

Schulwandbildspezifisches Vermittlungswissen im Kontext des ersten Anschauungsunterrichts

Seit den 1990er Jahren sind Bilder als Quellen in der geistes- und sozialwissenschaftlichen Forschung allgemein anerkannt (vgl. Brocks 2012, 5-13). Auch in der bildungshistorischen Forschung sind im Zuge des *iconic turn* eine Ausweitung und Verschiebung der Forschungsgegenstände hin zu visuellen Phänomenen und über Texte hinaus zu verzeichnen, sodass es keiner Legitimierung des Quellenwertes von Schulwandbildern mehr bedarf. Das jüngst begonnene Forschungsprojekt mit dem Arbeitstitel „Schulwandbildspezifisches Vermittlungswissen im Kontext des ersten Anschauungsunterrichts zur Zeit des deutschen Kaiserreichs“ greift auf diese schulgeschichtlichen Quellen zurück, um mit Bezug zum Anschauungsunterricht des 19. Jahrhunderts die mediale, visuelle Konkretisierung des Lern- und Lehrwissens zu analysieren. In diesem Beitrag soll zunächst eine Annäherung an das Medium Schulwandbild erfolgen und nachfolgend das Forschungsdesign des Vorhabens vorgestellt werden. Mit der abschließenden Einzelbildanalyse erfolgt die Rückanbindung an das Material.

1. Spezifika und Verbreitung schulischer Wandbilder

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). Vor allem für die Visualisierung schwer zu beschaffender, zu großer, zu kleiner und zu kostspieliger Realien (vgl. z.B. Faßbach 1892, 6f.) oder komplexer Sachverhalte (vgl. dazu Apel 1997, 220) wurde es als geeignet erachtet. Die Befürworter des schulischen Wandbildes argumentierten neben diesen pragmatischen Gründen für seine Verwendung, weil es den Unterrichtsgegenstand in seinem natürlichen Umfeld zeigen (vgl. u.a. Armstropp 1905, 86) und aufgrund der kindlichen Vorliebe für Bilder eine motivationale Wirkung auf die Kinder ausüben könne (vgl. Faßbach 1892, 8, 25). Allerdings musste das Schulwandbild gewissen künstlerischen, didaktischen und pädagogischen Ansprüchen genügen. Beispielsweise sollte es ausreichend groß, ansprechend koloriert und übersichtlich gestaltet sein sowie lediglich richtige, verständliche und moralisch vertretbare Inhalte zeigen (vgl. z.B. Alleker 1876, 154; Piltz 1903, 617-620; Armstropp 1905, 86f.; s. z.B. auch Uphoff 2006, 128f.).

Das Schulwandbild etablierte sich etwa im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts nach der Optimierung lithographischer Verfahren im Anschluss an die didaktische Theorie der Anschauung als zentrales Unterrichtsmedium des schulischen Volksschulunterrichts (vgl. Stach 1981, 487-491). Um die Dekade der 1880er und frühen 1890er Jahre reagierten die Verlage auf die erhöhte Nachfrage nach Anschauungsbildern. Innerhalb kurzer Zeit erschienen deutlich mehr Bildreihen¹ als in den Jahrzehnten zuvor (vgl. exemplarisch 5.1.2 zum ersten Anschauungsunterricht). 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 erfüllen und damit für den Unterricht zu empfehlen oder abzulehnen sind, 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). Selbst wenn schon seit den 1880er Jahren das Bemühen um eine qualitätsvolle Gestaltung der großformatigen Lithographien zu erkennen war, so wurde ihnen und ihrem Nutzen für die ästhetische Erziehung im Zuge der Kunsterziehungsbewegung um die Jahrhundertwende verstärkt Bedeutung zugemessen. Die „ästhetische Wende“ (Uphoff 2003b, 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, von dessen atmosphärischer Wirkung man sich eine positive Beeinflussung des ästhetischen, aber auch sittlichen Empfindens versprach (vgl. ebd.; Stach 2000, 209-211; v.a. Uphoff 2003a).

¹ Wie Lehrmittelkataloge zeigen (vgl. z.B. Carl 1892), wurden zu allen Unterrichtsfächern und -inhalten zahlreiche Bildserien mit einer unterschiedlichen Zahl an Einzelbildern herausgegeben, z.B. zum geschichtlichen, zoologischen, botanischen, technologischen oder geographischen Fachunterricht oder zum Religionsunterricht (vgl. dazu u.a. Stach 1980, 31; Stach 1981, 489f.; Uphoff 2004, 17).

„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).

Trotz Kritik an der nur mittelbaren Anschauung, die um die Jahrhundertwende noch zunahm, weil man die Realbegegnung mit den Gegenständen favorisierte (z.B. Kühnel 1910, 84f.; vgl. schon zusammenfassend Luz 1871, 17f.), richteten sich die zentralen Lehrmittelverlage nach der schulischen Praxis, in der das Schulwandwandbild als Anschauungsmittel geschätzt wurde (vgl. Stach 1984, 9), sodass es bis in die 1960er Jahre bzw. sogar darüber hinaus im schulischen Alltag präsent war. Insgesamt ist im deutschsprachigen Raum von einer fünfstelligen Gesamtzahl an Schulwandbildern auszugehen, wobei die Schätzungen zwischen 13.000 und 25.000 divergieren (vgl. Müller 1997, 193; Uphoff 2004, 17; Stach 1984, 9; Stach 1992, 339).

2. Wissenschaftstheoretischer Bezugsrahmen

Auf wissenschaftstheoretischer Ebene orientiert sich das Forschungsvorhaben am wissenssoziologischen Ansatz von Berger & Luckmann, wonach Wirklichkeit gesellschaftlich konstruiert ist und sich aus gesellschaftlichen Wissensbeständen konstituiert. Der Wissensvorrat ist in Form von Objektivationen gespeichert und kann so an nachfolgende Generationen weitergegeben werden. Er zeichnet sich durch Differenzierung aus, wonach zwischen „Relevanz für alle oder für besondere Rollen“ (Berger & Luckmann 2012, 81), nach Graden der Vertrautheit oder der Distribution des Wissens unterschieden wird (vgl. Berger & Luckmann 2012).

Halbwachs' Theorie des kollektiven Gedächtnisses und daran anschließend Assmann & Assmanns kulturwissenschaftlicher Ansatz des kulturellen Gedächtnisses gehen ebenfalls von der sozialen Bedingtheit und Tradierung kulturellen Wissens aus (vgl. Erll 2011, 16, 20).

„Unter dem Begriff des kulturellen Gedächtnisses fassen wir den jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten zusammen, in deren ‚Pflege‘ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewußtsein von Einheit und Eigenart stützt“ (Assmann 1988, 15).

Vornehmlich beinhaltet das kulturelle Gedächtnis die Speicherung und Aktivierung² „als die Gemeinschaft fundierend interpretierte[r] Ereignisse einer fernen Vergangenheit“ (Erll 2011, 31). Darüber hinaus impliziert es auch ganz allgemein Wissen, das Werte und Normen einer Gesellschaft enthält und durch seinen Verbindlichkeitsgrad handlungsleitende Funktion hat (vgl. Assmann 1988, 14f.). Die Bindung desselben an ein Vermittlungsmedium und seine symbolische Rahmung grenzen es nach Assmann vom kommunikativen Gedächtnis als weiterer Ausprägung kollektiven Gedächtnisses ab (vgl. Fraas 2005, 3). Als Medien des kulturellen Gedächtnisses gelten kulturelle Texte, zu denen u.a. symbolische Realisierungsformen wie Bilder zählen. Sie sind aber nicht nur Träger bestehender gesellschaftlicher Wirklichkeits- und Identitätsversionen, vielmehr entsteht Wirklichkeit erst durch sie (vgl. Erll 2004, 5), indem Wissensbestände von nachfolgenden Generationen reaktualisiert werden, um Gesellschaft auf Basis medial konservierter Gruppenidentität jedoch vor dem Hintergrund gegenwärtiger Sinnbedürfnisse in „identischer oder zumindest wieder erkennbarer Form“ (Assmann 2001, 18) zu reproduzieren (vgl. ebd., 17f.; Levy 2010, 93-95).

Schulwandbilder lassen sich auf dieser Grundlage dem kulturellen Gedächtnis zuordnen (vgl. Nießeler 2005, 34). Über Schulwandbilder als Objektivationen der Kultur wurde kulturelles Wissen an die Kinder in wiederkehrender und eindrücklicher Form weitergegeben, um implizit das jeweils zeittypische Selbstbild der Gesellschaft zu festigen. Die Redundanz resultierte aus der Mehrfachnutzung der schulischen Wandbilder. Dieselben Bilder wurden in unterschiedlichen unterrichtlichen Kontexten (vgl. dazu z.B. Winter 1904) verwendet und als Wandschmuck an Klassenzimmerwänden und in Schulfluren gerahmt über das gesamte Schuljahr ausgestellt (vgl. Menge 1908 oder Schiel 1915). Weiterhin ist davon auszugehen, dass die Inhaltlichkeit der Bilder durch curriculare Vorgaben institutionell reguliert wurde. Ein erster grober thematischer Abgleich ausgewählter Lehrordnungen (vgl. z.B. Schul- und Lehrordnung 1913) mit Bildern des ersten Anschauungsunterrichts ergibt eine Übereinstimmung des thematischen Spektrums. Somit kann eine starke Kanonisierung des Lernwissens auf den Schulwandbildern angenommen werden, wonach ein gemeinsamer Themenbestand an Schülergruppen in bildnerischer Form weitergegeben worden wäre³. Die erhöhte emotionale Aufnahmebereitschaft und Reaktion der Schülerschaft lässt sich aus der Tatsache ableiten, dass die Schüler vergangener Generationen trotz starker sozialer und lebensraumspezifischer Disparitäten (vgl. Ries 1992, 19) nicht regelmäßig mit großformatigen, farbigen Bildern in Kontakt kamen und die Gestaltung der Wandbilder zudem deutlich auf eine affektbezogene Wirkung abzielte (vgl. ebd., 101f.). Deswegen ist denkbar, dass die Bilder nachhaltige Eindrücke bei den Schülern hinterließen (vgl. z.B. Müller 1997, 213; Müller 2003, 125f.; Uphoff 2004, 17).

² Aleida Assmann unterscheidet zwischen Funktions- und Speichergedächtnis. Während das Speichergedächtnis als Reservoir fungiert, in dem kulturelles Wissen sicher gelagert wird, reaktiviert und strukturiert das Funktionsgedächtnis mit Bezug zur Gegenwart das Wissen in sinnstiftender Form (vgl. Assmann 2010, 130-142; Erll 2011, 34f.).

³ Dass in thematischer Hinsicht wenig Varianz auf den betreffenden Wandbildern zu finden ist, zeigen Stach und Koch exemplarisch im synchronen internationalen Vergleich und im diachronen Verlauf anhand der „Jahreszeitenbilder“ (Stach & Koch 1988, 76). Sie verweisen auf Unterschiede auf Motiv- und Formalebene.

Schulwandbilder bewahren bis heute das zur damaligen Zeit als tradierungswürdig erachtete Wissen. Seit den späten 1970er bzw. 1980er Jahren (vgl. z.B. Stach & Müller 1988) rücken sie als Objektivationen des kulturellen Gedächtnisses ins Blickfeld bildungshistorisch Forschender, um in der Retrospektive in Abhängigkeit vom historischen Kontext das identitätsrelevante Wissen zu analysieren. Aktuellere z.T. internationale Forschungsprojekte richten ihre Aufmerksamkeit explizit auf die Wandbilder als Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses (vgl. z.B. Wall charts, history and European Identity 2009). Sie werden zur „Rekonstruktion unseres verschwundenen Gedächtnisses“ (Catteuw 2005, 110) im Hinblick auf schulischen Unterricht genutzt.

3. Forschungsthematische Verortung

Das hier vorgestellte Forschungsvorhaben lässt sich der Lehrmittelforschung und speziell der Schulwandbildforschung zuordnen. Im eher vernachlässigten Forschungsfeld der Lehr- und Lernmittelanalyse sind v.a. in der Schulbuchforschung in den letzten Jahren ein quantitativer Zuwachs und eine qualitative thematische Ausweitung über rein inhaltsanalytische Arbeiten hinaus zu verzeichnen. Beispielsweise rücken nun Fragen der theoretischen Grundlegung, der Identitätskonstruktion oder des Verhältnisses zwischen traditionellen und neuen Medien in den Fokus (vgl. Matthes 2011). Im Hinblick auf die Schulwandbildforschung im Speziellen sind seit den späten 1970er Jahren inhaltlich-motivische, schulfachbezogene, zeitgeistgeschichtliche oder Analysen hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Kunst und Pädagogik entstanden, an deren Befunde das Forschungsvorhaben anknüpft (vgl. z.B. Dröge 1994; Müller & Uphoff 2003; Stach & Koch 1988; Uphoff 2003a). Trotz dieser Studien besteht weiterhin Bedarf an der Ausdifferenzierung der mediendidaktischen und -pädagogischen Spezifität des Schulwandbildes (vgl. Müller 2003).

Weiterhin kann das Forschungsprojekt in der historischen (Sach)Unterrichtsforschung verortet werden. Die Geschichte des Sachunterrichts ist eingebettet in die „reale Schulgeschichte der Elementar- und Volksschule“ (Mitzlaff 1985, 9). Neben historischen Konzeptionen zu Real(ien)unterricht bzw. Heimatkunde (vgl. z.B. die Beiträge in Kaiser & Pech 2008 oder Siller & Walter 1999) interessiert deshalb hinsichtlich der Wurzeln des Sachunterrichts ergänzend die Volksschulgeschichte u.a. des 19. Jahrhunderts (vgl. z.B. Kuhlemann 1992 oder Sauer 1998). Mitzlaff beleuchtet in seinen Studien zur Entwicklung der Heimatkunde und des Sachunterrichts beide Perspektiven über einen breiteren Zeitraum hinweg, indem er sowohl die Sozial- und Realgeschichte der Volksschule als auch die konzeptionellen Ursprünge des Faches untersucht (vgl. Mitzlaff 1985). Der lehrplanmäßigen Heimatkunde der Weimarer Zeit widmet sich Götz, indem sie systematisch die Lehrpläne analysiert und sie mit zeitgenössischer didaktischer Theoriebildung konfrontiert (vgl. Götz 1989). Die Erforschung der unterrichtlichen Konkretisierung des Realienunterrichts speziell der *unteren Volksschuljahrgänge vor* der Weimarer Republik unter Hinzunahme von Bilddokumenten und Textquellen *niedriger Provenienz* wie Schulwandbildern und Lehrerhandbüchern ist noch weitgehend ausgeblieben (vgl. Götz 2007, 48-52)⁴. Diesem Desiderat historischer Sachunterrichtsforschung widmet sich das Forschungsprojekt.

4. Forschungsinteresse

Anliegen der Arbeit ist die Untersuchung des Schulwandbildes als Wissensmedium⁵, indem das lern- und lehrbar gemachte Wissen in seiner visuellen Aufbereitung einer Analyse unterzogen wird. Das an die Schüler adressierte, zu vermittelnde Lernwissen ist auf den schulischen Wandbildern in spezifischer bildnerischer Art und Weise repräsentiert. Um als Vermittlungswissen in einem Lehr-Lernkontext Verwendung finden zu können, folgt das visualisierte Wissen einer medienform-, schulfach- und altersgruppengemäßen Typik und Struktur, die analysiert werden soll. Weiterhin ist die Besonderheit von Interesse, dass in Lehrmitteln wie Schulwandbildern „nicht nur *Lernwissen (know that)* kodifiziert wird, sondern implizit, nämlich in der Strukturierung und Darstellung des *Lernwissens*, auch das *Lehrwissen (know how)*“ (Tröhler & Oelkers 2005, 96), d.h. das Wissen über die Strategien der Vermittlung, die die Lehrmittel nahelegen (vgl. ebd., 98). Beide Varianten des Vermittlungswissens dokumentieren sich in den Schulwandbildern mit den dazu gehörigen Lehrerhandbüchern. Über die Bildserien hinweg (vgl. 5.1.2) sollen im diachronen und synchronen Analyse-durchgang Gemeinsamkeiten, Modifikationen und Unterschiede hinsichtlich des Lern- und Lehrwissens identifiziert werden, sodass das Forschungsvorhaben einen Beitrag zur „Systematisierung des in der Sachunterrichtsdidaktik gepflegten Wissensbestandes“ (Götz 2007, 48) leisten kann.

Es resultieren folgende vorläufige Fragestellungen:

1. Welches inhaltliche Spektrum umfasst das Lernwissen auf Schulwandbildern des Anschauungsunterrichts? Welche Fokussierungen werden vorgenommen?
2. Welches bildinterne Lehrwissen lässt sich auf den Wandbildern identifizieren, d.h. welche Strategien der Didaktisierung und Visualisierung kommen zur Anwendung?

⁴ Bernhausers Arbeit befasst sich zwar mit den Wandbildern des Anschauungsunterrichts zur Zeit des Wilhelminischen Kaiserreichs, allerdings geschieht dies mehr in Form einer Überblicksdarstellung unter weitgehendem Verzicht auf eine systematische Auswertung der Bildquellen und der zugehörigen Begleittexte (vgl. Bernhauser 1979).

⁵ Höhne verwendet diesen Begriff in seiner Wissens- und Medientheorie des Schulbuches (vgl. Höhne 2003). Er soll in meinen Ausführungen im medialen Transfer für Schulwandbilder Verwendung finden.

3. Welches Lehrwissen bezogen auf den Stellenwert der Bilder im Anschauungsunterricht, ihre Handhabung und unterrichtliche Einsetzbarkeit wird in den Lehrermanualen⁶ erzeugt?
4. In welchem Verhältnis stehen die Entwicklung des Schulwandbildes und die des Anschauungsunterrichts zueinander? Welche Erklärungsmuster für die Spezifika des schulwandbildbezogenen Lehrwissens lassen sich aus dem schulgeschichtlichen Kontext des Anschauungsunterrichts ableiten?

5. Anlage des Forschungsvorhabens

5.1 Quellenkorpus

Durch mehrere Auswahlentscheidungen konstituiert sich der Quellenkorpus. Zunächst wird eine fachliche Begrenzung auf die Wandbilder für den ersten Anschauungsunterricht vorgenommen. Weiterhin werden nur Bilder vom Typ „Gruppenbild“ analysiert. Es erfolgt eine Beschränkung auf den Untersuchungszeitraum 1872-1918, einer Hochphase in der Schulwandbildproduktion (vgl. dazu 1.).

5.1.1 Gruppenbilder für den ersten Anschauungsunterricht

Im zeitgenössischen Diskurs war der fachliche Status des Anschauungsunterrichts umstritten (vgl. z.B. die Zusammenschau in Harder 1885, 23 oder Kühnel 1899, 6). Kritiker des Anschauungsunterrichts begründeten ihre Ablehnung mit der Anschauung als leitendem Prinzip für jeglichen Unterricht⁷. Der Lehrer hatte stets den Lehrstoff „anschaulich und frei darzustellen“ (Centralblatt 1872, 595) und aller Unterricht „ist von der Anschauung auszugehen“ (ebd.), welche u.a. „durch gute Abbildungen [...] zu vermitteln ist“ (ebd., 595f.). Die hier vorgestellte Untersuchung betrachtet den Anschauungsunterricht jedoch wie seine zeitgenössischen Befürworter nicht als Unterrichtsprinzip, sondern als eigenständiges Unterrichtsfach bzw. Lehrgebiet, das sich an die Schulanfänger richtete und für das eigene Bildserien produziert wurden. Neben seiner realienfachpropädeutischen Funktion erfüllte der Anschauungsunterricht vor allem formale Bildungszwecke und erstreckte sich über die ersten (beiden) Schuljahre (vgl. Alleker 1876, 307f.; Böhm 1899, 131, 133):

„Der Anschauungsunterricht als ein besonderer, für die Ausbildung der Anschauung berechneter und wirkender Elementarunterricht ist derjenige Schulunterricht, welcher die kleinen, angehenden Schüler anleitet, die Dinge, Erscheinungen und Verhältnisse ihrer Umgebung genauer, schärfer ins Auge zu fassen oder näher zu betrachten, darüber unter der Führung des Lehrers nachzudenken und sich sprachlich gut und geordnet darüber auszudrücken“ (Luz 1871, 15).

Wegen seiner sprachbildenden Zielsetzung war der Anschauungsunterricht vor 1900 meist dem Schreibleseunterricht zugeordnet, wie auch die Titel der Serien (vgl. 5.1.2) signalisieren. So stand er zunächst in enger Beziehung mit dem Schreibleseunterricht (vgl. Alleker 1876, 336) und war in der offiziellen Stundentafel nicht als eigenes Fach ausgewiesen.

Formal lassen sich Wandbilder nach Anzahl der in einem Bild dargestellten Gegenstände und Situationen in Einzel-, Szenen- und Gruppenbilder unterscheiden (vgl. Bernhauser 1979, 70), wobei letztere als eine Zusammenstellung mehrerer Szenen oder Einzeldinge gelten können (vgl. Faßbach 1892, 22). Die Gruppenbilder für den ersten Anschauungsunterricht⁸ liefern den Quellenkorpus für die Untersuchung. Sie versprechen mit ihrem Anspruch, den Schulanfängern einen Ausschnitt der Welt zu bieten (vgl. ebd.), ergiebige Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfragen. Das Gruppenbild diente gewissermaßen als Klammer für zahlreiche Einzelthemen. Mit nur wenigen Bildern ließ sich anscheinend annähernd das gesamte Stoffpensum behandeln, das für den Anschauungsunterricht vorgesehen war (vgl. Bernhauser 1979, 69). Diesen Rückschluss lässt ein erster Abgleich von Lehrplänen mit den Bildreihen zu (vgl. z.B. Schul- und Lehrordnung 1913).

5.1.2 Auswahl der Bildserien

Von den Gruppenbildern für den ersten Anschauungsunterricht zwischen 1871 und 1918 wurden als Quellenkorpus die Bildserien mit den zugehörigen Begleitmaterialien ausgewählt, die seit ihrem Erscheinen in zeitgenössischen Handbüchern zum Anschauungsunterricht (z.B. Harder 1885; Kühnel 1899) konstant genannt werden. Durch ihre Beständigkeit und die breite Akzeptanz des Fachpublikums lässt sich annehmen, dass sie auf dem Lehrmittelmarkt etabliert waren. Daraus ergibt sich folgende Aufstellung⁹:

- Wilkes 16 color. Bildertafeln für den Anschauungsunterricht (1839)
- Wilkes Bildertafeln für den Anschauungsunterricht. [...] neu gezeichnet von A. Toller (1875)
- Winckelmanns 6 große color. Wandtafeln für den ersten Anschauungsunterricht (1876)

⁶ Hierunter fallen die Kommentare, Materialien und Stoffsammlungen, die zu den betreffenden Schulwandbildserien veröffentlicht wurden. In ihnen wird „das Lehrwissen, das *know how* des Lehrmittels, deutlicher fassbar“ (Tröhler & Oelkers 2005, 102).

⁷ Zum Teil wird möglicherweise deshalb in Lehrmittelkatalogen der erste bzw. allgemeine Anschauungsunterricht von fächerspezifischem Anschauungsunterricht (z.B. religiösem oder geographischem) unterschieden (vgl. Dupont 1899; Carl 1892), allerdings wird oft für die einzelnen Realien-Fächer der Begriff „Anschauungsunterricht“ auch nicht verwendet.

⁸ Müller und Stach bezeichnen diese Wandbilder in ihren Publikationen oft als „Jahreszeitenbilder“ (Müller 1997, 193; Stach & Koch 1988, 76), weil auf ihnen eine Auswahl jahreszeitlich relevanter Gegenstände, Tätigkeiten und Szenerien zu finden ist (vgl. ebd.; Dröge 1994, 273).

⁹ Die Betitelung basiert auf ausgewählten Lehrmittelkatalogen, wurde jedoch vereinheitlicht (vgl. Allgemeiner Lehrmittel-Catalog 1876; Schröder 1904; Schulwart 1911). Aus der Spezialdatenbank PICxl der Würzburger Forschungsstelle wurde die vorläufige grobe Datierung übernommen, die zeitgenössische Lehrmittelkataloge zur Grundlage hat.

- Winkelmann-Strübing'sche Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. 8 Bilder (1892)
- Meinholds Bilder für den Anschauungsunterricht. Kleine Sammlung (1892)
- Meinholds Bilder für den Anschauungsunterricht. Neue Sammlung (1911)
- Hölzels Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht (1886)
- Straßburger Bilder für den Anschauungsunterricht (1892)
- Kafemann, Neue Bilder für den Anschauungsunterricht (1892)
- Kafemann, Neue Bilder für den Anschauungsunterricht (1911)
- Schweißinger, Die vier Jahreszeiten für den ersten Anschauungsunterricht (1911)
- Hirts Anschauungsbilder (1911)

Diese Auswahl enthält die damals gängigen Schulwandbildserien für den ersten Anschauungsunterricht im diachronen Verlauf. Einige Serien wurden revidiert und existierten in verschiedenen Fassungen. Die früheren Fassungen sind allerdings meist nicht mehr oder nur unvollständig in Archiven, Bibliotheken oder Schulmuseen vorzufinden. Es liegen nach der Digitalisierung der Wandbilder aus ausgewählten Schulwandbildsammlungen ca. 70% aller Einzelbilder aus den o.g. Wandbildserien, d.h. insgesamt um die 90 Bilddaten, in hinreichender Qualität vor¹⁰.

Zum Quellenmaterial zählen über die Bilddaten hinaus die zu den Bildern publizierten Begleitmaterialien. Darunter fallen die Kommentare, Materialien und Stoffsammlungen, die direkt auf die Bildserien Bezug nehmen und zusätzliches Unterrichtsmaterial lieferten.

5.2 Methodisches Vorgehen

Bisher hat sich für den interpretativen Umgang mit Bildern in der erziehungswissenschaftlichen Forschung trotz vermehrter Studien auf diesem Gebiet¹¹ „keine *eigenständige* systematische Methodologie und Methodik des interpretativen Umgangs mit Bildern entwickelt“ (Schäffer 2005, 215). Das methodische Feld bestimmen größtenteils kunsthistorisch orientierte Vorgehensweisen, die im Hinblick auf pädagogische Fragestellungen adaptiert werden (vgl. Schäffer 2005, 215f.; Überblick bei Talkenberger 1997; siehe konkreter z.B. Bohnsack 2003, 2006 oder Schulze 2010). In methodologischer Hinsicht orientiert sich das hier vorgestellte Forschungsvorhaben an der wissenssoziologischen Bildhermeneutik mit ihren Bezügen zu kunsthistorischen Ansätzen (vgl. Raab 2008, 95). Daran anschließend soll für die qualitative Interpretation der vorliegenden Bildquellen in Anlehnung an Panofsky (vgl. z.B. Panofsky 2006) und die Weiterführung bei Imdahl (vgl. z.B. Imdahl 2010) zwischen vor-ikonographischer, ikonographischer und ikonologischer sowie weiterhin ikonischer Interpretation unterschieden werden, die im Analyseprozess jedoch nicht analytisch zu trennen sind und sukzessive erfolgen, sondern miteinander verschmelzen und sich aufeinander beziehen (vgl. Raab 2008, 54-58).

Die vor-ikonographische Analyse betrifft zunächst die sachlichen Details des Bildes. Vertiefend wird der Weg zur Deutung von Bildinhalten, die Ikonographie besprochen. „Ihre Aufgabe ist es, die Bedeutung von Zeichen und Symbolen zu erschließen, Figuren, die uns in Bildwerken begegnen zu identifizieren und sie soll Aufschluss über den Stoff der Geschichten geben, die in den Bildern erzählt werden“ (Büttner & Gott dang 2010, 89f.). Die Rekonstruktion der Formalstruktur wird nach Imdahls ikonischer Analyse im Hinblick auf die planimetrische Komposition, perspektivische Projektion und szenische Choreographie vorgenommen (vgl. Bohnsack 2006, 54). Parallel zu den schon beschriebenen Interpretationsebenen gibt die materiale Ausdrucksgestalt Aufschluss über das bildinterne Sinnpotential. Mit Hilfe ikonologischer Interpretation soll der Sinngehalt der Bilder aufgespürt werden (vgl. Pöggeler 1992, 13). Nach Panofsky erfolgt hier der Rückbezug auf die „politischen, poetischen, religiösen, philosophischen und gesellschaftlichen Tendenzen“ (Panofsky 2006, 55) der Zeit. Jedoch ist im Sinne einer pädagogischen Ikonologie vor allem von Bedeutung, mit welchen zeitgenössischen pädagogischen und didaktischen Vorstellungen die Bilder in Verbindung stehen (vgl. dazu auch Uphoff 2003a, 23).

Als ein Grundsatz hermeneutischer Interpretation gilt die Berücksichtigung des historischen Zusammenhanges (vgl. Rittelmeyer & Parmentier 2007, 44f.). Zur Analyse des Lern- und Lehrwissens auf Schulwandbildern bedarf es der Bezugnahme auf den institutionellen, fachdidaktischen und schulischen Kontext, in dem Schulwandbilder entstanden sind und Verwendung fanden. Die Kontextualisierung basiert auf innerhalb des Untersuchungszeitraums veröffentlichter Fachliteratur zum Anschauungs- und Volksschulunterricht, Curricula zum Volksschulunterricht, relevanten behördlichen Mitteilungen und Verordnungen sowie Lehrmittelkatalogen. Ergebnisse aus der Analyse des Bild- und Textmaterials auf Ebene des Einzelbildes und der Bildserien sollen in Relation zum Lehrwissen der Zeit z.B. didaktischer, methodischer sowie lern- oder entwicklungspsychologischer Art (u.a. Höhne 2004) interpretiert werden.

6. Exemplarische Einzelbildanalyse

Abschließend soll in Auszügen eine knappe Einzelbildanalyse erfolgen, um im Anschluss an die vorherigen Ausführungen am konkreten Beispiel anzudeuten, welches Lernwissen hier schwerpunktmäßig behandelt wird, welche Strategien

¹⁰ Die relevanten Bilder stammen aus der Würzburger Forschungsstelle Historische Bildmedien, der AU Library, Campus Emdrup (ehem. Danmarks Pædagogiske Bibliotek) in Kopenhagen und dem Schulmuseum Friedrichshafen am Bodensee. An dieser Stelle herzlichen Dank für die Unterstützung der dortigen LeiterInnen und MitarbeiterInnen.

¹¹ Einen knappen Überblick bietet z.B. Schulze (vgl. Schulze 2010).

der Visualisierung für diese Fokussierung sorgen und welche didaktische Profilierung das bildbezogene Lehrwissen erkennen lässt.

Das Schulwandbild „Der Sommer“ (vgl. Abb. 1) ist das zweite Bild der vierteiligen Serie „Neue Bilder für den Anschauungsunterricht“ aus dem Danziger Verlag A.W. Kafemann. Das Erscheinungsjahr kann aufgrund einer Verlagsanzeige auf ca. 1887 datiert werden (vgl. Folz 1891, 29). Mit den Maßen 98 x 141 cm liegt es im oberen Bereich der üblichen Formate der Schulwandbilder und orientiert sich am Preisniveau dieser Bilder. Die Signatur „H. F. Jütte Kunstanstalt Leipzig“ verweist auf die Herstellung der Bilder in der Leipziger Druckerei H. F. Jütte. Sowohl unaufgezogen als auch aufgezogen erhältlich, handelt es sich hier um ein Bildexemplar aus der Kopenhagener Sammlung der AU Library, Campus Emdrup (DPB), das auf Leinwand gezo-gen und zur Aufhängung mit Stäben versehen wurde. Die Stoßnaht der beiden lithographischen Druckteile ist deutlich zu sehen.



Abb. 1: Der Sommer (Kafemann Verlag, ca. 1887)

Auf dem Bild sind der jahreszeitlichen Rahmung entsprechende Topoi abgebildet. Die Ernte mit der Abfolge der Arbeitsschritte stellt den motivischen Schwerpunkt dar. Daneben vermitteln die Motive Badefreuden am Fluss oder Trockenheit den Kindern eine Vorstellung von den Gegebenheiten des Sommers (vgl. ergänzend Schröder 1904, 38f.). Neben den jahreszeitlichen Elementen werden aber im vorliegenden Bild Themenbereiche aufgenommen, die andere Sommer-Bilder aus den o.g. Bildserien nicht beinhalten. Ihnen wird sogar eine nicht unwesentliche Bedeutung zugemessen. Im perspektivischen Zentrum liegt das Gutshaus, sodass es trotz seiner Position im Bildmittelgrund eine besondere bildnerische Gewichtung erhält. Dem elliptischen Bildaufbau entsprechend wird ihm direkt der Reiter zugeordnet, auf den die Gruppe der Erntenden choreographisch bezogen ist. In visueller Form werden hier die bestehenden gesellschaftlichen Hierarchieverhältnisse explizit zum Ausdruck gebracht. Die Materialien, die Faßbach in Anlehnung an die Kafemannschen Bildwerke zum Anschauungsunterricht liefert, und die Sprachstoffe und Lehrproben von Cremer stützen die formale Analyse. Die Gutsherrschaft sollte laut den Anleitungen breit besprochen werden (vgl. Faßbach 1892; Cremer 1897b)¹².

Eine helle, klare Farbgebung zeichnet die Gestaltung des Bildes aus. In einzelnen Bildsegmenten dominiert jeweils eine Farbfamilie, die die einzelnen Gruppen voneinander abgrenzt. Das Gelb des Getreidefelds fasst die Erntenden zusammen, leuchtendes Blau dient der Rahmung der Fahrzeuge auf dem Fluss und im rechten Bildteil ist die grüne Farbe vorherrschend, um saftige Wiesen und Bachufer als Lebensraum verschiedener Tiere vorzustellen. Auch hier korrespondieren demzufolge der formale und thematische Bildaufbau, und die Einzelbesprechungen behandeln einen klar umgrenzten Bildausschnitt (vgl. ebd.). Rote Farbakzente lenken den Blick des Betrachters auf Einzelpersonen. Im Mittelpunkt der Erntenden steht sensewetzend in roter Weste der „Meisterknecht“ (Cremer 1897b, 7). Er ist der einzige, der durch individuelle Physiognomie heraussticht. Ergänzend sorgen die Ausführungen der Lehrkraft für Identifikationspotential: „Er ist immer sehr fleißig und brav gewesen. Darum hat ihn sein Herr zum Meister über die andern gesetzt“ (ebd., 6). Die Begleittexte unterstützen durch narrative Strukturelemente wie Namensgebung oder genauer charakterlicher Beschreibung die Identifizierung mit den Protagonisten des Bildes (vgl. Schneider 1896; Cremer 1897b). Da hier

¹² Ein weiteres Motiv ist im vorliegenden Bild die Flusszenerie, die sich in vergleichbarer Form in den Bildaufbau einfügt und ebenfalls ein eigenes Besprechungsthema bildet.

Menschen mit Vorbildfunktion spezifisches Augenmerk erhalten, wird die zur Kaiserzeit gewünschte staatsbürgerliche Erziehung tüchtiger, tugendhafter, demütiger und gläubiger Untertanen permanent und wirkmächtig forciert.

Die Begleitmaterialien, die zu den Kafemann'schen Anschauungsbildern existieren, beziehen sich in unterschiedlicher Art und Weise auf das Bild. Während Folz mit seinem Werk für den Deutschunterricht polnischsprachiger Kinder den Schwerpunkt auf die grammatischen Übungen in Anlehnung an die Bildausschnitte legt (z.B. Pluralbildung zur Benennung der Tiere und Sachen; vgl. Folz 1891), möchte Schneider lediglich eine Stoffsammlung bieten, aus der die Lehrkraft für ihre Klasse adäquate Einzelbesprechungen, Gedichte oder Geschichten auswählen kann (vgl. Schneider 1896). Faßbach oder Cremer stellen ihren Ausführungen eine Methodik zum Umgang mit Anschauungsbildern voran, um diese anschließend mit Bezug zu den einzelnen Bildern genauestens zu konkretisieren (vgl. Faßbach 1892; Cremer 1897b). Die Lehrkraft sollte demnach den Unterricht in einer Kombination aus mitteilender¹³ und entwickelnder Unterrichtsform ausführen (vgl. Faßbach 1892, 24; Cremer 1897a, 10f.; s. dazu Böhm 1899, 78-106). Für beide Lehrmethoden finden sich wörtliche Gestaltungsbeispiele. Faßbach nennt für die *mitteilende* Unterrichtsform beispielsweise detaillierte Handlungsanweisungen, wie parallel zu Beschreibungen und Erklärungen Zeigegesten in Richtung des Bildes zu realisieren sind: „Jeden einzelnen Gegenstand, den der Lehrer nennt, muß er bei der Benennung auch gleichzeitig kurz zeigen“ (Faßbach 1892, 88). Die Besprechungen der Bildgruppen zeichnen sich durch eine enge Verbindung informierender, erzählender und moralisierend-belehrender Passagen aus, die alternieren und jeweils spezifische Merkmale aufweisen. Charakteristisch für die Ausgestaltung der erzählartigen Vortragsanteile sind z.B. o.g. personalisierende Mittel wie die Namensgebung oder die biografische Rahmung der Personen. Die *entwickelnde* Lehrmethode wird durch eine genaue Darstellung der katechetischen Gesprächsführung demonstriert. Die Fragen der Lehrkraft und die erwarteten Antworten der Schüler weisen in den hier analysierten Begleittexten einen direkten Bildbezug auf. So wird erwartet, dass die Kinder anhand des Bildes argumentieren: „Herr Behring scheint ihnen etwas zu sagen. Woran sehen wir das?“ (Faßbach 1892, 116) oder etwas auf dem Bild zu zeigen: „Welche Blumen blühen jetzt auf dem Felde? (Kornblume, Kornrade, Klatschrose, Distel u.s.w.) Zeige sie auf dem Bilde!“ (Cremer 1897b, 6). Dabei begründet Cremer die enge Führung des Lehrgesprächs damit, dass Fragen für sechs- bis achtjährige Kinder nicht zu allgemein gestellt werden dürfen (vgl. Cremer 1897a, 13), während Faßbach zumindest in seinem theoretischen Vorspann einräumt: „So viel wie möglich läßt der Lehrer die Kinder selbst finden [...] Das bloße Abfragen genügt auch hier nicht; die Kinder müssen erzählen, müssen mehr sprechen, als der Lehrer“ (Faßbach 1892, 24).

Abschließend können folgende Spezifika des analysierten Bildes zusammengefasst werden. Bezüglich des Lernwissens ist die explizite Herausstellung der hierarchischen Gesellschaftskonstellation hervorzuheben. Hinsichtlich des bildinternen Lehrwissens geht damit einher, dass der Blick des Betrachters durch die elliptische Bildkomposition ebenfalls daraufhin fokussiert wird. Im vorliegenden Schulwandbild und seinen Begleittexten dokumentiert sich so das Ziel des Volksschulunterrichts, die „Schüler [...] zu tüchtigen Menschen, braven Bürgern und guten Christen“ (Böhm 1899, 36) heranzubilden. Als Strategie der Unterweisung legen die Lehrermanuale nahe, der Schülerschaft das Lernwissen in personalisierend-erzählender Form unter Einbezug handlungsbegleitenden Zeigens und direkt auf das Bild bezogener Katechese zu vermitteln. Entgegen der Annahme Bernhausers, dass die Vermittlung vornehmlich durch ein katechetisches Lehrgespräch erfolgen sollte (vgl. Bernhauser 1979, 80f.), ist zumindest in den hier genannten Lehrerhandbüchern im Detail durchaus eine gewisse Varianz im lehrmethodischen Repertoire aufzufinden. Ob ähnliche Ausprägungen des Lern- und Lehrwissens auf weitere Beispiele des Quellenkorpus zutreffen und damit übereinstimmende Aussagen zur unterrichtlichen Konkretisierung des Anschauungsunterrichts der Zeit getroffen werden können oder ob die hier benannten Besonderheiten eher bildspezifisch sind, wird sich im Verlauf weiterer Bild-Textanalysen und durch ihre vergleichende Analyse zeigen.

Quellen

- Allgemeiner Lehrmittel-Catalog (1876). Systematisch geordnetes Verzeichnis der besten Lehr- und Veranschaulichungsmittel für die Hauptgebiete des Unterrichts in Volksschulen und höheren Lehranstalten. Fünfte mit Rücksicht auf höhere Lehranstalten bedeutend erweiterte Auflage. Breslau: Priebatsch's Buchhandlung.
- Alleker, J. (1876): Die Volksschule. 2., mehrfach umgearbeitete Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder'sche Verlagshandlung.
- Armstrotz, W. (1905): Der Anschauungs- und Sprachunterricht in den Unterklassen der Volks-, Mittel- und Töchtererschule. Sechste, verbesserte und vermehrte Auflage. Langensalza: Hermann Beyer und Söhne.
- Böhm, J. (1899): Praktische Unterrichtslehre für Seminaristen und Volksschullehrer. Vierte verbesserte Auflage. München: Oldenbourg.
- Carl, R. (wahrscheinlich 1892): Müller's erster deutscher Universal-Lehrmittelkatalog. Nach den neuesten und direktesten Quellen zusammengestellt von Dr. phil. R. Carl. Dresden-A.: Verlag von A. Müller-Fröbelhaus.
- Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Herausgegeben in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. Nr. 10. Berlin, den 31. Oktober 1872, 585-597.
- Cremer, E. (wahrscheinlich 1897a): Anschauungsunterricht und Heimatkunde in den vier Jahreszeiten. Sprachstoffe und Lehrproben für das zweite und dritte Schuljahr. 1. Heft. Der Frühling. Düsseldorf: Druck und Verlag von L. Schwann.
- Cremer, E. (wahrscheinlich 1897b): Anschauungsunterricht und Heimatkunde in den vier Jahreszeiten. Sprachstoffe und Lehrproben für das zweite und dritte Schuljahr. 2. Heft. Der Sommer. Düsseldorf: Druck und Verlag von L. Schwann.

¹³ Nach Böhm fällt darunter auch die Erzählung (vgl. Böhm 1899, 82). Faßbach unterscheidet dagegen die fragende oder entwickelnde, die vorsprechende oder mitteilende und die erzählende Lehrform (vgl. Faßbach 1892, 24).

- Der Sommer (ca. 1887). Aus: Kafemann, Neue Bilder für den Anschauungsunterricht. Blatt 2. Danzig: A.W. Kafemann. Original in der Sammlung der AU Library, Campus Emdrup (DPB).
- Dieckmann, A. (1910): Kafemann, Neue Bilder für den Anschauungsunterricht. In: Schulwart, VIII. Jg., H. 2 (April 1910), 89.
- Dupont, A. (Hrsg.) (1899): Schul-Lehrmittel-Auskunftsbuch. Enthaltend ein Verzeichnis von zum Gebrauch für den Schulunterricht vom kgl. bayer. Unterrichtsministerium zugelassenen Wandkarten, Atlanten, Globen, Reliefs, Anschauungs-Bildern, Apparaten, Modellen und Sammlungen. München: Theodor-Riedel's Buch- und Landkartenhandlung.
- Faßbach, C. (1892): Der Anschauungsunterricht in Theorie und Praxis. Unter Berücksichtigung der methodischen Behandlung der Anschauungsbilder, besonders der Szenen und Gruppenbilder. Leipzig: Verlag von Siegismund & Volkening.
- Folz, J. (1891): Anleitung und Stoffverteilung für den Anschauungsunterricht in sprachig-gemischten Schulen. (Erstes und zweites Jahr). Danzig: Verlag und Druck von A. W. Kafemann.
- Gizycki, P. v. (1904): Erste Abteilung. Das Volksschulwesen. In: Lexis, W. (Hrsg.): Das Volksschulwesen und das Lehrerbildungswesen im Deutschen Reich von P. v. Gizycki, E. Clausnitzer, E. Walther, J. Matthies. Berlin: Verlag von A. Asher & Co, 1-232.
- Harder, F. (1885): Handbuch für den Anschauungsunterricht. Mit besonderer Berücksichtigung des Elementarunterrichts in den Realien. Neunte, verbesserte und vermehrte Auflage. Hannover: Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel.
- Heilmann, K. (1903): Handbuch der Pädagogik nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. II. Band. Besondere Unterrichtslehre oder Methodik des Unterrichtens. Vierte, verbesserte Auflage. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Heinemann, L. (1897): Handbuch für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde. Mit Berücksichtigung der verbreitetsten Anschauungsbilder. Siebente verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin: Verlag von Friedrich Wreden.
- Hermann, P. (1908): Das Wandbild in der Schule. In: Pallat, L.: Deutsche Kunsterziehung. Hrsg. vom deutschen Landesausschuss für den III. Internationalen Kongress zur Förderung des Zeichen- und Kunstunterrichts (London 1908). Leipzig u.a., 42-50.
- Hollkamm, F. (1904): Der erziehende Unterricht in der einklassigen Landschule. Langensalza: Hermann Beyer und Söhne.
- Kühnel, J. (1899): Lehrproben aus dem Anschauungsunterricht mit methodischer Begründung. Leipzig, Berlin: Julius Klinkhardt.
- Kühnel, J. (1910): Moderner Anschauungsunterricht. 3. Auflage. Leipzig: Julius Klinkhardt.
- Luz, G. (1871): Der Anschauungsunterricht für die untern und mittlern Klassen der Volksschule. Wiesensteig: Druck und Verlag der Schmid'schen Buchhandlung.
- Menge, R. (1908): Schmuck der Schule und der Schulzimmer. In: Rein, W. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 7. Band. Prinzenerziehung – Schulberichte. 2. Auflage. Langensalza: Hermann Beyer und Söhne, 726-734.
- Piltz, E. (1903): Bilder. In: Rein, W. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 1. Band. Abbitte – Degeneration, psychische. 2. Auflage. Langensalza: Beyer, 617-621.
- Richter, K. (1905): Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Nach seiner Aufgabe, seiner Stellung und seinen Mitteln, sowie nach seiner geschichtlichen Entwicklung. Vierte verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig: Friedrich Brandstetter.
- Schiel, A. (1915): Schmuck der Schulen im Innern. In: Roloff, Ernst M. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Im Verein mit Fachmännern und unter besonderer Mitwirkung von Hofrat Professor Dr. Otto Willmann herausgegeben von Ernst M. Roloff. Vierter Band. Prämien bis Suggestion. Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagshandlung, 598-602.
- Schneider, F. (1896): Stoffsammlung zur Erteilung des Anschauungsunterrichts. Zur Benutzung der bei A. W. Kafemann erschienenen Anschauungsbilder zusammengestellt von Feodor Schneider. 2. Auflage. Danzig: Verlag und Druck von A. W. Kafemann.
- Schneider, J. (1889): Das Bild und seine Verwertung im Anschauungs- und Aufsatzunterricht. Osnabrück: Wehberg.
- Schröder, C. (Hrsg.) (1904): Führer durch die Lehrmittel Deutschlands unter Mitwirkung von Schulmännern herausgegeben von Conrad Schröder. II. Band: Religion, Anschauungsunterricht, Deutsche Sprache. 96 Seiten mit vielen Abbildungen. Magdeburg: Verlag von Friese & Fuhrmann. (insgesamt 7 Bd. mit den Erscheinungsjahren 1903-1910)
- Schul- und Lehrordnung für die Volksschulen des Kgl. Bayer. Regierungsbezirkes Oberbayern mit Ausnahme der Kgl. Haupt- und Residenzstadt München (1913). Amtliche Ausgabe. München. Druck und Verlag von R. Oldenbourg.
- Schulwart-Katalog (1911). Ein illustriertes Verzeichnis der besten Lehr- und Lernmittel. Mit zahlreichen Illustrationen und bunten Beilagen. Ausgabe März 1911.
- Winter, A. (1904): Hölzels Wandbilder für den Anschauungs-Unterricht in ihrer praktischen Verwendung beim Sprachunterrichte. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Wien: Ed. Hölzel.

Literatur

- Apel, H. J. (1997): Das Wandbild als Mittel der Verstandes- und Gesinnungsbildung im Volksschulunterricht des Kaiserreichs. In: Schmitt, H. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn, 219-239.
- Assmann, A. (2010): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. 5., durchgesehene Auflage. München.
- Assmann, J. (2001): Das kulturelle Gedächtnis. In: Schluchter, W. (Hrsg.): Kolloquien des Max Weber-Kollegs XV - XXIII. Erfurt, 9-27. Online verfügbar unter <http://www.db-thueringen.de/servlets/DownloadServlet/DownloadServlet/1345/assmann.pdf> [zuletzt abgerufen am 28.01.2013].
- Assmann, J. (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, J. & Hölscher, T. (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. 1. Aufl. Frankfurt am Main, 9-19.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2012): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 24. Aufl. Frankfurt am Main.
- Bernhauser, J. (1979): Wandbilder im Anschauungsunterricht. Studien zur Theorie und Praxis der Medien in der Volksschule des 19. Jahrhunderts. Frankfurt am Main.
- Bohnsack, R. (2003): Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2), 239-256.
- Bohnsack, R. (2006): Die dokumentarische Methode der Bildinterpretation in der Forschungspraxis. In: Marotzki, W. & Niesyto, H. (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. 1. Aufl. Wiesbaden, 45-75.
- Brocks, C. (2012): Bildquellen der Neuzeit. Paderborn.
- Büttner, F. & Gott dang, A. (2010): Wege zur Deutung von Bildinhalten. In: Poeschel, S. (Hrsg.): Ikonographie. Neue Wege der Forschung. Darmstadt, 86-94.
- Catteeuw, K. (2005): Wenn die Mauern des Klassenzimmers sprechen könnten. Pädagogische Historiographie als eine Archäologie von Büchern und Bildern. In: Matthes, E. & Heinze, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn, 109-118.
- Dröge, K. (1994): Schulwandbilder und Landwirtschaft. In: Ottenjann, H. & Ziessow, K.-H. (Hrsg.): Landarbeit und Kinderwelt. Das Agrarwesen in pädagogischer Literatur, 18. bis 20. Jahrhundert. Cloppenburg, 255-282.

- ErlI, A. (2004): Medium des kollektiven Gedächtnisses: Ein (erinnerungs-)kulturwissenschaftlicher Kompaktbegriff. In: ErlI, A. & Nünning, A. (Hrsg.): Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität, Historizität, Kulturspezifität. Berlin, New York, 3-22.
- ErlI, A. (2011): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. 2. Aufl. Stuttgart.
- Fraas, C. (2005): Schlüssel-Konzepte als Zugang zum kollektiven Gedächtnis. Ein diskurs- und frameanalytisch basierter Ansatz. In: Deutsche Sprache 33 (3), 242-257. Online verfügbar unter <http://www.medkom.tu-chemnitz.de/mk/fraas/schlueselkonzepte.pdf> [zuletzt abgerufen am 28.01.2013].
- Götz, M. (1989): Die Heimatkunde im Spiegel der Lehrpläne der Weimarer Republik. Frankfurt am Main u.a.
- Götz, M. (2007): Historische Zugänge. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; von Reeken, D. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, 47-52.
- Höhne, T. (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt am Main.
- Höhne, T. (2004): Pädagogik und das Wissen der Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wissen. Gießen. Online unter http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2004/1830/pdf/thomashoehne_paedagogikundwissen.pdf [zuletzt abgerufen am 22.10.2012].
- Imdahl, M. (2010): Ikonik oder Strukturanalyse. In: Poeschel, S. (Hrsg.): Ikonographie. Neue Wege der Forschung. 1. Aufl. Darmstadt, 100-116.
- Kaiser, A. & Pech, D. (Hrsg.) (2008): Geschichte und historische Konzeptionen des Sachunterrichts. Reihe Basiswissen Sachunterricht. Bd. 1. 2., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler.
- Kuhlemann, F.-M. (1992): Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872. Göttingen.
- Levy, D. (Übers. Heaven, C.) (2010): Das kulturelle Gedächtnis. In: Gudehus, C.; Eichenberg, A. & Welzer, H. (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart & Weimar, 93-101.
- Matthes, E. (2011): Lehrmittel und Lehrmittelforschung in Europa. Einleitung in das Thema. In: Matthes, E. & Miller-Kipp, G. (Hrsg.): Lehrmittel und Lehrmittelforschung in Europa. Bildung und Erziehung 64 (1), 1-5.
- Mitzlaff, H. (1985): Heimatkunde und Sachunterricht. Historische und systematische Studien zur Entwicklung des Sachunterrichts - zugleich eine kritische Entwicklungsgeschichte des Heimatideals im deutschen Sprachraum. 3 Bände. Dortmund.
- Müller, W. (1997): Schulwandbilder als Quellen schul- und bildungshistorischer Forschung. In: Schmitt, H. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn, 191-217.
- Müller, W. (2003): Schulbücher und Schulwandbilder im Spiegel der Forschung. In: Wiater, W. (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn, 119-137.
- Müller, W. (2011): Formen der Ikonisierung des Schulwissens. In: Herchert, G. & Löwenstein, S. (Hrsg.): Von der Säkularisierung zur Sakralisierung. Spielarten und Gegenspieler von Vernunft in der Moderne. Festschrift für Karl Helmer zum 75. Geburtstag. Berlin, 159-184.
- Müller, W. & Uphoff, I. K. (2003): Zwischen Anschauung, Gesinnungsbildung und Belehrung - Heimatkunde im Spiegel des Mediums Schulwandbild. In: Götz, M. (Hrsg.): Zwischen Sachbildung und Gesinnungsbildung. Historische Studien zum heimatkundlichen Unterricht. Bad Heilbrunn, 41-62.
- Nießeler, A. (2005): Individualität und Kulturalität - Aspekte grundlegender Bildung aus Sicht der Kulturtheorie. In: Götz, M. & Müller, K. (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. 1. Aufl. Wiesbaden, 31-36.
- Nießeler, A. (2006): Bildungs- und Erinnerungsorte. Kulturtheoretische Perspektiven einer Begründung von Bildungsaspekten des Sachunterrichts. In: Cech, D. (Hrsg.): Bildungswert des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, 39-50.
- Panofsky, E. (2006): Ikonographie und Ikonologie. Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell. Köln.
- Pöggeler, F. (1992): Versuch einer Typologie pädagogisch relevanter Bildformen. In: Pöggeler, F. (Hrsg.): Bild und Bildung. Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie. Frankfurt am Main u.a., 11-52.
- Raab, J. (2008): Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen. Konstanz.
- Ries, H. (1992): Illustration und Illustratoren des Kinder- und Jugendbuchs im deutschsprachigen Raum 1871 - 1914. Das Bildangebot der Wilhelminischen Zeit: Geschichte und Ästhetik der Original- und Drucktechniken. Internationales Lexikon der Illustratoren, Bibliographie ihrer Arbeiten in deutschsprachigen Büchern und Zeitschriften, auf Bilderbogen und Wandtafeln. Osnabrück.
- Rittelmeyer, C. & Parmentier, M. (2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. 3. Aufl. Darmstadt.
- Sauer, M. (1998): "Vom Schulehalten" zum Unterricht. Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert. Reihe Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 69. Köln u.a.
- Schäffer, B. (2005): Erziehungswissenschaft. In: Sachs-Hombach, K. (Hrsg.): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. 1. Aufl. Frankfurt am Main, 213-225.
- Schulze, T. (2010): Bildinterpretation in der Erziehungswissenschaft. Im Gedenken an Klaus Mollenhauer. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim, 529-546.
- Siller, R. & Walter, G. (Hrsg.) (1999): Zur Entdeckung von Wirklichkeit im Sachunterricht. Texte zur Grundlegung und Entwicklung. Donauwörth.
- Stach, R. (2000): Wandbilder als didaktische Segmente der Realität. In: Paedagogica historica 36 (1), 199-221.
- Stach, R. (1980): Das Wandbild - raumgestaltende und belehrende Funktion. In: Gudjons, H. & Reinert, G.-B. (Hrsg.): Schulleben. Königstein/Ts, 30-39.
- Stach, R. (1981): Wandbild in Unterricht und Forschung. Vom Handbild zum Wandbild. In: Twellmann, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Band 4.1. Schule und Unterricht unter dem Aspekt der Didaktik unterrichtlicher Prozesse. Düsseldorf, 486-497.
- Stach, R. (1984): Hundert Jahre Schulisches Wandbild - Eine Einführung. In: Brög, H.; Joerißen, P.; Lüpkes, V.; Müller, W.; Schmidt, J.; Stach, R. & Stiegler, I. (Hrsg.): Die weite Welt im Klassenzimmer. Schulwandbilder zwischen 1880 u. 1980. Eine Ausstellung d. Landschaftsverbandes Rheinland, Rheinisches Museumsamt, Brauweiler u. d. Univ. Duisburg Gesamthochschule, Archiv Schulisches Wandbild. Köln, 9-20.
- Stach, R. & Koch, J. (1988): Jahreszeitenbilder zwischen Realität und Idylle. In: Stach, R. & Müller, W. (Hrsg.): Schulwandbilder als Spiegel des Zeitgeistes zwischen 1880 und 1980. Opladen, 76-124.
- Stach, R. (1989): Schulische Wandbilder. Beispiele für didaktische Überzeichnungen. In: Pädagogik 41 (9), 20-23.
- Stach, R. (1992): Lernen durch schulische Wandbilder. In: Pöggeler, F. (Hrsg.): Bild und Bildung. Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie. Frankfurt am Main u.a., 339-354.
- Talkenberger, H. (1997): Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde. In: Schmitt, H. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn, 11-26.
- Tröhler, D. & Oelkers, J. (2005): Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In: Matthes, E. & Heinze, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn, 95-107.
- Uphoff, I. K. (2003a): Der künstlerische Schulwandschmuck im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik. Eine Rekonstruktion und kritische Analyse der deutschen Bilderschmuckbewegung Anfang des 20. Jahrhunderts. Berlin.
- Uphoff, I. K. (2003): „Wir müssen die Kinder in eine Atmosphäre der Kunst bringen.“ - Der künstlerische Schulwandschmuck im Dienste der Gestaltung des pädagogischen Raumes Anfang des 20. Jahrhunderts. In: Jelich, H.-J. & Kemnitz, H. (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn, 317-328.

- Uphoff, I. K. (2004): Schulwandbilder als Lehr- und Lernmittel. Licht- und Schattenseiten einer Erfolgsgeschichte. In: Zeitschrift für Museum und Bildung 62, 17-27.
- Uphoff, I. K. (2006): Wider Chaos und Zerfahrenheit. Die didaktische Präparation der Welt im Schulwandbild. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 12 (2), 127-136.
- Wall charts, history and European Identity (2009). Online verfügbar unter <http://historywallcharts.eu/about> [zuletzt abgerufen am 08.02.2013].