Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie

Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich

Band: 12 (2006)

Heft: 2

Artikel: Wider Chaos und Zerfahrenheit : die didaktische Präparation der Welt im Schulwandbild

Autor: Uphoff, Ina Katharina

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901855

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 08.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Wider Chaos und Zerfahrenheit – Die didaktische Präparation der Welt im Schulwandbild[1]

(Red.) Die Lehre, also die Vermittlung von Wissen, geht immer mit einem Akt didaktischer Komposition bzw. Konstruktion einher. Das Ziel dieser Komposition ist, das zu vermittelnde Wissen in seiner Einheitlichkeit und Kontur zu schärfen, mit dem Preis, die Vorläufigkeit und Fallibilität von Wissen zu kaschieren. Besonders anschaulich im wahren Sinne des Wortes wird dieser Prozess in den Wandbildern bzw. Unterrichtstafeln, die seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts neben dem Schulbuch einen eigenen didaktisch-methodischen Status erlangt haben.

• Ina Katharina Uphoff

«Wenn das Material der Bildsprache, die Vielzahl der Anschauungsmittel nicht in einer höheren Einheit, nämlich im Ganzen einer Weltsicht Zusammenhang haben,
bleiben sie, auf die Aufgaben der Pädagogik bezogen, ein blosses Gestammel, das nicht ins Bild setzt, sondern verwirrt.»
Alfons Otto Schorb, 1968

Die Entdeckung des Bildes durch die Pädagogik steht unter erzieherischen und didaktisch-methodischen Gesichtspunkten. Davon zeugen nicht nur der *Orbis sensualium pictus* des Johann Amos Comenius, die Kupferstiche im Basedowschen *Elementarwerk* und der *Weltkasten* von Johann Sigmund Stoy, sondern auch die Fülle von Schulwandbildern, die in einem Zeitraum von über einhundert Jahren als zentrale Veranschaulichungsmittel die Vorstellungsbildung und Wissenskonstruktion in der Schule bestimmen. Schulwandbilder verweisen damit auf eine Tradition pädagogisch-didaktischer Indienstnahme. Wie ihre historischen Vorläufer erfüllen sie über die Verbildlichung von Inhalten hinaus eine erweiterte Funktion: «sie sind zugleich auch Illustrationen eines Konzepts» (vgl. Breidbach 2000, S. 122) und geben mit einer eigenen Bildlogik Auskunft über einen vergangenen Welt- und Wissensentwurf, der von den jeweils vorherrschenden Zeitgeistströmungen (vgl. Müller/Stach 1988) geprägt ist. Die Unterrichtstafeln sind also nicht allein Lehr- und Lernmittel, sondern Zeugnisse historisch-pädagogischer Denkfiguren, Abbilder kultureller Einflüsse und nicht zuletzt anschauliche Beispiele einer Geschichte der Erzeugung und Tradierung politischer Einstellungen und Stereotypen.[2] Die Analyse von Wandbildern gleicht damit einem Vorgang der archäologischen Hebung verdeckter Formen der Wissenskonstruktion (vgl. Catteeuw 2005b)[3], wobei die Analyse der inhärenten Aussagewerte eng an den didaktischen Anspruch gebunden ist, der die schulischen Wandbilder von anderen pädagogischen Bildformen (vgl. Pöggeler 1992), wie zum Beispiel Gemälden unterscheidet. In systematischer Hinsicht verweist dieser Anspruch auf das Spezifikum des Mediums selber: Wandbilder zeigen sich als «didaktische Segmente der Realität» (Stach 2000). Die didaktische Intention ist dabei sowohl Bestimmungselement als auch Ursprung der Wissenstransformation[4] und -präparation, die sich im Medium Schulwandbild als Lehr- und Lernmittel manifestiert. Denn bei der Aufbereitung und ikonischen Präsentation werden Unterrichtsinhalte nach didaktischen Kriterien modelliert. Mit dem Anspruch der didaktischen Reduktion werden Wandbilder konkreten Anforderungen unterworfen, die die spätere Wissenskonstruktion leiten. In dieser Hinsicht liest sich die Geschichte des Schulwandbildes als Prozess der Präparation der Welt unter pädagogischen und didaktisch-methodischen Gesichtspunkten. Die Trias von Wissenstransformation, -präparation und -konstruktion macht das Medium Schulwandbild dabei zu einer eigenen Wissensform. In ihr zeigt sich exemplarisch die Besonderheit und Problematik der Vermittlung von Realität.

Prozess und Ausdruck der «pädagogischen Formgebung» (Peters 1942/43/1984, S. 25) im Schulwandbild sollen im Folgenden näher analysiert werden. Dabei wird erstens auf die Geschichte des Schulwandbildes eingegangen, bevor zweitens zentrale Anforderungen vorgestellt werden, die auf die Gestaltung von Anschauungsbildern Einfluss genommen haben und die erste Hinweise auf Transformationsprozesse liefern. Drittens wird der Besonder-

heit der Wissenstransformation im Schulwandbild nachgegangen. Im vierten Abschnitt sollen verschiedene Dimensionen der Präparation anhand ausgewählter Bildbeispiele verdeutlicht werden. Den Abschluss bilden systematische Überlegungen zur Problematik ikonischer Formen der Wissenskonstruktion.

1. Geschichte des Schulwandbildes

Die Geschichte des Schulwandbildes verweist in ihren Anfängen auf die Schulbuchillustration. So ist das Medium Schulwandbild aus der Buchillustration hervorgegangen, das heisst, dass vergrösserte Buchbilder zu den ersten Wandbildern zählen (Ringshausen 1976; Stach 1984). Beispielhaft sei an dieser Stelle auf Basedows *Elementarwerk* von 1774 verwiesen. Einzelne vergrösserte Kupfertafeln dieses Werkes werden 1776 beim öffentlichen Examen im Dessauer Philanthropin als Wandbilder eingesetzt. Der Siegeszug des Schulwandbildes ist jedoch weniger von der pädagogischen Aspiration als vielmehr von den Möglichkeiten der Drucktechnik abhängig. Entscheidende Voraussetzungen für den sukzessiven Einzug des Wandbildes in die Schulen stellen die Erfindung der Lithographie durch Alois Senefelder 1796 und die im Laufe des 19. Jahrhunderts voranschreitende drucktechnische Weiterentwicklung dar. Erst infolge dieser Innovationen wird es möglich und ökonomisch tragbar, eine Vielzahl von Bildern für die Schulen zu produzieren und damit dem beklagten Mangel an Anschauung zu begegnen.

Gestützt durch didaktische Theorien gewinnen die Schulwandbilder in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts schliesslich einen eigenen didaktisch-methodischen Status neben dem Schulbuch. Vor allem für den ersten Anschauungs- und Sprachunterricht, für die Fächer Religion, Erdkunde, Geschichte und Naturkunde erscheinen seit den 1870er-Jahren eine Fülle von schulischen Wandbildern und Wandbildserien, die sich mit zum Teil nur geringfügig veränderten Auflagen über Jahrzehnte hinweg auf dem Lehrmittelmarkt behaupten können.[5] Mit anderen Worten: Das Schulwandbild avanciert im letzten Drittel des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zum zentralen Anschauungsmedium im Unterricht und ergänzt die Institution des Wortes um das Element des Ikonischen.

Die Bedeutung schulischer Wandbilder für das schulische Lehren und Lernen bleibt trotz der Produktionseinbrüche während des Ersten und Zweiten Weltkrieges lange Zeit ungebrochen. Erst mit der zunehmenden Verbreitung technischer Bildmedien wie Dias, Overheadfolien und Filmen büsst das Schulwandbild besonders seit Anfang der 60er-Jahre des letzten Jahrhunderts seine zentrale unterrichtliche Stellung ein. In der Folgezeit nimmt die Produktion deutlich ab. Wandbilder werden zu vielfach belächelten Relikten einer vergangenen Ära schulischer Vermittlungspraxis.

2. Anforderungen an die schulischen Wandbilder als Lehr- und Lernmittel

Die sukzessive Verbreitung schulischer Wandbilder erfolgt in einem Jahrhundert, das auch als das «Jahrhundert der Popularisierung» in die Literatur eingegangen ist. So werden die volksbildnerischen Bemühungen des 18. Jahrhunderts im 19. Jahrhundert nicht nur weitergeführt, sondern vervielfältigt. Mit humanistisch-aufklärerischer und sozialpolitischer Intention erfolgt eine breite Popularisierung von Wissensinhalten, wobei zeitgenössische «Theorien der Popularität» (Greiling 1805) einhellig Merkmale hervorheben, die quasi zu leitenden Grundsätzen im Prozess der Popularisierung erhoben werden. Kennzeichen dieser Form der Popularisierung, die mit dem Ziel auftritt, Inhalte für eine breite Öffentlichkeit verständlich und «interessant» zu machen und «durch allgemeine Mittheilbarkeit ins Leben» (ebd., S. 127) einzuführen, lassen Parallelen zu *den* Anforderungen erkennen, die an die Gestaltung schulischer Wandbilder gestellt werden.

Mit dem obersten Gebot der «Anschaulichkeit» werden von Pädagogen und Schulmännern Kriterienkataloge aufgestellt, denen die schulischen Bilder gerecht werden sollen. Diese finden sich in zeitgenössischen Fachzeitschriften ebenso wie zum Beispiel im *Lexikon der Pädagogik* oder im *Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik* wieder. Dabei geht es in diesen Regeln nicht nur um die «Gemeinfasslichkeit» (Daum 1998, S. 34), sondern – und damit geht die Intention über die Popularisierung hinaus – um ein didaktisch-methodisches und erzieherisches Moment. Diese Erweiterung des Anspruchs der Popularisierung zeigt sich etwa in Johann Stuves Abhandlung *Ueber die Nothwendigkeit Kinder frühzeitig zu anschauender und lebendiger Erkenntniss zu verhelfen; und über die Art wie man das anzufangen habe* aus dem Jahre 1788, in der Stuve Hinweise für den Gebrauch und die Gestaltung von Bildern zur Förderung der anschauenden Erkenntnis liefert.

Stuves medienpädagogischer Basissatz lautet: Die dem Kinde vorzuführenden Abbildungen müssen «möglichst richtig und gut seyn» (Stuve 1788, S. 282)[6], eine Forderung, die gut 40 Jahre später auch Carl Christoph Gottlieb Zerrenner an die Anschauungsbilder stellt. Eingebettet in den Bildungsprozess avanciert das Bild zu einem stützenden Medium im Unterricht, das weder den erzieherischen Intentionen zuwiderlaufen darf, noch dem sittlichen Anspruch fern stehen soll.

1851 finden sich diese Vorgaben in einem Beitrag über *Bilder – Bilderbücher – Bildertafeln* von M. Praetor in der *Pädagogischen Real-Encyclopädie* wieder. Hier heisst es, dass: «unter allen Umständen nie etwas Unsittliches sich einmischen» (Praetor 1851, S. 318) darf. Praetor legt einen umfassenden Regelkatalog vor und umreisst damit das «ideale Schulwandbild». Dieses verfügt über eine altersadä-

quate Darstellung sowie über «Treue und Wahrheit» und hat «Rücksicht auf die Massverhältnisse» (ebd., S. 319) zu nehmen. Auch das Prinzip der inhaltlichen Reduktion, verstanden als ein wesentlicher Beitrag zur Verständlichkeit der Bildinhalte, wird hervorgehoben. So gilt es, «nicht viele Gegenstände auf einem Blatte» (ebd., S. 320) darzustellen und darauf bedacht zu sein, dass «auch die einzelnen Theile an denselben noch deutlich [zu] unterscheiden» (ebd.) sind. Hinzu kommt die Orientierung an der Lebenswelt des Kindes, ein Anspruch, der im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts etwa auch von Karl Lorentz betont wird (vgl. Lorentz 1896, S. 334).

Diese zentralen Kriterien der Klarheit, inhaltlichen «Wahrheit», der Verständlichkeit, sittlichen Angemessenheit und der Orientierung an der Lebenswelt des Kindes bei der Gestaltung der Anschauungsbilder behalten auch zu Beginn des 20. Jahrhunderts Gültigkeit. Dabei tritt unter dem Einfluss der Kunsterziehungsbewegung der künstlerische Anspruch hinzu: «Da wir der Schule von dem Guten nur das Beste zu wünschen haben, muss unbedingt an das Schulbild auch die Forderung künstlerischen Wertes herantreten» (Piltz 1908, S. 618).

Die beispielhaft genannten Gestaltungskriterien sind in zweierlei Hinsicht von Bedeutung: Zum einen verweisen sie auf den Stellenwert der bildhaften Veranschaulichung in der pädagogischen Diskussion. Zum anderen machen sie auf *die* Prinzipien aufmerksam, die die Wissenstransformation mitbestimmen und die Wissenskonstruktion auf Seiten des Subjekts beeinflussen. Zugunsten der Arbeit an der Vermittlung einer didaktisierten Realität erfolgt die didaktische Präparation der Welt im Schulwandbild.

3. Die Wissenstransformation im Schulwandbild

Wandbilder können als visuelle Endpunkte eines Prozesses der Didaktisierung wissenschaftlichen Wissens bezeichnet werden. Die Wissensverbreitung im Sinne des Anspruchs von Johann Amos Comenius «omnes omnia omnino» durch die ikonische Form des Schulwandbildes ist aber nicht als ein linearer, bruchloser Prozess zu verstehen. Was in der Gestaltung des Mediums Schulwandbild zum Ausdruck kommt, ist vielmehr das Ergebnis der Transformation von Wissenschaftswissen durch einen dreifachen Reduktionsprozess: Erstens erfolgt die Transformation des wissenschaftlichen Wissens über die Konstruktion von lehrplangebundenem Schulwissen. Zweitens wird aus dem Schulwissen der Unterrichtsgegenstand reduziert; der dritte Schritt impliziert schliesslich die visuelle Aufbereitung und Präparation des Gegenstandes, wodurch die letzte «Sperrigkeit»[7] des Objekts entfernt wird.

Der Reduktions- und Transformationsprozess im Schulwandbild erscheint als eine Form der vordergründigen Verdichtung. Aus der Komplexität werden Leitaspekte destilliert. Über diesen Vorgang vollzieht sich eine Vereinfachung, die bis zum wesentlichsten Element fortgeführt wird. Das ikonisch erfasste Leitthema zeigt sich dann als der kleinste gemeinsame Nenner im Kontext des komplexen Gesamtzusammenhangs. Dieses wesentlichste Element zu erfassen und zu verstehen, ist Ausgangspunkt für weitere Erkenntnisprozesse.

Eine wissenschaftliche Analyse der «Destillation des Leitthemas» hat Dietrich Hering in seiner wegweisenden Habilitationsschrift aus dem Jahre 1958/59 über die «Didaktische Vereinfachung»[8] vorgelegt.

Hering verfolgt den Transformationsprozess des Wissens im Vorgang der didaktischen Reduktion. Dabei gilt als oberste Prämisse, dass sich die didaktische Vereinfachung am Wahrheitsgehalt zu orientieren hat. Es geht um die notwendige Verbindungslinie zwischen den unterschiedlichen Wissensebenen. «Kriterium der zulässigen didaktischen Vereinfachung ist der widerspruchsfreie Übergang von der vereinfachten Aussage zur Ausgangsaussage: Eine einfache, allgemeine und gültige Aussage muss widerspruchsfrei den Schritt zur komplizierten (in die besonderen Merkmale des Gegenstandes differenzierten) und gültigen Aussage zulassen» (Hering 1959, S. 28).

Diese Maxime macht den Reduktionsprozess transparent und liefert eine anscheinend schlüssige Charakteristik didaktisch aufbereiteten Wissens: Es ist gekennzeichnet durch Einfachheit, Merkmalsreduktion, Gültigkeit und Widerspruchsfreiheit im Verhältnis zur komplexen Gesamtthematik. Tatsächlich stellt sich die unter dem Vorsatz der didaktischen Reduktion vollzogene Wissenstransformation – insbesondere im Schulwandbild – aber als pädagogisches Problemfeld dar. Denn das Wissen wird im Vorgang der didaktischen Reduktion nicht nur vereinfacht, sondern auch «sequenziert, parzelliert, systematisiert» (Grunder 2000, S. 54) und einer «chaotischen, ungeordneten, ungestalteten, einer zerfahrenen und kranken Welt» (Weniger 1965, S. 11) enthoben. Das Schulwandbild arbeitet also quasi zusätzlich mit einer Variation zweier Dualismen, nämlich: chaotisch versus geordnet / strukturiert; «krank» versus gesund / aufbauend / erhebend.

Mit anderen Worten: Nicht Realismus, sondern Interpretationismus ist das leitende Prinzip dieses Vorgangs. Denn das vereinfachte Wissen wird insofern einer Veränderung unterworfen, als es im schulischen Wandbild dem didaktisch-methodischen Anspruch ebenso gerecht wird, wie der pädagogischen Intention. Das Schulwandbild spiegelt als hermetischer Ausschnitt die je eigene Weltsicht wider. Demzufolge entsteht im Reduktionsprozess eine eigene Realität, die nur vordergründig ihrer Komplexität beraubt ist.

Wissenschaftliches Wissen erfährt durch den Vorgang der didaktischen Reduktion nicht allein eine Simplifizierung, sondern eine Neubewertung. Es geht nicht darum, die diffundierenden Theoriewel-

ten merkmalsreduziert abzubilden, sondern mit didaktischem und pädagogischem Impetus Unübersichtlichkeit übersichtlich zu machen und Wissensinhalte in eine anscheinend logische Struktur zu bringen. Menck schreibt dazu: «Mit Bildern [...] vermitteln wir in der Erziehung und insbesondere im Unterricht ein Bild von dem, was wir unter der Welt und dem rechten, dem sittlich guten Leben von Menschen in ihr verstehen und verstanden wissen wollen» (Menck 2000, S. 94). Die Intention bestimmt die ikonische Präsentation und die Qualität eines Schulwandbildes bezieht sich letztlich darauf, inwieweit es in der Lage ist, mit einer didaktisierten Bildsprache den richtigen Blick auf die Welt zu befördern, wobei die Kategorien des «Richtig» und «Falsch» dem jeweiligen wissenschaftlichen Kenntnisstand, dem Zeitgeist und dem ideologischen Zugriff gehorchen.

Das Wandbild visualisiert also eine strukturierte Umformung des Wissenschaftswissens und besitzt eine ihm eigene Bildlogik. Diese führt nicht selten zu einer inhaltlichen Verschiebung, da Schulwandbilder, durch die Repräsentation didaktisch aufbereiteten Wissens in symbolischer Form, Passungsprobleme zwischen der medialen und der alltäglichen Realitätslogik provozieren und notwendig das unterdrücken, was Erkenntnisprozesse auszeichnet, nämlich Mehrperspektivität und Vielschichtigkeit.

4. Der didaktische Anspruch als Problemfeld des Schulwandbildes

In seinem Werk *Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung* entfaltet Gruschka eine umfassende Analyse didaktischen Denkens und Handelns, die die Problemfelder, Utopien und Fallstricke des «Geschäfts» der Vermittlung offen legen. Ein zentraler Bestandteil von Gruschkas Argumentation ist dabei die Aufdeckung der didaktischen «Zurichtung» des Objekts – ein Aspekt, der in der ikonischen Darstellung im Schulwandbild eine sinnfällige Entsprechung findet. Dabei muss zwischen belehrenden und belebenden Schulwandbildern differenziert werden (vgl. Kühnel 1907, S. 68).

Im Schulwandbild für den Anschauungsunterricht geht es vor allem darum, unterrichtliche Inhalte mittels des Bildes zum Begriff zu erheben, das heisst, die Unmittelbarkeit der Anschauung in die Diskursivität der Begriffe zu überführen (vgl. Koch 1991, S. 76) und dabei zugleich der Modellbildung zu dienen. Die für den ersten Anschauungsunterricht produzierten Bilder, in der zeitgenössischen Literatur als «belebende» Bilder bezeichnet, haben weniger den Anspruch der Erkenntnisbildung; sie wollen «vielmehr die einzelnen Erfahrungen, die das Leben verstreut an das Kind herangebracht hat, reproduzieren und zusammenfassen» (Kühnel 1903, S. 7). Damit begründet sich die Verhaftung dieser Bilder im dualistischen Denkschema von Realität versus idyllisierender Wirklichkeitskonstruktion. «Das [Anschauungs-]Bild ist in den meisten Fällen gar nicht dazu bestimmt, die Wirklichkeit zu ersetzen, sondern es soll mehr als diese. Oder doch wenigstens uns eine Wirklichkeit vor die Sinne zaubern, wie sie die Natur nur in ihren seltensten und glücklichsten Momenten bietet» (Schellhorn 1908, S. 371). Der pädagogische Wert des Bildes geht mit der didaktischen Intention Hand in Hand. Die idyllisierende Weltkonstruktion bestimmt die Bildrezeption. Nicht Wissenskonstruktion, sondern die Präsentation der Welt im Dienste der Sprach- und Denkübung ist das bestimmende Element der Anschauung.

Auffällig an dem Bild *Im Frühling* (Abb. 1) ist die Betonung der «heilen Welt», die sich von der Realität 1948 in vielfacher Hinsicht abgrenzt. Angesichts von Kriegszerstörung, schweren menschlichen Schicksalen, herrschender Wohnungsnot wirkt die-

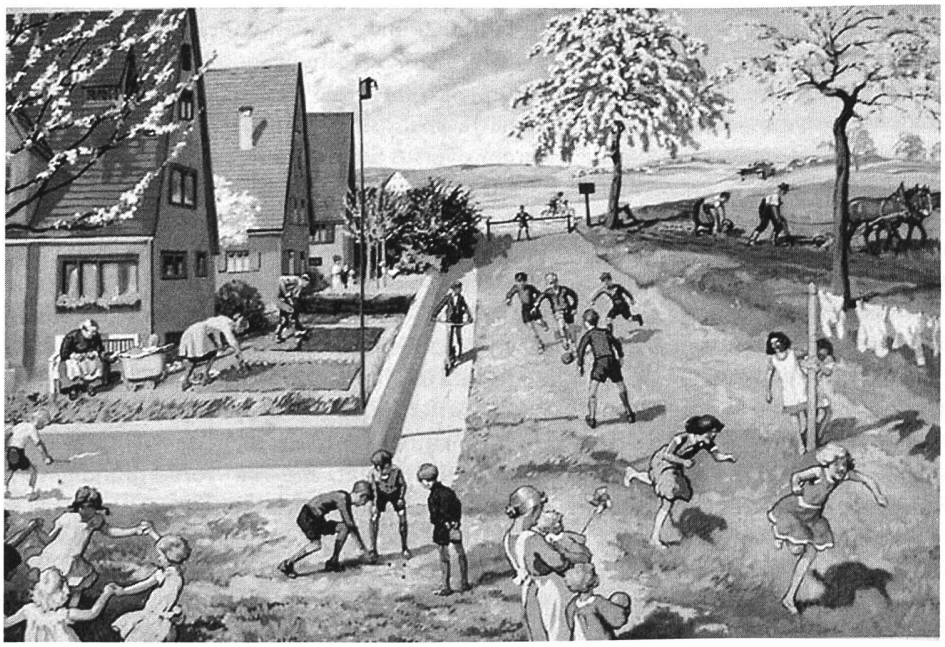

Abb. 1: Im Frühling, 1948

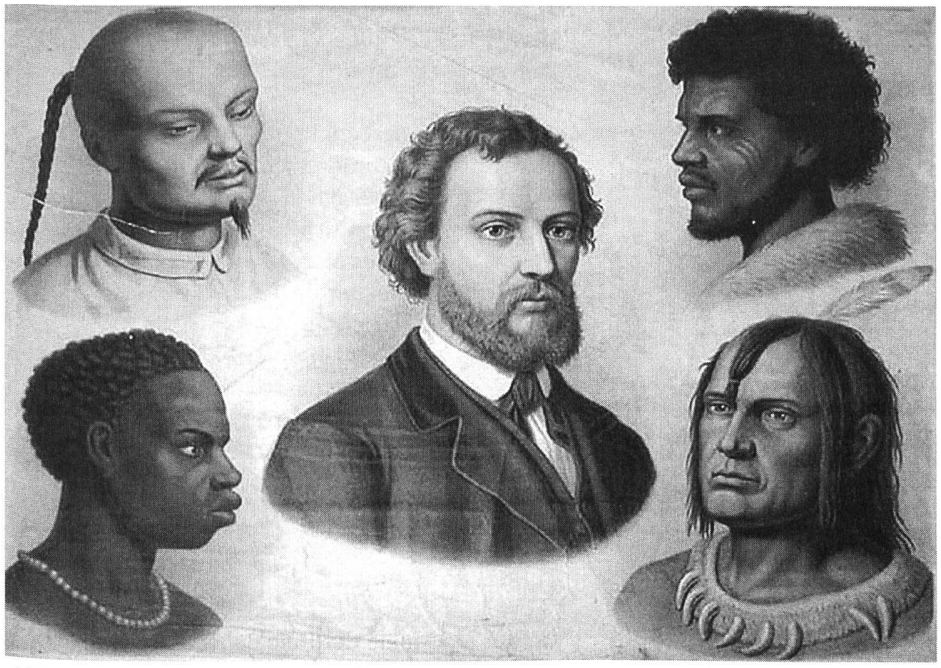

Abb. 2: Die Menschenrassen in fünf Charakterköpfen, um 1911

ses Bild wie ein bewusst harmonisierender Blick in die Zukunft. Das Bild ist durchströmt vom Gleichklang der friedlichen «neuen» Welt. Entsprechend heisst es im Bildkommentar: «Hier ist es schon wieder so, wie es später überall aussehen soll. Friede, Freude und Leben erfüllen die Gegend» (Stüler 1948, S. 5).

Deutlicher als bei den belebenden Anschauungsbildern wird die Problematik einer didaktischen Zurichtung bei den belehrenden Bildern. Um der Komplexität der Welt gerecht zu werden, wird das Wissen im schulischen Wandbild didaktisiert. «Daraus folgt freilich, dass so manche Didaktik *ihr* Bild der Welt entwirft» (Gruschka 2002, S. 95). Der so geschaffene neue Weltentwurf ist nicht notwendig kongruent mit dem Objekt der Aneignung. Denn das Objekt ist nunmehr übergegangen in einen didaktisierten Gegenstand, der mit dem Ziel, Vermittlungsprozesse zu gestalten, konstruiert wurde. Dabei geht es nicht nur darum, dass vor dem Hintergrund des Verständlichkeitspostulats beträchtliche Informationsverluste akzeptiert werden müssen. Der Transformationsprozess impliziert vielmehr, dass das im schulischen Wandbild visuell dargebotene Wissen ein Wissen *sui generis* ist, das sich über die Darstellungsform hinaus vom Objekt unterscheidet. Im Schulwandbild zeigt sich Wissen somit als «pädagogisch verselbständigt» (vgl. ebd., S. 100), als ein Produkt, «vom Ergebnis der Erkenntnis aus strukturiert» (ebd.). Durch den Zweiklang von Akzentuierung und Vereinfachung, also dem Hervorheben einzelner Aspekte bei gleichzeitiger Ausblendung anderer, entsteht eine neue – nicht selten in sich verschobene – Gesamtstruktur (vgl. Peters 1942/43/1984, S. 26).

Das Bild *Die Menschenrassen in fünf Charakterköpfen* (Abb. 2) reduziert die ethnische Vielfalt auf fünf «Rassen», die den Kontinenten zugeordnet sind. Ausgeblendet werden kulturelle Zusammenhänge, geschlechtsspezifische Unterschiede, Gebräuche und Sitten. Demgegenüber visuell festgelegt wird vor allem die Physiognomie der männlichen «Volksrepräsentanten», die zugleich auf das «Wesenhafte» verweisen soll. Durch die Reduzierung des Dargestellten wird das Weniger zu einem Mehr, da die «Leerstellen» durch die pädagogische Intention ausgefüllt werden können. Das Bild liefert normative Einstellungen als Faktizität. Für die Wissenskonstruktion ist aber nicht nur die implizite Stereotypisierung, sondern vielmehr die Ordnungsdimension und Komposition entscheidend, die den übermittelten Sachverhalt akzentuiert: Die geordnete Welt ist die eurozentrische Welt.

Zwar leisten Schulwandbilder einen Beitrag zur Überwindung der Differenz von Signifikant, als der Ausdrucksseite des sprachlichen Zeichens, und dem Signifikat, als dessen Inhalt, gleichzeitig legen sie aber dogmatisch Sichtweisen fest, wie das Bild der Menschenrassen verdeutlicht. Wandbilder zeigen damit nicht die Komplexität, *die* Perspektivenvielfalt eines Themas, sondern die Perspektive; sie offenbaren sich als das veranschaulichte Zeichen für einen Gegenstand und verpflichten den Betrachter auf eine dem Bild inhärente Betrachter- und Deutungsperspektive (vgl. Schellhorn 1908, S. 369). Damit werden durch die Vereinfachung und die geordnete Weltsicht Urteile vorgegeben, die den Blick des Lernenden beeinflussen. Hier zeigen sich die verborgenen ideologischen Elemente in der Wissenskonstruktion im Schulwandbild.

Die Festlegung der Betrachter- und Deutungsperspektive ist jedoch nicht nur in ideologiekritischer Hinsicht problematisch. Sie wird zudem in sich widersprüchlich, wenn Reduktions- und Transformationsprozesse von komplexen zu einfachen und allgemeinen Aussagen führen sollen. Allgemeinheit

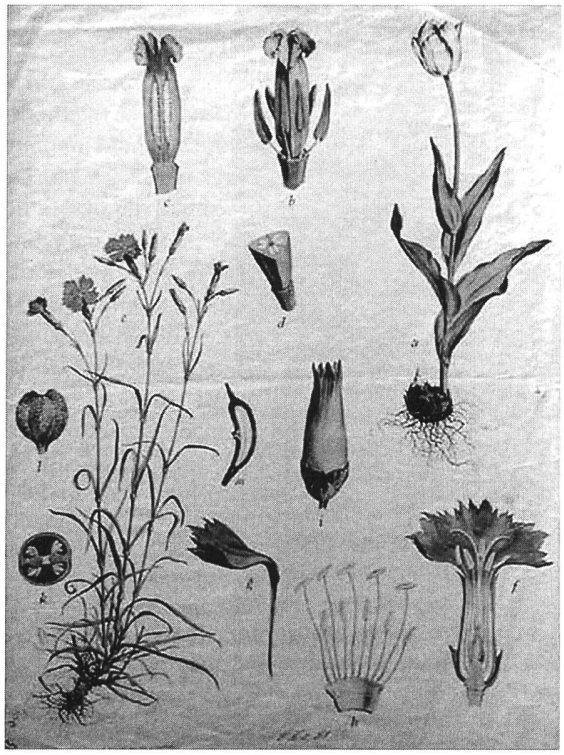

Abb. 3: Tulpe / Nelke, 1911

impliziert hier die Reduktion von Spezifika und differenzierten Bestimmungselementen. Einzelheiten, wie zum Beispiel in der Darstellung des Blütenaufbaus (vgl. Abb. 3), werden «seziert», in einen Ordnungszusammenhang gebracht und im Sinne einer klassifikatorischen Begriffsbildung zur Allgemeinheit erhoben. Die ikonische Aufbereitung des Gegenstands führt aber zwangsläufig zu einer Unterminierung des Allgemeinheitspostulats, da Bilder nicht der Abstraktheit des sprachlichen Zeichens entsprechen können.

Im Schulwandbild *Tulpe / Nelke* (Abb. 3) wird also das mitunter bildlich festgelegt, was eigentlich *allgemein* bleiben soll; nicht die Tulpe an sich, sondern die *gelbe* Tulpe ist Bestandteil der Abbildung. Auf sie beziehen sich die Detaildarstellungen des Blütenaufbaus.

Eine zentrale Funktion der Anschauung ist die ikonische Präsentation von Inhalten, für die es kein vorhandenes Äquivalent in der Vorstellung gibt. Der Lernende kann sich die Welt ausserhalb seines Vorstellungskreises nicht ohne Hilfsmittel erschliessen. Schulwandbilder treten in dieses Vorstellungsvakuum und vermitteln Wissen über das Vehikel der visuellen Präsentation. Die Wissenskonstruktion ist hier notwendig an die ikonische Form gebunden und entbehrt jeglicher Korrekturen durch die Realität. «Verformungen der Sache» (Gruschka 2002, S. 103) sind in diesen Schulwandbildern von besonderer Tragweite, stellen sie doch die Ausgangsbasis der Wissenskonstruktion dar.

Das Schulwandbild *In der Lüneburger Heide* (Abb. 4) enthält eine Gesamtschau der charakteristischen Merkmale der Heidelandschaft: Heidekraut und Ginster, flaches Land und Heidschnucken werden ebenso visualisiert wie das obligatorische Hünengrab. Es zeigt sich ein idyllisches Landschaftsbild, das zwar zentrale Bestimmungselemente des «Leitthemas» Heide enthält, diese aber idealtypisch und nur bedingt realistisch veranschaulicht. Denn das Bild liefert keinen Ausschnitt, sondern intendiert eine repräsentative – und damit dogmatische – Gesamtübersicht. So wird der Blick des Betrachters geöffnet und verstellt zugleich, da die Konstruktionsprinzipien des Bildes dem Betrachter nicht ersichtlich sind. Die ästhetisch-konstruierte, synoptische Darstellung avanciert zum Prototyp der Heidelandschaft.

In Schulwandbildern fällt die heuristische Unterscheidung zwischen beschreibenden, erklärenden und wertenden Elementen in sich zusammen. Durch die Vereinfachung, Strukturierung, Hervorhebung und sinngeleitete Auswahl nach Wertgesichtspunk-

Abb. 4: In der Lüneburger Heide, 1928

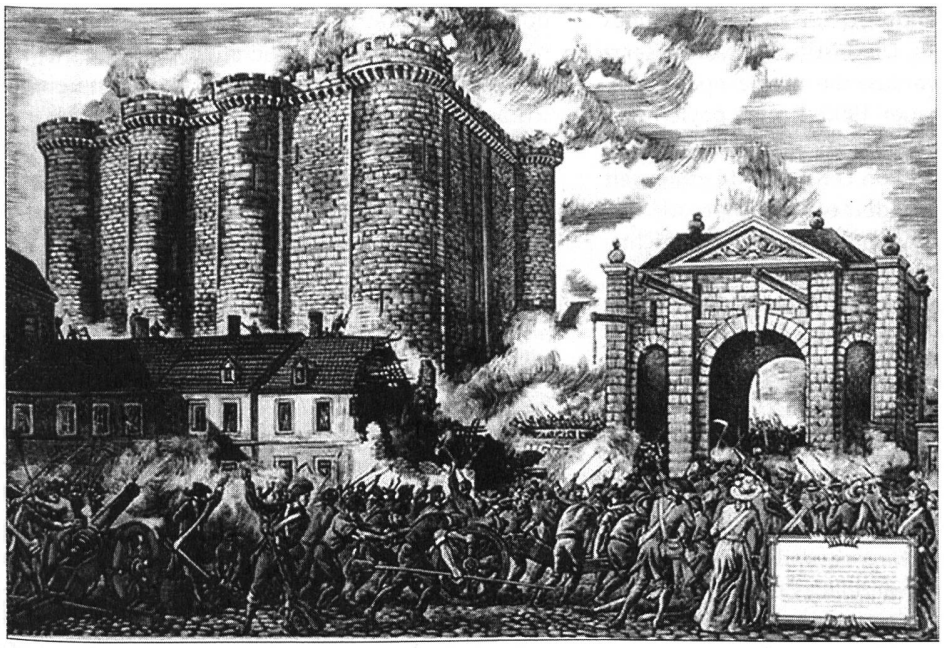

Abb. 5: Der Sturm auf die Bastille 1789, 1956

ten werden Wissensinhalte pädagogisch «aufbereitet». Dabei wird dieser Vorgang der Transformation in der zeitgenössischen Diskussion über Schulwandbilder nicht problematisiert, sondern vielmehr legitimiert. Das wird vor allem auch bei Wandbildern für den Geschichtsunterricht deutlich. So erklärt Kögler mit einem Verweis auf Geschichtsbilder, «dass da, wo es sich um die Erreichung religiöser, sittlicher, ästhetischer Zwecke handelt, eine gewisse Idealisierung [...] auch für das Bild gestattet sein müsse» (Kögler 1876, S. 129). Das die kindliche Seele erhebende Substrat der Bilder wird über den historischen Erkenntnisprozess gestellt.

Die Wissenskonstruktion in Geschichtsbildern unterstützt eine historische Wirklichkeit, die durch sie überhaupt erst gestaltet wird (vgl. Feyerabend 1989/1990, S. 167). Geschichte – hier der *Sturm auf die Bastille* (Abb. 5) – stellt sich als Ereignisgeschichte dar. Zu diesem Zwecke werden Ereignisse strukturiert und mit einer «Begründung» versehen. Das Schulwandbild greift dabei aus dem anscheinend geordneten Handlungsstrang «einen Moment und zwar meistens den Höhepunkt oder den besonders interessanten Augenblick» (Jansch 1920, S. 3) heraus. Dieser Ausschnitt zeichnet sich durch eine besondere Einprägsamkeit aus, die die Popularisierung des historischen Ereignisses unterstützt. Schliesslich legen sich nationale Interpretationsmuster wie eine zweite Schicht über das Bild und gerade die visuelle Darbietung suggeriert historische Wahrhaftigkeit. So ist es zweitrangig, ob der Sturm auf die Bastille in dieser Form überhaupt stattgefunden hat. Berücksichtigt man weiterhin, dass ein Bild zugleich ästhetischen Kriterien genügen soll, dann wird die Konstruktionshaftigkeit des instruktionsgeleiteten Welt- und Wissensentwurfs evident.

5. Fazit

Fasslichkeit als Ergebnis didaktischer Reduktion ist kein Kriterium der Wahrheit, «sie ist ein Moment pädagogischer Zweckmässigkeit und Nützlichkeit» (Grottker/Pahl 1998, S. 185). Die visuelle Präsentation von Wissensinhalten im Schulwandbild muss also immer um Sachadäquatheit ergänzt werden. Befördert die ikonische Form nicht aber eine Entproblematisierung durch die dogmatische Festlegung des Blicks? Wird in der visuellen Präsentation, die der Ordnung der Welt verpflichtet ist, nicht alles das entfernt, «was den dargebotenen Erklärungen und Urteilen gefährlich werden könnte» (Rumpf 1971, S. 80)? Ist die Darbietung von Wissensinhalten im Schulwandbild nicht stärker als bei der sprachlichen Repräsentation verengt und seiner Komplexität beraubt?

Diese diagnostizierten Nachteile des Mediums Schulwandbild erscheinen dann in einem anderen Licht, wenn man die dargestellte Problematik positiv umkehrt. So kann die Frage ebenso lauten: Setzt nicht das Anschauungsbild eine bildhafte Präsentation voraus, die strukturiert, ansprechend und merkmalsreduziert ist und in die sich Schüler leicht hineinversetzen können? Bedarf es nicht sogar notwendig einer Darstellungsform, die im weiteren Sinne «selbstverständlich (Comenius) oder ausdrücklich (Basedow) *Geltung für die* zugrunde liegende oder zugrunde gelegte Ordnung und die in ihr enthaltenen *Verhaltensnormen*» (Menck 2000, S. 104) beansprucht?

Wenn dem so wäre, dann läge in der Präparation der Welt im Schulwandbild keine Unterminierung des eigenen Anspruchs, sondern eine didaktisch-methodische Notwendigkeit. Dann wäre es nur folgerichtig, das Ambivalente, Uneindeutige, Vielschichtige, das heisst die ganz andere Sprache des Ikonischen innerhalb des Schulwandbildes prinzipi-

ell eher als ein störendes, denn als bereicherndes Element zu rezipieren. Die Institution Schule setzt Anschauungsbilder voraus, die in die «pädagogische Kiste» (Mollenhauer 1990, S. 484) passen und nicht dem widersprechen, was sich als pädagogisches Selbstverständnis von Lehren und Lernen seit dem 17. und 18. Jahrhundert etabliert hat.

Als Instrumente der Vermittlung von Unterrichtsinhalten können schulische Wandbilder offenbar nicht dem «Grundzug der Pluralität» (Welsch 1990, S. 69) verpflichtet sein, auf Mehrdeutigkeiten und Irritationen aufbauen und sich durch fehlende Bestimmtheit und theoretische Fassbarkeit auszeichnen, wollten sie sich nicht selbst ad absurdum führen. Diese Bilder würden sich dem planenden unterrichtlichen und erzieherischen Handeln entziehen und quasi unkontrollierbare Bildungsereignisse provozieren. Vor dem Hintergrund der je eigenen Wissensform des Schulwandbildes ist «Verwirrung» als Resultat schulischer Lernprozesse kontraproduktiv (vgl. Uphoff 2003, S. 171ff.).

Als reine Abstraktion ohne jeglichen Gegenstandsbezug widerspricht das Bild *Konfiguration* (Abb. 6) den unterrichtspraktischen Erfordernissen und stiftet Verwirrung (vgl. Jeker 1993, S. 10). Die Verwirrung ist dabei nicht im Kontext einer sich dem Machbarkeitsanspruch von Lernprozessen entziehenden Lehrkunstdidaktik zu verstehen. Es geht hier vielmehr um die Absage an die originäre *Funktion* des Schulwandbildes als Wissensform, nämlich eine strukturierte, den Sehgewohnheiten entsprechende Weltsicht zu generieren, auf die Lehr- und Lernprozesse aufbauen können.

Zwischen Verwirrung und der Ausschliesslichkeit des «feststellenden Sehens» (Seel 2000, S. 57) als Resultat pädagogisch-didaktischer Zurichtung liegt ein weites Feld. Im schulischen Wandbild spiegelt sich der Anspruch, dieses Feld zu begrenzen und über Transformationsprozesse auf Wege des Verstehens lenkend Einfluss zu nehmen. So wird zwar im Anschauungsprozess der «Logos über seine eingeschränkte Verbalität hinaus, um die Potenz des Ikonischen erweitert» (Boehm 2004, S. 30), die Erweiterung erfolgt allerdings unter pädagogischen und unterrichtspraktischen Gesichtspunkten – gespeist von der Illusion, Lern- und Verstehensprozesse gezielt aufbauen zu können (vgl. Oelkers 2001, S. 110).

Als Mittel schulischer Vermittlungs- und Kommunikationsprozesse verweisen Schulwandbilder auf eine eigene Logik der Konstruktion von Wissensinhalten. Ihre Analyse liefert Hinweise darauf, wie aus wissenschaftlichem Wissen ein visuell dargebotenes didaktisiertes und pädagogisches Wissen wird und welche Potenziale und Problemstellungen in der ikonischen Form der Wissensvermittlung durch das Schulwandbild liegen. Transformations- und Wissenskonstruktionsprozesse im Schulwandbild sind bisher jedoch kaum erforscht worden. Es ist zu hoffen, dass der Vorgang der «didaktischen Präparation der Welt im Schulwandbild» zukünftig in der Schulwandbildforschung Berücksichtigung findet.[9]

1 Erweiterter Vortrag, gehalten am 10.02.2006 am Institut für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum, Zürich.
2 Hier sind vor allem der Einfluss von Bildern und ihre Indienstnahme für die politische Indoktrination in der NS-Zeit zu nennen.
3 Rekurrierend auf Foucaults *Archäologie des Wissens* (Foucault 1973) geht Catteeuw davon aus, dass die historische Erforschung von schulischen Wandbildern einer Archäologie des Wissens vergleichbar ist und Möglichkeiten der Wissensrekonstruktion liefert (siehe auch Catteeuw 2005a, S. 443ff.).
4 Der Begriff der Transformation beschreibt in diesem Kontext die Umwandlung wissenschaftlicher Aussagen in unterrichtliche Lerninhalte (vgl. hierzu Fehm/Lerch 1974).
5 Insgesamt wird im deutschsprachigen Raum von einer

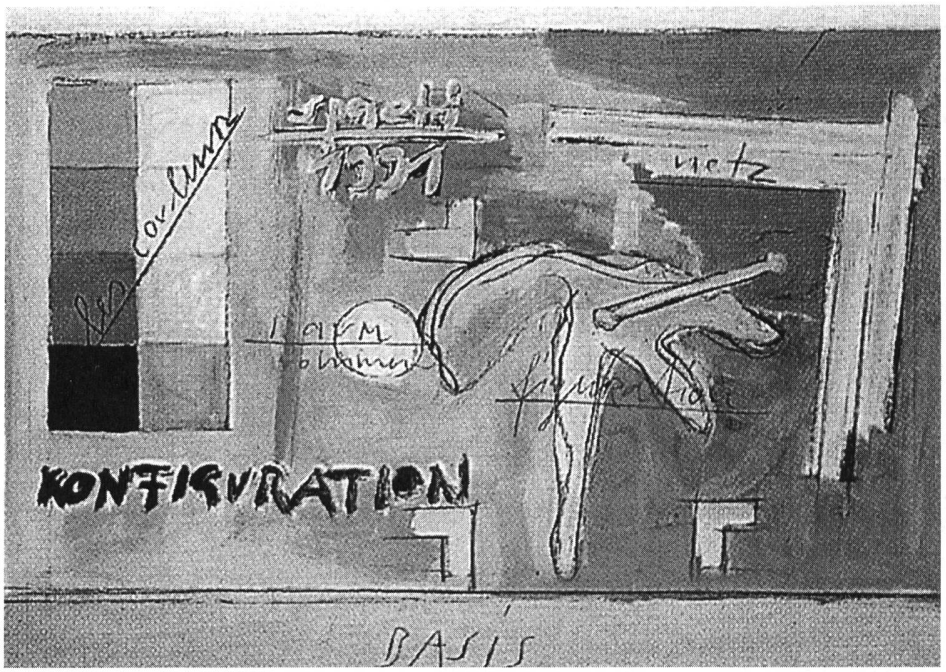

Abb. 6: Konfiguration, 1993

Anzahl von 16'000 Bildern ausgegangen. Diese Schätzung basiert auf den Ergebnissen des von der *VolkswagenStiftung* geförderten Forschungsprojekts *Gesamtdokumentation Schulwandbilder*, das an der Universität Würzburg von 1998 bis 2002 durchgeführt wurde.

6 Stuves Abhandlung über die anschauende Erkenntnis enthält zunächst Einwände gegen einen verfrühten Bildereinsatz. Hier wird unter anderem auf die Bedeutung einer unmittelbaren Anschauung durch die Gegenstände selbst hingewiesen. Dennoch wird empfohlen, dass für jede Schule «eine Sammlung der nöthigsten Kupfer von entschiedenem Werthe» (Stuve 1788, S. 283) angeschafft werden sollte. Implizit zeigt sich hier ein Kennzeichen der sensualistischen Erkenntnislehre. Die sensualistische Erkenntnistheorie, die den sinnlichen Ursprung der Erkenntnis und damit die Bedeutung der Realerfahrung betont, geht vom defizienten ontologischen Status der Bilder aus. Gleichwohl bildet das sensualistische Postulat vom Surrogatcharakter des Bildes aber auch ein Argument für den Bildereinsatz, der sich dann legitimiert, wenn die unmittelbare Erfahrung nicht gegeben ist.

7 Klaus Mollenhauer spricht von Kunst, bzw. von ästhetischen Wirkungen als «Sperrgut» im Kontext pädagogischen Denkens (Mollenhauer 1990, S. 484).

8 In seiner Arbeit leistet Hering eine zentrale Auseinandersetzung mit dem Problem der Didaktisierung von Lerninhalten. Während Hering von der «didaktischen Vereinfachung» spricht, führt 1967 Gustav Grüner mit seiner Auseinandersetzung über *Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik* die heute gebräuchliche Bezeichnung «didaktische Reduktion» in die Diskussion ein (Grüner 1967).

9 Eine Übersicht über die Forschungsschwerpunkte und methodischen Ansätze innerhalb der europäischen Schulwandbildforschung findet sich in der Dissertation von Karl Catteeuw (Catteeuw 2005a, S. 57 ff.). Bei der Erforschung von Transformations- und Präparationsprozessen im Schulwandbild müssen Produktionsbedingungen ebenso berücksichtigt werden wie der soziale Kontext und die pädagogisch-didaktische Theorie innerhalb des Untersuchungszeitraums. Zudem bedarf es einer Inhalts- und Kompositionsanalyse der Bilder, wobei eine Differenzierung nach Unterrichtsfächern methodisch sinnvoll ist.

Literatur

Boehm, Gottfried: Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder. In: Christa Maar/Hubert Burda (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln 2004, S. 28–43

Breidbach, Olaf: Das Anschauliche oder über die Anschauung von Welt. Wien/New York 2000

Catteeuw, Karl (2005a): Als de muren konden spreken ... Schoolwandplaten en de geschiedenis van het Belgisch lager onderwijs. Leuven 2005

Catteeuw, Karl (2005b): Wenn die Mauern des Klassenzimmers sprechen könnten. Pädagogische Historiographie als eine Archäologie von Büchern und Bildern. In: Eva Matthes/Carsten Heinze (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn 2005, S. 109–118

Daum, Andreas W.: Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. München 1998

Fehm, Kurt/Lerch, Bernd: Positive Kritik der didaktischen Transformation. In: Wirtschaft und Erziehung 26(1974), H9, S. 241–250

Feyerabend, Paul: Irrwege der Vernunft (1989). Frankfurt am Main 1990

Foucault, Michel: Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main 1973

Greiling, Johann Christoph: Theorie der Popularität. Magdeburg 1805

Grottker, Dieter/Pahl, Jörg-Peter: Zur didaktischen Vereinfachung und Fasslichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen – Berufs- und fachdidaktische Bedeutung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In: Hans Ahlborn/Jörg-Peter Pahl (Hrsg.): Didaktische Vereinfachung. Eine kritische Reprise des Werkes von Dietrich Hering. Seelze-Velber 1998, S. 181–207

Grüner, Gustav: Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. In: Die Deutsche Schule 59(1967), H7/8, S. 414–430

Grunder, Hans-Ulrich: Die Verteufelung des Bildes in der Geschichte der Pädagogik. In: Paedagogica Historica 36(2000), H1, S. 53–71

Gruschka, Andreas: Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar 2002

Hering, Dietrich: Zur Fasslichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen. Berlin 1959

Jansch, Paul: Zur Theorie und Praxis des modernen Anschauungsunterrichts. Osterwieck im Harz/Leipzig 1920

Jeker, Peter: Henri Spaeti: Konfiguration, Kommentar zum Schweizerischen Schulwandbilderwerk. Zürich 1993

Koch, Lutz: Logik des Lernens. Weinheim 1991

Kögler: Abbildungen im Unterrichte. In: Allgemeine Schul-Zeitung 53(1876), Nr.17, S. 127–129; Schul-Zeitung 53(1876), Nr.19, S. 143–144; Schul-Zeitung 53(1876), Nr.20, S. 151–153

Kühnel, Johannes: Moderner Anschauungsunterricht der «Lehrproben mit methodischer Begründung» (1899). Leipzig 1907

Kühnel, Johannes: Die Heimat im Wechsel des Jahres. Dresden 1903

Lorentz, Karl: Der Anschauungsunterricht. In: Pädagogische Monatshefte 2(1896), S. 273–281, S. 332–343

Menck, Peter: Bilder – Bildung – Weltbild. In: Paedagogica Historica 36(2000), H1, S. 93–110

Mollenhauer, Klaus: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 36(1990), H4, S. 481–494

Müller, Walter/Stach, Reinhard (Hrsg.): Schulwandbilder als Spiegel des Zeitgeistes zwischen 1880 und 1980. Opladen 1988

Oelkers, Jürgen: Erfahrung, Illusion und Grenzen von Lehrmitteln. In: Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Über die Mittel des Lernens. Zürich 2001, S. 94–121

Peters, Hans Georg: Das Problem der pädagogischen Vereinfachung (1942/43). In: Fritz M. Kath (Hrsg.): Didaktische Reduktion und methodische Transformation, Quellenband. Darmstadt 1984, S. 25–35

Piltz, Ernst: Bilder. In: Wilhelm Rein (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1903, S. 617–621

Pöggeler, Franz: Bildung in Bildern – Versuch einer Typologie pädagogisch relevanter Bildformen. In: Franz Pöggeler (Hrsg): Bild und Bildung. Frankfurt am Main 1992, S. 11–51

Praetor, M.: Bilder – Bilderbücher – Bildertafeln. In: Carl Gottlob Hergang: Paedagogische Real-Encyclopädie. Grimma 1851, S. 318–320

Ringshausen, Gerhard: Von der Buchillustration zum Unterrichtsmedium. Weinheim/Basel 1976

Rumpf, Horst: Zum Problem der didaktischen Vereinfachung. In: Horst Rumpf (Hrsg.): Schulwissen. Göttingen 1971, S. 68–82

Schellhorn, Th.: Die Berechtigung des Bildes als Anschauungsmittel. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 60(1908), H31, S. 369–372

Seel, Martin: Ästhetik des Erscheinens. München/Wien 2000

Stach, Reinhard: Wandbilder als Didaktische Segmente der Realität. In: Paedagogica Historica 36(2000), H1, S. 199–215

Stach, Reinhard: Über Buchillustration und Wandbild. In: Peter Joerissen/Walter Müller: Die weite Welt im Klassenzimmer. Köln 1984, S. 21–29

Stüler, Alexander: Frühling. In: Der neue Schulmann, Lieferung 1. Stuttgart 1948, S. 4–6

Stuve, Johann: Ueber die Nothwendigkeit Kinder frühzeitig zu anschauender und lebendiger Erkenntniss zu verhelfen; und über die Art wie man das anzufangen habe. In: Joachim Heinrich Campe (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens, 10. Teil. Wien/Braunschweig 1788, S. 163–444

Uphoff, Ina Katharina: Der künstlerische Schulwandschmuck

im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik. Berlin 2003
Welsch, Wolfgang: Zur Aktualität ästhetischen Denkens (1990). In: Wolfgang Welsch: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1995, S. 41–78
Weniger, Erich: Didaktik als Bildungslehre, Teil 2 (1960). Weinheim 1965

Abbildungen

Abb. 1: *Im Frühling* Serie: Der neue Schulmann. Kosmos: Stuttgart 1948
Abb. 2: *Die Menschenrassen in fünf Charakterköpfen* Serie: Lehmann: Geographische Charakterbilder. F.E. Wachsmuth: Leipzig um 1911
Abb. 3: *Tulpe/Nelke* Serie: Engleder: Wandtafeln für den naturkundlichen Unterricht. J.F. Schreiber: Esslingen 1911
Abb. 4: *In der Lüneburger Heide* Serie: Lehmann: Geographische Charakterbilder. F.E. Wachsmuth: Leipzig 1928
Abb. 5: *Der Sturm auf die Bastille 1789* Serie: Tellus: Geschichtsbilder Serie I. Tellus: Essen 1956
Abb. 6: *Konfiguration* Serie: Das Schweizerische Schulwandbilderwerk. Ingold & Co.: Herzogenbuchsee 1993

Die abgebildeten Schulwandbilder entstammen der Schulwandbilder-Datenbank der Forschungsstelle *Schulwandbilder* am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Würzburg.