
Geschichtsbilder sehen. Narrative Formen als Gegenstand des Lernens mit Geschichten

Lucas Frederik Garske

Im Zuge einer ikonischen Wende in den Geisteswissenschaften hat das Visuelle an Bedeutung für den kritischen Umgang mit Bildungsmedien wie Schulbücher und deren Inhalte gewonnen. Während frühe Arbeiten vor allem eine Kritik an der Vorstellung des Bildes als Anhängsel des Texts übten, erlaubte die Ausweitung des Bildbegriffs eine Annäherung verschiedener semiotischer Ansätze. Am Beispiel von Geschichtsschulbüchern stellt sich der Aufsatz die Frage inwieweit (Schulbuch)Narrative als Bilder verstanden werden können und wie ein solches Verständnis neue methodische Perspektiven auf das Lernen mit dem Bildungsmedium eröffnet.

1. Einleitung

Ende der 1970er Jahren konstatierte der Geograph Yi-Fu Tuan eine Verschiebung vom Erzählen zum Zeigen in den Sozialwissenschaften und deren Pädagogik. Zwar würden Bilder vornehmlich zur Illustration des Textes genutzt, jedoch deute sich eine Zeit an, in der sich das Verhältnis umkehrt und verbale Formen zur bloßen Annotation des Bildes avancieren könnten (Tuan 1979, 413). Tatsächlich ist die Aufwertung des Bildes gegenüber dem Wort in den vergangenen Jahrzehnten sowohl aus theoretischer wie aus praktischer Perspektive kaum von der Hand zu weisen. Dabei kam es weniger zu der von Tuan vorhergesagten Umkehrung des Verhältnisses, denn zu einer Verstrickung von Wort und Bild.

Deutlich vor der Zeitgeschichtsforschung hat die Geschichtsdidaktik Bildern eine neue Bedeutung als Gegenstand von Forschung und Unterricht beigegeben, ist dabei jedoch einem passiven Bildverständnis verhangen geblieben, das diese auf „historische Belege für Ereignisse außerhalb des Bildes oder auch nur instrumentell als Einstieg in ein Unterrichtsthema“ reduziert (Paul 2013, 9; vgl. auch Handro/Schönemann 2011, 1f). Ein breiter Bildbegriff und das Konzept der Visualität der Geschichte (Paul 2011, 15) haben seitdem das

Bewusstsein für die imaginative Grundierung von Geschichte gestärkt. Dennoch liegt der offensichtliche Ausgangspunkt der deutschsprachigen Forschung zur Visual History auf graphischen und optischen Bildern.¹

Im folgenden Beitrag lege ich dar, wie der Begriff des Bildes auch auf die Narration von Geschichte durch Bildungsmedien bezogen werden kann. Hierzu setze ich mich zunächst aus theoretischer Perspektive mit dem Zusammenhang von Bild und historischer Narration auseinander und diskutiere wie in diesem Kontext der Begriff des Geschichtsbildes zu analytischen Zwecken enger gefasst und an den der Narration angeschlossen werden kann. In einem zweiten Schritt wende ich die Überlegungen auf Schulbücher an, die in ihrer Grundstruktur historischen Narrativen folgen. Dies leitet in einem dritten Schritt über zu einer komparativen Analyse der Narration des Mittelalters in einem deutschen und einem polnischen Schulbuch, anhand derer ich darlege, wie sich narrative Formen als Geschichtsbilder visuell theoretisieren und hierdurch besprechbar machen lassen. In der Schlussdiskussion bespreche ich, inwiefern der hier verwendete Zugriff insofern ein Problem der Gestaltung von Bildungsmedien vorbringt, als dass in diesen Geschichtsbildern zur Geltung kommen, die nicht als solche thematisiert werden und die erst in einem komparativen Blick zum Ausdruck kommen. Dies wirft die Frage auf, inwiefern eine solche Gestaltung einen am historischen Lernen ausgerichteten Unterricht unterstützen kann und inwiefern ein visuell-abstrahierender Zugriff auf historische Narrative Teil des Unterrichts sein kann.

¹ Hierbei beziehe ich mich auf die Terminologie von Mitchell, dessen Kategorisierung graphischer und optischer Bildern den Komplex zweidimensionaler Bilder, Statuen und Projektionen umfasst (1984, 505). Die Dominanz der Auseinandersetzung mit graphischen und optischen Bildern kann anhand unterschiedlicher kontemporärer Sammelpublikationen dargelegt werden, so mitunter dem Studienbuch *Visual History* (2006), dem Sammelband *“Visualität und Geschichte”* (2011) sowie dem Themenheft *Visual History* der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (2013). Der Beitrag von Meik Zülsdorf-Kersting in *“Visualität und Geschichte”* ist dahingehend herauszustellen, als dass er stärker als andere Beiträge das *“Vorstellen und Verstehen”* ins Zentrum der Betrachtung stellt und hierbei unter anderem an die Arbeiten von Rolf Schörken zur historischen Imagination anknüpft. (Zülsdorf-Kersting 2011, 55-68)

2. Geschichte als formende Form

Bevor ich den Begriff der Geschichte vorsätzlich mit dem des Bildes vermenge, möchte ich sowohl für den einen als auch für den anderen Begriff Arbeitsdefinitionen anbieten, die den verwendeten Zugang deutlich machen:

Als „Bild“ begreife allgemein das Produkt des Blicks durch einen symbolischen Rahmen. Da der Rahmen in diesem Kontext ein abstraktes Konzept darstellt, das Dinge voneinander abgrenzt, stellt 'Bild' im Folgenden keine zwangsläufig gegenständliche Beschreibung dar, sondern ein Produkt des Betrachtens (vgl. Boehm 2007, 49). Abhängig vom gewählten Rahmen können Bilder also in unterschiedlicher Weise sichtbar werden.

'Geschichte' verstehe ich im Folgenden als symbolische Darstellung, die den Anspruch erhebt, sich auf Ereignisse und Zustände der Vergangenheit zu beziehen. 'Geschichte' ist so gesehen nicht nur eine Repräsentation, sondern auch ein Sprechakt, der darauf abzielt ein bestimmtes Wissen über eine nicht-präsente Realität zu vermitteln und brauchbar zu machen. Die in der impliziten Bezugnahme auf Realität liegende Ausblendung des darstellenden Charakters stellt eine Herausforderung für das Lernen mit 'Geschichte' dar, auf die ich im weiteren Text zu sprechen komme.

Bild und Geschichte begegnen uns vereint im deutschen Begriff des 'Geschichtsbildes'. Definitionen des Konzepts sind in unterschiedlicher Weise abstrakt: Eine frühe Definition bei Schneider bezeichnet damit beispielsweise die "subjektive Gesamtvorstellung vom Sinn, Wesen, Verlauf und Ziel der Geschichte sowie der sie bestimmenden Kräfte, Ereignisse und Gestalten" (Schneider 1979, 206). Greifbarer erscheinen dagegen die Definitionen von Jeismann, der unter Geschichtsbildern „gefestigte Vorstellungen und Deutungen der Vergangenheit“ versteht (Jeismann 2002, 13) und Demantowsky, der darin ein „stabilisiertes Gefüge der historischen Vorstellungen einer Person oder einer Gruppe“ sieht (Demantowsky 2006, 71). Eine ältere Definition von Jeismann weist deutliche Parallelen zur historischen Narration auf. Hier bezeichnet er das Geschichtsbild als „historische Konstruktion“, die „Geschichtsbegehren zu einer Komposition strukturiert, Perspektiven aufweist, Antagonismen integriert und verschiedenen Ereignissen und Zuständen der Vergangenheit in einer Gesamtvorstellung einen festen Ort zuweist“ (Jeismann 1988, 12). An diese Formulierung anlehnd begreife ich das Geschichtsbild im Folgenden als mediale Struktur, beziehungsweise Textur historischer Narra-

tive, die reglementiert wie Dinge in der Geschichte in Erscheinung treten. Aus dieser Perspektive lassen sich historische Narrationen als Geschichtsbilder *eo ipso* theoretisieren, wobei die Narration abhängig vom gewählten Betrachtungsrahmen unterschiedliche Bilder hervorbringt.

Diese noch vage Verbindung von Bild und Geschichte lässt sich mit Frank Ankersmits Überlegungen in „Statement, Text and Pictures“ ausarbeiten: Ankersmit weist auf die auffällige Verwendung visueller Metaphern - sowohl im wissenschaftlichen wie auch im rein intuitiven Umgang mit Geschichte - hin, so beispielsweise wenn wir von „images of the past“, einem „point of view“ oder den „distortions“ of historical reality which an incorrect ‘viewpoint’ is liable to create“ (Ankersmit 1995, 213) sprechen. Zwischen graphischen Darstellungen und Geschichte erkennt Ankersmit mehr als bloße Parallelen: In Anlehnung an Nelson Goodman, betrachtet er das vermeintliche Alleinstellungsmerkmal des (graphischen) Bildes - dem Prinzip der Ähnlichkeit - als reine Konvention, wie sie auch in der verbalen Sprache existiert. Den wesentlichen Unterschied zwischen Bild und verbaler Feststellung (statement) sieht Ankersmit ebenso wie Goodman in der Dichte und Sättigung des Gegenstandes, bemerkt jedoch, dass

“(...) the differences which Goodman noted between the picture and the statement disappear when we contrast not the statement but the text or the story with the picture. And this, in turn, would mean that the visual and optical metaphors which we encounter so often in historical theory show a correct insight into the nature of the historical text after all. This radicalization of Goodman's semiological approach to the picture leads, in fact to a pictorialization of the text.“ (ebd. 223)

Graphische Darstellungen und Narration weisen also nach Ankersmit keinen qualitativen Unterschied auf, denn beide eröffnen Bilder erst durch Repräsentation.² Die entscheidende Frage ist daher: Was erscheint vor unserem Auge,

² Peter Icke als einer der jüngsten und polemischsten Kritiker Ankersmits hat gegen die Analogisierung von Erzählung und Bild eine Darstellung von Hayden White angeführt, nach der “[t]he historical narrative does not image the things it indicates; it calls to mind images of the things it indicates in the same way that a metaphor does“ (cf. Icke 2012: 62). Hieraus leitet Icke ab, dass “Ankersmit appears to move directly from the narrative’s individuating statements to a corresponding ‘picture’ of the past as if that

wenn wir uns mit historischen Darstellungen auseinander setzen? Die Vergangenheit oder nur die Medien ihrer Darstellung?

Eine ähnliche Frage beantwortet Gottfried Boehm in Bezug auf das Bild folgendermaßen: "Was uns als Bild begegnet", so Boehm, "beruht auf einem einzigen Grundkontrast, dem zwischen einer überschaubaren Gesamtfläche und allem, was sie an Binnenereignissen einschließt" (Boehm 1995, 29f). Der Beobachtungsvorgang eines Bildes ist daher stets begrenzt: wir können nicht den Rahmen und seinen Inhalt gleichzeitig betrachten, denn das Bild entsteht gerade dadurch, dass wir zwischen dem einen und dem anderen unterscheiden (Günzel 2010, 69f). Das Oszillieren zwischen Bildträger und Bildobjekt bezeichnet Boehm als "ikonische Differenz". Wird das Bildobjekt fokussiert, tritt der Bildträger in den Hintergrund. Betrachten wir hingegen den Bildträger, verschwimmt das Bildobjekt. Die Berücksichtigung der ikonischen Differenz hat auch insofern eine emanzipative Funktion, als dass nur durch die konzeptionelle Unterscheidung zwischen Bildobjekt und Bildträger auch die Möglichkeit besteht weitere Perspektiven auf den Gegenstand einzunehmen.

Die Parallelen zur historischen Arbeit liegen auf der Hand, denn auch hier ist der Kontrast und das Oszillieren zwischen Information und medialem Träger von zentraler Bedeutung, so in der Unterscheidung von Repräsentation und „Quelle“ (metaphorisch weitergedacht: reine, selbstständig "heraussprudelnde" Information). Was gilt als ursprünglich, was als mediatisiert und bedarf daher einer weiteren Erläuterung? Analog zum Bild entscheidet sich die Angemessenheit und Plausibilität einer Darstellung an der Übereinstimmung mit diskursiv akzeptierten Formen der Repräsentation (Ankersmit 1995, 232).³ Je

move had no deeper process to it." (ebd. 63). Dieser Argumentation der unmittelbaren Verbindung widerspricht Ankersmit jedoch ausdrücklich in Narrative logic "We cannot glimpse at history. (...) We do not 'see' the past as it is, as we see a tree, a machine or a landscape as it is. We see the past only through a masquerade of narrative structures" (Ankersmit 1983, 91f). Icke selbst scheint in seinem Argument das Bild mit einer unmittelbaren Erscheinung gleichzusetzen. Folgen wir jedoch Ankersmits Adaption von Goodman und gehen davon aus, dass Bilder keine unmittelbare Ähnlichkeitsbeziehung zur Darstellung haben, so ist auch deutlich, dass in der Rede der narratio als 'pictures of the past' die Referenz, deren Fehlen Icke bemängelt, bereits implizit ist. Der Sprachgebrauch von 'image' bei White scheint sich hiervon zu unterscheiden, da er auf eine unmittelbare Erscheinung verweist.

³ Die Tatsache, dass Geschichten auf Kodizes und subjektiven Sinnentscheidungen von Historiker*innen, nicht aber auf den Dingen selbst beruhen, stellte und stellt nach wie

authentischer oder autoritativer uns eine historische Repräsentation erscheint, desto mehr erliegen wir dem was Mitchell als "paradoxical trick of consciousness" bezeichnet: Wir sehen in der Darstellung etwas, was nicht da ist (Mitchell 1984, 510), in diesem Fall: die Vergangenheit. In dem Maße, in dem die Darstellung von Vergangenheit als Vergangenheit selbst gelesen wird, wandelt sich 'Geschichte' von einem gestalteten zu einem gestaltenden Medium, einer 'formenden Form'.

Gehen wir davon aus, dass der Bildungsanspruch nicht in der Reproduktion normativer Inhalte besteht, sondern in der Vermittlung eines methodischen Habitus, so stellt der Umgang mit der „doppelten Repräsentation“ (Barricelli 2002, 75) gerade in Bildungskontexten, die nicht nur mit der Präsentation von Verfahren arbeiten, sondern auch und vor allem mit Repräsentationen, eine unumgängliche Herausforderung und gleichzeitig auch eine zentrale Kompetenz dar. Formanalysen, beziehungsweise die Reflexion des Kontrastes zwischen "Gemachtsein und ihrem sinnstiftenden Darstellungs- und Verweisungscharakter", stellen daher den grundlegenden Zugriff medialer Ambivalenz von Repräsentationen dar (Bachmann-Medick 2006, 336). Der Geschichtsunterricht, dessen genuiner Gegenstand Repräsentationen der Vergangenheit sind, ist hierbei prädestiniert für die Herausbildung dieser methodischen Fähigkeit.

3. Geschichtsbilder in Medien des Geschichtsunterrichts

Als Wissensmedien, die zur Unterstützung des Lehrens und Lernens dienen, lassen sich Schulbücher sowohl als didaktische Modelle als auch als Produkte gesellschaftspolitischer sowie fachdidaktischer Diskurse begreifen (Höhne 2002, 17). Im Gegensatz zu ihren Vorgängern sind moderne Geschichtsschulbücher im Regelfall keine reine Historiographie, da sie von den Autor*innen aus einer Fülle unterschiedlicher modalen Formen zusammengesetzt werden (Schreiber 2013, 49). Pandel bezeichnet Schulbücher als "Musterbeispiele von

vor eine Herausforderung für eine auf sachliche Darstellung bedachte Wissenschaft dar. Zur Erwidern des Vorwurfs der Beliebigkeit und zur Sicherung des Rationalitätsanspruchs der Historiographie hat Jörn Rüsen das Kriterium der Triftigkeit auf empirischer, normativer und narrativer Ebene eingeführt. Da jedoch, wie Michele Barricelli herausgearbeitet hat, die Kriterien der Triftigkeit nicht absolut gesetzt werden können, bleibt die Frage "ob und wie das Kriterium der Triftigkeit erfüllt ist, [...] selbst Ergebnis von widerspruchsfähiger Interpretation" (Barricelli 2011, 69).

Intertextualität“ (Pandel 2006, 16) und unterscheidet vier grundlegende Textelemente, die Geschichte darstellen: Verfasser- bzw. Autorentext, Fremdtex te, Visuelles Material und Arbeitsfragen. (ebd. 18) Nicht zum “eigentlichen Text, der Geschichte darstellt“ zählt Pandel hingegen Paratexte, darunter “Vorwort, Glossar, Register, Layout, aber auch die Methodenseiten und die Lesetipps“ (ebd.).

Eine solche Ausblendung der strukturellen Gestaltung, des Designs, erscheint mit Hinblick auf die Potenz struktureller Elemente, aber auch bezüglich der Unterteilung von Autor*innentext und anderen Texten, problematisch. Plausibler erscheint es mir hingegen die Zusammenschau behandelter Gegenstände als “Gesamtnarration“ zu betrachten, die der Feder von Autor*innen entspringt und “die Kommunikation von Texten überhaupt“ steuert (Schöner 2013, 74 und 86). Der Lehrtext stellt aus kompositorischer Perspektive eine Kernnarration des Gesamtgefüges dar (ebd. 71). Diese folgt im Falle von Geschichtsschulbüchern in den meisten Fällen einer kanonisierten Geschichte historischer Ereignisse und Etappen. Aufgabenstellungen greifen bestimmte Elemente der Erzählung im Lehrtext auf, setzen sie in Bezug zueinander oder rücken sie in ein bestimmtes Licht. “Quellenmaterial“ vertieft Themenkomplexe und Methodenseiten betonen Kompetenzen mit Bezug auf die jeweils erzählte ‘Geschichte’ beziehungsweise den zugeordneten Materialien dar. Wenn das Geschichtsschulbuch also auch wesentlich mehr leistet als bloß ‘Geschichte abzubilden’, so baut es strukturell doch oftmals auf einem bestimmten Geschichtsbild auf, das eben aufgrund seiner strukturellen Anlage weitgehend oder gänzlich in den Hintergrund rückt.

Wenngleich er den Bezug zwischen Geschichte und ikonischer Differenz nicht herstellte, hat Rolf Schörken in seinem Werk Historische Imaginationen und Geschichtsdidaktik Formen der Darstellung - genauer: der Beziehung zwischen (sichtbarem) Vordergrund und (unsichtbarem) Hintergrund - “eine kaum zu überschätzende Rolle im historischen Denken und Verstehen“ zugesprochen (Schörken 1994, 29). Gerade das Hintergründige, das implizit Vorausgesetzte, sei für historisches Lernen relevant, da diese Seite von Geschichte in didaktischen Kontexten oftmals unausgesprochen und daher unreflektiert bliebe (ebd. 33). Hieraus leitet sich Schörkens Forderung ab, den Hintergrund von Geschichten stärker in den Vordergrund des Unterrichts zu rücken:

“Denkt man nun daran, daß der Großteil aller methodischen Arbeiten mit Schülern sich auf Quelleninterpretation, Textverständnis, Bildinterpretation

usw. bezieht, so sind das gemäß unserer Nomenklatur lauter Vordergrundphänomene. Schüler haben im Geschichtsunterricht in aller Regel (...) nur mit Vordergrund zu tun. Um an den unsichtbaren Hintergrund zu gelangen, muß er sichtbar gemacht werden.“ (ebd. 113)

Mit konkreteren Vorschlägen, die die Struktur und insofern die spezifische rhetorische Formung von Geschichten zum eigentlichen Gegenstand der Betrachtung machen, hält sich Schörken mit Verweis auf die Notwendigkeit weiterer theoretischer Arbeiten bewusst zurück. Dennoch gibt es Ansatzpunkte, die eine Vertiefung nach wie vor fruchtbar erscheinen lassen. So schlägt Schörken konzeptionell ein Springen zwischen der Betrachtung von Vordergrund und Hintergrund vor, um ein Bewusstsein für die gegenseitige Konstitution zu entwickeln. Dieses Vorgehen entspricht im Wesentlichen dem Oszillieren zwischen Bild und Medium bei Boehm und zeigt, dass es Schörken hier in letzter Konsequenz um die Fähigkeit der Abstraktion vom Gegenstand 'Geschichte' geht. Die Fähigkeit sich kompetent zwischen Vorder- und Hintergrund zu bewegen und im Sinne der hier vorgeschlagenen Terminologie Geschichtsbilder zu 'sehen', stellt demnach eine zentrale Kompetenz des historischen Lernens dar.

In der folgenden Betrachtung versuche ich beispielhaft anhand einer vergleichenden Schulbuchanalyse der Narration des Mittelalters darzulegen, auf welchem Wege narrative Formen als Geschichtsbilder zu einem Gegenstand des historischen Lernens werden können. Die strukturelle Analyse kann hier auf Überlegungen der Eichstätter Schulbuchanalysen aufbauen (insbes. Schöner 2011, Schreiber et al. 2013), wählt jedoch einen vereinfachten Weg zur Visualisierung von Strukturen, der ausschließlich auf der repräsentativen Ebene angesiedelt ist und sich auf Methoden beschränkt, die mit vergleichsweise geringem Aufwand auch in Lehrkontexten einsetzbar sind.⁴

4. Geschichtsbilder visualisieren

Wie im ersten Abschnitt besprochen, sind die strukturierenden Aspekte einer Geschichte nicht unmittelbar ersichtlich, sofern eine Repräsentation von Vergangenen unseren Erwartungen entspricht oder schlicht als autoritativ

⁴ Der Eichstätter Ansatz verfolgt unter anderem evaluative Ziele und richtet die Analyse beispielsweise auf die normative Triftigkeit, die für mein Vorhaben keine Bedeutung hat. Vgl. hierzu Schöner (2011, 83ff).

akzeptiert wird. Daher stellt die Dekonstruktion fertiger Geschichten eine "Basisoperation historischen Denkens" dar (Schöner 2011, 72). Um die Strukturen offen zu legen, muss eine Entfremdung und eine damit verbundene Entfernung vom Gegenstand beziehungsweise eine Veränderung des Blickwinkels stattfinden. Der Blick auf die Komposition eröffnet sich erst im Abgleich anderer denkbarer Narrationen zum gleichen Gegenstand: welche Elemente wurden ausgelassen, welche fokussiert? Wie werden Dinge in Zusammenhang gebracht? Im Folgenden mache ich maßgebliche Unterschiede durch die Fokussierung auf makrostrukturelle Elemente und unter Zuhilfenahme unterschiedlicher Visualisierungstechniken sicht- und somit besprechbar. Als thematisches Vergleichsmoment verwende ich im Folgenden die Narration des Mittelalters in zwei gegenwärtig zugelassenen Schulbüchern aus Polen und Deutschland, die der Sekundarstufe I beziehungsweise für eine äquivalente Altersstufe entwickelt wurden.⁵ Durch die Betrachtung narrativer Formen in Bezug auf Zeit, Raum und Akteure werden unterschiedliche Aufmerksamkeitsökonomien innerhalb der Erzählung sichtbar. Die Berücksichtigung von Bildungsmedien aus dem Kontext inhaltlich stark differenter Curricula dient dabei in erster Linie der Provokation sichtbarer Unterschiede. Ebenso denkbar wäre die Verwendung von Narrationen, die sich auf das gleiche Curriculum beziehen. Hier wäre jedoch abzusehen, dass Unterschiede weniger deutlich zu tragen kommen. Die Bücher zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich auf einem ähnlichen Raum einem ähnlich abgrenzbaren Thema (Mittelalter, Średnio-wieczce) widmen, wobei inhaltlich sowohl Parallelen als auch Unterschiede deutlich werden.

4.1. Erzählzeit

Der chronologische Zeitverlauf ist in den meisten Schulbüchern ein grundlegendes Ordnungsprinzip. Während die historische Zeitrechnung jedoch metrisch voranschreitet, ist die Zeitstruktur in den Geschichtsschulbüchern sowohl von Brüchen, Querverweisen als auch von Zeitraffungen und -streckungen durchzogen. Eine strukturelle Betrachtung kann dazu beitragen, Zeiträume zu identifizieren, die in der Narration eine eher marginale Rolle spielen und entsprechend übergangen werden, aber auch solche, in denen Zeit nur schleichend zu verrinnen scheint.

⁵ Zeitreise 2, gegenwärtig zugelassen in Bayern und Dzień Dobry Historio 5, gegenwärtig zugelassen in Polen.

Zur Durchführung der Analyse wurde die zeitliche Dimension der Narration - ein bestimmter Abschnitt, in diesem Fall die Narration des Mittelalters, - in Verhältnis zur referenzierten Zeit gesetzt. Im vorliegenden Beispiel wurden Doppelseiten als grundlegende Gestaltungseinheiten der untersuchten Schulbücher auf Zeitreferenzen kodiert, in eine Tabelle eingetragen und in einem Diagramm visualisiert. Bei ungenauen Zeitangaben wurde im Falle von Jahresangaben die eigentliche Angabe verwendet (z.B. "um das Jahr 800" = 800), bei Jahrzehnten und Jahrhunderten jeweils ein Mittelwert (z.B. 14. Jahrhundert = 1350). Im Falle der Angabe von Zeiträumen wurden sowohl Start- als auch Endpunkte eingetragen. Abgesehen wurde hingegen aus pragmatischen Gründen von einer Markierung verbalisierter Referenzen (z.B. "Mittelalter") sowie indirekter Zeitmarkierungen (z.B. "im folgenden kommenden Jahr") mit Ausnahme von expliziten Verweisen in die Gegenwart (z.B. "heute"). Zudem erschienen ausschließlich solche Zeitreferenzen berücksichtigt, die innerhalb der Kernnarration auf Geschehen verweisen (in Abgrenzung zu Zeitangaben beispielsweise von "Quellmaterial"). Nur letztere wurden berücksichtigt, wobei sich dies nicht auf den Lehrtext beschränkt: Karten dienen beispielsweise in den verwendeten Schulbüchern nicht als Quellen, sondern allein der Illustration geschilderter Sachverhalte. Die folgenden zwei Graphen zeigen die Visualisierung der Zeitreferenzen in der Narration des Mittelalters in den untersuchten Schulbüchern. Auf der Y-Achse sind die Jahreszahlen eingetragen, auf die der Text referiert, auf der X-Achse die jeweilige Seiten im Buch. Auf diese Weise ergibt sich ein Bild der Zeitstruktur der Narrationen.⁶

⁶ Die Länge der X-Achsen wurde angeglichen, allerdings ist auch die Seitenanzahl in dem vorliegenden Beispiel nahezu identisch. Der genaue Datensatz kann unter der folgenden Adresse abgerufen werden:
<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1e1A2lihaWj6P2DVKbgq9Cq3GT99Y5i-qR-84kkyHK-gU/pubhtml>

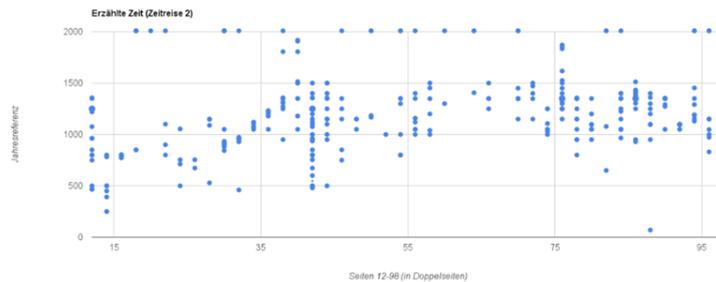


Abbildung 1: Zeitreferenzen der Erzählung des Mittelalters in *Zeitreise* (2009)

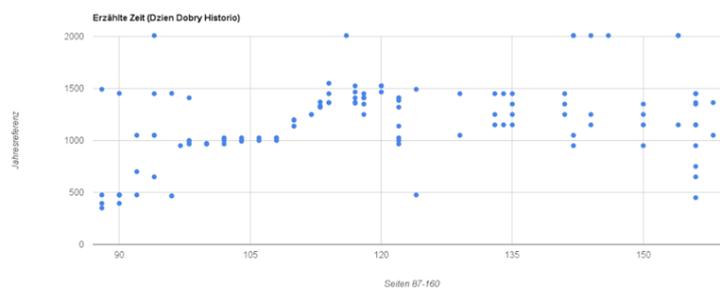


Abbildung 2: Zeitreferenzen der Erzählung des Mittelalters in *Dzień Dobry Historio* (2009)

Das Ergebnis weist mehrere Parallelen auf (vgl. Abb. 1, Abb. 2): Beide Schulbücher konzentrieren sich verhältnismäßig konsequent auf den Zeitraum zwischen 5. und 15. Jahrhundert, wobei sich der größte Teil der Erzählung in beiden Fällen auf den Zeitraum vom 10. bis zum 15. Jahrhundert konzentriert. Immer wieder verweisen die Texte auch in die Gegenwart. Die Anzahl der Verweise weicht dabei stark voneinander ab. In beiden Schulbüchern entwickelt sich die Zeit tendenziell chronologisch. Wir können der Darstellung jedoch entnehmen, dass die Entwicklung alles andere als linear verläuft und vielmehr einem Graphen ähnelt. Damit verbunden können wir auch sehen, dass sich die Narrationen unterschiedlich "Zeit lassen" und bestimmte Erzählzeiträume ausbreiten, während sie bei anderen die Zeit raffen. Auch können

wir sehen, dass in manchen Textsegmenten kaum bis gar keine Zeitreferenzen zum Einsatz kommen, während sie sich in anderen Segmenten deutlich häufen. Dies ist unter anderem bei der Darstellung zeitlicher Querschnitte der Fall, denen beide Bücher eigene Kapitel widmen.

Abgesehen von dem unterschiedlichen Verhältnis von Zeitangaben, ist die deutliche Konzentration auf das Jahr 1000 in *Dzień Dobry Historio* (97-110) ein auffälliger Unterschied zu *Zeitreise*. Ein wesentlicher Teil des Erzählraumes wird hier einigen wenigen Jahren Erzählzeit gewidmet. Betrachten wir diesen frappierenden Unterschied in der Erzählung, so zeigt sich, dass sich dieser Zeitraum mit der Erzählung der Gründung des polnischen Staats deckt. An anderen Stellen belässt es die Erzählung bei Überblicken über größere Zeiträume, die zum Teil weit hinter das Jahr 1000 zurückgreifen. In *Zeitreise* sind besonders die vertikalen Verdichtungen von Zeitreferenzen aus den Kapitelsynopsen sichtbar. Auch hier sehen wir, dass die Erzählung, die bereits im ersten Drittel des Gesamttraumes die Zäsurlinie des Mittelalters um 1500 erreicht, sich vornehmlich mit dem Zeitraum von 1000-1500 beschäftigt, wobei die behandelten Zeiträume teilweise sehr breit gestreckt sind und die Narration immer wieder zeitliche Sprünge macht. Verdichtungen und Auffächerungen, Brüche und Sequenzen können zu einem Ausgangspunkt gemacht werden, um die Diskrepanz zwischen Erzählzeit und Erzählter Zeit deutlich zu machen und diese Rhetorik als geschichtsbildnerisches Gestaltungselement herauszuarbeiten. Weswegen vertieft die Narration einige Zeitabschnitte, während sie andere gekonnt überspringt? Was liegt dieser Vertiefung zugrunde? Welche Geschichten werden nicht erzählt?

4.2. Erzählraum

Der Raum stellt ein weiteres zentrales Ordnungsschema der historischen Narration dar. "History takes place", wie Karl Schlögel trefflich formuliert (Schlögel 2003, 70). Die Erzählung von Geschichte formt die Vorstellung von Räumen. An anderer Stelle habe ich das Verfahren der Metakartierung vorgeschlagen, mit der sich die Fokussierung und Marginalisierung von Raumprojektionen in Narrationen sichtbar machen lassen (Garske 2013, insbes. 18-21). Der gemeinsame oder zumindest ähnliche Referenzrahmen kartographischer Repräsentationen erlaubt es, jene Räume zu identifizieren, die den Autor*innen der historischen Erzählung relevant genug erschienen, um sie visuell hervorzuheben. Für das vorliegende Beispiel wurden die in den beiden

Schulbüchern verwendeten Karten für die Narration des Mittelalters extrahiert, mithilfe von Google Earth auf einen Globus projiziert und mit einer verringerten Transparenz versehen, so dass besonders jene Rahmungen hervortreten, die wiederholt visualisiert werden.

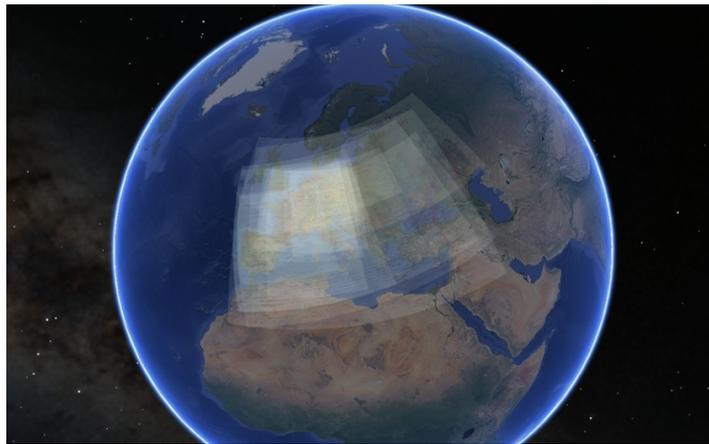


Abbildung 3: Metakarte von Zeitreise (19 Karten)



Abbildung 4: Metakarte von Dzień Dobry Historio (8 Karten)

Beide Metakarten (vgl. Abb. 3, Abb. 4). zeigen eine deutliche Fokussierung auf den geographisch mitteleuropäischen Raum. Lediglich eine Karte in Dzień Dobry Historio geht konzeptionell über den europäischen Raum hinaus. Bezeichnenderweise verweist sie jedoch zeitlich nicht auf das Mittelalter, sondern bespricht im Kontext des Abschnitts "Geburt und Entwicklung des Islams" die "Ausbreitung von Christentum und Islam im 21. Jahrhundert" (94). Der Vergleich zeigt einen klaren Unterschied in der Gewichtung fokussierter Gebiete: In Zeitreise wird neben dem geographischen Europa vor allem der westeuropäische Raum kartiert, während in Dzień Dobry Historio ein deutlich erkennbarer Fokus auf dem heutigen Polen liegt. Eine genauere Betrachtung der einzelnen Karten beziehungsweise der jeweiligen Bezeichnungen zeigt, dass Zeitreise vor allem das Fränkische Reich und die Grenzkonflikte mit dem Islam behandelt. Dzień Dobry Historio dokumentiert hingegen fast ausnahmslos die Entwicklung des polnischen Staates.

Metakarten machen narrative Kohärenzen und Inkohärenzen in Bezug auf den Raum sichtbar, ohne auf verbalisierte Raumferenzen in den Texten zurückgreifen zu müssen. In diesem Kontext eignen sie sich zur Darlegung der narrativen Konstruktion unterschiedlicher Geschichtsbilder: Wieswegen werden bestimmte Räume fokussiert? Werden die (möglicherweise identischen) Räume unterschiedlich bezeichnet? Welche Körper werden als Raum sichtbar gemacht? Staaten, Kollektive, wirtschaftliche Strukturen oder auch eine Vielfalt an Orten? Über die geographische Rahmung hinaus, stellt jedoch auch der verbale Rahmen mit Bezug auf den Erzählraum einen wichtigen Aspekt dar. Eine Alternative und gleichzeitig ein weiterführendes Beispiel stellt die im folgenden Abschnitt besprochene Visualisierung von Akteursstrukturen dar, mit der auf die verbale Ebene abgehoben wird.

4.3. Erzählfiguren

Das Verhältnis von Figur und Handlung zählt zu den ältesten Fragen der Theorie narrativer Texte, da sich Handlung durch Akteure vollzieht (Jannidis 2004, 106). Ihre Gestalt prägt die Voraussetzungen, auf deren Basis die Leser*innen ein Gesamtbild der Geschichte entwickeln. Für historische Narrationen gilt ebenso wie für andere Geschichten, dass sich Handlungsträger von größerer, andere von weniger großer Bedeutung für die Entwicklung des Plots identifizieren und auf dieser Basis zwischen Hauptfiguren (Protagonisten und Antagonisten) und Nebenfiguren unterscheiden lassen. Folgt man den Überle-

gungen von Jannidis, so können wir Hauptfiguren weniger an dem ihnen zugestandenen Raum in der Erzählung erkennen, sondern vielmehr an einer überdurchschnittlichen Partizipation an Ereignissen (ebd. 104), beziehungsweise einer überdurchschnittlichen Bezugnahme auf die entsprechenden Charaktere gegenüber anderen Figuren (ebd. 90).

Die Überdurchschnittlichkeit der Partizipation und die daraus resultierende narrative Bedeutung ist nicht immer auf dem ersten Blick deutlich. Dies gilt insbesondere für Narrationen, die auf relativ dichtem Raum eine Vielzahl von Akteuren in die Geschichte einführen. Vergleichendes Distant Reading erlaubt hier einerseits die Identifikation häufig wiederkehrender Akteure, andererseits aber auch die Kontrastierung des Verhältnisses.⁷ Für eine solche Betrachtung wurden die Abschnitte zum Mittelalter in den oben verwendeten Schulbüchern hinsichtlich des Aufkommens unterschiedlicher Personen, Personengruppen und Eigennamen (sowie deren Adjektive) analysiert.⁸ Zwecks Überschaubarkeit wurde die Analyse auf Akteurslemmata begrenzt, die mit einer Häufigkeit von

⁷ Ich möchte einräumen, dass die Reduktion von „Partizipation“ auf das quantitative Auftreten eines Lemmas in letzter Konsequenz zu kurz greift, da Akteure durch die lemmabasierte Erfassung überall dort nicht erfasst werden, wo sie entweder durch Pronominalkonstruktionen, in Form von Tropen oder auch als implizite Akteure, beispielsweise in Passivkonstruktionen in der Narration auftauchen. Gerade bei kürzeren Texten bietet das Verfahren daher nur eine Annäherung an eine eventuelle Gewichtung. Eine Alternative, die für große Datenmengen zwar nicht praktikabel ist, aber textnäher begründbarere Ergebnisse liefert, stellt ein methodisches Vorgehen im Analysestil der Grounded Theory dar, bei dem Akteure von in-vivo codes, die die Sprache des Materials aufgreifen, hin zu constructed codes, die basierend auf der Sprache der codierenden Person entstehen, abstrahiert werden. Ein solches Vorgehen bedarf der Bereitschaft und Fähigkeit zu Abstraktion, weswegen es im Kontext der Demonstration narrativer Strukturen zu weitreichend wäre.

⁸ Für eine solche Betrachtung wurden die Abschnitte zum Mittelalter aus den oben verwendeten Bücherreihen zunächst über optische Texterkennung digitalisiert und anschließend mit einer Frequenzerkennungssoftware eingelesen. Bevor die Daten eingelesen wurden, wurden fehlerhaft erkannte Textstellen beseitigt. Im Falle von Zeitreise wurde der Text für eine effektivere Auswertung mithilfe eines Lemmatisierers des Center for Language Technology auf ihre Grundform zurückgeführt (www.cst.de). Aufgrund der noch vergleichsweise hohen Fehlerquoten bei der Auswertung der polnischen Sprache wurde von einer Lemmatisierung bei Dzień Dobry Historio abgesehen.

mindestens 0,05% im jeweiligen Text auftauchen.⁹ Teilweise wurden Lemmata aus sprachpragmatischen Gründen zusammengelegt.¹⁰ Hieraus ergibt sich eine Liste von insgesamt 65 Akteuren, die in mindestens einem der beiden Schulbücher den Schwellenwert erreichen.¹¹ Dieser kann zunächst entnommen werden, dass der Großteil der identifizierten Akteure (67,7%) in beiden Schulbüchern zu den häufigsten Akteuren gehört, es also diesbezüglich erhebliche Überschneidungen in der Erzählung gibt. Um ein besseres Verständnis von den Unterschieden zu erhalten wurde das jeweilige Aufkommen der identifizierten Akteure in Verhältnis zueinander gesetzt. Die folgende Graphik visualisiert die Unterschiede: Eine Abweichung nach rechts zeigt ein relativ häufigeres Auftreten in Dzień Dobry Historio, eine Abweichung nach links hingegen ein häufigeres Auftreten in Zeitreise.

⁹ Dies entspricht >11 Instanzen eines bestimmten Akteurs in Dzień Dobry Historio und >16 Instanzen in Zeitreise. Die Grenze von 0,05% wurde einerseits aufgrund von Demonstrationszwecken, andererseits aber auch aus pragmatischen Gründen gewählt, da ab dieser Schwelle die Frequenz der unterschiedlichen Instanzen stark abflacht.

¹⁰ In manchen Fällen ist eine einzelne Erfassung problematisch, da Lemmata nicht eindeutig identifiziert werden können. Dies trifft bei der deutsch-polnischen Auswertung beispielsweise für das polnische Lemma "Niemcy" zu, das sowohl "Deutschland" als auch "die Deutschen" bezeichnen kann. In gleicher Weise betrifft dies das deutsche Lemma "Polen".

¹¹ In der folgenden Liste werden die Lemmata in Deutsch angegeben. Die Tabelle mit den Ursprungslemmata kann unter https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VxYB-PnRLYgy7PvHRcVRDbfBd5c5y-_PSb-nutFbEo4M/edit#gid=1521542406 abgerufen werden.

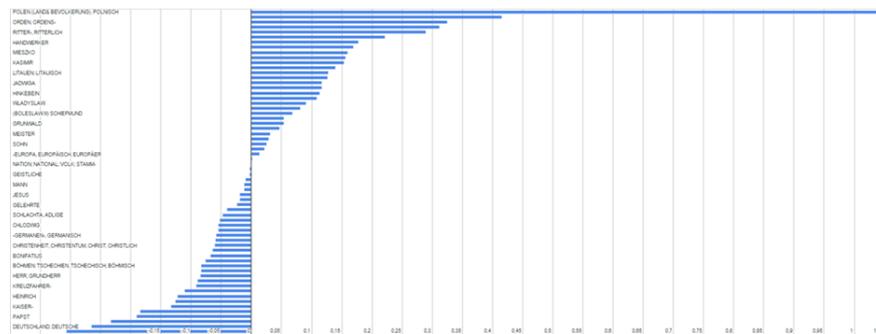


Abbildung 5: Frequenzverhältnis von Akteuren in *Dzień Dobry Historio* und *Zeitreise*

Ebenso wie im Falle der Metakarten sind einige hier vorgefundene Abweichungen ‚erwartbar‘. So lassen sich beispielsweise das relativ häufige Auftreten von Polen/polnisch in *Dzień Dobry Historio* bzw. Deutschland/deutsch in *Zeitreise*, oder die Diskrepanzen bezüglich nahezu aller wichtigen Persönlichkeiten (Karl [der Große] in *Zeitreise* oder Mieszko I. *Dzień Dobry Historio*) dem Schema einer nationalen Geschichtsschreibung zuordnen. Allerdings erlaubt gerade eine genauere Betrachtung der unterschiedlichen Akteure in welcher Weise die Ergebnisse unterschiedlich strukturiert sind. Betrachten wir beispielsweise ausschließlich die Akteure, die sich im weitesten Sinne als religiös bezeichnen lassen, so lässt sich konstatieren, dass neben einigen Akteuren, bei denen sich das Verhältnis in etwa hält („Jesus“, „Priester“, „Islam“ und „Missionar“) Diskrepanzen in beiden Büchern bestehen. Das relativ häufige Aufkommen von „Orden“ und „Deutscher Ordensstaat“ in *Dzień Dobry Historio* sowie das relativ häufige Aufkommen von „Mönch“, „Christentum“, „Bischof“, „Bonifatius“, „Kreuzfahrer“, „Papst“ und mit großen Abstand „Jude/jüdisch“. Nehmen wir diese Diskrepanzen zum Anlass, die historische Darstellung zu reflektieren, so zeigt dies mitunter, dass dem Aufbau einer religiösen Gesellschaft in *Zeitreise* wesentlich mehr Raum eingeräumt wird und insbesondere auf die Verfolgung von Juden eingegangen wird, die in *Dzień Dobry Historio* keine Rolle spielt. Auch zeigt sich, dass sich *Zeitreise* wesentlich mehr mit den Kreuzfahrern beschäftigt, die Kreuzritter bei der Besiedlung Ostpreußens hingegen nur eine marginale Bedeutung haben. In *Dzień Dobry*

Historio tritt dagegen gerade hier der Ordensstaat, als Akteur und potenzieller Konfliktpartner auf.

Die Visualisierung eignet sich ebenso wie in den anderen makrostrukturellen Betrachtungen nicht um bedeutungsvolle Aussagen über die Kernnarration zu machen, sie erlaubt es jedoch Konstellationen von Haupt- und Nebenakteuren zu visualisieren und Fragen aufzuwerfen, weswegen bestimmte Akteure im Vordergrund stehen, andere wiederum unerwähnt bleiben. Auch lässt sich - sofern dies nicht bereits beim Kodierverfahren verarbeitet worden ist - diskutieren, inwiefern sich Akteure legitimer Weise gruppieren lassen. Unter welchen Bedingungen es beispielsweise zulässig oder auch notwendig, zwischen „Frankenreich“, „Deutsches Reich“ und „Deutschland“ zu unterscheiden? Welche Rolle kommt den Nebenakteuren zu? Warum werden manche Akteure abgebildet, andere wiederum nicht? Inwiefern ist die Unterscheidung von Individuen, Kollektiven und Akteuren problematisch? Identifizierte Differenzen und Zusammenhänge dienen also auch hier dazu, Fragen an das Material zu entwickeln und dieses zu überprüfen.

5. Konklusion

In dem Artikel habe ich versucht darzulegen, inwiefern die narrative Formung von Geschichten als Bilder betrachtet und diskutiert werden können. Die in diesem Aufsatz demonstrierten Methoden eignen sich dabei als erster Zugriff, der es ermöglicht den symbolischen Rahmen, durch den Vergangenheit inszeniert wird, zu abstrahieren und hierdurch sicht- und greifbar zu machen.

Als Medien, die den Geschichtsunterricht mal begleiten, mal strukturieren, spielen Geschichtsschulbücher eine wichtige Rolle für den Lehr- und Lernprozess. Idealerweise werden die an das Medium adressierten Lernziele - und Konzepte dabei möglichst stimmig umgesetzt. Ein kohärentes Bildungsmedium muss darauf bedacht sein nicht zu viele 'Ecken und Kanten' aufzuweisen, damit die Nutzer*innen sich auf die Lerninhalte konzentrieren können.

Auch die Aneignung der Kompetenz, Strukturen in Geschichten zu erkennen und kritisch zu betrachten kann als Lernziel durch Schulbücher gestützt werden. Hier verhält es sich in Bezug auf die Stimmigkeit jedoch geradezu umgekehrt: Kohärente Darstellungen erschweren die Abstraktion und Entfremdung, denn je unscheinbarer der Rahmen ist, durch den Geschichte erscheint, desto unmittelbarer erscheint die historische Darstellung, desto

schwerer gelingt eine Distanzierung von der Erzählung. Narrationen, die - wie in dem oben angestellten Vergleich - nicht den Konventionen und dominanten Deutungsmustern entsprechen, erleichtern die Identifikation von Geschichtsbildern und hierdurch die Entwicklung eines Problembewusstseins für die mediale Dimension von Geschichte. So gesehen ließe sich zugespitzt formulieren, dass sich gerade inkohärente Geschichten für das historische Lernen eignen, da erst in dem Moment, in dem sie als Objekt und nicht als Träger von Information in Erscheinung treten mit ihnen gearbeitet werden kann.

Ein Konflikt zwischen dem Anspruch eines funktionalen Werkzeugs und didaktisch angemessener Inhalte zeichnet sich dort ab wo Bildungsmedien beziehungsweise die Struktur des Geschichtsunterrichts im allgemeinen an einem Kanon historischer Ereignisse ausrichten. In diesem Fall ist ein bestimmtes Geschichtsbild in der (hintergründigen) Lehrprogrammatik angesiedelt sind, weswegen es nicht durch das jeweilige Medium reflektiert werden kann und insofern stets dessen medialer Grenzwert bleibt. Bildungsmedien, die diesem Schema folgen, bleiben auch dann in letzter Konsequenz einer Meistererzählung verhängen, wenn sie auf konstruktivistische Methoden rekurren.

Natürlich stellt sich die Frage, inwiefern der Versuch einer strukturellen Abbildung von Erzählungen auch methodisch produktiv in den Unterricht einzuführen ist. Die Sinnhaftigkeit kann daher nur in Abhängigkeit zu den jeweiligen Lernzielen bewertet werden. Gehen wir davon aus, dass nicht die Kenntnis bestimmter Geschichten sondern die Herausbildung von Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen Kerngegenstand des Unterrichts ist (Jeismann 1985, 40-44; Gautschi 2009, 42), eignen sich die vorgestellten Verfahren als Hilfestellung um Fragen an die Form und Beschaffenheit von 'Geschichte' zu richten. Ein Blick auf die Strukturen der historischen Darstellung eröffnet zwar den Blick auf die Beschränktheit vermeintlich universaler Termini wie der Gliederung von Geschichte entlang eines eindimensionalen Zeitstrahls. Allerdings stellt sich die Frage inwieweit Schüler*innen in der Lage sind, hiermit eigenständig umzugehen. Sind die Gegenstände, denen Schüler*innen begegnen, unter Umständen generell zu komplex, als dass sie dazu geeignet wären Reflexionen kompetent und mit möglichst geringer Anleitung durchzuführen?

Wenngleich diese Fragen letztlich nur von praktizierenden Lehrpersonen beantwortet werden können, lässt sich konstatieren, dass das Vermögen formale Zusammenhänge in Narrationen zu erkennen, die sich auf vergangene 'Realitäten' beziehen, generell von einer Vertrautheit des Gegenstands profi-

tieren muss. Es liegt daher nahe besonders solche Narrationen zur Ausbildung der Fähigkeit zu verwenden, zu denen Schüler*innen einen Zugang verfügen, so dass dieser nicht erst durch den Unterricht hergestellt werden muss. Diese Schlussfolgerung leitet daher nicht zur Herausbildung eines 'besseren' Basiswissens an, sondern zu einer Evaluierung bisher verwendeter Inhalte des Geschichtsunterrichts und zu einer Erkundung alternativer Formen, anhand derer die Fähigkeit Geschichtsbilder zu sehen herausgebildet werden kann.

Autoren

Lucas Frederik Garske, M.A.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung
E-Mail: garske@gei.de

Verwendete Schulbücher

Wojciechowski, Grzegorz (2009). *Dzień Dobry Historio 5*. Warszawa.
Christoph, Sven et al. (2009). *Zeitreise 2*. Stuttgart.

Literatur

- Ankersmit, Frank R. (1983). *Narrative logic. A semantic analysis of the historian's language*. The Hague.
- Ankersmit, Frank R. (1995). *Statements, Texts and Pictures*. In: Ankersmit, Frank R. und Kellner, Hans (Hg.): *A new philosophy of history*. London: Reaktion Books, S. 212–240.
- Barricelli, Michele (2002). *Narrative Kompetenz als Ziel des Geschichtsunterrichts*. In: Handro, Saskia und Schönemann, Bernd (Hg.): *Methoden geschichtsdidaktischer Forschung*. Münster, S. 73–84.
- Barricelli, Michele (2011). *Historisches Erzählen. Was es ist, soll und kann*. In: Hartung, Olaf u.a. (Hg.): *Lernen und Erzählen interdisziplinär*. Wiesbaden, S. 61–82.
- Boehm, Gottfried (Hg.) (1995). *Was ist ein Bild?* München.
- Boehm, Gottfried (2007). *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens*. Berlin.
- Demantowsky, Marko (2006). *Geschichtsbild*. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 70–71.
- Garske, Lucas Frederik (2013). *Geschichte als Raum als Geschichte*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 64 (1/2), S. 13–29.
- Peter Gautschi (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

-
- Günzel, Stephan (2010). Raum - Bild. Zur Logik des Medialen. Berlin.
- Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (2011). Visualität und Geschichte. Münster.
- Höhne, Thomas (2002). Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt am Main.
- Icke, Peter P. (2012). Frank Ankersmit's lost historical cause. A journey from language to experience. New York.
- Jannidis, Fotis (2004). Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie. Berlin.
- Jeismann, Karl-Ernst (1988). Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Schneider, Gerhard (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler, S. 1–24.
- Jeismann, Karl-Ernst (2002). Geschichtsbilder. Zeitdeutung und Zukunftsperspektive. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 51/52, S. 13–22.
- Mitchell, W. J. Thomas (1984). What is an Image? In: New Literary History 15 (3), S. 503–537.
- Pandel, Hans-Jürgen (2006). Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. In: Handro, Saskia und Schönemann, Bernd (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Münster, S. 15–38.
- Paul, Gerhard (2006). Visual History. Ein Studienbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Paul, Gerhard (2011). Die (Zeit-)Historiker und die Bilder. Plädoyer für eine Visual History. In: Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (Hrsg.): Visualität und Geschichte. Münster, S. 7–22.
- Paul, Gerhard (2013). Visual History und Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 12, S. 9–26.
- Schlögel, Karl (2003). Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik. Frankfurt am Main.
- Schneider, Gerhard (1979). Geschichtsbild. In: Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Düsseldorf, S. 261–263.
- Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander/Sochatzky, Florian (2013). Möglichkeiten der Auswertung kategorial analysierter Datensätze. In: dies. (Hrsg.) Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik. Stuttgart, S. 124–157.
- Schreiber, Waltraud (2009). Geschichte durchdenken. Schüler vergleichen internationale Schulbücher. Das Beispiel "1989/1990 - Mauerfall". Neuried.
- Schreiber, Waltraud (2013). Schulgeschichtsbücher als Grundlage für die Methodenentwicklung. In: Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander und Sochatzky, Florian (Hrsg.): Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik. Stuttgart, S. 38–65.

bildungsforschung

Ausgabe 1 (2015), 12. Jahrgang

Zülsdorf-Kersting, Meik (2011). Vorstellen und Verstehen. Jugendliche betrachten den Holocaust. In: Saskia Handro & Bernd Schönemann (Hrsg.): Visualität und Geschichte. Berlin, S. 55–68.

Online zugänglich unter:

Lucas Frederik Garske (2015). Geschichtsbilder sehen. Narrative Formen als Gegenstand des Lernens mit Geschichten. In: bildungsforschung, Jahrgang 12, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/>