

Thomas Must
Jörg van Norden
Nina Martini (Hg.)

Geschichts- didaktik in der Debatte

Beiträge zu einem interdisziplinären Diskurs



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Thomas Must, Jörg van Norden, Nina Martini (Hg.)

Geschichtsdidaktik in der Debatte



Thomas Must, Jörg van Norden, Nina Martini (Hg.)

Geschichtsdidaktik in der Debatte

Beiträge zu einem
interdisziplinären Diskurs



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Reihe „Geschichtsdidaktik theoretisch“ wird herausgegeben vom Arbeitskreis „Geschichtsdidaktik theoretisch“ der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD) vertreten durch Jörg van Norden und Lale Yildirim.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2022

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1408-4 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1409-1 (PDF)
ISSN 2749-1528
eISSN 2749-1544
DOI <https://doi.org/10.46499/1345>

Inhalt

Vorwort	7
-------------------	---

I. Bilder

JÖRG VAN NORDEN

Bilder können nicht reden, sind aber dennoch wichtig für uns!	9
---	---

BRITTA HOCHKIRCHEN

Bilder können nicht reden, sie zeigen. Das zu verstehen will gelernt sein	29
--	----

II. Erinnerungskultur

JULIANE BRAUER

Erinnerungskultur	45
-----------------------------	----

CARLOS KÖLBL

Geschichtsbewusstsein und Erinnerungskultur. Psychologische Annotationen	62
---	----

III. Historisch-politische Bildung

PHILIPP MCLEAN

Kritisches politisches Denken braucht kritisches historisches Denken. Oder über das Zusammenspiel historischer und politischer Bildungsbemühungen bei der Förderung einer emanzipativ verstandenen Mündigkeit	77
--	----

REINHOLD HEDTKE

Fördert kritisches historisches Denken die Kritik in der politischen Bildung?	94
--	----

IV. Inklusion

SEBASTIAN BARSCH

Inklusion zwischen Sonderpädagogik und Fachdidaktik. 111

KATHRIN TE POEL

Über das Integriert-Werden von Inklusion oder wie eine Reform
innerhalb bestehender Strukturen re-reformiert wird 121

V. Kompetenzorientierung

ANDREAS KÖRBER

Kompetenzorientierung – eine Sackgasse? Nein! 139

JÜRGEN GUNIA

„Selbst vernünftig Geschichte(n) denken“? Zur Kompetenzorientierung
nach Andreas Körber – Ein Blindflug mit Bodenkontakt. 157

VI. Narrativität

MICHELE BARRICELLI

Narrativität im Geschichtsunterricht oder vom unaufhörlichen
Erzählen. Begründung, Herleitung, Bedeutung. 169

ULRIKE PREÜBER

Narrativität aus literaturdidaktischer Perspektive oder: Geschichten
sind (nicht nur) Narration. 185

Herausgeber*innen und Autor*innen 195

Vorwort

Gute Wissenschaftspraxis erwartet fortlaufende Selbstreflexion und kritischen Austausch auch über die Grenzen der eigenen Fachdisziplinen hinaus. Sich Ansätzen und Kritik anderer Perspektiven zu verschließen, würde Einbußen in gesellschaftlicher Legitimation und Resonanz sowie Weiterentwicklung der eigenen Forschung und Lehre bedeuten. Das betrifft Disziplinen, deren Forschungsfeld und Zielkategorien im Bildungsbereich zu finden sind, möglicherweise noch einmal im Besonderen, weil kaum ein Forschungsgegenstand die Aufmerksamkeit derart vieler Fachperspektiven bündelt und auch verlangt.

Das Bielefelder Kolloquium „Geschichte und Öffentlichkeit“ hat vom Wintersemester 2016/17 bis zum Wintersemester 2018/19 den interdisziplinären Diskurs in den Mittelpunkt seiner Veranstaltungen gestellt. Dabei diskutierten jeweils eine Vertreter*in der Geschichtsdidaktik mit einer Vertreter*in einer anderen Domäne zu einem Thema, das bei beiden in ihrer Arbeit und Forschung eine wichtige Rolle spielt. Dieser multiperspektivische Ansatz stellte sich als so spannend heraus, dass wir eine breitere Öffentlichkeit daran teilhaben lassen wollten. Die Referent*innen haben sich erfreulicherweise bereiterklärt, ihren Beitrag zu dem jetzt vorliegenden Sammelband zu leisten. Zusätzlich konnten Autor*innen unterschiedlicher Disziplinen gewonnen werden, um das Portfolio an aktuellen Debatten aus der Geschichtsdidaktik zu erweitern. Das Format des Bandes versucht, die Idee des Streitgesprächs aus dem Kolloquium aufzugreifen: Das jeweilige Thema wird zuerst aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive dargelegt; Thema und Perspektive werden anschließend aus einer anderen Fachdisziplin kritisch kommentiert. Die Beiträge des Sammelbandes sind das Ergebnis des fachlichen Dialogs im Kolloquium und führen ihn weiter. Sie erlauben wichtige Einblicke in aktuelle Diskussionen der Geschichtsdidaktik, bereichert um interessante Impulse und kritische Anmerkungen aus anderen Perspektiven, die im eigenen Diskurs möglicherweise sonst nicht in dieser Form wahrgenommen würden. Die Geschichtsdidaktik tritt damit in einen konstruktiven Austausch mit bildungsrelevanten Nachbardisziplinen, sucht Anschluss und Impulse für die Reflexion des eigenen Selbstverständnisses.

Auf ein Wort: Viele der Beiträge beziehungsweise die Vorstellung der jeweiligen Positionen durch die Autor*innen im Kolloquium selbst liegen bereits längere Zeit zurück. Doch wie so oft haben auch hier die Auswirkungen und Folgen der Corona-Pandemie zu allerhand organisatorischen und personellen Verschiebungen geführt und damit die Veröffentlichung erheblich verzögert. Die Herausgeber*innen danken daher allen Beteiligten für ihre Geduld und ihr Verständnis. Der interdisziplinäre Diskurs bleibt eine wichtige Aufgabe.

Die Herausgeber*innen, Bielefeld 2021

Bilder können nicht reden, sind aber dennoch wichtig für uns!

Kann man Bilder zum Sprechen bringen? Das Schulbuch „Zeiten und Menschen“ bejaht diese Frage: Ein Herrscherbild, hier das Ludwigs XIV., erzähle einem, gemeint sind Schüler*innen der Jahrgangsstufe 7, etwas über den „Schlossherrn“, folge man nur der „4-Schritt-Methode“, die über das Betrachten, Beschreiben und Deuten zu eben jener Erzählung führen soll. Das Schulbuch rahmt dieses Versprechen durch die Kontextualisierung des Bildes: Es wurde 1701 von dem königlichen Hofmaler Hyacinthe Rigaud angefertigt, war 2,77 Meter hoch und 1,94 Meter breit, folgte den genauen Anweisungen des Dargestellten und war für das Schloss von Versailles bestimmt. Letzteres ist nicht ganz richtig, war das Bild doch ursprünglich als Geschenk für den Enkel Ludwigs, Philipp von Spanien, gedacht (Schilling 2001, 28–29). Das Schulbuch weist darauf hin, „dass wir das im Bild Dargestellte nicht einfach als Tatsachen ansehen und übernehmen können, sondern dass wir die Bilddarstellung kritisch überprüfen und befragen müssen“ (Lendzian 2012, 106–107). Welcher der vier Schritte auf diese Kritik abzielt, bleibt jedoch offen. Im ersten sollen die Schüler*innen das Herrscherbild auf sich wirken lassen, ihre ersten Eindrücke notieren und Fragen aufschreiben. Wo und wann letztere beantwortet werden, wird nicht deutlich. Im zweiten Schritt sollen sie beschreiben, was sie sehen, konkret wer und was wie dargestellt ist. Im dritten „deuten“ sie, an wen sich die Darstellung richtet und was die im zweiten Schritt beschriebenen Details aussagen. So stünden die Lilien auf dem Mantel Ludwigs XIV. für das Herrscher Geschlecht der Bourbonen. Hier kommt außerdem die Intention des Bildes ins Spiel, denn die Schüler*innen werden gefragt, welchen Eindruck der Herrscher von sich vermitteln wollte. Im weiteren Verlauf des Schulbuches ist in einer wiederholenden Methodenbox in Bezug auf Bilder zur deutschen Kaiserkrönung 1871 im Versailler Spiegelsaal, nicht identisch mit dem Thronsaal, in dem Ludwig der XIV hing, explizit vom „Deuten (im historischen Zusammenhang)“ die Rede (Lendzian 2012, 172). Viertens sollen die Ergebnisse aus den ersten drei Schritten zusammengefasst werden. Jetzt werde erkennbar, was das Herrscherbild uns erzählt. Dieser Schritt wird an anderer Stelle als „Formulierung einer Gesamtdeutung zur Bildaussage“ gefasst. Das skizzierte vierstufige Schema geht davon aus, dass das Bild ein Text

ist, also eine Sammlung von Zeichen, dessen Sprache der*die Betrachter*in versteht, sodass er*sie weiß, was es bezeichnet. Dieses Bezeichnete muss übrigens, um einen weiteren wichtigen Begriff einzuführen, nicht mit dem Referenzobjekt, Ludwig XIV. wie er leibt und lebt, identisch sein, es ist die Herrscherrolle, die er spielt. Die Unterscheidung zwischen Referenzobjekt, hier der Person, und Bezeichnetem, hier der Rolle, mag anachronistisch sein, weil beides zur Zeit des französischen Absolutismus nicht getrennt wurde, sie dient aber der folgenden Argumentation. Sie will zeigen, dass die vorgestellte „4-Schritt-Methode“ aus epistemologischen Gründen in die Irre geht, weil Bilder nicht reden, geschweige denn erzählen können. Auch Schriftstücke reden übrigens nicht mit ihre*n Leser*innen. Bilder und Schriftstücke sind Zeichensysteme, die etwas bezeichnen, deshalb können sie beide Texte genannt werden (Frese/Keil 2015, 633–638). Die Kritik an „Zeiten und Menschen“ trifft auch andere Schulbücher. Viele von ihnen führen übrigens die Methode „Bildinterpretation“ am Herrscherbild Ludwigs XIV. ein. Das erleichtert den Vergleich. Die „4-Schritt-Methode“ findet sich beinahe deckungsgleich in „Geschichte und Geschehen“. Auch hier geht es darum, das Bild „zum Sprechen zu bringen“, indem „1. Spontane Eindrücke“ formuliert werden, es 2. beschreibend analysiert, 3. kontextualisiert und 4. interpretiert wird, das heißt, die Ergebnisse aus eins bis drei zusammengefasst werden (Möhring 2008, 46–47). „Mosaik“ redet nicht davon, dass das Herrscherbild Ludwigs XIV. sprechen könne, nennt aber vergleichbare Operatoren: „betrachten und beschreiben“, kontextualisierend „Details und Symbole entschlüsseln“ und „zusammenfassend deuten“ (Cornelissen u.a. 2008, 97). „Das waren Zeiten“ stellt die Aussage, Bilder könnten reden, indirekt in Frage, indem es das „als ob“ einer solchen Fähigkeit über ein zeitgenössisches Zitat verdeutlicht: „Es muss scheinen, als wenn die Bildnisse uns selbst anredeten und zu uns sprächen: [...] Halt, sieh mich an, ich bin der unüberwindliche, mit Majestät umhüllte König [...]“ (Brückner/Focke 2009, 94–95). Auch die Arbeitsaufträge zum Bild fördern eine kritische Grundhaltung, indem ein Vergleich mit anderen Herrscherbildern und einer spöttischen Karikatur auf den Sonnenkönig angeregt wird. Zwischen dem Herrscherbild Ludwigs XIV. und dieser Karikatur liegen allerdings 140 Jahre. Ansonsten aber beschränkt sich „Das waren Zeiten“ wie die anderen Schulbücher auf die Beschreibung und Kontextualisierung des Bildes (Brückner/Focke 2009, 94–95). „Forum Geschichte“ wählt nicht Ludwig XIV., sondern die Kaiserkrönung in Versailles 1871 für seinen „Methodenworkshop“, der beschreibt, die „Entstehung des Bildes“ untersucht, „Bild und Wirklichkeit“ vergleicht und die „Aussage des Bildes“ erschließt. Es ist ein deutlich kritischer Grundton festzustellen: Einleitend weist das Schulbuch daraufhin,

dass „Historienbilder“ mehr über die Zeit ihrer Entstehung als über das dargestellte Ereignis „verraten“. Sprechen können sie also offenbar, jedoch in anderer Sache (Regenhardt u.a. 2002, 202–203). Wie positioniert sich die Geschichtsdidaktik zur Bildfrage? Teilt sie die in den Schulbüchern übliche Methode oder lässt sie den*die Betrachter*in und nicht das Bild zu Wort kommen?

Die Geschichtsdidaktik folgt im Wesentlichen dem Bildwissenschaftler Erwin Panofsky (1892–1968): Sie beginnt mit der ikonographischen Beschreibung, die das Bild systematisch analysiert, indem die Bildelemente eines nach dem anderen in den Blick genommen werden. Verschiedentlich soll dieser Phase eine „vorikonographische Bildbetrachtung“ vorgeschaltet werden, die verspricht, wie das Bild spontan und ganzheitlich wirkt. Auf die ikonographische Beschreibung folgt die ikonologische Deutung beziehungsweise Interpretation (Bergmann/Schneider 2007, 249–250; Pandel 2001, 114; Sauer 2000, 15). Das Bild wird in seinen historischen Kontext eingeordnet. Pandel nennt dies die „sozialgeschichtliche Analyse“ (Pandel 2011, 126). Die Nähe zu Jeismanns Triade aus Analyse, Sachurteil und Werturteil ist offensichtlich, würde nicht der letztgenannte und eigentlich wichtigste Punkt fehlen (Jeismann 1974, 132). Dies gilt auch für die oben skizzierte „4-Schritt-Methode“, die den skizzierten geschichtsdidaktischen Überlegungen und damit Panofsky bis in die Terminologie hinein folgt. Das Werturteil ist deshalb von zentraler Bedeutung, weil es die Brücke zwischen Gegenwart und Vergangenheit schlägt, ohne die es, so meine These, kein historisches Erzählen, keine Narration und keine Geschichte geben kann (van Norden 2014, 205, 228). Mit ihrem Verzicht auf das Werturteil verlassen Geschichtsdidaktiker*innen wie auch Schulbücher ungewollt den Bereich des historischen Denkens. Die Geschichtsdidaktik hatte sich, Max Weber rezipierend, bereits ab den 1950er Jahren mit dem Gedanken angefreundet, dass das Werturteil dessen, der einen Text deutet, Ausgangs- und Endpunkt der Interpretation von Texten ist (Weber 1982, 170, 175, 182, 185, 191–192). Weber forderte nämlich, den Einfluss der „Wertideen“ auf das Wissen ernst zu nehmen. Wer ihm darin folgt, muss seine Erkenntnisinteressen offenlegen und theorieorientiert intersubjektivität ermöglichen. Für die methodische Herangehensweise heißt dies erstens, vor der Arbeit mit dem Text, dem Bild und dem Schriftstück, die Fragen zu formulieren, die man an ihn stellt, und sich seine eigene Perspektive auf ihn bewusst zu machen. Wer die Interpretation liest, weiß dann Genaueres über ihre*n Autor*in und ihre Konstruktionsprinzipien, kann sich von ihnen distanzieren und seine eigene Meinung bilden. Der*die Hermeneutiker*in lädt die Rezipient*innen ihrer Auslegung gewissermaßen dazu ein, sie zu hinterfragen. Diese Herangehensweise findet sich, was Bildquellen

angeht, nur in wenigen Schulbüchern (Lendzian 2008, 236). In der geschichts-didaktischen Literatur ist der Befund ähnlich mager. Hier wäre also im Sinne eines kritischen Konstruktivismus deutlich nachzubessern.

1. Die geisteswissenschaftliche Perspektive

Panofsky selbst trifft die Kritik, die gegenüber der 4-Schritt-Methode geübt worden ist, nicht, zeigt sich doch, dass er ungenügend rezipiert wurde. Es wird vergessen, dass für Panofsky vorikonographische Beschreibung, Ikonographie und Ikonologie eine Einheit bilden. Sie verschmelzen „zu einem einzigen organischen und unteilbaren Prozeß“ (Panofsky 1975, 49). Alle genannten Perspektiven auf das Bild, der Begriff Schritt ist eigentlich hier fehl am Platz, arbeiten auf einer jeweils anderen Grundlage. Die vorikonographische Perspektive gründet auf der praktischen Erfahrung, die jedes Individuum mit dem Verhalten menschlicher Wesen, mit Tieren, mit Werkzeugen und Objekten hat. Interessanterweise schreibt Panofsky auch den Dingen ein „Verhalten“ zu, weist also auf den New Materialism und die Actor-Network-Theorie voraus. Die Rezeption eines Bildes werde der Kunsthistorikerin* „durch die zielgerichtete Tätigkeit“ des/der Künstler*in „vorgezeichnet“ (Panofsky 1975, 24; van Norden 2018a, 9–26). Diese Sinnvorgabe und die praktische Erfahrung garantierten jedoch nicht, dass die vorikonographische Beschreibung korrekt ist. Es gebe keine „reine(n) und praktische(n)“ Erfahrung, vielmehr handele es sich stets um einen subjektiven und durch gesellschaftliche Konventionen geprägten Prozess der Sinnstiftung (Panofsky 1975, 43). Panofsky spricht hier vom „Phänomensinn“ im „Dasein“ der Betrachter*innen (Panofsky 1979, 188). In diesem Punkt lässt er sich als Sozialkonstruktivist charakterisieren. Seine vorikonographische Beschreibung leistet die Einbindung des Bildes in den alltagsweltlichen Kontext des/der Betrachter*in. Die reine Form gibt es laut Panofsky übrigens ebenso wenig wie die reine Erfahrung (Panofsky 1975, 36). Ein Kunstwerk aber auch jedes Werkzeug sei sowohl Form als auch Idee (Panofsky 1975, 17). Die Vorikonographie entspricht dabei den ersten beiden Schritten der Methodenbox des Schulbuches „Zeiten und Menschen“.

Weil man sich auf den eigenen Augenschein nicht verlassen dürfe, müsse, so Panofsky, die Ikonographie der vorikonographischen Beschreibung zur Seite treten, indem sie das Bild ein zweites Mal kontextualisiert. Es geht um die Bedeutung einzelner Bildelemente zu dem Zeitpunkt, an dem das Werk entstanden ist. Der*die Kunsthistoriker*in greife jetzt auf literarische

zeitgenössische Quellen zurück und beschäftigt sich mit Stilgeschichte, um den „Bedeutungssinn“ des Bildes zu erschließen (Panofsky 1975, 45). Damit lege sich eine zweite, sekundäre Sinnschicht über den „Phänomensinn“ (Panofsky 1979, 188). In diesem Zusammenhang werde das Bild datiert und verortet sowie die Intention des*der Maler*in in den Blick genommen. Die Ikonographie analysiere das Bild (Panofsky 1975, 40). Damit ist, wenn man so will, der dritte Schritt der Schulbuchmethode erreicht. Dort fehlen allerdings die „Typengeschichte“ und die „Überlieferungsgeschichte“ Panofskys, die mit anderen Bildern vergleichen und sie klassifizieren (Panofsky 1979, 194, 199). Panofsky macht nicht ganz klar, ob diese beiden „Geschichten“ nicht möglicherweise schon zur Ikonologie gehören.

Auch die Ikonographie könne in die Irre gehen, weil sie bei einzelnen Bildelementen stehen bleibe und nicht bis zur Gesamtdarstellung vordrin-ge. Wahrscheinlich bezeichnet die oben skizzierte Schulbuchmethode ihren letzten Schritt deshalb als Zusammenfassung. Auch Panofsky spricht von der abschließend notwendigen „Synthese“, genauer von „synthetischer Intuition“ (Panofsky 1975, 48). Diese Intuition fehlt aber sowohl in den Schulbüchern als auch in den geschichtsdidaktischen Überlegungen zur Arbeit mit Bildern. Sie bildet das eigentliche, geisteswissenschaftliche Zentrum des Panofsky-schen Modells. Die Ikonologie verbindet die Analyse mit der vorikonologi-schen Erfahrung. Panofsky will auf diesem Weg zu der „Grundeinstellung einer Epoche, einer Klasse, einer religiösen oder philosophischen Überzeugung [...], modifiziert durch eine Persönlichkeit und verdichtet in einem einzigen Werk“ gelangen (Panofsky 1975, 40). An anderer Stelle nennt er dies den „Dokument-“, „Wesens-“ oder „Weltanschauungssinn“. Da die individuelle Subjektivität menschlicher Wesen und der Zeitgeist unterschiedlicher Epochen nicht unbedingt auf ein gemeinsames Humanum zurückgeführt werden müssen, argumentiert Panofsky bis zu diesem Punkt noch nicht geisteswis-senschaftlich. Dies geschieht erst dann, wenn er meint, intuitiv feststellen zu können, „wie unter wechselnden historischen Bedingungen die allgemeinen und wesentlichen Tendenzen des menschlichen Geistes durch bestimmte The-men und Vorstellungen ausgedrückt wurden“ (Panofsky 1975, 48). Der*die Kunsthistoriker*in sei zu dieser Erkenntnis fähig auf der Grundlage ihres „eigene(n) weltanschauliche(n) Urverhalten(s)“. Sie müsse sich dabei an „die allgemeine Geistesgeschichte“ halten, die darüber Auskunft gebe, wie sich der menschliche Geist in einer bestimmten Epoche und in einem bestimmten Kulturkreis manifestiere (Panofsky 1979, 201). Insofern sei Kunstgeschichte traditionsbewusst, aber nicht auf Autoritäten fixiert (Panofsky 1975, 9, 49).

Besagte Tendenzen des Geistes und besagtes Urverhalten bilden geisteswissenschaftlich gesehen ein Kontinuum. Seine jeweiligen Manifestationen, die Dinge und die Praxis, sind aber je nach Zeit und Raum verschieden. Panofsky spricht ähnlich wie übrigens auch Max Weber von der „chaotische(n) Vielfalt menschlicher Zeugnisse“. Weil sie alle eines Geistes Kind sind, „altern menschliche Zeugnisse nicht“ (Panofsky 1975, 11). Unter dem Humanum versteht Panofsky die „Würde des Menschen“, seine „Vernunft und Freiheit“ sowie seine „Fehlbarkeit und Hinfälligkeit“. Dies verpflichte jeden einzelnen zu „Verantwortlichkeit“ und zu „Toleranz“ (Panofsky 1975, 8). In dem organischen Ganzen vorikonologischer Beschreibung, Ikonographie und Ikonologie verbinde sich die „rationale archäologische Analyse“, das Wissen, mit dem „intuitiven ästhetischen Nachschaffen“ eines Werkes, mit der Weisheit (Panofsky 1975, 19, 28). Hier wendet Panofsky gewissermaßen den hermeneutischen Zirkel Diltheys von Erklären und Verstehen kunstgeschichtlich (Groethysen/Johach, 1985b, 99; van Norden 2018b, 117–128). Kunstgeschichte ist für Panofsky Geistesgeschichte. Er steht also ähnlich wie Aby Warburg und George Didi-Huberman in der Tradition Wilhelm Diltheys, die seine geschichtsdidaktischen Epigonen stillschweigend ausklammern oder sich ihrer nicht bewusst sind (Wiedenmann 2017).

Für Dilthey ist Verstehen der zentrale Operator der Geisteswissenschaften. Es könne nie ganz zu dem durchdringen, das hinter allem Tun steht, aber je mehr es an Personen, Ereignissen und Werken in Gegenwart und Vergangenheit in den Blick nimmt, desto umfassender wird es (Groethysen/Johach 1985a, 215–216, 218–220; 1985b, 99; van Norden, 2018b, 117–128). Jedes Ereignis und jedes Ding, die Menschenwerk sind, bleiben einzigartig und unvergleichlich, deshalb brauchen Geisteswissenschaften alten Stils keine Kategorien oder Strukturmodelle, um die Wirklichkeit zu erfassen. Das Verstehen im Geist macht jede Theoriebildung überflüssig, ja störend. Es hat mehr mit Ahnung, der Intuition, von der Panofsky spricht, als mit Erkenntnis zu tun (van Norden 2018b, 69; Dehne 2008, 125). Für Dilthey bedeutet Verstehen Freiheit: „Das historische Bewußtsein von der Endlichkeit jeder geschichtlichen Erscheinung, jedes menschlichen und gesellschaftlichen Zustands, von der Relativität jeder Art von Glauben ist der letzte Schritt zur Befreiung des Menschen. Mit ihm erreicht der Mensch die Souveränität, jedem Erlebnis seinen Gehalt abzugewinnen, sich ihm ganz hinzugeben, unbefangen, als wäre kein System von Philosophie oder Glauben, das Menschen verbinden könne. Das Leben wird frei vom Erkennen durch Begriffe; der Geist wird souverän allen Spinnweben dogmatischen Denkens gegenüber“ (Groe-

thysen/Johach 1985a, 290–291; 1985b, 77–78). Diese Freiheit verspricht, die Essenz eines Bildes zu erfassen, indem man es unvoreingenommen betrachtet und beschreibt. Das sind die beiden ersten Operatoren der eingangs genannten „4-Schritt-Methode“. Hier ist Panofsky weiter, schließt er doch die Möglichkeit reiner Erfahrung aus. Dafür war möglicherweise seine Erfahrung des Jahres 1933 verantwortlich, als er gezwungen war, in die USA zu emigrieren, nachdem er seine Professur in Hamburg infolge des faschistischen Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums verloren hatte. Das Urvertrauen auf die gemeinsame Substanz und die Kongenialität aller Menschen wurde bei vielen Geisteswissenschaftler*innen Diltheyscher Prägung durch das sogenannte „Dritte Reich“ erschüttert. Verantwortlich war dafür weniger die erschreckende Tatsache, dass geisteswissenschaftliches Selbstverständnis und nationalsozialistische Ideologie sich von Fall zu Fall bündnisfähig zeigten. Aus dem Geist des Humanums wurde kurzerhand die rassistische Urseele, die sich in der Geschichte eines Volkes ausprägt und zur Vollendung, zur Weltherrschaft, drängt. Solche extremen Positionen konnte man noch relativ leicht als Verirrungen und Abweichen von der reinen Lehre abtun (van Norden 2018b, 40–41). Schwerwiegender scheint gewesen zu sein, dass die faschistischen Verbrechen dem geisteswissenschaftlichen Ansatz deutlich seine Grenzen aufzeigten, denn sie sperren sich gegen jedes Verständnis. Wie sollte man sich in die Verbrecher*innen, die Akteure des Holocaust hineinversetzen, sie verstehen können, ihnen gegenüber Empathie zeigen? Nach der Befreiung Deutschlands vom Faschismus versuchte die geisteswissenschaftliche Philosophie, zum Beispiel Theodor Litt, neben dem Verstehen auch das Missverstehen mitzudenken und zu überlegen, wie es zu vermeiden sei, münde es doch unweigerlich in eine Katastrophe, wie die jüngste Vergangenheit gezeigt habe (van Norden 2018b, 88–89, 99–100). Jeismann gab das Verstehen nicht auf, versucht es aber in den Dreischritt von Analyse, Sach- und Werturteil aufzuheben, der methodisch diszipliniert, transparent und kritisch reflektiert ausgeführt werden muss. Sein Ansatz hat die deutsche Geschichtsdidaktik maßgeblich bestimmt (van Norden 2018b, 60–69). Panofsky beschäftigt sich schon früher als Litt und Jeismann mit der Möglichkeit des Missverstehens und sucht nach einem Korrektiv für die Intuition, ohne sich ganz von ihr trennen zu wollen. Was bleibt aber, wenn man sich von der geisteswissenschaftlichen Philosophie verabschiedet und damit Panofsky und der ihm nachempfundenen geschichtsdidaktischen Methoden der Bildinterpretation ihre epistemologische Grundlage entzieht? Kann ein Bild dann noch authentisch sein (van Norden 2018b, 60–69)?

2. Authentizität und Praktiken

Vom Referenzobjekt aus gesehen, kann ein Bild nicht authentisch sein, denn das Modell des Malers und das, was auf seiner Leinwand entsteht, unterscheiden sich. Pandel bezeichnet diesen Sachverhalt als „pikurale Differenz“. Er macht sie unter anderem daran fest, dass sich die vier Dimensionen Höhe, Breite, Tiefe und Zeit im Bild auf die zwei erstgenannten reduzieren (Pandel 2011, 81). Ob dieses Argument stichhaltig ist, sei dahin gestellt. Man könnte entgegenhalten, dass mit künstlerischen Mitteln durchaus die Tiefe des Raumes und zeitliche Abläufe darstellbar sind. Außerdem, so Enderwitz, ergebe sich aus dem Auftragen mehrerer Farbschichten übereinander ebenso eine Tiefe wie aus der Konstellation Bild – Maler*in beziehungsweise – Betrachter*in (Enderwitz u.a. 2015, 471). Die im Kontext „Bild“ verwendeten Begriffe stehen für Konstruktion und damit nicht für Authentizität. Ein Gemälde ist etwas Gemaltes, ein Werk ist etwas Bewirktes, das Ergebnis von Arbeit – man vergleiche mit dem Englischen „work“, bei „Bild“ beachte man die Nähe zu „build“ – bauen, machen. Kunst ist etwas, das kenntnisreich und geschickt hergestellt worden ist. Es handelt sich um Artefakte. Interessanterweise wird „Bild“ etymologisch auch auf „Billwiss“ zurückgeführt, das „wundersame Wissen“, den „Kobold“ und den „Zauberer“ (Alsleben 2007). Dieses Wortfeld stellt den*die Akteur*in, den*die Maler*in, den*die (Be)Zeichner*in in den Mittelpunkt. Es ist subjekt- und praxistheoretisch ausgerichtet. Auf die Subjekttheorie wird weiter unten im Zusammenhang mit dem Werturteil noch näher eingegangen. Die Praxistheorie geht davon aus, dass Handlungen mit jeweils spezifischen Konstellationen von Dingen und Menschen Hand in Hand gehen. Im konkreten Fall gehören zum Feld „Bild“ die Praktiken des Malens, des Kunstkaufens und -verkaufs, des Kuratierens, des Ausstellungsbesuchs, der Anmietung des Ateliers, zu den Dingen die Malutensilien und zu den Menschen der*die Maler*in, die Nürnberger Pinselmacher*in*, der*die Kunstmäzen*in und der*die -händler*in, der*die Museumsdirektor*in, um nur einiges und einige zu nennen. Alle diese Dinge und Personen bewegen sich in jeweils spezifischen Räumen. Auf sie richtet die Topologie, die Lehre vom Ort, ihr besonderes Augenmerk (Haß u.a. 2015, 78; Dickmann u.a. 2015, 136). Praktiken können sich institutionalisieren, zum Beispiel in einer Zunft, einer Kunststiftung oder Museumsleitung. Jens-Arne Dickmann beschränkt sie auf kollektive Routinen, während Friedrich Focken auch singuläre, individuelle Handlungen mit einschließt (Dickmann u.a. 2015, 135; Focken u.a. 2015, 130). Sowohl die Dinge als auch die Menschen in ihren Eigenschaften, Rollen und Funktionen werden durch die Praktiken, in die sie eingebunden sind, bestimmt

und bestimmen ihrerseits die Praktiken (Derix u.a. 2016, 389). Dass die Materialität dessen, was Menschen produzieren, die Artefakte, und die dabei verarbeiteten Rohstoffe, die Ökofakte, Einfluss darauf haben, wie die entsprechenden Gegenstände zu verwenden sind, wird mit dem Begriff Affordanz bezeichnet (Tsouparopoulou/Meier 2015, 49). Weil sie bestimmte Praktiken ermöglichen, seien sie Aktanten innerhalb eines bestimmten Netzwerkes (Haß u.a. 2015, 77). Die ältere Literatur spricht hier von finaler Qualität (Alsleben 2007; Ach 1932, 267, 284, 300). Wer einen Gegenstand zweckentfremdet, indem er ihn in einer neuen Umgebung und zu etwas Neuem nutzt, wird merken, dass seine Gefügekvalität eine andere wird (Alsleben 2007; Ach 1932, 311; Ortega y Gasset 1958, 36). Es stellt sich allerdings die Frage, ob dieser Sachverhalt gleichermaßen auf das, was Heidegger als „Zeug“ bezeichnet, einen Spaten zum Beispiel, und auf ein „Werk“, ein Herrscherbild, zutrifft (Tsouparopoulou/Meier 2015, 47).

Affordanz stellt eine gewisse Sinnvorgabe dar. Sie richtet sich aber nach den jeweiligen Praktiken und Orten. Menschen, die aus den Stoffen, die ihnen zu Verfügung stehen, auswählen und ein Artefakt herstellen, müssen über ein bestimmtes Wissen verfügen (Focken u.a. 2015, 130; Dickmann u.a. 2015, 137–138). Dieses Wissen ist Erfahrungssache und in der Regel sozial vermittelt, zum Beispiel über eine Ausbildung. Alle diese Aspekte sind als Sinnzugabe zu verstehen. Es gibt also keine Affordanz und keine Authentizität jenseits eines bestimmten Kontextes. Diese sozialkonstruktivistische Sicht der Dinge wirft aber zwei Probleme auf. Erstens ist den Historiker*innen die „direkte Beobachtung vergangener Praktiken nicht möglich“ (Dickmann u.a. 2015, 139). Um dennoch relativ plausible Aussagen über einen Gegenstand machen zu können, reiche es nicht aus, sich allein auf seine physischen Eigenschaften zu verlassen (Haß u.a. 2015, 75). Wichtig seien außerdem seine spezifische Abnutzung, die andeutet, wie und wo er gebraucht worden ist, der Vergleich mit ähnlichen Objekten und schließlich die Analyse zeitgenössischer Schriftstücke (Fox u.a. 2015, 67; Luft u.a. 2015, 104–105; Dickmann u.a. 2015, 139). Dies erinnert an Panofskys Typen- und Überlieferungsgeschichte. Daraus ergebe sich eine „Artefaktbiographie“, die den Weg des Gegenstandes durch Zeit und Raum erzählt (Tsouparopoulou/Meier 2015, 50; Luft u.a. 2015, 105). Das Gesagte leuchtet in Bezug auf (Werk)Zeug ein, lassen sich aber auch an (Kunst)Werken, von gewissen Ausnahmen wie dem blank geküssten Fuß eines Marienbildes abgesehen, Nutzungsspuren feststellen? Und schließt die Artefaktbiographie nicht das „ästhetisch-künstlerische Narrativ“ aus, das sich mit Bildern unweigerlich zu verbinden scheint (Focken u.a. 2015, 132)? Eine gewissenhafte Artefaktbiographie und damit kommt das zweite Problem ins Spiel, soll verhindern, heutige

Denkmuster auf die Praktiken der Vergangenheit zu übertragen. Wenn das aber unmöglich ist, weil das, was nicht mehr da ist, sich der Perception entzieht und lediglich imaginiert werden kann (Collingwood 1966, 213)? Wer diese Frage bejaht, und dafür spricht vieles, sieht sich mit der Aporie konfrontiert, wie das Fremde – und wo fänden wir mehr davon als in der Vergangenheit – wahrgenommen werden kann, ohne es sich gefügig zu machen (Haß u.a. 2015, 77; Hornbacher u.a. 2015, 88)?

Eine wie eben beschriebene Kontextualisierung der Sachquellen, Geschehnisse und der in sie verwickelten Personen, der Institutionen, Arbeitsmittel, Produktionskräfte und -verhältnisse ist für Historiker*innen selbstverständlich und taucht didaktisch reduziert auch in der „4-Schritt-Methode“ auf. Der Actor-Network-Theorie als einer im Moment besonders einflussreichen Praxistheorie kommt es indes besonders darauf an, die Handlungsmacht der Dinge hervorzuheben, gegenüber der der Mensch zurücktrete. Damit soll der traditionellen üblichen Vergötterung genialer Maler*innen ein Riegel vorgeschoben werden (Ruppert 2018). Der aktuell intensiv diskutierte Neorealismus und der New Materialism gehen noch weiter in diese Richtung. Sie argumentieren, dass das Modell der Malerin eine Sinnvorgabe macht, also ihr den Pinsel führt, wie auch das Ergebnis ihrer Kunst die Wahrnehmung der Betrachterin lenkt. Das Bild ist damit authentisch und gleichermaßen ist es seine Rezeption. Es braucht keinen Geist hinter den Dingen, um Verstehen zu ermöglichen, wie es die geisteswissenschaftliche Philosophie annahm, sondern es sind die Dinge selbst, die nachhaltige Sinnvorgaben machen (van Norden 2018a). Sie gewinnen eine „ontologische Wirkmächtigkeit“, ein eigenes Leben, Autonomie und Eigensinn (Meier u.a. 2015a, 4; Frese/Keil 2015, 636). Das „reale Material“ ist die „Realität des Materials“ (Meier u.a. 2015b, 26). Der Neomaterialismus scheint damit zum Positivismus zurückzukehren, zumindest fällt er hinter den dialektischen Materialismus alter marxistischer Prägung zurück, der Dinge als Gebrauchswertvergegenständlichung auffasst, die das Ergebnis menschlicher Arbeit ist und ihre Nutzung in bestimmte Bahnen leitet: Ein Malpinsel wird in bestimmten routinierten Verfahren von dazu zünftig ausgebildeten Fachkräften hergestellt, um schließlich zum Malen verwendet zu werden und eben nicht um eine Statue aus einem Marmorblock herauszuarbeiten (Holzkamp 1975). Die Phänomenologie argumentiert ähnlich, wenn sie von den „Wozu-Dingen“ spricht (Schapp 1953). Sie entwirft eine im Vergleich zum Marxismus deutlich verkürzte Praxistheorie, weil sie Entfremdung, Ausbeutung und Macht ausklammert.

3. Bild und Mensch

Geschichtsdidaktiker*innen teilen häufig die Auffassung, dass die Überreste der Vergangenheit eine Sinnvorgabe machen, sind aber vorsichtiger. Sie glauben nicht unbesehen, dass das Bild die Wahrheit über sein Referenzobjekt sagt. Einige von ihnen versuchen, objektive „Vergangenheitspartikel“ herauszuarbeiten, indem sie das Bild in seinen historischen Kontext einordnen (Hamann 2012, 112). Auch das Schulbuch *Zeiten und Menschen* fordert Kritik ein, jedoch ohne dass dies in seiner „4-Schritt-Methode“ deutlich würde. Sie bleibt deshalb naiv realistisch. Der Realismus vernachlässigt die Standortgebundenheit, die sowohl der/die Maler*in als auch die Betrachter*innen ihres Bildes in dem bestimmt, was sie tun. Diese Gebundenheit führt dazu, dass Referenzobjekt und Wahrnehmung unweigerlich auseinandertreten. Kant redete treffender Weise von den „Dingen an sich“ und den „Dingen für mich“, in anderen Worten vom Reich der Ontologie und dem der Phänomene (Kant 1979, 24). Unterschiede zwischen beiden Reichen herausarbeiten zu wollen, ist insofern müßig, als die Dinge an sich verborgen bleiben. Schon die Wahrnehmung des Referenzobjekts und nicht erst seine Beschreibung ist nicht mehr es selbst. Wissen ist Bewusstsein, nicht Sein. Letztlich vergleicht man immer Bilder miteinander. Die primäre Wahrnehmung des neuen X-Gebäudes der Universität Bielefeld, vor dem ich stehe, seine sekundäre Wahrnehmung über eine Abbildung, die ich andernorts stolz vorzeige, und das Gebäude selbst sind nicht identisch. Wenn kürzlich die alte Bielefelder Universität zu einem der weltweit hässlichsten Gebäude gekürt worden ist, verkennt ein solches Urteil die Intention ihrer Erbauer*innen. Sie wollten mit altherwürdigen Traditionen einer Wissenschaft im Elfenbeinturm brechen, Wissenschaft in den Alltag integrieren und die enorme Hierarchie zwischen den Statusgruppen abschwächen. Deshalb die großflächigen Fensterfronten, die Unihalle mit ihren Geschäften, ihrer Bank und Versicherung sowie die Nähe von Büros und Seminarräumen. Wahrnehmung stellt einen aktiven Aneignungsprozess dar, der sich nach dem Zeitgeist richtet und, so Piaget, als Assimilation oder Akkommodation vollzieht. Ersteres lässt die Dinge so erscheinen, wie ich es mir immer schon gedacht habe. Ich erkenne nur, was ich schon kenne. Solche Routinen, seien es bestimmte Sichtweisen, Weltanschauungen, visuelle Codes oder Sprachregelungen, sind kulturabhängig und damit in dem entsprechenden Rahmen intersubjektiv. Insofern werde ich mit der Bilderwelt, in der ich aufgewachsen bin, in der Regel gut zurechtkommen, weil ich sie kennengelernt habe. Akkommodiert wird dort, wo Routinen durchbrochen werden, nicht mehr greifen, also gemeinsames Handeln oder die Kommunikation, die es