

Ulrich Pfisterer

Kunst im Curriculum des 15. und 16. Jahrhunderts oder: Eine Nürnberger Erziehungsallegorie der Reformation

Im Jahr 1507, als Luther die Priesterweihe empfing und sich dann auf Weisung seiner Ordensoberen erstmals an die neu gegründete Universität Wittenberg als Lektor *in ethicis* begab, in diesem Jahr 1507 fand es Georg Sibus Daripinus – Humanist und Arzt am Wittenberger Hof Friedrichs von Sachsen und als *ordinarius lector humaniorum litterarum* ein Kollege Luthers an der Universität – nicht unter seiner Würde als *poeta laureatus*¹, ein Spottgedicht auf einen seiner Schüler zu verfassen und dann sogar im Druck zu verbreiten. Der Anlaß, wie er sich aus der Schrift erschließen läßt, ist schnell berichtet: Kilian Reuter aus Mellerstatt hatte in einem der Bücher seines Lehrers ein Exlibris mit der Darstellung eines Vogels, der eine Fliege im Schnabel hält, entdeckt. Der Junge versuchte daraufhin, das Insekt auf einem Fetzen Papier abzuzeichnen. Das Resultat seiner Bemühungen – ein unförmiger schwarzer Fleck – fiel offenbar derart kläglich aus, daß es Sibus provozierte, in drei Stunden ein vernichtendes lateinisches Spottgedicht auf diese ‚Kilians-Fliege‘ – die *musca Chilianea* – zu verfassen: Das mißlungene ‚Kunstwerk‘ seines Schülers lieferte ihm den willkommenen Anlaß, dieses auf mehreren Seiten mit den angeblich in perfekter Illusion gemalten Fliegen des Albrecht Dürer und Lucas Cranach zu vergleichen, wobei er insbesondere das Lob des erst seit zwei Jahren in Wittenberg tätigen Cranach sang – frühestes bekanntes Zeugnis für dessen aufsteigende Fama. Das Gedicht wurde sodann in einem schmalen Bändchen mit einer von Cranach entworfenen Illustration des Exlibris und der verunglückten Zeichnung des Jungen auf dem Titelblatt publiziert (Abb. 1).²

Den Teilnehmern der Tagung – insbesondere Stefan Ehrenpreis und Rudolf W. Keck – danke ich für wichtige Hinweise.

- 1 Sibus wurde auf dem Kölner Reichstag 1505 von Maximilian gekrönt, s. zu seiner Stellung allgemein D. Mertens: „Zur Sozialgeschichte und Funktion des poeta laureatus im Zeitalter Maximilians I.“. In: R. Ch. Schwinges (Hrsg.): *Gelehrte im Reich (Zeitschrift für Historische Forschung, Beiheft 18)*, Berlin 1996, S. 326–348, hier v. a. S. 339. Es existiert ein Bildnis des lorbeer gekrönten Humanisten mit Rednergeste von der Hand Cranachs, s. KOEPELIN/FALK, Bd. 1, S. 192f., 196–208, 250 und 255 (Kat. 159).
- 2 G. Sibus Daripinus: *Carmen in tribus horis editum de musca Chilianea*, Leipzig 1507; dazu A. Dürer: *Schriftlicher Nachlaß*, 3 Bde., hrsg. H. Ruppich, Berlin 1956–1969, Bd. 3, S. 461; KOEPELIN/FALK, S. 214 und 252; A. Chastel: „Addendum muscarium“, in: *Revue de l'Art*, 72, 1986, S. 24f.



Abb. 1: Lukas Cranach
 d. Ä., Titelblatt zu
 G. Sibutus Daripinus:
 Carmen in tribus horis
 editum de musca
 Chiliane, Leipzig
 1507.

Ausgehend von diesem exzeptionellen Zeugnis erschließen sich wichtige Aspekte zur bislang kaum beachteten Stellung der Bildkünste in den (deutschen) Erziehungscurricula zu Beginn des 16. Jahrhunderts. Im folgenden soll daher zunächst ein Überblick über die verschiedenen Formen und Funktionen von Bildern in der Erziehung und Bildung des 15. und 16. Jh.s gegeben werden. Daran schließt die Frage an, inwiefern sich mit fortschreitendem 16. Jh. ‚visuelle Konfessionalisierungstendenzen‘ in diesem pädagogischen Kontext ablesen lassen. Als ein seltenes frühes Beispiel dafür wird der zweite Teil des Beitrags dann eine Nürnberger Erziehungsallegorie von 1541 mit humanistisch-protestantischem Programm vorstellen.

Vorab sei betont, daß sich die Kunstgeschichte zwar der Diskussion über Konfessionsbildung und Konfessionalisierung zunehmend bewußt wird und sie den eigenen Überlegungen einzubeziehen versucht.³ Jedoch wird bislang

3 Vgl. jetzt den Forschungsüberblick von Th. Packeiser: „Zum Austausch von Konfessionalisierungsforschung und Kunstgeschichte“. In: *Archiv für Reformationsgeschichte*, 93, 2002,

die Rolle von Bildern in der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen nicht nur unter dieser Problematik kaum wahrgenommen. Insgesamt scheint die Relevanz der reichen Bilderwelt der Frühen Neuzeit für die Bildungsgeschichte immer noch zu wenig beachtet, immer noch wird auch die Vorstellung formuliert, ‚ästhetische Bildung‘ bzw. ‚Erziehung‘ setze überhaupt erst im 18. Jh. ein.⁴

Erziehung und Bildung durch Kunst

Die Episode der ‚Kilians-Fliege‘ belegt zunächst einmal (und trotz möglicherweise fiktionaler Elemente in der Erzählung), daß zu diesem frühen Zeitpunkt auch an Latein-Schulen nördlich der Alpen zumindest in den Pausen und zur Entspannung gezeichnet wurde – wenn auch nicht unter Anleitung des Lehrers, so doch offenbar mit dessen Billigung: Denn Sibutus kritisiert nur das Resultat, nicht aber prinzipiell, daß sich Kilian in seiner Freizeit mit Zeichnen beschäftigt. Ein vergleichender Blick auf die beiden meines Wissens frühesten erhaltenen Schülerzeichnungen nördlich und südlich der Alpen kann das Spezifische des Wittenberger Exempels noch deutlicher machen: Angesichts von Gelegenheits-Kritzeleien, wie sie sich in einem Schlettstädter Schulheft aus dem späten 15. Jh. finden⁵, mit Sicherheit aber auch schon vorher zu den kindlichen Vergnügungen nach und während des Unterrichts zählten, erweist sich der angestrengte Versuch des kleinen Kilian und das spöttische Interesse seines Lehrers als viel ernsthafteres Unterfangen. Ande-

S. 317–338 mit umfangreicher Bibliographie; ergänzend S. Müller/A. Rieke-Müller: „Konfession, Bildverständnis und die Welt der Dinge: Überlegungen zu einem Problemfeld“, in: ebd., S. 369–390.

- 4 So etwa U. Franke: „Bildung/Erziehung, ästhetische“. In: K. Barck u.a. (Hrsg.), *Ästhetische Grundbegriffe*, Bd. 1, Stuttgart/Weimar 2000, S. 696–727. – Eine Ausnahme bilden v.a. die Arbeiten von KEMP und R. W. Keck, etwa: „Die Entdeckung des Bildes durch die Pädagogik. Oder: Pädagogikgeschichte als Bildgeschichte“. In: D. Pöggeler (Hrsg.): *Bild und Bildung. Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie*, Frankfurt a.M. u.a. 1992, S. 53–94. Vgl. zur frühen Neuzeit außerdem RITTELMAYER, passim; J. Bilstein: „Vom nützlichen Wissen der schönen Künste“. In: E. Liebau (Hrsg.): *Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe*, Weinheim/München 2001, S. 269–290.
- 5 *Spätmittelalter am Oberrhein. Alltag, Handwerk und Handel, 1350-1525*, Stuttgart 2001, S. 241f. (Kat. 481: Schulheft des Wilhelm Gisenheim); zu weiteren Beispielen s. H. Arndt: „Johannes est stultus. Amen“. Kinderzeichnungen eines Lateinschülers aus den Tagen des Erasmus“. In: M. Gosebruch/L. Dittmann (Hrsg.): *Argo. Festschrift Kurt Badt*, Köln 1970, S. 261–276. – Zu mittelalterlichen Kinderzeichnungen RICHE/ALEXANDRE-BIDON, S. 150f.

rerseits scheint Kilian keinerlei Anleitung oder gar Zeichenunterricht erhalten zu haben. Überlieferte Indizien für eine solche gezielte ‚Ausbildung‘ finden sich zu diesem Zeitpunkt nur in Italien: so in einem bislang unpublizierten Heft mit Übungsbriefen und anderen Schreibübungen der römischen Schule des Pomponio Leto, entstanden ebenfalls im späten 15. Jh. (Abb. 2).⁶ Das hier angedeutete Verfahren, ein einzelnes, schwierig darzustellendes Körperteil – den Kopf – neben dem Hauptmotiv nochmals verbessernd und übend herauszuzeichnen, entspricht der zeitgenössischen Lehr-Praxis der Künstlerwerkstätten, wenn es hier natürlich auch auf ganz schlichtem, dilettantischem Niveau aufgegriffen wurde.⁷ Für Italien ist auf jeden Fall zudem dokumentarisch überliefert, daß bereits Vittorino da Feltre in seiner – freilich ganz exceptionellen und keinesfalls repräsentativen – Mantuaner Schule auch *pictores* beschäftigte.⁸ Erasmus wird dann auch im Norden zumindest in der Theorie die Forderung nach Zeichenunterricht formulieren und dessen Sinn – nämlich Übung der Hand – für die humanistische Ausbildung begründen: „Die Jungen sollen diese Fertigkeit [des Schreibens] so erlernen, dass sie meinen, sie spielen und nicht, sie studieren. (...) Es wird deshalb nützlich sein, ihnen gelegentlich Unterricht im Zeichnen zu geben. Viele fühlen sich von dieser Kunst spontan angezogen, weil es ihnen Freude bereitet, das auszudrücken, was sie wahrnehmen (...). Jemand, dessen Finger geübt sind, Linien jeder Form zu zeichnen, wird Buchstaben mit größerer Leichtigkeit und Befriedigung schreiben.“⁹

6 Biblioteca Apostolica Vaticana, Ottob. Lat. 1982, fol. 80v.

7 Dazu L. Rubin, „First draft artistry: children’s drawings in the sixteenth and seventeenth centuries“, in: *Children of Mercury. The education of artists in the sixteenth and seventeenth centuries*, Providence (Rhode Island) 1984, S. 10–19; B. Wittmann: „Der gemalte Witz: Giovan Francesco Carotos ‚Knabe mit Kinderzeichnung‘“. In: *Wiener Jahrbuch für Kunstgeschichte*, 50, 1997, S. 185–206.

8 Dazu M. Baxandall: *Giotto and the Orators. Humanist observers of painting in Italy and the discovery of pictorial composition, 1350–1450*, Oxford 1971, S. 127–129; dagegen versteht A.-S. Göing, *Die Lebensbilder zu Vittorino da Feltre. Studien zur Rezeption einer Erzieherpersönlichkeit im Italien des 15. Jahrhunderts*, Würzburg 1999 diese 1470 niedergeschriebene Passage des Biographen F. Prendilaqua als fiktiven Rekurs auf den von Cicero überlieferten Ausbildungskanon des Scipionen-Kreises. – Zu Vittorinos Umgang mit den Bildkünsten auch G. Mariani Canova: „La personalità di Vittorino da Feltre nel rapporto con le arti visive e il tema dell’educazione nel linguaggio figurativo del Quattrocento“. In: N. Giannetto (Hrsg.): *Vittorino e la sua scuola*, Florenz 1981, S. 199–212.

9 Zit. nach KEMP, S. 130f. – Zum gemeinsamen Ursprung von Schrift und Zeichnung und ihren theoretischen Verbindungen in der Sicht des 15. Jhs vgl. S. Campbell: „*Pictura and scriptura*: Cosmè Tura and style as courtly performance“. In: *Art History*, 19, 1996, S. 267–295.



Abb. 2: Biblioteca
 Apostolica Vaticana,
 Ottob. Lat. 1982,
 fol. 80v (spätes
 15. Jh.)

Alle diese Formen aktiver Ausbildung und Betätigung in den bildenden Kün-
 sten konnten sich auf antike Autoritäten – voran Aristoteles – berufen¹⁰: Von
 diesen Vorbildern ausgehend nennt Pier Paolo Vergerio in seinem Erzie-
 hungstraktat (1402/03) erstmals mehr oder weniger explizit drei Gründe, sich
 im neuen ‚humanistischen‘ Curriculum mit den Bildkünsten zu beschäftigen:
 1. das antike Vorbild einer *enkyklios paideia* – einer umfassenden Ausbildung;
 2. die Erholung, die der Geist durch verschiedene Abwechslungen vom Bü-
 cherstudium erfährt; und 3. den Nutzen einer gewissen Kunstkennerchaft

10 Aristoteles: *Politik*, 1338a; zur humanistischen Kunst-Erziehung und ihren antiken Quel-
 len äußerst knapp G. Müller: *Mensch und Bildung im italienischen Renaissance-Humanismus*,
 Baden-Baden 1984, S. 203.

beim Kauf von und Gespräch über Kunstwerke.¹¹ Allerdings darf Vergerios Einschätzung zumindest für das 15. Jh. nicht überbewertet werden: In den um 1444 bzw. zu Anfang der 1470er Jahre verfaßten pädagogischen Abhandlungen des Maffeo Vegio und Francesco Filelfo erscheint zwar ebenfalls je ein Abschnitt zu den Bildkünsten, doch deren Bedeutung nimmt eher wieder ab; Enea Silvio Piccolomini hält um die Mitte des Jahrhunderts überhaupt keine Bemerkung zu diesem Thema für nötig.¹² Erst als Baldassare Castigliones Traktat über den *Hofmann* drei Kapitel der Diskussion über Malerei und Skulptur widmet, setzt sich die gesellschaftliche Akzeptanz einer eingehenden Beschäftigung mit den Bildkünsten allgemein durch.¹³

Wie diese Ideen auch nördlich der Alpen ankommen, belegt für Frankreich eine im späten 15. Jh. entstandene Handschrift der *Politik* des Aristoteles, deren Illustration zum aristotelischen Ausbildungskanon diesen mit der zeitgenössischen Praxis interpretierend verschmilzt und dabei insbesondere den Zeichenunterricht herausstellt (Abb. 3).¹⁴ Aufschlußreich ist auch das Zeugnis von Kaiser Maximilians *Weiskunig*, der im 29. Kapitel schildert „Wie der jung weiss kunig malen lernet“: Malerei belegt nicht nur das universale und erfindungsreiche *ingenium* des jungen Herrschers, sie ist vor allem von unmittelbarem Nutzen für die Kriegskunst, bei der Karten, Befestigungsanlagen usw. ge-

11 P. P. Vergerio: „De ingenuis moribus et liberalibus studiis adulescentiae“, hg. A. Gnesotto. In: *Atti e Memorie della R. Accademia di Scienze Lettere ed Arti in Padova*, N.S. 34, 1917–18, S. 75–157, hier S. 122f.; eine deutsche Übersetzung dieser Passage in PFISTERER, S. 69f. – Zu Vergerios Traktat insgesamt D. Robey: „Humanism and Education in the Early Quattrocento: The *De ingenuis moribus* of P. P. Vergerio“. In: *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance*, 42, 1980, S. 27–58.

12 Die Schriften des Vegio und Piccolomini sind in deutscher Übersetzung greifbar: Mapheus Vegius: *Erziehungslehre*, hrsg. K. A. Kopp und Äneas Sylvius: *Traktat über die Erziehung der Kinder*, hrsg. P. Galliker (Bibliothek der katholischen Pädagogik II), Freiburg i. Br. 1889, hier v. a. S. 114; F. Filelfo: *De liberorum educatione aurei libri sex*, Paris 1508, fol. lxiii v. – Verschieden akzentuierte, allgemeine Überblicke zu Theorie und Praxis von Erziehung und Ausbildung in der Renaissance bei P. F. Grendler: *Schooling in Renaissance Italy*, Baltimore 1989 und H.-U. Musolf: *Erziehung und Bildung in der Renaissance*, Köln u.a. 1997.

13 Dazu PFISTERER, S. 34–36.

14 Paris, BNF, ms. français 22500, fol. 248; dazu RICHÉ/ALEXANDRE-BIDON, S. 156; dagegen wurden noch im 14. Jh. nur körperliche Ertüchtigung, Umgang mit Waffen und Musik aus den Vorgaben des Aristoteles aufgegriffen, vgl. C. Richter Sherman: *Imagining Aristotle. Verbal and visual representation in fourteenth-century France*, Berkeley u.a. 1995, S. 269–279. – Vgl. zur Zeichenkunst dann ebenfalls unter Berufung auf Aristoteles F. de la Noue: *Discours politiques et militaires*, Basel 1587, S. 152.



Abb. 3: Aristoteles: Politik, Paris, BNF, ms. français 22500, fol. 248 (spätes 15. Jh.).

zeichnet werden müssen.¹⁵ Die spanischen Nachfahren Maximilians sollten allesamt – und spätestens ab dem 17. Jh. dann auch die meisten anderen Sprößlinge der europäischen Herrscherfamilien – eine Grundausbildung im Zeichnen und Malen erhalten: So verlangte etwa Philipp II. bereits mit 13 Jahren nach einem Buch mit leeren Seiten, um darin zu zeichnen, später versuchte er sich auch an Skulpturen.¹⁶ In England schließlich etablierte der Erasmus-Schüler

15 H. Th. Musper (Hrsg.): *Kaiser Maximilians I. Weiskunig*, Stuttgart 1956, Bd. 1, S. 228; zur Bedeutung v. a. der Malerei für den Fürsten s. B. Frenssen: „... des großen Alexanders weltliches Königsszepter mit des Apelles Pinsel vereindt“. *Ikongraphische Studien zur ‚Künstler/Herrscher-Darstellung‘*, Diss. Köln 1995, v.a. S. 97–116.

16 J. Brown: „Philipp II. as Art Collector and Patron“, in: R. L. Kargan (Hrsg.): *Spanish Cities of the Golden Age*, Berkeley u.a. 1989, S. 14–39; Belege für die künstlerische Tätigkeit anderer spanischer Herrscher bei M. Morán Turina/J. Portús Pérez: *El arte de mirar. La*

Sir Thomas Elyot 1531 das antike allseitige Erziehungsideal, indem er ein ganzes Kapitel („That it is commendable in a gentilman to paint and kerue exactly, if nature therto doth induce hym“) seiner *Elementarie* der Zeichenkunst und ihren Vorzügen für die Formung von Hand und Charakter widmete: „If the childe be of nature inclined (as many have ben) to paint with a penne, or to fourme images in stone or tree: he shulde nat be therform withdrawn, or nature be rebuked, wiche is to hym benivolent: but puttynge one to hym wiche is in that crafte, wherin he deliteth, moste excellent, in vacant tymes from other more serious lernynge, he shulde be in the moste pure wise enstructed in painting and kervinge (...).“¹⁷ Richard Mulcaster bricht schließlich in seinen beiden Erziehungsmanualen, *Positions ...* (1581) und *First Part of the Elementarie* (1582), das letzte Tabu, indem er als Argument für die herausragende Stellung und den Nutzen der Malerei im Ausbildungsgang nicht mehr nur die erzieherische Wirkung und den visuellen und intellektuellen Genuß, sondern nun selbst die Möglichkeit des materiellen Gewinns zuläßt: „I will therfor proue in a pretie short discourse both how profitable it is, and how it deserueth the learning, euen for profit sake, besides manie petie plesurs“.“¹⁸

Diese doppelte Legitimation der Bildkünste durch die Antike und das Curriculum der Prinzenziehung erhebt spätestens gegen Ende des 16. Jhs. eine dilettantische Beschäftigung mit dem Zeichnen europaweit zum Signum höfisch-humanistischer Ausbildung. Es ist daher nur konsequent, daß Henry Peacham, Verfasser des ersten Handbuchs für den Gentleman (1622), in dem er nochmals ausführlich die auf Aristoteles rekurrierenden Argumente für eine dilettantische Kenntnis und Beschäftigung mit den bildenden Künsten referierte, auch die erste im Druck erschienene Anleitung zum Zeichnen für Laien

pintura y su público en la Espana de Velázquez, Madrid 1997, S. 16f., 46, 72. – Die theoretische Forderung nach künstlerischer Ausbildung der spanischen Herrscher formuliert 1599 etwa Juan de Mariana: *La dignidad real y la educacion del rey (De rege et regis institutione)*, hrsg. L. Sanchez Agesta, Madrid 1981, S. 197f.; zu Autor und Traktat s. R. W. Truman: *Spanish Treatises on Government, Society and Religion in the Time of Philip II. The de regime principum' and related traditions*, Leiden u. a 1999, S. 315–360. – Zu den anderen europäischen Herrscherhäusern ELLENIUS, S. 230–236; KEMP, S. 37–51.

17 D. W. Rude (Hrsg.): *A Critical Edition of Sir Thomas Elyot's The boke named the Govenour*, New York/London 1992, S. 37–40.

18 R. Mulcaster, *Positions concerning the training up of Children*, London 1581, S. 34–36 (zit. nach dem Reprint, hrsg. W. Baker, Toronto 1994) und E. T. Campagnae (Hrsg.): *Mulcaster's Elementarie*, Oxford 1925, S. 64f.; zu diesen Traktaten insgesamt R. L. DeMolen: *Richard Mulcaster (c. 1531–1611) and Educational Reform in the Renaissance*, Nieuwkoop 1991, v.a. S. 68–73. – Vgl. dann etwa auch Johannes Casus: *Sphaera civitatis; hoc est, reipublicae recte ac jure secundum leges administrandae ratio*, Frankfurt 1589, S. 394; dazu ELLENIUS, S. 226f.

publizierte (1606), wobei er den rasanten Einstellungswandel gegenüber dieser *ars mechanica* durch eine Jugenderinnerung nochmals ins Bewußtsein ruft: „Einmal erwischte mich einer meiner Lehrer (...) als ich auf der Rückseite meiner Lateingrammatik einen Birnbaum und Jungen, die nach seinen Früchten warfen, zeichnete. Als er dies sah, geriet er in derartige Wut, daß er mich mit dem starken Ende seines Stockes schlug und mein Papier zerriß. Er würde mich lehren Obstbäume zu plündern, schrie er, und außerdem sei ich in seine Obhut gegeben worden, um ein Gelehrter und nicht, um ein Maler zu werden.“¹⁹ Die weitere Entwicklung des allgemeinen Zeichenunterrichts hat Wolfgang Kemp bereits ausführlich dargestellt.²⁰

Zurück zum Beispiel der ‚Kilians-Fliege‘: Das zunächst als erzieherische Maßnahme so befremdlich wirkende Spottgedicht erweist sich unter anderen Gesichtspunkten als sehr durchdacht, ließ es sich doch etwa als rhetorisches Musterbeispiel für Kunstbeschreibungen verstehen. *Ekphrasis* von Kunstwerken und berühmten Stätten zählten bekanntlich bereits in der Antike zu den Übungsaufgaben von Schülern: In Deutschland scheint dies im späten 15. Jh. auf einfachem Niveau mit den Schülergesprächen des Paul Schneevogel eingeführt, es finden sich dann aber auch sehr anspruchsvolle Beispiele – z.B. von Joachim Camerarius – offenbar für einen gehobenen oder sogar universitären Unterricht.²¹ Nur

19 H. Peacham, *The Art of Drawing with the Pen*, London 1606; das Zitat nach KEMP, S. 28f., vgl. die Analyse des Traktats S. 60-63; ergänzend ELLENIUS, S. 228-230; F. J. Levy: „Henry Peacham and the art of drawing“. In: *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, 37, 1974, S. 174-190. – Die 1565 verfaßte Zeichenlehre des Alessandro Allori blieb Manuskript, dazu R. Ciardi: „Le regole del disegno‘ di Alessandro Allori e la nascita del diletantismo pittorico“. In: *Storia dell'arte*, 5/6, 1970, S. 267-284. – Zu Heinrich Vogthers d.Ä. *Kunstabchlein* (1531), Jost Ammans *Kunst und Lehrbüchlein für die ansehende Jungen Daraus reissen und Malen zu Lernen* (1580, eine weniger umfangreiche, lateinische Ausgabe erschien bereits 1578) und Jean Cousins *Livre de pourtraicture* (1585), allesamt ausschließlich bildliche Vorlagen-Sammlungen zum Nachzeichnen für Laien und Lehrlinge, s. KEMP, S. 131f.

20 KEMP, passim.

21 A. Bömer: *Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten*, 2 Bde., Berlin 1897-1899, hier Bd. 1, S. 44, Bd. 2, S. 175 und 179; W. Heckscher: „Melancholia (1541). An essay in the rhetoric of description by Joachim Camerarius.“ In: F. Baron (Hrsg.): *Joachim Camerarius (1500-1574)*, München 1978, S. 32-103; zu *ekphrasis* von Kunstwerken des Wittenberger Schlosses in einem Schulbuch (und zugleich einer Art Stadtführer) von 1507 s. G. Bauch: „Zur Cranachforschung“, in: *Repertorium für Kunstwissenschaft*, 17, 1894, S. 421-435. – Zu bedenken gilt es dabei, daß die Bedeutung von Kunst für den Sprachunterricht schon darin bestand, daß bereits Cicero und Quintilian – dann aber etwa auch häufig Melancthon in seinen Lehrbüchern – eine ganze Reihe stilistischer Erscheinungen durch den Vergleich mit Malerei und Skulptur zu veranschaulichen versuchten, also jeder Rhetorikunterricht zwingend auf Kunstwerke zu sprechen kam; vgl.

vor diesem Hintergrund einer antik-humanistischen Topik der Kunstbeschreibung läßt sich überhaupt verstehen, warum Kilian ausgerechnet eine Fliege – und nicht etwa den attraktiveren Vogel – abzuzeichnen versuchte: Im späten 15. Jh. entwickelte sich die Tradition, Fliegen so naturgetreu auf Gemälden zu malen, daß der Betrachter zunächst nicht entscheiden konnte, ob sie nicht doch echt waren und sich nur zufällig auf der Leinwand niedergelassen hatten. Aus diesem Grund war etwa auf Dürers Rosenkranzfest von 1506 eine Fliege auf dem Knie der Madonna plaziert – allerdings nicht mehr am beschädigten Original, sondern nur mehr auf den sehr genauen Kopien der Zeit um 1600 zu sehen.²² Kilian hatte sich also deshalb an einer Fliege versucht, da sie zum Sinnbild vollkommener Augentäuschung und damit Perfektion der Malerei geworden war. Daß der Lateinschüler im Gegensatz zu Dürer und Cranach an dieser Aufgabe scheiterte, gibt im übrigen nur dann Gelegenheit zu Spott, wenn der Vergleich nicht mit den ausgebildeten Künstlern gezogen wird, sondern angenommen wird, daß Dürer und Cranach selbst als kleine und ungeübte Jungen bereits verblüffende Werke zustande gebracht hätten – die Kilians-Fliege impliziert daher auch Überlegungen zur spezifischen Frühbegabung von Kindern, ohne daß dies hier weiter ausgeführt werden kann.²³ Schließlich ließe sich überlegen, ob mit diesem Beispiel nicht auch die Bildkünste als Bildungsmetaphern aufgerufen werden sollten: Ausgehend von Aristoteles entwickelte sich die in der frühen Neuzeit geläufige Vorstellung, daß man die leere ‚Seelentafel‘ des Kindes mit Inhalten bemalen oder aber das Wesen der Kinder ähnlich einem Bildhauer formen müsse.²⁴ Kom-

D. B. Kuspit: „Melanchthon and Dürer: the search for the simple style“. In: *Journal of Medieval and Renaissance Studies*, 3, 1973, S. 177–202.

- 22 A. Weixlgärtner: „Die Fliege auf dem Rosenkranzfest“. In: *Mitteilungen der Gesellschaft für vervielfältigende Kunst*, 1928, S. 20–22; André Chastel: *Musca depicta*, Mailand 1984; B. Aikema/B. L. Brown (Hrsg.): *Il Rinascimento a Venezia e la pittura del Nord ai tempi di Bellini, Dürer, Tiziano*, Venedig 1999, S. 306–309 (Kat. 57); A. Eörsi: „Puer, abige muscas! Remarks on Renaissance Flyology“. In: *Acta Historiae Artium*, 42, 2001, S. 7–22.
- 23 Zu (künstlerischer) Frühbegabung s. U. Pfisterer: „Erste Werke‘ und Autopoiesis. Der Topos künstlerischer Frühbegabung im 16. Jahrhundert“. In: ders./M. Seidel (Hrsg.): *Visuelle Topoi. Erfindung und tradiertes Wissen in den Künsten der italienischen Renaissance*, München/Berlin 2003 [im Druck].
- 24 Aristoteles: *De anima*, 3, 4; vgl. Plato: *Theaetetus*, 191c; Horaz: *Ars poetica*, 161–165; den Siegel/Wachs-Vergleich greift etwa GERSON, S. 120 und 139f. und Bitschin auf, s. GALLE, S. 110f.; für die vielfachen Beispiele des 16. Jhs. s. STRAUSS, S. 53f. und 76f.; mit einer Abbildung dann D. Saavedra Fajardo, *Idea de un príncipe político-cristiano ...*, München / Mailand 1640–42, 2. Emblem (zit. Reprint, hrsg. R. Fernández-Carvajal, Madrid 1985, S. LXIII). – Zur christlichen Dimension von ‚Bildung‘, der Mensch als ‚Abbild Gottes‘, s. F. Rauhut: „Die Herkunft der Worte und Begriffe ‚Kultur‘, ‚civilisation‘ und ‚Bildung““. In: ders./I. Schaarschmidt (Hrsg.): *Beiträge zur Geschichte des Bildungsbe-*

pensierend zu dieser ‚innere Leere‘ des Kindes wirke dabei – wiederum laut Aristoteles und Philostrat –, daß ihnen der Nachahmungstrieb angeboren ist, weshalb kleine Kinder, teils noch bevor sie sprechen können, schon Figuren in Ton formen.²⁵ Wenn nun Kilian seinerseits noch nicht in der Lage ist, eine wiedererkennbare Fliege zu zeichnen, dann bedarf er offenbar selbst noch der formenden Erziehung. Wie dem auch sei: Das zunächst unangemessen und unverständlich scheinende Spottgedicht des Sibus erweist sich unter anderem Blickwinkel als anspruchsvolle Aussage über Kunst und deren Stellenwert in der Erziehung des Menschen.

Die Vorstellung, daß sich Bilder besonders leicht und gut der rational noch nicht voll ausgebildeten Seele des Kindes einprägen, machte die Künste jedenfalls auch hochinteressant für die ethisch-religiöse Erziehung – zumal bereits seit Gregor d. Gr. (und dann zumindest bis zu Beginn der Reformation) das Dictum von den christlichen Bildern als den *litterae laicorum* galt, eine Aussage, die Bonaventura und Thomas von Aquin dann auf die Formel eines dreifachen Nutzens des Bildgebrauchs brachten: Sie dienen zur Unterrichtung der Lesekundigen, unterstützen das Gedächtnis und spornen über den Affekt zu Devotion und Nachahmung an.²⁶ In diesem Sinne zählten verschiedenste Formen von ‚Lehrbildern‘ auch zum didaktischen Material mittelalterlicher wie frühneuzeitlicher Schulen, waren in einigen Fällen nachweislich sogar fester Bestandteil der Ausstattung von Schulräumen und -gebäuden.²⁷ Erasmus etwa beschreibt ausführlich die in der Praxis wohl schon längere Zeit geläufige (und später auch von Luther aufgegriffene) Einsicht, daß Spracherlernung am leichtesten mithilfe von Bildern geschieht: „Fabeln und Erzählungen wird er [der Schüler] um so lieber lernen und besser behalten, wenn ihm deren In-

griffs, Weinheim 1965, S. 11–22; E. Lichtenstein: „Bildung“. In: J. Ritter (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 1, Basel 1971, Sp. 920–938, und J. Bilstein: „Bilder für die Gestaltung des Menschen“. In: *Neue Sammlung*, 32, 1992, S. 110–133.

25 Aristoteles: *Poetik*, 1448b; Philostrat: *Leben des Apollonius von Tyana*, II, 22; vgl. auch Lukian: *Somnium*, § 2.

26 Dazu L. Duggan: „Was art really the ‚book of the illiterate““. In: *Word & Image*, 5, 1989, S. 227–251; für die Praxis etwa K. Krüger, „Die Lesbarkeit von Bildern. Bemerkungen zum bildungssoziologischen Kontext von kirchlichen Bildausstattungen im Mittelalter“. In: RITTELMEYER, S. 105–133. – Daß die kindliche Seele besser durch Bilder als durch Argumente zu erreichen sei, entwickelt etwa G. Pico della Mirandola: *Über die Vorstellung – De imaginatione*, hrsg. E. Kessler, München 1997, S. 143 (Kap. 12);

27 K.-A. Wirth: „Von mittelalterlichen Bildern und Lehrfiguren im Dienste der Schule und des Unterrichts“. In: B. Moeller, H. Patze und K. Stackmann (Hrsg.): *Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit*, Göttingen 1983, S. 256–370. – Ein besonders explizites Beispiel von spielerisch-bildgestütztem Lernen bietet ein illustriertes Kartenspiel zur Grammatik von 1509, dazu F. v. Wieser (Hrsg.): *Die Grammatica figurata des Mathias Ringhausen*, Straßburg 1905.

halt in geschmackvoller Einkleidung vorgeführt und das mündlich Erzählte in bildlicher Darstellung vorgezeigt wird. (...). Das Bild zeigt beispielsweise einen Elefanten von einer Schlange umwunden, die ihren Schwanz um seine Vorderfüße geschlungen hat. Dem Knaben gefällt die ihm bislang unbekannte Gestalt auf dem Bilde. Was wird da der Lehrer tun? Er wird bemerken, daß das gewaltige Tier bei den Griechen *elephas* genannt wird, bei den Lateinern ähnlich, nur daß man da der lateinischen Abwandlungsform gemäß *elephantus*, *elephanti* sagt. (...) Wenn nun der Knabe erst wißbegierig ist, dann wird der Lehrer noch vieles andere über die Natur der Elefanten und Schlangen erwähnen können. Sehr viele haben [auch] ihre Freude an Jagdbildern. Wie viele Arten von Bäumen, Pflanzen, Vögeln und vierfüßigen Tieren kann man da spielend kennen lernen!²⁸

Ob in Italien, Frankreich oder dem äußersten Norden des deutschsprachigen Gebietes – bei Autoren wie dem italienischen Dominikaner Giovanni Dominici, dem französischen Kanzler der Universität Paris Jean Gerson, Konrad Bitschin oder dann Erasmus – stets wird jedenfalls die anspornende, belehrende und mnemotechnische Funktion und die entscheidende Rolle früher Gewöhnung an die (christlichen) Bilder und guten Exempla betont – ebenso, wie vor dem verheerenden Schaden durch untugendhafte, insbesondere sexuell aufreizende Bilder gewarnt wird.²⁹ In der Praxis lassen sich dafür vielfach

28 ERASMUS, S. 90f.; dazu G. Ringshausen: *Von der Buchillustration zum Unterrichtsmedium. Der Weg des Bildes in die Schule dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts*, Weinheim/Basel 1976, S. 32–57. – Ein nach 1487 und vor 1500 datierendes Beispiel aus der schulischen Praxis bei M. Asztalos u.a.: *Die ‚Seligenstädter Lateinpädagogik‘. Eine illustrierte Lateingrammatik aus dem deutschen Frühhumanismus*, Stockholm 1989, 2 Bde.; Bilder unterstützten auch das Lesen-Lernen in Deutsch, vgl. vor 1537 Valentin Ickelsamers *Teutsche Grammatica* in: J. Müller: *Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachigen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts*, Gotha 1882, S. 135. – Vgl. jedoch die noch im 14. Jh. formulierte Einschätzung des P. Berchorius: *Dictionarium morale*, Köln 1631, Bd. 2, S. 533, s.v. ‚Liber‘: „(…) Peccatores tamen sicut sicut pueri et fatui, vel laici, qui videntes in libro literas pulchras et pictas, ibi taliter delectantur, quod de sensu literali non curant. Sic vere mundi peccatores in literarum pictura, id est, exteriori pulchritudine delectari, ibi taliter figunt obtutum et amorem, quod de sensu spirituali, qui ibi relucet, intelligere vel discere nihil volunt.“

29 Die Forderungen nach Disziplinierung des kindlichen Blicks gehen letztlich auf Aristoteles: *Politik*, 1336b zurück; s. Ägidius Romanus de Colonna: „Von der Sorge der Eltern für die Erziehung ihrer Kinder“. In: M. Kaufmann u.a. (Hrsg.): *Ägidius Romanus' de Colonna, Johannes Gersons, Dionys des Kartäusers und Jakob Sadolets Pädagogische Schriften (Bibliothek der katholischen Pädagogik XV)*, Freiburg i. Br. 1904, S. 44f.; A. Rösler (Hrsg.): *Kardinal Johannes Dominicus Erziehungslehre und die übrigen pädagogischen Leistungen Italiens im 15. Jh. (Bibliothek der katholischen Pädagogik VII)*, Freiburg i. Br. 1894, S. 26f. (die relevante Passage auch bei PFISTERER, S. 131–133); GERSON, S. 139–142 und S. 146f.; GALLE, S. 23f. (Kap. 23) und S. 112f. (deutsche Übersetzung); ERASMUS, S. 104f.

Belege finden: So überliefert etwa das Trachtenbuch des Matthäus Schwarz, daß dieser als Zwölfjähriger im Sommer 1509 sein „khurtzweil“ mit „altargmel und gmacht halgen [geschützten Heiligen]“ hatte. Die zugehörige Abbildung zeigt offenbar eine Art privaten Hausalter im Zimmer des Jungen mit mehreren Statuen.³⁰ Zahllose Bildbeispiele seit dem späten 14. Jh. demonstrieren sogar,



Abb. 4: Nürnberg, Germanisches Nationalmuseum, Kupferstichkabinett, BP Hz 372 (Mitte 15. Jh.).

30 FINK, S. 105f.; Ph. Braunstein (Hrsg.): *Un banquier mis à nu. Autobiographie de Matthäus Schwarz Bourgeois d'Augsbourg*, Paris 1992, S. 15.

wie mit besonders ‚kindgerechten‘ Darstellungen verstärkt diese Rezipienten angesprochen werden sollten: So wächst u.a. das Interesse an der Kindheitsgeschichte Jesu, es finden sich Darstellungen des kleinen Heilands mit Steckenpferd oder ABC-Tafel usw. (Abb. 4).³¹ Die von Kindesbeinen an geförderte Verehrung und Liebe zu Christus, Maria und den Heiligen in Gestalt ihrer Abbilder mußte die Bildkünste als pädagogisches Instrument zunächst für die bilderfeindlichen oder zumindest bilderkritischen Reformatoren ebenso unakzeptabel erscheinen lassen wie diese andererseits den propagandistisch-didaktischen Wert etwa von illustrierten Flugblättern auf weite Bevölkerungsschichten sofort erkannten. Gut untersucht ist, daß Luther und sein Umkreis daher in einer zweiten Phase der Reformation Bilder wieder in religiösem Kontext zuließen oder sogar empfahlen, vorausgesetzt, diese dienten nicht der Verehrung, sondern der didaktisch-argumentativen Vermittlung von Glaubensinhalten.³²

Wenn diese Festlegung und konsequente Fortentwicklung didaktischer Bildmedien auch als mit der Herausbildung von Konfessionen verbundenes Charakteristikum gelten darf, so heißt es doch sofort wieder einzuschränken: Denn zumindest im unmittelbaren Erziehungs- und Schulkontext des 16. Jhs kann weniger von einer Tendenz zur Konfessionsbildung bei diesen Bildmitteln die Rede sein, als von einer ‚Konvertierung‘, d.h. von einer andauernden und sehr flexiblen gegenseitigen Adaption und Anverwandlung erfolgreicher Lösungen. Dafür nur drei Beispiele: Ein gegen 1510 gedruckter Holzschnitt der heiligen Sippe – beliebtes spätmittelalterliches Vorbild christlichen Familienlebens – wurde in den 1520er Jahren schlicht um einen deutschsprachigen Liedtext Melanchthons ergänzt, den die Schüler auf dem Weg zur Schule singen und so für den Schulbesuch werben sollten (Abb. 5): Die Schwestern Mariens und deren Familien, wie sie die Altgläubigen auf dem Druck erkannten, ließen sich nun offenbar ohne jede Änderung ganz allgemein als vorbildlich christliche Familien im Gefolge der Heiligen Familie verstehen.³³ Als zweites Beispiel sei auf die sogenannten ‚geistlichen Hände‘ hingewiesen, die als mnemotechni-

31 Vgl. diese und andere Beispiele bei RICHÉ/ALEXANDRE-BIDON, S. 108–137; ergänzend H. Wentzel: „Ad infantiam Christi: Zu der Kindheit unseres Herrn“. In: H. Fegers (Hrsg.): *Das Werk des Künstlers ...*, Stuttgart 1960, S. 134–160; D. Rigaux: „Dire la foi avec des images, une affaire de femmes?“. In: J. Delumeau (Hrsg.): *La religion de ma mère*, Paris 1992, S. 71–90.

32 Zusammenfassend etwa P.-K. Schuster: „Abstraktion, Agitation und Einfühlung. Formen protestantischer Kunst im 16. Jahrhundert“. In: HOFMANN, S. 115–125; J. Orschler: „Protestantische Lehr- und Erbauungsgraphik. Perspektiven der Erforschung konfessioneller Bilderwelten“. In: *Jahrbuch für Volkskunde*, NF 20, 1997, S. 211–244 und NF 22, 1999, S. 203–240 mit umfangreicher Bibliographie.

33 Martin Luther, S. 430f.; HOFMANN, S. 244.

sche Hilfsmittel der Katechismuslehre gedacht, mit anderer Beschriftung aber auch zur Memorierung anderer Themen geeignet waren: Welche katholisch, welche protestantisch ist, läßt sich ohne den Kontext nicht entscheiden – beide führen eine spätmittelalterliche Gepflogenheit fort.³⁴ Das dürfte *cum grano*



Abb. 5: Lucas Cranach d. Ä., Holzschnitt der Heiligen Sippe, Berlin, SMPK – Kupferstichkabinett, Inv. 573-2 (um 1510, Text 1520er Jahre?).

salis auch für die Bild und Text verbindende, gelehrte Kunstform des 16. und 17. Jahrhunderts schlechthin, das Emblem, gelten: Gegen Ende des 16. Jahrhunderts findet die Beschäftigung damit, das Erfinden und Zeichnen von sol-

34 W. Brücke: „Bildkatechese und Seelentraining. Geistliche Hände in der religiösen Unterweisungspraxis seit dem Spätmittelalter“. In: *Anzeiger der Germanischen Nationalmuseums*, 1978, S. 35–70.

chen Bild-Text-Rätseln, Eingang in den Unterricht.³⁵ Diese Auflistung ließe sich leicht fortführen.³⁶ Welche zentrale Rolle den Bildmedien in der Erziehung und Ausbildung schließlich unabhängig von der Konfession zu Beginn des 17. Jhs zugetraut wurde, zeigen zumindest tendenziell die Utopien des (freilich als Häretiker verdächtigten und verurteilten) Katholiken Tommaso Campanella und des Protestanten Johann V. Andreae, die richtiggehende ‚Bilderschulen‘ ausschließlich mit Bild-Lehrtafeln forderten.³⁷

Die Feststellung einer weitgehenden Austauschbarkeit der pädagogischen Bildmedien beider Konfessionen scheint schließlich auch für eine besondere Form des didaktischen Bildes zu gelten: für Erziehungsallegorien, also Bilder, die direkt das Wesen oder die Auswirkungen von Erziehung und Bildung thematisieren. Bekanntestes Beispiel dürfte die von Plutarch überlieferte und ab ca. 1500 in den Textquellen fast stereotyp aufgegriffene Episode über König Lykurgos sein, der anhand zweier Hunde aus ein und demselben Wurf die Macht der Erziehung demonstrierte: Der bessere Jäger, aber schlechter Abgerichtete stürzte sich auf eine Schüssel mit Fressen, der andere mit genau entgegengesetzten Eigenschaften nahm brav die Verfolgung der Beute auf.³⁸ Die erste bildliche Darstellung läßt sich für ca. 1507 im Mechelner Stadthaus des Humanisten Hieronymus von Busleyden in den Quellen nachweisen.³⁹ Er-

35 Dazu etwa A. Bagley: „Some Paedagogical Uses of the Emblem in Sixteenth- and Seventeenth-Century England“. In: *Emblematica*, 7, 1993, S. 321–344 und K. Porteman: „The Use of the Visual in Classical Jesuit Teaching and Education“. In: *Paedagogica Historica*, 36/1, 2000, S. 179–196. – Zur „späthumanistischen abendländischen Bildungsgemeinschaft über konfessionelle, politische und nationale Grenzen“ hinweg s. A. Schindling: „Institutionen gelehrter Bildung im Zeitalter des Späthumanismus. Bildungsexpansion, Laienbildung, Konfessionalisierung und Antike-Rezeption nach der Reformation“. In: S. Holtz/D. Mertens (Hrsg.): *Nicodemus Frischlin (1547–1590)*, Stuttgart-Bad Cannstatt 1999, S. 81–104.

36 Vgl. etwa zur Vorgeschichte der reformatorischen Altäre und Bildtafeln mit dominantem Textanteil R. Slenczka: *Lehrhafte Bildtafeln in spätmittelalterlichen Kirchen*, Köln u. a. 1998; zum Porträt etwa K. Löcher: „Humanistenbildnisse – Reformatorbildnisse. Unterschiede und Gemeinsamkeiten“. In: H. Boockmann u. a. (Hrsg.): *Literatur, Musik und Kunst am Übergang von Mittelalter und Früher Neuzeit*, Göttingen 1995, S. 352–390.

37 T. Campanella: *La Città del Sole – Civitas Solis*, hrsg. T. Tornitore, Mailand 1998, S. 376–385 eine zusammenfassende Analyse der an die Mauern gemalten ‚Bild-Enzyklopädie‘ und ihrer mnemotechnischen Funktion. – J. V. Andreae: *Christianopolis (1619)*, hrsg. R. van Dülmen, Stuttgart 1972, S. 120f.: Kap. 48 ‚De pictoria‘. – Vgl. dazu auch K. Schreiner: „Laienbildung als Herausforderung für Kirche und Gesellschaft“. In: *Zeitschrift für Historische Forschung*, 11, 1984, S. 257–354.

38 Plutarch: *Leben des Lykurg*, cap. 4. – Aufgegriffen etwa bei ERASMUS, S. 50f.

39 Es handelte sich um ein Glasfenster, das Busleyden mit zwei Versen in der Beschreibung seines Hauses erwähnt: „*In tertiam [fenestram] hystoriam de Lycurgo. // Intersit quantum teneris assuescier annis, / Hic geminos catulos offa lepusque docent.*“ – Dazu



Abb. 6: Kupferstich zu Lykurg demonstriert die Macht der Erziehung, aus O. van Veen: *Emblemata Horatiana*, Antwerpen 1607.

staunlicherweise bildet sich für dieses überaus beliebte Exemplum dann jedoch keine durchgehende Bildtradition heraus: Erst mit Beginn des 17. Jh.s finden sich mehrere Beispiele – so die Darstellung in Otto van Veens *Emblemata Horatiana* von 1607 (Abb. 6), erschienen im katholischen Antwerpen, und das von der protestantischen Stadt Alkmaar in Auftrag gegebene Gemälde des Caesar van Everdingen.⁴⁰ Ähnliches ließe sich für die ab 1507 im Druck vorliegende, in ganz Europa intensiv rezipierte *Tabula Cebetis* sagen: Der fälschlich einem Sokrates-Schüler Cebes zugeschriebene, wohl im 1. Jh. n. Chr. entstandene Text schildert unter der Fiktion, ein Gemälde zu beschreiben, eine Allegorie des menschlichen Lebensweges, die sich einer christlichen Adaption aller Richtungen anbot, indem man die angebliche Sokratische Vor-

H. de Vocht: *Jerome de Busleyden, Founder of the Louvain Collegium Trilingue*, Turnhout 1950, S. 50–63 und 247.

40 Dazu etwa J. B. Bedaux: „Discipline for Innocence. Metaphors for education in seventeenth-century Dutch painting“. In: ders.: *The Reality of Symbols. Studies in the iconology of Netherlandish art 1400–1800*, Den Haag 1990, S. 155–160; A. Blankert u.a. (Hrsg.): *Holländischer Klassizismus in der Malerei des 17. Jahrhunderts*, Rotterdam/Frankfurt a.M. 1999, S. 208–211 (Kat. 37).

stellung vom breiten und verderblich einfachen und dem schmalen, tugendhaften Lebensweg mit dem Ausspruch des Matthäus-Evangeliums (VII, 13f.) von der breiten und schmalen Pforte des Lebens verband.⁴¹



Abb. 7: Erhard Schwetzer, Erziehungsallegorie, Nürnberg, Germanisches Nationalmuseum (1541).

Eine Nürnberger Erziehungsallegorie von 1541

Umso bemerkenswerter scheint daher ein Gemälde im Germanischen Nationalmuseum, Nürnberg, von 1541, das abschließend als dezidiert humanistisch-protestantische Erziehungsallegorie gedeutet werden soll (Abb. 7). Das bisherige Wissen zu dem Bild ist schnell referiert: Die 161 auf 122 cm große Holztafel wird neuerdings dem in Nürnberg tätigen Maler Erhard Schwetzer zuge-

41 R. Schleier: *Tabula Cebetis: Studien zur Rezeption einer antiken Bildbeschreibung im 16. und 17. Jahrhundert*, Berlin 1974.

schrieben – alle weiteren Präzisierungen wie Auftraggeber, Anbringungsort, genaue Thematik usw. sind unbekannt.⁴² Gezeigt wird der Blick auf die Fensternische eines Zimmers: Dort sitzt eine junge Frau mit einem Kleinkind auf dem Schoß, das nach einer Frucht greift. Vor ihr steht ein vielleicht 5 bis 6jähriger Knabe, der freudig eine Seifenblase auf einer Muschel präsentiert, vor ihm ein Tisch mit seiner geflochtenen Rassel und einem Stieglitz; neben ihm sitzt eine Katze. Weiterhin gehören zum Bildinventar eine Vase mit weißen, roten und gelben Lilien, ein leeres Glas dahinter auf einer weiteren Fensterbank (?), ein Medaillon mit der inschriftlich identifizierten Profilbüste Ciceros („MARCVS TVLLIVS CICERO CONS“) und schließlich eine Wandkonsole, auf der wohl eine Meßlatte und ein Winkelmesser zu erkennen sind. Die ganze Szene wird durch den Lichteinfall eines großen Butzenscheiben-Fensters in ein markantes Hell-Dunkel getaucht. Wohl den entscheidenden Zugang zur Bildaussage eröffnete ehemals eine vierzeilige Inschrift mit der abschließenden Datierung 1541 (rechts neben der Blumenvase an der Wand), die im heutigen, beschädigten Zustand ihren Sinn jedoch nicht weiter preis gibt, als daß es sich um die Thematik von Schicksal, äußerer Gestalt, Lebensalter und Vergänglichkeit handelt: „HORA MANET ...QVER... / SORS OMNIBVS AETAS / VERSATVR NON FORMA GS / NON ...AETAS / 1541“.

Zunächst gilt es festzuhalten, daß die traditionelle Bezeichnung als ‚Familienbild‘ jedenfalls nicht zutreffen kann: Die Mutter zeigt kein Porträt, sondern entspricht dem üblichen Frauentypus Schwetzers. Im übrigen würden die wenigen Vergleichsbeispiele von Familienbildern des 16. Jahrhunderts eine Darstellung auch des Vaters – zumindest indirekt, etwa als Porträt im Porträt – erwarten lassen.⁴³ Einen anderen Deutungsweg scheint der Knabe mit der Seifenblase zu eröffnen, in dem man eine Umsetzung des antiken Sprichworts vom *Homo bulla* erkannt hat, bei dem das menschliche Dasein mit der instabilen Kurzlebigkeit einer Seifenblase verglichen wird: Tatsächlich reichen die ersten Darstellungen dieser Vergänglichkeits- und Vanitas-Metapher ins frühe 16. Jh. zurück.⁴⁴ Aber auch hier macht der Vergleich mit den anderen Bildbeispielen schnell deutlich, daß die Hinfälligkeit des Menschen, der mit der Geburt bereits zum Tod verdammt ist, zumindest nicht das Hauptthema des

42 Fakten und Forschungsstand resümiert LÖCHER, S. 476–478.

43 Vgl. Schwetzers ‚Pero‘, ebenfalls in Nürnberg, s. LÖCHER, S. 472–474; ein Beispiel für ein ‚Familienbild‘ mit abwesendem Vater bei KATHKE, S. 312. – Ausschließen kann man m. E. eine Deutung als (alchemistische) Melancholia, dazu G. F. Hartlaub: „Arcana artis“. In: *Zeitschrift für Kunstgeschichte*, 6, 1937, S. 289–324, hier S. 296–300, und H. G. Gmelin: „Georg Pencz als Maler“. In: *Münchener Jahrbuch der bildenden Kunst*, 3. F., 17, 1966, S. 49–127, hier S. 88.

44 Lymant, B.: „Sic transit gloria mundi. Ein Glasgemälde mit Seifenblasen als Vanitas-symbol im Schnütgen-Museum“. In: *Wallraf-Richartz-Jahrbuch*, 42, 1981, S. 115–131.

Nürnberger Bildes sein kann: Für eine solche Allegorie hätten sich ganz andere Symbole und Bildgegenstände als etwa ein Cicero-Medaillon und Winkelmesser angeboten. Trotzdem muß das Bildthema, das zeigt schon die fragmentierte Inschrift, einen zentralen Bezug zu Schicksal und Lebensalter haben.

Bereits für den zeitgenössischen Betrachter dürfte die Mutter-Kleinkind-Gruppe die eindeutigsten Assoziationen geweckt haben: Möglicherweise fühlt er sich an Caritas-Gruppen erinnert, bei der eine Frau von mehreren Kindern begleitet wird bzw. diesen die Brust reicht – ein Sinnbild idealer Mutterschaft und christlicher Nächstenliebe.⁴⁵ Vor allem aber wird der Gedanke an die unzähligen vorreformatorischen Madonnen mit Christuskindern, die in irgend einer Form mit einem Apfel beschäftigt sind, aufgekommen sein. Die Bedeutung dieses Apfels ist offensichtlich: Die ‚neue Eva‘ kann ihn schadlos in die Hand nehmen, hat sie doch die Erbsünde der Stamm-Mutter umgangen, Christus wird diese Schuld dann endgültig am Kreuz besiegen und aufheben.⁴⁶ Wenn dagegen ein normales Kleinkind einen Apfel – oder in unserem Falle allgemeiner: eine rötliche Frucht – in die Hand nimmt, kann dies dagegen eigentlich nur seine Sündenverfallenheit anzeigen. Diese Folgerung mag zunächst überraschen, scheint doch eine ganz innig-intime Mutter-Kind-Beziehung präsentiert. Genau diese Spannung durchzieht jedoch bekanntlich alle Schriften der frühen Reformatoren über den Status kleiner Kinder: Einerseits sind sie Geschenke Gottes, die von den Eltern geliebt werden, im Zustand der Taufe hinsichtlich Tatsünden unschuldig, so daß Christus über sie sagen konnte, man solle werden wie sie. Andererseits lastet *ab utero* unausweichlich die Erbsünde auf ihnen, sie werden bei jeder Gelegenheit zu Sündern.⁴⁷ Zwei zusätzliche Argumente sprechen dafür, genau diese Situation hier verbildlicht zu sehen: Zum einen wurde unmittelbar vor Entstehung des Gemäldes von November 1540 bis Januar 1541 die Thematik der ‚Erbsünde‘ auf dem Wormser Religionsgespräch diskutiert, wobei schon zuvor in Nürnberg selbst Schriften wie Andreas Althamers *Von der Erbsünd, das sye der Christen*

45 S. den entsprechenden Artikel in E. Kirschbaum (Hrsg.): *Lexikon der christlichen Ikonographie*, Bd. 1, Rom u. a. 1968, Sp. 349–352; vgl. auch zur Verbindung von Caritas und Äpfeln die Beispiele in HOFMANN, S. 246f.

46 Dazu etwa E. Guldán: *Eva und Maria. Eine Antithese als Bildmotiv*, Graz u.a. 1966; R. L. Falkenburg: *The Fruit of Devotion. Mysticism and the imagery of Love in Flemish paintings of the Virgin and Child 1450–1550*, Amsterdam/Philadelphia 1994. – Vgl. auch einen Kupferstich ‚Maria in der Fensternische‘ (um 1529) von Bartel Beham, s. HOFMANN, S. 245.

47 STRAUSS, v.a. S. 33–47, 50–55 und 91–107; ergänzend PETZOLD; S. Ozment: *When Fathers Ruled. Family life in Reformation Europe*, Cambridge u. a. 1983, S. 132–177 und E. Kamp-Franke: *Ehe- und Hausstand, häusliche Erziehung und Schule. Eine Studie zu Luthers Auffassung des Verhältnisses von Gesellschaft und Erziehung*, Marburg 1994.

kinder gleich als wol verdamb als der heyden (1527) und Andreas Osianders *Katechismus oder Kinderpredigt* (1533) das Problem scheinbarer Unschuld und Sündenverstrickung in aller drastischen Schärfe dargestellt hatten.⁴⁸ Vor allem jedoch benutzen Augustinus und in seinem Gefolge auch Luther und eine Reihe weiterer Reformatoren just das Beispiel des Kleinkindes, das sich selbstsüchtig und unrechtmäßig eine Frucht, Süßigkeiten etc. greift, als Beweis für seine angeborene, instinktive Schlechtigkeit.⁴⁹

Im Gegensatz zu dem Kleinen auf dem Arm der Mutter befindet sich der Knabe mit der Seifenblase in dem kritischen Alter von 5 bis maximal 7 Jahren, da der eigene Wille und Verstand erwachen und bewußt-aktiv zur Sünde führen: Der Junge versinnbildlicht also den ersten entscheidenden Lebenseinschnitt, wie ihn mittelalterliche und frühneuzeitliche Theorien zur Entwicklung des Menschen beschreiben.⁵⁰ Ein Vergleichsblick auf die ungefähr zeitgleiche, gemalte Autobiographie des Matthäus Schwarz zeigt, womit ein Knabe diesen Alters eigentlich seine Zeit zubringen sollte: mit dem Erlernen von Lesen und Schreiben.⁵¹ Die Seifenblase und Rassel bei unserem Gemälde scheint vor diesem Hintergrund nicht primär auf die Vergänglichkeit zu verweisen, sondern zunächst darauf, daß unser Junge seine flüchtige Lebens-Zeit mit unnützem Tun vergeudet. Wenn ihm jetzt keine Bildung angedeiht, wird er – wie etwa Erasmus in seiner Erziehungslehre argumentiert – innerlich zum Tier verkommen bzw. auf diesem Stand bleiben.⁵² Tatsächlich dürfte die Katze auf diese mögliche weitere Entwicklung des Knaben anspielen: Sie steht – wie etwa aus Dürers ‚Adam und Eva‘-Stich von 1504 leicht zu ersehen, auf dem die Katze der Seite der Verführung zugehört – für das stets wachsame Böse, das sich vor allem als Sexuali-

48 Allerdings waren dies Extrempositionen, s. STRAUSS, S. 94–97 und 209–212.

49 Augustinus: *Confessiones*, 2, 4; M. Luther: *Werke – kritische Gesamtausgabe. Tischreden*, Bd. 2, Weimar 1913, S. 124, Nr. 1532: „Die Kinder under siben jaren haben noch die rechten gedancken nicht, den sie wollen noch nicht toden, eebrechen, wiewol sich reget begirt zu stelen, naschen (...)“ – Luther verwendet das Beispiel eines Kindes, das einen Apfel statt einer Münze wählt, aber auch positiv, s. ebd., Bd. 1, Weimar 1912, S. 311, Nr. 660.

50 Zu Luther I. Asheim: *Glaube und Erziehung bei Luther*, Heidelberg 1961, v.a. S. 230–235; allgemein zur Einteilung der Lebensalter in Mittelalter und früher Neuzeit C. Gilbert: „When did a man in the Renaissance grow old“. In: *Studies in the Renaissance*, 14, 1967, S. 7–32; J. A. Burrow: *The Ages of Man: a study of medieval writing and thought*, Oxford 1986, S. 95–134; E. Sears: *The Ages of Man: medieval interpretations of the life cycle*, Princeton 1986; M. E. Goodich: *From Birth to Old Age: the human life cycle in medieval thought, 1250–1350*, Lanham 1989.

51 FINK, S. 102.

52 ERASMUS, S. 56f.; zur weiten Verbreitung dieses Gedankens STRAUSS, S. 96f.

tät manifestiert.⁵³ Der nächste entscheidende Einschnitt im Lebensweg unseres Knaben wird die Pubertät und damit der volle Durchbruch der Sünde sein. Die Komposition des Gemäldes wäre dann als absteigende Linie vom Kleinkind zur Katze zu verstehen – wobei entscheidend ist, daß für den Knaben mit Seifenblase noch nichts verloren ist, er sozusagen am ‚Scheideweg des Lebens‘⁵⁴ steht: Bei ihm, der nun über eigene Vernunft und Willen verfügt, muß die Bildung als einzig sinnvolle Nutzung der Lebenszeit ansetzen.

Daß tatsächlich Bildung das gesuchte Heilmittel ist, bestätigen die Objekte über der Mutter: Der explizit als Konsul titulierte Marcus Tullius Cicero wird wohl nicht nur als das Exemplum lateinischer Sprachbeherrschung präsentiert, sondern als Verfasser der *Officia* auch als die Autorität für weltlich-sittliches Verhalten. Exakt diesen Gedankengang entwickelt etwa Melanchthons Einleitung seiner *Officia*-Ausgabe von 1534, womit er freilich an eine allgemeinere Überzeugung anschließt, die bereits die Nürnberger Schulordnung von 1526 festschreibt, daß nämlich nur (humanistische) Bildung die *doctrina religionis* bewahren könne.⁵⁵ Vor allem jedoch erscheinen über Cicero Meßlatte und Winkelmesser, die Werkzeuge des Architekten und Baumeisters, als Symbole dafür, daß erst Erziehung und Bildung dem Menschen rechtes Maßhalten und eine geradlinige Lebensführung ermöglichen – kurz: daß der Mensch gleich einem Gebäude errichtet und von den „Mauern der Zucht“, wie es etwa Jean Gerson formuliert, umgeben werden muß.⁵⁶ Man könnte auch hier wieder an Melanchthon erinnern, der in den beiden Versio-

53 Zu Dürers Stich und den vier, den Temperamenten zugeordneten Tieren zusammenfassend R. Schoch/M. Mende/A. Scherbaum: *Albrecht Dürer. Das druckgraphische Werk*, Bd. 1, München u.a. 2001, S. 110–113 (Kat. 39). Eine lange Auflistung der mit einer Katze verbundenen negativen Vorstellungen in: H. Bächtold-Stäubli (Hrsg.): *Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens*, Berlin/Leipzig 1931/32, Bd. 4, Sp. 1107–1124.

54 Zur Popularität dieser Scheideweg-Vorstellung s. etwa O. Herding (Hrsg.): *Jakob Wimpfeling's Adoloescentia*, München 1965, S. 224–228; insgesamt W. Harms: *Homo viator in brivio: Studien zur Bildlichkeit des Weges*, München 1970.

55 MELANCHTHON, S. 82–87 („Praefatio in officina Ciceronis“, 1534); die Schulordnung macht Bildung zur wichtigen Aufgabe der städtischen Magistrate: „Debet autem haec propria magistratum esse cura: doctrinam religionis conservare, quae quidem sine cognitione literarum ac linguarum doceri recte non potest“; zit. nach H. Scheible: „Melanchthons Bildungsprogramm“. In: H. Boockmann u.a. (Hrsg.): *Lebenslehren und Weltentwürfe im Übergang von Mittelalter zur Neuzeit*, Göttingen 1989, S. 233–248.

56 GERSON, S. 152 und 154, dort auch Anm. 4 eine Passage zu den „fundamenta doctrinae“, die für den weiteren Überbau entscheidend sind; zur zentralen Bedeutung Gersons s. PETZOLD, 2. Kapitel. – Denkbar wäre weiterhin, daß Zollstock und Winkelmesser zudem auf die Bedeutung der Geometrie und praktischen Mathematik für die bürgerliche Ausbildung verweisen sollen; vgl. etwa das Erscheinen von W. Schmid: *Das erste buch der Geometria* ..., Nürnberg 1539; zusammenfassend dazu ENDRES, S. 121 und 125f.

nen seiner Schrift *De Anima* vielfach die traditionelle Architektur- und Architektenmetapher heranzieht, um das göttliche Schöpfungswerk der *imago Dei* – der Seele des Menschen – zu charakterisieren.⁵⁷

Die Überzeugungskraft des bislang entwickelten Deutungsvorschlags hängt nun entscheidend davon ab, auch die anderen Bildelemente möglichst vollständig und schlüssig einbeziehen zu können, auch wenn – das muß vorab festgehalten werden – alle diese Elemente vor dem Traditionshintergrund mehrdeutig sind: Der Stieglitz stand im Spätmittelalter für den leidenden Christus, gegenüber der Katze postiert würde er für den Jungen die Opposition ‚gut-böse‘ anzeigen. Zudem galt er als außergewöhnlich intelligenter Vogel, der sowohl Wissen als auch das Lehr- und Predigeramt bedeuten konnte – beides würde sich bestens einer Erziehungsallegorie einfügen.⁵⁸ Es bleiben das Glas und die Lilienvase: Wenn der Junge mit der Seifenblase dafür stehen soll, daß es die kurze Lebenszeit des hinfälligen Körpers zur Seelen- und Geistesbildung zu nutzen gelte, dann dürfte die prominent hinter ihm aufgestellte Vase die Zeitgenossen unweigerlich an den von Cicero erstmals formulierten Vergleich vom *corpus quasi vas* erinnert haben: der menschliche Körper als Gefäß, in das es den eigentlichen Inhalt – die Seele – erst einzufüllen gilt. Für die zunächst leere und fragile Kinderseele und das ihr mitgegebene, unstete Schicksal würde das zerbrechliche Glas stehen.⁵⁹ Die Lilien repräsentierten

-
- 57 Ph. Melanchthon: „De anima“. In: ders.: *Opera*, Bd. 13, hrsg. C. G. Bretschneider, Halle 1846, etwa S. 6f. und 47; zum *Commentarius de anima* von 1540 und dem *Liber de anima* von 1552 s. J. Helm: „Zwischen Aristotelismus, Protestantismus und zeitgenössischer Medizin: Philipp Melanchthons Lehrbuch *De anima* (1540/1552)“. In: J. Leonhardt (Hrsg.): *Melanchthon und das Lehrbuch des 16. Jahrhunderts*, Rostock 1997, S. 175–191.
- 58 Vgl. etwa die beiden aus dem 14. Jh. stammenden, aber lange Popularität genießenden Schriften des Konrad von Meigenberg: *Das Buch der Natur*, hrsg. F. Pfeiffer, Stuttgart 1861, S. 183f. und BERCHORIUS, S. 483 (lib. VII, cap. xxvi ‚De carduele‘); wenn etwa Erasmus und Luther die christlich-allegorische Ovid-Deutung des Berchorius ablehnen, bedeutet dies nicht, daß auch sein Lexikon nicht benutzt wurde, es zeigt vielmehr, wie geläufig dieser Autor noch zu Beginn des 16. Jh.s war, s. B. Guthmüller: „Formen des Mythenverständnisses um 1500“. In: H. Boockmann u. a. (Hrsg.): *Literatur, Musik und Kunst am Übergang von Mittelalter und Früher Neuzeit*, Göttingen 1995, S. 109–131, hier S. 119.
- 59 Cicero, *Tusc.* 1, 52 zu *corpus quasi vas*, zur Verbreitung dieser Vorstellung U. Davitt-Asmus: *Corpus quasi vas. Beiträge zur Ikonographie der italienischen Renaissance*, Berlin 1977. – Bezeichnenderweise findet sich ein entsprechendes, allerdings mit Wein gefülltes Glas auf einem Porträt, das der mit Schwetzer befreundete Georg Pencz 1542 fertigte: Das nebenstehende Geburtshoroskop des Porträtierten Matthäus Schwarz aus Augsburg macht den symbolischen Bezug zum Schicksal offensichtlich, s. KATHKE, S. 274.



Abb. 8: Albrecht Dürer, Kupferstich des Hieronymus im Gehäus (1514).

dann die verschiedenen aufblühenden Tugenden: „Wenn ihr [die Jünglinge] edel sein wollet, nicht ausgeartet, wohlgezogen, so folget dem Befehl Jesu Christi. Was befiehlt Christus? ‚Betrachtet die Lilien des Feldes, wie sie wachsen‘ [Mt. 6, 28]. (...) Wie die Lilien des Feldes wachsen, so sollen auch auf dem jungen Acker eures Herzens die Erstlingskeime der Tugendblüten aufsprossen.“⁶⁰ Diese hier nur angedeuteten, überaus geläufigen Vorstellungen vom *corpus quasi vas* und den ‚Tugendblüten‘ scheint insbesondere auch deshalb zutreffend, da Vase und Trinkglas in ihrem formalen Verhältnis wie ein Analogon zum Verhältnis von größerem Jungen und Kleinkind wirken: Die zunächst leere Seele des Kleinen, das Glas, wäre also im Sinnbild der größeren

60 GERSON, S. 152; eine annähernd vollständige Zusammenstellung aller christlichen Deutungsmöglichkeiten von Lilien, die etwa auch zwischen weißen, roten und purpurnen Lilien als Zeichen für den *status virginalis*, *coniugalis* und *vidualis* unterscheidet, bei BERCHORIUS, S. 825.

Lilienvase richtig – durch eine die Tugenden fördernde Bildung – gefüllt worden.

Nicht übersehen darf man schließlich das Licht: Es wird durch sein Reflektieren an der Wand und auf der Seifenblase ebenso, wie durch den differenzierten, wenn auch nicht überall ganz logisch durchgeführten Schattenwurf zunächst auf formaler Ebene als das malerische Glanzstück des Gemäldes und eine der größten künstlerischen Herausforderungen inszeniert. Daß sich Schwetzer dabei auf Dürers berühmten Hieronymus-Stich von 1514 bezog (Abb. 8), wurde mehrfach konstatiert: ein entsprechendes Butzenfenster mit den Reflexen der Scheiben am Fenstergewände, nur um 90° gedreht!⁶¹



Abb. 9: Wolfgang Stuber (zugeschr.), Kupferstich Luther als Hl. Hieronymus im Gehäus, Berlin, Germanisches Nationalmuseum, St.N 4493 (um 1546).

Wenn aber bei Dürer dieses einfallende Licht ein, wenn nicht das zentrale inhaltliche Element der Darstellung ist – nämlich Zeichen der göttlichen Erleuchtung und Legitimation des Bibelübersetzers –, dann kommt ihm vermutlich bei Schwetzer eine ganz ähnliche Funktion zu. Auch hier sollen Gottes Präsenz und Gnade die ganze Szene überscheinen und so zum Fundament aller Erziehung und Bildung, oder allgemein: des menschlichen Lebenswegs

61 LÖCHER, S. 476.

werden. Daß sich sowohl die katholische wie die protestantische Seite einer solchen Lichtmetaphorik bedienen konnten, belegen in aller Kürze zwei Variationen nach Dürers Stich, die einmal Kardinal Albrecht von Brandenburg, zum anderen Luther in die Rolle des Hieronymus schlüpfen lassen – und damit auf den ersten Blick nochmals die oben konstatierte Adaptierbarkeit der Bildsprache für beide Konfessionen zu bestätigen scheinen (Abb. 9, 10).⁶² Allerdings zeigen sich hier im Detail wesentliche Unterschiede: Hatte bei Dürer nur ein kleines Kreuz auf dem Schreibtisch als eindeutig christliches Symbol fungiert, so wird bei Kardinal Albrecht nicht nur das Kreuz prominenter, sondern auch durch eine *vera icon* ergänzt. Beim Bildnis Luthers dagegen

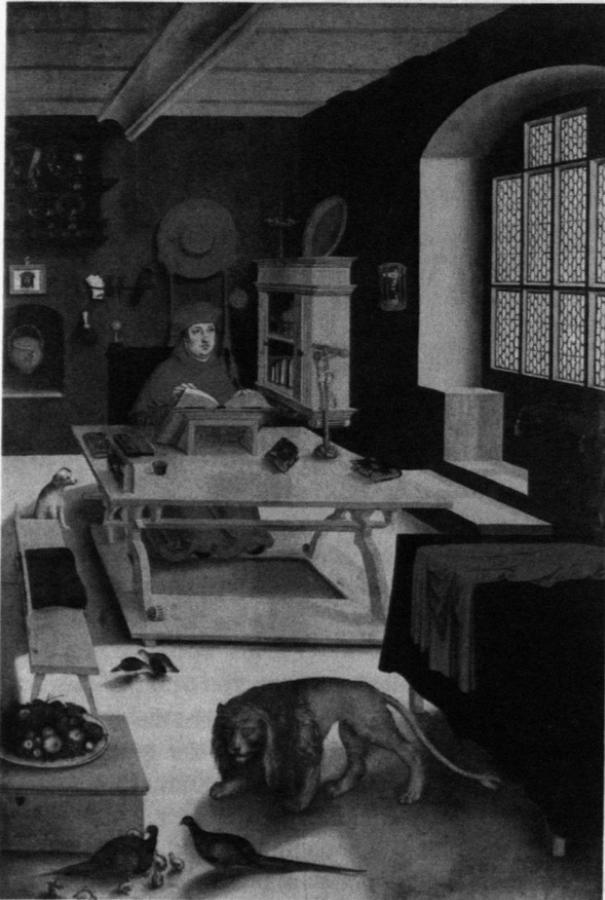


Abb. 10: Lucas Cranach d. Ä., Kardinal Albrecht von Brandenburg als Hl. Hieronymus im Gehäus, Darmstadt, Hessisches Landesmuseum (1525).

62 Martin Luther, S. 142; HOFMANN, S. 208.

verschwindet selbst das Kreuzifix, Gott ist nur mehr durch und im Licht präsent. Setzen wir eine ähnliche Geisteshaltung auch bei unserem Nürnberger Gemälde voraus, ließe sich zumindest ansatzweise verstehen, warum auch hier keine eindeutig christlichen Bildelemente für ein Thema aufgenommen wurden, das auf einer sinnbildlichen Ebene diese ganz unzweideutig einführt.

Die Überlegungen lassen sich jetzt zusammenfassen: Schwetzers bislang als ‚Familienbild‘ oder Vergänglichkeitsdarstellung gedeutetes Werk erweist sich nun als Erziehungsallegorie der Anfänge des menschlichen Lebensweges: Bereits das Kleinkind ist trotz seines zunächst ‚schlafenden‘ aktiven Sündenvermögens durch die Erbsünde belastet: Selbststüchtig beginnt es nach dem Apfel zu greifen. Es gilt, spätestens mit Ausbildung eines ‚rechten Verstandes‘ bei diesem Kind, also im Alter von ca. 5–7 Jahren, mit der weiterführenden Ausbildung einzusetzen und die kostbare Lebenszeit nicht mit Unnützem zu verschwenden bzw. in nicht mehr korrigierbare Richtung treiben zu lassen – das zerbrechliche und leere Gefäß der kindlichen Seele muß mit gutem Inhalt gefüllt werden, ansonsten droht spätestens mit der Pubertät das Abgleiten zum Tier: die Katze als Symbol der Sexualität und des stets auf seine Gelegenheit lauern den Teufels steht dem Guten gegenüber. Unter dem Aspekt einer rein weltlichen Ethik exemplifiziert Cicero dieses Gute, zu dem es die Kinderseele heranzuziehen und zu formen gilt – Zollstock und Winkelmesser machen dies anschaulich. Wie jedoch das Licht für Leben und Wahrnehmung, so ist freilich Gottes Präsenz und Gnade unabdingbare und überhöhende *conditio* dieses Prozesses. Daß in dem Gemälde erstaunlicherweise auf Bücher als die naheliegendsten Bildungsrequisiten verzichtet wurde, könnte damit zusammenhängen, daß auf keinen Fall der Eindruck erweckt werden sollte, bei Erziehung gehe es um spezielle Buchgelehrsamkeit – Cicero scheint vielmehr anzuzeigen, daß die Zusammenhänge der Allegorie Relevanz für alle Aspekte des Gemeinschaftslebens haben. Ohne daß sich genau festlegen ließe, auf wen solche Gedanken zurückgehen, scheinen sie doch Topoi spätmittelalterlicher und humanistischer Erziehungslehren, wie sie Erasmus zusammenfaßte, mit Gedanken zu verbinden, die eher in Richtung Melanchthon als unmittelbar Luther weisen dürften.

Es bleibt die Frage, für welche Rezipienten das Bild bestimmt gewesen sein könnte: Sein Appell an eine richtige, humanistische Erziehung, die das anfängliche und unmittelbare Wirken der Mutter übersteigt, scheint sich weder an Kinder noch an eine bestimmte Familie zu richten. Eher möchte man das verhältnismäßig große und in seiner lateinischen Inschrift und Symbolik anspruchsvolle Gemälde an eine gehobene männliche Bürgerschaft adressiert sehen, die neben dem Wohl der eigenen Familie auch das Gemeinwesen zu verantworten hat. Das Bild dürfte – in aller Verkürzung – an die zentrale Bedeutung einer neuen städtisch-bürgerlichen und humanistischen (Schul-)Bildung

erinnern, wie sie in den verschiedensten Formen alle Reformatoren seit Luthers *An den christlichen Adel ...* und *An die Ratsherren aller Städte* eingeklagt und zu verwirklichen versucht haben – bezeichnenderweise wird etwa Luthers Ratsherren-Text vor 1600 in elf Auflagen gedruckt.⁶³ Zumindest die Hypothese sei daher erlaubt, daß Schwetzers Gemälde als visuelles Memento einer humanistischen Ausbildung vor reformatorischem Hintergrund und für einen irgendwie gearteten ‚öffentlichen‘ Aufstellungskontext bestimmt war.

Spätestens an diesem Punkt läßt sich nun aber auch der Schwachpunkt des Gemäldes nicht mehr übersehen: Wenn Melanchthon 1521 in den *Loci communes* formulierte: „Glücklich wird einer dann bestimmt nur mit Sinnbildern (bzw. Allegorien) umgehen, wer in der ganzen Schrift sehr bewandert ist. Leicht wird dann aber der Geist, vielmehr der gesunde Menschenverstand beurteilen, inwieweit und in welchem Umfang Sinnbilder benutzt werden dürfen“⁶⁴ – wenn Melanchthon diesen Umgang mit Sinnbildern propagiert, wird man eingestehen müssen, daß das Nürnberger Bild tatsächlich nur für den in den Schriften sehr bewanderten und findigen ‚gesunden Menschenverstand‘ verständlich gewesen sein dürfte: Wohl selbst mithilfe der lateinischen Inschrift behielten einzelne Bildelemente – so etwa die Lilien – ihr großes, in der vorreformatorischen Kunst ‚aufgeladenes‘ und hier dann nicht wirklich präzisiertes Bedeutungsspektrum. Das Gemälde leidet – allen Bemühungen zum Trotz, eine neue, eindeutig argumentierende ‚reformierte Kunst‘ zu erarbeiten⁶⁵ – an einer gewissen Offenheit, wenn nicht sogar Mißverständlichkeit. Dennoch dürfte es dasjenige Bild des 16. Jh.s sein, mit dem auf der Ebene der Anschauung erstmals konsequent eine in Richtung Konfessionsbildung gehende Sicht auf Erziehung zu entwickeln versucht wurde.

63 F. Falk: „Luthers Schrift an die Ratsherren der deutschen Städte und ihre geschichtliche Wirkung auf die deutsche Schule“. In: *Luther-Jahrbuch*, 19, 1937, S. 55–114.

64 Ph. Melanchthon: *Loci communes*, hrsg. H. G. Pöhlmann, Gütersloh 1993, S. 130–133 (III, 111–114).

65 Dazu etwa F. Büttner: „Argumentatio in Bildern der Reformationszeit. Ein Beitrag zur Bestimmung argumentativer Strukturen in der Bildkunst“. In: *Zeitschrift für Kunstgeschichte*, 57, 1994, S. 23–44.

Literatur

- BERCHORIUS, P.: *Reductorium Morale*, Köln 1631
- ELLENIUS, A.: *De arte pingendi. Latin art literature in seventeenth-century Sweden and its international background*, Uppsala 1960.
- ENDRES, R.: „Nürnberger Bildungswesen zur Zeit der Reformation“. In: *Mitteilungen des Vereins für Geschichte der Stadt Nürnberg*, 71, 1984, S. 109–128.
- ERASMUS, D.: *Ausgewählte pädagogische Schriften*, hrsg. D. Reichlin (Bibliothek der katholischen Pädagogik VIII), Freiburg i. Br. 1896.
- FINK, A.: *Die Schwarzschen Trachtenbücher*, Berlin 1963.
- GALLE, R. (Hrsg.): *Konrad Bitschins Pädagogik. Das vierte Buch des enzyklopädischen Werkes: ‚De vita coniugali‘*, Gotha 1905.
- GERSON, J.: *Pädagogische Schriften*. In: M. Kaufmann u.a. (Hrsg.): *Ägidius Romanus' de Colonna, Johannes Gersons, Dionys des Kartäusers und Jakob Sadolets Pädagogische Schriften* (Bibliothek der katholischen Pädagogik XV), Freiburg i. Br. 1904.
- HOFMANN, W.: *Luther und die Folgen für die Kunst*, München/Hamburg 1983.
- KATHKE, P.: *Porträt und Accessoire. Eine Bildnisform des 16. Jahrhunderts*, Berlin 1997.
- KEMP, W.: „... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einführen“. *Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500–1870. Ein Handbuch*, Frankfurt a.M. 1979.
- KOEPPELIN, D./FALK, T. (Hrsg.), *Lukas Cranach*, Basel/Stuttgart 1974.
- LÖCHER, K.: *Germanisches Nationalmuseum Nürnberg. Die Gemälde des 16. Jahrhunderts*, Stuttgart 1997.
- Martin Luther und die Reformation in Deutschland*, Frankfurt a.M./Nürnberg 1983.
- MELANCHTHON, PH.: *Werke III; Humanistische Schriften*, hrsg. R. Nürnberger, Gütersloh 1961.
- PETZOLD, K.: *Die Grundlagen der Erziehungslehre im Spätmittelalter und bei Luther*, Heidelberg 1969.
- PFISTERER, U. (Hrsg.): *Die Kunstdliteratur der italienischen Renaissance. Eine Geschichte in Quellen*, Stuttgart 2002.
- RICHIÉ, P./ALEXANDRE-BIDON, D.: *L'enfance au Moyen Age*, Paris 1994.
- RITTELMAYER, CH. u.a. (Hrsg.): *Bild und Bildung in vormoderner Zeit* (Wolfenbütteler Forschungen 49), Wiesbaden 1991.
- STRAUSS, G.: *Luther's House of Learning. Indoctrination of the Young in the German Reformation*, Baltimore/London 1978.