

**Beiträge zur historischen und systematischen
Schulbuch- und Bildungsmedienforschung**



Katrin Stöcker

Medialisiertes Vermittlungswissen

**Untersuchung der Wandbilder zum Anschauungsunterricht
und ihrer Begleittexte im Zeitraum 1872 bis 1914**

Stöcker

Medialisiertes Vermittlungswissen

Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung

herausgegeben von

Bente Aamotsbakken, Marc Depaepe, Carsten Heinze,
Eva Matthes, Sylvia Schütze und Werner Wiater

Katrin Stöcker

Medialisiertes Vermittlungswissen

Untersuchung der Wandbilder zum
Anschauungsunterricht und ihrer Begleittexte
im Zeitraum 1872 bis 1914

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Diese Arbeit wurde von der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität Würzburg unter dem Titel „Medialisiertes Vermittlungswissen. Untersuchung der Wandbilder zum Anschauungsunterricht und ihrer Begleittexte im Zeitraum 1872 bis 1914“ 2017 als Dissertation angenommen.

Erstgutachterin: Professorin Dr. Margarete Götz.

Zweitgutachter: Professor Dr. Walter Müller.

Tag der mündlichen Prüfung: 13.06.2017.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Collage auf Umschlagseite 1: © Zeichnung von Katrin Stöcker, integriertes Wandbild: Feld. Wilke's Bildertafeln
für den Anschauungsunterricht. Nach pädagogischen Vorschlägen von Ludwig Heinemann, neu gezeichnet von
Albert Toller. Braunschweig: Verlag Friedrich Wreden 1875. Original in der Sammlung der Aarhus University
Library, Campus Emdrup (DPB) (Signatur 11068).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2242-8

Kurzzusammenfassung

Unterrichtsmedien zeichnen sich durch ihre spezifische Aufbereitung und visuelle Verdichtung aus, die sie als für den Vermittlungskontext besonders geeignet erscheinen lassen. Die didaktische Transformation des Wissens wird in der vorliegenden Untersuchung anhand historischer Schulwandbilder für den ersten Anschauungsunterricht aus der Zeit des deutschen Kaiserreichs rekonstruiert.

Der Quellenkorpus konstituiert sich durch die verbreitetsten sechs Wandbildserien mit insgesamt hundert Einzelbildern. Zusätzlich zu den Bildern selbst werden die zugehörigen Begleittexte hinzugezogen, um die inhaltlichen Wissensbestände und weiterhin sowohl visuelle wie textuelle Vermittlungsstrukturen und -strategien zu identifizieren. Auf Grundlage der kontextualen Rahmenbedingungen des kaiserzeitlichen Volksschulwesens und des Anschauungsunterrichts dient eine mehrstufige qualitativ-interpretative Analyse dazu, die inhaltlichen und formalen Stabilitäten und Modifikationen des medialisierten Vermittlungswissens zu überprüfen.

Innerhalb der Grobanalyse werden erste funktionale und strukturelle Gegebenheiten der Bildserien bestimmt. Das Verständnis eines bildbasierten Anschauungsunterrichts hinsichtlich der thematischen Gliederung sowie der methodischen Grundkonzeption wird als Ergebnis dieses ersten Untersuchungsschritts deutlich. Ein Teil der Grobanalyse umfasst die Zusammenstellung der jeweiligen formalen Rahmendaten zu jeder Wandbildserie. Die sich anschließende kategorienbasierte inhaltliche Analyse bestätigt vorliegende Befunde zu bildnerischen Topoi und motivischen Kontinuitäten und differenziert sie auf einer breiten Datenbasis aus. Die Konstanz der behandelten Themen schließt moralisch konotierte Wissensbestände ein. Die strukturelle Feinanalyse lässt auf textueller und analog auf visueller Ebene analytisch-deskriptive und gleichermaßen narrativ-inszenierende Strategien als formale Wissensstrukturen zu Tage treten. Sie systematisieren und beleben die inhaltliche Informationsdichte und machen die Bilder für die unterrichtliche Vermittlung in inhaltlicher wie moralisierender Hinsicht verwertbar. Aufgrund ihrer Stabilität lassen sie sich zu dominanten Mustern verdichten, die das medialisierte Vermittlungswissen bezogen auf den Medienverbund Wandbild und Begleittext profilieren.

Die Untersuchungsergebnisse untermauern damit die Befunde früherer Studien innerhalb der Schulwandbildforschung, erweitern sie auf Basis eines umfangreichen Quellenkorpus und ergänzen sie um die Kennzeichnung des medialisierten Vermittlungswissens mit spezifischen Charakteristika, die den Wandbildern zu einer eigenen Ästhetik und Wirkmächtigkeit verhelfen.

Abstract

Teaching tools are characterised by a specific presentation and a visual density which make them particularly suitable for educational purposes. This didactic transformation of knowledge will be reconstructed in the present study by means of school wall charts (*Schulwandbilder*) as used in object lessons for primary school starters (*erster Anschauungsunterricht*) during the time of the German Empire.

The research corpus consists of the six most popular series of wall charts, comprising one hundred individual pictures. In addition to the pictures themselves, the corresponding manuals are also included in the analysis in order to identify the informational contents as well as the visual and textual structures and strategies used to fulfil the educational purposes. In light of the historical context of the general schooling system in the German Empire and object lessons, a multi-stage qualitative-interpretive analysis was developed to enable an examination of the stabilities and the modifications of the media-based teaching knowledge (*medialisiertes Vermittlungswissen*) with regard to both contents and formalities.

The initial general analysis serves to determine the functional and structural data on the series of wall charts including the formal meta data. The first result of research is the framework of the visually oriented object lessons in terms of the topic structures and the basic methodological approach. Following on from this, the category-based analysis of the contents then confirms existing research results on visual topoi and continuities of motifs, whilst also elaborating on it by using a broadened database. The consistency in the topics includes those with moral connotations. The fine structural analysis then reveals the presence of formal knowledge structures in the form of both analytical-descriptive and narrative-orchestrated strategies, at the textual level and at the level of the corresponding visual implementations. These strategies systemise and vitalise the dense informational content to be imparted. It is this which makes the wall charts suitable for use in classrooms with regard to both subject matter and moral education. Their stability allows them to be condensed into dominant patterns which give a profile to the media-based teaching knowledge in the combination of wall chart and accompanying manual.

The research results can therefore be seen as supporting the results of previous studies within the field of school wall charts research, as well as expanding these with reference to a wide source corpus and supplementing them with the characterisation of the media-based teaching knowledge. This, in turn, contributes to the aesthetics and efficacy of the wall chart as a genus.

Inhalt

Danksagung	9
1 Einleitung	11
2 Theoretisch-begriffliche Grundlegung	13
2.1 Schulwandbild	13
2.2 Vermittlungswissen	14
3 Stand der Schulwandbildforschung	17
3.1 Entwicklungsphasen des Schulwandbildes	17
3.2 Thematische Schwerpunkte der Schulwandbildforschung	19
4 Forschungsleitende Fragestellungen	25
5 Anlage der Untersuchung	27
5.1 Quellenkorpus	27
5.2 Methodisches Vorgehen	29
6 Kontextuale Rahmung	33
6.1 Volksschulwesen zur Zeit des Deutschen Kaiserreichs	33
6.1.1 Modernisierung und Tradierung	33
6.1.2 Lehrerausbildung	35
6.2 Anschauungsunterricht	37
6.2.1 Anschauung	37
6.2.2 Konzeptioneller Ursprung und Zielsetzung	38
6.2.3 Status und curriculare Verortung des Anschauungsunterrichts	40
6.2.4 Stoff	43
6.2.5 Anschauungsbilder	44
6.2.6 Methodische Umsetzung	49
7 Strukturelle und funktionale Grobanalyse	53
7.1 Wilke's Bildertafeln für den Anschauungsunterricht	53
7.2 (Neue) Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht aus dem Winkelmann-Verlag	56
7.3 Hölzels Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht	62
7.4 Neue Anschauungsbilder aus dem Verlag A.W. Kafemann	68
7.5 Meinholds Bilder für den Anschauungsunterricht	71
7.6 Hirts Anschauungsbilder	78
7.7 Teilzusammenfassung	82

8 Inhaltliche Strukturen	87
8.1 Inhaltliches Spektrum und motivische Besonderheiten	87
8.1.1 Motivgruppe Sozialräume.....	87
8.1.2 Motivgruppe Naturräume	92
8.1.3 Motivgruppe Arbeitskontexte	101
8.1.4 Motivgruppe Reisen und Verkehr.....	107
8.1.5 Motivgruppe Jahreszeiten	109
8.2 Deutungsmuster	116
8.2.1 Jahreszeitliche Charakteristik	116
8.2.2 Basiswissen und anthropozentrische Ausrichtung.....	117
8.2.3 Lebenspraktische Propädeutik	118
8.2.4 Enzyklopädische Ausführungen	120
8.2.5 Moralisches Wissen	122
8.3 Teilzusammenfassung und Verdichtung zu inhaltlichen Wissensstrukturen ..	130
9 Strukturelle Feinanalyse	133
9.1 Textuelle Strukturen	133
9.1.1 Unterrichtsmethodische Grobstrukturierung.....	133
9.1.2 Strategien zur Gesprächsstrukturierung.....	141
9.1.3 Strategien zur Stoffstrukturierung.....	147
9.1.4 Strategien zur Sprachbildung	154
9.1.5 Strategien zur Ausgestaltung des Bildbezugs	156
9.1.6 Strategien narrativer Textkonstruktion	166
9.1.7 Strategien zur Vermittlung moralischen Wissens	172
9.1.8 Teilzusammenfassung und Verdichtung zu textuellen Strukturen.....	179
9.2 Visuelle Strukturen	182
9.2.1 Perspektivische und kompositorische Strukturen	182
9.2.2 Szenische Choreographie und Inszenierungsstrategien	192
9.2.3 Strukturierung durch Zeichnung und Farbigkeit.....	199
9.2.4 Teilzusammenfassung und Verdichtung zu visuellen Strukturen	204
10 Zusammenfassende Spezifizierung des medialisierten Vermittlungswissens...	209
11 Quellen	217
11.1 Bildquellen des Quellenkorpus	217
11.2 Textquellen des Quellenkorpus.....	219
11.3 Weitere Bildquellen	220
11.4 Weitere Textquellen.....	220
12 Literatur	229
13 Anhang – Bilderverzeichnis	243

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich sehr herzlich bei all denjenigen bedanken, die mir bei meinem Dissertationsprojekt hilfreich zur Seite standen.

Allen voran danke ich besonders Professorin Dr. Margarete Götz. Sie begleitete mein Forschungsvorhaben mit zahlreichen fachlichen und strukturellen Ratschlägen, brachte es durch kritische und konstruktive Impulse voran und unterstützte mich fortwährend sachlich, aber auch motivational. Ihre Anregungen prägten mein Agieren im Entstehungsprozess der Dissertation entscheidend, und so gilt ihr mein aufrichtiger Dank für ihre kompetente Betreuung.

Professor Dr. Walter Müller möchte ich für sein wohlwollendes, ermutigendes Interesse und seine Ratgeberschaft auf Basis seiner fachlichen Expertise danken.

Der ehemaligen Lehrstuhlinhaberin Professorin Dr. Margarete Götz und meinen damaligen Kolleginnen und Kollegen des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg Agneta Floth, PD Dr. Johannes Jung, Eva Kiefer, Dr. Bettina König, Katharina Krenig, Lisa Sauer und vor allem Dr. Verena Stürmer und Dr. Michaela Vogt sei für die wertvolle gemeinsame Zeit der historischen Forschung und kritischen Diskussion gedankt. Sie waren gleichzeitig Vorbilder sowie fachliche und freundschaftliche Gesprächspartnerinnen für mich und standen mir stets mit ihrem Rat zur Seite.

Ich möchte den studentischen Hilfskräften Isabella Blumenröder und Ramona Lienert danken, die mir bei der Digitalisierung der Begleittexte zur Hand gegangen sind.

In den Schulwandbildsammlungen der Aarhus University Library, Campus Emdrup (DPB) in Kopenhagen, des Schulmuseums Friedrichshafen am Bodensee, der Forschungsstelle Historische Bildmedien des Lehrstuhls für Systematische Bildungswissenschaft an der Universität Würzburg und des Nordwestdeutschen Schulmuseums in Zetel-Bohlenbergerfeld halfen mir die dortigen Leitungen und Mitarbeiterinnen, die Bilder meines Quellenkorpus aufzufinden, und sie wurden mir freundlichst zur Datenerhebung zur Verfügung gestellt. Deshalb bedanke ich mich bei Jens Bennedsen, Inger Sørensen und Signe Gindrup (Kopenhagen), Sonja Nanko und Sabine Betzler-Hawlitcschek (Friedrichshafen), Dr. Ina Katharina Uphoff (Würzburg) sowie Elke Schneider (Zetel).

Während der letzten Jahre übten meine Familie und Freunde immer Geduld und zeigten Interesse sowie Verständnis, auch wenn die gemeinsame Zeit knapp bemessen war. Ihnen danke ich zutiefst für ihr Vertrauen in das, was unsere Familie und Freundschaft auszeichnet. Mein besonderer Dank gebührt meinen Eltern für die unermüdliche Bestärkung und Unterstützung.

Katrin Stöcker

1 Einleitung

Das Zeigen der Welt ist eine Grundaufgabe der Schule (vgl. Duncker 1996, 14) und vor allem des Unterrichts (vgl. Treml 1996, 252). Dabei stehen unterschiedliche Repräsentationsmodi zur Verfügung: „die direkte Präsentation oder die indirekte Re-Präsentation“ (Bilstein 2007, 190 in Anlehnung an Mollenhauer 1983). Im Sachunterricht, als dessen historischer Vorläufer der Anschauungsunterricht gelten kann, stehen Originalität und Medialität prinzipiell in einem komplementären Verhältnis zueinander und übernehmen wechselseitig korrektive Funktion (vgl. Nießeler 2015, 447). Mit zunehmender Komplexität der Welt und dessen, was schulischer Vermittlung zugeordnet wird, wächst allerdings die Notwendigkeit medialer Repräsentation (vgl. Bilstein 2007, 191).

„Nicht das Leben in seiner Unmittelbarkeit, die erlebbare Welt in ihrer unbegrenzten Vernetztheit und Komplexität bilden schon den Stoff für das organisierte Lernen in der Schule. Erst als gemalte und benannte Welt wird diese lehrbar.“ (Künzli 2001, 408)

Medien, beispielsweise Bilder, fungieren als Repräsentanten nicht unmittelbar gegebener Sachverhalte und Gegenstände (vgl. Prange & Strobel-Eisele 2015, 61; Schomaker 2008, 155). Das Gezeigte erscheint nicht in seiner natürlichen Umgebung, sondern in abstrahierter Form. Dadurch zeigt es sich zum einen selbst, weist gleichzeitig aber auch über sich hinaus und verweist auf außerhalb der real-sichtbaren Reichweite Liegendes. In diesem Zusammenhang werden schulische Lehrmittel wie Bilder als „Zeigzeug, das heißt als ein [...] Medium verwendet, um eine Person etwas sehen zu lassen, die selbst das Bild betrachtet und eben so verwendet, dass sie etwas mit dem Bild gezeigt bekommt“ (Wiesing 2013, 47). Im schulischen Kontext wird intendiert, „das Wichtige und Wesentliche herauszulösen und sichtbar“ (Duncker 1996, 15) zu machen und das, was jemand wissen sollte¹, strukturiert aufzuzeigen (vgl. ebd.; Treml 1996, 252).

Als frühes Beispiel einer Bilddidaktik wird in der Geschichte der Pädagogik konsensual auf Johann Amos Comenius' „Orbis sensualium pictus“ verwiesen (vgl. z. B. Höpel 2008, 60; Schomaker 2008, 155; Lieber 2008, 7; Bilstein 2007, 191; Strittmatter & Niegemann 2000, 40). Da das Schulwandbild ab der Mitte des 19. Jahrhunderts zum etablierten didaktischen Material avancierte, kann es als historisches Quellenmaterial zur Rekonstruktion der Ursprünge medialisierter Vermittlungsarbeit und der Analyse bildspezifischer Wissensstrukturen hinzugezogen werden.

Die vorliegende Arbeit widmet sich den visuellen und textuellen Strukturen, durch die schulische Bilder ihre funktionale Ausrichtung als Vermittlungsmedien erhalten. Dies geschieht in historischer Perspektive für den Untersuchungszeitraum des deutschen Kaiserreichs und mit der schulfachspezifischen Ausrichtung auf den Anschauungsunterricht. Als Quellen fungieren die Schulwandbilder des ersten Anschauungsunterrichts mit ihren zugehörigen Begleittexten.

¹ Vermittlungsprozessen vorgeschaltet ist die Auswahl dessen, was gezeigt und worauf spezifisch die Aufmerksamkeit gelenkt werden soll (vgl. Wiesing 2013, 20).

Nach der Rahmung des Forschungsvorhabens mit den Bestandteilen theoretisch-begriffliche Fundierung, Forschungsstand, Erkenntnisinteresse, Projektdesign sowie kontextuale Grundlegung erfolgt die strukturelle und funktionale Grobanalyse des visuellen und textuellen Quellenmaterials. Es schließt sich die inhaltliche Analyse zur Identifikation der inhaltlichen Wissensstrukturen an. Mit der strukturellen Feinanalyse werden die formalen Wissensstrukturen der Wandbilder und ihrer Kommentare erfasst. Final werden die Analyseergebnisse zu spezifischen Strukturen des medialisierten Vermittlungswissens verdichtet.

2 Theoretisch-begriffliche Grundlegung

2.1 Schulwandbild

Piltz definiert 1903 im Rein'schen „Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ Schul- und Anschauungsbilder als für unterrichtliche Zwecke geschaffene Bilder und nennt als Spezifikum der Wandbilder, dass sie „zur gemeinsamen Betrachtung in der Klasse bestimmt sind“ (Piltz 1903, 617). Das Medium zeichnet sich durch Großformatigkeit und didaktische Intentionalität aus. Es diene dazu, Unterrichtsinhalte zu veranschaulichen. Mit seiner Hilfe sollten Lernprozesse initiiert, unterstützt oder erst ermöglicht werden (vgl. Pöggeler 1992, 32; Uphoff 2004, 17).

Entgegen der Kritik an der nur mittelbaren Anschauung, die um die Jahrhundertwende noch zunahm (vgl. Luz 1871, 17 f.; z. B. Kühnel 1910, 84 f.), richteten sich die zentralen Lehrmittelverlage nach der schulischen Praxis, in der das Schulwandbild als Anschauungsmittel geschätzt wurde (vgl. Stach 1984a, 9). Deshalb war dieses Medium bis in die 1960er-Jahre bzw. sogar darüber hinaus im schulischen Alltag präsent. Insgesamt ist im deutschsprachigen Raum von einer fünfstelligen Gesamtzahl an Schulwandbildern auszugehen, wobei die Schätzungen zwischen 13 000 und 25 000 divergieren (vgl. Müller 1997a, 193; Uphoff 2004, 17; Stach 1984a, 9; Stach 1992, 339).

Während schon in der frühen Schulwandbildforschung der Begriff ‚Schulwandbild‘ üblich war (vgl. Brög, Joerßen, Lüpkes, Müller, Schmidt, Stach, Stiegler 1984; Stach & Müller 1988; Dröge 1995; Müller 1997a), verwendete man im damaligen Fachdiskurs sowie Lehrmittelvertrieb vornehmlich die Begriffe

- Anschauungsbild (vgl. z. B. im Untertitel von Faßbach 1892, Heinemann 1897; Dupont 1899, 21; Schulwart-Katalog 1908, 47; Schulwart-Katalog 1911, 89; Schulwart 1914, 109; vgl. noch Schaller 1961; Fließ 1980, 18) und
- Wandbild (vgl. Schröder 1880, 9; Schröder 1895, 7; Schröder 1904, 34; auch Stach zu Beginn der Schulwandbildforschung vgl. Stach 1980; Stach 1981a und 1981b).

Formal lassen sich Wandbilder nach Anzahl der in einem Bild dargestellten Gegenstände und Situationen in Einzel-, Szenen- und Gruppenbilder unterscheiden. Während Einzelbilder lediglich eine Sache und Szenenbilder den Moment einer Handlung in einer Szene darstellen, vereinen Gruppenbilder mehrere Gegenstände und Szenen (vgl. Faßbach 1892, 8; Bernhauser 1979, 70). Das Gruppenbild diene gewissermaßen als Klammer für zahlreiche Teilthemen (vgl. ausführlich unter 6.2.5). Die Gruppenbilder für den ersten Anschauungsunterricht (vgl. 5.1) waren „Abbild der Grunddispositionen einer nach wie vor ländlich-,natürlich“ geprägten Gesellschaft“ (Dröge 1994, 273) und demnach thematisch stark jahreszeitlich geprägt (vgl. 8.1.5; vgl. dazu auch Stach & Koch 1988, 76). Müller und Stach bezeichnen sie deshalb oft auch als ‚Jahreszeitenbilder‘ (vgl. Stach & Koch 1988, 76; Müller 1997, 193a; auch Uphoff 2004, 20).

2.2 Vermittlungswissen²

Wissen als theoretische Leitkategorie (vgl. Höhne 2003, 105) soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit verstanden werden als kollektive Sinnstrukturen, die symbolisch repräsentierbar, thematisch gebunden und kontextualisiert sind (vgl. Oelkers & Tenorth 1993, 29; Höhne 2003, 135). Wenn es sich auf Erziehungs- und Bildungsverhältnisse bezieht, lässt sich Wissen aufgrund der thematischen und kontextuellen Ausrichtung als pädagogisches Wissen spezifizieren (vgl. Oelkers & Tenorth 1993, 29). Über die Struktur des pädagogischen Wissens sind wir „noch nicht hinreichend informiert“ (ebd., 26).

Innerhalb meiner Untersuchung konkretisieren sich die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse im Speziellen als die institutionelle Vermittlungssituation (vgl. Höhne 2011) betreffend. Unter „Vermittlung“ als einer genuin schulischen Aufgabe (vgl. z. B. Kade 1997, 38) ist die Weitergabe von Wissen in systematischer, geordneter und damit methodischer, reflexiver Form zu verstehen (vgl. Höhne 2011, 102). Der Begriff des *Vermittlungswissens* (vgl. Höhne 2003, 17) ist von dieser Grundüberlegung ausgehend in mehrerlei Hinsicht von Interesse.

Zunächst kann er im Sinne des Ver- oder Übermittels *von* Wissen in einer Vermittlungssituation synonym zu *Schulwissen* verwendet werden. Schulwissen lässt sich als das in der Schule zu erwerbende bzw. zu vermittelnde Wissen kennzeichnen. Durch den schulischen Verwendungskontext ist es auf Schule, Unterricht, Schüler und Lehrer ausgelegt (vgl. Höhne 2003, 83; Tenorth 1999b, 200). Es umfasst kanonisierte Lerninhalte, die als wissens- und bewahrenswert ausgezeichnet wurden (vgl. Ulich 2001, 117; Höhne 2003, 87, 112; Tenorth 2004, 653; Gaebe 1985, 57; Lässig 2010, 199 f., 207 f.). Zum einen grenzt es sich vom Alltags(welt)wissen (vgl. Tenorth 1999b, 200; Ulich 2001, 117-119), gleichzeitig aber auch vom disziplinären, wissenschaftlichen Wissen ab, denn es enthält nicht schlicht in vereinfachter Form Inhalte der ihm zuzurechnenden Fachdisziplin (vgl. Hopmann & Riquarts 1999, 13; Bromme 1992, 96). Schulwissen folgt einer besonderen Logik und spezifischen Rahmung, die sich gemäß der Theorie der ‚grammar of schooling‘ (vgl. Tyack & Tobin 1994) durch historisch gewachsene schulische Strukturen und Mechanismen charakterisieren lässt (vgl. u. a. Tröhler & Oelkers 2005, 99; Heinze 2011, 15 f.). Die schuleigene Grammatik konstituiert sich durch tradierte und stabile Selbstverständlichkeiten, wie organisatorische, zeitliche, räumliche oder materielle Regelungen. Materialisiert finden sich diese Elemente der ‚grammar of schooling‘ in „Artefakten der Vermittlung“ (Heinze 2011, 16), sodass sich anhand der „Gegenstände und Mittel des Unterrichts“ (Oelkers 2012, 32) die Spezifika des Vermittlungswissens rekonstruieren lassen. Beispielsweise kann die fachliche Verortung der Inhalte als ein schulisches Muster beschrieben werden, das die Systematik der Lehrpläne bestimmt und in medialer Korrespondenz in Lehrmitteln zu identifizieren ist, aufgrund dessen Künzli das Schulfach sogar als Denk- und Handlungsrahmen bezeichnet (vgl. Künzli 2001, 408; weiterhin Oelkers 2009, 305; Tröhler & Oelkers 2005, 99 f.; Tenorth 1999b, 200; Heinze 2011, 15-17).

² Die begriffliche Annäherung wurde von der Autorin im Rahmen früherer Beiträge geleistet, die mit dem Ziel veröffentlicht wurden, Schulwandbildanalysen mit einem spezifischen Themenzuschnitt zu verbinden (vgl. Stöcker 2013; Vogt, Stöcker & Götz 2014; Stöcker 2016a; Stöcker 2016b; Stöcker 2018 in Druck).

Schulwissen schlägt sich in Lehrplänen und Lehrmitteln nieder. Die Curricula fungieren dabei als Unterrichtsmedien „vorgeschaltete institutionelle Selektionsinstanzen“ (Höhne 2005, 80)³. Durch sie wird vorbestimmt, welche Inhalte für Lehrmittel überhaupt infrage kommen und welche Ziele mit ihnen verfolgt werden. Auch für Schulwandbilder ist anzunehmen, dass die Lehrpläne der Schulen als maßgeblicher Leitfaden für die Beschlüsse der Herausgeber und Produzenten fungierten (vgl. Stach 2000, 202). So spiegeln die Inhalte der Schulwandbilder „die Mannigfaltigkeit des jeweiligen Lehrplangefüges und Methodenkonzepts“ (Stach 1989, 20) wider, denn Selektionsentscheidungen werden an die Vermittlungsmedien weitervererbt (vgl. Höhne 2005, 81).

Die Inhalte werden zudem durch Strukturierungs- und Verdichtungsprozesse⁴ nach didaktischer Logik in Lerninhalte transformiert, um vermittelbar zu sein und zum Vermittlungskontext zu passen (vgl. Höhne 2003; Kade 1997, 38-41). Essenzielles Wesensmerkmal des Schulwissens ist somit seine didaktische Transformation (vgl. Oelkers 1986, 214 f.)⁵, denn es schließt Lernziele, Prinzipien, Methoden und Anweisungen ein. In Lehrmitteln dokumentiert sich das Schulwissen besonders deutlich. Die didaktische Aufbereitung zeichnet sie aus und verleiht ihnen erst den Status eines Unterrichtsmediums. Außerhalb des Lehr-Lernkontextes haben sie dadurch kaum eine Bedeutung (vgl. Oelkers 2004a, 204). Im Falle der Wandbilder erfolgt die Verschlüsselung zudem in visueller Form, sodass in Schulwandbildern besondere Formen der Ikonisierung aufzufinden sind, die zur Konstitution von Schulwissen beitragen (vgl. Müller 2011, 160; aus mediendidaktischer Perspektive vgl. z. B. Weidenmann 1994, 12 f.). Ordnende, schematisierende oder auch verdichtende bzw. vereinfachende Maßnahmen der Didaktisierung (vgl. Heinze 2011, 19 f.) lassen Wandbilder als „visuelle Endpunkte“ (Uphoff 2006, 129) eines mehrschrittigen Filterungs- und Reduktionsprozesses entstehen (vgl. Müller 2011; Uphoff 2006).

Weiterhin bezeichnet der Begriff des Vermittlungswissens ein besonderes berufsspezifisches Wissen *über* das Vermitteln „als spezielle Expertise“ (Höhne 2011, 105)⁶. Entsprechend ihrer Berufsaufgabe ist das „Kerngeschäft“ (Tenorth 2006, 585) von Lehrern der Unterricht und zentrale Aufgabe das Lehren (vgl. Tenorth 2006, 585-587; Apel, Horn, Lundgreen & Sandfuchs 1999, 10). Vermittlungswissen in diesem Sinne umfasst spezifische Vermittlungsabsichten, Vermittlungsziele, eine Vermittlungssystematik (vgl. Höhne 2011, 102), Vermittlungsmedien (z. B. Schulbücher; vgl. Höhne 2011, 106; Höhne 2003, 81) sowie entsprechende Begründungs- und Argumentationsstrukturen. In der Schulmänner-Literatur des 19. Jh. (vgl. Terhart 2010, 556) findet sich fixiertes und etab-

³ Dabei sind Lehrerhandreichungen von besonderer Relevanz, weil sie die Vorgaben der Lehrpläne häufig explizit thematisieren (vgl. Höhne 2005, 81; Heinze 2011, 21 f.).

⁴ Depaepe und Simon bezeichnen die Hinweise auf Selektions-, Strukturierungs-, Sequenzierungsprozesse im Lehrmittel als *Grammatik der Vermittlung*, bei der es sich um eine Dimension der *grammar of schooling* handelt (vgl. Depaepe & Simon 2003, 73).

⁵ Synonym verwenden andere Autoren die Begriffe *didaktische Kodierung* (vgl. Höhne 2003, 84) oder *Verschlüsselung* (vgl. Oelkers 2004a, 204).

⁶ Zuletzt sei noch auf eine letzte Bedeutungsfacette verwiesen. Unterrichtsmedien wie Schulwandbilder fungieren als Mittler zwischen Schülern und Gesellschaft. „Das Medium verbindet das Wissen, über das die Kinder bereits verfügen, mit dem in einer Gesellschaft vorhandenen Wissen von der Welt und vom Leben der Menschen in ihr“ (Menck 2011, 39). Es vermittelt zwischen den beiden Polen (vgl. Schorch 2007, 255; Menck 2011, 38 f.).

liertes „Ausbildungswissen in Didaktik und Methodik“ (Terhart 2009, 128) zur Weitergabe an die nachfolgende Lehrergeneration, deshalb ist hier synonym der Begriff *Schulmännerwissen* von Relevanz. Als Zugang zu diesem eigentlich impliziten Lehrwissen markieren Tröhler und Oelkers die Lehrerhandreichungen, weil in ihnen die „Strategien des Unterrichtens“ (Tröhler & Oelkers 2005, 98) fassbar werden. Mit der Zielsetzung vornehmlich Berufsanfängern die praktische Unterrichts(vorbereitungs)arbeit zu erleichtern, artikulieren sie aber auch ihren individuellen Erfahrungsschatz, sodass sich hierin das Schulmännerwissen in expliziter Form manifestiert. Lehrerhandreichungen wurden von Praktikern (v. a. Seminarlehrern) direkt zu Vermittlungsmedien wie Schulbüchern oder Schulwandbildern erstellt und wurden als „doppelte[s] Genre“ (Oelkers 2004b, 5) vertrieben.

Nach Tröhler und Oelkers dokumentiert sich das ‚*know how*‘ nicht nur in den Lehrerhandreichungen, sondern auch im Lehrmittel selbst, „nämlich in der Strukturierung und Darstellung“ (Tröhler & Oelkers 2005, 96) des zu vermittelnden Wissens⁷. Diese Elemente des Vermittlungswissens, die im Lehrmittel Schulwandbild und seiner Handreichung implizit enthalten sind, können als Kodierung des zu vermittelnden Wissens gelten, durch das Wissen, wie oben geschildert, überhaupt erst zu Schulwissen wird. Sie sind für die strukturelle Analyse der Schulwandbilder und ihrer Begleittexte von besonderem Interesse, um die spezifische Konstitution des medialisierten Vermittlungswissens zu erfassen.

⁷ In der Topologie professionellen Lehrerwissens nach Shulman (1986, 1991) und Bromme (1992) aus psychologischer Perspektive findet sich eine recht ähnliche Beschreibung einer spezifischen Wissensform, die inhaltliche und zugleich fachdidaktisch-methodische Dimension des pädagogischen Inhaltswissens. Hierbei handelt es sich um ein besonders geartetes, eher implizites Inhaltswissen, das unter dem Aspekt der Lehrbarkeit die „Möglichkeiten der Repräsentation und Formulierung einer Disziplin, die sie für andere verständlich (comprehensible) macht“ (Shulman 1991, 151) umspannt.

3 Stand der Schulwandbildforschung

Die vorliegende Arbeit ist der Lehrmittelforschung und speziell der Schulwandbildforschung zuzurechnen. Innerhalb dieser bemühte man sich darum, zentrale Entwicklungsphasen des schulischen Mediums zu identifizieren, die nachfolgend vorgestellt werden, bevor die vorliegende Arbeit in den themenrelevanten Forschungsstand eingeordnet wird.

3.1 Entwicklungsphasen des Schulwandbildes

Frühe Bilder mit Vermittlungsintention

Bilder im Lern- und Lehrmittelbereich fanden lange Zeit vor allem in Büchern wie Elementarbüchern Verwendung. Sie verfolgten didaktische Zwecke und den Anspruch, die gesamte Welt zu zeigen, enthielten als Illustrationen Kupfertafeln. Exemplarisch sind hier Comenius' „Orbis sensualium pictus“ (1658), Basedows „Elementarwerk“ mit den Kupfertafeln Chodowieckis (1774), Stoy's „Bilder-Akademie für die Jugend“ (ab 1780) oder Bertuchs „Bilderbuch für Kinder“ (ab 1790) zu nennen. Mit Aufkommen der Lithographie entstanden in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Elementarbücher, die kolorierte Lithographien enthielten und damit in bildnerischer Hinsicht eine Weiterentwicklung markieren, beispielsweise Bohnys „Neues Bilderbuch. Anleitung zum Anschauen, Denken und Rechnen und Sprechen“ (1847) (vgl. u. a. Stach 1984, 21-23; Stach 2000, 199-201; Pressler 1980, 34-46; Maierbäurl 2008; Menck 2003, 162-164, 202-204).

Aufgrund der Zunahme empirischen Wissens ließ sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts der Anspruch, die Welt als Ganzes darzustellen, kaum mehr realisieren. Deshalb entwickelte sich das Realienbuch, das Spezialwissen zu einem Teilbereich der Welt thematisieren sollte (vgl. Pressler 1980, 47). Zur Verdeutlichung kann hier „Die Natur in Bildern“ von Pflanz (1842) angeführt werden, das nach den vier Jahreszeiten geordnet ist und „Pflanzen, Tiere, Arbeiten und Feste des bauerlichen Jahreslaufes“ (Pressler 1980, 48) enthält⁸. Damit ist es hinsichtlich Motivbestand und Anordnung auch als Vorläufer für Schulwandbilder des Anschauungsunterrichts von Interesse.

In Anschauungsbüchern, die an das kleinere Kind adressiert waren, hatte der Text nachgeordnete Funktion. Oftmals erschienen sie in Form von Bildtafeln ohne Text und fokussierten die Dinge aus dem näheren Lebensumfeld der Kinder. Besonders deutlich zeigen die Publikationen aus dem Eßlinger Schreiber-Verlag, dass schon im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts eine erhöhte Nachfrage an Bildern für den Anschauungsunterricht in Schule und Haus bestand. Exemplarisch seien hier genannt: „Die Jahreszeiten. Bilderbuch zur belehrenden Unterhaltung für die Jugend“ (1838) oder die „Bilder zum

⁸ Vgl. ähnlich „Benigna oder Das Leben der Natur. Eine Vorschule der Naturgeschichte. Lesebuch für die Jugend“ von Friedrich Philipp v. Wilmsen aus dem Jahr 1827 (vgl. Pressler 1980, 52).

ersten Anschauungsunterricht für die Jugend“ (1889; 1. Auflage von 1838; vgl. Walther 1889).

Frühphase in der Schulwandbildproduktion

Als Frühgeschichte bzw. Frühphase des schulischen Wandbilds lässt sich nach Dröge der Zeitraum zwischen 1830 und 1875 bezeichnen (vgl. Dröge 1995, 51). Zu dieser Zeit waren schon mehrere lose Bildtafeln populärer Druckgraphik im „Bilderbogenformat (etwa DIN A3 oder kleiner)“ (vgl. Thijssen 2011, 107) erhältlich, wie die eben genannten Bilder aus dem Schreiber-Verlag, die „Bilder für die sinnliche Anschauung“ (um 1840) aus dem Berliner Winckelmann-Verlag (vgl. Fließ 1980, 46-48, 78), die „Zwölf Blätter Kinder-Bilder zur Unterhaltung und mündlichen Belehrung“ (um 1835) aus dem Nürnberger Verlag Renner & Schuster (vgl. Fließ 1980, 50 f., 78) oder das „Bildwerk zur Bibliothek der Elementar-Pädagogik“ mit dem Titel „Gebiet der sinnlichen Anschauung oder bildliche Darstellungen der wichtigsten Gegenstände aus dem Gebiet der Natur und Kunst“, herausgegeben von Ad. Anton Robert Gutbier und 1832 erschienen im Berliner Gropius-Verlag.

Carl Christoph Gottlieb Zerrenners fünfzehnteilige Wandbildserie begründete 1838 die Gattung Schulwandbild. Sie war erstmals im Vergleich zu den vorherigen Handbildern, die für die Betrachtung für ein bis zwei Kinder konzipiert wurden und in der Hand gehalten wurden (vgl. Thijssen 2011, 107), etwas größerformatig (vgl. Dröge 1994, 258). Auf den einzelnen Tafeln wurden wohl in isolierten Bildbereichen und untergliedert in Reihen verschiedene Tiere, Gegenstände wie Werkzeuge und Gerätschaften, Pflanzen oder auch Berufs- oder Verkehrsansichten abgebildet (vgl. Bernhauser 1979, 85 f.; Stach 2000, 201; Dröge 1995, 51).

Zeitlich fallen in diese Phase der frühen Bildproduktion für den Anschauungsunterricht die „Sechszehn Bilder-Tafeln für den Anschauungs-Unterricht“ (1839), die von Carl Heinrich Wilke für die Verwendung in Taubstummen-Anstalten gezeichnet wurden. Sie beeinflussten während des gesamten 19. Jahrhunderts nachhaltig die Schulwandbildproduktion (vgl. Thijssen 2011, 119) und übernahmen Vorreiterfunktion, wurden sie doch explizit für unterrichtliche Zwecke geschaffen und vor allem durch das „Preußische Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten“ 1844 offiziell empfohlen (vgl. Bernhauser 1979, 87). Konkurrenz erhielten 1860 bzw. 1861 Wilkes beinahe schon monopolartig vertriebenen Bildertafeln von der im Winckelmann Verlag erschienenen Bildserie. Sie markieren durch ihr deutlich größeres Format das Ende der Frühphase in der Schulwandbildproduktion (vgl. 7.2).

Hochphase der Schulwandbilder

Etwa ab 1880 lässt sich eine Blütezeit des Schulwandbildes (vgl. Dröge 1994, 258, 276) ausmachen. Um die Dekade der 1880er- und frühen 1890er-Jahre erschienen nämlich innerhalb kurzer Zeit deutlich mehr Bildreihen als in den Jahrzehnten zuvor, sodass Stach von einem Boom in der Schulwandbildproduktion spricht (vgl. Stach 2000, 202). Befördert durch die Weiterentwicklung der (chromo-)lithographischen Drucktechnik, die sich auf sämtliche soziokulturelle Bereiche auswirkte (vgl. Hieber 2007, 108-113), reagierten die Verlage auch im schulischen Segment auf die erhöhte Nachfrage nach Anschauungsbildern (vgl. Stach 1884a, 9). Sie versuchten, mit größerem Format, ansprechendem Kolorit und lebensnaher Ausgestaltung der praktischen Bedarfslage und den in zeitgenössischer Literatur verbalisierten Kriterien qualitativ hochwertiger Bilder zu entsprechen. Ob die

(neu erschienenen) Bildserien diese Voraussetzungen erfüllten und damit für den Unterricht zu empfehlen oder abzulehnen waren, beurteilten Rezensenten in Handbüchern zum Anschauungsunterricht, Lehrmittelzeitschriften und Lehrmittelkatalogen der Zeit (vgl. z. B. Richter 1905, 305-309; Dieckmann 1910, 89; Schröder 1904, 34-47). Tatsächlich lässt sich für die Hochphase der schulischen Wandbilder resümieren, dass auch in der Rezensionspublizistik zahlreichere und vor allem positivere Reaktionen auf Schulwandbilder zu verzeichnen sind (vgl. z. B. Pädagogischer Jahresbericht 1886-1898).

Schulwandbilder nach der ästhetischen Wende

Selbst wenn schon seit den 1880er-Jahren das Bemühen um eine qualitätsvolle Gestaltung der großformatigen Lithographien zu erkennen war (vgl. 6.2.5), so wurde ihnen und ihrem Nutzen für die ästhetische Erziehung nach der Jahrhundertwende, beeinflusst durch die Kunsterziehungsbewegung, die ihren Startimpuls durch den ersten Kunsterziehungstag von 1901 erhielt, verstärkt Bedeutung zugemessen (vgl. Stach & Koch 1888, 100). Die „ästhetische Wende“ (Uphoff 2003b, 318) zog Konsequenzen in der Schulwandbildproduktion nach sich. Neue Bilder wurden häufig bei Künstlern in Auftrag gegeben oder bestehende Bildserien grundlegend überarbeitet. Das schulische Wandbild behauptete sich als Wandschmuck, der über längere Zeit im Klassen- bzw. Schulraum (vgl. Kühnel 1910, 94) oder sogar Kinderzimmer (vgl. Dieckmann 1910, 89) präsent sein sollte und von dessen atmosphärischer Wirkung man sich eine positive Beeinflussung des ästhetischen, aber auch sittlichen Empfindens versprach (vgl. ebd.; Stach & Koch 1988, 79; Stach 2000, 209-211; v. a. Uphoff 2003a).

„Und nun fängt das Wandbild an auf die Schule selbst zu wirken. Neben ihm hielten die alten Anschauungsbilder nicht stand. Auch sie wurden neu geschaffen als Kunstwerke, so weit das möglich ist. Wenn es auch zuviel gesagt wäre, daß das Wandbild den ganzen Schulraum, ja das Schulhaus in ein farbig geschmackvolles Gewand zwänge, so trägt es doch sein gutes Teil dazu bei.“ (Hermann 1908, 50)

Im Lehrmittelvertrieb bewarb man die neuen Künstlersteinzeichnungen (vgl. auch 9.2.3) im Kontrast zu den traditionellen Wandbildern enthusiastisch:

„Diese Ausgabe [Neue Sammlung der Meinholdschen Bilder (vgl. 7.5)] ist unter dem Einfluß der Hamburger Kunstbewegung entstanden und sind es deshalb keine Anschauungsbilder alten Schlags, sondern sie entsprechen durchaus und in jeder Weise künstlerischen Anforderungen. Dieselben können daher auch als Wandschmuck für die ersten Schuljahre warm empfohlen werden. Sie vereinigen in fast idealer Weise das ästhetische und das belehrende Moment und sind deshalb sehr dazu geeignet, die Brücke zu reiner Kunstbetrachtung zu schlagen.“ (Schröder 1904, 42)

Über die ästhetischen Kriterien hinaus fanden auch die Forderungen nach mehr Lebensnähe in der inhaltlichen Bildgestaltung Berücksichtigung, „eine Forderung, die der Reformpädagogik insgesamt eigen ist“ (Stach & Koch 1988, 79).

3.2 Thematische Schwerpunkte der Schulwandbildforschung

Im eher vernachlässigten Forschungsfeld der Lehr- und Lernmittel sind in den letzten Jahren ein quantitativer Zuwachs und eine qualitative thematische Ausweitung über rein inhaltsanalytische Arbeiten zu verzeichnen (vgl. Matthes 2011). Im Hinblick auf die

Schulwandbildforschung sind seit den späten 1970er-Jahren inhaltlich-motivische, schulfachbezogene, zeitgeistgeschichtliche oder Analysen hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Kunst und Pädagogik entstanden, an die das Forschungsvorhaben anknüpfen kann⁹.

Veröffentlichungen zu den Schulwandbildern waren bis in die 70er-Jahre unterrichtspraktisch ausgerichtet oder von nostalgischer Sammeltätigkeit bestimmt (vgl. Müller 2003b, 119 f.). Erst „die ab 1973 begonnenen Forschungs-, Ausstellungs- und Sammelaktivitäten von Reinhard Stach und seinen Mitarbeitern an der Gesamthochschule Duisburg“ (ebd., 120) brachten eine Wende innerhalb der Schulwandbildforschung. Der Forscherkreis an der Universität Duisburg untersuchte auf Basis des „Archivs Schulisches Wandbild“ erstmalig Schulwandbilder systematisch und begründete damit eine entscheidende qualitative Wende in der Schulwandbildforschung (vgl. Müller 1997b, 281).

Zunächst sind die Arbeiten von Interesse, welche die Duisburger Forscher der Zeitgeistforschung zurechneten (vgl. Stach & Müller 1988; Brög, Joerißen, Lüpkes, Müller, Schmidt, Stach, Stiegler 1984; Müller 1983, 1984, 2001). Hier wird die Intentionalität der Schulwandbilder meist im diachronen Verlauf untersucht. Gleichzeitig geben sie aber auch Aufschluss über den Motivbestand der Schulwandbilder, der sich thematisch kategorisieren lässt.

Für die Einordnung der hier relevanten Wandbilder für den Anschauungsunterricht ist innerhalb der existierenden inhaltlichen Analysen besonders der Themenkomplex *Jahreszeiten* von Interesse¹⁰. Stach und Koch untersuchen anhand ausgewählter Jahreszeiten-Serien mit Bezug auf die Motivgeschichte der Kunstgeschichte die Tropoi und Topoi der Jahreszeitenbilder und zeigen auf, welchen Einfluss die geistigen Bestrebungen der Zeit auf die spezifischen Ausgestaltungen der Jahreszeiten-Thematik nahmen. Als Herangehensweise wählen sie zum einen den internationalen, synchronen Vergleich von drei Winterbildern und zum anderen die diachrone Gegenüberstellung von vier Frühlingbildern. Sie identifizieren vor allem stabile Gemeinsamkeiten über den Untersuchungszeitraum hinweg, aber auch einen Wandel im Inhalt, in der Gestaltung und der Intention der schulischen Wandbilder (vgl. Stach & Koch 1988; zum Winter Dröge 1997). Das Forschungsanliegen dieser Arbeiten ist aber eher inhaltlicher Art und richtet sich nur am Rande auf Fragestellungen hinsichtlich der Vermittlung.

⁹ Eva Zimmers Forschungsarbeit wurde 2017 nach Fertigstellung der vorliegenden Arbeit unter dem Titel „Wandbilder für die Schulpraxis“ publiziert. Sie analysiert die Wandbildproduktion des Verlags Schulmann im Zeitraum 1925-1987 (vgl. Zimmer 2017). Im gleichen Jahr erschien Kurt Dröges Veröffentlichung zu den Jahreszeitenbildern aus dem Kafemann-Verlag. Beide Arbeiten konnten aufgrund ihres Erscheinungsjahrs nicht bei der Darstellung des Forschungsstands berücksichtigt werden (vgl. Dröge 2017).

¹⁰ Als weiterer Untersuchungsgegenstand innerhalb der Zeitgeistforschung seien exemplarisch Märchenbilder genannt. Bienzeisler kategorisiert sie hinsichtlich ihrer pädagogisch-didaktischen (fachwissenschaftlichen), ästhetischen, gesellschaftspolitischen und ethisch-moralischen Konstitution. Innerhalb des engen Spielraums, der durch den Märchentext vorgegeben ist, sind epochenspezifische Ausprägungen auszumachen. Es zeigt sich der Zeitgeist, der sich als Heimatromantik der Wilhelminischen Ära, in stärker individuell-künstlerischen Ausdrucksformen während einer Zeit der Übergangsstimmung, durch die arischtypisierenden nationalsozialistischen Zielsetzungen der NS-Zeit und in dem Versuch, das Bild einer heilen, harmonischen Welt nach dem Krieg zu transportieren, zeigt (vgl. Bienzeisler 1988; zu Märchen weiterhin Hansen-Schaberg 1998; Lauer 2009, Stach 1985, Wacker 1999, Uphoff 2011).

Der Themengruppe „*Arbeit und Leben auf dem Lande*“ in Anlehnung an den Lauf der Jahreszeiten widmet sich ausführlich der Volkskundler Kurt Dröge mit dem Ziel „durch die Schule vermittelte Vorstellungsinhalte zu verschiedenen Zeiten [zu] untersuchen“ (Dröge 1994, 255). Seine Studien haben einen volkskundlichen Zuschnitt und wollen die Grundmuster von „Landkultur“ auf schulischen Wandbildern im diachronen Verlauf und illustriert durch zahlreiche Einzelbilder offenlegen (vgl. Dröge 1988, 1994, 1997). Die Schulwandbilder für den Anschauungsunterricht wurden vielfach als Jahreszeiterien publiziert und enthalten als visuellen Schwerpunkt agrarische Motive. Deshalb finden sich Dröges ausgewählte Bildbeispiele im Quellenkorpus der vorliegenden Arbeit wieder, obwohl er nicht den Anspruch verfolgt, vollständige Bildanalysen zu liefern (vgl. Dröge 1994, 274; zur Quellenauswahl Dröges Dröge 1994, 264; Überblick über die Jahreszeiterien im diachronen Verlauf vgl. Dröge 1994, 274 f.). Lediglich punktuell fließen formale Kriterien in seine Darstellungen ein (vgl. z. B. Dröge 1997, 36-40). Auch wenn sie einen ersten Eindruck von der spezifischen Konstitution der Wandbilder vermitteln, gilt es nun, diesen systematisch zu vervollständigen. Obwohl der Volkskundler die Hinzunahme der didaktischen Handreichungen als ergiebig wertet (vgl. Dröge 1994, 257, 264; Dröge 1997, 31), nimmt er seine Analysen trotz einzelner, illustrierender Verweise letztlich nicht konsequent im Verbund mit zugehörigen Begleittexten vor, die hingegen zum Quellenkorpus, der für diese Untersuchung zusammengestellt wurde, hinzuzurechnen sind.

Über die Themenbereiche Jahreszeiten und Landwirtschaft hinaus spielen auf Wandbildern für den Anschauungsunterricht am Rande Inhalte wie Heimat (vgl. Stiegler 1984), Handwerk (vgl. Boeckmann, Probst & Tschirner 2002, Schoene 2002), Industrie und Technik (vgl. Bienzeisler & Müller 1988) oder Familie (vgl. Stach 1986; Ruhloff 1998) eine Rolle. Alle bisherigen inhaltlichen Analysen tragen entscheidend zur Erhellung des Motivbestandes auf den Anschauungsbildern bei, zielen aber allesamt nicht exklusiv auf die Untersuchung der Vermittlungsstrukturen und -prozesse.

Dröge und Thijssen untersuchen *Wilke's Bildertafeln* für den Anschauungsunterricht inhaltlich, formal und hinsichtlich ihrer Entstehungsgeschichte (vgl. Dröge 1995; Dröge 2000; Thijssen 2011). Dröge vergleicht bei neun der insgesamt sechzehn Bilder die Fassungen der Erstausgabe von 1839 mit der neueren Bildversion. Seine Analysen fokussieren den stilistischen Wandel des Motivbestands sowie die moralischen Aussagen der Bilder und berücksichtigen darüber hinaus auch Fragestellungen des Bildaufbaus. Damit liefert er exemplarische Bildanalysen, die durch einen größeren Quellenkorpus, wie er für die vorliegende Studie gebildet wurde, erweitert werden können.

Im *internationalen Forschungsumfeld* ist auf die Arbeiten zum Schweizer (vgl. Späni 1998; Staub & Späni 1996; Vogel 1998; Zimmer 2012), ungarischen (vgl. Szabó 2004) oder belgischen Schulwandbilderwerk (vgl. Catteeuw 2005a, 2005b) zu referenzieren. Interessant ist Catteeuws Doktorarbeit „Als de Muren konden spreken“ (vgl. Catteeuw 2005a) forschungsmethodisch aufgrund der Anleihen aus den „visual studies“ mit Einbezug diskursanalytischer Herangehensweisen (vgl. Rose 2007).

Ein weiterer Forschungsstrang befasst sich mit dem Verhältnis zwischen *Kunst und Pädagogik* (vgl. Ritzi & Wiegmann 1998, 10), dem Zusammenhang zwischen „künstlerischer Ambition und pädagogischer Intention“ (Uphoff 2003a, 21). Die hier aufgeführten Arbeiten und im Besonderen Uphoffs Studie, sind von Interesse, weil sie den pädagogischen Diskurs der Zeit mit seinen Akteuren thematisieren und wichtige kontextuelle

Informationen liefern (vgl. Uphoff 2003a; Lehnemann 1998; Vogel 1998). Uphoff rekonstruiert und bewertet den Einfluss der Kunsterziehungsbewegung auf die künstlerischen Wandbilder, die als Bilderschmuck der ästhetischen Erziehung dienen sollten.

Einzelne Studien befassen sich mit den Wandbildern ausgewählter *Schulfächer* und ihrer intentionalen Ausrichtung (vgl. exemplarisch zu Biologie: Schmidt 1984, 1990, 1994; Geschichte: Bienzeisler 1988; Religion: Lüpkes 1984; Literaturunterricht: Uphoff 2014). Speziell die Wandbilder des *Anschauungsunterrichts* thematisieren Bernhauser, Müller & Uphoff und Apel. Letztere führen einzelne Schulwandbilder auf, um im diachronen Verlauf kursorisch die Intentionalität des Anschauungsunterrichts aufzuzeigen (vgl. Müller & Uphoff 2003; Apel 1997). Bernhausers Anspruch ist die Rekonstruktion der Unterrichtswirklichkeit der Elementarschule im 19. Jahrhundert (vgl. Bernhauser 1979). Auf Basis der didaktischen und methodischen Literatur der Zeit erarbeitet er die „Theorie des Anschauungsbildes“ (Bernhauser 1979, 48). Die Rezeptionsgeschichte der Schulwandbildserien zeichnet er nach, indem er die Themen und den Aufbau der Bildserien im Überblick beschreibt und ihnen zugeordnete Rezensionen und didaktisch-methodische Kommentare vorstellt. Im Anschluss beschreibt er den didaktischen Wandel des Bilderunterrichts, der aber eher die intentionalen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen des Anschauungsunterrichts vorstellt. Bei der hinzugezogenen Literatur handelt es sich nicht ausschließlich um Handreichungen zu den Bildserien (v. a. Cremer 1897a-d, Schneider 1888 oder Treuge 1879), sondern auch um allgemeine Veröffentlichungen zum Anschauungsunterricht (z. B. Armstropp 1905). Eine systematische formale und inhaltliche Analyse der einzelnen Bilder sowie ihrer Begleittexte zur Erforschung inhärenter Wissensstrukturen erfolgt im Rahmen Bernhausers Untersuchung nicht. Trotz Berücksichtigung methodischer Fragestellungen zur Behandlung der Schulwandbilder (vgl. Bernhauser 1979, 78-81), fehlt die systematische Erhebung der Vermittlungsstrategien und -prozesse innerhalb der Medienverbände des Quellenkorpus.

Müller und Stach systematisieren die Fülle der Schulwandbilder hinsichtlich ihrer *Darstellungstypen und Bildfunktionen in didaktischer Ausrichtung*. Sie identifizieren beispielsweise episch-narrative sowie analytisch/systematisch-strukturierende¹¹-erklärende Visualisierungsmodi, die mit informatorischen, verbalisierenden und ästhetischen Intentionen einhergehen (vgl. Müller 1997a, 203-212; Müller 1998, 26-33; Müller 2003, 133 f.; Stach 1992; Stach 2000, 206-211). Es werden anhand ausgewählter Bildbeispiele die Bildkategorien erläutert, um einen Einblick in die didaktische Zweckmäßigkeit der Schulwandbilder zu geben. Die Kategorien werden allerdings nicht auf Basis eines klar umrissenen, gleichzeitig aber umfangreichen Quellenkorpus aus dem Material gewonnen. Da es sich zudem um eine erste grobe Typisierung handelt, regt Müller selbst die Ausdifferenzierung seines Systematisierungsrasters durch „breit angelegte horizontale und vertikale Bilderanalysen“ (Müller 2003b, 134) an. Auch wenn es kein vorrangiges Ziel der vorliegenden Arbeit ist, Bildtypen zu bestimmen, spielt die intentionale Orientierung der analysierten Medienverbände Wandbild mit Begleittext trotzdem eine nicht unwesentliche Rolle.

¹¹ Müller bestimmt ergänzend den synoptisch-vergleichenden Typus (vgl. Müller 1997a, 205-207) bzw. die Syn-optisierung (vgl. Müller 2011, 164) als Form der Ikonisierung mit einer hohen Anzahl additiv aneinandergereihter Einzelmotive.

Die didaktische Aufbereitung der Welt in Schulwandbildern wird in den Arbeiten von Apel, Stach, Uphoff und Müller zur Sprache gebracht (vgl. Apel 1997; Stach 1989, 2000; Uphoff 2004, 2006; Müller 2011; Müller 2017; vgl. aber auch Dröge 1994, 272). Hier werden allgemeine Prozesse der *Wissenstransformation* sowie globale Vermittlungsstrategien v. a. hinsichtlich didaktischer Fehlformen thematisiert. Es herrscht Konsens über die didaktisch präparierte, simplifizierend-verfälschende und oft unnatürlich überfrachtete Wirklichkeitskonstruktion auf den Wandbildern, wenn auch mit dem Ziel der Vermittlung ohne Irrwege. „Diese Bilder [...] bringen eine Weltsicht ins Klassenzimmer, eine Wirklichkeit, die übersteigert, einseitig akzentuiert, übermäßig vereinfacht, idealisiert dargestellt ist“ (Apel 1997, 221). Die Publikationen zur Wirklichkeits- und Wissenskonstruktion ziehen Bildbeispiele heran, um die Resultate der „Wissenstransformation und -präparation“ (Uphoff 2006, 127) exemplarisch vor Augen zu führen. Die vorliegende Arbeit analysiert ebenfalls die visuellen Vermittlungsstrukturen, allerdings in Ergänzung der textuellen strukturellen Spezifika und unter der Prämisse der besonderen Spezifik des Schulwissens, die eine didaktische Aufbereitung von vornherein annimmt.

4 Forschungsleitende Fragestellungen

Vor dem Hintergrund des themenrelevanten Forschungsstandes lässt sich als Desiderat die Ausdifferenzierung der für Schulwandbilder spezifischen Vermittlungsstrukturen und -prozesse festhalten (vgl. dazu auch Müller 2003b, 126, 133 f.; Upoff 2006, 135).

Dabei wird eine Konzentration auf die Wandbilder des ersten Anschauungsunterrichts zur Zeit des deutschen Kaiserreichs vorgenommen, wodurch ein Beitrag zur Erforschung der Wurzeln der Heimatkunde und des Sachunterrichts innerhalb der Volksschulgeschichte des 19. Jahrhunderts geleistet wird. Die Rekonstruktion der unterrichtlichen Konkretisierung in den unteren Volksschuljahrgängen vor allem unter Hinzunahme von Bilddokumenten und Textquellen niedriger Provenienz wie Schulwandbildern und Lehrerhandbüchern ist noch weitestgehend ausgeblieben (vgl. Götz 2007, 48-52; Tenorth 2000, 547). Unter Annahme der Steuerung des Fachunterrichts durch Lehrmittel und Lehreranweisungen (vgl. Oelkers 2004b, 2, 7) können diese aber dazu dienen, zumindest die mediale Grundlage des Anschauungsunterrichts zu rekonstruieren (vgl. Heinze 2011, 16).

Schulwandbilder sind keine isolierten Bildmedien. „Erst durch das gesprochene oder geschriebene Wort von Lehrern oder Schülern erlangen sie pädagogisch-didaktische Relevanz“ (Müller 2003b, 132; vgl. auch Dröge 1994, 256, 264). Deshalb müssen die Bilder als Medienverbünde im Sinne eines „doppelte[n] Genre[s]“ (Oelkers 2004b, 5) stets mit ihrem Begleittext gemeinsam interpretiert werden.

Als Anliegen der vorliegenden Untersuchung lässt sich folgende zentrale Fragestellung festhalten:

„Wie ist das Vermittlungswissen auf Schulwandbildern zum Anschauungsunterricht mit ihren zugehörigen Begleittexten beschaffen und welchen Veränderungen ist es innerhalb des Untersuchungszeitraums unterworfen?“

Zur Erhellung der Konstitution des Vermittlungswissens können inhaltliche und formale Teilfragen abgeleitet werden:

- 1) *Durch welche Wissensbestände konstituiert sich das Vermittlungswissen auf den Wandbildern und in den Begleittexten?*
- 2) *Welche textuellen Strukturen und Strategien der Vermittlung lassen sich in der Begleitkommentierung der Wandbilder identifizieren?*
- 3) *Durch welche visuellen Strukturen zeichnen sich die Schulwandbilder formal aus?*
- 4) *Welche Vermittlungsstrukturen doppeln sich im Medienverbund von Schulwandbild und Begleittext?*
- 5) *Welche an Schulmänner adressierten Vermittlungsstrategien dokumentieren sich in den Begleittexten?*

Für alle Teilfragen interessieren im diachronen Verlauf die zu identifizierenden Stabilitäten, Modifikationen oder Differenzen, die abschließend in ihrer Dependenz zu den Kontextfaktoren zu interpretieren sind.