

# Spielräume für Spielfilme

Ein Konzept für den Einsatz von Spielfilmen im Kontext politischer Urteilsbildung

– Der Spielfilm *Die fetten Jahre sind vorbei* im Rahmen einer Unterrichtssequenz zum Thema ‚Soziale Ungleichheit‘ in der Jahrgangsstufe 11 –



Michael Schmitz

*Michael Schmitz*

### Zusammenfassung

Die oft festzustellende politische Einseitigkeit und starke Suggestivkraft des Spielfilms machen dieses Medium zu einem besonders geeigneten Gegenstand des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Ausgehend von dieser These untersucht dieser Aufsatz zunächst die grundsätzliche Funktion von Spielfilmen im Kontext politischer Urteilsbildung. Darauf aufbauend wird ein didaktisches Konzept für den Einsatz von Spielfilmen entwickelt und dessen exemplarische Umsetzung am konkreten Beispiel des Films *Die fetten Jahre sind vorbei* dargelegt.

## 1. Problem und Perspektive

„Gerade emotional ansprechende Filme müssen [...] danach ausgesucht werden, dass sie entweder ganz unkontrovers positiv besetzte Werte [...] ansprechen oder aber eine multiperspektivische Sichtweise, also verschiedene Identifikationsmöglichkeiten anbieten.“ (Heinecke 2001, S. 230).<sup>1</sup>

Zwei Motive der verbreiteten Skepsis gegenüber dem Einsatz von Spielfilmen im sozialwissenschaftlichen Unterricht kommen in diesem Zitat zum Ausdruck: Zum einen ist dies die oftmals starke emotionale Wirkung von Spielfilmen und zum anderen die damit verbundene mögliche politische Einseitigkeit eines Spielfilms.

Der vorliegende Aufsatz versucht zu zeigen, dass emotionale Wirkung und Einseitigkeit gerade nicht als Gefahr, sondern als Chance für den Einsatz von Spielfilmen im Fach Sozialwissenschaften gesehen werden sollten.<sup>2</sup> Voraussetzung für das Nutzen dieser Chance ist jedoch ein methodisch reflektiertes Unterrichtsdesign, das dem im Zitat implizit angesprochenen Überwältigungsverbot Rechnung trägt. Der Versuch, ein solches Unterrichtsdesign zu konzipieren und durchzuführen, soll im Folgenden dargelegt und reflektiert werden.

Um die Vorbehalte systematisch erörtern zu können, muss zunächst genauer betrachtet werden, worin die grundlegenden Spezifika des Mediums Spielfilm im Unterschied zu anderen Medien des sozialwissenschaftlichen Unterrichts bestehen.

Eine prägnante Beschreibung der spezifischen Charakteristika des Mediums Film liefert der Medienwissenschaftler Helmut Korte:

„Filme [...] vermitteln ihre Botschaft bekanntlich über das Bild bzw. über Bildfolgen *und* über den Ton (Dialoge, Musik, Geräusche), wobei die auditiv gegebenen Informationen die visuellen ergänzen und effektivvoll unterstreichen oder auch konterkarieren [...].

Filminhalt und Bedeutung sind also prinzipiell das Resultat eines differenzierten Zusammenwirkens verschiedener, während der Rezeption meist unbewußt wahrgenommener Faktoren, die zudem in einer gezielt arrangierten zeitlichen Abfolge vom Filmemacher vorgegeben werden.“ (Korte 2004, S. 15f.).<sup>3</sup>

Hier werden zwei zentrale Faktoren deutlich, die dem Medium Film eine besonders starke Suggestivwirkung ermöglichen: Dies ist einerseits die *simultane* Verknüpfung von Bild und Ton und andererseits die *vorgegebene* zeitliche Abfolge der Rezeption. Anders als etwa bei Printmedien oder Online-Informationen wird bei Filmen der Umfang, das Tempo und die Dauer der Rezeption nicht vom Rezipienten, sondern vom Produzenten bestimmt. Dementsprechend werden Filme in der Regel als geschlossene kompakte Einheit wahrgenommen und – im Unterschied zu anderen Medien – nicht durch den selektiven und vertiefenden Zugriff auf einzelne Passagen.

Die hier knapp skizzierten Ursachen für die starke Suggestivwirkung des Mediums Films machen klar, warum viele Fachdidaktiker beim Einsatz von Filmen schnell vermeintliche Verstöße gegen das Überwältigungsverbot befürchten.<sup>4</sup>

Die bisherigen Darlegungen zur Suggestivwirkung bezogen sich jedoch nur auf das Medium Film allgemein, worunter z.B. auch Dokumentarfilme und Fernsehberichte zu fassen sind. Im Hinblick auf die spezielle Gattung *Spielfilm* stellt sich das vermeintliche Problem der starken Suggestivwirkung in noch deutlich schärferer Form. Im Unterschied zu anderen Filmen (wie etwa dem Dokumentarfilm oder der Reportage) ist der Spielfilm wesentlich durch eine fiktionale Geschichte gekennzeichnet. Damit könne, so der weitverbreitete Vorbehalt, der Spielfilm in der Regel – anders als der Dokumentarfilm – keine direkte Darstellung politischer Wirklichkeit leisten.<sup>5</sup> Folglich ließen sich Spielfilme kaum angemessen für den sozialwissenschaftlichen Unterricht funktionalisieren. Eng verbunden mit dem fiktionalen Charakter des Spielfilms ist sein Anliegen, die Wahrnehmung des Zuschauers gezielt zu beeinflussen. Der Spielfilm verfügt über einen

„mehr oder weniger bewußt gestalteten – spezifischen Spannungsaufbau, der sich bereits aus der Abfolge und kontextuellen Einbindung der einzelnen Handlungseinheiten (zwangsläufig) ergibt: Durch die Wendungen der Geschichte, das Spiel der Akteure, Schnittrhythmus, Bildkomposition und Toneinsatz, durch das, was die Kamera gerade zeigt und was außerhalb des Bildraums passiert, kann die Wahrnehmung des Betrachters, seine Aufmerksamkeit gelenkt oder – als Erregung und (An-)Spannung erlebt – bis zur Unkenntlichkeit gesteigert [...] werden. [...]

Häufig werden Assoziationen, Gefühle, Stimmungen im Filmverlauf evoziert, die zu diesem Zeitpunkt gar nicht eindeutig entschlüsselt werden können und erst viel später in ihrer Funktion erkennbar sind.“ (Korte 2004, S. 15f.).

Um seine Geschichte möglichst wirkungsvoll und spannend zu erzählen, setzt der Spielfilm also *bewusst* auf die Manipulation der Emotionen und Wahrnehmungen seiner Rezipienten. Oftmals steht diese bewusste Manipulation des Re-

zipienten nicht nur im Dienst der Erzeugung von Aufmerksamkeit und Spannung, sondern auch im Dienste einer spezifischen politischen Intention.<sup>6</sup> Genau hierin liegt die Verschärfung der dem Medium Film ohnehin – völlig zu Recht – attestierten Suggestivkraft.

## 2. Zur Funktion von Spielfilmen im Kontext politischer Urteilsbildung

Im Folgenden soll begründet werden, warum in der Suggestivität und der etwaigen politischen Einseitigkeit von Spielfilmen nicht in erster Linie eine Gefahr, sondern eine Chance gesehen werden sollte. Dazu muss zunächst geklärt werden, mit welchem Ziel der jeweilige Spielfilm im sozialwissenschaftlichen Unterricht eingesetzt werden soll. Selbstverständlich können Spielfilme mit ganz unterschiedlichen Zielsetzungen im Unterricht funktionalisiert werden. Der vorliegende Aufsatz wird sich jedoch auf eine klar umrissene Zielsetzung konzentrieren: die politische Urteilsbildung.

Der Begriff der politischen Urteilsbildung gehört zu den Kernzielen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Über die zentrale Relevanz dieses Kernziels politischer Bildung besteht weitgehende Einigkeit in der Politikdidaktik.<sup>7</sup> Für die konkrete Praxis des sozialwissenschaftlichen Unterrichts ist es notwendig, zu einer trennscharfen Unterscheidung des Begriffs „politische Urteilsbildung“ von der bloßen „Meinungsbildung“ zu gelangen.

Peter Massing versteht unter einem politischen Urteil die „wertende Stellungnahme eines Individuums über einen politischen Akteur oder einen politischen Sachverhalt“ (Massing 2003, S. 94). Dieses Urteil müsse durch bestimmte Qualitätsmerkmale gekennzeichnet sein, nämlich insbesondere „Begründbarkeit und Diskursivität“ (Massing 2003, S. 93). Kategorien, mit denen sich politische Urteile begründen lassen, sind, laut Massing, vor allem „zwei Formen von Rationalität: Zweckrationalität und Wertrationalität, die in den Kategorien Effizienz und Legitimität ausgedrückt werden können.“ (Massing 2003, S. 93).

So lässt sich die *Struktur* eines politischen Urteils relativ genau bestimmen. Es bleibt jedoch zu klären, welche konkreten Kompetenzen der sozialwissenschaftliche Unterricht vermitteln muss, damit die Schüler<sup>8</sup> zu solchen – begründeten – Urteilen gelangen können. In der *Rahmenvorgabe Politische Bildung* für Nordrhein-Westfalen wird die „politische Urteilskompetenz“ in 11 einzelnen Kompetenzen konkretisiert (Ministerium 2001, S. 16f.), wovon hier insbesondere drei von Relevanz sind:

1. „bei eigenen Werturteilen über Politik nach und nach die Maßstäbe der Bewertung so verallgemeinern können, dass sie dem Anspruch nach für alle Menschen gelten könnten und nicht nur den Interessen einzelner Gruppen entsprechen;
2. „politische Argumente und Positionen analysieren können, insbesondere im Hinblick auf sachliche Richtigkeit von Behauptungen, implizite Werthaltungen, praktische politische Konsequenzen und die mit ihnen verfolgten Interessen;“
3. „die Darstellungsweisen von Politik in den Medien entschlüsseln und sie kritisch und konstruktiv für die eigene Urteilsbildung nutzen können;“ (alle vorstehenden Zitate: Ministerium 2001, S. 17).

Warum ist nun gerade der Spielfilm ein besonders gut geeigneter Gegenstand, um diese drei Kompetenzen im sozialwissenschaftlichen Unterricht zu vermitteln? Seine Eignung resultiert wesentlich aus der Suggestivität und der oftmals festzustellenden (politischen) Einseitigkeit. Es sind drei zentrale Gründe, die den Spielfilm zu einem besonders geeigneten Medium im Kontext der politischen Urteilsbildung machen.

Viele fachdidaktische Erörterungen zum Begriff der politischen Urteilsbildung verschweigen die zentrale Voraussetzung der Urteilsbildung: das lebendige Interesse der Schüler an einem bestimmten politischen Problem. Ohne dieses vitale Interesse besteht für den einzelnen Schüler überhaupt kein Anlass, eine wertende und begründete Stellungnahme zu einem bestimmten politischen Problem zu entwickeln. Voraussetzung ist also eine im Gegenstand der Urteilsbildung liegende Motivation. Genau hier kommt dem Spielfilm eine besondere Bedeutung zu. Spielfilme haben gerade aufgrund ihrer oftmals starken Suggestivität einen zumeist sehr hohen Motivationsfaktor. Sie sind also in besonderer Weise dazu geeignet, „subjektive Betroffenheit“<sup>9</sup> zum *Ausgangspunkt* eines Urteilsbildungsprozesses werden zu lassen.

Selbstverständlich ist die „subjektive Betroffenheit“ und die Motivation des persönlichen Interesses zwar eine notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung für die Entwicklung politischer Urteile. Entscheidend ist die argumentative Auseinandersetzung mit einem politischen Problem. Diese argumentative Auseinandersetzung wird insbesondere in solchen Fällen angeregt, in denen der Gegenstand durch Zuspitzung und Einseitigkeit seiner (politischen) Position gekennzeichnet ist und dadurch zur Reibungsfläche für die Schüler werden kann. Die Einseitigkeit und Zuspitzung einer (politischen) Position ist also gerade nicht als Gefahr, sondern als Chance für den sozialwissenschaftlichen Unterricht zu sehen.<sup>10</sup> Eben diese Einseitigkeit und Zuspitzung ist für das Medium ‚Spielfilm‘ in der Regel konstitutiv, da beide Prinzipien für den „spezifischen Spannungsaufbau“ (Korte 2004, S. 15) einer filmisch dargelegten fiktionalen Geschichte notwendig sind. Der Spielfilm kann also aufgrund seiner medialen Spezifika oftmals in besonderer Weise eine Reibungsfläche für die Urteilsbildung der Schüler darstellen.

Natürlich kann die dem Spielfilm eigene Einseitigkeit und Zuspitzung nur dann zum sinnvollen Ausgangspunkt einer argumentativen Auseinandersetzung werden, wenn eine solche zuspitzende Einseitigkeit im begleitenden Unterrichtsgeschehen mit alternativen und konträren Positionen konfrontiert wird. Genau diese Konfrontation gegensätzlicher, durchaus zuspitzender Positionen kann dann für die Schüler zum Anlass werden, die im Film – explizit oder implizit – verwendeten Argumentationsmuster und Informationen auf ihre sachliche Richtigkeit hin zu untersuchen und zu prüfen. Darauf aufbauend können dann die vorgebrachten Positionen auf ihre jeweilige Plausibilität hin überprüft werden. Damit wird die etwaige Einseitigkeit des jeweiligen Films selbst zum Untersuchungsgegenstand des sozialwissenschaftlichen Unterrichts.

Des Weiteren können nicht nur inhaltliche Positionen und Argumente, sondern gerade auch spezifische mediale, also filmische, Strategien der Evokation und Lenkung von Gefühlen, Sympathien und Meinungen der Zuschauer zum Gegenstand des sozialwissenschaftlichen Unterrichts werden. Für eine solche

medienkritische Analyse bietet sich gerade der Spielfilm an, da dieser, wie oben dargelegt, oftmals ganz bewusst bestimmte „Assoziationen, Gefühle, Stimmungen [...] evoziert“ (Korte 2004, S. 16), um seine fiktionale Geschichte möglichst wirkungsvoll zu erzählen. Diese medienkritische Perspektive gewinnt zusätzliche Relevanz dadurch, dass Spielfilme für die alltägliche Lebenswirklichkeit der Schüler von erheblicher Bedeutung sind. Sie machen einen großen Teil des jugendlichen Medienkonsums aus, dennoch verfügen die meisten Schüler nicht über Kategorien zum analytisch-kritischen Umgang mit diesem Medium.<sup>11</sup>

An dieser Stelle lassen sich also die drei zentralen Gründe für die besondere Eignung des Mediums ‚Spielfilm‘ im Kontext der politischen Urteilsbildung wie folgt zusammenfassen: Spielfilme weisen erstens aufgrund ihrer großen Suggestivkraft einen hohen Motivationsfaktor auf, der zum *Ausgangspunkt* der eigenen Auseinandersetzung mit einem politischen Problem werden kann. Sie können, zweitens, wegen ihrer oftmals festzustellenden Einseitigkeit zum Anlass genommen werden, ihre implizit oder explizit verwendeten Informationen und Argumentationsmuster einer genauen Prüfung zu unterziehen und diese mit gegensätzlichen Positionen zu konfrontieren. Schließlich können, drittens, die spezifisch filmischen Strategien der Zuschauerlenkung selbst zum Gegenstand der kritischen Analyse werden. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass die zentralen Einwände der Skeptiker, die beim Einsatz von Spielfilmen aufgrund der Einseitigkeit und Suggestivität des Mediums mögliche Verstöße gegen das Überwältigungsverbot befürchten, zu kurz greifen. Nicht das einzelne Medium muss durch Multiperspektivität gekennzeichnet sein, sondern der begleitende Unterricht.<sup>12</sup>

### 3. Konsequenzen für die Unterrichtspraxis und ein Beispiel

Aus der oben dargelegten Argumentation ergeben sich Konsequenzen für die konkrete Praxis des sozialwissenschaftlichen Unterrichts im Umgang mit Spielfilmen, und zwar für die Filmauswahl und das methodische Vorgehen.

#### 3.1 Filmauswahl

Das wichtigste Kriterium bei der Filmauswahl ist die thematische Eignung für die jeweilige Unterrichtsreihe und für die mit dieser Unterrichtsreihe verbundenen Lernziele. Im Hinblick auf ihre Funktionalisierung im sozialwissenschaftlichen Unterricht lassen sich zwei grundsätzliche Kategorien von Filmen unterscheiden:

Der Spielfilm als zentrales Element der „allgegenwärtigen Populärkultur“ (Dörner/Vogt 1996, S. 124) ist zwangsläufig immer auch Ausdruck politisch-sozialer Werte, die eine bestimmte Gesellschaft kennzeichnen. Implizite Wertvorstellungen und Haltungen werden „durch populäre Filme in stets neuem Gewand aktualisiert“ (Dörner/Vogt, 1996, S. 124). Vor diesem Hintergrund kann prinzipiell *jeder* Spielfilm hinsichtlich genau dieser impliziten politisch-sozialen

Wertvorstellungen im sozialwissenschaftlichen Unterricht thematisiert und analysiert werden.

Im Fokus liegt hier jedoch eine zweite, wesentlich enger gefasste Kategorie von Spielfilmen, nämlich solche Filme, in denen politisch-soziale Themen *explizit* im Zentrum der Darstellung stehen. Sobald man eine solche explizite Darstellung politisch-sozialer Themen zu einem wesentlichen Kriterium bei der Filmauswahl macht, reduziert sich das Spektrum der potentiellen Filme drastisch. Der eindeutige Vorteil dieser Kategorie von Filmen liegt jedoch darin, dass der thematische Bezug zum sozialwissenschaftlichen Unterricht unmittelbarer und deutlicher ist. Außerdem lässt sich bei Filmen mit explizit politisch-sozialer Thematik, im Unterschied zur ersten Kategorie, sehr oft eine dezidiert politische Intention feststellen, die dann, wie oben dargelegt, selbst zum Untersuchungsgegenstand im Unterricht werden kann.

Ein weiteres wichtiges Kriterium bei der Auswahl von Spielfilmen für den sozialwissenschaftlichen Unterricht wird oftmals zu wenig berücksichtigt: Das im Film dargestellte politisch-soziale Thema sollte keinesfalls in einer rein *historischen* Perspektive dargestellt werden, sondern vielmehr als grundsätzliches *strukturelles* Problem. Diese wichtige Unterscheidung zum Einsatz von Spielfilmen im Geschichtsunterricht wird selbst in dem einzigen substantiellen fachdidaktischen Beitrag völlig ignoriert.<sup>13</sup>

*Das Beispiel – „Die fetten Jahre sind vorbei“*

a) Thema, Lernziele und Lernvoraussetzungen der Unterrichtssequenz

Das zentrale, übergeordnete Lernziel der von mir konzipierten und durchgeführten Unterrichtssequenz ist die politische Urteilsbildung im Hinblick auf materielle Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. Dieses Lernziel hat sowohl eine inhaltliche als auch eine methodische Dimension, die eng miteinander verknüpft sind und im Folgenden kurz skizziert werden sollen.

Im Hinblick auf seine inhaltliche Dimension eignet sich der Unterrichtsgegenstand ‚materielle Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland‘ sowohl aufgrund der Vorgaben des Lehrplans für das Fach Sozialwissenschaften als auch aufgrund seiner aktuellen Relevanz für eine Thematisierung im Grundkurs der Jahrgangsstufe 11.

Die im Folgenden dargelegte Unterrichtssequenz ist eingebettet in eine größere Unterrichtsreihe zum Inhaltsfeld Marktwirtschaft. Die Unterrichtssequenz bildet den Abschluss dieser größeren Unterrichtsreihe, in der zuvor bereits normative Grundlagen und Funktionsmechanismen der Marktwirtschaft thematisiert worden sind. Die Schüler verfügen also bereits über Kenntnisse hinsichtlich der marktwirtschaftlichen Kausalzusammenhänge. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls thematisiert worden, dass materielle Ungleichheit zu den Kennzeichen marktwirtschaftlich organisierter Gesellschaften gehört. Aufbauend auf diesen Grundlagen soll den Schülern nun eine eigenständige und begründete *Bewertung* der Legitimität materieller Ungleichheit ermöglicht werden.

Abgesehen von den Forderungen des Lehrplans ist vor allem auch die aktuelle politische Debatte sehr stark durch das Thema der materiellen Ungleichheit gekennzeichnet. Ein wichtiger Ausgangspunkt dieser Debatte ist die Reform des

Sozialstaats, die sich in der öffentlichen Wahrnehmung wesentlich mit dem zum Schlagwort gewordenen Hartz-IV-Gesetz verbindet. Daran angeschlossen haben sich – vor allem auch mediale – Debatten um das so genannte Prekariat, eine mögliche neue Unterschicht und die etwaige Wiederkehr der Zwei-Klassen-Gesellschaft. Diese aktuelle Dimension der Debatte um materielle Ungleichheit ist wichtig, da die Perspektive vieler Schüler auf soziale Ungleichheit sehr stark durch eben diese Debatten geprägt ist. Es ist oft festzustellen, dass viele Schüler in ihrer Haltung zum Thema ‚materielle Ungleichheit‘ dazu neigen, Versatzstücke dieser Debatten oftmals unkritisch und unreflektiert zu übernehmen. Dabei fällt es einer Vielzahl von Schülern schwer, ihre intuitiven Haltungen plausibel zu begründen und die Maßstäbe ihrer jeweiligen Bewertungen deutlich zu machen. Hierin liegt eine wichtige Begründung dafür, warum ich mich bei der Konzeption der Unterrichtssequenz für das übergeordnete Lernziel der politischen Urteilsbildung entschieden habe. Dieses übergeordnete Lernziel lässt sich genauer konkretisieren: Die Schüler sollen ein begründetes Urteil zur materiellen Ungleichheit in Deutschland formulieren können und sich dabei auf grundsätzliche Prinzipien sozialer Gerechtigkeit (wie z.B. Verteilungsgerechtigkeit und Leistungsgerechtigkeit) beziehen können.

In methodischer Hinsicht konkretisiert sich das übergeordnete Lernziel der politischen Urteilsbildung in der medienkritischen Analyse eines Spielfilms, dessen Kernthema die Bewertung von materieller Ungleichheit ist: *Die fetten Jahre sind vorbei* (Deutschland/Österreich 2004). Dieser Film dient, wie im Folgenden noch genauer darzulegen ist, dem Lernziel der politischen Urteilsbildung in zweifacher Weise. Die Schüler sollen, erstens, die von den Protagonisten des Films vorgebrachten Argumente im Hinblick auf sachliche Richtigkeit und die zugrundeliegenden Prinzipien sozialer Gerechtigkeit analysieren können. Darüber hinaus sollen die Schüler, zweitens, die Position des Films analysieren können, indem sie dessen mediale Strategien (wie etwa Kontrastierung unterschiedlicher Milieus, Charakterisierung der Protagonisten, Musik) untersuchen.

Die mit dieser Unterrichtssequenz angestrebte Urteilsbildung bezieht sich also sowohl auf den Aspekt der materiellen Ungleichheit selbst als auch auf deren Darstellung im konkreten Spielfilm *Die fetten Jahre sind vorbei*. Das zentrale Thema des 2004 von Hans Weingartner veröffentlichten Spielfilms *Die fetten Jahre sind vorbei* ist der ungewöhnliche Protest dreier junger Erwachsener gegen die von ihnen diagnostizierte soziale Ungerechtigkeit marktwirtschaftlich organisierter Gesellschaften.

#### b) Begründung der Filmauswahl

Der Spielfilm *Die fetten Jahre sind vorbei* eignet sich in mehrfacher Hinsicht für eine Unterrichtsreihe mit dem Ziel der politischen Urteilsbildung zur materiellen Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland.

Hinsichtlich der thematischen Eignung ist festzustellen, dass das Thema ‚soziale Ungleichheit‘ nicht nur explizit im Zentrum des Films steht, sondern zugleich strukturbildend für den gesamten Handlungsaufbau und die Erzählweise des Films ist. Von Beginn an werden unterschiedliche soziale Positionen innerhalb des marktwirtschaftlichen Systems in scharfer Kontrastierung einander

gegenüber gestellt. Dies entspricht der vom Lehrplan im Kontext des Inhaltsfeldes ‚Marktwirtschaft‘ ausdrücklich geforderten Thematisierung „inhärente[r] Interessenkonflikte (Herrschafts- und Verteilungskonflikte)“ (Ministerium 1999, S. 17). Diese Kontrastierung wird besonders deutlich an der Gegenüberstellung der Situation Jules und Hardenbergs. Der Film liefert also ein klar konturiertes fiktives Fallbeispiel für das *strukturelle* Problem der sozialen Ungleichheit, das für die Schüler zum Ausgangspunkt einer weitergehenden differenzierten Auseinandersetzung und damit der eigenen Urteilsbildung werden kann.<sup>14</sup>

Der Film leistet aber nicht nur eine Kontrastierung unterschiedlicher sozialer Positionen innerhalb des marktwirtschaftlichen Systems, sondern konfrontiert auch gegensätzliche argumentative Positionen zum Problem der sozialen Ungleichheit miteinander. Diese Formulierung argumentativer Positionen wird auf der Seite der drei kapitalismuskritischen Freunde insbesondere von Jan übernommen. Immer wieder ordnet dieser konkrete Ereignisse und Sachverhalte in größere Zusammenhänge des marktwirtschaftlichen Systems ein. Dabei entwirft er eine äußerst kritische Perspektive auf dieses marktwirtschaftliche System. In seinen Augen sind massive soziale Missstände (z.B. im Hinblick auf die fehlende Verteilungsgerechtigkeit) die zwangsläufige Konsequenz dieses Systems. Die argumentative Gegenposition formuliert Hardenberg, der das marktwirtschaftliche System als die der Natur des Menschen angemessene Wirtschaftsform einschätzt und sich dabei auf das Leistungsprinzip beruft. Die Schüler werden also auf anschauliche Weise explizit mit gegensätzlichen Gerechtigkeitsprinzipien konfrontiert, die im Hinblick auf die *Begründung* politischer Urteile zur sozialen Ungleichheit von erheblicher Relevanz sind.<sup>15</sup>

Von besonderer Wichtigkeit für die Funktion des Films innerhalb der Unterrichtssequenz ist jedoch, dass der Film zwar gegensätzliche argumentative Positionen zur Sprache kommen lässt, bei der Inszenierung dieser beiden gegensätzlichen Positionen jedoch keinesfalls neutral bleibt. Der Film wird keineswegs der eingangs zitierten Forderung „verschiedener Identifikationsmöglichkeiten“ gerecht (Heinecke 2001, S. 230). Vielmehr versucht der Film mithilfe verschiedener medialer Strategien eine Identifikation mit den drei systemkritischen Freunden zu erleichtern. Der Film ist also durchaus durch eine gewisse politische Einseitigkeit gekennzeichnet. Genau deshalb eignet er sich in besonderer Weise für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Hier nämlich ist der Ansatzpunkt für die methodische Dimension des mit dieser Unterrichtssequenz angestrebten Lernziels der politischen Urteilsbildung: Die Schüler sollen durch eine kritische Analyse des Films in die Lage versetzt werden, die politische Position dieses Spielfilms zu erkennen, um diese anschließend begründet bewerten zu können.

Der Spielfilm *Die fetten Jahre sind vorbei* verwendet verschiedene Strategien der Zuschauerlenkung, die im Rahmen der Unterrichtssequenz zum Gegenstand einer kritischen Analyse werden können. Zunächst ist hier die bereits erwähnte scharfe Kontrastierung zweier sozialer Positionen zu nennen. Diese Kontrastierung erfolgt insbesondere durch die pointierte Gegenüberstellung der materiellen Verhältnisse Jules und Hardenbergs: Die junge – völlig mittellose – Frau ist aufgrund einer kleinen Unachtsamkeit auf mehrere Jahre verschuldet

bei dem sehr wohlhabenden Top-Manager Hardenberg. Allein dieser Umstand ist bereits dazu geeignet, die Empathie des Zuschauers eher auf Jule als auf Hardenberg zu konzentrieren.

Auch die filmische Charakterisierung der Figuren steht – vor allem in der ersten Hälfte des Films – im Dienste des zuspitzenden Kontrastes. So sind die Vertreter der materiellen Oberschicht ausnahmslos mit negativen Eigenschaften und Verhaltensweisen gekennzeichnet (kaltblütiger Vermieter, schikanöses Verhalten von Chef und Kunden im Nobelrestaurant). Die filmische Inszenierung Hardenbergs hingegen fällt deutlich differenzierter aus. Nachdem der Film ihn vor allem in der Mitte der Handlungsentwicklung durchaus sympathisch erscheinen lässt, wird diese Sympathieentwicklung jedoch durch das überraschende Ende des Films in Frage gestellt und revidiert.

Auch die Erzählperspektive des Films kann zum Gegenstand einer kritischen Analyse werden: Der Film ist weitgehend aus einer figurenzentrierten Perspektive der drei Freunde erzählt. Die erzähltechnische Distanz des Zuschauers zu Jan, Peter und Jule ist also wesentlich geringer als zu Hardenberg. Dies spiegelt sich zugleich in der Bezeichnung der Protagonisten wieder: Jan, Peter und Jule erscheinen ausschließlich mit ihren Vornamen, Hardenberg hingegen ausschließlich mit seinem Nachnamen. Ein weiterer Aspekt der Zuschauerlenkung liegt in der Musikauswahl begründet, die den jugendlichen Elan und die Energie der drei Freunde unterstreicht und verstärkt.

Mit Blick auf die oben skizzierte inhaltliche und methodische Dimension der politischen Urteilsbildung scheint der Film gerade auch für sozialwissenschaftliche Lerngruppen in der gymnasialen Oberstufe angemessen zu sein. Der Film setzt grundlegende Kenntnisse über marktwirtschaftliche Funktionsmechanismen voraus, verfügt aber bei der Darstellung der jeweiligen Argumente über eine sehr klare und nachvollziehbare Sprache. Gerade aufgrund dieser klaren, teilweise plakativen Sprache werden grundsätzliche argumentative Positionen im Hinblick auf soziale Ungleichheit für die Schüler anschaulich und verstehbar.

## 3.2 Methodisches Vorgehen im Unterricht

### A) Thematische Perspektivierung

Als erster Schritt sollte eine klare *thematische Perspektivierung* erfolgen. Die Schüler sollten bereits vor dem ersten Sehen des Spielfilms darüber informiert werden, welchen thematischen Bezug der jeweilige Spielfilm zur aktuellen Unterrichtsreihe hat. Es ist sinnvoll, diese thematische Perspektivierung mit konkreten Beobachtungsaufträgen zu verknüpfen. Im Hinblick auf das hier angestrebte Ziel, die politische Urteilsbildung, ist dieses Vorgehen aus verschiedenen Gründen notwendig.

Auf einer ganz grundsätzlichen Ebene haben die Beobachtungsaufträge für die Schüler eine wichtige prinzipielle Signalfunktion: Der Film wird zum zentralen *Gegenstand* des Unterrichts. Dieses Signal ist umso wichtiger, da Filme, insbesondere Spielfilme, in der schulischen Praxis immer noch sehr oft als blo-

ßer Zusatz, oder gar als „Belohnung“ ohne jegliche Funktionalisierung eingesetzt werden.<sup>16</sup> Die Beobachtungsaufträge dienen also *auch* dazu, genau diese „Popcorn-Haltung“ (Hildebrand 2001, S. 44) aufzubrechen und eine analytische Grundhaltung zu ermöglichen.

Die wesentliche Funktion von Beobachtungsaufträgen im Kontext politischer Urteilsbildung liegt jedoch darin, die Wahrnehmung der Schüler für das zentrale, im Film thematisierte politisch-soziale Problem zu sensibilisieren. So kann bereits die erste Auswertung des Films wesentlich gehaltvoller und zielgerichteter im Hinblick auf das zu diskutierende politische Problem erfolgen. Dieser Vorteil überwiegt den zweifellos vorhandenen Nachteil: Die Rezeption der Schüler ist nicht mehr völlig unvoreingenommen und wird durch den vom Lehrer gesetzten Impuls vorgeprägt. Um diesen Nachteil zu begrenzen, sollten die Beobachtungsaufträge vor dem ersten Sehen noch keine kleinschrittigen Analyseaufträge enthalten, sondern vielmehr der Wahrnehmung inhaltlich relevanter Themenschwerpunkte dienen.

Die Beobachtungsaufträge sollten in jedem Fall in schriftlicher Form durch das Anfertigen von Notizen während des ersten Sehens bearbeitet werden. Das Anfertigen von Notizen ist aus zwei Gründen notwendig. Erstens soll es ermöglichen, dass tatsächlich bereits Wahrnehmungen und Eindrücke *während* des Sehens festgehalten werden und diese nicht erst retrospektiv durch eine mehr oder weniger vollständige Erinnerung rekonstruiert werden müssen. Zudem sollten die schriftlich fixierten Beobachtungen als Arbeitsmaterial und Grundlage für die Entwicklung weiterer Analyseschritte und Diskussionsfragen dienen.

Nach diesem ersten Schritt der thematischen Perspektivierung sollte der Film einmal vollständig präsentiert werden. Der Vorteil einer vollständigen Filmpräsentation zu Beginn liegt einerseits darin, dass zunächst der tatsächliche Rezeptionsprozess für die Schüler erfahrbar wird. Dies ist insbesondere bei Spielfilmen wichtig, da diese grundsätzlich durch einen spezifischen Spannungsaufbau gekennzeichnet sind. Dieser Spannungsaufbau ist eng mit der intendierten Wirkung des Films verbunden und sollte daher für die Schüler nachvollziehbar und erkennbar werden. Zugleich haben die Schüler so, aufgrund der begleitenden ersten Beobachtungsaufträge, die Gelegenheit, das für den Unterricht relevante politisch-soziale Problem im Kontext des filmischen Gesamtzusammenhangs zu erfassen.<sup>17</sup> Vor allem aber ist die Kenntnis des gesamten Films die Voraussetzung dafür, dass die Schüler selbst weiter gehende Analysefragen entwickeln können, die zur Grundlage für einen zweiten, genaueren Blick auf einzelne Szenen und Sequenzen werden sollten.<sup>18</sup>

Nach dem ersten vollständigen Sehen muss den Schülern jedoch zunächst die Gelegenheit gegeben werden, ihre unmittelbaren Eindrücke und Haltungen zum jeweiligen Film zu artikulieren. Dies ist deshalb wichtig, da „politische Urteile nicht nur eine kognitive Basis, sondern auch eine emotionale Grundlage haben“ und auch diese emotionale Dimension, gerade bei der Rezeption von Spielfilmen „der Reflexion zugänglich gemacht werden“ muss (Massing 1997, S. 119). Die anschließende Auswertung der Beobachtungsaufträge dient dann einer präzisen inhaltlichen Fokussierung auf das im Film dargestellte politisch-soziale Problem, das im Zentrum des weiteren Unterrichtsgeschehens steht.

Im konkreten Beispiel waren im Verlauf der bisherigen Unterrichtsreihe bereits Funktionsmechanismen der Marktwirtschaft und strukturelle Ungleichheiten des marktwirtschaftlichen Systems thematisiert worden. Nun soll mit dem Einsatz des Spielfilms *Die fetten Jahre sind vorbei* die begründete *Bewertung* sozialer Ungleichheit ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens gerückt werden. Deshalb sollte auch die thematische Perspektivierung genau diesen Aspekt fokussieren. Hinsichtlich der Bewertung sozialer Ungleichheit kontrastiert der Film insbesondere Hardenbergs Argumentation der Leistungsgerechtigkeit mit der Forderung der drei Freunde nach Verteilungsgerechtigkeit. Eine erste Sensibilisierung für diesen Konflikt unterschiedlicher Gerechtigkeitsprinzipien steht daher im Zentrum der von mir konzipierten Einzelstunde zur thematischen Perspektivierung.

Um diese Sensibilisierung und die thematische Verknüpfung mit dem Film zu erreichen, habe ich mich für ein Zitat Hardenbergs entschieden, das im Zentrum der zu skizzierenden Stunde steht. Das folgende Zitat dient als stiller Impuls in der Einstiegsphase der Stunde und wird vom Lehrer ohne jeglichen Verweis auf den Film und sonstige Kontexte auf einer Folie an die Wand des Klassenraums projiziert:

Ich kann mir mehr leisten als andere, weil ich immer mehr gearbeitet hab' als andere. Weil ich zur richtigen Zeit die richtigen Ideen hatte. Und außerdem ist das nicht etwas, was nur mir gegeben ist, sondern die Chancen haben viele. Sie nehmen sie nur nicht wahr.<sup>19</sup>

Die Schüler haben nun in einer ersten kurzen Phase die Gelegenheit, sich zu dieser Aussage spontan zu äußern. Mit dieser ersten Phase sind zwei Ziele verbunden: Einerseits sollen die Schüler durch die kurze Diskussion dieser Aussage den thematischen Schwerpunkt dieser Stunde und der anschließenden Sequenz selbstständig erkennen und formulieren können: die Bewertung sozialer Ungleichheit im Hinblick auf spezifische Gerechtigkeitskonzepte. Andererseits bietet diese erste Phase dem unterrichtenden Lehrer eine wichtige Diagnosemöglichkeit hinsichtlich der Vorerfahrungen und des Komplexitätsniveaus, mit dem die Lerngruppe dem Thema zunächst begegnet.

Im Anschluss an diese erste Spontanphase, in der bereits deutlich divergierende Einschätzungen zur Plausibilität der zitierten Aussage formuliert werden können, erhalten die Schüler nun den Auftrag, jeweils zu zweit ein fiktives Streitgespräch zu verfassen. Der genaue Arbeitsauftrag lautet: „Verfasst zu zweit ein Streitgespräch zwischen zwei von euch konstruierten fiktiven Personen zum Thema ‚soziale Ungleichheit‘. Verwendet bei diesem Streitgespräch auch das Zitat.“

Der Entscheidung für dieses von den Schülern zu formulierende Streitgespräch liegen zwei Ziele zugrunde. Zum einen soll bereits an dieser Stelle der Unterrichtssequenz deutlich werden, dass jedes Gerechtigkeitsprinzip, in diesem Fall das Leistungsprinzip, immer in einem Konkurrenzverhältnis mit alternativen und divergierenden Gerechtigkeitsprinzipien steht. Genau deshalb eignet sich hier die Form des Streitgesprächs. Zum zweiten sollte durch den Vortrag unterschiedlicher Streitgespräche mit ganz unterschiedlichen Kontexten veranschaulicht werden, dass es sich bei Gerechtigkeitsprinzipien um *grundsätzliche*

Argumente handelt, die in vielen verschiedenen Kontexten Anwendung finden können.

Im Verlauf der von mir durchgeführten Unterrichtsstunde wurden drei verschiedene Streitgespräche von den Schülern vorgetragen. Es zeigte sich, dass die Schüler tatsächlich gänzlich unterschiedliche Kontexte für ihre Streitgespräche gewählt hatten.<sup>20</sup> Durch die vorgetragenen Streitgespräche ist also deutlich geworden, dass spezifische Gerechtigkeitsprinzipien als *grundsätzliche* Argumente in ganz unterschiedlichen Kontexten relevant werden können. Zudem wurde offensichtlich, dass Gerechtigkeitsprinzipien immer auch in einem kontroversen Spannungsverhältnis mit alternativen Argumenten und Prinzipien stehen.

Erst nach dem Vortrag und der Diskussion der drei Streitgespräche habe ich die Schüler darüber informiert, dass das von mir präsentierte Zitat aus dem Spielfilm *Die fetten Jahre sind vorbei* stammt, und dort ebenfalls Bestandteil eines Streitgesprächs ist. Anknüpfend an die Diskussionen dieser Stunde habe ich den Schülern nun den geplanten weiteren Ablauf der Unterrichtssequenz vorgestellt und damit zugleich den Beobachtungsauftrag für das erste Sehen des Filmes mitgeteilt: „Notiere, an welchen Stellen im Film soziale Ungleichheit direkt oder indirekt dargestellt wird!“. Dieser erste Beobachtungsauftrag ist bewusst noch sehr allgemein gehalten, da hier zunächst eine thematische Fokussierung angestrebt ist, damit die Schüler dann *nach* dem ersten Sehen des Films eigene Analyseinteressen formulieren können.

Damit aber auch die unmittelbare „emotionale Grundlage“ der politischen Urteilsbildung „der Reflexion zugänglich gemacht werden“ kann (beide Zitate: Massing 1997, S. 119), ist es unbedingt notwendig, den Schülern zunächst die Gelegenheit zu geben, genau diese unmittelbaren Eindrücke nach dem ersten Sehen des Films im Unterricht zu artikulieren.<sup>21</sup> Um zu gewährleisten, dass diese individuelle Artikulation erster Eindrücke im Unterricht nicht von einzelnen sehr aktiven Schülern des Kurses dominiert und beeinflusst wird, habe ich mich an dieser Stelle für die Methode des Blitzlichtes entschieden. Vor dem Beginn der Blitzlichtrunde erhält jeder Schüler den Auftrag, seinen unmittelbaren Eindruck zum Film in wenigen Stichpunkten kurz zu notieren. Die Funktion dieser kurzen schriftlichen Notiz liegt darin, dass dadurch die Gefahr verringert wird, dass sich im Verlauf der Blitzlichtrunde die Wortmeldungen nicht mehr am eigenen Eindruck, sondern an den Äußerungen der Mitschüler orientieren. Die Durchführung der Blitzlichtrunde hat gezeigt, dass der Film die Schüler der von mir unterrichteten Lerngruppe sehr stark polarisiert hat. Einzelne Schüler haben direkt ihre deutliche Missbilligung gegenüber den kriminellen Aktionen der drei Freunde und deren Darstellung im Film geäußert.<sup>22</sup> Der weitaus größere Teil des Kurses formulierte jedoch spontan eine eindeutig positive Reaktion auf den Film. Interessanterweise wurden oftmals genau diejenigen Aspekte positiv bewertet, die bei anderen Schülern Schwerpunkt der Kritik waren, nämlich das Engagement der drei Freunde und dessen suggestive Darstellung im Film.<sup>23</sup>

Nachdem die Blitzlichtrunde mit einer anschließenden Diskussion der unterschiedlichen Eindrücke abgeschlossen wurde, kann nun beziehungsweise auf einzelne Äußerungen aus dieser ersten Phase der Doppelstunde übergeleitet werden zur Auswertung des Beobachtungsauftrags. Der Beobachtungsauftrag,

mit dem die direkte und indirekte Darstellung sozialer Ungleichheit im Film fokussiert werden soll, wird im offenen Unterrichtsgespräch ausgewertet und die Ergebnisse von einem Schüler gleichzeitig auf einer Folie gesammelt und festgehalten.<sup>24</sup>

## B) Kritisch-analytische Perspektivierung

Im Rahmen dieser Unterrichtsphase sollten die Schüler möglichst eigenständig – auf der Grundlage der bisherigen Ergebnisse – weiter gehende Analysefragen entwickeln, die sich auf verschiedenen Ebenen mit der Position des Films auseinandersetzen können. Gegenstand dieser weiteren Analysefragen können einerseits die im Film explizit oder implizit verwendeten Informationen sein, die von den Schülern auf ihre sachliche Richtigkeit hin überprüft werden sollten. Des Weiteren sollten auch die dem Film zugrundeliegenden Argumentationsmuster einer genaueren Analyse unterzogen werden. Beide Analyseansätze dienen dazu, die Position des Films hinsichtlich des dargestellten politisch-sozialen Themas genauer zu bestimmen und zu untersuchen. Darüber hinaus können bestimmte filmische Mittel der Zuschauerlenkung, wie etwa Figurendarstellung, Musik und Einstellungsgrößen untersucht werden, um auch die spezifischen medialen Strategien des jeweiligen Films zum Gegenstand der politischen Urteilsbildung zu machen.

Sobald die weiteren Analysefragen mit der Lerngruppe gemeinsam entwickelt worden sind, kann nun gezielt auf einzelne Szenen des Films zurückgegriffen werden, um diese unter einer speziellen Fragestellung genauer zu untersuchen.

Wenn der jeweilige Film durch eine deutliche (politische) Einseitigkeit gekennzeichnet ist, ist es an dieser Stelle des Unterrichtsgeschehens notwendig, den Schülern ergänzendes Material zur Verfügung zu stellen, in dem alternative oder konträre Positionen deutlich werden. Dieses Material kann dann zugleich als zusätzliche Kontrastfolie dienen, vor deren Hintergrund sich die Position des Films noch klarer herausarbeiten lässt.

Hinsichtlich der konkreten Unterrichtsreihe war mit der Blitzlichtrunde und der Auswertung des Beobachtungsauftrags nun eine Grundlage geschaffen für die selbstständige Entwicklung weitergehender Analyseschwerpunkte durch die Schüler. Um die Analyseinteressen *aller* Schüler des Kurses zugleich sammeln und strukturieren zu können, ist eine Kartenabfrage sinnvoll. Jeder Schüler erhält zwei große Karteikarten. Der einleitende Arbeitsauftrag für diese Phase des Unterrichtsgeschehens lautet: „Notiere auf jeder Karteikarte jeweils einen Aspekt, der im Zusammenhang mit der Darstellung sozialer Ungleichheit im Film *Die fetten Jahre sind vorbei* genauer analysiert werden könnte!“ Alle Karten werden anschließend an der Tafel angebracht und von den Schülern in einem Cluster strukturiert geordnet. In der von mir unterrichteten Lerngruppe ließen sich die zahlreichen verschiedenen Analyseinteressen in drei Oberkategorien zusammenfassen: Strategien des Films, kritische Prüfung der Argumente und Recherche von empirischen Daten zur sozialen Ungleichheit in Deutschland.

Nachdem sich die Schüler anschließend, je nach individuellem Interesse, in drei größeren Gruppen zusammengefunden hatten, war es die Aufgabe der je-

weiligen Gruppen, den weiteren Arbeitsablauf für die folgenden zwei Doppelstunden zu strukturieren und innerhalb der Gruppe aufzuteilen. In diesen beiden Doppelstunden hatten die Schüler die Gelegenheit, im Medienzentrum der Schule an ihrem jeweiligen Analyseschwerpunkt zu arbeiten und dabei auch mit den dort vorhandenen PCs im Internet zu recherchieren und Arbeitsergebnisse festzuhalten. Da alle PCs auch über DVD-Laufwerke verfügen, bestand zudem die Möglichkeit, einzelne Sequenzen des Films noch einmal genauer zu untersuchen.

Hinsichtlich der Ergebnissicherung habe ich den Schülern des Kurses vorgeschlagen, die Arbeitsergebnisse auf einer vom Kurs selbst gestalteten Homepage zu veröffentlichen. Mit Blick auf das konkrete Arbeitsvorhaben scheint mir die Erstellung einer gemeinsamen Homepage aus drei verschiedenen Gründen als eine gut geeignete Form der Ergebnissicherung für die sozialwissenschaftliche Filmanalyse: Einerseits bietet eine Homepage die Möglichkeit, die unterschiedlichen Aspekte und Kategorien der Analyse strukturiert zu verknüpfen. Zweitens ist die Homepage als visuelles digitales Medium gut geeignet, um auch Szenenbilder des Films (z.B. Screenshots) als Illustration der Analyseergebnisse in die Darstellung zu integrieren. Vor allem aber können die Schüler durch die Erstellung einer gemeinsamen Homepage ihre Arbeitsergebnisse einer interessierten Öffentlichkeit dauerhaft zugänglich machen.

Um anschließend auch im Kurs jedes einzelne Arbeitsergebnis inhaltlich würdigen zu können, erhielten die Schüler den Auftrag, in kurzen Präsentationen die jeweils von ihnen erarbeiteten Rubriken der fertiggestellten Homepage dem Kurs zu präsentieren und zu erläutern.

### C) Kritisch-reflektierter Diskurs

Auf der Grundlage dieser beiden ersten Unterrichtsphasen, also der thematischen und der kritisch-analytischen Perspektivierung, können die Schüler in einem dritten Schritt, dem *kritisch-reflektierten Diskurs*, zu einer begründeten, wertenden Stellungnahme gelangen.

Die in den ersten beiden Unterrichtsphasen erarbeiteten Ergebnisse bilden eine unabdingbare Voraussetzung für diesen Diskurs: Erst auf der Basis einer genauen Prüfung der „sachliche[n] Richtigkeit von Behauptungen“, der präzisen Analyse von „implizite[n] Werthaltungen“ und der „mit ihnen verfolgten Interessen“ (Ministerium 2001, S. 17) können die Schüler nun selbst einschätzen und bewerten, inwiefern die Darstellung im Film eventuell durch (politische) Einseitigkeit gekennzeichnet ist. Damit hat die politische Urteilsbildung hier eine zweifache Dimension: Gegenstand der Urteilsbildung ist dann sowohl das im Film thematisierte politisch-soziale Problem selbst als auch dessen Darstellung im Film.

Im Unterrichtsgeschehen muss nun von Seiten des Lehrers und der Schüler ein besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, dass die von den Mitschülern vorgebrachten Bewertungen dieser beiden Aspekte den zwei Kriterien „Begründbarkeit und Diskursivität“ genügen (Massing 2003, S. 93).<sup>25</sup> Dies heißt erstens, dass die Schüler einen Bezug herstellen zwischen der zuvor geleisteten Analyse und der nun vorzunehmenden Bewertung. Zudem sollten, zweitens, die

Bewertungen nicht monologisch nebeneinander stehen, sondern im Sinne der Diskursivität aufeinander bezogen werden und miteinander weiter diskutiert werden. Erst dann ist das erreicht, was die vorliegende Arbeit als *kritisch-reflektierten Diskurs* bezeichnet.

Mit Blick auf das konkrete Beispiel bedeutet dies, dass die Schüler in dieser Phase des Unterrichtsverlaufs in der Lage sein sollen, ihre Stellungnahmen zur sozialen Ungleichheit in Deutschland sowohl im Rückgriff auf selbst recherchierte empirische Daten als auch im Rückgriff auf unterschiedliche Gerechtigkeitskonzepte zu begründen. Sie sollen zudem in der Lage sein, Stellungnahmen zur Darstellung der Ungleichheits-Thematik im Film zu formulieren, in denen Bezug genommen wird auf die erarbeiteten Analyseergebnisse zu den Strategien des Films (z.B. Kontrastierung unterschiedlicher sozialer Positionen, Charakterisierung der Protagonisten).

Die beschriebene Zielsetzung ist eine wesentliche Grundlage für die methodischen Entscheidungen im Hinblick auf die hier zu skizzierende Doppelstunde. Als Hauptmethode für diese Doppelstunde, die den Abschluss der Unterrichtssequenz bildete, habe ich mich für ein Expertenpodium mit anschließender Diskussion im Plenum entschieden. Thema der gesamten Doppelstunde war folgende Fragestellung: „Problemaufriss oder Schwarz-Weiß-Malerei? – Wie ist die Funktion des Films *Die fetten Jahre sind vorbei* in einer Unterrichtssequenz zum Thema ‚soziale Ungleichheit‘ zu bewerten?“

Mit der von mir bewusst in scharfer Zuspitzung formulierten Diskussionsfrage werden beide Dimensionen der angestrebten Urteilsbildung miteinander verknüpft: Die Schüler müssen sich, um die so formulierte Problemfrage sachgerecht diskutieren zu können, sowohl ein politisches Urteil zu der zugrundeliegenden Ungleichheitsproblematik als auch zu den spezifischen Strategien dieses Films gebildet haben: Erst vor dem Hintergrund fundierter empirischer Daten und der genauen Prüfung der im Film dargelegten Argumente und Gerechtigkeitskonzepte kann eine begründete Bewertung der spezifischen Funktion dieses Films erfolgen.

Darüber hinaus vollziehen die Schüler durch die Diskussion dieser Frage eine implizite Reflexion der Unterrichtssequenz und der mit ihr verbundenen Lernziele. Sie werden sich also ihres eigenen Lern- und Urteilsbildungsprozesses selbst bewusst.

Die Methode des Expertenpodiums, die keinesfalls mit der rollengebundenen Podiumsdiskussion zu verwechseln ist, ist grundsätzlich dazu angelegt, die Ergebnisse arbeitsteiliger Gruppenarbeit für eine anschließende Diskussion zur Verfügung zu stellen.<sup>26</sup> Im Kontext der hier zu skizzierenden Doppelstunde geht es nämlich gerade nicht um eine reine Präsentation von Arbeitsergebnissen, die ja bereits im Vorfeld dieser Stunde erfolgt ist. Vielmehr geht es nun darum, die Arbeitsergebnisse als *Argumente* im Hinblick auf die oben genannte Diskussionsfrage zu nutzen.

Um eine möglichst fundierte Diskussion zu ermöglichen, wird den Schülern zu Beginn der Doppelstunde die Gelegenheit gegeben, sich anhand der Gruppenarbeitsergebnisse auf diese Diskussion vorzubereiten. Damit sich die Kurs Teilnehmer jeweils auch mit den nicht von ihnen selbst erarbeiteten Ergebnissen

intensiver auseinandersetzen können, wird die bisherige Zuordnung von Gruppen und Themen in dieser Phase des Unterrichts gewechselt. Jede der drei Gruppen soll sich also mit den Arbeitsergebnissen der anderen beiden Gruppen auf die Diskussion der genannten Fragestellung vorbereiten.<sup>27</sup> In der von mir durchgeführten Unterrichtsreihe dienten also als Materialgrundlage jeweils die für die Homepage verfassten Texte, in denen die zentralen Arbeitsergebnisse festgehalten sind.

Jede Gruppe muss sich auf zwei Vertreter einigen, die anschließend als Experten auf dem Podium mit den Vertretern der anderen Gruppen in eine Diskussion zur Funktion des Films eintreten können. Ein weiterer Schüler übernimmt die Rolle des Moderators der Diskussion.

Anders als in der rollengebundenen Podiumsdiskussion sind die Schüler nicht an eine zuvor festgelegte Rolle gebunden. Vielmehr sollen die Experten ihr eigenes Urteil auf der Grundlage des jeweils zuvor erarbeiteten Materials zur Diskussion stellen. Nachdem jeder der sechs Experten die Gelegenheit für ein kurzes Eingangsstatement gehabt hat, kann sich so eine kontroverse Diskussion innerhalb der Expertenrunde entwickeln.

Die didaktische Funktion einer solchen Expertenrunde in dieser Phase der Unterrichtssequenz liegt vor allem auch darin, einen Ausgangspunkt und eine Grundlage für die anschließende Diskussion im Plenum zu schaffen. Um eben für diese Plenumsdiskussion einen angemessenen Zeitrahmen zu gewährleisten, ist es unbedingt notwendig, die Expertendiskussion zeitlich zu begrenzen und rechtzeitig den Übergang zur Plenumsdiskussion zu vollziehen.

Im Kontext der Unterrichtssequenz haben diese beiden Diskussionsphasen auch eine wichtige Indikatorfunktion. Die Diskussionsbeiträge der Schüler können Aufschluss darüber geben, inwieweit das übergeordnete Lernziel der Sequenz, die politische Urteilsbildung zur sozialen Ungleichheit, realisiert worden ist.

#### 4. Fazit

Die Unterrichtsergebnisse der von mir durchgeführten Sequenz haben gezeigt, dass die Suggestivkraft und die etwaige politische Einseitigkeit von Spielfilmen tatsächlich nicht als Gefahr, sondern als Chance für den sozialwissenschaftlichen Unterricht betrachtet werden sollten. Schüler, zumal in der gymnasialen Oberstufe, sind also durchaus in der Lage, suggestive Strategien und politische Positionen eines Spielfilms selbst zum Gegenstand einer kritischen Analyse zu machen. Voraussetzung dafür ist jedoch eine entsprechend reflektierte methodisch-didaktische Unterrichtskonzeption. Hinsichtlich einer solchen Unterrichtskonzeption wurde in diesem Aufsatz ein dreistufiges Phasenkonzept vorgeschlagen: thematische Perspektivierung, kritisch-analytische Perspektivierung und kritisch-reflektierter Diskurs.

Es bleibt zu wünschen, dass sich auch die fachdidaktische Diskussion dem Medium Spielfilm öffnet und nicht weiterhin im Stadium reservierter Skepsis verharrt. Das Medium Spielfilm nämlich ist hervorragend dazu in der Lage, zwei der kostbarsten und wichtigsten Potentiale für die politische Bildung junger Menschen

unmittelbar zu erschließen: das lebendige Interesse und die starke Bereitschaft zur kritischen Infragestellung scheinbar selbstverständlicher Gegebenheiten.

## Anmerkungen

- 1 Heineckes Darlegung bezieht sich ausdrücklich auch auf die gymnasiale Oberstufe. Vgl. dazu: Ebd., S. 231.
- 2 Die für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen gültige Fachbezeichnung *Sozialwissenschaften* wird in diesem Aufsatz in bewusster Unterscheidung vom Begriff *Politikunterricht* gewählt. Diese trennscharfe Unterscheidung ist deshalb notwendig, weil das im Folgenden darzulegende Konzept bestimmte entwicklungspsychologische Voraussetzungen erfordert, die – zumindest in den unteren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I – noch nicht gegeben sind.
- 3 Kortes renommiertes Grundlagenwerk bietet darüber hinaus vielfältige luzide Einsichten in die komplexen Mechanismen filmischer Bedeutungsproduktion, die der methodisch reflektierten Analyse von Filmen im Unterricht dienlich sind. Wichtige Impulse für die Filmanalyse liefert zudem: Peter Beicken, *Wie interpretiert man einen Film?*, Stuttgart 2004, hier vor allem S. 7-12.
- 4 Vgl. zur grundsätzlichen Perspektive der Fachdidaktik auf das Medium Film auch den knappen Überblick bei: Michael Metto/Joachim Paschen, Film, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.), *Methoden und Arbeitstechniken. Lexikon der politischen Bildung. Band 3.* Herausgegeben von Georg Weißeno, Schwalbach 2000, S. 51- 54.
- 5 Vgl. dazu auch Heinecke 2001, S. 224. Im Folgenden soll dargelegt und begründet werden, dass hier ein verkürztes Verständnis von „politischer Wirklichkeit“ vorliegt.
- 6 Prägnante Beispiele für neuere deutsche Spielfilme, die eine klar erkennbare politische Intention verfolgen, sind etwa: *Gegen die Wand* (2004) oder *Am Tag als Bobby Ewing starb* (2005).
- 7 Vgl. dazu exemplarisch Titel und Untertitel des von Peter Massing und Georg Weißeno herausgegebenen einschlägigen Sammelbandes: Peter Massing/Georg Weißeno (Hrsg.), *Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht*, Schwalbach 1997. Eine fundierte Grundlegung des Konzepts der politischen Urteilsbildung findet sich bei: Ingo Juchler, *Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik*, Schwalbach 2005.
- 8 Hier und im Folgenden sind mit der Bezeichnung „Schüler“ sowohl männliche als auch weibliche Schüler gemeint. Entsprechend steht die Bezeichnung „Lehrer“ in der vorliegenden Arbeit sowohl für männliche als auch für weibliche Lehrer.
- 9 Vgl. dazu auch: Massing 1997, S. 116.
- 10 Genau hier liegt der diametrale Widerspruch zu der eingangs zitierten Einschätzung von Heinecke: „Gerade emotional ansprechende Filme müssen folglich danach ausgesucht werden, dass sie entweder ganz unkontrovers positiv besetzte Werte [...] ansprechen oder aber eine multiperspektivische Sichtweise, also verschiedene Identifikationsmöglichkeiten anbieten.“, Heinecke 2001, S. 230.
- 11 Vgl. zum Umfang und zum Modus der Filmrezeption bei Kindern und Jugendlichen die instruktiven Darlegungen bei: Jens Hildebrand, *Film. Ratgeber für Lehrer*, Köln 2001, hier vor allem S. 10-48.
- 12 Vgl. dazu auch das im „Beutelsbacher Konsens“ formulierte Kontroversitätsgebot, Ministerium 2001, S. 26 und weiterführend: Hans Georg Wehling, *Konsens à la Beutelsbacher? Nachlese zu einem Expertengespräch*, in: Siegfried Schiele (Hrsg.), *Politische Mündigkeit. Zehn Gespräche zur Didaktik politischer Bildung*, Schwalbach 2004, S. 13-21. Zu grundlegenden Überlegungen hinsichtlich des Kontroversitätsprinzips vgl. Tilman Grammes, *Kontroversität*, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach 2005, S. 126-145.
- 13 Heinecke beginnt seinen Aufsatz „Spielfilme im Politikunterricht“ bezeichnenderweise mit einer seitenlangen Analyse des Films *Schindlers Liste* (1993), und bewertet diesen

Film als geradezu idealtypisch geeignet für den Einsatz im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Vgl. Heinecke 2001, S. 223f.

Einzelne Beispiele für neuere deutsche Filme, in denen politisch-soziale Themen als grundsätzlich *strukturelle* Probleme dargestellt werden, sind etwa: *Knallhart* – 2006 – (jugendliche Gewalt im Kontext von Chancenungleichheit), *Kombat Sechzehn* – 2005 – (Rechtsextremismus als Konsequenz jugendlicher Orientierungslosigkeit), *Muxmäuschenstill* – 2004 – (Selbstjustiz), *Gegen die Wand* – 2004 – (Integration und Geschlechterrollen von Türken in Deutschland), *Sommersturm* – 2004 – (Geschlechterrollen und Homosexualität) und *Das Experiment* – 2001 – (Autorität und Gehorsam in Gruppenprozessen).

- 14 Im Verlauf dieser weitergehenden Auseinandersetzung muss selbstverständlich auch diskutiert werden, inwieweit dieses fiktive Fallbeispiel plausibel und repräsentativ ist. Zum Fallprinzip vgl. weiterführend: Sibylle Reinhardt, Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005, hier v.a. S. 121-132.
- 15 Die Tatsache, dass sich die Diskussion zwischen den drei Freunden und Hardenberg auch auf globale Zusammenhänge bezieht, ist für das oben dargelegte Lernziel der von mir konzipierten Unterrichtsreihe durchaus dienlich. So wird deutlich, dass es sich bei den Prinzipien im Kontext der Bewertung sozialer Ungleichheit (hier vor allem: Leistungsgerechtigkeit und Verteilungsgerechtigkeit) um *grundsätzliche* Bewertungsmaßstäbe handelt, die sowohl auf nationaler Ebene als auch auf internationaler Ebene angesetzt werden können.
- 16 Diese gängige Praxis ist insofern wenig hilfreich, als dass sie den Spielfilm im schulischen Kontext zum bloßen Unterhaltungsmedium abwertet. Je häufiger Filme auf diese Weise in der Schule verwendet werden, desto schwieriger wird es, die Schüler zu einem analytischen Umgang mit dem Medium Spielfilm zu motivieren. Besonders beliebt in diesem Zusammenhang ist auch der Einsatz von Spielfilmen in den letzten Stunden vor den Ferien. Vgl. zu diesen grundsätzlichen Prämissen auch: Hildebrand 2001, S. 44f.
- 17 Da für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, wie oben dargelegt, insbesondere Filme geeignet sind, in denen politisch-soziale Themen explizit im Zentrum der gesamten Darstellung stehen, muss den Schülern genau deshalb auch die Möglichkeit eingeräumt werden, die *gesamte* Darstellung im Zusammenhang zu erfassen.
- 18 Hier liegt insgesamt ein deutlicher Unterschied zum filmdidaktischen Vorgehen im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht, bei dem grundsätzlich die verzögerte Erstrezeption in Einzelszenen favorisiert wird. Vgl. dazu: Hildebrand 2001, S. 268f. Ursache für diesen Unterschied ist die unterschiedliche Zielsetzung. Im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht steht die Analyse von Kategorien und Stilmitteln der Filmsprache im Zentrum. Das Interesse des sozialwissenschaftlichen Unterrichts hingegen zielt auf die filmische Darstellung politisch-sozialer Themen.
- 19 *Die fetten Jahre sind vorbei*, Deutschland/Österreich 2004.
- 20 Beispielsweise spielte sich das Gespräch einmal zwischen einem gutverdienenden Software-Entwickler und seinem Frisör ab. Der fiktive Frisör verwies auf seine ebenfalls extrem hohe Arbeitsbelastung und stellte damit die vom Software-Entwickler verteidigten Verdienstunterschiede in Frage. In einem anderen Streitgespräch wurde ein erfolgreicher Immobilienmakler mit einem Vertreter von Attac konfrontiert. Der Attac-Vertreter argumentierte nicht, wie der Frisör, in nationaler Perspektive, sondern rückte das Problem großer Verdienstunterschiede in internationale Dimensionen. Er verwies auf die mangelnden Startchancen etwa in Entwicklungsländern und versuchte dadurch, die grundsätzliche Plausibilität des Leistungsprinzips anzugreifen.
- 21 Diese ungelentkte Artikulation erster Eindrücke ist insbesondere auch mit Blick auf die emotionale und suggestive Wirkung des Mediums ‚Spielfilm‘ besonders wichtig.
- 22 Eine Schülerin beispielsweise formulierte ihre Kritik so: „Peter und Jan sollten lieber einer vernünftigen Arbeit nachgehen, um ihren eigenen Lebensunterhalt zu verdienen, anstatt den selbst verdienten Wohlstand anderer Leute zu kritisieren.“
- 23 Ein Beispiel für eine positive Einschätzung des Films war folgende Schüleräußerung: „Der Film hat auf die großen sozialen Ungerechtigkeiten in unserer Gesellschaft auf-

- merksam gemacht. Außerdem hat der Film gezeigt, dass jeder Einzelne etwas dagegen tun kann.“
- 24 Diese ersten Ergebnisse bildeten eine wichtige Grundlage für diejenige Arbeitsgruppe, die sich im weiteren Verlauf der Unterrichtssequenz genauer mit den Strategien des Films auseinandergesetzt hat.
  - 25 Vgl. zudem auch: Kayser/Hagemann 2005, S. 49.
  - 26 Vgl. dazu auch: Gerd Brenner/Kira Brenner: Fundgrube Methoden I. Für alle Fächer, Berlin 2005, S. 211.
  - 27 Das heißt zum Beispiel konkret: Die Gruppe, die sich zuvor mit den *Strategien des Films* beschäftigt hatte, bereitete sich anhand der Ergebnisse der anderen beiden Gruppen (*Argumente* und *Empirische Daten*) auf die Diskussion vor.

## Literatur

- Beicken, Peter: Wie interpretiert man einen Film?, Stuttgart 2004.
- Brenner, Gerd/Brenner, Kira: Fundgrube Methoden I. Für alle Fächer, Berlin 2005.
- Dörner, Andreas/Vogt, Ludgera: Die Präsenz des Politischen. Politische Bildwelten in neueren amerikanischen Filmen, in: Wilhelm Hofmann (Hrsg.): Sinnwelt Film. Beiträge zur interdisziplinären Filmanalyse, Baden-Baden 1996, S. 123-158.
- Grammes, Tilman: Kontroversität, in: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach 2005, S. 126-145.
- Hart, Thilo: Das Internet als Herausforderung politischer Bildung, Schwalbach 2000.
- Heinecke, Herbert: Spielfilme im Politikunterricht, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politikunterricht im Informationszeitalter. Medien und neue Lernumgebungen, Bonn 2001, S. 223-235.
- Hildebrand, Jens: Film. Ratgeber für Lehrer, Köln 2001.
- Hofmann, Wilhelm: Politische Identität – visuell. Theoretische Anmerkungen zur visuellen Konstruktion politischer Identität, in: Wilhelm Hofmann/Franz Lesske (Hrsg.): Politisch Identität – visuell, Münster 2005, S. 3-26.
- Juchler, Ingo: Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik, Schwalbach 2005.
- Kannapin, Detlef: Film-/Medientheorie und politische Theorie. Ein Beitrag zum Verständnis visueller Politikvermittlung in Medientheorien, in: Wilhelm Hofmann (Hrsg.): Die Sichtbarkeit der Macht. Theoretische und empirische Untersuchungen zur visuellen Politik, Baden-Baden 1999, S. 40-60.
- Kayser, Jörg/Hagemann, Ulrich (Hrsg.): Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht, Bonn 2005.
- Korte, Helmut: Einführung in die Systematisch Filmanalyse, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin 2004.
- Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.): Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt, Schwalbach 2003.
- Massing, Peter/Weißenö, Georg (Hrsg.): Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht, Schwalbach 1997.
- Massing, Peter: Kategorien des politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung, in: Peter Massing/Georg Weißenö (Hrsg.): Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht, Schwalbach 1997, S. 115-131.
- Massing, Peter: Kategoriale politische Urteilsbildung, in: Hans-Werner Kuhn (Hrsg.): Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt, Schwalbach 2003, S. 91-108.
- Metto, Michael/Paschen, Joachim: Film, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken. Lexikon der politischen Bildung. Band 3. Herausgegeben von Georg Weißenö, Schwalbach 2000, S. 51 –54.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Rahmenvorgabe Politische Bildung, Frechen 2001.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Lehrplan Sozialwissenschaften, Frechen 1999.
- Reinhardt, Sibylle: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005.
- Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Siegfried Schiele (Hrsg.): Politische Mündigkeit. Zehn Gespräche zur Didaktik politischer Bildung, Schwalbach 2004, S. 13-21.