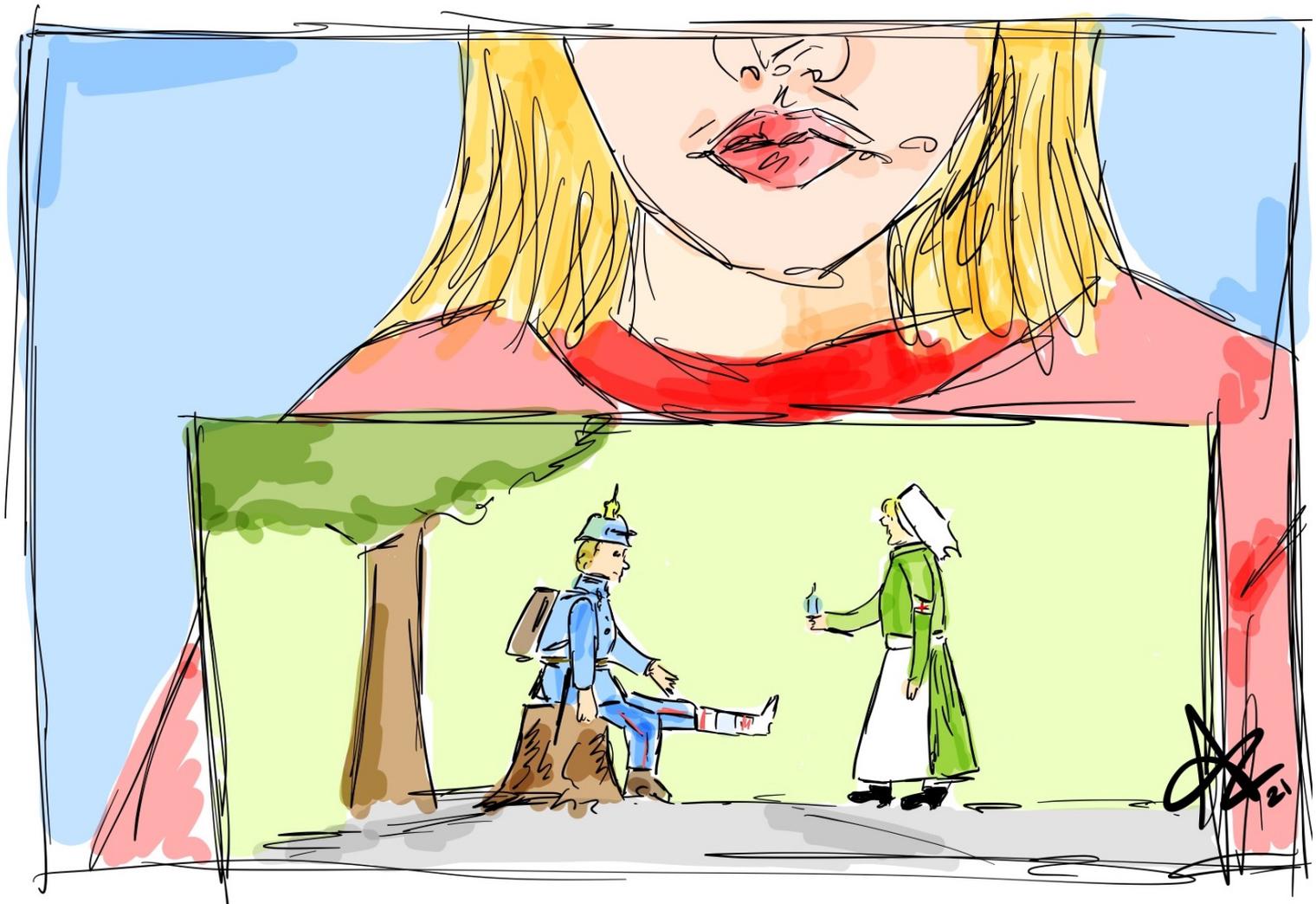


Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften
Institut für Kunst, Musik, Textil

**Als der Krieg ins Klassenzimmer kam:
Die Wilhelmsburger Kinderzeichnungen
aus dem Ersten Weltkrieg. Geschichte & Vermittlung**



Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)
im Fach Kunst

Anabel Drolshagen
Tag der Disputation – 10. November 2020

Erstgutachterin: Prof. em. Dr. Jutta Ströter-Bender
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Rebekka Schmidt

Inhaltsübersicht

Abkürzungsverzeichnis	V
Vorwort	VI
English Abstract	IX
1 Einleitung	1
A THEORETISCHER HINTERGRUND	13
2 Der Zeichenunterricht an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert	13
2.1 Die gewerbsmäßige Schule des Zeichnens	15
2.2 Die Anklänge der Kunsterziehungsbewegung in Hamburg	17
2.3 Die Bedeutung des Kunstpädagogen Alfred Lichtwark	18
2.4 Diskussion: Kunsterziehungsbewegung	20
2.5 Der Begriff der „freien“ Kinderzeichnung in der Reformpädagogik	21
2.6 Die neuen Forderungen an den Zeichen- und Kunstunterricht	29
2.7 Die Verhältnisse preußischer Volksschulen	30
3 Die Kriegspädagogik	35
3.1 Kriegsbegeisterung – Eine Einführung	35
3.2 Die Grundsätze der Kriegspädagogik	36
3.3 Kriegsbeteiligung der Volksschullehrer	38
3.4 Die Stellung der Frauen im Krieg	40
4 Der Siegeszug der Schule	45
4.1 Die deutschen (Kriegs-)Lehrpläne im Vergleich mit Frankreich	46
4.2 Kriegskurs – Der Krieg im Unterricht	51
4.3 Im Klassenzimmer	54
4.3.1 Die kriegsbedingten Veränderung des Schullebens	55
4.3.2 Die indoktrinierende Methodik und der eingeschränkte Materialreichtum	58
4.3.2.1 Die Schulbücher als Erinnerungsquelle	60
4.3.2.2 Der Ratgeber „Der Weltkrieg im Unterricht“	60
5 Die Strukturen des Kunstunterrichts im Ersten Weltkrieg	64
5.1 „Schule und Krieg“ (1915): Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin	67
5.1.1 Ausstellungsplan	67
5.1.2 „Die Kriegszeichenwoche“ – Aufruf in Preußen	69
5.1.3 Themenschwerpunkte des Ausstellungsverhaltens	72
5.1.3.1 Der Schulalltag im Krieg	72
5.1.3.2 Die Kriegszeichnungen	78

5.1.3.3 Zeichnerische Wehrerziehung	83
6 Der Kriegsalltag der Kinder	86
6.1 Die propagandistische Entwicklung im Ersten Weltkrieg	86
6.2 Wirksamkeit der Propaganda	90
6.2.1 Das indoktrinierte Heldentum	94
6.2.1.1 Die Kindersoldaten	95
6.2.1.2 Das Schulschwänzen	97
6.2.2 Die wachsende Kinder- und Jugendkriminalität	98
6.2.3 Die Kriegswaisen	100
7 Kindsein im Krieg	103
7.1 Gesundheitliche Umstände	105
7.2 Das Spielen im Krieg	108
7.3 Die Folgen des Krieges für Kinder	110
B FORSCHUNGSARBEIT	113
8 Eine Hinführung	113
8.1. Die Kinderzeichnung – allgemeine Begriffsklärung	113
8.2 Werterhaltendes historisches Material und die Geschichte des Bleistifts	115
8.3 Über die Sammlung Wilhelmsburgs	117
8.3.1 Einordnung in geschichtliche Kontexte	117
8.3.2 Elbinsel Wilhelmsburg	121
8.3.2.1 Die Gründung des Naturkundemuseums Elbinsel Wilhelmsburg	123
8.3.2.2 Die Geschichte des Wilhelmsburger Schulwesens	124
8.3.3 Der Einsatz von Waffen	128
8.3.4 Die Wilhelmsburger Zeitung	136
8.4 Die Sammlung der Kinderzeichnungen	147
8.5 Die vier thematischen Kategorien	148
8.5.1 Landkrieg	149
8.5.2 Seekrieg	150
8.5.3 Luftkrieg	152
9 Lazarettzeichnungen	154
9.1 Begründung des Schwerpunkts	156
9.2 Ästhetisches Schulmaterial	160
9.2.1 Postkarte als Kommunikationsereignis	163
9.2.1.1 Beispielhafte Bildpostkarten	166
9.2.1.2 Lichtbildpostkarten	169
9.2.2 Abbildungen aus dem Bilderbuch für Kinder „Vater ist im Kriege“	170
9.2.3 Abbildungen aus „Des Kindes Kriegsbilderbuch“ des Centralkomitees der Deutschen Vereine des Roten Kreuzes	172
10 Analytisches Vorgehen	173
10.1 Die Methode des Auslegens	173

10.1.1 Eine Hinführung – Aby Warburgs „Mnemosyne“	173
10.1.2 Das „Imaginäre Museum“ – André Malraux	174
10.2 Gestaltungsvorlagen	177
10.2.1 Vorlage „Krankenschwester hilft sitzendem Soldaten“	177
10.2.2 Vorlage „Krankenschwester beugt sich über liegenden Soldaten“	180
10.2.3 Vorlage „Französisches Schlösschen“	184
10.2.4 Vorlage „Transport zum Lazarettzelt“	188
10.2.5 Vorlage „Drei Betten mit Lazarettchwester“	191
10.3 Analyse der Serien	194
10.3.1 Hausdarstellungen als Hauptmotiv	194
10.3.1.1 Hausserie „Leichenzug“	195
10.3.1.2 Hausserie „Das rote Haus“	199
10.3.1.3 Hausserie „Gelbe Gardinen“	213
10.3.1.4 „Verschönte-Welt“-Serie	218
10.3.1.5 „Transparentbilder“-Serie	233
10.3.1.6 Die Essenz der Hausdarstellungen - ein konstruiertes Modell	251
10.3.2 Weitere Unterbringungen als Nebenmotiv	255
10.3.2.1 „Haus in weiter Ferne“-Serie	255
10.3.2.2 „Bortenbilder“-Serie	258
10.3.2.3 „Wimmelbilder“-Serie	265
10.3.2.4 „Zeltdarstellungen“-Serie	269
10.3.3 Figurative Geschichten des Lazaretts	275
10.3.3.1 „Besucher am Krankenbett“-Serie	275
10.3.3.2 „Der erzählende Baum“-Serie	283
10.3.3.3 „Männliche Trage“-Serie	286
10.3.3.4 „Lazarettgarten“-Serie	291
10.3.4 Transportabilität	294
10.3.4.1 „Kutschwagen“-Serie	294
10.3.4.2 Die „Lazarettzug“-Serie	297
10.3.4.3 „Kriegerische Szene“-Serie	300
10.3.4.4 „Drei-Betten-Konstellation“-Serie	302
10.3.5 Zusammenführende Betrachtung	310
10.4 Exkurs: Der Kunstlehrer – Harry Schiebenhöfer	325
11 Historisches Moskau im motivischen Vergleich	338
11.1 Moskauer Zeichnung „Entladen eines Verletzten aus dem Zug [...]“	343
11.2 Moskauer Zeichnung „Nach dem Kampf“	348
11.3 Moskauer Zeichnung „Ruhende Soldaten“	352
11.4 Moskauer Zeichnung „Verwundete in der Wohnung“	355
11.5 Moskauer Zeichnung „Krankenstation im Petrovsky-Relaispalais in Moskau“	359
11.6 Moskauer Zeichnung „Feldkrankenhaus“	362
11.7 Reflexion	365
C DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN	369
12 Vermittlungsstrategie nach Warburgs Mnemosyne	369
12.1 Vorstellung des Bilderatlas	369

12.2 Umdeutung auf den aktuellen Forschungsschwerpunkt	371
12.2.1 Tafel 1	374
12.2.2 Tafel 2	376
12.2.3 Tafel 3	378
12.2.4 Tafel 4	382
12.2.5 Tafel 5	384
12.3 Didaktischer Ausblick	386
Literaturverzeichnis	390
Abbildungsverzeichnis	413
Anhang	424

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzungen	Auflösung
Aufl.	Auflage
bzgl.	bezüglich
ca.	circa
Co.	Kompanie
d.h.	das heißt
ders.	derselbe
DRK	Deutsche Rote Kreuz
ebd.	ebenda
etc.	et cetera
f.	folgende [Seite]
ff.	folgende [Seiten]
Hg.	Herausgeber
Jg.	Jahrgang
Kap.	Kapitel
Kl.	Klasse
Nr.	Nummer
s.	siehe
S.	Seite(n)/Satz
sog.	sogenannt
u.	und
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
W.Z.	Wilhelmsburger Zeitung
z.B.	zum Beispiel
zit.	zitiert

Vorwort

Das 20. Jahrhundert kann im Rückblick als Epoche der europäischen Kinderzeichnungs-kultur bezeichnet werden. Die Wahrnehmung von Kinder- und Jugendzeichnungen als historische Quellen und materielle Dokumente von Sehweisen Heranwachsender steht dabei in bedeutenden Forschungslinien. Schriftstücken gleich, vermitteln die mit der Hand verfassten Kinder- und Jugendzeichnungen auf unterschiedlichsten Ebenen historische Sachverhalte, Ereignisse und Kontexte aus der Perspektive von Kindern wie Jugendlichen an den Schnittstellen von Bildfindung und Schrift, wengleich auch genaue biographische Details und die exakten Hintergründe der Entstehung oftmals nicht mehr rekonstruierbar sind. Die historischen Zeichnungen sind in ihren Entstehungskontexten häufig mit dem Alltagsleben der Heranwachsenden verbunden, ihrer Umwelt, ihren Interessen, Wünschen und Sehnsüchten wie ihren Schulaufgaben. Auch sind sie Ausdruck der Weltanschauungen in den Elternhäusern und den Vorgaben durch die Lehrpläne.

Dieses bemerkenswerte Buch widmet sich anhand von historischen Kinderzeichnungen einer eindrucksvollen Spurensuche mit Blick auf die Generation der um 1900 Geborenen. Es ist eine Generation, die im Laufe ihres Lebens zwei Weltkriege erleben musste. Viele verloren bereits als Heranwachsende den Vater in den Kriegsjahren zwischen 1914 und 1918.

Die Kunstpädagogin und Künstlerin Anabel Drolshagen zeichnet in den folgenden Kapiteln weitgehend unbekannte Fakten und Erkenntnisse nach, die sich mit den Sozialisationsbedingungen einer Gruppe von Kindern aus dem Stadtteil Elbinsel Wilhelmsburg (Hamburg) in den frühen Jahren des Ersten Weltkriegs auseinandersetzen. Ihre Forschung wurde dabei durch einen bedeutenden Zufallsfund ermöglicht. Im Jahr 2012 wurden bei Aufräumarbeiten auf dem Dachboden des dortigen Heimatmuseums eine Mappe von Schüler*innen Zeichnungen aus den Jahren 1914/1915 entdeckt, deren Inhalte sogleich auch ein internationales Interesse hervorriefen. Die über 300 Werke mit Themenstellungen zum Ersten Weltkrieges waren in der lokalen Volksschule im Zeichenunterricht entstanden. Sie gliedern sich in vier Klassensätze aus drei Altersstufen (10 bis 14 Jahre). Als Motivreihen umfassen die mit einfachen Materialien gestalteten Zeichnungen die Themen Landkrieg, Luftkrieg, Seekrieg und Lazarett. Nur ein Teil der Bilder ist signiert, oft ist es nicht möglich zu bestimmen, ob hier ein Junge oder ein Mädchen am Werk war.

Mit der Untersuchung dieser Werke öffnet sich die Geschichte des wilhelminischen Zeichenunterrichtes und seiner wirkungsmächtigen Kriegspädagogik, ihre gesellschafts- und

bildungspolitischen Kontexte, zeigt sich die visuelle Propagandakultur mit Postkartenmotiven und Publikationen, welche in die Gestaltungswelten und Imaginationen der Schulkinder miteingeflossen sind.

Am Beispiel der Zeichnungen aus der Lazarettserie wird mit der innovativen Methode des Vergleichens und des Auslegens eine Annäherung vorgenommen, basierend auf der Konzeption von Aby Warburg und André Malraux. Die vergleichende Konfrontation erschließt durch kompakte Beschreibungen bisher nicht wahrgenommene Aspekte in den Motivreihen. Erweitert wird der Blick auf die Geschichte dieser Kinderzeichnungen im Ersten Weltkrieg durch die Untersuchung von historischen Zeichnungen aus Moskau, die während des Ersten Weltkrieges und zu Beginn der Russischen Revolution entstanden sind. Als nationales Kulturerbe werden diese Zeichnungen heute im Historischen Museum (Moskau) aufbewahrt.

Zugleich entwirft Anabel Drolshagen mit dieser Studie neue Methoden einer zukünftige Vermittlung von historischen Kinderzeichnungen im Allgemeinen. Sie öffnet diese Forschungsergebnisse grundlegend für die Bildungspraxis. Dazu wird ein außergewöhnlicher Museumskoffer vorgestellt und die Dimension der Ästhetischen Forschung angeschnitten.

Unterstützt wurde diese Forschung durch das Heimatmuseum Elbinsel Wilhelmsburg (Hamburg) und den Forschungsverbund IRAND: International Research and Archives Network for Historical Children's and Youth Drawings, ein Netzwerk, zu dem weltweit über 25 Archive, Forschungsinstitutionen und Museen gehören. Dieses Netzwerk wurde mit seinen zahlreichen Forschungs- und Vermittlungsaktivitäten im Jahr 2020 aufgenommen als kooperierende Institution für eine Vermittlung des Weltdokumentenerbes (UNESCO Memory of the World Programme / SCEaR). Der vorliegende Band leistet hierzu einen beachtenswerten Beitrag.

Jutta Ströter-Bender

Das Forschungsgebiet *Historischer Kinderzeichnungen* hat mich bereits lange während meines Kunststudiums auf eine bemerkenswerte, spannende und eindringliche Weise begleitet und – bis zur Einreichung der Dissertation sowie darüber hinaus – nicht mehr losgelassen. Wo es in der Bachelor- und Masterarbeit noch „Deutungsversuche von Kinderzeichnungen“ oder „Zur künstlerischen Vermittlung des Kinderkunst Archivs Erfurt“ hieß, trete ich jetzt mit dieser Arbeit unter dem Titel „Die Wilhelmsburger Kinderzeichnungen aus dem Ersten Weltkrieg (1914-1915). Methoden ihrer künstlerisch-didaktischen Vermittlung“ an die Öffentlichkeit.

Zunächst einmal möchte ich allen danken, die es mir ermöglicht haben diese Dissertation zu verfassen. Der größte Dank geht an meine großartige Familie, die mir den Weg geebnet, die benötigte Zeit eingeräumt und mich in allen Belangen unermüdlich unterstützt hat.

Besonders danke ich meiner Doktormutter Prof. em. Dr. Jutta Ströter-Bender, die mich stets zur Verwirklichung meiner Ideen ermutigt sowie bestätigt hat und mich mit ihrer Positivität in jeglicher Art und Weise stärkte. Für die Übernahme des Zweitgutachtens von Prof. Dr. Rebekka Schmidt und für die Zusammenkunft der Kommission des Promotionsverfahrens sei ebenfalls herzlichst gedankt.

Außerdem möchte ich an dieser Stelle die gute Kooperation mit meiner Mitpromovendin Viviane Bierhenke hervorheben, die nicht nur eine außergewöhnliche Freundschaft entstehen ließ; unsere Fachdiskussionen, die zu führen wir täglich Gelegenheit hatten, haben zu meinen Forschungsergebnissen erheblich beigetragen.

In diesem Sinne gilt mein besonderer Dank ebenfalls dem Naturkundemuseum in Wilhelmsburg für die Bereitstellung und Einverständnis zur Verwendung der historischen Kinderzeichnungen aus den frühen Jahren des Ersten Weltkrieges – ohne sie wäre diese Forschungsarbeit nicht möglich geworden.

Schließlich danke ich vor allem Prof. Dr. Carolyn Kay von der Trent University in Kanada für den persönlichen Austausch im August 2018 in Berlin. Carolyn Kay begeisterte mich fortwährend mit ihren historischen Untersuchungen über die Auswirkungen und Folgen des Ersten Weltkrieges auf die Kinder von Wilhelmsburg.

English Abstract

Feeling confident to be an inherent part of childhood, created by children's hands and toilsomeness and forgotten as indispensable witnesses of adolescent generations on their way to become of age expressing the imperative desire to create a tie to the contemporary art.

The phenomenon of childhood

Children's drawings can be considered both as a phenomenon of childhood and as the naïve spontaneity of a graphic display. As such, they display different experiences of adolescents, which, in turn, can be seen as a reservoir of knowledge and interests that presents areas for dialogues and generates motivation inside children's minds. These are also important instruments for the development of children, by means of interpretation and appraisal of children's visual abilities. This doctrine is increasingly becoming the focal point of prevailing (art) didactic discourses and understands such creative traditions as authentic and personal annotations considering devoted and vulnerable worlds of feelings and sensations. In contrast to children's drawings, the child's exertion of language is a reproduction based on brain-teaching, which seems to satisfy and cope with the conventions of society. On the other hand, a child's drawing could relate to the self-awareness of a child itself, free from any reproduction, so that the evolution of the drawing does not remain merely an expression of expectations.

Toddlers, for example, draw and paint in order to make motion sequences visible with their hands and experiment through playing with diverse materials and colours as well as different types of paper. Only later, at a certain maturity, the drawings display more realistic images, in which each oeuvre tells its own representational story. Interpretation attempts of children's drawings try to interpret corresponding patterns and contents and try to develop an understanding about the intentions of the illustration and, beyond that, the child itself. In the age of new media, in which the mass media and the enormous influence of the Internet are responsible for the negligence of experiences with three-dimensional objects, sensory experiences and stimulus of nature, the legacies of historical children's drawings are given a new significance. As such, they are becoming detached from "contemporary culture shaped by new media", which is also caused by the course of historical change.

The generational legacy

Accordingly, these valuable works should not only be considered as an artistic peculiarity, but also as a culturally shaped, historical behavioral pattern that meets the requirement of representing a part of the cultural and document heritage. The living environment of children can be experienced through the collected legacies whose individual parts can then be reconstructed and combined through small analytical steps. For a long time, children's drawings were largely examined regarding developmental psychological research, but the synthesis of art didactic and historical references makes it possible to review them from a new perspective. Despite the research deficits, a steady growth and expansion of this field of research can be expected.

In terms of classification, historical drawings of children and teenagers/ juveniles can be understood as archival documents that can often be clearly assigned to an epoch and a place. Accordingly, the venues of such archival archives accommodate a part of the identity of this region in a geographical and historical sense. The importance of archives has changed radically over the centuries, and concerns about the uselessness of historical children's drawings have been dispelled by contemporary art and its understanding and sense of value for an archive has been considered in the last decade at the latest.

The Wilhelmsburg Collection

The young artist's, greedy for knowledge, drawings have been stored inside the walls of the Museum of Natural History of Wilhelmsburg for more than a century and claim to become a valuable traditional as well as historical source.

In 2012, a collection of 353 children's drawings from the early years of World War I were found in a chest in the attic of the Natural History Museum Elbinsel Wilhelmsburg in a labeled folder. The drawings exclusively represent war themes, on land, in the air and on water. The paper size, however, is between DIN A4 and DIN A3 and therefore does not meet the typical standard. This legacy of a generation who was killed as part of the consequences of the Second World War, are class-registers from school children who attended School III in Wilhelmsburg. At that time schools were typically numbered and not given an independent or specific name. The urban catchment of School III was in the Reiherstieg quarter and was a new development area which, due to industrialization, came with a port expansion for families of workers and employees with direct access to the water.

Current state of research

For a long time, all French, English and German publications widely ignored childhood perspectives during World War I and the living conditions associated with it. The first basic research on historical drawings of children and young artists is available from the research association of Prof. em. Dr. Jutta Ströter-Bender with the anthology on “Historische und aktuelle Kinderzeichnungen” (2017) and Prof. Dr. Barbara Wittmann with her publication on the cultural and knowledge history of children's drawings “Bedeutungsvolle Kritzeleien” (2018).

With regard to this significant research study of the Wilhelmsburg Collection, only the historical studies of the Canadian historian Prof. Dr. Carolyn Kay from Trent University in Peterborough can be referred to. She has been working in this field of research for several years, focusing in particular on the effects and consequences of the World War I on German children. Prof. Dr. Kay characterizes the collection from Wilhelmsburg, in which children depicted war situations, as “the most extensive and remarkable collection of German Children's drawings from the war years available in Germany today [...]”¹.

Outlook

The findings of this dissertation are intended to make a contribution to historical and scientific art pedagogy. In addition, they are supposed to show methods of mediating the archives of historical children's drawings that could be useful for current institutes and educational establishments. How will it be possible to showcase World War I through the children's drawings on hand? The establishment and further development of communication structures are decisive for this mediation. The museum's support makes it possible to work with the original children's drawings from the early years of World War I and provides information about the location where they were found. The development of artistic strategies is lastly defined through these original documents. The usage of historical sources, original archive and up-to-date materials as well as historical research results makes the research object feasible. On the one hand, the aim is to draw attention to the culture of peace, whereas on the other hand the objective is to strengthen the European consciousness to experience the historical material and at the same time the history of childhood.

¹ Kay 2019.

1 Einleitung

Historische Kinderzeichnungen scheinen den eindringlichen Wunsch zu äußern an unser zeitgenössisches Kunstverständnis anzuknüpfen. Überzeugt davon ein fester Bestandteil der Kindheit zu sein, wurden sie von Kinderhänden und Mühseligkeit erschaffen und können als unersetzliches Zeugnis heranwachsender Generationen gelten.

Ein Phänomen des Kindseins

Kinderzeichnungen als *Phänomen* des Kindseins, als Ausdruck naiver Spontanität und als grafische Handlungsform zeigen Erfahrungswerte Heranwachsender, die als Wissens- und Interessenspeicher Dialogfelder darlegen und Motivationen von Kindern generieren. Dazu sind sie wichtige Dokumente kindlicher Entwicklung, um anhand dieser bildnerische Fähigkeiten zu deuten und einzuschätzen. Diese Deutungslehre rückt immer mehr in den Fokus aktueller (kunst-)didaktischer Diskurse und versteht derartige schöpferische Überlieferungen als authentische und sehr persönliche Kommentare hingebungsvoller und verletzlicher Gefühls- und Empfindungswelten. Der Sprachgebrauch des Kindes ist, im Gegensatz zur Kinderzeichnung, eine auf der Denklehre basierte Nachahmung, die den Konventionen der Gesellschaft gerecht zu werden scheint. Die Kinderzeichnung kann hingegen, frei von jeglicher Nachahmung, die Erfahrung eines Kindes selbst sein, sodass die zeichnerische Entwicklung nicht nur ein Ausdruck von Erwartungshaltungen bleibt.² Kleinkinder beispielsweise zeichnen und malen, um Bewegungsabläufe mit den Händen sichtbar zu machen und experimentieren dabei spielerisch³ mit unterschiedlichen Materialien, Farben und Papiersorten. Erst später, mit einer gewissen Reife, füllen sich die Bilder mit realitätsnahen Wirklichkeiten, bei dem jedes Werk seine eigene gegenständliche Geschichte erzählt. Deutungsversuche von Kinderzeichnungen versuchen entsprechende Muster und Inhalte zu interpretieren, um die Abbildungsabsichten und darüber hinaus das Kind selbst zu verstehen. Im Zeitalter der neuen Medien, bei denen die Massenmedien und der enorme Einfluss des Internets verantwortlich für die Vernachlässigung von Erfahrungen mit dreidimensionalen Gegenständen, Sinneserfahrungen und Reizen mit der

² Vgl. Wittmann 2018, S. 10.

³ Vgl. Schuster 2001, S. 16f.

Natur sind,⁴ bekommen die materiellen Überreste des Kinderzeichnens früherer Generationen eine neue Wertigkeit zugesprochen. Sie eröffnen mithin den Blick auf eine Gesellschaft die sich von der „neue[n] Medien geprägten Gegenwartskultur“⁵ abhebt.

Die historische Sammlungstätigkeit

Nachweislich wurden die ersten Sammlungen historischer Kinder- und Jugendzeichnungen ab dem 19. Jahrhundert akribisch aufbewahrt, um diese für die Nachwelt zu konservieren. Ihre Vielfalt und ihr Potential blieben viele Jahrzehnte lang der Kunstanschauung verborgen, da nicht erkannt wurde, wie kostbar diese für wissenschaftliche Forschungsdiskurse waren und immer noch sind. Kunstgeschichtlich betrachtet wurde die Kinderzeichnung nur bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts mit in die Kunstbetrachtung als schöpfendes Werk mit einbezogen, „[...] denn ab den 1930er Jahren hat das Fach [...] Kinderzeichnungen als Objekte der Forschung ausgeschlossen“⁶. Die Ergebnisse kindlicher Schaffensprozesse wurden hinsichtlich zeichnerischer und malerischer Absichten nur unzureichend gewürdigt. Die Kluft, die nun seit mehreren Jahrzehnten zwischen der Kunst und der Kinderzeichnung besteht, sollte geschlossen werden, sodass sie sich nicht länger voneinander abstoßen, sondern vielmehr anziehen. „Mit der Abwendung von diesem Objektbestand hat die Kunstgeschichte nicht nur eine Auseinandersetzung mit dem ontogenetischen Ursprung der Kunst verpasst, sondern auch eine Diskussion um die operative Funktion von Bildern.“⁷

Das Generationen-Vermächtnis

Demnach dürfen diese wertvollen Werke nicht nur als künstlerische Besonderheit verstanden werden, sondern vielmehr als ein kulturell geprägtes, historisches Verhaltensmuster, dessen Bedeutung seine Aufnahme in das Kultur- und Dokumentenerbe rechtfertigt. Die Lebenswelten der Kinder können durch die gesammelten Vermächtnisse erfahrbar und, trotz ihrer Kleinteiligkeit, mittels ebenso kleiner analytischer Schritte rekonstruiert werden. Lange Zeit wurden die Kinderzeichnungen größtenteils vom Standpunkt der entwicklungspsychologischen Forschung untersucht, doch eine Synthese aus kunstdidaktischen und geschichtlichen Ansätzen macht es möglich, sie aus einem neuen Blickwinkel

⁴ Vgl. Wiegelmann-Bals 2017c, S. 242f.

⁵ Ders., S. 239.

⁶ Wittmann 2018, S. 14.

⁷ Ders., S. 15.

zu betrachten. Trotz der Forschungsdefizite ist eine weitere Intensivierung der wissenschaftlichen Aktivitäten auf diesem Feld zu erwarten.

Historische Kinder- und Jugendzeichnungen können als häufig eindeutig lokalisierbar und datierbare Archivalien eingeordnet werden. Die Aufbewahrungsorte der Archivalien, Archive, speichern dementsprechend einen Teil der Identität einer historisch gewachsenen Region im geographischen und historischen Sinne. Die Bedeutung von Archiven hat sich im Laufe der Jahrhunderte im hohen Maße verändert; Ansichten, die die Nutzlosigkeit von historischen Kinderzeichnungen spätestens im letzten Jahrzehnt durch die zeitgenössische Kunst und deren Verständnis und Wertgefühl für ein Archiv vertraten.⁸

Zur Wilhelmsburger Sammlung

Wissbegierig waren die jungen Künstler*innen, deren Zeichnungen nun bereits seit mehr als einem Jahrhundert in den Gemäuern des Naturkundemuseums in Wilhelmsburg einlagern und deren Quellenwert von der kunstgeschichtlichen Forschung immer mehr anerkannt wird.

Im Jahr 2012 wurde in einer Truhe auf dem Dachboden des Naturkundemuseums Elbinsel Wilhelmsburg in einer beschrifteten Mappe eine Sammlung von 353 Kinderzeichnungen aus den frühen Jahren des Ersten Weltkrieges gefunden. Am 11.11.2018 lud das Museum zur Ausstellungseröffnung „Remember 1914-1918“ ein. In den Ausstellungsräumen selbst wurden anderthalb Monate unter anderem einige dieser Kinderzeichnungen der Öffentlichkeit präsentiert. Das Papierformat hat eine Größe, die sich zwischen DIN A4 und DIN A3 befindet und dementsprechend keine der heute typischen Normen erfüllt. Bei diesem Vermächtnis einer Generation, die später selbst am Zweiten Weltkrieg in kämpfender Rolle teilnahm, handelt es sich um Klassensätze von Schulkindern, welche die Schule III in Wilhelmsburg besuchten. Damals wurden die Schulen nummeriert und bekamen keinen eigenständigen Namen. Das Einzugsgebiet dieser Schule lag im Reiherrstiegviertel und war ein Neubaugebiet, welches, im Zuge der Industrialisierung des Hamburger Umlandes, eine Hafenerweiterung für Arbeiter- und Angestelltenfamilien mit einem direkten Zugang zum Wasser darstellte.⁹

⁸ Vgl. Bühner, Lauke 2016, S. 15ff.

⁹ Vgl. Reinstorf 2003, S. 275.

Aktueller Forschungsstand

Lange Zeit blieben zeitgenössische kindliche Perspektiven auf die Lebenswirklichkeit von Kindern im Ersten Weltkrieg in sämtlichen französischen, englischen und deutschen Publikationen unbeachtet. Zur historischen Kinderzeichnungs- und Jugendzeichnungsforschung liegen erste, grundlegende Beiträge aus dem Forschungsverbund von Prof. em. Dr. Jutta Ströter-Bender u.a. mit dem Sammelband zu „Historische und aktuelle Kinderzeichnungen“ (2017) und von Prof. Dr. Barbara Wittmann mit ihrer Veröffentlichung zur Kultur- und Wissensgeschichte der Kinderzeichnung „Bedeutungsvolle Kritzeleien“ (2018) vor.

Dem noch sehr lückenhaften Forschungsstand entspricht es, dass auch der Wilhelmsburger Sammlung, einer Quelle von entscheidender Bedeutung, bisher nur wenig wissenschaftliche Aufmerksamkeit zuteil wurde – es kann hier allein auf die historischen Untersuchungen der kanadischen Historikerin Prof. Dr. Carolyn Kay von der Trent University in Peterborough verwiesen werden. Carolyn Kay befasst sich seit mehreren Jahren mit diesem Forschungszweig und hat dabei insbesondere die Auswirkungen des Ersten Weltkrieges auf deutsche Kinder in den Blick genommen. Kay bezeichnet die Sammlung aus Wilhelmsburg, in der Kinder Kriegssituationen darstellten, als “the most extensive and remarkable collection of German children’s drawings from the war years available in Germany today [...]”¹⁰.

Historischer Kontext

Die Wilhelmsburger Bevölkerung setzte sich auch im schulischen Kontext mit dem Thema Krieg auseinander. Sowohl Jungen als auch Mädchen aus den Klassen zwei, vier und fünf beteiligten sich an diesem Projekt. Damals wurden die Klassen im Gegensatz zu der heutigen Stufenfolge noch „umgekehrt“¹¹ gezählt, daher waren die Kinder vermutlich im Alter zwischen neun und 13 Jahren. Wilhelmsburg gehörte zu Preußen und es kann davon ausgegangen werden, dass auch diese Schule den Anspruch hegte traditionell „preußische Tugenden“ – in Form von Disziplin, Fleiß und Religion – zu vermitteln. Die Klassenräume wurden zu Kriegsbeginn großzügig mit Flaggen, Zeichnungen des Kaisers und anderen vaterländischen Details geschmückt. Die anlaufende Kriegspropaganda sah

¹⁰ Kay 2019, S. 185-212.

¹¹ Vgl. Anhang A: Schülerkarten der Schule III in Wilhelmsburg (Abb. 226, Abb. 227).

es vor, alles auf den Krieg auszurichten und sämtliche Schulaufgaben im Sinne des Vaterlandes zu interpretieren.¹² Eine der wichtigsten Informationsquelle einerseits und Vermittlungsinstrument „patriotischen“ Gedankenguts andererseits war die lokale Wilhelmsburger Zeitung, die während des Krieges nahezu täglich zur politischen Situation Bericht erstattete und diese mit anschaulichen Zeichnungen, Lichtbildern und Karikaturen komplementierte. Auch die Feldpost war als Medium von großer Bedeutung, insbesondere aufgrund der handlichen Fotoapparate, die Soldaten mit in den Krieg nahmen, um von dort aus persönliche Post in die Heimat zu schicken. Von insgesamt 4.500 Wilhelmsburger Männern, die in den Krieg zogen, starben circa ein Fünftel.¹³ Informationen bekamen die Schüler*innen aus dem Pressewesen, aus der Kriegserziehung in der Schule oder von zu Hause. Insofern wurde die Bildgestaltung vermutlich auch von der staatlichen Propaganda beeinflusst.

Überlieferungen zufolge wurde die Schule während des Ersten Weltkrieges aufgrund von Dachschäden für circa 18 Monate geschlossen. Ob der Unterricht auf andere Räumlichkeiten verlegt oder ob das Schulleben eingestellt wurde, kann nicht mit Sicherheit rekonstruiert werden. In dem Gebäude der ehemaligen Schule III befindet sich inzwischen eine Ganztagsgrundschule mit Inklusionsschwerpunkt, in der seit vielen Jahren alte Schulbestände in den Kellerräumen einlagern. Die Sturmflut im Jahr 1962¹⁴ vernichtete zahlreiche Schulchroniken, Schulbestände etc. Einige Dokumente und Schulbestände aus vergangenen Jahrzehnten befinden sich heute noch auf dem Dachboden der Schule oder im Besitz des Naturkundemuseums in Wilhelmsburg. Schulchroniken aus der Zeit des Ersten Weltkrieges konnten nicht gefunden werden.

Am 21. März 1915 hat im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin eine Sonderausstellung stattgefunden, an der sich sämtliche preußische Volksschulen und Kindergärten beteiligten, um ihre Unterrichtsergebnisse der Öffentlichkeit zu präsentieren. Ziel dieser Ausstellung war es, die Auswirkungen des Krieges auf die Schularbeiten zu betrachten. Ob die Klassensätze in Wilhelmsburg anlässlich dieses Ereignisses entstanden sind und welchen Arbeitsauftrag die Kinder erhalten haben, wird im Laufe des Forschungsvorhabens zu klären versucht werden.

¹² Vgl. Kay 2014, S. 3-11.

¹³ Vgl. Reinstorf 2003, S. 206.

¹⁴ Flutkatastrophe an der deutschen Nordseeküste 1962.

Die kategorische Einordnung

Thematisch können die Wilhelmsburger Kinderzeichnungen in vier Kategorien unterteilt werden: *Luftkrieg*, *Seekrieg*, *Landkrieg* und *Lazarett*. Auf den Zeichnungen sind Kämpfe an Land, zu Wasser und in der Luft zu sehen, aber auch Szenerien mit verletzten Soldaten in Behandlung eines Lazaretts oder Tote. Auf den ersten Blick könnte der Anschein erweckt werden, dass die Kinder aufgrund der Lebendigkeit der Szenerien die Geschehnisse am eigenen Leib erfahren haben und die Betroffenheit des Bombardements spürten:

Wendige Flugzeuge mit gewaltigen Flutlichtern kreisen und riesige Zeppeline mit reichlicher Munition passieren am Horizont. Auf See sind die mächtigen Kreuzer und taktischen U-Boote mit unzähligen Kanonen gerüstet. Pferde galoppieren, kampfbereite Soldaten marschieren und sie scheinen Verkünder des Elends zu werden und alles in Bewegung zu halten. Überall sind Waffen, Bomben, Kanonen und Gewehre, sie feuern auf der Bildfläche. Die Deutschen triumphieren, siegen und dominieren das Gefecht in den Kategorien Luft-, See- und Landkrieg.

Einfühlsam, wenig gewaltsam und mit einem Gespür für Hilfsbereitschaft finden sich hingegen in der Kategorie *Lazarett* Motive wieder, die in den anderen Kategorien vergebens zu suchen sind: Hoffnung, Sorge, Verletztheit, Trauer. Die Kinder, deren Zeichnungen von Lazaretten erzählen, zeichneten häufig Lazarettwestern und Sanitäter, die sich in ihrer Bewegung einem verletzten Soldaten entgegen lehnten. Nur vereinzelt finden sich Gräber oder ganze Friedhofsstätten auf den Bildflächen wieder. Doch schnell wird klar, dass gewisse Einflüsse auf die Kinder, die fernab von der Front lebten, wirkten, doch welche diese waren und welcher Vorstellung ihre Bildmotive entstammten, ist bislang unklar. Sind es möglicherweise heroische Vorbilder aus Überlieferungen vergangener Kriege oder gar fantasievolle Eindrücke spannender Erzählungen gewesen?

Das dokumentarische Erbe

Im *Newsletter* 2019/2 des *Sub-Committee on Education and Research (SCEaR)*¹⁵ berichteten Prof. em. Dr. Jutta Ströter-Bender und Prof. Dr. Kunibert Bering über die neue Kooperation „The International Research Archive Network for Historical Children’s and Youth Drawings“, deren Forschungsschwerpunkte vor allem auf den Inhalten „Krieg, Frieden und Völkermord“ des 20. Jahrhunderts liegen.¹⁶ Eine Auswahl an historischen Kin-

¹⁵ Vgl. Ströter-Bender, Bering 2019, S. 10-18.

¹⁶ Ders., S. 10 (übersetzt von Anabel Drolshagen).

der- und Jugendzeichnungen soll zukünftig dem UNESCO-Weltdokumentenerbe angehören. Dazu zählen auch einige Zeichnungen aus Wilhelmsburg, die unter anderem aufgrund ihrer „Authentizität, Einzigartigkeit und Provenienz“¹⁷, ihrer künstlerischen Dokumentation des Ersten Weltkrieges und ihrer Beispielhaftigkeit in der Gestaltung und Motividentifikation ausgewählt wurden.¹⁸

Historische Kinder- und Jugendzeichnungen sollen als bedeutungsvolles und unentbehrliches Dokumentenerbe verstanden werden, das es zu bewahren gilt, dessen Zugriff bzw. Zugang beispielsweise durch moderne Formen der Digitalisierung zu vereinfachen ist, um ihrem Zerfall mit gewählten Konservierungsstrategien entgegen zu wirken.

Dieser Bereich umfasst sowohl nicht-formalisierte als auch traditionelle¹⁹ Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen, wobei die Sammlung aus Wilhelmsburg zu ersteren gezählt werden kann. Der zu betrachtende Bestand an Kinderzeichnungen war im Jahr 2012 ein Zufallsfund, der darauf schließen lässt, dass womöglich weltweit in unzähligen Stadtarchiven, Schulmuseen und anderen Institutionen noch nicht entdecktes historisches Quellengut lagert, das bisher noch keinerlei Wertschätzung erfuhr.

Die Kriegsmotivik der Wilhelmsburger Sammlung war kein Einzelphänomen des Ersten Weltkrieges. Nennenswert sind weitere Archivbestände aus den Jahren 1914-18 wie beispielsweise das Archiv der Kinder- und Jugendzeichnungen der Stiftung Pestalozzianum in der Schweiz, die Sammlungen des Nürnberger Schulmuseums, des *Musée National de l'Éducation* (MUNAÉ) in Rouen oder des Budapester *National Museum of Education*, in denen ein Teil ihrer Sammlungen nach dem Ersten Weltkrieg unwiederbringlich verloren ging. Im französischen Schulmuseum sind beispielsweise insgesamt 6000 Schularbeiten aus dem Kunstunterricht archiviert, die im Online-Katalog der MUNAÉ abzurufen sind.

Besonders hervorzuheben ist eine umfangreiche Sammlung aus Moskau mit Schüler*innen-Zeichnungen zu den Themen Erster Weltkrieg und Russische Revolution, die sich derzeit im *State Historical Museum* befindet. Eine Zusammenarbeit mit dem Historischen Museum ermöglicht es, in einem gesonderten Kapitel motivische Vergleiche zwischen Wilhelmsburger und Moskauer Kinderzeichnungen aus der Zeit des ersten Weltkrieges vorzunehmen. *Können aus den analytischen Betrachtungen Leitziele für den*

¹⁷ Ströter-Bender, Bering 2019, S. 14 (übersetzt von Anabel Drolshagen).

¹⁸ Vgl. ebd.

¹⁹ Vgl. ders., S. 10.

russischen Kunstunterricht ergründet werden und existieren Parallelen wiederkehrender Bildmotive?

All diese und viele weitere Archivbestände sollten zukünftig als kulturelles und vor allem als dokumentarisches Erbe angesehen werden.

Diese Hinterlassenschaft aus der Vergangenheit ist ein Geschenk an die jetzige und die folgenden Generationen.²⁰ Bei den Kindern der Wilhelmsburger Zeichnungen sprechen wir von bestimmten Gefühlswelten und Lebensumständen einer Generation, die sich im Zweiten Weltkrieg als Erwachsene einem weiteren Krieg stellen mussten. Diese einzigartigen und authentische Dokumente²¹ können wichtige Ausdrucksformen für die Rekonstruktion ihrer Entstehungszeit sein und spiegeln darüber hinaus ein differenziertes Spektrum des Kriegsschulsystems mit indoktrinierenden Lehrzielen im Sinne der obrigkeitlichen Propagandabestrebungen wider.

Die „Verlorene Generation“

Den Begriff der „Verlorenen Generation“²² hat der Germanist Armin Strohmeyr (2008) in seinem Werk als einen Teil einer Erinnerungskultur und Gedächtnisgeschichte definiert.²³

Dieser kunsthistorische Begriff kann erweitert und die wissenschaftliche These formuliert werden, dass die kindlichen Schöpfer*innen der Wilhelmsburger Sammlung ähnlich wie die vergessenen Dichter*innen als eine verlorene Generation zu verstehen sind. Denn es war eine verlorene Sammlung, die mehrere Jahrzehnte unbemerkt auf dem Dachboden des Naturkundemuseums in Wilhelmsburg lag und erst nach dem zufälligen Fund im Jahr 2012 ins Bewusstsein zurückgerufen wurde. Zudem ist die Rekonstruktion dieser Zeichnungen und die Einbettung in eine Lebenswelt äußerst schwer, da keine vollständigen Namenslisten auffindbar sind und eine potentiell hilfreiche Zeitzeugenschaft nicht mehr existiert. Ähnlich wie die 30 Dichter*innen müssen die historischen Kinderzeichnungen aus Wilhelmsburg neu entdeckt werden, um ihr großartiges Potential zu entfalten.

²⁰ Vgl. Ströter-Bender, Bering 2019, S. 11.

²¹ Vgl. ders., S. 10-18.

²² Vgl. Strohmeyr 2008.

²³ Dabei wies er in Kurzporträts auf insgesamt 30 vergessene Dichterinnen und Dichter, wie etwa Annette Kolb oder Klaus und Erika Mann, hin, die allesamt dem Schicksal des Vergessens ausgesetzt waren bzw. immer noch sind. Ihre unterschiedlichen Lebensgeschichten verbinden sich zu einer gemeinsamen Essenz: „Es soll an Persönlichkeiten erinnert werden [...], die aber heute – zu Unrecht – aus dem literarischen Gedächtnis weitgehend verschwunden sind [...]“ (Strohmeyr 2008, S. 9). Dabei macht Strohmeyr auf Brüche in der deutschen Geschichte insbesondere während und nach dem Nationalsozialismus deutlich, an die es sich auch Jahrzehnte später zu erinnern lohnt und dabei das Bedürfnis intendieren, diese vergessenen Dichterinnen und Dichter genauer zu lesen.

Auch die Werke aus Rouen sind aufgrund ihres zufälligen Fundes ein Ausdruck dieser verlorenen Generation.

Forschungsinteresse

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit besteht darin mit einer historischen Distanz von über einhundert Jahren auf Grundlage der bisherigen Forschung die Frage nach den sich aus den Ergebnissen der Untersuchung ergebenden kunstdidaktischen Forderungen neu zu stellen.

Aufgrund des aktuellen Forschungsstandes bleiben noch einige Fragen hinsichtlich kunstgeschichtlicher und kunstdidaktischer Bezüge offen, denn diesen Zeichnungen zugrundeliegende Analyse- und Vermittlungsstrategie zu diesen Zeichnungen ist noch nicht erschlossen worden. Aus der kategorischen Einordnung der Kinderzeichnungen resultiert eine schwerpunktmäßige Ausrichtung, bei der von den insgesamt 353 Kinderzeichnungen 97 zur Kategorie Lazarett zugeordnet und hernach untersucht werden. Das Lazarett als außergewöhnliches Umfeld in einem Kriegsetting, in dem Gewalt, Kämpfe und Bombardements regieren, ermutigt zum Nachdenken und verspricht eine uneingeschränkte kindliche Sicht auf die Vorkommnisse, da Gefühlswerte der Verletztheit und der Fürsorge gezeichnet wurden.

Die motivische Betrachtung dieser Kategorie führt letztendlich zu einem seriellen Analyseverfahren, bei dem es gilt, die übergeordnete Leitfrage *Welche inhaltlichen und formalen Bezüge lassen sich innerhalb der Lazarettkategorie finden und welche möglichen Motivtypen herleiten?* zu beantworten. Theoretisch soll als Teil des analytischen Vorgehens die motivischen Vorbilder der Kinderzeichnungen untersucht und die damit verbundenen Dialogfelder dargelegt werden, um aus der visuellen Kommunikation und sozialen Komponente der Zeichnungen Verhaltensmuster zu erkennen. Diese historischen Dokumente können mögliche Umstände und Lebenswelten der Heranwachsenden zu dieser Zeit entschlüsseln und knüpfen somit an der Schnittstelle zwischen Erwartungserfüllung und der Verarbeitung persönlicher Emotionen an. Wie streng wurden konventionelle graphische Formen assimiliert oder wie, wenn überhaupt wurde sich gegen diese in Form willensstarker und persönlicher Kommentare gewehrt?

Vermittlungsstrategien

Für das weitere analytische Vorgehen und die Vermittlungsmethode treten zwei erwähnenswerte Persönlichkeiten des beginnenden 20. Jahrhunderts, Aby Warburg und André

Malraux, in den künstlerischen Diskurs, deren methodische Vorgehensweisen während der praktischen Erprobung nachempfunden und auf die Wilhelmsburger Sammlung übertragen werden.

Aby Warburg²⁴ war ein deutsch-jüdischer Kunsthistoriker und -wissenschaftler und Begründer der Ikonografie. Er forschte zum Nachleben abendländischer Kulturen von der Antike bis hin zur Renaissance.

Im Jahr 1924 beginnt er seine Arbeit an dem Bilderatlas „Mnemosyne“²⁵. Auf eine Vielzahl von Holzrahmen im Format 1,40m x 1,70m spannt er schwarzen Stoff und heftet mit Stecknadeln reproduzierte Werke in Form von Fotografien an diesen. Ziel seiner Auseinandersetzung ist das Weiterleben der Antike in der europäischen Kultur einprägsam und illustrativ darzustellen. Dabei greift er nicht nur klassische Kunstwerke auf, sondern kombiniert diese mit beispielsweise modernen Plakaten oder Zeitungsartikeln. Warburg untersucht die Geschichte von Bildformen (Gesten und Posen), die zeitlichen Veränderungen Stand gehalten haben und von der Antike bis hin zur Gegenwart existieren. Die Bildtafeln zeigen dabei seine medialen und unverbundenen Zusammenstellungen, bei denen die nach ihm benannten „Pathosformeln“ der Antike sichtbar werden. Dieser anthropologische Zugang zu Bildwerken schafft eine Verbindung zwischen Traditionen, Zeitformen und Dialogfeldern.

Der französische Kunstpublizist André Malraux²⁶ erschuf ein „Imaginäres Museum“²⁷, indem er auf dem Boden eine Ausstellungsfläche mit zahlreichen reproduzierten Fotografien auslegte. Seine Fotografien bilden Bildwerke, stammend aus sämtlichen Kontinenten und Jahrhunderten, ab, die aus ihrer kulturellen und vergänglichen Verknüpfung befreit wurden, um ein Teil eines neuen Bildgefüges zu werden. Dabei wurden die Fotografien in das gleiche Format übersetzt. Kunsthistoriker, wie Walter Grasskamp, bezeichneten sein Museum der „Weltkunst“ als eine „Zimmerreise“, die eine Reaktion auf die Globalisierung und die massenhafte Produktion von Medien symbolisiert. Angelehnt an die Methode Malrauxs sollen in Form eines ganzheitlichen Auslegens der 97 Lazarettzeichnungen Gruppierungen erkannt und diese einer seriellen Betrachtung unterzogen werden.

²⁴ Lebzeiten von Aby Warburg (*1866- †1929).

²⁵ Vgl. Warnke 2012.

²⁶ Lebzeiten von André Malraux (*1901-†1976).

²⁷ Vgl. Grasskamp 2014.

Die Vermittlungsstrategie greift Grundsätze Warburgs auf und untersucht in der didaktischen Auseinandersetzung die folgende Frage: *Welche Gesten lassen sich in Orientierung an Aby Warburgs Pathosformel aus den Lazarettzeichnungen herauslesen?*

Die These, dass sich die Bedeutungen von Posen und Gesten im Laufe der Geschichte intensivieren oder gar gänzlich umkehren, werden für den didaktischen Zugang sinnbildlich übertragen, indem die Lazarettzeichnungen mit assoziativen Verknüpfungen ihrer Motive verglichen werden. Im didaktischen Ausblick werden mögliche Anknüpfungspunkte zur schulischen Vermittlung dargelegt und darüber hinaus über die Einbettung in einen funktionalen Methodenkoffer diskutiert.

Kunsterziehung in der Reformpädagogik

Die Entschlüsselung des historischen Kontextes Preußens und das damit verbundene Kulturgut der Kinderzeichnungen verrät, dass die Kinder in einer Schulzeit aufgewachsen sind, die vor dem Beginn des Krieges von Initiativen der Reformpädagogik geprägt war. Nennenswert ist in diesem Zusammenhang der Hamburger Kunsterzieher Alfred Lichtwark, der als einer der Pioniere der Kunsterziehungsbewegung gilt und explizit eine neue Ausrichtung des Kindes als eigenen Akteur seiner Umwelt fordert.

Der Kunstunterricht sollte nicht länger durch die autoritären Grundsätze der Formlehre (Abzeichnen von Ornamenten, geometrischen Formen etc.) Adolf Stuhlmanns²⁸ bestimmt sein, sondern durch den freiheitlichen Gedanken des Gedächtnis- und Naturzeichnens verändert werden. Das Spannungsfeld zwischen freier und vorbestimmter Kinderzeichnung entfacht in der Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts eine Diskussion über die Vorgabe der Motivspektren. Die angestrebte „freie“ Bildsprache sollte nicht länger von konventionellen graphischen Formen assimiliert, sondern vielmehr als Sehgewohnheit der Kindlichkeit interpretiert werden. Der Begriff der „freien“ Kinderzeichnung wurde vermutlich mit dem Hamburger Reformpädagogen Carl Götze in den gängigen Sprachgebrauch etabliert, unter dem er die bereits beschriebene Methode des Gedächtnis- und Naturzeichnens verstand, welche größtenteils auf unreflektierte Übersetzungsversuche des amerikanischen Buches „New Methods in Education – Art Real Manual Training Nature Study – Explaining processes whereby hand, eye and mind are

²⁸ Vgl. u.a. Stuhlmann (1867); Stuhlmanns Ideen sind bereits in dem Zeichenlehrplan von 1873 enthalten gewesen.

educated by means that conserve vitality and develop a union of thought and action“²⁹ von Liberty Tadd, Direktor der *Public School of Industrial Art Philadelphia*, zurückzuführen waren.

Eine Zeichenstudie³⁰ aus dem Jahr 1905 zeigt die reformpädagogischen Erprobungen eines Wilhelmburger Zeichenlehrers, Harry Schiebenhöfer, der mit seinen Schüler*innen das Gedächtnis- und Naturzeichnen in den Unterricht der Schule III in Wilhelmsburg etablieren wollte.

Ausblick

Die Erträge dieser Dissertation sollen einen Beitrag zur Geschichte der Kunstpädagogik leisten und darüber hinaus Vermittlungsmethoden der Archivalien beziehungsweise historischer Kinderzeichnungen aufzeigen, die für aktuelle Institute und Bildungsstätten nützlich sein können. Wie wird es möglich, den Ersten Weltkrieg durch die vorliegenden Kinderzeichnungen nachzuerleben? Der Aufbau und die Weiterentwicklung von Kommunikationsstrukturen sind für die Vermittlung entscheidend. Die Unterstützung durch das Museum ermöglicht die Arbeit mit den originalen Kinderzeichnungen aus den frühen Jahren des Ersten Weltkrieges und gibt Aufschluss über den Fundort. Die Entwicklung der künstlerischen Strategien manifestiert sich nicht zuletzt über das Material des Originals. Durch die Nutzung von historischen Quellen, originalen Archivmaterialien und aktuellen Forschungsergebnissen wird die Erschließung des Forschungsgegenstandes möglich. Der Ertrag ist es, zum einen Aufmerksamkeit auf die Friedenskultur zu lenken, zum anderen das europäische Bewusstsein zu stärken, das historische Material und zugleich die Geschichte des Kindseins zu erfahren.

²⁹ Für Deutschland herausgegeben von der Lehrervereinigung – für Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg – Mit 330 Abbildungen (Kunst, Handfertigung, Naturstudium, Kunst) „Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend“ (1903).

³⁰ Die Zeichenstudie beinhaltet eine Mappe mit ca. 150 Zeichnungen, die ebenfalls auf dem Dachboden des Naturkundemuseums im Jahr 2012 gefunden worden sind.

A THEORETISCHER HINTERGRUND

2 Der Zeichenunterricht an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert

In Deutschland charakterisierte sich der herkömmliche Kunstunterricht des 19. Jahrhunderts durch das Zeichnen. Zu den Besonderheiten des Zeichnens gehörten zunächst einmal der geringe Vorbereitungsaufwand und zum anderen war die Tätigkeit allein mit einem Bleistift und einem Stückchen Papier möglich. Des Weiteren konnten die Ergebnisse des Zeichenunterrichts durch die Überschaubarkeit leicht eingesehen und benotet werden.³¹

Nach der Abschaffung der Stiehlschen Regulativen,³² die seit 1854 an preußischen Volksschulen auch für den Zeichenunterricht richtungsweisend war, entwickelten sich später erste reformdidaktische Überlegungen wie etwa das Körperzeichnen und der Massenunterricht.³³ Die gravierenden Unterschiede der Lehrerausbildung waren seit Jahrzehnten anhaltend, besonders unter der fehlenden Verfügbarkeit der Lehrmaterialien litten die niederen Schulformen wie die Volksschulen. Durch Einsparungen in sämtlicher Form musste der Unterricht auf simple Unterrichtsmodelle komprimiert oder „Methodenkonzepte in äußerst reduziertere Form [...] zugerichtet werden“³⁴ und sich in vielen Klassenzusammensetzungen als erfolglos und untauglich herausstellen.

Das Körperzeichnen lässt sich auf die Idee Leonardo da Vincis zurückführen, welcher in seinen Studien einen Dreischritt zur klassischen Zeichenausbildung erprobte.³⁵ Der Dreischritt äußert sich wie folgt: Zunächst werden Vorstudien angefertigt, bei denen die Schüler*innen von ausgewählten Vorlagen lernen naturgemäß abzuzeichnen. Daraufhin folgt das Zeichnen von dreidimensionalen Modellen wie zum Beispiel von Gipsfiguren. Diese beiden Übungen sollen die Heranwachsenden dazu befähigen, im letzten Schritt von einem lebenden Modell zeichnen zu können.³⁶

Peter Schmid³⁷ war in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert ein nennenswerter Wegbereiter des fortschrittlichen Zeichenunterrichts, denn er versuchte unter anderem den

³¹ Vgl. Petroski 1995, S. 11-23.

³² Die Stiehlsche Regulative wurde von Regierungsrat Ferdinand Stiehl 1854 eingeführt. Diese Regulierung sollte u.a. erstmals für eine einheitlich Lehrerausbildung und Schulunterricht in preußischen Volksschulen sorgen (vgl. Legler 2011, S. 137).

³³ Vgl. Legler 2011, S. 137.

³⁴ Ebd.

³⁵ Vgl. ders., S. 37f.

³⁶ Vgl. ebd.

³⁷ Peter Schmid (*1769-†1853) war ein deutscher Maler und Pädagoge, der ab 1809 in seinen Veröffentlichungen zum Naturzeichnen eine eigenständige zeichnerische Lehrweise etablierte.

Massenunterricht an Schulen im Fach Kunst zu konstituieren. Doch seine Überlegungen erwiesen sich schnell als schwierig in die Praxis zu überführen, denn die Einführung forderte eine umfassende Ausstattung „[...] ganzer ‚Klassensätze‘ von wenigstens zwei Bänden des Schmidtschen Lehrgangs und des dazu gehörenden ‚Kästchens mit neunzehn hölzernen Körpern‘ [...] und [dieses] war zum Beispiel von Volksschulen überhaupt nicht zu leisten“³⁸. Schmid versuchte später mit einem überarbeiteten Entwurf an allen Schulen Anklang zu finden. Bei seinem Unterricht sollte die Lehrkraft die Gesamtanzahl an Schüler*innen zu einer gefügig-systematischen und gleichzeitig ablaufenden homogenen Klasse konditionieren, sprich nach seinen Vorschlägen sollte es zu einer gleichzeitig ausgeübten Tätigkeit der Kinder und Jugendlichen kommen.

Auch der Leipziger Zeichenlehrer Fedor Flinzer³⁹ lernte während seiner Lehrtätigkeiten und Praxiserprobungen die Vorteile des Massenunterrichts wertzuschätzen und wurde allmählich zum Verfechter des „individuellen Arbeiten[s] nach Vorlagenblättern“⁴⁰. Überdies lehnte er die Forderungen der Kunsterziehungsbewegung nach einer „freien“ Kinderzeichnung⁴¹ deutlich ab:

„Ebenso wie beim Sprechen fordere man auch beim Zeichnen die korrekteste Wiedergabe der dem Schüler gegebenen oder von ihm selbst gefundenen Lehren, Regeln und Gesetze. Nur die größte Sorgfalt, die strengste Gewissenhaftigkeit seitens des Lehrers und Schülers führt zu befriedigenden Resultaten. Nur das eingehende Betrachten, das rechte Erfassen führt von der Wahrnehmung zur Bildung wahrer Begriffe, nur das strengste Unterscheiden und Ordnen derselben führt zum wahren Erfassen von Allgemeinbegriffen, zum rechten Erkenntnis- und Schlussvermögen.“⁴²

Zu Beginn des neuen Jahrhunderts wurden die Ideen von Autorität und Vereinheitlichung der sogenannten Alten Schule⁴³ kritisch hinterfragt und durch anstehende reformpädagogische Konzeptionen grundsätzlich überdacht. Unter ihnen fanden sich unzählige Verbesserungs- und methodische Umsetzungsvorschläge, die teilweise bis in die Gegenwart nicht überschaubar sind.⁴⁴

³⁸ Legler 2011, S. 141.

³⁹ Fedor Finzer (*1832-†1911) war Realschullehrer in Chemnitz.

⁴⁰ Legler 2011, S. 143.

⁴¹ Vgl. Kapitel 2.2 und 2.5.

⁴² Flinzer 1896, S. 7. Zit. bei: Legler 2011, S. 145.

⁴³ Vgl. Kapitel 2.1.

⁴⁴ Vgl. Skladny 2012, S. 283f; vgl. Skiera 2003, S. V.

Die Haltung des kritischen Hinterfragens entsprang einer „kultur- bzw. zivilisationskritischen Stimmungslage, die sich als Reaktion auf die Zumutungen der modernen Welt in allen Schichten der Gesellschaft gebildet hatte“⁴⁵. Die Bestrebungen zur Reform sollten den Wendepunkt zu einem aufstrebenden und erfolgsversprechenden Leben ermöglichen. Das Ziel des Wandels musste jedenfalls eine ganzheitliche Veränderung der Erziehung darstellen, die alle vorherigen Regelungen außer Kraft setzte, um das Kind in den Mittelpunkt stellen zu können.

2.1 Die gewerbsmäßige Schule des Zeichnens

Der Hamburger Ernst Johann Adolf Stuhlmann galt im 19. Jahrhundert als einer der einflussreichsten Zeichenlehrer des Landes.⁴⁶ Doch die Euphorie gegenüber seiner gewerblichen Ausrichtung des Zeichnens war schnell vertan, viele Kritiker äußerten gravierende Bedenken an den Vorstellungen der Alten Schule.⁴⁷ Stuhlmann wird „[...] in der Regel als der Inbegriff eines verfehlten, rigiden preußischen Drills, dessen machtvoller Einfluss erst durch die Kunsterziehungsbewegung gebrochen werden konnte“⁴⁸ beschrieben.

Adolf Stuhlmann wuchs in den 1840 und 1850er Jahren in Hamburg auf. Im Jugendalter begann er ein Studium der Kunstgeschichte in Berlin, worauf seine Lehrtätigkeit an einer allgemeinen Gewerbeschule in Hamburg folgte.⁴⁹ Dort arbeitete er als erster Zeichenlehrer. Zu seinen ersten Veröffentlichungen gehört unter anderem seine im Jahr 1867 veröffentlichte Didaktik „Zeichenunterricht und Formenlehre in der Elementarklasse“⁵⁰, die eine differenzierte methodische Fundierung geeigneter Lehrmittel für den Zeichenunterricht lieferte. Nach der Gründung der Hamburger Volksschulen im Jahr 1870 erschuf er seinen eigenen Lehrplan, nach dem wenig später nicht nur er selbst, sondern auch eine Vielfalt der preußischen Volksschullehrerschaft lehrte. Auch der allgemeine Hamburger Zeichenlehrplan von 1873 zeigt, dass Stuhlmanns Gedanken in die Tat umgesetzt worden waren.⁵¹ Daraufhin wurde dieser zum Direktor der Gewerbeschule und 1897 war der Zeicheninspektor als Schulrat für das gesamte Gewerbeschulwesen in Hamburg zuständig.⁵²

⁴⁵ Skiera 2003, S. V.

⁴⁶ Vgl. ebd.

⁴⁷ Vgl. ebd.

⁴⁸ Skladny 2012, S. 145.

⁴⁹ Vgl. Legler 2011, S. 157.

⁵⁰ Vgl. ders., S. 153.

⁵¹ Vgl. ebd.

⁵² Vgl. ders., S. 154.

Seine Vorstellungen hatten seitdem mehr als drei Jahrzehnte den Zeichenunterricht bestimmt und stehen im Kontrast zu den gegensätzlichen Vorstellungen der in den nachfolgenden Jahren sich entwickelnden Kunsterziehungsbewegung.⁵³

Stuhlmanns Methode, auch als „Hamburger Methode“ bekannt, befasst sich mit sämtlichen Schuljahren ab dem Schuleintritt. Das erste Schuljahr beginnt „mit minutiös festgelegten und minimalen Lernschritten im Quadrat- und Punktnetz [...], wobei selbst auf die Haltung der Hand und darauf geachtet wird, dass ein Stück Papier unter der auf dem Zeichenheft ruhenden Linken stets ein Verwischen der Zeichnung oder Fingerabdrücke verhindert [...]“⁵⁴.

Für das sogenannte Netzzeichnen (Abb. 1, Abb. 2) soll die Lehrkraft im Vorfeld eine schwarze Schultafel zum Vorzeichnen verwenden, um auf dieser anhand von senkrechter und waagerechter Linien Quadrate mit einer Breite von fünf Zentimetern einzuteilen. Die Schülerschaft zeichnet hingegen mit Bleistift in ihre Hefte, deren Linienetze zu dieser Zeit eine Breite von einem Zentimeter haben. Mögliches fehlerhaftes

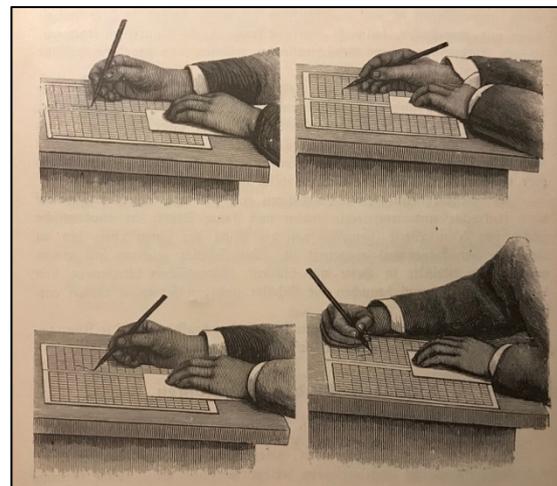


Abbildung 1: Stuhlmanns Methode des Netzzeichnens

Netzzeichnen wurde ausschließlich von der Lehrer*in selbst mit einem Gummi (aus Kautschuk) entfernt.⁵⁵

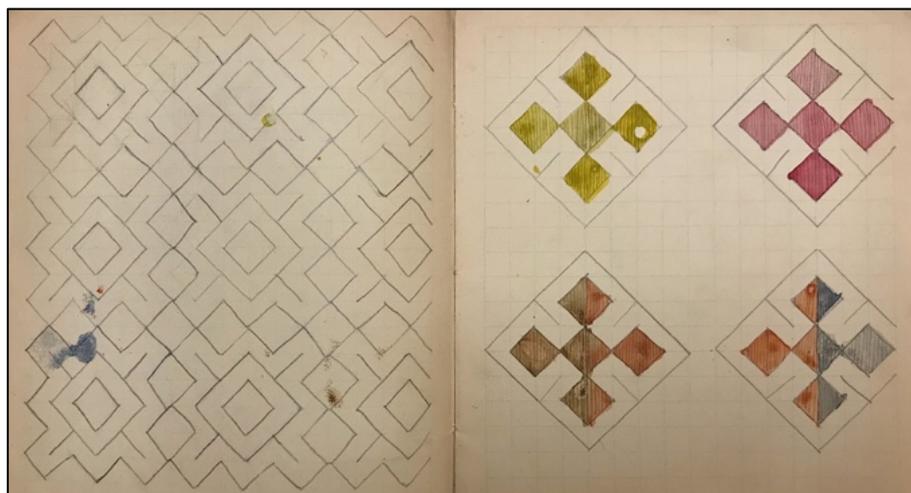


Abbildung 2: Zeichenheft 1 „Netzzeichnen“ von Hermann Groth

⁵³ Vgl. Legler 2011, S. 54.

⁵⁴ Ders., S. 154.

⁵⁵ Vgl. Stuhlmann 1890, S. 5.

Fortführend wurde sich in den höheren Schulklassen ab dem 4. Schuljahr mit „linearen Ornamenten“⁵⁶ beschäftigt, die sich an Komplexität und Aufwand steigern.

Das Ziel dieser Hamburger Methode ist, dass die Schüler*innen dazu befähigt werden, ohne Quadratnetze die Ornamente (Abb. 3) exakt und fehlerfrei abzuzeichnen.⁵⁷ Die Methode war in der Schulpraxis leicht umzusetzen, da die Lehrerschaft über keinerlei Vorkenntnisse verfügen musste und das Material mit Anleitungsheften in einer medienverbundähnlichen Sammlung abzurufen war. Durch die strikte und minutiöse Taktung des Unterrichts war den Lehrer*innen im unterrichtlichen Kontext kein didaktischer Freiraum geboten.⁵⁸

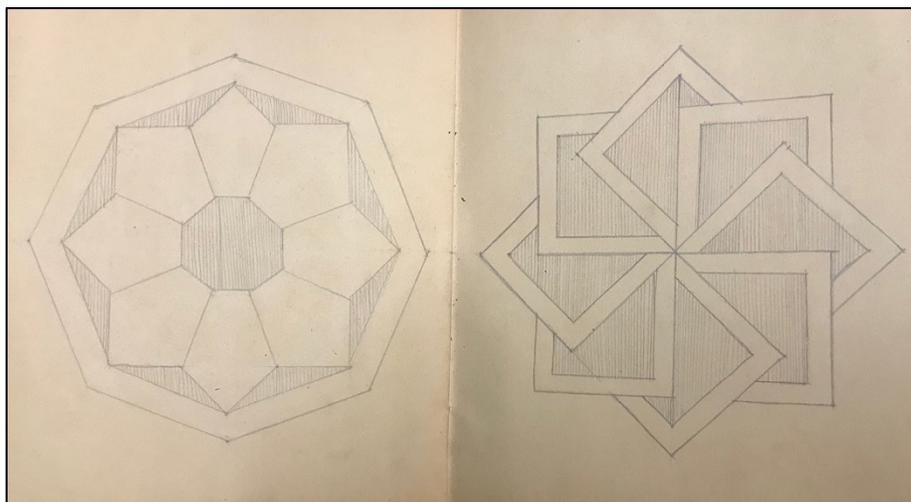


Abbildung 3: Zeichenheft 2 „Ornament“ von Hermann Groth

2.2 Die Anklänge der Kunsterziehungsbewegung in Hamburg

Besonders in Hamburg wurde der Wunsch nach einem leistungsstarken Volksschulwesen von einer Vielzahl von engagierten jungen Lehrer*innen geäußert, was auch in den Lehrplänen von 1873 zu erkennen ist. Für die aktuell anhaltenden Reformbestrebungen wurde eine geeignete Lehrerschaft gesucht, die über besondere Qualifikationen verfügte. Die Ausbildung in Hamburg galt damals als besonders gut.⁵⁹

Der akute Lehrermangel entwickelte sich, „[...] weil die noch bestehenden Kirchen-, Stiftungs- und Privatschulen möglichst rasch durch staatliche Schulen abgelöst werden sollten und sich die Einwohnerzahl von Hamburg ständig erhöhte [...]“⁶⁰. Aus diesem Grund wurden viele dynamische und gut ausgebildete Lehrer*innen aus Preußen nach

⁵⁶ Legler 2011, S. 155.

⁵⁷ Vgl. ders., S. 154.

⁵⁸ Vgl. ders., S. 156.

⁵⁹ Vgl. ders., S. 168.

⁶⁰ Ebd.

Hamburg geholt, um dort reformgemäßen Unterricht zu erteilen. Erst durch die Aufstockung war es möglich geworden, neue erzieherische Maßnahmen zu entwickeln. Bei den Konzeptionen wurden bevorzugt Volksschulkinder und -jugendliche in den Blick genommen, die gleichen Chancen erhalten sollten.⁶¹ Die Stuhlmansche Methode, die sich sichtlich durch idealisierte Vereinheitlichung und Drill kennzeichnete, musste durch einen naturbestrebenden und individualisierten Zeichenunterricht abgelöst werden. Erstaunlich, wie weitreichend die Anklänge der damaligen Kunsterziehungsbewegung⁶² wirkten, denn daraufhin wurde der Wunsch geäußert, das gesamte Volksschulwesen wesentlich umzukrempeln.

Die Ablehnung der Hamburger Methode führte dazu, dass bereits in den 1870er Jahren Lehrkräfte versuchten, ihre eigenen Ideen im Unterricht durchzusetzen und beispielsweise aus dem Gedächtnis zeichnen ließen.⁶³ Doch auch viele Pädagog*innen hegten Zweifel an der Reform, da die Stuhlmansche Methode auch ihre Ausbildung im großen Maße geprägt hatte und sie die Gewohnheit pflegten. Einen Durchbruch schaffte in den 1880er Jahren ein Bremer Zeichenlehrer, Hermann Gräber, der mithilfe von zahlreichen Augenärzten beweisen konnte, dass das Verwenden eines Quadrat- und Punktnetzes für die Sehfähigkeit erhebliche Schäden hinterlässt.⁶⁴

2.3 Die Bedeutung des Kunstpädagogen Alfred Lichtwark

Alfred Lichtwark⁶⁵ gehörte zu den bekanntesten Hamburger Reformern, wurde im Jahre 1886 zum Direktor der Hamburger Kunsthalle ernannt und galt als Mitbegründer der Kunsterziehungsbewegung. Lichtwark formulierte die „ästhetische Erziehung“ als „eine äußere Kultiviertheit, ein Bewusstsein für die ‚Form‘ der eigenen Erscheinung, denn daran mangle es den Deutschen besonders“⁶⁶. Dieser Gedanke der Erziehung wurde bereits in der Zeit der Renaissance verfolgt. In seinem Buch, welches er 1901 veröffentlichte, erschien eine Bemerkung Lichtwarks aus der „Lehrervereinigung für Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg“, die im Jahre 1896 ins Leben gerufen wurde.⁶⁷ Er schrieb

⁶¹ Vgl. Legler 2011, S. 168.

⁶² Vgl. Kapitel 2.4.

⁶³ Vgl. Legler 2011, S. 170.

⁶⁴ Ders., S. 171.

⁶⁵ Der Hamburger Alfred Lichtwark (*1852-†1914) war ein deutscher Kunsthistoriker, Kunsterzieher und Museumsleiter.

⁶⁶ Legler 2011, S. 173.

⁶⁷ Ders., S. 176.

eindeutig nieder, wie die zukünftigen Unterrichtsziele umgesetzt werden müssten und welche Rolle die Selbstständigkeit (des Kindes) hätte.

„Das Ziel des Unterrichts besteht nicht bloß in erster Linie in der Mitteilung des Stoffes, sondern in der Gewöhnung an eine zwingende Methode, zu beobachten und nachzudenken. Es muss das Bedürfnis geweckt werden, vor jeder neuen Erscheinung zu sehen, wie weit die unmittelbare Beobachtung und die vorsichtige Anwendung des vorhandenen Wissens führt; und erst wenn die Mittel erschöpft sind, nach Hilfe von Menschen zu suchen. Aller Unterricht soll eine Anleitung sein, der Welt selbstständig und unabhängig gegenüberzutreten [...]. Die Schule soll nicht satt, sondern hungrig machen.“⁶⁸

Mit diesen Forderungen lehnt der Kunsterzieher, nicht nur die Stuhlmannsche Methode ab, sondern verlangt Spontanität und die Subjekthinwendung im Unterricht zu gestatten, um kreative und eigenständige Prozesse anzuregen.

Zudem empfand Lichtwark die Anschauung von Kunstwerken im Original als essenzielle Notwendigkeit für die Auseinandersetzung mit Kunstgeschichte im Unterricht. Die Einführung der Betrachtung von Gegenwartskunst bekam im Schulalltag einen neuen Charakter, denn der neue Zugang sollte den Schüler*innen ein zeitgenössisches Verständnis für Kunst ermöglichen.⁶⁹ Lichtwark arbeitete mehr als ein Jahrzehnt als Volksschullehrer, hatte allerdings keine Publikation über konkrete Unterrichtsabläufe angestrebt.

Für die Umsetzung benötigte es allerdings etwas Zeit, da die Hamburger Lehrerschaft auf Eigeninitiative und kluge Ideen für das Schulwesen hoffte. Ab den 1890er Jahren nahmen die Vorschläge langsam Gestalt an, die allmählich in kleinen Präsentationen vorgestellt wurden.⁷⁰ Eine erste Umsetzung dieser Erneuerungen erfolgte in der Praxis durch die beiden Realschullehrer Fritz Müller und Christian Schwarz. Sie zeigten Unterrichtspläne, die sich erstmals von der veralteten Hamburger Methode unterschieden.⁷¹ Sämtliche Hamburger Reformer verfolgten das Ziel, „[...] dass Kreativität als Ausgangspunkt des künstlerischen Schaffens nicht nur bei begnadeten Künstlern, sondern allgemein im Kindesalter vorhanden ist“⁷² und forderten neue Anforderungen und Richtlinien an den Kunstunterricht zu stellen.

⁶⁸ Lichtwark 1901, S. 5. Zit. bei: Legler 2011, S. 176.

⁶⁹ Vgl. Legler 2011, S. 177.

⁷⁰ Ders., S. 178f.

⁷¹ Vgl. ders., S. 179.

⁷² Potthoff 2003, S. 10.

Neben Alfred Lichtwark war auch Carl Götze einer der Hauptverantwortlichen für die ersten Kunsterziehungstage.⁷³ Beide unterschieden sich in der Erprobung der Praxis, denn Götze sah es vor, die Reformvorschläge aus dem Schulgeschehen heraus aufzubauen und zu untersuchen. Götze hielt, wie Lichtwark, den Zeichenunterricht Stuhlmanns für ähnlich sinnlos und stark verbesserungswürdig.⁷⁴ Zu dieser Zeit war Stuhlmann noch als Inspektor des Zeichenunterrichts im Dienst und seine Unterrichtsforderungen waren maßgeblich für den Kunstunterricht. Doch die Behörde ermöglichte einer kleinen Anzahl von Reformern, u.a. auch Götze, neue Unterrichtsformen zu entwickeln.⁷⁵ Carl Götze empfand unter dem „künstlerischen Impetus“ die Ausbildung von Zeichentechniken anhand der Naturalismuskriterien als schulische Pflicht.⁷⁶

Bereits ab dem Jahr 1903 wurden die neuen Vorschläge für den Unterricht an Volksschulen in der Schulsynode⁷⁷ umgesetzt. Der Lehrplan aus dem Jahr 1911 formuliert das Ziel des Zeichenunterrichts wie folgt: „Der Zeichenunterricht soll die Schüler befähigen, die Natur und die Gegenstände ihrer Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar darzustellen.“⁷⁸

Lichtwark überzeugte schließlich nicht mit seiner gesamten Reformüberlegung, wie dem Umsetzen von kindlichem Ausdruck und deren Fantasie, jedoch hatte sich in den unteren Klassenstufen das Gedächtniszeichnen als Methode bewährt.

2.4 Diskussion: Kunsterziehungsbewegung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kunsterziehungsbewegung die Strukturen der alten Schule gelöst und den herkömmlichen Kunstunterricht zu einem eigenständigen Kunstunterricht transformiert hatte. Mit diesen Schlüssen bekam das Fach Kunst eine neue werterhaltende Funktion, die über die Grenzen und Möglichkeiten des Zeichnens hinausging. Die Schaffung einer ästhetischen Bildung und Erziehung galt als Leitziel der Reformbestrebungen, denn die neue Ausrichtung sah das Kind oder auch den Jugendlichen als Akteur mit seiner Umwelt.

⁷³ Skladny 2012, S. 197; 1901: 1. Kunsterziehungstag in Dresden (Schwerpunkt: Zeichenunterricht) „Der Zeichenunterricht muss die schöpferischen Kräfte im Kinde ansprechen und lösen (Götze).“; 1903: 2. Kunsterziehungstag in Weimar (Schwerpunkt Sprache und Dichtung (Potthoff 2003, S. 11).

⁷⁴ Vgl. Skladny 2012, S. 200.

⁷⁵ Vgl. ebd.

⁷⁶ Vgl. ebd.

⁷⁷ Schulsynode ist eine Versammlung von Lehrkräften zur Begutachtung schulischer Diskussionen.

⁷⁸ Legler 2011, S. 186.

Fortführend kritisierten die Hamburger Reformer nicht nur den Zeichenunterricht, sondern die ganzheitliche Schulstruktur. Besonders die Felder musische Erziehung, Literaturwissenschaften und Theater rückten in den Fokus.⁷⁹

Die Auswirkungen und Folgen der Kunsterziehungsbewegung waren schwer zu fassen, denn die Überproduktion von neuen Reformideen hatte das eigentliche Ziel des Kunstunterrichtes überlagert.

Die „Pädagogik vom Kinde aus“⁸⁰ vergleicht im Bereich der Kunst das Kind mit einer Künstler*in und sorgte damit für langfristige Diskussionen.⁸¹ Unter der Annahme, dass das Kind wie eine Künstler*in handeln würde, wäre es in der Lage geeignete Ausdrucksmittel abzurufen und einen eigenen Zugang zum Kunstverstehen zu besitzen. Wenn die Annahme, „[...] dass Kinder Kunst aus sich hervorbringen und zu Kunstwerken einen unmittelbaren Zugang haben, dann bedürfen sie auch keiner Lehre“⁸², bestätigt worden wäre, so wäre dies ein Widerspruch zu den Grundsätzen des Kunstunterrichtes gewesen. Auch die Aufgabe der Kunstpädagog*innen wäre sehr ungeschickt beschrieben worden, da die Pädagogik unter anderem vom Kinde ausgehe und der Freiraum, Spontanität und Individualität bedürfen und die Kunstlehrer*innen gleichzeitig ihre Anforderungen erfüllen müssten.

2.5 Der Begriff der „freien“ Kinderzeichnung in der Reformpädagogik

„Die reformpädagogische Emphase für die ‚freie Kinderzeichnung‘ hat weitgehend den Umstand verschattet, dass es zumeist die Erwachsenen waren, die die Kinder zum Kritzeln angeregt hatten.“⁸³

Barbara Wittmann führt diese These an, die vermutlich auf den Beginn der Traditionsgeschichte der Kinderzeichnung als Bemühung der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert zurückzuführen ist. Diese geistige Strömung resultierte nicht allein aus der Betrachtung kindlichen Schullebens, sondern ist vielmehr ein kultureller Prozess, der über mehrere Generationen heranwuchs.⁸⁴ Ab den 1880er Jahren fanden erste reformpädagogische Debatten bezüglich des konventionellen Zeichenunterrichts statt. Aus diesem resultierten Äußerungen im Sinne von:

⁷⁹ Skladny 2012, S. 283.

⁸⁰ Beschreibung für den Begriff „Reformpädagogik“.

⁸¹ Vgl. Skladny 2012, S. 285.

⁸² Ebd.

⁸³ Wittmann 2018, S. 11.

⁸⁴ Potthoff 2003, S. 7.

„[...] durch die Kritik der beherrschenden Rolle der Vorlagen und der Geometrie im Unterricht, in der Hinwendung zum Zeichnungen nach der Natur und nach dem Gedächtnis, durch die Aufwertung des Zeichnens als einen Modus der subjektiven Wirklichkeitsaneignung und - damit unmittelbar verknüpft - die Stärkung seiner instrumentellen Funktion.“⁸⁵

Die Kritik an den alten Strukturen des Zeichenunterrichts offenbarte nicht nur die Unzufriedenheit, sondern modifizierte die Funktion des Zeichnens, indem nicht länger nur das Ergebnis im Fokus stand, sondern auch die Handlungsform und der künstlerische Prozess selbst. Wittmann beschreibt diesen Prozess als sensomotorische Tätigkeit, welche die Gesamtheit des durch Reize bewirkten Zusammenspiels von Sinnesorganen und Muskeln beschreibt, und überführt diese auf die Neuordnung des Zeichenunterrichts der Reformpädagogik. Die Vermittlungsstrukturen knüpfen nun an der Wechselbeziehung von subjektivem Erleben und Reizen der Umwelt als Prozessauslöser an und verbannen die altmodische Tradition des Abzeichnen von Vorbildern wie beispielsweise Ornamenten oder geometrischen Formen.⁸⁶

In London wurden derartige reformpädagogische Bemühungen erstmalig umgesetzt. Dort bemühte sich der Superintendent „of Darwin and Manual Instruction“ Joseph Vaughan bereits 1903 um zeichenunterrichtliche Übungen, die eine Verknüpfung händischer, seherischer und gedanklicher Fähigkeiten als das übergeordnete Interesse des Zeichenunterrichts ansetzen. „Noch bevor die Schüler mit dem Zeichnen nach Vorlagen beginnen, trainieren sie das freihändige Ziehen von Kreisen, Ovalen und anderen Kurven, um die Motorik und Koordination der Hände und Arme zu fördern.“⁸⁷ Neben dem Freihandzeichnen wurden in London erste schulische Studien zum Gedächtniszeichen zweidimensionaler Objekte durchgeführt.⁸⁸

Andernorts bemühten sich die Hamburger Reformpädagogen Alfred Lichtwark und Carl Götze⁸⁹ um eine neue Schulreform und ließen unter anderem im Verbund mit der Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung das amerikanische Buch von Liberty Tadd, Direktor der *Public School of Industrial Art Philadelphia N.Y.*, übersetzen.

⁸⁵ Wittmann 2018, S. 147.

⁸⁶ Vgl. Kapitel 2.1.

⁸⁷ Wittmann 2018, S. 141.

⁸⁸ Vgl. ebd.

⁸⁹ Lebzeiten von Carl Götze (*1865-†1947).

In der ersten Originalausgabe trug das Buch den folgenden Titel, welcher gleichzeitig in Amerika und England erschienen ist „New Methods in Education – Art Real Manual Training Nature Study – Explaining processes whereby hand, eye and mind are educated by means that conserve vitality and develop a union of thought and action“. Die deutsche Fassung mit dem neuen Titel lautete „Neue Wege zur künstlerischen Erziehung und Jugend“ und wurde nicht wortwörtlich übersetzt, sodass zum Teil auf eigene künstlerische Erziehungsarbeit zurückgegriffen werden

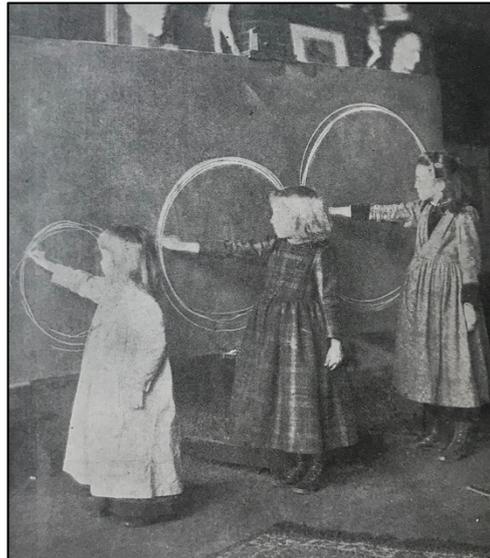


Abbildung 4: Freihandübungen für sehr junge Kinder nach Liberty Tadd

konnte, „[...] wobei der eigentliche Charakter des Buches bewahrt bleiben mußte, [um] den weitesten Kreisen Schule und Haus, die Erziehung hoch bedeutsamen Ideen und Erfahrungen L. Tadds zugänglich zu machen“⁹⁰.

Tadd war als begnadeter Kunsterzieher aufgrund seiner neuartigen freihändigen Schwungbewegungen (Abb. 4) bekannt geworden, doch in weiten Teilen Deutschlands wurde diese Zeichenmethode von Kunstpädagog*innen missverstanden und fand im unterrichtlichen Gebrauch keinerlei Anwendung.⁹¹

Er selbst artikulierte sich bezüglich der Intention seines Buches folgendermaßen:

„Es ist zunächst ein Protest gegen bestehende Erziehungsmethoden. Unsere Erziehung ist zu sehr von Büchern abhängig. Bücher sind Hilfsmittel, aber nicht ursprüngliche Quellen für Unterricht und Erziehung. Natur und Erfahrung sind die besten Lehrer. Das Kind muß die tausendfachen Formen des umgebenden Lebens kennen lernen und daran seine Kräfte üben [...].

Besonders die Liebe zur Natur bedarf der ernstesten Pflege. Kinder lieben die Natur instinktiv; sie lernen in einem bestimmten Alter unbewußt durch Umgang mit wirklichen Dingen. Die von der Natur dafür bestimmte Zeit ist, versäumt, dann ist die günstige Gelegenheit vorüber.

⁹⁰ Tadd 1903, S. V.

⁹¹ Wittmann 2018, S. 159f.

Wir müssen die Kinder weniger mit abstrakten Gedanken beschäftigen, sondern statt dessen die Dispositionen zu energischer Tätigkeit und zur Arbeit bilden – jenen Hunger und Durst nach rechtem Tun und Handeln gemäß der Umgebung [...].

Liebe zur Natur, Pflege des Gefühls, Erziehung von Hand und Auge, damit die dem Geiste dienen und seine Befehle ausführen können – das muß betont werden. Kopf und Hand, Herz und Wille müssen den ersten Aufgaben des Lebens gewachsen sein [...].

Auf Kosten der Künste haben wir die materiellen Zwecke zu sehr gefördert und der industriellen Übermacht alle Elemente einer ästhetischen Kultur geopfert, die das Leben erst lebenswert machen. Die Maschine hat das Handwerk fast ganz unterdrückt. Der „Kunst“-Handwerker ist die Ausnahme und nicht die Regel.“⁹²

Zu seiner didaktischen Vermittlung zählte zum einen die Notwendigkeit der ästhetischen Erziehung, die Bedeutung der Sinnestätigkeit, die den Umgang mit den Dingen, anstatt der Symbole der Dinge relativierte, aber auch der Unterscheidung zwischen wahrer und falscher Erziehung der Hand, die bei weiterführender Betrachtung die Einführung beidarmiger Zeichnungen klassifizierte.⁹³ Neben dem Naturstudium, das laut ihm die „systematische Wiederholung des Eindrucks“⁹⁴ sensibilisieren sollte, sprach er sich für das Zeichnen aus dem Gedächtnis (Abb. 5) und nach dem Leben (Abb. 6) aus. Auch das dreidimensionale Modellieren von diversen Früchten, Pflanzen- und Tierformen, sowie von geometrischen Formen griff er in seiner Neuorientierung auf. Tadd knüpfte den Zeichenunterricht bereits Ende des 19. Jahrhunderts an interdisziplinäre Überlegungen an, indem er mögliche Verbindungspunkte mit anderen Unterrichtsfächern schaffte.⁹⁵ Außerdem erwähnte J. Liberty Tadd, dass die Unterrichtsausrichtung auf individuellen Bedürfnissen und Einflussbereichen basieren müsse.⁹⁶

Erst nach der Jahrhundertwende fanden erste reformpädagogische Ideen wie das Gedächtnis- oder Naturzeichnen ihren Platz im Zeichenunterricht der Volksschulen. Die Hamburger Schulsynode, in der auch Carl Götze mitwirkte, wandelte im Jahr 1903 die

⁹² Tadd 1903, S. VI f.

⁹³ Vgl. Tadd 1903.

⁹⁴ Vgl. ders., S. 28 ff.

⁹⁵ Vgl. Wittmann 2018, S. 148.

⁹⁶ Vgl. Tadd 1903, S. VII.



Abbildung 5: Freihändiges Zeichnen aus dem Gedächtnis

Zeichenlehrpläne im Sinne der neuen Bestrebungen um, die dann erst acht Jahre später von der Oberschulbehörde genehmigt wurden.⁹⁷

Aus der Funktion des Zeichnens als ein „natürlicher künstlerischer Trieb“ wurde der Begriff der „freien Kinderzeichnung“ hergeleitet, der eine „große Fülle von freien, d.h. auf keine Weise von Erwachsenen beeinflussten Kinderzeichnungen“⁹⁸ versprach. Diese Etablierung ist auf dem Engagement der Hamburger Reformer zurück zu führen. Angelehnt an die erste Londoner Ausstellung von Kinderzeichnungen im Jahr 1890, die der *Superintendent of drawing* Thomas Robert Ablett kuratierte, stellten die Hamburger, unter der Leitung des Lehrers Fritz Müller, wenige Jahre später weitere Kinderzeichnungen im Schulwissenschaftlichen Bildungsverein, welche die Ergebnisse von Kindern zeigten, die ohne konventionelle Vorlagen und didaktische Anleitung gestaltet wurden, aus. Kritisiert wurde die Unabhängigkeit dieser ausgestellten Zeichnungen von den Befürwortern der Stuhlmann'schen Methode.⁹⁹

⁹⁷ Vgl. Wittmann 2018, S. 160.

⁹⁸ S. 1898, S. 1; vgl. Wittmann 2018, S. 171; vgl. Hesse 1985.

⁹⁹ Vgl. Wittmann 2018, S. 171.

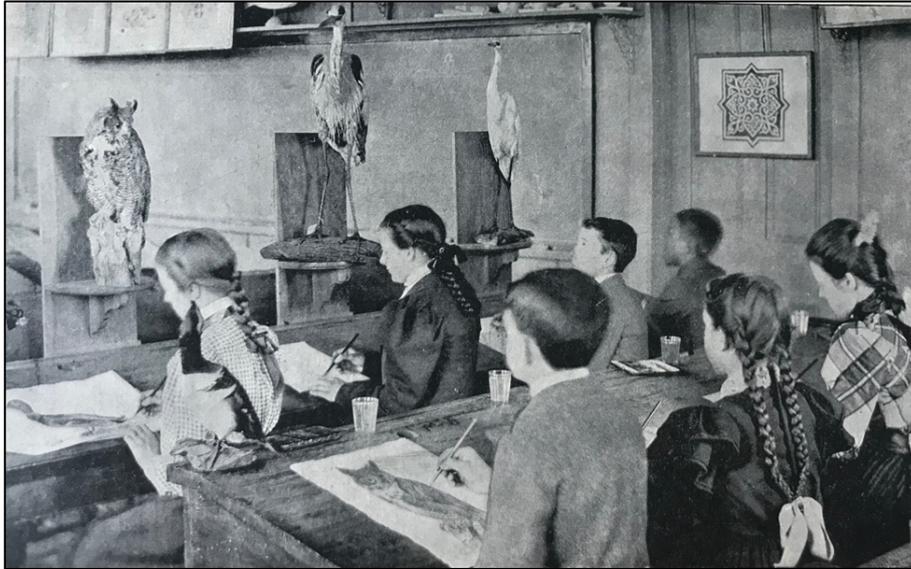


Abbildung 6: Zeichnen nach dem Leben

Sicherlich war ein gewisses Maß von Selbstständigkeit erfüllt worden – und doch prägten sämtlicher Schulunterricht Konventionen und Wertvorstellungen, welche die Kinder internalisierten, denn „[d]as Schulzeichnen zeigt vermeintlich nur geringe Wirkung auf die Eigenlogik der Kinderzeichnung, umgekehrt aber soll sich die schulische Zeichnerpädagogik an den Entwicklungsgesetzen der Kinderzeichnungen ausrichten“¹⁰⁰.

Im Jahr 1898 planten Alfred Lichtwark & Co. eine weitere Ausstellung mit dem Titel „freie Kinderzeichnung“ in Hamburg, außerhalb der bisherigen Schulgebäude, in der dortigen Kunsthalle. Sie zeigte, ähnlich wie die Vorangegangene, einen Monat lang Ergebnisse aus Schulen und Kindergärten unterschiedlicher Standorte, die ohne weitere Hilfsmittel entstanden waren (Abb. 7, Abb. 8).¹⁰¹

Erste Studien zu freien Kinderzeichnungen gelangen Dr. Lukens, der die Entwicklung des Zeichnens „zu der receptiven Seite des Geistes, der Empfänglichkeit für Eindrücke, in Beziehung setzt, zu der Annahme von vier Perioden [...]“¹⁰², welche in der folgenden Grafik (Abb. 9) veranschaulicht wurde.

¹⁰⁰ Wittmann 2018, S. 172.

¹⁰¹ S. 1898 „Das Kind als Künstler“ (Ausstellung freier Kinderzeichnungen in der Kunsthalle).

¹⁰² Götze 1898, S. 19.

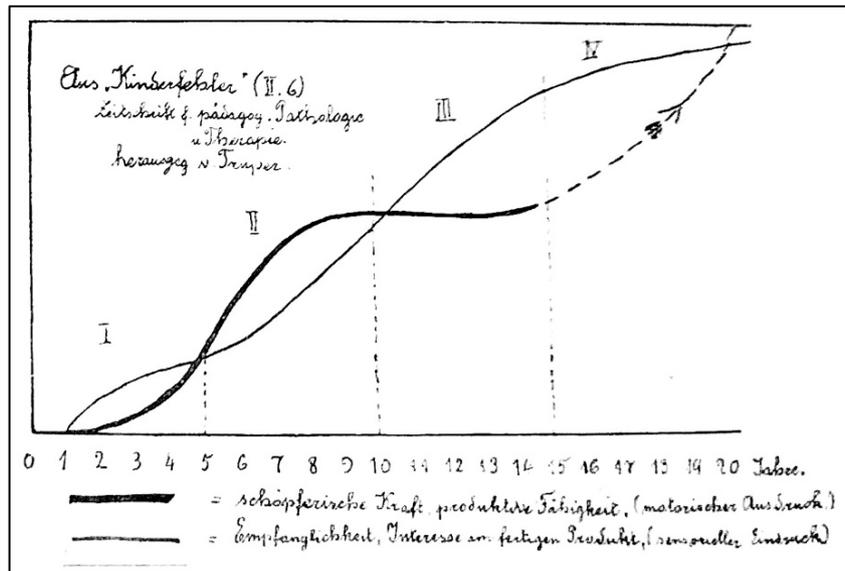


Abbildung 9: Dr. Lukens Periodensystem

Das Ausstellungsvorhaben verstand die Exponate als eine „interessante Phase des kindlichen Seelenlebens“¹⁰⁵, bot den Interessierten die Möglichkeit anhand der Vielzahl an Kinderzeichnungen charakteristische Entwicklungsstufen unterschiedlicher Ausstellungsabteilungen (menschliche Gestalt; Tierzeichnungen; Durchsichten; Perspektive; Geschichtenzeichnungen) zu durchlaufen und darüber hinaus Rückschlüsse auf kindliche Verhaltensmuster zu ziehen. Vermehrt wurde darauf hingewiesen, dass diese Ausstellung aufgrund des enormen Fortschritts der künstlerischen Erziehung stattgefunden hat und versuchte im kontextuellen Verständnis die Frage „Wie kann die Kunst als Ausdruck schöpferischer Kraft durch die Erziehung und Jugend zu einem Fördermittel individueller und sozialer Wohlfahrt gemacht werden?“¹⁰⁶ zu beantworten.

Ferner wurde der dringliche Wunsch geäußert „[...] das Zeichnen, die Anwendung der Farbe, die Handfertigkeit, das Modellieren, das Naturstudium, die Betrachtung von Kunstwerken“¹⁰⁷, beispielsweise der Künstler Holbeins und Dürers, in das gegenwärtige Unterrichtsgeschehen zu kultivieren, um nicht zuletzt dem neuzeitlichen Kunstverständnis gerecht zu werden.

Die Kunsterziehungsbewegung versuchte, trotz der anfänglichen Gegenbewegung, welche die Kinderzeichnung als wertloses Erzeugnis erachtete, eine Umdeutung des Begriffs zu intensivieren.¹⁰⁸ In diesem Zusammenhang wurde für das Volksschulwesen der

¹⁰⁵ S. 1898, S. 5.

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Vgl. Wittmann 2018, S. 176.

Wunsch geäußert, im Zeichenunterricht das Gedächtnis- und Naturzeichnen den herkömmlichen Vermittlungsstrategien vorzuziehen. Die Funktion des Abzeichnens und die damit verbundene naive Übernahme vorgegebener Vorlagen wurde in den reformpädagogischen Überlegungen verbannt, um dem Kind als Subjekt einen eigenständigen Forschungsauftrag zu geben, die Welt des Zeichnens selbstständig kennenzulernen. Doch „[d]a der Übergang zwischen Kinderzeichnung und dem Zeichnen als Konvention praktisch wie theoretisch nivelliert wurde, gingen die Reformvorschläge alsbald mit dem expliziten Aufruf zur Unterlassung erzieherischer Eingriffe einher [...]“¹⁰⁹. Dementsprechend stellte die Rolle der Lehrkraft eine Schnittstelle zwischen Freiheit und Bestimmtheit dar.

2.6 Die neuen Forderungen an den Zeichen- und Kunstunterricht

Bis zu Beginn des Ersten Weltkrieges wurde versucht die neuen Forderungen an den Kunstunterricht, im Sinne der Kunsterziehungsbewegung, in Form von Büchern, neuen Lehrplänen und expliziten Handreichungen in der Schule zu etablieren.

Beispielsweise veröffentlichte 1912 Alois Kunzfeld in Wien das Buch „Naturgemäßer Zeichen- und Kunstunterricht“¹¹⁰, in dem er klare Forderungen an den Kunstunterricht stellte:

„[...] 1. Der Unterricht muß den Kindern in der schönsten Form, er muß ihnen als Kunstwerk geboten werden, und 2. Der Unterrichtsstoff muß von den Schülern so weit als möglich durch sinnliche Anschauung und Wahrnehmung erfaßt und durch eigene Beobachtung und Erfahrung, durch eigenes Arbeiten und Schaffen zu ihrem bleibenden Eigentum gemacht werden.“¹¹¹

Außerdem erwähnt er eindringlich wie ungenügsam der bisher abgehaltene Zeichenunterricht ist und sieht die fehlleitenden Ansätze als Grund dafür. Diesen Missständen könne nur vorgebeugt werden, indem der Zeichenunterricht stufenweise in allen Volksschulen mit Schuleintritt professionell gelehrt würde.¹¹²

Als eigentliches Lehrziel wird „[...] die Aufgabe, die Schüler zum bewußten Sehen und Beobachten zu erziehen, sie anzuleiten, Gesehenes, Erlebtes oder Erdachtes nach Form

¹⁰⁹ Wittmann 2018, S. 176.

¹¹⁰ Untertitel: Ein Wegweiser in das Gebiet der künstlerischen Erziehung für Eltern, Kindergärtnerinnen, Lehrer und Erzieher unter besonderer Berücksichtigung der neuen Lehrpläne für den Zeichenunterricht.

¹¹¹ Kunzfeld 1912, S. 6.

¹¹² Vgl. ders., S. 19.

und Farbe einfach und klar darzustellen und das Interesse für die Schönheit in Natur und Kunst zu wecken und zu pflegen“¹¹³ angeführt. Für die Erfüllung dieses Wunsches müsse das Auge, die Hand und das Gedächtnis geschult und trainiert werden. Kunzfeld führt in diesem Zusammenhang das „Naturgemäße Zeichnen“, das „Erinnerungszeichnen“ und das „Farberinnern“ an. Beim Farberinnern rufen die Kinder eine Farbe aus der Erinnerung hervor, beispielsweise, wenn es um die Augenfarbe der Mutter geht.¹¹⁴ Ähnlich ist auch das Farbsehen und -fühlen.

2.7 Die Verhältnisse preußischer Volksschulen

Anfang des 19. Jahrhunderts waren die Schulgebäude in Preußen besonders auf dem Land veraltet und boten zu wenig Platz für die Anzahl an Schüler*innen. Grund dafür war, dass viele Gebäude nicht als Schule geplant worden waren und später umfunktioniert wurden. Daher war es üblich, dass Klassenzimmer überbelegt waren und auch die wenigen Lehrer*innen oft keine geeignete Ausbildung durchlaufen hatten. Die finanzielle Misere des Landes, das die Lehrer*innen nicht ausreichend bezahlen konnte, führte dazu, dass die Lehrerschaft auf Lebensmittelpenden von umliegenden Bauernhöfen angewiesen war und sich mit eigenem Lebensmittelanbau einen kleinen Nebenverdienst verschaffen musste.¹¹⁵

In dieser Zeit war die Kirche Träger des Schulwesens, weshalb die Lehrer*innen nach dem Schulunterricht üblicherweise noch Dienste im Auftrag der Kirche verrichteten.¹¹⁶ Damals besuchten Kinder ärmerer Bevölkerungsschichten nur Kirchen-, Armen- oder Stiftungsschulen. Gerade in den ländlichen Teilen Preußens wurden im Sommer die Schulkinder zur landwirtschaftlichen Arbeit im elterlichen Betrieb oder in der Nachbarschaft gerufen.¹¹⁷ Dies konnte dazu führen, dass die Schulen monatelang gar nicht oder nur sehr unregelmäßig besucht wurden. Für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts konnte immer noch keine Verbesserung des Schulwesens verzeichnet werden.

„Um 1866 waren in Preußen mehr als 10 000 Volksschulklassen ohne Lehrer. Von 1878 bis 1886 war die Zahl der Volksschüler von 4,2 Millionen auf 4,8 Millionen

¹¹³ Kunzfeld 1912, S. 22.

¹¹⁴ Ders., S. 56

¹¹⁵ Vgl. Kerbs, Lagerstein, Sonnemann 1977, S. 36ff.

¹¹⁶ Vgl. ders., S. 36.

¹¹⁷ Vgl. ebd.

gestiegen, aber neue Schulen waren kaum gebaut worden. Die Lehrergehälter waren im gleichen Zeitraum zum Teil drastisch gekürzt worden. ¹¹⁸

Die Einführung der Volksschulen sollte als eine Art Einheitsschule für jedermann angesehen werden, mit denen die gesundheitlichen Probleme, die der harten Kinderarbeit geschuldet waren, verringert werden sollten. Neben der geforderten allgemeinen Schulpflicht sollten die Volksschulkinder als Teil der Nation erzogen werden. Doch auf dem Land war die Umsetzung schwerer als zuerst angenommen. ¹¹⁹

Erst in den 1890er Jahren wurden in Preußen langsam die Schulverhältnisse modernisiert: „Noch um die Jahrhundertwende erscheinen in satirischen Zeitschriften [...] Karikaturen, die hungernde und bettelnde Lehrer oder baufällige Schulhäuser zeigen“ ¹²⁰. Das Schulsystem war seither in gymnasiale Einrichtungen und Volks- und Mittelschulen unterteilt, wobei die Kinder der führenden Oberschicht bereits im Kindesalter institutionell vom einfachen Volk getrennt wurden. Die Mittelschulen entwickelten die Schwerpunkte Handwerk und Technik. ¹²¹

Ferdinand Stiehl, der preußische Oberregierungsrat, der, wie bereits beschrieben, seit 1854 die Stiehlsche Regulative ins Schulwesen einführte, verursachte eine erhebliche Reduzierung der Unterrichtsfächer. Lediglich Lesen, Schreiben, Rechnen und dem Religionsunterricht wurden ein besonderer Stellenwert zugesprochen, da er „[...] zu diesen Zeiten gleichbedeutend war mit politischer Indoktrination, nämlich der Erziehung zum gottesfürchtigen Untertanen“ ¹²². In den Unterrichtsvorkehrungen von Ferdinand Stiehl fand der Kunst- und Zeichenunterricht kaum Anerkennung.

Als im Jahre 1871 das Deutsche Reich gegründet wurde, wuchsen die Anforderungen auf dem wirtschaftlichen Markt und resultierten in eine beginnende wirtschaftlich-industrielle Leistungsfähigkeit. Daraufhin wurden in den allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 des preußischen Kulturministers Falk ¹²³ die Schulfächer modifiziert, sodass auch „Realien“, das heißt naturwissenschaftlich-technischen Bereiche, in den Schulalltag eingliedert wurden. Die Industrialisierung beeinflusste den Lehrplan von 1873, sodass auch der Zeichenunterricht als fester Bestandteil in das Curriculum integriert

¹¹⁸ Kerbs, Lagerstein, Sonnemann 1977, S. 38.

¹¹⁹ Ders., S. 36ff.

¹²⁰ Ders., S. 36.

¹²¹ Vgl. ebd.

¹²² Ebd.

¹²³ Vgl. ders., S. 36f.

wurde.¹²⁴ Misslicher Weise war die preußische Lehrerschaft hinsichtlich einer Einführung des verpflichtenden Zeichenunterrichtes keineswegs geschult, sodass die veralteten Strukturen dazu benutzt wurden, das Unterrichtsfach zu lehren.¹²⁵ Die Unsicherheit und Angst vor dem neuen Aufgabenfeld befähigte die Lehrer*innen dazu, im Zeichenunterricht zum Beispiel das Zeichnen nach Vorlagen, Quadrat- und Punktnetzen sowie Wandtafeln anzuordnen, welches derzeit als „stigmographisch“¹²⁶ beschrieben wurde.

Die Methode des Massenunterrichts wurde in preußischen Kunststunden erst später eingeführt, die Vorzüge wurden jedoch schnell erkannt: Der Unterricht erfolgte einheitlich, gemeinsam und die Ergebnisse konnten miteinander verglichen werden. Tendenziell neigte das Lehrerkollegium zu einer missgünstigen Stimmung, da die Zeichenlehrer*innen oft Künstler*innen waren, die mit den wissenschaftlichen Grundsätzen der restlichen Lehrerschaft nur wenig gemeinsam hatten.¹²⁷ Zudem war der Spott von akademischen Zeichenlehrer*innen über sporadisch fortgebildete Lehrkräfte enorm groß: „Während die einen sich als Künstler verstanden, die sich eigentlich für die Arbeit in der Schule zu gut waren, versuchten die anderen die Defizite ihrer Ausbildung durch erhöhten Methodenaufwand wettzumachen.“¹²⁸

Das Fach Zeichnen konnte sich dementsprechend nur mühsam im Schulalltag konstituieren, denn die Bedeutsamkeit war sehr gering und bei einem möglichen Versetzungshindernis wurde beispielsweise die Benotung des Zeichenunterrichtes nicht beachtet.¹²⁹ Es war kein Einzelfall, dass die Lehrenden des Zeichenunterrichtes nur befristet eingesetzt wurden und ihre Besoldung niedrig war.

Zudem bekamen einige Jungen in der Volksschule Englisch als verpflichtendes Modul, um die internationalen Geschäfte in Zukunft voran treiben zu können, „[...] denn viele Handelskontore und die meisten Betriebe im Hafen standen mit englischsprachigen Ländern in Kontakt“¹³⁰.

Während in den 1890er Jahre hunderte von Ideen im Zuge der pädagogischen Reformdiskussion für die Umstrukturierung der Gymnasien bei dem preußischen Kultusministerium eingegangen waren, blieben diese bei den Volksschulen aus. In diesen Jahren war

¹²⁴ Vgl. Kerbs, Lagerstein, Sonnemann 1977, S. 36f.

¹²⁵ Vgl. ebd.

¹²⁶ Ders., S. 38.

¹²⁷ Vgl. ders., S. 38ff.

¹²⁸ Ders., S. 40.

¹²⁹ Vgl. ebd.

¹³⁰ Legler 2011, S.50.

sogar eine Verschlechterung des Materials und der Schulpolitik zu verzeichnen;¹³¹ obwohl die Anzahl an Schulkindern tendenziell anstieg, verringerte sich die Anzahl an einsetzbaren Volksschullehrer*innen.

Die Schulen wurden im Volksmund häufig als Kasernen bezeichnet, was darauf zurückzuführen ist, dass nicht nur die äußere Gestalt vieler Schulen einer Kaserne ähnelte, sondern nach dem Reformpädagogen Ludwig Gurlitt die „Bausteine zur neuen Schule“¹³² die Verbindung zum Inneren einer Kaserne schufen:

„Allen unseren Schulen gemeinsam war die Uniformierung des Denkens und Glaubens durch ein starres Autoritätsprinzip. Lehrplan, Methoden und Pensenverteilung zwängten Lehrer in fest vorgeschriebene Bahnen. Eine strenge Kontrolle überwachte ihren Dienst. Das Prinzip der Über- und Unterordnung war fest durchgebildet.“¹³³

In Preußen kennzeichnete sich der Unterricht im Umbruch zum 20. Jahrhundert durch drei spezifische Eigentümlichkeiten, denn zum einen gab es die Zusammenlegung zu Jahrgangsklassen.¹³⁴ Es kam zum anderen vorwiegend zu einer Geschlechtertrennung im Schulwesen; besonders auf eine militärischen Ausbildung hatte das weibliche Geschlecht keinen Anspruch. Das dritte Merkmal preußischer Schulen war der Frontalunterricht, so dass „[...] das Exerzieren und andere militärische Übungen frontal vor sich [gehen]: die Rekruten stehen in Reih und Glied – vorn steht und kommandiert der Ausbilder“¹³⁵.

In dem „Jahrbuch für Lehrer 5“, welches Wildtrud Drechsel publizierte, ist eine Beschreibung des englischen Schul-Architekten, E. R. Robson, zu finden, welche Aufschluss über die Klassensituation preußischer Volksschulen gibt.¹³⁶ Er erwähnt, dass die Volksschulen erfahrungsgemäß aus zwei abgesonderten Bereichen bestanden. Diese Bereiche sorgten dafür, dass sowohl die Jungen als auch die Mädchen getrennt voneinander unterrichtet werden konnten. Nach seiner Vorstellung hatte jeder Bereich genau sechs Klassenräume und einen Pausenhof. Die Knaben übten sich in den Pausenzeiten an Turngeräten und die Mädchen nahmen sich die Zeit, um draußen zu hüpfen, zu stricken oder zu plaudern. Nicht jede Schule hatte die finanziellen Mittel zur Verfügung, um sich neben einer Aula

¹³¹ Vgl. Kerbs, Lagerstein, Sonnemann 1977, S. 37.

¹³² Schonig 1987, S. 103.

¹³³ Gurlitt 1919. Zit. bei: Schonig 1987, S. 103.

¹³⁴ Vgl. Schonig 1987, S. 105.

¹³⁵ Ebd.

¹³⁶ Vgl. Drechsel 1980, S. 303-310. Zit. bei: Schonig 1987, S. 106.

noch einen Zeichenraum zu leisten.¹³⁷ Nach Robson: „Der Zeichensaal ist in den Volksschulen pure Theorie.“¹³⁸ Die Aufenthaltsräume für Lehrer*innen beschränkten sich nach dem englischen Architekten ebenfalls auf ein oder maximal zwei Räume. Eine Illusion für viele preußische Volksschulen war ein Hausmeister, der ebenfalls auf dem Grundstück der Schule eine Wohnung bezog. Der Architekt Robson hatte beobachten können, dass der geschlechtstrennende Klassenunterricht in deutschen Schulformen einheitlich durchgeführt wurde. In England ist der sogenannte „Simultanunterricht“¹³⁹ präferiert worden. Diese Unterrichtsstrategie erforderte jeden Tag einen großzügigen Raum für die gesamte Schülerschaft. Bei diesem Beisammensein wurde gemeinsam gelehrt und gelernt, es wurde gesungen und miteinander gebetet. Er erklärte in seinem Bericht, wie mühsam die Geschlechtertrennung für das Schulleben in Deutschland war. Die Trennung umschloss nicht nur den Unterricht, sondern die gesamten Schulabteilungen, neben Pausenhöfen mussten auch Treppenhäuser voneinander abgeschieden sein, damit sich die Jungen und Mädchen nicht begegneten.¹⁴⁰

Abschließend lässt sich festhalten, dass Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts reformpädagogische Bestrebungen dazu führten, dass zum einen die Strukturen der Alten Schule überdacht und zum anderen neue Forderungen an die Gestaltung der Lehrpläne gestellt wurden. Insbesondere die Hamburger Reformer und Mitbegründer der ersten beiden Kunsterziehungstage, Alfred Lichtwark und Carl Götze, kritisierten die Stuhlmannsche Zeichenmethode und waren wegweisend für die Erneuerung des Zeichenunterrichts. Der Zeichenunterricht sollte nicht länger von minutiös geplanten Unterrichtssequenzen im Quadrat- oder Punktnetz handeln, sondern „freie“ Formen des Gedächtnis- und Naturzeichnens zeigen. In Hamburger Volksschulen waren die Gedanken der Reformpädagogik in den 1920er Jahren größtenteils verworfen worden und es regierte „[...] das Regime des Vorbildes nach internationalisierte[m] Zeichenrhythmus“¹⁴¹.

¹³⁷ Drechsel 1980, S. 303-310. Zit. bei: Schonig 1987, S. 106.

¹³⁸ Ebd.

¹³⁹ Simultan kommt aus dem Lateinischen *simul*, das so viel wie zugleich, zusammen bedeutet.

¹⁴⁰ Vgl. Drechsel 1980, S. 303-310. Zit. bei: Schonig 1987, S. 106.

¹⁴¹ Wittmann 2018, S. 141.

3 Die Kriegspädagogik

3.1 Kriegsbegeisterung – Eine Einführung

Anlass für den Ausbruch des Ersten Weltkriegs war das Attentat von Sarajewo. Der österreichische Thronfolger Franz Ferdinand¹⁴² und seine Gattin, Sophie Chotek¹⁴³, wurden am 28. Juni 1914 von dem serbischen Nationalisten Gavrilo Princip in der Öffentlichkeit erschossen.¹⁴⁴ Infolge des Attentats drohte das österreichische Militär mit einem Vergeltungsanschlag gegen Serbien. Deutschland ließ im Juli 1914 seine Unterstützung für die österreichische Regierung verkünden und Serbien verweigerte sich der Forderungen Österreich-Ungarns eines gerichtlichen Verfahrens gegen die Teilnehmer des revolutionären Organisation *Mlada Bosna*, die mitverantwortlich für das Attentat waren. Nachdem Russland Serbien Unterstützung zusicherte, erklärte Österreich-Ungarn am 28. Juli schlussendlich den Krieg. Am 1. August gab das Deutsche Reich seinen Kriegseintritt mit Russland bekannt. Deutschland marschierte zunächst in Belgien, Luxemburg und später in Frankreich ein.¹⁴⁵

Die Kriegsbegeisterung zu Beginn war unumstritten, sodass einige Historiker zu dem Rückschluss gekommen sind, dass nicht nur das Attentat als Auslöser für den Krieg angesehen werden kann, sondern auch die kriegsbegeisterten Menschen, die es letztlich geschafft hatten, die Bedenken der Regierung zu übertönen.¹⁴⁶ Mit dem Kriegsausbruch hatten die Menschen nicht nur ein neues Gesprächsthema, sondern auch einen Grund zusammen zu halten. Die Gesellschaft war auf dem Weg sich zu revolutionieren und erweckte den Anschein, „[...] die bisherigen Normen und Regeln des gesellschaftlichen Lebens zeitweise außer Kraft zu setzen [...] und insbesondere in den großstädtischen Zentren mit ihren symbolischen Orten und Inszenierungen deutliche Ausformungen von Kriegsbegeisterung [...]“¹⁴⁷ zu praktizieren. Die Menschen waren berührt von den Soldaten, die sich auf den Weg zur Front machten und von den ersten Siegen, von denen in den Zeitungen zu lesen war. Neben dem kriegsverherrlichenden Bürgertum war der Großteil jedoch von dem Kriegsausbruch beängstigt und vor allem Arbeitergruppierungen de-

¹⁴² Lebzeiten von Franz Ferdinand (*1863-†1914).

¹⁴³ Lebzeiten von Sophie Chotek (*1868-†1914).

¹⁴⁴ Vgl. Kruse 2009, S. 5.

¹⁴⁵ Vgl. ebd.

¹⁴⁶ Vgl. ders., S. 17.

¹⁴⁷ Ders., S. 18.

monstrierten für den Frieden. Junge Menschen und Student*innen wiesen diese Forderungen durch gegnerische Veranstaltungen zurück und plädierten für den Krieg. In den Großstädten war die Kriegsbegeisterung allorts spürbar, anders war es in ländlichen Ortsteilen oder Arbeitervierteln. Historisches Quellenmaterial verrät, dass dort die Stimmung gedrückt und angsterfüllt war.¹⁴⁸ Es wurde nicht gesungen, nur geschwiegen und darauf gehofft, dass der Krieg bald endet.

Die voreilige Kriegseuphorie schwand bei den meisten Befürwortern des Krieges erst, als die ersten Verwandten in den Verlustlisten des Krieges zu finden waren. Danach wurden sie sich der grausamen Wahrheiten bewusst und die ersten Bedenken und Angstgefühle setzten ein. Die Menschen lernten sich besser für den Krieg vorzubereiten, indem sie ihr restliches Geld von der Bank holten und sich mit einem großen Vorrat im Keller eindeckten. Aber auch die Anzahl an Suiziden wuchs mit ansteigender Kriegsdauer.¹⁴⁹

3.2 Die Grundsätze der Kriegspädagogik

Vor dem Ersten Weltkrieg analysierten die Lehrkräfte in den Lehrerzimmern die methodischen Modelle der reformpädagogischen Bemühungen. Besonders wurde versucht den neuen Ansatz „das Kind zu begreifen und zu verstehen“ erfolgsversprechend umzusetzen, denn das Stadium des Kindseins erhielt mit der Kunsterziehungsbewegung eine eigenständige Bedeutung.¹⁵⁰ Auch während des Krieges gab es Lehrerzeitschriften, die über die Umsetzung einiger Ideen der Reformpädagogik berichteten. Speziell wurde die sogenannte „Arbeitsschule“¹⁵¹ erwähnt, die darauf ausgerichtet war, den Kindern und Jugendlichen einen größeren Handlungsfreiraum innerhalb der Unterrichtsstunden zuzusprechen. Pinwinkler führt an, dass Vorsicht geboten sei, voreilige Vergleiche von den Inhalten der Lehrerzeitschriften auf die Schulpraxis zu ziehen, da das Ausmaß der Indoktrinierung in der Schulpraxis schwer zu messen ist.¹⁵²

Zunächst wird die Frage beantwortet, welche Folgen der Krieg auf den Unterricht hatte, denn trotz Komplikationen im Unterrichtsablauf während des Krieges forderte das Ministerium den fortführenden Druck von Lehrmaterialien.¹⁵³ Der Lehrerschaft wurde gera-

¹⁴⁸ Vgl. Kruse 2009, S. 21.

¹⁴⁹ Vgl. ders., S. 22.

¹⁵⁰ Pinwinkler 2015, S. 144.

¹⁵¹ Ders., S. 144f.

¹⁵² Vgl. ders., S. 145.

¹⁵³ Vgl. ders., S. 149.

ten neben dem üblichen Beiwerk auch kriegsbegeisternde Literatur in den Unterricht mit-
einzubeziehen, wodurch die Kinder und Jugendlichen zu patriotischen Menschen erzogen
werden sollten.

„Die deutschen Pädagogen schienen in Gegenwart des Krieges abzdanken, denn sie ver-
neinten ihre Qualifikationen und huldigten dem Krieg als pädagogischer Autorität.“¹⁵⁴
Die Pädagog*innen projizierten die autoritären Strukturen des Krieges auf die Schule und
nannten dies „Kriegspädagogik“¹⁵⁵. Diese Definition manifestierte sich während der Zeit
vor und während des Ersten Weltkrieges. Die Lehrer*innen schätzten den Krieg als einen
richtungsweisenden Erzieher, der für die Kinder und Jugendlichen als vorteilhaft er-
schien, um Haltungen wie Opferbereitschaft, Helden- und Kaiserverehrung zu internali-
sieren.¹⁵⁶ Der Erste Weltkrieg wurde somit von den Pädagog*innen als einer der größten
und gewaltigsten „Lehrmeister“¹⁵⁷ personifiziert. Dementsprechend wurden auch die
Schulfächer bzgl. des Krieges aktualisiert, sodass die Schule im Sinne einer „Kriegsbe-
geisterung, Wehrtüchtigkeit“¹⁵⁸ und der patriotischen Tugenden erzog. Die Überzeugung
und Stärke für das Deutsche Reich sollten die Schüler*innen im alltäglichen Umgang mit
der vaterländischen Erziehung und Tugend verinnerlichen.

Die Schüler*innen lernten im Umgang mit der vaterländischen Erziehung und Tugend
die Überzeugung und Stärke für das Deutsche Reich kennen.

Der Begriff der Kriegspädagogik war bereits, wie oben erwähnt, vor dem Ersten Welt-
krieg geläufig und erfreute sich ab Juli 1914 einer enormen Erweiterung. In der Praxis
wurden Unterrichtstheorien erprobt, die eine mögliche Antwort auf die Frage „[...] wie
Krieg für die Schule nutzbar zu machen sei, und umgekehrt, wie die Schule dem Krieg
nützen könne“¹⁵⁹ geben. Durch pädagogisch erprobte Modelle erhielt der Krieg im Schul-
alltag einen omnipräsenten Stellenwert, welcher großräumig in allen Verbandszeitschrif-
ten der Lehrerbünde diskutiert wurde.¹⁶⁰

Viele Pädagog*innen lobten den Krieg aufgrund der Annahme, er könne gegenwärtige
Probleme, wie etwa die drastischen „Standes- und Bildungsunterschiede“¹⁶¹, unverzüg-

¹⁵⁴ Bendick 2003, S. 93.

¹⁵⁵ Ders., S. 94.

¹⁵⁶ Vgl. ders., S. 93f.

¹⁵⁷ Holzkamp 1987a, S. 91.

¹⁵⁸ Meißner 1987b, S. 8.

¹⁵⁹ Ebd.

¹⁶⁰ Vgl. ebd.

¹⁶¹ Schramm 1987, S. 19.

lich lösen und sie anhaltend verändern. Denn in einigen Quellen wurde der Krieg als Begründer eines „national-einheitlichen Lehrerstand[es]“ und „einheitliche[n] Bildungssystem[s]“ erklärt.¹⁶² Doch obwohl es kontroverse Vorstellungen von der Umsetzung der Kriegspädagogik im Ersten Weltkrieg gab, kristallisierte sich ein Hauptziel heraus: „[...] die Einebnung von Standes- und Bildungsunterschieden wie im Krieg so in der Zukunft“¹⁶³. Dieser Wunsch wurde aufgrund der Situation in der Zeit zwischen 1914 und 1918 geweckt. Im Krieg wurden größtenteils alle Menschen gleichermaßen geschätzt und dies schweißte die Gemeinschaft zusammen. Das Gefühl des gemeinsamen Kämpfens und Siegens war einer der Gründe, aufgrund derer die Lehrerschaft im Krieg sich als gleichwertig verstand:

„Im Feld, wo Tausende von Volksschullehrern als tüchtige Offiziere Hervorragendes leisten, würde es sonderbar anmuten, wenn Oberlehrer in gleiche Stellung geringschätzig auf ihre Mitstreiter herabsehen würden, weil sie einen anderen Bildungsrang durchlaufen und andere Prüfungen bestanden haben. Was im Felde selbstverständlich erscheint, friedliches Zusammenwirken und gegenseitige Unterstützung, sollte das im Frieden wieder der alten Spaltung Platz machen?“¹⁶⁴

Für einige deutsche Erziehungswissenschaftler*innen sollte der Krieg als Lösung vieler Feindschaften dienen. Zu spät bemerkten sie, dass dieses Verlangen rein illusorisch war. Natürlich konnte der Krieg einige Probleme für einen gewissen Zeitraum verlagern, doch die eigentlichen Konflikte des einheitlichen Bildungssystems konnten bis in die Gegenwart nicht durchdrungen werden. Die kriegerischen Zielsetzungen wurden politisch gesehen in der Schule kaum diskutiert und bewertet.¹⁶⁵

3.3 Kriegsbeteiligung der Volksschullehrer

In Berlin, damals noch Teil Preußens, wurden 1914 circa 2.100 Volksschullehrer für den Krieg abgezogen.¹⁶⁶ Anteilsmäßig könnte darauf geschlossen werden, dass der Schulbetrieb mit etwa der Hälfte aller Lehrer¹⁶⁷ an den Gemeindeschulen fortgeführt werden musste (vgl. Abb. 10).

¹⁶² Schramm 1987, S. 19

¹⁶³ Ebd.

¹⁶⁴ Rein 1906, S. 29f.

¹⁶⁵ Schramm 1987, S. 19.

¹⁶⁶ Vgl. Weber 1987, S. 39.

¹⁶⁷ Wenn im Folgenden von der weiblichen Form abgesehen wurde, wird nur von dem ersichtlich biologischen Geschlecht ausgegangen.



Abbildung 10: Schulkinder begleiten ihre Lehrer zum Einkleiden

Der „eingeschränkte Kriegsbetrieb“¹⁶⁸ verursachte drastische Einschränkungen im schulischen Ablauf, denn mehrere Klassen wurden zusammengelegt. Es kam zu Unterrichtsausfällen und die Kinder mussten folglich ein Jahr länger in die Schule gehen.¹⁶⁹ Für die übrig gebliebenen Lehrer*innen war es eine Aufgabe, die sich aus ihrem Pflichtbewusstsein ergab, den Kindern und Jugendlichen die patriotischen Tugenden einzuprägen. Es bleibt zu rekonstruieren, „wie sie nationalistische Ideen und militärische Ziele an die Schulpflichtigen weitergegeben und wie sie sich selbst, mit Hilfe der eigenen Standesorganisationen, für die pflichtgetreue und gewissenhafte Erfüllung dieser Aufgabe ausgerüstet haben“¹⁷⁰.

Neben Unterricht im Sinne des Vaterlandes kam es allerorts im Auftrag der Vereinsarbeit des Berliner Lehrervereins auch zu Unterstützungsmaßnahmen. Beispielsweise wurde Geld für im Krieg gestorbene Lehrer gesammelt, Kinder haben im Sommer bei der Ernte geholfen, es wurden Rot-Kreuz-Kurse angeboten, Lazarett-Besuche (Abb. 11) und der Versand von Liebesgaben wurde in der Schule mit einem hohen Arbeitsaufwand betrieben.¹⁷¹

Von den Berliner Volksschullehrern, die am Krieg beteiligt waren, starben insgesamt 305, in ganz Deutschland waren es 24.000.¹⁷²

¹⁶⁸ Vgl. Weber 1987, S. 39.

¹⁶⁹ Vgl. ebd.

¹⁷⁰ Ders., S. 41.

¹⁷¹ Vgl. ders., S. 40.

¹⁷² Vgl. ebd.



Abbildung 11: Das Austeilen von Liebesgaben (Ev. Kindergärtnerinnen-Seminar in Grünberg)

3.4 Die Stellung der Frauen im Krieg

Helene Lange¹⁷³, die Gründerin des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen-Vereins erklärte 1915 wie wichtig die Rolle der Frau im Krieg sei. Je größer das Elend an der Front gewesen wäre, desto höher sei die weibliche Aufopferung für den Schutz im eigenen Heim und in der Schule gewesen.¹⁷⁴

Auch in vielen literarischen Werken der Zeit wurde die „Weltkriegsfrau“ in unterschiedlichen Facetten betrachtet. Die zeitgeschichtlichen Erzählungen des Buches „Mit den Waffen der Nächstenliebe“ (1917) von Clara Nest thematisierten die Rolle der Frau in sämtlichen Arbeitsfeldern sehr eindrucksvoll. Ähnliche Werke wie beispielsweise das Buch „Barbarentöchter: eine Erzählung aus der Zeit des Weltkrieges für die weibliche Jugend“ (1915) von G. Wigand bestätigen diese Erwartungshaltung. Immer wieder „[...] erscheinen Frauen als Menschen, deren höchste Sinneserfüllung darin besteht, ihren wesensgemäßen Beitrag zum Sieg der Männer im Krieg zu leisten“¹⁷⁵. Der Krieg führte dazu, dass die Frauen neben ihren Aufgaben, die sich aus klischeebehafteten und tradierten Weiblichkeitsbilder des 20. Jahrhundert ergaben, zusätzlich noch die Arbeiten der Männer ausüben mussten. Meist blieb unbeachtet, „[...] dass auch Frauen in diese männlich besetzte Domäne des Krieges eingedrungen sind – allerdings in einer typisch weiblichen Funktion“¹⁷⁶.

¹⁷³ Helene Lange (*1848-†1930) war deutsche Politikerin, Pädagogin und Frauenrechtlerin.

¹⁷⁴ Vgl. Holzkamp 1987b, S. 23.

¹⁷⁵ Ebd.

¹⁷⁶ Panke-Kochinke, Shaidhammer-Placke 2002, S. 13.

Viele Lehrerinnen spürten eine Notwendigkeit in ihrem momentanen Dasein während des Krieges. Viele stellten sich im Dienst des Krieges zur Verfügung. Doch die Funktion der Frau wurde auch zu dieser Zeit minderwertig eingestuft, denn zum einen wurden die Lehrerinnen unter ihrer Würde entlohnt und zum anderen waren sie der Sündenbock für die vernachlässigte Kindheit und Adoleszenz. Die Lehrerinnen bekamen oft nur die Hälfte von dem Gehalt einer gleichgestellten männlichen Lehrkraft; Grund dafür war, dass das veraltete Klischee nur den Mann als „Versorger“ der Gesellschaft sah.¹⁷⁷ In vielen Fällen haben die Lehrerinnen lediglich Vertretungsstellen und Hilfsarbeiten angeboten bekommen, für die keine Bezahlung vorgesehen war.¹⁷⁸ Das Handeln der Frauen kann als „Komplementarität“¹⁷⁹ zum männlichen Kriegshandeln angesehen werden. Die geschlechtstypischen Eigenschaften einer Frau waren u.a. die Pflege, Fürsorge und Vaterlandsfreude, die mitunter Gründe für die lange Dauer des Krieges waren. Ehrenamtlich engagierten sich die Lehrerinnen beispielsweise für die Versorgung von Verletzten, für Kinder- und Jugendarbeit und erteilten zusätzliche Unterrichtsstunden für junge Frauen, die eine Art Weiterbildungsschule besuchten.¹⁸⁰

Immer wieder wurde erwähnt, wie bedrückend die Lebenssituation der Lehrerinnen geworden war, seitdem die männlichen Angehörigen in den Krieg gezogen waren. Die Psyche der Frauen wurde auf eine harte Belastungsprobe gestellt, besonders als die Todesopfer bekannt gegeben wurden und sich die erste Trauer einstellte.¹⁸¹ Im 20. Jahrhundert kam es zu der Regelung, dass die Lehrerinnen bei einer Eheschließung die Tätigkeiten in der Schule zurückstellen mussten und nur der Tod eines Verlobten dazu führte, dass die Frauen ihrer beruflichen Position weiter nachkommen durften. Die finanzielle Situation vieler Frauen hatte sich durch die Abwesenheit der Männer erheblich verschlechtert. Zweifellos gehörte neben der eigenen finanziellen Versorgung ebenfalls die Unterstützung der Lebenshaltungskosten für Verwandte, die durch den Krieg Angehörige verloren hatten, zu der Aufgabe der Frauen.¹⁸²

Das Aufgabenfeld der Lehrerinnen reichte von der Vermittlung patriotischer Überzeugungen bis hin zur Indoktrination der Kinder und Jugendlichen.¹⁸³ Die Schüler*innen galten als Propagandaträger für die Eltern, ihre Mobilisierung sollte dazu führen, dass die

¹⁷⁷ Vgl. Panke-Kochinke, Shaidhammer-Placke 2002, S. 27.

¹⁷⁸ Vgl. ders., S. 26.

¹⁷⁹ Ebd.

¹⁸⁰ Vgl. Holzkamp 1987b, S. 26.

¹⁸¹ Vgl. ders., S. 27.

¹⁸² Ebd.

¹⁸³ Stekl, Hämmerle 2015, S. 9.

Eltern eine widerstandslose Haltung gegenüber dem Krieg einnahmen und über das Haushalten mit Geldern und Lebensmitteln aufgeklärt wurden.¹⁸⁴ Der kriegseingeschränkte Unterricht führte zu einer Zusammenführung mehrerer Unterrichtsfächer, wodurch es möglich wurde, in einer Unterrichtsstunde mehrere Fachbereiche zu lehren. Für die „see- lische Mobilmachung“¹⁸⁵ waren vorwiegend die Fächer Handarbeit (Abb. 12) und Hauswirtschaft verantwortlich. Die Lehrerinnen in hauswirtschaftlichen Bereichen lehrten vorwiegend in der Praxis, z.B. die tägliche Rationierung von Nahrungsmitteln unter Beachtung der sogenannten „Kriegsgebote“¹⁸⁶. Der Handarbeitsunterricht während der Kriegsjahre war überwiegend für die Anfertigung von unterschiedlichen Liebesgaben, wie Socken, Mützen oder Decken verantwortlich (Abb. 13).



Abbildung 12: Handarbeitsdienst



Abbildung 13: Kriegsdienst an Nähmaschinen

Die Bettwäschen der Lazarette wurden mit Nadelarbeiten überarbeitet und abgeändert, sodass Löcher und andere Risse behoben wurden. Mit Sohlen bestehend aus Linoleum, Filz oder Papier wurde aus unbrauchbaren Stoffetzen die Herstellung von Schuhen erprobt.

Resümierend wird deutlich, dass die Aufgabenbereiche der Lehrerinnen vornehmlich den damals als „typisch“ angesehenen Arbeitsfeldern einer Frau entsprachen. Sowohl im schulischen Kontext als auch im privaten Umfeld kümmerten sie sich um das „Pflegen, Heilen, Haushalten, Kochen, Nähen, Stricken, Zuhören, Trösten, Ermutigen“¹⁸⁷. Die indoktrinierte Haltung der Frau beziehungsweise Lehrerin gegenüber dem Krieg sollte die zahlreichen Qualen über die Dauer des Krieges mindern. Diese Einschätzung lässt die Hypothese zu, dass einige Frauen nicht in der Lage waren, die politische Situation reali-

¹⁸⁴ Vgl. Holzkamp 1987b, S. 27.

¹⁸⁵ Ders., S. 32.

¹⁸⁶ Die 10 Kriegsgebote besaß jeder deutsche Soldat als Hinweisblatt für die Front; vgl. Kapitel 4.1.

¹⁸⁷ Holzkamp 1987b, S. 32.

tätsnah einzuschätzen, sondern blind auf die starke Männlichkeit in sämtlichen Zusammenhängen vertrauten.¹⁸⁸ Trotz der Selbstständigkeit der Frau im Krieg resultierte aus den politischen Machenschaften zu wenig demonstriertes, weibliches Kritikvermögen. Doch neben den Kriegsbejahenden gab es auch eine Fülle von Frauen, die die Kriegsanstrengungen boykottierten und sich nicht in den Dienst des Krieges stellen wollten.¹⁸⁹ Für viele von ihnen war diese Zeit ein Aufleben des persönlichen Einsatzes insbesondere für das Kinderwohl, denn die restlichen Lehrkräfte waren unabdingbar und notwendig für das Schulleben. Auch nach den regulären Unterrichtszeiten kümmerten sich die Lehrerinnen oft um die Beaufsichtigung der Schulkinder bei ihren Hausaufgaben (Abb. 14). Durch die wichtigen Leistungen der Lehrerinnen gewannen diese ein Gefühl des Selbst-



Abbildung 14: Lehrerin beaufsichtigt Schulkinder bei ihren Schularbeiten in Berlin-Steglitz

wertes und verloren diesbezüglich zu einem gewissen Teil die Reflexionsfähigkeit bezüglich des Krieges.¹⁹⁰ Viele Jahrzehnte hatte die Frau um eine gesellschaftliche Position gerungen und erst während des Krieges wurde diesem Anspruch in gewisser und einnehmender Weise „Raum“ gegeben. Meißner sprach in diesem Kontext von dem „Verhaftetsein in einem patriarchalen Bild von ‚Weiblichkeit‘“¹⁹¹. Dies bedeutet so viel wie: die Frau war von der ihr gebotenen Position so geblendet, dass sie die Grausamkeit des Krieges nicht zu begreifen schien.

¹⁸⁸ Vgl. Holzkamp 1987b, S. 33.

¹⁸⁹ Vgl. ders., S. 26-35.

¹⁹⁰ Vgl. ders., S. 33.

¹⁹¹ Ebd.

Aufgrund des unvorhersehbaren Verlaufs des Kriegsgeschehens ordnete das preußische Ministerium 1916 an, dass die Volksschulen, insbesondere die Mädchenschulen, mit einer deutlichen Mehrheit von Lehrerinnen unterrichtet werden sollten.¹⁹² Nichtsdestoweniger mussten die Frauen für die Ausübung der Arbeit alleinstehend und damit unverheiratet sein.

Im Hinblick auf die heutige Entwicklung müssen Frauen die Kultur, Gesellschaft und Politik nicht länger nur unterstützen, sondern anhaltend verändern. Die männliche Macht sollte durch weibliche Einflüsse eingeschränkt werden.¹⁹³

¹⁹² Holzkamp 1987b, S. 34.

¹⁹³ Vgl. ders., S. 35.

4 Der Siegeszug der Schule

Die Schulkinder internalisierten die Kriegsüberzeugungen und -ziele wie sie die Oberste Heeresleitung propagierten, und wussten, sie zu unterstützen (Abb. 15). Da die Schule als größte Mobilisierungsinstanz galt, wurden die Unterrichtsinhalte im Sinne des Krieges modifiziert. Das erfolgreichste Konzept des Ersten Weltkrieges in den ersten beiden Kriegsjahren war wohl die „Schulfront“ als einen Teil der „Heimatfront“ anzusehen.¹⁹⁴



Abbildung 15: Unsere Schüler als Werber für die Kriegsanleihe

Die Tradition des Krieges fand besonders im nationalen Gefühl des schulischen Kontextes Anklang, denn die Bedingungen für die chauvinistischen „Kriegskulturen“¹⁹⁵ wurden insbesondere in den Lehranstalten offenkundig. Der Grund dafür war, dass während des Krieges gerade die Jugend dafür geschult wurde, bald als Verstärkung in den Kampf ziehen zu können, da die Zahl der gefallenen Soldaten mit wachsender Kriegsdauer selbstverständlich stieg. Einige Forschungen bestätigten die Kluft zwischen den Anforderungen, die das Schulministerium an die Lehrerschaft im Krieg stellte und der faktischen Umsetzung in der Schule. Dies beeinflusste „[...] das Zentrum der kulturellen Mechanismen der Kriegsgesellschaften, die Vermittlung zwischen staatlichen Vorgaben und öffentlich artikulierten Bedürfnissen“¹⁹⁶.

¹⁹⁴ Vgl. Stekl, Hämmerle 2015, S. 35.

¹⁹⁵ Bendick 2003, S. 92.

¹⁹⁶ Ebd.

Seit der Unterzeichnung der Kriegserklärung wandelten sich die Schulstrukturen der kriegführenden Länder im nationalen Sinne und kriegerischen Denken. In Preußen kam es frühzeitig zu dem Kriegserlass, dass Schüler*innen in Notsituationen auf dem Land bei Erntearbeiten aushelfen und somit vom Unterricht freigestellt werden könnten. Aus den Umständen resultierte, dass in Deutschland allen Schulen die Funktion „eines Arbeitskräftereservoirs“¹⁹⁷ zugesprochen wurde. Mit amtlicher Genehmigung forderte die Verwaltung die Hilfe der Jugendlichen immer häufiger ein.

4.1 Die deutschen (Kriegs-)Lehrpläne im Vergleich mit Frankreich

Frankreich spezialisierte sich während des Krieges auf die Erziehung und den Schulunterricht, der laut des Erziehungsministeriums die Entwicklung der jungen Generation zu einer lebendigen Gesellschaft anspornte, die nicht nur politisch, sondern auch moralisch engagiert war.¹⁹⁸ Die französischen Regelungen gaben den Pädagog*innen detailliert geplante Unterrichtsvorhaben an die Hand, die sich thematisch mit dem Krieg beschäftigten. Insbesondere der Feldzug gegen Deutschland entpuppte sich im schulischen Kontext als Lieblingsthema: „Indem die Französische Republik sich gegen das Deutsche Reich verteidigte, verteidigte sie auch den zivilisatorischen und politischen Fortschritt der Menschheit.“¹⁹⁹ Dem Deutsche Reich wurde nach ihrer Auffassung Eigenschaften wie Brutalität und Unkultiviertheit zugesprochen, welchen die Franzosen Anstand und Sittlichkeit entgegenzusetzen schienen.

Im Gegensatz zu Frankreich schockierte Deutschland mit mangelndem Engagement in der schulischen Kriegsplanung. 1914 wurde das *Amtsblatt des preußischen Kultusministers*²⁰⁰ veröffentlicht, indem es nur wenige Informationen, die den Unterricht im Krieg betrafen, enthielt.²⁰¹ Im Anfangsstadium des Krieges war für die Lehrkräfte keine verpflichtende Vorbereitung erforderlich, die den exakten „Siegeszug“ des deutschen Reiches abdeckte. Die Gründe, weshalb Deutschland in den Krieg zog, wurden im Unterricht zunächst nur sporadisch debattiert.

Die Lehrpläne von 1901, welche bereits die „Darstellung der Verdienste unseres Herrscherhauses und die Förderung des Volkswohles“²⁰² umfassten, wurden ab 1914 an das

¹⁹⁷ Bendick 2009, S. 822.

¹⁹⁸ Vgl. ebd.

¹⁹⁹ ebd.

²⁰⁰ Vgl. *Amtliche Schulblätter*

²⁰¹ Vgl. Bendick 2009, S. 822.

²⁰² Ebd.

Kriegsgeschehen angepasst. Am 30. August 1914 ordnete das Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten an, dass in Preußen nicht länger Lehrer*innen die den feindseligen Staaten angehörten, an Schulen sowie Universitäten beschäftigt würden. In der Stadt waren die meisten Schulkinder russische Jüd*innen, einige kamen aus England und die wenigsten hatten Wurzeln in Serbien oder Belgien.²⁰³ Im Gegensatz zu den städtischen Heranwachsenden waren die Landkinder von nur wenigen Feinseligkeiten berührt worden. Der hochgepriesene Burgfrieden konnte den Anforderungen des Krieges kaum Stand halten.

„Jüdische Kinder wurden von Erwachsenen auf der Straße beschimpft und beschuldigt, ihre Eltern hätten den Krieg aus Gewinnsucht entfesselt, Kinder aus bürgerlichem Milieu mußten sich Beleidigungen wie „Herrschaftsjöre“ und „Des is eure Schuld, daß die alle sterben“ anhören.“²⁰⁴

Trotz der unterschiedlichen schulischen Entwicklung wurde greifbar, dass der Krieg die Schulen in Frankreich und im Deutschen Reich anhaltend verändert hatte. Die französische Kriegspädagogik hatte sich auch nach dem siegreichen Verlauf des Krieges als nützlich erwiesen, gleichzeitig wurden die deutschen Friedensabsichten mit dem Versailler Friedensvertrag größtenteils unhaltbar.²⁰⁵

Kriegsgebote für Schulkinder

Sämtliche Schulkinder bekamen ein Merkblatt, auf denen die Kriegsgebote geschrieben waren. Dieses war täglich in die Schule mitzuführen, sodass das Blatt wiederholt studiert und die Einhaltung dieser Gebote befolgt werden konnte. Die Lehrer*innen deuteten in passenden Situationen auf die Pflicht der Erfüllung dieser Gesetze hin. Das erste Gebot „Denket nicht immer nur an euch, sondern auch an die anderen!“²⁰⁶ wurde wie folgt durch die große Zahl der Soldaten legitimiert:

„Denn nicht ihr allein wollet essen, nicht ihr allein benötigt Kleider, Schuhe und viele andere Gegenstände, sondern alle brauchen Nahrung und Kleidung. Wir müssen aber in beiden Dingen mit dem auskommen, was uns das eigene Land bietet, da die ruch-

²⁰³ Vgl. Demm 2001, S. 89.

²⁰⁴ Ders., S. 91.

²⁰⁵ Bendick 2009, S. 823.

²⁰⁶ ÖStA, AVA, MKU, 17 D2 in genere, Z. 4201/1917: Verordnungsblatt für das Volksschulwesen in der Markgrafschaft Mähren, redigiert im k.k. Landesschulrats. Ausgegeben am 15. Jänner 1917. Nr. 1: Die „Kriegsgebote für Schulkinder“, im Verordnungsblatt Nr. 1,13. Zit. bei: Hämmerle 2015, S. 135.

losen Feinde nichts hievon hereinkommen lassen. Daher heißt es sparsam und genügsam sein! Was ihr durch euer Verzichten ersparen helfet, kommt schon den anderen zugute und vereitelt den Plan der Feinde, uns auszuhungern. Schränkt ihr euch im Genusse der Speise, im Verbrauche von wichtigen Bedarfsmitteln etwas ein, so bringt auch ihr ein kleines Opfer für das Vaterland.“²⁰⁷

1915: Kriegsmerkblatt des Schöneberger Magistrats für Schulkinder

Die folgenden Merkblätter geben Hinweise auf die verheerenden Hungersnöte.

„Wir wenden uns an euch, daß ihr uns helft, den schweren Krieg, den eure Väter und Brüder jetzt führen müssen, zu einem glücklichen Ende zu bringen. Unsere Feinde haben die böse Absicht, uns, da sie uns mit den Waffen nicht überwinden können, auszuhungern, dadurch, daß sie uns die Zufuhr von Lebensmitteln abschneiden. Diese schnöde Absicht wollen wir zuschanden machen, und ihr sollt uns dabei helfen, indem ihr folgenden Ratschlägen gewissenhaft nachkommt.

- 1. Bittet eure Eltern, daß sie nur Kriegsbrot kaufen. Dieses Brot schmeckt ebenso gut wie das gewöhnliche und ist ebenso bekömmlich.*
- 2. Esset statt Weißbrot das obengenannte Kriegsbrot, denn an Weizen wird es uns wahrscheinlich fehlen und deswegen müssen wir den Verbrauch von Weizenmehl so viel wie möglich einschränken.*
- 3. Esset während der Kriegszeit sehr wenig oder keinen Kuchen. Wenn ihr euch diese kleine Entbehrung auferlegt, dient ihr dem Vaterlande. Ihr könnt aber Zucker und sonstige Zuckerwaren verzehren, so viel euch die Eltern gestatten.*
- 4. Bittet eure Mütter, daß sie die Kartoffeln nur in der Schale kochen; als Berliner Kinder müßt ihr wissen, daß Pellkartoffeln fein schmecken.*
- 5. Überhaupt geht sparsam um mit aller Art von Nahrungsmitteln, mit trockenem, altem Brot usw.*
- 6. Nehmt nicht mehr Frühstück in die Schule mit, als ihr verzehren könnt. Wenn trotzdem etwas übrig bleibt, so nehmt den Überrest zu einer späteren Mahlzeit mit nach Hause oder gebt es Mitschülern.“²⁰⁸*

²⁰⁷ ÖStA, AVA, MKU, 17 D2 in genere, Z. 4201/1917: Verordnungsblatt für das Volksschulwesen in der Markgrafschaft Mähren, redigiert im k.k. Landesschulrats. Ausgegeben am 15. Jänner 1917. Nr. 1: Die „Kriegsgebote für Schulkinder“, im Verordnungsblatt Nr. 1,13. Zit. bei: Hämmerle 2015, S. 135.

²⁰⁸ Die Lehrerin 1915, S. 346. Zit. bei: Saul 2001, S. 25.

Amtliches Schulblatt

„Aufruf des Essener Kreisschulinspektors an die Lehrerschaft der Inspektionsbezirke Essen II und III, 8. 9. 1914“

„Essen, am Tage der Eroberung von Maubeuge.

Es ist eine heilige Pflicht aller, die nicht berufen sind, auf blutiger Walstatt dem Feinde in dem uns frevelhaft aufgezwungenen Kampfe entgegenzutreten, durch Werke des Friedens für des Reiches Ehre und Macht zu wirken, namentlich durch christliche Liebestätigkeit für die Krieger, durch Pflege der Verwundeten, durch Sorge für die Angehörigen der braven Kämpfer, sowie durch Aufrechterhaltung der staatlichen Ordnung und der Stärkung des Landes im Innern. Das gilt in erhöhtem Maße für die Lehrer und Erzieher des Volkes. Zu hoher Freude gereicht es mir, der gesamten Lehrerschaft meine Anerkennung und meinen Dank dafür aussprechen zu können, daß sie sich während der Ferien in so rührender und umsichtiger Weise in den Dienst der öffentlichen Kriegshilfe gestellt hat. Ich zweifle nicht daran, daß sie auch nach Wiederaufnahme der Schularbeit, die bedeutend höhere Anforderungen als bisher an die Arbeitskraft der Lehrenden stellt, allen Einrichtungen und Mitteln zur Förderung der Kriegshilfe bereitwillige Unterstützung leihen wird.

Die gegenwärtige schicksalsschwere Zeit mit ihren großen Ereignissen ist überaus reich an dauerndem erzieherischem Werte; seine lebenskräftige Entfaltung muß eine Hauptaufgabe der pädagogischen Wirksamkeit bilden. Insbesondere empfehle ich folgende Gesichtspunkte der Beachtung:

1. Der hohe nationale Aufschwung muß durch den Geist herzlicher Frömmigkeit geweiht werden. Die Kinder sind daher zu besonders eifriger und andächtiger Beiwohnung der Gottesdienste anzuleiten und anzuhalten, eingedenk des kaiserlichen Mahnwortes: ‚Gehet in die Kirchen und betet!‘

Es empfiehlt sich, die während dieser ernsten Zeit aus Anlaß des Krieges in der Pfarrgemeinde üblichen Gebete und Kirchenlieder mit den Kindern der Mittel- und Oberstufe inhaltlich zu besprechen. Auch zu Beginn und am Schlüsse des Unterrichtes bietet sich willkommene Gelegenheit, der Krieger, namentlich der im Felde sich befindenden Väter, Brüder und Lehrer der Kinder, in einem kurzen Gebete zu gedenken.

2. Die hochgehenden Wogen patriotischer Gesinnung und Begeisterung werden durch einen lebensvollen Gegenwarts- und Wirklichkeitsunterricht befruchtet und vertieft.

Wie oft bietet sich jetzt nicht eine Gelegenheit, neben den altbekannten vaterländischen Liedern auch einige der aus Anlaß des gegenwärtigen Krieges entstandenen Gedichte in der Schule anregend zu behandeln!

Daher sind außer den lehrplanmäßigen Stoffen aus dem Geschichtsunterrichte amtliche Berichte über errungene Siege (Schauplatz, Bedeutung) und andere wichtige Ereignisse kurz zu besprechen.

3. Mit Rücksicht auf die praktischen Bedürfnisse ist es erforderlich, Feldpostadressen zu üben und die Kinder über die Sendungen durch die Feldpost zu belehren.

4. Wo es wünschenswert und angängig erscheint, verwende man den Handarbeitsunterricht auf die Herstellung von Liebesgaben für die im Felde stehenden Truppen.

5. Der Unterricht gewährt nicht selten Anhaltspunkte zu Belehrungen über die etwa eintretende Teuerung und die dadurch schon jetzt bedingten Einschränkungen im elterlichen Haushalte, über die Aufbringung und Zuwendung der Familienunterstützungen und dergl. Die Kinder sollen erkennen und fühlen, daß es unschicklich und ungebührlich ist, ein verweichlichtes und anspruchsvolles Leben zu führen, während ihre Väter und Brüder bei den schweren Anstrengungen und Leiden des Kriegsdienstes sich die größte Enthaltbarkeit auferlegen müssen.

6. Da viele Kinder zurzeit der väterlichen Einwirkung entbehren oder infolge Unterrichtsausfalles sich viel selbst überlassen sind, so ist deren gewissenhafte Überwachung seitens der Lehrerschaft dringend erforderlich. Insbesondere müssen sie strenge angehalten werden, von Volksansammlungen, Volksaufläufen in der Nähe von Bahnhöfen, Bahnübergängen, Telegrammanschlügen u.a., namentlich nach eingetretener Dunkelheit, wegen der damit verbundenen sittlichen und körperlichen Gefahren fernzubleiben. Ebenso sehr ist darauf zu achten, daß sie nicht auf den Straßen die freie Bewegung militärischer Automobile und Radfahrer behindern.

Vor allem sollte man verhüten, daß Kinder die Transporte verwundeter Krieger begaffen. Letztere müssen es schmerzlich empfinden, daß sie dazu dienen, die Neugierde anderer zu befriedigen. Eine solche Einwirkung auf das Taktgefühl und zarte Mitempfinden der Kinder wird zugleich ihren Einfluß auf das Verhalten der Erwachsenen nicht verfehlen. Es muß dem gewissenhaften Ermessen der Lehrerschaft überlassen bleiben, ob und in welchem Umfange den Kindern in der schulfreien Zeit Gelegenheit

*zur Teilnahme an Jugendspielen und Wanderungen sowie an Garten- und Feldarbeiten (Kartoffelernte) zu geben ist. – Dr. Rensing, Königl. Kreisschulinspektor.“*²⁰⁹

4.2 Kriegskurs – Der Krieg im Unterricht

Das Deutsche Reich strebte eine Politik an, die durch Machtausübung und Gier dazu veranlagt war, beispielsweise Bündnisangebote mit England auszuschlagen und stattdessen gegen England die Flotte unter Führung von Wilhelm II. zu armieren. Die Aufrüstungspolitik in Deutschland war umfassend, nicht nur die Marine rüstete auf, sondern auch die Bewaffnung, Friedens²¹⁰- und Kriegsstärke erhöhte sich und sorgte dafür, dass das Thema Krieg in den Schulen früher oder später unumgänglich war.²¹¹ Die Mobilisierung geschah nicht nur im schulischen Kontext, sondern wurde ebenfalls in patriotischen Vereinen wie Flottenverein, Alldeutscher Verband oder Jungdeutscher Bund gepflegt, „[...] die zum Teil von Monopolkapital finanziert wurden und die dazu beitrugen, daß die Aggressionspolitik eine Massenbasis enthielt“²¹². Doch die propagandistischen Bestrebungen fanden allseits Anerkennung und wurden nur selten kritisch begutachtet.²¹³

Im Krieg bekamen Technik, Körperlichkeit und Kunstvermögen in der Schule eine außergewöhnliche Wertigkeit zugesprochen. Die körperliche Ausbildung und die künstlerischen Fähigkeiten schufen den Ausgleich zu monotonem Theoriewissen, das in der Schule vermittelt wurde. Der „einseitige Intellektualismus“²¹⁴ charakterisierte weitgehend das vorangegangene Jahrhundert. Die physische und künstlerische Verlagerung sollte zu einer gesunden und ganzheitlichen Formung der Jugend führen. Diese Neustrukturierung schuf eine Verbindung zwischen der Erziehungsreform, den Volksschulen und den anderen (höheren) Schulformen. „Nun kam dem Turnen und der Kunsterziehung die Aufgabe zu, ein nationales Kultur- und Einheitsbewußtsein herzustellen.“²¹⁵

Auch wenn das Deutsche Reich zu Beginn des Weltkrieges noch keine ausgeklügelten Unterrichtsentwürfe der Lehrerschaft vorlegen konnte, passten sich alle Schulen dem

²⁰⁹ Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Düsseldorf 1914, S. 169-179. Zit. bei: Saul 2001, S. 121f.

²¹⁰ Friedensstärke umfasst die Stärke einer Armee in Friedenszeiten (aktive Truppe aus Wehrpflichtigen und Soldaten).

²¹¹ Vgl. Hagedorn, Winker 1977, S. 88.

²¹² Ebd.

²¹³ Vgl. ebd.

²¹⁴ Ders., S. 89.

²¹⁵ Ebd.

Krieg an. Das bedeutete, dass die Unterrichtsvorhaben und die einzelnen Unterrichtsfächer sich auf das Nötigste beschränken mussten. Die Aspiration des 20. Jahrhunderts das Kind in den Blickpunkt von Erziehung zu stellen, klang mit dem Krieg 1914 aus:

„Du sollst Dich freuen, daß es aus ist mit dem Jahrhundert des Kindes; denn das war ein ganz törichtes Schlagwort. Unsere Heerführer sind Männer zwischen 50 und 70 Jahren und auch die rührenden Knaben, die als Jünglinge so todesmutig ins Feld ziehen, werden als ernste Männer heimkehren.“²¹⁶

Die Schule stand seither in der Pflicht ihre Zöglinge mit dem Krieg vertraut zu machen und sie zu mobilisieren. Im Laufe der Zeit entwickelte das deutsche Schulministerium variierende Lehrpläne, die Krieg und Propaganda in alle Unterrichtsfächer integrierten.²¹⁷ Künftig übten sich die Schüler*innen beispielsweise in Kriegsdiktaten, Kriegsrechnen oder Kriegszeichnungen. In den Kriegsjahren wurden die Forderungen der Reformbestrebungen „[...] die Schule dem Leben anzunähern und den Unterricht mit alltäglich verwertbarem Lernen und entsprechenden Tätigkeiten zu verbinden“²¹⁸ in der Praxis erfüllt. Die Reformpädagogik forderte selbstverständlich keine kriegsnahe Erziehung, dennoch konnten die wesentlichen Bedingungen der „Pädagogik vom Kinde“ erfüllt werden. Das Höchstmaß der kindlichen Schulfreude erweckte die berühmte Feier am Sedanstag, einem Gedenktag im deutschen Kaiserreich, der jährlich um den 2. September zelebriert wurde. Abgehalten wurde dieser zu Ehren des Geburtstages des Kaisers und der im Krieg verbreiteten Siegesberichte des Deutschen Reiches. Der Lehrer Arthur Arzt erklärte auf einer Versammlung der Dresdner Lehrerschaft, dass sich die Schule bei Siegen für das Deutsche Reich (Abb. 16) folgendermaßen verhalten sollte: „Bei kleinen Siegen – stille Feier, bei entscheidenden Siegen – schulfrei.“²¹⁹

²¹⁶ Ziegler. In: Pädagogische Reform 1914, S. 468. Zit. bei: Hagedorn, Winker 1977, S. 89.

²¹⁷ Vgl. Hagedorn, Winker 1977, S. 89f.

²¹⁸ Ebd.

²¹⁹ Ders., S. 90.

Das Verhältnis von Heimat zu Front wurde durch regelmäßige Besuche von Soldaten verstärkt, die den Kindern und Jugendlichen während der Schulzeit von ihren spannenden, grauenvollen und siegreichen Erlebnissen im Krieg erzählten.



Abbildung 16: „Hurra, siegfrei“

Dieses Zusammentreffen hinterließ besonders bei den kleineren Schüler*innen eindrucksvolle und fantasiereiche Erinnerungen. Einige Schulausflüge wurden für Hospitationen in Lazaretten genutzt, bei denen die Klassen ihre vorbereiteten Liebesgaben persönlich verschenken durften.

„Die Vaterlandsliebe wurde in der Schule im Krieg ein Stück weiter praktischer, war nun weniger bloße Ideologie und frommer Wunsch. Ganz ähnlich stand es mit vergleichbaren Werten. Ziele wie Ordnung, Gehorsam, Fließ, Ehrfurcht und Pflichttreue waren – das Beispiel des siegreichen Heeres vor Augen – keine hohlen Phrasen mehr [...]“²²⁰

Die Mobilisierung der Kinder fand größtenteils im Unterricht statt, denn die Lehrer*innen identifizierten sich zunehmend mit der Moral des Krieges. Die sich aufbauende Kriegspädagogik stützte sich auf militärische Sichtweisen und unterstützte die Anforderungen für Disziplin und Hörigkeit.

Im Hinblick auf die reformpädagogischen Diskussionen zur Jahrhundertwende versuchten die Pädagog*innen auch während des Krieges ihren Unterricht anschaulicher und ansprechender zu gestalten. Die Lehre anhand von großformatigen Schulwandkarten, Karten und Bildern war zu dieser Zeit sehr beliebt. Der Wiener Professor Hans Lichtenecker

²²⁰ Pendele 1984. Zit. bei: Schonig 1987, S. 127.

veröffentlichte 1915 den Artikel „Zeitgemäße historische Schulwandkarten“ in der Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur.²²¹ Lichtenecker begeisterte sich für einen bildlichen Unterricht und empfahl seinen Kolleg*innen die kindliche Freude durch anschauliche Abbildungen zu begünstigen. Für einen kriegsbezogenen Unterricht boten sich Themen wie „Auszug ins Feld, Der letzte Mann oder Heldengrab“²²² an. Die Fähigkeit des Kartenlesens und die Orientierung auf einer Landkarte wurde im Schulalltag besonders geschult, da für die Soldaten die Karte ein wichtiges strategisches Instrument für die Schlacht war und die Kinder diese Fähigkeit mit fleißigem Eifer nachempfinden sollten.

Fraglich ist jedoch, wie intensiv und flächendeckend die Hinweise von Lehrerzeitschriften im Unterricht unter den Bedingungen des Mangels an Lehrmaterialien umgesetzt werden konnten. Wie bereits am Anfang dieses Kapitels erwähnt wurde, hat die Schulpolitik des Deutschen Reiches zu Beginn des Weltkrieges nur geringen Aufwand angestrebt, um den Schulbetrieb zeitweilig nach den Vorstellungen der Kriegspädagogik umzustrukturieren. Die Einrichtungen der Schulen waren ihrer Lage und Verfassung nach äußerst unterschiedlich, dadurch kann das damals verfügbare Material nicht pauschalisiert werden und ist somit nur schwierig zu fassen.²²³

4.3 Im Klassenzimmer

Die Schulkinder des Ersten Weltkrieges trugen vornehmlich Schultaschen aus Leder, die mit zwei Gurten über den Schultern getragen wurden. Der Ranzen war mit einem vorderen Deckel versehen, der mithilfe von Laschen verschlossen wurde. Schuluniformen gab es an deutschen Schulen nicht, dennoch waren die Lehrer*innen darauf bedacht, dass ihre Zöglinge gepflegt zur Schule erschienen. Ende des 19. Jahrhunderts kam der Matrosenanzug besonders bei Kindern und Jugendlichen in Mode. Auf vielen Klassenfotos in den frühen Jahren des 20. Jahrhunderts ähnelten die Matrosenanzüge einer Schuluniform, da die Nachfrage bei Jungen und Mädchen gleichermaßen sehr hoch war.²²⁴

²²¹ Vgl. Pinwinkler 2015, S. 145.

²²² Ders., S. 146.

²²³ Vgl. ders., S. 148.

²²⁴ Vgl. Hävernich 1959, S. 37–61.

Die Stundenpläne, auch vor dem Kriegsausbruch, waren ähnlich strukturiert wie die heutigen, denn es gab zahlreiche Fächer, in denen unterrichtet wurde: Deutsch, Religion, Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Biologie, Schreiben, Zeichnen, Musik, Sport, Englisch, Alte Sprachen, Hand- oder Gartenarbeit.²²⁵

Damals gab es noch keine Vielfalt an Schulbüchern wie heute, die Fibel für den Deutschunterricht war die wichtigste Ausstattung. Andere Schulbücher wie beispielsweise für die Fächer Mathematik, Erdkunde oder Biologie wurden provisorisch und gelegentlich während des Unterrichts an die Schüler*innen ausgeteilt.²²⁶ Nicht nur Jungen faszinierte der Kriegsstoff, sondern auch Mädchen wurden über den Krieg belehrt. Mädchen beschäftigten sich nicht nur mit Puppen, sondern konnten auch hasserfüllte Gedanken gegenüber dem Feind zum Ausdruck zu bringen: „What certainly deepened the commitment of schoolgirls and boys to the war effort was another essential idea in war pedagogy; the condition that God was squarely on Germany’s side [...]“²²⁷

4.3.1 Die kriegsbedingten Veränderung des Schullebens

Ein Lehrer berichtete im Oktober 1914, kurz nach Kriegsausbruch, in der Kölnischen Zeitung über die Kriegszeit in der Schule:

„Der Krieg in der Schule“

„Nach den Ferien ist eine ganz andere Jugend in die Schulstuben eingezogen. In den Augen dieser Knaben und Mädchen liegt ein eigenartiges Leuchten, und man geht wohl nicht fehl, wenn man auch in ihm den Widerschein der gegenwärtigen großen Zeit sieht. Wenn ich morgens in meine Klasse trete, bekomme ich als Morgengabe aus der Hand der Kinder eine Anzahl Extrablätter, Zeitungen und Zeitschriften, deren Inhalt mehr oder weniger auf den Krieg gestimmt ist. Aus den Kinderaugen spricht eine große Frage: Was sagt uns heute wohl der Lehrer über den Krieg? Auch der Schulraum selbst deutet schon diese Frage an. Seit Schulanfang hat er sein besonderes Aussehen erhalten, das der Kriegszeit Rechnung trägt. An einer Wand befinden sich große Karten vom westlichen und östlichen Kriegsschauplatz. Die Kinder haben sie selbst aus ihren Sparbüchsenmitteln angeschafft und freuen sich nun, wenn ihr Lehrer auf ihren Karten die Märsche unserer Soldaten, die Schlachten in Feindesland, die Belagerungen der Festungen und manches mehr klarzumachen versucht. Die

²²⁵ Vgl. Baumann (online).

²²⁶ Vgl. ebd.

²²⁷ Kay 2014, S. 10.

Fähnchen für die Bezeichnungen der Stellungen von Freund und Feind haben sie selbst mit größtem Eifer hergestellt.

Es ist immer ein Augenblick größter Spannung, wenn ihr Vertrauensmann, der Lehrer, die Fähnchen bewegt. Welche vaterländischen Gefühle zeigen sich dann schon in der Brust dieses heranwachsenden Geschlechts! Mit hellen leuchtenden Blicken folgen sie dem Vorwärtsrücken dieser Papiermale, und mit dumpfem Ernst in den Gesichtszügen nehmen sie eine Rückwärtsbewegung auf. Neben diesen Karten sind die Bilder unserer volkstümlichen Helden angebracht. Erst war v. Emmich der Mann, der jugendliche Begeisterung weckte. Jetzt hat ihn v. Hindenburg mehr ins Hintertreffen gedrückt. Bald werden wohl noch andere Bildnisse die Schulwand schmücken. Die Kinder werden schon die richtige Auswahl treffen. Der Geist, der in den deutschen Familien lebt, findet sich auch in den Schulstuben wieder. Er durchzieht den gesamten Unterricht und ist zu einem wertvollen pädagogischen Hilfsmittel geworden. Im Religionsunterricht wird er gestärkt durch Hinweise des Segens, der auf einem gerechten Krieg ruht. Im Deutschunterrichte klingt er allenthalben durch in Erzählungen, Geschichten, Sagen und Gedichten, die vaterländische Heldentaten verherrlichen. In der Geschichte hören die Kinder von den Ursachen des Weltkrieges, und mancher große Gedanke im Weltgeschehen blitzt zum ersten Male in ihrem Nachdenken auf. Mit wie so ganz anderer Aufmerksamkeit folgen sie jetzt selbst schwierigeren Erörterungen über die Stellung unseres großen Volkes im Wirtschaftsleben der Erde, über die Beziehungen und Gegensätze europäischer Völker, über die Abhängigkeit der Berufsstände untereinander, über die Vorbedingungen der wirtschaftlichen Blüte eines Volkes und was sonst noch alles dazu gehört, um einem Volk wie dem deutschen den Platz an der Sonne zu wahren. In der Erdkunde begleiten sie unsere Soldaten in die feindlichen Länder. Mit welch gehobenem Interesse verfolgen sie jetzt die Karten! Zeitungen und Zeitschriften mit Schilderungen und Abbildungen von Ereignissen und Gegenden bringen die Kinder selbst mit. Eine besondere Feierstunde aber ist es, wenn der Lehrer Feldpostbriefe Angehöriger oder solche aus den großen Tageszeitungen vorlesen läßt. Kommen dann Schilderungen vor, die eine kühne Luftfahrt zum Gegenstande haben, oder solche, die von dem gefahrenvollen Leben in einem Unterseeboot berichten, dann ist es mäuschenstill unter den sechzig Schülern: dann geht der Zeitgeist unserer germanischen Nation geräuschlos durch die Schulstube. Wer solche

*Stunden erlebt hat, wird auch für die Zukunft die Gewißheit mitgenommen haben:
Lieb Vaterland, kannst ruhig sein!*

Auch die Naturgeschichtsstunde tritt in den Dienst des großen Gedankens der Gegenwart. In ihr wird der nie aussetzende Kampf ums Dasein im Tier- und Pflanzenreich gezeigt. Auf die Ausrüstung und Anpassung in diesem großen Ringen wird allenthalben verwiesen. Es wird gezeigt, wie der Mensch sich der Natur anzupassen versucht. Im Feldgrau unserer Soldaten finden wir die ‚Schutzfarbe in der Natur‘ wieder. Was dem Menschen an Verteidigungswaffen fehlt, hat er sich vermöge seiner Intelligenz geschaffen. Selbst der Rechenunterricht fand in der Kriegsanleihe prächtigen Stoff zu Berechnungen und Hinweisen auf die Opferwilligkeit des Volkes. Eine besondere Wehestunde vaterländischer Begeisterung ist selbstverständlich in erster Linie der Gesangsunterricht. Schon bei den ‚Schlachten‘, die unsere Jugend draußen vor den Toren, auf den Marktplätzen und auch im ‚Straßenkampf‘ liefert, geht es mit dem stolzen Gesang der ‚Wacht am Rhein‘ hinaus zu Streit und Sieg, und ein Lied krönt dann auch wieder den ‚Erfolg‘ des Tages. Manchmal geht es bei diesen ‚Taten‘ auch etwas grob und derb her, aber aus dieser ‚Jugendblüte‘ wächst die Frucht des Mannesmutes hervor, wie wir ihn so herrlich auf unseren Schlachtfeldern schauen können.“²²⁸

Letztendlich formte der Krieg die sterilen und kahlen Klassenzimmer zu patriotischen Sammelstätten mit zahlreichen Landkarten, Kriegszeichnungen und -abbildungen, sowie Lichtbildern des Kaisers. „Classrooms were transformed into colourful and vibrant patriotic centres of learning, the drabness of the traditional classroom now becoming a thing of the past“ and also „[...] decorated with [...] poems, newspaper clippings, knitted socks and earmuffs for troops, models of planes and tanks, and children’s art on the war.“²²⁹ Die altmodischen Schulübungen wurden für den Krieg so verändert, dass beispielsweise im Physikunterricht Flugbahnen von Granaten berechnet, im Geographieunterricht mit Landkarten die Kriegsschauplätze verfolgt oder im Geschichtsunterricht die Anfänge des Krieges und die Position des Kaisers informiert wurden. Der Erste Weltkrieg wurde oft fälschlicherweise mit dem „Befreiungskrieg“ von 1813²³⁰ verglichen, denn die Anfänge sollten als Verteidigung des Deutschen Reiches dargestellt werden.

²²⁸ Schulblatt der Provinz Sachsen 1914, S. 553. Zit. bei: Saul 2001, S. 124f.

²²⁹ Kay 2014, S. 3f.

²³⁰ Kämpfe von Mitteleuropa; Preußen stellte sich gegen Napoleon.

4.3.2 Die indoktrinierende Methodik und der eingeschränkte Materialreichtum

Allmählich wurde der Unterricht an die neuen Bedingungen angepasst und die Lehrerschaft huldigte dem Krieg mit überzeugender Kriegspädagogik. Die pädagogischen Maßnahmen entsprachen den Reformern, die auf ein subjekt-zentriertes Lernen setzten und machten kurzerhand den Krieg zum Erprobungsgegenstand. „Boys and girls studied war maps, went on excursions, discussed newspaper accounts of battles, celebrated heroes like Hindenburg, and participated in volunteer activities to help the war.“²³¹ Während des Krieges wurde viel gesungen, denn insbesondere Lieder gaben den Schulkindern einen Anhaltspunkt, um den Krieg freudig zu zelebrieren und die Feindseligkeiten zu potenzieren. Die Kriegsschulstunden wurden dazu genutzt, um den Kindern die patriotischen Tugenden zu lehren, ihre Unterstützung einzufordern und die Kriegsabsichten als reine Verteidigung gegenüber den feindlichen Staaten zu erklären. „These war lessons also reinforced bourgeois values of hard work, piety, self-discipline, loyalty to the state, and willingness to serve authority, along with gender-defined roles of boys as potential fighters and girls as nurturers to the family.“²³² Die Kriegspädagogik sollte das Gefühl des Zusammenhalts vermitteln, um nicht zuletzt das Deutsche Reich zu bewahren.

Einige Lehrer*innen verurteilten den übertriebenen Nationalstolz, der beispielsweise in der „Schundliteratur“ angepriesen wurde.²³³ Zu der „Schundliteratur“ zählten günstige Nachschlagewerke für Kinder und Jugendliche, die als unmoralisch und verderblich eingeordnet wurden. Daher verweigerte die Lehrerschaft häufig die Nutzung dieser Werke im Unterricht, um unsittliche Kriegsdarstellungen zu vermeiden.

Adolf Matthias, einer der einflussreichsten Schriftsteller zu dieser Zeit, der sich mit Kindererziehung und Pädagogik beschäftigte, arbeitete zugleich als Beamter im preußischen Kultusministerium. Zu seinen Veröffentlichungen vor dem Ersten Weltkrieg zählt das beliebte Werk „Wie sollen wir unseren Sohn Benjamin erziehen?“ – dies galt als wegweisender Ratgeber für eine autoritäre Erziehung. 1915 publizierte er zu Ehren des Krieges das Buch „Krieg und Schule“, welches auf die wirksame Funktion des Krieges hinwies.²³⁴ Der Krieg fungierte nunmehr als leitende Instanz für das gesamte Schulwesen.

²³¹ Kay 2014, S. 3.

²³² Ders., S. 4.

²³³ Vgl. Seibert 2015, S. 218.

²³⁴ Matthias, Adolf: Wie erziehn wir unsern Sohn Benjamin? Ein Buch für deutsche Väter und Mütter, München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 1897; Matthias, Adolf: Krieg und Schule, Leipzig: S. Hirzel, 1915.

„Matthias argued that war was destructive and painful, and not to be taken lightly or superficially — but he also stressed that war could bring out great virtues in a people and prevent the peacetime slump into materialism.“²³⁵ Obwohl nach seinen Vorstellungen der Krieg mit seinen gewaltigen Ausmaßen nicht unterschätzt werden durfte, stufte er die Formbarkeit der Pädagogik und Persönlichkeit als außerordentlich nützlich ein. Daher kann in diesem Zusammenhang die Behauptung aufgestellt werden, dass sich die Menschheit während der Kriegszeit auf das Wesentliche im Leben fokussierte und materielle Güter wie Statussymbole zeitweilig verdrängte. Demnach wurde der Krieg oft als willensstarker Lehrmeister für Kultur und Zivilisation verstanden. Laut Matthias war die Schule dafür verantwortlich, die Schüler*innen in ihrem Pflichtgefühl und ihrer patriotischen Überzeugung zu stärken.²³⁶

Diese Überzeugung wurde von vielen Lehrer*innen im Krieg gelebt und gelehrt, daher wurde der Appell des Kaisers, die Schülerschaft zu indoktrinieren, größtenteils umgesetzt. Die Kriegspädagogik fand landesweit große Anerkennung und nur in Ausnahmefällen wurde sich dagegen aufgelehnt. Selbst die reformpädagogischen Überlegungen konnten durch die aktuellen Kriegsthematiken modifiziert werden. Insbesondere das subjekt-orientierte Lernen wurde durch Gedichte, Aufsätze, Zeichnungen oder Tagebucheinträge gefördert, welche Phantasien, Vorstellungen und Selbstinszenierungen zum Vorschein brachten. Die Reformpädagog*innen verzichteten bewusst auf den Einsatz von Strafen. Schulen in Großstädten wie Hamburg oder Berlin waren von dieser Lehrmethode überzeugt und überlegten sich im Zusammenhang mit dem Krieg anregende Projekte „[...] including class excursions to military hospitals, the creation of packages of gifts for soldiers, collecting materials for the war effects, and expressing thoughts on the war through free essays, artwork, and crafts“²³⁷. Die Resultate zeigten, dass die Kinder eine lebhaftere Vorstellungskraft und Selbstausdruck besaßen, die ergreifenden Emotionen beinhalten. Besonders die freien Aufgabenstellungen in Form von Aufsätzen, Gedichten und Zeichnungen könnten in diesem Hinblick Aufschluss über die kindliche Gedankenwelt und eine Antwort darauf geben, wie die damaligen Minderjährigen den Krieg erlebten.

²³⁵ Kay 2014, S. 5.

²³⁶ Vgl. ebd.

²³⁷ Ders., S. 6.

4.3.2.1 Die Schulbücher als Erinnerungsquelle

Schulbücher aus dem Ersten Weltkrieg können als wertvolles und erinnerungskulturelles Quellengut genutzt werden, um historische Zusammenhänge zu verstehen – darüber hinaus können sie als „Erinnerungstexte“²³⁸ gelesen werden. Der Einblick in dieses Schriftgut zeigt, „[...] welche Ereignisse in Schulbucherzählungen über den Ersten Weltkrieg angesprochen werden und welcher Sinn ihnen jeweils zugeschrieben wird [...]“²³⁹. In deutschen Schulbüchern wurde recht rasch die Schuldfrage und das Neidverlangen debattiert, wohingegen in englischen Schulbüchern von der Verärgerung über den „völkerrechtswidrigen Einmarsch deutscher Truppen in das neutrale Belgien“²⁴⁰ erzählt wurde, was die Mobilisierung und Aufrüstung antrieb. Historische Dokumente können nicht als Richtwert für den Wahrheitsgehalt der Vorkommnisse angesehen werden. Denn um die Vergangenheit zu verstehen, müssen die Inhalte der Schulbücher als Folge der indoktrinierten Kriegspädagogik eingeordnet werden.

Nennenswert sind außerdem die Pädagogen Lembke und Sohnrey, die 1916 in Berlin das Werk „Fürs Vaterland: Kriegslesebuch für deutsche Schulen“ veröffentlichten.²⁴¹ Dieses Beiwerk sollte den Schulkindern die Gefahren bei auflehnendem Verhalten gegenüber dem Vaterland aufzeigen, denn es könne „German character, German honour, German courage, and German faith“²⁴² gefährdet werden.

Auch der Pädagoge Theodor Schiebuhr schrieb 1916 in seinem Buch „Kriegspädagogik“²⁴³, dass der Krieg der größte Lehrmeister sei und die größte Herausforderung darin bestünde, die junge Generation zu begeistern.

4.3.2.2 Der Ratgeber „Der Weltkrieg im Unterricht“

Im Februar 1915 wurde das Buch „Der Weltkrieg im Unterricht. Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule“ von Prof. Dr. Fr. W. Foerster veröffentlicht, welches als *der* Ratgeber fungieren sollte.

„Dieses Buch hat nur den Ehrgeiz, Anreger sein zu wollen, es bedeutet einen Versuch, als Berater zu dienen bei dem von den obersten Schulbehörden gutgeheißenen Bestre-

²³⁸ Christophe, Schwedes 2015, S. 15.

²³⁹ Ders., S. 64.

²⁴⁰ Ders., S. 15.

²⁴¹ Lembke, Sohnrey 1916.

²⁴² Kay 2014, S. 10.

²⁴³ Schiebuhr 1916.

ben der Schulwelt, die beispiellose Größe der Zeitereignisse in der Schulpraxis widerspiegeln zu lassen, darüber hinaus aber auch für jedes Fach Entwicklungslinien in der Methode des Unterrichts anzudeuten, wie solche sich mittelbar oder unmittelbar den in der Kriegszeit gemachten Erfahrungen vermutlich anschließen werden.“²⁴⁴

Laut Johann Gottlieb Fichtes²⁴⁵ Überzeugungen ist der Krieg neben dem Zerstörerischen auch ein Erschaffer. Die neuen Strukturen schienen 1915 in den siegreichen Schlachten des Deutschen Reiches begründet und der Aufbau eines neuen Charakters ließ sich aus dem Ausbruch des Krieges ableiten: „Der Krieg von 1914 hat die freie Persönlichkeit unseres Volkes aus dem Chaos unechter und nachgeahmter Lebensformen und der kühlen Nüchternheit des Diesseits geläutert entstehen lassen.“²⁴⁶

Das Handbuch gibt Aufschluss darüber, dass die neuen erzieherischen Überlegungen durch den Krieg nicht unterdrückt, sondern übermäßig unterstützt worden waren. Der Krieg forderte neue Auflagen und Pflichten für das Schulwesen. Die Lehrerschaft war dazu verpflichtet, das Thema des Krieges als Unterrichtsgegenstand aufzunehmen und gleichzeitig ihre Zöglinge vor den Nachrichten der grausamen Kriegsfolgen zu schützen, indem die Schreckensmeldungen durch sensible „Aufklärungsarbeit“ entkräftet werden sollten. Ihnen sollte es gelingen, die Ängste, Bedenken und Sorgen in etwas Positives, den Aufbau einer starken Persönlichkeit, umzuwandeln.²⁴⁷

In diesem Zusammenhang unterschied Foerster zwischen „drei pädagogischen Hauptaufgaben“²⁴⁸:

*„Erstens kommt es darauf an, die etlichen Werte des Krieges zur Geltung zu bringen. Zweitens haben wir den Gefahren vorzubeugen, die für die junge Seele aus den vielerlei Eindrücken vom Kriegstheater entstehen können. Drittens müssen wir die Aufmerksamkeit gerade der jungen Generation über die völkertrennenden Wirkungen des Weltkrieges hinaus auf die unumgängliche Wiedervereinigung der Völker und auf alle sich darauf ergebenden sittlichen Aufgaben lenken.“*²⁴⁹

²⁴⁴ Hönn 1915, S. I.

²⁴⁵ Johann Gottlieb Fichtes (*1762 - †1814) war ein Philosoph und Erzieher, der als Befürworter des Deutschen Idealismus galt.

²⁴⁶ Ders., S. 2.

²⁴⁷ Foerster 1915b, S. 7.

²⁴⁸ Ebd.

²⁴⁹ Ebd.

Idealerweise gelang es den Lehrer*innen an den pädagogischen Hauptaufgaben festzuhalten.

Die Religionslehrer*innen sahen in dem sich anbahnenden Kriegsverlauf keine erfolgsversprechende Aussicht für ihr Fach. Denn die Fragen, Bedenken und Sorgen konnten am einfachsten in diesem Umfeld zum Ausdruck gebracht werden. Je länger der Feldzug andauerte, desto misslicher wurde die Situation für den Religionsunterricht. Gegenständlicher Unterricht war durch die aufkommenden politischen Ereignisse kaum noch möglich, die Lehrkräfte fungierten in den angesetzten Religionsstunden als Seelsorger für die Kinder und Jugendlichen.²⁵⁰

Der Deutschunterricht wurde damals häufig als „der deutsche Unterricht“ aufgefasst, um spezieller auf den nationalen Gedanken einzugehen. Der übliche Themenschwerpunkt – Krieg – wurde durch die Erzählung von Kriegsgeschehnissen versucht in anschaulicher Weise zu behandeln. „Ja, er [der deutsche Unterricht] kann aus ihnen für sich selber die lebendige Anregung und Erneuerung schöpfen. Den unvergleichlich ermöglicht die Gegenwart, am unmittelbaren Werden und Wachsen der deutschen Dichtung teilzunehmen.“²⁵¹ Dies bedeutete, dass der gegenwärtige Krieg zum Gegenstand der lyrischen Auseinandersetzung im Deutschunterricht wurde.

Im Geschichtsunterricht hingegeben wurden die Schüler*innen mit der Geschichte des Deutschen Reiches vertraut gemacht, um die aktuelle Situation mit ihren Hintergründen begreifen zu können. Die Lehre des Geschichtsunterrichts während des Krieges, sollte später dazu dienen, die Auswirkungen für die Zukunft zu begreifen.²⁵²

In den Jahren 1914 bis 1918 wurden neben den alten Sprachen, auch Englisch oder Französisch gelehrt, die im Zuge der Industrialisierung eingeführt worden waren.²⁵³

„Der Weltkrieg macht uns Deutsche zu Geographen“²⁵⁴, unter diesem Motto stand der erdkundliche Unterricht. Aufgrund der Umstände lernten die Schüler*innen zahlreiche Provinzen, Städte oder Flüsse kennen. Der Sinn war eindeutig: Die Kinder wollten sich auf den Karten zurechtfinden und Vermutungen über die Einsatzorte von Vätern, Brüdern, Lehrern oder Bekannten anstellen. Dabei bemerkten viele Schüler*innen wie wenig ausgeprägt ihre Fähigkeiten im erdkundlichen Unterricht noch waren.²⁵⁵

²⁵⁰ Spannuth 1915, S. 24f.

²⁵¹ Wittop 1915, S. 53.

²⁵² Wustmann 1915, S. 68.

²⁵³ Vgl. Foerster 1915a.

²⁵⁴ Lampe 1915a, S. 141.

²⁵⁵ Vgl. ebd.

Neben einigen naturwissenschaftlichen Fächern gab es auch Unterricht im „Völkerrecht“. Dieses Fach wurde eingeführt, aufgrund der Tatsache, dass sämtliche Kriegsgeschehen auf „völkerrechtliche Zulässigkeit bzw. Unzulässigkeit“²⁵⁶ untersucht wurden. Daher sah sich das Schulministerium in der Pflicht das Spektrum an Unterrichtsfächern zu erweitern. Fächerübergreifend wurden diese völkerrechtlichen Ergebnisse mit den geschichtlichen Daten verknüpft und daran die Entwicklung des Kriegsrechtes analysiert.²⁵⁷

Der Krieg konnte den Schüler*innen demnach die Chance bereiten, dem Reich Hilfe zu leisten und sich zu einem ehrenvollen und pflichtbewussten Erwachsenen zu entwickeln. Inwiefern die Überzeugungen der Kriegspädagogik in den letzten zwei Jahren des Krieges noch Bestand hatten, konnte bislang nicht ausreichend geklärt werden. Schulbücher können kein eindeutiges Bild über die Vergangenheit geben. Sie müssen als Deutungsmöglichkeit gesehen werden, welche mögliche Werte tradieren. Der Vergleich von europäischen Schulbüchern aus der Zeit des Ersten Weltkrieges lässt enorme Inhaltsunterschiede erwarten, die auf die Feindbilder zurückzuführen sind.

Trotzdem kann mit Sicherheit festgehalten werden, dass die Lehrerschaft ab 1914 durch ihr affektives Verhalten gegenüber ihren Schulkindern Vertrauen und somit eine enge Bindung zum Krieg aufbauen konnte. Die meisten lehrten täglich patriotische Tugenden und versicherten, dass der Krieg von Gott benediziert wurde.

²⁵⁶ Wehberg 1915, S. 207.

²⁵⁷ Ders., S. 224.

5 Die Strukturen des Kunstunterrichts im Ersten Weltkrieg

Inwiefern hat der Kunst- und Zeichenunterricht in den Weltkriegsjahren auf die Schüler*innen gewirkt und repräsentierte das „Kritzeln“ eine verherrlichende Form eines „Kampfbegriffs“²⁵⁸? Die Bezeichnung des „Kampfbegriffs“ vertritt Hesse und ist im Zusammenhang dieser Arbeit wichtig, weil zu klären ist, welche Bedeutung das Zeichnen bzw. der Zeichenunterricht im Ersten Weltkrieg hatte.

Der Enthusiasmus gegenüber neuen Ideen der Kunsterziehungsbewegung ist mit dem Eintritt des Krieges bei zahlreichen Kunstpädagog*innen weitgehend verloren gegangen. Obwohl Lichtwarks Gedanken, wie die „Schulung des Auges und die Überwindung der Klassegegensätze durch eine Erziehung zur Kunst“²⁵⁹, als progressiv eingestuft wurden, erteilten die Lehrer*innen Kunstunterricht im Zeichen des Krieges. Die Kunst wollte scheinbar ein neues Zeitalter erreichen, Bestreben, das allerdings durch den Eintritt der vierjährigen Schlacht unterbrochen wurde.

Besonders der Zeichen- und Kunstunterricht bot gewisse Vorzüge gegenüber anderen geistigen Unterrichtsfächern, denn es war möglich die Gefühlswelt und die Erinnerungen, die während des Krieges entstanden sind, künstlerisch aufzugreifen und umzusetzen. Die übrigen Fächer hatten ihre Schwierigkeiten eine „moralisch-ethische Erziehung“²⁶⁰ im schulischen Umfeld aufzugreifen und gleichzeitig den Ansprüchen der Schüler*innen gerecht zu werden. Für die Mehrzahl der Kunstpädagog*innen war die Umstellung des Unterrichtsvorhabens schwierig, da die Kreativität und das Freiheitsgefühl unter dem Druck des Krieges enorm litten. Nichtsdestotrotz sahen viele Kunstlehrer*innen des Krieges die Möglichkeit die Wertigkeit ihres Unterrichtsfaches zu steigern. Die Kluft zwischen den anderen eher intellektuellen Fächern sollte anhaltend verringert werden. Bereits die Ergebnisse, die für die Sonderausstellung in Berlin „Schule und Krieg“²⁶¹ im Jahr 1915 gesammelt wurden, illustrierten ihren Ehrgeiz, um dem Fach Kunst eine anhaltende und wertbedeutende Stellung zu verschaffen. Mit dem Kunstunterricht sollte eine Art Ausgleich zu anderen Fächern und der Kriegsverarbeitung stattfinden.

²⁵⁸ Hesse 1985, S. 79.

²⁵⁹ Hagedorn, Winkler 1977, S. 88.

²⁶⁰ Ders., S. 90.

²⁶¹ Auf die Sonderausstellung „Schule und Krieg“, die 1915 in Berlin stattgefunden hat, wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch genauer eingegangen.

Der Kunstunterricht bekam eine neue Inhaltsbestimmung und Zielformulierung, die dem nationalen Gefühl des deutschen Reiches zu huldigen versuchte. Die Kunsterziehung geschah nunmehr mit propagandistischen Zwecken. Insbesondere ging es im Kunstunterricht, wie auch in anderen Unterrichtsfächern, um die Mobilisierung der Schüler*innen. Die Passion für das Vaterland sollten sie inbrünstig verspüren. Spezifisch im Zeichenunterricht lernten die Schüler*innen nicht nur den Kriegsverlauf künstlerisch auszudrücken, sondern auch ihre persönlichen Eindrücke sichtbar werden zu lassen. Der Zeichenunterricht an Volksschulen unterschied sich von dem an Gymnasien durch die praktischen (Seh-)Schulungen im Gelände und die vormilitärischen Zeichenübungen. Die Kunsterzieher*innen mussten in allen Fällen versuchen den möglichen „Kriegskitsch“ zu vermeiden und sich an der vaterlandsverherrlichenden Darstellungsweise zu orientieren.²⁶² Die Schulpolitik bekräftigte diese Umstrukturierung des Zeichenunterrichts an deutschen Schulen.

Die im Jahr 1915 veröffentlichten Zeichenlehrpläne für die Kunsterziehung der Mädchen betonten „die Forderung nach Geschmacksbildung und ihrer praktischen Anwendung“²⁶³. Der Zeichenlehrplan implizierte, dass neben dem Zeichnen auch das Nähen und Stricken zu Hauptbestandteilen des Unterrichts werden sollten. Vorwiegend im Zeichenunterricht wurden die Unterrichtsergebnisse zu „Fünf-Gaben-Pakete[n]“²⁶⁴ arrangiert, die an die Front oder verwundeten Soldaten übermittelt wurden. Fünf-Gaben-Pakete beinhalteten fünf unterschiedliche Geschenke, die eigenständig erschaffen wurden. Darunter fanden sich Spiele, Gedichte, Briefe oder auch Postkarten. Die Fülle an massenhaften und wertlosen Kriegspostkarten, sowie die Dekoration von Wohnräumen mit vaterlandsverehrenden Objekten rief bei vielen Kunstpädagog*innen eine innere Unruhe hervor. Der anhaltende Kriegseifer ignorierte jegliche Bestrebungen für die Entwicklung einer kunstvollen „Geschmacksbildung“²⁶⁵.

In der Zeit vor und während des Weltkrieges kultivierten sich einige unterschiedliche Ideen zur Kunstvermittlung und -bildung, die abhängig von den gegenwärtigen politischen Verhältnissen waren. Die Neuregelungen lehnten sich wiederholt an die elementa-

²⁶² Vgl. Hagedorn, Winker 1977, S. 91.

²⁶³ Ders., S. 93.

²⁶⁴ Ebd.

²⁶⁵ Ebd.; Ziele der Geschmacksbildung (Mädchenerziehung): „So soll die deutsche Frau, auf welchem Gebiete sich auch arbeitet, ohne Oberflächigkeit mit klarem Blicke und tiefem Gemüte die Welt erfassen, welche sie umgibt und soll dazu befähigt werden, sich selbst und ihrer Umwelt ein harmonisches, geschmackvolles Gepräge zu geben“ (Deutsche Blätter 1916, S. 45). Zit. bei: Hagedorn, Winker 1977, S. 93.

ren Tendenzen der Reformpädagogik an. Das Leitmotiv bestand merklich darin, den Unterricht in Form von fächerübergreifenden Lernsequenzen lebensnaher zu gestalten. Damit erhielt der Unterricht eine neue Dimension. Die Zeichenfähigkeit wurde für Unterrichtsinhalte in den Fächern Mathematik, Geografie oder Biologie verwendet.²⁶⁶

Während des Krieges wurden alle Instruktionen auf eine ehrenvolle vaterländische Tugend ausgerichtet, sodass es für die Lehrkräfte nicht länger möglich war, an die Fantasie der Schüler*innen anzuknüpfen.²⁶⁷

Der Zeichenunterricht wurde unter anderem durch begleitende Handlungen zur Kriegserziehung genutzt. Indirekt wurden die Schüler*innen durch die Teilnahme an Zeichenwettbewerben oder die Behandlung von ausgewählter Kriegsliteratur und -bilder beeinflusst.²⁶⁸ Aus diesem Zweck präsentierten die für Wettbewerbe ausgewählten Schriftgüter und Abbildungen ausschließlich die guten Seiten des Krieges. Im Vordergrund stand selbstverständlich die Tüchtigkeit der Streitmacht. Die Themen Niederlage und Tod des Deutschen Reiches wurde innerhalb der vier Kriegsjahre nicht veranschaulicht.²⁶⁹ Die kriegsbejahenden Schriftgüter sorgten dafür, dass die Lehrlinge während des Unterrichts negative Vorstellungen über feindliche Länder entwickelten. Erstaunlicherweise wurde die Kriegsbegeisterung größtenteils während der gesamten Kriegszeit aufrechterhalten, obwohl inzwischen nicht nur die Soldaten, sondern auch das zurückgebliebene Volk die schrecklichen Folgen des Krieges vernahm.

Der Alltag in der Heimat wurde durch militärische Utensilien begleitet. So kam es rasch dazu, dass Kleidung getragen wurde, die der Uniform der Soldaten glich, Postkarten angefertigt wurden, die den Krieg idealisierten und Veranstaltungen organisiert wurden, welche die Kriegseuphorie verstärken sollten.²⁷⁰

Der Schulunterricht thematisierte vordergründig „kriegsbetonte Stoffe“²⁷¹, die fächerübergreifend umzusetzen waren. Die Schule war zu dieser Zeit nicht nur für die Unterrichtsfächer verantwortlich, sondern versuchte der angehenden Jugend mit einer gewissen Strenge und Zucht patriotische Tugenden einzubläuen und die Ausbildung der Wehrtüchtigkeit zu unterstützen.²⁷²

²⁶⁶ Vgl. Schirmer 1987, S. 175.

²⁶⁷ Hagedorn, Winker 1977, S. 93.

²⁶⁸ Vgl. Schirmer 1987, S. 182.

²⁶⁹ Vgl. ders., S. 183.

²⁷⁰ Ders., S. 17.

²⁷¹ Ebd.

²⁷² Vgl. ebd.

Die Lehrerschaft wurde dazu aufgefordert ihre Pflichten, die zu einer kriegsunterstützenden Gesellschaft führen sollte, sorgfältig zu erfassen. Im Folgenden wird ein Teilbericht eines damaligen Zeichenlehrers gezeigt:

„Zeichnen von Ausrüstungsgegenständen in Vorder- und Seitenansicht und in perspektivischer Wiedergabe (Mütze, Helm, Jäger-Tschako, Ulanen-Tschapka, Patronentaschen, Tornister, Trommel etc.) - Phantasiezeichnungen (z.B. Wie wir Soldaten spielen, etc.). In Quinta und Quarta Schmücker von Feldpostkarten. – [usw.]“²⁷³

5.1 „Schule und Krieg“ (1915): Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin

Dieser Abschnitt behandelt explizit den Aufbau des Ausstellungskatalogs, die Öffentlichkeitsarbeit und die damit verbundenen Auswirkungen der bereits erwähnten achtmonatigen Ausstellung „Schule und Krieg“, die am 21. März 1915 als Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht unter dem preußischen Bildungsminister Adam von Trott zu Solz²⁷⁴ erfolgsversprechend gestartet war.²⁷⁵ Die Ausstellung wurde in vielen Zeitungsberichten publik gemacht, denn das Zentralinstitut war ein einflussreicher Vertreter der Kriegspädagogik und veranstaltete regelmäßig Schulungen zu der militärischen Ausbildung von Schulkindern. Volksschulen aus dem gesamten Deutschen Reich nahmen mit diversen Unterrichtsergebnissen an der Ausstellung teil. Auch Ausdrucksformen von Kindergartenkindern fanden ihren Platz.²⁷⁶ Vielen Zeichenlehrer*innen bot diese Ausstellung die Möglichkeit ihren Fachbereich angemessen zu präsentieren und die vorherigen Trugschlüsse über die Wertlosigkeit des Faches Kunst zu beseitigen.

5.1.1 Ausstellungsplan

Die Rede zur Eröffnung der Ausstellung hielt der Minister²⁷⁷ für geistliche und Unterrichtsangelegenheiten.²⁷⁸ Die ausgestellten Kinderarbeiten sollten zeigen, so der Minister, „[...] welche Wirkung der Krieg auf die Arbeit der Schule und darüber hinaus auf die

²⁷³ Weichert von Hassel 1980. Zit. bei: Schramm 1987, S. 17.

²⁷⁴ Lebzeiten von Adam von Trott zu Solz (*1855-†1938).

²⁷⁵ Lüdicke 1918, S. 1.

²⁷⁶ Vgl. Schule und Krieg 1915.

²⁷⁷ Der Name ist unbekannt.

²⁷⁸ Vgl. Schule und Krieg 1915, Vorwort.

Erziehung, Bildung und Betätigung der Jugend überhaupt bisher ausgeübt hat und voraussichtlich weiter ausüben wird“²⁷⁹. In der Ausstellung fanden sich Arbeiten aus sämtlichen Altersklassen, die Spanne reichte von Kindergartenkindern bis Jugendlichen, die bereits eine höhere Schule besuchten. Es gab einen exakten Plan, nach dem die Ausstellung aufgebaut wurde:

„1. Was können Schüler und Schülerinnen unmittelbar für den Krieg leisten?

a) Von Schülern und Schülerinnen gefertigte Liebesgaben und Geschenke für Kämpfende und Verwundete;

b) Photographien über Beteiligung an sozialen Arbeiten (z.B. an der Ernte);

c) Programme von Veranstaltungen zu wohltätigen Zwecken, für Verwundete usw.

2. Was wissen Schüler und Schülerinnen verschiedenen Alters vom Kriege, z.B. von der Art des Kampfes, von der Führung, von Waffen, Schiffen, Befestigungen usw.

Wie stellen sie sich innerlich zum Kriege, z.B. wofür kämpfen wir nach ihrer Meinung, wie wollen wir uns zum Feind verhalten, auch zum verwundeten und gefangenen Feinde, usw?

Selbstständige Beschreibungen, Zeichnungen, Aufsätze, selbstverfasste Gedichte, Theaterstücke, Briefe, Kompositionen usw.

3. Wie kann man Schüler und Schülerinnen über den Krieg belehren und ihre innere Teilnahme wecken?

a) Lehrmittel: Landkarten, Geländedarstellungen, Schlachtenpläne, Modelle, Zeichnungen und Photographien von Waffen, Schiffen und Befestigungen usw.;

b) von Schülern gefertigte Karten, Zeichnungen, Modelle, Photographien usw.;

c) Anknüpfungspunkte in verschiedenen Unterrichtsgegenständen (Flugbahn, Explosion, Vermessungen, Zeichnungen, Handfertigungsübungen usw.);

d) lehrreiche Spiele (Sitz- und Bewegungsspiele) für verschiedene Unterrichtsstufen;

e) Gedichte, Prosastoffe, Feldpostbriefe,

f) Lieder und Chöre;

g) Bilder und Bildersammlungen;

h) Themen für Aufsätze, Beschreibungen und Redeübungen

²⁷⁹ Schoenichen 1915a, S. 5.

4. *Wie kann die Jugend für die späteren Militärdienst vorbereitet werden? [...]*

5. *Eine Auswahl von Schriften soll einen Überblick über die Kriegsliteratur und gleichzeitig in den zahlreichen Fällen, in denen die Beziehungen zwischen Schule und Krieg sich anschaulich nicht darstellen lassen, eine Ergänzung der Ausstellung bieten*²⁸⁰

5.1.2 „Die Kriegszeichenwoche“ – Aufruf in Preußen

Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin beabsichtigte eine „Kriegszeichenwoche“, bei der eine große Schülerschaft von zahlreichen Schulen, vorwiegend Gemeinde- und Hilfsschulen, innerhalb einer Woche das Thema Krieg in sämtlichen Facetten zeichnerisch ausdrücken sollte. Einige Schüler*innen zeichneten aus der Erinnerung und andere bekamen Hilfestellungen durch ausgewähltes Bildmaterial, Fotografien oder Modelle. Die entstandenen Kinder- und Jugendzeichnungen wurden gebündelt und mit Ergebnissen von anderen Schulprojekten verglichen, die sich ebenfalls beteiligt hatten. Eine entsprechende Auswahl der Kriegszeichenwoche wurde 1915 auf der Sonderausstellung „Schule und Krieg“ in Berlin der Öffentlichkeit präsentiert.²⁸¹ Hinsichtlich der ausgestellten Zeichnungen lag der Fokus nicht auf der zeichnerischen Sicherheit oder der naturgemäßen Richtigkeit, sondern vielmehr auf dem „[...] innere[n] Erleben durch äußeres Tun und dessen sichtbares Ergebnis zu einem lustvollen Abschluß“²⁸². Bereits 1915 hegten viele Kunstpädagog*innen den Anspruch durch die Schülerzeichnungen einen Einblick in das Innerste der kindlichen Psyche zu erlangen. Sie dachten Merkmale von Betroffenheit und Verwirrung finden zu können. Ein ernstzunehmendes Risiko sahen die Zeichenlehrer*innen bei dem Erinnerungszeichnen der unteren Schulklassen. Laut ihrer Vorstellung würden die Kinder prägende Geschichten oder Vorkommnisse zeichnerisch unbewusst zu provokant und ironisch umsetzen. Um dieser Gefahr entgegenzuwirken und die kindlichen Illusionen einzudämmen, wurden die Schüler*innen durch angeleitete Aufgaben dazu befähigt, Soldaten, Waffen, Fahnen oder Orden zu skizzieren.²⁸³

Die Sonderausstellung „Schule und Krieg“ in Berlin zeigte ausgewählte Werke, „[...] die entsprechend der formalen Zeichenfähigkeit Menschen in Kriegssituationen eindeutig

²⁸⁰ Schoenichen 1915a, S. 5ff.

²⁸¹ Vgl. Hagedorn, Winker 1977, S. 91.

²⁸² Bobertag, 1915, S. 144.

²⁸³ Vgl. Hagedorn, Winker 1977, S. 91.

darstellen, deren Inhalts- und Stimmungsgehalt aber rührselig, romantisch oder pathetisch waren“²⁸⁴. Die Schulkinder entwickelten aufgrund der Vielzahl an propagandistischen Mitteln eine eigene Vorstellung über die Kriegswirklichkeit. Die Zeichenlehrer*innen bemerkten gravierende Unterschiede in der Qualität des Gedächtniszeichnens. Um das Zeichnen aus der Erinnerung anhaltend zu verbessern, musste das zeichnerische Vermögen ausgebaut werden. Hierzu fanden einige Zeichenstunden in der Natur statt, um die zeichnerische Kompetenz der naturalistischen Darstellung von beispielsweise Blumen, Bäumen oder Häusern zu erlernen.²⁸⁵

Die Reaktionen auf die Sonderausstellung ließen bereits eine geschlechtsspezifische Unterteilung erahnen, denn die Knaben simplifizierten künstlerisch kriegerische Schlachten und die Mädchen setzten sich kunstvoll mit Liebesgaben, Flaggen, Lazaretten etc. auseinander. Aber auch einzelne Soldaten wurden von Mädchen gemalt, wobei sie dabei versuchten Gefühle künstlerisch auszudrücken:

„Der einzelne Soldat wird auf diese Weise zum einsamen Posten, der Unterstand zur gemütlichen Stube. Tiefer noch im weiblichen Herzen wurzelt die Teilnahme, die sich in den Bildern des Abschieds und der Wiederkehr, der Soldatenfürsorge, der Verwundetenpflege, der Gefangenen, der Flüchtlinge u.a.m. äußert.“²⁸⁶

Das Besondere war nicht der dargestellte Gegenstand oder eine Figur, sondern die umgebende Situation, mit der die Zeichnung lebendig wurde. Sämtliche Gefühlslagen, wie Freude, Liebe oder Trauer, konnten mit den Bildern transportiert werden. In diesem Zusammenhang sollte zunächst von generalisierten Geschlechtsmerkmalen abgesehen werden. Dennoch:

Kämpfe, Schlachten und Gemetzel waren auf den Darstellungen vieler Jungen zu finden, sie hegten die Vorliebe für komplizierte Settings, die zeichnerisch nur äußerst schwer umzusetzen waren. Ihre Fantasien waren nicht nur von Gewalt und unerschütterter Männlichkeit geprägt, sondern die Jungen verschafften sich teilweise auch ein eigenes Bild von der momentanen Situation abseits von Propaganda und Hetze.

Stattdessen beschäftigten sich die Mädchen vorwiegend mit einfachen Motiven, denn sie verwendeten ihre Zeit für die aufwändige Ausschmückung und detaillierte Ausmalung.²⁸⁷

²⁸⁴ Hagedorn, Winker 1977, S. 92.

²⁸⁵ Ders., S. 91.

²⁸⁶ Pallat 1915, S. 80f.

²⁸⁷ Schirmer 1987, S. 176.

Der deutsche Pädagoge Ludwig Pallat²⁸⁸ beobachtete, dass den Jungen die Fähigkeiten wie „[r]äumliche Anschauung, vielfältige Beobachtungsgabe und räumlicher Bausinn“²⁸⁹ im Gegensatz zu den Mädchen zugesprochen werden musste.

Der Leitgedanke der männlichen Erziehung war „Mit Gut und Blut fürs Vaterland“, für die Mädchen „Mit Herz und Hand fürs Vaterland“.²⁹⁰ „Selbstverständlich [wurden] die Darstellungen der Jungen - ganz im Sinne der Erziehung für den Krieg - höher bewertet als die der Mädchen.“²⁹¹ Die Mädchen wurden in das tradierte Rollenbild gesteckt, allerdings waren sie unter anderem verantwortlich für die Kriegsfürsorge und tangierten damit Arbeitsfelder, die ihnen bislang unbekannt waren.

Die Ergebnisse Pallats konnte Bobertag in seinem Kapitel „Kindliches Seelenleben und Krieg“²⁹² größtenteils bejahen. Die Mädchen liebten das Heimatgefühl und sorgten sich um das „Erhalten“, wie Bobertag es nannte. Im Gegensatz zu den Mädchen interessierten sich die Jungen vor allem für die technischen Fortschritte, die Brutalität der Kriegsschauplätze und den kämpferischen Nationalstolz. Das „Vernichten“ erhält demnach eine Betonung in der künstlerischen Kriegsauseinandersetzung der Jungen und wird dadurch als „typisch“ männlicher Ansatz erachtet. Genau wie das „Vernichten“ an der Front, ist das „Erhalten“ als Fürsorge in der Heimat essenziell gewesen. Dem Mädchen wurde gleichermaßen entsprechend eindeutig die zeichnerische Darstellung des „Erhaltens“ zugesprochen.²⁹³

„Nirgendwo findet sich in diesem Zusammenhang der Gedanke, den stärkeren Realitätssinn der Mädchen positiv zu beurteilen, der sich ja auch in der Wahl ihrer Themen ausdrückt – hervorgehoben wird das, was an Eigenschaften gebraucht wird in der Kriegserziehung: (Realitätsferne) Abenteuerlust und Interesse an technischen Vernichtungsmaschinen, ihrer Konstruktion und Bedienung bei den Jungen als zukünftigen Soldaten – Pflege, Ermunterung und ‚Hilfstätigkeit der Nichtkämpfer‘ bei den Mädchen.“²⁹⁴

Das Zeichnen bot gerade vielen Mädchen den Anreiz ihre Zeichnungen aufwändig auszugestalten und mit zahlreichen Details zu verzieren. Diese Leidenschaft wurde der

²⁸⁸ Lebzeiten von Ludwig Pallat (*1867-†1946).

²⁸⁹ Pallat 1915, S. 78f.

²⁹⁰ Vgl. Hagedorn, Winker 1977, S. 92.

²⁹¹ Schirmer 1987, S. 176.

²⁹² Bobertag 1915, S. 142-149.

²⁹³ Vgl. ebd.

²⁹⁴ Schirmer 1987, S. 177.

Weiblichkeit zugesprochen. Daher waren die Mädchen im Krieg dafür zuständig, die Liebesgaben und Geschenke mit liebe- und stilvollen Details zu versehen. Unabhängig von der Sonderausstellung wurden damals bereits kindliche Charakteristika wahrgenommen, die sich durch das Geschlecht differenzierten. Die Knaben begeisterten sich für die komplizierten Dinge aus der Technik und die Mädchen kümmerten sich eher um anspruchslosere Aufgaben in ihrer Umgebung.

5.1.3 Themenschwerpunkte des Ausstellungsvorhabens

Die Sonderausstellung in Berlin bot erstmalig die Möglichkeit die Einflüsse des Krieges auf die Kinder und Jugendlichen anhand von weitgehend selbstbestimmten Schulaufgaben einschätzen zu können. Im Folgenden werden die behandelten Themen innerhalb der Sonderausstellung vorgestellt und mithilfe des begleitenden Katalogs zur Ausstellung analysiert.

5.1.3.1 Der Schulalltag im Krieg

Die Ausstellung sollte den Schulalltag während des Krieges widerspiegeln und dabei in besonderer Weise die geleistete Erziehungsarbeit honorieren. Prof Dr. Schoenichen beschrieb die Ergebnisse folgendermaßen: „[w]as kunstfertige Hände geformt, geschnitzt oder genäht, womit Pinsel und Zeichenstift die papierne Fläche gefüllt, was die Stahlfeder in Heften aufgezeichnet [...]“²⁹⁵ waren Äußerungen schulischen Erfolgs. Trotzdem zeigten diese Werke nur einen kleinen Teil des Schullebens. Um einen tieferen Einblick zu bekommen, müssen als Quelle unvollständige Schulchroniken genügen.

Die Sonderausstellung bewies, dass der Krieg die Lehrer- und Schülerschaft miteinander vereint und Raum für gegenseitige Akzeptanz und Fürsorge gegeben hatte. Sämtliche Briefe, die den Briefwechsel zwischen Kindern und ihren Lehrenden belegen, wurden sorgfältig dokumentiert und ausgestellt.²⁹⁶ Einige Briefe wurden kopiert und in Schulprogrammen veröffentlicht, andere wurden im Original in Mappen aufbewahrt. Die Inhalte dieser historischen Dokumente zeigen, wie bewegend und gefühlvoll der Kontakt aufrechterhalten wurde. Es ging nicht nur um das gegenseitige Wohlempfinden, viel mehr

²⁹⁵ Schoenichen 1915c, S. 13.

²⁹⁶ Vgl. ebd.

wurde ein gewisses Mitgefühl bekundet und die Schüler*innen waren darauf bedacht detailliert über den Krieg informiert zu werden.²⁹⁷ Einige Schulen führten sogar eigene Tagebücher, in denen die Korrespondenz dokumentiert wurde.

Bereits während der Ausstellung im Jahr 1915 wurde neben den überwiegend erfreulichen Ergebnissen, der erste Anschein von Trauer in den Schulberichten bemerkbar. Besonders auffallend waren die ausgelegten Ehrentafeln, mit einem schwarzen Rand verziert, auf denen die gefallenen Lehrer mit Achtung namentlich genannt wurden. Neben den Ehrentafeln lagen rührende Denkrede von Schüler*innen, die den ehemaligen Lehrern gewidmet wurden und erahnen ließen, „[...] wieviel Hoffnung und Streben, wieviel blühende Manneskraft dem Vaterland zum Opfer gebracht werden mußte“²⁹⁸. Der Krieg diente den Lehrer*innen als Wegweiser und brachte neben Trauerstimmungen die nötigen Verbindlichkeiten, den Kriegsstoff ununterbrochen zu vermitteln. Der zu vermittelnde Unterrichtsstoff wie „[...] Geographie, Wirtschaftsleben der uns feindlichen Staaten, über die technischen Hilfsmittel der modernen Kriegsführung, über die Kriegsbereitschaft des Deutschen Reiches“²⁹⁹ wurde an manchen Einrichtungen auch in Form von Vorträgen abgehalten. Innerhalb dieser Kriegsvorträge, die meistens abends stattgefunden hatten, wurden die Schüler*innen dazu aufgefordert, eigene kurze Vorträge, Gedichte, Musik- oder Turneinlagen oder ähnliches vorzubereiten, die selbstverständlich zu Ehren des Vaterlandes aufgeführt wurden. Die beliebtesten Themen waren „Mobilmachung“, „Abschied von Lieben“, „Weihnachten im Felde“ oder die „Kaiserhuldigung“.³⁰⁰

Im Repertoire waren dann sämtliche darbietende Einlagen zu finden, die spontan und abhängig von der Atmosphäre in Erwägung gezogen wurden. Damit wurde das Bühnenprogramm nicht bereits im Vorfeld zusammengestellt, sondern während des Abends stimmungsabhängig geplant.³⁰¹ Die Inszenierungen fanden häufig in dem größten Raum der Schule statt – der Aula. Neben den Aufführungen der Schüler*innen, wurde auch die Lehrerschaft aktiv. Sie boten interessante, eigens gedichtete, lyrische Stücke dar.

²⁹⁷ Vgl. Schoenichen 1915c, S. 13.

²⁹⁸ Ders., S. 14.

²⁹⁹ Ders., S. 14f.

³⁰⁰ Vgl. ders., S. 15.

³⁰¹ Vgl. ebd.

Die Sonderausstellung veranschaulichte ebenfalls wie eng die Vortragsabende mit dem folgenden Zeichenunterricht verbunden waren. Die Inhalte des Abends sollten im Anschluss künstlerisch in Form von Skizzen festgehalten werden.³⁰² Im Vorfeld des stattfindenden Abends wurden vermehrt zahlreiche Postkarten von Schülerhand angefertigt, um diese später vor Ort verkaufen zu können. Dieser Ertrag verbesserte vielmals den Gesamtgewinn der Veranstaltung.³⁰³

Die bevorstehende Weihnachtszeit sorgte in der Schule für eine rege Beteiligung, denn zum einen sollten die Soldaten im Lazarett und zum anderen die tüchtigen Männer an der Front mit Wertschätzung umsorgt werden. Nicht nur Weihnachten, sondern auch der damalig höchste Feiertag, der Geburtstag des Monarchen, sollte andächtig im Schulalltag behandelt werden.³⁰⁴ Zahlreiche Glückwunschkarten an den Kaiser und sämtliche Ausführungen von Christbaumschmuck gingen während der Ausstellungsvorbereitung in das Zentralinstitut für Unterricht und Erziehung ein. Das Schulinteresse entsprach den Verpflichtungen des Deutschen Reiches und beinhaltete auch das regelmäßige Zusammentreffen von Lehrkräften und Eltern. Letztendlich resultierte aus der Fülle an Initiativen die Mobilisierung der Jugend, „[...] dem Ferment vaterländischen Empfindens in der Gesamtmasse des Volkskörpers [...]“³⁰⁵.

Eines war sicher, die Kriegszeit stellte das Schulleben vor beeinträchtigende Problemen. Oft wurden zum Beispiel die Schulen zur Kaserne oder zum Lazarett zweckentfremdet, der Einzug von zahlreichen Lehrern verursachte enormen Lehrermangel und trotz der Komplikationen versuchte die Schule den Ansprüchen gerecht zu werden und ihre Aufgabe zu erfüllen. Zeugnisse aus der Zeit des Weltkrieges können dabei Aufschluss über die damalige Umsetzung geben. Besonders die Berichte über die Kriegshilfe lassen einen Einblick in das Schulleben zu.

Die Ausstellung zeigte außerdem welche bemerkenswerten Auswirkungen die Kriegserziehungsarbeit auf das Gemüt der Kinder und Jugendliche hatten. Die Resultate der Kriegshilfe, die im schulischen Kontext entstanden, können unter anderem aus Berichten und Schulchroniken nachvollzogen werden.

³⁰² Vgl. Schoenichen 1915c, S. 15ff.

³⁰³ Vgl. ebd.

³⁰⁴ Vgl. ders., S. 16f.

³⁰⁵ Ders., S. 17.

Es war erstaunlich, wie viel Herzblut und Engagement die Schüler*innen bei Sammelaktionen (mit Gold, Metall oder Wolle) (Abb. 17) oder bei der Anfertigung von Liebesgaben gegeben haben.³⁰⁶ Anzumerken ist, dass die Goldsammlung als wichtigste Unterstützung für die Wirtschaft angesehen wurde.³⁰⁷



Abbildung 17: Im Dienste der Woll- und Metallsammlung (Mittelschule in Berlin-Schöneberg)

Zudem fanden sich in der Ausstellung

Kriegsschulmuseen. Unter dem Stichwort „Kriegsschulmuseum“³⁰⁸ (Abb. 18) präsentieren sich Fotografien von kleinen Schulsammlungen, bei denen sich einige Institutionen einen eigenen Fundus mit vaterländischen Gegenständen, Literaturvorschlägen etc. aneigneten.

Eine eigens angelegte Bibliothek mit einschlägiger Kriegsliteratur bot den Kindern die Möglichkeit in Ruhe zu schmökern und lesen.



Abbildung 18: Kriegsmuseum der Dorfschule in Rodt-Müllenbach

Der eingeschränkte Schulbetrieb sorgte dafür, dass ein Kriegsnachhilfeunterricht eingeführt wurde, bei denen die älteren den jüngeren Schüler*innen bei Schulaufgaben oder der Klausurvorbereitung halfen.

³⁰⁶ Vgl. Schoenichen 1915c, S. 18ff.

³⁰⁷ Vgl. ebd.

³⁰⁸ Ders., S. 19.

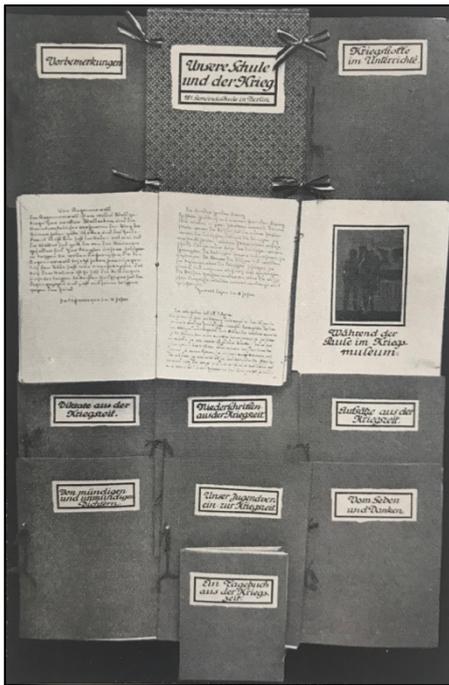


Abbildung 19: Gesamtausstellung der 181. Gemeindeschulen in Berlin

Ausgelegte Kriegstagebücher, die vorwiegend aus Zeitungsstücken, Fotografien, Berichten oder lyrischen Dichtungen bestanden (Abb. 19), „[...] die nach der Zeitfolge aneinandergereiht zu ansehnlichen Büchern vereinigt wurden, deren Einband dann gewöhnlich eine liebevolle Ausstattung erhält“³⁰⁹, ließen vermuten, wie der Kriegsgedanke die Kinder bestimmte. Das Besondere an den Kriegstagebüchern war, dass diese keinen didaktischen und inhaltlichen Leitlinien untergeordnet waren. Natürlich wurde das Tagebuch zum Zwecke der Kriegsbegeisterung angefertigt, indem sich die Schüler*innen selbstständig mit Thematiken innerhalb eines selbst bestimmten Zeitraumes auseinandergesetzt haben. Dennoch war diese schulische Aufgabe eine der offensten, denn sie bot

den meisten Freiraum und die größten Differenzierungsmöglichkeiten. Die Lehrkräfte honorierten die fleißige Anfertigung der Tagebücher und lasen einige Ausschnitte im Klassenverband vor. Die Kontrolle der Kriegstagebücher geschah zwar regelmäßig, dennoch wurde nur auf grammatikalische Fehler und falsche Rechtschreibung hingewiesen. Die Formulierung der Tagebucheinträge sollten jedenfalls erhalten bleiben.³¹⁰ Diese Dokumente gaben einen sehr detaillierten Blick in die Seele der Kinder und Jugendlichen, denn sie polarisierten in einem Themenbereich und schmückten ihn aus. Zudem sind sie ein wertvoller, ganz persönlicher Ausdruck für die Zeit aus dem Weltkrieg, der in dieser Fülle nicht mehr in Archiven oder persönlichen Beständen zu finden ist. Die Kriegstagebücher spiegelten die unzähligen Erlebnisse und Ereignisse poetisch, gedankenreich und künstlerisch wider, sie boten den Kindern einen Raum ihre Gedanken niederzuschreiben und sich ihren Fragen oder Ängsten selbst zu stellen. Schon damals wurden diese Unterlagen als „volkstümliche Schätze“³¹¹ benannt und waren dazu gedacht, „[...] dies reiche Geschehen dauerhaft festzuhalten, so daß gewissermaßen Familienchroniken darüber entstehen“³¹².

³⁰⁹ Schoenichen 1915, S. 23.

³¹⁰ Lotz 1915, S. 59.

³¹¹ Ebd.

³¹² Ebd.

Auch in den vor Ort beigelegten Aufsatzmappen finden sich Tagebuchausschnitte, die als emphatisch und mitfühlend umschrieben wurden.

Die schmuckvollen Kriegstagebücher wurden größtenteils von der älteren Schülerschaft als „Kriegserinnerungsmappen“³¹³ an Soldaten in den Krieg verschickt. Die Jugendlichen wurden eigens ernannte Geschichtsschreiber, denn in ihren Tagebüchern finden nicht nur private Gedanken einen Platz, sondern auch die politischen Auseinandersetzungen, Aufforderungen und Regelungen in der eigenen Ortschaft wurden chronologisch und äußerst lebhaft beschrieben.

Der Arbeit in der Schule wurde laut dem Ausstellungskatalog große Bewunderung zugesprochen:

*„Zahlreiche Hinweise in den Jahresberichten, besonders Merkblätter, die an die Schüler verteilt wurden, und vor allem die im Unterricht gegebenen Belehrungen, die durch die Kinder aus der Schulstube in das Elternhaus weitergeleitet wurden, haben unzweifelhaft in hohem Maße dazu beigetragen, über zahlreiche wichtige Kriegsfragen, wie Volksernährung, Goldsammlung, Gesundheitsmaßregeln und vieles andere rasch in den weitesten Kreisen eine richtige Beurteilung zu erzeugen.“*³¹⁴

Im zweiten Kapitel des Katalogs beschreibt Prof. Dr. Schoenichen den Schulalltag anhand eindrucksvoller Lichtbildaufnahmen. Die neuste Errungenschaft war während des Krieges für die Lehranstalt die Schulkriegskarte, „[...] vor der die Jugend sich versammelt, um das siegreiche Vordringen der Deutschen und ihrer Verbündeten zu verfolgen. Sie ist gewöhnlich auf einem der Flure angebracht, damit sie allen Schülern zugänglich ist“³¹⁵.

Die Lichtbilder aus dem Schulleben legten nicht nur die Ausstattung offen, sondern auch die Unterrichtsgestaltung. Ein Lichtbild bildete zum Beispiel einen Klassenraum ab, mit dem Blick Richtung Tafel. Dort waren Skizzen von Kriegsszenen und Schützengräben zu sehen, die darauf verwiesen, dass die Lehrer*innen darauf bedacht waren, ihre Schüler*innen über die aktuelle Kriegssituation aufzuklären. Den Kindern und Jugendlichen

³¹³ Schoenichen 1915c, S. 23.

³¹⁴ Ebd.

³¹⁵ Ders., S. 39.

konnten durch propagandistische Mittel einige Niederlagen des Deutschen Reiches verheimlicht werden, doch das Interesse an dem deutschen „Siegeszug“ war enorm. Bei nachmittäglichen Unternehmungen wurden Wolle und Nadeln eingesteckt, um in der Natur weiter an der Produktion von Liebesgaben zu arbeiten.

Weitere Aufnahmen belegen wie empfindsam die Zusammenkunft von Kindern und Lazarettpatienten war. Die Kleinen kümmerten sich hingebungsvoll um die Soldaten, überreichten ihnen die selbsthergestellten Gaben und hörten den Verletzten andachtsvoll bei der Erzählung von Kriegsgeschichten zu. In den Lazaretten führte oft ein Teil der Schülerschaft ein kleines Theaterstück auf oder sangen Kriegslieder im Chor.

5.1.3.2 Die Kriegszeichnungen

Die Sonderausstellung „Schule und Krieg“ im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht hat neben Ergebnissen der Kriegshilfe auch Kriegsdiktate, Kriegsaufsätze und Kriegszeichnungen ausgelegt.

Wie bereits in vorangegangenen Abschnitten beschrieben, hat die politische Situation dazu geführt, dass sich die Themen im schulischen Kontext auf eines beschränkten – den Krieg. Dem zufolge ist es „[...] wohl in diesem Kriege zum ersten Male geschehen, daß unsere gesamte, in Kindergärten und Schulen aller Art weilende Jugend vom vierten bis zum neunten Lebensjahr einen und denselben Stoff zeichnerisch behandelte“³¹⁶. Da der Krieg für viele Kinder und Jugendlichen eine Sensation war, überwand ihre Kriegsbegeisterung jegliche Unlust in der Schule.

Rückblickend gibt es bislang keine aussagekräftigen Forschungsansätze, die im 20. Jahrhundert die Ausdrucksweise der Schulkinder analysiert. Die Ausstellung ermöglichte erstmals den Vergleich zahlreicher Zeichnungen, die inhaltlich sehr ähnlich waren. Die Kriegszeichnungen zeigten einen eindrucksvollen Ausschnitt kindlicher Wirklichkeit in einer authentisch-künstlerischen Auffassung. In Berlin wurde Anfang 1915 eine Kriegszeichnenwoche ausgerichtet, bei der insgesamt 333 Gemeinde- und Hilfsschulen innerhalb einer Schulwoche ihr Verständnis vom Krieg zeichnerisch präsentierten.³¹⁷ Bezeichnend für die eingesandten Zeichnungen war, dass viele beteiligte Schulen die „freien bildlichen Äußerungen“³¹⁸ den angeleiteten Schulaufgaben vorangestellt hatten. Die Lehrer*innen

³¹⁶ Pallat 1915, S. 76.

³¹⁷ Vgl. ebd.

³¹⁸ Ders., S. 77.

waren davon überzeugt, dass der Mehrwert von spontanen und freien Kinderzeichnungen wesentlich höher war als von gesteuerten Ergebnissen.

Erstaunlich war, wie ausgebildet die Zeichenfähigkeiten der meisten Schüler*innen waren, denn die Zeichnungen zeigten „[...] ein erfreulich hohes Maß graphischer Ausdrucksfähigkeit“³¹⁹. Prof. Dr. Pallat begründete diese glänzenden Kompetenzen mit der erfolgreichen Ablösung der veralteten Schulstrukturen und der Einführung des modernen Zeichenunterrichtes.

Die Kuration der Kriegszeichnungen war für die Veranstalter der Sonderausstellung eine Herausforderung, da der erstmalige Gedanke, die Zeichnungen nach Schule und Klasse zu sortieren, aufgrund der Menge nicht in die Praxis umzusetzen war. Nach dieser Fehlüberlegung wurde der gesamte Fundus an Kriegszeichnungen nach inhaltlichen Schwerpunkten und Ausdrucksart sortiert und im Raum angeordnet. Mit jener Entscheidung fiel es den Besuchern leichter die unterschiedlichen Kriegsthematiken zu überschauen. Der Rundgang im Ausstellungsraum der Zeichnungen begann mit Abbildungen, welche Kriegsszenarien nur skizzenhaft aufgezeigt hatten. Die weitreichenden Umgebungen dieser Szenen wurden gelegentlich, aber unvollständig, wiedergegeben.

Bei vielen Kindern wuchs mit der Vollendung des achten Lebensjahrs das Interesse an dem Zeichnen von Soldaten, nicht selten nahmen die Kämpfer das gesamte Zeichenpapier in Anspruch. „Man glaubt oft einen mit Zinnsoldaten bedeckten Spieltisch schräg von oben zu sehen. Auch die Zeichnung der Soldaten erinnert an das beliebte Spielzeug.“³²⁰ Damit sah Pallat eine Parallele zwischen dem Gezeichneten und dem eigenen Spielzeug.

Die Fotografie (Abb. 20) zeigt die (Kriegs-)Spielzeugpuppe von Prof. Petnekis Mutter, die am 15. Februar 2019 im Budapester *National Museum of Education* ausgestellt wurde. Es handelt sich hierbei, seinen Erzählungen zufolge, um eine von Generationen zu Generation weitergegebene Steifpuppe³²¹ mit dem Namen „Walther“, die einen deutschen Soldaten aus dem Ersten Weltkrieg zeigt. Die im Hintergrund gerahmten Kinderzeichnun-

³¹⁹ Pallat 1915, S. 77.

³²⁰ Ders., S. 82.

³²¹ Vgl. dazu Käthe Kruse (*1883-†1968), eine der bekanntesten Puppenmacherinnen in dieser Zeit (vgl. Katz 1986).



Abbildung 20: Soldatenpuppe

gen, die das kindliche Spielen von Mädchen und Jungen mit solchen Puppen recht anschaulich abbildet, ist von seiner Mutter im Kindesalter gezeichnet worden. Diese wurde später eine berühmte Budapester Künstlerin. Prof. Dr. Pallat führt an, dass ab einem Alter von zehn Jahren die Schüler*innen nicht nur begannen einzelne Soldaten in die Zeichenfläche zu stellen, sondern versuchten lebendige und ausdrucksstarke Gruppierungen zeichnerisch zu erfassen. Die Abgrenzung der dargestellten Gruppen geschah durch „Terrainlinien“ wie Schützengraben, Stacheldrähte oder Burgmauern. Die einzelnen Soldaten wurden auf einer waagerechten Linie angeordnet, im Sinne der Perspektive waren die Zehnjährigen bereits in der Lage vage Fluchtpunkte zu koordinieren. Pallat erkannte, dass ab einem Alter von elf Jahren die Fähigkeit der perspektivischen Richtigkeit zunahm. Durch Überschneidungen, Schattenwürfe und ausgewählter Farbigkeit, erschufen die Kinder Räumlichkeit und Plastizität.³²² In Bezug auf das „Figürliche“³²³ in den Kinderzeichnungen fiel auf, dass ab einem jüngeren Alter kaum mehr Entwicklungspotential zu erkennen war.

Die Ergebnisse der Sonderausstellung (nach Pallat) zeigten, dass viele Schüler*innen darauf bedacht waren, ihre bildliche Vorlage zu übernehmen. Die Kopien konnten leicht „an der bewussten Komposition und den ausdruckslosen Umrißlinien“³²⁴ ausfindig gemacht werden. Auf der einen Seite unterdrückt das Kopieren die kindliche Expression, andererseits wurde deutlich, wie akribisch die Nachahmung mit sämtlichen Details und Ausschmückungen geschehen war.³²⁵

Ähnlich wie bei der Perspektive verfolgten nach Pallat die Zeichnungen von Kämpfen und Schützengräben denselben Trend. Die jüngeren Zeichner*innen skizzierten beispielsweise die Schützengräben schematisch durch angedeutete Linien, wobei die Älteren die

³²² Vgl. Pallat 1915, S. 82.

³²³ Ebd.

³²⁴ Ebd.

³²⁵ Vgl. ebd.

Linien in nicht kongruente Rechtecke verwandelten.³²⁶ Die Darstellung der Schützengräben nahm mit ansteigendem Alter immer konkreter eine realistische Gestalt an. Pallat führte an:

„Später sollen Wellenlinien, die gewissermaßen die Vertiefung des Grabens im Schnitt zeigen. Auf jedes Wellental laufen zwei parallele Linien zu; die Flächen zwischen ihnen sind dunkler gemacht als die übrigen, sie zeigen also den Graben in Aufsicht. Die Soldaten in den Gräben sind stehend gedacht, sie wirken aber liegend, teils in der Längsrichtung des Grabens, teils mit den Füßen senkrecht zum Grabenrand.“³²⁷

Die Schüler*innen beschäftigten sich mit der Zeichnung von Schützengrabenkämpfen, die während des Stellungskrieges entstanden waren. Neben geometrischen Lösungsversuchen fanden sich auch die Skizzen zu Schützengräben in unterschiedlichen Perspektiven mit entsprechenden Maßangaben (Grundriss, Längs- und Querschnitt) und Abbildungen von Munition wieder.³²⁸

Mädchen zeichneten in dieser Form noch bis zum 13. Lebensjahr und die gleichaltrigen Jungen wandten sich der Ansichtsdarstellung zu. Einige Zeichnungen bildeten Gräben ab, die von der Seite oder von hinten gesichtet wurden. Die Räumlichkeit wurde nicht nur durch geschickte Linienführung, Schattenwürfe und der Farbigkeit unterstrichen, sondern auch durch die realitätsnahe Einfügung in die Landschaft.³²⁹ Dazu wurde vornehmlich das Linearzeichnen für die Anfertigung von Geländeabbildungen benutzt.

Pallat kam zu dem Schluss, dass die Intensität der „kindlichen Ausdrucksweise“³³⁰ ab einem Alter von zehn Jahren langsam abschwächt. Ab dem elften Lebensjahr würde die Zeichenfähigkeit durch die Schule voreingenommen sein. Darüber hinaus entstanden die meisten Werke von jungen Jugendlichen zwischen 13 und 14 Jahren durch die gedankliche Zusammensetzungen mehrere bildlicher Abbildungen. Dies bedeutete, dass die Schüler*innen ihre kindliche Ausdrucksfähigkeit immer mehr verloren hatten, denn die Schule instruierte zu bewussten Zeichenabsichten.³³¹ Trotz dieses Verlustes erschienen die Kinderzeichnungen oft vollständig und abgerundet, was den Instruktionen der Lehrerschaft

³²⁶ Vgl. Pallat 1915, S. 82f.

³²⁷ Ders., S. 83.

³²⁸ Vgl. ders., S. 89.

³²⁹ Vgl. ders., S. 83.

³³⁰ Ebd.

³³¹ Vgl. ebd.

zu verdanken war. Sie sorgten dafür, dass die Arbeiten durch die Ausfüllung der Fläche, Schattierungen und Farbigkeit vollendet wurden.³³² Einige Kinderzeichnungen zeigten Umrisse, die zusätzlich durch dickere Linien verstärkt wurden. Diese Umrisslinien wirkten für den Betrachtenden sehr gleichmäßig und homogen. Dennoch war zu verzeichnen, dass das kindliche Bestreben vorwiegend an den inhaltlichen Komponenten und weniger an der Komposition selbst interessiert war.

In einigen Zeichnungen fand man reformpädagogische Anklänge des Zeichnens, denn dort wurde, meistens in offenen Arbeitsaufträgen, von der Natur aus oder aus den eigenen Vorstellungen und Gedanken gezeichnet. Der Krieg sollte die Zeichenlehrer*innen noch stärker dazu sensibilisieren, altersentsprechende Inhalte zu wählen, um „die Sprache des Zeichnens“ ausgiebig trainieren zu können. Viele Kinder und Jugendliche konnten sich mit beliebigen und unpersönlichen Thematiken nicht identifizieren.³³³

Innerhalb der Kategorie Kriegszeichnungen wurden ebenfalls Ergebnisse eines Lübecker Wettbewerbs für Schülerpostkarten (Abb. 21) ausgestellt. Die eindrucksvollsten Postkarten sind einem Zeichenlehrer zu verdanken, der seinen Schüler*innen die Aufgabe gestellt hatte „Themen wie das Abfeuern einer Kanone oder den Abschied eines Kriegers in einfachster Form wirksam darzustellen“³³⁴. Die Kriegszeit hat verursacht, dass die Qualität der Kriegspostkarten enorm gesunken war. Die übermäßig produzierten Postkarten schienen der Bevölkerung kaum ästhetischen Wert zu besitzen.



Abbildung 21: Blick in die Sonderausstellung der Oberschulbehörde in Lübeck: Wettbewerb für Schülerpostkarten

³³² Vgl. Pallat 1915, S. 84.

³³³ Ders., S. 86.

³³⁴ Ders., S. 85.

Dieser Wettbewerb sollte dem entgegenwirken und dafür sorgen das Künstlerische hervorzuheben. In diesem Zusammenhang wurde häufig die massenhafte „Erzeugung minderwertiger Ware“³³⁵ erwähnt, worauf die Lübecker Vereinigung zur „Bekämpfung des Schmutzes und Schundes in Wort und Bild“³³⁶ gegründet wurde. Die Vereinigung rief zu Beginn des Jahres 1915 alle Lübecker Schulen dazu auf, an dem Schülerpostkarten-Wettbewerb teilzunehmen.

Die Resultate entsprachen nicht den vorherigen Erwartungen, denn die Kinder waren angeblich mit selbstständigen Aufgabenstellungen nicht in der Lage, repräsentative Beiträge zu entwickeln. Erst durch die Leitung der Lehrkraft konnten einige positive Ergebnisse erzielt werden.³³⁷ Ob diese Behauptung auf der Grundlage resultiert, dass sich die Kinder zu intensiv mit dem Tod und der Zerstörung auseinandersetzen, wurde in diesem Zusammenhang nicht gebilligt.

Einen separaten Teil eines Ausstellungsraums bekam das Unterrichtsfach Erdkunde zugesprochen. Hier fanden sich in größerer Zahl Zeichnungen und plastische Gebilde.

Die meisten Zeichnungen gaben Eindrücke in der freien Natur wieder, einige waren nur schematisch angedeutet, andere präzise ausformuliert. Neben den Naturbildern waren im Bereich Erdkunde auch Zeichnungen von Streifzügen oder Übungen im Gelände zu sehen.³³⁸ Das Abzeichnen von Hand- und Wandkarten, die sich im Klassenraum befanden, gehörte ebenfalls zu den Aufgaben im Unterricht und wurde in der Ausstellung sichtbar. Neben den Karten versuchten die Lehrkräfte mithilfe von selbst skizzierten Kriegsschauplätzen in einem überdimensionalen Format, die Kriegsgeschehnisse mit den Kindern anschaulich zu rekonstruieren.³³⁹ Als effektives Lernmedium galt zu dieser Zeit die Sichtung von Lichtbildern, die seitens unterschiedlicher Firmen zur Verfügung gestellt wurden.

5.1.3.3 Zeichnerische Wehrerziehung

„Im herrschenden nationalistischen Denken ihrer Zeit bildeten die Zeichenlehrer keine Ausnahme.“³⁴⁰ Bereits vor dem Kriegsausbruch wurde der Zeichenunterricht für den Aufbau eines Nationalgefühls und Vaterlandsbegeisterung zweckentfremdet. Demnach

³³⁵ Pallat 1915, S. 91.

³³⁶ Ebd.

³³⁷ Vgl. ders., S. 93.

³³⁸ Vgl. Lampe 1915b, S. 100.

³³⁹ Vgl. ders., S. 101.

³⁴⁰ Schirmer 1987, S. 173.

wurden in der Vorkriegszeit schon häufig Übungen im Freien abgehalten, bei denen die Schüler*innen beispielsweise im Gelände zeichnen sollten. Aber auch die Beschreibung der Flotte des Kaisers anhand von anschaulichem Bildmaterial und einschlägiger Literatur wurde im Zeichenunterricht behandelt.

Die Schlüsse des Kunsterziehungstages 1901 in Dresden ließen wahrnehmen, dass die Kunst der Schlüssel für die „Schaffung eines Nationalbewußtseins“ war.³⁴¹



Abbildung 22: Pickelhaube im Quadratnetz nachempfunden (Vorlage Nürnberger Archiv)

Das Archiv des Nürnberger Schulmuseums zeigt in einer Zeichenmappe des Mädchens Gertrud Bauers die Schulaufgabe aus dem Jahre 1910, bei der sie im Zeichenunterricht eine Pickelhaube in einem vorgefertigten Quadratnetz zeichnete (vgl. Abb. 22).

Die Ausstellung „Schule und Krieg“ überzeugte mit den Ergebnissen des eingeführten Geländezeichnens. Dieses wurde in erster Linie im Zeichenunterricht für die direkte Wehrausbildung eingeführt. Rasch bemerkten die in den Krieg gezogenen Kunstpädagogen gravierende Mängel in den Zeichenfähigkeiten der stationierten Soldaten.

Die meisten Mannschaften in den deutschen Truppen waren bereits mit der Anfertigung einfacher Skizzen überfordert. Die Zeichenlehrer befeuerten die missliche Situation häufig in Verbandszeitschriften und wiesen eindeutig darauf hin, welchen Stellenwert der Zeichenunterricht in der praktischen Ausübung habe und wie viele Vorteile eine solide Zeichenausbildung im Krieg brächte.³⁴² 1918 erkannte ein Zeichenlehrer im Luftkrieg eine weitere Herausforderung: Die Einsatzkräfte in der Fliegerei sollten genauso eine agile Sehfähigkeit und -auffassung besitzen, wie die Fußsoldaten. Der Zeichenlehrer wies darauf hin, dass das Auge nur im Zeichenunterricht geschult werden konnte. Die Fliegertruppe musste in der Lage sein, das besetzte Gelände gedanklich abzustecken und die feindlichen Zonen zu registrieren. Dafür war „[g]ezieltes und immer wiederholtes Training im Kartenlesen und -zeichnen [...] dringend nötig und bislang noch zu wenig beachtet worden“³⁴³. Das Kriegsende und der damit verbundene sieglose Ausgang für das Deutsche Reich wurde von vielen Kunstpädagogen dazu benutzt, um die Bedeutsamkeit der Kunst aufleben zu lassen. Sie führten die miserablen

³⁴¹ Vgl. Schirmer 1987, S. 173.

³⁴² Vgl. ders., S. 180.

³⁴³ Vgl. ders., S. 181.

Zeichenfähigkeiten der Soldaten als einen möglichen Grund für den verlorenen Krieg an und forderten eine Umstrukturierung des Kerncurriculums.³⁴⁴ Daraufhin sollten baldig Zeichenaufgaben als Teil der zeichnerischen Wehrausbildung in die Lehrpläne integriert werden.³⁴⁵

Für die meisten Zeichenlehrer*innen stellte der Kriegseintritt keine große Aufregung dar, denn sie waren bereits in den vorherigen Jahren mit Aufgaben in Kontakt getreten, die das nationale Bewusstsein stärken sollten. Das Schulministerium konnte so während des Krieges auf den längst gängigen Aufgabentypen gekonnt aufbauen. Dementsprechend wurde ihr Kritikvermögen so unterdrückt, dass sie es nicht für notwendig hielten den Kriegsforderungen entgegen zu wirken. Gewiss galt ab 1914 die Regelung, dass alle Unterrichtsfächer einen Beitrag für den „inneren“ Erhalt des Krieges leisten mussten und die Jugend militärisch auf das baldige Nachrücken vorzubereiten. Erstaunlicherweise wuchs daraufhin die Neugier an dem Fachbereich Kunst. Dies erstaunte zahlreiche Kunstpädagog*innen, da sie mit so einem Zuspruch niemals gerechnet hätten. Der Krieg und der Zeichenunterricht prägten sich gewissermaßen gegenseitig. Der Zeichenunterricht profitierte von der positiven Resonanz der Schüler*innen, da er thematisch an das aktuelle Thema – den Krieg – anschloss.³⁴⁶ Der Krieg wurde im Schulunterricht durch die staatlichen Mittel der Propaganda idealisiert. Das bedeutete, dass es unvorstellbar war, negative Seiten des Krieges zu lehren und auf die Gefahren aufmerksam zu machen. Die Schule war einzig und allein ein Instrument zur Machtausübung und Mobilisierung der Jugend. Sie versuchten die arglosen Köpfe rein mit erfreulichen und siegreichen Nachrichten sowie kriegerisch-tapferen Bildern über den Krieg zu füllen.

³⁴⁴ Vgl. Schirmer 1987, S. 181.

³⁴⁵ Vgl. ebd.

³⁴⁶ Vgl. ders., S. 174.

6 Der Kriegsalltag der Kinder

6.1 Die propagandistische Entwicklung im Ersten Weltkrieg

Propaganda bezeichnet im Volksmund die Verbreitung von politischen oder weltanschaulichen Gedanken, die letztendlich dazu führen sollen, die Gesellschaft politisch im Sinne der Verbreitenden zu steuern.³⁴⁷

Die Propaganda des Ersten Weltkrieges sollte dazu dienen, die europäischen Nationen in ihren patriotischen Überzeugungen zu bekräftigen und als kriegerisches Land zusammen zu wachsen.³⁴⁸ Die Masse war zu dieser Zeit so begeistert von den Botschaften der Kriegspropaganda, dass die Euphorie mit Inbrunst in die Welt getragen wurde. Darunter fanden sich auch viele Dichter, Intellektuelle und Künstler, die durch ihre Werke das Volk zu beeinflussen versuchten. Die Zeit zwischen 1914 und 1918 wurde als „globales Medienereignis, ein Kampf um Begriffe und Bilder, um Sympathie und Anerkennung“³⁴⁹ verstanden, „in dem entschieden werden sollte, nach welchen sprachlichen Mustern und nach welchen allgemein akzeptierten Legitimationsformeln internationale Politik zu betreiben sei“³⁵⁰. Rückblickend kann bestätigt werden, dass der Krieg unter anderem durch die glaubhafte Propagandaarbeit vierjährig anhielt. Zum anderen ergriffen Schriftsteller, Lehrende und auch Journalisten die Initiative, an der gewaltigen Kriegspropaganda mitzuarbeiten.³⁵¹

Für viele war klar, dass mit Kriegsbeginn schon das baldige Ende in Sicht war, daher sahen sich die Ministerien nicht gezwungen besondere Anweisungen und Pflichten auszusprechen. Auch das preußische Schulministerium äußerte sich erst ein viertel Jahr nach Kriegsbeginn zu den neuen Umständen. Ab diesem Zeitpunkt wurde die Lehrerschaft darüber in Kenntnis gesetzt, dass sie die Überlieferung von Kriegseuphorie und die Behandlung der Kriegsgeschehnisse zu einem festen Bestandteil ihres Unterrichtes machen sollte.³⁵² In der Theorie sollten die Lehrbücher auf die Kriegssituation umgeschrieben werden, doch die Realität und der akute Papiermangel in Preußen sorgte dafür, dass die alten Schulbücher behalten wurden. Erst im Jahr 1917 konnten sich die Volksschulen über eine Erneuerung freuen, denn es erschien ein Beiwerk zum regulären Volksschul-

³⁴⁷ Vgl. Gries, Schmale 2005.

³⁴⁸ Vgl. Jeismann 2009, S. 200.

³⁴⁹ Ders., S. 208.

³⁵⁰ Ebd.

³⁵¹ Vgl. Demm 2001, S. 52.

³⁵² Vgl. ders. S. 53.

lehrbuch, das mit „Deutschland im Krieg“ betitelt wurde. Beigefügte Themen waren beispielsweise die Situation im Schützengraben und der Angriff mit Zeppelin oder U-Booten.³⁵³

Die Papierknappheit sorgte dafür, dass die Lehrer*innen sich anderweitig Literatur beschaffen mussten, um mit ihren Zöglingen den Krieg im Unterricht behandeln zu können.³⁵⁴ Während des Krieges waren die Pädagog*innen oft auf der Suche nach lehrreichem Material, passenden Unterrichtsvorschlägen oder einem didaktischen Leitfaden.³⁵⁵

Die propagandistischen Bestrebungen in der Schule sollten nicht nur an die Kinder selbst adressiert werden, sondern auch an deren Eltern und Großeltern. Zum einen konnten sie indirekt durch ihre Kinder erreicht werden, oder aber auf dem direkten Weg durch Veranstaltungen bei denen aussagestarke Vorträge gehalten wurden, sodass „der Volksschullehrer insbesondere in den Dörfern und kleineren Städten zum Agenten der Kriegspropaganda wurde und die ‚Schulfront‘ sich zu einer der wichtigsten Bastionen der Heimatfront entwickelte“³⁵⁶.

Da die Schulbücher thematisch nicht auf den Krieg ausgerichtet waren, sah die Lehrerschaft besonders die bereits erwähnte Sonderausstellung „Schule und Krieg“ als hilfreich für die Unterrichtsvorbereitungen. Der Ausstellungskatalog beinhaltet unzählige Unterrichtsbeispiele mit Aufsätzen, Gedichten, Zeichnungen, Briefen, Liedern, Theaterstücken usw. und gibt einen Einblick in den Aufbau eines schulinternen Kriegsmuseums.³⁵⁷ Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin galt als „kriegspädagogische Koordinationsstelle“, denn sie sorgte sich um Veranstaltungen wie „Deutsche Abende“ oder „Pädagogische Wochen“. Innerhalb dieser Treffen wurden Themen besprochen, die den Krieg betrafen. Darunter fanden sich „Die Ausbildung unserer Schuljugend“, „Schule und Weltgeltung“, „Wie lässt sich das Verständnis für artilleristische Dinge fördern?“ und „Die Erziehung zum Heroismus“.³⁵⁸

Das Singen von kriegsverherrlichten Liedern verzauberte viele Kinder, denn die Lieder stärkten das Zusammensein, die patriotischen Gedanken und wurden nicht nur in der

³⁵³ Vgl. Demm 2001, S. 54.

³⁵⁴ Vgl. ebd.

³⁵⁵ Vgl. ebd.

³⁵⁶ Ebd.

³⁵⁷ Vgl. ders., S. 54f.

³⁵⁸ Ders., S. 55.

Schule, sondern auch bei Verkündungen gesungen. Das Feindbild wurde durch den Gesang immer weiter dramatisiert und die Kinder unterstützten dieses mit lautstarker Stimme.³⁵⁹

Als nennenswertes Beispiel kann an dieser Stelle der Volksschullehrer Fritz Jöde erwähnt werden, der das Lied „Heil dir, o Hindenburg“ komponiert hatte. Das Lied über Vaterlandliebe war schon bei jüngeren Kindern sehr beliebt, da es mit Bewegungen untermalt wurde.

„Dabei gehen die Kinder während des Singens im Kreis herum und machen zum Lied passende Bewegungen. Bei den Worten ‚hau ihn fest‘, ‚schieß ihn tot‘ schlagen sie ihren Vordermann, bei ‚England weg‘ machen sie eine entsprechende Handbewegung, usw. Der Refrain lautet: ‚Heil dir, o Hindenburg, schieß alle Russen tot‘.“³⁶⁰

Die Bestrebungen der Reformpädagogik während der Jahrtausendwende hinterließen bekanntlich auch in der Kriegszeit Spuren, denn die Heranwachsenden sollten sich selbstständig und möglichst künstlerisch-wertvoll mit Kriegsthemen auseinandersetzen. Neben den Zeichnungen wurden die Kinder und Jugendlichen auch dazu angeleitet, eigene Lied- und lyrische Texte zu formulieren. Wie die Sonderausstellung in Berlin gezeigt hatte, wurden viele Werke und Ergebnisse sorgfältig aufbewahrt und in geeigneter Form der Öffentlichkeit präsentiert. Die „offenen“ Aufgabenstellungen wurden als unentbehrlich für den Erhalt der Kriegseuphorie angesehen.³⁶¹

Im 20. Jahrhundert war die Menschheit sehr religiös gestimmt und forderte daher ihre Kinder dazu auf, mindestens täglich zu Ehren des Krieges zu beten. Viele Gebete handelten von Hungersnöten, Feindseligkeiten oder Wünschen. Das anschließende Gebet wurde von einem Kind verfasst und bringt die Gedanken zum Ausdruck:

„Hilf uns Deutschen, lieber Gott, gib uns Milch und Butterbrot. Doch der Feind im Schützengraben soll von alledem nichts haben. Mach, daß unsre Truppen siegen, daß wir wieder schulfrei kriegen.“³⁶²

³⁵⁹ Vgl. Demm 2001, S. 55.

³⁶⁰ Ebd.

³⁶¹ Vgl. ebd.

³⁶² Ebd.

Kindliche Kriegsliteratur

Nicht nur die Lehrer*innen sehnten sich nach anschaulicher Literatur, sondern auch die Eltern sorgten sich um die rasche Anschaffung von Kriegsliteratur für Kinder. Nicht zu vergessen war es die Kinder- und Jugendliteratur, die an der Verbreitung von kriegsverherrlichenden Überzeugungen zu großen Stücken beteiligt war. Doch resultierten die literarischen Ideen erstaunlicher Weise nicht aus dem Ersten Weltkrieg, aus dem Attentat von Sarajevo heraus, sondern die Autoren, Dichter und Lyriker hielten an den bereits bekannten Kriegsmotiven fest.³⁶³ Dennoch erzielte der Anschlag „[...] einen Wandel auf einer sublimeren Ebene, die man als die der Tugend-Vermittlung bezeichnen könnte“³⁶⁴. Aktuelle Forschungen ergaben, dass die Literatur von 1914-1918 auf ein „aufklärerisches und romantisches Kindheitsbild“³⁶⁵ ausgerichtet war. Das Kind sollte zu einem einsichtsvollen Menschen erzogen und zugleich mit einem göttlichen Geschöpf verglichen werden, das seine Unberührtheit und Reinheit lange behalten würde. Die Schriftsteller bemühten sich gerade zu Kriegsbeginn um rasche Veröffentlichungen. Der „Struwelpeter“ war eines der beliebtesten Kinderbücher.³⁶⁶ Die Neuauflage von 1915 „Der Kriegs-Struwelpeter“ wurde von Karl. E. Olszewski verfasst und gab den vorher ungezogenen Kindern die Rollen der verfeindeten Nationen, wobei „Struwelpeter selbst [...] zum ‚Bombenpeter‘, König Peter I. von Serbien, einem Verschwörer und Mörder mit blutigen Händen“³⁶⁷ wird. Selbstverständlich gab es auch Kinderbücher, welche mit amüsanten Kriegsbildern versehen waren. Die Propaganda des Deutschen Reiches sah es vor, dass die gesamte Kinderliteratur die politischen Verhältnisse und deren Feindschaften auf kindliche Weise verarbeiten musste. Dies bedeutete, dass England als feindlichste Macht dargestellt wurde und Russland an Grausamkeit nicht zu übertreffen war. Im Gegensatz zu England und Russland wurden Italien, Frankreich und Schottland weniger feindlich dargestellt.³⁶⁸ Die Wirkung der Kinder- und Jugendliteratur auf die Kinder des Ersten Weltkrieges ist ebenso schwierig zu bemessen, denn es ist nicht klar, in welchem Ausmaß die Kinderbücher gekauft wurden und welcher Anteil an Kindern Bücher besaß. Sicherlich gab es Kinder, die über solche Kriegsbücher verfügten und andere, die über solche nicht einmal als Leihgabe verfügten.

³⁶³ Vgl. Seibert 2015, S. 217f.

³⁶⁴ Ebd.

³⁶⁵ Ders., S. 218.

³⁶⁶ Vgl. Demm 2001, S. 56.

³⁶⁷ Ebd.

³⁶⁸ Demm 2001, S. 59 (Beispiele: Schumacher (1918): Vater noch im Kriege; Kutzer (1915): Kriegsbilderbuch).

Kriegsmalbücher

Eberhard Demm³⁶⁹ hat Kindermalbücher aus dem Ersten Weltkrieg analysiert und herausgefunden, dass diese lediglich aus Zeichnungen bestanden, die nur noch von den Kindern farblich gestaltet werden mussten. Außer den Zeichnungen befand sich nichts anderes in diesen Malbüchern, weder Textpassagen noch andere Erläuterungen oder Abbildungen. Demm macht darauf aufmerksam, dass es für die Kinder damals schwierig war die österreichischen von den französischen Soldaten zu unterscheiden, da ihre Uniformen große Gemeinsamkeiten aufwiesen. Und weiter: „In dem von mir untersuchten Kindermalbuch³⁷⁰ sieht man deutsche Soldaten in erfolgreichem Kampf, der Feind wird stets geschlagen oder ist bereits auf der Flucht.“³⁷¹ Wenn man sämtliche Kriegsliteratur mit den Kriegsmalbüchern vergleicht, wird ersichtlich, dass die propagandistischen Mittel in den Malbüchern verringert auftreten. Natürlich steht das Deutsche Reich im Mittelpunkt, es wurde allerdings auf sämtliche Übertreibungen verzichtet. Trotzdem entsprechen die meisten Zeichnungen einem klassischen „historischen Kriegsbild“³⁷², wie beispielsweise der Kampf zweier Soldaten mit Säbel oder das Vorschreiten mit Pferd. Der Erste Weltkrieg war für die Innovation neuer Waffen bekannt, daher widersprachen die Darstellungen der Kindermalbücher in einem bestimmten Maße der damaligen Wirklichkeit.³⁷³

6.2 Wirksamkeit der Propaganda

Die Kriegspropaganda hatte großen Wert darauf gelegt, die Kinder zum „[...] unerschütterlichen Vertrauen zur Heldenhaftigkeit der Armee und zur vertrauenswürdigen Weisheit der obersten Heeresleitung zu erziehen“ und sie darüber zu belehren, „[...] daß wir nicht auf der Welt sind, um glücklich zu sein, sondern um unsere Pflicht zu tun“³⁷⁴. Die zu erfüllende Mission wurde konkret für die Ämter definiert durch die Tugenden „Pflichterfüllung, Enthaltensamkeit und Verzicht“³⁷⁵. Die eingebläuten Vorstellungen waren eine auszuführende Verpflichtung im Krieg, welche die Kinder und Jugendlichen zu erfüllen

³⁶⁹ Eberhard Demm ist 1943 in Istanbul geboren worden und ein Historiker mit dem Forschungsschwerpunkt des Ersten Weltkrieges.

³⁷⁰ Von Suchodolski (1915): Soldatenbilder aus dem Völkerkrieg. Ein Kindermalbuch.

³⁷¹ Demm 2001, S. 60.

³⁷² Ebd.

³⁷³ Vgl. ders., S. 60.

³⁷⁴ König 1914, S. 25. Zit. bei: Demm 2001, S. 63.

³⁷⁵ Demm 2001, S. 63f.

hatten. Die Einhaltung dieser Wertvorstellungen hatte einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft. Die Kindheit im Weltkrieg wurde auf eine hervorgehobene Militarisierung ausgerichtet. Dies bedeutete so viel, dass bereits Kinder für die Kriegssituation gerüstet wurden und ähnlich wie ein gestandener Mann in den Krieg ziehen mussten. Der Krieg brauchte immer mehr „kampffähige Soldaten“ und sah keine andere adäquate Lösung als auch Kinder zu mobilisieren.³⁷⁶ Mit dieser Überzeugung wurden die Kinder in den Kriegsdienst gestellt, besonders spielten Sammeln, Anfertigung der Liebesgaben und landwirtschaftliche Hilfe in diesem Zusammenhang eine unumgängliche Funktion.

Sammelaktionen, Projekte und zahlreiche Initiativen sorgten im schulischen Kontext dafür, dass die Schüler*innen dazu angeleitet wurden, kriegsverwertbare Stoffe wie Schrott, Metall, Kleidung oder Früchte zu sammeln, die später für die Herstellung von Waffen, Kleidung oder Genussmittel verwertet wurden (Abb. 23).



Abbildung 23: Metallsammlung: Schüler der Körner-Realschule in Berlin

Dabei wurden „Gummi, Kaffeegrund, Knochen, Kastanien, Eicheln, Pilze, Brennesseln“ zur Gewinnung von „Ersatzbaumwolle“ und „Obstkerne“ zur Herstellung von „Speiseöl“ gesammelt.³⁷⁷ Die Arbeitszeiten der Kinder wurden sorgfältig dokumentiert; es wurde festgesetzt, dass die Kinder vermeintlich ein bis zwei Zentner Brennesseln an einem Tag auflesen können. Ein Zentner entsprach 50 Kilogramm, diese Festsetzung schien mit rei-

³⁷⁶ Vgl. Demm 2001, S. 64.

³⁷⁷ Ebd.

nem Verstand nicht plausibel und zudem gesundheitsschädigend zu sein. Die gesammelten Materialien wurden vorläufig auf dem Schulgelände gelagert, welche rasch Entsorgungsdeponien ähnelten.³⁷⁸

Die Anfertigung zahlreicher Liebesgaben (Abb. 24, Abb. 25) wurde in vorangegangenen Kapiteln bereits ausführlich beschrieben. An dieser Stelle ist noch anzuführen, dass das preußische Kultusministerium ab 18. August 1914 die Vorgaben stellte, dass im Handarbeitsunterricht ausschließlich Dinge für die Soldaten gestrickt, genäht oder gestopft werden sollten. Neben den Ergebnissen des Unterrichts sendeten die Schüler*innen auch noch andere Geschenke wie Literaturvorschläge, Genussmittel, Süßigkeiten oder auch lokale Zeitungen an die Front. Andere Liebesgaben wurden an Kriegswaisen und Kriegsinvaliden gerichtet. Die Liebestätigkeiten weckten im Gegensatz zu dem faden Sammeln von Dingen den Ansporn, aufwändige Geschenke zu gestalten. Der Zweck der Liebesgaben war den Kindern und Jugendlichen klar vor Augen – sie konnten den Soldaten an der Front mit ihren Gaben einen kleinen Lichtblick in dem düsteren Kriegsgeschehen schenken.³⁷⁹



Abbildung 24: Liebesgabensammelstelle



Abbildung 25: Eine eigenartige Liebesgabensammelstelle

³⁷⁸ Vgl. Demm 2001, S. 64f.

³⁷⁹ Vgl. ders., S. 65.

Der Kriegsalltag vieler Kinder wurde durch die Landverschickung bestimmt. Die Lebensmittelknappheit sorgte dafür, dass besonders die städtischen Landgebiete großen Ressourcenmangel zu verzeichnen hatten. Besonders ab der zweiten Hälfte der Kriegszeit (1917–1918) wurden viele Kinder aus der Stadt in ländliche Gebiete zur Verrichtung von landwirtschaftlicher Arbeit geschickt. „1917 allein in Berlin 68 000 Kinder, in Preußen 441 101 und in ganz Deutschland 574 562 Kinder.“³⁸⁰ Durch die Landverschickungen wurde zweifach profitiert, zum einen wurde die Lebensmittelspeicher in den Städten wieder aufgefüllt und zum anderen bekamen die Bauern wertvolle Hilfe. Die Männer, die nicht in den Krieg gezogen waren, arbeiteten aufgrund von erheblichen Lohnvorteilen in der Industrie und ließen die körperlich zehrende Arbeit in der Landwirtschaft zurück.³⁸¹

Der Landaufenthalt beinhaltete einen mindestens 16-wöchigen Aufenthalt in einer Gastfamilie, die das Alter des Schulkindes selbst wählen durften (vgl. Abb. 26). Die Auflagen besagten, dass jeder Familie pro aufgenommenes Kind für jeden Tag 50 Pfennig zustünden und sie auf ihre eigene Weise die Kinder auf die bevorstehende Arbeit vorbereiten sollten. Dementsprechend gab es Kontrolleure, wie Lehrer*in oder Pfarrer, die vor Ort die Zustände einschätzten und möglicherweise unsittliches Verhalten meldeten.



Abbildung 26: Bei der Morgensuppe. Berliner Ferienkinder fahren nach Ostpreußen

³⁸⁰ Demm 2001, S. 65.

³⁸¹ Vgl. ebd.

Viele Betriebe ließen die Kinder übermäßig viel und lange in der Sonne harte Arbeit verrichten und verursachten Erschöpfung und langwierige Krankheiten. Die Gastfamilien durften nicht nur das Alter des Kindes aussuchen, sondern dieses auch bei Nichtgefallen „umtauschen“ oder zurück in die Stadt schicken lassen. Der Ortschaftsinspektor war für derartige Belange zuständig.³⁸² Andere Organisationen planten Auslandsaufenthalte in Länder, die dem Deutschen Reich entweder verbündet oder neutral gegenüberstanden. Darunter fanden sich die Schweiz, die Niederlande, Dänemark oder das österreich-ungarische Siegenbürgen.³⁸³ Das Kriegstagebuch eines zwölfjährigen Mädchens beweist sehr anschaulich, wie nervenaufreibend die tägliche Arbeit auf dem Land war. Sie schrieb, dass der Tag bereits um 4 Uhr in der Früh begann und sie ständig gekrümmt auf dem Feld stand und bei der Ernte helfen musste. Das Essen wäre unzureichend gewesen, weshalb sie manchmal vor Kraftlosigkeit den Halt auf den Füßen verlor.³⁸⁴

6.2.1 Das indoktrinierte Heldentum

„Die Kinder des Ersten Weltkrieges stellen auf jeden Fall eine Gemeinschaft des kollektiven Gedächtnisses dar, sie haben die Erinnerung an Kriegserfahrung und Kriegstrauma bis zum äußersten Ende des 20. Jahrhundert transportiert.“³⁸⁵

Die Faszination des Krieges hat Erwachsene, aber auch Kinder, in den Bann gezogen, denn die Unnahbarkeit der weltweiten Ereignisse konnte mit Kriegsausbruch nicht länger gewährleistet werden. Rückblickend gab es schon vor dem Ersten Weltkrieg Kinder, die entweder dem Militär angehörten oder mit diesem in engem Kontakt standen, „[...] auch die Französische Revolution hat Kinder zu mythischen Helden oder Märtyrer[n] des patriotischen und republikanischen Kampfes verklärt“³⁸⁶. Doch generell war das 19. Jahrhundert von Kindersoldaten verschont worden, eine Ausnahme bot der amerikanische Sezessionskrieg. In Frankreich wurde 1884 gesetzlich verankert, dass Kinder nicht länger der Armee angehören konnten.³⁸⁷

³⁸² Vgl. Demm 2001, S. 65.

³⁸³ Vgl. ebd.

³⁸⁴ Mihaly 1982, S. 84. Zit. bei: Demm 2001, S. 66.

³⁸⁵ Audoin-Rouzeau 2009a, S. 141.

³⁸⁶ Ders., S. 138.

³⁸⁷ Vgl. ebd.

Der Weltkrieg von 1914 änderte diesen Umstand gravierend, denn von nun an waren die Kinder wieder zu Akteuren des Krieges geworden. Gesellschaftlich betrachtet entsprachen diese Entwicklungen alles andere als den sittlichen Normen der herrschenden Weltanschauung.

Gerade die Heranwachsenden, die den mächtigen Streitkräften angehörten, identifizierten sich mit dem „Drang zum Heldentum“³⁸⁸ und wollten stets der Tapferkeit und Opferbereitschaft ihrer Verwandten nacheifern. Aus diesem Grund gab es bereits nach Kriegsbeginn die ersten „Ausreißer“. Diese waren zu übermütig und wollten an der Front mannes tüchtig kämpfen. In den Zeitungen fanden sich sämtliche Vermisstenanzeigen, sodass sie mit der Suche nach vermissten Kindern an die Öffentlichkeit gingen. Misslicherweise war der Weg bis zu dem Einsatzgebiet kein leichter, daher überlebten viele „Ausreißer“ ihre Flucht nicht.³⁸⁹ Schuldtragend war die Propaganda, die seitens der Familie, Schule, Vereine und Kirche an die Kinder herangetragen wurde. Aber auch die Spielzeugfabriken, die Veröffentlichungen von Kriegsliteratur und die Pressemeldungen von bewegenden Wagnissen von Kindern an der Front haben dazu beigetragen, dass sich die Kinder im Krieg beweisen wollten.³⁹⁰ Vergleicht man das Deutsche Reich mit anderen kriegführenden Ländern wie Frankreich, Italien oder Großbritannien, so wird deutlich, dass in Frankreich ebenfalls, „[...] zumindest in der ersten Kriegshälfte, auf eine umfassende ideologische Integration der Kinder in der Kriegskultur hingearbeitet“³⁹¹ wurde.

6.2.1.1 Die Kindersoldaten

Nur im Einzelfall gab es auch eifrige Jungen, die im Alter von zwölf Jahren als Soldaten in die preußischen Truppen aufgenommen wurden. Ab 1916 konkretisierte das preußische Kriegsministerium die Anforderungen für die Wehrerziehung speziell für Kinder. Der Öffentlichkeit verschwiegen wurden bereits Kleinkinder in Bezug auf die „Gedanken über die Heranbildung der männlichen Jugend für den Heeresdienst und über eine pflichtmäßige Wehrschule“³⁹² verwaltungsmäßig in die Akte aufgenommen.

Die meisten Kindersoldaten stammten nicht aus dem Deutschen Reich, sondern aus benachbarten Ländern wie Ungarn, Polen oder der Ukraine:

³⁸⁸ Audoin-Rouzeau 2009a, S. 139.

³⁸⁹ Vgl. ebd.

³⁹⁰ Vgl. ebd.

³⁹¹ Ebd.

³⁹² Demm 2001, S. 87.

„Ein 10jähriger ungarischer Jude sowie ein gleichaltriger Pole versorgen die Soldaten in den Schützengräben mit Munition, Wasser und Lebensmitteln, ein 13jähriges polnisches Bauernmädchen bringt Verwundeten in der Feuerlinie Wasser, wird selbst verletzt und erhält vom österreichischen Kaiser ein goldenes Halsband und ein Geldgeschenk, ein junger Ukrainer führt ältere Kameraden erfolgreich auf ‚Russenfang‘, eine junge Ungarin verkleidet sich als Mann und kämpft an der Front, bis ihre Identität im Lazarett entdeckt wird.“³⁹³

Mit derartigen Meldungen wurden der Mut und die Tapferkeit dieser leichtsinnigen Kinder in der Öffentlichkeit gefeiert. Dies bot für viele andere Minderjährige den Anreiz selbst an der Front kämpfen zu wollen. Ihre Willenskraft wuchs teilweise ins Unermessliche, denn einige „[...] versteckten sich in Munitionswagen, besorgten sich gefälschte Militärpässe, unterschlugen oder stahlen Geld, um Fahrkarten und Ausrüstung zu kaufen oder brachen in Geschäfte ein, um Frontverpflegung zu organisieren“³⁹⁴. Doch der Ernstfall an der Front sah weniger heldenhaft aus, als von vielen Kindern im Vorfeld angenommen. Für die Soldaten waren die geflohenen Kinder eher eine zusätzliche Last. Aufgrund schlechter Erfahrungen wurde die Kriegsliteratur ab circa 1915 dahingehend eingeschränkt, dass es keinerlei Kampagnen mit glorifizierten Kindersoldaten (Abb. 27) mehr gab.



Abbildung 27: Sommerzeit. Antreten.

³⁹³ Vgl. Demm 2001, S. 88.

³⁹⁴ Ebd.

Die anderen Länder bevorzugten dagegen eine zum größten Teil rein geistige und intellektuelle Kriegserziehung. Gerade um Kriegsanleihen besser verkaufen zu können, wurden die Kinder dazu benutzt, Geld von den Elternhäusern zu sammeln. Sie dienten als „Propagandaträger“³⁹⁵ in ihrem engeren Umfeld und wurden dazu manipuliert, ihre Verwandten psychisch zu beeinflussen. Die Schule galt weiterhin als wichtigste Instanz, die einschlägig auf die Schüler*innen gewirkt hatte.

6.2.1.2 Das Schulschwänzen

Die zahlreichen Auflagen, die das Schulministerium im Laufe des Krieges erlassen hatte, entsprachen nicht ganz den Anforderungen der Realität. Viele Anstalten beklagten das ungezogene Verhalten ihrer Schüler*innen, das sich in der Ablehnung der Lehrkraft oder dem regelmäßigen Schulschwänzen äußerte. Die Gründe wurden in der Aufarbeitung von geschmackloser „Schundliteratur“³⁹⁶ gesehen und zogen folgende Konsequenzen mit sich: Diese Schulkinder wurden einer amtlich attestierten pädagogischen Sonderinstruktion unterworfen. Die Unsittlichkeiten und Unruhen in den Schulen resultierten nicht zuletzt aus dem fehlenden Lehrpersonal. Pauschal fehlte die Hälfte der Lehrkräfte, dieser Mangel sollte durch unqualifizierte und pensionierte Lehrer*innen abgedeckt werden. Trotz der Vorkehrungen fielen etliche Unterrichtsstunden aus.³⁹⁷

„Das Schulschwänzen, das z.B. in den Volksschulen der Stadt Köln von 15 Prozent im Jahre 1914 auf 47 Prozent im Jahre 1917 anstieg [...]“³⁹⁸ war nicht alleine in dem kindlichen Starrsinn begründet, denn besonders die im Krieg alleinerziehenden Mütter beanspruchten die tägliche Hilfe ihrer Söhne und Töchter. Die Lebensmittelknappheit spitzte sich mit wachsender Kriegsdauer immer mehr zu, sodass die Kinder vor den Geschäften auf kostbare Nahrungsgüter warteten. Zudem waren viele Mütter verpflichtet im Krieg zu arbeiten und konnten sich dementsprechend nicht mehr ausreichend um die Versorgung ihrer Kinder kümmern. Daher waren die Älteren dazu beauftragt worden, auf ihre jüngeren Geschwister zu achten.

³⁹⁵ Audoin-Rouzeau 2009a, S. 139.

³⁹⁶ Die Schundliteratur wurde als unmoralisch und sittenlos eingeschätzt.

³⁹⁷ Vgl. Demm 2001, S. 67.

³⁹⁸ Ebd.

Ein weiterer Grund für das Schwänzen war die Teilnahme an „Hamster- und Bettelfahrten“³⁹⁹ oder die Kraftlosigkeit, die fehlende Kleidung und der Mangel an passendem Schuhwerk.⁴⁰⁰

6.2.2 Die wachsende Kinder- und Jugendkriminalität

Die größte Sorge während des Krieges war, neben den bedenklichen Krankheitsfällen und der sinkenden Zahl an Neugeborenen, die Entwicklung der Kriminalitätsrate der Heranwachsenden. Schuld an dieser Not war die „katastrophale Versorgungslage“⁴⁰¹; die Bevölkerung wurde vor der Kenntnis über diese Zustände selbstverständlich im Sinne der Propagandabestrebungen ferngehalten. Die grausamen Umstände hätten für Aufregung gesorgt und sollten nicht nur dem deutschen Volk verschwiegen werden, sondern auch gegenüber den feindlich gesinnten Mächten.

Die Kinderkriminalität stieg in den Kriegsjahren exponentiell an, besonders viele Eigentumsverbrechen wurden gefahndet. Die Anzahl an schuldig gesprochenen Minderjährigen „[...] im Alter von 12 bis 15 Jahren stieg von 15 950 im Jahre 1913 auf 33 840 im Jahre 1917, hatte sich also mehr als verdoppelt, während sie im gleichen Zeitraum für alle Jugendlichen nur um ca. 80 Prozent gestiegen war“⁴⁰². In der Großstadt kam es im Vergleich zu eher ländlichen Regionen zu einer höheren Rate an Plünderungen. Vielleicht wurden diese Straftaten auf dem Land aber auch ohne behördliche Hilfe geahndet. In der angeführten Datenerfassung wurden straftätige Kinder unter zwölf Jahren nicht mit aufgeführt, da sie unter zwölf Jahren als nicht strafmündig eingestuft wurden. Die jüngeren Kinder entwendeten gerne silbernes Besteck oder sämtliche Lebensmittel, um in familiären Notsituationen auszuhelfen.⁴⁰³ Die Strafunmündigen wurden auch häufig zu Straftaten beispielsweise von der Mutter angestiftet, da es keinerlei Konsequenzen gab. Dennoch konnte die wachsende Kriminalität nicht eindeutig auf den Kriegsverlauf zurückgeführt werden.⁴⁰⁴ Für die Untersuchung der Kinder- und Jugendkriminalität war es laut

³⁹⁹ Demm 2001, S. 67f.

⁴⁰⁰ Vgl. ebd.

⁴⁰¹ Ders., S. 68.

⁴⁰² Wex 1929, S. 41. Zit. bei: Demm 2001, S. 68.

⁴⁰³ Vgl. Demm 2001, 68f.

⁴⁰⁴ Vgl. ders., S. 69.

Hellwig notwendig zwischen der „Kriminalität während des Krieges“ und der „eigentlichen Kriegskriminalität“ zu unterscheiden. In einer 1916 veröffentlichten Studie äußerte er sich folgendermaßen:

„Wohl der größte Teil der Vergehen Jugendlicher während des Krieges wäre genau so verübt worden, auch wenn der Weltkrieg nicht ausgebrochen wäre. Wie groß der Anteil der eigentlichen Kriegskriminalität der Jugendlichen an den Gesamtzahlen der Kriminalität der Jugendlichen während des Krieges ist, das festzustellen, hat bisher noch keine Statistik den Versuch gemacht.“⁴⁰⁵

Der akute Lebensmittelmangel bewegte das Volk – angeführt von Frauen und ihren Kindern – regelmäßig zu Hungerkrawallen, Aufständen und großen Aufgeboten an Geschäftsüberfällen. Bei diesen Auseinandersetzungen kam es nicht selten zu Verwundeten und Todesopfern.⁴⁰⁶ Der gravierende Mangel an Personalreserven bekehrte das Deutsche Reich zur vorher verachteten Kinderarbeit zurück. Die aufgestellten Kinderschutzgesetze aus der Vorkriegszeit wurden häufig übergangen und durch zahlreiche Sonderrechte vom 4. August 1914 ersetzt, die keineswegs die qualvollen Arbeitstage sämtlicher Kinder und Jugendlicher legitimieren konnten.⁴⁰⁷ Unter die Ausnahmeregelungen wurden die folgende zwei Gesetze gefasst:

„- Kinder unter zehn Jahren arbeiteten in Geschoßkorbflechtereien oder als Packer in einer Gewürzmühle, trugen Zeitungen aus oder waren im Hausiererhandel⁴⁰⁸ beschäftigt.“

- Ältere Kinder zwischen 11 und 14 Jahren arbeiteten bis zu 10 Stunden täglich in Blechfabriken und transportierten auch nachts und sonntags schwere Lasten. Wer mehr Glück hatte, bekam eine Vertrauensstellung als Laufbursche, Kassierer oder Postbote und hatte auf diese Weise Gelegenheit, Gelder zu veruntreuen oder Pakete zu unterschlagen.“⁴⁰⁹

Auch die Arbeit in den Betrieben reizte die Kinder und Jugendlichen dazu, heimlich zu stehlen, um für sich einen Profit heraus zu schlagen. Die Delikte wurden bei Verdacht

⁴⁰⁵ Hellwig: Krieg, S. 57. Zit. bei: Demm 2001, S. 69.

⁴⁰⁶ Vgl. Demm 2001, S. 70.

⁴⁰⁷ Vgl. ders., S. 71.

⁴⁰⁸ Dies ist gleichzusetzen mit Haustürgeschäften: Der Händler bietet seine Ware an wechselnden Orten an und geht dabei von Haustür zu Haustür.

⁴⁰⁹ Demm 2001, S. 71.

oder Überführung einer Straftat vehement sanktioniert, wobei die Missachtung der aktuellen Kinderschutzgesetze mit kleinen Pfennigbeträgen geahndet wurden. Nicht zuletzt stieg die Anzahl von Verbrechen an, weil die Behörden ab 1915 Verordnungen durchsetzen wollten, die als willkürlich eingeschätzt wurden. „Am harmlosesten waren noch Bestrafungen der Eltern wegen Schuleschwänzen oder die Zwangseinweisung von Kindern in die Fürsorgeerziehung.“⁴¹⁰

Heimatlosigkeit

Im Zusammenhang mit den Vergehen der Kinder wurde oft in der Bevölkerung von „Heimatlosigkeit“ gesprochen. Heimatlos – zum einen waren diejenigen, die Väter als Soldaten im Dienst des Krieges fern der Heimat hatten und zum anderen diejenigen, die Mütter aufgrund der Abwesenheit zahlreicher Verpflichtungen hatten, sodass die Fürsorge für die Kinder nicht mehr bedenkenlos gewährleistet werden konnte.⁴¹¹ Der Krieg erzog die Kinder und Jugendlichen rasch zur Selbstständigkeit, denn aufgrund der Abwesenheit der Elternteile waren sie auf sich selbst gestellt und mussten lernen mit der Situation zurecht zu kommen. Viele Mütter waren mit ihren Kindern überfordert, sodass ihnen deren Erziehung nicht mehr gelang. Dieses Phänomen zog sich bis nach dem Kriegsende hin. Auch als die Väter wieder im Hause waren, verspürten die Kinder keine Verpflichtungen. 1916 dramatisierten sich die Verhältnisse. Die Zahl an Kindern, die keinen familiären Rückhalt mehr hatten, wuchs drastisch.⁴¹² Sie wurden aus Zeitmangel stundenlang in ihren Zimmern eingesperrt, nur wenige von ihnen wurden in anderen Unterkünften wie Pflegestationen untergebracht.⁴¹³

6.2.3 Die Kriegswaisen

Für alle Kinder bedeutete Abschied nehmen auch Trauer, spätestens als sie auf den Verlustlisten bekannte Namen lasen. Wie viele Waisenkinder der Erste Weltkrieg mit sich brachte, ist bislang noch unklar. Doch eine Vermutung kann über die Anzahl der Witwen aufgestellt werden, denn durchschnittlich hatte jede Frau circa zwei Kinder. Dies bedeutete im Umkehrschluss, dass es ungefähr sechs Millionen Halbwaisenkinder gegeben haben musste.⁴¹⁴

⁴¹⁰ Demm 2001, S. 71f.

⁴¹¹ Vgl. Baumgarten: Zustand, S. 19 f.; Hellwig: Krieg, S. 79-81. Zit. bei: Demm 2001, S. 73.

⁴¹² Vgl. Demm 2001, S. 73f.

⁴¹³ Vgl. Flitner: Krieg, S. 267. Zit. bei: Demm 2001, S. 74.

⁴¹⁴ Vgl. Audoin-Rouzeau 2009a, S. 141.

Es gab während des Krieges keine adäquate Lösung für das Problem des Aufenthaltsortes für hilfebedürftige Kinder. Die Organisationen „Deutsche Kleinkinderfürsorge“ und der „Groß-Berliner Kriegsausschuss zum Schutz aufsichtsloser Kinder“ wurden jeweils 1915 und 1917 aufgebaut, um diesen Kindern eine Perspektive zu schaffen. Sie organisierten geeignete Plätze für hilfsbedürftige Kinder, entweder waren dies Heimplätze oder private Einrichtungen. Der Anteil der verwahrlosten Kinder sank nach den Hilfeangeboten, wie eine Studie der zugehörigen Amtsstelle ergeben hatte, auf sieben Prozent.⁴¹⁵ Prozentual gesehen war die Mehrheit umsorgt worden, „[...] 14,8 Prozent durch Fremde, 49 Prozent durch eigene Angehörige, 4,4 Prozent durch Geschwister, 11 Prozent durch Tagesheime, 15,6 Prozent durch Kindergärten (3 bis 6 Jahre)“⁴¹⁶. Je älter die Kinder wurden, desto höher war das Risiko auf sich allein gestellt zu sein. Im schlimmsten Fall mussten sie mit der Tatsache leben, kein Zuhause mehr zu haben und auf der Straße leben zu müssen. „Die Zahl der aufgegriffenen obdachlosen Schulkinder stieg allein in Berlin von Oktober 1914 bis Oktober 1915 von 51 auf 102.“⁴¹⁷

Eine halbe Million „aufsichtsloser Kinder“ gab es bereits vor dem Krieg, doch fand diese Tatsache damals kaum Beachtung. Das änderte sich erst während des Krieges, als die Kinderfürsorge in den Fokus pädagogischer Betrachtungen rückte. Zu dieser Notwendigkeit sprach Wilhelm Polligkeit, Mitwirkender der Organisationen, 1917:

*„Fürsorge für aufsichtsbedürftige Kinder [ist] nicht nur eine aus Mitleid mit dem Einzelschicksal entstandene Hilfstätigkeit. Sie ist mehr denn dies: sie ist ein notwendiges Glied der gewaltigen Kraftanstrengung unseres Volkes, um unserem Vaterlande zum Sieg zu verhelfen.“*⁴¹⁸

Der aufrichtigen Anteilnahme für Frauen und Kinder, die ihre Männer und Väter im Krieg verloren hatten, wurde von den Ämtern und Organisationen großen Wert zugesprochen. So fand am 16. und 17. April 1915 des „Deutschen Verein für Armenpflege und Wohltätigkeit“⁴¹⁹ eine zweitägige Konferenz im Reichstag statt. Die Organisation bot die Möglichkeit hilfebedürftigen Familien die nötige Unterstützung zu verschaffen. „Am Ende

⁴¹⁵ Vgl. Demm 2001, S. 76.

⁴¹⁶ Ebd.

⁴¹⁷ Ders., S. 73.

⁴¹⁸ Polligkeit: Kriegsnot, S. 4 f. Zit. bei: Demm 2001, S. 77.

⁴¹⁹ Demm 2001, S. 77.

des Krieges betrug die Zahl der Kriegswaisen in Deutschland insgesamt 1 130 000, wovon 56 000 Vollwaisen waren.⁴²⁰ Diese Kinder bekamen zusätzliche Fürsorge durch Einrichtungen wie das Deutsche Kreuz. Sie sahen sich verantwortlich für die Unterbringung der Kinder und sorgten sich ehrenamtlich um deren Wohlergehen. Zu den erfolgreichsten Institutionen zählten die Jugendämter, die unzähligen Kindern ein neues Zuhause vermitteln konnten.

Die neue Unterbringung der Kinder war mit einem hohen organisatorischen Aufwand verbunden und durch den Krieg enorm erschwert, daher konnte es einige Zeit dauern, bis das Kind vermittelt wurde. Uneheliche Kinder hatten in dem Fall eines Verlustes des Vaters nur ein Anrecht auf Hilfe, wenn der Vater sich im Vorfeld zu seinem Kind bekannte. Anderenfalls bekam das Kind, sowie die Mutter, im Falle des Todes keinerlei finanzielle oder psychische Unterstützung. Die Frau „konnte nicht einmal vor Gericht ziehen, denn für die ganze Dauer des Krieges waren Klagen wegen Anerkennung von Vaterschaft und Zahlung von Unterhalt ausgesetzt“⁴²¹.

Als Übergangslösung kümmerten sich die Fürsorgestellten um eine Errichtung eigener Kuhhaltungen und Betriebe, die Obst verwerteten. So konnten diese Ämter die Bevölkerung mit lebenswichtigen Nahrungs- und Genussmitteln versorgen.⁴²²

⁴²⁰ Demm 2001, S. 77.

⁴²¹ Ders., S. 78f.

⁴²² Vgl. ebd.

7 Kindsein im Krieg

Die „Kinderwelten“ des Ersten Weltkrieges spielten sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Klassen ab. Die Lebensweisen der heterogenen Bevölkerung unterschieden sich enorm durch die zu verrichtende Arbeit. Die Kinder aus Arbeiterfamilien, die nahe der Heimatfront lebten, wuchsen aufgeklärter und organisierter auf als jene Landkinder, die abseits der großen Metropolen lebten.⁴²³ Im Folgenden wird zwischen den einzelnen gesellschaftlichen Gruppen differenziert:

Die Kinder aus bürgerlichen Schichten erlebten die Kriegseuphorie ihrer Eltern, die sich ausreichend Zeit für die Beteiligung an patriotischen Projekten nahmen und dafür die nötigen finanziellen Mittel besaßen. Die damalige Kriegsfürsorge „[...] war nicht nur Ausdruck von dynastischer Solidarität und sozialem Verpflichtungsdanken, sondern auch Teil einer mitunter demonstrativen Inszenierung von gesellschaftlicher Überlegenheit“⁴²⁴. Besonders das Kleinbürgertum legte großen Wert auf die strenge Disziplinierung von Tüchtigkeit und Sparsamkeit. Die Unterschiedlichkeiten prägten das Leben der Kinder, denn einerseits hatten sie „die Möglichkeit zu demonstrativem Einsatz im Interesse von offiziell propagierten Kriegszielen und von Gemeinwohl“ und zum anderen „die Notwendigkeit zur Mithilfe am physischen Überleben der Familien, deren Lebensverhältnisse sich zunehmend verschlechterten“⁴²⁵.

Die Kinder aus gut situierten Familien sollten durch die verheerenden Kriegsfolgen keinerlei Ängste verspüren und wurden gut betucht in ihrem Hause verwöhnt. Stekl und Hämmerle behaupten in ihren Forschungsansätzen zu „Kindheit/en im Ersten Weltkrieg [...]“⁴²⁶, dass Schutz und Geborgenheit in dieser gesellschaftlichen Gruppe als unabdingbare Pflicht angesehen wurden, die durch ein profitierendes Beziehungsgefüge gewährleistet werden konnten.⁴²⁷

⁴²³ Stekl, Hämmerle 2015, S. 16ff.

⁴²⁴ Ders., S. 16.

⁴²⁵ Ders., S. 17f.

⁴²⁶ Vgl. ders., S. 7-44.

⁴²⁷ Vgl. ebd.

Gerade der Mittelstand spürte die Auswirkungen des Krieges enorm, denn er litt unter der Geldentwertung und hatten keine geeigneten Verbindungen zu Lieferanten oder landwirtschaftlichen Betrieben, die den Lebensmittelbedarf abdecken konnten. Die Suche nach Essbarem war auch in dieser Bevölkerungsschicht besonders stark ausgeprägt. Die Kinder halfen ihren Eltern häufig bei der Anschaffung von Genussmitteln oder bei der Betreuung ihrer kleineren Geschwister. Die Sparbücher wurden aufgelöst, um ihren Nachkommen einen gewissenhaften Lebensstandard zu ermöglichen. Die Bestrebungen des Mittelstandes gingen dahin, dass sie sich dazu bestimmt sahen, ihren Kindern Kultur und entsprechende Ausflüge oder gelegentliche Urlaube zu ermöglichen. Das Kleinbürgertum hielt während des Krieges energisch an der Einhaltung bestimmter Rituale fest, um nicht nur sich selbst, sondern auch ihren Kindern ein Gefühl von Sicherheit zu vermitteln, wie z.B. durch Geschenke an Geburtstagen oder der Festbraten an besonderen Feiertagen.⁴²⁸ Die Bedingungen, die der Krieg an das Leben stellte, waren für viele Menschen eine deutliche Umstellung, denn sie mussten ihren gewohnten Komfort einschränken oder gar auf ihn verzichten. Die Folgen der Inflation und die Nahrungssorgen bedeuteten für viele den Verlust des erarbeiteten gesellschaftlichen Status.⁴²⁹

Im Gegensatz zu den Kindern und Jugendlichen aus der bürgerlichen Bevölkerung waren die aus den Arbeitervierteln anders aufgestellt. Zwischen den einzelnen Arbeiterfamilien gab es weitaus größere Unterschiede „[...] differenziert zwischen den Milieus von qualifizierten und gut bezahlten Spezialisten einerseits und Heimarbeiten oder ungelernete Hilfskräften in Industrie und Gewerbe andererseits“⁴³⁰. Nicht nur die Tätigkeiten zahlreicher Eltern beeinflussten die Kindheit, sondern auch die Abstammung und die Familienverhältnisse waren ausschlaggebend für die Umstände.⁴³¹ Einige (Fach-)Arbeiterfamilien schafften es bürgerliche Lebensumstände zu imitieren, indem sie ihre Kinder schulisch gut aufstellten und ihr vornehmes Aussehen dem einer kleinbürgerlichen Familie anpassten. In dieser gesellschaftlichen Gruppe verzichteten die Mütter vorwiegend auf übereifrige Mütterlichkeit und Zuneigung, denn das Sinnbild des „Patriarchalismus“⁴³² bestimmte das Zusammenleben.

⁴²⁸ Vgl. Stekl, Hämmerle 2015, S. 19.

⁴²⁹ Vgl. ders., S. 20.

⁴³⁰ Ebd.

⁴³¹ Vgl. ebd.

⁴³² Ders., S. 20.

Der Krieg verschärfte die finanzielle Lage und erforderte Höchstleistungen von den Tagelöhnern. Besonders die Familien, in denen die Väter in den Krieg zogen, konnten „die staatlichen Unterhaltsbeiträge [...] [aufgrund der] rasante[n] Teuerung“⁴³³ nicht kompromisslos zahlen. Die Zustände ähnelten der „Kinderarbeit in proletarischen Milieus“⁴³⁴. Nur durch die Aufopferung der Minderjährigen konnten die Arbeiterfamilien überleben. Das neunte Kriegsgebot für Schulkinder „Helfet bei Feldarbeiten und in der Hauswirtschaft“⁴³⁵ wurde vorwiegend an die Arbeiterfamilien gerichtet. Die Kinder waren unter anderem verantwortlich für die Nahrungsversorgung angesichts des akuten Mangels an Konsumgütern. Sie halfen zudem bei der Ernte aus und lasen Essbares aus Waldstücken auf.⁴³⁶

Trotz der Bemühungen war der Hunger ein allgegenwärtiges Thema, insbesondere in den unteren Klassen der Gesellschaft. Hungerkrawalle und die steigende Kriminalität brachten nur annähernd zum Ausdruck, wie sich die Kinder fühlten. Die ersten verhungerten Kinder wurden zu Kriegsende protokolliert.⁴³⁷

7.1 Gesundheitliche Umstände

Mit Kriegsausbruch verschlechterte sich die allgemeine gesundheitliche Versorgung. Die Notsituation machte eine optimale Versorgung von kranken Kindern und Jugendlichen nicht länger möglich. Qualvolle Hungererscheinungen waren allgegenwärtig, da der Krieg den Import von Lebensmitteln unterband.⁴³⁸ Mitschuld an dieser verheerenden Situation war nicht zuletzt die Reichsführung: „Da sich die deutsche Ernährungspolitik nicht auf den Kriegsfall vorbereitet hatte, war sie mitverantwortlich für den Rückgang des quantitativen und qualitativen Standards im Lebensmittelkonsum einer großen Mehrheit der Zivilbevölkerung“⁴³⁹. Dies bedeutete, dass die wöchentlichen Mehl- und Fettkontingente im Laufe des Krieges immer weiter eingeschränkt wurden. Das weit verbreitete sogenannte „Kriegsbrot“ sollte den Hunger dämpfen. Es wurde größtenteils aus Kartoffelmehl und verwässerter Milch hergestellt.

⁴³³ Stekl, Hämmerle 2015, S. 21.

⁴³⁴ Ebd.

⁴³⁵ Ebd.

⁴³⁶ Ders., S. 21f.

⁴³⁷ Vgl. ebd.

⁴³⁸ Corni 2009, S. 565.

⁴³⁹ Ebd.

Die Frage nach den Hungersorgen auf dem Land ist jedoch umstritten, denn allgemein gesehen, schienen „die Bauern zu den ökonomischen Kriegsgewinnern“⁴⁴⁰ zu gehören. Dennoch hatten sie durch die fehlenden Helfer und Tiere auch erhebliche Einbußen ihres landwirtschaftlichen Ertrags zu verzeichnen. „Außerdem engten die zunehmenden behördlichen Kontrollen von Ernteertrag, Vorräten und Viehstand sowie hohe Strafen bei Verstößen auch den Nahrungsspielraum der bäuerlichen Haushalte [...] immer mehr ein.“⁴⁴¹

Auf dem Land wurde nicht nur gemeinsam gelebt, sondern auch gearbeitet. Die Rollenaufteilung war klar definiert, denn der Vater als Oberhaupt kümmerte sich um die zu verrichtende Arbeit und beschäftigte die angestellten Helfer. Die Mutter hingegen war für die organisatorischen und „kümmernden“ Dinge wie Haushalt, Stallpflege, aber auch Erziehung zuständig. Für die Kinder dieser bäuerlichen Familien war es selbstverständlich, so schnell wie ihre die Reife zuließ, entweder in die Fußstapfen des Vaters oder der Mutter zu treten, indem „[...] die Mädchen bei der Aufsicht über jüngere Geschwister, im Haus oder auf der Weide, und die Buben beim Viehhüten, bei Botengängen oder als Helfer bei Männerarbeiten“⁴⁴² unterstützten. Der Kriegsbeginn erschütterte dieses „traditionelle Gleichgewicht“⁴⁴³, denn der Vater war nicht länger Verwalter der wirtschaftlichen Belange. Daher musste die Frau das Amt übernehmen und stieß, laut Stekl und Hämmerle, damit an die Grenzen ihrer körperlichen Belastbarkeit.⁴⁴⁴

Besonders in der zweiten Kriegshälfte nahmen die Krankheitsfälle enorm zu. Bei den Kindern äußerte sich die Unterversorgung durch geringeres Wachstum und starkes Untergewicht, viele waren so stark unterentwickelt, dass eine reguläre Einschulung nicht möglich war.⁴⁴⁵ Die Nahrungsversorgung auf dem Land war im Gegensatz zur Stadt nachhaltiger, aber in den Sommermonaten ging es den Landkindern wesentlich schlechter. Dies war darin begründet, dass die landwirtschaftlichen Pflichten sehr nervenzehrend und körperlich anstrengend waren. Die Landkinder hätten für die Arbeit größere Energiereserven benötigt und waren dementsprechend den Stadtkindern körperlich unterlegen – „[d]ie Unterschiede betragen bei 6 bis 10jährigen Kindern 2,7 kg für Knaben und 2,4 kg

⁴⁴⁰ Stekl, Hämmerle 2015, S. 23.

⁴⁴¹ Ebd.

⁴⁴² Ders., S. 24.

⁴⁴³ Ders., S. 25.

⁴⁴⁴ Vgl. ebd.

⁴⁴⁵ Vgl. ders., S. 25f.

für Mädchen⁴⁴⁶. Die Mangelernährung verursachte die gedämpfte Versorgung mit wichtigen Proteinen und anderen Nährstoffen und schränkte die Körperfunktionen erheblich ein. Durch die unzureichende Nahrungsquelle waren besonders die Kinder anfällig für zahlreiche weitere Krankheiten und das Sterberisiko stieg an.⁴⁴⁷ Auch die fehlende Hygiene (es gab kaum genug Vorräte an Seife etc.) war ein ausschlaggebender Faktor für folgenschwere Erkrankungen, welche durch die räumliche Enge noch begünstigt wurden.

„Während Verwurmung, Hautausschläge, Sehschwäche, Kröpfe und Krätze noch vergleichsweise harmlos waren, wirkten sich Tuberkulose, Skrofeln, Rachitis, Darmerkrankungen und verschiedene Epidemien verheerend aus“⁴⁴⁸ – die medizinische Versorgung mit entsprechenden medikamentösen Behandlungen war häufig spartanisch oder überhaupt nicht zu leisten, da der Großteil der verfügbaren Ärzte an der Front den verletzten Soldaten half. Die Krankheitsstatistiken waren alarmierend, denn während des Krieges wurden die Erkrankungsbilder schlechter, beispielsweise war Tuberkulose, die weltweit verbreitetste bakterielle Infektionskrankheit, der Grund dafür, dass im Krieg dreimal so viele Kinder starben und das Risiko für Darmbeschwerden war bis zu zehnmal so hoch.⁴⁴⁹ Nicht nur die physischen Krankheiten, sondern auch die psychischen Folgen wurden besonders von den Familien der ärmeren Stadtbereiche beklagt. Die Kinder wurden beschrieben als „[...] teilnahmslos, unaufmerksam, überempfindlich und nervös, manche waren körperlich und geistig in ihrer Entwicklung um Jahre zurück oder so geschwächt, daß sie in der Schule zusammenbrachen“⁴⁵⁰.

Die Sterblichkeitsrate der Neugeborenen nahm in dieser Zeit ab, weil die Säuglinge aufgrund der mangelnden Lebensmittel überdurchschnittlich lange mit körpereigener Muttermilch ernährt wurden.⁴⁵¹ Dennoch hatten sich viele Elternpaare dazu entschlossen, keine Kinder zu zeugen, um ihnen Elend und andauernde Hungersnöte zu ersparen.

⁴⁴⁶ Die Einwirkungen des Krieges auf den Gesundheitszustand der Kinder im Schulkreis Schopfheim, 3.1.1917 und 30.4.1918. Zit. bei: Demm 2001, S. 80.

⁴⁴⁷ Vgl. Demm 2001, S. 80.

⁴⁴⁸ Ebd.

⁴⁴⁹ Vgl. ebd.

⁴⁵⁰ Ders., S. 81.

⁴⁵¹ Vgl. ebd.

7.2 Das Spielen im Krieg

Die Kinder des Ersten Weltkrieges hatten sich ihre eigenen Freiräume geschaffen, um selbst in der schwierigen Lage spielen zu können. Bereits in der Vorkriegszeit war Kriegsspielzeug in den Haushalten etabliert worden, die Kinder hantierten mit vaterlandsliebenden und militärischen Spielsachen. Die Spielzeugfabrikanten sorgten für ein ausreichendes Spektrum an Kriegsspielen, besonders Weihnachten 1914 boomte der Verkauf von Spielsachen mit dem Thema Krieg:

„Von Soldatenpuppen und Bleisoldaten mit Schützengräben und Kanonen bis hin zu Gefangenentransporten und Lazaretten war alles aufgeboten, was zu einem frisch-fröhlichen Krieg gehörte. Für die kleinen Kinder gab es Kriegspuzzlespiele, für die größeren Kinder etwa das Kriegs-Spiel Hurra 1914/15.“⁴⁵²

Sicherlich konnten sich nur die privilegierten und urbanen Bevölkerungsschichten einen solchen Luxus für ihre Kinder leisten. Die Mehrheit, insbesondere Kinder aus Arbeiterfamilien und landwirtschaftlichen Betrieben, hatte andere finanzielle Sorgen und konnte kaum an so eine Anschaffung denken. Dennoch passte sich die freie Zeit der Kinder in jeglicher Form den Erwartungen der Propaganda auch ohne spezielles Spielzeug an. Die Vorlieben sollten der politisch-geformten „Jugendkultur in Kriegszeiten“⁴⁵³ entsprechen und darüber hinaus die vaterlandsverehrenden Wert- und Normvorstellungen beachten. Doch die Nachfrage nach Kriegsspielzeug brach aufgrund einer „pazifistischen Wende“⁴⁵⁴ ab dem Jahr 1916 erheblich ein. Dies führte dazu, dass es bald gar kein Interesse an ihm mehr gab.

Größere Freude bereitete den Kindern, Demm zufolge, das Spielen im Freien, bei dem jedermann herzlichst gerne und regelmäßig teilnahm.⁴⁵⁵ Dabei wurden Kriegsszenarien (Abb. 28) mit einigen Übungsversuchen immer drastischer und realitätsnaher nachgespielt, sodass es wiederholt zu behördlichen Einschreitungen kam, um das Gefecht und die Prügeleien zu entzerren. Die Anfänge wurden mit Helmen aus Papier und Gewehrattrappen inszeniert, später kamen „[...] Schleudern, Eisenstangen, Peitschen, Messer und

⁴⁵² Demm 2001, S. 86.

⁴⁵³ Audoin-Rouzeau 2009b, S. 662.

⁴⁵⁴ Bedeutung: Hinwendung zum Frieden; vgl. Demm 2001, S. 86.

⁴⁵⁵ Vgl. Demm 2001, S. 86f.

Luftpistolen zum Einsatz, Schützengräben [...] wurden gebaut, und Überfälle auf schwächere Kinder sowie systematische Mißhandlungen und Quälereien waren an der Tagesordnung“⁴⁵⁶.



Abbildung 28: Sommerzeit; Stürmen einer Mauer

Einige Kinder bildeten Cliques, um mit ihnen durch die Straßen zu ziehen und Straftaten, wie gemeinsam Geschäfte auszurauben, zu begehen.⁴⁵⁷ Sie rüsteten sich mit militärischer Kleidung und schufen ihre eigene Armee.

Zu einem weiteren beliebten Kriegsspiel im Freien zählte das Verwundetenspielen, bei dem die Kinder sich in die Lage verletzter Soldaten versetzten. Dieses Spiel wurde im letzten Kriegsjahr, aufgrund der langen Verlustlisten, von zeitgemäßen Begräbnisspielen, bei denen sich die Kinder gegenseitig lebendig begruben, fast vollständig abgelöst. Verglichen mit den anderen vorgestellten Spielen im Freien, waren diese beiden wohl die umgänglichsten und emotionalsten, da sie wie eine Art Rollenspiel aufgebaut waren.⁴⁵⁸ Zudem gab es neuartige Ballspiele, die darauf abzielten, Pappgesichter von feindlichen Führungskräften oder bekannten Feindkämpfern mit einem Ball zu treffen.

Sämtliche Spielmöglichkeiten brachten die Kinder auf eine spielerische Art und Weise in einen kommunikativen Austausch und präsentierten den Krieg anderweitig – der Krieg kann als Schöpfer für eine aufgeweckte Spielentwicklung gegolten haben.⁴⁵⁹

⁴⁵⁶ Demm 2001, S. 87.

⁴⁵⁷ Vgl. ders., S. 85f.

⁴⁵⁸ Vgl. ders., S. 86.

⁴⁵⁹ Vgl. ders., S. 86ff.

7.3 Die Folgen des Krieges für Kinder

Eine der diskutabelsten Fragen in diesem Kapitel ist sicherlich, welche Wirkung die Propaganda auf die Kinder hatte. Die Antwort wird wahrscheinlich nie eindeutig formuliert werden können, denn die kindlichen Reaktionen können im 21. Jahrhundert nur noch anhand von historischen Dokumenten begutachtet werden rekonstruiert werden.

Das kindliche Vokabular wurde durch zahlreiche kriegsverherrlichende und kriegsbestimmende Wörter erweitert. Die Kinder sprachen häufig über Soldaten, Nahrungsversorgung, Vaterlandsliebe oder Lazarett. Die Tendenz schien dahin zu gehen, dass die Minderjährigen den propagandistischen Überzeugungen ihrer Bezugspersonen Folge geleistet und eine wirkungsvolle Indoktrination durchlaufen haben. Dennoch entpuppte sich der unerwartete Kriegsbeginn als eine starke psychische Belastung der Kinder, da die kindlichen Seelen einer Bedrohung ausgesetzt wurden.

Archivierte Schulberichte, sowie beispielsweise der Ausstellungskatalog zu „Schule und Krieg“ lassen annehmen, dass sich die Kinder mit dem Thema Krieg beschäftigten und eindrucksvolle Ergebnisse wie Liebesgaben, Briefe, Zeichnungen, Karten, Modelle oder ähnliches mit Kinderhänden schufen.⁴⁶⁰ Andererseits war es für die Kriegskinder nahezu unmöglich sich dieser Welt zu entziehen, obwohl sie teilweise versuchten Forderungen aus dem engeren Umfeld zu boykottieren. Schulschwänzen, Ausreißen, kriminelle Vergehen oder Ungehorsam sind an dieser Stelle anzuführen. Durch die Abwesenheit der Väter hatten sich viele Kinder ihre eigenen Freiräume geschaffen.⁴⁶¹

Viele Schulen gaben in ihren Berichtsheften an, dass die Propagandabestrebungen bei fast allen Schulkindern als wirksam aufgefasst wurden. Ab einer bestimmten Kriegsdauer mussten sie allerdings mit Bedauern einräumen, dass die Kinder nicht mehr als tiefgründige Propagandaträger ihrer Familien fungierten.⁴⁶² Nicht selten musste der Unterricht aufgrund von Krankheiten, ungeheizten Räumen wegen Kohlenmangel oder landwirtschaftlichen Arbeiten ausfallen, woraufhin die Lehrer*innen erhebliche Einbußen in der Vermittlung ihrer Kriegsinhalte zu verzeichnen hatten. „Hinzu kommt, daß sich nicht alle Lehrer so stark engagierten, wie man es von ihnen erwartete. Manche kamen in ihrer Geschichtsstunde nicht einmal bis Napoleon und übersetzten im Lateinunterricht brav

⁴⁶⁰ Vgl. Kapitel 5.1.

⁴⁶¹ Vgl. Audoin-Rouzeau 2009a, S. 140.

⁴⁶² Vgl. ebd.

den ‚Gallischen Krieg‘ von Julius Caesar.⁴⁶³ Währenddessen beschrieb der Sozialdemokrat Karl Liebknecht die Schulanstalten als „[...] Dressuranstalten für den Krieg, körperlich und seelisch“ und führte weiter an: „Krieg, Krieg und noch einmal Krieg ist die Lösung in der Schule [...]. Sie ist ein besonderes Mittel zur Erziehung für den Krieg“⁴⁶⁴.

Einige Lehrkräfte beklagten die gravierenden Divergenzen ihrer Schulkinder, die auf das Elternhaus als einflussreichen Faktor zurückzuführen waren. Dieser Einfluss reichte so weit, dass einige Schulkinder keinerlei Sinn in den zu behandelten Kriegsthemen sahen und somit dem Unterrichtsverlauf nur gelegentlich folgten. Auch bei einigen höheren Mädchenschulen, die bereits auf die Universität vorbereiteten, fehlte das nötige Interesse, um den Unterricht anregend gestalten zu können. Obwohl die Lehrkräfte aufwändige Stundenverläufe differenzierter planten, blieb der erhoffte Erfolg aus. Auflehnungen gegen die schulischen Kriegsinhalte gab es damals nur selten, diese wurden, wenn überhaupt, von Familien mit sozialdemokratischem Hintergrund organisiert.⁴⁶⁵

Sicher ist:

„Nicht alle Kinderseelen wurden im Weltkrieg brutalisiert oder pervertiert, und wenn im Jahre 2000 in der Welt insgesamt 300 000 Kindersoldaten im blutigen Einsatz sind, erscheint die Mobilisierung der Kinder im Ersten Weltkrieg wie ein Kinderspiel.“⁴⁶⁶

Ladislaus Nagy, ungarischer Seminardirektor, brachte 1917 eine Studie über die kindliche Auffassung des Krieges heraus. Aus diesen Ergebnissen wurde deutlich, dass sich die meisten Kinder vorwiegend mit den „sittlichen Gefühlen“ des Krieges auseinandersetzten. Mädchen und Jungen nahmen den Krieg unterschiedlich wahr, dies ergab die Analyse von sämtlichen Kriegsgedichten, -aufsätzen und -zeichnungen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Mädchen im Gegensatz zu den Jungen mehr Empathie aufwiesen, „[...] größeres Mitempfinden und größere Identifikation mit Leiden erkennen“⁴⁶⁷. Die Ergebnisse der Studie zeigen ebenfalls, dass in den Altersspannen von acht bis neun Jahren, sowie von 15 bis 19 Jahren, die Mentalität des Kindes am drastischsten durch den Krieg beeinträchtigt wurde. Ein zehnjähriger Junge äußerte, dass er glücklich darüber wäre, wenn der Krieg endlich aufhört, da viele Menschen sterben müssten.⁴⁶⁸

⁴⁶³ Demm 2001, S. 93.

⁴⁶⁴ Liebknecht: Reden, S. 531, S. 535. Zit. bei: Demm 2001, S. 92.

⁴⁶⁵ Vgl. Demm 2001, S. 94.

⁴⁶⁶ Ders., S. 98.

⁴⁶⁷ Holzkamp 1987a, S. 97.

⁴⁶⁸ Vgl. ebd.

Der Kriegsalltag der Kinder wurde durch unterschiedliche Erfahrungswerte bestimmt, die zum einen positiv, aber auch traumatisch, gewesen waren. Oft agierten die Kinder in eigenen Wirklichkeiten, schufen sich ihre Freiräume, in denen es ihnen für eine kurze Dauer erlaubt war, Kind zu sein. Sicher ist, dass die Folgen des Krieges beeinflusst wurden durch die familiäre Stellung in der Gesellschaft. Insbesondere die Kinder des Mittelstandes und der Arbeiterfamilien litten stark unter Hunger und der weit verbreiteten Infektionskrankheit Tuberkulose.

B FORSCHUNGSARBEIT

8 Eine Hinführung

Dieses Kapitel versucht Grundlegendes zu historischen Kinderzeichnungen sowie zu diesen aus Wilhelmsburg zu klären und darüber hinaus in geschichtliche und geografische Kontexte einzuordnen.

8.1. Die Kinderzeichnung – allgemeine Begriffsklärung

Kognitionstheoretisch wird das Zeichnen als ein Prozess beschrieben, der mit dem Erfassen eines Objektes oder Inhaltes beginnt und später mit dem vorhandenen Erinnerungsvermögen und mithilfe einer visuellen Vorstellung umgesetzt wird.⁴⁶⁹ Die Kinder zeichnen meistens aus dem Gedächtnis und nicht nach einer Vorlage. Es wird häufig als eine „kindlich naive Form“⁴⁷⁰ verstanden. Demnach bedarf eine „freie“ Kinderzeichnung spontane Bildäußerungen und die Kunst der vielfältigen Erinnerung.

„Die Ausdrucksformen Zeichnen und Malen gehören, neben der sprachlichen Verständigung, zu den wichtigsten Kommunikationsformen in der Kindheit.“⁴⁷¹ Kinderzeichnungen können der direkte Schlüssel zum Seelenleben, insbesondere zur Gefühlswelt, der Kinder sein. Die Annahme, dass Kinderzeichnungen Hinweise auf die Gefühlswelten geben, gründet auf der Anschauung, dass Kinder einen Teil ihrer Psyche in der zeichnerischen Aktivität sichtbar machen. Die Themen der Werke sind häufig nicht bewusst gewählt, sondern werden motorisch durch das Unterbewusstsein bestimmt. Besondere Geschehnisse können gerade kleine Kinder nur schwer detailliert und ausführlich in Worte fassen, daher ist die Zeichnung eine der wichtigsten Kommunikationsformen in der Kindheit.⁴⁷² Das bildnerische Verhalten wird von den eigenen endogenen Voraussetzungen und vor allem durch die gesellschaftliche und politische Lebenswelt bedingt.⁴⁷³ Gerade Institutionen wie Elternhaus, Kindergarten oder die Schule sind ausschlaggebend für die zeichnerische Kompetenz. Daher sind die kindlichen Werke wichtige Dokumente, die im Vergleich der Jahrhunderte Aussagen über die gesellschaftlichen und politischen Umstände geben können. Gunter Otto erklärt, „[...] dass in den bildnerischen Äußerungen

⁴⁶⁹ Vgl. Jacobi 1985, S. 45.

⁴⁷⁰ Nach Lukens; vgl. Hesse 1985, S. 14.

⁴⁷¹ Reiß 1996.

⁴⁷² Vgl. ebd.

⁴⁷³ Vgl. ebd.

von Kindern und Jugendlichen immer auch ihr Verhalten zur Welt zum Ausdruck kommt: zu der Welt, in der sie leben, aus der sie kommen, wo sie ihre Freunde haben, die Welt, die wir ihnen erschließen“⁴⁷⁴.

Das Unterbewusstsein des Kindes bringt künstlerisch zum Ausdruck, was die Kinder innerlich bewegt. Während der Auseinandersetzung mit sich und mit der Welt werden in ihren Bildern inhaltliche Aspekte aufgegriffen, die ihre Wünsche, Ängste, Sehnsüchte oder auch Hoffnungen zum Vorschein bringen.

Die Sammlungen von Kinderwerken und -arbeiten interessiert nicht nur die Wissenschaft und Pädagogik, sondern findet in der Kunst der Moderne des 20. Jahrhunderts besonderen Anklang.

„Neben Kandinsky, Klee und Münter haben auch andere große Künstler der Moderne auf der Suche nach neuen Stilmitteln subjektiven Ausdrucks Kinderzeichnungen gesammelt oder zumindest Zeichnungen ihrer Kinder aufgehoben.“⁴⁷⁵

Persönliche Archivbestände von Kinderkünsten wurden in Ausstellungen präsentiert, um die künstlerischen Aktivitäten der Heranwachsenden in ihrer Frei- und Echtheit zu zeigen. Erstaunen erregten die eigenwilligen Farben, spontanen Formen und markanten Symbole, die vorher kaum beachtet wurden. Besondere Bedeutung erhielten die Eigenarten im Zeichen- und Ausdrucksstil, die es im Vergleich verschiedener Altersstufen zu analysieren und zu deuten galt. Wissenschaftlich basierte Erkenntnisse schufen Phasen des kindlichen Zeichens.⁴⁷⁶ „Damals wie heute werden Ergebnisse der schöpferischen bildnerischen Produktivität Heranwachsender vor allem für wissenschaftliche Zwecke gesammelt.“⁴⁷⁷ Sammlungen von kindlichen Arbeiten sind weitgehend im Besitz von Kunsterzieher*innen, die an der Entstehung beteiligt sind und waren.

⁴⁷⁴ KinderKunst e.V. 2003, S. 46.

⁴⁷⁵ Ders., S. 31.

⁴⁷⁶ Vgl. ders., S. 31ff.

⁴⁷⁷ Ders., S. 33.

Künstlerische Vorbilder im Ersten Weltkrieg

Bedeutende deutsche Künstler*innen wie Franz Marc, Ludwig Meidner, Ernst-Ludwig Kirchner, Max Pechstein, Max Slevogt oder Käthe Kollwitz zeichneten und malten während des Weltkrieges unter anderem sagenumwobene Kriegslandschaften.⁴⁷⁸ Der britische Maler Paul Nash⁴⁷⁹ beeindruckte mit seinen „[...] Destruktionserfahrungen des industrialisierten Krieges an der Westfront in seinen nur noch entfernt an traditionellen Formen der Landschaftsmalerei erinnernden Darstellungen des Kriegsschauplatzes [...]“⁴⁸⁰. Eines seiner Werke „Wir erschaffen eine Welt“ zeigt eine verwüstete Kriegslandschaft mit einer derartigen Zertrümmerung, die von Menschenhand geschaffen wurde.

8.2 Werterhaltendes historisches Material und die Geschichte des Bleistifts

Das Zeichnen ist nach Widlöcher keine „natürliche Aktivität“⁴⁸¹ des Kindes, denn „[a]lles vom Menschen Geschaffene verdankt seine Existenz irgendeiner Art von Technik, einer der wesentlichen Voraussetzungen der Zivilisation“⁴⁸². Demnach existieren Kinderzeichnungen erst, seitdem mit einem Bleistift auf einem Papierblatt geschrieben werden kann, und dies ist tatsächlich noch nicht allzu lange her. Seit wann es den Bleistift gibt, ist nicht mit Sicherheit zu sagen, doch es ist bewiesen, dass er aus den „Traditionen des Handwerks“⁴⁸³ entstand. Beispielsweise besteht die bekannte Bleistiftfirma Faber Castell erst seit 1761, daher könnte die Kinderzeichnung eine Erscheinung der Industrialisierung gewesen sein. Letztendlich wurde der Bleistift ein Arrangement aus einem Griffel aus Blei und einem Pinsel, zwei altertümlichen (Schreib-)Werkzeugen. Der Vorteil des Bleistifts ist, dass er sowohl trocken (erzeugt durch den Griffel aus Blei) – als auch dunkel (erzeugt durch das Auftragen von Farbe mit dem Pinsel) zeichnet.

„Der Bleistift, wie auch Technik überhaupt, ist uns so vertraut, als ob er ein praktisch unsichtbarer Teil unserer Alltagskultur und -erfahrung wäre. Er ist so gewöhnlich, daß man ihn in die Hand nimmt und weglegt, ohne einen Gedanken an ihn zu verschwenden.“⁴⁸⁴

⁴⁷⁸ Vgl. noberto 42 2014 (online).

⁴⁷⁹ Paul Nash (*1889-†1946) war ein Künstler der englischen Moderne.

⁴⁸⁰ Kruse 2009, S. 94.

⁴⁸¹ Widlöcher 1995, S. 7.

⁴⁸² Petroski 1995, S. 7.

⁴⁸³ Ders., S. 21.

⁴⁸⁴ Ders., S. 8.

Der Bleistift ist vielfach nutzbar und die leichte Handhabung ermöglicht ein kinderleichtes „Nachdenken“. Dennoch verdecken die Massenproduktion und der alltägliche Gebrauch förmlich die nennenswerten Vorzüge wie Vielseitigkeit und Besonderheit.

Die erlernte Schriftkultur ist ein sozialer Prozess, der es ermöglicht sich über die Grenzen von Ort und Zeit hinaus zu verständigen. Die Schrift übermittelt Nachrichten und „[...] trägt das Potential der produktiven und konstruktiven Aneignung und Verarbeitung der materiellen und kulturellen Welt in sich und bringt beim Schreibvorgang schöpferisch neue Ideen hervor“⁴⁸⁵. Heutzutage ist der Fund solcher historischer Kinderzeichnungen eine Besonderheit, da das vergängliche Material einer angemessenen Archivierung bedarf. Zu den ältesten Funden zählen die Kinderzeichnungen des achtjährigen Ludwigs XIII. aus dem Jahre 1609 und zum anderen ein Werk von G. F. Caroto⁴⁸⁶, das besonders ist, da darauf ein Kind zu sehen ist, welches eine Kinderzeichnung in seinen Händen trägt.⁴⁸⁷

Vor den Kinderzeichnungen ließen die Kinder ihre Spuren sicherlich auch sichtbar werden, beispielsweise im Sand. Doch aufgrund ihrer Kurzlebigkeit wurde diesen Ausdrucksformen wenig Beachtung geschenkt.⁴⁸⁸ Das verfügbare Material war eine essenzielle Voraussetzung für die Kreativität. „Die Orte der Kulturtradition“⁴⁸⁹ sind vorwiegend Elternhäuser und Bildungsstätten und anhand der historischen Kinderzeichnungen kann die damalige Kindheit bruchstückartig rekonstruiert werden. Selbstverständlich hat sich die Vorstellung von Kindheit und Kind sein im Laufe der Zeitgeschichte verändert.

„Die Kinderzeichnung wurde bisher als kindlicher Konstruktionsversuch einer visuellen Ähnlichkeit zur Natur auf dem Zeichenblatt und auch als Zeichen für die individuelle emotionale Situation des Kindes interpretiert.“⁴⁹⁰ Doch dahinter steckt noch mehr, denn historisch gesehen können die Kinderzeichnungen im Hinblick auf Kultur und Generation miteinander verglichen werden und Aufschluss über die Lebenssituationen der Heranwachsenden geben.⁴⁹¹

⁴⁸⁵ Wiegelmann-Bals 2017d, S. 21.

⁴⁸⁶ Lebzeiten von G. F. Caroto (*1470-†1546).

⁴⁸⁷ Vgl. Schuster 2001, S. 178.

⁴⁸⁸ Vgl. ebd.

⁴⁸⁹ Ders., S. 179.

⁴⁹⁰ Ders., S. 182.

⁴⁹¹ Vgl. ebd.

Daher sind sie „[...] sensible Seismographen gesellschaftspolitischer Entwicklungen und Veränderung von Kindheit“⁴⁹², denn sie geben explizite Hinweise auf die jeweiligen Kinderwelten. Kinderzeichnungen stellen ein deutliches Mitteilungsmedium dar. Sie übermitteln Botschaften und Wünsche, aber auch Sorgen und Ängste. Historische Kinder- und Jugendzeichnungen müssen als wertvolle Vermächtnisse angesehen werden, die über die Zeitzeugenschaft hinauswachsen, eine anhaltende generationsspezifische Ästhetik halten und lebendig über das Zeitgeschehen berichten. Aus dem historischen Quellenmaterial können ebenfalls Erziehungsstile oder politische Gegebenheiten beobachtet werden.

„Die Formeigentümlichkeiten der Kinderzeichnung sind leicht zu verifizieren, wenn man die kindlichen Bildzeichen mit der optischen Erscheinung des Dargestellten vergleicht [...]“⁴⁹³ Die Unterschiedlichkeit zu der Wirklichkeit charakterisiert die Kinderzeichnung.

8.3 Über die Sammlung Wilhelmsburgs

8.3.1 Einordnung in geschichtliche Kontexte

Die Kinderzeichnungen aus Wilhelmsburg, die bereits über 100 Jahre alt sind, erlangen durch ihre Kultur- und Wissensgeschichte den Status von geschätzten und historischen Dokumenten, denn ihr Wert geht über die eigene Erinnerung und inzwischen sogar über das Gedächtnis von ein oder zwei Generationen hinaus.

Die kanadische Historikerin und Professorin Carolyn Kay forscht seit geraumer Zeit unter anderem über die Auswirkungen des Ersten Weltkrieges auf deutsche Kinder und stieß bei einer ihrer Forschungsreisen in Berlin zufällig auf die 353 Kinderzeichnungen aus Wilhelmsburg. Sie analysierte einige Kinderzeichnungen aus historischer Sicht und kam dabei zu erstaunlichen Ergebnissen:

Die meisten Kinderzeichnungen dieser Sammlung spiegeln eine heroische Weltanschauung wider, die aus der Kriegspädagogik und Propaganda, welche den Schulkindern an der Heimatfront vermittelt wurde, resultierte. Kriegsgeschehnisse anhand von Lichtbildern, Karikaturen, Zeitungsberichten und erfahrene Kriegsberichte stellten ein einschneidendes Erlebnis dar, denn die meisten Kinder lebten fernab der Front.

⁴⁹² Ströter-Bender, Wiegelmann-Bals 2017, S. 5.

⁴⁹³ Hespe 1985, S. 30.

„There were approximately 10 million school-age children in 1914 out of a general population of 67.8 million Germans and thus the number of young Germans was substantial.“⁴⁹⁴



Abbildung 29: Lichtbild der Schule aus dem Jahr 2019

Besonders die Volksschulkinder im Alter von sechs bis 14 Jahren waren von der anfänglichen Kriegspädagogik betroffen. Das gesamte Schulleben (vgl. Abb. 29) wurde auf den Krieg ausgerichtet: Unterricht, Klassenräume, Rituale, Schulveranstaltungen usw. „In all of these ways, German children became the objects of intensive war culture.“⁴⁹⁵

Kay erachtet die Arbeit mit Kriegszeichnungen von Kindern als äußerst aufregend und spannend und wies in ihrem Artikel ausdrücklich darauf hin, dass die Anzahl an verfügbaren Sammlungen von historischen Kinderzeichnungen begrenzt sei.⁴⁹⁶

Das Museum Elbinsel Wilhelmsburg verfügt über eine außergewöhnliche Sammlung von mehr als 300 Kinderzeichnungen, die während des Ersten Weltkrieges, in der Volksschule III Wilhelmsburg entstanden sind.

Historische Schulstrukturen des Ersten Weltkrieges

„Analyzing these children’s art leads to the conclusion that war pedagogy was intensive in the period from 1914-1916, and that in the reform pedagogy of art classes in the Volksschule children experienced a deep connection to the war: certainly, they were directed by teachers to celebrate the war and support the national army.“⁴⁹⁷

Die Historikerin beschreibt diese Sammlung als „the most extensive and remarkable collection of German children’s drawings from the war years available in Germany today“⁴⁹⁸. Die Kinderzeichnungen stammen aus der ehemaligen Schule III in Wilhelmsburg. Diese Schule ist heute eine drei- bis vierzügige staatliche Ganztagschule mit zwei Vorschulklassen.

⁴⁹⁴ Kay 2019, S. 185.

⁴⁹⁵ Ders., S. 186.

⁴⁹⁶ Vgl. Kay 2019.

⁴⁹⁷ Ders., S. 187.

⁴⁹⁸ Ders., S. 188.

Die Schulkinder, die die Bilder während des Weltkrieges zeichneten, waren zwischen zehn und 13 Jahre alt und besuchten die Klasse zwei oder vier. Damals wurden die Klassenstufen abwärts gezählt, das bedeutet, die Kinder besuchten mit Schuleintritt die Klasse acht und verließen die Schule mit der Vollendung der Klasse eins. Die Schule lag in einem Bereich des Hamburger Hafens, daher stammten die Kinder höchstwahrscheinlich aus dem Arbeitermilieu, denn viele Erwachsene waren als Arbeiter im Hafen beschäftigt.⁴⁹⁹ Die Historikerin sah die größte Schwierigkeit in der Analyse der Kinderzeichnungen, denn aufgrund der fehlenden historischen Quellen ist eine genaue Rekonstruktion der kindlichen Gefühlswelten undenkbar. Was haben die Schulkinder während der Bearbeitung der Schulaufgabe gedacht, wie haben sie den Krieg empfunden und vor allem wahrgenommen? Sie haben den Krieg nur durch Überlieferungen gespürt, denn sie lebten bekanntlich fernab der Kämpfe in einem Arbeiterviertel mit direkter Anbindung an den Industriehafen.

Die Schulkinder haben zu vier unterschiedlichen Thematiken in der Schule gearbeitet: Die Schlachten an Land, im Wasser, in der Luft und die Versorgung von verletzten Soldaten in Lazaretten. Die Lehrkräfte haben die Schüler*innen dazu ermutigt, kriegerische Szenen darzustellen, um Krieg in einer bestimmten Art und Weise zu zelebrieren. Der Krieg sollte dazu dienen, das hoch gepriesene Vaterland zu ehren. Daher mussten Grausamkeit, Unmoral und Tod toleriert werden, um das Deutsche Reich angemessen zu unterstützen. „In the Wilhelmsburg drawings, most of the battle scenes by children show German soldiers fighting French soldiers. The only reference to British or Russian forces are in the marine drawings.“⁵⁰⁰ Die deutschen Soldaten wurden besonders von jüngeren Mädchen und Jungen mit typischen Pickelhelmen und Flaggen des Deutschen Reiches gezeichnet. Die französischen Soldaten konnten durch rote Hosen, blaue Jacken und runde Kopfbedeckungen von den Deutschen unterschieden werden.⁵⁰¹ Die Deutschen wurden als die tapfersten, kriegerischsten und siegreichsten Soldaten gezeichnet und waren den anderen Nationen allzeit überlegen. „What is intriguing, nonetheless, is the ways in which children imagine the German soldier or German nurse, and how they depict the German body.“⁵⁰² Die gezeichneten Soldaten bekamen durch Ausstattung mit Kanonen

⁴⁹⁹ Vgl. Reinstorf 2003.

⁵⁰⁰ Kay 2019, S. 189.

⁵⁰¹ Vgl. ders., S. 190.

⁵⁰² Ebd.

und Schusswaffen noch mehr Autorität und Stärke. Die Körper der deutschen Soldaten wurden zu Symbolen des Sieges und der Gewalt, denn sie erschienen erbarmungslos, siegessicher und heldenhaft. Die Kinderzeichnungen zeigten ausschließlich Kampf-szenen, in denen die deutschen Soldaten siegten und die feindlichen Kräfte kapitulierten. „He [the enemy] is shown as inept and clumsy, falling backwards, clownish, out of battalion order, overwhelmed, with inferior weapons. Sometimes the body of the enemy is bleeding profusely or blown apart.“⁵⁰³ Der Einsatz moderner Waffen spielte ebenfalls eine entscheidende Rolle, denn beispielsweise wurden die meisten Körper der Zivilisten winzig gezeichnet und erschienen in Anbetracht der riesigen Zeppeline wie Ameisen am Boden. „Essentially, in the children’s artwork the body becomes a symbol of the nation. Notably, some children revel in showing violence to the body – imagining violence as something positive, exciting, and fun.“⁵⁰⁴

Neben den zahlreichen Soldatenzeichnungen wurden von den Mädchen Krankenschwestern im Lazarett bei der Versorgung von Verletzten skizziert. „Nurses are set on the page as goddesses of care and comfort, often drawn like mothers (with the wounded soldiers depicted as children).“⁵⁰⁵

Die Kinderzeichnungen zeigen eine faszinierende Darstellung der politischen Situation, die auf den gravierenden Einfluss der Propaganda zurückzuführen ist. Insbesondere in den ersten Kriegsjahren waren die Schulkinder einer enormen Indoktrination seitens unterschiedlicher Institutionen ausgeliefert. „The war is imagined as a battle of movement, with hand-to-hand combat, running troops, exciting weapons, and enormous Zeppelins.“⁵⁰⁶

Selbstverständlich zeigen die Kinderzeichnungen nicht nur die Unterstützung des Krieges, sondern auch Wünsche, welche die Kinder des Ersten Weltkrieges künstlerisch äußerten. Die Verherrlichung des Krieges führte dazu, dass sich in den meisten Köpfen der Kinder eine idealisierte Vorstellung festigte, denn Grausamkeit und Verluste wurden beschönigt oder vor den Kindern geheim gehalten. „We see such ideas in the artwork of the Elbinsel Wilhelmsburg schoolchildren, encouraged by teachers of the art-reform movement who celebrated children’s originality and creativity.“⁵⁰⁷ Inwiefern der Krieg die

⁵⁰³ Kay 2019, S. 190.

⁵⁰⁴ Ders., S. 190f.

⁵⁰⁵ Ders., S. 190.

⁵⁰⁶ Ebd.

⁵⁰⁷ Ders., S. 205.

Schulkinder beim Erwachsenwerden beeinflusst hat, ist nicht zu beantworten. Sie wurden jedenfalls die Generation, die neben den Folgen des Ersten Weltkrieges ebenfalls die Weimarer Republik und den Zweiten Weltkrieg erlebte. 1939, zu Kriegsbeginn, war die Generation inzwischen im Alter von 34 bis 37 Jahren. Nun wurden 21 Jahre später die damaligen Jungen dazu aufgefordert, selbst als tapfere Soldaten dem Vaterland bedingungslos zu dienen. Es war die Generation, die mit Erzählungen über den Krieg aufgewachsen ist und schließlich selbst Grausamkeiten des Zweiten Weltkrieges verüben musste.⁵⁰⁸

8.3.2 Elbinsel Wilhelmsburg

Die Elbinsel Wilhelmsburg entstand während der jüngsten Eiszeit – vor mehr als 10.000 Jahren – denn nach dem Schmelzen der Holsteinischen Gletscher blieb im Gewässer eine Inselgruppe übrig.⁵⁰⁹ Dieser heutige Stadtteil befindet sich zwischen dem großen Hamburger Elbzweig und bildet eine von mehreren Elbinseln. Zu den gravierendsten Katastrophen zählten neben Deichbrüchen und Überschwemmungen, die Auswirkungen der Kriege auf dem Gebiet. Bis 1885 der Freihafen gebaut wurde und die Industrialisierung das Gebiet prägte, war Wilhelmsburg ein ländlicher Raum. „Hatte Wilhelmsburg 1886 noch rund 5000 Bewohner, so schnellte diese Zahl bis 1890 bereits auf fast 8800, bis 1895 sogar auf 12772 hinauf [...].“⁵¹⁰ Nach und nach zogen immer mehr Hafen- und Fabrikarbeiter in das angrenzende Wilhelmsburg, der Großteil der Einwohner war bei Fabriken beschäftigt. Nur vereinzelt gab es noch landwirtschaftliche oder Bahnarbeiter. Die Folge dieser Entwicklung war, dass in Wilhelmsburg kein Mittelstand ansässig war.⁵¹¹

Wilhelmsburg war in den vergangenen Jahrzehnten einem enormen Wandel ausgesetzt, denn es war damals ein Teil Preußens und gehört erst seit 1937 politisch gesehen zu Hamburg. Ebenso war die Industrialisierung dafür verantwortlich, dass der Stadtteil durch den Bau von Fabriken, Industriegebäude, Bahnstrecken und Arbeiterviertel seine gewöhnliche Gestalt verlor.

Bereits vor 1914 wurde in Wilhelmsburg ein neues Hafenbecken, sämtliche Fabrikgelände, Truppenstandorte, ein Güterbahnhof, das Bahnnetz und das Reiherstiegviertel im

⁵⁰⁸ Vgl. Kay 2019, S. 205f.

⁵⁰⁹ Vgl. Reinstorf 2003.

⁵¹⁰ Ders., S. 275.

⁵¹¹ Vgl. ebd.

Industriegebiet errichtet.⁵¹² Die Hamburger Wollkämmerei zählte zu den ersten (Groß-)Betrieben, die bereits 1890 mehr als 1000 Lohnarbeiter, darunter zahlreiche Frauen, beschäftigte. Die Frauen kamen unter anderem aus ärmlichen Teilen Westpreußens und versuchten sich durch die neue Arbeit ein besseres Leben aufzubauen.⁵¹³

Spätestens am Sonntag, dem 1. August 1914 gegen 18 Uhr, nach dem Mobilmachungsbefehl, war der wilhelmsburgischen Bevölkerung bewusst, dass der Krieg begonnen hatte. Zahlreiche Jugendliche wurden von der Unruhe förmlich angezogen, so dass die Zahl freiwilliger Soldaten für Wilhelmsburg recht hoch war. Von damals 34000 Einwohnern zogen 4500 Männer in den Krieg.⁵¹⁴ Eine solch kleine Ortschaft war dafür prädestiniert, anfällig für Heucheleien und falsches Gerede zu sein. So sprachen sich schnell Gerüchte über Spionage herum. Außerdem plagten die Menschen Ängste über Nahrungsmittelknappheit, die zu einer großräumigen „Hamsterei“ führten.⁵¹⁵

Im August desselben Jahres wurde der Eisenbahnverkehr und die damit verbundene Postauslieferung reduziert.⁵¹⁶ Dies war nicht zuletzt durch die fehlenden männlichen Arbeitskräfte begründet, weshalb im weiteren Verlauf des Krieges auch Frauen in diesen Bereichen positioniert wurden.

„Kamen Nachrichten von Siegen, so wurden die öffentlichen und viele private Gebäude beflaggt. Bei ganz besonderen Anlässen fiel auch der Schulunterricht aus. Aber in den Zeitungen erschienen auch bald Anzeigen Gefallener, sowie Verlustlisten.“⁵¹⁷ Auch Wilhelmsburg blieb von den Unannehmlichkeiten des Krieges nicht verschont. Rasch riefen Privatpersonen und Gemeindearbeiter zusammen eine „Kriegshilfe“ ins Leben, die sich um die bevorstehenden wirtschaftlichen Probleme kümmerte. Ende 1914 kristallisierte sich heraus, dass die Kriegshilfe durch die guten Arbeitsverhältnisse in der Kriegsindustrie für viele Bewohner hinfällig wurde. Die Kriegshilfe richtete sich später ausschließlich an „Kriegerfrauen“, die aufgrund vielfältiger Nöte, wie Geld-, Nahrungs- und Erziehungssorgen auf die Hilfe der Gemeinschaft angewiesen waren. Der Opfertag, der 1915 seitens des Bürger- und Marinevereins eingeführt wurde, mobilisierte weitere Gelder in dreistelliger Höhe.⁵¹⁸

⁵¹² Vgl. Reinstorf 2003, S. 206.

⁵¹³ Vgl. ebd.

⁵¹⁴ Vgl. ebd.

⁵¹⁵ Vgl. ebd.

⁵¹⁶ Vgl. ebd.

⁵¹⁷ Ebd.

⁵¹⁸ Vgl. ebd.

Die Situation der Lebensmittelnot dramatisierte sich fortan, sodass am 14. März 1915 in Wilhelmsburg die erste Brotkarte eingeführt wurde. Diese galt nur den Bewohnern, die sich nicht selbst versorgen konnten. „Die wöchentliche Zuteilung des Mehles an die Bäcker richtete sich nach der Ablieferung der Brotmarken durch dieselben.“⁵¹⁹ Mit dem Verbot von Dezember 1915 waren die ortsansässigen Bäcker nicht länger befugt Kuchen in ihren Bäckereien herzustellen. Nachdem im Frühjahr 1916 die Sommerzeit eingeführt wurde, konnte das natürliche Sonnenlicht zur Reduzierung der Stromkosten verwendet werden. Die Sommerzeit endete dann Ende September.⁵²⁰

Obwohl Wilhelmsburg damals nur eine kleine Ortschaft im Norden war, waren auch dort die Auswirkungen des Krieges in Form von Mobilmachung, Nahrungsknappheit oder Kriegsgerüchten zu spüren.

8.3.2.1 Die Gründung des Naturkundemuseums Elbinsel Wilhelmsburg

1907 wurde das Museum Elbinsel Wilhelmsburg von dem Verein für Heimatkunde in Wilhelmsburg gegründet.⁵²¹ Damals mussten Bauernhäuser und Hütten im Reiherstiegviertel in der Nähe des Hamburger Hafens schwinden, um den Arbeitern der dort neu sesshaften Industriebetriebe Platz zu schaffen. Antiquitätenliebhaber waren eine Seltenheit, daher konnten prunkvolle Möbel, landwirtschaftliche Gerätschaften und andere historische Güter ausgestellt und für die nachfolgenden Generationen gesichert werden. Seither ist das Museum von den Räumlichkeiten des Rathauses auf den Dachboden eines im Jahre 1911 erbauten Wasserturms umgezogen.⁵²²



Abbildung 30: Truhe auf dem Dachboden des Naturkundemuseums

Nun, seit mehr als 50 Jahren, ist das Museum in den Gemäuern des alten Kirchdorfer Amtshauses im Stadtteil Wilhelmsburg einquartiert. Das Amtshaus wurde auf dem Mauerwerk des Schlosses der Groten, dem „Adeligen Sitzes Stillhorn“, erbaut. Bis heute wächst der Bestand der historischen Sammlungen durch die Gaben aus persönlichen Nachlässen. Umfassende Renovierungs- und Sanierungsarbeiten stehen noch an.

⁵¹⁹ Reinstorf 2003, S. 207.

⁵²⁰ Vgl. ders., S. 209.

⁵²¹ Vgl. Museum Elbinsel Wilhelmsburg e.V. (online).

⁵²² Vgl. ebd.

Die Sammlung wurde auf dem Dachboden des Heimatmuseums Elbinsel Wilhelmsburg in dieser hölzernen Truhe (Abb. 30) aufgefunden. Seit wann die Klassensätze auf dem Dachboden des Museums einlagerten und wieso sie dort in einer Truhe in Mappen aufbewahrt wurden, konnte bislang nicht mit Sicherheit in Erfahrung gebracht werden. Eine Hypothese ist, dass die Kinderzeichnungen einem anderen Adressaten übermittelt werden sollten, beispielsweise nach Berlin zur Sonderausstellung „Schule und Krieg“. Auf diese Art und Weise könnte die Sammlung vor den Angriffen des Zweiten Weltkrieges oder der Flut im Jahre 1962 geschützt worden sein.

8.3.2.2 Die Geschichte des Wilhelmsburger Schulwesens

Bei den im späteren Verlauf näher betrachteten historischen Kinderzeichnungen handelt es sich um Klassensätze mit Zeichnungen aus der Schule III, die in der Fährstraße auf der Elbinsel Wilhelmsburg liegt. Die Schule, aus der die gefundenen Zeichnungen stammen, ist heute eine ganztägige Grundschule mit waldorfpädagogischen Ansätzen. Das Einzugsgebiet dieser Schule, die im Reiherstiegviertel liegt, war früher, wie bereits beschrieben, ein Ortsteil für Arbeiter- und Angestelltenfamilien. Der Reiherstieg ist ein schiffbarer seitlicher Arm der Elbe, der unter anderem den westlichen Ortsteil von Wilhelmsburg abgrenzt.

Schulchroniken bilden eine unerlässliche Quelle für die Erforschung des Alltags im Ersten Weltkrieg, obwohl sie widersprüchlicher Weise „[...] zu den von der historischen Forschung bisher vernachlässigten Quellen zur Alltagsgeschichte des Ersten Weltkriegs“⁵²³ zählen. An vielen Schulen selbst sind die Schulchroniken im Keller oder auf dem Dachboden seit nun mehr als einem Jahrhundert eingelagert. Die Archivierung in einem Archiv konnte aus Kapazitätsgründen oft nicht gewährleistet werden. Daher fokussieren sich die (Staats-)Archive häufig auf vereinzelte Schulgeschichten. Im Schulgebäude selbst sind die historischen Quellen leichter einsehbar als nach einer aufwändigen Archivierung.

⁵²³ Langthaler 2015, S. 110.



Abbildung 31: Aktuelle Archivbestände auf dem Dachboden der Schule

Die Aufbewahrung entspricht allerdings nicht den optimalen Lagerbedingungen, denen Papier ab einem gewissen Alter unterliegen sollte (Säuregrad, Luftfeuchtigkeit, Temperatur, Lichteinstrahlung).

Auch die Schule III verfügt über Schulchroniken, welche über bedeutende Ereignisse berichten. Sie reichen bis in das Jahr 1955. Ab diesem Zeitpunkt gibt es keine Überlieferungen mehr zum späteren Schulgeschehen. 1962 kam es zur bereits erwähnten Flut, die sämtliche Gebäude unter Wasser setzte; auch die Schule III war von dieser Naturkatastrophe betroffen. Bis zu

diesem Zeitpunkt wurden alle Dokumente und Schulbestände im Keller aufbewahrt, später verlagerten sich die Bestände auf den Dachboden der ehemaligen Aula (vgl. Abb. 31). Die Schulchroniken geben einen detaillierten und authentischen Einblick in das Schulgeschehen während der Kriegszeit an der Heimatfront.

Der Schulchronik nach zu urteilen, beklagte Dr. Plath aus Lüneburg, der damalige Regierungs- und Schulrat, im Jahr 1898 die misslichen Schulbedingungen und die anhaltende „Klassennot“ im Reiherstiegviertel. Am 15. August desselben Jahres wurde der Bau in der Fährstraße bewilligt und kurzerhand wurde dem Bäckermeister Oertel aus Hamburg sein Grundstück für 30102 Mark abgehandelt.⁵²⁴ Der Bau beinhaltete zahlreiche Konflikte zwischen dem Architekten und Baumeister, sodass sich die Bauzeit und die Kosten erheblich erhöhten.

„1900 wurde an der Fährstraße, 1903 in Georgswerder, am Bahnhof und bei der katholischen Kirche, sowie 1906 an der Georg-Wilhelm-Straße je eine neue Schule gebaut, womit nach dem schnellen Bevölkerungszuwachs des letzten Jahrzehnts wieder geordnete Verhältnisse im Schulwesen eintraten.“⁵²⁵

Ab 1902 wurde für Wilhelmsburg eine allgemeine Schulpflicht eingeführt, erst ab 1920 forderten dann alle Berufe einen Schulabschluss, die Mädchen bzw. Frauen wurden erst

⁵²⁴ Vgl. Heinke 2000, S. 13.

⁵²⁵ Reinstorf 2003, S. 172.

achtzehn Jahre später bezüglich der Schulpflicht berücksichtigt.⁵²⁶ Lange Zeit wurden die Lehrtätigkeiten an Schulen hauptsächlich durch nebenamtliche Lehrpersonen ausgeübt. Dies veränderte sich ab 1928, als der Lehrerberuf zum Hauptamt wurde.⁵²⁷

Die Schulen etablierten allmählich sieben- oder achtzügige Jahrgangsstufen. Damit sollte die Anzahl an Schulkindern in einer Klasse erheblich vermindert werden. Nicht nur die finanziellen Ressourcen für adäquates Lehrmaterial stieg, sondern der Lehrer Bosenick errichtete 1914 auch eine Schule für „schwachbefähigte“ Kinder.⁵²⁸

Das Schuljahr erstreckte sich von April bis März, sodass die Heranwachsenden pünktlich zu Ostern mit der Konfirmation die Schule verließen. Damals wurden die Schüler*innen in die 8. Klasse eingeschult und beendeten die Schule mit Ende der 1. Klasse. Die Klassenstärke betrug damals zwischen 40 und 60 Schulkindern. Der Ton in den Klassenzimmern war harsch und Anfang des 20. Jahrhunderts existierte immer noch die Prügelstrafe im deutschen Schulwesen. „Die Ausbildung der Kinder bestand in überwiegendem Maße im Erlernen von schnellem und präzisiertem Kopfrechen und klarer Handschrift.“⁵²⁹ Die Schule verfügte aber auch über eine eigene Schulbibliothek.

Der Bau der Schule III löste sichtlich nicht alle Probleme, denn das Kollegium beklagte anhaltend das unzureichende Personal. Bedingt durch unbesetzte Stellen, aber auch „[...] oft fehlten Lehrer, die zu militärischen Reserveübungen aufgerufen worden waren oder die auf Fortbildungskursen weilten“⁵³⁰. Die übrigen Lehrkräfte ermöglichten den Schulkindern größtenteils durch Überstunden, dass der Unterrichtsablauf nicht unterbrochen und der Unterricht wie gewohnt abgehalten wurde.

Die Schule III war bereits in den frühen Jahren ihres Daseins technisch modern ausgerüstet, denn sie verfügte über einen Lichtbildapparat, der es ermöglichte, dass ab 1909 auf dem Schulgelände Vorträge für Groß und Klein stattfinden konnten. Einige Jahre später wurden die ersten Filme im „Reiher-Kino“ ausgestrahlt.⁵³¹ „Als die Schule im Sommer 1913 mit elektrischem Strom ausgestattet wurde, konnte die Schule einen Projektionsapparat und einen Umformer anschaffen.“⁵³²

Zum Schulalltag zählte auch die ehrenvolle Zelebration von Feiertagen wie dem Geburtstag des Kaisers oder dem Sedantag sowie Ritualen wie Weihnachtsfeiern, die mit 750

⁵²⁶ Vgl. Reinstorf 2003, S. 172f.

⁵²⁷ Vgl. ders., S. 173.

⁵²⁸ Vgl. ders., S. 172

⁵²⁹ Heinke 2000, S. 14.

⁵³⁰ Ebd.

⁵³¹ Vgl. ebd.

⁵³² Ebd.

Personen gefeiert wurden. Besonders in den Sommermonaten plante die Schule Ausflüge für den Freizeitausgleich. „Es ging in Naherholungsgebiete entlang der Elbe mit gecharterten Dampfern bis Glückstadt, Cuxhaven, Buxtehude, Schulau, Winsen usw.“⁵³³ Die Beaufsichtigung wurde meistens durch die Erziehungsberechtigten gewährleistet.

Mit Kriegsausbruch veränderte sich der Schulalltag in der Fährstraße drastisch, erst begann das Schuljahr am 16. April 1914 noch so wie es die Jahre zuvor begonnen hatte, doch die Gewohnheiten brachen im Sommer allmählich zusammen.

Dazu ist in der Schulchronik der Schule III notiert worden:

„In den letzten Julitagen fielen gleich Blitzstrahlen die Nachrichten von drohenden Truppenzusammenziehungen unserer Feinde, von den Anfragen Deutschlands an Russland und in die ersten Augusttage die Kriegserklärung Deutschlands an Russland und Frankreich und diejenigen Englands an Deutschland. Alle Lebensverhältnisse unserer Heimat wurden durch den Weltbrand aufs Tiefste erschüttert, vieles ganz in Frage gestellt. Dazu gehörte sogleich der Unterricht in unserer Schule.“⁵³⁴

Die Schule musste rasch auf sechs Lehrer verzichten, die sich freiwillig in den Dienst des Vaterlandes stellten. Die Anzahl der dienenden Lehrer erhöhte sich noch während der Kriegszeit, denn 1917 wurden noch drei weitere Lehrkräfte an die Front geschickt, die über keine militärische Ausbildung verfügten. „Von diesen drei Lehrern wurde nach 19 Tagen der Lehrer Barz bei einem Übungsmarsch vom Hitzschlag getroffen. Er wurde nur 47 Jahre alt, hinterließ eine Frau und 3 Kinder.“⁵³⁵ Barz war der einzige Lehrer der Schule III, der sein Leben im Krieg ließ.

Die restlichen Lehrerinnen versuchten auch mit eingeschränktem Personal den Unterricht, soweit es möglich war, mit externer Hilfe fortzuführen. Zur Kriegszeit wurde landesweit an Schulen gesammelt, auch die Schule III beteiligte sich an Sammelaktionen von Produkten wie zum Beispiel Gold, Altkleider oder Blech, aber auch die Anfertigung von Liebesgaben stand während des Krieges auf dem Programm. Zu Weihnachten beteiligten sich Frauenvereine an der Produktion von handwerklichen Gütern wie Pulswärmern, Strümpfen oder Genussmitteln.

⁵³³ Heinke 2000, S. 14.

⁵³⁴ Schulchronik. In: Heinke 2000, S. 14.

⁵³⁵ Ders., S. 15.

In den Paketen an die Soldaten waren auch Zeitungsausschnitte und Briefe der Kirche oder der Verwandten zu finden. In den Kriegsmonaten wurde von sämtlichen Schulausflügen mit entfernteren Zielen abgesehen, stattdessen fanden in den Sommerferien wöchentliche Exkursionen in die nahe Umgebung statt. Die Schule III bot einen zusätzlichen Ernteurlaub an, der wenig Anklang bei der Schülerschaft fand, denn die Landarbeiter und anliegenden Bauern konnten mit den Kindern aus Industriegebieten wenig anfangen – sie waren die körperliche Arbeit auf dem Land nicht gewohnt.⁵³⁶

Die Bevölkerung in Wilhelmsburg wurde besonders im Winter 1916/17 auf eine harte Probe gestellt. Der sogenannte „Steckrübenwinter“ bereitete vielerorts große Sorgen. Ausgelöst durch die wirtschaftliche Situation und die britische Seeblockade in der Nordsee, kam es zu gravierenden Hungersnöten im Deutschen Reich. „Im Herbst 1917 wurden Schülerspeisungen eingerichtet. Aus Schule III nahmen 170 Kinder teil. Bis zum Jahre 1920 wurden die Speisungen fortgesetzt.“⁵³⁷

Nach dem Krieg wurde allmählich wieder der gewohnte Schulalltag in der Fährstraße aufgenommen, das Lehrpersonal wurde wieder aufgestockt und die Schüler*innen konnten den regulären Unterricht besuchen. Die Schule III sorgte sich darum, dass die Schulabgänger eine adäquate Berufsberatung genießen konnten, um so ihre Möglichkeiten auf dem Berufsmarkt besser einschätzen zu können.⁵³⁸

Die Besuchszahlen der Schulen in Wilhelmsburg wurden durch den vierjährigen Krieg enorm vermindert, waren es im Jahr 1914 noch 5790 Schulkinder, so sanken die Zahlen 1924 auf 4460. Dies verkleinerte selbstverständlich auch die Klassenstärke von durchschnittlich 50 auf 40 Schüler*innen.⁵³⁹

8.3.3 Der Einsatz von Waffen

Die Kriegszeichnungen aus Wilhelmsburg zeigen Waffen, Flugzeuge, U-Boote, Zeppeline, Uniformen etc., anhand derer Kriegssituationen nacherlebt wurden und mit deren Hilfe die Entstehungszeit der Kinderzeichnungen vage eingrenzt werden kann (Abb. 32, Abb. 33, Abb. 35, Abb. 37).

⁵³⁶ Schulchronik. In: Heinke 2000, S. 15.

⁵³⁷ Ebd.

⁵³⁸ Vgl. ebd.

⁵³⁹ Vgl. Reinstorf 2003, S. 172.



Abbildung 32: Klasse 4a Nr. 19 (ca. 10 Jahre)

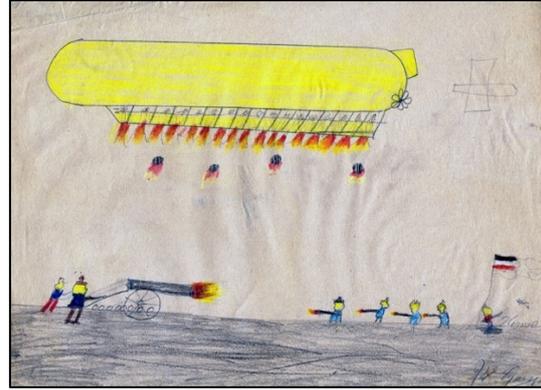


Abbildung 33: Klasse 2a Nr. 13 (ca. 12 Jahre)

Der Erste Weltkrieg gilt heutzutage noch als „moderner“ Krieg, da während des Kriegsverlaufs sämtliche neuartige Waffen eingesetzt wurden.⁵⁴⁰ Die Historikerin Carolyn Kay bemerkte:

„There are no scenes of gassings or tanks, although such aspects of the war would have been unknown to most children in the first few years of the war. Also usually missing are graves or cemeteries. The drawings do not appear to lament the deaths of the war, but to revel in the victories and accomplishments. Notably, Wilhelmsburg was the place of 4500 conscripted soldiers in World War One; of this number, 900 died.“⁵⁴¹

Im Folgenden wird der Einsatz von Waffen im Ersten Weltkrieg chronologisch analysiert, um darüber hinaus zu versuchen anhand ausgewählter Kinderzeichnungen Aufschluss über den Entstehungszeitpunkt der Klassensätze zu geben.

Ursprünglich bestand ein Krieg aus zumeist moralischen Kämpfen mit eigener Manneskraft. Dies änderte sich spätestens mit dem Ersten Weltkrieg als die ersten Flugzeuge, U-Boote und Panzer zum Einsatz kamen. Die Industrialisierung der Kriegsführung zeichnete sich u.a. durch den Einsatz von Maschinengewehre, Bomben und der Einsatz von Giftgas aus. Insgesamt ließen mehr als zehn Millionen Soldaten in diesem Krieg ihr Leben.⁵⁴²

⁵⁴⁰ Vgl. Ziemann 2009, S. 155.

⁵⁴¹ Kay 2019, S. 189.

⁵⁴² Vgl. ders., S. 189ff.

Uniformierung

Nicht nur die Waffen und Transportmittel spielen bei der historischen Einordnung eine Rolle, sondern auch die Uniform, denn diese veränderte sich während des Krieges ebenfalls. Zudem mussten die deutschen Soldaten in den Kriegszeichnungen von den feindlichen und verbündeten Staaten unterschieden werden. Zum einen wurden die Soldaten mit ihren Wappen und Flaggen gekennzeichnet und zum anderen konnten sie durch ihre charakteristische Uniform voneinander unterschieden werden.

1907 führte das Deutsche Reich eine „feldgraue“ Feld-Uniform in die Armee ein, diese unterschied sich farblich je nach Einsatzgebiet. So hoben sich beispielsweise die Jäger schon rein optisch von den Maschinengewehrtruppen ab (Abb. 34, Abb. 36).

Im Folgenden werden die Uniformierung und der Einsatz von Waffen bildnerisch anhand von Abbildungen des Bilderbuches „Vater ist im Kriege“⁵⁴³ und historischer Kinderzeichnungen aus Wilhelmsburg miteinander verglichen.

„Bei Kriegsausbruch verfügten die Armeen der meisten kriegführenden Staaten neben der farbigen Parade-Uniform über eine besondere Felduniform, die sich tarnend an das Gelände anpaßte.“⁵⁴⁴ Die deutschen Truppen und die Besatzung der Luftwaffe bekamen am 21. September 1915 neue Ausgeh- und Feldkleidung gestellt, in Bayern kam diese Erneuerung erst im Frühjahr 1916. Die Ausgehuniform erfüllte besonders bei Offizieren ihren Zweck bei festlichen Anlässen oder Aufmärschen.



Abbildung 34: Der Jäger



Abbildung 35: Klasse 2a Nr. 1 (ca. 12 Jahre)

⁵⁴³ Presber ca. 1915.

⁵⁴⁴ Kraus 2009, S. 936.

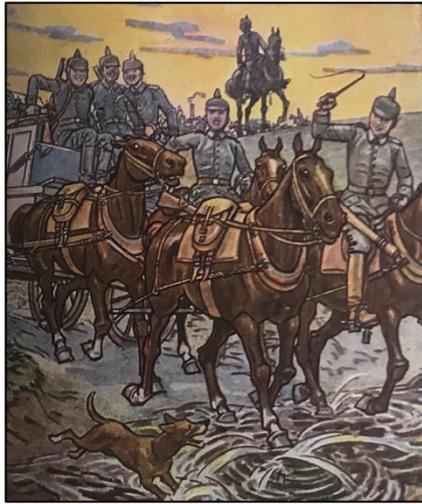


Abbildung 36: Fuhrparkkolone



Abbildung 37: Klasse 4a Nr. 19 (ca. 10 Jahre)

Die Felduniform M1915/1916 hingegen wurde für den alltäglichen Gebrauch während des Dienstes oder der Ausbildung wie in der Freizeit getragen.⁵⁴⁵ Diese beinhaltete eine Pickelhaube, die später durch den Stahlhelm abgelöst wurde, eine Feldbluse, eine Feldreithose, die Kavalleriereitstiefeln, einen Mantel und ergänzende Ausstattung für den Felddienst.⁵⁴⁶ „Die Offizierspickelhaube M1915 war in geschwärztem Leder mit vergoldeten oder versilberten Beschlägen und Wappenschildern, sowie vergoldeten Schuppenketten gefertigt und mit einer abschraubbaren Spitze versehen.“⁵⁴⁷ Für den Dienst im Feld entfernten die Soldaten die Spitze und legten einen Lederkinnriemen zur Stabilität an. Die Produktion dieser Pickelhauben wurde Ende 1915 allmählich eingestellt, denn der Standard-Stahlhelm M1916, eingeführt von Prof. Friedrich Schwerd, fand im letzten Monat des Jahres die ersten Einsätze in Verdun und an der Somme.⁵⁴⁸ „Dank des Augenausschnittes und des vom Hinterkopf abstehenden Nackenschutzes war der erforderliche Gesicht-, Nacken-, und Schläfenschutz sicher gestellt, ohne daß der Soldat beim Hinlegen und beim Gewehranschlag behindert wurde.“⁵⁴⁹

Letztendlich sollte ab April 1916 die gesamte Kopfbedeckung auf Stahlhelme umgestellt werden, doch „[...] aufgrund der Produktionsschwierigkeiten dauerte die komplette Ausrüstung noch länger – bis in das letzte Kriegsjahr – an“⁵⁵⁰. Grund für den Austausch des Helmmaterials war, dass es mit der Pickelhaube zu erheblichen Kopfverletzungen kam,

⁵⁴⁵ Vgl. Thomas, Bujeiro 2007, S. 13.

⁵⁴⁶ Vgl. ders., S. 14.

⁵⁴⁷ Ebd.

⁵⁴⁸ Vgl. ebd.

⁵⁴⁹ Gross 2009a, S. 864.

⁵⁵⁰ Ebd.

die durch das robuste Material des Stahlhelms vermindert werden sollten. Als „[...] „metallene Kopfbedeckung der Soldaten zum Schutz gegen Schlag, Splitter und Handfeuerwaffengeschosse“⁵⁵¹ war der Helm besonders im Stellungskrieg von Vorteil.

Die weitreichenden Kriegsgebiete sorgten dafür, dass die Soldaten neben ihrer herkömmlichen Uniformierung eine spezielle Ausrüstung erhielten. Im Gebirge wurden die Männer zusätzlich mit festen Schuhen, robuster Hose, Tarnanzug und einem „khakifarbener Tropenanzug mit Tropenhelm“⁵⁵² bestückt.

Der Farbe der Felduniform wegen, wurden der Begriff „Feldgrau“ bei den Deutschen kurzerhand „über den Tarnbegriff hinaus zur Symbolfarbe des deutschen Heeres“ und der sogenannte Feldgraue „[...] wurde zum Synonym für den deutschen Soldaten“⁵⁵³. Ebenso stand in Frankreich die Farbe „bleu-horizon“⁵⁵⁴ sinnbildhaft für den Krieg und die politische Lage im Ersten Weltkrieg.

Waffen

Zu Beginn des Krieges wurden die Streitkräfte an Land mit „[...] Handfeuerwaffen (Gewehr, Karabiner, Maschinengewehr, Pistole), Hieb- und Stichwaffen (Bajonett, Säbel, Lanze) und Kampfmittel (Handgranate, Minen)“⁵⁵⁵, den gewöhnlichen Waffen, ausgestattet.

Die Handgranate, ein Metallhohlkörper gefüllt mit einer Sprengladung, die infolge eines Zeit- oder Aufschlagzünders zu einer Explosion führt, zählte im Ersten Weltkrieg zu den elementarsten Nahkampfmitteln. Nicht nur Pioniere, sondern auch die Infanterie erkannten die Vorteile der Handgranate im Stellungskrieg. Im Ersten Weltkrieg waren die „kugelig-länglichen Modelle“⁵⁵⁶ von großer Beliebtheit. „Bis zur Jahrhundertwende galten sie als archaische Instrumente früherer Kriege und erregten vor allem als beliebte Anarchistenwaffe Aufmerksamkeit.“⁵⁵⁷

Die Land- oder Seemine war, neben der Handgranate, ebenfalls ein beliebtes Kampfmittel, das sich u.a. für die Verteidigung eignete. Im Gegensatz zur Handgranate waren die meisten Minen nicht beweglich, dies änderte sich jedoch zunehmend mit dem Ersten

⁵⁵¹ Gross 2009a, S. 863.

⁵⁵² Kraus 2009, S. 937.

⁵⁵³ Ebd.

⁵⁵⁴ Wörtlich ins Deutsche übersetzt: „blauer Horizont“.

⁵⁵⁵ Thoss 2009, S. 575.

⁵⁵⁶ Storz 2009, S. 542.

⁵⁵⁷ Ebd.

Weltkrieg. Diese enthalten ebenfalls Sprengstoff, der mithilfe eines Zünders zur Detonation gebracht wird, um vorrangig Menschen oder Gegenstände zu zerstören.⁵⁵⁸

Hingegen wurde die moderne Waffentechnik bereits auf See und in der Luft zu Beginn des Krieges angewandt. Ab Ende 1915 war die Waffenindustrie insofern fortgeschritten, dass auch die Soldaten im Landkrieg mit innovativen Waffen kämpfen konnten. Die ersten Panzer (Tanks) waren 1916 bei Briten auf dem Schlachtfeld zum Einsatz gekommen. „Die ersten Panzer [...] waren gegenüber feindlicher Waffen wie Feuerwerfern und Handgranaten sowie gegenüber Bodenlöchern noch hochgradig verwundbar und zugleich störungsanfällig.“⁵⁵⁹

Im Ersten Weltkrieg wurden in der Luft unter anderem Zeppeline für Bombardierung und Spionage genutzt (Abb. 38, Abb. 39).



Abbildung 38: Zeppelin



Abbildung 39: Klasse 5a Nr. 26 (ca. 9 Jahre)

Ferdinand Graf von Zeppelin hatte vierzehn Jahre zuvor, 1900, „[...] das erste brauchbare motorisierte und lenkbare Luftschiff in Starrbauweise entwickelt“⁵⁶⁰. Zu Kriegsbeginn verfügte die Kaiserliche Marine über ein Luftschiff und die preußische Armee über zwölf Zeppeline.⁵⁶¹ Die Luftangriffe (Abb. 40, Abb. 41) der Deutschen konnten durch das spezielle Paris-Geschütze in Stadtnähe zahlreiche Menschen unter Beschuss nehmen. Eine kriegsentscheidende Wirkung blieb jedoch aus, es gab zu wenig Volumen für Munition und der schwache An- sowie Auftrieb war oft wirkungslos gegen das Bombardement vom

⁵⁵⁸ Vgl. Gross 2009b, S. 720.

⁵⁵⁹ Kruse 2009, S. 56.

⁵⁶⁰ Schmidt 2009b, S. 976.

⁵⁶¹ Vgl. ebd.

Feld.⁵⁶² Außerdem war der Zeppelin durch seine Beschaffenheit nicht in der Lage strategische Kommandos auszuführen.⁵⁶³ Der gesamte Luftkrieg, mit sämtlichen Flugzeugen, konnte den Kriegsausgang letztendlich nicht entscheiden. Der vierjährige Krieg wurde maßgeblich auf dem Feld ausgefochten.



Abbildung 40: Die Flieger



Abbildung 41: Klasse 5a Nr. 37 (ca. 9 Jahre)

Neben den Zeppelin sorgte auch die Betrachtung von Unterwasserbooten⁵⁶⁴ für Faszination (Abb. 42, Abb. 43, Abb. 44, Abb. 45). Zu Beginn des Krieges war für die deutsche Marine die Bereitstellung eines U-Boots eine Ausnahme: „Anfangs konnten auch die deutschen Überseekreuzer einige spektakuläre Erfolge im Kampf gegen den britischen Seehandel erzielen, doch nach kurzer Zeit wurden sie von überlegenden Einheiten der Royal Navy gestellt und versenkt.“⁵⁶⁵ Am 07. März 1915 wurde das englische Passagierschiff „Lusitania“ von einem U-Boot der Kaiserlichen Marine vor der Südküste Irlands versenkt. Dabei sind mehr als 1000 Passagiere gestorben. Die Willkürlichkeit des Deutschen Reiches sorgte aufgrund von Protesten dazu, dass der unbeschränkte U-Boot-Krieg gegen Handelsschiffe vorerst eingestellt wurde.⁵⁶⁶

⁵⁶² Vgl. Schmidt 2009b, S. 976.

⁵⁶³ Vgl. Kruse 2009, S. 56.

⁵⁶⁴ Unterwasserboot abgekürzt: U-Boot

⁵⁶⁵ Kruse 2009, S. 56.

⁵⁶⁶ Vgl. ebd.



Abbildung 42: Untersee-Boote

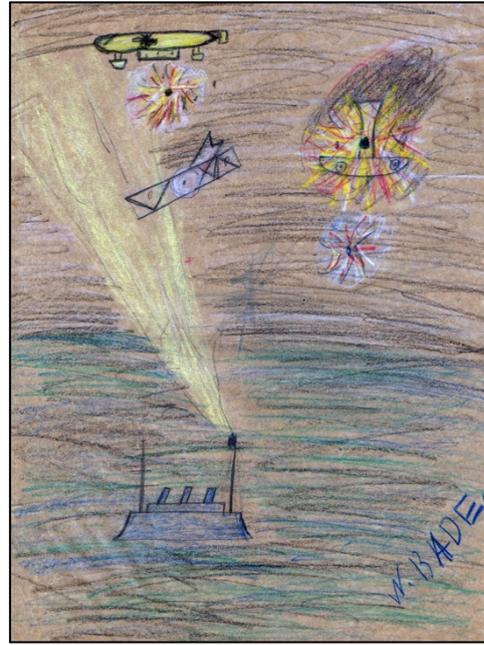


Abbildung 43: Klasse 2a Nr. 10 (ca. 12 Jahre)



Abbildung 44: Die Emden⁵⁶⁷

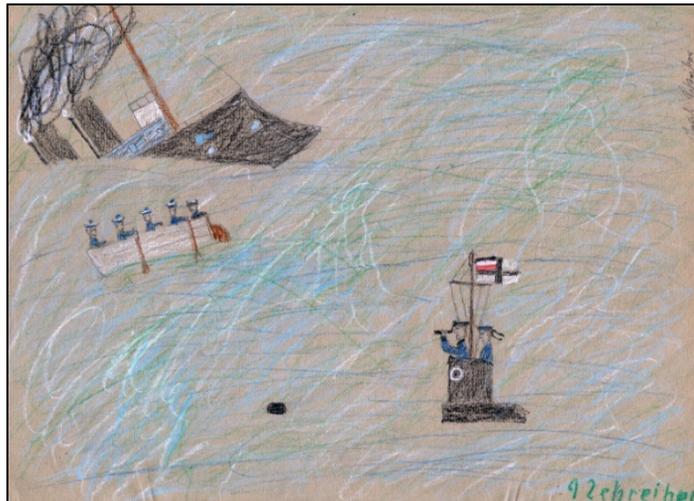


Abbildung 45: Klasse 2a Nr. 8 (ca. 12 Jahre)

Das einschneidendste Ereignis des Weltkrieges in Bezug auf die Erneuerung moderner Waffen war der weltweit erstmalige Einsatz von Giftgas. Das Deutsche Reich eröffnete den chemischen Krieg und setzten am 22. April 1915 Chlorgas, „[...] abgelassen aus über 5000 Stahlflaschen, die ein spezielles Gasbataillon Tage zuvor eingegraben hatten“⁵⁶⁸ bei Ypern ein. Der Gaskrieg war rückblickend betrachtet, besonders für die Deutschen, nicht erfolgreich, denn rasch nutzten die feindlichen Staaten den Angriff zu ihren Gunsten und

⁵⁶⁷ Die SM Emden gehört zu den bekanntesten deutschen Kriegsschiffen der Kaiserlichen Marine.

⁵⁶⁸ Kruse 2009, S. 54.

entwickelten den Gaskrieg weiter. Wegen des Einsatzes von Gasen wurden die Soldaten mit einer Gasmaske ausgestattet, die während der chemischen Offensive eine lebenserhaltene Funktion hatte. Die Gasmaske erfüllte selbstverständlich nur ihren Zweck, wenn die Truppen rechtzeitig gewarnt wurden, um sich mit der Maske vor Vergasung zu schützen. Der Komfort und die Bewegung wurde durch das Tragen einer solchen Maske, die „[...] aus gasdichtem, gummibeschichteten Baumwollgewebe mit zwei eingesetzten Augengläsern gefertigt [war] und [...] mit elastischen Kopfriemen befestigt“⁵⁶⁹ wurde, enorm eingeschränkt.

Eine vorläufige Sichtung der Kinderzeichnungen ergab, dass sich auf den Bildflächen keine Bildmotive mit Chlorgasangriffen wiederfinden. Daher kann die Behauptung Kays unterstützt werden, dass die Kinderzeichnungen vor allem in den frühen Jahren des Ersten Weltkrieges entstanden sein müssen, denn die ersten Chlorgasangriffe führte das Deutsche Reich im April 1915 bei Ypern durch.⁵⁷⁰

8.3.4 Die Wilhelmsburger Zeitung

Die Berichterstattung über die Kriegsgeschehnisse und über die Mobilmachung im Ersten Weltkrieg lieferte täglich die Lokalpresse „Wilhelmsburger Zeitung“. Anhand der örtlichen Zeitungsberichte kann rekonstruiert werden, inwiefern die Bevölkerung indoktriniert wurde.

Das Heimatkundemuseum in Wilhelmsburg ist nicht nur der Fundort der Kinderzeichnungen, sondern auch das Archiv der Wilhelmsburger Zeitungen (WZ). Die Zeitungen gehören zwar rechtlich gesehen dem Staatsarchiv, allerdings wurde der Aufenthaltsort im Zuge einer Dauerleihe in das Gebäude des Museums verlagert. Das Staatsarchiv arbeitet vornehmlich mit Mikrofilmen, die von den Original-Zeitungsbänden angefertigt wurden. Dadurch können die Originale anhaltend vor dem Verfall geschützt werden. Die Ausgaben, die vor einiger Zeit zu ihrer Erhaltung vollständig entsäuert wurden, reichen vom 2. Januar 1900 bis zum 31. Mai 1941. Bis auf die fehlenden Jahrgänge 1901 und 1903 bis 1911 ist der Zeitungsbestand lückenlos. Nach 1941 wurde die Produktion der „Wilhelmsburger Zeitung“ eingestellt.

Die Begutachtung der Zeitungsausgaben, die während des Ersten Weltkrieges publiziert wurden, gibt einen Einblick in die Situation vor Ort. Das Getümmel auf den Straßen, als

⁵⁶⁹ Thomas, Bujeiro 2007, S. 16.

⁵⁷⁰ Vgl. Kay 2019.

erstmalig über den Eintritt des Deutschen Reiches in den Krieg berichtet wurde, muss spannungsvoll gewesen sein. Euphorie, aber auch Hektik und Sorgen, stellten sich ein. Obwohl die „Wilhelmsburger Zeitung“ explizit von „Hamsterei“ abgeraten hatte, begann die Schlacht in den Einkaufshallen und Lebensmittelgeschäften.

Im Folgenden wird dokumentiert, inwiefern die „Wilhelmsburger Zeitung“ Einfluss auf die Berichterstattung während der Julikrise 1914 und zu Kriegsbeginn nahm. Welche Ereignisse wurden als textuelle oder visuelle Nachricht in der Zeitung veröffentlicht oder tendenziös wiedergegeben und welche wurden aus propagandistischen Zwecken verheimlicht?



Abbildung 46: Extrablatt „Die Kriegserklärung“

Am 28. Juli 1914 betitelte die Wilhelmsburger Zeitung ein Extrablatt mit der Überschrift „Beginn der Feinseligkeiten“ und wies ausdrücklich auf die zunehmenden Streitigkeiten zwischen Österreich und Serbien hin, die sich mit großer Wahrscheinlichkeit auf das Deutsche Reich ausweiten würden. Zwei Tage später hieß es, am 29. Juli 1914, in der Schlagzeile „Die Kriegserklärung“ (Abb. 46), die in den ersten Zeilen der Extraausgabe wörtlich aus einer Wiener Zeitung zitiert wurde.⁵⁷¹

Mit den Worten „Der Kampf hat begonnen“ wurden die erschütternden Nachrichten über die verheerenden Folgen des Konflikts der Elbinsel-Bevölkerung mitgeteilt.⁵⁷² Auf dem zweiten Blatt der Ausgabe ist eine Karte des Kriegsschauplatzes abgedruckt, welche den bevorstehenden Krieg zwischen Österreich-Ungarn und Serbien geographisch verorten sollte.

Im Folgenden sind zwei Zeichnungen abgebildet, die zum einen die Abfahrt der österreichischen Reservisten nach der Mobilmachung am Bahnhof (Abb. 47) zeigen und zum

⁵⁷¹ Vgl. Wilhelmsburger Zeitung, 24. Jahrgang, Ausgabe: 29. Juli 1914 (Deckblatt).

⁵⁷² Vgl. ebd.

anderen die österreichfreundlichen Kundgebungen in den Straßen Berlins (Abb. 48). Der Zeitung zufolge jubelte das deutsche Volk übermütig und freute sich auf die kommenden Kriegsgeschehnisse.



Abbildung 47: WZ „Abfahrt österreichischer Reservisten nach der Mobilmachung.“



Abbildung 48: Wilhelmsburger Zeitung „Kundgebungen in Berlin“

Die Kriegsberichterstattung erfolgte täglich aus dem Standpunkt Deutschlands. Dies diente dazu, der Bevölkerung Sicherheit in der unerwarteten Situation zu geben. Selbstverständlich wurden die Nachrichten, auch bei der Wilhelmsburger Zeitung, kriegsverherrlichend dargestellt. Im weiteren Verlauf der lokalen Mitteilungen wird diese bewusste Zurückhaltung in Bezug auf deutsche Niederlagen ersichtlich. Das Deutsche Reich wird im gesamten Kriegsverlauf als stark, mutig, siegessicher und tapfer deklariert. Bereits zwei Tage nach Kriegsbeginn ist in der Presse die Rede von ersten „Friedensbemühungen“, denn es hieß:

„Wie die Dinge eigentlich stehen, war auch am Mittwoch abend noch nicht deutlich zu erkennen. Deutlich trat allerdings das eifrige Bestreben zutage, in friedlichem Sinne eine Lokalisierung des österreichisch-serbischen Konflikts zu ermöglichen. In dieser Richtung wurde lebhaft in Berlin, London, Rom und auch Paris gearbeitet, mit welchem Erfolg, ist nicht klar umrissen in die Erscheinung getreten.“⁵⁷³

Aus diesen Zeilen geht hervor, dass die europäischen Staaten zu diesem Zeitpunkt nicht in der Lage waren das Ausmaß des beginnenden Krieges einzuschätzen. Die Dauer des Krieges wurde auf weniger als ein Jahr geschätzt, daher wurde beispielsweise auch von „Hamsterei“ und Einlagerung höherer Geldsummen abgeraten. Die Zeitung war ambitioniert der Leserschaft die Heerführer von Österreich-Ungarn als Porträtzeichnungen vorzustellen.

⁵⁷³ Wilhelmsburger Zeitung, 24. Jahrgang, Ausgabe: 30.07.1914, Titelseite.

Am 31. Juli 1914 steht auf einem Blatt in großen Buchstaben die Erklärung des Kriegszustandes geschrieben. In dieser Erklärung meldete sich ein kommandierender General des X. Armeekorps und überbrachte die Neuigkeit, dass die unter ihm stehende Armee mit kaiserlicher Verordnung in den Kriegszustand übergehe. Für die Elbinsel bedeutete diese Meldung, dass das Militär auch dort, infolge der Verordnungen, die Leitung übernahm. „Die Zivilverwaltungs- und Gemeindebehörden verbleiben in ihrem Amt, haben aber meinen Anordnungen und Aufträgen Folge zu leisten.“⁵⁷⁴ Mit diesen Worten richtete sich der General des X. Armeekorps an die Bevölkerung. Demnach musste sich die Bevölkerung ab diesem Tag dem Militär unterwerfen.⁵⁷⁵

Das offizielle Datum des Kriegsbeginns war der 1. August 1914, an diesem Tag wurde die Zeitung mit der Überschrift „Das gezückte deutsche Schwert“ aufgemacht. Ein Autor der Zeitung bekennt sich in seinen Artikeln immer wieder zu seiner unerschütterlichen Vaterlandsliebe und zog es in Erwägung selbst in den Krieg zu ziehen. Ferner ist über ihn zu lesen:

*„Der dies schreibt, hat schon oft an dieser Stelle zu den Lesern gesprochen und muß – nein, darf – jetzt sich mit hinaus: und bedauert nur eines, daß seine sechs Kinder noch zu jung sind, um auch dem Vaterland sich stellen zu können.“*⁵⁷⁶

Doch die Euphorie schien nicht einvernehmlich zu sein, denn unter dem Untertitel „Kommunales“ wurde über die Unruhe in Wilhelmsburg erzählt. Nicht nur die Ungewissheiten prägten die Wilhelmsburger, sondern auch die bevorstehende Mobilmachung ihrer Liebsten.

Ab einer bestimmten Kriegsdauer waren die Überschriften der Zeitungsausgaben nicht mehr so einfallsreich wie zu Beginn, jeden Morgen war unter den Stichworten „Der Krieg“ oder „Kriegs-Chronik“ Wissenswertes und Neues über die politischen Geschehnisse zu lesen.

Trotz des Krieges wurde auf der Elbinsel das gesellschaftliche Zusammensein gepflegt. Dies beweisen vor allem die Anzeigen in der Zeitung, die zu Tanzveranstaltungen, Theateraufführungen oder Gewinnspielen einluden. Erstmalige Einschränkungen für die nördliche Bevölkerung scheinen sich ab dem 3. August 1914 einzustellen. Dort wurde

⁵⁷⁴ Extrablatt der Wilhelmsburger Zeitung, 31.07.1914.

⁵⁷⁵ Vgl. ebd.

⁵⁷⁶ Wilhelmsburger Zeitung, 24. Jahrgang, Ausgabe: 01.08.1914, Titelseite.

unter „Kommunales“ über den eingeschränkten Bahnbetrieb berichtet. Durch die Mobil-
machung zahlreicher Männer konnte der Betrieb nicht länger aufrechterhalten werden.
Rasch waren auch die ersten Todesanzeigen und Verlustlisten abgedruckt.⁵⁷⁷



Abbildung 49: Wilhelmshurger Zeitung Kriegs- und Satirekarikatur

Neben den Karten und Zeichnungen, waren auch Kriegs-Karikaturen (Abb. 49) sehr beliebt. Oft wurden die feindlichen Staaten sarkastisch dargestellt. Obwohl die Karikaturen ein Instrument zur Kritikausübung sind, haben deutsche Künstler und Zeichner während des Ersten Weltkrieges im Auftrag des Deutschen Reiches gearbeitet. Die Künstler sollten den Lesern eine unmissverständliche Botschaft – die Überlegenheit des Deutschen Reiches – übermitteln, indem die Feinde verspottet und der Krieg verherrlicht wurde.

Erst Mitte November wurde in der Wilhelmshurger Zeitung der Aufruf gestartet, alle feindlich gesinnten Ausländer zu identifizieren, um diese umgehend den Behörden zu melden.⁵⁷⁸ Auch die Besuche des Kaisers auf den öffentlichen Kriegsschauplätzen konnte von den Einwohnern der Elbinsel verfolgt werden, denn eine Lichtbildaufnahme schmückte das zweite Blatt der Ausgabe vom Sonnabend, des 19. Dezember 1914.⁵⁷⁹ Siege wurden mit dicken Großbuchstaben auf der Titelseite verkündet, wie die Deutsche Eroberung von Soissons am 14. Januar 1915 oder die Versenkung der Lusitania (Abb. 50, Abb. 51) am 10. Mai 1915, die eines italienischen Luftschiffs am 8. Juni 1915 und die eines englischen Kreuzers (25. März 1916).⁵⁸⁰ Allerdings wurden die Nachrichten über Niederlagen oder missliche Kriegsgeschehnisse im Sinne der Propagandaabsichten verschönt oder bewusst zurückgehalten.

⁵⁷⁷ Vgl. Wilhelmshurger Zeitung, 24. Jahrgang, Ausgabe: 03.08.1914.

⁵⁷⁸ Vgl. Meyer-Odedwald 2013 (online).

⁵⁷⁹ Vgl. Wilhelmshurger Zeitung, 24. Jahrgang, Ausgabe: 19.12.1914.

⁵⁸⁰ Vgl. datierte Ausgaben der Wilhelmshurger Zeitung.



Abbildung 50: *Wilhelmsburger Zeitung* „Lusitania“ (10.Mai 1915)



Abbildung 51: Klasse 2a Nr. 3 (ca. 12 Jahre)

Außerdem wurde am 7. Juli 1915 unter der Rubrik „Krieg“ in „Proteste und ihre Schicksale“ folgendes angesprochen und öffentlich bewertet:

„Wenn im gewöhnlichen bürgerlichen Leben von Protesten und Protestieren gesprochen wird, so ist das ungefähr die härteste Form des Widerspruchs, die ausdrücken soll, daß man sich die Äußerungen oder Handlungen, gegen welche in dieser Weise Stellung genommen wird, unter keinen Umständen gefallen lassen will.“⁵⁸¹

Es wurde bewusst darauf hingewiesen, dass Proteste jeglicher Art keinerlei Bedeutung haben. Am Ende des Abschnittes wurden die Leser*innen noch einmal metaphorisch indoktriniert, indem ihnen Mut, Gotteshilfe und Kraft zugesprochen wurde. Der Wortlaut war: „Wir beschränken uns jetzt darauf, unser gutes Schwert mit reinen Händen und unerschütterlicher Kraft zu führen, alles weitere aber Gott und der Zukunft zu überlassen...“⁵⁸²

Zudem informierte die lokale Presse Wilhelmsburgs über vergangene Kriegstage, beispielsweise über „Vor einem Jahr...“ im Zuge des Kriegsbeginns und gab ausführlich Berichterstattung über die Ursachen, den Verlauf und prognostizierte eine vielversprechende Zukunft.

Zudem war die tägliche Zeitung dafür da, die Bevölkerung für anstehende Sammelaktionen und die Anfertigung von Liebesgaben zu mobilisieren. Hierfür wurden ansprechende Sprüche „Denkt an uns – sendet Zigaretten – Willkommenste Liebesgabe!“⁵⁸³ mit Zeichnungen versehen.

⁵⁸¹ *Wilhelmsburger Zeitung*, 24. Jahrgang, Ausgabe: 07.07.1915, Titelseite.

⁵⁸² *Ebd.*

⁵⁸³ *Wilhelmsburger Zeitung*, 25. Jahrgang, Ausgabe: 12.10.1915.

Ab Januar 1916 wurden dann die ersten Friedensverhandlungen mit Montenegro publiziert, denn „[...] Montenegro habe unbedingte Waffenniederlegung angenommen“⁵⁸⁴. Das Titelblatt dieser Zeitungsausgabe gab an, dass die Verhandlungen nach der Kapitulation beginnen werden.⁵⁸⁵



Abbildung 52: Wilhelmsburger Zeitung „Kriegsheld“ (18. Januar 1916)

Auch die Ehrung von Kriegshelden fand öffentlich in der Zeitung statt, bei der die Tapferkeit und der unerbittliche Glauben an das Vaterland bewiesen wurde.

Generalfeldmarschall Graf v. Haefeler wurde zu seinem 80. Geburtstag geehrt, ein Porträt, die Geschichte seines Lebens und eine prächtige Überschrift „Ein achtzigjähriger Kriegsheld“ sollten dem Leser*innen imponieren (Abb. 52).⁵⁸⁶

Am 09. Mai 1916 feierte die „Wilhelmsburger Zeitung“ trotz der politischen Lage ihr 25. Jubiläum. Franz Kämmerer als Gründer der Zeitung

wurde in diesem Artikel außerordentlich hervorgehoben.⁵⁸⁷

Auch berühmte Persönlichkeiten wie Graf Zeppelin oder Hindenburg, zu seiner Geburtstagsfeier, wurden in der Zeitung erwähnt (12. März 1917/ 02. Oktober 1917), um das Interesse am Kriegsgeschehen aufrecht zu erhalten.⁵⁸⁸

Die Leserschaft auf der Elbinsel wurde innerhalb des vierjährigen Krieges immer wieder durch Karikaturen, Kriegszeichnungen oder Werbeaktion für das Vaterland begeistert. Das Deutsche Reich wurde durch Floskeln wie „Mit Herz und Hand fürs Vaterland“⁵⁸⁹ bestärkt das Richtige zu tun, nämlich dass sie für ihr Land kämpfen – ob an der Front oder Heimatfront.

⁵⁸⁴ Wilhelmsburger Zeitung, 26. Jahrgang, Ausgabe: 17.01.1916.

⁵⁸⁵ Wilhelmsburger Zeitung, 26. Jahrgang, Ausgabe: 18.01.1916.

⁵⁸⁶ Vgl. ebd.

⁵⁸⁷ Wilhelmsburger Zeitung, 26. Jahrgang, Ausgabe 09.05.1916.

⁵⁸⁸ Vgl. datierte Ausgaben der Wilhelmsburger Zeitung.

⁵⁸⁹ Ebd.

Nach mehr als drei Jahren Krieg ohne Aussicht auf Ende, kippte die anfängliche Euphorie bei vielen. Mit Kampagnen wie „Es gibt nur einen Erfolg: den Enderfolg!“⁵⁹⁰ sollten die Wilhelmsburger motiviert werden durchzuhalten.

Im November 1918 wurden in einer Extraausgabe dann die sehnlich erwarteten „Waffenstands-Bedingungen“ veröffentlicht und am 7. November 1918 wurde in Großbuchstaben in einer Bekanntmachung der Waffenstillstand vom Bürgermeister persönlich verkündet und er bat förmlich:

*„Amtlich wird bestätigt, daß die Waffenstillstands- und Friedensverhandlungen eingeleitet und die Abgesandten zur Verhandlung an die Westfront unterwegs sind. Die eingeleiteten Verhandlungen dürfen auf keinen Fall durch Unruhen in der Heimat gestört werden.“*⁵⁹¹

Zusammenfassend stellte die „Wilhelmsburger Zeitung“ ein elementares Instrument zur Adressierung von propagandistischen Zielen an die Bevölkerung der Elbinsel dar. Neben der täglichen Berichterstattung wurde die Leserschaft dazu animiert, sich in den Dienst des Vaterlandes zu stellen und alles Menschenmögliche für den Sieg des Deutschen Reich zu leisten.

Bezugnahme auf mögliche Motivvorlagen

In diesem Kapitel wurde bereits detailliert über die Berichterstattung der Wilhelmsburger Zeitung während des Weltkrieges berichtet. Daher wird an dieser Stelle lediglich auf die Abbildungen, Karikaturen und Zeichnungen Bezug genommen, die innerhalb des besagten Zeitraumes von Relevanz waren. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass besonders die Presse das Thema der Lazarette von der Bevölkerung fernhielt,⁵⁹² daher sind bildnerischen Ausdrücke dieser Art nicht zu finden. Ferner gibt es andere Darstellungen von Landschaftsbildern, Soldaten oder Waffen, die ebenfalls als Vorlage oder Motivanregung einzelner Bildelemente hätten genutzt werden können. Im Folgenden wird eine Auswahl an Bildern gezeigt, mit der die Kinderzeichnungen verglichen werden können.

⁵⁹⁰ Wilhelmsburger Zeitung, 27. Jahrgang, Ausgabe: 06.10.1917.

⁵⁹¹ Wilhelmsburger Zeitung, 27. Jahrgang, Extraausgabe: 08.11.1918.

⁵⁹² Vgl. Aufgaben der Wilhelmsburger Zeitung.

Am 29. Juli 1914 erschienen in der Ausgabe mit dem Titel „Zum Krieg zwischen Österreich-Ungarn und Serbien“ zwei Zeichnungen von der „Abfahrt österreichischer Reservisten nach der Mobilmachung“ und „Österreichfreundliche Kundgebungen in den Straßen Berlins“, sowie eine Landkarte des „kommenden Kriegsschauplatzes“.

Der Enthusiasmus der Bevölkerung ist unumstritten, jeder fiebert dem kommenden Abenteuer entgegen und winkt den Soldaten, die bereits in den Zug zum Kriegsgeschehen gestiegen sind, freudig entgegen. Die Straßen Berlins sind gefüllt vom Menschentrubel, jeder will den kommenden Krieg bekannt machen und jubelt mit beiden Armen.

Auch die nebenstehende Karte (siehe Abb. 53) verortete geographisch das anstehende Szenario (vgl. Abb. 54).⁵⁹³



Abbildung 53: *Wilhelmsburger Zeitung* „Karte des Kriegeschauplatzes“

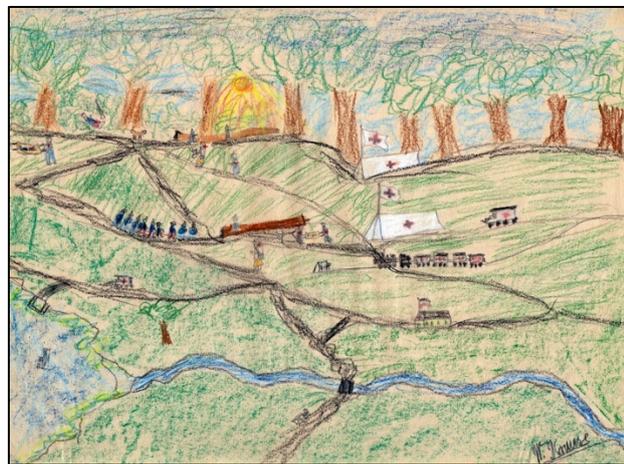


Abbildung 54: *Klasse 2a Nr. 21* (ca. 12 Jahre)

Circa fünf Monate später, am 19. Dezember 1914, wird ein inszeniertes Lichtbild des Kaisers im Umfeld weiterer Offiziere und in der Nähe des östlichen Kriegsschauplatzes publiziert.⁵⁹⁴ Der Kaiser Wilhelm II. ist in den Nachrichten während der gesamten Kriegszeit immer wieder präsent (Abb. 55).

⁵⁹³ *Wilhelmsburger Zeitung*, 24. Jahrgang, Ausgabe: 29.07.1914.

⁵⁹⁴ *Wilhelmsburger Zeitung*, 24. Jahrgang, Ausgabe: 19.12.1914.



Der Kaiser bei seinem Aufenthalt auf dem öffentlichen Kriegsschauplatz.

Abbildung 55: *Wilhelmsburger Zeitung* Z. „Der Kaiser bei seinem Aufenthalt...“

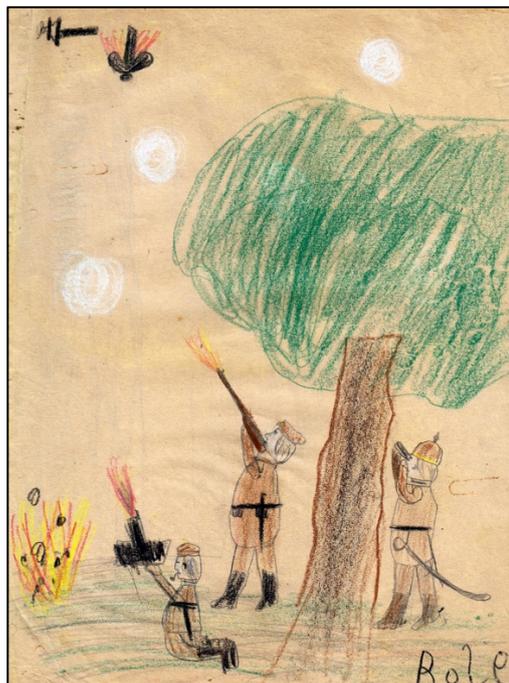


Abbildung 56: Klasse 5a Nr. 27 (ca. 9 Jahre)

Diese Fotografie zeigt auf eine sehr anschauliche Weise, aus welchen einzelnen Bestandteilen die Uniform bestand (vgl. Abb. 56, Abb. 57). Besonders auffällig sind der spitze Pickelhelm, die leuchtende Knopfleiste und die hohen Lederstiefel. Die Soldaten waren jederzeit darauf bedacht eine aufrechte Haltung einzunehmen und ihren Status als Soldat

ehrenvoll zu vertreten.

Soldaten mit Pickelhelmen waren auf für Postkartenmotive mit poetischen Sprüchen wie „Steh in finst’er Mitternacht“ (Abb. 57) sehr beliebt.



Abbildung 57: Feldpostkarte an Musketier Adolf Belstner (Ulm) 08.01.1917

Am 9. Januar des folgenden Jahres wurde ein englischer Artikel „Dastard Fighting - A Machine-gun Funeral“ aus der „The War Illustrated“ in der *Wilhelmsburger Zeitung* veröffentlicht, der neben dem überstehenden Textfeld auch eine Malerei zeigt (Abb. 58).⁵⁹⁵ Abgebildet wurden einige Soldaten, die von einem Kutschwagen, gezogen von einem Pferd, aus Kanonen sämtliche Munition abfeuern, um die

⁵⁹⁵ *Wilhelmsburger Zeitung*, 25. Jahrgang, Ausgabe: 08.01.1915.

höher gelegenen Feinde zu treffen (vgl. Abb. 59). Die Szenerie findet in einer landschaftlichen Umgebung mit Hügeln statt.



Abbildung 58: Wilhelmsburger Zeitung „Dastard Fighting“



Abbildung 59: Klasse 2a Nr. 32 (ca. 12 Jahre)

Am Sonnabend, 3. April 1915, erstrahlt das scheinbar triste Zeitungspapier durch die Zeichnung „Ostermorgen im Felde“ (Abb. 60).⁵⁹⁶ Sie schenkt durch die aufgehende Sonne nicht nur Hoffnung, sondern auch Zuversicht (vgl. Abb. 61).

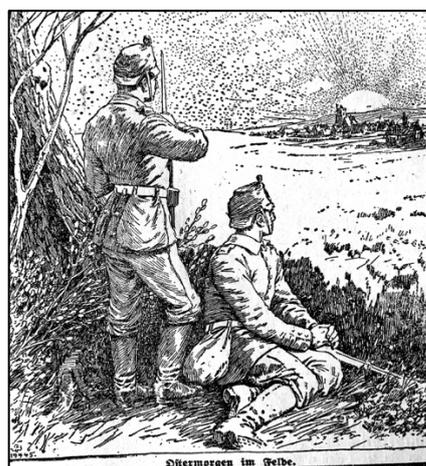


Abbildung 60: Wilhelmsburger Zeitung „Ostermorgen im Felde“



Abbildung 61: Klasse 4a Nr. 36 (ca. 10 Jahre)

Zwei Soldaten verstecken sich hinter Gestrüpp und beobachten die angrenzenden Ortsteile aus der Ferne. Einer von ihnen sitzt andächtig mit gefalteten Händen auf dem Boden

⁵⁹⁶ Wilhelmsburger Zeitung, 26. Jahrgang, Ausgabe: 03.04.1916.

und der andere hält aufrecht sein Gewehr in die Luft. Die Soldaten sind dem Betrachtenden mit dem Rücken zugewandt, durch diese Darstellungen können sich die Heimgebliebenen mit den Soldaten identifizieren, in denen sie ihre Liebsten wiedererkennen.



Abbildung 62: Feldpostkarte an Frau Anna Müller (26.03.1915)

Auch per Post wurden Ostergrüße mit Sprüchen wie „Ostermorgen – Voll Sehnsucht denk‘ ich an unser Glück, Gott gebe bald Frieden, dann kehr‘ ich zurück“ (Abb. 62) in die Heimat geschickt.

8.4 Die Sammlung der Kinderzeichnungen

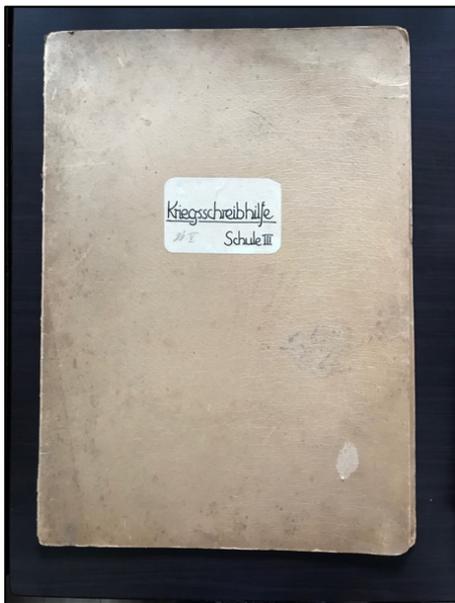


Abbildung 63: Mappe „Kriegsschreibhilfe“

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Mappe mit der Aufschrift „Kriegsschreibhilfe Schule III“ (Abb. 63), die Kinderzeichnungen aus mehreren Klassensätzen unterschiedlicher Stufen (5a, 4a und 2a) beinhaltet.

Diese Kinderzeichnungen können als Vermächtnis einer Generation verstanden werden, denn sie stellen eine Schnittstelle zwischen schulischen Erwartungen und Kriegspropaganda dar. Die Klassensätze bestehen aus 353 Arbeiten, die fast ausschließlich im Querformat vorliegen und alle dasselbe Papierformat besitzen. Aus heutiger Sicht entspricht dieses Format, das sich zwischen DIN A3 und DIN A4 bewegt, keiner gängigen DIN-Norm. Auch die Farbe des Papiers ähnelt keinem herkömmlichem Zeichenblatt der heutigen Zeit, denn der Farbton ist leicht bräunlich. Die Blätter scheinen nicht weiß gelichen worden zu sein und zeichnen sich durch den naturbelassenen Charakter aus. So konnten auch weiße Buntstifte auf dem kontrastierten Hintergrund farblich gut hervorgehoben werden. Das Spektrum an Unterrichtsmaterialien war begrenzt, denn außer Blei-

und Buntstiften gab es wenig Abwechslung im Gebrauch von Materialien und Farbnuancen. Durch die Begrenzung der Materialien sollte besonders die Benutzung von Buntstiften methodisch in Bezug auf die Farbsymbolik bedacht analysiert werden. Die Schüler*innen hatten womöglich eine begrenzte Palette an Farben und haben sich diese noch teilen müssen. Der Vergleich der Kinderzeichnungen zeigt, dass die Farben miteinander agieren können, was an einigen Stellen farbige Übergänge in den Kinderzeichnungen zu erkennen ist. Daher wird es sich vermutlich nicht um einfache Farbminen-Stifte gehandelt haben, sondern um qualitativ hochwertige Ölkreide-Buntstifte.

Theoretisch gesehen, waren die Schulkinder es gewohnt auf Papier, wie dem oben beschriebenen, zu zeichnen und zu malen. Es scheint als wäre der braune Karton für den Kunstunterricht üblich gewesen und die Farbigkeit könnte an ein Tafelbild erinnert haben. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welches bildnerische Verhalten in der Schulkindheit vor und während des Ersten Weltkrieges vermittelt wurde.

Trotz der langen Lagerung war besonders die hervorragende Archivierung für den guten Zustand der vorliegenden Kinderzeichnungen aus dem Ersten Weltkrieg verantwortlich. Leider konnte bislang nicht rekonstruiert werden, wie und wann die Zeichnungen den Weg auf den Dachboden des Naturkundemuseums gefunden haben. Ebenso wenig können die Kinderzeichnungen mit dem Hintergrund einer Zeitzeugenschaft analysiert werden. Zeitzeugen sind ein wichtiger Bestandteil in der gegenwärtigen Erinnerungs- und Geschichtskultur⁵⁹⁷, die durch jahrhundertelange Überlieferungen von kulturellen Traditionen aufrechterhalten wird. Die damals noch so junge Generation lebt nach über 100 Jahren schon länger nicht mehr.

8.5 Die vier thematischen Kategorien

Themenspezifisch haben sich die Zeichnungen aus der Schule III in Wilhelmsburg mit vier unterschiedlichen Motivbereichen beschäftigt: Land-, See-, Luftkrieg und mit der Darstellung von Lazaretten. Die einzelnen Klassensätze der Sammlung sind mit kleinen Zetteln markiert, auf denen die Klasse und der Themenschwerpunkt vermerkt ist. Die Vermittlung der Inhalte musste simultan im Klassenverbund oder darüber hinaus klassenübergreifend geschehen sein, weil sich die Themen in allen Klassensätzen wiederholen. Einige Kinderzeichnungen sind einander sehr ähnlich, das könnte durch die Enge innerhalb der Klassenzimmer begründet sein oder aber andere zu analysierende Gründe

⁵⁹⁷ Vgl. Ströter-Bender, Wiegelmann-Bals 2017, S. 5.

haben. So war es für viele Schulkinder möglich von ihren Sitznachbarn Ideen und künstlerische Lösungsvorschläge zu übernehmen.

Ein besonderes gestalterisches Merkmal ist die Bewegung auf den Bildflächen. Woher resultierte die Bewegung in den Bildmotiven der Kriegszeichnungen? Die Schulkinder waren darauf bedacht, die Neuheiten und die Mobilität des Krieges zeichnerisch festzuhalten, denn der Erste Weltkrieg wird als erster mobiler und maschineller Krieg beschrieben, der zum einen mit Eisenbahn- und Lazarettzügen die Soldaten transportierte und zum anderen die Industrialisierung der Tötungswerkzeuge enorm vorantrieb.⁵⁹⁸

Die nahezu patriotische Sammlung an Kinderzeichnungen wird im Folgenden kurz vorgestellt, wobei der Themenbereich *Lazarett* herausgenommen wird, da dieser später zum Forschungsschwerpunkt⁵⁹⁹ gewählt wurde. Zudem ist zu erwähnen, dass einige Kinder auch mehrere Bilder zu unterschiedlichen Kriegsinhalten gezeichnet haben.

8.5.1 Landkrieg

Unter diese Rubrik lassen sich zahlreiche Kriegszeichnungen von Kindern einordnen, welche Kriegssituationen zu Boden in Form von Stellungs- oder Bewegungskriegen in einer spannungsgeladenen Dynamik abbildeten.

Der Stellungskrieg wurde durch die Sicherung der Kampflinien in Form von Stacheldrähten oder Schützengräben charakterisiert (Abb. 64) und die deutschen Soldaten waren durch ihre farbige Uniform und besonders durch die Form der Pickelhelme von den anderen Kombattanten zu unterscheiden (Abb. 67). Zu sehen waren neben den herkömmlichen Waffen auch moderne Kriegsmittel wie Geschütze und Kanonen. Auch die Umgebung des Szenarios wurde häufig durch die Zeichnung von sattgrünen Wiesen oder Baumanlagen beachtet. Die Kriegsschauplätze waren teilweise auch Festungen oder Burgmauern (Abb. 65), bei denen das Bombardement in den Vordergrund rückte. Im Nahkampf wurden die Deutschen in der Überlegenheit gegenüber den Feinden oft größer, mächtiger und siegessicher gezeichnet. Viele Kriegsszenen zeigen Deutschland und Frankreich, bei denen es scheint, als würden die Soldaten wie Ameisen über die Bildfläche laufen und das Ziel bestünde darin angrenzenden Wachtposten zu überschreiten.

⁵⁹⁸ Vgl. Ziemann 2009, S. 155.

⁵⁹⁹ Der Forschungsschwerpunkt wird in Kapitel 9.1 näher erläutert.

Im Rahmen militärischer Bewegungen wurde häufig eine Gruppe von deutschen Soldaten mit einer Vielzahl von Pferden auf dem Vormarsch gezeichnet (Abb. 66), dabei sind keinerlei Bunker oder Schutzräume in der näheren Umgebung verortet.

Die folgenden Kinderzeichnungen zeigen eine Auswahl an charakteristischen Bildelementen, die sich thematisch mit dem *Landkrieg* befassen.

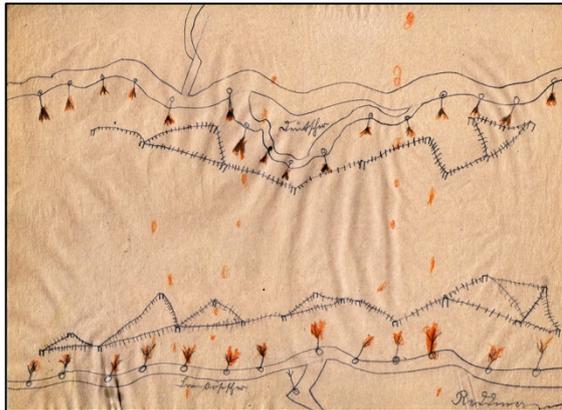


Abbildung 64: Klasse 4a Nr. 4 (ca. 10 Jahre)



Abbildung 65: Klasse 2a Nr. 11 (ca. 12 Jahre)



Abbildung 66: Klasse 2a Nr. 11 (ca. 12 Jahre)



Abbildung 67: Klasse 2a Nr. 8 (ca. 12 Jahre)

8.5.2 Seekrieg

„[...] Das Deutsche Reich verfügte bei Kriegsbeginn über 15 Schlachtschiffe, vier Schlachtkreuzer, 22 Linienschiffe, neun Panzerkreuzer, 41 geschützte Kreuzer, 149 Zerstörer aller Klassen und 28 U-Boote.“⁶⁰⁰

⁶⁰⁰ Salewski 2009, S. 829.

Das Wettüben um die mächtigste Hochseeflotte zeigte, dass die Deutschen im Vergleich mit den Engländern unterlegen und zu Beginn des Krieges auf ein defensives Vorgehen ausgelegt waren.

Die Zeichnungen zeigen das Wasser als mächtiges Element, das die deutschen Schlachtschiffe, Kreuzer und U-Boote souverän befahren. Die aufwändig gestalteten Schiffsbauten sind mit Flaggen, Typenbezeichnungen, Munitionen und einer beobachtenden Besatzung ausgestattet (Abb. 68, Abb. 70, Abb. 71). Sie unterscheiden sich außerdem durch die Form ihrer Masten, Schornsteine und Aussichtsplattformen.

Das medial präsenteste Ereignis war womöglich das Zusammentreffen des britischen Passagierdampfers „Lusitania“ (vgl. Abb. 69) mit dem deutschen U-Boot U20 vor der Südküste Irlands. Der Dampfer war auf dem Weg von New York nach Liverpool als das deutsche U-Boot Torpedos auf das Schiff abfeuerte, woraufhin es innerhalb von 18 Minuten sank.⁶⁰¹ Etliche Seekriegszeichnungen thematisieren diesen Siegeszug der Deutschen: Das sinkende Schiff und der Triumph der U-Boot-Besatzung sind als starkes Motiv anzusehen. In Amerika wurde dieser Vorfall als deutsches Verbrechen gewertet, denn es waren 2.000 Passagiere an Bord, von denen Zahlreiche starben.⁶⁰² Doch die deutschen Medien, wie auch die ortsansässige Wilhelmsburger Zeitung, werteten dieses Ereignis als taktischen Erfolg.⁶⁰³

Die folgenden Kinderzeichnungen zeigen eine Auswahl an charakteristischen Bildelementen, die sich thematisch mit dem *Seekrieg* befassen.



Abbildung 68: Klasse 4a Nr. 43 (ca. 10 Jahre)



Abbildung 69: Klasse 2a Nr. 4 (ca. 10 Jahre)

⁶⁰¹ Kramer 2009, S. 690.

⁶⁰² Vgl. ebd.

⁶⁰³ Vgl. ebd.; vgl. Wilhelmsburger Zeitung.



Abbildung 70: Klasse 4a Nr. 5 (ca. 10 Jahre)

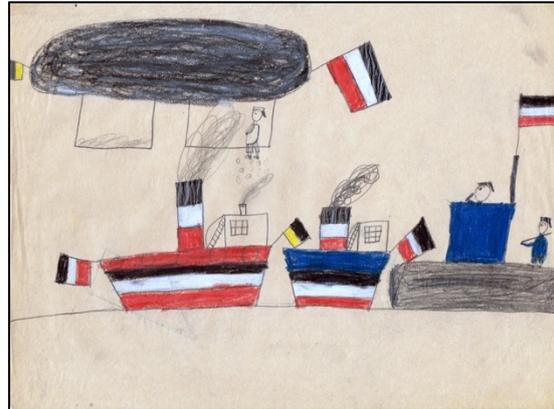


Abbildung 71: Klasse 4a Nr. 3 (ca. 10 Jahre)

8.5.3 Luftkrieg

Neben dem Land- und Seekrieg spielten sich auch einige Kriegsszenen in der Luft ab. Visualisiert wurden beispielsweise gigantische Zeppeline, die Angriffe auf Burgen oder Stadtteile planen oder Flugzeuge mit Propellern, die mit ihrer Munition gewaltige Explosionen verursachen.

Die Luftwaffen wurden speziell für die zusätzliche Unterstützung des Land- und Seekrieges eingesetzt, um an Knotenpunkten der Schauplätze zu agieren (Abb. 74, Abb. 75). Daher sind auch einige Szenen zeichnerisch umgesetzt worden, die den Luftkrieg mit ländlichen - oder Meergebieten kombinieren.⁶⁰⁴ „Sollten [...] insbesondere auch aus der Luft wesentliche Anstöße zum Durchbruch im Bodenkampf geliefert werden, dann war [der] Einsatz von Jagdflugzeugen nicht nur der erste Schritt, sondern die entscheidende Voraussetzung.“⁶⁰⁵

Gerade Zeppeline, aber auch Flugzeuge, galten als „Sensation am Himmel“ und waren für viele Schulkinder von Interesse. Der technische Fortschritt im Zuge der neuartigen Einsatzprinzipien brachte die kindliche Freude bei vielen Kinderzeichnungen zum Vorschein. Der Abwurf der Bomben wurde als übermächtige Feuerflamme mit kräftigen und leuchtenden Farben über die gesamte Bildfläche gemalt (Abb. 72, Abb. 73).

Die folgenden Kinderzeichnungen zeigen eine Auswahl an charakteristischen Bildelementen, die sich thematisch mit dem *Luftkrieg* befassen.

⁶⁰⁴ Vgl. Schmidt 2009a, S. 689.

⁶⁰⁵ Ebd.



Abbildung 72: Klasse 2c Nr. 6 (ca. 12 Jahre)



Abbildung 73: Klasse 4a Nr. 35 (ca. 10 Jahre)



Abbildung 74: Klasse 2c Nr. 3 (ca. 12 Jahre)



Abbildung 75: Klasse 2c Nr. 8 (ca. 12 Jahre)

9 Lazarettzeichnungen

In den Klassen 4a und 2a (Kinder im Alter von zehn bis zwölf Jahren) entstanden ungefähr 97 Lazarettzeichnungen, die unterschiedliche Motive enthielten. Fast alle Zeichnungen haben eins gemeinsam, die Beflagung des Roten Kreuzes.

„Durch die Verwundeten, die nun die Großstadthospitäler füllen, und die immer größer werdende Zahl der Kriegskrüppel wird die ‚Heimat‘ zum ersten Mal mit dem Elend des Krieges konfrontiert.“⁶⁰⁶ Kopfverletzungen waren für viele Soldaten der ausschlaggebende Punkt, nicht in die eigenen Familien zurückzukehren, denn die Scham und die Angst verspottet zu werden, war zu groß.⁶⁰⁷ „Gehirnverletzungen führen zu Lähmungen, Epilepsie, Gedächtnisschwund. Schwerstverletzte, die oft ihren Namen nicht mehr wissen, kommen in spezielle Lazarette.“⁶⁰⁸ Die Kinderzeichnungen zeigen Kriegsversehrte, die an Extremitäten oder dem Kopf mit Verbänden versorgt wurden. Die Darstellungen zeigen Soldaten, die auf dem Weg ins Lazarett sind. Einige liegen schon in einem Krankenbett, andere werden an der frischen Luft von Krankenschwestern umsorgt.

Zu Beginn des Krieges war die Zuversicht und Euphorie noch so groß, dass die Genesung der Verletzten mit zahlreichen finanziellen, materiellen und personellen Mitteln subventioniert wurde. Nach einer erfolgreichen Regeneration sollte der Soldat dann unverzüglich an der Front wiedereingegliedert werden.⁶⁰⁹

Frisch Verwundete wurden meist zunächst zu einem Verbandplatz gebracht.⁶¹⁰ Dieser Verbandplatz war ein Zelt des Roten Kreuzes, das in unmittelbarer Nähe zum Kriegsgeschehen positioniert wurde und die neutrale Fahne des Roten Kreuzes trug. An einigen Plätzen wurden provisorische und wandernde Feldlazarette aufgebaut, um Operationen unter besseren Konditionen durchführen zu können. Durch den Umzug der Lazarette musste die dementsprechende Ausrüstung praktikabel und leicht zu transportieren sein.⁶¹¹ „Medizinische Instrumente wurden in Taschen aus Leinen eingenäht oder in tragbaren Holzkisten verwahrt.“⁶¹² Außerdem wurden für die schweren Fälle Lazarett-Sonderzüge

⁶⁰⁶ Hamann 2008, S. 150.

⁶⁰⁷ Vgl. ebd.

⁶⁰⁸ Ebd.

⁶⁰⁹ Vgl. ders., S. 40.

⁶¹⁰ Vgl. Ankele 2018 (online), S. 26f.

⁶¹¹ Vgl. ebd.

⁶¹² Ebd.

eingerrichtet, welche die Soldaten in spartanischen Bettvorrichtungen in die Heimat überführten.⁶¹³ In der Heimat angekommen wurden sie in spezielle Versorgung in Reserve-, Garnison- oder Sonderlazarette verwiesen. „Dazu zählten Einrichtungen zur Behandlung von Kiefer- und Gesichtsverletzungen, orthopädische Lazarette und sogenannte „Neurotikerlazarette“⁶¹⁴. Auch mit Verlassen der Front blieben verletzte Soldaten im Dienst des Militärs.

Lazarettstadt Hamburg

Obwohl Wilhelmsburg während des Ersten Weltkrieges nicht zu Hamburg gehörte, sollte aufgrund der geographischen Nähe erwähnt werden, dass Hamburg als „Lazarettstadt“ galt, die es schaffte, circa 10.000 Betten zur Verfügung zu stellen. Für die Wahl der Gebäude wurden möglichst große Räume gewählt, die über Wasser, sanitäre Anlagen, Strom, Heizung und Fernsprechnetze verfügten.⁶¹⁵

„In Hamburg wurden Soldaten, die in ihrem zivilen Leben als Kunstmaler tätig waren, aufgefordert, die Wände der Lazarette mit einer „die Zuversicht auf Deutschlands Sieg stärkenden und die Stimmung hebenden Darstellung“ zu schmücken.“⁶¹⁶

Der Erste Weltkrieg nahm acht bis zehn Millionen⁶¹⁷ Soldaten das Leben, hinzu kommen „[...] die Opfer der kriegsbedingten Seuchen, die Hungertoten, die in Gefangenenlagern Gestorbenen [sind] oder die vielen nie gefundenen Toten, die als vermißt in die Statistiken eingingen“⁶¹⁸. Abgesehen von der enormen Zahl der Toten bekam nur etwa jeder Zweite ein Grab, „[d]ie Körper der anderen sind bis zur Unkenntlichkeit zerfetzt, zertrampelt, irgendwo in einem Granatloch, einem Schützengraben, im Hochgebirge, zwischen den Linien vermodert“⁶¹⁹.

Bezeichnenderweise zeigen die Kinderzeichnungen aus Wilhelmsburg nur selten Grabstätten, denn gerade in den ersten beiden Kriegsjahren war die Kriegsbegeisterung so einflussreich, dass die tödlichen Folgen des Krieges vor der Bevölkerung zurückgehalten wurden. Die Hoffnung auf den baldigen Sieg und einsetzenden Frieden war fest in den Köpfen der Heranwachsenden verankert.⁶²⁰

⁶¹³ Vgl. Ankele 2018 (online), S. 26.

⁶¹⁴ Ders., S. 27.

⁶¹⁵ Vgl. ders., S. 28.

⁶¹⁶ Ebd.

⁶¹⁷ Hamann 2008, S. 350.

⁶¹⁸ Ebd.

⁶¹⁹ Ebd.

⁶²⁰ Vgl. Kapitel 3.

Kriegsglaube

Der Vergleich der Lazarettzeichnungen ergab, dass mit der Pflege und dem Umsorgen der Verletzten oft der Glaube zu Gott verbunden wurde. Beispielsweise wurde neben dem Lazarett oft auch eine Kirche gezeichnet. Im Ersten Weltkrieg wurde versucht, beharrlich an die Werten des Deutschen Reiches und dem Glauben festzuhalten, um Ängste, Nöte oder qualvolle Stunden zu überstehen.⁶²¹ Der Gottesglaube und die Vaterlandsliebe waren damals eng miteinander verbunden.

„Zwischen traditionell praktiziertem Glauben und Spiritismus, zwischen Gebeten und Amuletten, zwischen dem Leiden Christi und der Fürsprache der Heiligen, zwischen gewöhnlicher Frömmigkeit und Zeichen des Außergewöhnlichen entfaltete sich der ganze Formenreichtum einer speziellen Kriegsreligion.“⁶²²

Der Krieg war nicht nur aus politischen Gründen brisant, sondern auch im kulturellen Sinne. Die Werterhaltung und der patriotische Inhalt hinsichtlich des Krieges sollte durch Predigten, Schriftgüter, Künstler oder Ähnliches beurteilt werden. „Tatsächlich ging es dabei vor allem darum, den jeweiligen nationalen Kriegseinsatz zu rechtfertigen und die Notwendigkeit des eigenen Sieges zu begründen.“⁶²³

9.1 Begründung des Schwerpunkts

Im Vergleich zu den anderen drei Themenbereichen eröffnen die Lazarettzeichnungen einen erweiterten Dialog in Form der Loslösung von indoktrinierten Zwängen und des emphatischen Menschseins. Das Umfeld des Soldaten rückt von kämpferischen Szenen, in denen unerschütterliche Männlichkeit, Tapferkeit, Willensstärke und Patriotismus gefragt sind, in Gefühlswelten, die Nähe zulassen. Lazarette sind Auffangsorte, die den Nebenwirkungen des Krieges entgegenzuwirken scheinen und verkörpern eine Station des Friedens, die zugunsten der Verletztheit ausgerichtet wurde.

Möglicherweise haben die Schulkinder sich auch mit den eigenen Verwandten, die sich in dieser Situation befanden, identifiziert oder haben durch Lazarettbesuche eine neuartige Empfindung erlebt, die sich gegen die patriotischen Tugenden stellte und die dann künstlerisch umgesetzt wurden.

⁶²¹ Vgl. Becker 2009, S. 192ff.

⁶²² Ders., S. 192.

⁶²³ Kruse 2009, S. 76.

Entwicklungspsychologische Charakterisierung der historischen Kinderzeichnungen

Die zu analysierenden Klassensätze stammen aus den Stufen vier und zwei, demnach waren die Schüler*innen im Alter von zehn bis zwölf Jahren. Es gibt eine Reihe von Publikationen über die zeichnerischen Entwicklungsstufen von Kindern und Jugendlichen. Als nennenswerte Beispiele sollten Luquet (1927), Piaget (1973), Widlöcher (1974) und Richter (1987) angeführt werden.

Bei der Analyse von historischen Kinderzeichnungen können die beschriebenen Entwicklungsphasen als richtungsweisend angesehen werden, sind allerdings im Hinblick auf die Veränderungen der bildnerischen Ausdrucksweise zu reflektieren. Bei dem Vergleich kann nicht von denselben Stufen ausgegangen werden, sondern es sollte von einer Anlehnung an die Merkmale der Zeichenentwicklung gesprochen werden.⁶²⁴

Insbesondere verlief die Kindheit im Deutschen Reich anders als zur heutigen Zeit. Die Pubertät setzte beispielsweise wesentlich später ein. So nahmen die Schüler*innen die Welt viel länger mit einer „gedankenlosen“ Kindlichkeit wahr.⁶²⁵

Im Kontext der folgenden Analysen ist zu klären, wann genau bei den Schulkindern aus der Schule III aus Wilhelmsburg der Einbruch neuer Wahrnehmungen geschah und wann sie anfangen sich mit tiefgründigen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Die folgenden Analysen versuchen die Schnittstelle zwischen klassischen und alltäglichen Merkmalen von Kinderzeichnungen und der außergewöhnlichen Kriegsrezeption zu finden sowie den Ertrag von diesen beiden Komponenten zu definieren. Des Weiteren soll die Frage geklärt werden, von welchen Wahrnehmungswerten und Erzählmustern die Zeichnungen bestimmt werden.

Um einen Eindruck in die klassischen Entwicklungsphasen zu bekommen, wird zunächst Christa Seidel mit ihrem „Modifizierten Ansatz zur Charakterisierung der Stufen der Kinderzeichnung“ angeführt, der unter anderem Bezug auf Piagets Stufenmodell der Intelligenzentwicklung nimmt und weitere Fachliteratur von Mühle, Piaget, John-Winde und Richter⁶²⁶ kritisch reflektiert. Demnach ist dieser Ansatz eine Symbiose aus mehreren Forschungsergebnissen und somit geeignet für die Darstellung der Entwicklungsstufen im Alter von zehn bis zwölf Jahren.

⁶²⁴ Vgl. Schuster 2001, S. 88-94.

⁶²⁵ Vgl. ders., S. 180.

⁶²⁶ Vgl. Seidel 2007, S. 96.

Nach Seidel wird die Kinderzeichenentwicklung in vier Stufen gruppiert, wobei für unsere gewählten Klassensätze lediglich die Stufen drei und vier von Relevanz sind und den Altersklassen entsprechen. Es gibt Übergänge, die den Eintritt in die nächsthöhere Stufe ebnen und auch überschneidende Stufen, deren Inhalte in mehreren Stufen anzusiedeln sind.

Die Stufe drei wird als „konkrete Operationen des Denkens“ betitelt und umfasst die Spanne von sieben bis zwölf Jahren. Die darauf aufbauende Stufe vier „unterschiedliche Denkstile des Jugendalters; geplante Gestaltungen“ kann ab einem Alter von zwölf Jahren erreicht werden.⁶²⁷

Die Klasse vier befindet sich in der Stufe drei und die Erwartungen an die Merkmale der Zeichenentwicklung sind umfassend, denn das Kind verweigert in dieser Phase den Gebrauch seiner zur Verfügung gestellten Schemata auf „[...] wenn neue Gestaltungsanliegen aufgenommen (assimiliert) und in die zeichnerische Darstellung eingepasst (akkommodiert) werden können“⁶²⁸. Die Neubildung von neuen Schemata ist kein Phänomen, denn laut Seidels Ansatz durchläuft das Kind in jeder neuen Stufe diesen Prozess und dieser endet nicht mit zwölf Jahren. Neben neuen Schemata gehören auch neue „Gestalten“ und „Muster“ zu dem bildnerischen Darstellungsrepertoire.⁶²⁹ Die Erreichung dieser Stufe befähigt die Kinder „die Strukturen in Beziehung zueinander [zu setzen] und Relationen zwischen Objekten und Personen“⁶³⁰ zu knüpfen. Der Komposition wird so eine andere Bedeutung zugesprochen, denn die Elemente auf der Bildfläche stehen in einer geplanten Beziehung zueinander.

Seidel führt einige Merkmale der Zeichenentwicklung an, die der 3. Stufe entsprechend erscheinen. Das Kind passt seine Wahrnehmung an die Wirklichkeit an und entwickelt eine anhaltende Freude zu Details. Außerdem stimmt es „[...] seine Zeichnungen in der Form-, Größen-, Farb-, Bewegungs- und Raumdarstellung [mit] der Realität [...]“⁶³¹ ab. Bei der Zeichnung von Menschen gleicht das einfach gezeichnete Strichmännchen einem „integrierten Umriss mit Binnendifferenzierung“⁶³², der ein Gefühl von Fläche schafft. Des Weiteren ist das Kind in der Lage ein Bildkonzept zu erarbeiten, bei dem mehrere

⁶²⁷ Vgl. Seidel 2007, S. 97.

⁶²⁸ Ders., S. 100.

⁶²⁹ Vgl. ebd.

⁶³⁰ Ebd.

⁶³¹ Ders., S. 189.

⁶³² Ebd.

Komponenten, wie zum Beispiel Position und Proportionen, berücksichtigt werden können. Dieses Vermögen wird in Seidels Forschungsansatz das „planende Vorausdenken“⁶³³ bezeichnet.

In der 3. Stufe soll das Kind das Bedürfnis verspüren nicht länger nur zweidimensionale Formelemente zu zeichnen, sondern Räumlichkeit und Tiefe schaffen wollen. Doch die Tiefendarstellung kann nur schrittweise durch die Aneignung von „Raummerkmalen“⁶³⁴ erreicht werden. Ein typisches Merkmal für den kindlichen Realismus ist das sogenannte „Klappbild“. Dieses entsteht dann, wenn Seitenansichten eines Gegenstandes in die vordere Zeichenebene geklappt werden.⁶³⁵ Am Ende dieser Stufe können nicht-sehbare Linien bereits weggelassen werden und Überlappungen können vermieden werden.⁶³⁶

In Bezug auf den Wunsch nach Räumlichkeit sollte an dieser Stelle Daniel Widlöcher erwähnt werden, der sich bei den Entwicklungsstufen der Kinderzeichnung an der Stufenfolge Luquets orientierte.

Er führt das Stadium des kindlichen Realismus an, welches in einer weitaus größeren Altersspanne, als Seidel sie einteilte, von vier bis zwölf Jahren erreicht werden kann. Mit dem kindlichen Realismus entwickelt das Kind den Wunsch etwas bewusst abzubilden. Der später eintretende visuelle Realismus fokussiert die Zeichnung dahingehend, dass aus einem einzigen Blickwinkel abgebildet wird und die Bildelemente je nach Alter an Perspektive, Detailgenauigkeit und Realitätsnähe zunehmen.⁶³⁷

Wird der Blick auf die ältere Schulkasse gerichtet, in der die junge Belegschaft im Alter von circa zwölf Jahren war, so rückt die 4. Stufe „unterschiedliche Denkstile des Jugendalters“ von Seidel in den Mittelpunkt der Betrachtung. „Der größere Teil der jugendlichen Zeichnungen entspricht eher einem intuitiven Denkstil und Bilderdenken und wird durch emotional-soziale Bedürfnisse, besonders in Zeiten des vorpubertären und pubertären Umbruchs, stark beeinflusst.“⁶³⁸

Zu den typischen Merkmalen zählen unter anderem, wie der Titel bereits verrät, die Facetten von Gestaltungsmöglichkeiten, bedingt durch die Persönlichkeit und das Selbstbild

⁶³³ Seidel 2007, S. 189.

⁶³⁴ Ebd.

⁶³⁵ Schuster 2001, S. 75.

⁶³⁶ Vgl. Seidel 2007, S. 189.

⁶³⁷ Vgl. Widlöcher 1995, S. 49-55.

⁶³⁸ Seidel 2007, S. 102.

des Zeichnenden. Die jugendliche Darstellungsweise wird durch Interessen bestimmt, daher kann diese Phase nicht konkret gefasst werden, sondern bedarf einer individuellen Analyse von Merkmalen der Zeichenfähigkeit.⁶³⁹ „Zu Beginn des Jugendalters versuchen die Jugendlichen, die Wahrnehmungen der Realität möglichst form- und detailgenau in ihren Zeichnungen umzusetzen [...]“⁶⁴⁰, dabei wird sich möglichst genau an der Wirklichkeit orientiert, um Größen und Objektfarben zu übernehmen. Eine Loslösung vom Realismus und eine Hinführung zur Abstraktion geschieht erst am Ende dieser Phase.⁶⁴¹ Im Hinblick auf die perspektivische Richtigkeit kann in dieser Phase von einer bewussten Liniensetzung gesprochen werden. Damit kann der Jugendliche bewegende Elemente in seine Bildfläche integrieren.

Die zusammenführenden Ideen der Kinderzeichnungsanalysen können abschließend eine Herleitung oder einen Entwurf zu der bildnerischen Sozialisation im schulischen Kontext modellieren und darüber hinaus die fachlichen Zeichenfähigkeiten im Vergleich mit den klassischen Entwicklungsstufen und typischen Merkmalen bewerten und einschätzen.

9.2 Ästhetisches Schulmaterial

Im folgenden Abschnitt wird rekonstruiert, welches Material und welche visuellen Vorlagen die Schüler*innen für die Anfertigung der Kinderzeichnungen neben den Pressemeldungen zur Verfügung gehabt haben könnten. Aufgrund vieler ungeklärter Umstände können nur Thesen aufgestellt werden, die im späteren Vergleich mit den Zeichnungen überprüft werden.

Zur historischen Bedeutung der visuellen Übernahme

Die zu analysierenden historischen Kinderzeichnungen lassen stark vermuten, dass es ebenfalls übereinstimmende Bildelemente gegeben haben könnte, die übernommen oder gar von der Vorlage abgezeichnet wurden. Diese Übernahme bestimmter Bildelemente war ganz im Sinne der Kriegsideologie.⁶⁴²

⁶³⁹ Vgl. Seidel 2007, S. 236.

⁶⁴⁰ Ders., S. 96.

⁶⁴¹ Ders., S. 236.

⁶⁴² Vgl. Da Vincis Dreischritt (Vgl. Legler 2011, S. 137f.), sowie die Bedeutung des Abzeichnens im 19. Jahrhundert (Legler 2011, S. 141), vgl. Schuster 2001, S. 35-47.

„Nachahmen, Abzeichnen und Kopieren sind sehr alte bildnerische Praktiken. Das Abzeichnen von Vorlagen war zentraler Bestandteil jeder Künftlerausbildung seit der Antike, es hat bis heute seinen Stellenwert in der Kunst kaum eingebüßt.“⁶⁴³ Demnach galt das Abzeichnen früher nicht als „Schande“ und die älteren Lehrer*innen schätzten diese Methode aufgrund ihrer Ausbildung und Sozialisation. Pädagogisch gesehen ist die Methode des „reproduzierenden Nachvollzug[s]“⁶⁴⁴ sinnbringend, um ein bewusstes Kulturverständnis zu vermitteln. „Vormachen“ und „Nachmachen“ umschreibt deshalb wahrscheinlich die ursprünglichste Form kultureller Überlieferung zwischen den Generationen.“⁶⁴⁵ Bis in die Zeit des Zweiten Weltkrieges sind Kinderzeichnungen zu finden, die ebenfalls die Methode des Abzeichnens wählten. Das Abzeichnen wurde dementsprechend mit etwas Positivem verbunden und konnte sich trotz der damaligen Reformbestrebungen behaupten. In der Reformpädagogik wurde diese Methode und insbesondere der Gebrauch von Vorlagen kritisiert, da sie Eigenständigkeit, Kreativität und Spontanität einschränke.⁶⁴⁶

Martin Schuster (2001)⁶⁴⁷ schreibt in seiner Publikation über die Entwicklung der Kinderzeichnung mit zunehmendem Wissen. Nach Schuster stößt das Kind, bei Versuchen die Raumerfahrung zeichnerisch darzustellen, auf Probleme, die es versucht möglichst originell zu lösen. Dabei ist das Abzeichnen und Übernehmen von Motivelementen eine mögliche Lösungsstrategie. Schuster widerspricht jeglichen Überlegungen, die behaupten, das Kind sei beim Zeichnen auf keine kulturellen Vorbilder angewiesen und würde allein aus seiner eigenen Motivation und Muse heraus Formelemente erschaffen. Auch in historischen Kontexten kann die Annahme Schusters gelten:

„Ältere Geschwister beobachten die Entwicklung ihrer jüngeren Familiengenossen und greifen korrigierend in das Zeichengeschehen ein; Eltern spielen mit ihren Kindern und malen ihnen Männchen und Häuser vor – in unserer Kultur übrigens so, wie das Kind es nachmalen kann, also in der Formsache der Kinderzeichnung.“⁶⁴⁸

⁶⁴³ Peez 2018, S. 151.

⁶⁴⁴ Ebd.

⁶⁴⁵ Ders., S. 151f.

⁶⁴⁶ Ders., S. 151.

⁶⁴⁷ Vgl. Schuster 2001.

⁶⁴⁸ Ders., S. 35f.

Die Kinderzeichnung ist der Inbegriff eines Prozesses, der die Übernahme kultureller Formelemente über Generationen hinweg beschreibt.⁶⁴⁹ „Und wenn Generationen von Kindern voneinander lernen, dann entsteht eine eigene Kultur der Kinderzeichnung, die auch eine eigene ‚Geschichte‘ haben kann.“⁶⁵⁰

Weiter führt Schuster an, dass die Anzahl an gleichen Bildelementen und damit die Gleichheit der Zeichnungen durch die Räumlichkeit und Emotionalität besteht. Insbesondere Geschwister, Schulkamerad*innen sowie befreundete Gleichaltrige können das Kopieren beim Zeichnen beeinflussen.⁶⁵¹ „Interessanterweise gab es auch so etwas wie eine Klassenkultur, also eine erkennbare Ähnlichkeit der Zeichnungen innerhalb des Klassenverbandes.“⁶⁵²

Auch der Kunstpädagoge Wolfgang Reiß (1996) befasste sich mit derselben Thematik und schrieb in seinem Buch „Kinderzeichnungen, Wege zum Kind durch seine Zeichnung“ ein Kapitel über das Abzeichnen und den Gebrauch von Zeichenhilfen. Auch er geht davon aus, dass die Kinder nicht frei von jeglichen Verhaltenskodexen sind, sondern „konventionalisierten Merkmale[n] der angebotenen Bilderwelten“⁶⁵³ unterliegen. Im schulischen Kontext spielt nicht nur die Masse an Bildmaterial für den Zeichenprozess eine Rolle, sondern auch die Verwendung eines Hilfsmittels, wie etwa eines Lineals oder Zirkels. „Diese ‚Vorbilder‘ werden abgemalt, durchgepaust, oder es werden tausendfach aufgelegte Zeichenschablonen verwendet.“⁶⁵⁴ Nicht zuletzt kann diese gedankenlose Übernahme der Bildvorlagen die kindliche Wahrnehmungswelt einschränken.

Reiß kategorisiert die Kinderzeichnungen nach einer „[...] entwicklungsgemäß bedingten Verfestigung des persönlichen Formbestandes für eine begrenzte Zeitdauer und einer Festlegung auf ein Zeichenrepertoire, das vorwiegend durch Vorlagen und Zeichenhilfen geprägt ist“⁶⁵⁵. Als Ursache für die befremdlichen Nachahmungen sieht er zum einen die fehlgeleitete pädagogische Prägung und zum anderen den großen Bilderreichtum.⁶⁵⁶ Obwohl der Begriff des „Abzeichnens“ nach Reiß vorwiegend negativ behaftet zu sein scheint, sieht er potenzielle Anknüpfungspunkte bei der Erschließung einer neuen Bilder-

⁶⁴⁹ Vgl. Schuster 2001, S. 35ff.

⁶⁵⁰ Ders., S. 36f.

⁶⁵¹ Vgl. ders., S. 40.

⁶⁵² Ebd.

⁶⁵³ Reiß 1996, S. 49.

⁶⁵⁴ Ebd.

⁶⁵⁵ Ebd.

⁶⁵⁶ Vgl. ebd.

welt, die durch eigene und übernommene Motive aufgebaut wird. Daher grenzt das Abzeichnen den eigenen Wahrnehmungswert nicht grundsätzlich aus. Das „Nachahmen“, beschreibt Reiß, ist ein Phänomen der Älteren, die im Gegensatz zu den Jüngeren Bildvorlagen aus verschiedenen Gründen übernehmen müssen, um ein nach konventionellen Richtlinien „schönes“ Bild zu kreieren.⁶⁵⁷

9.2.1 Postkarte als Kommunikationsereignis

Auch die Ansicht von Postkarten evozierte patriotische Gefühle, denn die eindrucksvollen Themen wie „Kriegsbegeisterung, Kriegsertüchtigung, patriotische Ermutigung, Heldenverehrung, Klischees“⁶⁵⁸, haben einen indoktrinierenden Einfluss auf Kinder genommen.

Wie bereits beschrieben war der Postkartenverkehr im Ersten Weltkrieg immens, insgesamt wurden fast 28 Milliarden⁶⁵⁹ Briefe an die Front oder Heimat übermittelt.

Die Kommunikation sprach nicht nur das private, sondern auch das öffentliche Umfeld an und die Postkarten konnten durch die kostenlose Versendung an Jedermann adressiert werden. „Massenmedien gewinnen an Bedeutung. Aber auch der personale Informations- und Kommunikationsaustausch und die informelle Erzählkultur nehmen erheblich zu.“⁶⁶⁰ Letztendlich wurde dieses bestrebende Interesse nach einem informellen Austausch, über beispielsweise den Kriegsverlauf, die Gesundheit und anstehende Hungersnöten, zwischen Familien und Bekannten militärisch sowie politisch kontrolliert und häufig im Sinne der Propaganda zensiert.⁶⁶¹

Im Gegensatz zur Postkarte hatte die Bildpostkarte die zusätzliche Funktion der persönlichen Kommunikationsabsicht. Die kleinformatischen Motive nahmen Bezug auf beispielsweise politische oder alltägliche Belange. Im Ersten Weltkrieg kursierten in Deutschland und Österreich insgesamt über 50.000 verschiedene Bildmotive.⁶⁶² Diese Vielfalt lässt sich in vier unterschiedliche Kategorien gliedern: dokumentarische Motive in Form von Fotografien, gemalte oder gezeichnete Motive, Mischformen mit dokumentarischen und fiktiven Elementen oder grafische Gestaltungen als Beiwerk zur Schrift.⁶⁶³ Die historischen Bildpostkarten werden aus heutiger Sicht als bedeutsame Quelle „zur

⁶⁵⁷ Reiß 1996, S. 52.

⁶⁵⁸ Seibert 2015, S. 219.

⁶⁵⁹ Vgl. Brandt 2009, S. 780.

⁶⁶⁰ Quandt 1993, S. 5.

⁶⁶¹ Vgl. ebd.

⁶⁶² Vgl. ebd.

⁶⁶³ Vgl. Fischer 1993, S. 64f.

Ikonographie des Krieges“⁶⁶⁴ betrachtet. Der Größenvergleich zeigt, dass die Postkarten wesentlich kleiner sind als die Wilhelmsburger Kinderzeichnungen. Die Fläche der Postkarte passt mindestens sechsmal auf das damals übliche Format des Zeichenpapiers. Dennoch könnte diese als Vorlage für schulische Zwecke verwendet worden sein. Die Motive der Postkarten waren im Sinne der vaterländischen Ideologie und kombinierten poetische Schrift- und ausdrucksstarke Bildelemente miteinander.

Zu den beliebtesten Motiven zählten inszenierte Soldatendarstellungen mit Wunsch auf baldige Heimkehr, heitere Bildmotive an besonderen Feiertagen oder aber andächtige Themen mit nachdenklichen Textstücken.⁶⁶⁵

Die Darstellungen der Soldaten (Postkarten und Zeichnungen) ähneln sich, denn der Deutsche wird meistens durch seine grünfarbige Uniform mit auffallender Kopfleiste, den präsenten Pickelhelm und den ledernen Stiefeln gekennzeichnet. Neben den Soldaten wird häufig die Sehnsucht nach der Heimat in Form von rührenden Worten oder einzelnen Bildelementen erwähnt.

Die Ausstellung „Lebenszeichen“

Die Ausstellung „Lebenszeichen - Feldpostkarten aus den Lazaretten des Ersten Weltkriegs“, die ab Oktober 2018 für ein Jahr im Medizinhistorischen Museum Hamburg stattfand, zeigt u.a. Feldpostkarten aus den Beständen der Historiker Prof. Dr. Wolfgang Eckart und Klaus Pinker.⁶⁶⁶ Diese zeigen zumeist Fotografien von Lazarettpatienten und wurden als „Feldpost“ an die Liebsten versendet. „In ihrer Darstellung bemühten sich viele um ein idealisiertes Bild, das den Schreibenden als gut umsorgten Patienten zeigt, der auf dem Weg der Genesung ist.“⁶⁶⁷ Um die Familie nicht zu beunruhigen, wurden die schlimmen Kriegsgeschehnisse oft nicht in den Briefen thematisiert.⁶⁶⁸

Im Folgenden wird die Ausstellung im Zuge inhaltlicher Schwerpunkte betrachtet, um daraus typische Lazarettthemen ableiten zu können. Kuratorisch gesehen müssen zunächst einmal die Unterbringungen der Kriegsversehrten im Ausstellungsraum erwähnt werden. Die Männer wurden in unterschiedlichen Gebäuden stationiert, so wurden nicht nur öffentliche Orte wie Schulen oder Theater gewählt, sondern auch private Häuser. Gerade dort hatten die Soldaten Zeit zum Nachdenken und nutzten diesen Ort nicht nur zur

⁶⁶⁴ Brandt 2009, S. 781.

⁶⁶⁵ Vgl. Quandt 1993, S. 63ff.

⁶⁶⁶ Vgl. Ankele 2018 (online).

⁶⁶⁷ Ders., S. 4f.

⁶⁶⁸ Vgl. ders., S. 5f.

körperlichen, sondern auch seelischen Heilung. Daher kommunizierten sie mithilfe von Feldpostkarten zweierlei Perspektiven – das optisch Abgelichtete und das literarisch Handschriftliche. Die Wertigkeit der Mitteilungen richtete sich nach poetischem Vermögen und Darstellung der eigenen Person, doch alle Feldpostkarten wollten die Freude über das Lebensgefühl übermitteln. Die Heeresangehörigen hatten das Privileg ihre gekennzeichnete Feldpost kostenlos in die Heimat schicken zu können.⁶⁶⁹

Eine Vielzahl von Postkarten zeigt eine Gruppierung von Soldaten, die in Betten liegen und von Krankenschwestern umgeben sind, andere bildeten bewegte Situationen, wie Patienten mit Krücken oder anderen Hilfsgeräten ab. Ab 1915 versuchte die Hamburgische Lazarett-Zeitung durch Anleitungen die körperlich und seelisch eingeschränkten Kriegsverwehrten in das Berufsleben einzugliedern.

Im Zuge des modernen Krieges und des Einsatzes von Massenvernichtungswaffen wurde das Pflegepersonal erstmals mit schwerwiegenden und grausamen Verletzungen konfrontiert, die in der Kriegshistorie bislang nicht verzeichnet waren.

„Von all dem erzählen die Bilder auf den Postkarten wenig: der strahlend weiße Verband, um Arme, Beine und Köpfe gewickelt, entbehrt mit seiner weichen Textur jeglicher martialischen Symbolik. Als bildästhetisches Stilmittel tritt er wie ein Heilversprechen zwischen das Kriegserleben der Verwundeten und ihre Hoffnung auf Genesung. Er verdeckt die Verletzung und legt sich über die Wunde, die nicht gezeigt wird.“⁶⁷⁰

Doch nicht immer wurde die Grausamkeit verdeckt, denn zur Zeit des Ersten Weltkrieges gab es vielerorts Ausstellungen, die die Realität des Krieges zeigten mit dem Ziel Feindbilder zu verstärken.

Mit ausreichender Menschenkenntnis konnten Ängste und Wünsche auch in den Postkarten gefunden werden, doch die Soldaten waren darauf bedacht, sich in ihren Formulierungen zurückhaltend auszudrücken, damit die Post bei der Kontrolle nicht beschlagnahmt wurde.⁶⁷¹

⁶⁶⁹ Vgl. Ankele 2018 (online), S. 12.

⁶⁷⁰ Ders., S. 24.

⁶⁷¹ Vgl. Quandt 1993, S. 5.

9.2.1.1 Beispielhafte Bildpostkarten

Die schwarz-weiße Postkarte „Vater, ich rufe dich“ (Abb. 76), die vermutlich eine Montage aus einem Lichtbild eines Mannes und einer Landschaftsmalerei ist, zeigt einen in dem Mittelgrund platzierten heraufschauenden Soldaten, der sich auf sein Gewehr stützt und mit seinem linken Bein auf einem Trümmerhaufen steht. Er trägt die typische Felduniform und ein zusätzliches Tuch um den Hals, das seinen Arm stützt, denn er scheint verwundet zu sein. Im Hintergrund sind eine Kirche und die Überreste eines Hauses zu sehen, das anscheinend beschossen wurde. Mit dieser Postkarte scheint der Soldat zu Gott, seinem Vater⁶⁷², zu sprechen und seine Hilfe einzufordern: Sein Blick ist in den Himmel, der düster und dunkel wirkt, gerichtet.



Abbildung 76: Feldpostkarte an Familie Bischof Buchhalter (Pfalz) aus Würzburg „Vater, ich rufe dich“ (versendet am 21.12.1914)

Die farbige Postkarte „Spionageabwehr“ (Abb. 77) ist eine Malerei und zeigt eine Situation im Inneren eines Zuges. Im Vordergrund verstecken sich ein womöglich deutscher Soldat und eine Krankenschwester vor einer im selben Abteil befindlichen Dame hinter dem aufgehängten Mantel des Soldaten.

⁶⁷² Im metaphorischen Sinn.



Abbildung 77: Feldpostkarte an Fräulein Jenny Koch Nr. 11 „Spionageabwehr“ (versendet 24.03.1917)

Die ältere Frau, die sich im Hintergrund befindet, schaut verdutzt, während sie einen Korb auf ihrem Schoß hält, in Richtung des versteckten Pärchens, das sich anlächelt und deren Blicke sich kreuzen. Das Verhältnis zwischen den beiden ist außerordentlich eng und es scheint, als würden sie die Situation um sie herum zu vergessen wissen. Der Blick aus dem Fenster des Zuges lässt eine fröhliche und farbenfrohe grüne Landschaft erahnen, bei dem der Himmel hellblau mit weißen Schönwetterwolken ist. Diese Postkarte trägt nur die Postkartenunterschrift „Spionageabwehr“, vermutlich weil sich die Dame und der Soldat bewusst unter dem Mantel verstecken.

Ähnlich wie die Postkarte „Vater, ich rufe dich“ ist auch „Des Königs Grenadiere“ (Abb. 78) eine Montage, die aus mehreren Motivebenen besteht. Hier sind es ausschließlich malerische Komponenten, die übereinandergesetzt wurden und im Gesamten inszeniert wirken.



Abbildung 78: Feldpostkarte aus Landau an Herrn Bischoff „Des Königs Grenadiere“ (versendet 28.10.1914)

Auf dem düsteren und tristen Hintergrund, der mit einzelnen Trümmerteilen versehen ist, wurden mehrere Bäume platziert, welche von vier trauernden deutschen Soldaten umgeben sind. Vor dem in den Mittelgrund gerückten Baum ist ein Grab angelegt, das mit

Totenkränzen und einem Kreuz versehen ist. Die Soldaten wirken andächtig, halten ihren Helm in der Hand und verkörpern ihre Trauer auf verschiedene Weise. Ein Soldat hält seine linke Hand auf seine Brust, der andere hält sie vor sein Gesicht. Alle Blicke sind auf den Boden zum Grab gerichtet. Die Postkarte vermittelt, im Gegensatz zu den meist fröhlich gestalteten Bildmotiven, ein ergriffenes Gefühl der Betroffenheit. Um die Bildelemente herum ist noch ein zusätzlicher Text verfasst worden, der dem friedvollen Tode einer Gruppe von Soldaten gewidmet ist. Sie scheinen der Gruppe sehr verbunden zu sein. Ein Soldat der Gruppe trägt einen Verband am Kopf. Er wurde wahrscheinlich am Kopf, aber ohne tödliche Folgen, verletzt.

Die Postkarte „O, wenn doch dieser Tag bald käme“ (Abb. 79) ist eine Zeichnung, die rot und schwarz umrahmt ist und zeigt eine Wunschvorstellung im Krieg. Das Heimkehren der Soldaten in die Familien wird thematisiert und in die gewohnte Wohnumgebung eingebettet. Der Soldat wird nicht nur von seiner Frau, sondern auch von seinen beiden Kindern und seinen Haustieren freudig willkommen geheißen. Im Hintergrund und dementsprechend in der Wohnung der Familie hängt ganz im Sinne der Propagandabestrebungen ein Gemälde von Kaiser Wilhelm II. Die Postkarte hatte eine mutmachende Botschaft und war auch bei Kindern sehr beliebt. Der Soldat hat neben seiner üblichen Uniform noch einen Blumenkranz auf dem Kopf, hält sein Kleinkind auf dem Arm und legt seine Hand auf den Kopf des anderen Sohnes, der aufschauend, mit dem Finger auf seinen Vater gerichtet, ein Lächeln im Gesicht hat. Die gesamte Bildsymbolik setzt den Soldaten in das Zentrum.



Abbildung 79: Feldpostkarte aus Belgien an Anna Müller (Hannover) Nr. 323 „O, wenn doch dieser Tag bald käme!“ (versendet 01.03.1915)

Die Postkarte von Anton Hoffmann (Abb. 80) überzeugt mit einer reduzierten Farbigkeit und der klaren Linienführung. Skizziert wurden zwei Soldaten, die zwei verschiedene



Abbildung 80: Feldpostkarte gezeichnet von Anton Hoffmann aus Kiel an Herrn Unteroffizier Bischoff (Bad Kissingen) versendet 15.07.1915

Uniformen tragen. Der Linke hat einen Pickelhelm, eine aufwändig gestaltete Oberbekleidung mit Knopfleiste und Gürtelschnalle, lederne Stiefel und ein körpergroßes Gewehr. Der nebenstehende Soldat hat dagegen eine Kappe auf, sowie auffällige Brusttaschen und Schnürschuhe. Sein Gewehr ist im Vergleich wesentlich kleiner. Sie tragen beide eine Umhängetasche und einen Rucksack.

Die aufrechte Haltung und der ernste Blick unterstreichen die Zeilen, welche oberhalb der Köpfe platziert wurden. Die Postkarte macht auf mögliche Verräter aufmerksam und richtet eine unverkennbare Botschaft an die Heimat. Die schwarze Farbigkeit lenkt den Fokus auf das zentrierte Bildmotiv.

Auf eine Ausgestaltung des Hintergrunds wurde bewusst verzichtet. Durch die unterschiedliche Kleidung könnte in diesem Fall auf eine Verbrüderung oder ein Bündnis mit anderen Staaten geschlossen werden, obwohl die Gefahr eines Verrats niemals auszuschließen sei.

Dies stellt lediglich eine Auswahl dar, weitere Bildpostkarten werden begleitend zu den Analysestrategien der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen angeführt.

9.2.1.2 Lichtbildpostkarten

Neben den üblichen Bildpostkarten wurde im Ersten Weltkrieg das Lichtbild modern. Die Versendung eines Lichtbildes war etwas neues und übermittelte einen ganz persönlichen Gruß, denn oft haben sich die Soldaten selbst im momentanen Umfeld fotografieren lassen (Abb. 81, Abb. 82, Abb. 83, Abb. 84).



Abbildung 81: Lichtbild 1 Krankenschwester am Bett (versendet am 23.06.1917)



Abbildung 82: Lichtbild 2 Mit Gottes Segen (ungelaufen)

Begründet durch den zu betrachteten Schwerpunkt sind nur Lichtbilder aus Lazaretten für diese Arbeit von Bedeutung. Im Folgenden wird eine Auswahl von Fotografien präsentiert, die im Umfeld eines Lazaretts entstanden und während des Krieges versendet wurden.



Abbildung 83: Lichtbild 3 Weihnachten im Lazarett von Hugo Berner (ungelaufen)



Abbildung 84: Lichtbild 4 Porträt Lazarettschwester (ungelaufen)

9.9.2 Abbildungen aus dem Bilderbuch für Kinder „Vater ist im Kriege“

Das Bilderbuch „Vater ist im Kriege“ wurde 1915 von der Kriegsspende deutscher Frauen, des Kronprinzen-Palais, in Berlin publiziert und galt als eines der beliebtesten Kriegswerke für Zuhause. Auf der Titelseite des Einbands wird erwähnt, dass der Überschuss an Einnahmen, 25 Pf. pro Buch, an die Kriegskinder gespendet werden würde, daher war es zusätzlich eine gemeinnützige Aktion.⁶⁷³

Das Buch war insbesondere an Kinder adressiert, die sich mit der väterlichen Abwesenheit abfinden mussten und durch ein farbiges Bilderbuch in Kriegsstimmung versetzt werden sollten. Der Krieg wird als ein großes Abenteuer versinnbildlicht, das einer Fülle von Tapferkeit und Mut bedarf. Die Kinder sollten wegen der Abwesenheit der Väter getröstet

⁶⁷³ Vgl. Kronprinzen-Palais (1915): Bilderbuch für Kinder „Vater ist im Kriege“.

werden. In dem Buch wird die utopische und verschönte Geschichte über ihre Väter erzählt. Auf jeder Doppelseite befindet sich rechtsstehend eine Kopie eines Kriegsgemäldes, das mit den nebenstehenden Gedichten beschrieben wird.

Fast am Ende des schmalen Buches ist ein Kapitel mit dem Namen „Besuch im Lazarett“ vorzufinden, welches anhand des Gedichtes und der beiliegenden Malerei ein Gefühl der Hilfsbereitschaft zu formen versucht.



Abbildung 85: Besuch im Lazarett

Das Bild (Abb. 85) zeigt eine Lazarettsszene aus dem Innenraum eines Gebäudes, in dem mehrere Betten zu sehen sind und die Soldaten von Kindern umgeben werden. Die Kinder sorgen sich liebevoll um die Verwundeten und schütteln ihnen die Hand oder übergeben ihnen Blumen. Außerdem kümmern sich zwei Krankenschwestern um das Wohlergehen der Patienten, eine ist gerade dabei den Soldaten im Bett aufzurichten.

Das Gedicht⁶⁷⁴ erzählt von dem ankommenden Besuch im Lazarett, betitelt die kleinen Jungen als „Prinzen“ und betont die bereits im Kindesalter verankerte Ideologie des eigenen Vaterlandes. Es wird darüber gesprochen, dass sie bereits bald als tapfere Soldaten an der Front und für das Deutsche Reich kämpfen werden.

Das letzte Kapitel „Barmherziger Samariter“ ist ebenfalls für die Betrachtung der Lazarettzeichnungen relevant, da die Malerei (Abb. 86) im Vordergrund einen Samariter mit Pickelhelm zeigt, der mit einem Hund auf der Suche nach verwundeten Soldaten ist. Im Mittelgrund versorgen bereits zwei Personen des Roten Kreuzes einen Mann auf einer Trage medizinisch. Der Hintergrund zeigt eine Landschaft aus Trümmern und Ruinen, die den Folgen des Krieges geschuldet ist. Das Erkennungsmerkmal der Samariter ist das neutrale Zeichen des Roten Kreuzes.

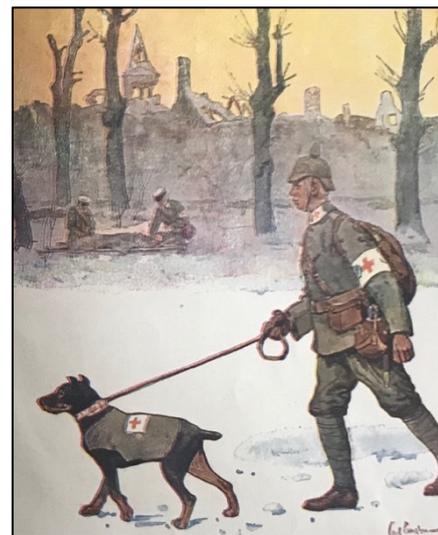


Abbildung 86: Barmherziger Samariter

⁶⁷⁴ In diesem Zusammenhang wird von der Bereitstellung des Gedichtes abgesehen, da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Visualität des Kriegswerkes liegt.

Dieses Bild steht ohne Bezug zu einem Gedicht und wirkt durch seine eigenen Bildelemente.

9.9.3 Abbildungen aus „Des Kindes Kriegsbilderbuch“ des Centralkomitees der Deutschen Vereine des Roten Kreuzes

Auch im Kriegsbilderbuch des DRKs wird neben den typischen Kriegsschauplätzen wie Luftkämpfe, Schützengräben und U-Boot-Angriffen auch die Umgebung eines Lazarett (Abb. 87), die Aufopferung des „Heldentodes“ (Abb. 88), sowie der unerbittliche Glaube zu Gott gezeigt, veranschaulicht durch die jeweils nebenstehenden Gedichte:

Im Lazarett.

Mit leeren Büchsen zogen aus
Zum Sammeln deutsche Frauen,
Doch kamen Abends sie nach Haus
Da konnt' man Wunder schauen!

Sie schafften emsig, bis genug
Zum Wert sie beigetragen.
Fest stand er da: Ein ganzer Zug
Von schönen Krankenwagen.

Die Krankenträger legen nun
Die Wunden in die Betten,
Drauf braußt der Zug, in dem sie ruh'n,
Sin nach den Lazaretten.

Beim roten Kreuz, nach Kampf und Schlacht
Da sollen sie gefunden,
Dort ist man liebevoll bedacht
Zu heilen ihre Wunden.

Oft kommt die edle Kaiserin
Die Kranken zu erquickten,
Wie mag ihr frommer, milder Sinn
Den Kriegersmann beglücken.

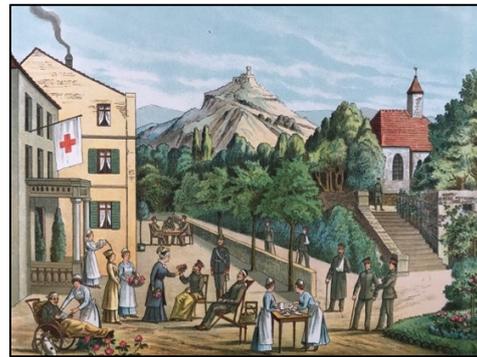


Abbildung 87: Im Lazarett

Des Helden Tod.

Bei Lüttich war er mit dabei
Und auch am Marnestrand,
Er kämpfte bei der Reiterei
Auf Polens heißem Sande.

Vor Lemberg focht auf grünem Plan
Der tapf're Reiterdegen,
Den Seinen mutig stets voran
Ritt er dem Feind entgegen.

Da riß im Sturme ihn das Blei
Vom schaumbedeckten Pferde,
Umtobt vom Kampf und Schlachtgeschrei
Stürzt blutend er zur Erde.

Am Bach sinkt er in's weiche Moos
Und falter still die Hände,
Nimm Jesu mich in Deinen Schoß,
Schenk' mir ein selig Ende.

Und sieh', mit leisen Schritten naht
Der Heiland sich dem Wunden,
Der hier nach Gottes ew'gem Rat
Den Heldentod gefunden.



Abbildung 88: Des Helden Tod

Die Wilhelmsburger Schulkinder können abgesehen von der lokalen Berichterstattung während des Krieges visuell auch durch eine Vielzahl von anderen Medien beeinflusst worden sein. Genauere Vergleiche werden im Rahmen des analytischen Vorgehens angestrebt.

10 Analytisches Vorgehen

10.1 Die Methode des Auslegens

Das Auslegen der 97 Lazarett Darstellungen auf einer Fläche ermöglichte einen direkten Vergleich und ließ Gruppierungen zu, die in Komposition, Farbigkeit und Bildelementen große Gemeinsamkeiten aufwiesen.⁶⁷⁵

Die Methode des Auslegens kann auf eine lange Tradition der Kunstgeschichte zurückschauen und eröffnet Perspektiven für die Gegenwart, denn bereits zum Umbruch ins 20. Jahrhundert nutzten Künstler wie der deutsche Kunsthistoriker Aby Warburg⁶⁷⁶ oder der französische Kunstpublizist und Schriftsteller André Malraux dieses Verfahren für die Sichtung ihrer Bilder.

10.1.1 Eine Hinführung – Aby Warburgs „Mnemosyne“

Aby M. Warburg war ein deutsch-jüdischer Kunsthistoriker und Kulturwissenschaftler aus dem frühen 20. Jahrhundert und galt neben Erwin Panofsky als Schöpfer der Ikonographie.⁶⁷⁷ Die Methodik der Ikonographie bedient sich der Deutung von Motiven in Kunstwerken und gehört zur bildenden Kunst.⁶⁷⁸

Lange Zeit beschäftigte sich Warburg mit der Rückkehr antiker Bildwelten in die europäischen Kulturkreise und dem Übergang der Renaissance in die gegenwärtige Zeitepoche. Zusammengefasst war Warburgs Ziel die Anschauung des Nachlebens der Antike in der europäischen Lebensart.⁶⁷⁹

Er sammelte im Zeitraum von 1924 bis 1929 unzählige Abbildungen von Kunstwerken, aber auch Fotografien, Werbeplakate, Briefmarken etc. und war darauf bedacht ihre motivischen Korrelationen zu erforschen. Sein Projekt „Der Bilderatlas. Mnemosyne“ blieb unvollendet, denn bis zu seinem Tod arrangierte er sein gesammeltes Bildmaterial immer wieder neu und erkannte so immer wieder andere Verbindungen. Auf sein Forschungsprojekt wird im 12. Kapitel differenzierter eingegangen. Seine Bildtafeln dokumentieren eine Art Findungsprozess, der zum Ursprung der Bilder führen soll. Warburg zeigt mit seinem Bilderatlas, wie es möglich wird mit einer Vielzahl von Bildern verschiedenster Art und Herkunft umzugehen.

⁶⁷⁵ Vgl. Anhang B: Serielle Übersicht der Lazarettzeichnungen.

⁶⁷⁶ Siehe Kapitel 12.

⁶⁷⁷ Vgl. Gombrich 2006.

⁶⁷⁸ Vgl. Büttner, Gottdang 2006.

⁶⁷⁹ Vgl. Warnke 2012.

10.1.2 Das „Imaginäre Museum“ – André Malraux

Eine Weiterführung Warburgs stellt das „Imaginäre Museum“ des Franzosen André Malraux dar. „Die Fotografie, die André Malraux in seinem Salon mit den ausgelegten Doppelseiten eines Bildbandes zeigt, ist eine geläufige Ikone der Kulturgeschichte des 20. Jahrhunderts [...].“⁶⁸⁰ Er erschuf eine auf dem Boden befindliche Ausstellungsfläche, eine moderne Form des Museums, das aus zahlreichen Fotografien bestand. Umgeben war er von einem angelegten Muster von Bildern, das aus unterschiedlichsten Zeitepochen und kultureller Zugehörigkeit stammte. Dabei wurden die Werke durch eine fotografische Reproduktion einheitlich formatiert und durch das gemeinsame Auslegen miteinander verknüpft. Daher wird in diesem Zusammenhang auch oft der Begriff „Weltkunst“ verwendet, denn die Neuerfindung der Fotografie eröffnete globale Diskurse, prägte europäisches Kunstbewusstsein und erweiterte den Kunstbegriff.⁶⁸¹

Der Kunsthistoriker Walter Grasskamp (2014) veranschaulicht in seiner Publikation⁶⁸² die Darstellungsweise Malrauxs und das Arrangement der Bilderserie für den Betrachenden. Dabei geht es um Fotografien, die vom Fotografen Maurice Jarnoux 1954 für eine Reportage der Illustrierten „Paris Match“ angefertigt wurden. Zu dieser Zeit war Malraux ein renommierter Schriftsteller und überzeugte mit seinem politischen Interesse.⁶⁸³ Die qualitativ hochwertigen Fotografien stammten vermutlich aus einer Platten- oder 6x6-Kamera mit einem feinkörnigen Film.⁶⁸⁴ Bei seiner Inszenierung verkörpert Malraux die Rolle des Triumphierenden und es scheint als würde ihm die gesamte Geschichte der Kunst unterliegen. „Es gibt wohl kaum ein Portrait der Moderne, in dem die Heldenrolle des Kunsthistorikers so gelassen imperial, intellektuell kokett, zurückhaltend pompös und inszenatorisch raffiniert zur Geltung käme wie in dieser Fotografie.“⁶⁸⁵ Grasskamp nennt es „Zimmerreise“, bei der es auf den ersten Blick aussieht, als wäre Malraux mit seinem Arbeitsprozess verwoben, doch der Eindruck täuscht, denn er wurde bewusst als Selbstdarsteller in einem noblen Salon und als Kurator seiner Weltkunst inszeniert. Ähnlich wie ein Bühnenbild agieren die reproduzierten Fotografien mit dem Kunstpublizisten.⁶⁸⁶

⁶⁸⁰ Grasskamp 2014, S. 11.

⁶⁸¹ Vgl. ders., S. 11ff.

⁶⁸² Vgl. Grasskamp 2014.

⁶⁸³ Vgl. ders., S. 12ff.

⁶⁸⁴ Vgl. ders., S. 12.

⁶⁸⁵ Ebd.

⁶⁸⁶ Vgl. ders., S. 11ff.

Die Vorstellung des „Imaginären Museums“ als Fotografie gedruckt auf die Papierblätter eines Buches versprach im Gegensatz zu der herkömmlichen „Schwerfälligkeit der Bildwerke“⁶⁸⁷ in musealen Formen eine mobile und leichtere Darstellungsweise. „In Fotografien kann man nebeneinander stellen und vergleichen, was ansonsten weltweit auf verschiedene Häuser verstreut ist.“⁶⁸⁸ Das neuartige Museum war eine Reaktion Malraux auf die massenhafte Produktion von Medien im aktuellen Zeitempfinden des frühen 20. Jahrhunderts.

Analog zu Malraux wurde die Fülle an Material durch die Auslegung der fotografischen Reproduktion der historischen Kinderzeichnungen auf einen Blick gesichtet und gleichzeitig nach bestimmten Merkmalen kategorisiert (Abb. 89, Abb. 90, Abb. 91).



Abbildung 89: Die Anfänge des Auslegens

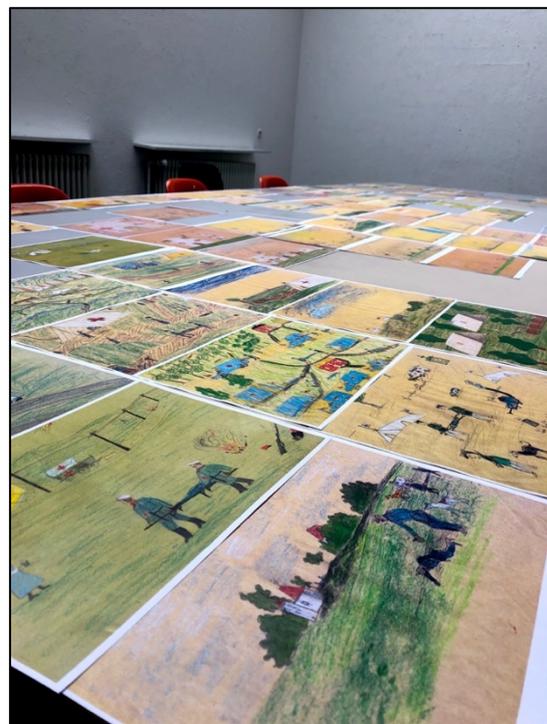


Abbildung 90: Nahaufnahme der Serien

⁶⁸⁷ Grasskamp 2014, S. 11.

⁶⁸⁸ Ders., S. 13f.



Abbildung 91: Überblick



Abbildung 92: Betrachtung eines Außenseiters

Das Nachempfinden der methodischen Ansätze Warburgs, aber auch Malrauxs, brachte neue Forschungserkenntnisse, die unter anderem aus dem Forschungsgespräch im Juni 2019 mit Prof. em. Dr. Ströter-Bender resultierten, und für die Analyse der Lazarettzeichnungen von Bedeutung waren. Es stellte sich zum Beispiel heraus, dass sich besonders fünf Kinderzeichnungen durch die Perfektion der Komposition, Anlegung und Ausgestaltung der einzelnen Bildelemente sowie der Perspektive von den übrigen Lazarettdarstellungen abheben (z.B. Abb. 92). Wie eine klassische Landschaftsmalerei, die in Vorder-, Mittel-, und Hintergrund aufgeteilt ist, betten sich die Personen beziehungsweise die zu betrachtenden Bildmerkmale in den Mittelgrund ein. Einige Bildmotive scheinen von Vorlagen abgezeichnet oder gar abgepaust worden zu sein. Das dünne Papierblatt würde jedenfalls die Voraussetzungen für das Durchscheinen einer farbigen Bildvorlage erfüllen.

Diese gesonderte Auswahl an Zeichnungen wird im Folgenden als Gestaltungsvorlage für die übrigen Lazarettdarstellungen verstanden und darüber hinaus sind durch die Kombination mehrerer Bildelemente eigenständige Serien entstanden. Dies bedeutet, dass in Teilmotiven der neuen Serien die entstandenen Motivvorlagen auftauchen und diese damit eine neue Zusammensetzung in Bezug auf die Auslegung der einzelnen Motivelemente eröffnen.⁶⁸⁹ Diese fünf Zeichnungen werden vorab und unabhängig voneinander

⁶⁸⁹ Vgl. Anhang B: Serielle Übersicht der Lazarettzeichnungen

analysiert, um im späteren Verlauf der Serieldarstellungen auf die Gestaltungsvorlagen verweisen zu können. *Die zu vergleichenden Analysepunkte sind Format, Komposition, Details, Bildmerkmale, Linienführung, situative/erzählerische und kommunikative Aspekte.*

Anhand des Vergleichs mit dem Schulmaterial und den Vorlagen können später im Hinblick auf die Bedeutung der Gesamtheit Rückschlüsse auf mögliche durchbrechende Schemata in Form eigener Bildelemente oder das pflichtbewusste „Exerzieren“ gezogen werden. In Bezug auf die Übernahme der Bildmotive kann über die Ernsthaftigkeit der Lazarettzeichnungen spekuliert werden. Inwiefern werden beispielsweise die ideologischen Ideen des „geheilten Soldaten und der lieben Krankenschwester“ übernommen oder bewusst abgelehnt? Wie sehr ähneln die Serien den Vorlagen und inwiefern sind sie voneinander abgegrenzt?

10.2 Gestaltungsvorlagen⁶⁹⁰

10.2.1 Vorlage „Krankenschwester hilft sitzendem Soldaten“

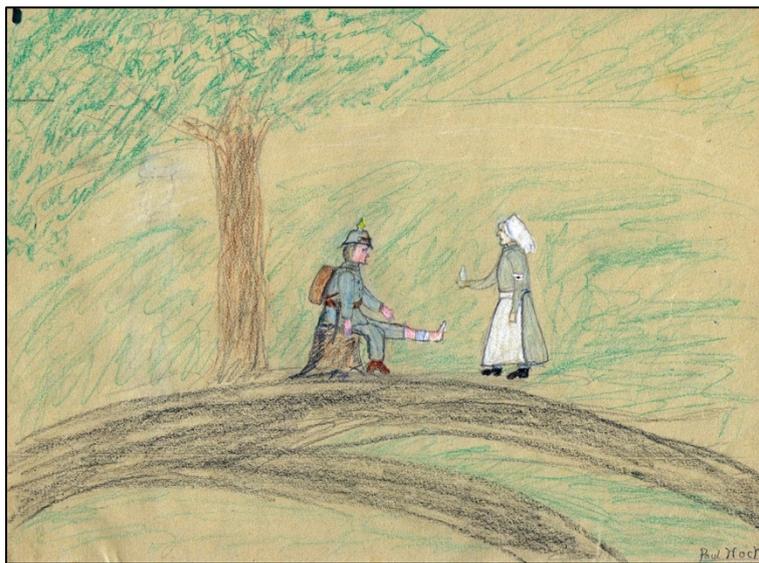


Abbildung 93: Klasse 2a Nr. 13 (ca. 12 Jahre)

Das im Querformat gezeichnete Bild (Abb. 93) ist von dem Schüler Paul Koch, der während der Anfertigung dieser Zeichnung die Klasse 2a der Schule III in Wilhelmsburg besuchte und circa 12 Jahre alt war.

Die Zeichnung ist in Vorder-, Mittel- und Hintergrund eingeteilt und zeigt im Mittelgrund einen verwundeten Soldaten, auf einem Baumstumpf sitzend, der von einer Krankenschwester umsorgt wird. Der gesamte Bildraum ist ausgestaltet, doch der Fokus liegt auf

⁶⁹⁰ Für alle Gestaltungsvorlagen und Serien werden sog. Arbeitstitel vergeben.

der Bewegung in der Bildmitte. Durch die Gegenüberstellung von Mann und Frau wird eine Kontraktionstendenz zur Mitte bewirkt. Bezogen auf die Komposition kann von einer Schwerpunktkomposition gesprochen werden, bei der die naheliegende Umgebung vernachlässigt wird. Diese zentrisch gelegene dominierende Einheit, auch Kompositionszentrum genannt, schafft es den Fokus auf die Mitte der Bildfläche zu lenken. Die Personen sind im Vergleich zu der landschaftlichen Umgebung differenzierter ausgestaltet, denn die Landschaft, die durch einen Baum und einen vordergründigen Weg gezeichnet wurde, ist durch eine unkontrollierte Linienführung skizziert worden. Der Baum und der vordergründige Wegabschnitt stehen förmlich senkrecht aufeinander und rahmen die Erzählung durch die Form und Farbgebung ein. Zu den besonderen Details zählen: die aufwändig gestaltete Uniform des Soldaten, der goldfarbige Pickel auf seinem Helm, die ledernen Attribute und besonders die perfekt ausgestattete Krankenschwester, die an ihrem Arm eine Bande des Roten Kreuzes trägt und dabei ist, dem Soldaten eine Flasche entgegenzureichen.

Im Hintergrund scheint ein weiterer weißfarbiger Weg parallel zu den anderen vorge-schobenen Wegspuren zu verlaufen.

In Bezug auf die Farbgebung dominiert die Farbe Grün in unterschiedlichen Farbnuancen im Vergleich zu den anderen Farbtönen. Nicht nur die Blätter des Baumes sind grün und Großteile des Vorder- und Hintergrundes, sondern auch die Uniform des Soldaten und die Kleidung der Krankenschwester. Es scheint als wären die Personen, die sich besonders durch ihren Detailreichtum und durch die genaue Linienführung abheben, in ein gewöhnliches Landschaftsbild verwebt worden. Das Hauptmotiv wird durch dunkle Farblinien stark umrissen und verleiht der Situation eine besondere Wertigkeit. Der Baumstumpf, auf dem der Soldat sitzt, wurde durch ausgestaltete Schattenwürfe hervorgehoben und unterstreicht die missliche Lage des verletzten Soldaten.

Paul fing eine Begegnung zwischen einem Soldaten und einer Lazarettschwester ein, die in einer grünen Lazarettumgebung stattfindet. Die Frau bietet dem Mann ihre Hilfe an und die beiden scheinen durch ihre Gesten kommunikativ zugewandt zu sein. Nicht nur die Frau bewegt sich auf den Soldaten zu und streckt ihren rechten Arm aus, sondern auch der Mann hebt seinen linken Arm und es erweckt den Anschein, als könnten die Hände sich im nächsten Moment berühren. Das zusätzlich ausgestreckte Bein symbolisiert die Verletzung des Soldaten und begründet die Platzierung auf dem Baumstumpf. Der bildnerische Ausdruck ist in dieser Konstellation spürbar und eindeutig, die ältere Krankenschwester suggeriert in dieser Situation ein Gefühl der Sicherheit. Nicht nur die Motorik

und Bewegung spielt in dieser Zeichnung eine entscheidende Rolle, sondern auch die Blicke der beteiligten Personen kreuzen sich, obwohl die stehende Frau einen etwas erhabenen Blick auf den sitzenden Mann hat. Der Erzählwert dieser Zeichnung spricht eine typische Situation im Lazarett an, denn die Frauen waren nicht nur innerhalb der Lazarettbauten für die Versorgung der Männer zuständig, sondern auch in der Nähe der Front. Die Personen verkörpern zwei klassische stereotypische Vorstellungen, die insbesondere durch die einzelnen Bildelemente in der Mitte unterstrichen werden. Sie sind historische Vorbilder und gleichzeitig ein Beweis für den Anklang des vaterländischen Bewusstseins. Das zeichnende Kind hat sich äußerst pflichtbewusst an den ideologischen Vorlagen orientiert und womöglich auch das zentrierte Bildelement von einer Bildvorlage aus dem zur Verfügung stehenden Schulmaterial übernommen.

In Bezug auf die zeichnerischen Entwicklungsstufen hat der Schüler im Vergleich zu seinen Mitschüler*innen ein außerordentliches Zeichentalent und war in der Lage den Hauptkomplex mit einer gewählten gestalterischen und perspektivischen Ausdrucksweise bewusst in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken.

Wiederkehrende Motive mit neuer Bedeutung

Das Motiv des „sitzenden Soldaten an einem Baum“ gab es im Ersten Weltkrieg auch als Postkarte in einem eher heiteren Zusammenhang mit dem Titel „Ein genussreicher Augenblick“ (Abb. 94), bei dem der Soldat dabei ist, das Paket der geschickten Liebesgaben an einem ruhigen Ort zu öffnen. In dem Paket sind Leckereien, Kleidungsstücke, Briefe, aber auch Deftiges wie Wurst zu finden. Auch hier ist der gesamte Bildraum in grünen Farbtönen angelegt worden und die eher kahle Birke scheint ähnlich wie in der Zeichnung in den Mittelgrund gerückt worden zu sein. Der Soldat, der in einer anderen Sicht der Betrachter*in entgegenschaut, trägt auch eine grünfarbige Uniform, allerdings abweichend von der Kinderzeichnung keine typische Pickelhaube.



Abbildung 94: Künstler-Postkarte des Roten Kreuzes für Herrn Detlef Lampe „Ein genussreicher Augenblick“ (versendet 27.04.1917)

10.2.2 Vorlage „Krankenschwester beugt sich über liegenden Soldaten“

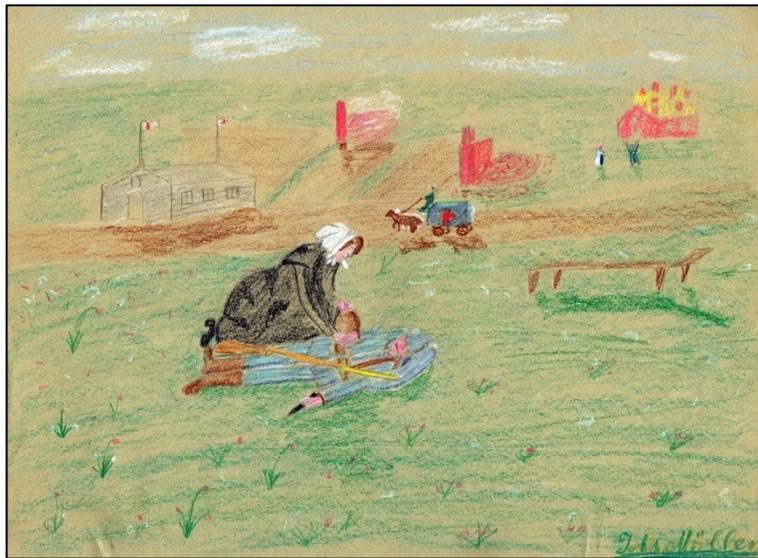


Abbildung 95: Klasse 2a Nr. 7 (ca. 12 Jahre)

Diese Lazarettzeichnung (Abb. 95) stammt aus demselben Klassensatz, aus dem auch die vorherige Gestaltungsvorlage (Abb. 93) entnommen wurde. Jedoch war der Künstler dieses Bildes war vermutlich kein Junge, sondern ein Mädchen mit dem Namen „I. Möller“. Die mädchenhafte Ausgestaltung des Bildraumes mit zahlreichen Blumen und das dargestellte Motiv des herzlichen Umsorgens lassen solch eine Behauptung zu.

Die Hauptakteure in dieser Zeichnung, welche von einer blühenden Blumenwiese umgeben werden, sind im linksseitigen Mittelgrund platziert worden. Das zentrale Bildmotiv stellen ein liegender deutscher Soldat mit Uniform und eine über ihn gebeugte Frau dar, die womöglich etwas aus einer Schriftrolle vorliest. Ein Stück versetzt von den zwei Personen befindet sich eine hölzerne Trage, die vermutlich für den Transport des Soldaten auf die Bildfläche gesetzt wurde. Im Hintergrund steht an einem Weg gelegen ein Feldlazarett mit zwei wehenden Fahnen, das von einer Kutsche mit zwei Pferden des Roten Kreuzes angesteuert wird. Hinter dem Weg sind drei rotfarbige Bauten zu sehen, von der die Rechte in Flammen steht. Vor diesem Haus scheinen zwei Personen durch hektische Armbewegungen um Hilfe zu rufen. Oberhalb des Feldes ist der hellblaue Horizont mit vereinzelten weißen Wölkchen zu sehen.

Die Tiefendarstellung wird insbesondere durch die Überschneidung der im Mittelgrund platzierten Personen bewirkt. Die einzelnen Formelemente sind auf mehreren Bildebenen angeordnet, doch die entscheidende Linie scheint der Horizont zu sein.

In Bezug auf die Komposition und die damit verbundene Anordnung und Koordination der Bildelemente wird die Zeichnung durch die Dynamik im Bildraum geprägt. Zum einen wird eine Expansionstendenz an den Rändern und zum anderen eine Kontraktions-tendenz zur Mitte spürbar. Die kleineren Formen, die in den Hintergrund gebettet sind, wirken fern und abwesend. Im Gesamtbild kann eine Zentralkomposition erkannt werden, wobei ein besonderes Augenmerk auch auf die einheitliche Intensität der Farbigkeit aller Elemente gelegt wurde. Sie scheinen als zusammengefasste Gruppe zu agieren, die betont sind und sich dennoch deutlich gegen die Bildränder nach innen absetzen. Die zuspitzende Anordnung, die in einer Art Dreieckskomposition beschrieben werden kann, baut die Spannung zum zentralen Bildmotiv auf. Die jeweiligen Proportionen fügen sich harmonisch in die Gesamtkonzeption ein. Doch im Hinblick auf die Farbigkeit scheinen einige Objekte verfremdet worden zu sein. Wieso trägt die helfende Frau eine pech-schwarze Kluft, die sich konträr zu ihrem weißen Kopftuch verhält? Inwiefern hat das Schwarz eine besondere Bedeutung und einen besonderen Gefühls- und Stimmungswert bezogen auf den vorliegenden Erzählwert? Auch die rotfarbigen Häuser und die davor laufenden Personen dramatisieren die im Hintergrund gelegene Situation der brennenden Bauten, die ebenfalls in einer Dreiecksformation angeordnet sind. Die ausgeweitete Blumenwiese wirkt beschönigt und bildet einen moralischen Widerspruch zur gegenwärtigen Situation. Auch der Himmel mit den Schönwetterwölkchen unterstreicht diese idealisierte Schönheit. Die idyllische grüne Farbgebung dominiert die gesamte Bildfläche.

Die Ausdrucksformen oder der dominierende bildnerische Charakter des Bildes schaffen imaginative und seelisch einfühlende, durch die zwischenmenschliche Begegnung resul-tierende, Momente.

Auch die folgende Schilderung einer Schwester der Kriegskrankenpflege aus der Zeit des Ersten Weltkrieges passt zu dieser gestalterischen Atmosphäre:

„[...] Gleich dem Soldaten muß die Schwester unter allen Entbehrungen, schwerer Arbeit, Ansteckungsgefahr, kurz unter den schwersten Bedingungen, ihre Freudigkeit und Zufriedenheit behalten, sie muß ihren Verwundeten Mut und Zuversicht einflößen durch ihre stetig gleichbleibende, aus festem Gottesvertrauen hervorgehender Hei-terkeit, durch ihre, alle Leidenden in gleicher Weise umfassende liebevolle Sorge und Pflege; sie soll ihre Pflegebefohlenen hindurchzuführen verstehen durch Stunden der Entmutigung, der Angst vor einer unsicheren Zukunft, der Sorge um die Ernährung ihrer Familie und muß dabei doch immer nur die Schwester bleiben! Darum eben

bedarf es für Kriegskrankenpflege gereifter, selbstsicherer, innerlich starker und beruflich erfahrener Schwestern.“⁶⁹¹

Die klare Linienführung, die besonders das Hauptmotiv und das Feldlazarett in der Ferne prägt, betont den kommunikativen Dialog der Zeichnung. Durch die farbenfrohe Darstellung wirkt die Zeichnung beim erstmaligen Hinsehen positiv und erwartungsvoll, erst der zweite Blick lässt die eigentliche Botschaft der Bildmotive erahnen.

Die Lazarettzeichnung erzählt die Geschichte von einem sterbenden Soldaten, der von einer helfenden Frau, die aufgrund ihrer schwarzen Kluft vermutlich einem kirchlichen Verbund angehört, bei seinen letzten Atemzügen begleitet wird. Womöglich gibt sie ihm Gottessegnen und Worte aus der Bibel mit auf seinen weiteren Weg und ermutigt ihn loszulassen. Diese Begegnung stellt einen bewegenden Moment dar, der das Beziehungsfüge der Lazarett Darstellungen prägt, da das Gefühl des Sterbens kommuniziert wird. Der Hintergrund mit dem Hausbrand, der durch eine Bombardierung entfachte, bündelt die Spannung auf diese Situation und symbolisiert mit der großen Lazarettbaute und der kommenden Ambulanz den Kriegsalltag, der durch solch ein Einzelschicksal nicht irritiert wird. Der braune Weg wirkt sehr gefestigt und harmonisch im Gegensatz zum Rest des Bildes. Ähnlich wie die vorherige Gestaltungsvorlage (Abb. 93) könnte das zentrale Bildmotiv mit sämtlichen Einzelheiten von einer schulischen Vorlage stammen. Doch im Gegensatz zu der anderen Zeichnung scheint in diesem Bild der farblichen und detailreichen Ausgestaltung des Hintergrunds eine besondere Wertigkeit zugesprochen worden zu sein.

In Bezug auf die zeichnerischen Entwicklungsstufen des Kindes lässt sich eine große Gemeinsamkeit mit der bereits analysierten Gestaltungsvorlage finden. Die gestalterische und perspektivische Ausdrucksweise ist im Vergleich zu den anderen Ergebnissen besonders hervorzuheben. Im Zuge dieser Betrachtung ist insbesondere zu klären, inwieweit die Schülerin ihr Hauptmotiv der schützenden Fürsorge kopiert und in ihre mädchenhafte Landschaftsumgebung gesetzt hat.

⁶⁹¹ Die Schwester vom Roten Kreuz 1915. Zit. bei: Panke-Kochinke, Shaidhammer-Placke 2002, S. 72.

Aufbau des Landschaftsvergleichs

Im Ersten Weltkrieg kursierten eine Menge Postkarten mit unterschiedlichster Motivik. Der folgende Vergleich mit einer dieser Postkarten (Abb. 96) weist Parallelen zur analysierten historischen Kinderzeichnung in Bezug auf die Komposition der Landschaft und Anordnung der einzelnen Bildelemente auf mehreren Ebenen auf. In der Ferne steht ein Gebäude in Flammen, dessen Rauch die gesamte Himmelslinie verdüstert. Von diesem Haus führt ein ähnlicher Weg ab, auf dem eine Rote-Kreuz-Gespann gezogen von einem Pferd zu sehen ist. Neben dem überdimensionalen Symbol ist das eigentliche Hauptmotiv, ähnlich wie in der Zeichnung, das Umsorgen eines im Vordergrund platzierten Soldaten. Obwohl in der Zeichnung der Soldat von einer Frau betreut wird,



Abbildung 96: Feldpostkarte des Bayer. Landeskomitee an Wilhelm Deuzer (Belgien) versendet 02.12.1916

ist die Komposition, besonders in Bezug auf die Landschaftsumgebung, ähnlich. Die Trümmerhaufen in der rechten Bildecke wurden von der noch jungen Künstlerin in ein Blumenmeer verwandelt.

Vergleich mit historischen Bildpostkarten

Die folgenden Bildpostkarten stammen aus der Kriegszeit (1914-1918) und greifen Motive auf, die auf der Bildfläche der Gestaltungsvorlage zu finden sind. Daher dienen diese Postkarten als bildlicher Vergleich zur kindlichen Lazarettmotivik.



Abbildung 97: Carte Postale „Bonnes Soeurs“ (1914-1918)

Das Lichtbild „Bonnes Soeurs“ (Abb. 97) zeigt ähnlich wie das Hauptmotiv der Kinderzeichnung eine Frau mit schwarzfarbiger Kluft und weißfarbiger Kopfbedeckung, die sich über einen liegenden Soldaten beugt. Doch hält diese Frau keine Schrift in der Hand, sondern eine Flasche.

Dieser Vergleich zeigt wie propagandistisch und schauspielhaft-arrangiert zahlreiche Kriegssituationen auf Bildpostkarten und zahlreichen Lichtbildern dargestellt wurden. Die Bildmotivik wurde nach Kriegsbeginn für die deutsche Bevölkerung inszeniert, um so ihren patriotischen Glauben zu stützen und ihre Kriegseuphorie weitestgehend zu bewahren.

Auch auf der Bildpostkarte (Abb. 98) beugt sich die Lazarettschwester hingebungsvoll dem verehrten Soldaten entgegen und reicht ihm ein flaches Gefäß mit Wasser oder Medizin. Zusätzlich wird der Mann von einem weiteren Pfleger gestützt. Das Motiv wiederholt sich nicht nur auf Lichtbildern, sondern war auch für Bildpostkarten bekannt.



Abbildung 98: Postkarte Rotes Kreuz (nach einem Original von William Krause)

10.2.3 Vorlage „Französisches Schlösschen“

Die vorliegende Gestaltungsvorlage (Abb. 99) ist wie die anderen in demselben Unterrichtsverfahren entstanden und glänzt auf den ersten Blick durch das scheinbar perfekt adaptierte Postkartenmotiv im Querformat, geweckt durch die Konturierung, das Gespür für Farbe, Perspektivität und den gewählten Bildausschnitt.

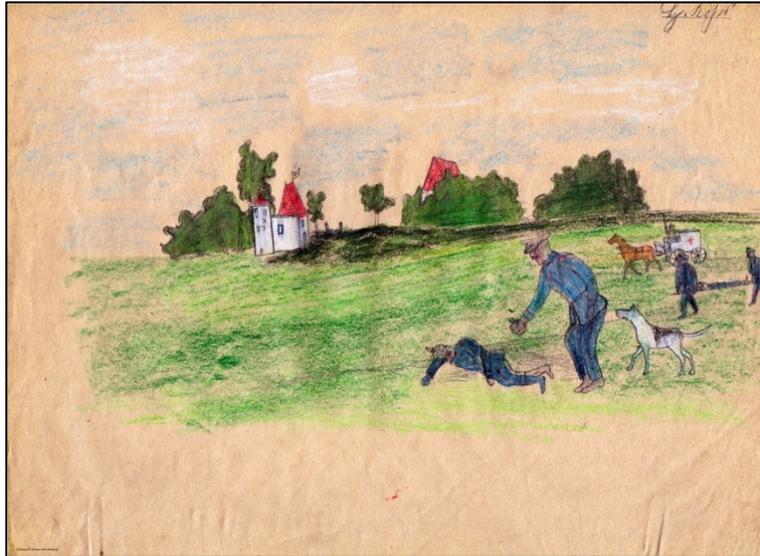


Abbildung 99: Klasse 2a Nr. 15 (ca. 12 Jahre)

Die Zeichnung stellt eine Schnittstelle zwischen statischen Elementen im Hintergrund und bewegenden Einzelszenen im Vorder- und Mittelgrund dar. Diese Zeichnung hebt sich durch ihre unter Beachtung der Lichtquelle bewusst gesetzten Schattierungen von den anderen ab. Dies verleiht dem Bild eine eigenständige Räumlichkeit und der Bewegung Ausdruck. Vergleicht man die Grüntöne der bereits analysierten Zeichnungen mit dieser, so wird deutlich, dass mit einem breiten Spektrum an Grüntönen und dem Übereinanderlegen mehrerer Farben Materialität geschaffen wurde.

In den Mittelgrund gebettet ist das Hauptmotiv, ein liegender Soldat mit Pickelhaube, dem von einem nebenstehenden Mann in Uniform die Hand gereicht wird. Rechts daneben steht ein aufgeweckter Hund, der ebenfalls in die Richtung des liegenden Soldaten blickt. Die Dreierkonstellation stellt kompositorisch gesehen eine Dreiecksformation dar, die durch die Köpfe verbunden wird. Das Dreieck ist in der historischen Kunst eine viel verwendete Figur. Schräg eingerückt im mittleren Hintergrund sind noch zwei weitere Bildmotive zu erkennen, welche die Bewegungsrichtung des Hauptmotivs unterstützen. Sie scheinen aus dem rechten Bildrand hervorzukommen und in Richtung des liegenden Soldaten zu schreiten. Zwei Männer tragen eine Person auf einer Trage und ein Pferd zieht einen Wagen des Roten Kreuzes. Auch diese Bildelemente sind mit einem herausragenden Grad an zeichnerischer Perfektion auf der Bildfläche inszeniert worden und fügen sich harmonisch in die Situation ein. Die rechts gelegenen Bildmotive streben durch die Bewegung ins Feld.

Der Horizont ist zugleich die wichtigste Bildebene, auf dieser ist eine schlossartige Baute als Schrägbild mit roten Dächern zu sehen. Eher unscheinbar hinter gewaltigen Baumgruppierungen ist ein weiteres rotes Dach sichtbar, das auf ein ähnliches Haus schließen lässt. Die Fahne des Roten Kreuzes auf dem Dach des Schlösschens definiert dieses als Lazarett. Die Art der Bauten erinnern an französische Schlösschen in der Provinz. Inmitten der Baumlichtung sind in der Ferne zwei symmetrisch angeordnete Pfosten zu sehen, die entweder Grabsteine oder einen Eingangsbereich kennzeichnen. Die wechselseitige Relation zwischen Bildinhalt und formalem Aufbau können als Weitergabe ideologischer Ideen verstanden werden.

Auf die Linienführung in dieser Zeichnung sollte ein besonderes Augenmerk gelegt werden, denn die Konturen scheinen exakt ausgearbeitet worden zu sein. Jeder Strich hat seine eigene Bedeutung, keiner von ihnen ist für das Bildgeschehen überflüssig. Nicht nur die Baumkronen und die Bauten im Hintergrund scheinen stark umrissen zu sein, sondern auch sämtliche Bildelemente im Vorder- bzw. Mittelgrund. Die markierten Abgrenzungen verstärken die Tiefen- und Bildwirkung. Konträre, weiche Farbübergänge sind bei der flächigen Gestaltung des Feldes und des Himmels zu finden.

Die Zeichnung spricht mit dem Hauptmotiv die enge Verbindung der Kameradschaft im Krieg an, denn ein Soldat reicht seinem Kameraden die Hand, um seine Hilfe anzubieten. Dabei scheint ein hellhaariger Hund die Männerkolonne zu begleiten. Auch die Stellung der Tiere im Krieg wird thematisiert, denn der Hund wurde im Ersten Weltkrieg nicht nur als Melder eingesetzt, sondern auch in Trümmerfeldern als Spürhund für Verletzte genutzt. Pferde wurden dagegen hauptsächlich für den Transport von Gütern verwendet. Die Anordnung der Einzelheiten spiegelt eine inszenierte oder gar manipulierte Nationalität wider. In dieser Darstellung, die sich eindeutig dem Themenfeld des Lazaretts unterordnet, wird das Klischee der pflegenden Krankenschwester durchbrochen. Die Zeichnung stellt eine Zerlegung eines Vorgangs in einer Folge von Einzelszenen dar, denn es könnte sein, dass zuerst der verwundete Soldat mit der Trage zur Kutsche transportiert und danach mit dieser zum Lazarett gebracht wurde.

Bezogen auf die Ausdrucksform wird eine am Naturalismus orientierte Wahrnehmung sichtbar, die sich Intensitätskontrasten der Farbigkeit bedient.⁶⁹²

⁶⁹² Schmidt 1959.

Der unbekannte Zeichner beweist ein großes Zeichentalent mit differenziertem, perspektivischem Wissen auf, das womöglich mit dem Eigeninteresse an künstlerischen Darstellungen verbunden ist.

Bezugnahme zur gewählten Postkarte

Mit dem Blick auf die Postkarte (Abb. 100) bleibt die Vermutung nicht aus, dass die Zeichnung mit den ähnlichen Bildmotiven einen Ausschnitt aus einer Postkarte ähnlich wie diese zeigen könnte. Die Farbigkeit der Personen wandelte sich von der grünen Rot-Kreuz-Kluft zu der patriotischen grünfarbigen Uniform der Deutschen. Der in der Zeichnung helfende Soldat nimmt in der Postkarte dieselbe Position ein, doch wo er dem liegenden Soldaten die Hand reichen will, dressiert er jetzt den Hund, der symbolisch ein Halsband des Roten Kreuzes trägt. Die Bedeutung des Hundes wird in der Konstellation mit dem Soldaten zum Hauptmotiv. Dieser Mann bekommt zwar ein anderes Gegenüber, befindet sich allerdings im selben Setting wie in der Zeichnung. Er ist von einem Wagen und Männern, die mit einer Trage jemanden vom Feld transportieren, umgeben. Hinter ihm liegt an einem Waldrand ein Verwundeter, der ebenfalls von einem Lazarettpfleger betreut wird.

Im Hinblick auf die Gemeinsamkeiten ist zu überlegen, inwiefern die Bildmotive (Abb. 100) adaptiert und durch Indoktrinierung umgedeutet sein könnten.



Abbildung 100: Wohlfahrts-Postkarte „Der Sanitätshund im Felde“ (ungelau-
fen) 1914-1918

10.2.4 Vorlage „Transport zum Lazarettzelt“

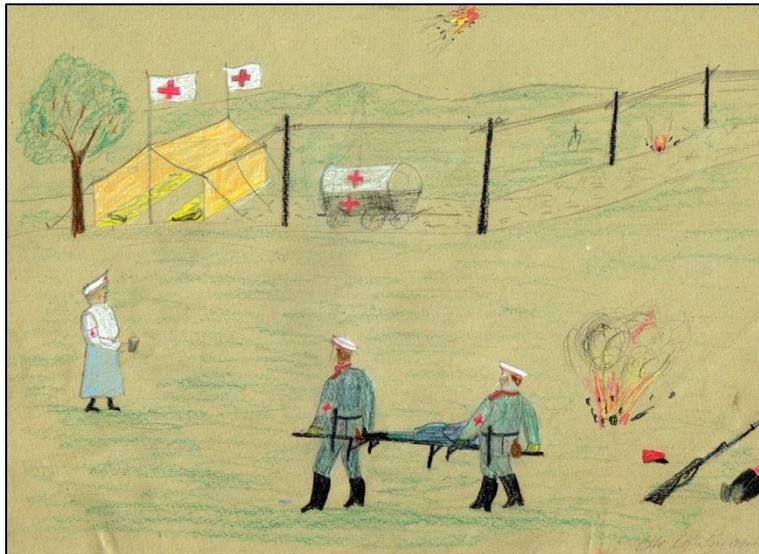


Abbildung 101: Klasse 2a Nr. 1 (ca. 12 Jahre)

Diese Zeichnung (Abb. 101) des Schülers Otto kombiniert bereits erwähnte Bildmotive zu einer ganzheitlichen Komposition, die auf diese Art und Weise in einem neuen Blickwinkel betrachtet werden kann. Zum einen befinden sich im Vordergrund zwei Männer im Gleichschritt, die einen verehrten Soldaten mit einer Trage in Richtung Bildmitte transportieren und zum anderen im Mittelgrund das klassische Bild einer Lazarettschwester, die ein Gefäß in ihrer Hand hält und ihnen entgegen schreitet. Die Komposition stärkt die Bindekraft der drei Personen und symbolisiert die Mitgliedschaft zum Roten Kreuz. Auch der Symbolgehalt der Farben, die typische Farben einer Lazarettzenerie sind, fokussiert die Intention des Bildes.

Am rechten Bildrand sind Beine eines liegenden Soldaten mit Mütze und Gewehr positioniert und daneben schlägt ein Geschoss ein. Der Beschuss scheint anachronistisch als Vorgang in einer Folge von Bildern auf der Bildfläche zu erscheinen. Ein Großteil des Mittelgrundes ist reduziert als grünes Feld ausgestaltet, erst die Ansätze des Hintergrundes zeigen sämtliche Formelemente, die charakteristisch für ein Lazarett sind. Neben einem Lazarettzelt steht ein Baum mit ausgeschmückter Baumkrone. An einem steinernen Weg stehen Telegraphenmasten. Auf dem Weg steht ein Planwagen mit dem Logo des Roten Kreuzes. Oberhalb des Weges sind ein Grab und die Konturen einer Berglandschaft zu erkennen. Otto hat bewusst mit reduzierten und detaillierten Elementen auf der Bildfläche gespielt und es scheint als würde der Hintergrund räumlich vom Vordergrund getrennt werden.

Die Darstellung von der Illusion eines Raumes wird unter anderem durch die Formation der Hintergrundgestaltung geschaffen. Diese fügt sich in Folge der Größenveränderung der Elemente in die Gesamtkonzeption ein, denn die Formelemente in der Nähe sind größer als die in der Ferne. In Bezug auf die Farbe ist die Ausgestaltung im Vordergrund intensiver als die im Hintergrund. Insbesondere die Darstellung des Lazarettzeltes als Schrägbild erzeugt objektive Räumlichkeit, bei der die Innenansicht bestimmten Richtlinien der Fluchtpunkte folgt.

Auch die vertikale Anordnung der Personen und Objekte auf mehreren Bildebenen kann als Darstellungsmittel der Tiefenbeziehungen erkannt werden.

Die Dynamik im Bildraum wird mit zweierlei Mitteln erzeugt, zum einen durch das sich anbahnende Bombardement, das sich als eigenständiges Bildmotiv auf den Betrachtenden zu bewegt und zum anderen die Personen, die sich augenscheinlich in der Bildmitte begegnen werden und ihre Hilfe dementsprechend bündeln.

Die Horizont- bzw. Trennungslinie oberhalb der Bildmitte erzeugt eine belebte Wirkung, die u.a. durch die bergige Landschaft resultiert. Ähnlich wie in den anderen Gestaltungsvorlagen überwiegt der Anteil an grünen Farbflächen. Doch Otto nahm für die Ausgestaltung nur einen grünen Buntstift und variierte lediglich in der Intensität des Farbauftrags. Die Art und Gestaltung der zeichnerischen Linien zeugen von Struktur und führen zu einer klaren Ordnung. Dabei sind die Bildmotive leicht umrissen und lassen das gesamte Bild einheitlich erfassen, denn die Linien ordnen sich zu Mustern, sind teilweise zentriert und bilden graphische Strukturen heraus. Nebeneinandergereihte gelb-orange-rot-farbige Linien formatieren sich zu Bombenschlägen, eine leichte grünliche Schraffur ebnet die Feldlandschaft und unkontrollierte graue Kreisformen deuten einen steinernen Weg hin zum Zelt an.

Der Erzählwert wird größtenteils durch das vordergründige Hauptmotiv der transportierenden Männer bestimmt, die sich mit der Krankenschwester zu kreuzen scheinen. Wie werden die aufeinandertreffenden Personen reagieren? Eventuell werden die Hilfskräfte von der aktuellen Lage Bericht erstatten und den Verletzten an die offensichtlich hilfsbereite Frau übergeben. Das Symbol der Krankenschwester, die in ihrer Hand eine Flasche oder ein Gefäß hält, wiederholt sich in der Fülle von Lazarett Darstellungen und kann der Fürsorglichkeit zugeordnet werden. Die Bombardierung und der Krankentransport laufen in dieser Zeichnung simultan ab. Die Hilfskräfte sind während der Bombardierung dabei,

die verletzten Soldaten übergangsmäßig in das in der Nähe platzierte Lazarettzelt zu bringen, wo diese anschließend medizinisch betreut werden. Sie setzen sich Gefahren aus, um Kombattanten aus dem Feuergefecht zu retten.

Bezogen auf die Zeichenfähigkeit kann folgender Schluss gezogen werden: Der Schüler Otto hat ein klassisches Landschaftsbild, das aus Vorder-, Mittel- und Hintergrund besteht, erschaffen, das durch bewusste Kompositionselemente Spannung erzeugt. Die idyllisch wirkende Landschaft bricht durch das sich anbahnende Feuergefecht und die Andeutungen des liegenden Mannes am rechten Bildrand weisen einen hohen Grad an perspektivischer Finesse auf. Auch die Strommasten, die oberhalb des steinernen Weges verlaufen, werden in ihrer Größendarstellung in der Ferne verkleinert. Die zahlreichen Fluchtpunkte, die perspektivisch richtigen Entscheidungen und das Gespür für Räumlichkeit gelingen im Gesamtzusammenhang übermäßig gut.

Schwester Minna Hosbach berichtet über ihre ersten Eindrücke im Feldlazarett:

„Wir waren 12 Kilometer hinter der Fron. Tag und Nacht grollte das Donnern der Geschütze wie schweres Gewitter. Der Höhepunkt der Verdunoffensive stand bevor. Wir bekamen die Soldaten mit den ersten Notverbänden in voller Kleidung vom Schlachtfeld. Die Stiefel waren in die Beinkleider festgefroren, die Leute erstarrt. Hier gab es kein Warten auf den Arzt, man mußte selbst handeln. Es machte vielen Freude, manchen, den man schon für tot gehalten hatte, wieder lebendig und warm werden zu sehen. [...]

Durch die dauernden Fliegerangriffe wurden die Verwundeten sehr beunruhigt. Alle Stunden beinahe heulten die Sirenen, alle drei nacheinander, und wenn die erste Sirene ertönte, fielen meistens auch schon die ersten Bomben.“⁶⁹³

Das Hauptmotiv in einem veränderten Setting

Im Vergleich zu der abgebildeten Postkarte (Abb. 102) wird ersichtlich, dass die Hauptmotive, Männer mit der Trage und die Frau mit dem Gefäß in der Hand, ebenfalls gegenwärtig zu sein scheinen. Die Bilder weisen nicht nur in Bezug auf die Motive Parallelen auf, sondern auch in der Art der Begegnung. Die Frau schaut erwartungsvoll den ankommenden Männern entgegen.

⁶⁹³ Frontschwester 1936. Zit. bei: Panke-Kochinke, Shaidhammer-Placke 2002, S. 52.



Abbildung 102: Eisenbahner-Postkarte Balkanzug für Kriegerheimstätten „Verwundetenzug“ ungelaufen (1914-1918)

Auch hier hält die Frau ein Tablett mit einer Tasse in den Händen, die entweder für die erschöpften Männer oder den Verletzten gedacht ist. Auch die Ausgestaltung der Personen weist zahlreiche Gemeinsamkeiten auf, doch erstaunlicher Weise glänzt Ottos Zeichnung durch einen differen-

zierteren Detailreichtum. Während die Männer in der Zeichnung in Richtung eines Feldlazarets schreiten, sind sie auf der Postkarte auf dem Weg zu einem rotfarbigen Lazarettzug, der aus mehreren Waggons besteht. Dieser Ausschnitt ist wesentlich zentrierter gewählt worden als Otto es in seiner Zeichnung tat. Außerdem scheint es als würde die Betrachter*in von unten (Froschperspektive) auf die Männer, die sich zum Zug bewegen, schauen, wohingegen in der Zeichnung eine leicht erhöhte Perspektive gewählt wurde.

Das Lichtbild (Abb. 103) zeigt ebenfalls den alltäglichen Abtransport eines Leichtverwundeten von der Front in ein Lastwagen. Auch hier wird der kriegsversehrte Soldat von zwei Männern auf einer hölzernen Bahre befördert.



Abbildung 103: Feldpostkarte Abtransport eines Leichtverwundeten

10.2.5 Vorlage „Drei Betten mit Lazarettchwester“

Diese Zeichnung (Abb. 104) grenzt sich von den übrigen vier Vorlagen durch die gewählte Lazarettzene ab, die sich nicht in ein Landschaftsbild, sondern in einen Innenraum eingliedert.



Abbildung 104: Klasse 2a Nr. 3 (ca. 12 Jahre)

Dieses Bild von „M. Loose“ aus der Klasse 2a ist im Querformat gearbeitet und zeigt einen Raum, in dem sich drei weiße Metallbetten mit gleichfarbiger Bettwäsche, sowie dazwischen eine Blumenvase auf einem Tisch und eine Lazarettschwester befinden. Über dem mittleren Bett ist noch ein Namensschild mit einer möglichen Krankenakte zu sehen. Vergleicht man den Aufbau des Bildes mit einem Lichtbild (vgl. Abb. 105) eines Lazarett aus dem Ersten Weltkrieg, so wird ersichtlich, dass sich die Darstellung an realen Begebenheiten orientierte.

Die Anzahl der Elemente beschränkt sich auf wenige, die dafür allerdings größer dargestellt worden sind und aufgrund ihrer Anordnung einen plastischen Eindruck bewirken. Die Betten sind perspektivisch mit Beachtung des Fluchtpunkts in den Raum integriert. Sie schaffen eine objektive Räumlichkeit und Bildtiefe, die nicht zuletzt durch die dritte Dimension erzeugt



Abbildung 105: Lichtbild Bayr. Fußartillerie im Karlsruher Lazarett

wird. Durch die symmetrische Anordnung der Betten wirkt das Gesamtbild statisch beziehungsweise ausgeglichen und der senkrechte Verlauf bewirkt eine Form der strukturierten Ruhe. Diese Behauptung wird durch die Zentralperspektive unterstützt. Die gleichgroßen Gegenstände verlaufen in der Tiefe kleiner und perspektivisch verkürzt.

Doch weshalb sind die Betten leer und weisen keinerlei Lebendigkeit auf? Die aufgeschüttelte Bettwäsche, die Vase mit der roten Blume und die über dem mittleren Bett befindliche Krankenakte lassen eine zeitnahe Ankunft von verehrten Männern erahnen. Die wichtigste Trennlinie ist die unterhalb der Bildmitte, die den dunkelbraunen Boden von der weiß-grün-farbigen Wand abgrenzt. Die Position der Bodenlinie erweckt den Eindruck von Festigkeit. Die erwähnten Hauptmotive sind in den Mittelgrund eingebettet und farbig differenziert ausgestaltet. In Bezug auf die Farbintensität findet keine Reduzierung des Bildhintergrundes statt. Wieso sind die Tapeten grasgrün? Hat sich das Schulkind womöglich an den anderen Landschaftsbildern orientiert, in denen der Anteil an grün schon förmlich erdrückend wirkte?

Der Lazarettswester, die dem Betrachtenden den Rücken zuwendet und vor dem linken Bett steht, kann keine eindeutige Identität zugeordnet werden, denn ihr Gesicht bleibt dem Betrachtenden unersichtlich. Die Gesamtheit ihrer persönlichen Eigenschaften und Eigentümlichkeiten kann im Hinblick auf die Rolle der Frau im Krieg eine mögliche Zugehörigkeit erzeugen. Eine Vielzahl von Frauen war, ähnlich wie die gezeichnete Frau, neben ihren alltäglichen Verpflichtungen, in einer pflegenden Tätigkeit in einer gemeinnützigen Organisation. Die Lazarettswester wurde nachträglich auf die Bildfläche gesetzt und steht quasi wie ein Geist vor den leeren Betten, denn durch sie scheinen die Konturen des linken Bettes.

Die Linien der großen Bildelemente sind mit einem spitzen Bleistift stark umrissen worden. Damit wird die Wertigkeit der Hauptmotive zeichnerisch hervorgehoben. Die leeren Betten, die durchscheinende Frau und die rote Rose neben den Betten wirken sehr andachtsvoll und die Zeichnung berichtet von der Umgebung in einem Lazarettgebäude. Die Zahl drei ist ein wiederkehrendes Symbol, das auch in anderen Kinderzeichnungen im Zusammenhang mit der Anzahl der Betten auftaucht. Die Struktur und Beschaffenheit der Bettwäsche erzeugen in dieser Darstellung die einzige Dynamik. Durch die kräftige Ausgestaltung des Bodens und der Wände scheint es, als würden diese die leeren Betten erdrücken.

Das Kind zeichnete mit einem aufgeweckten Interesse und folgte streng den Regeln der Perspektivität. Im Vergleich zu den anderen Zeichnungen reduzierte es die Anzahl an Bildelementen, dramatisierte die Größe der Betten und betonte damit seinen Bildausschnitt. Im Umgang mit Farbintensitäten fehlte dem Kind das nötige Gefühl für Zurückhaltung, um die eigentlichen Bildmotive in den Vordergrund zu rücken.

Vergleich der Bettenkonstellation mit Lichtbildern



Abbildung 106: Lichtbild Lazarett (1914-1918)

Die Dreierkonstellation der Betten war für viele Lichtbilder dieser Zeit üblich. Die Betten waren häufig aus weißen, zu einem Bogen geformten Metallstangen und oberhalb des Kopfendes hing ein Schild mit dem Patientennamen und der beiliegenden Krankenakte (Abb. 105, Abb. 106). Die Bettwäsche war meistens weiß und auch das Detail

der Blumenvase scheint von einer konkreten Bildvorlage zu stammen. Da die Schüler*innen keinerlei Vorstellungen von Krieg und Lazaretten hatten, war es für sie notwendig, Eindrücke für spätere bildnerische Ausdrucksweisen in dieser Form zu sammeln. Dafür boten sich neben den massenhaft-verbreiteten Postkarten besonders die persönlichen Lichtbilder von Kriegsschauplätzen und Hilfsorganisationen an.

Die Lichtbilder (Abb. 105, Abb. 106) veranschaulichen wie ein solcher Lazarettinnenraum ausgesehen haben kann. Der Vergleich zeigt, dass die Kinderzeichnung viele Motive aufweist, die einem damaligen Lazarettinnenraum entsprachen: die Krankenakte über dem Bett, die weiße Bettwäsche, die abgesetzte Wandgestaltung und die gebogenen Metallbetten.

10.3 Analyse der Serien

Das kommende Kapitel thematisiert die Forschungsergebnisse, die bei der Methode des Auslegens neue Erkenntnisse erzielten. Denn die Summe von 97 Lazarettzeichnungen kann seriell gruppiert und in unterschiedliche Themenbereiche eingeordnet werden. *Der Fokus der Analysen liegt dementsprechend in der Herausarbeitung der Hauptmotive in Bezug auf deren Komposition, Linienführung, Erzählwert und kommunikativen Dialog.*

10.3.1 Hausdarstellungen als Hauptmotiv

Mehr als ein Drittel, 34 von 97 Zeichnungen, weisen als prägnantestes Hauptmotiv eine Form der Hausdarstellung auf. Sie stammen nach Recherchen aus dem Klassensatz der 4a. Auch diese 34 Zeichnungen werden im Folgenden in Unterkategorien zusammengesetzt, um zum einen auf Gemeinsamkeiten, aber auch auf Unterschiede aufmerksam zu

machen. Die Essenz der Analysen aller Hausdarstellungen wird abschließend im Resümee herausgearbeitet, um ein mögliches Modell des Haus-Motives erschließen zu können.

10.3.1.1 Hausserie „Leichenzug“⁶⁹⁴

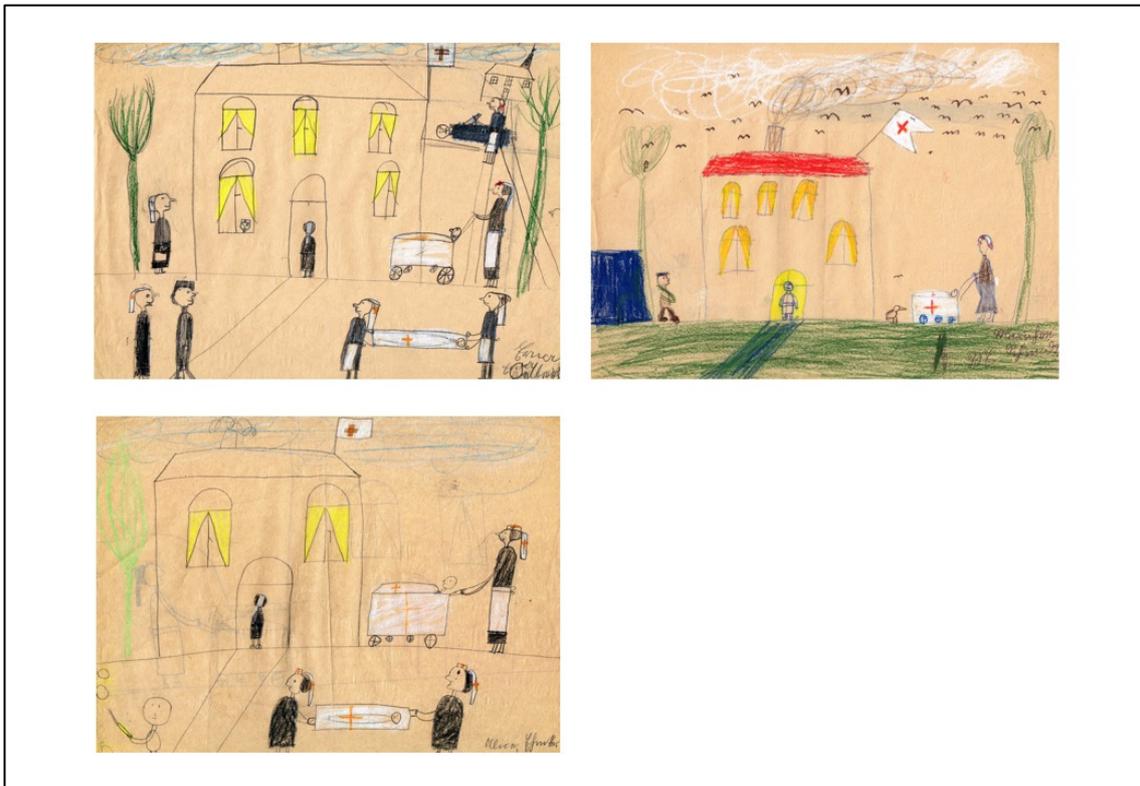


Abbildung 107: Leichenzug (1): Klasse 4a (Nr. 43, 18, 34) ca. 10 Jahre

Die fünf abgebildeten Zeichnungen (Abb. 107, Abb. 108) sind vergleichbar aufgrund der ähnlichen Komposition der in ihnen angeordneten Bildgegenstände. Die Gesamtheit des Dargestellten kann als Visualisierung der Fürsorgepflicht gedeutet werden, da die Zeichnungen allesamt von Mädchen stammen. Die komplexe Natur der Bildräume strebt aufgrund der Vermeidung von Perspektive nach der zweiten Dimension. Die Hintergrundgestaltung fügt sich um die Hauptmotive des zentrierten Hauses und der Abbildung der Lazarettchwester, die einen Kranken auf einem Wagen vor sich herschiebt. Das Standlinienbild baut die Bildelemente auf dem unteren Papierrand oder auf der eingezeichneten horizontalen Bildebene auf und schafft damit ein Gefühl von objektiver Bildnähe. Der

⁶⁹⁴ Die folgenden Lazarettzeichnungen (Dreier- und Vierer-Gruppierungen) werden in Quadranten eingeteilt und in dieser Reihenfolge aufgezählt. Ein Quadrant ist ein durch zwei Koordinatenachsen begrenzter Abschnitt einer Ebene. Der erste Quadrant befindet sich rechts oben gezeichnet und die darauf folgenden werden entgegen dem Uhrzeigersinn mit 2, 3, 4 bezeichnet. Zweier-Gruppierungen werden von oben nach unten aufgelistet.

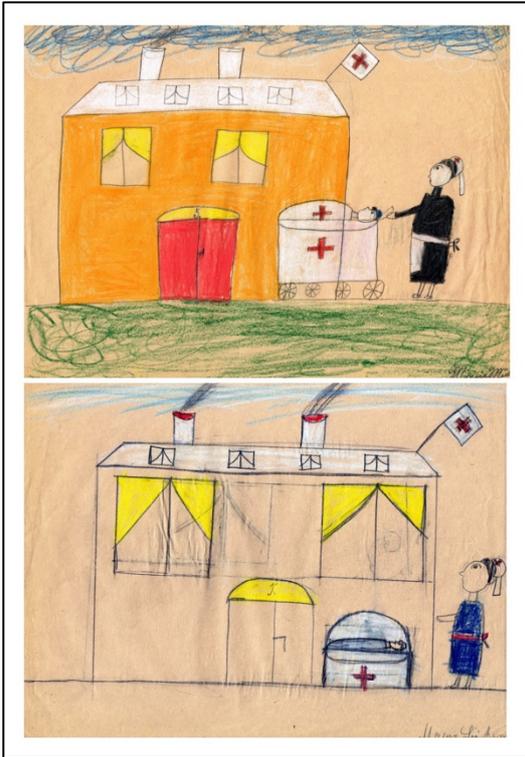


Abbildung 108: Leichenzug (2) Klasse 4a (Nr. 3, 10)
ca. 10 Jahre

Theorie zufolge können die angeordneten Horizontalen auch aufgrund ihrer unterschiedlichen Setzung einen Eindruck von Festigkeit schaffen.⁶⁹⁵ Die Balance zwischen Überfrachtung und Reduzierung der Bildelemente auf der Bildfläche kann vor allem durch die Größe des Hauses, das einen Großteil der Bildfläche einnimmt, reguliert werden. Die vorwiegend dunklen bzw. intensiv farbigen Gegenstände heben sich von der blassen Papierfarbigkeit deutlich ab und übermitteln ein Gefühl von Räumlichkeit. Die Dunkelheit zentriert sich durch die bewegende Tendenz aufgrund einer Bündelung von Energie und Getriebenheit.

Die Dynamik im Bildraum und die damit verbundene Bewegungsrichtung weist eine starke Kontraktionstendenz zur Bildmitte auf, denn die agierenden Personen scheinen sich in der Eingangspforte zum Lazarett zu treffen. Bei drei (Abb. 107) der fünf Zeichnungen führt auch ein Weg vom unteren Bildrand zum Eingang. Obwohl die Hintergrundgestaltung nicht vollständig vermieden wurde, kann in diesem Fall aufgrund der dominierenden Einheit des Hauses und der Personen von einer Schwerpunktkomposition gesprochen werden. Die scheinbare Zusammenballung der Personen, die wirken als würden sie sich in die Bildfläche hineinreihen, kann als Komplex aufgefasst werden. Auch die Manipulation der Proportionen lenkt den Fokus auf die zwei Hauptmotive. In vielen Fällen ist die Lazarettshelferin wesentlich größer dargestellt als sie es natürlich wäre. Die imaginativen Ausdrucksformen suggerieren eine gleichzeitige Entfremdung, denn das Klischee der Krankenschwester rückt in einen neuen Kontext. Die asymmetrische Anordnung der Personen, deren Blickrichtungen zur Bildmitte gerichtet sind, baut eine gewisse Spannung auf. Als sicheres Element auf der Bildfläche gilt hingegen das standhafte Haus, das zentral komponiert wurde. Außerdem ist die dunkle Farbigkeit der Krankenschwester auffällig.

⁶⁹⁵ Vgl. Uner 1993, S. 20.

Zu den Gemeinsamkeiten der fünf Zeichnungen zählen zum einen die Darstellung des Hauses in der Frontalansicht, obwohl sie in der Anzahl der Fenster variieren und zum anderen die Gardinen, allesamt gelb-orange-farbig verziert, die durch ihre seitliche Raffung die Sicht ins Hausinnere ermöglichen. Gardinen werten die Fassade ästhetisch auf.⁶⁹⁶

Der Eingangsbogen ist ähnlich in der Mitte gestaltet worden. Drei der fünf Bilder (Abb. 107) zeigen geöffnete Türen, in denen die Rückenansicht einer Schwester zu sehen ist, auf zwei Bildern sind die Türen verschlossen. Mit dem Blick auf Details wird deutlich, dass auch die Position der Fahne auf dem Dach des Hauses voneinander abgemalt wurde und auch ein oder zwei Schornsteine mit aufsteigendem Rauch schmücken jeweils die Häuser. Außerdem skizzierten alle Kinder eine Himmelslinie, die mit unruhigen kreisartigen Schwingungen aus Weiß- und Blautönen entstanden ist.

Auch mit Blick auf die Unterschiedlichkeiten werden ungewöhnliche Bildmerkmale deutlich. Der auffälligste Unterschied ist wahrscheinlich die Anzahl an erscheinenden Personen. Die Zeichnung (Abb. 107, Kl. 4a Nr. 18) mit der größten Anzahl an Personen potenziert, durch die schwarze Farbigkeit der Personen, die düstere Stimmung und wirkt wie eine sakrale Zeremonie, bei der die Beteiligten symbolisch mit der höher gestellten Kirche agieren. Die gleiche Ausrichtung der Personen scheint inszeniert zu sein und lenkt den Fokus auf die Lazarettbaute. Nicht zuletzt wirken die transportierten Personen wie Leichen, die in einer Halle aufgebahrt werden. Die Zeichnung mit dem weißgestalteten Horizont hebt sich von den übrigen durch den fliegenden Vogelschwarm ab; ein Vogel sitzt auf der Bodenlinie in Richtung der Krankenschwester. In der fortführenden Betrachtung ist die Frage zu klären: Wiederholt sich das Symbol der Vögel bei der Betrachtung der anderen Lazarettzeichnungen oder sind die Vögel unbewusst auf die „Bild-Bühne“ gesetzt worden?

Im Hinblick auf die Verwendung der Farbigkeit verändert sich die Vorstellung der Ausdrucksfarbe, denn das Spektrum der unterschiedlichen Farbwahl ist groß. Einige Bildgegenstände sind jedoch farbig gleich gestaltet worden, wie die Gardinen, die Flagge, der Krankenwagen, die Bäume oder der Himmel. Das Bild, das der Zeichnung mit der größten Anzahl an Personen ähnelt, scheint durch das Umdrehen des Papierblattes eine bewusste Orientierung an der Zeichenvorlage gewählt zu haben. Der prägnanteste Unterschied bei dem Vergleich beider Zeichnungen ist womöglich die Ich-Darstellung. Denn

⁶⁹⁶ Vgl. Uner 1993, S. 35.

es könnte sein, dass die Mädchen sich zum einen in das untere Fenster ins Innere des Lazarets und zum anderen am unteren Rand des Weges positioniert haben. Ihre Bewegungsrichtung kontrastiert mit der der Anderen und schaut der Betrachter*in unmittelbar entgegen.

Die stark konturierte Linienführung bestimmt Teile der Zeichnungen, insbesondere das Haus und die Darstellung der Frau; daher wird das Hauptmotiv allein durch die kräftigen Linien deutlich hervorgehoben, beispielsweise im Vergleich zu dem Hintergrund. Auch der Detailreichtum der Häuser wird durch die klare und dunkle Linienstruktur sichtbar, genau wie die ausdifferenzierte Kleidung der Lazaretschwester. Trotz der Gemeinsamkeiten wird ersichtlich, dass der Umgang mit dem Bleistift und die damit verbundene Intensität des Ausdrucks je nach Schülerin individuell war. Einige haben die Häuser kräftiger umrissen als die anderen, dafür war für das Kind etwa die Ausgestaltung der Hausfront relevanter. Zusammengefasst: Obwohl sich die Kompositionen der Zeichnungen womöglich an derselben Vorlage orientierten, setzten die Schülerinnen subjektive Prioritäten, aus denen Unterschiede in der Umsetzung resultierten. Durch die subjektive Wahrnehmung wird nicht zuletzt auch das Erzählmuster der Zeichnung bestimmt. Auf den ersten Blick scheinen die Zeichnungen alle dieselbe Geschichte zu erzählen, doch ein genaues Hinsehen fordert die Einsicht auf Individualität. Wieso sind einige Türen verschlossen und andere nicht? Wieso wurde in zwei Zeichnungen das Motiv der Krankenschwester bewusst wiederholt und scheinbar kopiert?

Doch alle Zeichnungen erzählen von einem Lazarett, das auf einer grünen Wiese steht, das von einem Weg erreicht wird und die Lebendigkeit sowie die Kommunikation nicht scheut. Durch die Betrachtung der Serie bekommen die Hauptmotive besonders durch dieselbe Bewegungsrichtung und die Unterschiedlichkeit der Darstellung eine charakteristische Bedeutung. Die fürsorgliche Frau steht einer großen Menge verehrter Soldaten entgegen, nimmt eine herausfordernde Aufgabe an und erfüllt gleichzeitig die Rolle der Erlöserin in einer religiösen Atmosphäre. Die Zeichnungen wecken mystische oder rätselhafte Anspielungen: Haben die Kinder das Aufgabenfeld des Lazarets dramatisiert und mit ihren subjektiven Bedenken ausgestaltet?

Schwester Ursula schildert ihre Eindrücke aus dem Dorf nahe Verdun, die Aufschluss über die Kriegsumstände im Lazarett geben:

„Abends fuhr sie weiter und erreichte nach drei Tagen ihr Ziel, ein arg zerschossenes Dorf unweit von Verdun. Hier fand sie zeitweiliges Vergessen im Übermaß von Arbeit, das ihrer erwartete. Abends fiel sie todesmüde auf ihr hartes Feldbett und schief beim stärksten Kanonendonner sofort ein. Ihr blieb am Tag keine Viertelstunde zum Sinnen und Erinnern. Bisweilen kamen Transporte von vierhundert Schwerverwundeten. Alles Persönliche schaltete bei dieser Art Pflege aus. Ursula hastete die täglichen Verrichtungen ab, maschinenmäßig. Sie wußte, dass sie viel leistete und hier nötig war, aber diesem mechanischen Arbeiten fehlte die innere Harmonie. Ursulas Seele schlief und verkümmerte dabei.“⁶⁹⁷

In dem untenstehenden Lichtbild (Abb. 109) segnet ein Priester einen Verwundeten. Die nebenstehenden Frauen, die aufgrund ihrer dunklen Kleidung vermutlich einem Orden oder der Kirche angehören, halten inne und unterstützen gedanklich seine Worte.

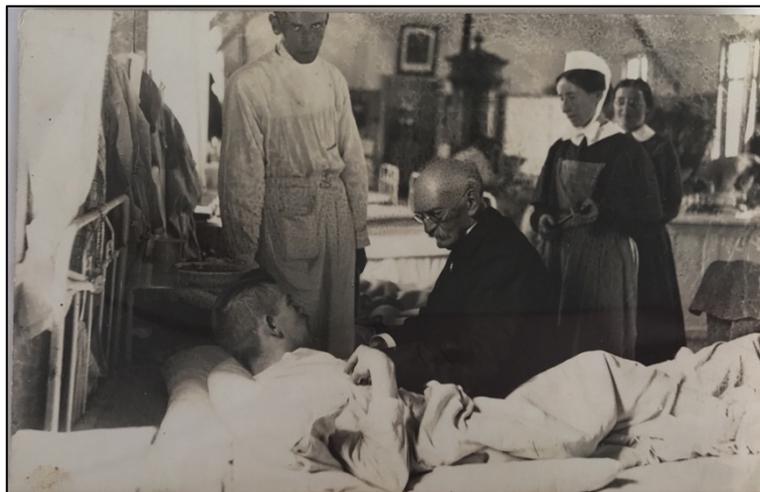


Abbildung 109: Lichtbild Lazarett 1914-1918

10.3.1.2 Hausserie „Das rote Haus“

Die vier Zeichnungen der nächsten Serie (Abb. 110) ähneln sich nicht durch ihre Komposition, sondern aufgrund der gleichen Farbigkeit des Hauptmotivs. Obwohl die Anordnung der einzelnen Bildelemente bei dieser Betrachtung nicht relevant ist, kann das rote Haus eine eigenständige Bildaussage treffen.

Die Konturen der Häuser wurden bei allen Darstellungen besonders stark betont, gerade mit Blick auf die ausgemalten Hausfassaden überwiegt der flächige Anteil an roter Farbigkeit. Die Schraffur der roten Striche verläuft ähnlich in mehrere Richtungen und lässt

⁶⁹⁷ Schwester Ursula 1920. Zit. bei: Panke-Kochinke, Shaidhammer-Placke 2002, S. 64f.

teilweise die Konturen des Hauses außer Acht. Nicht nur die Linienführung ist ähnlich, sondern womöglich haben die Kinder auch den gleichen Buntstift benutzt, denn die Rottöne sind alle gleich.

Die roten Häuser heben sich optisch von der Gesamtkomposition ab und der Blick wird auf das Rot gebündelt. Sie suggeriert Aktivität, aber auch gleichzeitig Gefahr, denn verglichen mit den roten Häusern im Hintergrund der Gestaltungsvorlage „Krankenschwester beugt sich über liegenden Soldaten“ (Abb. 95) wird deutlich, dass die Farbe Feuer und damit das Einschlagen eines Sprengkörpers verdeutlicht.



Abbildung 110: Das rote Haus: Klasse 4a (Nr. 36, 45, 49, 15) ca. 10 Jahre

Neben der Farbe an sich, ähnelt sich auch die Gestalt der Häuser in einigen Punkten, denn beispielsweise haben alle Häuser Fenster mit gelben Gardinen, die, wie in der vorherigen Serie, den Blick ins Innere ermöglichen. Zudem haben alle Häuser mindestens eine auffällige Fahne des Roten Kreuzes auf dem Dach.

Zu den Unterschieden sollte als erstes die Position auf der Bildfläche und die Größe der Häuser erwähnt werden und zum anderen sind alle Häuser in unterschiedliche erzählerische Kontexte eingebunden, die im Folgenden kurz dargestellt werden:

„Transparentbild“



Abbildung 111: Klasse 4a Nr. 49 (ca. 10 Jahre)

Diese Zeichnung (Abb. 111) hat die größte und zentralste Hausdarstellung, die fast den vollständigen Bildraum einnimmt, gewählt und verbindet in einem Transparentbild das Innere und Äußere des Hauses. Obwohl die Fenster auf die Vorderansicht gezeichnet wurden, liegt der Fokus auf dem Inneren. Das Bettgestell wurde ebenfalls rot ausgemalt und lenkt den Blick des Betrachtenden auf die Situation der Krankenschwester, die einen im Bett liegenden Soldaten umsorgt. Sie hält eine Flasche in der Hand und scheint diese dem Patienten reichen zu wollen. Die Wiederholung des Motivs der reichenden Krankenschwester wird insbesondere mit der Gestaltungsvorlage „Krankenschwester hilft sitzendem Soldaten“ (Abb. 93) bestätigt. Diese Darstellung regt zu Gedanken über die medizinische Versorgung im Ersten Weltkrieg an.⁶⁹⁸ Daher ist es das einzige Bild, das keine flächige Ausgestaltung der Hausfront aufweist, sondern die äußeren Linien der Hausfassade kräftig rot konturiert. Das Haus wurde auf dem unteren Papierrand angeordnet.

Diese Zeichnung (Abb. 111) hat die größte und zentralste Hausdarstellung, die fast den vollständigen Bildraum einnimmt, gewählt und verbindet in einem Transparentbild das Innere und Äußere des Hauses.

Obwohl die Fenster auf die Vorderansicht gezeichnet wurden, liegt der Fokus auf dem Inneren. Das Bettgestell wurde ebenfalls rot

„Rote-Kreuz-Zeppelin-Bild“



Abbildung 112: Klasse 4a Nr. 15 (ca. 10 Jahre)

Neben dem Hauptmotiv fliegt am Himmel ein weißer deutscher Zeppelin in Richtung des Lazaretts, auch er ist mit den Symbolen der Hilfsorganisation gekennzeichnet. Durch die gedankliche Verfolgung der Bewegungsrichtungen des spitzförmigen Daches und des ankommenden Zeppelins wirkt es, als würden sie sich in der oberen Bildecke treffen. Das

Das Haus hat ebenfalls den unteren Papierrand als Bodenlinie und ist linksseitig ins Bild gesetzt worden (Abb. 112). Es unterscheidet sich von den anderen Hausdarstellungen durch seine Vielzahl an Fenstern und sein dreieckförmiges Dach. Zudem wird das Dach mit vier übergroßen Fahnen des Roten Kreuzes geschmückt.

⁶⁹⁸ Vgl. Ziemann 2009, S. 157; vgl. Eckart 2014.

Haus und der Zeppelin scheinen durch die in dieselbe Richtung wehenden Fahnen denselben Zweck zu haben: Hilfeleistung für Verwundete.

Unterhalb des Zeppelins ist eine Wiese mit grünem Buntstift angedeutet worden, auf welcher ein Tisch mit zwei Stühlen steht. Es sieht so aus als würden Soldaten zusammen Kaffeetrinken oder einen Spielnachmittag im Freien veranstalten.

Die Intention dieser Zeichnung liegt eindeutig bei dem hervorgehobenen Betätigungsfeld des Roten Kreuzes, das durch Bauten, aber auch durch neue Technologien wie Zeppeline in Erscheinung tritt.

Auf den Lichtbildern (Abb. 113, Abb. 114) wird deutlich, dass die Kaffeetafel ein beliebtes Foto-Motiv war.



Abbildung 113: Lichtbild Lazarett Fotograf Jos K. Aberle (Stuttgart)



Abbildung 114: Feldpostkarte an Frau Maria Leiditz (Hannover) versendet 27.11.1916

Auch die Bildpostkarte „An den Unterständen“ (Abb. 115) zeigt Angehörige des Roten Kreuzes, die an einem Tisch sitzen, um gemeinsam zu spielen oder sich zu unterhalten.



Abbildung 115: Feldpostkarte „An den Unterständen“ (versendet 21.04.1916)

„Das erzählende Haus-Bild“



Abbildung 116: Klasse 4a Nr. 36 (ca. 10 Jahre)

Bei dieser Zeichnung (Abb. 116) ist die wichtigste Frage, wie das rote Haus in den erzählerischen Kontext eingebunden wurde. Jene weist durch die Vielzahl an agierenden Personen einen hohen Erzählwert auf. Es liegt nahe, einen genaueren Blick auf die einzelnen Formelemente zu werfen, um der roten Farbigkeit auf die Spur zu kommen.

Auf der horizontal eingezeichneten Bildebene, die sich unterhalb der Bildmitte befindet, sind alle Bildelemente aufgereiht worden. Das Haus, das sich rechtsseitig befindet, wird von einem grünen Baum und einem schwarzen Weg umgeben. Besonders auffällig ist der geschwungene Rauch, der aus dem Schornstein über den Baum hinaus aufsteigt. In der Eingangstür steht eine Lazarettpflegerin, zwei weitere Frauen arrangieren sich auf derselben Ebene, unterscheiden sich allerdings durch ihre Größe. Durch den Blick von rechts nach links wird die Gestalt der Krankenschwestern mit zunehmendem Abstand zum roten Haus größer. Die Frau, die am weitesten vom Haus entfernt ist, scheint dieselbe Höhe wie das Haus selbst zu haben. Zwischen den positionierten Frauen sind noch drei Männer, davon zwei Soldaten, erkennbar durch blaue Uniform und den Pickelhelm, und einer, der womöglich wegen ähnlicher Kleidung der Hilfsorganisation angehört. Einer der Soldaten liegt am Boden und wird

von einer Lazarettchwester betreut. Am vage skizzierten Himmel scheinen sich einige Vögel zu befinden.

Das rote Haus symbolisiert in diesem Kontext einen Zufluchtsort, bei der die Größe der Krankenschwester für Stärke und Durchhaltevermögen steht. Auch wenn die Proportionen des Soldaten wesentlich größer sind als die der Frau, kümmert sie sich trotzdem um den Patienten. Vergleicht man die Blickrichtungen der Frauen mit denen der Männer, so fällt auf, dass die Frauen mit ihren Blicken nach links gerichtet und die Soldaten dem Betrachtenden zugewandt sind, als würden sie um Hilfe rufen.

Exemplarische Analyse

Angeführt wird im Folgenden eine exemplarische Analyse der Kinderzeichnung „Mit Gottes Hilfe – Bild“ (Abb. 117), die zwei rote Hausdarstellungen mit einem Weg zusammen verbindet.



Abbildung 117: Klasse 4a Nr. 45 (ca. 10 Jahre)

Kurzbeschreibung

In Sütterlinschrift⁶⁹⁹ ist unten rechts am Bildrand der Name „Otto“ geschrieben, der Nachname ist unbekannt, da die Schrift unleserlich und daher schwer zu entziffern ist. Auch diese Kinderzeichnung zeigt ein Lazarettgebäude, welches von einem Landschaftsraum umgeben ist.

⁶⁹⁹ Die Sütterlinschrift ist eine im Jahr 1911 im Auftrag von Ludwig Sütterlin im Namen des preußischen Kultur- und Schulministeriums entwickelte Schreibschrift, eine Variation der Kurrentschrift. Vgl. Beepworld (online).

Die Kinderzeichnung weist mehrere Bildebenen auf. Auf der ersten Bildebene, dem unteren Papierrand, transportieren zwei Frauen rechtsseitig eine liegende Person auf einer Trage. Beide Frauen halten die Trage mit ihren Händen, die als Fäustlinge gezeichnet wurden. Die liegende Person ist wesentlich kleiner als die Frauen dargestellt, das Gesicht als rundes Objekt mit Strichen: zwei Punkte als Augen, ein Strich für die Nase und ein weiterer Kreis für den scheinbar offenen Mund. Der Körper ist von einer schwarzen Decke umgeben, nur die Beine und Füße schauen unter der Decke hervor. Auch diese ist mit Strichen und einer Wölbung angedeutet.

Die helfenden Frauen wurden durch einfache Formelemente wie Ovale, Trapeze usw. gezeichnet. Sie tragen beide einen knöchellangen Rock, eine geschlossene Oberbekleidung, eine Kopfbedeckung und eine rote Schleife auf dem Haaransatz. Die rechtsstehende Frau ist im Gegensatz zur anderen Dame wesentlich korpulenter und ihre Arme sind außerordentlich lang und fallen durch die dunkle Ausgestaltung direkt auf. Die Frauen sind so ausgerichtet, dass beide in dieselbe Richtung nach links schauen und die Vordere ihre Arme nach hinten ausstrecken muss, um die Liege zu halten. Durch die seitliche Position ist das Gesicht im Profil und die Augen sind durch ausgemalte Punkte angedeutet. Außer der roten Schleifen ist die Szene im untersten Bildbereich farblos gestaltet worden.

Die darüber liegenden Bildebene, die durch eine waagrecht gezeichnete Bodenlinie zu erkennen ist, nimmt ungefähr ein Viertel der Bildfläche im unteren Bereich des Papiers ein. Auf ihr ist eine Frau mit einem Regenschirm und ein rotes Haus mit einladender „Offenheit“ zu erkennen.

Die Frau hat schwarze Haare, ebenfalls mit einer roten Schleife versehen, einen braun-weißen Mantel mit einem Aufnäher des Roten Kreuzes und einen passenden braunen Regenschirm, der ebenfalls eine rote Schleife am Griff hat. Es scheint als würde sich die Frau mit dem Regenschirm auf die linke Bildfläche stützen, denn ihre Haltung ist etwas gebückt. Anders als die unten liegenden Frauen hat diese Frau im Seitenprofil nur eine Nase und einen Mund ohne Lippen, aber keine Augen. Sie ist den anderen Frauen zugewandt, geht demnach in die entgegengesetzte Richtung. Die Frauen sind einige Meter im Bildraum voneinander entfernt.

Bündig mit dem rechten Papierrand schließt ein rotes Haus an, dessen Eingang sich an der linken Hausfassade befindet. Die Tür ist braun und lässt sich durch einen Griff von außen öffnen. Das Haus besitzt zwei Sprossenfenster, wobei eines von ihnen geöffnet; in diesem sieht eine Person mit gefalteten Händen den Betrachtenden an. Gardinen sind gelb und auch mit Schleifen versehen. Es könnte sein, dass die Person im Fenster ein Junge

ist, da sie keine Schleife im Haar hat. Durch die Fenster strahlt eine enorme Leuchtkraft, die aus dem Hausinneren kommt.

Das Haus hat kein spitzförmiges Dach, dafür aber drei Schornsteine, deren Rauchschwaden nach rechts wehen. Links neben den Schornsteinen befindet sich ein Mast mit den Farben des Deutschen Reiches, an dem wiederum die Fahne des Roten Kreuzes gespannt ist.

Die Bildebene oberhalb wird durch einen schwarzen Weg geebnet. Diesen Weg erklimmt ein Mann mit einem Krückstock und einem gelben Kreuz auf dem Kopf. Es könnte ein Priester oder Offizier sein, denn am Ende des Weges ist eine rote Kirche. Erkennlich durch das Kreuz auf der Turmspitze und der hölzernen Tür, ragt sie förmlich in die ange deutete Himmelslinie, die etwa ein Sechstel der Bildfläche in Anspruch nimmt. Die Himmelslinie ist durch unkontrollierte Linienführung mit einem hellblauen Buntstift ange deutet.

Analyse

Die Komposition wird durch die zahlreichen Bildebenen bestimmt, die eine Erweiterung des Raumschemas bewirken. Otto strukturierte sein gesamtes Papierblatt durch gewählte Ebenen mit abgrenzenden Raumteilen. Es gibt unterschiedliche Bildebenen, die klar voneinander abgetrennt, aber an einigen Stellen auch bewusst miteinander verbunden worden sind.

Der Versuch, die Gegenstände perspektivisch im Raum zu versetzen, gelingt bedingt, denn beispielsweise wirkt der Weg zur Kirche wie ein zu steiler Anstieg und die Kirchturmspitze ragt in die Himmelslinie hinein. Die Gegenstände auf der Bildfläche agieren teilweise zusammen und weisen einige kindlich-fehlerhafte Perspektiven auf. Die Zeichnung hat sich einfacher geometrischer Elemente bedient und erschuf damit eine reduziert wirkende Organisation. „Der Versuch, mit geradlinigen Formen ein Ordnungsprinzip zu betonen, entspricht dem Bedürfnis, chaotische Zustände, die das Individuelle bedrohen, in ein überschaubares Geschehen zu verwandeln.“⁷⁰⁰

Die Gebäude

Beim ersten Hinsehen bleibt der Blick auf dem roten Gebäude, das sich rechts auf dem Zeichenpapier befindet, hängen. Die Betrachter*in schaut mit der Frontalansicht in das

⁷⁰⁰ Urner 1993, S. 65.

Geschehen hinein. Die Fahne des Roten Kreuzes auf der Baute macht das farbige Haus zu einem Lazarett. Die schematische Zeichnung, bestimmt durch die grafischen Konturen, wird durch „[...] ausdrucksstarke und symbolische Ordnungsbeziehungen der Farbe“⁷⁰¹ ergänzt. Otto malte das Haus mit einem roten Buntstift kräftig aus und erzielte durch die Farbtintensivierung eine optische Hervorhebung. Der zweite Blick führt von dem Haus über den geschwärtzten Weg unmittelbar zu der höher gelegenen Kirche, deren Fassade dieselbe Farbe wie das Haus besitzt. Nur die Kirchturmspitze ist pechschwarz. Das Haus und die Kirche heben sich farblich deutlich von der Gesamtgestaltung ab und fangen die Aufmerksamkeit des Betrachtenden ein. Innerhalb des Hauses sind die beiden Fenster weiß und die Vorhänge gelb mit Schleifen verziert. Besonders die Fenster und der Weg bilden einen Hell-Dunkel-Kontrast, der durch das bräunliche Papier hervorgehoben wird.

Das Lazarett hat zwei Fenster, deren linkes geschlossen und rechtes geöffnet ist. Die Ausschmückungen der Fenster können eine Aussage über die Offenheit und den kommunikativen Austausch geben. „Fenster, die einen natürlichen Austausch gewähren, werden in der Regel nicht ausgemalt. Glasscheiben werden durch Sprossenunterteilung und Vorhänge markiert.“⁷⁰² In diesem Fall sind die Glasscheiben durch die weiße Schraffierung angedeutet worden. Im linken, geschlossenen Fenster scheint die weiße Schraffierung eine Gestalt zu formen. Zwischen den gelblichen Gardinen wirkt die weiße Farbe wie ein Geist, der sich hinter den Mauern des Gebäudes versteckt. Die Bedeutung des offenen Fensters ist sicherlich nicht eindeutig festzustellen, doch offensichtlich stiftet es ein Gefühl der Herzlichkeit, das besonders durch die hellen und freundlichen Farben initiiert wird.

Die Person, die sich mit gefalteten Händen aus dem Fenster beugt, könnte die Ich-Darstellung von Otto selbst sein. Denn es handelt sich mit großer Sicherheit um einen Jungen oder Mann, da das Weiblichkeitsattribut der roten Schleifen fehlt. Außerdem weist der Junge keinerlei offensichtliche Verletzungen auf, um auf einen verehrten Soldaten schließen zu können, und durch die orange-farbige Betonung der Arme bleibt die Spannung bei der Tätigkeit des Betens. Zudem sind die pechschwarzen Haare ein augenscheinliches Merkmal. Sein Blick richtet sich dem des Betrachtenden entgegen und sein düsterer und verzweifelter Gesichtsausdruck lässt erahnen, dass er ein starkes Mitteilungsbedürfnis hat.

⁷⁰¹ Reiß 1996, S. 77.

⁷⁰² Urner 1993, S. 34.

An der linken Fassade des Hauses ist eine braune Tür eingezeichnet, die sich räumlich gesehen harmonisch in das Gesamtkonzept einfügt. „Sie symbolisiert den Übergang und verbindet im Haus den Innen- und Außenraum. Sie veranschaulicht den Begriff des Geöffnet- und Verschlössenseins.“⁷⁰³ Die Besonderheit dieser Tür ist, dass sie sich von außen durch einen Griff öffnen lässt, daher wird die Möglichkeit der Offenheit versinnbildlicht, obwohl die Tür in diesem Moment geschlossen ist.

Hausdarstellungen gehören zu den vertrautesten Gegenständen, die Kinder bereits in frühen Jahren lernen zeichnerisch darzustellen. Neben den Hausfassaden ist oft das Dach ein besonderes Merkmal des Hauses, das es von anderen Gegenständen unterscheidet.⁷⁰⁴ Doch Otto entschied sich bei diesem Lazarett, kein sichtbares Dach zu zeichnen und stattdessen eine überdimensionale Flagge des Roten Kreuzes an einen prunkvollen Masten mit den Farben des Deutschen Reiches zu setzen und drei rauchende Schornsteine zu skizzieren.

Der aufwändig gestaltete Mast mit einer gelblichen Spitze kann im Sinne der patriotischen Überzeugung gedeutet werden. Der junge Künstler dieses Bildes war sicherlich stolz auf die Tüchtigkeit und Tapferkeit der deutschen Soldaten an der Front. Und auch die riesige, nach links wehende Flagge zeigt typische Wahrnehmungsmuster im Krieg. Der Rauch aus den drei Schornsteinen verkörpert, dass sich etwas Ungewöhnliches oder eine angespannte Atmosphäre im Inneren des Hauses abspielt. „Als Symbol bildet er [der Schornstein] eine Verbindung von Himmel und Erde, Geist und Materie, oben und unten.“⁷⁰⁵ Die drei Rauchwolken steigen ohne jeglichen Richtungswechsel zielgerichtet rechtsläufig in den Himmel empor, es sind keine sehr kontrolliert ausgeführte Rauchsleifen. Die Quantität des Rauches verdüstert förmlich den Himmel und bei genauem Hinsehen könnte die Gestaltung des Rauches „[...] als nonverbale und unbewusste Mitteilung ein Bild davon [...] [geben], wie spontan, gehemmt, kontrolliert, übersprudelnd, unbeschwert, heiter oder düster die Stimmung im Hause bzw. im Kinde ist“⁷⁰⁶. Otto scheint sehr aufgeklärt gewesen zu sein und über die Folgen des Krieges ausreichend informiert, daher suchte er scheinbar auch die Unterstützung Gottes, um dem Leiden ein

⁷⁰³ Urner 1993, S. 40.

⁷⁰⁴ Vgl. ders., S. 27f.

⁷⁰⁵ Ders., S. 45.

⁷⁰⁶ Ebd.

Ende setzen zu können. Es kann letztendlich nur darüber philosophiert werden, wie Otto sich die Innenräume des Lazarets vorgestellt hat. Nicht umsonst kolorierte er die Hausmauern auffällig in Rot.

Im Übrigen steht die Zahl drei im spirituellen Sinne für die Einheit von Gottvater, Sohn und Heiligem Geist. Eventuell ist daher die Anzahl begründet oder aber die Irrationalität mehrerer Schornsteine soll die Gewichtung auf die Geschehnisse im Haus legen.

Die rote Kirche mit dem Turm, die links oben in den Horizont zu ragen scheint, ist auf ein schwarzes Podest gezeichnet worden und hebt sich durch die erhabene Position vom anderen Bau ab. Im Vergleich zum Lazarett ist sie proportional gesehen kleiner abgebildet worden, sodass das Bild perspektivisch wirkt. „Die Kirche ist als zentrales Gebäude einer Siedlung durch ihre Größe und als Ort der Einkehr ein bedeutungsträchtiges Symbol.“⁷⁰⁷ Auch die bunten Blumen auf der Fensterbank schenken der Kirche ein besonderes Ambiente. Obwohl die Kirche in dieser Zeichnung eher in den Hintergrund des Geschehens rückt, leitet der Weg die Betrachter*in ganz bewusst über die Bildfläche zur Kirche hin.

Oberhalb der Kirchturmspitze ist mit einem hellblauen Buntstift die Himmelslinie angedeutet. Auch dieser Farbauftrag ist eher uneben als flächendeckend. Die unruhigen Schwunglinien können einerseits der Emotionalität des Jungen entsprechen, andererseits durch die leuchtende Farbigkeit in Bezug auf die Kirche das Göttliche symbolisieren. Der Himmelslinie wird eine wichtige Bedeutung zugesprochen, da der restliche Bildraum bewusst nicht ausgefüllt wurde. Es erinnert an ein leichtes „Ungestüm“ und schafft ein streifiges Raumschema. Die organisierte Bewegtheit findet zwischen diesen beiden Linien statt.

Die Kinderzeichnung enthält sowohl Querschnitte als auch Aufsichten. Zu den Querschnitten zählen die rechtwinkligen Bauten, die Personen und als Aufsicht kann die Situation mit der Krankentrage eingeordnet werden.

Die Emotionalität wird in Ottos Zeichnung aus dem Unterbewusstsein zum Ausdruck gekommen sein. Zum einen durch die Ausführung der Linien und Formen, durch die Bewegung des Bildes beziehungsweise seiner einzelnen Elemente in eine oder mehrere Richtungen und zum anderen durch die verwendeten Farben und ihren Intensitätsgrade.⁷⁰⁸

⁷⁰⁷ Urner 1993, S. 32.

⁷⁰⁸ Vgl. Jacobi 1969, S. 78.

Der Bewegungsraum wird größtenteils durch vier, sich bewegende Personen – dem Priester, die Krankenschwester mit Regenschirm und die beiden Frauen, die eine liegende Person abtransportieren – bestimmt. Der Ausdruck von Bewegung und die Bestimmtheit der Linienführung bewirken bei dem Zeichnenden eine Tendenz der Ausgeglichenheit.⁷⁰⁹

Die Verbindung des Weges verwickelt das Lazarett und die Kirche in einen dialogischen Prozess, der durch zahlreiche Akteure gesteuert wird. Die beiden Gebäude scheinen in einem Spannungsfeld zu stehen, denn die Kirche ist ähnlich wie ein Nebengebäude, bei dem sich die Wertigkeit aus der Verwendung erschließen lässt.

Die Figuren

Die Frau, die sich links unterhalb des Priesters befindet, ist geradewegs zum Eingang des Lazaretts gerichtet. Die Schleifen, die alle Frauen tragen, sind eine Anlehnung an kulturelle Vorbilder und typische Attribute der Lazarettschwestern. Die Frau wirkt durch ihre gebeugte Haltung und ihren als Stütze verwendeten Regenschirm bereits älter. Im Krieg wurde die Hilfe aller Frauen gebraucht, um den „Alltag“ in der Heimat aufrechtzuerhalten und den Kriegsnoten entgegen zu wirken.

Für die Bodenlinie der Frauen, welche in den Vordergrund gezeichnet worden sind, wurde der untere Papierrand verwendet. Auch sie können als Frauen erkannt werden, denn sie tragen Röcke, Kopftücher und rote Schleifen. Im Gegensatz zu der anderen Frau sind diese, bis auf die Schleife, farblos gestaltet worden. Eventuell soll durch die Farblosigkeit die Hierarchie innerhalb des Lazaretts verdeutlicht werden. Die ältere Frau hat das Sagen und leitet ihre „Bediensteten“ bei ihrer Aufgabe an, den verehrten Soldaten zur Versorgung ins Haus zu bringen.

Der liegende Mensch erinnert an eine Mumie, regungslos und ohne weitere Ausschmückungen in eine schwarze Decke gewickelt. Die schwarze Decke bedeckt, bis auf Kopf und Beine, den gesamten Körper. Die schwarze Farbe der Decke könnte für den Tod und somit sinnbildlich für die Qualen des Krieges stehen.⁷¹⁰ Doch noch bedeckt diese nicht den ganzen Körper. Die beiden Frauen fallen durch ihre aufrecht wirkende Haltung und ihrer Kopfbedeckung auf, sie sind statisch und erhaben wie eine ägyptische Gottheitsdarstellung (Horus). Die schwarz gefärbten Arme der rechtsstehenden Frau wirken übermäßig lang und verkörpern die physische Anstrengung.

⁷⁰⁹ Vgl. Jacobi 1969, S. 79ff.

⁷¹⁰ Vgl. Blank-Mathieu 2009 (online).

Otto hat für die Anfertigung seiner Lazarett Darstellung einige Male radiert. Die vorliegende Kinderzeichnung ist ein hervorragendes Beispiel für den Vorgang des Radierens, denn an einigen Bildstellen wurde entfernt, um die Konzeption zu verändern.

Insbesondere in der Nähe der Bildmitte fanden Ausbesserungen bei der älteren Frau und dem Priester statt. Die radierte Stelle in Verbindung mit der Frau ist von Bedeutung, denn vorher schien die Frau ein anderes Attribut zu besitzen, einen Kinder- oder Krankenwagen (vgl. Abb. 107, Abb. 108), den sie vor sich herschob. Eventuell könnte der Junge ihm bekannte Attribute einer Frau oder „Mutter“ aus der Gewohnheit oder Vertrautheit gezeichnet haben. Für die Konzeption der Frau passte dieses allerdings nicht auf die Bildfläche. Auch hier kann die Frage gestellt werden, ob Otto selbstständig seine bildnerischen Entscheidungen überdacht oder ob die Lehrkraft ihn darauf hingewiesen hat.

Deutung

Die Bildäußerungen belegen, dass die Kinderzeichnung der tabuisierten Thematik von Kriegsängsten und Nöten einen Raum gab. Eine Kinderzeichnung wie die von Otto enthält im offenen Dialog Anstöße. Es werden nicht nur Informationen und die politische Situation abgebildet, sondern auch die Bedenken des noch so jungen Ottos werden offenkundig. „Und wenn Generationen von Kindern voneinander lernen, dann entsteht eine eigene Kultur der Kinderzeichnung, die auch eine eigene ‚Geschichte‘ haben kann.“⁷¹¹ Die Ursache für typische Bildmerkmale ist, dass Kinder ihr Wissen potenzieren und somit Formen von kulturellen Vorbildern übernehmen wollen.

Das rote Haus schafft eine eigene Farbsymbolik, denn es verbindet die Umstände des Lazaretts mit dem göttlichen Glauben und erreicht somit, nicht nur optisch, eine höher gelegene Ebene. Auch in diesem Zusammenhang wird die Farbe Rot als verbindendes Element gesehen, das über aktuelle Situationen alarmiert und aufmerksam macht. Das fehlende Dach und die großen Rauchwolken können für die Verletzbarkeit des Jungen stehen. Er ist bereits in jungen Jahren in der Lage die Situation des Krieges einschätzen zu können und übermittelt mit den gefalteten Händen einen Appell. Nicht nur der Weg, sondern auch die rote Farbe verbinden das Lazarett mit der Kirche. Die Verbundenheit zu Gott spielt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle. Der Glaube erlaubt in

⁷¹¹ Schuster 2001, S. 37.

dieser schweren Zeit eine Grundhaltung des Vertrauens und schafft es das Leiden, die Trauer und die Angst mithilfe religiöser Überzeugungen zu hemmen. Die Transzendenz der Wirklichkeit und die Hoffnung auf „Erlösung“ übermitteln ein Gefühl des Verstehens der damaligen Situation.

Der scheinbar steile Weg vom Lazarett zur Kirche wird von einem Priester, kenntlich durch das Kreuz auf seinem Kopf, erklommen. Der Weg fungiert als Verbindungsstück. Der Geistliche war vermutlich im Lazarett, um den Hinterbliebenen Mut und Zuversicht, aber auch Hoffnung zuzusprechen.

„Viele Menschen suchen in diesen Tagen der Angst Zuflucht im Glauben. Sie haben keine Angst, ihre Angst Gott offenkundig werden zu lassen. Erwachsene tun es im stillen, Kinder beziehen uns in ihr Gespräch mit Gott ein.“⁷¹²

Der Glaube zu Gott war besonders im Krieg wichtig, daher wurden die Aufgaben der Diener Gottes oft in Anspruch genommen. Dazu zählten neben der medizinischen auch die seelische Versorgung, indem zum Beispiel Kriegsgebete vorgetragen wurden.⁷¹³ Der Krückstock ist für den Priester eine Stütze, um den stark ansteigenden Weg zur Kirche zu überwinden. Bis auf das gelbliche Kreuz ist der scheinbar gut ernährte Mann trist und ohne weitere Farben charakterisiert. Sein Blick ist der Kirche entgegengerichtet. Seine körperlichen Bemühungen könnten im Sinne einer Komplikationsstruktur gedeutet werden. Die solidarische und moralische Gemeinschaft wird im Krieg angefochten, der Gedanke oder das Gefühl des Sterbens führte viele Menschen zurück zu ihrer Religion. An etwas Übermächtiges zu glauben und das Leben nach dem Tod nicht auszuschließen konnte vorläufige Sorgen hemmen. Doch nicht immer konnte die Religiosität zugunsten des Lebens entscheiden und der Erste Weltkrieg sorgte für viel Elend, Trauer und Aufopferung. Der Gedanke an die Soldaten, die sich qualvoll und oft hoffnungslos im Lazarett befanden, ließ den Geistlichen schweren Herzens und mit großer Mühe den „Berg“ zum allmächtigen Gott aufsteigen.

Die Kinderzeichnung ist in „Bewegung“ und greift dadurch die auszuübenden Aufgabenfelder auf, die mit dem Soldatenkrankenhaus verbunden sind: Versorgung der Männer, die Hilfsbereitschaft der Frauen (auch im hohen Alter), der religiöse Glaube und die Zuversicht, die durch Gottes Hilfe angenommen wird. Der Krieg stärkt nicht nur den eigenen

⁷¹² Hofmann 1991, S. 19.

⁷¹³ Vgl. Becker 2009, S. 192ff.

Glauben, sondern lässt besonders nach vergangener anfänglicher Euphorie auch Fragen aufkommen, beispielsweise, ob ein Gott überhaupt existieren kann, der als verehrtes, gerechtes und überirdisches Wesen solche gravierenden Folgen für die Menschheitsgeschichte fordert.

Die einzelnen Bildelemente sind entweder klar voneinander getrennt oder miteinander verbunden und es scheint als hätte Otto eine eindeutige und eigenständige Wahrnehmung der Situation.

10.3.1.3 Hausserie „Gelbe Gardinen“

Diese Serie umfasst insgesamt elf Kinderzeichnungen (Abb. 118, Abb. 119, Abb. 120), die sich in ihrer kompositorischen Anordnung der einzelnen Formelemente sehr ähneln. Die Sortierung der Zeichnungen wurde durch die Anzahl an Personen außerhalb des Hauses und besondere Merkmale des Hauses selbst bestimmt.

Die zahlreichen Gemeinsamkeiten, Parallelen und Ähnlichkeiten in dieser Hausserie sind im Vorfeld zu betrachten, da sie einen Großteil der Analysestruktur bestimmen. Auf den ersten Blick wirkt die Gesamtheit des Dargestellten in den Zeichnungen sehr groß und gleicht sich beinahe, was nicht zuletzt auf das zeichnerische Verhalten im bildnerischen Raum zurück zu führen ist. Alle Zeichnungen weisen eine vergleichbare zeichnerische Entwicklungsstufe auf, streben auf der Bildfläche nach der zweiten Dimension, fixieren sich auf eine Bildebene und vermeiden größtenteils Perspektive.

Die Bildelemente ordnen sich in Form eines klassischen Streifenbildes zwischen Boden- und Horizontlinie an. Die wechselseitigen Relationen zwischen Form, Bedeutung, Bildthematik und Wirkung ergeben sich durch die Betrachtung der einzelnen Formelemente und die daraus resultierende Wirkung für den Betrachtenden.

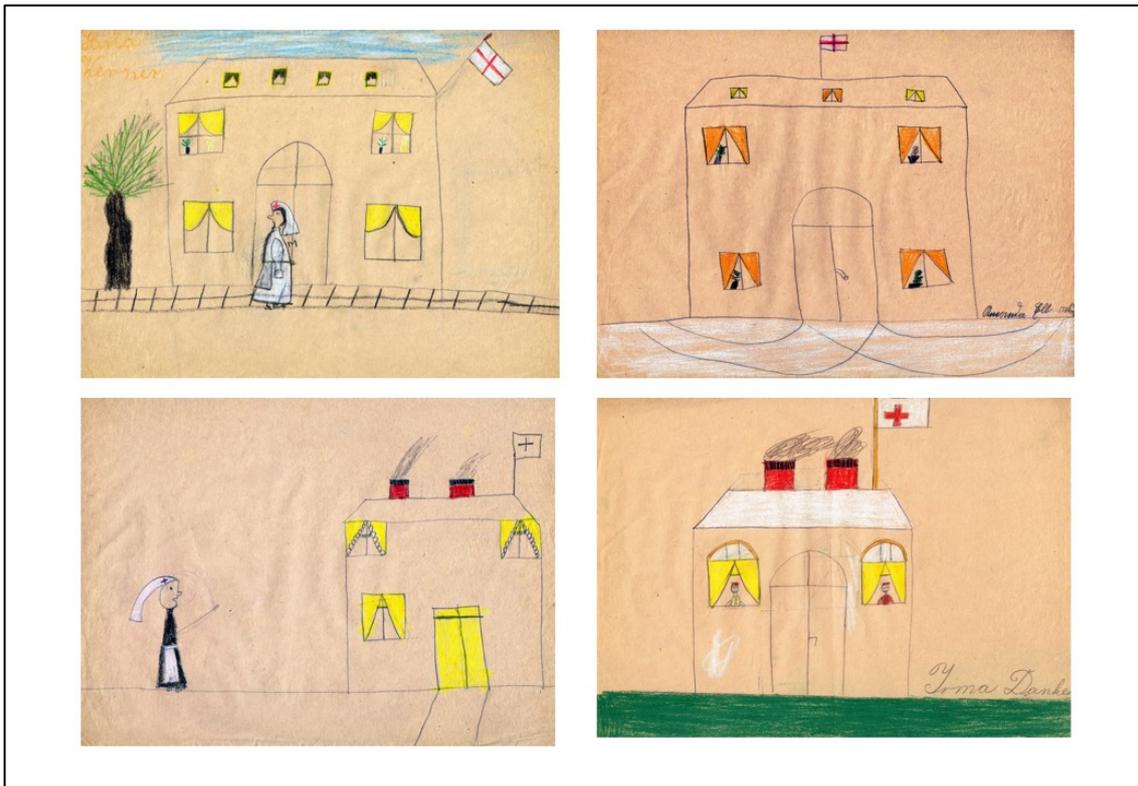


Abbildung 118: Gelbe Gardinen (1): Klasse 4a (Nr. 28, 33, 24, 6) ca. 10 Jahre

Bezogen auf die Anordnung der Formelemente kann von einer Schwerpunktkomposition gesprochen werden, bei der die Umgebung vorwiegend vernachlässigt wird. Durch die reduzierte Anzahl der Bildelemente erscheint besonders das Haus groß und dominant auf der Bildfläche. Die objektive Bildnähe schafft einen plastischen Eindruck. Die bewusst gesetzte Horizontale fungiert bei allen Zeichnungen als einzige Bildebene unterhalb der Bildmitte. Das Bodenlinienbild reiht die einzelnen Bildelemente nebeneinander auf.

In Bezug auf die Dynamik im Bildraum streben fast alle sich scheinbar bewegenden Personen von rechts nach links in Richtung Bildmitte. Die allgemeine Bewegungsrichtung ist tendenziell zum Eingangsbereich des Lazaretts gerichtet und lenkt den Betrachtenden zum Hauptmotiv, dessen Türen alle verschlossen sind. Bei fast allen Zeichnungen führt ein Weg vom unteren Bildrand zum Eingang, als würde für den Betrachtenden der Weg zum Lazarett geebnet worden sein.

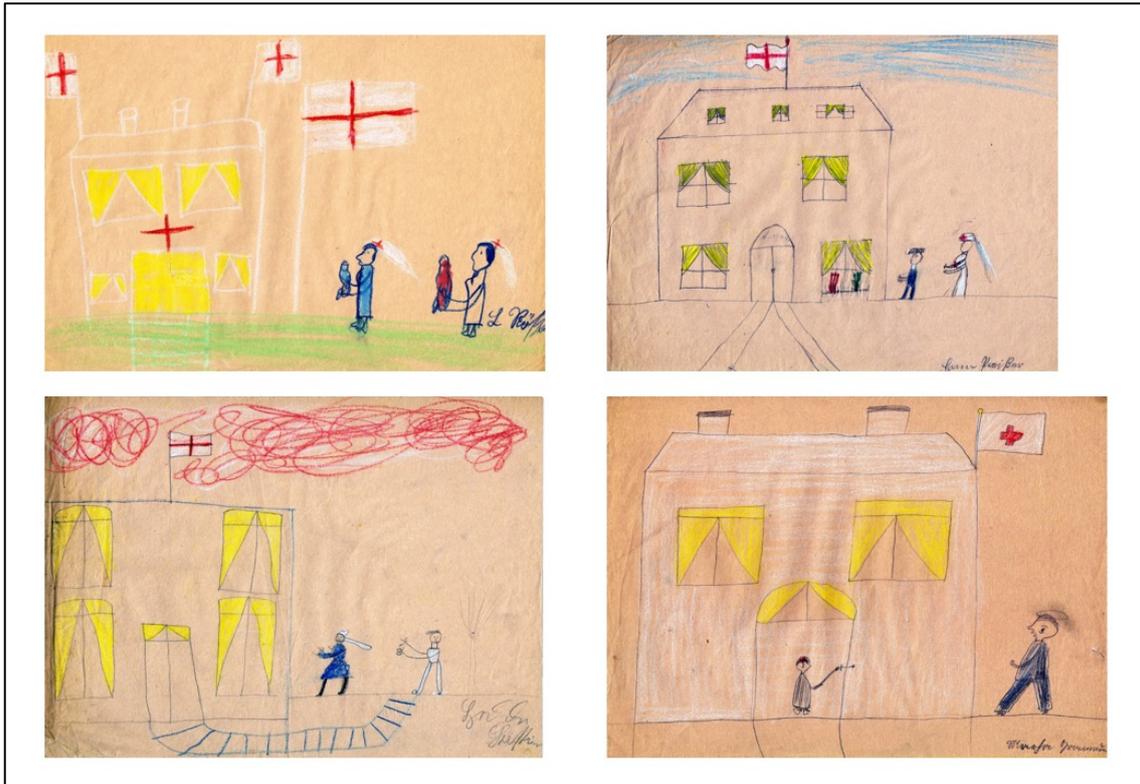


Abbildung 119: Gelbe Gardinen (2): Klasse 4a (Nr. 31, 4, 29, 30) ca. 10 Jahre

Der dominierende bildnerische Charakter des Bildes wirkt zum einen idealisierend im Sinne der Propagandabestrebungen und zum anderen persönlich durch die kindliche Umsetzung. Um ein vorläufiges Urteil abgeben zu können, sollten die Bilder als statisch, bedingt durch die Darstellung des Hauses, sowie intensiv ausdrucksgebend, durch die zur Mitte strebenden Tendenzen, eingestuft werden. Das Haus als statisches Element mutet eine gewisse Ausgeglichenheit und Harmonie an, die besonders durch die Bewegungstendenzen für einen Moment lang durchbrochen wird.

Auch die Farbauswahl ist ähnlich, sie wurde vorwiegend an der Gegenstandsfarbe orientiert, denn die Böden sind teilweise grün und der Himmel blau. Die Hausfronten sind ebenfalls gleichwertig aufgebaut, bestehen aus zwei Außenwänden und aus einem gleichförmigen Dach. Bis auf ein Haus, welches leicht weiß schraffiert wurde, sind alle anderen farblos. Die Gesamtfärbigkeit der übrig ausgestalteten Formelemente wirkt als Temperaturwert warm. Besonders bei der Färbigkeit der Gardinen wird die Strahlungsintensität durch die flächige und deckende Ausgestaltung potenziert und kann als Spannungsmoment aufgefasst werden. In Hinblick auf den Farbauftrag und den Umgang mit den Buntstiften finden sich in diesen Zeichnungen eine Kombination aus Transparenz und Deckung wieder.

Das Haus kann wie ein Muster verstanden werden, denn die gegebene Form des Hauses wurde mit kleinen Elementen in starrer und symmetrisch erscheinender Verteilung ausgefüllt. Es scheint die Gemeinsamkeiten wie die Flagge, die Fenster, die Türen, die Dächer, die Position und damit die Hierarchie der Formen zu bestimmen.

Nicht nur die Hierarchie wird durch das Haus entschieden, sondern auch der Erzählwert, denn das Haus steht durch seine Größe überragend im Spannungsfeld mit den agierenden Personen. Auch die verschlossenen Türen symbolisieren Macht und Stärke. Es scheint als würde das Haus autonom und selbstbestimmend im Vergleich zu den anderen Formelementen betrachtet werden können und die Personen versuchen durch die strebende Bewegung eine Verbindung zu knüpfen. Es wirkt als würden die Personen Hilfe und Zuflucht suchen.

Um näher auf die Unterschiedlichkeiten des Hauptmotivs aufmerksam zu machen, werden im Folgenden Gruppierungen genauer betrachtet, die sich ähneln und von den Übrigen in einigen Punkten abgrenzen.

„Hausschild“-Bilder

Auf den Türen der Gebäude steht „Lazarett für Soldaten“ oder „Lazarett. Krankenhaus“ in Sütterlinschrift geschrieben (Abb. 120).

Betrachtet man die jeweilige Position der Häuser, so sind sie alle nahezu zentral auf der horizontalen Bodenlinie platziert worden. Des Weiteren ähneln sich die Häuser in Bezug auf ihr Muster, denn sie besitzen jeweils vier symmetrisch angeordnete, quadratische Fenster auf der Hausfront, drei bis vier kleinere Fenster auf dem Dach, ein Eingangstor, dieselbe Dachform und einen Masten mit einer in dieselbe Richtung wehenden Flagge. Die Farbigkeit der einzelnen Elemente gleicht sich in den Zeichnungen, beispielsweise wurden die Gardinen etagenartig in gelb- oder orangefarbenen Textilien unterteilt.

Auch in Bezug auf die Ausgestaltung um das Hauptmotiv herum, gibt es nennenswerte Gemeinsamkeiten. Alle drei Häuser stehen auf einer grünen Wiese, durch die ein Weg als Verbindungsstück zum Lazarett verläuft. Die Wege unterscheiden sich allerdings in ihrer Form und Richtung, einer wird sogar in zwei Abzweigungen unterteilt. Die Hintergründe und insbesondere die Horizontdarstellungen unterscheiden sich in allen Zeichnungen durch die verschiedenen zeichnerischen Lösungsstrategien bezüglich Flächigkeit, Schraffur und Farbintensität voneinander. Ein junger Künstler assoziierte mit dem hellblauen Himmel eine hellleuchtende Sonne, die oberhalb des Lazaretts den Horizont aufhellt.



Abbildung 120: Gelbe Gärten (3): (von oben links nach unten) Klasse 4a (Nr. 26, 27, 38) ca. 10 Jahre

Wie bereits erwähnt, streben die Bewegungstendenzen zwar alle in die gleiche Richtung, doch die Anzahl der Personen und deren Darstellung variiert. Die Ähnlichkeit der Personen kann durch die zugeordneten Aufgabenfeldern reguliert werden, denn in den Bildern findet sich die klassische Rolle der Lazarettenschwester und der Transport eines Verletzten auf einer Trage wieder.

Darüber hinaus kann die Übernahme von Vorbildern in einem dieser Bilder erkannt werden, woran deutlich wird, in welcher kindlichen Welt die Schüler*innen zumeist unreflektiert Vorlagen übernehmen. Zum Beispiel wurde eine Flagge mit dem Symbol des Roten Kreuzes fälschlicherweise durch die diagonale Lage der roten Striche verfremdet, doch im Zusammenhang wird deutlich, dass das Kind versucht hat Motive zu adaptieren. Diese „Fehler“ sind durch die Orientierung an Bildvorlagen zu begründen, die Schulkinder selbst haben den Krieg nie erlebt und waren auf Erzählungen, Postkarten, Darstellungen oder Skizzen angewiesen.

Unterschiedlichkeiten

Im Hinblick auf die Unterschiedlichkeiten und Sonderbarkeiten sollte die Gesamtheit der Serie betrachtet werden, die den jeweiligen individuellen Ausdruckswert der Zeichnung bestimmt.

Der Grad der Reduzierung bezüglich der Ausgestaltung des Bildhintergrundes wird in den Zeichnungen durch die nebenläufigen Bildmotive reguliert. Wie (un)kontrolliert und ausweitend sind die Bewegungslinien und inwiefern werden emotionale Texturen in Form von überlagernden Schraffierungen sichtbar? Beispielsweise ist ein Himmel nicht wie alle anderen blau, sondern in großen kreisförmigen, unkontrollierten und roten Linien gezeichnet worden. Die Ausdrucksfarbe und die Art der Visualisierung spiegeln die affektive Aufladung des Kindes wider.

In allen Zeichnungen agiert der Weg auf verschiedene Weisen als Verständigungsbrücke zwischen Betrachtendem und dem situativen Geschehen. Die zwei Vögel, die auf den Händen zweier Personen getragen werden, könnten Brieftauben sein, die den eingewiesenen Soldaten eine Nachricht überbringen. Drückt der junge Künstler (Abb. 119, Kl. 4a, Nr. 4) mit diesem Motiv sein Mitteilungsbedürfnis aus und sehnt sich seinen Vater heim (vgl. Abb. 121)? Hinsichtlich des symmetrischen und detailgenauen Verlangens der Kinder wird nicht zuletzt der Blick auf die Schornsteine auf dem Dach gelenkt. Welche Bedeutung hat der Schornstein, weshalb steigt aus einigen Rauch in den Himmel empor und warum verzichten einige Schüler*innen bewusst auf seine Darstellung? Diese Fragen können eventuell erst später, in der rückführenden Betrachtung der gesamten Hausserie, beantwortet werden.



Abbildung 121: Feldpostkarte „Bring bald Antwort vom Vater“ an Frau Hach (Burgau) versendet 28.03.1916

10.3.1.4 „Verschönte-Welt“-Serie

Vor Beginn der Analyse der gesamten Serie ist es sinnvoll, zuerst einmal genauer auf die Zeichnung „Traumschloss“ (Abb. 122) zu schauen. Denn sie vereint alle Arten von Haustypen, die in dieser Serie auf den Bildflächen erscheinen. Um ein Gefühl für die „andersartige“ Ausgestaltung der Hausbauten zu bekommen, eignet sich die detaillierte Analyse dieser Zeichnung. Einige dieser Zeichnungen aus der Serie betteten Häuser dieser Art in eine komplexe erzählerische Komposition ein.

Exemplarische Analyse



Abbildung 122: Klasse 4a Nr. 1 (ca. 10 Jahre)

Kurzbeschreibung

Die vorliegende Kinderzeichnung „Traumschloss“ (Abb. 122) ist in der Klasse 4a entstanden. Der Vorname des Kindes bleibt leider durch die Abkürzung „T. Lackmann“ ungewiss. Die Signatur befindet sich unten in der Ecke des rechten Bildrandes.

Auf dem bräunlich gefärbten Papierblatt ist im unteren Drittel, das untere Viertel abgrenzend eine horizontale Linie sichtbar. Es ist davon auszugehen, dass diese Linie mit einem Lineal gezogen worden ist, da die Linie sehr gerade gezeichnet wurde. Diese fungiert als einzige Bildebene der Zeichnung. Als Gegenstück zu dieser Linie fungiert die Himmeldarstellung, die hellblau angedeutete Himmelspartie am oberen Bildrand. Die Bodenlinie ist im Gegensatz zum „Horizont“ dreimal so groß dargestellt. Der Himmel wurde in unkontrollierten Auf- und Abwärtsbewegungen sowie einzelnen Schleifen und Kreisen gekritzelt. Nach rechts hin verlaufen die Linien in eine weit gezogene Spirale.

Auf der gezeichneten Bodenlinie stehen drei Lazarettbauten, die durch ihre vereinfachte Komposition des Bildmotivs und der rechtwinkligen und gleichschenkligen Formelemente an das Übereinanderstapeln von „Bauklötzen“ erinnern.

Im Bildmittelpunkt ist das größte aller Häuser zu erkennen. Die Proportionen wirken im Vergleich zu den nebenstehenden Gebäuden überdimensional, denn es nimmt den Großteil der gesamten Bildfläche ein. Das Haus ist frontal zu sehen, die beiden Wände der äußeren Hausfassade scheinen förmlich in den Himmel zu ragen und der Blick bleibt an den beiden rotfarbigen Kreuzen hängen, die sich seitlich über dem ausgeschmückten Tür-

bogen befinden. Der Türbogen ist ringsherum mit gelben Schleifen und anderen gleichfarbigen Verzierungen versehen. Unterhalb des Bogens befindet sich noch ein Symbol des Roten Kreuzes und darunter zwei Türen, die sich durch einen langen gelben Griff öffnen lassen. Nicht zu vergessen sind die beiden, an der äußeren Wandfläche befindlichen, rechteckigen Fenster. Sie haben keine Sprossen, dafür aber gelb gefaltete Gardenschläuche, die an Harken befestigt wurden und einen Einblick ins Hausinnere ermöglichen. Das trapezförmige Dach des Hauses unterscheidet sich farblich nicht von dem übrigen Haus, denn sowohl die Fassade als auch das Dach sind leicht weiß schraffiert bemalt. Die Schraffur wurde in zwei Richtungen (horizontal und vertikal) vorgenommen. Rechts zwischen Dach und Hauswand befindet sich in der Ecke ein Mast mit den Farben des Deutschen Reiches, an dem die Flagge des Roten Kreuzes nach rechts gerichtet ist. Äußerst unscheinbar ist der auf dem Dach befindliche, vermeintlich kleine, Schornstein, dessen Rauchschwade nach rechts weht.

Rechts neben dem Gebäude steht das zweitgrößte Haus, es besteht aus zwei Formelementen: einem aufrechtstehenden Rechteck als Hausmauern und einem Dreieck als Dach. Genau wie das größte sind auch die übrigen beiden Häuser weiß schraffiert. Die Fenster dieses Hauses sind auch rechteckig, haben Gitter und leuchten gelb. Es sind insgesamt fünf Fenster, bei denen eins wesentlich kleiner ist und von den anderen vier Fenstern umgeben ist. Das Haus hat auch einen Bogeneingang, der mit einem Roten Kreuz versehen ist und zwei weitere Symbole des „Roten Kreuzes“ befinden sich an und auf der Dachspitze.

Die kleinste Baute steht links, aus Platzgründen schmaler als die anderen und ähnlich aufgebaut wie die rechte. Das linke Haus unterscheidet sich durch die Fenster, es gibt nur vier von diesen und in der Mitte ist ein weiteres rotes Kreuz. Die Flaggen auf den Dächern der Lazarette wehen in die Richtung des größten Hauses.

Im Hintergrund der Zeichnung sind leichte Spuren einer radierten Stelle sichtbar, die zwei Frauen zum Vorschein bringen, welche einen Lazarettwagen (vgl. Abb. 107, Abb. 108) vor sich herschieben.

Analyse

Die bewusst gesetzte Bildebene grenzt eine Beliebigkeit aus, stellt eine beabsichtigte Nutzung der Bildfläche unter Beweis und schafft ein eigenständiges Gefühl der Räumlichkeit:

„Für die Raumwiedergabe des Kindes in seiner Zeichnung gilt die Grundannahme, daß unser Wissen über die Welt nicht genau kopiert, was wirklich ist und was wir für wirklich halten. Alle Darstellung ist eine erfundene Wirklichkeit, die nicht die objektiven, physikalischen Kennzeichen der Umwelt wiedergibt, sondern die Vorstellungsbilder des Subjekts.“⁷¹⁴

Auch in dieser Zeichnung wird dem Betrachtenden die Frontalansicht geboten. Und der Blick wird in der Mitte der Bildfläche gefesselt. „Wer ein Bild vor sich hat, dem fällt sofort auf, ob das Dargestellte auf der Unterlage gut organisiert ist oder nicht.“⁷¹⁵

Die Häuser

Die Proportionen der Häuser zueinander geben Aufschluss über das Selbstbild des Zeichnenden: „Auch das Verhältnis der Bildelemente untereinander und ihr Vorbild in der Natur ist aufschlußreich für die Aus- beziehungsweise Unausgeglichenheit, in dem Bild oder Bildmotiv in der Psyche hausen“⁷¹⁶. Trotz der Größe sucht das mittlere Haus förmlich Schutz von zweierlei Seiten. Die Flaggen umrahmen die hochragenden Hauswände. Das Triptychon der Hausbauten scheint miteinander zu agieren und zu kommunizieren und in Bezug auf die Unterschiedlichkeit der Größen ein wichtiges Bedeutungsmerkmal zu sein. Sie stehen alle auf derselben Bodenlinie und werden durch diese Linie miteinander verbunden, obwohl sie sich durch ihre Höhe unterscheiden. Nicht nur die Größenverhältnisse, sondern auch die Komposition im Bildraum hat für das Schulkind eine Bedeutung. Die äußere Fassade hat nach Urner (1993) Ähnlichkeiten mit der Kleidung eines Menschen. „Sie schützt vor Witterungseinflüssen, zeigt in ihrer vielfältigen Ausgestaltung aber auch, inwieweit Anpassung oder Eigenpersönlichkeit nach außen signalisiert werden.“⁷¹⁷ Doch die „Hülle“ täuscht, denn der Blick ins Innere ist durch zwei große Türen versperrt.

Im Folgenden werden die einzelnen Formelemente bezüglich der Bauten betrachtet. Dabei ist vorab anzumerken, dass die Symmetrie eine entscheidende Rolle bei der Anordnung gespielt hat. Die kleineren Gebäude erscheinen wie Tore ohne Türen, die sämtliche Gefahren und Angriffe durch ihr spitzförmiges Dach abwehren können. Die Fenster des

⁷¹⁴ Reiß 1996, S. 107.

⁷¹⁵ Jacobi 1969, S. 73.

⁷¹⁶ Ders., S. 67f.

⁷¹⁷ Urner 1993, S. 38.

kleinsten und schmalsten Hauses wirken ausdruckslos und leer, als würde kein Leben mehr in dieser Bleibe sein. Der scheinbar luftleere Raum ist inaktiv, wie eine Art Baracke, die von den Spuren des Krieges gezeichnet wurde. Im Gegensatz zu diesem Haus ist das rechts liegende Gebäude lebendig. Durch die leuchtende Kraft, die aus den vergitterten Fenstern strömt, wird der Anschein erweckt, als sollte das Innenleben vor der Außenwelt verborgen werden. Wollte das Kind mit den Fenstern eine Art Gefängnis zeichnen, das für die Öffentlichkeit versteckt bleibt?

Die drei verschiedenen Fenstertypen bewirken einen differenzierten Austausch im Hinblick auf die Indizien, die Hinweise auf die Ausgestaltung des Innenlebens geben. Entweder wirkt der Blick in die Fenster leer, verschlossen oder erwartungsvoll. Durch die gedankliche Verbindung der Hausdächer kann eine Kurve konstruiert werden, die für die wechselwirkenden Folgen des Krieges stehen kann. Das übergroße Haus in der Mitte hat ein Flachdach, wobei die nebenstehenden Gebäude spitze Dächer besitzen. Kann es sein, dass ein prunkvolles Schlossdach nicht mehr auf die Bildfläche gepasst hätte oder ist genau dieser Haustyp dem Kind bereits vertraut gewesen?

Wenn die Fassade „[...] aber zur freundlich lächelnden Maske erstarrt, weil sie Probleme verdecken soll, handelt es sich um eine Vortäuschung falscher Tatsachen“⁷¹⁸. Das ungewöhnliche Äußere eröffnet einen dialogischen Konflikt. Durch die fehlende Bewegung wirkt die Zeichnung nicht lebendig, aber warmherzig.

Symbolik und Farbe

Um der Symmetrie des Kreuzes gerecht zu werden, wurde eine Konstruktion angelegt, bei der ein horizontaler Streifen mittig und orthogonal auf einem vertikalen steht. Die Vorzeichnung ermöglichte eine genaue Realisierung einer geplanten Kreuzdarstellung. Das Rote Kreuz ist in dieser Zeichnung das Symbol der Sicherheit, die Wiederholung der Zeichen kann als ausdrücklicher und auffälliger Wunsch nach Heilung und Hilfe verstanden werden.⁷¹⁹

Die miteinander verknüpften Flaggen des Roten Kreuzes leiten förmlich die Kraft der Hilfsbereitschaft und Versorgung in das Zentrum der Bildfläche, denn die Energie wird gebündelt. Die Farbigkeit beschränkt sich auf die Farbtöne weiß, rot, gelb, wobei einzelne Akzente auch schwarz sind. Die typischen Farben des Vaterlandes wurden bei der Ausmalung des Mastes beachtet.

⁷¹⁸ Urner 1993, S. 38f.

⁷¹⁹ Vgl. Mönch 2009, S. 802ff.

Die Gesamtheit an Formelementen ist farblich ausgestaltet worden und der Farbvergleich der Bauten schafft zahlreiche Gemeinsamkeiten. Weiß hebt sich wie in Ottos Zeichnung gut von der Papierfarbigkeit ab. Die Farbe verschleiern und bringt ein Empfinden von Sterilität zum Vorschein. Durch die weißen Schraffuren wirken die Bauten erhaben und sorgen für Aufmerksamkeit. Im Vergleich zu den bereits analysierten Kinderzeichnungen kann die Farbe Weiß als Sinnbild für die Lazarett Darstellungen bezeichnet werden. Der Farbausdruck wird vorwiegend durch Emotionen geleitet und an der Ausdrucksfarbe gemessen:

„Er unterliegt den situativen Bedingungen, wie z.B. den Farben der Gegenstände, die abgebildet werden sollen, und auch den Farben, die zur Verfügung stehen. Dazu kommt die Schwierigkeit, Farben begrifflich zu fassen.“⁷²⁰

Besonders die Ausdrucksfarbe kann eine Steigerung der Äußerung bewirken und je reifer die Kinder werden, desto größer wird auch der Wunsch nach Genauigkeit.⁷²¹ Besonders die Mädchen legen großen Wert auf die Details und schmücken ihre Bildfläche aufwändig aus. 1996 stellte Wolfgang Reiß seine Forschungsergebnisse zum quantitativen Farbverhalten vor und kam dabei zu dem Schluss, dass Mädchen beim Zeichenprozess ein stärkeres Verlangen nach farblicher Quantität haben als Jungen.⁷²² Zu den Unterschieden des bildnerischen Ausdrucksvermögens von Jungen und Mädchen wird in den folgenden Kapiteln⁷²³ noch näher eingegangen. „Die Geschlechtsrollen-Identifikation ist in der Kindheit oft drastischer als in späteren Lebensjahren.“⁷²⁴ Die geschlechtsspezifischen Merkmale (der Zeichnung „T.“) wie die Schleifen, die detailliert gestalteten Vorhänge, die exakte Ausmalung der einzelnen Formelemente und die verspielte Komposition lassen die Folgerung zu, dass die Kinderzeichnung von einem Mädchen stammt. Identifizierte sich das Mädchen mit den Attributen des gewaltigen Hauses oder schuf sie nur ein romantisierendes Abbild eines Lazaretts? Die Klasse hat sich womöglich mit demselben Thema „Lazarett“ auseinandergesetzt und doch unterscheiden sich die Kinderzeichnungen in ihrer Darstellungsform. Besonders Mädchen präferieren Inhalte „[...] des friedvollen Zusammenseins im Haus oder der Natur, während Jungen oft schwärmerisch Konflikte

⁷²⁰ Wiegelmann-Bals 2017a, S. 16.

⁷²¹ Ders., S. 17.

⁷²² Vgl. Reiß 1996, S. 79ff.

⁷²³ Vgl. auch Kapitel 10.3.5.

⁷²⁴ Schuster 2001, S. 59.

und Möglichkeiten der Machtausübung darstellen“⁷²⁵. Die Kindheit in der Kaiserzeit wurde durch eine religiöse und geschlechtsspezifische Erziehung bestimmt, sodass eine solche Aussage an dieser Stelle möglich wird.⁷²⁶ Die Ausschmückungen und Verzierungen erwecken den Eindruck als hätte das Mädchen ein Traumschloss abgebildet. Wieso zeichnet ein Mädchen ein Schloss? Mit welchen Attributen scheint sie sich auszuzeichnen? Zum einen kann das Mädchen in die Rolle der Prinzessin schlüpfen oder aber sich Reichtum, Anerkennung und Ansehen wünschen. Diese Inszenierung verleiht dem Kind beim Zeichnen Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit.

Die Darstellung kann im Sinne einer Fantasievorstellung oder des Wunschenkens des Mädchens gedeutet werden.

„Beim Zeichnen und Malen erinnert sich das Kind an vorherige Malversuche, an Lösungen für ein bestimmtes Thema. Zwar mischt sich die Phantasie ein, aber es ist doch oft schwer abzuschätzen, welche Merkmale einer Zeichnung aus einer aktuellen Entscheidung entstanden sind und welche aus einer Erinnerung an eine frühere Mal-Entscheidung, die vielleicht in einer ganz anderen seelischen Situation getroffen wurde.“⁷²⁷

Sie schafft einen irrationalen Moment durch die schloss- oder burgartige Zeichnung des Lazaretts. In Verbindung mit den umliegenden Bauten scheint es, als hätte das Kind eine Festung gebaut, bei der das „Herz“ das übergroße Haus in der Mitte darstellt.

Das Haus als Lieblingsmotiv wurde zweckentfremdet, denn durch die Versinnbildlichung des Lazaretts zu einem Schloss wird der Thematik eine neue Bedeutung zugeordnet. Diese Umdeutungen sind für das Kindesalter entsprechend, denn mithilfe von Symbolen sollen verhängnisvolle Dilemmata gehemmt werden.⁷²⁸ Das Mädchen hat sich vermutlich aufgrund der vorherrschenden Situation eingeeengt gefühlt und nach einer Möglichkeit gesucht, um ihre bildnerischen Wünsche zum Ausdruck zu bringen. Das Zeichnen eines Schlosses kann das ausdrückliche Verlangen nach dem Ausbrechen aus dem Leben verdeutlichen.⁷²⁹

⁷²⁵ Schuster 2001, S. 59.

⁷²⁶ Vgl. Kapitel 4.3.

⁷²⁷ Schuster 2001, S. 165.

⁷²⁸ Vgl. Reichelt 1996, S. 7.

⁷²⁹ Vgl. Urner 1993, S. 30.

Die Bildsprache

Die Wahrnehmung der eigenen Umwelt bestimmt den Charakter der Kinderzeichnung.⁷³⁰ Die künstlerischen Fähigkeiten entwickeln sich aus der Balance zwischen der Übernahme von kulturellen Vorbildern und dem Empfinden der eigenen Welt. Ähnlich wie das Polarisieren der Aufmerksamkeit⁷³¹ mit Spielsachen „[...] ist das Kritzeln, Zeichnen und Malen eine spezifisch kindliche Weise der Auseinandersetzung mit der Welt. Kinder machen keine Kunst, aber sie sind darauf angewiesen, sich ein eigenes Bild von der Welt zu machen“⁷³². Das Mädchen hat eine eigene Bildsprache konstruiert, die sowohl emotionale als auch realitätsnahe Komponenten miteinander vereint. In diesem Fall überwiegt die emotionale, traumhafte und realitätsferne Darstellung des Lazaretts. Die ungleichmäßige Verteilung brachte im Unbewussten ihre Wünsche und Sehnsüchte zum Vorschein. Sie entgeht der Angst, denn sie entschied sich bewusst gegen eine schreckhafte und grauenvolle Darstellung. Um das Gebäude als Schloss erkenntlich zu machen, bedurfte es einer bestimmten Form, die mit sämtlichen Ausschmückungen verziert wurde.

Der Blickwinkel der mädchenhaften Wirklichkeit zeigt eindrucksvoll wie klischeebehaftet Ausdrucksweisen an noch so traurige, schmerzliche und leidende Situationen angepasst und umgedeutet werden können. Durch das bildnerische Verhalten schenkt das Mädchen dem Betrachtenden einen aufheiternden Moment. Diese Idylle scheint jedoch spätestens durch die Sichtung des unauffällig wirkenden und nur leicht skizzierten Schornsteins getrübt zu sein. Wie auch in den bereits analysierten Kinderzeichnungen stellt der rauchende Schornstein eine Mitteilung dar, die auf die Situation im Inneren aufmerksam machen soll. Der Rauch kann nach Urner (1993) als „Schönwetterräuchlein“ oder „Rauchschleifenkritzel“ eingeordnet werden.⁷³³ In mäßigen und kräftigen Kreisbewegungen steigt der nach rechts ziehende Rauch wie eine Wolke in den Himmel hinein. Der Rauch scheint über den oberen Papierrand hinweg zu gehen. Im Zeichenprozess war wohl der Rauch eine Art der Entspannungsübung, denn die einfachen, sich wiederholenden Formen sind kinderleicht ohne weitere Überlegungen ausführbar.

Da der Schornstein durch die schwachen Bleistiftlinien leicht zu übersehen ist, versucht das Mädchen die Vorgänge, die sich abspielen mit den auffälligen Ausschmückungen der

⁷³⁰ Vgl. Jacobi 1985, S. 45.

⁷³¹ Vgl. das pädagogische Montessori-Phänomen (Polarisation der Aufmerksamkeit); Oswald, Schulz-Benesch 2015.

⁷³² Sievert-Staude 2017, S. 269.

⁷³³ Vgl. Urner 1993, S. 45-51.

Hausfassade zu überlagern. Doch sie deutet die Ungewissheit an und gibt dadurch dem Märchenhaften einen beachtlichen Bruch. Mit dem Zeichnen des Schornsteins hat das Schulkind womöglich angefangen über die problematische Situation nachzudenken.⁷³⁴

Der hellblaue Streifen am oberen Rand des Blattes ist die Andeutung eines Himmels. Auch die gekritzelte Himmelslinie könnte diese Hypothese weitgehend unterstützen, denn die unantastbare Macht Gottes scheint durch die unkontrollierte Linienführung ins Wanken zu kommen. Der Himmel kann symbolisch zweierlei Bedeutung haben, zum einen das Eingesperrtsein und zum anderen Geborgenheit.⁷³⁵ Durch die unruhig wirkenden Kritzeleien wird das Eingesperrtsein in der Realität versinnbildlicht. Ist das Mädchen, obwohl ihre Kinderzeichnung sorglos wirkt, aufgebracht und verspürt eine innerliche Unruhe?

Die radierten Stellen bewirken, dass die Bewegtheit und die damit verbundene Plastizität der Figuren verloren geht. Die Frauen sollten mit einem Krankenwagen zum Lazarett fahren und die Soldaten mit Lebensmitteln, Medikamenten und frischer Bettwäsche versorgen.⁷³⁶ Doch das Mädchen hat beim Zeichnen ihr Bildkonzept überdacht und die Bauten in den Mittelpunkt des Geschehens gerückt. Damit wurde die Bewegung in der Zeichnung verweigert und darüber hinaus die Akzentuierung auf die Frontalansicht der drei Lazarettbauten gelegt.

Deutung

Die paradox wirkende Wirklichkeitsvorstellung resultierte in einer Beschönigung der Lazarett Darstellung. Die bildnerischen Ausdrucksformen führen zu dem Schluss, dass das Mädchen („T.“) in ihrer noch kindlich-märchenhaften Welt gefangen ist. Sie konnte sich nicht mit dem Krieg identifizieren und hatte kein außerordentliches Interesse daran, die Propagandastrukturen zu hinterfragen. Dennoch versuchte sie mit wenigen kleinen Bildelementen indirekt auf die ungewissen und unabsehbaren Geschehnisse aufmerksam zu machen. Ihr war bewusst, dass der Krieg auch deutsche Soldaten versehrte sowie tötete, und sie fühlte sich dadurch in ihrer Komfortzone sehr gestört. Vor dem Krieg hat sie womöglich hunderte von Traumschlössern gemalt, ohne sich jegliche Gedanken über märchenzerstörende Situationen zu machen.

⁷³⁴ Vgl. Urner 1993, S. 45-51.

⁷³⁵ Vgl. Blank-Mathieu 2009 (online), vgl. Meißner 1987a, S. 23.

⁷³⁶ Vgl. Blank-Mathieu 2009 (online).

Im Hinblick auf die vier Kategorien der Kriegszeichnungen schmeichelte die Thematik der Lazarettendarstellung der traumhaften Welt des Mädchens am meisten. Sicherlich kollidierte diese Vorstellung erheblich mit ihrer Wirklichkeitsvorstellung und trotzdem wird das Mädchen für ihre zeichnerische Umsetzung gelobt worden sein, denn die Zeichnung war ganz im Sinne einer erfolgreichen Indoktrinierung der Schüler*innen. Der Projektionswert kann unter anderem anhand der Emotionalität in der Zeichnung gemessen werden und schenkt einen Einblick in die Persönlichkeitsentwicklung des Mädchens.⁷³⁷

Weiter schätzt das Kind die Vertrautheit der bekannten Gegenstände und zeichnet eine Vielzahl dieser mit großer Freude und Hingabe auf die Bildfläche. Es bevorzugt die leuchtenden Farbtöne und stellt die Ausrichtung und Zeichnung der Formelemente zurück. Dies erzeugt ein Gefühl von Leben.⁷³⁸

Vergleich der gesamten Serie

Vergleicht man diese Kinderzeichnung (Abb. 122) zunächst mit zwei anderen (Abb. 123, Kl. 4a Nr. 37, Kl. 4a Nr. 2) aus der gleichen Klasse, so wird erstaunlicherweise deutlich, dass sich die Hausbauten förmlich gleichen. Auf allen drei Bildern sind große Gebäude zu sehen, deren Gemeinsamkeiten verblüffend sind: die horizontal gezeichnete Bildebene, die zwei großen roten Kreuze seitlich über der Eingangstür, die Fensterform und die Gardinenvorhänge mit passender Stange, die rechts wehende Fahne, die sich an der Ecke der rechten Hauswand befindet, das trapezförmige Flachdach, die Farbigkeit, Symmetrie und das Kreuz im Eingangsbereich der Tür.

Klara (Abb. 123, Kl. 4a Nr. 37) hat im Gegensatz zu „T.“ keine Bogentür, sondern eine hölzerne rechteckige Tür mittig auf die Hausfassade gezeichnet. Des Weiteren hat sie die rechtsliegende Baute mit den vergitterten Fenstern auf ihre Bildfläche übernommen. Sie sehen sich, bis auf die in eine andere Richtung wehende Fahne, sehr ähnlich. Auch die Größe der Lazarette stimmt überein. Doch sie deutete keinen Himmel an, die gesamte Bildfläche hinter den zwei Gebäuden bleibt leer. Klara hat in ihrer Zeichnung die Fläche

⁷³⁷ Vgl. Schuster 2001, S. 127; vgl. Reichelt 1996, S. 9ff.

⁷³⁸ Vgl. Widlöcher 1995, S. 111.

unterhalb der Bildebene grün als Wiese dargestellt und hat auf die Abbildung einer dritten Baute verzichtet.



Abbildung 123: *Verschönte Welt (1)*: Klasse 4a (Nr. 37, 1, 2, 22) ca. 10 Jahre

Genau wie die „lebendige“ und figurativste Lazarett-darstellung (Abb. 123, Kl. 4a Nr. 2) hat auch Klara keinen Schornstein, aus dem Rauch steigt, auf das Dach gemalt. Auch hier ist der Vordergrund grün gestaltet worden. Im Gegensatz zu Klara hat dieses Schulkind wie „T.“ einen noch wüsteren Himmel mit zwei Farben (weiß und hellblau) gekritzelt. In großen, unruhigen Schwingungen wurden die Buntstifte über den oberen Bildrand gejagt. Das Haus hat ziemlich mittig unterhalb der beiden anderen Fenster noch ein drittes, das ähnlich wie die bereits vorhandenen Fenster angedeutet wurde. Obwohl es auch einen verzierten Rundbogen hat, fehlt in diesem Bild die Tür. Die Hausbegrenzungen wurden bei Klara und dieser Zeichnung nicht wie in „T.“s Zeichnung sauber und ordentlich mit dem Lineal gezogen, sondern freihändig gezeichnet.

Das Haus ist in dieser Zeichnung (Abb. 123, Kl. 4a Nr. 2) nicht das einzige Bildelement, es wird von zwei Krankenschwestern, einem Priester und einem Pferd mit Krankenwagen begleitet. Im Vergleich zu den übrigen beiden Zeichnungen stellt diese eine Lazarettumgebung mit vier Akteuren dar und setzt den Fokus auf die narrativen Charakteristika. Die drei Personen strecken ihre rechten Arme in die Luft, als wollten sie dem Lazarett freudig zu winken.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die drei Lazarett Darstellungen womöglich von befreundeten Schulkindern erschaffen wurden, die während der Unterrichtsstunde nebeneinandersaßen und Bildelemente voneinander adaptierten. Sicherlich kann kein Beweis dafür angeführt werden, welches Bild als „Vorbild“ diente, denn es könnte auch sein, dass sie gemeinsam das Konzept des „Traumschlusses“⁷³⁹ erarbeitet haben. Doch das Kind „T.“ hat in Bezug auf die Größe, Detailgenauigkeit, Geradlinigkeit und Exaktheit das eindrucksvollste Traumlazarett erschaffen. Durch die Geradlinigkeit der Hauswände hat sich „T.“ bei seiner Zeichnung vorab einen Plan gemacht, um den Fokus auf die Symmetrie zu lenken.

Die Kinderzeichnung mit dem weiß konturierten Haus (Abb. 123, Kl. 4a Nr. 22) weist in Bezug auf die bereits erwähnten drei anderen Zeichnungen Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede auf.

Die Ähnlichkeiten können insbesondere im Vergleich mit der Zeichnung „Traumschlöss“ erkannt werden: Das Haus ist als großflächiges Hauptmotiv zentriert auf eine Bodenlinie gesetzt worden. Die Ansicht des Hauses ist dieselbe und zwei Symbole des Roten Kreuzes zieren sich um den Türbogen. Ein genauerer Blick auf die Bildmitte lässt eine kleine farb- und ausdruckslose Person erkennen, die sich mit dem Rücken dem Betrachtenden zugewandt in Richtung des Inneren bewegt. Könnte diese Person eine Ich-Darstellung des Kindes selbst sein? Doch weshalb zeichnete sich das Kind wesentlich kleiner als die nebenstehende Frau, die dabei ist, sich zum Lazarettgebäude zu begeben?

Könnte es sein, dass sich das Kind in seiner momentanen Situation unwohl fühlte und sich womöglich nicht klar positionieren konnte?

Anders als die übrigen Häuser sind die äußeren Hauswände nicht schwarzfarbig, sondern das Haus wurde mit einem weißen Buntstift umrahmt. Das Haus selbst bleibt farblos und erhält keine eigenständige Füllfarbe. Auch das wiederkehrende Bildmotiv der Gardinen wird in diesem Bild nicht bestätigt, denn die andersartigen Fenster sind „unbekleidet“. Während die anderen Häuser keinen Schornstein auf dem Dach zeigen, sind auf dieser Zeichnung vier symmetrisch positionierte Schornsteine zu sehen.

Trotz der Unterschiedlichkeiten kann diese Zeichnung aufgrund der Darstellungsweise der Lazarettbaute zu dieser Serie zugeordnet werden.

⁷³⁹ Vgl. Uner 1993, S. 53-56.

Ein Außenseiter „Das schwarze Haus“

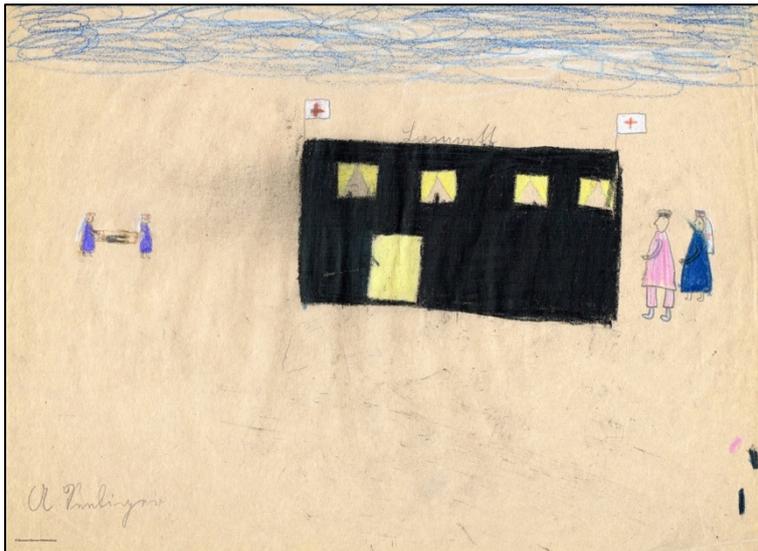


Abbildung 124: Klasse 4a Nr. 44 (ca. 10 Jahre)

Neben den sehr ähnlichen Kinderzeichnungen wird an dieser Stelle eine Kinderzeichnung (aus der Klasse 4a) (Abb. 124) vorgestellt, die im Vergleich mit den bereits bekannten Hausbauten besonders durch seine dunkle „Farbigkeit“ heraussticht. Diese Lazarett-darstellung kontrastiert durch die fehlende Bodenlinie, die pechschwarze Ausmalung der Hausfront, die Anzahl der Fenster, die in der Reihe angeordnet sind, die linksseitige Tür, die zwei Fahnen auf dem Haus und das fehlende Dach. Zur Verdeutlichung hat das Schulkind oberhalb des Hauses das Wort „Lazarett“ geschrieben. Der Himmel sieht durch die großen und dunklen Schwunglinien bedrohlich aus, als würde sich die Horizontlinie dem Haus nähern und sich darauf absetzen. Die auffallenden Gemeinsamkeiten aller vorge-stellten Zeichnungen sind die gelbfarbigen Gardinen, die seitlich gebunden wurden, um die Sicht ins Innere zu ermöglichen, die Frontalansicht des Hauses und die Position der Flagge(n) auf dem Dach.

Dieses Beispiel zeigt, obwohl sich vier märchenhaften Hausdarstellungen ähneln, in der Klasse auch andere Vorstellungen von Hausbauten umgesetzt wurden.

Der Vergleich der fünf Kinderzeichnungen gibt einen Hinweis auf die Adaption von Bildelementen und Verschiedenheit der Umsetzungen. Das übergeordnete Thema „Laza-rett“ wurde in diesem Hinblick auf verschiedene Weisen bildnerisch zum Ausdruck ge-bracht und doch blieb die Lazarettbaute eines der wichtigsten Bestandteile sämtlicher Kriegszeichnungen. Die von Emotionen geleitete Ausdrucksfarbe bestimmt die Gesamt-wirkung auf der Bildfläche. Wieso hat das Kind (Abb. 124) im Vergleich zu den anderen Mitschüler*innen die Hausfront vollständig schwarz ausgemalt? Von welchen Gefühlen

hat sich das Kind leiten lassen und verbindet es mit dem Lazarett womöglich schreckliche Verluste?

Die Zeitzeugengenerationen von einst existieren schon lange nicht mehr, daher können über die mögliche Emotionen des Kindes nur Vermutungen angestellt werden.

Vergleich der Lazarettzeichnungen mit weiteren ähnlichen Zeichnungen



Abbildung 125: *Verschönte Welt (2)*: Klasse 4a (Nr. 23, 21, 17, 25) ca. 10 Jahre

Die Gemeinsamkeiten der Zeichnungen (Abb. 123, Abb. 125) ergeben sich insbesondere aus der Betrachtung des Hauptmotivs, das auf einer horizontalen Bildebene unterhalb der Bildmitte steht. Die Serie zeichnet sich durch die ähnliche Farbigkeit, die kopierten und ausgeschmückten Kompositionselemente und die graphische Kommunikation des visuellen Sachverhalts aus. Die Zeichnungen ähneln sich nicht nur in der Art der Häuser, sondern auch in der farblichen Gestaltung der einzelnen Bildelemente. So wurden z.B. die Häuser häufig weiß schraffiert, die Gardinen gelb, die Wiesen grün und die Himmel blau. Die Farbsymbolik verbindet einzelne Farben mit bestimmten Motiven, mit der in diesem Kontext wiederum Gefühle von Schönheit und Menschlichkeit assoziiert werden. Ein besonderes Augenmerk liefern die übergroßen roten Kreuze auf den Fronten aller Häuser. Durch dieses Symbol scheinen die Bilder zu einer Serie verbunden worden zu sein.

Bei allen Zeichnungen ist besonders das Hauptmotiv des Hauses durch kräftige Bleistiftlinien konturiert worden und hebt sich von den übrigen Formelementen ab.

Für die Herausstellung der Unterschiedlichkeiten wird die Serie in zwei Unterkategorien (Verschönte Welt (1), (2)) in Bezug auf die Hausdarstellung und die Komposition auf der Bildfläche unterteilt.

Die ersten vier Zeichnungen (Abb. 125) ordneten die Häuser zentriert in der Bildmitte an und abstrahierten sämtliche Bildmotive und den Bildhintergrund. Der eigentliche Wert der Häuser lag in den Details und Ausschmückungen.

Die anderen vier Zeichnungen verfremdeten den Sinn des Hauptmotivs, reduzierten dessen Ausschmückungen und akkommodierten es in eine andere erzählerische Umgebung, bei der zahlreiche Akteure ins Bildgeschehen rückten. Je kleiner die Proportionen des Hauses auf dem Papierblatt sind, desto geringer wird dessen Detailreichtum.

So bleibt die Form einer bekannten Hausdarstellung erhalten, verringert allerdings die Größe und verändert die Position nach links. Die vorher statisch wirkenden Zeichnungen machen durch die Nebeneinanderreihung der Formelemente den Eindruck von einer marschierenden Lazarettkarawane, der eine Bewegungsrichtung zugeordnet wird. Die Dynamik strebt bei allen Zeichnungen nach links zum Lazarett hin. Die Karawane besteht aus klassischen und sich wiederholenden Arbeitskräften und -feldern, die mit einem Lazarett verbunden sind: Lazarettwestern, der verwundete Soldat und der Transport durch Pferde oder Hilfskräfte der Organisation. Vergleicht man die Zeichnung von „T.“ (Abb. 122) an dieser Stelle noch einmal mit der narrativen Darstellung, so wird schnell klar, dass sich das Mädchen an der weiterziehenden Kolonne der Lazarettpflegerinnen und -pflegern orientieren wollte.

Einige Häuser haben ein spitzes, die anderen ein flaches Dach, doch ähneln alle Darstellungen den Hausformen aus der Zeichnung des „Traumschlusses“ von „T.“.

Während die Zeichnungen mit den übergroßen Gebäudekomplexen durch die Details und Struktur glänzen, scheinen die anderen Zeichnungen durch die Vielfalt an Personenkonstellationen chaotischer und hektischer zu sein. Dieses Gefühl wird auch durch die Darstellung des Himmels oder der Wiese bezüglich der unkontrollierten Auf- und Abwärtsbewegungen, ohne den Buntstift abzusetzen, beeinflusst. Sie stellen eine Momentaufnahme aus dem Alltag in einem Lazarett auf eine sehr ästhetische und kindlich verwobene Weise dar. Die Vielfalt an wahrgenommenen Aufgabenfeldern wurde in diesen Lazarettkarawanen versinnbildlicht.

10.3.1.5 „Transparentbilder“-Serie

Die Serie umfasst insgesamt fünf aus demselben Klassensatz (4a) stammende Zeichnungen. Durch das Schlüsselmotiv der Transparenz können sie einander zugeordnet werden.

Vorab wird die Analyse der Zeichnung „Zaungast“ angeführt, um im Anschluss den Vergleich und die daraus resultierenden Äquivalenzen und Abweichungen darzulegen.

Exemplarische Analyse

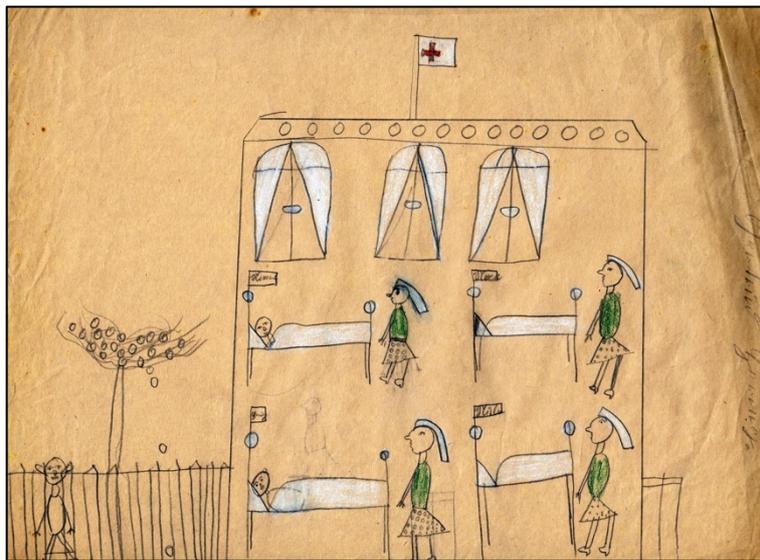


Abbildung 126: Klasse 4a Nr. 53 (ca. 10 Jahre)

Kurzbeschreibung

Die Zeichnung „Der Zaungast“ (Abb. 126) ist von einem Mädchen, deren Name Gertrud Gering⁷⁴⁰ war, denn am rechten Bildrand steht der Name in Sütterlinschrift geschrieben. Die Namen der Schulkinder wurden in der Regel⁷⁴¹ nicht auf die Rückseite, sondern an den Rand der Zeichnung selbst geschrieben. Sie besuchte die Klasse 4a und war demnach circa zehn Jahre alt.

Im Mittelpunkt der Zeichnung ist ein seitlich abgebildetes Haus zu erkennen, dessen Eingang sich rechts neben der Hausfront befindet. Das Haus wird nicht zentriert in der Bildmitte dargestellt, sondern befindet sich etwas nach rechts verschoben, nimmt allerdings den größten Teil des Bildraumes ein. Der Eingang besteht aus zwei Türen, die durch zwei senkrecht und waagrecht verlaufende Linien angedeutet werden. Die Hausfassade ist durch zwei senkrechte Linien eingegrenzt und das Dach hat einen kleinen Giebel, der mit

⁷⁴⁰ Übersetzt aus der Sütterlinschrift.

⁷⁴¹ Nach eigenen Recherchen.

zahlreichen runden Fenstern versehen ist. Auf dem Dach ist eine weiße Flagge, die nach rechts weht, mit einem roten Kreuz an einen Mast gespannt. Ähnlich wie in Ottos Lazarett-darstellung (Abb. 117) sind die Fenster bei Gertrud (Abb. 126) gezeichnet worden: Sprossen und Gardinen schmücken in beiden Kinderzeichnungen die Lazarettbauten. Im oberen Drittel des Hauses sind drei gleich große, nicht symmetrisch angeordnete Sprossenfenster mit einem Rundbogen und weißen Gardinen, die seitlich befestigt wurden, zu erkennen. Die Griffe der Fenster sind mittig an den senkrechten Streben als weiße Punkte gezeichnet worden. Die unteren zwei Drittel des Hauses sind ähnlich wie ein Koordinatensystem aufgebaut, bei dem sich in jedem der vier Quadranten ein Krankenbett befindet. Die Transparenz des Hauses lässt die innere Raumordnung erkennen. Die Komposition zwischen Klapp- und Streifenbild⁷⁴² wird durch den angrenzenden Eingang und die übereinander gestapelten Betten bestimmt.

Alle Betten sind seitlich durch wenige schwarze Linien skizzenartig gezeichnet worden. Die Betten wirken übereinandergestapelt, da keine Etage eingezeichnet wurde. Die Kopf-teile sind linksseitig und die Betten sind jeweils mit weißer Bettwäsche, Kissen und Decke versehen. Oberhalb des Kopfteils sind Namensschilder angebracht. Die Kopf- und Fußenden wurden mit runden weißen Knöpfen verziert. Nicht alle Betten sind belegt, denn die rechts befindlichen Betten sind noch frei. Rechts neben allen vier Betten stehen Frauen, die ihren Blick in Richtung des Bettes werfen. Die Frauen tragen alle die gleiche Uniform: Eine weiße hutartige Kopfbedeckung, ein grünes Oberteil, einen schwarz-weiß gepunkteten Rock und geschlossene Absatzschuhe. Auf den ersten Blick scheinen alle Frauen dieselbe Größe zu haben. Auf dem zweiten Bild lässt sich erkennen, dass die Frau oben links wesentlich kleiner als die Übrigen dargestellt ist. Obwohl alle Frauen seitlich abgebildet wurden, sind zwei Beine, aber nur ein Arm zu sehen.

Links neben der Hauswand grenzt bis zum linken Papierrand ein Zaun an, der durch Holzstreben angedeutet wurde. Über den Zaun hinweg schaut links ein kleines Kind. Sein Blick ist dem Betrachtenden zugewandt. Das Kind ist genau wie der Zaun, ohne weitere Farben, schwarz umrandet. Der „Fratz“ ist durch eine simple Strichführung, weniger aufwändig als die Frauen in dem Haus, gezeichnet worden. Auffällig bei dem gemutmaßten Kind sind die großen Ohren, die über das Ende des Zauns reichen. In der Mitte des Zauns

⁷⁴² Vgl. nach Schuster 2001.

steht ein Baum, der Früchte trägt und von denen einige zu Boden fallen. Die rundliche Form der Früchte deutet auf einen Apfelbaum hin.

Analyse

Der erste Blick führt direkt in das Geschehen des Hauses und die Flagge auf dem Dach verrät, dass es sich um ein Haus des Roten Kreuzes handelt. Somit bezieht sich diese Hausdarstellung entweder auf ein Krankenhaus oder ein zweckentfremdetes Gebäude, das für militärischen Gebrauch requiriert wurde. Die vorliegende Kinderzeichnung widmet sich thematisch der Gestaltung eines Lazarettinnenraumes. Der Betrachtende wird mit einer frontalen Perspektive in die Situation geführt.

Die Frauen

Im Inneren des Hauses können die Frauen als Pflegerinnen des Roten Kreuzes identifiziert werden. Die Zeichnung des Menschen ist für das Kind ein vertrauter Gegenstand, je nach Zeichenfähigkeit werden eigene Schemata für die Körperbildung entwickelt.⁷⁴³ Bei der Betrachtung der fraulichen Körper fällt auf, dass die Menschfigur durch simple Formelemente charakterisiert wurde: der Oberkörper als längliches Oval, der Rock als Trapez, der Hut als geschwungenes Rechteck und die Arme und Beine als zwei parallel zueinander verlaufende Linien. Auch die Finger wurden als einfache Striche angedeutet. Die Ähnlichkeit der Frauen ist nicht nur durch die Körperformen gegeben, sondern auch durch den Gesichtsausdruck. Die Augen wurden mit Punkten skizziert und außer der Frau oben links haben alle Frauen eine geschwungene Augenbraue. Zudem wurden die Münder durch eine leicht gewölbte Linie angedeutet, was den Anschein erweckt, als würden die Frauen sprachlos sein. Auch die Form der Augenbrauen lässt Erstaunen, Hilflosigkeit und Überforderung erahnen. Die Gleichheit der Frauen kann im Sinne der Militarisierung gedeutet werden, das sie mit der tagtäglichen Fürsorge für die Soldaten beauftragt waren. Die Frauen stehen aufrecht mit zielgerichtetem Blick auf ihre Arbeit, verlieren ihre Identität und werden auf ihre ausübenden Tätigkeiten reduziert.

Die Personen erfüllen gewisse Stereotypen, so tragen die Frauen aufwändig gestaltete Röcke und eine für Krankenschwestern typische Kopfbedeckung. Zudem wird in dieser Zeichnung dem weiblichen Geschlecht eine geschlechtsspezifische Aufgabe zugeordnet: das Pflegen von Verwundeten.

⁷⁴³ Vgl. Di Leo 1992, S. 43; vgl. Grözinger 1984, S. 28f.

Die Transparenz

Die Rollenbilder zeigen sich in sämtlichen Lazarett Darstellungen und doch stellen diese Kinderzeichnungen eine zur Wirklichkeit konträre Sicht der Weltanschauung dar und somit kein Abbild von dem, was unter der Realität verstanden wird.⁷⁴⁴ Durch Lösungsstrategien, die die Zeichnenden entwickeln, werden Bildmerkmale und Symbole ersichtlich, die für die Entwicklung der Zeichenfähigkeit typisch sind.

Die Raumorganisation ist als kindliches Bildmerkmal von Relevanz, da in dieser Zeichnung unter anderem das typische „Transparentbild“ zum Vorschein kommt.

„Dieses sogenannte Phänomen der Transparenz verdient diesen Namen nicht, denn das Kind stellt das Innere und das Äußere gleichzeitig dar, ohne zu versuchen, diese beiden Darstellungen logisch miteinander zu verbinden.“⁷⁴⁵

In diesem Fall wird das Innere des Hauses sichtbar, das normalerweise durch die seitliche Hausmauer verschlossen sein würde. Schuster führt bei diesem Bildmerkmal an, dass das Kind keine Rücksicht auf die Realität nähme, wenn es noch etwas wüsste, dass es zeichnerisch ausdrücken möchte.⁷⁴⁶ Es gibt mehrere Gründe, wieso es beim Zeichnen zu einem Transparentbild kommt. In diesem konkreten Fall ist das Röntgenbild⁷⁴⁷ durch die Auffassung, dass das Bild als Raumschnitt verstanden wird, entstanden. „Die Innenteile werden nun besonders ‚bedenkenfrei‘ gezeichnet, weil das Kind von einer Oberflächen-Auffassung der Frontalflächen zu einer Schnittbild-Auffassung wechseln kann.“⁷⁴⁸ Es ist eine Form der Tiefendarstellung, die bewusst das Innere erkennen lässt.⁷⁴⁹

Womöglich möchte das Mädchen etwas Verdecktes in den Mittelpunkt ihrer Zeichnung rücken. Es wird nicht nur die Situation auf der Krankenstation, sondern auch der Giebel und die prunkvollen Fenster dieser Hauswand abgebildet. Die Durchsichtigkeit ist für die Entwicklungsphase der Zeichenfähigkeit normal. Der Wille besteht darin, das gesamte Wissen über das Thema offenkundig zu machen. Die Konzeption erscheint, als hätte das Haus leere Wände.

⁷⁴⁴ Blank-Mathieu 2009 (online).

⁷⁴⁵ Widlöcher 1984, S. 39.

⁷⁴⁶ Vgl. Schuster 2001, S. 68.

⁷⁴⁷ Röntgenbild als vergleichbarer Begriff zu Transparentbild; vgl. Schuster 2001.

⁷⁴⁸ Schuster 2001, S. 71.

⁷⁴⁹ Vgl. ders., S. 70.

Die Anordnung der Bildelemente

Die Komposition war bewusst gesteuert, denn das Mädchen war besonders bei der Gestaltung des Hauses darauf bedacht, die Formelemente symmetrisch anzuordnen. Doch die Anordnung der vier Betten passt nicht mit zur Fensterreihe und der dazu mittig abgebildeten Flagge des Roten Kreuzes überein.

Womöglich wurde erst das Innere des Krankenhauses gezeichnet, wobei sich an den äußeren Hauswänden orientiert wurde. Schließlich ging es um die Darstellung der Fenster, bei denen sich das Mädchen an der linken Hauswand ausrichtete und drei Fenster zeichnete. Es könnte gut sein, dass das Haus in der Überlegung vier Fenster hatte, die aber später durch Platzmangel und Kollision mit der Darstellung einer Pflegerin nicht ausgeführt wurde. Um die Symmetrie der Fensterreihe aufrechtzuerhalten, wurde die Flagge symbolisch über das Fenster in der Mitte positioniert. Das Haus weist demnach zwei Symmetriepunkte auf.

Das Mädchen ist den Problemen der dreidimensionalen Tiefendarstellung entwichen, indem es das Haus frontal von der Seite abgebildet und den Eingang als „Klappbild“ angefügt hat, denn die Seitenansicht der Eingangstür wird „[...] mit in die Zeichenebene vorgeklappt“⁷⁵⁰. Dieses Klappen ist für das Mädchen eine Form der Tiefendarstellung. Die Fläche der seitlichen Hauswand geht nahtlos in die Fläche des Eingangs über. „Ob es sich aber wirklich um einen beabsichtigten Prozess der Aufklappung handelt oder nur um ein Weitermalen ohne Berücksichtigung irgendeines Raumkonzeptes, ist offen [...]“⁷⁵¹ In jedem Fall war es für das Mädchen von Bedeutung den Zugang zu dem Haus zu kennzeichnen. Der einzige Versuch den dreidimensionalen Raum darzustellen, war der Ansatz, die Beine des Bettes versetzt und verkürzt zueinander zu zeichnen. So wurde den Betten eine gewisse Tiefe verliehen.

Die Linie

Die Zeichnung weist eine Bildebene auf, denn der untere Papierrand wurde zur Bodenlinie bzw. Grundlinie der beiden Gegenstände: Haus und Zaun. Es wurde die Länge und Breite berücksichtigt, allerdings die Tiefe (mit Ausnahme des Bettes) ausgelassen.

Der untere Papierrand gilt als einzige Bezugslinie, daher musste für die Krankenstation eine Lösung gefunden werden, die zusammengehörigen Betten und Pflegerinnen ins Bild

⁷⁵⁰ Schuster 2001, S. 75.

⁷⁵¹ Ders., S. 76.

zu setzen. „Irgendwie muss jetzt ein Nebeneinander oder Hintereinander dargestellt werden, denn die Gegenstände befinden sich in einem gemeinsamen Raum.“⁷⁵² Mit Bedacht wurden die Gegenstände wie bei einer Grundfläche auf dem Papier angeordnet, denn das Zeichenblatt liegt auf dem Tisch als könnte dieses eine eigenständige Fläche sein. Es entstand ein „strukturiertes“ Streubild, denn die Gegenstände sind bewusst auf der Bildfläche platziert worden. Neben dem Papierrand wurden weitere Bezugspunkte gesucht, um den Gegenstand bodenlos als Frontalansicht in der Fläche zu inszenieren.

Der Zaungast

Das kleine Kind, das über den Zaun schaut, könnte eine Ich-Darstellung des Mädchens selbst sein. Während des Zeichnens befand sich das Mädchen in einer emotionalen Konfliktlage, welche durch unterschiedliche symptomatische Indikatoren charakterisiert werden kann.⁷⁵³ Die wichtigsten Fragen bei einer Ich-Darstellung sind:

Wie stellt sich das Kind gegenüber den anderen Bildelementen dar? Wo positioniert es sich auf der Bildfläche? Wie drückt sich das Kind farblich aus? Inwiefern interagiert das „Selbst“ mit dem Bildgeschehen?

Die offen und erleuchtend wirkende Atmosphäre, die aus Ottos Fenster (vgl. Abb. 117) strahlt, fehlt in Gertruds vollkommen. Otto ist im Gegensatz zu Gertrud wesentlich hoffnungsvoller und glaubt fest an Gottes Hilfe. Er setzt sich bewusst in das Fenster des Lazarets und schließt sich nicht aus dem Geschehen aus. Otto sendet aktive Botschaften, wohingegen Gertrud mit ihrer „Ausgeschlossenheit“ für Aufmerksamkeit sorgt. Das Mädchen zeichnete sich unauffällig, hinter einem Zaun stehend, mit einem dem Betrachenden zugewandten Blick. Im Vergleich zu den anderen Personendarstellungen in der Zeichnung harmonisieren die Proportionen des „Zaungastes“ mit den übrigen. Der Körper wurde ähnlich wie jene der Pflegerinnen durch einfache Formen dargestellt. Das heißt, das Kind hat sich weder größer noch kleiner ins Bild gesetzt. Auffallend ist, dass der Blick den anderen Akteuren abgewandt ist und das Mädchen in der äußersten Bildecke abgebildet wurde. Obwohl die Gesamtgröße keine Deutungen zulässt, sind die Ohren ausgesprochen groß. Sie ragen förmlich über die Spitzen des Zaunes hervor. Die überproportionierten Ohren könnten bedeuten, dass das Kind stets wachsam war, um alles mitzubekommen, was sich hinter den Mauern abspielte. Das Mädchen verzichtete bei der Zeichnung des Zaungastes auf jegliche Farben. Lediglich die Bleistiftmiene hat sich mit klaren

⁷⁵² Schuster 2001, S. 77.

⁷⁵³ Vgl. ders., S. 113.

Linien auf das Papier abgedrückt. Das Kind besitzt keine Haare oder Kleidungsstücke, das einzige Merkmal sind die großen Ohren. Bei genauem Hinsehen fällt auf, dass zwischen den Beinen ein senkrechter Strich verläuft. Dieser soll womöglich, verglichen mit den anderen Frauen, einen Rock symbolisieren. Die fehlenden Haare irritieren und lassen auf den ersten Blick einen Jungen vermuten.

Der Blick des Mädchens spiegelt Unbehagen wider, die Mundpartie verläuft geradlinig ohne jeglichen freundlichen Ausdruck. Doch was möchte uns das Mädchen sagen? Der vordergründige Zaun kann zum einen Schutz, aber auch Eingeschlossenheit zeigen. „Eingeschlossensein kann Geborgensein symbolisieren, aber auch Ausgrenzung.“⁷⁵⁴ Und das Mädchen scheint weit von dem Eingang des Lazaretts entfernt zu sein und bedingt durch den Zaun ist der Zugang zum Haus mit Hindernissen verbunden. Die fallenden Früchte des Baumes wirken wie schwere Steine, die dabei sind auf den Boden abzustürzen. Sie wirken beängstigend und die Fülle an Früchten auf dem Baum lässt weiteres Fallobst erahnen. Möglicherweise symbolisiert das Mädchen mit dem Fallen der Früchte eine Sehnsucht nach einer anderen Jahreszeit oder die Obstknappheit aufgrund der Kriegsumstände.

Zeigt sich das Mädchen als Symbol der Hoffnungslosigkeit? Beängstigt sie die momentane Situation und ist sie eventuell von einem ihrer Liebsten (Vater, Bruder oder Onkel) getrennt und kann sie ihn im Lazarett nicht besuchen, da der Weg zu weit ist? Infolgedessen könnte der Zaun als Einzäunung gezeichnet worden sein und die aufmerksamen Ohren sind die einzige Möglichkeit Informationen über den Krieg zu erhalten.

Bei vielen Ich-Darstellungen ist das Haus als Symbol der Geborgenheit nicht weit entfernt, oft aufwändig gestaltet und mit großen Fenstern versehen.⁷⁵⁵ Das Haus wirkt wie ein Puppenhaus, in dem sich die Lazarettzene abspielt. Die Pflegerinnen wirken wie Marionetten, die im Dienste des Vaterlandes agierten. Dächer in Kinderzeichnungen sollen insbesondere vor Witterungseinflüssen⁷⁵⁶ schützen. Gertrud zeichnete ein sehr flaches Dach, das den Kriegseinwirkungen nicht hätte Stand halten können. Im Dachgiebel sind zahlreiche runde Fenster gezeichnet worden. Dies ist keine Ausnahme bei Kinderzeichnungen, obwohl diese „in städtischen Siedlungen höchst selten anzutreffen“⁷⁵⁷ sind.

⁷⁵⁴ Blank-Mathieu 2009 (online).

⁷⁵⁵ Vgl. ebd.

⁷⁵⁶ Vgl. Urner 1993, S. 27.

⁷⁵⁷ Ders., S. 44.

„Eine große Bedeutung erlangte das Seelenfenster im 16. und 17. Jahrhundert während der Pestzeit. Der Brauch, nach Eintritt des Todes das Fenster zu öffnen, soll es der verstorbenen Seele erleichtern, den Weg in Jenseits anzutreten [...]. Daß dieses häufig im Dachraum anzutreffen ist, hängt mit der Vorstellung zusammen, daß sich die verstorbene Seele zuerst auf das Dach, den höchsten Punkt des Hauses begibt.“⁷⁵⁸

Die verlorene Identität

Das Besondere an der Konstellation der Betten ist, dass die rechtsliegenden Betten frei sind. Obwohl über den Betten Namen geschrieben sind, gibt es keine Patienten, die in den Betten liegen. Da nicht nur die rechten Betten frei sind, sondern auch das Haus nach rechts verschoben scheint, könnte dies zu dem Schluss führen, dass das Mädchen sich für die Zukunft leere Betten in Lazaretten und somit Weltfrieden wünscht.⁷⁵⁹ Entweder die Soldaten sind bereits entlassen worden, was widersprüchlich zu den noch vorliegenden Namensschildern ist oder das Kind stellt sich einen Krankensaal im Lazarett nicht anders als einen Schlafsaal in einem Internat vor, und die Patienten sind gerade an einem anderen Ort. Die Namensschilder stellen eine Form der Identifizierung dar. Der Krieg vereinheitlichte die Menschen und das Mädchen brachte durch die personifizierten Schilder eine verloren gegangene Identität zurück. Um welche Namen es sich in diesem Fall handelt, konnte bei diesem Forschungsvorhaben nicht mit Sicherheit festgestellt werden. Eventuell sind die Schilder mit Nachnamen von bekannten Soldaten versehen worden.

Die ausgeschmückten Fenster mit den Gardinen stimmen rational gesehen nicht mit der Inneren Situation des Hauses überein. Das Mädchen hat ihre Hausdarstellung mit der aktuellen politischen Situation verbunden. Das Zeichnen des Hauses brachte zum einen Sicherheit und Vertrauen und übermittelt zugleich Hoffnung.

Die Farbigkeit

Die Lazarettzeichnung kommt mit wenigen Farben aus. Betrachtet man die Farbe als Ausdruckswert, so wird deutlich, dass fast ausschließlich kühle und kalte Farbtöne benutzt wurden. Eine Ausnahme stellt das Rot der Flagge dar. Die kühlen Töne „[...] haben die Tendenz, sich in sich selbst zu konzentrieren und vor unserem Blick zurückzuweichen, während die Rottöne ausstrahlen, sich ausbreiten und dazu neigen, sich auf uns zuzubewegen“⁷⁶⁰. Die Gardinen und Griffe der Fenster, die Bettwäsche, die Hutbedeckung der

⁷⁵⁸ Urner 1993, S. 44.

⁷⁵⁹ Vgl. ders., S. 14.

⁷⁶⁰ Widlöcher 1995, S. 105.

Frauen, die Knöpfe an den Bettgestellen und der Hintergrund der Flagge sind weiß gestaltet worden. Zu den wenigen Kontrasten in dieser Kinderzeichnung zählt der Hell-Dunkel-Kontrast der weißen Farbe auf dem bräunlichen Papier. Das Weiß erzeugt eine gewisse Leuchtkraft, die sich förmlich von der Bildfläche abhebt.

Die Oberbekleidung der Frauen ist grün. Die restlichen Bildelemente sind farblos und lediglich durch eine klare Bleistiftlinie konturiert. Die äußeren drei Linien des Hauses wurden mit einem Lineal gezogen. Die Farben Weiß und Grün sowie Weiß und Rot ergänzen sich und schaffen eine harmonische Verbindung und gleichzeitig eine „emotionale Tonalität“.⁷⁶¹ Die Gegenüberstellungen dieser Farbkombinationen bewirken eine große Ausdruckskraft, da die Farbkombinationen Weiß und Grün und Weiß und Rot Kontraste schaffen. Die Intensität und „Unreinheit“ des Farbauftrags „[...] geben in Bezug auf das Gemalte einen unmittelbaren Aufschluß über die Stärke und die Wesensart dieser Emotionen“⁷⁶². Die bewusste Kolorierung oder Farblosigkeit der Bildelemente bestimmt den angegebenen Ausdruckswert.⁷⁶³

Eine Hypothese könnte lauten, dass den Pflegerinnen die Farbe Grün zugeordnet wurde, weil die Farbe Grün unter anderem für Hoffnung, Zuversicht und Natur steht.⁷⁶⁴ Somit sollen die Krankenschwestern als hoffnungsvolle Wesen die Soldaten bei ihren Leidenswegen begleiten und sie sachkundig gesund pflegen. „Zur Ikone des Weltkrieges wurden die sich für den verwundeten Krieger aufopfernden Helferinnen, die in der Tracht des Rotes Kreuzes ehrenamtlich wirkten.“⁷⁶⁵

Die Farbe Weiß kann im Hinblick auf die folgenden Kinderzeichnungen als klassische Lazarettfarbe analysiert werden. In diesem Zusammenhang kann die Bettwäsche eine medizinische oder klinische Bedeutung haben. Auch war es früher typisch, dass die Bettwäsche weiß war.

Die überdachte Konzeption

Zu den auffälligsten radierten Stellen zählen die Versetzung der vorgezeichneten Krankenschwester und des Eingangs. Zwei Annahmen liegen nahe: Zum einen kann das Mädchen aus eigenen Mitteln zum Radiergummi gegriffen haben oder aber die Lehrkraft hat

⁷⁶¹ Widlöcher 1995, S. 105.

⁷⁶² Jacobi 1969, S. 86.

⁷⁶³ Vgl. Widlöcher 1995, S. 105, vgl. Jacobi 1969, S. 86.

⁷⁶⁴ Vgl. Gniech, Stadler 2000, S. 102.

⁷⁶⁵ Mönch 2009, S. 804.

ihr geholfen. Der Eingang wurde womöglich umgesetzt, um das Innere des Hauses vollkommener darstellen zu können und eventuell den Weg des Mädchens zum Hauseingang zu verlängern. Die vorher skizzierte Krankenschwester passte nicht in die Konzeption der übrigen Frauen hinein, vielleicht hat sich das Mädchen erst während des Zeichnens die genaue Anordnung überlegt. Festzuhalten ist, dass diese Lazarett Darstellung Hinweise auf mehrere Symmetriepunkte gibt und die Gleichheit der Frauen eine Vereinheitlichung im patriotischen Sinne übermittelt.

Wie bereits oben beschrieben, passen die drei Bogenfenster nicht in das Gesamtbild des Hauses. Auch hier wurden Ausbesserungen vorgenommen, die allerdings nicht zur symmetrischen Anordnung innerhalb der beiden äußeren Hauswände geführt haben. Das Mädchen hat wahrscheinlich bei der Zeichnung der Fenster zuerst das Dreieck, das sich aus den Gardinenschläuchen ergeben hat, gezeichnet, um danach das Fenster durch die Sprossen und den Rundbogen zu komplettieren.

Die Linienführung wirkt trotz der radierten Stellen klar, deutlich und strukturiert. Durch die reduzierte Farbigkeit könnte die Kinderzeichnung den Anschein der Unvollkommenheit erwecken. So wird beispielsweise auf eine Ausgestaltung des Hintergrundes verzichtet, aber wichtige Bildelemente ausgestaltet bzw. koloriert. Die meistverwendete Farbe des Mädchens in diesem Bild ist Weiß.

Als zeichnerisches Mittel wurden fast ausschließlich der Bleistift und die Buntstifte mit den Farben Weiß, Grün und Rot verwendet. Die sichere Linienführung weist auf eine gefestigte Schemabildung hin. Das Mädchen ist mit ihren zehn Jahren in der Lage, ihre Gedanken zeichnerisch zum Ausdruck zu bringen, wobei einzelne Bildelemente übermalt oder nicht vollständig ausgemalt wurden. Außerdem radierte Gertrud einige Male bei kompositorischen Änderungen im Prozess des Zeichnens.

Gertrud besuchte die 4. Klasse und war ungefähr zehn Jahre alt, daher ist die vorliegenden Zeichenfähigkeit im Vergleich zu den anderen Mitschüler*innen eher unterdurchschnittlich. Ihr fehlt besonders die Fähigkeit dreidimensionale Gegenstände realitätsnah nachzuahmen. Der Grad des kindlichen Realismus ist daher sehr gering. Dennoch erzählt Gertrud mit ihrer Kinderzeichnung eine Geschichte, die nicht nur von einem Lazarett handelt, sondern auch von ihr.

Deutung

Der Betrachtende verspürt bei der Sichtung womöglich eine gewisse Tristesse, die vor allem durch die wenigen Ausschmückungen und die fehlenden Identität der dargestellten Personen begründet wird. Es scheint als hätte sich das Mädchen auf das Wichtigste fokussiert und übermittelt beim genauen Hinsehen einen Eindruck von Bedrücktheit, denn links neben dem Haus ist hinter einem hohen Zaun das Schicksal des kleinen Mädchens versteckt.

Der erste Gedanke an einen Jungen täuscht, denn das Mädchen hat sich selbst auf die Bildfläche gesetzt. Ihr Blick, direkt zur Betrachter*in gerichtet, lässt das Gefühl von Hoffnungslosigkeit erahnen. Sie befand sich während der Anfertigung der Zeichnung in einem Klassenzimmer, ihre Klassenkamerad*innen befassten sich mit derselben Thematik, doch jeder von ihnen fand einen eigenen Zugang zu diesem Thema.

Im Gegensatz zu Gertruds (Abb. 126) und Ottos (Abb. 117) Zeichnungen spiegelt die Zeichnung von „T.“ (Abb. 123) die wenigsten Ich-bezogenen Ängste, Sorgen und Ungewissheiten wider. Der Drang nach Frieden scheint unberührt zu bleiben. Der anfängliche Wunsch Pflegerinnen auf die Bildfläche zu stellen wurde vermutlich aus zweierlei Gründen verworfen: Zum einen passt die Tätigkeit der arbeitenden Frauen nicht in die Vorstellung eines Schlosses⁷⁶⁶, bei dem die Frau als Prinzessin oder edle Hofdame charakterisiert wird. Zum anderen bestätigt das Triptychon der Häuser sämtliche Stereotype.

Es ist ein Beweis dafür, dass nicht nur die Schule, sondern auch das Elternhaus verantwortlich für die Naivität der Mädchen waren. Denn der Krieg scheint unnahbar und weit entfernt zu sein. Durch die Kontrolle der Informationsquellen wurde die Wahrheit reduziert und Vorstellungen von patriotischen Tugenden angepasst.

Die Emotionen des Kindes spiegeln sich insbesondere in den Details der Zeichnung wider, wie zum Beispiel den Schildern über den Betten der Patienten, die mit Namen versehen wurden. „Krieg ist ebenso wie ein Erdbeben katastrophal und für Kinder unverständlich. [...] Die Bilder sind ein Report der schrecklichen Ereignisse.“⁷⁶⁷ Das Mädchen sucht hinter dem Zaun Schutz und fühlt sich zugleich gefangen. Sie kann die momentane Situation nicht ungeschehen machen. Die Schilder sollen auch der Anonymisierung durch

⁷⁶⁶ Vgl. Urner 1993, S. 30f.

⁷⁶⁷ Schuster 2000, S. 176.

den Krieg entgegenwirken, besonders die Industrialisierung des Krieges⁷⁶⁸ führte dazu, dass dem Leben eines einzelnen Menschen keinen Wert mehr zugesprochen wurde.⁷⁶⁹

Die Kinderzeichnung ist ein persönlicher „Brief“ an den Betrachtenden, dessen Inhalt nicht vorschnell gedeutet werden sollte. Dennoch ist der narrative Wert dieser Zeichnung nicht abzustreiten, das Mädchen sendete eine Botschaft. Das Symbol der leeren Betten steht für den Wunsch nach Frieden und Einkehr des Alltags.

Mit den großen Ohren möchte das Mädchen über die aktuelle politische Lage informiert werden. Sie weiß, dass besonders Kinder vor grausamen Ereignissen, Niederlagen des Deutschen Reiches, aber auch Verlustlisten geschützt wurden. Der Zaun kann sinnbildlich für den Schutz des Mädchens gedeutet werden.

„Fasst man das Zeichensystem der Kinderzeichnung als ‚Bildsprache‘ auf, so werden Einflüsse der jeweiligen Kultur auf das übernommene Sprachsystem plausibel.“⁷⁷⁰ Die Lazarett-darstellung kontrastiert mit der anfänglichen Kriegseuphorie im Sommer 1914. Die anderen Kriegsthematiken (See-, Land-, Luftkrieg), die innerhalb der Schule III behandelt wurden, zeigen waffentechnisch brisante Kampfsituationen, die im Gegensatz zu den Lazaretten den patriotischen Tugenden gerecht wurden. Lazarette sind Orte der „Schwäche“, sie zeigen deutsche Soldaten, die im Krieg aufgrund von fehlender körperlicher Verfassung und Kampfbereitschaft die Front verlassen mussten und demnach dem Bild des Soldaten nicht länger entsprachen. Doch als die folgenschweren Nachrichten über die ersten Niederlagen, Verletzten und Tode die Elbinsel Wilhelmsburg erreichten, nahmen es wahrscheinlich auch schnell die ersten Kinder zur Kenntnis.

Die Lazarette wurden für das Schulgeschehen dahingehend umgedeutet, dass es für die Kinder möglich wurde, auch die Schwäche der Deutschen zeichnerisch darzustellen. Dabei stellte das Haus einen Ort des gewohnten und vertrauten Beieinanderseins dar. Denn „[i]n der Hauszeichnung kann das Kind viele Inhalte aus seinem Erlebnisbereich darstellen“⁷⁷¹.

⁷⁶⁸ Ziemann 2009, S. 157.

⁷⁶⁹ Vgl. Hamann 2008, S. 315; vgl. Kruse 2009, S. 61.

⁷⁷⁰ Schuster 2000, S. 128.

⁷⁷¹ Urner 1993, S. 8.

Serielle Einbettung

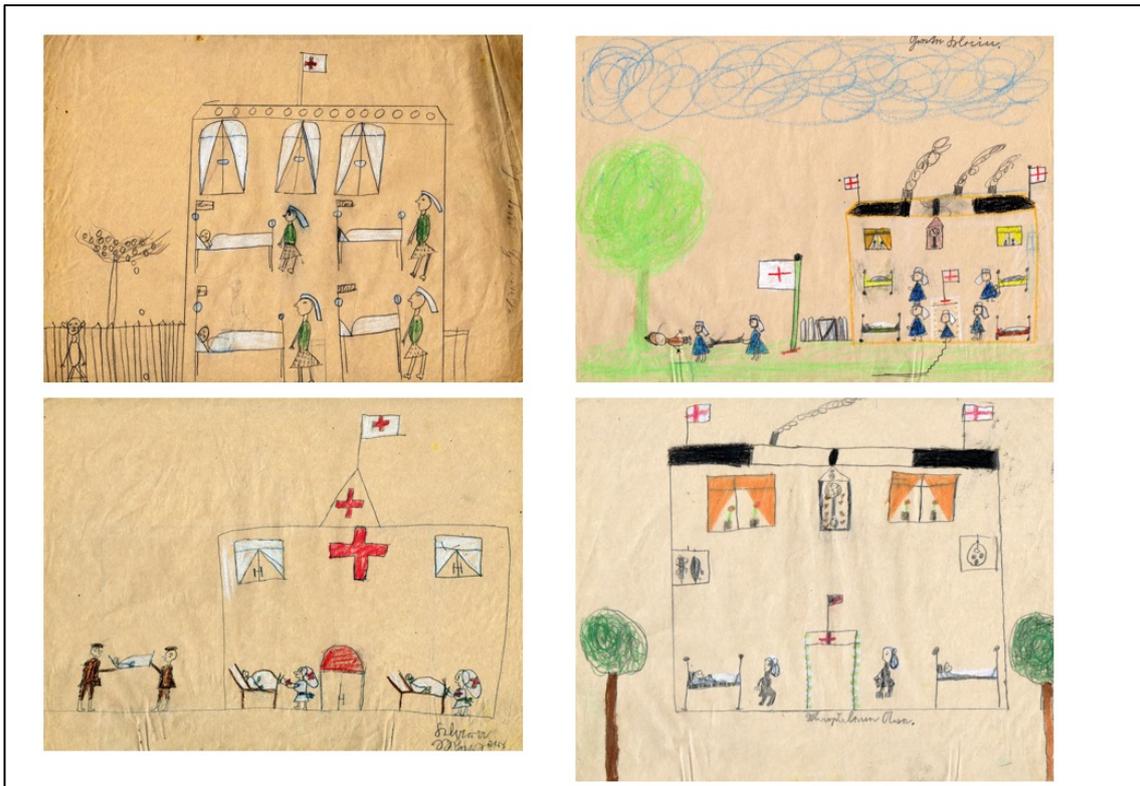


Abbildung 127: Transparentbilder: Klasse 4a (Scan 021, Nr. 53, Scan 022, Scan 020) ca. 10 Jahre

Es gibt drei Zeichnungen (Abb. 127) die kompositionell, motivtechnisch und hinsichtlich spezifischer Bildmerkmale Ähnlichkeiten zu der bereits analysierten Zeichnung „Zaungast“ (Abb. 126) aufweisen und sich dementsprechend gegenseitig beeinflussten. Es handelt sich um Kriegsschilderungen, die in einem eigensinnigen kindlichen Raumerleben in Form von Transparentbildern visualisiert worden sind.

Die ähnlich aufgebauten und positionierten Häuser sind dem Betrachtenden frontal zugewandt und gleichen sich neben den Fenstern, Gardinen und Eingangsbereichen, zudem durch die Szenerie im Inneren des Gebäudes. Die Anordnung der Betten und die Zugehörigkeit zu jeweils einer Lazarettschwester entsprechen in allen vier Zeichnungen einer Eins-zu-eins-Betreuung. Die Anzahl der Betten variiert, so zeigen zwei Zeichnungen (Abb. 127, Kl. 4a Scan 021, Kl. 4a Nr. 53) vier symmetrisch angeordnete Betten, die dem räumlichen Raumerleben widersprechen und den kindlichen Problemen eine zeitweilige Lösung schufen. Die anderen beiden Bilder (Abb. 127, Kl. 4a Scan 022, Kl. 4a Scan 020) zeigen bloß zwei Betten, die auf der unteren Hauskante positioniert wurden. In fast allen Fällen sind die Frauen den im Bett liegenden Patienten zugewandt. Insbesondere den Frauen wird im Zuge des abstrakten Ausdrucks der Uniformierung ein symbolischer Charakter zugeordnet. Dreiecksförmige Röcke, haubenartige Kopfbedeckungen, auffallende

Aufnäher des Roten Kreuzes und helfender Gestus scheinen die Weiblichkeit in diesen Zeichnungen zu bekunden. Die Individualität der Bilder spiegelt sich durch die Farbigkeit der Frauen wider und ist je nach Künstler*in eigens aus der Palette der Buntstifte gewählt worden. Von Grün und Blau, über Weiß, bis hin zu Grau wurden sämtliche Farbtöne aufgegriffen. Mit dem Blick auf die Details der Innen- und Außenansicht des Hauses werden Spezifizierungen deutlich, denn zwei Zeichnungen (Abb. 127, Kl. 4a Scan 021, Kl. 4a Scan 022) visualisieren mittig, in Höhe der Fenster, eine ausgestaltete Wanduhr, verzierte Fensterbänke mit farbenfrohen Blumensträußen und auf dem Dach befindliche Schornsteine, deren Rauch in kreisbewegenden Schwaden nach rechts weicht. Eines der Häuser (Abb. 127, Kl. 4a Scan 022) hat einen spitzen Giebel auf dem Dach, der eine optische und senkrechte Verbindung zu drei großformatigen roten Kreuzen schafft. Auch die Darstellung der Betten, der Figuren und Bildmerkmale weicht von den übrigen Bildern ab. Diese Zeichnung besitzt den größten individuellen, nicht kopierten Stil.

Außerhalb der Häuser sind häufig Bäume in der Nähe zu finden, die entweder vor oder neben dem Gebäude gezeichnet wurden. Zwei Zeichnungen (Abb. 127, Kl. 4a Scan 021, Kl. 4a Scan 022) übertragen das Tätigkeitsfeld des Hauses auf die umliegende Umgebung. So sind Männer mit einer Trage oder ein am Baum liegender Soldat mit Pickelhelm auf den Bildflächen zu finden.

Die Linienführung hinsichtlich der Geradlinigkeit und Stärke divergiert, denn die Untersuchung der Häuser hat bestätigt, dass die Schüler*innen für die Umrisslinien entweder einen Bleistift oder einen Buntstift verwendeten und die Linien, je nach künstlerischem Interesse, mit oder ohne Hilfe eines Lineals vollzogen haben oder nicht. Einige Bildelemente wurden mit einer hohen Kraftausübung des Stiftes koloriert, andere dagegen, wie der Himmel oder die Baumkronen, flüchtig durch großzügige Kreisbewegungen angedeutet. Besonders die Figuren und Bettgestelle werden durch die starken Konturlinien bestimmt. Um die Transparenz der Häuser zu gewährleisten, blieb die äußere Hauswand in allen vier Zeichnungen farblos.

Im Hinblick auf die abgebildeten Situationen ist ein eindeutiges und vergleichbares Erzählmuster zu erkennen, das sich aufgrund der Gemeinsamkeiten wiederholt. Die erzählerischen Nuancen können aus der Analyse des Zaungastes entnommen werden und verhalten sich dementsprechend synonym.

Ausreißer: Durchbrechendes Schema

Die Reihe an Hauszeichnungen wird durch zahlreiche Serien charakterisiert. Zwei von diesen Zeichnungen scheinen allerdings aus dem Muster dieser Verkettungen zu fallen und können als „Ausreißer“ zusammengefasst werden.

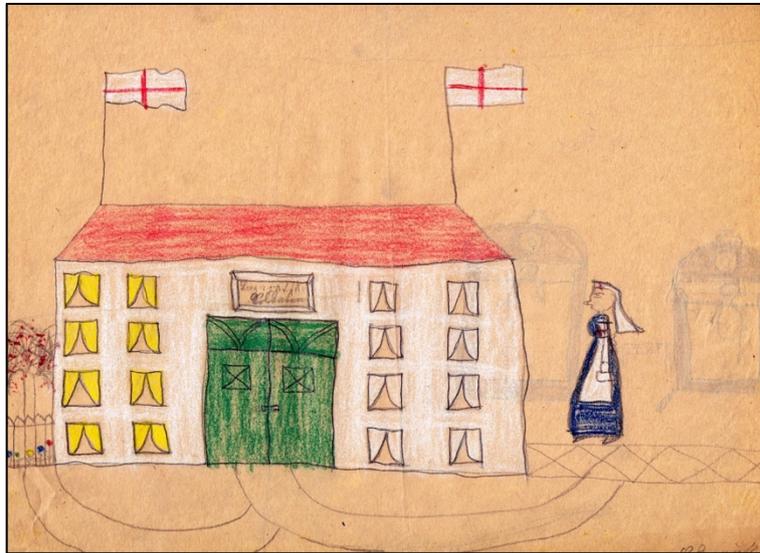


Abbildung 128: Klasse 4a Nr. 35 (ca. 10 Jahre)

Durch einen zweiten Blick wird eine, vorher als Ausreißer, deklarierte Zeichnung aufgrund eines leicht übersehbaren Bildmotivs, des Zaunes, mit der angeführten Serie verbunden (Abb. 128). Obwohl diese Zeichnung seriell auch in eine andere Gruppierung gefasst werden könnte, die der „Gelben Gardinen“, ist die Betrachtung des Zaunes im Hinblick auf die Deutung von Interesse.

Motiv des Zaunes

Im Mittelpunkt der Betrachtungen steht vor allem das Motiv des Zaunes, das sich auf die Bedeutung im Sachzusammenhang der Zeichnung wandelt. Vorab werden die Zeichnungen der Serie des Zaungastes mit dem gekennzeichneten Außenseiter dieser Serie verglichen, denn er unterscheidet sich durch die Darstellung der Außenansicht von den anderen vier Zeichnungen. Damit gelingt es diesem Kind zu unterscheiden, welche Teilbereiche für den Betrachtenden sichtbar werden oder nicht. Es kann davon ausgegangen werden, dass es sich aufgrund der vergleichbaren Außenwände und dem nebenstehenden Zaun um dasselbe Gebäude gehandelt haben könnte wie in der Zeichnung Abb. 126.

Kompositorisch sind die Zäune an derselben Stelle positioniert worden, sie werden von der linken Bildkante und dem angrenzenden Haus umschlossen. Obwohl der Zaun auf

dem unteren Bild etwas gedrungener wirkt, erscheint die Form der Holzpfosten ähnlich. Hinter den Zäunen steht ein ebenfalls ähnlich anmutender Baum, der durch eine simple Linienkonzeption skizziert wurde. Beide Bäume tragen runde Baumfrüchte in ihrer Baumkrone, entweder stark umrissen farblos oder konturlos farblich. Die kreisförmigen Elemente in der Zeichnung des „Zaungastes“ (Abb. 126) sind dabei, vom Baum zu fallen. Die der anderen Zeichnung (Abb. 128) liegen bereits in sämtlichen Farben auf dem Boden. Durch den Vergleich der „Baumfrüchte“ bekommen die des „Zaungastes“ eine ganz neue Bedeutung. Die so schwer wirkenden Formen bekommen durch die Parallele eine fühlbare Leichtigkeit und Fröhlichkeit. Auch die so düster und aussichtslos erscheinende Ich-Darstellung erlangt im Vergleich neue Hoffnung.

In der Betrachtung der Serie fällt auf, dass noch eine weitere Zeichnung (Abb. 127, Kl. 4a Scan 021) einen Zaun angrenzend an das Haus darstellt, welcher allerdings in seiner Position und Bedeutung unterschiedlich ist. Der Zaun fungiert als Platzhalter, ohne jegliche Funktion, denn der Zaun umschließt keine Bildfläche und wurde inmitten des Geschehens platziert. Somit vermittelt er, nicht wie die anderen beiden, ein Gefühl der Eingeschlossenheit, sondern symbolisiert durch die eingezeichnete Tür und die eher dürftigen Proportionen dekorative Tendenzen.

Vergleich zu der Serie „Hausschild“-Bilder

Die Zeichnung (Abb. 128) mit der umrahmten Aufschrift „Lazarett für Soldaten“ kann hinsichtlich der Schrift, der Hausdarstellung und der Inszenierung im Raum mit der Serie „Hausschild“-Bilder (Abb. 120) parallelisiert werden. Rasch wird ersichtlich, dass das Kind, im selben Alter, im Gegensatz zu seinen Mitschüler*innen eine viel differenzierte Auffassungsgabe und zeichnerisches Umsetzungsverständnis aufwies. Die Untersuchung der Details der Häuser, beispielsweise die Einrahmung der Schrift oder die Einzelheiten der gestalteten Eingangstür, unterstreichen diese These. Auch die farbige Ausgestaltung der einzelnen Formelemente, wie das rote Dach, lassen die historische Zeichnung zu einem vollständigen und lebensnahen Bildereignis werden. Die Zeichnung weist auch einige Eigenarten auf, die durch den angestrebten Vergleich sichtbar werden. Woher kam beispielsweise die Vorstellung der vielen Fenster, die obendrein bis zum Boden reichten? Möglicherweise waren es Kellerfenster, die von dem Kind auf einem Lichtbild wahrgenommen wurden oder aber eine fiktive Vorstellung des Lazaretts. Denn alle anderen Bilder fokussierten sich bei der Darstellung von Fenstern in Lazarettgebäuden auf eine re-

duzierte Anzahl von zwei bis fünf Luken. Des Weiteren erscheint die Koloration der Gardinen im Vergleich zu den übrigen Bauten seltsam, denn die gelben Gardinen auf der linken Hausseite wurden räumlich, durch die grüne Tür in der Mitte, von der weißen auf der rechten Seite getrennt.

Vergleichende Analyse

Im Folgenden schließt sich eine vergleichende Analyse der bereits vorgestellten Zeichnung „Schwarzes Haus“ an, die sich aufgrund des auffälligen Schemas und der gegensätzlich erscheinenden kompositorischen Bildelemente mit keiner bereits betrachteten Serie vergleichen lässt (Abb. 129). Die Analyse dient insbesondere der Herausstellung der Abgrenzungsmerkmale zu allen anderen Hausdarstellungen.



Abbildung 129: Klasse 4a Nr. 44 (ca. 10 Jahre)

Die Zeichnung besteht aus insgesamt vier Motiven, die sich in den Mittel- und Hintergrund eingefügt haben und losgelöst von sämtlichen zeichnerischen Regeln, beispielsweise der Geradlinigkeit, wirken. Das wiederkehrende Symbol der gelben Gardinen kann offensichtlich auch in andersartigen Schemata nicht durchbrochen werden. Obwohl die Zeichnung Ähnlichkeiten hinsichtlich der gewählten Bildmotivik, wie Haus, Trage, Krankenschwester und Horizont, aufweist, scheint sie sich aufgrund der Komposition, Farbigkeit und dem Erzählwert grundlegend von den anderen Zeichnungen zu unterscheiden.

Die Bildmotive sind nicht wie in den anderen Zeichnungen auf einer gesetzten Bildebene angeordnet, sondern scheinen entsprechend eines Streubildes zusammenhangslos und ohne jegliches Gefühl für Bodenhaftung auf die Bildfläche gesetzt worden zu sein. Wel-

che Anforderungen stellte die Lehrkraft an die Schüler*innen, in welcher Weise unterstützte sie die Kinder bei der Umsetzung und inwiefern setzte sich die Schüler*in über die didaktischen Anweisungen hinweg? Der mögliche Verzicht auf Beratungen kann als Impuls für ergänzende Fantasieanregungen ausgelegt werden. Die einzige Begrenzung schafft der unruhige und aufgewühlte Himmel, der aus einer schwungartigen Zeichnerichtung mehrerer Buntstifte hervorging.

Das Haus als linienhaftes Element scheint in seiner Gestalt dominant. Aus dem Drang nach Asymmetrie resultierten nicht zuletzt die seitliche Tür oder die versetzten Fenster. Auch die Darstellung der Personen wirkt zusammenhanglos und eigensinnig, dennoch ist die Bewegungstendenz zum Lazarett gerichtet. Sie werden von der gewaltigen Macht der schwarzen Farbigekeit erdrückt und es scheint als würde ein verbindendes Element für die Eröffnung eines Austausches fehlen. Das gesamte Hausmotiv ist von mehrfachen Linien des schwarzen Buntstiftes überlagert, sodass kein Platz für eine Lücke bleibt und die Form vollständig ausgemalt wurde. Der dunkle Gegenstand auf dem hellen Papier wird visuell gesehen nach vorne, in das Blickfeld des Betrachtenden, gedrängt und lässt das Gefühl für ein Raumerleben verblassen. Die Dominanz der schwarzen Farbe erzeugt eine düstere Stimmung und spiegelt die expressive Ausdruckskraft der Farbe wider. Möglicherweise hat sich das Kind während des Prozesses des Ausmalens mit dem Lazarett als Sinnbild für Hilfsbereitschaft und Aufopferung emotional aufgeladen gefühlt. Auch die Wahl der Farbe spricht Ansätze einer inszenierten Rebellion an. Der Intensitätskontrast und die damit verbundenen Stimmungswerte stehen im Widerspruch zu den typischen Symbolfarben des Lazaretts.

Die dominierende Einheit setzt sich aus der Verbindung zwischen Haus und Himmel zu einer zentral gesetzten Figur zusammen und erreicht in der Gesamtheit des Dargestellten einen imaginativen bildnerischen Charakter, der einen Eindruck von Entfremdung und Bedrücktheit schafft.

In der unteren rechten Bildecke sind drei Striche zu erkennen, die darauf schließen lassen, dass der junge Zeichner die Farben mit Bedacht gewählt hat. Bevor er die Bildmotive farblich ausgestaltete, führte er dort eine kleine Farbprobe an, um sicher zu gehen, dass die Farbigekeit seinen Vorstellungen entsprach.

Das schwarze Haus bewirkt in Bezug auf den erzählerischen Wert eine eher negativ belastete Vorahnung und auch der ungestaltete und leere Vordergrund schafft einen emotionalen Zwischenraum, der die Frage nach Unvollständigkeit des subjektiven Anschauungsbildes aufwirft.

10.3.1.6 Die Essenz der Hausdarstellungen - ein konstruiertes Modell

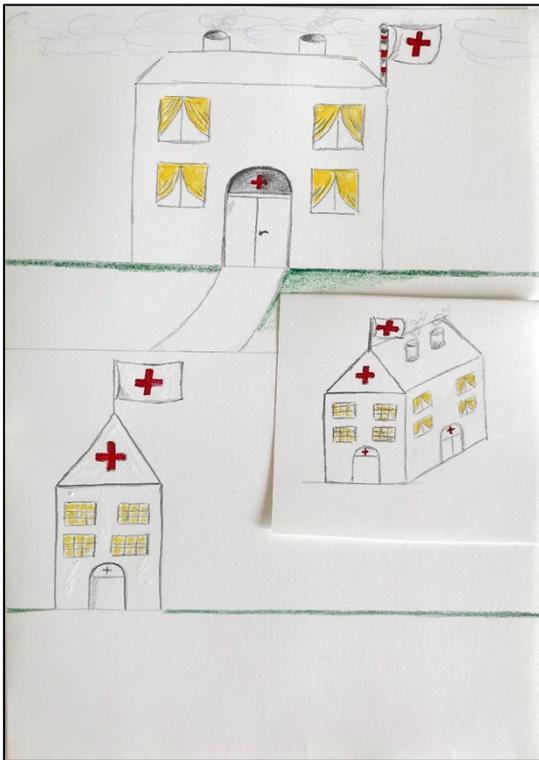


Abbildung 130: Das konstruierte Hausmodell

Aus der Vision der Hausdarstellungen entstand ein konstruiertes Modell, das auf der Vielzahl von Gemeinsamkeiten basiert (Abb. 130). Bei der Synthese der Häuser kristallisierten sich zwei spezielle Typen heraus, die im Folgenden durch eine Skizze visualisiert werden. Theoretisch könnten die zwei Haustypen zu demselben Haus gehören, das aus zwei verschiedenen Ansichten beziehungsweise Positionen gezeichnet wurde. Durch perspektivische Unsicherheiten und kindliche Fantasien bei der Darstellung der Häuser kann dennoch die Vorstellung von ein und demselben Haus ins Wanken geraten. Dementsprechend könnte im Unterricht

ein Lazarett mit dem entsprechenden Bildmaterial vorgestellt worden sein. Fortführend sollte darauf hingewiesen werden, dass die Hausdarstellungen losgelöst von der Gesamtkonstellation mit den anderen Formelementen betrachtet werden können. Die Assoziationen, die mit einem Lazarett verbunden wurden, ähneln sich und wie gerade diese Vorstellungen in die Köpfe der Kinder gekommen sind, kann nur rekonstruiert werden.

In einem Lazarett befanden sich mehrere Personengruppen, die auf den untenstehenden Lichtbildern (Abb. 131, Abb. 132) abgebildet wurden. Offensichtlich wurden sie aufgrund ihrer Kleidung voneinander unterschieden. Neben den zahlreichen Kriegsversehrten gab es Lazarettenschwestern und -pfleger sowie Ärzte.



Abbildung 131: Lichtbild Gruppenfoto im Lazarett (1)

Doch erstaunlicherweise erscheinen die zwei Haustypen auf allen Bildflächen in ähnlicher Form mit unterschiedlichen Attributzusordnungen versehen zu sein. Verstand sich das Haus bereits vor mehr als 100 Jahren als ein vertrauter Gegenstand, bei dem die

Vorstellungen von Häusern von kulturellen Vorbildern geprägt wurden oder hatten die Schüler*innen aktuelle Lichtbilder oder ähnliches Bildmaterial für die Adaption der Hausmerkmale?



Abbildung 132: Lichtbild Gruppenfoto im Lazarett (2)

Haustyp 1

Der Großteil des Papierblatts wird von dem Hausmotiv eingenommen, das auf der horizontal eingezeichneten Bildebene, unterhalb der Bildmitte, zentriert seinen Platz gefunden hat (Abb. 133). In der Kinderzeichnungsforschung symbolisiert das Motiv in der Bildmitte einen Augenblick der Gegenwart, denn nach Uner's (1993) Auffassung sind Gegenstände bezüglich der Raumgestaltung linksseitig angeordnet, um die Vergangenheit zu repräsentieren und rechtsseitig, um zukünftige Wünsche zu äußern.⁷⁷² Die Umrisslinien des Hauses sind mit dem Bleistift stark umrissen worden und präsentieren Kraft

⁷⁷² Vgl. Uner 1993, S. 14.

und Ausdrucksstärke. Die Hausfront ist rechteckig, länger als breit, das Dach trapezförmig und auf ihm stehen zwei runde Schornsteine, die schleierhafte Rauchwolken in den

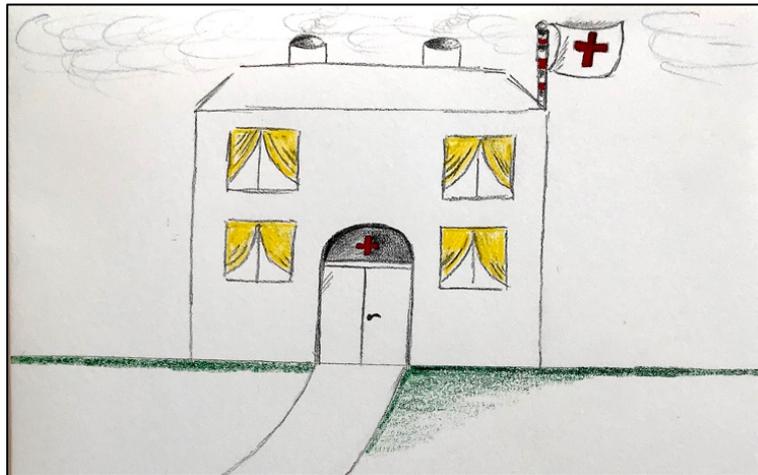


Abbildung 133: Hausmodell (Seitenansicht)

Himmel hinaufsteigen lassen.

Seitlich an dem Dach ist ein Mast in den Farben des Deutschen Reiches aufgestellt, an dem eine Rote-Kreuz-Flagge nach rechts weht. Die vier quadratischen Fenster, bestehend aus zwei Glasscheiben, werden von tradierten⁷⁷³ gelb-farbigen Gardinen verziert. Oberhalb der verschlossenen Bogentür, die zwei Türflügel hat, hängt ebenfalls das Symbol der Hilfsorganisation. Das Haus scheint durch die zwei Horizontalen des Bodens und Himmels förmlich eingerahmt zu werden. Der Boden ist der Objektfarbe entsprechend grün und der Himmel in Blautönen gestaltet worden. Die Linienführung des Bodens ist, im Gegensatz zum konträren kreis- und wellenförmigen Himmel, einlinig schraffiert angelegt. Der Haustyp 1 achtet besonders auf die Einhaltung von Symmetrie und Geradlinigkeit.

Haustyp 2

Durch die enorme Größe des Haustyps 1 verzichtet diese Zeichnung auf die Wertigkeit sonstiger Motivik. Der Haustyp 2 (Abb. 134) hingegen lässt durch die verminderte Größe Raum für die Einbindung in einen erzählerischen Kontext, denn das Haus steht nicht mehr zentriert in der Mitte, sondern linksseitig am äußeren Bildrand. Auf der linken Bildseite werden häufig Bildelemente positioniert, die einen vergänglichen Charakter aufweisen, das heißt, diese Bildmotive sollen in Vergessenheit geraten. Die Hausfront ist ebenfalls rechteckig, doch in diesem Fall höher als breit, das Dach ähnelt einem Dreieck. Auf der Spitze, frontal auf dem Dreieck sind die Flaggen des Roten Kreuzes zu finden, von denen

⁷⁷³ Basiert auf analytischen Beobachtungen.

genau eine wie in Typ 1 in dieselbe Richtung weht. Auch der Eingangsbogen ähnelt den anderen in der Form, doch scheint er keine Türen zu haben und erfüllt daher die Funktionen eines geöffneten Tores.

Die Anzahl an Fenstern ist identisch, doch weisen sie in ihrer Form und Ausgestaltung Unterschiedlichkeiten auf, denn die vergitterten Fenster sind rechteckig und hinter ihnen scheint ein helles Licht zu leuchten. Oder steht die gelbe Farbigkeit symbolisch für das sich wiederholende Motiv der gelben Gardinen?

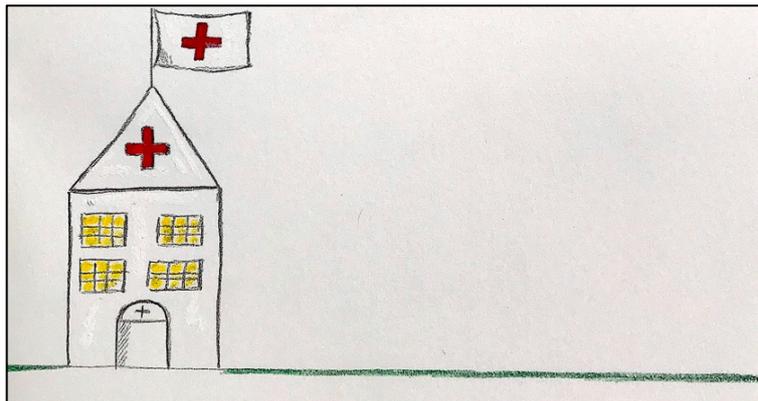


Abbildung 134: Hausmodell (Frontansicht)

Durch die Betrachtung und den Vergleich der Gesamtzahl von Hausdarstellungen entstanden die zwei modellierten Haustypen, die in allen Zeichnungen als wiederkehrendes Motiv zu finden sind.

Dieses Lichtbild (Abb. 135) eines Wohnhaus vermutlich in Elxleben aus dem Jahr 1913 verdeutlicht das Hausmodell in Anlehnung an das vertraute Wohnhaus.



Abbildung 135: Postkarte Wohnhaus vermutl. in Elxleben a. d. Gera (versendet 03.01.1913)



Abbildung 136: Feldpostkarte "Bethéniville" an Marie Unger (versendet 02.06.1915)

Auch Bildpostkarten (vgl. Abb. 136) aus dem Ersten Weltkrieg zeigen, dass übliche Stadthäuser beispielsweise neben Kirchengemäuern auf Marktplätzen zu Lazaretten umfunktioniert wurden.

10.3.2 Weitere Unterbringungen als Nebenmotiv

Anknüpfungspunkte zu den vorherigen Hausdarstellungen bilden die nun thematisierten Serien, die Häuser und Zelte als Nebenmotiv in ein landschaftliches Ambiente einfügen. Dieses Kapitel umfasst insgesamt fünf Serien, die aus der 4. und 2. Klasse stammen.

10.3.2.1 „Haus in weiter Ferne“-Serie

Die zeichnenden Schulkinder besuchten die 4. und 2. Klasse, waren demnach zwischen zehn und zwölf Jahren alt, und thematisierten das Haus bildnerisch, in einem detailreicheren Kontext als die bereits betrachteten Hausdarstellungen, als Hauptmotiv.

Die Ähnlichkeiten dieser vier Zeichnungen (Abb. 137) werden durch die innere Struktur des Bildes und der Ausgewogenheit der Formen deutlich.

Ein langer, kurviger und teilweise sich gabelnder Weg führt direkt hinauf zum Haus. Das Haus scheint auf einer Anhöhe oder einem Berg zu liegen, denn der gewundene Weg deutet einen möglichen Anstieg an. Bei drei von vier Zeichnungen (Abb. 137, Kl. 2a Nr. 16, Kl. 2a Nr. 11, Kl. 2a Nr. 19) liegt das Haus im Hintergrund auf einer eingezeichneten Bodenlinie und somit nicht im Vorder- oder Mittelgrund. Sie sind alle linksseitig auf der Bildebene, vorwiegend oberhalb der Bildmitte, situiert. Die klare Trennung zwischen Boden- und Himmelspartie verleiht den Zeichnungen eine klare Kontur.



Abbildung 137: Haus in der Ferne: Klasse 2a Nr. 16, Klasse 4a Nr. 58, Klasse 2a (Nr. 11, 19) ca. 10 u. 12 Jahre

Die Häuser sind perspektivgerecht mit Hilfslinien auf der Bildebene angeordnet worden, doch erscheinen einige Flächen durch verlängerte Seitenlängen über die gesamte Fläche hinauszureichen und sich damit zu verbinden. Einigen Kindern gelingt die typische Frontalansicht, mit verkürzten und versetzten Seitenlängen, nur bedingt, denn besonders die untere Bodenlinie lässt zurückliegende Seitenlinien wie ein Klappbild nach vorne „aufklappen“. Die Gemeinsamkeiten der Häuser reichen über die ähnliche Grundform, der Dachform und über die Position der Flaggen aus hinaus. Im Hinblick auf die Hierarchie der Formen kann dem Haus eine besondere Gewichtung zugesprochen und als Hauptkomponente in der Komposition gewichtet werden. Die Hausdarstellungen unterscheiden sich insbesondere durch die Höhe, die farbliche Ausgestaltung und die Fenster- und Türformen. Das erste Mal werden Hausdarstellungen betrachtet, die keine Fenster mit gelb- oder orangefarbenen Gardinen aufweisen. Somit kann dieses Hausattribut als wichtiges Element der Vorlage oder als typisches Merkmal der zeichnerischen Entwicklungsstufen einer vornehmlich jüngeren Altersklasse angesehen werden. Vergleicht man die äußere Gestalt der Häuser mit der Gesamtzahl an Hausvorstellungen miteinander, so kann aufgrund der ähnlichen Struktur von einem einzigen Vorbild ausgegangen werden.

Die Häuser sind alle von Bäumen umgeben, die sich in der Darstellungsweise von Stamm und Baumkrone voneinander unterscheiden. Die unterschiedlichen Baumentwürfe mit realistischen Proportionen ähneln einer Pflanze. Obwohl jedes Kind schon mal einen echten Baum gesehen hat, entwickelt es eine eigensinnige Abstraktion zur Realität. Es erschafft ein eigenes Muster für den Baum, das sich dann mehrfach auf der Bildfläche wiederholt. Teilweise ist der Baum als geschlossenes Element durch gefestigte Umrisslinien umgeben oder aber durch bewegende und weiche Schraffuren. Nicht nur Laubbäume, sondern auch eine Tanne ist auf den Zeichnungen zu erkennen. Die farbliche Ausgestaltung der Bäume umgibt das Haus in ein naturbelassenes Setting.

Die Dynamik im Bildraum wird zum einen durch die Bewegtheit der Linien und Punkte und zum anderen durch die vielseitigen Bewegungsrichtungen, die grundsätzlich durch den eingezeichneten Weg angegeben werden, bestimmt. Die weiteren kleinen Formen, die das Haus umgeben, wirken fern und distanziert.

Hinsichtlich der Anordnung der Formelemente kann von einer Zentralkomposition gesprochen werden. Ungeachtet davon, dass sich auf der Fläche fast überall gleichwertig ausbreitende Formen und Farben befinden, wird ein besonderes Augenmerk auf die Hausdarstellung gelegt. Bedingt durch die konturierenden Linien, die erhabene Farbigkeit und die Größenverhältnisse wird der Betrachtende mit einer asymmetrischen Dreiecksform durch das Bild geführt, bei der die Spannung zum Haus hingesteuert wird.

Der Kontext, in dem sich die Häuser befinden, wird durch unterschiedliche Lazarettumgebungen geprägt, doch eins haben alle Zeichnungen gemeinsam: sie verbildlichen den Transport mit mannigfaltigen Motiven wie der Kutsche, dem Lazarettzug, dem Fahrzeug oder der Trage mit Menschenkraft. Mit diesen Motiven werden ganz bestimmte Verhaltensweisen und Rollen tradiert, die sich größtenteils durch die Bewegung, den Zuordnungen zum Lazarett oder den klassischen Attributen herleiten lassen.

Der Grünanteil ist bei allen Zeichnungen relativ hoch und nimmt einen Großteil der gesamten Bildfläche ein. Der variierende Schwarzanteil bestimmt unter anderem den Gesamteindruck im Bild.

Als Gemeinsamkeiten können die Situation mit der sich kümmernden Lazarettschwester im Vordergrund, die Kampfhandlungen im Hintergrund und die Kombination aus anderen Haus- und Zelt Darstellungen wahrgenommen werden.

Im Hinblick auf die Linienführung in den Zeichnungen kann von einer Schwerpunktkomposition mit vernachlässigter Umgebung gesprochen werden. Die Häuser rücken

vielmehr durch die Hierarchie der Formen und der Farbigkeit in den Mittelpunkt der Betrachtung. Doch spielt in dieser Zusammensetzung besonders die Umgebung des Hauses eine übergeordnete Rolle.

Die Zeichnungen erzählen womöglich alle dieselbe Geschichte auf unterschiedliche Darstellungsweisen. So werden nicht zuletzt die facettenreichen Tätigkeiten, die in und um ein Lazarett herum ausgeübt werden, mit dem Symbol des Transports charakterisiert. Auch die unterschiedlichen Bewegungsrichtungen, die nicht nur zum Lazarett hinführen, bauen eine komplexe und individuelle Kommunikationsabsicht auf.

Die Position des Hauses kann mit den aktuellen Ergebnissen der Kinderzeichnungsfor- schung begründet werden: Der Ausschnitt auf der Bildfläche oben links, auf dem sich das Haus befindet, wird Heimweh oder Regression zugeordnet.⁷⁷⁴ Psychologisch gesehen be- deutet Regression so viel wie „Zurückfallen und -gehen“⁷⁷⁵ in Bezug auf kindliche Ver- haltensmuster. Der Begriff umfasst eine Art Abwehrmechanismus, der sich hinsichtlich einer möglichen Angstbewältigung auszeichnet. Eventuell haben die Kinder im Unbe- wussten die Position des Hauses gewählt und kopiert, um auf ihre Sorgen und Bedenken aufmerksam zu machen. Der Krieg stellte eine Ausnahmesituation dar, der besonders die Kinder nicht gewachsen waren.

Keine dieser Hausdarstellungen wurden auf der rechten Hälfte der Fläche positioniert, die bedeutungsmäßig als Motiv für Zukunftsaussichten angesehen werden kann.

10.3.2.2 „Bortenbilder“-Serie

Geschichtlich betrachtet gab es zum einen Stickborten, die im Handarbeitsunterricht mit diversen textilen Techniken gelehrt wurden und zum anderen Ornament- und Schrei- bungen im Zeichen- und Deutschunterricht. Die abgebildete französische Schulwand- karte ist aus dem Jahr 1890 und auf Leinwand gedruckt. Sie zeigt diverse nebeneinander- stehende Bortenmuster, die größtenteils aus Blätter- und Blütenkonstellationen bestehen und vermutlich für Ornamentübungen als Vorlage im Unterricht verwendet wurden (Abb. 138).

Weiterführend sind in Schreibheften oder Poesiealben des Ersten Weltkrieges nicht nur Buchstaben oder patriotische Sätze zu finden, sondern auch Waffen, Soldaten etc. wurden im Sinne der Propaganda symbolisch dargestellt und mehrfach geübt. Stundenlang wur- den in eigens angelegten Heften solche Übungen einstudiert.

⁷⁷⁴ Vgl. Uner 1993, S. 14.

⁷⁷⁵ Vgl. ebd.

Die sich wiederholende Symbolik entspricht einer typischen Traditionslinie, der Übungsgeschichte im 20. Jahrhundert, und sollte als gewöhnlich und vertraut für die Schüler*innen eingestuft werden.

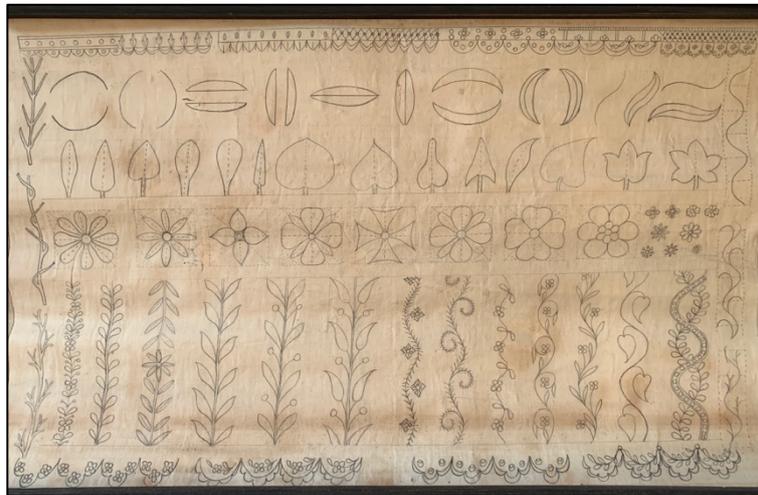


Abbildung 138: französische Schulwandkarte ca. 1890 © Ströter-Bender Collection

Die Serie mit neun Zeichnungen fordert eine altersgemäße Einstufung, denn die bildnerischen Zeichenfähigkeiten waren teilweise sehr eingeschränkt und ähneln sich durch ihre „bortenartige“ Komposition. Die Schulkinder besuchten die 4., aber auch die 2. Klasse. Die Wiederholung der Figuren auf der Bildebene scheint wie eine weiterführende Borte zu sein, die sich über die gesamte Papierlänge erstreckt.

Die Bortenbilder entstanden durch die Überfrachtung mit Personen auf der Bodenlinie unterhalb der Bildmitte oder auf dem unteren Papierrand. Es scheint als hätten die Kinder ein eigenes und individuelles Schema für die Menschendarstellung der Frau und des Mannes entwickelt, das sich auf der Bildfläche wiederholt und für sie Gewohnheit und Vertrautheit symbolisiert. Die Personen wie Lazarettwestern, Soldaten und Patienten sind in sich geschlossene Gebilde, die durch eine markante Linienführung an Ausdruck gewinnen. Die in einem Raumschema angeordneten Figuren divergieren bezüglich ihrer Abstände zueinander und ihrer Bewegungsneigung, daher werden in jeder Zeichnung andere Dialoge eröffnet. Die Betrachtung der Bilder der Viertklässler*innen zeigt eine sehr basale Darstellung von Menschen, bei denen die Glieder durch einfache Linienführung nicht körperlich erscheinen. Bei einigen Zeichnungen wird die wenig differenzierte Gestalt mit Kleidung bedeckt. Ein solches Stilmittel führt zu geometrischen oder eckigen Erscheinungen, die wie eine Maschine über die Bildfläche steuern. Die Umriss werden akzentuiert und der ruckartige Wechsel der Linienführung führt zu der Annahme, dass die Wertigkeit von Ordnung und Kontrolle ausschlaggebend war. Denn die bunte Kleidung wurde

als elementare Form über die einheitliche Gestalt gesetzt. Das Schema der menschlichen Gestalt entwickelt sich durch die Wahrnehmung des eigenen Körpers.⁷⁷⁶ Bei diesen Zeichnungen kann von einem differenzierten Kopffüßler gesprochen werden, der aus Kopf, Gesicht, Rumpf, Armen und Beinen besteht. Die Proportionen zwischen Kopf, Rumpf und Gliedmaßen wurden bei der Auswahl von den Kindern wirklichkeitsnah umgesetzt.

Gruppierung 1



Abbildung 139: Borten (1): Klasse 4a Nr. 14, Klasse 2a Nr. 29, Klasse 4a Nr. 55 (ca. 10 u. 12 Jahre)

Eine Zeichnung der Viertklässler (Abb. 139, Kl. 4a Nr. 55) fällt aufgrund ihrer fehlenden Ausgestaltung der Figuren auf. Das Bild, das durch starke Kraftausübung beim Zeichnen der Umrisslinien entstand, verzichtete auf die Darstellung von Kleidungsstücken und fokussierte sich auf signifikante Details der Soldaten, die Knopfleiste der Uniform und den Pickelhelm. Die Punkte auf dem Oberkörper der Männer und die pfeilartige Spitze auf dem Kopf verbildlichen diese Charakterisierung. Nur die Krankenschwester, welche in der Mitte der figurativen Borte gesetzt wurde, trägt ein Gewand, das mit einem schwarzen Buntstift ausgemalt worden ist. Die schwarze Farbigkeit trennt die Nebeneinanderreihung

⁷⁷⁶ Wittmann 2018, S. 148ff.

optisch voneinander. Das Bild aus der zweiten Klasse bildet eine differenzierte und körperhafte Menscharstellung ab, denn die Arme und Beine wurden mit doppelter Linienführung skizziert. Der Rumpf ist länglicher und die Gesichter der Pflegerinnen erstrahlen durch rote Wangen. Einzelheiten und eine permanente Kraftausübung der Buntstifte wurden analog berücksichtigt.

Die Wiederholungen wirken wie eine einheitliche Masse ohne Gefühl von Individualität und eigenem Ausdruck. Bei der unbewussten Umsetzung dieses Bildschemas haben insbesondere die jüngeren Schüler*innen das Radiergummi benutzt, um vorherige zeichnerische Entscheidungen zu ändern. Die dynamische Tendenz wird durch die gegenständliche Bewegung erschlossen, die in unterschiedliche Richtungen verläuft.

Obwohl die Hausdarstellungen konträr und exzentrisch in ihrer Veranschaulichung und Farbigkeit zueinander sind, wurde bei jedem dieser Häuser die Platzierung der Flagge des Roten Kreuzes auf dem Dach vorgenommen. Die Hausdarstellungen scheinen im Vergleich mit den anderen Idealbildern eines Lazarettgebäudes aus dem Muster zu fallen. Die Gebäude sind rechts und in einem Fall mittig auf der Bildebene positioniert worden. Um die Struktur der figurativen Borten nicht zu unterbrechen, wurden die Häuser an das Ende der Verkettung gesetzt. Nur ein Haus (Abb. 139, Kl. 4a Nr 14) hat sich durch die Reduzierung der Größe und der Ungleichheit der Proportionen harmonisch in das Bild der Borte eingefügt. Bis auf die Häuser sind vornehmlich kleine Formelemente zu finden, die eine Empfindung von Ferne übermitteln.

Bezogen auf die gesamtheitliche Komposition erscheinen die Zeichnungen wie ein Standlinienbild, denn der Rahmen der Erzählung wird durch die markierten Begrenzungen der Boden- und der Horizontallinie geschaffen. Die Darstellung des Himmels erscheint in allen Zeichnungen, durch unterschiedliche Schraffierungen, Farbakzente und den individuellen Linienausdruck, bewegend und aufwirbelnd.

Die komplexe Natur des Bildraumes strebt bei den Viertklässlern in die zweite Dimension und bei dem Kind aus der zweiten Klasse in Richtung der dritten Dimension. Der Vergleich der Perspektiven wird besonders hinsichtlich der Betrachtung des Hauses und der spielerischen Situation auf der Wiese deutlich. Die Spiele auf der Wiese geben einen authentischen Einblick in die gesellschaftlichen Aktivitäten der Soldaten und können im Sinne einer kindlichen Verlagerung verstanden werden. Die Kinder haben ihre spielerischen Freizeitbeschäftigungen auf die Situation im Lazarett projiziert und darauf gehofft, dass sich die Soldaten auch an spielerischen Auseinandersetzungen erfreuen können.

Außerdem können die Zeichnungen der Ausschnittskomposition zugeordnet werden, da fast ausschließlich mit sich gleichwertig ausbreitenden Formen und Farben gearbeitet wurde. Um einen vorläufigen Eindruck dieser Serie zu fassen, kann diese zunächst als idealisierende Dimension verstanden werden, die durch die asymmetrische Komposition und die ausgleichende Dynamik mehrdeutig und entfremdet wirkt. Die figurativen Kraftfelder, die gegeneinander wirken und auf der Horizontalen angeordnet wurden, können in gleiche und ungleiche Teilbereiche eingeordnet werden. Aus dieser Vielfalt von Hauptkomplexen, welche in überschaubare Gruppen zusammengefasst wurden, resultiert dementsprechend Ruhe oder Spannung. Die Anordnung der Elemente wurde auf Linien aufgebaut und die Farbigkeit orientiert sich hauptsächlich an der Gegenstandsfarbe. Der Symbolgehalt der Farben ist an dem Patriotismus dieser Zeit ausgerichtet, denn die deutschen Soldaten sind blau und die Lazarettschwester weiß.

Der situative Fokus dieser Zeichnung liegt in der Verflechtung der Personenkonstellationen, welche in Arbeitsfeldern und Lazarettgebäuden verwoben sind. Auch in dieser Serie finden sich bekannte Bildmotive wie zum Beispiel „der sitzende Soldat an einem Baum“, „der Transport mit der Trage“ oder „die sich kümmernde Lazarettschwester“ wieder, die bereits im Vorfeld thematisiert wurden.

Gruppierung 2

Die folgende Gruppierung schließt größtenteils an die bereits beschriebenen Überlegungen an. Signifikant für diese drei Zeichnungen (Abb. 140) sind die blaufarbenen Häuser, die sich auf der rechten unteren Bildecke des Papierblatts befinden. Das Haus hat einen kleinen Turm, auf dessen Spitze eine Flagge ist, und einen einladenden und offen gestalteten Eingangsbereich. Krankenschwestern, Männer mit Trage, eine Sitzgruppe mit Spielmöglichkeiten und Soldaten mit patriotischen Fahnen wandern über die Bildflächen aller drei Zeichnungen. Einheitlich schrieben die Schulkinder über das Dach des Gebäudes ihren Namen in Sütterlinschrift.



Abbildung 140: Borten (2): Klasse 4a (Nr. 62, Scan 035, Scan 037) ca. 10 Jahre

Ein Bild (Abb. 140, Kl. 4a Scan 035) grenzt sich aufgrund seines erweiterten Raumschemas von den Übrigen ab, denn das einfache Standlinienbild wurde durch eine Mischform, die Synthese aus „Steilbild“⁷⁷⁷ und einem „Streifenbild mit Standfläche“⁷⁷⁸, ersetzt. Somit scheinen die Figuren nicht länger als Borte nebeneinander zu stehen, sondern als Streuung auf dem üppigen Bodenstreifen verteilt zu sein. Auf der Horizontalen, die Boden- und Himmelspartie voneinander trennt, wirkt es, als würde ein Lazarettzug seine Runden fahren, denn die Bildkanten zeigen die unverbundenen Vorder- und Rückteile des Zuges. Oberhalb des Zuges wölbt sich ein regenbogenartiger Horizont, der von einer personifizierten Sonne mit gewaltigen Strahlen geziert wird. Im „Schein der Sonne“ wird eine radierte Stelle sichtbar, die einen übergroßen Mann zeigt, welcher in einer ausschreitenden Bewegung mit Arm- und Beinschwingungen in Richtung des Hauses schreitet. Die erheiternde Hintergrundgestaltung und die formlose Bewegtheit der Personen lassen die Zeichnung im Gegensatz zu den anderen Bildern leichter und sinnlicher wirken.

Die Betrachtung der Szenerie der Standlinienbilder (Abb. 140, Kl. 4a Nr. 62, Kl. 4a Scan 037) erweckt den Anschein, dass die Schüler*innen nebeneinander gesessen haben müssen, denn nicht nur das Haus und die Anlage des Baumes sind gleich, sondern auch

⁷⁷⁷ Bedeutung: „Die Blattfläche entspricht der des Bodens; ein ‚Himmelsstreifen‘ fehlt“ (Reiß 1996, S. 111).

⁷⁷⁸ Bedeutung: „Der ‚Bodenstreifen‘ übertrifft ein Drittel des Gesamtbildraumes“ (Reiß 1996, S. 111).

die Anzahl, Komposition und Gestaltungsmotive der figurativen Erzählungen weisen große Parallelen auf.

Die beiden Jungen unterschieden sich jedoch in der Kraftausübung des Buntstiftes. Einer (Abb. 140, Kl. 4a Nr. 62) von ihnen skizzierte sowohl den Himmel als auch die Figuren wesentlich kraftvoller als der andere.

Gruppierung 3

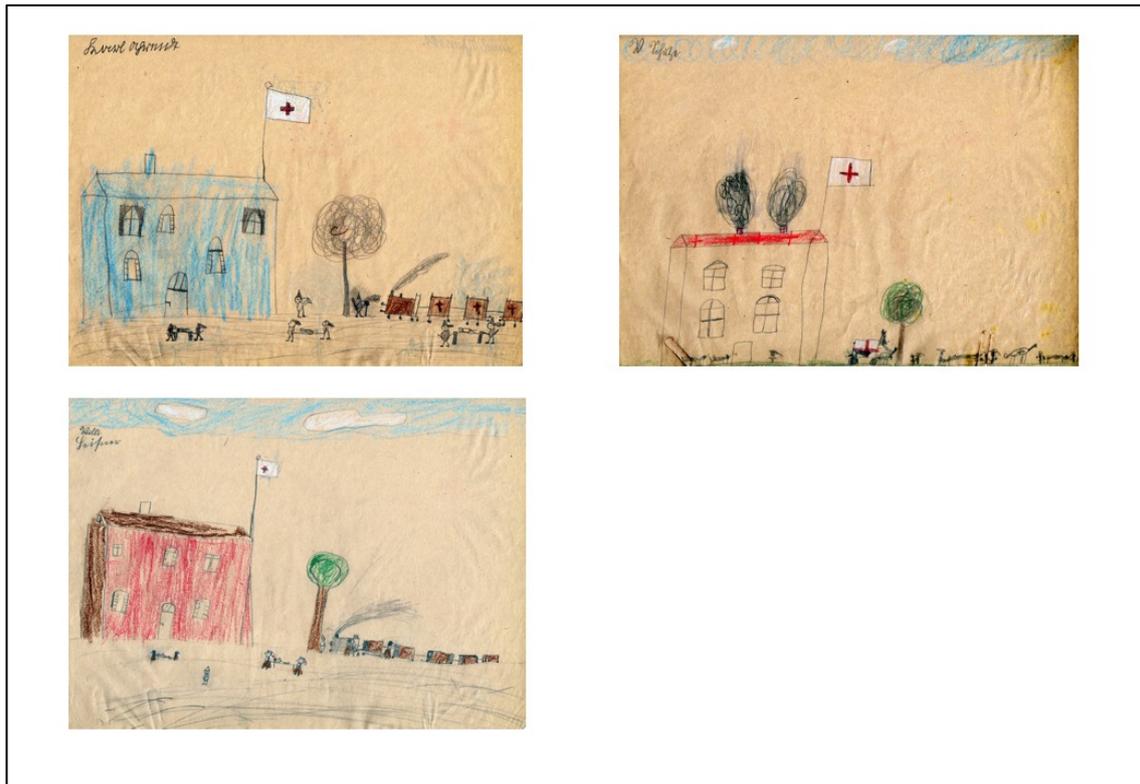


Abbildung 141: Borten (3) Klasse 4a (Scan 034, 036, 038) ca. 10 Jahre

Die Bildelemente der Gruppierung 3 scheinen voneinander kopiert worden zu sein, denn die Kompositionen der drei Zeichnungen (Abb. 141) gleichen sich. Zu dem Hauptmotiv zählt das mächtige Haus mit dem Spitzdach, dem Schornstein, den Bogenfenstern und der mittig gesetzten Tür. Auch die Fahne des Roten Kreuzes ist ähnlich auf dem Giebel des Daches positioniert worden. Weshalb diese Zeichnungen zu Bortenbildern zählen, zeigt zunächst die Einbettung des Hauses in einen vergleichbaren Kontext. Die Bodenlinie des Hauses ist entweder die untere Papierkante oder aber eine horizontal eingezeichnete Bildebene. Die figurative Narration wird um einen Baum mit ausladender Baumkrone und breitem Stamm erzählt. Sie handelt von dem Transport von Verwundeten zum nahegelegenen Lazarett. Der Transport geschieht auf dreierlei Weisen: manuell mit einer Trage, mit einer Kutsche gezogen durch ein Pferd oder maschinell mit einer Eisenbahn.

Die Proportionen der Kutsche oder des Zuges sind denen der Figuren angepasst, dabei gewinnen die Bäume und auch die Häuser durch ihre Präsenz auf der Bildfläche an Bedeutsamkeit. Die Bewegung erschließt sich durch den Erzählwert und die Bewegungstendenzen streben zum Eingang des Hauses. Die Struktur der Linien wirkt in allen Zeichnungen durch die verweigernde Geradlinigkeit und die hektisch kraftvolle Ausmalung der einzelnen Formelemente ähnlich.

Die Farbsymbolik der Lazarettmotive wiederholt sich bei der Analyse der Kinderzeichnungen: Die Züge werden braun und die Flaggen rot-weiß koloriert. Neben den herausragenden Parallelen finden sich einige Unterschiedlichkeiten hinsichtlich der Farbigkeit der Hausansichten oder Darstellung sowie Anordnung der Fenster. Besonders auffallend ist bei einer der Zeichnungen (Abb. 141, Kl. 4a Scan 034) der pechschwarze Rauch, der aus zwei Schornsteinen mit großen kreisförmigen Bewegungen hinaufsteigt. Die schwungvollen Kreise verdüstern förmlich den Himmel der Szenerie und die farblose Hausansicht dramatisiert den Gemütszustand des Bildes.

10.3.2.3 „Wimmelbilder“-Serie



Abbildung 142: Wimmelbilder: Klasse 2a (Nr. 14, 21, 27, 20) ca. 12 Jahre

Die vier Zeichnungen (Abb. 142) der Klasse 2a stellen Formen eines „Wimmelbildes“ dar, da es in den Bildern von Einzelheiten, Personen, Wegen, Baumgruppierungen, Haus-

und Zeltbauten und typischen Lazarettzenerien „nur so wimmelt“. Zu den Pionieren der Entstehung von Wimmelbildern gehörten insbesondere die beiden niederländischen Maler der Renaissance, Hieronymus Bosch und Pieter Brueghel. Populär wurden die großformatig und massenhaft produzierten Wimmelbilderbücher erst in den 1960er Jahren.⁷⁷⁹ Ähnlich wie bei einem Streubild sind die Bildelemente auf der gesamten Fläche auf unterschiedlichsten Stellen verteilt. In den Zeichnungen werden zahlreiche Alltagssituationen aus dem Lazarett dargestellt, die durch die Gemeinsamkeit des Kriegsspital-Kontextes miteinander verbunden wurden. Durch die Überladung der Bildfläche wird ein kommunikativer Austausch stimuliert, bei der die Entdeckung neuer erzählerischer Bildmomente im Vordergrund steht. Als Orientierungshilfe dient bei der Sichtung der Bildelemente das verwobene und abzweigende Wegnetz.

Zu den Gemeinsamkeiten der Zeichnungen zählen zum einen die Perspektive, denn die Betrachter*in schaut von einer erhabenen Position aus auf die Inszenierung. Zum anderen gibt die Vogelperspektive eine große Übersicht und es scheint, als würden die Lazarett-darstellungen dem Betrachtenden als Miniaturansicht vorgeführt werden. Die Kinder haben das Bedürfnis verspürt alles, was mit der Thematik verbunden wurde, bildnerisch darzustellen. Die kleinen und zahlreichen Formen wirken abwesend beziehungsweise fern und können aufgrund der Unübersichtlichkeit als irreführend auf der Bildfläche eingestuft werden. An dieser Stelle ist das Weggeflecht anzuführen, das sich stringent über die Bildflächen erstreckt und die Bewegungstendenzen der Figuren bestimmt. Es ist eine deutliche Expansionstendenz an den Rändern und eine leichte Kontraktionstendenz zur Mitte zu erkennen. Die Richtungsänderungen sind mit Hinblick auf die Akzentuierung der Wege zu verstehen.

Aufgrund der sich gleichwertig ausbreitenden Formen und Farben entsprechen die Zeichnungen einer Ausschnittskomposition, die keinerlei Symmetrieeigenschaften aufweist. Die Gegenstände verteilen sich entlang des Wegnetzes wie auf einem Flugbild mit Wiesen und Wäldern, auf dem sich die Elemente verstreut haben und doch ein Gefühl von Ordnung erzeugt wird.

Die Bewegungstypen bei der Ausmalung der Baumkronen waren vorwiegend kreisbezogen und ordneten sich in Richtung der oberen Papierkante an.

⁷⁷⁹ Vgl. Büttner 2012; vgl. Müller 1999.

Unterschiede tauchen insbesondere bei der Analyse der Schraffierungsmuster der Grünflächen auf und bestimmen den Grad der kindlichen Beherrschung des Buntstiftes. Die unterschiedlichen Menschdarstellungen erscheinen in den Zeichnungen andersartig. Hier zeigen sich enorme Abweichungen der zeichnerischen Fähigkeiten innerhalb der Schulklasse. Aber auch die roten Gebäude, die erstmalige Darstellung von Gräbern und die Verbreitung der blauen Farbigkeit spielen in diesem Zusammenhang eine außerordentlich große Rolle.

Bezüglich der Linienführung wird die Aufmerksamkeit insbesondere durch die stark konturierten Wegnetze angezogen. Die anderen Bildelemente sind mit dünnen, aber dennoch klaren, Bleistiftlinien umrissen worden, keiner der Gegenstände hebt sich optisch durch die Strich- oder Linienhandhabung von der Gesamtheit ab. Es entsteht das Gefühl einer ausgeglichenen Farbsymbolik, die nicht zuletzt durch die friedlich stimmende Farbwahl generiert wird.

Der erzählerische Kontext variiert, denn obwohl die Zeichnungen kompositionell ähnlich erscheinen, werden unterschiedliche Lazarettzenerien miteinander verwoben. So spielt sich in einigen Bildern hauptsächlich der Transport mit sämtlichen Fahrzeugen ab, während in anderen die zwischenmenschlichen Beziehungen der dargestellten Figuren eine übergeordnete Funktion bekommen. Je weiter die Bildelemente von dem Betrachtenden entfernt scheinen und der landschaftliche Charakter steigt, desto reduzierter wird der Eindruck von Menschlichkeit.

Außenseiter dieser Serie



Abbildung 143: Klasse 2a Nr. 22 (ca. 12 Jahre)

Diese historische Kinderzeichnung (Abb. 143) konstruiert eine erweiterte Zeichensprache der analysierten Wimmelbilder durch das korrelative Verhältnis zwischen Bild- und Schriftelementen. Die Textteile ergänzen sich zu einer kommentierten Beschriftung, die den Eindruck einer aufwändigen Studie über Lazarette erweckt.

Doch welche Bedeutung und Wertigkeit hat die Schrift dieser Zeichnung? „Oftmals ist die Schrift im Bildgefüge eine ausdrucksvolle Eigenart wie Kommentierung von Ideen oder Gedankenentwürfen, die auch aus historischer Perspektive wichtige Quellen darstellen.“⁷⁸⁰ In Sütterlinschrift stehen einige Begrifflichkeiten wie „Hintere Front“, „Heldentod“ und „Gulaschkanone“ geschrieben. Die Position der Schriftzüge variiert, mal sind sie mit dem Bildelement verbunden und mal sind sie als Bildunter- oder Überschrift zu finden. Diese Benennungen gehören zu den Fachtermini des Ersten Weltkrieges und werden im Folgenden kurz erläutert. Für die Unterscheidung der Kampfzonen wurde der Kriegsschauplatz in unterschiedliche Abschnitte eingeteilt. Dementsprechend lag die „Hintere Front“ fernab von der Hauptkampflinie.⁷⁸¹ Der Heldentod⁷⁸² war über viele Epochen hinweg ein Begriff, der den ehrenvollen Tod eines Soldaten auf einem Schlachtfeld beschreibt. Der im Kampf umgekommene Kämpfer wurde als Held verehrt, denn ihm wurden Eigenschaften wie Mut, Stärke und unerschütterliche Willenskraft zugeordnet.⁷⁸³

Auf der Zeichnung sind Heldengräber in Form von Ehrenmalen als Motivelemente auf der Bildfläche platziert worden. Auch die „Gulaschkanone“ ist eine spezifische Bezeichnung und umfasst das wichtigste Instrument der Feldküchen: den Feldkochherd.



Abbildung 144: Feldpostkarte „An der Gulaschkanone“ an Frau Anna Drebing (Nürnberg)

⁷⁸⁰ Ströter-Bender 2020 (unveröffentlicht).

⁷⁸¹ Vgl. Stekl, Hämmerle 2015, S. 16.

⁷⁸² Vgl. Demm 2001, S. 92; vgl. Meißner 1987a, S. 27.

⁷⁸³ Vgl. ebd.

Diese mobile Gerätschaft (Abb. 144) sollte im Ersten Weltkrieg die Versorgung der Truppe mit warmen Nahrungsmitteln sicherstellen.⁷⁸⁴

Diese erwähnten Schriftelemente intensivieren Bildzusammenhänge hinsichtlich ihrer Wirkung sowie Gewichtung und verkörpern demonstrativ die typischen Bestandteile der Motivelemente historischer Kinderzeichnungen.

Die Bildelemente der Serie „Wimmelbilder“ (Abb. 142) ordneten sich kategorisch und auf eine erzählerische Weise dem Weggeflecht unter. Diese Zeichnung (Abb. 143) hingegen verzichtet auf jegliche Orientierung auf der Bildfläche. Obwohl die Inhalte der Bildmotivik der Serie ähneln, wirken diese Formen als unregelmäßige Streuung dekorativ ohne Anbindung an eine horizontale Ebene auf dem Papier. Das Streubild erfüllt alle Erwartungen, denn es ist keine Struktur erkennbar und eine offensichtliche Einbettung in eine landschaftliche Umgebung fehlt. Auch die Bildelemente scheinen aufgrund von fehlender Perspektivität und Anbindung nicht zu agieren und als autonome Darstellungsge-
gestalten eine freischaffende Instanz zu sein.

Die reduzierte Hintergrundgestaltung und die starke Konturierung der Formelemente lenkt die Konzentration auf die selektierten Bildmotive. Sie sind mit dem Bleistift stärker umrissen als in den übrigen vier Zeichnungen der Serie und bilden dominierende Einheiten, allerdings keine Einheit.

Die Bewegungstendenz aller Figuren ist nach links ausgerichtet und die Dynamik wird durch die Bewegtheit der Linien, die leichten Schraffuren unterhalb der Formen, unterstützt.

Sonderbar erscheint zudem die Vorstellung, dass das Kind im Vergleich zu seinen Mitschüler*innen auf die Darstellung der Lazarettchwester verzichtete. Weshalb sich das Kind bei der Gestaltung auf eine männliche Kriegslebenswelt beschränkte und lediglich Blau-, Grün- und Weißtöne für die Farbigekeit wählte, ist nicht mit genauer Sicherheit zu rekonstruieren.

10.3.2.4 „Zeltdarstellungen“-Serie

Diese „Zeltdarstellungen“-Serie umfasst insgesamt acht Zeichnungen, die sich in zwei Gruppen mit jeweils vier Bildern unterteilen lassen. Gemeinsam haben die Zeichnungen die dreiecksförmigen Zelte als Hauptmotiv, die in eine feld- oder berglandschaftliche Umgebung eingebunden sind und aus bis zu zwei weißfarbigen Zelten bestehen. Das Zelt

⁷⁸⁴ Vgl. Meyer-Odewald 2013 (online).

hat eine Reihe von Funktionen und bot im Felde Vorteile, denn die Unterbringung ohne festen Standort war durch die einfache Verlegung sehr mobil. Der Aufenthalt ist in der Regel nur übergangsmäßig, denn die Soldaten wurden aufgrund unvorhersehbarer körperlicher und seelischer Beeinträchtigungen von den herkömmlichen Unterbringungen in ein zentral positioniertes Feldlazarett verlagert, das häufig eine Art des Zeltes war.⁷⁸⁵ Die Lichtbilder (Abb. 145, Abb. 146) zeigen spartanische Sanitätszelte oder ein übergangsmäßig eingerichtetes Lazarett in einer Baracke eines Bauernhauses.



Abbildung 145: Lazarettbaracke



Abbildung 146: Lichtbild Fotograf aus Nürnberg

⁷⁸⁵ Vgl. Riesenberger 2002, S. 124-162.

Feldlandschaft



Abbildung 147: Feldlandschaft: Klasse 2a (Nr. 26, 8), Klasse 4a Nr. 32, Klasse 2a Nr. 18 (ca. 10 u. 12 Jahre)

Drei der vier Feldlandschaften-Zeichnungen sind in unterrichtlichen Vorhaben der Klasse 2a entstanden, die vierte in der Klasse 4a (Abb. 147). Auf den ersten Blick werden bei der Gestaltung des Hauptmotivs große Unterschiede bezüglich der zeichnerischen Entwicklungsstufen sichtbar. Die in sich geschlossenen Zeltgebilde bestehen aus geometrischen und kantigen Formen, die trotz der kindlichen Perspektivitätsdarstellung ein Gefühl von Räumlichkeit schaffen. Sie unterscheiden sich durch ihre Größe, Ausdifferenzierung und durch das Empfinden von Offenheit hinsichtlich des dargestellten Zelteingangs voneinander. Die Position der Zelte verändert sich je nach Klassenstufe, denn die Zweitklässler (Abb. 147, Kl. 2a Nr. 26, Kl. 2a Nr. 8, Kl. 2a Nr. 18) richteten ihre Unterstände linksseitig in den Mittel- oder Hintergrund mit zueinander gegensätzlichen Ausrichtungen aus. Der Viertklässler (Abb. 147, Kl. 4a Nr. 32) hingegen setzt sein Zelt nicht freistehend in den Bildraum, sondern mit Anbindung an den rechten Bildrand in den Mittelgrund. Im Gegensatz zu den älteren Kindern weist die Zeltdarstellung des jüngeren, bis auf eine Ausnahme, ein größeres Spektrum an Differenzierung auf. Die Ausnahme (Abb. 147, Kl. 2a Nr. 8) unterscheidet sich durch die zeichnerische Finesse und Qualität des ausge-

stalteten Hintergrundes von den übrigen Bildern und erinnert an die Übernahme der motivischen Vorlage „Transport zum Lazarettzelt“. Diese Zeichnung gibt den einzigen Hinweis auf sich anbahnender Beschuss.

Losgelöst von dem Sujet des Zeltens können Feld-, Baum- und Himmelsformationen im Hinblick auf abweichende Gestaltungsentscheidungen betrachtet werden. Darstellungsweise, Kontur und Schraffur spielen besonders mit der Verwendung des Buntstiftes eine entscheidende Rolle. Wie flächenausfüllend und linienartig wurde gearbeitet und wie vertraut erschien das Material?

Bei der Betrachtung der Felder wird offensichtlich, dass die Farbe durch die Ein- oder Mehrfarbigkeit bestimmt wird und die Kraftausübung des Buntstiftes dazu beiträgt, wie intensiv die Farbe letztendlich auf das Papier aufgetragen wurde. Die Schraffurmuster werden durch den Grad der Flächendeckung abstrahiert, denn je unkontrollierter und regelloser die Linienführung wird, desto unterschiedlicher und häufiger sind auch die wahrgenommenen „Leerstellen“ auf der Bildfläche. In den meisten Fällen werden die Felder durch horizontale Linienstrukturen angedeutet. Die Assoziation eines Feldes resultiert aus der Farbigkeit und den horizontalen Linien.

Die Zeichnungen werden nicht nur durch die Zelt- und Feldmotivik miteinander verbunden, sondern auch hinsichtlich ihrer Baumkonstellation. Entweder erscheint der Baum vereinzelt auf der linken Bildfläche, die Bäume gruppieren sich oder aber sie verbreiten sich zahlreich auf dem gesamten Blatt. Die Bäume können Zweige oder auch nur Stämme haben, andersartig erscheinen sie durch die Gesamtheit ihrer Merkmale. Die Unterschiedlichkeit in der Formgebung charakterisiert drei unterschiedlichen Typen: Zum einen können die Konturen des Baumes abgerundet sein, idealisiert wie ein plastischer „Gummi-baum“ wirken und vollständig ausgemalt sein. Dann gibt es vage und schemenhafte Blattstrukturen, die durch hektische und kreisförmige Bewegungen entstanden sind. Zuletzt kann die Baumkrone aus vertikalen Strichen bestehen und den Baum als eine Art „Pinsel“ mit borstenartigen Blättern erscheinen lassen.

Drei der vier Zeichner*innen haben eine Himmelslinie skizziert, die sich augenscheinlich durch die Beschaffenheit der Übergänge unterscheidet. Einige Himmelslinien haben eine harte, eigenständige Begrenzung, die anderen einen weicheren und flüssigen Übergang mit Anbindung zur Bildebene. Die Reduzierung oder Überfrachtung bestimmen die Andeutung durch wenige Linien oder aber die Expansionstendenz zu den Rändern. Die divergierenden Blautöne und der Farbauftrag komplettieren den Eindruck des Horizonts.

Zudem ist die Haltung des Buntstiftes von Bedeutung, denn bei liegender Position ist die Miene breiter und die Schraffur wirkt gröber und weitläufiger.

Aufgrund der Tatsache, dass die Zelte von vergleichbaren Szenerien mit bekannten Lazarettmotiven umgeben werden, wurde der Fokus vorwiegend auf die Darstellungsweisen des Zeltens und der Landschaft gelegt.

Berglandschaft

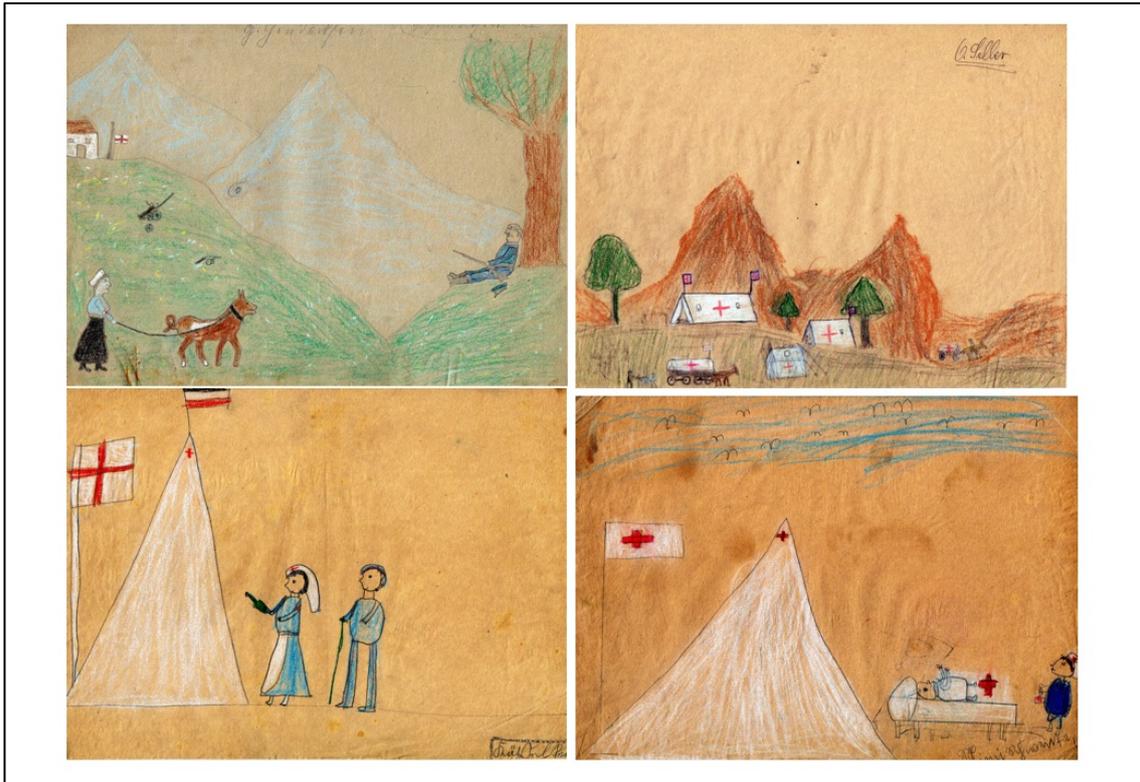


Abbildung 148: Berglandschaft: Klasse 2a (Nr. 25, 4), Klasse 4a (Nr. 42, 39) ca. 10 u. 12 Jahre

Auf den ersten Blick scheinen alle Zeichnungen (Abb. 148) der Berglandschaft eines gemeinsam zu haben: eine auffallende Bergformation mit spitzen dreiecksförmigen Gipfeln. Die Zweitklässler*innen (Abb. 148, Kl. 2a Nr 25, Kl. 2a Nr. 4) haben die Berge in Beziehung zueinander gesetzt, indem die Anhöhen sich überlappen und hintereinander gereiht wurden. Dabei ist jeder Berg individuell, denn jeder Gipfel hat eine andere Höhe, Ausbreitung und Farbigkeit. Die Erhöhungen sind als Hintergrund mit zarten Andeutungen von Umrissen in eine Landschaft mit davor liegenden Feldern eingefügt. Die vordergründigen ausdifferenzierten Situationen kontrastieren bezüglich ihres gewählten Bildausschnittes. Stellt die Zeichnung (Kl. 2a Nr. 4) eine greifbare Zusammenkunft von bekannten Lazarettmotiven wie der Krankenschwester oder dem an einem Baum sitzenden Soldaten dar, so wird bei der nebenstehenden Zeichnung (Kl. 2a Nr. 25) der Alltag im

Feldlazarett aus der Ferne betrachtet. Mehrere Zelte, zwei Wagen und eine Miniaturansicht eines Transports mit einer Trage werden als Elemente auf dieser Bildfläche sichtbar. Bei den Jüngeren, den Viertklässlern (Abb. 148, Kl. 4a Nr. 42, Kl. 4a Nr. 39), ist jeweils ein Berg als eigenständiges Motivelement in den Vorder- oder Mittelgrund eingebettet, die Form ähnelt einem weißfarbigen Dreieck. Wieso diese Darstellungen zu Zelten zählen, wird erst auf den zweiten Blick deutlich, denn die vordergründigen Dreiecksformen sind einfach gestaltete Zelte mit kräftig umrissenen Linien, drapiert mit Symbolen des Roten Kreuzes. Die Reduzierung der Hintergrundausbildung lenkt den Blick auf die horizontale Bildebene, die neben den übergroßen Zelten auch ähnliche Figuren mit gleicher Bewegungstendenz umfasst. In beiden Fällen ist eine Lazarettchwester zu sehen, die eine Flasche oder ein Glas in ihren Händen hält und nach vorne zu reichen scheint. Entweder steht die Frau mit einer Begleitung vor dem Eingang des Zeltens oder sie steht vor einer Person, die in einem Bett vor dem Zelt liegt.

Der Vergleich der vier Zeichnungen regt zum Umdeuten an und ermöglicht die Spezifizierung der Gestalt. Auf allen Zeichnungen sind in unterschiedlichen Formen Zelte zu erkennen. Das einzige Bild, das hinsichtlich einer Zeltendarstellung aus dem Muster fällt, ist das der Lazarettchwester mit dem Hund (Klasse 2a Nr. 4). Im Gesamten wirkt diese Zeichnung als alpenähnliche Bergidylle sonderbar und unterscheidet sich in Bezug auf die landschaftliche Szenerie von vielen Zeichnungen aus den anderen Serien. In den meisten Zeichnungen wird die Landschaft als Feld oder als leicht hügelig skizziert, daher erscheinen die Darstellungen der beiden Zweitklässler recht untypisch. Wie haben diese Kinder die Vorstellung von einer bergigen Landschaft entwickelt, wenn Wilhelmsburg zu einem Flachland gehört, das von vielen Seenplatten umgeben ist? Haben die Schüler*innen im Unterricht die Route ihrer an der Front stationierten Lehrer oder Verwandten beispielsweise auf einer Schulwandkarte verfolgt?

Jede dieser Zeichnungen besitzt eine eigene Berg- und/oder Zeltformation, die sich insbesondere durch die andersartige Einfügung in ein situatives Umfeld bestimmt. Dabei hat die Nähe des gewählten Bildausschnittes eine entscheidende Funktion in Bezug auf die Intention des Bildes. Wenn die Zeichnung als nahbar oder greifbar beschrieben wird, kann offensichtlicher die Kommunikationsstruktur der einzelnen Akteure im Speziellen betrachtet werden. Bei einer Fernansicht des Bildausschnittes wird der Fokus auf formale und kompositorische Elemente gelegt.

Die Analyse der „Zeltdarstellungen“-Serie (Abb. 147, Abb. 148) gibt einen eindeutigen Hinweis auf die sich wiederholende Darstellung eines solchen Zeltes. Je nach zeichnerischer Finesse besteht ein Zelt aus der Erweiterung des Dreiecks als geometrisches Element in Form von Perspektivität, Geradlinigkeit, Ausrichtung und Details.

10.3.3 Figurative Geschichten des Lazaretts

In dieser Kategorie finden sich einige Serien, die sich von den obigen Haus- oder Zeltdarstellungen hinsichtlich ihres erzählerischen und szenischen Eigencharakters abgrenzen.

10.3.3.1 „Besucher am Krankenbett“-Serie

Exemplarische Analyse

Zu Beginn der seriellen Betrachtung wird eine beispielhafte Analyse der Lazarettzeichnung (Abb. 149) „Vater, Mutter, Kind“ angeführt.



Abbildung 149: Klasse 2a Nr. 28 (ca. 12 Jahre)

Kurzbeschreibung

Ella besuchte die Klasse 2a und zeichnete einen Lazarettinnenraum mit drei Personen. Ihr Name wurde in Kurrentschrift auf die Vorderseite des Papierblattes geschrieben.

Der untere Rand des Blattes ist die einzige Bodenlinie der dargestellten Situation, auf ihr befinden sich im linken Bereich ein Bett mit einem scheinbar jungen Kind, das braune Haare und ein weiß-blau gestreiftes Oberteil trägt. Der restliche Körper ist unter der weißen Bettdecke versteckt. Das Kind streckt seine beiden Arme in Richtung der beiden stehenden Personen aus. Genau wie die Arme ist auch sein Blick dorthin gelenkt, dieser

könnte aber auch dem Betrachtenden zugewandt sein. Die gepunkteten Augen werden durch zwei geschwungene Linien umkreist und seine schmalen Lippen sind verzerrt. Insgesamt wirkt sein Ausdruck traurig, müde und hilfsbedürftig.

Vor dem Bett, das durch zwei Bögen angedeutet ist, steht eine Frau, dahinter ein Mann. Sie sind ebenfalls dem im Bett liegenden Kind zugewandt und im Seitenprofil dargestellt.



Abbildung 150: Feldpostkarte Lazarett

Die Abbildungen (Abb. 150, Abb. 151) zeigen zwei unterschiedliche Formen des klassischen Lazarettbettes, die zu dieser Zeit üblich waren. Beide bestanden aus einem geschwungenen Metallgestell.



Abbildung 151: Feldpostkarte an Herrn Heinrich Malermeister (Hannover)
versendet 01.02.1917

Die Frau ist womöglich eine Pflegerin des Lazaretts, da sie die typische Kleidung mit den Aufnähern des Roten Kreuzes trägt. Sie hat, ähnlich wie das Kind, kurze braune und lockige Haare und darauf eine weiße Haube. Der Schleier der Haube rückt in den Vordergrund der Kleidung, die Frau kann leicht als Krankenschwester erkannt werden. Ihr Kopf

ist nach hinten gerichtet, als wäre sie verwundert. Sie hat rote Wangen und besonders auffällig ist ihre rundliche Körperform. Im Vergleich zu dem Körper wirkt der Kopf verhältnismäßig klein. Über ihrem langen dunkelblauen Kleid trägt sie eine weiße Schürze, deren Enden hinter ihrem Rücken zu einer Schleife verbunden wurden. Sie streckt ihren linken Arm in Richtung des Kindes aus und hält eine grüne Flasche in der Hand, die eine unleserliche Aufschrift aufweist.

Der Mann, der sich hinter der Frau befindet, trägt eine blaue Uniform mit abgesetzten roten Streifen und auffälligen gelben Knöpfen. Er hat zusätzlich einen farblich passenden Hut und seine Haare sind blond. Der Mann hat einen rundlich ausgestalteten Korpus und im Vergleich dazu auffallend dünne Beine. Es scheint, als würde der Herr auf Stelzen laufen. Ähnlich wie die Frau hat auch er rötliche Wangen und sein linker Arm ist ebenfalls nach vorne gestreckt, um nach seinem Krückstock greifen zu können. Es wirkt als bewegten sich die beiden Personen im Gleichschritt. Sowohl die Arme als auch die Beine sind in einer Vorwärtsbewegung.

Deutende Analyse

Die Schwerpunktkomposition mit vernachlässigter Hintergrundgestaltung fokussiert sich auf den im Vordergrund gezeichneten Innenraum eines Lazaretts.

Der Blick des Betrachtenden wird durch den Ausdruck des Kindes gefesselt. Es scheint als wollten die Hände des Kindes etwas auffangen oder empfangen. Doch wieso ist ein Kind in dem Bett abgebildet worden und kein verletzter Soldat, wenn die Kinderzeichnung doch eine Situation aus dem Innenraum des Lazaretts darstellt? Vergleicht man die Haare des Kindes mit denen der Rot-Kreuz-Schwester so fällt aus, dass sie sich in der Farbe und Beschaffenheit gleichen. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass das Kind in dem Bett ebenfalls ein Mädchen und kein Junge ist.

Vergleicht man die Farbigkeit der dargestellten Personen miteinander, so wird deutlich, dass der Mann farblich gesehen am stärksten betont wird, obwohl alle dieselbe Kleidungsfarbe tragen. Doch Ella variierte die Druckkraft desselben Buntstiftes und erzeugte unterschiedliche Kleidungsstücke. Das Mädchen im Bett hat ein blau-weiß gestreiftes Oberteil bekommen und die Kleidung der älteren Personen unterscheidet sich durch die Kraft und Intensität des blauen Buntstiftes. Bei dem Kleid der Frau wurde nur leicht in zwei Richtungen schraffiert und die Uniform des Mannes ist wesentlich kräftiger gestaltet worden. Daher werden die drei durch die Farbe Blau miteinander verbunden, obwohl sie

unterschiedliche farbliche Intensitäten aufweisen. Die junge Künstlerin konnte den Buntstift differenziert einsetzen und war den Umgang bereits gewohnt, um bewusste Akzente zu setzen. Die Farbsymbolik eröffnet einen Dialog zwischen den drei Akteuren, der durch das Bildmerkmal der erhobenen Arme unterstützt wird. Es scheint als würden sich die voneinander entfernten Hände verbinden. Die Hände der Frau und des Mannes sind optisch auf einer Ebene und weisen dieselben Elemente auf. Obwohl die Frau eine Flasche hält und der Mann von einem Stock begleitet wird, weisen sie zahlreiche Gemeinsamkeiten auf.

Die symbolhafte Bedeutung der Figuren

Besonders ist in dieser Kinderzeichnung neben dem bereits erwähnten „Gleichschritt“ die Uniform erwähnenswert. Die Uniform der Frau steht stellvertretend für die Kleidung einer Krankenschwester im Ersten Weltkrieg. Mit diesem Aufgabenfeld schrieben die Frauen ein Stück Geschlechtergeschichte, denn das Klischee männlicher Arbeitsbereich wurde zu dieser Zeit durchbrochen. Die Uniform ist ein Indiz für die Kraft der Frauen. Ab August 1914 wurden alle Frauen dazu aufgefordert, sich für den Dienst beim Roten Kreuz zur Verfügung zu stellen.⁷⁸⁶

Besonders in dieser Kinderzeichnung spiegelt sich ein traditionelles Bild der Rot-Kreuz-Schwester wider. Diese Vorstellung war bei den Kindern so gefestigt, dass die Vermutung aufgestellt werden kann, dass Vorlagen wie Postkarten, Lichtbildaufnahmen oder detaillierte Zeichnungen als Vorlagen bestanden. Auf vielen betrachteten Kinderzeichnungen haben die Frauen ein weißfarbiges Tuch oder eine Haube auf dem Kopf, die schleierartig vom Hinterkopf absteht. Oft war auf der Stirnseite noch ein Aufnäher der Hilfsorganisation zu sehen. Des Weiteren trugen diese Frauen eine weiße Bluse mit einem Stehkragen und darüber ein bodenlanges geknöpftes Gewand mit einer weißen Schürze, die hinter dem Rücken zu einer Schleife gebunden wurde. In dieser Zeichnung trägt die Frau um ihren Arm noch eine Binde, die über die Zugehörigkeit der Hilfsorganisation informiert.

Wird der Blick auf die Kleidung des dahinterstehenden Mannes gerichtet, so fällt auf, dass er auch eine Uniform trägt, die sich von denen der damaligen Soldaten unterscheidet. Demnach handelt es sich bei dem Mann um keinen Wehrdienstleistenden des Militärs. Der Hut, die Hose mit Reißverschlüssen, das Jackett mit doppelreihiger Knopfleiste, die

⁷⁸⁶ Vgl. Hamann 2008, S. 130.

Schuhe und der Wanderstock lassen auf eine traditionelle Zunftkleidung eines Bauhandwerkers schließen. Die Farbe der Kluft sagt etwas über die unterschiedlichen Berufe aus und die blaue Uniformierung war hauptsächlich bei Berufen im Metallsektor üblich.⁷⁸⁷

Die Selbstinszenierung

Wie bereits in der Beschreibung erwähnt, wäre es möglich, dass die Person im Bett des Lazarett kein Soldat ist, sondern es, begründet durch die Größe und der sehr jung wirkenden Gesichtsdarstellung, ein Kind sein könnte. Die Haare des Kindes ähneln denen der Frau hinsichtlich der Farbe und Struktur. Dieser Vergleich lässt die Annahme zu, dass es sich in dem Bett um ein bestimmtes Mädchen, genauer gesagt um Ella selbst, handelt. Die Künstlerin hat sich womöglich selbst auf der Bildfläche inszeniert und wendet ihren Blick bewusst in die Richtung des Betrachtenden, als wollte sie eine appellierende Absicht senden. Oft verarbeiten Kinder in einem Rollenspiel Eindrücke, oder Unverarbeitetes und bilden dabei ihre eigene Fantasie ab. Das Lichtbild (Abb. 152) zeigt, dass kindliche Rollenspiele im 20. Jahrhundert keine Seltenheit waren.

Durch die Ich-Darstellung schlüpft Ella in die Rolle des Soldaten und verbindet mit dieser Situation das Urbild der Familie, indem ihre Mutter und ihr Vater ebenfalls im Bildraum erscheinen und sich um sie kümmern. Der uniformierte Mann, der ihren Vater verkörpert, arbeitet wahrscheinlich bei einer Metallfirma in der Nähe von Wilhelmsburg. Die unmittelbare Nähe der Mutter zu ihrem Kind illustriert eine starke bindende Emotionalität, mit einem ganzen Stück Abstand folgt dann erst der Vater, der trotz des scheinbaren Gleichschritts durch den Stock verlangsamt wirkt.



Abbildung 152: Lichtbild Lazarettenschwester mit Kindern
28.02.1915

⁷⁸⁷ Vgl. Sinn, Sinn 1991, S. 69 ff.

Charakterisierung der gesamten Serie



Abbildung 153: Besucher am Krankenbett (1): Klasse 4a Nr. 50, Klasse 2a Nr. 28, Klasse 4a (Nr. 60, 46) ca. 10 u. 12 Jahre



Abbildung 154: Besucher am Krankenbett (2): Klasse 4a (Nr. 19, 9) ca. 10 Jahre

Zugehörig zu dieser Serie sind insgesamt sechs Kinderzeichnungen, die bis auf eine (der bereits vorgestellten aus der zweiten Klasse) aus der vierten Klasse stammen (Abb. 153, Abb. 154). Es weckt den Anschein, als könnte die Zeichnung der älteren Schülerin Ella als Vorlage für die Anderen gedient haben.

Die Zeichnungen weisen durch das figurative Geflecht eine komplexe Kommunikationsstruktur mit einem hohen Erzählwert auf. Sie verbildlichen ähnliche Personen mit unterschiedlichen Wahrnehmungstendenzen, indem bestimmte Bildelemente adaptiert, aber auch verändert werden. Zu den Hauptmotiven

dieser Zeichnungen zählen die „liebe Krankenschwester“ und das Krankenbett, welche im Rauminneren als Transparentbild oder comicartig erscheinen. Kompositionell sind die Hauptmotive im Bildraum ähnlich angeordnet, in einer seitlichen Ansicht ist die Frau zu sehen, die frontal vor dem Bett steht.

Angefangen mit der Darstellung der Lazarett-
schwester (vgl. Abb. 155) gibt es auffallende Ge-
meinsamkeiten. Die Frau trägt ein blaues Ge-
wand, eine weiße Schürze und Haube und die
Kleidung trägt die Aufnäher des Roten Kreuzes.
Auch die Position und Blickrichtung sowie die
Ausrichtung zum ähnlich platzierten Bett geben
Aufschluss über eine mögliche Bildvorlage.
Auch der Patient liegt in allen Zeichnungen im
Bett. Vergleicht man das Hauptmotiv der Laza-
rettschwester mit der Gestaltungsvorlage „Kran-
kenschwester hilft sitzendem Soldaten“
(Abb. 93), so werden zahlreiche Übereinstimmun-
gen offenkundig. In einigen Zeichnungen reicht
die Frau, wie in der Vorlage von Ella, der im Bett
liegenden Person eine Flasche, die Medizin bein-



Abbildung 155: Lichtbild zu Weihnachten 1914 -
Lazarett Frankfurt

haltet. Die Frau wird häufig von einem Mann begleitet, der in jedem Fall hinter der Frau
angeordnet ist und ähnlich wie die Frau eine Art Uniform trägt. Die Bewegungstendenz
ist bei allen Beteiligten nach links arrangiert worden, dabei ist nicht ersichtlich, ob sie
sich die Menschen im Haus oder außerhalb des Hauses kümmern oder verabschieden
wollen. Die angeführte Analyse beweist, dass einige Zeichnungen die familiäre Seh-
sucht in dem Rollenbild der Krankenschwester und dem des Handwerkers verarbeiten.
Nicht jede Darstellung entspricht diesem Ideal, in einigen Beispielen wurde das klassi-
sche Familienbild durch andere Tendenzen wie das Fehlen des Vaters, oder die wieder-
holte Mutterrolle abgewandelt. Auch über eine projizierte Ich-Darstellung von Ella kann
nachgedacht werden, denn die jüngeren Schüler*innen besaßen mit großer Wahr-
scheinlichkeit bereits die Fähigkeit sich selbst wahrzunehmen. Inwiefern die zeichnerischen Er-
zählungen Bildmerkmalen der Vorlage entsprachen oder diese unberücksichtigt blieben,
kann nur spekuliert werden.

Bezogen auf die Gesamtsituation wird nicht nur die figurative, sondern auch die farbliche Verwandtschaft ersichtlich, denn der zeichnerischen Szenerie wird eine eigene Farbsymbolik zugeordnet.

Im Hinblick auf die Entwicklungsmerkmale der Zeichnungen sind insbesondere die zu erwähnen, die in Anbindung an ein Haus Transparentbilder (Abb. 153, Kl. 4a Nr. 46, Abb. 154, Kl. 4a, Nr. 19, Kl. 4a Nr. 9) erschufen. Insgesamt drei an der Zahl, die neben der Situation im Hausinneren auch die äußere Fassade des Lazarets zeigen. Eine dieser Zeichnungen veranschaulicht die Verabschiedung (Abb. 154, Kl. 4a Nr. 19) von der im Bett liegenden Person und eine andere versucht aufgebaut wie ein Comic (Abb. 153, Kl. 4a, Nr. 46) zwei erzählerische Momente, die zeitlich gesehen aufeinander folgen, durch eine räumliche Flächentrennung miteinander zu kombinieren. Die erzählerischen Strukturen geben einen Hinweis auf die entstandene Vorstellung des Kindes, zum einen durch die zeichnerischen Vorlagen und zum anderen durch eine begleitende Geschichte oder Erzählung, die den Kontext detailliert schilderte.

Zwei Zeichnungen (Abb. 154, Kl. 4a, Nr. 19, Kl. 4a Nr. 9) mit den differenziertesten Hausdarstellungen zeigen, dass zum einen das Gebäude mit der Landschaft, der Innenansicht und der Hausfront verschmilzt und zum anderen welche Bedeutung die gelbfarbigen Gardinen in Bezug auf das wiederkehrende Motiv haben.

Die Linienführung variiert, viele zarte und unsichere Striche kontrastieren mit kraftvollen Umrissen und Ausgestaltungen. Doch je kleiner die Größe der Bildelemente sind und je präsenter die Kargheit des Raumes wird, desto größer wird das Empfinden für Bedrücktheit und Hoffnungslosigkeit.



Abbildung 156: Cartalina Postale – Postkarte (Caritas) 1921

Die Bildpostkarte (Abb. 156) kursierte während des Ersten Weltkrieges im Postverkehr und zeigt das wiederkehrende mütterliche Verhältnis zwischen Kind und Frau am Krankenbett. Die Frau ist ebenfalls der Hilfsorganisation zugehörig und widmet ihre Konzentration dem Kind, dessen Hände gefaltet sind: es scheint als wolle es beten.

10.3.3.2 „Der erzählende Baum“-Serie



Abbildung 157: Der erzählende Baum (1): Klasse 4a (Nr. 57, 13, 5) ca. 10 Jahre

Diese Serie beinhaltet insgesamt sieben Zeichnungen (Abb. 157, Abb. 158) aus derselben Klasse (4a) und weist erstmals keine Haus- oder Zeltdarstellungen auf. Die Einbindung in den situativen Kontext einer kriegerischen Szene und das kompositionelle Setting ist bei allen Bildern vergleichbar. Es scheint, als würden sich die Figuren um das Baumelement herum aufbauen. Der Baum tritt in unterschiedlichen Formen auf, entweder als „Pinself“, bei dem die Baumkrone aus der Aneinanderreihung mehrerer senkrechter Striche, oder als geschlossenes Gebilde mit andersartigen ebenmäßigen bzw. geometrisch-wirkenden Elementen besteht.

Die figurative Erzählung ist in den Mittelgrund auf einer Standlinie eingebettet, strebt nach der zweiten Dimension und thematisiert das Zeitgeschehen nach oder während des Bombardements. Betont wird die Menschengruppe, die sich größtenteils von den Bild-

rändern nach innen absetzen und dessen Bewegungsrichtung tendenziell zur Mitte gerichtet ist. Die Personen zählen zu der dominierenden Einheit, die sich durch ihre Dynamik von dem schlicht gehaltenen Bildhintergrund abgrenzt. Die größeren Bildelemente bewirken durch ihre Schraffur und Ausgestaltung einen plastischen Eindruck.



Abbildung 158: Der erzählende Baum (2): Klasse 4a (Nr. 56, 47, 48, 16) ca. 10 Jahre

Die Zeichnungen wirken idealisierend, indem typische Lazarettmotive aufgegriffen wurden und diese der Symbolik der Gestaltungsvorlagen entsprechen. Mit den typischen Lazarettmotiven werden ganz bestimmte Rollen- und Verhaltensweisen dargestellt. Ein wiederkehrendes Bildmerkmal ist die Trage; hier schlagen die Personen dieselbe Bewegungsrichtung ein und gleichen sich bezüglich ihrer Komposition und Ausrichtung. Weiter wird in vielen Situationen die Lazarettschwester gezeichnet, die dem verehrten Soldaten, der sich an einen Baum lehnt, eine Flasche reicht. Außerdem wird in unterschiedlichen Ausführungen die Konstellation der Frau, die sich über den Soldaten beugt, widergespiegelt. In der Mehrzahl der Bilder steht senkrecht auf der Bodenlinie ein braunfarbiger Mast mit der Flagge des Roten Kreuzes, die einheitlich nach rechts weht.

Es könnte ähnlich wie ein Comic zeitversetzte Erzählmomente zeigen, denn die Aneinanderreihung stellt die Sorge um den Soldaten in den Vordergrund. Auf den Bildflächen sind zwei bis fünf Personen zu sehen, die alle eine andere Aufgabe haben. Die Figuren eröffnen einen Dialog, der nicht zuletzt durch den Kontakt der sitzenden oder liegenden

Soldaten in Verbindung mit der Bodenlinie unterstützt wird. Die deutschen Soldaten wurden teilweise durch den Pickelhelm gekennzeichnet und die Lazarettwestern tragen dreiecksförmige Gewänder und schweifartige Kopfhäuben, die durch ihre Einfachheit schnell dupliziert werden konnten.

Die einheitliche zeichnerische Anlage dieser Erzählung muss einer Vorlage entsprechen, die horizontale Bildebenen markierte und die Trennung von Himmel- und Bodenpartie vorwegnahm. Die Bildelemente sind entlang einer horizontalen Achse, unterhalb der Bildmitte, arrangiert. Jene fungiert als wiederholte Bodenfläche und vermittelt einen Eindruck von Ruhe und Festigkeit. Bei einer dieser Zeichnungen (Abb. 158, Kl. 4a Nr. 16) wölbt sich über die recht dramatisch erscheinende Szene eine regenbogenähnliche Himmelslinie, die durch ihre Verschiedenheit an Ausdruck gewinnt. Außerdem verzichtet das Kind auf die Darstellung von weiblichen Figuren und potenziert eine erhabene männliche Lebenswelt, die einer Weiblichkeit im Kriegsgeschehen entgegengesetzt.

Der Symbolgehalt der Farben kann durch die zentrale Farbe Blau als Kennzeichnung der deutschen Soldaten sowie Lazarettwestern gedeutet werden. Die Ausnahme im Hinblick auf die Farbigkeit der Frauen stellt eine Zeichnung (Abb. 157, Kl. 4a Nr. 57) dar, bei der Frauen mit andersartigen rosa Kitteln ausgestattet wurden. Eventuell hatte das Kind eine Lieblingsfarbe oder es assoziierte mit dieser Farbe die Rolle der Hausfrau und Mutter.

Auch die Darstellung der Bodenlinie, der Bäume, des Himmels und des Beschusses orientiert sich in allen Bildern an der Gegenstandsfarbe und es scheint als hätten einige Kinder für die Ausmalung der Bildelemente auch dieselbe Buntstiftfarbe verwendet. Hinsichtlich der Linienführung werden die Zeichnungen besonders durch ihre Kraftausübung bei der farblichen Ausgestaltung klassifiziert. Die Konturen der einzelnen Bildelemente sind, bis auf das regenbogenähnliche Bild (Klasse 4a Nr. 16), nur leicht, aber überlegt mit einem angespitzten Bleistift umrissen worden.

Der Erzählwert dieser Bilder ist durch die figurative und geschichtliche Darstellungsweise sehr hoch. In einer Reihe von Elementkonstellationen wurde eine Geschichte von Soldaten, ähnlich einem Szenenbild, die nach oder während der Einschläge von Lazarettpfleger*innen umsorgt werden, erzählt – sei es durch die Bereitstellung von Medizin in Form einer Flasche, sei es durch den Transport in ein nahegelegenes Feldlazarett.

10.3.3.3 „Männliche Trage“-Serie



Abbildung 159: Männer mit Trage: Klasse 4a (Nr. 12, 41) ca. 10 Jahre

Ausgehend von Ottos Gestaltungsvorlage „Transport zum Lazarettzelt“ (Abb. 101) gleichen sich die zwei Zeichnungen (Abb. 159, Kl. 4a) hinsichtlich der vordergründigen Bildmotive. Zum einen werden zwei Männer dargestellt, die eine Person auf einer Barre befördern und zum anderen eine Lazarettschwester, die eine Flasche, die möglicherweise Medizin enthält, in ihren Händen hält. Die Viertklässler*innen zeichneten ein einfaches Raumschema und verweigerten sich jeglicher räumlicher Vorstellung. Sie platzierten auf einem Längsschnitt, einer horizontalen Bodenlinie, ihre kompositionellen Elemente. Die Zeichnungen weisen die gleichen Hauptmotive auf und können sich durch die zusätzlich ältere

Frau und die ausradierte Trage klassifizieren lassen. Einer Schwerpunktkomposition entsprechend, werden diese Sujets fokussiert und die Hintergrundgestaltung vernachlässigt. Die reduzierten Elemente im bildnerischen Raum streben in die zweite Dimension, denn das fehlende Empfinden von Perspektivität lässt beispielsweise die liegende Person förmlich von der Trage fallen. Die Illusion der figurativen Körper wird durch die aufwändige Uniformierung geschaffen. Die blau-weiße Uniformen und die wehenden Kopfbänder der obigen Männer erinnern an einen Matrosen. Die Kinder wählten ähnliche Darstellungsweisen der Figuren in Bezug auf Seitenprofil, Proportionen, Gestalt und Farbigkeit. Die in dieselbe Richtung gewendeten Personen bestimmen im Standlinienbild die Dynamik im Bildraum. Sie scheinen von rechts nach links im rhythmischen Gleichschritt über die Bildfläche zu wandern. Die Arbeitsbewegungen der Hilfskräfte scheinen im Einklang zu sein. In der Kinderzeichnungsforschung beschreibt diese Richtungstendenz, wie bereits erörtert, vergängliche Prozesse.⁷⁸⁸

⁷⁸⁸ Vgl. Uner 1993, S. 14.

Die Farbsymbolik dieser Serie entspricht dem Kolorit der typischen Lazarettabbildungen. Die Farbe Weiß wird in dieser Konstellation als Intensitätskontrast aufgefasst, der als Spannungsmoment im erzählerischen Kontext fungiert.

Die radierte Stelle der Trage (Abb. 159, Kl. 4a Nr. 41) gibt Hinweise auf zeichnerische Unsicherheiten, die im Laufe des Prozesses nicht gelöst und von der Zeichnung der möglichen Sitznachbar*in nicht übernommen werden konnten. Auch das Malen beziehungsweise Abmalen der Flagge bereitete ihm Probleme, denn die Flagge entspricht einer abstrakten und realitätsfernen Abwandlung des Symbols der Hilfsorganisation. Welche Bedeutung hat die auf Krücken gestützte Frau im linken Bildbereich? Könnte es ein verwundeter Soldat mit einem langen weißen Gewand gewesen sein, das aufgrund einer Umdeutung der geschlechtsspezifischen Kleidung einer Frau entspricht?

Das Konturieren der Figuren geschah detailliert und trotz der dünnen Linien wirken die Bleistiftlinien ausdrucksstark und überlegt gesetzt. Die farbliche Ausgestaltung der einzelnen Bildelemente hingegen wirkt gelegentlich nicht flächendeckend und, durch die Schraffierung in nur eine Richtung, lückenhaft.

Das Erzählmuster dieser Serie zielt insbesondere auf die Formation der vertikalen platzierten Männer mit der horizontalen Trage ab. Sie verbinden sich zu einem H-förmigen Komplex, der eine gewisse Harmonie durch den Einklang des Gleichschritts bewirkt. Die vorangehenden Frauen ebnen den Weg und spiegeln hinsichtlich der Arbeitsaufteilung klassische Geschlechtszuordnungen wider. In vielen Zeichnungen wurde die Frau mit schweren Lasten verbildlicht. Grenzen sich diese Bilder auch ganz speziell von den neuen Zuschreibungen im Krieg ab und ordnen den Frauen die leichten Aufgaben, wie Fürsorge, Herzlichkeit und typischen Hausfrauentätigkeiten und den Männern die schweren körperlichen Handlungen zu? Dementsprechend würden sich die Frauen um die medizinische Versorgung (symbolisiert durch eine Flasche) kümmern und die Männer um den Transport der verehrten Soldaten.

Auszug aus dem Kriegsbuch der Heimat „Der Befehl“ (Grete Friedrich)

„Sie gingen als Soldat und Schwester nebeneinander im Gleichklang der Schritte und in der Übereinstimmung der Gedanken, die große Schlacht stand im Mittelpunkt ihrer

*Gespräche. [...] Ein kameradschaftliches Schreiten war's und der Krieg schritt nebenher mit geschlossenem Visier [...].*⁷⁸⁹

Exemplarische Analyse

Es folgt die beispielhafte Analyse der Lazarettzeichnung „Die dauernde Last“ (Abb. 160), die aufgrund des gewählten Bildausschnittes und der Darstellungsweise als Ausreißer der betrachteten Serie verstanden werden kann.

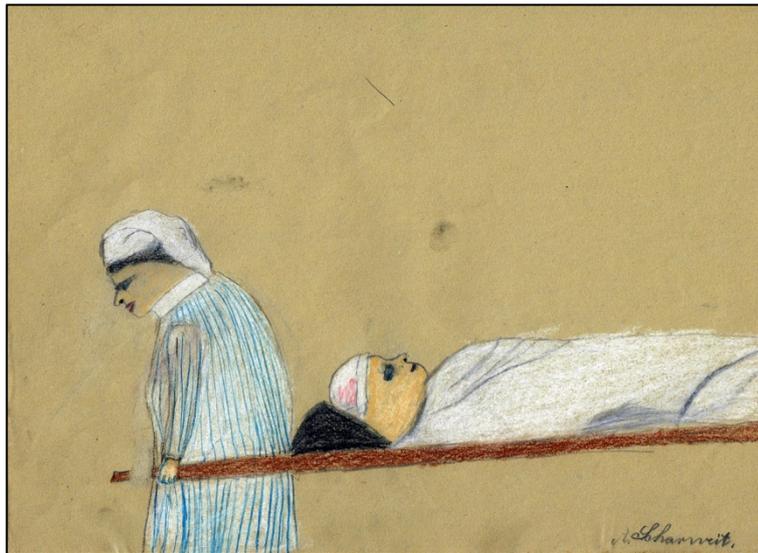


Abbildung 160: Klasse 2a Nr. 12 (ca. 12 Jahre)

Kurzbeschreibung

Die Kinderzeichnung stammt aus dem Satz der Klasse 2a, die Schüler*innen waren circa zwölf Jahre alt. Auch die Betrachtung dieser Zeichnung kann keinen Rückschluss auf das Geschlecht des Zeichnenden geben, da der Vorname mit einem „A.“ abgekürzt wurde.

Gezeichnet wurde ein Ausschnitt aus einer Lazarettzene, die sich in einem nicht genauer definierbaren Raum abspielt. Seitlich zu sehen sind zwei Personen. Die eine liegt auf einer hölzernen Trage und wird von der anderen Person transportiert. Da es sich um einen Ausschnitt handelt, ist der verletzte Mann nicht vollständig, sondern nur mit dem Oberkörper, zu sehen und die vermutlich zweite helfende Person, die das andere Ende der Trage halten müsste, ist nicht auf der Bildfläche zu finden.

Der liegende Mann hat offensichtlich eine Kopfverletzung, da sein Kopf mit einer Mulde verbunden ist; durch diese scheint sich Blut durchzudrücken. Er ist mit einer weißfarbigen Decke bis zum Hals umwickelt und sein Kopf liegt auf einem schwarzen dreieckigen Kissen. Alle Extremitäten sind in die Decke gehüllt, wurden jedoch durch Schattierungen

⁷⁸⁹ Friedrich 1936. Zit. bei: Panke-Kochinke, Shaidhammer-Placke 2002, S. 68.

und Faltenschläge angedeutet. Sein Gesicht ist mit orange-bräunlichen Tönen bemalt worden und sein Auge, sowie seine geschlossenen Lippen sind schwarz skizziert. Der liegende Mann hat kein Ohr, wahrscheinlich ist es unter dem Verband verborgen.

Im vorderen Teil der Bildfläche ist vermutlich eine Frau abgebildet, die den versehrten Soldaten trägt und vorwärtsbewegt. Die Füße der Frau sind nicht zu sehen, da der Bildausschnitt sowohl rechts- und untenliegende Teile ausschneidet.

Die Frau hält mit einer ihrer Hände die Trage. Die radierte Stelle zeigt, dass das Kind die Frau zuvor die Trage mit beiden Händen tragen lassen wollte. Sie hat eine gebückte Haltung, ihr Blick ist nach unten gerichtet, sie trägt ein helles Gewand mit hellblauen Balken und eine weiße Halskrause. Den Proportionen nach zu urteilen ist die Frau etwas stämmiger und ihre Hand ist verhältnismäßig klein.

Unter ihrer weißen Kopfbedeckung, die einer Zipfelmütze ähnelt, schauen ihre schwarzen Haare oberhalb des Ohrs hervor. Im Gegensatz zu dem Gesicht des Mannes ist das der Frau nicht ausgemalt.

Die Augen der Frau sind entsprechend denen des Mannes kräftig schwarz umrandet, und die Lippen sind rot ausgemalt und verleihen der Person Lebendigkeit.

Im Vordergrund steht die Lazarettszene, der übrige Bildraum bleibt leer und farblos.

Analyse

Die Kinderzeichnung zeigt einen gewählten Ausschnitt einer Lazarettszene und fokussiert sich dabei auf einen bestimmten Blickwinkel. Das Bild wirkt durch das beiderseitige Leiden lebendig und bewegend.

Die Krankentrage wird durch einen braunfarbigen Holzbalken im Seitenprofil angedeutet. Der Kranke liegt erhaben auf einem schwarzen Kissen. Dieses verstärkt die Intensität der Kopfverletzung, denn der Kopf ist mit Mulden und Verbänden verbunden. Seitlich stellt die rötliche Fläche die blutende Wunde dar. Das Blut strömt auch durch die Verbände und diese Zeichnung thematisiert erstmals konkrete Verletzungen am Kopf.

Der Mann hat eine weiße Decke und die helle Farbigekeit schenkt Hoffnung. Der restliche Körper scheint durch die Decke gut verschlossen und unversehrt zu sein. Die Augen des Kranken haben Ähnlichkeiten zu denen der Frau. Wie schwarze Flecken, die nach hinten verlängert wurden, sehen sie unförmig und langgezogen aus. Besonders den Augen sollte

eine besondere Wertigkeit zugesprochen werden, denn die schwarze Farbe lässt die Augen verdorben und ausgebrannt erscheinen⁷⁹⁰. Hat die Farbe etwas mit den schrecklichen Geschehnissen zu tun, die von den Beteiligten gesehen wurden?

Die Frau

Betrachtet man die Frau auf der linken Bildfläche, so scheint es, als würden die vertikalen Balken des Gewands und die gebückte Haltung optisch die Last erschweren. Neben der Schraffur der Kleidung sorgen die Schattierungen der Kopfbedeckung, die sich wie eine Zipfelmütze anlegt, für Plastizität. Die räumliche Beschaffenheit wurde durch die Beachtung der Naturalismuskriterien⁷⁹¹ erreicht.

Der Ausdruck im Gesicht und der Blick, der nach unten zum Boden gerichtet ist, wirken aufopferungsvoll und qualvoll. Auch die Kopfdarstellung lässt die Weiblichkeit der Frau verblassen, denn durch den fehlenden Nackenansatz erscheint der Kopf sehr massiv. Der weiße Kragen schneidet der Frau förmlich die Luft ab, als würde dieser ihr den Atem nehmen. Die einzigen Indizien für eine Frau scheinen die roten Lippen zu sein, die womöglich durch die kulturelle Übernahme von Vorbildern entstanden sind. Die farbigen Lippen geben Hinweise auf die Wertigkeit der äußeren Gestalt und ermöglichen einen Einblick in die Geschlechtszuordnungen. Wieso die Frau schwarze kurze Haare und keine längeren Haare trägt, die mit Selbstverständlichkeit das Aussehen einer Frau unterstreichen würden, ist unklar.

Ihre Hand ist im Vergleich zum restlichen Körper wesentlich kleiner und die radierte Stelle lässt erahnen, dass die zweite skizzierte Hand entfernt wurde. Die Lücke an der Trage und die Überreste der radierten Stelle lassen diese Vermutung zu. Die Last kann durch die zierlichen Hände der Frau kaum gehalten werden und es scheint als würde die Trage nach vorne kippen.

Die schwarzen Makel an der freien Bildfläche sind durch die dunklen Buntstifte entstanden, welche sich wohl durch die Handseite oder die Finger abgedrückt haben.

Die fehlende Ausgestaltung des übrigen Bildraumes gibt Raum für Fantasien und zum Nachdenken. Die Szene wurde sehr detailliert und eindrucksvoll dargestellt, doch wie genau ist diese Vorstellung in den Kopf des Kindes gekommen?

⁷⁹⁰ Vgl. Jacobi 1969, S. 86; vgl. Blank-Mathieu 2009 (online).

⁷⁹¹ Vgl. die Darstellungsmittel „sechs Gesetze des Naturalismus“ (drei Illusionen, drei Richtigkeiten) nach dem Kunsthistoriker Georg Schmidt; vgl. Schmidt 1959.

Deutung

Diese Lazarettdarstellung verzichtet bewusst auf Weiblichkeitsattribute, um die Qualen der Frau darzustellen und die Ausgestaltung der Kleidung unterstützt die untragbaren Belastungen. Die Weiblichkeit scheint ihr genommen worden zu sein und ohne die ausgestalteten Lippen könnte die Person auch als Mann identifiziert werden.

Die Bedeutung der Kopfverletzungen wurde bereits im Vorfeld beschrieben, allerdings könnte die Darstellung auch Ablehnung und Schamgefühl zum Ausdruck bringen.

Das Kind verspürt wenig Hoffnung, die momentane Situation wird erschwerend und nervenaufreibend eingestuft, denn die Frau scheint von der zu leistenden Arbeit erdrückt zu werden.

10.3.3.4 „Lazarettgarten“-Serie



Abbildung 161: Lazarettgarten: Klasse 2a Nr. 5, Klasse 4a Nr. 20 (ca. 10 u. 12 Jahre)

Die zwei Zeichnungen (Abb. 161, Kl. 2a, Kl. 4a) unterscheiden sich kompositionell gesehen, sodass eine gesamtheitliche Betrachtung in Bezug auf die Komposition hinfällig wird.

Kurz gefasst stellt die obere Zeichnung des älteren Schulkindes (Abb. 161, Kl. 4a Nr. 5) einen Lazarettgarten dar, der im Vordergrund eine gelbfarbige Bank mit zwei Soldaten mit Armverletzungen zeigt.

Im Mittelgrund kann ein Soldat mit Holzbein beim Spazierengehen beobachtet werden und der farbenfrohe Hintergrund besteht aus Obstbäumen und einer strahlenden Sonne, die dem Himmel eine besondere Farbigkeit verleiht.

Insgesamt ist die gesamte Bildfläche ver-

schiedenfarbig koloriert und das Hauptmotiv der zwei verehrten Soldaten wird durch die strahlende gelbe Leuchtkraft der Bank umrahmt. Die zwei Soldaten, die nebeneinander sitzen, kommunizieren mit dem Betrachtenden durch die entgegengerichteten Blicke. Sie scheinen trotz ihrer Verletzungen zuversichtlich und fröhlich zu sein und in Anbetracht der hellleuchtenden Sonne wird diese Vermutung farblich verstärkt.

Ganz im Sinne der ideologischen Vorstellungen wird der Mittelgrund durch drei Flaggen des Deutschen Reiches geziert. Im Besonderen sind die Figuren und die Bildelemente, die im Vorder- und Mittelgrund angeordnet wurden, mit einem schwarzen Buntstift kräftig konturiert und farbig koloriert. Mit dem Blick auf die Intensität der farblichen Übergänge wird die Ausgestaltung und Konturierung der Bildfläche, je weiter sich die Objekte beziehungsweise Bildraum dem Betrachtenden zu entfernen scheinen, schwächer. Die Linienführung wirkt aufgrund der aufwändigen Schraffuren ausgeglichen und fügt sich harmonisch in die Gesamtkonzeption ein.

Anders als die umfassend ausgestaltete Zeichnung begnügt sich die Zeichnung des jüngeren Kindes (Abb. 161, Kl. 4a Nr. 20) einer einfachen Komposition, die aus der Anordnung von drei Figuren auf einer horizontalen Bildebene besteht. Zwei verletzte Soldaten mit Bein- und Armverletzungen (vgl. Abb. 162) folgen einer vorangehenden Lazarettschwester und bewegen sich in dieselbe Richtung. Die Schwerpunktkomposition beschränkt sich auf die Fokussierung der vordergründigen Hauptmotive und vernachlässigt dabei die Ausgestaltung des Hintergrundes. Der differenzierten Linienführung wurde keine große Beachtung geschenkt, denn die Figuren sind leicht konturiert und der Längsschnitt des Feldes nur vage, mit einer hektisch erscheinenden Struktur, ausgemalt.



Abbildung 162: Lichtbild Fotograf Schaupp (Bayreuth)

Die Gleichheit der männlichen Figuren

Doch im Hinblick auf die männlichen Figuren sind nennenswerte Gemeinsamkeiten zu fassen, die sich insbesondere in Form von Details und Formelementen messen lassen. Der Viertklässler (Abb. 161, Kl. 4a Nr. 20) orientierte sich vermutlich an der Zeichnung, die eine komplexe Bildbeschaffenheit und -struktur bestehend aus Vorder-, Mittel-, und Hintergrund zeigt. Er reduzierte die Bildelemente, verzichtete auf die Ausgestaltung des Bildhintergrunds und setzte seinen Schwerpunkt auf die vordergründigen Figuren. Dabei glichen der Abstraktionswert und die Umdeutung des erzählenden Settings seine schwä-

chere beziehungsweise beschränkten Zeichenfähigkeiten aus. Das Extrahieren der Männer aus der Zeichnung der älteren Schüler*in (Abb. 161, Kl. 2a Nr. 5) lädt zum Vergleich mit den dargestellten Figuren des anderen Bildes ein. Die charakteristischen Männer mit Holzbein und verbundenen Armen tauchen in Verbindung mit einer auffällig gekleideten Lazarettschwester auf. Die Zeichnung diente dem jüngeren Schüler womöglich als Vorlage und er adaptierte die Besonderheiten der Männer. Obwohl sich die Gestalt der Soldaten durch die zeichnerischen Qualitätsmerkmale unterscheidet, wurde sich an der Darstellung der Verletzungen orientiert.

Der Mann mit dem Holzbein hält eine hölzerne Stütze, um entlang des Weges aufrecht zu laufen. Der jüngere Schüler gestaltete das gesehene Holzbein und die Stütze zu einem langen bräunlichen Holzbein, das dem Mann im Bild bis zur Hüfte reicht. Die Abstraktion hält die Charakterisierung der Verletzung aufrecht und lässt die Betrachter*in einen Soldaten mit Beinprothese erahnen. Ähnlich hat sich das Kind bei der Zeichnung des anderen Mannes inspiriert und fügt an die typische Uniformierung ein andersfarbiges und dreiecksförmiges Tuch für die Umwicklung des Armes an.



Abbildung 163: Postkarte nach einem Original von Professor W. Claudius, Dresden (Eigentum des Roten Kreuzes) ungelauften

Die Zeichnungen zeigen, wie auf der Bildpostkarte (Abb. 163), eine heitere Situation in der Gegenwart des Krieges, in der Soldaten mit oder ohne Begleitung in einer schönen Umgebung mit der Kraft der Sonne spazieren oder auf einer Bank verweilen. Diese Serie ist eine der wenigen Gruppierungen, die ein Gefühl von Warmherzigkeit und Freude offenbart.

Auch auf dem Lichtbild (Abb. 164), das aus einem Konvolut aus dem Ersten Weltkrieg stammt, wird die skizzierte „Lazarettgarten“-Szene visualisiert, bei dem sich sowohl Soldaten als auch das Krankenpersonal hinter einer Parkbank aufgereiht haben.

Auf der Bank sitzen drei Männer, von denen der mittlere eine offensichtliche Armfraktur hat und der rechte eine auffällige Kopfbedeckung trägt.



Abbildung 164: Lichtbild Lazarettgarten (1914-1918)

10.3.4 Transportabilität

10.3.4.1 „Kutschwagen“-Serie



Abbildung 165: Kutschwagen: Klasse 4a Nr. 20, Klasse 2a (Nr. 9, 23) ca. 10 u. 12 Jahre

Die zu betrachtenden Zeichnungen der „Kutschwagen“-Serie (Abb. 165) gehören zu den Ergebnissen der Klasse 2a. Ihr gemeinsames Merkmal ist das vergleichbare Hauptmotiv,

ein Wagen mit vier Rädern, der von einem Pferd oder motorisiert bewegt wird. Die Hilfsorganisation des Roten Kreuzes mobilisierte im Ersten Weltkrieg nicht nur zahlreiche Helfer*innen, sondern auch, der Industrialisierung verdankend, Fuhrwerke, motorisierte Fahrzeuge und Züge. 1900 fuhr ein hoher Anteil der Automobile noch mit Dampfkraft und Strom, wenig später wurden dies auf Benzin oder auch Diesel umgestellt. Im 20. Jahrhundert rückten die von Tieren gezogenen Wagen hinter die motorisierten Fahrzeuge den.⁷⁹²

Zunächst einmal werden die beiden Kutschwagen miteinander verglichen, die von einem Pferd gezogen werden. Diese entsprechen hinsichtlich des Aufbaus und des Gestaltungsmusters dem Wagen aus der Vorlage „Französisches Schlösschen“ (Abb. 99).

Zu verzeichnen sind große Gestaltungsunterschiede bezogen auf die zeichnerische Finesse und trotzdem gibt es erwähnenswerte Gemeinsamkeiten des Hauptmotivs. Zu den Anknüpfungspunkten zählen: die eckige Form des Wagens mit vier Rädern, die große Flügeltür am Wagen, der Aufsatz auf dem Dach, der womöglich Materialien oder Medizin enthält, der deutsche uniformierte Kutscher, der die Zügel des Pferdes hält, das gezäumte Pferd und die Flaggen sowie Symbole. Die Proportionen der Figuren ordnen sich denen der Kutsche unter, sodass die Personen im Vergleich kleiner wirken und der Blick des Betrachtenden unmittelbar von der farbigen Ambulanz gefesselt und die Wertigkeit potenziert wird. Auch das bekannte Bildmotiv der Trage findet sich auf zwei Bildflächen wieder.

Die Kutschwagen (Abb. 165, Kl. 2a Nr. 9, Kl. 2a Nr. 23) sind in ein ähnliches erzählerisches Setting eingebettet, haben aber eine entgegengesetzte Richtung eingeschlagen, und die Nebeneinanderstellung der Zeichnungen würde in ein Zusammenlaufen der Pferde resultieren. Aufgrund der unterschiedlichen Bildqualitäten befinden sich die Hauptmotive in andersartigen Raumschemata und Kompositionen.

Die Komposition der differenzierteren und perspektivischen Zeichnung (Kl. 2a Nr. 9) wirkt sehr geordnet und ist an Elementen gesättigt. Der Schwerpunkt liegt auf der dominierenden Einheit der Kutsche und der agierenden Figuren, die sich um die Karosse herum befinden. Die Farbsymbolik der Blau- und Brauntöne steht für die Tiere (braun) und die Menschen (blau), wodurch sie farblich voneinander separiert werden. Aufgrund der vernachlässigten Umgebung wird die Spannung auf die Zusammenkunft der Akteure

⁷⁹² Vgl. Simons 1981.

gelegt. Die farbige Linienführung ist im Vergleich zu den anderen Zeichnungen dieser Serie wesentlich strukturierter, flächendeckender und bedachter gesetzt worden. Als Hilfsmittel für die geradlinige und definierte Konturierung der geometrischen Elemente wurde ein Lineal verwendet.

Die andere Zeichnung (Kl. 2a Nr. 23) vereinfacht das zweidimensionale Raumschema, indem die Bildelemente auf einer einfachen horizontalen Bodenlinie angeordnet sind. Das Feld ähnelt einer Trümmerlandschaft, denn Chaos-gleich liegen Reifen, Fahnen, Gewehre und sonstige Gegenstände ungeordnet auf dem Längsschnitt. Die Farbigkeit dieses Bildes beschränkt sich hauptsächlich auf Braun- und Grüntöne, sodass das Verhältnis des Wagens Kutsche zu anderen Bildelementen harmonisch wirkt. Der junge Künstler dieser Zeichnung hebt die mit der Mobilität verbundene Männlichkeit durch den Verzicht von Frauendarstellungen hervor. Es dominieren hektische und unkontrollierte Farbstriche, die keiner bestimmten Struktur folgen. Die starken Umrisslinien der Hauptmotive wurden vermutlich mit einem stumpfen schwarzen Buntstift vollzogen.

Die Hintergründe wurden reduziert dargestellt. Erscheinen bei der einen Zeichnung am Horizont noch Flugzeug und Zeppelin, so kontrastiert das andere Bild mit einer Ruine, die scheinbar brennt oder farbsymbolisch gesehen blutet.

Die Zeichnung (Abb. 165, Kl. 4a Nr. 20) mit dem blaufarbigem motorisierten Fahrzeug besitzt einen hohen Eigenwert und löst sich förmlich von dem bereits beschriebenen seriellen Schema ab. Einer besonderen Faszination galt damals das Automobil. Es wurde als revolutionär und technisch-fortschrittlich angesehen. Größtenteils bei Jungen, die technikaffin waren, riefen diese – den geschlechtsspezifischen Stereotypen entsprechend – großes Interesse hervor.

Eingefügt in eine landschaftliche Szenerie wurde ein kantiges Fahrzeug, ein dreiecksförmiges Zelt und zwei Soldaten vergleichbar mit dem Übereinandersetzen von Bausteinen in Form von einfachen geometrischen Elementen gezeichnet. Die Ordnung der Horizontalen und die Trennung zwischen Feld und Himmel, ist oberhalb der Bildmitte angesetzt und bewirkt Beweglichkeit. Mit zunehmender Bildhöhe erscheinen die Bildelemente auf der Fläche zu schweben. Der vordergründige Weg ist eine räumliche Abgrenzung von Vorder- und Mittelgrund und leitet die Feldstruktur. Das Hauptmotiv wurde in den hinteren Mittelgrund gesetzt, wird von einer großen grünfarbigen Bildfläche umgeben und

es sieht aus, als würden sich die Bewegungstendenzen des spazierenden Soldaten an diesem blauen Gebilde bündeln. Die gleiche Farbigkeit des Automobils, der Soldaten und des Horizonts fügen sich zu einer zentral gesetzten Figur. Blau kann die Zugehörigkeit zum Deutschen Reich symbolisieren, da die Soldaten blaufarbige Uniformen („Feldgraue“) trugen. Ein möglicher Interpretationsansatz könnte lauten, dass das Schulkind diese Farbbedeutung auf das Fahrzeug übertrug und ihm durch die Farbigkeit zum Ausdruck nationalen Stolzes machte.

Die kindlichen Vorstellungen von Perspektivität zeigen sich in der Darstellung des Zeltes und des Autos, denn die perspektivisch gesehen verkürzten und schrägen Linien sind in die Vorderansicht aufgeklappt worden. Wie in einem Klappbild werden die statischen und mobilen Gegenstände zu einer wahrnehmbaren Gestalt. Die Dynamik des Bildraumes wird durch die motorischen Triebe der Mechanik und der Soldaten hervorgerufen.

Die Führung der Linien erscheint einheitlich und die Schraffur sowie Ausmalung der Formelemente wurde in horizontaler Richtung vollzogen. Einige Leerstellen der Bildflächen sind durch unkontrollierte und schnelle Kraftausübungen des Buntstiftes entstanden. Zudem wurden die Umrisse der Formen sehr deutlich schwarz umzeichnet.

Die gesamtheitliche Betrachtung der historischen Kinderzeichnungen in Bezug auf die Fahrzeuge lässt folgenden Schluss zu: Die Bildmotive des Pferdewagens oder des Automobils tauchen immer wieder auf den Bildflächen auf. Doch erscheint das Motiv in dieser Serie einen außerordentlichen Stellenwert zu besitzen. Obwohl die Motive unterschiedlich kompositorisch eingebunden wurde, sind die Größen erhaben und die Farben ausdrucksstark. Die Kompositionsanlage, das heißt die Ordnung der zugehörigen Bildelemente, wird durch den Wagen bestimmt. Der Schwerpunkt und der unmittelbare Blick des Betrachtenden liegen auf der erzählerischen Momentaufnahme des Mobils.

10.3.4.2 Die „Lazarettzug“-Serie

Die Serie mit drei Zeichnungen (Abb. 166) (zugehörig zur Klasse 2a) wird durch einen Lazarettzug mit mehreren Waggons gekennzeichnet. Der Bildausschnitt des Zuges variiert je nach Bild und es scheint, als würden die Darstellungen einer gemeinsamen Bildvorlage entstammen, denn die Fahrtrichtung, die Gestaltung des aufwändig gestalteten Führerhauses mit auffallenden Rauchschwaden, sowie der Waggons und die Symbolik sind zueinander konform.



Abbildung 166: Lazarettzug; Klasse 2a (Nr. 24, 10, 2) ca. 12 Jahre

Viele historische Lichtbilder (Abb. 167), bei denen uniformierte Soldaten vor Eisenbahnwaggons posieren, wurden als authentische und sehr persönliche Bild- und Schriftstücke im Ersten Weltkrieg verschickt. Stolz und mit erhobener Brust lächeln die Soldaten in die Fotoapparate, je nach Situation und persönlicher Präferenz trugen einige eine Pickelhaube und andere nicht.



Abbildung 167: Feldpostkarte an Fräulein Jenny Lilie

Augenscheinliche Unterschiedlichkeiten finden sich in der Farbigkeit, dem Detailreichtum und der Anzahl an dargestellten Bildelementen wieder. Jedes Bild versetzt den Zug in eine andere Umgebung.

Eine Zeichnung (Abb. 166, Kl. 2a Nr. 10) verkörpert eine Vielzahl von Akteuren und anderen Gegenständen, die im Vergleich zum abgebildeten Lazarettzug winzig erscheinen, ähnlich wie Ameisen tummeln sie im Raum herum. Die Bildelemente wirken haltlos und die Dynamik des Bildes ist tendenziell zur Mitte gerichtet. Die eingezeichnete Bildebene, oberhalb der Bildmitte, fungiert als Eisenbahnstrecke und gleichzeitig als räumliche Trennung zum Horizont. Der vordere Bildbereich wird durch eine angedeutete Baumallee begrenzt und unterteilt das Zeichenpapier mit einer zusätzlichen „Horizontalen“ in drei Teile. Im Vordergrund sind Einschläge zu sehen, galoppieren Pferde, feuern Artilleriestücke und treffen Geschosse auf den Boden. Der Mittelgrund umfasst den flächenmäßig größten Anteil und bildet ein dreiecksförmiges Zelt, zahlreiche Figuren, einen Hund, das wiederholte Motiv der Trage und Soldatengruppierungen ab. Die Vielzahl an Geschehnissen und die Winzigkeit der Elemente verhindert eine Fusion, denn sie stehen isoliert und unverbunden nebeneinander. Der Hintergrund wird durch den entlangfahrenden Lazarettzug eingenommen. Je weiter die Bildelemente auf der Bildfläche entfernt scheinen, desto größer wurden sie dargestellt. Die realitätsfernen Proportionen orientieren sich an der Größe des Hauptmotivs. Die Teilung der Fläche visualisiert zeitlich versetztes Geschehen, vom Beschuss, über die Erstversorgung vor Ort bis hin zum Transport mit dem Zug wird. Aufgrund dessen wird der erzählerische Charakter beim Überschauen der Bildfläche offenkundig.

Die nebenstehende Zeichnung (Abb. 166, Kl. 2a Nr. 24) wirkt wie eine idyllische Landschaftsmalerei, wobei der Zug mit den aus dem Fenster fröhlich winkenden Personen des Abteils ein Gefühl von Freude und Harmonie schafft. Unter dem Zug, der dabei ist, über eine grünfarbige Brücke zu fahren, ist eine Straße zu sehen. Außerdem befindet sich dort eine Wasserfläche. Die Zeichnung verweigert sich angsteinflößender Elemente, fokussiert sich auf die detailreiche Darstellung des Hauptmotivs und reduziert die Darstellung des Bildhintergrundes. Die bunte Farbwahl und der aufheiternde Himmel komplettieren den ersten Eindruck.

Der konzentrierteste Bildausschnitt (Abb. 166, Kl. 2a Nr. 2) illustriert nur einen Waggon im Hintergrund einer mitreißenden Hilfsaktion des Roten Kreuzes, bei der eine Frau und

drei Männer um das Bildmotiv der Trage zu einer Bildkomposition vereinigt. In Bezug auf die farbliche Ausgestaltung wurde eine bewusste Akzentuierung des Zuges, der Symbole des Roten Kreuzes und der Stiefel der Figuren gewählt. Wie Geister tauchen die farb- und leblos wirkenden Figuren im Vordergrund auf. Im Vergleich zu den anderen Zeichnungen dieser Serie, hat diese den höchsten Wert an Nahbarkeit, bedingt durch die Größe und Nähe der Figuren.

Mit besonderer Achtsamkeit wurden in allen Kinderzeichnungen die geradlinigen Konturen der Zugdarstellungen gestaltet. Sie sind vorwiegend flächendeckend. Die Schraffierungsmuster orientieren sich maßgeblich an horizontalen und vertikalen Linien, die das Gebilde einheitlich ohne größere Farbauslassungen verschließen. Die Ausgestaltung der übrigen Bildflächen geschah mit einer geringeren Sorgsamkeit, so wirken einige Bildelemente unkontrolliert ausgemalt oder flüchtig skizziert.

Hinsichtlich des Erzählwerts wird dem über die Bildfläche fahrenden Lazarettzug in unterschiedlichen Umgebungen und Ausführungen eine ähnliche Wertigkeit zugesprochen. Die maschinelle Bewegung in Verbindung mit der menschlichen Körperlichkeit scheint dramatischen Szenerien ein Element von Sicherheit zu schenken.

10.3.4.3 „Kriegerische Szene“-Serie

Diese Serie umfasst insgesamt vier Zeichnungen (Abb. 168), wobei eine (aus der Klasse 2a stammend) womöglich die bildnerische Vorlage für die übrigen drei Abbildungen aus der Klasse 4a war. Der Schüler Fritz fertigte zu dieser Bildthematik insgesamt zwei Bilder (Kl. 4a Nr. 54, Kl. 4a Nr. 59) an, wovon eine seiner Zeichnungen die Darstellung des Bombardements dramatisierte.

Der kindlich verspielte Kriegsausdruck scheint aufgrund des hohen Abstraktionsgrads der Formen gigantisch große brennende Asteroiden vom Himmel fallen zu lassen und eine enorme Detonation auf dem Boden zu bewirken.

Der endlose Zug oder die Wagen sind in den Vordergrund gezeichnet worden und hinter ihnen schien der Krieg allgegenwärtig zu sein. Der Transport macht die Folgen des Krieges deutlich, da dieser viele Verletzte und Tote mit sich bringen wird. Die ausreißenden Linienbewegungen in Form von Strichen, Kreisen oder Eigenkreationen verkörpern keine einheitliche Bewegungsrichtung und irritieren den Betrachtenden.



Abbildung 168: Kriegerische-Szene: Klasse 4a Nr. 59, Klasse 2a Nr. 30, Klasse 4a (Nr. 54, 51) ca. 10 u. 12 Jahre

Bei einer Zeichnung von Fritz (Kl. 4a Nr. 59) sind ebenfalls Flugzeuge, Zepeline und fliegende Soldaten am Himmel zu sehen. Die Proportionen der Bildelemente bestimmen die Wertigkeit der Inhalte. Das dramatisch wirkende Setting beziehungsweise der Kriegsschauplatz wurde von den Viertklässlern auf einer horizontalen Bodenlinie, unterhalb der Bildmitte, angeordnet. Macht und Intensität des Geflechts werden durch einfache Formelemente mit einer ausdrucksstarken Farbwahl dargestellt. Die Ausdrucksfarbe mit emotionaler Gelassenheit spiegelt sich auch in der bereits erwähnten unkontrollierten Linienführung wider, denn die Dimensionen des Krieges können nur vage gefasst werden und äußern sich häufig in Chaos und Hektik. Ähnlich wie Tornados wird das Getümmel in Form von dicken schwarzen Farbstrichen und sich bewegenden Figuren beschrieben. Insbesondere die kreative Darstellungsweise der Geschosse (Abb. 168, Kl. 4a Nr. 54) entwickelt einen eigenständigen Symbolgehalt, der als abstrakter Ausdruck eingestuft werden kann.

Die Zeichnung (Abb. 168, Kl. 2a Nr. 30) aus der 2. Klasse wirkt im Gegensatz zu den zeichnerischen Reproduktionen friedvoller und ruhiger. Es gibt keine räumliche Begrenzung von Boden- und Himmelspartie und es wirkt, als würde der Betrachtende in einer Aufsicht das Bildgeschehen beobachten. Wie ein Übungsplatz für Geschütze und Zugfahrten äußert sich die Anordnung der einzelnen Bildmotive. Die Menschendarstellungen

bekommen aufgrund der Vereinheitlichung als schwarze Gestalten von sehr kleiner Größe keine Ausdruckstärke zugesprochen. Die Bildelemente wurden differenziert ausgestaltet und die Farbgestaltung des Hintergrundes vernachlässigt.

Bis auf die Zeichnung mit dem Wagen (Abb. 168, Kl. 4a Nr. 51) beschränken sich alle Bilder auf die diachronische Darstellung des Krieges in unterschiedlichen Weisen. Diese Zeichnung zeigt, neben der aufwühlenden Kriegssituation, die frühzeitige Intervention des Roten Kreuzes mit seinen klassischen Arbeitsfeldern in Form von den Motiven mit der Trage oder der liebevollen Krankenschwester. Die Gegenüberstellung von Krieg und Heilung kontrastieren somit auf der horizontalen Bildebene.

10.3.4.4 „Drei-Betten-Konstellation“-Serie

Die letzte Serie mit vier Zeichnungen (Abb. 169) stammt aus der 2. und 4. Klasse und wurde unter der Rubrik Transportabilität gefasst, da zwei dieser Bilder (Abb. 169, Kl. 2a Nr. 6, Kl. 4a Scan 018) das Motiv der drei Betten in die nahe Umgebung eines Roten-Kreuz-Zuges gesetzt haben.



Abbildung 169: 3-Betten: Klasse 4a Scan 018, Klasse 2a Nr. 6, Klasse 4a (Nr. 40, Scan 019) ca. 10 u. 12 Jahre

Vorab sollte das Motiv der drei Betten losgelöst von der sie umgebenden Situation betrachtet werden, da die Motivik sowohl in Lazarettlandschaften als auch in Innenräumen

zu finden ist. Zu den Gemeinsamkeiten zählen zum einen die Anordnung auf einer gesetzten oder gedachten horizontalen Bildlinie, die Position der Patienten, bei der nur die Köpfe unter der Decke hervor schauen und zum anderen die Farbigkeit der Betten und Bettwäschen. Die Form der Betten ist jedoch unterschiedlich. So wurden die Betten der Umgebung angepasst, denn Metallbetten mit hohen Aufsätzen wurden für den Innenraum und transportable Holzgestelle für die Landschaft skizziert.

Verglichen mit der Vorlage „Drei Betten mit Lazarettchwester“ (Abb. 104) tritt das Motiv wiederholt auf und wird in gleiche oder aber unterschiedliche Kontexte eingebettet. Das schematische Muster hat im erzählerischen Kontext eine divergierende Bedeutung. Die drei Betten vor dem Zug scheinen sinnbildlich für die Zugehörigkeit zu einer der drei skizzierten Waggons zu stehen. In dieser Konstellation tritt die Zahl drei wiederholt auf und sollte im gesamtheitlichen Gefüge betrachtet werden. Der Farb- und Größenvergleich rückt die vordergründigen Betten im Gegensatz zu dem aufwändig gestalteten Rote-Kreuz-Zug förmlich in den Hintergrund.

Das Lichtbild (Abb. 170) in einem Garten zeigt mehrere uniformierte und verletzte Soldaten, die sich auf Bänken aufgereiht haben. Zwei dieser Männer liegen auf spartanischen Holztragen und sind mit weißen Leinentüchern zugedeckt. Diese Art der Holztrage findet sich auf mehreren Zeichenflächen der Kinder



Abbildung 170: Lichtbild Soldaten im Garten

wieder und scheint an einem realen Modell orientiert gewesen zu sein.

„Genügt den Kindern nicht mehr eine Bodenlinie, um ihre Inhalte zeitlich nacheinander oder räumlich hintereinander zu schildern, so kann die Standlinie verdoppelt werden.“⁷⁹³

Das Bildmerkmal des Mehrstreifenbildes mit insgesamt zwei parallel zueinander stehenden Standflächen kombiniert die Drei-Betten-Konstellation auf der höher gelegenen

⁷⁹³ Reiß 1996, S. 112.

Ebene, indem sowohl im transparenten Haus (Abb. 169, Kl. 4a Scan 018), als auch links und rechts nebenstehend die Gestelle angeordnet sind. Wie in der „Transparent-Bild“-Serie⁷⁹⁴ ist für jedes dieser Betten eine Frau zuständig, die sich zum Teil auf dem Weg ins Hausinnere befindet. Unterhalb der Szenerie befindet sich eine weitere Erzählung, die von einem Lazarettzug mit mehreren Wagons, Männern mit einer Trage, einem Soldaten und einem Hund, der sich um einen Verwundeten kümmert, erzählt. Die hervortretenden Farbakzente stellen vorwiegend die braun-, grün- und weißfarbigen Bildelemente dar, wodurch die Umrisslinien des Bleistiftes in den Hintergrund treten.

Ähnlich wie die oben beschriebene Zeichnung mit dem Mehrstreifenbild zeigt dieses Bild (Abb. 169, Kl. 4a Scan 019) die obige Situation mit dem Haus und der Gruppe von drei Betten. Auffällig bei dieser Zeichnung ist die Bedeutungsgröße der drei Figuren. Zwei Lazarettwestern mit gleicher Kleidung und unterschiedlich farbigen Kopftüchern scheinen förmlich an das Dach des Hauses zu ragen. Auch der Mann, ein augenscheinlicher Helfer mit dem Kreuz auf seiner Kappe, der sich außerhalb des Gebäudes befindet, seine Arme hebt und mit dem Gesicht dem Betrachtenden entgegengerichtet ist, hat eine erstaunliche Größe im Gegensatz zu den Proportionen des Hauses und der in den Betten liegenden Personen. Die hektischen Bewegungstendenzen und die Präsenz der raumeinnehmenden Personen, die durch geometrische Elemente abstrahiert wurden, sind bildbestimmend. Zudem scheint die Farbsymbolik der Kleidung den Blick ebenfalls auf die Personen zu richten und es verdichtet sich die Tendenz, die Drei-Betten-Konstellation zu missachten. Die Linienführung ist unkontrolliert und nicht flächendeckend, schnelle Auf- und Abwärtsbewegungen der Buntstifte erschaffen ein eigenständiges Raumgefühl. Nur eines der drei Betten ist innerhalb der Hausmauern untergebracht, die anderen beiden sind eng aneinandergereiht und es wirkt, als hätte das Kind zu wenig Platz gehabt, um alle Betten zu visualisieren und zudem ins Innere zu zeichnen. Dies wird besonders an der nachträglichen Erweiterung des Dachgiebels deutlich.

Im kargen Innenraum hingegen kommt den Betten, bedingt durch Stabilität und Größe der Bettgestelle, eine gewaltige Dominanz zu. Die Betten sowie die nebenstehende Lazarettschwester wurden stark konturiert und die Farbigkeit des Hintergrunds reduziert beziehungsweise wurde darauf vollständig verzichtet. Die bestimmenden Farbakzente setzen die schwarzen Umrisslinien der Formelemente.

⁷⁹⁴ Vgl. Kapitel 10.3.1.5.

Die wiederkehrende Anordnung der Dreierkonstellation der Betten muss, wie bereits erwähnt, einer konkreten Bildvorlage entstammen und in einem erzählerischen Kontext eingebunden sein, sodass die Schüler*innen die Absicht entwickelten, dieser Zahl darzustellen. Die anschließenden Lichtbilder (Abb. 171, Abb. 172) zeigen, dass auch bei Fotografien die Dreierkonstellation bei der Arrangements der Personen wiederholt auftritt, entweder in einer oder in zwei Reihen.



Abbildung 171: Lichtbild Patient Huber Ludwig



Abbildung 172: Lichtbild Lazarettbetten

Exemplarische Analyse

Es folgt eine beispielhafte Analyse der Zeichnung „Das kleine Fenster“ mit der Betrachtung des winzigen Fensters im Innenraum eines Lazaretts.

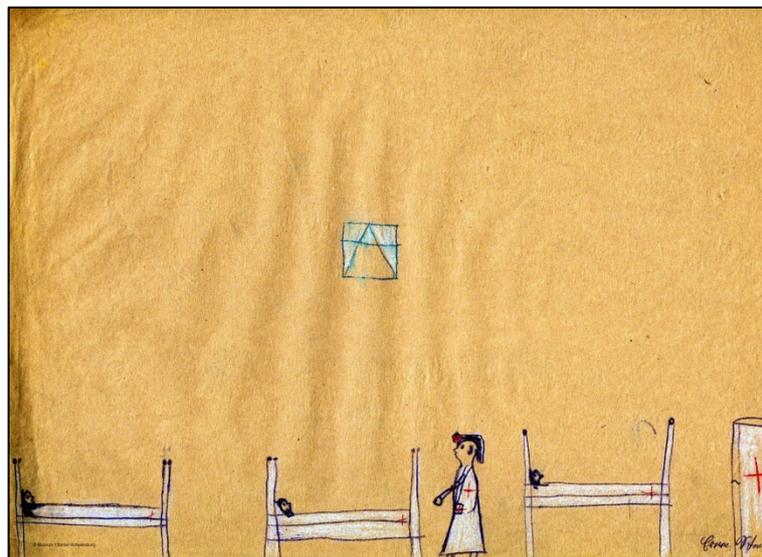


Abbildung 173: Klasse 4a Nr. 40 (ca. 10 Jahre)

Kurzbeschreibung

Die Kinderzeichnung „Das kleine Fenster“ (Abb. 173) zeigt einen weiteren Lazarettinnenraum mit drei belegten Krankenbetten, einem Fenster, einer Krankenschwester und einer Tür. Diese Zeichnung ist wie Gertruds, Ottos und „T.“s Lazarett Darstellungen aus

demselben Klassensatz. Demnach besuchten diese Schulkinder alle dieselbe Klasse. Der Vorname „Erna“ steht unten rechts in der Bildecke und der unleserlich geschriebener Nachname ist nicht zu identifizieren.

Die untere Kante des Papiers ist die einzige gewählte Bildebene. Auf diesem Rand stehen nebeneinander, mit etwas Platz zueinander, drei weißfarbigen Betten, deren Kopf- und Fußteile als lange weiße Streben hinaufragen. Die seitlich abgebildeten Betten werden jeweils von einer Person belegt. Die drei Köpfe sind in allen Betten in die gleiche Position ausgerichtet. Die Bettlägerigen sind von einer weißen Decke umgeben und es scheint, als würden die massiven Bettgestelle die Personen förmlich verschlingen.

Die Krankenschwester trägt einen weißen Kittel mit zwei Aufnähern des Roten Kreuzes, eine weiße Kopfbedeckung mit einem roten Bommel auf der Stirn und steht rechts am Fußende des zweiten Bettes. Sie streckt ihren linken Arm in Richtung des Bettes aus und blickt zum Patienten. Auffällig sind die fehlenden Haare am seitlichen Kopf, sie scheinen sich nur unter der Kopfbedeckung und am großen länglich gezogenen Ohr zu befinden. Erna deutete nur die Fußknöchel an, die unter dem Kittel hervorsahen, wohingegen die Füße nicht abgebildet wurden.

Am rechten Bildrand ist eine weiße Tür mit dem Symbol des Roten Kreuzes zu sehen. Diese hat an der linken Zarge einen kleinen unscheinbaren Türgriff. Im Vergleich zu den Betten wirkt die Tür sehr zierlich und klein.

Im Mittelpunkt der Bildfläche ist ein kleines quadratisches Fenster zu sehen, dessen Gardinen weiß gestaltet und ähnlich wie in den anderen Zeichnungen seitlich zusammenge-
rafft sind. Das Fenster besitzt zudem noch einen horizontalen Balken, der entweder die Gardinenstange oder eine Sprosse des Fensters darstellt.

Im Vergleich zur betrachteten Serie wirkt diese Zeichnung durch die minimale Ausnutzung der Bildfläche leerer und die natürliche Farbigkeit des Papierblattes dominiert.

Analyse

Die historische Kinderzeichnung (Abb. 173) weist eine klare, deutliche und zielstrebige Linienführung, gezeichnet mit einem blau-schwarzen Buntstift, auf, die auf eine bewusste Bildkomposition schließen lässt. Das Fenster ist symmetrisch, ebenmäßig auf beiden Seiten einer gedachten vertikalen Achse und mittig auf der Bildfläche angeordnet. Das proportional gesehen zu kleine Fenster schafft einen irrationalen Moment und sendet das Symbol von Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung, denn das nicht nur kleine, sondern

auch viel zu hohe Fenster versperrt den Blick nach draußen und damit in die Welt. Die horizontale Fenstersprosse oder Gardinenstange verhindert den unmittelbaren Durchblick. Die Hauswand scheint im Vergleich zum Fenster gewaltig und erdrückend zu sein. Da das Fenster an sich farblos bleibt und nur die Gardinen eine weiße Schraffur erhielten, scheint es, als würde hinter der Wand eine weitere Wand sein, denn in das Fenster strahlt kein Sonnenlicht und somit keine Wärme ins Innere hinein.

Bei der Betrachtung der Betten fällt auf, dass sie kompositorisch gesehen gleich angeordnet sind. Auf den ersten Blick sieht das Bettgestell aus wie eine skizzierte H-Form. Sie unterscheiden sich allerdings in ihrer Höhe und Breite voneinander. Das rechte Bett ist am höchsten und dessen Liegefläche ist es ebenfalls. Am Bettende sind alle Betten mit einem roten Kreuz versehen, was symbolisiert, dass den Männern Hilfe zugesprochen wurde. Die roten Kreuze sind im Vergleich zu den anderen Zeichnungen wesentlich zierlicher, feiner und nicht so farbig präsent. Die fehlende Räumlichkeit, die unter anderem durch die vereinfachte Darstellung der Betten initiiert wurde, schenkt der Zeichnung einen Einblick in kindliche Realismuskriterien.

Mit Blick auf die Personen in den Betten, erscheint es, als seien sie regungslos und ausschließlich ihre Köpfe auf den Betten platziert worden, denn durch die Bettwäsche bilden sich keine Körper ab. Dies vermittelt ein Gefühl von Leblosigkeit. Die Köpfe, die größtenteils schwarz gezeichnet wurden und deren Blicke starr und ausdruckslos erscheinen, weil sie im Gegensatz zu dem Kopf der Krankenschwester winzig aussehen, sind gedanklich mit keinem Körper mehr verbunden. Im Vergleich zu den Bettgestellen scheinen die faden Gesichter in den Betten zu versinken.

Die Frau

Die Krankenschwester, die an dem mittleren Bett steht, trägt einen viel zu großen Kittel mit zwei Aufnähern der Hilfsorganisation. Sie hat zwei Beine und einen weit ausgestreckten Arm, der einen Hinweis auf Kommunikation und ihre hilfsbereite Haltung gibt. Durch die fehlenden Füße wirkt es, als wäre sie an den Platz gebunden und würde sich mit dem bewegenden Arm bemerkbar machen, um eine Mitteilung zu senden. Der Arm scheint das einzige sich bewegende und lebendige Element in dieser Zeichnung zu sein. Der Blick der Frau kann durch das hohe Bettgestell nicht ungehindert auf den Patienten gerichtet werden. Die Frau hat nur auf dem Oberkopf Haare, um das Ohr herum sind keine. Wollte Erna so das Ohr der Pflegerin betonen oder konnte sie sich im bildnerischen Ausdruck

nicht differenziert genug ausdrücken, um die Haare auf einem runden Objekt anzuordnen?

Jedenfalls drückt das große Ohr in Verbindung mit den helfenden und umsorgenden Tätigkeiten ein Gefühl der Aufmerksamkeit und Anerkennung aus. Die Menschgröße gibt Aufschluss über die Wertschätzung gegenüber der Frau. Für Erna war die Frau im Lazarett eine besondere Person, die im Vergleich zu den übrigen Patienten dementsprechend groß gezeichnet wurde. Identifizierte sie diese Frau möglicherweise mit ihrer Mutter und weisen die fehlenden Füße darauf hin, dass die Frauen durch die kriegsbedingten Veränderungen kaum zuhause waren? Und sollte das große Ohr dem Kind Mut schenken und es wissen lassen, dass sie auch in schweren Zeiten von ihrer Mutter beachtet und geschätzt würde?

Im Vergleich mit den anderen historischen Kinderzeichnungen aus dieser Sammlung, die sicher von Mädchen⁷⁹⁵ gezeichnet wurden, ist hier das besondere Augenmerk auf die fehlenden Weiblichkeitsattribute gelegt. Die Zeichnung kommt mit simplen Formelementen ohne weitere Ausschmückungen und märchenhafte Vorstellungen aus.

Die Farbigkeit beschränkt sich auf weiße Schraffuren und unterstreicht das Symbol der Lazarett Darstellungen, das im Hinblick auf diese Zeichnung besonders im Zusammenhang mit der medizinischen Versorgung gedeutet werden kann.

Die Vermeidung von Perspektive wird durch das „Klappenelement“ der Tür deutlich, denn die Tür wird nach vorne in die Bildebene geschoben und kann so frontal gezeichnet werden. Dieses „Klappbild“ ist wieder einmal ein Beispiel für die klassischen Entwicklungsebenen des Kindes. Die Bettgestelle, verglichen mit der Tür, wirken überdimensional und der Aus- und Eingang scheint durch die realitätsfernen Proportionen versperrt zu werden. Durch das kleine, zu hohe Fenster und die scheinbar verschlossene Tür, welche eine winzige Türklinke besitzt, wird das Gefühl von Gefangensein und Beklemmung deutlich. Die angespannte und negativ geladene Atmosphäre wird zusätzlich durch die reduzierte Bildkomposition und Farbigkeit, beschränkt auf drei Farben, akzentuiert. Die Zeichnung erweckt den Eindruck, als würde der Raum sich unter der Erde in einem kerkerähnlichen Gebäude befinden.

⁷⁹⁵ Name auf Bildkante lesbar.

Der größte Teil der Bildfläche bleibt leer. Im Mittelpunkt der Bildfläche und damit der aufregende Bildmoment ist einzig und allein das Fenster. Im Gegensatz zu der überwältigenden und drückenden Innenwand schenkt das Fenster trotz seiner geringen Größe den einzigen „Lichtblick“.

Deutung

Als Verständigungsbrücke wurde das Motiv des verhältnismäßig zu kleinen Fensters eingesetzt. Das gefestigte Selbstbild von der Wirklichkeit und die Kritikfähigkeit an den Idealen staatlicher Propaganda fanden hierin ihren zeichnerischen Ausdruck. Die Zeichnerin möchte ihre Gefühle von Gefangensein und Hoffnungslosigkeit dem Betrachtenden authentisch und unverzerrt übermitteln. Die Zeichnung sucht förmlich nach Bodenhaftigkeit und Sicherheit, daher sind die Bildelemente, die auf dem unteren Papierrand angeordnet wurden, fest verankert. Das Ende des Papiers umschließt die Frau, die Betten und die Tür.

Bei der Frau verzichtet sie bewusst auf klischeebehaftete Attribute wie lange Haare, einen Rock, Schminke, die Brust oder schöne Absatzschuhe usw.

Erna hat offensichtlich Schwierigkeiten bei der Darstellung der Frau, am auffälligsten sind die fehlenden Haare und das übergroße Ohr. Die Menschfigur zählt scheinbar nicht zu Ernas vertrauten und beliebten Bildelementen.

Im Vergleich zu der Lazarettzeichnung „Zaungast“ (Abb. 126) wiederholt sich ebenfalls die Bettszene, dieses Mal allerdings auf einer Ebene und die Anzahl der Betten variiert. Außerdem betreut in diesem Fall eine Pflegerin drei Betten, wohingegen in der Zeichnung „Zaungast“ jedes Bett von einer eigenen Frau betreut wurde.

Weiter beschränkt sich diese Zeichnung auf das Innere des Lazaretts und zeigt keine Schnittstelle zwischen dem Außen- und Innensein. Bezogen auf den Detailreichtum kommt diese Zeichnung mit wenigen, reduzierten Komponenten aus. Diese Zeichnung regt einen ganz anderen Blick auf die Lazarett Darstellung an, denn Erna hat sich mitten in das Geschehen projiziert und unbewusst versucht ihre Gefühlslage zu offenbaren. Wie aber haben ihre Eltern über den Krieg geurteilt, wenn dem Mädchen eine unbeschönigte und nicht idealisierte Darstellung gelingt? Inwiefern hat sie im Gegensatz zu ihren Mitschüler*innen den Krieg auf ihre eigene Art zu rezipieren gelernt? In diesem Zusammenhang wirft Ernas Kinderzeichnung tiefgründige Fragestellungen auf.

10.3.5 Zusammenführende Betrachtung

Bei der Analyse der 97 Lazarettzeichnungen wird die Verwandtschaft zur bildnerischen Kindlichkeit geschlossen und doch scheint es, als würde die Historie und Altertümlichkeit der Kinderzeichnungen durch die Nahbarkeit, Authentizität und Kommunikationsabsicht vergessen werden.

Das Themenfeld

Der Vergleich von gezeichneten Kriegsschauplätzen zeigt, dass sich das Lazarett als ein außergewöhnliches Umfeld darstellt, das insbesondere das Motiv des tapferen und siegessicheren Soldaten relativiert. Der Bewegungsraum erstreckt sich von Innenräumen über landschaftliche Kriegsszenarien bis zu Außenansichten von Lazaretten. Es ist das einzige Themenfeld, in dem die Darstellung deutscher Soldaten Schwäche und Ängste zulässt und bei dem die gelenkten bildlichen Äußerungen einen erzählerischen Charme entwickeln. Das Thema sensibilisiert und wirft die Frage auf, wie die Soldaten gelitten und wie sie das Gefühl des Sterbens durchlebt haben. Die Analyse der Lazarettzeichnungen ermöglicht einen Einblick in die Bewusstseinsempfindung und Persönlichkeit der Kinder.

Das Kopieren als Ausdruck einer Klassenkultur

Aufgrund der klassenübergreifenden Übernahme genannter Lazarettmotive kann von einer bestimmten Ernsthaftigkeit gesprochen werden, denn die Kinder machten den Anschein, als würden sie größtenteils pflichtbewusst im Sinne des vaterländischen Bewusstseins exerzieren und mit einer gewissen Naivität die Erzählungen über den Krieg verinnerlichen. Es gibt einige Zeichnungen, die durchbrechende Schemata erkennen lassen, doch besonders zwei Ausnahmen, die Zeichnung mit dem schwarzen Haus (Abb. 118, Abb. 123) und der Bildausschnitt der Frau mit der Trage (Abb. 144), verweigerten sich der Fülle von möglichen Gestaltungsvorlagen besonders stark.

Schuster spricht in seinen Beiträgen zur Kinderzeichnungsforschung von dem Phänomen der „Klassenkultur“⁷⁹⁶, was so viel wie die Wiederholung bestimmter Motive auf den Zeichenblättern der Schulkinder bedeutet. Die Rekonstruktion der kindlichen Gedankenwelten offenbart ein grafisches Modell, das aus mehreren Ebenen besteht. Die Motivwahl

⁷⁹⁶ Schuster 2001, S. 40.

und zeichnerische Umsetzung der Kinder wurden durch mehrere Faktoren beeinflusst: Vorlagen der Lehrkräfte, Erzählungen aus dem familiären Umfeld und Erlebnisse der Kinder selbst.

Das Kopieren, Abschauen und Abzeichnen von Bildvorlagen wie beispielsweise von Postkartenmotiven sowie Gestaltungsideen aus den eigenen Schulkreisen führte in der Schule III in Wilhelmsburg in den frühen Jahren des Ersten Weltkrieges zu einer Sammlung von insgesamt 353 historischen Kinderzeichnungen, die sich seriell aufgrund der Einordnung in spezifische Bildinhalte betrachten lässt. Obwohl der Eigenschöpfung prinzipiell ein höherer Wert zugesprochen wird, kann das „Regime des Vorbildes nach internationalisiertem Zeichenrhythmus“⁷⁹⁷ ein visuelles Kulturverständnis hervorrufen. Ob es eine Anweisung der Lehrkraft war und demnach einem Postkartenformat in Form einer Landschaftsmotivik entsprechen sollte, ist nicht konkret nachzuweisen. Jedenfalls sind alle zeichnerischen Konzeptionen im Querformat angelegt worden. Die Ergebnisse scheinen aus einer Art bühnenmäßiger Unterrichtsform zu resultieren. Die gruppierten Serien hinterlassen den Eindruck, dass die Lehrkraft eine andere Form des Lehrens wählte, bei dem bereits eine präzise Vorstellung von den fertigen Kinderzeichnungen bestand. Mit dem Blick auf die Gestaltungsvorlagen würde sich diese These bestätigen. Besonders Volksschulen hatten nicht genügend finanzielle Mittel zur Verfügung, um die Klassen einzeln mit ausreichendem Personal zu unterrichten.⁷⁹⁸ Je höher der Grad der Abstraktion zur eigentlichen Bildvorlage ist, desto größer ist auch der Ausdruckswert der Zeichnung.

Die Materialien

Die Materialien der Schulkinder in der Zeit des Ersten Weltkrieges waren besonders in ärmlichen Vierteln spärlich, daher sollte die Verwendung des Blei- und Buntstiftes methodisch sehr vorsichtig betrachtet werden. Mit dem Stift konnten die Kinder durch eine gewisse Druckausübung der Zeichnung einen gewissen Gefühlswert und eine eigenständige Bewegungsillusion verleihen, die einen hohen Kommunikationsgehalt hinsichtlich der Linienstruktur eröffnete.

Die Schüler*innen teilten sich die Stifte, arbeiten zusammen in größeren Gruppen und die reduzierte Lehrerschaft ließ klassen- und stufenweise zusammen unterrichten. Die Analyse der Zeichnungen ergab, dass die Kinder nicht nur von der Lehrkraft lernten, son-

⁷⁹⁷ Wittmann 2018, S. 160.

⁷⁹⁸ Vgl. Kapitel 2.7.

dern auch voneinander abschauten und abzeichneten. Die Teilnahme bei einem Zeichenwettbewerb kann nicht ausgeschlossen werden, thematisch jedenfalls arbeiteten die Schulkinder zu vier unterschiedlichen Themenbereichen, die durch charakteristische Bildvorlagen bestimmt wurden. Die historischen Kinderzeichnungen können demnach als kulturell geprägte Ausdrucksform verstanden werden, bei der das Kind sich der „Analogie zwischen seiner Zeichnung und einem Gegenstand bewußt geworden ist“⁷⁹⁹. Die Kinder schöpften aus einem Fundus von Symbolen und Zeichen und erschufen ein graphisches Schema, das größtenteils aus der Übernahme bereitgestellter Bildvorlagen resultierte und von der Andersartigkeit der bildnerischen Auseinandersetzung in Form der seriellen Betrachtung lebt. Dennoch sind Strukturen von „Erzählbildern“⁸⁰⁰ wiederzufinden, deren „narrativer Wert“⁸⁰¹ auf repräsentative und sukzessiven Bilderzählungen beruht. Die repräsentativen Bilderzählungen fokussierten sich auf ein zentrales Ereignis, wobei in „der sukzessiven Bilderzählung [...] mehrere Bilder aus einem Ereignis ausgewählt [...], die als Abfolge des Geschehens auch mit mehreren Wiederholungen der handelnden Figur gezeichnet werden“⁸⁰².

Die Bildpostkarte als wichtigste Motivvorlage

Die Analyse der 97 Lazarettzeichnungen, die sich zu insgesamt 21 Gruppierungen zusammen fassen lassen, ergab, dass sich aus der Fülle von zeichnerischen Ausdrucksweisen typische Lazarettmotive aus der Zeit des Ersten Weltkrieges herausarbeiten lassen, die insbesondere mit zahlreich versendeten Bildpostkarten mit gezeichneten, inszenierten sowie fotografierten Motiven starke Parallelen aufweisen. Neben den Zeitungsausschnitten und den Erzählungen von Lehrer*innen galt besonders der Briefverkehr zur Front als vielversprechende und realitätsnahe Überlieferung des Krieges. Doch auch Bildpostkarten und Lichtbilder wurden im Sinne der propagandistischen Bestrebungen inszeniert und stellen aufgrund der Manipulation keine glaubhafte Rekonstruktion des Alltagslebens der Schüler*innen dar.

Trotz der visuellen Vorlagen zeigt die Analyse, dass die Schüler*innen ihre eigenen Sichtweisen und Gedanken, in Form von persönlichen Kommentaren und Details, auf die Bildfläche eingebunden haben. Auf vielen Lazarettzeichnungen findet sich jedoch kein

⁷⁹⁹ Widlöcher 1995, S. 47.

⁸⁰⁰ Vgl. Levinstein 1904.

⁸⁰¹ Vgl. Widlöcher 1995.

⁸⁰² Müller 2012, S. 128.

ausgestalteter Hintergrund wieder. Dies spricht gegen ein historisches Lichtbild und für eine idealisierte Bildpostkarte. Den Kindern war in diesem Alter eine solche Reduzierung hinsichtlich einer Unterscheidung zwischen der Wertigkeit der Bildmotive, die im Vorder-, Mittel- oder Hintergrund lagen, nicht möglich.

An dieser Stelle sollte darauf aufmerksam gemacht werden, dass auch aus den Bildpostkarten keine Herleitung auf den Alltag, die Beziehungsgefüge oder die Unterhaltungen innerhalb dieses Themenschwerpunkts möglich wird, da die Motive eine bewusste Inszenierung zur Folge hatten. Sie stellen daher keine realen Vorbilder oder kindlichen Illusionen dar, sondern sind ein Teil der indoktrinierenden Propaganda, die den Kindern von der Kriegspädagogik erfahrbar gemacht wurde. Verglichen mit den Lichtbildern und Postkarten verkörpern die Kinderzeichnungen ein lebensnahes Quellengut, das über die schulischen Kriegsschilderungen aufklärt und im Sinne eines verfälschten Bildes die Schüler*innen vorbestimmt über den Krieg zeichnen ließ.

Das Haus

Zu den wiederkehrenden Lazarettmotiven zählen u.a. die große Anzahl an Hausdarstellungen, die als eigenständiger Teil der Wohnkultur mit den damaligen Wohnhäusern in Beziehung gesetzt werden können. Es gibt in der gesamten Sammlung von Lazarettzeichnungen kein einziges Haus, das keine Zugehörigkeit zum Deutschen Roten Kreuz in Form von mindestens einer auffälligen Fahne auf dem Dach zeigt. Die wiederholte und beständige Symbolik des roten Kreuzes findet sich nicht nur auf Häusern oder Zelten, sondern auch auf Kleidungsstücken, Kutschen, Wagen oder Zügen wieder. Der Wiedererkennungswert spielte scheinbar für die Kinder eine tragende Rolle, so kann in diesem Zusammenhang nicht länger nur von Lazarett-, sondern auch von Rot-Kreuz-Zeichnungen gesprochen werden.

Insbesondere die jüngeren Kinder wählten das Haus als gewohntes Bildelement zu ihrem Hauptmotiv, bildeten es großformatig in einer Frontalansicht auf einer horizontal gesetzten Bildebene ab und knüpften dabei an propagandistische Zeichenüberlegungen an. Das Wohnhaus wurde kurzerhand aus der gewohnten Wohnsiedlung gerissen und auf eine Feldlandschaft näher dem Kriegsgeschehen gesetzt, denn die Fenstergestaltung mit den tradierten gelb- oder orangefarbenen Gardinenvorhängen oder die einladend gestalteten Fensterbänke mit farbenfrohen Blumenarrangements erinnern an eine liebevolle und

freundliche Wohnumgebung. Auffallend bei der seriellen Betrachtung der Lazarettgebäude ist die variierende Farbsymbolik, denn obwohl viele Hausfronten farblos erschienen, dominierten andere mit satten Blau- oder Rottönen. Die Einbettung in einen landschaftlichen Kontext bot vielen Kindern die Möglichkeit durch eine räumliche Trennung der Himmels- und Bodenpartie ihren Hauptmotiven eine gestalterische Rahmung zu verleihen. Obwohl die Darstellung, Farbe und Position der Hausbauten divergieren, können aufgrund von entsprechenden Bildmerkmalen Entwicklungsstufen erkannt werden. 30 Prozent der Lazarettzeichnungen stammen aus der Klasse 2a und 70 Prozent sind Ergebnisse der Klasse 4a. Diese Verteilung erlaubt die Annahme, dass sich die jüngeren (zehnjährigen) Schüler*innen in mehr als einer Zeichnung künstlerisch zu dem Thema Lazarett äußerten. Dies bestätigt beispielsweise die Betrachtung von Fritz kriegerischen Szenarien.

So machten sich einige Schulkinder aus der 4. Klasse bei ihrer Hausdarstellung eine gewisse Transparenz zunutze, um einer realitätsfernen Kombination aus Innen- und Außenansicht gerecht zu werden. Das sogenannte „Transparentbild“ gilt als typisches Merkmal für die Ausreifung der zeichnerischen Entwicklungsfähigkeit, denn das Kind steht vor dem Dilemma alles abbilden zu wollen, was es weiß.⁸⁰³ Auch das „Klappbild“ tritt in dieser Altersstufe wiederholt auf, denn die Schüler*innen können perspektivisch noch kein dreidimensionales Raumschema erfassen und „klappen“ somit die anderen Flächen mit in die Frontalansicht des Hauses.⁸⁰⁴ In den Zeichnungen wird wiederholt sichtbar, dass die Bildgegenstände durch einfache geometrische Formen abstrahiert wurden. Passende Beispiele finden sich hinsichtlich der Betrachtung der Hausdarstellungen vorwiegend bei den quaderartigen Hausansichten mit trapezförmiger Dachkonstruktion oder dreiecksförmigen Zelten.

Die Baumlandschaft

Die reduzierte Landschaft stellt im Ganzen ein Motiv von hohem Stellenwert dar, denn fast alle Zeichnungen positionieren ihre Erzählungen auf einem grünfarbigen Untergrund. Die Linienführung der Felder und Bäume verleiht den Bildern ein Gefühl der eigenständigen Belebtheit und, ungeachtet ob sich die Bildmotive gleichen, steigt der Ausdruck aufgrund der bewegten und teilweise unkontrollierten Schraffurmuster. Zu den landschaftlichen Kulissen gehören in fast allen Zeichnungen Baumdarstellungen in jeglicher

⁸⁰³ Vgl. Widlöcher 1995, S. 39.

⁸⁰⁴ Vgl. Schuster 2001, S. 75f.

Form, Farbe und Größe. Neben dem Haus sind auch Bäume vertraute Gegenstände, die das Kind aus seiner eigenen Vorstellung ohne weitere Überlegungen zeichnen kann. Der Baum ist eines der wenigen Bildelemente, welches solch eine Selbstüberzeugung und das Vertrauen des Kindes selbst zeigt. Denn jeder Baum, der aus Stamm und Krone besteht, variiert anhand unterschiedlicher Wahrnehmungsmuster, sodass an den Baumdarstellungen Differenzierungstendenzen abgelesen werden können.

„Selbst wenn die Bäume nur aus Strichen und Kreisen entstehen [...], so gibt es doch, was die Art der Kreise, die Länge und Winkel der Striche, die Platzierung und die Abstände anbelangt, so viele Wahlmöglichkeiten, dass sich keine zwei Baumzeichnungen besonders ähnlich sind.“⁸⁰⁵

Auch die Bedeutung der Größe im Zusammenhang mit den Proportionen der einzelnen Bildgegenstände oder der Präsenz eines Farbtons kann einer Würdigung oder Wertschätzung entsprechen. Zudem heben stark konturierte Umrisslinien einzelne Bildgegenstände von anderen ab.

Die Figuren

Die Bildmotive der Kinderzeichnungen waren nicht zuletzt geprägt durch Zugehörigkeiten in Form von Uniformierung der Figuren auf den Bildflächen, denn anhand dieser war einfach zu identifizieren, welche tradierten Rollenbilder, Arbeitsfelder und erzählerischen Mehrwerte ihnen zugeordnet werden konnten.

Frauen, die im Dienst des Roten Kreuzes tätig waren, unterschieden sich durch ihre Kleidung, doch gab es in der Bevölkerung zahlreiche Verwechslungen zwischen Helferinnen und Schwestern. Die Kinder in Wilhelmsburg schienen hingegen mit der Uniformierung der einzelnen Charaktere vertraut gewesen zu sein, denn beispielsweise kann anhand weiblicher Einsatzkleidung der Ausbildungsstand, in Übereinstimmung mit historischen Fundstücken der damaligen Zeit, erkannt werden.⁸⁰⁶ Die Helferinnen unterschieden sich von den Schwestern durch das blau-weiß gestreifte Kleid, das unter der weißen Arbeitsschürze und der Armbinde des Deutschen Roten Kreuzes getragen wurde. Auf ihrer schlichten weißen Haube war ebenfalls das Symbol der Organisation zu sehen. Das Auf-

⁸⁰⁵ Schuster 2001, S. 90.

⁸⁰⁶ Vgl. folgendes Teilkapitel: *Figurative Betrachtung im Vergleich historischer Lichtbilder.*

gabenfeld der Helferinnen entsprach in etwa dem des heutigen Rettungsdienstes. Sie waren bei Unfällen vor Ort oder arbeiteten an Bahnhöfen für Betreuungs- und Verpflegungsstellen.⁸⁰⁷

Im Gegensatz zur Helferin hatte die Schwester ein einfarbiges, größtenteils graues Kleid und eine aufwändiger gestaltete Haube, die durch Falten bestärkt und mit einer Borte des DRKs versehen war. Die Schwestern, die für die Hilfsorganisation arbeiteten, hatten eine medizinische Ausbildung und waren als Krankenschwestern in den Kranken- und Lazarett Häusern tätig. Einige Schüler*innen zeichneten die Frauen mit schwarzen Gewändern, denn diese Schwestern gehörten einem Orden an oder waren in Mütterhäusern tätig. In beiden Fällen stellten sie die religiöse Zugehörigkeit dar. Krankenschwestern, die heirateten, mussten aus der Gemeinschaft austreten und konnten nur noch als Helferinnen an der Krankenversorgung teilhaben.⁸⁰⁸

Egal ob Helferinnen oder Schwestern, alle Frauen nehmen in den Zeichnungen symbolische Posen oder Gesten ein, die sinnbildlich für Weiblichkeit stehen. Der Frau werden vor allem Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft, Aufopferung, Umsorgen oder Pflegen in Form von drei wiederkehrenden Motiven zugeordnet. Immer wieder erscheinen Frauen, die einem verehrten Soldaten eine Flasche bzw. ein Gefäß mit ausgestrecktem Arm reichen oder sich über den Kranken beugen. Dabei befindet sich der Mann in unterschiedlichen Positionen: auf einem Baumstamm sitzend, auf dem Feld oder im Bett liegend. Auf anderen Bildern schiebt die Lazarettschwester einen verehrten Soldaten in einem Wagen, ähnlich wie einem Kinderwagen, vor sich her. Zudem tauchen Frauendarstellungen als Inszenierung in einem Lazarettgarten, einer Berglandschaft oder in Vater-Mutter-Kinder-Konstellationen auf. Die Frau in der tradierten Rolle der aufopfernden Seelsorgerin oder Kümmernenden wird in den Zeichnungen als unabdingbares Bildelement zur Visualisierung einer Lazarett Darstellung omnipräsent. Die Rolle der „lieben Krankenschwester“ scheint als kulturelle Tradition in den Zeichnungen immer wiederzukehren. Mit dem Blick auf die geschlechtsspezifischen Zeichnungen wurde nur in wenigen bildnerischen Prozessen bei der Darstellung von „männlichen“ Kriegslebenswelten auf weibliche Figuren verzichtet; ausgenommen sind die expliziten Gefechtsszenen. In diesen treten in allen figurativen Kontexten Männer auf, denn sie sind der Grund, weshalb Lazarette mit Hilfskräften des Roten Kreuzes errichtet wurden. Doch auch Mädchen brachten insbesondere in der „Traumschloss“-Serie durch Verzierungen und Beschönigungen ihre eigensinnige

⁸⁰⁷ Vgl. Hamann 2004, S. 130.

⁸⁰⁸ Vgl. Panke-Kochinke, Shaidhammer-Placke 2002, S. 14.

Verspieltheit in den Bildern zum Ausdruck. Je deutlicher der persönliche Ausdruck in den Zeichnungen erschien, desto dringlicher wurde die Frage, inwieweit die Schüler*innen ihr eigenes Wahrnehmungsgefühl reflektieren konnten. Aufgrund der seriellen Gruppierung kann fast jede Zeichnung einem bestimmten Muster zugeordnet werden, doch trotzdem hegten die Kinder den Wunsch sich von den Gestaltungsvorlagen abzugrenzen. Die wahrgenommenen Details geben einen Aufschluss über das kindliche Wahrnehmungsvermögen; so trugen Soldaten bspw. als Kennzeichen der Uniform mehrere Punkte auf ihrer Brust, die auffallende Knopfleisten darstellen. Die Hauben der Frauen wurden durch entartete Rundbögen gekennzeichnet. Obwohl Mädchen und Jungen einzelne Merkmale differenziert erfassten, konnten sie diese nicht gleichzeitig komponieren, daher lösten „[...] sie aus der Fülle des Angebots nur einzelne Elemente heraus und stellen [sie] als Teil stellvertretend für das Ganze dar“⁸⁰⁹.

Nicht nur Frauen, sondern auch Männer arbeiteten für das Deutsche Rote Kreuz. Die Kleidung der Männer erweckt den Anschein, als würde sie einer militärischen Uniform entsprechen, doch sie zeigt die Zugehörigkeit zu zivilen Organisation an. In den Zeichnungen können die Soldaten von den helfenden Männern durch die blaue Uniform, den Pickelhelm und weitere Ausrüstungsgegenständen unterschieden werden. Außerdem waren die Helfer neben der Uniformjacke mit einem Gürtel, einer Armbinde, einer Schirmmütze oder „Schiffchen“⁸¹⁰ und einem Schwert⁸¹¹ als Prestigeobjekt ausgestattet. Das Schwert besaß keine Spitze, denn die Mitarbeiter des DRKs durften nicht bewaffnet sein. Eines der typischen Lazarettmotive zeigt zwei Helfer*innen, die gerade dabei sind, einen Soldaten mit einer Holztrage in den nächstgelegenen Unterstand zu schaffen. Oft werden Männer von hinten gezeichnet und es scheint, als könnte der Betrachtende den Weg zum Lazarett verfolgen. Obwohl die körperliche Anstrengung in vielen Zeichnungen dem männlichen Geschlecht zugeordnet wird, gibt es auch Frauen, die der Aufgabe des Transports nachkamen. „Die menschliche Gestalt stellt für das Kind einen sehr vertrauten und häufig gezeichneten Gegenstand dar.“⁸¹² Die Essenz der figurativen Gesamtheit weist häufig auf motivtypische gestische Bewegungsformen und nur selten auf mimische Ausdrucksformen beispielsweise im Gesicht hin.

⁸⁰⁹ Reiß 1996, S. 52.

⁸¹⁰ Das Schiffchen ist eine internationale militärische Kopfbedeckung, die aus der schottischen Militäradition stammt.

⁸¹¹ Das Schwert wurde als Holzbearbeitungswerkzeug genutzt.

⁸¹² Reiß 1996, S. 83.

Die Uniformierung kann als eigenständiges Lazarettmotiv verstanden werden, das facettenreich und wandlungsfähig mithilfe tradierter und verinnerlichter Sehgewohnheiten in unterschiedliche Rollenbilder eingepasst werden kann und im erzählerischen Kontext die figurative Bewegung charakterisiert. Insbesondere die jüngeren Schüler*innen neigten während der zeichnerischen Kriegsaufarbeitung zu einem Selbstbildnis beziehungsweise einer Ich-Darstellung, um eventuell im Unbewussten eine eigene Position, Befangenheit oder Unwohlsein zu zeigen.

Der Transport

Im Sinne des Transports zählen zu den klassischen Motiven auch Fahrzeuge wie Fuhrwerke, Automobile oder modellhafte Lazarettzüge. Besonders das 20. Jahrhundert begeisterte sich am technischen Fortschritt. Die analysierten Serien zeigen, dass die Zeichnungen maschinelle Revolutionen mit veralteten Kriegsbildern kombinierten.

Die Zahl Drei

Neben den bereits benannten Bildmotiven sollte auch die kompositorische Dreier-Bett-Konstellation⁸¹³ an dieser Stelle benannt werden, die für Lazarett Darstellungen typisch war.

Die Zeichenentwicklung

Hinsichtlich der Entwicklungsstufen wurden spezifische Bildmerkmale ersichtlich, die auf eine mangelnde Zeichenausbildung und unzureichendes Interesse an künstlerischen Kontexten schließen lassen. Die Kinder waren in einem Alter zwischen zehn und zwölf Jahren und die Zeichnungen weisen, bis auf die fünf herausragenden Gestaltungsvorlagen, unterdurchschnittliche Entwicklungsstufen auf. Viele Volksschulen hatten in den Kriegsjahren nicht die nötigen finanziellen Mittel, um für den Zeichenunterricht qualifizierte Kräfte einstellen, die neuartigen reformpädagogischen Ideen umzusetzen und die subjektorientierten Zeichenfähigkeiten zu schulen. Inwiefern kann von einer bildnerischen Sozialisation im schulischen Kontext gesprochen werden, wenn keine fachliche Anleitung gegeben war?

⁸¹³ Vgl. Kapitel 10.3.4.4.

Ab einem Alter von zwölf Jahren sieht Richter⁸¹⁴ das Ende der Entwicklungsphase in der Kinderzeichnung. Der Übergang in die Jugendzeichnung bedingt die Loslösung vom Schemabild. Dieser Umbruch kann unterschiedliche Gestaltungskonzepte zur Folge haben, so können die Zeichnungen entweder der Analogie der wahrgenommenen Gegenstände naheliegen oder von Vorlagen adaptiert worden sein.

Die Wilhelmsburger Schulkinder vermieden größtenteils Perspektive und verwendeten einfache Raumkonzeptionen wie Streifenbilder mit Blattunterkante oder einer Standfläche, Steilbilder, Frontalansichten oder Mischformen. Die Verschiedenheit der Blickwinkel zählt für Widlöcher zu einer „typischen Besonderheit“⁸¹⁵ der kindlichen Entwicklung. Auch die Abstraktion der Bildgegenstände durch geometrische Formen lässt insbesondere die Figuren „entpersönlicht“ und „entmenschlicht“⁸¹⁶ wirken. DiLeo erwähnte 1992, dass die geometrische Zuordnung der Figuren für eine gefühllose Auseinandersetzung spricht; die Kinder fühlen sich also vom Geschehen weit entfernt.⁸¹⁷

In vielen Fällen regten die Kinder in Form von „exemplarischen Details“⁸¹⁸ die Fantasie an. Beispielsweise wurden die Felder in Form von mehreren grünfarbigen Linien gezeichnet oder blaufarbige Kreisbewegungen an der oberen Blattkante symbolisierten den Horizont.

Radieren ist eine Besonderheit, die erst dann zum Vorschein kommt, wenn das Gestaltungskonzept der Kinder mit ihren realitätsnahen Vorstellungen kollidiert und sie dieses überdenken. Auch die Kinder aus der damaligen Zeit bedienten sich dem – vermutlich aus Kautschuk gefertigten – Radiergummi, um ihre Zeichnungen entweder den bildnerischen Vorlagen anzupassen oder ihre eigenen konzeptionellen Überlegungen zu überarbeiten. Im 18. Jahrhundert wurde in England erstmals Kautschuk zum Entfernen von Bleistiftstrichen benutzt, aber schon früher wurde Brot als „Radiergummi“ für Graphit verwendet. Anfang des 20. Jahrhundert war die Verwendung eines Radiergummis im Zeichenunterricht der Schule noch alles andere als selbstverständlich, denn entweder waren die Materialkosten zu hoch, oder aber die Lehrer*innen verweigerten ihren Schüler*innen

⁸¹⁴ Vgl. Richter 1987.

⁸¹⁵ Widlöcher 1995, S. 49.

⁸¹⁶ DiLeo 1992, S. 100.

⁸¹⁷ Vgl. ebd.

⁸¹⁸ Vgl. Widlöcher 1995, S. 50.

die Möglichkeit des bewussten Wiederrufens des im Zeichenprozess erschaffenen Ergebnisses.⁸¹⁹

Die Analyse der Lazarettzeichnungen beweist, dass die Kinder aus der Schule III in Wilhelmsburg in ihrem Zeichenprozess durch genaue Bildvorlagen seitens der Lehrkraft beeinflusst wurden. Aufgrund des unreflektierten Ausdrucksstrebens und der seriellen Gruppierung der Zeichnungen kann die These aufgestellt werden, dass die Zeichnungen in einem schulischen Kontext ohne Wettbewerbsfunktion, sondern mit einer vielversprechenden kriegspädagogische Ideologie entstanden sind. Die Übernahme von Motiven geschah im Licht der Propaganda.

Figurative Betrachtung im Vergleich historischer Lichtbilder

Der letzte Abschnitt dieses Teilkapitels widmet sich der Betrachtung unterschiedlicher Personengruppen, die im Umkreis des Lazaretts auftraten und auf den Bildflächen der Wilhelmsburger Kinder zu finden sind. Insgesamt handelt es sich um drei Gruppen (Abb. 174, Abb. 175, Abb. 176): Lazarettwestern, -pfleger und kriegsversehrte Soldaten. Im Folgenden werden die Bildfiguren mit historischen Lichtbildern verglichen, um zum einen den Grad der Wirklichkeitsnähe der Nachahmung und zum anderen die Variation der Darstellungsweisen zu betrachten.

Die Lazarettwestern

In vielen Romanen und persönlichen Briefen wurden die Lazarettwestern auch liebevoll Friedensengel⁸²⁰ genannt, doch die Realität sah anders aus. „Sie *schwebten* nicht engelgleich und weißgekleidet durch die Lazarette, sondern arbeiteten sich ganz bodenständig und durchaus in praktischer Kleidung durch Schlamm und Dreck.“⁸²¹

Welche Erfahrungen sie während des Ersten Weltkrieges gemacht haben und wie sie mit ihren Erlebnissen umgingen, kann anhand der Kinderzeichnungen und Lichtbilder nur vage rekonstruiert werden. Mit Ausbruch des Krieges meldeten sich circa 25.000 Krankenschwestern, Hilfsschwester und Helferinnen für die Kriegskrankenpflege freiwillig oder wurden von ihren Organisationen wie Orden oder Verbänden diesen Aufgaben zugeteilt.⁸²²

⁸¹⁹ Vgl. Wissenschaft und Technik (online).

⁸²⁰ Vgl. Panke-Kochinke, Shaidhammer-Placke 2002, S. 11.

⁸²¹ Ebd.

⁸²² Vgl. ders., S. 13f.



Abbildung 174: Vergleich Lazarettschwestern (1914-1918)

Im Gegensatz zu Berufsschwestern der Schwesternverbände arbeiteten Hilfsschwestern und Helferinnen unentgeltlich „in christlicher Liebestätigkeit“⁸²³. Die Analysen der historischen Kinderzeichnungen zeigen, dass die Kinder offensichtlich zwischen unterschiedlichem Krankenpflegepersonal unterschieden, denn einige Schwestern tragen weiße, andere schwarze oder gestreifte Gewänder unter ihren weißen Schürzen. Zudem bestätigen die Lichtbilder, dass es üblich war, dass die Frauen unterschiedliche Kopftücher trugen und diese auf verschiedene Arten knoteten. Die größten Zugehörigkeitsattribute waren die auffallenden Aufnäher des Roten Kreuzes. Diese wurden von den Schüler*innen großflächig auf die Kleidungsstücke gezeichnet, um die Aufgabenfelder der Frauen darzustellen. Auf dem Kopftuch, der Schürze oder als Armbinde findet sich der Aufnäher des Roten Kreuzes bei allen gezeichneten Lazarettschwestern wieder.

Die Kinder zeichneten die Frauen an unterschiedlichen Arbeitsplätzen; so zeigten sich einige in Kriegs- und Festungslazaretten, andere in Feldlazaretten oder waren für die Begleitung von Lazarettzügen zuständig. Zunächst wurden die Frauen in Lazaretten der Etappe eingesetzt, erst im zweiten Kriegsjahr (1915) waren sie dienstlich auch für die Versorgung in Feldlazaretten im Operationsgebiet zuständig.⁸²⁴ Dies bestätigt, dass sich die Kinder an realitätsnahen Gegebenheiten orientierten und stützt die Datierung der Sammlung, da nicht nur Lazarette der Etappe, sondern auch Feldlazarette im Operationsgebiet thematisiert wurden. Neben dem Arbeitsplatz wurde einer Vielzahl an skizzierten

⁸²³ Panke-Kochinke, Shaidhammer-Placke 2002, S. 15.

⁸²⁴ Vgl. ders., S. 15f.

Frauen eine gewisse Unabhängigkeit vom männlichen Geschlecht zugesprochen, indem sie auf der Bildfläche selbstständig und gewissenhaft agierten. Panke-Kochinke und Shaidhammer-Placke (2002) konstruieren in ihrem Quellen- und Fotoband u.a. den Arbeitsbereich der Lazarettwestern und führen an, dass viele ihre Arbeit „als selbstständig, anerkannt und trotz hohem Arbeitsaufwand auch befriedigend“⁸²⁵ beschrieben. Außerdem erkennen sie, dass über den direkten Arbeitseinsatz mit zunehmender Kriegsdauer weniger berichtet wurde.⁸²⁶

*„Erschien der Lazaretteinsatz zunächst noch neu und damit berichtenswert, wurde er in dem Zeitraum von vier Jahren zur Gewohnheit, über den es nichts mehr zu berichten gab. Oder – die Wirklichkeit war so schrecklich, dass sie nicht erinnert oder weitergegeben werden konnte.“*⁸²⁷

Die Frau war sehr bedeutend und wurde von Kinderhänden gezeichnet, um zum einen dem Gefühl einer Friedensmetaphorik zu entsprechen, der Ideologie tradierte Weiblichkeit entgegenzusetzen und zum anderen einen eigenständigen Gegensatz zum kämpfenden Soldaten zu symbolisieren. Der Vergleich mit den historischen Lichtbildern (Abb. 174) zeigt, dass sich die Kinder bei der Darstellung der Frau wahrscheinlich an originalen Lichtbildern, Erzählungen oder anderen wirklichkeitsnahen Überlieferungen orientiert und der Frau im Kriegsgeschehen eine besondere Wertigkeit zugeordnet haben. Viele gezeichnete Frauen zeigen durch detaillierte Kleidung einen charakteristischen Ausdruck und durch die bestimmende Bewegungsrichtung ein hohes Maß an Persönlichkeit.

Der Lazarettpfleger

Im Gegensatz zu den Lazarettwestern spielen die Lazarettpfleger in Literatur, Lichtbildern, Postkarten und den Wilhelmsburger Lazarettzeichnungen eine eher untergeordnete Rolle. Trotzdem bleibt die traditionelle Entwicklungslinie bestehen, „[...] Frauen im Krieg an ihrem traditionellen Platz *im Heim und am Herd* und Männer *an der Front* zu suchen“⁸²⁸.

⁸²⁵ Panke-Kochinke, Shaidhammer-Placke 2002, S. 16.

⁸²⁶ Vgl. ebd.

⁸²⁷ Ebd.

⁸²⁸ Ders., S. 13.



Abbildung 175: Vergleich Lazarettpfleger

Auf den Lichtbildern und der Bildpostkarte (Abb. 175) ist zu sehen, dass die Männer eine militärähnliche Tracht tragen, die sich am offensichtlichsten durch die Aufnäher des Roten Kreuzes am Kragen und an der Armbinde von der typischen Soldatenuniform unterscheiden. Doch finden sich nur wenige Kinderzeichnungen, die den Lazarettpfleger so differenziert und verhältnismäßig groß darstellen, dass detaillierte Uniformen mit Aufnähern zu sehen sind. Meistens sind die Männer klein, unscheinbar und generalisiert auf den Bildflächen positioniert.

Die Kinder erfassten die Lazarettpfleger in ihrer Bewegungsrichtung oft zu zweit, während sie einen kriegsversehrten Soldaten auf einer hölzernen Trage zum nächstgelegenen Lazarett transportierten. Die Funktion dieser Männer stand im Fokus, häufig wurden die Männer im Gleichschritt entweder im Seitenprofil oder in der Rückenansicht skizziert. Dies lässt darauf schließen, dass sich die Personengruppe, nicht wie bei den Lazarett-schwestern vornehmlich durch die Kleidung erschloss, sondern durch das wiederkehrende Motiv der „Männer im Gleichschritt“, die eine Trage transportieren. Dieses Motiv gehörte zum Alltag eines Lazarettpflegers im Ersten Weltkrieg und kann demnach als realitätsnahe Wirklichkeitsauffassung erkannt werden.

Kriegsversehrte Soldaten



Abbildung 176: Vergleich kriegsversehrte Soldaten

Wahrscheinlich sind die kriegsversehrten Soldaten der Grund für die Thematik Lazarett. Daher bedingen die Soldaten die Anwesenheit der Lazarettenschwestern und -pfleger, sowie die Errichtung sämtlicher Lazarett- und Erstversorgungsstätten. Ähnlich wie auf den Lichtbildern (Abb. 176) zeigen die Wilhelmsburger Kinder Soldaten mit unterschiedlichen Verletzungen, deren Verbände und medizinische Versorgungslage sich an einem realitätsnahen Darstellungsmodell orientieren.

Die Analyse der Lazarettzeichnungen deutet darauf hin, dass die Darstellung der Soldaten in drei zeitlich aufeinanderfolgende Etappen eingeordnet werden kann. Die erste Etappe schließt diejenigen Soldaten ein, die unmittelbar nach einem Angriff verletzt und auf dem Feld medizinisch versorgt wurden. In der nächsten Etappe erfolgt der Abtransport der Soldaten mithilfe einer Trage oder eines Krankenwagens; anschließend sind diese im Lazarett stationiert. In der Letzten können sich die versehrten Soldaten entweder im Innenraum des Lazaretts oder im Garten befinden. Eine Vielzahl von Kindern zeichnete die Soldaten beim Abtransport oder in einem Metallbett des Lazaretts liegend. Diese Form der Darstellung stellte einige Schüler*innen vor große zeichnerische Schwierigkeiten, da

ihre Zeichenfähigkeiten u.a. um eine dreidimensionale Raumkonzeption erweitert werden mussten.

Der Vergleich der historischen Lichtbilder zeigt, dass die kriegsversehrten Soldaten unterschiedliche Krankenkleidung trugen. Entweder waren ihre bodenlangen Gewänder und Hosen gestreift oder einheitlich weißfarbig, einige Soldaten trugen für ihren Fototermin zusätzlich ihre militärische Kopfbedeckung, womöglich, um ihren militärischen Rang zu signalisieren. Auch in den Kinderzeichnungen tragen die Soldaten unterschiedliche Kleidungsstücke, die ebenfalls aus der Zeit des Ersten Weltkrieges stammen könnten.

Nicht nur Lichtbilder, sondern auch einige Lazarettzeichnungen, legen nahe, dass das Verhältnis zwischen Lazarettschwester und kriegsversehrtem Soldaten ein besonderes war. Häufig hatten sie eine kameradschaftliche Bindung zueinander und einige Soldaten nannten die Lazarettwestern sogar Friedensengel. „Und als Friedensengel haben sie sich selbst eigentlich nie verstanden, auch wenn es ihnen die verwundeten und kranken Soldaten in ihren Gedichten vorgespielt haben.“⁸²⁹

Abschließend können diese drei Personengruppen als symbolhafte Figuren des Lazarett bezeichnet werden, die sich gegenseitig bedingen und das Lazarett-Gefüge entstehen lassen. Der Vergleich der historischen Lichtbilder zeigt, dass sich die Kinder mit wirklichkeitsnahen Vorlagen auseinandersetzten, diese kritisch reflektierten und ihr Darstellungskonzept mit persönlichen und authentischen Gedanken komplementierten.

10.4 Exkurs: Der Kunstlehrer – Harry Schiebenhöfer

Neben den 353 Kinderzeichnungen aus der Schule III wurde ebenfalls im ehemaligen Amtshaus von Wilhelmsburg eine Mappe mit etlichen Zeichnungen aus dem Jahr 1905 gefunden, die dem Lehrer Harry Schiebenhöfer zugeordnet werden kann und Erprobungen „der neuen Zeichenmethode“⁸³⁰ aus dem „Kursus Harborth, Schule III“ zeigt. Schiebenhöfer sammelte nicht nur Werke von Schüler*innen, sondern wurde auch selbst zeichnerisch tätig. Die meisten Zeichnungen zeigen seine Initialen am unteren Bildrand und können demnach den Übungen des Kunstlehrers zugeordnet werden.

Die für die Volksschule konzipierte neue Zeichenmethode nach P. A. Wagner (1908)⁸³¹ griff mit dem Interesse des Freihandzeichnens die reformpädagogischen Bewegungen auf

⁸²⁹ Panke-Kochinke, Shaidhammer-Placke 2002, S. 11.

⁸³⁰ Vgl. Kapitel 2.6.

⁸³¹ Vgl. Wagner 1908.

und unterschied zwischen Gedächtnis- und Naturmotiven. Diese Methode diente der Anleitung von Reformzeichner*innen der Praxis und lehnte die „toten Formen der alten Zeichenmethode“⁸³² ab. Der neue Lehrplan, der auch für den Massenunterricht geeignet war, sah das „Freihandzeichnen“ als allgemeine Lehraufgabe, die es innerhalb des Schuljahres zu verwirklichen galt:

„Der Zeichenunterricht soll die Schüler befähigen, die Natur und die Gegenstände ihrer Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar darzustellen.“⁸³³

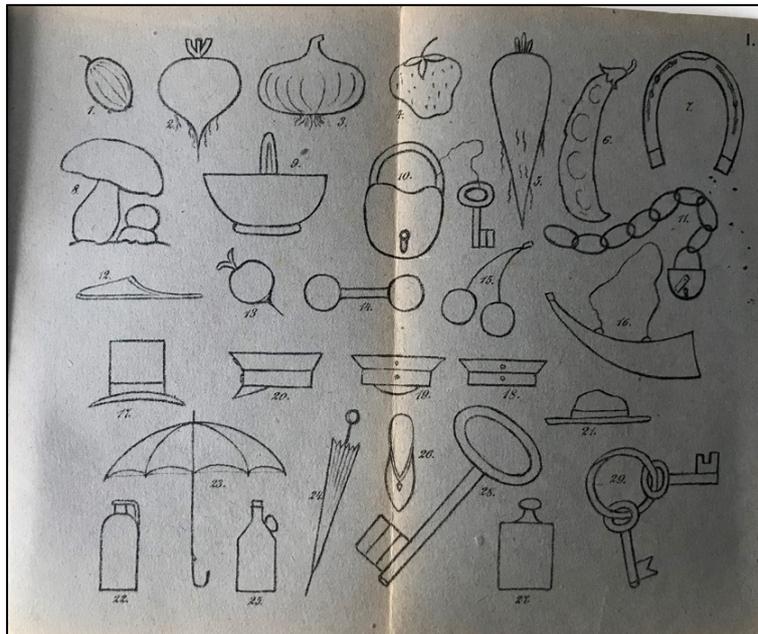


Abbildung 177: Lebensformen für das Gedächtniszeichnen (1): Unterstufe

Die Unterscheidung zwischen dem Freihandzeichnen aus dem *Gedächtnis* und dem nach der *Natur* wird im Folgenden klassifiziert, um deren spezifische Charakteristika betrachten zu können.

Bei ersterem sollten die Schüler*innen bereits in der Unterstufe gelernt haben, die Augen und Hände so zu schulen, dass einfache Formen aus ihrem *Gedächtnis* zeichnerisch wiedergegeben werden können (Abb. 177).⁸³⁴

⁸³² Vgl. Wagner 1908, S. 4.

⁸³³ Ders., S. 5.

⁸³⁴ Vgl. Tadd 1903, S. VI.

Auch in der Mittelstufe sollte das Spektrum an bereits erlernten Fähigkeiten durch geeignete Schwierigkeitsnuancen erweitert werden. Unter dem Freihandzeichnen aus dem Gedächtnis wurde somit ein fortlaufender Prozess verstanden, dessen Inhalte sich aus der Einteilung in Unter-, Mittel- und Oberstufe ergaben. Bezüglich der Materialien wurde darauf hingewiesen, dass sowohl mit Kohle als auch mit Kreide auf Packpapier gezeichnet werden durfte.⁸³⁵ „Die Anwendung der Kreide ist nicht nur mit Rücksicht auf die größere Billigkeit und Sauberkeit, sondern auch deshalb zu empfehlen, weil die Natürlichkeit manches Gegenstandes mehr zum Vorschein gebracht werden kann [...]“⁸³⁶ Wagner, der Autor des Lehrwerks, hat in dem Kapitel ein sogenanntes „Verzeichnis der Lebensformen für das Gedächtniszeichnen der Mittelstufe“ aufgeführt, welches die Formen nicht nur benennt, sondern weiterführend auch mit beiliegenden Entwürfen illustriert. Denn „[d]urch Selbstfindung und Selbstzusammenstellen gestalten sich diese Bilder immer aufs neue wechselvoll und reichhaltig“⁸³⁷. Beim Gedächtniszeichnen wird versucht die tatsächliche Größe des Motivs oder dieses maßstabsgetreu auf das Papier zu bringen (Abb. 178).⁸³⁸

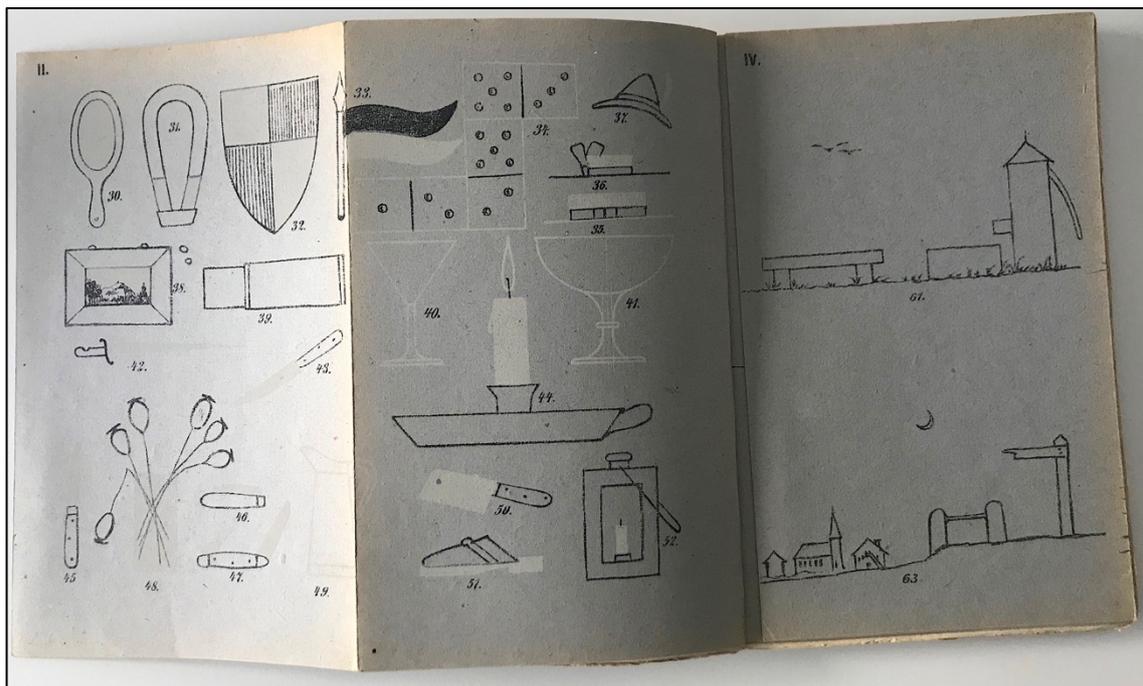


Abbildung 178: Lebensformen für das Gedächtniszeichnen (2): Unterstufe

Als Vorbereitung für das Stillebenzeichnen in der Oberstufe lernten die Kinder in der Mittelstufe bereits die Größenverhältnisse der einzelnen Gegenstände einzuordnen und

⁸³⁵ Vgl. Wagner 1908, S. 7.

⁸³⁶ Ebd.

⁸³⁷ Ders., S. 8.

⁸³⁸ Vgl. ders., S. II.

darüber hinaus eine geeignete Zusammenstellung von bereits gesammelten Motiven zu finden. „Auf Unter- und Mittelstufe müssen die sogenannten interessanten, zugleich schwierigen Stellungen, die ohne perspektivische Erscheinungen nicht möglich sind, sorgfältig vermieden werden [...].“⁸³⁹ Das Ziel dieser neuen Zeichenmethode war, dass die Lehrlinge am Ende des Schuljahres eine „Sammlung zur Auswahl“ hatten, „[...] ferner sind sämtliche Typenbilder als Vorzeichnungen anzusehen und verlangen demgemäß auch keine peinliche Nachahmung“⁸⁴⁰. Vielmehr sollte aus dem Fundus an Motiven geschöpft werden, um simple Lebensformen vereinfacht darzustellen und dabei spielte die Dynamik der assoziierten Gegenstände in Lage, Größe und Form eine zentrale Rolle, wobei bei der Organisation mehrerer Gegenstände der Eigencharakter des Gesamtbildes nicht verloren gehen durfte.⁸⁴¹

Unter dem Freihandzeichnen nach der *Natur* wurde eine Weiterführung des Gedächtniszeichnens verstanden.⁸⁴² Hierfür dienten „Naturgegenstände aus dem Anschauungskreise des Kindes als Vorbilder [...].“⁸⁴³ Zu den Gemeinsamkeiten zählten vor allem das geschulte Sehvermögen und die Wiedergabe der Formen. Beim Zeichnen nach der Natur spielt der Faktor der realitätsnahen Erscheinung des Gegenstandes und die damit verbundenen Details sowie die Farbgebung eine entscheidende Rolle. Diese Zielformulierung konnte nur dann erreicht werden, wenn das Objekt präzise wahrgenommen wurde und ein ständiger Austausch zwischen diesem und der eigentlichen Zeichnung stattfand. Bis zur Oberstufe wurde die dritte Dimension bewusst durch Front- und Seitenpositionen vermieden. Zu den beliebtesten und gleichzeitig einfachsten Motiven des Naturzeichnens zählten Pflanzenblätter (Abb. 179, Abb. 180).⁸⁴⁴

Für den Unterricht sollte im Klassenverbund jedes Schulkind einheitlich dieselbe Grundform behandeln. Damit die Anleitung gelang, wurden drei Anforderungen formuliert, an denen die Wirkung des Naturzeichnens gemessen werden sollte: „[...] Massenunterricht, – genügende Anzahl von Anschauungsobjekten, – einheitliches Zeichenmaterial“⁸⁴⁵. Aus

⁸³⁹ Wagner 1908, S. 10.

⁸⁴⁰ Ders., S. 8.

⁸⁴¹ Vgl. ebd.

⁸⁴² Vgl. ders., S. 10.

⁸⁴³ Ebd.

⁸⁴⁴ Vgl. ders., S. 10f.

⁸⁴⁵ Ders., S. 11.

Kosten- und Beschaffungsgründen gestaltete sich der Zeichenunterricht mit Pflanzenblättern oder Vogelfedern einfacher als der mit beispielsweise Schmetterlingen.⁸⁴⁶



Abbildung 179: Malübungen mit Naturmotiven

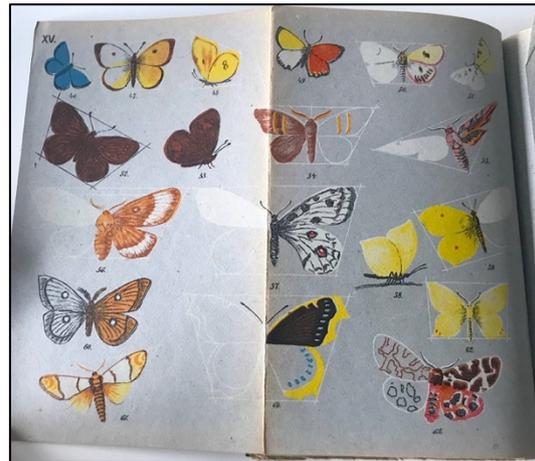


Abbildung 180: Malübungen mit Schmetterlingsmotiven

Harry Schiebenhöfer schätzte in seinen Erprobungen nicht nur das vorgestellte Gedächtnis- und Naturzeichnen, sondern studierte auch die formulierten „Malübungen“. Unter dieser Aufgabe wurde die Erziehung mit dem Pinsel als Vorbereitung auf das Malen mit Wasserfarben verstanden.⁸⁴⁷ Die deutschen Volksschulen adaptierten diese Methodik von den Japanern, denn „[d]er japanische Zeichenunterricht in den Volksschulen ist nur auf Pinselmalerei zugeschnitten, und die Schüler erreichen hier eine Leichtigkeit und Geschicklichkeit der Pinselführung, sowie Schärfe und Feinheit der Darstellung die bewundernswert ist“⁸⁴⁸. Für die deutschen Lehrer*innen war dieser Bereich von geringerer Bedeutung, da diese danach strebten, die Schüler*innen nicht nur für einen konkreten Beruf vorzubereiten. Daher wurde dem Pinselzeichnen, anders als bei den Japanern, lediglich eine vorbereitende Funktion zugeschrieben.⁸⁴⁹ Firmen wie Schoenfeld & Co boten u.a. Wasserfarben für den Reform-Zeichenunterricht an (Abb. 181).

Feinste feuchte Wasserfarben in Tuben und Näpfchen.

Blechetuis,
Feine Aquarellfarben für Schulzwecke.
Schul-Aquarellfarben, die 1/2 Tube 0,15 Mk.
Billige Klapp-Paletten,
Farben in Stückchen für Schulen,
Pinsel, Paletten, Zeichenpapier,
Skizzenbücher, Schüler-Autogram. Tusch - Näpfchen,
Zeichenständer,

Reform-Schulfixatif (läßt die Töne klar und ist der Billigkeit wegen für den Schulgebrauch sehr geeignet).

Reform-Schultusche,
Farbige Reform-Schulkreide mit nicht abstaubender Oberfläche für geographischen Anschauungsunterricht.

Sämtliche Materialien für den Reform-Zeichenunterricht.
Preisliste mit farbigen Vorlagetafeln für den Reform-Zeichenunterricht steht den Herren Zeichenlehrern kostenlos zur Verfügung.

Dr. Fr. Schoenfeld & Co.,
Malerfarben- und Maltuch-Fabrik,
DÜSSELDORF.

Abbildung 181: Schoenfeld & Co, Malerfarben- und Maltuch-Fabrik, Düsseldorf

⁸⁴⁶ Vgl. Wagner 1908, S. 11.

⁸⁴⁷ Vgl. Zeichnungen der Mappe Schiebenhöfers (1905).

⁸⁴⁸ Wagner 1908, S. 24.

⁸⁴⁹ Vgl. ebd.

Auch Silhouetten (Abb. 182, Abb. 183), bekannt unter dem Begriff „Schattenrisse“, die als Arrangements aus Lebensformen bestanden, wurden in dem Zeichenbuch des Lehrers gefunden (Abb. 184, Abb. 185). Dabei galt es, die randlosen Formen lediglich durch einige Punktnetze anzudeuten, um daraus das Gesamtbild zu erschaffen.



Abbildung 182: Silhouetten: Schattenrisse (1)



Abbildung 183: Silhouetten: Schattenrisse (2)



Abbildung 184: Schiebenhöfers Studie Silhouetten (S. 71)



Abbildung 185: Schiebenhöfers Studie: Silhouetten (S. 70)

Nun stellt sich die Frage in welchem Zusammenhang der Lehrer Harry Schiebenhöfer mit den bereits betrachteten Kinderzeichnungen stand. Dazu wird zunächst die Verbindung zum Verein für Heimatkunde betrachtet.

Der Verein für Heimatkunde

Der Lehrer Friedrich Harborth der Schule III gründete in Wilhelmsburg den Kreis des Deutschen Lehrervereins. Dieser wurde 1906, zur Heimatforschungsvereinigung umgewidmet, in einen Verein für Heimatkunde umbenannt.

„Ziele des neuen Vereins waren: Erforschung der natürlichen und geschichtlichen Verhältnisse von Wilhelmsburg, Anlegung heimatkundlicher Sammlungen, Verbreitung heimatkundlicher Kenntnisse und Nutzbarmachung des Erarbeiteten für Volksbildung und Schule.“⁸⁵⁰

Zu den Verantwortlichen zählten unter anderem der 1. Vorsitzende Friedrich Harborth und der 2. Vorsitzende Ernst Reinstorf, damaliger Rektor der Schule Georgswerder. Von insgesamt acht Vorstandsvorsitzenden lebten sechs Lehrbeauftragte in oder um die Region Wilhelmsburg. Im Jahre 1917, zehn Jahre nach der Gründung des Vereins, war das Übergewicht der Lehrkräfte im Vorstand immer noch bemerkbar. Dennoch engagierten sich neben der dominierenden Lehrerschaft, darunter der Lehrer Harry Schiebenhöfer, auch Personen anderer Berufe, wie Verleger der „Wilhelmsburger Zeitung“, Beigeordnete, Direktoren der Aktiengesellschaft oder Landvermesser, für den Verein.⁸⁵¹ Der Aufbau der Sammlungen erforderte schnellstmöglich Räumlichkeiten; so wanderte der Bestand von einem Zimmer im Rathaus 1911 in ein Geschoss im neubauten Wasserturm, wo 1913 der Verein erstmals ein kleines Museum eröffnete.⁸⁵² Genutzt wurde das Museum besonders von Schulklassen und anderen Interessierten, an manchen Tagen waren sogar über 100 Menschen dort. 1920 wurde das Buch „Wilhelmsburger Heimatbuch“ von Ernst Reinstorf mit anschaulichen Bildern von dem passionierten Kunstliebhaber Harry Schiebenhöfer publiziert.⁸⁵³ Das Vorwort beschreibt die Intention des Buches:

„Das vorliegende Buch soll in erster Linie der Schule dienen. Damit es auch die Kinder mit Verständnis lesen können, ist es in einem ganz einfachen Inhalt durchweg auf Quellenforschung. Im Vordergrund steht überall der entwicklungsgeschichtliche Gedanke.“⁸⁵⁴

⁸⁵⁰ Richter 1989, S. 33.

⁸⁵¹ Vgl. ders., S. 34.

⁸⁵² Vgl. ders., S. 35

⁸⁵³ Vgl. Reinstorf 1920.

⁸⁵⁴ Ders., S. I.

Die Inhalte des Buches fokussieren sich auf die heimatliche Geschichte und zeigen recht anschaulich die Entstehung, Eindeichung, Kirch- und Schulwesen, Bevölkerung und den Ersten Weltkrieg Wilhelmsburgs.⁸⁵⁵

Bis 1942 blieb der Verein dort sesshaft und zog danach aufgrund von Wohnraumknappheit übergangsweise von dem Wasserturm in den Keller des Amtshauses.⁸⁵⁶ Aus den Nachwirkungen der beiden Weltkriege resultierte, dass die Kellerräume miserable Zustände aufwiesen und das Museum sich erst sieben Jahre später in immer mehr Räumen des alten Amtshauses neu einrichten konnte.⁸⁵⁷ Das Museum für Heimatkunde griff hauptsächlich typische Themen der Wilhelmsburger Wirtschaftszweige der vorindustriellen Phase auf, wie Milch- und Gemüsegewirtschaft, Schiffsbau oder Bauernleben.⁸⁵⁸ Zudem fanden Inhalte der Schul- und Lokalgeschichte einen Platz in den Räumlichkeiten des Vereins. Im Jahr 1965 veröffentlichte der Verein sein eigenes Mitteilungsblatt „Die Insel“, das anfangs mehrmals jährlich publiziert wurde und inzwischen nur noch einmal im Jahr gedruckt wird.⁸⁵⁹

Harry Schiebenhöfer war nicht nur ein Lehrer der Schule III in Wilhelmsburg, sondern auch ein begeisterter Künstler, der zu einem der Mitbegründer des Museums im alten Amtshaus zählte. Demnach kann die zentrale Hypothese aufgestellt werden, dass Schiebenhöfer als mögliches Verbindungsstück zwischen dem Fundort im Museum, der Schule III in Wilhelmsburg und dem künstlerischen Wesen der Kinderzeichnungen fungierte.

Der Vergleich und die Forschungsbeobachtungen der Kriegszeichnungen (ca. aus dem Jahr 1915) mit den Erprobungen „Der neuen Zeichenmethode“ (1905) ergaben, dass es motivische Gemeinsamkeiten gibt, wobei die Methode der Ausführung eine andere ist. Schiebenhöfer legte nicht nur großen Wert auf die Schulung des Sehvermögens, sondern auch auf die Aneignung von Motiven aus dem Gedächtnis und der Natur durch vorgegebene Formelemente. Die Anleitung zu den Kriegszeichnungen stammt mit großer Wahrscheinlichkeit nicht von den Erprobungen des Kunstlehrers Harry Schiebenhöfer, denn er war bereits zehn Jahre zuvor darauf bedacht gewesen, neue reformpädagogische Ansätze

⁸⁵⁵ Vgl. Reinstorf 1920.

⁸⁵⁶ Vgl. ders., S. 35.

⁸⁵⁷ Vgl. ders., S. 36.

⁸⁵⁸ Vgl. ebd.

⁸⁵⁹ Vgl. von Ossietzky (online).

in das schulische Kunstrepertoire einfließen zu lassen, während die Analyse der Kinderzeichnungen zeigt, dass die Schüler*innen unter dem Einfluss indoktrinierender Vorlagen zeichneten und somit die Methode des Freihandzeichnens eingeschränkt war. Doch viele Kinder schienen ein Bewusstsein für die eigenständige Auseinandersetzung mit der Thematik gehabt zu haben. Die folgenden Gegenüberstellungen beweisen, dass es bedeutungsvolle Gemeinsamkeiten gibt, die in diesem Zusammenhang nicht außer Acht gelassen werden können. Daher kann die weiterführende These aufgestellt werden, dass der Lehrer Harry Schiebenhöfer an diesem Projekt beteiligt war, aber, bedingt durch die Kriegspropaganda, dem Kopieren von Vorlagen eine besondere Wertigkeit zugeordnet hatte. Die Gegenüberstellung der Motive bietet mögliche Anknüpfungspunkte und bestätigt die Überlegung, dass sich das methodische Vorgehen unterscheidet. Die Kriegszeichnungen basieren auf unbewussten und naiven Motivübernahmen, wohingegen sich die Erprobungen aus dem Jahr 1905 kritisch mit der Umwelt auseinandersetzen.

Bei all den Überlegungen stellt sich dennoch die Frage, wie die Gemeinsamkeiten zu begründen sind. Womöglich hat Harry Schiebenhöfer zu seinen Zeichenstunden sein im Jahre 1905 angefertigtes Zeichenbuch in die Schule mitgebracht und den Schüler*innen als Lehrmaterial zur Verfügung gestellt. Diese Methode galt in der damaligen Zeit als progressiv und kann auf eine lange Tradition zurückgeführt werden. Denn bereits Alfred Lichtwark initiierte im Zuge seiner Museumspädagogik und mit dem Gedanken die Kunst anhaltend zu bewahren eigene Lehrmaterialien.⁸⁶⁰ Zu den Pionieren, die erstmals eigene Materialien für die Lehranstalt herstellten und Arbeitsbücher führten, zählten unter anderem Johann Friedrich Oberlin⁸⁶¹ und Johann Heinrich Pestalozzi⁸⁶². Diese Querverbindung innerhalb einer visuellen Kultur zeigt beispielsweise wie eindrucksvoll die Anwendung der weißen Kreide sowohl in dem Zeichenbuch (1905) als auch in den Kriegszeichnungen wiederholt auftritt. Gerade in Volksschulen dieser Zeit gab es häufig keine qualifizierten Kunstlehrer*innen, die das Kunstverständnis prägten. Daher kann Harry Schiebenhöfer, der nicht nur Kunstlehrer, sondern auch passionierter Künstler war, als sehr wertvoll für die Volksschule III in Wilhelmsburg erachtet werden. Es ist möglich, dass er allein für den Kunstunterricht in dieser Schule verantwortlich war und demnach auch an

⁸⁶⁰ Vgl. Legler 2011, S. 173-179.

⁸⁶¹ Friedrich Oberlin (*1740-†1826) war ein evangelischer Pfarrer, Pädagoge und Sozialreformer aus dem Elsass; in der Frühpädagogik gilt er als Vordenker von Friedrich Fröbel und als einer der Väter des Kindergartens.

⁸⁶² Johann Heinrich Pestalozzi (*1746-†1827) war ein Schweizer Pädagoge, Schul- und Sozialreformer, Philosoph und Politiker.

dem Projekt der Kinderzeichnungen unter Vorbehalt der Absichten der Kriegspropaganda mit seinen Mädchen und Jungen teilnahm.

Schiebenhöfer pflegte in der Erprobung der neuen Zeichenmethode insbesondere das Freihandzeichnen der Natur. Viele Vergleiche geben Hinweise auf die Lebenswelt der Wilhelmsburger Gemeinschaft.



Abbildung 186: Vergleich der Zeichnungen ca. 1915 und 1905 (1): Kirchturm

Die Reiherstieger Kirche lag nur wenige Meter Luftlinie von der Schule entfernt und bot dem Kunstunterricht eine gute Möglichkeit das Sehvermögen der Schüler*innen an einem architektonischen Denkmal zu schulen. Die Kirche wurde erfahrbar gemacht und ruft in der folgenden Kinderzeichnung (Abb. 186) einen Erinnerungsdiskurs hervor, der womöglich aus dem Wirken des Lehrers Schiebenhöfer oder seinen Arbeitsbüchern resultierte. Der Wiedererkennungswert der Kirche wird durch die rote Farbe und die dunkle Kirchturmspitze bestimmt.

Der Vergleich der Figuren in den Bildern (Abb. 187) zeigt offensichtlich, wie sehr das gezeichnete Mädchen der Kinderzeichnung an die Studie Schiebenhöfers angelehnt ist. Nicht nur die Rückenansicht, sondern auch charakteristische Merkmale wie die Farb- und Kleidungswahl, Frisur mit linksseitiger Spange und die Funktion des rechten Arms spiegeln sich in dem Bild wider. Martha, die junge Zeichnerin, blätterte eventuell während des Arbeitsauftrages in dem Arbeitsbuch des Lehrers und identifizierte sich mit dem Bild der Frau, die einen Korb in der rechten Hand hielt.



Abbildung 187: Vergleich der Zeichnungen ca. 1915 und 1905 (2): Rückenansicht des Mädchens

Sie adaptierte dieses Gefühl an ihre momentane Gedankenwelt und zeichnete sich vor den Bauten der Schule, die kurz zuvor durch einen Luftangriff zerstört wurden. Sich selbst zeichnete Martha, inspiriert von der Frau, von hinten, allerdings mit einem Ball in der Hand als Zeichen ihrer Kindlichkeit. Die Umdeutung gibt Aufschluss über die divergierenden Wahrnehmungswerte und die fantasievolle Kindlichkeit.



Abbildung 188: Vergleich der Zeichnungen ca. 1915 und 1905 (3): Landschaft mit Haus

Die weiße Kreide stellt neben den wiederkehrenden Motiven eine bedeutsame Schnittstelle zwischen den Studien, Kriegszeichnungen und insbesondere den Landschaftsmale-

reien dar. Es scheint, als wäre die klassische Landschaftsmotivik mit der Darstellung bauerlicher Wohnhäuser in ähnlich angelegte Lazarettbauten mit fanatischen Flaggen-Ensembles überführt worden (Abb. 188). Gelernte Formen und Darstellungselemente wurden aufgegriffen und in ein „kriegerisches“ Setting eingebettet, die Anordnung in Vorder-, Mittel- und Hintergrund bleibt bestehen und das Hauptelement des Hauses wird perspektivisch auf eine senkrechte Bodenlinie in den Mittelgrund eingefügt. Dabei kompletieren Wege, Grünflächen und Baumformationen das Landschaftsbild.

Die Analyse der Lazarettzeichnungen bestätigt, dass die Vielfalt der Baumdarstellungen auf Naturstudien zurückzuführen ist, denn die Schüler*innen haben bereits in jungen Jahren gelernt Blätter wahrzunehmen sowie zu zeichnen und dabei ein Gefühl für die Natur zu entwickeln.

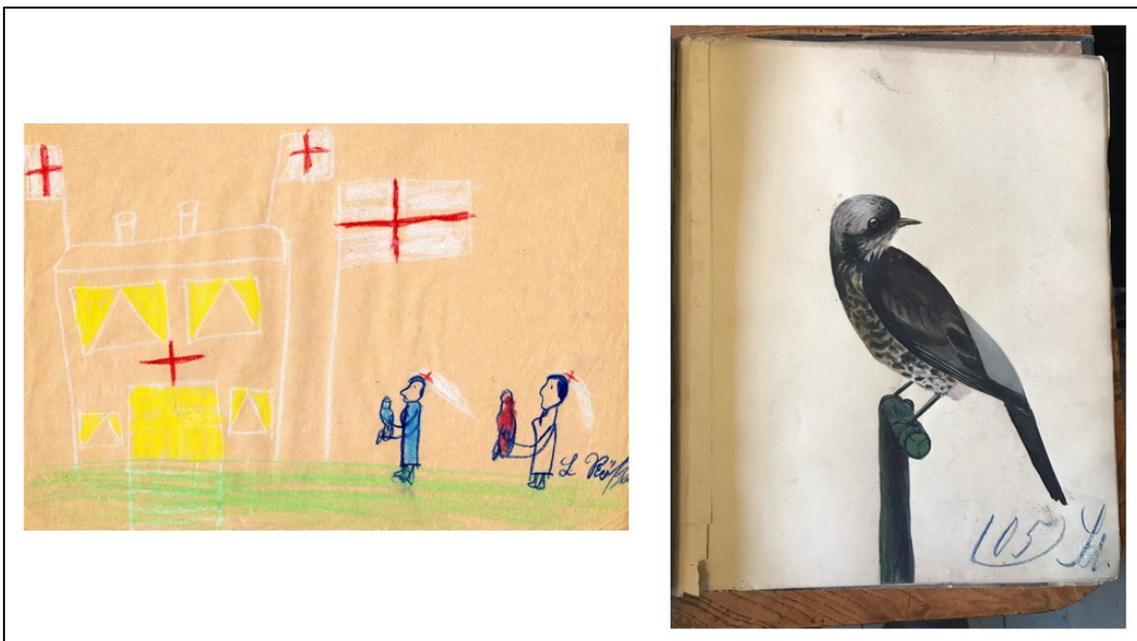


Abbildung 189: Vergleich der Zeichnungen ca. 1915 und 1905 (4): Vögel

Das Zeichenbuch Schiebenhöfers zeigt ebenfalls aufwändige Naturstudien zu mannigfaltigen Blättern, Blumen, Bäumen und Landschaften. Dies zeigt, dass der Lehrer die bereits zehn Jahre zuvor erprobte Zeichenmethode in den späteren Schuljahren fortgeführt hat und das Seh- und Erinnerungsvermögen seiner Lehrlinge anhaltend prägte.

Nicht nur Naturstudien finden sich in dem Arbeitsbuch wieder, sondern auch die figurative Bewegtheit von Mensch und Tier. Wo 1905 die Vögel als elegante Flugtiere auf Stöcken drapiert wurden, erscheinen diese 1915 als treue Begleiter von Krankenschwestern, die als Brieftauben auf dem Weg zum Lazarett waren, um Nachrichten zu übermitteln (Abb. 189). Die Art der Haltung und der Stolz der Vögel ähneln sich und kann in diesem

Zusammenhang als korrelierend beschrieben werden. Das nebenstehende Haus ist, ähnlich wie in Schiebenhöfers Studien, mit weißer Farbe gezeichnet worden.

Insofern steht der Lehrer Harry Schiebenhöfer in einer direkten Verbindung zu dem Naturkundemuseum und der Schule III in Wilhelmsburg. Ob der Lehrer selbst an dem Projekt der Kriegszeichnungen um etwa 1915 beteiligt war, kann nicht mit abschließender Sicherheit konstruiert werden; jedenfalls wurden diese Schüler*innen in einer gewissen Hinsicht von ihm geprägt. Entweder hatten sie direkten Zugang zu seinen Arbeitsbüchern oder haben bereits aus vorherigen Schuljahren von seinen neuen Zeichenmethoden, die insbesondere das Freihandzeichnen beinhalteten, lernen können. Trotz der Vorgaben haben die Kinder persönliche Ausdrücke, Details und Gedanken in ihre Kinderzeichnungen eingebunden, die womöglich durch die Schulung des künstlerischen Werdens im Sinne Schiebenhöfers begründet waren.

11 Historisches Moskau im motivischen Vergleich

Motive verkörpern Überlegungen, Gefühle, aber auch bestimmte thematische Formen, die charakterisierend sind und sich in der Wiederholung einprägen. Diese wiederkehrende Motivik, als Gesamtheit aller Motive, die sich auch im Vergleich von (historischen) Kinder- und Jugendzeichnungen zeigen, kann am Beispiel einer russischen Sammlung erörtert werden.

Von Kinderzeugen gezeichnet

Die Sammlung Woronows umfasst insgesamt mehr als 1500 Kinderzeichnungen aus den 1910er Jahren; sie zeigen Ereignisse aus dem Ersten Weltkrieg, den Februar- und Oktoberrevolution und den Anfängen Sowjetrusslands. Im Jahr 1919 wurde diese dem Historischen Museum im Moskau von Wassili Sergejewitsch Woronow (1887-1940), einem anerkannten Kenner der russischen Volkskunst, ehrenvoll übergeben.⁸⁶³

Woronow selbst studierte an der Stroganow-Schule für Kunst und Industrie, begeisterte sich jahrelang für das Zeichnen mit Kindern und fing 1914 mit dem Sammeln von kindlichen Kunstwerken mit militärischem Inhalt an.⁸⁶⁴ Der leitende Forscher des Museums, E. Lukynov, erklärte in seinem Artikel über die Sammlung, dass Woronow der erste in Russland war, der die „Bedeutung der Kinderzeichnung als ein unbezahlbares historisches Dokument erkannte“⁸⁶⁵. Als Frucht seiner Bemühungen wurde am 29. Januar 1915 erstmalig eine Ausstellung zum Thema „Der Krieg in Kinderzeichnungen“ in Moskau eröffnet, die seitens der Bevölkerung und der dortigen Presse großes Ansehen fand – mehr als 5000 Zeichnungen wurden der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.⁸⁶⁶

Gruppierung

Woronow unterteilt die gesamte Sammlung in zwei „Werkgruppen“⁸⁶⁷, die sich motivisch betrachtet entweder dem friedlichen Kriegsalltag in der Stadt oder den Kämpfen an den Kriegsschauplätzen widmen:

⁸⁶³ Vgl. Lukyanov 2014, S. 308-316 (übersetzt Anabel Drolshagen).

⁸⁶⁴ Vgl. ebd.

⁸⁶⁵ Vgl. ebd.

⁸⁶⁶ Bekanntmachung 1915 in Zeitschriften wie "Proceedings of the Society for Teachers of Graphic Arts", No.2.

⁸⁶⁷ Übersetzt aus dem Russischen (Anabel Drolshagen).

1. Werksgruppe:

„Dazu gehören Bilder von Krankenstationen (intern und extern), Wagen mit verwundeten Soldaten, Straßenbahn-Krankenwagen, Wagen auf Bahnhöfen, verwundete Soldaten auf der Straße und in Krankenhäusern, Spendensammlungen mit Lastwagen, Barmherzige Schwestern in verschiedenen Umgebungen, österreichische Gefangene in Güterwagen, das Entladen der Verwundeten aus Zügen und Straßenbahnen, Menschenmengen, Fahnen der kriegführenden alliierten Mächte, einzelne Soldatenfiguren – russische, deutsche und österreichische; Bilder von Waffen in Schaufenstern, Helmen usw. – von fast allen Neuerungen, die den Krieg auf den lärmenden Straßen der Großstädte kennzeichneten.“⁸⁶⁸

2. Werksgruppe:

„Diese zeigt eine Vielzahl von Bildern von verschiedenen Schlachten und Kämpfen zu Land, zu Wasser und in der Luft. Ein kleinerer Anteil der Zeichnungen spiegelt die tatsächlichen Ereignisse unserer Zeit wider; der andere, meist äußerste einfache Bilder, stellt alle Arten von Kriegsszenen und -episoden dar. Hier belagern und bombardieren sie mächtige Festungen mit gezackten Mauern, versenken Kreuzer, schießen, liegen in Schützengräben, führen beim Angriff eine riesige elefantenartige Waffe mit, rennen, klettern, kriechen, schießen und verwundeten Soldaten, tragen Gewehre, überqueren Brücken, stürzen sich in feindliche Bajonette usw. – Alle Realitäten komplexer militärischer Operationen fanden, fern vom Lärm der Schlachten, ein von Kinderhand in friedlichen Räumen im häuslichen Licht gezeichnetes Bild.“⁸⁶⁹

Die Zeichnungen stammen ausschließlich von Jungen, die im Alter zwischen sieben und zwölf Jahren (wenige sogar 14 Jahre alt) waren und entweder eine städtische oder private weiterführende Schule in Moskau besuchten. Damals wurden die Jungen von den Mädchen getrennt unterrichtet, weshalb im Archiv Woronows ausschließlich Jungenzeichnungen vorzufinden sind.⁸⁷⁰ Eine Vielzahl von Bildern stammt von Kindern des Lomonossow-Jungengymnasiums und der privaten Realschule von I.I. Alexandrov, an der Woronow selbst Zeichenunterricht erteilte. Seinen Erzählungen zufolge sollen fast alle Zeichnungen nicht im unterrichtlichen Kontext entstanden sein, sondern Ergebnisse

⁸⁶⁸ Woronow 1915, S. 43 (übersetzt von Anabel Drolshagen).

⁸⁶⁹ Ders., S. 49 (übersetzt von Anabel Drolshagen).

⁸⁷⁰ Vgl. Lukyanov 2014, S. 308-316 (übersetzt von Anabel Drolshagen).

einer „freien“ Hausaufgabe sein – ohne konkrete inhaltliche Vorgabe oder didaktische Anleitung. Wie setzten sich die Jungen thematisch mit den erlebten Kriegsszenarien in der Stadt Moskau auseinander und wie sah die zeichnerische Umsetzung aus?

Anlässlich des 100-jährigen Jubiläums der Revolution hat das Historische Museum in Moskau vom 20. April bis 19. Juni 2017 ein Ausstellungsvorhaben mit circa 150 Kunstwerken aus den Jahren 1917/18 mit dem Titel „Die große russische Revolution von Kindern gezeichnet“ realisiert.⁸⁷¹

Der Ausstellungskurator Lukynov erklärte gegenüber der Zeitung RBTH (Russia Beyond the Headlines), dass die Auswahl der Zeichnungen, sowohl in historischer als auch in künstlerischer Hinsicht, eine interessante Perspektive bietet. Darüber hinaus betont er, dass die Sammlung die Ereignisse jener Zeit in ihrer gesamten Farbigkeit und Vielfalt ausdrücke und die Besucher*innen eine visuelle Veränderung kindlicher Einstellungen im Zeitraum von Februar bis Oktober 1917 beobachten können.⁸⁷² Diese Originalausstellung beweist auf recht authentische Weise, wie akribisch die Sammlung bewahrt wurde und darüber hinaus, welchen hohen Stellenwert sie für die Moskauer Bevölkerung hat.

Das Kuratieren, die Aufbewahrung und die Wertschätzung hielten das „vergessene Erbe“, im Gegensatz zu Wilhelmsburg, durch die Präsenz des Historischen Museums in Moskau am Leben.

Zur Einbettung in den historischen Hintergrund

Die Russische Revolution kann in drei Ereignisabschnitte unterteilt werden: 1905/07, Februar 1917, Oktober 1917.⁸⁷³ Die 13-tägige Oktoberrevolution begann am 25. Oktober 1917 in Russland und stellte die gewaltsame Machtübernahme durch die Kommunisten, die Bolschewiki, die von Wladimir Iljitsch Lenins angeführt wurden, dar.⁸⁷⁴ Die Revolution setzte der Doppelherrschaft der kommunistisch dominierten Räte und der sozialistisch-liberalen Regierung ein Ende; dies resultierte in einem langwierigen und grausamen Bürgerkrieg, an dessen Ende im Jahr 1922 die Sowjetunion gegründet wurde.⁸⁷⁵ „Die

⁸⁷¹ Vgl. Lukyanov 2014, S. 308-316 (übersetzt Anabel Drolshagen).

⁸⁷² Vgl. Russia Beyond 2017 (online).

⁸⁷³ Vgl. Moritz, Leidinger 2011, S. 7.

⁸⁷⁴ Vgl. ebd.

⁸⁷⁵ Vgl. ebd.

„Oktoberrevolution“ ist innerhalb dieses Rahmens zweifelslos jene Zäsur, deren Folgewirkungen den größten Einfluss nach innen wie außen hatten. Die Bezeichnung „Weltereignis“ ist angebracht.“⁸⁷⁶

Die Folgen des Weltkrieges, der Russischen Revolution und des darauffolgenden Bürgerkrieges⁸⁷⁷ waren gravierend, doch konnte erreicht werden, dass die damaligen Verhältnisse hinterfragt wurden und ein neues politisches System gefordert wurde. Im Vergleich zum Ersten Weltkrieg war der Russische Bürgerkrieg Überlieferungen zufolge weitaus grausamer und brutaler; es kam zu zahlreichen Todesopfern, und Hunger und die missliche Versorgungslage beherrschten das Leben in den Städten Russlands.⁸⁷⁸

Forschungsvorhaben

Aufgrund eines angestrebten motivischen Vergleichs mit den bereits analysierten Lazarettzeichnungen aus Wilhelmsburg gehört die Auswahl von insgesamt sechs Kinderzeichnungen aus Moskau zur ersten obigen Rubrik (1. Werksgruppe) und stammt aus der Zeit zwischen 1914-16. Auf den Bildflächen der deutschen und russischen Kinderzeichnungen finden sich Parallelen bezüglich der klassifizierten „Lazarett“-Motivik wieder. Beide Sammlungen lassen sich nicht nur aufgrund ihrer ähnlichen Motive vergleichen, sondern ein besonderes Augenmerk sollte insbesondere auf die gleiche Entstehungszeit, die Zeit des Ersten Weltkrieges, gelegt werden. Die russischen und deutschen Kinder waren in einer ähnlichen Altersspanne, zwischen sieben und zwölf Jahren, sodass ein direkter Vergleich im Zuge der Zeichenlehre und -fähigkeit möglich wird.

Doch vorab werden die russischen Zeichnungen in ihren historischen Kontext eingeordnet, um nicht nur ikonographische Merkmale zu vergleichen, sondern auch gleichzeitig die politische Bewusstseinsbildung reflektieren zu können. Zweifellos wuchsen die Kinder in einer politischen Katastrophe auf, sodass es ihnen nicht erspart blieb, die Tragödie des Weltkrieges, der Russischen Revolution und des darauffolgenden Bürgerkrieges am eigenen Leibe zu spüren und sich den Folgen der Grausamkeiten nicht entziehen zu können.

⁸⁷⁶ Vgl. Moritz, Leidinger 2011, S. 7.

⁸⁷⁷ Vgl. ders., S. 76f.

⁸⁷⁸ Vgl. Hamann 2008, S. 238-241.

Russland im Ersten Weltkrieg

Überlieferungen nach zu urteilen war unter anderem der Kriegsbeginn 1914 einer der Gründe für den „Untergang“ des zaristischen Russlands.⁸⁷⁹

Nachdem das russische Kaiserreich mit vaterländischer Überzeugung und Stärke in den Krieg zog, demonstrierten schon bald zumeist Frauen gegen den Hunger und für schnellstmöglichen Frieden.⁸⁸⁰ Einer der Hauptschauplätze des Ersten Weltkrieges war die Ostfront, an der sich die Kriegshandlungen der Mittelmächte Deutschland und Österreich-Ungarn mit Russland abspielten.⁸⁸¹

Zuvor war Lenin vor der zaristischen Polizei ins schweizerische Exil geflüchtet und sehnte viel früher schon den Krieg herbei, um infolgedessen die Zarenmonarchie stürzen zu können.⁸⁸² So versuchte der Führer der marxistischen Bolschewiki eine Revolution zu entfachen, indem er zahlreiche Arbeiter mobilisierte.⁸⁸³ Doch 1914 glaubten die Russen noch an die Kriegspropaganda der Zaren und erst 1917 gelang es Lenin diese Revolution zu realisieren.⁸⁸⁴

Motivischer Vergleich

Im Folgenden werden sechs Moskauer Kinderzeichnungen vorgestellt, deren Entstehungszeit ebenfalls in der Anfangsphase des Krieges liegt (1914-16) und u.a. 2014 bei der Ausstellung „Ich will ein russischer Soldat sein!“ im Historischen Museum in Moskau der Öffentlichkeit präsentiert wurden und nun mit ausgewählten Zeichnungen aus Wilhelmsburg verglichen werden. Im ersten Schritt werden ikonographische Merkmale bestimmt, indem die Kinderzeichnungen der russischen Kinder auf die gleiche Weise analysiert werden, wie die bereits vorgestellten Zeichnungen Wilhelmsburgs, um sie anschließend, im zweiten Schritt, miteinander vergleichen zu können. *Die zu vergleichenden Analysepunkte sind Format, Komposition, Details, Bildmerkmale, Linienführung, situative/erzählerische und kommunikative Aspekte.*

⁸⁷⁹ Vgl. Hamann 2008, S. 238.

⁸⁸⁰ Vgl. ebd.

⁸⁸¹ Vgl. Stone 2003, S. 762–764.

⁸⁸² Vgl. ebd.

⁸⁸³ Vgl. ebd.

⁸⁸⁴ Vgl. Linke 1982.

11.1 Moskauer Zeichnung „Entladen eines Verletzten aus dem Zug [...]“

Die Aquarellzeichnung⁸⁸⁵ im Hochformat angefertigt von einem Moskauer Kind, dessen Name unbekannt ist, hat die Maße 30 x 24,5cm, stammt aus den Kriegsjahren 1914-16 und wurde betitelt mit „Entladen eines Verletzten aus dem Zug ins Krankenhaus“. Die Motive wurden mit leichten Bleistiftumrissen vorgezeichnet und zeigen vordergründig zwei uniformierte Männer, die einen offensichtlich Verletzten vom ankommenden Lazarettzug in einer zügigen Bewegungsrichtung auf einer Holztrage über die Bildfläche transportieren. Im Mittel- und Hintergrund erscheint ein Ausschnitt eines gelb- und orangefarbenen Zugwaggon, auf dem zwischen zwei hölzernen Fensterrahmen das Symbol des Roten Kreuzes zu sehen ist. Aus einem der Fenster schaut ein weiterer Mann auf die sich bewegende Menschengruppe. Sein getrübler Gesichtsausdruck verrät, dass er sich wahrscheinlich von seinem Gefährten verabschieden muss, der aufgrund seiner Kopfverletzung in ein nahegelegenes Krankenhaus verlegt wird.

Sämtliche Bildmotive wurden detailliert ausgestaltet – so weisen die bräunlichen Uniformen aufwändig gestaltete Knopfleisten, Säume und grünfarbige Absetzungen auf den Schultern. Die Holztrage wurde mechanisch präzise konstruiert, sie ist höhenverstellbar und die darauf liegende Decke hat seitliche Verschlüsse, um diese an der Trage selbst zu befestigen. Auch der Ausschnitt des Eisenbahnwaggon erstrahlt durch seine Farbigkeit, insbesondere die Fenster und das Zugteilende wurden mit einer gewissenhaften Linienführung und reichhaltigen Details in Form von Holzstreben und einer orangefarbenen Brüstung versehen. Jede dargestellte Person besitzt einen eigenen Ausdrucksgehalt, denn die Mimik, Haltung, Kleidung und Bewegungstendenz ist divergent zu den erscheinenden Akteuren.

Die Moskauer Zeichnung besitzt einen hohen erzählerischen Charakter, welcher sich vorrangig durch den vordergründigen Bewegungsablauf bestimmt und der zusätzlich durch Schattenwürfe des Bleistiftes verstärkt wird. Der hintergründige Zugteil komplementiert den narrativen Kontext, indem mit dem herankommenden Lazarettzug der Abtransport versehrtter Soldaten verstanden werden kann.

⁸⁸⁵ Katalog Moskauer Kinderzeichnungen „Entladen eines Verletzten aus dem Zug ins Krankenhaus“ 1914-16. Aquarellfarbe. 30,0x24,5cm (online), s. Website Staatliches Historisches Museum Moskau. Zuletzt abgerufen unter: URL <<https://catalog.shm.ru/entity/OBJECT/2172153?page=5&query=детские%20рисунки&fund=12&index=240>> (02.04.2021).

Vergleich mit Wilhelmsburg

Erstaunlich ist, wie ähnlich das deutsche und das russische Kind gleiche Bildmotive auf den Papierblättern anordneten und dies, obwohl die russische Zeichnung nicht, wie die deutsche, im Querformat, sondern im Hochformat angelegt wurde (Abb. 190).

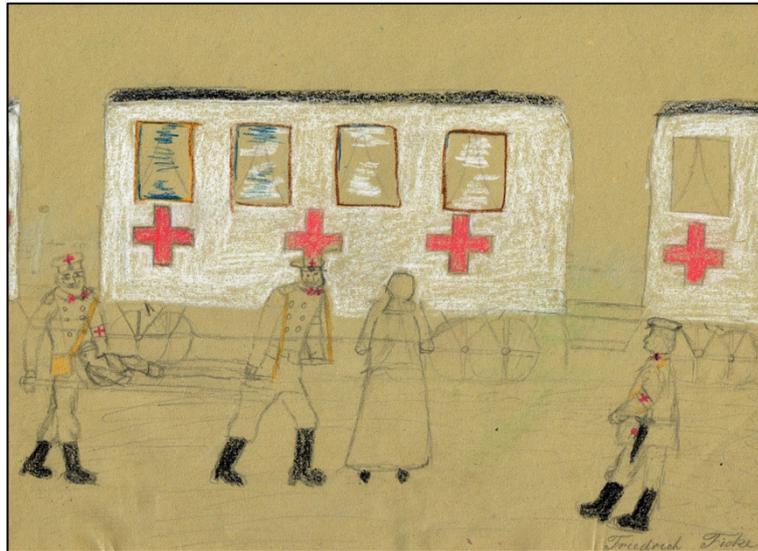


Abbildung 190: Vergleich Moskau - Wilhelmsburg (1)

In die Hintergründe gebettet erscheinen Ausschnitte eines Lazarettzuges, gekennzeichnet mit offensichtlich neutralen Zeichen der Hilfsorganisation des Roten Kreuzes. Das russische Kind zentrierte ein einziges orangefarbiges Kreuz mittig auf dem Zugteil, wählte, im Gegensatz zu dem Deutschen, große Formen für die Abbildung des Zuges und bildete nur einen kleinen Schlussteil des Zuges ab. Auf der Wilhelmsburger Zeichnung sind insgesamt drei Zugwaggons sichtbar, wobei nur der mittig liegende vollständig skizziert wurde. Auf dem mittleren und rechten Waggon sind insgesamt vier rot ausgestaltete Symbole des Roten Kreuzes platziert worden, die sich nicht, wie in der russischen Zeichnung, zwischen den hölzernen Fensterrahmen, sondern unterhalb dieser befinden. Obwohl die Kinder unterschiedliche Ausschnitte für die Hintergründe wählten und der „deutsche“ Hintergrund eher in der Ferne erscheint, ähneln sie sich aufgrund ihrer Komposition. Die Außenansichten der Zugwaggons sind ähnlich aufgebaut: So haben die Züge flache, leicht gewölbte Dächer, rechteckige hölzerne Fensterrahmen mit angedeuteten Glasfenstern, die in beiden Zeichnungen eine Durchsicht ermöglichen. Die Frontseiten des Waggons sind ebenmäßig skizziert worden und haben ähnliche Proportionen hinsichtlich des Größenverhältnisses zu den Fenstern. Da die russische Zeichnung nur einen Teil eines Waggons zeigt, lässt sich nur erahnen, mit wie vielen Fenstern sich der Waggon vorgestellt wurde.

Allerdings kann aufgrund der Wölbung des Daches von zwei Fenstern pro Waggon ausgegangen werden. Somit hat der Waggon des Wilhelmsburger Kindes doppelt so viele Fenster auf eine Waggonseite gereiht.

Die Kompositionen kombinieren statische und bewegliche Komponenten miteinander; so fungiert der Lazarettzug im Hintergrund in dieser Momentaufnahme als statische Komponente, die durch das vordergründige Geschehen mit beweglichen Motiven ergänzt wird. Diese Motive werden zunehmend unterhalb der Bildmitte angeordnet und können zum einen Festigkeit, aber auch Ruhe ausdrücken.

Insbesondere in der Zeichnung aus Moskau ist die Szenerie ideal perspektivisch eingebettet worden, denn zum einen schaut ein uniformierter Soldat mit Armbinde aus dem Fenster und begutachtet den Abtransport seines Kameraden, und zum anderen wird dieser auf einer höhenverstellbaren Trage von zwei ebenfalls uniformierten Männern über die Bildfläche nach rechts getragen. Auf der anderen Zeichnung spiegelt sich das Motiv des Abtransports eines Verletzten mit derselben Bewegungsrichtung wider. Zwei Männer tragen auf einer einfach gestalteten Trage eine Person in Richtung Bildmitte, ihnen entgegen schreiten zwei Beteiligte: eine Frau, die dem Betrachtenden mit dem Rücken zugewandt ist, erkenntlich durch ihr langes Kleid, und ein weiterer männlicher Helfer, der eine typische Uniformierung trägt. Im Gegensatz zur russischen Zeichnung sind die vordergründigen Bildmotive nicht so differenziert ausgestaltet worden, sondern eher skizzenhaft und unvollständig sichtbar. Durch Überschneidungen mit dem gezeichneten Zug wirken die Figuren leblos, denn aus der Transparenz resultiert eine mangelnde Plastizität. Trotzdem gleichen sich die Männer mit der Trage auf den Zeichnungen durch ihren scheinbar ausgeführten Gleichschritt und auch die Position und Darstellungsweise ähneln einander. Der Hergang im Bild ist gleich, sie erfassen beide die Bewegung des Abtransports auf eine sehr vergleichbare Weise. Es scheint, als könnte dieses Motivelement aufgrund der kompositorischen Gleichheit von einer ähnlichen Bildvorlage stammen. Die Bewegungstendenz nach rechts strebt nach der Zukunft und bewilligt den Zutritt zur Außenwelt, denn der beförderte Verletzte wird vermutlich in ein Krankenhaus verlegt, um dort optimal medizinisch versorgt zu werden.

Die zentral gesetzten Figuren (die mit Bewegung des Abtransports verbunden sind) bilden das Kompositionszentrum und können in beiden Fällen als dominierende Einheit verstanden werden. Wie bereits in den Analyseergebnissen beschrieben, identifizierten sich viele Lazarettzeichnungen aus Wilhelmsburg mit der Rolle der Frau im Ersten Weltkrieg. Auf der russischen Zeichnung sind ausschließlich männliche Akteure platziert worden.

Welche Funktion hatte die Frau in Russland damals? Diese Frage kann erst im Anschluss an die anstehenden Vergleichsanalysen beantwortet werden.

Die Zeichnungen sind nicht nur motivisch gesehen ähnlich, sondern auch die jungen Künstler*innen waren in einem ähnlichen Alter. Bereits beim ersten Hinsehen fällt auf, dass die Zeichnungen sich durch ihre unterschiedlichen Entwicklungsstufen abgrenzen. Die russische Zeichnung weist einen viel höheren Grad an Begabung und Zeichenfertigkeit auf als die deutsche. Dies äußert sich hauptsächlich in der dreidimensionalen Anlage der Bildelemente, den Tiefenwert der Farbigkeit und der damit generierten objektiven Räumlichkeit.

Dem Kind aus Moskau wurden hochwertige Aquarellfarben für die Anfertigung der Zeichnung zur Verfügung gestellt. Lasierende Intensitäten sorgen für Leuchtkraft, Materialität und eine eigenständige Oberflächenstruktur. Dabei orientierte sich die Farbwahl der Personen an der Wirklichkeit, wohingegen hinsichtlich der Ausgestaltung des Zuges über die Orientierung spekuliert werden kann. Ob die russischen Lazarettzüge in Wirklichkeit gelb-orange waren, kann in diesem Zusammenhang nicht genau beantwortet werden, da keine historischen Quellen zu diesem Sachverhalt vorliegen. Doch die Vermutung bleibt nicht aus, dass sich diese Farben, die sich harmonisch in die Farbkomposition einfügen, von dem Kind gewählt wurden – insbesondere, weil die Farbe des symbolischen Roten Kreuzes weltweit rot war.

Mit akribischer Perfektion verlieh das Kind den Figuren Persönlichkeiten, indem Details, wie Knopfleisten, Schulterpolster, Gürtelriemen, Kragenformen oder Abzeichen auf den Uniformen hinzugefügt wurden. Jede Person hat einen eigenen Gesichtsausdruck und zieht den Betrachtenden als einen Teil des Geschehens in den Bann.

Buntstifte waren für die Wilhelmsburger Schülerschaft das einzige zeichnerische Ausdrucksmittel, um die Kriegsthematiken zu visualisieren. Diese Zeichnung zeigt, dass das Kind auf dem bräunlichen Papierblatt hauptsächlich mit einem Bleistift skizzierte und darüber hinaus nur vereinzelt Bildelemente leicht kolorierte. Die größte Farbfläche ist die weiße Vorderansicht des Zugabteils, doch finden sich auch weitere kleine Farbakzente in Schwarz, Rot, Braun und Blau. Auch das deutsche Kind beachtete, trotz Reduktion der Farben, die Details der Uniformierung, und obwohl ein Großteil der Uniform nur durch Bleistiftlinien konturiert wurde, wurden einige Dinge farbig gestaltet: Die Stiefel sind schwarz, Schärpen gelb und die Aufnäher des Roten Kreuzes rot. Dem deutschen Kind

fiel es sichtlich schwerer das vordergründige Geschehen vor den im Hintergrund befindlichen Zug einzubetten und es kam zu kollidierenden Überschneidungen der Zeichenlinien.

Beide Kinder begeisterten sich für das Militär und konnten sehr präzise die Uniformierung ihres Landes gedanklich rekonstruieren und zeichnerisch umsetzen. Der Vergleich der Uniformen führt zu vielen Gemeinsamkeiten und nur vereinzelt fallen kleine Unterschiede, wie die ein- oder zweireihigen Knopfleisten und die Länge der Oberbekleidung, auf. Die Männer in der russischen Zeichnung weisen keinerlei Aufnäher auf und verraten damit keine Zugehörigkeit zu einer Hilfsorganisation. Sind es Soldaten oder doch ausgebildete Lazarettshelfer?

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Bildmotivik ähnelt und die Fülle an Gemeinsamkeiten erheblich ist. Wie bereits oben beschrieben, kann die Vergleichsanalyse zur Annahme führen, dass es eine ähnliche Motivvorlage gegeben haben kann, auf die die Kinder zurückgegriffen haben. Andererseits war das dargestellte Geschehen kein Einzelphänomen, sondern der Transport eines verkehrten Soldaten in ein stationäres Lazarett alltäglich.⁸⁸⁶ Da die Wilhelmsburger Schüler*innen fernab von der Front lebten und vermutlich auch kein Lazarett in naher Umgebung lag, werden die Kinder auf Vorlagen (beispielsweise von Postkartenmotiven) und Erzählungen zurückgegriffen haben. Bei den russischen Kindern sah es anders aus: Sie können sowohl motivische Vorlagen gesehen haben als auch bei dem Geschehen dabei gewesen sein. Obwohl die Motive sehr ähnlich sind, können die Bilder in den Köpfen der Kinder auf eine unterschiedliche Weise entstanden sein, die nicht zuletzt durch die sie umgebenden politischen, soziokulturellen und geographischen Bedingungen geprägt wurde.

An dieser Stelle kann zum einen auf die nachfolgende Postkarte verwiesen werden, die im Zusammenhang mit der seriellen Betrachtung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen als visueller Motivvergleich bereits angeführt wurde (Abb. 191).

Zum anderen weisen die Zeichnungen aus Moskau und Wilhelmsburg gestalterische Parallelen zu dem Lichtbild (Abb. 192) auf, das einen Hamburger Lazarettzug mit männlicher Rot-Kreuz-Besatzung zeigt.

⁸⁸⁶ Ziemann 2009, S. 157.



Abbildung 191: Eisenbahner-Postkarte Balkanzug für Kriegerheimstätten „Verwundetenzug“ ungelaufen (1914-1918)



Abbildung 192: Bildpostkarte Hamburger Vereinslazarettzug (Fotografie Nürnberg) ungelaufen

11.2 Moskauer Zeichnung „Nach dem Kampf“

Diese Moskauer Kinderzeichnung stammt ebenfalls aus der Anfangszeit des Ersten Weltkrieges und trägt, aus dem Russischen übersetzt, den Titel „Nach dem Kampf“⁸⁸⁷. Der Nachname des Kindes ist bekannt, er lautet Khorey. Es malte mit Aquarellfarben im Querformat (mit den Maßen 21,5 x 33,0cm) die Folgen eines Gefechts. Somit ist das

⁸⁸⁷ Katalog Moskauer Kinderzeichnungen „Nach dem Kampf“ 1914-16. Khorey. Aquarellfarbe. 21,5x33,0cm (online), s. Website Staatliches Historisches Museum Moskau. Zuletzt abgerufen unter: URL <<https://catalog.shm.ru/entity/OBJECT/2172827?page=3&query=детские%20рисунки&fund=12&index=146>> (02.04.2021).

Zeichenpapier etwas schmaler als das der obigen Zeichnung „Entladen eines Verletzten aus dem Zug ins Krankenhaus“ (Abb. 190) gewesen.

Ähnlich wie in einem Streubild sind viele Bildelemente auf der Bildfläche verteilt, einige überschneiden sich oder stehen nebeneinander, andere nicht. Die Bodenfläche reicht fast bis zum oberen Bildrand, einzig ein verhältnismäßig schmaler Horizontstreifen segmentiert die Zeichnung. Der Horizont ist aus einer Mischung der Aquarellfarben hellblau, hellgrün und grau entstanden, die Farbe wirkt lasierend, an einigen Stellen ist der Hintergrund farbintensiver als an anderen. Über ihm ist eine dunkelblaufarbige Wolkendecke gezeichnet worden, die in kräftigen Schwing- und Wellenbewegungen zeichnerisch umgesetzt wurde.

Auf der ackerähnlichen Bodenfläche stehen mittig zentriert im vorderen Hintergrund unterschiedlich gewachsene, nicht kolorierte Baumformationen, die sich durch ihre Größe, Dicke und Baumkrone voneinander unterscheiden. Neben dem größten Wurzelgeflecht, dessen Stamm bis zum oberen Bildrand reicht, wurden behutsam mehrere farbige Fliegenpilze platziert. Links neben den Bäumen sind zwei Soldaten in roter Uniformierung mit großer zweireihiger Knopfleiste zu finden. Sie liegen am Boden, ihre Köpfe sind zur Bildmitte ausgerichtet und es scheint, als würden sie im vergangenen Kampf gefallen sein; auch ihre ausdruckslosen Blicke verraten dies. Der Kopf des hinteren Mannes ist nicht mehr mit dem übrigen Körper verbunden, aus ihm quellen Gedärme und andere Innereien. Neben den beiden Männern liegen ihre Säbel, Gewehre und Pickelhauben. Rechtsseitig von den Bäumen ist ein umgestürztes Pferd mit einem auffälligen Einschussloch im Bauchbereich zu sehen, das den Sattel seines Reiters noch an sich trägt, und neben dem im Hintergrund eine kleine Explosion zu sehen ist. Ein weiterer Soldat mit roter Uniform, der wie seine anderen Kumpanen auch tot zu sein scheint, liegt im Vordergrund. Sein Gesicht ist ebenfalls zur Mitte und zum Boden gerichtet, in seinem Rücken steckt ein Bajonett. Auch neben ihm liegen noch weitere Waffen und Kopfbedeckungen.

Die Hauptszenarie spielt sich im Vordergrund ab, in der sich eine Lazarettchwester mit schwarzem Gewand um einen verwundeten Soldaten kümmert und ihn medizinisch versorgt. Der Blick des Soldaten ist zu den linksseitig regungslos liegenden Soldaten gewandt. Die Frau hält den Soldaten mit grüner Uniformierung in ihren Armen und ist vermutlich dabei, seinen Kopf mit einem Tuch zu verbinden. Nötiges Verbandsmaterial befindet sich in zwei Verbandskästen, die das Symbol des Roten Kreuzes tragen. Somit scheint die Frau im Auftrag der Hilfsorganisation den Verwundeten auf dem Schlachtfeld zu betreuen.

Die unterschiedliche Uniformierung lässt den Schluss zu, dass es um einen Kampf zwischen zwei Parteien bzw. Ländern geht. Der Kopfverletzte mit der grünen Uniformierung wird vermutlich ein Russe sein, der in diesem Gefecht in der Unterzahl war und doch als einziger noch lebt.

Tiefe wird durch die sich überschneidenden Figuren im Vordergrund erzeugt, die Aufmerksamkeit durch die Ausrichtung der verfeindeten Köpfe zur Mitte und damit zur dominierenden Einheit geführt, die in der Begegnung zwischen der Frau mit dem Soldaten besteht. Die Zeichnung vereint imitative und imaginative Bildelemente miteinander, denn zum einen orientierte sich das Moskauer Kind am Natur- und zum anderen an seinem eigenen subjektiven Anschauungsbild.

Vergleich mit Wilhelmsburg

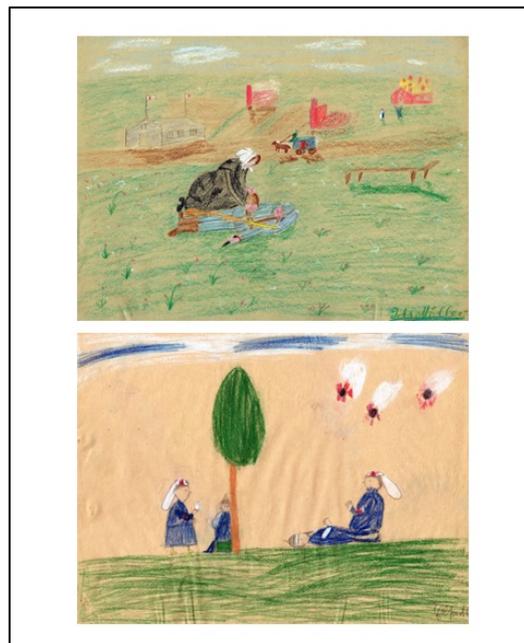


Abbildung 193: Vergleich Moskau - Wilhelmsburg (2)

Die Bildmotive dieser Moskauer Zeichnung können mit einer Reihe von Wilhelmsburger Zeichnungen verglichen werden. In diesem Zusammenhang sind zwei von besonderer Relevanz (Abb. 193).

Begonnen mit einer der analysierten Gestaltungsvorlagen (vgl. Abb. 95), steht das Zusammenspiel zwischen Frau und Mann im Mittelpunkt dieses Vergleichs. Auf einem schlammartigen Schlachtfeld oder auf einer klischeebehafteten Mädchenspielwiese mit roten Blumen wurden auf jeweils großen Bodenflächen die Figuren angeordnet. Neben dem Hauptmotiv zeigen die Zeichnungen im Hintergrund einen Angriff, der entweder auf die Bodenfläche oder die Hausbauten einschlägt und diese entflammt.

Entweder stützt oder beugt sich die Frau über den Mann, ihre helfende Haltung und theatrale, schwarze Kluft versinnbildlicht die Dramatik im Bildraum. Die Hilfe äußert sich sowohl psychologisch in Form der Lesung eines Gebetspruches oder physisch durch medizinische Versorgung. Die Ähnlichkeit der Kleidungsformen lässt auf Stereotype schließen, die in der Zeit 1914-16 prägend für die Geschichtsentwicklung im Krieg waren. So glänzten Soldaten in einer prunkvollen Uniformierung mit aufwändigen Details und die Lazarettwestern wurden sichtbar in langen Kutten und auffällig abstehenden Kopfbedeckungen gezeichnet. Auch die Farbwahl dieser Figuren ähnelt sich.

Die Zeichnungen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer kompositorischen Anlage und der Anzahl der Bildelemente. Die Moskauer Zeichnung verkörpert, bedingt durch die Vielzahl an Bildkomponenten, ein gewisses Maß an Fülle und Überfrachtung, wohingegen die Wilhelmsburger Zeichnung auf eine Reduktion mit nur wenigen Bildelementen setzt. Trotz ihrer Unterschiedlichkeit haben sie gemeinsam, dass der Blick des Betrachtenden auf die enge Begegnung gelenkt wird.

Beide Zeichnungen wurden papierblattfüllend farbig ausgestaltet, entweder mit Aquarellfarben oder mit einfachen Buntstiften. Die Benutzung der Aquarellfarben verleiht der Moskauer Zeichnung im Gegensatz zur deutschen einen lebendigeren Ausdruck, die Farben gehen ineinander über, schaffen einen sanften Übergang und grenzen sich so von stumpfen und rauen Buntstiftlinien ab.

Auf einer schmaleren Bodenfläche der untenstehenden Wilhelmsburger Zeichnung (vgl. Abb. 157, Kl. 4a Nr. 5) findet sich zum einen die Begegnung des Hauptmotivs in der Position des liegenden Mannes und der sich beugenden Frau wieder, und zum anderen das Bildmotiv des Baumes mit einem breiten Stamm. An diesen Stamm lehnt ebenfalls ein augenscheinlich versehrter Soldat, der von einer weiteren Lazarettchwester medizinisch versorgt wird. Die Figurenkonstellation zwischen Frau und Mann wurde dupliziert und in einer andersartigen Position zeichnerisch dargestellt. Dabei sind das Beziehungsgeflecht und die damit verbundenen Aufgabenfelder klar strukturiert. Die Betrachtung der Uniformen zeigt in diesem Vergleich, dass sie sich farblich voneinander abgrenzen, sich aber Details wie der Pickelhelm, die abstehende Kopfdeckung der Frauen oder das weitfallende Gewand wiederholen und für beide Zeichnungen wesentlich sind.

Auch diese Zeichnung zeigt einen Kriegsschauplatz, im Horizont sind drei Geschosse zu sehen, die geradewegs auf die figurativen Komponenten einzuschlagen und die Dramatik und das vorhandene Elend zu potenzieren drohen.

Der Vergleich von insgesamt drei historischen Kinderzeichnungen belegt, dass die beschriebene Figurenkonstellation als typisches Lazarettmotiv identifiziert werden kann und somit zu dieser Zeit nicht nur im Deutschen Reich, sondern auch in Russland, als vorlagenähnliche Stereotype, im Umlauf war. Auch das Baummotiv wiederholt sich und symbolisiert mit der Breite des Stammes zum einen Standfestigkeit sowie Ruhe und will zugleich die Hilfsaktionen der weiblichen Figur gegenständlich mit dem Gefühl von Halt unterstützen.



Abbildung 194: Carte Postale „La Guerre – N° 14 (ungelaufen) 1914-1918

Auch bei dieser Gegenüberstellung kann im motivischen Vergleich auf eine französische Bildpostkarte hingewiesen werden, bei der die Begegnung zwischen Kriegsversehrten und Lazarettschwester in einer landschaftlichen Umgebung im Mittelpunkt steht (Abb. 194).

11.3 Moskauer Zeichnung „Ruhende Soldaten“

Diese Moskauer Zeichnung (1914-16)⁸⁸⁸ trägt, aus dem Russischen übersetzt, den Titel „Ruhende Soldaten“ und zeigt eine farblich harmonische Landschaftsmalerei in hellen Grün-, Blau-, Grau-, und Brauntönen. Die Horizontlinie nimmt ähnlich wie in der vorangegangenen Moskauer Zeichnung nur eine geringe Papierfläche ein, der Großteil ist als Feld grünfarbig gestaltet worden. Auf dem Feld wurde vermutlich ein Feldlager dargestellt. Perspektivisch eingefügt, zieren sechs unterschiedlich große Zelte den Vorder- und

⁸⁸⁸ Katalog Moskauer Kinderzeichnungen „Ruhende Soldaten“. Aquarellfarben. 1914-16. 25,5x34,7cm (online), s. Website Staatliches Historisches Museum Moskau. Zuletzt abgerufen unter: URL <<https://catalog.shm.ru/entity/OBJECT/2173021?page=5&query=детские%20рисунки&fund=12&index=219>> (02.04.2021).

Mittelgrund; entweder liegen sie nebeneinander oder sie überlappen sich an einigen Berührungspunkten.

Die Präzision bei der Darstellung der Bildmotivik orientierte sich größtenteils an Naturalismuskriterien und weckt damit den Anschein, als könnte die Zeichnung für eine Postkarte abgedruckt worden sein. Mit dem resoluten Einsatz von Dreidimensionalität sowie Licht- und Schattenwürfen wurden Räumlichkeit, Plastizität und Lebendigkeit erzeugt.

Um die Zelte und auf einem geebneten Weg entlang des Lagers herrscht reges Treiben, die Figuren ordnen sich um die Zelte in unterschiedlichen Bewegungsrichtungen an. Ein Pferd zieht eine Gulaschkanone (vgl. Abb. 144), um die Besatzung vor Ort zu versorgen und ihren Hunger zu stillen. Aus ihr steigt eine große Rauchwolke den Himmel empor. Einige Soldaten haben sich um Lagerfeuerstellen versammelt, um die vergangenen Tage zu reflektieren und sich zu wärmen. Andere bewaffnete Soldaten streifen um das Lager, um es vor Feinden zu bewachen und die angebundenen Tiere zu versorgen.

Durch die Winzigkeit und Gleichartigkeit der Männer wirken sie wie Miniaturfiguren oder Zinnsoldaten auf einer grünen Spielfläche. Anders als viele andere Kriegszeichnungen wirkt diese Bildmotivik friedsam und gewaltlos.

Bei dieser Zeltgruppierung handelt es sich wahrscheinlich um kein typisches Feldlazarett, denn es sprechen zwei signifikante Gründe dagegen. Zum einen sind keine verletzten Soldaten auf der Bildfläche zu sehen und zum anderen gibt es keinen Hinweis, wie beispielsweise die charakteristischen roten Kreuze, auf eine Hilfsorganisation. Außerdem tummeln sich ausschließlich uniformierte Soldaten um die Zelte auf dem Feld. Daher kann bei dieser Motivik von einem Marschlager der Moskauer Soldaten gesprochen werden.

Vergleich mit Wilhelmsburg

Im Folgenden wird die Moskauer Zeichnung mit Zweien aus Wilhelmsburg verglichen (Abb. 195). Die Gemeinsamkeiten der Zeichnungen sind vielfältig: Der Anteil an grünfarbiger Feldfläche dominiert. Am Horizont ist ein Wald oder eine Lichtung durch mehrere Baumgruppierungen verbildlicht und ein Weg führt an der Zeltformation entlang.

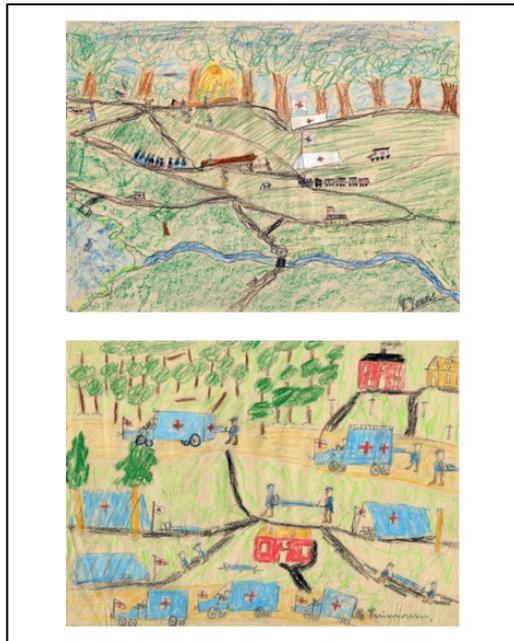


Abbildung 195: Vergleich Moskau - Wilhelmsburg (3)

Die Zeltdarstellungen variieren, so haben die russischen Zelte eine quadratische Standfläche mit hohen Wänden und ausladenden Vorhängen, die deutschen hingegen stellen rechteckige Zelttypen mit spitzförmigen Aufsätzen dar. Die Zelte unterscheiden sich nicht nur in ihrer Darstellung und Farbe, sondern insbesondere durch ihre Funktion. Wie bereits analysiert, zeigt die russische Kinderzeichnung eine kurzweilige Raststätte für Soldaten, die sich von den Kriegsstrapazen erholen. Die deutschen Zelte können durch die Symbole des Roten Kreuzes und die typischen Lazarettmotive (wie Männer mit Trage oder kümmernde Lazarettwestern) als Feldlazarett identifiziert werden. Die Waldlichtung am Horizont soll in allen Fällen Schutz vor feindlichen Angriffen und ein Gefühl von Geborgenheit inmitten der Kriegszeit übermitteln. Die Bedeutung der Zeltmotive ist eine andere. In der Zeichnung aus Moskau besitzen die Zelte einen eigenständigen Ausdruckswert, indem sie mit einer gewissen Präzision perspektivisch in das Landschaftsbild eingefügt wurden. Hingegen werden die Feldlazarette in den Wilhelmsburger Zeichnungen vornehmlich funktionell betrachtet und die Wertigkeit des Motives ist ein anderes. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Zeltgruppierungen aufgrund ihrer unterschiedlichen Funktionalität einen speziellen Charakter bekommen.

In der Moskauer Zeichnung wird der Weg um die Zelte herum durch Soldaten und Pferde belebt. Die Wege in den anderen Zeichnungen haben viele Abzweigungen, sind überfrachtet mit Figuren und werden von einer Vielzahl motorisierter Fahrzeuge befahren. Zu bedenken ist, dass die Zeichnungen nahezu simultan entstanden sind. Es ist daher ver-

wunderlich, weshalb das russische Kind nur Pferde und die deutschen Kinder bereits motorisierte Fahrzeuge skizzierten. Gab es in Russland bildliche Vorlagen wie Bilderbücher, die auf eine vorangegangene Zeit und Kämpfe zurückführen und auf denen der moderne Fortschritt nicht verbildlicht wurde oder interessierten sich die deutschen Kinder mehr für revolutionäre Technik oder war die russische Armee ggf. weniger stark motorisiert? Diese Frage kann in diesem Zusammenhang nicht abschließend beantwortet werden.

Der „russische“ Weg ist eine gedankliche Führungslinie, denn entlang des Weges schreiten die Figuren in mehreren Bewegungsrichtungen über die Bildfläche und zentrieren sich scheinbar in der Bildmitte. Auch die Farbwahl der deutschen Kinder orientiert sich nicht nur an der Objektfarbe, sondern auch subjektive Empfindungen finden sich in intensiven Blau- und Rottönen auf den Bildflächen wieder.

Die Kinder waren in einer ähnlichen Altersgruppe, doch schnell wird sichtbar, dass es große Unterschiede in der zeichnerischen Umsetzung und Zeichenfähigkeit gab. Die Zeichnungen aus Moskau weisen einen hohen Grad an Perfektion und Zielstrebigkeit bei der Auseinandersetzung mit diesem Thema auf, wohingegen die deutschen Kinder sich elementarerer Formen bedienten, um eine ähnliche Motivintention zu verdeutlichen.

Die Kompositionen der Zeichnungen können durch die Vielzahl an Gemeinsamkeiten miteinander verglichen werden, und auch wenn es sich bei der Moskauer Zeichnung um kein typisches Lazarettmotiv handelt, konnten Rückschlüsse und Parallelen aus dieser Typisierung gezogen werden.

11.4 Moskauer Zeichnung „Verwundete in der Wohnung“

Die historische Kinderzeichnung⁸⁸⁹ aus Moskau entstand, ähnlich wie die bereits beschriebenen, in den frühen Jahren des Ersten Weltkrieges (1914-15) und wurde mit dem Titel „Verwundete in der Wohnung“⁸⁹⁰ versehen. Dem Kind standen für sein Kunstwerk Materialien wie Aquarell, Gouache⁸⁹¹ oder Silberfarbe zur Verfügung und es zeichnete auf einem weißfarbigen Zeichenpapier mit den Maßen 25,5 x 29,3 cm im Querformat.

⁸⁸⁹ Katalog Moskauer Kinderzeichnungen „Verwundete in der Wohnung“. Aquarell, Gouache, Silberfarbe. 1914-15. 25,5 x 29,3cm (online), s. Website Staatliches Historisches Museum Moskau. Zuletzt abgerufen unter: URL <<https://catalog.shm.ru/entity/OBJECT/2173515?page=4&query=детские%20рисунки&fund=12&index=157>> (02.04.2021).

⁸⁹⁰ Übersetzt aus dem Russischen (Anabel Drolshagen).

⁸⁹¹ Wasserlösliches Farbmittel aus Pigmenten unter Zugabe von Kreide.

Auf einer schmalen Bodenpartie, die von unsymmetrisch angeordneten, ockerfarbigen und rautenförmigen Kacheln geziert wird, steht auf langen wackligen Stelzen ein silberfarbiges Metallbettgestell. Die Streben des Bettes folgen perspektivisch gesehen einem fiktiven Fluchtpunkt. Ein schwarzhaariger Mann mit auffälligem Schnäuzer liegt auf einer spartanisch-dünnen Matratze und mit dem Kopf seitlich auf einem weißen Kopfkissen. Bis zum Hals ist sein Körper vollständig mit einer mintfarbigen Bettdecke zugedeckt. Am Fußteilende des Bettes steht seitlich positioniert eine Lazarettchwester, kenntlich gemacht durch die typische Uniformierung des Roten Kreuzes. Sie trägt ein dunkles bodenlanges Kleid mit einer darüber, hinter dem Rücken, zugebundenen weißen Schürze, eine gleichfarbige schleierartige Kopfbedeckung und äußerst elegantes, spitzes und schwarzfarbiges Schuhwerk. Ein auffälliges rotfarbiges Zeichen der Hilfsorganisation schmückt die Schürze auf ihrer Brust. Unter dem weißen Kopfschleier scheinen die schwarzen Haare seitlich hervor und auf der recht blassen Haut kontrastieren ihre rot gezeichneten Pausbäckchen. Im Gegensatz zu der Frau ist die Hautfarbe des Bettlägerigen deutlich farbiger. Sie schaut dem im Bett Liegenden entgegen. Ihre Blicke treffen sich allerdings nicht, da der Mann seinen Kopf von einer augenblicklichen Begegnung abwendet. Die Frau hält in ihren Händen eine rote Flasche mit länglichem Hals, eventuell ist es Medizin für den Mann.

Mit feinen Linien und zarten Farbausgestaltungen wurde die Erzählung von einer typischen Lazarettbegegnung zwischen einem Verletzten und einer helfenden Frau geschaffen. Anders als in vielen historischen Kriegskinderzeichnungen aus diesem Zeitraum wird der Raum, aus dem Russischem übersetzt, als „Wohnung“ betitelt und nicht als bekanntes Feld- oder Reservelazarett. Damit ist die Wortwahl unbestimmter und es könnte sich hierbei auch um eine häusliche Betreuung handeln.

Vergleich mit Wilhelmsburg

Die Illusion, *denselben* Raum zu betreten, in *demselben* Bett zu liegen und von *derselben* Frau versorgt zu werden, täuscht. Mehr als 2000 km trennten die Kinder diese beiden Zeichnungen voneinander. Sie saßen im Unterricht weder nebeneinander, noch konnten sie sich über Kriegsgeschehnisse austauschen und waren einander völlig fremd. Sie zeichneten unabhängig voneinander, beeinflusst von der visuellen Propaganda, *das gleiche* Bildmotiv.



Abbildung 196: Vergleich Moskau - Wilhelmsburg (4)

Bodenlange Gewänder, darüber gebundene weiße Schürzen, gleichfarbige Hemdkragen, die aus den Kleidausschnitten herausragen und lange weiße Kopftücher zeichnen die kleidungstechnische Gleichheit der beiden Frauen aus (Abb. 196). Die Frauen sind kompositionell in die gleichen erzählerischen Szenerien eingebettet: Sie stehen seitlich gesehen an den Enden der Betten, halten in ihren linken, ausgestreckten Armen eine Flasche und ihre Blicke sind den Personen in den Betten zugewandt.

Auch die Ausrichtung der Metallbetten, die Positionierung des Bettlägerigen auf der Liegefläche und das Größenverhältnis und die Konzeption zwischen Bett und Mann sind gleich. Während sich die Blicke der Figuren in der Wilhelmsburger Zeichnung kreuzen und die Körper einander zugewandt sind, wird in der russischen Zeichnung der Anschein erweckt, der Mann und die Frau hätten keine außerordentliche Bindung zueinander. Die emotionale Bindung in der deutschen Zeichnung wird durch die Abbildung des Mannes in Arbeiterkluft verstärkt. Die Bildanalyse zeigte, dass sich die Personen in einer besonderen und emotionalen Begegnung entgegengetreten sind, denn Ella (das Mädchen) selbst hat sich vermutlich in die Lazarettsszenerie projiziert (Abb. 149). Sie legte sich zeichnerisch in das Bett, wurde von ihren Eltern besucht und von ihrer Mutter mit Medizin versorgt. Daher ist diese Person auch im kindlichen Alter und daher wesentlich jünger als der russische Schnäuzerträger.

Obwohl die Zeichnung aus Moskau einen höheren Grad an zeichnerischer Finesse aufweist, die sich u.a. durch Perspektivität, Materialität und Detailreichtum äußert, übermittelt die deutsche Zeichnung eine unübersehbare Verbindlichkeit zwischen den figurativen Elementen. Der Schnäuzer tragende Mann zeigt durch sein offensichtliches Wegdrehen

eine ablehnende Haltung gegenüber der hilfsbereiten Frau. Schämt sich der Mann vor ihr, kann er die Kriegsgeschehnisse nicht verarbeiten und wünscht sich den Frieden zurück? Diese Annahmen sind rein spekulativ und können in dieser Auseinandersetzung nicht eindeutig geklärt werden. Jedenfalls kann festgehalten werden, dass es sich bei der historischen Kinderzeichnung aus Moskau um eine rein fachmännische Begegnung im medizinischen Sinne handelt, die eine Rekonstruktion aus Erzählungen, Bildmaterial oder sogar eigenen Erfahrungen widerspiegelt. In Deutschland wurden Kindern und Jugendlichen oftmals Lazarettbesuche verweigert, um weder die Realität und die Folgen des Krieges noch das Elend der Angehörigen zu zeigen. Die Moskauer Kinder lebten inmitten des Grauens und konnten nicht wie die Wilhelmsburger Kinder an der Heimatfront geschützt werden. Daher kann in diesem Zusammenhang nicht ausgeschlossen werden, dass diese Kinder auch Kriegsversehrte oder gar Tote gesehen haben.

Neben den zahlreichen Gemeinsamkeiten gab es selbstverständlich auch einige Unterschiede, die allerdings die Realität des gemeinsamen, imaginierten Vorbildes nicht trügen können. Die Betten sind unterschiedlich positioniert. Bei der deutschen Kinderzeichnung steht das Bett zentriert im Bildmittelpunkt, wobei der untere Blattpapierrand als einzige Bodenlinie fungiert. Hingegen steht das Bett in der russischen Zeichnung auf einer gesetzten Bodenpartie, die sich an das Raumgefüge anpasst. Nicht nur die Position variiert, sondern auch die Darstellung der Betten: Auf unterschiedlichen Papiersorten wurden auf deutscher Seite auf einem bräunlichen Papier ein einfach gestaltetes Bettgestell in Form von zwei dünnen verlängerten Halbkreislinien assoziiert und auf russischer Seite wurde auf weißlichem Zeichenpapier das Bettgestell aufwändiger und mit stabilen vertikalen Streben an Kopf- und Fußteil gestaltet.

Der Farbauftrag kontrastiert, bedingt durch die Bereitstellung unterschiedlicher Materialien, ebenfalls. Die Moskauer Zeichnung wirkt ausgewogener und sanfter – die hellen, lasierenden und flächendeckenden Pastelltöne fügen sich in ein harmonisches Farbenssemble ein. Das junge deutsche Mädchen hingegen verwendete vornehmlich farbkraftige Buntstifte wie dunkelblau oder aber weiß, das auf dem dunkleren Papierblatt besonders erscheint. Die Gegebenheiten des Buntstiftes lassen das Motiv nicht vollständig farbig erscheinen – Leerstellen und eine ungleichmäßige Linienführung lassen die abgebildete Gesamtsituation hektischer und unruhiger erscheinen.

Der Vergleich zeigt, dass sich die historischen Kinderzeichnungen hinsichtlich ihrer kompositorischen Motivanlage gleichen, die Abbildungsabsicht eine ähnliche war und sich

allerdings die zeichnerischen Fähigkeiten und die Finesse in einer Fülle von Aspekten abgrenzen.

Das Bildmotiv der fürsorglichen Lazarettenschwester findet sich nicht nur in unzähligen Bildpostkarten, die während des Ersten Weltkrieges kursierten, sondern auch in Lichtbildern, wie in der Nebenstehenden (Abb. 197), wieder.



Abbildung 197: Feldpostkarte Lazarett (1914-18)

11.5 Moskauer Zeichnung „Krankenstation im Petrovsky-Relaispalais in Moskau“

Im Querformat (25,5 x 35 cm) malte eine Moskauer Schüler*in zwischen 1914-15 das obenstehende Aquarellbild mit dem Motiv des Petrowsker Palais⁸⁹².

Der historischen Entstehungsgeschichte zufolge, beauftragte die damalige Kaiserin Katharina II. im Jahr 1774 den Bau des russischen neugotischen Reisepalais, um dort vor der Ankunft am Kreml ruhen zu können.⁸⁹³ Nun, mehrere Jahrhunderte später, wurde das kulturelle Erbe Moskaus als Hotel, Restaurant, Schwimmbad, Sauna und Pressezentrum genutzt.⁸⁹⁴

Majestätisch und erhaben wurden die in naher Ferne erscheinende schlossähnliche Prachtbaute auf dem Großteil der Papierfläche dargestellt. Symmetrisch angeordnet ragen vier zylinderförmige gemauerte Türme in den Himmel empor, wie eine Festung mit gewaltigen Ausmaßen erstreckt sich das orangefarbige Gebäude über die gesamte Bild-

⁸⁹² Katalog Moskauer Kinderzeichnungen „Krankenstation im Petrovsky-Relaispalais in Moskau“. Aquarellfarben. 1914-15. 25,5x35cm (online), s. Website Staatliches Historisches Museum Moskau. Zuletzt abgerufen unter: URL <<https://catalog.shm.ru/entity/OBJECT/2172113?page=4&query=детские%20рисунки&fund=12&index=198>> (02.04.2021).

⁸⁹³ Vgl. Waskin 2012 .

⁸⁹⁴ Vgl. RIA Novosti 2009 (online).

breite. Die Dächer einzelner Türme und Nebengebäude sind vermutlich aufgrund der chemischen Oxidation des Kupfers pastellgrün angelauten. Den mittleren Hauptkomplex charakterisiert der königliche Eingangsbereich, der mit Säulen und zahlreichen Stufen geebnet wird, sowie die gläserne, halbkreisförmige Kuppel, deren Wölbung den höchsten Punkt des Palastes darstellt. Neben bodentiefen Rundbogenfenstern und Mosaik-Glasarbeiten durchfluten auch weitere Fensterreihen den Gebäudekomplex mit Licht. Auf den Türmen und der Kuppel selbst sind an Masten Fahnen mit dem Zeichen des Roten Kreuzes gehisst, die allesamt in dieselbe Richtung wehen. Dem skizzierten Himmel mit einzelnen dunkelblaufarbigem, wellenförmigen Bewegungen und der unruhigen Fahnenbewegung nach zu urteilen, scheint ein leichter Wind den Palast zu umgeben.

Es wirkt, als würde das orangefarbige Gebäude in der Luft schweben, da keine farbliche Anbindung an den vordergründigen Rasenteil geschaffen wurde. Leichte Bleistiftlinien führen den Blick zum Eingang, der mit einer Durchfahrtsperre mit schwarz-weiß gestreiften Säulen und einem vertikalen Schild mit russischer Aufschrift versehen ist. Im Vordergrund ist ein Automobil zu erkennen, das offensichtlich zur Hilfsorganisation gehört und mehrere Personen in Richtung des Palasts befördert. Das Gebäude wird von einem gezeichneten Wassergraben umgeben, wie er bei Herrenhäusern üblich war. Aufgrund der Fahnen, der Kennzeichnung mit Symbolen des Roten Kreuzes, der Durchfahrtsperre und des ankommenden Automobils wird ersichtlich, dass das Petrowsker Palais im Ersten Weltkrieg nicht länger als kaiserliche Reisetappe fungierte, sondern zu einem großen Lazarett wurde. Inwiefern dies auf eine tatsächliche Nutzung des Palais zurückzuführen ist oder diese Funktionalisierung als Ausfluss der Fantasie des Kindes gedeutet werden muss, konnte im Rahmen der Rechercharbeiten nicht mit absoluter Sicherheit geklärt werden.

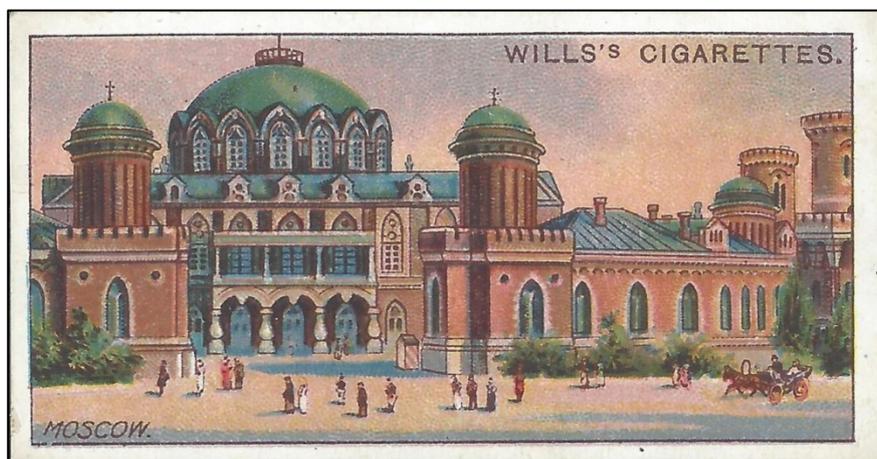


Abbildung 198: Zigarettenbild „Moscow“ Wills's Cigarettes (1917)

Dieses Zigarettenbild (Abb. 198) kursierte in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts in sämtlichen Zigarettenpackungen der Marke „Wills's Cigarettes“⁸⁹⁵ und zeigt motivisch den Petrowsker Palais in einer ähnlichen Perspektive, wie sie das Moskauer Kind wählte. Der bildliche Vergleich beweist, welche hohe Auffassungs- und Wiedergabefähigkeit der Heranwachsende besaß und mit welcher unermüdlichen Präzision die kompositorische Einbettung der einzelnen Bildelemente hinsichtlich des Verhältnisses, Farbgebung und Detailreichtums ein beeindruckendes Abbild der Wirklichkeit schuf.

Zigarettenbilder gibt es seit Ende des 19. Jahrhunderts. Diese haben sich als Sammelbilder sowie in Sammelalben etabliert und wurden kurzerhand in Massen mit unterschiedlichen Themen wie Sport, Mode, Natur, Erster Weltkrieg etc. produziert.⁸⁹⁶

Vergleich mit Wilhelmsburg

Im Mittelpunkt stehen hochgemauerte Gebäude mit einladender Eingangstür und auffälliger Beflaggung. Augenscheinlich gehören die Bauten der Hilfsorganisation an, doch der Prunk und die Verzierungen erwecken nicht den Anschein, als würde in den Innenräumen Leid gelindert, Verletzte geheilt oder Soldaten bis zu ihrem Tod begleitet werden.

Das Hauptmotiv der Wilhelmsburger Zeichnung (Abb. 199) besteht aus drei unverbundenen Gebäuden, bei denen das mittlere Haus aufgrund seiner Größe und subtiler Ausschmückung im Fokus der Betrachtung steht. Das Moskauer Petrowsker Palais setzt sich ebenfalls aus mehreren Gebäudekomplexen zusammen, wie etwa symmetrisch angeordneten Türmen, die durch Nebengebäude miteinander verbunden sind. Während die deutsche historische Kinderzeichnung als traumhafte Fantasievorstellung kategorisiert werden kann, ist die Abbildung des russisch-kaiserlichen Palasts Wirklichkeit. Die Reduktion der Landschaftsumgebung ist ähnlich, doch variiert ihr Grad. In der Moskauer Zeichnung wird in sanften Linienhalbbögen die Himmelslinie mit einer dunklen Akzentuierung angedeutet und die Grünfläche mit dem Automobil wird im Vordergrund der dominierenden Einheit erfasst. In Wilhelmsburg wurde bewusst auf jegliche Skizzierung und Koloration außerhalb der drei Motivkomplexe verzichtet. Die auffälligen Bauten erstrecken sich über große Teile der Fläche. Sie symbolisieren Standfestigkeit, denn sie wurden auf geradlinige Bodenlinien gesetzt. Der Fokus in beiden Zeichnungen liegt auf statischen Elementen und übermittelt ein Gefühl der Sicherheit in der prekären Situation des Ersten Weltkrieges. In der deutschen Zeichnung werden Personenbezüge verweigert, wohingegen in

⁸⁹⁵ W.D. & H.O. Wills war ein britischer Tabak-Importeur und Zigarettenhersteller in Bristol, England.

⁸⁹⁶ Vgl. Kümper 2008, S. 492–508.

Russland der Betrachter*in der Illusion verbleibt, im ankommenden Fahrzeug zu sitzen und in wenigen Minuten die Innenräume des kaiserlichen Schlosses zu betreten.



Abbildung 199: Vergleich Moskau - Wilhelmsburg (5)

Wie schlossartige oder kaiserliche Bauten derartig abusiv in ein Soldatenkrankenhaus umfunktioniert wurden, ist eine Ausdrucksform der kindlichen Wiedergabe. Moralisch gesehen, erfolgt diese Nutzung im Interesse der Allgemeinheit, was in jahrhundertealter Historie selten vorkam. In beiden Fällen machte die „massenhaften“ Beflagung die damalige Funktion dieser Gebäude offenkundig.

11.6 Moskauer Zeichnung „Feldkrankenhaus“

Die Moskauer Kinderzeichnung⁸⁹⁷ mit dem aus dem Russischen übersetzten Titel „Feldlazarett“⁸⁹⁸ ist hinsichtlich des Landschaftsgefüges ähnlich aufgebaut wie „Ruhende Soldaten“. Ein Großteil der Papierfläche ist als Feld grün abgeteilt, die Himmelspartie mit Schleierwolken auf hellblauen Hintergrund befindet sich im oberen Fünftel des Papierblattes und die Horizontlinie ziert eine links liegende Waldangrenzung mit dunkelgrünen, unterschiedlich großen Baumkonstellationen, die in die Mitte reichten.

Auf der Grünfläche im Mittelgrund, die sowohl durch unruhige Bleistiftlinien als auch mit pastellgrünen Aquarellfarben fleckig skizziert wurde, sind zwei gräuliche Zelte und zahlreiche figurative Akteure inszeniert. Die dreiecksförmigen Zelte sind hintereinander

⁸⁹⁷ Katalog Moskauer Kinderzeichnungen „Feldlazarett“. Aquarellfarben. 1914-16. 23,3x34,5cm (online), s. Website Staatliches Historisches Museum Moskau.

Zuletzt abgerufen unter: URL <<https://catalog.shm.ru/entity/OBJECT/2172493?page=3&query=детские%20рисунки&fund=12&index=141>> (02.04.2021).

⁸⁹⁸ Aus dem Russischen übersetzt (von Anabel Drolshagen).

aufgereiht und perspektivisch in die Landschaft eingefügt. Die Zeltöffnungen stehen offen und Fahnen mit dem Symbol des Roten Kreuzes sind auf der Spitze an einem Masten gehisst.

Auf dem vordergründigen Zelt steht in russischer Schrift in drei Zeilen „Lazarett“ (in der ersten Zeile geschrieben. Im Eingang des Zelt es ist eine sitzende Figur zu erkennen, die ein auffälliges rotes Kreuz auf ihrer Brust trägt – es könnte eine Pflegerin oder ein Pfleger sein, der zur Hilfsorganisation gehört und die Soldaten im provisorischen Feldlazarett betreut. Über die Breite des Mittelgrundes sind zahlreiche männliche Hilfskräfte und eine weibliche positioniert. In entgegengerichteter Bewegungsrichtung schreiten zwei Männer mit einer Transporttrage in Richtung des vordergründigen Zeltes, vor dem eine typische Lazarettenschwester und ein uniformierter Pfleger deren Ankunft bereits erwarten. Die Frau hält in ihren Händen eine Flasche, vermutlich mit Medizin. Auch vor ihr auf dem Feld liegen noch weitere medizinische Utensilien wie Schere, Verbandsmaterial und -koffer.

Anders als bei den bereits beschriebenen Moskauer Zeichnungen sind die Bildmotive, insbesondere die Figuren, mit dem Bleistift stark umrissen, der gräuliche Anteil an schraffierter Fläche ist dominierender und farbliche Akzente reduzieren sich auf die lasierende Grünfläche und die markanten roten Kreuze.

Kurz vor dem Horizont, am Ende des Feldes, sind in Miniaturansicht bekannte Bildelemente, wie am Boden liegende Figuren oder Transporte mit Trage, die mit Bleistift gezeichnet wurden, zu erkennen. Ein genauer Blick zeigt, dass sich noch ein weiteres, winzig kleines Zelt in die Formation eingereiht hat und es scheint, als würde darüber eine gewaltige Rauchwolke emporsteigen.

Das Moskauer Kind reduzierte im Gegensatz zu seinen Mitschüler*innen den Anteil an Farbigkeit und übte sich stattdessen mit dem Bleistift indem mit Schraffierungen und starken Umrisslinien Struktur, Materialität und Akzente gesetzt wurden.

Vergleich mit Wilhelmsburg

Die beiden Zeichnungen (Abb. 200) weisen zum einen eine *ähnliche* Landschaftsszenerie auf und zum anderen kehren *ähnliche* Bildmotive auf den Bildflächen wieder. Ohne den historischen Kontext der beiden Sammlungen, aus denen die beiden Kinderzeichnungen stammen, zu kennen, ist es aufgrund der oben genannten Ähnlichkeiten möglich, eine geographische Gleichheit zu hypothetisieren. Angefangen mit der Landschaftsgestaltung

sind in beiden Fällen Großteile der Zeichenblätter grünfarbig und vom angrenzenden Horizont abgeteilt. Auf der Horizontlinie gruppieren sich Baum- oder Bergsilhouetten, welche die statische Raumteilung durch die lebendige Linienführung durchbrechen.

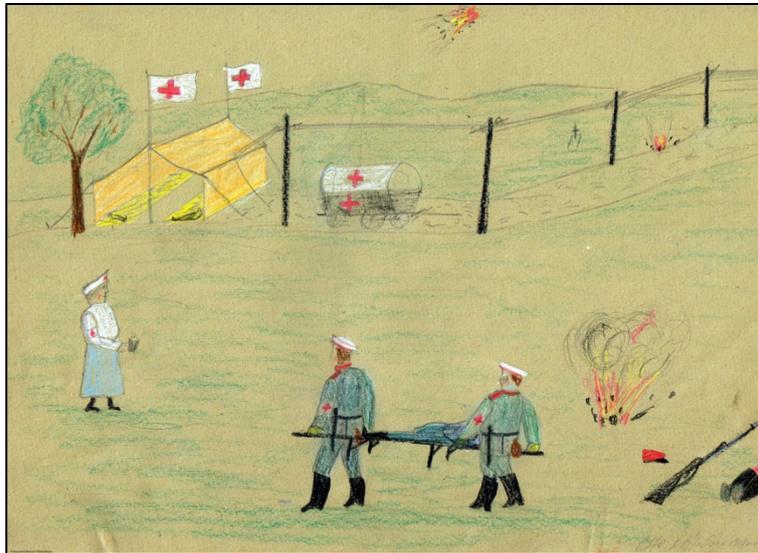


Abbildung 200: Vergleich Moskau - Wilhelmsburg (6)

Es scheint, als wäre die vorder-/mittelgründige Begegnung der ankommenden Männer mit der Trage und der entgegenschreitenden Lazarettschwester mit ausgestreckten Armen von der einen Zeichnung zur anderen gespiegelt worden. In der Moskauer Zeichnung gehen die Männer im Gleichschritt von links nach rechts über das Feld, wohingegen die Wilhelmsburger Männer, ebenfalls in derselben Bewegung, nun allerdings entgegengesetzt von rechts nach links, in Richtung des links befindlichen Zelttes marschieren. Die Frauen sind vor dem Zelt positioniert und erwarten die Ankunft der Männer. In den Händen, am Ende ihrer ausgestreckten Arme, halten sie eine kleine Medizinflasche – die Verabreichung der Medizin ist vermutlich für den transportieren Soldaten gedacht. Die Positionierung der Männer, die im Gleichschritt mit der Trage laufen, und der Frau mit bereitgestellter Medizin sind wiederkehrende Bildmerkmale, die sowohl in den Wilhelmsburger als auch in den Moskauer Zeichnungen zu finden sind. Auch die Darstellung der Zelte spielt in den Zeichnungen eine übergeordnete Rolle. Sie bieten den ankommenden Soldaten vorübergehenden Schutz vor weiteren Angriffen oder Beschuss. In Moskau wählte die Schüler*in einfache Formen wie Dreiecke, um die Zelte zeichnerisch zu visualisieren, wohingegen in Wilhelmsburg das Schulkind ein komplexeres Zelt unter Berücksichtigung der Perspektive skizzierte. Dieses bestand sowohl aus Dreiecken als auch Rechtecken. Das Dach des Hauses bekam durch geschwungene Linien ein Gefühl der Lebendigkeit. Auch die Fahnen oberhalb des Daches erwecken den Anschein im sanften

Wind zu wehen. In der russischen Zeichnung lag der Fokus auf der Darstellung der sich bewegenden Figurenkonstellationen und der statischen Zeltaufreihung. Das Bild übermittelt aufgrund der lasierenden Farbgebung und der stillen Landschaftsumgebung Ruhe und Gelassenheit. Die russischen Bildmerkmale werden in der deutschen Zeichnung durch zusätzliche (Kriegs-)Alltagsgeschehnisse, -gegenstände und nahbare Vorkommnisse, wie durch den eintreffenden Beschuss, den Waggon des Roten Kreuzes, das Grab in der Ferne, die Strommasten oder den Baum am Ende des Weges, ergänzt.

Wie bereits erwähnt, waren die Wilhelmsburger und Moskauer Schulkinder in einer ähnlichen Altersgruppe, doch in diesem Vergleich wird erstmals deutlich, dass die zeichnerische Finesse des deutschen Heranwachsenden insbesondere hinsichtlich der Darstellung und Einbettung der Lazarettmotive detaillierter und perspektivischer geschah als es in Russland der Fall war. Außerdem bekommen die einzelnen Bildmerkmale durch die Farbtintensität der Buntstifte einen persönlichen Ausdruck. Dies liegt nicht zuletzt an der Tatsache, dass die Wilhelmsburger Zeichnung im Vorfeld als eine der Gestaltungsvorlagen charakterisiert wurde und sich von den analysierten 97 Lazarettzeichnungen gestaltungstechnisch in vielerlei Hinsicht abhebt.

11.7 Reflexion

Der Vergleich verdeutlicht auf eine analysierend-anschauliche Weise, wie sehr sich die Bildmotivik historischer Kinderzeichnungen aus Deutschland und Russland gleichen. Die Zusammenführung und Betrachtung zweier Sammlungen mit demselben Zeitgeschehen ist eine Seltenheit, denn nicht zu vergessen ist, dass die Wilhelmsburger Sammlung ein Zufallsfund aus dem Jahr 2012 gewesen war. In diesem Zusammenhang sollte über das Vermächtnis einer Gedächtnisgeschichte und einer Erinnerungskultur gesprochen werden, das für Deutschland zurückzuführen ist auf die Historie des DRKs und zum anderen auf das Archiv der Vermissten in Bad Arolsen, die Vermisstenlisten aus dem Ersten und Zweiten Weltkrieg archivieren und in Erinnerung rufen.

Die russische Sammlung hat im Besitz des Historischen Museums in Moskau einen äußerst hohen Stellenwert, wird seit Jahrzehnten akribisch aufbewahrt und der Öffentlichkeit nur im Rahmen besonderer Ausstellungen präsentiert.⁸⁹⁹ Wir sprechen von einer unvergleichlichen Sammlung, die von kindlichen Überlieferungen, von Augenzeugen in Schreckensmomenten und den Schlachtszenen Moskaus und Umgebung handelt.

⁸⁹⁹ Ausstellung „Der Krieg in Kinderzeichnungen“ 1915, Ausstellung "Ich male eine Revolution!" 20. April - 19. Juni 2017.

Dank der Zusammenarbeit mit dem Museum wurde es möglich einen länderübergreifenden Motivvergleich durchzuführen und somit folgende Schlüsse zu ziehen:

Das Lazarett und das damit verbundene Motivfeld, das insbesondere das Wirken des Roten Kreuzes zeigt, ist kein Einzelphänomen, sondern vielmehr eine Wiederholung im internationalen Raum, in dem auch Frauen eine wichtige Rolle spielen. Wie viele Kinder und Jugendliche sich aus unterschiedlichen Ländern, Nationen und Kontinenten mit dieser Thematik in diesem Zeitraum künstlerisch auseinandersetzten, ist unbekannt und kann nur genmutmaßt werden.

Die Analysen belegen, dass die russischen Schüler*innen unterschiedliche Papiergrößen zur Verfügung hatten und entweder im Hoch- oder im Querformat arbeiteten. Im Vergleich zu den Deutschen arbeiteten sie mit hochwertigen Aquarellfarben und der Literaturrecherche zu Folge, besuchten sie vornehmlich Gymnasien oder private Einrichtungen.⁹⁰⁰ Die Volksschule III in Wilhelmsburg war jener Zeit nicht so üppig mit einem vielseitigen Künstlerbedarf ausgestattet wie diese Schulen in Moskau und bot den Kindern lediglich Blei- und Buntstifte zur Bearbeitung der Aufgaben. Auch die Lage der Schulen war unterschiedlich. So lag die deutsche Volksschule fernab von der Front und die russischen Schulen mitten in Moskau im Kriegsalltag. Damit ist die Sozialisation der Kinder entscheidend für die Untersuchung von Bildinhalten und fungiert als möglicher Schlüssel für den Informationsgehalt der Zeichnungen. Wie bereits analysiert, stammen die Motive der Wilhelmsburger Schülerschaft u.a. von Bildvorlagen, Anschauungsmaterialien oder aber Skizzenbüchern. Anders können in Russland die Schüler*innen ihre Bildelemente durch Erlebnisse an der Front und Vorlagen in Form von fotografischen Materialien realisiert haben. Es entwickelten sich kindliche Stereotypen und typische Lazarettmotive, die nicht zuletzt auf die visuelle Propaganda zurückzuführen sind. Die lebendige Bildgestaltung lässt auf einen ausgesprochen guten Kunstunterricht für die Privilegierten in Russland hindeuten, bei denen es den deutschen Lazarettzeichnungen im Vergleich dazu durch fehlende didaktische Kunstlehre an Originalität mangelt. Welches politische Bewusstsein wurde in Russland und Deutschland im kindlichen Alter konstruiert und welche Folgen hatte der Krieg auf das Vorstellungsvermögen der Kinder? Die analysierten Bildmerkmale können Indizien auf die Auffassungsgabe der Schüler*innen geben, doch ist es schwer mit vollständiger Sicherheit zu rekonstruieren, wie diese Kinder den Krieg erlebten. Die wiederkehrende Motivik kann dahingehend gedeutet werden, dass sowohl in

⁹⁰⁰ Vgl. Lukyanov 2014, S. 308-316 (übersetzt Anabel Drolshagen).

Deutschland als auch in Russland mit einer ähnlichen visuellen Propagandastrategie in Schulen und anderen Institutionen gearbeitet wurde und daraus die verblüffende Vergleichbarkeit resultierte.

Die Moskauer Sammlung unterteilt sich nicht wie die Wilhelmsburger in vier Kategorien Land-, See- und Luftkrieg sowie Lazarett, sondern in zwei Werksgruppen friedlicher Kriegsalltag und Gefechtssituationen. Demnach lassen sich typische Lazarettmotive in der russischen Kategorie „friedlicher Kriegsalltag“ wiederfinden. Die digitale Suchoption des Historischen Museums in Moskau ermöglicht es einen Katalog mit dortigen Museumsobjekten einzusehen. Diese Recherche ergab, dass sich unter den übrigen russischen Kinderzeichnungen noch weitere wiederkehrende Bildmotive und -merkmale des Lazaretts finden, die im Folgenden kurz abstrahiert werden:

Die Bedeutungsgröße der Lazarettenschwestern als Stereotype mit uniformierter Kluft und die Abbildung dieser Figuren in ihrer alleinigen Funktionalität wird insbesondere in der Betrachtung der Wilhelmsburger Zeichnungen deutlich. Die Figuren agieren miteinander und das Arbeitsfeld, von dem sie umgeben sind, wird aufgrund der Einbettung in eine Landschaft oder einen Innenraum schnell offenbar.

Die russischen Lazarettenschwestern sind keine Stereotype, sondern viel mehr eigenständige Persönlichkeiten, die beispielsweise durch schicke, bodenlange Gewänder, einer aufrechten und anmutigen Haltung, sowie fraulichen Accessoires wie kleine Handtaschen oder traditionelle Hand-Muffs als Hauptmotiv in ihrem ganzheitlichen Sein allein auf der Bildfläche erscheinen. Aus dieser Deutungsverschiebung resultiert die Vermutung, dass in einigen russischen Landschaftsszenarien auf die Funktionalität der Frau verzichtet wurde, um das Moskauer Frauenbild nicht zu stören.

Bei der Betrachtung der Zelte fällt auf, dass die Darstellungen in den russischen Zeichnungen einheitlicher, wahrscheinlich an einem visuellen Vorbild orientierend, gezeichnet wurden. Mit zumeist Dreiecksformen können diese als typisches Moskauer Bildmotiv aus der „Werksgruppe“ friedlicher Kriegsalltag identifiziert werden. Der Vergleich zu Wilhelmsburg zeigt, dass die Zeltabbildungen, kontrastierend zu Moskau, als Motive eine hohe Eigenständigkeit in Bezug auf Farbe, Größe und Darstellungsform besitzen.

Die Betrachtung der russischen Kinderzeichnungen ergab zudem eine Übereinstimmung hinsichtlich des Motivs der Automobile, Züge und anderen Fortbewegungsmitteln. Genau wie sich einige Wilhelmsburger Kinder zeichnerisch mit Technik auseinandersetzen, taten es die Moskauer auch. Auf zahlreichen Bildflächen sind großformatige Automobile

oder Zugwaggons zu erkennen, die oft im Zusammenhang mit der Hilfsorganisation des Roten Kreuzes erschienen.

In der detaillierten Analyse (Abb. 173) der historischen Kinderzeichnung „Das kleine Fenster“ hatte die Zahl drei einen symbolischen Wert. In dem Katalog des Historischen Museums fand sich ebenfalls eine Zeichnung, die einen ähnlichen Innenraum skizzierte, in dem drei Betten standen. Daher können nicht nur einzelne Bildmotive historisch und kulturell typisiert werden, sondern auch Aufreihungen von mehreren oder sogar gleichen Bildmotiven, wie es in diesem Fall die drei Betten sind.

Wiederkehrende Bildmerkmale sind somit keine Sonderfälle, sondern interkulturell vergleichbare Phänomene, die als historisch bedeutsam betrachtet werden müssen. Diese typischen Bildmotive können als Gradmesser der Wirksamkeit staatlicher Indoktrinierung von Kindern dienen, einen Einblick in veränderte Sozialisationsmechanismen während langer Ausnahmezuständen geben und visuelle Ausdrucksformen von Nationalbewusstsein verstehen helfen.

C DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN

12 Vermittlungsstrategie nach Warburgs Mnemosyne

12.1 Vorstellung des Bilderatlas

Sein letztes Forschungsprojekt beschrieb Aby Warburg selbst als „Der Bilderatlas. Mnemosyne“⁹⁰¹. Der Bilderatlas, „[...] an dem Aby Warburg seit 1924 gearbeitet hat, [...] erwächst aus einer lebenslangen Ausstellungstätigkeit von Fotografien und Reproduktionen zu unterschiedlichen Themen und Gelegenheiten“⁹⁰². Den Begriff „Mnemosyne“ leitete Warburg von der griechischen Göttin der Erinnerung ab; dieser bedeutet im Sinne der platonischen Anamnesis, dass er die „Vorprägungen“⁹⁰³ von Werken entdecken wollte.⁹⁰⁴ Bis zu seinem Tod im Jahr 1929 konnte er sein Vorhaben zum Bilderatlas nicht beenden.⁹⁰⁵ Ursprünglich sollte die letzte Sequenz „[...] 79 Tafeln haben, von denen aber nur 63 mit 971 Objekten fertiggestellt worden sind“⁹⁰⁶. In dem Warburg Institute in London sind Originalbestände mit Fotografien, Skizzen und möglichen Umsetzungsvorlagen zu seinem Projekt archiviert. Die Werke selbst wurden der Öffentlichkeit nie zur Verfügung gestellt und die einzelnen Atlastafeln sind in der ursprünglichen Form Warburgs nicht mehr zu finden.

Fritz Saxl, ein enger Mitarbeiter Warburgs, hielt nach dem Tod Warburgs zum einen die Bestände der kulturwissenschaftlichen Bibliothek aufrecht und zum anderen unterstützte er Warburgs Anschauungen, indem er eine fotografische Reproduktion der geplanten Atlastafeln beauftragte.⁹⁰⁷ Diese Kopie war der einzige Schlüssel zum Denkprozess des Kunsthistorikers und wurde letztendlich erst in den späten Jahren des 20. Jahrhunderts in Wien und Hamburg zur Schau gestellt.⁹⁰⁸

Der Kunsthistoriker Martin Warnke publizierte 2012 das Werk „Aby Warburg. Der Bilderatlas Mnemosyne“ und berichtet in diesem umfassend über die fotografischen Überlieferungen des Bilderatlas mit beigelegten gesammelten Schriften Warburgs.⁹⁰⁹ Über die Frage, ob die gewählte Rekonstruktion den Erwartungen Warburgs entsprechen würde,

⁹⁰¹ Vgl. Warnke 2012.

⁹⁰² Ders., S. VII.

⁹⁰³ Griechisch: mnemosyne.

⁹⁰⁴ Vgl. Warnke 2012., S. VIII.

⁹⁰⁵ Vgl. ebd.

⁹⁰⁶ Ebd.

⁹⁰⁷ Vgl. McEwan 2012.

⁹⁰⁸ Vgl. ebd.

⁹⁰⁹ Vgl. Warnke 2012, S. VII.

kann auch der Historiker nur spekulieren, zumal die ungeordneten Bestände Warburgs keine Beschriftungen aufweisen.⁹¹⁰

„Die Ausstellungstafeln sind auf die gleiche Art und Weise zustande gekommen wie die Tafeln zum Atlas: Auf Holztafeln, die mit schwarzem Leinen überzogen waren, wurden Fotografien nach Bildern, Reproduktionsfotos aus Büchern oder Bildmaterialien aus Zeitungen oder aus dem Alltag so geheftet, daß sie einen oder mehrere thematische Bereiche veranschaulichten.“⁹¹¹

Aus dem Fragment des Bilderatlas resultierte, dass mehrere Rekonstruktionen und demnach große Interpretationsdifferenzen von der möglicherweise vollendeten Version existieren. Zudem ist der Begriff der Beliebigkeit im Hinblick auf die ausgewählten Darstellungen wie der Zeitungsausschnitte zu erwähnen, denn nach welchen Kriterien Warburg seine Ausschnitte auswählte, bleibt ein ungeklärtes Rätsel.

Die Ausstellung⁹¹² im Kunstmuseum in Bayreuth zeigte beispielsweise 63 von 73 Bildtafeln in der Rekonstruktion der Albertina in Wien und ermöglichte den Besucher*innen einen Einblick in Warburgs Arbeitsweisen, in dem die einzelnen Stadien nachempfunden werden konnten.⁹¹³

Warburg hatte einen großen Einfluss auf die bildende Kunst und einige Künstler*innen haben zu Ehren seiner Methode eigene Künstlertafeln geschaffen.⁹¹⁴

Aby Warburg kombinierte populär kulturelle Fotografien beispielsweise mit Werken der Frührenaissance oder griff Motive der Massenmedien auf und arrangierte sie neben Klassikern der bildenden Kunst. Er heftete die Fotografien der Bilder mit Stecknadeln an die bezogenen Holzrahmen. Inhalt und Schwerpunkt jedes Rahmens waren unterschiedlich. So versuchte er in einem Gefüge aus unterschiedlichen Epochen mit divergierenden Dokumenten eine neustrukturierte Materie zu schaffen, um zu verbildlichen, wie Bilder aus verschiedenen Kontexten in einen sinnlichen Dialog miteinander treten können.⁹¹⁵ Die

⁹¹⁰ Vgl. Warnke 2012, S. VII.

⁹¹¹ Ebd.

⁹¹² Ausstellung in Bayreuth: Mnemosyne und die Moderne – Aby Warburgs "Bilderatlas Mnemosyne" (02.06-28.08.2019)

⁹¹³ Vgl. Warnke 2012, S. VII.

⁹¹⁴ Vgl. u.a. Ausstellung in Karlsruhe (KZM): Aby Warburg. Mnemosyne Bilderatlas. Rekonstruktion – Kommentar – Aktualisierung. (01.09-13-11-2016). 12 Tafeln wurden von von den KünstlerInnen eigens für die Ausstellung erstellt, u. a. von Olaf Metzger, Andy Hope 1930, Linda Yasmine Fregni Nagler und Peter Weibel.

⁹¹⁵ Vgl. Warnke 2012, S. VII.

Kunstwerke oder aber Gegenstände wurden aus ihrer herkömmlichen Umgebung herausgelöst und in eine andersartige Konstellation mit neuen Zeitbezügen eingefügt. Nach Warburgs Vorstellungen sollte der Betrachtende aufgrund des Musters der Collage einen ungeleiteten Blick auf das Geschehen bekommen, indem bewusst auf Bezüge und dia-grammatische Ausdrücke verzichtet wurde.⁹¹⁶ Die künstlerische Strategie der Collage und das Anheften der Fotografien ermöglichte Warburg seine Gestalt immer wieder neu anzuordnen und zu strukturieren. Kein Bild hatte seinen festen Platz auf dem Stoff des Holzrahmens, sondern konnte nach Belieben ersetzt oder versetzt werden. Das offene Prinzip der Annäherung des Kunsthistorikers Aby Warburg an das „Nachleben der Antike“ in Bezug auf die Etablierung der europäischen Kultur kann als ein wechselseitiger Prozess des Entstehens beschrieben werden. Warburg selbst sagte: „Ohne den Photogra-phen im Hause würde die Entfaltung der ‚neuen Methode‘ nicht möglich sein.“⁹¹⁷

12.2 Umdeutung auf den aktuellen Forschungsschwerpunkt

Die didaktische Formulierung resultiert aus der Analyse der historischen Kinderzeich-nungen, in der tradierte Sehgewohnheiten als Symbolik für die Erinnerungskultur erkannt wurden. Mit Blick auf klischeebehaftete Frauen- und Männerlebenswelten können neben Traumschlössern und Kriegsszenerien auch fürsorgliche Lazarettenschwestern sowie tüch-tige Sanitäter identifiziert werden. Dies zeigt einen Einblick in die Geschichte von Bild-formeln und -ideen, die einst Aby Warburg für die Antike untersuchte und nun aufgrund von verwandten Motiven der Kinderzeichnungen für die Gegenwart erhalten bleiben sol-len. Die Existenz von überlieferten Posen und Gesten, die sich wiederholen oder gänzlich umkehren können, werden, anlehnend an Warburgs Überlegungen, auf fünf schwarzen großformatigen Leinwände 170x140cm⁹¹⁸ sichtbar. Die abstrakte Rekonstruktion eröff-net Denkräume und eine eigene Bildmotivik, die als Geschichte von Bildformeln und -ideen verstanden wird. Mit seiner sogenannten „Pathosformel“ und der Übertragung von den Gefühlen des Leidens und der Leidenschaft können ästhetische Bezüge zu Kinder-welten vor mehr als 105 Jahren gezogen werden. Der Begriff der „Mnemosyne“ soll nicht zuletzt Erinnerungen bewahren und eine vergessene Tradition neu beleben. An der Stelle, an der Warburg die Magie des Bildes förmlich konservieren wollte, soll diese didaktische Überlegung darüber hinaus eine Verknüpfung zwischen Warburg und der vergleichenden

⁹¹⁶ Vgl. Warnke 2012, S. VIII.

⁹¹⁷ Warburg 1928, S. 186.

⁹¹⁸ Vgl. Warnke 2012, S. VII.

Bilderforschung der Kinderzeichnungen aufzeigen und die mögliche Zugänglichkeit kindlicher Manuskripte für die Gegenwart aufzuzeigen. Die Synthese der Überlegungen lässt den Schluss zu, dass dieses Konzept auch für den Kunstunterricht als richtungsweisende Methodik eingeführt werden könnte, um der jungen Generation die Vergessenheit der Historie durch einen Umdeutungsprozess und eine Überführung der Bildinhalte in die Gegenwart vor Augen zu führen. Aktuelle kunsthistorische Forschungen⁹¹⁹ belegen, dass Kunst und Kinderzeichnungen seit Beginn des 20. Jahrhunderts nicht mehr verbunden sind und daher nicht mehr miteinander korrespondieren. Diese Leerstelle gilt es durch eine Anlehnung an die Ideen Warburgs zu diskutieren.

Durch Reproduktionen von unterschiedlichen Kunstwerken, wie Kinderzeichnungen, Postkarten, Gemälden, populär kulturellen Fotografien, aber auch Zeitungsartikeln, anderen Abbildungen und eigenen Zeichnungen werden diese zum einen als eine besondere Form der Bildauslegung präsentiert und zum anderen als spezifisches Forschungsgebiet der Kinderzeichnungen mit Verbindungen zur Kunst dargelegt. Auf den schwarzen Bildflächen entstanden durch unterschiedliche Formen und Größen der Bilder neuartige Arrangements, die unentdeckte Erkenntnisse generieren.

Aby Warburgs Bilderatlas war eine revolutionäre Form eines „Mood Boards“, das ohne klare Bezüge und frei arrangiert wechselseitige Verbindungen erschuf.⁹²⁰ Die essentielle Funktion des Boards basiert auf der Lösungsstrategie schwer formulierbarer, verbaler Prozesse und visueller Darstellungsformen, die als intuitive Besonderheiten den Entwurf bestimmen und eine Entwicklung beschreiben.⁹²¹ Insbesondere bei dieser Methode wird von der Vollständigkeit abgesehen und die skizzenhafte Darstellung als besonders wertvoll erachtet. „Mood Boards“ werden heutzutage immer öfter digital angefertigt und können so unmittelbar mit der verknüpften Gemeinschaft geteilt werden.⁹²²

Im Folgenden wird die Aufmerksamkeit auf die Betrachtung der einzelnen Tafeln (Abb. 201, Abb. 202, Abb. 203) gerichtet und die Methodik sowie die inhaltlichen Aussagestrukturen analysiert. *Welche Gesten lassen sich in Orientierung an Aby Warburgs Pathosformel aus den Lazarettzeichnungen herauslesen?*

⁹¹⁹ Vgl. Wittman 2018, S. 14f.

⁹²⁰ Vgl. Endrissat, Islam, Noppeney 2015.

⁹²¹ Vgl. ebd.

⁹²² Vgl. ebd.



Abbildung 201: Raumkonzeption (1)



Abbildung 202: Raumkonzeption (2)



Abbildung 203: Raumkonzeption (3)

12.2.1 Tafel 1

Zur Bildformel: *Das Klischee der lieben Krankenschwester. Die Geste des Reichens. Das Gefäß als Ausdruck der Fürsorge.*



Abbildung 204: Tafel 1 (1)



Abbildung 205: Tafel 1 (2)



Abbildung 206: Tafel 1 (3)



Abbildung 207: Tafel 1 (4)

Die erste Tafel (Abb. 204, Abb. 205, Abb. 206, Abb. 207)⁹²³ greift in den meisten reproduzierten Bildern die Geste des Reichens auf, die vornehmlich durch eine weibliche Gestalt verkörpert wird. Als tradiertes Rollenbild der lieben Krankenschwester oder der Kriegserinnerung der Lazarettchwester wird ein flaschenförmiges Gefäß symbolisch in der Hand gehalten.

Die Analyse der Kinderzeichnungen ergab, dass das Motiv der „reichenden“ Lazarettchwester als eines der wiederkehrenden Bildelemente auf zahlreichen Bildflächen zu finden ist. Anmutig in Uniformierung scheint die Frau zu den Verletzten zu schreiten und die Wunden durch mitgebrachte Medizin zu behandeln. Dabei befindet sich die Frau in unterschiedlichen Settings, wie im Lazarett am Krankenbett, auf dem Felde oder in der Nähe eines Reservelagers.

In der Zeit des Ersten Weltkrieges wurden unzählige Motiv- und Lichtbildpostkarten⁹²⁴ für den florierenden Briefverkehr gedruckt; darunter finden sich auch einige, die diese Motive auf kleinformatigen Bildern zeigen. Einige sind inszenierte Fotografien, andere sind Zeichnungen mit oder ohne Schrift, die unter anderem für Werbezwecke beispielsweise für ein Desinfektionsmittel genutzt wurden.

Die Postkarten zeigen allerdings nicht nur Menschen, sondern eine aus dem Jahr 1948 zeigt z.B. wie eine anthropomorphe Katze als Krankenschwester ihren gattungsgleichen Patienten mit Medizin am Bett versorgt. Die Geste des Reichens wurde als aussagekräftiges Motiv aus dem gewohnten Umfeld extrahiert und anschaulich auf die personifizierte Tierwelt übertragen.

Diese Tafel soll an der These Warburgs anknüpfen, dass sich die Bedeutungen der überlieferten Geste des Reichens im Laufe der Geschichte wiederholen und intensivieren. Die Heterogenität des Materials zeigt in einigen Fällen hingegen auch genau das Gegenteil und beweist, dass sich diese Geste auch im Bedeutungskontext umkehren kann.

Ende des 20. Jahrhunderts posiert die Kultfigur Barbie auf dem Cover des Kinderbuches „Barbie als Krankenschwester“ (1997) mit einem Tablett mit Gefäßen und anderen medizinischen Utensilien und bestätigt das umgedeutete Klischee der reizvollen Krankenschwester im kurzen Arbeitskleidchen.

Auch die Mode-Skizzen aus den späten 1930er Jahren bestätigen, dass die Rolle der Krankenschwester sich nicht mehr ausschließlich auf die Tätigkeiten, wie die Fürsorglichkeit, stützt, sondern auch Äußerlichkeiten in Form von figurbetonter Bekleidung von Wert

⁹²³ Vgl. Anhang C: Künstlerische Praxis (Abb. 228).

⁹²⁴ Vgl. Anhang C: Bilder 2a)-e).

waren. Mit zeitgemäßen Slogans wie beispielsweise „Drei Worte, die jede Frau hören will: Ich liebe dich. – Drei Worte, die jede Pflegekraft hören will: selbstständig, orientiert, kontinent“⁹²⁵ können altmodische Lichtbilder mit dem erwähnten Bildmotiv in zeitgemäße Kommentare umgedeutet werden, denn sie spiegeln Selbstbewusstsein und Unabhängigkeit vom männlichen Geschlecht wider.

Hinter einem aktuellen Werbebanner mit der Schrift „So wirst du zur Krankenschwester“⁹²⁶ strahlt eine Krankenschwester, die dabei ist, ihrer Patientin ein Glas Wasser zu reichen. Die Geste des Reichens kann als klassische und traditionelle Krankenschwesterzene bestimmt werden; das Motiv reicht über Kulturen und Zeiten hinweg und seine Bedeutung kann zeitgemäß und verständlich formuliert werden.

Anders zeigt der Käpt'n Blaubär-Comic⁹²⁷ wie eine Umdeutung stattfindet, indem das Gefäß der Kaffeetasse als Begleiter eines kommunikativen Gefüges nicht länger nur eine umsorgende Funktion hat, sondern als Ausgangspunkt eines Beziehungsgeflechts im Alltagsleben dient.

12.2.2 Tafel 2

Zur Bildformel: Das Verletztsein. Der Transport mit einer Trage. Das Gefühl der Hoffnungslosigkeit.

Die zweite Tafel (Abb. 208, Abb. 209, Abb. 210, Abb. 211)⁹²⁸ basiert auf einer Pose, die verbunden mit der Tätigkeit des Tragens vorwiegend, aber nicht ausschließlich, von Männern verrichtet wird. Die Personen, welche die Trage halten, verfolgen denselben Bewegungsrhythmus und sind kleidungstechnisch aufeinander abgestimmt. Die Position der Helfenden wurde seitlich oder von hinten skizziert und die Trage fungiert als verbindendes Glied zwischen den im Einklang scheinenden Sanitätern.

Die historischen Kinderzeichnungen wie auch die Motiv- und Lichtbildpostkarten⁹²⁹ aus der Zeit des Ersten Weltkrieges greifen das Motiv des Transports in unterschiedlichen Settings, vorzugsweise auf Grünflächen, auf, wobei die Charakterisierung dieser Tätigkeit durch die Gleichheit der kompositorischen Organisation und Bewegtheit wiederholend erscheint.

⁹²⁵ Vgl. Anhang C1, Bild 9.

⁹²⁶ Vgl. Anhang C1, Bild 3.

⁹²⁷ Vgl. Anhang C1, Bild 8.

⁹²⁸ Vgl. Anhang C: Künstlerische Praxis (Abb. 239).

⁹²⁹ Vgl. Anhang C2, Bild 2a) -h).



Abbildung 208: Tafel 2 (1)



Abbildung 209: Tafel 2 (2)



Abbildung 210: Tafel 2 (3)

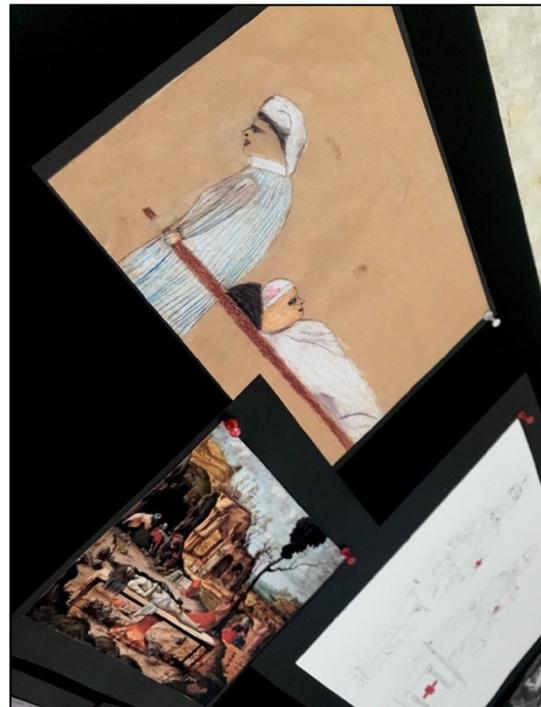


Abbildung 211: Tafel 2 (4)

Das Motiv kann als eine traditionelle Rollenzuschreibung, insbesondere für das männliche Geschlecht, verstanden werden, bei der die Beförderung eines Verletzten durch eine Form des Kräfteinsatzes geleistet wird. Divergent zu dieser Bewegung wirkt die beförderte Person oft regungslos und es scheint, als wäre die hölzerne Trage nur ein Schmuckstück mit dem Symbol des Roten Kreuzes.

Das Gemälde „Die Grablegung Christi“⁹³⁰ von Vittore Carpaccio aus dem Jahre 1500 zeigt, wie eindrucksvoll in der venezianischen Malerei Bilderzählungen szenisch umgesetzt wurden und welche Wertigkeit das alltägliche Leben hinsichtlich Bräuchen und Feierlichkeiten in der Umsetzung der ausgestalteten Motive hatte. Eingebettet in den Vordergrund befindet sich ein Abbild des entblößten Körpers Christi auf einer Trage, dessen Bedeutung sich durch die Standfestigkeit und die Nähe im Gegensatz zu dem Motiv in den Kriegszeichnungen, -postkarten und -fotografien verlagert hat. Aber auch auf antikisierenden Drucken wie beispielsweise bei dem Werk „Once More In The Sun“ (1870)⁹³¹, werden verletzte Soldaten auf spartanischen Betten, die einfachen Tragen ähneln, auf einem öffentlichen Platz in der Stadt platziert und medizinisch betreut.

Die Gesamtheit der betrachteten Situationen, bei denen eine Trage als Motiv auftaucht, vermittelt ein Gefühl der Hoffnungslosigkeit aufgrund der Schwere der Verletzung. Die Verlagerung des Standortes, die durch den Transport bewirkt wird, drückt eine Form der Passivität aus, denn der Verletzte kann sich nicht mehr selbst bewegen. Diese Konstellation übermitteln den Eindruck von Bedrücktheit, welches das Gemälde „Die Plejaden“ von Elihu Vedder (1885)⁹³² durch Leichtigkeit und Schwerelosigkeit durchbricht.

Dagegen deutet der Zeitungsausschnitt des Soester Anzeigers „Verfolgungsjagd mit E-Motor“⁹³³ die Bewegungstendenz und Rückenansicht des Bildmotivs als eine Geste für „Retter“ um. Wo damals die Männer durch eine Trage verbunden wurden, werden sie heutzutage durch Explosionen und Pistolen zu Superhelden.

12.2.3 Tafel 3

Zur Bildformel: Die medizinische Szene als Bett-Krankenschwester-Konstellation.

Die nächste Tafel (Abb. 212, Abb. 213, Abb. 214, Abb. 215)⁹³⁴ stellt Situationen dar, die aus mehreren Bildelementen bestehen und durch die gleichartige Komposition bestimmt werden.

⁹³⁰ Vgl. Anhang C2, Bild 3.

⁹³¹ Vgl. Anhang C2, Bild 8.

⁹³² Vgl. Anhang C2, Bild 5.

⁹³³ Vgl. Anhang C2, Bild 6.

⁹³⁴ Vgl. Anhang C: Künstlerische Praxis (Abb. 230).



Abbildung 212: Tafel 3 (1)



Abbildung 213: Tafel 3 (2)



Abbildung 214: Tafel 3 (3)



Abbildung 215: Tafel 3 (4)

In jedem Fall steht ein Bett im Fokus der Betrachtung, das in der Regel als Krankenbett fungiert und bei dem eine Frau in der Verantwortung einer Krankenschwester das ausführende Organ darstellt.

Die Betrachtung der Kinderzeichnungen beweist auf eine recht anschauliche Weise mit welchem Geschick die Kinder diese typische Bett-Krankenschwester-Konstellation auf

der Bildfläche platzierten. Das seitlich gezeichnete Bett, in dem ein Patient liegt, dessen Kopf am linken Bettende aus der weißen Bettwäsche hervorschaut, wird von einer rechts stehenden Frau, am Ende der anderen Bettseite, betreut.

Wie auch auf den vorherigen Tafeln spielt in diesem Fall die Kleidung als Identifikation für eine weibliche Pflegekraft eine vielsagende Rolle. Mit der Frau können so medizinische Arbeitstätigkeiten assoziiert werden.

Zahlreiche Postkarten⁹³⁵ aus zeitlich unterschiedlichen Kontexten visualisieren den „um-sorgenden“ Schauplatz als eines ihrer Hauptmotive. Auch historisch inszenierte Lichtbilder aus der Zeit der Kinderzeichnungen beweisen, dass diese Szene als eines der klassischen Lazarettmotive als Teil der Indoktrination vermittelt wurde oder Postkartenmotive mit Frauendarstellungen hyperbolisiert wurden.

Neben Postkarten finden sich auch zahlreiche Kinderbücher wie das englische „Nurse Nancy“⁹³⁶, das für Kinder zwischen drei und sieben Jahren geschrieben wurde; es zeigt in Form von farbenfrohen Zeichnungen wie Kinder in der Rolle als Krankenschwester ihre Puppen oder Teddybären am Bett versorgen. Auch in der Kinderzeitschrift „Twinkle. The picture paper specially for little girls“⁹³⁷ (1961) erschienen derartige Motive in der Erzählung einer vermenschlichten Schlange.

Nicht nur die Zeichnung, die inmitten der reproduzierten Werke als das einzige Original glänzt, konstruiert einen Ausschnitt eines solchen Spielverhaltens, sondern auch Motivpostkarten aus dem Ersten Weltkrieg sowie die Fotografien „Litte nurse“⁹³⁸ (1942) von Alfred Eisenstaedt und „Boy and Girl Playing Doctor and Nurse Using Doll As a Patient“⁹³⁹ von H. Armstrong.

Um an dieser Stelle eine Auswahl an bekannten Werken im Umbruch zum 20. Jahrhunderts anzuführen sind unter anderem die von den Künstlern Gustav Klimt⁹⁴⁰, Edvard Munch⁹⁴¹ und Ferdinand Hodler⁹⁴² zu erwähnen. Der Ausschnitt „Mutter mit Kind (1905)“⁹⁴³ aus Klimts monumentalen Werk „Die drei Lebensalter der Frau“ überzeugt

⁹³⁵ Vgl. Anhang C3, Bild 2a) -h).

⁹³⁶ Vgl. Anhang C3, Bild 14.

⁹³⁷ Vgl. Anhang C3, Bild 15.

⁹³⁸ Vgl. Anhang C3, Bild 16.

⁹³⁹ Vgl. Anhang C3, Bild 17.

⁹⁴⁰ Gustav Klimt (*1862-†1918) war ein österreichischer Maler und der bekannteste Vertreter des Wiener Jugendstils.

⁹⁴¹ Edvard Munch (*1863-†1944) war ein norwegischer Maler und Grafiker des Symbolismus.

⁹⁴² Ferdinand Hodler (*1853-†1918) war ein Schweizer Maler des Symbolismus und des Jugendstils.

⁹⁴³ Vgl. Anhang C3, Bild 9.

mit dem Gefühl der bedingungslosen Liebe zwischen Mutter und Kind, die eng umschlungen auf einem Bett aus Blumenarrangements liegen. Ähnlich wie Klimts Bildmotiv äußert sich auf der Werbefotografie für Wunderweib⁹⁴⁴ mit der Überschrift „Mutter-Kind-Kuren ermöglichen Müttern und ihren Kindern wichtige Erholungsphasen vom Alltag“ die Innigkeit zwischen Mutter und Kind –und auch die Betrachtung einiger historischer Kinderzeichnungen lässt den Schluss zu, dass sich das Kind selbst in die Rolle des Verletzten versetzte und von ihren Eltern, insbesondere von der Mutter, in der Funktion der Lazarettschwester Beistand bekam.

Das Werk „Das kranke Kind (1885/6)“⁹⁴⁵ von Edvard Munch stellt ebenfalls eine Bett-szene dar, bei der er die Tuberkuloseerkrankung seiner älteren Schwester Sophie verarbeitete. Der Künstler war dafür bekannt geworden, in seinen Bildern dieses Motiv immer wieder aufzugreifen. Die Frau neben dem Bett war eine Art Mutterfigur, die dem kranken Kind in den letzten Tagen über seine Qualen hinweg half und das erleuchtete Fenster, in welches das Kind blickte, sollte ein Sinnbild des Lebens sein.

Die zwei Werke⁹⁴⁶ „Die kranke Valentine Godé-Darel“ und „Die sterbende Valentine Godé-Darel“ des Künstlers Ferdinand Hodler, die beide aus dem Jahr 1915 sind, bekunden die Zerrissenheit einer Familie, die den Weg von der Krankheit Hodlers Geliebten bis hin zum Tod in Zeichnungen begleitet hat. 1908 lernte Hodler Valentine Godé-Darel kennen und wenig später im Jahre 1913 erkrankte diese nach der Geburt ihres gemeinsamen Kindes an Tuberkulose.⁹⁴⁷ In diesen Zeichnungen tritt das Motiv der Krankenbett-szene mit dem Verzicht auf jegliche Begleiter wiederholt auf.

In der aktuellen Diskussionsfrage um die Wiederholung des Motivs „der medizinischen Szene als Bett-Krankenschwester-Konstellation“ kann auf die folgenden Punkte Bezug genommen werden:

In sämtlichen Wohnzeitschriften oder Social-Media-Kanälen wie Instagram oder Pinterest finden sich derzeit Wohntrends einfach gestalteter und leicht geschwungener Metallbetten, die vergleichend mit denen aus dem 20. Jahrhundert sind, wieder.⁹⁴⁸ Sie stehen an pastellfarbenen Wänden und werden mit den passenden Kissen zu dem Must-Have-Interior des modischen Jugendzimmers.

⁹⁴⁴ Vgl. Anhang C3, Bild 10.

⁹⁴⁵ Vgl. Anhang C3, Bild 12.

⁹⁴⁶ Vgl. Anhang C3, Bild 3a) b).

⁹⁴⁷ Vgl. Beltinger 2019.

⁹⁴⁸ Vgl. Anhang C3, Bild 8a) b).

Außerdem kann anhand der Zeichnung „Emoji am Krankenbett“⁹⁴⁹ die These formuliert werden, dass die Szene im zeitgemäßen Kontext des 21. Jahrhunderts immer noch bedeutsam ist und als erinnertes, wenn auch verlagertes, Bewusstsein über Jahrzehnte hinweg bewahrt wurde.

12.2.4 Tafel 4

Zur Bildformel: Heimat. Die Belebtheit des Hauses als Spiegel der Persönlichkeit.

Die vierte Tafel (Abb. 216, Abb. 217, Abb. 218, Abb. 219)⁹⁵⁰ präsentiert unter anderem eine Auswahl von insgesamt zehn historischen Kinderzeichnungen in der Lebenswelt des Hauses als Ausdruck von Heimat. Die gezeichneten Bauten sind allesamt mit mindestens einer Flagge des Roten Kreuzes versehen und können offensichtlich als ein Lazarett wahrgenommen werden. Im Vergleich mit der tradierten Wohnkultur der damaligen Zeit zeigen Lichtbildaufnahmen⁹⁵¹ wie eng die Wohnhäuser mit den Darstellungen der Lazarette verwoben sind. Insbesondere das Motiv der gelben Gardinen tritt als Vermächtnis der Lebensgestaltung unentwegt auf. Auch die Fotografien zeigen, dass die Wohnhäuser ähnlich gestaltete Fensterdekorationen aufweisen. In diesem Zusammenhang kann diskutiert werden, inwiefern sich die traditionelle Wohnkultur in den Lazarettbildern wiederfindet. Die Kirchdarstellung einer dieser Kinderzeichnungen assoziiert, dass die Kinder mit einem bestimmten Bewusstsein gezeichnet haben. Der Vergleich mit historischen Fotografien verrät, dass das Kind gesehene Objekte aus der Stadt auf die Bildfläche kopierte und aus dem Gedächtnis darstellte. Bei der Kirche handelt es sich wegen Farbe, Gestalt und Turmform mit großer Wahrscheinlichkeit um die katholische Kirche in Wilhelmsburg. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung führt zu einer Vernetzung zwischen Wahrgenommenem und Indoktriniertem. Im Vergleich zu der Wohntradition Anfang des 20. Jahrhunderts beweisen drei aktuelle und moderne Architektur-Skizzen⁹⁵² inwiefern sich die Ästhetik, die mit einem Hausbau verbunden wird, verändert hat. Eine klare und symmetrische Raumaufteilung zeigt sich hinter geradlinigen Bauten und meterlangen Fensterfronten, die auf jegliche Verzierungen verzichten und durch ihre Einfachheit überzeugen.

⁹⁴⁹ Vgl. Anhang C3, Bild 7.

⁹⁵⁰ Vgl. Anhang C: Künstlerische Praxis (Abb. 231).

⁹⁵¹ Vgl. Anhang C4, Bild 2a) -e).

⁹⁵² Vgl. Anhang C4, Bild 10-12.



Abbildung 216: Tafel 4 (1)



Abbildung 217: Tafel 4 (2)



Abbildung 218: Tafel 4 (3)



Abbildung 219: Tafel 4 (4)

In der Lebenswelt der Schüler*innen lassen sich Lazarettsszenen auch als Ausdruck des Spielbedürfnisses verstehen. Auch im Jahr 1915 verkleideten sich die Kinder in den Zimmern ihrer Wohnhäuser und gestalteten für eine Stunde oder aber gleich mehrere Tage ihren Raum zu einer selbsternannten Krankenstation. Bei den Mädchen war und ist bis

heute immer noch die Puppe eine der treuesten Begleiter in der Kindheit. Die Fotografien⁹⁵³ aus den 50er- und 60er- Jahren zeigen, welche Wertigkeit den Puppen zugesprochen wurde und mit welcher Fürsorge sich die Kinder um ihre „verletzten“ Freunde kümmerten. Die Fürsorge, die außerhalb der Wohnhäuser, während des Ersten Weltkrieges vornehmlich an der Front und in den Lazarettbauten gebraucht wurde, findet sich nach einem Umdenkungsprozess auch in vielen Spielzimmern wieder.

Die Anzeige „Für mich immo nur mit Traumbad“⁹⁵⁴, welche als Marketingstrategie ein in der Badewanne stehendes Einhorn zeigt, soll für die Serie der Traumschlösser sensibilisieren. Dabei vermischten die Kinder ihre eigene, traumhafte Fantasiewelt mit dem Arbeitsauftrag, eine Situation in der Umgebung eines Lazarett zu zeichnen.

12.2.5 Tafel 5

Zur Bildformel: Abstraktion anhand einer geometrische Symbolik.



Abbildung 220: Tafel 5 (1)



Abbildung 221: Tafel 5 (2)

Die letzte Tafel (Abb. 220, Abb. 221, Abb. 222, Abb. 223)⁹⁵⁵ beschreibt die Verkörperung geometrischer Elemente in Form von Bildgegenständen. Der Grad der Abstraktion und die Unsicherheiten der zu bewältigenden zeichnerischen Herausforderungen waren maßgeblich für diese Darstellungsweise.

⁹⁵³ Vgl. Anhang C4, Bild 4-6.

⁹⁵⁴ Vgl. Anhang C4, Bild 8.

⁹⁵⁵ Vgl. Anhang C: Künstlerische Praxis (Abb. 232).



Abbildung 222: Tafel 5 (3)

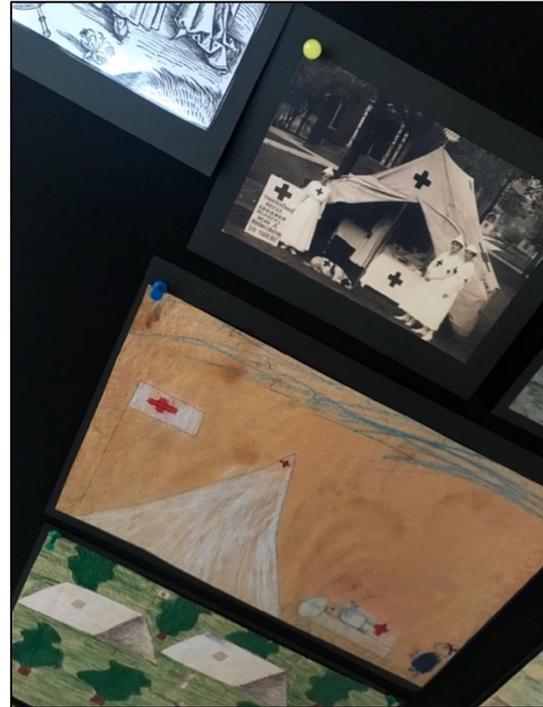


Abbildung 223: Tafel 5 (4)

Angeordnet nach dreiecksgleichen ZeltDarstellungen, kantigen Fahrzeugen, spitzförmigen Kleidungsstücken und anderen entarteten Objekten finden sich diese in Anlehnung an Lichtbilder und dem temporär tätowierten Gesicht Einsteins. Einstein wurde als Zeichnung mit kleinen geometrischen Elementen⁹⁵⁶ porträtiert. Auf der Zeichnung in der Mitte der Tafel soll der Großvater seinem Enkel die Geometrie erklären, darüber hinaus wird auf die Trigonometrie und die Bedeutung von Bartholomäus Pitiscus⁹⁵⁷ verwiesen und dieses anhand von Abbildungen⁹⁵⁸ aus einem Mathematikbuch aus dem Jahre 1687 deutlich gemacht.

Antiquarische Nachweise belegen, dass die Geometrie seit Jahrtausenden zum festen Bestandteil der Mathematik gehört.

Auch Leonardo da Vincis „Vitruvianischer Mensch“⁹⁵⁹ (1490) befolgt, in einer Kreisform gebettet, die Regeln der Symmetrie. Da Vinci wird nachgesagt, dass sein „wissenschaftlicher Blick“ als Künstler auf den Menschen seine gedankliche Verbindung zur Kirche löste.

⁹⁵⁶ Vgl. Anhang C5, Bild 9.

⁹⁵⁷ Bartholomäus Pitiscus, Originale Bildbeschreibung von der Deutschen Fotothek Geometrie & Trigonometrie, 1612; vgl. Anhang C5, Bild 7.

⁹⁵⁸ Abbildungen zur Trigonometrie in einem Buch aus dem Jahr 1687.

⁹⁵⁹ Vgl. Anhang C5, Bild 3.

12.3 Didaktischer Ausblick

Die Formulierung didaktischer Überlegungen basiert auf dem konkreten Beispiel der Wilhelmsburger Sammlung, knüpft an vorherigen Ergebnissen an und soll darüber hinaus Vermittlungsmethoden von Archivalien aufzeigen, die aktuell für Institute und Bildungsstätten nützlich sein können. Die 353 Kinderzeichnungen aus Wilhelmsburg können als vielfältiges, wertvolles und historisches Quellengut und als ein eigenständiges, methodisches Medium zur Aufarbeitung vergessener Zeitbezüge genutzt werden. Diese Schnittstelle eröffnet neue Formen der Kunstvermittlung, setzt an dem kindlichen Verständnis von Kunst und der zeitgenössischen, sowie geschichtlichen Kunstauffassung an.

Für die Vermittlung dieser Sammlung können unterschiedliche Anhaltspunkte in Frage kommen, die mit der Methodik des Museumskoffers nun schematisch vorgestellt werden:



Abbildung 224: Museumskoffer (1)



Abbildung 225: Museumskoffer (2)

Die Sphäre des Originals

In dem Museumskoffer finden sich eine Reihe von historischen und antiquarischen Dokumenten, Büchern und anderen Quellenzeugnissen aus der Zeit des Ersten Weltkrieges. Neben pädagogischen Lehrbüchern wie „Lehrer im Krieg“, „Der Weltkrieg im Unterricht“, „Schule und Krieg“ und Praxisanleitungen für den Zeichenunterricht ordnen sich auch einige Bilderbücher wie „Vater ist im Kriege“ oder der „Kriegsstruwelpeter“, so-

wie eine Fülle von historischen Lichtbildern, Bildpostkarten und Artikeln der Wilhelmsburger Zeitung aus den Jahren 1914-1918 in die Fächer des Koffers ein. Schwerpunktmäßig befasst sich dieser Museumskoffer (Abb. 224, Abb. 225) mit dem motivischen Vergleich der Lazarettzeichnungen.

Insbesondere Schüler*innen der Mittelstufe sollten den historischen Kontext, wie beispielsweise die Schulzeit in der Kriegszeit, anhand von Zeitungsausschnitten oder ähnlichem antiquarischen Material, erarbeiten, um visuell erste historische Abbildungen (Bildpostkarten, Kriegsbilderbüchern, Kriegskarikaturen aus Zeitungsartikeln) mit den Kinderzeichnungen zu vergleichen.

Der Kofferinhalt entspricht einer sinnlichen und ungewöhnlichen Materialerfahrung. Die Originalität und die Sphäre des Originals fordern einen verantwortungsvollen Umgang und übermitteln authentische Sinneseindrücke. Als Detektiv in archivarischen Beständen nach Spuren und Bezügen zu suchen, kann im Kontext des Originals als didaktische Strategie für die Unter- und Mittelstufe genutzt werden. Die Kinder könnten in Form einer authentischen Vermittlungsstrategie der Welt des Lazaretts in der Kriegszeit ein Stück näher kommen. Diesbezüglich kann während der Auseinandersetzung das mögliche Leitziel formuliert werden, den Wert und die Vielfalt des historischen Quellenguts zu schätzen, darüber hinaus Entwicklungszusammenhänge zu erkennen und die historischen Kinderzeichnungen im kunstgeschichtlichen Kontext zu charakterisieren. Dieses Vernetzungsmuster kann als Methode auf sämtliche historische sowie aktuelle Kinder- und Jugendzeichnungen mit unterschiedlichen Ausrichtungen überführt werden.

Die Kartierung

Die direkte Arbeit mit den historischen Kinderzeichnungen sollte allerdings mittels Replikation erfolgen, „[...] da mit [ihr] praktisch die Verwendung historischer Gegenstände und Techniken erprobt werden kann“⁹⁶⁰. Mögliche Anhaltspunkte sind für die Unter- und Mittelstufe, dass erste subjektive Zuordnungen dazu verwendet werden Gruppierungen, Parallelen und Gleichheiten innerhalb der replizierten Kinderzeichnungen zu finden. Darüber hinaus kann die „Kartierung“⁹⁶¹, angewandt in Kunst und Wissenschaft, als eine weiterführende Methode der Wissensgenerierung dazu verwendet werden, Assoziationen

⁹⁶⁰ Gach 2005, 30.

⁹⁶¹ Peez 2018, S. 112.

zu einem Schwerpunkt, „[...] mit der Hoffnung, dass sich im Kartieren selbst diese Bezüge klären bzw. eine greifbare neue Form erhalten“⁹⁶², zu sammeln.

Auch Aby Warburg (1866-1929) machte sich in seinem Bilderatlas „Mnemosyne“ die Methode des Kartierens zu Nutze, indem er eine vielfältige Materialsammlung durch Neustrukturierung fruchtbar machte.

Die Betrachtung des Bilderatlas Aby Warburgs wird im schulischen Kontext aufgrund der Komplexität erst in der Oberstufe Anwendung finden können. Neben der Betrachtung seiner Tafeln könnten die wesentlichen methodischen Schritte fundiert, insbesondere anhand eigens erstellter Tafelbilder, den Kindern vermittelt werden. Der konzipierte Museumskoffer kann den Schüler*innen dazu verhelfen, eigene Bezüge, wiederkehrende Bildmotive sowie typische Gestenformen (oder Posen) der reproduzierten Lazarettzeichnungen durch den Vergleich mit visuell-historischen Bezügen (wie z.B. Bildpostkarten, Bilderbüchern, Zeitungsartikeln) zu erkennen und im Sinne Warburgs in Form zeitgemäßer „Mood-Boards“ zu visualisieren. Dieser thematische Schwerpunkt gibt einen Einblick in die Geschichte von Bildformeln und -ideen, die einst Aby Warburg für die Antike untersuchte und die nun aufgrund von verwandten und wiederkehrenden Motiven in den Kinderzeichnungen für die Gegenwart erhalten bleiben sollen.

Die abstrakte Rekonstruktion eröffnet Denkräume und der Begriff „Mnemosyne“ soll nicht zuletzt Erinnerungen bewahren und eine fast vergessene Tradition⁹⁶³ neu beleben. Insbesondere beim „Kartieren“ wird von der Vollständigkeit abgesehen und die skizzenhafte Darstellung als besonders nutzbringend erachtet. Dieser Anknüpfungspunkt, basierend auf Aby Warburg, könnte für den Kunstunterricht als Methodik eingeführt werden, um jungen Generationen die Vergessenheit der Historie durch einen Umdeutungsprozess und eine Überführung der Bildinhalte in die Gegenwart vor Augen zu führen. Auf den schwarzen Bildflächen können im schulischen Kontext durch unterschiedliche Formen und Größen der Bilder neuartige Arrangements unentdeckte Erkenntnisse generieren. Eine besondere Form der Bildauslegung resultiert demnach durch die Zusammenstellung von reproduzierten Werken aus unterschiedlichen Kontexten; vorstellbar wären beispielsweise aktuelle und historische Kinderzeichnungen, populär kulturelle Fotografien, historische Lichtbilder, zeitgenössische Gemälde und die Arbeit mit Originalen (Bestände des Museumskoffers). Somit wird das Verständnis historischer Kinderzeichnungen als spezifisches Forschungsgebiet geschichtlich, kulturell und kunstpädagogisch geprägt.

⁹⁶² Peez 2018, S. 112.

⁹⁶³ Vgl. dazu Busse 2020.

*Ästhetische Forschung*⁹⁶⁴: *historische Kindheit*

Im Zusammenhang mit Ästhetischer Forschung soll der Methodenkoffer für eine selbstbestimmte und eigenständige Begegnung mit dem Themenfeld historischer Kinderzeichnungen dienen. Die Sphäre des Originals sowie die Methode der Kartierung können dazu beitragen, im schulischen Kontext ästhetisch durch „Annäherungsverfahren“⁹⁶⁵ zu forschen, um so beispielsweise nicht nur den Kriegsalltag der Kinder, sondern auch die Welt des Lazaretts näher, wenn auch lückenhaft, zu rekonstruieren. Das schulische Ziel Ästhetischer Forschung ist, „[...] dass Kinder in komplexen Zusammenhängen denken und handeln lernen, dass Emotion, Kognition und Handeln als zusammengehörig verstanden werden [...]“⁹⁶⁶. Die Ästhetische Forschung ermöglicht es, ein Thema über mehrere Zugänge bzw. gestalterische Umsetzungen zu erschließen, indem ein individueller Schwerpunkt gesetzt und eine Rückkopplung zur eigenen Biografie gezogen wird. Eine Vielzahl an Ideen bietet der Museumskoffer – so können Arbeitsbücher, Theaterstücke, Performances, fiktive Geschichten oder andere denkbare Ausdrucksformen künstlerisch konzeptualisiert werden.

Die didaktischen Vorschläge sollen kunst- und kulturhistorisches Wissen vermitteln und darüber hinaus Wege zu einer bewussten Erinnerungskultur schaffen. Der konzipierte Museumskoffer kann ebenfalls als Methodenkoffer verstanden werden, der die Chance bietet, Wert, Relevanz und Einzigartigkeit historischer Kinderzeichnungen aufzuzeigen und die vorgestellten didaktischen und methodischen Vorschläge institutionell zu etablieren.

⁹⁶⁴ Kämpf-Jansen 2012.

⁹⁶⁵ Ders., S. 39.

⁹⁶⁶ Ders., S. 239.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Bestände der Wilhelmsburger Zeitung

- Wilhelmsburger Zeitung, 24. Jahrgang, Ausgabe: 29.07.1914.
- Wilhelmsburger Zeitung, 24. Jahrgang, Ausgabe: 30.07.1914, Titelseite.
- Wilhelmsburger Zeitung, 24. Jahrgang, Extraausgabe: 31.07.1914.
- Wilhelmsburger Zeitung, 24. Jahrgang, Ausgabe: 01.08.1914, Titelseite.
- Wilhelmsburger Zeitung, 24. Jahrgang, Ausgabe: 03.08.1914.
- Wilhelmsburger Zeitung, 24. Jahrgang, Ausgabe: 19.12.1914.
- Wilhelmsburger Zeitung, 25. Jahrgang, Ausgabe: 08.01.1915.
- Wilhelmsburger Zeitung, 24. Jahrgang, Ausgabe: 07.07.1915, Titelseite.
- Wilhelmsburger Zeitung, 25. Jahrgang, Ausgabe: 12.10.1915.
- Wilhelmsburger Zeitung, 26. Jahrgang, Ausgabe: 17.01.1916.
- Wilhelmsburger Zeitung, 26. Jahrgang, Ausgabe: 18.01.1916.
- Wilhelmsburger Zeitung, 26. Jahrgang, Ausgabe: 03.04.1916.
- Wilhelmsburger Zeitung, 26. Jahrgang, Ausgabe 09.05.1916.
- Wilhelmsburger Zeitung, 27. Jahrgang, Ausgabe: 06.10.1917.
- Wilhelmsburger Zeitung, 27. Jahrgang, Extraausgabe: 08.11.1918.

Sekundärliteratur

Audoin-Rouzeau, Stéphanie (2009a): Kinder und Jugendliche. In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 135-141.

Audoin-Rouzeau, Stéphanie (2009b): Kriegsspielzeug (Lexikon von A-Z). In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 662.

Baumgart, Alexander (1906): Leitfaden für den Zeichenunterricht in den preußischen Volksschulen - Unterstufe: (erste, zweite und drittes Schuljahr); das vorbereitende Gedächtniszeichnen. 1. Ausgabe. 11. Aufl. Hannover: Garve & Sohn.

- Baumgart, Alexander (1909): Leitfaden für den Zeichenunterricht in den preußischen Volksschulen - Mittelstufe: (viertes und fünftes Schuljahr); das Zeichnen nach flachen Gegenständen. 2. Ausgabe. 6. Aufl. Hannover: Garve & Sohn.
- Becker, Annette (2009): Religion. In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 192-197.
- Beltinger, Karoline (2019): Hodler malt. Neue kunsttechnologische Forderungen zu Ferdinand Hodler, Zürich: Scheidegger & Spiess.
- Bendick, Rainer (2003): Kriegserwartung und Kriegserfahrung. Der Erste Weltkrieg in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern (1900-1939/45). Herbolzheim: Centaurus Verlags GmbH. & Co. KG.
- Bendick, Rainer (2009): Schulen (Von A-Z). In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 822f.
- Bexte, Peter; Bühler, Valeska; Lauke, Stephanie Sarah (Hg.) (2016): An den Grenzen der Archive. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Bobertag (1915): „Krieg und jugendliches Seelenleben“, Ausstellung der Ortsgruppe Breslau des Bundes für Schulreform. In: Schule und Krieg: Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Berlin: Weidmannsche Buchhaltung.
- Bund Deutscher Kunsterzieher (1977): KIND UND KUNST. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. 2. Aufl. Berlin: Gerike.
- Bühler, Valeska; Lauke, Stephanie Sarah (2016): Archivarische Praktiken in Kunst und Wissenschaft. Eine Einführung. In: Bexte, Peter; Bühler, Valeska; Lauke, Stephanie Sarah (Hg.): An den Grenzen der Archive. Archivarische Praktiken in Kunst und Wissenschaft. Berlin: Kulturverlag Kadmos, S. 9–23.

- Büttner, Christian (1991): Psychoanalytische Pädagogik. Kinder und Krieg. Zum pädagogischen Umgang mit Hass und Feindseligkeit. Mainz: Matthias-Grüne-wald-Verlag.
- Büttner, Frank; Gott dang, Andrea (2006): Einführung in die Ikonographie. Wege zur Deutung von Bildinhalten. München: C. H. Beck.
- Büttner, Nils (2012): Hieronymus Bosch. München: Beck.
- Busse, Klaus-Peter (2020): Mapping – ein Bildungsprojekt. In: IMPULSE KUNSTDI-DAKTIK 7. Oberhausen: Athena.
- Brand, Susanne (2009): Postkarte (Von A-Z). In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 780f.
- Christophe, Barbara; Schwedes, Kerstin (Hg.) (2015): Schulbuch und Erster Weltkrieg. Kulturwissenschaftliche Analysen und geschichts didaktische Überlegungen. Göttingen: V&R unipress GmbH.
- Corni, Gustavo: Hunger (Von A-Z). In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 321-982.
- Daniel, Ute (1989): Arbeiterfrauen in der Kriegsgesellschaft. Beruf, Familie und Politik im Ersten Weltkrieg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Demm, Eberhard (2001): Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg. Zwischen Propaganda und Sozialfürsorge. In: Militärgeschichtliche Zeitschrift. Band 60. Heft 1, S. 51-98.
- DiLeo, Joseph H. (1992): Die Deutung von Kinderzeichnungen. Karlsruhe: Geradi-Verlag für Kunsttherapie.

- Eckart, Wolfgang U. (2014): *Medizin und Krieg. Deutschland 1914-1924*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Encke, Julia (2006): *Augenblicke der Gefahr. Der Krieg und die Sinne. 1914-1934*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Endrissat, N.; Islam, G.; Noppeney, C. (Hg.) (2015): *Visual organizing: Balancing coordination and creative freedom via mood boards*. *Journal of Business Research* 69.
- Epkenhans, Michael (2015): *Der Erste Weltkrieg*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ewers, Hans-Heino (Hg.) (2016): *Erster Weltkrieg: Kindheit, Jugend und Literatur. Deutschland, Österreich, England, Belgien und Frankreich*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Farge, Arlette (2011): *Der Geschmack des Archivs*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Fischer, Peter (1993): *Die propagandistische Funktion von Bildpostkarten im Ersten Weltkrieg*. In: Quandt, Siegfried; Schichtel, Horst (Hg.): *Der Erste Weltkrieg als Kommunikationsereignis*. Gießen: Offset Köhler KG, S. 63-75.
- Foerster, Fr. W. (Hg.) (1915a): *Der Weltkrieg im Unterricht, Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule*. Gotha: Friedrich Andreas Perthes Verlag.
- Foerster, Fr. W. (1915b): *Neue Erziehungspflichten für unsere Zeit*. In: Foerster, Fr. W. (Hg.): *Der Weltkrieg im Unterricht, Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule*. Gotha: Friedrich Andreas Perthes Verlag, S. 7-23.
- Franz, Eckhart G.; Lux, Thomas (2018): *Einführung in die Archivkunde*. 9. Aufl. Darmstadt: WBG.

- Führen, Franz (1939): *Lehrer im Krieg. Ein Ehrenbuch deutscher Volksschullehrer. Die Kriegsarbeit deutscher Lehrer in der Heimat.* Leipzig: Georg Kummer's Verlag.
- Gach, Hans Joachim (2005): *Geschichte auf Reisen. Historisches Lernen mit Museumskoffern.* Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Gniech, Gisla; Stadler, Michael Aurel (2000): *Die Farbe. Psychologie für Alle.* Bremen: Donat Verlag.
- Gombrich, Ernst H. (2006): *Aby Warburg.* Hamburg: Philo Fine Arts.
- Götze, Carl (1898) „Kind als Künstler“. In: S. D. Kinderfehler, *Ztschr. für Pädag. Pathologie und Therapie* hrsg. von Trüper, 1897, Heft. 6, S. 19.
- Grasskamp, Walter (2014): *André Malraux und das imaginäre Museum. Die Weltkunst im Salon.* Ulm: C. H. Beck.
- Gries, Rainer; Schmale, Wolfgang (Hg.) (2005): *Kultur der Propaganda. Überlegungen zu einer Propagandageschichte als Kulturgeschichte.* Bochum: Winkler.
- Gross, Gerhard P. (2009a): *Stahlhelm (Von A-Z).* In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): *Enzyklopädie Erster Weltkrieg.* Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 863f.
- Gross, Gerhard P. (2009b): *Mine (Von A-Z).* In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): *Enzyklopädie Erster Weltkrieg.* Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 720ff.
- Grözinger, Wolfgang (1984): *Kinder kritzeln, zeichnen, malen: Die Frühformen kindlichen Gestaltens.* München: Prestel-Verlag.
- Hagedorn, Ortrud; Winker, Ina (1977): *Der Wandel des Kunstunterrichts zur Zeit des 1. Weltkrieges (1914-1918).* In: *Bund Deutscher Kunsterzieher (1977): KIND UND*

KUNST. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. 2. Aufl. Berlin: Gerike, S. 88-93.

Hamann, Brigitte (2008): Der Erste Weltkrieg. Wahrheit und Lüge in Bildern und Texten. Überarbeitete Neuaufl. München/Zürich: Piper.

Hämmerle, Christa (2015): An der ‚Schulfront‘. Kindheit – staatlich instrumentalisiert. In: Stelkl, Hannes; Hämmerle, Christa; Bruckmüller, Ernst (Hg.): Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg. Wien: new academic press, S. 112-136.

Hartke, Friedrich (1962): Die Seele des Kindes in Zeichnung und Schrift. Ratingen: A. Henn Verlag.

Hävernich, Walter (1959): Kinderkleidung und Gruppendeutlichkeit in volkskundlicher Sicht. I: Der Matrosenanzug der Hamburger Jungen 1900–1920. In: Museum für Hamburgische Geschichte (Hg.): Beiträge zur deutschen Volks- und Altertumskunde. Band 4. Hamburg, S. 37–61.

Heinke, Elsa; Möllenhausen, M.; Schulenburg, Lars (Hg.) (2000): Das Buch zum Jubiläum: 100 Jahre Schule Fährstraße.

Heinke, Elsa; Möllenhausen, M. (2000): Der Anfang. In: Heinke, Elsa; Möllenhausen, M.; Schulenburg, Lars: Das Buch zum Jubiläum: 100 Jahre Schule Fährstraße, S. 13.

Heinke, Elsa (2000): 1900 bis 1920: Die ersten Jahre. In: Heinke, Elsa; Möllenhausen, M.; Schulenburg, Lars: Das Buch zum Jubiläum: 100 Jahre Schule Fährstraße, S. 14f.

Hespe, Rainer (1985): Der Begriff der Freien Kinderzeichnung in der Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von ca. 1890-1920. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

- Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.) (2009): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Holzkamp, Christine (1987a): Der ‚blinde Fleck‘: Psychologische Forschung im Ersten Weltkrieg. In: Meißner, Klaus (Hg.): Lehrer helfen siegen. Kriegspädagogik im Kaiserreich mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik. Arbeitsgruppe „Lehrer und Krieg“. Berlin: Diesterweg-Hochschule, S. 91-102.
- Holzkamp, Christine (1987b): Lehrerinnen im Ersten Weltkrieg: Frauen helfen siegen - warum? In: Meißner, Klaus (Hg.): Lehrer helfen siegen. Kriegspädagogik im Kaiserreich mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik. Arbeitsgruppe „Lehrer und Krieg“. Berlin: Diesterweg-Hochschule, S. 23-38.
- Hönn, R. (1915): Vormerkung. In: Foerster, Fr. W. (Hg.): Der Weltkrieg im Unterricht, Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule. Gotha: Friedrich Andreas Perthes Verlag, S. 1-6.
- Jacobi, Jolande (1969): Vom Bilderreich der Seele. Wege und Umwege zu sich selbst. Olten: Walter-Verlag.
- Jacobi, Jolande (1985): Vom Bilderreich der Seele. Wege und Umwege zu sich selbst. 2. Aufl. d. Sonderausgabe. Olten: Walter-Verlag.
- Jeismann, Michel (2009): Propaganda. In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 198-209.
- Katz, Gabriele (2010): Käthe Kruse. Die Biografie, Berlin: Osburg Verlag.
- Kay, Carolyn (2019): Children's Drawings as Historical Sources for the Study of Education. In: Berdelmann, Kathrin (Hg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Wiesbaden: Springer VS, S. 185-212.

- Kay, Carolyn (2016): Schulzeichnungen zum Ersten Weltkrieg von Kindern auf der Elbinsel Wilhelmsburg. In: Die Insel - Museum Elbinsel Wilhelmsburg e.V. (2016-2017). S. 21-37.
- Kay, Carolyn (2014): "War Pedagogy in the German Primary School Classroom During World War One." *War and Society*. Vol. 33 No. 1 (February 2014), p. 3-11.
- Kämpf-Jansen, Helga (2012): *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. 3. Aufl. Marburg: Tectum.
- Kelly, Donna Darling (2004): *Uncovering the history of children's drawing and art*. Westport (Conn): Praeger.
- Kenz, Armin (2004): *Was Kinderzeichnungen erzählen. Kinder in ihrer Bildsprache verstehen*. Dortmund: verlag-moderne-lernen.
- Kerbs, Diethart; Lagerstein, Eva; Sonnemann, Ulla (1977): *Der Zeichenunterricht im Zeitalter der Weltausstellungen (seit 1872)*. In: *Bund Deutscher Kunstertzieher: KIND UND KUNST. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts*. 2. Aufl. Berlin: Gerike, S. 30-45.
- KinderKunst e.V Erfurt (2003): *KINDER!KUNST Dr.-Birgit-Dettke-Archiv*. Weimar: Gutenberg Druckerei.
- Kramer, Alan (2009): *Lusitania (Von A-Z)*. In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): *Enzyklopädie Erster Weltkrieg*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 321-982.
- Kraus, Jürgen (2009): *Uniform (Von A-Z)*. In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): *Enzyklopädie Erster Weltkrieg*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 321-982.

- Kruse, Käthe (1986): Ich und meine Puppen, neu bearb. Sofie Rehbinder-Kruse. 5. Aufl., Freiburg: Herder.
- Kundrus, Birthe (1995): Kriegerfrauen. Familienpolitik und Geschlechterverhältnisse im Ersten und Zweiten Weltkrieg. Hamburg.
- Kunzfeld, Alois (1912): Naturgemäßer Zeichen- und Kunstunterricht, Ein Wegweiser in das Gebiet der künstlerischen Erziehung für Eltern, Kindergärtnerinnen, Lehrer und Erzieher unter besonderer Berücksichtigung der neuen Lehrpläne für den Zeichenunterricht. Wien: Gerlach & Wiedling, Buch - und Kunstverlag.
- Kruse, Wolfgang (2009): Der Erste Weltkrieg. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kutzer, Ernst; Holst, Adolf (1915): Lustiges Kriegsbilderbuch, Nürnberg: Nister.
- Kümper, Hiram (2008) : Nichts als blauer Dunst? Zigaretzensammelbilder als Medien historischer Sinnbildung – quellenkundliche Skizzen zu einem bislang ungehobenen Schatz. In: Rohlfes, Joachim; Sauer, Michael; Schulze, Winfried (Hg.): Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Nr. 59. Seelze: Erhard Friedrich Verlag, S. 492–508.
- Lampe, F. (1915a): Der erdkundliche Unterricht. In: Foerster, Fr. W. (Hg.): Der Weltkrieg im Unterricht, Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule. Gotha: Friedrich Andreas Perthes Verlag, S. 141-175.
- Lampe, F. (1915b): Erdkunde. In: Schule und Krieg: Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Berlin: Weidmannsche Buchhaltung, S. 100-111.
- Langthaler, Ernst (2015): Schulchroniken als Quellen zur Alltagsgeschichte des Ersten Weltkriegs. In: Stelkl, Hannes; Hämmerle, Christa; Bruckmüller, Ernst (Hg.): Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg. Wien: new academic press, S. 97-111.

- Lebéus, Angelika-martina (2001): Kinderbilder und was sie uns sagen. Basel: Beltz Verlag.
- Legler, Wolfgang (2011): Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bd. 17. 1. Aufl. Oberhausen: Athena Verlag.
- Lembke, Fr.; Sohnrey, H. (Hg.) (1916): Fürs Vaterland. Kriegslesebuch für deutsche Schulen. Berlin: Deutsche Landbuchhandlung.
- Levinstein, Siegfried (1905): Das Kind Als Künstler: Kinderzeichnungen Bis Zum 14. Lebensjahr. Leipzig: R. Voigtländers Verlag.
- Linke, Horst G. (1982): Das zarische Russland der erste Weltkrieg: Diplomatie und Kriegsziele 1914-1917. München: Fink.
- Lotz, Kati (1915): Kriegstagebücher von Schülern. In: Schule und Krieg: Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Berlin: Weidmannsche Buchhaltung, S. 59-62.
- Lukyanov, Evgeny (2014): ВЕЛИКАЯ ВОЙНА ГЛАЗАМИ ДЕТЕЙ. КОЛЛЕКЦИЯ ДЕТСКИХ РИСУНКОВ ВРЕМЕН ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ ИЗ СОБРАНИЯ ГИМ, Ответственный редактор А.Д. Яновский Редактор-составитель И.Л. Журавская Первая мировая война. Исследования. Документы (Der Krieg mit Kinderaugen – Sammlung von Kindern aus dem Ersten Weltkrieg Chefredakteur A.D. Yanovskiy Herausgeber-Komponist I.L. Zhuravskaya WWI).
- Lüdicke, R. (1918): Die preußischen Kultusminister und ihre Beamten im 1. Jh. des Ministeriums 1817-1917. Stuttgart und Berlin.
- Matthias, Adolf (1915): Krieg und Schule, Leipzig: S. Hirzel.

- Matthias, Adolf (1897): *Wie erziehn wir unsern Sohn Benjamin? Ein Buch für deutsche Väter und Mütter*, München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- McEwan, Dorothea (2012): *Fritz Saxl – Eine Biografie. Aby Warburgs Bibliothekar und erster Direktor des Londoner Warburg Institutes*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.
- Meißner, Klaus (Hg.) (1987a): *Lehrer helfen siegen. Kriegspädagogik im Kaiserreich mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik*. Arbeitsgruppe „Lehrer und Krieg“. Berlin: Diesterweg-Hochschule.
- Meißner, Klaus (Hg.) (1987b): *Vorwort*. In: Meißner, Klaus (Hg.): *Lehrer helfen siegen. Kriegspädagogik im Kaiserreich mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik*. Arbeitsgruppe „Lehrer und Krieg“. Berlin: Diesterweg-Hochschule, S. 7-10.
- Moritz, Verena; Leidinger, Hannes (2011): *Die Russische Revolution*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.
- Mönch, Winfried (2009): *Rotes Kreuz*. In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): *Enzyklopädie Erster Weltkrieg*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 802ff.
- Müller, Jürgen (1999): *Das Paradox als Bildform. Studien zur Ikonologie Pieter Bruegels d. Ä.* München: Wilhelm Fink.
- Müller, Raben (2012): *Die Kinderzeichnung als kulturell geprägte Ausdrucksform, Familiendarstellungen von 8-14 jährigen Heranwachsenden aus Chile und Deutschland*. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Oswald, P.; Schulz-Benesch, G. (Hg.) (2015): *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik*. 21. Aufl. Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.

- Pallat, Ludwig (1915): Freihandzeichnen (Kriegszeichnungen). In: Schule und Krieg: Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Berlin: Weidmannsche Buchhaltung, S. 76-87.
- Panke-Kochinke, Birgit; Shaidhammer-Placke, Monika (2002): Frontschwester und Friedensengel. Kriegsrankenpflege im Ersten und Zweiten Weltkrieg. Ein Quellen- und Fotoband. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.
- Peez, Georg (2018): Einführung in die Kunstpädagogik. 5. aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Petroski, Henry (1995): Der Bleistift: Die Geschichte eines Gebrauchsgegenstandes. Basel: Springer Basel AG.
- Pinwinkler, Alexander (2015): Der Geschichts- und Geographieunterricht - das Beispiel Salzburg. In: Stelkl, Hannes; Hämmerle, Christa; Bruckmüller, Ernst (Hg.): Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg. Wien: new academic press, S. 137-158.
- Polligkeit, Wilhelm (1917): Die Kriegsnot der aufsichtslosen Kleinkinder. Leipzig.
- Potthoff, Willy (2003): Einführung in die Reformpädagogik. Von der klassischen zur aktuellen Reformpädagogik. 4. Aufl. Freiburg: Reformpädagogischer Verlag Jörg Potthoff.
- Presber, Rudolf (o. J., ca. 1915): Vater ist im Kriege. Ein Bilderbuch für Kinder. Berlin und Leipzig: Hermann Hilliger Verlag.
- Reichelt, Stefan (1996): Verstehen, was Kinder malen, Sorgen und Ängste der Kinder in ihren Bildern erkennen, Ein Ratgeber für Eltern und Erzieher. Zürich: Kreuz Verlag.
- Rein, Wilhelm (1906): Militarismus und Schulerziehung. In: Rein, Wilhelm (Hg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. Langensalza, Bd.4.

- Reinstorf, Ernst (2003): Geschichte der Elbinsel Wilhelmsburg. Neuauflage. Norderstedt: Book on Demand GmbH.
- Reinstorf, Ernst (1920): Wilhelmsburger Heimatbuch. Mit Bildern von H. Schiebenhöfer. Harburg-Wilhelmsburg: A. J. Schüthe.
- Reiß, Wolfgang (1996): Kinderzeichnungen, Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.
- Richter, Hans-Günther (1987): Die Kinderzeichnung, Entwicklung - Interpretation – Ästhetik. 1. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel GmbH.
- Richter, Heidi; Peez, Georg (Hg.) (2004): Kind-Kunst-Kunstpädagogik. Beiträge zur ästhetischen Bildung. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Richter, Klaus (1989). In: Traditionelle lokale Geschichts- und Heimatvereine in Hamburg. In Zeitschrift des Vereins für Hamburgische Geschichte Band 74/75, Geschichte in Hamburg. Erforschen - Vermitteln - Bewahren, Festschrift zum hundertfünfzigjährigen Bestehen des Vereins c/o Staatsarchiv. Neumünster: Wachholtz Druck, S. 33.
- Riesenberger, Dieter (2002): Das Rote Kreuz. Eine Geschichte 1864-1990. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- S. , R. (1898): Das Kind als Künstler - Ausstellung von freien Kinderzeichnungen in der Kunsthalle zu. Hamburg. Einführung von Carl Götze. Zur Reform des Zeichenunterrichts, 2. Heft 1898. In: Neue Hamburger Zeitung, 3. Jg., Nr. 475, Morgen- Ausgabe, 11. Oktober 1898.
- Salewski, Michael (2009): Seekrieg (Von A-Z). In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 828-832.

- Saul, Klaus (2001): Jugend im Schatten des Krieges. Vormilitärische Ausbildung - Kriegswirtschaftlicher Einsatz - Schulalltag in Deutschland 1914-18. In: Militärgeschichtliche Zeitschrift. Band 34. Heft 2, S. 91–184.
- Schaffner, Ingrid; Winzen, Matthias (1997): Deep Storage. Arsenal der Erinnerung. Sammeln, Speichern, Archivieren in der Kunst. München: Prestel-Verlag.
- Schiebuhr, Theodor (1916): Kriegspädagogik. Langensalza.
- Schirmer, Eva (1987): „Krieg und Frieden“ in der deutschen Kunstpädagogik (Die Zeit des Ersten Weltkrieges). In: Meißner, Klaus (Hg.): Lehrer helfen siegen. Kriegspädagogik im Kaiserreich mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik. Arbeitsgruppe „Lehrer und Krieg“. Berlin: Diesterweg-Hochschule, S. 173-186.
- Schmidt, Georg (1959): Naturalismus und Realismus. In: ders. (1976): Umgang mit Kunst Ausgewählter Schriften 1940-1963. Verein der Freude des Kunstmuseums.
- Schmidt, Wolfgang (2009a): Luftkrieg (Von A-Z). In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 687-689.
- Schmidt, Wolfgang (2009b): Zeppelin (Von A-Z) In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 976.
- Schneider, Norbert (2015): Von Bosch zu Bruegel. Niederländische Malerei im Zeitalter von Humanismus und Reformation: Karlsruher Schriften zur Kunstgeschichte. Band 10. Berlin/Münster: Lit. Verlag.
- Schoenichen (1915a): Plan der Ausstellung. In: Schule und Krieg: Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Berlin: Weidmannsche Buchhaltung, S. 5-8.

Schoenichen (1915b): Lichtbild-Aufnahmen auf dem Schulleben. In: Schule und Krieg: Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Berlin: Weidmannsche Buchhaltung, S. 39-43.

Schoenichen (1915c): Schulleben in der Kriegszeit. In: Schule und Krieg: Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Berlin: Weidmannsche Buchhaltung, S. 13-38.

Schonig, Bruno (1987): Mobilmachung im Unterricht. In: Meißner, Klaus (Hg.): Lehrer helfen siegen. Kriegspädagogik im Kaiserreich mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik. Arbeitsgruppe „Lehrer und Krieg“. Berlin: Diesterweg-Hochschule, S. 103-129.

Schrader, Walter (2003): Die Eigenart der Kinderzeichnung. Erkennen-Verstehen-Fördern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Schramm, Hilde (1987): Militär und Erziehung (1800-1918). In: Meißner, Klaus (Hg.): Lehrer helfen siegen. Kriegspädagogik im Kaiserreich mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik. Arbeitsgruppe „Lehrer und Krieg“. Berlin: Diesterweg-Hochschule, S. 11-22.

Schumacher, Tony (1918) Vater noch im Kriege. 2. Aufl. Stuttgart.

Schule und Krieg (1915): Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Berlin: Weidmannsche Buchhaltung.

Schuster, Martin (2001): Kinderzeichnungen, wie sie entstehen, was sie bedeuten. 2. neu bearbeitete Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.

SCEaR Newsletter 2019/2, UNESCO Memory of the World Programme Sub-Committee on Education and Research (SCEaR).

- Seibert, Ernst (2015): Der Erste Weltkrieg in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Stelkl, Hannes; Hämmerle, Christa; Bruckmüller, Ernst (Hg.): Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg. Wien: new academic press, S. 205-230.
- Seidel, Christa (2007): Leitlinien zur Interpretation der Kinderzeichnung. 1. Aufl. Linz: Journal Verlag.
- Senft, Gerhard (Hg.) (2014): Friedenskrieger des Hinterlandes. Der Erste Weltkrieg und der zeitgenössische Antimilitarismus. Wien: Erhard Löcker GmbH.
- Sievert-Staude, Adelheid (2017): Kind und Kunst. Die Kinderzeichnung und die Kunst im 20. Jahrhundert. Ströter-Bender, Jutta; Wiegelmann-Bals, Annette (Hg.): Historische und aktuelle Kinderzeichnungen. Eine Forschungswerkstatt, KONTEXT: Kunst Vermittlung Kulturelle Bildung – Band 15. Baden-Baden: Tectum Verlag, S. 255-272.
- Simons, Rainer (1981): Geschichte der Automobile mit Frontantrieb. München: Schrader.
- Sinn, Dieter; Sinn, Renate (1991): Der Alltag in Preußen. Frankfurt am Main: Societäts-Verlag.
- Skiera, Ehrenhard (2003): Reformpädagogik. Hand- und Lehrbücher der Pädagogik. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Skladny, Helene (2012): Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung. 2. Aufl. München: kopaed Verlag.
- Spannuth, H. (1915): Der Religionsunterricht. In: Foerster, Fr. W. (Hg.): Der Weltkrieg im Unterricht, Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule. Gotha: Friedrich Andreas Perthes Verlag, S. 24-52.

- Stekl, Hannes; Hämmerle, Christa; Bruckmüller, Ernst (Hg.) (2015): Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg. Wien: new academic press.
- Stekl, Hannes; Hämmerle, Christa (2015): Kindheit/en im Ersten Weltkrieg - eine Annäherung. In: Stekl, Hannes; Hämmerle, Christa; Bruckmüller, Ernst (Hg.): Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg. Wien: new academic press, S. 7-44.
- Stone, Norman (2009): Ostfront (Von A – Z). In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 762ff.
- Storz, Dieter (2009): Handgranate (Von A-Z). In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 542.
- Strothmeyr, Armin (2008): Verlorene Generation. Dreißig vergessene Dichterinnen und Dichter des „anderen Deutschland“. Zürich: Atrium Verlag.
- Ströter-Bender, Jutta (2020): Schrift in historischen Kinder- und Jugendzeichnungen. In: Zeitschrift Impulse. November 2020. Oberhausen: Athena Verlag.
- Ströter-Bender, Jutta; Bering, Kunibert (2019): Between Peace, War and Genocide: Children's and Youth Drawings of the 20th Century. The International Research Archive Network for Historical Children's and Youth Drawings. In: SCEaR Newsletter 2019/2. UNESCO Memory of the World Programme Sub-Committee on Education and Research (SCEaR), S. 10-18.
- Ströter-Bender, Jutta; Wiegmann-Bals, Annette (Hg.) (2017): Historische und aktuelle Kinderzeichnungen. Eine Forschungswerkstatt, KONTEXT: Kunst Vermittlung Kulturelle Bildung – Band 15. Baden-Baden: Tectum Verlag.
- Ströter-Bender, Jutta (2009): Museumskoffer, Material- und Ideenliste. Marburg: Tectum Verlag.

Stuhlmann, Adolf (1867): Zeichenunterricht und Formenlehre in der Elementarclasse.
Mit 22 lithographirten Tafeln. Hamburg: F. H. Nestler & Melle.

Stuhlmann, Adolf (1890): Leitfaden für den Zeichenunterricht in den preußischen Volksschulen mit drei oder mehr aufsteigender Klassen. Im Auftrage des Königlichen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, sowie des Königlichen Ministeriums für Handel und Gewerbe, I. Teil Netzzeichnen (zweites und drittes Schuljahr). Berlin und Stuttgart: Verlag von W. Speman.

Tadd, J. Liberty (1903): "Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend" - Für Deutschland herausgegeben von der Lehrervereinigung - für Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg - Mit 330 Abbildungen (Kunst, Handfertigung, Naturstudium, Kunst). 2. unveränderter Abdruck. Leipzig: R. Voigtländer Verlag.

Tech, Peter (1917): Daheim und draußen: Kriegslesebuch für deutsche Schulen. Erlasse, Reden, Dichtungen etc. aus den Jahren 1914 1915 u. 1916. 3. verm. Aufl., Bielefeld: Velhagen & Klasing.

Thomas, Nigel; Bujeiro, Ramiro (Hg.) (2007): Deutsche Armee im 1. Weltkrieg: 1915-1917, Königswinter: Siegler Verlag GmbH.

Thoss, Bruno (2009): Infanteriewaffen (Von A-Z). In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 575-579.

Urner, Erika (1993): Häuser erzählen Geschichten. Die Bedeutung des Hauses in der Kinderzeichnung. Zürich: verlag pro juventute.

Von Suchodolski, S. (1915): Soldatenbilder aus dem Völkerkrieg. Ein Kindermalbuch, Regensburg.

- Wagner, P.A. (1908): Praxis der neuen Zeichenmethode für die Volksschule, II. Teil: Mittelstufe. 3. Vermehrte und verbesserte Auflage. Breslau: Verlag von Priebatsch's Buchhandlung.
- Waldschmidt, Brigitte (2006): Die Kunst-Akademie. Farben mischen - Das Grundlagenbuch für Künstler. Wiesbaden: English Verlag.
- Warburg (1928): Tagebuch der Kulturwissenschaftlichen Bibliothek Warburg.
- Warnke, Martin (2012): Aby Warburg. Der Bilderatlas Mnemosyne. Berlin: Akademie Verlag.
- Waskin, A. A. (2012): Moskau 1812 aus der Sicht der Russen und Franzosen. Moskau (Васькин А. А. (2012): Москва 1812 года глазами русских и французов).
- Weber, Rita (1987): Der Leutnant und die Volksschullehrer. In: Meißner, Klaus (Hg.): Lehrer helfen siegen. Kriegspädagogik im Kaiserreich mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik. Arbeitsgruppe „Lehrer und Krieg“. Berlin: Diesterweg-Hochschule, S. 39-68.
- Wehberg, H. (1915): Das Völkerrecht im Unterricht. In: Foerster, Fr. W. (Hg.): Der Weltkrieg im Unterricht, Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule. Gotha: Friedrich Andreas Perthes Verlag, S. 207-224.
- Wende, Bernhard (1915): Des Kindes Kriegsbilderbuch. Centralkomitee der Deutschen Vereine vom Roten Kreuz. Berlin-Schöneberg: Verlag Peter Oestergaard.
- Wex, Else (1929): Die Entwicklung der Sozialen Fürsorge in Deutschland (1914-1927), Berlin.
- Widlöcher, Daniel (1995): Was eine Kinderzeichnung verrät, Methode und Beispiele psychoanalytischer Deutung. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.

- Wiegelmann-Bals, Annette (2017a): Ausgewähltes Grundlagenwissen zur Entwicklung des Zeichnens. In: Ströter-Bender, Jutta; Wiegelmann-Bals, Annette (Hg.): Historische und aktuelle Kinderzeichnungen. Eine Forschungswerkstatt, KONTEXT: Kunst Vermittlung Kulturelle Bildung – Band 15. Baden-Baden: Tectum Verlag, S. 13-18.
- Wiegelmann-Bals, Annette (2017b): Aspekte psychologischer Deutung von Kinderzeichnungen. In: Ströter-Bender, Jutta; Wiegelmann-Bals, Annette (Hg.): Historische und aktuelle Kinderzeichnungen. Eine Forschungswerkstatt, KONTEXT: Kunst Vermittlung Kulturelle Bildung – Band 15. Baden-Baden: Tectum Verlag, S. 247-248.
- Wiegelmann-Bals, Annette (2017c): Erforschung der Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien. In: Ströter-Bender, Jutta; Wiegelmann-Bals, Annette (Hg.): Historische und aktuelle Kinderzeichnungen. Eine Forschungswerkstatt, KONTEXT: Kunst Vermittlung Kulturelle Bildung – Band 15. Baden-Baden: Tectum Verlag, S. 239-244.
- Wiegelmann-Bals, Annette (2017d): Zum Wert von Handschriften und Zeichnungen. In: Ströter-Bender, Jutta; Wiegelmann-Bals, Annette (Hg.): Historische und aktuelle Kinderzeichnungen. Eine Forschungswerkstatt, KONTEXT: Kunst Vermittlung Kulturelle Bildung – Band 15. Baden-Baden: Tectum Verlag, S. 21-24.
- Wittmann, Barbara (2018): Bedeutungsvolle Kritzeleien. Eine Kultur- und Wissensgeschichte der Kinderzeichnung, 1500-1950. Zürich: diaphanes.
- Wittop (1915): Der deutsche Unterricht. In: Foerster, Fr. W. (Hg.): Der Weltkrieg im Unterricht, Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule. Gotha: Friedrich Andreas Perthes Verlag, S. 53-67.
- Wustmann, R. (1915): Der Geschichtsunterricht. In: Foerster, Fr. W. (Hg.): Der Weltkrieg im Unterricht, Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule. Gotha: Friedrich Andreas Perthes Verlag, S. 68-87.

Woronow, V. (1915): Krieg in Kinderzeichnungen (auf Russisch) // Bulletin der Erziehung. № 2.

Quandt, Siegfried; Schichtel, Horst (Hg.) (1993): Der Erste Weltkrieg als Kommunikationsereignis. Gießen: Offset Köhler KG.

Quandt, Siegfried (1993): Krieg und Kommunikation. Der Erste Weltkrieg als Beispiel. In: Quandt, Siegfried; Schichtel, Horst (Hg.): Der Erste Weltkrieg als Kommunikationsereignis. Gießen: Offset Köhler KG, S. 5-14.

Ziemann, Benjamin (2009): Soldaten. In: Hirschfeld, Gerhard; Krumeich, Gerd; Renz, Irina (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 155-169.

Internetressourcen

Ankele, Monika: Lebenszeichen. Fotopostkarten aus den Lazaretten des Ersten Weltkriegs. Begleitheft zur Sonderausstellung im Medizinhistorischen Museum Hamburg (online), s. Website der Universität Hamburg „Lebenszeichen“ 2018. Zuletzt abgerufen unter: URL <<https://www.uni-hamburg.de/newsroom/campus/2018/1018-postkarten.html>> (07.01.2020).

Baumann, Christiane: Grand méchant loup, Berlin. (online), s. Böser Wolf e.V. Zuletzt abgerufen unter: URL <www.boeser-wolf.schule.de> (28.03.2020).

Blank-Mathieu, Margarete (2009): Was eine Kinderzeichnung verrät (online), s. Handbuch für ErzieherInnen. Landsberg am Lech (2009). Zuletzt abgerufen unter: URL <<https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/kunst-aesthetische-bildung-bildnerisches-gestalten-basteln/429>> (15.05.2020).

Carl von Ossietzky (online), s. Online-Archiv: Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg. Zuletzt abgerufen unter: URL <http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/journal.php?journal_id=562&la=de> (12.01.2020).

Deutsche Maler: Der 1. Weltkrieg – Bilder (online), s. noberto 42 (09.11.2014). Zuletzt abgerufen unter: URL <<https://norberto42.wordpress.com/2014/11/09/deutsche-maler-der-1-weltkrieg-bilder/>> (27.04.2020).

Der Petrowsker Palais wurde nach dem Wiederaufbau in Moskau eröffnet (online), s. RIA Novosti (РИА Новости Петровский путевой дворец открылся в Москве после реконструкции) 05.03.2009. Zuletzt abgerufen unter: URL <<https://ria.ru/20090305/163950825.html>> (27.04.2020).

Europas größte Fabriken für Bleistifte und Radierer (online), s. Staedtler. Zuletzt abgerufen unter: URL <<https://www.ihk-nuernberg.de/de/IHK-Magazin-WiM/WiM-Archiv/WIM-Daten/2010-09/Unternehmen-und-Personen/Europas-groesste-Fabriken-fuer-Bleistifte-und-Radierer.html>> (31.03.2020).

Fakten über Bleistift und Co. Wussten Sie eigentlich? (Staffel 1 Episode 53) (online), s. Wissenschaft und Technik (Kabeleinsdoku). Zuletzt abgerufen unter: URL <<https://www.kabeleinsdoku.de/themen/wissenschaft-und-technik/wissens-clips/153-fakten-ueber-bleistift-und-co-wussten-sie-eigentlich-clip>> (24.01.2020).

Meyer-Odedwald, Jens: Die Gulaschkanone wurde in Altona erfunden (online), s. Hamburger Abendblatt. 18. Januar 2013. Zuletzt aufgerufen unter: URL <<https://www.abendblatt.de/hamburg/article112853560/Die-Gulaschkanone-wurde-in-Altona-erfunden.html>> (12.01.2020).

Museum Elbinsel Wilhelmsburg e.V, Wilhelmsburg. (online) Zuletzt abgerufen unter: URL <<http://www.museum-wilhelmsburg.de/index.php/geschichte/die-geschichte-des-vereinsfuer-heimatkunde.html>> (31.03.2020).

Krasnov, Oleg: Revolutionary Moscow drawn by child witnesses (online), s. Russia Beyond (27.04.2017). Zuletzt abgerufen unter: URL <https://www.rbth.com/multi-media/pictures/2017/04/27/revolutionary-moscow-drawn-by-child-witnesses_751488> (12.02.2020).

Schriftgeschichte: Geschichte der deutschen Schrift (online), s. Beepworld. Zuletzt abgerufen unter: URL <<https://deutsche-schrift.beepworld.de/schriftgeschichte.htm>> (02.04.2020).

State Historical Museum: Revolutionary Moscow drawn by child witnesses (online), s. Russia Beyond 27.04.2017. Zuletzt abgerufen unter: URL <https://www.rbth.com/multimedia/pictures/2017/04/27/revolutionary-moscow-drawn-by-child-witnesses_751488> (12.02.2020).

Sulzyc, Thomas: 1914, als der Krieg ausbrach, s. Abendblatt 27.04.2014. Zuletzt abgerufen unter: URL <<https://www.abendblatt.de/hamburg/harburg/article130500748/1914-als-der-Krieg-ausbrach.html>> (31.03.2020).

Abbildungsverzeichnis

Titelbild: Anabel Drolshagen 2021.

Abbildung 1: Stuhlmann 1890, S. 6.	16
Abbildung 2: Stuhlmann - Union: Zeichenheft 1 (o. J. um 1910) (Netzzeichnen) von Hermann Groth aus den Beständen des Hamburger Schulmuseum.	16
Abbildung 3: Stuhlmann - Union: Zeichenheft 2 (o. J. um 1910) (Zeichnen nach Wandtafeln ohne Quadratnetz) von Hermann Groth aus den Beständen des Hamburger Schulmuseum.	17
Abbildung 4: Tadd 1903, S. 36, Abb. 3.	23
Abbildung 5: Tadd 1903, S. 11, Abb. 10.	25
Abbildung 6: Tadd 1903, S. 24, Abb. 22.	26
Abbildung 7: S. 1898 , S. IV.	27
Abbildung 8: S. 1898, S. V.	27
Abbildung 9: S. 1898, S. 19. In: S. D.Kinderfehler, Ztschr. für Pädag. Pathologie und Therapie hrsg. Von Trüper, 1897, Heft.6.	28
Abbildung 10: Führen 1936, Tafel 1.	39
Abbildung 11: Katalog "Schule und Krieg" 1915, S. 42f.	40
Abbildung 12: Führen 1936, Tafel 57.	42
Abbildung 13: Führen 1936, Tafel 57.	42
Abbildung 14: Führen 1936, Tafel 60.	43
Abbildung 15: Führen 1936, Tafel 13.	45
Abbildung 16: Führen 1936, Tafel 22.	53
Abbildung 17: Katalog "Schule und Krieg" 195, S. 40f.	75
Abbildung 18: Katalog "Schule und Krieg" 195, S. 202f.	75
Abbildung 19: Katalog "Schule und Krieg" 195, S. 18f.	76
Abbildung 20: Eigene Fotografie (aus den Beständen des Budapester Schulmuseums).	80
Abbildung 21: Katalog "Schule und Krieg" 195, S. 92f.	82
Abbildung 22: Eigene Zeichnung, Vorlage aus den Beständen des Nürnberger Schhulmuseums.	84
Abbildung 23: Führen 1936, Tafel 15.	91
Abbildung 24: Dortmund 1915. In: Führen 1936, Tafel 24.	92
Abbildung 25: Wilhelmsburger Zeitung: 02. Januar 1915; Nr. 1, 25. Jahrgang.	92

Abbildung 26: Führen 1936, Tafel 20.	93
Abbildung 27: Führen 1936, Tafel 17.	96
Abbildung 28: Führen 1936, Tafel 17.	109
Abbildung 29: Eigene Fotografie.	118
Abbildung 30: Eigene Fotografie.	123
Abbildung 31: Eigene Fotografie	125
Abbildung 32: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	129
Abbildung 33: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	129
Abbildung 34: Presber ca. 1915.	130
Abbildung 35: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	130
Abbildung 36: Presber ca. 1915.	131
Abbildung 37: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	131
Abbildung 38: Presber ca. 1915.	133
Abbildung 39: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	133
Abbildung 40: Presber ca. 1915.	134
Abbildung 41: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	134
Abbildung 42: Presber ca. 1915.	135
Abbildung 43: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	135
Abbildung 44: Presber ca. 1915.	135
Abbildung 45: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	135
Abbildung 46: Wilhelmsburger Zeitung_ 29. Juli 1914 (Deckblatt) Nr. 175 24.	137
Abbildung 47: Wilhelmsburger Zeitung_ 29. Juli 1914 (Zweites Blatt) Nr. 175 24.	138
Abbildung 48: Wilhelmsburger Zeitung_ 29. Juli 1914 (Zweites Blatt) Nr. 175 24.	138
Abbildung 49: Wilhelmsburer Zeitung_ 19. September 1914 Nr. 220 24.	140
Abbildung 50: Wilhelmsburger Zeitung_ 10. Mai 1915 Nr. 108 25.	141

Abbildung 51: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	141
Abbildung 52: Wilhelmsburger Zeitung_ 18. Januar 1916 Nr. 14 26.	142
Abbildung 53: Wilhelmsburger Zeitung_ 29. Juli 1914 Nr. 175 24.	144
Abbildung 54: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	144
Abbildung 55: Wilhelmsburger Zeitung_ 19. Dezember 1915 Nr. 295 25.	145
Abbildung 56: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	145
Abbildung 57: R&K. Serie 2634/5. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	145
Abbildung 58: Wilhelmsburger Zeitung_ 08. Januar 1915 Nr. 6 25.	146
Abbildung 59: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	146
Abbildung 60: Wilhelmsburger Zeitung_ 03. April 1916 Nr. 80 26.	146
Abbildung 61: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	146
Abbildung 62: M.B. 1479. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	147
Abbildung 63: Eigene Fotografie.	147
Abbildung 64: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	150
Abbildung 65: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	150
Abbildung 66: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	150
Abbildung 67: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	150
Abbildung 68: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	151
Abbildung 69: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	151
Abbildung 70: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	152
Abbildung 71: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	152
Abbildung 72: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	153

Abbildung 73: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	153
Abbildung 74: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	153
Abbildung 75: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	153
Abbildung 76: Eigener Bestand.	166
Abbildung 77: Künstler-Postkartenreihe „Immer Fachmann“ Militärische Fachausdrücke im Spiegel des Humors. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	167
Abbildung 78: Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	167
Abbildung 79: Sächsischer Verlagsanstalt (Dresden). Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-1918).	168
Abbildung 80: C. Andelfinger & Co. München. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	169
Abbildung 81: Carl Stappers, Nieuwerkerk. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	170
Abbildung 82: 1 °91. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	170
Abbildung 83: Hugo Berner. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	170
Abbildung 84: Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	170
Abbildung 85: Presber ca. 1915.	171
Abbildung 86: Presber ca. 1915.	171
Abbildung 87: Wende 1915.	172
Abbildung 88: Wende 1915.	172
Abbildung 89: Eigene Fotografie.	175
Abbildung 90: Eigene Fotografie.	175
Abbildung 91: Eigene Fotografie.	176
Abbildung 92: Eigene Fotografie.	176
Abbildung 93: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	177
Abbildung 94: Künstler-Postkarte herausgegeben v. Central-Komitee der deutschen Vereine v. Roten Kreuz: Wezel & Naumann A.-G., Leipzig. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	179
Abbildung 95: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	180

Abbildung 96: Bayer. Landeskomitee für freiwillige Krankenpflege im Kriege (offizielle Postkarte).	183
Abbildung 97: Carte Postale – Ce côté est exclusivement réservé à l' adresse. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	184
Abbildung 98: C. C. Meinhold & Söhne. Dresden. Nach einem Original von William Kruse (Eigentum des Roten Kreuzes). Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	184
Abbildung 99: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	185
Abbildung 100: Herausgegeben zum Besten des Deutschen Vereins für Sanitätshunde Oldenburg. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	187
Abbildung 101: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	188
Abbildung 102: Eisenbahner Postkarte – Balkanzug für Kriegerheimstätten, herausgegeben vom deutsch-österreich. Eisenbahnbeamten-Verein: Druck von A. Haase, Prag 1. Annahof. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	191
Abbildung 103: Karl Voegels, Berlin 0. 27, Blumenstr. 75 (335). Bestand des Medizinhistorischen Museum Hamburgs (1916).	191
Abbildung 104: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	192
Abbildung 105: K. Heigl. Fotograf: Karlsruhe. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	192
Abbildung 106: Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	194
Abbildung 107: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	195
Abbildung 108: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	196
Abbildung 109: Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	199
Abbildung 110: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	200
Abbildung 111: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	201
Abbildung 112: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	201
Abbildung 113: Jos K. Aberle, Stuttgart, Reinsburgerstr.147. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	202

Abbildung 114: Bestand des Medizinhistorischen Museum Hamburgs (1.1916.42-47ab).	202
Abbildung 115: Verlag: II. Bat., R.-I.-R.104. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	203
Abbildung 116: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	203
Abbildung 117: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	204
Abbildung 118: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	214
Abbildung 119: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	215
Abbildung 120: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	217
Abbildung 121: 7548/6. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	218
Abbildung 122: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	219
Abbildung 123: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	228
Abbildung 124: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	230
Abbildung 125: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	231
Abbildung 126: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	233
Abbildung 127: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	245
Abbildung 128: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	247
Abbildung 129: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	249
Abbildung 130: Eigene Skizze des Modells.	251
Abbildung 131: Jos. K. Aberle, Stuttgart, Reinsburgerstr. 147. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	252
Abbildung 132: Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	252
Abbildung 133: Eigene Skizze des Modells.	253

Abbildung 134: Eigene Skizze des Modells	254
Abbildung 135: Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	254
Abbildung 136: Verlag: II. Bat. R.-I.-R. 104. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	255
Abbildung 137: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	256
Abbildung 138: Ströter-Bender Collection.	259
Abbildung 139: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	260
Abbildung 140: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	263
Abbildung 141: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	264
Abbildung 142: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	265
Abbildung 143: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	267
Abbildung 144: K.41. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	268
Abbildung 145: Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	270
Abbildung 146: Bestand des Medizinhistorischen Museum Hamburgs (1916.96).	270
Abbildung 147: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	271
Abbildung 148: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	273
Abbildung 149: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	275
Abbildung 150: Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	276
Abbildung 151: Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	276
Abbildung 152: A. Exner (Warmbrunn/ Schl.). Bestand des Medizinhistorischen Museum Hamburgs (1.1915.43).	279
Abbildung 153: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	280
Abbildung 154: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	280
Abbildung 155: 2409. Bestand des Medizinhistorischen Museum Hamburgs (1.1914.36).	281

Abbildung 156: Bundesfeier. Fête Nationale 1921 – Festa Nazionale: Caritas. Eigener Bestand.	282
Abbildung 157: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	283
Abbildung 158: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	284
Abbildung 159: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	286
Abbildung 160: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	288
Abbildung 161: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	291
Abbildung 162: Fotograf v.A. Schaupp, Bayreuth, Sophienstr. 6. Bestand des Medizinhistorischen Museum Hamburgs (1.1915.41 (1916)).	292
Abbildung 163: Königreich Sachsen (Rotes Kreuz). Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	293
Abbildung 164: Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	294
Abbildung 165: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	294
Abbildung 166: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	298
Abbildung 167: 1644. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	298
Abbildung 168: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	301
Abbildung 169: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	302
Abbildung 170: 762. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	303
Abbildung 171: K. Heigl., Fotograf, Karlsruhe, Gerwigstr.45. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	305
Abbildung 172: 5015. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	305
Abbildung 173: Sammlung der Wilhelmsburger Kinderzeichnungen (Schule III) ca. 1915.	305
Abbildung 174: Vergleich historischer Lichtbilder (Bestände: Medizinhistorischen Museum Hamburgs und eigene).	321
Abbildung 175: Vergleich historischer Lichtbilder (Bestände: Medizinhistorischen Museum Hamburgs und eigene).	323

Abbildung 176: Vergleich historischer Lichtbilder (Bestände: Medizinhistorischen Museum Hamburgs und eigene).	324
Abbildung 177: Wagner 1908, S. I.	326
Abbildung 178: Wagner 1908, S. II	327
Abbildung 179: Wagner 1908, S. XI	329
Abbildung 180: Wagner 1908, S. XV.	329
Abbildung 181: Wagner 1908, S. 37.	329
Abbildung 182: Wagner 1908, S. XIX	330
Abbildung 183: Wagner 1908, S. XX.	330
Abbildung 184: Sammlung Schiebenhöfer (1905).	330
Abbildung 185: Sammlung Schiebenhöfer (1905).	330
Abbildung 186: Vergleich der beiden Sammlungen (Schiebenhöfer (1905), Schule III (ca. 1915)).	334
Abbildung 187: Vergleich der beiden Sammlungen (Schiebenhöfer (1905), Schule III (ca. 1915)).	335
Abbildung 188: Vergleich der beiden Sammlungen (Schiebenhöfer (1905), Schule III (ca. 1915)).	335
Abbildung 189: Vergleich der beiden Sammlungen (Schiebenhöfer (1905), Schule III (ca. 1915)).	336
Abbildung 190: Vergleich der Zeichnungen (Moskau II II 5072/492 u. Wilhelmsburg Klasse 2a Nr. 2).	344
Abbildung 191: Eisenbahner Postkarte – Balkanzug für Kriegerheimstätten, herausgegeben vom deutsch-österr. Eisenbahnbeamten-Verein: Druck von A. Haase, Prag 1. Annahof. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	348
Abbildung 192: 692. Sammlung Klaus Pinker.	348
Abbildung 193: Vergleich der Zeichnungen (Moskau II II 5071/132 u. Wilhelmsburg Klasse 2a Nr. 13, Klasse 4a Nr. 5).	350
Abbildung 194: A.-F. Laclau, éditeur. Toulouse. Eigener Bestand (Kriegszeit 1914-1918).	352
Abbildung 195: Vergleich der Zeichnungen (Moskau II II 5071/109 u. Wilhelmsburg Klasse 2a Nr. 21, Klasse 4a Nr. 27).	354
Abbildung 196: Vergleich der Zeichnungen (Moskau II II 5071/138 u. Wilhelmsburg Klasse 2a Nr. 28).	357
Abbildung 197: Carl Stappers, Nieukerk. Eigener Bestand (aus der Kriegszeit 1914-18).	359

Abbildung 198: Eigener Bestand (ca. 1917).	360
Abbildung 199: Vergleich der Zeichnungen (Moskau II II 5073/99 u. Wilhelmsburg Klasse 4a Nr. 1).	362
Abbildung 200: Vergleich der Zeichnungen (Moskau II II 5072/413 u. Wilhelmsburg Klasse 2a Nr. 1).	364
Abbildung 201: Eigene Fotografie.	373
Abbildung 202: Eigene Fotografie.	373
Abbildung 203: Eigene Fotografie.	373
Abbildung 204: Eigene Fotografie.	374
Abbildung 205: Eigene Fotografie.	374
Abbildung 206: Eigene Fotografie.	374
Abbildung 207: Eigene Fotografie.	374
Abbildung 208: Eigene Fotografie.	377
Abbildung 209: Eigene Fotografie.	377
Abbildung 210: Eigene Fotografie.	377
Abbildung 211: Eigene Fotografie.	377
Abbildung 212: Eigene Fotografie.	379
Abbildung 213: Eigene Fotografie.	379
Abbildung 214: Eigene Fotografie.	379
Abbildung 215: Eigene Fotografie.	379
Abbildung 216: Eigene Fotografie.	383
Abbildung 217: Eigene Fotografie.	383
Abbildung 218: Eigene Fotografie.	383
Abbildung 219: Eigene Fotografie.	383
Abbildung 220: Eigene Fotografie.	384
Abbildung 221: Eigene Fotografie.	384
Abbildung 222: Eigene Fotografie.	385
Abbildung 223: Eigene Fotografie.	385
Abbildung 224: Eigene Fotografie.	386
Abbildung 225: Eigene Fotografie.	386
Abbildung 226: Schülerkarten aus alten Schulbestände der Schule III Wilhelmsburg (Fährstraße). Eigene Fotografie.	425

Abbildung 227: Schülerkarten aus alten Schulbestände der Schule III Wilhelmsburg (Fährstraße). Eigene Fotografie.	425
Abbildung 228: Eigene Darstellung: Tafel 1 Nummerierung und Beschriftung.	442
Abbildung 229: Eigene Darstellung: Tafel 2 Nummerierung und Beschriftung.	443
Abbildung 230: Eigene Darstellung: Tafel 3 Nummerierung und Beschriftung.	444
Abbildung 231: Eigene Darstellung: Tafel 4 Nummerierung und Beschriftung.	445
Abbildung 232: Eigene Darstellung: Tafel 5 Nummerierung und Beschriftung.	446

Anhang

Anhang A: Schülerkarten	425
Anhang B: Serielle Übersicht der Lazarettzeichnungen	426
Anhang C: Künstlerische Praxis	442

Anhang A: Schülerkarten

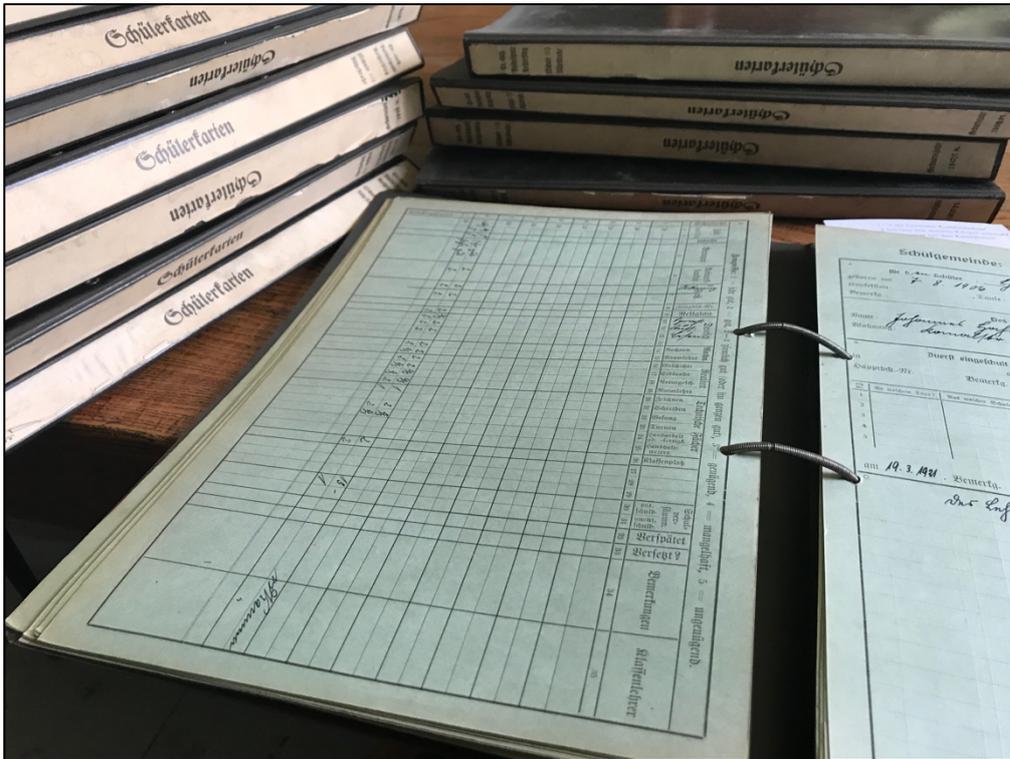


Abbildung 226: Schülerkarten der Schule III in Wilhelmsburg

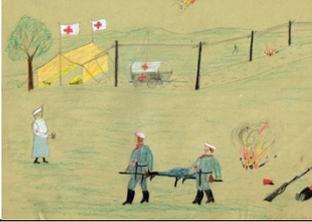
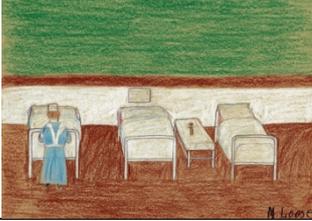
Zeugnisse: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = ziemlich gut (oder im ganzen gut), 4 = genügend, 5 = mangelhaft, 6 = ungenügend.

Schüler	Zeit	Klasse	Betragen	Kunster- leistung	Sach- kenntn.	Deutsch- Sprache	Religion	Schriftl. Arbeits- weise	Mathem.	Wortm.	Rechnen	Hand- arbeiten	Zeichnen	Technische Zeichnen	Fächer	Schul- ver- halten	Schul- leistung	Bemerkungen	Klassenlehrer													
																				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	19																															
2	19																															
3	19																															
4	19																															
5	19																															
6	19																															
7	19																															
8	19	1a	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3												
9	19	1a	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3												
10	19																															
<p style="text-align: right;">Klassenlehrer Klassenlehrer</p>																																

Abbildung 227: Beispiel des Schülers „Hans“ (geb. 07.08.1906, entlassen 1921)

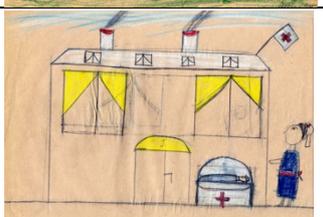
Anhang B: Serielle Übersicht der Lazarettzeichnungen⁹⁶⁷

B1 Gestaltungsvorlage

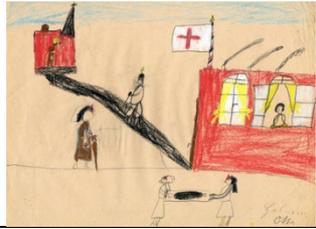
Nr.	B1 Gestaltungsvorlage	Bild	Klasse, Nummer, Alter	Abb.
1	Gestaltungsvorlage 1 <i>„Krankenschwester hilft sitzendem Soldaten“</i> Paul Koch		Kl. 2a, Nr. 13, 12 J.	Abb. 93
2	Gestaltungsvorlage 2 <i>„Krankenschwester beugt sich über liegenden Soldaten“</i> I. Möller		Kl. 2a Nr. 7, 12 J.	Abb. 95
3	Gestaltungsvorlage 3 <i>„Französisches Schlösschen“</i>		Kl. 2a Nr. 15, 12 J.	Abb. 99
4	Gestaltungsvorlage 4 <i>„Transport zum Lazarettzelt“</i> Otto		Kl. 2a Nr. 1, 12 J.	Abb. 101
5	Gestaltungsvorlage 5 <i>„Drei Betten mit Lazarettschwester“</i> M. Loose		Kl. 2a, Nr. 3, 12 J.	Abb. 104

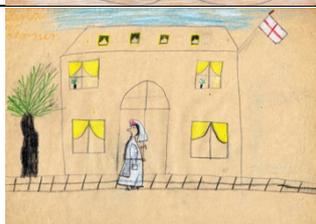
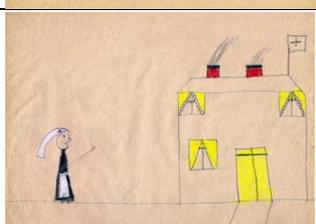
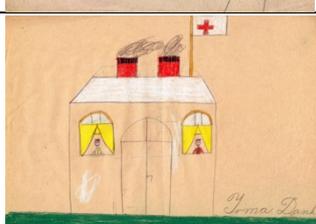
⁹⁶⁷ Der beiliegende USB-Stick enthält alle aufgeführten Bilder in hochauflösender Qualität.

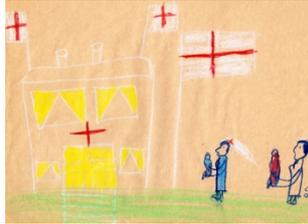
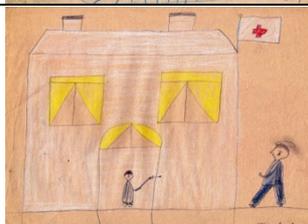
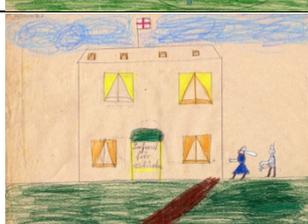
B2 Hausdarstellungen als Hauptmotiv

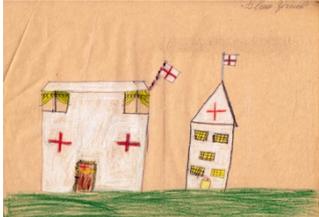
Nr.	B2.1 Serie „Leichenzug“	Bild	Klasse, Nummer, Alter	Abb.
6	1. Gruppierung		Kl. 4a Nr. 43, 10 J.	Abb. 107
7	1. Gruppierung		Kl. 4a Nr. 18, 10 J.	Abb. 107
8	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 34, 10 J.	Abb. 107
9	2. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 3, 10 J.	Abb. 108
10	2. Gruppierung		Kl. 4a Nr. 11, 10 J.	Abb. 108

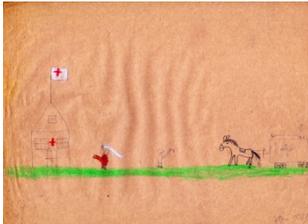
Nr.	B2.2 Serie „Das rote Haus“	Bild	Klasse, Nummer, Alter	Abb.
11	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 36, 10 J.	Abb. 110, Abb. 116

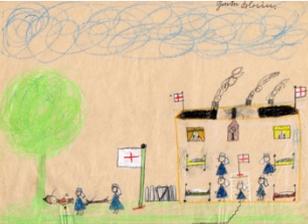
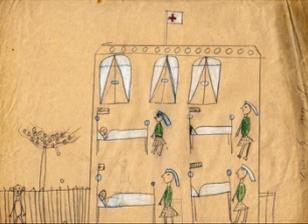
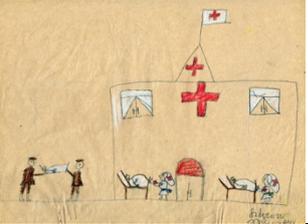
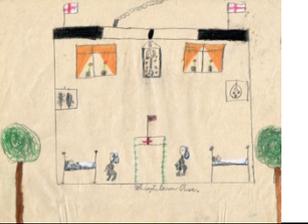
12	1. Gruppierung <i>Detaillierte Analyse</i> „Das Rote Haus“ Otto		Kl. 4a, Nr. 45, 10 J.	Abb. 110, Abb. 117
13	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 49, 10 J.	Abb. 110, Abb. 111
14	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 15, 10 J.	Abb. 110, Abb. 112

Nr.	B2.3 Serie „Gelbe Gardinen“	Bild	Klasse, Nummer, Alter	Abb.
15	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 28, 10 J.	Abb. 118
16	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 33, 10 J.	Abb. 118
17	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 24, 10 J.	Abb. 118
18	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 6, 10 J.	Abb. 118

19	2. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 31, 10 J.	Abb. 119
20	2. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 4, 10 J.	Abb. 119
21	2. Gruppierung		Klasse 4a, Nr. 29, 10 J.	Abb. 119
22	2. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 30, 10 J.	Abb. 119
23	3. Gruppierung „Hauschild“-Bilder		Kl. 4a, Nr. 26, 10 J.	Abb. 120
24	3. Gruppierung „Hauschild“-Bilder		Kl. 4a, Nr. 27, 10 J.	Abb. 120
25	3. Gruppierung „Hauschild“-Bilder		Kl. 4a, Nr. 38, 10 J.	Abb. 120

Nr.	B2.4 Serie „Verschönte Welt“	Bild	Klasse, Nummer, Alter	Abb.
26	1. Gruppierung Klara		Kl. 4a, Nr. 37, 10 J.	Abb. 123
27	1. Gruppierung <i>Detaillierte Analyse</i> „Traumschloss“ T. Lackmann		Kl. 4a, Nr. 1, 10 J.	Abb. 122, Abb. 123
28	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 2, 10 J.	Abb. 123
29	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 22, 10 J.	Abb. 123
30	2. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 23, 10 J.	Abb. 125
31	2. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 21, 10 J.	Abb. 125
32	2. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 17, 10 J.	Abb. 125

33	2. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 25, 10 J.	Abb. 125
34	Außenseiter <i>Vergleichende Analyse</i> <i>„Schwarzes Haus“</i>		Kl. 4a, Nr. 44, 10 J.	Abb. 124, Abb. 129

Nr.	B2.5 Serie „Transparentbild“	Bild	Klasse, Nummer, Alter	Abb.
35	1. Gruppierung NEU ⁹⁶⁸ (Scan 021)		vermutl. Kl. 4a, 10 J.	Abb. 127
36	1. Gruppierung <i>Detaillierte Analyse</i> <i>„Zaungast“</i> Gertrud Gering		Kl. 4a Nr. 53, 10 J.	Abb. 126, Abb. 127
37	1. Gruppierung NEU (Scan 022)		vermutl. Kl. 4a, 10 J.	Abb. 127
38	1. Gruppierung NEU (Scan 020)		vermutl. Kl. 4a, 10 J.	Abb. 127
39	Außenseiter		Kl. 4a, Nr. 35, 10 J.	Abb. 128

⁹⁶⁸ Alle aufgeführten Kinderzeichnungen die mit NEU markiert wurden, sind nachträglich von dem Archivar Herrn Beenk (Naturkundemuseum Wilhelmsburg) erfasst worden.

B3 Weitere Unterbringungen als Nebenmotiv

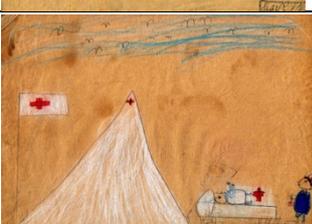
Nr.	B3.1 Serie „Haus in weiter Ferne“	Bild	Klasse, Nummer, Alter	Abb.
40	1. Gruppierung		Kl. 2a, Nr. 16, 12 J.	Abb. 137
41	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 58, 10 J.	Abb. 137
42	1. Gruppierung		Kl. 2a, Nr. 11, 12 J.	Abb. 137
43	1. Gruppierung		Kl. 2a, Nr. 19, 10 J.	Abb. 137

Nr.	B3.2 Serie „Bortenbilder“	Bild	Klasse, Nummer, Alter	Abb.
44	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 14, 10 J.	Abb. 139
45	1. Gruppierung		Kl. 2a, Nr. 29, 12 J.	Abb. 139

46	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 55, 10 J.	Abb. 139
47	2. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 52, 10 J.	Abb. 140
48	2. Gruppierung NEU (Scan 035)		vermutl. Kl. 4a, 10 J.	Abb. 140
49	2. Gruppierung NEU (Scan 037)		vermutl. Kl. 4a, 10 J.	Abb. 140
50	3. Gruppierung NEU (Scan 034)		vermutl. Kl. 4a, 10 J.	Abb. 141
51	3. Gruppierung NEU (Scan 036)		vermutl. Kl. 4a, 10 J.	Abb. 141
52	3. Gruppierung NEU (Scan 038)		vermutl. Kl. 4a, 10 J.	Abb. 141

Nr.	B3.3 Serie „Wimmelbilder“	Bild	Klasse, Nummer, Alter	Abb.
53	1. Gruppierung		Kl. 2a, Nr. 14, 12 J.	Abb. 142
54	1. Gruppierung		Kl. 2a, Nr. 21, 12 J.	Abb. 142
55	1. Gruppierung		Kl. 2a, Nr. 27, 12 J.	Abb. 142
56	1. Gruppierung		Kl. 2a, Nr. 20, 10 J.	Abb. 142
57	Außenseiter		Kl. 2a, Nr. 22, 10 J.	Abb. 143

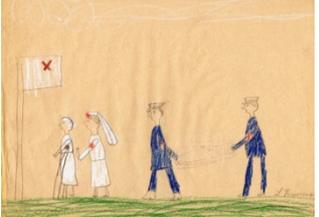
Nr.	B3.4 Serie „Zelt Darstellungen“	Bild	Klasse, Nummer, Alter	Abb.
58	Feldlandschaft		Kl. 2a, Nr. 26, 12 J.	Abb. 147
59	Feldlandschaft		Kl. 2a, Nr. 8, 12 J.	Abb. 147

60	<i>Feldlandschaft</i>		Kl. 4a, Nr. 32, 10 J.	Abb. 147
61	<i>Feldlandschaft</i>		Kl. 2a, Nr. 18, 12 J.	Abb. 147
62	<i>Berglandschaft</i>		Kl. 2a, Nr. 25, 12 J.	Abb. 148
63	<i>Berglandschaft</i>		Kl. 2a, Nr. 4, 12 J.	Abb. 148
64	<i>Berglandschaft</i>		Kl. 4a, Nr. 42, 10 J.	Abb. 148
65	<i>Berglandschaft</i>		Kl. 4a, Nr. 39, 10 J.	Abb. 148

B4 Figurative Geschichten des Lazarettts

Nr.	B4.1 Serie „Besucher am Kranken- bett“	Bild	Klasse, Nummer, Alter	Abb.
66	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 50, 10 J.	Abb. 153
67	1. Gruppierung <i>Exemplarische Analyse</i> „Vater, Mutter, Kind“ Ella		Kl. 2a, Nr. 28, 12 J.	Abb. 149, Abb. 153
68	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 60, 10 J.	Abb. 153
69	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 46, 10 J.	Abb. 153
70	2. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 19, 10 J.	Abb. 154
71	2. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 9, 10 J.	Abb. 154

Nr.	B4.2 Serie „Der erzählender Baum“	Bild	Klasse, Nummer, Alter	Abb.
72	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 57, 10 J.	Abb. 157
73	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 13, 10 J.	Abb. 157
74	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 5, 10 J.	Abb. 157
75	2. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 56, 10 J.	Abb. 158
76	2. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 47, 10 J.	Abb. 158
77	2. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 48, 10 J.	Abb. 158
78	2. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 16, 10 J.	Abb. 158

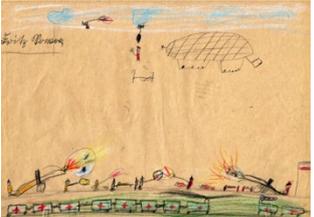
Nr.	B4.3 Serie „Männliche Trage“	Bild	Klasse, Nummer, Alter	Abb.
79	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 12, 10 J.	Abb. 159
80	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 41, 10 J.	Abb. 159
81	<i>Außenseiter</i> <i>Detaillierte Analyse</i> <i>„Die dauernde Last“</i> A.		Kl. 2a, Nr. 12, 12 J.	Abb. 160

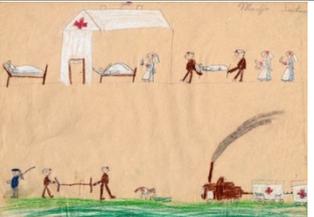
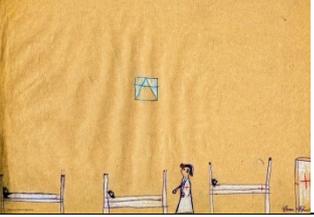
Nr.	B4.4 Serie „Lazarettgarten“	Bild	Klasse, Nummer, Alter	Abb.
82	1. Gruppierung		Kl. 2a, Nr. 5, 12 J.	Abb. 161
83	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 20, 10 J.	Abb. 161

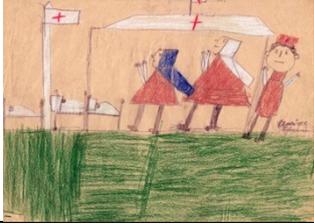
B5 Transportabilität

Nr.	B5.1 Serie „Kutschwagen“	Bild	Klasse, Nummer, Alter	Abb.
84	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 20, 10 J.	Abb. 165
85	1. Gruppierung		Kl. 2a, Nr. 9, 12 J.	Abb. 165
86	1. Gruppierung		Kl. 2a, Nr. 23, 12 J.	Abb. 165

Nr.	B5.2 Serie „Lazarettzug“	Bild	Klasse, Nummer, Alter	Abb.
87	1. Gruppierung		Kl. 2a, Nr. 10, 12 J.	Abb. 166
88	1. Gruppierung		Kl. 2a, Nr. 24, 12 J.	Abb. 166
89	1. Gruppierung		Kl. 2a, Nr. 2, 12 J.	Abb. 166

Nr.	B5.3 Serie „Kriegerische Szene“	Bild	Klasse, Nummer, Alter	Abb.
90	1. Gruppierung Fritz		Kl. 4a, Nr. 59, 10 J.	Abb. 168
91	1. Gruppierung		Kl. 2a, Nr. 30, 12 J.	Abb. 168
92	1. Gruppierung Fritz		Kl. 4a, Nr. 54, 10 J.	Abb. 168
93	1. Gruppierung		Kl. 4a, Nr. 51, 10 J.	Abb. 168

Nr.	B5.4 Serie „Drei-Betten-Konstellation“	Bild	Klasse, Nummer, Alter	Abb.
94	1. Gruppierung Neu (Scan 018)		vermutl. Kl. 4a, 10 J.	Abb. 169
95	1. Gruppierung		Kl. 2a, Nr. 6, 12 J.	Abb. 169
96	1. Gruppierung <i>Detaillierte Analyse</i> „Das kleine Fenster“ Erna		Kl. 4a, Nr. 40, 10 J.	Abb. 169, Abb. 173

97	<i>1. Gruppierung</i> Neu (Scan 019)		vermutl. Kl. 4a, 10 J.	Abb. 169
----	--	---	------------------------	----------

TAFEL 1

Das Klischee der lieben Krankenschwester. Die Geste des Reichens. Das Gefäß als Ausdruck der Fürsorge.

1. a)-i) Lazarettzeichnungen Schule III Wilhelmsburg (ca. 1915) aus Klasse 4 und 2.
2. **Motiv- und Lichtbildpostkarten**
 - a) Bonnes Soeurs, l'ambulance, rotes Kreuz, Nonne, verwundeter Soldat, I.WK.
 - b) Rotes Kreuz - Königreich Sachsen , I.WK.
 - c) „LYSOFORM das idealste Desinfektionsmittel der Gegenwart!“ Rotes Kreuz, I.WK.
 - d) „In neuer Pflege“, rotes Kreuz, I.WK.
 - e) Lichtbild aus einem Lazarett, I.WK.
3. Banner im Jobportrait „Der perfekte Job? So wirst du zur Krankenschwester“. In: Desired. Dein Moment. Dein Leben. Dein Magazin.
4. **BARBIE ALS KRANKENSCHWESTER** - 41 schöne illustrierte Seiten, 1977.
5. Late 30s Official RED CROSS Nurses Aid Uniform Mode-Skizzen, Vorder- und Rückansicht.
6. Eigene Zeichnung: Lazarettschwester mit Tablett.
7. Gegenüberstellung: Zeitungsausschnitt „HERMANN „Das Nachbarhaus brennt, Willst du zusehen?“ (Soester Anzeiger 13.09.2019) und holländische Motivpostkarte „Bello is gisteren ziek naar bed gegaan. Daar komt de zuster met zijn dankje aan! (vermenslichte Katzen), 1948.
8. COMIC Käpt'n Blaubär (Soester Anzeiger 13.09.2019) .
9. Nurse, C. Kommentierung einer Krankenschwester, „Drei Worte, die jede Frau hören will (...)“, Instagram (letzter Aufruf Oktober 2018).
10. Alte Puppe einer Rote-Kreuz-Schwester, aus den Anfängen des 20. Jahrhunderts.

Abbildung 228: Tafel 1 Nummerierung und Beschriftung

TAFEL 2

Das Verletztsein. Der Transport mit einer Trage. Das Gefühl der Hoffnungslosigkeit.

1. a)-f) Lazarettzeichnungen Schule III Wilhelmsburg (ca. 1915) aus Klasse 4 und 2.
2. **Motiv- und Lichtbildpostkarten**
 a) H. Sailer: Sanitäter mit verwundeten Soldaten auf der Trage, Sanitätshund, Postkarte – Rotes Kreuz, 1915.
 b) K. Blossfeld: AK Postkarte – Rotes Kreuz, 1942.
 c) Eisenbahner Postkarte Nr. 10 Verwundetenzug AK Rotes Kreuz, I.WK.
 d)+e) Lichtbilder: Transport von Verwundeten, Rotes Kreuz, I.WK.
 f) A. Piatti: AK Postkarte, Rotes Kreuz, I.WK.
 g) „Freiwillige Sanitäts-Kolonne Würzburg“, Ausstellung 1913.
 h) Lichtbild: Abtransport von verletzten Soldaten mit dem Zug, I.WK.
3. Vittore Carpaccio: Die Grablegung Christi, ca. 1500.
4. Eigene Zeichnung: Kleidung des Pflegepersonals des Roten Kreuzes im I.WK.
5. Die Plejaden. Gemälde von Elihu Vedder, 1885.
6. Zeitungsartikel „Verfolgungsjagd mit E-Motor?“ (Soester-Anzeiger 13.09.2019)
7. Zeitungsartikel „BEI JEDEM WETTER.. Die Seenotretter.“ (Soester-Anzeiger 13.09.2019)
8. Once More In The Sun (1870): „Verletzte, Soldat-Kriegs-Bett-Krankenschwester“, antiker Druck.

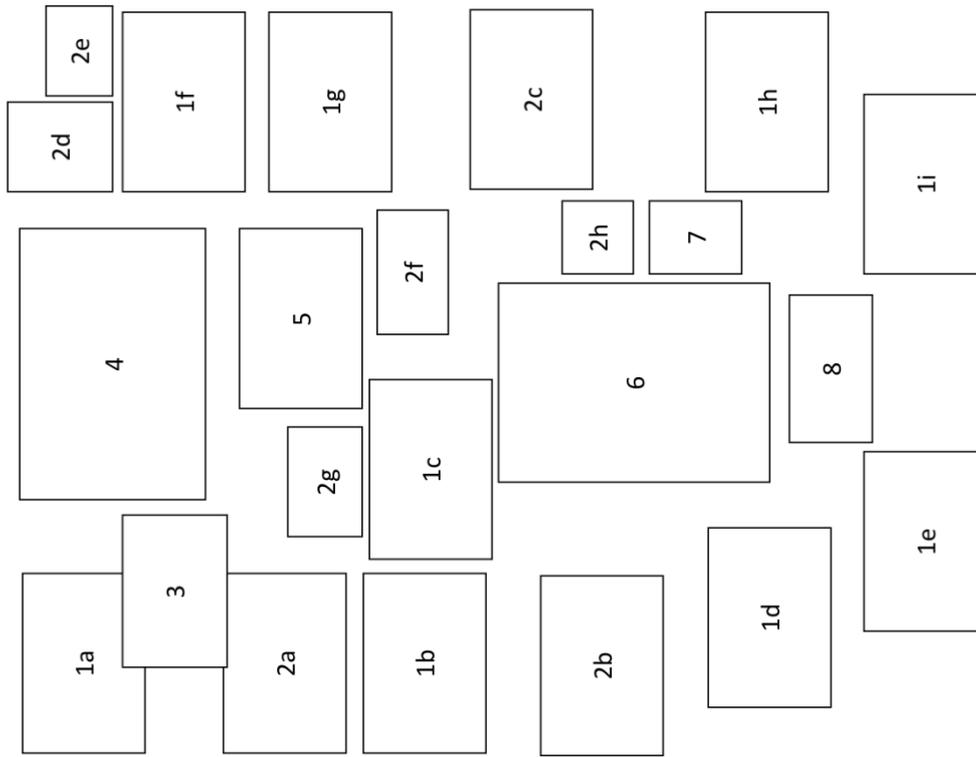


Abbildung 229: Tafel 2 Nummerierung und Beschriftung

TAFEL 3

Die medizinische Szene als Bett-Krankenschwester-Konstellation.

- a)-k) Lazarettzeichnungen Schule III Wilhelmsburg (ca. 1915) aus Klasse 4 und 2.
- Motiv- und Lichtbildpostkarten**

a)-c) Lichtbilder: Krankenzimmerecke in einem Lazarett, I.W.K.
d) Kriegsgefangenenpost Russland (1916) Np. 154 auf Russ. Rotes Kreuz Motiv.
e) X. Sager: franz. Bildpostkarte „ABONDANCE DE SOINS NE NUIT PAS!“
f) H. Fisher: amerikanische Bildpostkarte „Military Nursing“, I.W.K.
g) amerikanische Motivpostkarte „red cross nurse“ I.W.K.
h) „Sanität“ (Mädchen spielt Krankenschwester mit Puppe), I.W.K.
- a) Ferdinand Hodler: Die kranke Valentine Godé-Darel, 1915.
b) Ferdinand Hodler: Die sterbende Valentine Godé-Darel, 1915.
- Briefmarke des Roten Kreuzes, „Nippon 80“, 2009.
- Eigene Zeichnung: Kinder spielen Krankenschwester und –pfleger mit einer Puppe.
- W.Baumhofer: Gemälde aus den 80er Jahren, Abbildung einer typischen Krankenschwesterzene.
- Eigene Zeichnung: Emoji am Krankenbett.
- a)+b) Werbung für Metallbetten mit geschwungenen Kopf- und Fußteilen (Home-Affaire), Online-Kauf bei Otto (letzter Aufruf 21.10.2019).
- Gustav Klimt: Mutter mit Kind, 1905.
- Werbefotografie für Wunderweib „Mutter-Kind-Kuren ermöglichen Müttern und ihren Kindern wichtige Erholungsphasen vom Alltag“ (Letzter Aufruf 21.10.2019).
- Gemälde von Florence Nightingale „Die Frau mit der Lampe“, 1820.
- Edvard Munch: Das kranke Kind, 1885/6.
- ABC Cartoon mit dem Titel „N for Nurse“ 50er Jahre.
- Bild aus dem Buch „Nurse Nancy“ 50er Jahre.
- Aus der Kinderzeitschrift „Twinkle. The picture paper specially for little girls“, erschienen 1961.
- Fotografie von Alfred Eisenstaedt „Lilte nurse“, 1942.
- Fotografie von H. Armstrong „Boy and Girl Playing Doctor and Nurse Using Doll As a Patient“.

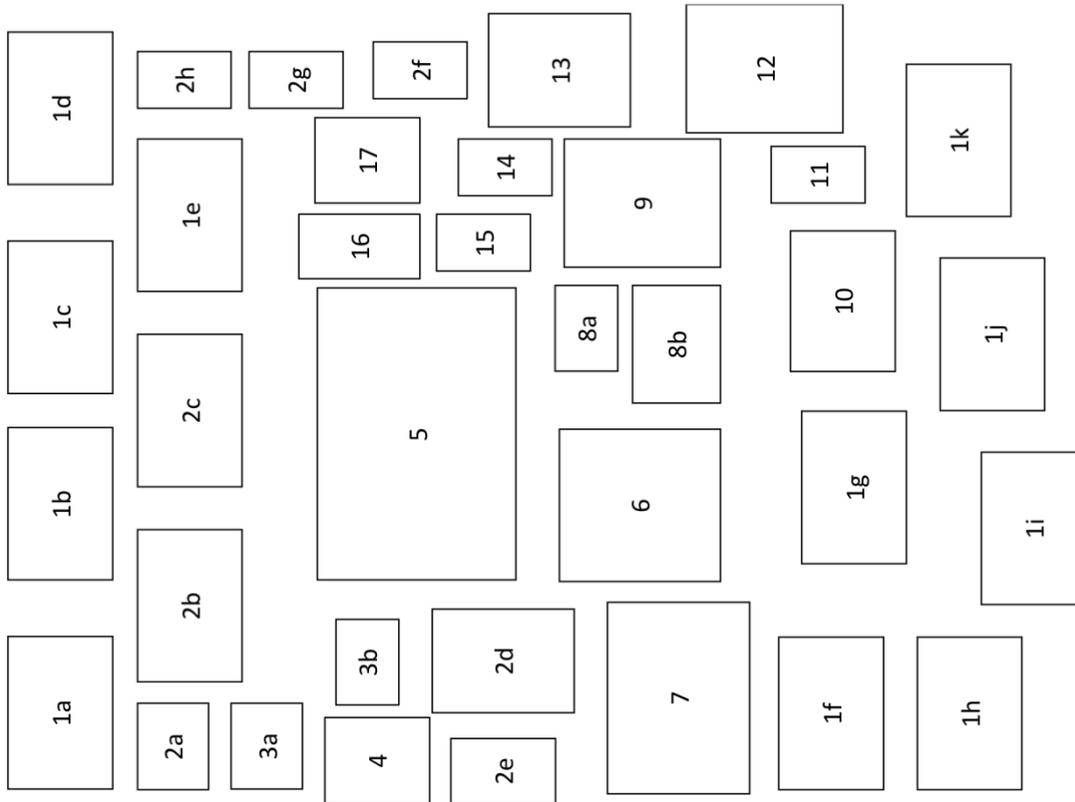


Abbildung 230: Tafel 3 Nummerierung und Beschriftung

TAFEL 4

Heimat. Die Belebtheit des Hauses als Spiegel der Persönlichkeit.

1. a)-j) Lazarettzeichnungen Schule III Wilhelmsburg (ca. 1915) aus Klasse 4 und 2.
2. **Motiv- und Lichtbildpostkarten**
 - a) Béthenville Marne, Eglise, Lazarett vom Roten Kreuz, 1915.
 - b) Lichtbild Wohnhaus vermutl. in Elxleben a. d. Gera, 1913.
 - c) Lichtbild Wohnhaus Deuben b. Teuchern, Hohenmölsen, Weißenfels, Zeitz, ca. 1910.
 - d) Privatfoto Wohnhaus in Zuerich, 1912.
 - e) Lichtbild „Kinder spielen Sanitäter“, I.WK.
3. a)+b) Zeichnungen aus der Erprobung „Der neuen Zeichenmethode“ Harry Schiebenhöfers (1905)
4. Fotografie Madame Alexander's "Marybel" doll, 1950er Jahre.
5. Fotografie Paulie Johnsen „Olivia's greed“, 1948.
6. Fotografie „Marybel Gets Well“ doll, 1959.
7. Fotografie des Mädchens Alicia Maud Jenkins, 1913.
8. Werbeanmerkung von immowell.de „Für mich immo nur mit Traumbad“ (Soester-Anzeiger 13.09.2019).
9. Fotografie des Jungens Charles Benedict "practices some first aid techniques on his patient deg Jerry", 80er Jahre.
10. Moderne Architektur Villa Skizze von BELLYTIMBERTAVERN.COM (letzter Zugriff 21.10.2019)
11. Moderne Architektur Villa Skizze von BELLYTIMBERTAVERN.COM (letzter Zugriff 21.10.2019)
12. Skizze zu dem Artikel „Was macht ein Architekt?“ <http://wohnzimmer.azoreangateway.com/Was-Macht-Ein-Architekt.html> (letzter Zugriff 21.10.2019)

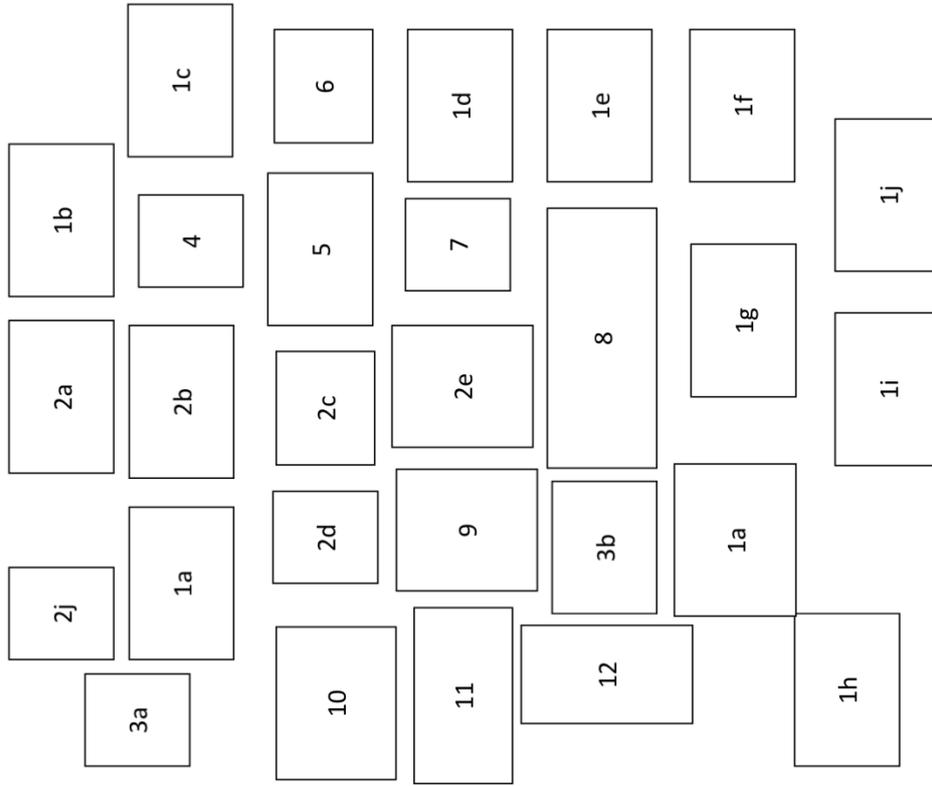


Abbildung 231: Tafel 4 Nummerierung und Beschriftung

TAFEL 5

Zur Abstraktion anhand einer geometrische Symbolik.

1. a)-g) Lazarettzeichnungen Schule III Wilhelmsburg (ca. 1915) aus Klasse 4 und 2.
2. **Motiv- und Lichtbildpostkarten**
 a) Lichtbild „Centenary Forum: A Call To Service“, I.W.K.
 b) Lichtbild „Krankenwagen“, Österreich, 1920.
 c) Lichtbild „Eiappenlazarett“ Sammlung DRK, I.W.K.
3. Leonardo da Vinci: Der vitruvianische Mensch, 1490.
4. Skizze von Leonardo da Vinci „Leonardos wissenschaftlicher Blick auf den Menschen entfremdete den Künstler von der Kirche“ (Getty Images / Marco Secchi).
5. Der Astronom Claudius Ptolemäus mit der personalisierten Astronomia aus der Enzyklopädie Margarita Philosophica von Gregor Reisch, 1503.
6. Eigene Zeichnung: „Mein Großvater erklärt mir die Welt der Geometrie“
7. Bartholomäus Pitiscus, Originale Bildbeschreibung von der Deutschen Fotothek Geometrie & Trigonometrie, 1612.
8. Abbildungen zur Trigonometrie in einem Buch aus dem Jahr 1687.
9. Temporary Tattoo - Geometric Drawing/ Einstein.

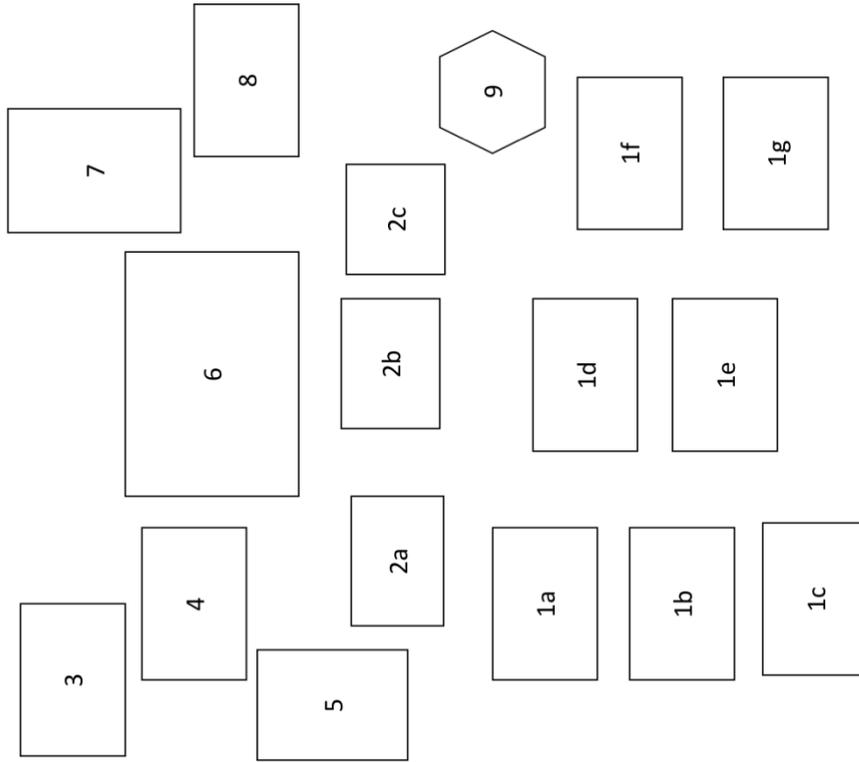


Abbildung 232: Tafel 5 Nummerierung und Beschriftung