

Susanne Popp

Kristallisationspunkte eines transnationalen Narrativs? Bildquellen in europäischen Geschichtsbüchern

Abstract

The topic of this contribution is related to the question of how the history education in Europe, which is mostly oriented towards national history, can contribute to the promotion of a European history consciousness. Specifically, the study deals with the group of visual sources/documents (e.g., historical paintings, photographs) most frequently reproduced in Europe's national history textbooks since 2005 and discusses the possibilities and limits of this kind of transnational European "visual memory" for the promotion of a European historical consciousness in the classroom. Certainly, those visual sources offer a valuable thematic crystallization point for the "Europeanization" of national history teaching. For the same "European" visual source does not mean the same thing in different national historical narratives. On the other side, however, it must be taken into account that that group of "common European visual sources" has a certain content-related and narrative bias, which must be critically reflected from the perspective of History Didactics in order to promote historical European identity in the best possible way.

Einleitung

Vor bald dreißig Jahren, im Jahr 1992, erschien zum ersten Mal das von Frédéric Delouche herausgegebene Werk *Das europäische Geschichtsbuch*. 20 Jahre später folgte die zweite Auflage, die ein neues Abschlusskapitel – „Rückkehr und Verwandlung Europas“ (1985–2011) (vgl. Wolfrum, 2018) – aufwies, das aktuelle Themen, wie etwa die Kriege in Europa (Jugoslawienkriege, Ukraine), die Eurokrise seit 2010, die demographische Entwicklung und auch die globale Verantwortung Europas, behandelte. Im Jahr 2018, in einer grundlegend veränderten Situation – man denke an den EU-Ausstiegprozess der Briten, den europäischen Streit über die Aufnahme von Migrant*innen und die wachsende Anziehungskraft rechtspopulistischer Parteien, die tendenziell Gegner des „Euro“ und der EU sind –, wurde dieses Werk mit verändertem Layout neu aufgelegt (Delouche, 2018). Gleichbleibend aber ist, wie Frédéric Delouche in seinem Vorwort betont (vgl. ebd., S. 11), die Intention des Werks. Es zielt nach wie vor darauf, die europäische Integration und die europäische Identität durch die Förderung eines europäischen Geschichtsbewusstseins zu unterstützen. Das *Geschichtsbuch* will nicht nur historische Gemeinsamkeiten in der kulturellen und politischen Vielfalt der europäischen Gesellschaften vor Augen führen, sondern vor allem auch historisch begründet vermitteln, dass

es in der Gegenwart der europäischen Integration bedarf, um den Frieden in Europa zu bewahren und die Werte der Menschen- und Bürgerrechte, der liberalen Freiheit und Demokratie sowie der Sozialstaatlichkeit in Europa zu sichern und fortzuentwickeln.¹ Abgesehen von der aktuellen europapolitischen bzw. -pädagogischen Bedeutung ist das *Europäische Geschichtsbuch* für diesen Beitrag aber auch vor einem ganz anderen Hintergrund bedeutsam. Denn die folgenden Überlegungen befassen sich mit den europaweit in den Schulgeschichtsbüchern am häufigsten verwendeten geschichtsbezogenen Abbildungen im Sinne von Bildquellen. Das überaus reich illustrierte *Europäische Geschichtsbuch* enthielt bereits in seinen früheren Auflagen all jene Bildwerke, von denen im Folgenden die Rede sein wird – und zeigt diese auch in der Neuauflage. Bevor jedoch das Kernthema dieses Beitrags entfaltet wird, sollen zur Kontextualisierung einige generelle Überlegungen zum Verhältnis zwischen nationalhistorischem Geschichtsunterricht und europäischen Perspektiven des Geschichtsbewusstseins erfolgen.

Der nationale Geschichtsunterricht und die „Europäisierung“ des Geschichtsbewusstseins

Das europäische Geschichtsbuch war zu keiner Zeit ein Schulgeschichtsbuch im eigentlichen Sinn, auch wenn es vermutlich einen gewissen Einfluss auf deren Gestaltung genommen hat, besonders auch auf die Bildausstattung. Für die gegenwärtigen Schulgeschichtsbücher in Europa und die ihnen vorausgehenden Curricula lässt sich indes, wie vor 30 Jahren, feststellen, dass sie stark in der jeweiligen nationalen Geschichtskultur verankert sind. Die grundsätzliche Frage, von der der Geschichtsunterricht handelt, nämlich zu beleuchten, „wie wir wurden, was wir sind“, zielt unverändert primär auf das imaginierte „Wir“ nationalstaatlicher Gesellschaften. Das ist jedoch wenig verwunderlich: Die nationalen Sprachgemeinschaften bestehen fort. Ebenso nehmen die Nationalstaaten in der gegenwärtigen Lebenswelt der Bürger*innen zentrale Funktionen der Daseinsvorsorge und der Gestaltung des Zusammenlebens wahr und bilden somit unverändert wichtige Bezugspunkte für das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit, Solidarität und Loyalität, auch wenn die Probleme an Zahl und Gewicht zunehmen, die nicht mehr allein auf nationalstaatlicher Ebene zu bewältigen sind.

Die Verankerung der europäischen Geschichtslehrpläne und -schulbücher in der nationalen Geschichtskultur hat niemals bedeutet, dass die Narrative des Geschichtsunterrichts sich ausschließlich auf nationalgeschichtliche Themen in strengem Sinne beschränkt hätten: Europageschichtliche Zusammenhänge und Kontexte waren und sind immer präsent. Ob man nun an die antiken Grundlagen Europas denkt, die so genannte „Völkerwanderung“, die Renaissance, die europäische Expansion, die Amerikanische und die Französische Revolution, die Industrialisierung, das „nation building“, den Imperialismus und Kolonialismus, den Sozialismus bzw. Kommunismus oder die beiden Weltkriege des 20. Jahrhunderts – es ist von der Sache her unmöglich, eine nationale Geschichte in Europa zu konstruieren, die nicht auf diese übergreifenden Entwicklungen als Referenzrahmen Bezug nimmt. Eine andere Frage ist es jedoch, wie diese europäischen Zu-

¹ Die europäische „Meistererzählung“ des *Europäischen Geschichtsbuchs* wurde seit der ersten Auflage mehrfach grundlegend kritisiert (vgl. z.B. Wyrwa, 1994). Diese Auseinandersetzung ist jedoch nicht Gegenstand dieses Beitrags.

sammenhänge dargestellt werden: Beleuchtet man sie ausschließlich in nationalhistorischer Perspektive, wendet man sich einer übergeordneten europageschichtlichen Betrachtung zu, oder vergleicht man unterschiedliche nationale Blickwinkel zum selben Thema? In der Regel werden die übergreifenden europageschichtlichen Konstellationen in den nationalen Geschichts-(unterrichts-)Kulturen dezidiert und weithin unreflektiert aus nationalhistorischer Perspektive betrachtet; dies meint der Begriff des nationalgeschichtlichen Narrativs. Hinzufügen könnte man an dieser Stelle, dass Narrative der Lehrwerke durchaus fallweise auch die Ebene eines genuin europäischen Selbstverständnisses auf der Ebene des „Wir als (EU-)Europäer*innen“ ansprechen. Doch dies geschieht vorwiegend implizit und erfolgt in aller Regel als stillschweigende Abgrenzung von „Nicht-Europa“.²

Die Vielfalt der kulturellen Traditionen und historischen Identitäten in Europa gilt zu Recht als unverzichtbarer Bestandteil der europäischen Gemeinschaft. Gleichwohl stellt sie auch eine geschichtsdidaktische Herausforderung dar. Denn die regional- und nationalhistorisch geprägten Identitäten sind häufig mehr von kollektiven Abgrenzungen (und Ausgrenzungen) als von integrativen europäischen Orientierungen bestimmt. Damit steht die Geschichtsdidaktik vor der Problemfrage, wie der nationalgeschichtliche Unterricht – angesichts der Erfordernisse der europäischen Integration – neben der nationalen Identität auch die „Europäisierung des Geschichtsbewusstseins“ fördern kann. Die deutsche Geschichtsdidaktik hat in dieser Sache niemals auf die Option einer neuen „supranationalen“ europäischen „Meistererzählung“ gesetzt, wie sie das *Europäische Geschichtsbuch* anbietet. Mit guten Gründen sah und sieht sie den wichtigsten Schritt auf dem Weg zu einer „Europäisierung“ darin, von der nationalen Geschichtskultur auszugehen, dabei aber in einem fortgesetzten Perspektivenwechsel, der über die vergleichende Auseinandersetzung mit den geschichtlichen Erfahrungen und der Geschichtskultur anderer europäischer Staaten führt, zu einer (selbst-)kritischen Reflexion des „eigenen“ nationalhistorischen „Ethnozentrismus der Differenz“ (vgl. Rösen, 2002, S. 62) zu gelangen. Ein europäisches Geschichtsbewusstsein, so der geschichtsdidaktische Konsens, muss aus einer Kultur des Perspektivenwechsels, des Dialogs und der wechselseitigen Anerkennung zwischen den nationalen Geschichtskulturen und Identitäten hervorgehen (vgl. z.B. von Borries, 1993; Pingel, 1995, 1993; Rohlfes, 2003; Schönemann, 2002; Schönemann & Voit, 2007).

Europäische Bildpräferenzen in nationalen Geschichtsbüchern

Betrachtet man den gegenwärtigen deutschen Geschichtsunterricht im Licht jener geschichtsdidaktischen Position, dann zeigt sich, dass das Wissen, das die nationalen Lehrpläne und Schulbücher über geschichtliche Erfahrungen, das historische Selbstverständnis und die Geschichtskultur in anderen europäischen Staaten vermitteln, nach wie vor sehr gering ist. Damit fehlt es an grundlegenden Voraussetzungen für den von der Geschichtsdidaktik angestrebten Perspektivenwechsel, der wechselseitige Verständigung fördern und nationalen Stereotypen und Vorurteilen entgegenwirken soll. Dieser Zustand ist nicht überraschend, da – neben anderen wichtigen Faktoren – die Unterrichtszeit für

² Dabei kann man durchaus eurozentrische Einstellungen beobachten, die mit den nationalhistorischen Perspektiven verschmelzen.

den Geschichtsunterricht sehr begrenzt ist. Zwar bewegen sich bi-nationale Schulbuch-Projekte (vgl. Henri, Le Quintrec & Geiss, 2006–2011; Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulkommission et al., 2016/2017), wie das deutsch-französische oder das deutsch-polnische Geschichtsbuch, in die Richtung einer vertieften Auseinandersetzung mit der Geschichte eines Nachbarstaates, doch ist dieses Modell in praktischer Hinsicht nicht beliebig ausbaufähig und somit nicht verallgemeinerbar.

Ein anderer Zugang besteht darin, im Rahmen des gegebenen (nationalen) Curriculums bei historischen Themen mit hoher europäischer Relevanz exemplarisch Vergleichsaspekte zu behandeln, die den Blick auf die historischen Erfahrungen und Erinnerungen in einem anderen europäischen Land lenken. Diese begrenzten Maßnahmen können ein basales Verständnis der Schüler*innen dafür anbahnen, dass im eigenen wie im anderen Land die Geschichte, die der Geschichtsunterricht anbietet, durch eine nationalhistorische „Brille“ gesehen wird und daraus unterschiedliche Bedeutungskonstruktionen für übergreifende europäische Themen entstehen, die es zu vergleichen, zu verstehen und kritisch zu reflektieren gilt. Erfahrungen mit der Begrenztheit des eigenen nationalen Blicks auf die Geschichte sind eine unumgängliche Voraussetzung für die Anbahnung europäisch erweiterter Gesichtsperspektiven.

Für einen Dialog oder Vergleich unterschiedlicher nationaler Perspektiven benötigt man stets gemeinsame Anknüpfungspunkte. In diesem Beitrag richtet sich der Blick auf das Bildinventar von Geschichtsschulbüchern und zwar auf Bildwerke (im Sinne von historischen Bildquellen), die europaweit Verbreitung gefunden haben. Dahinter steht die Überlegung, dass jene in mehreren europäischen Geschichtsschulbüchern vorhandenen Bildquellen ein vielversprechendes „Gemeinsames“ und damit einen didaktischen Ansatzpunkt bilden können, um im exemplarischen Vergleichsverfahren die unterschiedlichen historischen Perspektiven auf den historischen Zusammenhang auszuloten, den das jeweilige Bildwerk repräsentiert.

Es gibt tatsächlich eine Reihe von Bildwerken, die in europäischen Schulbüchern häufiger als andere vertreten sind. Eine Untersuchung des Bildinventars von Geschichtsschulbüchern von rund 30 Europarat-Staaten³ ergab vor mehr als zehn Jahren, dass rund 15 Bilder, genauer: Historienmalerei⁴ und Fotografien, signifikant häufiger in den europäischen Schulbüchern abgedruckt werden, als dies für andere Schulbuchillustrationen gilt. Konkret bedeutete dies, dass die einzelnen untersuchten Lehrwerke mindestens zwei und maximal sieben, durchschnittlich aber etwa drei bis vier Elemente der nachfolgend zu nennenden Bildergruppe aufwiesen, während die Verbreitung anderer Bilder erheblich geringer und oftmals auf eine oder zwei nationale Schulbuchkulturen beschränkt war.

Für das Verständnis der Grundlagen der hier angesprochenen Untersuchung sind drei Hinweise wichtig. Erstens: Die Untersuchung erfolgte zu einem Zeitpunkt, als die Neu-

³ Die Untersuchung umfasste – nach Maßgabe der im Georg-Eckert-Institut (Braunschweig) vorhandenen Bestände – die Geschichtsschulbücher der Mitgliedsstaaten des Europarates, wobei zum Zeitpunkt der Untersuchung keine oder nicht genügend Werke verfügbar waren aus: Andorra, Armenien, Aserbaidschan, Georgien, Island, Liechtenstein, Luxemburg, Malta, San Marino, der Türkei, der Ukraine und Zypern. – Die Untersuchung erfolgte als einfache Häufigkeitsauszählung der vorhandenen Bilder, wobei die Kontexte (Textumgebung, Bildumgebung) nicht berücksichtigt wurden. Bei vertieften Analysen müsste man diese jeweils mit einbeziehen.

⁴ Zur Vereinfachung wurden der Kupferstich „Arbeitssitzung des Wiener Kongresses“ und das Picasso-Gemälde „Guernica“ der Rubrik „Historienmalerei“ zugeordnet, da die Schulbücher diese beiden Werke in einer Funktion wiedergeben, die derjenigen der Historienmalerei analog ist.

gestaltung der Geschichtsbücher in den mittel-, ost- und südosteuropäischen Ländern, die aufgrund des Zusammenbruchs der Sowjetunion und der Hinwendung zum Westen (EU, NATO) erfolgte, weitestgehend abgeschlossen war. Da sich die Bildausstattung dieser Schulbücher vor 1989/1991 meist auf sehr wenige Elemente, etwa Porträts von Marx, Lenin und dem jeweils amtierenden Staatsoberhaupt, beschränkt hatte, vollzog sich hier ein umfassender „iconic turn“, bei dem sich die Schulbuchgestalter*innen nicht zuletzt auch an der Bebilderung westlicher Lehrwerke sowie am *Europäischen Geschichtsbuch* orientierten und entsprechende Auswahlentscheidungen trafen.

Zweitens muss festgehalten werden, dass die Erhebung infographische Bilder (z.B. Schemazeichnungen, statistische Graphiken, Karten) und Abbildungen von Sachquellen (z.B. Werkzeuge, Bauwerke), die keine bildhaften Elemente (z.B. Porträtreiefs) tragen, unberücksichtigt ließ. Hingegen wurden Abbildungen von Sachquellen, die Bildelemente aufweisen, eingerechnet, wie z.B. entsprechende Münzen, Statuen, Plastiken oder Denkmäler (z.B. Augustus-Statue, Bismarck-Denkmal). In diesem Fall ergab sich jedoch, dass keine dieser bildtragenden Sachquellen – auch nicht die Statue des Augustus von Prima Porta – europaweit überdurchschnittlich häufig wiedergegeben wurde. Somit setzte sich die ermittelte Gruppe der häufigsten Schulbuch-Bilder ausschließlich aus Abbildungen von Historienbildern und Fotografien zusammen.

Drittens soll erwähnt werden, dass bei Gemälden, Stichen und anderen Einzelwerken prinzipiell⁵ das konkrete Einzelwerk gezählt wurde, so etwa die so genannte „Friedrichsruher Fassung“ (1885) der „Proklamation des Deutschen Kaiserreiches im Spiegelsaal von Versailles“ und nicht auch andere Fassungen dieses Sujets aus der Hand Anton von Werners oder andere zeitgenössische Bild Darstellungen dieses Geschehens (vgl. zu anderen zeitgenössischen Darstellungen Bühl-Gramer, 2015). Dieses Verfahren hatte jedoch zur Folge, dass bei solchen historischen Themen, die ikonographisch sehr variantenreich vertreten sind, kein einzelnes Werk eine auch nur annähernd vergleichbare Häufigkeit erreichte wie die Bilder der quantitativen „Spitzengruppe“. Daher enthält das Korpus beispielsweise kein Napoleon- oder Hitler-Bild, obwohl diese aus den europäischen Schulbüchern nicht wegzudenken sind. Bei Fotografien hingegen, die als Repräsentanten von Bildgruppen zu betrachten sind, zählte die jeweils dargestellte Szene.⁶

Die in verschiedener Hinsicht durchaus gegebene Unschärfe des Erhebungsverfahrens wurde jedoch in Kauf genommen, da es sich um eine heuristische Untersuchung handelte, die auf eine erste grobe Orientierung in Bezug auf die geschichtsdidaktisch motivierte Frage zielte, ob und gegebenenfalls welche Bildpräferenzen in den europäischen Schulbüchern nach Abschluss der Neuorientierungsphase in den ehemaligen „Ostblock“-Staaten zu beobachten sind. Es ging hierbei nicht um eine exakte statistische Analyse und erst recht nicht darum, eine Liste der „most popular images“ herauszuarbeiten oder diese sogar als Norm für eine europäisch orientierte Schulbuchgestaltung zu propagie-

⁵ Abweichungen von diesem Prinzip sind beispielsweise: (a) Davids „Ballhauschwur“: Hier wurden die lavierte Tuschezeichnung und das 1828 von Jazet ausgeführte Ölgemälde zusammengezählt, das sich streng an die David-Vorlage hält und in vielen aktuellen Lehrwerken irrtümlich David zugeschrieben wird; (b) Delacroix’ „Chios“ und „Missolunghi“: Diese Werke wurden zusammengezählt, weil sie gleich häufig stets in derselben Funktion (Illustration zum griechischen Freiheitskampf) auftreten.

⁶ Dem Umstand, dass in den verschiedenen Ländern unterschiedlich viele Schulbuchwerke verfügbar waren, wurde dadurch Rechnung getragen, dass vor der Gesamtauswertung Durchschnittswerte für die einzelnen Länder errechnet wurden.

ren. Dass sich überhaupt aus dem zahlenmäßig sehr großen Pool der in rund 170 Lehrwerken gesichteten Schulbuch-Abbildungen eine Gruppe von Einzelbildern herauskristallisieren würde, die erkennbar häufiger als andere präsentiert wurden, war bei Beginn der Studie nicht absehbar.

Bei den deutlich präferierten Bildwerken handelt es sich um folgende Historien Gemälde und Fotografien, die hier nach der Chronologie der dargestellten Ereignisse aufgeführt werden:⁷

- 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);⁸
- 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 – im selben Häufigkeitsrang – 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);
- Fotografie: Lenin spricht zu Rekruten der Roten Armee [20. Mai 1920] 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 Gernika 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 in 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 in der Nacht des 9. November 1989 [verschiedene Varianten].

⁷ Alle Bilder sind in sehr guter Qualität im Internet auffindbar. – Detaillierte Analysen zu den einzelnen Bildern für den Geschichtsunterricht findet man in Wobring & Popp (2015). – Zu einzelnen der aufgeführten Bilder vgl. auch die Analysen in Paul (2009, 2008).

⁸ Vgl. auch das Ölgemälde von Jean Pierre Marie Jazet (1788–1871): Der Ballhauschwur [nach Davids Darstellung] (1823, Öl/Lw, 265 x 345 cm, Paris).

Da dieses Korpus bereits an anderer Stelle eingehend diskutiert wurde (vgl. z.B. Popp, 2004, 2011), beschränken sich die folgenden Erläuterungen und Reflexionen auf einige wenige zentrale Aspekte. So lässt erstens die Zusammenschau der meist präferierten Werke den deutschen Betrachter deutlich erkennen, dass einige dieser Bildwerke in der deutschen Schulbuch-Kultur keine herausragende Rolle spielen. Dies gilt etwa für John Trumbulls „Declaration of Independence“, Francisco Goyas „Die Erschießung der aufständischen Madrilenen am 3. Mai 1808“, Anton Alexander von Werners „Der Kongress zu Berlin“, Pablo Picassos „Guernica“ und vor allem die Delacroix-Gemälde „Die Massaker von Chios“ oder „Griechenland auf den Ruinen von Missolonghi“. Damit macht die Gruppe der europaweit favorisierten Bilder deutliche regionale Unterschiede der nationalen Geschichts(unterrichts)kulturen sichtbar. Dass die Werke „Massaker von Chios“, „Griechenland auf den Ruinen von Missolonghi“ und „Berliner Kongress“ überdurchschnittlich häufig wiedergegeben werden, ergibt sich vor allem aufgrund der mittel-, ost- und südosteuropäischen Schulbücher, die der Geschichte des Balkans im Allgemeinen, dem „Befreiungskampf“ gegen die osmanische Herrschaft und nicht zuletzt auch den Balkankriegen (der Berliner Kongress schuf eine neue Friedensordnung für Südosteuropa) größere Bedeutung als das deutsche Narrativ beimessen. Die beiden Delacroix-Gemälde zum griechischen Freiheitskampf waren vor 1989 übrigens fast nur in französischen Lehrwerken aufzufinden, wo es seit längerem die Tradition gab, kunstgeschichtlich herausragende Kunstwerke, die einen starken Geschichtsbezug und hohe Symbolkraft aufweisen, in das Bildinventar der Geschichtslehrwerke zu integrieren. Dies gilt vor allem für Künstler, die aus Frankreich stammen oder mit Frankreich verbunden waren (z.B. Picassos Exil).

Zweitens zeigte sich, dass das Delacroix-Werk „La Liberté guidant le peuple“ (1830) mit deutlichem Abstand das am häufigsten wiedergegebene Bilddokument darstellt. Die europäischen Schulbücher setzen es nicht nur als Bildquelle ein, sondern benutzen es, z.B. in Bildausschnitten auf Bucheinbänden und in Collagen, als visuelles Zeichen, das für „Dynamik der historischen Entwicklung“, „revolutionären Kampf“ und „Sieg der liberalen Freiheit und Demokratie“ zu stehen scheint. Die Popularität, die das Bild nach 1989 in europäischen Schulbüchern erlangt hat, geht damit einher, dass die Bedeutung, die ihm heute zugeschrieben wird, sich längst aus dem historischen Kontext der Revolution von 1830 gelöst hat. Das Bild wird nun, so scheint es, vor allem als generelles Symbol für die Überwindung der „kommunistischen Unterdrückung“ und den globalen Sieg „westlich“-liberaler Freiheit gebraucht.

Ein dritter Hinweis gilt den thematischen Schwerpunkten der Favoriten-Gruppe. Zunächst ist festzuhalten, dass die historischen Sujets zeitlich nicht vor die 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts zurückreichen, dass sie ausschließlich Ereignisse der politischen Geschichte festhalten und dass im gegebenen Korpus weder typische Beispiele der traditionellen Europa-Ikonographie (Europa-Allegorien) noch der EU-Ikonographie vertreten sind (zur Europa-Ikonographie vgl. z.B. Franken, 2011). Ein erster thematischer Schwerpunkt liegt bei fünf Bildern zur Geschichte politischer Revolutionen: Sie reicht von der Amerikanischen Unabhängigkeitserklärung (Trumbull) und der Französischen Revolution (David) über die Revolution von 1830 (Delacroix) und die Russische Revolution (Serow) bis hin zur „friedlichen Revolution“ in Deutschland (Fall der Berliner Mauer) im Jahre 1989, wobei – mit Ausnahme des Barrikadenkampfes in der „Liberté“ – keine revolutionäre Gewalt gezeigt wird.

Die Bilder der politischen Revolutionen des 18. und 19. Jahrhunderts repräsentieren zentrale politische Werte des modernen Europas, während ein zweiter thematischer Strang Nationalismus, Unterdrückung, militärische Gewalt, Terror und Krieg in der modernen europäischen Geschichte zeigt: Goyas Bild stellt die Brutalität des revolutionären Frankreichs im Umgang mit nationalem Widerstand dar, die Bilder des griechischen Freiheitskampfes erinnern an die furchtbaren Opfer auf griechischer Seite, und „Guernica“ klagt nicht nur den Krieg im Allgemeinen an, sondern auch die Verbrechen des nationalistisch-aggressiven Expansionsstrebens des „dritten“ Deutschen Reiches. Auch könnte man das Anton-von-Werner-Bild der Gründung des Deutschen Reiches in diese Reihe stellen, da diese während des deutsch-französischen Kriegs in Versailles erfolgte und mit den säbelschwingenden Offizieren, die Bismarck umgeben, auf die militärische Rolle des Deutschen Reichs in den beiden Weltkriegen des 20. Jahrhunderts vorauszudeuten scheint. Gleiches gilt für die Fotografie des sowjetrussischen Soldaten, der die rote sowjetische Fahne auf dem Reichstagsgebäude über dem zerbombten Berlin hisste.

Ein dritter thematischer Schwerpunkt liegt schließlich bei Konferenzbildern, die die Geschichte gesamteuropäischer Ordnungs- und Friedenskonzeptionen seit 1814/15 reflektieren. Hierzu zählen die Werke zum Wiener und Berliner Kongress sowie zur Versailler Friedenskonferenz. Auch die so genannte „Krim-Konferenz“ in Jalta, das alliierte Gipfeltreffen der „Großen Drei“ am Ende des 2. Weltkriegs, ist hier zu nennen. In diesem Themenschwerpunkt zeichnen sich zugleich der wachsende Einfluss der USA auf die europäische Geschichte, der Verlust der globalen europäischen Dominanz mit dem Ausgang des Ersten Weltkriegs sowie die Teilung Europas infolge des Zweiten Weltkriegs ab.⁹

Wenn man nun die Frage stellt, ob das Ergebnis der dargestellten Untersuchung nicht schon längst überholt sei, dann ist einzuräumen, dass – jenseits von Stichproben – keine neuerliche Erhebung stattgefunden hat. Gleichwohl darf angenommen werden, dass diese Bildergruppe noch immer den Status eines europaweit überdurchschnittlich weit verbreiteten Bildinventars hat, wobei möglicherweise neue Bilder mit sehr hohem Verbreitungsgrad hinzugekommen sind (z.B. Terroranschläge am 11. September 2001). Der Grund für diese Annahme ist, dass jene Bilder, die verstärkte Präsenz in europäischen Schulbüchern zeigen, sich stets auf europäische politische Zusammenhänge beziehen, die eine hohe Bedeutung für alle nationalgeschichtlichen Narrative haben. Anders ausgedrückt: Die Bildgruppe ist kein Zufall, sondern Ausdruck davon, dass es europaweit in vielen nationalgeschichtlichen Narrativen vergleichbare politikgeschichtliche Schnittpunkte gibt, an denen sich die Nationalgeschichte und die europäische Geschichte eng verschränken. Dies gilt beispielsweise für Konferenzen zur politischen Neuordnung nach Kriegen, die ganz Europa direkt oder indirekt betroffen haben; es bezieht sich auf politische Revolutionen, die – ganz gleich, ob ein einzelner Staat direkt beteiligt war oder nicht – Einfluss auf die weitere europäische Geschichte und somit auch auf die Rahmenbedingungen der einzelnen Nationalgeschichte gewonnen haben; es trifft auch auf die Verbindung von „Partizipationsverheißung und Gewaltbereitschaft“ (vgl. das Kapitel „Partizipationsverheißung und Gewaltbereitschaft – das Doppelgesicht der Na-

⁹ Der mit den USA verbundene thematische Bogen spannt sich in unserem Korpus von der „Unabhängigkeitserklärung“ (1776) über „Versailles“ (1919) bis „Jalta“ (1945).

tion“ in: Langewiesche, 2000) zu, die die moderne europäische Geschichte insgesamt und damit auch die Geschichte jedes Nationalstaats prägten. So lange also, so könnte man das Argument zusammenfassen, die Geschichtslehrpläne in Europa an politikgeschichtlichen Themen festhalten, die mehr als andere die jeweilige Nationalgeschichte und die europäische Geschichte miteinander verschränken, und so lange man eine traditionelle Bebilderung mit zeitgenössischen Bildquellen für wichtig erachtet, werden wohl die meisten Elemente der hier thematisierten Bildgruppe einen quantitativ herausgehobenen Status in den Bildinventaren der europäischen Geschichtsbücher behalten.

Stellt die inhaltliche Zusammensetzung des Korpus der favorisierten Bilder einerseits keinen Zufall dar, so spielt dieser andererseits eine wichtige Rolle. Denn Bildquellen können nur dort eingesetzt werden, wo sie in einer für Schulbücher geeigneten Form vorhanden sind, und sie werden umso eher eingesetzt, als besonders aussage- oder symbolkräftige Bilddokumente vorliegen. Des Weiteren gilt, dass die historische Bedeutung, die einem Ereignis zugeschrieben wird, die Berühmtheit eines bestimmten Bildes steigern kann, wie umgekehrt die Popularität eines Bildes den Bekanntheitsgrad des dargestellten geschichtlichen Ereignisses beeinflussen kann. Dass beispielsweise die Erschießung aufständischer Madrilener durch französische Truppen oder auch die Bombardierung der baskischen Stadt Gernika durch die Legion Condor heute im kollektiven europäischen und teilweise auch globalen Gedächtnis verankert sind, verdankt sich wohl zu einem großen Teil der Wertschätzung des Werks von Goya und der Weltkarriere des Picasso-Gemäldes. Als weiteres Beispiel für die Zufälligkeit des Bild-Tableaus könnte man anführen, dass das Thema der gewaltsamen Unterdrückung von nationalen Freiheitsbestrebungen im 19. Jahrhundert nur durch das revolutionäre Frankreich (Goya) und das Osmanische Reich (Delacroix) als „Täter“ repräsentiert ist, während zahlreiche andere Fälle ikonisch „unerwähnt“ bleiben – unter anderem weil keine international berühmten Kunstwerke an sie erinnern. Auch in diesem Sinne „machen“ Bilder Geschichte und „bilden“ diese nicht nur „ab“.

Schließlich: Nationalgeschichte und europäische Geschichte waren seit dem 18. Jahrhundert nicht nur auf der Ebene der politischen Geschichte, sondern auch in sozial-, wirtschafts-, technik-, gender-, mentalitäts- oder alltagsgeschichtlicher Hinsicht eng miteinander verschränkt. Dass keine entsprechenden Bilder zu den meistfavorisierten Bilddokumenten zählen, hat – neben anderen Gründen¹⁰ – auch mit den Darstellungskonventionen der akademischen Historienmalerei im 19. Jahrhundert zu tun. Ihr galten Themen aus dem Bereich der „Sozialen Frage“ oder der Technik-, Verkehrs- oder Wirtschaftsgeschichte als „alltagsbezogene“ Sujets und somit nicht als darstellungswürdig, auch weil sie zumeist die von der akademischen Historienmalerei bevorzugte ereignisshafte und personenzentrierte Struktur vermissen ließen.

¹⁰ So deutet das beschriebene Bildinventar auf eine Auswahl zugunsten von Werken hin, die wiedererkennbare Porträts von bekannten historischen Akteuren präsentieren. Dies gilt für acht Werke der Gruppe der meist verbreiteten Bilder. Bei den anderen Bildwerken handelt es sich um sehr berühmte Kunstwerke und/oder sehr symbolkräftige Darstellungen.

Schlussbemerkung

Der Beitrag befasste sich nicht mit dem Thema, wie Europa im Schulbuch dargestellt wird, sondern mit der Frage, mit welchen Bildquellen die Geschichtslehrwerke in Europa die nationalgeschichtlichen Narrative illustrieren. Bilder gelten als Medien, die individuelle und kollektive Vorstellungen von der Vergangenheit auf besondere Weise formen – auch in diesem Sinne „machen“ Bilder „Geschichte“. Der Auseinandersetzung mit ihnen schreibt man eine spezifische Lernwirksamkeit zu, indem die Bilder verstärkt affektive Assoziationen aufrufen und diese dann als „Anker“ für das Gedächtnis fungieren, das nicht nur die Bildeindrücke selbst, sondern auch die damit verbundenen, im gegebenen Fall: historischen, Inhalte vergleichsweise gut erinnert (zum Zusammenhang von Erinnerungsvermögen und emotionalen Faktoren vgl. z.B. Roth, 1996, S. 210ff.). Daher erschien es sinnvoll zu fragen, inwieweit die Bebilderung der nationalgeschichtlichen Lehrwerke in Europa einen die Nationen übergreifenden Kernbestand eines europäischen „Bildgedächtnisses“ aufweist. Denn dieser könnte dem immer noch und wohl auch weiterhin nationalhistorisch geprägten Geschichtsunterricht als Ansatzpunkt für die Entfaltung europäischer Perspektiven dienen, die, von den gemeinsamen Schnittstellen ausgehend, Konvergenzen und Differenzen der historischen Erfahrung und Erinnerung in anderen europäischen Geschichtskulturen beleuchten. Denn dasselbe „europäische“ Bild bedeutet im Kontext unterschiedlicher nationalhistorischer Narrative keineswegs überall dasselbe.

Die in diesem Beitrag vorgestellten möglichen thematischen Kristallisationspunkte beschränken sich auf die neuere und neueste Geschichte, die politische Geschichte, ereignishaftes Geschehen sowie auf Themen, bei denen explizite europageschichtliche Zusammenhänge vorliegen. Die damit verbundene Engführung im Hinblick auf die chronologische und thematische Breite des Geschichtsunterrichts ist evident und muss in der Praxis kritisch kontrolliert werden. Doch zugleich ist zu berücksichtigen, dass selbst die Themen, die Schnittstellen der Bildinventare europäischer Schulbücher bilden, im nationalgeschichtlichen Unterricht in Europa noch keineswegs in einen europäischen Horizont gestellt, sondern zumeist in dezidiert nationalhistorischer Perspektive präsentiert werden. Somit können die hier thematisierten Bilder durchaus einen geschichtsdiagnostisch wertvollen Kristallisationspunkt für die „Europäisierung“ des Geschichtsunterrichts und des Geschichtsbewusstseins bieten.

Literatur und Internetquelle

- Borries, B. von (1993). Gemeinsame Geschichte für europäische Schüler. Zwischen Einheits-Illusion, Kantönligeist und Identitäts-Reflexion. *Geschichte lernen*, 7 (132), 4–8.
- Bühl-Gramer, C. (2015). Anton von Werner. Die Proklamierung des Deutschen Kaiserreichs 1871. In M. Wobring & S. Popp (Hrsg.), *Der europäische Bildersaal. Europa und seine Bilder* (2. Aufl.). In Lizenz durch die Bundeszentrale für politische Bildung (S. 86–97). Bonn: bpb.
- Delouche, F. (Hrsg.). (2018). *Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis ins 21. Jahrhundert* (überarb. und aktualisierte Neuauflage). Stuttgart: Klett-Cotta (Erstausgabe 2012).
- Franken, W. (2011). Stichwort „Europa“. In U. Fleckner et al. (Hrsg.), *Handbuch der politischen Ikonographie. Bd. 1: Abdankung bis Huldigung* (S. 259–267). München: Beck.
- Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission et al. (Hrsg.). (2016/2017). *Europa – Unsere Geschichte. 2 Bde.* Wiesbaden: Eduversum.

- Henri, D., Le Quintrec, G., & Geiss, P. (2006–2011). *Histoire/Geschichte. 3 Bde.* Stuttgart & Paris: Klett & Nathan.
- Langewiesche, D. (2000). *Nation, Nationalismus, Nationalstaat.* München: Beck.
- Paul, G. (Hrsg.). (2008). *Das Jahrhundert der Bilder, Bd. 2: 1949 bis heute.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Paul, G. (Hrsg.). (2009). *Das Jahrhundert der Bilder, Bd. 1: 1900 bis 1949.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pingel, F. (1993). Europa im Schulbuch. *GWU, 44*, 550–566.
- Pingel, F. (Hrsg.). (1995). *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft.* Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Popp, S. (2004). Auf dem Weg zu einem europäischen „Geschichtsbild“. Anmerkungen zur Entstehung eines gesamteuropäischen Bilderkanons. *Aus Politik und Zeitgeschichte, (7–8)*, 23–31. Auch online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/files/8XLLYS.pdf>; Zugriff am 22.02.2019.
- Popp, S. (2011). Europaweite Konvergenzen in Nationalen Lehrwerken für den Geschichtsunterricht? Ein Zugang über den Vergleich von Bildquellen im Schulbuch. *Bildung und Erziehung, 64 (1)*, 39–52.
- Rohlfes, J. (2003). Europa im Geschichtsunterricht. *GWU, 54 (4)*, 245–259.
- Roth, G. (1996). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rüsen, J. (2002). Europäisches Geschichtsbewusstsein als Herausforderung an die Geschichtsdidaktik. In M. Demantowsky & B. Schönemann (Hrsg.), *Neue geschichtsdidaktische Positionen* (S. 57–64). Bochum: Projekt-Verlag.
- Schönemann, B. (2002). Europäische Geschichte als Gegenstand und Problem der Geschichtsdidaktik. In M. Seidenfuß & A. Reese (Hrsg.), *Vorstellungen und Vorgestelltes. Geschichtsdidaktik im Gespräch.* Uwe Uffelmann zum 65. Geburtstag (S. 211–230). Neuried: Ars una.
- Schönemann, B., & Voit, H. (Hrsg.). (2007). *Europa in historisch-didaktischen Perspektiven.* Idstein: Schulz-Kirchner.
- Wobring, M., & Popp, S. (Hrsg.). (2015). *Der europäische Bildersaal. Europa und seine Bilder* (2. Aufl.). In Lizenz durch die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: bpb.
- Wolfrum, E. (2018). Rückkehr und Verwandlung Europas (1985–2011). In F. Delouche (Hrsg.), *Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis ins 21. Jahrhundert* (überarb. und aktualisierte Neuauflage) (S. 416–457). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wyrwa, U. (1994). Rezension von F. Delouche: Europäisches Geschichtsbuch (1992). *Werkstatt Geschichte, 8*, 93f.