

«Wo lernt unsre Jugend sehen? Denn das Sehen will gelernt sein, und die meisten Menschen können thatsächlich nicht sehen, sie sehen nur, sozusagen, en gros; und doch ist dieses Sehenkönnen die unerläßliche Vorbedingung alles künstlerischen Urtheils.»¹

Ein früher Befürworter und Förderer der «Verwendung antiker Kunstwerke im klassischen Unterricht» war der Karlsruher Gymnasialprofessor² Hermann Luckenbach (1856–1949), der in Tübingen und Straßburg klassische Philologie und Archäologie studiert hatte und sich dann für eine Karriere im badischen Schuldienst entschied. Schon 1886, im Alter von 30 Jahren, hatte Luckenbach auf einer Versammlung akademisch gebildeter Lehrer in Freiburg die allerdings zu dem Zeitpunkt auch nicht mehr gänzlich originelle Forderung aussprechen können, man solle doch den Unterricht der alten Sprachen durch das Betrachten von Bildern bereichern. Der Grund für sein Engagement in dieser Sache war, so Luckenbach, eine für die gesamte Kunstgeschichtsschreibung wegweisende drucktechnische Neuerung in der Verarbeitung von photographischen Vorlagen, nämlich die Erfindung der Autotypie, patentiert durch Georg Meisenbach im Jahr 1882.³ Wie ehemals die «Erfindung der Buchdruckerkunst das Wort zum Gemeingut aller Menschen gemacht habe», so sei «die Autotypie [dazu] bestimmt, das Bild in genauer Wiedergabe des Originals in die weitesten Kreise zu tragen»⁴

Die hier greifbare Absicht, nicht zuerst einzelne Photographien, sondern spezieller gerasterte photographische Bilder in Büchern, das heißt Schulbüchern zum Medium kultureller Bildung zu machen und in diesem Zuge möglicherweise auch den «Genuß» von Kunst gesellschaftlich zu verankern, wurde um 1900 nicht nur von Kunstwissenschaftlern und Didaktikern stark diskutiert,⁵ sondern vor allem auch von verschiedenen Verlagen als Aufgabe angenommen und als Chance begriffen. So erkannte das Verlagshaus E. A. Seemann «in der Erziehung der Massen zu maleischem Sehen einen der wichtigsten Factoren der Volkserziehung» und rechnete aufgrund der niedrigen Preise der firmeneigenen Produkte auf die weiteste Verbreitung von Reproduktionen klassischer Kunst sowohl in den deutschen Haushalten, wie auch in höheren Schulen und anderen Lehranstalten. Man wollte den verbreiteten Unzulänglichkeiten des Anschauungsunterrichts begegnen, die etwa so aussahen, dass Lehrer der Geschichte oder des Deutschen eine Anzahl illustrierter kunstgeschichtlicher Werke oder kleine Kollektionen von Kupferstichen und Photographien in die Schule mitbrachten, um die Abbildungen dann im Unterricht herumzureichen.⁶

Um diesen Zufälligkeiten abzuhelfen, konnte auch von Seiten der «Didaktik» früh der Wunsch formuliert werden, die höheren Lehranstalten doch mit künstlerischem Anschauungsmaterial – wie etwa den *Kunsthistorischen Bilderbogen* des Verlages

E. A. Seemann, erstmals erschienen 1877 – auszustatten, und das künstlerische Bild dadurch mit anderen Lehrmitteln wie Wandkarten, Globen, physikalischen Instrumenten oder naturwissenschaftlichen Präparaten gleichzustellen.⁷

Luckenbach begrüßte die Arbeit der Leipziger Verlagsanstalt und nahm sich an den Bilderbogen und etwa dem Bilderatlas von Rudolf Menge von 1880 ein Beispiel, doch warnte er auch davor, die Schüler mit Bildern zu überschütten.⁸ Man könne den «Kindern» ohne die genaue Kenntnis einzelner Werke keine Kunstgeschichte beibringen.⁹ Ein zu eiliges Durchmessen der verschiedenen Kunstepochen und Kunststile sei pädagogisch falsch. Er riet zum Maßhalten und machte sich dabei Meinungen von Alfred Lichtwark zu eigen, der in seinen *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken* aus dem Jahr 1897 gesagt hatte: «Das Kunstwerk darf nicht als Illustration zu einem kunstgeschichtlichen Vortrag oberflächlich angesehen werden, sondern es muss Ausgang und Endziel einer eingehenden Betrachtung bleiben.»¹⁰ Doch anders als dem «Museumsmann» Lichtwark lag dem «Schulmann» Luckenbach besonders die praktische Durchführung der Bildbetrachtung am Herzen. Lichtwarks Überzeugung, Kunstbetrachtung sei nur vor «Originalen» möglich und deshalb auch nur dort sinnvoll, wurde für den Unterricht in der Schule als unpraktikabel und realitätsfern abgelehnt.¹¹ Welche Schule sei schon in der glücklichen Lage, in der Stadt oder gar im eigenen Hause eine größere oder kleinere Sammlung von Modellen oder Gipsabgüssen zur Verfügung zu haben?¹² Zudem, so Luckenbach, könne zur genaueren Betrachtung des bestimmten Gegenstandes gelegentlich auch eine Abbildung mehr bieten als das Original. Denn was in der Schule angestrebt werde, sei ja nicht, «den Schülern einen Kunstgenuss zu verschaffen, sondern sie an eine Betrachtung zu gewöhnen, durch die ihnen im späteren Leben das Verständnis und das Genießen von Kunstwerken erleichtert» werde.¹³ Bei einer solch propädeutischen Aufgabe durften durchaus gute Photographien zum Einsatz kommen. Denn es ging ja vordringlich darum, Verständnis und Interesse für Kunst und Künstler zu wecken. Originale zu betrachten sei natürlich gut und richtig, aber wo das nicht zu machen sei, müssten Surrogate reichen.¹⁴

Sowohl in der hier referierten Schrift *Antike Kunstwerke im klassischen Unterricht*, veröffentlicht 1901, wie auch in den Bilderheften zu *Kunst und Geschichte*, die ab 1893 noch unter dem ursprünglichen Titel *Abbildungen zur Alten Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten* erschienen¹⁵ und dann bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges immer wieder aktualisiert und erweitert aufgelegt wurden, nutzte Luckenbach unter anderem, ohne es eigens zu thematisieren, eine der wichtigsten Vorteile von Photographien und konkreter von Autotypen, nämlich ihre «Manipulierbarkeit».¹⁶ Anders als bei der Auseinandersetzung mit Originalen, eröffnete sich mit der Photographie sowohl dem Pädagogen wie auch dem Wissenschaftler um 1900 die Möglichkeit, sein Material in freier Weise, das heißt nach Ausschnitt und Format, Anordnung und Montage, Gesamtansicht oder Detail, und damit nach Maßgabe eigener Kriterien zu «manipulieren». Mit den so hergerichteten (oft homogenisierten) Bildern und auf der Grundlage der in der Folge gewählten Zusammenstellungen ließen sich didaktische Ziele formulieren und an vermeintlich «authentischem» Material erarbeiten. Luckenbach versuchte, mit seinen archäologischen Anschauungsmitteln einen Kanon für den Gymnasialunterricht festzuschreiben und hatte sehr genaue Vorstellungen, welche Inhalte für die höheren Lehranstalten wichtig und wesentlich waren und was zudem wann durchzunehmen sei. Der Schüler habe – so hieß es – ein Recht darauf, eben die Orte im Bild kennenzulernen,

wo hellenisches Leben seinen höchsten Glanz erreicht habe.¹⁷ Deshalb müsse vor allem die Burg von Athen mit dem Parthenon, den Propyläen, dem Erechtheion, dem Nike-Tempel und dem Theater am Burgabhang zur Sprache kommen, dann aber natürlich auch die wichtigsten Orte der deutschen archäologischen Ausgrabungstätigkeit in Griechenland, das heißt Olympia¹⁸ mit seinen Tempeln und Schatzhäusern, mit dem Stadion und der Palästra und schließlich Pergamon als Beispiel des großen Aufschwungs des Hellenentums in der Diadochenzeit.¹⁹ Zwar könne man, wenn Zeit sei, noch Delphi hinzunehmen, doch bleibe in der Schule kein Platz für sonst so wichtige Namen wie Eleusis, Samothrake, Epidauros, Delos oder das großgriechische Selinunt. Beschränkung und Konzentration waren die Forderungen: Nicht zu viel Material, keine zerstreuten Eindrücke, sondern die wichtigsten Kunstwerke in historischer Abfolge²⁰ und im besten Falle im Vergleich mit ähnlichen Gegenständen. In anderen Worten: durchgreifende große Richtungslinien bei scharf begrenzter Stoffgruppierung.²¹ Ein Zeus-Kopf allein müsse den Schülern unverständlich bleiben, doch wenige signifikante Beispiele in eine historische Reihe und damit in einen inneren Zusammenhang gebracht, könnten in den Unterweisungen erhellend wirken.²²

Doch blieb die Frage offen, mit welchen Hilfsmitteln unterrichtet werden sollte, wenn man mit den Schülern nicht vor Originale treten konnte. Modelle? Wandtafeln? Bilderhefte? Mit den beiden ersten Möglichkeiten könne man – so Luckenbach – wenig falsch machen, doch favorisierte er besonders bei einer größeren Schülerzahl seine *Abbildungen zur Alten Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten*. Wenn die Unterweisung eine gründliche sein solle, müsse jeder Schüler eine Abbildung des Gegenstandes in Händen halten.²³ Bilderhefte seien, um dieses Ziel zu erreichen, ein «unentbehrliches Erfordernis».²⁴ Einer der Vorteile einer kanonischen Festlegung klassischer Bildwerke im Buch²⁵ war etwa der, dass der Lehrer nun nicht mehr unter den Hunderten von bereitliegenden Tafeln und Photographien die für die nächste Stunde passende herausuchen musste, sondern sich hervorragend anhand der in den Heften versammelten Abbildungen auf den Unterricht vorbereiten konnte. Dem Schüler bot sich darüber hinaus die Möglichkeit, die reproduzierten Kunstwerke zuhause noch einmal anzuschauen und so das Erlernte – im besten Falle genüsslich – zu wiederholen.²⁶

Die sogenannte «Schul- oder Gymnasialarchäologie»,²⁷ die Luckenbach bei seiner Arbeit im Auge hatte, setzte auf die konsequente Reduktion ihres Materials und wollte damit die Betrachtung des Wesentlichen für die verschiedenen Altersstufen verbindlich festlegen. Das Durcharbeiten von Meisterwerken antiker Kunst sollte den Schülern einerseits als Anschauungsmaterial für das Verständnis der Geschichte und Kultur des Altertums dienen, darüber hinaus aber auch eine ästhetische Erfahrung vermitteln und ihnen dadurch die Augen für das Betrachten von Kunst überhaupt öffnen. Denn: Die Einführung in die klassische Kunst sollte und musste mehr «sein als eine Illustration zu den alten Schriftstellern».²⁸ Deshalb kamen auch nur die besten Schöpfungen der klassischen Kunst für die Schule in Frage, nur mit diesen – so die verbreitete Ansicht – konnte die Anschauung belebt und das richtige Sehen befördert werden.²⁹

Wie hieß es 1904 bei Paul Brandt (1861–1932), Oberlehrer am Städtischen Gymnasium und Realgymnasium in Bonn am Rhein, in seinem *Bilderanhang zum IV. Teile des Lehrbuchs für den Geschichtsunterricht an höheren Lehranstalten* von Wilhelm Pfeifer, «non multa, sed multum», nicht vielerlei, sondern viel. Brandt, der diesen und

einen weiteren Bilderanhang zu Mittelalter und Renaissance später in sein überaus erfolgreiches und bis 1968 immer wieder aufgelegtes Werk *Sehen und Erkennen* aufgehen ließ,³⁰ wollte mit den gebotenen Abbildungen die Schüler dazu anregen, die Formen der Kunstwerke innerlich nachzuerleben und nachzuempfinden – Stichwort «Einfühlungstheorie». Wo die Zeit in der Schule dafür fehle, könne das zuhause in Selbstarbeit und privatem Studium nachgeholt werden. Das «Heftchen» wollte er allerdings nicht als eine weitere Beschwerung der Zöglinge mit noch mehr Wissensstoff verstanden wissen, sondern es sollte im Gegenteil dazu dienen, den Unterricht zu beleben und zu vertiefen.³¹ Was die Organisation und Abfolge der historischen Beispiele und dann auch die Zusammenstellung der verschiedenen Vorlagen betraf, griff Brandt so auf seinen Vorgänger Luckenbach zurück, wie dieser auf die Seemannschen Bilderbogen.³² Luckenbachs *Abbildungen zur Alten Geschichte* wurden – wenn man so will – geplündert und ähnliche, wenn nicht gleiche ikonographische Arrangements für den Unterricht der alten Geschichte am Gymnasium in den Bilderanhang übernommen, allerdings in noch kondensierterer Form. Die freimütigen Übernahmen Brandts mochten darin ihre Erklärung finden, dass auch noch nach der Reichsgründung³³ alle die Schulbildung betreffenden Fragen von den verschiedenen deutschen Staaten eigenverantwortlich geregelt wurden. Während Luckenbach mit Unterstützung des Badischen Ministeriums der Justiz, des Kultus und Unterrichts an einem Lehrbuch für das Großherzogtum Baden arbeitete, stellte Paul Brandt Abbildungen für ein Unterrichtswerk zusammen, das an preußischen Gymnasien benutzt wurde.³⁴ Den unterschiedlichen Vorstellungen und Gewichtungen innerhalb der Lehrpläne entsprechend gingen die deutschen Staaten, was die Verwendung von Anschauungsmaterial betraf, ihre je eigenen Wege. So konnte das Bayerische Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten den renommierten Archäologen Adolf Furtwängler damit beauftragen, Bilder für den Unterricht in Alter Geschichte zusammenzustellen. Das Ergebnis waren die *Denkmäler griechischer und römischer Skulptur*, die zwischen 1895 und 1898 in fünf Lieferungen im Verlag Bruckmann erschienen.³⁵ Bei diesem Lehrmittel handelte es sich um 50 kommentierte Tafeln in der Größe von 48 x 64 cm, die den Schulen vom bayerischen Kultusministerium kostenlos zur Verfügung gestellt wurden.³⁶ Um dem Werk eine größere Verbreitung zu sichern und es besser benutzbar zu machen, gaben Adolf Furtwängler und Heinrich Ludwig Urlichs im Jahr 1898 dann noch eine «Handausgabe» heraus, die sowohl die Lehrer wie auch die Schüler in die Lage versetzen sollten, sich den ganzen Inhalt der großen Ausgabe bequem in der Schule oder Daheim zu vergegenwärtigen.³⁷

Dass kunsthistorische Inhalte in die Schule gehörten, stand nach 1900 außer Frage, doch blieb umstritten, wie die Gegenstände im Unterricht einzusetzen und wie sie innerhalb der Erziehung der Schüler zu gewichten seien, mehr als dienende Illustrationen, oder doch als eigenständige Werke der Kunst?!

Der Verleger Artur Seemann plädierte 1901 in einem Beitrag für die *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* mit dem Titel *Bildende Kunst in der Schule* für eine Trennung von Anschauungsunterricht und reiner Kunstbetrachtung. Während die Bilder in den einzelnen Disziplinen wie etwa der Alten Geschichte, den alten Sprachen oder im Deutschunterricht noch zu sehr als Dienstleister genutzt würden, seien sie bei der reinen Kunstbetrachtung von der engen Beziehung zu den Fächern befreit. In diesem Falle stehe nicht die abstrakte Begriffsbildung im Mittelpunkt, sondern man konzentriere sich bei der Kunstbetrachtung allein auf die ästhetische Wirkung des

jeweiligen Werkes.³⁸ Nur ein so gearteter Unterricht könne «Freude an der Kunst» vermitteln und die Schüler stufenweise zum ästhetischen Sehen anleiten.³⁹ Wichtig für Seemann war es, die jeweils «adäquate Kunsthöhe» des Kindes oder Schülers im Auge zu behalten. Der Weg ging vom Einfachen zum Komplexen. Mit «wenigen Kunsteindrücken» sei da nichts zu erreichen. Kunstwerke müßten ganz im Gegenteil in großer Zahl und vor allem wohlfeil angeboten werden – gleichsam «als ästhetische Volksnahrungsmittel billig wie Kartoffeln».⁴⁰ Die überfeinerte Geschmacksrichtung von Wenigen, die es nur auf Originale abgesehen hätten, dürfe für die Kunsterziehung der Vielen nicht maßgebend sein. Seemann riet zur Verwendung von preiswerten Reproduktionen – und bewarb damit natürlich die Produkte seiner eigenen Verlagsanstalt. Zur Umsetzbarkeit eines auf ästhetische Erfahrung setzenden Kunstunterrichts, schlug er in seinem Artikel den Verantwortlichen einen Plan zur Beschaffung von geeignetem Material vor: «Eine Anzahl von Vertrauensmännern hätte zu untersuchen, von welchen namhaften Kunstwerken man sich ein Lustgefühl bei den Kindern versprechen könnte, wobei besonders solche Kunstwerke ins Auge gefaßt werden müßten, die sich an den Unterricht anschließen. Also um Beispiele zu nennen. Willroiders gewaltige Darstellung der Sintflut, Andrea del Sartos Opferung Abrahams, Corregios [sic] heilige Nacht, Rembrandts Segen Jakobs, Tizians Zinsgroschen, Dürers Apostelgruppen, Rafaels Karton mit dem wunderbaren Fischzug oder mit der Darstellung des in Athen predigenden Paulus.»⁴¹ Seemann dachte an eine «illustrierte Normalliste des Wünschenswertesten, des Allgemeingültigen», also an einen für die Schule verbindlichen Kanon, der deshalb auch wirtschaftlich sinnvoll sei, da die Bilder, wenn man sie in großer Zahl bestelle, viel billiger zu produzieren und damit auch viel preiswerter für die Schule zu erwerben seien.⁴²

In der Diskussion zur «Bildenden Kunst in der Schule» ging der Trend nach 1900 weg von nur lehrhaften und hin zum künstlerischen Bildern.⁴³ Man setzte auf die «Inanspruchnahme der Selbstthätigkeit des Lernenden» und aktivierte – um es mit Georg Warnecke zu sagen – das «Erlebungsprizip», das die «überwiegende Verstandeskultur und die mechanische Uebung des Gedächtnisses durch die Bildung der Empfindung zu ergänzen zwingt».⁴⁴ Die Grundsätze der unterrichtlichen Behandlung von Werken der bildenden Kunst für die Belehrung und den Genuß der heranwachsenden Jugend höherer Schulen hatte sich tiefgreifend gewandelt,⁴⁵ weg von der Schularchäologie als Hilfsdisziplin und hin zur Vermittlung formaler und inhaltlicher Qualitäten des Kunstwerks selbst. Ästhetische Erwägungen spielten nun selbst in den Formulierungen ministerialer Lehrpläne eine zunehmend wichtige Rolle.⁴⁶

Was man unter einem künstlerischen Bild verstand, konnte der königlich bayrische Gymnasialprofessor Hans Diptmar in seiner materialreichen Denkschrift *Das Bild in der Schule* von 1908 klarstellen. Künstlerische Bilder seien «Darstellungen, welche nicht den Zweck einer schulmäßigen Belehrung verfolgen, sondern die an einen weiteren Kreis von kunstverständigen und kunstempfänglichen Leuten sich wenden und nur kraft ihres künstlerischen Eigenwertes eine Wirkung erstreben».⁴⁷ Die zunehmende Betonung der ästhetischen Aspekte bei der schulischen Bildbetrachtung hatte eine technisch mediale Seite, nämlich vor allem mit der signifikanten Zunahme qualitätsvoller Kunstdrucke zu tun. Erst die rasante technische Entwicklung der Reproduktionsindustrie ließ den „kunstgeschichtlichen Anschauungsunterricht“ möglich werden.⁴⁸ Auf dem Markt für künstlerische Bilder

konkurrierten verschiedene Firmen miteinander. Verlage wie «Bruckmann, Photographische Union, Callwey, Hanfstaengl, Oldenbourg, in München, Bong, Deutsche Verlagsanstalt, Spemann in Stuttgart, Seemann, Teubner, Voigtländer, Wachsmuth in Leipzig»⁴⁹ und viele andere bemühten sich darum, die Mitbewerber auszustechen. Der Kunstunterricht in den Schulen spielte für die Verlage eine bedeutende Rolle. Hans Diptmar lobte die handliche Organisation der Bilderreproduktionen durch den Verlag E. A. Seemann, und das deshalb, weil die «Zusammenfassung der unübersehbaren Einzelheiten zu greifbaren und leicht zu beherrschenden Abteilungen» der Schule nur willkommen sein könne. Den Lehrern werde «damit das Geschäft der Orientierung wesentlich erleichtert und vereinfacht».⁵⁰ Der österreichische Kunsthistoriker Josef Strzygowski ging so weit, die Forderung aufzustellen, dass die in der Schule besprochenen Kunstwerke – das heißt natürlich die Reproduktionen nach diesen Kunstwerken – im Besitz des Schülers verbleiben müssten, denn erst dadurch könne «der Unterricht in den breitesten Schichten nachwirken».⁵¹

Diese Forderung war zu dem Zeitpunkt nicht gänzlich von der Hand zu weisen, da die Industrie eine Vielzahl von preiswerten Reproduktionen zur Verfügung stellte. Künstlerische Bilder wurden zu einer gängigen Handelsware. Sie waren so erschwinglich,⁵² dass selbst der Arbeiter sich sein Heim mit «Meisterbildern»⁵³ austapezieren konnte.⁵⁴ 1907 referierte Karl Scheffler in einem Sammelband mit dem Titel *Moderne Kultur über Das Bild im Zimmer* und kennzeichnete die globale Weite der mittlerweile reproduzierbaren Kunstschätze: «Was es an Kunstschätzen irgendwo in der Welt gibt, das ist sicher auch schon reproduziert worden; und zwar wird das heute so vollkommen gemacht, daß man sich für ein paar Mark wahre Kunstschätze kaufen kann. Man denke an die Werke der Photographischen Gesellschaft, die in Madrid, Petersburg und Berlin, an die anderen Anstalten, die in allen bedeutenden Museen die Werke alter Meister aufgenommen und wundervoll reproduziert haben. Das Lebenswerk Rembrandts und Rubens', Velasquez' und Murillos, Raffaels und Michelangelos, alle bedeutenden Werke der italienischen und niederländischen Renaissance, Dürers, Holbeins, van Eycks und Cranachs Arbeiten, Reynolds' und Gainsboroughs Bildnisse, Rodins Skulpturen und die Zeichnungen Menzels: alles das kann man sich in den besseren Kunsthandlungen vorblättern lassen und mit Muße wählen.»⁵⁵ Mit der Möglichkeit sich für einige Mark eine Wiedergabe der Mona Lisa über den Schreibtisch hängen zu können, war «ein Schritt weiter zur Demokratisierung der Kunst getan».⁵⁶

Georg Dehio meinte 1908, dass die «äußere Bekanntheit mit der Kunst» in seiner Zeit in die Breite gegangen sei, wie nie zuvor. Durch die Fotografie sei der angesammelte «Schatz alter Kunst aus seiner örtlichen Gebundenheit gelöst» und ihm – wie durch ein Wunder – gleichsam «Überallheit» verliehen worden. Diese Überallheit des künstlerischen Bildes forderte nun aber von den Autoren kunsthistorischer Einführungen auch, in das «Viele, Vielzuviele einigermaßen Ordnung zu bringen».⁵⁷ So manch einer befürchtete gar, dass die «Flut von Reproduktionen» die Keime einer künstlerischen Bildung ertränken könnten.⁵⁸

Deshalb setzte zum Beispiel Hans Jantzen, der in Halle Kunstgeschichte studiert hatte und 1916 Professor für Kunstgeschichte in Freiburg wurde, in seinem *Bilderatlas zur Einführung in die Kunstgeschichte*, erstmals erschienen 1913, auf eine radikale Konzentration auf kanonische Werke für den Schulunterricht. Wie hieß es im Vorwort: «Im Unterschied zu anderen Bilderatlanten ist das Vielerlei der Abbildungen ersetzt durch eine strenge Auswahl von hervorragenden oder besonders charakte-

ristischen Kunstwerken [...]. Vollständigkeit [...] ist nicht erstrebt und liegt nicht im Sinne einer einführenden Kunstbetrachtung.»⁵⁹

Was sich um und nach 1900 in Deutschland vollzog, lässt sich vielleicht mit dem doch recht abgenutzten Schlagwort des *iconic turn* beschreiben. Die Auswirkungen der technischen Innovationen in Druckgewerbe und Reproduktionsindustrie auf die kulturelle Bildung im Kaiserreich und später in der Weimarer Republik wären natürlich noch eingehender zu untersuchen, doch lässt sich in Umrissen schon erkennen, dass es sich um eine doppelte Bewegung handelte, die sich auch auf die Lehrmittel für den künstlerischen Unterricht an Schulen auswirkte: Die Vielzahl der zur Verfügung stehenden Reproduktionen aller möglichen Kunstwerke, das heißt die Überallheit der Bilder, führte zum einen zu einer Etablierung ästhetischer Aspekte im Unterricht und zum anderen zu einer immer stärkeren Reduzierung und Kanonisierung der behandelten Gegenstände, bei zunehmender Betonung der ideologischen Auswahlkriterien.

Anmerkungen

1 Gustav Wustmann, «Seemann's kunsthistorische Bilderbogen», in: *Die Grenzboten* 36, 1877, I, S. 321–331, hier S. 323.

2 Karl-Heinz von Rothenburg, *Geschichte und Funktion von Abbildungen in lateinischen Lehrbüchern. Ein Beitrag zur Geschichte des textbezogenen Bildes*, Frankfurt 2009, S. 59.

3 Dorothea Peters, «Die Welt im Raster. Georg Meisenbach und der lange Weg zur gedruckten Photographie», in: *Konstruieren, Kommunizieren, Präsentieren. Bilder von Wissenschaft und Technik*, hg. v. Alexander Gall, Göttingen 2007, S. 179–244, hier S. 201.

4 Hermann Luckenbach, *Antike Kunstwerke im klassischen Unterricht*. Beilage zu dem Programm des Grossherzoglichen Gymnasiums zu Karlsruhe für das Schuljahr 1900/01. München 1901, S. 1.

5 Paul Brandt, *Vorschläge für den Kunstunterricht an Gymnasien*. Bonn 1900, S. 5: «Seit Jahren tobt der Kampf in Einzelschriften und Programmhandlungen, in den pädagogischen Zeitschriften und den Verhandlungen der Direktorenkonferenzen.»

6 Wustmann 1877 (wie Anm. 1), S. 324–325: „Woher sollte die Schule die Anschauung nehmen? Hier ist bis in die jüngste Zeit herein fast alles unzulänglich, alles dem gütigen Zufall überlassen gewesen. Wenn der Lehrer der Geschichte oder des Deutschen sich eine Anzahl illustrirter kunstgeschichtlicher Werke und eine kleine Kollektion von Kupferstichen und Photographieen angeschafft hatte, so brachte er wohl öfter das und jenes mit zur Schule und reichte es beim Unterricht herum. Aber welche Gutmüthigkeit gehört auf die Dauer dazu, wenn der Lehrer kostbare Abbildungswerke von umfänglichem Format fort und fort zwischen dem Hause und der Schule spazieren tragen soll!“

7 Ebd., S. 325. Zu Preisen und Nutzung der Bilderbögen siehe S. 328–329.

8 Luckenbach 1901 (wie Anm. 4), S. 1.

9 Ebd., S. 2

10 Ebd., S. 2.

11 Ebd., S. 3.

12 Rudolph Menge, «Kunstunterricht am Gymnasium», in: *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, hg. v. W. [Wilhelm] Rein, Jena. Zweite Auflage, 5. Band. Klassenorganisation der Volksschule – Munterkeit. Langensalza 1906, S. 250–265, hier S. 255.

13 Luckenbach 1901 (wie Anm. 4), S. 3. Siehe auch S. 52: «Wie man aber auch die Stunden für die Kunstbetrachtung erhält, ich meine, man sollte immer mit Mass vorgehen. Es handelt sich ja gar nicht darum, dass die Schüler möglichst viele Werke kennen lernen, auch liebe ich es nicht, mit hochtönenden Worten von der künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend zu

reden. Es genügt mir, wenn die Jugend sich gewöhnt, ein Kunstwerk mit Ernst und Aufmerksamkeit zu betrachten und sich den Weg für ein volles Verständnis in reiferen Jahren ebnet.»

14 Ähnlich argumentiert man, wenn es um das Verhältnis von farbigen oder schwarz/weißen Bildern geht. Siehe Georg Warnecke, *Hauptwerke der bildenden Kunst in geschichtlichem Zusammenhange*, Leipzig 1902, S. IV.

15 Hermann Luckenbach, *Abbildungen zur alten Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten*, München und Leipzig 1893, S. 2: «Mehr und mehr hat sich die Erkenntnis Bahn gebrochen, dass die erhaltenen Denkmäler des Altertums mehr als früher im Unterricht zu verwenden sind. Die Art der Verwendung ist zwiefach: entweder kann ein Bild dazu dienen, bei gegebener Gelegenheit eine Schriftstelle besser verstehen zu lehren, oder aber es werden eine Reihe von Denkmälern im Zusammenhange dem Schüler vorgeführt. Dass diese letztgenannte Aufgabe der Geschichtsstunde zufällt, auch darüber ist man einig [...].»

16 Uwe Fleckner, «Ohne Worte. Aby Warburgs Bilderkomparatistik zwischen wissenschaftlichem Atlas und kunstpublizistischem Experiment», in: *Aby Warburg. Bilderreihen und Ausstellungen*, hg. v. Uwe Fleckner und Isabella Woldt, Berlin 2012, S. 1–18, hier S. 11.

17 Hermann Luckenbach, *Die Akropolis von Athen*, München 1896, S. 4.

18 Siehe Menge 1906 (wie Anm. 12), S. 252, der darauf hinweist, dass erst in der ersten Hälfte der 70er Jahre, «zu der Zeit, da das deutsche Reich durch seine Ausgrabungen in Olympia und besonders durch die Auffindung des Hermes, der griechischen Kunst die Beachtung weiterer Kreise zugewandt hatte», ein lebhafteres Interesse für die Benutzung antiker Bildwerke im Gymnasialunterricht entstand.

19 Luckenbach 1896 (wie Anm. 17), S. 4.

20 Ebd., S. 5. Ähnlich Ludwig Gurlitt, «Kunsterziehung innerhalb des altklassischen Unterrichtes», in: *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Litteratur und für Pädagogik* 10, 1902, S. 177–199, hier S. 194: «Auf die Menge der Kunstwerke, die dem Schüler bekannt werden, kommt wenig an. Wenn er nur eines lernt: das Werk eindringlich, mit ernst wägendem Auge betrachten, sich versenken in die Gedanken und Ausdrucksmittel des Künstlers, ihm dachdenken, sich seiner eigenen Ohnmacht dem Kunstwerke gegenüber bewusst werden; wenn er in seiner Brust ein vordem unbekanntes Beben, den göttlichen Hauch der Kunst verspürt: dann hat das Kunstwerk an ihm seinen Zweck erreicht, und er nimmt den Segen mit hinaus ins Leben, eine Gemütsstimmung, auf die das Wort passt: emollit mores nec sinit

esse feros.» «[...] macht sanft den Charakter und nimmt ihm die Wildheit!»]

21 So bei Hans Diptmar, *Gymnasialarchäologie oder allgemeine Kunstgeschichte? Ein Beitrag zur Frage der Kunsterziehung am Humanistischen Gymnasium*, Zweibrücken 1907, S. 5.

22 Luckenbach 1896 (wie Anm. 17), S. 6. Es wäre zu untersuchen, wie sehr Luckenbach etwa von Rudolf Menge abhängig ist, der schon 1877 die selben Beispiele bringt. Rudolf Menge, *Gymnasium und Kunst. Ein Versuch die ästhetische Erziehung zu fördern durch Berücksichtigung der bildenden Künste um Unterrichte der höheren Schulen*, Eisenach 1877, S. 10–23.

23 Luckenbach 1896 (wie Anm. 17), S. 12: «Aber ich glaube, keiner, der sich praktisch mit dieser frage längere zeit beschäftigt, kann sich der ansicht verschlieszen, dasz modelle und tafeln in vielen fällen und zumal in starken classen allein nicht genügen, sondern dasz jeder schüler in der hand eine abbildung haben musz, wenn wirklich (und das war ja vorhin unsere forderung) die unterweisung gründlich sein soll.» Gegensätzlicher Meinung ist Konrad Lange, *Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend*, Darmstadt 1893, S. 80–81.

24 Luckenbach 1896 (wie Anm. 17), S. 12.

25 Ebd., S. 3: «Wir müssen ein festes Fundament schaffen, eine Auswahl von Denkmälern, die der Schüler kennen lernen soll. Wie die Gedichtkanones bei aller Verschiedenheit doch einen gemeinsamen Kern haben und man sagen kann, in allen deutschen Schulen lernen die Schüler die gleichen Meisterwerke der poetischen Kunst kennen, so muß doch auch hier eine gewisse Übereinstimmung geschaffen werden um allzu große Subjektivität zu hindern und Schädigungen zu vermeiden.» Siehe Adalbert Ipfelkofer, *Bildende Kunst an Bayerns Gymnasien. Erwägungen, Erfahrungen und Vorschläge*, München 1907, S. 51 Anm. 28.

26 Luckenbach 1896 (wie Anm. 17), S. 12–14. Kritik an Luckenbach bei Gurlitt 1902 (wie Anm. 20), S. 193: «Da die Schüler nicht Kunstgeschichte lernen sollen, gilt es den methodischen Grundsatz zu allgemeiner Anerkennung zu bringen, dass ihnen nur reife Kunst vorgeführt werde, gilt es den Bestrebungen der Schulmänner entgegenzutreten, die bei Anfertigung ihrer antiken Anschauungsbücher gleichsam nach den Professoren der Archäologie schielend einen grösseren Ruhl darin finden, wissenschaftlich bewandert, als pädagogisch besonnen zu scheinen. Ich trete damit auch in Widerspruch zu Luckenbach [...]»

27 Siehe das Stichwort «Schularchäologie», in: *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde* unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern herausgegeben von Joseph Loos. Zweiter Band: M–Z, Wien 1908, S. 568–574, hier S. 568: «Betrachtet die Archäologie als Wissenschaft

die Form und den Inhalt dieser Denkmäler zunächst vom Standpunkte der Kunst aus, so stellt sich die Archäologie in der Schule in den Dienst des Unterrichts und hilft ihm sein Ziel leichter erreichen. Die Schularchäologie ist demnach als Hilfsdisziplin anzusehen, die in erster Linie den Unterricht in den klassischen Sprachen und in den Geschichte und weiters auch in der Muttersprache unterstützen und fördern soll.»

28 Anonym, «Die antike Kunst in der Schule», in: *Die Grenzboten* 51, 1892, IV, S. 224–232, hier S. 229.

29 Ebd., S. 227. Siehe auch S. 228: «Eine wichtige Forderung aber ist, daß schon in den unteren Klassen nur das beste in guten Abbildungen vorgezeigt werde. Die jüngeren Schüler sollen zur Schulung des Auges die Schöpfungen der Blütezeit griechischer Kunst und die großartigsten Werke des kaiserlichen Roms kennen lernen, gleichsam das Alphabet, mit dem sie später auch andre Zeiten verstehen werden.»

30 Siehe Magdalena Bushart «Die Oberfläche der Bilder. Paul Brandts vergleichende Kunstgeschichte», in: *kritische berichte* 37, 2009, S. 35–54, die auf diesen Entstehungszusammenhang nicht hinweist.

31 Paul Brandt, *Bildieranhang zum IV. Teile: Lehraufgabe der Obersekunda. 100 Abbildungen und eine farbige Tafel zur Kunst- und Kulturgeschichte der Griechen und Römer*. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht an höheren Lehranstalten von W. Pfeifer, Breslau 1904, Vorwort [keine Seitenzählung].

32 Dass die Bilder nicht zuerst zum Genuss anregen sollen, mag einer Weisung zu schulden sein, die in den *Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen*, Halle 1901, S. 31 zu finden ist: «Die Verwertung von künstlerisch wertvollen Anschauungsmitteln, wie sie in Nachbildungen antiker Kunstwerke und in sonstigen Darstellungen antiken Lebens reichlich vorliegen, wird empfohlen. Die Betrachtung und Besprechung der Anschauungsmittel soll aber nicht Selbstzweck werden.» Nach Ipfelkofer 1907 (wie Anm. 25), S. 44.

33 Siehe Formulierungen zur nationalen Ausrichtung der Gymnasialarchäologie bei Brandt 1900, S. 1–2: «[...] es bedurfte doch erst des gewaltigen nationalen Aufschwunges nach dem grossen Kriege, um den Gedankenaustausch über diesen wichtigen Gegenstand in immer regeren Fluss zu bringen. Es war in erster Linie natürlich der ideale Gedanke, die Kunst in den Dienst der ästhetischen und damit auch der sittlichen Bildung unseres Volkes zu stellen, der aus jener Zeit geistiger Erhebung neue Nahrung zog. Zugleich aber gedachte man, das neuerwachte nationale Leben mit den Blüten der Kunst zu schmücken und zu den kriegerischen Lorbeeren noch den Olivenzweig des Friedens hinzuzufügen. Die erste wissenschaftliche Grossthat des neugeein-

ten Reiches, die Ausgrabungen von Olympia, so herrlich gekrönt durch die Auffindung des unschätzbaren praxitelischen Hermes, die grossartigen Schliemann'schen Entdeckungen in Mykene und Troja, die epochemachenden Funde auf der Hochburg von Pergamon fanden nicht nur in den Kreisen der Gelehrten, sondern in allen gebildeten Schichten begeisterten Wiederhall und eröffneten für die Kultur- und Kunstgeschichte der antiken Welt ungeahnte Aussichten.»

34 Siehe Menge 1906 (wie Anm. 12), S. 252–253.
35 Ebd., S. 253: «Furtwängler und Ulrichs haben im Auftrage des königl. Bayerischen Staatsministeriums aus der grossen Sammlung von Brunn und Bruckmann eine Auswahl für den Schulgebrauch herausgegeben (München, Bruckmann, 50 Tafeln im Formate von 48:64 cm, in 5 Lieferungen von je 20 M) [...]» Siehe Adolf Furtwängler und Heinrich Ludwig Ulrichs, *Denkmäler griechischer und römischer Skulptur für den Schulgebrauch*, Handausgabe, München 1898, S. III Anm. 1: «Unter dem Titel: Denkmäler griechischer und römischer Skulptur, Auswahl für den Schulgebrauch aus der von Heinrich Brunn und Friedrich Bruckmann herausgegebenen Sammlung. Im Auftrage des Klg. Bayer. Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten veranstaltet und mit erläuternden Texten versehen von A. Furtwängler und H. L. Ulrichs. München 1895–1898. 5 Lieferungen.»

36 Die Lieferung kostete 20 Mark. Siehe Hans Diptmar, *Das Bild in der Schule. Ausblick und Umschau vom Arbeitsfeld des Humanistischen Gymnasiums*, Zweibrücken 1908, S. 10: «Auf dem Gebiet des Anschauungsunterrichts haben die Gymnasien mit der ganzen Entwicklung wacker Schritt gehalten und gerade Bayern darf es ohne Überhebung bekennen, daß es da hinter der Zeit nicht zurückgeblieben ist. Schon 1895 wurde vom K. Kultusministerium den humanistischen und Realgymnasien unter Deckung der Kosten aus Zentralfonds die Schulausgabe der «Denkmäler griechischer und römischer Skulptur», herausgeg. von Furtwängler und Ulrichs aus Bruckmanns Verlag in ihrer ersten Lieferung überwiesen. Seit einem Jahrzehnt erfreut sich damit jedes bayerische Gymnasium für den archäologischen Unterricht eines Besizes von 50 künstlerisch vollendeten Phototypen, gesammelt nach kunstwissenschaftlichen und pädagogischen Grundsätzen. Ebenfalls durch die Fürsorge der Unterrichtsverwaltung wurden von Bruckmanns großen «Wandbildern antiker Plastik» den Gymnasien und Realgymnasien die 3 ersten Tafeln (Grabstelle der Hegeso, eine Seite des sog. Alexandersarkophags und die Statue des Augustus von Primaporta) zugewiesen. Die ganze Sammlung umfaßt vorerst 9 Blätter einschließlich des hl. Georg von Donatello und des Moses von Michelangelo; die Bildgröße ist sehr beträchtlich, etwa 93:65 cm.» Auch S. 11:

«Ministeriell empfohlen wurden ebenfalls schon 1895 die «Wandbilder» von E. A. Seemann von Werken der Baukunst, Bildnerei und Malerei, 200 schöne Lichtdrucke, 60:78 cm groß, in einem angenehmen umberbraunen Farbenton; auch diese Sammlung ist ganz oder teilweise unter dem Lehrapparat unserer Gymnasien.»

37 Furtwängler / Ulrichs 1898 (wie Anm. 35), S. IV. Siehe Ipfelkofer 1907 (wie Anm. 25), S. 29: «Ein zweiter Erlaß vom 9. Januar 1898 sorgt für weitere Lehrmittel und fährt fort: «Um den bei der Mehrzahl der Gymnasien vorhandenen Projektionsapparat für den Zwecke des kunstgeschichtlichen Anschauungsunterrichts tunlichst nutzbar zu machen, hat Prof. Dr. Furtwängler ... für den Schulgebrauch geeignete Bilder ausschließlich aus dem Gebiete der antiken Kunst unter Angabe der einschlägigen Literatur etc. zusammengestellt.» Weiter wird Anschaffung, Vorführung und Erklärung dieser Bilder für alle Klassen durch einen besonders geeigneten Lehrer empfohlen und auf die Buchausgabe der Denkmäler griechischer und römischer Skulptur empfehlend aufmerksam gemacht.» Siehe auch S. 50: «Für die Auswahl des Stoffes fehlen eben zum Schaden der Sache bislang noch Anweisungen und leitende Gesichtspunkte. Die obengenannte, gewiß dankenwertste, von Furtwängler getroffene Auswahl von Diapositiven für den Schulgebrauch mit ihren mehr als 500 Nummern kann natürlich als eine solche nicht betrachtet werden.»

38 Artur Seemann, «Bildende Kunst in der Schule», in: *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 55, 1903, Heft 26, S. 305–307, hier S. 305.

39 Ebd., S. 306.

40 Ebd., S. 306.

41 Ebd., S. 306.

42 Ebd., S. 306: «Alle diese Dinge, die nach Hunderten zählen, würden zunächst nach den Materien, an die sie sich anschließen, bei denen sie zweckmäßigerweise herangezogen werden können, geordnet. Alsdann hätte eine Kommission das Material durchzusieben und eine illustrierte Normalliste des Wünschenswertesten, des Allgemeingültigen aufzustellen. Diese Liste würde in großer Zahl vervielfältigt und den Schulleitern zugestellt mit dem Ersuchen, das, was ihr Schuletat zuläßt, durch Anstreichen in der Liste zu bestellen. Diese Listen laufen in einer Hand zusammen, und es wird ermittelt, auf welche Objekte die meisten Stimmen gefallen sind. Diese Blätter werden auf Grund vorgelegter Proben bestellt, Durch dieses Verfahren wird der Kaufpreis der Blätter sehr wesentlich verringert. Ein Blatt, das, aufs Geratewohl hergestellt, einen Preis von 6 M. haben muß, kann bei Bestellung von 2000 Blatt auf einmal für 2 M., bei 4000 Blatt für etwa 1,50 M. geliefert werden.»

43 Diptmar 1907 (wie Anm. 21), S. 6: «Wenn man nun die Erscheinungen des modernen Bil-

dermarktes vom Standpunkt der Schule aus betrachtet, wobei ich hier zunächst das humanistische Gymnasium im Auge habe, so zeigt sich ein unverkennbares Zurücktreten des rein lehrhaften Bildes.» Siehe Josef Strzygowski, «Anleitung zur Kunstbetrachtung in den Oberklassen der Mittelschulen», in: *Festschrift zur Erinnerung an die Feier des fünfzigjährigen Bestands der deutschen Staats-Oberrealschule in Brünn*, Brünn 1902, S. 319–328, hier S. 319: «Der Ruf nach künstlerischer Bildung wird heute allgemein laut. Man will bei der Schule einsetzen und ist einig darüber, daß es sich dabei nicht wieder um Geschichte, sondern um die Kunst selbst handeln müsse.»

44 Warnecke 1902 (wie Anm. 14), S. III.

45 Ebd., S. III: «Die Grundsätze für die unterrichtliche Behandlung von Werken der bildenden Kunst, soweit dieselbe nicht wissenschaftlichen Zwecken dient, sondern auf die Belehrung und den Genuß der heranwachsenden Jugend unserer höheren Schulen sowie des großen bildungsfreundlichen Publikums abzielt, haben in den letzten vierzig bis fünfzig Jahren eine tiefgreifende Wandlung durchgemacht, die, fast könnte man sagen, von einem Extrem zum anderen geführt hat.»

46 Diptmar 1908 (wie Anm. 36), S. 6: «In den Anweisungen für den altsprachlichen Unterricht wird es den Lehrern der bayerischen Gymnasien nahe gelegt, «daß die maßvolle und zweckmäßige Verwendung von wirklich künstlerisch wertvollen Anschauungsmitteln sehr zu empfehlen ist.» Gurliut 1902 (wie Anm. 20), S. 191: «Gerade der Wunsch, dem bedrängten klassischen Unterrichte neue Hilfstruppen zuzuführen und an den vordem im Gymnasium vernachlässigten Werken der antiken Plastik und Architektur zu zeigen, wie reich und unerschöpft Hellas und auch Rom noch geistige Nahrung zu spenden vermögen, gerade diese ästhetische Erwägung ist für die meisten Förderer der Schularchäologie bestimmend. Die getroffenen Auswahlen wollen mehr als Anschauungs-Material sein, sie wollen mit dem Edelsten, was antike Kunst geleistet hat, die künstlerische Empfindung der Knaben wecken, ihr Urteil bilden, ihre Seele veredeln. Deshalb halte man von da ab auch alles künstlerisch Wertlose oder Verderbliche von ihren Augen fern!»

47 Diptmar 1908 (wie Anm. 36), S. 9.

48 Warnecke 1902 (wie Anm. 14), S. IV.

49 Diptmar 1908 (wie Anm. 36), S. 6.

50 Ebd., S. 18.

51 Josef Strzygowski, *Die Bildende Kunst der Gegenwart. Ein Buch für jedermann*, Leipzig 1907, S. 147.

52 Philipp Franck, *Zeichen- und Kunstunterricht*, Frankfurt am Main 1928, S. 31: «Guter Wandschmuck braucht nicht teuer zu sein. Gute Reproduktionen, wie zum Beispiel die Publika-

tionen der Reichsdruckerei sind ganz billig. Für 2–5 Mark kann man hier schon herrliche Nachbildungen nach Dürerschen Kupferstichen und Rembrandtschen Radierungen haben, die den Originalen in nichts nachstehen, ja die einem minderen Originalabdruck oft überlegen sind, weil sie nach besonders guten Abdrücken hergestellt sind. Die farbigen Piper-Drucke geben gute Originale meisterhaft wieder, besser als fast alle Kopien, die man in den Galerien anfertigen sieht.»

53 Anna Brunneemann, «Meisterbilder für das deutsche Haus», in: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 19, 1902/03, Nr. 4, S. 131–133, hier S. 133: «Sie [die kunsterzieherische Tat] erfüllt alle Bedingungen, die unseres Erachtens für so hohe Ziele unerlässlich sind: in praktischer Hinsicht direktes Vermitteln der besten Kunstwerke in vorzüglicher Ausführung bei einer Billigkeit, die sie jedermann zugänglich macht; in theoretischer Hinsicht ein warmes, klares, allgemeinverständliches Erschließen ihres seelischen Gehaltes durch schlicht empfundene Einführungen.»

54 Joseph August Lux, *Der Geschmack im Alltag. Ein Buch zur Pflege des Schönen*, Zweite Auflage, Dresden 1910, S. 124: «Die hochverdienten Meisterbilder, die vom Kunstwart herausgegeben sind, bilden einen Schatz der Anregung und Belehrung, einen Übergang zum Verständnis der Meisterwerke, sie sollen in keinem Arbeiterheim, wo edler Bildungsdrang herrscht, fehlen, aber sie gehören nicht an die Wand, sondern in die Mappe, in die Lade, um von Zeit zu Zeit herausgenommen und eindringlich betrachtet zu werden, in Feierstunden, wo wir das Verhältnis zu den höheren und höchsten Schöpfungen der Kunst sehen und gleichsam künstlerische Hausandacht halten.»

55 Karl Scheffler, «Kultur und Geschmack des Wohnens», in: *Moderne Kultur. Ein Handbuch der Lebensbildung und des guten Geschmacks*. In Verbindung mit Frau Marie Diers, W. Fred, Hermann Hesse, Dr. Georg Lehnert, Karl Scheffler, Dr. Karl Storck herausgegeben von Prof. Dr. Ed. Heyck. Erster Band: Grundbegriffe. Die Häuslichkeit. Stuttgart und Leipzig 1907, S. 149–267, hier S. 251. Vgl. dazu Karl Krumbacher, *Die Fotografie im Dienste der Geisteswissenschaft*, Leipzig 1906, S. 6: «Eine ganz unberechenbare Wirkung für die Verbreitung kunstgeschichtlicher Kenntnisse und Interessen haben die photographischen oder nach Fotografien hergestellten Einzelblätter, wie sie heute in allen Kunststädten und in den meisten Museen verkauft und als «Andenken» oft auch von Leuten mitgenommen werden, die sonst keinen Pfennig für Kunst ausgeben. Auf der kleinste Typus des Einzelblatts, die *Ansichtskarte*, darf nicht unterschätzt werden. Tausende erhalten ihr erste Kenntnis bedeutender Kunstwerke durch eine von Freun-

deshand zugesandte illustrierte Karte, und es ist ein wahres Glück, daß die oft geschmacklosen oder gar scabrösen Postkartenbilder allmählich durch Darstellung schöner Landschaften, Gebäude, Skulpturen und Bilder verdrängt werden.» Hier zitiert nach Thomas Hensel, «Die Medialität der Kunstwissenschaft. Aby Warburg und die Fotografie», in: *Lieber Aby Warburg, was tun mit Bildern. Vom Umgang mit fotografischem Material*, hg. v. Eva Schmidt und Ines Rüttinger, Siegen/Heidelberg 2012, S. 36–54, hier S. 43.

56 Fred, Alfred W., *Die Wohnung und ihre Ausstattung*, Bielefeld und Leipzig 1903 (= Sammlung Illustrierter Monographien 11), S. 138.

57 Georg Dehio, «Deutsche Kunstgeschichte und deutsche Geschichte», in: *Historische Zeitschrift* 100, 1908, S. 473–485, hier S. 475: «Zum mindesten die äußere Bekanntschaft mit Werken der Kunst, alter wie neuer, geht in der heute lebenden Generation in die Breite wie nie. Es ist die moderne Technik, die auch nach dieser Seite hin für unsere Kultur ganz neue Bedingungen

hervorgerufen hat. Eisenbahnen und Fotografie haben den angesammelten Schatz alter Kunst aus seiner örtlichen Gebundenheit gelöst, ihm wie durch ein Wunder gleichsam Überallheit geliehen, sei es, daß wir als Reisende mit leichter Mühe an ihn herankommen, sei es, daß er in der Vervielfältigung durch den Kunstdruck uns ins Haus dringt. Poesien kann man ungelesen lassen; Architekturen, Skulpturen, Bilder und ihre Nachbildungen nicht zu sehen, ist beinahe unmöglich. Der heutige Mensch, mag er wollen oder nicht, er steht unter einer Überschwemmung von Eindrücken dieser Art, und seine größte Sorge müßte sein, in seinem Geiste in dieses Viele, Vielzuviele einigermassen Ordnung zu bringen.»

58 Alfred Lichtwark, *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken*. Nach Versuchen mit einer Schulklass, Sechste Auflage, Berlin 1906, S. 34.

59 Hans Jantzen, *Bilderatlas zur Einführung in die Kunstgeschichte*, Dritte Auflage, Eßlingen 1922, Vorwort [ohne Seitenzählung].