

Film im Geschichtsunterricht

In den letzten Jahren sind Filme zu einem üblichen Bestandteil des Geschichtsunterrichts geworden. Eine Rolle spielt dabei natürlich, dass die Schulen inzwischen flächendeckend über die notwendige Projektionstechnik verfügen. Einen gewichtigen Anteil an diesem Trend haben auch einige Institutionen, die sich in den letzten Jahren der Nutzung des Films in der Schule und der Herstellung audiovisueller Unterrichtsmaterialien verschrieben haben (Tschechisches Fernsehen, Člověk v tísni [„Mensch in Not“], Institut für das Studium totalitärer Regime). Wichtig ist jedoch v.a. ein größeres Interesse der Lehrer, die das Medium Film im Geschichtsunterricht nutzen. Diese bewerten vor allem das Motivationspotential dieses Mediums positiv. Ein Film ist attraktiver als die bloße Erklärung der Zusammenhänge durch den Lehrer.

Das didaktische Potential des Films reicht jedoch weit über den Motivationseffekt hinaus. Die vorliegende Zusammenstellung von Filmdarstellungen zum Thema „Grenze“ kann der Lehrer selbstverständlich gerade dazu nutzen, um bei den Schülern ein Interesse an der Vergangenheit zu wecken, gleichzeitig lässt sich ein Film jedoch auch mit weiteren, anspruchsvolleren Zielen der geschichtlichen Bildung verbinden. Zu welchen Zwecken lässt sich also ein Film im Geschichtsunterricht nutzen?

Die bisher durchgeführten Untersuchungen zum kulturellen Gedächtnis bestätigen, dass der Film zu den Schlüsselmedien zählt, die einen Einfluss auf den Charakter des kollektiven Erinnerns haben. Nach Ansicht mancher Historiker formt er den Sinn für die Vergangenheit sogar in höherem Maße als der Geschichtsunterricht in der Schule. Unser kollektives kulturelles Gedächtnis würde damit zu einem großen Teil aus Filmdarstellungen bestehen. So gesehen stellt der Film nicht allein ein motivierendes Accessoire des Geschichtsunterrichts dar, sondern ein Schlüsselinstrument, mit dessen Hilfe der Geschichtsunterricht die durch den Lehrplan vorgegebenen Bildungsziele erreicht – insbesondere die Weiterentwicklung des Geschichtsbewusstseins der Schüler.¹

Eine solche Nutzung des Mediums Film setzt eine gewisse Übereinkunft in der Frage voraus, was eigentlich die Vergangenheit ist, mit der sich der Geschichtsunterricht in der Schule beschäftigt. Früher wurde (vor allem im schulischen Umfeld) die Vergangenheit als eine abgeschlossene Menge von Wissen betrachtet, das sich die Schüler aneignen sollten. Die heutige Historiographie operiert ebenso wie die Geschichtsdidaktik eher mit der Vorstellung

1

¹ Rahmenbildungsprogramm für die Grundschulen. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, S. 43. [zit. 2013-01-04]. Zugänglich unter http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

einer offenen oder fließenden Vergangenheit, die auf einem Dialog zwischen den zugänglichen Spuren der Vergangenheit, den Fragen, die diese Quellen aufwerfen, und der Pluralität der möglichen Antworten (historischen Interpretationen) basiert.² Die geschichtliche Bildung würde somit nicht mehr nur die Reproduktion historischer Fakten umfassen, sondern vor allem und vorrangig auch das Entdecken und Fragen.

Ein passend gewähltes Filmbeispiel erweist sich als effektives Mittel, entsprechende Erkenntnissituationen zu schaffen, in denen sich die Schüler zunächst Fragen stellen, auf die sie anschließend mit Hilfe des Lehrers Antworten suchen. Ebenso wie im Falle des Begriffs der Vergangenheit müssen wir uns jedoch auch hier zuerst über den möglichen Bezug des Films zum Unterrichtsgegenstand im Klaren sein. Traditionell werden Filme zu historischen Themen anhand des Kriteriums ihrer Glaubwürdigkeit gemessen. Jene Filme, die die Vergangenheit am authentischsten wiedergeben, eignen sich für den Geschichtsunterricht am besten. Nach dieser Auffassung stellt der Film gewissermaßen eine Illustration der historischen Wirklichkeit dar, und diesem Ideal kommt natürlich ein Dokumentarfilm am nächsten. Die heutige Geschichtsdidaktik bietet jedoch auch andere Ansätze und nimmt Filme als eine eigenständige historische Quelle wahr, die zur Analyse und Interpretation im Unterricht bestimmt ist. Bei dieser Sichtweise muss das Kriterium der Glaubwürdigkeit nicht das dominierende sein. So kann etwa ein ideologisch verbrämtes Bild der Vergangenheit (und hier bietet uns das tschechoslowakische Film- und Fernsehchaffen aus der Zeit des Sozialismus reichlich Material) didaktisch produktiver sein als eine dokumentarisch getreue Abbildung des historischen Geschehens, denn es verweist nicht nur auf die abgebildete Vergangenheit, sondern auch auf die Ideologie selbst und darüber hinaus auf die Techniken der Propaganda. Gehen wir also davon aus, dass der Film einen Typ einer historischen Quelle darstellt, die sich didaktisch zur Verwendung in der Schule aufbereiten lässt.

Der amerikanische Historiker und Geschichtsdidaktiker John E. O'Connor unterscheidet in diesem Zusammenhang zwei Ebenen der historischen Analyse von Filmen.³ Auf der ersten Ebene konzentrieren sich die Schüler auf die inhaltliche Analyse des Films (Was habt ihr

2

² CHAPMAN, Arthur: Historical interpretations, in: DAVIES, Ian (Hg.): *Debates in History Teaching*, London/New York, Routledge 2011, S. 98.

3

³ O'CONNOR, John E.: *Murrow confronts McCarthy. Two Stages of Historical Analysis for Film and Television*, in: MARCUS, Alan S. (Hg.): *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*, Charlotte, Information Age Publishing 2007, S. 17-39.

gesehen?). O'Connor operiert mit keiner im voraus gegebenen und unveränderlichen Bedeutung des Films, sondern geht von verschiedenen Arten der Wahrnehmung aus. Im Rahmen der inhaltlichen Analyse versucht er die Schüler dahin zu bringen, dass sie sich bewusst werden, wie stark die Wahrnehmung der Filmbilder von ihrem individuellen Charakter, den von ihnen vertretenen Werten und vom Maß ihrer visuellen Kompetenz abhängt. Der Lehrer ergänzt die inhaltliche Analyse durch Informationen zur Problematik der Produktion (unter welchen Bedingungen und mit welcher Absicht der Film entstand) und der Rezeption (wie der Film vom zeitgenössischen Publikum wahrgenommen wurde). Die Informationen zu Produktion und Rezeption können die Schüler natürlich dem Film selbst nicht entnehmen, daher sollten sie sie vom Lehrer erhalten. Auf der zweiten Ebene arbeitet O'Connor mit vier analytischen Rahmen, die den Charakter der Fragen definieren und die Perspektive der Interpretation des Films als einer schulischen Quelle bestimmen:

I. Der Film als Repräsentation der Vergangenheit

Die Schüler verfolgen, auf welche Weise der Film historische Themen präsentiert. Sie achten darauf, wie die Erzählperspektive die Darstellung der Vergangenheit beeinflusst.

II. Der Film als Quelle für die Sozial- und Kulturgeschichte

Populäre, für ein Massenpublikum bestimmte Filme ermöglichen den Schülern, darin nach früher geltenden sozialen und kulturellen Werten zu suchen, um ein besseres Verständnis des zeitgenössischen soziokulturellen Kontexts zu gewinnen, der das Handeln und die Denkweise der Menschen beeinflusste.

III. Film als Quelle historischer Fakten

Durch die Analyse von Dokumentarfilmen, Wochenschauen oder zeitgenössischen Fernsehnachrichten gelangen die Schüler direkt zu den historischen Fakten. Sie stellen fest, wie die visuelle Sprache der Berichterstattung die Klangfarbe der Information beeinflusst.

IV. Der Film als Quelle für die Film- und Fernsehgeschichte

Film, Fernsehen und die weiteren neuen Medien haben deutlich den Charakter der modernen Gesellschaft geprägt. Ausgewählte Beispiele können als Quelle für eine Reflexion dieser durch die technische Entwicklung bewirkten Veränderungen dienen. Die Schüler können auch die Veränderungen der Filmsprache verfolgen.

Die Arbeit mit den Unterrichtsmaterialien verändert das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler und bietet außerdem mehr Raum für die Interaktion unter den Schülern. Eine andere Art der Wissensvermittlung ist didaktisch produktiver als ein rein auf Fakten

ausgelegter Geschichtsunterricht, bei dem der Lehrer den Stoff präsentiert, den sich der Schüler merkt und wiederholt. Durch die Analyse der Unterrichtsmaterialien (das müssen nicht nur Filme sein) wird die Rolle des Lehrers interessanter, er wird zu einer Person, die Fragen moderiert, Erkenntnissituationen gestaltet und dank ihrer Informationen zur Produktion und Rezeption der Filme tiefere Einblicke hat und dadurch den Schülern auf viele Fragen fundierte Antworten geben kann. Auch die Rolle des Schülers ist kreativer, er übernimmt nicht passiv eine zuvor festgelegte Bedeutung der behandelten Vergangenheit, sondern stellt sich Fragen und beteiligt sich aktiv daran, dem behandelten Stoff Sinn zu verleihen. Solcherart erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten bleiben länger im Gedächtnis als Fakten, die nur für eine Klausur gelernt werden.

Die vorliegende Zusammenstellung von Filmmaterial zum Thema der deutsch-tschechischen Grenze berücksichtigt die genannten breiteren Bildungsziele und will nicht nur eine bloße Illustration eines Teilkapitels der Geschichte sein. Die Grenze spielte und spielt noch immer im kulturellen Gedächtnis der Tschechen eine wichtige Rolle. Die Bedeutung der Darstellung der Grenze lässt sich anhand der symbolischen Absteckung des Raumes der Böhmen und Mährer demonstrieren, die mit dem Chronisten Cosmas beginnt und bis zum Historiker František Palacký reicht. Cosmas erzählt von einem Land, das rundum von Bergen umgeben ist, die sich auf erstaunliche Weise am Rande des ganzen Landes entlangziehen, so dass es auf den ersten Blick erscheint, als würde ein einziges zusammenhängendes Gebirge dieses ganze Land umgeben und schützen. Dieses Land ist leer, von keinem Pflug berührt, hoch gelegen, und es fließt kein einziger fremder Fluss in das Land hinein. Auch Palacký betont im Vorwort zu seiner „Geschichte des tschechischen Volkes“, dass Böhmen schon durch die Natur selbst eingegrenzt und von einem Bergkranz wie von einer natürlichen Festungsmauer umgeben sei. Im Rahmen der nationalen Geschichtsschreibung dienen diese Bilder als Schlüsselfiguren, die den Sinn der gemeinsamen Vergangenheit formen und auch etwas über den Charakter des Volkes aussagen, welches dieses klimatisch gemäßigte und fruchtbare Land bewohnt. Sie machen es möglich, das Bild der Tschechen als eines friedlichen und fleißigen Volks zu konstruieren, das hinter dem Schutzwall der Grenzgebirge seit Jahrhunderten den Angriffen fremder Eroberer standhält. Der naturgegeben tschechische Charakter des Landes begründet den problematischen Status anderer Völker, selbst wenn sie hier schon seit Jahrhunderten wohnen (vor allem Deutsche und Juden). Aus der Perspektive dieser symbolischen Figuren erscheinen sie als Fremde. Während diese Bilder der Grenze die einen einbinden, schließen sie die anderen aus.

Die Webseite bietet eine Auswahl an Filmdarstellungen zur Grenze, die in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten entstanden sind, sich an ein unterschiedliches Publikum wandten und dabei auch noch unterschiedliche Ziele verfolgten. Die Multiperspektivität dieser Zusammenstellung, die das Phänomen der Grenze und des tschechisch-deutschen Zusammenlebens in ganz unterschiedlicher Weise zeigt, ist schon an sich didaktisch

produktiv. Die unterschiedliche und vielfach einander geradezu widersprechende Atmosphäre der verschiedenen Darstellungen ein und desselben Sachverhalts (in unserem Falle der Grenze) lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler darauf, unter welchen Umständen diese Darstellungen entstanden und wodurch ihr unterschiedlicher Charakter beeinflusst war. In manchen Fällen mag der soziokulturelle Kontext, in dem der Film entstand, dominieren (so spiegelt sich die unmittelbare Nachkriegszeit in einer polarisierten Abbildung der tschechisch-deutschen Beziehungen im Film „Die geraubte Grenze“ von Jiří Weiss aus dem Jahr 1947), in anderen dagegen spielte der Druck zur Präsentation ideologisch bestimmter Bedeutungen eine größere Rolle (Bild der Grenzschrützer im Film „König des Böhmerwalds“ von Karel Kachyňa aus dem Jahr 1959). Im Rahmen der multiperspektivischen Zusammenstellung lenkt der Lehrer die Aufmerksamkeit der Schüler so, dass sie die spezifische Anschauungsperspektive (point of view) der einzelnen Szenen wahrnehmen und sie auch mit dem Standpunkt (standpoint), von dem aus die präsentierten Ereignisse betrachtet werden, vergleichen.⁴ So verlagert sich die Aufmerksamkeit der Schüler schrittweise von Einzelthemen hin zu breiteren Zusammenhängen. Die Bilder treten nicht als widersprüchliche Illustrationen einer einzigen Vergangenheit auf, sondern geben Raum zur Reflexion eines vielschichtigen und dynamischen Prozesses, in welchem sich der Sinn der gemeinsam bewohnten Vergangenheit im steten Wandel befindet. Es genügt, zwei Darstellungen der Grenzüberschreitung aus dem Schaffen Karel Kachyňas miteinander zu vergleichen – den bereits genannten „König des Böhmerwalds“ und den später entstandenen Film „Wagen nach Wien“ von 1966. Die zugespitzte Polarität zwischen jenen, die die Grenze schützen, und jenen, die sie mit unlauteren Absichten überqueren, ist in dem Streifen aus den 1960er Jahren nicht mehr anzutreffen. In dessen Geschichte mit ihren wenigen Protagonisten kommt es im Gegenteil zu einer überraschenden Annäherung zwischen einem deutschen Soldaten und einer tschechischen Frau, und der Krieg wird hier nicht als eindeutiger Zweikampf von Gut und Böse geschildert, sondern als Angst, Beklemmung und Leiden, das alle berührt. Warum wählte Kachyňa nach nur wenigen Jahren eine so andersartige, unheroische Perspektive? Was hatte sich im zeitgenössischen soziokulturellen Kontext verändert? Und warum kehrt in den 1970er Jahren, etwa in den Kriegsfilmern von Otakar Vávra („Die Tage des Verrats“ von 1973), jene zugespitzte Polarität wieder zurück?

4

⁴ STRADLING, Robert: Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele (Multiperspektivität im Geschichtsunterricht: Lehrermanual) , Praha, MŠMT 2004, S. 12. Online zugänglich unter <http://aplikace.msmt.cz/PDF/NHStradlingMultiperspectivita.pdf>.

Der moderne Dokumentarfilm über das Leben im Grenzgebiet „Poustevna, das ist Paradies!“⁵ aus dem Jahr 2007 (Regie Martin Dušek und Ondřej Provazník) macht uns darauf aufmerksam, dass die Grenze nicht nur die symbolische Rolle eines Bilds erfüllt, das wie bei Cosmas oder Palacký den Raum der Nation definiert, sondern gleichzeitig auch ein real existierendes soziokulturelles Umfeld darstellt. Während der erwähnte Film „Die Tage des Verrats“ mit der Grenze als Erinnerungsfigur operiert, die im Rahmen der Filmhandlung die Bedeutungen der gemeinsamen Vergangenheit formt (die Tschechen wurden 1938 verraten, mussten deshalb die Festungen und das Grenzgebiet verlassen; die verdiente Vergeltung für diesen Verrat erteilte die ortsansässigen Deutschen und die tschechische Bourgeoisie nach dem Krieg in Form der Vertreibung und der Verstaatlichung), hält der Dokumentarfilm „Poustevna“ das vielgestaltige Alltagsleben in einem grenznahen Dorf fest, das sichtlich von den geschichtlichen Ereignissen gezeichnet ist. In den Vordergrund treten hier neue und aktuelle Themen (das Leben in der Peripherie, die Transformation der Gesellschaft nach 1989, die vietnamesische Minderheit, geistige Behinderung). Aus der Dokumentation wird klar, dass die Geschichte der Grenze auch mit der Beseitigung der Grenzsperrern im Jahr 1990 und der Aufnahme der Tschechischen Republik in den Schengen-Raum 2007 noch nicht zu Ende ist. Die heutige Gesellschaft hat ihre neuen sozialen und kulturellen Grenzen und neue Konfliktthemen. Mit Hilfe der geschichtlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, die sich die Schüler durch die Arbeit mit den Filmszenen zur Grenze aneignen, sind sie jedoch gut gerüstet, um auch die aktuellen Probleme (nicht nur) des heutigen Grenzgebiets zu verstehen. Nun liegt es ganz in der Entscheidung der jeweiligen Lehrer, inwieweit sie die Ergebnisse der Analysen der schulischen Quellen gesellschaftlich aktualisieren und sie mit der Perspektive der Erziehung zu mündigen Staatsbürgern und zur Verantwortung für die eigenen Standpunkte und das eigene Handeln verbinden. Die einfache Idee, dass der Geschichtsunterricht dem Gemeinwohl dienen sollte, ist auch in der heutigen Geschichtsdidaktik noch immer präsent.⁶

Kamil Činátl

Über den Autor: Mgr. Kamil Činátl, Ph.D. (1975) hat Bohemistik und Geschichte studiert, arbeitet an der Philosophischen Fakultät der Karlsuniversität und am Institut für das

5 Dieser Dokumentarfilm gehört zu den Workshopunterlagen „Grenzstreifen an Schulen“.

6 BARTON, Keith C., LEVSTIK, Linda S.: Teaching History for the Common Good, London/New York, Routledge 2009.

Studium totalitärer Regime in Prag. Er beschäftigt sich mit der Didaktik der modernen Geschichte und der Ideologie in Literatur und Film. Er ist Autor des Buches „Dějiny a vyprávění“ (Argo 2011), auf deutsch etwa *Die Geschichte und das Erzählen*.