

Die Dynamisierung des Bildes und die Anfänge der Sachliteratur für Kinder und Jugendliche

Visuelle Wissensvermittlung in Christoph Weigels *Orbis terrarum in nuce* (1697/98–1730)

SEBASTIAN SCHMIDELER

Zur Etablierung einer spezifischen Sachliteratur für Kinder und Jugendliche in der Frühen Neuzeit

Wer sich auf Spurensuche nach den Anfängen der modernen Sachliteratur für Kinder und Jugendliche begeben will,¹ muss den Blick auf Strategien und Konzepte der Wissensvermittlung in der Literatur der Frühen Neuzeit richten.² In der Zeit des 16. bis 18. Jahrhunderts entstand ausgehend von Innovationen der Pädagogik und Didaktik eine Wissen vermittelnde Kinder- und Jugendliteratur eigener Art.³ Die Methodik der Darstellung und adressatenspezifischen Zurichtung des Wissens in diesen Kinder- und Jugendbüchern⁴ akzentuiert zwar primär den omnipräsenten pädagogisch-didaktischen Anteil der Wissensvermittlung, lässt jedoch auch eine vornehmlich emblematisch-bildliche sowie eine wortbasierte, verbale Anschaulichkeit der Gestaltungsweise zu. Innovative Formen der Anschaulichkeit rücken den Zweck der Belehrung der Zöglinge in den Kontext einer kinder- und jugendorientierten Ästhetik der Wissensvermittlung. Diese dadurch entstehenden Formen der Anschaulichkeit sind es, die als Narrative in Bild und Wort erscheinen. Sie bilden das Inszenierte und das Ästhetische der Wissensvermittlung. Sie verleihen einer Reihe von Titeln der frühneuzeitlichen Wissen vermittelnden Kin-

1 Zur Typologie der modernen Sachliteratur vgl. im Überblick Ossowski (1996). Ausdrücklich ist es in diesem Beitrag Ziel, Wissen vermittelnde Kinder- und Jugendliteratur wegen ihrer spezifischen Narrative als Teil von Literatur aufzufassen. Klaus-Ulrich Pech argumentiert hierzu schlüssig, dass Sachliteratur zwar »mehr den Status nichtfiktionaler Literatur« hat, sich jedoch »aller erzähltechnischen Mittel der fiktionalen Literatur bedienen« kann, um Wissensvermittlung literarisch-ästhetisch zu realisieren (Pech 2004, S. 9). Kurt Franz hat auf der Basis der Typologie von Ossowski eine praktikable Kategorisierung vorgeschlagen, die den Anteil der fiktionalen und nichtfiktionalen Elemente innerhalb dieser Narrative der Wissensvermittlung systematisiert (vgl. Franz 2011 b, S. 9). Daher scheint es gerechtfertigt, Sachliteratur insbesondere mit Blick auf die Epoche der Frühen Neuzeit, die zahlreiche Formen von Literatur in die Tradition der Gesetze der Rhetorik stellte, nicht aus dem Gattungsspektrum der relevanten Kinder- und Jugendliteratur auszugrenzen. Gleichwohl ist die daraus resultierende definitorische Gattungsproblematik nicht von der Hand zu weisen:

»Fast alle Definitionsversuche haben insbesondere Probleme mit der Abgrenzung zum erzählenden Text hin« (ebd.).

2 Zum Begriff des Konzepts innerhalb der systemtheoretischen Kinder- und Jugendliteraturforschung vgl. Ewers 2012, S. 155–156. Zur Schnittmenge zum Begriff der Norm im Sinn von »Kinder- und Jugendliteratur als (religiöse, soziale und politische) Weltanschauungsliteratur« vgl. ebd., S. 164.

3 Zur Kinder- und Jugendliteratur der Frühen Neuzeit vgl. einführend im Überblick Brunken 2002 sowie die detaillierten Ergebnisse der Auswertung des Materials in Brüggemann/Brunken 1987 und Brüggemann/Brunken 1991.

4 Zu diesem Prozess, der in der Theorie des Handlungs- und Symbolsystems von Kinder- und Jugendliteratur von Hans-Heino Ewers hauptsächlich mit den von Jean Piaget entlehnten Begriffen *Akkommodation* und *Assimilation* im Kontext der Frage um die sogenannte *Kind- und Jugendgemäßheit* diskutiert wird, vgl. aus theoretischer Perspektive Ewers 2012, S. 167–195.

JAHRBUCH
DER GESELLSCHAFT
FÜR KINDER- UND
JUGENDLITERATURFORSCHUNG
GKJF 2017 | www.gkjf.de
DOI: 10.21248/gkjf-jb.7

der- und Jugendliteratur trotz der Dominanz des trockenen Lehrstoffs in diesem Sinn einen literarischen Anspruch. Sie etablieren Kinder- und Jugendliteratur als Sachliteratur und können daher als Vorläufer der modernen Sachliteratur für Kinder und Jugendliche betrachtet werden.

Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, richtet ihren Fokus auf die Rekonstruktion und Kontextualisierung der historischen Schnittstelle, an der sich die Wissen vermittelnde Kinder- und Jugendliteratur vom rein pädagogisch instrumentalisierten Lehrbuch ästhetisch emanzipiert. Ziel ist es, zu untersuchen, wann und wie derartige Bücher zu einem Teil literarischer, narrativ inszenierter und in Wort und Bild innovativ arrangierter Wissensvermittlung als Teil der Kinder- und Jugendliteratur werden. Es ist daher eine zentrale Aufgabe der historischen Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft, Prozesse zu identifizieren, in denen sich innerhalb der Geschichte der Wissensvermittlung ein derartiger ästhetischer Mehrwert ergibt, der den Charakter von Lehrbüchern so verändert, dass aus ihnen die Gestalt eines Sachbuchs für Kinder und Jugendliche hervorgehen konnte.⁵

Diskurse der Wissensvermittlung in der Kinder- und Jugendliteratur

Wer den Prozess der Wissensvermittlung in der Kinder- und Jugendliteratur der Frühen Neuzeit rekonstruieren will, kann das zu analysierende Material zunächst, wie dies in der traditionellen Gattungstypologie der Kölner Reihe der Handbücher zur Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur geschehen ist, nach inhaltlich-thematischen Kriterien systematisieren. So betrachtet ergibt sich ein Gattungsspektrum, das sich nach den übergeordneten Kategorien von Gattungsgruppen in Werke der »religiösen Literatur«, der »Sprachbildung, Rhetorikerziehung und Realienkunde in der Tradition der Artesliteratur«, der »Offizien-, Virtus- und Civilitasliteratur« sowie der »unterhaltend-didaktischen Literatur« untergliedern lässt; all diesen thematischen Sachgruppen können jeweils bestimmte Gattungen und Subgattungen zugeordnet werden (Brunken 1991, S. 19f.).⁶ Diese Form der Gattungsmorphologie gewinnt ihre literaturhistorische Berechtigung aus dem Rekurs auf die Geschichte der Entstehung und Entwicklung spezifisch kinder- und jugendliterarischer Gattungstraditionen.⁷ Diese durchaus sachdienliche und nützliche Art der gattungsbezogenen Unterscheidung erfasst jedoch primär inhaltliche und thematische Gattungsfragen. Sie lässt allerdings diejenigen kinder- und jugendorientierten Strategien und Konzepte der Wissensvermittlung außen vor, die sich als verbindende Elemente gattungsübergreifend kontextualisieren lassen. Gerade diese zu identifizie-

⁵ An Gesamtdarstellungen, die diesen Prozess in einen diachronen Kontext stellen und innerhalb des Verlaufs größerer Zeiträume in den Blick nehmen, herrscht nach wie vor Mangel. Eine überblicksartige Bestandsaufnahme einer diachronen Betrachtung des Sachbilderbuchs vom *Orbis pictus* bis zum Fotobilderbuch geben Fassbind-Eigenheer/Fassbind-Eigenheer 1990.

⁶ Diese Gattungsmorphologie bezieht sich als »Gattungsübersicht« laut Otto Brunken »auf den gesamten Zeitraum vom Beginn des Buchdrucks bis 1750« (Brunken 1991, S. 19f., Anm.). Vgl. auch Brunken 1987, Sp. 45f. Für den Zeitraum der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts gilt eine den kinder- und jugendli-

terarischen Innovationen entsprechend spezifizierte gattungstypologische Systematik. (Vgl. Ewers 1982, Sp. 41f.)

⁷ Sie ist daher besonders geeignet gewesen, um die enormen Massen an Belegen aus der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur der Frühen Neuzeit zu systematisieren, die im darstellenden und bibliografischen Teil der Reihe der Handbücher zur Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur ausgewertet werden mussten, die im Rahmen der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanzierten Projekte an der Universität zu Köln entstanden sind (vgl. Brüggemann/Brunken 1987 und Brüggemann/Brunken 1991).

renden Strategien erfüllen wiederum die Funktion einer Klammer, weil sie als Konzepte für alle diese Gattungsentwicklungen in Diskursen relevant sind, in denen die Formen der Wissensvermittlung innerhalb der frühneuzeitlichen Kinder- und Jugendliteratur *in praxi* ausgehandelt worden sind.

Zieht man hingegen diese formalen Kriterien in Betracht und versucht man, derartige Strategien und Konzepte zu fokussieren, in denen innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur der Frühen Neuzeit Wissen adressatenspezifisch akkomodiert worden ist, lassen sich bestimmte Diskurse rekonstruieren, die sich als besonders typisch für diese Formen der Wissensvermittlung erweisen. Wollte ein Schriftsteller oder mitunter auch eine Autorin (wie z. B. Jeanne-Marie Leprince de Beaumont) der Frühen Neuzeit Wissen vermittelnde Kinder- und Jugendliteratur verfassen, so war dabei ein reichhaltiger Vorrat an rhetorischen und gedächtnistheoretischen Traditionen zu berücksichtigen, der diese Bücher gattungsübergreifend wesentlich geprägt hat.

Zunächst waren Formen der Ordnung des Wissens innerhalb eines ordnenden Diskurses von prioritärer Bedeutung: Sollte das Wissen nach Methoden der Mnemonik bspw. in Frage und Antwort oder in enzyklopädischer Systematik nach den raffinierten Regeln der antiken und frühneuzeitlichen Gedächtniskunst angeordnet werden? Ebenso relevant war der narrative Modus der Ordnung des Wissens: Sollte das Wissen unterhaltend-erzählend oder belehrend-lehrbuchartig angeordnet und strukturiert werden? Hier wie dort ging es um Prinzipien der adressatenspezifischen Selektion und Strukturierung des Wissens, deren differenzierter Betrachtung sich die VerfasserInnen und AutorInnen bereits sehr stark bewusst gewesen sind (vgl. am Beispiel der Mittelalterrezeption in der Kinder- und Jugendliteratur Schmideler 2012 a, S. 599–620).

Außerdem war für den Prozess der Wissensvermittlung ein notwendiger Bezug auf einen moralisierenden Diskurs unerlässlich. Hier wurden Fragen der moralischen Bewertung und ethischen bzw. religiösen Anverwandlung des Wissens – welcher Art es auch immer sein mochte – verhandelt, die in der Frühen Neuzeit und noch weit darüber hinaus bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts von größter, kaum zu überschätzender Bedeutung waren (vgl. ebd., S. 583–599). Das zu vermittelnde Wissen war unbedingt einer moralischen Beurteilung und Bewertung, einer ethischen oder religiösen Einordnung zu unterziehen.

Eine weitere beliebte, gattungsübergreifend wirksame Darstellungsstrategie bestand darin, innerhalb eines ambulierenden Diskurses das Wissen in einen raumzeitlichen Kontext zu stellen. Dabei wurde Wissen in narrativer Gestaltung als eine Form raumzeitlicher Fortbewegung inszeniert (vgl. ebd., S. 687–703). Dies konnte z. B. durch das Arrangement des Wissens als Reise oder als Spaziergang geschehen, die zwischen zwei Buchdeckeln imaginiert worden sind.⁸ In einer ähnlichen Intention der Ästhetisierung war es eine beliebte Darstellungsstrategie, Wissen innerhalb eines dramatisierenden Diskurses der Kinder- und Jugendliteratur (vgl. ebd., S. 666–686) als ein dramatisches »Gedächtnistheater« (*Theatrum memoriae*) buchstäblich in Szene zu setzen (vgl. Schmidt-Bigge-

⁸ Der Historiker August Ludwig von Schlözer inszenierte demgemäß in seiner *Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder* (EA 1779) das zu vermittelnde historische Wissen als Teil eines ambulierenden Diskurses: »Von Adam bis nun, wie man sagt, sind etwa 6000 Jahre. Eine lange, ser [sic!] lange Zeit! Durch diese lange Zeit, fast 60 Säcula hindurch, sollen wir spaziren; und in jedem beschauen, wie es

in jedem Lande ausgesehen habe. Die Reise ist lang; wir möchten ermüden; der Sachen sind viel, wir möchten irre werden, und Anachronismen machen. Also der Leichtigkeit und Ordnung wegen, wollen wir die Reise Stückweise (Stationen Weise) tun, und unterwegs immer ausruhen. Der Stationen (Perioden) der Zeit Räume werden 6 seyn, von gar ungleicher Länge [...]« (Schlözer 1806, S. 133f.).

mann 1993).⁹ – Alle diese Strategien und Konzepte sind Mittel der Ästhetisierung, des Arrangements und der Literarisierung von Wissen, so dass sie zur Entstehung einer Sachliteratur für Kinder und Jugendliche Vorschub leisteten, die sich vom reinen, ästhetisch unaufbereiteten Lehrbuchtext und von der bloßen Aneinanderreihung des Lehrstoffs für den schulischen Verwertungskontext abhob.

Am wirkmächtigsten für die Entwicklung von Wissen vermittelnder Kinder- und Jugendliteratur als Vorläufer der modernen Sachliteratur für Kinder und Jugendliche war jedoch der visualisierende Diskurs (vgl. Schmideler 2012a, S. 620–665). Innerhalb dieses visualisierenden Diskurses fand in der Frühen Neuzeit der Prozess des Übergangs ursprünglich erwachsenenliterarischer Bildungsprozesse durch Emblemata¹⁰ in den Bereich der Kinder- und Jugendliteratur statt, der zur Herausbildung einer modernen Sachliteratur für Kinder und Jugendliche entscheidend beitrug, ja ihn allererst ermöglichte. Dies konnte z. B. Bettina Bannasch in ihrer Studie von 2007 plausibilisieren. Der von ihr rekonstruierte Prozess zeigt im Ergebnis, »dass die Erziehung des Kindes mit Hilfe von Bilderbüchern das Verfahren erwachsener Selbst-Bildung durch die Lektüre von Emblem-Büchern ablöst« (vgl. Bannasch 2007, S. 10). Dabei etablierte sich insbesondere eine »Pädagogik der Einschleichung«, die sich als Indienstnahme von bildender Anschaulichkeit für Zwecke der Wissensvermittlung an Kinder und Jugendliche entwickeln konnte: »Das Verfahren der Einschleichung unterscheidet nicht notwendig zwischen konkreten Bildern und anschaulichem Erzählen, sondern zielt auf die Optimierung des Lernprozesses mithilfe einer anschaulichen Lernmethode« (vgl. ebd., S. 251). Dass hierbei sowohl die wechselseitig forcierte, möglichst sinnliche Verbildlichung des Wortes in einem piktoralen Code der Wissensvermittlung als auch die Verbalisierung des Bildes in einem verbalen Code intendiert war, zeigt sich als seit dem 16. und 17. Jahrhundert durchgängig nachweisbare Darstellungsstrategie der Wissen vermittelnden Kinder- und Jugendliteratur als Vorläufer der modernen Sachliteratur bis hinein in das ausgehende 19. Jahrhundert (vgl. dazu Schmideler 2014). Diese wechselseitig verquickte, im piktoralen Code visuell darstellende und im verbalen Code visualisierend erzählende Wissensvermittlung stellte sich als ein höchst relevantes Verfahren der Anschauungsbildung heraus, das die Entstehung einer modernen Sachliteratur für Kinder und Jugendliche eminent beeinflusst hat.

9 Davon ist noch Joachim Heinrich Campes dreiteilige geschichtserzählende Jugendschrift *Die Entdeckung [sic!] von Amerika (1781/82)* beeinflusst, die die »Weltgeschichte als moralische Schaubühne« inszeniert (vgl. Steinlein 1996, S. 33; vgl. auch Schmideler 2012a, S. 668 f.). Und noch bei Adalbert Merget heißt es in seiner 1839 erschienenen *Lebensbeschreibung und Denkwürdigkeiten aus der allgemeinen Weltgeschichte*: »Die Geschichte ist wie ein großes Theater, wo herrliche Schauspiele aufgeführt werden, meist Trauerspiele, aber von dem erbaulichen Inhalt, der auch Kinder zu fesseln vermag, und wieder lustige Stücke, in denen man mitspielen möchte, so schön sind die Begebenheiten, die uns vorgeführt werden« (Merget 1839, S. 3).

10 Ein Emblem hat folgende idealtypische Struktur: »Zuoberst findet sich ein einzeliger Sinnspruch, die Inscriptio [...]. Darunter zeigt ein kleiner unkolorierter Holzschnitt oder Kupferstich in zumeist recht schematischer Reduktion einen oder mehrere Gegenstände, oftmals auch [...] eine kleine Szenerie mit menschlichen Figuren, die Pictura. Darunter schließlich folgt ein die bildliche Darstellung ergänzendes Gedicht, die Subscriptio« (Bannasch 2007, S. 9).

Emblematik, Mnemonik und Rhetorik – Von der »Pädagogik der Einschleichung« zur Pädagogik der Anschauung

In der Geschichtsschreibung der Kinder- und Jugendliteratur wird insbesondere der Prozess der Herausbildung einer Realienpädagogik durch Wolfgang Ratke (Ratichius) und Jan Amos Comenius (vgl. hierzu aus bildungshistorischer Perspektive Kühlmann 1996) als entscheidend für die im 16. und 17. Jahrhundert erfolgende Ablösung der sprachorientierten humanistischen Bildung akzentuiert, der sich als ein unbedingt notwendiger Prozess innerhalb der Modernisierung in der Frühen Neuzeit erwies. Ihre Ursache hatte diese Entwicklung darin, dass die traditionelle, auf die antike, mithin auf die altsprachlich lateinische und griechische Welt des Wissens fixierte Bildung im Zuge der Vernaturwissenschaftlichung des Wissens durch Kopernikus, Galilei oder das Erfahrungswissen der Entdeckungsreisenden in eine existenzielle Krise geraten war:

Die einseitig philologisch orientierte Ausbildung stieß [...] überall an ihre Grenzen. Die Schulrhetorik erstarrte zunehmend zu bloßem Formelwerk, das sich immer mehr von der sozialen, kulturellen und politischen Realität der Zeit entfernte. Die Ausbildung war lebensfern geworden und überhäufte die Kinder nicht selten mit praktisch belanglosem Wissensstoff [...]. (Brunken 2002, S. 8)

Die Folge davon war ein Prozess umfassender Umwälzung des Wissens: »Wohl nie hatte es bisher eine Zeit gegeben, die [...] in solchem Maße das Wissen revolutionierte und die menschliche Erkenntnis auf so vielen Gebieten zu immer neuen Horizonten führte« (Brunken 1991, Sp. 8). Trotz der Abwendung von den Worten und der Hinwendung zu den Sachen in der Realienpädagogik – wie sich dies in der didaktischen Devise von Comenius »Sachen statt Worte!« ausdrückte (ebd., S. 11) – blieben die humanistisch-antiken Kerne der Wissensvermittlung nach wie vor aktuell:

Zwar vermochte die Realienpädagogik nicht, die dominante Stellung des etablierten Schulhumanismus zu beseitigen, sie trug aber ganz wesentlich zum Gestaltwandel der Kinder- und Jugendliteratur im 17. Jahrhundert bei. Die augenscheinlichste Veränderung ist die Betonung des Muttersprachlichen [...]. Eine weitere gravierende Neuerung ist die massive Hereinnahme der ›Realien‹ wie Geschichte, Geographie, Naturkunde und Technik in die Kinder- und Jugendliteratur; hierdurch wird der Weg zum modernen Sachbuch geebnet. (Ebd., S. 13)

Doch wie genau und wie konkret vollzog sich dieser Prozess?

Die von Bettina Bannasch akzentuierte »Pädagogik der Einschleichung« verzichtete als primär realienpädagogisch innovative Anschauungsbildung nicht auf ihre aus der antiken Mnemonik überkommenen Wissenskerne, die sie nach wie vor weitertradierte. Ausgangspunkt der Anschauungspädagogik waren weiterhin einige entscheidende Grundannahmen der antiken Vorstellung des Gedächtnisses, die von dem griechischen Arzt Galen ausgingen: Das menschliche Gehirn besteht nach diesem Modell aus drei Kammern, deren eine der Sitz des Verstandes (*sensus communis*), die andere der Sitz der Einbildungskraft (*phantasia, imaginatio*), die dritte aber der Sitz des Gedächtnisses (*memoria*) ist (vgl. Berns/Neuber 1998, S. 388 f.). Diese drei Kammern verarbeiten in diesem architekturartigen, mechanischen Modell die durch die fünf Sinne des Menschen wahr-

genommenen Eindrücke, wobei die Lebensgeister (*spiritus/pneuma*) als Seelenatem die verschiedenen Elemente der drei Kammern verbinden. Gesehene, sinnlich erfahrene Bilder werden durch das Ein- und Ausatmen der Seele und des Körpers zu inneren Vorstellungsbildern:

Wie die Bewegung der inneren Bilder (der Vorstellungsbilder oder *Phantasmata*) als von der Bewegung äußerer Bilder (Phänomene) abhängig wird, muß auch die Pneumatik der Seele als vom äußeren Ausatmen abhängig gedacht werden. Die vordere Hirnventikel bewirkt diese Vorstellung nach Ein- und Ausatmen des Hirns und bereitet dabei den ›*spiritus animae*‹ (*psychokon pneuma*). (ebd., Hvh. v. mir)

Neben dieser physiologischen Grundannahme des Verhältnisses von Verstand, Einbildungskraft und Gedächtnis intendierte auch noch die frühneuzeitliche Wissensvermittlung auf der Basis antiker Vorbilder, dem natürlichen Gedächtnis durch das Raffinement der Gedächtniskunst (Mnemonik) vermittelt des künstlichen Gedächtnisses zu einer größeren, möglichst zu perfektionierenden Merk- und Denkfähigkeit zu verhelfen. Zur Erzeugung dieses künstlichen Gedächtnisses bediente sich die antike Gedächtniskunst der Verortung des Wissens in imaginierten Räumen. Das Wissen war elementar an Raumvorstellungen gebunden.

Die imaginierten Räume musste sich das natürliche Gedächtnis merken und beim gedanklichen Abschreiten dieser Räume während der Wiedergabe des Wissens reaktivieren. Diese Mnemonik stand zunächst ganz konkret im Kontext der Ratschläge und Handlungsanweisung für den Prozess des Memorierens einer Rede für einen antiken Rhetoriker:

Der erste Schritt war, dem Gedächtnis eine Reihe von loci, Orten, einzuprägen. [...] Um im Gedächtnis eine Reihe von Orten zu bilden, erinnere man sich an ein möglichst geräumiges und komplexes Gebäude, an seinen Vorhof, den Wohnraum, die Schlafgemächer und Empfangsräume [...]. Die Bilder, mit deren Hilfe der Vortrag im Gedächtnis haften soll [...], werden in der Vorstellung an die Orte in dem Gebäude gestellt, die man sich gemerkt hat. Ist man so verfahren, können alle diese Orte, sobald das Faktengedächtnis wiederbelebt werden muß, der Reihe nach aufgesucht und die dort verwahrten Pfänder zurückgefordert werden (Yates 1990, S. 12).

Diese drei Einflussfaktoren – die Entstehung und Verbreitung der Realienpädagogik, die galenische Vorstellung der Funktionsweise des Hirns als Dreikammernsystem sowie die Weitertradierung der antiken Gedächtniskunst – treffen in der konkreten Produktion von frühneuzeitlicher, Wissen vermittelnder Kinder- und Jugendliteratur im 16. bis 18. Jahrhundert aufeinander. Sie führen dazu, dass aus diesen spezifischen Konstellationen die Voraussetzungen der modernen Sachliteratur für Kinder und Jugendliche entstehen, wie nun am konkreten Beispiel von Christoph Weigels Nürnberger Kupferwerk für Kinder und Jugendliche, dem *Orbis terrarum in nuce*, anschaulich gezeigt werden soll. Denn fest steht mit Blick auf das Phänomen des Wissenstransfers vom Mittelalter zur Frühen Neuzeit auch noch in Bezug auf die Zeit des 17. und 18. Jahrhunderts: »Daß die Übergangsphase vom Mittelalter zur Neuzeit besondere Aufmerksamkeit beanspruchen darf, ergibt sich aus dem Befund, daß sich in der mnemotechnischen Literatur als erkenntnis-kritischer Literatur die Moderne konstituierte« (Berns/Neuber 1998, S. 378).

**Von der *Gedächtnuß-hülflichen Bilder-Lust* (1697/98)¹¹
zum *Orbis terrarum in nuce* (1726)¹² – Zum Gestaltwandel
von Christoph Weigels Welt in einer Nuß**

Christoph Weigel d. Ä. (1654–1725) zählt zu den renommiertesten und bedeutendsten süddeutschen Kunsthändlern und zu den angesehenen Kupferstechern seiner Zeit (vgl. zu seinem Gesamtwerk im Detail Bauer 1980; vgl. auch Franz 2011a).¹³ Dass sich ein derart angesehener Verleger und Stecher mit nicht unerheblichem Aufwand der Produktion und Distribution von Wissen vermittelnder Kinder- und Jugendliteratur zuwandte, ist bereits ein deutliches Signal für den Marktwert und für das gestiegene Prestige, das diese Art von Büchern, die sich neben den erwachsenen Informatoren und Erziehern vornehmlich in den Kupfertafeln an junge Adressaten richtete, um 1700 genoss.

Das Kupferwerk, das Kindern und Jugendlichen einen Überblick über die Universalhistorie der biblischen und der Menschheitsgeschichte zu geben beabsichtigt, hat eine komplexe Genese und eine komplizierte Verbreitungsgeschichte (vgl. hierzu speziell Bauer 1980, Sp. 862–886 sowie im Überblick Brüggemann/Brunken 1991, Sp. 1900–1902). Das Geschichtsbilderbuch erschien erstmals mit einem erläuternden Text von Georg Andreas Schmidt und Samuel Faber 1697/98 mit dem Erscheinungsjahr 1697 unter dem Titel *SCULPTURA HISTORIARUM ET TEMPORUM MEMORATRIX* mit dem deutschsprachigen Untertitel *Gedächtnuß-hülfliche Bilder-Lust der Merckwürdigsten Welt-Geschichten aller Zeiten* im Verlag von Weigel und wurde von Johann Daniel Tauber in Nürnberg gedruckt (vgl. Weigel 1697, vgl. Brüggemann/Brunken 1991, Sp. 1900 Nr. 948; vgl. auch Bauer 1980, Sp. 1060 Nr. 9.1.; von dieser Ausgabe sind noch andere Varianten nachweisbar, vgl. ebd., Sp. 1061f. Nr. 9.2.). Es wurde sehr erfolgreich in zahlreichen verschiedenen Text- und Bildbearbeitungen, in Fortsetzungen,¹⁴ einer französischen Übersetzung von 1722 und in verschiedenen Formaten und Ausgaben auf dem Buchmarkt distribuiert, wo es bis in die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts verbreitet war.¹⁵ Seit einer Ausgabe von 1722 war das Werk auch unter dem Titel *ORBIS TERRARUM IN NUCE* bekannt; hierbei handelt es sich um eine neu bearbeitete Auflage, die 1726 nochmals erschien, nun mit erläuterndem Text des Historikers Johann David Köhler.¹⁶ Eine letzte »nochmalige Neubearbeitung liegt von Johann Colmar« aus dem Jahr 1730 vor (vgl. Colmar/Weigel 1730, zit. in: Brüggemann/Brunken 1991, Sp. 1902). Das Geschichtsbilderbuch insgesamt gilt in der Kinder- und Jugendliteraturforschung als »imposante Edition« und als »faszinierendes Werk« (Göbels 1980, S. 12). Es wird als »das bekannteste bei Weigel erschienene Kinderbuch« ausgewiesen (Hofmann-Randall 2001, S. 38).

11 Vgl. Weigel 1697.

12 Vgl. Köhler/Weigel 1726.

13 Der Bibliothekar und für die Kunstgeschichte Nürnbergs ausgewiesene Kunsthistoriker Paul Johannes Rée gelangte hinsichtlich des ästhetischen Werts der Kupferstiche von Christoph Weigel zu der Einsicht: »Der künstlerische Werth seiner Arbeiten, die meist Lehr- und Erbauungszwecken dienten, ist gering, seine eigentliche Bedeutung liegt auf dem Gebiete des Kunstverlags und des Kunsthandels« (Rée 1896, S. 465).

14 Es war geplant, das Werk jährlich in mnemonischen Gedächtnistafeln fortzusetzen; dieses Projekt konnte allerdings nicht realisiert werden

(vgl. Brüggemann/Brunken 1991, Sp. 1902, Bauer 1980, Sp. 876–878).

15 Zu der vorzüglich aufbereiteten Editions-geschichte der verschiedenen Ausgaben, Bearbeitungen, Fortsetzungen und Versionen vgl. im Detail Bauer 1980, Sp. 862–886. Auch Hofmann-Randall spricht davon, dass das Buch »verlegerisch ein beachtlicher Erfolg« war. (Hofmann-Randall 2001, S. 39)

16 Die Edition mit dem Titel *Welt in einer Nuß* ist eigentlich eine textlose Ausgabe, die für den Gebrauch für Kinder bestimmt war und einen verkleinerten Abdruck der kostbaren von Kleinfolio- auf Quartformat umgearbeiteten Kupfertafeln präsentierten (vgl. Bauer 1980, Sp. 872).



Abb. 1
Mnemotechnische Kupfertafel von Christoph Weigel mit den zehn merkwürdigsten Denkwürdigkeiten der Historia mundi des 12. Jahrhunderts. – Jedes Bildfeld zeigt ein Hauptereignis eines Jahrzehnts. Die Jahreszahl kann über die Figur in der rechten oberen Ecke zugeordnet werden. Merkmale erleichtern die Orientierung. Winterpflanzen in den äußeren oberen Bildfeldern kennzeichnen das zweite Jahrtausend; die zwei Ecken der Rahmung der Bildfelder das zweite Jahrhundert.
(Quelle: Köhler/Weigel 1726. S. 483)

Zentraler Kern der Wissensvermittlung des Bilderbuchs waren die 48 Kupfertafeln,¹⁷ auf denen die Wissenskerne der historischen Hauptereignisse aus der Universalgeschichte in Aufrissdarstellungen in Miniaturformat und in Medaillonform veranschaulicht worden sind. Zu jedem Jahrtausend gibt es Jahrhunderttafeln, auf denen ein geordneter Vorrat von historischen Hauptereignissen zu sehen ist – entweder zehn Bilder für zehn Ereignisse aus zehn Jahrhunderten auf einer Jahrtausendtafel oder zehn Bilder für zehn Ereignisse für zehn Jahrzehnte auf einer Jahrhunderttafel (vgl. zum Folgenden den Vorbericht in Köhler/Weigel 1726). Die Jahrtausende werden mit floralen Schmuckelementen mnemonisch symbolisiert, die Bezüge zur Erschaffung der Welt erkennen lassen: Weil Gott die Welt im Herbst erschuf, ist das erste Jahrtausend mit Herbstblumen, das zweite mit Winterblumen, das dritte mit Frühlingsblumen ausgeschmückt, die zugleich der Zier der Kupfertafeln und damit zum ansprechenden ästhetischen Arrangement der Bildebene der Wissensvermittlung dienen.

Die besonders eindrucksvollen Bildfelder dieser Jahrhunderttafeln zeigen je zehn Miniaturszenen. Jedes Einzelbildfeld steht repräsentativ für ein zentrales Ereignis des jeweiligen Jahrzehnts auf der Jahrhunderttafel. Die jeweiligen Jahrhunderte sind durch bestimmte geometrische Rahmungen optisch so hervorgehoben, dass man sie auf den ersten Blick identifizieren kann: So wird das erste Jahrhundert von einem Rahmen aus einem Ring gekennzeichnet, das zweite Jahrhundert mit einem Gegenstand mit zwei Ecken gerahmt, das dritte Jahrhundert mit einem Dreieck usw. Diese mnemotechnische Geometrisierung des imaginierten Raums ist gleichzeitig ein realienpädagogisches Merkmal der Rationalisierung der Geschichtsbetrachtung mit Maß und Zahl, die als Authentifizierungsstrategie dient, um die Wahrheit und die Vernunft, also die Realität der Geschichte realienpädagogisch zu legitimieren und zu versinnlichen.

¹⁷ Die Zahl der Kupfertafeln variiert je nach Ausgabe. Die Erstausgabe von 1697/98 »bestand aus 43 Kupfertafeln mit 385 verschiedenen Bildern

im Format 50 x 60 mm und 411 Seiten Text« (Hofmann-Randall 2001, S. 39).

Um die jeweiligen Jahre auf den Bilderfeldern der Darstellungen eines Hauptereignisses eines Jahrzehnts schnell und genau zu systematisieren, sind die Miniaturszene der Bildertafeln jeweils mit kleinen mnemotechnischen Symbolen im Rahmen ausgestattet: das erste Jahr wird innerhalb eines Jahrzehnts mit einer Sonne als historisches Kennzeichen symbolisiert, das zweite mit einem Vogel, das dritte mit einem dreieckigen Lebewesen oder Gegenstand, das vierte mit einem viereckigen Gegenstand oder Lebewesen – also mit einem Quadrupeden wie z. B. einem Hund – als mnemonisches Merkmal im Bildrahmen ausgestattet. Daneben zeigt auch der geometrische Rahmen der Bildfelder selbst Zahlenverhältnisse an (gerundete flächenhafte Gebilde mit zwei bis neun Einkerbungen bzw. »Ecken« als Zahlensymbole, darunter Viereck, Sechseck etc.) und gibt genaue Auskunft über die historisch-chronologische Systematik der Einordnung eines dargestellten Ereignisses.

Die Qualität der Kupfertafeln, die für die verschiedenen Ausgaben neu gestochen und mit verschiedenen mnemotechnischen lateinischen und deutschen Merkversen ausgestattet worden sind, variiert teilweise stark. Besonders die Kupfer der Erstausgabe sind jedoch mitunter von bestechender Güte. In den Ausgaben von 1722 und 1726 lässt die Qualität der Kupfertafeln entscheidend nach.¹⁸ Die Merkverse als Subscriptio der Miniaturszene auf den Kupfertafeln selbst wiederum erfüllen innerhalb der Geschichte der Geschichtsliteratur für Kinder und Jugendliche eine wichtige Funktion:

Diese geschichtsliterarischen Merkverse dienen – so unbedeutend sie auf den ersten Blick scheinen mögen – aufgrund ihrer pädagogisch-mnemonischen Kontextualisierung als entscheidende Instrumentarien zur Erzeugung eines kinder- und jugendorientierten Kanons historischer Wissensbestände, der wiederum erst die Voraussetzung dafür bildet, dass kulturspezifisch konventionalisiertes Geschichtswissen insgesamt entstehen kann, auf das dann im weiteren Verlauf der Entwicklung sowohl der kinder- und jugendorientierten als auch der erwachsenenliterarischen Geschichtsliteratur zurückgegriffen werden kann. (Schmideler 2013, S. 293)

In der Gattungsnomenklatur nach Otto Brunken (Brunken 1991, Sp. 19f.) zählt Weigels *Bilder-Lust* bzw. *Orbis terrarum in nuce* zu den »Werken zur Sprachbildung, Rhetorikerziehung und Realienkunde in der Tradition der Artesliteratur« und gehört zu den »Historischen und der Historik zugeordneten Werken«, ist also den »Geschichtsbüchern« zuzuordnen (ebd., Sp. 20 Nr. 19). Die Hinwendung zur Sache der Geschichte, die aus diesem Wissen vermittelnden Kinder- und Jugendbuch erkennbar wird, ist eine direkte Folge der realienpädagogischen Wende, die mit Ratke und insbesondere Comenius bereits im 17. Jahrhundert eingesetzt hatte. Die Bearbeitungen von Weigels Werk, die den Titel *Orbis terrarum in nuce* führen, sind demgemäß eine direkte Anspielung auf den *Orbis sensuallium pictus* von Comenius (vgl. Comenius 1658), das berühmteste Hauptwerk der realien-

18 So konstatiert auch Regine C. Hrosch in ihrer diachronen Studie zur bildlichen Darstellung der Reformation in Kinder-, Jugend- und Schulbüchern bei einem Vergleich der Ausgabe von 1697/98 (vgl. Weigel 1697) und 1730 (vgl. Colmar/Weigel 1730): »Deutlich lässt sich erkennen, dass die Weigel'schen Kupferstiche bei Colmar vereinfacht und ausschnitthaft Wiederverwendung finden. Aber auch der Größenvergleich der beiden Werke legt einen Qualitäts-

verlust nahe. Köhler [gemeint ist die Ausgabe Köhler/Weigel 1726, Seb. Schm.] verkleinerte das Werk auf die Hälfte. Die künstlerische Qualität leidet durch das »Abkupfern« – ein Begriff, den wir auch heute noch im negativen Sinne benutzen und der genau diesen Sachverhalt, die Übernahme und Kopie von Bildinhalten meint. Die mindere Qualität und die Kopie lässt sich an Details erkennen« (Hrosch 2008, S. 151).

pädagogischen Anschauungsliteratur des 17. Jahrhunderts (vgl. einführend im Überblick Lemmermöhle 2013). Weigels mit Kupfertafeln ausgestatteter Band erfüllte die Funktion, die realienpädagogische Bildung speziell des süddeutschen Stadtbürgertums zu stärken, daher wurde es auch an Nürnberger Schulen zeitweise als Lehrwerk verwendet.¹⁹ Es dient damit auch der Ausbildung für den wachsenden »Bedarf an akademisch qualifizierten Beamten für die Hof-, Gerichts- und Finanzverwaltung« (Brunken 2002, S. 9).

Weigels *Bilder-Lust* bzw. sein *Orbis terrarum in nuce* steht unmittelbar im Kontext der Entlastung von Kindern und Jugendlichen gegenüber dem polyhistorischen Vielwissen, das im Verlauf der Frühen Neuzeit insbesondere in der Ausbildung von Standeszöglingen überhandgenommen hatte. Hier wurden junge Zöglinge als kleine Gelehrte betrachtet. Dem musste nun Einhalt geboten werden: Im Vorbericht zur Neubearbeitung der Ausgabe von 1726 mit historischen Erläuterungen von Johann David Köhler beklagt sich der Verfasser über die abschreckende Wirkung der unermesslichen Fülle von Jahreszahlen in der polyhistorischen Gelehrsamkeit, »vermitteltst welcher die zarten Köpffe mit einer abscheulichen Menge leerer und tauber Jahr-Zahlen, haben bestürmet werden müssen« (Köhler/Weigel 1726, Vorbericht, S. 4). Gerade diesen Auswüchsen wollte die Realienpädagogik mit innovativen Lernmethoden und einer neuen ästhetischen Gestaltungsweise der Wissensvermittlung begegnen. Dabei ist zu konzedieren, dass auch diese Erziehungsreformer mitunter über ihre selbst gesteckten Ziele entscheidend hinausgeschossen:

Der überall geführte Kampf gegen die »Kopfmarterung« und das viele Auswendiglernen kann häufig nur mühsam verdecken, daß die an deren Stelle tretenden mnemotechnischen Methoden in ihrer Überspanntheit und Abstrusität meist noch weit komplizierter und zeitaufwendiger sind [...]. Doch selbst da, wo, wie bei Ratke, die neuen Programme mit viel Lärm, Aufwand und eitler Selbstüberhöhung vorgetragen werden (und in der Praxis häufig scheitern), zeigen sich ganz wesentliche, für die Zeit bahnbrechende pädagogische Erkenntnisse. (Brunken 1991, Sp. 10)

Diese Neuerungsleistungen lassen sich konkret identifizieren: »Ganz entscheidend wird schließlich das Prinzip der Realienpädagen, sich zur Sach- und Sprachbelehrung des Einsatzes von Bildern zu bedienen.« (Brunken 2002, S. 9). Diese Innovationsleistung wird im Fall von Weigels *Orbis terrarum in nuce* durch die Originalität der Bilddarstellungen auf den Kupfertafeln erzeugt, die nach der Beobachtung von Kurt Franz einem Grundsatz der realienpädagogischen Didaktik folgen, in der Anordnung stufenweise »vom Allgemeinen zum Besonderen« vorzugehen (Franz 2011 a, S. 10). Damit verbunden ist eine universelle Einsetzbarkeit des Bilderwerks, das sowohl kleineren Kindern als auch fortgeschrittenen Zöglingen die Verwendung des Wissen vermittelnden Buchs ermöglichte, wie Kurt Franz betont: »Allein durch das Betrachten der einzelnen Abbildungen sollte auch schon kleineren Kindern das geschichtliche Ereignis offenkundig werden und sich unauslöschlich in das Gedächtnis einprägen« (ebd., S. 11).

Unauslöschlich in das Gedächtnis einprägen können sich diese Gedächtnisbilder jedoch nur wegen ihres deutlichen mnemotechnischen Bezugs auf den ordnenden Diskurs. Sie bringen nämlich nicht die polyhistorische Vielheit der Ereignisse ins Bild, son-

¹⁹ So ist die Ausgabe von Köhler/Weigel 1726 bspw. explizit für das Gymnasium Aegidianum in Nürnberg erstellt worden. Eine weitere Ausgabe

von Johannes Colmar war ebenfalls für Nürnberger Schulen bestimmt (vgl. Bauer 1980, Sp. 883 f.). Vgl. dazu auch Hofmann-Randall 2001, S. 39.

dern stellen im Walnussaufriss – also im Wortsinn: *in nuce* – Wissenskerne dar. Diese Konzentration auf das Wesentliche, den *nucleus* als Wissenskern im Walnussaufriss, zeigen die Bildertafeln als entscheidende Merkhilfen. Die Kupferbilder dienen zur Entlastung der Zöglinge. Sie versinnbildlichen den Weg vom vormodernen, polyhistorischen Vielwissen zum geordneten Vorrat merkwürdiger Szenen und bedeutender Ereignisse der *Historia mundi*, der nach bestimmten Kriterien der Relevanz selektiert wurde. Zu diesen Kriterien gehörte im Sinn des moralisierenden Diskurses der zutiefst religiös konnotierte christliche Kontext, auf den die Aufrissbilder rekurren. Dazu zählte aber auch das Erlernen moralisch tugendhafter Weltklugheit durch Geschichtsbetrachtung: »Die *reminiscentia*, auf die es ankommt, gilt der Erschließung des Kerns der Geschichte(n): Er enthält die wahre Gottesfurcht und weltliche Klugheit. Ziel der Unterweisung ist die Anhäufung dieser Wissenskerne«, die nun auch nicht nur von erwachsenen Gelehrten, sondern »auch von Kindern und Ungebildeten erlernt werden« kann (Bannasch 2007, S. 200, Hervorhebung im Original). Das zu erwerbende raumzeitliche Faktenwissen der *Historia mundi* soll »über die Anhäufung sinnvoller – im Sinn von: der Schau Gottes zuarbeitenden – Wissenskernen« erfolgen (ebd.).

Weigels Gedächtnisbilder, die dem Erlernen der weltlichen Klugheit dienen, sind keine *Emblemata* im traditionellen Sinn mehr, sondern bereits mnemotechnisch arrangierte Illustrationen als Vorläufer des Bildes im Sachbilderbuch. Trotz der Betonung des *prodesse* und der strengen mnemotechnischen Formen ist es Anspruch des Buchs, für das Vergnügen der Jugend, dem *delectare*, einen Beitrag zu leisten; das Lernen soll zu einem Spiel werden. All die mnemotechnischen Raffinements sind »ausgesonnen, der Jugend, die sich fleissig vor diese Tafel üben mag, die Geschichte und die Zeit, darinn sie sich ereignet, leicht und mit spielender Art beyzubringen« (Köhler/Weigel 1726, S. 4). Nichts war unversucht geblieben, »damit der lieben Jugend ja nichts zur leicht- und anmuthigen Erlernung der Historien abgehen möge« (ebd.).

In diesem Bemühen um Spiel und Unterhaltung beim Lernen und in der modellhaften Formung des Wissens als Anschauungen der Sachen – der *Realien* – ist ein Modernisierungsschub zu konstatieren, der dieses Kupferwerk als Vorläufer des modernen Sachbilderbuchs kennzeichnet. Die Kupfertafeln weisen insofern gegenüber dem wortbasierten Lehrbuch einen ästhetischen Mehrwert auf, als sie in gleich mehrfacher Hinsicht Bilder in dynamischer Bewegung darstellen: Erstens können sie als Gedächtnisbilder der Bewegung betrachtet werden, die als ästhetische Miniaturkunstwerke im Kupferstich das kindliche Auge reizen sollen. Sie stellen daher den Blick und die Aufmerksamkeit bannende Anlässe für Diskurse zwischen Zögling und Mentor bzw. Informator dar. Sie zeigen im Wortsinn bewegende und bewegte Szenen aus der *Historia mundi*, die im Gedächtnis der Zöglinge zur inneren Vorstellungsbildung und damit als Merkhilfe zum Lernen der relevanten Ereignisse aus der Fülle historischer Ereignisse der Weltgeschichte dienen sollten. Sie sind Sinnbilder der raumzeitlichen Dynamik der Geschichte.

Diese reizvolle Ästhetik der Bewegung geht über den rein mnemotechnischen Zweck eines Gedächtnisbildes, das bloß einen Wissenskern anschaulich darstellen soll, weit hinaus. Bereits der auf die Analyse von Christoph Weigels Leben und Werk spezialisierte Buchhistoriker Michael Bauer betonte dies: »Die aneinandergereihten, meist mehrfigurigen, bewegten Szenen, die trotz ihrer Kleinheit in wünschenswerter Deutlichkeit die ausgewählten Ereignisse veranschaulichen, forderten zum genauen Betrachten, zum weiteren Nachfragen und zum Studium des Textes auf« (Bauer 1980, Sp. 871).

Zweitens sind diese Miniaturbilder dynamisch, weil ihr raffinierter und ihr im Verlauf der Editions-geschichte mehrfach entscheidend veränderter mnemotechnischer

Zweck als Lernhilfe und Gedächtnisstütze einen ästhetischen Anpassungsprozess nach sich zog, der Bilder als Illustrationen im Sinn von realistischen Veranschaulichungen des Wissens unter Maßgabe der Realienpädagogik bediente. Somit trat umgekehrt ihre vormoderne, allegorisch-emblematische Funktion zugunsten eines zunehmenden neuzeitlichen Realismus der Darstellung der Szenen zurück. Das mnemotechnische Arrangement ist nämlich nicht mehr emblematisch-allegorisch mit einer verborgenen Deutungsebene, sondern die gestalterischen Mittel der Inszenierung der Kupfertafeln als Gedächtnisbilder dienen allein dem rationalen Zweck als Merkhilfe ohne die zweifache, allegorische Deutungsmöglichkeit eines doppelten Sinns der Emblemata. Es werden historische Sachen – eben Realien – in Raum und Zeit auf den Miniaturbildern verortet.

Dabei variieren auch die Inhalte der Miniaturszene im Verlauf der Editions-geschichte des Werks erheblich. Für den Zweck der Erzeugung »einer mit historischen Ereignissen bestückten Zeitleiste im Kopf der Schüler« (Hrosch 2008, S. 152) wurden die Kupfertafeln immer wieder neu gestochen und in Größe der Anordnung, Präzision der Ausführung, Art des Merkverses und selbst in Bezug auf die Auswahl der Bildinhalte stark verändert. So zeigt die Erstausgabe (vgl. Weigel 1697) bspw. mit der Subscriptio »Reformationis sacrae initia« eine mehr als 6 cm hohe und breite Darstellung von Luther, der 1517 seine Thesen an die Tür der Schlosskirche anschlägt, während die Ausgabe von Colmar aus dem Jahr 1730 (vgl. Colmar/Weigel 1730) eine grob verkleinerte Abbildung derselben Szene von ca. 3,7 cm Höhe und 3,5 cm Breite mit der Bildunterschrift »Da Luther kränkt den Pabst« bietet, wie Regine C. Hrosch aufmerksam herausgearbeitet hat (vgl. Hrosch 2008, 152, vgl. auch ebd., S. 151). Interessant ist jedoch (und von Hrosch nicht bemerkt), dass in der Ausgabe von 1722 (vgl. Köhler/Weigel 1722, S. 563) die Reformation auf der Kupfertafel zu dieser Edition nicht im Bild erwähnt ist, obwohl die Ausgabe von 1726 (Köhler/Weigel 1726, S. 563) wiederum eine Abbildung des Thesenanschlags im Miniaturbild zeigt. Dennoch dokumentiert die mnemotechnische Anordnung des historischen Wissens in diesem Buch einen bedeutenden Erkenntnisfortschritt im Umgang mit der Sache der Geschichte durch Merkbilder.

Diese Rationalisierung der Gedächtnisbilder rückt die Ästhetik der »mnemotechnischen Qualität von Weigels« Emblembuch, die »man gar nicht hoch genug einschätzen« kann (Franz 2011a, S. 12), in die unmittelbare Nähe des modernen, den Realien zugewandten, Wissen vermittelnden Sachbilderbuchs: Denn die »Qualität des Bildes besteht darin, dass es durch die konkreten Vorgaben, die es macht, nicht einen ungesteuerten und damit unzuverlässigen Erinnerungsprozess in Gang setzt. Vielmehr sind die attraktiven Bilder die Mogelpackung, in der das unattraktive Sachwissen so übermittelt wird, dass es ohne jede Anstrengung erinnert wird« (Bannasch 2007, S. 198).

Dynamisch sind schließlich – drittens – auch die Konstruktionen der Bildertafeln im Kontext der zeitgenössischen Bildtheorie. Bettina Bannasch konstatiert in Bezug auf das Bilderbuch Weigels den Zusammenhang zwischen Mnemonik, natürlichem und künstlichem Gedächtnis auf der einen Seite und der bildlichen Darstellung von Zeit und Raum als Imagination eines Gedächtnisbilds auf der anderen Seite in der wünschenswerten Klarheit:

Mithilfe von markanten geographischen Gegebenheiten und herausragenden historischen Ereignissen erstellt das natürliche Gedächtnis das räumliche Modell einer Landschaft, in der die Zeit still steht. Von den Erhebungen dieser Gedächtnislandschaft aus kann der Blick des Erinnernden über die Wissensbestände schweifen, die an die herausragenden Orte und Ereignisse angelagert sind. (Ebd., S. 197)

Eine neue Dynamik gewinnen die Bildertafeln des Kupferwerks jedoch auch – viertens – durch ihre komplexe Entstehungs- und Verbreitungsgeschichte, die wiederholte Umarbeitungen der Stiche nach sich zog, wie bereits erwähnt wurde. Diese Notwendigkeit der Umarbeitung hatte grundsätzliche Ursachen. Die Unverständlichkeit der Bilderszenen in den frühen Fassungen, die bei den unbedarften jungen Betrachtern dazu führte, dass sie das Geschichtswissen nicht optimal merken und das historische Wissen aus den *me-dailles en miniature* identifizieren konnten, forderte Konsequenzen ein: Die Dynamik der Text-Bild-Interdependenzen musste modifiziert, verbessert und damit im Sinn von Vorläufern der Sachbilderbücher modernisiert werden, indem der Stecher der Bilder und der Verfasser des Textes die Logik und Schlüssigkeit der Text-Bild-Beziehungen auf den Tafeln und im erläuternden Text rücksichtsvoller realisieren konnten:

Nachdem man aber inne geworden, daß dem nützlichen Gebrauch dieses annehmlichen Compendii Historiae Universalis bey Unterweisung der Jugend nichts mehr gehindert als daß denen Historischen Bildern eine deutliche Beschreibung gemangelt, indem dieselben nicht jederman so gleich vollkommen bekant gewesen, und man daher davon die Erklärung hat erstlich in andern Büchern mühsam zusammen suchen müssen, so habe ich auf viele Veranlassung hoher und anderer Personen, dem Mangel durch diese an das Licht gestellte gründliche Erläuterung jedes Bildes abhelfen wollen, damit nunmehr so wohl Lehr- als Lernenden eine grosse Erleichterung bey Erlernung der Universal-Historie nach dieser Methode möchte geschaffen werden (Köhler/Weigel 1726, S. 2).

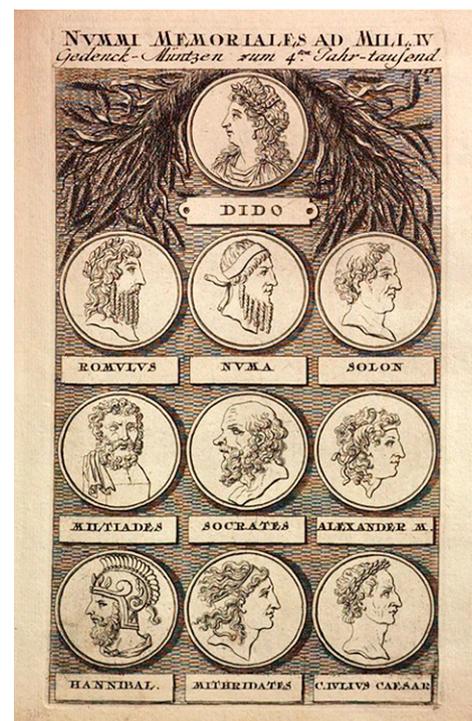
Ziel ist damit die Ästhetisierung des Wissens durch rhetorisch und mnemonisch strukturierte Ordnung und Visualisierung. Dies bezog eine Präzisierung der Textebene durch den Historiker Johann David Köhler nach sich, um eine verbesserte Text-Bild-Interdependenz in diesem Kupferwerk gegenüber der Erstausgabe mit dem Text von Schmidt und Faber zu erreichen: »Obgleich der Text nun um mehr als 100 Seiten kürzer geworden ist, hat der Informationsgehalt zugenommen. Anstelle der barocken Ausdrucksweise Schmidts sind klare, prägnante Kommentare des Historikers Köhler getreten« (Bauer 1980, Sp. 880). Diese Ästhetik geht – ungeachtet der Tatsache, dass sich derartige Formeln und Selbstbekenntnisse in zahlreichen anderen mnemonisch strukturierten Büchern finden lassen – wegen ihres künstlerischen Anspruchs über die ästhetische Selbstgenügsamkeit eines bloßen Lehr- oder Schulbuchs hinaus. Bild und Text verfolgen daher hier die ästhetisch anspruchsvolle Absicht, als Vorläufer des Sachbilderbuchs zu zeigen, »wie man die Geschichte-Kunst hieraus bequem und anmuthig beybringen könne« (Köhler/Weigel 1726, S. 5). Gleichwohl ist auch Weigels Kupferwerk durch zahlreiche vormoderne Elemente beherrscht, die das Bilderbuch ungeachtet seiner vergleichsweise innovativ wirkenden Tendenzen kennzeichnen. Dazu zählt der Rekurs auf die biblische Zeitrechnung ebenso wie der besonders stark akzentuierte Rekurs auf die biblische Geschichte und die Konzentration auf christliche Kontexte der Wissensvermittlung. Doch auch diese Bezüge werden mnemonisch versinnlicht. Die Analogien zwischen den Ereignissen im Alten und Neuen Testament werden durch eine spezifische, sich wiederholende Einfärbung in einigen kolorierten Ausgaben des Kupferwerks kenntlich gemacht: Die Farben »wurden als Bedeutungsträger eingesetzt«; die Farbe der Tafeln des dritten Jahrtausends vor Christus war rot, das zweite blau usw.; nach Christi Geburt wiederholen sich die Farben der Zeitrechnung des Alten Testaments entsprechend (vgl. Fassbind-Eigenheer/Fassbind-Eigenheer 1990, S. 160 sowie S. 206 Anm. 10).

Weigels Kupfertafeln als Gedächtnisbilder sind jedoch auch Übergangsphänomene. Sie zeigen bereits die Säkularisierung der Struktur der Emblemata zu zweckrationalen Gedächtnisbildern der Tugend der Klugheit weltlichen Handelns (*phronesis, prudentia*) (zur Bedeutung dieser Tugend vgl. Gomille 1991). Diese Tugend der Klugheit weltlichen Handelns zeigt das Erfahrungspotenzial der Geschichte im anschaulich dargestellten Wissenskern auf. Sie demonstriert »die narrative Darstellung der Vergangenheit im Hinblick auf das zukünftige Handeln der Menschen« (ebd., S. 25), wobei in Weigels Bilderbuch die Bedeutung der bildlichen Darstellung der Wissenskerne der *Prudentia* dominiert. Durch diesen Säkularisierungsschub sind sie (zumindest insofern sie sich auf die weltliche Geschichte beziehen) keine rein emblematisch-allegorischen Sinnbilder mehr, da sie als Anschauungen eines verantwortungsvollen Handelns im Sinn der politischen Klugheit realienpädagogisch inszeniert sind, was sie mit dem moralisierenden Diskurs als wesentliche Strategie der Wissen vermittelnden Kinder- und Jugendliteratur verbindet (vgl. Schmideler 2012 a, S. 583–586).

In der traditionellen Emblemata ist der »Verzicht auf die Darstellung menschlicher Figuren« eine der »Grundregeln«, da dem Emblem ja eine doppeldeutige Funktion eines Sinnbilds konstitutiv zu eigen ist; in »Bezug auf die Ablehnung der Darstellung menschlicher Figuren lässt sich diese Kontinuität in den Bestimmungen des Sinnbilds nachweisen« (Bannasch 2007, S. 9 Anm. 1). Der Säkularisierungs- und Modernisierungseffekt der Bildertafeln in Weigels Wissen vermittelndem Kinder- und Jugendbuch zeigt sich gerade in der realienpädagogisch motivierten Bildauffassung, dass im Sinn der modernen Sachbuchillustration zumindest hinsichtlich der meisten (nicht legendarischen oder biblischen) Szenen der säkularen *Historia mundi* eine raumzeitliche Verortung auf einen mit Maß und Zahl rekonstruierbaren Gegenstand der Erfahrungswelt der Geschichte ermöglicht werden soll. Somit ist das Emblem aufgelöst durch eine säkularisierte, nur noch eine dem Gedächtnis sachdienliche emblematische Struktur mit Merkvers und Überschrift, die lediglich durch die formale Verklammerung der Analogie von Altem und Neuem Testament und der Parallelisierung von Heils- und Menschheitsgeschichte einen doppeldeutigen Anspruch verfolgt. Auch dies deutet bereits in den realienpädagogisch motivierten, innovativen Anteilen der Kupfertafeln antizipativ – und trotz der unverkennbaren Konzentration auf traditionelle Kontexte der Mnemonik – auf Funktionen der Illustration des modernen Wissen vermittelnden Sachbilderbuchs für Kinder und Jugendliche.

Die Medaillonform der Bildpräsentation führt ebenso zu einem Säkularisierungsschub und zu einer Wissensvermittlung in den Kontext der *Histoire métallique*. Hier geht es um die Vergegenständlichung des Wissens durch eine imaginierte Materialität: Wissen wird als Modell präsentiert. Gezeigt werden Schaustücke des Wissens als Medaillen mit Wissenskernen. Dies wird konkret auch in der *Welt in einer Nuß* praktiziert, indem als Merkmal dieses Säkularisierungs- und Materialisierungsprozess auch vier Tafeln der Kupferstichsuite mit Schau-münzen abgebildet werden, die Porträts von *viris illustris* der *Historia mundi* in Medaillenform darstellen, die wegen ihrer historischen Bedeutung merkwürdig sind. Diese Münztafeln wurden erstmals in der Ausgabe von 1722 in das Kupferwerk aufgenommen: Sie zeigen »Portraits berühmter Persönlich-

Abb. 2
Kupfertafel mit
Gedenkmünzen
zum vierten
Jahrtausend seit
Erschaffung der
Welt (Quelle: Köh-
ler/Weigel 1726,
S. 150)

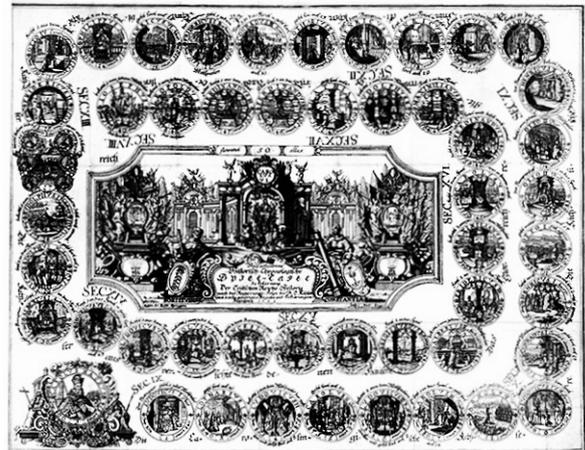


keiten [...], die in Umrißzeichnungen, zumeist wohl nach Münzbildnissen, gestochen wurden« (Bauer 1980, 875). Darin ist nicht nur eine Vorliebe von Weigel selbst für die Numismatik zu sehen (vgl. ebd.), sondern ein für die Realienpädagogik überaus typischer Ausdruck der Verdinglichung und Materialisierung der Wissensvermittlung zu erkennen. Die Geschichte wird in den imaginierten Münztafeln zu dingbasierten Realien und zu Schaustücken im Sinn von inszeniert materialisierten Lernmodellen (vgl. zur dingbasierten Welt des 18. Jahrhunderts Berndt/Fulda 2012; vgl. zu den dingbasierten Schaustücken der Wissensvermittlung der Aufklärung auch Schmideler 2012 b).

Ausblick

In dieser Rationalisierung, Materialisierung und Säkularisierung des Wissens hat Weigels Geschichtsbilderbuch mit den eindrucksvollen Kupfertafeln auch die größte Wirkung auf die Weiterentwicklung der realienpädagogischen Vermittlung von Geschichtswissen ausgeübt. Johann Balthasar Springers nach dem Muster des Gänsespiels konzeptionierte *Historisch-Chronologische Spiel-Tafel* von 1727, die zum Wissenserwerb wesentlicher Kenntnisse der Kaiser- und Reichshistorie von Deutschland dient, bringt die mnemonische Grundidee von Weigels Buch entscheidend voran (vgl. Springer 1727, vgl. zur Interpretation Schmideler 2012 a, S. 470–479). Die Materialisierung der Bilder wird hier weiterentwickelt, indem sogar durch spezielle Schraffuren die barocke Perspektivkunst genutzt wird, um auf den Schau- und Gedenkmedaillons selbst die Bedeutung von historischen Ereignissen anzudeuten, die auf den Münzen zu sehen sind. Die imaginierten Münzen der *Spiel-Tafel* sind

mehrentheils nach den Regeln der Perspektivkunst eben in der Ordnung vorgebildet / als sie geschehen sind; Ich will sagen / was der Zeit nach sich eher zugetragen / das hat man auf den ersten oder in den Vor-Grund dem Aug am ersten mit starcker Schraffirung von Licht und Schatten aufs deutlichste entworfen; was aber später geschehen / das ist auf den andern in der Ferne / oder zur rechten und Lincken einer Münze etwas linder / und fast nur durch einen kenntlichen Umriß angedeutet worden (Springer 1727, Vorbericht).



Dies ist eine Weiterführung der Dynamisierung des Bildes und zugleich ein Ausweis für die hohe ästhetische Qualität der Kupfertafeln, wie sie Weigel in seiner Nürnberger Arbeit als Maßstab vorgegeben hat. Entscheidend ist: In Springers Spieltafel löst der bereits in Weigels Kupferwerk deutlich gewordene Spielcharakter die Pragmatik des Lehrbuchs endgültig ab. Die mnemonischen Raffinements der Wissensvermittlung werden gleichwohl von den Verfassern und Erfindern von derartigen spielerischen Formen des unterhaltenden und spielerischen Inszenierens von Wissen nicht aufgekündigt. In jedem Fall ist jedoch eine enorme Ästhetisierung und Inszenierung des Wissens zu konstatieren, die in ihrer innovativen Fokussierung auf Rolle und Funktion von Bildern im Prozess der spielerischen und unterhaltenden Wissensvermittlung weit in die Moderne und die Darstellungsformen der Sachliteratur für Kinder und Jugendliche

Abb. 3
Johann Balthasar
Springers
Historisch-
Chronologische
Spiel-Tafel zur
Erlernung der
deutschen Kaiser-
und Reichshistorie
(Quelle: Springer
1727)

vorausweist. Dieser Prozess der Ästhetisierung kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch Weigels Kupferwerk innerhalb seiner Rezeptionsgeschichte als überholt angesehen wurde. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts war mit dem Aufkommen einer geschichtserzählenden Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Steinlein 1996) und neuartigen Geschichtssachbüchern eine neue Zeit angebrochen. Johann Matthias Schröckhs prachtvoll mit 100 Kupfertafeln von Bernhard Rode illustrierte und anschaulich geschilderte *Allgemeine Weltgeschichte für Kinder* (vgl. Schröckh 1779–1784) vermittelte die *Historia mundi* selektiv in sechs Bänden in gefälliger, erzählender, auf die Herzensbildung bedachter Form an junge Leser (vgl. Schmideler 2011; vgl. auch Schmideler 2012 a, S. 635 f.). Der einstige Ruhm von Weigels *Orbis terrarum in nuce* war nun endgültig verblasst. Ausgerechnet einem Nürnberger Historiker und Verfasser einer achtbändigen *Geschichte der Deutschen für die Jugend*, Michael Truckenbrot (vgl. auch Stollberg/Brunken 1982),²⁰ war es beschieden, dem Werk des für seine Kunstfertigkeit einstmals zu Beginn des 18. Jahrhunderts so sehr geschätzten Nürnberger Kupferstechers Christoph Weigel im Jahr 1783 einen wenig rühmlichen Schwanengesang als Nachruf zu verfassen:

Es giebt noch immer hier und dort Schulanstalten, wo Geschichte gelehrt werden sollte, und – daß sich Gott erbarme! – die Welt in einer Nuß [...] auswendig gelernt, und hernach wie ein Pensum aus dem Wörterbuche hergeplappert wird. Wie kan es mit den historischen Kenntnissen des Jünglings gut stehen, der aus solchen Werkstätten der Pedanterei auf hohe Schulen geht, wenn er nicht zeitig gewarnt wird, und bessere Schriften kennen lernt? (Truckenbrot 1783, S. VII f.)

Weigels Kupferwerk war zu einem überkommenen, historisch überholten Bilderbuch einer historischen Phase geworden, über die im Jahr 1783 die Zeit längst hinweggegangen war. Es wurde als Inbegriff einer vormodernen Mnemonik desavouiert und in diesem Kontext als erbarmungswürdiges Beispiel für formelhafte Schulfuchserie diskreditiert. Immerhin wird aus Truckenbrots Erwähnung von Weigels Bilderbuch auch deutlich, dass insbesondere in Nürnberg noch im ausgehenden 18. Jahrhundert das Werk bekannt und – wenn auch selten und als Kennzeichen rückwärtsgewandter pädagogischer und historiografischer Ansichten – als Lehrbuch in Gebrauch war.²¹

Das Wissen vermittelnde Geschichtsbilderbuch von Christoph Weigel steht jedoch insgesamt in einer Reihe ähnlicher Projekte, die Anschauung und Visualisierung nutzen, um Wissen im Modell durch sinnlich erfahrbare Realien mnemotechnisch strukturiert im Bild aufzubereiten (am Beispiel der geschichtsdarstellenden Kinder- und Jugendliteratur Schmideler 2012 a, S. 623–625). Wie deutlich geworden sein sollte, erfüllte diese frühneuzeitliche, aus den Prinzipien der Realienpädagogik, der Rhetorik, der Emblemik, der Mnemonik und der physiologischen Gedächtnistheorie gespeiste, Wissen vermittelnde Kinder- und Jugendliteratur eine zentrale Gelenk- oder Scharnier-

20 Michael Truckenbrot war 1756 in Nürnberg als Sohn eines Schneidermeisters geboren worden. Er »besuchte die dortigen Schulen und studierte seit 1776 in Altdorf Philologie, kehrte als Schulamtskandidat nach Nürnberg zurück, ohne sich um eine Anstellung zu bewerben. Hin und wieder gab er Privatunterricht, verfiel aber in einen trunksüchtigen Wandel und starb im größten Elend 1793« (Goedeke/Goetze 1916, S. 187).

21 Von Truckenbrot war daher entweder die von Johannes Colmar erstellte, in katechetischer Lehr- und Antwort-Methodik verfasste und für Nürnberger Stadtschulen bestimmte Edition (vgl. Bauer 1980, Sp. 883 f.) oder Johann David Köhlers für das Nürnberger Gymnasium Aegidianum geschriebene Ausgabe (Köhler/Weigel 1726) gemeint.

funktion innerhalb der Entwicklungsgeschichte der modernen Sachbuchillustration und des Sachbilderbuchs. Ohne Vorläufer wie Weigels Kupferwerk wäre die Entwicklung der modernen Sachbuchillustration für Kinder und Jugendliche anders verlaufen. Geschichtsbilderbücher wie Weigels *Orbis terrarum in nuce* sind trotz aller zeitgebundenen Verpflichtung an die Dominanz der streng rhetorisch und mnemonisch orientierten Wissensvermittlung insbesondere durch die Dynamisierung von Bildstrukturen und der innovativen Leistungssteigerung der visuellen Funktionen von Illustrationen Dokumente für den ästhetischen Emanzipationsprozess der Kinder- und Jugendliteratur. Sie belegen in ihren besten Leistungen, wie sich Wissen vermittelnde Kinder- und Jugendliteratur als autonomer Teilbereich der mit visuellen Konzepten und Strategien operierenden, der Unterhaltung und spielerischen Wissensvermittlung verpflichteten Literatur zumindest ein Stück weit von dem bis heute spürbaren festen Klammergriff der Pädagogik und Didaktik sowie der Indienstnahme der Kinder- und Jugendliteratur für den schulischen Verwertungskontext durch ästhetischen Eigensinn befreien konnte. Insofern ist Weigels Kupferwerk ein Beispiel für die realienpädagogisch inspirierte Tendenz zur dingbasierten Materialisierung der Wissensvermittlung (dazu Schmideler 2012 b) und insgesamt ein bedeutsamer Beleg für den optischen Transformationsprozess von Bild und Text innerhalb der Kulturgeschichte der Visualisierung der Wissen vermittelnden Kinder- und Jugendliteratur (dazu Schmideler 2012 c und Schmideler 2014).

Primärliteratur

- Colmar, Johann / Weigel, Christoph (1730): *Die Welt In einer Nuß / oder Kurtzer Begriff der merckwürdigsten Welt-Geschichte biß auf das gegenwärtige Jahr fortgesetzt, Durch Frag und Antwort erläutert*. Nürnberg: Lorenz Bieling für Christoph Weigel, Witwe
- Comenius, Johann Amos (1658): *ORBIS SENSUALIUM PICTUS. Hoc est, Omnium fundamentalium in Mundo Rerum & in Vitâ Actionum Pictura & Nomenclatura. Die sichtbare Welt / Das ist / Aller vornemsten Welt=Dinge und Lebens=Verrichtungen Vorbildung und Benahmung*. Nürnberg: Endter
- Köhler, Johann David / Weigel, Christoph (1722): *ORBIS SENSUALIUM PICTUS, sive Compendium Historiae Civilis Chronologium in sculptura memoriali. Die Welt in einer Nuß/ oder Kurtzer Begriff der merckwürdigsten Welt-Geschichte in einer Gedächtnus-hülflichen Bilder-Lust / ausgeferiget*. Nürnberg: Christoph Weigel
- Köhler, Johann David / Weigel, Christoph (1726): *Johann David Köhlers, P. P. / Gründliche Erzählung / Der Merckwürdigsten Welt-Geschichten aller Zeiten, / Von Anfang der Welt biß auf Gegenwärtige, / so in den Historischen Kupfer-Tafeln / Der Gedächtnuß-Hülflichen Bilder-Lust, / Sonsten / Die Welt in einer Nuß / betittelt, / vorkommen, / und / Zu besondern Behuf und Belustigung, / So wohl der studierenden Jugend / vornehmlich / In dem Gymnasio Eigidiano in Nürnberg / als auch / Anderer Liebhaber derer Historien, / Solche ordentlich zu fassen, / Und nach der Jahr-Rechnung leichte zu behalten, / In angenehmer Erfindung und bequemer Einrichtung, / vorstellig gemacht worden*. Nürnberg: Christoph Weigel seel. Witwen
- Merget, Adalbert (1839): *Lebensbeschreibung und Denkwürdigkeiten aus der allgemeinen Weltgeschichte bis zum Westphälischen Frieden. Für die Jugend bearbeitet*. Mit 1 Kupfer. Leipzig: Fleischer
- Schlözer, August Ludwig von (1806): *Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder*. Teil 1 und 2. 6. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht

- Schröckh, Johann Matthias (1779–1784): *Allgemeine Weltgeschichte für Kinder*.
6 Bde. Leipzig: Weidmanns Erben und Reich
- Springer, Johann Balthasar (1727): *Kurtze Einleitung zur Reichs-Historie von Teutschland/ Worinnen Alle Haupt-Veränderungen des T. Reichs und die fürnehmsten Denckwürdigkeiten/ so sich unter eines jeden Kayzers Regierung von Carolo M. biß auf jetzt-regierende Kayserl. Majestät Carolum Vi. zugetragen/ Zu Erläuterung der also betitulten Historisch-Chronologischen Spiel-Tafel/ Darauf sich sothane Begebenheiten und Geschichte zum Begriff der edlen Jugend in Medaillen oder Schau-Müntzen praesentiren. Nach den bewährtesten Autoribus beschrieben/ und auf vielfältiges Anhalten verschiedener Liebhaber Historischer Wissenschaften/ durch öffentlichen Druck mitgetheilet werden*. Dritte Edition. Regensburg: Peetz
- Truckenbrot, Michael (1783): *Geschichte der Deutschen für die Jugend*.
Bd. 1. Nürnberg: Stiebner
- Weigel, Christoph (1697): *SULPTURA HISTORJARUM ET TEMPORUM MEMORATRIX: Das ist/ Gedächtnuß-hülfliche Bilder-Lust Der Merckwürdigsten Welt-Geschichten aller Zeiten/ Von Erschaffung der Welt Bis Auf das gegenwärtige 1697. Jahr/ Zu sonderem Behuf und Belustigung So wol der studirenden Jugend/ als auch anderer Liebhaber der Geschichten/ solche desto leichter zu begreifen/ Mit nutzlich-richtig- und wahrhafften Erzehlungen/ in einer sehr angenehmen Erfindung/ und neu-eingerichteten bequemen Ordnung/ in Kupfer gebracht Von Christoph Weigel/ Kupferstecher in Regenspurg/ auch allda zu finden/ Und In Nürnberg*. Nürnberg: Johann Daniel Tauber für Christoph Weigel in Regensburg

Sekundärliteratur

- Bannasch, Bettina (2007): *Zwischen Jakobsleiter und Eselsbrücke. Das ›bildende Bild‹ im Emblem- und Kinderbilderbuch des 17. und 18. Jahrhunderts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Unipress
- Bauer, Michael (1980): *Christoph Weigel (1654–1725). Kupferstecher und Kunsthändler in Augsburg und Nürnberg*. In: *Archiv für Geschichte des Buchwesens*, Jg. 23, Sp. 693–1186
- Berndt, Frauke / Fulda, Daniel (Hg.) (2012): *Die Sachen der Aufklärung. Beiträge zur DGEJ-Jahrestagung 2010 in Halle a. d. Saale*. Hamburg: Meiner 2012
- Berns, Jörg / Neuber, Wolfgang (1998): *Das enzyklopädische Gedächtnis der Frühen Neuzeit. Enzyklopädie- und Lexikonartikel zur Mnemonik*. Tübingen: Niemeyer
- Brüggemann, Theodor / Brunken, Otto (Hg.) (1987): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570*. Stuttgart: Metzler
- Brüggemann, Theodor / Brunken, Otto (Hg.) (1991): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1570 bis 1750*. Stuttgart: Metzler
- Brunken, Otto (1987): *Einleitung*. In: Brüggemann, Theodor / Brunken, Otto (Hg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570*. Stuttgart: Metzler, Sp. 1–109
- Brunken, Otto (1991): *Einleitung*. In: Brüggemann, Theodor / Brunken Otto (Hg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1570 bis 1750*. Stuttgart: Metzler, Sp. 1–56
- Brunken, Otto (2002): *Mittelalter und Frühe Neuzeit*. In: Wild, Reiner (Hg.): *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. 2. Aufl. Stuttgart; Weimar: Metzler, S. 1–44

- Ewers, Hans-Heino (1982): *Einleitung*. In: Brüggemann, Theodor / Ewers, Hans-Heino (Hg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750 bis 1800*. Stuttgart: Metzler, Sp. 1–57
- Ewers, Hans-Heino (2012): *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. 2. Aufl. Paderborn: Fink
- Fassbind-Eigenheer, Bernard / Fassbind-Eigenheer, Ruth (1990): *Was sagt der Text – was zeigt das Bild? Vom Orbis pictus zum Photobilderbuch: Text und Bild in der historischen Entwicklung des Sachbilderbuchs*. In: *Librarium. Zeitschrift der Schweizerischen Bibliophilen-Gesellschaft*, Jg. 31, H. 3, 156–210
- Franz, Kurt (2011 a): Art. *Christoph Weigel*. In: *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon*. 43. Ergänzungslieferung. Meitingen: Wimmer, S. 1–15
- Franz, Kurt (2011 b): *Was ist ein Sachbuch*. In: *Kinder- und Jugendliteratur und -medien. Forschung, Schule, Bibliothek (kjl&m)*, 63. Jg., H. 2, S. 3–15
- Göbels, Hubert (1980): *Hundert alte Kinderbücher aus Barock und Aufklärung. Eine illustrierte Bibliographie*. Dortmund: Harenberg
- Goedeke, Karl / Goetze, Edmund (Hg.) (1916): *Grundriss zur Geschichte der deutschen Dichtung. Aus den Quellen von Karl Goedeke*. Vierter Band. I. Abteilung. Vom siebenjährigen bis zum Weltkriege. Sechstes Buch. Erste Abteilung. I. Teil. Dresden: Ehlermann; 3. Auflage
- Gomille, Monika (1991): *Gedächtnisbilder der Klugheit (Prudentia) in humanistischer Tradition*. In: Assmann, Aleida / Harth, Dietrich (Hg.): *Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung*. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 218–241
- Hofmann-Randall, Christina (Hg.) (2001): *Fränkische Kinderbücher aus fünf Jahrhunderten. Eine Ausstellung der Universitätsbibliothek, 19. Oktober – 11. November 2001. Katalog*. Erlangen: Universitätsbibliothek
- Hrosch, Regine C. (2008): *Die historische Quelle Bild als Problem der Geschichtswissenschaft und der Vermittlung von Geschichte. Abbildungen zur Reformation in Geschichtsbüchern vom 16. bis ins 21. Jahrhundert*. Oldenburg: BIS Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Kühlmann, Wilhelm (1996): *Pädagogische Konzeptionen*. In: Hammerstein, Notker (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 1: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe*. München: Beck, S. 153–196
- Lemmermöhle, Doris (2013): *Johann Amos Comenius Orbis sensualium pictus (1658)*. In: Bräuer, Christoph / Wangerin, Wolfgang (Hg.): *Unter dem roten Wunderschirm. Lesarten klassischer Kinder- und Jugendliteratur*. Göttingen: Wallstein, S. 13–24
- Ossowski, Herbert (1996): Art. *Sachbuch*. In: *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon*. Lose-Blatt-Slg. 2. Erg.-Lfg. Meitingen: Wimmer, S. 1–12
- Pech, Klaus-Ulrich (2004): *Produktive Spannungen. Sachliteratur zwischen Bildungserwartungen und Marktbedingungen, Medienkonkurrenz und Freizeitbedürfnissen*. In: Josting, Petra / Stenzel, Gudrun (Hg.): *»Wieso, weshalb warum ...« Sachliteratur für Kinder*. Weinheim: Beltz, S. 9–18
- Rée, Paul Johannes (1896): Art. *Christoph Weigel*. In: *Allgemeine Deutsche Biographie*. Bd. 41. Leipzig: Duncker & Humblot, S. 464–465
- Schmideler, Sebastian (2011): Art. *Johann Matthias Schröckh (1733 – 1808)*. In: *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon*. 41. Ergänzungslieferung. Meitingen: Wimmer, S. 1–14

- Schmideler, Sebastian (2012a): *Vergegenwärtigte Vergangenheit. Geschichtsbilder des Mittelalters in der Kinder- und Jugendliteratur. Vom 18. Jahrhundert bis 1945.* Würzburg: Königshausen & Neumann
- Schmideler, Sebastian (2012b): »Hier sind Abbildungen und Modelle von allem, was dazugehört.« – *Schaustücke zum Mittelalter in der Kinder- und Jugendliteratur des 18. Jahrhunderts.* In: Berndt, Frauke/Fulda, Daniel (Hg.): *Die Sachen der Aufklärung. Beiträge zur DGEJ-Jahrestagung 2010 in Halle a. d. Saale.* Hamburg: Meiner 2012, S. 490–497
- Schmideler, Sebastian (2012c): *Optische Transformationsprozesse und Mediatisierungsphänomene in der Kinder- und Jugendliteratur.* In: Kochanowska-Nieborak, Anna/Płomińska-Krawiec, Ewa (Hg.): *Literatur und Literaturwissenschaft im Zeichen der Globalisierung. Themen – Methoden – Herausforderungen.* Frankfurt a. M.: Lang 2012, S. 299–306
- Schmideler, Sebastian (2013): *Geschichtsslyrik für Kinder und Jugendliche. Ein Überblick.* In: Detering, Heinrich/Trilcke, Peer (Hg.): *Geschichtsslyrik. Ein Kompendium.* Bd. 1. Göttingen: Wallstein, S. 290–325
- Schmideler, Sebastian (2014): *Das bildende Bild, das unterhaltende Bild, das bewegte Bild – Zur Codalität und Medialität in der Wissen vermittelnden Kinder- und Jugendliteratur des 18. und 19. Jahrhunderts.* In: Weinkauff, Gina/Dettmar, Ute/Möbius, Thomas/Tomkowiak, Ingrid (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz.* Frankfurt a. M.: Lang, S. 13–26
- Schmidt-Biggemann, Wilhelm (1993): *Robert Fludds Theatrum mundi.* In: Berns, Jörg Jochen/Neuber, Wolfgang (Hg.): *Ars memorativa. Zur kulturgeschichtlichen Bedeutung der Gedächtniskunst 1400 – 1750.* Tübingen: Niemeyer, S. 154–169
- Steinlein, Rüdiger (1996): *Joachim Heinrich Campes »Die Entdeckung von Amerika« (1781/82) und die Anfänge der jugendliterarischen Geschichts(abenteuer)erzählung.* In: Pohlmann, Carola (Hg.): *Erfahrung schrieb's und reicht's der Jugend. Joachim Heinrich Campe als Kinder- und Jugendschriftsteller.* Wiesbaden: Reichert, S. 33–69
- Stollberg, Barbara/Brunken, Otto (1982): *Art. Michael Truckenbrot: Geschichte der Deutschen für die Jugend.* In: Brüggemann, Theodor/Ewers, Hans-Heino (Hg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750 bis 1800.* Stuttgart: Metzler, Sp. 1081–1086
- Yates, Frances A. (1990): *Gedächtnis und Erinnern. Mnemonik von Aristoteles bis Shakespeare.* Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften

Kurzvita

Sebastian Schmideler, Dr. phil., M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Kinder- und Jugendliteratur und Literaturdidaktik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig, Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Theorie und Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart.