

Europaweit gemeinsame Bilder? Anmerkungen zu europaweiten Präferenzen im Bildinventar aktueller Schulbücher

Susanne Popp

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Popp, Susanne. 2007. "Europaweit gemeinsame Bilder? Anmerkungen zu europaweiten Präferenzen im Bildinventar aktueller Schulbücher." In *Europa in historisch-didaktischen Perspektiven*, edited by Bernd Schönemann and Hartmut Voit, 210–34. Idstein: Schulz-Kirchner.



Europaweit gemeinsame Bilder?

Anmerkungen zu europaweiten Präferenzen im Bildinventar aktueller Schulbücher

Susanne Popp

Eine neue historische „Meistererzählung“ für EU-Europa?

„Die Europäische Union hat sich als politisches Projekt entwickelt, jedoch nicht Eingang in die Herzen und Köpfe der Menschen gefunden.“¹ Mit diesen Worten verlieh Margot Wallström unlängst ihrer Sorge darüber Ausdruck, dass die BürgerInnen der einzelnen EU-Mitgliedstaaten sich nach wie vor primär als BürgerInnen von Nationalstaaten und erst nachrangig, wenn überhaupt, als BürgerInnen der Europäischen Union verstehen. Mit ihrer Auffassung, dass ein Mangel an kollektiver „europäischer Identität“ den Erfolg des gesamten Integrationsprozesses gefährden könne und deshalb an geeignete „identitätspolitische“ Maßnahmen zu denken sei, steht die Vizepräsidentin der EU-Kommission keineswegs allein. Einen Binnenmarkt, so lautet das dazu passende, im EU-Diskurs viel zitierte Bonmot von Jacques Delors, könne man nicht lieben. Und wenn es vielleicht nicht gerade der „Liebe“ zu EU-Europa² bedarf, so doch zumindest einer grundlegenden Identifikation mit der erweiterten politischen Gemeinschaft.

Wird aber ein tatsächlicher oder vermeintlicher Mangel an kollektiver politischer Identität³ öffentlich beklagt, werden Defizite der emotionalen Fundierung von politischen Zugehörigkeiten zum gesellschaftlichen Thema, dann gewinnt nicht selten die

-
- 1 Bei der Präsentation des Weißbuchs zur europäischen Kommunikationspolitik am 1. Februar 2006; online abrufbar über www.europa-digital.de (zuletzt aufgerufen am 15.03.2006).
 - 2 Im Folgenden ist von „EU-Europa“ statt von „Europa“ die Rede, weil im Europa-Diskurs oft ein eingeschränkter Europabegriff verwendet wird, der die EU-Mitgliedstaaten nicht vollständig oder gleichmäßig umfasst.
 - 3 Zum Begriff der europäischen Identität in historischer Perspektive, vgl. z.B. Winfried Loth: Regionale, nationale und europäische Identität. Überlegungen zum Wandel europäischer Staatlichkeit. In: Wilfried Loth/Jürgen Osterhammel (Hrsg.): Internationale Geschichte. Themen – Ergebnisse – Aussichten. München 2000, S. 357-370. Winfried Loth: Europäische Identität in historischer Perspektive. Bonn 2002 (Zentrum für Europäische Integrationsforschung [ZEI], Discussion Paper C 113), online abrufbar über http://aei.pitt.edu/166/01/dp_c113_loth.pdf (zuletzt aufgerufen am 15.03.2006). Konrad H. Jarausch: Zeitgeschichte zwischen Nation und Europa. Eine transnationale Herausforderung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 39/04, auch online abrufbar über <http://www.bpb.de/publikationen/YZF6ZR.html> (zuletzt aufgerufen am 15.03.2006).

Idee einer „gemeinsamen Geschichte“ an Popularität⁴ – jene aus dem „Repertoire des Nationalen“⁵ bestens vertraute Strategie zur Förderung politischer Gemeinschaftsgefühle und kollektiver Identitäten bei Bevölkerungsteilen, die mental erst noch „zusammenwachsen“ müssen.⁶ Mit der Hinwendung zum Thema einer „gemeinsamen Geschichte“ verbindet sich die Hoffnung, dass, ähnlich wie beim „nation building“, erneut *geschichtlich* fundierte Identitäten – kollektiv verinnerlichte Imaginationen einer gemeinsam geteilten Vergangenheit, eines ebenso verbindenden wie verbindlichen „kulturellen Erbes“ – eine ergiebige Ressource und einen wirksamen Katalysator für die gewünschten politischen Gemeinschaftsgefühle und Identifikationen darstellen können. In diesem Zusammenhang ist auch die Diskussion über ein potenzielles EU-europäisches „Mythendefizit“⁷ und dessen mögliche Folgen für die mentale „Europäisierung“ der EU-EuropäerInnen zu verorten. In dieselbe Richtung weisen beispielsweise auch Appelle von Politikern und Historikern, eine „europäische Idee“ namens „Europäismus“⁸ voranzutreiben oder eine neue europäische historische „Meistererzählung“ in der Weise zu kreieren, „(...) wie die Nationalhistorie des 19. Jahrhunderts wesentliche Teile des Stoffes geliefert hatte, aus der die nationalen Identitäten gemacht wurden (...)“⁹

Similia similibus? Will man Gleiches mit Gleichem kurieren? Dieser Gedanke liegt deshalb nahe, weil dem national orientierten politischen Selbstverständnis der EU-BürgerInnen ein unverändert national orientierter Geschichtsunterricht entspricht, der seit seiner Institutionalisierung als einer der wichtigsten staatlichen Repräsentanten *geschichtsbezogener* „Identitäts- und Integrationspolitiken“ auf nationaler Ebene

-
- 4 Jarausch (Anm. 3), 2. Absatz, verweist zu Recht darauf, dass die Bezugnahme auf eine gemeinsame Geschichte im EU-europäischen Identitätsdiskurs erst in jüngster Zeit intensiver einsetzte. Vgl. hierzu auch folgende Dokumente: Dokument über die europäische Identität, veröffentlicht von den neun Außenministern am 14.12.1973 in Kopenhagen, online abrufbar über www.ena.lu (zuletzt aufgerufen am 13.04.06) sowie Europa-Union Deutschland (1995): Charta der Europäischen Identität. Beschlossen in Lübeck am 28. Oktober 1995 vom 41. Ordentlichen Kongress der Europa-Union Deutschland, online abrufbar über <http://www.europa-web.de/europa/02wwwswwww/203chart/chartade.htm> (zuletzt aufgerufen am 13.04.06).
- 5 So Heidemarie Uhl: EU-Europa als visuelles Narrativ. In: IG Kultur Österreich 20.04.2004, 4. Absatz, online abrufbar über <http://igkultur.at/igkultur/europa/1087650540> 20.04.2004 (zuletzt aufgerufen am 15.03.2006).
- 6 In Anspielung auf Willy Brandts Äußerung in der Rede vor dem Rathaus Schöneberg am 10. November 1989: „Und jetzt erleben wir, und das ist etwas Großes – und ich bin dem Herrgott dankbar dafür, dass ich dies miterleben darf – wir erleben, dass die Teile Europas wieder zusammenwachsen.“ Online abrufbar über http://www.bpb.de/themen/ZNKN6W,,0,Rede_von_Willy_Brandt_am_10_November_1989_vor_dem_Rathaus_Sch%F6neberg.html (zuletzt aufgerufen am 15.02.2006).
- 7 Vgl. die kritische Diskussion in: Wolfgang Schmale: Scheitert Europa an seinem Mythendefizit? Bochum 1997.
- 8 Jerzy Mackow, zit. n. Jarausch (Anm. 3), 1. Absatz.
- 9 Jürgen Elvert: Vom Nutzen und Nachteil der Nationalhistorie für Europa. Ms. Köln 2002, zit. n. Jarausch (Anm. 3), 3. Absatz.

gelten darf. Obgleich sich die damit verbundenen politischen Zielsetzungen im Laufe der Zeit grundlegend gewandelt haben, will doch auch der gegenwärtige Geschichtsunterricht überall in Europa, in den postsozialistischen Staaten partiell neu verstärkt, die Heranwachsenden mit einem (staatlich-administrativ beglaubigten) geschichtlichen Selbstverständnis der „eigenen“ Gesellschaft vertraut machen, das er geradezu fraglos als *nationalhistorisches* begreift. Europaweit meinen staatlich genehmigte Lehrpläne und Schulbücher das imaginierte „Wir“ von *nationalstaatlichen* Gesellschaften, wenn sie den SchülerInnen nahe bringen wollen, „wie *wir* geworden sind, was *wir* sind“, „was *uns* geschichtlich von anderen unterscheidet“ und „welche geschichtliche Verantwortung dies für jeden von *uns* in Gegenwart und Zukunft bedeutet“. Hiervon sind jene in ganz Europa verbreiteten Lehrplanthemen keineswegs ausgenommen, deren „Wir“-Bezug ein gesamteuropäischer im vor- und übernationalen Sinne ist, weil sie, wie z.B. die Antike, die Geschichte der europäischen Expansion oder der Französischen Revolution¹⁰, integrale Elemente des *europäischen* Selbstverständnisses bilden. Für diese Fälle können internationale Schulbuchvergleiche zeigen, dass es große, mitunter sehr gravierende Unterschiede zwischen den nationalen Lesarten gibt, die stets auf die geschichtliche Erfahrung vor Ort zurückverweisen. Und dieses „vor Ort“ ist wiederum nicht europäisch oder regional definiert, sondern *nationalhistorisch*. Ähnliches lässt sich sogar bei sozial-, alltags- oder mentalitätsgeschichtlichen Themen feststellen, die – aus didaktisch nachvollziehbaren Gründen, man denke etwa an den lebensweltlichen Bezug – sehr häufig in einen Referenzrahmen der *nationalhistorischen* Bedeutungskonstruktion eingebunden sind.

Ein geschichtliches Selbstverständnis auf der Ebene „Wir als EU-EuropäerInnen“ artikulieren die Lehrbücher im Allgemeinen nur dort, wo es um die Abgrenzung von „Nicht-Europa“ geht. Wird hierbei die europäische Geschichte als Repräsentantin weltgeschichtlich bedeutsamer Kultur- und Fortschrittsleistungen angesprochen, dann schmeicheln sich auch die nationalen Geschichtsdiskurse mit der Zugehörigkeit zur größeren Gemeinschaft und betonen einen eigenen, möglichst höchstrangigen Beitrag. Dabei wird das, was man vom jeweiligen nationalen Blickwinkel aus im konkreten Einzelfall „europäisch“ nennt, sehr variabel definiert und kaum daraufhin befragt, ob es sich um eine genuin europäische Tradition oder eine Tradition in Europa handelt, ob man vielleicht einseitig von Westeuropa ausgeht oder ob sich nicht die eine oder andere Annahme europäischer „Einzigartigkeit“ in einer außereuropäischen Perspektive differenzierter darstellen würde.

10 Vgl. zur Französischen Revolution z.B. Rolf-Joachim Sattler: Die französische Revolution in europäischen Schulbüchern. Eine vergleichende Schulbuchanalyse. Braunschweig 1959 (Schriftenreihe des Internationalen Schulbuchinstituts, Bd. 4); Axel Koppetsch: 1789 aus zweierlei Sicht. Die Französische Revolution als Gegenstand nationaler Rezeptionsgeschichten in der französischen und deutschen Schulbuchhistoriographie seit 1870. Frankfurt a.M. u.a. 1993 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 79); Rainer Riemenschneider (Hrsg.): Bilder einer Revolution. Die Französische Revolution in den Geschichtsschulbüchern der Welt. Frankfurt a.M. u.a. 1994 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 78).

Von geschichtsdidaktischer Seite muss man nachdrücklich fragen, ob die Annahme wirklich sinnvoll ist, man könne dieselbe Strategie einer gemeinschafts- und identitätsstiftenden historischen „Meistererzählung“, wie sie im geschichtlichen Selbstverständnis (nicht nur) europäischer Nationen verankert ist, auch auf EU-Europa anwenden. Zunächst ist zu bedenken, dass es heute, anders als bei der Konstruktion der Nationalhistorie im 19. Jahrhundert¹¹, weniger darum geht, geschichtliche „Stoffe“ für das Konzept einer geschichtlichen Identität „bereit[zu]stellen“¹², sondern vielmehr darum, Lösungen für den Umgang mit teils unterschiedlichen, teils kontroversen Lesarten der gemeinsamen „Stoffe“ zu finden, die aus dem nationalhistorischen Interpretationsmodus resultieren – sowohl bei divergierenden als auch bei konvergierenden historischen Erfahrungen. Dabei sollte man nicht übersehen, dass derzeit nicht nur EU-Europa, sondern auch die nationalen Staaten heftig um Integration ringen und die „gemeinsame Geschichte“ unverändert eines der wichtigsten Kriterien darstellt, mit dem sie die jeweilige *nationale* Identität zu definieren pflegen. Lehrplanreformen, die die nationale Fundierung des Geschichtsunterrichts ernstlich in Frage stellen wollten, dürften auf absehbare Zeit nirgendwo politisch durchsetzbar sein.

Ferner kann eine historisch verantwortungsbewusste Geschichtsdidaktik, die um die politische Instrumentalisierbarkeit des Geschichtsunterrichts weiß, schwerlich die Schattenseiten des Modells „Konstruktion der nationalen Gemeinschaft per Geschichte“ ignorieren. Sie kann nicht umhin zu fragen, ob eine quasi-nationale EU-europäische Geschichtsversion in identitätsstiftender Absicht der Integration dieses mächtigen EU-Europa in eine in ihrem Frieden gefährdete globale Welt nicht auf ähnliche Weise im Wege stehen könne, wie die nationalen Geschichtsidentifikationen immer wieder den europäischen Frieden bedrohten. Wie stark müssen etwa die Abgrenzungen und Unterschiede nach außen bzw. gegenüber Außereuropa betont werden, damit sie größer erscheinen als die – gerade in Europa so tief greifenden – Differenzen der geschichtlichen Erfahrungen und Geschichtsdeutungen im Inneren? Wie hoch wird man die neu zu imaginierende EU-„Vergangenheitsgemeinschaft“ aufwerten müssen, damit der relative Bedeutungsverlust der vertrauten, geradezu für selbstverständlich erachteten nationalen Geschichts-, Gemeinschafts- und Identitätsimaginationen wettgemacht wird? Und kann dies überhaupt gelingen, wenn die unmittelbar erfahrenen lebensweltlichen Bezüge – nicht zuletzt durch die Sprache – weiterhin nationalstaatlich geprägt bleiben?

Schließlich aber fehlen, dies muss nachdrücklich betont werden, wesentliche Grundlagen. Die wichtigste Referenzdisziplin der Geschichtsdidaktik, die Geschichtswissenschaft, ist noch weit von einem tragfähigen Konsens in der Frage ent-

11 Dieser Prozess war verbunden mit der Etablierung von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. – Vgl. z.B. auch Silvia Serena Tschopp: Die Entstehung der Nation als Deutungskategorie. In: Andreas Wirsching (Hrsg.): Oldenbourg Geschichte Lehrbuch. Neueste Zeit. München 2006, S. 47-60.

12 Vgl. Anm. 9.

fernt¹³, ob es eine historische „Meistererzählung“ nach nationalhistorischem Modell für EU-Europa überhaupt geben könne oder solle und ob nicht eine Pluralität der „Geschichten“ in Europa der historischen Erfahrung der EU-EuropäerInnen besser gerecht werde.

Unter diesen Voraussetzungen, so scheint es, können die ersten Schritte zu einer stärkeren Verankerung „Europas“ im national geprägten Geschichtsunterricht kaum auf eine neue „Meistererzählung“ als Grundlage beispielsweise eines gesamteuropäischen Geschichtsstolzes zielen. Vielmehr müssen die SchülerInnen – überall in Europa – zunächst einmal lernen, bewusst wahrzunehmen, wie selbstverständlich ihr Geschichtsunterricht bei vielen Themen einen impliziten Bedeutungsrahmen setzt, der dem jeweiligen „Wir-Kollektiv Nation“ entspricht. Für diese Einsicht wäre es beispielsweise hilfreich, wenn man die üblichen Unterrichtsthemen nicht nur nach in ihrer Bedeutung für „uns heute“ im Sinne der nationalen Geschichte erörtert, sondern *zusätzlich* vom Standpunkt eines „Wir-Kollektivs EU-Europa“ betrachtet und Unterschiede zwischen der nationalen und europäischen Perspektive zu erkennen sucht. Als nahezu beliebig ausgewähltes Beispiel könnte man hier anführen, dass deutsche Schulbücher bei der Darstellung des Mittelalters sehr oft die allgemeinen Begriffe „Christentum“ und „christlich“ verwenden, wenn sie ausschließlich das lateinische Christentum meinen. Ein Wechsel zum Betrachterstandpunkt des „Wir-Kollektivs EU-Europa“ würde nicht nur das begriffliche Defizit dieses Sprachgebrauchs bewusst machen, der angesichts der geschichtlichen Bedeutung der griechisch-orthodoxen christlichen Welt für EU-Europa unangemessen ist. Vielmehr könnte sich auf diesem Wege auch die Einsicht anbahnen, dass jene Gleichsetzung eine nationalhistorische Perspektive spiegelt. Denn für die Geschichte beispielsweise, wie sie deutsche Lehrpläne und Schulbücher im Allgemeinen vorsehen, spielen der mittelalterliche Konflikt zwischen geistlicher und weltlicher Gewalt oder die frühneuzeitliche Geschichte der Reformation als geschichtliche Sachverhalte *innerhalb* des *lateinischen* Christentums eine weitaus bedeutendere Rolle als die Beziehungen zur Welt des griechisch-orthodoxen Christentums. Es ist die Perspektive des „Wir-Kollektivs Nation“, die dazu führt, dass die Unterscheidung zwischen Rom und Byzanz nicht aktualisiert wird.

Auch wenn es dabei noch nicht um einen Dialog zwischen EU-europäischen Unterrichtskulturen geht, können die beiden angedeuteten Verfahren – ein fortgesetzter Wechsel des Betrachterstandpunktes und die erweiternde oder verengende Variation des historischen Wahrnehmungsfeldes – zu einer „EU-Europäisierung“ des nationalen Geschichtsunterrichts in Europa beitragen, die auf eine (selbst-)kritische Refle-

13 Vgl. hierzu z.B. Michael G. Müller: Wo und wann war Europa? Überlegungen zu einem Konzept von europäischer Geschichte. In: *Comparativ* 14 (2004), H. 3, S. 72-81, bes. S. 75f.; vgl. auch Matthias Middell: Europäische Geschichte oder Global History – master narratives oder Fragmentierung? Fragen an die Leittexte der Zukunft. In: Konrad H. Jarausch/Martin Sabrow (Hrsg.): *Die deutsche Meistererzählung. Deutungslinien der Nationalgeschichte nach 1945*. Göttingen 2002, S. 214-252.

xion des nationalhistorischen „Ethnozentrismus der Differenz“ (Jörn Rösen) zielt. Diese vor allem von Pingel, Rösen, Schönemann und anderen¹⁴ überzeugend begründete, dem Modell der „Einheit in Vielfalt“ entsprechende Option wird von der deutschen Geschichtsdidaktik bevorzugt und setzt darauf, das Europäisch-Verbindende aus einer Kultur des Dialogs zu entwickeln, der auf wechselseitige Anerkennungsleistungen zwischen den nationalen Geschichts(unterrichts)kulturen zielt. Nicht konkrete Inhalte einer gemeinsamen „Meistererzählung“, sondern vielmehr Verfahren und Werte einer demokratischen Kommunikationskultur stehen dabei im Mittelpunkt. Neben den Tugenden des Strebens nach Wahrheit und Aufrichtigkeit, der Sachlichkeit, wissenschaftlichen Kritik und Toleranz ist dabei nicht zuletzt auch die Fähigkeit gefordert, sich im Interesse der gegenseitigen Verständigung von den eigenen Identifikationen distanzieren und entsprechende Perspektivenwechsel vollziehen zu können. Die Differenzerfahrungen, die aus der Begegnung unterschiedlicher nationaler Geschichtskulturen resultieren, sollen nostrozentrische „Eindeutigkeiten“ der nationalgeschichtlichen Identitätskonstrukte bewusst und dadurch einer kritischen Reflexion zugänglich machen: „Mit einer solchen europäischen Dimension eines ‚Ethnozentrismus der Differenz‘“, so Jörn Rösen, „wächst dem Geschichtsbewusstsein eine erhebliche Friedensfähigkeit zu.“¹⁵

Für den Dialog der nationalen Geschichtsunterrichtskulturen benötigt man jedoch gemeinsame Anknüpfungspunkte. Eine Möglichkeit unter vielen anderen bieten beispielsweise jene Bilder, die in den aktuellen Schulbüchern der EU-Mitgliedstaaten überdurchschnittlich häufig wiedergegeben und zugleich immer in nationalhistorischen Kontexten verortet sind. Sie bilden auch den Gegenstand der folgenden Ausführungen, die zuerst eine Studie zum Bildinventar aktueller europäischer Schulbücher vorstellen, sodann die vorgefundenen Tendenzen kommentieren und abschließend die Frage erörtern, ob und welche Potenziale die „gemeinsamen Bilder“ für einen Dialog der Geschichts(unterrichts)kulturen in Europa erkennen lassen.

14 Vgl. z.B. Bodo von Borries: Gemeinsame Geschichte für europäische Schüler. Zwischen Einheits-Illusion, Kantönligeist und Identitäts-Reflexion. In: *Geschichte lernen* 7 (1993), H. 32, S. 4-8; Falk Pingel (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*. Frankfurt a.M. 1995 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 84); ders.: *Europa im Schulbuch*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 44 (1993), S. 550-566; Joachim Rohlfes: *Europa im Geschichtsunterricht*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54 (2003), S. 245-259; Jörn Rösen: *Europäisches Geschichtsbewusstsein als Herausforderung an die Geschichtsdidaktik*. In: Marko Demantowsky/Bernd Schönemann (Hrsg.): *Neue geschichtsdidaktische Positionen*. Bochum 2002, S. 57-64; Bernd Schönemann: *Europäische Geschichte als Gegenstand und Problem der Geschichtsdidaktik*. In: Manfred Seidenfuß/Armin Reese (Hrsg.): *Vorstellungen und Vorgestelltes*. Neuried 2002, S. 211-230.

15 Rösen (Anm. 14), S. 62.

2. Konvergenzen im Bildinventar der aktuellen europäischen Geschichtsschulbücher

Eine Untersuchung des Bildinventars aktueller Schulbücher in Europa¹⁶ führte zu dem Ergebnis, dass eine Gruppe von rund 15 Bildern, genauer: Abbildungen von Historiengemälden¹⁷ und Fotografien, überdurchschnittlich stark verbreitet ist. Dies bedeutet, dass die einzelnen untersuchten Lehrwerke mindestens zwei, durchschnittlich aber etwa drei bis vier Elemente dieser Bildgruppe aufweisen, während der Verbreitungsgrad anderer Bilder deutlich geringer ist. Mit „Bild“ sind in diesem Kontext weder infographische Bilder (z.B. Schemazeichnungen, statistische Grafiken, Karten) noch fotografische Abbildungen von Sachquellen (z.B. von Bauwerken) gemeint, die keine ikonischen Äußerungen¹⁸ tragen. Diese beiden Bildgruppen blieben in der Häufigkeitsauszählung unberücksichtigt. Abbildungen von Sachquellen aber, die Bilder im Sinne ikonischer Äußerungen tragen, wurden durchaus erfasst, so z.B. entsprechende Statuen, Plastiken, Denkmäler (z.B. Augustus-Statue, Bismarck-Denkmal) oder Münzen. Dabei ergab sich jedoch, dass kein Element dieser Gruppe zum europaweit meistfavorisierten Illustrationsbestand der aktuellen Schulbücher zählt. Dieser setzt sich ausschließlich aus Abbildungen von Historiengemälden¹⁹ und Fotografien zusammen.

Die Hinwendung zum Bildinventar der aktuellen Schulbücher erfolgte vor dem bereits beschriebenen Hintergrund, geschichtsdidaktische Möglichkeiten für einen Dia-

-
- 16 Im Zusammenhang mit der dargestellten Untersuchung ist nicht von „EU-Europa“ die Rede, weil sie sich nicht auf EU-Mitgliedsstaaten beschränkte, sondern Schulbücher der 42 Mitgliedsstaaten des Europarates erfassen wollte, wobei – nach Maßgabe der Bestände der internationalen Schulbuchbibliothek des Georg-Eckert-Instituts in Braunschweig – Andorra, Armenien, Aserbaidschan, Georgien, Island, Liechtenstein, Luxemburg, Malta, San Marino, die Türkei, die Ukraine und Zypern nicht berücksichtigt werden konnten. Die Ergebnisse der Untersuchung waren jedoch, dies wurde geprüft, im Untersuchungszeitraum 2003/04 auch für die EU-Mitgliedsstaaten gültig. Vgl. zu dieser Untersuchung auch: Susanne Popp: Auf dem Weg zu einem europäischen „Geschichtsbild“. Anmerkungen zur Entstehung eines gesamteuropäischen Bilderkanons. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 7-8/04, S. 23-31, auch online abrufbar über <http://www.bpb.de/files/8XLLYS.pdf> (zuletzt aufgerufen am 07.04.2006).
- 17 Zur Vereinfachung werden im Folgenden der Kupferstich „Arbeitsitzung des Wiener Kongresses“ und das Picasso-Gemälde „Guernica“ der Rubrik „Historiengemälde“ zugeordnet, da die Schulbücher diese beiden Werke in einer Funktion wiedergeben, die derjenigen der Historiengemälde sehr ähnlich ist.
- 18 Vgl. zum Begriff „ikonische Äußerung“ Michael Titzmann: Theoretisch-methodologische Probleme einer Semiotik der Text-Bild-Relationen. In: Wolfgang Harms (Hrsg.): *Text und Bild, Bild und Text*. DFG-Symposium 1988. Stuttgart 1990, S. 368-384. Vgl. auch Susanne Popp: Was können Bildquellen im Geschichtsunterricht „erzählen“? Einführung zum Ersten Kontaktstudientag Geschichte an der Universität Siegen am 30. Juni 2004, online abrufbar über http://www2.fb1.uni-siegen.de/history/dgng/kontaktstudientag/kontakt_popp.htm (zuletzt aufgerufen am 07.04.2006).
- 19 Vgl. Anm. 17.

log der Geschichtsunterrichtskulturen in den EU-Mitgliedstaaten zu prüfen. Dabei erschien der Bildbestand der Lehrbücher aus einem dreifachen Grund interessant: Einerseits kann die Beschäftigung mit ikonischen Äußerungen aus der Vergangenheit bzw. mit Bildquellen bis zu einem gewissen Grad die nationalsprachlichen Barrieren umgehen, die etwa mit Textquellen verbunden sind. Andererseits kommt ikonischen Äußerungen im so genannten „visuellen Zeitalter“ eine wachsende Bedeutung für Geschichtskultur, Geschichtsbewusstsein und historische Bildung zu, was sich auch in der Gestaltung der Geschichtsbücher sehr deutlich spiegelt. Während „westliche“²⁰ Lehrwerke schon seit vielen Jahren eine stetig wachsende Tendenz zu immer opulenteren Illustrationen zeigen, vollzog sich in Mittel-, Ost- und Südosteuropa ein vergleichsweise abrupter „iconic turn“, als die Schulbücher in den 1990er und folgenden Jahren neu gestaltet wurden. Konnten hier früher ganze Seitenabfolgen ausschließlich sprachliche Ausführungen beinhalten, so findet man heute oft dieselbe illustrationsbedingte Minderung des Umfangs sprachlicher Ausführungen wie in der übrigen europäischen (teilweise auch außereuropäischen) Schulbuchkultur.

Dies führt zum dritten Grund für das Interesse am Bildinventar neuerer Lehrwerke. Die Neugestaltung der Schulbücher in Mittel-, Ost- und Südosteuropa orientierte sich, wie unschwer zu erkennen ist, in starkem Maße an den „westlichen“ Vorbildern – nicht nur bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung der Geschichtsdarstellung, sondern mehr noch im Hinblick auf geschichtsdidaktische Konzeptionen und Layout-Modelle. Auch wenn dies erst noch genauer geprüft werden muss, so gibt es doch einige Anhaltspunkte für die Annahme, dass nicht nur das viel gescholtene „Europäische Geschichtsbuch“²¹, sondern besonders auch die internationale Schulbuchsammlung des Braunschweiger Georg-Eckert-Instituts eine bedeutende Rolle für jene Transfer- und Adaptionsprozesse spielte. Die Bibliothek jenes Instituts scheint als überaus wichtige „Ideenbörse“ für europäische Schulbuch-AutorInnen gedient zu haben, die sich auf der Suche nach internationalen Anregungen befanden. Der Blick auf jene transnationalen Orientierungen und Sondierungen führte jedenfalls zur Fragestellung, ob und gegebenenfalls auch welche Tendenzen einer europaweiten Bevorzugung bestimmter Bilder (im oben definierten Sinne) sich in den Resultaten der ungesteuert erfolgenden Auswahlentscheidungen erkennen lassen.

Bevor die Ergebnisse der Untersuchung nun vorgestellt und didaktisch kommentiert werden, muss zur Vermeidung von Missverständnissen betont werden, dass mit der Beschreibung von Konvergenzen im Bildinventar europäischer Lehrwerke noch keineswegs der viel weiter gehende Schritt verbunden ist, darüber zu urteilen, ob sol-

20 „Westlich“ hier im Gegensatz zu den (post-)sozialistischen Staaten in Europa.

21 Vgl. Frédéric Delouche (Hrsg.): Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis heute [1992], völlig überarb. u. erw. Neuausg. Stuttgart 1998. – Es handelt sich um ein Gemeinschaftswerk von 14 Autoren aus 13 europäischen Staaten, das inzwischen in über 20 Sprachen übersetzt wurde. Vgl. zum „Europäischen Geschichtsbuch“ z.B. Winfried Schulze: Von der „europäischen Geschichte“ zum „europäischen Geschichtsbuch“. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 44 (1993), S. 402-409.

che Konvergenzen als hoffnungsvolle Entwicklung der Übereinstimmung oder gar als Indizien für eine sich anbahnende gemeinsame europäische Identität in EU-Europa zu verstehen seien.²² Dafür bieten die hier vorzustellenden Befunde keine ausreichende Grundlage. Vielmehr führt die Feststellung solcher Konvergenzen erst einmal zu weiteren Fragen, etwa wie die Entstehung der gemeinsamen Favorisierung bestimmter Bilder zu erklären sei, was die einzelnen Bilder in den verschiedenen nationalen Geschichtsunterrichtskulturen bedeuten, wie man im Unterricht damit umgeht oder – dies steht in diesem Beitrag im Mittelpunkt – wie das Korpus der meistreproduzierten Bildquellen geschichtsdidaktisch zu interpretieren und zu beurteilen sei.

In der bereits 2004 abgeschlossenen Analyse ergab sich, dass die im Folgenden gemäß der Chronologie der dargestellten Ereignisse aufgeführten Bildwerke²³ in den Schulbuchreihen der (heute) 25 EU-Mitgliedstaaten sowie weiterer Europaratmitglieder überdurchschnittlich häufig wiedergegeben sind:

- John Trumbull (1756-1843): Die amerikanische Unabhängigkeitserklärung am 4. Juli 1776 (Capitol-Fassung: 1826, Öl/Lw, ca. 360 x 480 cm, Washington)
- Jacques-Louis David (1748-1825): Der Ballhausschwur [20. Juni 1789] (1791, lavierte Tuschezeichnung, ca. 66 x 101 cm, Château de Versailles) *oder* Jean Pierre Marie Jazet (1788-1871)²⁴: Der Ballhausschwur [nach Davids Darstellung] (1823, Öl/Lw, 265 x 345 cm, Paris)
- Francisco Goya (1746-1828): Die Erschießung der aufständischen Madrilenen am 3. Mai 1808 (1810, Öl/Lw, ca. 266 x 406 cm, Madrid)
- Eugène Isabey (1767-1855; Vorlage)/Jean Godefroy (1771-1839; Kupferstich): Sitzung des Wiener Kongresses [1815] (1819, Kupferstich, 60,9 x 82,5 cm)
- Eugène Delacroix (1798-1863): Die Massaker von Chios [1822] (1823/24, Öl/Lw, 417 x 354 cm, Paris) *oder* derselbe: Griechenland auf den Ruinen von Missolonghi [1826] (ca. 1826, Öl/Lw, 213 x 142 cm, Bordeaux)
- Eugène Delacroix (1798-1863): Die Freiheit führt das Volk [28. Juli 1830] (1830, Öl/Lw, 260 x 325 cm, Paris)

22 Vgl. hierzu die Tendenz zum Missverständnis bei Jarausch (Anm. 3), 4. Absatz, die möglicherweise durch die Verwendung der Begriffe „Kanon“ und „kanonisch“ in Popp (Anm. 16) begünstigt wurde. Diese erfolgte jedoch mit Hinweis auf die Rubrik „Kanonische Bilder“ in der Zeitschrift „Praxis Geschichte“ (Westermann) sowie in der durchaus mit einem erweiterten Begriff des „Kanons“ kompatiblen Bedeutung einer „europaweit als wesentlich empfundenen Bildauswahl“. Überdies kann man schwerlich die Probleme, die sich bei der Frage der Beibehaltung der gemeinsamen Währung ergaben (vgl. Jarausch, Anm. 3) zum Vergleich heranziehen, da bei der Illustration von Lehrwerken in Europa keine vergleichbare Konkurrenzsituation gegeben ist.

23 Die meisten der Bildwerke können beispielsweise in der Rubrik „Bilder“ in <<http://www.google.de>> aufgerufen werden, wobei die dargebotenen Bild-Präsentationen im Allgemeinen auch elementaren bildquellenkritischen Maßstäben nicht genügen und die Begleitinformationen häufig unzuverlässig sind.

24 Viele Lehrwerke zeigen das 1823 entstandene Ölgemälde und geben es als David-Werk aus.

- Anton Alexander von Werner (1843-1915): Die Proklamation des Deutschen Kaiserreiches im Spiegelsaal von Versailles [18. Januar 1871] (die „Friedrichsruher Fassung“: 1885, Öl/Lw, 167 x 202 cm, Friedrichsruh)
- Anton Alexander von Werner (1843-1915): Der Kongress zu Berlin [Schlussitzung des Berliner Kongresses am 13. Juli 1878] (1881, Öl/Lw, 360 x 615 cm, Berlin)
- William Orpen (1878-1931): Unterzeichnung des Friedensvertrages im Spiegelsaal von Versailles [28. Juni 1919] (1920, Öl/Lw, 152 x 127 cm, London) *oder* eine Fotografie vom Akt der Unterzeichnung
- Fotografie: Lenin spricht zu Rekruten der Roten Armee [20. Mai 1920]²⁵ *oder* das Gemälde von Wladimir A. Serow (1910-1968): Lenin spricht im bolschewistischen Hauptquartier (Ende der 1940er Jahre, Öl/Lw, k.A., Moskau)
- Pablo Picasso (1881-1973): Guernica [Bombardierung der Stadt Guernica am 26. April 1937] (1937 [für den spanischen Pavillon der Pariser Weltausstellung], Öl/Lw, ca. 775 x 1050 cm, Madrid)
- Fotografie: Konferenz von Jalta, 4. bis 11. Februar 1945 [mit Blick auf die Kamera nebeneinander sitzend von l. n. r.: Churchill, Roosevelt, Stalin; verschiedene Varianten]
- Fotografie: Hissen der sowjetischen Fahne auf dem Berliner Reichstagsgebäude am 2. Mai 1945 [verschiedene Varianten; teilweise retuschiert]
- Fotografie: Fall der Berliner Mauer, Öffnung in der Nacht des 9. November 1989 [verschiedene Varianten].

Diese Auflistung bedarf einiger Erläuterungen. So ist beispielsweise zu den hier genannten Fotografien anzumerken, dass es sich, anders als bei den Gemälden²⁶, nicht um singuläre Bilder handelt, sondern um Repräsentanten von Bildgruppen, die dieselbe Szene in mehreren Lichtbild-Varianten dokumentieren. Daher orientierte sich die Auszählung in diesem Falle an der jeweils dargestellten Szene. Gemälde oder Stiche hingegen wurden prinzipiell²⁷ als singuläre Werke betrachtet, was bei bestimmten historischen Themen dazu führte, dass die Vielfalt der Sujets im Bildmaterial zum

-
- 25 Die Schulbücher zeigen zumeist die retuschierte Fassung, in der die Figur Trotzki (rechts im Bild neben dem Rednerpult) fehlt. Vgl. zu dieser Fotografie und anderen z.B. Christoph Hamann: Bilderwelten und Weltbilder. Fotos, die Geschichte(n) mach(t)en, hrsg. v. Berliner Landesinstitut für Schule und Medien. Teetz 2001.
- 26 Der Isabay/Godefroy-Stich wird hier der Einfachheit halber zu den „Gemälden“ gezählt, da er sich auf vergleichbare Weise von fotografischen Aufnahmen unterscheidet.
- 27 Grenzfälle stellen freilich dar: (a) Davids „Ballhausschwurf“: Hier wurden die lavierte Tuschezeichnung und das 1828 von Jazet ausgeführte Ölgemälde zusammengezählt. (b) Delacroix’ „Chios“ und „Missolonghi“: Sie wurden zusammengezählt, weil die beiden Bilder stets als Varianten in genau derselben Funktion (Illustration zum griechischen Freiheitskampf) auftreten. (c) Versailler Kongress: Das Gemälde und die Fotografie wurden zusammengezählt, weil die Schulbücher nahezu ausnahmslos das Foto *oder* das Gemälde zeigen. (d) Das „Lenin spricht“-Thema: Hier zeigen Bild und Fotografie alternativ dasselbe Thema.

selben historischen Gegenstandsbereich, man denke etwa an die breit gefächerten Napoleon- oder „Drittes Reich“-Ikonographie, die Position einzelner Bildwerke in der Häufigkeitsrangfolge schwächte. Doch bedeutet das Fehlen von hierzulande sehr vertrauten Schulbuch-„Ikonen“ im Kreis der tendenziell meistverbreiteten Bilder keineswegs, dass jene in mittel-, ost- und südost-, aber auch südwest- und nordeuropäischen Schulbuchreihen gar nicht vorkämen. Sie sind nur auf das Ganze gerechnet nicht so häufig zu sehen wie andere Bilder und damit insgesamt weniger gleichmäßig über die europäischen Schulbuchkulturen verteilt. Dies gilt beispielsweise für das Alexander-Mosaik²⁸, die Augustus-Statue, mittelalterliche Herrscherdarstellungen, Illustrationen zur Entdeckung Amerikas, die fassettenreiche Louis XIV-, Napoleon- oder Holocaust-Ikonographie, besonders auch für das Bild des kleinen Jungen im Warschauer Ghetto. Dasselbe trifft ferner zu z.B. für die Atombombenabwürfe 1945, Brandts Kniefall am Mahnmal des Warschauer Ghettos, die Mondlandung u.v.m. Andere fotografische „Jahrhundertbilder“, die Umberto Eco zufolge „(...) zu einem Mythos geworden [sind, weil sie; SP] eine Reihe von Diskursen exemplarisch verdichtet haben: (...) [z.B.; SP] der getötete Milizionär von Robert Capa; die Marines, die das Sternenbanner auf der Pazifikinsel hissen; der vietnamesische Gefangene, dem ein Revolver an die Schläfe gedrückt wird (...)“²⁹, sind grundsätzlich in den untersuchten Lehrwerken kaum vorhanden.

Doch gibt es ein Geschichtsbuch – allerdings kein staatlich zugelassenes Lehrwerk – in Europa, das sämtliche Bilder jener Spitzengruppe enthält. Es handelt sich um das „Europäische Geschichtsbuch“³⁰, das in alle europäischen Sprachen übersetzt wurde. Es ist somit durchaus denkbar, dass das umfangreiche Bildinventar dieses Werks gleichsam als europaweit verfügbarer, zudem mit der Aura eines europäischen Konsenses umgebener „Katalog“ für die Bilderauswahl fungierte, wenn Schulbuch-AutorInnen nach internationalen Anregungen suchten. Dabei muss man jedoch berücksichtigen, dass einige jener „kanonischen Bilder“³¹, so z.B. Trumbulls „Declaration of Independence“, Davids „Ballhauschwur“ oder von Werners „Kaiserproklamation“, nicht nur in europäischen Schulbüchern, sondern auch in aktuellen internationalen Lehrwerken zur Weltgeschichte verbreitet sind, so dass man sich durchaus einen internationalen Konsens bezüglich der Auswahl dieser Bilder vorstellen kann, der sich ganz unabhängig vom „Europäischen Geschichtsbuch“ hergestellt hat.

Was nun die „Spitzengruppe“ des Bildinventars in den nationalen Lehrwerken Europas angeht, so werden darin Verteilungsmuster sichtbar, die auf die Existenz

28 Vgl. aber den Beitrag von Katja Gorbahn in diesem Band: Sehr viele europäische Lehrwerke zeigen ein Alexander-Porträt. Oft handelt es sich dabei um einen Ausschnitt aus dem Mosaik, was jedoch zumeist unerwähnt bleibt.

29 Umberto Eco: Ein Foto. In: Ders.: Über Gott und die Welt. Essays und Glossen. München 1985, S. 216; zit. n. Michael Huber: Was macht Jahrhundertbilder bedeutend? Bilder des kollektiven Gedächtnisses und „Jahrhundertikonen“. Teil 1, online abrufbar über <http://members.chello.at/michaelhuber/JHbilder.htm> (zuletzt aufgerufen am 14.03.2006).

30 Vgl. Delouche (Anm. 21).

31 Vgl. Anm. 22.

Nationen übergreifender, makroregionaler Geschichts(unterrichts)kulturen hindeuten. So findet man beispielsweise das „Massaker von Chios“ und „Griechenland auf den Ruinen von Missolonghi“, aber auch von Werners „Berliner Kongress“ sehr viel häufiger in mittel-, ost- und südeuropäischen Schulbüchern als anderswo, von Frankreich einmal abgesehen, wo die beiden Delacroix-Gemälde ebenfalls viel beachtet werden.

Unberücksichtigt bleiben schließlich in unserer auf einer einfachen Häufigkeitsauszählung beruhenden Auflistung die Text- und Bildumgebungen, in die die Favoriten-Bilder in den nationalen Schulbüchern eingebettet sind. Nicht nur entsprechende Autoren- und Quellentexte, sondern auch Bildquellen, die eine ausschließlich nationalhistorische Relevanz aufweisen, können jeweils spezifische Bedeutungshorizonte für die europaweit bevorzugten Bilder schaffen, in denen sich nationale Geschichtserfahrungen bzw. -interpretationen spiegeln. Dies gilt auch für „La Liberté guidant le peuple“ (1830), das Bild, das in den europäischen Lehrwerken mit großem Abstand am häufigsten wiedergegeben wird. Nicht zuletzt wegen der visuellen Spannung dieses Bildes, der Dynamik der Liberté-Figur, der Dramatik der extremen Situation und des intensiven emotional-appellativen Gehalts, die heutigen Sehgewohnheiten stark entgegenkommen, wird dieses Werk gegenwärtig – vermutlich weltweit – „mythisch“ (im Sinne von Roland Barthes’ „Mythen des Alltags“)³² rezipiert, d.h. losgelöst von der Anbindung an das dargestellte historische Ereignis. Indem es sich zu einem visuellen Zeichen für den allgemeinen Begriff „(revolutionärer) Kampf um Freiheit“ entwickelt hat, kann es, ob nun die Geschichte des Gemäldes und des dargestellten Geschehens gewusst wird oder nicht³³, in sehr unterschiedlichen politischen Zusammenhängen benutzt werden und dabei sehr verschiedene Konnotationen annehmen. Dabei dürfte die Karriere der „Liberté“ im europaweiten Schulbuch-Bildinventar vor allem auf ein Assoziationsfeld zurückzuführen sein, das die Verknüpfung von nationaler und europäischer Bedeutungsebene in besonderer Weise begünstigt: Zum einen passt das Bild zumeist vorzüglich in nationalhistorische Kontexte, weil das Thema „Freiheitskampf“ einen sehr weit verbreiteten Topos von Nationalhistorien und -my-

32 Vgl. z.B. Roland Barthes: *Mythen des Alltags*. Frankfurt a.M. 1964, S. 7: „In Wahrheit ist das, was sich in dem Begriff einnistet, weniger das Reale als eine gewisse Kenntnis vom Realen (...) Allerdings ist das im mythischen Begriff enthaltene Wissen konfus, aus unbestimmten, unbegrenzten Assoziationen gebildet. Man muß deutlich dieses Offensein des Begriffs hervorheben.“ Vgl. speziell zur „Liberté“: Bodo von Borries: „Die Freiheit führt das Volk“ – Ein Bild und seine Folgen. Beilage zu *Geschichte lernen 2* (1988).

33 Dies führt bezeichnenderweise immer wieder dazu, dass die „Liberté“ irrtümlich den Revolutionen von 1789 oder 1848 zugeordnet wird. Vgl. etwa das niederländische Beispiel in Susanne Popp: *Geschichtliches Überblickswissen aufbauen – ein konzentrisch-longitudinales Geschichtscurriculum aus den Niederlanden*. In: Elisabeth Erdmann/Robert Maier/Susanne Popp (Hrsg.): *Geschichtsunterricht international – Bestandsaufnahme und Visionen*. *Worldwide Teaching of History – Present and Future. L'enseignement de l'histoire dans le monde – Bilan et visions*. Hannover 2006 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 117), S. 269-300, hier S. 272.

then darstellt. Zum anderen repräsentiert das Thema einen sehr hochrangigen Wert im historischen Selbstverständnis der Europäer, wenn es um die typischen Besonderheiten der europäischen Geschichte geht. Mit Blick auf den Zusammenbruch des sowjetisch dominierten „Ostblocks“ wird das Bild ferner inzwischen auch als aktuelles Symbol für den Sieg „westlich“-liberaler Freiheit über kommunistische Unterdrückung verwendet. Bisweilen kann man sich schließlich des Eindrucks nicht erwehren, dass die aktuellen Schulbücher Europas die „Liberté“ dazu ausersehen haben, das ikonische „Mythendefizit“³⁴ (Schmale) im Bildinventar zu kompensieren und als Symbol „Europas“ schlechthin zu figurieren.

3. Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Korpus der meistverbreiteten Bilder

Auch wenn man europaweit im Unterricht mit Schulbüchern arbeitet, die nur einzelne der meistverbreiteten Bilder zeigen, erscheint es durchaus sinnvoll, die Gruppe der „Spitzenreiter“ in toto zu betrachten. Denn es handelt sich nicht nur um das Set jener Bilder, die bei den SchulbuchgestalterInnen europaweit mehr Zuspruch erfahren als andere und die somit größere Chancen haben, im europäischen Geschichtsunterricht zum ikonischen „Allgemeingut“ zu werden. Vielmehr lässt das unkoordiniert entstandene Korpus als Ganzes sichtbar werden, dass die einzelnen Elemente vielfach thematisch aufeinander verweisen und übergreifende inhaltliche Tendenzen aufweisen.

Zunächst ist für die meistverbreiteten Bilder festzustellen, dass sich die dargestellten Themen ausschließlich auf Ereignisse der *politischen* Geschichte beziehen, die jedoch sämtlich sowohl eine übergreifende europäische als auch eine nationalhistorische Bedeutung besitzen. Ferner reicht das Korpus der meistverbreiteten Bilder nicht vor das letzte Viertel des 18. Jahrhunderts zurück – weder was die Entstehungszeit der Bilder noch was die dargestellten Ereignisse betrifft. Klar erkennbare Schwerpunkte werden bei der Geschichte europäischer Revolutionen sowie bei der – teilweise eng damit verbundenen – Geschichte gesamteuropäischer Ordnungskonzeptionen gesetzt. Dabei finden nicht allein die positiven, sondern ebenso die belastenden Erfahrungen der *modernen* europäischen Geschichte Berücksichtigung, die aus der Verbindung von „Partizipationsverheißung und Gewaltbereitschaft“ (Langewiesche³⁵), Nationalismus und Aggression nach innen und außen resultierten. Damit ruft das Korpus zugleich den Friedensgedanken als fortdauernde Verpflichtung für den Geschichtsunterricht in Europa nachdrücklich ins Bewusstsein.

34 Vgl. Schmale (Anm. 7).

35 Vgl. den Beitrag von Dieter Langewiesche: Staatsbildung und Nationsbildung in Deutschland – ein Sonderweg? Die deutsche Nation im europäischen Vergleich. In: Ulrike von Hirschhausen/Jörn Leonhard (Hrsg.): Nationalismen in Europa. West- und Osteuropa im Vergleich. Göttingen 2001, S. 49-67.

Der thematische Strang „Politische Revolutionen in Europa“ setzt mit Trumbulls Werk zur amerikanischen Revolution (1776)³⁶ ein, die großen Einfluss auf die Französische Revolution von 1789 und damit auf die gesamte europäische Geschichte genommen hat. In der Chronologie der dargestellten Ereignisse folgen sodann die Bilder zu den französischen Revolutionen von 1789 und 1830, zur sozialistischen Revolution in Russland (1917) und schließlich zur so genannten „friedlichen Revolution“ in Deutschland (1989), die mit Fotografien aus dem Kontext der Öffnung der Berliner Mauer präsent ist. Natürlich haben die einzelnen Bilder jenseits dieser Zuordnung, die sich aus dem Korpus als Ganzem ableitet, in den einzelnen nationalhistorischen Narrativen zusätzlich noch spezifische Bedeutungshorizonte.

Dies gilt auch für das zweite Hauptthema, die Geschichte der europäischen Ordnungskonzeptionen, die mit den Darstellungen zum Wiener und Berliner Kongress (1815 bzw. 1876) sowie zu den französischen Vorortverträgen (1919) ikonisch vergegenwärtigt wird. Doch auch die Fotografien der Jalta-Konferenz (1945), der Sowjetflagge auf dem Berliner Reichstagsgebäude (1945) und wiederum die Bilder der feiernden Menschenmenge am Brandenburger Tor können diesem Kontext zugeordnet werden. Denn die weltumspannende Blockbildung, die dem 2. Weltkrieg folgte und Europa teilte, kann durchaus als gesamteuropäische Ordnungskonzeption aufgefasst werden.

Diese beiden inhaltlichen Hauptstränge – politische Revolutionen und Ordnungskonzeptionen in Europa – lassen zugleich weitere Europa-relevante geschichtliche Aspekte sichtbar werden. So gibt es beispielsweise Hinweise auf die Bedeutung der USA für die europäische Geschichte. Von Trumbulls Werk einmal abgesehen, spiegeln verschiedene „Spitzenreiter“-Bilder aus dem 20. Jahrhundert den Verlust der europäischen Vormachtstellung in der Welt und den wachsenden Einfluss der USA auf die europäische Geschichte wider, so etwa die Fotos und das Gemälde zu „Versailles 1919“, auf denen der US-amerikanische Präsident Woodrow Wilson zu sehen ist, die „Jalta“-Fotografien sowie ein weiteres Mal die Bilder der Feiern am Brandenburger Tor. Denn die Vereinigung der beiden deutschen Staaten bedurfte bekanntlich auch der Zustimmung der USA als alliierter Macht. Ähnliches gilt für die Geschichte der UdSSR, die über die beiden zuletzt genannten Fotografien hinaus zusätzlich mit dem Bild „Hissen der Sowjetflagge“ vertreten ist.

Auf die Verbindung von Nationalismus und militärischer Gewalt, Terror und Krieg weist unser „Bildersaal“ bereits mit Goya hin, bevor dann die deutsche Geschichte – als Teil der europäischen Geschichte – in den Vordergrund rückt. Anton von Werners „Proklamation des Deutschen Kaiserreiches im Spiegelsaal von Versailles“ deutet mit der Akklamation von Säbel schwingenden Offizieren unübersehbar darauf hin, welche Rolle Volkssouveränität und parlamentarische Demokratie beim „nation building“ der fortan stärksten Kontinentalmacht im Vorkriegseuropa spielten. Der

36 Vgl. hierzu z.B. Eugen Kotte: „Not to have ideologies but to be one“. Die Gründungsgeschichte der USA in amerikanischen Schulgeschichtsbüchern aus den Jahren 1968 bis 1985. Hannover 1997 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 93).

Schauplatz der deutschen Reichsgründung erscheint sodann ein zweites Mal in Orpens Bild der Versailler Friedenskonferenz. Statt jubelnder preußisch-deutscher Militärs stehen nun die Spiegel selbst im Bildzentrum, die nichts weiter mehr als Brechungen und Leere zeigen und auf diese Weise den moralischen Zusammenbruch des europäischen Weltsystems reflektieren.³⁷ Auch „Guernica“ darf man dieser Reihe zuordnen. Denn das Werk klagt nicht nur den Krieg im Allgemeinen an, sondern erinnert zugleich an die Bombardierung einer friedlich-wehrlosen Stadt durch die deutsche Wehrmacht und das nationalistisch-aggressive Expansionsstreben des „dritten“ Deutschen Reiches. Den Schlusspunkt gewissermaßen setzen auch hier die Fotografien der Öffnung der Berliner Mauer, indem sie das zweite deutsche „nation building“ zeigen, bei dem nun offensichtlich friedlich gestimmte und, so darf man annehmen, demokratisch gesinnte Zivilisten das Bild beherrschen.

Einen weiteren Akzent findet man bei der Geschichte des modernen Krieges. Obgleich vor dessen Zeit entstanden, ruft Goyas Darstellung des französischen Erschießungskommandos bereits entsprechende Assoziationen auf. Hinweise auf den modernen Bombenkrieg geben sodann „Guernica“, das Picasso unter anderem mit Bezug auf Goyas Werk gestaltete, und schließlich die Fotos der Sowjetflagge auf dem Reichstag, die am Rande auch das kriegszerstörte Berlin zeigen. Daneben werden Aspekte des Wandels im Umgang von Siegern mit Besiegten sichtbar. So blickt auf dem Wiener-Kongress-Bild, das er selbst in Auftrag gegeben hat, Talleyrand, der Vertreter des besiegten Frankreichs, den BetrachterInnen sehr selbstbewusst direkt in die Augen. Der britische Maler William Orpen hingegen bringt in seiner Darstellung von Johannes Bell, der, nur von hinten sichtbar, in gebückter Haltung den Versailler Vertrag unterzeichnet, augenfällig die Position des Deutschen Reiches zum Ausdruck, das nicht nur an den Friedensverhandlungen nicht beteiligt, sondern in absentia auch mit der alleinigen Kriegsschuld belastet worden war.

Die visuelle „Gending the Nation-State“-Praxis des 19. Jahrhunderts³⁸, d.h. die im Zuge des „nation building“ weit verbreitete Verwendung von weiblichen Allegorien für nationalen Stolz und Freiheitsverlangen, kämpferischen Mut und schmerzhaftes Niederlagen, ist in der Gruppe der meistreproduzierten Bilder mit den beiden Delacroix-Werken „Die Freiheit führt das Volk“ und „Griechenland auf den Ruinen von Missolonghi“ vertreten. Blickt man von hier auf die zahlreichen Konferenz- und Versammlungsbilder des „Spitzenreiter“-Korpus, die ausschließlich männliches Per-

37 Als „Hauptfigur“ im Bild fungiert die Versammlung vor allem in der so genannten „Schlossfassung“ (1877). Doch auch für die anderen Bildfassungen gilt, dass außer den Fürsten (und dem Künstler) keine Zivilisten gezeigt werden. Vgl. zu den Fassungen Thomas W. Gaetgens: Anton von Werner. Die Proklamierung des Deutschen Kaiserreiches – Ein Historienbild im Wandel preußischer Politik. Frankfurt a.M. 1990.

38 Vgl. z.B. Glenda Sluga: Identity, Gender, and the History of European Nationalisms. In: Nations and Nationalisms 4 (1998), S. 87-111; Karen Hagemann/Ida Blom/Catherine Hall (Hrsg.): Gendered Nations: Nationalisms and Gender Order in the Long Nineteenth Century. Oxford/New York 2000.

sonal zeigen, so wird die tiefe Kluft deutlich, die die soziale Stellung der realen von der symbolischen Funktion der imaginierten Frauen trennte.

Wegen der aktuellen Debatten über eine EU-Mitgliedschaft der Türkei sei abschließend der Aspekt „Osmanisches Reich“ erwähnt. Dass Vertreter der Hohen Pforte in der Darstellung der Arbeitssitzung des Wiener Kongresses nicht erscheinen, ist vor dem Hintergrund bedeutsam, dass jene in Wien zwar anwesend waren, aber gegen ihren ausdrücklichen Wunsch nicht an den Beratungen über das nachnapoleonische Europa beteiligt wurden, obgleich das Osmanische Reich einen Großteil Südosteuropas beherrschte. In von Werners Darstellung des Berliner Kongresses hingegen sind Vertreter des Osmanischen Reiches, einer sogar von preußischer Herkunft, präsent. Sie rufen den heutigen BetrachterInnen nicht allein die Bedeutung der „Orientalischen Frage“ für die Geschichte des europäischen Staatensystems bis 1914 in Erinnerung, sondern deuten auch auf die Rolle des Osmanischen Reichs im Ersten Weltkrieg voraus, das als Verbündeter des Deutschen Reiches bzw. der Mittelmächte unter sehr großen Opfern einen wichtigen Beitrag zur Schwächung des zaristischen Russlands leisten sollte. An die Topoi des „orientalischen Despotismus“ und der „asiatischen Grausamkeit“ knüpfen hingegen „Chios“ und „Missolonghi“ an, die beiden Delacroix-Werke zum griechischen Freiheitskampf (1821-1830). Dabei fällt insgesamt auf, dass unser Bildinventar die „Täterseite“ der weitläufigen Geschichte der gewaltsamen Niederschlagung von nationalen Freiheitsbestrebungen im 19. Jahrhundert ausschließlich anhand des revolutionären Frankreich (vgl. Goya) und des Osmanischen Reiches zeigt, während zahlreiche andere Fälle „unerwähnt“ bleiben – weil eben keine Kunstwerke von Weltrang daran erinnern.

Überhaupt, und dies ist nun geschichtsdidaktisch in hohem Maße bedeutsam, besitzen nicht-geschichtswissenschaftliche bzw. außer-historiographische Faktoren großen Einfluss auf die Auswahl der meistfavorisierten Bilder und damit zugleich auf das visuelle „Geschichtsbild“, das die Lehrwerke in Europa verbreiten. Von Trumbulls und Serows Werken einmal abgesehen, handelt es sich bei den aufgeführten Historienbildern ausschließlich um so genannte „Ereignisbilder“, d.h. jene eher untypische Teilklasse von Historienbildern, die *zeitgenössische* „Historien“ bearbeitet. Und überdurchschnittlich häufig waren die Künstler sogar Augenzeugen des dargestellten Geschehens – so David, Isabey, Delacroix (im Bezug auf die „Liberté“), Anton von Werner und Orpen.

Das konventionelle Historienbild des 19. Jahrhunderts hingegen³⁹, das zumeist eine weit zurückliegende Vergangenheit darstellte oder assoziierte, sucht man vergebens in der „Spitzenreiter“-Gruppe, obgleich es doch mit der Imagination nationaler Ver-

39 Vgl. z.B. Ekkehard Mai (Hrsg.): Historienmalerei in Europa. Paradigmen in Form, Funktion und Ideologie. Mayence 1990; Thomas W. Gaetgens/Uwe Fleckner (Hrsg.): Historienmalerei. Berlin 1996; Monika Flacke (Hrsg.): Mythen der Nationen. Ein europäisches Panorama. Berlin 1998 (Katalog), darin u.a. Stefan Germer: Retrovisionen. Die rückblickende Erfindung der Nationen durch die Kunst, S. 33-52; Stefan Germer/Michael F. Zimmermann: Bilder der Macht – Macht der Bilder. Zeitgeschichte in Darstellungen des 19. Jahrhunderts. München 1997.

gangenheitsmythen einen kaum zu überschätzenden „identitätspolitischen“ Beitrag zur Geschichte des europäischen „nation building“ leistete. Ein Grund dafür liegt zweifellos darin, dass Bilder, die nationalspezifische Mythen einzelner Gesellschaften wiedergeben, nur eingeschränkte Chancen auf eine europaweite Resonanz haben. Doch darüber hinaus scheint es, dass auch ästhetische Vorlieben der *Gegenwart* eine erhebliche Rolle spielen.

So ergibt eine genauere Betrachtung unseres Korpus, dass man die meistfavorisierten *Gemälde* in zwei Gruppen⁴⁰ einteilen kann, die beide auf gegenwärtige Präferenzen hinweisen. In der einen Gruppe versammeln sich bedeutende *Kunstwerke*, wie z.B. die Werke von David, Goya, Delacroix und Picasso. Sie haben wesentlichen Einfluss auf die Geschichte der modernen Kunst genommen, werden heute allgemein künstlerisch sehr hoch bewertet, sind als *Kunstwerke* über Spezialistenkreise hinaus bekannt und überdies zumindest partiell in der Alltagskultur zitathaft präsent.⁴¹ Dass in der Gruppe der „Spitzenreiter“-Bilder der griechische, nicht aber der polnische Freiheitskampf und die französische Revolution von 1830, nicht aber die europäische von 1848 ikonisch vertreten sind, ist weniger auf ein historisches Urteil als vielmehr darauf zurückzuführen, dass im einen Fall sehr populäre Kunstwerke vorliegen, im anderen aber nicht.

Bei der zweiten Gruppe handelt es sich mit den Gemälden von Trumbull, Isabey, von Werner und Orpen ausnahmslos um Bilder von Konferenzen, Versammlungen und „Staatsakten“. Hier dominiert ein pseudo-dokumentarischer Gestus, wie man ihn heute von offiziellen Presse-Fotografien kennt: Außenstehenden BetrachterInnen soll ein unmittelbarer Eindruck von einem bedeutsamen politischen Geschehen vermittelt werden, indem man ihnen die Gruppe der maßgeblich Beteiligten zeigt. Es ist gut denkbar, dass viele SchulbuchgestalterInnen diese pseudo-dokumentarischen Bilder gerade wegen ihres Detailrealismus (z.B. im Bereich der Porträts, Bekleidung oder räumlichen Gegebenheiten) in einer Funktion einsetzen, die ansonsten geeignete Fotografien wahrnehmen würden.

Wenn nun aber für die Auswahl der meistreproduzierten Bilder nicht notwendig das Kriterium der zeitgenössischen Verbreitung und Wirksamkeit eines Bildes maßgeblich ist, sondern auch *heutige* Zuordnungen, wie z.B. die gegenwärtige Popularität hochrangiger Kunstwerke oder eine quasi-pressefotografische Dokumentationsfunktion, ausschlaggebend sein können, dann muss dies auch in der geschichtsdidaktischen Reflexion berücksichtigt werden. Dies heißt, dass sich Analyse und Interpretation der europaweit meistverbreiteten Bilder als *Bildquellen*⁴² nicht darauf beschrän-

40 Der Isabey/Godefroy-Stich wird der Vereinfachung halber hinzugezählt; vgl. Anm. 26.

41 Vgl. z.B. Nicos Hadjinicolaou: Die Freiheit führt das Volk von Eugène Delacroix. Sinn und Gegensinn. Dresden 1991, S. 28, oder auch von Borries (Anm. 32).

42 Vgl. zum Thema „Bildquellen“ z.B. Peter Burke: Augenzeugenschaft. Bilder als historische Quellen. Berlin 2003; Bernd Roeck: Visual turn? Kulturgeschichte und die Bilder. In: Geschichte und Gesellschaft 29 (2003), S. 294-315. Vgl. zum Thema „Bildquellenarbeit“ im Geschichtsunterricht z.B. Klaus Bergmann/Gerhard Schneider: Das Bild. In: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl.

ken können, im Unterricht den Divergenzen zwischen der jeweiligen Darstellung und den wissenschaftlich gesicherten Kenntnissen zum dargestellten Ereignis nachzugehen und von hier auf die jeweiligen Deutungs- und Wirkungsabsichten zu schließen. Vielmehr muss auch die Geschichte der Rezeption der einschlägigen Bilder in den Blick genommen werden. So gilt es beispielsweise zu fragen, welche Bedeutung das *heute* in Geschichtsbüchern weit verbreitete Bild im zeitgenössischen Kontext hatte, wie sich der Weg zum gegenwärtigen Verbreitungsgrad darstellt, wann ein Bild dem jeweiligen historischen Kontext als Illustration oder Bildquelle zugeordnet wurde und schließlich ob das dargestellte Ereignis zur Berühmtheit des Bildes beitrug oder ob umgekehrt die Popularität des Bildes den Bekanntheitsgrad des dargestellten geschichtlichen Ereignisses beeinflusste. Dass die baskische Stadt Gernika und deren Bombardierung durch die Legion Condor weithin ein Begriff sind, verdankt sich wohl zu einem großen Teil der Weltkarriere des Picasso-Gemäldes. Die „Liberté“ wiederum, *heute* das meistverbreitete Bild in europäischen Schulbüchern, war bis in die 1870er Jahre hinein insgesamt nur wenige Monate öffentlich zu sehen. Und wenn gegenwärtig ein europaweiter (Schulbuch-)Konsens zu bestehen scheint, dass die „Liberté“ wesentliche Zeitströmungen in prägnanter Verdichtung zum Ausdruck bringe, so herrschte im 19. Jahrhundert großer Dissens nicht nur über die künstlerische Qualität des Werks, sondern auch über die Angemessenheit seiner politisch-historischen Aussage.⁴³

Für dieses wie für alle anderen der hier zur Rede stehenden Bilder aus dem 19. Jahrhundert gilt überdies, dass sie erst im Laufe des 20. Jahrhunderts durch die Verbreitung als Fotografien jenen Bekanntheitsgrad erlangen konnten, der heute oft genug als selbstverständlich betrachtet wird und als Bestandteil der gegenwärtigen Geschichtskultur unsere Vorstellungen von der Vergangenheit prägt.

Es fehlen jedoch noch weithin die notwendigen Forschungsarbeiten, auf deren Grundlage man die Rezeptionsgeschichte der „Spitzenreiter“-Bilder in die Bildquellenarbeit des Unterrichts einbeziehen und den SchülerInnen beispielsweise vermitteln

Schwalbach/Ts. 2002, S. 211-254; Herwig Buntz/Harald Popp: Das Bild als Quelle. Historienbilder als Quellen für den Geschichtsunterricht. In: Helmut Altrichter (Hrsg.): Bilder erzählen Geschichte. Freiburg i.Br. 1995, S. 223-248; Hans-Jürgen Pandel: Visuelles Erzählen. In: Ders./Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2002, S. 387-404; Michael Sauer: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen – Interpretationsmethoden – Unterrichtsverfahren. Seelze-Velber 2000; Bernd Schönemann: Visualität als Lernfalle? Vom Nutzen und Nachteil der Bilder beim Aufbau von Geschichtsbeusstsein. In: Gerhard Schneider (Hrsg.): Die visuelle Dimension des Historischen. Schwalbach/Ts. 2002, S. 21-31; Manfred Tremml: Bildquellen. In: Waltraud Schreiber (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Bd. 1. Neuried 1999 (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 365-390. Vgl. darüber hinaus auch Elisabeth Erdmann/Herwig Buntz: Fenster zur Vergangenheit. Bilder im Geschichtsunterricht. Bd. 1. Bamberg 2004.

43 Vgl. Hadjinicolaou (Anm. 41) sowie z.B. Thomas W. Gaetgens: Delacroix in der deutschen Kunstliteratur um 1900. In: Alexandre Kostka (Hrsg.): Distanz und Aneignung. Relations artistiques entre la France et l'Allemagne 1870-1945. Kunstbeziehungen zwischen Deutschland und Frankreich 1870-1945. Berlin 2004, S.275-298.

könnte, dass auch ihre Schulbücher einen wichtigen Verbreitungskanal für die Bilder darstellen. Wir wissen kaum, welche Rolle der „iconic turn“ der Schulbuchgestaltung für die Verbreitung der meistfavorisierten Bilder gespielt hat. Bei einigen von ihnen, so z.B. Trumbulls „Unabhängigkeitserklärung“, von Werners „Berliner Kongress“ oder Orpens „Signing the Peace Treaty of Versailles“, liegt die Annahme nahe, dass sie ihre heutige Präsenz in *europäischen* Schulbüchern, neben dem präferierten „Augenzeugen“-Modus, vornehmlich dem wachsenden Illustrationsbedarf eben dieser Buchgattung verdanken. Andere dagegen, wie etwa die „Liberté“, „Missolunghi“, die „Erschießung der Madrilenen“ oder „Guernica“, haben sich außerhalb des Schulbuchkontextes als „mythische Zeichen“⁴⁴ etabliert und wurden vermutlich von hier in die Lehrbücher transferiert. Bei der weit über deutsche Schulbücher hinaus international verbreiteten „Proklamation des Deutschen Kaiserreichs“ schließlich, um ein letztes Beispiel zu nennen, darf man vermuten, dass die Vorliebe europäischer (und auch außereuropäischer) SchulbuchgestalterInnen für dieses Bild einerseits dem integrierten Bismarck-Porträt gilt⁴⁵ und andererseits aus einem Ex-post-facto-Blick resultiert. Denn das Bild wird in internationalen Schulbüchern häufig auch dann abgedruckt, wenn der deutschen Reichsgründung nur wenige und oberflächliche Sätze gewidmet werden. Dadurch entsteht oftmals der Eindruck, dass die Wiedergabe des Uniform tragenden preußisch-deutschen Kanzlers und des jubelnden preußisch-deutschen Schwertadels weniger dazu dient, eine *Bildquelle* für die Bearbeitung des Themas „Gründung des deutschen Nationalstaates“ anzubieten, als vielmehr ein *visuelles Symbol* für den preußisch-deutschen Militarismus zu setzen, das der nachfolgenden Darstellung der Geschichte der beiden Weltkriege und der deutschen Rolle darin als plakativ gesetztes ikonisches Leitmotiv dienen soll.⁴⁶

Ferner hat die geschichtliche Auseinandersetzung mit den meistfavorisierten Bildern auch Faktoren der vergangenen Kunstpraxis zu berücksichtigen. Dies gilt beispielsweise für das Spektrum der dargestellten Themen. Zwar zeigen die Schulbücher in Europa durchaus verschiedene Bildquellen (z.B. auch Karikaturen) zu sozial- und alltagsgeschichtlichen Themen, doch in unserer Spitzengruppe kommt der tief greifende sozial-, wirtschafts-, technik-, demographie-, gender-, mentalitäts- oder alltagsgeschichtliche Wandel in der Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts allenfalls indirekt am Rande vor. Die Geschichte von Industrialisierung und Technisierung, von Kolonialismus und Imperialismus, von Globalisierung und neu sich etablierender Weltwirtschaft, aber auch die innereuropäischen und transkontinentalen Migrationen

44 Im Sinne von Roland Barthes, vgl. Anm. 32.

45 Wenn Bildausschnitte aus der so genannten „Friedrichsruher Fassung“ (1885) gezeigt werden, dann sind diese stets um die Bismarck-Figur (in weißer Kürassier-Uniform) zentriert.

46 Dass in der dargestellten „Waffenbrüderschaft“ auch Vertreter all jener Offiziersfamilien abgebildet sind, deren Nachkommen den militärischen Widerstand gegen das „Dritte Reich“ bestritten haben, wird in keinem der Schulbücher, die das Bild wiedergeben, erwähnt. Vgl. die Personage in: Dominik Bartmann (Hrsg.): Anton von Werner: Geschichte in Bildern. München 1993, S. 97 (Ausstellung des Berlin Museums und des Deutschen Historischen Museums Berlin im Zeughaus, 7. Mai-27. Juli 1993).

u.v.m. bleiben weithin unsichtbar. Das ist bei der im Bereich des 19. Jahrhunderts gegebenen Präferenz unseres Bildinventars für Historienbilder jedoch nicht überraschend. Denn gerade letztere sind, auch wenn sie sich – teilweise provokant – davon distanzieren, an die zeitgenössischen Darstellungskonventionen der akademischen Historienmalerei gebunden. Deren Gattungsregeln, die etwa Anton von Werner höchst affirmativ vertrat, schlossen Themen etwa aus dem Bereich der „Sozialen Frage“ oder der Technik-, Verkehrs- und Kommunikationsrevolutionen selbst dann als Sujets der *Historienmalerei* aus, wenn sie die erforderliche personengebundene, ereignishaft Struktur aufweisen sollten. Doch auch in der weitaus rangniedrigeren Genremalerei, die Alltagszenen des so genannten „einfachen Volkes“ darstellte, war kein Platz für eine Herangehensweise im sozialgeschichtlichen Sinne. Wenn heute z.B. das „Eisenwalzwerk“ (1875) von Adolph von Menzel oder „Der Streik“ (1886) von Robert Köhler in europäischen Schulbüchern häufig vertreten sind und vermutlich zur Stärkung der sozialgeschichtlichen Dimension des Bildinventars beitragen sollen, handelt es sich doch um Sonderfälle, die im Kontrast zu den machtvollen Konventionen der akademischen Historienmalerei stehen, so dass man in die Bildquellenarbeit die Frage einbeziehen muss, wie repräsentativ diese Bilder für die zeitgenössische visuelle Kultur waren und welche Rolle heutige Präferenzen für deren Popularität in den aktuellen Schulbüchern Europas spielen.

Auch das Verhältnis von Malerei und Fotografie im Korpus der meistverbreiteten Bilder verdient geschichtsdidaktisches Interesse. So spiegelt unser „Bildersaal“ sowohl das Ende der traditionellen Historienmalerei in der modernen Kunst (z.B. „Guernica“) wider als auch deren Fortleben in der pseudo-realistischen Kunst von Diktaturen des 20. Jahrhunderts (z.B. Serow), die das ästhetische Autonomiestreben der modernen Kunst ablehnten und unterdrückten. Für die Geschichte des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart verdeutlicht das Korpus sodann den Aufstieg der Fotografie: einerseits als quasi-dokumentarisches Medium mit einer vorher unbekanntenen Qualität der „Augenzeugenschaft“⁴⁷ und Aktualität der Wiedergabe, andererseits auch als Mittel zur massenhaften Verbreitung von Abbildungen, die – man denke beispielsweise auch an die Schulbücher selbst – nicht-fotografisch geschaffene Bilder zirkulieren lassen. Anders jedoch, als das Korpus der „Spitzenreiter“-Bilder dies in seiner Gesamtheit vielleicht suggerieren mag, liegt keine lineare mediengeschichtliche Abfolge vor. Als die beiden von-Werner-Gemälde entstanden, gab es die Fotografie bereits als mögliche Alternative. So entstanden zwar nicht bei der Proklamation des Kaiserreiches „im Felde“⁴⁸, wohl aber beim Berliner Kongress Fotografien,

47 Zum „Augenzeugenbericht“ als Modell der historischen „Wahrheit“ vgl. z.B. Reinhart Koselleck: Standortbindung und Zeitlichkeit. In: Ders.: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a.M. 1989, S. 176-207.

48 Doch wurde das Thema bekanntlich in drei signifikant voneinander abweichenden Gemäldefassungen bearbeitet, so dass die Lernenden an diesem Beispiel sehr gut erkennen können, dass sie der pseudo-mimetischen *trompe-l'oeuil*-Historienmalerei nicht über den Uniformknopf hinaus trauen dürfen – selbst wenn der Künstler als Augenzeuge vor Ort war. Vgl. hierzu z.B. Susanne Popp: *Die Rückkehr der Historienmalerei. Ein Blick in deutsche und französische*

die allerdings einen geringen Bekanntheitsgrad aufweisen und einen völlig anderen Stellenwert im geschichtskulturellen Bildgedächtnis haben als das Gemälde. Ein ähnliches Verhältnis der Popularität ist festzustellen für Orpens Gemälde und die Fotografien, die das Geschehen im Spiegelsaal zeigen, sowie für „Guernica“ und die Fotografien der zerbombten Stadt. SchülerInnen können hier im Vergleich nicht nur erkennen, dass die Gemälde einen weitaus höheren Idealisierungs- und Stilisierungsgrad aufweisen als die weniger bekannten Fotografien, sondern dass der idealisierende Detailrealismus weniger einer korrekten Wiedergabe als der Suggestion einer Authentizität dient, die behauptete historische Bedeutung und zugeschriebenen Sinn als unmittelbare Evidenz des dargestellten Geschehens erscheinen lassen will. Mit diesen Stilisierungsmöglichkeiten – Fotografien haben andere – hängt es beispielsweise auch zusammen, dass noch heute Armeen Militär- und Kriegsmaler beschäftigen, so z.B. auch im jüngsten Irakkrieg⁴⁹, die ebenfalls konventionelle gegenständliche Bilder schaffen.

Von „Guernica“ abgesehen, fehlt hingegen die moderne, nicht-mimetische Kunst, die sich auf vielfältigste Weise mit geschichtlichen Themen auseinandersetzt, nicht nur in unserer „Spitzenreiter“-Gruppe, sondern im gesamten Bildinventar der aktuellen Schulbücher. Dies ist, geschichtsdidaktisch gesehen, ein sehr bedauerliches Defizit, weil den SchülerInnen damit ästhetische Positionen vorenthalten werden, die nachdrücklich die Frage der visuellen Darstellbarkeit von „Geschichte“ aufwerfen. Die in unserem Bildinventar gegebene Dominanz von gegenständlicher Malerei hier und Fotografie dort unterstützt mit ihrer Einseitigkeit naive Auffassungen, denen zufolge „Geschichte“ das real existierende Objekt und das Bild eine Widerspiegelung davon sei, obgleich es doch jeweils das Bild ist, das „Geschichte“ konstruiert.

Dieser Aspekt fällt für die „Spitzenreiter“-Gruppe geschichtsdidaktisch deshalb besonders ins Gewicht, weil die meisten Fotografien und besonders die Gemälde (mit Ausnahme von „Guernica“) ein Geschichtsverständnis vermitteln, demzufolge „große Männer“ in „entscheidenden Augenblicken“ „große Geschichte“ machten. So kehrt auf visuellem Wege eine traditionelle Ereignis- und Personengeschichte in die Schulbücher zurück, die sich ansonsten demokratischen Geschichtsauffassungen verpflichtet wissen und dementsprechend statt einzelner „Helden“ vielmehr ganze Gesellschaften als Träger historischen Wandels betrachten.⁵⁰ Gleichzeitig aber konvergieren die Bilder in diesem Punkt mit den impliziten Geschichtsauffassungen zahlreicher Medienangebote, denen die SchülerInnen in außerschulischen Zusammenhängen

Schulgeschichtsbücher der neunziger Jahre. In: Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (Hrsg.): Mitteilungen. Informations 21 (1999), H. 1, S. 41-49; Hans-Günter Schmidt: Historienmalerei als Geschichtsquelle. Drei Gemälde Anton von Werners. In: Geschichte lernen 2 (1988), H. 5, S. 61-66.

49 Vgl. z.B. die Website „Contemporary War Artists: Introduction“, abrufbar über <http://collections.iwm.org.uk/server/show/ConWebDoc.909> (zuletzt aufgerufen am 22.02.2006) oder zu offiziellen australischen Kriegsmalern („official war artists“) im Irak-Krieg 1993: <http://www.awm.gov.au/iraq/artists.asp> (zuletzt aufgerufen am 21.02.2006).

50 Vgl. auch Popp (Anm. 48).

begegnen, so z.B. in spannungsbetonten, auf Heldenfiguren und die Dramaturgie des „entscheidenden Augenblicks“ zugeschnittenen Geschichtsfilmern. Daher muss die Bildquellenarbeit den SchülerInnen gerade am Beispiel der meistverbreiteten Gemälde schrittweise – etwa durch sorgfältige formale Analysen und experimentierende Bildveränderungen – nahe bringen, dass solche Bilder zunächst und in erster Linie feststehenden formalen ästhetischen Konventionen folgen⁵¹, die genau das fordern: die Spannung des „entscheidenden Augenblicks“ und ein Geschehen, in dem „große Personen“ „Geschichte machen“. Die historischen „Stoffe“ und die dargestellten Szenen wurden und werden daraufhin ausgewählt und konstruiert, wohingegen man die Komplexität der geschichtlichen Zusammenhänge meistens sehr stark reduziert, wobei viele der für das dargestellte Geschehen historisch relevanten Sachverhalte ohnehin viel zu abstrakt sind, als dass sie in ikonischen Äußerungen präzise genug formuliert werden könnten. In diese Richtung zielend, kann (und muss) die Arbeit mit den meistverbreiteten Bildern einen wichtigen Beitrag zu einer *geschichtsbezogenen* „visual literacy“ oder „visuellen Kompetenz“⁵² leisten, die bei ikonisch dargestellter Geschichte den Einfluss ästhetischer Normen und formaler Erfordernisse sowohl auf die Darstellungsweise als auch auf die dadurch suggerierte „Geschichtstheorie“ zu erkennen vermag.

Bedenklich erscheint es schließlich aus geschichtsdidaktischer Perspektive auch, dass der innere Zusammenhang des Korpus der meistverbreiteten Bilder auf eine implizite teleologische Tendenz zu verweisen scheint oder zumindest in dieser Richtung missverstanden werden kann. Denn in beiden thematischen Haupt- sowie einigen Nebensträngen erwecken die Fotografien aus dem Kontext der „Maueröffnung“, die bezeichnenderweise das Brandenburger Tor zeigen, den Eindruck, dass die politische europäische Geschichte am Ende den Zwiespalt von „Partizipationsverheißung und Gewaltbereitschaft“ (Langewiesche) überwunden habe, der sie rund 200 Jahre prägte. Die „Revolution“ von 1989, die die Teilung Europas als Folge des Zweiten Weltkriegs aufhob, erscheint im Zusammenhang der Bilder als eine, die „endlich“ *zugleich* friedlich und freiheitlich, national und demokratisch war. Dass damit nicht das „Ende der Geschichte“ (Fukuyama) eintrat, in dem sich die europäische Geschichte gleichsam hegelianisch „erfüllte“, sondern unter anderem auch wieder Kriege in Europa selbst möglich wurden, verschweigen die aktuellen Schulbücher keineswegs – doch im Korpus der meist reproduzierten Bilder wird diese Einsicht nicht „augenfällig“.

51 In entfernter Anlehnung an Hayden White: Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen. Studien zur Topologie des historischen Diskurses. Stuttgart 1991.

52 Vgl. z.B. Hans Dieter Huber u.a. (Hrsg.): Bild Medien Wissen. Interdisziplinäre Ansätze zur visuellen Kompetenz. München 2002, und Schönemann (Anm. 42).

4. Potenziale der meistverbreiteten Bilder für einen Dialog der europäischen Geschichts(unterrichts)kulturen

Soll man die hier zur Rede stehenden Bilder, denen die SchulbuchgestalterInnen offenbar europaweit einen gesteigerten Wert für die historische Bildung zuschreiben, kann man diesen weithin unbemerkt „von unten“ entstandenen, nie zuvor in vergleichbarer Weise gegebenen ikonischen Kernbestand aktueller Lehrwerke als geschichtsdidaktisch geeignetes Potenzial für einen Dialog der Geschichts(unterrichts)kulturen in EU-Europa betrachten? Mit Blick auf die geschichtlichen Themen, die diese Bilder repräsentieren, kann die Frage positiv beantwortet werden, allerdings nicht in dem Sinne, dass die in diesen Bildern dargestellten historischen Ereignisse als „Ankerpunkte“ einer mehr oder minder gültigen „Einheitsversion“ der Europäischen Geschichte zu begreifen wären. Allein die Zufälligkeiten, die dazu beitragen, dass bestimmte geschichtliche Ereignisse in der „Spitzengruppe“ der meistfavorisierten Bilder repräsentiert sind und andere nicht, schließen dies aus. Darüber hinaus entsprechen auch der einseitig politikgeschichtliche Zugang der Bilder, die Vernachlässigung von Sozialgeschichte (in weitem Sinne) und außereuropäischer Geschichte, die starke Akzentuierung der Personen- und Ereignisgeschichte und erst recht die zumindest andeutungsweise vorhandene teleologische Tendenz keinesfalls den Erwartungen, die man heute⁵³ an eine neu zu konzipierende „Europäische Geschichte“ oder an eine gezielte „Europäisierung“ des Geschichtsunterrichts stellen sollte.

Vielmehr ist das Potenzial der meistverbreiteten Bildwerke darin zu sehen, dass sie sich – als einzelne, in thematischen Reihen oder als Ensemble – durchweg auf historische Themen beziehen, in denen sich national- und europahistorische Perspektiven in exemplarischer Weise kreuzen, so dass ein polyvalentes Gefüge der Bedeutungsschichten entsteht. Die Fotografie „Hissen der Sowjetflagge“ beispielsweise hat in der deutschen und russischen Geschichte gewiss auf eine andere Art und Weise eine nationalspezifische Bedeutung als andernorts, wo dieses Bild vielleicht auf die kommende Einbindung des eigenen Staates in den sowjetischen Machtblock und damit auf Betroffenheit durch das Handeln einer äußeren Macht vorausdeutet, während zusätzlich überall in Europa noch eine weitere, allgemeinere Bedeutungsebene präsent sein dürfte, die das Bild generell mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs, der beginnenden Blockbildung und einer neuen europäischen Ordnung verbindet.

Jene semantische Polyvalenz vermag wertvolle Impulse für bi- und multilaterale Dialoge der Geschichts(unterrichts)kulturen in Europa zu geben, die sich in Kooperationsprojekten von GeschichtsdidaktikerInnen, LehrerInnen oder auch Schulklassen vollziehen könnten, um am *Beispiel* gemeinsamer Bilder Konvergenzen und Divergenzen der nationalen Geschichtserfahrungen, Erinnerungskulturen und geschichtlichen Identitäten, aber auch die Verschiedenheit der nationalen Perspektiven auf Europa kennen zu lernen, zu vergleichen und gemeinsam zu reflektieren. Und selbst ein

53 Vgl. hierzu z.B. Jarausch (Anm. 3).

Geschichtsunterricht, der sich ganz auf den eigenen nationalhistorischen Bezugsrahmen beschränken will, kann von dem „europäischen“ Aspekt der meistverbreiteten Bilder profitieren, wenn er das Wissen einbezieht, welche der im Schulbuch vorhandenen Bilder europaweite Resonanz gefunden haben und welche der meistverbreiteten Bilder hier *nicht* vertreten sind. Solche Beobachtungen könnten beispielsweise zu Recherchen führen, welche Relevanz ein bestimmter historischer Sachverhalt, den man zuvor in seiner deutschen und vielleicht auch gesamteuropäischen Bedeutung erschlossen hat, in einem anderen europäischen Land gehabt haben mag und wie er dort heute erinnert und den SchülerInnen ikonisch vermittelt wird.

Hinsichtlich des mehr formalen Aspekts, dass es sich bei unserem Korpus um *Bilder* handelt, ergibt sich ebenfalls eine grundsätzlich positive Antwort. Denn im so genannten „visuellen Zeitalter“ stehen eine verstärkte Förderung der Bildquellenarbeit und genuin geschichtsbezogener „visueller Kompetenzen“ ohnehin auf der Agenda von Geschichtsdidaktik und -unterricht in Europa. Zugleich dürfen die geschichtsdidaktischen Herausforderungen, die mit den scheinbar bequem zugänglichen mimetischen Bildern unseres Korpus verbunden sind, keinesfalls unterschätzt werden. Der vorangegangene Abschnitt versuchte zu verdeutlichen, dass man bei der Auseinandersetzung mit den meistverbreiteten Bildern immer auch kritisch nach der Rolle gegenwärtiger ästhetischer Präferenzen, nach vergangenen Darstellungskonventionen (z.B. Dramaturgie des „entscheidenden Augenblicks“) sowie nach impliziten „Geschichtstheorien“ fragen muss. Ferner darf der Unterricht über den populären Bildern gerade auch jene weniger stark verbreiteten Bilder nicht vernachlässigen, in denen sich die national- oder regionalhistorische Vielfalt der Geschichtserfahrungen und -kulturen in Europa spiegelt. Gleiches gilt für die Berücksichtigung von Bildquellen, die zwar weniger stark favorisiert werden, aber doch vergangenen visuellen Kulturen vielleicht besser entsprechen als manche der aktuellen „Spitzenreiter“-Bilder. Hat die Hinwendung zu den meistverbreiteten Bildern auch zweifellos eine nationübergreifende Perspektive, indem sie europaweite Tendenzen in den Blick nimmt, so muss man im Umgang damit doch sehr bewusst das Ziel verfolgen, nicht eine oberflächliche Angleichung des Bildinventars voranzutreiben, sondern – ganz im Gegenteil – eine bessere Kenntnis und gesteigerte Wertschätzung der Vielfalt der ikonischen Schulbuchkulturen in Europa zu fördern.

Abschließend bleibt festzustellen, dass wir nun zwar über eine gewisse Orientierung verfügen, welche Bildquellen in EU-europäischen Lehrwerken bevorzugt werden, aber noch nicht ansatzweise davon Kenntnis haben, welche Rolle sie im Geschichtsunterricht tatsächlich spielen. Da die meisten der „Spitzenreiter“-Bilder noch keineswegs ausreichend für die Zwecke des Geschichtsunterrichts erschlossen sind, darf man starke Zweifel an deren Präsenz im europaweiten Geschichtsunterricht haben. Denn die Bilder können für sich genommen nur in höchst eingeschränktem Sinne „mehr als 1000 Worte sagen“⁵⁴ und sind ohne *sprachliche* Zusatzinformationen kaum als Bildquellen interpretierbar. Angesichts des „fait accompli“, der starken Ver-

54 Vgl. dazu Popp (Anm. 18).

breitung bestimmter Bilder, kann die Geschichtsdidaktik nun schwerlich umhin, trotz mancher möglicher Bedenken die noch fehlenden Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass sich der Geschichtsunterricht bewusst mit den vorhandenen Bildern auseinandersetzen und dabei den geschichtsdidaktischen Standards gerecht werden kann. Welche Aspekte dabei, jenseits der allgemeinen Regeln für die Bildquellenarbeit, für dieses „Spitzenreiter“-Korpus berücksichtigt werden sollten, das versuchten diese Ausführungen anzudeuten.