

# Bilder als Quellen der bildungshistorischen Forschung

## Pictura Paedagogica Online

CHRISTIAN RITZI

Als 1975 die deutsche Übersetzung der „Geschichte der Kindheit“ von Philippe Ariès erschien, stieß sie schnell auf breites Interesse. Das im französischen Original 1960 erschienene Buch wurde bereits zwei Jahre später in englischer Übersetzung herausgegeben und von der Kritik als ‚bahnbrechend‘ gefeiert (vgl. Hentig 1977, S. 18). Auch in Deutschland waren die Beurteilungen ausgesprochen positiv: ‚vorzüglich‘, ‚gelehrt‘, ‚temperamentvoll‘, ‚aufschlußreich‘ und ‚informativ‘ lauteten die Attribute, die ein Rezensent dem Buch zuwies (Rassem 1977, S. 301 f.). Noch heute ist die große Wirkung verspürbar, die es auf seine Leserinnen und Leser ausüben konnte. In einer 1999 durchgeführten Umfrage unter Mitgliedern der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft nach den hundert pädagogisch wichtigsten Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts erreichte es Platz 18 (vgl. Horn/Ritzi 2001, S. 19).

Die wohl ‚bahnbrechendste‘ Erkenntnis, die Ariès seinen Leserinnen und Lesern vermitteln konnte, war die Feststellung, dass Kindheit als eigenständige Lebensphase erst seit dem 17. Jahrhundert wahrgenommen wurde. Zu dieser Erkenntnis gelangte er wesentlich dadurch, dass er eine für die historische Forschung eher seltene Quelle zu Rate zog, nämlich Bilder. „Bis zum 17. Jahrhundert kannte die mittelalterliche Kunst die Kindheit entweder nicht oder unternahm doch jedenfalls keinen Versuch, sie darzustellen.“ (Ariès 1977, S. 92). Es sei kaum glaubhaft, so Ariès, diese Tatsache der Ungeschicklichkeit oder Unfähigkeit der Künstler zuzuschreiben. Vielmehr müsse man davon ausgehen, dass bis zur ‚Entdeckung‘ der Kindheit im 17. Jahrhundert „in jener Welt kein Platz für die Kindheit war.“ Nicht nur auf Bildern, sondern auch im wirklichen Leben, sei Kindheit keine Lebenswirklichkeit gewesen, sondern „nur eine Übergangszeit

.., die schnell vorüberging und die man ebenso schnell vergaß.“ (Ebd., S. 93).

Ariès betrieb also nicht primär Ikonographie im Sinne einer Beschreibung dessen, was auf dem Bild zu sehen ist, sondern schloss aus dem Gesamtbild auf das zugrunde liegende Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern. Es ging ihm auch um die Identifizierung von Bildinhalten, vor allem aber um die Erkenntnis der dem Bild zugrunde liegenden Prinzipien. Die Erkenntnis von der ‚Entdeckung‘ der Kindheit im 17. Jahrhundert wurde Ariès möglich, weil er neben textlichen Dokumenten Bilder als eigenständige Quellen in seine Untersuchung einbezog und daraus Informationen bezog, die zumindest partiell aus schriftlichen Überlieferungen nicht zu erhalten sind.

Nicht zuletzt durch diese seinerzeit zumindest in der bildungsgeschichtlichen Forschung ungewöhnliche Interpretationsweise von Bildwerken wurde eine neue Perspektive eröffnet. Zumal die deutsche Übersetzung der „Geschichte der Kindheit“ in einer Zeit erschien, in der in der Bundesrepublik Deutschland ein spürbarer „Überdruß an den abstrakten Ergebnissen der empirisch-systematischen Forschung“ (Hentig 1977, S. 8) zu verzeichnen war.

Der Aufschwung bildungshistorischer Forschung auf der Grundlage bildlicher Quellen erhielt wenig später zusätzliche Impulse durch Beiträge des Kunsthistorikers Erwin Panofsky, die erstmals in deutscher Übersetzung erschienen (Panofsky 1978, 1980). Er legte ein methodisches Instrumentarium vor, das nicht nur Kunsthistoriker ansprach, sondern sich als Interpretationsmethode für alle Geisteswissenschaften anbot.

1983 schließlich erschien von Klaus Mollenhauer ein Beitrag in der Zeitschrift für Pädagogik, der schon im Titel andeutet, dass er als Erziehungswissenschaftler ungewohnte Pfade betritt: ‚Streifzug durch fremdes Terrain‘. (Mollenhauer 1983/1986). Mollenhauer kritisiert darin die seiner Ansicht nach unverständliche Abstinenz der Erziehungswissenschaft insgesamt und der historischen

Bildungsforschung im Besonderen gegenüber Bildern, denn Kunst sei „auch (oder besonders) für die Pädagogik ein Erkenntnismedium .., nicht riskanter als eine empirische Untersuchung.“ (Ebd., S. 41). Zwei Motive sind für seine Beschäftigung mit Bildern leitend, zum einen ermöglichen sie ein besseres Verständnis „der Lebensformen vergangener Epochen, der Kultur, die in der Erziehung vermittelt wurde“ und zum Zweiten können sie einen Beitrag „zur Einübung in eine praktische Aufgabe, die wir den Kindern heute schulden“, leisten (ebd., S. 39).

Von diesem Zeitpunkt an wurden Bilder in zunehmendem Maß als Quellen in die bildungshistorische Forschung integriert. Mehrere Tagungen behandelten den Quellenwert von Bildern und suchten nach Möglichkeiten, die methodischen Anregungen Panofskys für die bildungsgeschichtliche Forschung zu spezifizieren und zu konkretisieren. Mit seinem programmatischen Beitrag in den ‚Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung‘ aus dem Jahr 1988 schob Rudolf W. Keck die Diskussion zur ikonologischen Bildanalyse maßgeblich an. 1989 beschäftigte sich der ‚Arbeitskreis Vormoderner Erziehungsgeschichte‘ auf einer Tagung mit methodischen Problemen einer Pädagogischen Ikonologie (vgl. Rittelmeyer/Wiersing 1991). Ebenfalls 1989 lud Franz Pöggeler zu einem der gleichen Thematik gewidmeten Symposium nach Aachen ein (Pöggeler 1992). 1995 beschäftigten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Jahrestagung der Historischen Kommission der DGfE mit ‚Bildern als Quelle der Erziehungsgeschichte‘ (Schmitt/Link/Tosch 1997). Und schließlich sei noch die 20. International Standing Conference of the History of Education (ISCHE) erwähnt, deren Beiträge unter dem Titel ‚The Challenge of the Visual in the History of Education‘ veröffentlicht wurden (Depaepe/Henkens 2001).

Neben der Ikonologie, wie sie vor allem Panofsky eingeführt hat, wurden in der methodischen Debatte innerhalb der historischen Bildungsforschung weitere, vor allem in der Kunstgeschichte gängige Methoden zur Kenntnis genommen, ebenso wurden Schwächen und Stärken diskutiert. (Vgl. Talkenberger 1997). Übereinstimmend wurde

der Quellenwert von Bildern für die bildungsgeschichtliche Forschung festgestellt. Da der Vergleich von Bildern in größtmöglicher Zahl ein entscheidender Bestandteil der Ikonologie darstellt, wurde das Fehlen einer möglichst vollständigen Übersicht aller bildungsgeschichtlich relevanten Abbildungen bis heute immer wieder beklagt und als Desiderat historischer Bildungsforschung erkannt. Während textliche Quellen, die in Archiven und Bibliotheken erschlossen vorliegen, vergleichsweise leicht zugänglich sind, ist dies bei Abbildungen nicht der Fall. Oftmals jahrelange Sammeltätigkeiten waren und sind notwendig, um eine repräsentative Anzahl von Abbildungen zu einer bestimmten Fragestellung zusammenzutragen. Trotz der Bemühungen Einzelner ist die Sichtung des vorhandenen Bildmaterials bzw. der Werke bildender Kunst nach enthaltenen pädagogischen Aussagen ein Feld, das sich noch ganz am Anfang befindet. Franz Pöggeler forderte deshalb, ein ‘Zentralarchiv zur Bildgeschichte der Bildung’ zu begründen (Pöggeler 1992 a, S. 14).

Der Wunsch, ein konventionelles ‘Zentralarchiv’ einzurichten, ist jedoch aufgrund der damit verbundenen Kosten kaum realisierbar. Durch die neuen Technologien und vor allem die Möglichkeiten des Internets ist eine solche Einrichtung wohl auch verzichtbar, denn auf diesem Wege lassen sich bislang vereinzelt und isolierte Sammlungsaktivitäten verknüpfen, um schließlich zu einem umfassenden virtuellen ‘Zentralarchiv’ zu gelangen. Dieses Ziel verfolgt ‘Pictura Paedagogica Online’ (PPO).

Im Folgenden werden zunächst einige methodische Hinweise zur Erschließung von Bildern benannt, die grundlegend für die Begründung von PPO waren. Daran anschließend werden in knapper Form einige Sammlungen bildungshistorisch relevanter Bilder vorgestellt. Im dritten Teil wird schließlich die Konzeption von Pictura Paedagogica Online erläutert.

## 1.

Erwin Panofsky, dessen methodische Überlegungen die Beschäftigung mit Bildern als Quellen der bildungshistorischen Forschung maßgeblich inspiriert haben, ist Kunsthistoriker. Die Öffnung gegenüber anderen Disziplinen ermöglicht er dadurch, dass er die Kunstgeschichte als eine von mehreren geisteswissenschaftlichen Disziplinen einordnet. So wie schriftliche Dokumente müssen auch Bilder als Repräsentanten ihrer Zeit verstanden werden. Aus ihrer Zeit heraus sind sie zu beobachten, zu dechiffrieren und zu klassifizieren. Insofern versteht Panofsky die Ikonologie als eine historisch-hermeneutisch argumentierende Wissenschaft (vgl. Keck 1988, Kirk 1988, S. 100). Sie befasst sich mit dem Sujet oder der Bedeutung von Kunstwerken, die sich in einem dreistufigen Verfahren erschließen lässt.

Der erste Zugang zu Bildwerken widmet sich dem ‘primären oder natürlichen Sujet’. Darunter sind die dargestellten künstlerischen Motive zu verstehen, wie u.a.:

- Die Identifikation der im Bild dargestellten Gegenstände.
- Die Identifikation der Beziehung der Gegenstände zueinander, die Panofsky als Ereignis bezeichnet.
- Die Identifikation des Ausdrucks, wozu zunächst menschliche Gefühlsregungen wie Freude oder Schmerz zählen, aber auch etwa die Atmosphäre eines Innenraums.

Die Analyse der künstlerischen Motive bezeichnet Panofsky als „vorikonographische Beschreibung von Kunstwerken“ (Panofsky 1980, S. 32).

Die zweite Stufe beschäftigt sich mit dem sekundären oder konventionalen Sujet. Damit sind dem Kunstwerk zugrunde liegende Themen oder Konzepte gemeint, ebenso Anekdoten und Allegorien. Deren Identifizierung bezeichnet Panofsky als ikonographische Analyse im engeren Sinn.

Auf der dritten Stufe erfolgt die Identifizierung der eigentlichen Bedeutung des Kunstwerks. „Er wird erfasst, indem man jene zugrunde liegenden Prinzipien ermittelt, die die Grundeinstellung einer Nation, einer Epoche, einer Klasse, einer religiösen oder philosophischen Überzeugung enthüllen, unbewusst modifiziert durch eine Persönlichkeit und verdichtet in einem einzigen Werk.“ (Panofsky 1980, S. 33). Das Kunstwerk ist zunächst ein Dokument der Persönlichkeit des Künstlers, zugleich ist es eingebunden in eine bestimmte Epoche und davon beeinflusst, ebenso wie von Wertvorstellungen religiöser oder philosophischer Art. Diese Einflüsse sind dem Künstler im Allgemeinen selbst nicht oder nur zum Teil bewusst. Erst aus historischem Abstand lässt sich ein Kunstwerk in Form einer Synthese im Zusammenhang mit dem Gesamtwerk des Künstlers sowie unter Berücksichtigung der Zeitverhältnisse umfassend interpretieren.

Alle drei Stufen zusammen bilden das Konzept der Ikonologie, sie erfordern jedoch vom Anwender zunehmend anspruchsvollere Voraussetzungen. Für die vorikonographische Beschreibung hält Panofsky zunächst Alltagswissen für ausreichend. Jeder kann die Gestalt und das Verhalten von menschlichen Wesen, Tieren, Pflanzen erkennen, ebenso lässt sich etwa der Gesichtsausdruck einer dargestellten Person deuten. Das Alltagswissen bedarf allerdings ergänzender Kenntnisse, durch die es korrigiert und kontrolliert wird. Das Kontrollprinzip nennt Panofsky Stilgeschichte und versteht darunter ein Wissen um den geschichtlichen Wandel der künstlerischen Motive.

Die Voraussetzung für die ikonographische Analyse im engeren Sinn erfordert vom Interpreten, dass er mit den in Kunstwerken dargestellten Themen, Anekdoten und Allegorien vertraut ist, wie sie in schriftlichen Quellen überliefert sind. Die Kenntnis der literarischen Quellen erfordert eine Ergänzung im Wissen über die geschichtlichen Bedingungen, unter denen bestimmte Themen, Anekdoten und Allegorien ausgedrückt wurden. Dieses Wissen fasst Panofsky als Typengeschichte zusammen.

Die ikonographische Analyse im tieferen Sinn erfolgt zunächst in Form einer ‚synthetischen Intuition‘, die die im Kunstwerk vorfindbare „Grundhaltung des menschlichen Geistes, wie er sich in verschiedenen Epochen als ‚Weltanschauung‘ manifestiert hat“ (Forssman, zit. nach Kirk 1988, S. 106), erschließen soll. Theodor Schulze umschreibt Panofskys dritte Ebene als „Erschließung einer kollektiven Leitvorstellung, die in einem einzelnen Bild Gestalt annimmt.“ (Schulze 1999, S. 68). So wie die Stilgeschichte für die vorikonographische Beschreibung und die Typengeschichte für die ikonographische Analyse im engeren Sinn quellenkritische Instrumentarien darstellen, die eine naive Interpretation vermeiden sollen, erfordert auch die dritte Stufe in Panofskys Konzept eine kontrollierende und korrigierende Ergänzung. Die synthetische Intuition ist „durch die Einsicht in die Art und Weise zu kontrollieren, wie unter wechselnden historischen Bedingungen die allgemeinen und wechselnden Tendenzen des menschlichen Geistes durch bestimmte Themen und Vorstellungen ausgedrückt wurden.“ (Panofsky 1980, S. 40). Diese Einsicht erfordert nicht nur ein Wissen über jene Werke der bildenden Kunst, die auf das untersuchte Bild bezogen sind, sondern darüber hinaus umfassende Erkenntnisse, wie sie Dokumenten jedweder Art zu entnehmen sind, die „Zeugnis ablegen über die politischen, poetischen, religiösen, philosophischen und gesellschaftlichen Tendenzen“ (ebd.) des Künstlers, seiner Epoche oder seines Landes. Damit werden Fragestellungen der Kunstgeschichte in den Kontext der Geisteswissenschaft gestellt. Neben Kunstwerken, die traditionell im Zentrum der Profession stehen, sollen auch schriftliche Quellen verwendet werden. Umgekehrt regt Panofsky Wissenschaftler anderer geisteswissenschaftlicher Disziplinen an, neben den traditionellen schriftlichen Dokumenten auch Bilder als Quellen einzubeziehen. „Selbstredend sollte umgekehrt der Historiker des politischen Lebens, der Poesie, der Religion, der Philosophie und der gesellschaftlichen Situationen analogen Gebrauch von Kunstwerken machen.“ (Ebd.).

Das dreistufige Konzept aus vorikonographischer Beschreibung, ikonographischer Analyse im engeren Sinn und ikonographischer Analyse im tieferen Sinn bezeichnet Panofsky als Ikonologie.

Ikonographie und Ikonologie sind allerdings zwei unterscheidbare methodische Richtungen der Kunstgeschichte, die sich „ausschließlich mit der Bedeutungsdimension eines Kunstwerks beschäftigen.“ (Kaemmerling 1979, S. 7). Obgleich sie sich trennen lassen gibt es in der Forschungspraxis häufig Überschneidungen. So auch beim Ansatz Panofskys. Nur seine ersten beiden Stufen sind ikonographische Methoden, erst die dritte Stufe geht darüber hinaus.

Panofskys Anregung, Bilder in benachbarten geisteswissenschaftlichen Disziplinen als Forschungsquellen einzubeziehen, stieß, wie oben bereits angedeutet, bei den Bildungshistorikern auf fruchtbaren Boden. Die Euphorie, auf der Grundlage der Ikonologie neue Erkenntnisse durch Bilder zu gewinnen, war groß, so dass warnende Stimmen nicht ausblieben. Johannes Bilstein etwa mahnt: „Kunstgeschichtliche Instrumente .. sind zunächst einmal kunstgeschichtliche Instrumente, und sonst nichts: Erkenntnismittel, die nicht ohne weiteres aus den disziplin-internen Fragestellungen und Methoden herausgelöst werden können, denen sie entstammen.“ (Bilstein 1999, S. 250). Heike

Talkenberger gibt zu bedenken, dass neben Panofskys Interpretationsmodell für Kunstwerke weitere Methoden existieren, die je nach Fragestellung zu berücksichtigen sind (vgl. Talkenberger 1977).

Pädagogisches Interesse und pädagogische Fragestellungen rechtfertigen jedoch das Eindringen in ‚fremdes Terrain‘, denn dadurch handelt es sich um ein „Zwischenfeld zwischen Kunstgeschichte und Pädagogik“. (Schulze 1999, S. 60). Panofskys methodischer Ansatz erfordert eine spezifische Ausrichtung, die als ‚Pädagogische Ikonologie‘ bezeichnet werden kann (ebd., S. 62).

In diesem Sinne überträgt Rudolf Keck das Panofskysche Stufenmodell auf pädagogische Fragestellungen (Keck, 1988, S. 45 f.):

1. Stufe: Welche pädagogischen Bildinhalte und erzieherischen Handlungsmuster lassen sich erkennen.

2. Stufe: Welche pädagogischen Themen und Konzepte sind erkennbar. Welchen Typen ist das Dargestellte zuzuordnen (z.B. Unterrichtsszene), welche Veränderungen des Typus sind feststellbar.
3. Stufe: Welche kollektiven Leitvorstellungen (Schulze 1999, S. 68) kommen zum Ausdruck, z.B. in der Wahrnehmung oder Nichtwahrnehmung der Kindheit als eigenständiger Lebensphase? Aus welchem sozialgeschichtlichen Kontext stammt das Bild? Was wissen wir über Besteller und Autor? Was über die Rezeption des Bildes? Was über seine Verwendung?

Ein ähnliches Modell, das vier Stufen umfasst, hat Klaus Mollenhauer vorgeschlagen:

1. Oberflächlicher Hinweis auf den Gegenstand der Interpretation,
2. Beschreibung und Deutung einiger formaler Charakteristika,
3. Ikonographie der Bildelemente,
4. Versuch einer Bestimmung der grundlegenden Sinnstruktur des Bildes. (Mollenhauer 1983/1986, S. 41).

Der Gegenstand Pädagogischer Ikonologie ist nicht nur auf solche Bilder konzentriert, die einen Beitrag zur Erhellung pädagogischer Fragestellungen leisten können, sondern sie vernachlässigt auch die für die Kunstgeschichte bedeutsame Frage nach der Qualität eines Kunstwerkes. Für kunstgeschichtliche Betrachtungen ist ein Kunstwerk „zunächst nicht historisch, nicht abhängig, nicht in Entwicklungslinien zu sehen, die es im Grunde nicht hervorbringen, nicht konstituieren, sondern es ist vorweg ‚einzigartig, unwiederholbar, unableitbar original‘.“ (Pawlik 1987, S. 11). Das macht seinen künstlerischen Wert oder seinen Rang aus und unterscheidet es vom ‚Machwerk‘ (ebd., S. 16).

Die Pädagogische Ikonologie dagegen vernachlässigt den Aspekt der künstlerischen Qualität. „Nicht selten ist ein Bilddokument von niederer Kunstqualität für die bildungsgeschichtliche Forschung

belangreicher als ein Werk der ‚hohen‘ Kunst“ (Pöggeler 1992 a, S. 14). Entscheidend sind pädagogische Bildinhalte, Themen, Aussagen und Deutungsmöglichkeiten. Pädagogische Ikonologie setzt sich jedoch des Weiteren auch von der in der bildungsgeschichtlichen Forschung früher verbreiteten Verwendung von Abbildungen ab. Denn pädagogisch relevantes Bildmaterial wurde mehrfach in zum Teil voluminösen Werken publiziert. Das umfangreichste Werk ist der zweibändige ‚Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte‘, der zwischen 1960 und 1965 (Alt 1960, 1965) in der ersten Auflage erschienen ist. Damit wurde ohne Zweifel eine einzigartige Fundgrube zur Verfügung gestellt, aber es handelt sich im Wesentlichen um eine geordnete Aneinanderreihung von bildungsgeschichtlich relevanten Abbildungen. Methodologisch reflektierte Interpretationen im Sinne von Ikonographie oder gar Ikonologie erfolgen nicht.

In ähnlicher Weise verfahren auch frühere Werke wie Hans Boesch ‚Kinderleben in der deutschen Vergangenheit‘ (Boesch 1900) oder Rudolf Borchs ‚Bilderatlas zur Geschichte der Pädagogik‘ (Borch 1920). Bilder werden nicht als eigenständige Quellen der bildungshistorischen Forschung verwandt, sondern dienen vor allem der Veranschaulichung der beigefügten Texte. Sie gehen „in der Regel nicht auf die Bildautorenschaft, ihre Herstellungs- und Verwendungsabsichten, ihre Adressaten ein; eine Analyse der Bildinterpretation unterbleibt ebenso wie eine stilgeschichtliche Interpretation, die Bezüge zum sozialen, politischen und kulturellen Hintergrund herstellen würde.“ (Keck 1988, S. 34). Verbunden war damit vielfach eine naive Bildauffassung, die Autoren gingen also von der unreflektierten Grundannahme aus, dass das auf den Bildern Abgebildete die Wirklichkeit des Künstlers widerspiegele. Dieser Annahme hat bereits Klaus Mollenhauer entgegengehalten, dass Bildinhalte nie ‚realistisch‘ im trivialen Sinn sind. „Das Bild stilisiert, und zwar im Hinblick auf Allgemeines, im Hinblick auf die historisch je geltenden Regeln der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit.“ (Mollenhauer 1994, S. 41). Je weiter die Bilder der Vergangenheit angehören, umso schwieriger wird es, diese Regeln zu interpretieren.

An einem Beispiel sollen die Möglichkeiten einer Pädagogischen Ikonologie angedeutet werden. In ihrer 1988 veröffentlichten Dissertation versucht Sabine Kirk, aus Abbildungen, die Lehrer und Schüler darstellen - Accipies - die den Bildern zugrunde liegende Unterrichtstheorie zu erschließen. Es handelt sich um Holzschnitte und Kupferstiche des 15. bis 17. Jahrhunderts, also eines Zeitraums, für den keine schriftlich formulierte Unterrichtstheorie vorliegt. Ohne die Einbeziehung von Abbildungen als eigenständige Quellen müsste man begrenzt auf die schriftliche Überlieferung zu der Schlussfolgerung gelangen, dass es vor Jan Amos Comenius keine Unterrichtstheorie gegeben hat.

Wenn Bildaussagen über bisheriges, aus Textquellen erschlossenes Wissen hinausgehen, ist die Gefahr von Fehlinterpretationen allerdings groß. Deshalb hat Kirk so viele Accipies, wie es ihr möglich war, ermittelt und miteinander verglichen. Ihre These erinnert an die Begründung Ariès; sie lautet: Wenn eine Vielzahl von Abbildungen gleiche oder ähnliche Arbeitsmittel, Raumausstattungen, Sitzordnungen, Erziehungsmittel und andere Elemente einer Unterrichtstheorie aufweisen, „kann davon ausgegangen werden, dass es sich um charakteristische Elemente ... handelt und nicht um eine durch Zufall oder Unkenntnis entstandene Beigabe.“ (Kirk, S. 113). Die von Kirk in den von ihr untersuchten Bildern analysierten Elemente einer Unterrichtstheorie fügt sie in Form einer Synthese zusammen. „Aus der Synthese dieser Elemente können Grundzüge einer vorcomenianischen Unterrichtstheorie des 15. bis 17. Jahrhunderts eruiert werden.“ (Kirk, S. 137).

## 2.

Die bislang vorliegenden, umfangreicheren Bildübersichten wurden von Bildungshistorikern wie etwa Robert Alt angelegt, die sich oft über viele Jahre bemüht haben, Museen, Bibliotheken und Archive systematisch nach entsprechenden Abbildungen zu durchforsten. In der Regel war das Ergebnis der Sammlungstätigkeit dieser Autoren

jedoch kein Bestand an Originalbildern oder doch zumindestens nicht vorrangig. Die aus dem Forschungsprojekt von Rudolf W. Keck an der Universität Hildesheim seit 1978 hervorgegangenen Arbeiten (Köhler 1986, Kirk 1988, Otto 1989) haben unter anderem die Bestände der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel systematisch durchsucht und die für ihre Fragestellung relevanten Abbildungen - so bei Kirk etwa ‚Accipies‘-Bilder - fotografiert. Die Fotos bilden heute einen wesentlichen Teil des Bildungshistorischen Bildarchivs am Institut für Angewandte Erziehungswissenschaft und Allgemeine Didaktik der Universität Hildesheim (Leitung: Rudolf W. Keck). Hier wird seit 1978 in Verbindung mit der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel (15. - 18. Jh.), der Bibliothek der ehemaligen Universität Helmstedt (15. - 18. Jh.), der Universitätsbibliothek Göttingen (18. - 19. Jh.) und zeitweilig gefördert durch die DFG (1979-1982) das Forschungsfeld ‚Institutions- und sozialgeschichtliche Bilddokumentation zur Schulentwicklung‘ verfolgt. Bis 1995 wurde ein umfängliches und repräsentatives Bildarchiv mit dem Schwerpunkt 16. bis 18. Jahrhundert aufgebaut. Der Bildbestand umfasst ca. 10 000 Bilddokumente pädagogischen Inhalts, die aus unterschiedlichen Bereichen – von der Theologie bis zu Rara – stammen, da ja eine Pädagogik als eigenständiger Wissenschaftsbereich für diesen Zeitraum noch nicht existent war. Ergänzt wird dieses Archiv durch die Sammlung May, einer in seiner Art einschlägigen Zusammenstellung von bildungshistorisch relevanten Postkarten aus der Zeit von 1870 bis 1918 (Wilhelminismus) (vgl. May 1998).

In ähnlicher Weise, also aus dem spezifischen Forscherinteresse Einzelner, ist die Bilddokumentation Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Freiburg entstanden. Sie wurde seit 1980 durch die Professoren Horst Schiffler und Rolf Winkeler aufgebaut und besteht aus einer Sammlung von Bildzeugnissen zum Thema Schule und Unterricht vom ersten Auftreten entsprechender Einrichtungen in Mitteleuropa in römischer Zeit bis zur Gegenwart. Die Bildauswahl konzentriert sich auf Kunst im weitesten Sinne unter Ausschluss der Photographie. Die Spanne erstreckt sich u. a. auf Reliefs und Fresken in Kirchen, sakrale und profane Skulptur, Buch- und Tafelmalerei,

Grafik, Karikatur, xylographierte Zeitschriftenbilder und Werbegrafik. Die Sammlung umfasst derzeit über 3 000 Nummern (vgl. Schiffler/Winkeler 1985, 1991).

Die wohl umfänglichste Publikation mit bildungsgeschichtlichen Abbildungen stellt der bereits erwähnte ‚Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte‘ von Robert Alt dar, der zwischen 1960 und 1965 erschienen ist. Die Vorarbeiten für einen dritten Band konnten von Alt abgeschlossen werden, veröffentlicht wurde er jedoch nie. Die für den ‚Bilderatlas‘ angefertigten Bildreproduktionen befinden sich in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) und im Berliner ‚Museum für Kindheit und Jugend‘.

Diese drei durch Bildungshistoriker zusammengetragenen Sammlungen sind nur Beispiele für weitere, die teilweise schwer zugänglich und deshalb wenig bekannt sind. Weiterhin verfügen die meisten Schulmuseen über mehr oder weniger bedeutende Bildbestände. Ebenfalls nur beispielhaft sei die Fotosammlung des Hamburger Schulmuseums genannt. Es besteht seit 1991 als wissenschaftliche und pädagogische Einrichtung zur Erforschung und öffentlichen Präsentation von Schulgeschichte und arbeitet in Kooperation mit der ‚Arbeitsstelle zur Erforschung der Hamburger Schulgeschichte‘ am FB Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Geleitet werden beide Einrichtungen von Reiner Lehberger, Professor am Institut für Schulpädagogik der Universität Hamburg.

Das Hamburger Schulmuseum gehört zu den drei größten dieser Art in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Schwerpunkt in der wissenschaftlichen und musealen Praxis des Schulmuseums ist der systematische Aufbau eines Fotoarchivs zur Schulgeschichte. Der zentrale Rahmen bezieht sich dabei auf die Periode von ca. 1900 bis zum Ende der 1950er Jahre. Innerhalb dieser Sammlung ist der Bestand zur reformpädagogischen Bewegung und zur NS-Zeit eine besondere Rarität, da fast alle diese Fotos aus den 20er und 30er Jahren von Einzelpersonen, Privatarchive und schulischen Fotoarchiven durch

die systematische Abfrage des Schulmuseums eruiert werden konnten (vgl. Lehberger 1997).

Begrenzt auf nur eine einzige Bildgattung ist die Forschungsstelle Schulwandbilder am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Würzburg. Sie ist hervorgegangen aus dem früheren Archiv Schulisches Wandbild der Universität Duisburg. Mit der Berufung seines Leiters, Walter Müller, auf den Würzburger Lehrstuhl für Schulpädagogik 1997 hat sich zugleich ein Großteil der seit 1982 in Duisburg betriebenen vielfältigen Forschungsaktivitäten auf dem Gebiet der Schulischen Anschauungsbilder nach Würzburg verlagert. Nach Abschluss eines derzeit laufenden Erschließungsprojekts im Frühjahr 2002 werden etwa 13 000 Schulwandbilder aus elf schulmusealen Sammlungen dokumentiert sein.

Ebenso auf nur eine Gattung beschränkt ist eine mehrere tausend Blätter umfassende Sammlung von Schülerzeichnungen, die Mitte der 1970er Jahre von Diethard Kerbs, Professor für Theorie der Ästhetischen Erziehung an der Berliner Universität der Künste, für ein Ausstellungsprojekt zusammengetragen wurde. Die Sammlung wurde Ende der 1990er Jahre vom ‚Bund Deutscher Kunsterzieher‘ an die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung übergeben.

Damit sind nur einige der an unterschiedlichen Orten vorhandenen Sammlungen erwähnt. Eine Übersicht über die Gesamtheit aller Institutionen und Einzelpersonen, die sich mehr oder weniger systematisch bemühen, bildungsgeschichtlich relevante Abbildungen zu sammeln, wäre ein mühevolleres Unterfangen. Nahezu aussichtslos dürfte es gegenwärtig sein, sich einen Überblick über den gesamten einschlägigen Bildbestand verschaffen zu wollen.

### 3.

Eine erhebliche Verbesserung dieser Lage verspricht ein Projekt, das unter dem Namen *Pictura Paedagogica Online* entsteht. Es

handelt sich um ein Kooperationsprojekt zwischen der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin, und dem Institut für Angewandte Erziehungswissenschaft und Allgemeine Didaktik der Universität Hildesheim. Es ist zunächst auf zwei Jahre begrenzt und wird von der DFG maßgeblich bezuschusst.

Die Idee, die hinter dem Projekt steht, ist die virtuelle Zusammenführung unterschiedlicher Sammlungen und Bestände von bildungsgeschichtlichen Bildern, unabhängig von deren Standort. Pictura Paedagogica Online will also keine neue Sammlung erstellen, sondern bereits bestehende Sammlungen und für die Thematik interessante Bestände besser nutzbar machen. In der ersten Projektphase, die Anfang 2002 abgeschlossen wurde, wurden zwei Bestände mit bildungsgeschichtlichem Bildmaterial integriert:

1. Rund 6000 der insgesamt etwa 15 000 Abbildungen aus der Sammlung 'Alte Drucke' der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, deren Erscheinungsjahre von 1485 bis 1830 reichen. Diese Abbildungen sind noch nie gesondert erfasst worden. Vielfach befinden sie sich in Büchern, die seit vielen Jahren kaum oder gar nicht benutzt wurden, so dass ein bislang weitgehend unbekanntes Bildmaterial zugänglich wird.
2. Rund 4000 Abbildungen aus dem bereits oben vorgestellten Bildungshistorischen Bildarchiv am Institut für Angewandte Erziehungswissenschaft und Allgemeine Didaktik der Universität Hildesheim.

Da eine Verlagerung der Bestände nicht Ziel des Projektes ist, müssen die in den einzelnen Sammlungen vorhandenen Originale oder Reproduktionen zunächst in eine neue Form überführt werden. Alle ausgewählten Bilder werden deshalb zuerst verfilmt, daran anschließend digitalisiert und nach der Bearbeitung auf dem Archivserver der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung gespeichert.

Unter bildungsgeschichtlichen Abbildungen sind keineswegs nur jene zu verstehen, die etwa eine schulische oder häusliche Erziehungssituation, also eine Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen darstellen. Systematisch lassen sich Abbildungen, die mit pädagogischer Absicht erstellt wurden von solchen unterscheiden, die ohne derartige Intentionen entstanden. Zur ersten Gruppe zählen etwa Abbildungen, die didaktische Funktionen zu erfüllen hatten, z. B. Bilder aus Schulbüchern. Weiterhin gehören in diese Kategorie Bilder, die eine erzieherische Wirkung erzielen sollen, also etwa moralisch-religiöse Illustrationen in zahlreichen Kinder- und Jugendbüchern.

Zur zweiten Gruppe der nicht intentionalen erziehungs- und sozialisationsrelevanten Abbildungen gehören Bilder, die Aspekte aus dem Bereich Erziehung und Bildung darstellen. Berücksichtigt wird dabei, dass Lernen nicht nur in Räumen professionell-pädagogischer Institutionen stattfindet, sondern auch in anderen kulturellen Einrichtungen wie Museen, Bibliotheken u.a.m. Beispielhaft können folgende Aspekte genannt werden:

- Abbildungen von pädagogischen Institutionen, deren Innenausstattung, Mobiliar u.a.,
- Abbildungen von Lehr- und Lernmitteln,
- Abbildungen von Lern-, Lehr- und Erziehungssituationen,
- Porträts von Pädagoginnen und Pädagogen,
- Abbildungen, die den Alltag von Kindern und Jugendlichen darstellen.

Weiterhin gehören in diese Gruppe eine kaum überschaubare Menge von Genredarstellungen.

Die eigentliche Integration der verschiedenen Bestände und Sammlungen erfolgt durch eine gemeinsame Datenbank. Voraussetzung hierfür ist die Verständigung über die formale und inhaltliche Beschreibung der Bilder. Im Vorbereitungsstadium

wurden insbesondere mehrere inhaltserschließende Systeme in Erwägung gezogen, so etwa die in den Niederlanden entwickelte Klassifikation ICONCLASS. Die Entscheidung fiel schließlich zugunsten jenes Regelwerks aus, einschließlich Schlagwortpool, das sich in deutschsprachigen Bibliotheken seit vielen Jahren durchgesetzt hat<sup>1</sup>. Neben inhaltlichen Gründen für diese Präferenz spielte auch eine praktische Erwägung eine wichtige Rolle. Die inhaltliche Suche in Pictura Paedagogica Online soll jederzeit mit einer Suche nach Literatur verknüpfbar sein. Das heißt, es gibt eine Verbindung zwischen der Bilddatenbank und dem Online-Literaturkatalog der BBF. Sucht eine Benutzerin oder ein Benutzer etwa Bilder zum Thema ‚Strafe‘, so gibt ein Button die Möglichkeit, diesen Suchbegriff parallel an die Literaturdatenbank weiterzugeben. Da die BBF ihre Literatur entsprechend der in deutschsprachigen Bibliotheken üblichen Weise verschlagwortet, sollten, so die Überlegung, die Bilder in gleicher Weise erschlossen werden.

Die Erschließung der Abbildungen in PPO erfolgt nicht im Sinne einer Pädagogischen Ikonologie. Sie stellt lediglich eine Erleichterung für ikonologische Forschungsarbeiten dar, da sie den Suchaufwand verringert und die Benutzungsmöglichkeiten verbessert. Die Erschließung der Abbildungen erfolgt im Wesentlichen auf Stufe 1 des Panofskyschen Modells, verbleibt also bei der vorikonographischen Beschreibung; nur in begrenztem Maß werden die auf der zweiten Stufe angesiedelten Themen, Allegorien und Anekdoten vermerkt. Diese Angaben sind jedoch geeignet, um etwa nach Bildfolgen zu recherchieren, die die Grundlage für die nachfolgende eigentliche Pädagogische Ikonologie bilden können. Wer derzeit (Januar 2002) etwa im Panofskyschen Sinne nach den Ereignissen ‚Lesen‘ oder ‚Schreiben‘ recherchieren würde, bekäme 29 bzw. 40 Bilder aus dem Zeitraum 1676 bis 1918 angezeigt. Die Ergebnisse lassen sich durch zusätzliche Begriffe wie etwa ‚Schüler‘ oder ‚Mädchen‘ auf die eigene Fragestellung hin präzisieren.

---

<sup>1</sup> Regeln für den Schlagwortkatalog (RSWK). Red.: Fritz Junginger. 2. Aufl. Berlin 1991. Korrespondierend zur RSWK entstand die ‚Schlagwortnormdatei‘ (SWD)

Am Ende der ersten Phase des Projekts zum Aufbau von PPO befinden sich über 10 000 Abbildungen recherchier- und anzeigefähig in der Datenbank. Damit ist sicherlich nicht mehr als ein Anfang erreicht. Ein Fortsetzungsprojekt wurde bei der DFG beantragt und wird, sofern es bewilligt wird, zu einer deutlichen zahlenmäßigen Steigerung des Bestandes führen.

Nach Abschluss der Förderung durch die DFG wird die BBF durch personelle Umschichtung eine kontinuierliche Weiterführung gewährleisten, mit dem (aus unterschiedlichsten Gründen niemals erreichbaren) Ziel, alle bildungsgeschichtlich relevanten Abbildungen aufzunehmen. Franz Pöggelers Traum eines ‚Zentralarchivs zur Bildgeschichte der Bildung‘ ist damit, wenn auch in anderer Form, ein Stück Wirklichkeit geworden. Mit der Begründung von PPO wurde der Erkenntnis Rechnung getragen, dass es sich bei Abbildungen um eine eigenständige Quellengattung für die bildungsgeschichtliche Forschung handelt. So wie die schriftliche Überlieferung durch Bibliotheken und Archive gesammelt und erschlossen wird, sind in ähnlicher Weise Bilder als Quellen nutzbar.

Alt, R.: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Bd. 1-2. Berlin (Ost) 1960-65.

Ariès, P.: Geschichte der Kindheit. 4. Aufl. München 1977

Bilstein, J.: Bildungszeit in Bildern. In: Bilstein, J./Miller-Kipp, G./Wulf, C. (Hrsg.): Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie. Weinheim 1999, S. 241-275.

Borch, R.: Bilderatlas zur Geschichte der Pädagogik. Wolfenbüttel 1920

Boesch, H.: Kinderleben in der deutschen Vergangenheit. Jena 1900.

Depaepe, M./Henkens/B. (Hrsg.): The Challenge of the Visual in the

History of Education . In: Paedagogica Historica 36 (2000), 1.

Hentig, H. v.: Vorwort. In: Ariès, P.: Geschichte der Kindheit. 4. Aufl. München 1977, S. 7-44

Horn, K.-P./Ritzi, C.: Die “pädagogisch wichtigsten Veröffentlichungen” des 20. Jahrhunderts. Bilanz einer Bilanz. In: Dies. (Hrsg.): Klassiker und Außenseiter. Baltmannsweiler 2001, S. 7-21.

Kaemmerling, E.: Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Bildende Kunst als Zeichensystem. Bd. 1. Ikonographie und Ikonologie. Köln 1979, S. 7-14.

Keck, R. W.: Die Entdeckung des Bildes durch die Pädagogik. Oder: Pädagogikgeschichte als Bildgeschichte. In: Kranz, H. (Hrsg.): Bildungsgeschichte als Sozialgeschichte. Frankfurt/M. 1986, S. 81-124.

Keck, R. W.: Das Bild als Quelle pädagogisch-historiographischer Forschung. In: Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung 1988, H. 32, S. 13-53.

Keck, R. W.: Die Entdeckung des Bildes in der erziehungshistorischen Forschung. In: Rittelmeyer, C./Wiersing, E. (Hrsg.): Bild und Bildung. Harrassowitz 1991, S. 23-52.

Keck, R. W.: Zur Bedeutung der Emblematik für die Historische Pädagogik. In: Schmitt, H./Link, J.-W./Tosch, F. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn 1997, S. 273-290.

Kirk, S.: Unterrichtstheorie in Bilddokumenten des 15. bis 17. Jahrhunderts. Eine Studie zum Bildtypus der ‘Accipies’ und seinen Modifikationen im Bildbestand der Universitätsbibliothek Helmstedt und des Augusteischen Buchbestandes der Herzog August Bibliothek in Wolfenbüttel. Hildesheim 1988 (Beiträge zur Historischen

Bildungsforschung, Bd. 6).

Köhler, J.: Der 'Emblematum Liber' von Andreas Alciatus. Eine Untersuchung zur Entstehung, Formung antiker Quellen und pädagogischen Wirkung im 16. Jahrhundert. Hildesheim 1986 (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 3).

Lehberger, R.: Das Fotoarchiv des Hamburger Schulmuseums zur Dokumentation der Reformpädagogik im Hamburg der Weimarer Republik. In: Schmitt, H./Link, J.-W./Tosch, F. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn 1997, S. 125-148.

May, O.: Deutsch sein heißt treu sein. Ansichtskarten als Spiegel von Mentalität und Untertanenerziehung in der Wilhelminischen Ära (1888-1918). Hildesheim 1998.

Mollenhauer, K.: Streifzug durch fremdes Terrain (1983). In: Ders.: Umwege. Weinheim 1986, S. 38-67.

Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 4. Aufl. Weinheim 1994.

Otto, I.: Bürgerliche Töchtererziehung im Spiegel illustrierter Zeitschriften von 1865 bis 1915. Hildesheim 1990 (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 8).

Panofsky, E.: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln 1975.

Panofsky, E.: Studien zur Ikonologie. Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance. Köln 1980.

Pawlik, J./Strassner, F.: Bildende Kunst. Begriffe und Reallexikon. 9. Aufl. Köln 1987.

Pöggeler, F. (Hrsg.): Bild und Bildung. Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie. Frankfurt/M. 1992.

Pöggeler, F.: Bildung in Bildern - Versuch einer Typologie pädagogisch relevanter Bildformen. In: Ders.: Bild und Bildung. Frankfurt/M. 1992 a, S. 11-52.

Rassem, M.: Philippe Ariès: Geschichte der Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 301-302

Regeln für den Schlagwortkatalog (RSWK). Red.: Fritz Junginger. 2. Aufl. Berlin 1991.

Rittelmeyer, C./Wiersing, E. (Hrsg.): Bild und Bildung. Ikonologische Interpretationen vormoderner Dokumente von Erziehung und Bildung. Harrassowitz 1991.

Schiffler, H./Winkeler, R.: Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern. Stuttgart 1985.

Schiffler, H./Winkeler, R.: Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts. Weinheim 1991.

Schmitt, H./Link, J.-W./Tosch, F. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn 1997.

Schulze, Theodor: Bilder zur Erziehung. Annäherung an eine Pädagogische Ikonologie. In: Schäfer, G./Wulf, C. (Hrsg.): Bild - Bilder - Bildung. Weinheim 1999, S. 59-87.

Talkenberger, H.: Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde. In: Schmitt, H./Link, J.-W./Tosch, F. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn 1997, S. 11-26.