

**DER KÜNSTLERISCHE SCHULWANDSCHMUCK IM  
SPANNUNGSFELD VON KUNST UND PÄDAGOGIK -**  
EINE REKONSTRUKTION UND KRITISCHE ANALYSE DER DEUTSCHEN  
BILDERSCHMUCKBEWEGUNG ANFANG DES  
20. JAHRHUNDERTS

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde der  
Philosophischen Fakultät III

der

Julius-Maximilians-Universität zu Würzburg

Vorgelegt von  
Ina Katharina Uphoff  
aus Duisburg-Rheinhausen

Würzburg  
2002

Erstgutachter:  
Zweitgutachterin:

Professor Dr. Walter Müller  
Professor Dr. Margareta Götz

Tag der mündlichen Prüfung:

06.06.2002

# Inhalt

<b>Einleitung</b>	<b>7</b>
<b>1. Grundlagen der Auseinandersetzung</b>	<b>12</b>
1.1 Bilder als Quellen der pädagogisch-historiographischen Forschung.....	12
1.1.1 Wege zu einer Erkenntnis durch Bilder.....	12
1.1.2 Schulwandbilder .....	14
1.2 Der künstlerische Wandschmuck - ein vernachlässigtes Kapitel .....	16
1.2.1 Forschungsstand .....	17
1.2.2 Thematische Eingrenzungen.....	19
<b>2. Der künstlerische Wandschmuck im Kontext der Kunsterziehungsbewegung oder: „Das künstlerische Bild als pädagogisches Problem“</b>	<b>22</b>
2.1 Die Kunsterziehungsbewegung .....	22
2.2 Der künstlerische Wandschmuck im Dienste der ästhetischen Erziehung .....	26
2.3 Erziehung zur Kunst durch die Kunst?.....	32
2.3.1 Zwischen Kunst und Pädagogik - der erste Kunsterziehungstag.....	34
2.3.2 Der pädagogische Zugriff auf die Kunst - der künstlerische Wandschmuck im Spannungsfeld zwischen Kunst und Pädagogik .....	37

<b>3.</b>	<b><i>Der künstlerische Wandschmuck oder: Die Frage nach dem „Umgang der Pädagogik mit der Kunst“</i></b>	<b>42</b>
3.1	Die künstlerische Kultur im Deutschen Kaiserreich um 1900 .....	42
3.2	Die Allgegenwart von Kunst - von der „ästhetischen Wende“ in der Wandbildproduktion .....	47
3.3	Die Kunst für die Schule.....	52
3.3.1	Der künstlerische Wandschmuck .....	52
3.3.1.1	Überblick über das Angebot an Bildern für die Ausstattung der Schulräume .....	53
3.3.1.2	Folgerungen aus dem Verlagsangebot.....	62
3.3.2	Grundsätzliche Vorstellungen von einer geeigneten Kunst - der pädagogisch-kunst- erzieherische Blick auf das künstlerische Schaffen.....	66
3.3.3	„Maßgaben“ für eine Kunst für die Schule.....	75
3.3.3.1	Anforderungen an Art und Form des künstlerischen Schulwandschmucks.....	77
3.3.3.2	Forderungen an den Inhalt der künstlerischen Bilder.....	79
3.3.3.3	Ansprüche an die Reproduktionstechnik und das künstlerische Verfahren .....	83
<b>4.</b>	<b><i>Die Künstlersteinzeichnungen</i></b>	<b>86</b>
4.1	Die Anfänge der Künstlersteinzeichnungen und die pädagogische Aufnahme.....	86
4.2	Bildanalysen .....	90
4.2.1	<i>Einsegnung der Freiwilligen 1813</i> , Arthur Kampf.....	90
4.2.2	<i>Pflügender Bauer</i> , Walther Georgi.....	98
4.2.3	<i>Hünengrab</i> , Karl Biese .....	105
4.2.4	<i>Lieb Heimatland, ade!</i> , Walter Strich-Chapell.....	111
4.2.5	<i>Eiserne Wehr</i> , Angelo Jank .....	117
4.2.6	<i>Niederdeutsche Dorfstraße</i> , Friedrich Kallmorgen .....	124

4.3	Die Kunst im Dienst pädagogischer und nationaler Zielsetzungen.....	131
4.4	Die Steinzeichnungen der Verlage Teubner und Voigtländer im Widerspruch zwischen Kinderkunst und „reinem“ Kunstwerk.....	137
4.5	Die Frage nach der Notwendigkeit einer pädagogischen Einflußnahme auf den künstlerischen Schaffensprozeß.....	141

**5. Die Kunst in der Schule oder: Vom pädagogisch-  
didaktischen Anspruch an die Kunst 147**

5.1	Die „stille Wirkung“ der Kunst oder die Kritik am Verbalismus in der Schule.....	150
5.2	Kunstgenuß als Lernziel oder die Bildbetrachtung als Bestandteil der künstlerischen Erziehung.....	153
5.3	Das künstlerische Bild als Lehr- und Lerngegenstand in der Schule.....	158
5.4	Die Pädagogisierung der Kunst oder der pädagogische Geist des Sollens.....	161

**6. Kritische Bilanz 166**

6.1	Der künstlerische Wandschmuck - ein Lehrstück für die pädagogische Transformation von Kunst.....	166
6.2	Der erzieherische Auftrag der Kunst.....	166
6.3	Vom Rückschritt im Fortschritt - die Kunst der Schule zwischen Reaktion und Konservatismus.....	171
6.4	Die Rolle des Künstlers zwischen Hoffnungsträger und „ausführendem Organ“.....	174



## Einleitung

„Dann bewahre der Himmel die Kunst vor der Schule!“

Hermann Obrist

Dieser Aufschrei des Künstlers Hermann Obrist im Rahmen der deutschen Kunsterziehungstage war für die reformorientierten Pädagogen und Kunsterzieher zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine *radikale Provokation*: Gerade die Kunst war doch berufen, aus ihrem Geiste die Erneuerung von Schule und Erziehung voranzutreiben. Und nicht nur Anfang des 20. Jahrhunderts wurde sie gerufen - mit beharrlicher Kontinuität zieht sich das große Anliegen, Kunst „als Thema und Bezugspunkt für Überlegungen zu einer Neukonstitution von Erziehung, Bildung und Pädagogik in Anspruch zu nehmen“<sup>1</sup> durch die Geschichte pädagogischen Denkens. Ob als „Erziehungskunst“ oder „Kunsterziehung“, ob in Ausführungen über die „Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft“ (Weber) oder in Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (Schiller) - immer wieder dienten Vergleiche zwischen Kunst und Pädagogik dazu, die Spezifität des Pädagogischen zu problematisieren oder die Kunst als Prüfstein und Hoffnungsträger gegen eine dominante oder gar zynische Vernunft zu setzen. Nicht zuletzt im Zuge der Diskussion um die sogenannte Postmoderne erlebte die Beschäftigung mit dem Verhältnis von Kunst und Pädagogik eine erneute Renaissance.

Dabei läßt sich nicht verschweigen, daß gerade dieses Verhältnis „schon immer glücklos war“<sup>2</sup> und es kann vermutet werden, daß ein Grund für dieses wenig glückliche Verhältnis viel mit *Provokation* zu tun hat. Denn stellt nicht die Kunst und „die ästhetische Erfahrung eine radikale Provokation dessen [dar], was neuzeitlich (und immer noch) Pädagogik heißt“<sup>3</sup>?

Kunst wird zwar gerne als theoretisches Heilmittel in Anspruch genommen, offenbar stoßen sich jedoch in der praktischen Umsetzung ihre Eigengesetzlichkeiten an den Grundfesten des „pädagogischen Projekts“ (Mollenhauer). Diese Schwierigkeiten bei der Einbeziehung der ästhetischen Dimension in

---

<sup>1</sup> Helle Becker: *Ästhetik und Bildung. Kritische Analysen zur Debatte von Pädagogik und Postmoderne*, Münster 1993, S. 9.

<sup>2</sup> Klaus Mollenhauer: *Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie*, in: Dieter Lenzen (Hrsg.): *Kunst und Pädagogik*, Darmstadt 1990, S. 3.

<sup>3</sup> Ders.: *Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg. 1990, S. 482.

(schul-) pädagogisches Handeln haben nicht erst mit der Geschichte des Schweizerischen Schulwandbilder Werks<sup>4</sup>, die den Niedergang eines über 60 Jahre hin florierenden Unternehmens durch die zunehmende Autonomie der Kunst beschreibt, ein anschauliches Beispiel gefunden. Vielmehr scheinen die Probleme einer „kunst-pädagogischen Koalition“ auf ein grundsätzliches Dilemma zu verweisen: Auf den Widerstreit zwischen den Prinzipien der Kunst und den Ansprüchen der Pädagogik, insbesondere dem pädagogisch-didaktischen Anspruch der Schule, ihren verbindlichen Zielsetzungen und Sachnotwendigkeiten.

Inwieweit dieser Widerstreit auch Anfang des 20. Jahrhunderts vorherrschend und bestimmend war, soll in dieser Arbeit mit Blick auf die Kunsterziehungsbewegung dargelegt werden. Dabei geht es nicht um eine - bereits erschöpfend dargestellte - Geschichte der „großen Akteure“<sup>5</sup> oder um eine glorifizierende Rekonstruktion kunsterzieherischer Postulate, sondern um eine kritische Analyse der damals ersehnten Heilserfahrung durch die Kunst, die unter anderem in dem Vorhaben, Schulen mit künstlerischen Bildern auszustatten, man sprach sogar von einer **Bilderschmuckbewegung**<sup>6</sup>, ihren Ausdruck fand. Am Beispiel dieser Bewegung wird dem - problematischen - Verhältnis von Kunst und Pädagogik nachgegangen.

Vor dem Hintergrund der allgemeinen „Tendenz, Nation, Staat und Gesellschaft als eine primär künstlerische Aufgabe zu begreifen“<sup>7</sup>, geriet um die Jahrhundertwende das künstlerische Schaffen stärker in den Blick. Pädagogen, Künstler und Kunsterzieher diskutierten über eine geeignete Kunst zur Ausschmückung der Schulräume. Dabei tat sich eine Kluft auf zwischen den hohen kunsterzieherischen und künstlerischen Hoffnungen einerseits und der tatsächlichen Umsetzung der Ideen der Bilderschmuckbewegung andererseits. Es wurde gerade das zum Problem, was eigentlich zur Lösung vielfältigster Probleme herangezogen werden sollte: die Kunst. Denn trotz des Eifers der kunsterzieherischen Aspirationen kam es zu Uneinigkeiten bei der Frage nach

---

<sup>4</sup> Vgl. Bundesamt für Kultur (Hrsg.): Kunst zwischen Stuhl und Bank. Das Schweizerische Schulwandbilder Werk 1935 - 1995, Bern 1996.

<sup>5</sup> Heinz-Elmar Tenorth: Erziehung und Geschichte. Zur Theorie und Methodik erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen, in: Wilhelm Brinkmann, Karl Renner (Hrsg.): Die Pädagogik und ihre Bereiche, Paderborn 1982, S. 238.

<sup>6</sup> C. Zetzsche: Die Kunst in der Schule, in: Das Schulhaus, 3. Jg. 1901, S. 278.

<sup>7</sup> Peter Ulrich Hein: Transformation der Kunst, Köln/Wien 1991, S. 135.



der Kunst für die Schule und nach der Auswahl und unterrichtlichen Nutzung der künstlerischen Bilder.

Hingen diese Uneinigkeiten mit unterschiedlichen Ansprüchen an die Kunst zusammen? Und erforderten diese Uneinigkeiten künstlerische Zugeständnisse an das „pädagogische Projekt“? Mußte die Kunst und ihre ästhetische Dimension eingepaßt werden in die Erziehungs- und Bildungsvorstellungen der Zeit? Oder war es möglich, die künstlerische Ausschmückung der Schulen zu einem Akt der „Einübung in Pluralität“<sup>8</sup> nach Wolfgang Welsch werden zu lassen?

Man gewinnt den Eindruck, als sollte die Bilderschmuckbewegung zu einer Standortbestimmung der Pädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts werden, die über die Wahl des künstlerischen Wandschmucks zugleich ihr Selbstverständnis offenlegte.

Wodurch sich dieses Selbstverständnis auszeichnete, welche Ansprüche an die Kunst gestellt wurden, welche kleinen und großen Hoffnungen mit ihr verbunden waren, was als Kunst für die Schule bevorzugt wurde, wie sich der „Umgang der Pädagogik mit der Kunst“<sup>9</sup> gestaltete und ob die Frage nach der Kunst in der Schule lediglich eine Frage ihrer „Disziplinierung“ war, soll im folgenden herausgearbeitet und kritisch beleuchtet werden. Dazu wird im **ersten** Kapitel dieser Arbeit zunächst die Bedeutung der schulischen Wandbilder als historische Bildquellen dargelegt. Es soll ein Beitrag geleistet werden, die über lange Zeit hin vorherrschenden Vorbehalte gegenüber Bildern als eigenständige Quellen der Forschung zu überwinden und besonders die bisher wenig beachteten künstlerischen Wandbilder in ihrem Wert als aufschlußreiches Quellenmaterial hervorzuheben. Nach der thematischen Eingrenzung und den Erläuterungen zur Bildinterpretation wird im **zweiten** Kapitel der Problemaufriß geleistet. Ausgehend von den übergreifenden Zielen der Kunsterziehungsbewegung werden zunächst die vielfältigen Hoffnungen und programmatischen Erwartungen vorgestellt, die mit dem künstlerischen Wandschmuck verknüpft waren. Diese Zielvorstellungen sollen dann in ihrer Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit herausgearbeitet werden.

Es geht um die These des Widerstreits zwischen künstlerischen und pädagogischen Ansprüchen an die Kunst, die mit Blick auf die Kontroversen zwischen Pädagogen, Kunsterziehern und Künstlern auf dem ersten

---

<sup>8</sup> Wolfgang Welsch: Zur Aktualität ästhetischen Denkens, in: Ders.: Ästhetisches Denken, 4. Aufl., Stuttgart 1995, S. 70.

<sup>9</sup> Vgl. Li Mollet: Vom Umgang der Pädagogik mit der Kunst, Würzburg 1997.

Kunsterziehungstag entwickelt wird. Daraus leiten sich zwei Fragestellungen und „Quellen des Widerstreits“ ab, auf die sich die beiden darauffolgenden Kapitel beziehen.

So steht im **dritten** Kapitel die Frage nach der Kunst für die Schule und nach den Anforderungen, die an diese Kunst gestellt wurden, im Mittelpunkt. Ausgehend vom künstlerischen Schaffen der Jahrhundertwende und dem umfassenden „Ästhetisierungsprogramm“ innerhalb der schulischen Wandbildproduktion sollen über die Vorstellung und Analyse des Angebots an künstlerischen Bildern und die pädagogisch-kunsterzieherische Diskussion um den Schulwandschmuck die Ansprüche an die Kunst ermittelt werden. Mit den pädagogischen Kriterien und Anforderungen an die künstlerischen Wandbilder ist dann die Hauptthese der Arbeit verbunden: daß mit dem künstlerischen Wandschmuck zugleich ein künstlerisches Anschauungsbild geschaffen wurde, das sowohl den pädagogisch-didaktisch-utilitaristischen Erfordernissen Rechnung tragen sollte, als auch den Erziehungs- und Bildungsvorstellungen der „verspäteten Nation“ (Plessner). Dieser These wird im **vierten** Kapitel anhand der Analyse und Interpretation ausgewählter künstlerischer Wandschmucktafeln nachgegangen. Ergänzt werden die Bildanalysen durch einen Blick auf die Genese der künstlerischen Bilder und die Frage nach der Notwendigkeit einer künstlerischen „Disziplinierung“.

Das **fünfte** Kapitel stellt die Frage nach der Behandlung und Nutzung der künstlerischen Bilder im Unterricht. Dazu wird über die Auswertung von pädagogisch-didaktischer Fachliteratur, Lehrerzeitungen und Handreichungen für den Lehrer versucht, unterschiedliche Positionen zu ermitteln, die zugleich Rückschlüsse über den „Status“ und den pädagogischen Stellenwert des künstlerischen Bildes in der Schule zulassen. Die Ergebnisse dieser Ausführungen werden dann unter der These des Widerstreits diskutiert und in ihrer Aussage für das kunsterzieherische Vorhaben beleuchtet. Daraus ergibt sich eine Überleitung zur kritischen Bilanz des **sechsten** Kapitels, die einerseits der Zusammenfassung dient und andererseits versucht, auf der Ebene der übergreifenden Ziele der Bilderschmuckbewegung noch einmal die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu beleuchten und anscheinende „Notwendigkeiten“ des „pädagogischen Projekts“ aufzudecken.

Den **Abschluß** der Arbeit bildet eine Erörterung der Frage, inwieweit der künstlerische Wandschmuck der Jahrhundertwende zugleich als Anlaß für grundsätzliche, systematisch-pädagogische Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Kunst dienen kann.

## **1. Grundlagen der Auseinandersetzung**

### **1.1 Bilder als Quellen der pädagogisch-historiographischen Forschung**

#### **1.1.1 Wege zu einer Erkenntnis durch Bilder**

Schon in den 80er Jahren hat Klaus Mollenhauer ästhetische Produkte als „Seismographen für den Zustand der Kultur“<sup>10</sup> bezeichnet und damit zugleich ihre Bedeutung als Verstehensquelle für „Vergessene Zusammenhänge“<sup>11</sup> aufgedeckt. Ästhetische Werke können aber auch als ‚Seismographen für den Zustand der Pädagogik‘ dienen und darüber hinaus das Verhältnis von Kunst und Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts erhellen. Das möchte diese Arbeit zeigen, die sowohl auf Text- als auch auf Bildquellen zurückgreift, um dem für die Pädagogik der Zeit maßgeblichen Kunstverständnis und der Verbindung von Kunst und Pädagogik auf die Spur zu kommen.

Das Bild als aufschlußreiche Quelle und damit verbunden die Bildanalyse als methodischer Weg zu einer Erkenntnis durch Bilder, haben innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung nur langsam Fuß gefaßt. Bis in die 80er Jahre hinein dienten Bilder fast ausschließlich zur Illustration oder Ergänzung von Wissen; sie waren geradezu eine Marginalie angesichts der Dominanz von Texten als traditionelles Forschungsmaterial. Seit einigen Jahren ist jedoch zugleich in mehreren Wissenschaftsdisziplinen ein Paradigmenwechsel erkennbar.<sup>12</sup> Das Bild avanciert zu einer relevanten Forschungsquelle, der ein besonderer Erkenntniswert zuerkannt wird. Während die historische Forschung den Bildern zuvor z. B. mangelnde Eindeutigkeit zugeschrieben oder dem Moment der Fiktionalität negativ gegenübergestanden hat<sup>13</sup>, werden diese anscheinenden Nachteile nun eher als Vorzüge einge-

---

<sup>10</sup> Klaus Mollenhauer: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion, Weinheim/München 1986, S. 10.

<sup>11</sup> Vgl. ders.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München 1983.

<sup>12</sup> Vgl. Rudolf W. Keck: Die Entdeckung des Bildes in der erziehungshistorischen Forschung, in: Christian Rittelmeyer, Erhard Wiersing (Hrsg.): Bild und Bildung, Wiesbaden 1991, S. 30.

<sup>13</sup> Vgl. Heike Talkenberger: Von der Illustration zur Interpretation: Das Bild als historische Quelle, in: Zeitschrift für Historische Forschung, 3, 1994, S. 289.

schätzt. Die Bilder gelten nicht länger als bloßer „Reflex der Realität“<sup>14</sup>, sondern können durch die Präsentationsform, durch Allegorisierungen und durch ihre Symbolsprache zu aufschlußreichen Quellen des Zeitgeistes werden. Bilder bieten die Möglichkeit, vergangene Vorstellungswelten und Bewußtseinsformen aufzudecken und sie können helfen, subtile Formen der Indoktrination zu erschließen.

Diese Möglichkeiten von Bildquellen macht sich zunehmend auch die pädagogische Historiographie zunutze. Unter der Maxime Pöggelers, daß Bildungsgeschichte in Zukunft auch Bildgeschichte<sup>15</sup> sein muß, wird das zahlreich vorhandene Bildmaterial in den letzten Jahren vermehrt erziehungswissenschaftlich ausgewertet und „in zeit-, sozial- und ideengeschichtlichem Kontext ikonologisch lesbar“<sup>16</sup> gemacht. Dabei ist mit der stärkeren Einbeziehung von Bildquellen in die pädagogische Historiographie ein Weg geebnet, um aufschlußreiche Momente pädagogischer Interaktion und Konzeption transparent werden zu lassen. Denn gerade die ‚Materialisierungen‘ von erziehungsgeschichtlich relevanten Symbolen, von didaktisch-methodischen und bildungspolitischen Vorstellungen bilden eine aussagekräftige Quellenbasis.<sup>17</sup> Deshalb ist es möglich, daß das Bild in der Geschichte der Pädagogik gleichsam zu einem Spiegel damaliger Erziehungswirklichkeit, aber auch pädagogischer Idealvorstellungen werden kann.<sup>18</sup> So dient die ‚Entdeckung des Bildes‘ innerhalb der Pädagogik der Bereicherung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse und hilft, die bereits in der Einleitung dieser Arbeit angesprochene Geschichtsbetrachtung zu überwinden, „die nach ‚Sternstunden der Menschheit‘ sucht und sich an großen Personen, ihren Handlungen und Ideen orientiert“<sup>19</sup>.

---

<sup>14</sup> Dies.: Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde, in: Hanno Schmitt, Jörg-W. Link, Frank Tosch (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte, Bad Heilbrunn/Obb. 1997, S. 22.

<sup>15</sup> Vgl. Franz Pöggeler: Bildung in Bildern - Versuch einer Typologie pädagogisch relevanter Bildformen, in: Ders. (Hrsg.): Bild und Bildung, Frankfurt/M. 1992, S. 11.

<sup>16</sup> Rudolf W. Keck: Die Entdeckung des Bildes durch die Pädagogik. Oder: Pädagogikgeschichte als Bildgeschichte, in: Pöggeler, Bild und Bildung, S. 75. Es ist anzumerken, daß dieser Forschungsansatz über Arbeiten hinausgeht, wie sie z. B. von Alt oder Schiffler/Winkler vorgelegt wurden. Siehe: Robert Alt: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte, 1. und 2. Bd., Berlin 1965/1966; Horst Schiffler, Rolf Winkler: Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern, Zürich 1985.

<sup>17</sup> Johannes Bernhauser: Wandbilder im Anschauungsunterricht, Frankfurt/M. 1979, S. 3.

<sup>18</sup> Vgl. Erhard Wiersing: Der Schild des Achill. Zur erziehungshistorischen Bedeutung des literarischen und bildlichen Kunstwerks, in: Rittelmeyer/Wiersing, Bild und Bildung, S. 18.

<sup>19</sup> Keck, Entdeckung des Bildes durch die Pädagogik, S. 57.

Die Bildquellen, die der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Verfügung stehen, sind vielfältig. Sie reichen von intentionalen pädagogischen Abbildungen, wie beispielsweise Illustrationen in Schulbüchern, bis hin zu nichtintentionalen erziehungs- und sozialisationsrelevanten Bildern, wie z. B. Fotografien<sup>20</sup>, Ansichtskarten oder Kunstdrucken, wobei der Quellenwert der Materialien natürlich von der jeweils spezifischen Fragestellung abhängig ist.

### 1.1.2 Schulwandbilder

Aufschlußreiche Bildquellen für die erziehungswissenschaftliche Forschung sind auch die schulischen Wandbilder. Als Dokumente vergangener Schulwirklichkeit und als Indikatoren pädagogischen Denkens weckten die Schulwandbilder zu einem Zeitpunkt das historische Forschungsinteresse, als sie in bezug auf den unterrichtlichen Einsatz bereits zu den antiquierten Lehr- und Lernmitteln gehörten.

Im Gegensatz zu Bildern, die z. B. Szenen aus der Geschichte des Unterrichts veranschaulichen und damit Hinweise auf die Bedingungen und Verhältnisse früheren Lehrens und Lernens bieten<sup>21</sup>, stellen Schulwandbilder ein besonderes und eigenes Quellenmaterial in der Historischen Pädagogik, bzw. der schul- und bildungsgeschichtlichen Forschung dar.<sup>22</sup>

Für ihre Blütezeit im letzten Drittel des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts sind Schulwandbilder beredte Zeugnisse früheren Schullebens. Als didaktisches Lehr- und Anschauungsmittel bildeten sie einen bedeutenden Bestandteil des Unterrichts. Da zu fast allen Unterrichtsfächern Bilder angeboten wurden, können über die Auswertung dieses zahlreich vorhandenen Materials Rückschlüsse auf die Inhalte damaligen Unterrichts gezogen werden.

---

<sup>20</sup> Insbesondere mit Fotografien und ihrem Quellenwert haben sich die Erziehungswissenschaftlerinnen Ulrike Mietzner und Ulrike Pilarczyk im Rahmen des DFG-Projekts (Beginn 2001) „Wandering Images - Die Darstellung jüdisch-israelischer Gemeinschaftserziehung auf Fotografien aus Deutschland und Israel von 1920 bis 1970“ beschäftigt. Es wurden verschiedene Methoden der Bildanalyse für Fotografien erprobt und eine der Ikonografie nahestehende „fotografische Bildinterpretation und Bildanalyse“ für das Medium Fotografie entwickelt.

<sup>21</sup> Siehe hier z. B. Schiffler/Winkler, Tausend Jahre Schule.

<sup>22</sup> Vgl. Walter Müller: Schulwandbilder als Quellen schul- und bildungshistorischer Forschung, in: Schmitt u.a., Bilder als Quellen, S. 191 - 217.

Neben dem Schulwissen einer Epoche offenbaren Schulwandbilder aber auch „die jeweils vorherrschenden Unterrichtsmethoden, Lehrziele und Zeitgeistströmungen“<sup>23</sup>.

Die historischen Unterrichtstafeln sind also nicht allein Lehr- und Lernmittel, sondern darüber hinaus Zeugnisse historischer Denkfiguren und Abbilder kultureller Einflüsse. Zudem können sie sich als anschauliche Beispiele einer Geschichte der Erzeugung und Tradierung politischer Einstellungen und Stereotypen<sup>24</sup> erweisen. Sie stellen damit ein Quellenmaterial dar, das zur Lösung vielfältiger Forschungsprobleme befragt werden kann.

Um den Gehalt der schulischen Wandbilder für die pädagogisch-historiographische Forschung zu erschließen, ist eine detaillierte Bildbetrachtung nötig. Durch sie läßt sich z. B. das Zusammenwirken von Inhalt und Darstellung im Wandel pädagogisch-didaktischer Theorie herausarbeiten. Zusätzlich können die aus der Bildbetrachtung gewonnenen Erkenntnisse durch weitere Angaben und Daten, wie erläuternde Handreichungen und Präparationshilfen für den Lehrer oder Lehrmittelkataloge ergänzt bzw. bereichert werden. Derartige Textquellen geben Hinweise auf den Einsatz- und Einflußbereich des Schulwandbildes innerhalb des Unterrichts und können Bedingungen und Merkmale historischer Schulwirklichkeit erhellen und die Schwerpunkte in der Auslegung der Bildintention und -funktion sichtbar machen.

Auch der Künstler ist eine entscheidende Größe, die bei der Analyse mit berücksichtigt werden muß, da er bei der Konzeption und Herstellung der Bilder eine zentrale Funktion innehat. Dieser Aspekt wurde z. B. von Jutta Koch<sup>25</sup> beleuchtet und spielt auch gerade in bezug auf den künstlerischen Wandschmuck - wie sich zeigen wird - eine dominante Rolle.

## **1.2 Der künstlerische Wandschmuck - ein vernachlässigtes Kapitel**

---

<sup>23</sup> Ders.: Zur medienpädagogischen Bedeutung schulischer Anschauungsbilder im Zeitalter technischer Bilder, in: Max Liedtke (Hrsg.): Kind und Medien, Bad Heilbrunn/Obb. 1997, S. 281. Siehe auch: Walter Müller, Reinhard Stach (Hrsg.): Schulwandbilder als Spiegel des Zeitgeistes zwischen 1880 und 1980, Opladen 1988.

<sup>24</sup> Hier ist vor allem der Einfluß von Bildern und ihre Indienstnahme zur politischen Indoktrination in der NS-Zeit zu nennen.

<sup>25</sup> Jutta Koch: Die Rolle des Künstlers für den Entstehungsprozeß des Schulwandbildes (Examensarbeit), Duisburg 1985.

Der künstlerische Wandschmuck stellt eine besondere Form des Schulwandbildes dar, da in ihm die belehrende Funktion zugunsten einer künstlerisch-raumgestaltenden zurücktritt. In einer Klassifikation der Schulwandbilder subsumiert Reinhard Stach die künstlerischen Wandbilder unter die Kategorie „Ästhetisierende Idylle“<sup>26</sup> und rekurriert dabei primär auf die vorherrschenden Bildinhalte. Allgemein betrachtet läßt sich feststellen, daß sich die Bilder durch ihr ästhetisches Element definieren, das unter der Maxime „Kunst ins Volk, Kunst in die Schule“<sup>27</sup> im Zuge der Kunsterziehungsbewegung um 1900 einen hohen Stellenwert gewann. In Abgrenzung von den sogenannten Anschauungsbildern wurde der Wandschmuck als ein Werk der Kunst aufgefaßt, bei dem nicht der fachliche Aspekt, sondern die ästhetische Seite der Darstellung ausschlaggebend werden sollte. Typisch dafür ist z. B. die Äußerung Stahls:

„Nicht, was sie zeigen, sondern wie sie es zeigen, ist die Hauptsache, nicht das Detail, sondern die Gesamterscheinung, nicht das Wissenschaftliche, sondern das Künstlerische.“<sup>28</sup>

Mit dieser betont künstlerischen Komponente stand der Wandschmuck im Dienst der ästhetischen Erziehung, die individual- und volkerzieherische<sup>29</sup> Intentionen vereinte. Die künstlerischen Bilder wurden zu Bestandteilen der harmonischen Ausbildung der Schüler<sup>30</sup> und ein übergreifendes Mittel, die Kunst dem Volke näherzubringen.

Geleitet von diesen Zielsetzungen begannen Anfang des 20. Jahrhunderts unterschiedliche Verlagshäuser - beispielhaft sind die Firmen Teubner und

---

<sup>26</sup> Reinhard Stach: Lernen durch Schulische Wandbilder, in: Pöggeler, Bild und Bildung, S. 346.

<sup>27</sup> Handbüchlein des Schulwandschmucks, Leipzig o. J., S. 4a.

<sup>28</sup> Fritz Stahl: Künstlerischer Wandschmuck in Schule und Haus, in: Lili Droescher, Otto Feld u.a. (Hrsg.): Die Kunst im Leben des Kindes. Ein Handbuch für Eltern und Erzieher, Berlin 1902, S. 72.

<sup>29</sup> Die volkerzieherischen Bestrebungen sind eng mit der Arbeit von Dürerbund und Kunstwart verknüpft und verfolgen die gemeinsame Intention, dem Volke zu einem „höhere[n], geistige[n] Leben“ zu verhelfen. Vgl. Conrad Schubert: Die deutsche bildende Kunst in unsern Schulen, in: Wilhelm Rein (Hrsg.): Deutsche Schulerziehung, München 1913, S. 215. Siehe hierzu auch: Jürgen Reulecke: „Kunst“ in den Arbeiterbildungskonzepten bürgerlicher Sozialreformer im 19. Jahrhundert, in: Ekkehard Mai, Hans Pohl, Stephan Waetzoldt (Hrsg): Kunstpolitik und Kunstförderung im Kaiserreich, Berlin 1982, S. 83 - 93.

<sup>30</sup> Vgl. Beiträge zu den Fragen der künstlerischen Erziehung zugleich Jahresbericht 1901 des Zeichenlehrer-Vereins zu Dresden, Dresden 1902, S 10.



Voigtländer sowie der Verlag von E. A. Seemann zu nennen - künstlerischen Wandschmuck „für Schule und Haus“ zu produzieren. Diese Aktivitäten wurden angeregt und forciert durch den ersten Kunsterziehungstag, auf dem der Frage nach dem Schulwandschmuck ein eigener Tagesordnungspunkt gewidmet wurde. Dadurch erhielten die Schmuckbilder nicht nur ihre „Legitimation“ - sie wurden auch zum Gegenstand einer breiten pädagogisch-didaktischen Diskussion, die sich ab 1901 durch zahlreiche Artikel in einschlägigen Zeitschriften und in der pädagogisch-didaktischen Fachliteratur niederschlug.

### 1.2.1 Forschungsstand

Trotz der großen Relevanz dieser Bilder im Rahmen der Kunsterziehungsbewegung finden sich nur wenige erziehungswissenschaftliche Arbeiten, die sich dezidiert mit den künstlerischen Bildern auseinandersetzen. Die Schulwandbildforschung hat sich vorrangig auf das Schulwandbild als Unterrichtsmedium konzentriert. Daher sind auch Themen, wie z. B. die Rolle des Künstlers, der Stil der Darstellung oder das Spannungsfeld von künstlerischer Vorstellung und politischem Kalkül, bisher fast ausschließlich für die fachlich gebundenen Schulwandbilder wissenschaftlich bearbeitet worden. Vera Lüpkes hat z. B. die ambivalente Position des Künstlers in bezug auf Wandbilder für den Religionsunterricht beleuchtet<sup>31</sup>; weitere kritische Auseinandersetzungen über Schulwandbilder im Wechselspiel von Kunst, Pädagogik und Politik stehen im Zusammenhang mit der Aufarbeitung der Geschichte des Schweizerischen Schulwandbilder Werkes.<sup>32</sup>

Die Beschäftigung mit dem **künstlerischen Wandschmuck** erfolgte bisher in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen:

---

<sup>31</sup> Vera Lüpkes: Das Schulwandbild im Religionsunterricht von 1870 bis 1930 - Künstlerische Gestaltung zwischen pädagogischem Auftrag und Zeitgeschmack, in: Die weite Welt im Klassenzimmer. Schulwandbilder zwischen 1880 und 1980, Köln 1984, S. 72 - 80.

<sup>32</sup> Vgl. Bundesamt für Kultur, Stuhl und Bank.

Als Produkte populärer Druckgraphik wurden die künstlerischen Bilder innerhalb der Forschung zur deutschen Volkskunde<sup>33</sup> behandelt. Im Zentrum dieser Publikationen steht eine historische Aufarbeitung, die den Wandschmuck als Element der volkstümlichen Geschmacksbildung analysiert und Tendenzen innerhalb der Entwicklung des bürgerlichen Wandschmucks heraus-arbeitet.<sup>34</sup>

Insbesondere die Künstlerlithographien wurden das Thema kunsthistorischer Fragestellungen, da sie eng mit der Geschichte und Entwicklung der deutschen Künstlerkolonien und der gegen Ende des 19. Jahrhunderts aufblühenden Stein-drucktechnik<sup>35</sup> verwoben sind.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit der deutschen Kultur- und Kunsterziehungsbewegung wurde der künstlerische Wandschmuck zum Gegenstand sowohl soziologischer und kunstpädagogischer, als auch kunstwissenschaftlicher Fragestellungen. Dabei ist der Wandschmuck nur selten als eigenständiger Schwerpunkt behandelt worden.<sup>36</sup> Eine Ausnahme stellt die Arbeit von Inge Schlünder<sup>37</sup> dar, die die künstlerischen Bilder einerseits vor dem Hintergrund der bürgerlichen Kultur bewertet und andererseits in die kunsterzieherischen Bestrebungen einordnet. Es dominiert jedoch eine Rekonstruktion historischer Entwicklungsverläufe, bei der das Potential der Wandbilder als historische Bildquellen kaum zur Geltung kommt. Das in den

---

<sup>33</sup> Als Beispiel sei das Werk von Christa Pieske: *Bilder für jedermann: Wandbilddrucke 1840 - 1940*, München 1988 angeführt. Hier steht jedoch vorrangig die Entwicklung und Geschichte populärer Wandbilddrucke allgemein im Mittelpunkt; der Aspekt der schulischen Ausschmückung im Rahmen einer „Kunst- und Geschmackserziehung“ wird zwar erwähnt, bildet jedoch nur ein Randthema.

<sup>34</sup> Siehe hierzu z. B.: Wolfgang Brückner: *Kleinbürgerlicher und wohlstandsbürgerlicher Wandschmuck im 20. Jahrhundert*, in: Walter Hävernack, Herbert Freudenthal (Hrsg.): *Beiträge zur deutschen Volks- und Altertumskunde*, 12. Bd., Hamburg 1968, S. 35 - 66. Im Rahmen der volkskundlichen Wandbildforschung ist zudem eine Arbeit über Künstler-Steinzeichnungen zu erwähnen: Theodor Kohlmann: *Die Künstler-Steinzeichnungen für Haus und Schule*, in: Werner Knopp (Hrsg.): *Jahrbuch Preußischer Kulturbesitz, Sonderband 1*, Berlin 1983, S. 257 - 279.

<sup>35</sup> Siehe hier z. B.: *Städtische Galerie Karlsruhe: Deutsche Künstlerkolonien 1890 - 1910*, Karlsruhe 1998.

<sup>36</sup> Vgl. Wingolf Lehnemann: *Das Schulwandbild - ein Unterrichtsmittel zwischen Schule, Wissenschaft, Kunst und Kommerz*, in: Christian Ritzi, Ulrich Wiegmann (Hrsg.): *Zwischen Kunst und Pädagogik*, Hohengehren 1998, S. 60 - 85. Der künstlerische Wandschmuck ist hier nur ein Bestandteil der Auseinandersetzung mit dem schulischen Wandbild.

<sup>37</sup> Inge Schlünder: *Die deutschen Künstler-Steinzeichnungen und die kunstpädagogische Reformbewegung in der Wilhelminischen Ära*, Frankfurt/M. 1973.

Bildern verborgene „Filtrat“<sup>38</sup> einer übergreifenden soziokulturellen Mentalität sowie der Zusammenhang von künstlerischer Ambition und pädagogischer Intention bleiben zumeist unberücksichtigt. Eine Auseinandersetzung mit den künstlerischen Bildern im Hinblick auf die in ihnen enthaltenen Aussagen über das Verhältnis von Kunst und Pädagogik steht also noch aus.

### **1.2.2 Thematische Eingrenzungen**

Die Analyse und Erörterung der zu Beginn des 20. Jahrhunderts angestrebten Verbindung von Kunst und Pädagogik, die in dieser Arbeit am Beispiel der Bilderschmuckbewegung durchgeführt wird, macht einige thematische Eingrenzungen erforderlich.

Im Vordergrund der Arbeit steht der Versuch, aufschlußreiche Momente der pädagogischen „Transformation der Kunst“<sup>39</sup> zu ermitteln und Tendenzen in der Bewertung der künstlerischen Bilder zwischen „Lehr- und Kunstwerk“ herauszuarbeiten. Es geht um die Frage nach der Indienstnahme der raumgestaltenden Bilder, die für den Zeitraum von 1890 bis 1914, also die Endphase des „langen 19. Jahrhunderts“ untersucht wird. Denn diese Zeitspanne kann als die Blütezeit des künstlerischen Wandschmucks und der auf ihn fokussierten pädagogischen Auseinandersetzung angesehen werden.

Die künstlerischen Wandbilder werden vor allem als Zeugnisse pädagogischen Denkens aufgefaßt. Daher stehen die in dieser Arbeit durchgeführten Bildanalysen auch unter einer besonderen Akzentsetzung: Nicht kunsthistorische Fragestellungen sind hier von vorrangigem Interesse; vielmehr werden die Bilder im Hinblick auf ihre intentionalen, pädagogischen Aussagen interpretiert. Ein zentrales Problemfeld liegt darin, inwieweit eine „Schulkunst“ besondere Ansprüche an die Kunst stellt, bzw. ob sie künstlerische Einschränkungen erforderlich macht. Um diesem Aspekt nachzugehen, wird das Bildmaterial hinsichtlich seiner didaktischen Verwendung untersucht, die auch die Frage nach dem Gegenstandsbezug in der Kunst der Pädagogik aufwirft. Zudem wird zu klären sein, ob sich in den

---

<sup>38</sup> Vgl. Rudolf W. Keck: Das Bild als Quelle pädagogisch-historiographischer Forschung, in: Informationen zur erziehungs- und bildungsgeschichtlichen Forschung, 32, 1988, S. 30.

<sup>39</sup> Siehe den gleichnamigen Titel bei Hein: Transformation der Kunst.

Bildern pädagogische Leitvorstellungen manifestieren, die an zeitgenössische ästhetische Vorstellungen gebunden sind und die die künstlerischen Bilder über die ästhetische Funktion hinaus zu einem Bestandteil der „vaterländischen Erziehung“ im deutschen Kaiserreich werden lassen.

Die Gliederung der Bilderschließung orientiert sich an dem von Erwin Panofsky entwickelten dreistufigen Interpretationsmodell<sup>40</sup>, das für die Einzelbildanalyse besonders geeignet ist. Angesichts der Schwerpunktsetzung in der „Motiv- und Symbolforschung“<sup>41</sup> dient die ikonographisch-ikonologische Methode jedoch lediglich als Grundgerüst. So werden zur „vor-ikonographischen Beschreibung“, zu Analyse und Interpretation, auch Fragestellungen aus anderen Ansätzen hinzugenommen. Aus dem rezeptionsorientierten Ansatz wird z. B. die Frage nach der Betrachterfunktion im Werk integriert, die u. a. untersucht, inwieweit der Betrachter durch die räumliche Komposition des Bildes einbezogen oder ausgeklammert wird.<sup>42</sup> Desweiteren werden Überlegungen des sozialgeschichtlichen Ansatzes zu berücksichtigen sein, da hier der sozialen Dimension der Bilder Rechnung getragen und damit die Frage nach ihrer ideologischen Funktion, bzw. dem in ihnen enthaltenen politisch-moralischen Appell aufgeworfen wird.<sup>43</sup> Dieser außerästhetische Bereich, der Rückschlüsse auf gesellschaftliche Verhältnisse zuläßt, kann zur Untermauerung der These dienen, daß der künstlerische Wandschmuck im Schulzimmer auch die „Funktion einer Verständigung über Verhaltensformen, Attitüden, Einstellungen“<sup>44</sup> hatte. Um dieser Annahme nachzugehen wird abschließend jeweils die pädagogisch-didaktische Bewertung der einzelnen Werke und ihre vorgesehene unterrichtliche Nutzung in die Bildbeschreibung integriert.

Das dreistufige Interpretationsmodell Panofskys wird also um Aspekte anderer Ansätze bereichert und gleichzeitig dort beschnitten, wo es im Hinblick auf kunsthistorische Kategorien weit über erziehungswissenschaftliche Fragestellungen hinausgeht. Die Analyseschritte, der Umfang und die Quellennutzung

---

<sup>40</sup> Erwin Panofsky: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst, Köln 1978.

<sup>41</sup> Axel von Criegern: Bilder interpretieren, Düsseldorf 1981, S. 43.

<sup>42</sup> Vgl. Wolfgang Kemp: Kunstwerk und Betrachter: Der rezeptionsästhetische Ansatz, in: Hans Belting u.a. (Hrsg.): Kunstgeschichte, 5. Aufl., Berlin 1996, S. 246 ff.

<sup>43</sup> Vgl. Norbert Schneider: Kunst und Gesellschaft: Der sozialgeschichtliche Ansatz, in: Belting u.a., Kunstgeschichte, S. 306 ff.

<sup>44</sup> Ebd., S. 326.

werden auf die Charakteristik der künstlerischen Wandbilder hin so angepaßt, daß eine themenzentrierte Bildbeschreibung und -analyse möglich wird.

## **2. *Der künstlerische Wandschmuck im Kontext der Kunsterziehungsbewegung oder: „Das künstlerische Bild als pädagogisches Problem“<sup>45</sup>***

Der künstlerische Wandschmuck ist eingebettet in die kunsterzieherischen Bestrebungen am Anfang des 20. Jahrhunderts. Um den Stellenwert und die Funktion des Wandschmucks im Rahmen der Kunsterziehungsbewegung einschätzen zu können, wird im folgenden ein kurzer Überblick gegeben.

### **2.1 Die Kunsterziehungsbewegung**

Die Entstehung der modernen Industriegesellschaft war in Deutschland gegen Ende des 19. Jahrhunderts nicht nur mit tiefgreifenden Wandlungsprozessen und kulturkritischen Manifestationen verbunden. Zu ihr gehörten auch die Hoffnung auf eine neue Sinnfindung sowie die Suche nach einem ganzheitlichen Bildungsideal. Der Weg dorthin wurde in der Kunst gesehen, die das schulische Lehren und Lernen ebenso bereichern sollte wie das Selbst- und Kunstverständnis des deutschen Volkes insgesamt. Es wurde erstrebt, die Kunst zu einem leitenden Prinzip werden zu lassen und eine 'ästhetische Wende' einzuläuten.

In diesem Streben lag das übergeordnete Ziel der sogenannten Kunsterziehungsbewegung, die über den schulischen Bildungsbereich hinaus auch volkserzieherische Züge trug und aus einem besonderen „Gemisch“ aus künstlerischen, wirtschaftlichen, lebens- und kulturreformerischen Tendenzen<sup>46</sup> hervorging. Getragen von einem sozialkritischen Impetus und gespeist aus einer individualistisch-irrationalistischen Kulturkritik<sup>47</sup> avancierte die Kunst-erziehungsbewegung zu einer treibenden, vielschichtigen Kraft, die

---

<sup>45</sup> Siehe den gleichnamigen Titel: Ludwig Praehauser: Das künstlerische Bild als pädagogisches Problem, Wien 1907.

<sup>46</sup> Vgl. Hartwig Brandt: Motive der Kunsterziehungs- und Kunstgewerbebewegung, Würzburg 1981, S. 28.

<sup>47</sup> Eine Darlegung der Wurzeln, Ziele und Verlaufsformen der Kunsterziehungsbewegung liegt bereits in zahlreichen Arbeiten und Abhandlungen vor und soll hier nicht nochmals dargelegt werden. Vgl. z. B. Wolfgang Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932, 10. Aufl., Weinheim/Basel 1994, S. 139 - 170; Albert Hamann: Reformpädagogik und Kunsterziehung, Innsbruck 1997.

eine über-greifende kulturelle Erneuerung anstrebte und die „Läuterung der Gesellschaft im Geiste der Kunst“<sup>48</sup> auf ihre Fahnen geschrieben hatte.

So lag der gemeinsame Fokus der zahlreichen Bestrebungen gegen Ende des 19. Jahrhunderts auf der Kunst. Doch während z. B. die sich entfaltende Avantgarde die Befreiung der Künste von allen äußeren Ansprüchen feierte, vollzog sich innerhalb der Pädagogik eine spezielle Form der „Bindung“, indem sie die Kunst zu „einem allgemein organisierbaren und dem nationalen Nutzen unmittelbar dienenden Programm“<sup>49</sup> erhob. Die Wurzeln dieser „Instrumentalisierung“ der Kunst auf der Grundlage von sozialen, völkischen, philosophischen und pädagogischen Argumentationen lagen u. a. bei Julius Langbehn und wurden von den Repräsentanten der Kunsterziehungsbewegung theoretisch fortgeführt und praktisch umgesetzt.

Die pädagogischen Hoffnungen waren groß und spiegelten sich in immer wieder neuen Beschwörungsformeln wider. Gerade Julius Langbehn leistete mit seinem epochemachenden Buch „Rembrandt als Erzieher“<sup>50</sup>, das allein zwischen 1890 und 1909 49 Auflagen erlebte, ein übergreifendes Plädoyer für eine Hinwendung zur Kunst. Mit Rembrandt als Repräsentant schöpferischen Menschentums erblickte Langbehn primär in der bildenden Kunst die Möglichkeit, dem „rapiden Verfall“<sup>51</sup> des geistigen Lebens entgegenzuwirken. Die Kunst wurde als das Mittel und auch als das Ziel der Erziehung angesehen. Mit ihr wollte Langbehn das Volk „zu seinen tiefsten Quellen“<sup>52</sup> führen.

Eine konkretere Gestalt gewannen die Vorstellungen und Hoffnungen in den Ausführungen Konrad Langes, einem Vertreter der psychologischen Ästhetik. Für Lange, der die Jugend für die Kunst gewinnen wollte, stand die Kunst im Dienste der Ausbildung einer „spezifisch künstlerischen Genußfähigkeit“<sup>53</sup>. Das fehlende Vermögen, Kunst zu genießen, wurde von Lange als ein empfindlicher „Mangel an Bildung“<sup>54</sup> angesehen. Bildung erweiterte sich um

---

<sup>48</sup> Hein, Transformation, S. 12.

<sup>49</sup> Ebd., S. 13.

<sup>50</sup> Julius Langbehn: Rembrandt als Erzieher, 77. - 84. Aufl., Leipzig 1922.

<sup>51</sup> Ebd., S. 45.

<sup>52</sup> Hans Strobel: Der Begriff von Kunst und Erziehung bei Julius Langbehn, Würzburg 1940, S. 8.

<sup>53</sup> Konrad Lange: Das Wesen der künstlerischen Erziehung, Ravensburg 1902, S. 12.

<sup>54</sup> Ders.: Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, Darmstadt 1893, S. 78.

die ästhetische Dimension und wurde zugleich mit dem übergeordneten Auftrag versehen, im Volke das Bedürfnis nach Kunst zu wecken.

Auch Alfred Lichtwarks Überlegungen kreisten um das Hauptanliegen, zur hohen Kunst hinzuführen. Er verknüpfte kunst- und volkserzieherische Gedanken miteinander<sup>55</sup> und unterwarf die Kunst deutlich dem nationalen Nutzen. Sie diene der Heranbildung kunstverständiger Dilettanten; zugleich wollte Lichtwark über die Geschmacksbildung des „kaufenden Publikums“ den heimischen Kunst-Markt stärken.<sup>56</sup> Die „sorgfältige künstlerische Erziehung des Auges und der Empfindung“<sup>57</sup> war auf den späteren ‚Kunst-Konsumenten‘ ausgerichtet.

Im Laufe der kunsterzieherischen Aktivitäten weiteten sich die Ausdeutungen des ‚Potentials der Kunst‘ auf unterschiedliche Bereiche und Sachgebiete hin aus. Als Beispiel sei hier allein auf das inhaltliche Spektrum der drei Kunsterziehungstage verwiesen.<sup>58</sup> Dabei lag all diesen Bestrebungen die gemeinsame Anschauung zugrunde, daß die Kunst das entscheidende Mittel sei, den Pfad zur Erneuerung von Kultur und Gesellschaft zu ebnen. Dem Verderb durch die Dominanz der Rationalität, die Technisierung und Spezialisierung der Wissenschaften könne nur die Kunst entgegenwirken, die den Menschen in seiner Ganzheit erfasse und bilde. Diese Annahme vertraten auch die Initiatoren der Ausstellung "Die Kunst im Leben des Kindes", die im März 1901 im Hause der Berliner Secession der Öffentlichkeit präsentiert wurde. So heißt es im Vorwort des Kataloges:

"Wir fühlen, dass das deutsche Leben der Gegenwart mit unerträglicher Einseitigkeit vom Verstandesmäßigen, Logischen, Exakten, von materiellen Erwägungen und Interessen beherrscht ist, und dass es ernster Arbeit im Dienste des Aesthetischen, Künstlerischen bedarf, um unsere Kultur einer harmonischen Gestaltung näher zu führen."<sup>59</sup>

---

<sup>55</sup> Vgl. Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik, Weinheim 1994, S. 74.

<sup>56</sup> Vgl. Alfred Lichtwark: Die Kunst in der Schule, in: Hermann Lorenzen (Hrsg.): Die Kunsterziehungsbewegung, Bad Heilbrunn/Obb. 1966, S. 50.

<sup>57</sup> Alfred Lichtwark: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, Berlin 1918, S. 18.

<sup>58</sup> Der erste Kunsterziehungstag fand 1901 in Dresden statt und setzte sich mit dem Zeichenunterricht und der Bildenden Kunst auseinander, der zweite Kunsterziehungstag war 1903 in Weimar und befaßte sich mit Sprache und Dichtung und der dritte Kunsterziehungstag wurde 1905 in Hamburg abgehalten. Die Themen waren Musik und Gymnastik.

<sup>59</sup> Die Kunst im Leben des Kindes. Katalog der Ausstellung im Hause der Berliner Secession März 1901, Leipzig/Berlin 1901, S. 7.



Der Weg zur Realisierung dieser Zielvorstellung führte über die **ästhetische Erziehung**, die zu einem Kristallisationspunkt und damit zu einer bestimmenden Größe innerhalb der Kunsterziehungsbewegung avancierte. - Es war die ästhetische Erziehung, die den Aufbruch zu neuen Horizonten verhieß und ein neues Bildungsverständnis proklamierte. Mit den Begriffen Anschauung, Empfindung, Genuß und Phantasie als Dreh- und Angelpunkte wurde sie zu einem Synonym für den Neubeginn durch die Kunst. Sie lenkte zugleich den Blick auf die Schule, die schon von Lange und Lichtwark als entscheidender Faktor angesehen wurde, die kulturellen und wirtschaftlichen Hoffnungen einzulösen und der Einseitigkeit des traditionellen Bildungsideals entgegenzuwirken. Röttgers, als Verfechter einer „modernen Pädagogik“, erhoffte sich durch die Einführung ästhetischer Elemente in Erziehung und Unterricht sogar „das Niederreißen des bisherigen Erziehungssystems, [...] die Einführung eines *lebendigen* pädagogischen Geistes entgegen dem bisherigen dogmatisch-starren und `wissenschaftlich-schematischen`“<sup>60</sup>.

Die ästhetische Erziehung wurde also nicht nur als Disziplin begriffen, sondern vielmehr als ein tragendes Prinzip allgemeiner Menschenbildung, als „*Lebens- und Unterrichtsprinzip*“<sup>61</sup> mit weltanschaulichem Wert. Und im Dienste dieses leitenden Prinzips, das „die *Persönlichkeit* heranbilden [wollte] in allen ihren geistigen und sittlichen Kräften“<sup>62</sup> und das mit einer Erziehung zur Anschauung verknüpft war, stand auch der **künstlerische Wandschmuck**.

---

<sup>60</sup> Karl Röttger: Das Leben, die Kunst, das Kind. Beiträge zur modernen Pädagogik, Bremen 1905, S. 19.

<sup>61</sup> Otto Schulze: Die Frage der ästhetischen Erziehung eine Lebens- und Existenzfrage für unser Volk und für unsere Jugend, Magdeburg 1902, S. 24. Siehe auch: Heinrich Wolgast: Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung, Leipzig 1903, S. 15.

<sup>62</sup> Peter Jessen: Die künstlerische Erziehung in Schule und Haus, in: Pädagogische Zeitung, Hauptorgan des Deutschen Lehrervereins, Nr. 6, 30. Jg. 1901, S. 81.

## 2.2 Der künstlerische Wandschmuck im Dienste der ästhetischen Erziehung

Unter den Bestrebungen, Kunst und Schule „miteinander zu befreunden“<sup>63</sup> nahm der künstlerische Wandschmuck eine herausragende Rolle ein. Mit ihm wurde einerseits das Ende des im 19. Jahrhundert vorherrschenden schematisch-starren, stigmographischen Zeichenunterrichts eingeläutet; andererseits öffnete er die Pforten der Schulen für die Kunst. Mit dem Übergang ins 20. Jahrhundert sollte über die Ausschmückung der Unterrichtsräume die bildende Kunst in die Schule Einzug halten.<sup>64</sup> Die zuvor nur spärlichen Bezüge zur Kunst in den Klassenzimmern wollte man nun durch eine wahre Bilderschau ausgleichen:

"Auch dem Auge muß echte und große Kunst gezeigt werden, und das Kind muß auch einen Schatz guter Bilder verstorbener und lebender Meister in sein Gedächtnis und sein Herz aufnehmen, und zwar in der Weise, daß es dadurch lernt, echte Kunst zu sehen und zu genießen.“<sup>65</sup>

Das Plädoyer für eine „echte Kunst“ war dabei eingebettet in die umfassende Kritik an dem minderwertigen, trivialen Bildmaterial, das vielerorts den Kunstgeschmack prägte. Mit der Erfindung des Steindrucks durch Alois Senefelder im Jahre 1796 und der im Laufe des 19. Jahrhunderts voranschreitenden technischen Weiterentwicklung der Reproduktionsmöglichkeiten - Mehrfarbendrucke, lithographische Schnellpressen - konnte sich eine gewinnbringende industriell geprägte Massenkunst etablieren. Kunstreproduktionen schwemmen auf den Markt. Es entstand ein „Bildervertrieb en masse“<sup>66</sup>, der darauf ausgerichtet war, auf preisgünstigem Wege einen Ersatz für Originalgemälde zu liefern. Dieser Trend stand gegen Ende des 19. Jahrhunderts in der Kritik. Die kunsterzieherischen Reformer bemühten sich um künstlerische

---

<sup>63</sup> Max Semrau: Künstlerische Anschauungsbilder, in: Die Lehrmittel der Deutschen Schule, 4. Jg. 1904, S. 38.

<sup>64</sup> Hier sei angemerkt, daß neben der Ausschmückung der Schulen und den Reformen des Zeichenunterrichts auch ein Ausmalen von Schulräumen im Rahmen der ästhetischen Erziehung praktiziert wurde. Siehe hierzu: Ulla M. Nitsch, Hermann Stöcker: „So zeichnen wir nicht nach irgendeiner muffigen Methode...“, in: Ullrich Amlung; Dietmar Haubfleisch u.a. (Hrsg.): „Die alte Schule überwinden“, Frankfurt/M. 1992, S. 137 - 157 oder Hermann Stöcker: Schulgeschichte als Bildgeschichte - Ein Beispiel aus dem Bremer Schulmuseum, in: Ullrich Amlung u.a. (Hrsg.): Das Schulmuseum, Weinheim/München 1997, S. 119 - 132.

<sup>65</sup> B. Breull: Kunstpflege in der Schule, Dresden 1902, S. 7.

<sup>66</sup> Brückner, Wohlstandsbürgerlicher Wandschmuck, S. 38.

Qualität und die verlorengegangene Aura der Kunst (Benjamin). Gerade die Öldrucke wurden als Ausdruck der herrschenden Kunstbarbarei angeprangert. Man beklagte in ihnen den Hang zur Imitation<sup>67</sup> und die Verwertung „dekorativer Versatzstücke ohne eigene Substanz“<sup>68</sup>, die eine Atmosphäre von Kunst vermissen ließen. Als Reaktion auf diese Kritik gewann der künstlerische Wert wieder besondere Bedeutung. Vor allem die Lithographie wurde als Medium künstlerischer Ausdrucksweise neu entdeckt - eine Entwicklung, die sich in dem Unternehmen „Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus“ unmittelbar niederschlug.

Dem Heranwachsenden sollte qualitativ hochwertiger Bilderschmuck präsentiert werden und das Schulhaus schien für diese Aufgabe geradezu prädestiniert zu sein. Dabei war Deutschland, was die Ausschmückung der Schulen mit Bildern betraf, keineswegs Vorreiter. Vielmehr lagen die Wurzeln dieses Vorhabens in England. Schon seit 1877 war das Manchester Art Museum bestrebt, Elementarschulen mit geeigneten Bildern auszustatten. 1883 wurde dann in der Weiterführung dieses Vorhabens die *Art for Schools Association* unter dem Vorsitz von John Ruskin gegründet. Einen großen Bekanntheitsgrad erzielten in diesem Zusammenhang die großformatigen, flächig und einfach gestalteten, farbigen *Fitzroyblätter*. Diese Bilder, die in der Mehrzahl von Heywood Summer geschaffen wurden, fanden auch in Deutschland Eingang in die pädagogische Literatur.<sup>69</sup>

Aus Frankreich stammten Henri Rivières *Images pour l'École*.<sup>70</sup> Hier wurde 1880 eine Kommission eingesetzt, die sich mit der Forderung nach einer ästhetischen Bildung auseinandersetzte und sogar über eine gesonderte Abteilung zu Fragen des künstlerischen Wandschmucks verfügte. Innerhalb dieser Bestrebungen wurden vor allem solche Bilder als Schmuck der Schule präferiert, die als farbige Lithographien die französische Heimat oder bedeutende Ereignisse der französischen Geschichte veranschaulichten.

---

<sup>67</sup> Der Hang zur Nachahmung erstreckt sich vom bronzierten Gips bis hin zur Imitation von Marmorplatten durch einen entsprechenden Wandanstrich. Siehe hier z.B.: Richard Goeßler: *Erziehung zur Kunst*, Wismar/M. 1906, S. 15 oder Wilhelm Kotzde: *Kunstblätter*, in: *Pädagogische Zeitung*, Nr. 49, 33. Jg. 1904, S. 978.

<sup>68</sup> Gerhard Ringshausen: *Von der Buchillustration zum Unterrichtsmedium*, Weinheim/Basel 1976, S. 219.

<sup>69</sup> Vgl. Johannes Richter: *Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens*, Leipzig 1909, S. 180.

<sup>70</sup> Vgl. Schlünder, *Künstler-Steinzeichnungen*, S. 95.

In Deutschland schließlich war Hamburg das Ausgangszentrum vielfältiger Aktivitäten. Besonders die *Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung*, bereits 1896 gegründet, gewann im Rahmen der deutschen Bilderschmuckbewegung über die Stadtgrenzen hinaus großen Einfluß. Unter der Initiative einer von dieser Vereinigung eingesetzten Kommission für künstlerischen Wandschmuck ging 1897 eine richtungsweisende Ausstellung hervor.<sup>71</sup> Diese präsentierte eine Auswahl von Bildern, die für die Ausschmückung der Schulen geeignet erschienen und deutlich machten, daß man gute künstlerische Werke auch für wenig Geld erwerben konnte.

So ergaben sich auf nationaler und internationaler Ebene eine Fülle von Aktivitäten, denen trotz der Vielschichtigkeit ein identischer Kanon von Hoffnungen zugrundelag. Dieser läßt sich am besten via negationis aus den - wenngleich sehr verhaltenen - Gegenstimmen<sup>72</sup> ableiten:

Nach Ansicht der Kritiker mußte ein Schulraum durch Ordnung und Zweckmäßigkeit gekennzeichnet sein. Die Ausschmückung des Klassenzimmers mit Kunst-Bildern wurde als störend bewertet, da die Schüler vom Unterrichtsgeschehen abgelenkt würden. Zudem erblickte man in der Ausstattung der Schulräume die Gefahr des Abgleitens in den „Ästhetizismus“<sup>73</sup>. Der Bildhauer Hermann Obrist bewertete die künstlerische Volksbildung sogar als einen „Mißgriff“, der früher oder später die Popularisierung der Kunst nach sich ziehen würde.<sup>74</sup>

In der breiten pädagogischen Diskussion war von diesem „Mißgriff“ freilich nichts zu spüren. Vielmehr hielten die Apologeten des Wandschmucks dieser Ansicht die Hoffnung entgegen, mit dem kunsterzieherischen Vorhaben zur künstlerischen Erneuerung des deutschen Volkes beizutragen. Auch das Argument der Ablenkung wurde in seinem Gehalt entkräftet. Stattdessen setzten die kunsterzieherischen Reforme auf die veredelnde Wirkung der künstlerischen Bilder. Sie betonten insbesondere die künstlerische Atmosphäre und ihre erzieherische Dimension.

---

<sup>71</sup> Vgl. Wilhelm Rein (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, Langensalza 1908, 7. Bd., S. 731.

<sup>72</sup> Bereits 1906 konstatiert Lehmann, daß der „Bilderstreit im Schulzimmer“ mit dem Sieg der „Ikonophilen“ beendet sei. Siehe: Alfred Lehmann: Vom künstlerischen Wandschmuck und seiner Betrachtung, in: Das Schulzimmer, 4. Jg. 1906, S. 43 f.

<sup>73</sup> Albert Dresdner: Der Weg der Kunst, Jena/Leipzig 1904, S. 288. Siehe auch: Die Kunst im Leben des Kindes, in: Das Schulhaus, 3. Jg. 1901, S. 170 f.

<sup>74</sup> Siehe: Ernst Weber: „Die Gefahren der künstlerischen Erziehung“, in: Der Kunstwart, 1. Juniheft 1909, S. 313. Weber referiert hier die Ansichten Hermann Obrists.

Zusammengefaßt läßt sich das Gros der mit dem künstlerischen Wandschmuck verbunden Zielsetzungen in drei Kategorien unterteilen:

- a) Aufgaben im Bereich der funktionalen Erziehung,
- b) Zielvorstellungen auf der Ebene der intentionalen Erziehung und
- c) übergeordnete schulpädagogische und volkserzieherische Bestrebungen.

**ad a:** Die die reformpädagogische Bewegung kennzeichnende Schulkritik war innerhalb der Kunsterziehungsbewegung auch eine Kritik am Schulhaus als dem zentralen Lernort. Die vorherrschende „nüchterne Verstandespädagogik“ versinnbildlichte sich geradezu in den „kahle[n], unerfreuliche[n] Räume[n]“<sup>75</sup>. Mit Bezug auf Johann Amos Comenius, der sich im 17. Kapitel seiner „*Didactica magna*“ für eine Schule ausgesprochen hatte, die als „eine liebliche Stätte [...] von außen und von innen den Augen einen angenehmen Anblick“<sup>76</sup> bieten sollte, plädierten die kunsterzieherischen Reformen daher für eine künstlerische Gestaltung des Schulhauses und der Unterrichtsräume - denn „die ständige Umgebung [sei] auf den Menschen von grossem Einflusse [...], und zwar nicht nur auf seine Stimmung, sondern auch auf seine Charakterentwicklung, seine Erziehung“<sup>77</sup>.

Der künstlerische Wandschmuck sollte einen Beitrag leisten, dem Schulraum eine eigene, pädagogisch-künstlerische Atmosphäre<sup>78</sup> zu verleihen. Zugleich erhoffte man sich durch seinen künstlerischen Anspruch, den Kunstsinn des Heranwachsenden wecken zu können. Neben den dekorativen Zweck trat also eine implizite Form der Imprägnierung mit Kunst, die von dem Gedanken geleitet war, daß eine Präsentation hoher Kunst in den Schulräumen ohne

---

<sup>75</sup> Paul Schumann: Bilder in die Schulen!, in: Der Kunstwart, 2. Februarheft 1901, S. 446. Die Bilder des künstlerischen Wandschmucks waren Teil einer umfassenden „Ästhetisierung des Schulhauses“.

<sup>76</sup> Andreas Flitner (Hrsg.): Johann Amos Comenius: Grosse Didaktik, Düsseldorf/München 1954, S. 100.

<sup>77</sup> Rein, Handbuch, 7. Bd., S. 726.

<sup>78</sup> Spanier schreibt dazu: „Wir müssen die Kinder in eine Atmosphäre von Kunst bringen.“ Max Spanier: Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen, in: Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg, Hamburg 1901, S. 56. Vgl. auch Fr. Frenzel: Bilderschmuck im Schulzimmer, in: Das Schulzimmer, 1. Jg. 1903, S. 106.

direkt vollzogene erzieherische Akte den Schüler „am besten vor hohler und nichtiger Scheinkunst“<sup>79</sup> bewahren könne.

**ad b:** Im Rahmen der erklärten Erziehungsabsichten wurde der künstlerische Wandschmuck in den Dienst der Erziehung zur ästhetischen Genußfähigkeit gestellt. In einem von Meyer als „*Massenerziehung zum Kunstsinn und Stilgefühle*“<sup>80</sup> bezeichneten fächerübergreifenden Vorhaben sollten die Schüler eine Beziehung zur Kunst aufbauen und zu künstlerischem Empfinden vordringen. Nachdrücklich wurde betont: „Das Bild ist auf allen Stufen [...] unentbehrlich zur Erzeugung künstlerischer Stimmungen und zur Erhöhung unseres ästhetischen Empfindens.“<sup>81</sup>

„Sehen lernen“ wurde zur Hauptaufgabe erklärt - denn es fehle der deutschen Jugend „eine Erziehung des Auges“<sup>82</sup>, die als notwendige Bedingung für den Genuß von Kunstwerken angesehen wurde. Über die Geschmacksbildung hinaus sollte der künstlerische Wandschmuck das ästhetische Anschauungsvermögen des Schülers entwickeln und den kindlichen Anschauungskreis erweitern. Dadurch wollten die kunsterzieherischen Reformer die Entwicklung zur künstlerischen Persönlichkeit begünstigen, von der man sich auch eine besondere Handlungsausrichtung versprach: In einer regelrechten Stufenabfolge führte der Weg über die Schulung des Sehens zum künstlerischen Genießen. Am Ende stand der „sittlich religiöse Charakter“<sup>83</sup>, der eindringen sollte „in die sittlichen Werte [... der] Zeit“<sup>84</sup>.

Der Einzug der Kunst in die Schule durch den künstlerischen Wandschmuck war also an erzieherische Intentionen gekoppelt, die sich nicht allein in der Förderung rezeptiv-ästhetischer Kräfte erschöpften.

---

<sup>79</sup> Max Spanier: *Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen*, 3. Aufl., Leipzig 1902, S. 32.

<sup>80</sup> Bruno Meyer: *Aus der ästhetischen Pädagogik*, Berlin 1873, S. 149.

<sup>81</sup> Joh. Erler: *Das Bilderbuch und Werke bildender Kunst im Unterrichte*, Langensalza 1911, S. 33.

<sup>82</sup> *Die Kunst im Leben des Kindes*, Katalog, S. 9. Siehe auch: Ludwig Volkmann: *Die Erziehung zum Sehen*, Leipzig 1903.

<sup>83</sup> Hermann Itschner: *Über künstlerische Erziehung vom Standpunkt der Erziehungsschule*, Langensalza 1901, S. 6.

<sup>84</sup> Fedor Lindemann: *Das künstlerisch gestaltete Schulhaus*, Leipzig 1904, S. 90.

**ad c:** In einer übergreifenden Zielsetzung wurden mit dem künstlerischen Wandschmuck schließlich Hoffnungen auf eine kulturelle Erneuerung des Volkes verknüpft. Da man in Anlehnung an Gedankengänge Schillers ästhetisches und sittliches Empfinden als zusammengehörig betrachtete<sup>85</sup>, erschien es als Herausforderung, über die Ausschmückung der Schulen und die damit verbundene Geschmacksbildung zugleich „veredelnd und erhebend an dem Volksganzen zu arbeiten“<sup>86</sup>. Die Verbindung von Kunst und Sittlichkeit hatte Tradition und es galt als unbestreitbar, daß gerade das, was zu einer ästhetischen Befriedigung führt, auch mit sittlich-ethischen Wirkungen einhergehe. Damit waren die künstlerischen Wandbilder nicht bloß Werke der Kunst. Sie rückten auf zum Remedium des Volkes, dem man sogar das Vermögen zusprach, egalitäre Kräfte freizusetzen, d. h. „die Kluft zu überbrücken, die zwischen den verschiedenen Klassen der menschlichen Gesellschaft besteht“<sup>87</sup> - ein Ziel, das auch den innenpolitischen Aktivitäten Kaiser Wilhelms II. entsprach.

Geleitet und beflügelt von diesen Zielvorstellungen, die mit dem künstlerischen Wandschmuck verbunden waren, kam es besonders ab 1901 in künstlerischen, pädagogischen und schuladministrativen Kreisen zu vielfältigen Bemühungen. Es wurden Wettbewerbe für künstlerischen Wandschmuck ausgeschrieben<sup>88</sup>, eine rege Ausstellungstätigkeit begann, Ministerien forcierten die Ausschmückung der Schulen durch finanzielle Unterstützungen. So erfolgte zum Beispiel in Charlottenburg auf Anordnung der Städtischen Schuldeputation die Ausstattung von zunächst sieben Klassen einer Gemeindeschule mit künstlerischem Wandschmuck<sup>89</sup>; 1901 wurde in Dresden erstmalig eine Schule in allen sechsunddreißig Lehrzimmern mit Bildern ausgestattet<sup>90</sup>. In Stuttgart empfahl das Kultusministerium die

---

<sup>85</sup> Vgl. Goeßler, *Erziehung zur Kunst*, S. 37.

<sup>86</sup> Johannes Krause: *Das künstlerische Wandschmuckbild in der Schule und seine Betrachtung*, in: *Pädagogische Warte*, 19. Jg. 1912, S. 11. Dierks geht sogar davon aus, daß „der Wert, den die ästhetische Bildung für die sittliche und religiöse hat, [...] von den meisten gar nicht hoch genug angeschlagen werden“ könne. Siehe: W. Dierks: *Das Problem der künstlerischen Erziehung*, Berlin 1905, S. 33.

<sup>87</sup> Rein, *Handbuch*, 7. Bd., S. 729.

<sup>88</sup> Siehe z.B.: Wettbewerbe, in: *Das Schulhaus*, 4. Jg. 1902, S. 535 f.

<sup>89</sup> Vgl. *Künstlerischer Wandschmuck*, in: *Das Schulhaus*, 5. Jg. 1903, S. 173. Auch Otto Hach berichtet: „Charlottenburg, Rixdorf, Schöneberg und andere Örtchen um Berlin haben Schulen mit künstlerischem Wandschmuck“. Siehe: Otto Hach: *Schmuck- und Lehrbild*, in: *Das Schulzimmer*, 4. Jg. 1906, S. 130. Vgl. auch C. Zetzsche: *Die Kunstförderung durch Bilderschmuck in den Schulen*, in: *Das Schulhaus*, 3. Jg. 1901, S. 69 f.

<sup>90</sup> Julius Leisching: *Kunsterziehung und Schule*, Leipzig 1902, S. 9.

Anbringung von Wandschmuck in den Schulhäusern<sup>91</sup>, desweiteren bewilligten z. B. die städtischen Behörden Han-novers 30.000 Mark für die Beschaffung von künstlerischen Wandbildern<sup>92</sup>.

Begleitet wurden diese Maßnahmen von Initiativen auf künstlerischer Seite, indem dort vermehrt Bilder des künstlerischen Wandschmucks in Ausstellungen präsentiert wurden. Große Beachtung fand insbesondere die bereits erwähnte Berliner Ausstellung "Die Kunst im Leben des Kindes" 1901, die von mehr als 10.000 Interessierten besucht wurde. Ein Jahr später trat u. a. der Künstlerbund "Hagen" mit einer Ausstellung hervor, die in den Hauptsälen künstlerischen Wandschmuck für Schul- und Kinderzimmer von eigens hierfür schaffenden deutschen, österreichischen, französischen, englischen und niederländischen Künstlern präsentierte.<sup>93</sup>

Diese zahlreichen Aktivitäten, die mitunter eine „nervöse Vielgeschäftigkeit“<sup>94</sup> forcierten, täuschten jedoch über die Tatsache hinweg, daß sich trotz des gemeinsamen Ziels der Erziehung zum „homo aestheticus“ Differenzen auf-taten: Die künstlerischen Wandbilder wurden zwar einstimmig in den Dienst einer ästhetischen Erziehung gestellt, an deren Ende „der genußfreudige, genußfähige, vollentwickelte Mensch“<sup>95</sup> stehen sollte; von einem Konsens jenseits der Definition des Aufgabenbereichs konnte aber nicht die Rede sein. Der gesteigerte „Aktionismus“, der sich auch in der Anzahl der ab 1901 produzierten künstlerischen Bilder niederschlug, wurde von Dissonanzen begleitet, um die es im folgenden geht.

### **2.3 Erziehung zur Kunst durch die Kunst?**

Die hochtrabenden Zielvorstellungen, die zu Beginn der kunsterzieherischen Aktivitäten geäußert wurden, erweckten nicht nur das Gefühl höchster Wichtigkeit, sondern auch den Eindruck, als seien die Möglichkeiten der

---

<sup>91</sup> Kunsterziehung, in: Das Schulhaus, 4. Jg. 1902, S. 485.

<sup>92</sup> Künstlerischer Wandschmuck für die Schulen, in: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 5. Jg. 1909, S. 77.

<sup>93</sup> Vgl. Leisching, Kunsterziehung, S. 12.

<sup>94</sup> Konrad Lange: Über den Zweck der Kunst, Stuttgart 1912, S. 22.

<sup>95</sup> Wilhelm Spohr: Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen, in: Ernstes Wollen, No. 20, 15. Juli 1900, S. 119.



Kunsterziehung schier unbegrenzt, und als wäre die Verbindung von Kunst und Schule lediglich eine Formsache. Dieser Optimismus ließ sich jedoch nicht rechtfertigen. Denn das umfassende pädagogisch-kunsterzieherische Vorhaben, „aus theoretischen ästhetische Menschen zu machen“<sup>96</sup> warf schon früh eine zentrale Frage auf, die den Kunstenthusiasmus bremsen sollte: Die Frage nach der grundsätzlichen Kompatibilität von Kunst und Pädagogik.

Können Kunst und Pädagogik zu einer ästhetischen Bildung führen, ohne daß Konzessionen von beiden Seiten nötig sind? Paßt schulpädagogisches Handeln, das auf das Moment der Sprachlichkeit und des Gegenstandsbezugs angewiesen ist, mit einer Kunst zusammen, die Artefakte sui generis produziert? Unter welchen Voraussetzungen ist eine „Erziehung zur Kunst durch die Kunst“ möglich?

Auch die Kunsterzieher zu Beginn des 20. Jahrhunderts mußten sich diese Fragen stellen und zu einer eigenen Standortbestimmung im Spannungsfeld zwischen Kunst und Pädagogik gelangen. Es reichte nicht aus, der Kunst nur die Türen der Schulen zu öffnen. Es mußte geklärt werden, wieviel Kunst die Kunst-Erziehung vertragen kann.

Die Frage nach der „Verträglichkeit“ weitete sich auf das kunst-pädagogische Handeln aus. Die neu entdeckte Kunsterziehung, die geplante Ausstattung der Schulen mit Bildern, die populär werdenden Erkenntnisse über das Schöpferische, den „Genius im Kinde“<sup>97</sup>, verlangten eine Umsetzung und riefen nach einer Zusammenarbeit von Künstlern, Pädagogen und Schulmännern. Dabei gestaltete sich diese pädagogisch-künstlerische Allianz weitaus schwieriger als es die gegen Ende des 19. Jahrhunderts vorgelegten Schriften zu versprechen schienen. Schon ein kritischer Blick auf den ersten Kunsterziehungstag gibt Anlaß zur Vermutung, daß der Siegeszug einer Erziehung zur Kunst durch die Kunst nur in den theoretischen Ausführungen stattgefunden hat. Viele Indizien deuten darauf hin, daß der programmatische Eifer von internen „Grabenkämpfen“ zwischen Künstlern und Pädagogen begleitet wurde.

War der pädagogische Anspruch, den „aufbauenden, schaffenden Mächten, die jedes Leben führen und erheben müssen, der Kunst und der Erziehung, eine Stätte [zu] bereiten, damit sie, die einander nicht kannten und verstanden, zu

---

<sup>96</sup> Hermann Bahr: Bildung, Berlin/Leipzig 1900, S. 35.

<sup>97</sup> Gustav F. Hartlaub: Der Genius im Kinde, Breslau 1922.

gemeinsamer Pflicht sich geistesverwandt vereinen möchten"<sup>98</sup> zu hoch gesteckt? Welche Differenzen zeigten sich am 28. und 29. September 1901 zwischen Kunst und Pädagogik im allgemeinen und in der Auseinandersetzung um den künstlerischen Wandschmuck im besonderen?

### **2.3.1 Zwischen Kunst und Pädagogik - der erste Kunsterziehungstag**

Ein Blick in die pädagogische Sekundärliteratur zum ersten Kunsterziehungstag vermittelt zumeist den Eindruck, als habe das Zusammentreffen von Künstlern, Pädagogen und Schulmännern die hochgesteckten Erwartungen nicht enttäuscht. Gerhard Kaldewei spricht z. B. von einem Datum, an dem „sowohl kunstpädagogische als auch kunstpolitische Wegmarken“<sup>99</sup> gesetzt wurden. Wolfgang Scheibe unterstreicht den pädagogischen Wert der Veranstaltung und konzentriert sich darauf, die „Übereinstimmungen in bestimmten Grundauffassungen“<sup>100</sup> deutlich zu machen. Die Berichte und Kommentare, die unmittelbar nach den beiden Tagen publiziert worden sind, bestätigen diese Einschätzungen jedoch nicht. Anstatt lobender Worte finden sich hier vorwiegend kritische Beurteilungen der Ereignisse. Man gestand zwar dem ersten Kunsterziehungstag eine große Bedeutung für den Fortgang der Bewegung zu<sup>101</sup> und räumte ein, daß hier die Frage nach der künstlerischen Erziehung der Jugend erst bedeutungsvoll und damit populär geworden sei.<sup>102</sup> Vielfach erhob aber „die Skepsis hoch ihr Haupt [...] Was die Selbstzufriedenheit dagegen vorbrachte, war nicht fähig, den Ausdruck einer tiefgefühlten Unzulänglichkeit zu übertönen.“<sup>103</sup>

Diese empfundene „Unzulänglichkeit“ überschattete die würdigenden Worte und es mehrten sich Stimmen, die die Ergebnisse der beiden Tage kritisch mit den formulierten Ansprüchen verglichen. So bemerkte z. B. Artur Seemann in einer kritischen Bilanz, daß das Resultat des ersten Kunsterziehungstages

---

<sup>98</sup> Unsere Kunsterziehungstage, in: Der Säemann, 2. Jg. 1906, S.3.

<sup>99</sup> Gerhard Kaldewei: Museumspädagogik und Reformpädagogische Bewegung 1900 - 1933, Frankfurt/M. 1990, S.121.

<sup>100</sup> Scheibe, Reformpädagogische Bewegung, S. 142.

<sup>101</sup> Vgl. Karl Vanselow: Vom Kunsterziehungstag in Dresden, in: Das Schulhaus, 3. Jg. 1901, S. 453.

<sup>102</sup> Vgl. Goeßler, Erziehung zur Kunst, S. 9.

<sup>103</sup> Dierks, Problem der künstlerischen Erziehung, S. 3.

hinter den Erwartungen zurückgeblieben war.<sup>104</sup> Auch in der Zeitschrift „Neue Bahnen“ heißt es resümierend:

„Man hat wohl zu viel von dieser zweitägigen Begegnung, bei der man sich doch gegenseitig persönlich nur oberflächlich kennen lernen und mit dem betreffenden Gegenstand beschäftigen konnte, erwartet, und findet sich infolgedessen enttäuscht [...].“<sup>105</sup>

Enttäuschend war schon allein der formale Rahmen der ersten „embryonale[n] Kundgebung einer Kunstpartei in Deutschland“<sup>106</sup>, wie Dresdner den Kunsterziehungstag betitelte. So erzeugt bereits die in der Literatur über den ersten Kunsterziehungstag genannte Gästeanzahl von ungefähr 250 Personen - darunter Künstler, Kunstgelehrte, Pädagogen, Journalisten, Vertreter von Staatsregierungen, Stadtverwaltungen und Lehrerverbänden - ein verzerrtes Bild. Die Angabe täuscht nämlich über die Tatsache hinweg, daß deutlich mehr Vertreter der Pädagogik als Künstler an der Veranstaltung teilgenommen haben. Dies ist insofern erstaunlich, da doch ein „Meinungsaustausch zwischen den drei verschieden gearteten Mitarbeitern an der Erziehung zur Kunst, den Pädagogen, der Schulverwaltung und der Künstlerschaft“<sup>107</sup> angestrebt worden war.

Deutet sich hier ein Vorhaben an, das vielleicht nur vordergründig als „ästhetisch *und* als pädagogische Aufgabe gedacht“<sup>108</sup> war?

Statt eines ausgewogenen Zusammentreffens von Künstlern und Pädagogen zeigte sich ein einseitiges Bild, das sich auch in der Zahl der Redebeiträge widerspiegelte. Neben der Anwesenheit des Malers und Professors Leopold Graf von Kalckreuth waren lediglich drei Künstlerpersönlichkeiten mit Vorträgen oder Wortmeldungen vertreten: der Bildhauer Hermann Obrist, der Architekt Theodor Fischer sowie der Maler und Zeichenlehrer Fedor Flinzer.<sup>109</sup> Demgegenüber steht eine Zahl von über 50 Beiträgen der pädagogischen und

---

<sup>104</sup> Vgl. Artur Seemann: Bildende Kunst in der Schule, Leipzig 1902, S. 13.

<sup>105</sup> Die Kunsterziehung mit besonderer Berücksichtigung der Verhandlungen auf dem Kunsterziehungstag in Dresden 1901, in: Neue Bahnen, 13. Jg. 1902, S. 169.

<sup>106</sup> Dresdner, Weg der Kunst, S. 278.

<sup>107</sup> Ludwig Praehauser: Kunst und unerfüllte Pädagogik, Wien 1925, S. 32.

<sup>108</sup> Mollet, Umgang der Pädagogik, S. 15.

<sup>109</sup> Diese Angaben gehen aus den stenographischen Protokollen hervor. Siehe: Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901, Leipzig 1902. Ein derartiges Mißverhältnis gilt auch für die beiden anderen Kunsterziehungstage in Weimar und Hamburg.

schuladministrativen „Partei“. Gemessen an den im Vorfeld geäußerten Ansprüchen kann diese Zahl kaum als kunst-pädagogischer Vorstoß interpretiert werden. Vielmehr verhärtet sich der Eindruck, daß der erste Kunsterziehungstag vorrangig eine „pädagogische“ Veranstaltung war. Diese Einschätzung vertrat auch Ludwig Praehauser:

„Es verhandelten also der Hauptsache nach Pädagogen und Kunstgelehrte. Die deutschen Künstler haben auf diesem Wege zur Klärung des Problems fast nichts beigetragen [...].“<sup>110</sup>

Noch offenkundiger treten die Mißklänge in der inhaltlichen Beurteilung des Kunsterziehungstages hervor. Kernpunkt der kritischen Äußerungen war der Einwand, daß „der eigentliche Zweck der Veranstaltungen, auf den man es und sehr notwendigerweise abgesehen hatte, nicht erreicht“<sup>111</sup> wurde. Vielfach wurde der Vorwurf laut, daß zwischen Künstlern und Pädagogen kein richtiger Austausch stattgefunden habe, geweihe denn ein Einvernehmen hergestellt worden sei. Anstatt zu einem ertragreichen Diskurs kam es vielmehr zu Dissonanzen, die nach Schulze damit zusammenhingen, daß die Pädagogen die Sprache der Künstler nicht verstanden hätten.<sup>112</sup> Dresdner steigerte diese Bewertung, indem er das Ergebnis der Verhandlungen als „niederschlagend“ bezeichnete und seine negative Einschätzung mit dem Satz bekräftigte, daß hier „die Tage der babylonischen Sprachverwirrung zurückgekehrt seien“<sup>113</sup>. Die unterschiedlichen Einschätzungen der kunsterzieherischen Bestrebungen durch Künstler und Pädagogen wirkten sich wie Sprachbarrieren aus, die eine konstruktive Auseinandersetzung im Keim erstickten.

Sind es die differierenden „Sprachspiele“ (Wittgenstein), die bereits 1901 auf einen grundsätzlichen Widerstreit zwischen Kunst und Pädagogik hindeuten? Und schlagen sich diese künstlerisch-pädagogischen Differenzen auch in der Debatte um die künstlerischen Wandbilder nieder?

---

<sup>110</sup> Ludwig Praehauser: Erfassen und Gestalten, Salzburg 1950, S. 76.

<sup>111</sup> Ebd., S. 76.

<sup>112</sup> Vgl. Schulze, Frage der ästhetischen Erziehung, S. 47.

<sup>113</sup> Dresdner, Weg der Kunst, S. 279.

### 2.3.2 Der pädagogische Zugriff auf die Kunst - der künstlerische Wandschmuck im Spannungsfeld zwischen Kunst und Pädagogik

Der erste Kunsterziehungstag, auf dem auch eine Ausstellung von Schulwandschmuck präsentiert wurde<sup>114</sup>, war das eigentliche Geburtsdatum einer breiten Diskussion über künstlerischen Wandschmuck. Pädagogen und Künstler äußerten hier ihre Vorstellungen und Hoffnungen. Man war sich darin einig, daß die künstlerischen Wandbilder ein geeignetes Mittel darstellten, die Schule für die Werke der bildenden Kunst zu öffnen und die ästhetischen Kräfte im Kinde zu fördern. Über diesen Grundkonsens kamen die Vertreter von Kunst und Pädagogik allerdings nicht hinaus. Die unterschiedlichen „Sprachspiele“ und Ansichten waren auch in der Diskussion um den künstlerischen Wandschmuck zu spüren. Denn schon bald zeigte sich ein Konflikt zwischen dem pädagogischen und dem künstlerischen Ansatz. Genauer gesagt: Es bestanden deutliche Uneinigkeiten bei der Frage nach der Realisierung des gemeinsamen Vorhabens, die Schulen mit künstlerischen Bildern auszustatten. Gerade hier trafen die unterschiedlichen Ansichten von Künstlern und Pädagogen aufeinander, gerade hier wurden die größten Differenzen sichtbar. Diese Differenzen standen nicht nur einem fruchtbaren Gedankenaustausch von Künstlern und Pädagogen entgegen und trugen zu der negativen Bewertung der Resultate des ersten Kunsterziehungstages bei. Sie schienen zudem eine theoretische und praktische Umsetzung der Forderung zu verhindern, daß der Kunst das Recht zuerkannt werden sollte „in künstlerischen Dingen d. h. auf ihrem eigensten Gebiete frei, nach ihren innewohnenden Gesetzen, zu schalten und zu walten“<sup>115</sup>.

So tat sich in der Diskussion um den künstlerischen Wandschmuck ein Spannungsfeld zwischen Kunst und Pädagogik auf, das aus zwei Aspekten gespeist wurde:

**Erstens** von normativ-pädagogischen Vorstellungen über die Art und Auswahl des künstlerischen Wandschmucks und

**zweitens** von unterschiedlichen Ansichten zwischen Künstlern und Pädagogen darüber, inwieweit der Schulwandschmuck in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden sollte.

---

<sup>114</sup> Seemann, Bildende Kunst (1902), S. 13 f.

<sup>115</sup> Wolgast, Bedeutung der Kunst, S. 9.

Der **erste** Aspekt betrifft die Frage nach einer geeigneten Kunst für die Schule. Eine vorläufige Antwort deutete sich schon auf dem Dresdener Kunsterziehungstag an, denn hier wurden Vorgaben dafür aufgestellt, wie eine Schulkunst auszusehen hatte. Diese Vorgaben lassen vermuten, daß weniger künstlerische denn pädagogische oder mitunter sogar politische Faktoren ausschlaggebend waren. Die künstlerischen Werke für die Schule wurden beispielsweise unter dem Gesichtspunkt einer „gesunden *Volkskunst*“<sup>116</sup> betrachtet. Lobend wurden in diesem Zusammenhang die Lithographien der Verlage Teubner und Voigtländer erwähnt. Mit diesen Bildern habe man „einen Siebenmeilenschritt vorwärts gethan“<sup>117</sup>. Ganz anders sah die Bewertung der sogenannten „spezifisch moderne[n] Kunst“<sup>118</sup> aus. Sie wurde von pädagogischer Seite als Schmuck der Schule einstimmig abgelehnt. Anscheinend sollte eine pädagogische „Ausschlußpolitik“ wirksam werden. Es hieß:

„Modern [...], das geht die Kinder überhaupt von der ersten bis zur letzten Klasse garnichts an.“<sup>119</sup>

Dieser Ausspruch von Woldemar von Seidlitz wurde mit Beifall honoriert und bekräftigt. Dabei drängt sich die Frage auf, worauf diese pädagogische Geringschätzung der modernen Kunst beruhte. Lagen ihr didaktische Motive und Notwendigkeiten zugrunde oder ging es um einen pädagogischen Konservatismus und politischen Konformismus? Könnte die negative Bewertung der modernen Kunst auch als eine zweifelhafte bewahrende Haltung dem Kinde gegenüber gedeutet werden, dem ein Teil der kulturellen Moderne schlichtweg vorenthalten werden sollte?

Zu der Ablehnung moderner Kunst und der Hochschätzung „gesunder Volkskunst“ kam die Betonung ausgewählter Epochen der Kunstgeschichte und besonderer Künstlerpersönlichkeiten hinzu, deren Werke man quasi als Bildungsgut für den Heranwachsenden betrachtete. Matthei beschwor insbesondere die künstlerischen Leistungen des 18. und 19. Jahrhunderts und erhob vor allem Bilder von Chodowiecki, Moritz von Schwind, Adolf von Menzel

---

<sup>116</sup> Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen, S. 103

<sup>117</sup> Ebd., S. 110.

<sup>118</sup> Ebd., S. 102. Vgl. auch S. 199.

<sup>119</sup> Ebd., S. 102.

und Ludwig Richter zu Schätzen künstlerischen Schaffens.<sup>120</sup> Damit einher ging die Forderung, daß eine Kunst der Schule auch „edlen Samen streuen“ und „Verständnis bei den Kindern finden“<sup>121</sup> müsse, was die Vermutung bestärkt, daß sich eine pädagogische „Normierung“ des Künstlerischen zugunsten der Ausrichtung an einer verständlichen und mitunter moralisierenden Kunst ankündigen sollte.

Offenbar ging es darum, das weite Feld der Kunst einzugrenzen, und zwar mit Rücksicht auf pädagogische Maßgaben. Der künstlerische Wandschmuck wäre dann nicht primär an der großen Kunst ausgerichtet gewesen, sondern an pädagogischen und didaktischen Erfordernissen. Dafür spräche auch die Tatsache, daß letztlich sogar formale Aspekte, wie die Bildgröße, diskutiert wurden.

Ging es hier noch um das künstlerische Werk als Kunstobjekt? Stand nicht vielmehr das künstlerische Bild als schulpädagogisches Objekt und Unterrichts-Medium im Mittelpunkt? Wenn dem so wäre, dann müßte das große Vorhaben einer Verbindung von Schule und Kunst mit Skepsis betrachtet werden.

Auch der **zweite** Aspekt fordert zu einer skeptischen Haltung auf. Er bezieht sich auf die kunsterzieherische Praxis und die Frage, ob der künstlerische Wandschmuck Teil des Unterrichtsgeschehens werden müsse, um die kunsterzieherischen Hoffnungen einzulösen. Diese Frage wurde auf dem ersten Kunsterziehungstag zwischen Pädagogen und Künstlern wortgewaltig diskutiert und provozierte „ein starkes Mißtrauen auf beiden Seiten“<sup>122</sup>. Das Gefühl des Mißtrauens resultierte daraus, daß Pädagogen und Künstler den Stellenwert und die Funktion der künstlerischen Bilder unterschiedlich einschätzten. Davon betroffen war auch die Frage nach der Effizienz einer „stillen Wirkung“ der künstlerischen Bilder. Die Mehrzahl der Vertreter auf pädagogischer Seite ging nicht davon aus, daß das Kind ohne konkrete Unterweisung, d. h. ohne unterstützende Worte des Lehrers den richtigen Zugang zur Kunst finden könnte. Das Ziel, „an den edelsten und beglückendsten Genüssen

---

<sup>120</sup> Vgl. ebd., S. 112.

<sup>121</sup> Ebd., S. 108.

<sup>122</sup> Richter, Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens, S. 160. Wolgast sagt in diesem Kontext: „Es ist nach der üblichen Behandlung, die die Schule Dichtungen und Bildern hat angedeihen lassen, nicht zu verwundern, daß der Künstler dem Pädagogen mißtraut“. Siehe: Wolgast, Bedeutung der Kunst, S. 10.

des Lebens nicht als ein armer Sinnenkrüppel vorüberzuhumpeln<sup>123</sup>, erschien ohne eine direkte Anleitung zum Kunstgenuß kaum erreichbar. Man war sich darüber einig, „daß es ohne eine Einführung nicht geht“<sup>124</sup>. Zudem wurde betont, daß künstlerische Bilder auch für unterrichtliche Zwecke dienstbar gemacht werden sollten, sofern Bildinhalt und Unterrichtsgegenstand miteinander in Beziehung stehen.

Eine Reaktion von Seiten der Künstler blieb nicht aus. Sie interpretierten diesen Ansatz als Angriff auf die Kunst und befürchteten nicht nur eine Herabwürdigung des Kunstwerks, sondern sogar die Gefahr der Vermethodisierung und des „Verekelns“<sup>125</sup> von Kunst. Vor allem der Bildhauer Hermann Obrist brachte sein Unbehagen mit den Worten zum Ausdruck:

„Man könnte denken, daß wir als bildende Künstler hier sehr glücklich und froh und gehoben in der Mitte der Anwesenden weilen, [...] ich fühle mich sehr befangen und verschüchtert, daß ich diesen Ausdruck der Freude nicht kund geben kann, im Gegenteil mit jeder Viertelstunde überkommt nicht bloß mich, sondern auch eine Anzahl meiner Kollegen, [...] eine größere Besorgnis und Angst; und das Element des Mißtrauens, [...] ist hier vertieft worden [...].“<sup>126</sup>

Angesichts dieser Bemerkung konnte von einer befriedigenden Einigung zwischen Künstlern und Pädagogen nicht die Rede sein. Stattdessen schienen sich die Fronten zu verhärten; man blieb „dem eigenen Kosmos verhaftet“<sup>127</sup>. Der Ausspruch Hermann Obrists wurde von der überwiegenden Mehrheit der Pädagogen und Schulmänner nicht etwa kritisch diskutiert; die Reaktion bestand vielmehr darin, daß man sich einerseits darüber wunderte, warum sich ein Künstler gegen die Kunsterziehung aussprach<sup>128</sup>, andererseits wurde die Aussage Obrists als Überspannung künstlerischer Forderungen interpretiert. Pädagogische und künstlerische Zielvorstellungen rückten auseinander und stellten die propagierte Erziehung zur Kunst durch die Kunst in Frage.

---

<sup>123</sup> Max Osborn: Erziehung und Kunst, in: Droescher u.a., Kunst im Leben des Kindes, S. 15.

<sup>124</sup> Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen, S. 121.

<sup>125</sup> Ebd., S. 167.

<sup>126</sup> Ebd., S. 165.

<sup>127</sup> Johannes Jung: Kunstunterrichtliche Reformvorstellungen in der Schulwirklichkeit, Bad Heilbrunn/Obb., S. 37.

<sup>128</sup> Rudolf Pannwitz: Zweiter Deutscher Erziehungstag in Weimar: in: Der Säemann, 1. Jg. 1905, S. 299.



War damit auch die inhaltliche Richtung der sich ab 1901 vollziehenden kunsterzieherischen Bestrebungen im Rahmen der Ausschmückung der Schulen festgeschrieben? Bestand überhaupt die Möglichkeit, daß sich beide Kreise - Kunst und Pädagogik - „die sich bisher so fern gestanden haben, zu gemeinsamer, befruchtender Arbeit [...] vereinen“<sup>129</sup>? Verbergen sich hinter den Schwierigkeiten bei der ersehnten Vermählung der Pädagogik mit „der Majestät der Kunst“<sup>130</sup> nicht konkurrierende Ansprüche zwischen Kunst und Pädagogik? Haben die beteiligten Künstler in ihrem Eifer vielleicht den dialektischen Charakter des künstlerischen Bildes in der Schule übersehen, das sich in dem Wechselspiel von Kunst-Objekt und Unterrichts-Objekt bewegt? Kann die Kunsterziehung diesem Spezifikum des Schulwandschmucks Rechnung tragen?

Mit großer Skepsis muß die kunst-pädagogische Koalition eingeschätzt werden, wenn man Johannes Richter Glauben schenkt, der das Kräfteingen folgendermaßen zu erklären versuchte:

„Man wehrt sich dagegen, daß die Kunst als Hauptsache, die Schule nur als Nebensache betrachtet werde. Nicht die Pädagogik soll mehr oder weniger in den Dienste der ästhetischen Kultur treten, sondern die Kunst muß im Dienste der Pädagogik stehen.“<sup>131</sup>

Zeigt sich hier das Doppelgesicht einer Pädagogik, die sich zwischen Überhöhung und Instrumentalisierung der Kunst bewegt? Wieviel Autonomie kann einer Schul-Kunst zugestanden werden, ohne daß die Institution Schule in ihren Grundfesten erschüttert wird?

Inwieweit die Forderung „Kunst in die Schule“ tatsächlich an den Fundamenten des Unterrichtswesens<sup>132</sup> zu Beginn des 20. Jahrhunderts rührte und inwiefern sich hier Tendenzen einer pädagogischen Instrumentalisierung der Kunst offenbaren, soll im folgenden analysiert werden. Dabei dient der geleistete Problemaufriß nicht nur als Grobgliederung, sondern auch als Hintergrundfolie für das weitere Vorgehen.

---

<sup>129</sup> Richter, Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens, S. 160.

<sup>130</sup> Schulze, Frage der ästhetischen Erziehung, S 41.

<sup>131</sup> Richter, Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens, S. 163.

<sup>132</sup> Vgl. A. Jaumann: Die Kunst in der Schule, in: Kind und Kunst, 1. Jg. 1905, S. 310.

### **3. *Der künstlerische Wandschmuck oder: Die Frage nach dem "Umgang der Pädagogik mit der Kunst"*<sup>133</sup>**

Um zu einer Beantwortung der im vorangegangenen Kapitel aufgeworfenen Fragen zu gelangen und den vermuteten ästhetischen Normierungen auf die Spur zu kommen, müssen zunächst die Entwicklungsstränge auf dem Gebiet der bildenden Kunst um 1900 nachgezeichnet werden, in die das pädagogische „Kunstwollen“ eingebettet ist. Erst auf diesem Wege kann das künstlerische Selbstverständnis der Pädagogen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und ihre Ausrichtung im Hinblick auf die Ausschmückung der Schulen hinreichend erklärt werden. D. h., nur vor dem Hintergrund der vielfältigen Entwicklungen auf künstlerisch-kultureller Ebene zur Zeit der Jahrhundertwende läßt sich entscheiden, ob und inwieweit eine eingeschränkte Kunstrezeption durch Pädagogen und Schulmänner stattgefunden hat.

#### **3.1 Die künstlerische Kultur im Deutschen Kaiserreich um 1900<sup>134</sup>**

Das Schlagwort vom „Karneval der Stile“ (Hermand) für die verwirrende Vielfalt der künstlerischen Ausdrucksformen zu Beginn des 20. Jahrhunderts läßt es bereits vermuten: Ein zusammenfassender Überblick über die große Spannbreite künstlerisch-kultureller Bestrebungen im Kaiserreich ist nicht leicht herzustellen, denn mit dem künstlerischen „Aufbruch in die Moderne“ zeigte sich eine Fülle von Aktivitäten, die die Sammelbezeichnung „Kunst um 1900“ zu einem Synonym für eine facettenreiche künstlerische Ausdrucksweise werden ließ.<sup>135</sup>

Trotz dieser Aufbruchsstimmung blieb das Deutsche Kaiserreich in seiner kulturellen Entwicklung zunächst im internationalen Vergleich zurück. Im Gegensatz zu den Errungenschaften der modernen Wissenschaft wurden die Bestrebungen auf künstlerisch-kultureller Ebene eher zögerlich aufgenommen,

---

<sup>133</sup> Vgl. Mollet.

<sup>134</sup> Der Schwerpunkt der folgenden Darstellung liegt auf der Malerei.

<sup>135</sup> Vgl. Maurice Rheims: Kunst um 1900, Wien 1965, S. 125.

so daß die vorrangig im Neuhumanismus entstandenen künstlerischen Darstellungsformen vorerst ihre Gültigkeit behielten.<sup>136</sup>

Der Beginn des künstlerischen Aufbruchs in Deutschland - als verspätete künstlerische Moderne der verspäteten Nation - vollzog sich erst in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts. Ausgehend von einer jungen Künstlergeneration und unterstützt von Kunstinteressierten und -förderern bildete sich ein revolütierender Kreis, der ein Autonomiepostulat der Kunst vertrat und die überkommenen Traditionsstränge und bürgerlichen Ideale zugunsten einer Neudefinition von Kunst und gesellschaftlicher Realität überwinden wollte. Die internationalen Neuerungen auf künstlerischem Gebiet gaben hierfür den Anstoß. Sie trieben die kulturelle Entwicklung in Deutschland voran, hatten aber auch den Nebeneffekt, daß im Kaiserreich eine „Überfremdung der deutschen Kunst und Literatur durch das Ausland“<sup>137</sup> befürchtet und beklagt wurde.

Die Neuorientierung in der Kunst war mit der Abkehr von den staatlichen Kunstakademien und den dort vertretenen traditionellen Richtungen verbunden. Die Vorherrschaft von „historischen oder dekorativ-festlichen Elemente[n]“<sup>138</sup> sollte gebrochen werden. Viele Künstler lösten sich von dieser Engführung in der Kunst. Sie waren bestrebt, zum Wesentlichen vorzudringen und die Realität in einer Milieudarstellung aufgehen zu lassen. Diese naturalistischen Ausdrucksformen erreichten jedoch bereits um 1890 ihren Höhepunkt. In der Konzentration auf den Pleinairismus wurden nun z. B. impressionistische Strömungen dominant. Hinzu kam eine neoromantische Richtung mit einfacher Farbgebung, flächiger Darstellung und einer Emotionalisierung und Stilisierung von Natur und Landschaft.<sup>139</sup>

---

<sup>136</sup> Vgl. Wolfgang J. Mommsen: Die Kultur der Moderne im Deutschen Kaiserreich, in: Wolfgang Hardtwig, Harm-Hinrich Brandt: Deutschlands Weg in die Moderne, München 1993, S. 254.

<sup>137</sup> Ebd., S. 255.

<sup>138</sup> Richard Hamann, Jost Hermand: Epochen deutscher Kultur von 1870 bis zur Gegenwart, 2. Bd., Naturalismus, 2. Aufl., München 1973, S. 23.

<sup>139</sup> Vgl. Wolfgang Hütt: Deutsche Malerei und Grafik 1750 - 1945, Berlin 1986, S. 240. Diese Entwicklungen vollzogen sich vorrangig außerhalb akademischer Zentren. Die Entstehung von Künstlerkolonien, wie 1889 in Worpswede, ist als Ausdruck dieses Wandels anzusehen. Siehe hierzu auch: Corona Hepp: Avantgarde, München 1992, S. 77 f.

Wegweisende Veränderungen hin zu einer Abkehr von der offiziellen Kunst spiegeln sich in den Sezessionsgründungen der 90er Jahre wider. 1892 wurde die Münchener Sezession, 1898 die - bereits durch die „Gruppe der Elf“<sup>140</sup> vorbereitete - Berliner Sezession gegründet, die unter ihrem ersten Vorsitzenden Max Liebermann zu einem „breiten Sammelbecken aller unkonventionell-kreativen Kräfte“<sup>141</sup> wurde. Das Spektrum an stilistischen Ausdrucksformen war breit gefächert: Es reichte von der gemäßigten impressionistischen Malerei Liebermanns bis hin zu den „Farbsymphonien“ Lovis Corinth. Trotz dieser Heterogenität verband die Sezessionisten aber eine wesentliche Gemeinsamkeit: Sie wandten sich gegen die „Wilhelminische Ästhetik“<sup>142</sup>.

Durch die Unterstützung bedeutender Galeristen und durch eine rege Ausstellungstätigkeit gewann die Sezession fortschreitend an Bedeutung, auch wenn sie im internationalen Vergleich immer noch wie eine verkleinerte Ausgabe des künstlerischen Aufbruchs in Frankreich wirkte. In Deutschland wurde sie jedoch ein wesentliches und einflußreiches Element der aufstrebenden Kunst der Moderne, deren Wirkungspotential sich nicht zuletzt an der Vehemenz der Reaktionen Wilhelms II. ablesen läßt: Dieser bezog öffentlich Stellung gegen die sogenannten „Irrwege“<sup>143</sup> in der Kunst und bemühte sich „die Vorstellung vom nationalen Auftrag der Kunst, ihre Auffassung als Mittel zur Verherrlichung der Reichsidee“<sup>144</sup> aufrechtzuerhalten und durch Ehrungen von repräsentativen Künstlern der Wilhelminischen Kultur zu bekräftigen.

Das Fin de siècle war also von Kontrasten geprägt: „das Alte und Überkommene [wurde] aus den Fugen“<sup>145</sup> getrieben, gleichzeitig beschworen konservative Kräfte in einem überzogenen Nationalismus die „Prophetie nach rückwärts, die - zum idealisch Guten, Wahren, Schönen verklärt - wiederherstellen wollte, was es angeblich einmal gegeben hatte“<sup>146</sup>. Davon unbeirrt

---

<sup>140</sup> Der „Gruppe der Elf“ gehörten z.B. Max Liebermann, Ludwig von Hofmann, Max Klinger und Walter Leistikow an.

<sup>141</sup> Hans Joachim Neidhardt: Deutsche Malerei des 19. Jahrhunderts, Leipzig 1990, S. 64.

<sup>142</sup> Jürgen Schutte, Peter Sprengel (Hrsg.): Die Berliner Moderne 1885 - 1914, Stuttgart 1987, S. 66.

<sup>143</sup> Paul Seidel (Hrsg.): Der Kaiser und die Kunst, Berlin 1907, S. 158.

<sup>144</sup> Schutte/Sprengel, Berliner Moderne, S. 62.

<sup>145</sup> Fritz Schalk: „Fin de siècle“, in: Roger Bauer, Eckhard Heftrich u.a. (Hrsg.): Fin de siècle, Frankfurt/M. 1977, S. 3.

<sup>146</sup> Christian Graf von Krockow: Die Deutschen in ihrem Jahrhundert 1890 - 1990, Reinbek 1990, S. 54.

schritt die künstlerische Entwicklung in Deutschland voran; der Durchbruch der Avantgarde wurde bereits im Symbolismus und Jugendstil der Jahrhundertwende vorweggenommen. Das revoltierende Streben nach neuen Ausdrucksformen führte hier zu einer Abgrenzung vom Naturalismus und Impressionismus. Dabei war es der Jugendstil, der die Wende zur dekorativen Ausgestaltung vollzog und in der Stilisierung von Naturformen und mit einem darüber hinausgehenden abstrakten Dekor neue Wegmarken setzte.

Während sich diese Entwicklung noch international vollzog, d. h. auch in anderen Ländern beobachtet werden konnte, war die Weiterführung ins Völkische eine vorrangig deutsche Angelegenheit. Unter dem Einfluß der politischen Kultur des Wilhelminismus, in der das Volk „reichsnational zu fühlen lernte“<sup>147</sup>, kam es in Deutschland zu einer Aufwertung von nationalen und rassischen Elementen, die helfen sollten, zu einem spezifisch deutschen Stil zurückzufinden. Als Beispiel sei hier auf die Heimatkunstbewegung hingewiesen, die „das Bäuerliche mit deutschen `Rasseidealen´ in Verbindung setzte“<sup>148</sup>. Als Gegenpol zur „Decadence“ und Moderne und als Reaktion auf die zunehmende Industrialisierung und Verstädterung wurde mit einem nationalen Gepräge die Darstellung der Heimat zum Sinnbild für eine gesunde deutsche Volkskunst.

Zeitgleich mit dieser völkisch-nationalen Strömung verlief der Vorstoß expressionistischer Künstler. Er zielte gegen den gemäßigten Impressionismus der Berliner Secession. Beeinflußt von den künstlerischen Entwicklungen im Ausland wurde der Expressionismus zum Sinnbild avantgardistischer Kunst in Deutschland. Es ging um die Abkehr von den optischen Erscheinungen hin zu den Geheimnissen hinter der Erscheinungswelt.<sup>149</sup> Unter diesem Postulat entwickelte sich der Expressionismus zu einer vielgestaltigen, ausdrucksvollen, farbintensiven und formverzerrenden künstlerischen Richtung. Durch die Überwindung von Perspektive, Proportion und Lokalfarbe, aber auch durch rationale Konstruktion, wurde einem neuen Kunstbegriff gehuldigt, der die Kunst letztlich von jeder Form der Indienstnahme befreien sollte. Daß diese veränderte Aufgabenbestimmung der Kunst der überkommenen Auffassung

---

<sup>147</sup> Werner Conze: Das deutsche Kaiserreich 1871 - 1918. Wirtschaftlich-soziale Bedingungen, in: Mai u.a., Kunstpolitik und Kunstförderung, S. 17.

<sup>148</sup> Hamann, Reformpädagogik und Kunsterziehung, S. 51.

<sup>149</sup> Vgl. Heinz Braun: Formen der Kunst, Teil IV, Die Kunst im 19. und 20. Jahrhundert, München 1972, S. 465.

von Ästhetik zuwiderlief, war dabei geradezu Programm der expressionistischen und futuristischen Richtungen. Man erstrebte jetzt eine Kunst, deren Ziel in der Destruktion der tradierten Verhältnisse lag.

Auf der Grundlage dieser Konzeption fanden sich 1905 in Dresden Fritz Bleyl, Ernst Ludwig Kirchner, Erich Heckel und Karl Schmidt-Rottluff zur Gründung der Gruppe „Die Brücke“ zusammen, der später auch Max Pechstein, Otto Mueller und Emil Nolde angehörten. Beinahe parallel zu diesem Dresdener Zusammenschluß von Künstlern entstand in München die „Neue Vereinigung“, aus der sich dann „Der Blaue Reiter“ abspaltete, der so bedeutende Künstlerpersönlichkeiten wie Wassily Kandinsky und Franz Marc zusammenführte. Die Vergeistigung der Kunst mit einer fortschreitenden Hinwendung zur Abstraktion, die Abkehr vom Stofflichen waren wesentliche Elemente dieser künstlerischen Avantgarde, die sich durch das Beschreiten neuer Pfade von der etablierten Kunst immer weiter distanzierte. So entstand eine Kluft zwischen „Alt“ und „Neu“, zwischen konservativen und revoltierenden Kräften, die zum Signum künstlerischer Kultur im Kaiserreich wurde und die zugleich den eigentümlichen Charakter der Moderne in Deutschland zwischen Fortschritts-glaube und Verzagtheit, Romantik und Rationalität bestimmen sollte.

Von diesem Wechselspiel der Gegensätze zeugte auch die Bilderschmuckbewegung. Mit ihrem kunsterzieherischen Vorhaben, die Schulen mit Bildern aususchmücken, mußten Pädagogen und Schulmänner Stellung beziehen. Sie waren aufgefordert, ihre eigene Position zur künstlerischen Kultur in Deutschland zu bestimmen. Daß diese Positionsbestimmung eine Gratwanderung zwischen künstlerischer Avanciertheit und nationaler Beschränktheit wurde, soll am Beispiel des künstlerischen Wandschmucks kritisch dargelegt werden.

### **3.2 Die Allgegenwart von Kunst - von der „ästhetischen Wende“ in der Wandbildproduktion**

Mit Beginn der kunsterzieherischen Bewegung gegen Ende des 19. Jahrhunderts vollzog sich ein Wandel innerhalb pädagogischer Vorstellungen von Erziehung und Bildung, der mit einer „Ästhetisierung“ der „lingua paedagogica“ verbunden war. Begriffe wie Natur, Erlebnis, Phantasie und Genußfähigkeit wurden zum sprachlichen Zeichen des Reformwillens - ebenso die Worte „ästhetisch“ und „künstlerisch“, die geradezu inflationär Verwendung fanden: Es galt, zu einer ‚ästhetischen Kultur‘ vorzudringen, „die Bildung und Pflege des ästhetischen Sinns“<sup>150</sup> voranzutreiben, eine „künstlerische *Empfänglichkeit*“<sup>151</sup> zu erzielen und die „künstlerischen Kräfte zur Entfaltung“<sup>152</sup> kommen zu lassen. Und nicht nur die Sprache wurde von den Attributen des „Künstlerischen“ durchdrungen, auch die Pädagogik als Disziplin sollte wieder „ästhetisch“ und „künstlerisch“ gedacht werden. Es häuften sich begrifflich vielfältige Verflechtungen zwischen Kunst und Erziehung. Hinzu trat die Forderung, Ästhetik zur pädagogischen Grundwissenschaft<sup>153</sup> zu erheben.

Die neuen Termini waren allerdings nicht nur im Kreise der kunsterzieherischen Reformer beliebt. Schon nach kurzer Zeit entdeckten auch Verleger die ökonomische Zugkraft der Worte „Kunst“ und „künstlerisch“. Dieser Trend zeigte sich z. B. auf dem Gebiet des Zeitschriftenwesens zu Beginn des 20. Jahrhunderts<sup>154</sup> und ebenso im Bereich der schulischen Wandbildproduktion. Quer durch alle Unterrichtsfächer versuchten die Verlagshandlungen, Künstler für die Gestaltung der Wandbilder zu gewinnen, um dem laut werdenden Bedürfnis nach Kunst gerecht zu werden.<sup>155</sup> Dadurch entstanden neue Serien für Anschauungstafeln, die den „Geist der wissensorientierten Lernschule“<sup>156</sup> abstreiften und mit Hilfe von Künstlern die Thematik in einer neuen Gestalt präsentierten. Suck faßte diese Entwicklung so zusammen:

---

<sup>150</sup> Ernst Linde: Kunst und Erziehung, Leipzig 1901, S. 80.

<sup>151</sup> Otto Ernst: Was soll und kann die Schule für die künstlerische Erziehung thun?, in: Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg, Hamburg 1901, S. 15.

<sup>152</sup> Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen, S. 56.

<sup>153</sup> Vgl. Ernst Weber: Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft, Leipzig 1907.

<sup>154</sup> Beispielhaft sind folgende Zeitschriften zu nennen: „Der Kunstwart“, „Kunst für alle“, „Kind und Kunst“ und „Kunst und Künstler“.

<sup>155</sup> Vgl. Reinhard Stach: Das Wandbild - raumgestaltende und belehrende Funktion, in: Herbert Gudjons, Gerd-Bodo Reinert (Hrsg.): Schulleben, Königstein 1980, S. 33 f.

<sup>156</sup> Walter Müller: Die weite Welt im Klassenzimmer - Zur Geschichte und historischen Bedeutung von Schulwandbildern, in: Ritz/Wiegmann, Zwischen Kunst und Pädagogik, S. 21.

"Wie stark die durch die Kunstbewegung verursachten Wellen bereits geworden sind, ist wohl am besten daraus zu ersehen, daß die Verleger der sogenannten "Anschauungsbilder", die in der Potenzierung der Realitäten meist das gerade Gegenteil von Kunst verkörperten, jetzt auch daran gehen, neue Bilder nach künstlerischen Grundsätzen zu schaffen."<sup>157</sup>

Gerade die Anschauungstafeln, die vielfach als „unkünstlerisch“ bewertet und aufgrund ihrer „allzu aufdringlichen Didaxis“<sup>158</sup> abgelehnt wurden, erfuhren also eine Revision nach ästhetischen Gesichtspunkten. Freiherzig wurde zugestanden, daß man zuvor „dem Lehrhaften zu viel Anteil, dem *Pädagogen* zuviel Recht gegeben [hatte], so daß der grosse seelische Zug, der die Einzelheiten zur Einheit zusammen zwingt, der eigentliche Hauch des *Künstlergenius* nur zu oft fehlte.“<sup>159</sup>

Die ästhetische Revision hatte Erfolg. Mit dem Attribut „künstlerisch“ ließ sich nun die Aktualität der Bilder nach außen präsentieren; eine Chance, die von zahlreichen Lehrmittelverlagen ergriffen wurde. Die Auswertung von Lehrmittelprospekten und -anzeigen ab 1900 spiegelt diese Tendenz deutlich wider: Mit Hilfe der Kunst wurden die unterschiedlichsten Wandbildserien angepriesen. Der Verlag von F. E. Wachsmuth in Leipzig warb z. B. für „künstlerisch ausgeführte farbige Anschauungsbilder für alle Unterrichtszwecke“<sup>160</sup>. Mit dem Vermerk „künstlerisch ausgeführt“ oder „künstlerisch bearbeitet“ wurden hier sowohl Wandbilder für den Geschichtsunterricht versehen, als auch zoologische oder sogar anatomische Wandtafeln. Die Verlagsleitung selbst reflektierte diesen Trend, indem sie darlegte:

„Das neue Jahrhundert stellte den Verlag vor neue Aufgaben. Die Unterrichtstendenzen hatten seit Bestehen der Firma nicht unerhebliche Wandlungen erfahren, denen auch das Schulbild Rechnung tragen mußte.

---

<sup>157</sup> Hans Suck: Künstlerischer Wandschmuck für Schulen, in: Das Schulzimmer, 2. Jg. 1904, S. 130.

<sup>158</sup> Spanier, Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen (1901), S. 56. Siehe auch: Richard Wagner: Die Kunst im Schulzimmer, in: Neue Jahrbücher für Pädagogik, 4. Jg. 1901, S. 496.

<sup>159</sup> P. Rühlmann: Kunstpflege in der Schule, in: Neue Bahnen, 12. Jg. 1901, S. 299.

<sup>160</sup> Siehe: F. E. Wachsmuth: Künstlerisch ausgeführte farbige Anschauungsbilder für alle Unterrichtszwecke, Nachtrag, Leipzig 1907.



Den Zeitströmungen entsprechend, fand zunächst der künstlerische Gehalt auch bei den Schulbildern stärkeren Ausdruck.<sup>161</sup>

Auch die Wandtafeln des Verlags C. C. Meinhold & Söhne in Dresden wollten den neuen pädagogisch-künstlerischen Ansprüchen Rechnung tragen. Unter Mitwirkung von bekannten Künstlern<sup>162</sup> und unter der Maxime, daß der Zeichner „mit einfachen, schlichten, auch dem Kinde verständlichen Mitteln“ darstellen soll, „was er `mit seinen Künstleraugen geschaut hat“<sup>163</sup>, entstanden Künstlersteinzeichnungen für den Anschauungsunterricht oder künstlerisch gestaltete Tierbilder. Sogar die „Erste-Hilfe“-Tafeln wurden vom Trend der Zeit erfaßt.

Vor allem in der Biologie vereinten sich die kunsterzieherischen Gedanken mit den Reformbestrebungen im naturkundlichen Unterricht, die eine ganzheitliche Gesamtschau und den Lebensgemeinschaftsgedanken in den Vordergrund stellten.<sup>164</sup> In künstlerischer Ausführung wurden die Tiere inmitten ihrer naturnotwendigen Umgebung dargestellt.<sup>165</sup> Vielfach konnten bekannte und renommierte Tiermaler für diese Arbeit gewonnen werden. In solchen Fällen wurde der Künstler zu einem besonderen Aushängeschild, das für die Güte einer Wandbildserie sprach und dazu beitrug, daß einzelne Bilder über die schulische Unterweisung hinaus auch für den Gebrauch als Wandschmuck empfohlen wurden. Die Kunst avancierte zu einem pädagogischen Prädikat des Zeitgemäßen und Wertvollen. (Siehe hierzu Abb.1)

---

<sup>161</sup> F. E. Wachsmuth: Verlagsverzeichnis, Leipzig 1927, S. 10. Der Verlag wurde im Jahre 1877 gegründet.

<sup>162</sup> Für den Meinhold Verlag arbeiteten z. B. Georg Erler, J. Felix Elßner und Paul Hey.

<sup>163</sup> Meinholds Schul- und Wandbilder, Verzeichnis mit photographisch verkleinerten Abbildungen der wichtigsten Schulbilder, Dresden o. J., S. 3.

<sup>164</sup> Vgl. Jutta Schmidt: Naturgeschichtliche Wandbilder im Wandel didaktischer Theorien, in: Norbert Just, Andrea Kleckers (Hrsg.): Schule halten heißt Welt gestalten, Essen 1990, S. 69.

<sup>165</sup> Vgl. Denkschrift zum 150 jährigen Bestehen der Firma C.C. Meinhold & Söhne, Dresden 1927, S. 90.

Ein Anschauungsmittel von hervorragender Bedeutung!  
Ein künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus!

# Wandtafeln zur Tierkunde

Erste und zweite Reihe: **Nützliche Wirbeltiere**  
Originale von Tiermaler **Walter Heubach**, München

In Verbindung mit dem Wiener Tierschutzverein  
herausgegeben vom Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde  
Geschäftsstelle: Franckh'sche Verlagshandlung, Stuttgart

Die Wandtafeln, die unter Aufsicht des bekannten Zoologen Dr. Kurt Stoercke von W. Heubach, einem unserer begabtesten Tierzeichner, angefertigt wurden, wollen ein brauchbares Hilfsmittel sein, mit den häufigsten Vertretern unserer nützlichen Wirbeltiere vertraut zu machen, die

**unsrer Land- und Forstwirtschaft, unsrer Obst- und Gartenbau als eifrige Vertilger lästiger Schädlinge zweifellos nützlich sind**

und darum liebevolle Hegen und sorgfamen Schutz vor ungerechtfertigten Verfolgungen nicht nur aus ästhetischen, sondern auch schon aus rein praktischen Gründen verdienen. Die so ausgewählten Formen konnten eine um so eingehendere und liebevollere Behandlung erfahren, so daß z. B. bei Vogelarten, die wesentliche Geschlechtsverschiedenheiten aufzuweisen haben, sowohl Männchen wie Weibchen zur Abbildung gelangten.

Jede Reihe umfaßt 4 farbige Einzelbilder (50×70 cm), die auch, zu einer Tafel von 100×140 cm Gesamtgröße vereinigt, bezogen werden können.

### Reihe I zeigt:

auf Bild 1: Nachtigall, Grasmücke, Gartenrotschwanz, Bachstelze, Rotkehlchen, Zaunkönig, Schwarzplattler, Gelbspötter usw.;  
auf Bild 2: Gimpel, Hänfling, Buchfink, Zeisig, Stieglitz, Goldammer, Baumpieper usw.;  
auf Bild 3: Tannen-, Kohl-, Schwanz-, Hauben- und Blaumelze, Amsel, Singdrossel usw.;  
auf Bild 4: Ohrenfliebermaus, Igel, Maulwurf, Feuer salamander, Zauneidechse, Blindschleiche, Waldspitzmaus, Grasfrosch, Erdkröte, Teichmolch, Storch usw.

### Reihe II zeigt:

auf Bild 1: Rohrdrossel, Sumpfrohrsänger, Rauchschwalbe, Uferschwalbe, Schilfrohrsänger, Halsbandregenpfeifer usw.;  
auf Bild 2: Pirol, Nachtschwalbe, Hauschwalbe, Star, Fliegenknäpper;  
auf Bild 3: Ringeltaube, Wendehals, Schwarzspecht, Kuckuck, Grünspecht, Wiedehopf, Blauracke, Großer Buntspecht;  
auf Bild 4: Turmsiegler, Steinkauz, Turmfalk, Schleiereule, Waldbohreule, Mäusebussard.

Ein Exemplar jeder Reihe (4 Einzelbilder) roh . . . . .	Mk. 4.50
" " " " " " auf Leinwand gezogen . . . . .	" 7.50
" " " " " " und an Stäben befestigt . . . . .	" 8.50
Ein Exemplar in Einzelbildern 1. 2. 3. 4 roh zu je . . . . .	Mk. 1.50
" " " " " " auf Leinwand gezogen zu je . . . . .	" 3.—
" " " " " " und an Stäben befestigt zu je . . . . .	" 4.—

Die Tafeln bilden mit der stimmungsvollen Landschaft im Hintergrunde und den lebensvollen Tiergestalten nicht allein ein wertvolles Anschauungsmittel, sondern auch einen prächtigen Schmuck für die Arbeitsstätte des Naturfreundes. (Verkleinerte Wiedergabe einer Tafel S. 185.)

Der Bezug kann durch jede Buch- oder Lehrmittelhandlung erfolgen. Ausführliche Prospekte mit verkleinerten Wiedergaben der Bilder direkt vom Verlag.

**Franckh'sche Verlagshandlung, Stuttgart.**

Abb. 1: Anzeige der Franckh'schen Verlagshandlung, Stuttgart; Wandtafeln zur Tierkunde, 1910

Die Anzeige der Franckh'schen Verlagshandlung zeigt nicht nur die Doppelfunktion des Bildes als Anschauungsmittel und Wandschmuck; sie verdeutlicht zugleich die besondere Stellung des Künstlers, der direkt hinter der fachlichen Zuordnung der Wandtafeln genannt wird. Nicht zuletzt wird hier sogar das Ende des 19. Jahrhunderts an Bedeutung gewinnende Schlagwort der

„Stimmungslandschaft“<sup>166</sup> aufgegriffen und als werbewirksames Detail integriert, indem der Lebensraum des Tieres im Hintergrund des Bildes als „stimmungsvolle Landschaft“ ausgewiesen wird.

Die künstlerische Gestaltung der schulischen Wandbilder führte zu einer „ästhetischen Wende“ im Bereich der Wandbildproduktion. Den Lehrtafeln wurde ein künstlerischer Wert beigemessen; mitunter sprach man sogar von „Kunstwerken“<sup>167</sup>. Schon damals betonten aber auch kritische Stimmen, daß nicht alles künstlerisch war, was sich so nannte. Forciert durch die Werbestrategien der Verlage und untermauert durch die kunsterzieherischen Beschwörungformeln schien sich das Wort „Kunst“ oftmals zu einem Modewort, „zu einem leeren Schlagwort“<sup>168</sup> zu reduzieren, dessen inhaltliche Aussagekraft an Bedeutung einbüßte. Spanier bemerkte dazu:

"Es erscheint wohl kaum eine Bildserie, die nicht mit dem Hinweis auf ihre künstlerische Güte [...] die Käufer lockt."<sup>169</sup>

Nicht nur daß Wandbilder der unterschiedlichsten Fachrichtungen auch bereitwillig als Schmuckbilder angepriesen wurden<sup>170</sup>, in gleicher Weise führte die Inflationierung des Kunstbegriffes zu der Frage nach dem Stellenwert der Kunst und dem künstlerischen Anspruch. Von dieser Frage war der künstlerische Schulwandschmuck nicht ausgenommen.

Es ist zu erwarten, daß das von Konrad Lange kritisierte „ungesunde Phrasentum“<sup>171</sup> sowie die Tendenz der theoretischen wie praktischen „Inanspruchnahme“ der Kunst und des Künstlers auch auf die Bilderschmuckbewegung Einfluß nahm und ihr „Kunstverständnis“ mitbestimmte.

---

<sup>166</sup> Vgl. Anton Springer: Handbuch der Kunstgeschichte, 5. Bd., Die Kunst des 19. Jahrhunderts, Leipzig 1906, S. 336 f.

<sup>167</sup> Vgl. Max Hübner: Die Wandbilder für den Religionsunterricht, Beslau 1901, S. 26.

<sup>168</sup> Osborn, Erziehung und Kunst, S. 1.

<sup>169</sup> Max Spanier: Moderne Anschauungsbilder, in: Das Schulzimmer 3. Jg. 1905, S. 66.

<sup>170</sup> Dazu bemerkte Spanier kritisch: „Es muß doch nicht alles Wandschmuck sein wollen!“ Siehe: Max Spanier: Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen, in: Vierteljahresschrift für pädagogische Reform, 1. Jg. 1904, S. 50. Zudem betonte er: „Mit dem Hinweis auf die Eignung zum künstlerischen Wandschmuck sollten die Verleger etwas sparsamer sein.“ Siehe: Spanier, Moderne Anschauungsbilder, S. 68.

<sup>171</sup> Lange, Zweck der Kunst, S. 22.

### 3.3 Die Kunst für die Schule

#### 3.3.1 Der künstlerische Wandschmuck

In der Atmosphäre der Allgegenwart von Kunst präsentierte sich der Wandschmuck als ein modischer Ausdruck pädagogischen „Kunstwollens“. Die von kunsterzieherischen Reformern angestrebte Verbindung von Kunst und Schule und die daraus abgeleitete Forderung nach einer Ausschmückung der Unterrichtsräume führte zu einem wahren „Boom“ von künstlerischen Wandbildern. Im Wechselspiel von kunsterzieherischer Argumentation und kommerzieller Interessenlage wuchs die Zahl der Wandschmucktafeln ab 1901 stetig an: Im Schulwart-Katalog<sup>172</sup> von 1911, der eine Auflistung der gängigen Lehr- und Lernmittel beinhaltet, wurden rund 1400 Bilder angeboten, die für die Ausstattung der Schulräume verwendet werden konnten; 1914 waren es bereits mehr als 3100.<sup>173</sup>

Der künstlerische Wandschmuck hatte Hochkonjunktur. Deshalb lag es auch im Trend der Zeit, wenn Lehrmittelzeitschriften neue Bildersammlungen mit der Bemerkung anpriesen, daß diese „unter dem jetzt so häufig benutzten Titel Künstlerischer Wandschmuck“<sup>174</sup> zu subsumieren seien. Das Angebot, das sich hinter diesem „Titel“ verbarg, war breit gefächert und wird im folgenden vorgestellt. Ziel dieses Überblicks ist es, das Spektrum an künstlerischen Bildern deutlich zu machen und von der Angebotsseite her erste Aussagen darüber zu formulieren, welche Kunstwerke die Schulräume schmücken sollten.

---

<sup>172</sup> Schulwart-Katalog. Ein illustriertes Verzeichnis der besten Lehr- und Lernmittel, Ausgabe März 1911.

<sup>173</sup> Als Quelle diente hier der Lehrmittelkatalog von 1914: F. Volckmar, L. Staackmann, Albert Koch & Co: Lehrmittel-Netto-Katalog, Leipzig/Berlin/Stuttgart 1914.

<sup>174</sup> Vermischtes, in: Die Lehrmittel der Deutschen Schule, 2. Jg. 1902, S. 24.

### 3.3.1.1 Überblick über das Angebot an Bildern für die Ausstattung der Schulräume<sup>175</sup>

Daß Verlagshäuser bemüht sind, marktgerechte und absetzbare Produkte<sup>176</sup> anzubieten ist keine neue Erkenntnis. Auch die Verlage, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf den künstlerischen Wandschmuck setzten, waren bestrebt, dem Ruf nach Kunst gerecht zu werden und Bilder auf den Markt zu bringen, die dem Geist der Zeit entsprachen: Die Bildwerke sollten sowohl den Vorstellungen der Pädagogen und Kunsterzieher genügen, als auch dem sogenannten deutschen Empfinden. Mit anderen Worten: Das Verlagsprogramm kann als eine aufschlußreiche Quelle angesehen werden, die Rückschlüsse auf die Kunst für „Schule und Haus“ zuläßt.

Das Verzeichnis künstlerischer Wandschmuckbilder im Lehrmittelkatalog war in die Abteilung „Ausstattungsgegenstände für Schulräume“ integriert, zu denen Bildertruhen und Kartengestelle ebenso gehörten wie Wandtafeln und Tintenkanen. Genau wie diese Gegenstände sollten die künstlerischen Wandbilder „Heimatrecht im Schulzimmer“<sup>177</sup> bekommen. Als erster Adressat galt die Volksschule, die über die Wandschmucktafeln vom Elementarbereich bis zur Oberklasse zur Erfüllung der vielfältigen Hoffnungen der Bilderschmuckbewegung beitragen sollte. Das auf diesen Zweck ausgerichtete Angebot an Schmuckbildern reichte von Bildnissen und Portraits über patriotische Bildersammlungen<sup>178</sup> bis hin zu „Photo-Kunstblättern“<sup>179</sup>, die deutsche Kulturstätten und Landschaften präsentierten. Und auch Wandfriese und Wandprüche konnten für die Ausschmückung der Schulräume bestellt werden. Hierbei handelte es sich vorwiegend um künstlerisch gestaltete Text-Bild-Kombinationen, die Sätze wie „Von uns die Arbeit, von Gott der Segen“ oder „Sei getreu bis in den Tod“ als Grundformeln der vaterländischen Erziehung einprägsam in Worte faßten.

---

<sup>175</sup> Der folgende Überblick richtet sich auf das Angebot an Wandschmuck, das aus dem genannten Katalog von 1911 hervorgeht.

<sup>176</sup> Vgl. Lehnemann, Das Schulwandbild, S. 79.

<sup>177</sup> Fedor Lindemann: Die Ausstattung des Schulzimmers, in: Schulwart-Katalog, S. IV.

<sup>178</sup> Hierunter fallen eine Reihe von Bildern Kaiser Wilhelms II. und Kaiserin Auguste Victoria. Nach dem Tode Friedrichs III. 1888 kam es regelrecht zu einem „Kaiserbilderboom“.

<sup>179</sup> Hier sind z.B. die Photographien des Kunstverlags Hermann Knoeckel in Frankfurt/M. zu nennen. Die schwarz-weißen „Photo-Kunstblätter“ hatten eine Bildgröße von 47 x 59 cm. Siehe hierzu auch: S. Lindemann: Photo-Kunstblätter, in: Schulwart, 8. Jg. 1910, S. 30 f.

Der Angebotsüberblick wird sich aber vor allem auf die Kunstreproduktionen sowie die künstlerisch gestalteten, stofflich gebundenen Bilder und Wandschmuckserien konzentrieren, da vor allem an diesen Bildern den künstlerischen Gestaltungselementen, Stilrichtungen und dem Zusammenwirken von pädagogischem Anspruch und künstlerischer Umsetzung nachgegangen werden kann.

Zu diesen Wandschmuckbildern zählen z. B. die Künstlersteinzeichnungen. Die Herstellung von Steindrucken war eine Reaktion auf das gesteigerte Bedürfnis nach preisgünstigen „Originalen“<sup>180</sup>. Der Eindruck des Originals entstand durch die Funktion und Aktivität des Künstlers bei der Anfertigung der Künstlerlithographie, denn er allein hatte „Gewalt über sein Werk“<sup>181</sup>. Der Künstler zeichnete seinen eigenen Entwurf auf den Lithostein<sup>182</sup>, fertigte für jeden Farbton eine Druckplatte an und überwachte den Druckvorgang, so daß jeder Abzug sowohl als „reines“ Werk der Kunst, als auch als „*das Urbild selbst*“<sup>183</sup> bezeichnet werden konnte.

„Das Mittel, den Künstler selbst unmittelbar sprechen zu lassen, ist durch das Verfahren der eigenhändigen Steinzeichnung in dem Steindruckgemälde vollkommen gefunden.“<sup>184</sup>

Vor allem zwei Leipziger Verlagsfirmen nahmen eine Vorreiterrolle auf dem Gebiet der Künstlersteinzeichnung ein: der B. G. Teubner Verlag sowie der R. Voigtländer's Verlag. Die in diesen Verlagshäusern seit 1901 herausgegebenen Steindrucke standen in engem Zusammenhang mit der Arbeit des 1896 gegründeten „Karlsruher Künstlerbundes“<sup>185</sup>, der seine Bildwerke bereits 1900 in einem ersten Katalog zusammengefaßt und auf verschiedenen Ausstellungen

---

<sup>180</sup> Vgl. Die farbige Künstlerlithographie und ihre Bedeutung für die künstlerische Kultur, Leipzig o. J., S. III.

<sup>181</sup> Handbüchlein des künstlerischen Wandschmucks, Leipzig o. J., S. 3.

<sup>182</sup> Zur Technik des Steindrucks siehe z. B.: Hans Brög: Schulwandbilder und Lithographie - Druckverfahren zur Herstellung von Wandbildern, in: Die weite Welt im Klassenzimmer, S. 44 - 52.

<sup>183</sup> Künstlerischer Wandschmuck. Deutsche Künstler-Stein-Zeichnungen, Leipzig 1902, S. 4.

<sup>184</sup> Handbüchlein des Schulwandschmucks, S. 7a.

<sup>185</sup> Der „Karlsruher Künstlerbund“ ging aus einer Spaltung der Karlsruher Kunstgenossenschaft unter dem Einfluß von Graf Leopold von Kalckreuth hervor. Kalckreuth war von 1898 bis 1899 Präsident des Bundes. Zu den ersten Mitgliedern zählten Hans von Volkmann, Carlos Grethe, Franz Hein und Gustav Kampmann. Vgl. Schlünder, Künstler-Steinzeichnungen, S. 11. Siehe hierzu auch Kapitel 4.1.

sowie im September auf dem ersten Kunsterziehungstag der Öffentlichkeit vorgestellt hatte.

Angesichts der Anerkennung, die die Steinzeichnungen in kürzester Zeit bei Pädagogen und Kunstverständigen fanden, integrierten auch andere Verlags-häuser die Künstlerlithographien in ihr Verkaufsprogramm. Als Beispiel dafür kann der Leipziger Wandschmuckverlag Merfeld & Donner angesehen werden.

An dem Projekt „Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus“ der Verlage Teubner und Voigtländer waren namhafte Künstler beteiligt, wie z. B. Friedrich Kallmorgen, Gustav Kampmann, Karl Biese, Karl Otto Matthei, Hans von Volkmann, Robert von Haug, Arthur Kampf, Fritz Beckert, Walther Georgi, Michael Zeno Diemer und Wilhelm Schacht. Das Angebot der Verlage bestand aus religiösen Motiven, geschichtlich orientierten Darstellungen, Stadtansichten, Dorfszenen oder Portraits sowie aus Bildern, die eine Real- oder Ideallandschaft künstlerisch präsentierten.

In der Farbgebung waren die Künstlerlithographien zumeist „satt und kräftig“<sup>186</sup> und zeichneten sich durch eine anschauliche Formensprache aus, die mit der Volkstümlichkeit der Bildinhalte korrespondierte. Die Steinzeichnungen wurden in verschiedenen Bildmaßen hergestellt, waren aber stets darauf berechnet, daß die wesentlichen Bildelemente auch aus der Entfernung gut gesehen werden konnten.

Zusätzlich zu den Steinzeichnungen bot der R. Voigtländer's Verlag eine Serie von Kinderfriesen und Kinderbildern an, die von Gertrud und Walther Caspari gestaltet wurden. Diese Wandtafeln hoben sich deutlich von der Bildsprache der Steinzeichnungen ab, da sie als Bilderschmuck für Elementarklassen dienen sollten. Zur Erleichterung der Totalauffassung überwog bei diesen Bildern eine der Kinderzeichnung nachempfundene klare und überschaubare Raumaufteilung ohne Raumtiefe. Diffizile Formen wichen einer Figurendarstellung, die auf kräftiger Farbe und einer dunklen Umrißzeichnung aufbaute. Während Gertrud Caspari vor allem einfache Szenen aus dem

---

<sup>186</sup> Kunst und künstlerische Erziehung, in: Neue Bahnen, 15. Jg. 1904, S. 746, Anmerkung 1.

Kinderleben<sup>187</sup> darstellte, illustrierten die Bilder von Walther Caspari bekannte Volksmärchen.<sup>188</sup>

Die Etablierung der Märchen im Schulunterricht ging vor allem auf Tuiskon Ziller zurück und aus seiner Wertschätzung des phantasiebildenden Stoffes schöpfte auch die Märchenillustration der Kunsterziehungsbewegung. Den damaligen ästhetischen, aber auch lehrplanmäßigen und methodischen Anforderungen kamen besonders die Märchenbilder des bereits in Kapitel 3.2 erwähnten Dresdener Verlags C. C. Meinhold & Söhne entgegen. Denn mit der Serie „Meinholds Märchenbilder für Schule und Haus zur Förderung der ästhetischen Erziehung der Jugend“ waren sowohl Wandbilder für die Ausschmückung der Schulräume, als auch für den Anschauungsunterricht geschaffen worden. Das erste Bild dieser Serie zeigte eine Darstellung zum Märchen vom „Rotkäppchen“<sup>189</sup> des Malers J. Felix Elßner<sup>190</sup> und erschien im Jahre 1904.

Die in einem Maßstab von 105 x 75 cm ausgeführten Bilder stellten die zentralen Inhalte des Märchens vorwiegend in einem großen Mittelbild sowie mehreren kleineren Randbildern dar<sup>191</sup>, wobei diese Szenen durch eine dem Jugendstil nachempfundene Ornamentik voneinander abgetrennt waren.

Bezog sich dieser Angebotsausschnitt noch ausschließlich auf Original-lithographien, bot der Leipziger Schulbilderverlag von F. E. Wachsmuth sowohl Steinzeichnungen zeitgenössischer Künstler als auch farbige Reproduktionen berühmter Meisterwerke an.<sup>192</sup>

Die Bilder sollten zugleich mehrere Aufgaben erfüllen: Sie dienten der Ausschmückung der Schulräume im Dienste der ästhetischen Bildung der Schüler. Zudem sollten sie „das gesprochene Wort des Lehrers unterstützen und den

---

<sup>187</sup> Vgl. Otto Günther: Künstlerischer Bilderschmuck für Elementarklassen, in: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 2. Jg. 1906, S. 211.

<sup>188</sup> Günther sieht in den Märchenbildern von Walther Caspari „Innigkeit, Deutschheit, Schlichtheit, durch Ungezwungenheit und Durchsichtigkeit der Komposition [...]“. O. Günther: Neue Künstlersteinzeichnungen, in: Deutsche Schulpraxis, 26. Jg. 1906, S. 246.

<sup>189</sup> Vgl. H. Schreiber: Meinholds Märchenbilder, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 11. Jg. 1904, S. 227.

<sup>190</sup> Andere bei dieser Serie beteiligten Künstler sind z. B. Paul Hey, W. Claudius und E. Mediz-Pelikan.

<sup>191</sup> Vgl. Richard Köhler: Über die Meinholdschen Märchenbilder, in: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 1. Jg. 1905, S. 133. Siehe hierzu auch: Reinhard Stach: Bilder aus der Schule, Dortmund 1981, S. 165 f.

<sup>192</sup> F. E. Wachsmuth: Hauptbildekatalog, 6. Bd., Leipzig 1911, S. 1 ff. Siehe auch: Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus, in: Die Lehrmittel der deutschen Schule, 2. Jg. 1902, S. 9.



Unterricht in wirksamer Weise beleben und fördern“<sup>193</sup>. Entsprechend dieser Zielsetzung enthielt das Angebot des Verlages z. B. „Illustrationen deutscher Gedichte“<sup>194</sup>, dabei u. a. Uhlands „Schäfers Sonntagslied“ von Mathieu Molitor. Hinzu traten religiöse Darstellungen, wie Leonardo da Vincis „Das heilige Abendmahl“ oder geschichtliche Motive, beispielhaft sei hier Schraders „Friedrich der Große nach der Schlacht bei Kolin“ genannt.

Insbesondere die Steinzeichnungen zielten auf eine doppelte Nutzung als Wandschmuck und Unterrichtsgegenstand. Sie wurden zwar künstlerisch gestaltet, die Bildinhalte und die Stoffauswahl verwiesen aber auf die „Hand des erfahrenen Schulmannes“<sup>195</sup>. Offenbar war es diese Form der Kooperation zwischen Kunst und Pädagogik, die sich Pädagogen und Schulmänner erhofften, immerhin wurde nicht ohne Stolz verkündet:

„So sind durch enges Zusammenarbeiten von Pädagogen, Künstlern und Verleger neue instruktive Anschauungsbilder entstanden, wie sie die Schule braucht, aber auch Anschauungsbilder von echt künstlerischem Wert.“<sup>196</sup>

Das hohe künstlerische Werturteil nahm auch der Leipziger Verlag E. A. Seemann für seine Wandbilder in Anspruch, wengleich diese Bilder nicht aus einer Kooperation von Kunst und Pädagogik entstanden waren.

Bereits 1895 erschienen die im fotografischen Lichtdruckverfahren hergestellten „Seemanns Wandbilder“<sup>197</sup>, Reproduktionen von Werken der bildenden Kunst. Sie wurden für den Unterricht in der Geschichte und Kunstgeschichte angeboten. Verlagsgeschichtlich können sie als Vorreiter der wenig später auf den Markt gekommenen farbigen Wandschmucktafeln bewertet werden. Ab 1900 waren die großen „Farbigen Kopien“ des Verlages mit einer durchschnittlichen Größe von ca. 35 x 55 cm erhältlich.<sup>198</sup> Die farbigen Wandbilder zeigten „Meisterwerke der Malerei“, die im

---

<sup>193</sup> Schulwart-Katalog, S. 31.

<sup>194</sup> Siehe: Wachsmuth, Künstlerisch ausgeführte farbige Anschauungsbilder, S. 2.

<sup>195</sup> Franz Hertel: Wandschmuck und Anschauungsbilder, in: Pädagogische Studien, 24. Jg. 1903, S. 218.

<sup>196</sup> F. E. Wachsmuth: Verlagskatalog über große farbige Anschauungsbilder für alle Gebiete des Schulunterrichts, Leipzig o. J., S. IV.

<sup>197</sup> Zu dieser Serie gab es ein Textbuch mit Erläuterungen von Georg Warnecke, Altona. Siehe: Seemanns Wandbilder, Hundert Meisterwerke der bildenden Kunst, Leipzig 1897.

<sup>198</sup> Alfred Langer: Kunstliteratur und Reproduktion, Leipzig 1983, S. 87. Von diesen Reproduktionen wurden bis zu Beginn der 30er Jahre 191 verschiedene Kopien angeboten.

Dreifarbendruck, einer Erfindung der Verlagsinhaber aus dem Jahr 1900, hergestellt wurden.<sup>199</sup> Das erste Bild dieser Serie war Rembrandts „Nachtwache“ und stand bereits repräsentativ für die kunsthistorische Ausrichtung des gesamten Angebots an Kunstwerken. Denn unter den Kunstkopien fanden sich, neben den Bildern von Adolf von Menzel und Hans Thoma, vorwiegend Werke vergangener Jahrhunderte, wie beispielsweise Bilder der altdeutschen Malerei des 15. und 16. Jahrhunderts: Dürers Apostelpaare und Cranachs „Ruhe auf der Flucht“; Werke der italienischen Hochrenaissance, wie z. B. Corregios „Die heilige Nacht“, Raffaello Santis „Die sixtinische Madonna“, Andrea del Sartos „Madonna del Sacco“ oder Bilder niederländischer Künstler des 17. Jahrhunderts: Peter Paul Rubens’ „Früchtekranz“, die bereits erwähnte „Nachtwache“ Rembrandts oder das Bild „Saskia“ desselben Malers. Von diesen Reproduktionen hoben sich die kleineren farbigen Kunstblätter des Seemann Verlages ab. Diese Kunstblattreihe gliederte sich in die Abteilungen „Alte Meister“, „Galerien Europas“, „Meister der Gegenwart“ und „Meister der Farbe“<sup>200</sup>. Aufgrund der geringen Größe von ca. 13 x 16 cm waren diese Bilder nicht als Wandschmuck, sondern eher als Sammelwerk der Malerei konzipiert.<sup>201</sup>

Vergleichbar mit dem Spektrum an Kunstreproduktionen des Seemann Verlages gestaltete sich das Angebot an „Vorzugsdrucken“, herausgegeben durch Ferdinand Avenarius vom Kunstwart, verlegt von G. D. W. Callwey in München. Die Bilder wurden in verschiedenen Techniken reproduziert und bildeten ein Potpourri von Werken der unterschiedlichsten Kunstgattungen. Die mit Text versehenen Drucke sind von den „Meisterbildern“ des Kunstwarts zu unterscheiden, die als Einzelblätter im Umschlag erhältlich waren.<sup>202</sup>

Zu den „Vorzugsdrucken“ zählten Werke von Albrecht Dürer, Hans Holbein, Alfred Rethel, Raffael, Michelangelo, Tizian, Rembrandt, Vermeer sowie Adolf von Menzel, Moritz von Schwind, Ludwig Richter und Hans Thoma. Auch Gustave Courbet als Vertreter des Realismus in Frankreich und Max

---

<sup>199</sup> Vgl. Karl Tittel: Künstlerischer Wandschmuck in der Schule, in: Neue Jahrbücher für Pädagogik, 8. Jg. 1905, S. 513.

<sup>200</sup> Vgl. Kunstblätter und Bilderwerke, in: Der Kunstwart, 2. Novemberheft 1902, S. 220 sowie: Theodor Fuhrmann: Die Kunst fürs Volk, in: Schulwart, 8. Jg. 1910, S. 4.

<sup>201</sup> Siehe hierzu den Verlagskatalog: E. A. Seemann’s Farbige Kunstblätter, Leipzig o. J.

<sup>202</sup> Siehe: Kunstblätter und Bilderwerke, in: Der Kunstwart, 2. Novemberheft 1904, S. 227. Die „Meisterbilder fürs deutsche Haus“ wurden bereits im 2. Novemberheft 1900 angekündigt. Vgl. Ferdinand Avenarius: Meisterbilder fürs deutsche Haus, in: Der Kunstwart, 2. Novemberheft 1900, S. 129 ff.

Liebermann als deutscher Impressionist waren mit je einem Bild im Angebot vertreten. Deutlich sprach aus den Kunstwart-Unternehmungen das Bemühen, sich an der „hohen Kunst“ zu orientieren und dabei zugleich „gute *volkstümliche* Bilder für's deutsche Haus“<sup>203</sup> anzubieten. Dabei drängt sich der Verdacht auf, daß gerade die „Volkstümlichkeit“ des Inhaltes über die Auswahl der Kunstwerke entscheiden sollte.

Das Angebot an Wandschmucktafeln zwischen volkstümlichem und ästhetischem Anspruch wäre unvollständig ohne die religiösen Wandtafeln. Vielfach wurden zwar schon religiöse Inhalte durch Reproduktionen von Werken da Vincis oder Raffaels abgedeckt, es gab aber auch Serien, die ausschließlich aus Religionsbildern für die Ausschmückung der Unterrichtsräume bestanden. Gefördert von den Pädagogen der Erweckungsbewegung erhoffte man sich eine ästhetische und zugleich belehrende Wirkung der religiösen Bilder in der Schule.<sup>204</sup> Darauf baute auch die Serie von Werken des Nazareners Julius Schnorr von Carolsfeld auf. Die „24 Kunstblätter für Schule und Haus“, übertragen von P. Wagner und W. Zimmer, waren ausgewählte Tafeln der von Schnorr von Carolsfeld illustrierten Bibelausgabe „Die Bibel in Bildern“. Die vom Verlag Ernst Kaufmann in Lahr um 1906 verlegten farbigen Kunstblätter wiesen jedoch mit 33 x 47 cm eine sehr geringe Bildgröße auf und standen damit hinter den Maßen der Serie „Bilder aus der Biblischen Geschichte für den Anschauungsunterricht“ zurück, die im Verlag von Georg Wigand in Leipzig erschien.<sup>205</sup>

Insgesamt zeigt eine Auswertung des Angebots an künstlerischem Wandschmuck folgende Verteilung:<sup>206</sup>

---

<sup>203</sup> Von neuen Vorzugsdrucken, in: Der Kunstwart, 2. Juniheft 1906, S. 326.

<sup>204</sup> Vgl. Lüpkes, Schulwandbild im Religionsunterricht, S. 72.

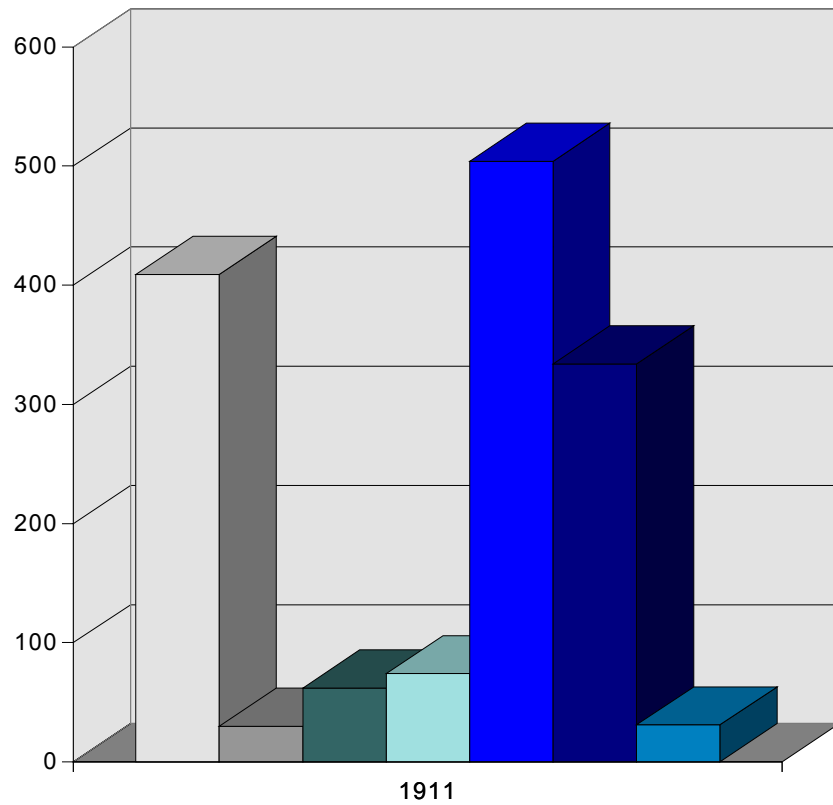
<sup>205</sup> Siehe hierzu: Georg Lindermayr: Anschauungsbilder für den religiösen Unterricht, in: Katechetische Blätter, 32. Jg. 1906, S. 136 f.

<sup>206</sup> Die Klassifikation der Bilder entspricht der Gliederung der Abteilung „Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus“ in: Bibliotheca Paedagogica, Verzeichnis der bewährtesten und neuesten Lehrmittel, o. O. 1914, S. 47 - 87.

In den folgenden Jahren erweiterte sich das Programm der genannten Verlage um eine Vielzahl von Bildern, die angedeuteten Charakteristika blieben jedoch bestehen. Für das Gebiet der Künstlersteinzeichnungen sind zu den bereits angeführten Verlagshäusern z. B. die Firma E. G. May in Frankfurt und der Buch- und Kunstverlag Fischer & Franke Berlin, zu nennen (siehe hierzu: Die Kunst im Hause, Berlin o. J.). Einen Überblick gibt auch der Aufsatz von Theodor Kohlmann: Die Künstler-Steinzeichnungen für Schule und Haus. Ebenfalls sei hingewiesen auf den Kunstverlag von Breitkopf & Härtel in Leipzig, der

---

Lichtdrucke nach Originallithographien als „Zeitgenössische Kunstblätter“ herausgegeben hat.



**Übersicht über die Verteilung des Angebots an künstlerischen Wandbildern in absoluten Zahlen**

Es ist der Epoche des deutschen Kaiserreichs eigen, daß mit zahlreichen Portraitsammlungen die patriotische Gesinnung sowie Ahnenstolz gepflegt und befördert werden sollten. Hierfür ist die große Anzahl von Bildnissen und Portraits unterschiedlichster Persönlichkeiten aufschlußreich.<sup>207</sup> Diese Portrait-sammlungen repräsentieren den zeittypischen Glauben an den „Genius“, der zum „wahren Erzieher“ emporgehoben wurde. Zudem stehen sie für das pädagogische Bemühen, neben der Informationsvermittlung, „den Blick für das Charakteristische“ zu schärfen und „in der Jugend den Grund zur Menschenkenntnis“<sup>208</sup> zu legen. Die aufblühende sogenannte Physiognomik beförderte dieses Streben und lieferte zugleich das theoretische Fundament.

Für die Frage nach der Kunst der Schule sind diese Bildersammlungen jedoch wenig aufschlußreich, da sie kaum Rückschlüsse über Kunststile und Gestaltungsformen zulassen. Entscheidender sind die episch-narrativen und lyrischen Kunst-Bilder, wie sie u. a. durch die Steinzeichnungen vertreten sind. Deren Stellenwert spiegelt sich im Diagramm deutlich wider. Mit einer Anzahl von über 500 Blättern aus unterschiedlichen Serien nehmen die Steindrucke die wichtigste Position ein.

Es ist anzunehmen, daß sich gerade in der hohen Anzahl an Künstlersteinzeichnungen der Wunsch nach einer ästhetischen Wiedergeburt des deutschen Volkes niederschlug. Zudem darf die „Aura“ der Steinzeichnungen nicht unterschätzt werden: Die Tatsache, daß die Steinzeichnungen in ihrem Wert als „Original-Werke“ angesehen wurden, scheint dazu beigetragen zu haben, daß viele Verlagshäuser den Künstlerlithographien ein großes Marktpotential beimaßen.

Für das kunsterzieherische Vorhaben, die Kunst in weite Kreise des Volkes zu tragen und durch die Präsentation von „guter Kunst“ in den Schulräumen, das Kunstempfinden der Heranwachsenden positiv zu beeinflussen, standen aber auch die „Bilder verschiedener Verfahren“, d. h. vor allem die Reproduktionen von Werken der „Hochkunst“. Mit einer Anzahl von über 300 Blättern deuten sie auf das Bestreben hin, zusätzlich zu den Bildern zeitgenössischer Künstler auch Werke aus vergangenen Epochen in den Schulräumen zu präsentieren. - Die Kunst der Schule scheint sich also vorrangig aus Gegenwartskunst und

---

<sup>207</sup> Hier ist vor allem die Serie „Corpus imaginum. Sammlung authentischer Bildnisse aus Vergangenheit und Gegenwart“ zu nennen, die 1911 ca. 400 Bildnisse umfaßte.

<sup>208</sup> Ludwig Praehauser: Aus den Schatzhäusern der Kunst, München 1907, S. 19.

Werken der etablierten „hohen Kunst“ zusammensetzen. Dafür spräche auch, daß die übrigen Bildkategorien - abgesehen von den Portraitsammlungen - zahlenmäßig nur gering vertreten sind.

Diese grobe Eingrenzung zeigt Tendenzen in der Gewichtung der künstlerischen Bilder auf. Welche weiterführenden Hinweise sich aus dem Verlagsangebot ableiten lassen, soll im folgenden ausgeführt werden.

### **3.3.1.2 Folgerungen aus dem Verlagsangebot**

Es wäre verfehlt, die Vielzahl der Reproduktionen und Kunstbilder für die Ausstattung der Schulräume als Anzeichen für eine generelle Würdigung der künstlerischen Leistungen vergangener Epochen zu werten. Eher wird man davon ausgehen müssen, daß die Bilderauswahl von einer offiziellen Kunstpolitik beeinflusst war. Denn allein die Auswertung der Kunstreproduktionen deutet auf eine Assimilation der Kunst an - nationale - Wertvorstellungen hin.

Gestützt durch Langbehns eigenwillige „Philosophie“ war es offenbar die besondere Disposition deutschen Denkens für Originalität und Volkstümlichkeit, die ihr Äquivalent in den Rembrandtschen Bildern suchte. Diese bilden einen großen Teil der Kunstreproduktionen. Hier tritt eine Kunst hervor, die „Individualisierung“ und „Volkscharakter“ in sich vereint und anschaulich und lebensnah zur Darstellung bringt.

Neben diese künstlerischen ‚Manifestationen der deutschen Volksseele‘ treten verstärkt die Werke deutscher Maler: Albrecht Dürer, Ludwig Richter, Moritz von Schwind und Hans Thoma sind hier dominierende Künstler. Und auch die Bildinhalte geben eine Richtung vor: Innerhalb der ausgewählten Kunstwerke zeigt sich neben religiösen Bildinhalten ein naturzentrierter Motivkreis. Gerade die Werke Ludwig Richters, wie z. B. „Überfahrt über die Elbe am Schreckenstein“ (1837), „Genoveva in der Waldeinsamkeit“ (1841) oder „Brautzug im Frühling“ (1847), herausgegeben als „Vorzugsdrucke“ vom Kunstwart, sind prägnante Beispiele für eine national-naturbezogene Ausrichtung des Angebots an Schmuckbildern.

Die Kunst für die Schule bewegte sich offenbar in Abhängigkeit von pädagogisch-institutionellen Vorgaben. Zudem scheint ihre primäre Funktion darin gelegen zu haben, kollektive, neoromantische Wunschbilder zu etablieren. Es besteht der Verdacht, daß die ausgewählten Werke der Malerei einen - pädagogisch wie politisch - abgesicherten Kanon von „Meisterwerken“ und „Klassikern“ bildeten, dem die edle und vornehme Geschmacksbildung<sup>209</sup> vorbehalten war. Deshalb konnten z. B. auch die „Vorzugsdrucke“ des Kunstwarts mit dem Vermerk angepriesen werden, daß die reproduzierten Bilder „für jeden Gebildeten von höchstem Interesse“<sup>210</sup> seien. Dabei waren die Werke avantgardistischer Künstler von diesem Interesse und „Bilderkanon“ anscheinend ausgeschlossen. Immerhin sind unter den im Lehrmittelkatalog ausgewiesenen Bildern des künstlerischen Wandschmucks keine Bildwerke der künstlerisch-kulturellen Moderne enthalten. Selbst die von Callwey in München verlegte Reproduktion von Max Liebermanns „Kartoffelbuddlern in den Dünen“ (1895) durchbricht diesen „Ausschluß der Modernen“ nicht. Das Bild wurde vermutlich eher aufgrund des Sujets in das Programm integriert. Denn bäuerliche Genres und Naturdarstellungen standen hoch im Kurs und gerade die „Kartoffelernte“ war ein Thema, das über den Realitätsbezug hinaus lockte. Es stellte nämlich ein Motiv dar, das an Bildinhalte der lehrhaften Anschauungsbilder anknüpfte. Fast bis zum Erdboden gebückte Frauen, die Kartoffeln auflesen und dabei eine Symbiose von Mensch und Natur verkörpern, waren auf zahlreichen Schulwandbildern zu finden und prägten nicht nur die Vorstellungen von der ländlichen Arbeit, sondern auch von der Rollenverteilung zwischen Mann und Frau.<sup>211</sup>

Der in Liebermanns „Kartoffelbuddlern“ dominante Naturbezug war aber nicht nur für die Mehrzahl der reproduzierten Kunstwerke ein bestimmendes Moment. Er scheint auch für die Auswahl der Gegenwartskunst und insbesondere der deutschen „Künstlersteinzeichnungen“ maßgebend gewesen zu sein. Denn das künstlerische Schaffen des 20. Jahrhunderts, wie es sich im Verlagsangebot zeigte, war durch Werke von Lithographen vertreten, die zumeist aus Künstlerkolonien und ihrem Umkreis stammten und mit dem „Zug

---

<sup>209</sup> Vgl. Seemann's Farbige Kunstblätter, S. IV.

<sup>210</sup> K. F. Koehler, Neff & Koehler: Lager-Verzeichnis, Leipzig/Stuttgart 1914, S. 85.

<sup>211</sup> Vgl. Kurt Dröge: Landleben auf Schulwandbildern, Münster-Hiltrup 1988, S. 72 ff.



ins Freie“<sup>212</sup> einen Schwerpunkt in der Darstellung von Landschaften und Natur-formen setzten.

Aus zeitgenössischer Sicht lieferten diese Werke „ein Stück echter Heimatkunst“<sup>213</sup> und es kann angenommen werden, daß sie zugleich dem erstarkten Bedürfnis nach einer neuen deutschen Kunst Rechnung tragen sollten. Dafür sprächen sowohl die Erläuterungen und einleitenden Kommentare der einzelnen Verlagshäuser, als auch die dominierenden Bildinhalte der Künstlersteinzeichnungen. Vor allem die Verlage Teubner und Voigtländer sahen ihre Arbeit als wesentlichen Beitrag zur Stärkung der künstlerischen Kultur in Deutschland.<sup>214</sup> Sie formulierten das Ziel, die „Zeit ungesunder, ober-flächlicher verkrampfter Kunstschöpfungen einer Treibhauskultur“<sup>215</sup> zu über-winden und demgegenüber wieder „echte Kunst“ zu fördern. Dieses Vorhaben mündete in die Überzeugung:

„Die Künstler-Steinzeichnung allein schenkt uns die so lange ersehnte Volkskunst.“<sup>216</sup>

Das Verlagsangebot ging mit dieser Losung Hand in Hand. Die Verlage hatten sich der kunsterzieherischen Kritik an dem trivialen Wandschmuck und dem anekdotischen Genrebild angeschlossen und augenscheinlich in einer gemäßigten Moderne mit heimatlichem Bezug den Weg zur Kunst des Volkes erblickt. Die Begründung für diese volksnahe Ausrichtung wurde von den Verlegern direkt mitgeliefert. Mit vorrangig großflächigen und anschaulich aufgebauten Landschaften der deutschen Lande sollte dem Heranwachsenden der Zugang zu den Bildern sowie das Verstehen der Bildinhalte erleichtert werden:

„Was ist dem Kinde Italien, dessen Volksleben es nicht versteht? Deutsche Kunst, so bodenständig wie möglich, solche mit Erdgeruch, die

---

<sup>212</sup> Richard Bellm: Grötzingen bei Karlsruhe, in: Gerhard Wietek (Hrsg.): Deutsche Künstlerkolonien und Künstlerorte, München 1976, S. 116

<sup>213</sup> Künstlerische Steinzeichnungen als Wandschmuck für Schule und Haus, in: Pädagogische Studien, 23. Jg. 1902, S. 194.

<sup>214</sup> Vgl. Handbüchlein des Schulwandschmucks, S. 4 a.

<sup>215</sup> Künstler-Steinzeichnungen, Federzeichnungen, Schattenbilder: Katalog des Verlages B.G. Teubner, Leipzig/Berlin o. J., S. 1.

<sup>216</sup> Künstlerischer Wandschmuck, Künstler-Steinzeichnungen aus dem Verlage von B.G. Teubner, Leipzig/Berlin o.J., S. II.

grüßt es als Vertraute, in ihr erkennt es die Scholle, auf der es selbst wandelt.“<sup>217</sup>

In einer Zeit des Wandels, der Industrialisierung und Urbanisierung war die Kunst offenbar berufen, ein Kontrastprogramm zu liefern, das von der heimatischen Scholle auszugehen hatte. Sicherlich nicht zufällig sind Abbildungen von Industrie oder Großstadt im Angebot der Künstlersteinzeichnungen kaum vertreten. Der Motivschwerpunkt liegt vielmehr in einer idyllisierenden Naturdarstellung; und selbst die Lithographien, aus denen der „Rhythmus der Arbeit“ tönen soll, gehen vorrangig in agrarromantischen Abbildungen auf.

Diese inhaltliche Reduktion scheint erneut dafür zu sprechen, daß das kunsterzieherische Bestreben, die Jugend „mit einem tiefen und dauernden Bedürfnis nach Kunst ins Leben [zu] entlassen“<sup>218</sup> keineswegs aus der Fülle künstlerischer Werke schöpfen sollte, sondern auf einer dezidierten Auffassung von einer „geeigneten“ Kunst für die Schule beruhte. Dabei hing die „Eignung“ wohl auch von der Bildsprache und der didaktischen Nutzung ab. Die von den Künstlern gestalteten Farblithographien, die das Angebot an künstlerischem Wandschmuck bestimmten, weisen durchwegs eine einfache und klare Formensprache auf. Ihnen scheint das Prinzip der „Vereinfachung“ angesichts unterrichtlicher, didaktisch-methodischer Erfordernisse in der Schule zugrunde zu liegen; und es ist zu vermuten, daß sich hier die für das künstlerische Bild eigentümliche Position zwischen Kunstbild und Unterrichtsbild ankündigt.

Dieser Vermutung wird noch nachzugehen sein, ebenso wie der Frage, inwieweit sich die aus dem Verlagsprogramm ermittelten Schwerpunkte auch in den Grundsätzen der kunsterzieherischen Reformer wiederfinden. Hinweise kann hier die pädagogische Diskussion über den künstlerischen Wandschmuck liefern, die nun im Hinblick auf die Kunst und die Künstler beleuchtet wird. In einem zweiten Schritt gilt es, die Faktoren vorzustellen, die letztlich das „Bild des Unterrichts“ bestimmen sollten.

---

<sup>217</sup> Handbüchlein des Schulwandschmucks, S. 5 b.

<sup>218</sup> Katalog der Ausstellung neuerer Lehr- und Anschauungsmittel für den Unterricht an Mittelschulen, Wien 1903, S. 145.

### **3.3.2 Grundsätzliche Vorstellungen von einer geeigneten Kunst - der pädagogisch-kunsterzieherische Blick auf das künstlerische Schaffen**

Nach dem ersten Kunsterziehungstag setzte eine breite Auseinandersetzung über den künstlerischen Wandschmuck ein. Mit nationalem Pathos einerseits und mit Betonung des Lehr- und Erziehungsauftrags der Schule andererseits wurde das künstlerische Schaffen in den Blick genommen. Aufzählungen von Künstlern, die durch ihre Werke besonders gewürdigt werden sollten, bestimmten das Feld. Epochen und Stile wurden beleuchtet und im Hinblick auf die Ausschmückung der Schulräume entweder emphatisch beschworen oder kritisch zurückgewiesen. So sprachen sich Pädagogen, Schulmänner, Kunstgelehrte mehr oder weniger nachdrücklich für künstlerische Bilder und deren Schöpfer aus. Wie tendenziös und normativ dieser Vorgang mitunter war, demonstriert z. B. die Aussage Schumanns:

„Ohne ängstlich Fremdes auszuschließen, wollen wir doch die reichen Schätze deutscher Kunst, was die Schongauer, Dürer und Holbein, die Alfred Rethel, Ludwig Richter, Moritz von Schwind und Adolf Menzel, die Hans Thoma, Heinrich Steinhausen, Max Klinger und viele andere Großes und Bedeutendes geschaffen haben, in die erste Linie stellen.“<sup>219</sup>

In diesem Zitat zeigt sich zugleich das Substrat der kunsterzieherischen Standortbestimmung innerhalb der Bilderschmuckbewegung, denn in der Tat weisen die allgemeinen pädagogischen und kunsterzieherischen Vorstellungen vom Idealschönen und „Gesunden“ innerhalb der Stile und Epochen der Kunst viel von dem auf, was sich zwischen Eingrenzung und Ausgrenzung in Schumanns Aussage kumuliert vorfindet.

Die pädagogischen Vorstellungen von einer für die Schule und die nationale Frage als adäquat empfundenen Kunst gestalteten sich - gemessen an den Reden von der „Allmacht der Kunst“ - vielfach repressiv und beförderten die auch in Schumanns Zitat vorherrschende Richtung einer nationalen Präferenz. Als Beleg dafür kann die Diskussion um die Aufnahme der „hohen Kunst“ in den Kanon geeigneter Bildwerke angesehen werden. Mit Blick auf den geforderten ‚Nationalcharakter‘ der Kunst war man bemüht, z. B. die Würdigung

---

<sup>219</sup> Schumann, Bilder in die Schulen, S. 448.

italienischer Renaissancekünstler, die am Wertmaßstab des „Klassischen“ ausgerichtet war, mit der Orientierung an den deutschen Kunstschöpfungen in Einklang zu bringen. Das erforderte nicht selten „argumentative Verrenkungen“, die sich darin äußerten, daß den ausgewählten ausländischen Künstlern - im Stile des Langbehnschen Vorbildes - eine deutsche Eigenart zugesprochen wurde. Auf diesem Wege konnte nicht nur Rembrandt zu einem deutschen Meister avancieren. Selbst bei Rubens, Murillo, Michelangelo, Leonardo da Vinci, Velasquez und Thorwaldsen fand sich so angeblich der „besondere Vorzug der deutschen Kunst“<sup>220</sup>. Und auch bei Raffael fruchtete das Verfahren: Er wurde integrativer Bestandteil des deutschen Gemeingutes - war doch „seine Sixtina [...] in deutschen Landen aufgestellt“<sup>221</sup>. Insgesamt galt vor allem die nationale Verbundenheit dieser Künstler<sup>222</sup>, die in ihren Werken die Nähe zum eigenen Vaterland und die Ablehnung fremder Einflüsse zum Ausdruck gebracht hätten, als ein überzeugendes Argument, um sie zu deutschen Vorbildern zu erheben.

Für die deutschen Künstler waren solche Begründungen freilich nicht erforderlich. Wie eine chronologische Darstellung der bevorzugten deutschen Künstler und Kunstepochen zeigt, ist es vor allem die Altdeutsche Malerei des 15. Jahrhunderts, und dabei insbesondere Albrecht Dürer, dem in der pädagogischen Literatur zum künstlerischen Wandschmuck große Bedeutung beigemessen wurde. Zusammen mit Holbein und Rembrandt wurde er als klassischer Meister eingeschätzt.<sup>223</sup> Dürer habe am vollkommensten „die deutsche Eigenart in der Malerei“<sup>224</sup> zum Ausdruck gebracht. Gerade in seinen Gestalten offenbare sich die Vielfalt deutscher Schöpferkraft und Volksverbundenheit. Im Stile eines „Genius“<sup>225</sup> wurden Albrecht Dürer „Gefühlsinnigkeit“<sup>226</sup> und Größe zugeschrieben. Als Inbegriff des Reinen und Gesunden war seine Kunst offenbar geeignet, den künstlerischen Mangel zu kompensieren, der vielerorts beklagt wurde.

---

<sup>220</sup> Conrad Schubert: Die Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule, in: Pädagogische Studien, 23. Jg. 1902, S. 299.

<sup>221</sup> Ebd., S. 298.

<sup>222</sup> Vgl. A. Uebel: Über das Verhältnis des Kunstbildes zum Anschauungsbilde, in: Leipziger Lehrerzeitung, 10. Jg. 1902, S. 103.

<sup>223</sup> Vgl. ebd., S. 104. Siehe hierzu auch: Stahl, Künstlerischer Wandschmuck in Schule und Haus, S. 88 f.

<sup>224</sup> Kunst und künstlerische Erziehung, S. 420.

<sup>225</sup> Vgl. hierzu auch: Momme Nissen: Dürer als Führer, in: Der Kunstwart, 1. Maiheft 1904, S. 93 - 102 sowie Julius Langbehn, Momme Nissen: Dürer als Führer, München 1928.

<sup>226</sup> Spanier, Künstlerischer Bilderschmuck (1902), S. 21.

Ähnlich positiv erfolgte die Rezeption der Malerei des 19. Jahrhunderts. Hier waren es vor allem Alfred Rethel, Ludwig Richter sowie Moritz von Schwind, in deren Werken man „deutsches Empfinden“<sup>227</sup> zu erspüren glaubte. Die Bilder definierten moralische Normen und versprachen Kontinuität. Normative Leitbegriffe wie „deutsche Innerlichkeit“ und „Volksnähe“ kamen zum Tragen, hinter denen eine dezidierte Auffassung von Kunst und Pädagogik steckte, wie sie z. B. von Langbehn weitschweifig begründet worden war. Man zeichnete eine Tradition deutschen Kunstwollens nach, in die die Werke künstlerischen Schaffens wie Meilensteine integriert wurden. Die in den Bildern diagnostizierte „Volksnähe“ war dabei ein wesentlicher Aspekt, der das Kunstverständnis beeinflusste. Ergänzt wurde er durch den Blick auf die künstlerische Darstellungsform und das Moment der „Kindertümlichkeit“. So ragten Schwind und Richter nicht nur deshalb hervor, weil sie „aus dem deutschen Volksleben schöpfen“<sup>228</sup>, sondern auch aufgrund ihrer poetischen Reinheit und leichten Zugänglichkeit. Nach Praehauser spreche aus Richters Bildern „Kinderseligkeit und Häuslichkeitspoesie“<sup>229</sup>. Als Produkt bürgerlich-biedermeierlicher Geistigkeit waren die Bilder geprägt von einer eingängigen konservativ-friedvollen Naturschilderung, die in der Auffassung der Natur als Locus amoenus aufging und mit ersehnten Idyllen in der Familien- und Landschaftsdarstellung verbunden war.

Moritz von Schwind, der Meister der spätromantischen Malerei, rückte auf zum volkstümlichen Maler der Märchenwelt, der deutschen „Märchenheimlichkeit“<sup>230</sup>. Seine Bilder kombinierten eine romantische Weltanschauung mit volkstümlicher Poesie; und unter diese Kategorie wurde auch Hans Thoma subsumiert<sup>231</sup>, dessen Werke und künstlerische Auffassung

---

<sup>227</sup> Kunst und künstlerische Erziehung, S. 421. Uebel bringt in diesem Kontext zum Ausdruck: „Aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts werden in unserer Zeit nur noch die genannt und als wahre Künstler gepriesen, die deutsche Art und Sitte in ihren Werken verkörpern und nichts Fremdes in sich aufgenommen haben: Moritz Schwind, Ludwig Richter, Alfred Rethel.“ Siehe: Uebel, Über das Verhältnis des Kunstbildes, S. 104. Deutlich klingt hier auch die Höherbewertung des „deutschen“, „germanischen“ Kunstwollens im internationalen Vergleich an.

<sup>228</sup> Paul Gizewski: Die bildende Kunst im Deutschunterricht unserer höheren Schulen, Langensalza 1909, S. 58.

<sup>229</sup> Praehauser, Aus den Schatzhäusern, S. 21.

<sup>230</sup> Ebd., S. 21. Siehe auch: E. Oppermann: Kunst für die Jugend!, in: Repertorium der Pädagogik, 58. Bd., Ulm 1904, S. 242 f.

<sup>231</sup> Vgl. Kurt Glaser: Die Graphik der Neuzeit, Berlin 1923, S. 455.

nach Ansicht vieler Pädagogen und Kunsterzieher deutsche „Schlichtheit“ und „Treuerzigkeit“<sup>232</sup> miteinander vereinten.

Was sich unter dem Oberbegriff der deutschen Kunst versammelte, war durch die Attribute der Volks- und Kindertümlichkeit charakterisiert. Offenbar sprachen sich die Apologeten der Bilderschmuckbewegung für eine Kunst aus, die der Bildsprache des 19. Jahrhunderts verpflichtet war und sich dadurch von Dekadenz und dem „Strom der Afterkunst“<sup>233</sup> zu distanzieren hatte. Folgt man dieser Annahme, dann bestände die damalige Kunst der Schule aus der engen Orientierung an Bildwerken, die das Kind daran gewöhnen sollten, „den Charakter deutscher Kunst in dem treffenden Ausdruck des Seelischen zu finden“<sup>234</sup>, der sich in nationalem Empfinden, Einfachheit und Natürlichkeit äußern sollte.

Anzeichen für diese Ausrichtung bietet die Tatsache, daß sich der pädagogisch-kunsterzieherische Diskurs über den künstlerischen Wandschmuck oftmals darin erschöpfte, die reine deutsche Kunst von den negativen Auswüchsen des modernen künstlerischen Schaffens abzugrenzen. Die dem Kinde ange-messenen Bildinhalte wurden solchen künstlerischen Ausdruckweisen gegen-übergestellt, die der gesunden Volkskunst zuwiderliefen. Diese Gegenüber-stellung verharrte nicht an der Oberfläche; hinter ihr stand eine Analyse der „ansteckenden Zeitkrankheit“<sup>235</sup> in der Kunst. Wortgewaltig wurde ein Bild des Verfalls beschrieben, von dem sich eine „gesunde deutsche Schulkunst“<sup>236</sup> zu distanzieren hatte. Im Blickpunkt stand dabei hauptsächlich der Impressionismus. Eine konkrete Auseinandersetzung mit den darauffolgenden künstlerischen Innovationen, wie z. B. dem Expressionismus fand kaum statt.

Ähnlich der Kritik Kaiser Wilhelms II. (vgl. Kap. 3.1), der die „verkehrten Wege“<sup>237</sup> der modernen Kunst geißelte, formierte sich innerhalb der pädago-

---

<sup>232</sup> Stahl, Künstlerischer Wandschmuck in Schule und Haus, S. 81. Von „Schlichtheit“ und „Treuerzigkeit“ spricht Stahl auch bei Richter, Carolsfeld und Steinhausen.

<sup>233</sup> Wolgast, Bedeutung der Kunst, S. 5.

<sup>234</sup> Ebd., S. 13. Siehe zur Auswahl von Kunstwerken für die Schulräume auch den Antrag der Schulsynode betreffend künstlerischen Wandschmuck in den Schulen, in: 1. Beilage zu Nr. 37 der Pädagogischen Reform, Mittwoch, 16. Sept. 1903. Die genannten Tendenzen spiegeln sich hier wider.

<sup>235</sup> Josef Strzygowski: Die Bildende Kunst der Gegenwart, 2. Aufl., Wien 1923, S. 147.

<sup>236</sup> Vgl. Wagner, Kunst im Schulzimmer, S. 504.

<sup>237</sup> Seidel, Kaiser und die Kunst, S. 15.

gischen Literatur die Ablehnung einer Kunst, die sich anscheinend von großen Idealen<sup>238</sup> ebenso wie von ihrer ästhetischen Funktion verabschiedet hatte. Stattdessen wirkte sie „durch möglichst ungewohnte und künstliche Reize“, die bezweckten, die „Sinne und Phantasie durch die seltensten Mischungen und gewagtesten Dissonanzen aufzupeitschen“<sup>239</sup>.

Die wesentlichen Kritikpunkte lagen einerseits in der Abkehr vom deutschen Wesen - stammten doch die neuen künstlerischen Impulse vor allem aus dem Ausland; andererseits bemängelte man die veränderte Darstellungsform. Genauer gesagt: Vielfach war die Klage zu hören, daß sich durch die ausländischen Einflüsse in Deutschland kein eigener Stil formieren konnte.<sup>240</sup> Dabei richtete sich der Blick, noch mit Reminiszenzen an den deutsch-französischen Krieg 1870/71, vor allem in Richtung Frankreich. Deshalb erfuhr gerade der Impressionismus als „französisches Gewächs“<sup>241</sup> eine kritische Beurteilung. Hinzu kam die ablehnende Haltung gegenüber der künstlerischen Technik, die noch 1913 von Langl als ein „mechanische[r] Tonabklatsch im Wege der ‚Impression‘“<sup>242</sup> beurteilt wurde. Im Gegensatz zu einem vollendeten Bilde fehle es dem impressionistischen Werk an inhaltlicher Tiefe, Gedankenreichtum, Gestaltungskraft und Phantasie; es erschöpfe sich in der Wiedergabe von Lichtreflexen und Farbwirkungen.<sup>243</sup>

Die These von der „Gedankenarmut der Modernen“<sup>244</sup> war zu hören. Vielerorts wurde eine fehlende Einheit in der impressionistischen Darstellungsform beklagt. Durch die bloße Focussierung auf einen Moment versäume es der Impressionismus, die separierten Teileinheiten zu einem Gesamten zusammenzufügen. Für die Präsentation in den Schulräumen erschien das impressionistische Bild daher kaum geeignet. Denn, so die Ansicht Grimms,

---

<sup>238</sup> Vgl. Wilhelm II.: Die wahre Kunst, in: Schutte/Sprengel, Die Berliner Moderne, S. 573.

<sup>239</sup> Johannes Volkelt: Kunst und Volkserziehung, München 1911, S. 90.

<sup>240</sup> Vgl. Wilhelm Schäfer: Deutsche Kunst?, in: Der Kunstwart, 2. Oktoberheft 1906, S. 106.

<sup>241</sup> Dresdner, Weg der Kunst, S. 224. Der Impressionismus trage „das Stigma des Fanatismus Manets an der Stirn“, ebd., S. 212.

<sup>242</sup> Josef Langl: Die Auswüchse in der Kunst und im Kunstunterricht, in: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 9. Jg 1913, S. 39.

<sup>243</sup> Vgl. Tittel, Künstlerischer Wandschmuck, S. 518.

<sup>244</sup> Ebd., S. 518. Selbst der Bildhauer Hermann Obrist äußert Kritik. Zwar räumt er ein, daß sich durch Naturalismus und Impressionismus das Farbsehen verfeinert habe, dennoch fehlt es auch ihm an Substanz: „Bildende Kunst soll uns doch Gebilde geben, nicht Impressionen, die bloßen Häute über den Gebilden.“ Siehe: Hermann Obrist: Neue Möglichkeiten in der bildenden Kunst, Leipzig 1903, S. 163.

„einzelne Impressionen werden im Schüler kein Gefühl auslösen, weil der sich erst entwickelnde Mensch die Andeutungen noch nicht zu ergänzen vermag“<sup>245</sup>. Ähnlich argumentierte Tittel, der sich z. B. nur dann Liebermanns Werk „Badende Knaben“ als Bild für die Schule vorstellen konnte, wenn es einfacher und eben „weniger impressionistisch“<sup>246</sup> dargestellt wäre. - Damit die „Baden-den Knaben“ dennoch als Wandschmuck das Schulzimmer zieren konnten, wurde Liebermanns Bild in den folgenden Jahren schlichtweg kopiert und mit einer klaren Formensprache als Künstler-Lithographie im Verlag von R. Voigtländer zwischen 1911 und 1914 herausgegeben. Diese Lithographie des Malers, Radierers und Lithographen Paul Gerhard Vowe (1874 - ?) trägt deutliche Züge des Originals und übernimmt sogar den Titel des kopierten Werkes.<sup>247</sup> (Siehe hierzu Abb. 2 und 3)

Die Ähnlichkeiten werden vor allem dann augenfällig, wenn man die Lithographie seitenverkehrt betrachtet. Die Aufteilung der badenden Jungen, die Schaumkronen der Wogen, die als parallele Reihen an den Strand rollen, bestimmen in beiden Bildern die Gliederung. Zudem wird in Liebermanns wie in Vowes Werk ein Ausschnittcharakter durch die nicht vollständige Figurendarstellung erzielt. Bei Liebermann ist es der nur angeschnittene Badewärter, bei Vowe der Junge am rechten Bildrand. Auch die Abstände zwischen den Wogenkämmen und den sich perspektivisch verkleinernden Figuren sind deutliche Übereinstimmungen zwischen den Werken. Selbst einzelne Bewegungen der Badenden scheinen von Vowe dem Ölbild Liebermanns entnommen zu sein.

---

<sup>245</sup> Grimm: Einiges von der Kunst in der Schule, in: Pädagogische Studien, 25. Jg. 1904, S. 430.

<sup>246</sup> Tittel, Künstlerischer Wandschmuck, S. 522. Siehe in diesem Zusammenhang auch Ernst Linde: Kunsterziehung, in: Pädagogischer Jahresbericht von 1909, 62. Jg. 1910, S. 557.

<sup>247</sup> Max Liebermann hat das Thema „Badende Knaben“ mehrfach behandelt und variiert. Ausschlaggebend dürfte hier das Bild der *Badenden Knaben* (Öl auf Leinwand, 113 x 152 cm) Liebermanns sein, das er im Winter 1899/1900 begann und auf der zweiten Secessionsausstellung im Frühjahr 1900 präsentierte. Siehe hierzu: Max Liebermann in seiner Zeit, Ausstellungskatalog, Berlin 1979, S. 286 f. Victor Zobel bemerkte zu diesem Bild, daß Liebermann hier „sein Können nicht sehr vorteilhaft“ gezeigt habe. Victor Zobel: Bildende Kunst, Berliner Kunstaussstellungen, in: Der Kunstwart, 1. Augustheft 1900, S. 347.





**Abb. 2: *Badende Knaben* Paul Gerhard Vowe**



© VG Bild-Kunst, Bonn 2002

**Abb. 3: *Badende Knaben* Max Liebermann**

Unterschiede zeigen sich aber in der Darstellungsform. Vowe bemüht sich um eine realistischere Wiedergabe. Wasserspiegelungen und Schattenbildungen werden durchwegs ausgeführt. Die Körperdarstellung legt auf die Feingliedrigkeit Wert und die Herausarbeitung der Schönheit des kindlichen Körpers. Dabei geben die klaren Formen und die Realitätsannäherung der Lithographie Hinweise auf das Realismuskonzept der Schulkunst, von dem sich nicht nur der Pinselduktus Liebermanns deutlich absetzte.

Die Lithographie erscheint „pädagogisiert“ und als ein aussagekräftiges Bild reformpädagogischer Ästhetik. Dieser Ästhetik entsprach auch die Nacktheit der Knaben, die nicht etwa das sittliche Empfinden störte, sondern sich einreichte in das pädagogisch forcierte Bild des jungen Menschen als „*erlebende[s], freie[s] und natürliche[s] Kind*“<sup>248</sup>. Vom Jugendstil angeregt zeigt die Lithographie die Nacktheit als Inbegriff der Reinheit und Unschuld. Hier kommt eine idyllische Verherrlichung des Kindes zum Tragen - eine „Hypostasierung der kindlichen ‚Unverdorbenheit‘“<sup>249</sup>, die zugleich mit dem Zivilisatorisch-krankhaften - auch in der modernen Kunst - kontrastiert werden konnte.

Den modernen künstlerischen Ausdrucksformen, insbesondere dem impressionistischen Stil, stand also eine Ästhetik gegenüber, die vor allem als „gesund“ betrachtet wurde. Zugleich verknüpfte man mit ihr die Besonderheit der „rechte[n] deutsche[n] Art“<sup>250</sup>, so daß die Distanzierung gegenüber dem Fremden mit der Besinnung auf das sogenannte deutsche Wesen und die deutsche Eigenart einherging.<sup>251</sup> Gerade die nationale Argumentationsfigur signalisierte die Reanimation des spezifisch Deutschen und das Streben nach einer deutschen Identität.

Ein nationales Empfinden sollte die Kunst durchströmen und durch die Kunst zugleich einen neuen Ausdruck bekommen. Die Aufgabe der Gegenwart wurde darin gesehen, den „Zusammenschluß all der gesunden Kräfte, die im Deutschtum [...] wurzeln“<sup>252</sup>, zu befördern. Dabei war die Bilderauswahl für die Schulen von der Erfüllung dieser Aufgabe nicht ausgeschlossen. Vielmehr sollte sich hier die politische Dimension der Bilderschmuckbewegung zeigen.

---

<sup>248</sup> Jürgen Oelkers: Reformpädagogik, 3. Aufl., Weinheim/München 1996, S. 331.

<sup>249</sup> Hein, Transformation, S. 65.

<sup>250</sup> Richard Bürkner: Kunstpflege in Haus und Heimat, Leipzig 1910, S. 33.

<sup>251</sup> Vgl. Zetzsche, Kunstförderung durch Bilderschmuck, S. 75.

<sup>252</sup> Ludwig Gurlitt: Schule und Gegenwartskunst, Berlin-Schöneberg 1907, S. 65.

Denn es kann mit guten Gründen angenommen werden, daß die Schmuckbilder ein „Politikum“ darstellten, das der Dekadenz und dem Ausdifferenzierungsprozeß der Moderne entgegenwirken sollte. Die Ausschmückung der Schulen wäre dann ein Exempel dafür, daß die ersehnte Aussöhnung von Kunst, Leben, Volk und Nation zu einer „Gegenströmung zur modernen Wirklichkeit“<sup>253</sup> degenerierte.

Bei der Bewertung der bisherigen Ergebnisse wird deutlich, daß sich die Schwerpunkte aus dem Verlagsangebot in den Vorstellungen der Pädagogen und Kunsterzieher von einer adäquaten Schulkunst wiederfinden. Zudem drängen sich Parallelen zur Wandschmuck-Diskussion auf dem ersten Kunsterziehungstag geradezu auf. Die dort virulent gewordenen normativen Vorstellungen finden in der Diskussion um die künstlerischen Wandbilder ein Pendant und können die These der eingeschränkten Kunstrezeption stützen. Im kunsterzieherischen Diskurs zeigen sich sowohl normative Rückgriffe auf ausgewählte Kunstepochen, als auch ein verengter Blick auf das künstlerische Schaffen der Moderne. In dem Vertrauen auf eine neue deutsche Kunst wurden die künstlerischen Innovationen als Tendenzkunst, als „ringende Kunst“<sup>254</sup> abgetan, deren Kraft und Einfluß nicht als dauerhaft angesehen wurde. Ein entscheidender Punkt war aber auch, daß die moderne Ausdruckweise offenbar als Schulkunst nicht zumutbar erschien, da sie sich den überkommenen Verständnisstrukturen durch fehlende „reale Inhalte“ entzog. So entschied man sich gegen den Facettenreichtum der progressiven Kunstrichtungen. „Einseitige Stilkünsteleien, Paradestückchen moderner Technik“<sup>255</sup>, wie Spanier mit Blick auf die modernen Kunstschöpfungen zusammenfaßte, mußten ausgeschlossen werden. - Die Kunst der Schule hatte sich stattdessen aus den „Irrungen und Wirrungen“ herauszuschälen und sollte eine „ästhetische Kultur [begründen], die die alten nationalen Schätze hegt und pflegt und einer neu heraufgekommenen ursprünglichen Kunst mit Freude und Verständnis die Wege bereitet“<sup>256</sup>. Entgegen der Zügellosigkeit moderner Bildinhalte erhofften sich Pädagogen und Schulmänner von einer an den großen Idealen orientierten Kunst, die Erneuerung des Volkes voranzutreiben.

---

<sup>253</sup> Mollet, Umgang der Pädagogik, S. 19.

<sup>254</sup> Dierks, Problem der künstlerischen Erziehung, S. 40.

<sup>255</sup> Spanier, Künstlerischer Bilderschmuck (1902), S. 66.

<sup>256</sup> Wolgast, Bedeutung der Kunst, S. 5. Die Wurzeln dieser nun neu aufkeimenden Kunst werden vor allem von Schubert in einer der „germanischen Rasse angeborenen physisch-psychischen Anlage“ gesehen. Siehe: Schubert, Die deutsche bildende Kunst, S. 224.

Viele Zeichen deuten darauf hin, daß die Vorstellungen von dieser neuen nationalen Kunst wie Wertmaßstäbe an die Vielgestaltigkeit der künstlerischen Moderne angelegt wurden. Dabei waren diese Vorstellungen nicht frei von Anachronismen. Sollte sich nämlich der bisher aufgezeigte Trend in der für die Pädagogik der Zeit maßgeblichen Kunstauffassung fortsetzen, dann war dem Schulwandschmuck eine künstlerische Ausdrucksform eigen, die im Hinblick auf die avant-gardistische Kunst längst überholt war. Trotzdem wurde ein Teil des Schulwandschmucks als neue und moderne Kunst gefeiert, wobei der Modus des „Modernen“ vielfach selektiv betrachtet und oftmals auch in die Vergangenheit hinein ausgedehnt wurde: Anfang des 20. Jahrhunderts verstand Lichtwark unter „neuer Kunst [...] die allgemein anerkannten Meister des 19. Jahrhunderts“<sup>257</sup> und Schäfer zählte z. B. noch 1906 Bilder von Leibl, Trübner und Thoma bereitwillig zur modernen Kunst<sup>258</sup>.

Erschöpfte sich das Projekt „Künstlerischer Wandschmuck“ aber nun in einer Zentrierung auf ein überkommenes Realismuskonzept und in dem Verlangen nach volksnahen und naturbezogenen Bildwerken?

Die Problematik war offenbar weitaus komplexer, denn es mußten neben politisch motivierten Gesichtspunkten auch spezifisch pädagogische und didaktisch-methodische Faktoren aufeinander abgestimmt und in Einklang gebracht werden. - Ein Vorgang, der den Verdacht nahelegt, daß die Bilderschmuckbewegung historisch-faktisch nicht nur wenig an der Kunst ihrer Zeit, sondern auch wenig, wenn überhaupt, an der Sache der Kunst selbst orientiert war.

### **3.3.3 „Maßgaben“ für eine Kunst für die Schule**

„Der Schmuck der Schule muß bestimmten Anforderungen entsprechen, wenn er seinen Zweck erfüllen soll.“<sup>259</sup> Und auf die Zweckerfüllung kam es an. Sie machte die Suche nach konsensfähigen und konkreten Auswahlkriterien für eine Schulkunst zu einer besonderen Aufgabe, die parallel zu der Bewertung

---

<sup>257</sup> Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen, S. 199.

<sup>258</sup> Schäfer, Deutsche Kunst, S. 105.

<sup>259</sup> Ernst M. Roloff (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Freiburg/B. o. J., 4. Bd., Sp. 601.

von Kunstepochen und künstlerischen Werken, zu einem Herzstück der Bilderschmuckbewegung wurde. Denn an ihr hingen die pädagogisch-kunsterzieherischen Hoffnungen (vgl. Kap. 2.2), die mit den künstlerischen Bildern auf das engste verbunden waren. Gerade die an das kunsterzieherische Vorhaben geknüpften hehren Erziehungsziele gaben der Bewegung Gewicht. Hinzu kam - wie bereits angedeutet wurde - das nicht weniger gewichtige politische Moment: Ein des „künstlerischen Genusses fähiges Volk [war] auch in nationaler und politischer Hinsicht von Bedeutung“<sup>260</sup>. Von der „Konsumentenerziehung“ sollte die Volkswirtschaft, wie das Prestige des Deutschen Reiches profitieren; man wollte den internationalen Vergleich, besonders mit England und Frankreich, nicht mehr zu scheuen brauchen.

Angesichts dieser weit über den kunsterzieherischen Zweck hinausgehenden Bedeutung wird verständlich, daß sich eine Fülle von Büchern, Aufsätzen und Beiträgen zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Frage nach adäquaten Kriterien für die Wahl des Schulschmucks befaßten. Eine zentrale Veröffentlichung war das Buch von Max Spanier mit dem Titel: „Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen“. Dieses Werk, das in seiner Konzentration auf den Wandschmuck von Zeitgenossen sogar als „Glaubensbekenntnis“<sup>261</sup> bezeichnet wurde, erschien bereits 1897 anlässlich der Wandschmuck-Ausstellung der Hamburger Lehrervereinigung und wurde 1902 in einer dritten erweiterten Auflage herausgegeben. Auch die Auseinandersetzung des bekannten Herbartianers Wilhelm Rein über „Bildende Kunst und Schule“ von 1902 ist als ein wesentlicher Beitrag zur Frage nach relevanten Auswahlkriterien anzuführen. Und sogar im „Lexikon der Pädagogik“ und im „Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik“, dem maßgeblichen Fachlexikon der Epoche, wurde das Thema Schulwandschmuck behandelt.

Ein zentrales Prinzip des Anforderungskatalogs war die Losung, daß „das Beste für die Jugend gut genug sei“<sup>262</sup>. Ebenso galt die „Wohlfelilheit“ der Bilder als notwendiges Kriterium. Zu diesen Grundsätzen traten jedoch spezielle Merkmale und Forderungen, die den Charakter des idealen Bilderschmucks für die Schulen konturieren sollten. Es sind „Maßgaben“ für die

---

<sup>260</sup> R. Jasche: Kunst dem Volke?, in: Sammlung pädagogischer Vorträge, 14. Bd., 1904, S. 98 (S. 16).

<sup>261</sup> Wagner, Kunst im Schulzimmer, S. 488.

<sup>262</sup> Wilhelm Rein: Bildende Kunst und Schule, Dresden 1902, S. 31.

Kunst, die zugleich die hinter ihr stehenden Ziele, Wege und Mittel der Erziehung und Bildung ermessen lassen. Folgt man den Darstellungen in den einschlägigen Schriften, ergibt sich eine grobe Unterteilung in formale, inhaltliche und qualitative „Maßgaben“.

### **3.3.3.1 Anforderungen an Art und Form des künstlerischen Schulwandschmucks**

In der pädagogischen Literatur zum künstlerischen Wandschmuck finden sich neben konkreten Anleitungen, wie die künstlerischen Bilder in der Schule zu rahmen und zu hängen waren<sup>263</sup>, genaue Vorstellungen über die Größe und Darstellungsart der Bilder. Übereinstimmend wurden hinreichend große Abbildungen gefordert, weil das Schmuckbild auch von den entferntesten Plätzen im Schulzimmer aus gesehen werden sollte.<sup>264</sup> Ähnlich wie bei den fachlich gebundenen Anschauungstafeln betrachtete man die ausreichende Größe als wesentliche Voraussetzung für gelungene Lehr- und Lernprozesse. Alle Schüler sollten den Bildinhalt erkennen und den Ausführungen des Lehrers problemlos folgen können.

Zu der geforderten Fernwirkung traten Ansprüche an die künstlerische Gestaltung der Bilder. Der Wandschmuck hatte deutlich und klar in der Linienführung zu sein. Nur ein künstlerisches Bild, das in seiner Ausdrucksweise über einfache und klare Linien verfügte und den Inhalt überschaubar und großflächig präsentierte, konnte seine Wirkung in den Schulräumen entfalten. Abgelehnt wurden somit Bilder, die „aus einer Fülle subtiler Details“<sup>265</sup> bestanden. Und auch ein künstlerisches Werk, das den Anspruch nicht erfüllte „wie die Natur selbst“<sup>266</sup> zu sein, widersetzte sich den pädagogischen Kriterien. Denn die Forderung nach farbigen Wandschmucktafeln,

---

<sup>263</sup> Praehauser merkt an, daß die Farbe des Rahmens eines Bildes „einen Gegensatz [...] zu der im Bilde vorherrschenden Farbe“ darstellen sollte. Zudem stellt er bezüglich der Hängung die „Faustregel“ auf: „Der zuhinterst Sitzende muss die untere Rahmenleiste noch ungehindert sehen können“. Siehe: Ludwig Praehauser: Das künstlerische Bild in der Schule, in: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Dresden 1911, S. 40. Richard Wagner stellt einen detaillierten Plan auf, zu welcher Zeit welche Bilder aufzuhängen sind. Siehe: Wagner, Kunst im Schulzimmer, S. 499.

<sup>264</sup> Vgl. ebd., S. 494.

<sup>265</sup> Jessen, Die künstlerische Erziehung, S. 82.

<sup>266</sup> Ebd., S. 82.

mittels derer der Farbensinn gefördert werden sollte, implizierte die Auflage, daß sich die Künstler an die Realität und die Gegenstandsfarben halten. Nachweisbar wurde eine Verkehrung der Lokalfarben - wie sie in der expressionistischen Kunst vorherrschte - als dem Kinde unangemessen bewertet.

Ergänzt wurden diese Vorgaben durch den Wunsch nach gestalterisch „schlichten“ und „bescheidenen“ Wandschmucktafeln. Pädagogen und Kunsterzieher wollten sich damit einerseits vom Stil der zeitgenössischen Plakatkunst abgrenzen, der als Gefahr für das Kind bewertet wurde<sup>267</sup>; andererseits erhoffte man sich dadurch eine „kindgerechte Kunst“, wobei sich das Postulat nach Kindgerechtigkeit vor allem auf die Berücksichtigung der jeweiligen Altersstufen bezog. So hieß es z. B.:

„Den kleineren Kindern sind lebhaftere, stark kontrastierende Farben zu bieten, ohne feinere Nuancierungen, stark markierte Linien und kräftige Bewegungen sind für sie notwendig [...]“<sup>268</sup>

Aber auch unabhängig von der altersgemäßen Ausrichtung stand die Forderung nach einer klaren und eindringlichen Zeichnung im Vordergrund: „Sachliche Klarheit, Sicherheit und Reiz der Zeichnung sind unumgänglich.“<sup>269</sup> Pädagogen und Kunsterzieher waren sich darin einig, daß Transparenz, fließende und weiche Übergänge zwischen Farben, Linien und Formen den Schülern nicht adäquat seien.

Schon die „Formalia“ deuten also auf eine Schulkunst hin, die mit dem Ruf nach Anschaulichkeit und Klarheit wohl mehr an entwicklungspsychologischen und didaktischen Forderungen ausgerichtet war als an künstlerischen Gesichtspunkten. Kontrastierungen, Spannungen und Gegensätze wichen einer „einheit-liche[n] Stimmung“<sup>270</sup>, einer Form des

<sup>267</sup> Vgl. Breull, Kunstpflege in der Schule, S. 8. Die Abgrenzung zum Stil der als „schrill“ titulierten Plakatkunst findet sich in vielen Auseinandersetzungen. Fritz Stahl befürchtet, daß der „Plakatstil mit seinen vergrößerten Linien und grellen Farben“ sogar ein „dauerndes Unheil“ anrichtet. Vgl. Stahl, Künstlerischer Wandschmuck in Schule und Haus, S. 70.

<sup>268</sup> Dierks, Problem der künstlerischen Erziehung, S. 39. Auch Praehauser beschreibt Merkmale einer Kunst für untere Schuljahre, indem er sich für „große Farbflächen, ungebrochene Töne und klare Linien“ ausspricht. Siehe: Praehauser, Bild als pädagogisches Problem (1907), S. 5.

<sup>269</sup> Fritz Stahl: Künstlerischer Wandschmuck für die Schule und im Hause, in: Die Kunst im Leben des Kindes, Katalog, S. 23.

<sup>270</sup> Jessen, Die künstlerische Erziehung, S. 82.

Ausdrucks, die „vom pädagogischen [...] Standpunkte aus einwandfrei, gut und schön“<sup>271</sup> war.

Unter diesen Vorzeichen standen auch die inhaltlichen „Maßgaben“.

### 3.3.3.2 Forderungen an den Inhalt der künstlerischen Bilder

In vielen Publikationen zum künstlerischen Schulwandschmuck wurde die Ansicht vertreten, daß nicht das „Was“, sondern das „Wie“<sup>272</sup> entscheidend und ausschlaggebend sei. Dennoch finden sich deutliche Vorgaben, die den Inhalt der Bilder betreffen. Der Glaube an die Erfüllung der pädagogischen und kunsterzieherischen Klein- und Großhoffnungen ging nämlich mit dem Wunsch nach einer deutschen, verständlichen und reinen Kunst einher - ein Wunsch, der Anforderungen an den Bildinhalt nach sich zog.

Unter dem Gebot der Reinheit hatte die Kunst der Schule den modernen künstlerischen Bildthemen entgegenzutreten, die angeblich der „Zügellosigkeit“ und den „niedern Leidenschaften“<sup>273</sup> verschrieben waren. Da der künstlerische Wandschmuck zur Ausbildung der sittlichen Persönlichkeit beitragen sollte, mußten die Inhalte der Schmucktafeln mit den Erziehungsabsichten konform gehen. So stand als übergeordnetes Kriterium die ethische Angemessenheit im Zentrum.

„Bei der Auswahl der Kunstwerke werden wir selbstverständlich [...] darauf bedacht sein, etwas dem ethischen Zwecke der Erziehung zuwiderlaufendes oder der ethischen Entwicklungsstufe nicht Adäquates aus der Kunst nicht auszuwählen.“<sup>274</sup>

Die Kunst wurde an die Maßstäbe der Sittlichkeit gebunden. Durch ihre Ausrichtung auf ethisch-moralische Werte und Normen sollte die junge Seele „gehoben“ werden.<sup>275</sup> Dadurch entstand gleichsam ein Filter, durch den die Wandschmuckbilder im Hinblick auf ihren erzieherischen und sittlichen Wert betrachtet wurden. Nahezu einstimmig warnten Pädagogen und Schulmänner

---

<sup>271</sup> Heinrich Kolar: Der Wandschmuck im Schulzimmer, in: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 2. Jg. 1906, S. 272.

<sup>272</sup> Vgl. hier z. B. Kunst und künstlerische Erziehung, S. 748.

<sup>273</sup> Hermann Winzer: Die Volksschule und die Kunst, Langensalza 1903, S. 13.

<sup>274</sup> Schubert, Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule, S. 293.

<sup>275</sup> Vgl. Roloff, Lexikon der Pädagogik, 3. Bd, Sp. 112.



vor kulturfeindlichen Tendenzen, vor sinnlich-erotischen Darstellungen und vor jeglichen „Schilderungen, die des Kindes leicht bewegliche Einbildungskraft auf geschmacks- oder gesittungsfeindliche Bahnen treiben können“<sup>276</sup>. Was blieb, war neben biblischen und historischen Motiven, Märchenbildern und Porträts vor allem das Angebot „aus dem unermeßlichen Gebiete der Landschaftsmalerei“<sup>277</sup> - also solche Darstellungen, die dem „Allzukünstlichen“ das „Einfach-Gesunde und Traulich-Heimatliche“<sup>278</sup> gegenüberstellten. So erweiterte sich die Forderung nach Reinheit und sittlicher Angemessenheit um das Plädoyer für eine natur- und volksnahe Schulkunst, die sich am heimatlichen Motivkreis orientierte. Folgerichtig war es daher, daß die Auseinandersetzungen um die Kunst der Schule mit Bezügen zur deutschen Heimatkunst regelrecht übersät waren. Frankes „heimatlicher Imperativ“ ist hierfür exemplarisch:

„Die gesamte Kunstpflege soll vornehmlich die *Heimat* - und dann die *vaterländische Kunst* bevorzugen.“<sup>279</sup>

Die Inhalte der künstlerischen Erziehung, die über die Ausstattung der Schulräume vermittelt werden sollten, konnten „keinem anderen Boden entwachsen, als dem heimatlichen“<sup>280</sup>. Der Heimatgedanke entsprang der Stadt- und Zivilisationskritik um 1900 als Reflex auf die Industrialisierung und Modernisierung der Gesellschaft. Er wirkte auf die unterschiedlichsten Bestrebungen und Strömungen ein und zeigte die enge Verflechtung zwischen Kunst- und Heimerziehung auf. Gerade der Blick auf das Natur- und Heimerleben verband insbesondere die kunsterzieherischen Bestrebungen mit der Jugendbewegung, der Landerziehungsheim- und Schullandheimbewegung. Allerdings war innerhalb der Bilderschmuckbewegung nicht das unmittelbare Erleben, sondern die künstlerische Erfahrung ausschlaggebend. Die Kunst erhielt damit eine Transmitterfunktion. Ihr fiel u. a. die Aufgabe zu, den Heimatgedanken zu stärken, wodurch sie in der Motivwahl eine Einschränkung erfuhr. Da über die künstlerischen Bilder das Gefühl für die Heimat bereichert und die Schönheit der deutschen Landschaft für die „deutsche Seele“, das

---

<sup>276</sup> Lehmann, Vom künstlerischen Wandschmuck, S. 47.

<sup>277</sup> Ebd., S. 47.

<sup>278</sup> Volkelt, Kunst und Volkserziehung, S. 92.

<sup>279</sup> Th. Franke: Über Kunsterziehung in der Schule, in: Karl Just (Hrsg.): Praxis der Erziehungsschule, 16. Bd., Altenburg 1902, S. 54.

<sup>280</sup> Wolgast, Bedeutung der Kunst, S. 17.

„deutsche Gemüt“ erschlossen werden sollte, mußte „heimatliche und Heimatkunst vor allem dargeboten werden.“<sup>281</sup> Zudem gingen viele Pädagogen davon aus, daß es den „wahrhaft deutschen Erzeugnissen“ vorbehalten sei, einen tiefen Eindruck zu hinterlassen, „weil sie im tiefinnersten Herzen erfasst werden, weil sie Bodengeruch haben“<sup>282</sup>. Das Ideal der künstlerischen Bilder war ein „bodenständiges“, ein Ideal, das den damals weit verbreiteten nationalen und völkischen Ideenkreisen entsproß, wie es z. B. Hein und Gonon ausführlich nachgewiesen haben.<sup>283</sup>

Neben gesinnungsfördernden Aufgaben hatten die Inhalte des Schulwandschmucks unterrichtspraktische Anforderungen zu erfüllen: Sie sollten sich in das Unterrichtsgeschehen eingliedern lassen und die kindliche Aufmerksamkeit hervorrufen. Darauf deutet z. B. die Bevorzugung „epischer“ Bilder hin. Pädagogen und Schulmänner betonten, daß das erzählende Genrebild durch seine Thematik eher in der Lage sei, die Schüler zu fesseln und zu begeistern, als das „lyrische“ Bild, d. h. die reine Stimmungslandschaft.<sup>284</sup> Auch die gewünschte inhaltliche Nähe zum Stoff der Unterrichtsfächer weist in diese Richtung. Die Orientierung am „Stoff“<sup>285</sup> war ein wesentlicher Gesichtspunkt, der zu der Empfehlung führte, daß man „als Wandschmuck vorwiegend solche Bilder [wähle], welche inhaltlich mit [...] dem Lehrstoffe unserer Schulen in Beziehung stehen, also Darstellungen biblischen, geschichtlichen, geographisch-landschaftlichen und naturkundlichen Inhalts“<sup>286</sup>. Dabei wurde an der nationalen Prägung festgehalten. Denn sowohl die Landschaftsdarstellungen hatten dem deutschen Boden zu entspringen, als auch die Geschichtsdarstellungen, deren Themen damit quasi vorgegeben waren: „Die patrio-

---

<sup>281</sup> Grimm, Einiges von der Kunst in der Schule, S. 431. Lindemann fügt der Heimat als Kategorie noch die Gegenwart hinzu: „Und wenn diese Kunst sich mit der Heimat verknüpft, so grüßt sie das Kind als Vertraute, mit der es auf Du und Du steht. *Gegenwart* und *Heimat* sind die beiden Worte, in denen die Richtlinien für die Auswahl beschlossen liegen.“ Siehe: Lindemann, Die Ausstattung des Schulzimmers, S. IV.

<sup>282</sup> Schubert, Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule, S. 296.

<sup>283</sup> Vgl. Hein, Transformation; Philipp Gonon: Kaiserstreue statt Internationalismus: Anmerkungen zur Reformpädagogik der Jahrhundertwende, in: Winfried Böhm, Jürgen Oelkers (Hrsg.): Reformpädagogik kontrovers, Würzburg 1995, S. 175 - 200.

<sup>284</sup> Vgl. Uebel, Über das Verhältnis des Kunstbildes, S. 116. Glück unterscheidet sogar zwischen dramatischen, epischen und lyrischen Bildern. Siehe: M. Glück: Bilder in der Schule, in: Der Schulfreund, 12. Jg. 1903, S. 27.

<sup>285</sup> O. Paßkönig: Das Kunstbild in der Schule, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 56. Jg. 1904, S. 232.

<sup>286</sup> Hach, Schmuck- und Lehrbild, S. 134.

tischen Bilder sollen hauptsächlich Momente aus der engern und weitem Heimatgeschichte darstellen<sup>287</sup>.

Nicht zuletzt wurden die Inhalte der Wandschmucktafeln an die Leitnorm der Verständlichkeit gebunden. Der Bildinhalt mußte leicht begreifbar sein: Nur eine Kunst, die „selbst dem bescheidensten Volksgenossen verständlich und anziehend ist“<sup>288</sup>, konnte sich als geeignete Schulkunst formieren. „Verständlich“ hieß für viele Pädagogen und Schulmänner aber auch, daß die Inhalte des Schulwandschmucks dem kindlichen Erfahrungskreis zu entspringen hatten. Durch die Ausrichtung der künstlerischen Werke am Anschauungskreis des Kindes sollte sein Interesse für das Bild verstärkt werden. Vertraute Gegenstände, bekannte Landschaften und dem Kinde durch Selbsterleben bekannte Stoffe galten als notwendige Verbindungslinien zwischen Bild und Schüler, zwischen Subjekt und Kunstobjekt. Paul Blechschmidt sprach in diesem Zusammenhang vom Prinzip der „psychologischen Angemessenheit“<sup>289</sup>. Dieses Prinzip gliederte sich in die Forderung, daß dem Kinde erstens nur das geboten werden sollte, was seinem Interesse und seiner Ideenwelt entspricht, zweitens hatten die Bilder der geistigen Entwicklungsstufe und der Auffassungsgabe des Kindes Rechnung zu tragen. Es ging darum, die Kunst an den kindlichen Assoziationsgruppen<sup>290</sup> auszurichten; die Bildinhalte sollten im Kinde auf „verwandte Vorstellungsmassen und Gefühlskomplexe“<sup>291</sup> stoßen. Vielfach brachte man auch den aus der Psychologie und Philosophie entlehnten Begriff der „Apperzeption“ in die Diskussion ein. Conrad Schubert behauptete z. B.:

„Es gilt für alle Kunstwerke, also auch für die der bildenden Kunst, der Satz: Nur das wird apperzipiert, was schon einmal wirklich ähnlich gesehen, gedacht, empfunden wurde.“<sup>292</sup>

---

<sup>287</sup> Frenzel, Bilderschmuck im Schulzimmer, S. 98.

<sup>288</sup> Dresdner, Weg der Kunst, S. 213.

<sup>289</sup> Paul Blechschmidt: Die künstlerische Ausschmückung einer großstädtischen Volksschule, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 57. Jg. 1905, S. 284. Vgl. auch Roloff, Lexikon der Pädagogik, 4. Bd., Sp. 601.

<sup>290</sup> Vgl. Dierks, Problem der künstlerischen Erziehung, S. 37.

<sup>291</sup> Uebel, Über das Verhältnis des Kunstbildes, S. 116. Auch Konrad Lange hebt hervor, daß der Wandschmuck „mehr das Inhaltliche, weniger das Stimmungsmässige betonen sollte, da das Kind eben erfahrungsgemäss für den Inhalt eines Bildes viel mehr Interesse hat als für eine stimmungsvolle Auffassung der Natur“. Siehe: Lange, Wesen der künstlerischen Erziehung, S. 12.

<sup>292</sup> Schubert, Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule, S. 295 f.

So wurde unter Berufung auf den alten didaktisch-psychologischen Grundsatz „vom Nahen zum Fernen“ der kindliche Ideenkreis und Erfahrungsraum zum Maßstab für eine verständliche Kunst. Und gesteigert zur „Geistesverwandtschaft“ war damit ein weiteres Argument gegeben, um die spezifisch moderne Kunst als Schulschmuck abzulehnen. Denn, so die Ansicht Glücks, „zwischen moderner Malerei und dem Kinde wird die von uns geforderte Geistesverwandtschaft in der Regel nicht bestehen.“<sup>293</sup>

### **3.3.3.3 Ansprüche an die Reproduktionstechnik und das künstlerische Verfahren**

Das dritte Kriterium betrifft einen Komplex, der sowohl die künstlerische Güte eines Werkes beinhaltet, als auch subjektive Vorstellungen vom Wert der Kunstschöpfungen im Spannungsfeld zwischen nationaler Beengtheit und kunstgeschichtlicher Weitläufigkeit. Pädagogen und Kunsterzieher sahen sich vor die Aufgabe gestellt, den weit verbreiteten Ruf nach Originalen mit der Forderung nach künstlerisch wertvollen und preiswerten Bildern in Einklang zu bringen. Es mußte also vor allem zwischen den Werken der Hochkunst, die lediglich als Reproduktionen erworben werden konnten, und den Farblithographien lebender Künstler gewichtet werden. So stellte sich die Frage, ob „denn ein guter Farbenlichtdruck nach Tizians `Zinsgroschen`, nach Raphael und Dürer nicht mehr wert [sei], als das gelungenste Wandbild unserer Zeitgenossen“<sup>294</sup>.

Reproduktionen von Werken „hoher Kunst“ waren nach Ansicht vieler Pädagogen deswegen von Bedeutung, weil den Schülern die Schöpfungen vergangener Epochen vor Augen geführt werden sollten. Das erforderte allerdings qualitativ hochwertige - die Authentizität des Kunstwerks vermittelnde - Reproduktionen. Diese sah man in Kupfer- und Stahlstichen, Radierungen, Photogravuren und Holzschnitten gegeben, die gegenüber anderen Techniken und Reproduktionsformen wie Autotypien, Lichtdrucken und Photographien „eine grössere Tiefe“<sup>295</sup> besaßen. Neben der Tiefe war aber auch die Qualität der Farbe, bzw. die Echtheit der Farbwiedergabe entscheidend. Durch die Ableh-

---

<sup>293</sup> Glück, Bilder in der Schule, S. 25.

<sup>294</sup> Leisching, Kunsterziehung, S. 12 f.

<sup>295</sup> Schubert, Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule, S. 297.

nung minderwertiger Bildreproduktionen, bzw. substanzloser Versatzstücke, kam es bei der Ausschmückung der Schulen darauf an, sich dem Originalwerk in einem höchstmöglichen Grade anzunähern. Es mußten Bilder für die Schule ausgewählt werden, deren „Aura“ trotz der technischen Reproduktion nicht verkümmert war.<sup>296</sup> Angesichts dieser Forderung sollte sich das Gewicht zugunsten der Farblithographie verschieben. Sie war zwar nicht dazu berufen, die Reproduktionen „hoher Kunst“ zu ersetzen, sollte jedoch die Kunst der Schule durch Originalität bereichern. Das Verlangen nach Echtheit, Tiefe und künstlerischer Güte sprach für das originäre Werk. Mit ihm wurde die Prämisse bestimmend, daß die künstlerischen Werke entgegen der rein mechanischen Reproduktion in sich selbst einen künstlerischen Wert besitzen sollten.<sup>297</sup> Und damit war der Siegeszug der Lithographie eingeläutet, die als die brauchbarste Technik erschien, Kinder „mit lebendiger Kunst“<sup>298</sup> zu umgeben.

Insgesamt vereinten sich die verschiedenen Anforderung an die künstlerischen Bilder in dem Wunsch nach einer originären, kindgerechten, realistischen, naturnahen und nationalen Kunst. Die Abwehr von modernen Einflüssen und von Kunstwerken, die dem vaterländischen Geist und den ethisch-moralischen Vorstellungen widersprachen, verschmolz zu einer wachsenden Bereitschaft für eine deutsche und von einer breiten Öffentlichkeit getragenen Volkskunst. Diese wurde - trotz des im Kaiserreich herrschenden Stilpluralismus - von repressiv-konservativen Tendenzen bestimmt. Dabei bestätigt die Orientierung an einer tradierten Formenwelt und am Maßstab des Reinen und Anschaulichen einmal mehr, wie eng das Feld der Schulkunst durch pädagogische und politische Vorstellungen eingefriedet war. Nicht ästhetische Theorien waren leitend, sondern eine national-religiös geprägte Erziehungsmoral.<sup>299</sup> Vor allem die Auswahlkriterien lassen diese Ausrichtung offen zutage treten. Die Leitnormen entspringen schulpädagogischen Notwendigkeiten und den maßgeblichen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen der Zeit. Didaktisch-methodische Anforderungen, Kriterien der Reinheit und Heimatzentriertheit, der Einfachheit und

---

<sup>296</sup> Vgl. Walter Benjamin: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, in: Ders.: Illuminationen, Frankfurt/M. 1977, S. 141

<sup>297</sup> Vgl. Wagner, Kunst im Schulzimmer, S. 496 f. Siehe hierzu auch: Blechschmidt, Ausschmückung einer großstädtischen Volksschule, S. 282. Erst an zweiter Stelle wurden bei der Ausschmückung der Schule Reproduktionen verwendet.

<sup>298</sup> Spanier, Künstlerischer Bilderschmuck (1902), S. 19.

<sup>299</sup> Vgl. Peter Joerissen: Kunsterziehung und Kunstwissenschaft im wilhelminischen Deutschland 1871 - 1918, Köln 1979, S. 197.

Verständlichkeit gewannen gegenüber ästhetischen Kategorien an Bedeutung. Gleichzeitig ließ sich auf diesem Wege die moderne Kunstrezeption durch die Schule regulieren. Denn gerade die Forderung nach „Geistesverwandtschaft“ (Glück) grenzte die künstlerischen Ausdrucksformen vor allem ab 1905 sowie die ausländischen künstlerischen Innovationen weitgehend aus. Das Resultat war damit ein Plädoyer für eine anschauliche, verständliche Kunst, „die sich frei gemacht hat von der Nachahmung fremder Vorbilder, dem Genius des deutschen Volkes allein vertrauend“<sup>300</sup>. Und je deutlicher die Apologeten der Bilderschmuckbewegung diese Kunst propagierten, um so schärfer zeichnete sich die deutsche Schulkunst ab: Als typische Beispiele können die Künstlersteinzeichnungen angesehen werden. Ihre Erfolgsgeschichte im Rahmen der Kunsterziehungsbewegung ist daher keine zufällige, wie das nächste Kapitel verdeutlicht.<sup>301</sup>

---

<sup>300</sup> Rein, *Bildende Kunst und Schule* (1902), S. 14

<sup>301</sup> Es gab nur wenige kritische Stimmen im breiten pädagogisch-kunsterzieherischen „Lobgesang“ auf die Künstlersteinzeichnungen. Diese kamen vor allem von Kunstgelehrten, die der Monopolisierung der Steinzeichnungen entgegentraten und demgegenüber ein breiteres Spektrum an künstlerischen Bildern forderten. Siehe hier z.B.: Strzygowski, *Bildende Kunst der Gegenwart*, S. 157.

## **4. Die Künstlersteinzeichnungen**

### **4.1 Die Anfänge der Künstlersteinzeichnungen und die pädagogische Aufnahme**

Der Ursprung der Künstlerlithographien, der mit dem Namen Leopold Graf von Kalckreuth und dem Karlsruher Künstlerbund untrennbar verbunden ist, lag zunächst in wirtschaftlichen Gründen. Kalckreuth, der 1895 als Professor an die Akademie in Karlsruhe berufen worden war und dort mit Unterstützung von Carl Langhein eine lithographische Abteilung ins Leben gerufen hatte, sah in der Graphik einen aufblühenden Zweig der Kunstproduktion. Unter seiner Initiative versuchte der Karlsruher Künstlerbund die Farblithographie zu fördern. Die graphischen Arbeiten, die im Rahmen dieser Aktivitäten entstanden, gewannen schnell öffentliches Ansehen und führten zu einer zunehmenden überregionalen Reputation der beteiligten Künstler und Mitglieder des Karlsruher Künstlerbundes. Beflügelt und bestätigt durch den Erfolg der Steinzeichnungen gründete man 1897 eine eigene Kunstdruckerei, die noch im selben Jahr von den Gebrütern Knittel übernommen wurde. Die Künstlerlithographie entwickelte sich dadurch zu einem regelrechten Markenzeichen des Künstlerbundes; sie konnte ihre Stellung weiter ausbauen und die positive Resonanz vergrößern. Den größten Sprung hin zur Popularität erzielten die Steinzeichnungen jedoch um die Jahrhundertwende durch den Anschluß an die Kunsterziehungsbewegung. Kalckreuth, der mit Lichtwark und Seidlitz befreundet war, erkannte schnell die besondere Chance der Karlsruher Lithographien. Auf einer Generalversammlung des Künstlerbundes im Dezember 1900 wurde der Einstieg in die kunsterzieherischen Aktivitäten und die Mitarbeit an der Erreichung ihrer Ziele beschlossen.<sup>302</sup> Noch vor dem ersten Kunsterziehungstag, d. h. bereits im Mai 1901 ging der Künstlerbund bei den Verlagshäusern Teubner und Voigtländer unter Vertrag, die ab diesem Zeitpunkt den Vertrieb der Künstlersteinzeichnungen übernahmen und die Einführung der Lithographien in die pädagogische Diskussion forcierten.<sup>303</sup> Durch die verstärkte Werbetätigkeit der Verlage wurden die Steinzeichnungen

---

<sup>302</sup> Vgl. Kunst in Karlsruhe 1900 - 1950, Staatliche Kunsthalle Karlsruhe, Karlsruhe 1981, S. 25.

<sup>303</sup> Siehe: Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus, in: Die Kunst, 5. Bd., München 1902, S. 277 f.

zum Sinnbild volksnaher Kunst und zum festen Bestandteil der pädagogischen Kunstvorstellungen.

In Abgrenzung zur avantgardistischen Kunst und im Einklang mit den kunstpädagogischen „Maßgaben“, entsprach die Künstlersteinzeichnung am deutlichsten dem Anforderungskatalog der Pädagogen. Mit ihr schien das „vollkommene Schmuckbild“ gefunden. So lobte z. B. der Leipziger Ästhetiker Volkelt die Künstlerlithographien, die durch ihren einfachen, harmlosen und ursprünglichen Grundton eine „Fülle sittlicher Gesundheit“<sup>304</sup> ausströmen würden. Und mit dieser positiven Einschätzung stand Volkelt nicht allein: Geradezu überschwänglich wurde vielerorts von Pädagogen und Schulmännern ein Loblied auf die Steinzeichnungen angestimmt.

„Die farbige Künstlersteinzeichnung ist berufen, für das 20. Jahrhundert dieselbe Aufgabe zur Hebung des Geschmacks in weiten Kreisen zu erfüllen, wie sie der Holzschnitt für das 15. und 16. Jahrhundert und der Kupferstich für das 18. Jahrhundert erfüllt hat.“<sup>305</sup>

Noch positiver fiel die Bewertung durch Lehmann aus, der die Vorzüge der Steinzeichnungen mit folgenden Worten zum Ausdruck brachte:

„Für die besonderen Zwecke des Schulzimmers wird man wohl in erster Linie sich für die künstlerischen Steinzeichnungen entscheiden: sie sind ohne irgend welche Voraussetzungen verständlich, farbig, wie das Kind gewöhnt ist, die Dinge der Wirklichkeit zu sehen, und durch ihre Größe auch aus der Ferne wirkend; der Inhalt ist schlicht, ruhig und in keinem Sinne erregend, ihre Empfindung ist echt deutsch und voll heimlicher Poesie, die der ‚Erklärung‘ nicht bedarf.“<sup>306</sup>

Wie diese zusammenfassende Einschätzung verdeutlicht, entsprachen die Steindrucke dem Wunsch nach Verständlichkeit, sittlicher Angemessenheit und der als nötig erachteten deutsch-nationalen Prägung. Darüber hinaus wiesen sie eine ausreichende Größe auf, sowie Klarheit und Anschaulichkeit in der Darstellung. Die Technik des Steindrucks, die dem Künstler natürliche Beschränkungen auferlegte („virtuose Pinseleien“ des Impressionismus waren auf diesem Wege gar nicht möglich), gewährleistete die für die Schule

---

<sup>304</sup> Volkelt, Kunst und Volkserziehung, S. 93.

<sup>305</sup> Georg Stiehler: Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus, eine Forderung der Kunsterziehung, in: Volckmar/Staackmann/Koch, Lehrmittel-Netto-Katalog, S. 42.

<sup>306</sup> Alfred Lehmann: Künstlerischer Wandschmuck, in: Das Schulzimmer, 3. Jg. 1905, S. 22.



geforderte Einfachheit und Schlichtheit in der künstlerischen Ausdrucksweise.<sup>307</sup> Außerdem versprachen die Steinzeichnungen die Verbreitung einer Kunst, die auf nationalem Gedankengut und Heimatgefühl als zugrundeliegendem Programm pädagogische und gesellschaftspolitische Intentionen miteinander vereinen konnte<sup>308</sup>.

Im Blickpunkt standen vor allem die Steinzeichnungen der bereits genannten Verlage von B. G. Teubner und R. Voigtländer, wobei Pädagogen und Schulmänner aus der Fülle von Bildwerken des volkstümlichen Werks - im Katalog von 1911 sind mehr als 300 Lithographien der beiden Verlagshäuser verzeichnet - einzelne Bilder explizit hervorhoben.<sup>309</sup> Zu diesen Bildern zählen die folgenden sechs Lithographien. Sie standen innerhalb der pädagogischen Empfehlungen an erster Stelle<sup>310</sup> und kamen wohl den Vorstellungen von einer in jeder Hinsicht adäquaten Schulkunst am nächsten. Inwieweit sich in ihnen daher deutsche Kunst und deutsches Wesen<sup>311</sup> offenbart und inwiefern sich die Kunst der Pädagogik im Schlepptau der offiziellen Kunstpolitik bewegte, der es vor allem um die Verherrlichung des neugegründeten Reiches und die Harmonisierung und Idyllisierung gesellschaftspolitischer Diskrepanzen zu tun war, steht im Zentrum der folgenden Bildanalysen. Dabei wird der Motivkreis, aus dem die Bilder stammen ebenso berücksichtigt wie die Frage nach den gestalterischen Anforderungen und den didaktisch-methodischen Erfordernissen. Sollten sich die Vermutungen bestätigen, dann müßte sich an den ausgewählten Lithographien auch die Nähe zu den lehrhaften Anschauungstafeln ablesen lassen.

---

<sup>307</sup> Vgl. Lindemann, Das künstlerisch gestaltete Schulhaus, S. 95.

<sup>308</sup> Vgl. Ausschmückung der Schulen, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 11. Jg. 1904, S. 52. Beispielhaft sei hier auch die folgende Würdigung angeführt: „So lenkte sich unser Blick vor allem auf die *farbigen Originallithographien*, die im Verlage von *Teubner & Voigtländer* erschienen sind. In ihnen ist zurzeit der Schule das Beste gegeben für die Zwecke der künstlerischen Erziehung der Jugend und des Volkes.“ Siehe: Blechschmidt, Ausschmückung einer großstädtischen Volksschule, S. 283.

<sup>309</sup> Siehe hierzu beispielsweise die Bewertung der Künstlersteinzeichnungen bei Fr. Richter: Künstlerischer Wandschmuck, in: Conrad Schröder (Hrsg.): Führer durch die Lehrmittel Deutschlands, 1. Bd., Magdeburg 1903, S. 71 f.

<sup>310</sup> Die Ableitung dieser Klassifizierung erfolgt aus der Fülle an Hinweisen und Empfehlungen in der pädagogischen Literatur zum künstlerischen Wandschmuck. Einbezogen sind hier sowohl Aufstellungen von Bildern, die als Schulschmuck vorgeschlagen wurden (vgl. z.B. Blechschmidt, Ausschmückung einer großstädtischen Volksschule, S. 309 f. oder Roloff, Lexikon der Pädagogik, 4. Bd., Sp. 601 f.), als auch Bilderverzeichnisse und Bildbesprechungen, die z. B. in Lehrerzeitungen abgedruckt wurden.

<sup>311</sup> Vgl. Kunst und künstlerische Erziehung, S. 419.

Daß und inwiefern die Steinzeichnungen also dem pädagogischen „Ideal“ einer künstlerischen Wandschmucktafel entsprachen, wird nun exemplarisch und im Detail nachgewiesen. Dazu wird in Anlehnung an die drei Stufen der ikonographisch-ikonologischen Methode Panofskys zunächst eine genaue Bildbeschreibung durchgeführt. Sie bildet die Basis der späteren Bildinterpretation, da durch sie eine erste Bedeutungsschicht offengelegt werden kann. In einem zweiten Schritt wird nach Bilddaten, nach dem Entstehungszusammenhang, nach Vorstudien oder Varianten gefragt, durch die sich aufdecken läßt, ob die Künstler ihre Werke für die Schule verändert bzw. sogar vereinfacht haben. Eine systematische Analyse soll dann die Bildaussage mit dem Zeitgeschehen verbinden und erklären, inwieweit sich die Lithographie als für die Schulkunst typisch erweist. Verborgene ideologische Aspekte und implizite Erziehungs- und Bildungsvorstellungen sind hier von besonderem Interesse. Die Frage nach dem Kunstverständnis der Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit Blick auf den Einsatzbereich des Bildes im Unterricht schließt jeweils die Bildanalyse ab.

## **4.2 Bildanalysen**

#### 4.2.1 *Einsegnung der Freiwilligen 1813, Arthur Kampf*

Die Lithographie führt den Blick des Betrachters in den schmucklosen, mit rotbraunem Ziegelboden versehenen Innenraum einer Dorfkirche, in der ein Geistlicher mit erhobenen Händen den Segen über eine dichtgedrängte Gruppe von hauptsächlich männlichen Personen ausspricht. Die Darstellung zeigt die Einsegnung von Männern vor dem Auszug in die deutschen Befreiungskriege 1813/14. Die Mehrzahl der Anwesenden kniet vor dem Pfarrer, der im schwarzen Talar in der linken Bildhälfte auf einem Holzpodest steht. Der ältere, weißhaarige Geistliche, dessen Kopf im Profil zu sehen ist, hat die Arme zum Segen ausgestreckt und steht vor der versammelten Menschengruppe.<sup>312</sup> Links neben dem Pfarrer ist ein ebenfalls stehender Mann zu sehen, der sich an der Seitenwand der Kirche befindet und den Abschluß der vordersten Reihe der knieenden Menschen bildet. Er trägt einen schwarzen Gehrock und hält einen Zylinder vor der Brust. Sein Kopf ist gesenkt und seine Hände sind im Gebet gefaltet.

Die nahe vor dem Geistlichen knieende Gruppe besteht aus Männern unterschiedlichen Alters und Standes sowie einer Frau und einem stehenden Kind. Letztere werden von einem Mann - dem Vater des Kindes - umarmt. Die Augen des Mannes sind geschlossen; der Kopf ist leicht nach vorne geneigt. Im Gegensatz zu seiner Kopfhaltung blicken das Kind und die schwarz gekleidete Frau zum Pfarrer empor. Die drei Personen befinden sich direkt vor dem Geistlichen und werden rechts und links von betenden Männern umrahmt. Die Gruppe der Knienden ist in drei Reihen dargestellt, wobei 22 Personen gezeigt, bzw. angedeutet werden.

Hinter dieser Menschengruppe stehen sieben weitere Personen, fünf Männer und zwei Frauen. Zwischen den Männern und den am rechten Bildrand nebeneinander stehenden beiden Frauen, von der eine trauernd ein Tuch vor den Mund hält, ist ein kleiner Abstand. In diesem Zwischenraum sowie direkt hinter den Köpfen der Frauen sind im Halbdunkel die Gesichter von zusätzlich

---

<sup>312</sup> Eine beinahe identische Bildkonzeption und Figurendarstellung wählt Kampf in seinem „Aufruf zum Kampf gegen Napoleon an einer preußischen Universität“ (1889). Hier ist es nicht ein Geistlicher, sondern ein Professor (Prof. Steffens), der in Breslau im Jahre 1813 zur Volkserhebung begeistert. Vgl. Friedrich Fuchs: Arthur Kampf, in: Velhagen & Klasings Monatshefte, 20. Jg. 1906, S. 7.



**Abb. 4: *Einsegnung der Freiwilligen 1813* Arthur Kampf**

drei Personen zu erkennen. Den Raumabschluß und zugleich den rechten oberen Bildabschluß bildet eine im Dunkeln angedeutete Kirchenorgel. Links davor ist ein Kerzenleuchter zu sehen, der an der Seitenwand der Kirche angebracht ist. Von der Mitte bis zum unteren rechten Bildrand wird das Bild von einem schwarzen Betpult begrenzt.

Die zu erkennenden Personen, bzw. Gesichter sind jeweils individuell ausgeführt. Unterschiedliche Gesichtszüge und mimische Ausdrucksformen treten ebenso prägnant hervor wie eine jeweils differierende Kleidung und Körperhaltung. Auffallend ist z. B. die Beinhaltung des jungen Mannes, der in der ersten Reihe kniet. Im Gegensatz zu der Person neben ihm, hat er ein Bein vorgestreckt, so daß nur ein Knie den Boden berührt. Hinter ihm befindet sich ein Mann in Uniform, der seinen Säbel mit beiden Händen fest umklammert. Links neben dem blonden Knaben, der von seinem Vater umarmt wird, kniet ein Mann, der sich mit gefalteten Händen auf seinen aufrecht stehenden Säbel stützt. Viele der Personen des Bildes sind mit gesenktem Kopf und geschlossenen Augen dargestellt.

Im Bildaufbau dominieren vor allem waagerechte Linien, die den Geistlichen als Senkrechte besonders deutlich hervortreten lassen. Gerade die Köpfe der Knieenden bilden eine Mittelachse, die das Bild horizontal in zwei Hälften gliedert. Durch die stehenden Personen in der rechten Bildhälfte und die perspektivische Darstellung wird jedoch die angedeutete Zweiteilung zugunsten einer Linienführung abgeschwächt, die keilförmig auf die dominante Senkrechte zuläuft. Diese Senkrechte wird zusätzlich durch den stehenden Mann an der Seitenwand unterstrichen, so daß das Auge des Betrachters in zweifacher Hinsicht zur linken Bildhälfte gelenkt wird.

In der rechten Bildhälfte wird die vertikale Gliederung durch das Betpult und die Kirchenorgel wieder aufgegriffen. Der kompositorische Schwerpunkt liegt jedoch weiterhin in der linken Hälfte. Auffallend ist, daß Kampf trotz dieser Gewichtung gerade die Familie, d. h. den Mann, der seine Frau und seinen Sohn umarmt, in den Bildmittelpunkt stellt, wobei die zentrale Position noch durch die Handhaltung des Geistlichen unterstrichen wird: Der Abstand der Köpfe von Frau und Kind wiederholt sich im Abstand der Hände des Geistlichen, so daß eine Verbindungslinie zwischen Familie und Pfarrer gezogen werden kann, die ein Beziehungsgeflecht aufscheinen läßt. Die Linienführung und das Zusammenspiel von Horizontalen und Vertikalen bildet

damit nicht nur ein wesentliches Moment auf der Ebene der Bildkomposition, sondern auch auf der Inhaltsebene.

Durch perspektivische Verkürzung und Überschneidungen sowie mittels Detail- und Schärfenabnahme erzielt Kampf räumliche Tiefe, die u. a. dazu führt, daß die tatsächliche Anzahl der in der Dorfkirche versammelten Personen nur erahnt werden kann. Die perspektivische Darstellung wird durch Fluchtlinien angedeutet, die sich vor allem aus dem Podest und den Bodenfliesen ergeben. Bedeutungsvoll ist in diesem Zusammenhang auch die Lichtführung, die die Illusion der Tiefe und Räumlichkeit noch verstärkt. So führt die im Bild nicht dargestellte Lichtquelle zu einer starken Aufhellung der Personen im Vordergrund sowie der Seitenwand der Kirche; der hintere Raumabschluß hingegen ist stark abgedunkelt. Ungeachtet dessen bleibt jedoch die Schattendarstellung eher diffus und auf die Verdeutlichung von Körperlichkeit, Volumen und Faltenwurf beschränkt.

Die Farbwahl ist sehr einfach gehalten - Arthur Kampf hat das Bild mit sechs Platten gedruckt. Dominierend ist das gedämpfte Rot des Ziegelbodens, das lichte Ocker der Kirchenseitenwand und das Schwarz u. a. des Talars, des Kleides der Frau vor dem Geistlichen sowie des Betpults. Gerade die Farbwahl trägt zu einem einheitlichen Charakter des Bildes bei und unterstreicht den Bildaufbau. So führen die großen Farbflächen von Boden und Seitenwand dazu, daß die Menschengruppe als Einheit erscheint und obgleich ihrer Vielgestaltigkeit zusammengehalten wird. Zudem verstärkt die Wahl eines Hell-Dunkel-Kontrasts die aufrechte Haltung des Geistlichen. Insgesamt ist die Lithographie in gedämpften Farben gehalten, die gerade durch ihre verminderte Leuchtkraft zu der malerischen Einheit des Gesamttones beitragen.

Das Bild „Einsegnung der Freiwilligen 1813“ des Künstlers Arthur Kampf (1864 - 1950) erschien 1902 im R. Voigtländer's Verlag als Künstlersteinzeichnung mit der Nummer 113 in einer Bildgröße von 100 x 70 cm.

Die Idee für das Historienbild entstand jedoch nicht erst im Rahmen der Mitarbeit Kampfs am Projekt „Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus“; vielmehr liegt dieser Lithographie ein Ölgemälde des Künstlers aus dem Jahre 1891 zugrunde. Dieses Gemälde trägt den vollständigen Titel „Ein-

segnung von Lützows Schwarzen Freiwilligen in der Kirche zu Rogau bei Zobten in Schlesien im Jahre 1813“. Das Bild hat eine Größe von 149 x 215 cm und wurde 1898 vom Badischen Kunstverein erworben. Die Entstehung des Werkes geht auf eine Verlosung der „Verbindung für historische Kunst“ zurück, für die Kampf das Bild malte. Im Rahmen dieser Verlosung fiel dem Badischen Kunstverein das Bild zu.<sup>313</sup>



**Abb. 5: Einsegnung von Lützows Schwarzen Freiwilligen in der Kirche zu Rogau bei Zobten in Schlesien im Jahre 1813**

Die Wahl eines historischen Themas entsprach den Neigungen Arthur Kampfs, der an der Düsseldorfer Akademie von Peter Janssen und Eduard von Gebhard zu Arbeiten auf dem Gebiet der Historienmalerei angeregt worden war. Kampf entschied sich schon früh für die Konzentration auf Geschichtsgemälde und wandte sich hier, um eine Konkurrenz zu Adolf von Menzel zu vermeiden, der malerisch eher vernachlässigten Epoche der Freiheitskriege zu, der auch das Bild „Einsegnung der Freiwilligen“ zuzuordnen ist.

---

<sup>313</sup> Vgl.: Katalog neuere Meister, 19. und 20. Jahrhundert, bearbeitet von Jan Lauts und Werner Zimmermann, Karlsruhe 1971, S. 123.

Im Vergleich mit dem Ölgemälde ist die Steinzeichnung seitenverkehrt. Es läßt sich vermuten, daß Kampf eine Studie oder Skizze, die er als Vorarbeit für das Gemälde angefertigt hatte, auf den Stein übertrug, wobei der Künstler die Seitenverkehrung beim Übertragungsvorgang in Kauf nahm.

In der künstlerischen Darstellung ist die Steinzeichnung deutlich vereinfacht. Verschiedene Elemente, die den Bildaufbau und die Komposition des Ölbildes kennzeichnen, sind in der Steinzeichnung nicht enthalten, so z. B. die Säule als Senkrechte in der linken Bildhälfte - durch sie läßt sich zum einen die Kirchenhöhe und -größe erahnen, zum anderen stellt sie ein kompositorisches Gleichgewicht mit der rechten Bildhälfte her. Ebenso weggelassen ist die im Originalgemälde angedeutete Fensterreihe. Sie besteht aus drei Fenstern, die den Lichteinfall verdeutlichen und zu einer besonderen Bildatmosphäre und Eigenart des Lichtspiels beitragen; denn durch den Lichteinfall treten vor allem die aufgehellten Gesichter der Anwesenden hervor.

Auch die folgenden Elemente sind in der Lithographie nicht enthalten, bzw. nur verkürzt und vereinfacht aufgenommen: der kleine Treppenansatz in der rechten Bildseite, der mit einem eingewebten Kreuz versehene Läufer, auf dem der Pfarrer steht sowie die Kirchenbank in der unteren linken Bildhälfte, in der eine trauernde Frau kniet.

Ungeachtet der Vereinfachung der Lithographie bleiben jedoch die charakteristischen Züge des Bildes erhalten, die die Wirkung und Aussagekraft bedingen. Die zentrale Szene und die Raumdarstellung, die eine direkte Konfrontation mit dem Betrachter hervorruft, sind kennzeichnende Elemente der Steinzeichnung und des Ölgemäldes und wesentliches Moment der intendierten Botschaft des Historienbildes.

Kampf recurriert mit seinem Motiv nicht nur auf ein historisches Ereignis<sup>314</sup>, sondern steigert das Thema zum Zwecke der Entfaltung nationaler Leidenschaften. Die Steinzeichnung wird zu einer Illustration des deutschen Nationalismus. Das Schwergewicht legt Kampf auf die Stimmung des Bildes, die er geschickt mit malerischen und kompositorischen Mitteln unterstreicht. Die

---

<sup>314</sup> Aussagekräftig sind hier die Briefe des Freiheitskämpfers Theodor Körner über diesen Gottesdienst an Henriette von Pereira am 30. März 1813, in: Augusta Weldler-Steinberg (Hsrg.): Theodor Körners Briefwechsel mit den Seinen, Leipzig 1910, S. 231 f.



Darstellung ist auf das Wesentliche reduziert und fasziniert durch den ausgewählten Moment. Anstelle der Akte des Kampfes und des Krieges werden dem Betrachter *die* Vorgänge vor Augen geführt werden, die dem Kampf vorausgehen.<sup>315</sup> Sie steigert der Künstler zu einer Psychologie der deutschen Volkseele, indem er den entschiedenen kollektiven Einsatz für das Vaterland mit der Individualität der versammelten Personen verknüpft. Mehr noch als es eine Kampfszene hätte verdeutlichen können, werden so das geistige Klima und die Entschlossenheit herausgearbeitet. Es scheint sogar, als schwingte hinter dieser Darstellung der Wortlaut des Aufrufs „An mein Volk!“ von Friedrich Wilhelm III. am 17. März 1813 mit, in dem es heißt:

„Große Opfer werden von allen Ständen gefordert werden [...] Aber welche Opfer auch vom einzelnen gefordert werden mögen, sie wiegen die heiligen Güter nicht auf, für die wir sie hingeben, für die wir streiten und siegen müssen, wenn wir nicht aufhören wollen, Preußen und Deutsche zu sein. Es ist der letzte und entscheidende Kampf, den wir bestehen für unsere Existenz, unsere Unabhängigkeit, unseren Wohlstand; keinen anderen Ausweg gibt es als einen ehrenvollen Frieden oder einen ruhmvollen Untergang. Auch diesem würdet Ihr getrost entgegengehen um der Ehre willen, weil ehrlos der Preuße und der Deutsche nicht zu leben vermag.“<sup>316</sup>

In der Lithographie werden die hier angedeutete Bedeutung des Kampfes und die Vorwegnahme der zu erbringenden Opfer vor allem durch die Personendarstellung hervorgehoben. Insbesondere die Gesichter der Anwesenden sind detailliert ausgeführt und bringen sowohl die Besorgnis und innige Teilnahme der Frauen zum Ausdruck, als auch die tiefe Entschlossenheit, den Todesmut, die Gläubigkeit, die Ergebenheit und den „furchtbaren Ernst“<sup>317</sup> der zum Kampf bereiten Männer. Diese „Individualisierung der Köpfe“<sup>318</sup> ist kennzeichnend für Kampfs Bilder. Gesichter werden zu markanten Charakterstudien; sie erscheinen vergeistigt und verdeutlichen variierende Ausdrucksformen des „Zuhörens und Nachdenkens“<sup>319</sup>. Dabei wird sogar die

<sup>315</sup> Vgl. hierzu auch das Werk „Der Schwur der Horatier“ (1784) von Jacques Louis David (1748 - 1825). Die zentrale Szene des Schwurs steht hier ebenso im Zentrum wie der Vorgang der Einsegnung. Selbst die trauernden Frauen im Bildhintergrund finden sich in beiden Werken.

<sup>316</sup> Zit. n. Manfred Görtemaker: Deutschland im 19. Jahrhundert, 5. Aufl., Opladen 1996, S. 59.

<sup>317</sup> Freie Lehrer-Vereinigung für Kunstpflege: Arthur Kampf, Berlin o.J., S. 2.

<sup>318</sup> Ulrich Thieme, Felix Becker: Allgemeines Lexikon der bildenden Künstler von der Antike bis zur Gegenwart, Leipzig 1999, 19. Bd., S. 506.

<sup>319</sup> Hans Rosenhagen: Arthur Kampf, Bielefeld/Leipzig 1922, S. 32.

Farbe dort geopfert, wo durch den Verzicht eine Ausdruckssteigerung erzielt werden kann.<sup>320</sup>

Es ist die Schilderung psychologischer Vorgänge, die Kampf interessiert<sup>321</sup> und die auch in der „Einsegnung der Freiwilligen“ zu dem Eindruck beiträgt, daß hier eine Gruppe von Individuen durch das gemeinsame Vorhaben und das kollektive Nationalbewußtsein zu einer von Gott gesegneten Einheit zusammentritt. Als Einheit innerhalb dieser Einheit wird zusätzlich die Familie betont - dargestellt durch Vater, Mutter und Kind vor dem Geistlichen - der schon durch den malerischen Aufbau eine besondere Stellung zukommt. Um diese zweifache Wirkung der Einheit und des Zusammenhalts zu unterstreichen, wird der Betrachterstandort bewußt schräg vor die Gruppe verlegt. Außerhalb der Gruppe und doch als Teilnehmer innerhalb des Raumes und Geschehens, ist der Betrachter Zeuge des besonderen Augenblicks.

Aus der Lithographie spricht patriotischer Geist und Nationalgefühl. Hier wird der Mythos des beseelten Volksheeres aufrechterhalten, das bereit ist zum Kampf „gegen die französischen Bedrücker“<sup>322</sup>. Obwohl die deutschen Befreiungskriege primär durch reguläre Truppen geführt und entschieden wurden, wird die Niederwerfung Napoleons nach Karl Theodor Körner als „Volkskrieg“ aufgefaßt, wobei diese Interpretation gerade zur Zeit der Jahrhundertwende die deutsche Nationalbewegung besonders stark befruchtete. Diese Tatsache manifestiert sich auch in der Lithographie und begründet die Beliebtheit der Darstellung, die für die Schulen als angemessener Wandschmuck bewertet, bzw. sogar als die „Krone“ der Teubner-Voigtländerschen Steinzeichnungen angesehen wurde.<sup>323</sup> Die Lithographie geht mit der völkisch-nationalen Gesinnung der Zeit konform und trägt ihre Botschaft - kindgerecht vereinfacht - in die Schulzimmer. Sie ist damit ein aussagekräftiges Beispiel der gewünschten Schulkunst, die mit nationalem Pathos zugleich ein Stück deutscher Kunst sowie ein stofflich gebundenes Anschauungsbild liefert. Begeistert tönte es aus pädagogischen Kreisen: Die Lithographie würde die „Kinder von vornherein gefangen nehmen“<sup>324</sup> und sich dem kindlichen Ver-

---

<sup>320</sup> Vgl. G. J. Kern: Artur Kampf, in: Die Kunst, 19. Bd., München 1909, S. 108.

<sup>321</sup> Vgl. Fuchs, Arthur Kampf, S. 11.

<sup>322</sup> Rosenhagen, Arthur Kampf, S. 31.

<sup>323</sup> Otto Günther: Über den Bilderschmuck in der I. Knaben-Bezirks-Schule zu Chemnitz, in: Deutsche Schulpraxis, 22. Jg. 1902, S. 166.

<sup>324</sup> Uebel, Über das Verhältnis des Kunstbildes, S. 116.

ständnis leicht aufgrund des geschichtlichen Bezuges erschließen. Deutlich wird in der pädagogischen Bewertung die aus dem Bild strömende Vaterlandsliebe hervorgehoben, die noch dadurch belebt werden soll, daß man im Rahmen der Bildbesprechung auch patriotische Kampfeslieder von Körner anstimmt.<sup>325</sup> Die Begeisterung, „des Vaterlands Freiheit zu erkämpfen“<sup>326</sup> erscheint in Kombination mit der malerischen Umsetzung als ein pädagogisches Prädikat. Ähnlich wie Kampfs Bild „Volksopfer 1813“ spricht die „Einsegnung der Freiwilligen 1813“ „vom großen Frühling“<sup>327</sup> und ist nach Fedor Lindemann imstande, „das nachfolgende Geschlecht zu erheben und zu erziehen“<sup>328</sup>. Die Aktualisierung der historischen Szene unterstreicht die übergreifende Wirkung dieses künstlerischen Wandbildes, das deutlich im Dienste der vaterländischen Erziehung steht.

#### **4.2.2 Pflügender Bauer, Walther Georgi**

Die Steinzeichnung von Walther Georgi stellt die Arbeit des Pflügens in einer weit auslaufenden herbstlichen Landschaft dar. Im Vordergrund des Bildes ist ein pflügender Bauer zu sehen, dessen Pflug von einem braun-weiß gescheckten Zugochsen und einem Rappen das Feld hinauf gezogen wird. Der Bauer, der sich in der rechten Bildhälfte befindet, trägt einen braunen, breitrandigen Hut auf dem gesenkten Kopf, ein weißes Hemd mit aufgekremelten Ärmeln und eine braune Hose, die bis zum Knie mit getrocknetem Lehm beschmutzt ist. Mit nach vorne geneigter Körperhaltung drückt der Bauer die Pflugschar kräftig in den stoppeligen Feldboden, dessen Struktur im Vordergrund des Bildes naturalistisch ausgeführt ist.

Dem pflügenden Bauern kommt in der linken Bildhälfte aus dem Hintergrund, perspektivisch verkürzt, ein weiteres Ackergespann entgegen. Dieser Pflug wird von zwei schwarzen Ackergäulen mit auffallenden Blessen gezogen. Bedingt durch die unebene Landschaft sind die frontal dargestellten Pferde nur

---

<sup>325</sup> Vgl. Erler, Bilderbuch und Werke bildender Kunst, S. 229 f. Siehe auch: Hanns Friedrich: Zum Kapitel: Kunst in der Schule, in: Neue Bahnen, 15. Jg. 1904, S. 473.

<sup>326</sup> Günther, Bilderschmuck in der I. Knaben-Bezirks-Schule, S. 166.

<sup>327</sup> Vgl. Volksopfer 1813, in: Deutsche Schulpraxis, 26. Jg. 1906, S. 319.

<sup>328</sup> Lindemann, Das künstlerisch gestaltete Schulhaus, S. 91.



**Abb. 6: *Pflügender Bauer* Walther Georgi**

zur Hälfte zu erkennen; ebenfalls verborgen bleibt dem Betrachter der dazugehörige Pflug.

Der Mittel- und Hintergrund des Bildes geben den Blick frei auf eine weite Landschaft, die in der rechten Bildhälfte durch eine Anzahl von zum Teil schon gepflügten Feldern und Äckern gegliedert wird. Auf einem dieser Felder ist ein Ochsespann mit Pflugschar und Bauer zu sehen, der anscheinend zur Erleichterung der Kartoffelernte noch einmal das Feld umpflügt. Parallel zur Pfluglinie sind graue Säcke auf dem Feld angeordnet, wobei gerade eine Frau den Inhalt ihrer Schürze in einen dieser Säcke entleert. Eine zweite Frau gräbt gebückt in der gepflügten, dunklen Erde nach weiteren Kartoffeln.

Ähnliche Szenen sind auf einem weiteren Feld zu sehen, das sich in der rechten oberen Bildhälfte im Bildhintergrund den Hang hinauf erstreckt. Mehrere nur leicht angedeutete Personen graben in den Furchen des gepflügten Bodens; hier sind ebenfalls Erntesäcke zu erkennen. Der Wechsel aus Feldern, Wiesen und Rainen kann mit unterschiedlicher Größe und Farbgebung bis hin zum Waldrand verfolgt werden, zu dem von der Bildmitte aus auch ein breiter Weg hinaufführt. Der Waldrand bildet den rechten oberen Bildabschluß. Entsprechend der Jahreszeit ist das Laub fast ausschließlich rot gefärbt.

Jenseits dieses Landschaftsstriches ist in der linken oberen Bildhälfte ein weites, langgestrecktes Tal mit drei hintereinanderliegenden kleineren Ortschaften zu erkennen, die durch Häuser und Kirchen angedeutet sind. Oberhalb dieser Dörfer zeigt sich auf den Hügelketten bis zum Horizont erneut ein Streifen von herbstlich gefärbtem Laubwald.

Ungeachtet der Vielzahl und Vielgestaltigkeit der Einzelheiten, die auf der Lithographie dargestellt sind, weist das Bild eine klare Raumaufteilung auf. Das Bild ist durch das Miteinander von Linie und Farbe bestimmt. Dabei ist durch die kompositionelle Gestaltung beinahe jede Linie raumbildend.

Vordergrund, Mittel- und Hintergrund werden deutlich voneinander abgetrennt. Der pflügende Bauer im Vordergrund leitet den Blick des Betrachters als Diagonale in den Bildhintergrund. Diese Linienführung wird zusätzlich durch den Verlauf der dunklen, aufgeworfenen Pflugfurchen verstärkt. Aus der rechten oberen Bildecke führen Linien in das Zentrum des Bildes und damit zugleich auch auf das Pfluggespann, das dadurch sowohl kompositorisch, als auch inhaltlich im Vordergrund steht. Auffallend ist das

Vorherrschen von geschwungenen Linien, die in ihrer Dynamik ein Gegengewicht zur ruhigen Schwere der Pflugarbeit bilden. Zugleich wird durch die Wiederholung der runden Form bei Mensch, Tier und Landschaft, die Einheit und damit die enge Beziehung von Mensch und Natur versinnbildlicht.

Die räumliche Tiefe wird vor allem durch perspektivische Verkürzungen und Überschneidungen erreicht, sowie durch Schärfe- und Detailabnahme. Gerade durch das Texturgefälle werden die unterschiedlichen Bildgründe hervorgehoben, die zur Tiefenillusion beitragen. Auch die Luftperspektive wird von Georgi als Mittel zur Raumdarstellung eingesetzt; im Hintergrund des Bildes nimmt die Farbintensität deutlich ab. Insgesamt überwiegen warme, gedämpfte Töne, wie z. B. Ocker und Siena; auch das Rot des Laubes und das Grün der Wiesen - zumeist zu einem Komplementärkontrast zusammengesetzt - werden in ihrer Reinheit und Leuchtkraft zurückgenommen. Das dunkle Braun, bzw. Schwarz dient als Akzentsetzung und bildet in Kombination mit Weiß oder Grau häufig einen Hell-Dunkel-Kontrast, der das Bild belebt und zur Auflockerung des Bildgefüges beiträgt.

Die Lichtführung, bzw. das Zusammenspiel von Licht und Schatten stellt in diesem Bild ein eher sekundäres Gestaltungsmittel dar, das vorrangig zur Steigerung der Plastizität der Körper dient. Die Schattendarstellung wird z. B. dazu verwendet, die Anspannung der Armmuskeln des Bauers und damit die Anstrengung des Pflügens hervorzuheben.

Besonders prägnant arbeitet Georgi die Mühsal der Arbeit heraus. Die gebeugte Haltung des pflügenden Bauers, der den Pfluggriff in die Erde drückt und nur langsam voranschreiten kann, wird ebenso gestalterisch betont, wie das schwerfällige Stemmen der Zugtiere. Dennoch ist das Bild nicht durch Schwere gekennzeichnet. Der Akt der Arbeit wird vielmehr durch die dynamische, lebendige Linienführung relativiert. Die Leichtigkeit ihrer Darstellung wird von Georgi bewußt mit der Schwere und Anstrengung der Arbeit verknüpft und zu einem harmonischen Stimmungsgehalt zusammengefügt.

Die vom Verlag von B. G. Teubner 1901 verlegte Lithographie von Walther Georgi (1871 - 1924) hat eine Bildgröße von 100 x 70 cm und trägt die Bild-

nummer 11. Der Künstler schloß sich 1899 mit Gustav Bechler, Adolf Münzer, Walter Püttner u. a. zur Münchener „Scholle“ zusammen, in der er bis 1905 ausstellte. In seinen Arbeiten für das Projekt „Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus“ und in seinen zahlreichen Illustrationen für die Münchener „Jugend“ zeichnete sich Georgi durch einen volkstümlichen Stil aus. Die Bilder, die ab 1899 entstanden und Georgis Phase der Freilichtmalerei unterbrachen, wiesen klare Umrißlinien und einfache Farbflächen auf und erfreuten sich großer Beliebtheit. Gerade als Schmuck für die Schulzimmer waren sie mit ihrem leicht faßlichen Inhalt und der auf Raumwirkung ausgerichteten, dynamischen Verteilung der Farbmassen ein geeignetes Bildmaterial.<sup>329</sup>

Georgi vermeidet das Unklare, die flüchtige Form, den Moment. Ihm geht es um das Stabile, das große Gefühl, das Bildganze. Davon zeugt auch der „Pflügende Bauer“, der das Talent des Künstlers zur eindrucksvollen Schilderung des bäuerlichen Lebens verdeutlicht. Das Bild wird zu einem idealisierten Ausdruck dessen, „was der Mensch unmittelbar in der Natur seines heimatlichen Bodens und Volkes“<sup>330</sup> erlebt. Dabei greift Georgi eine Thematik auf, die nicht erst um die Jahrhundertwende einen Symbolcharakter erhält - war doch der Vorgang des Pflügens und der Pflug längst ein Sinnbild der ländlichen Arbeit und der Bauernkraft. Das Pflügen erscheint als Symbol des werktätigen Schaffens<sup>331</sup>, als Ausdruck des „eigentlichen“, gesunden Lebens<sup>332</sup> und damit auch als Gegenbild zur urbanisierten Welt. Die Lithographie schöpft aus agrarromantischem Denken und steigert sich in einem indirekt dargestellten Stadt-Land-Gegensatz. Dieser Kontrast wird auch in Rainer Maria Rilkes Gedichtzyklus „Das Stundenbuch“ aus dem Jahre 1905 aufgegriffen:

„Alles wird wieder groß sein und gewaltig.  
Die Lande einfach und die Wasser faltig,  
die Bäume riesig und sehr klein die Mauern;  
und in den Tälern stark und vielgestaltig,

---

<sup>329</sup> Willy Frank: Walter Georgi - Karlsruhe, in: Deutsche Kunst und Dekoration, 27. Jg. 1910, S. 186.

<sup>330</sup> Werner Teupser: Walther Georgi (1871-1924), in: Leipzig. Eine Monatsschrift, 1. Jg. 1925, S. 173.

<sup>331</sup> Vgl. Christian Keller: Der Weg zum Bildgenuß, Ansbach 1923, S. 195.

<sup>332</sup> Ebenso steht er in Verbindung mit dem Bild des als Aufbruch und Neuanfangs gedeuteten Säckelmanns.

ein Volk von Hirten und von Ackerbauern.  
[...]  
Die großen Städte sind nicht wahr; sie täuschen  
den Tag, die Nacht, die Tiere und das Kind;  
ihr Schweigen lügt, sie lügen mit Geräuschen  
und mit den Dingen, welche willig sind.  
[...]  
Die Städte aber wollen nur das Ihre  
und reißen alles mit in ihren Lauf  
[...]  
Und ihre Menschen dienen in Kulturen  
und fallen tief aus Gleichgewicht und Maß  
und nennen Fortschritt ihre Schneckenspuren [...]«<sup>333</sup>

Die im „Pflügenden Bauer“ aufscheinende Attitüde ist hier in Worte gefaßt. So finden sich zugleich mehrere Aspekte dieser Verse in der Lithographie wieder. Das von Rilke als bedroht geschilderte „Gleichgewicht“ stilisiert Georgi zu einem Gleichklang von Mensch und Natur, so wie er durch die elementare Darstellung des Landlebens ein Gegenbild zu den an mangelnder Authentizität leidenden Städten mitevoziert. Dem Bild der Großstadt („die großen Städte sind nicht wahr“) wird die Wahrhaftigkeit der Natur, die ursprüngliche Gliederung von Tag und Nacht im Wechsel der Jahreszeiten gegenübergestellt. In eindrucksvoller Monumentalität idealisiert der „Pflügende Bauer“ das von Rilke beschworene Volk von Ackerbauern.

Diese starke Aussagekraft des Bildes resultiert primär aus der harmonischen Gesamtkonzeption. Aus der Lithographie treten „robuste Gesundheit“<sup>334</sup>, Kraft, Lebenstrieb und Ergebenheit in die schwere körperliche Arbeit hervor. Durch das Zusammenwirken von Linie, Lokalfarbe und Beleuchtung wird eine Atmosphäre der Naturverbundenheit geschaffen, die die Einheit von Mensch und Landschaft im Kreislauf der Natur zum Ausdruck bringt. Jedes Element, jede Linie unterstreicht das „volle warme Leben“<sup>335</sup>, die Charakteristik der Arbeit. Das Bild scheint den Erdgeruch der Scholle auszuströmen und steigert sich zu einer malerischen Veranschaulichung des Inbegriffs bäuerlichen Lebens.

---

<sup>333</sup> Rainer Maria Rilke: Das Stundenbuch, Frankfurt/M. 1996, S. 79, S. 99 und S. 108 f.

<sup>334</sup> Benno Rüttenauer: Walter Georgi, in: Die Rheinlande, 9. Jg. 1909, S. 218.

<sup>335</sup> Paul Kühn: Maler Walther Georgi, in: Deutsche Kunst und Dekoration, 21. Jg. 1907/1908, S. 287.



Nicht zuletzt wegen des hier durchscheinenden antimodernen Denkens und agrarromantischen Impetus, zählte die Steinzeichnung „Pflügender Bauer“ zu den Lithographien, die in den pädagogischen Empfehlungen am häufigsten genannt wurden. Das Bild war ein überzeugender Beitrag zur Ausgestaltung des Mythos vom gesunden Landleben und reihte sich daher vortrefflich in die Vorstellungen von einer gesunden, deutschen Schulkunst ein. In der Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur hieß es: sie gehöre in die Bildersammlung jeder Schule.<sup>336</sup> Auch Tittel betonte überschwenglich, daß die Steinzeichnung „schlechthin *mustergültig*“<sup>337</sup> sei, und Spanier stellte würdigend fest, Georgi habe mit diesem Bild gezeigt, „daß er in hohem Maße die Kraft besitzt, schlicht, naturecht, markig und packend darzustellen“<sup>338</sup>. Insgesamt galt die Lithographie als eines der schönsten, „wirksamsten und den jugendlichen Beschauer fesselndsten Bilder der Teubnerschen Kunststeinzeichnungen“<sup>339</sup>. Zudem erschien das Werk in der Bewertung als Anschauungs-bild als „sachlich völlig erschöpfend“<sup>340</sup>, wobei diese Anmerkung abermals die enge Orientierung der Kunstbilder an den lehrhaften Anschauungstafeln auf-zeigt.

Es war gerade das Gegenbild zur Großstadt und zur modernen Technik, das von Pädagogen und Schulmännern dankbar empfangen wurde. Verhaftet in konservativ-konventionellem Denken hatte die Schulkunst die traditionelle Arbeitsweise des Landmannes zu zeigen, die gleichzeitig als boden-, natur- und heimatnah empfunden wurde. Die Steinzeichnung bestärkte das Ziel, daß „die Kunst das Evangelium von der Natur predigen soll, zu der sie [die Kinder] an ihrer Hand eben mehr zurückgeführt werden müssen“<sup>341</sup>. Diese Vorstellungen finden sich in dem Bild „Pflügender Bauer“ trefflich realisiert, das ja förmlich ein Loblied auf die menschliche Landarbeit anstimmt. So bestätigt sich auch an diesem Beispiel die Ausrichtung der Kunst am Maßstab des Reinen und Gesunden sowie die Indienstnahme der Kunst zur Verbreitung tradiert, normativer Wertvorstellungen. - Das die deutsche Art offenbarende

---

<sup>336</sup> Kunst in der Schule, in: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 10. Jg. 1914, S. 119.

<sup>337</sup> Tittel, Künstlerischer Wandschmuck, S. 520.

<sup>338</sup> Spanier, Moderne Anschauungsbilder, S. 72.

<sup>339</sup> Vermischtes, in: Die Lehrmittel der Deutschen Schule, 4. Jg. 1904, S. 31.

<sup>340</sup> Stahl, Künstlerischer Wandschmuck in Schule und Haus, S. 84.

<sup>341</sup> Blechschmidt, Ausschmückung einer großstädtischen Volksschule, S. 285.

Bild führt dem Schüler „ein Stück Heimat in aller Frische und Natürlichkeit“<sup>342</sup> vor Augen und wird daher nicht zufällig als ein wohltuendes Blatt deutscher Heimatkunst rezipiert.

#### 4.2.3 *Hünengrab, Karl Biese*

Ein Hünengrab in der Heide ist der Hauptgegenstand der Lithographie von Karl Biese. Das Großsteingrab bildet das Zentrum des Bildes und besteht aus mehreren Gesteinsbrocken, die unterschiedlich angeordnet sind und von Heidekraut umrahmt werden. Auffallend ist eine längliche, mächtige Steinplatte, die sich beinahe von der Mitte des rechten Bildrandes bis in das Zentrum des Bildes erstreckt. Diese Grabplatte ruht auf mehreren kleineren Felsbrocken, wobei, verdeckt durch das Heidekraut, nur zwei dieser Blöcke am rechten Ende der Steinplatte zu sehen sind. Zwischen den tragenden Felsbrocken und dem aufliegenden Stein ist eine dunkle Öffnung dargestellt, die die Schichtung der Blöcke verdeutlicht. Direkt hinter der mächtigen Grabplatte und zugleich durch diese teilweise verdeckt, sind drei weitere Blöcke zu erkennen, die in der rechten Bildhälfte positioniert sind. Alle dargestellten Gesteinsbrocken sind mit dunklen Moosen und Flechten überzogen und zeigen deutliche Witterungsspuren. Dieser Steinschichtung sind drei große Steine vorgelagert. Zwei davon befinden sich in der unteren linken Bildhälfte und sind schräg hintereinander angeordnet. Ein weiterer mächtiger Stein ragt aus der Mitte des unteren rechten Bildrandes gleichsam in das Bild hinein. Zwischen diesen Findlingsblöcken wuchert in unterschiedlicher Höhe das dichte, rötliche Heidekraut, das sich zum Teil bis in die nach hinten auslaufende Landschaft erstreckt. Der Untergrund bleibt dem Auge des Betrachters verschlossen; lediglich im unteren Bildabschluß wird durch eine dunkle Aussparung der Blick auf das Geäst des Heidekrauts freigegeben. In unterschiedlichen Abständen ragt zwischen den Eriken dunkler Ginster hervor.

Hinter der zentralen Steinplatte in der Mitte der oberen Bildhälfte sind mehrere kleine Bäume, bzw. ist Baumgeäst mit rotem Herbstlaub zu sehen. Direkt links neben der Platte ist ein dünner Baum mit ebenfalls roten Blättern dargestellt, dessen Äste bis zum oberen linken Bildrand reichen. Das gesamte Geäst ist in

---

<sup>342</sup> Spanier, *Künstlerischer Bilderschmuck* (1902), S. 67.



**Abb. 7: *Hünengrab* Karl Biese**

seinem Wuchs vom Wind geprägt; die Äste sind horizontal nach links ausgerichtet. Im Hintergrund erstreckt sich in der linken Bildhälfte eine zunächst ebene, zum Horizont hin jedoch hügelige Landschaft, über der sich ein mit Wolkenfetzen versehener, herbstlich gelber Himmel ausbreitet.

Die Lithographie wird von waagerechten Linie dominiert, die die ruhige Schwere des Bildes unterstreichen. Besonders auffällig tritt die zentrale Grabplatte als Horizontale hervor, deren Ausrichtung in der Horizontlinie fortgeführt wird. Weiterhin tragen vor allem die Äste der Sträucher und Bäume zur horizontalen Gliederung bei. Da die Horizontlinie zugleich die Bildachse darstellt, tritt eine Zweiteilung hervor, wobei Biese den dominanten Steinblock zugleich im Zentrum und auf der Mittelachse positioniert hat. Diese zentrale Stellung des Hünengrabes wird zudem durch die Steine im Vordergrund des Bildes betont, die wie Diagonalen den Blick auf die Steinplatte lenken.

Biese arbeitet mit der Unterteilung in Vorder- und Hintergrund. Die räumliche Tiefe wird vor allem durch Überschneidungen sowie durch Farb-, Detail- und Größenabnahme erzielt. Da das Hünengrab den Vordergrund bildet und sich durch eine detaillierte Darstellung von der sich in die Tiefe erstreckenden Landschaft im Hintergrund abhebt, erscheint es übergroß und mächtig. Diese Wirkung wird auch durch die Farbwahl unterstrichen, die zugleich die dargestellte Raumaufteilung des Bildes betont. Biese kommt mit wenigen Farben aus - es dominieren gedämpfte warme Farben, die zur Herbststimmung des Bildes beitragen. Deutlich hebt sich der helle, ockerfarbene Himmel in einem Hell-Dunkel-Kontrast von dem dunkelbraunen Baumgeäst und den grau-braunen Findlingsblöcken und zugleich in einem Komplementär-Kontrast von dem dunkelroten bis lilafarbenen Heidekraut ab. Die gedämpfte Farbwahl geht zudem mit der Darstellung des Lichts in der Lithographie einher. Ein direkter Lichteinfall mit starken Schattenwirkungen wird hier vermieden. Vielmehr dient die bereits untergegangene Sonne als Lichtquelle, die eine diffuse Beleuchtung bedingt und auf diesem Wege zu dem besonderen Stimmungs-gehalt des Bildes beiträgt. Die einfache Bildkomposition und die Farbwahl sind in dieser Lithographie unterstützende Darstellungsmittel, um Kraft, Ruhe und Festigkeit hervortreten zu lassen.

Das „Hünengrab in der Heide“ von Karl Biese (1863 - 1926) erschien 1901 mit der Nummer 1 im Verlag von B. G. Teubner mit einer Bildgröße von 70 x 100 cm. Die Steinzeichnung trägt die Signatur Bieses und die Datierung 1901.

Karl Biese, ein Meisterschüler von Gustav Schönleber, war Mitbegründer des Karlsruher Künstlerbundes und zählte neben Otto und Jenny Fikentscher, Franz Hein, Friedrich Kallmorgen und Gustav Kampmann zur ersten Generation der Grötzingen Malerkolonie, die im Jahre 1894 erstmals in der Literatur erwähnt wurde.<sup>343</sup> Der in Hamburg geborene Maler und Lithograph trat weniger durch Ölgemälde, als vielmehr durch seine große Folge von Farblithographien - hier insbesondere für die Verlage Teubner und Voigtländer - sowie durch seine Zeichnungen zum „Deutschen Spielmann“ hervor. Die dargestellten Motive sind dabei vor allem dem Schwarzwald, der Heide und der Nordseeküste entnommen.<sup>344</sup>

Die Vorarbeiten zum Hünengrab entstanden vermutlich schon früh im direkten Studium in der Natur und wurden erst im Rahmen der Arbeit des Karlsruher Künstlerbundes ausgeführt. Kennzeichnend für die Arbeit Bieses ist das Erfassen atmosphärischer Stimmungswerte mit einfachen Darstellungsmitteln. Auch die Lithographie „Hünengrab“ verdeutlicht dieses Schaffensmerkmal. Biese geht es nicht um eine detailgetreue, naturalistische Wiedergabe, sondern um eine Reduzierung des Gesehenen auf spezifische Merkmale. Dadurch entsteht ein Typenbild der Naturform, das der Künstler hier geschickt mit einem Stimmungsgehalt verknüpft, den man als heroisch bezeichnen kann. Die vermittelte Heroik und Festigkeit werden besonders durch die großflächig rhythmisierte Bildkomposition erzielt sowie durch die auffallende parallele Schichtung der Bildgründe. Auch trägt die auf wenige Töne reduzierte Farbgebung zu der besonderen Aussagekraft des Bildes bei. Es sind nicht die bunten, grellen Farben, die hier dominieren, sondern die gedämpften Herbsttöne, die die urtümliche Kraft hervortreten lassen. Dabei ist sich die Natur „selbst Genüge, sie erscheint in ihrem erhabenen Ernst unduldsam gegen die banale Geschäftigkeit figürlicher Staffagen“<sup>345</sup>.

---

<sup>343</sup> Vgl. Die Grötzingen Malerkolonie. Die erste Generation 1890 - 1920, Karlsruhe 1975.

<sup>344</sup> Joseph August Beringer: Badische Malerei im neunzehnten Jahrhundert, Karlsruhe/Leipzig 1913, S. 130.

<sup>345</sup> Rudolf Theilmann: Karl Biese, in: Badische Biographien, 3. Bd., 1990, S. 48.

Das Hünengrab als Zeuge einer vergangenen Kultur tritt in der Lithographie in seiner Schwere hervor. Es türmt sich übermächtig vor dem Betrachter auf, der in einer zentralen Position quasi in die Sogwirkung der Findlingsblöcke einbezogen wird. Selbst die kümmerlichen, von Wind und Klima gezeichneten Bäume stören den vermittelten Eindruck der Schwere nicht. Sie unterstreichen vielmehr in einer Kontrastierung die Unbiegsamkeit des Steines. Zugleich scheinen sie aber auch dem Wetter zu trotzen, eine Tatsache, die dazu beigetragen hat, daß die Bäume als „deutsche Eichen“ interpretiert wurden.

In seinem besonderen atmosphärischen Wert scheint die Lithographie auf das Gedicht „Am Hünengrabe“ Bezug zu nehmen, auf das in der zeitgenössischen Literatur mehrfach hingewiesen wird.<sup>346</sup> Wesentliche Merkmale, die dort als lyrische Elemente die Stimmung des Gedichts bestimmen, sind in das Bild integriert:

„Herbstlich kühl in braunem Kleide  
Ruht die einsam stille Heide  
Um das Hünengrab ringsrum;  
[...]  
Tiefes, feierliches Schweigen,  
Namen nicht, noch Runenzeichen,  
Kündet der bemooste Stein.  
Aus des Abendwindes Rauschen  
Nur vermagst du zu erlauschen,  
Was du ahnst im Dämmerchein  
[...]  
Doch es steht in ernster Ruh’;  
Was es war, es ist geliebt  
Zeuge stets von treuem Lieben.-  
Menschenlieb’ wie stark bist du!“

Gerade Begriffe wie „Abendwind“, „herbstlich“, „bemoost“, „ernst“ sind atmosphärisch aufgeladene Signalwörter, die sich in einer künstlerischen Umsetzung im Bild zu einem Gesamteindruck vereinen. Dabei wird wie im Gedicht, aufgrund der dort erwähnten „Menschenliebe“, ein Sinnzusammenhang hergestellt, der Vergangenheit und Gegenwart miteinander verbindet. Es

---

<sup>346</sup> Siehe z.B.: Breull, Kunstpflege in der Schule, S. 37. Der Dichter konnte leider nicht ermittelt werden.

ist die „Liebe des Volkes zu seinen Helden“<sup>347</sup>, die als Verbindungslinie aufscheint.

Über die neoromantische Dichtung hinaus war der Themenkomplex „Hünengrab“ in mehrfacher Weise dem kollektiven Bewußtsein der Jahrhundertwende eingeschrieben: So wurde z. B. Otto von Bismarck häufig in einer positiven Konnotation als „Hüne“ bezeichnet. Zudem erschien das Hünengrab als Topos der um die Jahrhundertwende aufkeimenden Germanenrezeption - es avancierte zu einem Sinnbild der Identifikation mit der vorchristlichen Geschichte, der „deutschen Vorgeschichte“. Durch die Herkunft des Wortes „Hüne“, mittellateinisch: „Hunnus“, die „Hunnen“, kann letztlich auch eine Parallele zu der berühmten „Hunnenrede“ Wilhelms II. im Rahmen des sogenannten Boxeraufstandes in China gezogen werden. In dieser Rede wurden die Hunnen als positives Identifikationspotential für die deutschen Soldaten des internationalen Expeditionscorps herangezogen.

Ob jedoch nun mit historischem Bezug, durch Parallelen zur deutschen Lyrik oder durch eine geographische Verortung, das Bild bot vielfältige Anknüpfungspunkte und Ausdeutungsmöglichkeiten, die sich jeweils um das spezifisch Deutsche rankten. Dadurch konnte sich die Lithographie als Typus und Bestandteil der pädagogisch wie politisch ausgerichteten deutschen Schulkunst behaupten; sie wurde daher auch in der pädagogischen Literatur durch den möglichen Einsatz in mehreren Unterrichtsfächern gewürdigt: Das Werk war ein Bild der Heimat, das „den Ernst und die Großartigkeit der Natur“ vor Augen führte; gleichzeitig regte es zu „Ausblicke[n] in das Leben der Menschen und der Zeiten“<sup>348</sup> an. Das der Heidegegend Norddeutschlands entnommene Motiv erzählte anschaulich und eindrucksvoll vom Heldengeschlecht, von der „untergegangene[n] Herrlichkeit“<sup>349</sup>, die mit der Gegenwart des Kaiserreichs problemlos in Beziehung gesetzt werden konnte. Der Künstler bringe, so auch die Einschätzung Breulls, das Hünengrab „durch Luft und Licht und Farbe dem in der Gegenwart klopfenden und fühlenden Herzen“<sup>350</sup>

---

<sup>347</sup> H. Thierack: Kunst in der Schule, in: Centralorgan für Lehrmittel, 1. Jg., 1903, S. 22.

<sup>348</sup> Max Semrau: Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus, in: Die Lehrmittel der Deutschen Schule, 1. Jg. 1901, S. 54.

<sup>349</sup> Günther, Bilderschmuck in der I. Knaben-Bezirks-Schule, S. 167.

<sup>350</sup> Breull, Kunstpflege in der Schule, S. 13.

näher und mit ihm zugleich die großen Leistungen aus „der Vorzeit unserer Ahnen“<sup>351</sup>.

Das Hünengrab wird nicht in seiner Fremde und geschichtlichen Ferne rezipiert, sondern in einer Aktualisierung mit der Gegenwart verknüpft. Der Zweck sowie das Aussage- und Wirkungspotential des Bildes gehen dabei erneut weit über die Ästhetisierung des Schulraumes hinaus. Deutlich zeigen sich in der Lithographie die Möglichkeiten zur unterrichtlichen didaktisch-methodischen Nutzung des Bildes einerseits und zur Vermittlung von Normen und Wertvorstellungen andererseits.

#### **4.2.4 *Lieb Heimatland, ade!*, Walter Strich-Chapell**

Die Lithographie „Lieb Heimatland, ade!“ veranschaulicht das Moment des Abschiednehmens. Im Vordergrund des Bildes, auf einer Anhöhe stehend, blickt ein Wanderer im Morgengrauen wehmutsvoll auf das heimatliche Dorf zurück. Der Mann, dessen Blicke auf der tieferliegenden Ebene ruhen, befindet sich in der rechten Bildhälfte und ist schräg von der Seite zu sehen, so daß sein Gesicht im Halbprofil erscheint. Er trägt einen Hut, eine Jacke mit Weste und eine lange, leicht umgekrempelte Hose sowie festes Schuhwerk. Auf seinem Rücken ist ein Rucksack zu sehen, dessen Tragriemen er mit der rechten Hand festhält. In der linken Hand hält er einen Wanderstab und ein Stoffbündel. Rechts neben dem Wanderer steht, ein wenig zurückgenommen, ein dünner Baum mit kleinen Blättern, dessen Äste über den Wanderer hinaus bis in die Mitte der oberen Bildhälfte greifen und zugleich den mittleren und rechten oberen Bildabschluß bilden. Hinter der mit Gras bewachsenen Anhöhe erstreckt sich eine tieferliegende, bis zum Horizont hin weit auslaufende Landschaft, durch die sich ein kleiner Fluß schlängelt. Von der linken unteren Bildhälfte aus zeigt sich vom Fuße der Anhöhe bis hinunter zur Ortschaft ein dichter Streifen von Laubbäumen, der entlang der Flußbiegung verläuft. Das im morgendlichen Dunst liegende Dorf befindet sich in der Mitte der linken Bildhälfte und besteht aus mehreren Häusern mit roten Dächern sowie einer Kirche. Zwischen den Häusern sind Sträucher und Bäume zu erkennen, die

---

<sup>351</sup> An dieses Ausdeutungsschema konnte später die nationalsozialistische Geschichtsschreibung problemlos anknüpfen. Vgl. Bilder zur deutschen Vorgeschichte, in: Schulwart, 33. Jg. 1936, S. 45.





**Abb. 8: *Lieb Heimatland, ade!* Walter Strich-Chapell**

auch sporadisch über das weite Land verteilt sind. In der rechten Bildhälfte führt ein Weg aus der Ortschaft hinaus zu einer über den Fluß hinüberführenden überdachten Brückenkonstruktion. Der Fluß verläuft von der linken unteren Bildhälfte bis zur rechten Bildhälfte, um sich dann in der oberen Bildmitte in der Tiefe der Landschaft zu verlieren. Das leicht unebene Land ist durch angedeutete Wiesenflächen und Raine gegliedert. Am Horizont ist ein Streifen dichten Laubwaldes angedeutet, der die Höhen bedeckt und sich entlang der Horizontlinie erstreckt. Über dem Horizont zeigt sich der Himmel in seiner morgendlichen Färbung.

Auffallend ist bei dieser Lithographie das Zusammenspiel von horizontalen und vertikalen Linien. In der horizontalen Ausrichtung ist eine Dreiteilung des Bildes zu erkennen, wobei die Fläche im Vordergrund und der Himmelsbereich zusammengenommen etwa den gleichen Flächenanteil haben, wie die Landschaftsfläche. Der Wanderer, der im Vordergrund postiert ist und das Auge des Betrachters auf sich lenkt, bildet eine dominante Senkrechte, die sogar die Horizontlinie schneidet. Diese vertikale Gliederung wird durch den Baum neben dem Wanderer aufgegriffen, der ebenfalls als Lotrechte die zentralen waagerechten Linien schneidet. Auch der Fluß folgt zunächst dem horizontalen Flächenverlauf, läuft dann jedoch diagonal in die Tiefe. Eine Diagonale kann zudem vom Blick des Wanderers zum Dorfkern gezogen werden, so daß das Auge des Betrachters vom Vordergrund in die Tiefe gelenkt wird. Der Mittelpunkt des Bildes liegt zwischen Wanderer und Heimatdorf. Dadurch entsteht ein harmonischer Bildaufbau, der das Beziehungsgeflecht von rechter und linker Bildhälfte aufscheinen läßt.

Die Illusion der räumlichen Tiefe erzielt der Künstler durch Überschneidungen und vor allem durch die Größen- und Detailabnahme. So sind z. B. der Wanderer und die mit Gras bewachsene Anhöhe im Vordergrund detailgetreu ausgeführt, während die Darstellung des Hintergrundes nur noch schemenhaft erfolgt. Hinzu kommt die Verwendung der Luftperspektive, die zur Tiefenillusion beiträgt. Die Farbintensität nimmt im Hintergrund deutlich ab und unterstreicht damit die unterschiedlichen Bildgründe der Lithographie.

In dem Wechselspiel von Nähe und Ferne, Höhe und Tiefe ist auch die Farbe als bedeutende Komponente integriert. Es überwiegen matte Grüntöne, der Himmel zeigt eine Färbung von Gelb bis hin zu Violett. Diese Farben spiegeln

sich zugleich im Fluß wider, der sich als liches Band durch das Grün der Landschaft schlängelt. Ähnlich der ihn umgebenden Landschaft ist die Kleidung des Wanderers dunkelgrün und braun dargestellt, wobei die Farben des gesamten Vordergrundes eine stärkere Sättigung aufweisen. Vom Himmel heben sich der Kopf des Wanderers sowie der Stamm und die Äste des Baumes in einem Hell-Dunkel-Kontrast ab. Das lichte Rot der Dächer und das Grün der Landschaft bilden zudem einen Komplementärkontrast. Bedingt wird dieses Farbspiel durch die Lichtführung. Das diffuse Morgenlicht der aufgehenden Sonne, das Kühle und Ruhe vermittelt, führt zu einer fließenden Einheitlichkeit. Starke Schlagschatten weichen einer leichten Schattenwirkung, die primär im Vordergrund ausgeführt wird und der Verdeutlichung von Körperlichkeit dient. So trägt das zarte Licht zu einer Milderung der Gegensätze bei, zu einer Zusammenführung von Vorder- und Hintergrund, von Mensch und Natur.

Obwohl sich der Wanderer schon in räumlicher Distanz zum Heimatdorf befindet, zeigt sich durch Linienführung und Farbwahl ein intensives Beziehungsgeflecht - der Wanderer hebt sich zugleich als Scheidender inhaltlich und räumlich von der Landschaft ab und bleibt doch als ein Teil von ihr gestalterisch mit ihr verwoben. Auf diesem Wege wird das Moment des Abschiednehmens noch deutlicher mit der herausgearbeiteten Gefühlsintensität verbunden. Gleichsam wie der Baum neben dem Wanderer scheint auch er mit diesem Land verwurzelt zu sein.

Das betont innige Verhältnis des Mannes zu seinem Heimatdorf wird auch durch dessen Körperhaltung zum Ausdruck gebracht. In der Bewegung des Zurückschauens auf das Dorf vollzieht sich gleichzeitig eine gedankliche Rückschau, ein Rückbesinnen an Momente des Lebens in der heimatlichen Umgebung. Dabei wird der Betrachter, der auf der Anhöhe schräg links hinter dem Wanderer zu stehen scheint, zu einem stillen Beobachter des Geschehens, der den scheidenden Mann gleichsam als Projektionsfläche für eigene Gedanken der Heimatverbundenheit nutzen kann.

Die Lithographie „Lieb Heimatland, ade!“ von Walter Strich-Chapell (1877 - 1960) erschien um 1901 mit der Nummer 38 im Verlag von B. G. Teubner. Sie hat eine Größe von 70 x 100 cm und war eines der Bilder, die den Namen Strich-Chapell in Deutschland bekannt machten. Strich-Chapell war wie Biese ein Schüler Schönlebers an der Karlsruher Akademie und galt als Illustrator

der schwäbischen Landschaft. Diese hat ihn - die Lithographie zeigt das Jagsttal in Schwaben - wohl ebenso inspiriert, wie das Volkslied „Nun ade, du mein lieb Heimatland“, dessen Text Wilhelm August Disselhoff (1827 - 1903) 1851 kurz vor dem Abschied aus seiner westfälischen Heimat verfaßt hatte. Die Lithographie greift zentrale Aspekte des Liedes auf und setzt diese zu einem malerischen Bekenntnis zur Heimat um. So spiegeln sich u. a. folgende Zeilen im Bild wider:

„Wie du grüßest mich mit Feld und Au´,  
lieb Heimatland, ade!  
Gott weiß, zu Dir steht stets mein Sinn,  
[...]  
Begleitest mich, du lieber Fluß,  
lieb Heimatland, ade!  
Bist traurig, daß ich wandern muß;  
lieb Heimatland, ade! [...]“

Eng und innig wird das Beziehungsgeflecht zwischen Mensch und Landschaft dargestellt, wobei dieser Zusammenhalt im Text des Liedes noch durch die Personifizierung der Heimat unterstrichen wird, von der sich der Wanderer wie von einem guten Freund zu trennen hat. Auch die Lithographie setzt dieses Moment treffend um und steigert die Szene zu einem Abschied zwischen zwei Vertrauten.

Diese künstlerische Auseinandersetzung der Beziehung von Mensch und Heimatland ist ein wiederkehrendes Thema bei Strich-Chapell, der später allerdings den volkstümlichen, lyrisch-verträumten Charakter seiner Bilder abstreift und zu einer Komposition von Formelementen gelangt. Besonders in den 20er Jahren wird die Landschaft mehr auf ihre Struktur hin erfaßt.<sup>352</sup> Die Steinzeichnung stellt also eine frühe, jedoch in dieser Schaffensperiode typische Arbeit des Künstlers dar.

Es ist eine lyrische Verträumtheit, die sich in dieser Landschaftsdarstellung widerspiegelt und zu einem Ausdrucksmoment der Heimatliebe gestaltet wird. Der Bildaufbau ist einfach gehalten, die Ausdrucksmittel sind geläufige Formtypen. Die Lithographie setzt auf einen `volkstümlichen Schematismus´ und verlangt vom Betrachter „nicht viel mehr, als daß er den dargestellten

---

<sup>352</sup> Vgl. Walter Talmon-Gros: Der Maler Strich-Chapell, in: Württemberg, 5. Jg. 1933, S. 353 - 356.

Gegenstand erkenne und sich von dessen Stimmung ergreifen lasse, was um so leichter fällt, als diese Stimmung schon im Thema des Bildes vorbereitet und ausgemalt ist<sup>353</sup>. Unterstützt durch Bildaufbau und Farbwahl wird eine sentimentale, wehmutsvolle Stimmung geschaffen, die sich im Erleben des Bodenständigen und Völkischen steigert. Gleichsam als Ausdruck der Naturverbundenheit und der Heimatliebe wird die Lithographie zu einer Darstellung der elementaren Bedeutung des Heimatbodens, potenziert durch das Moment des Abschiednehmens. In einer Zeit der zunehmenden Verstädterung bildet dieses Motiv gleichzeitig einen Kontrast zur großstädtischen „Asphaltkultur“<sup>354</sup>. Unruhe, Nervenreizungen, das Ungewisse der Zukunft<sup>355</sup> stehen implizite der dargestellten morgendlichen Ruhe, der schützenden, heimatlichen Geborgenheit gegenüber und werden mit dem Ausdrucksgehalt und der Idealisierung der Natur zusammengeführt.

Angesichts dieser eingängigen Bildaussagen verwundert es nicht, daß sich auch diese Lithographie als Schulschmuck großer Beliebtheit erfreute. Die leichte Faßlichkeit, der einfache Bildaufbau mit menschlicher Staffage, die Beziehung zu volkstümlichem Liedgut unterstreichen die Nähe dieser Lithographie zum idealen Schmuckbild. Hier greift die „Verinnerlichung des Nationalgedankens durch das Heimatprinzip“<sup>356</sup>. Die Lithographie ist geradezu die bildliche Umsetzung der geforderten Heimat- und Naturnähe in der Kunst. Deswegen wurde das Bild „Lieb' Heimatland, ade!“ auch als ein „erfeuliches Beispiel“<sup>357</sup> für eine gelungene Steinzeichnungen angesehen. Sie bot Anknüpfungspunkte, um im Schüler „die Liebe zur heimischen Landschaft zu wecken und wieder neu zu beleben“<sup>358</sup>; sie sollte die pädagogischen Hoffnungen nähren, daß aus der ästhetischen Betrachtung der heimatlichen Natur eine patriotische Haltung erwächst.<sup>359</sup>

Das Bild, das von zeitgenössischen Kunstkritikern eine eher negative Bewertung erfuhr, wurde also bezeichnenderweise in pädagogischen Kreisen als Bereicherung aufgefaßt; nicht zuletzt deswegen, weil die zentralen Merkmale Naturverbundenheit, Heimatgefühl, unbestimmtes Sehnen auch mit Aspekten

---

<sup>353</sup> Ders.: Walter Strich-Chapell, der Maler der schwäbischen Landschaft, in: Der Türmer, 36. Jg. 1933, S. 520.

<sup>354</sup> Ebd., S. 524.

<sup>355</sup> Vgl. Friedrich Naumann: Lieb Heimatland, ade!, in: Die Hilfe, Nr. 5, 1904, S. 11.

<sup>356</sup> Joerissen, Kunsterziehung und Kunstwissenschaft, S. 154.

<sup>357</sup> Tittel, Künstlerischer Wandschmuck, S. 521.

<sup>358</sup> Paßkönig, Kunstbild in der Schule, S. 232.

<sup>359</sup> Jasche, Kunst dem Volke, S. 98 (S. 16).

der Lebensreform und der Jugendbewegung konform gingen. Die Kunst der Schule war eben nicht am künstlerischen Aufbruch orientiert - was dieses Bild prägnant zum Ausdruck bringt. Ihr Ziel galt der Verbildlichung von Harmonien und Natursymbolen, die Pädagogen und Kunsterzieher zu Beginn des 20. Jahrhunderts als ein Ausdruck der „neuen Erziehung“ zugrunde legten.

#### **4.2.5 *Eiserne Wehr, Angelo Jank***

Die Attribute der Wehrhaftigkeit und der Vaterlandsliebe stehen im Mittelpunkt der hochformatigen Lithographie von Angelo Jank, die in einem monumentalen Stil und mit starken Kontrasten die Aufmerksamkeit des Betrachters auf sich lenkt.

Im Vordergrund des Bildes ist ein Reiter zu sehen, der mit schwarz glänzender Rüstung auf einem braun-weiß gescheckten, mächtigen Kaltblüter sitzt. Reiter und Pferd sind schräg von der Seite dargestellt und in der rechten Bildhälfte positioniert. Der Reiter, dessen metallener Helm am Sattel befestigt ist, sitzt aufrecht und hält in der rechten Hand eine hochaufragende Lanze, die bis zum oberen Bildrand reicht. Das Gesicht des Reiters ist im Halbprofil zu sehen; mit einem entschlossenen und festen Gesichtsausdruck blickt er geradeaus in die vor ihm liegende Landschaft, bereit, das Vaterland und das heimatliche Dorf zu verteidigen. Schräg hinter der zentralen Figur sind in der rechten Bildhälfte weitere geharnischte Reiter mit Lanzen angedeutet, wobei vor allem der in perspektivischer Verkürzung dargestellte Lanzenwald auf eine große Anzahl von weiteren Reitern schließen läßt. Zu erkennen sind hier vor allem die schwarzen Helme; der größte Teil der Reiter wird allerdings durch die Reiterfigur im Vordergrund, sowie durch ein gelbes Fahnentuch verdeckt, das sich mit ausgeprägtem Faltenwurf in der Mitte der rechten Bildhälfte befindet und zum Teil auf den Schultern des zweiten Reiters liegt.

Schräg hinter der zentralen Reiterfigur ist ein stehender Mann in Rüstung mit hochgeschobenem Visier angedeutet, der wie die Reiter ebenfalls eine Lanze in der Hand hält. Insgesamt ragen 17 Lanzen in den dunkelgrauen Himmel empor.

Die bewaffneten Kämpfer befinden sich auf einer Anhöhe. Vor ihnen liegt ein kleines Dorf, bestehend aus mehreren Häusern mit roten Dächern, das in der



**Abb. 9: *Eiserne Wehr* Angelo Jank**

linken Bildhälfte zu sehen ist. Die Ortschaft ist durch einen Fluß geteilt, der parallel zur Anhöhe verläuft und über den sich eine alte, steinerne Brücke spannt. Am gegenüberliegenden Ufer sind ebenfalls Häuser dargestellt, hinter denen sich bis zum Horizont ein schmaler Landschaftsstreifen in die Tiefe hinein erstreckt. Darüber zeigt sich ein düsterer, wolkenverhangener Himmel, der bedrohlich den nahenden Kampf vorwegnimmt.

Die Lithographie zeigt eine klare Raumaufteilung, die einen wesentlichen Beitrag zur harmonischen Gesamtkomposition des Bildes leistet. Auffallend ist eine wiederkehrende Zweiteilung: So gliedert die Horizontlinie als Bildachse die Lithographie in zwei Hälften, die beinahe einen gleich großen Flächenanteil besitzen. Das Lanzenheer wiederum führt zu einer deutlichen Unterteilung in eine rechte Bildhälfte, die den Vordergrund des Bildes darstellt und eine linke Bildhälfte, in der der Blick des Betrachters in die Tiefe gelenkt wird. Die Gliederung dieser Hälften wird zudem durch die unterschiedliche Linienführung unterstrichen, die sich schon in der zentralen Reiterfigur im Vordergrund andeutet. Während in der rechten Bildhälfte vertikale Linien - bedingt vor allem durch die aufragenden Lanzen - dominieren, kennzeichnet sich die linke Hälfte durch eine vorrangig horizontale Linienführung. Von dieser Ausrichtung weicht die steinerne Brücke ab, die als schräg in das Bild laufende Gerade, die Linie fortsetzt, die sich aus der Stellung der zentralen Reiterfigur ergibt. Diese Gerade lenkt nicht nur das Auge des Betrachters, sondern führt in ihrer Verlängerung auch zu dem von den Reitern anvisierten Punkt in der Ferne, der außerhalb des Bildes liegt.

Die deutliche Unterteilung in Vorder- und Hintergrund korrespondiert mit der erzielten räumlichen Tiefenillusion. Jank nutzt hier primär Überschneidungen, sowie eine Größen- und Detailabnahme, die das Texturgefälle unterstreicht. Dadurch kann sich vor allem die dominante Reiterfigur nicht nur in ihrer Größe, sondern auch in ihrer Darstellungsart von der entfernten Ortschaft abheben. Weiterhin spielt die Farbwahl eine besondere Rolle. Während Braun- und Grautöne dominieren, hebt sich deutlich das Schwarz der Rüstungen und das aufleuchtende Weiß des Pferdekörpers von den überwiegend gedämpften Farben ab. Gerade der Hell-Dunkel-Kontrast läßt die zentrale Reiterfigur hervortreten. Ein weiterer Hell-Dunkel-Kontrast findet sich z. B. in der Darstellung des gelben Fahnentuchs, das sich von den schwarzen Rüstungen



abhebt und ein kompositorisches Pendant zur steinernen Brücke bildet, die die Farbe des Tuches aufnimmt und ihrerseits im Kontrast zum dunklen Fluß steht. Das die Lithographie kennzeichnende Wechselspiel aus Dramaturgie und Ruhe ist nicht zuletzt ein Resultat der Lichtführung. Trotz eines düsteren, wolkenverhangenen Himmels wird der Reiter im Vordergrund schräg links von einer außerhalb des Bildes positionierten Lichtquelle angestrahlt; Sonnenstrahlen haben hier anscheinend die feste Wolkendecke für einen Moment durchbrochen. Diese starke Aufhellung, die die Kontrastwirkung unterstreicht, ist ein wesentlicher Bestandteil der besonderen Spannung des Bildes.

Die Steinzeichnung „Eiserne Wehr“ von Angelo Jank (1868 - 1940) erschien 1903 im Verlag von R. Voigtländer mit der Nummer 118 in einem Format von 75 x 55 cm. Sie trägt die Signatur Janks und die Datierung 1902 und ist ein hochgelobtes Blatt der Unternehmung „Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus“.

Der Lithographie ging ein Ölgemälde mit gleichem Titel voraus, das bereits 1899 auf der VII. Internationalen Kunstausstellung der Münchener Secession<sup>360</sup> gezeigt worden war und später nach Venedig in den Besitz des Königs von Italien überging.

Die Lithographie weicht nur geringfügig von dem Gemälde ab, stellt jedoch trotzdem eine Vereinfachung dar. So hat Jank verschiedene Details ausgelassen und den Bildaufbau leicht verändert. Im Gegensatz zum Ölgemälde fehlt in der Lithographie beispielsweise der Reiter, der etwas tiefer auf der Anhöhe vor der wehrhaften Einheit dargestellt ist. Auffallend ist zudem die variierte Stellung der zentralen Reiterfigur. Während sie im Gemälde beinahe die gesamte untere Bildhälfte einnimmt, ist sie in der Steinzeichnung eher in der rechten Bildhälfte positioniert, wodurch der Blick auf das tieferliegende Dorf freigegeben wird. Dadurch verändert sich der Akzent in der Lithographie: der Bezug zum Heimatdorf, das verteidigt werden soll, scheint hier deutlicher auf. (Siehe Abb. 10)

---

<sup>360</sup> Siehe: Karl Voll: Die VII. Internationale Kunstausstellung der Münchener Secession, in: Die Kunst für Alle, 14. Jg. 1899, S. 321 - 325.



**Abb. 10: *Eiserne Wehr***

Die „altdeutsch“ empfundene Darstellung des „festen Landsknecht[s] auf mächtigem Roß“<sup>361</sup> mit emporragendem Lanzenwald ist ein wiederkehrendes Motiv bei Angelo Jank, das sich auch in dem umstrittenen Triptychon Janks zur Ausschmückung des Plenarsitzungssaales des Berliner Reichstagsgebäudes findet.<sup>362</sup> Die beeindruckende und häufig wiederholte Darstellung von Roß und Reiter brachte Angelo Jank schon bald „den Namen eines der besten modernen Schilderer des Pferdes“<sup>363</sup> ein und prägte sein künstlerisches Schaffen.<sup>364</sup> Dabei

---

<sup>361</sup> Angelo Janks stilistische Reiterbilder, in: *Die Kunst*, 30. Bd., München 1914, S. 87.

<sup>362</sup> Siehe hierzu: Georg Jakob Wolf: *Der Streit um Angelo Janks Reichstagsbilder*, in: *Die Kunst*, 19. Bd., München 1909, S. 198 - 199.

<sup>363</sup> Thieme/Becker, *Lexikon der bildenden Künstler*, 18. Bd., S. 387.

<sup>364</sup> Vgl. hier auch Janks Bilder für die Münchener „Jugend“ in: Georg Hirth (Hrsg.): *Dreitausend Kunstblätter der Münchener „Jugend“*, München 1908, S. 141 ff.

stand die „Eiserne Wehr“ am Anfang dieser Schaffensperiode, die auch von Janks eigener Militärzeit beeinflusst war.

Ohne daß dieses Bild nationale Symbole und Wahrzeichen enthält, wird es zu einer begeisterten „Verherrlichung kampfbereiter Vaterlandsliebe“<sup>365</sup>. Mit einfachen Mitteln tritt die zentrale Reiterfigur übermächtig und „wie aus Erz gegossen“<sup>366</sup> hervor und unterstreicht in einem monumentalen Stil die unerschütterliche Widerstandsbereitschaft und Wehrhaftigkeit. Selbst der Betrachter wird durch seinen niedrigeren Standort, schräg links zu einem Zeugen dieser „trutzige[n] Kraft“<sup>367</sup>. Auffallend ist, daß Jank den Blick auf zwei Gesichter der spätmittelalterlichen Ritter freigibt, um auf diesem Wege die Unpersönlichkeit aufzuheben und den individuellen Bezug zum Heimatland zu verdeutlichen. So habe er, nach Fritz von Ostinis Ansicht, gerade das herausgearbeitet, „was den deutschen Soldaten vor anderen auszeichnet, [...] das kernhaft Herbe, das trotzig Schwere“<sup>368</sup>.

Die „Eiserne Wehr“ erinnert an Dürers Graphik „Der Reiter“ von 1498, die zusammen mit dem Kupferstich „Ritter, Tod, und Teufel“ als Inbegriff unbeirrter Festigkeit und nationaler Eigenschaften interpretiert wurde. Zugleich zeigt sie Anklänge an den rechten Bildausschnitt von Velásquez' Werk „Die Übernahme von Breda“, das Jank gekannt haben dürfte. Hierbei ist interessant, daß sich in diesem Gemälde, das allgemein unter dem Namen „Las Lanzas“ bekannt ist, der Lanzenwald auf Seiten der Sieger befindet, so daß in einer Übertragung auf das Bild von Angelo Jank, der Erfolg der „Eisernen Wehr“ gleichsam vorweggenommen wird. Dadurch potenziert sich die Aussagekraft des Bildes, in der insbesondere die Reiterfigur zur „symbolische[n] Gestalt deutscher Wehrhaftigkeit“<sup>369</sup> avanciert. Im Gegensatz zu Velásquez' Gemälde scheint sich Janks Darstellung jedoch nicht auf ein konkretes historisches Ereignis zu beziehen.

Dem Künstler ging es vielmehr darum, zu einer Allegorie der Wehrhaftigkeit vorzudringen - eine bildliche Metapher für Widerstandskraft und Vaterlands-  
liebe zu finden. Daß dabei zugleich das Wesen mittelalterlicher Wehrhaftigkeit

---

<sup>365</sup> Fritz v. Ostini: Angelo Jank, in: Velhagen & Klasings Monatshefte, 26. Jg. 1912, S. 396.

<sup>366</sup> Ebd., S. 397.

<sup>367</sup> Ebd., S. 397.

<sup>368</sup> Ebd., S. 394.

<sup>369</sup> Angelo Janks stilistische Reiterbilder, S. 87.

mit einfachen Mitteln veranschaulicht wurde<sup>370</sup>, trug zur Beliebtheit des Bildes als Schulwandschmuck - und als Anschauungsbild - bei, auch deswegen, weil diese Darstellung der damaligen, in der Romantik wurzelnden, Mittelalterrezeption in Deutschland entgegenkam. Das Mittelalter wurde als idealisierte Vergangenheit beschworen, in der das vermeintlich unverfälschte Volkstum wurzelte. Es wurde nicht als Historie rezipiert, sondern national-mythologisch aufgeladen und aktualisiert, d. h. mit modernen Zielvorstellungen verbunden. In diesem Sinne faßten Pädagogen und Schulmännern die Steinzeichnung sogar als „Vorbild“ auf „für das, was die Schule braucht“<sup>371</sup>. Eindrucksvoll zeige sie, „wie wir dieses Vaterland, dies heilige Land, dies geliebte Land, schützen sollen mit Gut und Blut“<sup>372</sup>. Der in historischer Treue wiedergegebene Reiter würde das Interesse des Schülers wecken und ihn einladen, das Bild des öfteren zu betrachten.

Es sind die deutsch-nationale Gesinnung, die durch das Bild evozierten Tugenden und die inhaltliche Nähe zum Geschichtsunterricht, die diese Lithographie zu einem Werk der Schulkunst prädestinierten. Sie lassen es überdies zu einem Typenbild der Schulkunst werden, die im Dienst der vaterländischen Erziehung steht. Durch die eindringliche Darstellungskraft wird die Reiterfigur zu einem zentralen Träger der Idee der Wehrhaftigkeit und zugleich des militaristischen Geistes im Kaiserreich, was auch durch die Nähe zum preußischen „Ulanen“, dem bewunderten kaiserzeitlichen Soldaten zu Pferde, unterstrichen wird. Die in der Steinzeichnung verkörperte „Unüberwindlichkeit der ‚Eisernen Wehr‘“<sup>373</sup> transformiert die zugrundeliegende Attitüde in die Gegenwart und läßt die „Marschrichtung“ der Erziehung im Kaiserreich transparent werden.

---

<sup>370</sup> Vgl. Richard Braungart: Angelo Jank - München, in: Deutsche Kunst und Dekoration, 29. Jg. 1911/12, S. 33.

<sup>371</sup> Tittel, Künstlerischer Wandschmuck, S. 521.

<sup>372</sup> Ferdinand Orth: Die künstlerische Ausschmückung der Klassenzimmer des Gymnasiums zu Schleusingen, Schleusingen 1909, S. 2.

<sup>373</sup> Otto Günther: Bildbesprechungen. Angelo Jank, Eiserne Wehr, in: Deutsche Schulpraxis, 24. Jg. 1904, S. 175.

#### 4.2.6 *Niederdeutsche Dorfstraße, Friedrich Kallmorgen*

Kallmorgen führt dem Betrachter eine norddeutsche Dorfidylle vor Augen. Die Lithographie zeigt eine von Radspuren zerfurchte, unbefestigte Dorfstraße, die auf der rechten Seite von einer Reihe aus Fachwerkhäusern begrenzt wird. Parallel zum Straßenverlauf zieht sie sich von der rechten unteren Bildhälfte schräg in die Tiefe. Die Fachwerkhäuser, die der Straße zumeist die Giebelseite zukehren, haben zum Teil rote Ziegeldächer oder sind riedgedeckt. Unterbrochen wird diese Häuserreihe von einem Nußbaum, dessen herbstlich-braune Krone über die Dächer ragt und zugleich den Bildmittelpunkt bildet. Über dem Baum und den Häusern breitet sich der Himmel aus, dessen Blau von großen weißen Wolken unterbrochen wird. Auf der linken Straßenseite erhebt sich eine begrünte Wurte, zu der ein kleiner Aufgang mit Geländer hinaufführt. Auf dieser Erdaufschüttung befinden sich ebenfalls Wohnhäuser, die entlang des Straßenverlaufs gebaut sind. Dargestellt sind riedgedeckte Fachwerkhäuser sowie verputzte Häuserfronten mit jeweils einem kleinen Mauervorsprung aus rotem Backstein. Die linke Häuserzeile wird durch eine Reihe von mächtigen Ulmen von der Dorfstraße getrennt. Die Bäume sind hintereinander angeordnet, so daß lediglich zwei Stämme zu sehen sind. Das grüne Laub im Hintergrund läßt jedoch auf weitere Bäume schließen. Mit mächtigen Stämmen und schwarz-brauner Rinde ragen die Ulmen fast senkrecht in die Höhe. Dabei bilden die braun-grün gefärbten Blätter der Ulme im Vordergrund den oberen Bildabschluß. Zwischen den Bäumen und der Häuserfront befindet sich ein kleiner Weg, auf dem vereinzelt braune, welke Blätter liegen. Am Ende des sich perspektivisch verkürzenden Pfades ist ein Mann mit brauner Weste und Hose zu sehen. Er trägt eine Sense über der Schulter und hat seinen Rock über den linken Arm gehängt. Weiter vor ihm befinden sich zwei Mädchen, die mit einer Puppe vor einem Hauseingang spielen. Weitere Personen sind auf der Dorfstraße dargestellt: Vor dem mittleren der drei ersten Häuser auf der rechten Seite, das mit grünen Fensterläden versehen ist und aus dessen Schornstein Rauch aufsteigt, steht ein Ehepaar mit Kind und eine Frau mit hellblauer Schürze und blauem Handkarren, in dem sich Milchkanen befinden. Die Mutter hält das kleine Kind auf dem Arm und zeigt es der ihr gegenüberstehenden Frau. Ein paar Meter vor dieser Gruppe ist ein Holzwagen abgestellt, der den unteren Teil der Hausfront verdeckt. Auf ihm sitzt ein roter Hahn. In der Nähe und zwischen



**Abb. 11: *Niederdeutsche Dorfstraße* Friedrich Kallmorgen**

dem Wagen sind vereinzelt Hühner zu sehen. Weiter hinten auf der Dorfstraße geht eine Frau mit einem Kind an der Hand der Personengruppe entgegen. Und auch am Dorfausgang ist eine Person zu erkennen, die sich auf der Höhe des letzten Hauses befindet. Vor ihr liegt das dargestellte, sich zuspitzende Ende der Straße, das einen kleinen Ausschnitt des bewaldeten Horizonts freigibt.

Der Bildaufbau wird von Diagonalen bestimmt, die den Blick des Betrachters in die Bildtiefe leiten. Unterbrochen wird dieser Linienverlauf von den Ulmenstämmen in der Mitte der linken Bildhälfte, die als hervortretende Lotrechte zunächst ein kompositorisches Schwergewicht auf die linke Bildhälfte legen. Die dominante Senkrechte wird jedoch durch die Horizontlinie gekreuzt, die insbesondere die rechte Bildhälfte gestalterisch in zwei Teile teilt. Dabei besitzen diese Hälften jeweils etwa den gleichen Flächenanteil wie die durch die Senkrechte begrenzte linke Bildhälfte. Auf diesem Wege entsteht ein harmonischer Bildaufbau, der in Verbindung mit der Farbwahl zu einem gestalterischen Gleichgewicht beiträgt.

Der Eindruck der räumlichen Tiefe wird durch zahlreiche Tiefenlinien erzielt, die sich im Fluchtpunkt treffen. Gerade die Häuser und der Straßenverlauf haben durch die perspektivische Darstellung eine raumschaffende Funktion. So wird durch perspektivische Verkürzungen und Überschneidungen, aber auch durch den Einsatz von Farb- und Luftperspektive Tiefe erzielt. Genutzt wird der Raumwert der Farben Rot, Orange und Ocker im Vordergrund und die Intensitätsminderung und das leichte Verblauen dieser Farben im Bildhintergrund. Zusätzlich treten eine Schärfe- und Detailabnahme hinzu, die die Raumillusion steigern.

Die Lithographie ist durch ein belebendes Wechselspiel von warmen und kalten, hellen und dunklen Farben gekennzeichnet. Die Dorfstraße und die rechte Häuserzeile sind in warmen, gedämpften Farben gehalten, die zum Blau des Himmels einen Kalt-Warm-Kontrast bilden. Dieser Kontrast wird im Detail noch einmal durch die Kleidung der dargestellten Personen erzielt, wodurch das Bild aufgelockert und belebt wird.

Auffallend ist das Orange-Rot der Ziegeldächer der zentralen Häuser in der rechten Bildhälfte. Dabei hebt Kallmorgen vor allem das mittlere Haus hervor. Vor ihm befinden sich der Karren und die Personengruppe. Aber es erhält auch durch die Farbwahl Bedeutung. So hebt sich das Orange-Rot des Daches vom

braunen Dach des ersten Hauses ab. Die grünen Fensterläden bilden zudem mit dem rötlichen Backstein und dem roten Hahn einen Komplementärkontrast. Das Haus zieht damit den Blick des Betrachters auf sich und bildet einen farbigen und kompositorischen Ausgleich zu der insgesamt etwas dunkler gehaltenen linken Bildhälfte und den schwarz-braunen Stämmen der Ulmen. Diese heben sich in einem Hell-Dunkel-Kontrast von der Umgebung und besonders vom Grün der Böschung ab.

Kallmorgen orientiert sich an den Gegenstandsfarben und ist um eine klare, realitätsbezogene Zeichnung bemüht, die der Lithographie Anschaulichkeit verleiht. Auch die oftmals schwarz umrandeten Konturen tragen zu diesem Gesamtcharakter bei. Auf ein ausgeprägtes Wechselspiel von Licht- und Schattenwirkungen hat der Künstler verzichtet. Der direktere Lichteinfall weicht einem zerstreuten Licht, das nur an einzelnen Stellen, wie z. B. unter dem Karren, zur direkten Schattenbildung führt. Bei den Stämmen der Ulmen dient die Kombination von Licht und Schatten vorwiegend zur Steigerung der Plastizität.

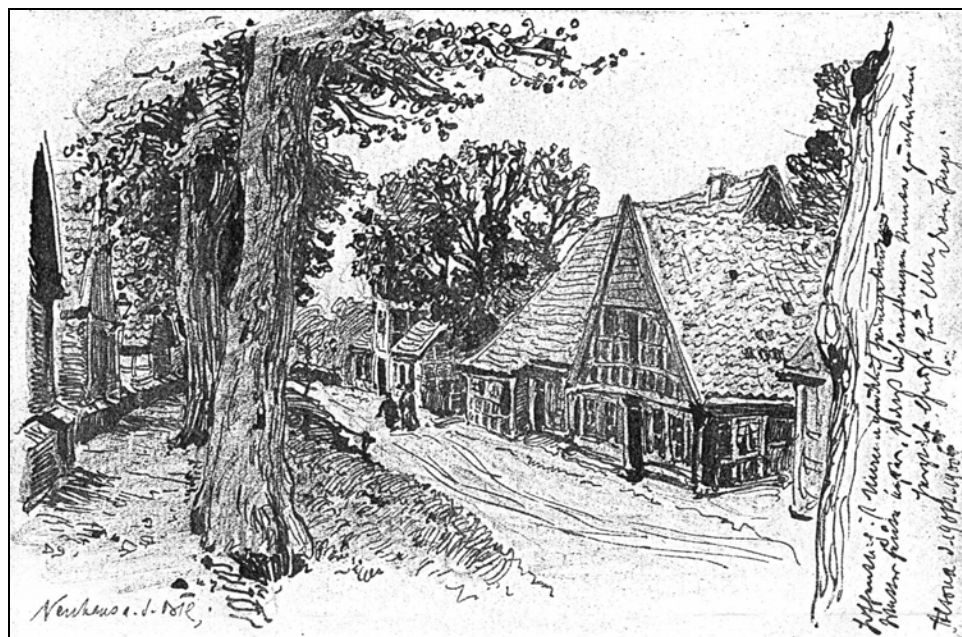
Die Lithographie „Niederdeutsche Dorfstraße“ erschien um 1901 mit der Nummer 106 im R. Voigtländer's Verlag, Leipzig. Sie hat eine Bildgröße von 75 x 55 cm und trägt die Signatur des Künstlers. Gerade durch Kallmorgens graphisches Schaffen wurde ein wesentlicher Beitrag zur Neubelebung der Lithographie geleistet. Friedrich Kallmorgen (1865 - 1924) gehörte zu den Begründern des Karlsruher Künstlerbundes; und mit seinem Erwerb eines Sommerhauses in Grötzingen im Jahre 1889 begann auch die Geschichte der Grötzinger Malerkolonie.<sup>374</sup> Kallmorgen, der in seinem Schaffen besonders durch Gustav Schönleber und Hermann Baisch beeinflusst wurde, unternahm zahlreiche Reisen, die ihn auch die Umgebung Hamburgs näher kennenlernen ließen. So entstand die Vorlage zur Lithographie „Niederdeutsche Dorfstraße“ in Neuhaus an der Oste. Wie Tagebuchaufzeichnungen belegen, besuchte der Künstler diese Stadt im September 1900. Kallmorgen zeichnete hier die alte Deichstraße und wie bei vielen seiner Werke, diente diese in der Natur gefertigte Skizze dem künstlerischen Werk als Grundlage. (Siehe Abb. 12<sup>375</sup>)

---

<sup>374</sup> Vgl. Bellm, Grötzingen bei Karlsruhe, S. 115.

<sup>375</sup> Dankenswerterweise wurde diese Skizze der Verfasserin von Herrn Hans Knab, dem Enkel Friedrich Kallmorgens, zur Verfügung gestellt.





**Abb. 12: Zeichnung Niederdeutsche Dorfstraße**

Es ist bezeichnend für Kallmorgens künstlerische Vorgehensweise, daß er Figuren oftmals erst später in eine Szenerie hineinsetzte, die er „für das Verhalten und das Wesen dieser Menschen“<sup>376</sup> als charakteristisch empfand. Dafür ist auch die Zeichnung Kallmorgens aufschlußreich. Ein Vergleich mit der Farblithographie belegt, daß die meisten Personen und Gegenstände nachträglich als belebende Details hinzugefügt wurden.

Kallmorgen war ein genauer Beobachter seiner Umwelt, der durch realistisches Können und Sachlichkeit hervortrat. In seinem Werk klingt noch die Freude am Stofflichen nach, der sich die deutsche Malerei erst langsam zu entziehen begann. Mit Vorliebe für perspektivische Verkürzungen und dynamische Raumkompositionen gelang es ihm, dem Bildganzen eine einheitliche Stimmung und Geschlossenheit zu verleihen und ohne das Formale zu vernachlässigen erhält auch die Farbigkeit ihren prägnanten Ausdruck. Gerade die unbeschwerte, friedvolle Atmosphäre des Bildes ist Resultat dieses Zusammenwirkens von Farbe, Linie und Detail. Statt des Verspielten und Weichlichen kommen schlichte Innigkeit und sachliche Beobachtung zum

<sup>376</sup> Friedrich Kallmorgen 1856-1924, Leben und Werk, Hamburg 1981, S. 10.

Ausdruck, die Kallmorgens „Liebe zum stillen, einfältigen, intimen Detail“<sup>377</sup> unterstreichen. So prägte Kallmorgen dem Werk „den Stempel schlichter, aufrichtiger, ehrlicher Treue“<sup>378</sup> auf und beförderte damit einen Gesamteindruck, in dem Zeitgenossen zugleich seine „treuherzig-deutsche Ehrlichkeit“<sup>379</sup> verorten konnten.

Friedrich Kallmorgen zeigt sich mit der „Niederdeutschen Dorfstraße“ als Chronist des dörflichen Lebens, der alltägliche Szenen als bereichernde Elemente in das Bildganze einfügt. Dabei sind die Menschen integrative Bestandteile der Dorfansicht. Sie sind nicht Motiv, sondern koloristischer Akzent, der mit dem für das Bild eigentümlichen Zusammenhalt der Teile korrespondiert. In Kallmorgens Werk „gibt es kein nervöses Hasten und keine sprunghafte Unruhe, keine überschwengliche Verstiegtheit und keine aufdringliche Subjektivität“<sup>380</sup>. Auf der Dorfstraße herrscht friedliche Eintracht, es weht kein Wind, die Luft ist klar und spätsommerlich aufgewärmt, Menschen unterhalten sich, Kinder spielen, Hühner scharren im sandigen Boden, gelegentlich kräht ein Hahn. Mit diesem Stimmungsgehalt fängt Kallmorgen das Substrat eines idyllisierenden Bildes vom dörflichen Leben ein, das der Betrachter, dessen Standort sich schräg vor den Ulmen befindet, als stiller Beobachter der Szene, auf sich einwirken läßt. Der kleine Ausschnitt der Dorfstraße steigert sich zum apostrophierten gesunden Dorfleben, das mit jedem Detail den gewünschten atmosphärischen Gehalt zum Ausdruck bringt. In einer ‚ästhetischen Stadtfluchtbewegung‘ liest sich das Werk als Erklärung des Land- und Dorflebens zum „ursprünglich gesunde[n] Wurzelgrund des Volkes“<sup>381</sup>. Der Arbeitsalltag des ländlichen Lebens, die landwirtschaftliche Tätigkeit oder die Mühsal weichen dem Dorf als freundlichen Ort, in dem Menschen leben, die mit ihrer Heimat symbiotisch verbunden sind. Als Wunschbild „Land“ entsteht somit das, was Georg Simmel deskriptiv-analysierend in seinem ‚Psychogramm des Seelenlebens‘ dem großstädtischen Leben gegenüberstellt: ein Seelenleben, „das vielmehr auf das Gemüt und ge-fühlsmäßige Beziehungen gestellt ist“<sup>382</sup>. Das ruhige Gleichmaß

---

<sup>377</sup> Max Dressler: Friedrich Kallmorgen, in: Zeitschrift für bildende Kunst, 12. Jg. 1901, S. 4.

<sup>378</sup> Vgl. ebd., S. 2.

<sup>379</sup> Max Osborn: Friedrich Kallmorgen, in: Die Kunst für Alle, 25. Jg. 1910, S. 411.

<sup>380</sup> Ebd., S. 413.

<sup>381</sup> Reulecke, Jürgen: Geschichte der Urbanisierung in Deutschland, Frankfurt/M. 1985, S. 141.

<sup>382</sup> Georg Simmel: Die Großstädte und das Geistesleben, in: Schutte/Sprengel, Berliner Moderne, S. 125.

findet sich ebenso in der Lithographie wie das anscheinende Wesen des Landlebens, „mit dem langsameren, gewohnteren, gleichmäßiger fließenden Rhythmus“<sup>383</sup>.

Dieses sich selbst `stabilisierende Gleichmaß` war es sicherlich auch, was zur positiven Beurteilung der Lithographie durch Pädagogen und Kunsterzieher beitrug: Fritz Stahl sprach vom „beste[n] Blatt der Sammlung“<sup>384</sup>. Max Semrau schwärmte geradezu von der „ruhige[n] Behaglichkeit“<sup>385</sup> der Dorfstraße, die auch Otto Günther als positives Merkmal betonte und ihn zu der Aussage beflügelte: „Wer möchte nicht in diesem Dorfe weilen, wo Sauberkeit und Ordnung, Behaglichkeit und Ruhe, Freundschaft und Friedlichkeit herrscht!“<sup>386</sup> Das Bild bediente die virulent werdende rückwärtsgewandte Utopie, die an skeptische und mitunter feindliche Einstellungen gegenüber der Großstadt gebunden war; es war geeignet, „wahre und tiefe Gefühle zu wecken“<sup>387</sup> - Gefühle, die die Stadt-Land-Dichotomie verfestigten. Außerdem verfügte die Lithographie über leichtverständliche Formen und interessante Details. Nach Ansicht von Pädagogen konnte sie die „Einbildungskraft“<sup>388</sup> des Kindes anregen und bot sich zur Verwendung im Unterricht an.

Mit der „Niederdeutschen Dorfstraße“ lag einmal mehr ein Bild vor, das sowohl inhaltlich als auch gestalterisch das Lob der Lehrerschaft herausforderte und damit den `pädagogischen Kurs` in der Schulkunst bestätigte. Es war ein Kunstwerk für die Schule geschaffen worden, das abgelöst vom Entstehungs-prozeß als Dokument der Meinungsbildung im Rahmen antizivilisatorischer Bestrebungen und in einer der Realität entgegengesetzten Reform `zurück zur Natur` eingesetzt werden konnte. Gleichzeitig entsprach es in seiner Detail-freude und realistischen Ausführung den pädagogisch-didaktischen Kriterien. Die gestalterische Nähe der „Niederdeutschen Dorfstraße“ zu den Jahreszeiten-bildern für den Anschauungsunterricht ist unübersehbar. Als enthaltenes didaktisches Prinzip konnte hier die Begriffsbildung ebenso zur Geltung kommen wie das Prinzip der ästhetischen Erziehung. So hatte die Lithographie zudem den Wert eines

---

<sup>383</sup> Ebd., S. 125.

<sup>384</sup> Stahl, Künstlerischer Wandschmuck in Schule und Haus, S. 84.

<sup>385</sup> Semrau, Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus, S. 54.

<sup>386</sup> Günther, Bilderschmuck in der 1. Knaben-Bezirks-Schule, S. 404.

<sup>387</sup> Ebd., S. 404.

<sup>388</sup> Vgl. Fritz Droop: Kind, Schule, Kunst, Neuwied/Leipzig 1906, S. 15.

Anschauungsbildes, das mit sachlicher Richtigkeit und klarer Darstellung die pädagogischen Forderungen nach geeignetem Wand-schmuck einlöste. Und letztlich dürfte auch die negative Meinung des Künstlers gegenüber den „Modernen“, die Kallmorgen in Selbstzeugnissen offen vertrat, vielen Pädagogen entgegengekommen sein. Sein künstlerisches Schaffen legte davon Zeugnis ab. Denn Kallmorgen trat mit seinen Werken als Kontrast zu den „hypermodernen Ultras, der übertriebenen Auslandsschwärmerei, den snobistischen Auswüchsen des Kunstmarktes“<sup>389</sup> auf und behauptete seine Position als „deutscher“ Künstler.<sup>390</sup>

### **4.3 Die Kunst im Dienst pädagogischer und nationaler Zielsetzungen**

Wie die ausgewählten Bilder eindrucksvoll belegen, gehorchte die Kunst den vorrangigen pädagogischen Intentionen der Zeit. In den Steinzeichnungen spiegeln sich die tradierten Erziehungs- und Wertvorstellungen des Kaiserreichs wider. Der künstlerische Wandschmuck war an den Erwartungen und Verheißungen der nationalen Erneuerung aus dem Geiste der ästhetischen Erziehung ausgerichtet. Mit ihm sollten über die Ästhetisierung der Schulräume hinaus Haltungen und Gefühle vermittelt und verfestigt werden. Die Bilder waren ein willkommenes Instrument zur Steuerung und Festigung der Leitziele, die in der Langbehnschen Vision vom „Rembrandt-Deutschland“ entwickelt worden waren.

Hinter den Losungen „Kunst in die Schule“, „Künstlerischer Wandschmuck in die Schule“, die allorts das pädagogische Feldgeschrei bestimmten<sup>391</sup>, steckte also weitaus mehr als eine ästhetisch-künstlerische Initiative. Hier wurde eine indirekte „Kunstpolitik“ maßgebend, die zugleich die Stellung der Pädagogik zur Kunst sowie das pädagogische Selbstverständnis offenlegte. Pädagogen, Schulmänner und Kunsterzieher definierten durch die Auswahl geeigneter Kunst auch ihre Position zwischen historischer Verankerung und der Moderne. Daher sind die sechs Lithographien aussagekräftige Sinnbilder der pädagogisch-kunsterzieherischen wie der bildungspolitischen Zielvorstellungen zu

---

<sup>389</sup> Osborn, Friedrich Kallmorgen, S. 411.

<sup>390</sup> Vgl. ebd., S. 413. Osborn stellt heraus, daß das Wort „deutsch“ bei Kallmorgen „mit gutem Recht gebraucht werden“ könne.

<sup>391</sup> Vgl. M. Glück: Kunst im Provisorzimmer!, in: Der Schulfreund, 11. Jg. 1902, S. 11.

Beginn des 20. Jahrhunderts. Fußend auf restaurativ-konservativem Gedanken- gut und dem Leitvorhaben, nationale Identität und Heimatgefühl zu stärken, enthüllen die Bilder ihre pädagogische und politische Dimension, die weit weniger dem Aufbruch der Moderne entsprach als die pädagogische Reformbe- reitschaft vermuten ließ. Die Inhalte der Lithographien wurden zu Ideenträgern, die an Bestehendes, bzw. Erwünschtes anknüpfen und sich in die Denkmuster der Zeit einpassen sollten. Dafür unterwarf sich die Kunst einer Formen- sprache, die sich auf realistischer Darstellung und Allgemeinverständlichkeit gründete und mit den damaligen Sehgewohnheiten konform ging.

Angesichts der technisch-wirtschaftlichen Veränderungen und der sozialen und politischen Spannungen hatte die Kunst der Schule einem dauerhaften und „gesunden“ Stil zu gehorchen. Ikonographisch übermittelt werden daher die reine Natur und deutsche Tugend.<sup>392</sup> Offenbar sollte die Imprägnierung mit „guter“ Kunst zugleich vor großstädtischer Dekadence, „sittliche[r] Verlot- terung“<sup>393</sup> und vor „erotische[n] Vergiftung[en]“<sup>394</sup> schützen. So reduzierte sich das damals in der Kunst gängige Repertoire an formsprachlichen Mitteln und Ausdrucksmöglichkeiten innerhalb der pädagogischen Empfehlungen auf einen kleinen Ausschnitt einer Kunst, die der Klarheit der lehrhaften Anschauungs- bilder gehorchte und auf die Förderung des „patriotischen Geistes“<sup>395</sup> ausge- richtet war. Dafür sind die analysierten Steinzeichnungen ein deutlicher Beleg. Die von Pädagogen und Schulmännern ausgewählten Künstlerlithographien basierten auf herkömmlichen Bildstrukturen und Grundmustern sowie auf einer tradierten Symbolsprache, die sich in den „mainstream“ pädagogischen Denkens Anfang des 20. Jahrhunderts nicht nur einfügte, sondern ihn zugleich untermauerte. Gegen diese Orientierung am überkommenen Stil konnten sich innovative und progressive Tendenzen nicht durchsetzen. Die Kunst der Moderne stieß auf Unverständnis und Ablehnung. Sie hatte ihre Befürworter in intellektuellen Kreisen und einer kleinen Gruppe der bürgerlichen Oberschicht, nicht jedoch in der breiten Öffentlichkeit und der

---

<sup>392</sup> Vgl. Oelkers, Reformpädagogik, S. 330.

<sup>393</sup> Kunst und künstlerischer Erziehung, S. 304.

<sup>394</sup> Volkelt, Kunst und Volkserziehung, S. 103.

<sup>395</sup> Diesem Aspekt stand Strzygowski kritisch gegenüber. Er sah hierin gerade ein „verderb- liches“ Element. Josef Strzygowski: Anleitung zur Kunstbetrachtung, in: Festschrift zur Erinnerung an die Feier des fünfzigjährigen Bestandes der deutschen Staats-Oberrealschule in Brünn, Brünn 1902, S. 319.

pädagogischen Zunft. Dort galt „eine dissonante, verstörende Ästhetik“<sup>396</sup> als pädagogisch unbrauchbar - die Kunst der Schule sollte nicht in einen Widerspruch zu den unterrichtlichen Anforderungen und verbindlichen Zielsetzungen treten. Deswegen entsprachen die Steinzeichnungen dem Wunsch nach der geschlossenen Form, nach Einfachheit und Verständlichkeit; deshalb lagen die Elemente des präferierten künstlerischen Wandschmucks eben nicht im Sprung zur Abstraktion, in der Auflösung der perspektivischen Gesetze, nicht im spontanen Eindruck, im Verzicht auf Körpermodellierung und Gegenstandsfarbe. Als pädagogisch „sub-versiv“ hätten diese Stil- und Ausdrucksformen gedroht, die tragenden Strukturen der damaligen Schule zu unterlaufen. Gleichsam folgerichtig distanzierte sich die Schule von den Bestrebungen in der modernen Kunst wie von der Allgegenwart des „Künstlerischen“, um nicht ihre eigenen Grenzen zu sprengen. Und damit wurde stärker die Verschulung der Kunst als z. B. die Vergeistigung<sup>397</sup> im Sinne Kandinskys das Leitmotiv der pädagogisch-künstlerischen Bestrebungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

Diese Verschulung und mitunter auch staatliche Okkupation der Kunst zeigt sich besonders auf der Inhaltsebene. In den Darstellungen heimeliger Dorfszenen, ländlicher Idyllen und Ideallandschaften, in denen Lietzische Land-erziehungsheime hätten stehen können, werden deutsch-nationale Tendenzen sichtbar, entstehen fragwürdige Reminiszenzen an vergangene Zeiten. Es zeigen sich neoromantische Stilformen, eine Stilisierung des Lichten und Heiteren, eine Gesamtschau der heilen Welt aus der Mannigfaltigkeit der „deutschen Lande“. Gerade Lithographien wie der „Pflügende Bauer“ und die „Niederdeutsche Dorfstraße“ täuschen über eine längst brüchig gewordene Dorfidylle hinweg und setzen Akzente als Gegenbilder zur zunehmenden „Nervenreizung“. Die Freilichtmalerei wird hier nicht als Kunstgattung gewürdigt, sondern als Mittel zur Naturverherrlichung angesichts der als bedrohlich erlebten Industrialisierung und Verstädterung. Der vollzogene Wandlungsprozeß vom Agrar- zum Industriestaat wird mit Hilfe der künstlerisch vermittelten Wirklichkeit verschleiert. Damit weicht die soziale Realität einem mystisch aufgeladenen Naturbegriff.<sup>398</sup> Die Kunst erhält die Aufgabe, ein Loblied auf die Natur anzustimmen und nicht „großstädtische

---

<sup>396</sup> Oelkers, Reformpädagogik, S. 330.

<sup>397</sup> Vgl. Wassily Kandinsky: Über das Geistige in der Kunst, Bern 1952.

<sup>398</sup> Vgl. Joerissen, Kunsterziehung und Kunstwissenschaft, S. 171.

Ansichten“ und Anschauungen von der Welt zu bestärken und zu problematisieren. Heimatbilder haben also eine kompensatorische Funktion. Die Darstellung des Landlebens und der freien Natur erscheint „pädagogisch [...] richtiger“<sup>399</sup> als die künstlerische Auseinandersetzung mit dem großstädtischen Leben.

Deutlich tritt die enge Verflechtung hervor, die zwischen „gesund“ und „Heimat“ gesehen wurde. Sie steht in der Tradition der pangermanischen Vision Langbehns. Durch die Belebung völkischer Elemente mit bäuerlicher Grundlage sollte das deutsche Volk vor der vermeintlichen Nivellierung der modernen Industriegesellschaften bewahrt werden. Gleichzeitig korrespondierte die deutsch-nationale Optik mit einer Aufbruchsstimmung, die die Kunst selbst und ihre Rezeption durch Pädagogen und Kunsterzieher beeinflusste. In einer ideologisch aufgeladenen Stimmung vermengten sich die Ansichten von einem urwüchsigen, naturnahen Leben mit den Vorstellungen vom kreativen und schöpferischen Menschen. Besonders in der Naturdarstellung, die der Kunst als Aufgabe zugewiesen worden war, fand dieser Trend seinen unmittelbaren Niederschlag. Das Naturschöne beanspruchte - nach dem Ausschluß durch Hegel - wieder seine Gültigkeit<sup>400</sup>, ja es feierte sogar eine Renaissance und erhielt seine besonderen Akzente durch die pädagogisch-kunsterzieherische Aufwertung. Und mehr noch: Das Naturschöne avancierte zu einem facettenreichen Begriff zur Kennzeichnung einer harmonischen Form des Welt- und Kunstgenusses. Da die Natur durch die Kunst spreche und hinter dem Kunstwerk stehe, könne über die Kunst das Versenken in die Schönheit der Natur möglich werden;<sup>401</sup> ein Aspekt, der auch Teil des „sittlichen“ und lebensreformerischen Programms war, das die Auswahl geeigneter Schulkunst mitbestimmte und ideologisch untermauerte.

In diesem Sinne ideologisch aufgeladen waren auch die in den Steinzeichnungen dargestellten historisch-patriotischen Themen. Eingebettet in die damals aufblühende Germanenrezeption, in die deutsche Nationalbewegung oder gesteigert zu Allegorisierungen der Wehrhaftigkeit und Vaterlandsliebe reihen sich die analysierten Künstlerlithographien in die Traditionslinie einer politisch konformen Kunst des Kaiserreichs ein. „Theatralische Posen von

---

<sup>399</sup> Linde, Kunsterziehung, S. 563.

<sup>400</sup> Vgl. Werner Jung: Von der Mimesis zur Simulation, Hamburg 1995, S. 135.

<sup>401</sup> Vgl. Jasche, Kunst dem Volke, S. 97 (S. 15).

Heroik, Opfermut und Heimatliebe“ sind kennzeichnende Merkmale, die dem Aufbau einer realitätsfernen Weltsicht, einer „vertrauenerweckenden Fiktion des `als ob´“<sup>402</sup> Vorschub leisteten. Mit einer eingängigen Symbolik und Figurendarstellung wurde über die Entwicklung eines Verständnisses für künstlerische Ausdrucksformen ein Geschichts- und Nationalbewußtsein geprägt. In Ermangelung einer eigenen gewachsenen kulturellen Identität griff man pathetisch auf die Glanzperiode deutschen Denkens zurück.<sup>403</sup> So formierte und etablierte sich zwischen Neoromantik und Heimatkunst eine Bilderwelt, an die der Nationalsozialismus später problemlos anknüpfen konnte. Bezeichnenderweise gehörten viele der Jahrhundertwende-Steinzeichnungen zu dem bevorzugten Wandschmuck der 30er Jahre.<sup>404</sup> Und es ist auch nicht verwunderlich, daß sich z. B. Künstler wie Arthur Kampf getreu in den Dienst nationalsozialistischer Propaganda stellten.

Die Themen und Motive der von Pädagogen und Schulmännern präferierten Steinzeichnungen lieferten also historische Wunschbilder - Mythen vom beseelten Volksheer - und Gegenbilder zur modernen Wirklichkeit - Idyllisierungen des Landlebens. Vor allem diejenige Kunst wurde gewürdigt, die die „Mikrorealität einer unentfremdeten Arbeit demonstriert[e]“<sup>405</sup> oder sich der Stärkung des Deutschtums verpflichtete, indem sie ein rückwärts gewandtes Bewußtsein als gesunden Geist vor Augen führte. Es ging darum, über die künstlerischen Bilder in den Schulräumen Natur- und Volksbilder zu bekräftigen, die durch ihre deutsch-nationale, heimatzentrierte Ausrichtung an vermeintlich Vertrautes anknüpfen sollten. Die Wandschmucktafeln wurden so zu Elementen des kaiserzeitlichen Gesinnungsunterrichts, der darauf abzielte, Vaterlandsliebe, Nationalstolz und Gehorsam zu vermitteln. Hinter den Bildern stand ein Erziehungsideal, das die Identifikation der Schüler mit der intendierten „gesunden“ ideologischen Ausrichtung zu garantieren hatte. - Wo die heile Welt nicht herrschte, wurde sie über die Kunst in die Schulen geholt, die dort veredelnd und versittlichend die scheinbaren Bedrohungen einer sich verändernden Wirklichkeit abwenden sollte. Die Steinzeichnungen sind damit

<sup>402</sup> Harald Olbrich (Hrsg.): Geschichte der deutschen Kunst 1890-1918, Leipzig 1988, S. 48.

<sup>403</sup> Vgl. Hein, Transformation, S. 129.

<sup>404</sup> Vgl. z.B. Voigtländers farbige Künstlersteinzeichnungen, in: Schulwart, 30. Jg. 1933, S. 95 f.; Hermann Riegelmeyer: Künstlerischer Wandschmuck in der Schule von heute, in: Schulwart, 35. Jg. 1938, S. 3 ff.; ders.: Wehrhaftmachung durch die Schule, in: Schulwart, 33. Jg. 1936, S. 3 ff.; ders.: Deutsches Bauerntum - deutsche Schule!, in: Schulwart, 32. Jg. 1935, S. 55 ff.

<sup>405</sup> Ildikó Neukäter-Hajnal: Ideologische Wurzeln der Kunsterziehung, Kastellaun 1977, S. 64.



Politikum und Sinnbilder der Krise einer „verspäteten Nation“ zugleich. Aus ihnen spricht das Verlangen nach der Wiederbelebung einer über lange Zeit hin tradierten Weltansicht. Die Lithographien zeigen das anschauliche Bild einer Pseudowirklichkeit, die als Moment modernen Empfindens pädagogisch aufbereitet wurde. Die Alltagswelt trat ästhetisch geschönt ins Blickfeld. Zuflucht wurde geboten innerhalb eines pädagogischen Denkens, das mehr an der Beibehaltung des Bewährten als an der Kraft des Wandels interessiert war. So kollidierte die Kunst im Klassenraum mit der Realität des Aufbruchs der Moderne.

Zusammengefaßt heißt das: Die vorgestellten künstlerischen Schmuckbilder zeigen sowohl die Beengtheit des pädagogischen Programms angesichts der Herausforderungen der Moderne, als auch das Maß der Indienstnahme der Kunst. Im Zuge der nationalen Ausrichtung und der geforderten sittlichen Angemessenheit galt es, die Kunstrezeption und das Genußempfinden in der Schule soweit zu kanalisieren, daß Hedonismus und Dekadence der Jahrhundertwende ihre Einflußmöglichkeiten verloren. Stattdessen wurde eine „maßvoll genießende Nation zum Gegenstand kultureller Programmatik“<sup>406</sup>. In dem „Verlangen nach einer neuen deutschen Kunst“<sup>407</sup> entwickelte sich der künstlerische Wandschmuck zu einem zentralen Element der allseits forcierten Transformation der Kunst. Mit der normativen Verengung des Kunstbegriffes durch die Auswahl von geeigneten Wandbildern wurde die beschworene Erziehungsmacht der Kunst in pädagogische Bahnen gelenkt. Die ursprünglich dominierenden irrationalistischen Tendenzen der kunsterzieherischen Bestrebungen vereinten sich mit den vorherrschenden Bestrebungen auf politischer, religiös-sittlicher und schulpädagogischer Ebene. - „Die Kunst funktioniert[e] als Mittel und Zweck“<sup>408</sup>. Nicht zuletzt deswegen sprachen sich Pädagogen und Kunsterzieher gegen Formen des *L'art pour l'art* aus. Entgegen einer Kunst, die ihren Zweck primär in sich selbst sieht, wurden Künstler gefordert und gefördert, die „sich als Mitarbeiter an den großen Kulturwerten fühlen, als schaffendes Glied in dem Streben der Menschheit“<sup>409</sup>. Das Bemühen um eine neue deutsche Kunst, das sich gerade in der Diskussion um den künstlerischen Wandschmuck niederschlug, macht die Verflechtung der Kunsterziehung mit

---

<sup>406</sup> Hein, Transformation, S. 184

<sup>407</sup> Vgl. Theodor Volbeh: Das Verlangen nach einer neuen deutschen Kunst, Leipzig 1901.

<sup>408</sup> Mollet, Umgang der Pädagogik, S. 24.

<sup>409</sup> Volkelt, Kunst und Volkserziehung, S. 12.

Motiven deutlich, die einem Autonomiepostulat der Kunst und den künstlerischen Innovationen der Moderne zuwiderliefen.

#### **4.4 Die Steinzeichnungen der Verlage Teubner und Voigtländer im Widerspruch zwischen Kinderkunst und „reinem“ Kunstwerk**

Die Steinzeichnungen fügten sich in die pädagogischen Hoffnungen und das erzieherische Programm zu Beginn des 20. Jahrhunderts mustergültig ein. Daran bestand vor allem aus zwei Gründen kein Zweifel: Erstens schien mit diesen Bildern einer „gesunden“ deutschen Schulkunst der Boden bereitet. Zweitens war durch sie auch ein brauchbares Lehrmedium geschaffen. Was Reproduktionen hoher Kunst nicht ermöglichten, ließ sich durch die Lithographien von lebenden Künstlern gewährleisten - ein künstlerisches Werk, das an pädagogischen und didaktisch-methodischen Maßstäben ausgerichtet war. So wurden die Steindrucke auch deshalb gewürdigt, weil sie im Unterricht eingesetzt werden konnten. Mit einfachen Kompositionsschemata, einer klaren Linienführung und mit leicht verständlichen und faßbaren Bildinhalten erfüllten die Steinzeichnungen zugleich die zentralen Anforderungen, die an Lehrbilder geknüpft wurden. Diese Tatsache stand allerdings im Widerspruch zum ursprünglichen Konzept der Verlage Teubner und Voigtländer, die ihre Bilder als reine „Werke der Kunst“ ausgewiesen hatten (vgl. Kap. 3.3.1.1).

Angesichts dieses Widerspruchs wurde schon zur Entstehungszeit der Bilder die kritische Frage aufgeworfen, ob der Künstler in seinem Schaffen durch außerkünstlerische Vorgaben beeinflusst worden war.

Diesen Verdacht äußerte z. B. Otto Hach, der darauf hinwies, daß die Künstler-Steinzeichnungen mühelos zu den Unterrichtsfächern zugeordnet werden könnten.<sup>410</sup> Nicht nur bei der Herstellung, so wurde gemutmaßt, sondern schon während der Phase des Entwurfes habe der Pädagoge durch spezielle Anforderungen auf den Lithographen Einfluß genommen. Deshalb wären die Wand-schmucktafeln vorrangig „epischen Charakters“ und könnten als Anschauungs-bilder für unterrichtliche Zwecke genutzt werden.<sup>411</sup>

---

<sup>410</sup> Vgl. Hach, Schmuck- und Lehrbild, S. 132.

<sup>411</sup> Vgl. Kunst und künstlerische Erziehung, S. 748 f.

Auch Karl Meißner bemerkte in einem kritischen Aufsatz über die künstlerischen Wandbilder:

„Es sind Mitteldinge zwischen reinem Kunstwerk und lehrhaftem Anschauungsbild. Augenscheinlich haben sich die Künstler, an eine Reihe von außerkünstlerischen Forderungen von Pädagogen gebunden, nicht frei bewegen können.“<sup>412</sup>

Meißner stellte die Verlagshäuser vor die Entscheidung, sich entweder auf die Produktion von Anschauungsbildern zu konzentrieren oder aber „beim alten Plan des künstlerischen Wandbildes“<sup>413</sup> zu bleiben. Denn die „unklare Aufgabenstellung“ wäre auch für die Künstler eine wenig befriedigende Situation:

„Sie können nicht zweien Herren dienen. Sie können nicht zugleich künstlerisch vollwertige Werke schaffen und den praktischen Lehrzwecken der Vermittlung von Augenkenntnissen dienen.“<sup>414</sup>

Als Reaktion auf den Aufsatz von Meißner veranlaßten die Verlage Teubner und Voigtländer im 2. Maiheft 1902 des Kunstwarts eine „Richtigstellung“. Man war bestrebt, die Vorwürfe Meißners zu entkräften und betonte nachdrücklich, daß die Künstler bei der Gestaltung der Bilder „volle Freiheit“ gehabt hätten und daß bei der Bilderauswahl „nach wie vor der *künstlerische* Wert bestimmend“<sup>415</sup> sei. Gleichwohl kam die Glaubwürdigkeit der Verlagsleitung ins Wanken, da die Formel vom künstlerischen Wert im folgenden wieder relativiert wurde. Denn es hieß gleichzeitig, daß die Grenzziehung zwischen Kunst- und Lehrbild nicht zu eng erfolgen sollte; gelte es doch, „sich den Neigungen und Bedürfnissen des Kindes anzupassen“<sup>416</sup>.

Zur Erläuterung dieses Widerspruchs müssen mehrere Faktoren berücksichtigt werden. Wie Vertragsscheine der Verlage belegen, wurde oftmals erst nach der Vorlage eines Entwurfs ein Vertrag mit dem Künstler abgeschlossen. (Siehe Abb. 13<sup>417</sup>)

---

<sup>412</sup> Karl Meißner: Kunstbild oder Unterrichtsbild?, in: Der Kunstwart, 2. Aprilheft 1902, S. 90.

<sup>413</sup> Ebd., S. 90.

<sup>414</sup> Ebd., S. 90.

<sup>415</sup> Nochmals „Kunstbild oder Unterrichtsbild“?, in: Der Kunstwart, 2. Maiheft 1902, S. 180.

<sup>416</sup> Ebd., S. 180.

<sup>417</sup> Dieser Vertrag aus dem Archiv von B.G. Teubner Stuttgart/Leipzig (der Verlag gehört nun zur Bertelsmann-Gruppe, Wiesbaden) erhielt die Verfasserin durch die Unterstützung der Verlags-Mitarbeiterin Frau Ilse Neuhoff.

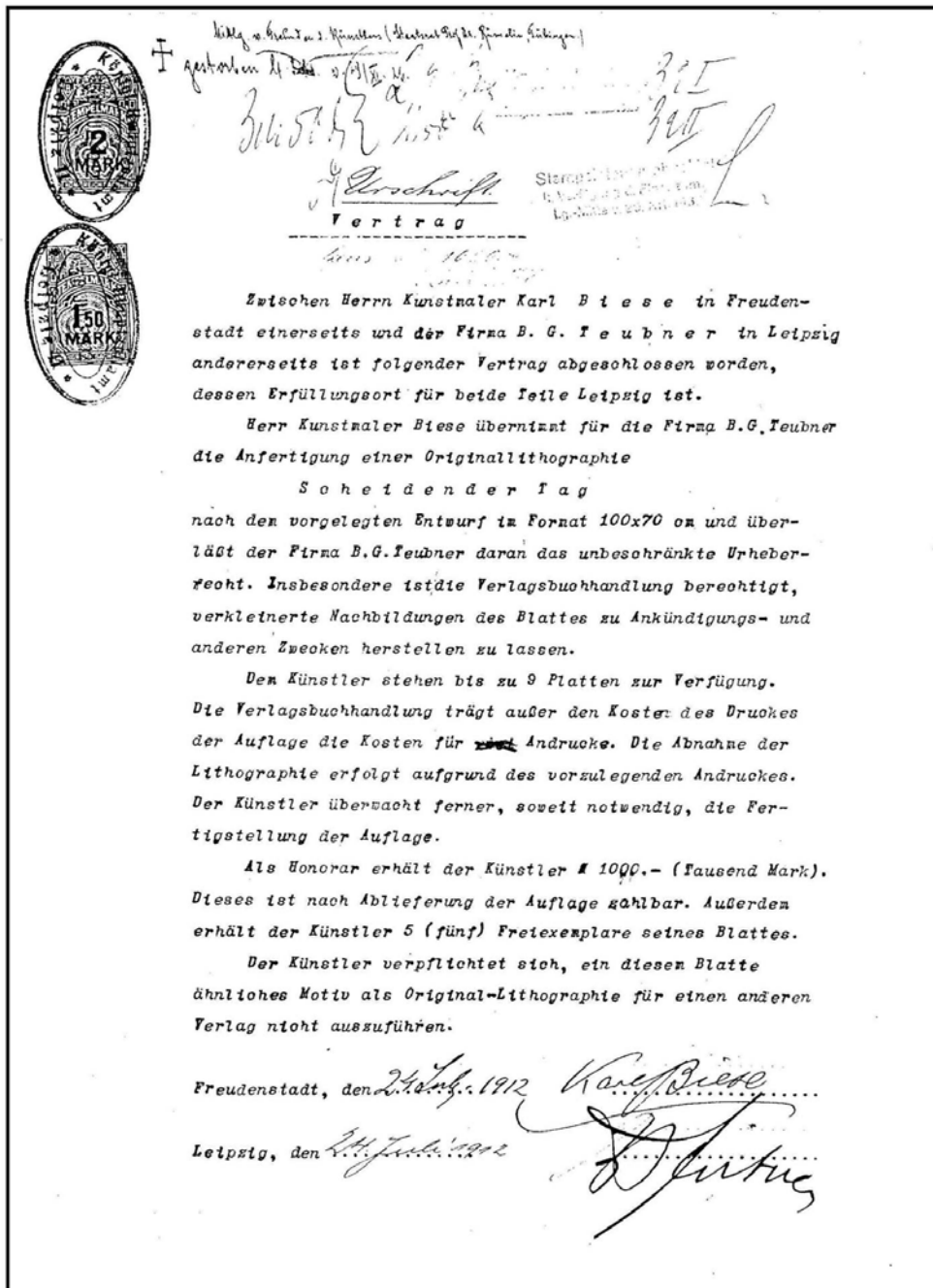


Abb. 13: Vertrag zwischen Karl Biese und B.G. Teubner

Bereits an dieser Stelle fand also eine Selektion statt, bei der es darum ging, über die Angemessenheit und Brauchbarkeit der Lithographien zu urteilen. Dabei traten didaktische Kriterien ebenso in Kraft wie die Überzeugung, einer Volkskunst verpflichtet zu sein. Um den Absatz der Steinzeichnungen gewinnbringend voranzutreiben war die Orientierung am „common sense“ und an pädagogischen Anforderungen notwendig. Deswegen erhielten „Mitteldinge“ zwischen Kunst und Lehrwerk den Vorrang - sicherlich auch wegen der finanziellen Möglichkeiten vieler Schulen, für die der Erwerb von Anschauungsbildern und Wandschmucktafeln kaum möglich war.

Inwieweit die Suche nach einem gemäßigten, verständlichen Stil und einer tradierten Formensprache bestimmend war, läßt sich zugleich daran ablesen, welche Bilder aus dem damals bereits bestehenden Angebot des Karlsruher Künstlerbundes ausgewählt wurden. Aufschlußreich ist hier der Katalog von Originallithographien des Verlags der Kunstdruckerei Künstlerbund Karlsruhe. In ihm zeigt sich ein breites künstlerisches Spektrum, dessen Facettenreichtum jedoch nur ansatzweise in das Verlagsprogramm von Teubner und Voigtländer Eingang fand. Nicht zufällig fehlen im Angebot der Wandschmuckverlage z. B. die Märchenillustrationen eines Franz Hein, die der sinnlichen, erotisierenden Sprache des Jugendstil nahestehen oder die abstrahierenden Farbfelder von Gustav Kampmann.<sup>418</sup>

Die latenten Anforderungen der Verlage wirkten sich aber auch direkt auf das künstlerische Schaffen aus. Da vielen Künstlern die Arbeit am Programm „Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus“ als Broterwerb diente, mußten zwangsläufig Zugeständnisse an das „pädagogische Projekt“ gemacht werden. Das Wissen, Bilder für die Schule zu gestalten, führte zu einer stärkeren Berücksichtigung von Klarheit und Anschaulichkeit. Auch bei der Übertragung von Ölgemälden auf den Lithostein hat dieses Bewußtsein dazu beigetragen, daß Darstellungen - unabhängig von den Beschränkungen durch das drucktechnische Verfahren - vielfach vereinfacht wurden. Darüber hinaus war manchen Künstlern die Umsetzung des Prinzips der Anschaulichkeit schon durch die Schaffung von Schulwandbildern hinreichend bekannt: Walther Georgi zeichnete z. B. auch Jahreszeitenbilder für den Ferdinand Hirt Verlag in Breslau.

---

<sup>418</sup> Vgl. Katalog. Originallithographien. Künstlerbund Karlsruhe, Karlsruhe 1902.

Der dem Programm von Teubner und Voigtländer innewohnende Widerspruch, einerseits eine „Kinderkunst“<sup>419</sup> schaffen zu wollen, andererseits jedoch auf ein „wirkliches Kunstwerk“ Wert zu legen, das um seiner selbst willen entstanden ist, resultierte zusammengefaßt aus der Tatsache, daß die Rücksichtnahme auf Schule und Schüler mehr oder weniger deutlich die Auswahl der Bilder und den Entstehungsprozeß des künstlerischen Werks beeinflusste. Dabei waren derartige Ungereimtheiten nicht allein eine Angelegenheit der Verlage Teubner und Voigtländer. Auch die pädagogische Auseinandersetzung um den künstlerischen Wandschmuck enthielt eine Grundspannung, die sich im Widerstreit zwischen künstlerischen und pädagogischen, bzw. didaktisch-methodischen Ansprüchen bewegte.<sup>420</sup>

#### **4.5 Die Frage nach der Notwendigkeit einer pädagogischen Einflußnahme auf den künstlerischen Schaffensprozeß**

Hinter diesem Problem, das die Steinzeichnungen der Verlage von Teubner und Voigtländer aufwarfen, stand also ein grundsätzliches Dilemma. Es fand seinen Niederschlag in einer Diskussion, die das Pro und Contra einer künstlerischen „Disziplinierung“ zum Thema hatte. Im Zentrum stand die Frage, ob Bilder für die Schule außerkünstlerische Forderungen an den Künstler generell notwendig machten. Unterschiedliche Argumente wurden ins Feld geführt. Der Stellenwert des künstlerischen Bildes zwischen einem „reinen“ und einem „didaktisierten“ Kunstwerk stand zur Diskussion und vielfach lag in dem Ruf nach einem zugleich „anschaulichen“ Schmuckbild ein pädagogisch-erzieherischer Anspruch.

In der Diskussion lassen sich zwei Hauptrichtungen unterscheiden:

**a)** Viele Pädagogen setzten auf das didaktisch orientierte Kunstbild und betonten die Notwendigkeit, den künstlerischen Schaffensprozeß zugunsten unterrichtlicher Anforderungen zu regulieren. Die strenge Abgrenzung von „künstlerisch“ und „lehrhaft“ bei der Produktion von Wandschmucktafeln stelle eine

---

<sup>419</sup> Handbüchlein des Schulwandschmucks, S. 7 b.

<sup>420</sup> Diese Grundspannung ist auch bei den Lehrbildern enthalten, die ebenfalls „künstlerisch wertvoll“ sein sollten und mit einem künstlerischen Anspruch auftraten (vgl. Kap. 3.2).

unnötige Aufspaltung dar, hieß es apodiktisch. Wandschmucktafeln mit didaktischem Anspruch und epischem Charakter kämen der Einbeziehung in den Unterricht entgegen und würden sich „den Dank der Lehrerschaft in noch höherem Masse verdienen als das schon geschehen ist“<sup>421</sup>. Der unabhängige Schaffensprozeß des Künstlers wurde eher skeptisch betrachtet. Demgegenüber erschien eine Zusammenarbeit von Künstlern und Pädagogen der Bewegung förderlich. Denn dadurch könnten Tafeln geschaffen werden, so z. B. die Ansicht Hertels, die der geistigen Entwicklung der Kinder Rechnung tragen. Als positives Beispiel führte er die Bilder des Verlags von F. E. Wachsmuth an. Diese seien deswegen vorbildhaft, weil sich hier der Einfluß des Schulmannes zeige. Erst die Erfahrung des Pädagogen könne garantieren, daß nur solche Bilder in das Verlagsangebot integriert würden, die an der kindlichen Entwicklung ausgerichtet seien. Bilder mit lehrhaftem Charakter und künstlerischer Qualität würden nicht etwa den Kunstcharakter eines Werkes untergraben. Vielmehr seien sie für die Schule „von doppeltem Werte“<sup>422</sup>, da sie sowohl als Kunstblätter als auch für Anschauungszwecke verwendet werden könnten. Diesen doppelten Vorzug sah auch Ludwig Praehauser. Seiner Ansicht nach sei das gemeinsame Wirken von Pädagogen und Künstlern bei der Herausgabe von künstlerischen Bildern nicht nur wünschenswert, sondern sogar „unbedingt erforderlich, wenn die Einführung der Kunst in die Schule von echtem Erfolg begleitet sein soll“<sup>423</sup>. Der Pädagoge sei in der Lage, den Künstler im Hinblick auf den Inhalt des Bildes zu beraten. Zudem könne er die unterschiedlichen ästhetischen Mittel und Wege der Darstellung dahingehend bewerten, inwieweit sie dem Kriterium der Kindgemäßheit entsprächen.<sup>424</sup>

---

<sup>421</sup> Günther, Bilderschmuck in der I. Knaben-Bezirks-Schule, S. 404.

<sup>422</sup> Kunst und künstlerische Erziehung, S. 748. Was den Verlagen Teubner und Voigtländer von den Vertretern einer Trennung von Kunst- und Lehrbild zum Vorwurf gemacht wird, erscheint hier als positiver Effekt.

<sup>423</sup> Praehauser, Bild als pädagogisches Problem (1907), S. 11.

<sup>424</sup> Mustergültig sei diese Zusammenarbeit von Künstlern und Pädagogen bei zwei österreichischen Serien für künstlerischen Wandschmuck gelungen, die von der Gesellschaft „Lehrmittelzentrale“ im Verlage der k. k. Hof- und Staatsdruckerei in Wien herausgegeben wurden. Die Steindrucke wurden von österreichischen Künstlern geschaffen und von einer Jury, bestehend aus Künstlern, Kunstsachverständigen und Schulmännern, bewertet und ausgewählt.

b) Diesen pädagogisch-didaktischen Ansprüchen stellten die Vertreter der gegenenerischen Position quasi einen „Autonomieanspruch“ der Kunst gegenüber.

Ein vehementer Verfechter des reinen Kunstbildes und der freien künstlerischen Gestaltung war Arthur Uebel, der zur Erläuterung seiner Position in einem Vortrag vor dem Leipziger Lehrerverein am 24. April 1902 das Verhältnis des Kunstbildes zum Anschauungsbild behandelte.<sup>425</sup>

Da das Kunstbild, so Uebel, aufgrund seines Kunstwertes und nicht aufgrund seines Inhaltes und Nutzwertes in der Schule gewürdigt werden solle, sei es verfehlt, „wenn die Pädagogen dem Künstler Aufträge erteilen wollten, für die Schule, für die Kinder besonders geeignete Bilder zu schaffen“<sup>426</sup>. Stattdessen solle dem Künstler in seinem Schaffensprozeß die Freiheit gewährleistet werden, die er für die Erstellung eines Kunstbildes benötige. Der Zweck des Kunstbildes liege nicht in der Vermittlung objektiver Wahrheiten und der unterrichtlichen Verwendung, sondern in der Erzeugung von ästhetischem Genuß. Deshalb dürfe der Anstoß zur Entstehung des künstlerischen Bildes nicht vom „Kopfe eines Pädagogen“<sup>427</sup> ausgehen, wie es bei den lehrhaften Anschauungsbildern der Fall sei.

Auch Ernst von Sallwürk betonte die Zweifelhaftigkeit einer Haltung, die die Entstehung eines Kunstwerkes mit „schulmässigen Nebengedanken“<sup>428</sup> begrüßt. Jede Form der Beeinflussung des Künstlers, des normativen Eingreifens in seine Arbeit mit dem Ziel einer verbesserten Möglichkeit der Einbeziehung des Kunstwerkes in das Unterrichtsgeschehen bedeute für den Künstler „einen Verrat an seiner Überzeugung und seinem Berufe“. „Der Künstler wird verwundert fragen, wofür man ihn denn gehalten habe, als man mit solchem Auftrage sich an ihn wandte“<sup>429</sup>. Es komme darauf an, daß der Künstler „ganz Künstler“ sei. Bei einer so gewährleisteten Freiheit erübrige sich jede Form der Instruktion. Selbst eine Erklärung von pädagogischer Seite, „was ein Kinderge-müt fassen und was es ganz anfüllen könne“<sup>430</sup>, sei nicht erforderlich. Ganz ähnlich dachte auch Alfred Lichtwark, der zur Begründung seiner Position auf die künstlerische Genese rekurrierte:

---

<sup>425</sup> Siehe hierzu: Königreich Sachsen, in: Pädagogische Zeitung, Nr. 22, 31. Jg. 1902, S. 424 - 425.

<sup>426</sup> Uebel, Über das Verhältnis des Kunstbildes, S. 101.

<sup>427</sup> Ebd., S. 102.

<sup>428</sup> Ernst von Sallwürk: Bilderschmuck für unsere Schulzimmer, in: Deutsche Schule, 5. Jg. 1901, S. 659.

<sup>429</sup> Ebd., S. 667.

<sup>430</sup> Ebd., S. 664.



„Wer die bekannten und oft gehörten Wendungen in den Mund nimmt: Vom Künstler verlange ich, der Künstler soll, der Künstler muss, - der beweist damit nur, dass er keine Ahnung hat, wie das Kunstwerk entsteht.“<sup>431</sup>

So stand innerhalb dieser Argumentation die Annahme im Vordergrund, daß der künstlerische Wandschmuck gerade dann seiner ursprünglichen Aufgabe gerecht wird, wenn er als reines Werk der Kunst entsteht und als solches unabhängig bleibt von Formen pädagogischer Instrumentalisierung. Der Zweck der künstlerischen Bilder wurde nicht in der „Dienstleitungsfunktion“ gesehen; er lag in der ästhetischen Wirkung - der „*Erziehung zur Freude an der Kunst*“<sup>432</sup>. Und diese wurde an einen künstlerischen Schaffensprozeß gebunden, der befreit war von pädagogischen und didaktischen Anforderungen. Deutlich wurde der Entstehungsprozeß der Wandschmucktafeln in seiner Unabhängigkeit von Nützlichkeitsprinzipien und medienpädagogischen Argumentationen von der Produktion der lehrhaften Anschauungsbilder unterschieden. Letztere würden als Lehr- und Lernmittel selbst durch eine künstlerische Gestaltung „trotzdem nicht Kunstwerke im strengen Sinne des Wortes“<sup>433</sup>.

Diese Zweifel an der Legitimation pädagogisch-didaktischer Ansprüche an die Kunst wurden allerdings zu einem Zeitpunkt in die Diskussion eingebracht, als sie faktisch längst obsolet waren. Die außerkünstlerischen Forderungen waren bereits wirksam, als Pädagogen und Schulmänner die Kriterien zusammentrugen, denen eine Kunst der Schule gerecht werden sollte. Denn innerhalb dieser Kriterien waren neben deutsch-nationalen und naturverherrlichenden Tendenzen ja auch „Maßgaben“ enthalten, die die Klarheit und Verständlichkeit der künstlerischen Bilder betrafen (vgl. Kap. 3.3.3). Dabei gingen diese „Maßgaben“ auf Prinzipien zurück, die in der Tradition der Regeln für die Gestaltung von didaktisch orientierten Anschauungsbildern des ausgehenden 18. und des 19. Jahrhunderts standen. So hatte schon Johann Stuve in seiner Abhandlung „Ueber die Nothwendigkeit Kinder frühzeitig zu anschauernder Erkenntniß zu verhelfen; und über die Art, wie man das

---

<sup>431</sup> Alfred Lichtwark: Die Seele und das Kunstwerk, 3. Aufl., Berlin 1902, S. 21. Lichtwark geht sogar noch weiter und stellt heraus: „Sobald der schaffende Künstler an Mitteilung denkt, an die Wirkung, die er erzielen will, ist seine beste Kraft gelähmt.“ (S. 20).

<sup>432</sup> Artur Seeman: Bildende Kunst in der Schule, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 55. Jg. 1903, S. 306.

<sup>433</sup> Glück, Bilder in der Schule, S. 44.

anzufangen habe“ aus dem Jahre 1788 Regeln für den Gebrauch und die Gestaltung von Bildern zur Förderung der anschauenden Erkenntnis aufgestellt, in denen diese Kriterien auftraten. Sein medienpädagogischer Basissatz lautete: Dem Kinde seien zunächst nur solche Abbildungen vorzuführen, die bekannte Dinge vor Augen führen. Zudem war ihm daran gelegen, daß die Bilder „möglichst richtig und gut seyn“<sup>434</sup>; ein Anspruch, den gut 40 Jahre später auch Carl Christoph Gottlieb Zerrenner an die Anschauungsbilder stellte und der auch für die künstlerischen Bilder des 20. Jahrhunderts gültig werden sollte. Eingebettet in den Bildungsprozeß galt das Bild als ein unterstützendes Medium im Unterricht, das weder den erzieherischen Intentionen zuwiderlaufen durfte, noch dem sittlichen Anspruch fernstehen sollte. Das Anschauungsbild im Dienste der Sprach- und Denkübung war an die sachlich richtige und sittlich angemessene Darstellung gebunden. Hinzu kam die Orientierung an der Lebenswelt des Kindes. Sie wurde im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ins-besondere von Karl Lorentz betont. Maßgebend war die Formulierung:

„Die zeitliche und räumliche Umgebung des Kindes ist der Kreis, aus welchem wir die Dinge für den Unterricht wählen.“<sup>435</sup>

Die Forderung wurde durch den Wunsch nach einem „wertvollen“ und „interessanten“<sup>436</sup> Stoff und nach didaktischer Reduktion erweitert. Dabei sollte gerade das Prinzip der Reduktion einen wesentlichen Beitrag zur Verständlichkeit der Bildinhalte leisten. Diese zentralen Kriterien der Klarheit, inhaltlichen Wahrheit, der Verständlichkeit, sittlichen Angemessenheit und der Orientierung an der Lebenswelt der Kindes bei der Gestaltung der Anschauungsbilder wurden Anfang des 20. Jahrhunderts auf den Schulwandschmuck übertragen und damit auch für das künstlerische Bild richtungweisend. Und sogar der formale Aspekt der ausreichenden Größe galt für das lehrhafte Anschauungsbild ebenso wie für den Raumschmuck.

---

<sup>434</sup> Johann Stuve: Ueber die Nothwendigkeit Kinder frühzeitig zu anschauernd und lebendiger Erkenntniß zu verhelfen; und über die Art, wie man das anzufangen habe, in: Joachim Heinrich Campe (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens, 10. Teil, Wien/Braunschweig 1788, S. 282.

<sup>435</sup> Karl Lorentz: Der Anschauungsunterricht, in: Pädagogische Monatshefte, 2. Jg. 1896, S. 334.

<sup>436</sup> Ebd., S. 335.

Pädagogen und Schulmänner hatten also einen „Maßgabenkatalog“ für die Schulkunst verfaßt, der in zentralen Punkten den Forderungen entsprach, die an die lehrhaften Anschauungsbilder seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert gestellt wurden. Dem künstlerischen Bild war damit eine „Zwitterstellung [...] zwischen Kunst und pädagogischer Absicht“<sup>437</sup> eigen, die eine „Disziplinierung“ des Künstlers indirekt voraussetzte. Darüber konnten auch die Verfechter eines reinen Kunstbildes nicht hinwegtäuschen. Der Trend ging dahin, eine gelungene Verbindung von Kunst und Schule nur mit Hilfe pädagogischer Einflußnahme zu denken. Während die Kunst noch im Zuge der Kulturkritik der Anfangszeit als eigene und gewaltige Erziehungsmacht betrachtet wurde, setzte die Pädagogik schon früh Akzente zu einer Stärkung des pädagogischen Anspruchs. So war es von der Schaffung einer Kunst mit lehrhaftem Charakter zu ihrem Gebrauch im Unterricht nurmehr ein kleiner Schritt. Es galt, die „befreite“ Kunst mit Blick auf die kunsterzieherischen Ziele „faßbar“ zu machen. In der pädagogisch-kunsterzieherischen Diskussion tauchte daher die Frage auf, ob neben der Transformation des reinen Kunstbildes zum künstlerisch ausgeführten Anschauungsbild, die unterrichtliche Indienstnahme der Wandschmucktafeln erforderlich sei. Vieles spricht dafür, daß die Schulkunst, als Träger pädagogisch relevanter Inhalte und Zielsetzungen zunehmend als Unterrichtsmittel und -mittler entdeckt wurde.

---

<sup>437</sup> Martina Späni: Die Anschauung als schöne Erfahrung und Füllhorn des leeren Begriffs, in: Bundesamt für Kultur, Stuhl und Bank, S. 59.

## **5. Die Kunst in der Schule oder: Vom pädagogisch-didaktischen Anspruch an die Kunst**

Die Entdeckung des Bildes durch die Pädagogik stand historisch-faktisch unter erzieherischen und didaktisch-methodischen Gesichtspunkten. Davon zeugen nicht nur der „Orbis sensualium pictus“ des Comenius, die Kupferstiche von Daniel Chodowiecki im Basedowschen Elementarwerk, der „Weltkasten“ von Johann Sigmund Stoy, sondern auch die Fülle von Schulwandbildern, die als Lehr- und Lernmittel lange Zeit zum Unterrichtsgeschehen gehörten. Und auch die künstlerischen Wandbilder, die Anfang des 20. Jahrhunderts ihren Siegeszug feierten und in die Schulzimmer Einzug hielten, waren von dieser unterrichtlichen Instrumentalisierung offenbar nicht ausgeschlossen. Gebunden an einen erzieherischen Auftrag stand die Nutzung der Wandschmucktafeln im Unterricht zur Diskussion. Dadurch trat das Projekt „Künstlerischer Schulwandschmuck“ jedoch in einen Widerstreit zum künstlerischen Postulat, daß eine „unvermerkte Einwirkung“<sup>438</sup> der Bilder in der Schule ausreicht, um die Ziele zu erreichen, die sich die Bilderschmuckbewegung auf ihre Fahnen geschrieben hatte.

Es schien, als könne eine so gewichtige Aufgabe wie die ästhetische Wiedergeburt des Volkes nicht der „stillen“ Wirkung der Kunst - und damit quasi dem Zufall - überlassen werden. Denn gerade das wenig greifbare, subjektive Moment des Kunstgenusses und der ästhetischen Erfahrung trat als ein Grund dafür auf, die Hinführung zur Kunst zu einer schulischen Aufgabe zu machen und die didaktisch-methodische Nutzung des Kunstbildes im Unterricht voranzutreiben. So setzte schon nach dem ersten Kunsterziehungstag, auf dem die konkurrierenden Ansprüche zwischen Kunst und Pädagogik offen zutage getreten waren, ein pädagogisch-kunsterzieherischer Diskurs darüber ein, ob künstlerische Bilder als (Lehr-)Medien in den Unterricht einbezogen werden sollten. Trotz der klaren Unterscheidung der Aufgabe von Kunstbildern und lehrhaften Wandbildern in der Schule, wie sie z. B. von Wilhelm Rein begründet<sup>439</sup> und von Woldemar von Seidlitz bekräftigt<sup>440</sup>

---

<sup>438</sup> Wilhelm Rein: Bildende Kunst und Schule, in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.): Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen der Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar und Hamburg, Leipzig 1929, Anhang, S. 2.

<sup>439</sup> Vgl. Rein, Bildende Kunst und Schule (1902), S. 30 f.

<sup>440</sup> Vgl. Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen, S. 104.

worden war, mehrten sich Anzeichen für eine „Verschulung“ der Kunst. Pädagogen gingen daran, die Behandlung und Betrachtung von Schmucktafeln im Unterricht didaktisch aufzubereiten. Man forderte nicht nur eine vom Lehrer angeleitete Bildbetrachtung, sondern auch eine Nutzung der künstlerischen Bilder für unterrichtliche Zwecke.

Gegen diese didaktische „Aufbereitung“ der Kunst wandten sich insbesondere Künstler unter der Maxime „*Ein gutes Kunstwerk spricht für sich selbst*“<sup>441</sup>, wobei diese Haltung in pädagogischen Kreisen und auch von Kunstgelehrten nicht selten als Zumutung bewertet wurde. Regelrecht empört reagierte z. B. August Schmarsow. Für ihn war die Forderung, den künstlerischen Wanderschmuck der schulischen Unterweisung zu entziehen und dem Lehrer damit „Stillschweigen“<sup>442</sup> aufzuerlegen, unhaltbar. Das Bestreben, Kunstwerke vor der Erklärung und Besprechung durch den Lehrer zu bewahren, wurde als „weibliche Scheu“<sup>443</sup> diskreditiert. Paßkönig sprach in der Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung von einem „sonderbaren Gedanken“<sup>444</sup> und Volkelt sah in der geforderten „stille[n] Gewöhnung zum Guten“<sup>445</sup> sogar eine „fast beleidigend grobe Psychologie oder vielmehr Unpsychologie, mit der die fanatischen Gegner alles Erklärens gegen die Schule und die Pädagogik losfahren“<sup>446</sup>.

Der Grund für diese Haltung lag darin, daß die Haltbarkeit und Effizienz der zugrundeliegenden funktionalen Erziehungsvorstellungen bezweifelt wurden. Um im Schüler ästhetische Kräfte zu wecken, bedürfe es der pädagogischen Einflußnahme. Das Kind müsse zum Kunstverständnis und zum richtigen Sehen geführt und angeleitet werden.<sup>447</sup>

„[...] mit dem bloßen Hinschauen und Immer-wieder-Hinschauen [ist es] nicht gethan; sondern die Schüler müssen doch erst sehen *lernen*, sich im Sehen *üben*. Und genauer: *nicht bloß das Sehen* muß gelernt und geübt werden, sondern auch das damit zu verschmelzende Fühlen und

---

<sup>441</sup> Ebd., S. 129.

<sup>442</sup> August Schmarsow: Unser Verhältnis zu den bildenden Künsten, Leipzig 1903, S. 8.

<sup>443</sup> Ebd., S. 8.

<sup>444</sup> Paßkönig, Kunstbild in der Schule, S. 231.

<sup>445</sup> Vgl. Max Spanier: Etwas über Bild-Betrachtungen, in: Kind und Kunst, 1. Jg. 1905, S. 277.

<sup>446</sup> Volkelt, Kunst und Volkserziehung, S. 54.

<sup>447</sup> Vgl. K. Kubbe: Bildbetrachtungen im Dienste der Erziehung zum ästhetischen Genuss, in: Pädagogische Studien, 31. Jg. 1910, S. 307.

Vorstellen. [...]. Dazu aber bedarf es richtungsgebender Anweisungen von Seite des Lehrers.<sup>448</sup>

Der Kunstgenuß setzte innerhalb dieser Argumentation nicht schon mit der Präsentation von Kunst ein. Deshalb wurde es als Aufgabe des Lehrers betrachtet, den Heranwachsenden zum Kunstgenuß zu führen. Als „Vorbedingung des Genusses überhaupt“<sup>449</sup> erschien es nötig, daß das Kind den Inhalt der Darstellung im Rahmen einer Bildbetrachtung erkennt und ausspricht. Kunstverstehen und -genuß wurden an die schulische Unterweisung gebunden. Dabei ging es hier weniger um eine Vermehrung kunstgeschichtlicher Kenntnisse und die Etablierung eines neuen Unterrichtsfaches<sup>450</sup>, sondern darum, dem Kinde den Zugang zum Wesen der Kunst zu eröffnen. Diese schulische Aufgabe fand sich auch im Lexikon der Pädagogik wieder, in dem unter dem Oberbegriff „Kunsterziehung“ formuliert wurde:

„Das große Kunstwerk fordert zur Aufnahme ein Kongeniales; nur in ebenbürtigen Menschen kann sein ganzer Gehalt sich lösen, beim Kinde [...] also nicht! Deshalb genügt es nicht, das Kunstwerk bloß an das Kind heranzubringen; dieses muß vielmehr auf breitester Grundlage zum Verständnis des Kunstwerkes herangezogen werden.“<sup>451</sup>

Anstelle des kindlichen Genius' betonte man das Geschick und die Befähigung des Lehrers, der den künstlerischen Wandschmuck zum Thema des Unterrichts und zum Anlaß einer Bildbetrachtung werden lassen sollte. Phantasie, Empfindung und Gefühl, die Schlagworte in den Anfängen kunsterzieherischer Bestrebungen, wurden hier mit der Verstandestätigkeit in Wechselwirkung gesehen. Der Kunstgeschmack mußte „auf dem Wege des Intellekts“<sup>452</sup> zur Ausbildung gebracht werden.

Die Hinführung zur großen Kunst, zum ästhetischen Urteilsvermögen und zur ästhetischen Genußfähigkeit trat als eine notwendig pädagogische Aufgabe auf. Dabei stand hinter diesen pädagogischen Bestrebungen das Vorhaben, quasi entgegen eines künstlerischen Autonomieanspruchs, ästhetische Prozesse kon-

---

<sup>448</sup> Volkelt, Kunst und Volkserziehung, S. 54 f.

<sup>449</sup> Paul Paschke: Die stille Wirkung künstlerischen Wandschmucks, in: Pädagogische Zeitung, Nr. 20, 32. Jg. 1903, S. 358.

<sup>450</sup> Vgl. Rein, Bildende Kunst und Schule (1902), S. 34.

<sup>451</sup> Roloff, Lexikon der Pädagogik, 3. Bd., Sp. 108.

<sup>452</sup> Gizewski, Die bildende Kunst im Deutschunterricht, S. 13.

trollierbar und im Hinblick auf die gewünschte Wirkung steuerbar zu machen; ein Aspekt, der eng mit der Frage nach den widerstreitenden Prinzipien und vor allem den Eigengesetzlichkeiten von Kunst und Pädagogik zusammenhängt.

Diesem Aspekt wird im folgenden nachgegangen. Dazu werden die genannten allgemeinen Positionen von Künstlern und Pädagogen weiter ausgeführt. Als Grundlage dient die Diskussion über die Behandlung der künstlerischen Bilder in der Schule ab 1901. Vor allem drei wesentliche Argumentationslinien sind hier zu unterscheiden, die nun vorgestellt werden sollen.

### **5.1 Die „stille Wirkung“ der Kunst oder die Kritik am Verbalimus in der Schule**

„Müssen auch die Wände noch Kenntnisse lehren?“<sup>453</sup>, fragte Max Spanier und sprach sich gegen eine Mediatisierung der künstlerischen Bilder aus. Damit wandte er sich nicht allein gegen eine Besprechung der Wandschmucktafeln im Unterricht, sondern auch gegen einen von Pädagogen und Schulmännern geforderten besonderen „Rezeptionshabitus“, der als Vorbedingung für das Genießen von Kunst angesehen wurde. Einer direkten pädagogischen Einflußnahme wurde das Argument entgegengehalten, daß ein Kunstwerk in der Schule für sich selbst sprechen sollte. Das Wesen der Kunst könne „nur in Freiheit“<sup>454</sup> gedeihen. Deshalb dürfe der Einzug der Kunst in die Schulräume nicht auf Kosten der Kunst erfolgen und dazu führen, daß sich Pädagogen „mit verschiedenen Methoden und Fragekünsten an den heiligen Geschenken der Kunst [...] vergreifen“<sup>455</sup>. Besonders die Erhabenheit und Selbstzweckhaftigkeit des Kunstwerks wurden zu Argumenten für eine Loslösung der Kunst von pädagogisch-didaktischen Notwendigkeiten. In manchen Fällen wurde diese Argumentation sogar soweit gesteigert, daß Kunst und Schule als Gegensatz-paar begriffen wurden. Oder anders formuliert: Die Schule erschien dann als Gefahr für das Kunstwerk, wenn sie sich die Kunst

---

<sup>453</sup> Spanier, *Künstlerischer Bilderschmuck* (1902), S. 17.

<sup>454</sup> Jaumann, *Kunst in der Schule*, S. 310.

<sup>455</sup> Vgl. Praehauser, *Bild als pädagogisches Problem* (1907), S. 1.

assimiliert und „aus ihr, nach ihrer gewohnten Praxis, eben einen neuen `Unterrichtsgegenstand` macht“<sup>456</sup>.

In dieser Ansicht wurde das Wesen der Kunst kritisch mit den Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten des schulischen Lehrens und Lernens konfrontiert. Die Vertreter dieser Position zogen die der Kunst eigene „Sprache“ als Argument heran, um sie vom Erkenntnismittel der Vernunft, dem Begriff, abzuheben. Dabei wurde vielfach auf die Schopenhauersche Forderung Bezug genommen: „Vor ein Bild soll jeder sich hinstellen wie vor einen Fürsten, abwartend, ob und was es zu ihm sprechen werde; und wie jenen, auch dieses nicht selbst anzureden: denn da würde er nur sich selbst vernehmen.“<sup>457</sup>

Auf diesem Wege und durch diese Forderung erhielt die Empfindungssprache der Kunst Gewicht. Gleichzeitig wurde über sie die Kritik am herrschenden Verbalismus in der Schule zum Ausdruck gebracht. Die Sprache der Kunst verlange keine rationale Durchdringung; sie wirke ohne das vermittelnde Wort durch den künstlerischen Eindruck. Goeßler spitzte die Thematik mit der Behauptung zu: „*Begriffe gibt es in der Kunstbetrachtung nicht.*“<sup>458</sup> Die Dominanz des Wortes in der Schule widerspreche jeder Form des Kunstgenusses und der Kunstrezeption. Kunst sei eben „kein `Lehrgegenstand` für die Erziehung“<sup>459</sup>. Deswegen sollte auch in den Fällen von der „Mitwirkung der Kunst“ abgesehen werden, in denen man eine unterrichtliche Verwendung der künstlerischen Schmucktafeln forderte. Diese Nutzung führe nämlich zu einer Didaktisierung des Kunstwerkes, die der künstlerischen Empfindung zuwiderlaufe.<sup>460</sup> Eine unterrichtliche Nutzung der Kunstbilder zerstöre das Verhältnis von Schule und Kunst.

Auch der Verleger Artur Seemann vertrat diese Ansicht und hob die Problematik von Kunstbetrachtungen in der Schule nachdrücklich hervor. Er hatte hier insbesondere die Bildbesprechungen Alfred Lichtwarks vor Augen, die er als peinigende „Katechesen“ titulierte. Eine vom Lehrer angeleitete Bildbetrachtung sei mit einer „Vivisektion“ des Kunstwerks vergleichbar, die laut Seemann gerade dann „als unpädagogisch bezeichnet werden muss, wenn es

---

<sup>456</sup> Jaumann, Kunst in der Schule, S. 307.

<sup>457</sup> Arthur Schopenhauer: Die Welt als Wille und Vorstellung, 2. Bd., Frauenstädt'sche Gesamtausgabe, 1877, S. 464.

<sup>458</sup> Goeßler, Erziehung zur Kunst, S. 40.

<sup>459</sup> Osborn, Erziehung und Kunst, S. 28.

<sup>460</sup> Vgl. Sallwürk, Bilderschmuck für unsere Schulzimmer, S. 667.



sich nämlich um Erziehung zur Genussfähigkeit handelt<sup>461</sup>. An die Stelle der „Vivisektion“ setzte Seemann eine „Stufenfolge künstlerischer Eindrücke“<sup>462</sup>. Dabei ging er von einer stillen Präsentation von Kunstwerken aus, die jeweils den kognitiven Voraussetzungen des Kindes entsprechen sollten. Das Ziel war es, „ohne den fatalen Beigeschmack des Lehrhaften“<sup>463</sup> und ohne autoritative Zubereitung, eine ästhetische Atmosphäre entstehen zu lassen, die zum Kunstgenuß führt. Und innerhalb dieser Form des Kunstgenusses sollten Phantasie, Gefühl und Empfinden zentrale Bestandteile sein.<sup>464</sup>

Als Voraussetzung dafür hätte die Rolle des Lehrers vom Präzeptor hin zum Mentor neu definiert werden müssen. Die Schule war hier aufgefordert, das für sie kennzeichnende „krampfhaftes Lehrenwollen“<sup>465</sup> abzustreifen. Zu Herbarts pädagogischem Takt wäre sozusagen ein ästhetischer Takt als Bedingung für eine gelungene Verbindung von Kunst und Schule hinzugetreten. Die Herausforderung einer ästhetischen Erziehung lag in dieser Position darin, die Autorität des Lehrers an die Kunst zu übertragen und auf den Kompetenzen des Kindes aufzubauen. Dem Kind wurde eine eigene Art zu sehen zuerkannt, die vom Lehrer nicht doktrinär beeinflusst werden sollte.<sup>466</sup> Man setzte auf die stille Einwirkung der Kunstwerke und eine daraus entstehende Veredelung durch die Kunst. Anleitungen zur produktiven und reproduktiven Kunstpflege konnten nach dieser Argumentation die unmittelbare Wirkung der Kunst nicht ersetzen, die über die stille Betrachtung zur Übung des Sehens führt.

Verbunden waren diese Forderungen an die Schule mit einer Hochachtung vor dem Künstler und der sogenannten Künstlerpersönlichkeit. Im Hinblick auf die Praxis schulischer Kunsterziehung sei der Künstler, mehr noch als der Lehrer, in der Lage, die geforderte Erziehung zur Kunst positiv zu beeinflussen:

---

<sup>461</sup> Seemann, *Bildende Kunst* (1902), S. 28.

<sup>462</sup> Ebd., S. 14.

<sup>463</sup> Wagner, *Kunst im Schulzimmer*, S. 495.

<sup>464</sup> Vgl. hier auch die Ausführungen von Ferdinand Avenarius: Kunstgenuß und helfendes Wort, in: *Der Kunstwart*, 1. Oktoberheft 1902, S. 4. Rudolf Schulze versuchte durch das fotografische Festhalten der „Mimik der Kinder beim künstlerische Genießen“ das kindliche Interesse und Verständnis für Kunstwerke herauszuarbeiten und baute damit auf den Gefühlsäußerungen auf. Siehe: Rudolf Schulze: *Die Mimik der Kinder beim künstlerischen Genießen*, Leipzig 1906.

<sup>465</sup> Stahl, *Künstlerischer Wandschmuck in Schule und Haus*, S. 93.

<sup>466</sup> Vgl. Zetzsche, *Kunst in der Schule*, S. 278.

„Denn wer sollte besser als der Künstler um die Bedeutung der Arbeit auf dem Gebiete der Kunst Bescheid wissen. Aber noch genauer weiß er Bescheid über die Art der Arbeit, die allein in Betracht kommt, wo auf dem Gebiet der Kunst von Arbeit die Rede ist, und daß sie möglichst entgegengesetzt ist der Arbeit, um die es sich handelt, wo in der Schule Kunstwerke erklärt und verstanden werden sollen.“<sup>467</sup>

Insgesamt wurde die gelungene Einführung der Kunst in die Schule und die Erziehung zum Kunstgenuß von einer „inneren Schulreform“ abhängig gemacht, die ebenso die Rolle des Lehrers, wie tradierte Bausteine des Unterrichts hinterfragte. Es war die konsequente Umsetzung der Formel einer „Erziehung durch die Kunst“, auf der sich diese Position gründete.

## **5.2 Kunstgenuß als Lernziel oder die Bildbetrachtung als Bestandteil der künstlerischen Erziehung**

Einen weitaus größeren Einfluß als das dargestellte Plädoyer für den Eigenwert der Kunst hatte eine vermittelnde, oftmals ambivalente Haltung auf die kunsterzieherischen Bestrebungen, die in der Diskussion um den künstlerischen Wandschmuck viele Fürsprecher hatte.

Ausgangspunkt war die These, daß der Schüler ohne die Anleitung durch den Lehrer nicht zum Kunstgenuß und zum Verständnis von Kunst vordringen könne. Deshalb bedürfe es eines methodisch fundierten Konzepts, durch das der Heranwachsende zur Kunst geführt werden solle. Denn das zielgerichtete Sehen, so die Befürworter einer Bildbetrachtung in der Schule, müsse erst gelernt werden. Es sei nicht ausreichend, die Kunstwerke mit dem Vertrauen auf die stille Wirkung in den Schulräumen zu präsentieren.<sup>468</sup> Zwar wurde der Eigenwert des künstlerischen Bildes anerkannt (das Kunstwerk sollte nicht als Lehrgegenstand unter anderen fungieren), damit sich aber das Gefühl für die Kunst im Kinde entwickeln könne, sei die unterrichtliche Unterweisung, d. h. eine vom Lehrer angeleitete Bildbetrachtung erforderlich.

Die in der ersten Position dominierende Betonung der Eigenkompetenzen des Kindes wurde hier relativiert. Viele Pädagogen vertraten die Ansicht, daß das

---

<sup>467</sup> Arthur Bonus: Vom Kulturwert der deutschen Schule, Jena/Leipzig 1904, S. 38.

<sup>468</sup> Vgl. Schubert, Die deutsche bildende Kunst, S. 219 f.

Kind ohne pädagogische Anleitung über das bloße, verständnislose „Anstarren“ nicht hinauskomme.<sup>469</sup> Frenzel sprach sogar vom „Angaffen“<sup>470</sup>, um seine Forderung nach einer systematischen Anleitung zu untermauern. Es hieß, daß der Schüler aufgrund der unzureichenden Schulung des Auges nicht in der Lage sei, den dargestellten Inhalt eines Kunstwerkes zu erfassen. Das kindliche Auge sehe vieles nicht und bleibe vielfach am Äußeren haften. Deswegen verstehe es auch die Bildsprache nicht, so daß ein Bild geradezu „wertlos“ würde, wenn es lediglich als Wandschmuck das Schulzimmer ziere.<sup>471</sup> Erst die Bildbesprechung öffne dem Schüler die Augen für das Kunstwerk, ohne sie werde „das Kunstwerk höchstens als Farben- und Tonaggregat“<sup>472</sup> aufgenommen. Und da die künstlerische Empfänglichkeit im Kinde nur unzureichend vorhanden sei, müsse über Bildbetrachtungen zunächst das Interesse des Kindes geweckt werden. Denn erst die eingehende Betrachtung könne nach Droop lehren, „ein Kunstwerk einmal mit Muße anzusehen“<sup>473</sup>.

Man war sich also darin einig, daß ein Kunstwerk nur auf den bereits „künstlerisch Erzogenen“<sup>474</sup> wirkt. Das Bild sollte sich in seinem künstlerischen Wert nur dann erschließen, wenn eine ästhetische Belehrung, eine Aufklärung über Farbe, Form und Inhalt vorausgeht. Auch wurden Vorstellungen von der Natur vorausgesetzt, da zwischen Kenntnissen von der Natur und der Fähigkeit des Kunstverstehens Parallelen gesehen wurden. Kurzum: Ohne entsprechende kognitive Voraussetzungen und ohne daß man den schweifenden Blick des Kindes zu einer sachlichen Vertiefung führt, war innerhalb dieser Position kein Kunstgenuß denkbar. Daher konnte auch Schumann nachdrücklich bemerken:

„Das Wort [...] muß und wird hinzutreten, um das schlummernde künstlerische Empfinden zu wecken und in gesunde Bahnen zu lenken.“<sup>475</sup>

So wurden Kunstgenuß und Kunstverstehen gleichsam als Lernziele begriffen, die durch unterrichtliche Unterweisung erreicht werden sollten. Die Bespre-

---

<sup>469</sup> Vgl. Paschke, Die stille Wirkung des künstlerischen Wandschmucks, S. 359.

<sup>470</sup> Frenzel, Bilderschmuck im Schulzimmer, S. 101.

<sup>471</sup> Siehe: Kurt Oskar Lehm: Kunstbetrachtung - Anschauungsbild, in: Deutsche Schulpraxis, 27. Jg. 1907, S. 123.

<sup>472</sup> Kubbe, Bildbetrachtungen im Dienste der Erziehung, S. 311.

<sup>473</sup> Droop, Kind, Schule, Kunst, S. 9.

<sup>474</sup> Die Kunsterziehung mit besonderer Berücksichtigung der Verhandlungen, S. 167.

<sup>475</sup> Schumann, Bilder in die Schulen, S. 446.

chung von Bildern erschien nicht als das Herabziehen der Kunst, sondern als notwendiger Beitrag, damit sich ihre Wirkung entfaltet. Denn der Stimmungsgehalt eines Werkes konnte nach dieser Auffassung erst nach der ästhetischen Analyse erfaßt werden. Empfindungsqualitäten, Phantasie und Verstandestätigkeit bildeten einen notwendigen Dreiklang. „Empfinden lernen“<sup>476</sup> war kein begriffliches Gegensatzpaar, sondern Ausdruck einer Interdependenz.

Zur Untermauerung dieser Argumentation beriefen sich die Pädagogen und Kunsterzieher auf die Ergebnisse der Psychologie, bzw. der um die Jahrhundertwende aufblühenden experimentellen Pädagogik Ernst Meumanns. Die empirischen Untersuchungen, die verstärkt im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts durchgeführt wurden, lieferten für die kunsterzieherische Frage brauchbare Erkenntnisse. Mit unterschiedlichen Versuchsanordnungen und variierenden experimentellen Schwerpunkten waren die vorhandenen Fähigkeiten und die ästhetische Empfänglichkeit des Schulkindes erfaßt worden<sup>477</sup>, und die Ergebnisse ließen die Folgerung zu, daß das Lehrerwort und die Anleitung zur Bildbetrachtung nötig waren, um Bildinhalt und -stimmung erfassen zu können.

So argumentierte man wissenschaftlich abgesichert mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen und betonte die Prämisse von der Lehrbarkeit des Kunstempfindens. Grundlagen einer ästhetischen Rezeption wurden herausgestellt. Dabei war man bemüht, die „psychische Natur des Kindes“ und das „Wesen des Kunstwerks“ ebenso zu berücksichtigen, wie die „Form unseres bestehenden Schulorganismus“<sup>478</sup>. Dem Plädoyer für eine Schulreform als notwendige Bedingung für eine Erziehung zur Kunst wurde auf diesem Wege der Boden entzogen, da die ästhetische Erziehung den bestehenden Strukturen der Schule angepaßt werden sollte.

---

<sup>476</sup> Frenzel, Bilderschmuck im Schulzimmer, S. 101.

<sup>477</sup> Angesichts der Fülle an Untersuchungen sollen hier nur wenige exemplarisch genannt werden: O. Hasserodt: Bilderunterricht, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 14. Jg. 1913, S. 210 - 222 und S. 276 - 290; Ernst Meumann: Ästhetische Versuche mit Schulkindern, in: A. Lay, E. Meumann (Hrsg.): Die experimentelle Pädagogik, 3. Bd., Leipzig 1906, S. 74 - 88; Friedrich Schmidt: Über spontane ästhetische Empfänglichkeit des Schulkindes, in: Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik, 7. Bd., Leipzig 1908, S. 119 - 131; siehe auch: Gustav Dehning: Bilderunterricht. Versuche mit Kindern und Erwachsenen über die Erziehung des ästhetischen Urteils, Leipzig 1912. Sogar mancher Lehrer organisierte mit der eigenen Klasse Versuche und selbst bei Ausstellungen wurden Beobachtungen gemacht, wie Kinder auf ausgestellte Kunstwerke reagierten.

<sup>478</sup> Ernst Goldhagen: Grundsätzliches über Bildbetrachtungen, in: Leipziger Lehrerverein (Hrsg.): Bildbetrachtungen, Leipzig 1906, S. 7.

Vor dem Hintergrund dieser Konzeption und der umfangreichen Untersuchungen waren die Forderungen, die von den Vertretern der ersten Position für eine gelungene Verbindung von Schule und Kunst aufgestellt worden waren, also kaum mehr haltbar. Die Behauptung, „dass Kinder *ohne Anregung* und Belehrung von seiten der Erwachsenen ihre ästhetischen Kenntnisse oder gar ihr ästhetisches Urteil erweitern würden“<sup>479</sup>, erschien als Ausdruck mangelnder Kenntnisse über das Kind oder als ein Zeichen fehlender „praktische[r] Erfahrung“<sup>480</sup>. Deshalb distanzieren sich viele Pädagogen von dieser Haltung und streben gleichzeitig danach, das pädagogische Selbstverständnis und die Einsicht zu stärken, daß die Kunsterziehung eine vorrangig pädagogische Aufgabe war, die nicht der freien ästhetischen Wirkung der Kunst oder dem Künstler überlassen werden konnte.

Das Geschick des Lehrers wurde zum Motor der hochgesteckten Aspirationen. Deren Erfüllung wurde an das unterrichtliche und erzieherische Handeln des Lehrers gebunden, dem es gleichsam darum zu gehen hatte, sein „Hausrecht“<sup>481</sup> zu wahren. Die Etablierung der vom Lehrer angeleiteten Bildbetrachtung als notwendiger Bestandteil der künstlerischen Erziehung ist dafür aussagekräftig. Dabei traten bei den Vorschlägen für eine kunsterzieherische Praxis unterschiedliche methodische Konzepte zu Tage: Während von einigen Vertretern dieser Position lediglich ein begleitendes Wort des Lehrers gefordert wurde, das „aus dem Gefühl des Lehrers für das Kunstwerk“<sup>482</sup> erwachsen sollte, wurde von anderen Kunsterziehern eine strenge Stufenabfolge vorgeschlagen, die darauf ausgerichtet war, das Kunstwerk von allen Seiten zu erfassen.<sup>483</sup> Ausführungen zur Herstellungstechnik sollten dem Schüler ebenso helfen, sich in das Kunstwerk zu vertiefen, wie die lehrerzentrierte Hinleitung zu Einzelheiten im Bilde. Die Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte des Kunstwerkes blieben dabei allerdings unberücksichtigt. Die Kunstbetrachtung beschränkte sich im wesentlichen auf die Veranschaulichung von formalen Aspekten, den Bildinhalt und die ästhetisch-affektive Komponente.

---

<sup>479</sup> Kubbe, Bildbetrachtungen im Dienste der Erziehung, S. 306.

<sup>480</sup> Tittel, Künstlerischer Wandschmuck, S. 525.

<sup>481</sup> Vgl. Schubert, Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule, S. 301.

<sup>482</sup> Ludwig Praehauser: Das künstlerische Bild als pädagogisches Problem, in: Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, 1. Jg. 1910, S. 558.

<sup>483</sup> Roloff, Lexikon der Pädagogik, 3. Bd., Sp. 110.

Beeinflusst und befördert durch diese theoretische „Legitimierung“ der Bildbetrachtung wurden die künstlerischen Bilder zunehmend für die Behandlung im Unterricht erschlossen. Viele Verlage sahen hier ein gewinnbringendes Potential und brachten eine Fülle an Publikationen auf den Markt. Es erschienen Bücher, die Bildbesprechungen oder Bildbeschreibungen enthielten.<sup>484</sup> Und auch in Lehrerzeitungen und Zeitschriften fanden sich ab 1902 verstärkt Besprechungen von künstlerischen Wandbildern. Sogar protokollierte Lehrproben wurden als anregende Beispiele für gelungene Bildanalysen im Unterricht abgedruckt.

Inhaltlich konzentrierten sich die Ausführungen entweder auf eine genaue Beschreibung eines Werkes, die dem Lehrer Hilfestellungen für den unterrichtlichen Einsatz bieten sollten, oder es dominierten Fragenkomplexe, die in der Tradition der Bildbetrachtungen Lichtwarks standen. Gerade das methodische Vorgehen Alfred Lichtwarks wurde als Meilenstein in der kunsterzieherischen Arbeit bewertet. Lichtwark erschien als eine Persönlichkeit „von außergewöhnlicher pädagogischer Begabung“<sup>485</sup>, die keineswegs, so die Ansicht der Anhänger seiner Methodik, zur „Vertheoretisierung“ der Kunst beigetragen habe. Seine Bildbetrachtungen seien vielmehr durch einen spielerischen Umgang mit den diffizilen ästhetischen Fragestellungen gekennzeichnet.<sup>486</sup> Deshalb war die Konzeption des Leiters der Hamburger Kunsthalle für viele Pädagogen und Kunsterzieher handlungsleitend. Zudem bekräftigte sie abermals den dieser Position zugrundeliegenden pädagogischen Anspruch durch die angeleitete Hinführung zu einem bewußten und planmäßigen Sehen. So näherte man sich in einer genauen Frage-Abfolge dem Inhalt und den künstlerischen Gestaltungselementen des Bildes.<sup>487</sup> Und das hatte zur Folge, daß das

---

<sup>484</sup> Siehe hierzu z.B.: Kaethe Kautzsch: Versuche in der Betrachtung farbiger Wandbilder mit Kindern, Leipzig 1903; Leipziger Lehrerverein (Hrsg.): Bildbetrachtungen, Leipzig 1906. In diesen beiden Werken werden Steinzeichnungen besprochen. Betrachtungen unterschiedlicher Kunstwerke finden sich in: Walter Geisel: Betrachtung von Kunstwerken in Schule und Haus, 2. Aufl., Glückstadt 1912; Anton Herget: Das Betrachten künstlerischer Bilder in der Schule, Leipzig/Prag/Wien 1916 und Luise Potpeschnigg: Einführung in die Betrachtung von Werken der bildenden Kunst, Wien 1915.

<sup>485</sup> Josef Strzygowski: Wie sind die Lehrer für den Anschauungsunterricht im Gebiete der bildenden Kunst vorzubereiten?, in: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 1. Jg. 1905, S. 180.

<sup>486</sup> Vgl. Rühlmann, Kunstpflege in der Schule, S. 232.

<sup>487</sup> Die Orientierung an Lichtwarks Ausführungen wird hier transparent. Auch Lichtwark hat zum Ausdruck gebracht: „Ist der sachliche Inhalt erschöpft, so muss die Beleuchtung und die Farbe betrachtet werden.“ Siehe: Lichtwark, Übung in der Betrachtung von Kunstwerken, S. 24.

systematische Vorgehen mit analytischer Zergliederung und kausalen Verknüpfungen vielfach zu einem kennzeichnenden Merkmal dieser Form der künstlerischen Erziehung wurde, die in der formalen Bildbetrachtung die Voraussetzungen zum ästhetischen Genuß und ihr Ziel im „genußfreudigen Augenmenschen“<sup>488</sup> erblickte.

### 5.3 Das künstlerische Bild als Lehr- und Lerngegenstand in der Schule

In einer Steigerung der vorangegangenen Position plädierten Pädagogen für die Etablierung und Nutzung der künstlerischen Wandschmucktafeln als Unterrichtsmedien. Weit verbreitet und vor allem in Lehrerkreisen beliebt wurde zunehmend die Einbeziehung der Kunstwerke als Lehr- und Lernmittel. Dafür war die inhaltliche Nähe vieler Wandschmucktafeln zu den Fächern nicht nur förderlich, sondern vielfach auch ausschlaggebend. Vor allem die Künstlersteinzeichnungen wurden als Lehrmaterial gelobt und wegen ihres hohen Anschauungswertes geschätzt.

Die direkte Nutzung der künstlerischen Bilder als Lehr- und Erziehungsmittel galt als „wichtiger Fortschritt“<sup>489</sup> innerhalb der Bilderschmuckbewegung. Ursprünglich als Wandschmuck geplant, wurden die Bilder zum Lerngegenstand, der „formal-logisch“ schulen und zu Unterrichtszwecken eingesetzt werden sollte. Mit der Maxime „Irgendwie am Stoffe haftet jede Kunst“<sup>490</sup> lösten Pädagogen den anscheinenden Widerspruch zwischen „Kunstwerk“ und „Unterricht“ auf. In der Folge dieser ‚Nivellierung der Gegensätze‘ wurde bereits 1905 in der Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur empfohlen, die Steinzeichnungen als direktes Lehrmittel zu gebrauchen.<sup>491</sup> Insbesondere Fachlehrer sahen die Vorteile der Bildernutzung und die möglichen Bezüge zum jeweiligen Unterrichtsstoff. Gleichzeitig forcierte man das Vorhaben, die unterrichtliche Nutzung der künstlerischen Bilder im Lehrplan zu verankern.<sup>492</sup> Das Kunstwerk erhielt den Charakter eines schulischen Ge-

<sup>488</sup> Lehmann, Vom künstlerischen Wandschmuck, S. 50.

<sup>489</sup> Vgl. Semrau, Künstlerische Anschauungsbilder, S. 38.

<sup>490</sup> Vgl. Grimm, Einiges von der Kunst in der Schule, S. 433.

<sup>491</sup> Walther Schoenichen: Welche Anforderungen sind an die für den naturgeschichtlichen Unterricht bestimmten Anschauungstafeln zu stellen?, in: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 1. Jg. 1905, S. 7.

<sup>492</sup> Vgl. C. Schubert: Eine vollständig ausgeschmückte Schule, in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 54. Jg. 1902, S. 210.

brauchsgegenstandes und wurde als solcher zu einem pragmatischen Argument, die künstlerische Ausschmückung der Schulräume voranzutreiben. Hach sah hierin sogar kausale Zusammenhänge:

„Nur wenn das Schmuckbild auch als Lehrbild benutzt werden kann, werden die Schulbehörden leichter für die beabsichtigte künstlerische Ausstattung der Schulen zu bewegen sein und den Schulleitern die Möglichkeit geben, Schmuckbilder als Lehrbilder zu bestellen.“<sup>493</sup>

Zur leichteren Einbeziehung in den Unterricht wurden die künstlerischen Bilder den Unterrichtsfächern zugeordnet und in Anlehnung an den Lehrplan nach ihren Möglichkeiten zur Veranschaulichung von Unterrichtsinhalten gewürdigt. Damit verwandelten sie sich zum künstlerischen Anschauungsbild in der Schule, dessen ästhetischer Anspruch um einen (medien-)pädagogisch-didaktischen Anspruch ergänzt wurde. Dieser führte zu der erweiterten Forderung, daß die künstlerischen Bilder in hohem Maße zum Hauptunterrichtsstoff der Klasse in Beziehung stehen und zur Erzeugung klarer Vorstellungen beitragen sollten<sup>494</sup> - ein Postulat, das Glück sogar zu einer unverzichtbaren Voraussetzung steigerte:

„Bilder, die nicht zu meinem Unterricht in Beziehung stehen und über die ich mich nicht gelegentlich mit den Kindern aussprechen kann und darf, will ich nicht in meinem Schulzimmer haben [...]“<sup>495</sup>

Die Auffassung vom „Lehrmittelcharakter der Kunst“ wurde schnell zu einem weit verbreiteten Anspruch, der dazu beitrug, daß die Wandschmucktafeln nicht nur nach künstlerischem, sondern zugleich nach stofflichem Interesse ausgewählt wurden. In Lehrmittelmagazinen erschienen Abhandlungen und Vorschläge zur Nutzung der künstlerischen Bilder als Unterrichtsmedien. Lehrmittelkataloge trugen dieser Entwicklung Rechnung, indem sie innerhalb des Angebots an künstlerischem Wandschmuck für Schule und Haus Querverweise zu den einzelnen Fächern hinzufügten. Die vielseitige Verwertbarkeit wurde zu einem positiven qualitativen Merkmal des künstlerischen Bildmaterials. Die in den Anfängen kunsterzieherischer Bestrebungen beabsichtigte

---

<sup>493</sup> Hach, Schmuck- und Lehrbild, S. 136.

<sup>494</sup> Kolar, Wandschmuck im Schulzimmer, S. 272.

<sup>495</sup> Glück, Bilder in der Schule, S. 8.



Kontemplation wich zunehmend der didaktischen Indienstnahme - der Verbindung von Anschauung, mündlicher Erklärung und schriftlicher Fixierung.

So wurden Rethels Zeichnungen, Werke Chodowieckis und Bilder von Menzel in ihrem Wert für den Geschichtsunterricht entdeckt, Dürers Christuskopf als Hilfe zur Verinnerlichung von Paul Gerhards „O Haupt von Blut und Wunden“.<sup>496</sup> An Holbeins Bildern des Todes konnte nach Lichtwark die Reformationgeschichte verdeutlicht werden.<sup>497</sup> Im Lexikon der Pädagogik war die Anregung zu lesen, nach der Behandlung des Tiroler Aufstandes, ein Werk von Defregger vorzuführen.<sup>498</sup> Und Gemälde wie das Abendmahl von Leonardo da Vinci oder die Sixtinische Madonna von Raffael erhielten dadurch Gewicht, daß man sie zu tragenden Elementen des Religionsunterrichts erklärte.

Auch die Steinzeichnungen von Merfeld & Donner und die der Verlage Teubner und Voigtländer fanden eine Zuordnung zu den unterschiedlichen Stoffgebieten und eine Nutzung als Anschauungsmittel. Die Fülle an Landschaftsdarstellungen eignete sich durch die Präsentation typischer Eigentümlichkeiten der einzelnen Gegenden zur Verwendung im Geographieunterricht. Für die Veranschaulichung eines Ritterheeres in der Geschichtsstunde war die „Eiserne Wehr“ von Angelo Jank eine brauchbare Lithographie, ebenso wie Kampfs „Einsegnung der Freiwilligen 1813“ für die Illustration von Szenen der deutschen Freiheitskriege. Bieses „Hünengrab“ war nach Breull sowohl im Geschichts-, Geographie-, als auch im Literaturunterricht gut zu behandeln.<sup>499</sup> So wurde der künstlerische Wandschmuck, deutlicher als die traditionellen Anschauungsbilder, zu einem lehrhaften Bindeglied zwischen den Disziplinen. Typisch hierfür war auch das Bild „Pflügender Bauer“ von Walther Georgi, das nach Ansicht vieler Pädagogen Anknüpfungspunkte zu den verschiedensten Stoffgebieten lieferte. Daher wurde die Lithographie z. B. im „Bücherschatz des Lehrers“ als hilfreiches Herbstbild zur Förderung des sprachlichen Ausdrucks im Deutschunterricht aufgeführt<sup>500</sup>, während sie bei Kolar in der Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur als

---

<sup>496</sup> Vgl. Hach, Schmuck- und Lehrbild, S. 139.

<sup>497</sup> Alfred Lichtwark: Die Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, in: Versuche und Ergebnisse, S. 24.

<sup>498</sup> Roloff, Lexikon der Pädagogik, 3. Bd., Sp. 112.

<sup>499</sup> Breull, Kunstpflege in der Schule, S. 35. Eine Zuteilung der Bilder zu den einzelnen Stoffgebieten findet sich auch bei Schubert, Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule, S. 302 ff.

<sup>500</sup> K. O. Beetz, A. Rude (Hrsg.): Der Bücherschatz des Lehrers, 14. Bd., 1. Teil, Osterwieck/Leipzig 1911, S. 264.

Ausgangsmaterial für den Mathematikunterricht diene, um „einigen Ernterechnungen nachzu-spüren“<sup>501</sup>.

In den Jahren zwischen 1905 und 1914 wurden die künstlerischen Tafeln also sukzessive pädagogisch instrumentalisiert und als Unterrichtsmedium definiert, so daß nicht selten lediglich die Bezeichnung „Künstlerischer Wandschmuck“ an die ursprünglich ausgewiesene Funktion der Bilder erinnerte. Von der kunst-erzieherischen Euphorie der Anfangsjahre war nur noch wenig zu spüren. Innerhalb der pädagogischen Diskussion war eine Ernüchterung eingetreten, die sich parallel zur „Pädagogisierung“ der Kunst ausgeweitet hatte und es besteht der Verdacht, daß dieser Prozeß zugleich die Grenzen einer kunst-pädago-gischen Kooperation aufzeigte.

#### **5.4 Die Pädagogisierung der Kunst oder der pädagogische Geist des Sollens**

Eine der Hauptwurzeln der dargestellten Entwicklung hin zur einer unterrichtlichen Indienstnahme der Kunst war mit der Problematik einer Verbindung von Kunst und Pädagogik eng verknüpft. Mit dem kunsterzieherischen Vorhaben zeigte sich die Kluft zwischen der ästhetischen Unmittelbarkeit einerseits und den konkreten Erziehungsabsichten andererseits, die eine Ursache dafür war, daß die Kunst mit dem Einzug in die Schule wesentlich an Wirkungsmacht verlor. Der pädagogisch-kunsterzieherische Diskurs war durch großangelegte Zielvorstellungen bestimmt, die nicht durch das Vertrauen auf das flüchtige, intersubjektive Element des Ästhetischen hätten erzielt werden können. Zwar kreiste das pädagogische Bemühen um die Kunst, das Ziel der Bewegung war jedoch weniger ein von der Kunst gesetztes, sondern ein spezifisch pädagogisches Ansinnen, das unzweifelhaft dazu beitrug, daß sich nicht die Pädagogik in den Dienst der Kunst, sondern die Kunst in den Dienst der Pädagogik stellen sollte. Eingebunden in eine pädagogische Bewegung mußte sich die Kunst anscheinend den Gesetzen schulischen Lehrens und Lernens sowie den strukturellen Bedingungen und gesellschaftlichen Funktionen der Institution Schule unterwerfen. So geriet die Einlösung einer „Erziehung durch

---

<sup>501</sup> Heinrich Kolar: Bilder in der Rechenstunde, in: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 6. Jg. 1910, S. 71.

die Kunst“ in einen Widerstreit zum pädagogischen Anspruch. Schon früh wurden immer häufiger Vorbehalte gegen eine Kunst als Selbstzweck in der Schule geäußert. Das erklärte Ziel lag darin, die Pädagogik gegenüber den scheinbaren Allmachtsansprüchen der Kunst zu verteidigen. Dadurch wurde jedoch die Indienstnahme der Kunst mit einer aus kritischer Sicht „missverstandenen Didaktik“<sup>502</sup> vorangetrieben. Nach Sallwürk wurde dem „Abgott der Nützlichkeit“ ein neues Opfer gebracht:

„Wir wollten keinerlei greifbaren Nutzen; wir dachten an eine stille, unvermerkte Einwirkung auf den Sinn der Jugend, und wir waren so kühn, von ihr eine Veredlung der jungen Gemüter zu erhoffen ohne irgend eine didaktische Interpretation.“<sup>503</sup>

Die Kunst als schöpferische Kraft, die die Erziehung durchdringen und zu einem allgemeinen Prinzip erhoben werden sollte, trat in einen schroffen Gegensatz zur Schule<sup>504</sup>, die der Vielgestaltigkeit der schöpferischen Produktivität mit schulpädagogischer Methodik begegnete, um unterrichtliche Prozesse und schulpädagogisches Handeln nicht dem ästhetischen Prinzip zu überantworten. Bereits 1902 wurde von pädagogischer Seite vor „Übertreibungen“ jenes Prinzips gewarnt. Man sah die Problematik des Vorhabens, „unsere Erziehungswissenschaft nun plötzlich umzugestalten und alles auf eine ästhetische Spitze zu stellen“<sup>505</sup>.

So erschien die „Göttin“ Kunst zunehmend als widerstreitendes Element im Reich der Pädagogik. Ihr ästhetisches Prinzip machte auf die Gegenläufigkeit zu schulpädagogischen Zielvorstellungen und Notwendigkeiten aufmerksam. Schnell war die künstlerische Hoffnung überholt, daß sich der „Koloß Schule“ den Forderungen der Kunst assimilieren und seine innere Struktur verändern würde, um die Jugend zur Kunst zu führen.<sup>506</sup> Stattdessen wurde in der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung der „extreme und fanatische Kunsteifer“ der Künstler und der Kunstfreunde angeprangert und das pädagogische Selbstverständnis verteidigt. Entschieden versuchte z. B. Paul Blechschmidt, die Verhältnisse zu klären:

---

<sup>502</sup> Sallwürk, Bilderschmuck für unsere Schulzimmer, S. 658.

<sup>503</sup> Ebd., S. 658.

<sup>504</sup> Vgl. Ludwig Frohnmeyer: Inwieweit gebührt der Kunst ein Einfluß auf die Erziehung?, Berlin 1901, S. 9.

<sup>505</sup> Schubert, Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule, S. 301.

<sup>506</sup> Vgl. Jaumann, Kunst in der Schule, S. 308.

„Denn so selbstverständlich es ist, daß für die Kunsterziehung zuerst künstlerische Absichten maßgebend sein müssen, so kann doch das Kapitel über Kunsterziehung vonseiten der Schule niemals ausschließlich vom Standpunkte künstlerischer Erwägungen aus behandelt, vielmehr müssen die pädagogischen Gesichtspunkte mit in Rücksicht gezogen werden; die kunsterziehliche Tendenz muß sich der Gesamtheit der pädagogischen Bemühungen unterordnen und eingliedern. Die bildende Kunst mag als eine Macht im Reiche der Erziehung herrschend werden; doch darf sie gewissermaßen nur *neben* dem Throne der Pädagogik den ihr zukommenden Platz finden.“<sup>507</sup>

Noch deutlicher brachte Kurt Oskar Lehm die Auffassung vom Verhältnis zwischen Kunst und Pädagogik zum Ausdruck. Er betrachtete die unter dem Begriff der bildenden Kunst zusammengefaßten Kunstgattungen als Schwestern der Pädagogik. Letztere gewähre ihren Schwestern jedoch lediglich „Asyl“ und könne es daher „nicht dulden, daß sie in ihrem Hause frei schalten und walten oder wie ein Wirbelsturm durch ihren Pflanzgarten fahren und ihren zarten Pflinglingen einen Segen bringen, der ihnen zu schwer, der sie erstickt“<sup>508</sup>.

Diese pädagogischen Bedenken gegen eine Übermacht der Kunst weiteten sich auch auf die Frage nach der Integration der Künstler in die kunsterzieherische Arbeit aus. Die der Bilderschmuckbewegung zugrundeliegende Prämisse von der „Lehrbarkeit“ des Kunstgenusses und des Kunstverstehens mußte sich zwangsläufig an dem stoßen, was von Künstlern als „künstlerisches Projekt“ definiert worden war. Denn dieses entsprach kaum dem normativen und instrumentellen Verständnis, mit dem Pädagogen ihren Kunst-Gegenstand mit Blick auf die Erziehungs- und Bildungsvorstellungen betrachteten. Daher waren viele Schulmänner auch der Ansicht, daß die Künstler in ihrer „Begeisterung für ihre Kunst [...] über das Ziel hinausschießen“<sup>509</sup> würden; und als Folgerung hieß es, daß der Schule, trotz des „Zornes“ und der „Schmähung“ von Seiten der Künstler, die Aufgabe zukomme, die Forderungen der Künstler auf das Notwendige hin zu reduzieren. Gestärkt werden sollte dagegen die Position und Bedeutung des Lehrers. Immerhin würde „der wirklich gebildete Pädagog

---

<sup>507</sup> Blechschmidt, Ausschmückung einer großstädtischen Volksschule, S. 284.

<sup>508</sup> Lehm, Kunstbetrachtung - Anschauungsbild, S. 123.

<sup>509</sup> Gizewski, Die bildende Kunst im Deutschunterricht, S. 9.

[...] die kind-liche Aufmerksamkeit viel richtiger lenken, als etwa der Durchschnittsmaler vermöchte<sup>510</sup>.

Angesichts der Verfolgung mehr oder minder konkreter Erziehungsziele war die künstlerische Kompetenz dort zu Ende, wo die des Pädagogen begann.<sup>511</sup> Gleichsam als Vergewisserung des eigenen Standortes wurde 1903 in der Pädagogischen Zeitung konstatiert, daß die Ansichten der Künstler zwar wertvoll seien, es jedoch verfehlt wäre, wenn sie „für uns Pädagogen die höchste Autorität bilden“<sup>512</sup> würden.

Deutlich spiegelt sich diese skeptische Haltung dem Künstler gegenüber auch in Baumgartens rhetorischer Frage wider: „Seit wann haben die Künstler zum Lehrfach Lust und Begabung?“<sup>513</sup> Die Erziehung der Jugend, so Baumgarten, sei eine alleinige Aufgabe des Lehrers. Aufgrund fehlender Kompetenzen sollten die Künstler vielmehr „dankbar sein, daß wir hier in die Lücke treten“<sup>514</sup>. Und selbst bei der Auswahl des Wandschmucks für die Unterrichtsräume wurde das Künstler-Urteil angezweifelt. Man griff auf die „pädagogische Wissenschaft“ zurück. Die Wahl war dem „künstlerisch gebildeten Lehrer“ vorbehalten: „Er hat mit dem nötigen Takt, Verständnis und Feingefühl das Richtige für seine Zöglinge auszuwählen.“<sup>515</sup> Da neben den künstlerischen Anforderungen besonders der stoffliche Gehalt des Kunstwerkes bewertet werden mußte, sollte der Standpunkt des Erziehers maßgebend werden - „so sehr der Künstler auch dagegen protestieren mag“<sup>516</sup>.

Gemessen am kunsterzieherischen Anspruch, wie er gegen Ende des 19. Jahrhunderts mit gründerzeitlicher Euphorie propagiert worden war, bedeutete diese Haltung eine erhebliche Restriktion, die die Widersprüchlichkeiten und Grenzen der kunsterzieherischen Bestrebungen markierte. Was Herman Nohl als „Kunstheuchelei“<sup>517</sup> betitelte, hatte seine Gründe in der Gegensätzlichkeit

---

<sup>510</sup> Grimm, Einiges von der Kunst in der Schule, S. 433.

<sup>511</sup> Vgl. Paßkönig, Kunstbild in der Schule, S. 231.

<sup>512</sup> Paschke, Die stille Wirkung künstlerischen Wandschmucks, S. 357.

<sup>513</sup> Fritz Baumgarten: Die Kunst und die Schule, in: Neue Jahrbücher für Pädagogik, 5. Jg. 1902, S. 203.

<sup>514</sup> Ebd., S. 205.

<sup>515</sup> Richter, Künstlerischer Wandschmuck, S. 70.

<sup>516</sup> Hertel, Wandschmuck und Anschauungsbilder, S. 218.

<sup>517</sup> Herman Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. 1988, S. 44.

von künstlerischen und pädagogischen Forderungen, die durch eine schulpädagogische Praxis und kunsterzieherische Aspiration kaum aufgehoben werden konnte. Es zeigte sich, in welchem starkem Maße die Frage nach einer Erziehung zur Kunst durch die Kunst an den Fundamenten der Institution Schule rüttelte. Dafür war die geforderte Trennung der Zuständigkeitsbereiche von Kunst und Pädagogik in der pädagogischen Diskussion ein aufschlußreicher Beleg, der nicht nur auf das kunsterzieherische Dilemma aufmerksam machte, sondern zugleich die Spezifität des Pädagogischen problematisierte: Es ging um das Zusammentreffen der Kunst, die die Welt unter dem Begriff des Seins betrachtete, mit der Pädagogik, deren Fundament sich in dem Begriff des Sollens offenbarte.<sup>518</sup> Die Anerkennung des autonomen ästhetischen Urteils, der ästhetischen Erfahrung in ihrer Unmittelbarkeit und Unbestimmtheit widersprach offenbar den Grundstrukturen einer Institution der Erziehung und Wissensvermittlung, die Mehrdeutigkeiten aufzulösen und in Bestimmtheit zu überführen hatte. Daher blieb auch der Kunstbegriff der Bildungstheorie zu Beginn des 20. Jahrhunderts hinter der ästhetischen Produktion zurück und begünstigte die Tendenz, Kunst in der Schule außerästhetisch zu bewerten.<sup>519</sup> So drang die Pädagogik nicht, wie ursprünglich intendiert, zu ihrer Ästhetisierung vor, sondern verfiel in eine Pädagogisierung der Kunst. Kunst wurde als Mittel zum Erreichen von Erziehungszielen funktionalisiert; der künstlerische Wandschmuck wandelte sich zum pädagogischen Mittel, zum Lehrgegenstand, zum Unterrichtsmedium. Die ästhetische Durchdringung pädagogischer Strukturen kollidierte mit dem pädagogischen Geist des Sollens, der die Kunst in den Dienst der Schule stellte.

---

<sup>518</sup> Vgl. Ernst Linde: Kunst und Pädagogik, in: Neue Bahnen, 12. Jg. 1901, S. 467 f.

<sup>519</sup> Vgl. Rosemarie Voges: Das Ästhetische und die Erziehung, München 1979, S. 14.

## **6. Kritische Bilanz**

### **6.1 Der künstlerische Wandschmuck - ein Lehrstück für die pädagogische Transformation von Kunst**

Nicht erst seit der Rezeption des pädagogischen Programms vom Langbehnschen „Rembrandtdeutschland“ stand fest, wie sehr insbesondere der Kunst am Fin de siècle ein pädagogischer und nationaler Auftrag zugeleitet worden war: Die Repräsentationswünsche des Kaiserreichs suchten ihre Erfüllung auf dem Gebiete der Kunst, ebenso wie sich die vielfältigen Reformbestrebungen der künstlerischen Ausdrucksweise bedienten, um die „neue Erziehung“ symbolhaft zum Ausdruck zu bringen. So stellten die Repräsentanten der deutschen Kulturbewegung, der Jugendbewegung und der Lebensreform ihre „Gesinnung [...] mit reichhaltigen Allegorisierungen zur Schau“ und kompletieren damit „aus heutiger Sicht das Bild einer allgemeinen Ästhetisierung“<sup>520</sup>. Von diesem Kunstenthusiasmus war auch das Streben der Kunsterzieher zu Beginn des 20. Jahrhunderts beflügelt, die nicht allein auf die Atmosphäre schulischer Räume künstlerisch einwirken wollten, sondern in einem verspäteten Aufbruch danach strebten, den „Weg zu nationaler und kultureller Identität [...] in einem denkerischen und vor allem künstlerischen Kraftakt“<sup>521</sup> wiederzufinden. Gerade die Bilderschmuckbewegung war dafür programmatisch. - An ihr läßt sich die verbreitete „Nobilitierung“ mit Hilfe der Kunst ablesen. Zu gleich deckt sie die Schwierigkeiten und Grenzen einer Kooperation oder gar Synthese von Kunst und Pädagogik und die Problematik des „pädagogischen Zugriffs“ auf.

### **6.2 Der erzieherische Auftrag der Kunst**

Der pädagogische Kunstenthusiasmus der Jahrhundertwende bemächtigte sich der Kunst als zentralem Instrument. Zwischen neoromantischer Verklärung, biedermeierlicher Idyllisierung und nationaler Mythologisierung war sie berufen, den Neuanfang pädagogisch und gesellschaftlich einzuläuten. Das Ästhetische avancierte zu einem Topos der harmonischen Ausbildung des ganzen

---

<sup>520</sup> Hein, Transformation, S. 99 f.

<sup>521</sup> Ebd., S. 28.

Menschen. Kunst wandelte sich „vom pädagogischen Nichtbegriff zum positiv besetzten Integrationskern“<sup>522</sup>. Sie wurde als Kraft rezipiert, die veredelnd auf das Volksganze einzuwirken hatte.

Bedingt durch die vielfältigsten Hoffnungen, die an die Kunst geknüpft wurden, war die Reihe der Beschwörungsformeln lang: Kunst sei aufgrund der „Totalität ihrer Wirkungen“ ein „Erziehungsmittel ersten Ranges“<sup>523</sup>, sie diene der Gesundheit des „geistigen Organismus des Menschen“<sup>524</sup> und sei „wie sie die höchste Blüte des menschlichen Seelenlebens ist, auch von keinem andern Erziehungsmittel an lebens- und kräfteschaffender Wirkung“<sup>525</sup> zu übertreffen. Otto Schulze setzte hinzu:

„Und mit ihr wird wieder Subjektivismus und Individualismus, wirklicher Lebensgehalt und Persönlichkeitsbewusstsein, tiefes Fühlen und Wollen erwachen und zu neuem Leben erblühen; [...] Herz und Gemüt, tiefes Gefühl und begeisterungsfähiges Empfinden müssen wieder herrschend werden: und *das alles wird und kann allein thun und wirken die Kunst, die ästhetische Bildung und Erziehung.*“<sup>526</sup>

Als vereinigende und heilende Kraft wurde die Kunst überhöht und zu einem umfassenden Bildungsprinzip deklariert. Die ästhetische Erfahrung rückte in die Nähe von Kunstreligion.

Die Ubiquität der Formel von der ‚Macht der Kunst‘ beanspruchte jedoch nur scheinbar allgemeine Gültigkeit. Ebenso wie sich der Widerstreit zwischen Wissenschaft und Kunst, zwischen begrifflichem und anschaulichem Denken nur marginal auf das pädagogisch-kunsterzieherische Handeln auswirkte und die Versöhnung von Wissenschaft und Ästhetik lediglich in der theoretischen Auseinandersetzung ein leitendes Prinzip für eine reformorientierte Praxis war, gestaltete sich auch der Umgang mit der Kunst restriktiv. Denn der allumfassende Kunstbegriff engte sich in der pädagogischen Diskussion ein und verband sich in der neuen Definition mit einer erzieherischen, moralisch-sittlichen Komponente. In Verbindung mit nationalen und kulturellen Hoffnungen setzte eine Fokussierung auf die Verbesserung des Menschen ein, die vom moralischen Auftrag der erziehenden Institutionen gestützt wurde. Aus

---

<sup>522</sup> Jung, Kunstunterrichtliche Reformvorstellungen, S. 29.

<sup>523</sup> Ernst, Was soll und kann die Schule für die künstlerische Erziehung thun, S. 9.

<sup>524</sup> Dresdner, Weg der Kunst, S. VII.

<sup>525</sup> Ernst Linde: Schöpferischer Unterricht, in: Der Säemann, 1. Jg. 1905, S. 53.

<sup>526</sup> Schulze, Frage der ästhetischen Erziehung, S. 18.



der Verbindung von Ästhetik, Sittlichkeit und Schule erwuchs eine pädagogische Aufgabenstellung, die zu einer zweifachen Kanalisierung des Ästhetischen führte: Sie trug einerseits dazu bei, daß sich die Bilder der Schule der Vielgestaltigkeit ästhetischer Ausdrucksformen nur dort annähern konnten, wo sie den pädagogischen Grundsätzen und schulpädagogischen Notwendigkeiten nicht zuwiderliefen. Andererseits beförderte sie den Trend, den Einzug der Kunst in die Schule im Hinblick auf unterrichtliche Anforderungen zu funktionalisieren. Leitend und letztlich stilprägend wurden daher die hinter den künstlerischen Tafeln aufscheinenden Erziehungsabsichten und Lehrfunktionen. So propagierte die kunsterzieherische Bilderschmuckbewegung eine Verabsolutierung der Kunst, die letztlich ihre Verwicklung in pädagogisch-utilitaristische Ansprüche zum Ausdruck brachte.

Diese zweckorientierte Ausrichtung des Umgangs der Pädagogik mit der Kunst war an eine Erziehungsabsicht gebunden, die gerade dann deutlich wird, wenn man das reformpädagogische Programm mit dem der Avantgarde in Beziehung setzt. Dabei zeigt sich die Gegenläufigkeit der Zielsetzungen erst in einem zweiten Schritt, denn zu den zentralen Prämissen der avantgardistischen Kunst Anfang des 20. Jahrhundert zählte „das Prinzip der Aufhebung der Kunst in der Lebenspraxis“<sup>527</sup> - ein Grundkonzept, das den kunsterzieherischen Aktivitäten nicht fremd war. Eine Synthese von Kunst und Leben zu erzielen, bzw. der Kunst die Bedeutung einer lebensdurchdringenden und verändernden Kraft zu verleihen war ein pädagogisch wie avantgardistisch ähnliches Unterfangen. Im Gegensatz zur reformpädagogischen Ästhetik, die notwendig an die Erziehungsvorstellungen und an Gesetze schulischen Lehrens und Lernens gebunden war, erfüllte sich das Programm der Avantgarde aber gerade darin, der Kunst „die Verhaltheit des Ästhetischen zu nehmen, sie den Bindungen des schönen Scheins zu entheben“<sup>528</sup> und ihre Entgrenzung voranzutreiben. Ihre Entdeckung des Potentials von Form und Farbe erfolgte abgelöst von jeglicher Repräsentation und Zwecksetzung. Die Kunst verlor hier ihre letzte Bindung - die Bindung an den Gegenstand, auf den die Kunst der Schule unverzichtbar angewiesen war. Das gegenstandslose Kunstwerk war im wahrsten Sinne ein Werk des *L'art pour l'art*<sup>529</sup> und damit ein Gegenbild zur

---

<sup>527</sup> Peter Bürger: Theorie der Avantgarde, Frankfurt/M. 1974, S. 69.

<sup>528</sup> Heinrich Klotz: Kunst im 20. Jahrhundert, 2. Aufl., München 1999, S. 10.

<sup>529</sup> Vgl. ebd., S. 12.

Schulkunst, die dem Gegenstand, der Eindeutigkeit und der Moral verpflichtet war. So stand die Kunst der Moderne, die neue Möglichkeiten im Umgang mit Formen, Farben und Materialien aufspürte und auf diesem Wege von der vormodernen zur modernen Gestaltungsform schritt, im Kontrast zur Kunst der Schule, die von Pädagogen und Kunsterziehern zur Ausstattung, Illustration und als Medium im Rahmen einer politisch motivierten Erziehung zur Behebung des von ihnen definierten Kulturproblems beansprucht wurde.

Es war die Kunst, die nach Lyotard einer „Ästhetik des Erhabenen“<sup>530</sup> folgte, die in der Schule keinen Raum finden konnte. Diese Kunst legt vom Nicht-Darstellbaren Zeugnis ab, löst sich von überkommenen künstlerischen Wegen und trägt zur Destabilisierung der Ordnung bei. Sie war Anfang des 20. Jahrhunderts notwendig avantgardistisch und brach mehr an Überkommenem auf, als daß sie sich einer einheitlichen Weltschau verschrieb. Ein derartiges erhabenes Kunstwerk verweigerte sich dem Geschmackskonsensus und stellte sich damit zwangsläufig den überkommenen Sehgewohnheiten und den pädagogischen Ansprüchen entgegen. Deshalb entstand ein unüberbrückbarer Gegensatz zwischen Schulkunst und avantgardistischer Kunst, der dazu führte, daß die Avantgarde entweder kaum gewürdigt als „Leerstelle“ in der pädagogischen Diskussion auftrat oder als diffuses Schreckgespenst des kulturellen Verfalls. Durch die „pädagogischen Maßgaben“, die der Erziehungsabsicht unterworfen waren, vergrößerte sich diese Entfernung der Pädagogik zur künstlerischen Moderne zusätzlich. Der Ausdifferenzierung der Moderne setzten Pädagogen ein ganzheitliches Bildungsideal, die Idee der Ganzheit, entgegen, die vor der Ästhetik der „décomposition“ bewahrt werden mußte. Es ging um die „ganzheitliche Aesthetik der Lebensreform, nicht [...] den radikalen Zerfall der Formen“<sup>531</sup>. - Die künstlerische Utopie des bildungsbürgerlichen Reformstrebens war auf die geschlossene Form angewiesen. Denn die Zerstörung des harmonischen Menschenbildes, die Auflösung des Subjekts in der Kunst widersetzte sich dem Erziehungsziel der Einheit von Kopf, Herz und Hand.

---

<sup>530</sup> Vgl. Jean-François Lyotard: Das Erhabene und die Avantgarde, in: Merkur, Heft 2, 1984, S. 151 - 164.

<sup>531</sup> Jürgen Oelkers, Erziehung als Paradoxie der Moderne, Weinheim 1991, S. 162.

So ließ sich die der Kunst eigene „Koexistenz des Heterogenen“<sup>532</sup> innerhalb der Schule nicht als Bereicherung, sondern nur als Gefährdung rezipieren. Die „Einübung in Pluralität“ (Welsch) wich einem kanalisiertem und tradiertem Wahrnehmungsrepertoire. Dem von Lange diagnostizierten „zerrissene[n] und widerspruchsvolle[n] Charakter unserer Kultur“<sup>533</sup> sollte mit einer vereinigen-den Kraft, einer geformten Einheit begegnet werden.

Mit „edukativer“ Absicht wurden also die Kunst und der künstlerische Wandschmuck zu Beginn des 20. Jahrhunderts pädagogisch und didaktisch eingesetzt (und auch politisch instrumentalisiert), mit der Konsequenz, daß sich die Schulkunst „in den Bahnen eines *tolerierten* Geschmacks“<sup>534</sup> bewegte und aus pädagogischer Sicht auch bewegen *mußte*. Die Kunst zeigte sich verständig volksnah und obrigkeitskonform. Man setzte gestalterisch auf die Klarheit der lehrhaften Anschauungsbilder und inhaltlich auf ideologisch gefärbte Harmonien. Als dienendes Element an den erzieherischen und nationalen Zweck gebunden, mußte der künstlerische Wandschmuck von den Attributen einer den schulischen und volkserzieherischen Intentionen zuwiderlaufenden Kunst befreit werden.

Befreit wurde das künstlerische Bild aber - wie sich gezeigt hat - nicht vom pädagogischen Auftrag. Daher geriet die Schulkunst, ausgerichtet an den didaktischen und erzieherischen Kategorien in einen Widerspruch zu dem, was von Konrad Lange als „freie Kunst“<sup>535</sup> vorgestellt worden war. Und es war dieser Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit, zwischen Autonomie und Soziabilität<sup>536</sup>, der für die künstlerische Bewegung kennzeichnend werden sollte: Man forderte in einem idealistischen Überschwang eine Kunst, die „nur durch die Rücksicht auf die Natur und das persönliche Empfinden des schaffenden Künstlers bestimmt“<sup>537</sup> sein sollte. Tatsächlich war ein künstlerisches Schaffen gefragt, das der Mitarbeit am „pädagogischen Projekt“ verpflichtet war und an dessen Anforderungen gebunden werden mußte. Denn ohne Zweifel lag die Aufgabe der Schulkunst nicht in der ästhetischen Präsen-tation, sondern in der Darstellungs- und

---

<sup>532</sup> Welsch, Aktualität ästhetischen Denkens, S. 69.

<sup>533</sup> Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, S. 15.

<sup>534</sup> Oelkers, Erziehung als Paradoxie der Moderne, S. 173.

<sup>535</sup> Lange, Wesen der künstlerischen Erziehung, S. 34.

<sup>536</sup> Vgl. Hein, Transformation, S. 135 ff.

<sup>537</sup> Lange, Wesen der künstlerischen Erziehung, S. 34.

Erziehungsfunktion, in der Propagierung eines Erziehungs- und Gesellschaftsideals.

### **6.3 Vom Rückschritt im Fortschritt - die Kunst der Schule zwischen Reaktion und Konservativität**

Die Verbindung und Versöhnung von Kunst, Leben und Nation, die als remedierende Gegenströmung zum Bild der modernen Wirklichkeit erdacht wurde, war von widerstreitenden Elementen ebenso geprägt wie von der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“<sup>538</sup>. So trat mit der kunsterzieherischen Bewegung die schon von Willmann konstatierte Janusköpfigkeit der Pädagogik hervor: Ihr Streben war einerseits rückwärts gerichtet auf „die Masse des überkommenen Bildungsgutes und [...] die] Güter der Gesittung“<sup>539</sup>, um deren Erhaltung und Fortführung es ihr ging. Andererseits betonte sie ihre Zukunftsbezogenheit. Vorwärts orientiert strebte sie nach der kulturellen Erneuerung, danach, sich „offenbarende Lücken in der harmonischen Ausgestaltung aller Seiten des Volkslebens durch entsprechende Erziehungsmassnahmen“<sup>540</sup> auszugleichen. Diese Gleichzeitigkeit von Traditionsverhaftung und Zukunftsperspektive war aber gerade zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein Balanceakt, der angesichts der tiefgreifenden Veränderungen in allen Lebensbereichen dazu beitrug, daß die Pädagogik den Anforderungen der Gegenwart nur selektiv entsprach und sich oftmals dem Ausdifferenzierungsprozeß der Moderne entgegenstellte. In diesem Sinne äußerte sich auch Dresdner, der mit Blick auf die Vergangenheitslastigkeit feststellte:

„Welch eine wunderliche Verkettung der Dinge, dass gerade die Männer, die am wärmsten und eifrigsten für die Neubildung von Leben und Kunst eintreten und wirken, nun doch wieder ihre Hand dazu bieten, die Jugend in die Fesseln der Vergangenheit zu schlagen und sie mit jener Last historischen Wissens und Empfindens zu beladen, das frischem, unbekümmerten Gegenwartsschaffen so hinderlich ist, gegen die die Kunst einen erbitterten Kampf führt, gegen die das ganze moderne Leben sich in einem urgesunden Gefühle auflehnt!“<sup>541</sup>

---

<sup>538</sup> Vgl. Lehnemann, Das Schulwandbild, S. 76.

<sup>539</sup> Schubert, Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule, S. 289.

<sup>540</sup> Ebd., S. 289.

<sup>541</sup> Dresdner, Weg der Kunst, S. 286.

Ohne faktisch fortschrittlich zu sein, erhob die „neue Erziehung“ den Anspruch der Progressivität.<sup>542</sup> Insbesondere die Vielzahl an volks- und schulpädagogischen Zielvorstellungen, die gewünschten Reformen in den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, die lebensreformerischen und gesellschaftsverändernden Hoffnungen<sup>543</sup>, die mit dem Kunsterziehungsgedanken verknüpft waren, leisteten dieser Tendenz Vorschub und beförderten das bezeichnende Oszillieren zwischen Antiquiertheit und Innovation. Viele Kunsterzieher und Pädagogen ließen es sich nicht nehmen, das Gros der breiten Bestrebungen um die Kunst mit den Attributen der Aktualität und Zukunftsbezogenheit zu besetzen. Trotzdem verhinderte die Pädagogik in ihrem kunsterzieherischen Programm zur Lösung des nationalen Kulturproblems gerade das, was sie erstrebte - sie „tendiert[e] auf Realitätsbefremden und Utopie statt auf Wirklichkeitsvermittlung“<sup>544</sup>.

Die moderne Pädagogik setzte nicht auf den modernen Menschen, sondern bildete zwischen Großstadtfeindlichkeit und Dekadenverdacht einen ästhetischen Schonraum, in dem die Vielgestaltigkeit der Moderne durch pädagogische und ästhetische Eindeutigkeiten aufgefangen werden sollte. So zeichnete sich mit der ideologischen Verklärung der Begriffe „Volk“, „Kunst“ und „Nation“<sup>545</sup> ein Bild der Pädagogik ab, das eine Kultur der Antimoderne zum Ausdruck brachte. Die Kulturkritik in der Kunst der Jahrhundertwende war oft-mals radikaler als die der pädagogischen Diskussion.<sup>546</sup> Dafür sind auch die künstlerischen Bilder zur Ausstattung der Schule aussagekräftige Dokumente. Denn die Kunst der Schule beschwor das Bewährte: Sie präsentierte einerseits die auf der Suche nach Halt vorangetriebene deutsch-nationale Ausrichtung und andererseits die dem tiefgreifenden Wandlungsprozeß gegenübergestellten romantischen Alternativen vergangener Kunstepochen.

Um das schulische Lernen und den eigenen Erziehungsauftrag nicht selbst ad absurdum zu führen und der impressionistischen Huldigung des Augenblicks

---

<sup>542</sup> Vgl. Oelkers, Reformpädagogik, S. 26.

<sup>543</sup> Vgl. Mollet, Umgang der Pädagogik, S. 33.

<sup>544</sup> Ebd., S. 36.

<sup>545</sup> Joerissen, Kunsterziehung und Kunstwissenschaft, S. 100.

<sup>546</sup> Vgl. Klaus Mollenhauer: Ist ästhetische Bildung möglich?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg. 1988, S. 444.

freizugeben<sup>547</sup>, mußten Pädagogen und Kunsterzieher ihren Standort bestimmen: Die pädagogisch-künstlerische Aufgabe wurde primär in der Stabilisierung gesehen. Kontinuität und Linearität wurden dem modernen Lebensgefühl, der „*Steigerung des Nervenlebens*, die aus dem raschen und ununterbrochenen Wechsel äußerer und innerer Eindrücke hervorgeht“<sup>548</sup>, entgegengehalten. Deswegen erschöpfte sich weder die Kunst noch das kunsterzieherische Streben in der Kurzfristigkeit einer Impression. Das Ziel war ein langfristiges, das in der Zukunft verortet wurde. Man war bestrebt, ein nach Gurlitt „wirkliches Volks-Ich zu schaffen“<sup>549</sup>, die sittliche Veredelung und die Zusammenführung zu einem einheitlichen künstlerischen Wollen und deutsch-nationalen Empfinden voranzutreiben. Dazu wurden vor allem vergangene Leitbilder und künstlerische Ausdrucksformen herangezogen: Mit vielfältigen Rückgriffen sollte der Weg nach vorne beschrritten werden. Die nationalkonservativen Leitideen und pädagogischen „Ästhetisierungsprogramme“<sup>550</sup> traten in einen Widerspruch zum Subjekt- und Kunstverständnis der Moderne. Während „die Kunst längst Elemente eines neuen Wirklichkeitsverständnisses erobert[e]“<sup>551</sup>, bewegten sich die Apologeten der Kunsterziehung auf einem Terrain, das man sowohl als antiquiert, als auch als modern bezeichnen kann, weil Pädagogen und Kunsterzieher bei gleichzeitiger Kritik an den Modernisierungstrends des 18. und 19. Jahrhunderts an der Bildsprache und den künstlerischen Formfixierungen des 19. Jahrhunderts festhielten. Die Kunstmittel der Pädagogik waren eingeschränkt zugunsten einer gesunden und remedierenden Kunst des Volkes. Es galt, jede Dialektik, jede künstlerische Störung zu unterbinden, sei es innerhalb des Kunstwerkes oder innerhalb der unterrichtlichen Aufarbeitung.

Die dominante Gestalt der Gegenwart zu Beginn des 20. Jahrhunderts, das Schreckbild der großstädtischen Decadence, wurde damit ebenso zurückgedrängt wie die Irritationen und Paradoxien der künstlerisch-ästhetischen Innovationen und Stilrevolutionen oder sie wurden wie die „Badenden Knaben“

---

<sup>547</sup> Vgl. Jürgen Oelkers: Pädagogik in der Krise der Moderne, in: Klaus Harney, Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Opladen 1997, S. 47.

<sup>548</sup> Simmel, Großstädte und das Geistesleben, S. 125.

<sup>549</sup> Gurlitt, Schule und Gegenwartskunst, S. 83.

<sup>550</sup> Vgl. Wolfgang Welsch: Das Ästhetische - Eine Schlüsselkategorie unserer Zeit?, in: Ders. (Hrsg.): Die Aktualität des Ästhetischen, München 1993, S. 16.

<sup>551</sup> Welsch, Die Geburt der postmodernen Philosophie aus dem Geist der modernen Kunst, in: Ders.: Ästhetisches Denken, S. 103.

durch eine Stilverschiebung pädagogisch verfügbar gemacht. Gerade Bohème und Decadence sowie jeder radikale Subjektivismus wurden als Erlebnisdimensionen negiert und zu Begriffen, von denen sich eine Pädagogik der Reinheit und des Guten distanzieren konnte. Das deklarierte „*Gegenteil* von *Dekadenz*, nämlich *Erstarkung des öffentlichen Geistes und Manneszucht*“<sup>552</sup> sollte erzielt werden, wobei gerade dieses Ziel eine Hinführung zur „hohen, reinen, keuschen, heiligen Kunst“ legitimierte, auch deswegen, weil viele Kinder schon „vom Unrechten der Welt beeinflusst“<sup>553</sup> erschienen.

So standen die künstlerischen Bilder zwischen zukunftsbezogener Reaktion und romantisierender Konservierung. Insofern sind sie „Charakterbilder“ der Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die mit einer modernen Erziehung das zu reaktivieren versuchte, was die Kultur der Großstadt vermeintlich verdrängt hatte. Die Pädagogen und Kunsterzieher der Bilderschmuckbewegung präsentierten ein Bild der nationalen Eintracht und über eine von ihnen selbst bestimmte Gegenwartskunst idyllisierende Bilder der Natur, die den utopischen Überschuss und die reformpädagogischen Perspektiven ästhetisch veranschaulichten. Und verbunden mit einer Didaktik, die das künstlerische Bild primär in seiner Funktion als bildliches Anschauungsmittel betrachtete und aus dem geschichtlichen Entstehungskontext löste, wurde ein anachronistisches und stark zweckorientiertes Verhältnis der Pädagogik zur Kunst leitend.

#### **6.4 Die Rolle des Künstlers zwischen Hoffnungsträger und „ausführendem Organ“**

Zu dem kunsterzieherischen Aufbruch der Jahrhundertwende gehörte nicht nur das wiederentdeckte erzieherische Potential der Kunst, sondern auch die Zentrierung auf die künstlerische Individualität. Das Plädoyer für den Künstler als besten Erzieher markierte den Wunsch nach sicherer Autorität angesichts des Umbruchs der Moderne. Forciert vor allem von Julius Langbehn wurde eine der Philosophie Nietzsches nachempfundene Genieästhetik des künstlerischen Individuums belebt, die sich auch in der pädagogischen Diskussion

---

<sup>552</sup> Georg Hirth: *Wege zur Kunst*, München 1918, S. XV.

<sup>553</sup> Winzer, *Die Volksschule und die Kunst*, S. 13 und 14.

niederschlug. Diese Verherrlichung der (Künstler-)Persönlichkeit vereinte sich mit den kunstpädagogischen Theoremen und der Vorstellung, den Heranwachsenden, das schulische Leben und die Lebenswelt - im politischen Kontext zugleich das Ansehen der deutschen Nation - durch die Rezeption von Ästhetik zu veredeln und auf diesem Wege dem Lichtwarkschen Ideal des „Deutschen der Zukunft“<sup>554</sup> näherzukommen.

Im Zentrum des pädagogischen Strebens um die Kunst stand der empfindsame, schöpferische Mensch, der sich im reinen Künstlertum zeigte und dessen Anlagen bereits im Kinde verortet wurden. Auf diesem Wege prägte sich eine Auffassung des Künstlers und - im Kontext der neuen Erziehung - auch des Kindes als Genius: „Kindheit und Künstlertum repräsentieren Ganzheit, Einheit, Echtheit, Gefühl und Lebensnähe“<sup>555</sup> und paßten sich in das pädagogisch vermittelte Bild der Wirklichkeit ein. Der Mythos Künstler vereinte sich mit dem Mythos Kind, das scheinbar „von Hause aus ein Wesen [darstellte], dem die Fähigkeit künstlerischen Empfindens angeboren“<sup>556</sup> war.

Parallel zum neuen Bild von der kindlichen Natur spiegelten sich in den Definitionen des Begriffes „Künstler“ die kunsterzieherischen Hoffnungen. Der Künstler erschien als „wahrer Mensch“, dessen Genialität sich als eine besondere Organisation der menschlichen Natur offenbarte, die zugleich zum Führertum prädestinierte. Im Künstler entfaltete sich reines Menschen- und Schöpfer-tum, er war „gottbegnadet“<sup>557</sup> und zeichnete sich nach Artur Seemann dadurch aus, „dass er Inspirationen hat, Eingebungen, keimkräftige Ideen, die aus einer andern Welt zu stammen scheinen“<sup>558</sup>. Deswegen konnte man „sich nicht zu einem Künstler machen, man muß[te] einer sein“<sup>559</sup>.

Diese Auffassung vom „ganzen Menschen“ schöpfte aus ihrem idealistischen Anspruch. Das kunsterzieherische Bestreben aber brauchte den künstlerischen Impetus und Genius nicht nur als theoretisches Konstrukt, sondern in seinem faktischen Niederschlag. So wurde der Künstler, als Vorbild für den von Lang-

---

<sup>554</sup> Vgl. den Vortrag Lichtwarks auf dem ersten Kunsterziehungstag: Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen, S. 39 - 57.

<sup>555</sup> Mollet, Umgang der Pädagogik, S. 30.

<sup>556</sup> Osborn, Erziehung und Kunst, S. 8.

<sup>557</sup> Vgl. Leisching, Kunsterziehung, S. 5.

<sup>558</sup> Seemann, Bildende Kunst (1902), S. 9.

<sup>559</sup> Heinrich Pudor: Die Zukunft des Dilettantismus, in: Der Säemann, 1. Jg. 1905, S. 201.



behn als „modernen Nichtmenschen“<sup>560</sup> kritisierten Deutschen, zur künstlerischen Mitarbeit herangezogen. Er war berufen, sich in den Dienst der Kunsterziehung zu stellen. Vor allem die Bilderschmuckbewegung war auf seine Aktivität angewiesen. Dem Künstler kam die Aufgabe zu, zur „Verkunstung“ der kunsterzieherischen, lebensreformerischen und gesellschaftspolitischen Ideen beizutragen. Dieser Auftrag erforderte jedoch von der Künstlerpersönlichkeit, sich vielfach den Ideen zu unterwerfen, um die Bilder zu schaffen, die der reformorientierten Klientel vor Augen standen. Dabei wurde der Künstler nicht selten ein „ausführendes Organ der ihm zugewiesenen Aufträge“<sup>561</sup>. Seine Einwirkung im Rahmen der ästhetischen Bildung und Erziehung war weniger ein Ausdruck reinen Schöpfertums als der künstlerischen Indienstrahme. Denn die Kunst mußte dem Geist der Zeit entsprechen und im Hinblick auf die Kunsterziehung in der Schule sogar mit den unterrichtlichen Voraussetzungen gelungener Lehr- und Lernprozesse konform gehen.

Die Bereitschaft der Künstler, ihre Kunst und ihr Können in den Dienst der Schule zu stellen, wurde ebenso reguliert, wie die Produktion von künstlerischem Wandschmuck für die Ausstattung der Schulräume. Die erzieherischen Absichten der Bilderschmuckbewegung und die für sie konstitutive Teleologik widersprachen der „Freigabe zur Kreativität der Künstlernatur“ fundamental. Das kunsterzieherische Handeln erforderte offenbar die pädagogische Usurpation der begnadeten, aber zugleich auch subversiven Künstlernatur; und auch auf der Ebene schulpädagogischen Handelns war der Künstler eher ein subsidiäres Element der Kunsterziehung. Den Anspruch, „bestimmenden Einfluß auf den Schulbetrieb gewinnen zu wollen“<sup>562</sup>, konnte der Künstler zwar erheben, faktisch aber nicht einlösen. Trotz einer enormen kunstpädagogischen Aspiration hatte er sich den Eigengesetzlichkeiten des schulischen Lehrens und Lernens und der bestehenden Organisation und Grundstruktur des Erziehungssystems zu unterwerfen. Für eine Mitarbeit an den kunsterzieherischen Zielen mußte er notwendig die „Sprache der Lehrkundigen“<sup>563</sup> sprechen. Die Frage nach der Zusammenarbeit von Künstlern und Pädagogen war eine Problematik der differierenden Kompetenzen und

---

<sup>560</sup> Langbehn, Rembrandt als Erzieher, S. 58.

<sup>561</sup> Richter, Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens, S. 163 f.

<sup>562</sup> Ebd., S. 160 f.

<sup>563</sup> Schubert, Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule, S. 295.

„Sprachspiele“, ein Aspekt, der schon auf dem ersten Kunsterziehungstag seinen Niederschlag gefunden hatte (vgl. Kap. 2.3.1).

So rief die Erfüllbarkeit der kunsterzieherischen Hoffnungen in der Schule genau genommen nicht nach dem künstlerischen Genius, sondern nach der „künstlerischen Lehrerpersönlichkeit“, wie sie z. B. in Ausführungen von Heinrich Wolgast bestärkt worden war.<sup>564</sup> Und nicht dem „Künstler als besten Erzieher“, sondern eben der Losung vom „Lehrer als Künstler“ war es vorbehalten, über die Zeit der Kunsterziehungsbewegung hinaus Geltung zu beanspruchen.<sup>565</sup>

---

<sup>564</sup> Vgl. Wolgast, Bedeutung der Kunst, S. 20.

<sup>565</sup> Die „künstlerische Lehrerpersönlichkeit“ wurde z.B. in den 20er Jahren auch von Georg Kerschensteiner in seinen Ausführungen zum „Lehrer als Erzieher“ hervorgehoben. Siehe: Georg Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers und der Geist der Lehrerbildung, München 1959.

## 7. **Abschließende Gedanken**

„Dann bewahre der Himmel die Kunst vor der Schule!“

Der Aufschrei Hermann Obrists als Reaktion auf die aus seiner Sicht mißverständene Verbindung von Schule und Kunst hallt nach. Ihm ging es darum, die Kunst vor schulpädagogischer Methodik zu beschützen und den künstlerischen Wandschmuck einer Bewegung zu entreißen, die seiner Ansicht nach an der Präponderanz des Pädagogischen krankte. Folgt man dieser Kritik, dann liest sich die Geschichte des Schulwandschmucks als Prozeß der Zurückdrängung künstlerischer Ansprüche und Erwartungen durch pädagogisch-didaktisch-utilitaristische Erfordernisse. Aus dieser Sicht wird plausibel, daß sich Obrist für eine Bewahrung der Kunst vor der Schule aussprach.

Aber lassen sich nicht auch gute Gründe für die Umkehrung der Forderung geltend machen, wie die Bewahrung der Schule vor einer Allmacht der Kunst, die sich der Teleologie erzieherischen Handelns, den didaktisch-methodischen Erfordernissen erhaben entzieht? Ist die Geschichte des Schulwandschmucks nicht auch ein „Lehrstück“ für die Widersprüche zwischen Kunst und Pädagogik als unaufhebbarer Widerstreit zwischen konkurrierenden Ansprüchen und unvereinbaren Prinzipien? Setzt nicht der „pädagogische Umgang mit der Kunst“ (Mollet) in der Schule ein künstlerisches Werk voraus, das gegenstandsorientiert ist, in dem Schüler sich prinzipiell wiederfinden oder in das sie sich zumindest hineinversetzen können? Bedarf es nicht notwendig einer Kunst, die im weiteren Sinne „selbstverständlich (Comenius) oder ausdrücklich (Basedow) *Geltung für die* zugrunde liegende oder zugrunde gelegte Ordnung und die in ihr enthaltenen *Verhaltensnormen*“<sup>566</sup> beansprucht?

Wenn dem so wäre, dann wären pädagogische Anforderungen an eine Schulkunst kein Verstoß gegen den Autonomieanspruch der Kunst, sondern eine didaktisch-methodische Notwendigkeit. Zugleich könnten die pädagogischen Prinzipien der Angemessenheit und Zumutbarkeit auch für den Umgang mit Kunst als legitim erachtet werden und es wäre kaum verwunderlich, daß man „das Rätselhafte, Fremde, Unerhörte, Numinose, Subversive, Pathetische, Labyrinthische, Abseitige, mit einem Wort die ganz andere Sprache [der

<sup>566</sup> Peter Menck: Bilder - Bildung - Weltbild, in: Paedagogica Historica, Nr. 1, 2000, S. 104.

Kunst]<sup>567</sup> innerhalb der Pädagogik prinzipiell eher als ein störendes, denn als bereicherndes Element rezipiert. Es ginge also um eine Kunst, die notwendig in die „pädagogische Kiste“<sup>568</sup> paßt, d. h. die mit didaktischen Forderungen, mit erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen und den jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen korrespondiert.

Abgesehen davon, ob die pädagogische „Bilderunterwerfung“ nun als zulässig, notwendig oder aus künstlerischer Sicht als nicht gerechtfertigt beurteilt wird, es scheint zumindest, als determiniere der pädagogische Nutzen eines Kunstwerkes für die Schule auch seine Bewertung als künstlerisches Werk. Davon legt nicht nur die weitere Geschichte des künstlerischen Wandschmucks in Deutschland Zeugnis ab<sup>569</sup> - dafür sprechen z. B. auch die kunsterzieherischen Bestrebungen Anfang des 20. Jahrhunderts in Belgien. Dort wurde im Dezember 1905 die Vereinigung „L'Art à l'école et au foyer“ gegründet, die sich für eine künstlerische Erziehung in Schule und Haus aussprach und dafür einsetzte, Kunst einer breiten Gesellschaftsschicht zugänglich zu machen.<sup>570</sup>

Ein wesentlicher Anteil dieser Bestrebungen konzentrierte sich auf die künstlerische Ausschmückung der Klassenzimmer und beförderte die Herausgabe künstlerischer Schulwandbilder. Diese zeigten mit erzieherischer Absicht vor allem idyllisierende Bilder der Natur und des Alltagslebens oder veran-

---

<sup>567</sup> Dieses Zitat ist einem Aufsatz von Alfred Eckerle entnommen, der in bezug auf den Deutschunterricht in den Schulen konstatiert, daß bei der Auswahl von geeigneter Literatur nicht der literarische Wert eines Werkes, sondern vielmehr die Gesetze der Zumutbarkeit und der „politischen Opportunität“ ausschlaggebend zu sein scheinen. Siehe: Alfred Eckerle: Milchiger Brei, Tertiärliteratur, in: Frankfurter Rundschau, Pfingsten 2000, S. 19.

<sup>568</sup> Vgl. Mollenhauer, Ästhetische Bildung zwischen Kritik, S. 484.

<sup>569</sup> Auch die weitere Entwicklung des künstlerischen Wandschmucks folgte den Prinzipien der Angemessenheit und Zumutbarkeit. In der Nachkriegszeit dominiert neben Märchenbildern und Portraitsammlungen eine heimatzentrierte Auswahl von Meisterwerken alter und neuer Kunst, deren Schwerpunkt im 19. Jahrhundert liegt und die weiterhin einer klaren Formensprache gehorcht. Es sind Landschaftsdarstellungen, wie z. B. die Schwarzwald- und Phantasielandschaften von Joseph Heffner und Hans Thoma, oder idyllisierende Jahreszeitenbilder, die das Angebot an künstlerischen Wandbildern bestimmen. Das Sortiment von Wandschmucktafeln der späten 50er und der 60er Jahre präsentiert - bei einem zunehmenden Angebotsrückgang - neben kindgerecht dargestellten Märchenbildern, Städteansichten und Portraits „bedeutender Persönlichkeiten“ eine zaghafte Annäherung an den überkommenen Kanon bedeutender Kunstwerke. Vereinzelt finden sich unter diesen Bildern ein Chagall, Macke, van Gogh, Feininger oder Marc, die als Repräsentanten „moderner Kunst“ bewertet werden. Die Kunst der Schule bleibt jedoch „berechenbar“ und damit eher dezent und eindeutig als auffällig und facettenreich. Sie ist eine „offizielle Kunst“ - verständlich und zugänglich.

<sup>570</sup> M. de Vroede: Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België in de 19de en 20ste eeuw, Deel III, Gent/Leuven 1978, S. 1042 f.

schaulichten die vaterländische und biblische Geschichte. Auf diesem Wege sollte das künstlerische Empfinden und die ästhetische Wahrnehmung entwickelt und insbesondere die Liebe zum Vaterland gekräftigt werden. Marc Depaepe schreibt hierzu: „De esthetische vorming kon immers niet worden losgekoppeld van de nationale, sociale en ethische opdracht van de school.“<sup>571</sup> Die ästhetische Ausschmückung der Klassenräume ging mit der Pädagogisierung des Raumes Hand in Hand, die dazu führte, daß auf die Kunst in der Schule vielfach pädagogisch Einfluß genommen wurde.

Ein anderes Beispiel für die pädagogische Transformation der Kunst aus der Geschichte der Pädagogik sind Daniel Nikolaus Chodowieckis Arbeiten im Zusammenhang mit dem Philanthropismus Ende des 18. Jahrhunderts, bzw. seine Kupfertafeln für Basedows Elementarwerk. Ähnlich wie die Kunstbilder für die Schule den „Geist der Erziehung“ veranschaulicht haben, strömten aus Chodowieckis Darstellungen die Bildungsvorstellungen des Philanthropismus und ähnlich wie bei der Genese des Schulwandschmucks war auch bei der Entstehung der Tafeln für das Elementarwerk der pädagogische Einfluß auf den Künstler kennzeichnend. Die geforderte Richtigkeit der Darstellung machte eine (pädagogische) Durchsicht erforderlich, ebenso wie der pädagogische Anspruch Rahmenbedingungen setzte, die dazu führten, daß insbesondere „Basedow als Auftraggeber durch seine Vorgaben die künstlerische Freiheit Chodowieckis nicht unwesentlich *ingeschränkt*“<sup>572</sup> hat. Und auch andere Auftraggeber, wie z. B. Campe für die Kupfertafeln zur „kleinen Seelenlehre“ (1780), forderten vom Künstler eine künstlerische Selbstbeschränkung zugunsten der genauen darstellerischen Umsetzung der schriftlich fixierten Inhalte. Dabei waren es vor allem medienpädagogische Motive, die dieser pädagogischen Einflußnahme Vorschub leisteten. Denn die Bilder hatten nicht nur die Aufgabe, die Moralvorstellungen zu bekräftigen und die kindliche Vorstellungswelt zu erweitern. Hinter ihnen stand auch das unterrichtspraktische

---

<sup>571</sup> Marc Depaepe: Kunst op school en thuis: Een educatief werk in België tijdens de jaren 1905 - 1914, in: J. J. H. Dekker, M. D’hoker, B. Kruithof, M. de Vroede: Pedagogisch werk in de samenleving, Leuven 1987, S. 227. Die pädagogische Einflußnahme auf das künstlerische Schaffen von Künstlern, die im „dienst van het onderwijs“ standen, hat auch die niederländische Kunsthistorikerin Jacqueline Burgers herausgestellt. Am Beispiel von sechs Schulillustratoren beschreibt sie u. a., inwieweit die Künstler den pädagogischen Gestaltungserfordernissen Rechnung tragen mußten. Jacqueline Burgers: Brood op de leesplank, Leiden 1977.

<sup>572</sup> Hanno Schmitt: Daniel Nikolaus Chodowiecki als Illustrator der Aufklärungspädagogik, in: Schmitt u.a., Bilder als Quellen, S. 62.

Argument, daß mit Hilfe der Bildtafeln die Ausführungen des Lehrers leichter nachvollziehbar werden sollten. Mit anderen Worten: Der pädagogische Anspruch setzte zu seiner Realisierung die Beschränkung des „Künstlerischen“ - also quasi eine ästhetische Normierung - voraus.

Nicht zuletzt kann die bereits in der Einleitung erwähnte Geschichte des Schweizerischen Schulwandbilder Werks als anschaulicher Beleg für die offenbar unverzichtbare Notwendigkeit der „Zähmung“ des Ästhetischen angeführt werden. An ihr läßt sich eindrucksvoll demonstrieren, wohin es führt, wenn künstlerische Beschränkungen nicht hinreichend wirksam werden, d. h. wenn entgegen ästhetischer Normen das „Künstlerische“ im Unterrichtsbild weitgehend zur freien Entfaltung gelangt.

Die Bilder des Schweizer Werkes, die als Anschauungsbilder sowohl künstlerischen als auch pädagogischen Ansprüchen genügen sollten, wurden beginnend in den dreissiger Jahren des 20. Jahrhunderts von Schweizer Künstlern zu vorgegebenen Themen angefertigt und durch eine getrennte pädagogische und künstlerische Jury in bezug auf den unterrichtlichen Einsatz bewertet. Dabei stellten sich Konflikte ein, die die Gegenläufigkeit von pädagogischen und künstlerischen Zielen dokumentieren. Der aufgezeigten Entwicklung des künstlerischen Wandschmucks der Jahrhundertwende vergleichbar, führten die pädagogisch-didaktischen Erwartungen an die Bilder zu einer Regulierung des Künstlerischen.

Gefordert war eine sachlich-klare Gegenwartskunst, die zur sprachlichen Auseinandersetzung anregen sollte. Vor allem die Pflege des Schweizertums, die „Vermittlung positiver, aufbauender Leitbilder“<sup>573</sup> bei gleichzeitiger leichter Verständlichkeit und Lesbarkeit der Aussagen wurden zu leitenden Bewertungskriterien. Um diese Forderungen zu gewährleisten wurde auf die Entstehung der Schulwandbilder sowohl indirekt als auch direkt eingewirkt; indirekt durch die Auswahl von Künstlern, deren Werke die gewünschte Linie eines vielfach antikierten Stils präsentierten und direkt durch eine konkrete Beurteilung der Entwürfe für die schulischen Wandbilder. Dabei beförderte dieses Auswahlverfahren den in den ersten drei Jahrzehnten dominierenden

---

<sup>573</sup> Matthias Vogel: Schweizer Gesinnung und Schweizer Kunst, in: Bundesamt für Kultur, Stuhl und Bank, S. 30.

Stil der Schulwandbilder, die weniger ein Experimentieren in Form und Farbe, sondern künstlerische Zurückhaltung demonstrierten. Zugunsten pädagogischer Anforderungen ließen sich die Künstler „am manchmal losen, manchmal straffen Band der Pädagogen gängeln“<sup>574</sup>. So war dem Schulwandbilder Werk, gemessen an der Schweizer Kunstentwicklung ein anachronistisches Element eigen, das aus der Suche nach einer lesbaren und volksnahen Kunst resultierte.

Erst als sich im Zuge der zunehmenden internationalen Öffnung der Schweiz die Darstellung gesamtschweizerischer Symbole als obsolet erwies und sich daher die Vorgaben an den Künstler allgemeiner und weniger dogmatisch darstellten, vergrößerte sich der künstlerische Freiraum: „Neben viel Bravem konnte zuweilen auch Freches und Gewagtes an der pädagogischen Jury vorbei durchgesetzt werden [...]“<sup>575</sup>. Die Bilder des Schweizerischen Schulwandbilder Werkes näherten sich in dieser Zeit sogar gelegentlich der aktuellen Kunst in der Schweiz an.

Mit der zunehmenden künstlerischen Freiheit und Emanzipation sank jedoch die Zahl der Abnehmer der Schulwandbilder. Die Bilder erfüllten vielfach nicht die Forderungen nach Sachlichkeit, Verständlichkeit und kindlicher Angemessenheit. Viele Lehrer hatten Schwierigkeiten bei der Deutung der künstlerischen Werke, die in manchen Fällen als reine Abstraktionen jeglichen Gegenstandsbezug entbehrten. So wußten die Schulhäuser „nicht mehr, auf was sie sich einließen, wenn sie ein Abonnement bestellten“<sup>576</sup>. Der über Jahre hin gefestigte Schulwandbilderstil wich einer künstlerischen Formensprache, die den Erwartungen und über Jahre hin auch erfüllten Ansprüchen der Abnehmer zuwiderliefen. Dadurch erfuhr die Vertriebsfirma Ingold einen deutlichen Rückgang der Bestellungen. Im Jahre 1995 fand das Schweizer Projekt sein Ende.

Das Schweizerische Schulwandbilder Werk scheiterte gleichsam an der Übermacht der Kunst, die sich den Unterrichtsnotwendigkeiten und Sachstrukturen sowie der Tendenz zum Logozentrismus in der Schule nicht ausreichend assimiliert hatte. Als reines Werk der Kunst war das Bild in der Schule nicht

---

<sup>574</sup> Ebd., S. 27. Vgl. auch Matthias Vogel: In welchem Stil sollen wir malen? Künstler im Dienst der Schule zwischen Freiheit und Anpassung, in: Ritzi/Wiegmann, Zwischen Kunst und Pädagogik, S. 86 - 105

<sup>575</sup> Ebd., S. 32.

<sup>576</sup> Ebd., S. 32.

haltbar, da es sich durch die „Exterritorialität“<sup>577</sup> des Ästhetischen dem pädagogischen Zugriff entzog.

Die „Zwitterstellung“ zwischen künstlerischer Ambition und pädagogischer Absicht, die in den Anfangsjahren des Schweizerischen Schulwandbilder Werks vorherrschte und die auch gerade für den künstlerischen Wandschmuck zu Beginn des 20. Jahrhunderts typisch war, scheint die Voraussetzung dafür zu sein, daß Kunst als Medium schulischer Unterweisung und pädagogischer Interaktion fungieren kann. Zugunsten klarer Verstandesbegriffe und einer ethischen Handlungsorientierung<sup>578</sup> und der Arbeit an der vermittelten und unmittelbaren Wirklichkeit muß Kunst offenbar „diszipliniert“ werden (vgl. Kap. 4.5). Denn „von der pädagogischen Leine gelassen [...] erzeugt [sie] im schulischen Kontext Irritation oder Ablehnung. Sie fällt zwischen Stuhl und Bank.“<sup>579</sup>

Die Disziplinierung von Kunst wird also verständlich, wenn man neben einer „latente[n] Furcht vor Kontrollverlust“<sup>580</sup>, die Erfordernisse - schulischen - Lehrens und Lernens zugrunde legt, in dem „die Welt sequenziert, parzelliert, systematisiert, [...] didaktisiert“<sup>581</sup> wird. Aber ist eine Verbindung von Kunst und schulpädagogischem Handeln unter diesen Voraussetzung nicht letztlich Augenwischerei? Wird dadurch nicht die prinzipielle Unvereinbarkeit und der Widerstreit von Kunst und Pädagogik nur noch deutlicher?

Um eine Antwort auf diese Fragen zu finden, muß zunächst das beleuchtet werden, was Kunst zum „Sperrgut“<sup>582</sup> werden läßt und was anscheinend im Kontrast zu den konstitutiven Elementen schulpädagogischen Handelns steht. Dabei können vor allem drei Aspekte herausgestellt werden, die mit der These vom Widerstreit korrelieren:

### 1. Die der - modernen - Kunst und dem künstlerischen Anspruch inhärente Pluralität, Vielgestaltigkeit und Dezentralisierung,

---

<sup>577</sup> Mollenhauer, Ästhetische Bildung zwischen Kritik, S. 484.

<sup>578</sup> Vgl. ebd., S. 484.

<sup>579</sup> Späni, Die Anschauung als schöne Erfahrung, S. 65.

<sup>580</sup> Hans-Ulrich Grunder: Die Verteufelung des Bildes in der Geschichte der Pädagogik, in: Paedagogica Historica, Nr. 1, 2000, S. 54.

<sup>581</sup> Ebd., S. 54.

<sup>582</sup> Mollenhauer, Ästhetische Bildung zwischen Kritik, S. 484.



2. die Eigenart ästhetischer Erfahrung sowie
3. die besondere Form der Verbalisierung ästhetischer Wahrnehmungen.

**ad 1:** Durch seine fehlende Bestimmtheit und theoretische Faßbarkeit entzieht sich der „Grundzug der Pluralität“<sup>583</sup> in der Kunst dem planenden unterrichtlichen und erzieherischen Handeln und provoziert damit quasi unkontrollierbare Bildungsereignisse. Auf ihn wurde in der Bilderschmuckbewegung durch Anforderungen an Form, Inhalt und Qualität normierend reagiert. Denn als Instrumente der Vermittlung von Unterrichtsinhalten konnten die künstlerischen Bilder nicht auf Mehrdeutigkeiten und Irritationen aufbauen, wollten sie sich nicht selbst ad absurdum führen und gleichzeitig einen Widerspruch zum pädagogischen Selbstverständnis von Lehren und Lernen bilden, wie es sich seit dem 17./18. Jahrhundert etabliert hat.

Die Aufgabe der künstlerischen Bilder als Lehr- und Lernmittel liegt in der Präsentation, der Darbietung. Die Bilder sind Träger von Unterrichtsinformationen, die den Lernprozeß unterstützen und bereichern sollen. „Verwirrung“<sup>584</sup> als Resultat dieser Prozesse ist kontraproduktiv und zeigt die Grenzen einer „ästhetischen Verselbständigung“ im Unterrichtsmedium auf.

**ad 2:** Der Blick auf die Kunst erfolgt im schulischen und erzieherischen Kontext unter definierten Absichten und formulierten Lernzielen. So dominiert ein „feststellendes Sehen“<sup>585</sup>, das dem ästhetischen „Erscheinen“ (Seel) des Kunstobjekts kaum Raum gewährt. Der zielgerichtete Blick reduziert Kunst vielfach auf ihre Faktizität und wird damit blind für mögliche Erkenntnispotentiale. Diesem Sehen entgegengesetzt ist die ästhetische Betrachtung, die sich „der Vielgestaltigkeit dessen [überläßt], was in ihrem Verlauf sichtbar, hörbar und sonstwie sinnlich vernehmbar wird“<sup>586</sup>. Ihr ist nach Baumgarten die „konfuse Erkenntnis“ eigen, die kaum Parallelen zur rationalen Erkenntnis bietet. Deshalb kann Wolfgang Iser dem ästhetischen Zugang zur Welt „das

---

<sup>583</sup> Iser, Aktualität ästhetischen Denkens, S. 69.

<sup>584</sup> „Verwirrung“ löste z. B. das Schweizerische Schulwandbild „Konfiguration“ von Henri Späti bei einer Schülerin aus. Siehe: Peter Jeker: Henri Späti: Konfiguration, Kommentar zum Schweizerischen Schulwandbilderwerk, Zürich 1993.

<sup>585</sup> Seel, Martin: Ästhetik des Erscheinens, München/Wien 2000, S. 57.

<sup>586</sup> Ebd., S. 58.

mechanische Schulbegriffsgeklapper, das strenge Letztbegründungskorsett, die zwanghaft triadische Welteinteilung<sup>587</sup> gegenüberstellen.

„In der ästhetischen Begegnung sind wir [eben] nicht auf Festlegung festgelegt.“<sup>588</sup> Und so spricht auch Rüdiger Bubner - in Anlehnung an Kant - nicht zufällig vom „zwanglose[n] Spiel der Reflexion“<sup>589</sup> sowie der „Interesselosigkeit“ der ästhetischen Wahrnehmung.

„Was Kunst ist, zeigt sich [...] darin, daß sie das Denken ohne Gängelband aktiviert und die Reflexion zu einer Selbständigkeit bringt, die nicht weiter auf Prinzipien zu verpflichten ist.“<sup>590</sup>

Innerhalb schulpädagogischer Prozesse dominiert jedoch vielfach das praktische Interesse der Verwertbarkeit. Die Manifestation von Inhalten und Zielen ist hier kennzeichnend und widerspricht der Voraussetzung ästhetischer Erfahrung (und ästhetischer Bildungsprozesse) schlechthin: nämlich der Distanzierung „von diesen Interessen oder zumindest von ihrer ausschließlichen Verfolgung“<sup>591</sup>. Was hier vorliegt, scheint also ein anderer „Vollzug der Wahrnehmung“<sup>592</sup> zu sein, der auf verschiedene Richtungen der Fokussierung verweist. „Während die eine auf das gerichtet ist, was an ihren Objekten der Fall ist, achtet die andere auf die Simultaneität und Momentaneität ihrer phänomenalen Zustände.“<sup>593</sup> Das heißt auch, daß die ästhetische Erfahrung und die theoretische Erfassung differierende Ziele verfolgen. Erstere will sich der Gegenwart aussetzen und nicht primär die Inhaltsdimension eruieren.

**ad 3:** Die ästhetische Erfahrung entzieht sich aber nicht nur der „Festlegung“ und „Interessenfixierung“; sie geht offenbar auch nur schwer mit Formen der sprachlichen Zergliederung, der vorwiegend zweckrationalen sprachlichen Kommunikation in der Schule konform. Denn ihr kommt eine Form der Verbalisierung am nächsten, die mit „egologischen Sätzen“ (Mollenhauer) versucht, der Besonderheit des Gegenstandes und seiner ästhetischen Wirkung auf die Spur zu kommen. „Auf egologische Sätze [...] läßt sich [aber] keine Pädagogik

---

<sup>587</sup> Welsch, Aktualität ästhetischen Denkens, S. 47.

<sup>588</sup> Seel, Ästhetik des Erscheinens, S. 58.

<sup>589</sup> Rüdiger Bubner: Kann Theorie ästhetisch werden? Zum Hauptmotiv der Philosophie Adornos, in: Ders.: Ästhetische Erfahrung, Frankfurt/M. 1989, S. 91.

<sup>590</sup> Ebd., S. 92.

<sup>591</sup> Seel, Ästhetik des Erscheinens, S. 61.

<sup>592</sup> Ebd., S. 96.

<sup>593</sup> Ebd., S. 96.

gründen<sup>594</sup>, die der „Pragmatik des wissenschaftlichen Wissens“ (Lyotard) gehorcht. Und auch schulische Lehr- und Lernprozesse bedürfen anstatt subjektiv-ästhetischer Erfahrungsberichte überprüfbarer Informationen und damit quasi eines empirischen Fundaments, über das die Rede über ästhetische Wirkungen nicht verfügt.

Diese Besonderheit ist es, die Klaus Mollenhauer im Blick hat, wenn er am Beispiel der Aussage Hugo von Hofmannsthals, die Wirkung eines Gedichts wäre so, „daß der Leser/Hörer sich fühle als `sicher zu schweben im Sturze des Daseins‘<sup>595</sup>, versucht, die Eigengesetzlichkeit ästhetischer Wirkungen zu fassen. Von außen her nicht beschreibbar, sind ästhetische Wirkungen abgelöst von allgemeingültigen Festlegungen. Die Rede über sie ist daher auch subjektiv gebunden, da das Subjekt nicht das künstlerische Werk, sondern eben seine Wirkung beschreibt, die ihren Ausgangspunkt im Werk selber hat. Diese Beschreibungen nähern sich dem an, was Kant in seiner „Kritik der ästhetischen Urteilskraft“ als Charakteristikum der „ästhetischen Idee“ faßte: Kant verstand sie als „diejenige Vorstellung der Einbildungskraft, die viel zu denken veranlaßt, ohne daß ihr doch irgend ein bestimmter Gedanke, d. i. *Begriff* adäquat sein kann, die folglich keine Sprache völlig erreicht und verständlich machen kann“<sup>596</sup>. Die ästhetische Wirkung, die Rede über Kunst, entzieht sich dem Begriff, sie läßt sich „niemals in einem bestimmten Begriff zusammenfassen“<sup>597</sup>. Das „ästhetische Urteil“ ergeht sich im Unnennbaren, es ist vor-sprachlich und vorargumentativ.

Folgt man dieser Charakteristik des ästhetischen Urteils, so hieße die Devise: „Weniger Stimme, weniger Rede“<sup>598</sup>, wie sie von Li Mollet für eine Pädagogik im Umgang mit Kunst formuliert wurde. Schulpädagogisches Handeln ist jedoch auf das Element des Diskursiven, auf das Moment der Sprachlichkeit angewiesen. Das „Unnennbare“ widersetzt sich der schulischen Kommunikation von Information, es „widerspricht dem rationalitätsförmigen und realitätsorientierten Habitus der Moderne überhaupt“<sup>599</sup>.

---

<sup>594</sup> Mollenhauer, *Ästhetische Bildung zwischen Kritik*, S. 484.

<sup>595</sup> Ebd., S. 483.

<sup>596</sup> Immanuel Kant: *Kritik der Urteilskraft*, hrsg. von Wilhelm Weischedel, 10. Bd., 10. Aufl., Frankfurt/M. 1989, S. 249 f.

<sup>597</sup> Ebd., S. 251.

<sup>598</sup> Mollet, *Umgang der Pädagogik*, S. 74.

<sup>599</sup> Mollenhauer, *Ästhetische Bildung zwischen Kritik*, S. 490.

Angesichts dieser Tendenzen scheinen grundsätzliche Zweifel an der Integrierbarkeit des Künstlerischen in das „Projekt der Pädagogik“ (Mollenhauer) gerechtfertigt zu sein. Und mehr noch: Unter diesen Voraussetzungen „provoziert“ Kunst offenbar nicht nur als Unterrichtsmedium, sondern auch als Gegenstand, denn sie markiert Grenzen der Erreichbarkeit mehr oder weniger konkreter und institutionalisierter Zielvorstellungen. Deswegen wurde auf sie vielfach mit der bereits erwähnten „Disziplinierung“ reagiert. Eine andere Form des Umgangs mit den Eigengesetzlichkeiten der Kunst liegt in der Reduktion auf die „ästhetische Alphabetisierung“ (Mollenhauer), „was so viel heißen soll wie: die Kulturtatsache „Kunst“ zur Kenntnis nehmen, mit den Produktionsbedingungen dafür vertraut werden, sich mit den Deutungsspielräumen dafür bekannt machen usw.“<sup>600</sup>.

Sofern der „Grundzug der Pluralität“ und die Eigentümlichkeiten ästhetischer Erfahrungen aber als Chancen für eine Wahrnehmung als Basis ästhetischen Denkens begriffen werden sollten, müßte Kunst von dem erzieherischen und unterrichtlichen Zugang gelöst und unter dem Gesichtspunkt der Bildung des Menschen betrachtet werden. Hierbei lägen Hoffnungen in dem Versuch der Reaktivierung der ästhetischen Dimension der Pädagogik, in der ästhetische Formen des Denkens und der Erfahrung ein Modell ablösen könnten, das auf Rationalität und die Auflösung von Differenzen ausgerichtet ist. Folgt man dieser Prämisse, so läge die Chance darin, die Besonderheiten der Kunst und der ästhetischen Erfahrung als Herausforderung und als Möglichkeit zu begreifen, sich aus der Befangenheit in die Denkmuster der überholten „großen Erzählungen der Moderne“ (Lyotard) zu befreien. Das stellt Anforderungen an einen pädagogischen Zugang zur Kunst, der Kunst nicht länger in den Dienst nimmt, um konkrete Ziele - seien es Lern- oder Erziehungsziele - zu erfüllen. Das Augenmerk läge nicht auf dem „Lehrcharakter“ sondern auf dem Bildungspotential der Kunst. Auf diesem Wege könnten „ästhetische Denk- und Erfahrungsformen als Alternative zu einem rationalistischen, verdinglichenden, Differenzen auflösenden Denken“<sup>601</sup> angesehen werden. Es gälte, die Schwierigkeiten bei der Rede über Kunst zum Thema zu machen und zwischen dem historischen und gesellschaftlichen Kontext des Ästhetischen und der sub-aktiv-individuellen Wahrnehmung gerade das zu entdecken,

---

<sup>600</sup> Ders.: Schwierigkeiten in der Rede über ästhetische Bildung, in: Lutz Koch u.a. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik, Weinheim 1994, S. 164.

<sup>601</sup> Becker, Ästhetik und Bildung, S. 109.

„wofür es im herrschenden Diskurs `keine Worte' gibt“<sup>602</sup>. So könnten ästhetische Normierungen wegfallen zugunsten ästhetischer Erfahrungen und Erkenntnisse, die eine Neubelebung und Neuentdeckung der Sprachfähigkeit vorantreiben und zu Transferleistungen in der Lage wären, zwischen Zugangsformen der Kunst, dem eigenen Selbstverständnis und der Rationalität des herrschenden Diskurses.

Vielleicht verfügt eine so vollzogene Bewertung von Kunst und ästhetischer Wahrnehmung über Potentiale der Neukonstitution des Zugangs zur Kunst, die angesichts einer immer mehr ästhetisch konstituierten Wirklichkeit eventuell auch Wege zu einem „glücklicheren“<sup>603</sup> Verhältnis von Kunst und Pädagogik eröffnen kann.

---

<sup>602</sup> Ebd., S. 135.

<sup>603</sup> Vgl. Mollenhauer, Anmerkung in der Einleitung

## Literaturverzeichnis

- Alt, Robert:** Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte, 1. und 2. Bd., Berlin 1965/1966.
- Amlung, Ullrich; Haubfleisch, Dietmar; Link, Jörg-W.; Schmitt, Hanno** (Hrsg.): „Die alte Schule überwinden“ - Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1992.
- Amlung, Ullrich; Helmchen, Jürgen; Sandfuchs, Uwe** (Hrsg.): Das Schulmuseum - Aufgaben, Konzeptionen und Perspektiven, Weinheim/München 1997.
- Angelo Janks stilistische Reiterbilder**, in: Die Kunst, 30. Bd., München 1914, S. 87 - 88.
- Antrag der Schulsynode** betreffend künstlerischen Wandschmuck in den Schulen, in: 1. Beilage zu Nr. 37 der Pädagogischen Reform, Mittwoch, 16. September 1903.
- Ausschmückung der Schulen**, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 11. Jg. 1904, S. 51 - 52
- Avenarius, Ferdinand:** Meisterbilder fürs deutsche Haus, herausgegeben vom Kunstwart, in: Der Kunstwart, 2. Novemberheft 1900, S. 129 - 131.
- Avenarius, Ferdinand:** Kunstgenuß und helfendes Wort, in: Der Kunstwart, 1. Oktoberheft 1902, S. 1 - 5.
- Bahr, Hermann:** Bildung, Berlin/Leipzig 1900.
- Bauer, Roger; Heftrich, Eckhard u.a.** (Hrsg.): Fin de siècle. Zu Literatur und Kunst der Jahrhundertwende, Frankfurt/M. 1977.
- Baumgarten, Fritz:** Die Kunst und die Schule, in: Neue Jahrbücher für Pädagogik, herausgegeben von Bernhard Gerth, 5. Jg. 1902, S. 200 - 205.
- Becker, Helle:** Ästhetik und Bildung. Kritische Analysen zur Debatte von Pädagogik und Postmoderne, Münster 1993.
- Beetz, K. O.; Rude, A.** (Hrsg.): Der Bücherschatz des Lehrers, 14. Bd., 1. Teil, Osterwieck/Leipzig 1911.
- Beiträge zu den Fragen der künstlerischen Erziehung**, zugleich Jahresbericht 1901 des Zeichenlehrer-Vereins zu Dresden, Dresden 1902.

- Bellm, Richard:** Grötzingen bei Karlsruhe, in: Wietek, Gerhard (Hrsg.): Deutsche Künstlerkolonien und Künstlerorte, München 1976, S. 114 - 121.
- Belting, Hans; Dilly, Heinrich; Kemp, Wolfgang; Sauerländer, Willibald; Warnke, Martin** (Hrsg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung, 5. Aufl., Berlin 1996.
- Benjamin, Walter:** Illuminationen. Ausgewählte Schriften, Frankfurt/M. 1977.
- Benjamin, Walter:** Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, in: Ders.: Illuminationen, Frankfurt/M. 1977, S. 136 - 169.
- Beringer, Joseph August:** Badische Malerei im neunzehnten Jahrhundert, Karlsruhe/Leipzig 1913.
- Bernhauser, Johannes:** Wandbilder im Anschauungsunterricht. Studien zur Theorie und Praxis der Medien in der Volksschule des 19. Jahrhunderts, Frankfurt/M. 1979.
- Bilder zur deutschen Vorgeschichte,** in: Schulwart, 33. Jg. 1936, S. 44 - 46.
- Blehschmidt, Paul:** Die künstlerische Ausschmückung einer großstädtischen Volksschule, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 57. Jg. 1905, S. 281 - 285 und S. 309 - 310.
- Böhm, Winfried; Oelkers, Jürgen** (Hrsg): Reformpädagogik kontrovers, Würzburg 1995.
- Bonus, Arthur:** Vom Kulturwert der deutschen Schule, Jena/Leipzig 1904.
- Brandt, Hartwig:** Motive der Kunsterziehungs- und Kunstgewerbebewegung, Würzburg 1981.
- Braun, Heinz:** Formen der Kunst, Teil IV, Die Kunst im 19. und 20. Jahrhundert, München 1972.
- Braungart, Richard:** Angelo Jank - München, in: Deutsche Kunst und Dekoration, 29. Jg. 1911/1912, S. 31 - 36.
- Breull, B.:** Kunstpflege in der Schule, Dresden 1902.
- Brinkmann, Wilhelm; Renner, Karl** (Hrsg.): Die Pädagogik und ihre Bereiche, Paderborn 1982.
- Brög, Hans:** Schulwandbilder und Lithographie - Druckverfahren zur Herstellung von Wandbildern, in: Die weite Welt im Klassenzimmer, Schulwandbilder zwischen 1880 und 1980, Köln 1984, S. 44 - 52.

- Brückner, Wolfgang:** Kleinbürgerlicher und wohlstandsbürgerlicher Wandschmuck im 20. Jahrhundert. Materialien zur volkstümlichen Geschmacksbildung der letzten hundert Jahre, in: Hävernich, Walter; Freudenthal, Herbert (Hrsg.): Beiträge zur deutschen Volks- und Altertumskunde, 12. Bd., Hamburg 1968, S. 35 - 66.
- Bubner, Rüdiger:** Ästhetische Erfahrung, Frankfurt/M. 1989.
- Bubner, Rüdiger:** Kann Theorie ästhetisch werden? Zum Hauptmotiv der Philosophie Adornos, in: Ders.: Ästhetische Erfahrung, Frankfurt/M. 1989, S. 70 - 98.
- Bundesamt für Kultur** (Hrsg.): Kunst zwischen Stuhl und Bank. Das Schweizerische Schulwandbilder Werk 1935 - 1995, Bern 1996.
- Bürger, Peter:** Theorie der Avantgarde, Frankfurt/M. 1974.
- Burgers, Jacqueline:** Brood op de leesplank. Zes illustratoren in dienst van het onderwijs, Leiden 1977.
- Bürkner, Richard:** Kunstpflege in Haus und Heimat, Leipzig 1910.
- Campe, Joachim Heinrich:** Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens, 10. Teil, Wien/Braunschweig 1788.
- Conze, Werner:** Das deutsche Kaiserreich 1871 - 1918. Wirtschaftlich-soziale Bedingungen, in: Mai, Ekkehard; Pohl, Hans; Waetzoldt, Stephan (Hrsg.): Kunstpolitik und Kunstförderung im Kaiserreich. Kunst im Wandel der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Berlin 1982, S. 15 - 33.
- Criegern, Axel von:** Bilder interpretieren, Düsseldorf 1981.
- Dehning, Gustav:** Bilderunterricht. Versuche mit Kindern und Erwachsenen über die Erziehung des ästhetischen Urteils, Leipzig 1912.
- Dekker, J. J. H.; D'hoker, M.; Kruithof, B.; Vroede, M. de:** Pedagogisch werk in de samenleving - De ontwikkeling van professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw, Leuven 1987.
- Denkschrift** zum 150 jährigen Bestehen der Firma C. C. Meinhold & Söhne, Dresden 1927.
- Depaepe, Marc:** Kunst op school en thuis: Een educatief werk in België tijdens de jaren 1905 - 1914, in: Dekker, J. J. H.; D'hoker, M.; Kruithof, B.; Vroede, M. de: Pedagogisch werk in de samenleving -



De ontwikkeling van professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw, Leuven 1987, S. 225 - 234.

**Die Grötzinger Malerkolonie.** Die erste Generation 1890 - 1920, Staatliche Kunsthalle Karlsruhe, Karlsruhe 1975.

**Die Kunst im Hause.** Ein Ratgeber für die Ausschmückung unserer Wohnräume mit Kunstwerken der Vergangenheit und Gegenwart aus dem Verlage von Fischer & Franke, Berlin o. J.

**Die Kunst im Leben des Kindes,** in: Das Schulhaus, 3. Jg. 1901, S. 165 - 180.

**Die Kunst im Leben des Kindes.** Katalog der Ausstellung im Hause der Berliner Secession März 1901, Leipzig/Berlin 1901.

**Die Kunsterziehung** mit besonderer Berücksichtigung der Verhandlungen auf dem Kunsterziehungstag in Dresden 1901, in: Neue Bahnen, 13. Jg. 1902, S. 167 - 175, S. 221 - 228, S. 304 - 313 und S. 748 - 753.

**Die weite Welt im Klassenzimmer.** Schulwandbilder zwischen 1880 und 1980, Schriften des Rheinischen Museumsamtes, Nr. 29, Köln 1984.

**Dierks, W.:** Das Problem der künstlerischen Erziehung, Berlin 1905.

**Dresdner, Albert:** Der Weg der Kunst, Jena/Leipzig 1904.

**Dressler, Max:** Friedrich Kallmorgen, in: Zeitschrift für bildende Kunst, 12. Jg. 1901, S. 1 - 9.

**Droescher, Lili; Feld, Otto; Osborn, Max u.a. (Hrsg.):** Die Kunst im Leben des Kindes. Ein Handbuch für Eltern und Erzieher, Berlin 1902.

**Dröge, Kurt:** Landleben auf Schulwandbildern, Münster-Hiltrup 1988.

**Droop, Fritz:** Kind, Schule, Kunst, Neuwied/Leipzig 1906.

**Eckerle, Alfred:** Milchiger Brei, Tertiärliteratur, in: Frankfurter Rundschau, Pfingsten 2000, S. 19.

**Erler, Joh.:** Das Bilderbuch und Werke bildender Kunst im Unterrichte, Langensalza 1911.

**Ernst, Otto:** Was soll und kann die Schule für die künstlerische Erziehung thun?, in: Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg, Hamburg 1901, S. 8 - 15.

**Festschrift** zur Erinnerung an die Feier des fünfzigjährigen Bestandes der deutschen Staats-Oberrealschule in Brünn, Brünn 1902.

**Flitner, Andreas (Hrsg.):** Johann Amos Comenius: Grosse Didaktik, Düsseldorf/München 1954.

- Frank, Willy:** Walter Georgi - Karlsruhe, in: Deutsche Kunst und Dekoration, 27. Jg. 1910, S. 185 - 193.
- Franke, Th.:** Über Kunsterziehung in der Schule, in: Just, Karl (Hrsg.): Praxis der Erziehungsschule, 16. Bd., Altenburg 1902, S. 41 - 54.
- Freie Lehrer-Vereinigung für Kunstpflege:** Arthur Kampf, Berlin o. J.
- Frenzel, Fr.:** Bilderschmuck im Schulzimmer, in: Das Schulzimmer, 1. Jg. 1903, S. 95 - 106.
- Friedrich Kallmorgen** 1856-1924, Leben und Werk, Hamburg 1981.
- Friedrich, Hanns:** Zum Kapitel: Kunst in der Schule, in: Neue Bahnen, 15. Jg. 1904, S. 472 - 481 und S. 529 - 540.
- Frohnmeier, Ludwig:** Inwieweit gebührt der Kunst ein Einfluß auf die Erziehung?, Berlin 1901.
- Fuchs, Friedrich:** Arthur Kampf, in: Velhagen & Klasings Monatshefte, 20. Jg. 1906, S. 1 - 17.
- Fuhrmann, Theodor:** Die Kunst fürs Volk, in: Schulwart, 8. Jg. 1910, S. 1 - 8.
- Geisel, Walter:** Betrachtung von Kunstwerken in Schule und Haus, 2. Aufl., Glückstadt 1912.
- Gizewski, Paul:** Die bildende Kunst im Deutschunterricht unserer höheren Schulen, Langensalza 1909.
- Glaser, Kurt:** Die Graphik der Neuzeit. Von Anfang des XIX. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, Berlin 1923.
- Glück, M.:** Kunst im Provisorzimmer!, in: Der Schulfreund, 11. Jg. 1902, S. 11 - 13.
- Glück, M.:** Bilder in der Schule, in: Der Schulfreund, 12. Jg. 1903, S. 7 - 10, S. 23 - 28, S. 40 - 44.
- Goeßler, Richard:** Erziehung zur Kunst, Wismar/M. 1906.
- Goldhagen, Ernst:** Grundsätzliches über Bildbetrachtungen, in: Leipziger Lehrerverein (Hrsg.): Bildbetrachtungen, Leipzig 1906, S. 7 - 20.
- Gonon, Philipp:** Kaisertreue statt Internationalismus: Anmerkungen zur Reformpädagogik der Jahrhundertwende, in: Böhm, Winfried; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Reformpädagogik kontrovers, Würzburg 1995, S. 175 - 200.
- Görtemaker, Manfred:** Deutschland im 19. Jahrhundert. Entwicklungslinien, 5. Aufl., Opladen 1996.
- Grimm:** Einiges von der Kunst in der Schule, in: Pädagogische Studien, 25. Jg. 1904, S. 420 - 435.

- Grunder, Hans-Ulrich:** Die Verteufelung des Bildes in der Geschichte der Pädagogik, in: Paedagogica Historica, Nr. 1, 2000, S. 53 - 71.
- Gudjons, Herbert; Reinert, Gerd-Bodo** (Hrsg.): Schulleben, Königstein 1980.
- Günther, Otto:** Über den Bilderschmuck in der I. Knaben-Bezirks-Schule zu Chemnitz, in: Deutsche Schulpraxis, 22. Jg. 1902, S. 165 - 167, S. 396 - 397, S. 404 - 406 und S. 412 - 414.
- Günther, Otto:** Bildbesprechungen. Angelo Jank, Eiserne Wehr, in: Deutsche Schulpraxis, 24. Jg. 1904, S. 175.
- Günther, Otto:** Künstlerischer Bilderschmuck für Elementarklassen, in: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 2. Jg. 1906, S. 208 - 213.
- Günther, Otto:** Neue Künstlersteinzeichnungen, in: Deutsche Schulpraxis, 26. Jg. 1906, S. 245 - 247.
- Gurlitt, Ludwig:** Schule und Gegenwartskunst, Berlin-Schöneberg 1907.
- Hach, Otto:** Schmuck- und Lehrbild, in: Das Schulzimmer, 4. Jg. 1906, S. 130 - 143.
- Hamann, Albert:** Reformpädagogik und Kunsterziehung. Ästhetische Bildung zwischen Romantik, Reaktion und Moderne, Innsbruck 1997.
- Hamann, Richard; Hermand, Jost:** Epochen deutscher Kultur von 1870 bis zur Gegenwart, 2. Bd., Naturalismus, 2. Aufl., München 1973.
- Hardtwig, Wolfgang; Brandt, Harm-Hinrich:** Deutschlands Weg in die Moderne. Politik, Gesellschaft und Kultur im 19. Jahrhundert, München 1993.
- Harney, Klaus; Krüger, Heinz-Hermann** (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Opladen 1997.
- Hartlaub, Gustav F.:** Der Genius im Kinde, Breslau 1922.
- Hasserodt, O.:** Bilderunterricht, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 14. Jg. 1913, S. 210 - 222 und S. 276 - 290.
- Hävernick, Walter; Freudenthal, Herbert** (Hrsg.): Beiträge zur deutschen Volks- und Altertumskunde, 12. Bd., Hamburg 1968.
- Hein, Peter Ulrich:** Transformation der Kunst. Ziele und Wirkungen der deutschen Kultur- und Kunsterziehungsbewegung, Köln/Wien 1991.

- Hepp, Corona:** Avantgarde. Moderne Kunst, Kulturkritik und Reformbewegungen nach der Jahrhundertwende, München 1992.
- Herget, Anton:** Das Betrachten künstlerischer Bilder in der Schule, Leipzig/Prag/Wien 1916.
- Hertel, Franz:** Wandschmuck und Anschauungsbilder, in: Pädagogische Studien, 24. Jg. 1903, S. 218 - 219.
- Hirth, Georg (Hrsg.):** Dreitausend Kunstblätter der Münchener „Jugend“. Ausgewählt aus den Jahrgängen 1896 - 1908, München 1908.
- Hirth, Georg:** Wege zur Kunst, München 1918.
- Hübner, Max:** Die Wandbilder für den Religionsunterricht, Beslau 1901.
- Hütt, Wolfgang:** Deutsche Malerei und Grafik 1750 - 1945, Berlin 1986.
- Itchner, Hermann:** Über künstlerische Erziehung vom Standpunkt der Erziehungsschule, Langensalza 1901.
- Jasche, R.:** Kunst dem Volke?, in: Sammlung pädagogischer Vorträge, 14. Bd., 1904, S. 83 - 102 (S. 3 - 20).
- Jaumann, A.:** Die Kunst in der Schule, in: Kind und Kunst, 1. Jg. 1905, S. 307 - 311.
- Jeker, Peter:** Henri Spaeti: Konfiguration, Kommentar zum Schweizerischen Schulwandbilderwerk, Zürich 1993.
- Jessen, Peter:** Die künstlerische Erziehung in Schule und Haus, in: Pädagogische Zeitung, Hauptorgan des Deutschen Lehrervereins, Nr. 6, 30. Jg. 1901, S. 81 - 84.
- Joerissen, Peter:** Kunsterziehung und Kunstwissenschaft im wilhelminischen Deutschland 1871 - 1918, Köln 1979.
- Jung, Johannes:** Kunstunterrichtliche Reformvorstellungen in der Schulwirklichkeit. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule in Hamburg und Bayern, Bad Heilbrunn/Obb. 2001.
- Jung, Werner:** Von der Mimesis zur Simulation - Eine Einführung in die Geschichte der Ästhetik, Hamburg 1995.
- Just, Karl (Hrsg.):** Praxis der Erziehungsschule, Altenburg 1902.
- Just, Norbert; Kleckers, Andrea (Hrsg.):** Schule halten heißt Welt gestalten: Beiträge zum Wandel von Schule und Unterricht, Essen 1990.
- Kaldewei, Gerhard:** Museumspädagogik und Reformpädagogische Bewegung 1900 - 1933, Frankfurt/M. 1990.
- Kandinsky, Wassily:** Über das Geistige in der Kunst, Bern 1952.

- Kant, Immanuel:** Kritik der Urteilkraft, hrsg. von Wilhelm Weischedel, 10. Bd., 10. Aufl., Frankfurt/M. 1989.
- Katalog neuere Meister,** 19. und 20. Jahrhundert. Bearbeitet von Jan Lauts und Werner Zimmermann, Karlsruhe 1971.
- Kautsch, Kaethe:** Versuche in der Betrachtung farbiger Wandbilder mit Kindern, Leipzig 1903.
- Keck, Rudolf W.:** Das Bild als Quelle pädagogisch-historiographischer Forschung, in: Informationen zur erziehungs- und bildungsgeschichtlichen Forschung, 32, 1988, S. 13 - 53.
- Keck, Rudolf W.:** Die Entdeckung des Bildes in der erziehungshistorischen Forschung, in: Rittelmeyer, Christian; Wiersing, Erhard (Hrsg.): Bild und Bildung, Wiesbaden 1991, S. 23 - 49.
- Keck, Rudolf W.:** Die Entdeckung des Bildes durch die Pädagogik. Oder: Pädagogikgeschichte als Bildgeschichte, in: Pöggeler, Franz (Hrsg.): Bild und Bildung, Frankfurt/M. 1992, S. 53 - 94.
- Keller, Christian:** Der Weg zum Bildgenuß. Eine Einführung in die künstlerische Erziehungsarbeit der Schule, Ansbach 1923.
- Kemp, Wolfgang:** Kunstwerk und Betrachter: Der rezeptionsästhetische Ansatz, in: Belting, Hans u.a. (Hrsg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung, 5. Aufl., Berlin 1996, S. 241 - 258.
- Kern, G. J.:** Artur Kampf. Ein Beitrag zur Psychologie seiner Kunst, in: Die Kunst, Monatshefte für freie und angewandte Kunst, 19. Bd., München 1909, S. 105 - 114.
- Kerschensteiner, Georg:** Die Seele des Erziehers und der Geist der Lehrerbildung, München 1959.
- Klotz, Heinrich:** Kunst im 20. Jahrhundert. Moderne, Postmoderne, Zweite Moderne, 2. Aufl., München 1999.
- Knopp, Werner** (Hrsg.): Jahrbuch Preußischer Kulturbesitz, Sonderband 1, Einblicke - Einsichten - Aussichten, Berlin 1983.
- Koch, Jutta:** Die Rolle des Künstlers für den Entstehungsprozeß des Schulwandbildes (Examensarbeit), Duisburg 1985.
- Koch, Lutz; Marotzki, Winfried; Peukert, Helmut** (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik, Weinheim 1994.
- Köhler, Richard:** Über die Meinholdschen Märchenbilder, in: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 1. Jg. 1905, S. 131 - 134.

- Kohlmann, Theodor:** Die Künstler-Steinzeichnungen für Haus und Schule. Ein Beitrag zur volkskundlichen Wandbildforschung, in: Knopp, Werner (Hrsg.): Jahrbuch Preußischer Kulturbesitz, Sonderband 1, Berlin 1983, S. 257 - 279.
- Kolar, Heinrich:** Der Wandschmuck im Schulzimmer, in: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 2. Jg. 1906, S. 272 - 275.
- Kolar, Heinrich:** Bilder in der Rechenstunde, in: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 6. Jg. 1910, S. 69 - 74, S. 95 - 97, S. 120 - 123.
- Königreich Sachsen,** in: Pädagogische Zeitung, Hauptorgan des Deutschen Lehrervereins, Nr. 22, 31. Jg. 1902, S. 424 - 425.
- Kotzde, Wilhelm:** Kunstblätter. Neues und Altes, in: Pädagogische Zeitung, Hauptorgan des Deutschen Lehrervereins, Nr. 49, 33. Jg. 1904, S. 978.
- Krause, Johannes:** Das künstlerische Wandschmuckbild in der Schule und seine Betrachtung, in: Pädagogische Warte, 19. Jg. 1912, S. 10 - 17.
- Krockow, Christian Graf von:** Die Deutschen in ihrem Jahrhundert 1890 - 1990, Reinbek 1990.
- Kubbe, K.:** Bildbetrachtungen im Dienste der Erziehung zum ästhetischen Genuss, in: Pädagogische Studien, 31. Jg. 1910, S. 305 - 320.
- Kühn, Paul:** Maler Walther Georgi, in: Deutsche Kunst und Dekoration, 21. Jg. 1907/1908, S. 283 - 299.
- Kunst in der Schule,** in: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 10. Jg. 1914, S. 119.
- Kunst in Karlsruhe 1900 - 1950,** Staatliche Kunsthalle Karlsruhe, Karlsruhe 1981.
- Kunst und künstlerische Erziehung,** in: Neue Bahnen, Monatsschrift für wissenschaftliche und praktische Pädagogik, 15. Jg. 1904, S. 300 - 304, S. 357 - 363, S. 419 - 423, S. 482 - 488, S. 619 - 627, S. 682 - 691 und S. 735 - 752.
- Kunstblätter und Bilderwerke,** in: Der Kunstwart, 2. Novemberheft 1904, S. 226 - 230.

- Kunstblätter und Bilderwerke**, in: Der Kunstwart, 2. Novemberheft 1902, S. 218 - 228.
- Kunsterziehung**. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901, Leipzig 1902.
- Kunsterziehung**, in: Das Schulhaus, 4. Jg. 1902, S. 485
- Künstlerische Steinzeichnungen** als Wandschmuck für Schule und Haus, in: Pädagogische Studien, 23. Jg. 1902, S. 193 - 194.
- Künstlerischer Wandschmuck**, in: Das Schulhaus, 5. Jg. 1903, S. 173.
- Künstlerischer Wandschmuck für die Schulen**, in: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 5. Jg. 1909, S. 77.
- Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus**, in: Die Kunst, Monatshefte für freie und angewandte Kunst, 5. Bd., München 1902, S. 275 - 278.
- Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus**, in: Die Lehrmittel der deutschen Schule, 2. Jg. 1902, S. 9 - 10.
- Langbehn, Julius**: Rembrandt als Erzieher, 77. - 84. Aufl., Leipzig 1922.
- Langbehn, Julius; Nissen, Momme**: Dürer als Führer, München 1928.
- Lange, Konrad**: Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, Darmstadt 1893.
- Lange, Konrad**: Das Wesen der künstlerischen Erziehung, Ravensburg 1902.
- Lange, Konrad**: Über den Zweck der Kunst, Akademische Festrede zur Feier des Geburtstages seiner Majestät des Deutschen Kaisers in der Aula der Universität Tübingen am 27. Januar 1912, Stuttgart 1912.
- Langer, Alfred**: Kunstliteratur und Reproduktion, 125 Jahre Seemann Verlag im Dienste der Erforschung und Verbreitung der Kunst, Leipzig 1983.
- Langl, Josef**: Die Auswüchse in der Kunst und im Kunstunterricht, in: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 9. Jg. 1913, S. 38 - 41.
- Lay, A.; Meumann, E.** (Hrsg.): Die experimentelle Pädagogik, 3. Bd., Leipzig 1906.
- Lehm, Kurt Oskar**: Kunstbetrachtung - Anschauungsbild, in: Deutsche Schulpraxis, 27. Jg. 1907, S. 123 - 125.
- Lehmann, Alfred**: Künstlerischer Wandschmuck, in: Das Schulzimmer, 3. Jg. 1905, S. 17 - 24.
- Lehmann, Alfred**: Vom künstlerischen Wandschmuck und seiner Betrachtung, in: Das Schulzimmer, 4. Jg. 1906, S. 43 - 51.

- Lehnemann, Wingolf:** Das Schulwandbild - ein Unterrichtsmittel zwischen Schule, Wissenschaft, Kunst und Kommerz, in: Ritzi, Christian; Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Zwischen Kunst und Pädagogik, Hohengehren 1998, S. 60 - 85.
- Leipziger Lehrerverein** (Hrsg.): Bildbetrachtungen. Arbeiten aus der Abteilung für Kunstpflege des Leipziger Lehrervereins, Leipzig 1906.
- Leisching, Julius:** Kunsterziehung und Schule, Leipzig 1902.
- Lenzen, Dieter** (Hrsg): Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?, Darmstadt 1990.
- Lichtwark, Alfred:** Die Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, in: Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg, Hamburg 1901, S. 21 - 24.
- Lichtwark, Alfred:** Die Seele und das Kunstwerk, Boecklinstudien, 3. Aufl., Berlin 1902.
- Lichtwark, Alfred:** Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, Berlin 1918.
- Lichtwark, Alfred:** Die Kunst in der Schule, in: Lorenzen, Hermann (Hrsg.): Die Kunsterziehungsbewegung, Bad Heilbrunn/Obb. 1966, S. 44 - 56.
- Liedtke, Max** (Hrsg.): Kind und Medien. Zur kulturgeschichtlichen und ontogenetischen Entwicklung einer Beziehung, Bad Heilbrunn/Obb. 1997.
- Linde, Ernst:** Kunst und Erziehung, Gesammelte Aufsätze, Leipzig 1901.
- Linde, Ernst:** Kunst und Pädagogik, in: Neue Bahnen, 12. Jg. 1901, S. 467 - 479, S. 521 - 539.
- Linde, Ernst:** Schöpferischer Unterricht, in: Der Säemann, 1. Jg. 1905, S. 53 - 57.
- Linde, Ernst:** Kunsterziehung, in: Pädagogischer Jahresbericht von 1909, 62. Jg. 1910, S. 550 - 565.
- Lindemann, Fedor:** Das künstlerisch gestaltete Schulhaus, Leipzig 1904.
- Lindemann, Fedor:** Die Ausstattung des Schulzimmers, in: Schulwart-Katalog, Ausgabe März 1911, S. I - IV.
- Lindemann, S.:** Photo-Kunstblätter, in: Schulwart, 8. Jg. 1910, S. 30 - 31.
- Lindermayr, Georg:** Anschauungsbilder für den religiösen Unterricht, in: Katechetische Blätter, 32. Jg. 1906, S. 92 - 99 und S. 135 - 138.
- Lorentz, Karl:** Der Anschauungsunterricht, in: Pädagogische Monatshefte, 2. Jg. 1896, S. 273 - 281, S. 332 - 343.



- Lorenzen, Hermann** (Hrsg.): Die Kunsterziehungsbewegung, Bad Heilbrunn/Obb. 1966.
- Lüpkes, Vera:** Das Schulwandbild im Religionsunterricht von 1870 bis 1930 - Künstlerische Gestaltung zwischen pädagogischem Auftrag und Zeitgeschmack, in: Die weite Welt im Klassenzimmer, Köln 1984, S. 72 - 80.
- Lyotard, Jean-François:** Das Erhabene und die Avantgarde, in: Merkur, Heft 2, 1984, S. 151 - 164.
- Mai, Ekkehard; Pohl, Hans; Waetzoldt, Stephan** (Hrsg.): Kunstpolitik und Kunstförderung im Kaiserreich. Kunst im Wandel der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Berlin 1982.
- Max Liebermann in seiner Zeit,** Ausstellungskatalog, Berlin 1979.
- Meißner, Karl:** Kunstbild oder Unterrichtsbild?, in: Der Kunstwart, 2. Aprilheft 1902, S. 89 - 90.
- Menck, Peter:** Bilder - Bildung - Weltbild, in: Paedagogica Historica, Nr. 1, 2000, S. 93 - 110.
- Meumann, Ernst:** Ästhetische Versuche mit Schulkindern, in: Lay, A.; Meumann, E. (Hrsg.): Die experimentelle Pädagogik, 3. Bd., Leipzig 1906, S. 74 - 88.
- Meyer, Bruno:** Aus der ästhetischen Pädagogik, Berlin 1873.
- Mollenhauer, Klaus:** Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München 1983.
- Mollenhauer, Klaus:** Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion, Weinheim/München 1986.
- Mollenhauer, Klaus:** Ist ästhetische Bildung möglich?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg. 1988, S. 443 - 461.
- Mollenhauer, Klaus:** Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit, in: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg. 1990, S. 481 - 494.
- Mollenhauser, Klaus:** Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie, in: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Kunst und Pädagogik, Darmstadt 1990, S. 3 - 17.

- Mollenhauer, Klaus:** Schwierigkeiten in der Rede über ästhetische Bildung, in: Koch, Lutz; Marotzki, Winfried; Peukert, Helmut (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik, Weinheim 1994, S. 160 - 170.
- Mollet, Li:** Vom Umgang der Pädagogik mit der Kunst, Würzburg 1997.
- Mommsen, Wolfgang J.:** Die Kultur der Moderne im Deutschen Kaiserreich, in: Hardtwig, Wolfgang; Brandt, Harm-Hinrich: Deutschlands Weg in die Moderne, München 1993, S. 254 - 274.
- Müller, Walter:** Schulwandbilder als Quellen schul- und bildungshistorischer Forschung, in: Schmitt, Hanno u.a. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte, Bad Heilbrunn/Obb. 1997, S. 191 - 217.
- Müller, Walter:** Zur medienpädagogischen Bedeutung schulischer Anschauungsbilder im Zeitalter technischer Bilder, in: Liedtke, Max (Hrsg.): Kind und Medien, Bad Heilbrunn/Obb. 1997, S. 281 - 310.
- Müller, Walter:** Die weite Welt im Klassenzimmer - Zur Geschichte und historischen Bedeutung von Schulwandbildern, in: Ritzi, Christian; Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Zwischen Kunst und Pädagogik, Hohengehren 1998, S. 12 - 37.
- Müller, Walter; Stach, Reinhard** (Hrsg.): Schulwandbilder als Spiegel des Zeitgeistes zwischen 1880 und 1980, Opladen 1988.
- Naumann, Friedrich:** Lieb Heimatland, adel!, in: Die Hilfe, Nr. 5, 1904, S. 11.
- Neidhardt, Hans Joachim:** Deutsche Malerei des 19. Jahrhunderts, Leipzig 1990.
- Neukäter-Hajnal, Ildikó:** Ideologische Wurzeln der Kunsterziehung. Herausbildung von irrationalen Tendenzen und ihrer Wirkung, Kastellaun 1977.
- Nissen, Momme:** Dürer als Führer, in: Der Kunstwart, 1. Maiheft 1904, S. 93 - 102.
- Nitsch, Ulla M.; Stöcker, Hermann:** „So zeichnen wir nicht nach irgendeiner muffigen Methode...“ - Aus der Praxis ästhetischer Erziehung an den Bremer Arbeits- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Zeit, in: Amlung, Ullrich; Haubfleisch, Dietmar u.a. (Hrsg.): „Die alte Schule überwinden“, Frankfurt/M. 1992, S. 137 - 157.
- Nochmals „Kunstbild oder Unterrichtsbild?“**, in: Der Kunstwart, 2. Maiheft 1902, S. 180 - 181.
- Nohl, Herman:** Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. 1988.

- Obrist, Hermann:** Neue Möglichkeiten in der bildenden Kunst, Essays, Leipzig 1903.
- Oelkers, Jürgen:** Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik, Weinheim 1991.
- Oelkers, Jürgen:** Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, 3. Aufl., Weinheim/München 1996.
- Oelkers, Jürgen:** Pädagogik in der Krise der Moderne, in: Harney, Klaus; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Opladen 1997, S. 39 - 92.
- Olbrich, Harald** (Hrsg.): Geschichte der deutschen Kunst 1890 - 1918, Leipzig 1988.
- Oppermann, E.:** Kunst für die Jugend!, in: Repertorium der Pädagogik. Organ für Erziehung, Unterricht und pädagogische Literatur, 58. Bd., Ulm 1904, S. 242 - 244.
- Orth, Ferdinand:** Die künstlerische Ausschmückung der Klassenzimmer des Gymnasiums zu Schleusingen. Ein Wort zur Einführung in das Verständnis der Kunstwerke, Schleusingen 1909.
- Osborn, Max:** Erziehung und Kunst, in: Droscher, Lili; Feld, Otto u.a. (Hrsg.): Die Kunst im Leben des Kindes. Ein Handbuch für Eltern und Erzieher, Berlin 1902, S. 1 - 30.
- Osborn, Max:** Friedrich Kallmorgen, in: Die Kunst für Alle, 25. Jg. 1910, S. 411 - 424.
- Ostini, Fritz v.:** Angelo Jank, in: Velhagen & Klasings Monatshefte, 26. Jg. 1912, S. 389 - 404.
- Pannwitz, Rudolf:** Zweiter Deutscher Erziehungstag in Weimar, in: Der Säemann, 1. Jg. 1905, 297 - 300.
- Panofsky, Erwin:** Sinn und Deutung in der bildenden Kunst, Köln 1978.
- Paschke, Paul:** Die stille Wirkung künstlerischen Wandschmucks, in: Pädagogische Zeitung, Hauptorgan des Deutschen Lehrervereins, Nr. 20, 32. Jg. 1903, S. 357 - 359.
- Paßkönig, O.:** Das Kunstbild in der Schule, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 56. Jg. 1904, S. 230 - 232.
- Pieske, Christa:** Bilder für jedermann: Wandbilddrucke 1840 - 1940, Schriften des Museums für Deutsche Volkskunde Berlin, Bd. 15, München 1988.

- Plessner, Helmut:** Die verspätete Nation. Über die politische Verführbarkeit des bürgerlichen Geistes, Stuttgart 1959.
- Pöggeler, Franz** (Hrsg.): Bild und Bildung. Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie, Frankfurt/M. 1992.
- Pöggeler, Franz:** Bildung in Bildern - Versuch einer Typologie pädagogisch relevanter Bildformen, in: Ders. (Hrsg.): Bild und Bildung, Frankfurt/M. 1992, S. 11 - 52.
- Potpeschnigg, Luise:** Einführung in die Betrachtung von Werken der bildenden Kunst, Wien 1915.
- Praehauser, Ludwig:** Aus den Schatzhäusern der Kunst, München 1907.
- Praehauser, Ludwig:** Das künstlerische Bild als pädagogisches Problem, Wien 1907.
- Praehauser, Ludwig:** Das künstlerische Bild als pädagogisches Problem, in: Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde. Der Säemann, 1. Jg. 1910, S. 553 - 559.
- Praehauser, Ludwig:** Das künstlerische Bild in der Schule, in: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Dresden 1911, S. 33 - 50.
- Praehauser, Ludwig:** Kunst und unerfüllte Pädagogik. Sieben Kapitel über Kunsterziehung und pädagogische Reformen, Wien 1925.
- Praehauser, Ludwig:** Erfassen und Gestalten, Salzburg 1950.
- Pudor, Heinrich:** Die Zukunft des Dilettantismus, in: Der Säemann, 1. Jg. 1905, S. 201 - 206.
- Rein, Wilhelm:** Bildende Kunst und Schule. Eine Studie zur Innenseite der Schulreform, Dresden 1902.
- Rein, Wilhelm** (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 7. Bd., Langensalza 1908.
- Rein, Wilhelm** (Hrsg.): Deutsche Schulerziehung, München 1913.
- Rein, Wilhem:** Bildende Kunst und Schule, in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.): Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen der Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar und Hamburg, Leipzig 1929, Anhang S. 2.
- Reulecke, Jürgen:** „Kunst“ in den Arbeiterbildungskonzepten bürgerlicher Sozialreformer im 19. Jahrhundert, in: Mai, Ekkehard; Pohl, Hans; Waetzoldt, Stephan (Hrsg.): Kunstpolitik und Kunstförderung im Kaiserreich, Berlin 1982, S. 83 - 93.

- Reulecke, Jürgen:** Geschichte der Urbanisierung in Deutschland, Frankfurt/M. 1985.
- Rheims, Maurice:** Kunst um 1900, Wien 1965.
- Richter, Fr.:** Künstlerischer Wandschmuck, in: Schröder, Conrad (Hrsg.): Führer durch die Lehrmittel Deutschlands, 1. Bd., Magdeburg 1903, S. 70 - 82.
- Richter, Johannes:** Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens, Leipzig 1909.
- Riegmeyer, Hermann:** Deutsches Bauerntum - deutsche Schule!, in: Schulwart, 32. Jg. 1935, S. 55 - 58.
- Riegmeyer, Hermann:** Wehrhaftmachung durch die Schule, in: Schulwart, 33. Jg. 1936, S. 3 - 6.
- Riegmeyer, Hermann:** Künstlerischer Wandschmuck in der Schule von heute, in: Schulwart, 35. Jg. 1938, S. 3 - 6.
- Rilke, Rainer Maria:** Das Stundenbuch, Frankfurt/M. 1996.
- Ringshausen, Gerhard:** Von der Buchillustration zum Unterrichtsmedium. Der Weg des Bildes in die Schule dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts, Weinheim/Basel 1976.
- Rittmeyer, Christian; Wiersing, Erhard** (Hrsg.): Bild und Bildung. Ikonologische Interpretationen vormoderner Dokumente von Erziehung und Bildung, Wiesbaden 1991.
- Ritzi, Christian; Wiegmann, Ulrich** (Hrsg.): Zwischen Kunst und Pädagogik. Zur Geschichte des Schulwandbildes in der Schweiz und in Deutschland, Hohengehren 1998.
- Röhrs, Hermann:** Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt, Weinheim 1994.
- Roloff, Ernst M.** (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, 3. und 4. Bd., Freiburg/B. o. J.
- Rosenhagen, Hans:** Arthur Kampf, Bielefeld/Leipzig 1922.
- Röttger, Karl:** Das Leben, die Kunst, das Kind. Beiträge zur modernen Pädagogik, Bremen 1905.
- Rühlmann, P.:** Kunstpflege in der Schule, in: Neue Bahnen, 12. Jg. 1901, S. 230 - 233 und S. 298 - 301.
- Rüttenauer, Benno:** Walter Georgi, in: Die Rheinlande, 9. Jg. 1909, S. 217 - 220.

- Sallwürk, Ernst v.:** Bilderschmuck für unsere Schulzimmer, in: Deutsche Schule, 5. Jg. 1901, S. 657 - 667.
- Schäfer, Wilhelm:** Deutsche Kunst?, in: Der Kunstwart, 2. Oktoberheft 1906, S. 103 - 107.
- Schalk, Fritz:** „Fin de siècle“, in: Bauer, Roger; Heftrich, Eckhard u.a. (Hrsg.): Fin de siècle. Zu Literatur und Kunst der Jahrhundertwende, Frankfurt/M. 1977, S. 3 - 15.
- Scheibe, Wolfgang:** Die Reformpädagogische Bewegung 1900 - 1932, 10. Aufl., Weinheim/Basel 1994.
- Schiffler, Horst; Winkler, Rolf:** Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern, Zürich 1985.
- Schlünder, Inge:** Die deutschen Künstler-Steinzeichnungen und die kunstpädagogische Reformbewegung in der Wilhelminischen Ära, Frankfurt/M. 1973.
- Schmarsow, August:** Unser Verhältnis zu den bildenden Künsten, Sechs Vorträge über Kunst und Erziehung, Leipzig 1903.
- Schmidt, Friedrich:** Über spontane ästhetische Empfänglichkeit des Schulkindes, in: Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik, 7. Bd., Leipzig 1908, S. 119 - 131.
- Schmidt, Jutta:** Naturgeschichtliche Wandbilder im Wandel didaktischer Theorien, in: Just, Norbert; Kleckers, Andrea (Hrsg.): Schule halten heißt Welt gestalten: Beiträge zum Wandel von Schule und Unterricht, Essen 1990, S. 64 - 74.
- Schmitt, Hanno:** Daniel Nikolaus Chodowiecki als Illustrator der Aufklärungspädagogik, in: Schmitt, Hanno; Link, Jörg-W.; Tosch, Frank (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte, Bad Heilbrunn 1997, S. 51 - 76.
- Schmitt, Hanno; Link, Jörg-W.; Tosch, Frank (Hrsg.):** Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte, Bad Heilbrunn/Obb. 1997.
- Schneider, Norbert:** Kunst und Gesellschaft: Der sozialgeschichtliche Ansatz, in: Belting, Hans u.a. (Hrsg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung, 5. Aufl., Berlin 1996, S. 306 - 335.
- Schoenichen, Walther:** Welche Anforderungen sind an die für den naturgeschichtlichen Unterricht bestimmten Anschauungstafeln zu stellen?, in: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 1. Jg. 1905, S. 4 - 8, S. 49 - 53.

- Schopenhauer, Arthur:** Die Welt als Wille und Vorstellung, Frauenstädt'sche Gesamtausgabe, 1877.
- Schreiber, H.:** Meinholds Märchenbilder, in: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 11. Jg. 1904, S. 226 - 228.
- Schubert, Conrad:** Die Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule, in: Pädagogische Studien, 23. Jg. 1902, S. 289 - 310.
- Schubert, Conrad:** Eine vollständig ausgeschmückte Schule, in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 54. Jg. 1902, S. 209 - 211.
- Schubert, Conrad:** Die deutsche bildende Kunst in unsern Schulen, in: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Schulerziehung, München 1913, S. 215 - 232.
- Schulze, Otto:** Die Frage der ästhetischen Erziehung eine Lebens- und Existenzfrage für unser Volk und für unsere Jugend, Magdeburg 1902.
- Schulze, Rudolf:** Die Mimik der Kinder beim künstlerischen Genießen, Leipzig 1906.
- Schumann, Paul:** Bilder in die Schulen!, in: Der Kunstwart, 2. Februarheft 1901, S. 445 - 449.
- Schutte, Jürgen; Sprengel, Peter** (Hrsg.): Die Berliner Moderne 1885 - 1914, Stuttgart 1987.
- Seel, Martin:** Ästhetik des Erscheinens, München/Wien 2000.
- Seemann, Artur:** Bildende Kunst in der Schule, Leipzig 1902.
- Seemann, Artur:** Bildende Kunst in der Schule, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 55. Jg. 1903, S. 305 - 307.
- Seemanns Wandbilder,** Hundert Meisterwerke der bildenden Kunst, Leipzig 1897.
- Seidel, Paul** (Hrsg.): Der Kaiser und die Kunst, Berlin 1907.
- Semrau, Max:** Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus, in: Die Lehrmittel der Deutschen Schule, 1. Jg. 1901, S. 52 - 54.
- Semrau, Max:** Künstlerische Anschauungsbilder, in: Die Lehrmittel der Deutschen Schule, 4. Jg. 1904, S. 38 - 39.
- Simmel, Georg:** Die Großstädte und das Geistesleben, in: Schutte, Jürgen; Sprengel, Peter (Hrsg.): Die Berliner Moderne 1885 - 1914, Stuttgart 1987, S. 124 - 130.
- Späni, Martina:** Die Anschauung als schöne Erfahrung und Füllhorn des leeren Begriffs, in: Bundesamt für Kultur (Hrsg.): Kunst zwischen

- Stuhl und Bank. Das Schweizerische Schulwandbilder Werk 1935 - 1995, Bern 1996, S. 39 - 69.
- Spanier, Max:** Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen, in: Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg, Hamburg 1901, S. 55 - 62.
- Spanier, Max:** Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen, 3. Aufl., Leipzig 1902.
- Spanier, Max:** Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen, in: Vierteljahresschrift für pädagogische Reform, 1. Jg. 1904, S. 49 - 52.
- Spanier, Max:** Etwas über Bild-Betrachtungen, in: Kind und Kunst, 1. Jg. 1905, S. 277 - 281.
- Spanier, Max:** Moderne Anschauungsbilder, in: Das Schulzimmer, 3. Jg. 1905, S. 66 - 79.
- Spohr, Wilhelm:** Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen, in: Ernstes Wollen, Nr. 20, 15. Juli 1900, S. 115 - 120.
- Springer, Anton:** Handbuch der Kunstgeschichte, 5. Bd., Die Kunst des 19. Jahrhunderts, Leipzig 1906.
- Stach, Reinhard:** Das Wandbild - raumgestaltende und belehrende Funktion, in: Gudjons, Herbert; Reinert, Gerd-Bodo (Hrsg.): Schulleben, Königstein 1980, S. 30 - 39.
- Stach, Reinhard:** Bilder aus der Schule. Wandbilder aus hundert Jahren, Dortmund 1981.
- Stach, Reinhard:** Lernen durch Schulische Wandbilder, in: Pöggeler, Franz (Hrsg.): Bild und Bildung, Frankfurt/M. 1992, S. 339 - 354.
- Städtische Galerie Karlsruhe:** Deutsche Künstlerkolonien 1890 - 1910, Karlsruhe 1998.
- Stahl, Fritz:** Künstlerischer Wandschmuck für die Schule und im Hause, in: Die Kunst im Leben des Kindes, Katalog der Ausstellung im Hause der Berliner Secession März 1901, Leipzig/Berlin 1901, S. 19 - 28.
- Stahl, Fritz:** Künstlerischer Wandschmuck in Schule und Haus, in: Droscher, Lili; Feld, Otto u.a. (Hrsg.): Die Kunst im Leben des Kindes. Berlin 1902, S. 66 - 104.
- Stiehler, Georg:** Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus, eine Forderung der Kunsterziehung, in: Volckmar, F.; Staackmann, L.; Koch, A. & Co: Lehrmittel-Netto-Katalog, Leipzig/Berlin/Stuttgart 1914, S. 41 - 42.



- Stöcker, Hermann:** Schulgeschichte als Bildgeschichte - Ein Beispiel aus dem Bremer Schulmuseum, in: Amlung, Ullrich; Helmchen, Jürgen; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Das Schulmuseum - Aufgaben, Konzeptionen und Perspektiven, Weinheim/München 1997, S. 119 - 132.
- Strobel, Hans:** Der Begriff von Kunst und Erziehung bei Julius Langbehn. Ein Beitrag zur Geschichte der Kunsterziehungsbewegung, Würzburg 1940.
- Strzygowski, Josef:** Anleitung zur Kunstbetrachtung in den oberen Klassen der Mittelschulen, in: Festschrift zur Erinnerung an die Feier des fünfzigjährigen Bestandes der deutschen Staats-Oberrealschule in Brünn, Brünn 1902, S. 319 - 328.
- Strzygowski, Josef:** Wie sind die Lehrer für den Anschauungsunterricht im Gebiete der bildenden Kunst vorzubereiten?, in: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 1. Jg. 1905, S. 177 - 180.
- Strzygowski, Josef:** Die Bildende Kunst der Gegenwart, 2. Aufl., Wien 1923.
- Stuve, Johann:** Ueber die Nothwendigkeit Kinder frühzeitig zu anschauernder und lebendiger Erkenntniß zu verhelfen; und über die Art, wie man das anzufangen habe, in: Joachim Heinrich Campe (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens, 10. Teil, Wien/Braunschweig 1788, S. 163 - 444.
- Suck, Hans:** Künstlerischer Wandschmuck für Schulen, in: Das Schulzimmer, 2. Jg. 1904, S. 130.
- Talkenberger, Heike:** Von der Illustration zur Interpretation: Das Bild als historische Quelle, in: Zeitschrift für Historische Forschung, 3, 1994, S. 289 - 313.
- Talkenberger, Heike:** Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde, in: Schmitt, Hanno; Link, Jörg-W.; Tosch, Frank (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte, Bad Heilbrunn/Obb. 1997, S. 11 - 26.
- Talmon-Gros, Walter:** Der Maler Strich-Chapell, in: Württemberg, 5. Jg. 1933, S. 353 - 356.
- Talmon-Gros, Walter:** Walter Strich-Chapell, der Maler der schwäbischen Landschaft, in: Der Türmer, 36. Jg. 1933, S. 520 - 524.

- Tenorth, Heinz-Elmar:** Erziehung und Geschichte. Zur Theorie und Methodik erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen, in: Brinkmann, Wilhelm; Renner, Karl (Hrsg.): Die Pädagogik und ihre Bereiche, Paderborn 1982, S. 237 - 254.
- Teupser, Werner:** Walther Georgi (1871-1924). Zur Nachlaß- und Gedächtnisausstellung des Künstlers im Leipziger Kunstverein, in: Leipzig. Eine Monatsschrift, 1. Jg. 1925, S. 173 - 177.
- Theilmann, Rudolf:** Karl Biese, in: Badische Biographien, 3. Bd., 1990, S. 47 - 48.
- Thieme, Ulrich; Becker, Felix:** Allgemeines Lexikon der bildenden Künstler von der Antike bis zur Gegenwart, Leipzig 1999.
- Thierack, H.:** Kunst in der Schule, in: Centralorgan für Lehrmittel, für Kunst in Schule und Haus und für Schulmöbel, 1. Jg. 1903, S. 21 - 23.
- Tittel, Karl:** Künstlerischer Wandschmuck in der Schule, in: Neue Jahrbücher für Pädagogik, 8. Jg. 1905, S. 506 - 528.
- Uebel, A.:** Über das Verhältnis des Kunstbildes zum Anschauungsbilde, in: Leipziger Lehrerzeitung, 10. Jg. 1902, S. 101 - 104, S. 115 - 117 und S. 135 - 138.
- Unsere Kunsterziehungstage,** in: Der Säemann, 2. Jg. 1906, S. 1 - 6.
- Vanselow, Karl:** Vom Kunsterziehungstag in Dresden, in: Das Schulhaus, 3. Jg. 1901, S. 453 - 464.
- Vermischtes,** in: Die Lehrmittel der Deutschen Schule, 2. Jg. 1902, S. 23 - 25.
- Vermischtes,** in: Die Lehrmittel der Deutschen Schule, 4. Jg. 1904, S. 29 - 32.
- Versuche und Ergebnisse** der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg, Hamburg 1901.
- Vogel, Matthias:** Schweizer Gesinnung und Schweizer Kunst, in: Bundesamt für Kultur (Hrsg.): Kunst zwischen Stuhl und Bank. Das Schweizerische Schulwandbilder Werk 1935 - 1995, Bern 1996, S. 11 - 35.
- Vogel, Matthias:** In welchem Stil sollen wir malen? Künstler im Dienst der Schule zwischen Freiheit und Anpassung, in: Ritzi, Christian; Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Zwischen Kunst und Pädagogik, Hohengehren 1998, S. 86 - 105.
- Voges, Rosemarie:** Das Ästhetische und die Erziehung. Werdegang einer Idee, München 1979.

- Voigtländers farbige Künstlersteinzeichnungen**, in: Schulwart, 30. Jg. 1933, S. 95 - 96.
- Volbehr, Theodor**: Das Verlangen nach einer neuen deutschen Kunst ein Vermächtnis des 18ten Jahrhunderts, Leipzig 1901.
- Volkelt, Johannes**: Kunst und Volkserziehung. Betrachtungen über Kulturfragen der Gegenwart, München 1911.
- Volkman, Ludwig**: Die Erziehung zum Sehen, Leipzig 1903.
- Volksopfer 1813**, in: Deutsche Schulpraxis, 26. Jg. 1906, S. 319.
- Voll, Karl**: Die VII. internationale Kunstausstellung der Münchener Secession, in: Die Kunst für Alle, 14. Jg. 1899, S. 321 - 325.
- Von neuen Vorzugsdrucken**, in: Der Kunstwart, 2. Juniheft 1906, S. 326.
- Vroede, M. de**: Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in Belgie in de 19de en 20ste eeuw, Deel III, Gent/Leuven 1978.
- Wagner, Richard**: Die Kunst im Schulzimmer, in: Neue Jahrbücher für Pädagogik, 4. Jg. 1901, S. 488 - 504.
- Weber, Ernst**: Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft, Leipzig 1907.
- Weber, Ernst**: „Die Gefahren der künstlerischen Erziehung“, in: Der Kunstwart, 1. Juniheft 1909, S. 312 - 316.
- Weldler-Steinberg, Augusta** (Hrsg.): Theodor Körners Briefwechsel mit den Seinen, Leipzig 1910.
- Welsch, Wolfgang**: Ästhetisches Denken, 4. Aufl., Stuttgart 1995.
- Welsch, Wolfgang**: Zur Aktualität ästhetischen Denkens, in: Ders.: Ästhetisches Denken, Stuttgart 1990, S. 41 - 78.
- Welsch, Wolfgang**: Die Geburt der postmodernen Philosophie aus dem Geist der modernen Kunst, in: Ders.: Ästhetisches Denken, Stuttgart 1990, S. 79 - 113.
- Welsch, Wolfgang** (Hrsg.): Die Aktualität des Ästhetischen, München 1993.
- Welsch, Wolfgang**: Das Ästhetische - Eine Schlüsselkategorie unserer Zeit?, in: Ders.: Die Aktualität des Ästhetischen, München 1993, S. 13 - 47.
- Wettbewerbe**, in: Das Schulhaus, 4. Jg. 1902, S. 535 - 537.
- Wiersing, Erhard**: Der Schild des Achill. Zur erziehungshistorischen Bedeutung des literarischen und bildlichen Kunstwerks, in: Rittelmeyer, Christian; Wiersing, Erhard (Hrsg.): Bild und Bildung, Wiesbaden 1991, S. 1 - 21.
- Wietek, Gerhard** (Hrsg.): Deutsche Künstlerkolonien und Künstlerorte, München 1976.

- Wilhelm II.:** Die wahre Kunst, in: Schutte, Jürgen; Sprengel, Peter (Hrsg.): Die Berliner Moderne 1885 - 1914, Stuttgart 1987, S. 571 - 574.
- Winzer, Hermann:** Die Volksschule und die Kunst. Ein Rück- und Vorblick. Pädagogisches Magazin, Heft 218, Langensalza 1903.
- Wolf, Georg Jakob:** Der Streit um Angelo Janks Reichstagsbilder, in: Die Kunst, 19. Bd., München 1909, S. 198 - 199.
- Wolgast, Heinrich:** Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung, Leipzig 1903.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin** (Hrsg.):  
Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen der  
Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar und Hamburg. Eine  
Auswahl, Leipzig 1929.
- Zetzsche, C.:** Die Kunst in der Schule, in: Das Schulhaus, 3. Jg. 1901, S. 276 - 278.
- Zetzsche, C.:** Die Kunstförderung durch Bilderschmuck in den Schulen, in: Das Schulhaus, 3. Jg. 1901, S. 69 - 81.
- Zobel, Victor:** Bildende Kunst, Berliner Kunstaustellungen, in: Der Kunstwart, 1. Augustheft 1900, S. 347 - 348.

## **Verlagskataloge/ Lehrmittelkataloge**

- Bibliotheca Paedagogica**, Verzeichnis der bewährtesten und neuesten Lehrmittel für höhere, mittlere und Elementarschulen sowie von Werken der Erziehungs- und Unterrichts-Wissenschaft, 21. Ausgabe, o. O. 1914.
- Die farbige Künstlerlithographie** und ihre Bedeutung für die künstlerische Kultur, Leipzig o. J.
- E. A. Seemann's Farbige Kunstblätter**, Katalog der farbigen Kunstblätter, Leipzig o. J.
- Handbüchlein** des künstlerischen Wandschmucks, Leipzig o. J.
- Handbüchlein** des Schulwandschmucks, Leipzig o. J.
- Katalog**. Originallithographien. Künstlerbund Karlsruhe, Karlsruhe 1902.
- Katalog** der Ausstellung neuerer Lehr- und Anschauungsmittel für den Unterricht an Mittelschulen. K. k. Österreichisches Museum für Kunst und Industrie, Wien 1903.
- Koehler, K. F.; Neff & Koehler**: Lager-Verzeichnis der neuesten und gangbarsten Lehrmittel, Leipzig/Stuttgart 1914.
- Künstler-Steinzeichnungen**, Federzeichnungen, Schattenbilder: Katalog des Verlages B.G. Teubner, Leipzig/Berlin o. J.
- Künstlerischer Wandschmuck**. Deutsche Künstler-Stein-Zeichnungen, Leipzig 1902.
- Künstlerischer Wandschmuck**, Künstler-Steinzeichnungen aus dem Verlage von B.G. Teubner, Leipzig/Berlin o. J.
- Meinholds Schul- und Wandbilder**, Verzeichnis mit photographisch verkleinerten Abbildungen der wichtigsten Schulbilder, Dresden o. J.
- Schröder, Conrad** (Hrsg.): Führer durch die Lehrmittel Deutschlands, 1. Bd., Magdeburg 1903.
- Schulwart-Katalog**. Ein illustriertes Verzeichnis der besten Lehr- und Lernmittel. Ausgabe März 1911.
- Volckmar, F.; Staackmann, L.; Koch, A. & Co**: Lehrmittel-Netto-Katalog, Leipzig/Berlin/Stuttgart 1914.
- Wachsmuth, F. E.**: Verlagskatalog über große farbige Anschauungsbilder für alle Gebiete des Schulunterrichts, Leipzig o. J.
- Wachsmuth, F. E.**: Künstlerisch ausgeführte farbige Anschauungsbilder für alle Unterrichtszwecke, Nachtrag, Leipzig 1907.

**Wachsmuth, F. E.:** Hauptbilder-Katalog in 6 Bänden und einem Schlagwortverzeichnis, 6. Bd., Leipzig 1911.

**Wachsmuth, F. E.:** Verlagsverzeichnis, Leipzig 1927.

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1:** *Anzeige der Franckh'schen Verlagshandlung*, Stuttgart  
Zit. n.: Schulwart, VIII. Jg. 1910, S. 203.
- Abb. 2:** *Badende Knaben*, Paul Gerhard Vowe  
Künstlersteinzeichnung, Nr. 409, 75 x 55 cm, Museum Europäischer Kulturen, Berlin.
- Abb. 3:** *Badende Knaben*, Max Liebermann, 1900  
Öl auf Leinwand, 113 x 152 cm, © VG Bild-Kunst, Bonn 2002.
- Abb. 4:** *Einsegnung der Freiwilligen 1813*, Arthur Kampf (um 1901)  
Künstlersteinzeichnung, Nr. 113, 100 x 70 cm, Westfälisches Schulmuseum, Dortmund.
- Abb. 5:** *Einsegnung von Lützows Schwarzen Freiwilligen in der Kirche zu Rogau bei Zobten in Schlesien im Jahre 1813*, Arthur Kampf  
Staatliche Kunsthalle Karlsruhe.
- Abb. 6:** *Pflügender Bauer*, Walther Georgi (um 1901)  
Künstlersteinzeichnung, Nr. 11, 100 x 70 cm, zit. n.: Künstlerischer Wandschmuck, Künstlersteinzeichnungen aus dem Verlage von B.G. Teubner in Leipzig und Berlin, o. J., S. 8.
- Abb. 7:** *Hünengrab*, Karl Biese (1901)  
Künstlersteinzeichnung, Nr. 1, 100 x 70 cm, Westfälisches Schulmuseum, Dortmund.
- Abb. 8:** *Lieb Heimatland, ade!*, Walter Strich-Chapell (um 1901)  
Künstlersteinzeichnung, Nr. 38, 100 x 70 cm, Museum Europäischer Kulturen, Berlin.
- Abb. 9:** *Eiserne Wehr*, Angelo Jank (1902)  
Künstlersteinzeichnung, Nr. 118, 75 x 55 cm, Westfälisches Schulmuseum, Dortmund.
- Abb. 10:** *Eiserne Wehr*, Angelo Jank  
Öl auf Leinwand, zit. n.: Die Kunst für Alle, 14. Jg. 1898 - 1899, Einschaltblatt zwischen S. 324 und S. 325.
- Abb. 11:** *Niederdeutsche Dorfstraße*, Friedrich Kallmorgen (um 1901)  
Künstlersteinzeichnung, Nr. 106, 75 x 55 cm, Pfinzgaumuseum Karlsruhe Durlach.

**Abb. 12:** *Zeichnung Niederdeutsche Dorfstraße*, Friedrich Kallmorgen  
Kopie von Hans Knab, Pfinztal.

**Abb. 13:** *Vertrag zwischen B.G. Teubner und Karl Biese*  
Archiv des Teubner Verlags, Leipzig.



## **Lebenslauf**

Name : Ina Katharina Uphoff  
Anschrift : Edmund-Kaufmann-Str. 20  
97877 Wertheim  
Geburtsdatum : 30.11.1972  
Geburtsort : Rheinhausen, jetzt Duisburg  
Konfession : römisch-katholisch  
Familienstand : ledig

### **Schulbildung**

1979 - 1983 Städt. Gem.-Grundschule Auf dem Berg, Rheinhausen  
1983 - 1992 Städt. Krupp-Gymnasium, Rheinhausen  
1992 Schulabschluss: Abitur

### **Hochschulbildung**

1992 - 1997 Studium der Erziehungswissenschaften an der Gerhard-Mercator-Universität - Gesamthochschule - Duisburg  
1997 Abschluss: Diplom-Pädagogin  
seit 1998 Promotionsstudium an der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg

### **Praktika und Berufstätigkeit**

1994 Praktikum in der Familienbildungsstätte des Dekanates Duisburg-West  
1996 Praktikum in der Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche des Caritasverbandes für die Stadt Duisburg e.V.  
1995 - 1997 Wissenschaftliche Hilfskraft, Archiv Schulisches Wandbild an der Universität Duisburg  
seit 1998 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im VW-Forschungsprojekt am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Würzburg (Prof. W. Müller)