

Die Rückkehr der Historienmalerei. Ein Blick in deutsche und französische Schulgeschichtsbücher der neunziger Jahre¹

Susanne Popp

1. Einleitung

Noch eindrucksvoller vielleicht als geschriebene oder erzählte Kunde von geschichtlichen Begebenheiten sind gemalte Bilder, weil das visuell Wahrnehmbare das Vorstellungsvermögen unmittelbarer anspricht als der abstrakte Begriff und tiefer im Gedächtnis verankert wird. Historienbilder haben eine Doppelrolle: Sie reflektieren zeitgenössisches Bewusstsein von Geschichte und beeinflussen die geschichtlichen Vorstellungen der Betrachter. Sie waren und sind prägende Faktoren der historisch-politischen Kultur, und von daher ist das zunehmende öffentliche Interesse an Historienbildern zu begrüßen, wie es sich etwa in viel beachteten Kunst-Ausstellungen der vergangenen Jahre spiegelt (z. B. die Ausstellungen „Triumph und Tod des Helden“ zur europäischen Historienmalerei von Rubens bis Manet oder zu den Historienbildern von Anton von Werner, Manet, Delacroix oder Karl Theodor Piloty wie auch zur Historienmalerei im Genf des 18. Jahrhunderts oder in der DDR).

Historienbilder sind *Monumente*; auch in der Form der Bilderchronik überliefern sie stets interpretierte Geschichte, die kritisch auf die Darstellungsabsicht hin zu prüfen ist. Sie können aber auch als *Dokumente* für mentalitätsgeschichtliche Fragestellungen fungieren (vgl. z. B. Haskell 1995), - in jedem Fall stellen sie eine hochrangige historische Quellengattung dar. Zugleich bilden sie zweifellos einen bedeutsamen Lerngegenstand im Geschichtsunterricht einer Gesellschaft, deren Kultur zunehmend vom Visuellen, von der „Macht der Bilder“, geprägt ist.

Denn die Kenntnis wichtiger Historienbilder zählt zum historischen Orientierungswissen, das der Geschichtsunterricht vermitteln will. Die Interpretation von Historienbildern muss als obligatorischer Teil der methodischen Schulung in den historischen Arbeitsweisen gelten und kann darüber hinaus in die Analyse und Interpretation bildhafter Zeichensysteme, deren historischen Wandel und Wirkungsstruktur einführen. Die vergleichende Auseinandersetzung mit Historienbildern verschiedener Epochen vermittelt den Schülerinnen und Schülern grundlegende Einsichten in den Rekonstruktionscharakter geschichtlicher Vorstellungen und in den historischen Wandel von Inhalt, Struktur und Funktion des Begriffes „Geschichte“ (vgl. Koselleck 1975, 1989) und des Geschichtsbewusstseins. Schließlich kann die Beschäftigung mit Historienbildern in einige Muster des individuellen und gesellschaftlichen Umgangs mit Geschichte einführen und zeigen, dass und wie man visuelle Botschaften und ästhetisch-emotionale Darstellungsformen im Rahmen erinnerungspolitischer Strategien für die Legitimation, Glorifizierung oder Kritik zeitgenössischer Machtkonstellationen benutzt(e) und welche Bedeutung „Geschichtsbildern“ als Projektionsflächen für Identitätskonstruktionen und Selbstvergewisserungsbedürfnisse in Vergangenheit und Gegenwart zukommt.

Als *geschichtsdidaktische Norm* gilt für die Verwendung von Historienbildern in Schulgeschichtsbüchern seit vielen Jahren, dass sie als *Geschichtsquellen* aufzufassen sind.² Da die neue Generation von

¹Es handelt sich um die stark gekürzte Fassung eines Vortragsmanuskriptes, bei der aus Platzgründen auf das Bildmaterial, die Liste der untersuchten Schulbücher und die Anmerkungen, die auf die Belegstellen in den Schulbüchern verweisen, verzichtet wurde. Die vollständige Fassung kann bei der Verf.in per e-mail abgerufen werden (sepopp@ewf.uni-erlangen.de).

²Vgl. z. B. Lampe 1976, Stöver 1978, Weber 1978, Petersen 1985, Bergmann/Schneider 1986, Pandel 1986, Wohlfeil 1986, Hoffmann 1991, Kaufmann 1992, Mayer 1992, Schult 1992, Würfel 1992, Tremml 1997, Mai 1997 sowie besonders auch Buntz/Popp 1995.

Geschichtsbüchern in Deutschland wie in Frankreich von einer modernen, das graphische Design und die Abbildung stark betonenden Layout-Ästhetik geprägt ist und Historienbilder sehr attraktives Gestaltungsmaterial anbieten, konzentrierte sich die Untersuchung deutscher und - zum Vergleich - auch französischer Geschichtsschulbücher der neunziger Jahre³ auf folgende Fragen: Präsentieren die neuesten Schulbücher Historienbilder als Bildquellen, berücksichtigen sie die Vielfalt geschichtsdidaktischer Anregungen für die Arbeit mit Historienbildern, und lassen sich neue Trends in der Verwendung von Historienbildern erkennen?

2. Zum Begriff der „Historienmalerei“ in geschichtsdidaktischer Hinsicht

„Historienbild“ und „Historienmalerei“ sind kunstgeschichtliche Termini,⁴ deren „Historien“-Begriff nur bedingt mit der modernen wissenschaftlichen Auffassung von „Geschichte“ kompatibel ist. Dessen Bedeutung erschließt sich vornehmlich aus der Klassifikation und Hierarchisierung von Bildgattungen. Für einige Jahrhunderte galt das „Historienbild“ als deren vornehmste, musste doch der Maler zeigen, dass er sämtliche Gattungen beherrschte, so z. B. Porträt, Landschaft und ggf. Genre; die Darstellung menschlicher Figuren galt gegenüber Stillleben, Landschaften und Marinen als höherrangig, und die Darstellung bedeutsamer Ereignisse, an denen sozial hoch bewertete Figuren beteiligt sind, stand über dem Porträt und Genre. Für diesen Begriff der „Historie“ macht es keinen Unterschied, ob das dargestellte Geschehen religiöser, mythologischer, sagenhaft-legendärer, allegorischer oder profangeschichtlicher Art ist oder ob die verschiedenen Qualitäten sich überlagern.⁵ Auch schließt der kunstgeschichtliche Begriff des „Historienbildes“ die Gebrauchsgraphik (z. B. Buch-Illustration, Bildchronik, Bildreportage, Karikatur, Flugblatt) wegen ihrer „dienenden“ Funktion grundsätzlich aus, was einen großen Teil der Abbildungen in Schulbüchern betraf (z. B. Kupferstiche von Theodor de Bry).

Da die vorliegende Untersuchung nicht kunstgeschichtlich, sondern geschichtsdidaktisch und somit an einem modernen Begriff von „Geschichte“ orientiert ist, wurden in Abweichung von der kunsthistorischen Begrifflichkeit Abbildungen aus dem Bereich der druckgraphischen Gattungen (z. B. Holzschnitt, Kupferstich, Lithographie) einbezogen, sofern sie profangeschichtliche Sachverhalte darstellen, und „Historienbilder“ ausgeschlossen, deren dargestellte Welt sich nicht primär auf profane und wissenschaftlich fassbare „Geschichte“ bezieht. In anderen Fällen folgte ich dem „common sense“. Dies gilt beispielsweise für Historienbilder des 19. Jhs., die historisch kaum fassbare nationale Ursprungsmythen darstellen; der in der „Historienmalerei“ sehr beliebte Nibelungenstoff beruht primär auf literarischer Überlieferung. Theoretisch schwierig erweist sich auch die Zuordnung der von der Kunstgeschichte als „Historienbilder“ klassifizierten avantgardistischen Kunstwerke des 19. und 20. Jahrhunderts, die bewusst von den akademischen Gattungsnormierungen abweichen; sie gestalten nicht nur einen individuell-subjektiven Bezug zur Geschichte oder setzen das Volk, den „Verlierer“ oder die Geschichte selbst als Träger des Geschichtsprozesses an die Stelle einer hochrangigen und wirkmächtigen Person, sie lösen sich auch teilweise oder ganz von mimetisch-natürlichen Wahrnehmungsmustern (vgl. die in deutschen und französischen Geschichtsbüchern häufig vertretenen „Geschichtsbilder“ eines Dix, Grosz, Picasso, Rivera oder Tübke) oder verzichten auf konventionelle Indizes zur raumzeitlichen Situierung der dargestellten Welt. Das in allen untersuchten Reihen wiedergegebene Monumentalgemäl-

³Die Stichprobe bildeten 24 deutsche Geschichtsbuchreihen (Sekundarstufe I, verschiedene Schularten) und 10 französische Schulbuchreihen (alle Klassenstufen).

⁴Vgl. zur Geschichte und Theorie des Historienbildes Mai 1990, 1997, Hager 1989, Grimm 1996, Gaetgens/Fleckner 1996.

⁵Beispielsweise zeigt Eugène Delacroix (1798-1863) „Die Freiheit führt das Volk; 28. Juli 1830“ (1830; Öl/Lw, 260x325), - ein Historienbild mit unstrittig profangeschichtlicher Geschichtskonzeption und Referenz, das bereits von der akademischen Normierung abweicht -, eine alles überragende allegorische Figur, dazu eine quasi-realistische Figurenkomposition der Barrikadenkämpfer (mit einem Selbstporträt des Malers) und schließlich die mimetische Wiedergabe der Silhouette von Paris bzw. der Nôtre-Dame.

de „Guernica“ (1937; Öl/Lw., 351x782) von Pablo Picasso (1881-1973) kann ohne zusätzliches Wissen kaum als Darstellung eines konkreten geschichtlichen Geschehens aufgefasst werden. Grundsätzlich erscheint eine weitergehende theoretische Klärung des Begriffs „Historienbild“ aus geschichtsdidaktischer Perspektive notwendig.

3. Gemeinsamkeiten des Umgangs mit Historienbildern in neuesten deutschen und französischen Geschichtsbüchern

Bezüglich formaler Gesichtspunkte muss man konstatieren, dass das geschichtsdidaktische Prinzip „(Historien-)Bild als Bildquelle“ auch in den neuesten Schulbuchwerken noch nicht konsequent umgesetzt wird.

- Nach wie vor können die Geschichtslehrkräfte und die Lernenden nicht sicher sein, dass Historienbilder vollständig wiedergegeben werden. In der Regel fehlen entsprechende Angaben, und nirgends wird ein Bildausschnitt auf einer beigelegten Schemazeichnung identifiziert. Da es bei Textquellen aber Usus ist, Auslassungen zu kennzeichnen, kann diese Praxis eine fachhistorisch wie geschichtsdidaktisch längst überholte Einstellung bei den Lernenden fördern, die Bildquellen gegenüber schriftlichen Quellen als minderrangig einstuft.

- Grundsätzlich werden die Abbildungen noch nicht systematisch mit vollständigen (und richtigen!) ikonographischen Angaben versehen, die kunsthistorische Laien (und dazu zählt das Gros der Geschichtslehrkräfte) insbesondere über den Urheber, den originalen Bildtitel (sofern bekannt), die Entstehungszeit, den Status (Einzelbild oder Teil eines Zyklus), die Maße, das Material und den Aufbewahrungsort sowie ferner auch über den Auftraggeber und Bestimmungsort, den Entstehungs- und Wirkungszusammenhang, ggf. über Vorlagen, Bildtraditionen und Varianten informieren. Man weiß schließlich, wie mühsam und zeitraubend für Laien die Identifizierung von Abbildungen und die Gewinnung der für den Unterricht erforderlichen Informationen sein können. Die Formulierung und Durchsetzung ikonographischer Standards scheint dringend erforderlich.

- Das Format der Bildwiedergabe ist häufig nicht funktionsgerecht und für eine eingehende historische Quellenarbeit zu klein. Wenn aber Historienbilder doppelseitige Kapitel-„Auftaktseiten“ füllen, werden sie zumeist von Kapitelüberschriften, Texten und Abbildungen unterschiedlichster Provenienz überlagert, wobei Quellentreue ein sekundärer Wert ist. Dieses Verfahren, in deutschen Schulbüchern weit verbreitet, fand sich im französischen Korpus nur bei einem Unterrichtswerk, einem Buch für die Grundstufe, das die Fächer Geschichte, Geographie und Naturkunde umfasst.

Gegen den Einwand, dass der Raum im Schulbuch allzu begrenzt sei, ist festzuhalten, dass gezielte Konzepte, die sich, wie die „Dossiers“ einiger französischer Schulbücher, intensiv mit wenigen, aber anspruchsvoll präsentierten Historienbild-Beispielen befassen, insgesamt noch nicht erkennbar sind.

In methodischer Hinsicht ergab die Untersuchung, dass sehr viele „Historienbilder“ nicht oder nur sehr locker mit den entsprechenden Darstellungs- und Arbeitsteilen verbunden sind und die von geschichtsdidaktischer Seite aufgezeigten Anregungen zur Verbindung der Bildquellenarbeit z. B. mit der Themerschließung, Ergebnissicherung oder dem Lerntransfer noch recht wenig umgesetzt werden. Dabei nehmen insbesondere in deutschen Büchern - vermutlich in oberflächlicher Anlehnung an Peter Knoch (vgl. Knoch 1990 ff.) und andere - Arbeitsaufträge zu, die die SchülerInnen auffordern, sich in Figuren von Historienbildern hineinzusetzen, - gewiss ein geschichtsdidaktisch sinnvolles *heuristisches* Verfahren, das aber dann zweifelhaft wird, wenn die Lernenden aufgrund mangelnder Informationsmöglichkeiten bei der reinen Spekulation stehen bleiben müssen. Besonders bedauerlich erscheint es, dass nur sehr selten mit geeigneten Bildreihen komparatistisch gearbeitet wird, wo doch dieses Verfahren den SchülerInnen angesichts der semiotischen Komplexität der Bildsprache wichtige

Unterstützung und methodische Orientierung bieten könnte.⁶ Dies gilt ebenso für thematisch verwandte Bilder wie für unterschiedliche Fassungen desselben Bildes.

Als Beispiel können die 1. und 3. Fassung von Anton von Werners (1843-1915) Historienbild „Kaiserproklamation in Versailles am 18. 7. 1871“ dienen.⁷ Wenn man sich nicht auf die dritte sog. „Friedrichsruher“ Fassung (1885; Öl/Lw: 167x202 cm) beschränkt, die in Deutschland in allen untersuchten Schulbuchreihen und in Frankreich regelmäßig in den Oberstufenbüchern zu finden ist, können die Lernenden umso deutlicher die Funktion der Authentizitätssuggestion des mimetisch-realistischen Malstils von v. Werner erkennen, der bei zwei miteinander unvereinbaren Darstellungen desselben historischen Augenblicks jeweils höchste dokumentarische Treue und Exaktheit „behauptet“ und damit zwei sehr verschiedene politische Botschaften jeweils in ihrer Überzeugungskraft zu steigern bestrebt ist. Zugleich bietet der Vergleich der Bildkompositionen und der Hauptfiguren einen „anschaulichen“ Weg zur Einsicht, dass sich zwischen 1871/77 und 1885 die Selbstdarstellung der preußischen Führungsschichten in Verbund mit der Entfaltung des Bismarck-Kultes und damit auch die Angebote einer deutschen Identitätskonzeption (von der „Waffenbrüderschaft“ zur preußischen Führungsrolle im Reich) wesentlich verändert haben.

Diese hier angedeuteten Potentiale können jedoch nur ausgeschöpft werden, wenn die Historienbilder im Schulbuch gezielt ausgewählt und angemessen präsentiert werden.

4. Divergierende Tendenzen in den deutschen und französischen Schulbüchern

Die neuesten Geschichtsbücher zeigen dies- und jenseits des Rheins insgesamt weniger Veränderungen im Kanon der wiedergegebenen Historienbilder, als dass die Bebilderung insgesamt auf Kosten besonders von zusammenhängenden darstellenden und zusammenfassenden Autorentexten weiter zunimmt, was man zunächst als Fortschreibung der arbeitsunterrichtlichen Konzeption der Geschichtsbücher verstehen kann. Grobe Überschlagsrechnungen ergeben, dass der Anteil der Historienbilder an der Summe der wiedergegebenen Bilder in deutschen Schulbüchern durchschnittlich höher als in vergleichbaren französischen ist. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die französischen Bücher - von sehr vereinzelt Ausnahmen abgesehen - strikt dem Prinzip der intra-epochalen Zuordnung der Historienbilder folgen, während in der deutschen Stichprobe bei knapp 40 % der Historienbilder die dargestellte Zeit und die Entstehungszeit des Bildwerkes deutlich auseinander klaffen. Hier findet man beispielsweise Ausschnitte aus Diego de Riveras (1886-1957) monumentalem „Murale“ (1929-1952) Kapiteln über die Entdeckung Amerikas und Ausschnitte aus Werner Tübkes „Frühbürgerliche Revolution in Deutschland“ Abschnitten über die Bauernkriege der Frühen Neuzeit zugeordnet,⁸ während diese Abbildungen in französischen Schulbüchern stets dem 20. Jahrhundert und seiner Sichtweise der Geschichte vorbehalten bleiben. In einigen wenigen deutschen Unterrichtswerken

⁶Vgl. zum komparatistischen Verfahren besonders Buntz/Popp 1995; vgl. dort auch die Ausführungen zu folgender Bildreihe: Francisco de Goya „Der 3. Mai 1808. Die Erschießung der aufständischen Madrilenen“ (1814; Öl/Lw 266x345), Edouard Manet (1832-1883) „Die Erschießung Kaisers Maximilian“ (Öl/Lw 252x302; 3. Fassung 1868/69) und Pablo Picasso „Massaker in Korea“ (1951; Öl/Lw 210x110).

⁷Vgl. zu den verschiedenen Entwurfs- und Bildfassungen die Abbildungen und Erläuterungen in Bartmann 1993, S. 332-369 sowie die Monographie von Gaetgens 1990. - Der Aspekt einer deutschen „Revolution von oben“ könnte im Vergleich mit Eugène Devérias (1805-1865) „Der König schwört vor den Kammern auf die Verfassung von 1830“ (1836, Öl/Lw 77x110; Bartmann 1993, S. 58) besonders gut herausgearbeitet werden; hier erscheint das Volk als Souverän.

⁸Weitere Beispiele in deutschen Geschichtsbüchern sind ein Gemälde von Felix Nußbaum aus dem Jahre 1942, das einen Jungen mit Judensterne zeigt, im Kapitel „Juden, Muslime und Christen bis zum Ende des Mittelalters“, ein Gemälde zum Prager Fenstersturz von Wenzel von Bronzik aus dem Jahr 1809 in einem Kapitel zum 30-jährigen Krieg, ein Porträt Karls des Großen von Albrecht Dürer aus dem Jahre 1512 in einem Kapitel zur Karolinger-Epoche, Benjamin Constants „Der Einzug des Sultans in Konstantinopel im Jahre 1453“ (1876) in einem Renaissance-Kapitel oder Anton von Werners Monumentalgemälde „Luther vor dem Reichstag zu Worms im Jahre 1521“ aus den Jahren 1870-72 in einem Kapitel zur Reformation.

werden die extraepochalen „Geschichtsbilder“ (nach Hager) gezielt als Quellen für die Analyse der Geschichtsvorstellungen späterer Epochen genutzt, ansonsten scheint man sich mit einer anachronistisch-illustrativen Funktion zu begnügen.

Am bedeutsamsten erscheint allerdings ein innerdeutscher Trend, der sich im gesamtschulartigen französischen Bildungssystem so nicht einstellen kann. In deutschen Geschichtsbüchern der *Hauptschule* entwickelt sich das anteilige Verhältnis zwischen (a) informierenden und erklärenden Texten und (b) der Bebilderung im Vergleich zu früher und auch zu neuesten Gymnasialbüchern teilweise stark zuungunsten des zusammenhängenden Textes. Somit erscheinen die Historienbilder mehr entkontextualisiert als in früheren Hauptschulbüchern oder aktuellen Gymnasialwerken, weil der begriffliche Bezugsrahmen insgesamt reduziert, die Informationen zu den Bildquellen aber nicht aufgestockt werden. Die SchülerInnen mit dem vermutlich schwächsten abstrakt-begrifflichen Reflexionsniveau, mit dem geringsten Anteil an Geschichtsunterricht und vielleicht auch mit den größten Orientierungsschwierigkeiten im Umgang mit virtuellen Wirklichkeiten werden - von Seiten des Schulbuchs - am wenigsten im Umgang mit Historienbildern angeleitet und unterstützt. Dies erscheint auch deswegen als problematischer Trend, weil die Mehrzahl der in den Geschichtsschulbüchern wiedergegebenen Historienbilder eine Geschichtskonzeption vertritt, die auf herausragende Individuen und geschichtsträchtige Augenblicke zugespitzt ist und damit eine historische Betrachtungsweise suggeriert, die wohl dem Modell von Unterhaltungsmedien, nicht aber dem modernen fachhistorischen Geschichtsverständnis und dem Reflexionsstand der Geschichtsdidaktik entspricht und auch nicht mit der demokratischen Orientierung übereinstimmt, die der „erarbeitende Geschichtsunterricht“ anbahnen will. Kehren mit der Entkontextualisierung der Historienbilder veraltete Geschichtskonzeptionen hinter dem Rücken der erklärten Absichten des Arbeitsunterrichts in die Hauptschulbücher zurück, - wortlos und eindruckstark, wie Bilder eben sind?

5. Neue Trends des Umgangs mit Historienbildern in Schulgeschichtsbüchern

Folgende neuere Trends im Umgang mit Historienbildern findet man auch in französischen, insgesamt aber ausgeprägter in deutschen Schulbuchwerken. Sie gehen mit aktiven Eingriffen in die Dokumente über die vertraute Alternative von illustrativer vs. quellenorientierter Präsentation hinaus und bieten in der Regel keine authentische Fassung zum Vergleich an. Neben der bereits erwähnten Collage-Technik bei den Kapitel-„Auftaktseiten“ sind folgende Gestaltungstypen zu beobachten.

(a) Die Einfügung von Sprechblasen und anderen Textteilen in die Bildreproduktion

Auch wenn der Quellencharakter eines Historienbildes durch die Einfügung von Sprechblasen und anderen Textteilen gemindert wird, mag man unter geschichtsdidaktischem Aspekt über die motivationale und erschließende Funktion solcher Eingriffe diskutieren. Die vorgefundenen Beispiele aber lassen erkennen, wie schwierig solche verfremdenden Eingriffe sind, da für die Bildbedeutung gerade die Kodierung des Bild-Raums eine tragende Rolle spielt und verbal-begriffliche Einfügungen leicht in irreführende Assoziationen münden können. Fügt man beispielsweise die Sprechblase „Wir sind das Volk!“ in die Reproduktion des Gemäldes ein, das nach Jacques-Louis Davids (1748-1825) Skizze des „Ballhaus-Schwur“ gefertigt wurde, und wählt man für diesen Text eine Position in der linken oder rechten oberen Bildhälfte, um die Haupt-Szene nicht zu „stören“, so läuft man Gefahr, dass der ungeschulte Betrachter den Begriff „Volk“ wegen seiner Platzierung bei den Zuschauern auf den Galerien als „Volk“ im Sinne der „breiten Bevölkerung“ vs. die Entscheidungsträger „unten“ (im Plenum) interpretiert, während die Nationalversammlung, und darin liegt ihre historische Bedeutung, den Begriff „Volk“ bzw. „people“ im Sinne eines verfassungsgebenden Souveräns konstituierte.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob die experimentelle Verwandlung von Historienbildern mit Ausdrucksmitteln des comic tatsächlich ganz wertneutral sein kann. Wäre es tatsächlich selbstverständlich, dass die dem „Ballhaus-Schwur“ in ihrem Status als nationaler *Ikone* nicht einmal gleichrangige „Kaiserproklamation“ in *deutschen* Geschichtsbüchern ähnlich gestaltet würde? Es mag ein Zufall sein, dass man hierfür kein Beispiel findet. In der französischen Stichprobe dagegen zeigte sich (noch?) kein Beispiel für eine analoge De-Konstruktion des Historienbild-Materials.

(b) Das Historienbild in gebrauchsgraphischer Funktion

Die herkömmliche Unterscheidung zwischen illustrierender und quellenbezogener Präsentation von Historienbildern wird ebenso überschritten, wenn in einigen deutschen wie auch französischen Schulbüchern Segmente von Historienbildern als visuelle Orientierungshilfen Kapiteln zugeordnet und in sehr kleinem Format *zur Buchmitte gespiegelt* an den unteren, äußeren Seitenrändern zusammen mit den Seitenzahlen abgedruckt werden. Diese bisher unbekannte gebrauchsgraphische Funktionalisierung mag vom Layout her innovativ sein, von geschichts- und mediendidaktischer Seite betrachtet aber muss sie sich fragen lassen, ob der potentielle Zugewinn an optischer Attraktivität tatsächlich gerechtfertigt ist, wenn man die Anstrengungen ernst nimmt, die visuelle „Lesefähigkeit“ der Heranwachsenden zu fördern und ihr Bewusstsein von wahrnehmungssteuernden semiotischen Kodierungen von bildlichen Darstellungen im Allgemeinen und von Historienbildern im Besonderen zu entwickeln. Dass Napoleon in Davids Bild „Napoleon überquert den großen Sankt Bernardino“ (1801, Öl/Lw 260x221) nach links und nicht nach rechts reitet, scheint mit einer zumindest in unserer Kultur vorfindlichen Sehgewohnheit verknüpft: Die dargestellte Bewegungsrichtung nach links gilt als Zeichen für „Aufbruch, (Weg-)Gehen“ (im Beispiel: nach Italien) und diejenige nach rechts als Zeichen für „(An-)Kommen“. Gewiss kann man mit gespiegelten Bildern die Wahrnehmungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler für semiotische Kodierungen fördern, doch daran ist die gebrauchsgraphische Verwendung wiederum nicht interessiert: Die „Vignetten“ geben das Material unvollständig und viel zu klein wieder.

(c) Das Historienbild als „Icon“

In bislang (noch?) sehr vereinzelt Beispielen zeichnet sich bei deutschen Hauptschulbüchern des Fächerverbund-Modells ein dritter Typ der neuartigen Verwendung des Historienbildes ab: Es fungiert als „Icon“, das auf formal-ästhetischem Wege die Zuordnung von Schulbuch-Texten zum Fach „Geschichte“ zeichenhaft - wie ein „Markenzeichen“ - leistet, während die dargebotenen begrifflichen Informationen, die Fragestellungen und der disziplinäre Habitus diese Klassifikation nicht mehr zuverlässig sichern können. So findet man beispielsweise auf einer Seite zum Thema „Napoleon“ ein - ohne jeden ikonographischen Nach- und Hinweis abgedrucktes - Gemälde wiedergegeben, das Napoleon an einem Schreibtisch stehend zeigt, wobei er einer Sprechblase zufolge „England vernichten“ möchte, damit Frankreich „Herr der Welt“ werde. Dazu bietet man durchgängig nicht ausgewiesene (und teilweise nicht ausweisbare) Zitate, in denen Napoleon als Erfolgsmensch, räuberischer Ausbeuter, kaltblütiger Mörder und leidenschaftlicher Liebhaber (seiner „späteren Frau“, aber welcher?) erscheint. Aufgrund dieser „Informationen“ sollen die SchülerInnen, so will es ein Arbeitsauftrag, sich eine Meinung über die „guten“ und „schlechten Seiten“ Napoleons bilden, als ob diese - von den sonstigen Fragwürdigkeiten des Verfahrens abgesehen⁹ - historisch von Belang wären. Hier wird die personalistische Geschichtskonzeption des Historienbildes im Rahmen eines Pseudo-Arbeitsunterrichts naiv und unverhohlen fortgeführt. Wichtiger aber erscheint noch, dass das Historienbild auf dieser Schulbuchseite als einziges Element historische Alterität vertritt, während sonst Alltagsklischees dominieren, die geschichtliche Besonderheit negieren. Es mag sich bei diesem Verwendungstyp um eine hoffentlich nicht durchsetzungsfähige Tendenz handeln, doch es gibt zu denken, dass das Historienbild als „disziplinärer Platzhalter“ per Design gerade dann eintritt, wenn die fachspezifische Qualität des historischen Diskurses sich gleichsam auflöst.

6. Schlussbemerkung

Während sich bezüglich der *traditionellen Wiedergabe von Historienbildern* in deutschen und französischen Unterrichtswerken insgesamt weniger Fortschritte zeigen, als man hoffen und aufgrund

⁹So z. B. gibt es keine Zeugnisse der Napoleon-Verehrung, wie sie etwa aus Hegels Brief an Niethammer (1. 10. 1806) spricht, wo er über den Anblick Napoleons (unmittelbar vor der Schlacht bei Jena) schrieb, es habe ihn, Hegel, dabei eine „wunderbare Empfindung“ erfasst, „ein solches Individuum zu sehen, das hier auf einen Punkt konzentriert, auf einem Pferde sitzend, über die Welt ausgreift und sie beherrscht.“ (Zit. n.. Kleßmann, Eckart (Hg.): Deutschland unter Napoleon in Augenzeugenberichten, München 1976, S. 128.)

der allseitigen Berufung auf arbeitsunterrichtliche geschichtsdidaktische Konzepte erwarten dürfte, zeichnet sich vor allem in einigen deutschen Büchern für eher lernschwache Jugendliche eine Tendenz ab, in der das Historienbild mit einer Reduktion der kognitiven Strukturiertheit¹⁰ der Gesamtpräsentation einhergeht und eine deutlich wahrnehmbare begriffliche Rahmung, die das Bildquellenpotential energisch aufruft, schwindet. So kann dieses Bildmaterial den Re-Import personen- und ereignisgeschichtlicher Geschichtskonzeptionen bedeuten, von denen sich die betreffenden Schulbücher aber distanzieren. Als *neuere Trends* des Umgangs mit dem Historienbild konnten verschiedene Präsentationsformen verzeichnet werden, die einen expliziten Bruch mit seinem Status als Geschichtsquelle vollziehen (neuartige Bildeingriffe, gebrauchsgraphische Verwendung, Verwendung als „icon“). Ob die damit angestrebte Attraktivität den Verlust an Eindeutigkeit und Kontur des professionellen Habitus wettmacht, ist fraglich. Denn das Fach Geschichte bleibt - wissenspsychologisch gesprochen - eine „wissensreiche Domäne“; das, was wir Geschichte nennen, ist begriffliches Wissen und durch keine andere Erfahrung zugänglich; die Arbeit mit Historienbildern kann und muss hierbei sehr viel mehr leisten als die vordergründige Animation.

Abstract

This study deals with the question in which ways German and French history books for school education, published in the nineties, present paintings with historical content, so-called „histories“. The report starts with the discussion first of the possible contributions of such paintings to the requirements of historical learning and, second, of the meaning of the term "history" in the classification systems of History of Art. Significant results of the analysis of nearly fifty history books for school education are as follows: 1. The "histories" are often presented as illustrations, not as source material for the requirements of historical learning. The rules for a correct presentation of historical source material are often disregarded, furthermore the informations given to the paintings are frequently incomplete or incorrect. 2. French history books relate the paintings consequently to the era of the painter, in German books, however, the „histories“ are often taken from art sources different to the presented time period. 3. Further differences between German and French books can be seen in three new ways of de-constructing the character of "histories" as source material which are found more often in German than in French books. There are (a) verbal implementations added to the pictures comparable to comics strips, (b) variant ways of de-constructing of the pictures for the use of design, and (c) a reduction of the "histories" to the pure status of "icon", signaling the discourse of the discipline.

Verzeichnis der verwendeten Literatur

- Altrichter, Helmut (Hg.): Bilder erzählen Geschichte, Freiburg i. Br. 1995.
Bartmann, Dominik (Hg.): Anton von Werner. Geschichte in Bildern, Ausstellungskatalog, München 1993.
Bergmann, Klaus/Schneider, Gerhard: Das Bild, in: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, 2. A., Düsseldorf 1986, S. 409-448.
Buntz, Herwig/Popp, Harald: Das Bild als Quelle. Historienbilder als Quellen für den Geschichtsunterricht, in: Altrichter, Helmut (Hg.): Bilder erzählen Geschichte, Freiburg i. Br. 1995, S. 223-248.
Erdmann, Elisabeth: Des Kaisers neue Kleider ..., in: GEP 9 (1998), H. 3, S. 180 ff.
Fina, Kurt: Das Bild als Quelle im exemplarischen Geschichtsunterricht. Kaisermosaik und Römerstein, in GWU

¹⁰Grammes 1998 spricht in Bezug auf diese quasi-arbeitsunterrichtlichen Phänomene von „Patchwork“ und (desorientierender) „conflation“ („Datenmatsch“); vgl. z. B. S. 51: „Mit Patchwork ist ein ‚Flickwerk‘ bezeichnet, das entsteht, wenn Texte und Materialien aus ihrem originalen Kontext gelöst und beliebig rekombiniert werden. Beim Lernenden kann dies zu einer Informationsimplosion (engl.: conflation) [...] führen.“

16 (1965), S. 623-634.

- Gaetgens, Thomas W.: Anton von Werner. Die Proklamierung des Deutschen Kaiserreiches. Ein Historienbild im Wandel preußischer Politik, Frankfurt a. M. 1990.
- Gaetgens, Thomas W./Fleckner, Uwe (Hg.): Historienmalerei, Berlin 1996 (Geschichte der klassischen Bildgattungen in Quellentexten und Kommentaren, Bd. 1).
- Germer, Stefan/Zimmermann, Michael F. (Hg.): Bilder der Macht. Macht der Bilder. Zeitgeschichte in Darstellungen des 19. Jahrhunderts, Bonn 1997.
- Grammes, Tilman: Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft, Opladen 1998.
- Grimm, Claus: Bilder als Spiegel ihrer Zeit, in: Haus der Bayerischen Geschichte (Hg.): Das Medium Bild in historischen Ausstellungen, München 1996, S. 66-72.
- Hannig, Jürgen: Bilder, die Geschichte machen, in GWU 40 (1989), S. 10-32.
- Hager, Werner: Das geschichtliche Ereignisbild. Beitrag zu einer Typologie des weltlichen Geschichtsbildes bis zur Aufklärung, München 1939.
- Hager, Werner: Geschichte in Bildern. Studien zur Historienmalerei des 19. Jahrhunderts, Hildesheim u. a. 1989.
- Haskell, Francis: Die Geschichte und ihre Bilder, München 1995.
- Hinkel, Hermann: Bilder vermitteln Geschichte? Illustrationen und Bilder in Geschichtsbüchern, in: Gd 3 (1978), 116-129.
- Hoffmann, Marhild: Geschichte im Bild, in: Süßmuth, Hans (Hg.): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland, Bd. 2, Baden-Baden 1991, 245-256.
- Kaufmann, Günter: Doppelbilder - Anregungen zum Umgang mit historischen Bildquellen, in: GWU 43 (1992), S. 659-680.
- Knoch, Peter (Hg.): Spurensuche Geschichte. Anregungen zu einem kreativen Geschichtsunterricht, 5 Bde., Stuttgart 1990 ff.
- Koselleck, Reinhart: Art. „Geschichte, Historie“, in: Geschichtliche Grundbegriffe, Bd. 2, 1975, S. 593-718.
- Koselleck, Reinhart: Historia Magistra Vitae. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte, in: ders.: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt a. M. 1989, S. 38-66.
- Lampe, Klaus: Das Bild im Geschichtsunterricht. Zur Methodik, zu kognitiven und affektiven Lernzielen, in: Süßmuth, Hans (Hg.): Historisch-politischer Unterricht. Medien, 2. A., Stuttgart 1976, S. 185-209.
- Mai, Ekkehard (Hg.): Historienmalerei in Europa. Paradigmen in Form, Funktion und Ideologie, Mainz 1990.
- Mai, Ekkehard/Repp-Eckert, Anke (Hg.): Triumph und Tod des Helden. Europäische Historienmalerei von Rubens bis Manet, Ausstellungskatalog, Köln 1987-1988.
- Mai, Ekkehard: Historienmalerei, in: Bergmann, Klaus u. a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. A., Seelze-Velber 1997, S. 656-662.
- Mayer, Ulrich: Umgang mit Bildern, in: Geschichte lernen, H. 28 (1992), S. 38-42.
- Pandel, Hans-Jürgen: Visuelles Erzählen, in: ders./Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, 2. A., Düsseldorf 1986, S. 389-408.
- Petersen, Traute: Historienmalerei. Programm und Probleme, in: GWU 36 (1985), S. 565-576.
- Schult, Richard: „... das Schiff der Revolution in den von ihm bestimmten Hafen zu bringen“. Jacques-Louis David und die Krönung Napoleons, in: in: GWU 43 (1992), S. 728-742.
- Stöver, Ina: Möglichkeiten des Einsatzes von schriftlichen Quellen und von Bildern im Geschichtsunterricht, in Gd 3 (1978), S. 203-208.
- Tolkemitt, Brigitte/Wohlfeil, Rainer (Hg.): Historische Bildkunde. Probleme, Wege, Beispiele, Berlin 1991 (Zeitschrift für Historische Forschung, Beiheft 12).
- Treml, Manfred: „Schreckensbilder“. Überlegungen zur Historischen Bildkunde, in: GWU 48 (1997), S. 283-298.
- Wohlfeil, Rainer: Das Bild als Geschichtsquelle, in: Historische Zeitschrift 243 (1986), S. 91-100.
- Weber, Karsten: Die Bildquelle im Unterricht. Der Bismarck-Kult des deutschen Bürgertums im Zweiten Reich, in: Baumann, Heidrun/Meese, Herrad (Hg.): Audiovisuelle Medien im Geschichtsunterricht, Stuttgart 1978, S. 44-60.
- Würfel, Maria: Interpretation von Bildern als Quellen, in: Hey, Bernd u. a.: Umgang mit Geschichte, Stuttgart 1992, S. 169-202.

Von Napoleon bis zur Paulskirche

Napoleon schlägt zu:

Zwei Brüder

Zwei Brüder, der eine ein Anhänger der französischen Revolution und der andere ...
„Jeder ehrliche Mann müsse Feind der Revolution sein. Ich habe einen Bruder in Paris, der zu den Demokraten gehöre, aber ich werde den Augenblick segnen, wo ich ihm das Schwert in die Brust stoßen könne! ... ich hoffe auch, in wenigen Monaten selbst in Paris zu sein um mit dem Schwert in der Hand die demokratischen Übeltäter zu vertilgen.“

Ein Schweizer

Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, Menschlichkeit sind die Aushängeschilder eurer Revolution. Viele Menschen bewunderten Euch dafür. Aber ihr Franken kamt als Räuber und Tyrannen in unser Land. Als Räuber führet ihr die Schätze, die euch nicht gehörten von den besiegten Städten fort. Ihr sprachet von Befreiung und unterjocht uns doch. Zürich im ersten Jahr der Sklaverei.

An seine spätere Frau

Der Tag, an dem Du mir sagen wirst: „Ich liebe Dich weniger“, wird der letzte in meinem Leben sein. Wenn mein Herz niedrig genug wäre, um un-erwidert lieben zu können, würde ich es mit den eigenen Zähnen zerfleischen.

Ein Kaiser



Ich muß England vernichten und Frankreich wird der Herr der Welt sein.

Ein Deutscher König

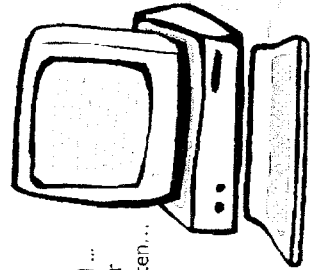
Und auch der König von Württemberg klagte. „Stets habe ich versucht, Euerem Willen nachzukommen. Aber unsere Mittel sind erschöpft. Die Zahl der bei uns einquartierten französischen Truppen sind beträchtlich. Um diese Truppen zu unterhalten, müssen wir viel Geld zahlen. Bald haben wir selbst nichts mehr und müssen Mangel leiden.“

Ein Österreicher

Meldung an Napoleon: Der Andrä Hofer, sogenannter Sandwirt und Haupträdelsführer der Rebellion in Tirol ... wurde soeben aufgefangen. Antwort Napoleons: ... so geben sie den Befehl ... ihn an Ort und Stelle zu erschießen, und all das binnen 24 Stunden.

Seine spätere Frau über ihn:

Ich glaube, daß alles möglich ist, was diesem seltsamen Menschen in den Sinn kommt.
Wer kann wissen, was ihm bei seiner Phantasie noch alles einfallen wird.



1. Napoleon:
Sein Steckbrief
Deine Meinung:
Seine guten Seiten sind ...
Seine schlechten Seiten sind ...
Und was die Menschen über ihn und die Franzosen dachten ...
2. Napoleon veränderte unsere Heimat stark.
Denn aus ... machte Napoleon ..