

2.

Kontexte

Contexts



Abb. 1.: Ludwig Emil Grimm: Zeichnender Junge (Detail), 1806, Feder und Pinsel über Bleistift
© Grimm-Sammlung der Stadt Kassel, Hs. 745.

„... dass wir niemals Unterricht im Zeichnen erhalten haben ...“ Bild- und bildungstheoretische Horizonte der Zeichnungen der Brüder Grimm

*„Unser Wissen bildet ein großes System.
Und nur in diesem System
hat das Einzelne den Wert,
den wir ihm beilegen.“¹*

Ludwig Wittgenstein

Wilhelm Grimm: Reflexionen über das Zeichnen

Ludwig Emil Grimm zeichnete 1806 ein bürgerliches Interieur, die Küche in der Wohnung der Familie Grimm in der Marktgasse 17 in Kassel. Am linken Bildrand steht die Mutter, mit Küchenarbeiten an einem Tisch beschäftigt, an dem einer der Söhne schreibt. Ein weiterer Sohn sitzt am Fenster und zeichnet. Die Grafik vermittelt einen Eindruck von der Entstehung der zahlreichen Arbeiten der Brüder Grimm.

Überblickt man die erhaltenen Zeichnungen der Brüder Jacob und Wilhelm Grimm aus den Jahren nach 1791, so geben sie Einblicke in ein ausgesprochen heterogenes Bilderrepertoire: Darstellungen von Schmetterlingen und Raupen, historischen Persönlichkeiten und häusliche Szenen stehen neben Kopien nach berühmten Kunstwerken und orientalischen Motiven sowie einigen Landschaftsdarstellungen. Die Arbeiten bestechen durch eine überaus sorgfältige, oft geradezu professionelle Ausführung.

Von Wilhelm Grimm blieb eine kurze, 1831 verfasste Reflexion über das Zeichnen der Brüder erhalten, in der er drei wesentliche Aspekte herausstellt: zunächst erwähnt Wilhelm Grimm die Quellen für die Zeichnungen, die angelegten biologischen Sammlungen sowie illustrierte Bücher als Vorlagen. Darüber hinaus betont Wilhelm Grimm, es habe für die Brüder keinen Zeichenunterricht gegeben. Angesichts des fehlenden Unterrichts führt Wilhelm Grimm die Zeichenfähigkeiten der Brüder auf ihre „natürliche Anlage“ zurück.²

Die Aussage Wilhelm Grimms über den fehlenden Zeichenunterricht, sollte relativiert werden, denn offenbar spielte der Großvater, Johann Hermann Zimmer (1709–1798),

Kanzleirat in Hanau, eine entscheidende Rolle. Er nahm an den Übungen teil und stellte die Bücher mit den zu kopierenden Vorlagen zur Verfügung.³ Damit übernahm er weitgehend die Rolle eines Lehrers.

Wenn Wilhelm Grimm in seinen Überlegungen jedoch jede Unterweisung negiert, so nähert er die zeichnerische Tätigkeit der in der Zeit der Abfassung des Textes (1831) verbreiteten Vorstellung vom „Genie“ an, das keinen Lehrmeister benötigt. Dennoch gibt Wilhelm Grimm eine Begründung für die gelungenen Zeichnungen: er beruft sich auf „natürliche Anlagen“.

Dass sich in der Argumentation Wilhelm Grimms abzeichnende Spannungsverhältnis von „Genie“ und „Lehre“ weist zurück auf Lessings Auseinandersetzung mit diesem Phänomen in der Mitte des 18. Jahrhunderts, als sich der Geniebegriff zunehmend entfaltete. In einem Rezensionstext aus dem Jahr 1751 spricht z. B. Lessing noch von „Genie haben“ und versteht den Begriff „Genie“ als Eigenschaft eines künstlerischen Menschen, und noch nicht als Existenzform eines ungewöhnlichen, schöpferisch tätigen Menschen jenseits aller Normen.⁴

Am Ende seiner knappen Reflexion über das Zeichnen verleiht Wilhelm Grimm seiner Intention Ausdruck: es geht ihm um „Erkenntnis“, offenbar um Einsicht in weitreichende Zusammenhänge, die auf induktivem Weg am besten durch die Zeichnung, d. h. durch Bilder, und durch verbale Erläuterungen, zu gewinnen seien. Betrachtet man – wie es die folgenden Überlegungen versuchen – die Bilder der Brüder Grimm vor dem kulturellen Horizont ihrer Entstehungszeit, so erlauben sie Einblicke in die sich rapide wandelnde Bedeutung des Bildes im der durch die Aufklärung und die Französische Revolution gekennzeichnete gesellschaftliche Umbruchsituation.

Johann Wolfgang Goethe – eine Parallele?

Zum Vergleich sei auf einen prominenten exemplarischen Fall aus der Generation unmittelbar vor den Brüdern Grimm hingewiesen, auf die prägende Rolle, die Bilder in der Jugend Johann Wolfgang Goethes spielten. In seiner biographischen Schrift „Dichtung und Wahrheit“ schildert Goethe den Umgang mit Bildern in seinem Elternhaus in Frankfurt in den Jahren um 1760 und deren Einfluss auf sein späteres Leben.

Goethe erhielt Zeichenunterricht – „täglich eine Stunde“⁵ – bei dem Frankfurter Kupferstecher Johan Michael Eben (1716–1761), den der Junge allerdings nicht schätzte. Vornehmlich stand das Zeichnen von Gesichtern und anschließend das Kopieren

von Darstellungen bewegter Mimik in den Kupferstichen des französischen Malers Lebrun auf dem Programm.

Eine der Schilderung Goethes verwandte Szene stellt der damals in Frankfurt bekannte Maler Julius Juncker 1752 dar, der sich selbst in der Bildmitte an einer Staffelei zeigt und zugleich die entstehende Zeichnung eines Schülers betrachtet. Der Junge sitzt am Fenster am linken Bildrand und kopiert eine vor ihm stehende Statuette, die Nachbildung einer Statue des Antinoos im Vatikan.⁶



Abb. 2: Julius Juncker: Zeichenunterricht, 1752, Kassel, Staatliche Kunstsammlungen.

Während Goethe die Ausbildung bei dem Kupferstecher Eben als „quälend“ empfand, lobte er seinen Vater Johann Caspar für dessen vorbildliche Kopien von Kupferstichen und sah darin sein Ideal.⁷ Die Bilder fanden sich in den Büchern des Vaters, der über eine Bibliothek mit etwa 2000 Bänden verfügte.⁸ Insbesondere bewunderte Goethe die äußerste Akribie, mit der sein Vater „unermüdlich“ die Blätter seiner umfangreichen Sammlung nachahmte, „indessen wir Kinder von einem Kopf zum andern sprangen und nur die auswählten, die uns gefielen“.⁹

Darüber hinaus übte der Großvater einen erheblichen Einfluss aus, der ebenfalls zahlreiche Bücher, darunter viele illustrierte Reisebeschreibungen, besaß.¹⁰ Hier lernte der junge Goethe vor allem die Kupferstiche kennen, die er in den von Matthäus

Merian gestalteten Büchern wie der „Folio-Bibel“ oder in „Gottfrieds Chronik“, dem 1633 erstmals erschienenen, grundlegenden Werk zur Weltgeschichte, fand. Goethe schreibt, sein „junges Gehirn [sei] schnell genug mit einer Masse von Bildern und Begebenheiten angefüllt [gewesen]“, die verarbeitet werden mussten.¹¹

In Goethes Jugend formten demnach um 1760 Bilder in Verbindung mit belehrenden Worten des Vaters und des Großvaters grundlegende Einstellungen, insbesondere im Hinblick auf seinen späteren Lebensweg. Dies zeigt sich paradigmatisch im Zusammenhang mit seiner Reise nach Italien. Insbesondere hatte der Aufenthalt in Rom für ihn so große Bedeutung, dass er von einer „malattia di Roma“ sprach. Über den Ursprung seiner „römischen Krankheit“ schrieb Goethe in seinen biographischen Reflexionen über „Dichtung und Wahrheit“:

„Innerhalb des Hauses zog meinen Blick am meisten eine Reihe römischer Prospekte auf sich, mit welchen der Vater einen Vorsaal ausgeschmückt hatte, gestochen von einigen geschickten Vorgängern des Piranese [...]. Hier sah ich täglich die Piazza del Popolo, das Coliseo, den Petersplatz, die Peterskirche von außen und innen, die Engelsburg und so manches andere. Diese Gestalten drückten sich tief bei mir ein, und der sonst so sehr lakonische Vater hatte wohl manchmal die Gefälligkeit, eine Beschreibung des Gegenstandes vernehmen zu lassen. [...] Eine kleine Marmor- und Naturaliensammlung, die von dorthier [aus Italien] mitgebracht, zeigte er uns auch manchmal vor [...].“¹²

Kontexte I: Bilderpräsentationen in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts

Eher beiläufig berichtet Goethe darüber hinaus von einem Ereignis in seinem Elternhaus, das den Umgang mit Bildern betrifft. 1755 bis 1756 ließ Goethes Vater die geerbten, benachbarten Häuser im „Hirschgraben“ umbauen. Von der neuen Hängung der Gemälde schreibt Goethe:

„Das Haus war indessen fertig geworden. [...] Das erste was man in Ordnung brachte, war die Büchersammlung des Vaters [...]. Zunächst aber wurden die Gemälde, die sonst in dem alten Hause zerstreut herumgehangen, nunmehr zusammen an den Wänden eines freundlichen Zimmers neben der Studierstube, alle in schwarzen, mit goldenen Stäbchen verzierten Rahmen, symmetrisch angebracht.“¹³



Abb. 3: Rekonstruktion der Hängung der Bilder in Goethes Geburtshaus nach 1756, Frankfurt/M., Goethe-Haus.



Abb. 4: Giovanni Paolo Panini, Roma moderna, um 1755, Boston, Museum of Fine Arts, aus: Katalog der Ausstellung „Roma antica“, Dortmund 1994, München 1994, S. 109.

Mit der *symmetrischen Hängung* folgte Johann Caspar Goethe dem Trend seiner Zeit und rezipierte die Anordnung von Gemälden in den Repräsentationsräumen des Adels. Als prominentes Beispiel sei die von Giovanni Paolo Panini um 1755 für den Grafen Etienne-François de Stainville konzipierte imaginäre Gemäldegalerie mit der Gegenüberstellung von Ansichten des antiken und des zeitgenössischen Rom.

Die Bilder bedecken die gesamten Wandflächen bis zur Decke und stehen hintereinander auf dem Fußboden. Hinzu kommen Kopien von berühmten Statuen wie des „Mose“ von Michelangelo.

Wie intensiv sich die zeitgenössischen Bemühungen um eine angemessene, repräsentative Hängung von Kunstwerken gestalteten, lässt sich an der Neugestaltung der Düsseldorfer Akademiegalerie demonstrieren, die der Gründungsdirektor Lambert Krahe durchführte, als die Werke 1763 nach den Ereignissen des Siebenjährigen Krieges in die Residenzstadt des Kurfürsten Carl Theodor zurückkehrten. Das 1778 erschienene Werk von Nicolas de Pigage und Christian von Mecheln informiert über das Aussehen jeder Wand der Galerie mit den Gemälden, für die Lambert Krahe eine Hängung nach Schulen entwickelt hatte.¹⁴

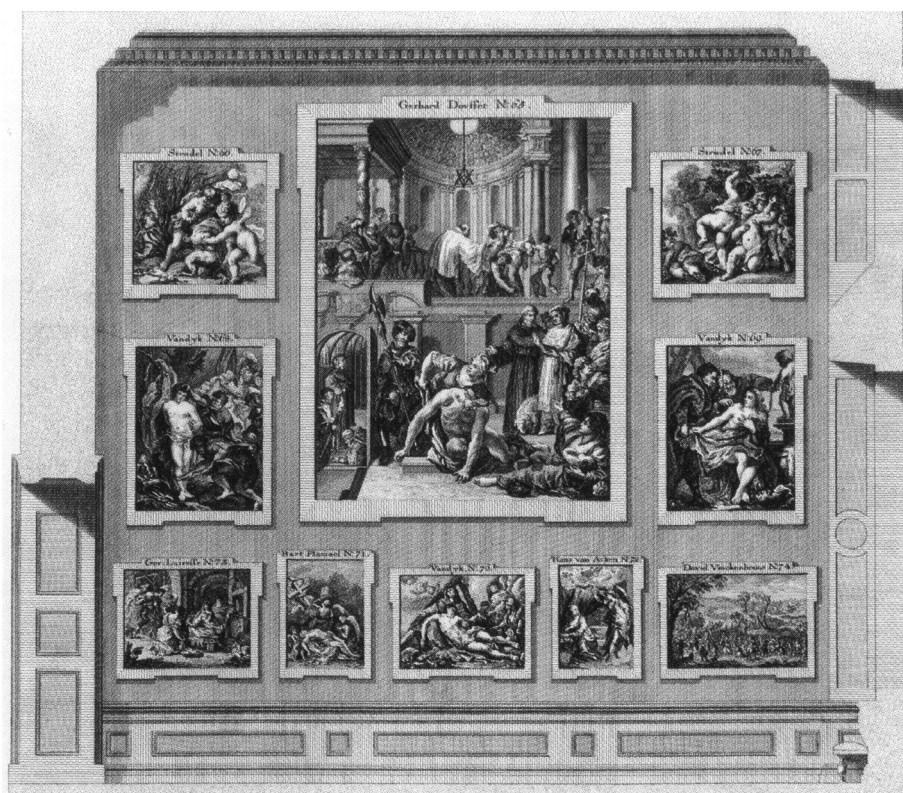


Abb. 5: Nicolas de Pigage, Christian von Mecheln, Gemäldegalerie Düsseldorf / Zweiter Saal, Südwand, 1778, Basel (La Galerie électorale de Dusseldorf ou catalogue raisonné).

Wie sehr derartige Galerien des Adels als Vorbilder für die Sammlungen des aufstrebenden Bürgertums und dessen Statussymbole galten, zeigt die 1780 begonnene Kollektion des Frankfurter Konditors Johann Valentin Prehn (1749–1821), der 332

Gemälde und vor allem ein Miniaturkabinett mit 812 Bildern in seinem Haus präsentierte.¹⁵ Die Miniaturen rezipieren Gemälde flämische und niederländische Gemälde des 17. Jahrhunderts, deutsche Werke der Gegenwart und insbesondere auch zahlreiche Arbeiten aus der zeitgenössischen Frankfurter Kunstszene.



Abb. 6: Miniaturgalerie des Johann Valentin Prehn, 3. Abteilung, nach 1780, Frankfurt/M. Historisches Museum.

Das Haus Grimm folgte offenbar diesem Trend der Präsentation von Bildern – ein später Reflex zeigt sich in einer Zeichnung Herman Grimms, die seinen Vater 1841 in dessen Kasseler Arbeitszimmer zeigt: Die Wände Raumes sind mit Bildern bedeckt, dazu Bücher, vor allem umfangreiche Folianten.



Abb. 7: Herman Grimm, Wilhelm Grimm in seinem Arbeitszimmer, 1841 © Grimm-Sammlung der Stadt Kassel, Hz. 855.

Insgesamt zeigt sich in den Biographien Goethes und der Brüder Grimm ein erheblicher Einfluss des Elternhauses bei der Ausbildung der Zeichenfähigkeiten, die sich auf das Kopieren von Vorlagen unterschiedlichster Herkunft konzentrierten.¹⁶ Eine weitere Parallele darf man – trotz der Unterschiede zwischen der Metropole Frankfurt und den Provinzstädten Steinau und Hanau – in der sozialen Schicht sehen, der die Familien angehörten.

Der geschilderte Umgang mit Bildern vollzog sich in der zunehmend an Bedeutung gewinnenden privilegierten bürgerlichen Oberschicht, die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die Ideale und Statussymbole des Adels, vor allem die Hinwendung zur Kunst, übernahm und an die folgende Generation weitergab.¹⁷ Das bedeutet zugleich, dass die Relevanz der Bilder im Horizont der bürgerlichen Gesellschaft erheblich zunahm. Die Zeichnungen der Brüder Grimm entstanden in dieser Zeit des Umbruchs und markieren den Beginn jugendlichen Zeichnens unter völlig neuen Prämissen. Daher erscheint es angeraten, sowohl nach jenen Bildern zu fragen, die die alltäglichen zeitgenössischen Lebensformen prägten, als auch die theoretischen Hintergründe des Phänomens *Bild* in dieser Zeit zu beleuchten.

Kontexte II: Bänkelsänger und Welttheater



Abb. 8: Christian Wilhelm Ernst Dietrich, Die Bänkelsänger, um 1740, Radierung.



Abb. 9: Daniel Chodowiecki, Der Unterricht der Kinder, 1774, aus: Bernhard Basedow, „Elementarwerk“.

In der alltäglichen Bilderwelt der Brüder Grimm gab es mehrere bedeutende Komplexe, in denen Bilder und die mit ihnen verbundene Generierung von Wissen eine zentrale Rolle spielten: Weit verbreitet waren in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts

die umherziehenden Bänkelsänger, die Bildersammlungen mit der Darstellung von Neuigkeiten oder schaurigen Geschichten zeigten und mit Texten und Liedern erläuterten. Zu der hier fassbaren Bilderpräsentation gehörte der fest installierte Mediator, der die Bilder erläuterte.

Ganz ähnlich wie ein Bänkelsänger agiert 1774 der Lehrer in Daniel Chodowieckis Schilderung eines Klassenraumes, dessen Wände vollständig mit Bildern für den Unterricht bedeckt sind: Das Bild und das (gesprochene) Wort sind auch hier die entscheidenden Medien der Unterweisung.

Den zweiten großen Bereich der Wissensvermittlung durch Bilder stellen die großen Sammelwerke seit dem 16. Jahrhundert dar, die in der Zeit der Brüder Grimm die Bildung und Wissen in die Familien des privilegierten Bürgertums trugen. Dazu zählen u. a. Abraham Ortelius' geographisches Kartenwerk „Theatrum orbis“ aus dem Jahr 1570 oder Boissards „Theatrum vitae humanae“, das zwanzig Jahre später erschien. Auf Ortelius' Werk bauten die Städteansichten von Frans Hogenberg und Georg Braun auf, die zwischen 1572 und 1617 in ihrem Band „Civitates Orbis Terrarum“ ca. 600 Städteansichten publizierten. Ab 1642 folgte Matthäus Merians monumentales Werk „Topographia Germaniae“. Derartige Kompilationen waren weit verbreitet und übten daher auch auf die Brüder Grimm einen nicht unbedeutenden Einfluss aus.

Wenn sich für derartige Sammelwerke der Begriff „Theatrum“ etabliert hatte, so ist dies nur vor dem Hintergrund der Vorstellung zu verstehen, die Welt sei ein „Theater“. Der Theaterbegriff reflektierte allerdings nicht mehr nur den mittelalterlichen *vanitas*-Gedanken von der Nichtigkeit der Welt, sondern bezeichnete auch die Gesamtheit der Erscheinungen – der Begriff „Theater“ wurde zur Metapher der Speicherung von Wissen.

Eine zukunftsweisende Theorie der Theatermetapher im Sinne einer Speicherung und Generierung von Wissen entwickelte Giulio Camillo (1480–1544) mit seiner höchst umfangreiche Stoffsammlungen. 1530 erschien seine Schrift „Il Teatro della Sapientia“ und – postum – 1550 sein Traktat „L'Idée del Teatro“.¹⁸ Um das von ihm in diesen Schriften zusammengetragene Wissen anschaulich zu strukturieren, gliederte Camillo es nach dem Modell des Theaters.

In Anlehnung an Vitruv baute er ein – nicht erhaltenes – hölzernes Theater mit sieben Rängen. Der Besucher befand sich aber nicht auf den halbrund geführten Rängen, sondern im Bereich der Bühne anstelle der Schauspieler. Auf den Rängen gab es zahlreiche Bilder, die Wissen repräsentierten, das – wie Camillo ausführte –

auf „Salomos sieben Säulen der Weisheit“ basierte. Dabei waren die sieben Ränge jeweils einzelnen Wissensgebieten der Natur, der Technik mit der Präsentation von Windmühlen und Brücken oder der menschlichen Seele vorbehalten und spiegelten den angenommenen hierarchischen Aufbau der Welt wider.

Die Wissensbestände wurden durch Emblemata repräsentiert, die vor allem aus dem „Corpus Hermeticum“ mit Darstellungen der Mythologie oder aus der Kabbala stammten. Außerdem integrierte Camillo dieses gesamte Spektrum in einen kosmischen Kontext, denn die sieben Ränge gliederte er in ebenso viele Abschnitte, die sich auf die (damals bekannten) Planeten bezogen. Entscheidend ist, dass der Betrachter der Ränge – in der Position des Akteurs auf der Bühne – die gesehenen Bilder kombinieren und in eigene Ordnungen überführen musste, Prozesse, die Camillo „produzione“ und „creazione“ nannte.¹⁹

Seit der antiken römischen Rhetorik war die Bedeutung des Bildes als Medium des Gedächtnisses bekannt – insbesondere Cicero entwickelte die Vorstellung des Gedächtnisses als Ansammlung von Orten, an denen Bilder aufbewahrt seien.²⁰ Augustin vertrat eine ähnliche Position, wenn er meinte, das Gedächtnis bewahre die Dinge nach ihrer sinnlichen Wahrnehmung auf, bereit für die Erinnerung.²¹

Auf diesen antiken Grundlagen aufbauend, gelang Giulio Camillo mit Hilfe der Struktur des Theaters ein erstaunliches Gedächtnismodell, indem der Benutzer seines „Theatro della Sapiientia“ die Bilder und das in ihnen gespeicherte Wissen zu einem eigenen Gesamtgefüge verknüpft und darüber hinaus neues Wissen generiert.²² Gedächtnis und Wissen werden nicht „gespeichert“, sondern gemäß dem „Modell Theater“ räumlich inszeniert.

In den Debatten um die Funktion des Gedächtnisses vollzog der englische Mediziner und Philosoph Robert Fludd (1574–1637) einen entscheidenden Schritt, indem er zwar ebenfalls das Theater, genauer: Shakespeares „Globe Theater“, als Modell für die Inszenierung des Gedächtnisses annahm. Allerdings fand das Spektakel des Erinnerens nicht wie bei Camillo auf einer Bühne statt, sondern im Kopf des Menschen vor einem postulierten „oculus imaginationis“ – der Mensch als Regisseur von Wahrnehmung und Erinnerung.²³

Bilder – Texte – Gedächtnis: Johann A. Comenius

In der folgenden Generation erreichte die Debatte um das Gedächtnis mit dem epochalen Werk „Orbis pictus“ des Johann Amos Comenius (1592–1670), erschien 1658 in Nürnberg, die Dimension der Erziehung. In der Tradition der großen Welttheater-Präsentationen stellte Comenius für die Ausbildung der Kinder und Jugendlichen zahlreiche, von Holzschnitten illustrierte Texte zu einer umfassenden Schilderung aller Wissensgebiete – Himmel und Erde, religiöse Aspekte, Pflanzen- und Tierwelt, Tugenden und Laster, soziale Aspekte der menschlichen Gemeinschaft u. a. – zusammen.²⁴

Im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts gab es für Lehrzwecke nur Comenius' konkurrenzlosen „Orbis pictus“. Johann Wolfgang Goethe erinnerte sich an die Lehrmethoden in seiner Kindheit: „Man hatte zu der Zeit noch keine Bibliotheken für Kinder veranstaltet. [...] Außer dem Orbis pictus des Amos Comenius kam uns kein Buch dieser Art in die Hände [...].“²⁵ Das Werk des böhmischen Theologen und Bischofs der Böhmisches Brüderunität fand mit Übersetzungen in 18 Sprachen weite Verbreitung und erlebte fast 200 Auflagen.²⁶ Angesichts der Bedeutung des Buches darf man annehmen, dass es nicht nur Goethe, sondern auch die Brüder Grimm nutzten.

Die zahlreichen Aspekte, die sich in Comenius' Werk in Bild und Text in additiver Weise manifestieren und über die Sinne in das Gehirn gelangen, finden sich im Gedächtnis zusammen: „[...] Die Gedächtnis unter dem Hinterhaupt / verwahret alle Sachen und langt sie wieder hervor [...].“²⁷

Der beigefügte, erläuternde Holzschnitt verbindet mehrere Vorbilder und folgt einer bemerkenswerten Tradition: Im Zentrum des Bildfeldes erscheint ein nach rechts gewandter menschlicher Kopf mit abgenommener Schädelkalotte, so dass der Blick des Betrachters auf das Gehirn fällt. Ziffern markieren die Funktionen der einzelnen Areale des Gehirns, die für „Gedächtnis“, „Einbildungskraft“ und „Empfindnis“ zuständig sind.

Diese Darstellung zitiert offenbar eine anatomische Studie, wie sie sich z. B. in dem Werk des Andreas Vesalius „De humani corporis fabrica“ (1543) mit einem vergleichbaren Blick auf den aufgeschnittenen Schädel findet. Die Partien des Gesichtes und des Halses orientieren sich demgegenüber an antiken Münzporträts, wie sie vielfach publiziert und auch von den Brüdern Grimm rezipiert wurden.



Abb. 10: Comenius, Darstellung des Gehirns, „Orbis sensualium pictus“, Taf. 49 (Sensûs externi et interni / Euserliche und innerliche Sinnen), 1658.

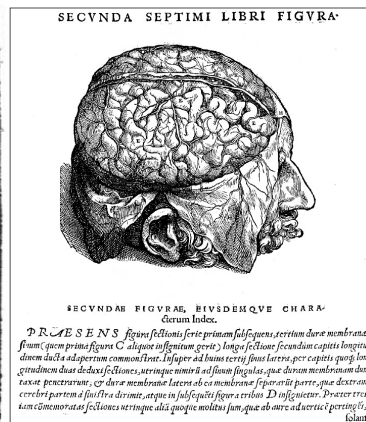


Abb. 11: Andreas Vesalius, Darstellung des Gehirns – „De humani corporis fabrica libri septem“, 1543, Taf. 606, U. S. National Library of Medicine, Bethesda, Maryland.

Den Kopf umgeben in Comenius' Schädelabbildung die Darstellungen der fünf Sinne durch die isolierten Körperteile Auge, Ohr, Zunge, Nase und Hand. Das gesamte Ensemble entfaltet sich vor einem im Hintergrund aufgespannten Tuch.²⁸

Comenius' methodische Überlegungen in seinem Werk „Orbis pictus“ weisen auch auf die Notwendigkeit von Aufmerksamkeit und Motivation der Schüler hin, wobei dem Bild eine besondere Bedeutung zukommt. Deshalb empfiehlt Comenius das Kopieren von Bildern:

„IV. Man soll auch ihnen zulassen / die Gemähle mit der Hand nachzumahlen / so sie Lust darzu haben; ja / so sie keinen haben / muß man ihnen Lust darzu machen: Erstlich darum / damit sie dadurch gewöhnen / einem Ding recht nachzusinnen und darauf scharff Achtung zu geben; dann auch / abzumerken die Ebenmaß der Dinge / in Gegeneinanderhaltung derselben; Endlich / die Hände geübt und färtig zu machen / welches zu vielen gut ist.“²⁹

Comenius' Werk markiert eine wichtige Position in der Debatte um die Bedeutung des Bildes im 18. Jahrhundert, insbesondere durch Präsentation divergierender visueller Eindrücke, die das Gedächtnis auf Abruf speichert und dergestalt „Wissen“ generiert.³⁰ Insgesamt steht damit die Vorstellung von der beherrschenden Rolle des Bildes in der Lebenswelt der Brüder Grimm ebenso wie in ihrer Erziehung in einem klar zu konturierenden Horizont.

Neuorientierung des Zeichenunterrichts in der Jugendzeit der Brüder Grimm

In den Jugendjahren der Brüder Grimm kam es über die Rezeption des Comenius-Werkes hinaus zu weitreichenden Neuerungen des Zeichenunterrichts. 1774 publizierte Johann Bernhard Basedow (1724–1790) sein viel beachtetes „Elementarwerk“, eine Sammlung von Bildern mit kurzen erläuternden Texten zu einer Fülle von Phänomenen der damaligen Lebenswelt, die vielfach an die Struktur des „Orbis pictus“ von Comenius erinnert.³¹ Basedow folgte 1771 dem Ruf des Fürsten Leopold III. Friedrich Franz nach Dessau.

Das Zeichnen erachtet Basedow als wesentlichen Bestandteil der Erziehung. Auch für ihn ist das Kopieren, nicht zuletzt das ausführlich beschriebene Durchpauken, die entscheidende Methode, zu der aber auch die „Bilder in der Camera obscura“ kommen. Wenn auch das Kopierwesen im Fokus der Überlegungen Basedows stehen, so findet sich doch ein bemerkenswerter, über Comenius hinausgehender Hinweis auf die zeichnerischen Aktivitäten der Schüler nach exzessiven, „vom Leichterem zum Schwereren“ führenden Übungen: „Zuletzt lasse man sie einige Versuche im Erfinden und Anordnen machen usw.“³² Hier erscheint durchaus ein zukunftsweisender Aspekt, der sich weder in Comenius' Kopierübungen nach Vorlagen, noch in Rousseaus Erziehungsroma „Émile“ aus dem Jahr 1762 mit der strikten Naturbeobachtung als Grundlage des Zeichnens der Kinder findet.³³



Abb. 12: Christian Heinrich Wolke, Denklehrzimmer, 1805, aus: Schiffler, „Lesemaschinen“, S. 145.

In Dessau baute Basedow mit Christian Heinrich Wolke im Auftrag Fürst Leopolds III. ab 1774 das *Philanthropinum* auf, ein Bildungsinstitut, das nicht mehr nur jungen Adligen, sondern auch den Söhnen wohlhabender Bürger offenstand.³⁴ Im Palais Dietrich in Dessau entwarf Christian Heinrich Wolke das „Denklehrzimmer“, das er 1805 publizierte.³⁵ Wortbilder und mathematische Aufgaben bedecken die Wände, während im Raum selbst physikalische Apparaturen und Instrumente sowie Globen und zahlreiche weitere Gegenstände zum Lernen und Experimentieren bereit stehen. Blickt man aus den Fenstern, so sieht man Volieren zum Studium der Vögel. Hier wird nicht in strenger Weise Wissen „gelehrt“, sondern die Schüler können selbständig die Angebote nutzen und nach eigenen Vorstellungen kombinieren – wie in Camillos „Theatro“.

In diesem skizzierten Horizont einer sich wandelnden Bildungstheorie entstanden die Zeichnungen der Brüder Grimm. Der Blick auf die scheinbar unverbunden nebeneinander existierenden Arbeiten mit den unterschiedlichsten Motiven zeigt ein breites Spektrum des Wissens, das sich durch diese Arbeiten den Zeichnern erschloss und im Gedächtnis formierte.

1786, im Geburtsjahr Wilhelm Grimms, erörterte Kant in der *Berlinischen Monatsschrift* wegweisend das Verhältnis von Bild, Wahrnehmung, Bedeutung und Orientierung:

„Was heisst: Sich im Denken orientieren? – Wir mögen unsere Begriffe noch so hoch anlegen und dabei noch so sehr von der Sinnlichkeit abstrahieren, so hängen ihnen doch noch immer bildliche Vorstellungen an, deren eigentliche Bestimmung es ist, sie, die sonst nicht von der Erfahrung abgeleitet sind, zum Erfahrungsgebrauche tauglich zu machen. Denn wie wollten wir auch unseren Begriffen Sinn und Bedeutung verschaffen, wenn ihnen nicht irgendeine Anschauung [...] untergelegt würde? Wenn wir hernach von dieser konkreten Verstandeshaltung die Beimischung der Bides, zuerst der zufälligen Wahrnehmung durch Sinne, dann so gar die reine sinnliche Anschauung überhaupt, weglassen: so bleibt jener reine Verstandesbegriff übrig, dessen Umfang [...] eine Regel des Denkens überhaupt enthält.“³⁶

Vor diesem Hintergrund kristallisiert sich die Intention der Zeichentätigkeit der Brüder Grimm heraus: Ein Bild der „Welt“ entstand durch das Zeichnen und ermöglichte Orientierung in Lebensformen.

Kunibert Bering

“... that we never received Lessons in Drawing ...” Theoretical Horizons of Image and Education of the Drawings by the Brothers Grimm

*“Our knowledge forms a large system.
And only in this system
does the individual have the value
that we attach to it.”¹*

Ludwig Wittgenstein

Wilhelm Grimm: Reflections on drawing

In 1806 Ludwig Emil Grimm drew a bourgeois interior, the kitchen in the Grimm family's flat at Marktgasse 17 in Kassel. At the left edge of the picture the mother is standing, busy with kitchen work at a table where one of the sons is writing. Another son is sitting at the window and drawing. The drawing gives an impression of the creation of the numerous works by the Grimm brothers (Fig. 1: Ludwig Emil Grimm, Drawing Boy (Detail), 1806, Pen and brush over pencil © Grimm-Sammlung der Stadt Kassel, Hz. 745).

A survey of the surviving drawings by the brothers Jacob and Wilhelm Grimm from the years after 1791 provides insights into a decidedly heterogeneous pictorial repertoire: depictions of butterflies and caterpillars, historical figures and domestic scenes are juxtaposed with copies of famous works of art and oriental motifs as well as a few landscape depictions. The works are captivating because of their extremely careful, often downright professional execution.

Wilhelm Grimm's short reflection on the brothers' drawing, written in 1831, has survived, in which he highlights three essential aspects: firstly, Wilhelm Grimm mentions the sources for the drawings, the biological collections created and illustrated books as models.

Three aspects seem remarkable: first of all, Wilhelm Grimm mentions the sources for the drawings, the biological collections created and illustrated books as models. Furthermore, Wilhelm Grimm emphasizes that the brothers had no drawing lessons.

In view of the lack of instruction, Wilhelm Grimm attributes the brothers' drawing abilities to their "natural disposition".²

Wilhelm Grimm's statement about the lack of drawing lessons should be put into perspective, because apparently their grandfather, Johann Hermann Zimmer (1709–1798), a chancellor in Hanau, played a decisive role. He took part in the exercises and provided the books with the templates to be copied.³ In this way, he largely assumed the role of a teacher.

However, when Wilhelm Grimm negates any instruction in his reflections, he brings the drawing activity closer to the idea of the "genius", widespread at the time the text was written (1831), who does not need a teacher. Nevertheless, Wilhelm Grimm gives a reason for the successful drawings: he refers to "natural predispositions".

The tension between "genius" and "apprenticeship" that emerges in Wilhelm Grimm's argumentation points back to Lessing's examination of this phenomenon in the middle of the 18th century, when the concept of genius was increasingly developing. In a review text from 1751, for example, Lessing still speaks of "having genius" and understands the term "genius" as a quality of an artistic person, and not yet as a form of existence of an unusual, creatively active person beyond all norms.⁴

At the end of his brief reflection on drawing, Wilhelm Grimm expresses his intention: he is concerned with "knowledge", apparently with insight into far-reaching connections that can best be gained inductively through drawing, i. e. through pictures, and through verbal explanations. If – as the following considerations attempt to do – the Grimm brothers' pictures are viewed against the cultural horizon of their time of origin, they allow insights into the rapidly changing significance of the picture in the social upheaval marked by the Enlightenment and the French Revolution.

Johann Wolfgang Goethe – a parallel?

For comparison, we should point to a prominent exemplary case from the generation immediately before the Brothers Grimm, to the formative role that pictures played in Johann Wolfgang Goethe's youth. In his biographical writing "Dichtung und Wahrheit" (Poetry and Truth), Goethe describes his contact with pictures in his parental home in Frankfurt in the years around 1760 and their influence on his later life.

Goethe received drawing lessons – “one hour every day”⁵ – with the Frankfurt engraver Johan Michael Eben (1716–1761), whom the boy, however, did not appreciate. The main focus was on drawing faces and then copying representations of moving facial expressions in the copperplate engravings of the French painter Lebrun.

A scene related to Goethe’s description is depicted by the painter Julius Juncker in 1752, who was well known in Frankfurt at the time. He shows himself in the center of the picture at an easel and at the same time looks at the drawing of a pupil that is being created. The boy sits at the window on the left edge of the picture and copies a statuette standing in front of him, a replica of a statue of Antinous in the Vatican (Fig. 2: Julius Juncker, Zeichenunterricht, 1752, Kassel, Staatliche Kunstsammlungen).⁶

While Goethe found his training with the engraver Eben “torturous”, he praised his father Johann Caspar for his exemplary copies of engravings and saw in them his ideal.⁷ The pictures were found in the books of the father who had a library with about 2000 volumes.⁸ In particular, Goethe admired the extreme meticulousness with which his father “tirelessly” imitated the sheets of his extensive collection, “while we children jumped from one head to the other and selected only those that pleased us”.⁹

In addition, considerable influence was exerted by his grandfather, who also owned numerous books, including many illustrated travelogues.¹⁰ Here the young Goethe became acquainted above all with the copperplate engravings he found in the books designed by Matthäus Merian such as the “Folio Bible” or in “Gottfried’s Chronicle”, the fundamental work on world history first published in 1633. Goethe wrote that his “young brain [was] quickly enough filled with a mass of images and incidents” that had to be processed.¹¹

Accordingly, in Goethe’s youth around 1760, pictures in conjunction with instructive words from his father and grandfather formed fundamental attitudes, especially with regard to his later path in life. This is paradigmatically shown in connection with his journey to Italy. In particular, the stay in Rome had such great significance for him that he spoke of a “malattia di Roma”. In his biographical reflections on “Poetry and Truth”, Goethe wrote about the origin of his “Roman illness”:

“Inside the house, my gaze was most attracted by a series of Roman engravings with which my father had decorated a vestibule, engraved by some skilful predecessors of Piranese [...]. Here I saw daily the Piazza del Popolo, the Coliseo, St. Peter’s Square, St. Peter’s Church from the outside and inside, Castel Sant’Angelo and many other things. These figures made a deep impression on me, and my father,

*who was usually very laconic, sometimes had the good grace to give a description of the object. [...] He also sometimes showed us a small collection of marble and natural objects brought from there (Italy) [...].*¹²

Contexts I: Image presentations in the 2nd half of the 18th century

Rather casually, Goethe also reports on an event in his parental home that concerns the handling of pictures. From 1755 to 1756 Goethe's father had the neighboring houses he had inherited in "Hirschgraben" rebuilt. Of the new hanging of the paintings Goethe writes: "Meanwhile, the house was finished. [...] The first thing to be put in order was the father's collection of books [...]. First of all, however, the paintings, which had otherwise been scattered around the old house, were now hung together on the walls of a friendly room next to the study, all in black frames decorated with small golden sticks"¹³ (Fig. 3: Reconstruction of the hanging of the pictures in Goethe's birthplace after 1756, Frankfurt/M., Goethe-Haus / Fig. 4: Giovanni Paolo Panini, Roma moderna, about 1755, Boston, Museum of Fine Arts, from: Catalogue of the exhibition "Roma antica", Dortmund 1994, Munich 1994, p. 109).

With the symmetric hanging, Johann Caspar Goethe followed the trend of his time and adopted the arrangement of paintings in the representative rooms of the nobility. A prominent example is the imaginary picture gallery conceived by Giovanni Paolo Panini around 1755 for Count Etienne-François de Stainville, with its juxtaposition of views of ancient and contemporary Rome. The paintings cover the entire wall surfaces up to the ceiling and stand one behind the other on the floor. In addition, there are copies of famous statues such as Michelangelo's "Moses".

The intensity of contemporary efforts to hang works of art in an appropriate, representative manner can be demonstrated by the redesign of the Düsseldorf Academy Gallery, which was carried out by the founding director Lambert Krahe when the works returned to the residence of Elector Carl Theodor in 1763 after the events of the Seven Years' War. Published in 1778, this work by Nicolas de Pigage and Christian von Mecheln provides information on the appearance of each wall of the gallery with the paintings, for which Lambert Krahe had developed a hanging technique by school (Fig. 5: Nicolas de Pigage, Christian von Mecheln: Gemäldegalerie Düsseldorf / Second Hall – South Wall, 1778, Basel (La Galerie électorale de Dusseldorf ou catalogue raisonné)).¹⁴

The extent to which such galleries of the nobility were regarded as models for the collections of the aspiring bourgeoisie and its status symbols is shown by the collection of the Frankfurt confectioner Johann Valentin Prehn (1749–1821), begun in 1780, who presented 332 paintings and above all a miniature cabinet with 812 pictures in his house.¹⁵ The collection of miniatures comprise Flemish and Dutch paintings of the 17th century, German works of the present and in particular also numerous works from the contemporary Frankfurt art scene (Fig. 6: Miniature Gallery of Johann Valentin Prehn, 3rd Section, after 1780, Frankfurt/M. Historisches Museum).

The House of Grimm evidently followed this trend of presenting pictures – a later reflex can be seen in a drawing by Hermann Grimm showing his father in his Kassel study in 1841: The walls of the room are covered with pictures, along with books, especially extensive folios (Fig. 7: Herman Grimm, Wilhelm Grimm in his study, 1841 © Grimm-Sammlung der Stadt Kassel, HZ. 855).

Overall, the biographies of Goethe and the Brothers Grimm reveal a considerable influence of the parental home in the formation of drawing skills, which focused on copying originals from a wide variety of sources.¹⁶ Another parallel – despite the differences between the metropolis of Frankfurt and the provincial towns of Steinau and Hanau – can be seen in the social class to which the families belonged.

The way of dealing with pictures described above took place in the increasingly important privileged bourgeois upper class, which in the second half of the 18th century adopted the ideals and status symbols of the nobility, above all the turn to art, and passed them on to the next generation.¹⁷ At the same time, this means that the significance of pictures within the horizon of bourgeois society increased considerably. The drawings of the Brothers Grimm were created in this time of upheaval and mark the beginning of youthful drawing under completely new conditions. Therefore, it seems advisable to look at those images that shaped everyday contemporary lifestyles and to shed light on the theoretical background of the phenomenon of the image in this period.

Contexts II: Ballad singers and world theatre

In the everyday imagery of the Brothers Grimm, there were several significant complexes in which pictures and the generation of knowledge associated with them played a central role: Widespread in the 2nd half of the 18th century were the wandering ballad singers, who displayed collections of pictures depicting news or scary stories

and explained them with texts and songs. This presentation of pictures invariably included a mediator who explained the pictures (Fig. 8: Christian Wilhelm Ernst Dietrich, *The Ballad Singers*, c. 1740, Etching / Fig. 9: Daniel Chodowiecki, *The teaching of the children*, 1774, from: Johann Bernhard Basedow 1909).

In 1774, the teacher in Daniel Chodowiecki's depiction of a classroom whose walls are completely covered with pictures for instruction acts very much like a balladeer: Here, too, the image and the (spoken) word are the essential media of instruction.

The second major area of imparting knowledge through pictures is represented by the large compilations of books since the 16th century, which carried education and knowledge into the families of the privileged bourgeoisie in the time of the Brothers Grimm. These include Abraham Ortelius' geographical map work "*Theatrum orbis*" from 1570 or Boissard's "*Theatrum vitae humanae*", which appeared twenty years later. Ortelius' work was the basis for the city views by Frans Hogenberg and Georg Braun, who published about 600 city views in their volume "*Civitates Orbis Terrarum*" between 1572 and 1617. Matthäus Merian's monumental work "*Topographia Germaniae*" followed from 1642. Such compilations were widespread and therefore also exerted a significant influence on the Brothers Grimm.

If the term "*theatrum*" had become established for such compilations, this can only be understood against the background of the idea that the world was a "theater". However, the concept of theater no longer merely reflected the medieval "*vanitas*" idea of the world's nothingness, but also denoted the totality of appearances – the term "theater" became a metaphor for the storage of knowledge.

A pioneering theory of the theater metaphor in the sense of the storage and generation of knowledge was developed by Giulio Camillo (1480–1544) with his highly comprehensive collections of material. His written work "*Il Theatro della Sapiientia*" appeared in 1530 and his treatise "*L'Idea del Theatro*" posthumously in 1550.¹⁸ In order to clearly structure the knowledge he had gathered in these writings, Camillo structured it according to the model of the theatre.

Following Vitruvius, he built a wooden theater – which has not survived – with seven tiers. However, the visitor was not on the semi-circular tiers, but in the area of the stage instead of the actors. On the tiers there were numerous pictures representing knowledge, which – as Camillo explained – was based on "Solomon's seven pillars of wisdom". The seven tiers were each reserved for individual areas of knowledge

of nature, for technology with the presentation of windmills and bridges or for the human soul and reflected the assumed hierarchical structure of the world.

The bodies of knowledge were represented by emblemata, which came mainly from the “Corpus Hermeticum” with representations of mythology or from the Kabbalah. Moreover, Camillo integrated this entire spectrum into a cosmic context, for he divided the seven tiers into just as many sections that referred to the (then known) planets. Crucially, the viewer of the tiers – in the position of the actor on stage – had to combine the images he saw and transfer them into his own orders, processes that Camillo called “produzione” and “creazione”.¹⁹ Since ancient Roman rhetoric, the importance of the image as a medium of memory was well known – Cicero in particular developed the idea of memory as a collection of places where images were kept.²⁰ Augustine took a similar position when he said that memory preserves things after their sensual perception and keeps them ready for recollection.²¹

Building on these ancient foundations, Giulio Camillo succeeded in creating an astonishing memory model with the help of the structure of the theater, in that the user of his “Theatro della Sapiientia” links the images and the knowledge stored in them to form an overall structure of their own and also generates new knowledge.²² Memory and knowledge are not “stored” but spatially staged according to the “theater model”.

In the debates about the function of memory, the English physician and philosopher Robert Fludd (1574–1637) took a decisive step by also adopting the theater, or more precisely Shakespeare’s “Globe Theatre”, as a model for the staging of memory. However, the spectacle of remembering did not take place on a stage, as it did with Camillo, but in the human head in front of a postulated “oculus imaginationis” – the human being as director of perception and memory.²³

Images – texts – memory: Johann A. Comenius

In the following generation, the debate about memory reached the dimension of education with the epochal work “Orbis pictus” by Johann Amos Comenius (1592–1670), published in Nuremberg in 1658. In the tradition of the great world theater presentations, Comenius compiled numerous texts illustrated by woodcuts into a comprehensive account of all areas of knowledge – heaven and earth, religious aspects, plant and animal life, virtues and vices, social aspects of the human community, etc. – for the education of children and young people.²⁴

In 17th and 18th century Europe, only Comenius' unrivalled "Orbis pictus" was available for teaching purposes. Johann Wolfgang Goethe recalled the teaching methods of his childhood: "At that time, libraries had not yet been organized for children. [...] Apart from Amos Comenius' Orbis pictus, no book of this kind came into our hands [...]"²⁵ The work of the Bohemian theologian and bishop of the Bohemian Brotherhood was widely read, with translations into 18 languages and almost 200 editions.²⁶ Given the importance of the book, one may assume that not only Goethe but also the Brothers Grimm used it.

The numerous aspects that manifest themselves in Comenius' work in image and text in an additive manner and reach the brain via the senses come together in memory: "[...] The memory under the occiput / stores all things and brings them up again [...]"²⁷ The accompanying explanatory woodcut combines several models and follows a remarkable tradition: in the center of the picture field appears a human head facing to the right with the skull bone removed, so that the viewer's eyes fall on the brain. Numbers mark the functions of the individual areas of the brain responsible for "memory", "imagination" and "sensation" (Fig. 10: Comenius, Illustration of the brain, "Orbis sensualium pictus", pl. 49 (Sensûs externi et interni / Euserliche und innerliche Sinnen), 1658 / Fig. 11: Andreas Vesalius, Illustration of the brain, "De humani corporis fabrica libri septem", 1543, Taf. 606 – U. S. National Library of Medicine, Bethesda, Maryland).

This depiction obviously quotes an anatomical study such as that found in the work of Andreas Vesalius "De humani corporis fabrica" (1543) with a comparable view of the cut open skull. The parts of the face and neck, on the other hand, are based on ancient coin portraits, as they were published many times and also adopted by the Brothers Grimm.

Surrounding the head in Comenius' depiction of the skull are the representations of the five senses through the isolated body parts of eye, ear, tongue, nose and hand. The entire ensemble unfolds in front of a cloth stretched out in the background.²⁸

Comenius' methodological considerations in his work "Orbis pictus" also point to the need for attention and motivation of the pupils, whereby the picture has a special significance. This is why Comenius recommends copying pictures:

"IV. They should also be allowed to copy the paintings by hand if they feel like it; indeed, if they have no inclination to do it, they must be made to feel like it: First of all, so that they may thereby be accustomed to reflect on a thing and pay sharp

attention to it; then also to notice the symmetry of things in their juxtaposition; finally, to make their hands practiced and strong, which is good for many uses.”²⁹

Comenius’ work marks an important position in the debate about the significance of the image in the 18th century, especially through the presentation of divergent visual impressions that memory stores on demand and thus generates “knowledge”.³⁰ All in all, the idea of the dominant role of the image in the life of the Brothers Grimm as well as in their education stands in a clearly contourable horizon.

Reorientation of drawing lessons in the youth of the Brothers Grimm

In the youth years of the Brothers Grimm, far-reaching innovations emerged in drawing instruction beyond the reception of Comenius’ work. In 1774, Johann Bernhard Basedow (1724–1790) published his highly regarded “Elementarwerk”, a collection of pictures with short explanatory texts on a wealth of phenomena from the world of life at the time, which in many cases recalls the structure of Comenius’ “Orbis pictus”.³¹ In 1771, Basedow followed the call of Prince Leopold III Friedrich Franz to Dessau.

Basedow considered drawing to be an essential part of education. For him, too, copying, not least the tracing described in detail, is the decisive method, but “pictures in the camera obscura” also come into play. Even though copying is in the focus of Basedow’s reflections, there is a remarkable reference, going beyond Comenius, to the pupils’ drawing activities after excessive exercises leading “from the easier to the harder”: “Finally, let them make some attempts at inventing and arranging, etc.”³²

Here, a forward-looking aspect appears that is not found in Comenius’ copying exercises from templates, nor in Rousseau’s educational novel “Émile” from 1762 with its strict observation of nature as the basis for children’s drawing.³³

In Dessau, together with Christian Heinrich Wolke, Basedow built the Philanthropinum from 1774 onwards on behalf of Prince Leopold III, an educational institute that was no longer only open to young noblemen but also to the sons of wealthy citizens.³⁴ In the Palais Dietrich in Dessau, Christian Heinrich Wolke designed the “Denklehrzimmer”, which he published in 1805.³⁵ Word pictures and mathematical problems cover the walls, while in the room itself there are physical apparatuses and instruments as well as globes and numerous other objects for learning and experimenting. Looking out the windows, one sees aviaries for studying birds. Here,

knowledge is not “taught” in a strict way, but the pupils can independently use the offers and combine them according to their own ideas – like in Camillo’s “Theatro” (Fig. 12: Christian Heinrich Wolke, Denklehrzimmer (“Thinking classroom”), 1805, from: Schiffler 2013, S. 145).

The drawings of the Brothers Grimm emerged within this outlined horizon of a changing theory of education. A look at the seemingly unrelated works with the most diverse motifs reveals a broad spectrum of knowledge that was opened up to the draughtsmen through these works and formed in their memory.

In 1786, the year Wilhelm Grimm was born, Kant discussed the relationship between image, perception, meaning and orientation in a groundbreaking way in the *Berlinische Monatsschrift*:

“What does it mean to orient oneself in thought? – No matter how high we may set our concepts and how much we may abstract them from sensuality, they are still attached to figurative ideas whose actual purpose is to make them, which are otherwise not derived from experience, suitable for the use of experience. For how would we want to give meaning and significance to our concepts if they were not underpinned by some conception [...]? If we then leave out of this concrete attitude of understanding the admixture of images, first of accidental perception through the senses, then even of pure sensory perception in general, what remains is that pure concept of understanding, the scope of which [...] contains a rule of thinking in general.”³⁶

Against this background, the intention of the Brothers Grimm’s drawing activity crystallizes: an image of the “world” emerged through drawing and enabled orientation in forms of life.

Literatur

- Augustin: Confessiones | Bekenntnisse, übers. und hrsg. v. Kurt Flasch und Burkhard Mojsisch (Reclam Universal-Bibliothek, Nr. 2792), Stuttgart: Reclam 1989.
- Basedow, Johann Bernhard: Elementarwerk, hrsg. von Theodor Fritsch, Leipzig 1909.
- Belting, Hans: Bild und Kult. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst, München: Beck 1990.
- Bering, Kunibert und Alarich Roach: Raum. Gestaltung, Wahrnehmung, Wirklichkeitskonstruktion (artificium, Schriften zu Kunst und Denkmalpflege, Bd. 26), 2 Bde., Oberhausen: Athena 2008.

- Bering, Kunibert (Hrsg.): Lambert Krahe (1712–1790). Maler – Sammler – Akademiegründer. Ergebnisse des Symposions zum 300. Geburtstag des Gründers der Kunstakademie Düsseldorf, 8.–10. November 2012 / [Kunstakademie Düsseldorf], Oberhausen: Athena 2013.
- Bering, Kunibert: Bildung. Zwischen Kanon und Kontext, in: Kunibert Bering (Hrsg.): Kunstunterricht und Bildung. Kulturelles Gedächtnis – Globalität – innovative Perspektiven, Bielefeld: wbv 2020, S. 73–86.
- Bilstein, Johannes: Lehrformen im 18. Jahrhundert, in: Bering, Kunibert (Hrsg.): Lambert Krahe, S. 289–304.
- Cicero: De oratore | Über den Redner, übers. und. hrsg. von Harald Merklin (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 6884), Stuttgart: Reclam 2014.
- Cilleßen, Wolfgang: Prehns Miniaturkabinett: Bilderparadies oder Bilderhölle? – Über Sammler und Künstler, Kenner und Liebhaber im Frankfurt des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts, in: Wolfgang Cilleßen, Anja Damaschke, Julia Ellinghaus und Gerhard Kölsch (Hrsg.): Prehns Bilderparadies. Die einzigartige Gemäldesammlung eines Frankfurter Konditors der Goethezeit, Frankfurt/M.: Societäts Verlag 2021, S. 46–86.
- Comenius, Johann Amos: Orbis sensualium pictus | Die sichtbare Welt, Nürnberg 1658.
- Eikermann, Larissa: „Ein altes Familientalent“ – Kinderzeichnungen aus der Familie der Brüder Grimm, in: Ströter-Bender, Jutta (Hrsg.): Das Erbe der Kinder. Provenienzforschung und Sammlungsgeschichte von Kinder- und Jugendzeichnungen (KONTEXT Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung, Bd. 30), Baden-Baden: Tectum Verlag 2021, S. 103–112.
- Fertig, Ludwig: Zeitgeist und Erziehungskunst, Darmstadt: WBG 1984.
- Goethe, Johann Wolfgang: Versehen, Schriften, Maximen und Reflexionen, in: Werke, hrsg. v. Friedmar Apel, Hendrik Birus u. a., Bd. 6, Darmstadt: WBG 1998.
- Goethe, Johann Wolfgang: Dichtung und Wahrheit I 1, in: Werke, hrsg. v. Friedmar Apel, Hendrik Birus u. a., Bd. 5, Darmstadt: WBG 1998.
- Götting, Franz: Die Bibliothek von Goethes Vater, in: Nassauische Annalen, 64, 1953, S. 23–69.
- Heraeus, Stefanie, in: Eisenhauer, Michael (Hrsg.): Spätbarock und Klassizismus. Bestandskatalog der Gemälde in den Staatlichen Museen Kassel (Staatliche Museen Kassel: Kataloge der Staatlichen Museen Kassel, Bd. 28), Kat.-Nr. 71, Kassel: Staatliche Museen 2004.
- Kant, Immanuel: Was heißt: Sich im Denken orientieren? [A 304], in: Immanuel Kant, Werke in sechs Bänden (ed. Wilhelm Weischedel), Bd. 3, Darmstadt: WBG 1998 (1786), S. 265–283.
- Kant, Immanuel: Werke, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Bd. 4, Darmstadt: WBG 1964.
- Keller-Dall'Asta, Barbara: Heilsplan und Gedächtnis. Zur Mnemologie des 16. Jahrhunderts in Italien, Heidelberg: Winter 2001.

- Kemp, Wolfgang: „... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen“.
Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500–1870, Frankfurt/M.: Syndikat 1979.
- Legler, Wolfgang: Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis
zum Ende des 20. Jahrhunderts, Oberhausen: Athena 2011.
- Lessing, Gotthold Ephraim: Werke, Bd. 3: Frühe kritische Schriften, München: Hanser 1972
(¹1751)
- Locher, Huber: Deutsche Malerei im 19. Jahrhundert, Darmstadt: WBG 2005.
- Overdick, Michael: „... so berühmt, daß wer ihn nicht gesehen hat, die Gallerie nicht be-
sucht hat.“ – Die Ordnung der Gemälde in der Düsseldorfer Galerie und die Rezep-
tionshaltung des Betrachters, in: Bering, Kunibert (Hrsg.): Lambert Krahe, S. 209–231.
- Schaller, Klaus: Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt, Weinheim: Beltz
2004.
- Schiffler, Horst: Von Lesemaschinen, Buchstabentabellen und Musterbüchern. Hilfsmittel
für den Lese- und Schreibunterricht im 18. und 19. Jahrhundert, in: Winzen, Matthias
(Hrsg.): Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts [anlässlich der Ausstellung
„Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts“], Oberhausen: Athena 2013, S. 138–167.
- Schmidt, Jochen: Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philoso-
phie und Politik 1750–1945, Bd. 1, Darmstadt: WBG 1985.
- Siegmund, Gerald: Theater als Gedächtnis. Semiotische und psychoanalytische Untersu-
chungen zur Funktion des Dramas (Forum Modernes Theater, Bd. 20), Tübingen: Narr
1996.
- Ströter-Bender, Jutta: Jacob und Wilhelm Grimm. Kindheits- und Jugendzeichnungen
(1791–1803). Eine erste Erschließung ausgewählter Werke mit biographischen Hinwei-
sen. Berlin: epubli 2022.
- Vorländer, Karl: Immanuel Kant, Leipzig: F. Meiner 1924.
- Wiedmann, Gerhard: ‚Ad bonorum artium studium‘ – Zum Studium der Schönen Künste.
Überlegungen zum Museum und der illustrierten Kunstgeschichte im 18. Jahrhundert,
in: Hölscher, Stefan, Rolf Niehoff und Karina Pauls (Hrsg.): BildGeschichte. Facetten
der Bildkompetenz (Festschrift für Kunibert Bering), Oberhausen: Athena 2012.
- Wittgenstein, Ludwig: Über Gewissheit (Werkausgabe, Bd. 8), Frankfurt/M.: Suhrkamp
1984.
- Yates, Frances A.: The Art of Memory, London: Routledge 1966.

Abbildungen

- Abb. 1: Ludwig Emil Grimm, Zeichnender Junge (Detail), 1806, Feder und Pinsel über Bleistift © Grimm-Sammlung der Stadt Kassel, Hz. 745.
- Abb. 2: Julius Juncker, Zeichenunterricht, 1752, Kassel, Staatliche Kunstsammlungen. URL: <https://altmeister.museum-kassel.de/28366/35886/herst/147/b3/0/0/objekt.html> [Zuletzt aufgerufen am 26.03.2023].
- Abb. 3: Rekonstruktion der Hängung der Bilder in Goethes Geburtshaus nach 1756, Frankfurt/M., Goethe-Haus. URL: <https://frankfurter-goethe-haus.de/ausstellung/-/frankfurter-goethe-haus-johann-wolfgang-von-goethe/234> [Zuletzt aufgerufen am 28.03.2023].
- Abb. 4: Giovanni Paolo Panini, Roma moderna, um 1755, Boston, Museum of Fine Arts, aus: Katalog der Ausstellung „Roma antica“, Dortmund 1994, München 1994, S. 109.
- Abb. 5: Nicolas de Pigage, Christian von Mecheln, Gemäldegalerie Düsseldorf / Zweiter Saal, Südwand, 1778, Basel (La Galerie électorale de Dusseldorf ou catalogue raisonné).
- Abb. 6: Miniaturgalerie des Johann Valentin Prehn, 3. Abteilung, nach 1780. Frankfurt/M. Historisches Museum, URL: <https://bildersammlung-prehn.de/de/prehn/3-abteilung> [Zuletzt aufgerufen am 27.03.2023].
- Abb. 7: Herman Grimm, Wilhelm Grimm in seinem Arbeitszimmer, 1841 © Grimm-Sammlung der Stadt Kassel, Hz. 855.
- Abb. 8: Christian Wilhelm Ernst Dietrich, Die Bänkelsänger, um 1740, Radierung. URL: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9d/Baenkelsaenger_publicum_Dietrich_Dietrich_1740.png [Zuletzt aufgerufen am 20.03.2023].
- Abb. 9: Daniel Chodowiecki, Der Unterricht der Kinder, 1774, aus: Johann Bernhard Basedow 1909. URL: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Chodowiecki_Basedow_Tafel_48_b.jpg?uselang=de [Zuletzt aufgerufen am 20.03.2023].
- Abb. 10: Comenius, Darstellung des Gehirns, „Orbis sensualium pictus“, Taf. 49 (Sensūs externi et interni / Euserliche und innerliche Sinnen), 1658. URL: https://de.wikisource.org/wiki/Orbis_sensualium_pictus/XLI._Sens%C3%BBs_externi_et_interni_%E2%80%93_Euserliche_und_innerliche_Sinnen [Zuletzt aufgerufen am 20.03.2023].
- Abb. 11: Andreas Vesalius, Darstellung des Gehirns, „De humani corporis fabrica libri septem“, 1543, Taf. 606, U. S. National Library of Medicine, Bethesda, Maryland.
- Abb. 12: Christian Heinrich Wolke, Denklehrzimmer, 1805, aus: Schiffler 2013, S. 145.

Anmerkungen

- 1 Ludwig Wittgenstein: *Über Gewissheit* (Werkausgabe, Bd. 8), Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984, S. 200.
- 2 Vgl. Wortlaut des Textes bei Jutta Ströter-Bender im Beitrag „Sammelfreude. Tier- und Insektenstudien (1796/1797 bis 1844)“ in dieser Publikation, S. 109. Das Allgemeine in dem Besonderen.
- 3 Ebd., S. 11.
- 4 Gotthold Ephraim Lessing: *Werke*, Bd. 3: Frühe kritische Schriften, München: Hanser 1972 (1751), S. 113–114.; vgl. Jochen Schmidt: *Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750–1945*, Bd. 1, Darmstadt: WBG 1985, S. 69. Die Wendung zum Geniebegriff vollzog Lessing erst vollständig in der „Hamburgischen Dramaturgie“, die zwischen 1767 und 1769 entstand.
- 5 Johann Wolfgang Goethe: *Dichtung und Wahrheit I 1*, in: *Werke*, hrsg. v. Friedmar Apel, Hendrik Birus u. a., Bd. 5, Darmstadt: WBG 1998, S. 106. Weiteren Zeichenunterricht nahm Goethe während seiner Studienjahre in Leipzig (ab 1765) bei dem Direktor der Kunstakademie, Adam Friedrich Oeser (1717–1799): *Goethe (Dichtung) 1998*, S. 279–285 u. ö. 1770 schrieb Goethe in einem Brief an Philipp Erasmus Reich: „[...] Sein Unterricht wird auf mein ganzes Leben Folgen haben. Er lehrte mich, das Ideal der Schönheit sei Einfalt und Stille.“ Zit. n. Johann Wolfgang Goethe: *Versepen, Schriften, Maximen und Reflexionen*, in: *Werke*, hrsg. v. Friedmar Apel, Hendrik Birus u. a., Bd. 6, Darmstadt: WBG 1998, S. 554.
- 6 Stefanie Heraues, in: Eisenhauer, Michael (Hrsg.): *Spätbarock und Klassizismus. Bestandskatalog der Gemälde in den Staatlichen Museen Kassel* (Staatliche Museen Kassel: Kataloge der Staatlichen Museen Kassel, Bd. 28), Kat.-Nr. 71, Kassel: Staatliche Museen 2004, S. 92–94. Julius Juncker malte *Stillleben u. a. für Johann W. Goethe: Goethe (Dichtung) 1998*, S. 28.
- 7 *Goethe (Dichtung) 1998*, S. 106.
- 8 Lt. Verzeichnis zur Versteigerung 1795, vgl. Franz Götting: *Die Bibliothek von Goethes Vater*, in: *Nassauische Annalen*, 64, 1953, S. 23–69.
- 9 *Goethe (Dichtung) 1998*, S. 106.
- 10 Ebd., S. 38.
- 11 Ebd., S. 34.
- 12 Ebd., S. 15.
- 13 Ebd., S. 27–28.
- 14 Michael Overdick: „... so berühmt, daß wer ihn nicht gesehen hat, die Gallerie nicht besucht hat.“ – Die Ordnung der Gemälde in der Düsseldorfer Galerie und die Rezeptionshaltung des Betrachters, in: Kunibert Bering (Hrsg.): *Lambert Krahe*, S. 209–231.
- 15 Wolfgang Cilleßen: *Prehns Miniaturkabinett: Bilderparadies oder Bilderhölle? – Über Sammler und Künstler, Kenner und Liebhaber im Frankfurt des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts*, in: Wolfgang Cilleßen, Anja Damaschke, Julia Ellinghaus und Gerhard Kölsch (Hrsg.): *Prehns Bilderparadies. Die einzigartige Gemäldesammlung eines Frankfurter Konditors der Goethezeit*, Frankfurt/M.: Societäts Verlag 2021, S. 46–86, hier: S. 48.
- 16 Zur Bedeutung des Kopierens siehe Wolfgang Legler: *Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Oberhausen: Athena 2011, S. 48–51.
- 17 Zusammenfassend Huber Locher: *Deutsche Malerei im 19. Jahrhundert*, Darmstadt: WBG 2005, S. 11. Wolfgang Kemp: „... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen“. *Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500–1870*, Frankfurt/M.: Syndikat 1979, S. 83 bemerkt treffend: „Die Ausbildung des jungen Wolfgang stellte eine Synthese bürgerlicher und adliger Erziehungsmaßnahmen dar.“
- 18 Giulio Camillo wurde wiederentdeckt von Frances A. Yates: *The Art of Memory*, London: Routledge 1966. Die Erörterung des Gedächtnismodells Giulio Camillos nach: Kunibert Bering und Alarich Roach: *Raum. Gestaltung, Wahrnehmung, Wirklichkeitskonstruktion (artificium, Schriften zu Kunst und Denkmalpflege*, Bd. 26), 2 Bde., Oberhausen: Athena 2008, S. 367f.

- 19 Insbesondere diene Camillos Modell dem Maler und Kunsttheoretiker Gian Paolo Lomazzo (1538–um 1590) als entscheidende theoretische Grundlage für seine Kunstauffassung: Kunst entstehe unabhängig von der Natur, schreibt Lomazzo in seinem 1584 erschienenen *Trattato dell'arte della pittura*. Kunst sei eine „cosa mentale“, durch die *kombinierende Wahrnehmung von Bildern* werde ein „concetto“ oder eine „idea“ formiert. Damit wendet sich Lomazzo entschieden gegen Giorgio Vasari (1511–1574), der in seinen „Künstlerviten“ in der Kunst eine vorgegebene „ordine della natura“ sah.
- 20 Cicero: *De oratore* | Über den Redner, übers. und hrsg. von Harald Merklin (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 6884), Stuttgart: Reclam 2014, II 357–358.: „So kommt es, daß durch eine bildhafte und plastische Vorstellung Dinge, die nicht sichtbar und dem Urteil des Gesichts entzogen sind, auf solche Art bezeichnet werden, daß wir etwas, das wir durch Denken kaum erfassen können, gleichsam durch Anschauung behalten. Diese körperlichen Gestalten brauchen aber wie alles, was der Anschauung unterliegt, einen Platz; denn etwas Körperliches kann man sich nicht ohne seinen Ort vorstellen.“
- 21 Augustin: *Confessiones* | Bekenntnisse, übers. und hrsg. v. Kurt Flasch und Burkhard Mojsisch (Reclam Universal-Bibliothek, Nr. 2792), Stuttgart: Reclam 1989, X 13.
- 22 Barbara Keller-Dall'Asta: Heilsplan und Gedächtnis. Zur Mnemologie des 16. Jahrhunderts in Italien, Heidelberg: Winter 2001; grundlegend Siegmund, Gerald: Theater als Gedächtnis. Semiotische und psychoanalytische Untersuchungen zur Funktion des Dramas (Forum Modernes Theater, Bd. 20), Tübingen: Narr 1996.
- 23 Yates 1966, S. 300–303.
- 24 Johann Amos Comenius: *Orbis sensualium pictus* | Die sichtbare Welt, Nürnberg 1658.
- 25 Goethe (Dichtung) 1998, S. 34.
- 26 Klaus Schaller: Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt, Weinheim: Beltz 2004.
- 27 Comenius 1658, Text zu Taf. 49.
- 28 Diese Konstellation verweist auf das rezipierte Motiv, die verbreitete Darstellung der Passionswerkzeuge, der Arma Christi, zu denen seit dem 14. Jahrhundert auch das Schweißstuch der Veronica gehörte: Hans Belting: *Bild und Kult. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst*, München: Beck 1990, S. 248. Seit dem späten Mittelalter entstanden Darstellungen der Folterung Christi mit den Abkürzungen der schlagenden Hände oder des speienden Mundes der Folterknechte (Fra Angelicos Zellenfresko im Florentiner Kloster S. Marco, Indulgenztafel im Kloster Lichtenthal/Baden-Baden). Hans Memling, Dürer u. a. zeigten im Zentrum des Schweißstuches das Bild Christi mit der Dornenkrone, Darstellungen, die die populäre Literatur als Meditationsbilder, z. B. in Gebetbüchern, vielfach rezipierte.
- 29 Comenius 1658, Praefatio. In diesem Zusammenhang sei auf die Künftlerausbildung des 18. Jahrhunderts verwiesen, die vergleichbaren Konzeptionen folgte: Auch hier galt das Kopieren als wichtigstes methodisches Instrument, insbesondere das Zeichnen nach Antiken, wie es der vorherrschende Bildungskanon vorschrieb: Vgl. die Beiträge in: Kunibert Bering (Hrsg.): Lambert Krahe (1712–1790). Maler – Sammler – Akademiegründer. Ergebnisse des Symposiums zum 300. Geburtstag des Gründers der Kunstakademie Düsseldorf, 8.–10. November 2012 / [Kunstakademie Düsseldorf], Oberhausen: Athena 2013 und Wiedmann, Gerhard: 'Ad bonorum artium studium' – Zum Studium der Schönen Künste. Überlegungen zum Museum und der illustrierten Kunstgeschichte im 18. Jahrhundert, in: Stefan Hölscher, Rolf Niehoff und Karina Pauls (Hrsg.): *BildGeschichte. Facetten der Bildkompetenz* (Festschrift für Kunibert Bering), Oberhausen: Athena 2012, S. 261–272.
- 30 Wie bedeutend offenbar die Herstellung von Bildern für Comenius war, zeigt seine Darstellung des „Elternstandes“, indem er nicht nur die wichtigsten Phasen der Kindheit, sondern auch die traditionellen Rollen der Eltern charakterisiert: während die Mutter das Kleinkind stillt und den

- Nachwuchs beaufsichtigt, „ernehret [der Vater] die Kinder mit Arbeiten“ – Comenius zeigt ausgerechnet einen Maler an seiner Staffelei: Comenius 1658, Taf. 120.
- 31 Johann Bernhard Basedow: Elementarwerk, hrsg. von Theodor Fritsch, Leipzig 1909. Goethe, der im Jahr der Veröffentlichung des „Elementarwerkes“ mit Basedow eine Lahn- und Rheinreise unternahm, äußerte sich überaus kritisch über Basedow. Goethe begrüßt zwar den naturphilosophischen Ansatz Basedows, nennt jedoch Basedows Hauptwerk „zersplittert [...], weswegen es auch jener sinnlich-methodischen Vorzüge ermangelt, die wir ähnlichen Arbeiten des Amos Comenius zuerkennen müssen (Goethe (Dichtung) 1998, S. 553–554).“
- 32 Basedow 1909, Bd. 2, S. 63–65.
- 33 Ludwig Fertig: Zeitgeist und Erziehungskunst, Darmstadt: WBG 1984, S. 54–59.
- 34 Zusammenfassend Legler 2011, S. 59–61. Kant setzte sich bei seinen Reflexionen zur Erziehung des Menschen kritisch mit dem Philanthropinum in Dessau auseinander: Immanuel Kant: Werke, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Bd. 4, Darmstadt: WBG 1964, S. 693–761. Quellen und Briefe zu Kants Unterstützung des Philanthropinums in Dessau bei Karl Vorländer: Immanuel Kant, Leipzig 1924, Kap. 6 B.
- In Wörlitz wurde 1778 im sog. Gelben Haus, dem Jagdhof des Kurfürsten in unmittelbarer Nähe des Schlosses, das erste deutsche Lehrerseminar eingerichtet.
- 35 Kunibert Bering: Bildung. Zwischen Kanon und Kontext, in: Kunibert Bering (Hrsg.): Kunstunterricht und Bildung. Kulturelles Gedächtnis – Globalität – innovative Perspektiven, Bielefeld: wbv 2020, S. 73–86, hier: S. 78–80; Horst Schiffler: Von Lesemaschinen, Buchstabentabellen und Musterbüchern. Hilfsmittel für den Lese- und Schreibunterricht im 18. und 19. Jahrhundert, in: Matthias Winzen (Hrsg.): Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts [anlässlich der Ausstellung „Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts“], Oberhausen: Athena 2013, S. 138–167, hier: S. 145; siehe auch Johannes Bilstein: Lehrformen im 18. Jahrhundert, in: Kunibert Bering (Hrsg.): Lambert Krahe, S. 289–304.
- 36 Immanuel Kant: Was heißt: Sich im Denken orientieren? [A 304], in: Immanuel Kant, Werke in sechs Bänden (ed. Wilhelm Weischedel), Bd. 3, Darmstadt: WBG 1998 (1786), S. 265–283, hier: S. 267.