UB EICHSTAETT-INGOLSTADT 027008250827

Themenhefte Geschichte 7
Reihenherausgeberin: Waltraud Schreiber

Sokrates Bildung und Kultur Comenius

FUER GESCHICHTSBEWUSSTSEIN

Waltraud Schreiber/Anna Wenzl (Hgg.)

Geschichte im Film

Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz

ars una

50/NB 3500 S378 G3 DVD: 20/NB ...

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbiografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

ISBN 10: 3-89391-784-5
ISBN 13: 978-3-89391-784-6

Korrektur: Simone Ming

Layout und Satz: Anna Wenzl

Umschlagentwurf: Thomas Wilm

Fotocollage: Tim Kuhn

BV 022 394 589
Universitätsbibliothek Eichstätt
13emo-951

© 2006 by ars una Verlagsgesellschaft mbH, 82061 Neuried

Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten.
Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet, dieses Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Wege (Fotokopie, Mikrokopie, Xerokopie) zu vervielfältigen.

Druck und Bindung: TZ Verlag & Print GmbH, Roßdorf

INHALTSVERZEICHNIS

Waltraud Schreiber/Anna Wenzl
Vorwort **4**

Waltraud Schreiber
Grundlegung: Förderung historischer Kompetenz im spielerischen Umgang mit Geschichte **6**

Anna Wenzl
Was macht einen Film zum Film? – „filmische Mittel" in Theorie und Praxis **19**

Reinhard Krammer
De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht **28**

Alexander Sperl
Geschichtsdarstellung im Film – Überlegungen zum Umgang mit den Geschichtsbildern historischer Filme im Unterricht **42**

Bodo von Borries
Arbeit mit „Dokumentarfilmen" als Erwerb „Historischer Kompetenz" **46**

Waltraud Schreiber
„Der [Hitler] konnte nicht küssen" – Zur Rolle von Zeitzeugen in Dokufilmen **63**

Heinrich Ammerer
(Un-)Bequeme (Un-)Wahrheiten: Überlegungen und Vorschläge zum Einsatz einer Scheindokumentation im Geschichtsunterricht **71**

Elfriede Windischbauer
Sidonie – Anregungen zur De-Konstruktion eines Filmausschnittes in der Sekundarstufe 1 ... **84**

Sibylla Leutner-Ramme
De-Konstruktion historischer Spielfilme am Beispiel des Films „Das Heimweh des Walerjan Wrobel" **87**

Claudia Rauchegger
„Fazit: Historienfilm vom Feinsten" oder: „Das ist Napoleon" – Vergleich: Darstellung Napoleons im Film „Andreas Hofer – Die Freiheit des Adlers" und im Fernseh-Vierteiler Napoelon **92**

Anna Wenzl
Ein Hauptakteur der anderen Art ... Über die Wirkung von Filmmusik am Beispiel von „Merry Christmas" **100**

Alexander Barceló, Christian Steib, Patricia Allig, Sabine Doliwa, Stefanie Tiede
De-Konstruktion „fertiger Geschichten" am Beispiel Film **114**

Sandra Walkshofer/Erik Dobat
Praktische Filmarbeit mit Schülern **122**

Dorotheé Schlabertz
„ ... und warum können wir daraus keinen Film machen?" – Erfahrungsbericht aus der Praxis ... **129**

Autorenverzeichnis **147**

Vorwort

Waltraud Schreiber/Anna Wenzl

Im Fernsehen wie im Kino haben historische Filme seit Jahren Konjunktur. Dass sie das Geschichtsbewusstsein ihres Publikums beeinflussen, steht außer Zweifel, in welchem Maße sie das tun, ist bislang erst wenig erforscht.

Unstrittig ist aber, dass der Geschichtsunterricht als der Ort systematischer Beschäftigung mit Vergangenheit und deren Darstellung in historischen Narrationen am historischen Film nicht vorbei gehen darf. Aufgabe des Unterrichts muss es sein, SchülerInnen zu einem reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit diesem Medium zu befähigen. Das heißt, die Umgehensweise historischer Filme mit Geschichte muss zum Thema des Geschichtsunterrichts werden, was zugleich bedeutet, dass Filme nicht „naiv" als Informations- und Motivationsquelle genutzt werden dürfen. Vielmehr geht es um die De-Konstruktion der historischen Narrationen, mit denen Filme sich an ihr Publikum wenden.

Das vorliegende Themenheft setzt sich zum Ziel, hierfür Hintergrundinformationen und praktische Anregungen zu geben. Dem dienen u. a. der Basisbeitrag Waltraud Schreibers, Eichstätt, der die Theoriegrundlage eines kompetenzorientierten, das historische Denken fördernden Geschichtsunterrichts zusammenstellt, und der Beitrag Anna Wenzls, ebenfalls Eichstätt, der wichtige „filmische Mittel" prägnant zusammenstellt. Exemplarisch werden sie an einer Szene des Spielfilms Napola (Begrüßungsrede) verdeutlicht.

Reinhard Krammer, Salzburg, Bodo v. Borries, Hamburg und Alexander Sperl, Wien, liefern die geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Grundlagen. Krammer stellt die Basisoperation der De-Konstruktion (und ihre Überlappung mit den anderen Kompetenzbereichen) ins Zentrum seines Beitrags. Dem Anliegen der unterrichtlichen Wendung der grundlegenden Überlegungen wird besonders viel Raum gegeben. Dass Krammer Cineast, Geschichtsdidaktiker und Geschichtslehrer zugleich ist, wird wohltuend spürbar. Sperl macht darauf aufmerksam, dass Filme jeden Genres Quelle für ihre Entstehungszeit und deren Geschichtsbilder sind, die „dargestellte Zeit" deshalb nicht als „lebendig gewordene Vergangenheit", sondern als „gedeutete Geschichte" betrachtet werden muss. Frage-, Methoden-, Orientierungskompetenzen können folglich oft besser als inhaltsbezogenes Wissen gefördert werden. Gerade die Dokumentarfilme legen ihre eigene „Gemachtheit" am wenigsten offen und seien deshalb die größte Herausforderung für Geschichtslehrer und ihre Schüler. Dies ist der Grund, weshalb Bodo v. Borries gebeten wurde, sich mit der Gattung der Dokumentarfilme, ihren Untergruppen und charakteristischen Erschließungsformen zu befassen. Waltraud Schreiber greift mit dem Umgang der Doku-Filme mit Zeitzeugen einen Sonderaspekt zeitgeschichtlicher Filme heraus.

Die zweite Gruppe von Beiträgen verknüpft grundlegende Überlegungen noch stärker mit Hinweisen für die Unterrichtspraxis. Heinrich Ammerer, Salzburg, stellt ins Zentrum seines Beitrags Scheindokumentationen (Mockumentaries), in denen Filmemacher ihren Zuschauern die Mittel vor Augen stellen, mit denen Dokumentationen „gemacht" werden (Bowling for Columbine, USA, 2002). Elfriede Windischbauer, Salzburg, gibt, bezogen auf Schüler der Sekundarstufe I, konkrete Anregungen für den kompetenzfördernden Umgang mit einem dokumentarischen Spielfilm (Sidonie, Karin Brandauer, Deutschland/Österreich, 1991, nach Erich Hackl: Abschied von Sidonie, Zürich 1989). Sibylla Leutner-Ramme, Hamburg, stellt ebenfalls einen dokumentarischen Spielfilm ins Zentrum (Das Heimweh des Walerjan Wrobel, Rolf Schübel, Deutschland, 1991, nach der Quellendition Schminck-Gustavus, C. U.: Das Heimweh des Walerjan Wrobel. Ein Sondergerichtsverfahren 1941/42, Berlin/Bonn, 1986). Für die von ihr vorgeschlagenen drei Ebenen der De-Konstruktion unterstreicht sie bewusst den Transfercharakter. Claudia Rauchegger, Innsbruck, gibt Anregungen für einen Vergleich der Darstellung Napoleons im Film „Andreas Hofer – Die Freiheit des Adlers" (Xaver Schwarzenberger, Deutschland, Italien, Österreich, 2003) und im Fernseh-Vierteiler „Napoleon" (Yves Simoneau, Deutschland, Frankreich, 2002). Zahlreiche Materialien, die die De-Konstruktionsarbeit der Schüler unterstützen können, werden in unterrichtsgerechter Aufbereitung angeboten. Anna Wenzl legt bei ihrer Auseinandersetzung mit dem Spielfilm „Merry Christmas" (Christian Carion, französisch-deutsch-englisch-belgisch-rumänische Ko-Produktion von Nord-Ouest Productions und der Senator Film Produktion mit TF1, Joyeux Noël Ltd., Artemis Productions und Media Pro Pictures, in Zusammenarbeit mit Sat.1, 2005) das Augenmerk auf die Rolle der Filmmusik und ihren Einfluss auf das Handlungsgeschehen. Eichstätter Studierende – Alexander Barceló/Christian Steib/Patricia Allig/Sabine Doliwa/Stefanie Tiede – stellen am Beispiel der Eingangsszene des dokumentarischen Spielfilms „JFK – Tatort Dallas" (Oliver Stone, USA, 1991) vor, wie eine umfassende De-Konstruktion der historischen Narration vorgehen könnte.

Eine dritte Gruppe bilden die Beiträge von Sanda Walkshofer/Erik Dobat, Villach/München und Dorotheé Schlabertz, Eupen/Belgien. Ins Zentrum gerückt wird jetzt die Produktion eigener Filme. Walkshofer und Dobat sind Filmemacher, die sich auf historische Dokumentarfilme, u. a. solche für den Geschichtsunterricht, spezialisiert haben. Schalbertz ist Deutsch-, Geographie- und Geschichtslehrerin an einem belgischen Gymnasium. Die Grundidee ist, dass Schüler, wenn sie im und für das Medium Film historische Narrationen schaffen, sowohl in ihrer Medien- als auch ihrer Re-Konstruktionskompetenz gefördert werden, zugleich aber auch wichtige Grundlagen für die Entwicklung der anderen historischen Kompetenzbereiche, insbesondere der De-Konstruktionskompetenz, schaffen.

Dieser Band konnte nicht nur wegen der Kompetenz und des Engagements der Autoren, die allesamt Mitarbeiter der FUER-Gruppe sind, zustande kommen. Ebenso unerlässlich sind die Helfer im Hintergrund: Anna Wenzl, die zusätzlich die Layout- und Formatierungsarbeiten übernahm und die DVD zusammenstellte, Thomas Wilm und Tim Kuhn, die für das Titelbild verantwortlich zeichneten, Simone Ming, die lektorierte, und Beate Brosig, die Ansprechpartnerin in allen diffizilen Fragen der Drucklegung war. Allen herzlichen Dank!

Die Drucklegung wurde unterstützt durch das Comenius 2.1 Projekt der EU, in dessen Laufzeit die Konzepte entstanden, erprobt und überarbeitet wurden.

Eichstätt, im September 2006

Waltraud Schreiber
Anna Wenzl

Grundlegung: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen

Waltraud Schreiber

I. Geschichte – keine Nebensache

Der Mensch selbst und die Welt, die ihn umgibt, sind zutiefst historisch. Vergangene Erfahrungen wirken nach, werden aufgeladen mit Neuem. Kontinuität und Wandel bestimmen das Dasein, große und kleine Veränderungen und Entwicklungen sind die Konsequenzen. Es ist eine Herausforderung für Individuen und Gruppen, mit der durch Geschichtlichkeit geprägten Welt und mit sich selbst als historischem Wesen zurecht zu kommen, sich zu orientieren, zumal bei aller Geprägtheit und Gewordenheit der Gegenwart die Zukunft immer offen ist. „Erstens kommt es anders, zweitens als man denkt", sagt Wilhelm Busch und beschreibt damit meisterhaft das Phänomen der „Kontingenz", das die Historizität von Mensch und Welt immer durchdringt.

Der Gegenwart kommt innerhalb der drei Zeitdimensionen eine herausgehobene Bedeutung zu: An sie ist menschliches Leben unumstößlich gebunden. Kinder wie Erwachsene bewegen sich in ihr. – In und über die Gegenwart erfolgt aber zugleich die Verknüpfung mit den anderen Zeitdimensionen: Auch, wenn die Vergangenheit unwiederbringlich vorbei ist, wenn sie „abgeschlossen" ist; sie wirkt in die Gegenwart nach. Am augenfälligsten wird dies durch Überreste, die erhalten geblieben sind und in die Gegenwart hineinragen. Sie können gegenständlicher, bildlicher, sprachlicher Natur sein und können als Quellen genutzt werden, um Vergangenes im Nachhinein, aus der jeweiligen Gegenwart heraus, zu re-konstruieren. – Die Zukunft, in die Gegenwart immer hinüber weist, ist demgegenüber offen. Doch auch, wenn sie sich der Determinierung entzieht, wenn Kontingenzen sie prägen: Vollkommen neu und ganz anders kann sie nicht werden. Das, was an Erfahrungen in den Menschen steckt, was sich in der Welt niedergeschlagen hat, verhindert dies. – Die Gegenwart ist damit der Ort, in dem Orientierung notwendig ist, Orientierung, um die Zukunft leben zu können, Orientierung, die zurück und nach vorne schaut, Orientierung, die Zeitdimensionen verknüpft, indem sie z. B. vergangene Erfahrungen nutzt, um zukünftige zu planen.

Das ist der Grund, warum in der Gegenwart „Geschichte" auf Schritt und Tritt begegnet und warum Geschichte eben keine Nebensache im menschlichen Leben ist. Geschichte stellt den Zusammenhang zwischen den Zeitdimensionen her. Retrospektiv, aus ganz unterschiedlichen Gründen, befassen Menschen sich mit Vergangenem. – Die Geschichten, die dabei entstehen, werden mit Hilfe unterschiedlicher Medien erzählt, wobei jedes Medium seine eigene Spezifik hat. Der Film, der (bewegte) Bilder mit Text, Musik, Geräuschen vernetzt, erreicht besonders viele Rezipienten.

Ohne Interpretation und Deutungen kommt kein Medium aus, schon deshalb nicht, weil Vergangenes sich nur bruchstückhaft in Quellen niedergeschlagen und überliefert hat und weil Quellen notwendig „perspektivisch" sind. Deutung und Interpretation sind auch deshalb unvermeidbar, weil die Fragen an die Vergangenheit aus der Gegenwart heraus gestellt werden, oft aus Gründen der Orientierung für die Zukunft. Perspektivisch ist also auch der Blick zurück. Die Geschichten der Gegenwart über die Vergangenheit sind deshalb notwendigerweise Konstruktionen. Ohne Imagination, ohne Elemente von Fiktion kommen sie nicht aus, auch wenn ihre Absicht ist, eine methodisch regulierte Annäherung an Vergangenes zu versuchen und Entwicklungen bzw. Veränderungen plausibel und quellenbasiert zu erklären. Vom Konstruktcharakter auch der Dokumentarfilme ist im vorliegenden Band mehrfach die Rede (vgl. v. Borries, Krammer, Schreiber).

An die Re-Konstruktionen knüpfen sich in der Regel Absichten. In der Lebenswelt geht es häufig um Orientierung für Gegenwart und Zukunft, dabei auch um den Versuch, andere mit Hilfe historischer Argumentationen zu überzeugen. Dazu spielen Unterhaltung und Kommerz eine Rolle. – Dass bei den Geschichten, die uns in der Lebenswelt begegnen, die Validität („Triftigkeit") der Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezüge nicht unbedingt gewährleistet ist, liegt auf der Hand.

„Triftig" wollen dagegen die meisten Historiker und viele Dokumentarfilmer bei ihren Re-Konstruktionen vorgehen. Aus prinzipiellen Gründen ist aber auch den Experten für den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte eine eindeutige Re-Konstruktion – Objektivität im landläufigen Sinne – nicht möglich. Die Professionalität der Historiker ist vielmehr durch methodische Reguliertheit, plausible Argumentationen, transparente Schlüsse, Kenntnisreichtum, innerdisziplinären Austausch und interdisziplinäre Kommunikation gekennzeichnet. Man könnte in Anlehnung an den Philosophen Hermann Lübbe von „Begründungsobjektivität" und „Konstruktionsobjektivität" sprechen. Die Grenzen der Objektivität markieren nicht nur spektakuläre Auseinandersetzungen, die als „Historikerstreit" in Erinnerung bleiben. Mindestens ebenso wichtig sind die kleinen, das Alltagsgeschäft bestimmenden Abweichungen in den Interpretationen, die unterschiedlichen Begründungen, mit denen Veränderungen erklärt werden sollen, die verschiedenen Akzentuierungen.

Schon aus diesen kurzen Hinweisen ergibt sich die Notwendigkeit, mit den Geschichten, die einem begegnen, umgehen zu lernen, ebenso die Notwendigkeit, selbst historische Fragen stellen und beantworten zu lernen, also Vergangenes selbst re-konstruieren zu können. Der Ort, an dem idealtypisch gesehen solche Lernprozesse stattfinden sollten, ist die Schule.

Weil überhaupt nicht absehbar ist, welche Themen den Schüler/-innen jetzt und später begegnen werden, sollte es im Unterricht ganz entschieden auch um die Förderung der Fähigkeit gehen, Operationen historischen Denkens selbständig auszuführen. Schüler sollen selbst in der Lage sein, sich mit Geschichte auseinander zu setzen.

Während es seit Jahren üblich ist, die Schüler/-innen zum Umgang mit Quellen zu befähigen, wird bislang häufig vernachlässigt, sie auch kompetent für den Umgang mit „fertigen Geschichten" zu machen. Die oben dargestellte Beobachtung, dass Geschichte – gedeutete, interpretierte Vergangenheit – überall ist, begründet die Forderung nach einer Neuakzentuierung von Geschichtsunterricht: Wer sich in der Welt zurecht finden will, muss gerade auch mit den Geschichten umgehen, die ihm in den Medien, in Gesprächen, in der Fach- und belletristischen Literatur, im Theater begegnen. Es ist ein reflektierter Umgang mit Geschichte, der angestrebt werden sollte, ein Umgang also, der sich an der Methoden und Ergebnissen historischer Forschung orientiert, und es ist ein (selbst-)reflexiver Umgang, der erlernt werden soll, ein Umgang, der die Bedeutung von Geschichte für die eigene Person und Gruppe im Blick behält.

Das u. a. von der EU[1], dem Stifterverband der Wissenschaft und dem Zukunftsfonds geförderte Forschungsprojekt „FUER Geschichtsbewusstsein" will einen Geschichtsunterricht unterstützen, der diese Ziele anstrebt. Dies geschieht durch Grundlagenforschung[2] ebenso wie durch unterrichtsbezogene Sammelbände[3] oder durch die systematisch angelegte Reihe „Themenheft Geschichte".[4]

Dass Geschichte nicht nur mit der Vergangenheit zu tun hat, von der sie erzählt, sondern notwendig auch mit der Gegenwart, in der und für die sie dargestellt wird, oft auch mit der Zukunft, für die sie Orientierungsmöglichkeiten schaffen will, ist eine in der Geschichtstheorie völlig unstrittige Erkenntnis. Dass im Geschichtsunterricht die historische Kompetenz der Schüler gefördert werden muss, ist die logische Kon-

1 Es handelt sich vorrangig um Förderungen des Comenius 2.1 Programms.

2 Aktuell erschienen ist die prägnante Darstellung eines Kompetenz-Strukturmodells historischen Denkens: Schreiber, W./Körber, A./Borries, B. v./Krammer, R./ Leutner-Ramme, S./Mebus, S./Schöner, A./Ziegler, B.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006. 2007 wird erscheinen Körber, A./ Schreiber, W. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards, Neuried 2007. Zum Teilprojekt Schulbuchforschung erscheint Anfang 2007 Schöner, A./Schreiber, W.: Schulbücher analysieren: Grundlagen – Methoden – Praxis, Neuried.

3 Melichar, F. G./Mascher, D. K. (Hgg): Quer denken. Tirol im 20. Jahrhundert. Materialien und Anregungen, Wien 2004; Mebus S./Schreiber, W. (Bearbeiter): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005; Stadt Wien (Hg.): Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage. Didaktisches Material bearbeitet vom Wiener FUER Arbeitskreis, Wien 2005; Arand, T./Borries, B. v./Körber, A./Schreiber, W./Wenzl, A./Ziegler, B. (Hgg.): Geschichtsunterricht im Dialog. Fächerübergreifende Zusammenarbeit, Münster 2006.

4 Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken – Die De-Konstruktion von Schulbüchern, Eichstätt ²2005 (Themenhefte Geschichte 1); Krammer, R./Ammerer, H. (Hgg.): Mit Bildern arbeiten – Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006 (TH 2); Witschi, B. (Hg.): Geschichte spielen – Simulationsspiele im Geschichtsunterricht, Neuried 2006 (TH 3); Schreiber, W./Arkossy, K. (Hgg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten – historische Kompetenzen schulen, Neuried 2006 (TH 4); Melichar, F. G. (Hg.): Längs Denken. Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte, Neuried 2006 (TH 5); Körber, A./Baeck O. (Hgg.): Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion, Neuried 2006 (TH 6); Schreiber, W./Wenzl, A. (Hgg): Geschichte im Film – Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz, Neuried 2006 (TH 7); Lehmann, K. (Hg.): Theater spielen im Geschichtsunterricht. Spielformen, Methoden, Anwendungen und deren didaktische Reflexion, Neuried 2006 (TH 8); Schreiber, W. (Hg.): Geschichte vor Ort. Historische Kompetenzen durch den Umgang mit historischen Stätten schulen, Neuried 2007 (TH 9); Borries, B. v./ Schreiber, W. (Hgg.): Ausgestellte Geschichte. Historische Kompetenz im Umgang mit Museen und Ausstellungen aufbauen, Neuried 2007 (TH 10).

sequenz daraus. Beides hat sich bei den für den Geschichtsunterricht Verantwortlichen noch nicht genügend durchgesetzt. – Dies mag auch damit zu tun haben, dass die zu Grunde liegenden Überlegungen selten kompakt und prägnant zusammengestellt wurden. Der vorliegende Basisbeitrag versucht, diese Lücke zu schließen: Zuerst wird der zu Grunde liegende Geschichtsbegriff dargestellt (vgl. Abschnitt II), sodann wird ein Überblick über die historischen Kompetenzen gegeben, die Schüler/-innen entwickeln sollen (vgl. Abschnitt III). In den Fußnoten erfolgen Verweise auf vertiefende Literatur.

II. Der zu Grunde liegende Geschichtsbegriff

1. Geschichte – Zwischen Vergangenheit und Gegenwart/Zukunft

a) Zur Differenz zwischen Vergangenheit und Geschichte

Entscheidend ist die Einsicht in die grundsätzliche Differenz zwischen Vergangenem und seiner Re-Konstruktion in einer Geschichte: Vergangenheit ist dadurch charakterisiert, dass sie vorbei und der unmittelbaren Erfahrung nicht mehr zugänglich ist. Sie kann im Nachhinein nur noch re-konstruiert werden, auf der Grundlage persönlicher Erinnerung oder „materialisierter" Überreste (Quellen). Die Ergebnisse dieser Re-Konstruktion werden in einer historischen Narration[5] dargestellt. Diese „Geschichten" können schon deshalb nicht mehr als eine Annäherung an Vergangenheit sein, weil sich nicht alles, was gewesen ist, überliefert hat.[6] Zudem bilden die Quellen, die sich erhalten haben, die Vergangenheit nicht ab, wie sie gewesen ist, sondern sind gebunden an den, der sie jeweils geschaffen hat, und an die Rahmenbedingungen, innerhalb derer sie entstanden sind.[7] – Nicht übersehen werden darf, dass historische Narrationen die Vergangenheit auch gar nicht eins zu eins abbilden wollen und sollen: Der Re-Konstruierende setzt durch die Fragestellung, die er vorfolgt, Akzente. Er trifft Auswahlentscheidungen, beleuchtet vergangene Entwicklungen z. B. unter dem Aspekt ihrer späteren Wirkung und Bedeutung.[8]

Wenn es aber aus prinzipiellen Gründen nicht möglich ist, ein historisches Phänomen, historische Entwicklungen in allen Facetten zu re-konstruieren, wenn das auch gar nicht so gewollt ist, dann bekommt der Re-Konstruierende in seiner Standorts- und Gegenwartsgebundenheit und seiner möglichen Zukunftsbezogenheit Gewicht:

b) Gegenwartsgebundenheit des Re-Konstruierenden

Geschichte ist notwendig und unerlässlicherweise an die Gegenwart dessen gebunden, der re-konstruiert. Wie der Urheber die Quelle, so prägt der Re-Konstruierende die Geschichte, die dem Rezipienten schließlich als historische Narration vorliegt: Seine Fragestellung entscheidet, welche Phänomene aus der Vergangenheit in welchen Hinsichten betrachtet werden. Er nimmt Einordnungen und Bedeutungszuweisungen vor.[9]

5 Unter historischer Narration wird die der Geschichte eigene Struktur verstanden. In einer Narration wird zum Ausdruck gebracht, was sich zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 entwickelt. Vgl. die Publikationen zur Narrativität von Geschichte von (Geschichts-)Philosophen (z. B. Arthur Danto oder Hans-Michael Baumgartner), Geschichtstheoretikern (z. B. Jörn Rüsen), Historikern (z. B. Ute Daniel), Geschichtsdidaktikern (z. B. Hans-Jürgen Pandel oder Wolfgang Hasberg), aber auch Literaturwissenschaftlern (z. B. Hayden White). Eine prägnante Darstellung legte Hans-Michael Baumgartner im Handbuch der Geschichtsdidaktik vor: Baumgartner, H.-M.: Narrativität, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik, hgg. v. K. Bergmann u. a., Seelze-Velber ⁵1997, S.157-160. Grundlegend sind die Ausführungen Dantos über „erzählende Sätze", in: Danto, A.C.: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/M. 1974, S. 232-291. Vgl. hierzu auch die prägnante Darstellung in Barricelli, M.: Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005.

6 Das Stichwort „Partialität der Überlieferung" fasst diesen Sachverhalt. Es ist in den Prinzipien historischen Denkens, wie sie bei Baumgartner, Narrativität, 1997 gefasst sind, unter dem Prinzip der „Partikularität" einzuordnen. Vgl. hierzu zusammenfassend Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006, v. a. S. 21f. Vgl. auch Schöner, A.: Kompetenzbereich Sachkompetenz, in: Körber/Schreiber, Kompetenzen, 2006 (im Druck).

7 Auf den Begriff gebracht geht es hier um die „Perspektivität von Quellen": Die Funktion, die der Urheber der Quelle zugewiesen hat, die Absichten, die er in der Entstehungssituation der Quelle verfolgte, seine Kompetenz, seine Nähe zum Geschehen, seine kulturelle Prägung, insgesamt die herrschenden Rahmenbedingungen – all das „steckt" mit in der Quelle. Vgl. wiederum Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006, S. 21f. und Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz, 2006.

8 Mit „Selektivität" wird dieser zweite Aspekt, die Auswahlentscheidung, auf den Begriff gebracht, den Baumgartner unter das Prinzip der „Partikularität" subsumiert. Vgl. hierzu wiederum Schreiber u. a., Historisches Denken, 2006, v. a. S. 21f. sowie Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz, 2006.

9 Die Geschichtswissenschaft versucht, auch mit der Gegenwartsgebundenheit des Autors methodisch reguliert umzugehen. Allerdings ist eine Ausdifferenzierung, wie sie für den Umgang mit Quellen erarbeitet wurde, für die Erschließung der „Autorenfaktoren" bislang noch nicht erfolgt. Die Darstellung des Forschungsstandes, die Standortreflexion, die Begründung der Fragestellungen sind aber Schritte auf diesem Weg.

In der Geschichte, die der „Autor" verfasst, schlägt sich seine Kompetenz nieder, seine kulturelle Prägung, möglicherweise die Bindung an bestimmte Institutionen oder Auftraggeber.[10] Gegenwartsgebundenheit kommt darüber hinaus auch durch die Adressaten ins Spiel, für die der Autor „seine" Geschichte erzählt. Die Narrationen sollen für ihre Adressaten verständlich sein, sollen von ihnen als zutreffend, als „triftig"[11] eingeschätzt werden. Zudem orientiert sich die Präsentation der Geschichte in einem bestimmten Medium in aller Regel an zeit-, kultur-, medien- und adressatenspezifischen Konventionen.[12]

c) Kontextualisierung von Geschichte

Vergangenheitsbezüge erfolgen immer intentional. Sie können vom Bedürfnis motiviert sein, sich in Gegenwart und Zukunft zu orientieren (vgl. die Hinweise unter d)), sie können aber auch zum Ziel haben, vergangene Entwicklungen oder Zustände, quasi aus der Zeit heraus, zu verstehen (vgl. die Hinweise unter e)).[13] Die Trennung ist zwar idealtypisch – in aller Regel fließen die Zielsetzungen immer wieder ineinander –, dennoch können historische Narrationen stärker auf Vergangenheit oder stärker auf Gegenwart bzw. Zukunft fokussiert sein. Dabei lassen sich verschiedene Verfahrens- und Strukturierungsweisen unterscheiden, die auch im Geschichtsunterricht Anwendung finden:[14]

- Der Chronologie folgend werden unterschiedliche Vergangenheiten verknüpft und Entwicklungen/Veränderungen festgestellt, dargestellt, erklärt. Unterschiedliche Kategorien, Zeitverlaufsvorstellungen, Vermutungen über den damals gebildeten Sinn kommen dabei zum Tragen. Im Zentrum des Interesses steht hier die Vergangenheit.
- Die Fokussierung ist beim regressiven Vorgehen dagegen weniger eindeutig: Ausgangspunkt können sowohl Phänomene der Gegenwart sein als auch Phänomene einer bestimmten Vergangenheit. Gefragt wird nach Ursprüngen, nach stattgefundenen und unterdrückten Verläufen, nach hemmenden und fördernden Rahmenbedingungen oder Einflüssen.
- Das progressive Verfahren dagegen lässt sich eindeutig verorten: Es geht um Orientierung für Gegenwart und Zukunft mit Hilfe vergangener Erfahrungen. Die Probleme der Gegenwart und Zukunft bestimmen die Fragestellungen.
- Eine Mischform stellen die so genannten Längsschnitte dar. Ihr Merkmal ist, dass bestimmte Phänomene durch die Zeit hindurch betrachtet werden, wobei zeitspezifische Ausprägungen ebenso in den Blick genommen werden können wie Kontinuitäten und Transformationen.

Abhängig von der Fragestellung und den gewählten Verfahrens- bzw. Strukturierungsweisen kann damit ein und derselbe „Vergangenheitspartikel" in ganz verschiedenen Kontexten eine Rolle spielen. Der „Autor" entscheidet darüber, welche Aspekte aus der Vergangenheit, oft auch aus unterschiedlichen Vergangenheiten, beleuchtet und in welchen Hinsichten sie zusammengeführt werden. – Der Beliebigkeit ist dadurch aber nicht Tür und Tor geöffnet (vgl. Abschnitt 2). Die Plausibilität und Triftigkeit der Konstruktionen kann – und muss – überprüft werden.

d) Geschichte als Orientierung für Gegenwart und Zukunft

Bei der Triftigkeitsprüfung müssen auch die Funktionen geklärt werden, die der Beschäftigung mit Ver-

10 Verlagsphilosophien drücken den Publikationen, nicht nur auf dem Schulbuchmarkt, ihren Stempel auf; die Vorgaben von Sendern prägen Spiel- wie Dokumentarfilme; die „Schule", der Historiker sich zugehörig fühlen, bestimmt ihre Sichtweisen mit.

11 Zu Triftigkeit vgl. u. a. Rüsen, J.: Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983, v. a. S. 85-116. Vgl. aber auch die Beiträge zu „Objektivität", die in den 1970er und 1980er Jahren in großer Zahl erschienen sind. U. a. Reinhard Koselleck, Wolfgang Mommsen, Jörn Rüsen, Thomas Nipperdey, Hans-Michael Baumgartner, Jürgen Kocka, Kurt Röttgers verfassten wichtige Texte. Verwiesen sei ausdrücklich auch auf philosophische Überlegungen, wie sie u. a. Hermann Lübbe oder Hans-Georg Gadamer, aber auch Karl Raimund Popper vorlegten.

12 Das gilt für die Darstellung von Geschichte im Medium Bild ebenso wie für die Darstellung von Geschichte im Sach- oder Schulbuch oder in der Historiographie etc.

13 Vgl. Schreiber, W.: Kompetenzbereich Orientierungskompetenz, in: Körber/Schreiber, Kompetenzen, 2006. Hier wird, in Anlehnung an Rüsen, zwischen der auf die Zukunft gerichteten „Sinnbildung über Vergangenes" und „Sachurteilen" über Entwicklungen zwischen in der Vergangenheit gelegenen Zeitpunkten unterschieden. Dies erfolgt in Anlehnung an Karl Ernst Jeismann.

14 Vgl. hierzu u. a. Schmid, H. D.: Verfahrensweisen im Geschichtsunterricht, in: Rohlfes, J./Jeismann, K.-E. (Hgg.): Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele, Stuttgart 1974, S. 53-64; Rohlfes, J.: Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 1986, S. 235-248; Erdmann, E. (Hg.): Thematische Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe, Neuried 2003; Günther-Arndt, H.: Methodik des Geschichtsunterrichts, in: Günther-Arndt, H. (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin ²2005, S. 151-196; Melichar, Geschichte im Längsschnitt, 2006.

gangenheit und Geschichte für die Gegenwart und Zukunft zugewiesen und zugetraut werden. Es geht dabei um Selbstverstehen, also um historische Identität[15] ebenso wie um Fremd- und Weltverstehen.[16] Die Orientierungsfunktionen reichen von „Gegenwärtiges besser verstehen", indem man dessen Gewordensein einbezieht, über „Orientierung mit Hilfe von Geschichte gewinnen", indem man Weichenstellungen und Prägungen mitbedenkt, zu „mit Hilfe von Geschichte legitimieren" oder „mit Hilfe von Geschichte manipulieren", indem die Vergangenheit und ihre Deutungen als Steinbruch für die Unterstützung gegenwartsbestimmter Intentionen genutzt werden. Ins Spiel kommt auch die Frage, welche Reichweite unbewusste oder bewusste Traditionen haben. Zudem geht es um die Bedeutung, die Kontinuität und Wandel von Werten und Normen für die Konstruktion der Geschichten haben.

e) Geschichte und Vergangenheitsverständnis

Hier geht es nicht mehr um Orientierung in einer prinzipiell offenen Zukunft, sondern um die Systematisierung von ex post zu betrachtenden, abgeschlossenen Entwicklungen. Bekannt und wirkungsmächtig sind die Versuche der Strukturierung der Universalkategorien Zeit und Raum durch „Epochenbegriffe"[17] und durch Raumkonstruktionen.[18] Daneben steht die Systematisierung der durch menschliche Aktivitäten ausgelösten Phänomene mit Hilfe historischer Fachtermini und der zugehörigen Konzepte.[19] Die kategoriale Strukturierung ihrerseits ist zeit- und kulturabhängig. Sie muss es sein, weil die Gegenwartsgebundenheit dessen, der sich mit Geschichte befasst, unhintergehbar ist. Außer Zweifel steht zudem, dass die für die Vergangenheit erarbeiteten Konzepte auch für Sinnbildungen in die Gegenwart und Zukunft hinein genutzt werden können. Diese gilt für traditionale, exemplarische und telische Sinnbildungsmuster wie für genetische.[20] Gewonnen wurden die Konzepte aber ex post, bezogen auf abgeschlossene Beispiele. – Die Überprüfung der Triftigkeit der vergangenheitsbezogenen Kontextualisierungen fällt Historikern in der Regel leichter als die gegenwarts- und zukunftsbezogener, weil hier das historisch-kritische Instrumentarium besser genutzt werden kann.

2. Geschichte zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – Transparenz und Plausibilität statt Relativismus

Es ist schon mehrfach angeklungen: Die Konsequenz daraus, dass Geschichte notwendig mit Vergangenheit und mit Gegenwart/Zukunft zu tun hat, darf nicht Relativismus sein. Es geht vielmehr gerade darum, Plausibilität und Triftigkeit historischer Narrationen herzustellen bzw. zu überprüfen, und zwar sowohl des Vergangenheits- als auch des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs. Neben der fachlichen Stimmigkeit sollten auch die narrative und die normative Triftigkeit geprüft werden, also die Schlüssigkeit und Akzeptierbarkeit der Argumentation und ihrer Begründung.

Fachspezifische Kompetenzen haben auch für die Triftigkeitsprüfung Bedeutung. Im Folgenden wird kurz erklärt, was unter einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht zu verstehen ist. „Denken statt Pauken" ist die Devise.[21] Um zu verdeutlichen, welche Kompetenzbereiche entwickelt werden sollen, wird auch das zu Grunde liegende Kompetenz-Strukturmodell kurz vorgestellt.

15 Eine strukturierende Zusammenfassung der Literatur zu historischer Identität findet sich aktuell bei Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz, 2006.

16 Vgl. hierzu z. B. die geschichtsdidaktischen Überlegungen von Bettina Alavi, Susanne Popp oder Christoph Kühberger.

17 Vgl. Schöner, A./Bauer, J. P.: Graduierungsbeispiele zur genuin historischen Kategorie „Zeit", in: Körber/Schreiber, Kompetenzen, 2006.

18 Vgl. z. B. die Publikationen, die im Umfeld des Kieler Historikertags (2004), der unter dem Motto „Kommunikation und Raum" stand, vorgelegt wurden. Vgl. hierzu vor allem die z.T. multimedial aufbereiteten Berichte unter http://www.historikertag.uni-kiel.de/ (gesehen am 20.06.2006), sowie den Berichtsband Reitemeier, A. (Hg.): Kommunikation und Raum, Neumünster 2005.

19 Vgl. die prägnante Zusammenstellung bei Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz, 2006.

20 Zu den Sinnbildungsmustern vgl. Quandt, S./Süssmuth, H. (Hgg.): Historisches Erzählen: Formen und Funktionen, Göttingen 1982; Rüsen, J. und aktuell ders.: Zeit deuten: Perspektiven – Epochen – Paradigmen, Bielefeld 2003; Pandel, H.-J.: Erzählen und Erzählakte: Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, M./Schönemann, B. (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, S. 39-55; ders.: Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2005, insbes. S. 39; zur kritischen Sinnbildung vgl. die weiterführenden Gedanken bei: Borries, B. v.: Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988, S. 59-62.

21 Vgl. hierzu auch die Beiträge in Mebus, S./Schreiber W. (Hgg.): Geschichte denken statt pauken, Meißen 2005.

III. Historische Kompetenzen: Grundlagen – Überlegungen zur Entwicklung und Förderung

1. Überlegungen zu einem „kompetenzorientierten Geschichtsunterricht"

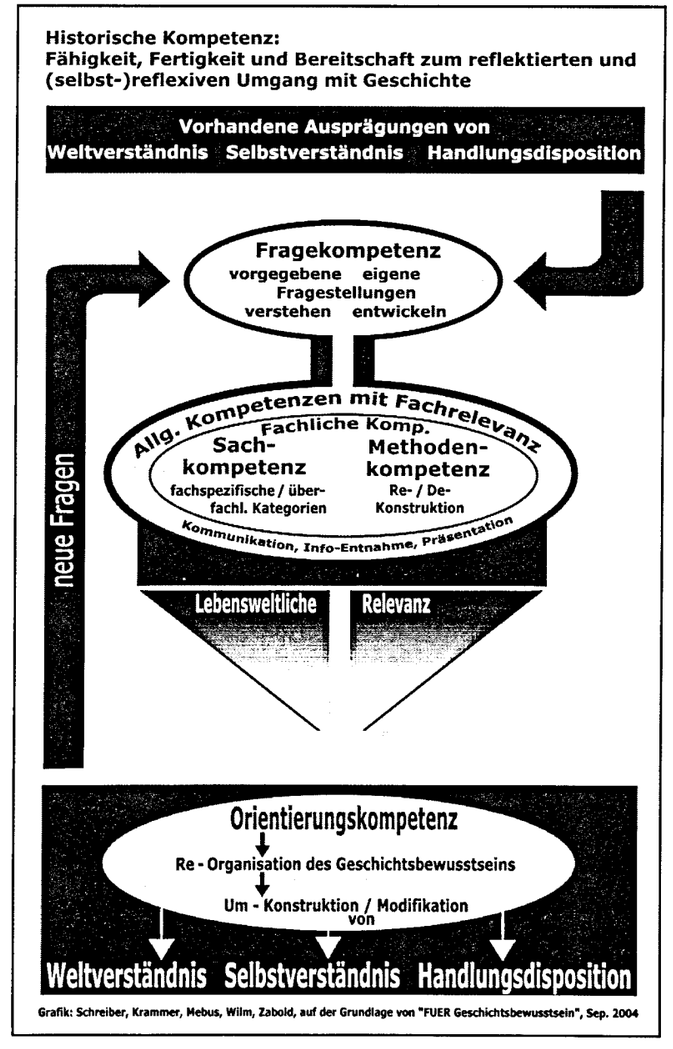
Geschichtsunterricht verbinden viele mit dem Pauken von Jahreszahlen, Namen, Ereignissen, die längst vorüber sind und nichts mit einem selbst zu tun haben. – Das Wieder-Vergessen ist vorprogrammiert. – Dem steht ein Unterrichtskonzept gegenüber, das bewusst macht, dass Geschichte überall ist (s. oben), und das die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft fördern will, historisch zu denken. Anders gesagt sollen die Schüler lernen, mit Vergangenem und Geschichte reflektiert und (selbst-)reflexiv umzugehen.[22]

Diese Fähigkeit wird in den vier Kompetenzbereichen historischen Denkens sichtbar,[23]

- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit historischen Fragestellungen umzugehen (historische Fragekompetenzen);
- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Vergangenes zu re-konstruieren (Re-Konstruktionskompetenz) bzw. vorliegende historische Narrationen, die Dritte verfasst haben, zu untersuchen (De-Konstruktionskompetenz). Diese beiden Basiskompetenzen werden zusammengefasst als historische „Methodenkompetenzen" bezeichnet;
- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit theorie-, subjekt-, inhalts- und methodenbezogenen Begriffen bzw. Prinzipien, Konzepten, Kategorien und Scripts umgehen zu können (historische Sachkompetenzen);
- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich mit Hilfe von Geschichte Orientierung zu verschaffen (historische Orientierungskompetenzen).

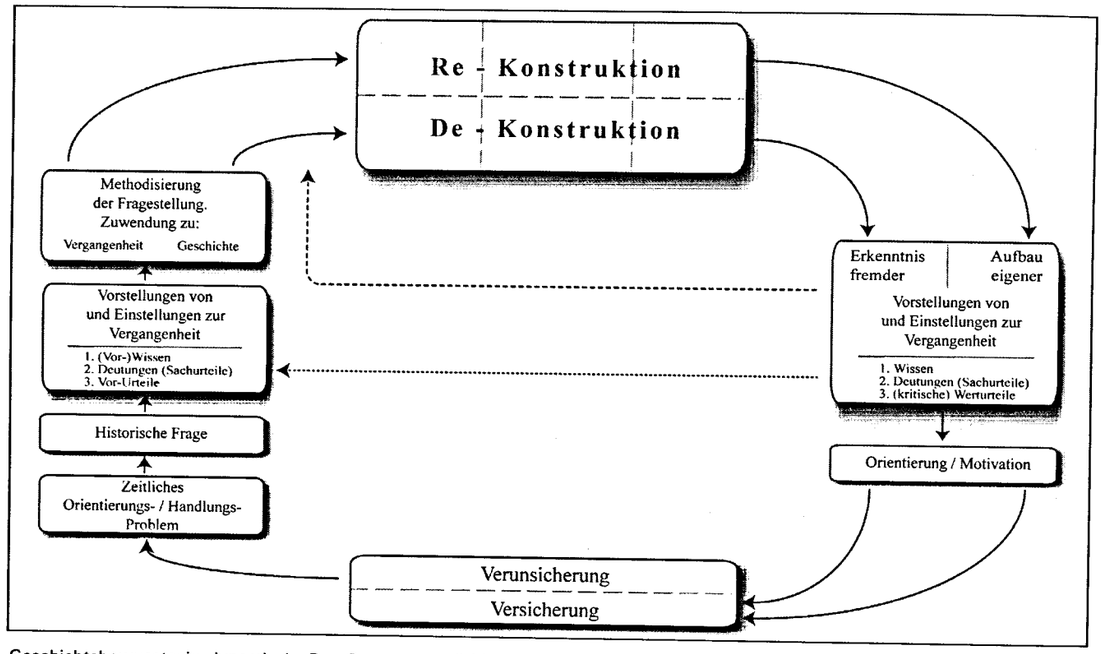
An Hand der nachfolgenden Grafiken erfolgt eine kurze Erläuterung des Gesamtzusammenhangs:
Jeder Schüler, jeder Erwachsene verfügt in einer individuellen Ausprägung über Geschichtsbewusstsein, verstanden als mentale Struktur. Sein Geschichtsbewusstsein hat Auswirkungen darauf, wie er die Welt um sich herum und sich selbst als Teil dieser Welt sieht. Auch das Handeln in der Welt hängt zum Teil vom jeweiligen Geschichtsbewusstsein ab.

Das erreichte Niveau kann ganz unterschiedlich sein: Geschichtsbewusstsein hat z. B. auch der, der sagt: „Ich lebe in meiner Gegenwart; alles was vorher war und nachher kommt, hat nichts mit mir zu tun."



22 Zu diesem Leitmotiv des Projekts FUER Geschichtsbewusstsein vgl. ZGD (2003).

23 Vgl. zum zu Grunde liegenden Kompetenz-Strukturmodell Schreiber, W. u. a.: Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006. Zur ausführlichen Ableitung und Ausdifferenzierung der einzelnen Kompetenzbereiche sowie weiteren Beiträgen zu Kompetenzniveaus und deren Graduierung etc. siehe Körber, A./Schreiber, W. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards, Neuried 2006 (im Druck).



Geschichtsbewusstsein dynamisch. Das Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung; nach Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein dynamisch, 2003, S. 187.

Dass diese Stufe nicht dem Minimalstandard entspricht, der durch Geschichtsunterricht erreicht werden soll, liegt allerdings auf der Hand. – Die wichtigste Gegenmaßnahme gegen solche wenig entwickelten Formen von Geschichtsbewusstsein ist, von der Grundschule ab die Ausprägung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins zu unterstützen, also die Methoden und Ergebnisse historischen Forschens auf eine kindgemäße Weise in den Unterricht einzubeziehen (Reflektiertheit) und den Schülern von Anfang an bewusst zu machen, dass Geschichte mit ihnen zu tun hat (Selbstreflexivität). Operationalisiert wird dies in der Förderung historischer Kompetenzen.

Die Kompetenzbereiche sind nicht zufällig definiert. Sie ergeben sich vielmehr aus geschichtstheoretischen Überlegungen zum historischen Denken. Dies kommt im Kompetenz-Strukturmodell zum Ausdruck:

2. Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens

Es leitet sich aus einem zyklischen bzw. spiraligen Verständnis historischen Denkens ab, wie Jörn Rüsen es in der „disziplinären Matrix“[24] dargestellt hat. Das Konzept ist inzwischen mehrfach ergänzt und überarbeitet worden.[25] Die nachfolgende Grafik geht auf die Überlegungen Wolfgang Hasbergs und Andreas Körbers zurück und visualisiert ein Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung.

Die Kompetenzbereiche „historische Fragekompetenz(en)“, „historische Methodenkompetenz(en)“, „historische Orientierungskompetenz(en)“ konstituieren sich aus der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, über die Operationen des historischen Denkens zu verfügen. Diese Kompetenzbereiche sind verknüpft mit den „historischen Sachkompetenzen“, die das Verfügen über Prinzipien, Kategorien, Konzepte, Verfahrensskripts umfassen und somit strukturell geprägt sind.

Die Kompetenzbereiche werden im Folgenden kurz gekennzeichnet:

(1) **Historische Fragekompetenz(en):** Die Vergangenheit ist dadurch gekennzeichnet, dass sie unwiderruflich vorbei ist. Menschen aus späteren Zeiten können aber Fragen an sie stellen, Fragen, die mit der eigenen Gegenwart zu tun haben, mit Verunsicherungen, Zukunftsentscheidungen oder mit dem Interesse an vergangenen Phänomenen. – Nicht alle Fragenden rekonstruieren dabei selbst und erzählen eigene Geschichte(n) über Vergangenes. Viel häufiger sucht man als Antwort auf die eigenen Fragen Geschichte(n), die andere bereits recherchiert und erzählt haben. Man liest nach, sucht im Internet, fragt Experten. – Dabei ist es hilfreich zu erkennen, ob die Erzählung des Anderen wirklich die Fragen beantwortet, die einen selbst interessieren, oder ob sie anderen Fragestellungen folgen. – Fragekompetenz umfasst also nicht nur die Fähigkeit, selbst Fragen an die Vergangenheit zu stellen, sondern auch die Fähigkeit, die Fragestellungen zu erfassen, die fremden Narrationen zu Grunde liegen.

(2) **Re-Konstruktions- und De-Konstruktionskompetenz (Historische Methodenkompetenz(en)):** Die methodische Fähigkeit des Re- bzw. De-Konstruierens schließt sich an das Fragen nahtlos an: Es geht dabei um die Suche nach Antworten. Dazu werden Quellen oder Darstellungen recherchiert. Beim Re-Konstruieren wird mit Hilfe von Quellen eine Annäherung an die Vergangenheit versucht. Das verlangt analytische und kritische Fähigkeiten: Die Quellen bilden die Vergangenheit nicht ab, aus der sie stammen. Wir sehen das vergangene Ereignis vielmehr immer mit den Augen dessen, der die Quelle überliefert hat.

Die historische Forschung hat mit der Quellenkritik ein Instrumentarium für die Arbeit mit Quellen entwickelt. Jeder Geschichtsstudent lernt, mit Quellen zu arbeiten. Weil der Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht aber nicht unmittelbar vom Umgang in der Forschung abzuleiten ist, steht der Geschichtslehrer vor einer eigenen Herausforderung.

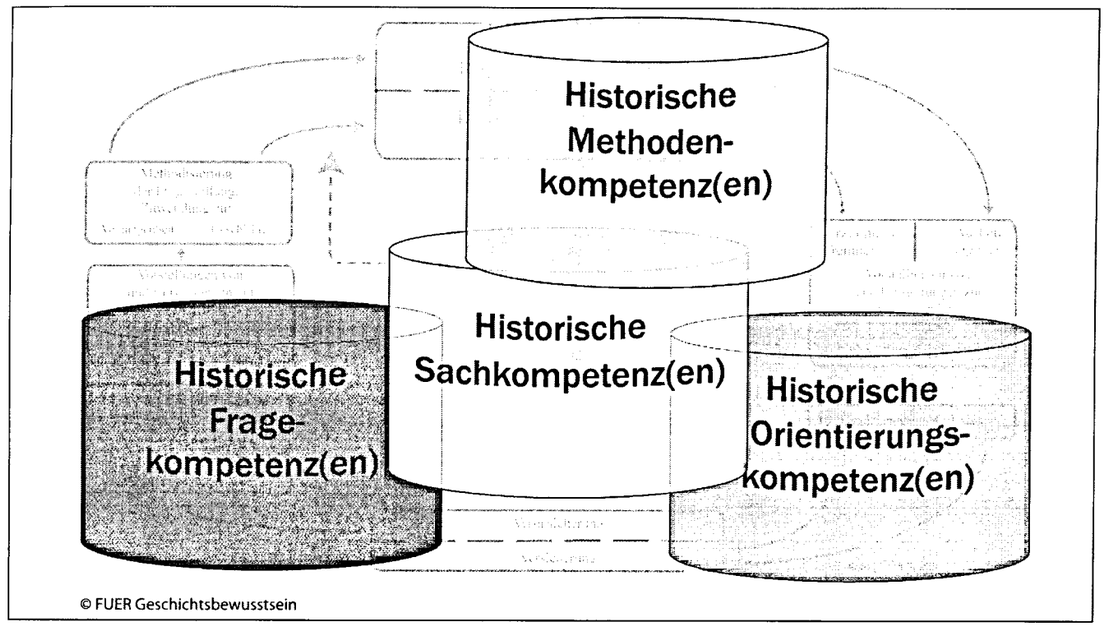
Das, was mit Hilfe der Quellen über Vergangenes festgestellt wurde, muss im nächsten Schritt eingeordnet und kontextualisiert werden.[26] An sich handelt es sich dabei aber um ein Herzstück historischen Arbeitens, um die Schaffung einer historischen Narration.[27] Im Gegensatz zur Quellenarbeit sind diese Prozesse von der Wissenschaft noch recht wenig methodisiert. Das gilt auch für das Herstellen des Zusammenhangs zwischen Vergangenheit/Geschichte und der eigenen Gegenwart oder Zukunft. Bislang hat die Geschichtswissenschaft diesen diffizilen, lebensbedeutsamen Aspekt des Umgangs mit Geschichte weitgehend ausgeblendet. Lehrer, die ihren Schüler bewusst machen wollen, dass Geschichte mit ihnen zu tun hat, sind hier weitgehend auf sich gestellt.

24 Rüsen, J.: Historische Vernunft, Göttingen 1983, S. 29.

25 Vgl. z.B. Körber, A.: Gustav Stresemann als Europäer, Patriot, Wegbegleiter und potentieller Verhinderer Hitlers: historisch-politische Sinnbildungen in der öffentlichen Erinnerung, Hamburg 1999 oder Hasberg, W./Körber, A.: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, A. (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2003, S. 179-202.

26 Im Projekt FUER Geschichtsbewusstsein sprechen wir von der Fokussierung auf die Geschichte, die erzählt werden soll. Vgl. hierzu den Exkurs am Ende dieses Beitrags.

27 Einige Kollegen weisen deshalb die „narrative Kompetenz“ als eigene Kompetenz, zum Teil als die zentrale historische Kompetenz aus. Vgl. Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel, Michele Barricelli.



Die Kernkompetenz **De-Konstruktion** trägt dem Umstand Rechnung, dass in der Lebenswelt viel häufiger auf „fertige Geschichten" zurückgegriffen wird als auf Quellen. De-Konstruktionskompetenz besitzt der, der die Tiefenstruktur einer historischen Narration erfassen und diese in begründeter Weise beurteilen kann. Welche Behauptungen über Vergangenes werden getroffen, welche Vergangenheitspartikel werden auf welche Weise kontextualisiert und zu „Haupt- und Nebengeschichten" zusammengefasst, welche Interpretationen und Deutungen erfolgen, welche Botschaften für die Zukunft werden ausgesprochen? Die De-Konstruktionskompetenz steht also für analytische Fähigkeiten. Eine vorhandene historische Narration wird in ihrer Struktur erschlossen. Sie wird nach ihrer Bedeutung für das Welt- und Selbstverstehen befragt.

(3) Historische Orientierungskompetenz(en): Dieser Kompetenzbereich bezieht sich auf die Lebenspraxis des Einzelnen, damit auch auf die Welt, in der die Schüler/-innen leben, und auf die Mitmenschen, mit denen sie leben. Es geht darum zu erkennen, zu akzeptieren und zu nutzen, dass Geschichte einen Beitrag dafür leisten kann, sich zu orientieren, das eigene Tun und Lassen plausibler zu begründen bzw. die eigenen (Vor-)Urteile, Einstellungen, Prägungen zu hinterfragen. Orientierung ist ohne Selbstreflexion und ohne die Bereitschaft, sich gegebenenfalls zu verändern, nicht möglich. Historische Orientierungskompetenz beinhaltet deshalb auch die Modifikation des eigenen Geschichtsbewusstseins.

Die Möglichkeiten des Lehrers, die Entwicklung der Orientierungskompetenz ihrer Schüler zu fördern, sind begrenzt, aber durchaus vorhanden. Vergleichbar wie in der politischen Bildung dürfen sie nicht zur „Beeinflussung/Überwältigung"[28] der Schüler/-innen führen.

Wenn die Fragen, die an die Vergangenheit/Geschichte gerichtet wurden, die Gegenwart und Zukunft der Schüler mit berücksichtigen, können die Antworten die Entwicklung von Orientierungskompetenz unterstützen.

(4) Historische Sachkompetenz(en): Statt auf die Befähigung, Operationen des historischen Denkens durchzuführen (z. B. des Re- und De-Konstruierens), kann man den Blick auch auf die Fähigkeit wenden, mit den Ergebnissen dieser Prozesse umzugehen. Es geht dann um Sachkompetenz. Sie umschließt einerseits die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Domäne des Historischen mit Hilfe von domänenspezifischen Begriffen zu erschließen. Dies ermöglicht auch, den Umgang mit Vergangenem/Geschichte kommunizierbar zu machen. Andererseits umfasst Sachkompetenz das Verfügen über strukturierende Begriffe, d. h. epistemologische Prinzipien, subjektbezogene Konzepte, inhaltsbezogene Kategorien und (forschungs-)methodische Verfahrensscripts, um die Domäne des Historischen zu systematisieren. – Geschichtsunterricht, der die Sachkompetenz der Schüler fördern will, muss stärker als bisher kategorial angelegt werden und sich z. B. an epochenübergreifenden und epochenspezifischen Leitbegriffen und den dahinter stehenden Konzepten orientieren.

Neben diesen spezifisch historischen Kompetenzbereichen spielen auch **überfachliche Kompetenzen** für historisches Denken eine Rolle, wie z. B. die Kommunikationskompetenz oder die Recherchekompetenz. Dabei geht es nicht nur um grundlegende, für alle Fächer gleiche Verhaltensweisen, wie um das Zuhören- und sich Aufeinander-Beziehen-Können oder um Suchstrategien z. B. bei Internetsuchmaschinen oder Datenbanken von Bibliotheken.

Die überfachlichen Kompetenzen kommen darüber hinaus auch in einer spezifischen Ausprägung zum Ausdruck: Reden über Geschichte stellt, jenseits der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit, besondere Anforderungen: Die Schüler müssen im Geschichtsunterricht lernen, z. B. den jeweils relevanten Fachwortschatz zu verwenden. Sie müssen sprachlich dazu in die Lage gebracht werden, unterschiedliche Kontexte herzustellen, in welche die einzelnen Vergangenheitspartikel eingebunden werden, und nicht zuletzt: Sie müssen im Konjunktiv denken und sprechen können.[29]

28 Vgl. den in den 1970er Jahren ausgehandelten Beutelsbacher Konsens der Politikdidaktiker. Vgl.: Das Konsensproblem in der Politischen Bildung, ed. by S. Schiele and H. Schneider, Stuttgart 1977.

29 Vgl. hierzu Schöner, A./Mebus, S.: Historische Kommunikationskompetenz, in: Körber, A./Schreiber, W.: Kompetenzen, 2006.

IV. Resümee

Geschichtsunterricht, der sich zum Ziel setzt, die Schüler in der Entwicklung historischer Kompetenzen bzw. fachspezifisch gewendeter allgemeiner Kompetenz zu fördern, lehrt Denken und trägt zur (historischen) Bildung der Schüler bei. Dass dabei auch Daten, Personen, Ereignisse, Strukturen, Prozesse gelernt werden, dazu Fach-, Leitbegriffe und Kategorien, ist selbstverständlich. Es geht aber nicht um Pauken, sondern um Entwicklung und Förderung der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu historischem Denken.

Ein solcher Geschichtsunterricht stellt hohe Anforderungen an Schüler und Lehrer. Er ermöglicht aber auch lebensweltlich relevante Einsichten, z. B. indem er zum Umgang mit den in den Medien und anderen Sektoren der Lebenswelt vorkommenden Geschichten befähigt, indem er hilft, sie zu analysieren, ihre Struktur zu erkennen, ihre Triftigkeit zu prüfen. Kompetenzfördernder Geschichtsunterricht hilft aber auch, erfahrene Verunsicherungen, erlebte Interessen in historische Fragen zu übersetzen und ihnen nach zu gehen. Schüler lernen also, ausgewählte Aspekte der Vergangenheit selbst zu re-konstruieren. Die Frage, was das mit ihnen selbst zu tun hat, wird dabei aktiv gestellt und beantwortet.

Auf ein weiteres Phänomen, das Geschichtslehrer und Schüler immer wieder betonen, will ich hinweisen: Dieser anspruchsvolle, die Schüler und die Welt, in der sie leben, ernst nehmende Geschichtsunterricht macht zudem Spaß.[30]

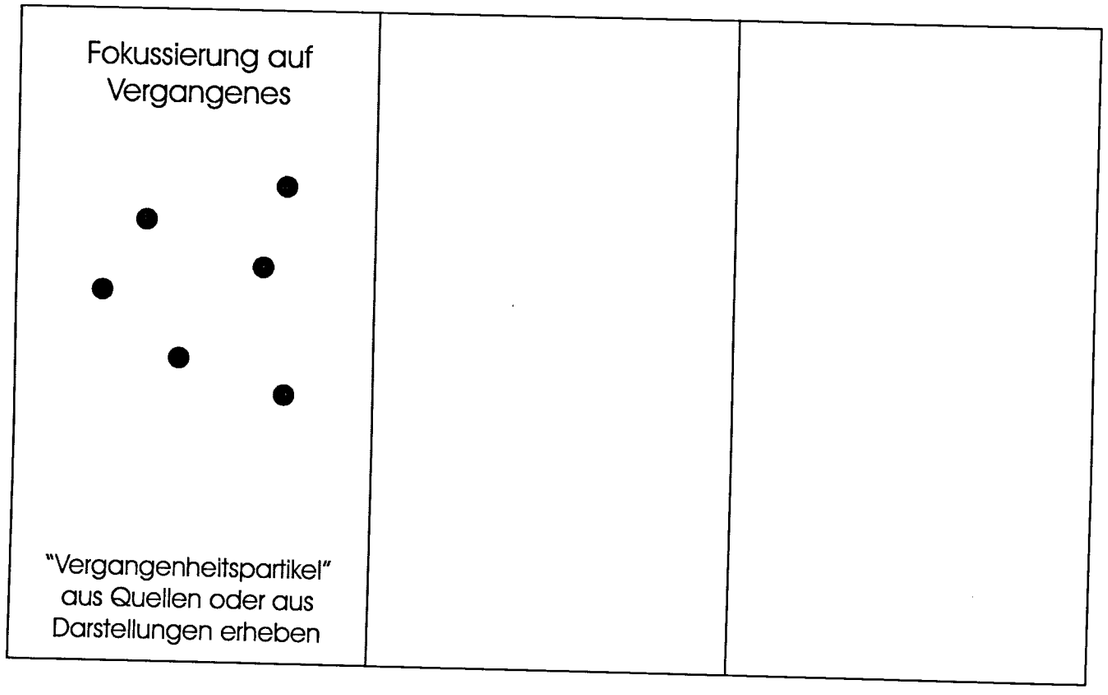
Die nachfolgenden Beiträge haben das Ziel, Geschichtslehrer einzuladen, den bereits eingeschlagenen Weg eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts entweder konsequent weiter zu verfolgen oder den eigenen Unterricht neu zu bedenken und anders auszurichten. Mit der Hinwendung zu den Chancen, den reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte unter Rückgriff auf das Medium Film zu fördern, wird ein Thema aufgegriffen, dem trotz seiner Aktualität immer noch zu wenig Beachtung geschenkt wird.

30 Vgl. hierzu die Schüleräußerungen in: Gruner, C./Schreiber, W. (Hgg.): Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel Wende 1989, Neuried 2007.

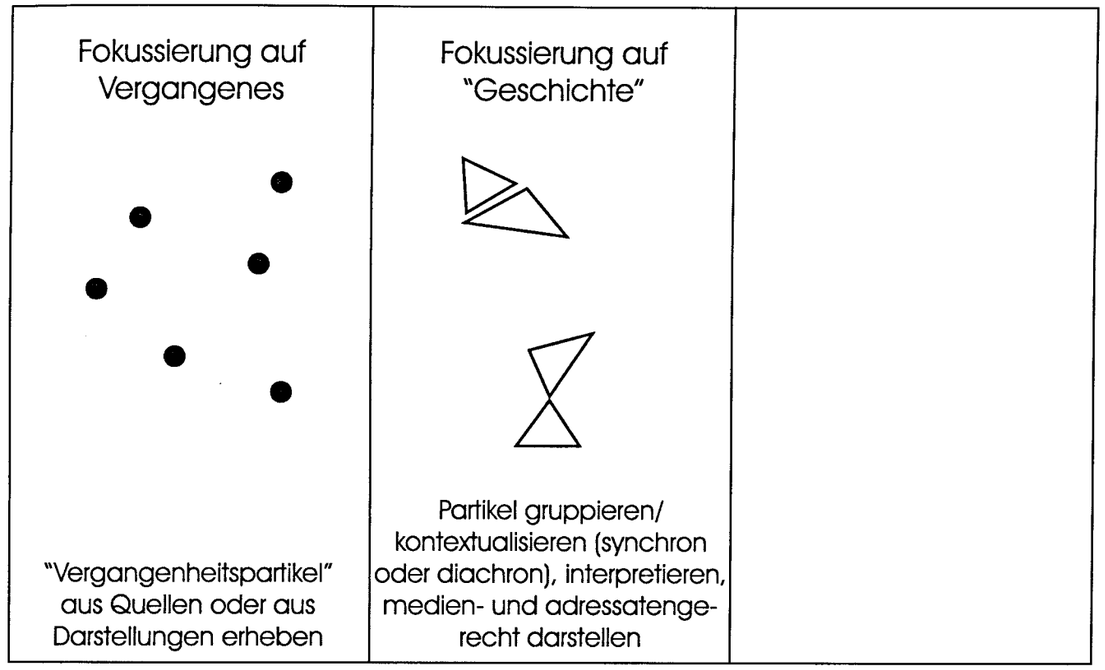
Exkurs: Fokussierungen, Basisoperationen

Die Beschäftigung mit Historie erfolgt immer im Nachhinein (ex post), wenn die Ereignisse vorbei, die Veränderungen erfolgt sind, die Zustände sich gewandelt haben, wenn nur noch Nachwirkungen zu erfahren sind, aber nicht mehr die unmittelbaren Auswirkungen. Idealtypisch gesehen kann der in seiner Gegenwart Lebende sich der Geschichte in drei Weisen zuwenden:

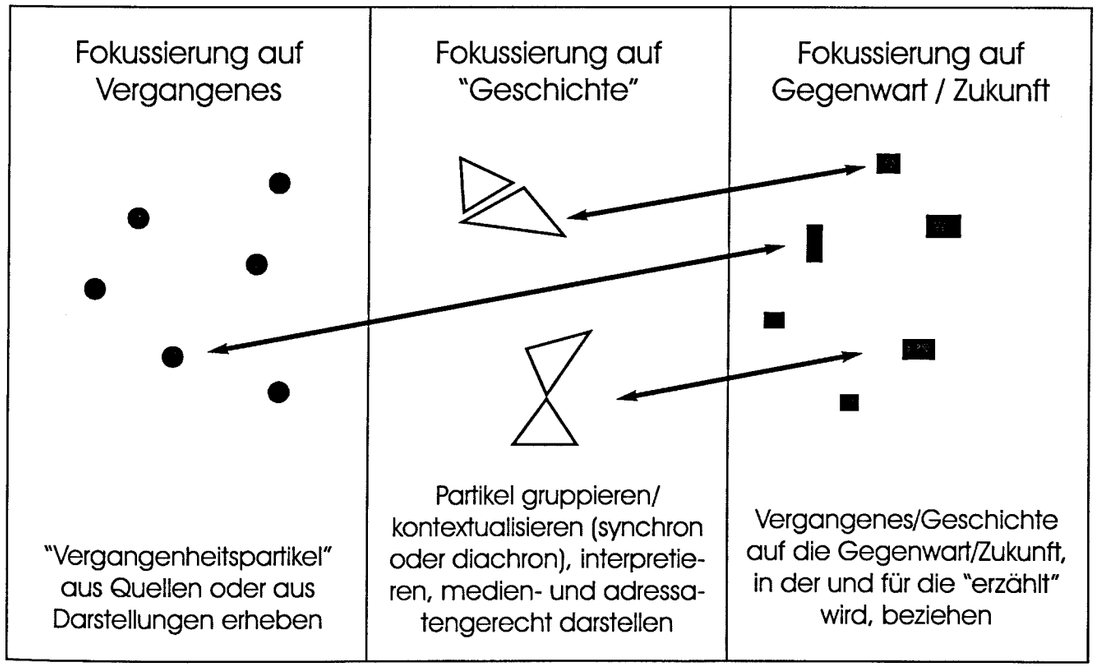
1. Er/Sie kann an der damaligen Vergangenheit interessiert sein und versuchen wollen, zu bestimmten Aspekten mit Hilfe der Quellen, die sich erhalten haben, und mit Hilfe von Darstellungen über sie soviel wie möglich über damaliges Leben, seine Rahmenbedingungen, seine strukturellen Prägungen zu erfahren. In der Fokussierung auf Vergangenes stellt er/sie Vergangenheitspartikelchen fest, fragt, wie gesichert sie sind, zieht deshalb unterschiedliche Quellen und Darstellungen hinzu und bezieht sie aufeinander.



2. An vielen Stellen wird erkennbar, dass Interpretationen und Deutungen notwendig sind, um die Fragen zu beanworten, die interessieren. „Geschichte" kann eben nicht „Vergangenes" identisch abbilden. Sie ist Erzählung über Vergangenes, historische Narration. Dabei gilt: Historisches kann auf unterschiedliche Weise erzählt, beschrieben, erklärt und eingeordnet werden. In der **Fokussierung auf Geschichte** interessieren gerade die Deutungen, Interpretationen, die Kontexte, in die Vergangenes eingeordnet wird, die Theorien, die dabei zur Anwendung kommen, die kulturellen Prägungen, die bei der Interpretation sichtbar werden, etc. In den Blick kommen aber auch die Medienabhängigkeit der Darstellung und der Adressatenbezug, der sich in der Art spiegelt, in der Geschichte erzählt wird.



3. Wer sich schließlich in der **Fokussierung auf die eigene Gegenwart/Zukunft** mit Geschichte befasst, hat das Hauptinteresse, die Welt, in der er/sie lebt, (und sich und seine Mitmenschen als Teil dieser Welt) besser zu verstehen. Vergangenes und Geschichte interessieren „nur" insofern, als sie z. B. dabei unterstützen, zu verstehen, warum etwas so geworden ist, wie es ist, als sie Orientierungshilfen geben, die Handlungen in der Gegenwart und Entscheidungen für die Zukunft besser absichern.



Ob die Beschäftigung mit historischen Phänomenen in der Fokussierung auf Vergangenes oder in der Fokussierung auf die eigene Gegenwart/Zukunft geschieht, hat Auswirkungen auf Deutung und Interpretation (die in der Fokussierung auf Geschichte sichtbar werden). Die Fokussierungen, die man einnimmt, können gewechselt werden: Wenn ein/eine Schüler/-in im Geschichtsunterricht historische Phänomene in der Fokussierung auf Vergangenes kennen lernt, kann er/sie dabei auf ihre Bedeutung für die eigene Gegenwart aufmerksam werden und sich im Folgenden vor allem dafür interessieren. Wenn jemand hört, wie ein Politiker Geschichte nutzt, um seine Gegenwartsziele zu begründen, kann ihn das historische Phänomen, von dem die Rede ist, in der Fokussierung auf Vergangenes interessieren. Wenn Schüler/-innen feststellen, dass Geschichtsbücher, historische Filme oder Comics unterschiedlich deuten, kann es sie interessieren, wie dabei vorgegangen wird (Fokussierung auf Geschichte).

Re- und De-Konstruktion als Basisoperationen: Betrachtet man die Operationen, die bei der Beschäftigung mit Geschichte erfolgen, so lassen sich als Basisoperationen das Re-Konstruieren und das De-Konstruieren unterscheiden. Re-Konstruktion steht für eine Syntheseleistung: Einer Fragestellung folgend werden (in der Fokussierung auf Vergangenes) Vergangenheitspartikel erhoben (z. B. durch den Umgang mit Quellen, indem diese ausgewertet und interpretiert werden). Die Partikel werden dann in Zusammenhänge gesetzt (Fokussierung auf Geschichte), und zwar z. B. durch Bezug auf den historischen Kontext, durch die Anwendung von Theorien, aber auch durch Vergleich mit gegenwärtigen Erscheinungsformen und Problemen. Es wird eine Erzählung geschaffen, die dem gewählten Medium und den Adressaten entspricht. In dieser Narration spiegeln sich die historische Kompetenz des Erzählenden, aber auch dessen verfolgte Intentionen. Schließlich kann explizit oder implizit festgestellt werden, inwiefern das historische Phänomen, die Geschichte, in dem es eine Rolle spielt, Orientierung für Gegenwart und Zukunft geben kann (Fokussierung auf Gegenwart und Zukunft). Dabei kann der Autor explizit begründen, er kann aber auch subtil steuern wollen oder unbewusste Botschaften aussenden. Die Basisoperation der De-Konstruktion geht den umgekehrten Weg. Es handelt sich um analytische Leistungen, deren Ziel es ist, die Tiefenstruktur bereits vorliegender historischer Narrationen zu erschließen. In der **„Sechsermatrix"** wird das bislang Dargestellte visualisiert:

	Fokussierung auf Vergangenheit Vergangenes feststellen	***Fokussierung auf Geschichte*** Vergangenes in Kontexte setzen und als Geschichte darstellen	***Fokussierung auf Gegenwart / Zukunft*** Geschichte auf Gegenwart und Zukunft beziehen
Umgang mit Vergangenheit	*Vergangenes aus Quellen re-konstruieren*	*Vergangenes auf spezifische Weise in einer Geschichte darstellen*	*Durch Bezüge auf Vergangenes / Geschichte der eigenen Gegenwart / Zukunft historische Tiefe geben*
Re-Konstruktion von Geschichte	Feststellen von - Daten, Ereignissen, Handlungen, Personen („Fakten") - Bedeutungen, die in der Vergangenheit den Fakten zugewiesen wurden - Motiven, Kausalbeziehungen, die zugewiesen wurden	Berücksichtigung finden z.B. - Funktionen, die der Narration zugewiesen werden (Erklärung, Legitimation, Identitätsbildung ...) - fachspezifische und überfachlich relevante Theorien - Spezifika der Adressaten - Besonderh. d. gewählt. Darstellungsmediums synchrone Kontextualisierungen (Zustände) | diachrone Kontextualisierungen (Zeitverläufe)	Konstruieren von - Kontinuitätsvorstellungen (Ursachen-, Sinnzusammenhänge) - Vorstellungen von Wandel - historischer Identität - Orientierung für zukünftiges Handeln
De-Konstruktion von Geschichte	- Feststellen, was die Narrationen über Vergangenes aussagen - Abklären der fachlichen Triftigkeit des Berichteten - Klären der Repräsentativität des über das historische Phänomen Berichteten	synchrone Kontextualisierungen (Zustände) | diachrone Kontextualisierungen (Zeitverläufe) Offenlegen - der zugrunde liegenden Fragestellungen - der Argumentationsstruktur der Narration - der angewandten Theorien und Alltagshypothesen - der äußeren Zwänge - der Perspektivität - des Standorts	Erschließen von: - Botschaften - Orientierungsangeboten - Sinnbildungsmustern - Orientierungsfragen, die hinter der Darstellung stehen - Normen und Werten, die vertreten oder abgelehnt werden - kulturellen Prägungen
Umgang mit Geschichte	*Erheben, was historische Narrationen über Vergangenes aussagen*	*Feststellen, in welche Kontextualisierungen die Vergangenheitspartikel in der jeweiligen Geschichte gestellt werden, auf welche Weise die Geschichte erzählt wird*	*Feststellen, welche Gegenwartsbezüge in der Geschichte hergestellt werden, welche Orientierungsangebote gegeben werden*

Was macht einen Film zum Film? – „filmische Mittel" in Theorie und Praxis

Anna Wenzl

Was ist der Reiz des Mediums Film? Warum ziehen manche Filme uns mehr in ihren Bann als andere? Warum behandeln mehrere Filme das gleiche Thema und sind doch ganz anders? Woran kann es liegen, dass ein Zuschauer sich manchmal nicht nur als Zu-Schauer fühlt, sondern mit in die Welt des Films eintaucht, lacht, weint, sich ärgert, erschrickt ..., den Film *erlebt*?

„Wirksame Filme stellen sich auf den Seelenbetrieb der Zuschauer ein und regen ihn an. Sie suchen ihn mit allen verfügbaren Mitteln zu beleben und in Bewegung zu versetzen. Sie bringen das »Seeleninstrument« an mehreren Stellen zum Klingen."[1] – Der Vorrat an „verfügbaren Mitteln", die Film zu einem Erlebnis werden lassen, ist groß. Die Kunst der Filmemacher besteht mit darin, bewusst auszuwählen, *welche* filmischen Mittel *wie* zum Einsatz kommen. Mit dieser Auswahl entscheidet sich auch, welche Art von Film gedreht wird bzw. umgekehrt: die Entscheidung, einen Spielfilm oder einen Dokumentarfilm zu produzieren, wirkt sich wiederum auf die Auswahl und Umsetzung filmischer Mittel aus. Filmische Mittel ordnen einen Film u. a. einer Gattung/einem Genre[2] zu, sie spiegeln die Intentionen des Films/der Filmemacher wieder[3]. Wer demzufolge einen Film nicht nur als Freizeiterlebnis genießt, sondern vielmehr verstehen will, warum die eine Szene fesselnder ist als die andere bzw. warum manche Informationen besser in Erinnerung bleiben als andere, für den ist es wichtig zu wissen, mit welchen filmischen Mitteln gearbeitet wurde. Für eine Filmanalyse, die nicht im Stadium der Nacherzählung stecken bleiben will, sondern eine kritische Auseinandersetzung mit dem Medium Film anstrebt, sind Grundkenntnisse der Filmherstellung Voraussetzung.

Filmische Mittel – ein Überblick

Unter dem Begriff „filmische" oder „filmtechnische Mittel" subsumieren sich verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten, die einem Film zugrunde liegen bzw. die auf dem Weg der Filmherstellung berücksichtigt werden. Hierzu zählen u. a. die Bereiche Kamera, Ton/Musik, Ausstattung, Schnitt/Montage.[4]

a) Kamera

Was macht einen Film zum Film? – An dieser Stelle könnte man noch einen Schritt weiter gehen und die Frage differenzieren bezüglich des Filmgenres. Aber darum geht es hier nicht. – Die Frage ist einfacher zu beantworten: Die Grundlage für einen Film bildet die Abfolge von bewegten Bildern[5] auf einer Filmspur. Um bewegte Bilder zu erhalten, braucht man eine Kamera und hier, im Bereich der Kameraarbeit, lassen sich verschiedene filmischtechnische Mittel benennen. Steinmetz/Steinmann/Uhlig und Blümel sprechen zum einen von „Einstellungsgrößen" und zum anderen von der „Kamera als Erzähler".[6]

Unter **Einstellungsgrößen** versteht man die Beschreibung des Bildausschnittes. Im Fachjargon unterscheidet man folgende Einstellungsgrößen:

1 Blothner, D.: Erlebniswelt Kino. Über die unbewußte Wirkung des Films, Bergisch Gladbach ²2003, S.164.

2 Unter „Genre" versteht man in der Filmsprache: „Gruppen von Filmen, die gewisse thematische oder stilistische Gemeinsamkeiten besitzen", siehe: Monaco, J.: Film und neue Medien. Lexikon der Fachbegriffe, Hamburg ²2003, S.74.

3 Welche Intentionen Regisseure, Drehbuchautoren, Cutter, etc. ihrer Arbeit zu Grunde legen, darüber wird der Zuschauer heute größtenteils nicht mehr in Unkenntnis gelassen. Entweder befinden sich Statements des Drehteams bzw. eine Art Drehtagebuch im „Making of" auf der im Handel erhältlichen DVD oder es gibt Filmhefte, -bücher, die detailliert Einblicke in die einzelnen Produktionsschritte geben.

4 Für die Untergliederung filmischer Mittel gibt es unterschiedliche Begrifflichkeiten bzw. weitere Ausdifferenzierungen in Sparten wie „Rollenbesetzung", „Sprache des Drehbuches" etc., auf diese wird im Folgenden jedoch nicht weiter eingegangen.

5 Auch Fotografien, die in Filmen Eingang finden, zählen im weiteren Sinn hierzu. Die Technik ermöglicht Animationen von Fotografien, d.h. bringt z.B. durch Zooms Begwegung in ein statisches Foto.

6 Vgl. Steinmetz, R./Steinmann, K./Uhlig, S./Blümel, R.: Filme sehen lernen. Grundlagen der Filmästhetik, Frankfurt a. M. ³2005.

- *Weite/Panorama*: Wie das Wort schon verrät, steht hier die Landschaft, das Panorama, im Zentrum des Bildes. Menschen, Tiere oder Objekte sind nur am Rande oder gar nicht erkennbar.
- *Totale:* Personen/Tiere oder Objekte sind in ihrer vollen Größe zu sehen. Sie dominieren jedoch nicht den Bildinhalt, sondern teilen ihn sich mit ihrer Umgebung.
- *Halbtotale:* Eine oder mehere Personen (bzw. Tiere oder Objekte) dominieren in voller Größe den Bildinhalt. Die unmittelbare Umgebung ist erkennbar, sie fungiert als eine Art Rahmen.
- *Halbnahe:* Der Blick spitzt sich zu; eine bzw. mehrere Personen sind ausschnitthaft – Kopf bis zu den Knien – abgebildet. Die nähere Umgebung ist zu erkennen.
- *Amerikanische:* Diese Einstellungsgröße findet sich, wie der Name andeutet, v.a. in amerikanischen Western. Die Personen sind von Kopf bis Hüfte (bzw. bis zum Pistolengurt am Oberschenkel) im Bild zu sehen. Die Umgebung tritt in den Hintergrund, reicht jedoch für eine Orientierung aus.
- *Nahe:* Der Fokus richtet sich auf den Oberkörper der Personen (bis. ca. Bauchnabel). Ihr Handeln dominiert den Bildinhalt.
- *Großaufnahme:* Der Bildinhalt konzentriert sich völlig auf ein Subjekt/Objekt. Dieses füllt das Bild vollständig aus und lässt keinen Raum für etwas anderes. Diese Einstellung ist v. a. geeignet, um die Mimik von Menschen im Bild einzufangen.
- *Detail:* Während die Totale oder Halbtotale eher auf einen Gesamteindruck abzielt, konzentriet sich die Detailaufnahme auf einen Ausschnitt aus dem Ganzen, z. B. bei Menschen eine Hand/ein Finger, ein Auge oder bei Pflanzen ein Blatt, eine Blüte, bei Autos einen Reifen, Spiegel etc.. Detailaufnahmen sind v. a. für den Schnitt wichtig, um unterschiedliche Bilder sinnvoll miteinander zu verbinden.

Zusätzlich zur Einstellung des Bildaussschnittes[7] hat die Kamera verschiedene Möglichkeiten sich zu positionieren. Sie fungiert als eine Art „Erzähler". Je nach Standpunkt/**Perspektive der Kamera** verändert sich die Geschichte, die sie erzäht. Hierzu zwei Beispiele:

- Kameraperspektive *von oben:* werden Aufnahmen aus der sogenannten„Vogelperspektive" (Aufsicht) gemacht, wirken einzelne Personen/Objekte kleiner, unbedeutender. Die Kamera richtet ihren Blick von oben nach unten: einzelne Menschen verlieren sich so z. B. in der Masse bzw. gehen in ihr als Ganzes auf.
- Kameraperspektive *von unten*: werden Aufnahmen aus der sogenannten „Froschperspektive" (Untersicht) gemacht, wirkt die dargestellte Person/das Objekt in den Augen der Zuschauer größer, teilweise mächtiger. Die Kamera richtet ihren Blick von unten nach oben: Gebäude scheinen höher zu sein, Menschen ausdrucksstärker.

Der Kameramann kann sich für eine bestimmte Einstellungsgröße entscheiden, hat die Wahl zwischen verschiedenen Perspektiven und als drittes die Möglichkeit zwischen unterschiedlichen Kamerabewegungen zu wählen. Hier differenziert man zwischen:

- *Fester Einstellung:* Der Kameramann sucht sich einen Bildeinstellung, eine Bildkomposition[8], die er ohne irgendeine Veränderung seitens der Kamera aufnimmt. Die Bewegung im Bild wird allein durch die Menschen/Tiere/Umwelt erzeugt, die gerade gefilmt wird.
- *Kameraschwenk:* Die Kamera erzeugt selbst eine Bewegung, indem sie sich entweder vertikal oder horizontal um die eigene Achse dreht. Die Geschwindigkeit kann hierbei variieren, von fester Einstellung am Anfang hin zu einer schnellen Bewegung nach links/rechts, oben/unten oder in Kombination mit einem Zoom.
- *Kamerafahrt:* Für diese Art von Kamerabewegung wird die Kamera auf einem Gefährt (Kamerawagen „Dolly", Auto, Eisenbahn, Flugzeug ...) befestigt. Kamerafahrten in verschiedene Richtungen sind möglich. Der Zuschauer wird von der Fahrt mitgenommen, der Eindruck steter, gleichmäßiger Bewegung wird vermittelt.[9]
- *Zoom:* Eine andere Form von Kamerabewegung und zugleich auch eine Perspektivenveränderung ist der Zoom („Ran-Zoomen" bzw. „Aufziehen"). Das Bild verengt sich durch Hin-Zoomen, verkleinert sich hin auf ein bestimmtes Detail oder in umgekehrter Richtung, ein Detail geht durch einen Aufzieher auf in seiner Umgebung. Unterschiedliche Bedeutungszuweisungen sind damit möglich.

7 Zum Nachlesen der Theorie und als Beispiel für die praktische Umsetzung ist die DVD samt Begleitbuch von Steinmetz, R./ Steinmann, K./Uhlig, S./Blümel, R.: „Filme sehen lernen" zu empfehlen.

8 Unter Bildkomposition versteht man den Aufbau eines Bildes nach den Regeln des Goldenen Schnitts.

9 Eine weitere Möglichkeit ist Filmen direkt aus der Hand ohne Stativ. Hier versucht man bewusst Authenzität zu vermitteln.

Der Aufgabenbereich eines Kameramanns[10] ist sehr groß. Neben Einstellungen, Blickwinkel, Kamerastandpunkt etc. liegt auch die Lichtführung in seiner Hand. Das natürliche Licht wird gerade bei Innenaufnahmen meist mit künstlichem Licht durch Scheinwerfer verstärkt, um bestimmte Akzente zu setzen. Gezielte Lichtpunkte, Schatten, Hell-Dunkel-Effekte insgesamt schaffen unterschiedliche Stimmungen. Die Atmosphäre eines Raumes wird maßgeblich von seiner Beleuchtung beeinflusst, weswegen der Aspekt „Lichtführung" auch bei der Filmanalyse berücksichtigt werden sollte.

Wie aufgezeigt, gibt es eine Vielfalt an Möglichkeiten Filmbilder zu erzeugen und eine Vielfalt an Intentionen, die damit verbunden werden können. Ist man sich der filmischen Mittel im Bereich Kameraarbeit bewusst, erleichtert dies die Interpretation/Auseinandersetzung mit Filmszenen, denn Hauptbestandteil eines Films sind bewegte Bilder. Inwiefern die eben erläuterten filmischen Mittel bei der Filmanalyse helfen bzw. was genau man mit ihrer Hilfe aus einer Szene herauslesen kann, sei kurz an einem Beispiel erläutert.

Napola – Elite für den Führer. Ein Film von Dennis Gansel, 2004[11]

Kapitel 5: *Die Begrüßungsrede*, (Zeit: 18:15-20:34)

1) Mit welchen Bildeinstellungen, Kamerabewegungen und -perspektiven sowie Lichtführung wird in der vorliegenden Szene gearbeitet?

Zeit (ca.)	Bildeinstellung	Kamera-bewegung	Kameraperspektive & Licht
18:15 - 18:17	Halbnahe (beim Hereingehen	kurzer Schwenk mit der Bewegung	Fahnen angestrahlt
18:17 - 18:18	Halbnahe (Redner)		Redner von hinten, Blick auf Fenster; Licht überstrahlt beinahe
18:18 - 18:20	Nahe (Trommel)		
18:20 - 18:23	Nahe/Totale (Redner/ Saal)	nimmt Bewegung des Redners auf (Art „Schwenk")	von hinten, über die Schulter des Redners, Richtung Saal; Licht vom Fenster verleiht Saal etwas Mystisches
18:24 - 18:25	Nahe (Redner)		Hakenkreuz indirekt angeleuchtet
18:26 - 18:28	Nahe/Totale (Redner/Saal), Halbnahe (Friedrich)		Nahe: von hinten, über die Schulter des Redners, Richtung Saal
18:29 - 18:36	Halbnahe (Redner)		Hakenkreuz unscharf i. Hintergrund
18:37 - 18:42	Nahe/Totale (Redner/Saal),		von hinten, über die Schulter des Redners, Richtung Saal
18:44 - 18:59	Abwechselnd: Nahe (Redner) – Großaufnahme (Friedrich)		Personen um F. unscharf; Hakenkreuz unscharf i. Hintergrund bei Redner
19:00 - 19:03	Raumtotale		von oben, Lichtpunkt bei Hakenkreuz
19:03 - 19:05	Nahe (Redner)		
19:06 - 19:18	Abwechselnd Halbnahe (Friedrich – Redner)		Blick auf Redner aus Perspektive Friedrichs (Konturen der Personen verschwimmen)
19:15 - 19:26	Großaufnahme (Friedrich) – Nahe (Redner)		Personen um F. unscharf; Hakenkreuz unscharf i. Hintergrund bei Redner
19:27 - 19:30	Halbnahe/Totale (Redner/Saal)		von hinten, über die Schulter des Redners, Richtung Saal; Fahne angestrahlt
19:31 - 19:32	Nahe (Redner)		aus Sicht Friedrichs (Unschärfe)
19:33 - 19:42	Abwechselnd: Großaufnahme/ Nahe (Friedrich – Redner)		Personen um F. unscharf; Hakenkreuz unscharf i. Hintergrund bei Redner
19:43 - 19: 48	Halbnahe/Totale (Redner/Saal)		von hinten, über die Schulter des Redners, Richtung Saal
19:48 - 19:52	Nahe (Redner)		
19:53	Halbnahe (Redner)		von der Seite, schwarze Silhouette
19:54 - 19:56	Raumtotale		von oben, Lichtpunkt bei Hakenkreuz
19:57 - 19:58	Totale (Friedrich)		Personen um F. unscharf
19:59	Halbnahe (Fanfaren)	Schwenk nach oben	Lichtstrahl v. Fenster
20:00	Nahe (Trommeln)		
20:01 -20: 10	Nahe (Friedrich)		Diagonale der Gesichter, Personen um F. unscharf
20: 11- 20:17	Halbnahe (Napola-Schülerschaft)	Kamerakrahnfahrt	
20:18 -20:23	Nahe (Friedrich)		Diagonale der Gesichter, Personen um F. unscharf
20:24 - 20:26	Nahe (Redner)	Zoom hin zum Redner	Lichtstrahl, goldenes Hakenkreuz
20:27 - 20:29	Totale (Zuhörer)	Kamerafahrt	
20:30	Nahe (Friedrich)		Diagonale der Gesichter, Personen um F. unscharf

10 Je nach Budget der Filmproduktion hat ein Kameramann keinen bzw. einen odere mehrere Kameraassistenten, die für spezielle Bereiche wie Kamerabewegung, richtige Belichtung, Schärfe, Ton etc. zuständig sind.

11 Napola – Elite für den Führer. Eine Produktion der OLGA FILM. Ein Film von DENNIS GANSEL, 2004 (DVD), Best. Nr. HC082798.

2) *Was wird vermittelt? Welche Intentionen des Filmemachers lassen sich aufgrund der Bildeinstellungen etc. vermuten?*

Sieht man sich die Sequenz ohne Ton an, so lassen bereits die Bilder für sich in groben Zügen die Handlung erkennen: eine Versammlung/ein Aufmarsch von Nationalsozialisten findet statt, eine – dem Gesicht des Redners zufolge – ernste Ansprache vor jungen Männern in NS-Uniform wird abgehalten; hierbei findet ein „stiller" Dialog zwischen dem Redner und einem Jungen statt (Lichtführung fokussiert ihn, während er die Personen um ihn herum in der Unschärfe belässt). Alle verfolgen aufmerksam das Geschehen, der Junge scheint – dem Gesichtsausdruck nach – fasziniert zu sein, von dem, was er hört. Gemeinsam wird in einem großen Saal der Hitlergruß ausgeführt und unter Musikbegleitung wohl ein Lied gesungen, auch dieses scheint dem einen Jungen besonders gut zu gefallen – wieder erkennbar aufgrund seiner Mimik.

Auch wenn man noch nichts von der Handlung des Films weiß, kann man anhand der Aufnahmen eine Grobstruktur der Szene entwerfen. Verbindet man beim zweiten Ansehen Bild und Ton, dann erhalten manche Bilder noch stärkere Aussagekraft bzw. umgekehrt, die Bilder unterstützen das Gesagte/Gesungene. Die Szene versucht in Bildern die Atmosphäre dieser Begrüßungsrede, die Stimmung im Saal einzufangen. Der Zuschauer bekommt anhand dieser Szene insgesamt – d. h. unter Einbindung sämtlicher filmischer Mittel – einen Einblick, wie „geistige" Verführung im NS-Regime angegangen werden konnte, worin man „das Geheimnis" des Erfolgs der Nationalsozialisten vermuten könnte.

Auf der Bildebene wird dabei v. a. mit dem Bildeinstellungswechsel von Halbnahe und Nahe (teilweise auch Großaufnahme, Totale) gearbeitet, d. h. die Kamera fixiert zum einen bewusst einzelne Gesichter, fokussiert deren Mimik, während andere im Unscharfen bleiben. Zum anderen wirkt aber auch die nähere Umgebung, in der sie alles abspielt: ein Lichtstrahl durchflutet den ansonsten eher düsteren Raum, betont werden in Bildausschnitten immer wieder Nationalsozialistische Symbole (Hakenkreuz, Fahne). Die Bildkompositon ist für die Wirkung auf den Zuschauer entscheidend. Ein Beispiel hierfür: die Kamera fokussiert das Gesicht des Redners. Seine strengen Züge lassen den Zuschauer aufmerken. Jedoch steht nie sein Gesicht allein im Zentrum. Mehr oder weniger deutlich ist immer das Hakenkreuz im Hintergrund zu erkennen. Das mächtige Symbol der NS-Zeit unterstützt mit seinem goldenen Glanz (Lichteffekt) die Worte des Redners. Dem Redner wird eine Person gegenübergestellt: Friedrich. Die Aufmerksamkeit und die Begeisterung Friedrichs ist seinem Gesicht abzulesen. Es findet beinahe ein stummer Dialog zwischen den beiden Gesichtern statt, was die Kamera auch dadurch erreicht, dass der Redner aus den Augen Friedrichs gezeigt wird: die Konturen der Jungen um ihn herum verschwimmen dabei, allein der Redner bleibt in seinen Konturen scharf. Neben den beiden spielt das Umfeld eine wichtige Rolle: die Ordnung, Einheitlichkeit aller wird erkennbar durch ihre Uniformen, ihr Antreten in Reihen, ihre exakt gleichen Bewegungen (z. B. das Aufstehen, der Hitlergruß, die Mundbewegungen beim Singen). Visuell unterstützt wird dieser Eindruck durch Totalen oder auch durch kurze Kamerafahrten. Die Wirkung des Raumes, aber v.a. wieder die Darstellung der Einheit demonstrieren zwei kurzen Totalen aus der Vogelperspekive: Der Einzelne geht in der Masse des Saals auf bzw. jeder ist ein Teil des geschlossenen Ganzen, ist „geborgen" in der Masse, die sich unter dem Hakenkreuz vereint (Lichteffekt vorne hinter dem Rednerpult). Die Text-Bild-Schere an diser Stelle setzt bewusste Akzente: „Männer machen Geschichte", der Text verbindet sich mit einer Totalen von oben, bezieht sich dadurch auf alle Anwesenden im Raum und verleiht den Worten zusätzliche Bedeutung.

Die Kamera fängt durch ihre unterschiedlichen Einstellungen verschiedene Emotionen der Akteure auf, gleichzeitig ruft sie aber auch beim Zuschauer eigene Emotionen hervor. Die Wirkung dieser Szene: man sieht die Begeisterung, aber auch Konzentration der jungen Leute, fühlt die Einheit, aber auch das strenge Regime, das sie zusammenhält. Man sieht lachende, strenge Gesichter, exakte Bewegungen. Die Kamera passt sich hier diese Exaktheit an: Es wird kaum mit Schwenks etc. gearbeitet, die Wirkung der Bilder entfaltet sich durch das Agieren (Mimik, Worte) der Schauspieler von alleine.

Die angeführten Vermutungen bzgl. der Intentionen der Szene stützen sich zunächst nur auf das, was das eigene Auge wahrnimmt, was beim Ansehen der Bilderfolgen selbst an Emotionen, Gefühlen entsteht. Irgendwann stellt sich jedoch die Frage, inwieweit wohl der Regisseur des Films dieselben Intentionen mit dieser Szene verbindet? Hier gibt oftmals das Making of zum Film Aufschluss. In diesem Fall findet man sowohl im Audiokommentar zum Film als auch im Drehtagebuch Angaben. Dennis Gansel sah sich für diese Szene inspiriert von Reden, die tatsächlich einmal gehalten wurden bzw. von Interviews mit ehemaligen Napola-Schülern. Er wollte – wie er im Audiokommentar vermerkt – „die Kraft der Rede visuell umsetzen", wollte visuell darstellen, wie eine solche Begeisterung für das NS-Regime möglich sein konnte. Die Kamera war bewusst auf Wirkung inszeniert, damit für die Zuschauer diese Wirkung nachvollziehbarer wird, damit sie sich kritischer mit den Möglichkeiten der Manipulation auseinander setzen. Die bewusste Zusammensetzung von Bild und Wort, wenige Effekte, klare Linien, machen hier die Wirkung aus.

b) Ton/Musik

Mit der Einführung der Tonfilmtechnik Ende der 1920er Jahre war es möglich, die Filmspur mit einer Tonspur, d. h. mit Sprache, Geräuschen und Musik zu verbinden. Film schien sich damit noch mehr der „Realität" annähern zu können, da man die Menschen im Bild nicht nur sehen, sondern auch hören konnte. Je nach Filmgenre gibt es unterschiedliche Möglichkeiten Ton/Musik einzubauen. Im Dokumentarfilm spielt die Sprecherstimme[12] aus dem off eine zentrale Rolle bzw. die Interviewpartner/Sprecher, die im on (d.h. sowohl im Bild als auch mit Ton) zu sehen sind. Im Spielfilmbereich steht der Dialog zwischen den Schauspielern an erster Stelle. Als stimmungsunterstützende Untermalung gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten: Geräusche, Musik und nicht zu vergessen Stille. Musik besitzt eine starke Suggestivkraft, d. h. dem Zuschauer bleibt beim ersten Hinsehen meist unbewusst, dass Töne die Gefühle steuern, wenn nicht sogar manipulieren können.

Im Film wird mit verschiedenen musikdramaturgischen Elementen gearbeitet. Unser Ohr nimmt Sprache, Musik und Geräusche parallel wahr. Je nach Bedeutung rückt das eine oder das andere in den Vordergrund unseres Bewusstseins. Dies geht soweit, dass ein Geräusch oder auch Musik gar nicht wahrgenommen wird, weil die Bilder so faszinieren, die Handlung allein so spannend ist. Grob unterscheidet man drei musikdramaturgische Zugänge zu einem Film[13]:

- Die Filmmusik geht mit der Handlung, d. h. die Musik umschreibt das, was im Bild zu sehen ist (z. B. traurige Szene bekommt traurige, melancholische Musik)
- Die Filmmusik geht gegen die Handlung, d. h. die Musik setzt bewusst einen Kontrast zu dem, was zu sehen ist (z. B. romantischer Kuss und schrille Töne); der Zuschauer wird verunsichert, merkt die Spannung, wird u. U. seine Konzentration verstärkt auf das Geschehen richten.
- Die Filmmusik fungiert als Subtext der Handlung, d. h. die Musik verdeutlicht bzw. präzisiert das, was im Bild zu sehen ist, sie lenkt die Empfindung des Zuschauers in eine bestimmte, bildlich so nicht festzusetzende Richtung (z. B. ein Mann geht durch eine dunkle Straße, positive Musik erklingt: er kann wohl nicht der Mörder sein).

Zwischen diesen drei Zugängen kann es auch Überschneidungen bzw. Kombinationen geben. Eine Variante der Filmmusik (im off) ist die Musik *im* Film (im on), d. h. direkt sichtbar für die Zuschauer machen Schauspielern in einer Szene Musik, singen ein Lied, spielen Instrumente etc. Musik in dieser Konstellation kann damit z. B. direkt, unverhüllt als Träger von Botschaften fungieren.

Dass Menschen Musik als angenehm oder unangenehm, traurig oder fröhlich empfinden, darüber entscheidet die Komposition, ihre Melodie, ihr Rhythmus, ihre Harmonie (d. h. sämtliche Klänge, Klangfarben, Klanggeräusche) …

In der Filmmusik gibt es für die Darstellung der unterschiedlichsten Empfindungen feststehende Skripts/Klischees. So wie jede Tonart ihren eigenen Wirkungskreis[14] besitzt, gibt es z. B. auch eine Instrumententabelle der Gebrauchsmusik[15]. Für Militärmusik kommt die Piccoloflöte zum Einsatz, die Klarinette wiederum eher für bayerische Volksmusik. Oder von einer anderen Seite betrachtet: Soll Angst vermittelt werden, webt die Musik meist einen tiefen Klangteppich, wummernde oder auch schrille Klänge in Molltonart, Geräusche wie Wind können verstärkend miteinbezogen werden. Spannung kann erzeugt werden durch Streichinstrumente, Paukenschläge, sich steigernde Wiederholungen eines musikalischen Motivs, Lauter-, Leiserwerden oder auch einfach durch Stille. Freude und Glück wiederum kommen durch warme Klangflä-

12 Stimmungen erzeugen auch die Stimmen der Menschen, die in einem Film zu hören sind. Tiefe, hohe Stimmen, Männer- oder Frauenstimme: Jede Stimme hat mit ihrem Timbre eine eigene Ausstrahlung, eignet sich besser oder schlechter für einen bestimmten Part. Für den Dokumentarfilm ist die Wahl des Sprechers entscheidend, da hier die Stimme die Bilder kommentiert und der Sprecher durch die Gewichtung seiner Worte, durch den Einsatz seiner Stimme dem Inhalt mehr oder weniger an Bedeutung verleiht.

13 Siehe: Weidinger, A.: Filmmusik, Konstanz 2006, S. 14 (Praxis Film, Bd. 21).

14 Siehe: von Gleich, S.: Über die Wirkung der Tonarten in der Musik, Stuttgart ²2005.

15 Siehe: Wüsthoff, K.: Die Rolle der Musik in der Film-, Funk- und Fernsehwerbung, 2. überarb. Aufl., Kassel 1999.

chen in Durtonarten zustande, helle Glocken, Tanzmusikrhythmus können, wo angebracht, einen positiven Eindruck verstärken. Allgemein gilt: Die Bandbreite an musikalischen Möglichkeiten, um bestimmte Stimmungen bei Menschen hervorzurufen, ist groß.

Wie Geräusche, Töne und Musik eine Szene beeinflussen können, bzw. welche Wirkung sie erzielen, sei wieder an der bereits bekannten Filmsequenz erläutert.

Napola – Elite für den Führer. Ein Film von Dennis Gansel, 2004
Kapitel 5: *Die Begrüßungsrede*, (Zeit: 18:15-20:34)

Wieder ein kleiner Versuch zu Anfang. Die bekannte Szene wird abwechselnd mit Ton aber mal mit und mal ohne Bild abgespielt. Was nimmt das Gehör wahr und was ergänzt das Auge?

Steht allein der Ton ohne Bild im Vordergrund, dann besteht die Szene aus einer Abfolge von: Menschengehen, Trommeln, einem gleichartigen, hallenden Geräusch einer Bewegung, einer Männerstimme, die freundlich, aber bestimmt eine Begrüßungsrede mit NS-Gedankengut an „Jungmannen" spricht (hallender Klang), dem Geräusch einer Bewegung (mit Nachhall), einem chorischen Hitlerruf von Männern/ Jungen, danach Trommeln und Fanfaren, hierauf das Lied „Unsere Fahne flattert uns voran", gesungen von Männern/ Jungen unter Begleitung von Trommeln und Fanfaren.

Verknüpft man Ton- mit Bildspur, so verändern sich Nuancen: die Bewegungsgeräusche sind nicht nur ein Geräusch, sondern ein einheitliches Geräusch: eine Bewegung, alle stehen auf oder alle setzen sich. Die Stimme des Redner wirkt auf einmal nicht mehr so weich und freundlich, sondern in Kombination mit seinem Gesichtsausdruck eher streng, ernst – das, was er sagt, ist von großer Bedeutung: Sowohl im Sprachduktus als auch auf der Bildebene spürt der Zuschauer dies. Die ganze Szene ist eine Einheit von Bild und Ton: Das gemeinschaftliche Ritual des Hitlergrußes z. B. ist nicht nur als ein einheitlicher Ruf zu hören, sondern auch die Gestik ist exakt eins mit dem Ruf – der Gedanke an den Auspruch „Einheit macht starkt" kann einem hier in den Sinn kommen. Der Klang der Bewegungen, der Stimmen hat immer etwas „Großes", hervorgerufen durch die Größe/Höhe des Saales: ein Hall entsteht, doch auch dieses Echo ist exakt, ohne Nebengeräusche.

Das Zusammenspiel von Bild und Ton ist so wirkungsvoll gestaltet, dass man zunächst nicht eindeutig sagen kann, ob diese Szene eigentlich mit Filmmusik arbeitet. Ein bewusstes Hinhören ist erforderlich, um zu erkennen: Es gibt tatsächlich keine unterschwellige Musik! Die einzige Musik, die hier einfließt, ist das Trommeln zu Beginn (eine Art Auftakt der Szene) und das Lied mit Begleitung der Fanfaren/Trommeln am Ende. Die Instrumente assoziiert man mit Märschen und Militär.

Musik kann Botschaften transportieren. Hier ist dies deutlich erkennbar. Der Regisseur orientierte sich an den Aussagen ehemaliger Schüler, an Protokollen und setzte bewusst die Hymne der Hitlerjugend – hier den Refrain des Liedes – als Schlusspunkt der Szene. Das, was der Redner von den jungen Napola-Schülern erwartet, bestätigen sie durch ihr Singen. „Unsere Fahne flattert uns voran" nach der Musik von Hans Otto Bergmann, getextet vom Reichsjugendführer Baldur von Schirach war bei Aufmärschen, Feiern, im Rundfunk, in Liederbüchern usw. die Hymne der Hitlerzeit. Gesang, Fanfaren und Trommeln – Musik war eines, wenn nicht sogar das stärkste Propagandamittel der NS-Zeit. Der 4/4 Takt reißt mit, ein wahrer Ohrwurm, der die Jugend in seinen Bann zog. Ein Lied mit begrenzten Mitteln, aber großer Wirkung. Wer achtete bei dieser Musik noch wirklich auf den Text? Die ersten Zeilen bleiben schnell in Erinnerung „Unsere Fahne flattert uns voran, unsere Fahne ist die goldne Zeit" – wer könnte da wirklich an Tod und Morden denken bei dieser Musik?[16]

Diese Reduzierung auf die „natürlichen" Geräusche bewirkt eine stärkere Konzentration auf das gesprochene bzw. gesungene Wort. Der Inhalt der Rede, des Liedes und die Wirkung auf die Napola-Schüler steht im Vordergrund. Es gibt nichts, was von der Rede, dem Lied ablenken könnte. Die Disziplniertheit aller Anwesenden ist deutlich „hörbar", dadurch dass man eben nichts hört, was nicht direkt im Raum ersichtlich ist! Bild und Ton ergänzen und stützen sich gegenseitig. Es findet keine unterschwellige Berieselung statt. Dass dies alles so funktioniert, dafür ist auch die Tontechnik verantwortlich, die Effekte gezielt einbauen bzw. auslassen kann.[17]

Ton/Musik und Bild haben jeweils eigene Möglichkeiten, aber auch Grenzen. Bilder können mit Ton eine andere Wirkung erzielen ebenso wie Töne ohne die visuelle Ebene. Man sollte sich der jeweiligen eigenen Funktionen von Bild- und Tonebene bewusst sein, aber auch, dass im Film beide untrennbar aufeinander angewiesen sind.

16 Zur Auseinandersetzung mit dem Lied siehe: Sauer, M.: Historische Lieder. Begleitbuch zur CD, Stuttgart 2003, S. 131-137.

17 Oft ist das, was man im Film hört, nicht das, was vor Ort tatsächlich aufgenommen wurde. Hier z. B. hatten die tschechischen Komparsen einen zu starken Akzent, so dass das Lied in München von Schülern nachgesungen wurde. Im Film erkennt das – ohne die Auskunft des Regisseurs – niemand!

c) Ausstattung

Filmische Mittel, die eine nicht zu vergessende Wirkung auf den Zuschauer ausüben, sind Kostüme, Bauten, Gegenstände etc. Kurz gesagt: die Ausstattung. Ausstattung wird definiert als „Sammelbegriff für Bauten, Dekorationen, Kostüme und Requisiten bei der Filmaufnahme. Verantwortlich sind der Ausstatter (Art Director) und der Kostümbildner (Costume Designer)"[18].

Obwohl im Dokumentarfilmbereich die unterschiedlichen Quellen für sich sprechen sollen, werden auch sie ins rechte Licht gerückt, z. B. indem man Münzen auf roten Samt legt, Kleidung an einer Puppe drappiert etc. Die Bedeutung von Objekten kann durch kleine Details verstärkt/verringert werden.

Sobald Szenen mit Schauspielern nachgespielt werden, wird es aufwendiger: Bauten, Räume müssen der jeweiligen Zeit entsprechen. V. a. im Kostümbereich können Details wie die Platzierung von einzelnen Bändern, die Form von Hüten oder der Schnitt von Uniformen ausschlaggebend für die Einordnung in eine bestimmte Epoche sein. Da auch im Dokumentarfilmbereich immer häufiger nachgestellte Szenen eingebaut werden, ist die Vorrecherche bzgl. Kleidung und Wohnstil ein wichtiger Arbeitsschritt vor den Dreharbeiten.

Im Filmbereich ist heute vieles möglich: Im Sommer kann eine grüne Wiese mittels Kunstschnee in eine Winterlandschaft verwandelt werden oder umgekehrt, im Winter ein schneebedeckter See mit Hilfe von Animationsprogrammen wie After Effects zum sommerlichen Badeweiher werden.

Die Feinarbeit ist für den Zuschauer – wenn er sich nicht speziell in einem Stil/einer Epoche, einem Ort, Gebäude auskennt – nicht sichtbar. Auf ihn wirkt das Ganze: die Einheit von Kostümen, Räumen, Requisiten etc.

Informationen zur Ausstattung gibt es teilweise im Abspann, ausführlicher werden Aspekte wiederum im Making of angesprochen.

Worauf die Macher von „Napola" bei ihrer Ausstattung der Begrüßungsszene Wert legten, dazu nun ein kurzer Einblick.

18 Monaco, J.: Film und neue Medien, S. 19.

Napola – Elite für den Führer. Ein Film von Dennis Gansel, 2004
Kapitel 5: *Die Begrüßungsrede*, (Zeit: 18:15-20:34)

Ein wichtiger Bestandteil der Ausstattung ist der Ort, die Räume, wo gedreht wurde. Man brauchte hier also eine ehemalige Napolaburg, die geeignet war für die Filmaufnahmen. Nach langer Recherchearbeit und verschiedenen Ortsbesichtungen fand man den passenden Ort in Tschechien. – Für den Zuschauer ist das Land nicht erkennbar – Die Räume der ehemaligen Napolaburg wurden wiederum dem Drehbuch angepasst: der Saal im Film war zuvor die Turnhalle der ehemaligen Napolaburg – auch dies kann man nur wissen, weil das Drehtagebuch darüber informiert. Requisiten wie Reichsadler, Hakenkreuz, Fahnen etc. wurden nach Originalen re-konstruiert. Die Details müssen hier stimmen, denn auch wenn das Drehtagebuch hierzu nichts verrät: Bei einem so zentralem Thema wie der NS-Zeit hat der Zuschauer Vorwissen oder sogar Spezialwissen über Details im Requisitenbereich. Der Film würde an Aussagekraft und Glaubwürdigkeit – auch wenn es ein Spielfilm ist – starkt verlieren, würden hier Fehler unterlaufen.

Was die Kostüme anbelangt, so wurden sie eigens nach historischen Vorlagen angefertigt. Alle Napola-Schüler tragen die gleichen Uniformen. Damit das Uniformtragen möglichst ungekünstelt aussieht, mussten die Schauspieler Marschierübungen machen. Im Bereich der Maske wurde besonders auf die Frisuren geachtet, die wiederum dem Zeittypus entsprechen sollten.[19] Andere Passagen im Film waren viel aufwändiger, es musste eine Winterlandschaft, eine künstliche Eisfläche erzeugt werden etc.

Der Zuschauer wird im Film bewusst getäuscht, um letztendlich nicht enttäuscht zu sein. Authentizität zu vermitteln und historisch möglichst korrekt auszustatten, sind wohl die beiden Aspekte, die bei Filmen mit historischem Anspruch oberste Priorität besitzen. Dass der Zuschauer darüber aber auch Bescheid wissen darf bzw. sich sogar darüber informieren soll, beweisen immer mehr Filme, die nicht nur den Hauptfilm, sondern auch ein Making of anbieten.

19 Mit dem Casting, der Besetzung der Rollen beginnt im Grunde schon eine Form von „Ausstattung": für Rollen werden Schauspielern ausgesucht, deren Typ zur Rolle passt. Die Auswahl der Schauspieler sollte bei Filmanalysen daher nicht unberücksichtigt bleiben.

d) Schnitt/Montage

„Schnitt/Montage beschreiben zwei Seiten desselben Prozesses: zunächst das Aufspalten und Schneiden der Filmrolle in einzelne Einstellungen (...). Dann das Kürzen dieser Einstellungen (Schnitt) und schließlich das Zusammenfügen, das Montieren zu einer neuen Einheit: nämlich zur Sequenz und endlich zum ganzen Film."[20]

Im Schnitt entscheidet sich die Bildreihenfolge und v. a. die Dauer einzelner Einstellungen. In der Zeit von MTV und Matrix wird der Zuschauer mit einem unglaublichen Tempo an Bildfolgen (Schnittrhythmus) konfrontiert. Das Sehverhalten der Menschen passt sich immer mehr dieser Reizflut an und hält daher Einstellungen, die mehr als zehn Sekunden andauern, beinahe nicht mehr aus bzw. empfindet den Film dann als langweilig. Der Schnitt bestimmt, welche Inhalte vermittelt werden, ob ein Film lang- oder kurzweilig ist und welche Wirkung beim Zuschauer entsteht. Die Montage organisiert und rhythmisiert dabei die Filmzeit: Spannung wird zum einen hervorgerufen durch die Filmzeit, aber auch durch die selbst erlebte Zeit.

Mit von Bedeutung ist für den Schnitt, welcher Film entstehen soll, sei es ein Spielfilm, ein Dokudrama, ein Dokumentarfilm, ein Musikvideo oder ein Zeitzeugeninterview.

Dass Film etwas Gemachtes, etwas künstlich Geschaffenes ist, kommt nirgends so deutlich zu Tage wie hier. Aber gleichzeitig ist es gerade dann Schnittkunst, wenn diese Gemachtheit, die Möglichkeiten der Manipulation dem Zuschauer unbewusst bleiben. Der Schnitt folgt dem Drehbuch, kann aber bei fehlenden Aufnahmen auch zu Änderungen im Drehbuch führen: die Dramaturgie des Drehbuchs und des Schnitts müssen letztendlich aufeinander abgestimmt werden. Das Hin- und Herschieben von Filmsequenzen gehört dabei mit zum Arbeitsprozess. Spätestens gegen Ende müssen im Schnitt jedoch Entscheidungen getroffen werden, die nicht mehr rückgängig zu machen sind! Eine verwakelte Landschaftsaufnahme z. B. kann meist schnell und unproblematisch ausgetauscht werden, eine unscharfe Einstellung mit einem Zeitzeugen, der gerade etwas Wichtiges sagt und mit seiner Mimik und Gestik das Gesagte unterstützt, bringt schon größere Entscheidungsschwierigkeiten mit sich. Sie ist nicht mehr 1:1 in Ton und Bild zu wiederholen, hier muss der Schnitt entweder eine Lösung finden, ohne zu verfälschen, oder die Aufnahme samt Ton kann nicht genommen werden. Gerade im Bereich von Zeitzeugeninterviews bzw. Interviews allgemein ist es wichtig, sensibel im Schnitt zu arbeiten. Leider kommt es immer wieder vor, dass die Mittel der Schnitttechnik zur Manipulation genutzt werden, was dazu führt, dass Menschen Worte in den Mund gelegt bekommen, die sie so niemals gesagt haben: eine bewusste Geschichtsfälschung zu Lasten der interviewten Person, aber auch der Zuschauer!

Der Zuschauer vor dem Fernseher oder im Kino kann nicht mehr nachvollziehen, was an Filmmaterial nicht verwendet wurde. Er sieht nur das Endprodukt, das eine bestimmte Wirkung auf ihn hat. Für die Filmanalyse kann man im Bereich Schnitt folgende Aspekte berücksichtigen[22]:

- Schnittzeit (schnelle, langsame Schnittfolgen)
- Kameraeinstellungen (welche Einstellungen verwendet der Schnitt; hier ist das Basiswissen aus dem Kapitel a) Kamera von Nutzen)
- Übergänge (harter Schnitt, weicher Schnitte, Blenden, Schwarzbilder ...)
- Stimmigkeit von Ton und Bild ...

Auch hier wieder ein kurzer Blick auf die Begrüßungsszene von Napola

Napola – Elite für den Führer. Ein Film von Dennis Gansel, 2004
Kapitel 5: *Die Begrüßungsrede*, (Zeit: 18:15-20:34)

Der Film arbeitet mit einer eher ruhigen Schnittfolge, wodurch die Mimik von Personen gut studiert werden kann. Hierzu passen auch die Kameraeinstellungen, die mit wenigen Ausnahmen (2x Totale, ca. 2x Großaufnahme) v. a. zwischen Halbnahe/Nahe wechseln. Durch die Abwechslung zwischen größerem und kleineren Bildausschnitt findet sich der Zuschauer zum einen im Raum zurecht, bekommt aber zugleich auch den roten Faden vermittelt, indem die Personen nahe gezeigt werden, die im Moment die Geschichte vorantreiben. Die Übergänge sind fließend, ohne Blenden.

20 Steinmetz, R. u.a.: Filme sehen lernen, S. 34.

21 Der Schnitt insgesamt besteht aus dem Filmschnitt und dem Tonschnitt. Siehe: Monaco, J.: Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der neuen Medien, 6. überarb. Auflage, Hamburg 2005, S. 129-134.

22 Darüber hinaus gibt es viele weitere Merkmale, die zum Schnitt festgestellt werden können. Die angeführten Punkte bieten eine Grundlage, mit der man das wichtigste für die Filmanalyse herausfinden kann. Je nach Wissen und Erfahrung im Bereich Film können hier weitere Details berücksichtigt werden.

Der Zuschauer kann dem Geschehen ohne Probleme folgen. Ebenso gehen Filmschnitt und Tonschnitt Hand in Hand. Das, was der Zuschauer hört, ist visuell immer nachzuvollziehen. Zeitweise werden bewusst Passagen so geschnitten, dass der Zuschauer glaubt, aus den Augen Friedrichs die Rede mitzuerleben, die Kameraeinstellung, -perspektive leistete hier die nötige Vorarbeit (Verschwimmen der Konturen rund um Friedrich, Lichtführung etc.). Nach wenigen Sekunden sind manche Schnittfolgen vertraut: die abwechselnde Fokussierung zwischen Redner und Friedrich folgt immer dem selben Muster der Kameraeinstellung, dem selben Muster im Schnitt. Der Schnitt setzt hier keine Reizeffekte, sondern geht eher linear und kontinuierlich vor. Dadurch, dass sich die Schnittfolgen ähneln bzw. identische Bildausschnitte sich wiederholen, kann sich der Zuschauer wiederum mehr auf den Text, die Inhaltsebene konzentrieren.

Filmische Mittel erkennen ... und in der Unterrichtspraxis?

Die vorangegangenen Erläuterungen und Beispiele haben versucht, in möglichst großer Bandbreite einen Einblick in das Themenfeld filmische Mittel zu geben. Wer mit seinen SchülerInnen oder auch anderen Filminteressierten Filme hinsichtlich ihrer filmischen Mittel näher beleuchten möchte, erhält hier eine Raster an verschiedenen Aspekten, an dem man sich orientieren kann, das beliebig zu erweitern, aber auch ebenso beliebig zu reduzieren ist. Es kommt immer darauf an, welche Fragestellung(en) man seiner Analyse zugrund legt und wieviel Zeit man investieren kann.

Sollen die Schüler z. B. einen ersten Einblick in den Bereich filmische Mittel erhalten, um damit eine fundierte Filmanalyse vornehmen zu können, so ist es nicht wichtig, dass sie sämtliche Kameraeinstellungen etc. erkennen und die Fachausdrücke dafür beherrschen. Ein vorrangiges Ziel sollte zunächst sein, ihnen ein grundsätzliches Gespür dafür anzueigenen, dass ein Film aus vielen, vielen einzelnen Einstellungen/bewegten Bildern besteht, wobei eine jede anders aufgebaut sein kann. Manches sieht man größer, manches kleiner, manchmal sind mehrere Personen im Bild, manchmal nur ein Detail einer Person, manchmal hört man etwas, was man im Bild nicht sieht, nimmt etwas kaum wahr, weil es zu schnell wieder weg war etc.: Können SchülerInnen mit eigenen Worten beschreiben, was sie wahrnehmen, was sie sehen und hören, dann kann ein nächster Schritt sein, ihnen die passenden Fachbegriffe anzubieten. Es kann aber auch sein, dass jegliche Fachbegriffe zunächst beseite gelassen werden und erst am Ende z. B. mittels eines Arbeitsblattes bzw. durch Kurzreferate mit in den Unterricht einfließen. Grundvoraussetzung für eine produktive Arbeit ist allerdings, dass die Lehrkraft sich in den Themenbereich eingearbeitet hat, um etwaigen „Entgleisungen" von Anfang an entgegenzusteuern bzw. um Fragen fundiert beantworten zu können. Eine Zusammenarbeit von Geschichte mit Deutsch, Musik, aber auch Kunst bietet sich insofern an, da all diese Fächer sich mit Elementen auseinandersetzen, die in der Filmarbeit von Bedeutung sind. Vielleicht kann manches sogar der Kunst- oder Musiklehrer besser erklären als der Geschichtslehrer!

Literatur

Blothner, Dirk: Erlebniswelt Kino. Über die unbewußte Wirkung des Films, Bergisch Gladbach ²2003.

Gleich, v., Sigismund: Über die Wirkung der Tonarten in der Musik, Stuttgart ²2005.

Monaco, James: Film und neue Medien. Lexikon der Fachbegriffe, Hamburg ²2003.

Monaco, James: Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der neuen Medien, 6. überarb. Auflage, Hamburg 2005.

Sauer, Michael: Historische Lieder. Begleitbuch zur CD, Stuttgart 2003.

Steinmetz, Rüdiger/Steinmann, Kai/Uhllig, Sebastian/Blümel, René: Filme sehen lernen. Grundlagen der Filmästhetik, Frankfurt a. M. ³2005.

Weidinger, Andreas: Filmmusik, Konstanz 2006, (Praxis Film, Bd. 21).

Wüsthoff, Klaus: Die Rolle der Musik in der Film-, Funk- und Fernsehwerbung, 2. überarb. Aufl., Kassel 1999.

Filmbeispiel:

Napola – Elite für den Führer. Eine Produktion der OLGA FILM. Ein Film von DENNIS GANSEL, 2004 (DVD).

De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht[1]

Reinhard Krammer

Reflektiertes Geschichtsbewusstsein durch Filme?

SchülerInnen werden in ihrer Lebenswelt mit Geschichte in vielfältiger Erscheinungsform konfrontiert – ob sie dies nun wahrhaben wollen oder nicht. Spielfilme, Fernsehfilme und Fernsehdokumentation dürften bei den meisten von ihnen eine ausschlaggebende Funktion bei der Herausbildung ihres Geschichtsbewusstseins ausüben. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Jugendlichen, die die Qualität des Umgangs mit der historischen Information, die durch diese Medien transportiert werden, bestimmen, werden in der Regel vor allem das historische und politische Lernen in der Schule zur Verfügung stellen.

Wie alle vorgefundenen „fertigen Geschichten" liegt auch der Re-Konstruktion der Vergangenheit im Medium Film stets eine spezifische Intention zugrunde: Zuallererst sind die ökonomischen Aspekte zu berücksichtigen – Produzenten, Regisseure und Schauspieler sind vor allem an einer hohen Besucherzahl interessiert, sie werden daher Geschichte weniger nach den Gesetzen der historischen Methode erzählen, sondern sich an gestalterischen Mitteln orientieren, die Geschichte in aufregender, spannender und unterhaltsamer Art präsentieren. Geschichte erhält dadurch spezifische Färbungen, Akzente werden gesetzt, die nicht unbedingt mit den Ergebnissen der Forschung übereinstimmen, die aber der filmischen Erzählung jene Attraktivität verleihen, die sie braucht, um viele Menschen zum Kauf der Kinokarte zu veranlassen. Dass das so ist – dass jede Geschichtserzählung von den Interessen, dem (Nicht-)Wissen und den Absichten desjenigen geprägt ist, der sich an der Re-Konstruktion vergangener Realität versucht –, sich dessen gewahr zu werden, ist für Jugendliche keine selbstverständliche gedankliche Operation. Den Unterschied zu erkennen zwischen der Vergangenheit und den Versuchen sie (teilweise) zu re-konstruieren, ist eine der Voraussetzungen für reflektiertes Geschichtsbewusstsein. Das setzt aber Erfahrungen und Einsichten voraus, die durch historisches Lernen gemacht bzw. gewonnen werden. Vor allem der Geschichtsunterricht ist da in die Pflicht genommen.

Geschichtsunterricht kann dazu beitragen, jene Instrumentarien zur Verfügung zu stellen, die es SchülerInnen ermöglichen, solche Geschichten nach den ihnen zugrunde liegenden „Geschichtsbildern", nach den Kriterien für die Selektion der transportierten Informationen, nach den Deutungsmustern und Intentionen zu fragen, die dafür verantwortlich sind, wie und mit welcher Bedeutungszuweisung die Vergangenheitspartikel zu einer Erzählung zusammenfügt wurden. „Wer ‚fertige Geschichten' – Narrationen – dekonstruiert, fragt nach den historischen Kontextualisierungen, die in der Darstellung vollzogen worden sind."[2]

Die De-Konstruktion solcher Geschichte(n) sollte SchülerInnen verständlich machen, wie perspektivisch, funktional und parteilich Geschichtsdarstellung sein kann und wie folgenreich es sein muss, sie mit der „Realität" in eins zu setzen. Sie sollten aber auch lernen, dass es unterschiedliche Grade der Verlässlichkeit und Plausibilität erzählter Geschichte gibt und dass dies auch und gerade auf Filme mit historischem Inhalt zutrifft.

Ein Spezifikum historischen Lernens ist es, dass das, worauf Bezug genommen wird, nicht einfach verfügbar ist. Es handelt sich eben um Vergangenes, vieles davon längst vergessen oder nie registriert, manches in Quellen am Leben erhalten, einiges aus den Quellen in Form der Geschichtserzählung (re-)konstruiert. Die Geschichte lebendig zu machen – diese Aufgabe übernimmt heute in erster Linie der Film[3] und

1 Ein gekürzter und veränderter Teil des vorliegenden Beitrages wurde veröffentlicht in: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung, 3 (2006).

2 Schreiber, W.: Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Grundfragen – Forschungsergebnisse – Perspektiven (2002), S. 18 – 43, hier S. 28.

3 Dazu etwa Bönsch, M.: Zeitgeschichte lernen mit Filmen. Die didaktische Effizienz unterschiedlicher Medien. In: Medien praktisch. 2 (1992), S. 59 – 64, hier S. 60.

es kann kein Zweifel bestehen, dass insbesondere Jugendliche ihre Vorstellungen von historischen Vorgängen – nicht erst heute – in erster Linie aus diesem Medium beziehen.[4] Auch wenn zu konzedieren ist, dass weder Dokumentarfilme noch Spielfilme mit historischem Inhalt zu den Favoriten jugendlicher Konsumgewohnheit zählen,[5] Einfluss haben sie doch, und sei es nur durch gelegentliches Vorbeizappen im Fernsehprogramm oder durch vereinzelte Kinobesuche mit Freunden.

Daraus ergibt sich für die Geschichtsdidaktik ebenso wie für den Geschichtsunterricht eine wesentliche Konsequenz: Es genügt nicht mehr, die Filme auf ihre „historische Wahrheit", auf ihren Authentizitätsgrad und ihre geschichtliche Plausibilität hin zu analysieren und zu interpretieren.[6] Gegenstand des Interesses sind vielmehr die durch die Filme begründeten oder weitergegebenen Geschichtsbilder, die direkten und indirekten Urteile und Wertmaßstäbe, die in ihrer Bedeutung für das individuelle und kollektive Geschichtsbewusstsein von ähnlicher Relevanz sind wie die tagespolitischen Schlagzeilen und Kommentare der marktbeherrschenden Zeitungen für das politische Bewusstsein der LeserInnen.

Ist die Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein das Ziel des Geschichtsunterrichts, dann wird an den auffindbaren lebensweltlichen Bezügen der Jugendlichen zur Geschichte – je nach Entwicklungs- und Wissensstand – angesetzt werden müssen. Überall da, wo die Beschäftigung und Indienstnahme der Vergangenheit und der Geschichte an das Leben der SchülerInnen herantritt, überall da also, wo es Kompetenzen braucht, um mit geschichtlichen Phänomenen zurecht zu kommen, steht der Geschichtsunterricht in der Pflicht. Kompetenter Geschichtsunterricht hat – grob gesprochen – die Bedeutung der re-konstruierten Vergangenheit für die Gegenwart (**Orientierung**) und umgekehrt die Wirkung der Gegenwart auf die Vergangenheit (**Deutung**) schrittweise transparent zu machen.

Je stärker Erscheinungsformen erzählter Geschichte die Lebenswelt der SchülerInnen berühren und beeinflussen, umso wichtiger sollte es sein, sie zum Gegenstand kritischer Analyse und letztlich eben von De-Konstruktion im Unterricht zu machen. Reflektiertes Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die Rezeption von Film bedeutet auch und vor allem: der Suggestivität widerstehen zu lernen und Gläubigkeit gegenüber der Faszination bewegter Bilder abzubauen. Dass dabei die Didaktik nicht vom Film weg führen darf – etwa indem die SchülerInnen durch cineastische Beckmesserei und fachwissenschaftliches Besserwissen der LehrerInnen zu einer indifferenten oder negativen Einstellung zum Medium Film gelangen – ist selbstverständlich. Kompetentes Arbeiten mit dem Film ist eher darauf angelegt, die sinnliche und intellektuelle Freude am Film zu wecken oder zu erhöhen. Um solchen kulturellen Zugewinn zu erzielen, wird eines ganz sicher auszuschließen sein: dass nämlich LehrerInnen sich zum Richter über „einseitige und falsche Deutungsrichtungen"[7] aufschwingen, die Gespräche über Film also einem „Richtig-Falsch-Schema" entlang laufen und so die Spontaneität und die engagierte Teilnahme behindert. Individuelle Sichtweisen der SchülerInnen sind von vornherein nicht ausgeschlossen und haben nur eine Grenze: das Vetorecht der Quellen.

Wider die Verteufelung des Filmausschnittes

In die Didaktik des Filmeinsatzes hat sich unversehens eine Hypothese etabliert, die ebenso unverifiziert geblieben ist, als sie sich offenbar breiter Zustimmung unter LehrerInnen sicher sein kann: dass es nämlich wenig sinnvoll, ja praktisch ausgeschlossen sei, Ausschnitte aus Filmen im Geschichtsunterricht zu verwenden. Das begründende Argument: Man werde einem Film nicht gerecht, wenn nur ein Teil gesehen, analysiert und interpretiert werde.[8] Es ist zu fragen: Verliert man so nicht den eigentlichen Sinn der Filmarbeit im Unterricht aus den Augen? Eine Schulklasse ist keine Rezensentengemeinschaft, von deren Urteil etwa der ökonomische Erfolg eines Filmes abhängig ist. Letztlich geht es im Geschichtsunterricht nur in seltenen Fällen darum, einem Film in seiner Gesamtheit Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Primäres Ziel des Arbeitens mit Filmen im Geschichtsunterricht muss vielmehr die Schaffung von Qualifikationen sein, die es SchülerInnen ermöglichen, Filme bewusst

4 Vgl. dazu von Borries, B.: Geschichte im Fernsehen – und Geschichtsfernsehen in der Schule. In: Geschichtsdidaktik 3 (1983), S. 221 –238.

5 Baumann, H.: Der Film. In: Schreiber, W. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Bd. 1, Neuried 1999, S. 527 – 560.

6 Zur Authentizität von Filmen: Zemon Davies, N.: „Jede Ähnlichkeit mit lebenden oder toten Personen …": Der Film und die Herausforderung der Authentizität. In: Rothe, R. (Hg.): Bilder schreiben Geschichte: Der Historiker im Kino, Berlin 1991, S. 38 – 63.

7 Meyers, P.: Film im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 4 (2001), S. 246 – 259, hier S. 257.

8 Ebd., S. 255 – 256.

und kritisch wahrzunehmen und zu analysieren. Es geht um die Kompetenzen der SchülerInnen und erst in zweiter Linie um Gerechtigkeit für den Film.

Ein ernst zu nehmender Einwand gegen die bloß auszugsweise Präsentation eines Filmes resultiert allerdings aus dem didaktischen Grundsatz, dass nur „ganze" Geschichten einer De-Konstruktion unterzogen werden können und dürfen und daher das De-Konstruieren eines Filmausschnittes nicht denkbar sei. Dieser Einwand wird in vielen Fällen durch die unglückliche Wahl der Filmszene bestätigt, andererseits muss zu bedenken gegeben werden: Kaum ein Film erzählt nur eine Geschichte. Analysearbeit besteht auch gerade darin, die verschiedenen Handlungsstränge, Themen und Geschichten in der Geschichte freizulegen. Diese einzelnen „Geschichten" im Film sind es, die zur De-Konstruktionsarbeit im Unterricht herangezogen werden können. Hat der Film solche separaten Geschichten nicht anzubieten, mag er sich für die ausschnittsweise Arbeit im Unterricht tatsächlich nicht eignen.

Zwei Beispiele für die Verwendung eines Ausschnittes:

1) Durch die Propagandarede Hynkels im „Großen Diktator" erzählt Charly Chaplin – obwohl oder gerade deswegen, weil sie in einer Kunstsprache mit sprachlich dechiffrierbaren Einschlüssen gehalten wird – eine Geschichte, die in sich konsistent ist und für die der Kontext des Gesamtfilmes keinesfalls eine „conditio sine qua non" darstellt: Der Zeitgenosse Chaplin erzählt in verschlüsselter Weise über seine Eindrücke von den Vorgängen im Deutschen Reich zu Beginn des 2. Weltkriegs: Führerkult, inszenierte Masseneuphorie, Rassenwahn. Und er tut dies in einer Art und Weise, dass eine ernsthafte Auseinandersetzung mit seiner Argumentation durch eine gewissenhafte Interpretationsarbeit nur denkbar ist, wenn die Szene als Ausschnitt aus dem Film, als Geschichte in der Geschichte vorgeführt wird.

2) Die Szene der Landung der Spanier unter Kolumbus in Amerika in Riddley Scotts „Die Eroberung des Paradieses" erzählt in ungefähr 15 Minuten die Geschichte der Landnahme durch Kolumbus und den ersten Kontakt der beiden Welten. Perspektive der Darstellung, Symbole, Kameraeffekte, Großaufnahmen der Physiognomien, die Filmmusik, das gesprochene Wort: Alle diese für das Medium Film spezifischen Zeichen ergeben eine „narratio" des Ereignisses, in der Urteile, Perspektiven, Identifikationsangebote in einem Maße enthalten sind, dass sie nur bei Konzentration auf den Ausschnitt sichtbar gemacht werden und die dahinterstehende „message" entschlüsselt werden kann. Auch ein Vergleich mit anderen Erzählungen desselben Ereignisses (mit dem Bordbuch des Kolumbus etwa, und/oder bildlichen und wissenschaftlichen Darstellungen, historischen Romanen etc.) kann in Genauigkeit nur erfolgen, wenn mit dem Ausschnitt und nicht mit dem ganzen Film gearbeitet wird.

Jeder, der einen Film produziert, ist daran interessiert, ihn so zu gestalten, dass er möglichst viele Zuschauer erreicht oder, in den seltenen Fällen da dies nicht die primäre Absicht ist, dass er als Kunstwerk akzeptiert wird. In beiden Fällen hat das zur Folge, dass, wenn Vergangenes dargestellt wird, diese Darstellung in einer ganz spezifischen Art und Weise erfolgt: Spannungseffekte, Personalisierungen und Vereinfachung historischer Phänomene nehmen Einfluss auf die Geschichtserzählung, und um das erkennen zu können, braucht es die Fähigkeit zur Analyse der Wirkung von Schnitt- und Montagetechniken, zur Entschlüsselung der Wirkung von Physiognomien, Nahaufnahmen und Musikuntermalung einzelner Szenen. SchülerInnen können systematisch lernen, die Identifikationsangebote des Regisseurs zu durchschauen (*aus welcher Perspektive wird die Handlung dargestellt, mit wem soll sich das Publikum identifizieren bzw. mit wem nicht und wie beeinflusst das die Geschichte, die uns hier vorgeführt wird?*), und sie sollten in die Lage versetzt werden, nicht so schnell der Verführung zu erwünschten Analogieschlüssen zu erliegen (*wen meint der – amerikanische – Regisseur eigentlich, wenn er im Film „Gladiator" die römischen Invasoren als Friedensstifter und Verbreiter von Fortschritt und Kultur zeigt, und wer ist mit der amorphen Masse von germanischen Barbaren eigentlich gemeint, die sich im Film als tierisch grausam, kulturunfähig und unbelehrbar erweisen ?*). SchülerInnen sollten – wenn auch oft nur in Ansätzen – analysieren lernen, welche Funktion die Zeitlupe, die Symbolik, die Nahaufnahme und die Kameraperspektive übernehmen, um beim Betrachter den erwünschten Eindruck oder ein spezifisches Urteil zu bewirken, sei es um Sympathie oder Antipathie für einen der geschichtlich Handelnden zu

9 Einen ausgezeichneten Überblick über die wichtigsten Begriffe der Filmsprache samt kurzen Erklärungen bietet unter didaktischem Bezug etwa: Nebe, K.: Mit Filmen im Unterricht arbeiten. In: Geschichte lernen 42 (1994), S. 20–24. Ausführlicher dazu, aber ohne direkte Relation zum Geschichtsunterricht: Kleber, R.: Wie funktioniert ein Film? Zu den Grundlagen der Filmgestaltung. In: Medien praktisch. Medienpädagogische Zeitschrift für die Praxis. 4 (1989), S. 4 – 8.

erwecken oder um einen historischen Vorgang positiv oder negativ zu konnotieren.[9]

Das bisher Genannte am Beispiel eines ganzen, abendfüllenden Spielfilmes im Unterricht realisieren zu wollen, ist didaktisch und methodisch unmöglich. Kritische Filmrezeption braucht das Verweilen beim Ausschnitt, die Wiederholung der Szenen, den Austausch über die am eigenen Ich erfahrenen Wirkungen, die Diskussion über die „Botschaft" einzelner Spielszenen und die Auflistung der Kamera- und Regietricks, die zu erwünschten Sichtweisen führen oder führen sollen! Dazu braucht der Geschichtsunterricht eben den Filmausschnitt! Ob die Analyse einer Szene – etwa die von Hollywood inszenierte Erzählung eines amerikanisch-sowjetrussischen Boxkampfes in Moskau (Rocky IV), die Sprengung einer Parteikundgebung durch den trommelnden Oskar Mazerath („Die Blechtrommel") oder die Schilderung einer Schlacht zwischen Römern und Germanen („Gladiator" usw.) – in ihren Ergebnissen mit der Beurteilung des Gesamtfilmes übereinstimmt, das ist in diesem Zusammenhang eine recht unerhebliche, wenn auch nicht außer Acht zu lassende Frage. Auch die Bedenken, aus einer in sich geschlossenen Szene des Filmes seien leicht falsche Schlüsse zu ziehen, weil die „message" der Szene im späteren Verlauf des Filmes durch andere Sequenzen konterkariert werden könnte – eine zugegeben mögliche aber eher seltene Situation, – können nicht so stark sein, dass sie SchülerInnen das didaktisch verantwortbare, schrittweise Erlernen der Film-De-Konstruktion vorenthalten.

Ein ganzer Spielfilm enthält immer, ein Dokumentarfilm zumeist, eine solche Anzahl an Informationen, Eindrücken, Szenen, gesprochenen Sätzen, Kamerafahrten und raffinierten Montagen, dass sich die Eindrücke davon im Betrachter des Filmes in einer Weise überlagern und gegenseitig auslöschen, dass die De-Konstruktion des Gesamtwerkes notwendigerweise an der Oberfläche verbleiben muss. Um es deutlich zu sagen: SchülerInnen zu finden, die sich nach dem Betrachten eines abendfüllenden Filmes noch zu einer intensiven Arbeit am Detail bereit finden, dürfte nicht leicht sein.

Auch die Sehgewohnheiten der SchülerInnen prägen in hohem Maße ihre Aufnahmebereitschaft. Ist ein im Unterricht zum Gegenstand gemachter Film nicht kompatibel mit der Spezies von Filmen, die in der Lebenswelt der SchülerInnen akzeptiert wird und ihnen daher entsprechend vertraut ist, dann nähert sich die Bereitschaft, sich mit dem Film in seiner vollen Länge auseinander zu setzen, praktisch dem Nullwert. Auch hier kann Abhilfe nur von der Auswahl geeigneter Ausschnitte erwartet werden. Wenn allen Ernstes die Forderung erhoben wird, für einen Film mindestens drei zusammenhängende Unterrichtsstunden aufzuwenden,[10] dann ist wohl ein probates Mittel gefunden, um nahezu jedwede Filmarbeit wirkungsvoll vom Unterricht fernzuhalten.

Um das Plädoyer für den Filmausschnitt im Geschichtsunterricht zusammenzufassen:

1) *Filmausschnitte im Unterricht zu verwenden, ist aus lernphysiologischen und lernpsychologischen Gründen legitim. An einem 120-Minuten-Film ernsthaft und im Detail zu arbeiten, kann von SchülerInnen aller Altersstufen nicht erwartet werden: Abnahme der Aufnahmebereitschaft einerseits, Überlagerung und Auslöschung wichtiger Impressionen durch deren Quantität andererseits lassen eine so konzipierte Arbeit mit dem Film nicht aussichts- und ertragreich erscheinen.*

2) *Filme erzählen in den seltensten Fällen nur eine Geschichte. Es sind diese Geschichten im Film, die Ansatzmöglichkeiten bieten, zu ausführlicher, genauer und letztlich für SchülerInnen motivierender De-Konstruktionsarbeit. Das heißt aber auch: Nicht jeder Film mit historischem Inhalt bietet Gelegenheit zum Ausschnitt, ist also gleich brauchbar für die Schulung der entsprechenden Kompetenz im Unterricht.*

3) *Auf Filmausschnitte zu verzichten heißt in der Praxis, auf Filmarbeit überhaupt zu verzichten. Schrumpfende Stundenkontingente für das Fach und rasches Anwachsen des historischen Wissens andererseits erzeugen ohnehin eine Dilemmasituation für die LehrerInnen. Unrealistische Zeitbudgets seitens der Didaktik zu verordnen, verbietet sich daher a priori.*

Verfilmte Zeit – Filmzeit – Zeit der Rezeption: Bewusstes Erleben der Zeitebenen als Voraussetzung der De-Konstruktion

Spiel- und Dokumentarfilme mit geschichtlichen Inhalten im engeren Wahrnehmungsbereich der SchülerInnen können – im Geschichtsunterricht verwendet – nicht nur Mittel zum Zweck sein (etwa um der „Veranschaulichung" des Geschehens zu dienen oder zur Motivation der SchülerInnen beizutragen, sich mit Vergangenheit/Geschichte überhaupt auseinanderzuset-

10 Meyers: Film im Geschichtsunterricht, S. 257.

zen), sondern werden selbst zum Gegenstand der Untersuchung.

Bei der Betrachtung eines Filmes mit geschichtlichem Inhalt wirken drei Zeitebenen aufeinander ein, die zunächst – auch von den SchülerInnen – bewusst voneinander geschieden werden sollten:

1) **Die Zeit, in der der Film gesehen wird:**
   Sie prägt die Interessen, die die ZuschauerInnen mit dem Thema des Filmes verbinden, die Erwartungen, die sie an ihn herantragen, und die Urteile, die sie über Handlung, Schauspieler und eben auch: die Darstellung der Vergangenheit, fällen.

2) **Die Zeit, die der Film darstellt:**
   Die dargestellte Zeit übernimmt unterschiedliche Funktion. Sie kann als bloße Staffage der (fiktiven) Handlung erscheinen, als sorgsam restauriertes Kolorit mit Authentizitätsanspruch für eine semifiktive Handlung oder als sorgsam re-konstruiertes Sujet mit dem Anspruch der Übereinstimmung mit dem „Wie es eigentlich gewesen".

3) **Die Zeit, in der der Film gedreht wurde:**
   Sie bestimmt die Sichtweisen auf die Geschichte und die Fragen, die der Regisseur an die Vergangenheit stellt, und beeinflusst die Art und Weise, wie er sie beantwortet. Sie gibt die in der Gesellschaft oder Teilen von ihr vorherrschenden Ängste, Träume und Sehnsüchte wieder. Deshalb erfährt man in vielen historischen Spielfilmen[11] mehr über die Zeit des Entstehens des Filmes als über die verfilmte Zeit.

Im Unterricht kann nun versucht werden, Antworten zu finden auf unterschiedliche Fragestellungen wie: Welche Probleme prägten die Zeit, in die die Herstellung des Filmes fällt, welche politischen, religiösen oder ideologischen Haltungen der Filmemacher führten Regie, wie könnte die Wirkung der filmischen Geschichtsdarstellung auf die Konsumenten ausgefallen sein? Durch systematische Analyse des Sicht- und Hörbaren (Oberflächenstruktur) kann auch das nicht sicht- und hörbare Anliegen der Filmemacher (Tiefenstruktur) freigelegt werden.

Filme, unbeschadet ob sie die Geschichte möglichst authentisch – ob als Dokumentar- oder Spielfilm – oder unter Nutzung der künstlerischen Freiheiten etwas unbekümmerter um die historische „Wahrheit" präsentieren, sind in jedem Falle auch Versuche, Vergangenheit auf die eine oder die andere Weise zu re-konstruieren.

Filmemacher, Regisseur, Drehbuchautor und Schauspieler haben sich notwendigerweise in der Fokussierung[12] auf Vergangenheit, auf die zu erzählende „Geschichte" und auf die Bedeutung für die eigene Gegenwart/Zukunft – in denen letztlich Geschichtsbewusstsein zum Ausdruck kommt – mit dem Thema ihres Filmes auseinander gesetzt. Sie haben zunächst:

a) Nach dem „realen Geschehen" der Vergangenheit gefragt, indem sie in Quellen Nachschau hielten, mit Zeitzeugen sprachen oder in fertige Geschichtsdarstellungen populärer oder auch wissenschaftlicher Art Einsicht nahmen (Fokussierung auf Vergangenheit).

b) Weiters wurden die daraus entnommenen Informationen in historische Kontexte eingeordnet und in eine Narration verwandelt. Nach Rahmenbedingungen und Bedeutung des Erhobenen in seiner Zeit (synchrone Kontextualisierung) wurde ebenso gefragt wie nach Ursachen und Wirkung und nach seiner Rolle im Verlauf der Geschichte (diachrone Kontextualisierung). Produzent und Regisseur mussten zudem entscheiden, welche Teilaspekte sie aufgreifen und zu einer „Geschichte" zusammenfügen (Fokussierung auf die zu erzählende Geschichte).

c) Schließlich wurde das Geschehen insofern in eine Verbindung zur Gegenwart gesetzt, als explizit oder implizit eine Relevanz für die Gegenwart angenommen oder behauptet wurde und die den Film prägenden gestalterischen Rückschlüsse aus diesen Werturteilen gezogen wurden. Im Falle des Entschlusses eines Produzenten zur filmischen Umsetzung eines historischen Themas müssen zumindest Teile der dritten Operation schon am Anfang des Prozesses gestanden haben (Fokussierung auf die eigene Gegenwart/Zukunft).

Die De-Konstruktion des Filmes bezieht sich auch im Unterricht auf diese drei Fokussierungen:

- In der **Fokussierung auf Vergangenes** werden sich Fragen nach der Quellennähe der Darstellung, nach Übereinstimmung mit dem Wissensstand der Forschung, der erkennbaren Präferenz für spezielle Versionen des Geschehens u.ä. ergeben. Es wird

11 Der Begriff „historischer Spielfilm" ist ein denkbar unglücklicher und missverständlicher, wird hier aber wegen seiner Gebräuchlichkeit verwendet.

12 Zu Begriff und Konzept „Fokussierung" vgl. den Grundlagenbeitrag Schreiber in diesem Band.

der Frage nachzugehen sein, ob die Filmemacher sich der prinzipiellen Unmöglichkeit, historisches Geschehen lückenlos zu re-konstruieren, bewusst waren. Die Dechiffrierung der filmischen Zeichen, die die Antwort des Regisseurs auf die Frage „Was war?" darstellt, ist eine wichtige – bei jeder Filmarbeit zu leistende gedankliche Operation.

- In der **Fokussierung auf die erzählte Geschichte** wird analysiert, welche Kontextualisierungen die Filmemacher vorgenommen haben: Werden Parallelen oder Unterschiede zu anderen historischen Ereignissen angedeutet, selektiv Ursachen für das Geschehen suggeriert oder Folgen der Ereignisse behauptet, betont oder verschwiegen? Fragen nach den leitenden Gesichtspunkten der vorgenommenen Kontextualisierungen könnten sein: Liegen der historischen Narration Theorien und/oder (politische) Modelle zugrunde? Werden die Bedeutungszuweisungen von einem erkennbar „heutigen" Standpunkt aus vollzogen oder ist ein Bemühen um ein Urteil „aus der Zeit heraus" erkennbar?

- Die **Relevanz für die Gegenwart** ist für die Gestalter eines historischen Filmes zunächst ausschlaggebend für die Entscheidung für oder gegen einen Plot bzw. ein Drehbuch: In irgendeiner Form muss das Thema als für die Gegenwart von Interesse (Analogien, Lehren aus der Geschichte, Warnungen vor politischen Entwicklungen oder Rechtfertigen politischer Positionen, Aufgreifen von Jubiläen und Gedenktagen u. ä.) befunden worden sein, sonst wäre die Entscheidung, den Film zu produzieren, nicht gefallen. – Für die Filmanalyse heißt das, den Orientierungsangeboten des Filmes für die Gegenwart nachzugehen.

Die Kompetenz zur De-Konstruktion wird nicht isoliert zu vermitteln sein. **Re-Konstruktionskompetenz** ist bei jedweder Befassung der SchülerInnen mit Geschichte das Ziel, aber ebenso wie die **Sachkompetenz** zudem Voraussetzung für jede De-Konstruktionsarbeit.[13] Im Falle der Filmarbeit ist das sachliche Wissen („Arbeitswissen") der an der Analyse Beteiligten ebenso unerlässlich wie die Kenntnis der wesentlichen Grundsätze der historische Methode:

Die **De-Konstruktionskompetenz** – angewandt auf das Medium Film – umfasst nicht nur die Fähigkeit, „zuverlässige" Darstellung von Geschichte als solche erkennen zu können und „unzuverlässige" davon zu unterscheiden, sondern auch die Fähigkeit zum Wahrnehmen der „Eigenlogik" des Mediums – im Falle des Filmes etwa die Notwendigkeit der Reduktion von Komplexität, der Überdimensionierung des Handelns Einzelner (Personalisierung), der Personifizierung und Psychologisierung, der Betonung des Unerwarteten und Überraschenden in der Handlung und der daraus resultierenden Spannung.

Kasten 1

Der Prozess einer De-konstruktion nach vorgegebenem Leitfaden[14]:

- Charakteristik der filmischen Geschichtsdarstellung (Welches Genre, welche AdressatInnen?
- Immanente Erschließung (deskriptives Vorgehen ohne Bewertung und Interpretation)
  1) Was wird über die Vergangenheit gesagt, festgestellt, behauptet, vermutet? Bezug zu Quellen?
  2) Kontextualisierungen (synchron, diachron? Medienspezifische Darstellungsmittel?)
  3) Bezüge zur Gegenwart? Verweise auf die Zukunft? Botschaften für die Zuseher?
- Analytische Bestandsaufnahme: Intentionen, offene oder versteckte Urteile, Haltungen, Einstellungen
- Beurteilen der Triftigkeit (anhand eigenen Wissens oder zusätzlicher Informationen, Rückbeziehen der Zusatzinformationen auf die Geschichtsdarstellung)
  1) Sachliche Triftigkeit: (Verstöße gegen das Vetorecht der Quellen, Wahl der Kontextualisierung, Triftigkeit der Gegenwartsbezüge)
  2) Sprachlich-narrative Triftigkeit (Logik, Widersprüche)
  3) Triftigkeit der Bezüge auf Werte und Normen
- Diskurs über die eigene Interpretation

13 Zu den historischen Kompetenzen, die den reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte erst ermöglichen, vgl. Schreiber, W.: Geschichtsunterricht – mehr als Lernen über Vergangenes. Der Beitrag zur Entwicklung von Reflektionsfähigkeit und Re-flexivität, in: Michler, A./Schreiber, W.: Europa – für jede Region und jede Epoche anders, Neuried 2003, Kapitel II.

14 Vgl. dazu auch die methodischen Vorschläge bei Schreiber, W./Mebus, S.: Durchblicken. De-Konstruktion von Schulbüchern, ²Neuried 2006.

Auch die Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen derjenigen, die für den Film verantwortlich sind, zu entdecken, die nicht auf den ersten Blick zu dechiffrieren sind, ist das Ziel der Unterrichtsarbeit: Dazu zählen etwa offene oder versteckte Vorurteile gegenüber „fremden" Kulturen oder unreflektierter Patriotismus, geschlechtsbezogene fixe Rollenbilder ebenso wie ideologische Sympathien und politische Abneigungen.

Der Beitrag zum Erwerb „reflektierten Geschichtsbewusstseins" – Der Spielfilm[15]

Spielfilme mit geschichtlichen Inhalten deuten, bewerten und interpretieren Ausschnitte aus der Vergangenheit, indem sie diese „vergegenwärtigen". Für die Geschichtswissenschaft und auch für den Geschichtsunterricht können diese Filme Quellen sein: nicht für die dargestellte Zeit, aber für die Zeit, in der sie gedreht worden sind und von deren Grundanschauungen, Normen, Werten, Verhaltenskodices, Geschlechterrollen, Wunschvorstellungen und Ängste auch die Filme Zeugnis geben können.[16] Unabhängig vom Anspruch der Filmemacher, Geschichte selbst zum Inhalt zu machen oder Geschichte nur als Hintergrund des Plots zu benutzen: Spielfilme üben suggestive Wirkung aus und tragen zur Verbreitung von Kenntnissen über Vergangenheit/Geschichte ebenso bei wie sie die Vorstellungen von historischen Ereignissen, Sachverhalten und Problemen schaffen oder beeinflussen.[17]

Da der Spielfilm wesentlich von der Konstellation der Charaktere bestimmt wird – die filmische Darstellung von Geschichte weist sehr oft einen Trend zur Personalisierung, günstigstenfalls zur Personifizierung[18] auf – und dadurch zur Identifikation mit HandlungsträgerInnen ebenso einlädt wie zur Distanzierung von anderen, werden über die Zeichnung der handelnden Personen indirekt Werturteile über vergangenes Geschehen gefällt.[19] Der Weg zur De-Konstruktion der im Film gezeigten Geschichte führt daher auch über die Analyse der dargestellten Charaktere.[20]

Regisseure von Spielfilmen benutzen in der Regel zudem ein ganzes System von Zeichen, um den/die ZuseherInnen auch von jenen Dingen in Kenntnis zu setzen, von denen im Film nicht direkt gesprochen wird: Kleidung, Gestik und Mimik stehen so nicht nur für spezifische charakterliche Dispositionen, sie stehen auch für Standeszugehörigkeit und soziale Position. Solche Zeichen müssen dechiffriert, die Codes geknackt werden. Entschlüsselungsprozesse, die auf der denotativen Ebene verbleiben und die konnotativen Faktoren nicht mit einschließen,[21] bleiben unvollständig.

Die nachstehenden Raster sind als Anregung und als Beispiel gedacht, wie im Geschichtsunterricht durch entsprechende Frageformulierung und Aufgabenstellung De-Konstruktionskompetenz angebahnt und reflektiertes Geschichtsbewusstsein gefördert werden kann. Aus den vorgeschlagenen Fragen und Aufgaben sollte in jedem Fall eine auf den spezifischen Film(ausschnitt) abgestimmte Auswahl getroffen werden. Keinesfalls dürfen sie als Check-Liste missverstanden werden.

Kasten 2

Geschichtsdidaktische Hinweise zur Arbeit mit dem Spielfilm – Allgemeindidaktische Hinweise zur Arbeit mit dem Spielfilm

siehe nächste Seite

15 Vgl. dazu auch: Praxis Geschichte 5 (2006): Spielfilme im Geschichtsunterricht.

16 Hey, B.: Geschichte im Spielfilm. Grundsätzliches und ein Beispiel: Der Western. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 1 (1988), S. 17 – 33, besonders S. 24 – 30.

17 Ferro, M.: Gibt es eine filmische Sicht der Geschichte? – In: Rothe, R. (Hg.): Bilder schreiben Geschichte: Der Historiker im Kino. Berlin 1991, S. 17 – 36, hier S. 20 – 21.

18 Personalisierung meint die Re-Konstruktion der Vergangenheit unter dem Aspekt des Wirkens großer Männer (und seltener: großer Frauen) und Personifizieren heißt, Geschichte am Bei- spiel des Lebens bestimmter (Durchschnitts-)Menschen erfahrbar zu machen.

19 Bekanntermaßen gibt es zahlreiche Ausnahmen, die bekanntesten wohl die Arbeiten Sergej Eisensteins „Panzerkreuzer Potemkin" und „Oktober".

20 Einen anregenden Überblick über diesbezügliche Fragen an den Film bei: Faulstich, W.: Einführung in die Filmanalyse. Tübingen 1980, S. 118 – 119.

21 Hickethier, K.: Film- und Fernsehanalyse. 2. überarb. Aufl.- Stuttgart 1996, S. 114.

Geschichtsdidaktische Hinweise zur Arbeit mit dem Spielfilm	Allgemeindidaktische Hinweise zur Arbeit mit dem Spielfilm
Analyse der inhaltlichen Dimension (→ Fokussierung auf Vergangenheit und auf Geschichte) Welche thematischen Akzentsetzungen erfolgen, welche Aspekte, die in der Forschung (oder: im Geschichtsunterricht bzw. im Geschichtslehrbuch) thematisiert werden, werden weggelassen? Schwerpunkte der Darstellung historischer Ereignisse (Politik-, Alltags-, Geschlechtergeschichte usw.)? **Analyse der personellen Konstellation** (Untersuchung der Darstellung der historisch Handelnden): Die Handlungsträger, die der Filmemacher auswählt bzw. ausklammert (→ Vergangenheit). Die handelnden Personen, die der Regisseur als Identifikationsobjekt anbietet. (Welche Haltungen, Einstellungen und Taten erscheinen damit im positiven Licht?) Die filmischen Mittel, die angewendet werden, um Personen sympathisch/unsympathisch erscheinen zu lassen. Gibt es „Lob" oder „Tadel" für bestimmte geschichtlich Handelnde? Die dabei angewandten filmischen Mittel (Bild-, Sprachebene). Die filmischen Mittel[22], die der Film verwendet, um den HandlungsträgerInnen bestimmte Mentalitäten, soziale/politische Einstellungen und Charaktereigenschaften zuzuweisen. Werden Urteile über geschichtlich Handelnde mitgeliefert oder werden sie den ZuseherInnen überlassen? (Plakative oder differenzierte Darstellung der Personen?) Werden durch die dargestellte Geschichte Individuen oder Kollektive ins Recht/Unrecht gesetzt, ihr Handeln (nachträglich) legitimiert/diskriminiert? Parallelen, die der Zuseher zu heute ziehen soll. (Geschichtlich Handelnde stellvertretend für solche der Gegenwart) **Analyse medienspezifischer Formen** Einbau von Spannungselementen, Reduzierung von Komplexität, Überzeichnung der Wirkung des Handelns Einzelner? → problematische, geschichtsverändernde Darstellung? (Z.B. unzulässige Personalisierung, Hypertrophie der Wirkung des Handelns Einzelner/Kollektive) **Analyse der Intentionen** Will der Film überzeugen, will er einer bestimmten Meinung zum Durchbruch verhelfen (→ Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft und auch Geschichte) – hat er eine „message"? (Die eingesetzten Mitteln, um sie zu transportieren) Die Rolle der Musik. (Historische Atmosphäre, Spannungseffekte, um Wirkung zu erhöhen etc.?) Darstellung insgesamt abwägend/distanziert, urteilend/emotional, facettenreich/eindimensional? Vermittlung bestimmter politischer (moralischer, religiöser, ideologischer) Urteile und Ansichten. (Offen oder versteckt?) Erkennbare Werthaltungen, Normen und Einstellungen, die heute Geltung haben, aber in der dargestellten Zeit nicht relevant gewesen sind. **Analyse der filmischen Mittel** Welche filmischen Mittel werden (zu welchem Zweck?) verwendet? Kameraführung (Einstellungen, Perspektive, Filter, Kameraobjektive), Lichtgestaltung, Schnitttechniken (weiche und harte Schnitte: erzielte Effekte), Montage (Blendtechniken).	Historischer Kontext der Handlung des Filmes sollte den S/S bekannt sein! (Je besser die Sachkompetenz der SchülerInnen ist – also ihre Fähigkeit, über historische Begriffe, Kategorien, Konzepte zu verfügen und sie zur Strukturierung von Vergangenem/Geschichte zu nutzen –, umso leichter die De-Konstruktionsarbeit! Wenn man die SchülerInnen erstmals zur De-Konstruktion anleiten will, ist es sinnvoll, an einem Film zu einem (weitgehend) bekannten Thema zu arbeiten. (Z.B. als Abschluss einer Unterrichtssequenz) Beides zugleich fördern zu wollen – Sach- und De-Konstruktionskompetenz – erschwert Lehrern und SchülerInnen den Unterricht. Um unterschiedliche Optionen der Darstellung zu demonstrieren, verschiedene Filmausschnitte, die alle ein Thema zum Inhalt haben, zeigen! **Arbeitsimpulse für Gruppen: Analyse von Filmausschnitten** → Nach welchen Gesichtspunkten sind die Darsteller angelegt, wer sind die „good guys" und wer die „bad guys"? (Was oder wen verkörpern sie?) Welche technischen Mittel haben welche Effekte? Untersuchen, ob die Musik illustrierende, konterkarierende, spannungserzeugende, (auf Personen und Gruppen bezogen) positiv oder negativ konnotierende Wirkung hat? Untersuchen, ob der Film Partei nimmt, Urteile fällt, zur Ablehnung oder Zustimmung auffordert, und wie er das macht!

22 Filmische Mittel sind etwa: Musik, Physiognomien, körperliche Gesamterscheinung und Redeweise der Darsteller, Symbole, Einstellungen, Schnitt- und Montagetechnik. Vgl. hierzu auch den Beitrag von Wenzl: „Was macht einen Film zum Film?" in diesem Band.

Der Dokumentarfilm

„Vieles wäre leichter, würden die Bilder, die wir dem Dokumentarfilm zuschreiben, die Wirklichkeit zeigen – und nicht Ansichten von ihr."[23]

Solchen Ansprüchen kann der Dokumentarfilm nicht entsprechen. Er ist eben nicht, wie seine Bezeichnung suggeriert, Dokumentation der Vergangenheit, sondern Kommentar und Interpretation, er bildet in weit geringerem Maße vergangene „Realität" ab, als er sie deutend neu erschafft. Bildauswahl, Kommentar und Montage nehmen eine spezifische Rasterung der historischen Wirklichkeit vor, die sich dem Zuschauer aufdrängt und einprägt.[24] Zum überwiegenden Teil werden diese Operationen nicht ins Bewusstsein des Zuschauers gehoben.

Die Frage *„Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm?"* hat Bodo von Borries vor einiger Zeit gestellt und mit den Antworten, die er auf seine Frage findet, einen ganzen Kosmos an De-Konstruktionsaufgaben und -leitlinien sichtbar gemacht.

Schlagwortartig hier nur die Andockpunkte für eine entsprechende Arbeit im Unterricht:

- Die verwendeten Bild- und Ton-„Dokumente" (= Quellen) suggerieren oft nur einen „dokumentarischen" Charakter – in Wahrheit wurde auch das Urmaterial nachträglich vertont, mit Musik, Stimmen und Geräuschen aus dem Studio versehen.
- Die Bilder wurden häufig schon für die Originalaufnahme geschönt und inszeniert.
- Die Sichtweise ist überwiegend eine „obrigkeitliche", eine erfahrungsgeschichtliche Ergänzung, „von unten" durch private Dokumente etwa, ist eher selten.
- Die Bild-Ton-Schere öffnet sich weit: Der Text entfernt sich weit von den Bildern, Kommentare werden allzu beliebig bebildert.[25]

Anders als im Falle des Spielfilms ist der retrospektive Charakter des Dokumentarfilms offensichtlich, wird die Abhängigkeit des Filmes von den an die Vergangenheit gestellten Fragen deutlich: Dokumentationsfilme, besonders der heute gängige Typ des Kompilationsfilmes, der sowohl die Bild- als auch die Tonspur aus ganz verschiedenen „Dokumenten" zusammensetzt (neben historischem Film- und Fotomaterial werden Zeitzeugenberichte[26], heutige Aufnahmen der Schauplätze, Statements von Historikern, Graphiken, Fotos etc. verwendet)[27], stellen sich unterschiedliche Aufgaben: Soll ein Ereignis möglichst lückenlos re-konstruiert, soll eine neue Sicht auf ein historisches Phänomen vorgestellt oder propagiert oder die bisher bekannte Biographie einer historischen Person modifiziert und korrigiert werden?[28]

Kasten 3

Geschichtsdidaktische Hinweise zur Arbeit mit dem Dokumentarfilm	Allgemeindidaktische Hinweise zur Arbeit mit dem Dokumentarfilm
Analyse der inhaltlichen Dimension Die „Bausteine", aus denen der Film zusammengesetzt wurde (Fokussierung auf Vergangenheit und auf Geschichte). Die für Dokumentarfilme charakteristischen Darstellungsweisen: Lokalisierung, Personalisierung, Personifizierung (Sympathieträger). Re-Konkretisierung der Geschichte durch Spielszenen oder erzählte, berichtete Handlungen?	Wie beim Spielfilm fällt die De-Konstruktionsarbeit leichter, wenn die SchülerInnen über ausreichendes Wissen über die dargestellte Zeit, die Ereignisse und Sachverhalte verfügen. (Z.B. als Abschluss einer Unterrichtssequenz) In kürzerem Abstand Dokumentarfilme (bzw. Ausschnitte aus Doku-Filmen) verschiedenen Typus zeigen, um die verwendeten Mittel (Filmdokumente, gesprochene Kommentare etc.) in ihrer Wirkung zu vergleichen.

23 Heller, H. B.: Vergangenheit im filmischen Präsens. Anmerkungen zum Verhältnis von Dokumentarfilm und Geschichte. In: Hickethier, K./Müller, E./Rother, R. (Hg.): Der Film in der Geschichte. Berlin 1997, S. 220 –227, hier S. 220. Zu Dokumentarfilm vgl. den Beitrag von B. v. Borries in diesem Band.

24 Schöttler, P.: Geschichte im Film. In: Bergmann, K. u.a.: Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1992, S. 723 – 728, hier S. 723.

25 v. Borries, B.: Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm? Eine Anfrage aus geschichtsdidaktischer Sicht. In: Geschichte in Wissenschaft u. Unterricht 4 (2001), S. 220 - 227, hier S. 221-222.

26 Vgl. zur Thematik Zeitzeugen auch den Beitrag von Schreiber in diesem Band.

27 Bösch, F.: Das ‚Dritte Reich' ferngesehen. Geschichtsvermittlung in der historischen Dokumentation. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 4 (1999), S. 204 – 220, hier S. 206.

28 Hey, B.: Umgang mit Geschichte. Geschichte erforschen und darstellen – Geschichte erarbeiten und begreifen. 1994, S. 78 – 79. Vgl. dort auch die Übersicht über die didaktisch motivierten Versuche, die Filme zu kategorisieren.

Geschichtsdidaktische Hinweise zur Arbeit mit dem Dokumentarfilm	Allgemeindidaktische Hinweise zur Arbeit mit dem Dokumentarfilm
(Fortsetzung)	
Bezug auf Referenzen (Quellen, historische Orte, ExpertInnen, ZeitzeugInnen, ev. über Literatur/Gemälde vermittelt) angesprochen? Welche thematischen Akzentsetzung erfolgen, welche Aspekte, die im Forschungsdiskurs thematisiert werden, werden weggelassen? **Analyse medienspezifischer Formen** **Bildebene:** Dominierende Bilder, Bildfolgen (bewegte Szenen). Bildquellen? **Musik- und Geräusche:** Welche „Geräusche" werden warum eingesetzt .(nachträglich im Studio erzeugt und hinzugefügt? Originalgeräusch?) **Musik:** Herstellen einer historischen Atmosphäre, Spannungseffekte, um Wirkung zu erhöhen etc.? Off- und On-Ton: Formen des gesprochenen Textes? (Vorgetragene Quellentexte, Kommentar im Off-Ton, im On-Ton) Welche **filmischen Mittel** werden (zu welchem Zweck?) verwendet? Kameraführung (Einstellungen, Perspektive, Filter, Kameraobjektive), Lichtgestaltung, Schnitttechniken (weiche und harte Schnitte: erzielte Effekte), Montage (Blendtechniken), dramaturgische Steigerung – ist sie mit der „Realität" kompatibel? Darstellung abwägend/distanziert, urteilend/emotional oder (zum Schein?) objektiv. Gibt es einen „Off-Ton" und welche Rolle spielt er bei der Darstellung der Geschichte (stellt er Fragen oder gibt er die Antworten)? (Dem gesprochenen Text aus dem Off wird von den RezipientInnen die größte Glaubwürdigkeit beigemessen !!) **Analyse der Intentionen** (Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft und auf Geschichte) Einbau von Spannungselementen, (notwendige?) Reduzierung von Komplexität: unzulässige Personalisierung, Vernachlässigung der longue duree, Hypertrophie der Wirkung des Handelns Einzelner/Kollektive usw.? Verkürzungen durch die „Notwendigkeit", „verständlich" zu sein. Politische (moralische, religiöse, ideologische) Urteile, Ansichten als Botschaft. (Welche? Offen oder versteckt?) „Lob" oder „Tadel" des Regisseurs/Filmemachers für bestimmte geschichtlich Handelnde? Filmische Mittel? (Bild-, Sprachebene) Finden sich Aussagen und Bilder, die darauf schließen lassen, dass Mentalitäten, Handlungen und Einstellungen nicht mit dem Verständnis der damaligen Zeit, sondern mit heutigen Maßstäben gemessen und beurteilt werden?	Überlegen lassen, wie man Themen mit stark abstrakten Inhalten verfilmen könnte. Der Frage nachgehen: Finden sich Forschungskontroversen auch in der filmischen Darstellung wieder oder erscheint die Darstellung als entproblematisiert und „geglättet"? (Hinweise auf solche Diskurse müssen den SchülerInnen in aller Regel gegeben werden!) Ton-Bild-Schere (Grad der Übereinstimmung des Gezeigten mit dem gesprochenen Kommentar) verdeutlichen – etwa durch Wegnahme von Ton oder Bild und der Aufgabe, das je Fehlende nach eigenem Gutdünken zu substituieren. **Arbeitsaufgaben für Gruppen:** • Analyse von Filmausschnitten → Nach welchen Gesichtspunkten sind die Bausteine der Dokumentation (die Bild- und Tondokumente, der Off-Ton, die Zeitzeugen) gewählt (nach den Prinzipien historischer „Verlässlichkeit" oder nach dem Unterhaltungswert)? • Untersuchen, ob die Musik illustrierende, konterkarierende, spannungserzeugende, (auf Personen und Gruppen bezogen) positiv oder negativ konnotierende Wirkung hat? • Transportieren Bilder Informationen, oder ist das gesprochene Wort unerlässlich? Illustrieren die Bilder nur? Interpretiert (oder verändert) der Kommentar die bildliche Information? (Wie versucht der Filmemacher das Weiterzappen der Fernsehenden zu verhindern?) • Für welche Zuseherkreise gelingt das, für welche nicht? Wenn Propagandamaterialien, Repräsentationsbilder etc. als Teile des Dokumentarfilmes in Erscheinung treten, so muss ihre ursprüngliche Funktion klargestellt werden. • Kommentarsätze – gerade wenn sie einen stark deutenden und wertenden Charakter aufweisen – sollten als (subjektive) Statements kenntlich gemacht werden. • Analyseanleitung durch LehrerInnen (ev. Frage- und Kriterienkatalog für eine Analyse). • Eine andere Darstellung der Ereignisse (Lehrbuch, wissenschaftliches Werk) den SchülerInnenn vorlegen: Vergleichen!

Einige Anmerkungen zur Lernprogression

Zu versuchen, eine Antwort auf die Frage nach der Altersadäquatheit des Umganges mit dem Film im Geschichtsunterricht zu geben, erweist sich insofern als unumgänglich, weil allein der Auswahl der Filme, der Ausschnitte, der Impulsfragen und der Begleitmaterialien Überlegungen zum Alters- oder Entwicklungsstand der SchülerInnen zugrunde gelegt werden müssen. Allein: Die Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen Geschichtsbewusstsein und Lebensalter und, noch schwerer fassbar, mit dem Lernalter[29] der SchülerInnen wirft noch mehr Fragen auf als Antworten gegeben werden können. Ein ernsthaftes Problem stellt die Fokussierung der Filmarbeit auf die Sekundarstufe II (in Österreich auf die Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen und auf die Berufsbildenden Höheren und – seltener – Mittleren Schulen, auf Jugendliche ab einem Alter von 15 Jahren also) dar. Durch die Überzeugung vieler LehrerInnen, Edukanden jüngerer Jahrgänge seien für solch anspruchsvolle analytische Tätigkeit noch nicht geeignet – schon gar nicht für De-Konstruktion[30] – bleibt der überwiegenden Anzahl von Schulabgängern eine wichtige Lerngelegenheit vorenthalten.

Die klassische Entwicklungspsychologie – etwa Piaget, Kohlberg, Erikson und Tausch-Tausch – lässt höchstens indirekte Rückschlüsse für die Praxis des Geschichtsunterrichts zu.

In dieser Situation muss auf die Sensibilität und die Erfahrung vertraut werden, die sich kompetente und innovative Lehrer und Lehrerinnen innerhalb ihrer Profession angeeignet haben. Hypothesenhaft kann formuliert werden, dass SchülerInnen der Sekundarstufe I Zugang zur Arbeit mit Filmen eher über Wirkungsanalysen finden (Hat mir der Film gefallen? Was besonders, was gar nicht? Welche der handelnden Personen war mir sympathisch und welche nicht? Was hätte ich als Regisseur anders gemacht? Habe ich mir eine historische Persönlichkeit so vorgestellt, wie im Film gezeigt? Hat der Regisseur bei seiner Geschichte geschwindelt und darf er das?), ältere SchülerInnen über die kritische, diskurshafte und theoriegeleitete Auseinandersetzung mit dem Medium. SchülerInnen der Sekundarstufe I bahnen De-Konstruktionskompetenz in der Regel an bzw. erwerben sie auf basalem bis konventionellem Niveau.[31]

Der Erwerb von reflektiertem Geschichtsbewusstsein erfolgt in steter Korrespondenz mit der Qualität der Lerngelegenheiten und Lernsituationen. Dass diese den Bedürfnissen und dem Lernalter der SchülerInnen gerecht werden sollten, weiß jeder Lehrer/jede Lehrerin (daher auch die vermeintlich notwendige Flucht in die oberen Klassen). Nur wenn Ziele auch erreichbar sind und sie die Fähigkeiten und Interessen der SchülerInnen nicht hoffnungslos überfordern, erfolgt eine dauerhafte Aneignung neuer Qualifikationen. Zu hohe Lernniveaus stellen die SchülerInnen vor unlösbare und als unangenehm empfundene Aufgaben.[32]

Drei skizzierte Vorschläge als Beispiele und als Anstoß für methodische Arrangements, die das Anbahnen von De-Konstruktionskompetenz 13- bis 15-jähriger SchülerInnen unterstützen:

1) SchülerInnen schlüpfen in die Rollen des/der Angeklagten (er/sie ist RegisseurIn des Filmes), des Richters/der Richterin (spricht letztlich das Urteil über den Film), des Staatsanwaltes/der Staatsanwältin (findet den Film ganz unmöglich) und des Verteidigers/der Verteidigerin (findet den Film ganz ausgezeichnet). Staatsanwalt und Verteidiger können ihre Büros (andere SchülerInnen der Klasse) vor und auch während der Verhandlung zu Rate ziehen. Das Rollenspiel endet mit einem Richterurteil oder einer Abstimmung unter den „Schöffen" (den nicht ins Geschehen involvierten SchülerInnen)!

2) Ein Filmausschnitt wird an einer geeignet erscheinenden Stelle abgebrochen: Wie geht der Film wohl weiter? Die Kinder bilden Drehbuchautorengruppen und spielen „ihr Ende" des Filmes vor. (Wie würde man als Regisseur die Geschichte weiter führen?) Gemeinsames Nachdenken darüber, welche Absichten jede Gruppe mit ihrer Lösung verfolgt hat. Vergleich mit dem Originalfilm.

3) Nach dem Ende eines gezeigten Film(ausschnitt)es werden die SchülerInnen aufgefordert, sich folgende Situation vorzustellen: Der Film wird neu gedreht und die Rollen neu besetzt. Jede(r) SchülerIn kann sich für eine Rolle bewerben. In einem Bewerbungsschreiben soll aufgeführt werden, was man in der Rolle anders machen, weglassen, zusätzlich sagen würde. Die Bewerbungsschreiben werden diskutiert (und von der Klasse als Jury zur Abstimmung gebracht …).[33]

29 Vgl. dazu von Borries, B.: Genese und Entwicklung von Geschichtsbewusstsein. – Lern- und Lebensalter als Forschungsproblem der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Grundfragen – Forschungsergebnisse – Perspektiven. Jahresband 2002, S. 44 – 58.

30 Dieser Eindruck bestätigt sich regelmäßig sowohl durch Gespräche mit Geschichtslehrern in der Ausbildung als auch vor allem mit Lehrern aller Schultypen bei Lehrerfortbildungsveranstaltungen. Allerdings sind diese Erfahrungen auf Österreich beschränkt.

31 Vgl. dazu die Vorschläge zu einer Stufung der Kompetenzen. In: Schreiber, W. u. a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried 2006.

32 Borries: Genese und Entwicklung von Geschichtsbewusstsein, S. 47 – 48.

Der Aufbau von reflektiertem Geschichtsbewusstsein kann nur Schritt für Schritt erfolgen, braucht also Zeit und: planende Geduld. Die ersten Versuche, die nötigen Kompetenzen anzubahnen – auch die anspruchsvolle De-konstruktionskompetenz – dürfen daher nicht zu lange aufgeschoben werden. Der Horizont, den man mit „Geschichte denken statt pauken" umschreiben kann, muss dabei von Anfang an bewusst sein.

Arbeitsimpulse auf unterschiedlichem Niveau

Anregungen zum re-konstruierenden und de-konstruierenden Umgang mit Film(ausschnitt)en können sinnvollerweise auf ganz unterschiedlichem Niveau gegeben werden.

Wie erleben Jugendliche einen historischen Film, wenn auch das basale Niveau der Methodenkompetenz – bezogen auf einen reflektierten und (selbst-)reflexiven) Umgang – noch nicht erreicht wird?

Es wird nicht möglich sein, die Zeitebenen des Filmes bewusst auseinander zu halten, indem die Zeit, in der der Film gesehen wird, von jener, in der der Film hergestellt wurde, und der, von der der Film erzählt, unterschieden wird. Vermutlich wird die Zeitgebundenheit der jeweiligen Geschichtsdarstellung kaum zur Kenntnis genommen. Die verfilmte Zeit wird nicht definiert, Vergangenheit und verfilmte (re-konstruierte) Vergangenheit werden gleichgesetzt. Dass der Film eine potentielle Quelle für die Geschichte der Herstellungszeit sein kann, bleibt vermutlich ebenso unbeachtet wie die Tatsache, dass Intentionen, Perspektiven und Einstellungen des Regisseurs die Art der filmischen Geschichtserzählung wesentlich bestimmen.

Mit Erreichen eines **basalen Niveaus** sollte es SchülerInnen möglich sein:

- die Entstehungszeit des Filmes als „andere Zeit" wahrzunehmen,
- die Zeit der Handlung als historische zu begreifen,
- das Spannungsverhältnis zwischen Fiktion und historischer „Realität" als solches in Ansätzen wahrzunehmen,
- die Darstellung von Geschichte auch auf die Absichten des Regisseurs und der SchauspielerInnen rückzubeziehen.

Auf einem **mittleren (intermediären) Niveau** erreichter methodischer Kompetenz sollten SchülerInnen in der Lage sein,

- die „Gesetze" des Mediums „Film" (Spannungseffekte, Personalisierung, Vereinfachung, „good guys, bad guys" usw.) zu erkennen,
- die Gebundenheit der Darstellung an die Zeit der Herstellung in Rechnung zu stellen,
- die dargestellte Zeit zumindest in groben Umrissen zu überblicken,
- die wesentlichen Botschaften des Regisseurs und der Schauspieler empfangen und entschlüsseln zu können,
- die Zeitebenen bewusst zu unterscheiden.

Erst auf **hohem methodischen (elaborierten) Niveau** sollte es möglich sein,

- die Zeit des Entstehens des Filmes als für die Erzählung konstitutiv zu begreifen und den Quellencharakter des Filmes richtig einzuschätzen,
- eine kritisch-vergleichende Haltung zur filmischen Narration unter Berücksichtigung der Quellenlage und der Darstellungen durch andere Medien einzunehmen,
- das Fiktive, das Realistische und das Allegorische in Bezug auf die dargestellte Zeit zu unterscheiden,
- die Absichten, Standpunkte und Haltungen des Regisseurs eigenständig zu interpretieren und mit anderen zu vergleichen,
- die erwünschte Wirkung auf die Adressaten einzuschätzen,
- konventionelle Sicht- und Rezeptionsweisen von Filmen zu reflektieren und zu kritisieren,
- die Plausibilität der Geschichtserzählung zu überprüfen.

33 Die letzte Methode wurde entnommen: Schulz, W.: Methoden der Filmauswertung. Diskussionsmethoden, schriftliche und spielerische Methoden (2.Teil). In: Medien praktisch 2 (1986), S. 21-23. Hier auch weitere Vorschläge, die auf De-Konstruktion hin profiliert und/oder adaptiert bzw. modifiziert werden können.

Kasten 4

Beispiele für die Frage- und Aufgabestellung zur Förderung der methodischen Kompetenz im Umgang mit Filmen auf unterschiedlichen Niveaus		
Basales Niveau	**Intermediäres Niveau**	**Elaboriertes Niveau**
Hat der Film(ausschnitt) gefallen? Warum/warum nicht? Was war am Film interessant/spannend und was nicht? Welche Szenen blieben in Erinnerung? Ist die Figur N.N. sympathisch oder unsympathisch? Warum? Wie gelingt es Schauspieler und Regisseur, diesen Eindruck hervorzurufen? Wer sind die „Guten" und wer die „Bösen"? Was hätte der Regisseur besser machen können?	Erhebt der Film den Anspruch der Authentizität oder bemüht er sich darum? Welche Szenen, Personen oder Gruppen werden eher wirklichkeitsnah, welche wirklichkeitsfern gezeigt? Wie verhält sich der Anteil des Fiktiven zum „Faktischen"? Was ist „historisch" und was erfunden? Wird die „historische Wirklichkeit" durch Spannungs- und Unterhaltungselemente beeinträchtigt?	Welche Werte, Normen und Anschauungen aus der Zeit der Entstehung des Filmes spiegelt er wider? Welche eigenen Wertvorstellungen transportiert der Regisseur mit dem Film? Welche Wunschvorstellungen, Ängste und Hoffnungen der Gesellschaft spiegelt der Film wider?

Eine polemische Anmerkung zum Schluss

Filmarbeit im Geschichtsunterricht kann nicht auf dem sauren Boden dümmlicher Medienverweigerung gedeihen. Lehrer und Lehrerinnen, die dem Besuch des Kinos selbst nichts abgewinnen können, die sich ebenso ungeniert wie unreflektiert totaler Fernsehverweigerung befleissigen („Wir sehen kein Fernsehen"),[35] sind heute ein pädagogischer Anachronismus und ein beruflicher Problemfall. Nur wer der Lebenswelt seiner SchülerInnen und den dort vorherrschenden medialen Gewohnheiten und Bräuchen nicht gänzlich fremd gegenübersteht, kann mit der jungen Generation noch kommunizieren. Nicht die Pädagogen und Pädagoginnen, die einer medialen Verhütungsstrategie anhängen, können heute zu einem reflektiertem Geschichtsbewusstsein ihrer SchülerInnen qualifiziert und kompetent Beiträge leisten, sondern jene, die den modernen Medien kritisch aber aufgeschlossen gegenüberstehen, Mut zum „selbstgestrickten" Arbeiten mit Filmen aufbringen und ihre Eigenkompetenz dadurch ständig erhöhen.

34 Neumann, K./Braun, B./Charlton, M.: Wir sehen kein Fernsehen. Zum Mediengebrauch von Lehrerfamilien im eigenen Alltag. In: Medien praktisch. 3 (1987), S. 46 – 48.

Benutzte Literatur:

Baumann, Heidrun: Der Film.In: Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Bd. 1. Neuried 1999, S. 527 – 560.

Bönsch, Manfred: Zeitgeschichte lernen mit Filmen. Die didaktische Effizienz unterschiedlicher Medien. In: Medien praktisch. 2 (1992), S. 59 – 64.

Borries, Bodo von: Genese und Entwicklung von Geschichtsbewusstsein. – Lern- und Lebensalter als Forschungsproblem der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Grundfragen – Forschungsergebnisse – Perspektiven. Jahresband 2002, S. 44 – 58.

Borries, Bodo von: Geschichte im Fernsehen – und Geschichtsfernsehen in der Schule. In: Geschichtsdidaktik 3 (1983), S. 221 – 238.

Borries, Bodo von: Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm? Eine Anfrage aus geschichtsdidaktischer Sicht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 4 (2001), S. 220 – 227.

Bösch, Frank: Das ‚Dritte Reich' ferngesehen. Geschichtsvermittlung in der historischen Dokumentation. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 4 (1999), S. 204 – 220.

Davies, Natalie Zemon: „Jede Ähnlichkeit mit lebenden oder toten Personen …" Der Film und die Herausforderung der Authentizität. In: Rainer Rothe (Hg.): Bilder schreiben Geschichte: Der Historiker im Kino. Berlin 1991, S.38 – 63.

Faulstich, Werner: Einführung in die Filmanalyse. Tübingen 1980.

Ferro, Marc: Gibt es eine filmische Sicht der Geschichte? In: Rainer Rothe (Hg.): Bilder schreiben Geschichte: Der Historiker im Kino. Berlin 1991. S. 17 – 36.

Heller, Heinz B.: Vergangenheit im filmischen Präsens. Anmerkungen zum Verhältnis von Dokumentarfilm und Geschichte. In: Knut Hickethier, Eggo Müller, Rainer Rother (Hg.): Der Film in der Geschichte. Berlin 1997, S. 220 – 227.

Hey, Bernd: Geschichte im Spielfilm. Grundsätzliches und ein Beispiel: Der Western. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 1 (1988), S. 17 – 33.

Hey, Bernhard: Umgang mit Geschichte. Geschichte erforschen und darstellen – Geschichte erarbeiten und begreifen. 1994.

Hickethier, Knuth: Film- und Fernsehanalyse. 2. überarb. Aufl.Stuttgart 1996.

Kleber, Reinhard: Wie funktioniert ein Film? Zu den Grundlagen der Filmgestaltung. In: Medien praktisch. 4 (1989).

Krammer, Reinhard: Über Versuche, reflektiertes Geschichtsbewusstsein als Ziel des Geschichtsunterrichts zu implementieren und die dafür notwendigen Innovationen der Unterrichtspraxis in die Wege zu leiten. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2003. Schwalbach/Ts. 2003.

Krammer, Reinhard: Theorie für die Praxis? Die Konsequenzen des Konzepts „Förderung und Entwicklung Reflektierten Geschichtsbewusstseins" für die Praxis des Geschichtsunterrichts, in: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards (Kompetenzen. Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2), erscheint 2007.

Meyers, Peter: Film im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 4 (2001). S. 246 – 259.

Nebe, Karl: Mit Filmen im Unterricht arbeiten. In: Geschichte lernen 42 (1994).

Neumann, Klaus, Bärbel Braun und Michael Charlton: Wir sehen kein Fernsehen. Zum Mediengebrauch von Lehrerfamilien im eigenen Alltag. In: Medien praktisch. 3 (1987), S. 46 – 48.

Schöttler, Peter: Geschichte im Film. In: Klaus Bergmann u. a.: Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1992, S.723 – 728.

Schreiber, Waltraud u.a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried 2006.

Schreiber, Waltraud: Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Grundfragen – Forschungsergebnisse – Perspektiven. Jahresband 2002, S. 18 – 43.

Schulz, Werner: Methoden der Filmauswertung. Diskussionsmethoden, schriftliche und spielerische Methoden (2.Teil). In: Medien praktisch 2 (1986). S. 21 – 23.

Geschichtsdarstellung im Film – Überlegungen zum Umgang mit den Geschichtsbildern historischer Filme im Unterricht

Alexander Sperl

Auseinandersetzung mit Geschichte bedeutet heute in erster Linie Auseinandersetzung mit massenmedial vermittelten Geschichtsbildern, wobei der Film den größten Anteil daran hat.

„Hollywood" beherrscht zumindest in den westlichen Industriestaaten im nicht zu unterschätzenden Ausmaß das Geschichtsbewusstsein.[1] Gerade das „kollektive Wissen" über Geschichte, die „Geschichtsbilder" Jugendlicher konstituieren sich zunehmend durch das Kino, viel mehr aber noch durch das Fernsehen, sozusagen aus einer neuen „tertiären" (bildorientierten) Sozialisationsebene.[2] Die Entwicklung und Förderung einer kritischen Medienkompetenz ist somit nicht nur eine besondere Notwendigkeit für den Geschichtsunterricht, vielmehr eröffnet diese Entwicklung auch neue Möglichkeiten zur Vermittlung historischer Sach-, Methoden- und Orientierungskompetenzen.

Zuerst ist der Film Quelle zur Geschichte des 20. Jahrhunderts, und zwar im Grunde jedes filmische Relikt. Weniger auf Grund des vordergründigen Eindruckes unmittelbarer Abbildung vergangener Realitäten oder Lebenswelten, sondern vielmehr im Gegenteil, der Film ist Quelle auf Grund seiner hoch artifiziellen und komplexen Darstellungsweise. Als ein Dokument des Zeitgeistes, der Mentalität, der Ideologien einer Epoche transportiert er direkt und indirekt die Vorstellungen der Entstehungszeit. Die aufwändige Produktion, in die eine Vielzahl von Personen und Institutionen eingebunden sind, macht den Film unmittelbar zu einem Dokument der mentalen und psychologischen Zustände der Zeit und des Ortes seiner Entstehung und damit mittelbar zu einem Spiegel der jeweils herrschenden politischen und sozialen Verhältnisse. Quellenkritik, Ideologiekritik und allgemein kritische analytische Verfahren sind somit die Grundlage der Auseinandersetzung mit Film, auch und gerade wenn der Film die Funktion als Geschichtsdarstellungs- und Geschichtsvermittlungsmedium hat.

a) Film als Vermittlungsmedium historischer „Fakten" und abstrakter Inhalte

Zwar können durch die filmischen Darstellungsmöglichkeiten „historische Objekte" (Kleidung, Geräte, Gebäude ...) detailliert und unter Umständen historisch korrekt rekonstruiert werden und so ein anschauliches Bild von den objektbezogenen Fakten vermittelt werden, doch die Vermittlung von historischem Faktenwissen durch filmische Geschichtsdarstellungen ist ein spezifischer Schwachpunkt gegenüber literarischen Darstellungsformen. Beim Film drängt sich das Visuelle, Dynamische und Emotionale in den Vordergrund, und so bleiben Fakten wie Personen-, Ortsnamen oder chronologische Daten nur schlecht im Gedächtnis haften. Ebenso können auf dem Weg über Bilder und Handlungsabläufe abstrakte Inhalte (z. B. soziale Strukturen wie das Lehensystem) nur schlecht vermitteln.

b) Film als Vermittlungsmedium von Vorstellungen und Werthaltungen

Der artifizielle und komplexe Charakter (Licht, Bewegung, Ton, Geräusch, Musik, Kulisse, Kostüme ...) des Filmes führt nicht nur zu einer „dichten" Darstellung historischer Inhalte, sondern erfordert auch eine Idee, ein Geschichtsbild oder eine Weltanschauung als handlungsleitendes Gerüst. Immer ist der Film von einer oder mehreren Intentionen getragen. Nicht nur Historienfilme, sondern auch Dokumentationsfilme, auch die, die nicht unmittelbar politisch und religiöse motiviert sind, transportieren immer Werthaltungen. Folglich verdeutlicht gerade die filmische Geschichtsdarstellung besonders anschaulich, dass die Vergangenheit eine Projektionsfläche für eigene Vorstellungen und Werthaltungen ist. So mischen sich beispielsweise nach 1945 im deutschen Sprachraum zunehmend nationale Deutungen (Heimatfilm) mit der „großen Erzählung" hollywoodscher Prägung, mit Elementen aus der Ideologie des „American way of life".

c) Film als Vermittlungsmedium für historisch-analytische Verfahren

Bei den fiktionalen Formen der filmischen Geschichtsdarstellung sind Inhalt beziehungsweise Handlung meist banal und den filmisch-dramaturgischen Prinzipien wie Spannung, Emotion und „Action" verpflichtet, sodass komplexes historisches Geschehen in der Regel nur angedeutet wird. Spielfilme sind deshalb nicht zur Vermittlung vergangenheitsbezogener Einsichten geeignet, wohl aber eröffnet die Filmarbeit Möglichkeiten zur Auseinandersetzung und zum Erwerb von quellenkritischen und dekonstruktiven Verfahren. Dabei ist die Filmanalyse in Bezug auf einen medienkritischen Einsatz von filmischen Geschichtserzählungen eine notwendige Voraussetzung. Letztendlich wird der Film zum Text, zu einer Erzählung, die es zu de-konstruieren gilt.[3]

Im breiten Spektrum filmischer Genres sind es vor allem der Kinofilm, die Fernsehserie und der Dokumentarfilm, die für die Geschichtsdidaktik von besonderem Interesse sind.[4]

I) Geschichtsdarstellung im Kinofilm

Der Kinofilm, vor allem der Kinofilm im Fernsehen, ist wohl jene Form der filmischen Geschichtsdarstellung, die den größten Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher und Studierender ausübt. Die Kinoleinwand und der Kinoraum haben jene Dimension, die historischen Erzählungen, die als „Monumentalfilm" angelegt sind, angemessen erscheinen.[5] Die Totale, das Panorama sowie Massenszenen sind grundlegende Gestaltungselemente. Das dominierende Gestaltungsprinzip dieses Typus ist der Zwang zum Helden in der „klassischen Hollywoodmanier" eines souverän agierenden Individuum, das die Handlung vorantreibt und die Kameraeinstellungen beherrscht. Neben der Identifikationsfigur werden das historische Umfeld und das historische Geschehen, auch wenn die Fakten, Kostüme und Gebäude aufwändig und historisch „richtig" rekonstruiert sind, zur Kulisse, vor der sich der Held bewährt. Emotion und „Action" sind wichtiger als historische Realität, wie sie in der Geschichtswissenschaft re-konstruiert wird.

Ausgangspunkt der typischen Hollywooddramaturgie ist vorwiegend Rache, der Held wird gegen seinen Willen zum Handeln gezwungen, was zumeist mit erheblicher Gewalt verbunden ist. Ein Beispiel dafür ist der „Gladiator" (Regie Ridley Scott, USA, 2000). Lucius, ein römischer General, verliert durch den zukünftigen Kaiser Commodus seine Familie und beinahe auch sein Leben. Als Gladiator nimmt er Rache an Commodus und befreit Rom von einem Tyrannen. Nicht nur durch die Linearität und Dynamik der Handlung, sondern auch durch die Bildgestaltung und Komposition der Einstellungen wird das Prinzip „Held" vermittelt, wie z. B. der Zoom oder Schwenk aus der Totale zum Helden in Nahaufnahme.

Nur in wenigen Ausnahmefilmen wie in „Berry Lyndon" (Regisseur Stanley Kubrick 1975) wird versucht, und es gelingt dort auch nur bedingt, dieses Verhältnis umzudrehen und das Individuum in seiner Verstricktheit (Geworfenheit) in einen sozialen, lebensweltlichen oder kulturellen Zusammenhang zu zeigen. Berry Lyndon, aus kleinen Verhältnissen kommend, schafft nach vielen Schicksalswendungen den Aufstieg in den hohen englischen Adel. Er scheitert aber letztendlich und endet im Milieu, dem zu entkommen versuchte.[6] Zur Relativierung des Heldenstatus werden unterschiedliche filmische Mittel verwendet wie beispielsweise das Aufbrechen des linearen Handlungsablaufes, oder das Wegschwenken von der Nahaufnahme des Helden zur Totalen, bis der Held in der Menge oder Landschaft verschwindet.

Die Fokussierung auf eine einzige Helden- und Identifikationsfigur verengt zwar die Möglichkeiten der Geschichtsdarstellung in der Regel auf biographische Vermittlungstechniken, dennoch kann der Kinofilm auf emotionaler Ebene Interesse wecken und das „Lebensgefühl" einer Epoche oder Kultur oder eine

1 Hollywood als Metapher für den dominierenden Kinofilmstil der Nachkriegszeit im angelsächsischen und dann auch im deutschen Sprachraum, vgl.: Maltby, R.: Hollywood cinema: an introduction, Oxford 1996.

2 Vgl.: Bazalgette, C. u. a. (Hg.): Moving Images in the classroom, a secondary teachers guide to using Film and television, London 2000. O'Connor, J. E.: Image as Artefact. The Historical Analysis of Film and Television, Malabar 1990. Smith, P.: The historian and film, Cambridge 1976. Marsiske, H.-A. (Hg.): Zeitmaschine Kino: Darstellungen von Geschichte im Film, Marburg 1992.

3 Vgl.: Lagny, M.: Cinema for historians, ÖZG 8 (1997/4), S. 457-483. Silbermann, A./Schaaf, M./Adam, G: Filmanalyse, Grundlagen, Methode, Didaktik, München 1980, S. 35.

4 Formate wie Wochenschau, Nachrichten, Reportage, Parteiwerbung, Show, Werbung beinhalten auch Elemente der Geschichtsdarstellung, haben aber mehr den Charakter von Quellen und stehen hier nicht im Mittelpunkt. Der Propagandafilm und der Trickfilm sind mehr oder weniger Sonderformen der drei hier behandelten Typen.

5 Dieses Genre entstand in Italien um 1910 und bald entwickelte sich eine Vielfalt von Subgenres neben dem eigentlichen Historienfilm, die Bibel-, Sandalen-, Märchen- Heiligen-, Piraten-, Mantel- und Degen-Filme oder Kostümfilme. Toeplitz, J.: Geschichte des Films. Teil 1, Berlin 1992, S. 62.

6 Barry Lyndon ist ein Roman von William Makepeace Thackeray: Die Memoiren des Junkers Barry Lyndon, 1844.

„Idee" (des Autors oder Regisseurs) entwerfen und vermitteln helfen. Sachkompetenzen werden somit in dieser Art von Filmen kaum gefördert, allenfalls Filme wie Berry Lyndon, die versuchen mittels detaillierter originalgetreuen historischer Kostüme, Ausstattung und authentischer Drehorte Vergangenheit auf „wissenschaftlicher" Basis zu re-konstruieren, können Faktenwissen vermitteln. Ob Gladiator oder Berry Lyndon, alle diese Filme bieten zahlreiche Ansatzpunkte, die Sinnhaftigkeit und die Methoden der historischen De-Konstruktion zu diskutieren. Jedoch vor allem die Förderung von Orientierungskompetenzen wird in hollywoodschen Geschichtsdarstellungen wie der „Gladiator" durch die oft sehr augenfälligen ideologischen und politischen Anspielungen und Verweise geradezu erzwungen.

Von besonderem Interesse für den Einsatz im Unterricht sind dabei Filme, die eine Strategie zur Bewusstmachung des Illusionscharakters verfolgen. Kubrick versucht z. B. in „Berry Lyndon", den historischen Handlungsraum zwar detailgenau zu rekonstruieren, das Geschehen aber zugleich als „tot" und starr erscheinen zu lassen, er verzichtet auf Psychologisierung, auf Identifikation und Einfühlung, ähnlich wie in „Der Kontrakt des Zeichners" (Regie: Greenaway, 1982). Eine weitere Möglichkeit der Brechung des Realitätseindruckes besteht darin, die Darstellung durch filmgestalterische Mittel so zu übertreiben, dass der Inszenierungscharakter sehr deutlich zu Vorschein kommt. Ein gutes Beispiel dafür ist „Der Untertan" (Regie: Staudte, 1951). Dieser versucht durch satirische Übertreibung (z. B. durch Zeitraffer und extreme Kamerastandpunkte sowie -objektive) diesen Effekt zu erreichen. Im „Geschichtsunterricht" (Regie: Straub/Huillet, 1973), nach „Die Geschäfte des Herrn Julius Cäsar", geschieht dies, indem die Schauspieler als Schauspieler auftreten, die einen Text vortragen, immer wieder unterbrochen von einer Autofahrt durch Rom, in „Culloden" (Regie: Peter Watkins, 1964) stellen sich die Darsteller selbst in ihrer historischen Rolle vor und geben Kommentare zum Geschehen. Zu nennen wäre hier aber auch „Caravaggio" (Regie: Derek Jarman, 1986), dessen historisierendes Dekor durch Elemente der Moderne, z.B. ein Telefon, gebrochen wird. Die Strategie der Bewusstmachung des Illusionscharakters des Filmes für einen kritischen Umgang mit Filmen im Geschichtsunterricht gilt es aber nicht nur in Bezug auf den Spielfilm zu beachten, hier ist er nur leichter aufzuzeigen. Auch die filmischen Geschichtsdarstellungen in der Fernsehserie und im Dokumentarfilm erhalten durch diese „eingebauten" de-konstruktiven Ansätze einen zusätzlichen didaktischen Wert. Da es in Dokufilmen selten gelingt oder versucht wurde, die Gemachtheit auch dieser Gattungen ins Bild zu setzen (wenn man Comics und komödienartige Filmtypen weglässt, die von vornherein keinen Realitätsanspruch stellen oder vermitteln), sind diese als „Hilfsmittel" für den Unterricht im Grunde problematischer.

II) Geschichtsdarstellung in der Fernsehserie:

Zentrales handlungstreibendes Prinzip ist in diesem Filmtyp ein Personenverband. Die Serie lebt vom Wechselspiel verschiedener Personen einer sozialen Gruppe (Familie, Sippe, Clan) oder eines sozialen Feldes (Dorf, Haushalt, Büro).[7] Hier gibt es mehrere Identifikationsfiguren, die sich in dieser Funktion abwechseln. Da hier wesentlich die „Einfühlung" in das soziale Feld oder die Gruppe ist, spielt diese Form der Geschichtsdarstellung fast immer im bürgerlich modernen Milieu. Im vormodernen Ambiente situierte Serien sind seltene Ausnahmen[8], doch wird auch diesen zumeist der moderne westliche Familientyp „übergestülpt". Vorbürgerliche oder außereuropäische soziale Milieus sind in ihrer Struktur und Dynamik oft unverständlich. Vom europäischen Standpunkt aus führt bereits das nordamerikanische Familienmodell oder das Konzept der „neighbourhood" zu kulturellen Missverständnissen. Dass US-amerikanische Serien dennoch vielfach kultur- und länderübergreifend akzeptiert werden, liegt insbesondere an den in Vordergrund stehenden Unterhaltungselementen. Ab den 70er Jahren kommt es zu einer Welle von Fernsehfilmen und Serien[9], die Geschichte kritisch aufbereiten wollen. Sie versuchen also selbst schon geschichtsdidaktisch wirksam zu werden. Charakteristisch dafür sind Serien wie die „Alpensaga" (Regie: Dieter Berner, Österreich 1976/77). Am Beispiel eines Dorfes in Oberösterreich wird versucht, anhand von für die Zeit und für das Milieu typischen Figuren, die historische Entwicklung von der Jahrhundertwende bis nach dem zweiten Weltkrieg in einem um Realismus und Authentizität bemühten Stil zu erzählen.

Trotzdem gilt hier das gleiche wie für die anspruchsloseren fiktionalen Formen filmischer Geschichtsdarstellung. Sie sind in erster Linie Zeugen

7 Beispiele hierfür sind Serien wie „Unsere kleine Farm", „Die Waltons", „Bonanza", „Das Haus am Eaton Place", „Der Doktor und das liebe Vieh", „Ringstraßenpalais".

8 Z. B.: „Ich Claudius", „Kurier der Kaiserin" oder „Herkules".

9 Z. B.: „Holocaust", „Heimat", „Alpensaga", „Dorf an der Grenze" usw.

ihrer Entstehungszeit und zeigen trotz ihres hohen Anspruches an Authentizität eine Interpretation.[10] Ein möglicher didaktischer Nutzen dieser Form der Geschichtsdarstellung liegt darin, nicht nur objektbezogene „Fakten" (historische Kleidung, Geräte, Gebäude) im Gedächtnis verankern zu können, sondern auch in einer anschaulichen Darstellung eher abstrakter soziokultureller Phänomene wie Familie, Gemeinde und anderer sozialer bzw. kultureller Felder.

III) Geschichtsdarstellung im Dokumentarfilm

Dieser Filmtyp scheint für den Einsatz im Unterricht geradezu prädestiniert, da er von vornherein eine pädagogische Absicht zu verfolgen vorgibt, nämlich Wissen „wissenschaftlich" zu vermitteln. Der Einsatz des Dokumentarfilmes im Unterricht bedarf jedoch besonderer Umsicht, da auch dieser Filmtyp keineswegs frei von Ideologie oder Absichten ist, sondern diese lediglich besser verbirgt als die fiktionalen Formen der Geschichtsdarstellung. Auch beim Dokumentarfilm handelt es sich um Geschichtserzählung, also eine Interpretation des Vergangenen, und nicht um Abbildung von Realität. Wissenschaftlichkeit bemisst sich hier nur im unter Umständen höheren Grad der Differenzierung und Selbstreflexion. Die Verwendung von Primärquellen, Zeitzeugen und Kommentatoren mit wissenschaftlichen Hintergrund verdeckt oft den artifiziellen Charakter dieser Form von Geschichtsdarstellung, auch die pädagogisch-dozierende Art der Darstellung (Sprecher aus dem Off) ist ein Stilmittel, das die Künstlichkeit des Dargestellten verdeckt. Dieser Typ der filmischen Geschichtsdarstellung steht genauso wie die fiktionalen in einem kommerziellen, vor allem aber politischen Zusammenhang, der wesentlich Einfluss auf den Inhalt ausübt.[11] Um die Arbeitsweise und die Eigenarten dokumentarischer Filme verstehen zu lernen, eignet sich im Besonderen die Dokumentarfilmparodie „Zelig" von Woody Allen. Hier wird mit echten und fiktiven Dokumenten, Fotomontagen und fingierten Zeitzeugeninterviews eine Biographie einer erfundenen Figur entworfen, wobei das subtile Spiel mit Quellen im Film und Film als Quelle anschaulich das Problem der Konstruktion von „Authentizität" und „Realität" vermittelt. Er legt mit seinen im Fortgang des Filmes zunehmend offensichtlich werdenden absurden Elementen den artifiziellen Charakter des Dokumentarfilmes unterhaltsam, aber schonungslos offen.

Zusammenfassung

Der didaktische Nutzen der filmischen Geschichtsdarstellung liegt nur zu einem geringen Teil in der Vermittlung von Fakten (Sachkompetenzen). Als zentraler Quellentyp des 20. Jahrhunderts erfordert er, will man ihn historisch-kritisch im Unterricht einsetzen, wie jeder „Text" eine kritische Aufbereitung. Das bedeutet einerseits die Auseinandersetzung mit den Geschichtsbildern und Theorien, die er transportiert (Orientierungskompetenzen). Vor allem aber ist der Film dadurch wie kein anderes Medium und Mittel geeignet, die Auseinandersetzung mit analytischen und de-konstruktiven Verfahren (Methodenkompetenzen) zu fördern, die für einen kritischen Umgang mit Geschichte unerlässlich ist. Im Gegensatz zum Schulbuch, dessen De-Konstruktion als „Text" und „Erzählung" den Lernenden aber auch den Lehrenden im schulischen Unterricht schwer fällt, drängt sich dies beim Film geradezu auf.

10 Vgl.: Edgerton, G. R. (Hg.): Television histories: shaping collective memory in the media age, Lexington 2003. Klöss, E.: Die Last der Bilder – Geschichte im Fernsehen, in: Füßmann, K./Grütter, H. Th./Rüsen, J. (Hg.), Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln u. a. 1994, 189-193.

11 Vgl.: von Borries, B.: Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm? Eine Anfrage aus geschichtsdidaktischer Sicht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 52, 2001, S. 220-227. Baumgärtner, U. (Hg.): Geschichte und Film: Erkundungen zu Spiel-, Dokumentar- und Unterrichtsfilm, München 2004.

Universitätsbibliothek Eichstätt

Arbeit mit „Dokumentarfilmen" als Erwerb „Historischer Kompetenz"

Bodo von Borries

1. Stellenwert von „Dokumentarfilmen"

Mit guten Gründen hat sich die jüngere geschichtsdidaktische Debatte besonders mit dem Spielfilm befasst (z. B. „Spielfilme im Geschichtsunterricht" 2006), und auch mit der Untergattung, die man „Doku-Drama" oder „Semi-Dokumentation" nennen kann (vgl. Beiträge in diesem Band). Solche Werke, die einen überaus hohen Authentizitätsanspruch stellen und zugleich zur vollen Identifikation und zur Versenkung in die vorgestellte Handlung auffordern, finden und bewegen ein Massenpublikum. Eigene Versuche in Seminaren haben gezeigt, dass sogar Geschichtsstudent(inn)en, wenn sie nach beeindruckenden Filmen gefragt werden, ganz überwiegend Spielfilme nennen.[1]

Aus dieser Vorliebe der Studierenden, die von nicht-studierenden Jugendlichen gewiss noch überboten wird, folgt natürlich noch keineswegs, sich im Geschichtsunterricht – und in der Geschichtsdidaktik – neuerdings nur noch mit historischen Spielfilmen und Doku-Dramen zu befassen. Vielmehr geht es einerseits um den Stellenwert, den auch „historische Dokumentationen" in der Geschichtskultur einnehmen, und andererseits um die Chancen zur Kompetenzförderung und zum Kompetenzerwerb, die sich bei der Arbeit mit Dokumentarfilmen ergeben. Dabei ist zunächst die Gattung näher zu beschreiben und zu problematisieren, die im Verlaufe der Zeit auch grundlegende Wandlungen durchgemacht hat, nicht zuletzt hin zu „Mischformen" und „Doku-Dramen". In letzter Zeit sind diese Wandlungen mehrfach ziemlich kritisch kommentiert worden (vgl. z. B. v. Borries 2001, Näpel 2003, Kansteiner 2003, Benz 2006).

„Historische Dokumentationen" müssen schon deshalb unbedingt im Geschichtsunterricht analysiert werden, weil sie – neben den einflussreicheren „Spielfilmen" – Teil der Geschichtskultur sind und Bücher – selbst Sachbücher mit von Wissenschaftlern niemals erreichten Massenauflagen! – an Wirksamkeit weit übertreffen. Dabei ist zu bedenken, dass die Logik der Geschichtskultur heute nur noch bedingt die eines obrigkeitlichen Zwangssystems ist, in dem – wie früher – Abweichungen vom verbindlichen Wissens- und Deutungskanon sanktioniert werden (u. U. auch recht hart). Sie hat – im Zeitalter der Bewusstseinsindustrie (vgl. schon Enzensberger 1964) – statt dessen natürlich längst die Logik des Marktes angenommen. Da wird nicht nur Ideologie produziert, sondern auch Geld verdient und Kapital verzinst. Schüler(innen) sollten das auf jeden Fall lernen.

Für die Erklärung der Veränderung noch wichtiger ist eine theoretische Einsicht: Nach Aleida Assmann (1999) gibt es für die Verarbeitung von Geschichte in der kollektiven Erinnerung ein bewohntes, lebendiges Funktionsgedächtnis und ein unbelebtes, unbewohntes Speichergedächtnis. Man könnte auch sagen, dass dem „Hausschatz" (mehr der Geschichtskultur) das „Kellerarchiv" (mehr der Geschichtswissenschaft) gegenübersteht. Verdienstlicherweise fordert A. Assmann, beide wieder deutlich näher aneinander zu rücken, die Verzahnung oder Grenzüberschreitung zu befördern. Genau dieser Wunsch ist vermutlich der Grund für die ständige Transformation des Filmgenres „Historische Dokumentation" und seine Anreicherung mit Veranschaulichungen und Erfindungen. Offensichtlich vermuten die Sendeanstalten und andere Filmproduzenten, dass der Dokumentarfilm nur durch massiven Einbau fiktionaler und dramaturgischer Elemente für das Freizeitpublikum genügend genussbequem gemacht werden kann (vgl. Benz 2006). Ist das eine korrekte Annahme über geläufige Verwöhnung und schleichende Verdummung?

Zugleich erhebt sich ein theoretisches Problem: Vielleicht ist ja die Entgegensetzung nur von „Hausschatz" und „Kellerarchiv" unzureichend (jedenfalls: sub-optimal). Wahrscheinlich muss man daraus ein Dreieck machen und eine „Abenteuerkiste" addieren. In dieser kämen die „projektiven und imaginativen Seelenkräfte" des Menschen, seine „identifikatorischen und emotionalen Bedürfnisse" zum Tragen.[2] Dass diese Motive bei groß aufgemachten, am Markt erfolgreichen Spielfilmen wie „Napoleon" und „Alexander der Große" angesprochen werden, steht außer jedem Zweifel, es gilt natürlich auch bei Doku-Dramen wie „Sophie Scholl" und „Speer und Er".

Vielleicht sind die „Mischformen" von Dokumentationen mit ihrem starkem Anteil an durchaus fiktionalen, jedenfalls aber anschaulichen und zeitgleichen (d.h. innerhalb der „Logik" des Filmes noch nicht „retrospektiven") „Spielfilmszenen" nichts anderes als der Versuch, sich diesen Bedürfnissen zu stellen, diese Konsumgewohnheiten zu bedienen, also – durch Anpassung des Angebots an die Nachfrage – einen größeren Anteil für die „Dokumentation" am gewinnträchtigen Markt „Geschichtsfilm" zu erobern oder zu verteidigen (vgl. Kühberger u.a. 2007).

Zwischen der Einschätzung der Filmindustrie, die ihrerseits auf die Abstimmung des Fernsehpublikums „mit den Füßen" (eigentlich: „mit der Fernbedienung") zugunsten der Semi-Fiktionen reagiert, und der Praxis der Geschichtslehrer besteht nachweislich eine tiefe Kluft. Noch vor wenigen Jahren – damals wurde die Ausleihstatistik des Hamburger Medienzentrums in einer Staatsarbeit genau ausgewertet – lagen die drei uralten FWU-Streifen (wohl noch der fünfziger Jahre) zur „Weimarer Republik" auf dem ersten, zweiten und vierten Platz aller Ausleihungen (natürlich längst als Video-Bänder!). Die Machart dieser Unterrichtsfilme ist – höflich gesagt – veraltet und missglückt (wie noch im letzten Jahre eine neue Analyse mit Studierenden bestätigt hat), da die Texte zugleich dogmatisch und unverständlich sind. Die Ausleihe gerade dieser Medien kann nur durch ihre unterrichtsbequeme Länge (25 bzw. 15 Minuten) bedingt sein.[3] Anders gesagt: Schon der klassische „Kompilationsfilm" – von meist 45 Minuten – ist eigentlich mehr für eine Unterrichtsorganisation in Doppelstunden geeignet.

2. Gestaltungsmöglichkeiten und Analysekriterien

Nun ist das oben gegebene Versprechen einer näheren Erläuterung der Gattung „Dokumentation" einzulösen. Wenn man vom Gattungsnamen ausgeht, sollten „Dokumente" im Dokumentarfilm absolut dominant sein.[4] Eine nähere Analyse zeigt jedoch, dass das keineswegs der Fall ist. Dazu muss man allerdings mehrere Gesichtspunkte der Gestaltung nacheinander betrachten:

- Was geschieht auf der Bildspur? In Filmen können Standfotos von Text-, Bild- und Sachquellen gezeigt (auch umkreist, gezoomt, überblendet oder geschwenkt) werden. Es kann sich zudem um alte Filmaufnahmen (Auszüge aus „Filmdokumenten") handeln[5] – und zusätzlich um fotografierte/gefilmte Zeitzeugen („oral history").[6] Bis dahin liegen in gewisser Weise „Dokumente" oder „Quellen" zugrunde, die natürlich mit entsprechender Vorsicht und Kritik zu nutzen sind. Außerdem können aber auch – heutige – Landschaftsaufnahmen, Karten, Grafiken, Trickzeichnungen und Re-Konstruktionen (sachlicher wie fantastisch-fiktionaler Art) eingefügt sein. Dazu treten u. U. Spielszenen, seien es „Spielfilmauszüge" oder „nachgedrehte" Szenen oder Versuche im Sinne „experimenteller Archäologie". Die beiden letzten Gruppen haben als solche nichts mit Dokumenten zu schaffen, sind also insoweit „gattungsfremd".[7] Alle diese visuellen Materialformen kommen in Dokumentationen reichlich vor – meist auch nebeneinander im gleichen Streifen.
- Was geschieht auf der Tonspur? Als „originale Ton-Quellen" („O-Ton") kommen in Frage Politikerreden, Nachrichtensprecher, Parlamentsdebatten, Predigten und Nachrufe, mitgeschnittene Telefonate, zeitgenössische Hörspiele oder Film- und Theaterszenen.[8] Schon weniger authentisch (nämlich nur im Inhalt, nicht im Ton original) sind vor-

1 Das gilt sowohl für die Frage nach prägenden Filmerinnerungen aus der Kindheit wie für die Frage nach intensiven Seherfahrungen aus den letzten Monaten, also in der Erwachsenenzeit (vgl. v. Borries 2007).

2 Man könnte auch annehmen, dass die Zuschauer eine Auseinandersetzung mit den „Archetypen des kollektiven Unbewussten" im Sinne C. G. Jungs suchen (vgl. Jung 1957, 1979, 1990).

3 Es ist allerdings möglich, aber nicht beweisbar, dass neuere geschichtliche Dokumentationen – trotz der Rechtslage – häufiger aus eigenen Mitschnitten von Lehrenden – statt nach dem Aufwand von Bestellung und Abholung im Medienzentrum – vorgeführt werden. Dennoch bleibt der Befund bedenklich.

4 Es erhebt sich die Frage, ob die Differenz von „Filmdokument" und „Dokumentarfilm" nicht für obsolet zu erklären wäre.

5 Das gilt natürlich nur für die Zeit seit etwa 1900, die – nicht nur wegen der Häufigkeit des Themas NS – allerdings quantitativ auf dem Markt der Dokumentarfilme dominiert.

6 Da in diesem Falle die Aussagen wichtiger sind als das Aussehen, wird zum Zeitzeugeninterview erst später Stellung genommen. Hier genügt der Hinweis, dass ein Bildvergleich (erlebender Akteur A damals – erinnernder Zeuge A heute) eine gute Chance bietet, den Zeitabstand sinnfällig zu machen. Vielleicht wird aber auch das eher als Authentizitätsbeleg missverstanden.

7 Natürlich sind historische Darstellungen und historische Fiktionen nicht notwendig „schlechter" als Quellen. Nur ist ihr Stellenwert in „Dokumentationen" nicht trivial und für die Konsumenten nicht begrifflich geklärt.

8 Was ältere Wochenschauen – und mit ihnen auch vielfach geläufige Dokumentarfilme – allerdings als „O-Ton" (Geräusche, Reden) ausgeben, ist meist im Studio „nach-vertont", so z. B. in aller Frontberichterstattung aus dem Zweiten Weltkrieg (Bombeneinschläge, Geschützdonner).

gelesene Briefe, Tagebücher, Gedichte, Erzählungen, Gebete. Ein Kapitel für sich sind die Originaltöne befragter „Zeitzeugen", die als solche natürlich rückblickende Quellenzeugnisse darstellen und oft einen beträchtlichen Anteil einnehmen.[9] Dazu tritt Musik in sehr verschiedenen Formen, d.h. im „On" (z.B. Platzkonzert, Militärkapelle bei Staatsbesuch, Opernaufführung), die insofern u. U. „authentisch" sein kann (aber meist nicht ist), oder im „Off" (z. B. Stimmungsuntermalung), die offenkundig bloßes „Darstellungsmittel" bleibt (nicht „dokumentarisch"). Viel häufiger allerdings sind verbale Informationen und Deutungen eines Erzählers im Off, eines Kommentators im On, eines „Experten" im Interview oder im Streitgespräch. Schließlich ist auf der Tonspur etwas möglich, was auf der Bildspur praktisch nicht vorkommt, nämlich eine Pause („Stille", „Loch", „Lücke"). Der größte Teil der Klänge auf der Tonspur von Dokumentationen besteht also nicht in dokumentarischen Tönen.

- Wie sind Bildspur und Tonspur verbunden, kombiniert? Die Analyse erbringt ein breites Spektrum von Möglichkeiten. Vereinzelt treten ausgesprochen weite Abstände auf („Text-Bild-Schere").[10] Das kann aus Verlegenheit geschehen, weil ein sprachlicher Inhalt sich schlecht bebildern („Bildteppich") oder ein Bild sich schlecht sprachlich beschreiben lässt. Geläufig ist aber auch eine bewusste Entgegensetzung („Stilmittel"), z. B. eine Entlarvung „harmonischer Bilder" durch grauenvolle Wort-Informationen (vice versa). Umgekehrt können Text und Bild auch ganz bewusst eng aneinander angelehnt werden (z. B. bei Zeitzeugen-Interviews), um die Botschaft eindeutig zu machen. Das kann man dann – je nach der Gestaltung im Detail – auch wünschenswerte „Klarheit", langweilige „Holzhammermethode", raffinierte „Suggestivität" oder plumpe „Indoktrination" nennen. Man muss wissen, dass wahrnehmungspsychologisch ein besonders großer Abstand als anstrengend oder überfordernd empfunden wird (vgl. Wember 1976), ein Verzicht auf einen der Kanäle aber (z. B. lange Stille zwecks Unterstreichung von Bildern, Schwärze zwecks Konzentration auf die Sprache) als eintönig (ja medienfremd).
- Wie wird eigentlich der „narrative" Zusammenhang – und damit die „Historizität" – hergestellt? „Vergangenheits"-Zeugnisse sind ja noch nicht „Geschichte". Bilder – bzw. gefilmte Objekte und Gemälde – haben im Regelfall von sich aus keine „narrative Struktur", d. h. verbinden nicht automatisch Begebenheiten und Gegebenheiten verschiedener Zeitpunkte so, dass ein Zeitablauf mit einer darin vorfallenden Veränderung entsteht, der die Verschiedenheit des Endpunktes vom Ausgangspunkt erklärt. Die Bilder werden im seltensten Falle bereits einen Erzählplan enthalten oder eine Sinnbildung nahelegen. Diese ergeben sich bekanntlich nicht aus den Quellen, sondern werden – in einem komplexen methodischen Akt der Konstruktion, durch Hypothesenbildung, durch Generalisierung und Kausalzuschreibung, durch Wahrscheinlichkeits- und Gewichtungs-Kalkül – interpretierend an die Quellen herangetragen. Das bedeutet für den Dokumentarfilm: Auch er muss eine – dem Anspruch nach „wahre" – Geschichtsgeschichte erzählen. Im Regelfalle bringen nicht die visuellen Elemente und Details der Bildspur die zusammenhängende und sinnbildende Erzählung hervor, sondern eben die Kombination von Bild- und Tonspur. Wird die Schaffung der Narration ausschließlich dem Erzähl-Sprecher aus dem Off überlassen, haben wir es – tendenziell – mit einem Verstoß gegen diese „Medienspezifik" des Filmes zu tun. Analysen ergeben allerdings, dass nicht selten der verbale Kommentar zu einem schlichten durchgehenden Geschichtsvortrag (einem Grenzfall von Geschichts-"Schreibung") wird, der auch ohne Bilder – manchmal sogar besser – verständlich wäre.[11]

9 An dieser Stelle besteht nicht die Möglichkeit, sich ausführlich mit dem Phänomen „oral history" und „Zeitzeugeninterview" auseinanderzusetzen. Deshalb ist nur thesenhaft festzustellen, dass „Zeitzeugen" in Wissenschaft, Geschichtsunterricht und Dokumentarfilm recht verschiedene Funktionen – und Risiken – haben. In der Fachwissenschaft sind sie für viele Fragen eine unerlässliche Quellenart, die – wie alle Quellen – spezifisch kritisch zu behandeln ist. Im Unterricht werden Zeitzeugen oft als „die beste Methode, historisches Wissen zu vermitteln" (Benz 2006, 6), missverstanden mit bekommen eine „Omnipotenz" zugeschoben. Benz (2006, 5) betont korrekt die dreifache Rolle im Dokumentarfilm, als Wissende („authentische Kenntnisse"), als Pädagogen (mit einer Botschaft) und als Illustratoren (Farbigkeit, Bestätigung) angesichts fehlender anderer Materialien. Er stellt vor allem das Risiko einer „Manipulation" der Zeugen durch die Filmemacher dar, doch dürfte die – absichtliche oder unabsichtliche – „Manipulation" der Zuschauer durch die Zeugen nicht weniger naheliegen. Erinnerung kann bekanntlich täuschen (sie wird erwiesenermaßen nicht einfach abgerufen, sondern jedesmal neu erzeugt), von verallgemeinernden nachträglichen Deutungen noch ganz abgesehen. Aber – nicht nur naive und junge – Betrachter halten Zeitzeugen (selbst aus der „Enkelgeneration") oft für autoritative Authentizitätsbelege.

10 In der Rezeption kann das zu verwirrenden Kontrasten oder quälenden Widersprüchen führen, aber auch zum Weiterdenken anregen und Horizonte öffnen.

3. Prototypische Beispiele und abweichende Subgattungen von „Dokumentarfilmen"

Falls die bisherigen Erörterungen zu abstrakt klingen, sollen ein paar „Dokumentationen" von recht gegensätzlicher Gestaltung knapp umrissen werden, damit eine Art Typologie entsteht. Manche Film-Formen (vgl. 1. „Quellenedition", 2. „Zeitzeugeninterview", 3. „Untersuchung", 6. „Doku-Drama") tragen den Namen „Dokumentation" offenkundig – ganz oder teilweise – zu Recht, andere (vgl. 5. „Mischform", vielleicht auch 4. „Kompilationsfilm") eher in fragwürdiger Weise oder zu Unrecht.

1. „Quellenedition":

Im Extremfall kann ein „Dokumentarfilm" eine bloße „Quellenedition" sein, wobei Auswahl („Selektivität"), Standort („Perspektive"), Gliederung („Phasierung"), Machart („Montage") und Zuspitzung („Plot") selbstverständlich weiterhin Deutungen beinhalten und Sinnbildungen nahelegen. Das gilt z. B. für Cozarinskys „Krieg eines einzelnen" (ZDF-Ausstrahlung 1982). Nur zeitgenössische Filmdokumente (Wochenschauen, vorwiegend aus Vichy-Frankreich) und Einzelaufnahmen (Standfotos), Musikstücke („arische" und „entartete" Musik im NS-Verständnis) sowie (vorgelesene) Tagebuchauszüge von Ernst Jünger („Pariser Tagebuch") sind montiert.[12] Selbst die vier Teile tragen musikalische Überschriften wie Sätze einer Sinfonie, z. B. „1. allegro con moto" und „4. finale".

Wer den Film anschaut, wird entweder viele Fragen stellen (möglichst auch aufschreiben) müssen – oder er sollte schon einiges vorher wissen, z. B. dass es damals eine – mit dem NS kollaborierende – französische Regierung in Vichy gab, dass massenhaft „Freiwillige" zur Arbeit nach Deutschland gingen, um Kriegsgefangene auszulösen, und dass auch französische SS-Legionäre für den Nazi-Krieg in Russland angeworben wurden. Kann ein solcher Film eine narrative Struktur haben? In erster Instanz, das heißt hinsichtlich der einzelnen Bausteine, offenkundig nicht: Denn die NS-freundlichen Vichy-Wochenschauen und die (bedingt) NS-kritischen Tagebucheintragungen Jüngers, d. h. die Hauptingredienzien, sind beide 1940/45 nicht eigentlich „retrospektiv", argumentieren beide nicht von einem Ende her, von einer erhöhten nachträglichen Einsicht aus, erklären beide nicht, warum es so gekommen ist, wie es gekommen ist.

Nur mit dem Trick: „‚Quelle' als ‚Darstellung'", den allerdings auch jedes Museum beherrschen muss, kann daraus ein eigentlich historischer Film werden. Der Filmemacher ist es, der durch die Auswahl und das Arrangement – wenn auch sehr indirekt – die Geschichte erzählt. Er tut dies – insgeheim – retrospektiv, re-konstruierend und in der Absicht, Entwicklungen zu erklären. Dazu kommt: „Der Zuschauer ist immer der erweiterte Regisseur"; erst seine mentale Leistung der „Re-Konstruktion" (der „Kontextualisierung", „Narrativierung" und „Sinnbildung") aus der überlegenen Kenntnis dessen heraus, wie es weiterging, macht aus der arrangierten Quellensammlung des Filmemachers – mit ihrer angelegten Narration und Sinnbildung – eine geschichtliche Darstellung im vollen Sinne.[13] Dabei gelingt, wie Versuche zeigen, die aktive und produktive Verarbeitung selbst weit überdurchschnittlich Gebildeten keineswegs automatisch. Diese „Dokumentation" im eigentlichen Sinne – Cozarinsky bildet da eine seltene Zuspitzung – ist also schwer rezipierbar.

2. „Zeitzeugeninterview":

Völlig anders sieht die Sache bei Claude Lanzmanns vierteiliger und neunstündiger Dokumentation

11 Diese grundlegende Tatsache ist übrigens relativ unabhängig von stilistischen Vorlieben und gestalterischen Finessen. Sie ist – was noch wichtiger ist – den meisten Benutzern, auch vielen Beinahe-Experten, unbekannt.

12 Der „dokumentarische" Charakter wird symbolisch dadurch unterstrichen, dass der Regisseur am Anfang und am Ende (in Vorspann und Nachspann) einen Fotografen, als Chronisten mit der Kamera, zu einem stehenden Bild erstarren lässt.

13 Dadurch, dass diese klassische Dokumentation inzwischen über zwanzig Jahre alt ist, ergibt sich eine weitere Zeitebene, die bei der Bearbeitung unbedingt beachtet werden muss. Wir leben in einer anderen Epoche, in der sich herumgesprochen hat, dass es Vichy (und seine ideologische, nazifreundliche Wochenschau) gab. Wichtiger noch ist die – von der französischen Betrachtung krass abweichende – deutsche Perspektive deutscher Zuschauer. Da erweist sich nicht – wie für Franzosen – der ehemalige Feind Ernst Jünger als (damals) hellsichtiger als die eigenen Instanzen, sondern ein unverbesserlicher Ästhet kleidet seine distanzierte Darstellung – und Nicht-Verarbeitung – unmenschlicher Erlebnisse und Beobachtungen in aufgeputzte bildungsbürgerliche Sprachformeln. Etwas mehr Skepsis als bei Jünger – sozusagen etwas mehr Adornosches Grauen vor der schlicht-naiven Weiterbenutzung literarischer Traditionen auch angesichts des Holocaust – wäre schon angebracht.

„Shoah" (1985) aus.[14] Wenn der Gegenstand nicht so trostlos wäre, müsste man von einem Klassiker sprechen. Die Gemeinsamkeit mit Cozarinsky besteht darin, dass auch hier der Charakter als „Dokumentation", d. h. als „Quellenausgabe" (wenn auch einer ganz anderen Quellenart), völlig im Vordergrund steht. Die Interviews Lanzmanns mit Zeitzeugen nehmen bei weitem den größten Teil auf der Tonspur ein (absolute Dominanz), oft genug sind die Gesprächspartner (oder Lanzmann selbst) minutenlang zugleich auf der Bildspur zu sehen, so dass man sich völlig auf sie konzentrieren kann. Hintergrundmusik oder abgespielte Tondokumente werden gar nicht (oder kaum) eingesetzt. Als zusätzliche Bilder erscheinen vielfach und ausführlich recht neutrale Landschaften, Eisenbahnfahrten, Städte, und das jeweilige Heute (genauer natürlich zur Zeit der Herstellung 1985).

Der gesamte Film ist also durch die Art des Quellenmaterials, das in ihm ausgebreitet wird, bestimmt: Der große Unterschied zu Cozarinsky besteht darin, dass die Quellen, die Lanzmanmn zu seiner Erzählung zusammenfügt, für sich schon Narrative sind. Es handelt sich um biografisch-narrative Interviews mit Überlebenden,[15] mit Beobachtern, sogar mit Tätern.[16] Man muss sich klar machen, was da geschieht: Die einzelnen Zeugenaussagen, die sich – trotz Zwischenfragen – oft über sehr lange Zeiträume entfalten, sind natürlich selbst stets historisch-biografische Erzählungen im Rückblick, die also zwingend bereits eine voll narrative Struktur – wenn auch nur eine sehr spezifische Perspektive – haben. Was Lanzmann – mehr durch die Anordnung und Reihung als durch persönliche Zusätze oder lange Berichte – zusätzlich leistet, ist eine Art häufende, zusammenfassende, überwölbende Meta-Erzählung aus der Sicht von 1985 und zugleich eine übergreifende Perspektive zu schaffen.

Eine wichtige Frage ist es natürlich, ob die Zeitzeugen ihre Version originär/genuin gestalten („ursprüngliche Erzählung") oder eine bereits geronnene Version erneut vortragen („Wieder-Erzählung"). Das wird gewiss nicht in allen Fällen gleich sein, aber vielfach hat man den festen Eindruck, dass erst Lanzmanns Fragetechnik (teils einfühlsam, teils brutal) eine Hebammenfunktion ausübt, die eine erstmalige – oder veränderte – Aufdeckung ermöglicht. Bekanntlich sind die unerträglichen Erinnerungen an den täglich beobachteten Massenmord (und die eigenen Überlebenstechniken) ja bei Opfern oft noch stärker unverarbeitet verkapselt als ohnehin bei Tätern oder Gaffern. Unbeschadet des „extremen" Dokumentarcharakters, der bei kaum einem anderen Film so weit getrieben wird: Der Autor bleibt Lanzmann: Er konstruiert aus den Narrationen seiner Interviewpartner eine neue Geschichte, er wählt aus, schneidet, fügt zusammen, erweitert durch zusätzliche Bilder aus einer anderen Zeitschicht. Der Spielraum der Zuschauer für deren eigene „Rekonstruktion" wird verkleinert, weil die Bausteine, die Interviews, selbst narrativ sind und vor allem, weil sie – durch die Sache, nicht durch den Filmemacher – überwältigt werden.

3. „Untersuchung":

Als „Dokumentation" kann man weiterhin eine Form anerkennen, in der die Filmemacher (oder Wissenschaftler) zwar erkennbar anwesend sind, aber ihre Äußerungen und Schlussfolgerungen jeweils konsequent, explizit und nachvollziehbar aus den – meist auf der Bildspur vorgeführten – Sach- und Bildquellen (gelegentlich natürlich auch abfotografierten Textdokumenten) entwickeln und auf sie beziehen. Das wäre eine „untersuchende Darstellung", die aber wegen ihrer Quellennähe und ihres methodisch demonstrierenden Charakters im vollen Wortsinne[17] noch den Namen „Dokumentation" tragen dürfte.[18] Man muss sich nur klarmachen, dass solche Gestaltung leicht holzhammerartig wirkt; sie eignet sich also vor allem in solchen Fällen, wo die Wahrheit über und durch die

14 Wer diesen Umfang unzumutbar für Zuschauer findet, sollte sich daran erinnern, dass „Holocaust" (1979) ziemlich genau die gleiche Zeit beanspruchte. Da hat sich (fast) niemand beschwert. In der Subgattung des trivialen Spielfilmes ist man offenbar bereit, ganz anderes hinzunehmen als beim Dokumentarfilm. Aus Gründen der verfügbaren Unterrichtszeit wird man – mit Ausnahme von Projekttagen oder Film-AGs – gleichwohl niemals „Shoah" im Ganzen einsetzen können. Sehr bewährt haben sich zwei je halbstündige Ausschnitte aus Teil III zum Warschauer Getto einerseits (Zeugenaussage eines polnischen Kuriers aus der Heimatarmee) und zum Massenmord in Treblinka (SS-Mann und jüdischer Barbier).

15 Schon diese Tatsache belegt, wie unsinnig die Behauptung ist, erst die Stiftung Spielbergs – nach dem Welterfolg von „Schindlers Liste" – habe begonnen, den Überlebenden – und damit den Opfern – eine Stimme zu geben.

16 In den erwähnten Sequenzen in Teil III wird z. B. ein ehemaliger SS-Mann aus Treblinka bei einem vermutlich als informell vereinbarten Gespräch insgeheim – mit Richtmikrofon – auch in Ton und Bild aufgezeichnet, wobei die technische Qualität natürlich bescheiden ausfällt, aber die Eindrücklichkeit umso größer wird.

17 Der Begriff „filmische Dokumentation" rechtfertigt sich in diesem Falle daraus, dass nicht so sehr das Ergebnis, sondern mehr der Prozess des historischen Erkundens vorgezeigt wird.

18 Ausgerechnet Guido Knopp hat in seiner – älteren – Serie „Bilder, die Geschichte machten" einigermaßen klar auf diese Machart gesetzt und eine Reihe von „Bildikonen des 20. Jahrhunderts" klug de-konstruieren lassen (vgl. Knopp 1992).

Dokumente nur einigermaßen mühsam herauszufinden ist, wo also ein „detektivisches" – auch „archäologisches" oder „entdeckerisches" – Element zum Tragen kommt.[19]

Man stelle sich nur einmal vor, das recherchierte Material der erschossenen russischen Journalistin Anna Politkowskaja und des diesem Mord nachgehenden, kurz darauf vergifteten russischen Ex-Geheimdienstlers Alexander Litwinenko (beides 2006) würde doch noch auftauchen und (2016) in einer ZDF-Dokumentation so zusammengestellt und untersucht, dass sichtbar würde, wie eine mutige Reporterin/Historikerin ihre Enthüllung erst gegen schwerste Widerstände durchzusetzen versuchte und dafür schließlich ihr Leben geben musste. Hier gäbe es natürlich mehrere spannende Ebenen der Geschichte und der Geschichtserzählung; aber das ist in dieser Form ohnehin unvermeidlich. Man könnte hier auch von der Nutzung der „analytischen Form" für die „Dokumentation" sprechen.

Das Theaterstück „In der Sache J. Robert Oppenheimer" (Kipphardt 1971) – und der später danach gedrehte Film – sind so ein Beispiel. Jedes Wort stammt aus den Verhörprotokollen des entsprechenden US-Ausschusses, so dass es sich um ein „Doku-Drama" handelt. Vor allem aber wird auf der Bühne erzählend und rückblickend, verhörend und richtend über vorheriges Geschehen verhandelt; das führt zu „analytischer Form" und „narrativer Struktur". Kürzung und Zuspitzung bedeuten natürlich trotzdem eine historische Deutung und eine literarische Gestaltung durch den Autor Kipphardt.

4. „Kompilationsfilm":

Gibt es eigentlich den klassischen „Kompilationsfilm", wie ihn schon Jane Leyda (1967) charakterisiert hat, noch? Damals standen noch ganz die Auszüge aus „Wochenschauen" im Vordergrund. Es ging darum, aus rarem – und meist offiziösem – Filmmaterial, das also nicht nur emotional hoch aufgeladen, sondern auch ideologisch stark manipuliert war, neue, zustimmungsfähige („wahre") Geschichten zu gestalten. Gerade in – diesem Typ von – Kompilationsfilm beschränkt sich der Quellencharakter („Dokumentation") im Grunde auf die Bildspur, die zudem noch hinsichtlich ihrer Triftigkeit meist höchst fragwürdige, weil offizielle und instrumentalisierte Filmauszüge nutzt. Natürlich traten Interviewaussagen ziemlich früh dazu, aber sie waren damals noch nicht stilprägend (und blieben meist knapp).

Als Beispiel sei an die „sowjetisch-amerikanische" (eigentlich mehr sowjetische) Serie „Der unvergessene Krieg" (1981) erinnert.[20] Das Film-Material stammte fast durchgehend von sowjetischen Kriegsberichterstattern; Regisseur war – wenn auch nach Jahrzehnten – mit Roman Karmen einer von ihnen, der bereits in seiner Person den Zeitabstand übersprang.[21] Dennoch handelt es sich um eine durchgehende, retrospektive Helden- und Opfergeschichte (ganz besonders eindrucksvoll in der Folge „Die Belagerung von Leningrad") ohne irgendeine methodische Abhebung zwischen den Ebenen der Einzel-Partikel und der Generalisierung/Deutung. Höchste Authentizität wird beansprucht, aber nicht immer eingelöst,[22] zugleich ist vaterländisches Pathos ungebremst freigesetzt.

Die Nachkriegszeit, d. h. die Gegenwart zur Zeit der Filmproduktion, spielt – in der Form der großen sowjetischen Denkmäler und Ehrenfriedhöfe für den „Großen vaterländischen Krieg" –eine konstitutive Rolle. Die Botschaft für die Zukunft ist völlig klar: Die Pflicht zur ehrenvollen Erinnerung und zugleich zu unbedingter Verteidigungsbereitschaft im Wiederholungsfalle. Angesichts des Ausmaßes der Leiden der sowjetischen Völker im Vernichtungskrieg Hitlers und der Wehrmacht bleibt einem nachgeborenen Deutschen – 2006 wie 1981! – natürlich die Kritik an die-

19 Die Serie „Sphinx – Geheimnisse der Geschichte" (1996) hat sich in mancher Hinsicht der hier beschriebenen „analytischen Form" bedient. Die aufklärerische Wirkung wurde aber oft (meist) durch eine etwas penetrante Haltung der Aufdeckung von Geheimnissen, Rätseln, Mysterien konterkariert. Auch das dürfte ein Zugeständnis an Marktbedürfnisse gewesen sein.

20 Angeblich waren die sowjetische und die amerikanische Version identisch; aber schon die verschiedenen Titel „Der große vaterländische Krieg" und „The Unknown War" verweisen auf beträchtliche Differenzen, nicht nur bei den Betrachtern. Die beiden deutschen Versionen „Die entscheidende Front" (DDR) und „Der unvergessene Krieg" (BRD) sind denn auch in vielen Details recht verschieden und gehen auf Abweichungen schon der übersetzten sowjetischen und amerikanischen Vorbilder zurück (vgl. v. Borries 1981). Bereits die vier Titel belegen ja deutlich variierende und unbedingt typische Sichtweisen.

21 Dadurch wird es durchaus – zeitweise – möglich, die Distanz zu vergessen und zeitgleich – aus damaliger Perspektive – mit den Kriegs-Beteiligten zu fiebern, z. B. auf das Überleben hungernder und bedrohter Kinder zu hoffen.

22 Interessant ist der Umgang mit Stalin, der natürlich im Ausgangsmaterial aus der Kriegszeit wie ein Gott fast allgegenwärtig und allmächtig gewesen ist. Zur Produktionszeit des Filmes unter Breschnew (vor 1981), also in der späten „Entspannungsära", war die „Entstalinisierung" zwar begonnen, aber dann weitgehend eingeschlafen.

ser Gestaltungsweise einigermaßen im Halse stecken.[23] Sorgfältige Analyse der filmsprachlichen und historiografischen Gestaltung ist trotzdem nötig.

5. „Mischform":

Die elf Folgen „Dokumente deutschen Daseins. Gespielt nach den Quellen" (1977/79) von Wolfgang Venohr wurden als „Mischform" (vgl. Venohr 1988) bezeichnet und gefeiert (kritisch allerdings Schulze 1978). Vielleicht sind bei ihnen zum ersten Mal ganz offen – vgl. den Untertitel! – und recht ausführlich an Zentralstellen (d.h. „konstitutiv" aus Gestaltungswillen und nicht nur „illustrativ" aus Verlegenheit) „Spielszenen" oder „Re-Inszenierungen" eingesetzt worden, bei denen allerdings – explizit und implizit –unterstellt wird, dass sie aus dichter Quellenüberlieferung genau abgesichert werden können, also verlässliche „Re-Konstruktionen" darstellen. Inzwischen (2006) ist dieses Mittel vollends inflationiert worden.

Natürlich handelte es sich dabei nicht um die einzige Maßnahme der „Auflockerung" in „Dokumente deutschen Daseins", die – für ein Massenpublikum – vor allem angesichts naturgemäß fehlender Filmaufnahmen („Filmdokumente") aus der Zeit vor dem 20. Jahrhundert für die Darstellung früherer („vor-filmischer") Epochen geboten schien. Benutzt wurden also auch – aber untergeordnet – Szenen aus Spielfilmen (unaufgedeckt und unkommentiert), politische Lieder („re-inszeniert" durch bekannte Musik-Gruppen) und vor allem – angeblich „kontroverse" – Experten-Diskussionsrunden eines national-konservativen Historikers (Diwald) und eines weltoffen-liberalen Journalisten (Haffner).

Das bunte Gemisch – in nur je 45 Minuten – besaß so tatsächlich keinen voll durcherzählten Kommentar des Off-Sprechers mehr und verlor insofern den Charakter einer oberflächlich bebilderten („illustrierten"), retrospektiven und narrativen Geschichts-Darstellung in der Art „Kompilationsfilm". Es gewann dafür aber nicht an „Dokumentationscharakter", sondern allenfalls an Abwechslung und Empathiechance, und nur sehr bedingt an „Diskursivität" der Deutung. Denn Haffner und Diwald stritten sich – vor einem Treffen etwa in der Mitte – stets nur um relativ gleichgültige, den Kern der national-konservativen Interpretation gar nicht in Frage stellenden Punkten.[24]

6. „Doku-Drama":

Paul Mommerts „Die Wannseekonferenz" (1984) schließlich - oder Rolf Schübels „Das Heimweh des Walerjan Wrobel" (1991, vgl. den Beitrag Leutner-Ramme in diesem Band) oder Oliver Hirschbiegels „Der Untergang" (2004) – stellen reine Spielfilme dar, die (dem Anspruch und Anschein nach!) ganz quellennah, insofern völlig sicher re-konstruktiv gestaltet sein sollen. Die Schauspieler werden möglichst ähnlich mit den „Helden" ausgewählt und zudem durch Maske noch mehr angeglichen. Aus Zeugenaussagen Überlebender (z. B. von Hitlers Sekretärin Junge für „Der Untergang") oder Schriftstücken (z.B. dem offiziellen Protokoll für „Die Wannseekonferenz") bildet man sich ein, die – sehr zeitengen – Abläufe während einer Krisen- und Entscheidungssituation quasi fotografisch-realistisch rekonstruieren zu können.

Anders als in Buch-Darstellungen kann man allerdings nichts offenlassen, müssen nicht nur Uniformknöpfe und Zimmermöbel „stimmen", sondern auch Sprachstile, Gesten und Wort-Äußerungen. Es ist ausgesprochen schwierig, mit filmsprachlichen Mitteln anzudeuten, dass es sich nur um eine Möglichkeit, eine Hypothese, handelt, neben der andere berechtigt sind (vgl. die Kontroverse Delling 1976, Neubauer 1982). Eine Art Überwältigungsstrategie („Einfühlung" und „Identifikation") ergibt sich fast automatisch. Zudem wird die elementare und unhintergehbare Tatsache der Retrospektivität von Historie allenfalls im Vorspann und Nachspann des Filmes angedeutet/aufgedeckt (so in „Das Heimweg des Walerjan Wrobel"). Das gattungsspezifische „Als-Ob" des Spielfilmes besteht ja gerade darin, hypothetisch-suggestiv in die Gleichzeitigkeit zu springen. Der Anspruch besteht darin, eine wahre Geschichte in der Vergangenheit selbst zu erzählen, die erst im Kopf des Zuschauers vollständig „historischen" Charakter annimmt, indem sie explizit

23 Bei den ehemaligen Russlandkämpfern und Kriegsgefangenen war das – verständlicherweise – völlig anders: Sie hatten viel zu verbergen/verleugnen und wussten/erinnerten manches besser. Eine typische – viel zu schlichte – Schlagzeile lautete: „Pathos, Propaganda, Lügen, aber keine Dokumentation!"

24 Die sogenannte „Mischform" hat sich durchgesetzt, nicht nur bei Guido Knopp. Sie enthält jede Menge von Spielfilmelementen und Fiktions-Anteilen, von Suggestivität und Reflexionsverweigerung. Man kann zurecht die Frage stellen „Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm?" und mit „Fast nichts!" antworten (vgl. v. Borries 2001). Wohl bemerkt: Nicht die hervorgerufenen heftigen Emotionen („rührselige Geschichten") sind der trivialen Gestaltung vorzuwerfen, sondern ihre unterlassene Klärung/Bearbeitung und die fehlende Triftigkeit der impliziten Verallgemeinerungen. Die Gattung verspricht – beginnend mit ihrem Namen – etwas anderes, als sie leistet.

und eindeutig („narrativ") mit der Gegenwart verknüpft wird.

Literarisch gesehen landet man damit wieder beim klassizistischen französischen Drama mit seiner Einheit von Ort, Zeit und Handlung (allenfalls ein Haus, höchstens ein Tag, nur ein Plot). „Die Wannseekonferenz" erreicht und überbietet dieses Ideal (90 Minuten über 90 Minuten!), kann aber – trotz ausdrücklicher gegenteiliger Versicherung („mit großer Genauigkeit rekonstruieren") – gerade den reinen „Dokumentationscharakter" keineswegs einlösen.[25] Das eine Ziel (die literarische Konzentration) und der andere Anspruch (die dokumentarische Detailtreue) werden – vielleicht auch gerade vom Zuschauer – suggestiv miteinander verwechselt. Aber „Doku-Dramen" oder „Semi-Dokumentationen" sind ja nicht Thema dieses Beitrages.

4. Dilemmata der Unterrichtseignung

Als unterrichtsmethodisches Problem tritt auf, dass einerseits gerade ältere, inzwischen historisch gewordene und mit klarer Formensprache gestaltete Dokumentationen sich für die schulische Bearbeitung als besonders geeignet erweisen, weil man an ihnen Grundstrukturen eindeutig erkennen und festmachen kann (d. h. Förderung von Methodenkompetenz). Aber andererseits reißt damit die lebensweltliche Anknüpfung des Geschichtsunterrichts an die außerschulisch zur Zeit geläufige oder jedenfalls aktuelle Geschichtskultur im Umfeld der Lernenden wieder ab, was den Praxis- und Gegenwartsbezug des historischen Lernens – damit den „Orientierungsbeitrag" – schwächt. Das ist ein notwendiges Dilemma, das nur durch einen Kompromiß oder eine Strategie der Abwechslung gelöst werden kann.

- Natürlich sind die Konstruktionsprinzipien wie die ideologischen Unterstellungen und Orientierungs-Botschaften in einem anti-sozialistischen (oder anti-kapitalistischen) Dokumentarfilm der 50er Jahre weit leichter zu entschlüsseln als heutige Absichten (oder blinde Flecken) in einem aktuellen Streifen über die Dekolonisierung Algeriens 1961 oder die Kuba-Krise 1962 (übrigens auch die Nazi-Verbrechen oder „Die Kinder der Flucht" I-III, 2006). Es ist ja immer viel schwieriger, den „Balken" im eigenen Auge zu entdecken als den „Splitter" in anderer Leute Sehorgan. Aus unterrichts-methodischen Gründen muss die Arbeitsaufgabe im Umgang mit einem einzelnen Dokumentarfilm jeweils ziemlich klar und handfest gestellt und auch einigermaßen leicht und eindeutig zu lösen sein. Dafür sind oft die „idealtypisch reinen" Fälle bestimmter Gestaltungstypen besonders geeignet,[26] auch wenn sie schon Jahrzehnte alt und manchmal nicht mehr leicht beschaffbar sind. Die unvermeidliche – wenn auch nicht notwendig gleichzeitig zu lösende – Doppelaufgabe, spezifische Gestaltungsprinzipien filmischer Geschichtserzählungen zu erkennen und ihre impliziten oder expliziten gegenwartsbezogenen Botschaften präzise zu entschlüsseln, ist – besonders bei Anfänger-(inne)n –nur an etwas „holzschnittartigen" und „zeitdistanzierten" Beispielen zu lösen. Ist das dann noch besonders motivierend?
- Geschichtsunterricht soll – das ist gerade beim Kompetenz-Ansatz offenkundig – die künftigen Bürgerinnen und Bürger (auch die zeitweiligen oder dauernden Gäste) zur kritischen, genußvollen und produktiven Teilhabe an der Geschichtskultur befähigen, also auch dazu, eine neue „historische Dokumentation" bewusst auszuwählen, geduldig anzusehen, methodisch zu kontrollieren, triftig zu beurteilen, revidiert anzueignen und dauerhaft abzuspeichern. Das wird nur im seltenen Ausnahmefall an uralten Streifen anfallen, es sei denn, es handele sich um berühmte (oder fälschlich vergessene) Filmklassiker, die auch nach Jahrzehnten nichts an Qualität verloren haben. Vor allem sind die meisten jungen Leute ziemlich schnelllebig orientiert und kümmern sich nicht um jahrzehntealte Gestaltungen. Auch bei „Dokumentarfilmen" dürften sich früher oder später „Remakes" ereignen. Bei Lanzmanns „Shoah" (1985) z. B. wäre längst eine etwas modernisierte und stark gekürzte Fassung unbedingt wünschenswert. Wenn man also die Benutzung von „Dokumentarfilmen" als wirklich ge-

25 Mehrfach werden im Gespräch Sätze gebraucht (eigentlich sogar Zitate angeführt), die nach der Aktenlage erst Jahre später gefallen sind, z. B. in Himmlers berüchtigter Posener Rede über „SS-Moral" und „Anständigbleiben" bei der „Endlösung" (04.10.1943, vgl. Michalka II, 1985, 256f.) und Gauleiter Kubes oft zitiertem Satz: „... eines Deutschlands Kants und Goethes unwürdig" (20.07.1943, vgl. Hofer 1982, 277). Der Film erreicht aber eine ungewöhnlich intensive Aufklärungswirkung (vgl. Benz 2006, 7), auch wenn Jugendliche ihn nicht lieben und ihr Abgestoßensein fälschlich auch auf den Film – statt nur auf das Ereignis „Wannsee-Konferenz" – beziehen.

26 Genau das ist der Grund, warum oben vorwiegend Beispiele der achtziger Jahre benutzt sind, als die Gattung „Dokumentarfilm" zwar schon ihre Unschuld, aber noch nicht jedes Maß verloren hatte.

schichtskulturell und lebensweltlich relevant erweisen will, wird man jeweils (auch) ziemlich neue Beispiele aus den letzten fünf oder zehn Jahren einsetzen müssen.

- Unverkennbar ist zudem, dass Dokumentarfilme verglichen werden müssen, obwohl das den Zeitaufwand noch erhöht und die Zeitknappheit verschärft. Ohne Zusammenarbeit der Fächer oder Zusammenlegung des Unterrichts nicht nur an Projekttagen oder in Projektwochen – z. B. mit dem Fach „Deutsch", das sich ja auch für „Medienkompetenz" zuständig wissen muss – geht da wenig. Ein einzelner Film wird wohl meist zunächst faszinierend und suggestiv wirken (das ist eine Eigenart des ziemlich totalen und vereinnahmenden Mediums selbst). Oder er wird, was seltener ist, auch als langweilig, altbacken und armselig erscheinen, weil heute so viel raffiniertere Illusions-Erzeugungs-Instrumente zur Verfügung stehen und selbstverständlich eingesetzt werden.[27] Mit der Vorlage von zwei – nicht zu langen – inhaltlich gegensätzlichen oder gestalterisch abweichenden Versionen zum gleichen oder ähnlichen Stoff aber sieht die Sache schon anders aus. Das können zwei Dokumentationen zum „Russlandfeldzug 1941" (versus „Vernichtungskrieg") oder zwei Darstellungen der „Luftbrücke" (DDR- und BRD-Version), zwei Reflexionen von „1968" bzw. der „RAF" oder zwei Aufarbeitungen des „Vietnamkrieges" sein.[28] Durch den Vergleich wird auch das Problem der – angeblich fehlenden – Vorkenntnisse gemildert, ohne dass Überblickskenntnisse zum Ziel werden sollten. Beide Varianten werden sich ja ohnehin bemühen (müssen), ihre Zuschauer nicht zu überfordern und das zum Verständnis nötige Arbeitswissen mehr oder weniger beiläufig einzuflechten. Auch in der Sache erklären sich dann beide Filme gegenseitig – und es ist ein unbedingt nötiger Schritt der Auswertung, die eigenen Unklarheiten und Fragen aufzuschreiben.[29]
- Die erste Hauptarbeit besteht nämlich darin, im doppelten Sinne Inventare anzulegen, und zwar sowohl der eigenen je individuellen wie gruppenspezifischen Wahrnehmungen und Emotionen – Ahren u. a. (1982) haben das „Erlebnisgeschichte" oder „Komplexentwicklung" genannt – als auch der einigermaßen objektiv beschreibbaren Gestaltungsmerkmale und Inhaltspartikel.[30] Das ist eine anstrengende Aufgabe, die auch gut dokumentiert werden muss, damit man später den im weiteren Verlaufe der gemeinsamen und persönlichen Arbeit gewonnenen Erkenntniszuwachs präzise nachverfolgen und rückblickend reflektieren kann. Noch heikler ist allerdings, dass – soweit möglich – auf einer klaren Trennung der beiden Teilaufgaben („Wirkung", ermittelt durch Introspektion, und „Gestaltung", ermittelt durch Analyse) bestanden werden muss, obwohl andererseits dadurch die Spontaneität der Äußerungen und die Munterkeit des Erfahrungsaustausches leiden. Die Beobachtungen hängen ja sachlich zusammen und kommen den Teilnehmer(inne)n oft gleichzeitig in den Sinn.

Im Folgenden soll keineswegs ein bestimmter Dokumentarfilm zur De-Konstruktion und Re-Konstruktion vorgestellt werden, schon gar nicht eine der beliebten heutigen Serien wie „Die Kinder der Flucht I-III" (2006) von Hans-Christoph Blumenberg aus der Massenfabrikation von Prof. Dr. Guido Knopp.[31] Die 2006

27 Selbst beim Besuch von „Klassikern" wie „Kuhle Wampe" (Bert Brecht) oder „Triumph des Willens" (Leni Riefenstahl) bekunden heutige Jugendliche vielfach durchaus Befremden oder Desinteresse.

28 Dass man in gleicher Weise einen Spielfilm und einen themengleichen Dokumentarfilm gegenüberstellen kann (vgl. v. Borries 2007 am Beispiel Luther), versteht sich von selbst, ist aber hier nicht das Thema.

29 In merkwürdig tunnelhafter Weise wird von Studierenden und Lehrenden immer wieder gegen neue Zugriffe im Geschichtsunterricht eingewandt, dabei müsse man zunächst/zuvor zu viel Überblicks- und Hintergrundwissen anlegen und die Motivation lasse sich deshalb nicht aufrecht erhalten. Daran, einfach mit dem Zugriff zu beginnen, die Sache als zu knackendes „Rätsel" anzusehen und zunächst die „Fragekompetenz" zu stärken, wird offenbar nur sehr selten gedacht. Viele Schüler(innen) können überhaupt nicht begreifen, dass Fragen zu stellen eine eigene wichtige Aufgabe ist. Sie erwarten auch sofort Antworten der Lehrenden (oder Praktikant[inn]en) auf jede ihrer Fragen. Offenbar fehlt uns das richtige Verhältnis zu Neugier und Zweifel. „Problemfindung" ist – auch beim Kompetenzansatz – nicht weniger wichtig als „Problemlösung".

30 Die bleibend wichtigen Arbeitstechniken (z. B. mehrfache Wiederholung, minimale Ausschnitte, einzelne Standbilder, Abdrehen des Tons, Verdecken der Bilder, Einstellungen, Schnitte, Perspektive, Beleuchtung) zur Analyse von Filmsprache und Montagetechnik (vgl. z. B. v. Borries 1990/2004, Wember 1976) und die „literaturgeschichtlichen" Arbeitsverfahren (Personenkonstellation, Handlungsstränge, Zeitstruktur, Spannungsbogen) zur Interpretation (vgl. Silbermann u.a. 1980, Waldmann/Waldmann 1980, Faulstich 1988, Hickethier 1996) sind verschiedentlich ausführlich dargestellt worden und sollen hier nicht wiederholt werden.

31 Die neuen Streifen sind bereits im Vorfeld mit kaum zu überbietender Schärfe kritisiert worden – und werden doch zugleich sicherlich wieder höchste internationale Preise gewinnen. Die „nachgedrehten Spielszenen" scheinen wirklich überhand zu nehmen. Der Krieg ist angeblich ein unbeeinflussbares Verhängnis; die Tendenz zeigt sich – so die Kritikerin Evelyn

aktuellen Filme werden 2008 nicht mehr aktuell sein. Es kann nur um die exemplarische Beschreibung übertragbarer Analyseverfahren gehen, die einerseits an „bewährten Klassikern" einzuführen und andererseits an „beliebigen Tagesaktualitäten" auszuführen sind. Wem das zu abstrakt vorkommt, der/die soll im Folgenden stets an eine der letzten „Dokumentationen" denken, die er/sie im Fernsehen mitbekommen hat, und soll jeweils genau prüfen, ob die aufgeworfenen Fragen bei diesen Exempeln sinnvoll und fruchtbar wären.

5. Erwerb und Ausbau historischer Kompetenzen

Was aber kann man mit „Dokumentarfilmen" im Geschichtsunterricht – oder im Schullandheim, in der Film-AG, in der Gedenkstätte und in einer Projektwoche – wirklich anfangen? Anders als bei historischen Spielfilmen, die – viel offensichtlicher als Dokumentationen – immer schon eine fertige Geschichtsgeschichte sind (aber ihre Grundlagen meist nicht aufdecken), ist man nicht gänzlich auf „De-Konstruktion" eingeengt. Strukturell typisch ist ja die Tatsache, dass „Dokumentationen" einem merkwürdigen Zwischenbereich angehören, nämlich im Regelfall Quellensammlungen und Darstellungen gleichermaßen darstellen.[32] Das heißt: Dokumentationen können – je nach ihrer besonderen Machart in höchst unterschiedlicher Kombination – zugleich den methodischen Operationen der Re-Konstruktion und der De-Konstruktion unterworfen werden.

Es wäre aber zu wenig, bei der Arbeit mit „Dokumentationen" nur die „Methodenkompetenzen" fördern zu wollen. Eher gilt, dass alles mit der Fragekompetenz anfängt und mit der Orientierungskompetenz aufhört. Unbeschadet einer Gliederung nach Re- und De-Konstruktions-Beispielen ist also jeweils die Gesamtheit der Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen durchzuspielen. Dennoch kommt der Methodenkompetenz die Leitfunktion, das Übergewicht, zu.

Da Dokumentarfilme stets – auch, nicht nur! – fertige Geschichten, wenn auch teilweise in Form von „Quellensammlungen", darstellen, ist mit der De-Konstruktion als Hauptaufgabe zu beginnen. Als Leitfragen und Arbeitsschritte bieten sich an:[33]

- *Historische Fragekompetenz:* Wer hat diesen Film wann, wo, wie, mit welchen Finanz-Mitteln, in welcher Absicht hergestellt? Wo und wie kriegen wir darüber etwas Belastbares heraus? Warum gilt wem dieses Thema als wichtig? Welche Gegenvorstellungen gibt es? Welche Reaktionen hat die Dokumentation ausgelöst?
- *Historische Methodenkompetenz* (De-Konstruktion):
  - *Fokus Vergangenheitspartikel:* Welche Behauptungen über Vergangenes werden explizit aufgestellt, welche implizit vorausgesetzt? Wie werden solche Behauptungen abgesichert? Werden Auswahlprinzipien aufgedeckt und begründet? Sind Alternativen vorgestellt und diskutiert? Inwieweit stimmen die vorgeführten Informationen mit anderen Zugriffen (zweiter Dokumentarfilm, Buchdarstellung, Quellensammlung) überein? Wo gibt es bloße – vertretbare – Abweichungen, wo – unverantwortbare – Widersprüche oder Lücken? Welche Perspektiven, Gruppen, Interessen sind eigentlich wie berücksichtigt? Inwieweit kann die „Triftigkeit" der historischen Wahrnehmung (Materialsammlung) bestätigt werden?
  - *Fokus Geschichtsgeschichte:* Wie sind die Filmemacher mit dem Urmaterial (Filmstücken, Bildern, Tönen, Texten, Zeugen) umgegangen? Welche Zusammenhänge und Abläufe werden explizit (und implizit) hergestellt und wie begründet? Welche gesellschaftsbezogenen und historischen Theorien sind herangezogen? Welches Erzählmuster liegt dem Film zugrunde („Erfolgsgeschichte", „Katastro-

Finger – in „krassen anti-russischen Ressentiments" und liefert „billigste Katharsis". Dazu: „Kein Wort zum Überfall auf Polen, zur Deportation der Juden, zum Vernichtungsfeldzug gegen die Sowjetunion als entscheidende Momente eines ‚Volkstumskampfes', der geradewegs zu jenen Schrecknissen führte, die Knopp so angelegentlich thematisiert." (DIE ZEIT, 23.11.2006, 23) Der unfruchtbare Streit um den Opferstatus kann also wieder ausführlich in allen Feuilletons ausgetragen werden. Ob die Kritik nun berechtigt oder überzogen ist – die Massenwirkung bleibt.

32 Eigentlich ist – trotz des Gattungsnamens – der Darstellungscharakter weit ausgeprägter als der Quellencharakter. Auch rein sprachliche Darstellungen, d. h. Bücher, berufen sich ja heutzutage vielfach auf Quellen und zitieren sie häufig als Beglaubigung ihrer Authentizität und Konkretisierung ihrer Sachgerechtigkeit. Und die nennt niemand deswegen schon „Dokumentarbücher".

33 Eine gewisse Verlegenheit entsteht dadurch, dass die Zahl der fruchtbaren Arbeitsaufgaben nahezu unendlich ist (wie hinsichtlich von Textquellen jedes gute Schulbuch zeigt und hinsichtlich von Textdarstellungen jedes gute Schulbuch zeigen sollte). Hier kann es also nur um Hinweise für eigene Entscheidungen gehen.

phengeschichte", „Schuld und Strafe" [Nemesis, Hybris], „Abenteuer", „Fortschritt", „Jugend und Alter" [organischer Aufstieg und quasi-biologischer Niedergang])? Wie wird methodisch eine Geschichtsgeschichte erstellt und argumentativ entfaltet? Welche Kausalzuschreibungen lassen sich nachweisen und wie plausibel sind sie? Welche Generalisierungen und Gewichtungen sind verwendet? Wie steht es also mit der „Triftigkeit" der historischen Deutung? Welche abweichenden Perspektiven und Kausalitätsvermutungen sind einbezogen, diskutiert, integriert? Wo werden Kontroversen dargestellt, wo offengelassen? Inwieweit ist die Wirkung – auch die mediale Gestaltung – suggestiv, inwieweit sind Reflexions-Schleifen und -Chancen eingebaut?

- *Fokus Gegenwart/Zukunft:* Welche Urteile (Bewertungen) werden gefällt (aus „damaligen" und aus heutigen Moralvorstellungen)? Welche Botschaft wollen die Filmemacher eigentlich vermitteln? Wie wird die „Triftigkeit" der angebotenen – bzw. angesonnenen – historischen Orientierung diskutiert und begründet? Welche Sinnbildungslogik(en) lassen sich festmachen? Welche Überzeugung vertreten die Filmemacher und wie argumentieren sie im Detail? Werden alternative Gegenwarts-Anwendungen (sauber) vorgestellt, (fair) abgehandelt und (abgewogen) einbezogen? Wie explizit wird die Gegenwart/Zukunft überhaupt analysiert? Wie formal/pauschal/oberflächlich oder gefüllt/konkret/tiefschürfend fällt das Orientierungsangebot aus?

- *Historische Orientierungskompetenz:* Wie ändere ich mein Geschichtsverständnis? Was folgt für meine Selbstdefinition? Was habe ich zusätzlich Wichtiges über die „Welt", den „Lauf der Dinge" erfahren? Wie werde ich mein eigenes künftiges Verhalten einrichten? Was habe ich über mich gelernt?

- *Historische Sachkompetenz* (Begriffe und Strukturierung): Was speichere ich auf Dauer als aktives – und was als passives – Wissen von Kategorien, Konzepten, Begriffen, Strukturierungen in meinem Gedächtnis ab? Wie ändere ich bisherige Vernetzungen, was stufe ich auf, was ab?

An Dokumentarfilmen können auch Übungen zur Re-Konstruktion gemacht werden. Allerdings ergeben diese weniger leicht einen vollen Durchgang, einen Gesamt-Lernprozess, und sind auch schwerer von zwischengeschobenen (aber methodisch unvermeidlichen) de-konstruktiven Schritten freizuhalten. Weil das Ziel eines Re-Konstruktionsprozeses ist, eine eigene historische Narration zu entwickeln, gehört zur re-konstruktiven Nutzung von Dokumentarfilmen besonders:

- *Historische Fragekompetenz:* Was wollen wir über die beschriebene Epoche, den beschriebenen zeitlichen, örtlichen und gesellschaftlichen Ausschnitt wissen? Warum benutzen wir dafür einen Dokumentarfilm? Welcher Subgattung innerhalb der Gattung gehört der Film an? Welche Methoden des Geschichten-Erzählens benutzt der Film also? Auf welche verzichtet er? Welche Fragen werden beantwortet, welche nicht? Welche anderen Probleme werden aufgeworfen? Was gibt es für Spannungen zwischen Fragen und Antworten? Welche eigenen, weiterführenden Fragen werden durch den Dokumentarfilm angestoßen?

- *Historische Methodenkompetenz* (Re-Konstruktion):
  - *Fokus Vergangenheitspartikel:* Welche Partikel (Ereignisse, Zustände, Kräfteverhältnisse, Entscheidungen) lassen sich aus dem Film sichern und wie werden sie beglaubigt (Texte, Bilder, Objekte, Zeugen) und methodisch geprüft? Inwiefern genügt die methodische Vorsicht des Filmemachers? Inwiefern gehen sie schlampig oder suggestiv vor? Wo muss also selbst recherchiert und ergänzt werden?
  - *Fokus Geschichtsgeschichte:* Welche Zusammenhänge stellt der Filmemacher zwischen den vorgestellten Quellenfragmenten her? Welche weiteren Kontextualisierungen wären möglich/naheliegend? Wie kann man einen einsichtigen Ablauf aus dem Film ziehen? Welche Alternativen gibt es? Welche Generalisierungen, Gewichtungen und Kausalitäten können dabei – unter welchen Voraussetzungen – angesetzt werden? Welche Konzepte und Kategorien braucht man, um diese Geschichte vernünftig zu erzählen? Wie kann man die Geschichte selbst einem anderen und in einem anderen Medium (als Kurztext, als Bildgeschichte, als Erörterung) erzählen? Wie verschieden fällt die Gestaltung in jeweiligen Medien und für abweichende Adressaten aus?
  - *Fokus Gegenwart/Zukunft:* Welche Bedeutung des im Dokumentarfilm verarbeiteten Themas für heute ist – versuchsweise – anzusetzen und weiterzugeben? In wessen Interesse können bestimmte Schlussfolgerungen und Konsequenzen liegen?

- *Historische Orientierungskompetenz:* Was folgere ich selbst für mein Leben? Welche Ähnlichkeiten zu heutigen Konflikten und erwartbaren künftigen Problemlagen lassen sich – mit welcher Sicherheit bzw. Wahrscheinlichkeit? –erkennen? Wo sehe ich die Gefahr falscher Analogien und geläufiger Fehlschlüsse?

- *Historische Sachkompetenz* (Begriffe und Strukturierung): Wie ist meine Vorstellung von „historischem Dokumentarfilm" zu erweitern? Worin liegen Chancen und Risiken dieser historiografischen Gattung (bzw. Schar von Subgattungen)? Welche übertragbaren Begriffe, Konzepte usw. habe ich meinem Vorrat hinzugefügt?

Die Graduierung der Kompetenzbereiche (vgl. Schreiber/Körber u.a. 2006) kann an dieser Stelle nicht vertieft werden. Es leuchtet aber sofort ein, dass auf dem *„basalen"* bzw. *„a-konventionellen"* Niveau Dokumentationen schlicht noch nicht (angemessen) verstanden werden können, und das umso mehr, als die jeweiligen Filme nicht „selbsterklärend" verfahren sind (was zur Zeit ihrer Entstehung durchaus Redundanz – ja Langeweile – bedeutet haben würde). Dennoch kann man natürlich auf dieser Ebene etwas aus einem Film entnehmen, allerdings noch nicht das, was die Filmemacher zeigen und erklären wollten. Die Machart des Filmes, seine Wirkungsabsicht und die Zeitabhängigkeit der Fragestellungen können noch nicht entschlüsselt werden.

„Konventionelle" Nutzung von Dokumentationen (auf „intermediärer" Kompetenzstufe) setzt voraus, sie – gemäß den Intentionen der Filmemacher und gemäß der vermittelten Version hergestellter Zusammenhänge – korrekt aufzufassen. Da liegt natürlich eine Falle: In totalitären Diktaturen wäre die aus dem biografischen Film gezogene Verehrung des Diktators eine konventionelle historische Orientierung: In der – dem Anspruch nach pluralistischen – Demokratie dagegen könnte bei einer Regierungsdokumentation ihrer Leistungen erst die überlegte eigene Stellungnahme (mit der Chance, sich für die bisherige Opposition zu entscheiden) als „konventionell" anerkannt werden.

Die Idee einer *„elaborierten"*, eben *„trans-konventionellen"* Stufe von historischer Kompetenz ist in „geschlossenen" Gesellschaften schwer vorstellbar. Eigentlich kommt es da nur den Spitzen der „politischen Klasse" und ihren Experten für „Geschichtspolitik" zu, die bisherige Konvention – auch durch Dokumentationen – zu ändern. Man stelle sich nur noch einmal im Detail die Prozesse vor, wie in Spanien nach Franco und in Südafrika mit Nelson Mandela die Geschichtsinterpretationen transformiert wurden, ohne doch anfangs völlig freigegeben zu werden.

Die Vorstellung, jede(r) einzelne Bürger(in) sollte im Prinzip „transkonventionelle" historische Kompetenzen erreichen können, ist gewiss eine Utopie (im guten Sinne). Aber als „regulative Idee" allen institutionalisierten Geschichtslernens – gerade auch an Dokumentationen – ist sie in „offenen" Gesellschaften wünschenswert, ja notwendig. Es geht um nichts anderes als die Fähigkeit und Bereitschaft, ein persönliches verantwortliches Urteil über „Dokumentarfilme" zu fällen: „Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen."

6. Erfahrungen mit jungen Experten

Arbeit mit „Dokumentationen" verlangt zugleich „Historische Kompetenz" und „Medienkompetenz" (wofür auch andere Fächer zuständig sind, die aber ihre „Hausaufgaben" oft nicht machen). Das ist keine leichte Aufgabe und deshalb nicht mit ein paar Bemerkungen nach einem Filmanschauen, z. B. als Belohnung oder kurz vor den Ferien, erledigt. Dazu gibt es umfangreiche Literatur und brauchbare ältere Handreichungen (vgl. Meyers 1998, „Film– Geschichte – Unterricht" 1992, „Geschichte im Film" 1994, v. Borries 1990a/b), die allerdings meist nicht auf das spezifisch Historische („Narrativität") und spezifische Kompetenzförderung konzentriert sind. Statt einer solchen Wiederholung sollen abschließend Beispiele von studentischen Äußerungen aus einem Hauptseminar 2005/06 zu zwei Dokumentationen geliefert werden.

Begonnen sei mit einigen Spontanniederschriften[34] zu Guido Knopps *„Sie wollten Hitler töten"* (2004). Es liegen jeweils die vier – dutzendfach erprobten – Impulse zugrunde: *„1. Ich habe empfunden (gefühlt) ...", „2. Ich habe mich erinnert (assoziiert) ...", „3. Ich habe eingesehen (begriffen) ...", „4. Ich habe mir ge-*

34 Schlimmere Schreib- und Grammatikfehler sind stillschweigend korrigiert. Es geht nicht darum, erwachsene Menschen zu blamieren oder sich über sie lustig zu machen, sondern darum, einen realistischen Eindruck von der Medien-Kompetenz und Geschichts-Kompetenz (selbst) künftiger Lehrender zu gewinnen.

merkt (abgespeichert) ...“ Forschungsmethodisch und geschichtsdidaktisch ist das eine sehr bewährte Methode, die man „nachträgliches schriftliches Denken“ nennen sollte. Es werden aber keineswegs durchgehend zu allen vier Fragen Bemerkungen aufgezeichnet. Wichtig ist, dass es um erste individuelle Reaktionen geht, von denen aus dann erst gemeinsam weitergearbeitet werden muss. Eine Interpretation als Ergebnis des gesamten Lernprozesses im Seminar wäre unzulässig; andererseits werden vermutlich im außerschulischen Alltag Rezeption und Verarbeitung oft nicht weitergehen. Hier also ein erstes Beispiel (Fall A):

„1. Ich habe empfunden (gefühlt), dass es doch merkwürdig ist, dass Hitler so viele Attentate überlebt hat. Ich war ansonsten nicht sehr stark berührt von den Filmen, die eingespielt worden waren, da ich gedanklich bei anderen Filmen und der Familie gewesen bin. (siehe 2.)

2. *Ich habe mich erinnert (assoziiert) an eine andere Dokumentation (eine ältere) über eher unbekannte Menschen (keine Mitglieder der Wehrmacht), die versucht haben, Hitler zu töten und an Geschichten aus der Familie über Ahnen, die aufgrund der Zugehörigkeit zu verbotenen Parteien (SPD, Zentrum) auf ihre Art Widerstand geleistet haben (wobei ich hier anmerken möchte, dass ich die Nazis in meiner Familie nicht leugne, sondern mich genauso zu ihnen bekenne. Außerdem musste ich an den Spielfilm „Sophie Scholl“ denken.)*

3. *Ich habe eingesehen (begriffen), dass mit einfachen Stilmitteln unglaublich viel bewirkt werden kann im Film. Er enthielt keine wesentlichen (für mich) neuen Aussagen.*

4. *Ich habe mir gemerkt (abgespeichert), dass die meisten dort gezeigten und befragten Personen einen recht hohen Rang in der Wehrmacht hatten. Außerdem wurde wieder einmal unser ehemaliger Bundespräsident befragt (passiert bei Guido Knopp gerne). Die meisten Interviewpartner müssen damals Kinder gewesen sein, bzw. jugendlich, sie müssen v. a. die Erinnerungen der Eltern wiedergegeben haben.“*

Das ist eine durchaus beachtliche Äußerung, die – verständlicherweise – „re-konstruktive“ (so Breite und militärischer Rang des Widerstands) Beobachtungen mit „de-konstruktiven“ Einsichten (u. a. problematische Zeitzeugen, filmsprachliche Mittel, Suggestion der Schicksalhaftigkeit: „so viele Attentate überlebt“) verbindet. Vor allem aber wird wirklich auf eigene Vernetzungen, Vergleiche („Sophie Scholl“, andere Filme) und Orientierungen (eigene Familienzweige für und gegen den NS, Anerkenntnis – „Bekenntnis“ klingt allerdings ein wenig schief – beider Herkunftslinien) eingegangen. Und es wird – etwas kritisch – über Machart und Wirkungstiefe geurteilt. Eine zweite Niederschrift (Fall G) bleibt eher karger:

„1. [Empfunden] *Eine Betroffenheit, dass Millionen gerettet hätten werden können. Auch Betroffenheit, dass ein Mensch getötet werden sollte, und auch, dass einige bereit waren sich hierfür zu opfern. Ein Gefühl deutscher Größe, auch weil man sich zum Handeln gegen Hitler entschloss.*

2. [Erinnert] *An das Stauffenberg-Attentat und dass ich schon von vielen Attentatsversuchen gehört hatte. Farbbilder bringen alles bedrohlich nahe.*

3. [Eingesehen] *Dass durchaus versucht wurde Hitler zu stoppen, allerdings wohl primär nach Stalingrad. Dass Menschen bereit waren ([auch, B.v.B.] andere als Stauffenberg) sich für die Sache zu opfern.*

4. [Abgespeichert] *Das Militär hat wiederholt versucht Hitler zu töten. Es war interessant, Hitler nicht schreiend zu hören, was Verständnis für die Mitläufer weckt. Auch die gute heroische Darstellung von Hitlers Posen und Habitus erzielt Wirkung, das färbt nun (das Heroische) auf die Attentäter/Widerständler ab.“*

Hier ist es schwerer, einen überzeugenden Gesamteindruck zu gewinnen. Die Identifikation mit dem Widerstand aus Gründen der eigenen Affirmation („ein Gefühl deutscher Größe“) ist unverkennbar, woraus vielleicht auch die verallgemeinernde Stilisierung der Widerstands-Minderheit zu „das Militär“ erklärbar ist. Auf der anderen Seite lässt sich wohl ebenso eine Faszination durch „die gute heroische Darstellung“ Hitlers durchspüren, von dessen Heldentum die Tat der Gegner nur ein Abklatsch ist („das färbt nun (...) ab“)! Auch für diesen Zug besteht offenbar ein mentales Bedürfnis; „Verständnis für die Mitläufer“ ist natürlich eine doppeldeutige Sache. Wo endet die – im Rahmen von Analyse höchst nötige – historische Empathie? Und wo beginnen – bedenkliche – Verharmlosung und Selbstentlastung (eben „Affirmation“)? Jedenfalls ist klar, dass in dieser Spontanniederschrift des Verhaltens während des Ansehens (wie gesagt, ist der Text eine Art von „nachträglichem schriftlichem Denken“) keinerlei methodische und kritische Schritte vorkommen, wohl aber eine ziemlich naive Identifikation („Farbbilder bringen alles bedrohlich nahe“, „Betroffenheit, dass ein Mensch getötet werden sollte“). Noch ein drittes Exempel (Fall H):

„1. [Empfunden] ... *obwohl einem der Ausgang klar ist, war es spannend. Ärger über das Scheitern und Wut sowie Enttäuschung.*

2. [Erinnert] ... *an Orte und Bilder, die ich schon aus anderen Filmen kannte. An die Stimme des Sprechers. An weitere Versuche Hitler zu töten (von denen ich weiß). An Erzählungen meiner Eltern über Wissen und Nicht-Wissen.*

3. [Eingesehen] ..., *dass es für Teile der Wehrmacht heute noch schwer ist, mit dieser Schuld des 2. WK zu leben und sie daher den Kampf gegen Hitler in den Mittelpunkt stellen.*

4. [Abgespeichert] ..., *dass es mehr Versuche gab Hitler zu töten, als mir so bewusst war. ..., dass es für die anderen Mitglieder der „Weißen Rose“ wichtig ist, nicht nur die Geschwister Scholl zu sehen.“*

Das sind durchaus wichtige – wenn auch knappe – Überlegungen zum mentalen Umgang mit Geschichte. Die Emotionen (geradezu Identifikationen) stehen im Vordergrund; die Gemachtheit, Konstruiertheit, Wirkungsabsicht, Sinnbildungsfigur des Films als historischer Darstellung dagegen spielt keinerlei Rolle. Umso ernsthafter wird die Frage nach Schuld damals und Verarbeitung seither gestellt. Das wird besonders auf die „Wehrmacht“ bezogen und bis „heute“ erstreckt. Die Zuschreibung einer „Mittelpunkt“-Stellung für den „Kampf gegen Hitler“ ist bezeichnend (und vermutlich eher kritisch gegen den Selbstbetrug vieler Älterer als bestätigend gemeint). Zudem kommt durchaus die eigene Familie, allerdings nur in Form der Nachkriegsgeneration der Eltern, und die eigene, offenbar ziemlich intensive, Beschäftigung zur Sprache. Sensibel wird sogar auf die Erinnerungs-Konkurrenz innerhalb der „Weißen Rose“ (nicht nur des Widerstands insgesamt) angespielt.

Als zweites Beispiel seien studentische Texte zu Auszügen aus Lanzmanns „Shoah“ gewählt. Es ging um das Stück aus Teil III über Treblinka mit dem – sich fast „verkumpelnden“ – Gespräch des Interviewers mit einem SS-Täter und der schrecklich wundenaufreißenden Befragung eines Frisörs („Barber“) in Israel, der den Frauen vor der Vergasung die Haare abschneiden musste (beide Interviews sind schwer erträglich!). Zunächst eine Niederschrift (Fall B):

„1. Ich habe mit dem Friseur ganz besonders mitgefühlt. Ich empfand ein Gefühl der Hochachtung gegenüber diesem Menschen, weil er dazu in der Lage war, über die schrecklichen Geschehnisse so präzise zu berichten. Ich empfand den Interviewer als sehr unmenschlich in der Interviewführung./ Gegenüber dem Deutschen, der von der Situation im Lager berichtete, empfand ich kein Mitgefühl. Ich war erschrocken über dessen fast emotionsloses Schildern des ganzen Ablaufes./Insgesamt fand ich den Ausschnitt sehr berührend.

2. *Erinnert habe ich mich an Spielfilmausschnitte, in denen die Prozedur des Entkleidens und des Haareschneidens nachgestellt wurde.*

3. *Eingesehen habe ich, wie hilflos die Menschen in einer Situation, wie die des Friseurs, gewesen sind. Mir wurde die völlige Auslieferung dieser Menschen bewusst./In der Dokumentation kam besonders zum Ausdruck, wie den Menschen alles Menschliche genommen wurde.*

4. *Abgespeichert habe ich, wie der Ablauf des Tötens in diesem Lager abgelaufen ist und welche Räume (und bes. den „Schlauch“) es dort gab./Im Gedächtnis geblieben ist mir auch, dass der „Deutsche“ gesagt hat, die Juden hätten den „Schlauch“ auch „Himmelsweg“ genannt./Aber der Friseur sagte wiederum, dass die Deutschen den „Schlauch“ so genannt hätten. →Beides gibt dem Weg zum Tod jeweils eine völlig andere Bedeutung. Vielleicht zeigt sich hier ganz besonders, wie sich bestimmte Dinge, die beide eigentlich gleich erlebt haben, aus den verschiedenen Perspektiven so unterschiedlich im Gedächtnis verankern.“*

Bei einer spontanen Äußerung zu diesem Thema wäre es töricht, ja zynisch, automatisch Beobachtungen zur Machart des Filmes zu erwarten oder zu verlangen.[35] Statt dessen stehen Bemerkungen über die damalige Geschehen („völlige Auslieferung dieser Menschen“) und über das eigene Erleben („sehr berührend“) ganz im Vordergrund. Dabei werden – unvermeidlich – eigene Seherfahrungen aus (fiktionalen) Spielfilmen mit benutzt. Immerhin wird die Perspektivität in den – hinsichtlich der Emotionen krass gegensätzlichen – Äußerungen der Überlebenden („so präzise“ versus „fast emotionsloses Schildern“) wie in den damaligen Wahrnehmungen von Tätern („Schlauch“) und Opfern („Himmelsweg“) sehr deutlich. Das ist nur scheinbar

35 Das schließt natürlich nicht aus, bei längerer Beschäftigung unbedingt auch ernsthaft und methodengerecht auf den Film als Film einzugehen.

eine Quisquilie. Eine andere Äußerung bleibt deutlich schmaler und unbefriedigender (Fall I), nicht nur, weil zwei der Impulse einfach übersprungen werden:

„1. Gefühlt: Der Interviewer war mir in beiden Fällen spontan unsympathisch, was nicht zuletzt an seiner schrecklich nachbohrenden, immer wieder auf schon Gehörtem rumreitenden Interviewtechnik liegt. Der SS-Mann wirkte auf mich erschreckend normal, dafür, dass man vor dem inneren Auge stets ein Monster sieht./Der Friseur hat in seiner Einstellung so lebensecht gewirkt, dass man seine damaligen Empfindungen sehr gut nachvollziehen kann.

2. *Erinnert: Es gibt nichts, an das mich der Filmausschnitt erinnert hätte.*

3. *Eingesehen: Der Filmausschnitt führte bei mir nicht zu mehr Einsichten als andere filmische Zeitzeugenberichte auch. Von dieser Seite hat der Film(ausschnitt) bei mir keine besonderen Einsichten entwickelt/geweckt, außer vielleicht, dass man jegliches Interesse des Zuschauers durch zu viel Herumreiten auf Details blitzschnell in Langeweile verwandeln kann.*

4. *Abgespeichert:* [Nichts]*“*

Dass Lanzmanns Interviewstil die Grenzen des Erträglichen berührt, wird natürlich völlig zu recht betont. Aber an eine mögliche Legitimation dieser Grenz-Überschreitung, weil das Geschehen selbst ohnehin alles Erträgliche um Größenordnungen übersteigt, wird kein einziger Gedanke verschwendet. Wichtig ist nur, dass die Gemütlichkeit – und der Abwechslungswunsch – heutiger Zuschauer vor der Wohnzimmerdroge Fernsehen nicht verletzt wird. Dass der/die Studierende sich von „Shoah“ an nichts erinnert fühlt, ist schon – wie auch die Kargheit insgesamt – erschreckend (übrigens schlicht widersprüchlich zu der eingestandenen Dauer-Vorstellung von den Tätern als „stets ein Monster“). Merkwürdigerweise wird eher das Insistieren Lanzmanns gegenüber dem SS-Mann als „unsympathisch“ gekennzeichnet (denn die Geschichte, die der KZ-Häftling unter mächtigem Druck erzählen soll, ist ja gerade keine Wiederholung). Die kritischen Bemerkungen zur Machart, über denen das (unmenschliche) Lob als „lebensecht“ nicht vergessen werden darf, dienen ausschließlich dazu, sich die Geschichte möglichst weit vom Leibe zu halten. Dass so jemand bald Geschichts-Lehrer(in) sein wird, kann einen schon zum Nachdenken bringen. Schließlich noch eine letzte Niederschrift (Fall J):

„Wichtig bei der Betrachtung des Filmes:

- Es gibt keinen äußeren Kommentar; der Film kommentiert sich im Grunde selber; durch Fragen des Interviewers und Antworten der Zeitzeugen.
- Die subjektiven (Nicht-)Empfindungen/Erinnerungen/Verdrängungen vom Unterscharführer und des jüdischen Friseurs werden gegenüber gestellt.
  1. *Gefühlt: Es ist die ganze Zeit klar: Es gibt keine Rettung. In dem Film wird keine Hoffnung geschürt. Die Endgültigkeit der Todesindustrie wird dargestellt. Anders als bei Knopp, Spielfilmen (Schindlers Liste, das Leben ist schön o.ä. ...). Es wird nicht ästhetisiert, mit filmischen Mitteln o.ä. verschönert. → Nackte Grausamkeit.*
  4. *Abgespeichert: Der Film wirft offene Fragen auf./Beispielsweise: Was fühlt(e) der Nazi?/ Hielt er es wirklich für „menschlich“, dass Frauen nicht (?) geschlagen und gepeitscht wurden? Hätte es einen Unterschied gemacht? Hat es für ihn/für seine Arbeit einen Unterschied gemacht? Kann er die Ermordungen für sich „besser“ mental verarbeiten?/ Auch seine emotionslose Darstellung und Aufzeigung der „Fakten“, wie ist es gewesen, ist auffallend./Er erzählt davon, als hätte er eine Dosenabfüllmaschine, an der im Akkord gearbeitet wird, überwacht./Strukturen und die typische Nazi-Rechtfertigung: „Ich-habe-einfach-nur-meinen-Befehl-ausgeführt“ wird in diesem Interview absolut deutlich./Er zeigt keine Schuldgefühle.*
  Der jüdische Friseur argumentiert seine Arbeit als Friseur in der Gaskammer ebenso./ Auch ohne Kommentar wird jedoch deutlich, dass die Situationen der Zeitzeugen sehr weit auseinander liegen. Beide scheinen ‚ihre‘ Arbeit erledigt zu haben. Zunächst emotionslos erscheinen sie, erzählen sie. Der jüdische Friseur bricht jedoch an einer Stelle innerlich zusammen. Nämlich an der, als er an eine persönliche Begegnung erinnert wird./Vermutlich konnte er auch zu jenem Zeitpunkt in der Gaskammer sich psychisch nicht von seiner Todesarbeit abschotten./
  Stellt sich wahrhaftig jemand die Frage, ob es legitim ist, das heimlich abgehörte und gefilmte Interview des Nazis zu veröffentlichen?! /Wie wird dieses Mittel in der Öffentlichkeit, im Nachkriegs-Deutschland beurteilt?/Es bleibt offen, von wem die Bezeichnung „Himmelfahrtsstraße“ aufgebracht wurde. Von den jüdischen Deportierten oder den Nazis. Die Erinnerungen daran gehen auseinander.“

Hier hat das Überspringen eines Teils der Impulse eine völlig andere Bedeutung. Der Autor/die Autorin weiß, was er gedacht hat und jetzt noch einmal durchdenken will. Methodisch-kritische und gattungsspezifische Reflexionen (gerade auch die Eigenart der Filmsprache im Vergleich zu den bekanntesten Spielfilmen) werden selbstverständlich eingeflochten. „Es gibt keinen äußeren Kommentar; der Film kommentiert sich im Grunde selber ...“ und „Es wird nicht ästhetisiert, mit filmischen Mitteln o. ä. verschönert.“ Dabei sind auch verständliche Zweifel an der Legitimität gestreift,[36] aber der Vorzug gegenüber den automatisch sich zum Vergleich einstellenden Spielfilmformen („Schindlers Liste“, „Das Leben ist schön“) bleibt doch außer Frage. Die Äußerungen zeigen eine ziemlich ungewöhnliche Methodenkompetenz! Ganz im Zentrum steht aber die Analyse der mentalen Befindlichkeit der beiden Zeitzeugen damals und heute. Dabei gelingen eindrucksvolle Beobachtungen – mehr noch zur Täter – als zur Opferseite.

Die Dokumentation studentischer Äußerungen (es gibt sie – aus diesem Seminar und von anderen Gelegenheiten – in großer Zahl und höchst unterschiedlicher Qualität) sei hier abgebrochen. Sie zeigt zur Genüge, wie mit Dokumentarfilmen geschichtsdidaktisch gearbeitet werden kann, wie sich in Kurzessays einerseits Stände „historischer Kompetenz“ spiegeln (Eignung zur Diagnose, nicht zur Zensurierung!) und wie in Lernprozessen andererseits „historische Kompetenz“ gefördert werden kann.

Erwähnte Literatur

Ahren, Yizhak u. a.: Das Lehrstück „Holocaust“. Zur Wirkungspsychologie eines Medienereignisses; Opladen (Westdeutscher Verlag) 1982.

Assmann, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses; München (Beck) 1999.

Benz, Wolfgang: Geschichte in Spielfilmen und Fernsehdokumentationen – eine Herausforderung für die historisch-kritische Geschichtsforschung, in: Geschichte und Politik in der Schule (GPS), Nr. 43, 2006, S. 3 – 7.

Borries, Bodo v.: Erschütterndes Dokument oder pathetische Propaganda? Versuch einer Fernsehanalyse, in: Weiterbildung und Medien 1981, Heft 3, S. XVIII XXVII.

Borries, Bodo v.: Geschichte im Spiel- und Dokumentarfilm. Fach- und mediendidaktische Überlegungen, in: Medien, Sozialisation und Unterricht; Bonn (Bundeszentrale) 1990, 69 – 97 (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 287); auch in ders.: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage; Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2004, S. 192 – 225 (– Forum Historisches Lernen) (a).

Borries, Bodo v.: Hilfen zu Einsicht und Trauer? Nationalsozialistische Judenverfolgung im Dokumentar- und Spielfilm, in: ders: Geschichtsbewußtsein als Identitätsgewinn? Fachdidaktische Programmatik und Tatsachenforschung; Hagen (Margit Rottmann) 1990, S. 131 – 151 (= Beiträge zur Geschichtskultur 3).(b)

Borries, Bodo v.: Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm? Eine Anfrage aus geschichtsdidaktischer Sicht; in: Gesch. in Wiss. und Unterr. 52. Jg. 2001, S. 220 – 227.

Borries, Bodo v.: Historischer „Spielfilm“ und „Dokumentation“? Bemerkungen zu Beispielen, in: Kühberger, C., Lübke, C. und Terberger, T. (Hrsg.): Wahre Geschichte – Geschichte als Ware. Die Verantwortung der historischen Forschung für Wissenschaft und Gesellschaft (Dokumentation einer Tagung in Greifswald 2006); 2007 (im Druck).

Delling, Manfred: Bonanza & Co. Fernsehen als Unterhaltung und Politik. Eine kritische Bestandsaufnahme; Reinbek (Rowohlt) 1976.

Enzensberger, Hans Magnus: Einzelheiten I. Bewußtseins-Industrie; Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1964 (Orig. 1962).

Faulstich, Werner: Die Filminterpretation, Göttingen (Vandenhoek) 1988.

36 Damit es klargestellt ist: Angesichts der Ungeheuerlichkeit des Holocaust sehe ich persönlich die „Verhältnismäßigkeit der Mittel“ bei der Filmproduktion auch dann noch gewahrt, wenn einfache Gesetze („Persönlichkeitsrecht“ des SS-Mannes) gebrochen worden sein sollten. Das ist – noch bei der dokumentarischen Erfassung – für mich eine Art „übergesetzlicher Notstand“.

„Film – Geschichte – Unterricht" (= Praxis Geschichte 1992/Heft 6).

„Geschichte im Film" (= Geschichte lernen 7. Jg. 1994, Heft 42).

Hickethier, Knut: Film- und Fernsehanalyse; Stuttgart/Weimar (Metzler) 2. Aufl. 1996.

Hofer, Walther (Hrsg. u. Komm.): Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933-1945; Frankfurt/M. (Fischer) überarb. Neuausg. 1982.

Jung, C(arl) G(ustav): Bewußtes und Unbewußtes; Frankfurt/M. (Fischer) 1957.

Jung, C(arl) G(ustav) u.a.: Der Mensch und seine Symbole; Olten u. Freiburg/Br. (Walter) Sonderausgabe 1979.

Jung, C(arl) G(ustav): Archetypen; München (dtv) 1990.

Kansteiner, Wulf: Die Radikalisierung des deutschen Gedächtnisses im Zeitalter seiner kommerziellen Reproduktion: Hitler und das „Dritte Reich" in den Fernsehdokumentationen von Guido Knopp, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft Jg. 51, 2003, S. 626 – 648.

Kipphardt, Heinar: In der Sache J. Robert Oppenheimer. Die Soldaten; Frankfurt/M. (Fischer) 1971 (Original 1964).

Knopp, Guido (in Zusammenarb. mit Brauburger, Stefan und Hartl, Peter): Bilder, die Geschichte machten; München (Bertelsmann) 1992.

Knopp, Guido und Quandt, Siegfried (Hrsg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch; Darmstadt (wbg) 1988.

Kühberger, C., Lübke, C. und Terberger, T. (Hrsg.): Wahre Geschichte – Geschichte als Ware. Die Verantwortung der historischen Forschung für Wissenschaft und Gesellschaft (Dokumentation einer Tagung in Greifswald 2006); 2007 (im Druck).

Leyda, Jay: Filme aus Filmen. Eine Studie über den Kompilationsfilm, Berlin (Ost) (Henschel) 1967.

Meyers, Peter: Film im Geschichtsunterricht. Realitätsprojektionen in deutschen Dokumentar- und Spielfilmen von der NS-Zeit bis zur Bundesrepublik. Geschichtsdidaktische und unterrichtspraktische Überlegungen; Frankfurt/M. (Diesterweg) 1998.

Michalka, Wolfgang (Hrsg.): Das Dritte Reich, 2 Bde.; München (dtv) 1985.

Näpel, Oliver: Historisches Lernen durch ‚Dokutainment'? – Ein geschichtsdidaktischer Aufriß. Chancen und Grenzen einer neuen Ästhetik populärer Geschichtsdokumentation analysiert am Beispiel der Sendereihen Guido Knopps, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2, 2003, S. 213 –244 (= Jahresband 2003).

Neubauer, Franz: Historisches Erzählen im dokumentarischen Fernsehspiel, in: Quandt, Siegfried und Süssmuth, Hans (Hrsg.): Historisches Erzählen; Göttingen (Vandenhoek) 1982, S. 204 – 219.

Schreiber, Waltraud, Körber, Andreas u.a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell; Neuried (ars una) 2006 (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 1).

Schulze, Winfried: „Es geht immer irgendwie weiter ..." – Kritische Bemerkungen zu: Dokumente Deutschen Daseins – Eine Stern-TV-Serie von Wolfgang Venohr, in: Geschichtsdidaktik. 3. Jg. 1978, S. 185 – 188.

Silbermann, Alphons, Schaaf, Michael und Adam, Gerhard: Filmanalyse. Grundlagen – Methodik – Didaktik; München (Oldenbourg) 1980.

„Spiel-Filme im Geschichtsunterricht" (= Praxis Geschichte, 2006/Heft 5).

Venohr, Wolfgang: Der Weg zur Mischform, in: Knopp, Guido und Quandt, Siegfried (Hrsg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch; Darmstadt (wbg) 1988, S. 82 – 87.

Waldmann, Rose und Waldmann, Werner: Einführung in die Analyse von Fernsehspielen; Tübingen (Narr) 1980.

Wember, Bernward: Wie informiert das Fernsehen? Ein Indizienbeweis; München (List) 1976.

„Der [Hitler] konnte nicht küssen" – Zur Rolle von Zeitzeugen in Dokufilmen

Waltraud Schreiber

1. Zum Sinn und Zweck, sich mit der Rolle von Zeitzeugen in Filmen zu befassen

Wer sich nachts durch die Programme des Fernsehens zappt, stößt auf viele Sendungen, die mit Interviews arbeiten. Zeitzeugen, Experten, scheinbar zufällig befragte Passanten kommen zu Wort. Unter diesen Sendungen befinden sich zahlreiche zeitgeschichtliche Dokumentationen. Für dieses Genre ist der Rückgriff auf Zeitzeugen aus mehreren Gründen reizvoll. Gesetzt wird auf die Aura der Authentizität, die entsteht, wenn jemand, „der dabei gewesen ist", berichtet und zugleich auf dessen Zeugenschaft, der oft uneingeschränkter Quellenwert zugemessen wird. Dazu kommt die medienspezifisch so bedeutsame Möglichkeit für einen Film, dessen Stoff unwiederbringlich vorbei ist, und deshalb nicht mit laufenden Kamera begleitet werden kann, zu „bewegten Bildern" zu kommen: Im sprechenden, sich bewegenden und bewegten Zeitzeugen scheint Vergangenheit lebendig zu werden. Nicht zuletzt sprechen aus der Sicht der Sender für die Zeitzeugen die in der Regel recht geringen Produktionskosten, die bei Interviews anfallen. – Zeitzeugen sind also aus unterschiedlichen Gründen ein häufig verwendeter Baustein zeitgeschichtlicher Dokumentationen; tendenziell nimmt die Präsenz von Zeitzeugen in Filmen eher noch weiter zu als ab.[1]

Schon daraus ergibt sich, dass es sinnvoll ist, mit Schülern (auch mit Studierenden oder Geschichtslehrern) zu untersuchen, welche Rolle die Filmemacher den Zeitzeugen in ihren Filmen zuweisen. Dazu kommt, dass gerade die Arbeit mit Filmen vielversprechende, auch motivierende Möglichkeiten eröffnet, die Kompetenzentwicklung der Schüler zu fördern. An klar bestimmbaren Sinnschritten, die meist[2] nur ganz wenige Minuten umfassen, können die Analysierenden inhaltsbezogene, medienspezifische, adressatenbezogene Aspekte einer historischen Narration unterscheiden lernen. Auf der Grundlage derartiger Bestandaufnahmen lernen sie, begründet auf Absichten des Filmemachers schließen. – Vielleicht ergeben sich auch Hinweise auf die Rahmenbedingungen seines Schaffens, z. B. auf Zwänge, unter denen er steht. Ergebnis der Analyse ist auch, dass die Schüler sich Kriterien aneignen können, um filmische Qualität zu bestimmen.

Die Analyse des Umgangs mit Zeitzeugen ist nicht nur geeignet, operative methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen. Sie kann auch die Entwicklung der komplexen De-Konstruktionskompetenz als Ganzes fördern. Dies bedeutet die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, vorliegende historische Narrationen zu analysieren, zu beurteilen und zu bewerten.[3] Im Interview, bei dem der Zeitzeuge im Nachhinein über seine damaligen Erfahrungen spricht, kommt notwendig „Zeitdifferenz" zum Ausdruck. Diese Zeitdifferenz nimmt der Filmemacher bewusst oder unbewusst in seine Filmsequenz mit – schon deshalb, weil ein in der Regel älterer Mensch über Erfahrungen spricht, die er als jüngerer gemacht hat. Damit ist die Analyse von Sinnschritten, die mit Interviews arbeiten, sehr geeignet, über die Konstruktion von Geschichte/von historischen Narrationen nachzudenken und das konkrete Vorgehen des Filmemachers, aber auch des Zeitzeuges, zu analysieren. Dies ist ein expliziter Beitrag zur Entwicklung und Förderung von De-Konstruktionskompetenz.

Der Beitrag verdeutlicht dies in folgenden Schritten: Zuerst werden einige Möglichkeiten vorgestellt,

1 Bösch, F.: Historikerersatz oder Quelle? Der Zeitzeuge im Fernsehen, in: Geschichte lernen, Heft 76 (2000), S. 62-65; ders.: Das „Dritte Reich" ferngesehen. Geschichtsvermittlung in der historischen Dokumentation, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, (1999), S. 204-220; Benz, W.: Zeitgeschichte und Fernsehen, in: Studienkreis Rundfunk und Geschichte, 12 (1986), S. 41-54; Rother, R. (Hg.): Bilder schreiben Geschichte: Der Historiker im Kino, Berlin 1991; Hockerts, H. G.: Zugänge zur Zeitgeschichte: Primärerfahrung, Erinnerungskultur, Geschichtswissenschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (B. 28/2001), S. 15-30.

2 Vgl. hierzu den Beitrag Krammer in diesem Band.

3 Zur De-Konstruktionskompetenz vgl. auch Schreiber, W.: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, in: Körber, A./Schreiber, W. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards (Kompetenzen. Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd.2), erscheint 2007.

die Analysearbeit in Gang zu setzen (2). Diese werden dann am Beispiel konkreter Filme angewandt, mit dem Ziel, sowohl deren unterschiedlichen Umgang mit Zeitzeugen aufzuzeigen, als auch zu verdeutlichen, dass die gewählte Analysemethode Rückwirkungen auf Fragestellungen, Ergebnisse und ihre Darstellung hat. Es folgt ein kurzer Exkurs mit geschichtstheoretischen und forschungsmethodischen Überlegungen zur Oral History (3), der dann für weitere Hinweise zur Förderung der Methodenkompetenz genutzt wird.

Auf der beiliegenden DVD sind Passagen mit ungeschnittenen Zeitzeugeninterviews enthalten, dazu ein Kurzfilm, in dem Teile dieser Interviewpassagen zu einem Zeitzeugenfilm zusammengestellt sind. Dies ermöglicht einerseits, im Geschichtsunterricht den Unterschied zwischen „gefilmten Interviews" und der Nutzung von Zeitzeugeninterviews in Filmen zu verdeutlichen. Andererseits könnte das Material den Anreiz bieten, selbst Zeitzeugengespräche zu führen und diese mit der Kamera zu dokumentieren, sie anschließend vielleicht sogar in Kurzfilme einzubinden. Beispiele von Filmen österreichischer, ungarischer und deutscher Schüler, die mit Zeitzeugen-Interviews gearbeitet haben, finden sich ebenfalls auf der DVD. – Unter Rückgriff auf die Filme der DVD geht der Beitrag in seinem letzten Teil auf die Möglichkeiten ein, die De-Konstruktion von Filmen mit Re-Konstruktionsaufgaben zu verknüpfen (5).

2. Möglichkeiten, die Analyse in Gang zu setzen. Drei Beispiele

Grundsätzlich gilt, dass nur solche Sinnschritte ausgewählt werden sollen, die deutlich erkennbare historische Narrationen beinhalten, in denen also, u. a. mit Hilfe des Zeitzeugen, Entwicklungen und Veränderungen dargestellt werden.[4]

Drei Möglichkeiten der Analyse werden vorgestellt und in ihrer Zielrichtung charakterisiert. Formale Analysen (2.1), die Analyse nach Haupt- und Nebengeschichten (2.2), die Untersuchung nach den gewählten Fokussierungen (2.3).

2.1 Formale Analysen

Diese Methode ist auf die Erfassung der Oberflächenstruktur gerichtet. Dabei wird z. B. in einer Tabelle festgehalten, welche Bilder – Töne/Geräusche/Musik – Text aus dem Off – vom Zeitzeugen gesprochener Text/filmische Präsentation des Zeitzeugen zur Anwendung kommen. Dazu kommt notwendig eine Spalte „Zeit" und eine, in der der Sinnschritt kurz zusammengefasst und charakterisiert wird.

Die folgende Tabelle bezieht sich auf den Film „Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage" aus dem Jahr 2004, den die österreichischen Filmemacher Peter Dusek und Georg Madeja als 3sat-Porträt schufen.[5]

Minuten	Inhaltliche Schwerpunkte	Im Bild	Musik/Geräusch	Sprecher aus dem Off	Carl Szokoll
0-1	**Prolog:** • Konzentration auf Widerstand 1944/ 1945 • Umgang Österreichs mit dem Widerstand • Botschaft für heute: Zivilcourage	Bildquelle (Hitler und Gruppe mit Szokoll) wird von Kamera „abgefahren" Der Haupttitel des Films „Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs" wird über das Bild geblendet	Wagner: Walküre; Motiv des Todes		

4 Vgl. hierzu noch einmal den Beitrag Krammer in diesem Heft.

5 Zu diesem Film gaben Barbara Dmytrasz und Friedrich Oehl einen didaktischen Begleitband heraus. Dmytrasz, B./Oehl, F. (Bearbeiter): Der letzte Zeitzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage, Wien 2005. Dort: Schreiber, W.: Zeitzeugenportraits im historischen Dokumentarfilm (S. 34-39) und Bestandsaufnahme zum Film. Der letzte Zeitzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage (S. 40-48).

Minuten	Inhaltliche Schwerpunkte	Im Bild	Musik/Geräusch	Sprecher aus dem Off	Carl Szokoll
		Fortsetzung			
		Szokoll m. beigem Anzug: sitzt in einem Ledersessel Überblendung des Untertitels: „Carl Szokoll und die Zivilcourage"	keine		Szokoll spricht von der Lebensgefahr, die Widerstand und die Erweiterung des Kreises der Widerständler bedeutete
		Foto des jungen Szokoll	Wagner Walküre Motiv des Todes im Hintergrund	Kurze historische Einordnung in Widerstand der Jahre 1944/ 45	
		Mehrfacher Wechsel zwischen den Schülergruppen und Szokoll (anderer Termin, am hellgrauen Anzug zu erkennen)		Weiterführung der Einordnung: (Walküre/Radetzky) Bewertung: Szokoll in Österreich vergessen, trotz eigener Bemühung um Erinnerung (als Filmemacher); Szokolls Botschaft: Zivilcourage: vertreten in zahlreichen Zeitzeugengesprächen mit Schülern	

Die Aufnahme der Oberflächenstruktur bildet die Basis z. B. für die (Weiter-)Entwicklung von Fragestellungen. Drei Beispiele sollen das verdeutlichen:

- Der „Prolog" zum Szokoll-Porträt gibt einen roten Faden für den Film vor (Widerstand 1944/1945; Umgang Österreichs mit dem Widerstand; Botschaft: Zivilcourage). Zu prüfen, inwiefern dieser tatsächlich berücksichtigt wird, ist eine nahe liegende Fragestellung.
- Einen anderen Ansatzpunkt für die Entwicklung von Fragestellungen bilden die Schwenks zwischen den zuhörenden Schülern und dem – scheinbar – für diese Gruppe sprechenden Zeitzeugen. Sie legen den Adressatenbezug „Jugendliche" nahe. Nimmt man den Off-Text dazu, könnte es insgesamt um die überzeitliche relevante Aufforderung an die Enkelgeneration zu „Zivilcourage" gehen. – Zu prüfen wäre, inwiefern der Film diese Intention wirklich verfolgt, inwiefern andere historische Narrationen eventuell quer zu diesem Ziel liegen.
- Eine dritte Fragestellung könnte sein, wie die Filmemacher ihre Kritik am modernen Österreich, das Szokoll lt. Prolog bislang vergessen hat, zum Ausdruck bringen.

Die formalen Analysen weisen Bestandteile der Oberflächenstruktur nach, die dazu anregen, nach deren Bedeutung für die Gesamt- bzw. Tiefenstruktur zu fragen. Auch in den Antworten den formalen Elementen Raum zu geben liegt nahe.

2.2 Haupt- und Nebengeschichten

Ein anderer methodischer Weg, um die Analyse eines Sinnschritts anzubahnen ist, zu fragen, welche Haupt- und welche Nebengeschichten erzählt werden und welche davon historische sind. Die Kohärenz bzw. Widersprüchlichkeit zwischen diesen Geschichten, die Rahmenbedingungen,auf die sie jeweils verweisen, die filmischen Mittel mit denen die Geschichten erzählt werden, sind Ansatzpunkt für tiefer gehende Analysen.

Aus dem Film „Hitler und die Frauen" von Thomas Hausner, Gemeinschaftsproduktion des BR/MDR/ORF aus dem Jahre 2001, wird als Sinnabschnitt derjenige gewählt, in dem Rudolf Pfeiffer-Bechstein als Zeitzeuge auftritt. Die Hauptgeschichte der 2 ½ minütigen Passage ist, dass Helene Bechstein Adolf Hitler in die (Münchner) Gesellschaft einführt, ihm den nötigen gesellschaftlichen Schliff gibt und ihn sich sogar als Ehemann ihrer Tochter wünscht.[6] Im vorliegenden Sinnschritt werden, mit je unterschiedlichen Bausteinen, eine ganze Reihe von Nebengeschichten erzählt, in die der Zeitzeuge jeweils eingebunden ist. Drei davon skizziere ich kurz; der Text des Interviews wird dabei jeweils wiedergegeben.

- Eine der Nebengeschichten wird zwischen dem Münchner Hotel „Bayerischer Hof", in dem die Bechsteins „standesgemäß" residierten, wenn sie in München waren, und deren Villa in Berlin aufgespannt. Den zeitlichen Rahmen schaffen Außenaufnahmen des Hotels aus dem Jahr 2001 und, nicht weniger befremdlich, eine Speisekarte für einen Empfang der Bechsteins in Berlin aus dem Jahre 1906. Das exquisite Menü wird von der Kamera abgefahren. Der Zeitzeuge erzählt über Hitler, den Helene Bechstein lehrte, Krebse zu essen: „Wenn ein großes Krebsessen war, die Schwiegermutter mir gesagt hat, dann hat er gesagt: ‚Gnädige Frau ich weiß nicht wie man Krebse isst!' Dann hat sie gesagt, Sie sind mein Tischnachbar und gucken Sie, wie ich's mache und dann werden Sie's lernen."
- Die (angeblichen?) Pläne Helene Bechsteins, Hitler und ihre Tochter zu verkuppeln, stellt die Stimme aus dem Off vor. Der Sprecher zitiert, ohne das zu sagen, aus der noch in den 1930er Jahren erschienenen Hitlerbiographie Konrad Heidens: „Ich wollte, er wäre mein Sohn!" Parallel zum Off-Kommentar werden Bildquellen eingeblendet: die Limousine, die Hitler mit einem Bechstein-Kredit gekauft hat, ein Jugendbild Hitlers und ein Foto der Bechstein-Tochter. Es folgt die zweite Passage aus dem Zeitzeugeninterview, das sich vermutlich dem Gedächtnis der Zuschauer einbrennen wird: „Sie wollte ihre Tochter, dem Hitler, mit Hitler gerne vermählen. Aber das wurde nichts. Ich hatte meine Frau später mal gefragt, warum hast du Hitler nicht geheiratet, da sagte sie, der konnte nicht küssen."
- Eine mit anderen Mitteln erzählte Nebengeschichte stellt den Zeitzeugen Bechstein vor: Eingeblendet wird die Bauchbinde: „Rudolf Pfeiffer-Bechstein, geb. 1921, Schwiegersohn Helene Bechsteins". Die Art, wie er ins Bild gesetzt wird (Totale, Aufnahme leicht von oben, vornehmes Ambiente) unterbindet die Anmutung von Dekadenz zumindest nicht.

Wie gering sowohl die „narrative" als auch die „inhaltsbezogene Triftigkeit" der historischen Narration dieser Sequenz ist, wird augenfällig, wenn man die unterschiedlichen Geschichten in Relation stellt. Die aus dem Off erzählte „Hauptgeschichte" und die mit Bildern und durch den Zeitzeugen erzählte Nebengeschichte sind nur auf der Oberfläche kohärent. Weder stehen die Archivalien (Speisekarte aus dem Jahr 1906, Filmdokument, das Hitler nicht zeigt; Bildquellen wie die Bechstein Villa in Berlin, Fotos Hitlers, der Bechstein Tochter Lottie, der mit Bechstein-Geld finanzierten Limousine) für diese Aussage: Nie ist der junge Hitler in „guter Gesellschaft zu sehen", nie zusammen mit Helene Bechstein oder ihrer Tochter. Noch ist der Zeitzeuge Zeuge für die durch Helene Bechstein erfolgende Einführung Hitlers in die Gesellschaft. Er kann nämlich nur aus dem Hörensagen wiedergeben, was seine Schwiegermutter und seine verstorbene Frau ihm (vielleicht) erzählt haben.

Hausner weist zwar mit der Bauchbinde (Rudolf Pfeiffer-Bechstein, geboren 1921) darauf hin, dass Pfeiffer-Bechstein zur in Rede stehenden Vergangenheit erst wenige Jahre alt war. Er tut aber nichts dafür, dass diese Information beim Zuschauer auch wirklich ankommt. Im Gegenteil: Indem er seine Bilder entlang der von ihm gewählten Auszüge aus dem Interview mit seinem „falschen Zeitzeugen" gruppiert, bis hin zur Inszenierung des Satzes, dass Lottie Bechstein Hitler nicht geheiratet habe, weil dieser nicht küssen konnte (die Körpersprache des Zeitzeugen signalisiert: im Gegensatz zu ihm, Bechstein), schreibt Hausner dem „Zeitzeugen" die Rolle eines Gewährsmannes zu. Die Hypothese, dass dies auch für die Hauptgeschichte Geltung habe, wird nahe gelegt.

Analysen nach Haupt- und Nebengeschichten bilden, das sollten die Beispiele verdeutlichen, eine gute Grundlage, um bewusste, eventuell auch unbewusste Intentionen des Filmemachers und Rahmenbedingungen, an die er gebunden ist, herauszuarbeiten.

6 Vgl. hierzu die Hitlerbiographien Konrad Heidens: Ders.: Adolf Hitler – Das Leben eines Diktators – Das Zeitalter der Verantwortungslosigkeit, Zürich 1936; ders.: dolf Hitler –Eine Biographie – Ein Mann gegen Europa, Zürich 1937.

2.3 Analyse nach den Fokussierungen[7]

Es handelt sich hier um einen stärker geschichtstheoretisch fundierten Zugang. Der Ausgangspunkt ist die Einsicht, dass jede historische Narration Vergangenheitsbezüge enthält, nach erkennbaren Kriterien konstruiert ist, dass zumindest implizit auch Gegenwarts- und Zukunftsbezüge hergestellt werden. Der jeweilige Autor kann, ausgehend von seiner Fragestellung einzelne Fokussierungen akzentuieren bzw. den Zusammenhang zwischen den Fokussierungen stark machen. Die Analysen nach den Fokussierungen machen auch implizite und unbewusste Bezüge sichtbar. Deshalb schaffen derartige Analysen eine tragfähige Basis für weitere Untersuchungen: Ausgehend von der Bestandaufnahme können auf eine begründete Art und Weise Zusammenhänge sichtbar gemacht werden.

An zwei sehr unterschiedlichen Beispielen werden die Möglichkeiten solcher theoriefundierter Analysen verdeutlicht: Es handelt sich einmal um Guido Knopp, Die große Flucht, 2001 und dann um Bernd Dost in „Im Wartesaal des Todes – Schicksale von Zwangsarbeitern", 2002.

Im Sinnschritt „Ostpreußen" lässt Guido Knopp die Zeitzeugin Katharina Schmidt genau zwei Sätze sprechen: „Da saßen wir beim Mittagessen und waren ahnungslos. Und dann ging es, haben wir das Radio eingestellt und dann hieß es Panzerspitzen vor Stolp, da fiel uns natürlich der Löffel aus der Hand." Beim Hinweis auf das Radio wird das Bild eines Volksempfängers eingeschnitten, nach „Löffel aus der Hand" ein verwaistes Treppenhaus.

Was „den Löffel aus der Hand fallen ließ", das hat die Stimme aus dem Off längst gesagt. Die Zeitzeugin, aufgenommen vor einer neutralen schwarzen Wand, illustriert nur, führt aber weder aus noch weiter. Die beiden Sätze, die in der Dokumentation aufgegriffen werden, enthalten weder **Vergangenheitsbezüge** noch Bezüge zur aktuellen Gegenwart und Zukunft; sie schildern weder Entwicklungen noch Veränderungen. Erst zusammengenommen mit dem aus dem Off Erzählten ergeben sie eine historische Narration.

Das „historische Wissen", vor allem die Deutungen des unsichtbaren Experten schaffen den **Kontext** der erzählten Geschichte. Das Filmteam „erlaubt" (durch seine Entscheidung für ausschließlich diese beiden Sätze) der Zeitzeugin nicht, der Sichtweise der Redaktion Substantielles hinzuzufügen.

Während in der analysierten Sequenz explizite **Gegenwartsbezüge** unterbleiben, werden implizite hergestellt: Das *Unrecht an den Deutschen* wird „endlich" ins Zentrum gerückt, dagegen wird „endlich" einmal auf das *Unrecht der Deutschen* nur am Rande eingegangen.[8] Die Rolle, die den Zeitzeugen gegeben wird, unterstreicht diese impliziten Gegenwartsbezüge: Sie werden als Opfer dargestellt, ohne dass es Rahmenbedingungen und Hintergründe für ihr Leid gäbe. Sie wissen nicht, was ihnen geschieht, sind ausgeliefert, vollkommen unschuldig. Die Täter sind die Sowjets. Sie, ausschließlich sie, tragen Schuld. Durch die oben geschilderte Enthistorisierung der gewählten Zeitzeugen-Aussagen wird diese Interpretation unterstrichen. Die Zeitzeugen kennen kein Vorher und kein Nachher; sie beschreiben ein über sie hereingebrochenes Jetzt.

Im Gegensatz zum Team Guido Knopps lässt Bernd Dost im Sinnabschnitt „Ukraine" in „Im Wartesaal des Todes – Schicksale von Zwangsarbeitern" seiner Zeitzeugin viel Zeit (gut 3 Minuten). Ihre ukrainische Muttersprache ist zu hören, die Übersetzung legt sich, ihren Tonfall aufgreifend, einfühlsam über die Originalsprache. Das Interview wird zuhause, in ihrem Wohnzimmer aufgenommen. Das beeindruckende Gesicht mit den traurigen Augen, die sich mit Tränen füllen, wird gekonnt in Szene gesetzt, ohne dabei, z. B. durch die Nahaufnahmen, allzu indiskret zu werden. Der Zuschauer ist der Zeitzeugin dennoch emotional sehr nahe, Bernd Dost und sein Kamerateam schaffen gleichsam eine Brücke in die Seele.

Listet man aber die **vergangenheitsbezogenen** Aussagen der Frau auf, kommen Zweifel: Kann ein damals einjähriges bis dreijähriges Kind sich nach mehr als 50 Jahren so klar an verschiedene Lager, an die dortigen Lebensabläufe erinnern? Kann die Frau aus eigener Erfahrung über Partisanentätigkeiten Jugendlicher im Lager Bremen berichten, über die Entdeckung und Ermordung von 18 Jugendlichen?

Auch in diesem so ganz anderen Film stößt die Zeugenschaft der Zeitzeugin also an Grenzen. Die Informationen, die die Frau in ihrer Rolle als Zeitzeugin weitergibt, muss sie, zumindest zum Teil, von „außen" erhalten haben.

Die historische Narration, die Bernd Dost (mit Hilfe seiner Zeitzeugin) **konstruiert**, beruht entscheidend auf den Emotionen und der Betroffenheit der

7 Es geht dabei um Vergangenheits- bzw. Gegenwarts-/Zukunftsbezüge und die gewählten Kontextualisierungen einschließlich ihrer medialen Präsentation. Vgl. Schreiber, Grundlegung in diesem Band.

8 Die große Flucht wurde 2004, im Zuge der „Langen Nacht der Zeitgeschichte", wiederholt und wird 2006 (November und Dezember) in der Trilogie „Kinder der Flucht" im Genre eines Dokudramas weitergeführt.

Frau. Nirgends aber fragt er nach, wie (erlebte) Vergangenheit so wirkungsmächtig sein kann, obwohl an manchen Stellen ein Sich-Erinnern ausgeschlossen ist.

Der zweifellos virulente **Gegenwartsbezug**, der Film wurde im Jahr 2002 im Umfeld der Zwangsarbeiterentschädigung durch den Zukunftsfonds gedreht und macht das auch deutlich, hätte die Auseinandersetzung mit „heißen Erinnerungen" im kommunikativen Gedächtnis, die weiter reichen als das selbst Erinnerliche, nicht ausschließen müssen.

Die Analysen nach den Fokussierungen verdeutlichen die Gemachtheit der Filme und liefern Ansatzpunkt für die Prüfung der Triftigkeit in den unterschiedlichen Hinsichten.

Jeder der drei vorgestellten Analyseansätze erfordert, in ersten Schritt eine exakte Bestandaufnahme. Was im Zentrum dieser Feststellung steht, unterscheidet sich. Jeder Ansatz ist geeignet, tiefer liegende Strukturen zu erkennen und Stellen auszumachen, die einer Triftigkeitsprüfung unterzogen werden müssen. Kombinationen sind möglich und nahe liegend, auch wenn Zeitmangel es vermutlich notwendig machen wird, sich einmal mehr auf die Oberflächenstruktur, das andere Mal mehr auf die Fokussierungen zu konzentrieren. Sich öfter, dann aber jeweils ohne überdimensionierten Zeitaufwand mit der Rolle der Zeitzeugen in Dokumentationen zu befassen, ermöglicht, ein Werkzeug an Methoden zu erlangen. Die drei Analyseansätze sind zentrale Beispiele.

Im folgenden Kapitel werden geschichtstheoretische und forschungsmethodische Überlegungen zusammengestellt, die von Bedeutung sind, wenn Filmemacher in ihre historischen Narrationen auch Zeitzeugenaussagen einbauen.

3. Exkurs: Oral History – zwischen Quelle und Darstellung

Zeitzeugeninterviews sind Quelle und Darstellung zugleich. Der Quellencharakter besteht darin, dass Zeitzeugen sich an vergangene Erfahrungen erinnern. Diese individuellen Erfahrungen können als Quelle für die Re-Konstruktion der zugrunde liegenden Ereignisse, Entwicklungen, Veränderungen, Bedingungen ... dienen. Wie alle anderen Quellen auch, sind die Erfahrungen, ebenso natürlich ihre Schilderung, standort- und situationsgebunden.

Zugleich werden die Erfahrungen ex post, im Abstand mehrerer Jahre erzählt, nicht selten nach Jahrzehnten des Schweigens. Das Interview geht in der Regel auf die Initiative eines Dritten zurück. Zu bedenken ist, dass der Interviewer, z. B. mit der ihn leitenden Fragestellung, die Erzählung des Zeitzeugen mit beeinflusst. – Wenn ein Filmteam den Interviewer begleitet, gilt das in noch größerem Maße. Kamera, Mikro, Licht können den Zeitzeugen irritieren; der „Aufwand", die Tatsache, dass eine öffentliche Ausstrahlung möglich ist, gibt seiner Aussage Gewicht und Bedeutung, derer er sich bewusst ist.

Zu bedenken ist auch der Einfluss, den die Professionalität des In-Szene-Setzens und des Befragens auf das Ergebnis, das Interview, haben. Die Orte, die für das Interview gewählt werden, der Hintergrund, vor dem der Interviewte sitzt oder steht, die Kameraeinstellung, die Lichtführung, die Maßnahmen zur Sicherung der Tonqualität entscheiden mit über die Wirkung des vom Zeitzeugen Gesagten auf das Publikum.

Der Zeitzeuge erzählt also nicht nur eine Geschichte, in die auch die Erfahrungen seines späteren Lebens, Vergessen und Verschweigen und die Veränderungen der gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen Rahmenbedingungen eingegangen sind. Er reagiert auch auf sein Gegenüber und lässt sich eventuell von ihm in der Art seines Erzählens beeinflussen. Für Fragen der Wirkung auf die Zuschauer muss auch der Einfluss der Technik mitbedacht werden.

Die Zeitzeugenpassagen, die schließlich in Filme eingehen, tragen einerseits, wie alle anderen Zeitzeugeninterviews auch, den Doppelcharakter von Quelle und Darstellung in sich. Dazu kommen andererseits, auf unterschiedlichen Ebenen, Einflüsse des Interviewers, der Techniker, des Cutters etc. Entscheidend ist aber drittens, dass der Filmemacher (und das Team hinter ihm – Auftraggeber und Geldgeber, Sender etc.) der eigentlich Urheber der historischen Narration des Filmes und seiner Sinnschritte ist. Sie reagieren auf Orientierungsbedürfnisse ihrer Zeit, auf aktuelle Forschungsergebnisse, auf die Erwartungen ihrer Zuschauer, auf die Vorgaben ihrer Sender, und wollen bei all dem immer noch ihre eigene Handschrift verwirklichen, wollen in aller Regel etwas Neues, Gutes, Einmaliges schaffen.

Nur mündige, kritische Zuschauer sind sich dessen bewusst, zumal die „Gemachtheit" von Filmen in aller Regel im Film selbst nicht sichtbar gemacht wird. Der Geschichtsunterricht hat hier, als der Ort systematischen historischen Arbeitens, eine Verantwortung, die dem einzelnen Geschichtslehrer niemand abnehmen kann. De-Konstruktionskompetenz aufzubauen, ist ein langwieriges, schwieriges Geschäft. Die Aufgabe ist aber lösbar, besonders dann, wenn Lehrer und Schüler sich ihrer Bedeutung bewusst sind.

Dabei kann hilfreich sein, über das Machen von Filmen nachzudenken bzw. gar selbst einen Kurzfilm mit Zeitzeugenanteilen zu planen. Die De-Konstruktionskompetenz wird dann durch den Ausbau einer spezifischen Ausprägung der Re-Konstruktionskompetenz gefördert.

4. Die De-Konstruktionskompetenz durch Re-Konstruktionsaufgaben fördern

Ungeschnittene Interviews (vgl. Materialien auf der DVD) mit den Interview-Auszügen zu vergleichen, die in Zeitzeugenfilmen vorkommen, kann helfen, sich der Eingriffe bewusst zu werden, die bei der Erarbeitung von Filmen erfolgen. Der Filmemacher und sein Team werden so als die Urheber der historischen Narrationen bewusst. Es wird sichtbar, dass nicht die Zeitzeugen über den Film entscheiden, sondern eben Drehbuchautor oder Regisseur.

Um sich klar zu werden, dass die Zeitzeugeninterviews immer zugleich Quelle und Darstellung sind, sind ebenfalls Vorarbeiten notwendig.[9] Dass Zeitzeugenaussagen untereinander und gegenüber anderer Quellen- und Literaturbefunde differieren können, wird am besten deutlich, indem Schüler selbst Zeitzeugeninterviews führen. Der Vergleich mehrerer Zeitzeugeninterviews zum selben Thema führt z. B. die Perspektivität der Interviewten vor Augen. Wer das erkannt hat, wird sich auch bewusst, dass die Aufgabe, bestimmte Passagen aus den Gesamtinterviews für Filme auszuwählen, immer zu Engführungen und zum Festschreiben bestimmter Deutungen führt.

Wenn ein Arbeitsauftrag ergibt, dass verschiedene Schülergruppen unterschiedliche Passagen aus den Interviews auswählen würden, um einen Film zur selben Fragestellung zusammenzustellen, wird den Jugendlichen die Verantwortung, aber auch der Einfluss eines Filmemachers noch bewusster.

Auch die Bedeutung von Technik erfassen die Schüler dann am besten, wenn sie selbst mit Bild-, Tonbearbeitungs- und Schneideprogrammen arbeiten. Kostenfreie Testversionen sind inzwischen über das Internet gut verfügbar. Zumindest in Klassen ab der Mittelstufe gibt es regelmäßig Schüler, die die Programme auch beherrschen.

Filmische Möglichkeiten, um Schnitte in den Interviews zu „verbergen", können entweder aus den Filmanalysen abgeleitet oder selbst erarbeitet werden. Ein übliches Mittel ist, Schnittbilder einzufügen, z.B. von Händen, vom Raum, in dem das Interview geführt wird, von Dokumenten und das (zusammengestückelte) Interview im Hintergrund weiterlaufen zu lassen. Die schwarze Wand, vor der das Team Guido Knopps die meisten der Zeitzeugeninterviews führt, erleichtert den Bildschnitt und die „Rückkehr" ins Interview nach den Schnitten.

Dieser Einsicht, dass Originalinterviews geschnitten, eventuell auf neue Weise zusammengefügt oder in anders konstruierte Narrationen eingebunden werden können, dient dem Verständnis des Konstruktcharakters historischer Narrationen. – Dass es triftige und weniger triftige Konstruktionen gibt, erbringen die Analysen von Sinnschritten eines Films, wie sie oben dargestellt wurden. De-Konstruktionserfahrungen und -ergebnisse unterstützen hier also den Aufbau der Re-Konstruktionskompetenz.

Wenn Schüler sich selbst als Filmemacher versuchen und sich bemühen, inhaltlich und narrativ triftige Darstellungen zu schaffen, verstärkt das die methodischen Kompetenzen ebenso wie Frage-, Orientierungs- und Sachkompetenzen. Das Ziel muss dabei nicht sofort der selbst gedrehte Film sein:

- Eine Aufgabenstellung wäre z. B., Ideen zu sammeln, welche Materialien mit Zeitzeugenaussagen kombiniert werden können, um Aussagen zu untermauern, zu verändern, in Frage zu stellen. – Diese Aufgabenstellung bietet sich an, wenn einzelne Stellen eines Films bei Analysen als problematisch erkannt worden sind und verbessert werden sollen.
- Eine andere wäre zu überlegen, wie sich filmisch umsetzen ließe, dass Helene Bechstein Hitler in die Gesellschaft einführte. Dass es dafür keine Zeitzeugen mehr gibt und auch kaum Bildquellen, macht diese Aufgabe zur Herausforderung.
- Schließlich könnte es um die Frage gehen, wie Leid, das durch Deutsche zugefügt, und Leid, das Deutsche erfahren haben, so dargestellt werden könnte, dass zwar die Zusammenhänge erkennbar bleiben, aber nicht aufgerechnet werden.
- Ein Grundsatzdiskussion könnte geführt werden über die Frage, ob es sinnvoll ist, mit „Zeitzeugen zu arbeiten", die nicht auf eigene Erfahrungen zurückgreifen können, sondern „nur" auf Erzählungen der Betroffenen.

Dass manche Klassen den Schritt wagen, selbst Filme zu drehen, zeigt ebenfalls die DVD. Die Auszüge aus Schülerarbeiten belegen, dass den Fähigkeiten und der Kreativität der Schüler Einiges zuzutrauen ist. Der

9 Vgl. hierzu: Schreiber, W./Arkossy, A. (Hgg): Zeitzeugengespräche führen und auswerten, Neuried 2006.

Beitrag Dobat/Walkshofer in diesem Band gibt Anregungen für Filmarbeit mit Schülern.

Bevor die Schüler beginnen, ein erstes Treatment zu schreiben, sollten sie die Gattungen kennen, in denen Zeitzeugen vorkommen können:

- Zeitzeugengespräche in ungeschnittener und geschnittener Form,
- Zeitzeugenfilme, bei denen der Regisseur auf Kommentare aus dem Off ganz verzichtet und durch das Aneinanderreihen von Zeitzeugenaussagen eine neue Geschichte erzählt,
- Zeitzeugenporträts, die kompilieren (Bild-, Text-Filmquellen, aktuelle Aufnahmen historischer Orte, Element von Dokudramen, Auszüge aus Spielfilmen, Interviews mit Nicht-Zeitzeugen (Historikern und anderen Experten) etc.),
- zeitgeschichtliche Dokufilme, die u.a. mit Zeitzeugeninterviews arbeiten,
- Dokudramen und historische Spielfilme, die Lebensgeschichten, Ereignisse und Erfahrungen nachgestalten, mit unterschiedlichem Freiraum für den Filmemacher.

„Leichter" sind, so die Ansicht der befragten Schüler, dokumentarische Filme zu drehen.

5. Resümee

Den Umgang zeitgenössische Dokumentationen mit Zeitzeugen zu analysieren und zu beurteilen, ist eine Aufgabe, derer sich Schule nicht entziehen sollte. Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft dazu sollte zu einer Kompetenz werden, über die Schüler (auf jeden Fall Schulabgänger) verfügen, und sie kann, angesichts der vielen didaktisch-methodischen Möglichkeiten, die es gibt, zu einem selbstverständlichen Bestand historischer Schülerkompetenzen werden.

(Un-)Bequeme (Un-)Wahrheiten: Überlegungen und Vorschläge zum Einsatz einer Scheindokumentation im Geschichtsunterricht

Heinrich Ammerer

Es war schon einmal bedeutend einfacher, sich *im Bilde* zu fühlen über den Zustand der Welt, ihren Werdegang und die allgemeinen Ordnungsgesetze des menschlichen Zusammenlebens. Mit einer soliden Allgemeinbildung als Fundament, einem moderaten Quantum an televisionärem Informationskonsum, der sporadischen Lektüre gediegener Printmedien und vielleicht sogar dem gelegentlichen Studium informativer Sachbücher war es noch vor anderthalb Jahrzehnten vergleichsweise unschwer möglich, sich im Besitz eines hinreichenden Überblicks über das jüngere Weltgeschehen – zumindest in tagespolitischer und zeitgeschichtlicher Hinsicht – zu wähnen. Mit dieser Unbeschwertheit scheint es gegenwärtig nicht mehr weit her zu sein: Unversehens ist die moderne Informationsgesellschaft binnen weniger Jahre verstörend unübersichtlich und hoffnungslos komplex geworden, sie schwemmt eine stetig anschwellende Infomationsflut in Bits und Wellenlängen über den Globus und in die Wohnzimmer, und sie verlangt darob – gerade von ihren jüngeren Teilnehmern – reichlich Orientierungstalent in einer Welt der medialen Darstellungen und Gegendarstellungen, der Informationen und Desinformationen, der kollidierenden Weltbilder einer globalisierten Erde.

So weit, so bekannt. Eine neue Dimension erhält diese Entwicklung nun durch die einsetzende Verwirklichung des vielzitierten Internets der zweiten Generation, des *Web 2.0*, das sich vor allem durch verstärkte Interaktivität (jeder versierte Nutzer wird zugleich zum Autor multimedialer Informationsarrangements) charakterisiert und durchaus geeignet scheint, den herkömmlichen Rundfunk auf lange Sicht zu ersetzen. Bereits jetzt gilt für manche der für das Öffentlich-Rechtliche Fernsehen produzierten Beiträge, dass sie in den Netz-Portalen mehr Zuseher finden als in ihren Ursprungsmedien,[1] und allein auf *Youtube.com* bemühen sich täglich mittlerweile etwa 70.000 neue Video- und Filmbeiträge um Aufmerksamkeit.[2] Spricht man daher über Filme, Videos und verwandte Medien, kommt man am Internet mittlerweile nicht mehr vorbei.

Hier ergeben sich auch für den Geschichtsunterricht neue Herausforderungen. Der wunderbar anarchische Charakter dieses neu entstehenden „Pluriversums"[3] der Meinungen bringt naturgemäß eine auktoriale Beliebigkeit der Inhalte mit sich, die sich in einer Vielzahl von Beiträgen zu jeder politisch oder gesellschaftlich relevanten Frage manifestiert. Die damit verbundene Problematik einer maliziösen Einflussnahme durch fragwürdige Vergangenheits-Re-Konstruktionen steht im Bereich der (Zeit-)Geschichte erst am Anfang ihrer Diskussion. Dabei interessieren allerdings nicht mehr nur jene Dichotomien (wahr/falsch, plausibel/unglaubwürdig, geistvoll/trivial etc.) hinsichtlich dargebotener historischer Daten und Re-Konstruktionen, die traditionell den akademischen Diskurs bestimmen, vielmehr wird wohl gerade im Internet die Neuinterpretation historiographisch erschlossener Fakten in *bewusst manipulativer* Absicht zunehmende Aufmerksamkeit beanspruchen. Manipulation geschieht im Medienzeitalter subtil: Der medial bewanderte Auschwitz-Leugner stellt ebenso wie die anti-amerikanische Revisionistin zusehends keine plumpen Behauptungen hinsichtlich historischer Sachverhalte mehr auf, die mit zirkulären Zitationen und Beweishäppchen zu garnieren versucht werden, er/sie reißt vielmehr Fakten und Zitate aus dem historischen Zusammenhang, sammelt das elektronisch um den Globus vagabundierende Quellenmaterial, greift zu Bildbearbeitungs- bzw. Videoschnittprogrammen und gruppiert alles unter Erzielung bestechender narrativer Triftigkeit zu einem suggestiven Ensemble, das auf den unvorbereiteten Rezipienten umso stärkere Wirkung entfaltet, je mehr es den Verschwörungstheoretiker in ihm anzusprechen vermag, je mehr es mit Zweifel und Misstrauen gegenüber einer als „offiziell" und korrumpierbar angesehenen Darstellung von Vergangenheit operieren kann.

1 Z.B. das ZDF-Kulturmagazin „Aspekte" vom Juli 2006, vgl.: Netz schlägt TV, in: Der Spiegel Nr. 40, 2.08.2006, p. 95.

2 Vgl. Spiegel-Online: Googles risikoreichste Investition (http://www.spiegel.de/wirtschaft/0,1518,441686,00.html).

3 Nach Groß, Th.: Per Anhalter durchs Pluriversum. Die Laien erobern das Internet. Mit welchen Folgen? Sieben Thesen zur digitalen Zukunft, in: Die Zeit Nr. 38, 2006.

Gelangen diese problematischen Vergangenheitsdeutungen hernach in Form von Filmstreifen in die Meinungsmärkte und populären Kanäle des weltweiten Netzes, verschmilzt die Überzeugungsmacht der bewegten Bilder mit unbegrenzter globaler Verfügbarkeit: Über aktuelle Streaming-Techniken wie *Google Video*, *BitTorrent*-Tauschplattformen oder populäre VideoBlog-Portale wie *YouTube* oder *MySpace* lassen sich diese Filme (derzeit noch in unterschiedlichster, jedoch insgesamt steigender Qualität)[4] in kürzester Zeit in jedes (Jugend-)Zimmer laden. Auf diesem Datenhighway machen sich daher immer mehr medial bislang untergeordnete politische Grüppchen und Obskuranten auf zur Präsentation von Welt und Geschichte aus eigener Sicht: *„Die Wahlberichterstattung hat gezeigt, dass die Systemmedien uns als demokratische Partei nicht vorkommen lassen, deshalb müssen wir den Weg zu unseren Anhängern selber suchen"*, erläuterte der Parteisprecher der NPD Klaus Beier beispielsweise die Absicht der Partei, im Netz eine eigene Nachrichtensendung zum Download anzubieten.[5] Mit demokratischen Verpflichtungen argumentiert Al-Quaida nicht, jedoch hat auch sie (nachdem u.a. bereits die Hisbollah mit Image-fördernden Filmchen auf *YouTube* debütierte)[6] zum Jahrestag von 9/11 eine Dokumentation der Ereignisse aus eigener Sicht ins Netz gestellt,[7] wohingegen umgekehrt auch die Zahl jener (Amateur-)Filmstreifen im Netz bereits Legion ist, die durch das Aufdecken von Ungereimtheiten die Ereignisse des 11. Septembers 2001 gänzlich neu zu deuten versuchen[8] und die Existenz des Terror-Netzwerks in Zweifel ziehen.

Was das Neuerzählen von Geschichte(n) angeht, ist es dabei – nicht überraschend – das Genre der Dokumentation, welches nun auch im Netz bevorzugtes Vehikel der Darstellung wird. Im Meinungs- und Urteilsbildungsprozess wird naturgemäß gerade deshalb auf diese Mediengattung zurückgegriffen, weil sie der Beweiskraft ihrer Quellen halber dem unbedarften Publikum als Inbegriff der Seriosität gilt. Insbesondere die Dokumentation bedient das Bedürfnis nach schlüssiger Vereinfachung komplexer Sachverhalte und verführt zur vorbehaltlosen Rezeption dargebotener Inhalte. Sie hat qua der ihr eigenen Stilmittel die Macht, eine Abbildung der unverfälschten Wirklichkeit überzeugend vorzutäuschen, und ist gerade deshalb so schwer anzugreifen, weil die visuell gebotenen Materialien, die „Dokumente", nur selten nachweisliche Fälschungen sind und daher die Erdung der Darstellung auf den Boden der Realität überzeugend wirkt.

Hier ergibt sich nun ein Anknüpfungspunkt für den Unterricht. Den Blick auf die Manipulationsmacht von Dokumentationen – werden sie nun im Fernsehen, im Kino oder im Internet rezipiert – zu schärfen, unter Verwendung einer wenig geläufigen und sehr überschaubaren Mediensubgattung, gelingen, deren Exponenten gerade in den letzten Jahren einige sehr unterhaltsame und interessante Lehrstücke gelangen: Die Scheindokumentation, eine im Schafspelz der seriösen Dokumentation erscheinende augenzwinkernde Persiflage ebendieses Genres, das den Zusehern eine frei erfundene Geschichte oder die Bestätigung einer kursierenden Verschwörungstheorie durch die geschickte und widerspruchsfreie Aneinanderreihung von „Beweisstücken" überzeugend suggeriert, freilich nicht ohne selbige letztlich über ihre eigentliche Natur aufzuklären. Scheindokumentationen sind als Lektionen über die Manipulierbarkeit des TV-Konsumenten angelegt, anhand dieses Genres lassen sich der Aufbau von Dokumentationen und die Mechanismen ihrer Überzeugungsmacht einmalig studieren.

Dass bei dieser Vorgehensweise hauptsächlich die De-Konstruktionskompetenz adressiert wird, ist eingängig und bedarf eigentlich keiner weiteren Erläuterung: Überprüfung der Triftigkeiten, Sichtbarmachung der sichtbaren wie der impliziten Strukturierungen, Erläuterung der Intentionen – selten wird man im Geschichtsunterricht in ähnlich dankbarer Weise die Grundschritte der De-Konstruktion schulen und demonstrieren können wie hier. Damit einher geht auch zwangsläufig die Stärkung von Re-Konstruktionskompetenz, insofern die SchülerInnen auf diese Weise ebenso mit den Regeln (un-)wissenschaftlicher Geschichtsschreibung vertraut gemacht werden. Die

4 Zsolt, W.: Youtube: Exhibitionismus im Sinne der Gemeinschaft, auf: http://www.derstandard.at.

5 Zitiert nach: Gebauer, M.: NPD plant Wochenschau auf YouTube. Auf: Spiegel-Online (http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,439431,00.html).

6 Schelp, S.: Mafiose Vegetarier und andere Freunde. Plattformen wie MySpace und YouTube sind zu riesigen sozialen Netzwerken geworden, in: Die Zeit Nr. 38 (2006).

7 Vgl. Musharbash, Y.: Wie Al-Qaida den Jahrestag der Anschläge begeht. Auf: Spiegel-Online (http://www.spiegel.de/panorama/zeitgeschichte/0,1518,436430,00.html).

8 Besonderen Erfolg erfuhr so die Internet-Dokumentation „Loose Change", deren zweite Auflage (81 min.) bereits gegenwärtig mehr als 10 Millionen Mal heruntergeladen wurde. Der Film, *„hart an der Grenze zur Verbreitung von Verschwörungstheorien"* angelegt (vgl. http://www.readers-edition.de/2006/ 07/30/loose-change-2nd-edition-video-dokumentation-zum-11-september ist-in-den-usa-ein-renner/(1.8.06)), passt sich insbesondere den Bedürfnissen jüngerer Internetnutzer an: *„Da die Dokumentation schnell geschnitten und größtenteils mit Musik unterlegt ist, passt >Loose Change< in das Fernseh-Schema der MTV-Generation"* (vgl. Schöneberg, D.: Internet-Doku Loose Change: 11. Sep. als Regierungsschwindel. Auf: http:// www. netzwelt.de/news/74457-internetdoku-loose-change-11-september.html .

Sachkompetenz wird ebenfalls in die Pflicht genommen, da sie gerade hier helfen kann, die Triftigkeit historischer Narrationen zu diskutieren.[9]

Die Anforderungen steigen: Die Weltbürgerin und der Weltbürger des 21. Jahrhunderts müssen sich zwar im Wust des Informationsangebotes bewegen wie der zum Bonmot gewordene Fisch im Wasser, sie müssen sich aber zugleich gegen die damit verbundene subtile Indoktrination wappnen und die vielfältigen Manipulationsversuche zurückweisen. Nicht einem grenzparanoiden Kritizismus soll hier daher das Wort geredet werden, eine reflektierte Skepsis gegenüber den Herausforderungen der neuen Medien sollte die wichtige Forderung nach Multiperspektivität in der historischen Analyse und Didaktik ergänzen. Für das Internet gilt heute das, was Ulrich Wickert vor etlichen Jahren für das digitale Fernsehen einforderte, als er meinte, es müsse *„jeder, so wie er lesen lernt, auch sehen lernen, also im Umgang mit dem neuen Medium geschult werden. Die technische Seite wird jeder bald verstehen. Aber der Umgang mit den Inhalten, die Einschätzung, die Bewertung, der Genuss ist nicht auf das elektronische Medium selbst beschränkt. Und da steht die Gesellschaft vor der grundsätzlichen Frage, auf welche Ziele hin junge Bürger erzogen werden sollen."*[10] Eine Grundimmunisierung der jungen KybernautInnen gegen die Überzeugungsmacht der bewegten Bilder im luftleeren virtuellen Raum zu unternehmen, diesem ambitionierten Unterfangen sollte sich ein an der Entwicklung historischer Kompetenzen orientierter Geschichtsunterricht jedenfalls verpflichtet fühlen.

Dokumentation und Scheindokumentation

„Realität" ist en vogue, bekanntlich. Gerade in den letzten Jahren machte sich im Bereich der Television eine starke Nachfrage nach Authentizität, Wirklichkeit, Wahrheit[11] hinter der medialen Maske bemerkbar, was zur Etablierung zahlreicher Genres und Programmreihen führte, die diese Bedürfnisse bedienen: Reality-Formate, die die Darstellung des „wirklichen" Lebens in zumeist eher verstörender Art und Weise unternehmen, „Doku-Soaps" und „Pseudo-Dokus" (mitsamt vorgegebenem Drehbuch) mit Naheverhältnis zum besonders prallen Leben entwickelten sich analog zu den bereits etablierten Gerichts- und Talkshows zu wahren Quotenrennern. Parallel zu diesen Formaten – denen bisweilen ein ungewollt satirischer Einschlag eigen ist – blühte auch ein Genre auf, dem die Wissensgesellschaft traditionell hohe Achtung zollt: Der kritische Dokumentarfilm bzw. die Dokumentation. Nicht nur über die Fernsehschirme flimmert aktuell eine wachsende Zahl an solch edukatorisch angelegten Produktionen, auch in den Kinos dienen sich seit einigen Jahren systemkritische Dokumentarfilme[12] mit unterschiedlichen Botschaften einem anspruchsvolleren Publikum verstärkt an. Ähnlich wie bei Nachrichtensendungen glaubt der Zuseher dabei gerne, dass ihm hier eine valide Abbildung der Wirklichkeit geboten wird, und übersieht dabei geflissentlich, dass solche Dokumentarfilme effekthaschend, ideologisch aufgeladen und verkürzend produziert werden müssen, um erfolgreich zu sein[13] – und auch zur bewussten Manipulation einladen.

Grund genug für eine zunehmende Zahl von Regisseuren, das Genre in parodistischer Manier zu hinterfragen und die gelernte Vertrauensseligkeit der Zuseher durch das Subgenre der Scheindokumentation bloßzustellen. Das Bedürfnis des Konsumenten, sich seriösen Autoritäten anzuvertrauen und sich die Wirklichkeit von vermeintlich kompetenter Hand erschließen zu lassen, wird in diesen „Mockumentaries" (zusammengesetzt aus engl. „Documentary" und „to mock" = sich lustig machen) oder „Documenteurs" (frz. „documentaire" und „menteur" = lügenhaft) schmerzlich vorgeführt. Scheindokumentationen sind ihrem Wesen nach filmische Kompositionen jeglicher Art, denen eine bewusste Täuschungsabsicht zu unterschiedlichen „wohlwollenden" Zwecken (Belehrung ebenso wie Unterhaltung) eigen ist und die sich hierfür der Medienästhetik des Dokumentarfilms in unterschiedlicher Einsatzweise bedienen. Um nicht als bloße gefälschte Dokumentationen wahrgenommen zu werden, enthalten sie zudem auch unterschiedlich gut verborgene Hinweise auf ihre Täuschmanöver oder werden vorab als fiktional ausgewiesen. Jenes amü-

9 Vgl. Schreiber, W. et al.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006.

10 Wickert, U.: Gedanken zur Zukunft des Fernsehens, in: Rupp, H. K. und Hecker, W. (Hg.): Auf dem Weg zur Telekratie? Perspektiven der Mediengesellschaft, Konstanz 1997, p. 270.

11 Diese Begriffe werden in Epistemologie und Medientheorie selbstredend differenziert und hier nur der Einfachheit halber in unscharfer Synonymität verwendet.

12 Um nur einige erfolgreiche Beispiele der letzten Jahre zu nennen: Im toten Winkel (A 2002), Bowling for Columbine (USA 2002), The Corporation (CAN 2003), Fahrenheit 9/11 (USA 2004), Darwins Nightmare (F, A, B 2004), We feed the world (A 2005), Workingman´s death (A/D 2005).

13 So stellen sich ironische Paradoxa ein, etwa dass in den USA in Bezug auf die Kriminalitätsrate Seifenopern die „Realität" mittlerweile besser abbilden als hysterische Nachrichtensendungen und dokumentarische Magazine. Vgl. Lewis, J.: The meaning of real life, in: Murray, S. und Oullette, L.: Reality TV. Remaking Television Culture, New York 2004, p. 290.

sante Subgenre hat seinen Ursprung in einem mittlerweile legendären BBC-Bericht vom 1. April 1957 über die Spaghetti-Bäume im Tessin, in dem die Ernte der Nudeln durch Schweizer Pflücker dargestellt wurde – zur starken Verunsicherung der Zuseher, die den Sender daraufhin mit Anfragen bombardierten, ob Spaghetti denn tatsächlich auf Bäumen wüchsen und woher man diese Bäume beziehen könnte. Seither hat sich eine Vielzahl von Scheindokumentationen und Spielfilmen mit scheindokumentarischem Charakter bzw. ebensolchen Teilinhalten in unterschiedlichster Länge und Aufmachung erfolgreich in der Filmgeschichte breitgemacht, unter anderem „Woody, der Unglücksrabe" (1969) und „Zelig" (1983) von Woody Allen, „This Is Spinal Tap" (1984), Peter Jacksons „Forgotten Silver" (1995) und Bruce McDonalds „Hard Core Logo" (1996), und auch der bekannte Streifen „Blair witch project" (1999) oder „Borat – kulturelle Lernung von Amerika um Benefiz für glorreiche Nation von Kasachstan" (GB 2006) können hierzu gezählt werden. Bekannte Codes und Eigenarten des dem Zuseher vertrauten Genres „Dokumentarfilm" werden dabei bemüht, um den Zuseher in falscher Sicherheit zu wiegen. Der seriöse Anstrich der Dokumentation wird in vielen Fällen perfekt imitiert. Da die Handlung meist etwas zweifelhaft erscheint, muss das Misstrauen des Zusehers ausgeräumt und Glaubwürdigkeit durch einige universelle Grundregeln hergestellt werden. So muss die Darstellung etwa:

- in sich widerspruchsfrei sein,
- auf bestätigten Tatsachen aufbauen,
- einige leicht widerlegbare „Gegenbeweise" einflechten, um Objektivität zu demonstrieren,
- umgekehrt nicht widerlegbare Gegenindizien vermeiden und
- idealerweise auf bereits kursierenden oder lancierten Gerüchten aufbauen.

Je nach der vorgeblichen Natur der Scheindokumentation (Reportage, Enthüllungsdokumentation, Amateuraufnahmen etc.) wird zudem ein breites Spektrum an authentifizierenden Techniken eingesetzt: Neukontextualisierung und Verschnitt von Originalaufnahmen, falsche Synchronisierungen oder Untertitelübersetzungen, Mischung von Originalmaterial und gestellten Szenen, bewusst schlechte Bild- und Tonqualität, subtile musikalische oder Geräusch-Arrangements und so fort.

Dabei sind insbesondere Verschwörungstheorien – wie auch im nachfolgenden Beispiel demonstriert – eine dankbare Grundlage für Scheindokumentationen, da sie dem Zuseher vorführen, mit welchem Eifer er manipulative Re-Konstruktionen von Vergangenem anzunehmen bereit ist, sofern sie seine Vorstellung von der Welt bedienen. Verschwörungstheorien zu bedienen ist für Dokumentarfilmer ein Leichtes: Sie lagern tief im kollektiven Unbewussten der Zuseher, machen sie empfänglich für unausgegorene und unbewiesene Behauptungen und erweisen sich, einmal akzeptiert, als resistent gegen äußere Überzeugungsversuche. Zudem treffen Dokumentationen, die auf Verschwörungstheorien aufbauen, meist auf ein Zielpublikum, das im behandelten Themengebiet – aus persönlichem Interesse heraus – eine gewisse Vorbildung besitzt. Dies ist insofern von Bedeutung, als sich in der Medienforschung gezeigt hat, dass die Meinungsbildung und -festigung durch ein Medium umso leichter gelingt, je ausgeprägter das thematische Vorwissen bereits angelegt ist.[14] Solche Streifen basieren daher auf einer Komplizenschaft zwischen Erzähler und Zuschauer: Wenn der interessierte Zuschauer beabsichtigte Lücken in der Darstellung mit seinem eigenen Hintergrundwissen füllen muss, zeigt er sich – wie die Medienpsychologie weiß – involvierter und bindet sich verstärkt an das Geschehen auf dem Bildschirm, er akzeptiert die Darstellung schneller und verteidigt sie.[15]

Gerade solche auf Verschwörungstheorien basierende Dokumentationen zeigen auch, dass der Zuseher weniger an der faktischen Wahrheit interessiert ist als vielmehr an der Bedienung seiner Weltsicht, die auch den sozialen oder politischen „Gefühlshaushalt" inkludiert: So wird beispielsweise der strikte Waffengegner und Amerika-Skeptiker die an manchen Stellen durchscheinende Polemik in „Bowling for Columbine" (2002) nicht als solche rezipieren (und Kritik daran üben), da jene in ihrer drastischen Art für die emotionale Konsistenz und die narrative Struktur der Darstellung von Bedeutung ist. Hier zeigt sich, dass in Dokumentationen letztlich ein ähnliches Grundgesetz der „relativen Gefühlswahrheiten" gilt, wie es Klaudia Brunst für die verwandten Reality-Formaten konstatierte: *„Während die Macher und Medienwächter um die faktischen Wahrheiten sozialer Wirklichkeit ringen, erwarten die Zuschauer von ihrer Lieblingssendung vor allem eine emotional glaubhaft inszenierte, eben >gefühlesechte< Performance. Wo >echt< und >unecht< als >authentisch< und >unauthentisch< definiert werden, kann jedermann mit Halbwahrheiten oder gar komplett erfundenen Gleichnissen vor die TV-Gemeinde treten, ohne sich der Lüge schuldig zu machen."*[16]

14 Vgl. etwa Gehrau, V.: Fernsehgenres und Fernsehgattungen, München 2001, p. 166.

15 Vgl. Mikos, L.: Fern-Sehen. Bausteine zu einer Rezeptionsästhetik des Fernsehens, Berlin 2001, p. 101.

Eine Geschichte voller Missverständnisse: „Kubrick, Nixon und der Mann im Mond"

„Ich befürchte, die Wahrheit ist noch viel schlimmer... Den Mond gibt es gar nicht. Er ist nur auf der schwarzen Leinwand aufgemalt die über die Erdscheibe gespannt ist."[17]

Dieser 55-minütige Film (OT „Operation Lune", Fr. 2002)[18] ist ein herausragend gelungenes Exempel für eine Scheindokumentation. Der vom gebürtigen Marokkaner William Karel gedrehte Streifen, 2003 erstausgestrahlt, wurde im selben Jahr mit dem Adolf-Grimme-Preis prämiert. Das gleichnamige Institut belohnte mit dieser Auszeichnung nach eigenen Worten hierbei eine *„verschmitzte Satire, die den Zuschauer wachrüttelt und für den Umgang mit >harten Fakten< und >durchgedrehten Verschwörungstheorien< sensibel macht"*.[19]

Regisseur Karel wollte eigentlich einen Dokumentarfilm über Stanley Kubrick schaffen, erwärmte sich aber im Zuge seiner diesbezüglichen Recherchen für den Einfall, den Fokus in eine andere Richtung zu lenken und eine lehrreiche Parodie auf das Subgenre der Enthüllungsdokumentation zu drehen: *„Unser Grundgedanke war, dass man nicht alles glauben darf, was die Medien uns weismachen wollen, denn Zeugen kann man zur Falschaussage bringen, Archivmaterial türken und Beiträge durch falsche Untertitel oder Synchronisation völlig entstellen. Dies wollten wir anhand eines allgemein gültigen und zugleich historischen Themas nachweisen, das aber nicht heikel sein durfte, also nichts mit Mord oder Krieg zu tun haben sollte. Da kamen uns die Bilder von den ersten Schritten des Menschen auf dem Mond in den Sinn."* Und so handelt „Kubrick, Nixon und der Mann im Mond" von der US-amerikanischen Apollo-11-Mission, im Zuge derer Neil Armstrong am 21. 7. 1969 als erster Mensch Fußabdrücke in den staubigen Boden des Mondes stampfte – oder eben auch nicht, wie manche Zweifler behaupten. Der Film will in zweierlei Hinsicht Überzeugungsarbeit leisten: Er behauptet und „beweist" einerseits, dass die US-amerikanische Regierung unter Nixon im Verbund mit der NASA und unter Mitwirkung von Stanley Kubrick auf einem Filmstudiogelände bei London Bilder vom Mondspaziergang 1969 anfertigen ließ, um sie der Öffentlichkeit in jenem Fall zu präsentieren, aufgrund erwartbarer technischer Schwierigkeiten keine Übertragung von Lifebildern vom Mond nach geglückter Landung möglich wäre. Dabei behauptet der Film andererseits zwar nicht explizit, dass die Mondlandung selbst niemals stattgefunden hätte – das Ziehen dieser Conclusio drängt sich dem verunsicherten Zuseher angesichts des gigantischen Ausmaßes der vertuschten und nun „aufgedeckten" Aktion allerdings zwangsläufig von selbst auf.

16 Brunst, K.: Leben und leben lassen. Die Realität im Unterhaltungsfernsehen, Konstanz 2003, p.19.

17 Ironischer Kommentar eines Internet-Nutzers zu den Verschwörungstheorien rund um die Mondlandung, Posting zum Artikel „Der Mensch war niemals auf dem Mond", auf www.derstandard.at.(2006)

18 Da der Film nicht auf DVD oder VHS erschienen ist, gestaltet sich seine Verfügbarkeit schwierig. Die privaten Videoaufzeichnungen der deutschen Fernsehausstrahlungen (z.B. auf ARTE, ORF) sind allerdings im Internet (auch in der deutschen Variante) zugänglich und für den reinen Unterrichtsgebrauch wohl ohne Gewissensbisse per Download oder Datentausch (z.B. als Torrent) zu beziehen.

19 Vgl. Grimme Institut 2003 (http://www.grimme-institut.de/scripts/preis/agp_2003/scripts/beitr_kubrick.html).

Der Plot des Komplotts

Zu Beginn erzählt die Off-Stimme – die den Film in der Folge autoritativ begleitet und die lose Aneinanderreihung der Interviews und Bilder erzählerisch verknüpft – von Kubricks Historienfilm „Barry Lyndon" (1975), für dessen Dreh der Regisseur eine spezielle und weltweit einzigartige Linse aus den Beständen der NASA verwendet hätte, und greift die – angeblich seit Jahrzehnten die Filmhistoriker beschäftigende – Frage auf, weshalb die Weltraumagentur dieses kostbare Objekt denn nun gerade an einen Hollywood-Regisseur ausgeliehen habe. Kubricks Witwe Christiane habe darauf unlängst die Antwort gefunden, behauptet die Dokumentation in der Folge: 2001 habe sie das Archiv ihres verstorbenen Mannes geordnet und sei dabei über ein Dossier mit dem Stempel „Top Secret" des Weißen Hauses gestolpert, das eine unglaubliche Geschichte enthülle, die nun in der weiteren Folge erzählt wird.

Es folgt eine historische Dokumentation des Wettlaufs zum Mond: Die USA hätten sich bekanntlich in den 60er Jahren angesichts der sowjetischen Überlegenheit in der Raumfahrttechnik entschlossen, in einer nationalen Kraftanstrengung unter der Anleitung Wernher von Brauns als Erste den Mond zu erreichen. Dieses ambitionierte Programm sei allerdings weniger astronautischen als vielmehr rein militärischen Zielen verbunden gewesen, sei es doch eine einmalige Gele-

genheit gewesen, der faszinierten Öffentlichkeit gewaltige Summen für die Raketenforschung und damit für die Rüstung abzuringen. Allerdings musste jene Öffentlichkeit erst von der Raumfahrt fasziniert werden, und da sei Hollywood ins Spiel gekommen: Für das Versprechen, einen aus ihren Reihen (Reagan) später zum Präsidenten zu machen, hätten die Protagonisten der Filmindustrie (u.a. Disney) soviel filmischen Glamour auf das Projekt gesprüht, dass – in ironischer Umkehrung der Verhältnisse – die NASA sogar ihre Raketen und Raumanzüge nach den ästhetischen Vorgaben von Kubricks beeindruckenden Film „2001 – Odysee im Weltall" (1968) ummodelliert hätte.

Als der Starttermin von „Apollo 11" näher rückte, sei Präsident Nixon durch den Vietnamkrieg politisch mit dem Rücken zur Wand gestanden und habe dringend einen strahlenden Erfolg benötigt – da habe ihm die NASA nun beschämt eröffnet, dass es aufgrund technischer Schwierigkeiten möglicherweise keine Bilder von der anstehenden Mondlandung geben würde. Der entnervte Präsident habe nun, berichtet der Film, über Kissinger und Rumsfeld den erfahrenen Stanley Kubrick beauftragt (streng geheim natürlich), in einem Filmstudio die zu verbreitenden Aufnahmen vorab zu drehen – die allerdings mehr schlecht als recht gelungen wären, was etwa der KGB auch sofort erkannt habe. Aus panischer Angst vor einer Enthüllung habe der Alkoholiker Nixon hernach befohlen, alle am Dreh Beteiligten zu eliminieren – wozu unter anderem 150.000 Soldaten in Vietnam ausgerückt seien, da einige Crewmitglieder bis nach Hanoi geflohen wären. Alle Beteiligten seien schließlich liquidiert worden, Kubrick habe sich bis zu seinem Tode in seinem Studio in London verschanzt.

Die Dokumentation schließt mit einem Interview des CIA-Mannes Vernon Walters, der versprochen habe, über die Ereignisse am folgenden Drehtag vollends auszupacken, jedoch in der Nacht darauf mysteriös verstorben sei und dadurch die Reichweite des Komplotts bis zum heutigen Tag verdeutlicht.

Hier endet der Film, es folgt der Abspann: Einige der zuvor interviewten Personen entlarven sich nun als Schauspieler, versprechen sich beim Rezitieren des vorgegebenen Textes, kommentieren amüsiert ihre Textzeilen. Aussagen der authentischen Interviewpartner werden in ihrem ursprünglichen Zusammenhang gezeigt, der ein völlig anderer war. Erst in diesen drei Minuten entlarvt sich die *Documentary* vergnügt als *Mockumentary.*

Verwendete Authentifizierungsstrategien

Der Kompilationsfilm versorgt den Zuseher auf mehrere sich gegenseitig stützende Arten mit Information: Auditiv spinnt und hält die erzählende Off-Stimme im Hintergrund den roten Faden der Geschichte, visuell werden die hier erzählten Sachverhalte durch die Darbietung historischen Filmmaterials untermalt. Essentiell sind jedoch die Interviewsequenzen, die einen Gutteil (ca. 2/5 der Gesamtdauer) einnehmen.

Im Film kommen hierfür zwei Gruppen von Interviewpartnern zu Wort:

- Reale Zeugen wie Christiane Kubrick, Buzz und Lois Aldrin, Henry Kissinger, Jeffrey Hoffmann, Lawrence Eagleburger, Donald Rumsfeld, David Scott, Farouk Elbaz, Jan Harlan, Richard Helms, einige Vietnamesen und Alexander Haig, die sich alle quasi selbst spielen.
- Engagierte Schauspieler, die fiktive Figuren aus dem Erzählzusammenhang darstellen.

Den realen Zeugen kommt die Schlüsselrolle zu: Diese bekannten Gesichter und wichtigen historischen Figuren haben die schlichte Funktion, durch die Verknüpfung ihrer Person mit der erzählten Handlung authentifizierend zu wirken, sie sind die real existierenden Belege für die „Wahrheit" dieser Geschichte. Als Kronzeugen für die Geschehnisse fungieren neben V. Walters vor allem D. Rumsfeld („I'll tell you a fascinating story") und H. Kissinger persönlich, die den Interviewern (in der Annahme abgeschalteter Kameras und alkoholischer Erheiterung, wie im Film suggeriert wird) amüsiert von den Ereignissen rund um Nixon, Vietnam und die Mondlandung berichten. Nachträglich nimmt Karel alle seine realen Zeugen schmunzelnd in Schutz: *„Keiner hat sich auf das Spiel eingelassen! Die Idee war, den Sinn der Interviews zu entstellen, und wir haben keinen der Zeugen ins Vertrauen gezogen, weder die NASA-Leute und Aldrin, noch Kubricks Frau und deren Bruder. [...] Den >wahren< Zeugen sagten wir, dass wir einen Film über Kubrick drehen, über seinen Film, über den Mond und über die NASA, und wir stellten ihnen ziemlich vage Fragen [...]".*[20] Tatsächlich berührt keiner dieser Zeugen verbal die Kernhandlung (inszenierte Mondlandung) des Films, vielmehr äußern sie sich ganz allgemein zur Mondmission, zur damaligen politischen Lage, zu Nixon und Kubrick, zum kalten Krieg und ähnlichem. Konkret auf die Kernhandlung Bezug nehmen hingegen einige der engagierten Schauspieler, denen gewichtige Rollen angedichtet wurden: *„Es treten nur sieben Schauspieler auf, denen wir allerdings einen Text gaben; sie spielen einige Zeugen. [...] Durch die Entstellung [der anderen] Aussagen reicht ein >falscher Zeuge<, hier die Sekretärin von Nixon, um die Geschichte logisch und glaubwürdig zu machen."*[21]

Damit Interviewaussagen und Erzähltext konsistent verknüpft werden, ist der Schnitt der Interviews von größter Bedeutung. Die realen Zeugen kommen zwar meist mehrmals, jedoch jeweils immer nur mit wenigen Sätzen zu Wort. Diese Sätze, völlig aus dem Bedeutungszusammenhang des jeweiligen Interviews gerissen, führen die vom Off-Erzähler dargebrachte Geschichte immer ein Stückchen fort, während die falschen Zeugen benötigte Beweisaussagen beisteuern. Der Film erscheint zwar für Eingeweihte und Kenner der historischen Zusammenhänge mit fortschreitender Dauer immer absurder, auf den normalen Rezipienten jedoch wirkt er zunehmend überzeugender: Die akzeptierte Wahrheit der „bewiesenen" Prämissen bedingt die akzeptierte Wahrheit einer beliebigen – sofern plausiblen – daraus folgenden Geschichte, die umso spannender und authentischer erscheint, je mehr Unglaubliches sie aufdeckt, je mehr historische Ereignisse sie verknüpft.

Diese Scheindokumentation ist dermaßen überzeugend angelegt, dass die suggerierte Geschichte – hätte man es darauf angelegt – innerhalb des geschlossenen Systems von Verschwörungstheorien wohl durch wissenschaftliche Richtigstellung kaum breitenwirksam zu widerlegen wäre. Damit läuft sie selbst wieder Gefahr, zu einem Mittel der Manipulation zu werden – etwa indem der Abspann in den weiterverbreiteten Kopien entfernt wird. Vielleicht hat der Regisseur aus genau diesem Grund die Dokumentation „sicherheitshalber" mit Fehlern und Augenöffnern präpariert: Bei genauer Hinsicht strotzt sie nämlich nur so von Hinweisen auf ihren Hoax-Charakter, angefangen bei den Namen der putativen Zeugen (welche auch in älteren Filmen Kubricks und Hitchcocks bereits Verwendung fanden) bis hin zu plumpen Verdrehungen historischer Fakten und Lebensläufe, welche als solche leicht erkennbar sind. Diese eingestreuten „Fehler" und süffisanten Augenöffner machen allerdings nur das cineastisch und zeitgeschichtlich hinlänglich bewanderte Publikum stutzig und gehen wohl an 99% der Zuseher vorbei – wozu auch die meisten SchülerInnen zählen dürften.

Der Einsatz im Geschichtsunterricht[22]

Es gibt unterschiedlichste Möglichkeiten, eine Scheindokumentation wie „Kubrick, Nixon..." im Geschichtsunterricht zu verwenden. Zu beachten ist allerdings, dass die in diesem Film enthaltenen Interviews im Originalton und mit deutschen Untertiteln wiedergegeben werden, was wahlweise für alle SchülerInnen eine sehr gute Sicht auf den Fernseher/die Leinwand oder ausreichende Englischkenntnisse bedingt. Letzteres erklärt die Adressateneingrenzung der im Anschluss vorgeschlagenen Unterrichtseinsätze auf die 11. bis 13. Schulstufe, einem jüngeren Zielpublikum wäre mit einer gänzlich synchronisierten Scheindokumentation besser gedient. Die hier vorgestellten Ansätze sind aber selbstredend generalisierbar auf scheindokumentarische Filme im Allgemeinen und können daher in ähnlicher Manier auf ähnliche Streifen wie „Zelig" oder „Forgotten Silver" Anwendung finden.

Sie konsumieren hier jeweils ein Zeitpensum von ca. 100 Minuten und bedingen jedenfalls, dass der Film in seiner vollen Länge (ca. 55 min.) und en bloc (etwa in einer Doppelstunde) vorgeführt wird und sich die unmittelbare Diskussion desselben daran anschließen kann. Dies erscheint deshalb unumgänglich, da einerseits die Erinnerung an das eben Gesehene für die nachfolgende De-Konstruktionsarbeit frisch gehalten werden muss, andererseits ein vorschneller aufklärerischer Kontakt interessierter SchülerInnen mit digitalen Ressourcen außerhalb der Schule (*Google, Wikipedia*) vermieden werden sollte.[23]

20 Vgl. Karel, W.: Interview mit dem ARTE-Magazine (http://www.arte.tv/de/geschichte-gesellschaft/archivs/kubrick-in-mond/William-Karel/385476.html).

21 Vgl. Karel, W.: Interview mit dem ARTE-Magazine (http://www.arte.tv/de/geschichte-gesellschaft/archivs/kubrick-in-mond/William-Karel/385476.html).

22 Bzw. ebenso im Unterricht der politischen Bildung, der in Österreich in der 11. und 12. Schulstufe in Personalunion von Geschichtelehrerinnen und -lehrern gehalten wird

23 Natürlich besteht die Möglichkeit, dass einzelne (und damit alle) SchülerInnen den – allerdings nicht sehr verbreiteten – Film und sein Wesen bereits kennen und das Überraschungsmoment daher bereits vor dem Start verloren gegangen ist. In diesem Fall kann aber ein bisschen weitere Geheimniskrämerei auch nicht schaden, da die einsetzende Verwirrung der SchülerInnen und ihre weitere Skepsis gegenüber dem Film der Rezeption desselben durchaus zuträglich sind. Jene im Folgenden erläuterten Unterrichtsbausteine, welche die Unkenntnis des Filmes voraussetzen, können aber in diesem Fall auch entsprechend adaptiert durchgeführt oder einfach übersprungen werden.

Variante 1

Diese Variante ist für SchülerInnen der elften bis zwölften Schulstufe gedacht. Den SchülerInnen wird dabei eingangs schlicht eröffnet, dass man sich heute mit einer Enthüllungsdokumentation befassen werde, die ein wichtiges historisches Ereignis hinterfrage. Der Film sei allerdings durchaus anspruchsvoll und vor allem in den Details interessant, weshalb es von größter Wichtigkeit sei, denselben mit der vollsten Konzentration zu folgen. Im Anschluss daran wird die Scheindokumentation vorgeführt, vor Beginn des Abspanns wird jedoch abgebrochen. Nun gilt es, nach einem kurzen Durchlauf der gestellten Aufgaben die Wirkung des Films auf die SchülerInnen im Plenum zu diskutieren: Wirkt die Dokumentation überzeugend? Wen hat sie von ihrer Argumentation überzeugt und warum, wen nicht und warum nicht (Ergebnis sammeln und ggf. auf Schultafel festhalten)? Welche Zeugen sind bekannte Persönlichkeiten? Welche waren für die Beweisführung am wichtigsten und am überzeugendsten? Ist die Beweisführung (oberflächlich betrachtet) sauber, gibt es Widersprüche in der Darstellung? Ist die Dokumentation anschaulich und gelungen? Und nicht zuletzt: Wer hat schon einmal von dem behaupteten Sachverhalt gehört? Gibt es da nicht schon länger Gerüchte? Welche Schlüsse sollte man nun daraus ziehen?

Im nächsten Schritt wird Zweifel gesät und den SchülerInnen Gelegenheit geboten, das Wesen des Filmes selbsttätig zu enttarnen: Der Lehrer/die Lehrerin gibt zu bedenken, dass diese Dokumentation durchaus nicht unumstritten sei und mancherorts Zweifel an der Authentizität des Streifens bestünden. Er/sie zeigt nun das im Anhang enthaltene Informationsblatt 1 (Abb. 1) auf OH-Folie oder als Kopie und lässt seinen Eindruck auf die SchülerInnen gemeinsam diskutieren: Was haben diese Auffälligkeiten zu bedeuten? Handelt es sich hier um Fährten, die im Film bewusst gelegt wurden, oder um „Fehler"? Wird die Glaubwürdigkeit des Filmes für manche hierdurch erschüttert, für wie viele und warum (Ergebnis sammeln)? Dann wird noch einmal nachgelegt, und zwar das Informationsblatt 2 (Abb. 2), das in ähnlicher Manier diskutiert wird.

Nun wird der Abspann des Filmes vorgeführt. Dieser ist das wesentliche Element der De-Konstruktion, da er erklärt, wie die Aussagen der Zeugen zustande gekommen sind: Als reine Schauspielerei nach Script, als Sequenz aus einem Interview mit völlig anderer Grundrichtung, als einzelne Sätze aus diffusen Äußerungen zur Thematik. Erneut werden die Eindrücke dieser Offenbarungen im Plenum gesammelt, gemeinsam werden das eigentliche Wesen und die Absicht dieser Scheindokumentation erschlossen.

Sind alle Missverständnisse ausgeräumt, kann die formale De-Konstruktionsarbeit beginnen, die sich an den Fragen des nachfolgend dargestellten Rasters[24] orientiert, in Partner- oder Kleingruppenarbeit geschehen kann und im Ergebnis anschließend im Plenum abgeglichen und besprochen wird.

	(1) Visuelle Ebene	(2) Auditive Ebene
Spezifische Bereiche der Darstellung	• Welche Sorten von Bildmaterial kommen zum Einsatz und an welcher Stelle? • Wie wird das Material aneinandergefügt? • Bei selbst gedrehten Szenen: Wie wird die Kamera geführt (Auffälligkeiten bei Perspektive, Beleuchtung etc.) • Warum hat sich der Regisseur für genau diese Art der Darstellung entschieden? • Kommen Effekte wie z.B. Zeitlupe/-raffer vor? Wann und wozu? • Ergänzt das verwendete Original-Archivmaterial die Erzählung oder dient es nur zum „Füllen"? • Wäre die Dokumentation ohne Bild (z.B. als Radiobeitrag) ähnlich wirkungsvoll und warum/warum nicht?	• Welche Formen von gesprochenem Text kommen vor? • In welcher Weise erzählt die Off-Stimme (sachlich/reißerisch, Tonfall, Modulation, Sprechtempo etc.)? • Wird die „Geschichte" stärker über die Off-Stimme oder über die Darstellung selbst (v.a. Interviewpartner) transportiert? Ist die Off-Stimme unentbehrlich? • Wird Musik verwendet? Wenn ja, welche Art von Musik? Wann und in welcher Absicht wird sie verwendet? • Kommen Geräusche zum Einsatz und zu welchem Zweck (z.B. Spannungsaufbau)? • Wie gut „verzahnt" sind Bild und Ton? Wird der Ton bei Originalaufnahmen beibehalten?

24 Vgl. dazu auch den Beitrag von Reinhard Krammer in diesem Band.

	(3) Narrative Ebene	(4) Interviewebene
Inhaltliche Dimension der Darstellung	• Was ist, kurz gesagt, die Kernaussage dieser Enthüllungsdokumentation? • In welche Phasen lässt sich der Aufbau der Dokumentation unterteilen? • Wo liegen die dramaturgischen Höhepunkte/Wendepunkte der Handlung? • Ist die Erzählung in sich schlüssig, gibt es offenkundige Widersprüche? • Aus welchen Elementen setzt sich der Film zusammen? Mit welchen Mitteln/Materialien wird die Argumentation vornehmlich gestützt? • Versucht sich die Darstellung objektiv zu geben, indem sie eine Streitfrage von mehreren Seiten beleuchtet? Bemüht sie sich um Sachlichkeit oder ist sie emotional und urteilend? • Welche Rolle übernimmt die Off-Stimme? Erzählt sie nur eine Geschichte oder wirft sie auch Fragen auf? Beantwortet sie diese? • Auf welche Referenzen wird Bezug genommen (Zeitzeugen, historische Dokumente etc.)? Wie werden die Behauptungen der Off-Stimme untermauert?	• In welcher Atmosphäre/Szenerie werden die einzelnen Interviews durchgeführt? Warum? • Welche Arten von Interviewpartnern kommen vor? Welche der Zeugen sind Euch bekannt? • Welche Zeugen dürften reale Figuren sein, welche sind wohl Schauspieler? Woran könnte man erkennen, welche Zeugen echt sind und welche nicht? • Welche der Zeugenaussagen sind für die eigentliche Beweisführung sehr wichtig/wichtig/verzichtbar? Wozu dienen die verzichtbaren Aussagen? • Welche der Aussagen wirken glaubwürdig, welche fragwürdig? • Kommen die Zeugen ausführlich oder immer nur kurz zu Wort? Welche Zeugen werden länger befragt? Werden Gedankengänge von einer Person ausformuliert oder wird zwischen mehreren Zeugen hin- und hergeschaltet, die nur Sätze oder Satzfragmente beisteuern? • Wie werden die Schnitte gesetzt und warum?
	(5) Fragen zur Intentionsanalyse	
	Welche Absicht kann der Regisseur/ mit diesem Film gehabt haben? Ist mit dem Film eine Lehre verbunden (welche?), oder soll er bloß unterhalten? Warum hat der Regisseur gerade dieses Thema ausgewählt? Ist anzunehmen, dass er auch tatsächlich eine politische/moralische/ideologische Botschaft transportieren wollte, und wenn ja: Welche? Versucht er, bei diesem Thema eher die „emotionale" oder eher die „rationale" Seite der Zuseher anzusprechen? Welche Funktion haben die eingestreuten Fehler und die Namensgleichheiten, die beabsichtigt erscheinen? Werden die realen Zeugen alle mit gleicher Sympathie bedacht? Welche historischen Figuren werden als sympathisch, welche als problematisch dargestellt?	

Variante 2

Dieser Vorschlag bietet sich für SchülerInnen der zwölften und dreizehnten Schulstufe an, die durchaus in der Lage sind, der Narration vollinhaltlich zu folgen, sie im zeithistorischen Kontext zu verorten und den Handlungsaufbau des Filmes im Gedächtnis zu behalten. Den SchülerInnen wird dabei eingangs eröffnet, man würde sich im Folgenden der filmischen Darstellung von Geschichte(n) widmen und dabei speziell das Wesen von Enthüllungsdokumentationen unter die Lupe nehmen. Hierfür diene der in der Folge zu zeigende Streifen, den man sich zu Gemüte führen wolle und hernach analysieren werde.

Dabei ist eine spezielle Aufgabenstellung zu bewältigen: Der Lehrer/die Lehrerin selbst stellt die *Hypothese* auf, dass nicht nur Teile dieser Dokumentation gefälscht sind, sondern dass im Film ganz bewusst und perfide die Unwahrheit über die dargestellten Ereignisse gesagt wird mit dem Ziel, den Zuseher zu manipulieren. An den SchülerInnen ist es nun, während der Filmvorführung alle möglichen Arten von Hinweisen zu finden, die diese Hypothese stützen können – Misstrauen gegenüber dem im Folgenden Dargebotenen ist die oberste Pflicht, jede noch so unwichtige Frage, der man nachgehen könnte, ist eifrig zu vermerken.

Es folgt die Filmvorführung (bis knapp vor dem Abspann), daran schließt sich wie in Variante 1 zuerst eine gemeinsame Erfassung und Besprechung der Wirkung des Films auf die einzelnen SchülerInnen. Nun können die zuvor gesammelten Hinweise im Plenum verglichen werden, bevor die Lehrerin/der Lehrer mit der „Auflösung" beginnt: Die Hintergrundinfor-

mationen in Abb.1 und Abb.2 werden dargeboten und der Abspann vorgespielt, der Scheincharakter der Dokumentation hernach vollständig und unmissverständlich enttarnt.

Die De-Konstruktionsarbeit, die in der vorigen Variante skizziert wurde, kann hier unter umgekehrten Vorzeichen stattfinden: Unter der Fragestellung *„Wenn ihr einen bewusst falschen Dokumentarfilm über ein historisches Ereignis der jüngeren Vergangenheit drehen wolltet, wie würdet ihr das anstellen? Welche Methoden und Tricks würdet ihr verwenden, um glaubwürdig und überzeugend zu wirken?"* können die Ergebnisse der vorangegangenen Spurensuche in einer praktischen Skizze bzw. einem groben Drehplan rekonstruktiv umgesetzt werden, was wohl am dankbarsten in Kleingruppen vonstatten geht. Die allenfalls in Treffen geführte moralische Fragwürdigkeit dieser Arbeitsaufgabe muss natürlich durch die Erläuterung vergessen gemacht werden, dass die Mechanismen der alltäglichen Manipulation am besten nachvollzogen werden können, wenn die SchülerInnen sich selbst in die Gedankenwelt der Manipulatoren versetzen. Dabei ist insbesondere relevant, mit welchen Mechanismen Schein-Dokumentarfilme arbeiten, um Glaubwürdigkeit zu erzeugen. Die hier erarbeiteten universellen Gestaltungsregeln sind auch die individuelle Grundlage für einen hinkünftig kritischen Blick auf Dokumentarfilme und können sich etwa wie folgt summieren:

Scheindokumentationen (oder auch Dokumentationen mit bewusst falschen Aussagen) …

- nehmen einerseits gerne auf wahre Gegebenheiten Bezug, spielen aber auch mit Vorliebe mit Gerüchten, die einige Zuschauer bereits kennen;
- dürfen in sich nicht widersprüchlich sein;
- können zwar komplex konstruiert sein, müssen sich aber in ihrer Kernaussage leicht weiter erzählen lassen;
- bringen viele Beweise für eine Behauptung, führen jedoch nur schwache und leicht widerlegbare Gegenbeweise an;
- verfügen meist über eine Off-Stimme, welche dann die (zum Teil korrekte, zum Teil falsche) Geschichte erzählt, während Interviews oder originales Archivmaterial für Authentizität sorgen;
- mischen bisweilen reale Zeitzeugen mit Schauspielern, die erfundene Rollen spielen;
- bringen die Sätze und Satzteile der realen Zeugen durch geschickte Schnitte und Entstellungen in einen völlig anderen Kontext als den vom Interviewten intendierten;
- verändern bisweilen in Synchronisation oder Untertitelung die Originalaussage;
- setzen zudem bisweilen Stilmittel wie bewusst schlechten Ton oder laienhafte Kameraführung ein.

Variante 3

Weniger reizvoll erscheint es, die SchülerInnen von Anfang an über die Intention des Filmes aufzuklären, da hier die eigenständige De-Konstruktionsleistung vermindert eingefordert wird. Ein solcher Zugang erweist sich jedoch als hilfreich, wenn die SchülerInnen aller Erfahrung nach aus unterschiedlichsten Gründen keine ausreichende Möglichkeit oder Bereitschaft erwarten lassen, der komplexen Handlung von „Kubrick, Nixon …" in befriedigender Weise zu folgen – schließlich kann niemand einen Film de-konstruieren, dessen Inhalt er/sie nicht erfasst hat. Gerade angesichts der Filmlänge, der Sprache und der zahlreichen Detailhandlungen kann es sehr schnell zur Überforderung der SchülerInnen kommen, weshalb hier noch eine eher pragmatische Herangehensweise vorgeschlagen wird.

Der Lehrer/die Lehrerin beginnt bei dieser Variante mit der Vorstellung des Films als Scheindokumentation und erklärt bei dieser Gelegenheit das Genre und seine Absichten, und verdeutlicht dabei das Lernziel der Unterrichtseinheit. Die SchülerInnen werden angehalten, während der nun folgenden Vorführung jeweils spezifische Beobachtungsaufgaben auszuführen, die sowohl der Konzentration auf den Film selbst als auch der nachfolgenden Filmanalyse dienen.

Es werden nun einige der interviewten Zeugen genannt, die von je zwei SchülerInnen (wahrscheinlich jene, die dem Bildschirm am nächsten sitzen) während des Filmes mit besonderer Aufmerksamkeit beachtet werden sollen: Christiane Kubrick, Henry Kissinger, Farouk Elbaz (alle reale Zeugen) sowie Eve Kendall, Ambrose Chapel, Rabbi Koenigsberg (alle Schauspieler) bieten sich hierfür beispielhaft an. Folgende Fragen sollen dabei Beantwortung finden:

- Was bringt der interviewte Zeuge inhaltlich in die Dokumentation ein?
- Welche Bedeutung hat die Aussage des Interviewten für die Beweisführung? (sehr wichtig-wichtig-weniger wichtig)
- Wie schätzen Sie subjektiv die Vertrauenswürdigkeit des Interviewpartners bzw. die Glaubwürdigkeit seiner Aussage ein? (sehr glaubwürdig-glaubwürdig-weniger glaubwürdig)

Auf die weiteren SchülerInnen werden die Fragestellungen aus den vier Ebenen des De-Konstruktionsrasters in Variante 1 verteilt.

Hierauf folgt die Vorführung des Films, wiederum unter Ausschluss des Abspanns. Bevor nun mit der gemeinsamen De-Konstruktion begonnen wird, kommen

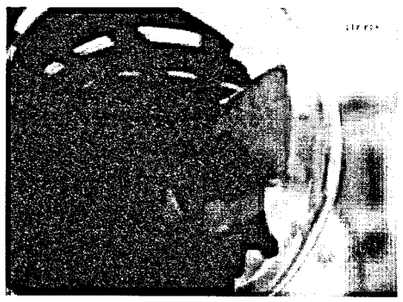
noch die interviewten Zeugen zum Zug: Die zuvor gestellten Beobachtungsaufgaben hinsichtlich der Interviewten werden gemeinsam gelöst, und es darf gemeinsam geraten werden, welche der im Film vorkommenden Zeugen reale Figuren oder Schauspieler sind. Erst danach wird der Abspann vorgeführt, der die Identitäten aufdeckt. Diese Fokussierung auf die Glaubwürdigkeit der Interviewpartner bietet einen sehr unmittelbaren – weil menschlichen – Bezug zur Frage der Vertrauenswürdigkeit von Dokumentarfilmen. Nun können die verteilten Fragestellungen im Plenum behandelt werden und die eigentliche De-Konstruktionsarbeit wie in Variante 1 begonnen werden.

Anhang

Einige historische "Ungenauigkeiten"

US-Präsident George Bush sr.
war (anders als seine Söhne) niemals Gouverneur von Texas

US-Präsident Lyndon Johnson
war niemals Gouverneur von Texas



Astronaut Michael Collins
ist keineswegs "spurlos verschwunden", sondern ist heute u.a. ein erfolgreicher Buchautor und betreibt eine kleine Firma

Astronaut Neil Armstrong
hat sich nie "in ein Kloster zurückgezogen", sondern ist seit der Mondlandung in Raumfahrtsbehörden und in der Wirtschaft tätig

Literaturverzeichnis

Brunst, Klaudia: Leben und leben lassen. Die Realität im Unterhaltungsfernsehen, Konstanz 2003.

Der Spiegel: Netz schlägt TV, in: Der Spiegel Nr. 40, 2006, p. 95.

Gehrau, Volker: Fernsehgenres und Fernsehgattungen, München 2001.

Groß, Thomas: Per Anhalter durchs Pluriversum. Die Laien erobern das Internet. Mit welchen Folgen? Sieben Thesen zur digitalen Zukunft, in: Die Zeit Nr. 38, 2006.

Lewis, Justin: The meaning of real life, in: Murray, Susan und Oullette, Laurie: Reality TV. Remaking Television Culture, New York 2004.

Mikos, Lothar: Fern-Sehen. Bausteine zu einer Rezeptionsästhetik des Fernsehens, Berlin 2001.

Schelp, Sarah: Mafiose Vegetarier und andere Freunde. Plattformen wie MySpace und YouTube sind zu riesigen sozialen Netzwerken geworden, in: Die Zeit Nr. 38, 2006.

Schreiber, Waltraud et al.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006.

Wickert, Ulrich: Gedanken zur Zukunft des Fernsehens, in: Rupp, Hans Karl und Hecker, Wolfgang (Hg.): Auf dem Weg zur Telekratie? Perspektiven der Mediengesellschaft, Konstanz 1997.

Internetquellen

Gebauer, Matthias : NPD plant Wochenschau auf You Tube. Auf: Spiegel-Online (http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,439431,00.html,2006).

Der Standard-Online: Youtube: Exhibitionismus im Sinne der Gemeinschaft (http://www.derstandard.at, 2006).

Karel, William: Interview mit dem ARTE-Magazine (http://www.arte.tv/de/geschichte-gesellschaft/archivs/kubrick-in-mond/William-Karel/385476.html, 2006).

Musharbash, Yassin: Wie Al-Qaida den Jahrestag der Anschläge begeht. Auf: Spiegel-Online (http://www.spiegel.de/panorama/zeitgeschichte/0,1518,436430,00.html, 2006).

Schöneberg, Dominik: Internet-Doku Loose Change: 11. September als Regierungsschwindel. Auf: http://www.netzwelt.de/news/74457-internetdoku-loose-change-11-september.html (2006).

Spiegel-Online: Googles risikoreichste Investition. (http://www.spiegel.de/wirtschaft/0,1518,441686,00.html, 2006).

http://www.readers-edition.de/2006/07/30/loose-change-2nd-edition-video-dokumentation-zum-11-september-ist-in-den-usa-ein-renner/(2006).

http://www.grimme-institut.de/scripts/preis/agp_2003/scripts/beitr_kubrick.html (2006).

Sidonie – Anregungen zur De-Konstruktion eines Filmausschnittes in der Sekundarstufe 1[1]

Elfriede Windischbauer

Kurze historische Einordnung:

Versuche, die so genannten „Zigeuner" zu disziplinieren oder auszugrenzen, beruhten auf Jahrhunderte langer Tradition: Schon im 16. Jh. wurden Maßnahmen gesetzt, diese wandernde und daher schwer kontrollierbare Bevölkerungsgruppe sesshaft zu machen, durch Erfassung zu kontrollieren, auszugrenzen, in Arbeitshäuser einzuweisen oder zu vertreiben.

Während der NS-Zeit zählten die „Zigeuner" zu den „rassisch minderwertigen" Bevölkerungsgruppen. Intime Beziehungen zu „Ariern" wurden ihnen verboten, viele Angehörige dieser Bevölkerungsgruppe wurden zwangssterilisiert. Im „Festsetzungserlass" von 1939 wurden Gendarmerie- und Kriminalpolizeistellen angewiesen, die in ihrem Verwaltungsbereich anwesenden ZigeunerInnen zu registrieren und in entsprechenden Lagern festzusetzen. Den ZigeunerInnen wurde das Verlassen ihrer nunmehrigen Aufenthaltsorte untersagt. Aufgrund des Erlasses wurden in verschiedenen Städten und Ortschaften des Deutschen Reiches Sammellager eingerichtet, in denen ZigeunerInnen auf engstem Raum festgehalten, zu Zwangsarbeit verpflichtet und häufig misshandelt wurden.

Im Auschwitz-Erlass vom Dezember 1943 wurde festgelegt, dass alle ZigeunerInnen nach Auschwitz-Birkenau deportiert und dort vernichtet werden sollten. Von den insgesamt ca. 23.000 nach Auschwitz verschleppten Roma und Sinti wurden 21.000 ermordet.

Das erzählt der Film:

Im August 1933 entdeckt der Pförtner des Krankenhauses in der österreichischen Kleinstadt Steyr ein ausgesetztes Kind. Auf einem Zettel ist der Name des Kindes zu lesen: Sidonie Adlersburg.

Das Arbeiterehepaar Breitner nimmt Sidonie trotz ihrer dunklen Hautfarbe und ihrer Herkunft aus einer Roma-Familie als Pflegekind auf. Sidonie wird vom Ehepaar Breitner und dem Stiefbruder Manfred innig geliebt. Trotz mancher rassistischer Anfeindungen, wie z. B. durch den Arzt, eine Lehrerin, nationalsozialistische Nachbarn u. a. wächst Sidonie beschützt und glücklich in der Familie auf.

1943 erhalten die Breitners die für sie schockierende Nachricht, dass sie Sidonie hergeben müssten, da – so wird fälschlicherweise behauptet – ihre leibliche Mutter sie zurückfordere. Da die Breitners vermuten, welches Schicksal Sidonie droht, versuchen sie verzweifelt, sie zu retten. Aufgrund von MitläuferInnen in zuständigen Stellen – Bürgermeister, Fürsorgerin – misslingen alle Rettungsversuche. Sidonie wird gegen den Widerstand der Breitners zu ihrer Mutter gebracht und schließlich mit dieser nach Auschwitz deportiert, wo sie ermordet wird.

Der Film beruht auf der Erzählung „Abschied von Sidonie" von Erich Hackl. Er schrieb die auf Tatsachen beruhende Geschichte der Sidonie Adlersburg nach Gesprächen mit Familie Breitner nieder.

Einsatz des Films im Unterricht:

Da der Film in voller Länge 90 Minuten dauert und somit die Grenzen einer Unterrichtsstunde sprengt, empfiehlt es sich, einen Ausschnitt zu zeigen[2]. Der folgende Unterrichtsvorschlag beruht auf einer ca. 25 Minuten dauernden Filmsequenz, die 40 Minuten nach Filmbeginn einsetzt:

Als Sidonie mit einer Freundin bei den Rechenaufgaben sitzt, kommt die Fürsorgerin zu einem ihrer regelmäßigen Besuche. Sie scheint am Schicksal Sidonies interessiert und unterstützt Frau Breitner in finanziellen Angelegenheiten.

In der weiteren Folge verdichten sich die Hinweise auf ein zunehmend rassistisches Klima und Sidonie erlebt neben glücklichen Momenten, wie z. B. ihre Firmung (Konfirmation), immer wieder Demütigungen wegen ihrer Hautfarbe: In der Schule verweisen MitschülerInnen auf ihre „Zigeunerherkunft", während des Ausflugs mit ihrer Firmpatin auf den Pöstlingberg bei Linz spricht ein Bub sie als „Negerin" an, selbst ihr innig geliebter Bruder Manfred spielt ihr mit der Geige „Du schwarzer Zigeuner vor", weil sie ebenso schwarz sei.

Sidonies Reaktionen zielen darauf ab, ihre Andersartigkeit zu negieren: Sie schimpft den Bruder, sie sehe genauso aus wie er, sie versucht ihre Hautfarbe durch intensives Waschen oder durch das Bestäuben mit einem weißen Pulver aufzuhellen.

Mit zunehmender Etablierung des NS-Systems nehmen nicht nur die Demütigungen Sidonies aufgrund ihrer Herkunft zu, sie wird auch Augenzeugin der öffentlichen Demütigung einer der „Rassenschande" angeklagten Frau. Auch die Haltung der Fürsorgerin ändert sich: Hatte sie sich zuvor noch um Sidonies Fortkommen gekümmert, wird sie nun Teil des Systems, das „rassisch Minderwertige" vernichten will.

Nachdem Familie Breitner einen Brief erhält, in dem sie aufgefordert wird, Sidonie an ihre leibliche Mutter zurückzugeben, unternehmen die Pflegeeltern eine Reihe von Versuchen, um Sidonies Leben zu retten: Frau Breitner bittet die Fürsorgerin um Hilfe und fällt sogar vor ihr auf die Knie. Der Bürgermeister sagt ihr zwar Hilfe zu, gibt aber dann eine für Sidonie ungünstige schriftliche Stellungnahme ab. Herr Breitner will auf das Pflegegeld verzichten und ist sogar bereit, einer Sterilisation Sidonies zuzustimmen, um ihr Leben zu retten. Als alle Versuche fehlschlagen, sucht Herr Breitner einen Bauern, bei dem Sidonie versteckt werden könnte. Doch auch dieser Plan misslingt.

Dieser Ausschnitt wurde gewählt, weil sich hier vielfältige metaphorische und konkrete Hinweise auf das zunehmend rassistische Klima im „Deutschen Reich" finden.

Folgendes Vorgehen könnte im Unterricht gewählt werden:

1. Erarbeitung des historischen Hintergrundes durch LehrerInnen-Vortrag oder vorbereitetes Selbststudium, da das Wissen um den historischen Kontext für die De-Konstruktionsarbeit der SchülerInnen unerlässlich ist.
2. Um die Filmhandlung verstehen zu können, ist es notwendig, dass die Lehrperson die Vorgeschichte der Filmsequenz erzählt. Anschließend schauen die SchülerInnen den ausgewählten Filmausschnitt an.
3. Die Filmsequenz wird bei den SchülerInnen Emotionen, Meinungen und Fragen evozieren, daher sollen sie die Möglichkeit bekommen, sich unmittelbar zum Film zu äußern. Eine geeignete Methode, welche eine Vorbereitung des Klassengesprächs in Einzel- und Gruppenarbeit erlaubt, ist folgende: Die SchülerInnen werden in 4-er Gruppen geteilt, jedes Gruppenmitglied teilt ein leeres Blatt Papier in zwei Spalten und schreibt in die erste Spalte eine Meinung bzw. Beurteilung zum Film und in die zweite Spalte eine Frage zum Film. Nach jeweils drei Minuten wird das Blatt im Uhrzeigersinn weitergegeben. Jede/r kommtentiert und ergänzt nun die Anmerkungen auf den Blättern der anderen Gruppenmitglieder, bis jede/r wieder sein ursprüngliches Blatt bekommt. Anschließend werden ausgewählte Ausschnitte und die Fragen laut vorgelesen. Die Fragen werden – wenn möglich – beantwortet, es folgt eine Klassendiskussion.
4. In einer weiteren Unterrichtssequenz sollen die SchülerInnen schrittweise zur De-Konstruktion der Absichten der Regisseurin – im konkreten Fall bezüglich der Darstellung der NS-Rassenpolitik – geführt werden. Der Filmausschnitt wird noch einmal angesehen, allerdings erhalten die SchülerInnen vorher ein Arbeitsblatt, das sie während des zweiten Betrachtens bearbeiten sollen. Vor der konkreten Arbeit mit dem Film bespricht die Lehrperson die Aufträge auf dem Arbeitsblatt (siehe nächste Seite) mit den SchülerInnen: Nicht der Inhalt des Films und dessen Bewertung steht bei diesem Auftrag im Mittelpunkt. Vielmehr geht es darum, die SchülerInnen darauf hinzuweisen, dass die Regisseurin durch die Wahl bestimmter Szenen, einer besonderen Musik oder konkreter Bilder eine Realität konstruiert. Diese Konstruktionen zumindest in Ansätzen als solche zu erkennen und ihre Wirkung auf die BetrachterInnen einzuschätzen, soll eingeübt werden.
   Die Ergebnisse der SchülerInnen auf den Arbeitsblättern werden im Klassengespräch verglichen und diskutiert.
5. Weiterführend kann noch die folgende Übung durchgeführt werden, deren Ziel es ist, zu vertiefen, dass FilmemacherInnen mehrere Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um eine bestimmte Aussage des Films zu erreichen:
   Gruppenarbeit: **Wir schreiben ein Drehbuch** um: Denkt an die Szene, als Sidonie mit ihrer Firmpatin die Märchenwelt auf dem Pöstlingberg in Linz besucht und ein Knabe Sidonie als „Negerin" an-

1 Karin Brandauer, Deutschland/Österreich, 1991, nach dem Buch „Abschied von Sidonie" von Erich Hackl.

2 Zum Einsatz von Filmausschnitten siehe den Beitrag von Reinhard Krammer „De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht" in diesem Band.

spricht. Im Film schaut sich Sidonie suchend nach Ihrer Patin um, die ihr fürsorglich die Hand hinstreckt. Entwerft in Stichworten diese Szene neu: Wie könnte Sidonie auf die rassistischen Äußerungen des Buben und seiner Eltern reagieren? Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden im Plenum präsentiert und besprochen, unrealistische Lösungsangebote werden verworfen, realistische auf ihre Wirkung auf die BetrachterInnen hin bewertet.

Arbeitsblatt zu Nr. 4

Sidonie – Analyse eines Filmausschnittes

Die Regisseurin von „Sidonie" will mit ihrem Film den ZuschauerInnen die Unmenschlichkeit der nationalsozialistischen Rassenpolitik vor Augen führen. Wie macht sie das? Welche filmischen Mittel setzt sie ein, um dieses Ziel zu erreichen? Schau dir den Filmausschnitt konzentriert an und notiere deine Beobachtungen:

- In mehreren Szenen des Films sind rassistische Vorurteile und rassistische Handlungen (die nicht nur Sidonie betreffen) zu sehen. Welche dieser Szenen fallen dir auf? Notiere in Stichworten.

- Höre auf die Musik, welche die Regisseurin für diese Szenen gewählt hat. Welche Gefühle löst diese Musik bei dir aus? Was könnte die Regisseurin damit erreichen wollen?

- Sidonie spürt diesen zunehmenden Rassismus am eigenen Leib. Wie zeigt die Regisseurin des Films die Betroffenheit und Verzweiflung Sidonies?

- Erreicht deiner Meinung nach die Regisseurin ihr Ziel, den ZuschauerInnen mit ihrem Film die Augen für die Unmenschlichkeit des nationalsozialistischen Regimes zu öffnen? Begründe deine Meinung.

Literatur:

Hackl, Erich: Abschied von Sidonie. Zürich 1989.

Stojka, Ceija: Wir leben im Verborgenen. Wien 1988.

Thurner, Erika: Die Zigeuner als Opfer nationalsozialistischer Verfolgung in Österreich. Dissertation an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg 1982.

Thurner, Erika: Die Verfolgung der Zigeuner. In: Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes (Hg.): Widerstand und Verfolgung in Salzburg, 1934 – 1945. Wien 1991.

Thurner, Erika: Ein „Zigeunerleben"? Als Sinto, Sintiza, Rom und Romni in Salzburg. In: Heinschink, Mozes, Ursula Hemetek (Hg.): Roma. Das unbekannte Volk. Schicksal und Kultur. Wien u. a. 1994.

De-Konstruktion historischer Spielfilme am Beispiel des Films „Das Heimweh des Walerjan Wrobel"

Sibylla Leutner-Ramme

Historischer Spielfilm:

„Wie gut, dass ich den Nero-Film gesehen habe, sonst hätte ich nie gewusst, dass der Ustinov Rom angezündet hat."

Gerhard Polt

Die Kategorie „historischer Spielfilm" ist nicht besonders trennscharf. Einerseits bedeutet sie, dass es ein inszenierter, also ein Spielfilm ist, und damit Kinoformat hat und künstlerischer Freiheit unterliegt, andererseits sind aber die Grenzen zwischen Inszenierung und Dokumentation besonders durch die Fernsehformate des „Doku-Dramas" und der „Semi-Dokumentationen" weitgehend aufgeweicht.

Fast jeder Spielfilm ist eine fertige Narration unterschiedlicher empirischer Triftigkeit, die zu einem mehr oder weniger bestimmbaren Zeitpunkt in der Vergangenheit angesiedelt ist. Ausnahmen sind Science Fiction – und häufig Animationsfilme. Die Zeitebene und der historische Kontext können mehr oder weniger bedeutsam für den Inhalt sein; zum Teil sind sie aber auch entscheidend für das Verstehen der Handlung (z. B. bei Kriegsfilmen). Die Bombardierung von Pearl Harbour kann man als quasi Dokumentation eines historischen Ereignisses, aber wahrscheinlich ebenso gut als Ausdrucksform eines Action-Films sehen, zumal das historische Ereignis im Allgemeinen in einen zwischenmenschlichen Handlungsstrang eingebettet wird.

Als „historische Spielfilme" sollen arbeitshypothetisch hier Filme bezeichnet werden, in denen die Zeit und die Geschichte als Grundlage des Verständnisses eine besondere Rolle spielen, beziehungsweise, in denen Kenntnisse zu Vergangenheit und Geschichte zum Verstehen notwendig sind, oder ein historisches Ereignis in seiner Entstehung beschrieben oder analysiert wird. Das könnte allerdings die Möglichkeiten der Interpretation und des Einsatzes einschränken. Vielleicht wäre der Zugang zu Geschichte gerade für Schülerinnen und Schüler einfacher, wenn er über ein spannendes interessierendes Thema erfolgen würde und die Historie nicht unbedingt den Hauptfocus bildet. Hier könnte diskutiert werden, ob man Geschichte auch dann lernen kann, wenn der Film historisch nicht unbedingt triftig ist, aber gut geschichtliche Rahmenbedingungen erzählt.[1]

Entscheidend für die Einordnung eines Filmes ist meist das Genre, das narrative Grundmuster, in dem er spielt. Historische Spielfilme können danach sein: Sandalen- und Actionfilm (*Ben Hur/Gladiator*), Liebesfilm (*Sissi* u.ä.), Western (*Spiel mir das Lied vom Tod*) oder wie hier dokumentarischer Spielfilm: *„Das Heimweh des Walerjan Wrobel"*. Aber auch die Abgrenzung von Genres ist nicht eindeutig und wird von unterschiedlichen Autoren verschieden vorgenommen, je nach dem darauf liegenden Focus der Betrachtung. Die Kategorie *historisch* liegt zu den häufiger gebrauchten Genrekategorisierungen quer.

Der Film „Das Heimweh des Walerjan Wrobel"[2] wurde hier u. a. gewählt, da er schon in verschiedenen Veranstaltungen gezeigt und auf großes Interesse und Anteilnahme gestoßen war. Zu ihm liegen zudem verschiedene Zusatzinformationen vor. Der Fall wurde aufgrund der noch vorhandenen Akten von C. U. Schminck-Gustavus recherchiert und durch Zeitzeugenberichte, Dokumente und Fotos ergänzt.[3] Der Film wurde von R. Schübel inszeniert, er hat auch das Drehbuch geschrieben. Zudem wurde eine DVD mit Zusatzinformationen[4] erstellt, in der einerseits Tipps zum Einsatz des Films gegeben werden, aber auch Hintergrundinformationen, wie z. B. zum Casting und zur Musik. Somit kann die Konstruktion anhand der vorhandenen Dokumente überprüft werden. Außerdem konnte ein Interview mit dem Drehbuchautor und Regisseur geführt werden, in dem seine Intentionen zum

1 Die Umsetzungsvorschläge auf den Unterricht stammen z. T. aus einer Arbeitsgruppe von FUER Geschichtsbewusstsein, der Jens Michelsen, Kathrin Mrotzeck und Claudia Rauchegger angehörten.

2 Das Heimweh des Walerjan Wrobel, BRD 1991 (als DVD im Vertrieb atlas, als Video in Videotheken und bei Buch24.de).

3 Schminck-Gustavus, C. U.: Das Heimweh des Walerjan Wrobel. Ein Sondergerichtsverfahren 1941/42. Berlin/Bonn 1986.

4 DVD: Das Heimweh des Walerjan Wrobel, (DVD-educativ, Mattias Film), Stuttgart 2003.

Film erfragt werden konnten.[5] Nicht zuletzt wurde der Film auch deshalb gewählt, weil das Thema 2. Weltkrieg und Zwangsarbeit im Lehrplan für alle Schulen enthalten ist. Zudem bietet der Film, indem er die Geschichte eines 16jährigen Jungen erzählt, für die Schülerinnen und Schüler vielfältige Identifizierungsangebote, die eine Rezeption erleichtern.

Der Film erzählt die Geschichte eines 16jährigen polnischen Zwangsarbeiters, der auf einen Bauernhof in der Nähe von Bremen geschickt wird. Aus Heimweh zündet er ein Feuer in einer Scheune an, das aber sofort auch mit seiner Hilfe gelöscht werden kann. Er hofft, daraufhin nach Hause geschickt zu werden, kommt aber für 9 Monate ins KZ Neuengamme und wird in Bremen in einem Sondergerichtsverfahren zum Tode verurteilt und in Hamburg hingerichtet.

De-Konstruktion:

De-Konstruktion – hier von historischen Filmen – bedeutet, die vorliegende Re-Konstruktion einer historischen Narration zu erkennen und zu analysieren. Welche Geschichte wird erzählt, gibt es Haupt- und Nebengeschichten und werden sie unterschiedlich erzählt? Wie ist die Geschichte konstruiert und wie wurde sie kontextualisiert? Sind die Kontextualisierungen synchron oder diachron? Was kann über Vergangenes festgestellt werden? Das die Re- und De-Konstruktion in Gruppen komplizierende Problem besteht darin, dass der Film im Kopf des Zuschauers entsteht, je nach dessen eigenen Interessen, Vorwissen und Einstellungen sowie der Rezeptionssituation.[6] Es ist daher nicht zu erwarten, dass alle Zuschauer den gleichen Film konstruiert (gesehen) haben, vielmehr können höchst unterschiedliche Betrachtungen und Bedeutungszuweisungen in den Köpfen sein. Dazu kommt die Überlagerung des Emotionalen vor der Informationsaufnahme. [7]

Dies ist zwar auch bei Bildern der Fall, hier kann aber beim gemeinsamen Betrachten eher eine Einigung hergestellt werden als bei solch komplexen Werken, die alle Sinne beanspruchen, wie der Film. In Schulen sollten daher Filme möglichst auf Video oder DVD vorgeführt werden, damit man einzelne wichtige Teile wiederholen kann und somit verschiedene Deutungen benennen und überprüfen kann. Es sollte beim Einsatz grundsätzlich überlegt werden, ob es zur Reduktion der Komplexität nicht ausreicht, nicht den ganzen Film, sondern nur einzelne Ausschnitte unter einer bestimmten Fragestellung zu zeigen, was häufig ergiebiger ist. Wenn es eine einzige linear erzählte Narration ist, muss allerdings häufig der ganze Film gezeigt werden.

Die De-Konstruktion kann auf mehreren Ebenen erfolgen, die Bearbeitung muss nicht für jede Ebene geschehen und auch nicht in dieser Reihenfolge:

1. Als fertige Geschichte in ihrer Kontextualisierung und Darstellungsweise sowie ihrer internen narrativen Triftigkeit;
2. Als fertige Geschichte in ihrer Wirkung auf den Zuschauer und ihrer möglichen Bedeutung für seine Gegenwart;
3. Als Überprüfung der historischen Triftigkeit mit anderen Quellen oder Darstellungen;
4. Als Überprüfung der Autorenintention.

Zu 1:

Als fertige Geschichte in ihrer Kontextualisierung und Darstellungsweise sowie der internen narrativen Triftigkeit (immanente Erschließung)

Nach dem Betrachten eines Filmes bleibt als erster Eindruck meist die Geschichte, die er erzählt hat. Was für eine Geschichte ist es? (Personengeschichte, Kollektivgeschichte, Ereignisse, Begründungen für heutige Verhältnisse, Erlebtes, Fremdes etc.). Zu welcher Zeit spielt die Geschichte und gibt es mehrere Zeitebenen oder Rückblenden? Wurde multiperspektivisch erzählt oder linear, gibt es reflexive Schleifen in der Geschichte? Gibt es eine Hauptperson und die anderen Personen sind darum gruppiert und haben nur partikulare Rollen? Gibt es Gegenspieler, die Kontroversen austragen, die nachvollziehbar sind? Wird die Geschichte nur aus der Perspektive der Hauptperson erzählt oder ist ein Perspektivenwechsel möglich oder notwendig? Die Geschichte kann stimmig sein oder auch nicht. Den Grund für das meist anfänglich vage Gefühl „das ist falsch", oder „der Film ist nicht gut", kann häufig nicht sofort benannt werden. Es kann sein, dass der Kern der Geschichte falsch ist, dass sie nicht einleuchtend und triftig kontextualisiert wurde, oder dass die Darsteller nicht den eigenen für die Rolle vorgestellten Personen entsprochen haben. Auch das Umfeld oder die Musik können die Geschichte verändern.

So sollte in einem ersten Schwerpunkt in der Gruppe die Konstruktion und das narrative Grundmuster der

5 Interview mit dem Regisseur des Films und Autor des Drehbuchs Rolf Schübel. Das Interview befindet sich auf der beiliegenden DVD.

6 Vgl.:Mikos, L., S.62-65.

7 Vgl.: Sturm, H., S. 52-58.

Geschichte oder wenn vorhanden mehrerer verbundener Geschichten und ihrer Darstellung herausgearbeitet und strukturiert werden.[8] Auch kann es möglich sein, sich nur auf einen Erzählstrang zu konzentrieren. Die Darstellung und Charakteristik der Hauptpersonen lassen die Handlung nachvollziehen und die ihnen zugrunde liegenden Strukturen erkennen, wer wird negativ, wer positiv gezeigt, wer ist indifferent, gibt es Entwicklungen der Personen, die plausibel sind.

Es wird meist notwendig sein, den Film oder Ausschnitte davon zu wiederholen. Schüler könnten versuchen, die Geschichte in drei bis fünf Sätzen aufzuschreiben oder auch als Skizze (Personenkonstellationen) aufzuzeichnen: Welche Personen stehen miteinander in Verbindung und welche nicht und wo ist der Mittelpunkt? Es kann auch eine Tabelle angefertigt werden, in der die einzelnen Schwerpunkte und handelnde Personen isoliert werden, ähnlich wie W. Schreiber für den historischen Dokumentarfilm vorstellt.[9] Bleiben Fragen offen? Gibt es Leerstellen? Was wissen wir noch über die Zeit, in der die Geschichte spielt? Die Geschichte könnte auch aus der Perspektive einer anderen Person erzählt werden.

Zu 2:

Als fertige Geschichte in ihrer Wirkung (Selbstreflexion) auf den Zuschauer und ihrer möglichen Bedeutung für seine Gegenwart und Zukunft

Es kann notwendig sein, diese Ebene als erste zu bearbeiten in den Fällen, in denen Schülerinnen und Schüler offensichtlich emotional berührt worden sind oder besondere Empathie für bestimmte Personen zeigen. Dann wird es nötig sein, die Emotionen erst zu thematisieren und Abstand gewinnen zu lassen, um weitere mehr analytische Arbeitsschritte wie die Doppeldecodierungen von Bild und Wort folgen lassen zu können. Welche Thematik oder Darstellung hat hier besonders berührt? Warum ist sie so bewegend? Sind Identitätsangebote vorhanden und angenommen worden? Wird besonderes Unrecht oder Heldentum thematisiert? Welches Unrecht und gegen wen wurde es verübt? Welche Emotionen wurden hervorgerufen: Mitleid, Trauer, Scham, Schuldgefühle, Entlastung, Schadenfreude, Hilflosigkeit, Ärger, Irritation? Welche Sinnbildungen sind in dem Film angelegt, sind sie nur in die Vergangenheit gerichtet oder auch in die Gegenwart und Zukunft?

Mit welchen filmischen Mitteln[10] wurde hier gearbeitet: Kameraausschnitte, Großaufnahmen (Nähe – Distanz), Kamerafahrten, subjektive Kamera (Perspektive des Protagonisten)? Wie wirken die einzelnen Stilmittel? Wie wurden die Gefühle dargestellt: Innerer Monolog, Bilder, Rückblenden, Dramatik, etc.? Wie ist die Verbindung zur Musik: Motive für Darsteller, Verbindungsmusik, Abbrechen der Musik an welchen Stellen? An welchen Stellen wurde die Musik eingesetzt? Welche Musik wird unterlegt? Sind es besonders eingängige oder bedrohliche musikalische Untermalungen? Wie wurde mit dem Ton, der Beleuchtung und dem Schnitt gearbeitet?

Wenn die vorhandenen Emotionen verbalisiert und auch einige Stilmittel bewusst gemacht worden sind, kann der Schritt zu einem eigenen Gegenwartsbezug folgen, indem analysiert wird, warum diese Narration mich heute so bewegt. Dabei ist auf die Deutungsmuster und den Einsatz und die Funktion der Stilmittel zurückzugreifen, um Begründungen für die eigene Betroffenheit zu haben. Konnte dieses Ereignis nur damals passieren? Könnte die Geschichte auch heute noch passieren? Könnte die Geschichte auch mir passieren? Unter welchen Bedingungen kann so etwas sein? Welche Personen konnten so etwas tun, hätten sie auch anders handeln können und hätte das das Ereignis verändert?

Zu 3:

Als Überprüfung der historischen Triftigkeit mit anderen Quellen oder Darstellungen

Es ist bei historischen Ereignissen im Allgemeinen gut möglich, auch andere Quellen oder Darstellungen heranzuziehen und mit der filmischen Darstellung und Kontextualisierung zu vergleichen und auf die sachliche Richtigkeit zu überprüfen, auch wenn dies recht viel Zeit erfordert. Ist es eine neue oder schon bekannte Geschichte, die neu erzählt wird? Was wurde erzählt und was wurde weggelassen? Werden Kontroversen aufgezeigt? Kann der Zeitpunkt in der Vergangenheit überhaupt genau bestimmt werden? Wie nahe ist die Geschichte an den Quellen? Wurden zusätzliche Originaldokumente (Bilder, Filmteile, Schriftstücke) verwendet und welchem Zweck dienen sie: als Enrich-

8 Vgl.: v. Borries, v., B., 2004, S. 197-198.

9 Vgl.: Schreiber, W., S.34.

10 Vgl. Beitrag Wenzl zu filmischen Mitteln in diesem Band.

ment, als Beweis? Treten Zeitzeugen oder vermeintliche Zeitzeugen oder gar Zeugen vom Hörensagen auf? Wie wird Geschichte gesehen: Als etwas, das so passiert ist und nicht anders möglich gewesen wäre oder als etwas Gestaltbares, das auch anders hätte geschehen können. Kann diese Geschichte verallgemeinert werden? Konnten andere Menschen Einfluss auf den Verlauf der Geschichte nehmen und haben sie es getan?

Sind, wenn vorhanden, die Abweichungen von den Quellen erlaubt: im Sinne der Narration, der Linearität und der Triftigkeit der Geschichte. Kenne ich andere Geschichten aus der gleichen Zeit und wie unterscheiden sie sich? Sei es das Geschichtsbuch, das zugezogen werden kann; sei es das dem Film zugrunde liegende Buch, Bilder oder Ausstellungen, wahrscheinlich werden eher selten – wie hier – die zugrunde liegenden Akten vorhanden sein. Wo sind der Film und die anderen Darstellungen unterschiedlich? Warum wurde die Geschichte so erzählt? Wurde etwas verändert, warum, zugefügt oder weggelassen? Wurde etwas falsch dargestellt? Hat der Drehbuchautor oder der Regisseur dem Film eine andere Tendenz gegeben, als die Quellen sie nahe legen? Wenn ja, welche und warum hat er es wohl getan?

Zu 4:
Als Überprüfung der Autorenintention

In den meisten Fällen wird es bei Filmen wenig Material zur eigentlichen Autorenintention geben. Insbesondere bei älteren Werken wird es nicht mehr möglich sein, dazu Informationen zu erhalten. Es ist einfacher bei neu erscheinenden Filmen, wo es eher Interviews oder Berichte gibt, aus denen auf die Intention des Regisseurs geschlossen werden kann. Wenn Unterlagen vorhanden sind, die die Re-Konstruktion, die der Autor selbst vorgenommen hat, erkennen lassen, wird sicher der Vergleich auch bei Schülern Interesse hervorrufen. Zumindest diese Fragen könnte man klären: Wer ist der Autor (Drehbuch, Regie)? Wer sind die vermeintlichen Adressaten? Wie und wo ist der Film entstanden? Wurde er dort gedreht, wo er vorgibt zu spielen? Warum wurde dieser Film zu dem Zeitpunkt gemacht? Gab es aktuelle Diskussionen oder Bezüge (Gedenkjahr, Jahrestag, politische Ereignisse)? In welchem Verleih ist der Film? Wie war die Resonanz bei der Aufführung, gibt es Rezensionen? Gibt es Auszeichnungen? Im Internet sind oftmals Zusatzinformationen zu finden, ebenfalls auf den in Videotheken ausleihbaren DVDs.

Umsetzung auf den Film „Walerjan Wrobel"

Bei diesem Film sollte die zweite Ebene zu Anfang behandelt werden. Die Betroffenheit, die der Film auslöst, muss als erster Schritt thematisiert werden, dabei können die Charakterisierungen der Personen helfen: Der naive Walerjan, die indifferente, enttäuschte Witwe, der freundliche Knecht, die Idylle in Polen, etc. Die Schülerinnen und Schüler können gefragt werden, über welche Person sie gern mehr erfahren hätten und warum es diese Person sein sollte. Hilfreich kann hier der Einsatz der DVD Edukativ sein, die Rollenbeschreibungen des Autors enthält. (Allerdings werden sie dort vorgelesen, was medienpädagogisch ziemlich unsinnig ist). Eine der Wirkungen liegt darin, dass die Schauspieler Emotionen unterspielen und die Text- und Bildführung einerseits distanziert andererseits emotionalisierend ist.

Da die Ereignisse in ihren Grundzügen, so wie im Film dargestellt, abgelaufen sind, was durch die Aktenlage nachvollziehbar wird, kann die Umsetzung der Ereignisse in die Filmgeschichte besonders einfach de-konstruiert werden. Ist die Narration triftig? Wie wirkt die Originalsprache mit den Untertiteln? Das Prinzip wurde nicht durchgehalten, die sicher polnischen Briefe werden auf Deutsch vorgelesen.

Die Quellen geben keine Auskunft auf die Perspektive Walerjans, nicht mal das Motiv kann aus den Akten genau erklärt werden bis auf das Heimweh, dennoch wird der gesamte Film aus seiner Perspektive erzählt. Kann sich das Leben auf dem Bauernhof so abgespielt haben? Sind die Dialoge glaubwürdig? Kennen wir andere Geschichten, die sich vergleichen lassen? Mit welchen stilistischen Mitteln werden Walerjans Gefühle ausgedrückt? Wo erkennen wir die strukturelle Gewalt, da eigentlich keine brutalen Handlungen (Ausnahme eine Ohrfeige) gezeigt werden.

Wie ist das Rechtssystem den Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, können sie es aus dem Film ableiten? Wie muss man die Normalbürger und die Juristen in diesem System sehen? Wie ist die Rolle des Verteidigers, der als einziger Walerjan geholfen hat, zu bewerten?

Anschließend sollten Fragen und Arbeitsaufgaben den Schülern gestellt werden. Dabei sollten immer wieder Rückgriffe auf die einzelnen Ebenen und die eigenen Analysen hergestellt werden. Es sind Nichtübereinstimmungen mit der Aktenlage vorhanden: Walerjan hat vorher schon einmal versucht wegzulaufen (er wurde von einem anderen Polen zurückgebracht und von der Polizei verwarnt), die Feuerwehr wurde gerufen (es erfolgt also keine gezielte Anzeige),

damit war das Herstellen von Öffentlichkeit verbunden, die Unterstützung des Gnadengesuchs durch den Richter und den Staatsanwalt werden nicht erwähnt. Wie werden die Abweichungen bewertet? Welche Tendenzen werden mit ihnen verstärkt?

Es liegt eine lineare, nicht multiperspektivische Erzählung vor. Wird damit das Verstehen einfacher und die Identifikation intensiver? Die Personen sind nicht besonders stark als positiv oder negativ gezeichnet, häufig eher indifferent. Wird so das Verstehen von struktureller Gewalt erleichtert? Ist es wichtig, dass die KZ-Häftlinge saubere Anzüge anhaben – wird das überhaupt gesehen? Ist das Polenbild zu idyllisch gezeichnet oder ist es als Stilmittel notwendig?

Sind die Hinweise und Erklärungen des Autors hilfreich auch für Schüler? Sind die Veränderungen, die er vorgenommen hat, triftig und nachvollziehbar? Sind sie in einem Spielfilm erlaubt? Verändern sie das Bild, das ich mir vorher gemacht habe und bieten sie eine weitere Ebene?

All diese Vorschläge können in den knapp bemessenen Geschichtsstunden sicher nicht behandelt werden. Es böte sich aber an, mit den Fächern Deutsch, Politik und Kunst zusammenzuarbeiten, wenn die Komplexität eines solchen Films an einem Beispiel gezeigt werden soll.

Literatur:

Becker, Wolfgang/Quandt, Siegfried: Das Fernsehen als Vermittler von Geschichtsbewusstsein. Bonn 1991 (Bundeszentrale für politische Bildung).

Borries, v., Bodo: Geschichte im Spiel- und Dokumentarfilm. Fach- und mediendidaktische Überlegungen. (1985) In: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage. B. v. Borries zum 60. Geburtstag. Hg.: Bergmann, K./Mayer, U./Pandel, H. J./Schneider, H. G. Schwalbach/Ts 2004, S. 192 – 225.

Borries, v., Bodo: Geschichtslernen am Fernsehschirm. Analysemethoden, Fallbeispiele, Praxiserfahrungen. In: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Düsseldorf 1985, S 537 – 555.

Dörr, Günter: Fernsehen und lernen – Attraktiv und wirksam!? München 1997.

Faulstich, Werner: Einführung in die Filmanalyse. Tübingen 1994.

Hickethier, Knut: Film- und Fernsehanalyse. Weimar 1993.

Mikos, Lothar.: Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium. Berlin/München 1994.

Monaco, James: Film verstehen. Reinbek, ^{3}1997.

Schminck-Gustavus, C. U.: Das Heimweh der Walerjan Wrobel. Ein Sondergerichtsverfahren 1941/42. Berlin/Bonn 1986.

Schreiber, Waltraud: Zeitzeugenportraits im historischen Dokumentarfilm. In: Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage. Wien 2005.

Sturm, Hertha: Medienwirkungen: Die Dominanz des Emotionalen als pädagogisches Problem. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung. Gütersloh 1992. S. 47– 62.

Tulodziecki, Gerhard: Medien in Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn ^{3}1997.

Winter, Rainer: Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozess. München 1995.

„Fazit: Historienfilm vom Feinsten“[1] oder: „Das ist Napoleon“[2] Vergleich: Darstellung Napoleons im Film „Andreas Hofer – Die Freiheit des Adlers“ und im Fernseh-Vierteiler „Napoleon“

Claudia Rauchegger

1. Zur Einordnung

„Es gibt keine Unsterblichkeit, außer in der Erinnerung, die wir im Gedächtnis der Menschen hinterlassen.“[3]

Napoleon

Der Kaiser der Franzosen unternahm große Anstrengungen, um im Gedächtnis der Menschen verankert zu bleiben, auch im österreichischen Geschichtsunterricht hat er sich einen Fixplatz erobert.

Schon zu seinen Lebzeiten suchte er durch Texte und Bilder diese Erinnerung nicht dem Zufall zu überlassen, er versuchte auszuwählen und bewusst zu gestalten, was die Nachwelt über ihn denken sollte. Als erster Herrscher hat er die bedeutendsten Künstler Frankreichs in den Dienst einer zentralistischen Staatspropaganda gestellt, in dieser Hinsicht bereits auf den rücksichtslosen Umgang totalitärer Regime mit bildender Kunst im 20. Jahrhundert voraus weisend.[4]

Auf Sankt Helena wandte er all seine Kraft daran, seiner Herrschaft nachträglich einen Sinn zu geben, die ihm die Aura politisch selbstloser Lauterkeit und steter Friedensliebe verschaffte. In Gesprächen mit vier Getreuen, die alle Tagebuch führten und seine Äußerungen protokollierten, trachtete er danach, die Unsterblichkeit seines Ruhmes zu festigen. Dafür war ihm jedes Mittel recht, einschließlich der Fälschung von Briefen und der Verknüpfung seines Schicksals mit Jesus Christus.[5] Dazu der Napoleon Biograph Johannes Willms: „Dem zu Tatenlosigkeit verurteilten Napoleon gelang so auf Sankt Helena sein vielleicht dauerhaftester Erfolg: die Inszenierung der eigenen Apotheose.“[6]

Noch heute ist Napoleons Grab das meistfrequentierte französische Denkmal, und die Mehrzahl seiner Besucher sind Nicht-Franzosen. 184 Jahre nach seinem Tod vermag Napoleon uns noch immer in seinen Bann zu ziehen, unser Interesse wach zu halten.[7]

Wenn nun schon zu Lebzeiten Ereignisse und Handlungsmotive durch Napoleon in den Dienst der Selbstinszenierung gestellt wurden, so hat jede Zeit ihre eigenen Interessen an der Darstellung dieser imposanten Persönlichkeit. „Da ist wahrlich genügend Stoff: für eine Mikro- ebenso wie für eine Makroperspektive, für eine psychoanalytische Interpretation ebenso wie für eine Gesellschaftsgeschichte. Jede Historikergeneration muss sich daran versuchen.“[8]

Versucht haben sich jedoch auch Drehbuchschreiber und Regisseure. Am Beginn stand der 6-stündige Stummfilm „Napoleon“ von Abel Gance aus dem Jahre 1927, ein Meisterwerk dieses Genres, gefolgt von „Maria Walewska“ mit Greta Garbo und Charles Boyer aus dem Jahre 1937[9], „Desiree“ mit Marlon Brando aus dem Jahre 1954, der zwei Oskars erhielt, „Napoleon“ 1955, „Krieg und Frieden“ 1956 und nicht zu vergessen „Waterloo“ mit Rod Steiger und Orson Wells 1970, um nur die wichtigsten Beispiele zu nennen.

1 Werbeslogan für den Vierteiler Napoleon. Aus: http://home.claranet.de/goemo/napoleon/html/napoleon_-_der_film.html, 20.6.2005, 20:28.

2 Gerard Depardieu über Christian Clavier im Napoleon Vierteiler: http://home.claranet.de/goemo/napoleon/html/napoleon_-_der_film.html, 20.6.2005, 20:28.

3 Napoleonzitat von der Umschlaghülle des ZDF Videos: Sphinx, Geheimnisse der Geschichte. Napoleon – Wahrheit und Legende. ZDF Video 2002. Diese Dokumentation verwendet Ausschnitte aus dem Napoleon-Vierteiler zur Veranschaulichung des Lebens von Napoleon.

4 Telesko, W.: Napoleon Bonaparte, S. 3.

5 Willms,J.: Napoleon, S. 663. Am 23. Juli 1817 lehnte er einen Fluchtplan mit der folgenden Bemerkung ab: „Ich habe noch fünfzehn Jahre zu leben, weshalb das alles sehr verführerisch ist; aber es ist eine Narretei, denn ich muss hier sterben oder Frankreich kommt, mich hier zu suchen. Wenn Jesus Christus nicht am Kreuz gestorben wäre, würde er nicht als Gott gelten.“ Zit. nach Willms, S. 664.

6 Willms, J.: S. 673f.

7 Dufraisse, R: Napoleon, S. 9.

8 Schöttler, P: Napoleon. Wie vom Damon getrieben, in: Die Zeit 12 (2005), S. 48.

9 http://cinema.msn.de/film_aktuell/filmdetail/film?film_id=25405. 21.6.2005, 22:00. 17 Drehbuchautoren mühten sich an der Romanvorlage von Waclaw Gasiorowski ab, was dem Film stellenweise schlecht bekam. Aber Charles Boyer und die tragisch-schöne Garbo retteten das für seine Zeit mit 2,7 Millionen Dollar extrem teure Drama. Boyer und die Ausstattung wurden für den Oscar nominiert.

Nicht alle gingen so akribisch ans Werk wie Stanley Kubrick im Jahre 1968/69, als er mit Hilfe des Napoleon-Experten John Markham und dessen Studenten an der Universität Oxford einen umfangreichen Karteikasten[10] erstellen ließ, der von Kubricks Detailbesessenheit zeugt.

Wenn es um Napoleon geht, sind also exzellente Schauspieler (häufig Oskar geehrt) und Opulenz – oft bis zur Monumentalität gesteigert – angesagt. (Vgl. M 5 und M 6) In welchem Film begegnet uns nun der „wirkliche“ Napoleon, oder bietet dieses Medium eine ebenso parteiliche, perspektivische und funktionale Geschichtsdarstellung, wie wir sie von Lebenserinnerungen kennen?

Filme machen „Geschichte“ lebendig, indem sie historische Darstellungen in Szene setzen. Auch über das Medium Fernsehen wird historische Information hauptsächlich in Form von Filmen – Spiel- und Dokufilmen und deren Mischformen – transportiert, SchülerInnen werden also in ihren Lebenswelten häufig mit „fertigen Geschichten“ konfrontiert. Es ist die Aufgabe der LehrerIn, den SchülerInnen Instrumentarien zur Verfügung zu stellen, mit denen sie die handwerkliche Machart und auch die weitergegebenen Geschichtsbilder des Films de-konstruieren können.

„Spielfilme mit geschichtlichen Inhalten deuten, bewerten und interpretieren Ausschnitte aus der Vergangenheit, indem sie diese „vergegenwärtigen“[11], das muss SchülerInnen im Geschichtsunterricht – wo sonst – deutlich gemacht werden.

Das aufregende Leben historischer Größen ist immer wieder ein beliebtes Sujet für Spielfilme, Elisabeth I., Alexander der Große und der Fernseh-Vierteiler Napoleon sind Beispiele für die seit den 90er Jahren wieder neu entfachte Faszination dieses Genres. Die Komplexität von historischen Ereignissen kann durch die filmische Darstellung eines Lebensschicksals auf eine handelnde Person reduziert werden, das kommt dem Medium entgegen.

Die Re-Konstruktion vergangener Realität erfolgt scheinbar besonders echt und lebensnah durch die filmische Darstellung. Auch die Tiroler historische Größe schlechthin, Andreas Hofer, wurde auf diese Weise mehrmals zum Leben erweckt – mit verschiedenen Absichten und Intentionen, die oft mehr über die Entstehungszeit des Filmes Auskunft geben als über die dargestellte Zeit.[12]

Der im Herbst 2001 gedrehte Spielfilm „Andreas Hofer – Die Freiheit des Adlers“ von Xaver Schwarzenberger[13] und die für das Fernsehen gedrehte vierteilige deutsch-französische Co-Produktion „Napoleon“ von Yves Simoneau aus dem Jahre 2002[14] sind zeitgleich entstandene Produktionen, in denen Napoleon als Neben- bzw. Hauptfigur vorkommt. Beide Filme sind für LehrerInnen zugänglich und ein Vergleich der Darstellung Napoleons in diesen Produktionen macht auf Grund des deutlichen Unterschiedes vielfältige Lernerfahrungen möglich.

„Je stärker Erscheinungsformen erzählter Geschichte die Lebenswelt der Schülerinnen berühren und beeinflussen, umso wichtiger ist es also, sie zum Gegenstand kritischer Erwägung im Unterricht zu machen: Filme kompetent und kritisch analysieren zu können, ist schon aus diesem Grund unverzichtbar.“[15]

2. Diskussion der Materialien

M 1,M 2

M 1, ein Text aus einem bekannten Geschichtsbuch, versucht in kurzer Form Napoleons Aufstieg aus politischer Sicht zusammenzufassen. M 2, ein Ausschnitt aus der Homepage des Vierteilers, gibt auch wichtige Stationen in Napoleons Karriere wieder, hier spielen seine Beziehungen jedoch eine viel größere Rolle, außerdem wird sein Handeln bewertet.

10 Von Juni 1968 an ließ er mit Hilfe von Markhams Studenten an der Universität Oxford Dossiers zu sämtlichen wichtigen Persönlichkeiten erstellen, die Napoleon umgaben. So entstand eine umfassende Kartei, in der Daten und Namen verzeichnet sind, aber auch Informationen wie z. B. die Wetterlage während einer bestimmten Schlacht. Die Geldgeber zogen sich allerdings aus dem Projekt zurück, es konnte nicht verwirklicht werden. Aus: http://www.stanleykubrick.de/de.php?img= img-l-6&kubrick=newsletter15 (21.6.2005).

11 Krammer, R: De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht. Materialien zur LehrerInnenfortbildung. Typoscript. 2002, S. 7. Vgl. auch Krammer (Basisbeitrag) in diesem Heft.

12 Vgl.: Quer denken, Arbeiten mit historischen Spielfilmen, S. 208ff. In diesem Artikel wird der Film Andreas Hofer – Die Freiheit des Adlers für die Schule aufbereitet. Vgl. auch den Beitrag Sperl in diesem Band.

13 Der Film ist eine Koproduktion von Satel/Imaro mit ORF und BR, in Zusammenarbeit mit RAI Sender Bozen, hergestellt mit Unterstützung des Film-Fernsehfonds Bayern, des Filmfonds Wien, der Cine Tirol und der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol. Die Dreharbeiten fanden in Süd- und Nordtirol statt, teilweise an Originalschauplätzen (Hofburg, Innsbrucker Altstadt, Mantua, Schloss Schönbrunn; die Bergisel-Schlachten wurden in Südtirol gedreht, in Mals im Vinschgau). http://www.andreashofer-derfilm.com/cms/index.php, 26.6.2005, 21:59.

14 Der Film wurde im Januar 2003 im ZDF und ORF ausgestrahlt.

15 Krammer, R.: De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht, S. 2 (Typoscript).

M 3

Quellennähe der dargestellten Sequenzen:

20.3.1811 Der Ausschnitt beginnt mit der Geburt von Napoleons Erben, dem gemeinsamen Kind von Napoleon und der Habsburgerin Maria Luise. In der nächsten Sequenz besucht ihn die Gräfin Walewska[16] in den Tuilerien, während noch die 101 Kanonenschüsse ertönen, die die Geburt des Thronfolgers verkünden. Sie zeigt Napoleon das Bild ihres am 11. Mai 1810 geborenen gemeinsamen Kindes Alexander und fordert ihn zum Schutz Polens vor der Übermacht Russlands auf. Die nächste Sequenz handelt von einem Treffen Napoleons mit seiner Exfrau in Malmaison. Josephine bestürmt ihn, den Krieg mit Russland zu vermeiden.[17] Auch in dieser Szene wird als Kriegsmotiv die Rettung Polens aus Liebe zu Maria Walewska angegeben.

Innerhalb von 15 Minuten sieht der Zuschauer Napoleon in Verbindung mit den drei bedeutenden Frauen seines Lebens.[18] Daher eignen sich diese Sequenzen besonders gut, SchülerInnen vor Augen zu führen, dass im Film dem Unerwarteten und Überraschenden der Vorzug vor der Faktentreue gegeben wird, dass individuelles Handeln und private Beziehungen interessanter sind als komplexe historische Ursachenforschung. Wie in historischen Spielfilmen üblich, verschwimmen die Grenzen zwischen historisch gesicherter Erkenntnis und Fiktion:

Als gesichert gelten die schwierige Geburt des Königs von Rom – das Kind wurde nach der Geburt für tot gehalten – und die Entscheidung Napoleons, das Leben der Mutter zu retten. Napoleons Beziehung zu Maria Walewska (er schenkte ihr wirklich ein Kollier in einem roten Kästchen[19]) wurde von ihm nach der Geburt des Thronfolgers wieder aufgenommen und Josephine traf er im Juni 1810 in Malmaison, um mit ihr zu plaudern und ihre Schulden zu begleichen[20].

Die Zusammenballung dieser Ereignisse auf wenige Stunden ist allerdings filmische Fiktion. Maria Walewska gebar ihren Sohn in Polen und kam erst Mitte 1811 wieder nach Paris zurück. Die Entscheidung, Russland anzugreifen, ist auf verschiedene Faktoren zurückzuführen und hatte nicht zuletzt mit dem Scheitern der Kontinentalsperre zu tun. Zar Alexander erlaubte neutralen (= nicht englischen) Schiffen das Anlegen in russischen Häfen. Die Weltmachtfantasien Napoleons spielten sicher auch einen entscheidende Rolle **(M 10, M 11, M 12)**

Darstellung Napoleons im Vierteiler:
Napoleon erscheint in diesen Szenen als verständnisvoller Frauenfreund, der männlich entschlossen, aber auch einfühlsam auf seine Partnerinnen eingeht.

Zuerst erweist er sich als liebevoller Ehemann und stolzer Vater, dann als verantwortungsvoller Liebhaber, der zu einem völlig unpassenden Zeitpunkt Maria Walewska zuhört und für sie sogar Polen vor den Russen retten will. Den warnenden Worten von Josephine schenkt er in Malmaison aufmerksam Gehör, die verlassene Frau erscheint als mütterliche Beraterin, der er immer noch stark verbunden ist. Wir sehen eine selbstsicheren und charmanten Womanizer, der Frauen braucht und wichtig nimmt.

M 4

Darstellung Napoleons im Hofer-Film:
Im Andreas-Hofer-Film spielt Napoleon nur eine Nebenrolle, dient nicht als Sympathieträger und wird deshalb mit skurrilem, ja fast karikaturhaftem Äußerem dargestellt. Sprache und Ausdrucksweise unterstützen diesen Eindruck.

Quellennähe:
Alle drei dargestellten Szenen lassen sich historisch nicht festmachen. Das Gespräch mit Levebvre findet sich so nicht in den Quellen, ebensowenig eine Auseinandersetzung zwischen König Maximilian von Bayern und seinem Sohn in Anwesenheit Napoleons. Historisch falsch ist das Treffen von Marie Luise und Napoleon in Schönbrunn. Während seines Aufenthaltes in Wien war Napoleon ganz mit Gräfin Walewska[21] beschäftigt, hat Marie Luise, die sehr behütet war, nicht getroffen. Erst nach Scheitern seiner russischen Heiratspläne wandte er sich der österreichischen Option zu. Zur Zeit des Todesurteils von Andreas Hofer war Napoleon nicht in Schönbrunn.[22]

16 Maria Walewska wurde Napoleons Geliebte bei seinem Aufenthalt in Warschau 1807. Die 18-Jährige, die mit einem 77-jährigen polnischen Adeligen verheiratet war, wurde aus politischen Überlegungen von der nach Unabhängigkeit strebenden polnischen Elite regelrecht dazu gedrängt, Napoleons stürmische Werbung zu erhören. Zuerst wenig begeistert, verliebte sie sich schließlich in ihn und reiste ihm nach Paris (Januar 1808) und auch nach Wien (1809) nach und teilte ihm ihre Schwangerschaft im September 1809 mit. McLynn,F.: Napoleon, S. 363ff. S. 388f. S.422f.

17 Napoleon hat sich auch nach der Scheidung mit Josephine getroffen, einmal fuhr er sogar wieder nach Malmaison. McLynn, F.: S 471.

18 Er hatte während seiner Feldzüge und auch in Paris noch zahlreiche Liebesbeziehungen, getreu der ihm zugeschriebenen Ansicht: „Der sichere Weg zur Impotenz ist die eheliche Treue". Einmal teilte er sich eine Geliebte auch mit Zar Alexander in Erfurt (McLynn, S. 403), doch Josephine, Maria Walewska und Marie Luise waren von besonderer Bedeutung.

19 McLynn, F: Napoleon, S. 364. Die Juwelen in einem roten Lederkästchen erhielt Maria Walewska allerdings schon 1807 in Warschau.

20 McLynn, F: Napoleon, S. 471.

M 5, M 6, M 7, M 8

Diese Werbetexte von der Filmhomepage und die zwei Filmkritiken geben den SchülerInnen die Möglichkeit, ihre eigenen Gedanken zu den Filmausschnitten mit kritischen Auseinandersetzungen mit dem Napoleon-Vierteiler zu vergleichen.

M 9
M 10, M 11, M 12

Die Aussagen Napoleons im März 1812 gegenüber Graf Narbonne geben Aufschluss über seine Weltherrschaftsfantasien. M 12, ein Auszug aus einer Napoleonbiographie, soll die Multikausalität historischer Geschehnisse veranschaulichen. Nicht eine emotionale Aufwallung hat zum Russlandfeldzug geführt, sondern das Zusammenwirken von machtpolitischen und wirtschaftlichen Erwägungen spielte eine entscheidende Rolle. Werden der informationsreiche Text und die einfache Erklärung im Film verglichen, soll den SchülerInnen klar werden, dass der Spielfilm dazu tendiert, durch Personalisierung eine Reduktion der Komplexität anzustreben.

M 13

Da Napoleon im Oktober 1809 schon wieder nach Paris zurückgekehrt war, bestand keine Möglichkeit für die Habsburger in Wien, ihn im direkten Gespräch um das Leben von Hofer zu bitten.

Marie Luise traf er erstmals am 2. April 1810 im extra für diesen Anlass neu möblierten Schloss von Compiegne. Vorher fand eine Stellvertreter-Hochzeit am 11. März 1810 in Wien statt, die offizielle Trauung dann in Paris. Es ist nicht überliefert, dass sich Marie Luise und Napoleon während seines Aufenthaltes in Schönbrunn getroffen haben.

21 McLynn, F.: Napoleon, S. 423. Napoleon regierte das Empire von Schönbrunn aus, er bleibt von Juli bis Oktober in Wien.

22 McLynn, F.: Napoleon, S. 423. Napoleon kehrt nach Unterzeichnung des Friedens von Schönbrunn (14.Oktober 1809) am 16. Oktober nach Paris zurück..

3. Methodisch-didaktische Überlegungen

Lernziele

Das Leitziel ist die Entwicklung und Förderung von De-Konstruktionskompetenz. Dabei spielen auch die anderen Kompetenzbereiche, also Sach-, Orientierungs- und Fragekompetenzen, eine Rolle.

- Erkennen, dass historische Filme nicht die „Realität" wiedergeben, sondern dass es sich um Versuche handelt, die Vergangenheit zu re-konstruieren.
- SchülerInnen sollen die Gläubigkeit gegenüber der Faszination bewegter Bilder abbauen.
- Kritikfähigkeit gegenüber den offenen und versteckten Intentionen, Wertungen, Normen Einstellungen des Film entwickeln.
- Die „message" erkennen, die der Film transportiert: Welche Orientierung will der Film geben; wird etwas überbetont oder vernachlässigt?
- Die Eigenlogik des Mediums Film wahrnehmen: Die Notwendigkeit der Reduktion von Komplexität, der Überdimensionierung des Handelns Einzelner (Personalisierung), der Personifizierung (die einlädt zur Identifikation mit Handlungsträgern wie zur Distanzierung von anderen), der Betonung des Unerwarteten und Überraschenden in der Handlung und der daraus resultierenden Spannung.
- Erkennen, dass über die handelnden Personen indirekt Werturteile über Vergangenheit gefällt werden.

Es genügt nicht, „zuverlässige" Darstellungen von „unzuverlässigen"[23] zu unterscheiden (Hat Napoleon den Russlandfeldzug wegen der Gräfin Walewska begonnen?), nur nach der „historischen Wahrheit" zu fragen.

Reflektiertes Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die Rezeption von Film bedeutet auch und vor allem: der Suggestivität widerstehen zu lernen und die Gläubigkeit gegenüber der Faszination bewegter Bilder abzubauen."[24]

Dazu ist vor allem die Fähigkeit zum Wahrnehmen der „Eigenlogik" des Mediums (Was ist das Filmische am Film?) notwendig. Die folgende Einheit bietet da-

23 Die Aufarbeitung der Quellennähe eines Drehbuches erfolgt exemplarisch in Quer denken: Arbeit mit historischen Spielfilmen, S. 208.

24 Krammer, R.: De-Konstruktion von Filmen im Geschichteunterricht, S. 2 (Typoscript).

her Möglichkeiten an, in diese Kompetenz einzuführen.[25]

Einstieg

Die entscheidende Vorarbeit für die Verfilmung einer Biographie besteht darin, einzelne, für die jeweilige Geschichte entscheidende Ereignisse herauszugreifen und in „Kameraeinstellungen" zu zerlegen. Die Ereignisse im Leben einer berühmten Person müssen im Film so angeordnet sein, dass sich hieraus eine zusammenhängende Geschichte mit einer entsprechenden Spannungskurve ergibt. Eine Story muss Höhepunkte und Wendepunkte haben. Mit dieser Aufgabe werden die SchülerInnen nun anhand des biographischen Abrisses von Napoleons Leben konfrontiert (**M1**).

Fragenblatt Einstieg: Beginn mit M 1

Arbeitsteilige Gruppenarbeit: Ihr seid ein Filmteam (Drehbruchschreiber, Regisseur, Kameramann) und plant einen Kostümfilm, einen Abenteuerfilm, einen Liebesfilm, einen Actionfilm, einen Kriegsfilm, einen Jugendfilm über Napoleon: (Filmgenres den Gruppen zuordnen)

1. Was würdet ihr als Drehbuchschreiber oder als Regisseur für euren Film aus der Biographie herausgreifen? Erstellt ein Exposé (=einen ersten Entwurf)!
2. Aus welcher Perspektive, Sichtweise würdet ihr dieses Leben verfilmen?
3. Braucht ihr für euren Film noch weitere Informationen?
4. Was würdet ihr weglassen?
5. Lest M 2! Womit beginnt der Napoleon-Vierteiler?
6. Was wird in dieser Produktion besonders hervorgehoben? Warum?

Arbeitsphase:

(1) Internetrecherche, um ein Glossar wichtiger Filmbegriffe zu erstellen! Auswahl:

Animationsfilm, Dokumentarfilm, Drehbuch, Exposé, Treatment, Drehplan, Einstellung, Einstellungsgrößen (Totale, Halb-Totale, Halb-Nah, Nah, Groß, Detail) Historienfilm, Kamerabewegung (Neigen, Schwenken, Rollen), Kamerafahrt, Licht, Montage, Schuss-Gegenschuss, Sequenz, Show-down, Spielfilm, Storyboard, Szene, Synthtischer Film, Ton, Trickfilm.

Hilfreiche Seiten:

- Film ist kein Zufall:
- http://www.bronline.de/bildung/databrd/wfe02.htm/wfe02lit.htm (27.6.2005, 22:23)
- Lexikon der Filmbegriffe: http://lexikon.bender-verlag.de/suche.php (22:23)
- Filmanalysen, Hilfen im Internet: 27.6.2005 22: 25
- http://www.lpg.musin.de/kusem/konz/su3/fisetup. htm
- http://www.learn-line.nrw.de/angebote/filmanalyse/#beispil
- http://www.lernort-kino.de/index.html (27.6.2005, 22:28)

(2) Erstellen von Unterrichtsmaterial durch die SchülerInnen

Möglichkeiten: ein Quiz über Filmbegriffe, ein offenes Memory, ein Kreuzworträtsel, ein Infoblatt, Material für eine Setzleiste.

(3) Lückentext: Als Zusammenfasssung stellen die SchülerInnen einen Lückentext zusammen, der die Bereiche:
Was ist das Besondere am Film?
Wie hat sich die Filmtechnik entwickelt?
Wie werden Spielfilme hergestellt?
Welche Bedeutung haben Kamera-Einstellungen?
enthalten soll.

Mit diesem Vorwissen schauen sich die SchülerInnen nun die Filmausschnitte an: Nähere Informationen zum Film Andreas Hofer – Die Freiheit des Adlers[26].

(4) Vorspielen der beiden Filmausschnitte!
Frageblatt zur Analyse der Filmausschnitte:
(Die Fragen können auch arbeitsteilig an verschiedene Gruppen vergeben werden!)

1. Wie sieht Napoleon aus? (Figur? Stimme? Auftreten?)
2. Wie tritt er auf?
3. Wie könnte man seinen Charakter beschreiben?
4. Wodurch wirken die Figuren historisch?
5. Wie wirken die Drehorte historisch?
6. Wird er in Großaufnahme gezeigt?
7. Wie bewegt sich die Kamera?
8. Gibt es auffällige Schnittstellen?
9. Mit wem soll sich die ZuseherIn identifizieren?

25 Vgl. Materialien M1, M2, M3.

26 Quer denken: Arbeit mit historischen Spielfilmen im Unterricht. S. 208ff.

10. Hypothesenbildung: Welche Absichten könnte der Regisseur verfolgt haben?
11. Was wird überbetont?
12. Was wird weggelassen?
13. Was wird nur flüchtig dargestellt?
14. Funktion der Musik
15. Wen will der Regisseur sympathisch darstellen?
16. Wie werden Frauen dargestellt?
17. Ergreift der Film für oder gegen jemand Partei?

(5) Zwei große Plakate werden in der Klasse aufgehängt, die SchülerInnen schreiben als Zusammenfassung ihrer Eindrücke die wichtigsten Ergebnisse ihrer Analyse der Filmausschnitte an die Tafel. Gliederung: Maske/Kostüme, Drehorte, Bild, Ton, Charakterdarstellung, Absichten des Regisseurs.

Zu den Absichten, Intentionen des Napoleon-Vierteilers:

(6) Intentionen des Films: Welche Absichten verfolgt der Napoleon-Vierteiler? **M 5 M 6**[27] Kennt ihr andere Filme mit historischem Inhalt, die auch solche Ziele haben? Methoden: Einzelarbeit: Lektüre von M 5 und M 6 anschließende Klassendiskussion.

(7) Die Filmkritik M 7 und M 8. Lies die Filmkritiken und lege zwei Spalten an: Inhalt/Stoff und Machart des Films. Schreibt die Kritikpunkte heraus! Methode: Partnerarbeit.

(8) Zielgruppe: Ein Film muss die Kassen zum Klingeln bringen und die ZuschauerInnen ansprechen. Welche Frauen-Themen wählt der Autor dafür aus? Welche Zielgruppen werden angesprochen?

Wie zuverlässig ist das Dargestellte?

(9) Rolle der Frauen: Vergleicht die Darstellung von Maria Walewska und Josephine Beauharnaise mit dem Zitat von M 9! Was fällt euch auf? Wie treten die Frauen im Film Napoleon gegenüber auf? Gibt es geschlechtsbezogene, starre Rollenbilder?

(10) Quellennähe: Vergleich von M 10, M 11 und M 12 mit den Filmsequenzen M 3 (Napoleon-Vierteiler).

(11) Quellennähe: Vergleiche M 13.

27 Zu den Absichten des Hofer-Films: Quer denken, S. 208ff.

4. Materialien

M 1 Der Aufstieg Napoleons – Auszug aus einem Geschichtebuch

Napoleon Bonaparte wurde 1769 als Sohn eines Rechtsanwalts auf Korsika geboren. 1784 trat er in die Pariser Militärschule ein, um Offizier zu werden. Beim Ausbruch der Revolution war er Oberleutnant. 1793 eroberte er im Auftrag des Nationalkonvents das von den Engländern besetzte Toulon und wurde zum General befördert. 1795 schlug er in Paris einen royalistischen Aufstand nieder und rettete dadurch das Direktorium. (Das Direktorium war eine gemäßigte bürgerliche Regierung, die sich nach 1795, dem Sturz Robespierres, auf Grund einer neuen Verfassung mit strenger Gewaltenteilung und hohem Wahlzensus gebildet hatte.) Zum Dank dafür bekam er den Oberbefehl über die italienische Armee. Am 18. Brumaire (9. November) 1799 löste der General Napoleon Bonaparte an der Spitze seiner Truppen das Parlament auf und machte sich selbst zum Staatsoberhaupt (Staatsstreich). Er nannte sich Erster Konsul. Er erließ eine Verfassung, die ihm alle Macht sicherte. Eine Volksvertretung wurde nur zum Schein beibehalten.[28]

M 2 Text von der Filmhomepage des Napoleon-Vierteilers

Die Geschichte beginnt, als der kleine General Napoleon auf die schöne Josefine (Isabella Rossellini), seine große Liebe, trifft. Doch Napoleon drängt es an die Macht. Die unsichere Zeit nach der französischen Revolution macht es dem Hasardeur leicht – er krönt sich am Ende selbst zum Kaiser. Wegbegleiter sind sein Polizeiminister Fouché (Gerard Dépardieu) und der kaltblütige Außenminister Talleyrand alias John Malkovich[29].

M 3 Filmszenen 3. Teil DVD 13, DVD 14, DVD 15

1. Sequenz: Napoleon während der Geburt seines Sohnes, 2. Sequenz: Gräfin Walewska motiviert ihn zum Russlandfeldzug, 3. Sequenz: Josephine rät Napoleon dringend davon ab, nach Russland zu ziehen.

28 Schmid, D.: Fragen an die Geschichte 3, S. 147.

29 http://home.claranet.de/goemo/napoleon/html/napoleon_-_der_film.html, 20.6.2005, 20:28.

M 4 Die Filmszenen DVD 08, DVD 12, DVD 17

Napoleon vor der 3. Bergisel-Schlacht, Napoleon mit dem bayerischen König Maximilan I. und General Lefebvre, Napoleon in Schloss Schönbrunn mit Marie Luise

M 5 Text von der Filmhomepage[30]

„Napoleon" ist ein üppig ausgestatteter Historienfilm vom Feinsten – erlesenes Dekor, sehenswerte Darsteller und opulente Drehorte. So wurde in den schönsten Schlössern Europas gedreht, wie zum Beispiel in den Originalgemächern von Marie Antoinette in Versailles.
Internationales Staraufgebot.
Zwischen Schlachtfeld und schönen Frauen spielt Christian Clavier – bekannt aus „Asterix" und „Die Zeitritter" – den Eroberer, den Staatsmann und den Menschen Napoleon. Gerard Dépardieu ist von Claviers Darstellung begeistert: „In Frankreich wird man sagen, das ist Christian Clavier und er wird mehr als einen beeindrucken. Aber außerhalb der Grenzen Frankreichs, in all den anderen Ländern, wird man sagen: Das ist Napoleon."

M 6 Textauszug Filmhomepage

20.000 Statisten waren bei den großen Schlachten im Einsatz und mussten effektvoll koordiniert werden … Exotische Kostüme und prachtvolle Frauengewänder im Wert von 1,2 Millionen Euro wurden teils ausgeliehen, teils angefertigt, um punktgenau einsatzbereit zu sein. Allein für die Rolle der Joséphine verarbeiteten zehn Näher und Näherinnen zwei Monate lang kostbare Stoffe wie Brokat, Seide und Satin für 20 edle Roben. So kostete alleine Isabella Rossellinis Garderobe rund 60.000 Euro. Ihr Schmuck, die zahlreichen Ringe, Ketten und Diademe wurden originalgetreu hergestellt. Es wurden über 500 Koteletten verklebt und 150 Perücken angefertigt, von denen ein Perückenmacher acht Tage nur für die Anfertigung von einer einzigen Perücke brauchte. Dreieinhalb Jahre hätte die Anfertigung der in „Napoleon" verwendeten Perücken und Haarteile durch einen einzigen Perückenmacher benötigt.

30 http://home.claranet.de/goemo/napoleon/html/napoleon_-_der_film.html 20.6.2005, 21:02

M 7 Filmkritik aus dem Jahre 2002, Internetseite Moviemasters, Ausschnitt

Während man als Zuschauer am Anfang noch interessiert zusieht, wie Napoléon einige Schlachten schlägt, die meiste Zeit allerdings bei seiner Liebsten Joséphine verbringt und sich mit ihren Affären herumschlägt (er tut es ihr bald gleich), verliert sich dieses Interesse immer weiter, wen man erkennen muss, dass die ersten drei Stunden dieses TV-Films an sich mehr oder weniger aus Liebschaften und Gefühlwallungen bestehen. Man vermisst schmerzlich den politischen Aspekt der Geschichte… Dass der Produktion von Regisseur Yves Simoneau mehr oder weniger das Geld ausgegangen ist, sieht man schon anhand der Massenszenen, bei denen man leider nie das Gefühl hat, es wären mehr als 200 Leute anwesend gewesen."[31]

M 8 Filmkritik von Michael Boldhaus, aus dem Jahr 2003[32]

Und sehr eindrucksvoll ist das stark an Wojna i Mir * Krieg und Frieden (1965-67) erinnernde Auftauchen der „Großen Armee" vor Moskau. Wobei hier allerdings die diesem Ereignis vorausgegangene große Schlacht von Borodino nicht nur nicht gezeigt wird, ja in einem Dialog sogar der Anschein entsteht, als stünde sie noch bevor. Überhaupt wird das Scheitern des Russland-Feldzuges anschließend allein durch eine recht kurze Szene knapp angedeutet – lang gezogene Marschkolonnen im Schneegestöber, kleiner Kosakenangriff inklusive.

M 9 Zitat Napoleon:

„Es ist besser, die Frauen beschäftigen sich mit Handarbeiten, als dass sie ihre Zungen gebrauchen, besonders, wenn sie sich in die Politik einmischen wollen."[33]

M 10 März 1812, Gespräch Napoleons mit Graf Narbonne[34]

„Alles in allem ist dieser lange Weg die Route nach Indien. Alexander (der Große) ist auch von so weit weg aufgebrochen wie Moskau, um bis zum Ganges zu gelangen… Heute ist es meine Aufgabe, vom anderen Ende Europas her Asien aufzurollen, um auf diesem Weg England meiner Macht zu unterwerfen …"

31 http://veryshyguy.covers.de/movmas/reviews/n/napoleon__2002_.php 22.6.2005 00:42
32 http://www.cinemusic.de/rezension.htm?rid=2305 (21.6.2005, 23:09).
33 http://www.zdf.de/ZDFde/inhalt/14/0,1872,2029038,00.html (27.6.2005 2:42).
34 Willms, J.: Napoleon, S. 542.

M 11 März 1812, Gespräch Napoleons mit Graf Narbonne

„Ein mit furchtbarer Wucht gegen das Herz des Russischen Reichs, gegen das große, das heilige Moskau geführter Schlag, wird mir mit einem Mal diese ganze blinde und wurzellose Masse ausliefern. Ich kenne Alexander; ich bin ihm überlegen; daran wird sich nichts geändert haben. Man muss nur seine Phantasie mit etwas beeindrucken, das von Entschlossenheit und Kraft Mitteilung macht; dann wird er schon zu mir gelaufen kommen … Dann wird das Schicksal seinen Lauf nehmen, und Russland wird vernichtet werden von meinem Hass auf England!"

M 12 Napoleon Biographie – Gründe für den Russlandfeldzug[35]

„Die Ursachen des Bruchs mit Russland sind vielfältig. Napoleon grollte dem Zaren, weil dieser ihn im Krieg gegen Österreich nur halbherzig unterstützt und ihm außerdem die Hand einer russischen Großfürstin verweigert hatte. Alexander seinerseits argwöhnte, dass das Großfürstentum Warschau lediglich den Kern eines zukünftigen Polen bildete! Darüber hinaus war er der Kontinentalsperre überdrüssig und über die Annektierung des Herzogtums Oldenburg, das seinem Schwager gehörte, verärgert. Der Erlass vom 31. Dezember 1810, der die russischen Häfen für neutrale Schiffe öffnete, verschärfte die bereits bestehenden Differenzen."

M 13 Todesurteil Hofers durch Napoleon vom 11. Februar 1810

„Mein Sohn! Ich habe Dich gebeten, Hofer nach Vincennes kommen zu lassen. Da er jedoch in Mantua ist, so verfüge augenblicklich die Bildung einer Militärkommission, die ihn aburteilen und erschießen lassen soll an dem Ort, wo Dein Befehl eintrifft. All dies innerhalb vierundzwanzig Stunden."[36]

35 Dufraisse, R: Napoleon, S. 144.
36 Aktenstück des Pariser Nationalarchivs, zit. bei Pizzinini S. 187.

Literatur:

http://www.andreashofer-derfilm.com/cms/index.php

http://www.br-online.de/bildung/databrd/film1.htm/filmf.htm

http://home.claranet.de/goemo/napoleon/html/napoleon_-_der_film.html

http://cinema.msn.de/film_aktuell/filmdetail/film?film_id=25405

http://www.cinemusic.de/rezension.htm?rid=2305

http://www.stanleykubrick.de/de.php?img=img-l-6&kubrick=newsletter15

http://veryshyguy.covers.de/movmas/reviews/n/napoleon

http://www.zdf.de/ZDFde/inhalt/14/0,1872,2029038,00.html

Alle Seiten waren am 27.6.2005 abrufbar.

Dufraisse, Roger: Napoleon. München 2002.

Krammer, Reinhard: De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht. Materialien zur LehrerInnenfortbildung. Typoscript. 2002.

McLynn, Frank: Napoleon. A Biographie. London 1997.

Melichar, Franz Georg/Mascher, Daniel: Quer denken; Tirol im 20. Jhdt., Wien 2004.

Schmid, Heinz Dieter (Hg.): Fragen an die Geschichte, Band 3, Frankfurt am Main 1985.

Schöttler, Peter: Napoleon. Wie vom Dämon getrieben, in: Die Zeit 12 (2005).

Telesko, Werner: Napoleon Bonaparte. Der „moderne Held" und die bildende Kunst. Wien/Köln/Weimar 1998.

Willms, Johannes: Napoleon. Eine Biographie. München 2005.

Ein Hauptakteur der anderen Art ... Über die Wirkung von Filmmusik am Beispiel von „Merry Christmas"

Anna Wenzl

1. Sehen und Hören: Filmmusik

„Die Verbindung von Musik und Bild stellt eine neue Herausforderung an die Eindeutigkeit dar. Musik kann immer mehrfach gedeutet werden. Sie weckt immer auch die Erinnerung an andere Geschichten oder Zeiten (John Mauceri)".[1]

Beide, Bilder und Musik, sprechen ihre eigene Sprache – beide erzielen bei Menschen verschiedene Wirkungen, beide können das menschliche Denken nicht nur beeinflussen, sondern manipulieren.

Filme zielen darauf ab, die Zuschauer mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln zu fesseln. Sie entführen uns in eine Erlebniswelt![2] Jeder Film baut sich seine eigne Erlebniswelt auf. Je nach Filmgenre[3] spielt dabei Musik eine größere bzw. kleinere Rolle: Im Dokumentarfilmbereich findet sich Musik – wenn überhaupt – meist nur zur Untermalung/Entspannung. Anders sieht es in der Welt der Spielfilme aus, sie bewegen bzw. leben nicht selten gerade durch Filmmusik.[4]

Filmmusik hat die Aufgabe, Bilder zu begleiten, sie zu untermalen. Jedoch übernimmt sie nicht immer nur die Nebenrolle eines filmischen Mittels, das die Aussagekraft der Bilder unterstützen soll. Sie kann auch in den Vordergrund treten und Filmsequenzen stärker als die Bilder dominieren.

Der Einsatz von Filmmusik ist immer mit bestimmten Funktionen verbunden[5], sprich:

- Filmmusik kann Filmbilder unterstützen, ihre Aussagekraft verstärken („Paraphrasierung");
- Filmmusik kann „Klarheit" schaffen, dem Zuschauer inhaltlich die Richtung weißen („Polarisierung");
- Filmmusik kann verunsichern: Der Widerspruch von Bild und Musik kann zum Mitdenken anregen („Kontrapunktierung");
- Filmmusik kann einen Film gliedern, den narrativen Aufbau des Films verdeutlichen (Vorspann, Kapitel, Nachspann bzw. Füllelement für Träume, Rückblicke, Vorahnungen etc.) – kann helfen, einen Film zu verstehen;
- Filmmusik kann Emotionen steuern (Angst, Freude, Trauer), unterschiedliche Stimmungen bewirken, Klischees/ Erwartungen erfüllen (romantische Musik für Verliebte etc.);
- Filmmusik kann eine inhaltliche Botschaft vermitteln (musikalische Motive können für eine Person stehen; der Text der Musik kann das aussprechen, was die Personen im Stillen denken bzw. das, was der Zuschauer denken soll);
- Filmmusik kann selbst zum Protagonisten des Films werden (z. B. wenn die Musik direkt sichtbar im Film im „on" entsteht, wenn Protagonisten singen, spielen, wenn der Film ein Musikerleben, das Entstehen eines Musikstückes etc. zum Thema hat, wenn Musik den Handlungsverlauf prägt).[6]

Die angeführten Punkte, die noch weiter untergliedert werden könnten, zeigen auf, dass Filmmusik „funktionelle Musik" ist. Ihre Wirkung und ihre Aufgabe sollte nicht unterschätzt werden: Als filmisches Mittel gehört Filmmusik mit zu den Gestaltungsmöglichkeiten, die bei der Filmanalyse nicht unbeachtet bleiben dürfen. In welcher Intensität die Auseinandersetzung mit ihr innerhalb einer Filmanalyse erfolgt bzw. erfolgen kann, hängt zu allererst von den zugrundeliegenden Fragestellungen ab. Fachliches Wissen im Bereich Musiktheorie ist für eine tiefgehendere Analyse hilfreich. Da die menschlichen Sinne stets versuchen Hören und Sehen miteinander in Einklang zu bringen, können aber auch „Musikunkundige" Aussagen bzgl. Filmmusik treffen. Sie dürfen sich dabei – was bei einer Analyse eher selten erlaubt ist – auf ihre Emotionen, ihre Empfindungen verlassen, denn Musik versucht immer in irgendeiner Art und Weise Stimmungen zu erzeugen. Diese Stimmungen an der ausgewählten Stelle im Film benennen zu können, ist bereits ein Schritt der Analyse!

1 Zitat eines Filmkomponisten aus: Keller, M.: Stars and Sounds. Filmmusik – Die dritte Kinodimension, Kassel 1996, S. 33.

2 Siehe: Blothner, D.: Erlebniswelt Kino. Über die unbewußte Wirkung des Films, Bergisch Gladbach ²2003.

3 Zu begrifflichen Differenzierungen siehe B. v. Borries in diesem Band.

4 Es kommt immer wieder vor, dass die Filmmusik bekannter wird als der Film selbst bzw. der Film erst durch seine Musik bekannt wird.

5 Die Filmmusik, die wir heute zu hören bekommen, ist meistens Auftragsmusik, d.h. sie wurde extra bei einem Komponisten in Auftrag gegeben und hat bestimmten Zwecke (filmische und marktorientierte) zu erfüllen. Der Komponist übernimmt durch sein Wirken auch ein Stück inhaltliche Verantwortung.

6 Die angeführten Aspekte stehen in Einklang mit den Erläuterungen von Georg Maas. Siehe: Maas, G.: Filmmusik. Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstue I in allgemein bildenden Schulen, Leipzig 2006, S. 22-31. Für detailliertere und wissenschaftlich aufbereitete Informationen siehe: Bullerjahn, C.: Grundlagen der Filmmusik, Augsburg 2001.

2. Geschichtsverfilmungen und Filmmusik

Für jemanden, der sich mit Filmen zu historischen Themen – angefangen vom Dokumentarfilm bis hin zum Spielfilm – im Sinne eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins auseinandersetzen will, für den sieht die Beschäftigung mit der Filmmusik nochmal anders aus als für einen Filmemacher oder Musikproduzenten. Allein auf Emotionen darf man sich hier nicht mehr verlassen, denn Musik besitzt immer die Gabe, unsere Gedanken zu lenken. Musik ist Geschmacksache – was bei dem Einen große Emotionen hervorruft, erweckt vielleicht die Agressionen des Anderen! Jeder Mensch nimmt einen Film in unterschiedlicher Art und Weise wahr, unterschiedliche Geschichten bleiben im Gedächtnis hängen, unterschiedliche Interpretationen entstehen. Musik kann hierbei mit ausschlaggebend sein.

Spielt Musik in einem Film nicht nur eine Nebenrolle, sondern ist vielmehr deutlich in das Geschehen integriert, dann sollte eine tiefergehende Auseinandersetzung mit ihr erfolgen. Dazu gehört u. a. das Einholen von Hintergrundinformationen zur Entstehung der Filmmusik, wie Name des Komponisten, Intentionen, die seiner Komposition zu Grunde liegen (hierzu zählen auch die Wünsche der Auftraggeber) etc. Meistens lassen sich derartige Informationen auf der Homepage des jeweiligen Films nachrecherchieren bzw. sind im DVD-Bonusmaterial oder der im Handel erhältlichen DVD/CD abrufbar.

Nachdem eine erste Informationsbasis geschaffen ist, muss man an die zu analysierende Szene direkt herangehen. – Wie die De-Konstruktion von Geschichtsverfilmungen nach vorgegebenem Leitfaden erfolgen kann, erläutert Reinhard Krammer in diesem Band ausführlich. Hier geht es nun speziell um die Analyse von Filmmusik innerhalb Geschichtsverfilmungen. Rainer Beddig hat für die Analyse des historisch-politischen Liedes ein Schema entwickelt[7], das aber auch generell für die Analyse von Filmmusik verwendet werden kann, da es Hauptfragestellungen enthält, die bei der Auseinandersetzung mit Musik im Film allgemein von Bedeutung sind. Dem Schema liegen folgende sechs Fragestellungen zugrunde:

1. *Das funktionale Moment: Was ist der Zweck des Liedes und was ist seine Art?*
2. *Das kommunikative Moment: Was teilt der Autor wem mit und wie geschieht das?*
3. *Das aufklärende Moment: Welche Informationen werden übermittelt?*
4. *Das musikalische Moment: Wie ist die Melodie gestaltet?*
5. *Das emotionale Moment: Wodurch werden beim Hörer Emotionen verursacht?*
6. *Das solidarische Moment: Wird ein Wir-Gefühl verursacht?*

Bringt man diese Punkte in Einklang mit den bereits vorher angesprochenen Funktionen von Filmmusik, so gelangt man zu einem komplexen Fragekatalog, der einem eine intensive Auseinandersetzung nicht nur mit der Bild-, Textebene, sondern eben auch mit der Filmmusik ermöglicht.

Wie die Auseinandersetzung mit Filmmusik unter Einbeziehen der angeführten Funktionen bzw. des Analyseschemas nach Beddig konkret aussehen kann, sei im Folgenden am Beispiel einer ausgewählten Szene aus „Merry Christmas" gezeigt.

3. „Merry Christmas" – Realität oder Kitsch?

3.1 Hintergrundinformationen zum Film

Christian Carion hat mit seinem Kinofilm „Merry Christmas" in der Vorweihnachtszeit 2005 die Herzen der Menschen begwegt. Die Kritiker waren hier meist anderer Meinung: *Das hat doch mit der Realität nichts zu tun, das ist doch purer Kitsch*, so könnte man die Aussage der einen umschreiben, *eine wunderschöne Weihnachtsgeschichte, die zeigt, dass auch der Krieg eine menschliche Seite haben kann"*, die der anderen.

„... In einem unmenschlichen Krieg siegt in einer Nacht die Menschlichkeit: Merry Christmas, ein Film

7 Beddig, R.: Das historisch-politische Lied. Seine Funktion und sein medialer Ort, in: Pandel, H.-J./Schneider, G. (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Düsseldorf 1985.

von Christian Carion", so lautet die Betitelung. „Merry Christmas" beruht auf einer „wahren" Begebenheit.[8] Am Heiligabend des Jahres 1914 schlossen für kurze Zeit an verschiedenen Orten der Front die verfeindeten Parteien miteinander einen inoffiziellen Weihnachtswaffenstillstand. Carion greift diese Thematik als handlungsübergreifendes Moment auf: Französische, Britische (Schottische) und Deutsche Soldaten feiern gemeinsam im Niemandsland (an der Westfront bei Flandern) Weihnachten und verbringen ein paar Tage im Ausnahmezustand eines inoffiziellen, lokal geschlossenen Weihnachtsfriedens. Daneben erzählt der Film eine Vielzahl an kleinen Nebengeschichten, die zeitweise die Handlung dominieren bzw. unterschwellig miteinfließen. So erfährt der Zuschauer die Geschichte

... von der Liebe zwischen der dänischen Sopranistin Anna und dem deutschen Tenor Nikolaus Spreng,

... von einem schottischen Pfarrer und seiner Art den Glauben zu leben,

... von zwei schottischen Brüdern, die der Krieg voneinander trennt,

... von einem französischen Leutnant, der sich im Konflikt zwischen Pflicherfüllung, Vatergehorsam und Menschlichkeit befindet,

... von einem deutschen Leutnant, der neben der Dienstpflicht das Menschsein wieder lernt,

... von Freundschaft zwischen Menschen unterschiedlicher Nationen,

... vom Leben außerhalb des Krieges, dem politischen Mächtespiel.

Verschiedene Thematiken, die allesamt durch das Aufkommen von Kriegen Fragen aufwerfen, sind in diesen Geschichten verwoben: Wie kann Liebe (Familie) im Krieg bestehen, wie lässt sich der Glaube an Gott und das Gebot der Nächstenliebe mit dem Kriegsgeschehen und dem eigenen Handeln vereinbaren, wo hört Vaterlandsliebe und -treue auf bzw. wo beginnt der Verrat bzw. die Menschlichkeit, inwieweit ist der Krieg überhaupt für diejenigen verstehbar, die ihn herbeigeführt haben, inwieweit sind deren Entscheidungen nachvollziehbar etc.

Sechs Personen, ein französischer, schottischer und deutscher Leutnant, ein schottischer Pfarrer, ein deutscher Tenor und eine dänische Sopranistin sind in der Vefilmung des Weihnachtswunders von 1914 die Hauptfiguren. Ausschlaggebend für den Waffenstillstand – d. h. ebenfalls eine Art Hauptfigur – ist im Film die Musik: das Singen von Weihnachtsliedern – speziell das Singen des deutschen Soldaten und Tenors Nikolaus – führt dazu, dass sich die drei Vorgesetzten zu kurzfristigen Waffenstillstandsverhandlungen überreden lassen. Auf dem Niemandsland treffen alle zusammen, singen, spielen Karten oder Fußball, tauschen Schokolade gegen Schnaps und erleben mehr oder weniger friedvolle Weihnachten inmitten des Krieges. Nach ein paar Tagen kehrt der Alltag zurück, der Krieg geht weiter. Die Truppen werden versetzt, da die Vorgesetzten von den „verräterischen" Umtrieben erfahren haben.

In Schulgeschichtsbüchern oder auch in wissenschaftlichen Abhandlungen zum ersten Weltkrieg finden sich wenig Hinweise auf den Weihnachtsfrieden von 1914. Diese Seite des Krieges wird meist verschwiegen bzw. zu Gunsten anderer Aspekte fallen gelassen. Christian Carion greift diese Begebenheit auf, da sie ihm von Jugend an in Erinnerung gerufen wurde. Sie berührt ihn persönlich, denn er selbst stammt aus dem Norden Frankreichs. Den ausschlaggebenden Impuls für die Idee zum Film gab ihm Yves Buffetauts Buch „Batailles de Flandres et d`Artois 1914-1918". Hier berührte Carion v. a. die Passage mit dem Titel „Das unglaubliche Weihnachten 1914".[9]

2002 wurde mit den Recherchen in verschiedenen Archiven begonnen. Carion führte Gespräche mit Historikern und arbeitete sich so langsam in die Materie ein. Jeder Spielfilm, auch wenn er auf geschichtlichen Ereignissen aufbaut, hat das Recht auf Fiktion. Hier beginnt für alle am Film Beteiligten eine Gradwanderung zwischen historischem Anspruch einerseits, filmischer Umsetzungsfreiheit und Vermarktungsstrategien andererseits. Carion sieht sich in einer moralischen Verpflichtung gegenüber den geschichtlichen Ereignissen, v. a. aber gegenüber den Personen, die diese Zeit miterleben mussten. Dennoch erlaubt er sich, von seinem Recht auf Fiktion Gebrauch zu machen: Er braucht „erfundene" Geschichten, um seinen Plot voranzutreiben. „Eine Geschichte zu schreiben, die von Tatsachen ausgeht, ist eine Angelegenheit, die sehr unsicher macht. Den Geschehnissen habe ich Personen entnommen, die es wirklich gegeben hat oder die mich auf Ideen gebracht hatten. ... jener deutsche Tenor, der an einem Heiligabend tatsächlich für die französischen Soldaten gesungen hat. Eine außerordentlich wichtige Figur, denn 90% aller Verbrüderungen fanden statt, weil die Menschen gesungen, einander zugehört, geantwortet, applaudiert haben. Mich fasziniert der Gedanke, dass die Kultur, Volkslieder und Musik die Kanonen zum Schweigen brachten."[10]

Die entscheidenden Szenen im Film, sprich die Augenblicke, die zum Frieden an Weihnachten führten, leben durch die und von der Musik. –

Nachahmung der Realität auf der Grundlage von wissenschaftlichen Nachforschungen oder doch nur Kitsch, der den Zuschauern kurz vor Weihnachten das Herz erweichen soll? Wie setzt sich die Szene zusammen, welche Rolle spielt hier die Filmmusik und wie „historisch" bzw. wie kommerziell ist sie verarbeitet?

3.2 Bestandteile der Szene

„Bei meinen Recherchen erfuhr ich, dass die Verbrüderungen an den meisten Frontabschnitten von den Deutschen ausgegangen waren. Warum? Weil sie Musik machten und sangen. Die Gegenseite applaudierte oder antwortete ebenfalls mit Musik. Mir gefiel diese Idee, dass es die Musik ist, die Menschen zusammenbringt und den Krieg außer Kraft setzt. Für mich gehört die Musik zu den Hauptakteuren des Films", so der Regisseur Christian Carion.[11]

Die entscheidenden Szenen des Films, die den Weihnachtsfrieden vorbereiten, sind geprägt durch Musik, hier sprechen die Töne, die Liedtexte für sich. Dialoge – im Sinne von gesprochenem Text – sind, je näher sich die Menschen kommen, nicht mehr von Nöten. Carion vertraut seiner Idee: der Wirkung der Musik.

Die nachfolgende Tabelle skizziert, wo Musik die Filmhandlung dominiert und wie mit ihrer Hilfe die Barrieren zwischen den einzelnen Lagern überwunden werden:

	Privatkonzert für den Kronprinzen	Schotten	Deutsche	Franzosen
Musik/Text	Musik im Haus des Kronprinzen, dem Sohn Kaiser Willhelm II., Nikolaus und Anna singen für ihn. Nach dem Privatkonzert will Nikolaus zurück zu den Soldaten, zurück an die Front, um für seine Kameraden zu singen, Anna begleitet ihn. Lied: „Bist du bei mir" nach Gottfried Heinrich Stölzel, in Anlehnung an J. S. Bach, neuarrangiert von Philippe Rombi[12]. *Hintergrundinformation:* Der Kronprinz war Mitglied im Führungsstab; Carion sieht in ihm einen Nostalgiker, der an die guten alten Zeit denkt, in Gedanken an die schöne Zeit in Berlin in der Oper versunken ist. Die Liebesgeschichte zwischen den Sängern ist erfunden. Einen Sänger namens Kirchhoff, der im Krieg zu Annäherung an Weihnachten führte, gab es wohl. Auf der BegleitCD zum Soundtrack findet sich hierzu eine – allerdings leider nicht weiter belegte – Notiz mit der Überschrift *„La Treve de Noël 1914": Le Kronprinz de Prusse raconte ainsi dans ces mémoires la nuit de Noël: „Kirchhoff, le chanteur d´opéra, qui était attaché à notre état-major comme officier d`ordonnance, a chanté ses chants de Noël durant cette nuit sacreé pur les homes du Régiment 130, en première ligne. Le lendemain, il m`a raconté que des soldats français étaient montés sur le parapet et avaient applaudi jusau`à ce qu`il revienne chanter un autre cantique."*			

8 Vgl. Kritiken z. B. http://www.welt.de/data/2005/11/23/807426.html, (10.09.06, 12:31); http://www.wams.de/data/2005/11/20/806250.html, (10.09.06, 12:37); http://www.filmstarts.de/kritiken/Merry%20Christmas.html (11.09.06, 14:07); http://www.critic.de/index.pl?aktion=druck&id=335 (9.09.06, 14:12)

9 Zu den Anmerkungen des Autors siehe das Beiheft zum Soundtrack „Merry Christmas", S. 8ff.

10 Siehe Beiheft zum Soundtrack „Merry Christmas", S. 12.

11 http://www.hr-online.de/website/rubriken/kultur/index.jsp?rubrik=9608&key=standard_document_13548972 (02.09.06, 12:23)

12 Die Arrangements von Philippe Rombi zum Film „Merry Christmas" sind im Handel erhältlich: Nord-Quest présente: les partitions „Piano – Chant – Choers – Violon" du film Joyeux Noel (Merry Christmas), un film de Christian Carion, Musique composées, orchestrée et dirigée par Philippe Rombi, 2006.

Fortsetzung	Privatkonzert für den Kronprinzen	Schotten	Deutsche	Franzosen
Musik/Text		Schützengraben der Schotten am Heiligen Abend: Es wird Dudelsack gespielt – *„Padre, spielen sie ein Lied für uns", „Wie wär´s mit I´m dreaming of home"* Lied: „I´m dreaming of home", eine Komposition von Philippe Rombi, nach dem Text von Lori Barth und Gary Lewis (Filmmusik). *Hintergrundinformationen:* Hier beginnt die Kerngeschichte, die es in Ansätzen so wirklich gegeben hat; die Soldaten in ihren Schützengräben feierten Weihnachten. Man war nicht weit von einander entfernt, d. h. die Soldaten nahmen die Sitten und Bräuche ihrer Feinde zwangsweise wahr; Mit Musik beginnen die Schotten: Carion wählte sie wegen seiner Vorliebe für den Dudelsack. Seinen Recherchen zufolge hat dieses Instrument bei manchen Verbrüderungen tatsächlich eine Rolle gespielt. Im Film scheint es so, als würde hier eines der bekanntesten alten, schottischen Lieder gesungen. Tatsächlich handelt es sich aber um eine extra für diese Szene in Auftrag gegebene Komposition, die darüber hinaus als Leitthema im Film immer wieder zu hören ist.	Hören die benachbarten Schotten singen, während sie selbst den Weihnachtsabend feiern (mit Bier und Sekt). Der Schützengraben ist weihnachtlich mit Christbäumen geschmückt.	Hören die benachbarten Schotten singen, befinden sich gerade beim Weihnachtsessen (mit Champagner) im Schützengraben.
			Schützengraben der Deutschen: Christbäume werden auf die Brüstungen gestellt, da sie im Weg stehen; Tenor Nikolaus und Anna sind an der Front angelangt. Er singt für seine Kameraden „Stille Nacht", begleitet von einer Mundharmonika. Lied: „Stille Nacht", traditionelles Weihnachtslied. Text nach Joseph Mohr, Musik von Franz Xaver Gruber. *Hintergrundinformationen:* Als traditionelles deutsches Weihnachtslied sang man Stille Nacht v.a. an Heilig Abend.	

Fortsetzung	Privatkonzert für den Kronprinzen	Schotten	Deutsche	Franzosen
Musik/Text			Hier folgt Carion Tagebuchaufzeichnungen von Soldaten, die davon berichten, wie die Schützengräben auf obersten Befehl mit kleinen Fichten samt Kerzen geschmückt wurden und man Weihnachtslieder, v. a. Stille Nacht, sang. Einen deutschen Tenor, der mit seinem Gesang wohl mit dazu beitrug, dass ein kurzer Weihnachtsfrieden geschlossen wurde, gab es u. U. auch: der Berliner Tenor Walther Kirchhoff, allerdings kein Soldat.	
		Dudelsack (Padre) übernimmt die Melodie von „Stille Nacht".	Deutscher Tenor und schottischer Dudelsack musizieren gemeinsam über die Schützengräben hinweg.	Französischer Leutnant beobachtet mit seinen Soldaten das Geschehen, hält einen Soldaten davon ab, zu schießen.
		Beifall von Schotten, die sich inzwischen auf die Brüstungen der Schützengräben gesetzt haben für den Tenor an der anderen Seite.		
		Schotte stimmt ein neues Lied mit dem Dudelsack an: „Adeste fideles". Lied: „Adeste fideles", ein lateinisches Kirchenlied für Weihnachten; nach Franz Liszt (1811-1886). *Hintergrundinformationen:* „Adeste fideles" gehörte zu den bekanntesten lat. Kirchenliedern. Die Liturgie wurde in lateinischer Sprache gefeiert, man kannte das Lied länderübergreifend.	Tenor nimmt die Melodie auf und singt, nimmt einen der Christbäume und geht ins Niemandsland.	
		Mehrere Schotten steigen mit ihren Dudelsäcken in das Lied ein, muszieren mit dem Tenor. Die Schottischen Soldaten erheben sich. Tenor stellt Baum nieder in der Mitte des Niemandslandes. Man begrüßt sich gegenseitig: „Guten Abend Engländer" – „Guten Abend Deutsche" ...		Franzosen beobachten alles von ihren Stellungen aus, man sieht einen französischen Soldaten das Lied mitmurmeln

Das Privatkonzert für den Sohn des Kaisers ist nur der Auftakt, ein kurzes Intermezzo, das Carion eingeschoben hat, um die Liebe zwischen den beiden Sängern, Anna und Nikolaus, in ihrer Sprache zum Ausdruck zu bringen: *„Bist du bei mir, geh ich mit Freuden zum Sterben und zu meiner Ruh, zum Sterben und zu meiner Ruh"*. Die Diskrepanz zwischen der heilen Welt und dem Alltag des Krieges wird aufgezeigt: Der Mann gezeichnet vom Krieg, will zurück zu seinen Kameraden, die Frau begleitet ihn dorthin – das was

beide vorher gesungen haben, leben sie auch. Carion baut in dieser fiktiven Handlung ein Stück Geschichte mit ein. So ist er bei seinen Nachforschungen darauf gestoßen, dass es immer wieder Frauen von Offizieren gab, die zeitweise bei ihren Männern an den Kriegsschauplätzen zu Gast waren.[13] Die Figur des Tenors ist ebenfalls nicht rein fiktiv: es gab wohl einen Berliner Tenor, Walther Kirchhoff, der an Heilig Abend vor Soldaten des 130. Regiments sang und damit auch die Französischen Soldaten begeisterte – In den folgenden Szenen beginnt die eigentliche Haupthandlung des Films, der Heilige Abend in den Schützengräben, der Weg hin zum Weihnachtsfrieden. Die Schotten lässt Carion ihre Feier mit einem anscheinend traditionellen schottischen Lied *„I´m dreaming of home"* beginnen. Der Text wird bei den anderen – bei Deutschen und Franzosen – nicht verstanden, aber die Stimmung überträgt sich: man fühlt das Heimweh, das das Lied zum Ausdruck bringt: *... I stand where I am and forever I´m dreaming of home, I feel so alone, I´m dreaming of home.*

Die anschließende Tabelle beleuchtet diese Filmpassage/dieses Stück nach dem von Beddig vorgegebenen Schema einmal näher[14]:

1. *Das funktionale Moment: Was ist der Zweck des Liedes und was ist seine Art?*	• Das Lied wird zum Hauptakteuer, seine Melodie zum immer wiederkehrenden Leitmotiv des Films: es wird direkt von den Soldaten gesungen, gespielt, verleiht den Bildern damit eine starke Aussagekraft – Bilder und Musik sprechen die selbe Sprache, ergänzen sich bzw. leben von einander • Die Melodie und der Text bewirken Emotionen: Trauer, Melancholie, Nachdenken, Heimweh, Sehnsucht • Mit der Musik (ganz einfach nur Dudelsäcke und Männerstimmen) wird eine inhaltliche Botschaft vermittelt, der Text bringt die Geühle und Gedanken der Soldaten zum Ausdruck, ihr Gefühl der Einsamkeit, ihre Sehnsucht nach Zuhause, ihre Sehnsucht nach der heilen Welt. Es ist kein Weihnachtslied, sondern eine Hymne, die dem Inhalt nach für alle Soldaten steht • „I´m dreaming of home" wird auch Hymne des Fraternisés genannt, Philippe Rombi schreibt im Begleitheft der CD zur Filmmusik *„Die Hymne des fraternisés, das Hauptthema des Films, symbolisiert natürlich die Verbrüderung, den Frieden, aber auch das Heimweh und die Hoffnung für alle Soldaten, eines Tages nach Hause zurückkehren zu können (I´m dreaming of home)"*
2. *Das kommunikative Moment: Was teilt der Autor wem mit und wie geschieht das?*	• Der Autor (Regisseur) teilt den Zuschauern auf der Bildebene mit: Wir befinden uns im Schützengraben der Schotten, schottischer Whisky wird am Heiligen Abend getrunken und typisch für Schotten: der Dudelsack kommt zum Einsatz. Dass Dudelsäcke in den Schützengräben vorhanden waren, ist keine Selbstverständlichkeit. Ihre Existenz wird im Film erklärt: Sie sind eine Leihgabe einer anderen Division für ihre Kameraden, die Heilig Abend im Schützengraben verbringen müssen. Ein schottischer Padre wird von den Soldaten aufgefordert, etwas zu spielen, I´m dreaming of home wird vorgeschlagen; Der Zuschauer muss glauben, es handelt sich hier um ein bekanntes, schottisches Traditionslied (*a song, I´ve often heard ...*). Bilder, die das Lied begleiten, machen deutlich, dass auch die Soldaten in den anderen Schützengräben ergriffen sind von dem Gesang. • Der Autor (Komponist) teilt den Zuschauern auf der Tonebene (Musik) mit: Es ist ein Lied, das die Herzen aller Soldaten, auch der Franzosen und Deutschen berührt. Ihre Gesichter verraten den Zuschauern, dass sie alle auf irgendeine Art und Weise dasselbe fühlen, wenn sie diese Musik hören: Sehnsucht nach Zuhause, Hoffnung auf eine Rückkehr in die Heimat.

13 Die Aussagen Carions finden sich in Teilen wieder auf der Homepage des Films. Auf der Musik-CD und im Begleitheft finden sich des Weiteren Informationen von Carion und Rombi zu den angesprochenen Szenen. Die DVD wird zusätzliche Audiokommentare und Bonusmaterial enthalten.

14 Die Liedtexte können auf der dem Themenheft beiliegenden DVD eingesehen werden.

3. *Das aufklärende Moment: Welche Informationen werden übermittelt?*	• Informationen, die der Zuschauer direkt bekommt: Ein schottisches Lied, das allen Schotten bekannt ist, wird gesungen. Es gibt die Situation der Soldaten wieder: sie sind in einem fremden Land, allein, weit weg von dem, was ihnen vertraut und lieb ist, sie träumen von Zuhause. Alle Soldaten in der näheren Umgebung hören das Lied. Auf der Bildebene wird der Zuschauer zusätzlich mit Klischees bedient: Schotten im Schottenrock mit Dudelsack und Whiskey; Franzosen mit Champagner, Deutsche mit Christbaum, Sekt und Bier. • Informationen, die dem Zuschauer vorenthalten bleiben: bei *I´m dreaming of home* handelt es sich nicht um ein altes, schottisches Lied, sondern um eine Neukomposition, die extra für diesen Film in Auftrag gegeben wurde. Der Zuschauer wird hier bewusst in die Irre geleitet, kann es gar nicht besser wissen. Die Musik dient als Mittel zum Zweck, sie soll die Gefühle der Zuschauer ergreifen, die Melancholie der Szene verspühren lassen.
4. *Das musikalische Moment: Wie ist die Melodie gestaltet? (Das Stück allgemein)*	• Die Melodie besteht aus einem großen Spannungsbogen, der jeweils eine Strophe (insgesamt 3) durchzieht. Einzelne musikalische Motive fließen in einem durchgehenden Auf- und Ab ineinander über. In der Dynamik wechseln sich leise (piano) mit kräftig gesungenen Passagen (forte) ab – der Dudelsack begleitet den Gesang. Dramaturgisch kann man die Melodie insgesamt als Leitmotiv bezeichnen, da sie sich durch den ganzen Film zieht. Das Stück ist insgesamt ruhig (4/4 Takt) gespielt, jedoch durch die Melodieführung und Dynamik spannungsgeladen. • Die Melodie wird zuerst von einem einzelnen Dudelsack gespielt, nach und nach kommen weitere dazu und schließlich singen die Männer mit (im Hintergrund ist immer wieder das dumpfe Brausen des Windes zu hören). • Instrumentierung: Der Dudelsack gilt als typisch schottisches Instrument. Sein Klang bzw. seine Verwendbarkeit wird charakterisiert als „laut, durchdringend, nasal, liegender Unterton (Bordun), einfache Melodien"; warme Klangfärbung. • Harmonik: Die Tonart des Stückes, Es-Dur bzw. As-Dur. Bzgl. der Tonarten gibt es ebenfalls Charakterisierungen: „Es-Dur tritt so mild wie F-Dur, aber in tiefere Schatten gehüllt in die Reihe"; dies „milde, zur Wehmut neigende Es-Dur" – As-Dur „ ... in Nacht gesenkt. Wenn man sie den Ton feierlicher Andacht nennt und dabei der Empfindungen und Gedanken an Grabesstätten erinnerlich ist, so mag in diesen Vorstellungen wohl die Wahrheit anklingen"[16].
5. *Das emotionale Moment: Wodurch werden beim Hörer Emotionen verursacht?*	• Die Erläuterungen unter 4. geben hier bereits die Antwort: Melodie, Harmonik, Dynamik, Rhythmik und Instrumentierung sind so gewählt, dass eine melancholische Stimmung erzeugt wird, der Liedtext (das Stück ist in eher langsamen Tempo gehalten, der Text daher gut verständlich) bringt dann auch in Worten nochmal zum Ausdruck, was die Melodie vermittelt. • Die Mimik der Menschen, der Ausdruck ihrer Augen und die Geräuschkulisse (tw. Wind) emotionalisieren zusätzlich.
6. *Das solidarische Moment: Wird ein Wir-Gefühl verursacht?*	• Gemeinsames Singen und Spielen, gemeinsamer Jubel, • eine Melodie, die alle in gleicher Weise anspricht.

15 Wüsthoff, K.: Die Rolle der Musik in der Film-, Funk-, und Fernseh-Werbung, 2. überarb. Aufl., Kassel 1999, S. 41.

16 Von Gleich, S.: Über die Wirkung der Tonarten in der Musik, Stuttgart ²2005, S. 12.

Text und Melodie sind von Philippe Rombi – einem Filmmusikkomponisten, der für seine feinsinnigen Kompositionen bekannt ist – so angelegt, dass sie die Handlung des Films ergänzen, unterstützen, ihr Bedeutung verleihen, kurz: Allen aus der Seele sprechen – den Akteuren im Film sowie den Zuschauern.

Musik ist das vereinigende Element, das auch auf die Zuschauer übergreift, sie regt zum Mitfühlen, zum Eintauchen in die Filmwelt an.

Um das, was von jenem Weihnachtswunder 1914 überliefert ist, in Szene zu setzen, brauchte der Regisseur einen Auftakt. Warum erfolgt aber hier der Einsatz von extra komponierter Filmmusik unter dem Deckmantel der Authentizität und nicht wirklich ein traditionelles Weihnachtslied? Kommerzielle Aspekte dürften dabei mit eine Rolle gespielt haben. Daneben sah Carion in diesem Lied all das, was er von einem traditionellen, schottischen Lied erwartete, es passte zu dieser Szene: „It´s a song, make me believe, it´s an old Scottish popular song“[17]. Es verlässt – wie Carion es ausdrückt – die Schottischen Highlands und geht mitten unter die Soldaten am Weihnachtsabend, es vermittelt zwischen Fremden, zwischen Feinden.

Innerhalb der Friedensschluss-Szenen versucht Christian Carion möglichst viele seiner nachrecherchierten Informationen zu jener Weihnachtsnacht des Jahres 1914 in die Handlung einfließen zu lassen. Auf der deutschen Seite gab es kleine Weihnachtsbäume, die den Soldaten an der Front ein wenig Weihnachtsstimmung vermitteln sollten. Sie waren teilweise mit dafür verantwortlich, dass im Krieg Weihnachten eine Bedeutung bekam: „Als ein Mann von uns den Weihnachtsbaum brachte und in die Mitte stellte, hatte sofort ein jeder seine Streichhölzer aus der Tasche, und im Nu brannte der Baum. Die Engländer stimmten ein Weihnachtslied an, wir sangen hierauf ‚Stille Nacht, heilige Nacht‘“[18]. Auf dieses traditionelle Weihnachtslied baut auch Carion auf:

1. *Das funktionale Moment: Was ist der Zweck des Liedes und was ist seine Art?*	• „Stille Nacht“ bringt die Menschen einander näher, man kennt das Lied in den verschiedenen Ländern, kann folglich gemeinsam musizieren. • „Stille Nacht“ soll den Heiligen Abend in die Herzen der Soldaten bringen, Weihnachten ist tatsächlich da, die Friedensgesten können beginnen.
2. *Das kommunikative Moment: Was teilt der Autor wem mit und wie geschieht das?*	• Der Regisseur greift auf das altbekannte, beliebtes Weihnachtslied zurück, dadurch wird Kommunikation zwischen den Feinden möglich. • Ein langsames Herantasten beginnt: ein Melodiestück wird aufgenommen, von anderen übernommen, bis schließlich beide gemeinsam in das Lied einstimmen – eine Brücke zwischen den Menschen wird geschaffen.
3. *Das aufklärende Moment: Welche Informationen werden übermittelt?*	• Es gab an Weihnachten in den Schützengräben unterschiedliche Sitten. Singen und Musizieren brachte Menschen einander näher.
4. *Das musikalische Moment: Wie ist die Melodie gestaltet? (Das Stück allgemein)*	• Eine Analyse des Stückes ist hier nicht nötig: der einzig wichtige Hinweis bzgl. der Melodie ist, dass sie beinahe weltweit bekannt war, das feierliche Lied wird in vielen verschiedenen Sprachen gesungen.
5. *Das emotionale Moment: Wodurch werden beim Hörer Emotionen verursacht?*	• Jeder Zuschauer verbindet mit diesem Weihnachtslied eigene Gedanken an Weihnachten. Die Filmsequenz gibt hierzu nochmal einen ganz anderen Einblick: ein Weihnachten im Krieg – man ist traurig berührt, fühlt mit den Soldaten. • Der über die Musik beginnende Dialog zwischen den Schotten und Deutschen (in Anfängen auch mit den Franzosen) ist spannungsreich.
6. *Das solidarische Moment: Wird ein Wir-Gefühl verursacht?*	• Das Lied kennen die Zuschauer: sie singen es selbst an Weihnachten zu Hause oder in der Kirche. Es steht für die Weihnachtsnacht, für Christi Geburt, für das Fest der Liebe im Kreise der Familie. • Das Lied schafft ein Wir-Gefühl durch seine Bekanntheit, seinen Platz im traditionellen Weihnachtsfest verschiedener Länder.

17 Aussage Carions auf der Bonus-DVD zur CD der Filmmusik.

18 Solleder, F. (Hrsg.): Vier Jahre Westfront. Die Geschichte des Regiments List. Reserve-Infanterie-Regiment 16, München 1932, S. 92/96. Vgl. auch das Titelblatt der „Illustrated London News“ vom 9.1.1915. Hier ist ein deutscher Soldat mit Tannenbaum in der Hand abgebildet, der vor die brittischen Stellungen hintritt und wohl einen Waffenstillstand aushandelt. Zur Abbildung siehe: Jürgs, M.: Merry Christmas. Der kleine Frieden im Großen Krieg, München 2005, S. 47.

Der Tenor Walther Kirchhoff liefert die Vorlage für den Filmtenor und Soldaten Nikolaus Spreng. Die Handlung setzt sich zusammen aus dem, was in Tagebuchaufzeichnungen, Briefen etc. überliefert ist und dem, was der Regisseur in der Szene sehen will. Eine Gradwanderung zwischen der Erzählung nach wahren Begebenheiten und einer ein wenig zu theatralisch gestalteten, fiktiven Gesangsszene beginnt. Aber hat ein Spielfilm nicht gerade auf diese Art von Dramatik, die die Emotionen der Zuschauer bewegt, ein Recht?

Stille Nacht, Silent Night oder Douce Nuit, den Text, der hier gesungen wird, verstehen alle nur in ihrer eigenen Sprache, aber sie kennen dieselbe Melodie, die Stimmung des Liedes ist immer die gleiche. Im Film beginnt eine Art Frage-, Antwortspiel: ein Dialog zwischen Deutschen und Schotten entsteht über die Musik. Man ist am Kern der Szene angelangt. Dass Musik die Menschen in dieser Weihnachtsnacht 1914 einander näher brachte, bestätigen auch Aussagen von Soldaten des ersten Weltkrieges[19]: „Die Nacht war sternenklar und still. Der Kompanieführer und ich, der Zugführer, saßen mit unseren Ordonanzen im Unterstand um den Weihnachtsbaum herum. ... Unsere Leute hatten einen Tannenbaum mit brennenden Lichtern auf den Schützengraben gestellt und die Engländer schossen in der Annahme, daß es sich um eine Kriegslist handele. Als sie dann merkten, daß es ein Christbaum war, stellten sie das Feuer ein ... Drüben wurden Weihnachtslieder gesungen und so kam es, daß sich der Kriegszustand in die beschauliche Form eines Sängerstreits verwandelte und sich der kriegerische Geist hüben und drüben in Weihnachtsstimmung verlor“.

Musik bringt die Menschen einander näher: Nachdem das Stille Nacht verklungen ist, wagt der Schottische Padre eine erneute Annäherung und beginnt die Melodie von „Adeste Fideles“ zu spielen. Der deutsche Tenor Nikolaus steigt darauf ein, nimmt einen der deutschen Christbäume in die Hand und geht ins Niemandsland. Hier stellt er mit dem letzten Ton des Liedes den Baum auf einen Stein – Weihnachten hat an der Front ein zu Hause gefunden. An diesem Punkt ist das Eis gebrochen, kurze Verhandlungen zwischen den Parteien führen dazu, dass einem Weihnachtswaffenstillstand nichts mehr im Wege steht.

Nach einem schottischen Lied, dessen historischer Charakter fingiert ist, folgt Stille Nacht mit der allen vertrauten Melodie. Hier ist aber noch nicht der Höhepunkt erreicht, sondern ein lateinisches Kirchenlied folgt:

1. *Das funktionale Moment: Was ist der Zweck des Liedes und was ist seine Art?*	• „Adeste Fideles“ überbringt die Botschaft von der Geburt des Jesuskindes, ist ein Aufruf an alle Gläubigen, ihm zu huldigen. • Es handelt sich hierbei um ein lateinisches Kirchenlied, musikalisch umgesetzt von Franz Liszt (1811-1886).
2. *Das kommunikative Moment: Was teilt der Autor wem mit und wie geschieht das?*	• Der Regisseur transportiert mit dem Lied zwei Botschaften: Zum einen durch den Text die Weihnatsbotschaft, zum anderen durch die schauspielerische Umsetzung gleichsam einen Aufruf an alle, gemeinsam das Weihnachtsfest zu feiern. Der Weihnachtsbaum, der dabei in die Mitte gestellt wird, unterstreicht diese Botschaft.
3. *Das aufklärende Moment: Welche Informationen werden übermittelt?*	• „Adeste Fideles“ ist als kath. Kirchenlied den meisten Soldaten nicht nur der Melodie, sondern auch dem Text nach vertraut (die Schottischen Soldaten sind hier wohl ebenfalls Katholiken).
4. *Das musikalische Moment: Wie ist die Melodie gestaltet? (Das Stück allgemein)*	• Eine Analyse des Liedes ist hier nicht nötig: der einzig wichtige Hinweis bzgl. der Melodie ist, dass sie unter den katholischen Gläubigen bekannt war.
5. *Das emotionale Moment: Wodurch werden beim Hörer Emotionen verursacht?*	• Nicht das Lied allein berührt, sondern das Lied in Verbindung mit dem Moment, der Mimik, Gestik und Kulisse bewirkt ein Mitfühlen.
6. *Das solidarische Moment: Wird ein Wir-Gefühl verursacht?*	• Ein Wir-Gefühl erzeugt hier nicht allein die Melodie, sondern v. a. der Text. In der katholischen Kirche wurde die Liturgie zu diesem Zeitpunkt noch in lateinischer Sprache gefeiert, d. h. viele verstanden, was gesungen wurde bzw. kannten den Text des Liedes aus dem Gottesdienst.

19 Zitiert nach: Niemann, J.: Das 9. Königlich-Sächsische Infanterie-Regiment Nr. 133 im Weltkrieg 1914-18, Hamburg 1969, S. 33.

Der Einsatz von Musik ist wohl überlegt. Die Annäherung der Menschen spiegelt sich in der Musik wieder. Dies erfolgt ab „I´m dreaming of home" schrittweise. Das sinnträchtige, klassische „Bist du bei mir" ist als eine Art Auftakt zu sehen, als für die Liebesgeschichte zwischen Nikolaus und Anna beudeutsamer Wendepunkt: Sie versprechen sich mit dem Lied gleichsam bis zum Tod beieinander zu bleiben und setzen dies auch in die Tat um: Sie folgt ihm an die Front.

In den einzelnen Schützengräben wird durch ein gemeinsames Essen der Soldaten ein wenig Weihnachtsstimmung hervorgerufen. Dass es Heilig Abend ist, wird allein durch die Christbäume auf Seiten der Deutschen deutlich. Zum Heiligen Abend gehört das Singen von Liedern. Im Schottischen Lager beginnt man mit „I´m dreaming of home". Der Text könnte auf die Situation der Soldaten nicht besser passen. Aber weder die Melodie noch die Texte sind allen anderen Soldaten bekannt. Rombis Filmkomposition will eine bestimmte Stimmung erzeugen, ein Mitfühlen, das ohne Textkenntnis bei allen zu den gleichen Gedanken führt. Die Zuschauer können den Figuren ihre Gedanken von den Gesichtern ablesen, das Heimweh und die Melancholie, aber auch die Hoffnung (die Soldaten singen immer lauter, überzeugter) ist in der Umsetzung des Liedes fühlbar. Man sieht sich gegenseitig nicht, hört aber den Gesang, ist sich innerlich nahe.

Mit „Stille Nacht" geht die Annäherung einen ersten deutlichen Schritt weiter: ein Deutscher und ein Schotte musizieren über die Schützengräben hinweg gemeinsam. Ein allen Soldaten der Melodie nach vertrautes Lied (die Mundharmonika kommt hier als typisch deutsches Instrument zum Einsatz) bringt die Botschaft des Weihnachtsfriedens. Die Menschen sind verschieden, haben aber gemeinsame Traditionen, ein gemeinsames Stille Nacht/Silent Night/Douce Nuit. Man wagt mit der Musik den Sprung über die Barriere, auch im übertragenenen Sinn.

Mit „Adeste Fideles" ist die letzte Schranke überwunden, nicht nur die Melodie ist allen bekannt, auch der Text: hier sprechen sie in einer gemeinsamen Sprache, der Sprache der katholischen Liturgie, Latein – Die Schotten spielen mit ihren Dudelsäcken die Melodie, der deutsche Soldat singt und auch der französische Soldat murmelt in seinem Schützengraben das Lied mit. „Kommt lasset uns anbeten ..." – wie es in der deutschen Übersetzung des Refrains heißt – kann in diesem Moment gleichzeitig als Aufruf an alle verstanden werden, aufeinander zuzugehen, gemeinsam die Geburt Christus` zu feiern, das Fest des Friedens auch als solches zu begehen. Symbolisch hierfür endet das Lied damit, dass der Sänger einen Christbaum mit brennenden Kerzen in die Mitte des Niemandslandes stellt. Die Schotten, die bereits ihre Schützengräben verlassen haben, applaudieren, man begrüßt sich gegenseitig, der Frieden wird ausgehandelt.

Aussagen von Engländern und Franzosen bestätigen teilweise die im Film thematisierten Vorkommnisse. Es kam an mehreren Frontabschnitten zu Fraternisierungen am Weihnachtsabend 1914. Man verließ die Schützengräben, traf sich im Niemandsland, spielte gemeinsam Karten, Fußball etc.[20] Während auf deutscher und französischer Seite dieser Akt des „Hochverrats", so gut es ging, verschwiegen wurde, fanden sich in der englischen Presse mehrere Hinweise auf das unglaubliche Ereignis. Man schrieb von „‚Weihnachtszeit', The Christmas Truce – How British and Germans Fraternised" oder veröffentlichte Fotografien, die „Feinde" miteinander auf Gruppenfotos zeigten.[21] Auf welche Weise der kurze Waffenstillstand an den verschiedenen Orten zu Stande kam, ist nicht bekannt. Der Ablauf war überall ein anderer. Immer wieder jedoch finden sich Hinweise darauf, dass Musik die Menschen einander näher brachte, d. h. einen Waffenstillstand für kurze Zeit mit ermöglichte.

Die Umsetzung der Geschichte vom Weihnachtsfrieden 1914 in Christian Carions Film „Merry Christmas" lebt an den Kernstellen durch die Musik. Jedoch sind leider gerade die Szenen im Niemandsland, in denen Musik in den Vordergrund tritt, diejeniegen, die die Glaubwürdigkeit des Ganzen als „nach einer wahren Begebenheit" erzählten Geschichte" erschweren. Das schottische Traditionslied ist keines, der Tenor Walter Kirchhoff war kein Soldat und sang schon gar nicht im Schützengraben bzw. in der Schusslinie der Feinde.

Während es sich bei „Stille Nacht" und „Adeste Fideles" noch um Lieder handelt, die nach Augenzeugenberichten tatsächlich gemeinsam an der Front gesungen wurden, auch gemeinsam mit dem Feind, wird das Folgende beinahe kitschig. Wo die Geschichte ihren emotionalen Höhepunkt erreicht, ist sie gleichzeitig am Unglaubwürdigsten: auf die Vereinbarung des Friedens erfolgt ein gemeinsamer Gottesdienst, bei dem Anna von Nikolaus gebeten wird, das Ave Maria für die Soldaten, die sich gemeinsam um einen improvisierten Altar versammelt haben, zu singen. Man kommt nicht umher, sie in dieser Inszenzierung mit der Gottesmutter Maria zu vergleichen. Hier schwanken bei manchen Zuschauern die Gefühle: Entweder man ist ergriffen von dem wunderbaren Gesang (auch hier komponierte Rombi eigens ein Ave Maria; die Gesangspartien wurden von professionellen Sängern eingesungen) und der Situation (hunderte Soldaten, die obwohl es Krieg ist, gemeinsam die Messe feiern) oder man wendet sich zu diesem Zeitpunkt gänzlich vom Film ab.

Die Rolle, die im Film den musikalischen Sequenzen zugeteilt wird, ist beachtlich. Carions „Idee, dass es die Musik ist, die Menschen zusammenbringt und den Krieg außer Kraft setzt"[22], ist prinzipiell passend für diese Thematik, die filmische Umsetzung jedoch nicht unproblematisch. Musik besitzt in diesem Film eine starke Suggestionskraft, auf die man sich zunächst einlassen darf. Für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Film, der für sich beansprucht, nach wahren Begebenheiten gedreht zu sein, ist der Blick hinter die Kulissen, das Einholen von Informationen des Regisseurs, des Komponisten unablässlich – auf eigene Empfindungen und Interpretationsansätze sollte man sich hier nicht verlassen.

4. Resumee

Junge Leute, aber auch Erwachsene sind fasziniert vom Medium Film. Sehen sie sich einen geschichtlichen Film an, unterscheiden sie meistens jedoch nicht zwischen Realität und Fiktion, sondern genießen den Film als Film – je actionreicher desto besser – bzw. vertrauen den Filmemachern/Produzenten etc., die von einem noch nie dagewesenen, auf wahren Begebenheiten beruhenden Filmereignis, gedreht an Originalschauplätzen mit Originalkostümen etc. sprechen. Nach dem Film unterhält man sich, wie es einem gefallen hat, welcher Schauspieler der Beste war, wie die Musik war oder wie unglaublich das alles ist, was damals passierte ... auf einmal wird alles so vorstellbar, so real ...

Der Geschichtsunterricht, denn wo gibt es eine bessere Möglichkeit, sich kritisch mit Filmen zu historischen' Themen auseinanderzusetzen – sollte die Chance nutzen und das aktuelle Kino- bzw. Fernsehprogramm, wo es sich stofflich anbietet, in den Unterricht einbeziehen.

Welche Möglichkeiten für einen Einsatz im Unterricht gibt es nun im Falle von „Merry Christmas"?

Die meisten Schulgeschichtsbücher setzen sich mit dem Weihnachtsfrieden von 1914 überhaupt nicht auseinander. Wenn Filmmaterial zum Einsatz kommt, so handelt es sich hier oftmals um „Im Westen nichts Neues". „Merry Christmas" thematisiert ein bislang wenig bearbeitetes Thema. Hier geht es nicht um die große politische Geschichte des ersten Weltkrieges, sondern um eine Episode, die als peinlich erachtet und von allen beteiligten Ländern, so gut es ging, verschwiegen wurde. Ein Skandal, Feinde feiern miteinander Weihnachten – Kollaboration mit dem Feind, Hochverrat!

Der Film kann als Anlass genommen werden, um sich im Unterricht mit der Thematik „Erster Weltkrieg" einmal von einer anderen Seite zu befassen. Welche „andere Seite" ist aber gemeint? Die Filmanalyse macht die „Haupt- und Nebengeschichten" sichtbar, die in „Merry Chrismas" erzählt werden. Die historischen Narrationen des Regisseurs können Anlass für weitere Recherchen bzw. eine vertiefte Auseinandersetzung sein, die andere Kategorien als „Politik" ins Zentrum stellen:

- *Die Bedeutung von Musik* für den Weihnachtsfrieden 1914, aber auch für die Kriegsführung generell. Lieder, die von den Kriegsgegnern jeweils gesungen wurden, können gesammelt und analysiert werden, um zu zeigen, dass von Musik nicht nur Frieden, sondern auch Hass ausgehen ka[illegible]
- *Die Rolle des Glaubens, der Religion im Kri*[illegible] gemein, im Ersten Weltkrieg speziell
- *Die Rolle der Soldaten im Krieg* – Auseinand[illegible] zung mit den Begriffen Pflicherfüllung, Menschlichkeit ...
- *Erinnern und Gedenken:* Die Auseinandersetzung mit dem Weihnachtsfrieden von 1914 zur Zeit des ersten Weltkriegs (Wo finden sich Spuren dieses Ereignisses? Wie wurde mit einem Tabuthema umgegangen ...) – Wie Vergangenes in die Gegenwart hereinragt, wie Geschichte entsteht: Der Erste Weltkrieg und das, was heute davon noch in Erinnerung ist bzw. wie Erinnerung „gemacht wird" (Museum, Denkmal, Gedenkstätten, Film, Bücher ...)

Wenn die SchülerInnen im Unterricht angehalten werden, nach einer anderen Seite des Ersten Weltkriegs zu fragen, als die, die das Schulbuch thematisiert, werden sie zugleich in der Entwicklung ihrer Fragekompetenz gefördert, d.h. einerseits, die Schüler werden dazu befähigt, selbst Fragen zu stellen. Andererseits werden

20 Siehe: Arand, T. (Hrsg.): Die „Urkatastrophe" als Erinnerung. Geschichtskultur des ersten Weltkrieges, Münster 2006 (Geschichtskultur und Krieg, Bd. I).

21 Vgl. Abbildungen bei Jürgs, u.a. S. 230.

22 http://www.hr-online.de/website/rubriken/kultur/index.jsp?rubrik=9608&key=standard_document_13548972.

sie aber auch angeregt, z. B. die Narrationen des Films zu hinterfragen.

Automatisch ist man hier bei der De-Konstruktionsarbeit angelangt. Geschichtsverfilmungen werden sowohl nach ihrer Aussage wie nach ihrer Machart beurteilt. Wenn Schüler lernen sollen, reflektiert und (selbst-)reflexiv mit Geschichte umzugehen, dann ist es gerade für die Arbeit mit Filmen wichtig, Methodenkompetenz im Sinne von De- und Re-Konstruktionskompetenz zu fördern. In unterschiedlichem Ausmaß sind gleichzeitig die Kompetenzbereiche der Sachkompetenz (ohne Begriffs- und Strukturierungswissen kann man zu keinem aussagekräftigen Ergebnis der De-Konstruktion gelangen), Fragekompetenz (wo es keine Fragen gibt, kann es keine Antworten geben, kann zwangsläufig Geschichte nicht entstehen) und Orientierungskompetenz (sich kritisch mit der Bedeutung für einen selbst auseinanderzusetzen, d.h. auch, bisherige Sichtweisen zu überdenken, umzudenken, neuzudenken, ... aus etwas zu lernen) mit von Belang. Sich auf eine kritische Auseinandersetzung mit einem Film einzulassen, bedeutet also nicht, primär herauszufinden, was „wahr" und was „falsch" ist, sondern zu versuchen, nachzuvollziehen, warum das so und das andere so filmisch umgesetzt wird.

Dass im Zuge der Analyse auch überprüft werden muss, inwiefern das Dargestellte inhaltlich noch triftig erscheint, ist selbstverständlich.

Teil der De-Konstruktion sind auch Fragen wie: Auf welche Weise wirkt sich die Gegenwart, in der wir leben auf die Gestaltung des Films und auf unsere Wahrnehmung aus? oder: Welche Rolle spielt die Vergangenheit des Filmemachers, seine Geschichte, für die Konzeption des Films.

Jeder Filmemacher, jeder am Film in irgendeiner Weise Beteiligte – vom Regisseur bis zum Kameramann, Cuter, Schauspieler, Sponsor etc. und auch der Zuschauer – hat seine Intentionen, seine Vorstellungen, Hoffnungen und Wünsche, die sich in der Produktion wie in der Rezeption niederschlagen. Es ist Teil der De-Konstruktionsarbeit, durch die Analyse der Tiefenstruktur auf solche Deutungen aufmerksam zu werden. Sie werden sichtbar, wenn man nach Kontextualisierungen fragt, nach expliziten und impliziten Botschaften an den Zuschauer.

Filme, gleich welcher Art, sind etwas Konstruiertes. Das, was an Informationen über Vergangenes in einem Film einfließt, ist zwangsweise selektiv, perspektivisch und partial. Ziel einer kritischen Auseinandersetzung mit Filmen zu geschichtlichen Themen sollte sein, diese Gemachtheit spürbar zu machen. „Merry Christmas" soll die Botschaft der Menschlichkeit vermitteln, soll ein Denkmal werden für die Leute, die 1914 im Krieg den Weihnachtsfrieden geschlossen haben und meistens dafür wenige Wochen später an den Fronten sterben mussten. Er soll ein Hoffnungsschimmer sein für unsere Zeit, eine Zeit in der immer noch Kriege geführt werden, die heute jedoch an Weihnachten nicht kurz aufhören. Carion will, wie er selbst in verschiedenen Interviews betont, nicht belehren, sondern an einem realen Beispiel zeigen, dass es Menschlichkeit gegeben hat und immer wieder geben kann, wenn Menschen sich aufeinander einlassen.

Die Geschichte des Ersten Weltkrieges als historisch-politisches Ereignis steht im Film nicht im Vordergrund. Es war schon die Rede von den Einzelgeschichten, die stattdessen erzählt werden. Teilweise werden sie nur angerissen, teilweise stringent ausgearbeitet. Es ist interessant, herauszuarbeiten, welche dieser Geschichten überhaupt historische Narrationen sind, also über historische Rahmenbedingungen und historische Situationen oder über Entwicklungen und Veränderungen erzählen, und welche (wie die Liebesgeschichte) „zeitlos" sind und nur vor der historischen Kulisse erzählt werden. Interessant ist auch zu untersuchen, wie in diesem Film die Musik darauf Einfluss nimmt, was wie wahrgenommen wird.

Musik ist im Film ein Teil der historischen Wirklichkeit, bedient aber auch unsere Vorstellungen, wie es gewesen sein könnte bzw:

... Sie ist nötig, um die Weihnachtsnacht von 1914 ausschnittsweise zu re-konstruieren (hier wird sie als Quelle genutzt),

... Sie setzt die Handlung quasi als Hauptakteur mit in Bewegung (Musik ist ein entscheidender Aspekt bei der Konstruktion der Narration),

... Sie ermöglicht den Zuschauern, die Werte und Normen, die für den Filmemacher von Bedeutung sind, zu erkennen (die Art der Musik, die zum Einsatz kommt, verrät Gedanken, Vorstellungen des Filmemachers, siehe das inszinierte „dreaming of home"),

... In ihr spiegelt sich wider, was Kulturgut ist, was in der Geschichte seinen Platz hat: „Stille Nacht" und „Adeste Fideles" gehören zum Traditionsliedgut, das automatisch mit Weihnachten verbunden wird.

Filmmusik nimmt mit ihren Möglichkeiten mit Einfluss darauf, welche Geschichte vom Weihnachtsfrieden 1914 in Erinnerung behalten wird. Wer den Film einmal selbst gesehen hat und sich nachher in Erinnerung ruft, welche Szenen noch im Gedächtnis haften geblieben sind, wird unter Umständen über sich selbst staunen!

Literatur

Arand, Tobias (Hrsg.): Die „Urkatastrophe" als Erinnerung. Geschichtskultur des ersten Weltkrieges, Münster 2006 (Geschichtskultur und Krieg, Bd. I).

Beddig, Rainer: Das historisch-politische Lied. Seine Funktion und sein medialer Ort, in: Pandel, H.-J./ Schneider, G. (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Düsseldorf 1985.

Blothner, Dirk: Erlebniswelt Kino. Über die unbewußte Wirkung des Films, Bergisch Gladbach ²2003.

Bullerjahn, Claudia: Grundlagen der Filmmusik, Augsburg 2001.

Solleder, Fridolin (Hrsg): Vier Jahre Westfront. Die Geschichte des Regiments List. Reserve-Infanterie-Regiment 16, München 1932.

Keller, Matthias: Stars and Sounds. Filmmusik – Die dritte Kinodimension, Kassel 1996.

Maas, Georg: Filmmusik. Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstue I in allgemein bildenden Schulen, Leipzig 2006.

Merry Christmas, Ein Film von Christian Carion, 2005. (DVD im Handel vorauss. erhältlich ab Ende November 2006).

Niemann, Johannes: Das 9. Königlich-Sächsische Infanterie-Regiment Nr. 133 im Weltkrieg 1914-18, Hamburg 1969.

Nord-Quest présente: les partitions „Piano – Chant – Choers – Violon" du film Joyeux Noel (Merry Christmas), un film de Christian Carion, Musique composées, orchestrée et dirigée par Philippe Rombi, 2006.

Nord-Quest presents: Original Soundtrack „Merry Christmas". Music composed and directet by Phillipe Rombi, 2005 (EMI Records Ltd/Virgin Classics) (CD).

Internetseiten:

http://www.welt.de/data/2005/11/23/807426.html, (10.09.06, 12:31)

http://www.wams.de/data/2005/11/20/806250.html, (10.09.06, 12:37)

http://www.filmstarts.de/kritiken/Merry%20Christmas.html (11.09.06, 14:07);

http://www.critic.de/index.pl?aktion=druck&id=335 (9.09.06, 14:12)

http://www.hr-online.de/website/rubriken/kultur/index.jsp?rubrik=9608&key=standard_document_13548972 (02.09.06, 12:23)

De-Konstruktion „fertiger Geschichten" am Beispiel Film

Alexander Barceló/Christian Steib/Patricia Allig/Sabine Doliwa/Stefanie Tiede

Geschichte präsentiert sich SchülerInnen heutzutage nicht mehr nur in Form des Geschichtsunterrichts an Schulen. Dokumentarfilme im Fernsehen, auf manchen Sendern sogar fast rund um die Uhr, Spielfilme aus Amerika und Europa, die historische Ereignisse behandeln, werden immer häufiger auch im Kino ausgestrahlt. Besonders Spielfilme mit historischer Thematik wie *Alexander, Braveheart, Pearl Harbor, Troia, Ghandi, Der Untergang, Fahrenheit 911 und JFK – Tatort Dallas* begegnen den SchülerInnen in erster Linie außerhalb der Schule. Jedoch sind die wenigsten Schüler in der Lage, den behandelten Stoff und die darin getroffenen Aussagen kritisch zu hinterfragen. Zudem scheuen sich leider viele Lehrkräfte, dieses Medium im Unterricht einzusetzen. Hoher Arbeitsaufwand, mangelndes Vertrauen in ihre Schüler und die als zu gering wahrgenommene, eigene Kompetenz mögen Gründe hierfür sein. Deshalb soll der folgende Artikel, am Beispiel des Spielfilms *JFK – Tatort Dallas*[1] von Oliver Stone, eine Anleitung geben, wie man Filmmaterial im Unterricht einsetzen kann, um gezielt die Kompetenzen des historischen Denkens der Schüler zu fördern.[2]

1. Vorarbeiten für den Einsatz und die Verwendung von filmischem Material im Unterricht

Bevor filmisches Material im Unterricht verwendet werden kann, muss die Lehrkraft zunächst einiges an Vorarbeit leisten. Im Folgenden wird diese in einzelne Arbeitsschritte untergliedert.

1.1 Eingrenzung des Themas und Auswahl des Films

Der erste Schritt besteht in der Auswahl des Themas und des dazugehörigen Films für den Unterricht. Dabei müssen einige Gesichtspunkte beachtet werden:

- Ein für die Lehrkraft wichtiges, aber nicht zwingend notwendiges Kriterium für die Auswahl eines Filmes zur Arbeit in der Klasse, ist die thematische Übereinstimmung mit dem Lehrplan.
- Weiterhin sollte die Altersgruppe und die ethnische, religiöse und eventuell ideologische Zusammensetzung der Klasse beachtet werden. Es wäre beispielsweise fatal, einen Film wie *Anne Frank* in einer Schulklasse zu zeigen, in der einige der Adressaten eine starke Neigung für das rechte politische Spektrum aufweisen.
- Das Hauptaugenmerk sollte allerdings auf der Motivation der Schüler ruhen. Dazu sollte der Film oder die Filmausschnitte nach Möglichkeit einen aktuellen Bezug aufweisen oder ein Thema ansprechen, das die Neugier und das Interesse der Schüler weckt oder für welches bereits Interesse besteht.

Speziell in Bezug auf den Film *JFK – Tatort Dallas* kann man anführen, dass allein das Attentat auf den Präsidenten und die Person John F. Kennedy selbst durch ihren hohen Bekanntheitsgrad gerade auf SchülerInnen motivierend genug wirkt, um sich mit dem Material kritisch auseinander zu setzen. Des Weiteren ist es unwahrscheinlich, dass der Film ethnische, religiöse oder ideologische Probleme in der Klasse hervorruft. Ein wichtiger Pluspunkt dieses speziellen Films ist die Nutzung von Originalaufnahmen durch Oliver Stone, wie zum Beispiel den 8 mm-Film von Abraham Zapruder, der das Attentat zufällig mit seiner Kamera festgehalten hat.

1 Oliver Stone, JFK – Tatort Dallas, Director's Cut, Warner Bros. 1991.

2 Zur Bedeutung der Förderung solcher Kompetenzen: Schreiber, S./Körber A. u. a. (Hgg.): FUER Geschichtsbewusstsein, Historisches Denken – Ein Kompetenz-Strukturmodell, Bd. 1, Neuried 2006.

1.2 Auswahl einer oder mehrer Szenen

Da die knapp bemessene Stundenzahl im Fach Geschichte[3] es nicht erlaubt einen Film im Ganzen zu zeigen und jede Szene zu bearbeiten, ist es notwendig, einzelne geeignete Szenen für den Unterricht auszuwählen. Auch um die Konzentrationsfähigkeit der Schüler nicht zu sehr zu beanspruchen, ist die gezielte Auswahl unabdinglich. Um einen bestimmten Rahmen abzustecken, in welchem gearbeitet wird, ist es notwendig, den Schülern vor der Arbeit an einer Szene konkrete Arbeitsaufträgen zu geben. Dies erleichtert es nicht nur dem Lehrer, sondern auch dem Schüler, den Überblick zu behalten. Die Selektion der Szenen erfolgt nach verschiedenen Kriterien.

Im Falle des Films *JFK – Tatort Dallas* ist die Auswahl der ersten sieben Minuten, also der Anfangssequenz (0.00 – 7.00), von Vorteil, da hier ein historischer Abriss der Geschichte im Kontext jener Zeit präsentiert wird. Indirekt werden einige Grundthesen und die Intention des Regisseurs in dieser Sequenz vermittelt. Ebenso lassen die schnellen Schnitte und wechselnden Bilder auch eine cinematographische Analyse, eine Analyse der Machart des Films, zu. Diese drei Gründe bilden eine Grundlage für die Wahl dieser Szene.

Beim zweiten Abschnitt, einer dreizehnminütigen Sequenz (2.38.50 – 2.51.00) über die Todesschüsse auf Präsident Kennedy, waren folgende Kriterien ausschlaggebend: Erstens bildet dieser Ausschnitt des Films den Gipfel des Spannungsbogens und gibt damit auch nochmals einen kurzen Überblick über die im Spielfilm vorangegangenen Ereignisse. Zweitens kann er als direkter Anschluss an die erste Szenenabfolge betrachtet werden und löst die Spannung auf, die durch den Schuss am Schluss der einleitenden Sequenz (vgl. Zeitangabe Tabelle) aufgebaut wurde. Das dritte Argument für die Auswahl war, dass der Regisseur durch den Anwalt Jim Garrison seine zentrale These zum Attentat und den vermeintlich wahren Tätern präsentieren und glaubhaft begründen lässt.[4]

2. Bestandsaufnahme

Zur weiteren Verarbeitung der ausgewählten Filmsequenzen ist es zunächst notwendig eine exakte Bestandsaufnahme des vorhandenen Materials auf mehreren unterschiedlichen Ebenen vorzunehmen. Die Lehrkraft muss sich dessen bewusst sein, dass die Bestandsaufnahme ebenfalls der Vorbereitung bedarf, um bereits im Vorfeld einen Erwartungshorizont abstecken zu können, der dann von den Schülern erreicht werden sollte. In Bezug auf den Film *JFK – Tatort Dallas* erweist sich folgendes Einordnungsraster als sinnvoll (s.Tab. 1), wobei es durchaus möglich ist, dass bei Verwendung anderen Filmmaterials bestimmte Kategorien wegfallen oder aber auch hinzukommen können. Der Nutzen einer solchen tabellarischen Einordnung[5] liegt darin, dass man auf einfache Art und Weise festhalten kann, welche Merkmale auf bestimmte Zeitintervalle und Schnittfolgen des zu bearbeitenden Materials zutreffen. Dies wird im Folgenden anhand der Anfangssequenz exemplarisch durchgeführt (s.Tab. 2).

Tabelle 1

Inhaltlich / Filmisch	Originalaufnahme	Nachgedrehte Szenen, die historisch belegbar sind	Nachgedrehte Szenen, die historisch nicht belegbar sind
Zitate/Fotos			
Originalmaterial im Originalformat und nachgedrehte Szenen im Format des Originalmaterials			
Szenen in moderneren Formaten			
Audiomaterial			

3 Zur Stundenzahl im Fach Geschichte für Bayern siehe, zum Beispiel, Bayerisches Realschulnetz, Stundentafel für die R6, http://www.realschule.bayern.de/lehrplan/dokumente/r6wpflfgr.zip, 04.08.2006.

4 Zu den Theorien Jim Garrisons zum Attentat, die auch maßgeblich für den Film waren (siehe Audiokommentar Oliver Stones auf der DVD und Vorspann des Films): Jim Garrison, A Heritage of Stone, 1970 und Jim Garrison, On the Trail of the Assassins, 1988.

5 Das Festhalten der Zeitindizes für die einzelnen Abschnitte erfolgte durch Cyberlink Power DVD XP.

Tabelle 2

Inhaltlich / Filmisch	Originalaufnahme	Nachgedrehte Szenen, die historisch belegbar sind	Nachgedrehte Szenen, die historisch nicht belegbar sind
Zitate/Fotos	**(00:01:12 – 00:01:13)** Plakat zweier lächelnder Uniformierter **(00:01:50 – 00:01:51)** Bärtiger Mann (Ähnlichkeit zum jungen Fidel Castro), der schreiend auf dem Boden gedrückt wird **(00:01:57 – 00:01:58)** Fotografie eines salutierenden Ku Klux Klan-Mitgliedes **(00:01:59 – 00:02:00)** Foto einer Anhörung vor einem Untersuchungsausschuss **(00:02:12 – 00:02:13)** Aufschrift einer panamaischen Bananantransportkiste **(00:03:02 – 00:03:03)** unscharfes Foto eines Präsidenten, der zum Fenster des Oval Office hinausblickt **(00:02:17– 00:02:18)** Coverblatt des Timelife Magazins – Chruschtschow vor dem Hintergrund einer Explosion **(00:03:37 – 00:03:38)** Gruppenfoto mit JFK im Weißen Haus **(00:05:54 – 00:05:55)** Plakat, das JFK als „Wanted for Treason" bezeichnet		**(00:00:09 – 00:00:13)** Ella Wheeler Wilcox: „To sin by silence when we should protest makes cowards out of men"
Originalmaterial im Originalformat und nachgedrehte Szenen im Format des Originalmaterials	**(00:00:54 – 00:01:26)** Eisenhowers Abschiedsrede, die von verschiedenen Szenen aus dem damaligen Militärleben unterbrochen wird. Später dann auch kurz Filmausschnitte aus dem Privatleben der Amerikaner.	**(00:01:52 – 00:01:53)** Auf Demonstranten einschlagende Polizisten **(00:05:19 – 00:05:22, 00:05:25 – 00:05:27, 00:05:42 – 00:05:42)** Jubelndes Publikum in Dallas	**(00:04:10 – 00:04:58)** Die Aussage Rose C. im Krankenhaus **(00:05:37, 00:05:52, 00:06:03, 00:06:12, 00:06:27)** Sich wiederholende Einblendungen der Uhr deren Zeit „abläuft"

Inhaltlich / Filmisch	Originalaufnahme	Nachgedrehte Szenen, die historisch belegbar sind	Nachgedrehte Szenen, die historisch nicht belegbar sind
Fortsetzung			
Originalmaterial im Originalformat und nachgedrehte Szenen im Format des Originalmaterials	**(00:01:28 – 00:01:48)** Bilder aus dem Wahlkampf Kennedys und von dessen Amtseid, auch Nixon wird gezeigt. Zum Abschluss wird ein Film aus Kennedys Privatleben gezeigt **(00:01:49 – 00:02:05)** Verschiedenes Material aus dem damaligen politischen Leben: Martin Luther King, Malcolm X, Ku Klux Klan, JFK in Berlin **(00:02:04 – 00:03:17)** Sequenz zur Schweinebucht-Invasion und Kuba Krise: Fidel Castro, Kennedy, Cruschtschow, Exilkubaner, kubanische und amerikanische Militärs **(00:02:15 – 00:02:16)** Amerikanische Colawerbung **(00:02:47 – 00:02:49)** Lachende Kinder in der Schule **(00:03:18 – 00:03:35)** Interview Kennedys zum Vietnam Konflikt, Bilder aus Laos und Vietnam **(00:03:35 – 00:03:49)** Kennedys Rede an der Universität Washington, dazwischen Bilder von Kennedys Familie und einem jungen, vergnügten JFK, aber auch von Militär und einem Bombardement **(00:04:18 – 00:04:23) (00:04:25 – 00:04:28) (00:05:00 – 00:05:18)** Bilder von Kennedys Landung am Flughafen von Dallas	**(00:05:16 – 00:05:20, 00:05:40 – 00:05:42, 00:05:53 – 00:05:55)** Der Epileptiker auf der Straße **(00:06:10 – 00:06:12)** Straßenfahrt aus Sicht eines der Wagen im Konvoi **(00:06:21 – 00:06:22)** Wehende Flagge am Auto **(00:06:27 – 00:06:28)** Abraham Zapruda **(00:06:30 – 00:06:32)** Laufendes Mädchen am Straßenrand, das Kennedy zuwinkt	**(00:05:50 – 00:05:51)** Der Ort des Attentats aus Vogelperspektive **(00:06:04 – 00:06:06)** Aus dem Auto gefilmt

Inhaltlich / Filmisch	Originalaufnahme	Nachgedrehte Szenen, die historisch belegbar sind	Nachgedrehte Szenen, die historisch nicht belegbar sind
Fortsetzung			
Originalmaterial im Originalformat und nachgedrehte Szenen im Format des Originalmaterials	**(00:04:34 – 00:04:38)** **(00:04:41 – 00:04:52)** Bilder von Kennedy bei offiziellen Auftritten **(00:05:19 – 00:07:00)** Kennedys Fahrt durch Dallas bis zum Attentat		
Szenen in moderneren Formaten		**(00:06:40 – 00:06:43)** Nach dem Schuss wegfliegende Tauben	
Audiomaterial	**(00:00:26 – 00:01:24)** Präsident Eisenhowers Abschiedsrede **(00:01:52 – 00:01:53)** M. L. King: „That all men are created equal" **(00:01:55 – 00:02:04)** Versprechen Kennedys sich der Freiheit zu widmen und „Ich bin ein Berliner" **(00:02:39 – 00:02:40)** Ein Satz aus einer Rede Castros, das Wort „Cuba" ist gut verständlich **(00:03:08 – 00:03:10)** Kennedy sagt, dass die USA keinen Krieg mit Kuba wünschen **(00:03:21 – 00:03:34)** Interview zu Vietnam mit Kennedy **(00:03:39 – 00:04:04)** Kennedy Rede an der Universität in Washington; kein „pax americana"	**(00:06:39 – 00:06:42)** Schuss auf John F. Kennedy **(00:06:25 – 00:06:30)** Klänge der jubelnden Zuschauer	**(00:00:06 – 00:01:25, 00:04:34 – 00:06:30)** Marschähnliche, militärische Trommeln **(00:00:17 – 00:01:25)** Feierliche Trompeten **(00:01:26 – 00:02:05, 00:02:54 – 00:04:04)** Heroische Orchestermusik **(00:02:07 – 00:02:52, 00:04:04 – 00:04:57, 00:06:30 – 00:06:38)** Spannungsgeladene Klänge **(00:04:04 – 00:04:57)** Geschichte der Rose C. **(00:00:48 – 00:00:54, 00:01:28 – 00:01:55, 00:02:05 – 00:02:39, 00:02:40 – 00:03:08, 00:03:11 – 00:03:21 00:03:34 – 00:03:39)** Offstimme, die Geschichte der Bilder verbal umsetzt

3. Fokussierungen

Der an die Bestandsaufnahme anschließende Schritt besteht darin, sich mit den Fokussierungen (vgl. Schreiber in diesem Band) zu beschäftigen und zu analysieren, welche Intentionen im Falle des Mediums Film den Regisseur dazu gebracht haben, bestimmte Vergangenheitspartikel an bestimmten Stellen einzusetzen und in einem ganz bestimmten Kontext darzustellen. Fokussierung bedeutet, den Blick auf einen bestimmten Aspekt des Mediums und der darin präsentierten Geschichte zu richten. Dabei lässt sich diese in Fokussierung auf Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/Zukunft einteilen[6], doch nicht immer müssen alle drei Fokussierungen zwangsläufig vom Regisseur beabsichtigt sein.

Bereits durch die Bestandsaufnahme wird deutlich, welche Fokussierungen vom Regisseur des Films *JFK – Tatort Dallas* vorgenommen wurden. Im Folgenden sollen nun diese Fokussierungen anhand des bereits in der Tabelle behandelten Filmabschnitts aufgezeigt werden.

3.1 Fokussierung auf Vergangenheit

Da Fokussierung auf Vergangenheit sich mit Vergangenheitspartikeln beschäftigt, ist es zunächst unerlässlich, diese festzustellen, denn im anschließenden Schritt, Fokussierung auf Geschichte, muss dann deren Kontextualisierung herausgearbeitet werden. Der Regisseur Oliver Stone verwendet, wie bereits in der vorangegangenen Bestandsaufnahme festgestellt, unterschiedliche Formen von Vergangenheitspartikeln[7]. In der Einleitungssequenz finden sich diese in Form von Originalaufnahmen, nämlich wie in der Tabelle der Bestandsaufnahme angegeben, Fotos (von JFK und dem Kennedy-Klan), Filmsequenzen und Audiomaterialien (Farewell Address von Präsident Eisenhower; JFK: politisches und privates Leben).

3.2 Fokussierung auf Geschichte

Bei der Fokussierung auf Geschichte ist es wichtig, zuerst die primäre Fragestellung des Regisseurs abzuleiten. Am Ende der Eingangssequenz fällt ein Schuss und hinterlässt den Rezipienten mit der Frage nach dem Schützen und dessen Ziel. Bereits zuvor hat er subtil mögliche Antworten auf diese Fragen gegeben. Durch die Verwendung von gezielt ausgewählten Vergangenheitspartikeln führt der Regisseur die Zuschauer in eine von ihm bewusst gewählte Richtung. Dies gelingt ihm zum Beispiel durch die Rede von Präsident Eisenhower, der auf den MIC (Military Industrial Complex) verweist oder auch die Darstellung der verschiedenen außenpolitischen Konflikte, in denen sich die USA in den frühen 1960er Jahren befanden. Im Kontrast zu dieser Problematik präsentiert Oliver Stone John F. Kennedy als friedliebenden Familienmenschen. Als Ort des Geschehens kann eindeutig Dallas, Texas, USA angegeben werden. Durch die Verbindung von Originalaufnahmen mit nachgedrehten, teils fiktionalen Szenen stellt der Regisseur Oliver Stone seinen Kontext für die Vergangenheitspartikel her. Auf diese Weise erzählt der Regisseur Oliver Stone seine Geschichte über jene Ereignisse.

Da bereits in der ausführlichen Bestandsaufnahme unter anderem die Vergangenheitspartikel festgehalten worden sind, bietet es sich an dieser Stelle an, auch eine systematische Bestandsaufnahme für die Kontextualisierungen[8] der einzelnen Partikel vorzunehmen. Beispielsweise unterlegt Oliver Stone Kennedys Rede an der Universität von Washington (00:03:35 – 00:03:49) mit Originalbildern aus dem Privatleben eines fröhlichen und vergnügten John F. Kennedys in der Jugend und auch später. Dies unterstreicht das Image des Präsidenten, das Oliver Stone transportieren will.

3.3 Fokussierung auf Gegenwart und Zukunft

Bei der Fokussierung auf Gegenwart und Zukunft meint die Fokussierung die jeweilige Gegenwart und Zukunft eines jeden einzelnen Rezipienten.[9] Oftmals werden hier Botschaften und Orientierungsangebote offeriert und eine Bewertung der bestehenden Normen und Werte vorgenommen. Dabei spielt der unterschiedliche gesellschaftliche und kulturelle Hintergrund des individuellen Zuschauers, wie auch des Regisseurs, eine große Rolle und kann deshalb auch zu unterschiedlichen Interpretationsansätzen führen. Als Gegenwarts- und auch Zukunftsbezug kann in diesem konkreten Beispiel der Begriff „Pax Americana" genannt werden, der von Präsident Kennedy in einer sei-

6 Schreiber, W./Gruner, C./Basel, F.: Leitfaden und Bausteine zur De-Konstruktion „fertiger Geschichten", in Gruner, C./Schreiber, W. (Hgg.): Geschichte durchdenken, Schüler dekonstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel Wende 1989/1990, Neuried 2007 (in Vorbereitung).

7 Schreiber, W./Gruner, C./Basel, F.: Leitfaden und Bausteine zur De-Konstruktion „fertiger Geschichten".

8 Schreiber, W./Gruner, C./Basel, F.: Leitfaden und Bausteine zur De-Konstruktion „fertiger Ge-schichten".

9 Ebd.

ner Reden selbst aufgeworfen wird. Dadurch verleitet der Regisseur Oliver Stone den Zuschauer dazu, die Entwicklung der U.S. amerikanischen Außenpolitik kritisch zu hinterfragen, was aufgrund der jüngsten Ereignisse durchaus auch heute noch legitim erscheint.[10]

4. Überprüfung der Triftigkeiten der historischen Narration

Durch die Überprüfung der Triftigkeiten wird die Stimmigkeit des historischen Inhalts und dessen Kontextualisierung innerhalb der „fertigen Geschichte" in einem Film festgestellt. In den meisten Fällen wird es notwendig sein, zusätzlich zu dem zu bearbeitenden Material weitere Vergangenheitspartikel zu suchen, um die getroffenen Aussagen verifizieren oder falsifizieren zu können. Die Triftigkeit der historischen Narration eines Films kann auf den folgenden drei Ebenen abgeleitet werden: fachlich, narrativ und normativ.[11]

4.1 Die fachliche Triftigkeit

Bei der fachlichen Triftigkeit wird bestimmt, ob der Inhalt einer getroffenen Aussage eine allgemeine Gültigkeit besitzt und der „common opinion" entspricht. Hierzu ist es notwendig, weitere Literatur hinzuzuziehen. Was den Film *JFK – Tatort Dallas* betrifft, wird zum Beispiel John F. Kennedy lediglich als friedliebender Familienmensch portraitiert. Diese einseitig positive Darstellung des Charakters des Präsidenten wird seiner ganzheitlichen Persönlichkeit[12] nicht gerecht, dient hier aber der Geschichte des Regisseurs. Gerade an diesem Beispiel wird deutlich, dass etwas durchaus fachlich triftig sein kann, aber durch die Art der Darstellung trotzdem nicht ganz der Wahrheit entsprechen muss. Anders verhält es sich hingegen mit dem MIC. Diesem wird durch Oliver Stone eine tragende politische Rolle zuerkannt. Präsident Eisenhower bezeichnet den MIC in seiner Abschiedsrede als große politische Macht. Durch das Einspielen dieser Abschiedsrede im Original legitimiert er seinen Standpunkt und bleibt hier fachlich triftig.

4.2 Die narrative Triftigkeit

Die narrative Triftigkeit hinterfragt, ob der Autor/Regisseur bei der Konstruktion seiner Geschichte einen roten Faden beibehält. Im Prolog des Films *JFK – Tatort Dallas* ist die narrative Triftigkeit anhand eines eigenen Spannungsbogens, der aber ebenso über den gesamten Film gezogen werden kann, zu erkennen. Die Rede Eisenhowers[13] als Aufhänger und die Skizzierung Kennedys als Kontrast dazu, bilden ein Spannungsverhältnis, das mit der Vorwarnungsgeschichte von Rose Cherami[14] seine Klimax erhält und durch den Schuss aufgelöst wird.

4.3 Die normative Triftigkeit

Als normativ triftig gilt ein Film dann, wenn die an sein Genre gestellten Ansprüche und deren zugrunde gelegten Normen und Werte erfüllt werden. Mit *JFK – Tatort Dallas* hat Oliver Stone einen Spielfilm geschaffen, der dokumentarische Elemente enthält. Auf diese Weise wird dem Film von den Rezipienten eine andere Bedeutung zugewiesen als für einen Spielfilm üblich.

Der Regisseur erlaubt sich aber aufgrund des Genres Spielfilm einen manipulativen Umgang mit Quellen und setzt verschiedenste Vergangenheitspartikel in einen gemeinsamen narrativen Kontext. Die Frage ist, ob dem Regisseur, eben weil er einen Spielfilm drehen wollte, diese Freiheit zugestanden werden muss oder ob er, auch wenn er einen Spielfilm dreht, wegen des historischen Stoffs in seiner künstlerischen Freiheit begrenzt ist. Soll die Norm „Spielfilm" gelten, oder die Norm „Authentizität"?

10 Dies bezieht sich auf die Aussage Kennedys „ ... not a pax americana, enforced on the world by American weapons of war... ". Da JFK – Tatort Dallas Anfang 1992 in den Kinos anlief, war den Zuschauern der Erste Golfkrieg noch allzu bewusst, wodurch der Rückgriff auf Kennedys Worte noch schwerer wiegt. Heutzutage ließen sich sicherlich der Afghanistan-Konflikt und der Zweite Golfkrieg in diese Interpretation einfügen.

11 Zum ganzen Komplex der Triftigkeiten siehe: Schreiber, W./Gruner, C./Basel, F.: Leitfaden und Bausteine zur De-Konstruktion „fertiger Geschichten".

12 Dallak, R.: An unfinished life, John F. Kennedy, 1917-1963, Boston u.a. 2003, S. 705-712.

13 Ambrose, St. E.: Eisenhower, the President, Band 2, New York 1984, S. 612-613.

14 JFK-online, http://www.jfk-online.com/cherfile.html, 28.08. 2006.
Staff Report of the Select Committee on Assassinations U.S. House of Representatives Ninety-fifth Congress Second Session March 1 1979.
http://www.aarclibrary.org/publib/jfk/hsca/reportvols/vol10/pdf/HSCA_Vol10_RoseCheramie.pdf#search=%22Rose%20Cheramie%22, 28.09.2006.

5. De-Konstruktion auch zur Förderung der Kompetenzen des historischen Denkens

Anhand des Films *JFK – Tatort Dallas* wurde beispielhaft eine Anleitung für den geeigneten Einsatz von Filmmaterial und für die De-Konstruktion einer „fertigen Geschichte" im Unterricht gegeben. Obwohl es einigen zeitlichen Aufwand erfordert, zunächst in der Vorbereitung und dann auch während der Unterrichtseinheit selbst, bietet diese Arbeit an einem Film für den Lehrer eine wunderbare Chance, den Schülern weitere Aspekte von „Geschichte" und dem Fach Geschichte auf eine unkonventionellere Art und Weise zu vermitteln. Gleichzeitig hat die Lehrkraft innerhalb eines jeden einzelnen Schrittes der De-Konstruktion die Möglichkeit, Kompetenzen des historischen Denkens der Schüler zu fördern.

Bei der Bestandsaufnahme, die der Lehrer als erstes gemeinsam mit der Klasse erarbeitet, kann zum Beispiel gezielt die Fragekompetenz der Schüler geschult werden. Hier wird von den Schülern ein genaues Hinsehen verlangt, wodurch sich für die Schüler dann Fragen ergeben, die dann wiederum neue Fragen aufwerfen und so das weitere Vorgehen leiten oder zumindest beeinflussen. Die Bestandsaufnahme an sich, das genaue Analysieren einer historischen Narration und das Herausfiltern ihrer elementaren Bestandteile, ist auch eine wichtige Kernkompetenz für das historische Arbeiten und wird mit diesem Arbeitschritt, nicht nur im Bezug auf das Medium Film, trainiert. Die Fragekompetenz kann aber ebenso beim Blick auf die Fokussierungen und beim Überprüfen der Triftigkeiten gefördert werden, denn auch bei diesen Schritten können Antworten nur durch konkrete Fragen der Klasse herausgearbeitet werden. Außerdem wird bei diesem Schritt der De-Konstruktion von den Schülern nicht nur das Stellen von historischen Fragen gefordert, sondern zugleich das Erschließen der historischen Fragestellungen, die dem Film zugrunde liegen. Selbstverständlich wird bei der De-Konstruktion die Sachkompetenz der Schüler gefördert, da die intensive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen zu bearbeitenden Thema bereits ein Grundwissen auf diesem Gebiet voraussetzt, welches während des Arbeitsprozesses zusätzlich erweitert.

Neben der Frage- und Sachkompetenz kann bei einer solchen Unterrichtseinheit das Augenmerk der Lehrkraft aber ebenso auf der Orientierungskompetenz liegen. Denn durch die Analyse und De-Konstruktion von „fertiger Geschichte" gewinnt der Schüler neue Sichtweisen, wodurch es ihm dann wiederum möglich sein kann, sein eigenes Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren.

Und während der gesamten Unterrichtseinheit zum Thema De-Konstruktion „fertiger Geschichten" am Beispiel Film wird die Methodenkompetenz der Schüler erweitert, denn sie lernen hier eine historische Narration fachgerecht zu de-konstruieren.

Die Schüler erkennen, dass das Hinterfragen von Geschichten und Darstellungen über Ereignisse gerade auch beim Medium Film unabdinglich ist, wenn sie reflexive Menschen sein wollen.

Praktische Filmarbeit mit Schülern

Sandra Walkshofer/Erik Dobat

1. Ein umfassendes Medium: Warum mit Schülern Filme erstellen?

Seit frühester Zeit beschäftigen Geschichten und Mythen die Menschen. Das Geschichtenerzählen wurde zu einer Kunst, die mit den Jahren eine Vielzahl von Berufen hervorbrachte. Heute gehört dazu auch der Filmemacher. Er arbeitet mit verschiedenen Mitteln, um „seine" Geschichte zu erzählen.

Schülern die Mittel der Film- bzw. Videoproduktion näher zu bringen, kann eine spannende und fruchtbare Aufgabe sein. Die Schüler lernen spielerisch, wie man recherchiert, organisiert, filmische Geschichten [illegible]ft und niederschreibt, und wie man mit den un[illegible]edlichsten technischen Geräten und Computer[illegible]mmen umgeht. Die Erstellung von Filmen ist al[illegible]ichlich „Multimedia". Neben der Technik ist die [illegible]rche in Büchern oder Zeitungen, im Internet, [illegible] mehreren unterschiedlichen Medien unerlässEr[illegible]ann entsteht durch die Arbeit der Schüler ein [illegible]Medium zur gewählten Thematik: der Film bzw. das Video.

Erstellt man zusammen mit den Schülern im Unterricht oder an Projekttagen einen Film, so kann man davon ausgehen, dass die Inhalte des Filmes den Produzenten (Schülern) im Gedächtnis bleiben. Filme oder Videos zu produzieren, bedeutet, dass man sich automatisch intensiv mit dem Thema auseinandersetzt.

Die Filmarbeit ist eine sehr kreative Beschäftigung. Der Filmemacher muss kombinieren, neue Ideen entwickeln und umsetzen, flexibel agieren und immer eine Alternative in der Tasche haben. Die Filmproduktion erfordert aber genauso ein gewisses Maß an Geduld. Auch wenn man es manchmal eilig hat, darf man nicht hetzen, nicht drängen und keinen Druck ausüben. Das alles würde den kreativen Prozess stören. Konzentriertes Arbeiten und Spaß bei der Sache helfen, geduldig zu sein. Und jeder kleine Etappenerfolg motiviert weiter zur Fertigstellung des Films.

Einen Film zu machen ist in erster Linie Teamwork. Natürlich lassen sich Kurzfilme gegebenenfalls auch alleine realisieren, doch bietet das Arbeiten im Team viele Vorteile und ist bei größeren Produktionen unerlässlich. Wenn die Schüler in einer Gruppe zusammenarbeiten, lehrt es sie nicht nur Teamfähigkeit – was gerade beim Filmemachen absolut notwendig ist – sondern fördert auch den kreativen Prozess durch Austausch und Feedback. Im Team kommt es automatisch zur Arbeitsteilung. Der Schüler kann jene Bereiche der Arbeit übernehmen, die ihn besonders interessieren. So können die Schüler auch Dinge ausprobieren, zu denen sie normalerweise keine Möglichkeit hätten (Kameraarbeit, Regie, usw.). Und zu guter Letzt kann man auf das stolz sein, was man geschaffen hat. Ein Projekt „durchzuziehen", im Team arbeiten, planen, organisieren, Probleme lösen und Kreativität beweisen – das ist eine exzellente Vorbereitung für das spätere Berufsleben. Und all das bietet die Filmproduktion.

2. Zur Ausrüstung: Die Digitale Revolution

Früher war es aufgrund der teuren und schweren Ausrüstung nur Profis möglich, Filme zu erstellen. Schließlich begannen die Hersteller, den Homevideomarkt zu erobern. Die Ausrüstung wurde zwar erschwinglicher, aber Kameras und Abspielgeräte waren nicht unbedingt einfach zu bedienen. Dabei hatte man als Hobbyfilmer auch noch lange Zeit erhebliche Qualitätseinbußen hinzunehmen. Doch das ist heute vorbei. Mit dem Einzug der digitalen Technik im Filmproduktionsbereich ist es möglich, zu erschwinglichen Preisen eine gute Kamera- und Schnittausrüstung zu besorgen. Digitale 3-Chip Kameras (von Sony, Canon, JVC, etc.) bieten eine sehr gute Bildqualität und sind zudem noch sehr bedienungsfreundlich. Sie zeichnen meist auf einem DV-Band auf, das kostengünstig und leicht erhältlich ist. Auch Fernsehredaktionen und Hollywoodproduktionen greifen für spezielle Aufnahmen auf diese kostengünstige Alternative der Filmproduktion zurück.

Noch günstiger sind die 1-Chip-Kameras, die ebenfalls auf DV-Band oder auch gleich auf DVD aufzeichnen. Auch Sie bieten schon eine recht passable Bildqualität. Besser – gerade im Hinblick auf die Zukunft – gerüstet ist man mit einer High Definition Kamera (HD TV). Das neue Fernsehformat steigert die Bildqualität enorm und die führenden Hersteller bringen bereits erste erschwingliche Kameras für Hobbyfilmer auf den Markt. Allerdings erfordert in diesem Bereich auch die Nachbearbeitung einen sehr leistungsstarken Computer, so dass dieses neue Format erheblich teuerer in der Anschaffung ist.

Für eine Filmproduktion mit Schülern ist eine normale, im Handel erhältliche Digitalkamera in jedem Fall geeignet. Um die Qualität der Aufnahmen zu steigern und ein optimales Handling zu erzielen, empfehlen wir aber eine digitale 3-Chip-Kamera, deren Preise in letzter Zeit deutlich unter die 1000 Euro gefallen sind. Man sollte bei einer neuen Anschaffung darauf achten, dass die Automatiken der Kamera für den Weißabgleich und die Schärfe abgestellt werden können. Dann ist man für die meisten Aufnahmesituationen gewappnet. Zur Zeit empfehlen wir als System noch immer das DV-Fomat. Die Kameras nehmen auf einem DV-Band auf und es gibt unzählige Möglichkeiten mit diesem Standard das Videomaterial in einem Computer zu bearbeiten. Zu beachten ist, dass die Kamera ein DV-Out/In besitzt (Firewire), da über diese Schnittstelle die Kamera an den Computer angeschlossen wird.

Unerlässlich für eine gute Filmproduktion ist die Verwendung eines Kamerastativs. Wir empfehlen, Aufnahmen möglichst oft vom Stativ zu machen, gerade dann, wenn man noch nicht sehr viel Übung mit der Kamera hat. Verwackelte Aufnahmen stören den Zuschauer und sind stilistisch ein Zeichen des Hobbyfilmes. Professionelle Stative erlauben tatsächlich weiche, ruckelfreie Schwenks. Passable Videostative für die kleineren DV-Kameras erhält man im Fachhandel bereits ab ca. 100 Euro.

Zur Tonausrüstung gehört das interne Mikrofon (es ist an der Kamera befestigt bzw. in die Kamera integriert). Für die normalen Drehsituationen reicht dieses Mikro völlig aus. Ein externes Mikrofon mit längerem Kabel (z. B. ein Richtmikrofon) benötigt man, um in bestimmten Situationen (z. B. Interviews) die Tonqualität zu steigern. Ein Kopfhörer hilft den Ton, der von der Kamera aufgezeichnet wird, zu überwachen. Billige Digitalkameras bieten oft leider nicht die Möglichkeit, ein externes Mikrofon anzuschließen. Das externe Mikro ist aber unerlässlich bei der Aufnahme von Interviews und man sollte daher beim Kauf einer Kamera auf dieses Detail besonders achten.

Wird in dunklen Gebäuden gedreht, dann ist die Verwendung von zusätzlichem Licht notwendig. Man kann sich hier sehr kostengünstig mit Baustrahlern aus dem Baumarkt eindecken. Ein bis zwei Bauscheinwerfer (jeweils mit Stativ!) reichen aus. Dazu benötigt man noch eine Kabeltrommel und einen Mehrfachstecker – nicht immer sind Steckdosen in der Nähe.

Für die Nachbearbeitung für den Schnitt benötigt man heute nur noch einen handelsüblichen PC. Arbeitet man mit dem DV-Format, muss man darauf achten, dass sowohl die digitale Kamera und der PC eine Firewire-Buchse haben. Über diese Verbindung werden die Videoaufnahmen zwischen der Kamera und dem Computer ausgetauscht. Sollte Ihr PC keine Firewire-Schnittstelle besitzen, können Sie diese kostengünstig nachrüsten lassen. Glücklicherweise ist die Firewire-Schnittstelle (auch IEEE1394 genannt) mittlerweile Standard, so dass sowohl Computer, wie auch Kameras meist darüber verfügen.

Schließt man die Kamera nun an sein Computersystem an, wird diese automatisch erkannt.Nun kommt die Software ins Spiel, welche für die Bearbeitung des Videomaterials verwendet wird. Hier hat man die Qual der Wahl. Für professionelle Anwender oder ambitionierte Filmer bieten sich folgende Programme an:

- Adobe Premiere Pro 2.0
- Final Cut Pro
- Avid Express
- Avid Liquid Edition
- Edius von Canopus

Natürlich sind diese Programme mehr oder weniger teuer und aufgrund der Komplexität erfordern sie eine relativ lange Einarbeitungszeit. Für Hobbyfilmer sind diese Programme in der Regel nicht notwendig, da die meisten Funktionen gar nicht genutzt werden. Mit deutlich günstigerer Software kann ebenfalls mühelos geschnitten, getrimmt und mit Effekten gearbeitet werden. Das Videomaterial kann man mit Titel und Abspann versehen und am Ende den fertigen Film auf DVD brennen. Folgende Programme sind für ca. 100 Euro im Fachhandel erhältlich:

- Pinnacle Studio 10
- Magix Video Deluxe
- Adobe Premiere Elements
- Ulead Video Studio

Natürlich haben alle diese Programme eine unterschiedliche Bedienung. Auf diese kann an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden. Grundsätzlich gilt aber für alle Programme, dass das Videomaterial von der Kamera ohne Qualitätsverlust auf die Festplatte

des Computers kopiert wird. Die einzelnen Videodateien werden dann in das Schnittprogramm importiert und dort auf einer Timeline (Zeitlinie) geschnitten. Auf der Timeline werden die einzelnen Szenen nacheinander wie gewünscht angeordnet. Am Ende befindet sich der fertige Film in der Timeline und kann dann z. B. auf DVD ausgegeben werden.

Die angegebene Technik ist natürlich nur eine kleine Auswahl. Hervorheben möchten wir, dass Videoprojekte mit Schülern mit relativ geringen Mitteln durchgeführt werden können. Vorraussetzung ist natürlich, dass die Lehrerin/der Lehrer den Umgang mit Computern gewohnt ist und auch ein gewisses Interesse für die Videotechnik vorhanden ist. Kamera und Schnitt bedürfen auf jeden Fall einiger Einarbeitungszeit.

3. Denk- und Schreibarbeit: Vom Exposé zum fertigen Drehbuch

3.1 Fiktionaler Film oder non-fiktionaler Film?

Zu aller Erst stellt sich die Frage, welches Thema der Film zum Inhalt haben und ob es ein Spielfilm oder ein non-fiktionaler Film werden soll. Die Produktion eines Spielfilms kann mit erheblichem Aufwand verbunden sein. Man arbeitet ständig mit Schauspielern – das Produktionsteam besteht somit aus einer Vielzahl von Mitwirkenden. Man muss akribisch planen und organisieren, Kostüme, Requisiten, Catering und Teamfahrzeuge ordern. Im Schnitt ist man weniger flexibel.

Mit geringerem Aufwand verbunden, kann die Produktion eines non-fiktionalen Films sein. Dazu gehören Dokumentarfilme. Sie bringen die Meinung des Filmemachers/der Filmemacher mit ein, verzichten aber keinesfalls darauf, das Thema aus mehreren Blickwinkeln zu betrachten. Informationsfilme sind auch non-fiktionale Filme. Sie versuchen, Bereiche des menschlichen Lebens wie beispielsweise Arbeitswelten möglichst umfassend und objektiv darzustellen. Der Zuschauer erhält somit einen guten Überblick. Die Integration von Meinungen, Stimmungen und Emotion wird beim Informationsfilm vermieden.

3.2 Das Exposé

Wenn man sich für ein Thema entschieden hat, ist es notwendig, zunächst einen Überblick darüber zu erhalten. Man beginnt mit dem Sammeln und Sichten von themenbezogener Information. Diese ersten Recherchearbeiten ermöglichen die Erstellung eines Exposés.

Das Exposé ist eine erste Gliederung und Beschreibung, wie der Film gestaltet werden soll. Es strukturiert die Informationen, bietet eine Arbeitshypothese und bereitet auf die Regiearbeit vor.

Beispiel eines Exposés:

Arbeitstitel: „Kelten und Römer im Alpen-Adria-Raum"
Art des Films: Historischer Dokumentarfilm
Produzent: Boundary Productions
Zielpublikum: Interessierte Laien im Alter zwischen 22 und 60 im deutschsprachigen Raum.
Aussageziel: Der Film soll den Konflikt und Ablauf des Zusammentreffens der römischen und keltischen Kultur im Alpen-Adria-Raum aufzeigen.

Grundidee:

Es ist bekannt, dass Caesar Gallien eroberte und die Römer den Kelten oft kriegerisch gegenüberstanden. Der Film soll zeigen, wann das Misstrauen der Römer gegenüber den Kelten seinen Anfang nahm. Der Film soll aber auch feststellen, dass es durchwegs und für lange Zeit friedlichen Austausch gab. Das wird kurz über die Kelten in Gallien angedeutet. Näher soll sich der Film mit dem keltischen Gebiet im Alpen-Adria-Raum befassen. Dieses hat in der keltischen Welt eine Sonderstellung. Auch war es lange Zeit im diplomatischen Austausch mit den Römern. Und während Caesar Gallien eroberte, unterhielt er freundschaftliche Kontakte mit den keltischen Stämmen der Alpen-Adria-Region. Anhand dieses Gebietes wird auch die römische Besetzung, die Eingliederung des Territoriums und der Bevölkerung in das römische Reich und die Romanisierung anschaulich dargestellt. Dabei geht es vor allem auch darum, ob die Römer fremde Kulturtraditionen (Religion, Tracht, usw.) respektierten und was den Römern im Zuge der Romanisierung wichtig war.

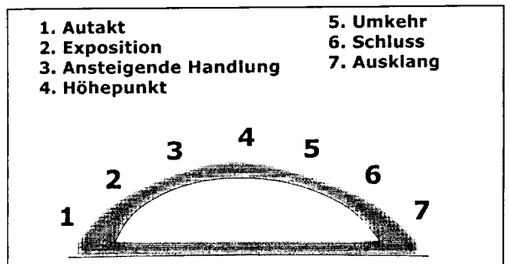
Handlungsgerüst:

Der Film soll aufgrund der komplexen Thematik chronologisch aufgebaut werden. Den Einstieg könnten die Wanderungen der Kelten oder die Plünderung Roms durch Brennus bieten. Die Ereignisse unter Caesar und Augustus sollen den Höhepunkt des Films darstellen. Als Ausklang könnte eine Darstellung des einheitlichen Kulturraums (spätantikes Christentum), den die Römer im Laufe ihrer Geschichte geschaffen haben, dienen.

Laufzeit: ca. 53 Min.

Wichtig bei der Erstellung eines Exposés ist es, die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Film zu beachten. Ein Film beinhaltet immer ganz bestimmte dramaturgische Mittel, die ihn interessant machen und die Zuschauer bei der Sache halten. Dazu gehören:

- Aufbau des Films beachten: Einen Aufmerksamkeit erregenden Einstieg bieten, danach mehr über das Thema zeigen, die besten Sequenzen/den größten Konflikt für den Höhepunkt des Films aufsparen, den Film stimmungsvoll ausklingen lassen (vgl. dazu die folgende Abbildung).



Der Spannungsbogen

- Interessante Charaktere einbauen
- Überraschungseffekte, gegebenenfalls Gags verwenden
- Spannung erzeugen
- Beim Dokumentar- und Spielfilm: Spannung und Konflikt zwischen widerstreitenden Kräften; eine mögliche Lösung aufzeigen.

3.3 Das Treatment

Nach den Recherchearbeiten ist es möglich, einen ersten Drehbuchentwurf zu verfassen – das Treatment. Darin wird bildgerecht und anschaulich beschrieben, was die Zuschauer sehen und hören werden. Bei einem Spielfilm wird man die einzelnen Szenen schon genau im Kopf haben. Das Treatment kann hier recht detailreich und umfassend ausfallen. Anders ist das bei Dokumentarfilmen. Viele Szenen ergeben sich erst im Laufe der Dreharbeiten. Die Recherche geht hier bis zum Ende der Dreharbeiten und das Treatment wird immer wieder angepasst. Der Filmschnitt kann nochmals großen Einfluss auf das Treatment nehmen. Viele Dokumentarfilmer schneiden zuerst den Film anhand eines nur vage strukturierten Treatments, dann wird der Drehbuchtext den Filmbildern angepasst. Einfacher ist es aber, ein schon recht ausführliches Treatment zu entwickeln. Man spart dadurch auch Zeit bei den Dreharbeiten und im Schnitt.

Ausschnitt eines Treatments für einen Kurzfilm:
Archäologische Methoden (DVD „UNESCO Weltkulturerbe – Der Limes in Deutschland", Boundary Productions, Konrad Theiss Verlag)

Szenen	Text
Einstieg mit Musik	– – – –
Ausgrabungen	Mit jeder professionellen Ausgrabung am *Limes* gewinnen die Archäologen zahlreiche neue Erkenntnisse über die antike Grenze.
Ausgrabungen	Je mehr Daten vor Ort bei der Ausgrabung aufgenommen werden, je genauer die Funde und Befunde vermessen werden, umso detaillierter sind später die Aussagemöglichkeiten über unsere Vergangenheit.
Tachymeter	Mit neuester Technologie, mit dem Lasertachymeter, werden Informationen im Gelände aufgenommen und später mit dem Computer verarbeitet.
Interview: Olaf Scholz – Archäologe	*[Mögliche Interviewfragen: Welche Vorteile bieten die modernen Messmethoden für die Archäologie?, Was ist ein Lasertachymeter und wie funktioniert er?, Wie werden die Informationen ausgewertet?]*
GPS und Archäologe	Der Limes selbst wurde in den letzten Jahren von den Landesdenkmalämtern exakt vermessen. Mit Hilfe des *Global Positioning System,*
GPS	kurz GPS, konnten die Archäologen den Verlauf des gesamten Limes exakt in topographische Karten eintragen.

Szenen	Text *Fortsetzung*
Interview: Stephan Bender	*[Mögliche Interviewfragen: Wie muss man sich die Arbeit mit dem GPS vorstellen?, Wie funktioniert die Auswertung der Daten?, Welche Erkenntnisse gewinnt man? Wie helfen die gewonnenen Informationen weiter im Bezug auf den Schutz des Denkmals?]*
GPS	Die exakte Vermessung des Limes durch die Landesdenkmalämter bildete die Grundlage des erfolgreichen Antrages den *Limes* zum UNESCO Weltkulturerbe erklären zu lassen.
Landschaft *Limes*	Heute verläuft der *Limes* durch Wälder, über Felder und Wiesen. Aber welche Landschaft fanden die Römer vor, als sie den *Limes* errichteten?
Landesdenkmalamt Wiesbaden	Wissenschaftler im Landesdenkmalamt Hessen analysieren
Archäobotanik	deshalb die botanischen Spuren im Boden.
Interview: Dr. Kreuz	*Mögliche Interviewfragen: Was erforscht die Archäobotanik?, Wie funktioniert die Methode?, Wie ist die genaue Vorgehensweise des Archäobotanikers?]*
Archäobotanik	Auf diese Weise können Archäologen mit Hilfe der Archäobotanik die damalige Umwelt rekonstruieren.
Luftbildarchäologie	Besondere Bedeutung kommt der Luftbildarchäologie zu. Aus der Luft können Bewuchsmerkmale in Feldern entdeckt werden. So werden auch entlang des Limes immer wieder neue römische Bodendenkmäler nachgewiesen.
Interview: Klaus Leidorf	*[Mögliche Interviewfragen: Warum ist die Luftbildarchäologie so wichtig?, Kann man von der Luft aus noch viel vom Limes erkennen?, Wie viele neue Limesdenkmäler konnten in den letzten 5 Jahren durch die Luftbildarchäologie entdeckt werden?]*
Geomagnetik	Am Boden spielt die Geophysik eine entscheidende Rolle …

Das Treatment erfährt nach den Schnittarbeiten eine Endkorrektur. Es wird auf die Filmbilder angepasst, schwer verständliche Stellen werden „entschärft", Sätze gegebenenfalls gekürzt. Damit ist das Treatment zum Drehbuch geworden. Der Text kann dem Sprecher zur Vertonung vorgelegt werden.

4. „Action!": Die Dreharbeiten

4.1 Vorbereitungen

Anhand des Treatments lässt sich ein Plan für die Dreharbeiten erstellen. Es wird festgelegt, zu welchem Termin die Dreharbeiten an einem bestimmten Ort stattfinden. Dafür werden – falls nötig – Drehgenehmigungen eingeholt bzw. zuständige Personen vorinformiert. Nun muss auch das Kamerateam festgelegt werden. Es besteht meist aus einem Kameramann/einer Kamerafrau, einem Kameraassistenten/einer Kameraassistentin und einem Redakteur/einer Redakteurin. Falls nötig können auch zusätzliche Kameraleute mitwirken. Bei Schauspielszenen und aufwendigen Dreharbeiten ist es ratsam, einen Regisseur zu ernennen, der darauf achtet, dass alle nötigen Szenen gedreht werden. Er hilft auch bei der Komposition der Szenen – keine leichte Aufgabe. Auch eigene Tontechniker und Lichtsetzer sind hilfreich.

Ein Drehterminplan sollte immer beinhalten:

Drehort: Wo soll gedreht werden?
Termin: Datum und Uhrzeit
Kontaktperson: Interviewpartner, Besitzer des Gebäudes/Grundstücks, etc.
Treffpunkt: Wo? Mit welcher Person?
Team: Wer macht was? (Kamera, Assistenz, Redaktion, Regie, Schauspieler etc.)
Benötigte Ausrüstung: Kameraausrüstung und gegebenenfalls Requisiten und Kostüme
Anfahrt: Wie gelangt das Team zum Drehort?

Drehgenehmigungen sollten am Besten immer schriftlich eingeholt werden. Es ist aber nicht nötig, überall um Genehmigung anzufragen. Im öffentlichen Raum ist das Drehen erlaubt. Man muss aber anfragen, wenn man in einem öffentlichen Gebäude filmen möchte.

4.2 Das Aufnehmen

Wichtig bei den Dreharbeiten ist es, immer einen Produktionsreport dabei zu haben. In diesem wird jede Szene/Sequenz mit Timecode und Tapenummer festgehalten. Damit findet man Aufnahmen schnell wieder, was gerade im Schnitt sehr wichtig ist.

Beispiel eines Produktionsreports:

Titel: _____ Datum: _____ Reportnummer: ____
Produzent: _____ Vorproduktion: ☐ Produktion: ☐ Nachproduktion: ☐
Ort: _____
Team: _____
Kamera: Format: Schnitt: Tonaufzeichnung:
Arbeitsstunden: _____

Timecode	Szenen/Aufnahmen/Drehbuch	Tape Nr.	Info
	[Anm. der Autoren: Diese Tabelle kann dementsprechend erweitert werden, um mehr Raum für Szeneneintragungen zu bieten]		

Kommentare/Zusätzliche Informationen:

Weitere Infos siehe Rückseite!

Kontakt/Informationen für den Abspann:

Unterkunft: _____
Kosten: _____

Transport: _____
km: Kosten pro km:
Gesamtkosten: _____
Mittagessen: Kosten: _____
Abendessen: Kosten: _____
Weitere Kosten:
_____
_____

Unterschrift: _____

Datum: _____

Produktionsreporte können nach den Erfordernissen des Filmprojektes beliebig gestaltet werden. Wichtig ist, genügend davon zum Drehen mitzunehmen, damit die Dreharbeiten ordentlich dokumentiert werden. Ist ein Tape voll, wird es aus der Kamera genommen und gleich beschriftet (Titel des Filmprojektes, Datum und Tapenummer). Die Tapes werden gemeinsam aufbewahrt und nach Abschluss der Dreharbeiten digitalisiert (= in den Schnittcomputer eingespielt).

Während die Kamera aufnimmt, sollte nicht gesprochen werden. Der Atmosphärenton, also die natürlichen Geräusche der Umgebung, sind wichtig und werden im Schnitt meist benötigt.

4.3 Interviews führen und aufnehmen

Bei Interviews muss man auf die richtige Lichtsetzung und auf die Tontechnik achten. Während der Interviewte spricht, darf kein lautes Geräusch die Aufnahme stören. Der Interviewer muss selbst ganz still sein, auch ein zustimmendes Murmeln oder ein kleiner Seufzer wirkt später beim Abspielen des Interviews störend. Man kann dem Interviewten durch Gesten wie beispielsweise durch Kopfnicken kundtun, dass man ihm aufmerksam zuhört.

5. Das Puzzle wird zusammengefügt: Der Schnitt

Sind die Dreharbeiten abgeschlossen, beginnt man mit dem Sichten der Aufnahmen. Das geschieht beim sogenannten „Digitalisieren". Bei diesem Vorgang werden die bespielten Tapes in die Kamera gegeben, diese an den Schnittcomputer angeschlossen und mittels eines Schnittprogramms auf die Festplatte des Computers gespielt. Während dieser Tätigkeit schauen jene, die für den Schnitt und die Regie verantwortlich sind, jede Aufnahme an. Unbrauchbare Clips werden vermerkt und nach dem Digitalisieren wieder von der Festplatte gelöscht. Diese Vorgehensweise spart Festplattenspeicher und außerdem haben Sie so einen besseren Überblick über die wirklich guten Aufnahmen.

Sind alle benötigten Aufnahmen digitalisiert, kann ein neues Schnittprojekt angelegt werden. Jetzt entsteht nach und nach der Film. Zuerst werden die einzelnen Szenen in der gewünschten Reihenfolge angeordnet. Dann erfolgt der Feinschnitt, framegenau werden nun die Videodaten arrangiert, bis man mit dem Ergebnis zufrieden ist. Natürlich werden auch die Tonspuren im Schnittprogramm bearbeitet und angepasst. Gegebenenfalls wir Musik eingeblendet. Separat wird bei Dokumentarfilmen der Sprechertext aufgenommen und dann unter den geschnittenen Film gelegt. Sobald nun Titel und Abspann fertig sind, kann der Film auf ein DV-Band ausgespielt oder auf DVD gebrannt werden. Einer ersten Vorführung steht jetzt nichts mehr im Weg!

6. Zusammenfassung

Die technische Entwicklung hat auch die Film- und Videotechnik revolutioniert. Beeindruckende Bildqualität steht heute schon Hobbyfilmern zur Verfügung. Die Möglichkeit eigene Videoaufnahmen am PC zu schneiden und zu arrangieren, macht jeden Camerabesitzer zu einem potentiellen Filmproduzenten! Aufgrund dieser Entwicklung ist es möglich, das Medium Film nicht nur als Rezipienten im Unterricht zu verwenden, sondern auch als Produzenten. Die Schüler lernen auf diese Weise das Medium Fernsehen, welches die meisten wohl fast täglich nutzen, von der anderen Seite kennen. Erstellt man beispielsweise im Rahmen des Geschichtsunterrichts zusammen mit den Schülern einen Film, so erschließt sich das Thema durch die Produktion eines kurzen Filmes auf eine völlig neue Art und Weise. Das Medium ist den Schülern allzu bekannt und selbst praktisch mit diesem Medium zu arbeiten, weckt dann auch das Interesse für das Fach Geschichte. Auf diese Art und Weise merken sich die Schüler Fakten aus dem Unterricht und gleichzeitig entsteht ein kritischer Umgang mit dem Medium Film, Fernsehen und Video. Dies unterstützt und ermöglicht zugleich den Aufbau historischer Kompetenzen: Schüler, die unter Berücksichtigung der medienspezifischen Bedingungen, Geschichten selbst rekonstruieren, legen auch die Fähigkeit Grund, mit der Gemachtheit und der Intentionalität von Geschichte umzugehen.

Zum Schluss finden Sie noch Literaturhinweise, die einen Anfang beim Einsatz im Unterricht erleichtern können. Außerdem können Sie sich bei Fragen natürlich auch direkt an uns wenden.

Empfohlene Literatur:

Field, Syd: Das Handbuch zum Drehbuch, Frankfurt 2000.

Mamet, David: Die Kunst der Filmregie, Berlin 1992.

Rabiger, Michael: Dokumentarfilme drehen, Frankfurt am Main 2000.

Sauerland, Frank: Hollywood für Sparfüchse. Digitales Filmen, Konstanz 2004.

Kàtz, Steven D.: Die richtige Einstellung. Zur Bildsprache des Films, Frankfurt am Main 2000.

Aktuelle Informationen finden Sie in den Zeitschriften Videoaktiv Digital und PC Video.

„... und warum können wir daraus keinen Film machen?" Erfahrungsbericht aus der Praxis

Dorotheé Schlabertz

Mit dieser unschuldigen Frage hat alles begonnen: „ ... und warum können wir daraus keinen Film machen?" Seit einigen Jahren lesen wir im Rahmen des Geschichtsunterrichts in der 9. Klasse das Buch „Quintus geht nach Rom" von Hans Dieter Stöver. Es ist ein Versuch, das Leben im alten Rom durch die Darstellung in einem Roman greifbarer, nachvollziehbarer zu machen.

Im vorigen Schuljahr stand für mich bereits fest, dass ich das Buch zum letzten Mal im Geschichtsunterricht einsetzen wollte, um Energie und Zeit für andere Ideen zu schaffen. Da einige Schüler das Buch schon kannten, kam es zu eben jener unschuldigen Anregung, die jede Menge Arbeit , aber auch jede Menge Spaß mit sich bringen sollte.

Fächerübergreifend mit dem Fach Deutsch machten wir uns also an die Arbeit. Zusammen mit der Deutschlehrerin der Klasse, Elfriede Belleflamme, wurde ein Aktionsplan entwickelt, Daten gesucht, Material reserviert, einige potentielle Drehorte besichtigt und als Optionen wieder verworfen. Schlussendlich stand ein grober Plan, der die Fragen wer, wann und wo einigermaßen beantwortete. Blieb nur noch das *Was* und vor allem das *Wie*.

Hauptanliegen war, dass der Film eine Schülerarbeit sein sollte und wir Lehrer uns – und das war der schwierigste Teil – weitestgehend zurückhalten sollten. Uns standen vier Wochen lang sechs Wochenstunden zur Verfügung.

Im Deutschunterricht wurde das Buch als Klassenlektüre bearbeitet und anhand einiger Aufgaben erschlossen. (s. Anhang: Dokument 1), im Geschichtsunterricht konnte dann auf die geschichtlich relevanten Elemente eingegangen werden.

Die Schüler fanden schnell heraus, dass, um einen Film zu drehen, eine Zusammenfassung der Handlung unumgänglich war. So wurde innerhalb einiger Deutsch- und Geschichtsstunden an Buchzusammenfassungen gearbeitet. In Partnerarbeit erstellten die SchülerInnen eine schriftliche Zusammenfassung. In der Stunde danach wurde im Plenum ein Stichwortraster mit den wichtigsten Handlungselementen an die Tafel geschrieben und von den Schülern abgeschrieben. Dieses Raster diente in der Folge auch als Grundlage für die Szenenauswahl.

In den nächsten Stunden wurde wieder im Plenum versucht, die Handlung in die heutige Zeit zu versetzen. Erneut wurde alles in einem Stichwort-Raster an der Tafel festgehalten. Beim Vergleich der Raster stellte sich schnell heraus, dass diese Handlung an sich nichts typisch Römisches war und wir also darauf achten mussten, dass bei der Umsetzung in Szenen das Augenmerk auf typisch Römisches gelegt wird. Hier war Bibliotheksarbeit gefragt, da wir Hintergrundwissen brauchten zum Aussehen und Funktion der Kleidung, der Inneneinrichtung, der Werkzeuge, der Schreibutensilien und vielem mehr.

So entstand eine erste Requisitenliste, die auch die Tuniken und die Uniformen der römischen Soldaten einschloss. Die Suche nach Schnittmustern und erste Nähversuche bei einigen Mädchen lösten zwar großen Enthusiasmus – und zugegeben – noch mehr Gelächter aus, waren aber von wenig Erfolg gekrönt, so dass die Hauptarbeit an uns Lehrpersonen hängen blieb (das mit dem Zurückhalten war eben schwierig).

Anhand unserer Raster wurde ein Handlungsbogen entworfen, der die Buchszenen umfasste, die den Schülern als unumgänglich erschienen, um die Handlung darzustellen. Dass dieser Bogen anfangs ernorm groß und vollgepackt war, sei nur am Rande erwähnt. Nach zahlreichen Diskussionen, teils heftiger Art, einigte man sich gemeinsam – vielleicht waren es auch wir Lehrer alleine – darauf, erst die Anzahl der zu drehenden Szenen festzulegen, und dann erst die für die Handlung wichtigen Elemente auf jene Anzahl zu reduzieren. Hier sei bemerkt, dass wir mittlerweile wussten, dass uns für den Dreh nicht wie anfangs vorgesehen zwei, sondern nur ein Tag zur Verfügung stehen würde. Außerdem waren bis dahin noch das römisch-germanische Museum in Köln und ein nahegelegener Park als Drehorte geplant, was sich aber im Nachhinein noch ändern sollte.

Anhand unseres stark gekürzten Handlungsbogens haben wir uns dann an die Auswahl der Buchszenen gemacht. Das Resultat kann man im Anhang bei Dokument 2 einsehen.

In Partnerarbeit wurden dann diese Buchszenen umgeschrieben in Drehbuchszenen mit Regieanweisungen, d. h. die Schüler sollten nicht nur die Dialoge schreiben, sondern auch eine Liste des benötigten Materials, Mimik und Gestik der Personen festlegen und darauf achten, dass der gesprochene Text immer kurz ist. Die Handlung musste angepasst und bei Bedarf umgeschrieben werden. Als größtes Problem stellte sich hierbei die Detailverliebtheit der Schüler heraus, die sich unglaublich schwer damit taten, die Handlung anzupassen. Immer wieder verloren sie sich in Details und diskutierten scheinbar Ewigkeiten über Kürzungen, Änderungen, Wortwahl oder Ähnliches.

Im Computerraum gab schließlich nach langem Hin und Her jede Gruppe ihre Szene in einen Computer ein und so konnten die Szenen anschließend im Plenum ergänzt bzw. gekürzt und sofort fertig bearbeitet werden. Hier ein Auszug als Beispiel:

Quintus geht nach Rom

Drehbuch

Szene 1: Silvanus

Personen in der Reihenfolge ihres Erscheinens

Vater, Mutter
Publius, Herennia
Silvanus, Quintus, Kirkos
Cosinnia
Großvater

Ort der Handlung: ein Raum, Wohnzimmer o.ä. Eine Tür (aus Holz), ansonsten Vorhang. Drei Liegen, ein – zwei Stühle, ein Couchtisch. Ein Tablett mit Bechern, ein Krug, eine Schale mit Obst (Weintrauben).
Kleidung: alle Tunika, Frauen lang, Männer kurz. Haartracht der Frauen.

Bild 1: Mutter und Vater stehen oder sitzen in ein ernstes Gespräch vertieft im Raum. Die aufgeregten Stimmen der Kinder klingen von hinter der Tür: „Mamarion, Mamarion".
Die Mutter reagiert, unterbricht das Gespräch.

Bild 2: Die Kinder stürzen zur Tür herein, in einer Hand halten sie ausgestreckt eine Kirsche. Reden durcheinander:
Publius: *Schau, Kerasos, eine Kirsche, aus Griechenland.*
Herennia: *Die haben einen Kern, den muss man ausspucken.*
Publius: *Mamarion, kaufst du uns welche bei Silvanus?*

Vater erhebt sich ernst, die Kinder verstummen: *Ist Silvanus gekommen? Endlich.* Seufzt. *„Herennia, Publius, führt ihn rein."* Die Kinder wollen losrennen, der Vater ruft: *„Publius, sag Quintus, er soll auch hereinkommen."* Publius nickt und flitzt raus, man hört ihn rufen: *„Quintus, du sollst zu Vater!"*

(Die vollständige Szene von Schülern erarbeiteten Szenen befinden sich im Anhang)

Das größte Problem war und blieb die Länge. Der Film sollte nicht länger als 20 Minuten dauern und doch verständlich bleiben. Hier haben die Lehrpersonen dann nicht mehr an sich halten können und sind trotz einiger entrüsteter Bemerkungen seitens der Schüler mit dem obligatorischen Rotstift durch die Szenen gewütet. Dieses definitive Drehbuch gibt es heute nur noch auf Papier, da die Diskette in dem Gewirr verloren ging.

Als es an die Verteilung der Rollen ging, brach erneutes Chaos aus, da sich keiner vordrängen wollte, um eine der Hauptrollen zu bekommen. Wohl weniger aus Unwillen als aus Angst, als Wichtigtuer abgestempelt zu werden. Da die Klasse nicht genug Jungen für die ganzen Jungenrollen hatte und die Mädchen, bis auf wenige Ausnahmen, keine Jungenrollen übernehmen wollten, wurden kurzerhand Schauspieler aus den Parallelklassen rekrutiert. Zwei kameraerfahrene Mitschüler sollten drehen und die wenigen Erwachsenen im Stück von älteren Schülern oder noch besser von Erwachsenen, sprich Lehrern, gespielt werden. Zu unserem großen Erstaunen haben die Schüler auch wirklich Kollegen für diese Aufgabe gewinnen können. Alles schien soweit geregelt.

Der Drehort hat sich schlussendlich abermals geändert und wir fuhren weder nach Köln, noch nach Trier, noch Xanten, sondern nach Heerlen, Niederlande. Der Drehtag wurde auch verschoben und lag nun in den Osterferien, was einige Schüler daran „hinderte" mitzukommen, und so wurden noch kurzfristig Rollen getauscht.

Der große Tag kam und morgens ging es mit dem Bus und allen Requisiten und Kostümen Richtung Thermenmuseum in Heerlen, wo wir die ganze Ausstellung zum römischen Alltagsleben für uns hatten und überall drehen durften. Außerdem stellte man uns einige Kostüme zur Verfügung. Kurzerhand mussten wir, nachdem die Örtlichkeiten in Augenschein genommen worden waren, noch einige Passagen, Dialoge und Szenen anpassen. Improvisation war gefragt. Erstaunlicherweise ging es den Schülern vor Ort viel leichter von der Hand, denkt man an die heftigen Debatten in der Klasse zurück, die der Wegfall eines einzigen Satzes auslösen konnte. Aus Zeitgründen wurden einige Szenen gekürzt oder auch trotz Lachern und Versprechern für gut befunden. Am Ende des Tages war dann alles außer der letzten Szene zur mehrheitlichen Zufriedenheit abgedreht. Da am Ende Zeitdruck herrschte, wollte die letzte Szene einfach nicht ohne Pannen und Patzern klappen, und wurde daher so übernommen, wie sie war.

Das Endresultat war für die Schüler ernüchternd bis zufriedenstellend, aber für keinen ein voller Erfolg. Zu groß waren die Erwartungen, zu hoch der Arbeitsaufwand und zu dürftig, in ihren fernseh-verwöhnten Augen, die Ernte. Die anfängliche Idee, die Szenen mit Erklärungen von einem Erzähler zu verbinden, wurde schnell als zu zeitraubend verworfen, und doch war gerade das die Hauptkritik. Man versteht die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Szenen nur schwer, der rote Faden ist zwischenzeitlich brüchig und wer das Buch nicht kennt, versteht den Zusammenhang erst am Ende. Nur der Spaß, der ihnen die ganze Arbeit bereitet hat, bekam bei der abschließenden Bewertung die höchste Note. Und der Lernfaktor? Schließlich kann ich nicht aus meiner Lehrerhaut. Den Schülern an sich hat es viele neue Erkenntnisse gebracht, die ansonsten bloß als Theorie in der Textanalyse zur Sprache kommen: Textaufbau, Schlüsselszenen, roter Faden, Wendepunkt, Dramatik, Spannungsbogen ..., all das sind Begriffe, die die Schüler am Ende wirklich begriffen haben, da sie für die Arbeit einfach unumgänglich waren. Ohne den Fachterminus als solchen zu kennen, haben die Schüler den Spannungsbogen erkannt und in ihre Szenenauswahl übertragen. Dass historische Narrationen (in Romanen und Filmen) „gemacht" sind, dass die letztendlich präsentierte Fassung von vielen Unwägbarkeiten abhängt, ist allen klar geworden. Für die Übertragung auch auf die wissenschaftlicheren Gattungen historischer Darstellungen ist eine Grundlage geschaffen. Prinzipien wie Selektivität, Konstruiertheit, Perspektivität sind erfahrungsgesättigt geworden. – Die Sach- und Methodenkompetenz der Schüler wurde also gefördert.

Dass die Kenntnisse zum römischen Alltagsleben auch mit weniger Arbeits- und Zeitaufwand vermittelt werden könnten, will ich gar nicht bestreiten. Sicher ist nur, dass diese Schüler auch in 5 Jahren noch genau wissen werden, wie die Sache mit den Getreidemarken in Rom funktionierte und wie genau man eine Toga zu tragen hatte. Auch ihre Fähigkeit zu recherchieren, haben sie trainiert. Außerdem werden wenige Schüler sich je so intensiv mit der Ausstellung in einem Museum beschäftigt haben, wie die Filmcrew. Dass auch Ausstellungen „gemacht" sind ebenso wie Narrationen über Vergangenes, ist zumindest dieser Gruppe klar geworden. Alle Kompetenzbereiche spielen für diese Einsicht eine Rolle.

Selbst die Ernüchterung am Ende, als alles bearbeitet und geschnitten war, und auf einem Schulfest der „Öffentlichkeit" gezeigt wurde, hatte ihr Gutes. So deutlich wird ihnen nie wieder der Unterschied zwischen Theorie und Praxis werden.

Dokument 1: Bearbeitung im Deutschunterricht

Quintus geht nach Rom

von Hans Dieter Stöver

(Inhaltliche und methodische Buchbearbeitung von E. Belleflamme)

1. Fertige zur besseren Übersicht eine **Mindmap** der Großfamilie Cossinius Afer an!(Din A3-Blatt benutzen!) Berücksichtige Beruf, Aussehen, Alter, Hobbys, Charakter, Bildung)!

2. Quintus hatte zu seinem Großvater ein sehr gutes Verhältnis: Belege mit zahlreichen Beispielen!Wie ist das Verhältnis Jugendlicher heutzutage zu ihren Großeltern?

3. Berichte in einem **Flussdiagramm** über Gründe und Folgen des Untergangs des Hofes in Caere.

4. Wie wurden damals die Nahrungsmittel konserviert? Und heute?

5. Wie wurden damals Süßigkeiten hergestellt? Und heute?

6. Was erfahrt ihr im Laufe des Buches über die Rolle der römischen Frauen und Mädchen?

7. Kirkos: Notiere alle Infos **stichwortartig**: Herkunft, Arbeitsbereiche, Perspektiven …

8. Stelle ein **Beziehungsraster** von Quintus und seinen Freunden her.

9. Der antike Antias: Welche Schuld lud er auf sich? Verfasse eine Anklageschrift.

10. Der moderne Antias: Welcher krimineller Vergehen würde er sich schuldig machen? Beleuchte mindestens 5 verschiedene Möglichkeiten.

11. Inwiefern ist Quintus ein Held? Diskutiert mündlich, argumentiert schriftlich und schreibt einen **Zeitungsbericht** über die Vorfälle in der Lagerhalle.

12. Wer gilt heute als Held? Was müsste er leisten? Vollbringen? Beispiele!

13. Das Römische Reich ist geprägt vom Glauben und Aberglauben seiner Bewohner. Sammle Beispiele aus dem Buch und vergleiche mit heutigen Völkern.

14. Welche Zukunftsperspektiven haben die einzelnen Familienmitglieder des Quintus?

15. Wie könnte, sollte deine Zukunft aussehen? Was wünscht du dir? Schreibe einen **inneren Monolog**, um dir Klarheit zu verschaffen.

Dokument 2: Szenenauswahl im Buch

1. Szene (vor dem Haus) S. 24: Gaius Silvanus kommt an, Quintus empfängt ihn: „Wir brauchen nichts (…) Also, dann wollen wir mal …"
   S. 25: „In diesem Augenblick (…)" ⟶ Quintus stellt seine Schwester, seinen Bruder Kirkos vor, alle bekommen eine Kirsche.
   (im Haus) Gaius Cossinius begrüßt Silvanus und stellt seine Familie vor ⟶ Gespräch über Hausverkauf bis S. 32

2. Szene (im Park/Gebüsch) S. 85: Tiberius + Quintus: „Wer kennt außer dir diesen Ort?"
   S. 89: Ankunft der 6 Weißen, Schlägerei mit Stöcken + Vertreibung +Aufnahme von Quintus ⟶ bei den „Roten" ⟶ S. 91 „Und du kannst lesen!"

3. Szene (vor einer Haustüre oder Therme) S. 108: Quintus und sein Vater gehen zur Walkerei, Gespräch mit Besitzer „Er hielt sich nicht lange mit Vorreden auf …" ⟶ eventuell KURZE Erklärung, wie Tuche bearbeitet werden ⟶ S.112 (...) „und drückte ihn kurz an sich."

4. Szene (in der Küche) S. 112-114: Cossinia + Quintus bekommen Arbeit (...) „Endlich konnte Quintus fragen:⟶(...)" und alle dachten das Gleiche.

5. Szene: ab S. 163: Quintus, Aulus und Tiberius verfolgen (auf dem Gelände) die 6 Weißen und beobachten, wie sie mit einem fein gekleideten Fremden verhandeln. Gespräch (...) „Kennst du den Mann?"⟶ S. 169: „Ich schicke eine Nachricht, wenn wir uns treffen müssen."

6. Szene (in der Schreibstube): Quintus, ein anderer Lehrling beim Diktat von Antias. Der fein gekleidete Fremde + Antias flüstern miteinander
   S. 180: „Ich muss dich sprechen", (…) „also heut Abend …"
   S. 181 Quintus: „Hier hat jemand …" +Antias+Pollius Valerianus
   ⟶S. 182 (…) „es ist eine Fälschung!", sagte er erstaunt."
   S. 189 (…) „Setz dich hin!" ⟶ S.192 (…) „und ihm dasselbe noch einmal erzählen."

7. Szene: alle begeben sich zur Arena, warten auf die 6 Weißen, davon einer Laertios. Überfall - Kampf-Laertios schnappt Aulus, hält die anderen in Schach mit einem Dolche an Aulus Hals
   Ab S. 202 (…) „So, jetzt hört mir mal alle zu." Quintus findet den Bogen, schleicht sich ran und schießt ⟶S. 207.

8. Szene (im Esszimmer) S. 228: „Mein lieber Quintus...."
   S. 233 (…) „…eine neue Veränderung in ihrem Leben geben … Geschenke, Freude …ENDE

Dokument 3: Quintus geht nach Rom

Drehbuch

Szene 1: Silvanus

Personen in der Reihenfolge ihres Erscheinens

Vater, Mutter
Publius, Herennia
Silvanus, Quintus, Kirkos
Cosinnia
Großvater

Ort der Handlung: ein Raum, Wohnzimmer o. ä. Eine Tür (aus Holz), ansonsten Vorhang. Drei Liegen, ein – zwei Stühle, ein Couchtisch. Ein Tablett mit Bechern, ein Krug, eine Schale mit Obst (Weintrauben).
Kleidung: alle Tunika, Frauen lang, Männer kurz. Haartracht der Frauen.

Bild 1: Mutter und Vater stehen oder sitzen in ein ernstes Gespräch vertieft im Raum. Die aufgeregten Stimmen der Kinder klingen von hinter der Tür: „Mamarion, Mamarion"
Die Mutter reagiert, unterbricht das Gespräch.

Bild 2: Die Kinder stürzen zur Tür herein, in einer Hand halten sie ausgestreckt eine Kirsche. Reden durcheinander:
Publius: *Schau, Kerasos, eine Kirsche, aus Griechenland.*
Herennia: *Die haben einen Kern, den muss man ausspucken.*
Publius: *Mamarion, kaufst du uns welche bei Silvanus?*

Vater erhebt sich ernst, die Kinder verstummen.: *Ist Silvanus gekommen? Endlich.* Seufzt. *„Herennia, Publius, führt ihn rein."* Die Kinder wollen losrennen, der Vater ruft: *„Publius, sag Quintus, er soll auch hereinkommen."* Publius nickt und flitzt raus, man hört ihn rufen: *„Quintus, du sollst zu Vater!"*

Bild 3: Quintus betritt mit Silvanus das Zimmer gefolgt von Kirkos, der sich im Hintergrund hält.
Quintus setzt sich auf einen Stuhl oder eine Liege. Publius und Herennia schauen um die Ecke der Tür, Cossinia, die ältere Schwester erscheint.
Mutter: *Cossinia, würdest du ...?* (lächelt den Kindern nach)
Cossinia nimmt beide an der Hand: *Natürlich Mutter.* Und geht mit beiden raus.

Vater: *Kirkos, hole bitte den Wein.* Vater und Silvanus begrüßen sich.
Vater: *Lieber Freund*, stockt, seufzt.
Silvanus: grinst: *Mensch, Gaius, alter Freund, wo brennt's denn, ...*
Er legt sich auf eine der Liegen und bekommt von Kirkos einen Becher gereicht.
Kirkos reicht auch den anderen einen Becher und setzt sich in den Hintergrund.

Szene 1: Silvanus/Fortsetzung

Bild 3: Silvanus schaut in die Runde, gut gelaunt: *Ihr macht vielleicht Gesichter!*
Lacht kurz. Schaut in die Runde und wird ernst: *Also, Gaius, würdest du mir vielleicht erklären, was diese Trauergesellschaft hier soll.*
Vater: *Bene, ich will dir reinen Wein einschenken ... wir sind am Ende ...*
Quintus schaut entsetzt, die Mutter schaut betreten (verzweifelt) zu Boden.

Silvanus: *Ihr habt Schulden gemacht?*
Vater: *ita est.* Silvanus nickt verstehend.
Silvanus: *Du kannst die Rückzahlungstermine nicht einhalten?*
Vater: *Ita est, die letzte Frist ist bereist überschritten und ...* seufzt und stockt, schaut hilfesuchend hoch (Richtung Tür).

Bild 4: Großvater steht in der Tür, würdig und ernst.
Silvanus hört man sprechen: *Patron, stimmt das alles, was euer Sohn da erzählt?*
Großvater spricht sehr ruhig und ernst: *Ja, wir haben den Hof verkauft. Und suchen nun eine neue Bleibe und du sollst uns helfen diese zu finden.*

Bild 5: Silvanus: *Ich sehe, und ich soll euch helfen, diese zu finden?*(zynisch oder leicht verzweifelter Unterton) *Und wohin soll die Reise gehen.* Schaut in die Runde und hebt die Brauen. Nickt langsam: *Nach Rom. Natürlich, wie könnte es auch anders sein ... nach Rom wollen sie alle ....Gut, hört zu, ich werde versuchen Euch eine Wohnung in der Subura bei einem Bekannten zu besorgen. Es wird keine große Wohnung sein, also nehmt nicht zuviel mit.*

Tonlose Szene: Silvanus Stimme wird immer leiser, weiter entfernt.
Mutter, Vater, Großvater und Silvanus rücken zusammen und diskutieren, Silvanus spricht die meiste Zeit, die anderen nicken, fragen nach. Schließlich erheben sie sich und geben sich die Hand. Alle gehen raus.
Kirkos spricht:
Und so kam es, dass Quintus mit seiner Familie, dem Großvater, seinen Eltern, seinen beiden Schwestern und Publius, seinem kleinen Bruder nach Rom zogen. Silvanus versprach, ihnen eine Wohnung in einer Insula, einem Haus mit mehreren Stockwerken und zahlreichen Wohnungen, zu besorgen. Es würde eng werden in der Wohnung und viel Platz würde es auch nicht geben, aber in Rom gab es kostenloses Getreide für freie Bürger. Und frei war die Familie von Quintus Cossinius Afer, arm aber frei.

Quintus geht nach Rom

Drehbuch

Zwischenszene1-2: Tiberius

Personen in der Reihenfolge ihres Erscheinens

Quintus
Tiberius
Kirkos

Ort der Handlung: Ein Portal, mit einer Mauer

Bild 1: Quintus tritt aus dem Portal; Tiberius versperrt ihm lässig den Weg.
Tiberius: *Ihr wohnt seit kurzem hier … Ich hab gesehn, wie ihr einzogt.* Kaut auf einem Süßholz oder so herum. Spuckt aus.
Quintus: *Ita est. Ich bin Quintus und du?*
Tiberius: *Tiberius, willste was von der Stadt kennenlernen?*
Quintus dreht sich zögernd nach hinten um, ob keiner ihn sieht, zuckt dann mit den Schultern: *Warum nicht.*
Tiberius: *Gut, … Meine Mutter ruft; ich hab jetzt keine Zeit mehr. Morgen treffen wir uns hier. Zur zehnten Stunde. Klar.*
Quintus verblüfft: *äh, klar.*

Bild 2: Tiberius steht vor dem Portal, Quintus tritt heraus.
Tiberius: *Da bist du ja, komm.*
Quintus zuckt mit den Schultern und beide gehen die Mauer entlang.
Kirkos tritt aus dem Tor und sieht ihnen nach.

Kirkos erzählt: Wir sind jetzt erst seit kurzem hier, aber Quintus scheint schon Anschluss gefunden zu haben. Jungs eben.

Quintus geht nach Rom

Drehbuch

Szene 2: Die Weißen

Personen in der Reihenfolge ihres Erscheinens

Quintus
Tiberius
Gaius, Titus, Marcius
Die Weißen: i. e. 6-7 Jungen mit Stöcken und weißen Bändern in den Haaren

Ort der Handlung: Park eventuell mit einer Mauer oder einer Baumgruppe, jedenfalls irgendwie geschützt und abgetrennt, man muss sich verstecken können. Bank oder Sitzgelegenheit

Bild 1: Quintus kommt hinter Tiberius zu diesem Ort. Tiberius flenzt sich auf die Bank,

Szene 2: Die Weißen/Fortsetzung

Bild 1: stolz und fast arrogant. Quintus schaut sich um.
Quintus: *wer kennt außer dir diesen Ort?*
Tiberius: *Vier.*
Quintus: *Kommen die auch heute?*
Tiberius: *mm* (nickt, abwesend) … *scht!* Legt den Finger auf die Lippen.
Ein Käuzchenruf. Tiberius ahmt ihn nach. Vier Jungen treten aus dem Gebüsch und bleiben stehen, erstaunt Quintus anstarrend.
Aulus: *Was soll das, wer ist das?*
Quintus: *Ich bin Quintus Cossinius Afer, und du?*
Aulus: Regt sich auf. Zu Tiberius gewand: *Ich glaub, du bist nicht ganz bei Trost. Hatten wir nicht ausgemacht …*
Gaius: unterbricht Aulus: *Sie kommen.*
Alle ducken sich und spähen in eine Richtung durch Busch, Mauerschlitz o. Ä.

Bild 2: Wiese draußen: 2, 5, schließlich 7 Jungen kommen mit Stöcken bewaffnet immer näher. Tragen weiße Binden in den Haaren. Schauen sich schon von Weitem suchend um.

Bild 3: Im Versteck der Jungen: Aulus , Marcius und Tiberius suchen sich einen Stecken und treten aus dem Versteck; Quintus starrt raus.

Bild 4: Draußen: Aulus und Tiberius treten raus aus dem Gebüsch, die Jungen bleiben stehen und umzingeln die beiden schließlich. 2 auf Tiberius und die anderen kreisen Aulus ein und stürmen auf ihn los.

Bild 5: Quintus schaut die 2, die noch bei ihm sind, an: *Wir müssen ihnen helfen!*
Titus und Gaius nicken und bleiben eingeschüchtert liegen.
Quintus: *ach* …(abwertende Handbewegung) und springt aus dem Versteck.

Bild 6: Aulus wird von 3 Jungen festegehalten und mit Stöcken verdroschen. Quintus springt ins Bild, reißt einem Angreifer wütend den Stock aus der Hand und schlägt um sich, wütend. (*Ihr Feiglinge, na wartet, euch zeig ich's*, usw. …)
Die Jungen versuchen sich mit Händen und Armen gegen die Schläge zu schützen, ducken sich (aus dem Bild, dann muss man nicht echt zuhauen).
Aulus springt auf und schlägt sie wieder. Die Angreifer rennen schließlich weg.

Bild 7: Man sieht sie laufen.

Bild 8: Aulus klopft den Dreck von den Kleidern, reicht Quintus die Hand. *Ich heiße Aulus … Aulus Plautius Hypsaeus.*
Quintus: *Wer war das*? mit dem Kopf in Richtung der Weggelaufenen zeigend.
Aulus: *Na, die Weißen.*
Quintus: *Die was??*
Aulus schaut ungläubig, (große Augen); lächelt aber dann: *Noch nicht lange in Rom, was?* Quintus schüttelt den Kopf
Aulus: *Du kennst die Pferderennen im Circus.*
Quintus: *Certo*

Szene 2: Die Weißen .../Fortsetzung

Bild 8:

Aulus: *Bene, also, es gibt 4 Gruppen von Anhängern, 4 Parteien, oder factio, wie wir sie nennen. Sie unterstützen 4 verschiedene Renngesellschaften, jede hat ihre Farbe.*
Quintus: *und die von eben unterstützen die Weißen. Aber was wollen die von euch???*
Aulus: *Na ja, meine factio ist die Rote, aber das kann es nicht wirklich sein.*
Quintus: *Klingt mir auch unwahrscheinlich.*
Aulus: *Sie wollen zwar diesen Platz hier, aber wir sind ihnen aus einem anderen Grund hier im Weg.*

Szene 2.1: die Aufnahme:

Personen in der Reihenfolge ihre Erscheinens
Aulus und Quintus
Titus, Tiberius, Gaius, Marcius

Ort der Handlung: Wie oben, entweder im Versteck oder auf einem Baumstamm

Während des Gesprächs haben sich beide Jungen irgendwo hingesetzt. Jetzt kommen die anderen hinzu und setzen sich auch. Alle grinsen.

Titus: *Hallo, ich bin Titus Fundanus, der kleinste der Truppe.*
Gaius: *Bin Gaius Marcius.*
Marcius: *Marcius Corvinus, Allgemeines Händeschütteln.*

(Aulus kann sie auch alle vorstellen)

Aulus: *Kameraden, Quintus hier hat uns heute geholfen. Wer ist also dafür, dass wir ihn in unseren Verband aufnehmen?*

Alle heben die Hand.

Aulus: *gut, Tiberius* (schaut diesen auffordend an.)

Tiberius springt auf und kommt sofort mit einer Papyrusrolle wieder.

Aulus ritzt etwas in das Blatt.

Quintus: *du kannst ja schreiben?*
Aulus: *und du kannst ja lesen.*

Beide lachen.

Aulus: *Gut das wäre erledigt, morgen um die gleiche Zeit.*

Quintus geht nach Rom – Drehbuch

Szene 3: die Walkerei noch nicht fertig bearbeitet

Personen in der Reihenfolge ihres Erscheinens

Quintus
Vater
Betriebsleiter

Ort der Handlung: Weg mit Pflastersteinen, Büro, Raum mit Schreibtisch und Tür

Quintus und sein Vater gehen den Weg entlang. Der Vater erklärt Quintus die Sache mit dem Urin (ausarbeiten)
Vater erklärt Quintus, warum er einer solchen Arbeit nachgehen muss, Diskussion über Stände (ausarbeiten – wäre besser am Ende der Szene)
Betriebsleiter: Was ist, was willst du von mir? (aggressiv bis ungeduldig)
Vater: ich suche Arbeit (selbstbewusst)
Betriebsleiter: Wenn du hier anfängst, wirst du nicht viel verdienen.
Vater: ich muss fürs erste nehmen, was ich kriege.
Betriebsleiter: Bist du sicher? Es ist Arbeit, die vorwiegend von Sklaven ausgeführt wird.
Vater: nickt, ich weiß.
Betriebsleiter: schaut langsam verständnisvoll und nickt verstehend: Bauer?
Vater: ita est
Betriebsleiter: schaut Vater von oben bis unten an: Hof verloren?
Vater: hm
Betriebsleiter: Schulden gehabt?
Vater: ita est
Betriebsleiter Kenn ich, seufzt. Ich will schauen, was sich machen lässt. Wann kannst du anfangen?
Vater: morgen.
Betriebsleiter auf Quintus schauend: Aber deinen Sohn kann ich nicht nehmen, das ist keine Arbeit für ein Kind.
Quintus: Ich bin kein Kind mehr!
Betriebsleiter: Hey, ich wollte dich nicht beleidigen, junger Mann! Aber mir scheint, du hast keine Ahnung, um welche Art von Arbeit es sich hier handelt.
Quintus schaut verlegen zu Boden, will gerade etwas erwidern.
Betriebsleiter: zum Vater gewandt: Kommt, ich zeig Euch erst mal alles hier und dann sagt Ihr mir; ob Ihr noch immer bei mir anfangen wollt und unserem jungen Heißsporn kann ich so seine Dummheit vor Augen führen, zwinkert Quintus zu.
Quintus versucht empört zu sein, ist aber zu neugierig und streckt schon den Kopf vor.
Die 3 gehen aus dem Bild und man sieht den Betriebsleiter gestikulieren.

Kirkos erzählt den Ablauf in einer Walkerei (noch auszuarbeiten)

Bild 2
Die 3 betreten den Raum, der Betriebsleiter spricht immer noch.
Betriebsleiter: Na, hab ich dich überzeugt?

Szene 3: ... noch nicht fertig/Fortsetzung

Quintus nickt und seufzt erleichtert
Betriebsleiter zum Vater gewandt: und ihr wollt noch immer …
Vater: ich muss nehmen, was ich kriegen kann. Worin würde meine Arbeit bestehen?
Betriebsleiter Nun ja, mir fehlen Walker, wie ihr sehen konntet.
Vater: schluckt und nickt schließlich.
Die Männer schlagen ein: Betriebsleiter: es ist gut gegen Gicht, ich kenne keinen Walker mit Gicht, falls Euch das hilft. Lacht.

Bild 3:
Vater und Sohn gehen den Weg zurück schweigend. Quintus schaut von der Seite zu seinem Vater auf
Quintus: Vielleicht kannst du dich nach kurzer Zeit verbessern …
Vater streicht Quintus über den Kopf und drückt ihn an sich.

(eventuell hier die Diskussion zu den Ständen rein????)

Quintus geht nach Rom – Drehbuch

Szene 4: Familienidyll

Personen in der Reihenfolge ihres Erscheinens

Vater
Herennia
Quintus, Kirkos
Cosinnia
Großvater

Ort der Handlung: ein Raum, Küche
Requisiten: Papierrolle mit kopierter Geschichte drauf. Tisch, Stühle, Hocker, eventuell Schrank, Feldbett mit grauer Decke

Bild 1:
Vater und Sohn betreten den Raum, Großvater sitzt bei Herennia am (Feld)bett und erzählt, liest ihr eine Geschichte vor (z. B. Über Carthago, S. 279 im Buch). Vater und Sohn nicken kurz zur Begrüßung und hören zu.
Als der Großvater fertig ist:
Vater: *Wie geht es dir, Herennia?*
Herennia, matt, schwach, bleich: *Es geht schon Vater.*
Großvater dreht sich um und steht langsam auf: *Sie ist sehr krank, die Milch, die Cossinia geholt hat, hilft auch nicht, und einen medicus können wir immer Moment nicht bezahlen.*
Zum Vater gewandt: *und wie war's bei dir?*
Vater: *ich muss fürs erste damit zufrieden sein, es ist besser als nichts.*
Quintus leicht aufgeregt zum Großvater: *Großvater, hast du etwas bei den Buchhändlern für mich ausrichten können?*
Großvater: *Hm … da war einer, der könnte einen Jungen gebrauchen, der lesen und schreiben kann. Du sollst dich morgen früh bei ihm vorstellen.*

Szene 4: Familienidyll/Fortsetzung

Quintus: *Was für eine Arbeit ist es denn???*
Großvater: *eine officina, eine Schreibstube, er braucht Schreiber, denn er produziert Bücher und verkauft sie. Wenn du fleißig bist, kannst du es wirklich zum Schreiber bringen …*
Quintus: *oh , Großvater, das werde ich.*
(Kirkos: … denn Quintus wusste, dass es von seinen Lese- und Schreibfähigkeiten abhing, ob er bei dem Buchhändler bleiben konnte. Schließlich wollte er, wie alle anderen Familienmitglieder den Hof zurückkaufen, später …)
Cosinnia tritt ein, lächelt. *Salve, Pater – Salve, Ave (Großvater) Ich habe eine Stelle, ich hab sie!*
Vater: *Was ist es denn?*
Cossinia: *In der Bäckerei! Ich habe eine Probezeit von 6 Monaten. Es gibt so viele Mädchen hier in der Straße auf der Suche nach Arbeit.* (strahlt)
Vater: *ja, aber nur eine Cossinia.*
Großvater: *dann sollten wir auf jeden Fall einen Arzt für Herennia holen, ich denke sie braucht dringend Medizin, vielleicht sogar einen Aderlass …* (steht auf und verlässt den Raum)

Quintus geht nach Rom – Drehbuch

Szene 5: Titus

Personen in der Reihenfolge ihres Erscheinens

Quintus
Aulus
Tiberius
Weiße

Ort der Handlung: draußen, am besten Park oder so

Bild 1: Quintus geht in eine Richtung, plötzlich klopft ihm Aulus gefolgt von Tiberius auf die Schulter.
Quintus: *äh, … hallo, ich dachte wir treffen uns wie vereinbart im Versteck?*
Aulus: *nein heute nicht … komm.*
Quintus: *nein, warte, wo sind die anderen?*
Aulus: genervt *Jetzt komm schon und läuft los.*
Quintus holt ihn ein: *kannst du mir das alles bitte erklären?*
Aulus bleibt stehen: *Sie haben Titus zusammen geschlagen.*
Quintus: *Die Weißen?*
Aulus: *Wer sonst. Ich war eben bei ihm, er sieht übel aus. Und jetzt ich will wissen, warum sie das getan haben.*
Quintus: *Du willst zu ihrem Versteck?*
Aulus: *hm.*

Bild 2: Quintus, Tiberius und Aulus lauschen an einer Mauer, als Stimmen lauter werden, laufen sie weg. Aulus stolpert und macht Handzeichen, sie sollen verschwinden.

Szene 5: Titus/Fortsetzung

Bild 3: Quintus und Tiberius verstecken sich im Gebüsch:
Quintus: *Bettler, sie streiten sich um ihre Bezirke, Titus ist in ihren Bezirk eingedrungen, dafür wurde er zusammen geschlagen??? Ist Titus ...*
Tiberius: *Ja, viele hier in Rom leben vom Betteln und wenn sie das freie Bürgerrecht besitzen, bekommen sie billiges Getreide vom Staat.*
Quintus: *aber es waren „Weiße"?*
Aulus: *klar, die Rennställe brauchen Anhänger, da ist es egal ob es Bettler oder Reiche sind.*
Quintus: *Tiberius, bist du auch,...;*
Tiberius: *Nein, ich bin kein Bettler, auch wenn unsere Familie wirklich nicht immer genug zu essen hat, aber mit den Getreidemarken kommen wir rund.*
Aulus: *aber kommt jetzt: Die Luft scheint rein zu sein, wir wollen gehen.* Aulus erhebt sich und geht vor.

Bild 4: Einige Jungen und Männer mit weißen Bändern um den Kopf laufen über das Gelände, sie sehen Aulus.

Bild 5: Quintus sieht sie zuerst und macht Tiberius mit einer Handbewegung darauf aufmerksam. Er legt den Finger auf den Mund und gibt Zeichen, sich zu ducken.
Tiberius: *Mensch, das waren ein paar von den Kerlen von ...*
Quintus: *Ja, der Große wollte Aulus verdreschen, einige der anderen waren auch dabei.*
Beide kommen langsam wieder hoch.

Bild 6: Die Wiese ist leer.

Bild 7: Das Versteck der Jungen
Quintus: *Wo ist Aulus?*
Tiberius: *Die müssen ihn geschnappt haben. Und was jetzt?*
Quintus: *Warten, was sonst.*
Tiberius: *und Aulus?*
Quintus: *die sind zu zahlreich, wir können eh nichts tun.* Schlägt wütend mit der Hand auf den Boden.
Tiberius: *da kommen noch welche.*

Bild 8: Nur Jungen mit weißen Bänder kommen hervor, gehen in eine Richtung davon, die weg vom Versteck führt.
Tiberius: *das sind die von der Schlägerei wieder. Hinterher?*
Quintus: *Klar, gegen die andren können wir jetzt nichts ausrichten, da waren Erwachsene bei.*
Die 2 huschen den anderen hinterher. Im Hintergrund sieht man die „Weißen " gehen, zügig.

Bild 9: Requisite: Feld, Wiese mit Mauer, Hügel, Busch oder Fässern , irgendwas hinter dem man sich ducken kann und nicht gesehen wird. Die Drei verfolgen die Jungen zu einem Haus. Plötzlich reißt Quintus Tiberius runter: *Duck dich!* Die 2 legen sich flach auf den Bauch. Am besten hinter einem Hügel, hinter Fässern, Mauern ...

Szene 5: Titus/Fortsetzung

Bild 10: Die Jungen reden mit einem Erwachsenen in Toga.

Bild 11: Die 2 geduckt hinter ...
Quintus flüstert: *Kennst du den Mann ...?*
Tiberius: *Nein, ich kann kein Wort verstehen. Zu dumm, wüsste zu gerne, worüber die reden.*
Plötzlich taucht Aulus hinter ihnen auf: *Konnte ihnen entwischen, die laufen einfach nicht schnell genug.* Grinst.

Quintus geht nach Rom – Drehbuch

Szene 5.2: Lagerhalle

Personen in der Reihenfolge ihres Erscheinens

Tiberius, Quintus, Aulus

Tiberius und Quintus sitzen hinter den Fässern und beobachten die Weißen, wie sie mit dem Fremden reden und schließlich auseinandergehen.
Quintus: Kanntest du diesen Mann?
Tiberius: flüsternd Nein, ich habe keine Ahnung,wer er ist.
Quintus: was meinte er damit, als er sagte, sie sollen auf ihn aufpassen?
Tiberius: Vielleicht auf Aulus, weil sie ihn jetzt haben?
Quintus: Aber warum Aulus? Was weiß er, was wir nicht wissen?

Plötzlich taucht Aulus leicht außer Puste neben ihnen auf.
Tiberius und Quintus klappen die Münder auf vor Erstaunen.
Quintus fasst sich zuerst: Was in aller Welt ...
Aulus: Tja, ich kann einfach schnell laufen, hab sie abgehängt und den Spieß umgedreht und hab sie verfolgt. Bis hierher.
Quintus: und diese Lagerhalle?
Aulus: die scheint mir interessant zu sein, irgendwie ist sie wichtig, bei der Frage, was die Weißen von uns wollen.
Tiberius: Die Luft scheint rein zu sein, dann lasst uns nachsehen.

Bild 2: Die Jungen betreten eine Lagerhalle oder einen Lagerplatz, am besten umzäunt bzw. abgetrennt.
Quintus: bückt sich und hebt etwas vom Boden auf: was ist das?
Aulus: Das ist eine Tessera, damit können sie ihr verbilligtes Getreide holen, die Dinger sind viel zu wertvoll, um rum zu liegen.

Bild 3: In einem anderen Raum stehen 2 Truhen.
Quintus: Schaut mal, 2 Truhen, versucht eine zu heben. Pff, sind die schwer.
Tiberius begutachtet die andere: ... und verschlossen
Die drei schauen sich ratlos an, zucken aber schließlich die Schultern und gehen weiter.

Szene 5.2: Lagerhalle/Fortsetzung

Bild 4: Anderer Raum bzw. andere Ecke des Raums
Aulus: Seltsam, seltsam, was haben weiße Tücher in einer Lagerhalle für Getreide zu suchen?
Quintus: Was ist daran seltsam?
Aulus: Na ja, das Zeug hier ist wertvoll, sehr wertvoll. Schüttelt den Kopf und grübelt.
Tiberius schaut zur Tür und meint nervös: Ist doch jetzt gleich, kommt wir gehen.

Bild 5: Vor dem Gebäude
Aulus: am besten, wir gehen auf verschiedenen Wegen nach Hause.
Quintus: Musst du denn schon gehen?
Aulus: Ja, wir haben Besuch.
Tiberius: na dann, bis Morgen.
Die drei gehen auseinander.

Quintus geht nach Rom – Drehbuch

Szene 6: Officina

Personen in der Reihenfolge ihres Erscheinens

Großvater
Quintus
Antias
Schreiber an Schreibpulten
Kirkos
Fremder (der gleiche Mann, wie aus Szene 5)
Polius Valerianus

Ort der Handlung: Raum mit Schreibpulten
Requisiten: Theke (Tisch), Besen, Feder, Papyrusrollen, eine Rolle mit Text aus Bild 7

Bild 1: Großvater und Quintus betreten die Schreibstube.
Großvater: Wo ist Polius Valerianus, der Buchhändler?
Antias: Noch nicht da, ich bin Antias, sein Stellvertreter.
Großvater: Nun gut, dies ist Quintus Cosinius Afer, dabei zeigt er auf Quintus. Er soll heute hier zu arbeiten beginnen, er kann lesen und schreiben. Du kannst ihm bis zum Eintreffen deines Herrn schon mal die Schreibstube zeigen und eine Beschäftigung geben.
Antias: Sehr wohl, domine, Herr.

Bild 2: Quintus an einem Schreibpult stehend während Kirkos erzählt.
Kirkos: So begann für Quintus die Arbeit in der Oficina. Schon bald stellte sich heraus, dass er besser und schneller schrieb, als die anderen Schreiber, was ihm nicht wenig Neid einbrachte. Aber das Wohlwollen seines Meisters Polius Valerianus weckte. Als Jüngstem war es allerdings immer an ihm, Laden und Schreibstube zu fegen. So auch an diesem Tag, als der Fremde von der Lagerhalle den Laden betrat.

Szene 6: Officina/Fortsetzung

Bild 2: rianus weckte. Als Jüngstem war es allerdings immer an ihm, Laden und Schreibstube zu fegen. So auch an diesem Tag, als der Fremde von der Lagerhalle den Laden betrat.

Bild 3: Quintus mit einem Besen bewaffnet, fegt den Boden. Ein Fremder betritt das Geschäft. Tritt auf Antias zu: zischt: Ich muss dich sprechen.
Antias: schaut nervös: nicht hier!
Der Fremde zieht Antias in eine Ecke und redet intensiv aber zu leise, um es zu hören, auf ihn ein.
Der Fremde verläßt ohne Gruß das Geschäft. Antias streckt sich und geht in Richtung eines der Schreiber: Also, heute Abend...da geht's los.
Quintus fegt unauffällig in die Richtung, schaut aus dem Augenwinkel hin.
Quintus murmelt vor sich hin: ... der gleiche Mann, ...und wenn jetzt ...
Quintus fischt unauffällig etwas aus seiner Tasche und bückt sich: Oh, hier hat jemand eine Münze verloren.
Antias schaut genervt: Zeig her, er stockt, schaut Quintus groß an: eine Tessera!
Wirkt nervös, schaut die anderen Schreiber an: Wieso, wieso arbeitet ihr nicht, arbeitet weiter, hier gibt's nichts zu schauen.
Valerianus betritt den Raum: Wer arbeitet nicht? Sieht die Münze: was ist denn das? Zeig mal her.
Antias reicht im zögernd die Münze.
Valerianus: Eine Getreidemarke ... Eigenartig. Das ist eine Fälschung! Schaut verblüfft hoch: Wo kommt die her?
Quintus zeigt auf den Boden und zuckt mit den Schultern.
Valerianus: Eigenartig, wie dem auch sei, Quintus, du machst hier fertig und kommst dann vor Feierabend noch kurz zum Diktat zu mir.

Bild 4: Quintus steht an einem Schreibpult und Valerianus hält eine Papyrusrolle in der Hand.
Valerianus: was ist, warum schreibst du nicht?
Quintus: zögerlich: Magister, der Fremde, der vorhin hier war, gehört zu den Weißen. Sie fälschen die Getreidemarken und haben in einer Lagerhalle alle möglichen Schätze versteckt. Kostbare Tuche und so. Stockt.
Valerianus: Ja, weiter,
Quintus: er hat mit Antias etwas für heute Abend vereinbart, ich weiß nur nicht was.
Valerianus: erstaunt: Antias, bist du sicher? Junge, weißt du, was du da sagst? Grübelt kurz: der Aedil, wir müssen es dem Aedil Volcatius Tullus erzählen.

Bild 5: Vor der Tür der Schreibstube treffen sie auf Aulus
Aulus: Grüß dich Polius Valerianus, Quintus schaut erstaunt von einem zum anderen.
Quintus: Ihr kennt euch??? Jedenfalls habe ich Polius Valerianus gerade alles berichtet, was wir entdeckt haben.
Hinter ihnen versucht Antias unbemerkt den Laden zu verlassen.
Valerianus: Oh Antias, gut dass du noch da bist. Ich denke, du hast uns einiges zu erzählen, oder nicht? Alle vier gehen wieder rein.

Szene 6: Officina/Fortsetzung

Bild 6:

Valerianus: Quintus, du schreibst und Antias, du sagst uns besser alles, was du weißt.
Antias seufzt: na gut.

Bild 7:

Gleicher Ort
Aulus: War's das?
Quintus reicht Valerianus die Rolle Papier:
Valerianus: liest das von Quintus Geschriebene vor: Also, fassen wir zusammen: die Weißen fälschen Tessera und verteilen diese an die Bettler. Die Bettler holen mit den Marken das Getreide ab, das sie so umsonst bekommen und bringen es zur Lagerhalle, da die große Menge an der Mühle zuviel Aufmerksamkeit erregen würde. Das gesammelte Getreide wird mit und mit verkauft und so können die Bettler mit den gefälschten Marken Getreide bekommen und von dem Getreideverkauf erhalten sie wiederum einen Anteil. Sehr schlau. Zu schlau, um nicht von klugen Köpfen erdacht worden zu sein. Und der ganze Rennstall steckt da mit drin, sagst du? Gut, wir bringen dieses Geständnis jetzt mit deiner Unterschrift versehen zum Aedil, er wird sich dann deiner und der ganzen Sache annehmen.
Aulus: Gut, worauf warten wir noch?
Alle verlasen den Raum, Antias widerwillig.

Autorenverzeichnis

Heinrich Ammerer
MMag., Dissertant am Fachbereich Geschichte/Politik der Universität Salzburg

Alexander Barceló, Christian Steib, Patricia Allig, Sabine Doliwa und Stefanie Tiede
Studenten/Studentinnen Lehramt Gymnasium/Realschule (Geschichte) an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Prof. Dr. Bodo v. Borries
Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Geschichte an der Universität Hamburg; Mitglied der Projektleitung des Forschungsprojekts „FUER Geschichtsbewusstsein", Leiter des Teilprojekts Lehrer- und Schülerbefragung

Erik Dobat
Dipl., Filmemacher und Diplomarchäologe; Boundary Productions (www.boundary.de)

Prof. Dr. Reinhard Krammer
Universitätsprofessor, Fachbereich Geschichts- und Politikwissenschaft der Universität Salzburg, Fachdidaktik Geschichte. Mitglied der Projektleitung des Forschungsprojekts „FUER Geschichtsbewusstsein"

Sibylla Leutner-Ramme
Leiterin des Audio-visuellen Zentrums, einer Abteilung des Medienbildungszentrums am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Mitglied der Projektleitung von „FUER Geschichtsbewusstsein"

Dorothée Schlabertz
Lehrerin für Deutsch, Niederländisch, Geographie, Geschichte, Sozial-Geographie und Sozialkunde an der Pater-Damian-Sekundarschule in Eupen (Belgien)

Claudia Rauchegger-Fischer
Lehrerin für Geschichte und Deutsch am Akademischen Gymnasium in Innsbruck, Lehrbeauftragte für Methodik und Didaktik an der Universität Innsbruck und am Pädagogischen Institut des Landes Tirol

Prof. Dr. Waltraud Schreiber
Dr. phil., Professorin für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Gesamtkoordinatorin des Forschungsprojekts „FUER Geschichtsbewusstsein"

Dr. Alexander Sperl
MMag., wiss. Mitarbeiter und Lektor am Institut für Geschichte der Universität Wien

Sandra Walkshofer
MMag., Filmemacherin und Diplomhistorikerin; Boundary Productions (www.boundary.de)

Anna Wenzl
M.A., wissenschaftliche Projektmitarbeiterin an der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt; Mitarbeiterin des Forschungsprojekts „FUER Geschichtsbewusstsein"

Dr. Elfriede Windischbauer
MMag., Geschichtsdidaktikerin an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Salzburg

Universitätsbibliothek
Eichstätt