

# Geschichte im Film mit Kompetenz zur Kritik analysieren

Heinrich Ammerer (2016): **Filmanalyse. Arbeitsblätter für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht**

Reihe: **Geschichte unterrichten. Schwalbach / Ts.: Wochenschau Verlag, ISBN: 978-3-7344-0237-1, 48 Seiten, 19,80 €**

Heinrich Ammerer legt in der Verlagsreihe „Geschichte unterrichten“ Materialien zur Analyse von Geschichts-Dokumentarfilmen und von Historienfilmen vor. Diese Genres unterscheiden sich nach der Definition des Autors dadurch, dass der Geschichts-Dokumentarfilm eine „filmische Narration“ darstellt, „die sich hauptsächlich auf eine Kompilation solcher Filmdokumente stützt, versetzt mit anderen visuellen Elementen [...] und — in der Regel — unterlegt mit einer Erzählerstimme aus dem Off“ (S. 5).

Im Unterschied dazu zeichnen sich Historienfilme dadurch aus, dass sie „vornehmlich kulturelle Projektionen ihrer Entstehungszeit in die Vergangenheit“ vornehmen (S. 4).

Die „didaktische Herausforderung“ besteht nach Heinrich Ammerer nun zum einen darin, beim Geschichts-Dokumentarfilm „den ZuseherInnen die Illusion zu nehmen, sie würden hier eine ‚objektive‘ Darstellung der Vergangenheit erleben“ und zum anderen beim Historienfilm „die Geschichtsbilder und die (direkten oder indirekten) historisch-politischen Urteile offenzulegen bzw. zu hinterfragen, die im Film vermittelt werden“ (S. 5).

Für die Lehrkräfte geht es nach Ammerer darum, bei den Zusehern und Zuseherinnen die Kompetenzen zu fördern, um diese kritische Analyse der beiden Film-Genres zu ermöglichen. Der Autor unterscheidet bei dieser Kompetenzorientierung die Re- und De-Konstruktionskompetenz sowie drei Zeitebenen: die erzählte Zeit, d. h. die „dargestellte Vergangenheit“, weiterhin die Entstehungszeit, d. h. die spezifische „Zeit und Kultur“, in der der Film gedreht wurde sowie die Analysezeit als die heutige Zeit, aus der wir den Film analysieren (S. 6).

Damit sind die didaktischen Leitgedanken des Autors im Kern dargestellt. Wie erfolgt nun auf dieser Grundlage die didaktisch-methodische Umsetzung bei der Analyse ausgewählter Filme?

Insgesamt 17 Filme werden ausgewählt, vollständig oder in Ausschnitten, und ihre mögliche Analyse im Unterricht didaktisch-methodisch in 15 Kapiteln vorgestellt. Der Aufbau der Kapitel und der ausgearbeiteten Arbeitsblätter sind standardisiert.

Ganz im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichtes gibt der Autor in seiner Einführung unter anderem eine hilfreiche und grundsätzlich auch auf die Analyse anderer Spielfilme anwendbare Liste von Kriterien (z. B. Handlung, Wirkung, Kameraführung, Schnitt, Werturteil, Intention, Botschaft) und von Dokumentarfilmen (zusätzlich z. B. Montage, Bild-Ton-Schere, Filmdokumente). Diese Kriterien sind durch zahlreiche Fragen operationalisiert (S. 7f.).

Kriterien und Fragen wendet der Autor dann auch bei seinen exemplarischen Filmanalysen an. Die jeweils zwei bis dreiseitigen 15 Kapitel enthalten zunächst Informationen zu den jeweiligen Filmen und Filmsequenzen, dann folgen die Arbeitsblätter. Die erste Seite eines jeden Kapitels enthält Angaben zum Film (Land, Jahr, Regie, Verfügbarkeit, Altersfreigabe), eine Zusammenfassung des Filminhalts, den historischen Hintergrund sowie „methodisch-didaktische Hinweise“. (Eigentlich sollte es didaktisch-methodische Hinweise heißen, da sich die methodischen Entscheidungen an der Didaktik orientieren sollten.)

Der Stufenbezug der ausgewählten Filme erfolgt im Inhaltsverzeichnis. Für den Unterricht ab Stufe 6 werden zwei Filme vorgestellt: „Minze und lauwarmer Klischees: ‚Asterix bei den Briten‘“ und „Geschichte im Zeichentrick: ‚Es war einmal der Mensch: Italien im 15. Jahrhundert‘“.

Ab Stufe 7 gibt es drei Kapitel: „Trau deinen Augen besser nicht: ‚Der Fluch von Oak Island‘“, „Der Söldner und die Prinzessin: ‚The New World‘“ und „Ein Denkmal für den Kapitän: ‚Lincoln‘“.



Von den sechs Kapiteln zu Stufe 8 beziehen sich drei auf die Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland (z. B. „Portrait einer Aufrechten: ‚Sophie Scholl — Die letzten Tage‘“ und „Krieg der Ideologien: ‚Triumph des Willens‘ vs. ‚Der Fuehrer‘ s Face““) und ein Kapitel zum NS in Österreich („Der schöne und der hässliche Österreicher: ‚Der Bockerer vs. Der Herr Karl‘“). Eingeleitet wird der Teil mit Filmen ab Stufe 8 mit „Krieg in Pastellfarben: ‚Abbitte‘“, ein dreiteiliger britischer Film, der zwischen den 1930er und 1990er Jahren im Kontext des Zweiten Weltkrieges spielt. Die Filmanalyse zu „Mit der Spindel gegen ein Weltreich: ‚Ghandhi‘“ schließt diesen Teil ab.

Für die Jahrgänge ab Stufe 9 wird die Analyse von vier Filmen vorgestellt. Zwei davon sind „Reingelegt: ‚Kubrick, Nixon und der Mann im Mond‘“ und „Zottelbären gegen Imperialisten: ‚Gladiator‘“.

Die Auswahl der Filme ist zum einen darin begründet, dass es dem Autor nicht um „die allgemeine Analyse von Filmästhetik“ geht, sondern darum, „die Vermittlung historischer und politischer Inhalte im Film“ zu analysieren. Zum anderen ist die Auswahl durch die Möglichkeit begründet, „ein breites Spektrum an Aufgabenformaten“ unterbringen zu können (S. 9).

Der Anspruch „niederschwellige und schulpraxiserprobte“ Vorlagen zu präsentieren, um „unterschiedliche Aspekte der Filmanalyse“ zu veranschaulichen, wird erfüllt. Die Mehrzahl der Filme soll sich in einer „einzelnen Unterrichtsein-

heit durchführen lassen“ (S.9), was darin begründet ist, dass der Autor zumeist einzelne Sequenzen für die Filmanalysen auswählt. Die Betrachtung der vollständigen Filme müsste dann zu Hause oder in der Schule meist in einer weiteren Einzel- oder Doppelstunde erfolgt sein. Auch sind durch das Heft Möglichkeiten gegeben, die vorgestellten Aufgabenformate und Methoden auf die Analyse anderer Filme als die ausgewählten, zu übertragen. Die zahlreichen W-Fragen in den Aufgabenstellungen der Arbeitsblätter können leicht durch standardisierte Operatoren ersetzt werden. Einige Aufgabenformulierungen könnten auch akteursbezogen differenziert und überarbeitet werden. So zum Beispiel „Inwiefern können wir aus den Publikumsreaktionen Rückschlüsse auf die österreichische Sicht auf den Nationalsozialismus bis zu den 1980er Jahren ziehen?“ (Kap. 7, S.26, Aufg. 9) oder die folgende Aufgabe „Wende den Sachverhalt auf dein Heimatland an ...“ (Kap. 12, S. 40, Aufg. 7).

Das Cover zeigt das Bild „Dark Hour“ in Öl und Acryl auf Leinwand des in Wien geborenen und heute in Irland und in den USA lebenden Künstlers Gottfried Helnwein aus dem Jahr 2003. Es gehört zur Privatsammlung von Alison und Peter W. Klein in Eberdingen-Nußdorf im Landkreis Ludwigsburg und ihrem dortigen Museum „Kunstwerk“. Damit ist ein weiterer Impuls für Analysen gegeben, die über das Thema des Heftes hinausweisen. Auf die Welt von Entenhausen, auf Comics, auf Strömungen der US-amerikanischen Kultur und ihre Verbreitung in Europa und in der Welt und auf Vieles mehr. Allerdings belässt es Heinrich Ammerer bei dieser Abbildung auf dem Cover.

Der Autor ist Geschichts- und Politikdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Salzburg und Linz. Er arbeitet zudem als Dozent an der Universität Salzburg. Über die exemplarischen Filmanalysen hinaus gibt der Autor noch weitere Anregungen für den Einsatz filmischer Darstellungen im Unterricht oder in der universitären Ausbildung. So z. B. den Vergleich mehrerer zeitgleich entstandener oder diachroner Filme eines Genres über denselben historischen Gegenstand oder der Vergleich von Verfilmungen in verschiedenen politischen Systemen

über denselben historischen Gegenstand oder auch der Vergleich von Filmen mit anderen Primär- oder Sekundärquellen. Auch hilfreiche Hinweise zu rechtlichen Grundlagen für den Einsatz von Filmen

im Unterricht oder in der Universität und zahlreiche praxisorientierte Literaturtipps zur Filmanalyse werden vom Autor gegeben.

Kuno Rinke, Bonn

## Friedenspädagogik zwischen Ideologiekritik und Desillusionierung?!

Helmolt Rademacher / Werner Wintersteiner (Hg.) (2016):  
Jahrbuch Demokratiepädagogik 4

Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik 2016/17

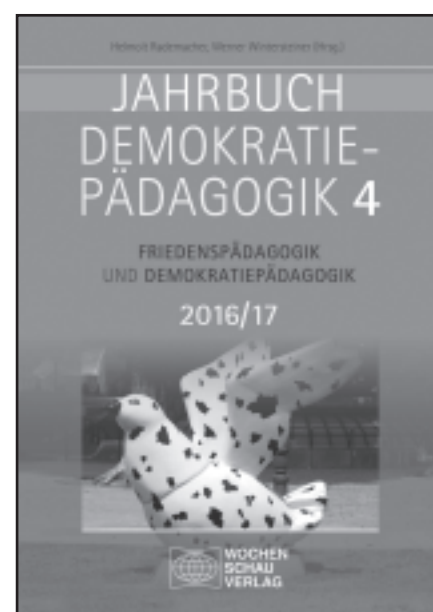
Schwalbach / Ts.: Wochenschau Verlag, ISBN 978-3-7344-0277-7,  
285 Seiten, 26,80 €

Jahrbücher sind keine populäre Textsorte. Sie richten sich eher nach innen als nach außen. Jahrbücher bilanzieren ein Themenfeld. Im vorliegenden Fall auch das Verhältnis von zwei, nämlich von Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik. Jahrbücher ziehen eine Bilanz zur Fachdiskussion. Der Band 4 steht in einer Reihe mit den drei ersten Jahrbüchern (2012 – 2016), die u. a. Extremismus mit Demokratiepädagogik verknüpfen; aber auch mit dem neuesten Band 5, der Inklusion fokussiert.

Am Jahrbuch 4 mit 285 Seiten haben 35 Autorinnen bzw. Autoren mitgearbeitet. Das Buch gliedert sich in mehrere Schwerpunkte: im ersten werden die Grundlinien von Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik skizziert; dann folgt ein Forum mit sehr verschiedenartigen Aspekten. Im III. Praxis-Teil werden Projekte und Konzepte behandelt. Es folgen dann Berichte aus Ländern und Regionen. Im letzten Abschnitt geht es um Zivilgesellschaft, Rezensionen und Dokumentationen.

Die Vielfalt der Textsorten unterscheidet dieses Jahrbuch von Handbüchern. Es finden sich konzeptionelle Beiträge zum Frieden und Demokratie, Interviews, Appelle, Thesenpapiere und Forderungskataloge, aber auch philosophische Überlegungen und biographische Skizzen. Für den Leser und die Leserin besitzt diese Vielfalt den Vorteil, dass sich darin sowohl Vorschläge für und aus der eigenen Praxis finden, zugleich aber Anregungen für weiterreichende Reflexionen und grundlegende Fragen.

Damit hängt die Perspektive des Rezensenten zusammen; als Frage formuliert: hat die Tatsache, dass man den Kriegs-



dienst mit der Waffe vor vielen Jahren verweigert hat, und die Tatsache, dass man bei den großen Demonstrationen gegen den NATO-Doppelbeschluss Anfang der 80er Jahre auf der Bonner Hofgartenwiese dabei war, Einfluss auf die Bewertung der Beiträge des Sammelbandes?

Es können nicht alle 34 Artikel hier vorgestellt werden, daher der Versuch, wenn auch nicht ganz konsequent durchgeführt, aus der genannten Struktur jeweils einen Artikel näher zu beleuchten und etwas genauer zu charakterisieren. Die anderen nur zu streifen.

Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik: Die Einleitung stellt friedenspädagogische Ansätze vor, die vor allem auf Bewusstseinsbildung zielen („no peace without peace education“) (s. Negt). Beide Felder verweisen wechselseitig aufeinander, sie besitzen eine kulturelle