

Die populärsten Historienbilder und Fotografien in den aktuellen Geschichtsbüchern Europas - geschichtsdidaktische Erläuterungen und Überlegungen

Susanne Popp

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Popp, Susanne. 2007. "Die populärsten Historienbilder und Fotografien in den aktuellen Geschichtsbüchern Europas - geschichtsdidaktische Erläuterungen und Überlegungen." *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer*, no. 73: 14–22.

Susanne Popp (Augsburg)

Die populärsten Historienbilder und Fotografien in den aktuellen Geschichtsbüchern Europas – Geschichtsdidaktische Erläuterungen und Überlegungen

Die meistreproduzierten Bildwerke in europäischen Schulbüchern

Wenn, wie häufig beklagt wird, die BürgerInnen der einzelnen EU-Mitgliedstaaten sich unverändert zuerst als BürgerInnen von Nationalstaaten und allenfalls sekundär als BürgerInnen der Europäischen Union verstehen, so gilt dies tendenziell auch für die historische Bildung in Europa. Mag der staatlich organisierte Geschichtsunterricht auch hier und da vermehrt europäische Akzente setzen, so zielt er doch nach wie vor überall auf die Vermittlung eines geschichtlichen Selbstverständnisses, das primär um die historische Identität und das imaginierte „Wir“ der Gesellschaft jenes Nationalstaates zentriert ist, der der jungen Generation den jeweiligen Geschichtsunterricht anbietet. Es fehlen bislang nicht nur weithin anerkannte geschichtsdidaktische Konzepte für eine historische Bildung in einem integrierten Europa. Vielmehr ist auch die wichtigste Referenzdisziplin, die Geschichtswissenschaft, noch weit von einem tragfähigen Konsens in der Frage entfernt, ob es eine historische „Meistererzählung“ nach nationalhistorischem Muster für EU-Europa überhaupt geben könne – und solle.

Gleichwohl lassen die aktuellen Schulbücher in Europa¹ erkennen, dass es mehr als je zuvor gemeinsame Trends bei der Bevorzugung bestimmter Historienbilder und Fotografien gibt. So ergab eine im Jahre 2004 abgeschlossene Häufigkeitsauszählung, dass in den aktuellen Schulbüchern von 25 EU-Mitgliedstaaten und weiterer Europaratmitglieder eine Gruppe von rund 15 Bildern – bestehend aus Historienbildern² und Fotografien – überdurchschnittlich häufig repräsentiert ist.³ Dies bedeutet, dass die einzelnen der untersuchten Lehrwerke in der Regel zwei bis vier Elemente dieser „Spitzenreiter“-Gruppe aufweisen, während der Verbreitungsgrad anderer Bildwerke deutlich geringer ausfällt. Das „Europäische Geschichtsbuch“⁴ hingegen, das jedoch kein staatlich zugelassenes Lehrwerk darstellt, enthält sämtliche Bilder jener Spitzengruppe: Möglicherweise hat es als – europaweit verfügbarer, mit der Aura eines europäischen Konsenses umgebener – „Katalog“ für Bildauswahlentscheidungen vor Ort fungiert.

Bei der europaweiten „Spitzenreiter“-Gruppe handelt es sich um folgende Historienbilder und Fotografien, die hinsichtlich der dargestellten Ereignisse in chronologischer Reihenfolge aufgeführt werden:

- 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 Ballhauschwur [20. Juni 1789] (1791, lavierte Tuschezeichnung, ca. 66 x 101 cm, Château de Versailles) oder Jean Pierre Marie Jazet

- (1788-1871)5: Der Ballhauschwur [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)
 - 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 Unterzeichnung⁶
 - Fotografie: Lenin spricht zu Rekruten der Roten Armee [20. Mai 1920]⁷ 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].

Dabei stellt „La Liberté guidant le peuple“ (1830) von Delacroix das insgesamt am häufigsten wiedergegebene Bildwerk dar. Die europäischen Schulbücher verwenden es nicht nur als Bildquelle, sondern – z.B. auf Bucheinbänden und in Collagen – als vielseitig verwendbares (und scheinbar beliebig fragmentierbares) visuelles Zeichen für einen recht allgemeinen Begriff des „(revolutionären) Kampfes um Freiheit“. Dabei entsteht der Eindruck, die „Liberté“ solle als Symbol der europäischen Geschichte schlechthin fungieren und deren viel beklagtes ikonisches „Mythendefizit“⁸ (Schmale) im Bildinventar der Schulbücher kompensieren.

Ein zweiter Hinweis betrifft die thematischen Schwerpunkte der Favoriten-Gruppe. Obgleich die Auswahlentscheidungen für Schulbuch-Illustrationen jeweils vor Ort und somit ohne europaweite Abstimmung getroffen werden, sind die einzelnen Elemente der „Spitzenreiter“-Gruppe thematisch eng aufeinander bezogen. So zentrieren sich die meistfavorisierten Bildwerke inhaltlich um zwei Schwerpunkte – die Geschichte europäischer Revolutionen und Ordnungskonzeptionen, womit nicht nur die positiven Erfahrungen

der modernen europäischen Geschichte ikonische Berücksichtigung finden, sondern gerade auch die belastenden, wie sie aus der Verbindung von „Partizipationsverheißung und Gewaltbereitschaft“ (Langewiesche⁹), von Nationalismus und militärischer Aggression, hervorgegangen sind.

Der erste thematische Strang, „*Geschichte der politischen Revolutionen in Europa*“, setzt mit Trumbulls Werk zur amerikanischen Revolution (1776) ein; in der Chronologie der dargestellten Ereignisse folgen sodann die Bilder zu den französischen Revolutionen von 1789 und 1830, zur sozialistischen Revolution in Russland (1917) sowie schließlich zur so genannten „friedlichen Revolution“ in Deutschland (1989).¹⁰ Der zweite thematische Hauptstrang, „*Geschichte der europäischen Ordnungskonzeptionen*“, umfasst nicht nur die Bilder zum Wiener (1814/15) und Berliner Kongress“ (1876) sowie zu den französischen Vorortverträgen (1919). Ihm sind auch die Fotografien der Jalta-Konferenz (1945), der Sowjetflagge auf dem Berliner Reichstagsgebäude (1945) sowie, ein weiteres Mal, die Bilder der jubelnden Menschenmenge am Brandenburger Tor zuzuordnen.

Neben diesen beiden inhaltlichen Hauptsträngen zeigt die „Spitzenreiter“-Gruppe noch zahlreiche weitere interessante Europa-relevante Aspekte, von denen hier nur die Verbindung von Nationalismus und militärischer Gewalt, Terror und Krieg angedeutet werden soll.¹¹ Diese wird in unserem „Bildersaal“ zunächst mit Goya und sodann in der Säbel schwingenden Akklamation des preußisch-deutschen Schwertadels in Versailles sichtbar. In Orpens Gemälde findet man denselben Schauplatz wieder, doch statt jubelnder preußisch-deutscher Militärs dominieren nun Spiegel das Bild, die, nichts weiter mehr als Brechungen und Leere zeigend, den moralischen Zusammenbruch des europäischen Weltsystems reflektieren. Auch „Guernica“, das nicht nur den Krieg im Allgemeinen anklagt, sondern auch an das nationalistisch-aggressive Expansionsstreben des „dritten“ Deutschen Reiches erinnert, kann hier verortet werden. Den Schlusspunkt aber setzen wiederum die Bilder des zweiten deutschen „nation building“ (1989), das diesmal von *Zivilisten* bestimmt ist – friedlich gestimmten und demokratisch gesinnten, so scheint es zumindest.

Bevor nun dieses „Spitzenreiter“-Tableau in ausgewählten Aspekten geschichtsdidaktisch kommentiert wird, muss nachdrücklich darauf hingewiesen werden, dass eine Beschreibung von konvergierenden Trends noch keineswegs ein Urteil darüber impliziert, ob der Befund als hoffnungsvolle Entwicklung oder gar als Indiz für eine sich anbahnende gemeinsame europäische Identität zu bewerten sei. Dafür verfügen wir noch nicht über ausreichende Grundlagen. Vielmehr führt jener Befund erst einmal zu weiteren Fragen, z.B. wie die europaweiten Favorisierungstendenzen zu erklären seien, was die „gemeinsamen“ Bilder in den verschiedenen nationalen Geschichtsunterrichtskulturen bedeuten oder – dies steht hier im Mittelpunkt – wie die meistreproduzierten Bilder als Bildquellen für den Unterricht einzuschätzen seien.

Geschichtsdidaktische Überlegungen zur Gruppe der meistreproduzierten Bildwerke

Die Gruppe der „Spitzenreiter“-Bilder besteht – mit Ausnahme von „Guernica“ – aus Historien gemälden und Fotografien. Bei ersteren dominiert nicht nur das so genannte „Ereignisbild“, d.h. jene eher untypische Teilklasse von Historienbildern, die zeitgenössische „Historien“ thematisiert, sondern die Künstler waren häufig sogar Augenzeugen des

dargestellten Geschehen – wie etwa David, Isabey, Delacroix (im Bezug auf die „Liberté“), Anton von Werner und Orpen. Das konventionelle Historienbild des 19. Jahrhunderts hingegen,¹² das eine weit zurückliegende Vergangenheit darstellte oder assoziierte, fehlt völlig, obgleich es doch mit der Imagination nationaler Geschichte bzw. Mythen einen kaum zu überschätzenden identitätspolitischen Beitrag zum tatsächlichen „nation building“ geleistet hat.

Ein wesentlicher Grund für diese Auffälligkeiten bei den Historienbildern der „Spitzengruppe“ dürfte darin liegen, dass regional begrenzte Geschichtsmymthen keine europaweite Resonanz finden, wenn sie nicht in populäre Kunstwerke eingegangen sind, die heute europaweit bekannt sind. Dies bedeutet zugleich, dass die ästhetischen Präferenzen *unserer* Zeit eine kaum zu unterschätzende Rolle für die ikonischen Trends in den aktuellen Schulbüchern Europas spielen.

In der Tat bilden die meistfavorisierten *Gemälde* zwei Teilgruppen, die beide auf die enorme Bedeutung gegenwärtiger ästhetischer Vorlieben hinweisen. Einerseits gibt es die herausragenden *Kunstwerke*, z.B. die Werke von David, Goya, Delacroix und Picasso, die wesentlichen Einfluss auf die Geschichte der modernen *Kunst* genommen haben, als ästhetische Meisterwerke weltweit bekannt sind, hohe Popularität genießen und auch in der Alltagskultur zitathaft präsent sind.¹³ 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, dies ist weniger auf eine von genuin geschichtlichen Kriterien geleitete Auswahl als vielmehr darauf zurückzuführen, dass im einen Fall sehr populäre Kunstwerke vorliegen, im anderen jedoch nicht.

Andererseits spielt in der Gemälde-Gruppe, man denke etwa an Trumbull, Isabey, von Werner oder Orpen, der „Augenzeugen“-Modus¹⁴ eine herausragende Rolle. Es geht dabei um die Darstellung von Konferenzen, Versammlungen und „Staatsakten“, die in einem pseudo-dokumentarischen Gestus präsentiert werden, den die Lernenden von der offiziellen Presse-Fotografie kennen, etwa wenn diese dem Zeitungspublikum einen Eindruck von einem bedeutsamen politischen Geschehen durch ein Gruppenbild der maßgeblich Beteiligten vermitteln will. Es steht zu vermuten, dass die entsprechenden Historienbilder in den aktuellen Schulbüchern gerade deswegen so große Resonanz finden, weil sie den entsprechenden Sehgewohnheiten und -erwartungen von heutigen Lernenden (scheinbar) sehr affin sind.

Sind nun aber für die Auswahl der meistreproduzierten Bilder nicht nur historische Kriterien, z.B. die zeitgenössische Verbreitung und Wirksamkeit und andere Bildquellen-Aspekte,¹⁵ ausschlaggebend, dann muss dies unweigerlich geschichtsdidaktisch reflektiert werden. Die Bildquellen-Arbeit kann sich dann nicht darauf beschränken, wie üblich den Divergenzen zwischen der jeweiligen bildlichen Darstellung und den wissenschaftlich gesicherten Kenntnissen zum dargestellten Ereignis nachzuspüren, um von hier aus auf die jeweiligen Deutungs- und Wirkungsabsichten zu schließen. Vielmehr muss auch die Geschichte der Rezeption der einschlägigen Bilder in den Blick genommen und beispielsweise gefragt werden, welche Präsenz das *heute* in Geschichtsbüchern weit verbreitete Bild im zeitgenössischen Kontext hatte, wie sich der Weg zum gegenwärtigen Verbreitungsgrad darstellt und ob das historische Ereignis zur Berühmtheit des Bildes beitrug oder eher die Popularität des Bildes den Bekanntheitsgrad des dargestellten geschichtlichen Ereignisses bestimmte. Dass beispielsweise die baskische Stadt Gernika bzw. deren Bombardierung

durch die deutsche Legion Condor heute weltweit ein Begriff sind, verdankt sich wohl in erster Linie der Berühmtheit des Picasso-Gemäldes. Die heute überaus populäre „Liberté“ hingegen war bis in die 1870er Jahre hinein nur wenige Monate öffentlich ausgestellt. Und wenn gegenwärtig ein europaweiter (Schulbuch-)Konsens besteht, dass die „Liberté“ zentrale Zeitströmungen prägnant verdichte, so herrschte im 19. Jahrhundert der Dissens vor – nicht nur im Bezug auf die künstlerische Qualität des Werks, sondern auch hinsichtlich der Angemessenheit der politisch-historischen Aussage.¹⁶

In diesem Zusammenhang ist den Lernenden auch nachdrücklich bewusst zu machen, dass selbst die berühmtesten Gemälde des 18. und 19. Jahrhunderts sämtlich erst im 20. Jahrhundert – als sie in fotografischen Abbildungen zu zirkulieren begannen – jenen Bekanntheitsgrad erlangten, der sie zu einem prägenden Element der *gegenwärtigen* Geschichtskultur werden ließ und der oft genug in a-historischer Weise für selbstverständlich erachtet wird.

Auch wenn die einschlägigen Forschungsarbeiten zur Rezeptionsgeschichte der einzelnen „Spitzenreiter“-Bilder zumeist noch ausstehen, sollten Lernende doch erkennen, dass auch ihre Schulbücher einen sehr wichtigen Verbreitungskanal darstellen. Einige unserer meistfavorisierten Bilder, so z.B. die „Unabhängigkeitserklärung“, der „Berliner Kongress“ oder „Signing the Peace Treaty of Versailles“, verdanken wahrscheinlich ihre Popularität in den europäischen Schulbüchern primär dem wachsenden *Illustrationsbedarf* dieser Buchgattung selbst. Andere hingegen, wie etwa die „Liberté“, „Missolunghi“, die „Erschießung der Madrilenen“ oder „Guernica“, wurden vermutlich in die europäischen Lehrbücher importiert, nachdem (und weil) sie sich außerhalb der Schulbuchkontexte als „mythische Zeichen“¹⁷ etabliert hatten. Bei der in internationalen Lehrwerken überaus starken Präsenz der „Proklamation des Deutschen Kaiserreichs“ scheint ein dritter Fall vorzuliegen. Die Art der Bildverwendung legt die Vermutung nahe, dass das Interesse der internationalen Schulbuchgestalter oft weniger der *Bildquelle* als vielmehr einem griffigen *visuellen Symbol* für den preußisch-deutschen Militarismus gilt, das der – nachfolgenden – Darstellung der beiden Weltkriege höchst plakativ als ikonisches Leitmotiv dienen soll.

Auch müssen die Lernenden erfahren, dass die Bildquellenarbeit bei den meistfavorisierten Gemälden immer auch Faktoren vergangener Kunstnormen und -praxis zu berücksichtigen muss, so z.B. im Bezug auf die dargestellten Themen. Denn 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, Technisierung und Rationalisierung, von Kolonialismus und Imperialismus, von Globalisierung und neu sich etablierender Weltwirtschaft, aber auch die innereuropäischen und transkontinentalen Migrationen u.v.m. bleiben weithin „unsichtbar“ – ein Befund, der bei den Historienbildern kaum zu überraschen vermag. Denn diese waren, auch wenn sie sich – teilweise provokant – davon distanzieren, stets an die zeitgenössischen Darstellungskonventionen der akademischen Historienmalerei gebunden, deren Gattungsregeln z.B. Anton von Werner höchst affirmativ vertrat. Diese schlossen Themen z.B. aus dem Bereich der „Sozialen Frage“ oder der Technik-, Verkehrs- und Kommunikationsrevolutionen selbst dann als Sujets der *Historienmalerei* aus, wenn diese die erforderliche personengebundene, ereignishaftige Struktur aufweisen sollten. Aber 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 immer populärer werden, so handelt es sich historisch gesehen um Sonderfälle, die in starkem Kontrast zu den machtvollen Konventionen der akademischen Historienmalerei stehen und für die zeitgenössische visuelle Kultur nur sehr eingeschränkt repräsentativ waren.

Auch das Verhältnis von Malerei und Fotografie im Korpus der meistverbreiteten Bilder verdient geschichtsdidaktische Aufmerksamkeit. Denn unser „Bildersaal“ spiegelt 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 entschieden ablehnten und zu unterdrücken suchten. Für die Geschichte des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart verdeutlicht das Korpus den Aufstieg der Fotografie: einerseits als quasi-dokumentarisches Medium mit einer vorher unbekanntem Qualität der „Augenzeugenschaft“ und Aktualität der Wiedergabe, andererseits auch als Mittel zur massenhaften Verbreitung von Abbildungen, die – man denke beispielsweise an die Schulbücher – auch 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“,¹⁸ wohl aber beim Berliner Kongress Fotografien, die allerdings einen geringen Bekanntheitsgrad aufweisen und einen völlig anderen Stellenwert im geschichtskulturellen Bildgedächtnis haben als das Gemälde. Ein ähnliches Ungleichgewicht 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. Die Lernenden könnten 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 dient als der Suggestion einer Authentizität, die behauptete historische Bedeutung und zugeschriebenen Sinn als unmittelbare Evidenz des dargestellten Geschehens erscheinen lassen will.

Geschichtsdidaktisch relevant erscheint ferner der Sachverhalt, dass, von „Guernica“ einmal abgesehen, die moderne, nicht-mimetische Kunst, die sich doch auf vielfältigste Weise mit geschichtlichen Themen auseinandergesetzt hat und setzt, nicht allein in unserer „Spitzenreiter“-Gruppe fehlt, sondern im gesamten Bildinventar der aktuellen Schulbücher Europas absent ist. Damit enthält man den Lernenden ästhetische Positionen vor, die die Frage der *visuellen Darstellbarkeit* von „Geschichte“ nachdrücklich thematisieren, und unterstützt zugleich die von der mimetischen Malerei und Fotografie genährte Fehleinschätzung, dass „Geschichte“ das real existierende „Objekt“ und das Bild eine Widerspiegelung davon sei.

Dies ist nun geschichtsdidaktisch gesehen umso gravierender, als die meisten Fotografien und Gemälde der „Spitzenreiter“-Gruppe (mit Ausnahme von „Guernica“) ein Geschichtsverständnis vermitteln, demzufolge „große Männer“ in „entscheidenden Augenblicken“ „große Geschichte“ machten. Auf diese Weise lassen die Bilder eine überholte Ereignis- und Personengeschichte in aktuelle Schulbücher zurückkehren, die sich ansonsten einer

demokratischen Geschichtsauffassung verpflichtet wissen und historischen Wandel nicht auf einzelne „Herosen“, sondern auf gesellschaftliche Prozesse zurückführen. Das Geschichtsbild, das die personen- und ereigniszentrierten Bilder vermitteln, konvergiert wiederum mit den impliziten Geschichtsauffassungen vieler populärer außerschulischer Medienangebote – Geschichtsfilmern etwa, die feststehenden ästhetischen Konventionen¹⁹ wie der Spannung des „entscheidenden Augenblicks“ und der „Heldenfigur“, die „Geschichte macht“, folgen. Daher muss die Bildquellenarbeit bei den hier zu Rede stehenden Gemälden und Fotografien nachdrücklich verdeutlichen, in welchem Ausmaß mächtige ästhetische Konventionen die Auswahl und Darstellung von historischen Themen prägen und dabei zur Reduktion der Komplexität der geschichtlichen Zusammenhänge führen.²⁰

Schließlich ist kritisch darauf hinzuweisen, dass der innere thematische Zusammenhang unseres „Bildersaals“ zu einer implizit teleologischen Lesart der modernen europäischen Geschichte tendiert oder zumindest in dieser Richtung missverstanden werden kann. Denn in beiden thematischen Hauptsträngen lassen jeweils die Fotografien aus dem Kontext der „Maueröffnung“ den Eindruck entstehen, dass Europa am Ende des 20. Jahrhunderts den Zwiespalt zwischen „Partizipationsverheißung und Gewaltbereitschaft“ (Langewiesche) in einer „Revolution“ überwunden habe, die – „endlich“ – *zugleich* friedlich und freiheitlich, national und demokratisch war. Dass damit jedoch 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 meistreproduzierten Bilder wird diese Einsicht (noch) nicht „augenfällig“.

Anmerkungen

- 1 Die diesem Beitrag zugrunde liegende Studie wurde im Georg-Eckert-Institut in Braunschweig durchgeführt und bezog neben den EU-Mitgliedsstaaten auch jene Mitgliedsstaaten des Europarates ein, deren Schulbücher im Institut präsent waren.
- 2 Nur der Vereinfachung halber werden hier der Kupferstich „Arbeitssitzung des Wiener Kongresses“ und das Picasso-Gemälde „Guernica“ der Rubrik „Historiengemälde“ zugeordnet.
- 3 Vgl. auch Susanne Popp: Auf dem Weg zu einem europäischen „Geschichtsbild“. Anmerkungen zur Entstehung eines gesamteuropäischen Bilderkanons. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 7-8/2004, S. 23-31, auch online abrufbar über URL <<http://www.bpb.de/files/8XLLYS.pdf>> (zuletzt gesehen 07.08.2006).
- 4 Vgl. Frédéric Delouche (Hg.): *Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis heute* [1992], völlig überarb. u. erw. Neuausg., Stuttgart 1998.
- 5 Viele Lehrwerke zeigen das 1823 entstandene Ölgemälde und geben es als David-Werk aus.
- 6 Zu den aufgeführten Fotografien ist prinzipiell anzumerken, dass es sich, anders als bei den Gemälden, 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 prinzipiell als singuläre Werke betrachtet. Grenzfälle stellen freilich die Additionen dar: von Tuschezeichnung und Ölfassung des „Ballhauschwures“,

- von „Chios“ und „Missolonghi“, von Gemälde und Fotografien zum Versailler Kongress sowie von Gemälde und Fotografien zum „Lenin spricht“-Thema.
- 7 Die Schulbücher zeigen zumeist die retuschierte Fassung, in der die Trotzki-Figur (rechts im Bild neben dem Rednerpult) fehlt.
 - 8 Vgl. Wolfgang Schmale: Scheitert Europa an seinem Mythendefizit?, Bochum 1997.
 - 9 Vgl. Langewiesche, Dieter: Staatsbildung und Nationsbildung in Deutschland – ein Sonderweg? Die deutsche Nation im europäischen Vergleich. In: Ulrike von Hirschhausen/Jörn Leonhard (Hg.): Nationalismen in Europa. West- und Osteuropa im Vergleich, Göttingen 2001, S. 49-67.
 - 10 Selbstverständlich haben die einzelnen Bilder jenseits dieser hier vorgenommenen Zuordnung mehrfache Bedeutungsschichten.
 - 11 Vgl. weitere Aspekte bei Popp 2004 (Anm. 3).
 - 12 Vgl. z.B. Ekkehard Mai (Hg.): Historienmalerei in Europa. Paradigmen in Form, Funktion und Ideologie, Mayence 1990; Monika Flacke (Hg.): Mythen der Nationen. Ein europäisches Panorama, Berlin 1998 (Katalog); Stefan Germer/Michael F. Zimmermann: Bilder der Macht – Macht der Bilder. Zeitgeschichte in Darstellungen des 19. Jahrhunderts, München 1997.
 - 13 Vgl. z.B. Nicos Hadjinicolaou: Die Freiheit führt das Volk von Eugène Delacroix. Sinn und Gegensinn, Dresden 1991, S. 28, oder auch Bodo von Borries: „Die Freiheit führt das Volk“ – Ein Bild und seine Folgen. Beilage zu „Geschichte lernen“ 2 (1988).
 - 14 Zum „Augenzeugenbericht“ als Modell der historischen „Wahrheit“ vgl. z.B. Reinhart Koselleck: Standortbindung und Zeitlichkeit. In: ders.: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt/M. 1989, S. 176-207.
 - 15 Vgl. zum Thema „Bildquellen“ z.B. Peter Burke: Augenzeugenschaft. Bilder als historische Quellen, Berlin 2003. Zum Thema „Bildquellenarbeit“ im Geschichtsunterricht vgl. z.B. Herwig Buntz/Harald Popp: Das Bild als Quelle. Historienbilder als Quellen für den Geschichtsunterricht. In: Helmut Altrichter (Hg.): Bilder erzählen Geschichte, Freiburg i. Br. 1995, S. 223-248; Bernd Schönemann: Visualität als Lernfalle? Vom Nutzen und Nachteil der Bilder beim Aufbau von Geschichtsbewusstsein. In: Gerhard Schneider (Hg.): Die visuelle Dimension des Historischen, Schwalbach/Ts. 2002, S. 21-31. – Vgl. darüber hinaus auch Elisabeth Erdmann/Herwig Buntz: Fenster zur Vergangenheit. Bilder im Geschichtsunterricht, Bd. 1, Bamberg 2004.
 - 16 Vgl. z.B. oben Hadjinicolaou (Anm. 13).
 - 17 Im Sinne von Roland Barthes: Mythen des Alltags, Frankfurt a.M. 1964, S. 7: „Allerdings ist das im mythischen Begriff enthaltene Wissen konfus, aus unbestimmten, unbegrenzten Assoziationen gebildet.“
 - 18 Doch wurde das Thema bekanntlich in drei signifikant voneinander abweichenden Gemälde-Fassungen 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 Schulgeschichtsbücher der neunziger Jahre. In: Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (Hg.): Mitteilungen. Informations 20 (1999), H. 2, 21, S. 41-49; Hans-Günter Schmidt: Historienmalerei als Geschichtsquelle. Drei Gemälde Anton von Werners. In: Geschichte lernen 2 (1988), H. 5, S. 61-66.

- 19 In entfernter Anlehnung an Hayden V. White: Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses, Stuttgart 1991.
- 20 Dabei sind viele der für das dargestellte Geschehen historisch relevanten Sachverhalte ohnehin viel zu abstrakt, als dass sie in ikonischen Äußerungen präzise genug formuliert werden könnten. Vgl. auch Susanne Popp: Was können Bildquellen im Geschichtsunterricht „erzählen“? Einführung zum Ersten Kontaktstudententag Geschichte an der Universität Siegen am 30. Juni 2004, online abrufbar über URL <http://www2.fb1.uni-siegen.de/history/dgng//kontaktstudententag/kontakt_popp.htm> (zuletzt gesehen 07.08.2006).

*Prof. Dr. Susanne Popp
Didaktik der Geschichte
Universität Augsburg
Universitätsstr. 10
86159 Augsburg*