



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

MOVID@

Bewegte Bilder – Bewegte Menschen

Möglichkeiten und Grenzen von Spielfilmen im musealisierten Raum

verfasst von / submitted by

Eva Maria Resch

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019/ Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 353 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtstudium UF Spanisch, UF Geschichte,
Sozialkunde, Polit. Bildg.

Betreut von / Supervisor:

Univ.- Prof. Dr. Frank Stern

Die geschlechtersensible Formulierung orientiert sich am Leitfaden der Akademie der Bildenden Künste aus dem Jahr 2010. Durch die Verwendung des Unterstrichs (z.B. Zuschauer_innen) sollen heteronormative Vorstellungen von Geschlecht und Begehren vermieden und Raum für die Vielfalt gelebter Geschlechtlichkeiten gegeben sein.

Aus ästhetischen Gründen wird im Spanischen die geschlechtergerechte Formulierung mittels Klammeraffen verwendet (z.B. *movid@*), die zwar ein binäres Geschlechtskonstrukt andeutet, jedoch in dieser Arbeit als *genderqueer* verstanden werden soll.

DANKSAGUNG

Vorweg möchte ich meiner Familie danken, die maßgeblich an meinem Werdegang mitgewirkt hat, indem sie mir mit ihrer Offenheit und positivem Zureden immer Halt gegeben hat und gibt.

Besonderer Dank gilt auch meinen Freund_innen, Mitbewohner_innen und Studienkolleg_innen, ihrer Geduld, ihrem Verständnis und der tatkräftigen Unterstützung. Die vielen reflektierenden und aufbauenden Gespräche begleiteten mich durch gute und schlechte Phasen und waren eine Bereicherung für meinen Schreibprozess.

Das Engagement von Karin Höfler und Gerhard Strassgschwandtnr und ihr daraus entstandenes DRITTE MANN MUSEUM sind die Inspiration für das Thema dieser Arbeit. Dafür bin ich sehr dankbar, ebenso wie für die darüberhinausgehende Unterstützung der beiden in der Realisierung dieser Arbeit.

Ich bedanke mich auch beim Metro-Kinokulturhaus und seinen Mitarbeiter_innen, die mich mit Bildmaterial und Hintergrundinformationen zu DIE STADT OHNE versorgten, von denen diese Arbeit ebenfalls profitiert.

Zu guter Letzt gilt auch ein Dank an Univ.- Prof. Frank Stern, für das Befeuern meines Interesses für visuelle Zeit- und Kulturgeschichte, und die Betreuung dieser Diplomarbeit.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG.....	10
2. GESCHICHTSBEWUSSTSEIN(E)	13
2.1. Theoretischer Einordnungsversuch	13
2.2. Methodische Überlegungen	17
3. WESEN UND WIRKEN DES SPIELFILMS	21
3.1. Was ist Spielfilm?.....	21
3.2. Des Spielfilms Spiel mit den Sinnen	22
3.3. Die Rolle des Spielfilms in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts	27
3.4. <i>Techné</i> Spielfilm.....	30
3.5. Möglichkeiten und Grenzen	31
3.5.1. Materialität	32
3.5.2. Setting.....	34
3.5.3. Rezeption.....	36
4. MUSEEN IM KONTEXT DER GEGENWART	39
4.1. Musealisierung.....	39
4.2. Die Welt als Museum	41
4.3. Partizipation: Öffnung wohin?	44
4.4. Multimediale Ausstellungen.....	46
4.5. Möglichkeiten und Grenzen von Museen.....	49
4.5.1. Das Museum als elitärer Raum	49
4.5.2. Audiovisualität: Vor- und Nachteile	50
4.5.3. Lernort Museum	53
5. MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN ANHAND VON BEISPIELEN.....	57
5.1. Methodische Herangehensweise.....	58
5.2. „Der dritte Mann“: Vom Kanal ins Museum.....	60
5.2.1. Analyse.....	61
5.2.2. Schlussfolgerungen: Grenzgänger „Der dritte Mann“ auf der Jagd nach Geschichtsbewusstsein.....	73
5.3. DIE STADT OHNE: <i>Comeback</i> im 21. Jahrhundert?.....	77

5.3.1. Analyse.....	78
5.3.2. Schlussfolgerungen: Provokateur „Die Stadt ohne Juden“ schafft Spiegelbilder	90
6. SPIELFILM UND MUSEUM IM KONTEXT SCHULE	97
6.1. Status quo	97
6.2. Praktische Überlegungen	99
6.3. Projektvorschlag für den Unterricht zu „Der dritte Mann“	100
7. CONCLUSIO.....	106
BIBLIOGRAFIE	111
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	119
ANHANG.....	121
Unterrichtsmaterial	121
Abstract.....	125

1. EINLEITUNG

movid@ – spanisch für ‚bewegt, ereignisreich, schnell‘,
aber auch, und vor allem, für ‚emotional bewegt‘
– Bilder wie Menschen.

Dass Bewegung Bewegung erzeugt, welcher Art auch immer, ist ein Gedanke, von dem auch bei Spielfilmen ausgegangen wird. Er soll Grundlage dieser Diplomarbeit sein und den Spielfilm als Forschungsgegenstand in den Mittelpunkt rücken.

Indem man ihn neben Lesen und Schreiben als Bildersprache versteht, und somit auch als Kulturtechnik, liegt es auf der Hand, ihn für alle Bildungsinstitutionen brauchbar zu denken um nicht nur seinen Wert als Zeitdokument, sondern auch als Impuls für wichtige Denk- und Lernprozesse zu begreifen. Es werden dadurch nicht nur ästhetische Erfahrungen, analytische und kreative Fähigkeiten gefördert, sondern er regt auch zur Reflexion bestehender Kultur- und Geschichtsbilder an. Infolgedessen setze ich meiner Diplomarbeit die Annahme voraus, dass Spielfilme bedeutenden Einfluss auf unser Geschichtsbewusstsein haben.

In der Geschichtsdidaktik wird ihnen (wie generell den ‚Neuen Medien‘) bereits vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt, eine praktische Auseinandersetzung mit diesem populären Medium passiert jedoch oft nur punktuell. Wie diese nicht nur in der Schule, sondern vor allem auch in anderen Bildungsinstitutionen, wie in Museen, eingesetzt werden, hinterfragt diese Diplomarbeit:

Welche Rolle haben Spielfilme als Exponate in der musealisierten Welt? Worin liegt bei diesem Einsatz im öffentlichen Raum der didaktische Mehrwert? Welche Kompetenzen können diese Ausstellungskonzeptionen fördern und wie tragen sie zu einem reflektierten/pluralistischen Geschichtsbewusstsein bei?

Der Begriff Geschichtsbewusstsein ist allerdings ein weitläufiger und muss zuerst aus einer Vielzahl von Auseinandersetzungen definiert werden. Eine kurze theoretische wie auch methodisch praktische Einordnung stellen die Grundlagen für eine spätere Analyse vor.

In einem geschichtsdidaktischen Rahmen eingebettet wird dann das Forschungsobjekt ‚Spielfilm‘ unter die Lupe genommen. Definierungsversuche, das Herausarbeiten seiner Charakteristika und seines Wirkens (der Fokus liegt dabei auf dem Geschichtsbewusstsein) sollen die Erfassung seiner Potentiale und Grenzen im musealisierten Raum ermöglichen.

Was dies für die heutige Museumslandschaft heißt wird in einem weiteren Kapitel erarbeitet. Nicht nur die Frage, was ein musealisierter Raum eigentlich ist, sondern auch aktuelle Diskurse in gegenwärtigen Museumslandschaften bilden den Rahmen für die Analyse der Möglichkeiten und Grenzen von Museen, Spielfilme als Exponate einzusetzen. Einige Institutionen beschäftigen sich bereits erfolgreich mit Filmvermittlung, wie zum Beispiel das Österreichische Filmmuseum. Dieses soll u.a. ebenfalls als Referenz für eine reale Vermittlung von Konzeptideen dienen und die Frage nach den Kompetenzen, die dabei gefördert werden, konkretisieren.

Dieser hier skizzierte Theorieteil basiert auf einer Literaturrecherche zu Geschichtsdidaktik, Medien- und Rezeptionstheorien, Filmtheorien, Medienpädagogik und aktuellen Diskursen über Museumstheorie und -pädagogik. Dabei soll der facettenreiche Zugang zu Spielfilmen und Museen erkennbar werden und immer wieder zum Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein Stellung genommen werden.

Möglichkeiten und Grenzen werden anschließend anhand von konkreten Beispielen in Wien analysiert und interpretiert. Diese Auseinandersetzung soll letztendlich die Wirkung der Spielfilme auf unser Geschichtsbewusstsein reflektieren, bzw. die Förderung von historischen, ästhetischen/visuellen, medialen Kompetenzen durch diese Ausstellungskonzeptionen hinterfragen.

Das DRITTE MANN MUSEUM, das eine Dauersammlung zum Film „*The Third Man*“ (1949) und zur Nachkriegszeit ausstellt, ist hier nicht nur Ausgangspunkt für den analytischen Teil, sondern ist der eigentliche Impuls für diese Arbeit. Während meiner mehrjährigen Tätigkeit dort sprang der Funke der Faszination für diesen Spielfilm über und gab mir die Möglichkeit, mich intensiv mit seiner Aufbereitung auseinanderzusetzen.

Die Ausstellung DIE STADT OHNE (von 2.3. bis 30.12.2018) des Filmarchivs Austria dient als weiteres Beispiel, das ich auch aufgrund seiner thematischen Aktualität für relevant halte, und sich aus seiner musealen Aufarbeitung viele Rückschlüsse auf die Parallelen zwischen Geschichtsbewusstsein und Spielfilm erkennen lassen.

Eine Analyse weiterer Beispiele oder eine empirische Studie zur tatsächlichen Wirkung des Spielfilms in diesen Ausstellungen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, jedoch soll in der Arbeit auch Platz für weitere Auseinandersetzungsmöglichkeiten oder Forschungsideen geschaffen werden.

Im abschließenden Teil der Arbeit setze ich mich, als angehende Geschichte-, Sozialkunde-, und Politische Bildungslehrerin, mit der Filmvermittlung in Schulen auseinander. So stellt sich die Frage, welche Rolle Spielfilme in Schulen spielen und wie sie von der Musealisierung von

Spielfilmen profitieren können. Konkrete Unterrichtsideen zeigen anschließend die Möglichkeiten und Grenzen des Spielfilms in Form einer Projektgestaltung auf.

Daraus ergeben sich weitere Schlussfolgerungen zum Einsatz von Spielfilmen, die nicht nur theoretische Überlegungen abdecken, sondern an konkreten praktischen Konzeptionen analysiert werden. Wesentliches Ziel dabei ist, dem Spielfilm als Handlungsfeld Raum zu schaffen und eine Filmvermittlung nicht nur punktuell zu denken, sondern als gesamtgesellschaftliche Notwendigkeit.

2. GESCHICHTSBEWUSSTSEIN(E)

2.1. Theoretischer Einordnungsversuch

„Geschichtsbewusstsein“ ist einer der Begrifflichkeiten, die neben „historischem Lernen“ und „Geschichtskultur“, die moderne Geschichtsdidaktik prägen. Seit den 1970er Jahren, mit der curricularen Wende, versucht man sich vom idealistischen Charakter des „historischen Bewusstseins“¹ zu distanzieren und das reflektierte Geschichtsbewusstsein als Gegenstand der Geschichtsdidaktik, die sich ab den 1960er Jahren als geschichtswissenschaftliche Disziplin durchsetzte, wahrzunehmen. Im deutschsprachigen Raum kurbelte besonders der „Historikerstreit“², später auch die Debatten rund um die Wiedervereinigung West- und Ostdeutschlands, eine intensive Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Interpretation von Geschichte und ihren Auswirkungen auf Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftsorientierung an. Eine Vielzahl an theoretischen wie methodischen Ansätzen³ spiegelt die Komplexität dieses Sachverhalts wieder.

Unter vielen Autor_innen⁴ liefert zum Beispiel Karl-Ernst Jeismann eine grundlegende Theorie zum Geschichtsbewusstsein. Er versteht darunter das Bewusstsein „im Sinne der Selbstreflexion“⁵ des strukturierten Zusammenhangs von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsbewusstsein und Zukunftsperspektive. Mit dem „Wissen um die eigene

¹ Anm.: U.a. verwendet im 19. Jahrhundert G. W. F. Hegel diesen Terminus und bestimmt das „historische Bewusstsein“ als Merkmal von „Kulturfähigkeit“. Hans-Georg Gadamer verwendet 1960 (in „Wahrheit und Methode“) ebenfalls diesen Terminus, betrachtet ihn aber als reflektierte traditionelle/ kulturelle Verhaltensweise, sich mit Historizität auseinanderzusetzen. Geschichtsbewusstsein rein als Tradition, als Resultat kultureller Entwicklung, Erziehung oder interkulturellen Kontakts zu betrachten wird stark kritisiert, beispielsweise von Peter Seixas, der u.a. das Problem der Annahme des Eurozentrismus als Modell des Fortschritts hervorhebt. Vgl. Peter Seixas, *Theorizing Historical Consciousness*. (Toronto: University of Toronto Press, 2014), <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4672184>. 9.

² Anm.: 1986 entstand in der BRD eine weitreichende Debatte, die u.a. Ernst Noltes relativierende Aussagen über den Holocaust auslöste und u.a. von Jürgen Habermas als „Revisionismus“ bezeichnet wurde. Eine einjährige Kontroverse beschäftigte sich daraufhin mit der Singularität des Holocausts und ihren identitätsstiftenden Einfluss auf das deutsche Geschichtsbild. Heute wird „Geschichtsrevisionismus“ im deutschen Raum bzw. die Relativierung des Holocausts als Strategie rechter Bewegungen gesehen. Vgl. Wolfgang Benz, „Die Funktion von Holocaustleugnung und Geschichtsrevisionismus für die rechte Bewegung“, in *Strategien der extremen Rechten: Hintergründe-Analysen-Antworten* (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009), 404–18.

³ Anm.: Grundsätzlich unterscheidet man zwischen strukturanalytischen, funktionstypologischen und dem genetischen Ansatz. Vgl. „Was ist Geschichtsbewusstsein? – MHWiki“, zugegriffen 7. Januar 2019, http://geoges.ph-karlsruhe.de/mhwiki/index.php5/Was_ist_Geschichtsbewusstsein%3F#Allgemeine_Definition.

⁴ Anm.: U.a. auch Bodo von Borries, *Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein: empir. Erkundungen zu Erwerb u. Gebrauch von Historie*, 1. Aufl (Stuttgart: Klett, 1988).

⁵ Vgl. Karl-Ernst Jeismann, „Geschichtsbewusstsein - Theorie“, in *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung GmbH, 1997), 42–45. 42.

Geschichtlichkeit“⁶ würde ein reflektierter Zusammenhang zwischen diesen Zeitebenen hergestellt werden. Laut ihm befähigt das Geschichtsbewusstsein gefestigte Geschichtsbilder zu erkennen, zu analysieren und zu relativieren:

„Geschichtsbewusstsein lässt (...) Geschichtsbilder als Ausdruck eines in den Erfahrungen und Bedürfnissen einer historischen Gemeinschaft verwurzelten Vergangenheitsdeutung erkennen und in ihrer Partialität wie Historizität begreifen. Es analysiert die rationalen Legitimationsstrategien der Geschichtsbilder – die Analogieschlüsse und Kontinuitätsbehauptungen, die Symbole und Dokumentationen emotionaler Bestätigung – als Elemente von Überzeugungssystemen und bestreitet deren Absolutheitsanspruch.“⁷

U.a. betont Jeismann deshalb auch die Wichtigkeit des Geschichtsbewusstseins für den Geschichteunterricht und markiert es als wesentliches Lernziel.

Im Gegensatz zu Jeismann betont Jörn Rüsen die Erinnerung, die eine Zeiterfahrung zwischen Vergangenheit und Gegenwart ermöglicht. Dadurch würde eine Orientierung im Zeitverlauf geschehen, durch die man auch seine eigene Zeitlichkeit begreifen könne. Diese bestimmte Form der Erinnerungsleistung stelle die Sinnbildung dar, die ein Verständnis für Gegenwartserfahrungen und Schlussfolgerungen für die Zukunft zuließe („Sinnbildung über Zeiterfahrung“⁸). Diese komplexe Sinnbildungsleistung stellt für Rüsen das Geschichtsbewusstsein dar, dass vor allem durch Narrative, der historischen Erzählung, ausgedrückt wird. Diese erfülle vor allem die Funktion, diese Zeiterfahrungen zu strukturieren und stelle ein wesentliches Element für die Sinnbildung dar.

Wichtig ist hier zu betonen, und das tun auch genannte Autoren immer wieder, dass Geschichtsbewusstsein als Verarbeitungsprozess von Zeitwahrnehmung verstanden werden muss, der Geschichte nicht reproduzieren soll, sondern Zusammenhänge zwischen Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftsvorstellungen erkennen soll.

⁶ Andreas Sommer, *Geschichtsbilder und Spielfilme: eine qualitative Studie zur Kohärenz zwischen Geschichtsbild und historischem Spielfilm bei Geschichtsstudierenden*, Geschichtskultur und historisches Lernen, Band 5 (Berlin: Lit-Verlag, 2010). 75.

⁷ Jeismann, „Geschichtsbewusstsein“. 42.

⁸ Anm.: Geschichtsbewusstsein ist für Rüsen der "Inbegriff der mentalen (emotionalen und kognitiven, unbewussten und bewussten) Operationen, durch die die Erfahrung von Zeit im Medium der Erinnerung zu Orientierungen der Lebenspraxis verarbeitet werden". Jörn Rüsen, *Historische Orientierung: über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*, Forum historisches Lernen (Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, 2008). 14-17.

Nicht nur im deutschsprachigen Raum, auch in Skandinavien, den Niederlanden und Belgien ist Geschichtsbewusstsein ein gängiger Terminus in der historischen Erziehung⁹. Im englischsprachigen Raum wird damit eher kollektives Gedächtnis und Historiographie verbunden und die stark eurozentrische Begriffsbildung kritisiert¹⁰. Peter Seixas und auch andere Autor_innen¹¹ fordern ein inklusives, pluralistisches Verständnis von Geschichtsbewusstsein, dessen Forschung professionelle, wie populäre Geschichte berücksichtigt, sich durch Komparation von westlich-geprägten Verständnissen emanzipiert, und die Fragen ans Geschichtsbewusstsein selbst historisiert werden¹². Vor allem aber wird bei Seixas auch die Notwendigkeit betont, theoretische, empirische und praktische Erkenntnisse zu verbinden und sich dabei immer auch des normativen Charakters von Geschichtsbewusstsein, der öffentliche und politische Diskurse prägt, bewusst zu sein¹³. Ein pluralistisches, reflektiertes Geschichtsbewusstsein, als wesentlicher Teil von Bildungsstandards, würde laut Seixas homogenen Geschichtskulturen entgegenwirken, die sich den raschen Veränderungen postmoderner globaler Gesellschaften entziehen wollen und interkulturelle Beziehungen negieren¹⁴. Auch bei Sharon Macdonald wird verstärkt auf den interdisziplinären und pluralistischen Zugang aufmerksam gemacht, der die Beziehung zwischen Diversität und Homogenität berücksichtigt¹⁵, was in den Beiträgen des Sammelbands vor allem im Hinblick auf ein europäisches Geschichtsbewusstsein diskutiert wird.

Grundsätzlich lässt sich daraus schließen, dass Geschichtsbewusstsein multiperspektivisch gesehen werden muss, seine Begriffsbestimmung, ebenso wie methodische Überlegungen dazu, ebenfalls Produkte ihrer Zeit und ihrer Geschichtskultur sind. Dass es nicht ‚ein‘ Geschichtsbewusstsein gibt, sondern viele ‚Geschichtsbewusstseine‘ entspricht nicht nur modernen geschichtswissenschaftlichen Forschungen, sondern auch einem demokratischen, inklusiven Verständnis, das zentralen Stellenwert bei jeglichem Bildungsauftrag haben muss.

⁹ Vgl. Sharon Macdonald u. a., Hrsg., *Approaches to European historical consciousness: reflections and provocations: results of the project „European historical consciousness“, a cooperation between the Körber Foundation and the Institute for Advanced Studies in the Humanities (KWI), Essen under the direction of Jörn Rüsen*, Eustory series, v. no. 1 (Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 2000). 10.

¹⁰ Vgl. Seixas, *Theorizing Historical Consciousness*. 10.

¹¹ Anm.: „Rusen rightly suggests that historicity has a unifying function. The essay suggests that, given social diversity, only such reflective theory can unite the varied body of historiography.“ Allan Megill, „Jörn Rusen’s Theory of Historiography between Modernism and Rhetoric of Inquiry“, *History and Theory* 33, Nr. 1 (1994): 39–60, <https://doi.org/10.2307/2505651>. 1.

¹² Anm.: Fünf Prinzipien sollen laut Seixas ein pluralistisches Verständnis von Geschichtsbewusstsein ermöglichen. Vgl. Seixas, *Theorizing Historical Consciousness*. 10-11.

¹³ Vgl. ebd.

¹⁴ Vgl. ebd. 15.

¹⁵ Anm.: „Related to its multidisciplinary endeavour, ‘historical consciousness’ entails interest both in possible universal, or at least common, structures of historical thinking as well as in the variety of ways in which history may be approached.“ Macdonald u. a., *Approaches to European historical consciousness*. 10-11.

Um sie dort zu thematisieren ist auch eine Auseinandersetzung mit ‚Geschichtskultur(en)‘, die als Ausdruck der Geschichtsbewusstseins(e)¹⁶ gelten, notwendig¹⁷. Sinnbildungsangebote im sozialen Umfeld, in der Schule, aber auch vor allem außerschulische, beinhalten geschichtliche Darstellungen, die ein Geschichtsbewusstsein ausdrücken, es aber auch beeinflussen. Hans-Jürgen Pandel macht darauf aufmerksam, dass Geschichtskultur nicht immer geschichtlichen Darstellungen bzw. historischen Tatsachen entspricht, sondern genauso auch aus Mythen und Legenden besteht. Im Angesicht (aktueller) öffentlicher Diskurse von Politiker_innen, aber auch populären Meinungen verschiedener Gruppierungen, wird oft eine breite Diskrepanz zwischen Geschichtskultur und historischen Tatsachen sichtbar. Ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein hat vor allem auch die Aufgabe, diese gelebten Diskrepanzen zu erkennen und zu überprüfen.

Nicht nur in Büchern, Schulbüchern, Denkmälern, Straßennamen, öffentlichen und politischen Diskursen wird Geschichtskultur gelebt. Die Rolle moderner Medien muss hier besonders hervorgehoben werden, da sie vor allem in der Zeitgeschichte bedeutende Einflussfaktoren auf das Geschichtsbewusstsein darstellen. Geschichtsdidaktische wie auch filmtheoretische Fachliteratur weisen hier besonders auch auf den Film hin, der auch neben Medien wie Fernsehen oder Radio, vielfach unreflektiert wahrgenommen wird. Dass dieser nicht nur als Hilfsmittel geschichtswissenschaftlicher Untersuchungen dienen soll, sondern als ein facettenreicher Forschungsgegenstand, als Quelle von Mentalitätsgeschichte, wahrgenommen werden muss, ist jedoch bis heute keine Selbstverständlichkeit. Fabio Crivellari sieht diese Vorbehalte von Historiker_innen und ihre distanzierte Haltung zu Film im Zusammenhang mit der Popularisierung der Präsentation des Nationalsozialismus. Die Menge an Fernsehdokumentationen, die nationalsozialistischen Totalitarismus nur singulär erzählen, führten zu einer unreflektierten Rezeption des nationalsozialistischen Propagandabildmaterials, das einen multiperspektivischen Zugang missachte¹⁸.

¹⁶ Anm.: Der Einfachheit halber wird in den nachfolgenden Verwendungen auf die schriftliche Pluralisierung der Termini ‚Geschichtskulturen‘ und ‚Geschichtsbewusstseine‘ verzichtet. Dennoch ist auch im Rest der Arbeit vom pluralen Verständnis dieser Begriffe auszugehen.

¹⁷ Anm.: Hans-Jürgen Pandel definiert es wie folgt: „Das Geschichtsbewusstsein einer jeden Gegenwart wird in seiner Geschichtskultur praktisch. Es äußert sich in seinen verschiedenen kulturellen Formen und Gattungen. Geschichtskultur ist die Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit ihrer Vergangenheit umgeht. Sie ist eine Produktion von Sinnbildungsangeboten, die sich auf Geschichte beziehen und einer jeden Gegenwart spezifisch sind. Diese pluralen Sinnbildungsangebote werden dann von dem individuellen Geschichtsbewusstsein verarbeitet.“ Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*, Forum Historisches Lernen (Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, 2012). 128.

¹⁸ Vgl. Fabio Crivellari, „Das Unbehagen der Geschichtswissenschaft vor der Popularisierung“, in *Alles authentisch? Popularisierung der Geschichte im Fernsehen* (Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2008), 161–85. 183-185.

Mit diesem Gesichtspunkt gewinnt Seixas' Forderung nach einer Berücksichtigung von populärer Geschichte bei der professionellen Forschung zu Geschichtsbewusstsein an Bedeutung. Nicht nur Filme mit historischem Inhalt, sondern Filme als Text wie jeder andere, müssen auf ihre Einflussdimensionen auf das Geschichtsbewusstsein untersucht, und auch in didaktischen Diskursen berücksichtigt werden (im nächsten Kapitel wird noch genauer auf diese Einflussdimensionen eingegangen). Deshalb auch der Appell an alle Bildungsinstitutionen, dieser speziellen Ausdrucksform von Geschichtsbewusstsein mehr Bedeutung zu schenken und Möglichkeiten zur kritischen Auseinandersetzung zu bieten. Die Diversität von Geschichtskultur ernst zu nehmen entspricht immerhin einem pluralistischen und reflektierten Geschichtsbewusstsein.

2.2. Methodische Überlegungen

Das oben erläuterte Verständnis von Geschichtsbewusstsein liegt den analytischen Auseinandersetzungen dieser Arbeit zugrunde. Wie bereits erwähnt, ist es ein Prozess, von dem ausgegangen werden muss, der nicht singulär zu begreifen ist, sondern pluralistisch.

Diesen Gedanken spiegelt auch das Dimensionen-Modell von Hans-Jürgen Pandel (neben anderen Autor_innen, z.B. Bodo von Borries) wider, der stark den individuellen Charakter dieses Prozesses betont. Bei ihm vollzieht sich die geschichtliche Wahrnehmungsentwicklung über das Sprachlernen und äußert sich in einer individuellen mentalen Struktur¹⁹. Diese individuelle Entwicklung des Geschichtsbewusstseins sei laut ihm kulturell und nicht ‚natürlich‘²⁰, und stark vom Vorhandensein von Geschichtsbewusstsein in der Alltagswelt abhängig. Pandels Dimensionen von Geschichtsbewusstsein können demnach nur in dem kulturellen Umfeld verstanden werden, indem sie auch gelebt werden²¹. Folgende Kategorisierungen muss also im Sinne Seixas' und eines pluralistischen Verständnisses von Geschichtsbewusstsein nur als ein möglicher Zugang von vielen gesehen werden. Auch Pandel weist von vornherein darauf hin, dass Kategorien, die das Geschichtsbewusstsein bestimmen, durch den Wandel der Zeit und Generationen einem Veränderungsprozess unterlegen sind.

¹⁹ Vgl. Hans-Jürgen Pandel, „Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen“, in *Geschichtsbewusstsein empirisch* (Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag-Ges., 1991), 1–19. 3.

²⁰ Ebd. 2.

²¹ Vgl. ebd.

Dieser drückt sich ebenfalls im historischen Denken als „Zeitgeschichte von Mentalitäten“ aus²².

Pandels Modell²³ ist für diese Arbeit relevant, da sie nicht nur Grundlage zahlreicher empirischer Studien zu Geschichtsbewusstsein ist²⁴, sondern auch didaktische Aufgaben mit den einzelnen Kategorien verbindet, was eine konkrete/ praktische Auseinandersetzung als notwendig markiert.

Das Temporalbewusstsein (früher – heute/morgen), Wirklichkeitsbewusstsein (real/historisch – imaginär), Historizitätsbewusstsein (statisch – veränderlich) werden von Pandel als die drei Basiskategorien genannt, die die Geschichtlichkeit zum Ausdruck bringen²⁵. Diese müssen entwickelt sein, damit soziale Dimensionen entstehen können. Auf den Geschichtlichkeits-Dimensionen²⁶ bauen Identitätsbewusstsein (wir – ihr/sie), politisches Bewusstsein (oben – unten), ökonomisch-soziales Bewusstsein (arm – reich) und moralisches Bewusstsein (richtig – falsch) auf, und werden von Pandel als die vier gesellschaftlichen Dimensionen²⁷, die die Komplexität der Gesellschaft strukturieren, bezeichnet²⁸.

²² Vgl. ebd. 1.

²³ Anm.: An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass auch dieses stark von einem deutschsprachigen Diskurs geprägt ist. Der Verweis auf diese Perspektive erscheint mir wichtig, werden im Folgenden auch Konzepte im deutschsprachigen Raum (Österreich) analysiert.

²⁴ Vgl. u.a. Bodo von Borries, Hans-Jürgen Pandel, und Jörn Rüsen, Hrsg., *Geschichtsbewußtsein empirisch*, Geschichtsdidaktik Studien, Materialien, N.F., 7 (Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag-Ges., 1991).

²⁵ Vgl. Pandel, „Geschichtsbewusstsein“. 4

²⁶ Anm.: Das Temporalbewusstsein setzt sich wiederum aus dem Bewusstsein für Zeitausdehnung, Dichtigkeit der Ereignisse in der Zeit, Akzentuierung der Zeitdimensionen, Zäsurbedürfnis und Narrativierung der Zeit zusammen. Das Wirklichkeitsbewusstsein drückt sich im Unterscheiden von Realität und Fiktion aus, dem Wahrnehmen und Auflösen von Imaginiertem. Beim Historizitätsbewusstsein steht das Wissen um Veränderungsprozesse und die Erkenntnis von Geschichtlichkeit von Personen, Ereignissen, sich selbst im Vordergrund. Vgl. ebd. 5-13.

²⁷ Anm.: Das Identitätsbewusstsein meint die Auseinandersetzung mit der „Wir-Ihr-Differenzierung“ und der Identität als Strukturmoment. Das politische Bewusstsein nimmt die gesellschaftlichen Verhältnisse als von Machtstrukturen durchzogen wahr und lokalisiert diese, während beim ökonomisch-sozialen Bewusstsein die sozialen Strukturen und Handlungen wahrgenommen und bewertet werden. All diese Dimensionen kürt das moralische Bewusstsein, das als moralisch-normative Dimension Motivation und Begründungsformen historischen Handelns klassifiziert und beurteilt. Vgl. ebd. 13-20.

²⁸ Vgl. ebd. 4.

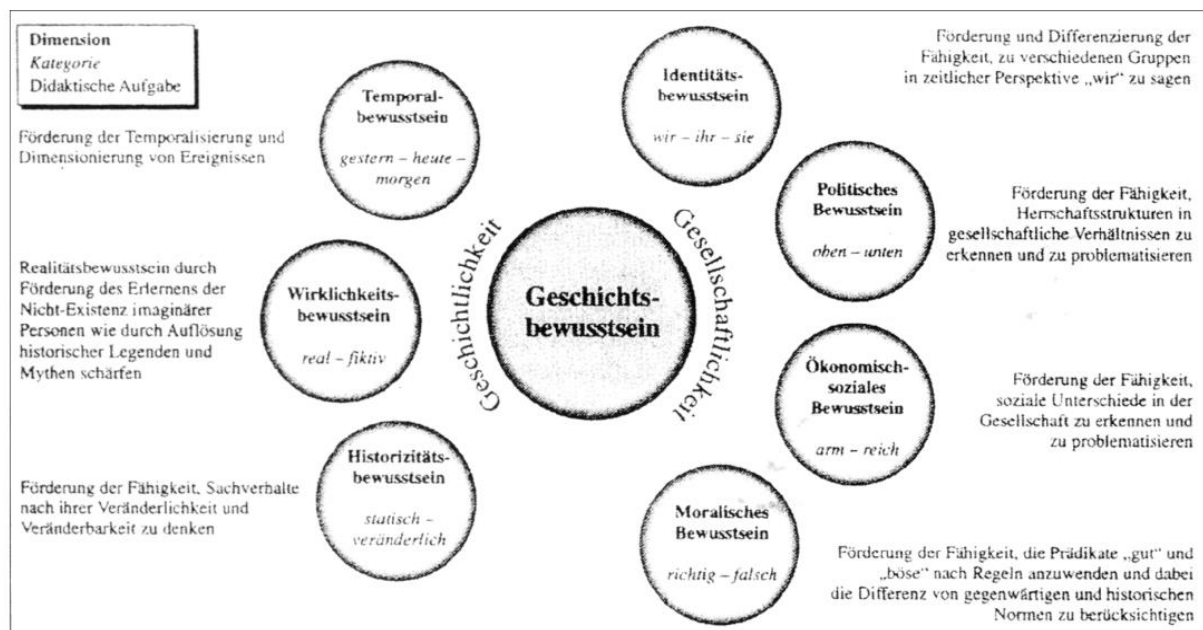


Abb. 1: Hans-Jürgen Pandels Dimensionen-Modell mit den damit verbundenen didaktischen Aufgaben²⁹.

Diese sieben Doppelkategorien dienten immer wieder als Vorlage empirischer Studien und wurden auch durch weitere Bereiche ergänzt (u.a. die Geschlechterdimension), da für manche Kritiker_innen dieses Modell der Komplexität der Thematik nicht entsprach. An dieser Stelle verweise ich auch wieder auf Seixas, der in einem Dimensionen-Modell zum historischen Denken³⁰ auch die Kategorie der Perspektive festhält, die eine historische Empathie (also die Fähigkeit, sich in historische Vorgänge hineinzudenken) ermöglicht. Im Sinne eines pluralistischen Geschichtsbewusstseins soll diese Perspektivität bei einer Betrachtung des Identitätsbewusstseins berücksichtigt werden.

Zunächst sollen aber Pandels Dimensionen, verstanden als individuelles kognitives Bezugssystem, für eine Analyse musealer Auseinandersetzungen mit Spielfilm herangezogen werden.

Angesichts der medialen Einflüsse auf das Geschichtsbewusstsein ist es daher nicht abwegig, eine neue Dimension des Geschichtsbewusstseins, die Bezug auf filmische Einflüsse nimmt, zu denken. Filme inszenieren Geschichte, sie bieten Zuschauer_innen audiovisuelle Narrative und sind auch laut Pandel direkter Ausdruck von Geschichtskultur. Um Geschichtsbewusstsein über Filme vermitteln zu können, braucht es zielgerichtete Angebote, die historische Kompetenzen

²⁹ Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA*. 8.

³⁰ Vgl. „HISTORICAL THINKING CONCEPTS | Historical Thinking Project“, zugegriffen 7. Januar 2019, <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>.

fördern. Unter Kompetenzen versteht Andreas Körber die Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie auch die Bereitschaft, diese in neuen Situationen einzusetzen und sie damit zu bewältigen³¹. De- und Rekonstruktion stellen in dem Strukturmodell von der Forschungsgruppe „FUER Geschichtsbewusstsein“, rund um Körber und Waltraud Scheiber³², entwickelt, die Basisoperatoren des historischen Denkens dar. Auf diese greifen die Kernkompetenzen, die historische Frage-, Methoden-, Sach- und Orientierungskompetenz, zurück, die es möglich machen sollen, auch Spielfilme als Einflussfaktoren auf Geschichtsbewusstsein zu begreifen und ihr Wesen und Wirken bewusst wahrzunehmen, zu entschlüsseln und zu dekonstruieren. Auch Ausstellungskonzeptionen müssen sich mit Fragen nach den historischen Kompetenzen auseinandersetzen, wenn Spielfilme als Geschichtskulturen verstanden werden und ihre Vermittlung ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein ermöglichen soll. Welche Dimensionen diese Vermittlung erreichen kann, wird in dieser Arbeit thematisiert.

³¹ Vgl. Andreas Körber, „Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle“, in *Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Neuried: Ars Una, 2007), 54–86. 30.

³² Vgl. Andreas Körber, Waltraud Schreiber, und Alexander Schöner, Hrsg., *Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Kompetenzen, Bd. 2 (Neuried: Ars Una, 2007).

3. WESEN UND WIRKEN DES SPIELFILMS

3.1. Was ist Spielfilm?

Der Versuch, eine klare Definition für Spielfilm zu finden, stellt ein schwieriges Unterfangen dar. Für mich bestätigt das die Annahme, dass Spielfilme auf vielfältige Art und Weise betrachtet werden können und ihr Facettenreichtum nur schwer fassbar ist. Es soll dennoch über eine Definition der Versuch unternommen werden, den Forschungsgegenstand Spielfilm greifbar zu machen. Dabei sollen Hauptcharakteristika herausgefiltert und eine Abgrenzung von anderen Filmgattungen ermöglicht werden.

Um hier Missverständnisse auszuschließen mache ich darauf aufmerksam, dass in dieser Arbeit das Wort ‚Film‘ im Sinn von ‚Spielfilm‘ verwendet wird (weder Dokumentarfilme, Kurzfilme, Animationsfilme, Werbefilme, etc. sind damit gemeint; handelt es sich nicht um einen Spielfilm, so wird das auch mittels angemessener Terminologie oder Ergänzungen klargestellt).

Das Filmlexikon der Universität Kiel definiert den Spielfilm wie folgt:

„[Der Spielfilm ist ein] narrativer, fiktionaler Film, der eine Geschichte erzählt. Unterschieden vom Dokumentarfilm, der auf der Nichtfiktionalität des Sujets beruht. Spielfilme basieren meist auf einem Drehbuch, das den Ablauf der Geschehnisse und die Dialoge noch vor dem Dreh festlegt. Der Spielfilm ähnelt dem Drama. Er ist meist aus Szenen aufgebaut, in denen die Figuren agieren. Der Spielfilm ist für die Kinoauswertung produziert. Dagegen ist der TV-Spielfilm für das Fernsehen gemacht.“³³

Die Aspekte der Narration und Fiktion werden hier als wesentliche Merkmale genannt. Dem eigenwilligen Mix aus Realität und Fiktion sind beim Spielfilm keine Grenzen gesetzt, was ihn von Dokumentarfilmen, Reportagen, Werbefilmen, etc. unterscheidet. Hierfür nutzt er die narrativen und ästhetischen Mittel, um reale Themen in einer filmischen Welt neu zu erzählen. Dabei spielt eben das Drehbuch eine wesentliche Rolle, das diese Narrative festlegt und sich dabei der Dramaturgie bedient. Diese Teildisziplin der Ästhetik legt die Struktur des Spielfilmes bzw. das Sujet vorab fest und bedient sich verschiedenster Modelle (z.B. Modell der Heldenreise und 3-Akte Modell). So ähnelt der Spielfilm oft dem Drama, das bekanntlich in Akte bzw. Szenen gliedert und von Dialogen und Handlungen der Subjekte geprägt ist.

³³ „Lexikon der Filmbegriffe“, zugegriffen 8. Oktober 2018, <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?q=imp>.

Diesen Aspekt der Definition möchte ich hervorheben: Das Drama findet seinen Ursprung bereits in der griechischen Antike und stellt bis heute eine vertraute Erzählweise dar. Indem man sich seiner bedient kann mit Denkmustern gespielt bzw. auf sie zurückgegriffen werden, die nicht nur historisch Mentalitäten geprägt haben, sondern bis heute gesellschaftlichen Denkmustern entsprechen. Auch darauf baut der Spielfilm auf und kommuniziert sozusagen über audiovisuelle Mittel mit einem Zeichensystem, das gewisse Emotionen, Erfahrungen und Bilder beim Publikum hervorrufen kann. Er greift auf Erzählstrukturen zurück, die dem Publikum bereits vertraut sind und regt somit das ‚Beleben‘ der Filmbilder an, wodurch sie von rein bewegten Bildern zu (Menschen) bewegenden Bildern werden.

Außerdem wird laut Definition der Spielfilm vor allem für das Kino und das Fernsehen produziert. Der Unterhaltungsaspekt ist dabei wesentlich, und dies streicht auch die Rolle des Spielfilms als Massenmedium hervor. In diesem Zusammenhang soll auch die Dauer des Spielfilmes erwähnt werden, die in der Regel 90 Minuten beträgt. Die ‚Spielfilmlänge‘ wird oft auch als ‚abendfüllend‘ bezeichnet (was wiederum auf den Unterhaltungswert hindeutet). Technische und wirtschaftsrelevante Produktions- und Präsentationsverhältnisse müssen also ebenfalls betrachtet werden, will man den Facettenreichtum des Spielfilmes verstehen.

Es wird hier deutlich, dass der Film sowohl Kunst-, Kommunikationsform als auch Massenmedium verkörpert. Ästhetik und Narrative, das Spiel mit Realität und Fiktion, auf Unterhaltung ausgerichtete Präsentations- und Produktionsweisen, die auch auf Massen- und Unterhaltungstauglichkeit abzielen, definieren ihn. Aus diesen Aspekten ergibt sich sein Stellenwert als wichtiges Zeitdokument, als Quelle für Geistes- und Mentalitätsgeschichte. Medientheoretische Zugänge sollen hier genauso ins Blickfeld gerückt werden, wie rezeptionstheoretische. Denn Spielfilm muss aus rezeptionshistorischen und rezeptionsästhetischen Perspektiven betrachtet werden, will man seine Wirkung auf das Geschichtsbewusstsein analysieren.

3.2. Des Spielfilms Spiel mit den Sinnen

Ein Kameraschwenk aus der Zentralperspektive zeigt die zerbombten Hausfassaden der Wiener Innenstadt. Im Hintergrund tönt Anton Karas‘ Zither (Lied: *„Trap to Catch Harry“*) mit wiederholendem und bedrohlich klingendem Thema. Aus einer leicht schrägen Nahaufnahme sieht man den abwartenden Holly Martins durch ein mit Regentropfen beschlagenes Fenster

eines Wiener Kaffeehauses. Teils schräge Standbilder zeigen wieder Wiener Plätze, verlassene Straßen und Schutthaufen. In Großaufnahmen sieht man gespannte britische Polizeibeamte, die im Schatten zerstörter Häuser auf Harry Lime warten. In Minute 89 wandert plötzlich in der linken Bildhälfte ein riesiger Schatten an der Fassade der beleuchteten Alten Hofapotheke entlang, die rechte Bildhälfte rahmen zwei Statuen mit grotesken Gesichtsausdrücken. Das Zitherspiel weicht kurz von dem gewohnten Thema ab. Die Kamera schwenkt und fährt auf einen dunklen Schatten eines Hausecks zu. Major Calloway tritt ins Licht und macht seinen Kollegen, Sergeant Paine, auf den sich nähernden Schatten aufmerksam. Wieder sieht man den riesigen Schatten. Nah- und Großaufnahmen in leicht schrägen Frosch- und Zentralperspektiven zeigen einen Polizisten und Holly Martins, die ebenfalls nach dem Schatten sehen. Auch die Zuschauer_innen sehen wieder den riesigen Schatten an der Hauswand³⁴.

Dieses Beispiel filmischen Erzählens in „*The Third Man*“ deutet an, wie komplex Sinnkonstruktion im Spielfilm ist. Kameraeinstellungen, -bewegungen, -perspektiven, Bildkomposition (hier vor allem das Spiel mit Licht und Schatten), Toneinsatz kreieren hier einen gewaltigen Spannungsaufbau und erzeugen Emotionen. Während ein Dokumentarfilm diese Gestaltungsmittel vielleicht nüchterner einsetzt, so spielt der Spielfilm mit all dem vorhandenen Repertoire. Augen und Ohren werden ästhetisch angeregt und kombiniert mit narrativen Strategien stimulieren sie unsere Emotionen, unsere Gemüter und unsere Sinne. Es sind diese narrativen und ästhetischen Mittel (Spielfilmdramaturgie), die bereits vorhandene Erfahrungen und Gefühle beim Publikum ansprechen und somit das Beleben der Filmbilder möglich machen. Jeder Mensch reagiert jedoch individuell auf audiovisuelle Impulse und es ergeben sich individuelle Wahrnehmungs-, Erinnerungs-, und Denkprozesse. Plot, Dialoge, Montage, Kameraaktivitäten, Ton, Beleuchtung, etc. regen zwar Assoziationen und Gefühle an, letztendlich ergeben sich die Sinneszusammenhänge aber immer auch aus individuellen, situativen und historisch-gesellschaftlichen Variablen³⁵. Aus diesen filminternen und -externen Einflussfaktoren ergibt sich die Bedeutungsoffenheit des Spielfilmes, die die Filmsoziologie als wesentliches Grundmerkmal von Audiovisualität beschreibt.

Die Rolle von aktiven Zuschauer_innen wurde in der Filmsoziologie hingegen lange Zeit ignoriert. Man konzentrierte sich auf den Film als Massenproduktion des Hollywood-Kinos, in der man eine Verbreitungsmöglichkeit von Ideologien sah. Der Film wurde als ein einseitig

³⁴ Anm.: Szenenbeschreibung aus „*The Third Man*“, 01:29:08 - 01:30:12.

³⁵ Vgl. Helmut Korte und Peter Drexler, *Einführung in die systematische Filmanalyse: ein Arbeitsbuch* (Berlin: Erich Schmidt, 2001). 14.

bedientes Macht- und Manipulationsinstrument betrachtet, wobei die Rolle des Publikums als Akteur ignoriert wurde. Durch die Entstehung der *Cultural Studies*, rezeptionshistorischer Theoriebildung, Rückgriff auf empirische Mediennutzungsforschung, auf marxistische Literatur- und Kulturtheorie und russische Formalisten³⁶, wurden diese Ansätze überwunden und Rezeption als aktiver Prozess verstanden.

Helmut Korte betont, dass es eigentlich eine „Ermittlung der gesamten Bandbreite individueller Sinngebungen“ bräuchte um die sinnkonstituierenden Funktionen der Rezipient_innen feststellen zu können³⁷. Dies sei aber laut ihm weder für aktuelle Untersuchungen, und schon gar nicht für historische machbar oder sinnvoll, da diese u.a. immer in einem Spannungsverhältnis historisch-gesellschaftlicher Einflüsse und realen Rezeptionen stehen würden³⁸. Vielmehr schlägt er ein Analysemodell vor, das Produkt- wie auch Wirkungsanalyse beinhaltet: es wird ein mehrdimensionaler Zugang gewählt, bei dem das Medium Film aber auch die Kontextfaktoren berücksichtigt werden. Mit einer Analyse der Filmrealität, der Bedingungsrealität, der Wirkungsrealität und der Bezugsrealität, könne man Ebenen der Werkstrukturen, des historisch-gesellschaftlichen Kontextes und der zeitgenössischen Rezeption systematisch untersuchen³⁹. Kortes Ansatz soll grundlegende Methode weiterer analytischen Vorgänge sein (Beschreibung der Filmbeispiele im Kapitel 5), und weiterführend ebenfalls im Zusammenhang mit Pandels Geschichtsdimensionen betrachtet werden. Auf den ersten Blick kann man schon Parallelen erkennen: eine Anspielung auf unser Temporal-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein kann mit einer Analyse von Film-, Bedingungs-, Wirkungs- und Bezugsrealität (zwar nur bedingt, weil subjektiv) nachvollzogen werden.

Um aber auf des Spielfilms Spiel mit den Sinnen zurückzukommen: das Stimulieren unserer Sinne, unserer emotionalen und kognitiven Erfahrungswelten lässt uns das Filmerlebnis wirklich erscheinen.

Erwin Panofsky war der Meinung, dass der Film das schafft (und sich dadurch auch zu anderen Künsten abgrenze), indem er realen, materiellen Dingen und Personen (also bereits vorhandener Materie) neue Sinneszusammenhänge und Bedeutungen verleihen würde, indem er sie neu anordne, also neu erzähle⁴⁰. Der Film entnimmt sozusagen aus der Realität Objekte und Subjekte, und konstruiert durch diese bewusste Auswahl und das neue Anordnen eine neue

³⁶ Vgl. ebd. 21.

³⁷ Vgl. ebd. 22.

³⁸ Vgl. ebd. 22-23.

³⁹ Vgl. ebd. 23-24.

⁴⁰ Vgl. Erwin Panofsky (1999), in: Winfried Pauleit, „Film als Handlungsfeld“, in *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung* (Marburg: Schüren Verlag GmbH, 2009), 118–36. 122.

Realität. Winfried Pauleit bezeichnet eben dieses Auswählen und Anordnen (Drehbuch, *Mise-en-scène*, Montage) als wesentliche Operatoren des filmischen Schaffens, da erst durch sie ein Sinn gestiftet wird. Inwiefern diese Sinnstiftung mittels neuer Konstruktion von realer Materie passiert fasst Carsten Heinze folgendermaßen zusammen:

„Film ist ein filmkünstlerischer Möglichkeitstraum imaginierter oder über die Beobachtung und Teilnahme perspektivistisch zusammengefügt Wirklichkeitspartikel, und zugleich sind es gesellschaftlich relevante Themen, Charaktere, Handlungssituationen, die ihn mithilfe ästhetischer Gestaltungsmittel mit seiner nichtfilmischen Realität verbindet.“⁴¹

Was diese „Wirklichkeitspartikel“ betrifft, so geht die Filmsoziologie davon aus, dass Filmbilder den Charakter von Spiegelbildern hätten, die Erscheinungen reproduzieren, die wir in unserem Alltag entweder bewusst, aber vor allem auch unbewusst wahrnehmen⁴². Film erfülle in dieser Hinsicht nicht nur eskapistische Funktionen, sondern biete auch soziale Ersatzerfahrungen, die durch die filmische Vermittlung auch die reale/gesellschaftliche Dimension beeinflusse⁴³. Diese Aspekte führen auch zu der Annahme, dass Film verhaltensleitende, modellhafte (paradigmatische) und diskussionsführende Charakterzüge hätte, wodurch der moralisierende Zug eines Spielfilms erkennbar wird (vgl. moralisches Bewusstsein). Heinze argumentiert das mit dem Beispiel der USA, deren Gesellschaft maßgeblich von Hollywoodfilmen geprägt wäre (Hollywood-Filme und Figuren würden u.a. dort als Gradmesser für Beurteilung gesellschaftlicher Wirklichkeit dienen)⁴⁴. Weitere Studien, wie beispielsweise die von Andreas Sommer, „Geschichtsbilder und Spielfilme. Eine qualitative Studie zur Kohärenz zwischen Geschichtsbild und historischem Spielfilm bei Geschichtsstudierenden“ (2010), oder von Sabine Moller, „Zeitgeschichte sehen. Die Aneignung von Vergangenheit durch Filme und ihre Zuschauer“ (2018), belegen empirisch, dass die Wirkung von Filmen (u.a. „*Forrest Gump*“ (1994), „*Good Bye Lenin!*“ (2003)) auf das Geschichtsbewusstsein ernstgenommen werden muss. Aus filmsoziologischer Sicht ist längst unumstritten, dass Filme als „Schnittstellen des Transports sozialer Diskurse (...) massiv in die Gesellschaft“⁴⁵ hineinwirken.

⁴¹ Alexander Geimer, Carsten Heinze, und Rainer Winter, *Die Herausforderungen des Films. Soziologische Antworten* (Wiesbaden: Springer VS, 2018), [https://link.springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-18352-3.pdf](https://link.springer.com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-18352-3.pdf). 16.

⁴² Vgl. ebd. 13.

⁴³ Vgl. ebd.

⁴⁴ Vgl. ebd.

⁴⁵ Jörn Ahrens, „Das Selbst im ‚Apartment‘. Gesellschaftsanalyse als Spielfilm“, in *Die Herausforderungen des Films. Soziologische Antworten* (Wiesbaden: Springer VS, 2018), 165–88. 184.

Mit dieser Auffassung geraten unser Wirklichkeitsbegriff und unsere Wirklichkeitsvorstellungen deutlich ins Wanken. Inwiefern konstruieren wir die Welt im Spielfilm und inwiefern konstruiert der Spielfilm unsere Welt? Wann werden „Wirklichkeitspartikel“ zu fiktionalen Elementen? Wie wirkt die filmische Wirklichkeit auf die reale und umgekehrt? Was steckt hinter diesem Spiel des Spielfilms mit unserem Wirklichkeitsbewusstsein?

Stellt man sich also diesem Wanken und den auftauchenden Fragen, so kann der Spielfilm ein bedeutender Impuls für eine tiefgehende Reflexion unseres Weltbildes sein, und uns kollektive wie auch individuelle Vorstellungen über soziale Zustände und Entwicklungen entdecken und verstehen lassen⁴⁶. Vor allem aber können wir einen Zugang zu Dimensionen unseres Geschichtsbewusstseins entwickeln, sie wahrnehmen, hinterfragen und neu konstruieren.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Sinnbewegende und Sinnstiftende, also im Grunde die Dramaturgie des Spielfilmes, das Wesen dieses Mediums ausmacht und es deshalb als Forschungsgegenstand, aber eben auch als museales Exponat so interessant macht.

Denn Sinneseindrücke, Emotionen und Narrative beeinflussen Denk- und Lernprozesse, begleiten und fördern sie. Sie wirken auf unser Bewusstsein. Die verantwortlichen Gestaltungsmittel sollten also als Strategien von Wirklichkeitskonstruktionen begriffen werden, die hinterfragt und dekonstruiert werden müssen. Tristan Lay meint, dass des Spielfilms Spiel mit den Emotionen und Sinnen als Potential verstanden werden soll, um ein ganzheitliches Lernen zu ermöglichen und ihn als wesentliches Element medienkultureller Bildung zu begreifen. Denn eine „Allianz“ von kognitiven, sozialen und affektiven Lernprozessen sei essentiell für einen Lernerfolg⁴⁷. Er bezieht sich dabei auf Eva Veronika Chen, die die Gefühle der Überraschung, der Verwunderung, der Faszination, kurzum, des Staunens, als eine Voraussetzung für die Öffnung zu neuen Erkenntnissen beschreibt, und diese Anlässe bieten, über das Wahrgenommene zu reflektieren⁴⁸. Spielfilm im öffentlichen Raum zu didaktisieren erscheint aus diesen Gründen sinnvoll, um Lernprozesse anzuregen, die bestehende Bilder hinterfragen und neue generieren lassen.

Kirchner Constanze und Co ergänzen diesen Ansatz, indem sie das Potential des Filmes für ästhetische Bildung betonen. Diese zielen auf ein sinnlich orientiertes und subjektbezogenes Wahrnehmen und Deuten von Wirklichkeit ab, was Raum für die Entfaltung von Sensibilität,

⁴⁶ Vgl. Geimer, Heinze, und Winter, *Herausforderungen des Films*. 11.

⁴⁷ Vgl. Tristan Lay, „Filmästhetik als Potential medienkultureller Bildung“, *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45, Nr. 1 (12. März 2018): 80–96, <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0002>. 84.

⁴⁸ Vgl. Eva Veronika Chen (2014), in: Lay. 82.

Fantasiefähigkeit, Imaginationskraft und Kreativität schaffen solle⁴⁹. Vor allem aber geht es um das „kritische emanzipierte Zurechtfinden und Verhalten in einer von Bildern und (audio-) visuellen Medien bestimmten Welt“⁵⁰.

3.3. Die Rolle des Spielfilms in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts

Daraus entsteht u.a. das Handlungsfeld Spielfilm, indem man ihn eben nicht als abgeschlossenes Werk, sondern ihn als Prozess des Auswählens und Anordnen realer Impulse mittels ästhetischer Gestaltungsmittel durch Filmemacher_innen betrachtet, dessen Rezeption wiederum neue Wirklichkeit schafft. So kann die Überlagerung von Symbolischem, Imaginärem und Realem aufgedeckt und deren Einfluss auf Bildungsprozesse entdeckt werden⁵¹.

Die Einflussdimensionen des Spielfilms sind vielschichtig, als Kunst- und Kommunikationsform, ebenso aber auch als unterhaltendes Massenmedium – das filmische Schaffen nimmt viele verschiedene Rollen in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts ein. Herstellungs-, Distributions- und Rezeptionsmöglichkeiten würden laut Hagener dazu führen, dass der Film „allgegenwärtig, überall und nirgends zugleich“⁵² sei. Ständige Verfügbarkeiten und Wahrnehmungsmöglichkeiten tragen zu einer sich verschmelzenden Öffentlichkeitskonzeption bei, die dem Film eine zentrale Bedeutung für die audiovisuelle Beobachtung spät- und postmoderner Gesellschaften zuweist⁵³. Laut Markus Schroer ist auch das ein Grund, warum ein Großteil unseres visuellen Wissens aus Bildern und Filmen stammt, die wesentliche Themen und Dimensionen des gesellschaftlichen Lebens behandeln⁵⁴. Die Analyse dieser Dimensionen steht u.a. auch bei Korte beim Betrachten der Film-, Bedingungs- und Bezugsrealität im Mittelpunkt.

Der Aspekt der Unterhaltung bekommt angesichts der Kategorisierung Massenmedium besondere Bedeutung. Inwiefern kann Spielfilm ein Unterhaltungsinstrument sein?

⁴⁹ Vgl. Constanze Kirchner, Markus Schiefer Ferrari, und Kaspar H. Spinner, *Ästhetische Bildung und Identität: Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II* (München: koepad, 2006). 11.

⁵⁰ Ebd.11.

⁵¹ Vgl. Pauleit, „Film als Handlungsfeld“. 119.

⁵² Malte Hagener, „Wo ist Film (heute)? / Kino im Zeitalter der Medienimmanenz“, in *Orte filmischen Wissens: Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke* (Marburg: Schüren Verlag GmbH, 2011), 45–60. 47.

⁵³ Vgl. Geimer, Heinze, und Winter, *Herausforderungen des Films*. 41.

⁵⁴ Markus Schroer, „Einleitung: Die Soziologie und der Film“, in *Gesellschaft im Film* (Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2008), 7–13. 10.

Wie bereits erläutert, sind es die spielfilmischen Gestaltungsmittel, die als Kommunikatoren wirken und diese Mediengattung für uns so interessant machen. Der Spielfilm konstruiert durch sein Spiel mit der Realität und Fiktion eine Art Modell der Wirklichkeit, das uns einlädt, in eine filmische Welt einzutauchen. Warum aber wollen wir in eine andere Welt eintauchen? Das Eskapismus Konzept beschäftigt sich genau mit dieser Frage, wobei es sich an dem *uses and gratification approach*⁵⁵ orientiert, der die Motive der Rezipient_innen in den Fokus der Untersuchung rückt. Denis McQuail nennt hier die Bedürfnisse nach Information, persönlicher Identität, Integration/sozialer Identität und Unterhaltung als wesentliche Motive. Unterhaltung gliedert er wiederum in die Aspekte der Entspannung, emotionaler Entlastung, Ablenkung und Wirklichkeitsflucht⁵⁶. Dieses Konzept veranschaulicht die Annahme, dass Menschen mithilfe ihrer Phantasie, angeregt durch Narration und Ästhetik, eine andere Realität kreieren, die reizvoller, entspannender, schöner für sie sein könnte. Es seien aber nicht nur individuelle, psychische und soziale Defizite, sondern ein generelles menschliches Grundbedürfnis, von Zeit zu Zeit aus der Realität ausbrechen und in eine Traumwelt flüchten zu wollen⁵⁷. Dass dieser Annahme aber eine theoretische Grundlage fehlt (da sie hauptsächlich auf empirischen Studien beruht) betont auch Myriam Reimer (im Handbuch der Medienpädagogik). Nichtsdestotrotz stellen Eskapismus-Konzepte interessante Zugänge dar, durch die ich veranschaulichen möchte, dass sich vor allem der Spielfilm (aber auch Serien, Seifenopern, *Reality-Shows*) hervorragend für diesen Zweck der Wirklichkeitsflucht eignen. Der Spielfilm kann durch seine Gestaltungsmittel, durch sein Spiel mit den Sinnen, eine Art Traumwelt erzeugen, die uns durch ihren Bezug zur Realität anspricht. Auch Marshall McLuhan spricht von dieser Erzeugung von Träumen, die Medien generell ermöglichen⁵⁸. Er nennt sie auch „Konserventräume“, eine

⁵⁵ Anm.: „This approach proceeds from the assumption that the social and psychical attributes of individuals and groups shape their use of the mass media rather than vice versa.“ Foulkes Katz (1962), in: Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, Hrsg., *Handbuch Medienpädagogik* (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008). 297.

⁵⁶ Vgl. Denis McQuail, *Mass communication theory: an introduction* (London ; Beverly Hills: Sage Publications, 1983). 82.

⁵⁷ Anm.: Guntram Geser geht in seiner Auseinandersetzung mit „Die Stadt ohne Juden“ (Ö, 1924) auf seinen Unterschied zu den Monumentalfilmen, den historischen Großfilmen der 1920er Jahre ein (z.B. „Sodom und Gomorrha“ (Ö, 1922) oder „Das Cabinet des Dr. Caligari“ (D, 1920)). Er betont, dass diese gerade im Österreich der Nachkriegszeit (1. Weltkrieg) boomten, da sie Sinnbilder einer vergangenen gesellschaftlichen Größe darstellten und in die Mythisierung von Österreich-Ungarn passten. Dabei hebt er die eskapistischen Funktionen dieser Filme für die Nachkriegsgesellschaft hervor und zitiert Siegfried Kracauer, der sie als „Kult der Zerstreuung“ und als permanente Ablenkung von den gesellschaftlichen Gegebenheiten beschrieb. „Die Stadt ohne Juden“ stellte einen Kontrast zu diesen Filmen dar, da eine Anti-Utopie mit „unmittelbarer politischer Brisanz“ dargestellt wurde. Vgl. Guntram Geser, „‘Zeitfilm’ versus historischer Großfilm: ‚Die Massen‘ in DIE STADT OHNE JUDEN“, in *Die Stadt ohne Juden* (Wien: Verlag Filmarchiv Austria, 2000), 273–304. 276.

⁵⁸ Anm.: McLuhan weist darauf hin, dass sich durch den Einfluss neuer Technologien nicht nur unserer Kommunikationsformen ändern, sondern, dass sich der Mensch durch den Gebrauch dieser Medien selbst neu formt. Er prägt auch den Begriff des *global village*, in dem elektronische Medien immer mehr zu soziokulturellen Einflussdimensionen werden, denen sich das Individuum kaum entziehen könne. Vgl. Laurenz Volkmann,

Ware, die konsumiert werden möchte. Auf seine Medienkritik möchte ich hier zwar nicht länger eingehen, es erscheint mir aber wichtig, in diesem Zusammenhang die Rolle des Spielfilmes als Konsumgut und seine wirtschaftlichen Funktionen zu vermerken⁵⁹. Es ist eine Medienform, die durch audiovisuelle Gestaltungsmittel möglichst viele Bedürfnisse zu befriedigen versucht. Wirtschaftliche und profitorientierte Interessen werden hier oft geschickt verpackt (Stichwort Produktplatzierung)⁶⁰ – die Werbeindustrie nutzt des Spielfilms Spiel mit den Sinnen für Konsumzwecke.

In der heutigen Gesellschaft hielt dieses Konsumieren der Audiovisualität Einzug in allen Lebensbereichen, was nicht nur seine Einflussdimensionen aufzeigt, sondern auch auf eine kulturelle Entwicklung verweist. Im Sinne von Gerhard Schulzes Begriff der „Erlebnisgesellschaft“, stellt das Filmische eine Unterhaltungsform dar, die in einer Freizeit- und Eventkultur ausgerichteten Gesellschaft konsumiert wird, um sich zu unterhalten (im Sinne McQuail's) und auf „bewegtbildorientierte Vergemeinschaftungsprozesse“ hindeutet⁶¹. Durch moderne technische Hilfsmittel ist es bereits für jedermann und jederfrau möglich, mittels Smartphones, Go-Pros, kleinen Kameras, etc., den eigenen Blick auf die Welt filmisch festzuhalten (Schroer bezeichnet dieses Phänomen auch als „gefilmte Gesellschaft“⁶²). Dadurch würde eine neue Art der Partizipation entstehen, eine Partizipationskultur, in der auch der Spielfilm seine wesentliche Rolle als Ausdrucksmittel findet. Film ist daher nicht nur mehr in seiner klassischen Vermittlungsform zu verstehen, sondern eben auch als Kommunikationsform von und zwischen Alltagsmenschen. Das heißt aber auch, dass das filmische Erleben und Schaffen nicht nur mehr auf bestimmte Orte beschränkt ist, wie das Kino oder das Wohnzimmer, sondern überall und immer passieren kann. Diese Art der Nutzung des Filmes veranschaulicht, wie sehr Film in unseren Alltag eingebunden ist. Diese ‚Spielfilmimmanenz‘ zeigt aber auch auf, dass dieses Medium nicht nur als reines Konsumgut bzw. Unterhaltungsinstrument betrachtet werden darf, sondern eben auch der Wert

„Popular Culture im Fremdsprachenunterricht. Musikvideoclips, Popsongs, Werbung“, in *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (Trier: Wiss. Verlag Trier, 2007), 277–91. 277.

⁵⁹ Anm.: Der Filmwirtschaft in Österreich wird großes Potential zugerechnet. Ihr Werbewert für einen Österreich-Tourismus durch Serien (u.a. auch die Seifenoper „Der Bergdoktor“) oder Hollywood-Blockbuster wie „James Bond“ wird auf ca. 200 Millionen Euro im Jahr geschätzt. Schauplätze, an denen gedreht wird, werden zu Magneten für Tourist_innen, würden ihre Urlaubsentscheidungen sogar beeinflussen und profitieren selbst auch langfristig von Fördergeldern. Vgl. „Wie Bergdoktor und Bond unser Image polieren“, zugegriffen 7. April 2019, <https://www.nachrichten.at/nachrichten/wirtschaft/wie-bergdoktor-und-bond-unser-image-polieren;art15,3117698>.

⁶⁰ Anm.: An dieser Stelle könnte generell mit einer Kritik am Einfluss des Kapitalismus auf Kulturgüter wie Spielfilme (bzw. die gesamte Filmindustrie) ausgeholt werden, was aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen, und dennoch nicht der Thematik gerecht werden würde.

⁶¹ Geimer, Heinze, und Winter, *Herausforderungen des Films*. 39.

⁶² Schroer, „Die Soziologie und der Film“. 17.

als Kulturgut, als Kulturträger anzuerkennen ist, an dessen Einfluss auf unser Geschichtsbewusstsein nicht mehr gezweifelt werden kann.

Es wird hier aber vor allem deutlich, dass der Spielfilm in einem reziproken Verhältnis zur Gesellschaft steht, und für all ihre Schichten ein vertrautes Format darstellt. Seine Einflussdimensionen machen die Notwendigkeit des Verstehens von Film deutlich. Seine Rolle als Konsumgut, als „Konserventraum“, als Unterhaltungsinstrument, als kultureller Träger, sollten ihm einen wesentlichen Platz in öffentlichen Bildungseinrichtungen garantieren, in denen ebenfalls eine breite Masse mit den Spielen des Spielfilms konfrontiert werden würde und als Kommunikations- und Reflexionsform von Mentalitäten einer Gesellschaft wahrgenommen werden könnte⁶³.

3.4. *Techné*⁶⁴ Spielfilm

Um den Spielfilm in seiner Gesamtheit zu verstehen, erscheint es mir auch wichtig, auf ihn als materielles Produkt und seine Präsentationsform einzugehen. Geraten diese in den Mittelpunkt der Betrachtung, so werden nämlich nicht nur Gründe für seine massenhafte Verbreitung sichtbar, sondern auch seine Materialität. Diese ist zwar kein besonderes Charakteristikum der Gattung Spielfilm, dennoch ist das ein wesentlicher Aspekt, der bedacht werden soll, will man den Spielfilm didaktisieren. Denn laut Michael Loebenstein bestimmen Trägermedium, Aufzeichnungs- und Präsentationstechniken ebenfalls die Rezeption von Film, die ja letztendlich den Sinn des Filmes konstruiert. Loebenstein betont dies noch einmal, indem er sagt, dass Film nicht bloß eine „Episteme“ (im Foucaultschen Sinne), sondern auch ein *Techné*⁶⁵ sei. Er ist der Annahme, dass Film immer schon „technischen Mutationen“ und den „sich veränderten Wahrnehmungsbedingungen“ unterworfen gewesen sei⁶⁶. Gerade Aufzeichnungs- und Produktionsmöglichkeiten machen deutlich, einerseits, wie sehr der Film sich in einem schnellen technischen Wandel befindet, andererseits können diese Verhältnisse auch Aufschluss über ökonomische und soziale Strukturen der Gesellschaft geben, in denen der Film entstanden ist. Somit kann man den Spielfilm nicht nur als Produkt kultureller Praxis, sondern

⁶³ Vgl. Siegfried Kracauer, *From Caligari to Hitler. A Psychological History of the German Film* (Princeton: Princeton University Press, 1947). 25.

⁶⁴ Anm.: *Techné* im Sinne des heutigen philosophischen Diskurses, der den Begriff für die Verschmelzung zwischen Wissenschaft, Kunst und Technik verwendet und vor allem auf die Veränderbarkeit der ‚Kunstlehre‘ Bezug nimmt.

⁶⁵ Vgl. Loebenstein. 206.

⁶⁶ Vgl. ebd.

auch als historisches Artefakt betrachten, dass sich aus den Mitteln seiner Herstellung in Verbindung sozialer/kultureller Praktiken konstituiert, und somit auch seine gesellschaftliche Wirkung bestimmt⁶⁷. Diese Ansicht soll verhindern, den Film a-historisch werden zu lassen, indem man ihn nur in einem ästhetisch-künstlerischen Licht sieht. Film ist als Objekt an sich als Produkt seiner Zeit zu sehen.

Im Zeitalter der Digitalisierung muss man das Objektivieren des Filmes neu überdenken. Mit der Frage nach dem Original und dem Thema der Reproduktion beschäftigen sich Filmarchive und -museen. Als Institutionen sammeln, restaurieren, bewahren und konservieren sie Filme, und machen sie zugänglich. Das Projekt des Filmarchivs Austria, DIE STADT OHNE, veranschaulicht das Zusammenspiel dieser Aufgaben.

Mario Röhrle ist davon überzeugt, dass gerade dieses Bewahren und Konservieren neue Kontexte schafft, die erlauben, Filmrealitäten neu zu erschließen, sie zu visualisieren und zugänglich zu machen. Für den musealisierten Raum ergibt sich die Annahme, dass die Fragen, die an das Exponat Spielfilm gestellt werden können, und durch die ja auch der Film gewinnt, abhängig von ihrer Kontextualisierung sind. Dabei müssen laut Loebenstein und Röhrle nicht nur Bezüge zu Filmrealitäten hergestellt werden, sondern auch zur Materialität des Exponats Film. Denn jedes digitale Werk ist zwangsläufig an analoge Komponenten gekoppelt⁶⁸ und hat in einer Ausstellung einen Transformationsprozess (analog, digitalisiert, als Gesamtheit oder in Sequenzen präsentiert) durchlaufen. Dieses Spannungsfeld zwischen analog und digital muss bei einer Musealisierung thematisiert werden, um den Wert des Filmes als historisches Artefakt ins Bewusstsein zu rücken, aber es auch als Medium der Reproduktion zu begreifen. Genau dieses Herstellen eines Bezuges zum Material ist der Sinn eines Museums; es kann das „Unsichtbare sichtbar machen“⁶⁹ und neue Perspektiven ermöglichen.

3.5. Möglichkeiten und Grenzen

„Den Film als Handlungsfeld zu denken, in dem sich unterschiedliche Stimmen, Diskurse und ästhetische Erfahrungen begegnen, skizziert die Basis für ein Konzept von ästhetischen Bildungsprozessen, in dem Selbst-

⁶⁷ Vgl. ebd. 207.

⁶⁸ Vgl. Mario Röhrle, „Bewegung im dunklen Archiv. Anmerkungen zur Digitalisierung, digitalen Werkzeugen und dem Erhalt digitaler Werke“, in *Museum multimedial: audiovisionäre Traditionen in aktuellen Kontexten* (Wien: Lit-Verlag, 2012), 89–104. 97.

⁶⁹ Markus Wessolowski, „Das Unsichtbare festhalten. Überlegungen zu Original, Artefakt und Simulation in der Restaurierung und Präsentation von Filmen“, in *Museum multimedial: audiovisionäre Traditionen in aktuellen Kontexten* (Wien: Lit-Verlag, 2012), 153–69. 168.

und Weltentwürfe in Frage gestellt werden können und in dem darüber hinaus eine Begegnung mit dem Anderen möglich wird.“⁷⁰

Obwohl das Handlungsfeld Spielfilm deutlich erkennbar ist, obwohl bereits der Vorteil der Mehrdimensionalität des Spielfilmes und infolgedessen sein Potential für verschiedenste Lernprozesse betont wurde, wird er in einem traditionellen Museumskontext weder als eigenständiges Kunstwerk, noch als wissenschaftliche Quelle angesehen⁷¹. Filme wurden lange Zeit nicht als institutionelle Ressourcen betrachtet bzw. wurden sie maximal als Arbeitsbehelfe wahrgenommen⁷².

Adelheid Heftberger hinterfragt die Sinnhaftigkeit von virtuellen und traditionellen Ausstellungsflächen für Film und betont, dass der Film als Zeitdokument und künstlerisches Werk sogar an Wert gewinnt, indem neue Fragen an ihn gestellt werden⁷³ (wie oben bereits erwähnt). Nichtsdestotrotz ist auch die Ausstellbarkeit des Filmes zu hinterfragen, unterscheidet er sich doch durch sein Wesen und Wirken, seine Materialität von anderen musealen Exponaten. Diese Möglichkeiten, aber auch Grenzen, werden hier im Folgenden erläutert.

3.5.1. Materialität

Indem Film auch als materielles Objekt wahrgenommen wird, nicht nur als audiovisuelles Kulturprodukt, so muss bei einer Filmvermittlung, wie bereits erwähnt, auch dieser Aspekt thematisiert werden, um der Gesamtheit des Spielfilmes gerecht zu werden. Es handelt sich bei Spielfilm eben nicht nur um eine virtuelle, fiktive, ästhetische Welt, sondern auch um bestimmte Prozesse, die mittels technischer Hilfsmittel (Aufnahmegeräte, Träger- und Präsentationsmedien) in Gang gesetzt wurden und durch die eine Rezeption erst möglich wird. Loebensteins verwendeter Begriff des *Techné* erläutert, dass sich Film nicht nur durch seinen Inhalt definiert, sondern auch als Produkt dieser technischen Prozesse. Die Materialität muss laut ihm unbedingt bei einer Filmvermittlung thematisiert werden, da auch sie die Rezeptionsverhältnisse bestimmt und Film als historisches Artefakt greifbar macht.

⁷⁰ Vgl. Pauleit, „Film als Handlungsfeld“. 128.

⁷¹ Vgl. Adelheid Heftberger, „Hierarchien einer Ausstellung. Zur Vermittlung von ephemeren Film im Internet“, in *Museum multimedial: audiovisionäre Traditionen in aktuellen Kontexten* (Wien: Lit-Verlag, 2012), 209–28. 209.

⁷² Vgl. Elke Murlasits und Gunther Reisinger, *Museum multimedial. Audiovisionäre Traditionen in aktuellen Kontexten* (Wien: Lit-Verlag, 2012). 9.

⁷³ Vgl. Heftberger, „Hierarchien einer Ausstellung“. 210.

In der Realität wird vor allem in Filmarchiven die Materialität des Filmes in den Mittelpunkt gestellt, indem sie als Dokumente betrachtet werden, die gesammelt, in Ordnung gebracht, kategorisiert und aufbewahrt werden. Damit dies möglich wurde, musste sich Film aber überhaupt erst als Kunstform etablieren, um schlussendlich ab den 1930er Jahren seine Archivierung zu legitimieren (aus der Stummfilmzeit in den 1920er Jahren sind nur mehr ca. 20% der gesamten Produktionen erhalten). Heute können sich Filmarchive durch die *Fédération Internationale des Archives du Film (FIAF)*⁷⁴ über Erhaltung und Bewahrung des Filmerbes austauschen und dabei auf den *Code of Ethics* zurückgreifen, ebenso wie auf allgemeine Richtlinien der Filmrestaurierung. Das Filmarchiv Austria und das Österreichische Filmmuseum werden hier immer wieder als wichtige Referenzen erwähnt werden.

Es ist zunächst aber im Allgemeinen zu betrachten, welche Rolle diese Materialität des Spielfilmes in Bezug auf seine Präsentation, seine Musealisierung und Vermittlung einnimmt. Loebenstein folgert, dass neben der Thematisierung des *Technés* (also der Betrachtung der Herstellungsprozesse des Spielfilms) die Kontextualisierung der Filmvorführung (das heißt, eine Einführung davor, Kommentierung danach, usw.) nicht beliebig an jedem Ort gleich umsetzbar sei. Musealisiert man einen Spielfilm im öffentlichen Raum, so entfernt man sich von der Authentizität der Technik, was eben laut Loebenstein ein wesentlicher Bestandteil der Filmvermittlung sei. Bei einer Musealisierung sind es vor allem digitalisierte Ausschnitte des Spielfilmes, die ausgestellt und kontextualisiert werden. Diese Auswahl an Sequenzen, aber auch die Digitalisierung selbst, verändern die Rezeption und somit auch den Film. Indem Ort und Träger andere sind als im Original, verändern sich Kontinuität, Spannung und Kapiteleinteilung. Auch die Auswahl der Sequenzen können nur für Verweise oder Argumente stehen, die eine gewisse Aussage unterstützen sollen oder auf eine gewisse Interpretation zielen. Einerseits ist es daher notwendig, die Transformationsprozesse des Spielfilms bei einer Musealisierung in das Blickfeld zu rücken, das heißt, im Grunde die Musealisierung an sich muss zum Thema gemacht werden: Wie wird filmisches Wissen durch seine Übertragung in andere Räume und Medien verändert? Eine Frage, die wiederum dem Anregen von Reflexionsprozessen bei Rezipient_innen dienen könnte. Grundsätze der Museumspraxis rücken dabei ebenfalls ins Sichtfeld, wie zum Beispiel Arrangements, Beschriftungen, Informationsergänzungen zu den Objekten⁷⁵.

Andererseits ist es auch die Ausstellungsform selbst, also die ‚Zerstückelung‘ des Films, über die kritisch nachgedacht werden muss, denn sie wird dem Film als Gesamtwerk nicht gerecht.

⁷⁴ „International Federation of Film Archives“, zugegriffen 7. November 2018, <https://www.fiafnet.org/>.

⁷⁵ Vgl. Loebenstein, „Lebende Ausstellung“ 209.

Dazu braucht es die Ausstellung auf der Leinwand und im Kinosaal. Auch im Österreichischen Filmmuseum ist dies klar artikuliert: das kinematografische Ausstellen eines Filmes kann nur als Kino funktionieren.

Im Sinne einer erfolgreichen Filmvermittlung gibt es hier im Grunde schon eine Institution, die diese Aufgabe erfüllt. Allerdings sollen hier ja die Möglichkeiten und Grenzen des Spielfilms in anderen Institutionen, als die des Filmmuseums, bzw. im öffentlichen Raum erläutert werden. Wichtig ist hier zu betonen, dass man bereits auf institutionelles Wissen und Praktizieren von Filmvermittlung zurückgreifen kann, und infolgedessen eine Zusammenarbeit von Fachkräften sinnvoll erscheint. Aus meiner Sicht ist hier eine Kooperation vor allem zwischen Filmmuseen/-archiven und kulturhistorischen Museen relevant, die im Sinne von Hypermedien (also einer Vernetzung von Medien/ Kulturtechniken) arbeiten. Solche „transdisziplinären Schnittstellen“ gibt es leider momentan noch sehr wenig. Loebenstein begründet das Fehlen von diesen innovativen Konzepten in historischen Museen damit, dass sie sowohl eine finanzielle Herausforderung für die einzelnen Institutionen darstellen, als auch ein gewisses Vorstellungsvermögen benötigt werden würde, an dem es laut ihm noch scheitert⁷⁶. Eine eventuelle Lösung könnten laut ihm interaktive Medien sein. Denn obwohl er der Materialität des Filmes, also dem *Techné*, eine wichtige Rolle beimisst, so spricht er sich auch für digitale Vermittlungs- und Präsentationsarbeit aus, solange man den Transformationsprozess zwischen Film und digitalen Medien reflektieren bzw. darauf hindeuten würde. Man solle die digitale Edition einfach als Demonstrationsgegenstand begreifen, als „Apparat zum medialen Ereignis Film“⁷⁷.

Dem Nachteil des Filmes als audiovisuelles Medium und dem Fehlen des haptischen Erlebnisses, können ebenfalls diese interaktiven Medien entgegenwirken. Denn der Wert von haptischen Erfahrungen wird auch in musealen Diskursen thematisiert und sollte auch bei einer Filmvermittlung bedacht werden.

3.5.2. Setting

Abgesehen von den Grenzen, die die Materialität des Spielfilmes aufzeigt, so ist es auch das Setting, das in der Filmvermittlung berücksichtigt werden muss. Holt man den Film aus seiner gewohnten Umgebung (Kino/Fernseher) und stellt ihn öffentlich in den Mittelpunkt der

⁷⁶ Vgl. ebd.

⁷⁷ Ebd. 208.

Betrachtung, verändert sich der Kontext und somit auch seine Rezeption. Durch das veränderte Setting können emotionale und kognitive Prozesse, die durch den Spielfilm angeregt werden, ebenfalls verändert, verzehrt, verstärkt, umgekehrt werden. Es ist daher bewusst darauf zu achten, wo der Spielfilm zum Einsatz kommt. Indem aber durch das veränderte Setting ein anderer Blickwinkel auf den Film geschaffen wird, kann dieser Perspektivenwechsel auch ein Impuls für neue Denk- und Reflexionsprozesse sein.

Ein Beispiel dieser Wirkung des Settings habe ich selbst vor kurzem wahrgenommen. In einer Open Air Filmretrospektive wurde vor dem Besucher_innenzentrum der KZ-Gedenkstätte Mauthausen u.a. der Spielfilm „*L'enclos*“ (frz. für „Der Verschlag“, 1961) von Armand Gatti vorgeführt. Mit einer Einführung und einer anschließenden Diskussionsrunde wurde der Film kontextualisiert, abgesehen davon, dass der Ort an sich schon Kontext geboten hat. Den Film dort zu sehen, wo filmisches Schaffen mit der Realität verschmilzt, rief intensivere Emotionen und Bilder bei mir hervor, als dies im Wohnzimmer bei mir Zuhause hätte passieren können. Denk- und Verarbeitungsprozesse wurden auf andere Art und Weise initiiert, die ein tieferes Verständnis für das Leben im Konzentrationslager, das von psychischem Druck, den SS-Offiziere auf die Häftlinge ausübten um jegliche Menschlichkeit zwischen ihnen auszulöschen versuchten, den Dynamiken zwischen den Häftlingen und am Ende auch die immer noch vorhandene Menschlichkeit, geprägt war. Auf dem Nachhauseweg wurden Emotionen, die der Spielfilm hervorgerufen hatte, über die Dialoge im Film, über Anmerkungen von Univ.- Prof. Frank Stern, über das persönliche Wahrnehmen und Erinnern der Schrecken, die im Konzentrationslager geschehen sind, von dem ich nicht weit entfernt aufwuchs, so intensiv diskutiert, so wie ich das selten zuvor in meiner Familie erlebt habe. Es war nicht zu ignorieren, dass hier eine starke Emotionalisierung stattgefunden hatte, die meiner Meinung nach nicht nur durch den Ort, der bereits mit Emotionen konnotiert ist, sondern auch mit den Emotionen, die durch den Spielfilm transportiert wurden, hervorgerufen wurde. Das war ein dermaßen intensives Erlebnis, dass bis heute dieser Abend immer wieder erwähnt wird und dies zu Gesprächen führt, in denen über Parallelen zwischen damals und heute diskutiert wird.

Es wurden sozusagen Historizitätsbewusstsein, Temporalbewusstsein, moralisches Bewusstsein, kurzum, sämtliche Dimensionen des Geschichtsbewusstseins aktiv beleuchtet und besprochen. Ort/Setting und Spielfilm haben meinem Eindruck nach nachhaltige Denk- und Reflexionsprozesse angeregt.

Es handelt sich hier zwar nur um eine subjektiv wahrgenommene Erfahrung, allerdings konkretisiert sich der Gedanke, dass das Setting, in dem Spielfilme musealisiert werden,

durchaus bestimmte Lernprozesse, Erinnerungskulturen und auch unser Geschichtsbewusstsein beeinflusst. Es müssen dabei aber Konnotationen berücksichtigt werden und dürfen nicht unbewusst zusammengewürfelt werden. Obwohl hier die Mechanismen des Settings nicht unbedingt als Grenze betrachtet werden soll, so stellt es doch eine gewisse Herausforderung dar, Emotionen, die durch Spielfilme ausgelöst werden können, mit den Emotionen, die Orte hervorrufen, zu kombinieren, zu vermeiden, zu thematisieren, zu hinterfragen.

3.5.3. Rezeption

Die nächste Frage, der man sich stellen muss ist die Rolle der Rezipient_innen. Wer hat welche Spielfilme gesehen? Welche Faktoren könnten ihr Rezipieren beeinflusst haben?

Imbert Schenk betont, dass bei einer Filmanalyse nicht vom „Ideal-Zuschauer“ der Analytiker_innen ausgegangen werden solle, sondern von realen Zuschauer_innen und deren Zugängen. Er begründet dies damit, dass Film ein Massenmedium sei und andere Analysebedingungen schaffe als Gedichte, Kunstwerke und Romane⁷⁸. Um Filmvermittlung sinnvoll zu gestalten, ist es also notwendig die rezipierenden Subjekte bei der Analyse miteinzubeziehen. In Kortes Analysemodell ist es die Frage nach der Wirkungsrealität, also nach der dominanten zeitgenössischen und der aktuellen/heutigen Rezeption, die sich speziell mit der Rolle des Publikums auseinandersetzt und ihr somit auch einen wesentlichen Stellenwert einräumt.

Will man also Spielfilme im öffentlichen oder musealisierten Raum als Exponate einsetzen, so muss die Auswahl die Wirkungsrealität berücksichtigen. Publikumsstruktur, Publikumsreferenzen, Einsatzorte, Laufzeiten des Films, Intentionen der Hersteller_innen⁷⁹ müssen vorab hinterfragt werden. Dies ist nicht nur wichtig, will man den Film als Gesamtwerk aus Produkt-, Kontext- und Rezeptionsfaktoren präsentieren, sondern aus museumspädagogischer Sicht auch ein praktischer Aspekt, da ja möglichst viele Besucher_innen angesprochen werden sollen um sie zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Medium und Inhalt zu bewegen.

⁷⁸ Vgl. Imbert Schenk, „Text und Kontext in der Filmanalyse“, in *Die Herausforderungen des Films. Soziologische Antworten* (Wiesbaden: Springer VS, 2018), 75–89, <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-18352-3.pdf>. 75.

⁷⁹ Vgl. Helmut Korte u. a., *Einführung in die systematische Filmanalyse: ein Arbeitsbuch* (Berlin: E.Schmidt, 2010). 24.

Im Geschichtsunterricht (aber auch im musealen Raum) werden heutzutage Spielfilme mit historischem Inhalt bevorzugt. Diese Praxis kritisierte Sebastian Schädler, da diese z.B. oft nicht realen Filmrezeptionen Jugendlicher entsprechen und sogenannte „pädagogisch wertlose Filme“ von Pädagog_innen tabuisiert werden würden⁸⁰. Er misst aber genau diesen populären, klischeebesetzten Blockbustern, die als „pädagogisch wertlos“ oft abgetan werden, einen wesentlichen Stellenwert in der Medienwahrnehmung der Jugendlichen bei. Erfolgreiche Filme werden nicht nur als soziologisches Ereignis gesehen, sondern durch sie wird auch ein kulturelles und ökonomisches Kapital geschaffen⁸¹. Er sieht ihr Potential darin, dass sie einer authentischen Rezeptionskultur entsprechen und sich hervorragend für De- und Rekonstruktionsprozesse eignen würden, bei denen Klischees wahrgenommen und hinterfragt werden sollen. Gerade Filme, die Klischees reproduzieren, würden laut ihm ein breites Feld an Arbeitsmöglichkeiten bieten und auch an der Erfahrungs- und realen Lebenswelt von Jugendlichen, aber auch Erwachsenen anknüpfen⁸². Wie bereits in der Analyse des Spielfilms erläutert, bedient sich dieses Medium geradezu an vorhandenen Klischees und Stereotypen, um den Zuschauer_innen ‚Ankergelegenheiten‘ bieten zu können. Indem hier die Grenze zwischen wertlosem und wertvollem Filmen aufgehoben wird, im Sinne der Dekonstruktionsprozesse (Dekonstruktion als eine der historischen Kompetenzen⁸³), kann auch eine authentischere Filmauswahl geschehen, die auf das Spannungsverhältnis zwischen idealem und realem Publikum Rücksicht nimmt.

Umso komplexer wird es, wenn man die kontext- und situationsbedingten kognitiven und emotionalen Prozesse der Filmrezipient_innen berücksichtigt. Es muss davon ausgegangen werden, dass das ‚Verstehen‘ des Filmes subjektiv ist, dass kognitive und emotionale Schlussfolgerungen nicht vereinheitlicht werden können. Darum ist es mir wichtig zu betonen, dass es mehr darum geht, diese Prozesse überhaupt erst in Gang zu setzen – in Bewegung zu bringen – über die Sinneseindrücke, die der Spielfilm produziert, Lernprozesse zu initiieren. Im Grunde kann das Exponat Spielfilm als Impuls gesehen werden, der das Fragenstellen anregt. Dieses Fragen ist Teil des Dekonstruktionsprozesses⁸⁴, das bestehende Bildpolitiken,

⁸⁰ Vgl. Sebastian Schädler, „Mit Schneewittchen lernen, dass Geschlechterrollen veränderbar sind. Zum Potenzial des ‚pädagogisch wertlosen‘ Films“, in *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung* (Marburg: Schüren Verlag GmbH, 2009), 66–92. 75.

⁸¹ Vgl. Sabine Moller, *Zeitgeschichte sehen: die Aneignung von Vergangenheit durch Filme und ihre Zuschauer*, Deep focus 27 (Berlin: Bertz + Fischer, 2018). 10.

⁸² Vgl. Schädler. 82.

⁸³ Vgl. „DO: historische Kompetenzen“, zugegriffen 3. Dezember 2018, <https://www.didactics.eu/index.php?id=1122>.

⁸⁴ Anm.: Jacques Derrida prägt dieses Dekonstruktionsprinzip, da er davon ausgeht, dass man nicht erst neue Theorien erschaffen müsse, sondern sich in Widersprüche bestehender Theorien wie ein Parasit einnisten könne, um sie von innen heraus produktiv zu zerlegen und neue Konstruktionen zu schaffen. Vgl. Jacques Derrida, in: Schädler. 82.

Inszenierungen und Konstrukte erkennt und zerlegt, und aus diesem Zerlegten wieder etwas Neues schaffen kann. Digitale Techniken erleichtern das De- und Neukonstruieren ungemein, da Filmausschnitte gesondert, neu positioniert oder angeordnet gezeigt werden können und bestehende Ordnung und Inszenierung einfach aufheben lassen⁸⁵.

Eine neue „Praxis des Sehens“⁸⁶ (Stichwort *visual literacy*⁸⁷) kann dann entstehen, wenn diese biografischen Erfahrungen, Kontext, Rezeptions- und Transformationsprozesse berücksichtigt werden. Die Sensibilisierung des Sehverstehens im Zeitalter der Dominanz audiovisueller Medien erscheint mehr als sinnvoll, was eine Didaktisierung im schulischen, öffentlichen-musealisierten Raum notwendig macht. Sarah Duve und Thomas Krüger drücken dies wie folgt aus:

„Nur wer aufmerksam beobachten kann, wer Bildbotschaften nicht als eindeutig und allgemein verständlich ansieht, sondern als eigenständige Werke, die eine andere Quantität besitzen als schriftsprachliche Texte und dementsprechend auch andere didaktische Mittel erforderlich machen, wird die vielschichtigen inhaltlichen und ästhetischen Facetten eines durchdachten Films erkennen können.“⁸⁸

Indem also die Möglichkeiten geschaffen werden, das vertraute Format Film bewusst wahrzunehmen, können visuelle wie auch historische Kompetenzen gefördert werden, eigenes Medienverhalten erkannt und hinterfragt werden. Gerade die Mehrdimensionalität von Spielfilmen lässt Rückschlüsse auf die Mehrdimensionalität unseres Geschichtsbewusstseins zu und ermöglicht dadurch ein breites Arbeitsfeld. Das Ermöglichen dieser Arbeitsfelder braucht aber eine Zusammenarbeit zwischen Kulturprodukt Film und Kulturraum Museum.

⁸⁵ Anm.: Diese Methode orientiert sich an der französischen Filmpädagogik, maßgeblich von Alain Bergala geprägt.

⁸⁶ Anm.: Nach Alain Bergala, *Kino als Kunst: Filmvermittlung an der Schule und anderswo*, hg. von Bettina Henzler und Winfried Pauleit, Bremer Schriften zur Filmvermittlung (Marburg: Schüren Verlag GmbH, 2006).

⁸⁷ “Visual literacy is a set of abilities that enables an individual to effectively find, interpret, evaluate, use, and create images and visual media. Visual literacy skills equip a learner to understand and analyse the contextual, cultural, ethical, aesthetic, intellectual, and technical components involved in the production and use of visual materials. A visually literate individual is both a critical consumer of visual media and a competent contributor to a body of shared knowledge and culture.” „ACRL Visual Literacy Standards“, ACRL Visual Literacy Standards, zugegriffen 8. Oktober 2018, <https://acrlvislitstandards.wordpress.com/>.

⁸⁸ Sarah Duve und Thomas Krüger, „Neue Wege“, in *Kino als Kunst: Filmvermittlung in der Schule und anderswo* (Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2006), 7–8. 8.

4. MUSEEN IM KONTEXT DER GEGENWART

*„Museums,
in common with all other social institutions,
serve many masters,
and must play many tunes accordingly.“⁸⁹*

Dieses Zitat aus *“Museums and the Shaping of Knowledge”* von Eilean Hooper-Greenhill deutet auf verschiedene Blickwinkel hin, aus denen ein Museum betrachtet werden soll, oder sogar muss. Auf der einen Seite trägt es eine Rolle als Institution, die sich, wie auch alle anderen sozialen Institutionen, in der Gesellschaft auf mehreren Ebenen legitimieren und einem ständigen Wandel stellen muss. Dabei wird die Rolle der Subjekte, der *masters*, die „bespielt“ werden sollen, eine immer wichtigere. Diese institutionellen, gesellschaftlichen und pädagogischen Rollen verschaffen dem Museum facettenreiche und komplexe Aufgabenstellungen. Im Anschluss soll auf diese eingegangen werden.

4.1. Musealisierung

Das Museum als Institution ist den gesellschaftlichen Veränderungen unterworfen und muss sich immer wieder neu definieren. Ein kurzer Blick in die Vergangenheit soll ermöglichen, Ursprung und Entwicklung nachzuvollziehen.

Als Heiligtümer der Musen, den griechischen Schutzgöttinnen der Künste, fanden Museen (altgriechisch: *mouseîon*) den Platz in unserer Welt. Diente das Wort in der Antike vor allem zur Bezeichnung von Einrichtungen, die sich forschenden Tätigkeiten widmeten, so verstand es sich erst seit dem 16. Jahrhundert als Begriff für Sammlungen. Erst Ende des 18. Jahrhunderts wurden mit „Museen“ öffentliche Einrichtungen bezeichnet, die sich dem Sammeln und Forschen widmen.

War dem Museum lange Zeit die Rolle des nationalistischen Kulturtempels zugedacht, sozusagen das Geschichtsbewusstsein produzierend, so brachte der Museumsboom seit den 1980er Jahren viele Veränderungen mit sich, die das Selbstverständnis dieser vorerst bürgerlichen und aristokratischen Institutionen aufweichen ließ. Diese Veränderung des

⁸⁹ Eilean Hooper-Greenhill, *Museums and the Shaping of Knowledge* (London: Routledge, 1992), <http://web.b.ebscohost.com.uaccess.univie.ac.at/ehost/detail/detail?vid=0&sid=ad5ba6d2-2794-45d9-8eb0-89e8ce7e6458%40pdc-v-sessmgr03&bdata=JnNpdGU9ZWZvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=77294&db=nlebk>. 19.

Selbstverständnisses von Museen, die auf soziale, wirtschaftliche und politische Wandlungsprozesse zurückzuführen sind, beeinflusst die Theorie und Praxis der Museen. Fragen nach dem Selbst- und Fremdbild, dem Museum als ästhetisches Ausstellungsmedium und seinem Verhältnis zu Wissenschaften, werden bei solchen Veränderungsprozessen immer wieder aufgeworfen⁹⁰. Dadurch wird der Definitionshorizont ausgeweitet und eine facettenreiche Institution entsteht, die sich zunehmend von rein kurativen und konservierenden Aufgaben distanziert.

Ein Facettenreichtum führt aber auch zu einem diffusen Verständnis von der Stellung der Museen in der Öffentlichkeit, seinen Ausstellungstätigkeiten, seinen Aufgaben und dem Maß der Wissenschaftskooperationen⁹¹. Was muss ein Museum eigentlich sein und können? Was darf sich alles Museum nennen? Welchen Stellenwert haben Ausstellungen in dieser multiperspektivischen Umgebung?

In Österreich ist das Wort Museum rechtlich ungeschützt, weshalb sich beispielsweise auch Schaustellungen als solches bezeichnen könnten. Der Museumsbund Österreich und die ICOM-Österreich (*International Council of Museums*-Nationalkomitee) erstellten ein Bewertungsverfahren für Museen⁹² das die Qualität der Einrichtungen überprüfen und beurteilen soll. Wird nach den Richtlinien, die auf dem *Code of Ethics* (dem Kodex der Berufsethik der Museumswesen⁹³) basieren, gearbeitet, wird das Österreichische Museumsgütesiegel verliehen (in Österreich weisen momentan 254 Museen dieses Siegel auf⁹⁴).

Obwohl ein bestimmtes Museums-Ethos der Organisation vorgegeben wird, ist die Identität eines Museums keine erstarrte, keine fix festgelegte. Ihre Rolle in der Gesellschaft, ihre Funktionen und Potentiale müssen aufgrund des ständigen Wandels, in dem wir uns befinden, immer wieder neu ausverhandelt werden.

Diese Bedeutungsoffenheit und Multiperspektivität streichen auch die Titelworte dieser Arbeit, ‚musealisierte Welt‘, hervor, um eben eine offene Auseinandersetzung mit der Vermittlung von Spielfilmen in staatlichen, privaten und öffentlichen Räumen zu gewähren. Die Verwendung

⁹⁰ Vgl. Gottfried Korff, *Museumsdinge: deponieren – exponieren* (Köln/Wien: Böhlau, 2007). XII.

⁹¹ Vgl. ebd. X.

⁹² Anm.: Laut ICOM ist das Museum „eine gemeinnützige, auf Dauer angelegte, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, die zum Zwecke des Studiums, der Bildung und des Erlebens materielle und immaterielle Zeugnisse von Menschen ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt.“ „Ethische Richtlinien für Museen von ICOM“.

⁹³ Anm.: Mitglieder der Organisation verpflichten sich, den Kodex zu befolgen.

⁹⁴ Vgl. „museumsguetesiegel.at“, zugegriffen 5. Dezember 2018, <http://www.museumsguetesiegel.at/shop/shop.php?detail=1238058882>.

von ‚Musealisierung‘ oder ‚musealisiert‘ ist daher nicht nur in Bezug auf das Museum zu verstehen, sondern es handelt sich dabei um einen Prozess, der auch außerhalb dieser Institutionen stattfindet. Mit dem Begriff der Musealisierung⁹⁵ wird sowohl das Bewahren und Zeigen von Museumsobjekten angedeutet, als auch ein breiteres Verständnis vom Umgang mit Dingen ermöglicht. Vor allem dient dieser Begriff aber dazu das Prozesshafte dieses Umgangs zu verdeutlichen. Musealisierung von Objekten ist ein Vorgang, ein zeitlich ausgedehntes Geschehen, bei dem auch das Objekt als Produkt von Prozessen wahrgenommen und vermittelt wird. Orientiert man sich an diesem Ansatz, so geht Eva Sturm sogar so weit, die Musealisierung als Lebenshaltung zu bezeichnen, in der der Mensch ständig in Kontakt mit Objekten ist, ihnen Sinn gibt, ihren Sinn verändert, sie musealisiert. Genau dieses Wahrnehmen des Prozesshaften ist Ziel historischer und ästhetischer Bildung, weswegen dies immer mehr in den Fokus musealer Diskurse tritt.

4.2. Die Welt als Museum

Geht man von Eva Surms Ansatz aus, die „Welt als Museum“⁹⁶ zu betrachten, könnte jeder Ort in diesem Sinne zum Museum erklärt werden und die Grenzen zwischen Welt und Museum würden verschwimmen. Genau diese Grenzen zwischen realer Alltagswelt und der expositorisch-gestalterisch tätigen Anstalt Museum werden in vielfacher Weise und auf unterschiedliche Ebenen diskutiert.

Grundsätzlich müssen Beziehungen und Verhältnisse neu definiert werden. Die Beziehung zwischen einer Kunst-Institution und ihrer umgebenden Welt beschäftigt auch Alejandro Bachmann, der sich als ehemaliger Direktor des Österreichischen Filmmuseums für das Kino als Ort der Filmkunstvermittlung ausspricht. Obwohl er sich stark von anderen Museen abgrenzen will, wird auch bei ihm diese Grenze zwischen Kino/Museumswelt und realer Welt erwähnt, mit der sich laut ihm auch Filmvermittler_innen beschäftigen müssen. Er zitiert Chris Dercon, ehemaliger Leiter des Londoner *Tate Gallery of Modern Art*, der meinte:

⁹⁵ Anm.: Eva Sturm betont in „Konservierte Welt“, dass ‚Musealisierung‘ ein sehr junger Begriff ist, bei dem sich die etymologische Entwicklung des Wortes nicht zurückverfolgen lässt. Sprachliche und ideelle Wurzeln findet man aber im Wort und in der Idee ‚Museum‘, von dem sich auch das Adjektiv ‚museal‘ ableiten lässt. Gottfried Fliedl nimmt an, dass es sich bei ‚Musealisierung‘ um einen geschichtsphilosophischen Fachbegriff handelt, der erstmals in der These „Musealisierung als Kompensation“ von Joachim Ritter in Verwendung kommt. Vgl. Eva Sturm, *Konservierte Welt. Museum und Musealisierung* (Berlin: Reimer, 1991). 11-12.

⁹⁶ Ebd. 14.

„ (...) museum should not build any barriers against the outside world, quite the opposite. It should understand the world outside, everything beyond its institutional doors and establish the museum as a seamless continuation of it.“⁹⁷

Eine Öffnung der musealisierten Welt hin zur Alltagswelt würde laut ihm auch dazu führen, dass mehr Menschen in Ausstellungen kommen würden und infolgedessen auch eine stärkere Präsenz der Kunst in ihrem Alltag spürbar werden würde⁹⁸. Dies kann aber nur passieren, wenn auch das Museum, die Ausstellung (und im Kontext von Alejandro Bachmann auch das Kino), sich an den Mechanismen des Alltags orientieren. In diesem Sinne ist auch der Spielfilm ein wesentliches Element des Alltags, das als modernes Medium als *extension of man* begriffen werden kann (eine Bezeichnung Marshall McLuhans, der bereits in den 1960er die Einflussdimensionen der Medien auf Individuen und die Gesellschaft untersuchte und kritisierte, wie bereits oben kurz erwähnt wurde). Wie das Medium Film u.a. als Verlängerung der realen Welt begriffen werden kann, so soll dies auch die Institution Museum, und dort auch diese Verlängerungen sicht- und spürbar machen.

Wie oben bereits erläutert ist Spielfilm eben nicht nur Kunst- und Kommunikationsgegenstand, sondern ein vertrauter Teil des Alltags. Ihn im musealen Raum zu integrieren bietet nicht nur Möglichkeiten für historische, ästhetische und mediale Bildung, sondern aus ökonomischer Sicht einer Institution könnte die Integrierung mehr Besucher_innen anziehen, bzw. dadurch mehr Ankergemeinschaften bieten. Spielfilme wären sozusagen eine Möglichkeit für einen besucher_innenzentrierten Zugang zu Ausstellungskonzeptionen. Genau diese Besucher_innenorientierung hat seit den 1990er Jahren immer mehr Einzug in die Museumslandschaft gehalten. Eine Erklärung unter vielen könnte sein, dass diese Entwicklung eine Folge von Privatisierungen in den 1980ern gewesen sei, durch die viele Museen immer mehr von Besucher_innenzahlen abhängig wurden. Die Erfahrungswelt der Besucher_innen sollte dabei als Anknüpfungs- und Referenzpunkt in Beziehung zu den Objekten gesetzt werden⁹⁹. Kurator_innen/ das Museum und Besucher_innen/ Alltagswelt treten so in Kontakt und verhandeln die Beziehungen und Verhältnisse zwischen Objekte und Subjekte neu aus.

⁹⁷ Vgl. Alejandro Bachmann, „Don't Believe the Hype: Cinema as a Political Space“, *WUXIA*, Nr. 3–4 (2015): 42–75. 52.

⁹⁸ Vgl. ebd. 52.

⁹⁹ Vgl. Sophie Elpers und Anna Palm, *Die Musealisierung der Gegenwart. Von Grenzen und Chancen des Sammelns in kulturhistorischen Museen im 21. Jahrhundert* (Bielefeld: Transcript Verlag, 2014), <https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/viewbooktoc/product/430173>. 17.

Diese besucher_innenzentrierten Ansätze können mit der neuen Bedeutung und Identität von Museen und Intellektuellen verbunden werden. Zygmunt Baumann schreibt, dass sich das Bild von Intellektuellen von „Legislatoren“ zu „Interpreten“ gewandelt hätte, was man laut Max Ross auch auf das Museum und seine Kurator_innen umlegen könnte¹⁰⁰. Das Museum soll nicht mehr Geschichtsbewusstsein produzieren, sondern sich als Interpret sehen, der es auch dekonstruieren und kritisch hinterfragen kann und muss.

Ross' Studie, in der er mehrere lokale britische Museumskurator_innen interviewt, macht deutlich, dass Konzeptionen stark davon profitieren, wenn sie sich dem ständigen gesellschaftlichen Wandel bewusst sind und auf ihn eingehen. Menschen stehen dabei im Mittelpunkt und formen die Art und Weise mit, wie Inhalte vermittelt werden. Den Kurator_innen kommt in diesem Prozess eine interpretative, eine ‚Tür-öffnende‘ Rolle zu (dies ist auch die gleiche Rolle, die Filmvermittler_innen einnehmen sollen).

Hierbei stellt sich aber die Frage, inwiefern diese Veränderungen der Museumslandschaft aber auch von politischen, infrastrukturellen und wirtschaftlichen Gegebenheiten beeinflusst werden. Gibt es keine Besucher_innen, gibt es kein Museum – Museen sind auf ihre Besucher_innen angewiesen. Ob mehr oder weniger hängt aber von ihrer jeweiligen Finanzierung ab (unabhängige/private und abhängige/öffentlich finanzierte Museen). Aus dieser Sicht ist zu beachten, wie weit Ausstellungskonzeptionen sich nach ihrem Publikum und ihren Bedürfnissen richten (müssen). Haben die Bedürfnisse, die öffentliche Meinung, die Nachfrage für unabhängige Museen eine höhere Relevanz als inhaltliche Zielsetzungen? Wie beeinflusst das die Museumsphilosophie und die kreative Tätigkeit des Museums? Welches Maß an Besucher_innenorientierung wird von staatlicher/finanzierender Seite gefordert?

Für unabhängige Museen wird die Frage nach den Präferenzen der Besucher_innen eine zentrale, priorisierte, da diese die Hauptträger_innen des Einkommens sind. Nicht nur die Konzeption der Ausstellung ist davon betroffen, sondern auch alles rund um den Komfort und der Besucher_innenfreundlichkeit (hindernisfreie Zugänge, Toiletten, Wifi, etc.).

Diese Fragen zeigen auf, dass sich die Wahrnehmung der musealisierten Welt von Besucher_innen geändert hat, und deren Rolle als Konsument_innen für die Entwicklung der Museumslandschaft wesentlich ist. Ross definiert über diese Verschränkung von Staat, Museen, Markt und Konsumgesellschaft eine Transformation des traditionellen Museumsbegriffs, die in „*the new museology*“¹⁰¹ münden.

¹⁰⁰ Vgl. Max Ross, „Interpreting the new museology“, *Museum & Society*, Nr. 2 (1. Juli 2004): 84–103. 84.

¹⁰¹ Ebd. 90.

Sophie Elpers und Anna Palm machen u.a. auf die Widersprüche der neuen Aufgaben und Ansprüche des Museums aufmerksam. Neben identitätsstiftenden, stabilisierenden, sollen auch kritische und destabilisierende Prozesse in Gang gesetzt werden. Somit haben Museen nicht nur die Aufgabe der Sichtbarmachung der Forschung, des Sammelns, des Ausstellens, sondern übernehmen pädagogische Verantwortung, indem sie sich als Vermittler zwischen Wissenschaft und Alltagswelt sehen und damit als Bildungsinstitutionen eine wichtige Rolle in der Gesellschaft einnehmen.

4.3. Partizipation: Öffnung wohin?

In diesem Zusammenhang taucht immer öfter das Konzept des ‚partizipativen Museums‘ auf. Dabei wird versucht, oft auch auf experimentelle Art und Weise, persönliche Anknüpfungspunkte und Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen, die anregen sollen, vor allem im Kontext eines historischen Museums, sich mit seinen eigenen Erinnerungen und Vorstellungen auseinanderzusetzen. Durch das Herstellen von Bezügen (lokalen, sozialen, zeitlichen, ...) können Identifikationsmöglichkeiten für Besucher_innen hergestellt werden, die wesentliche Faktoren für ihre Partizipation im öffentlichen/musealisierten Raum darstellen.

Matthias Schnegg betont, dass in Ausstellungen, die ein hohes Maß an Partizipation anstreben, die Inszenierung und das Arrangement der Objekte besonderen Stellenwert einnehmen. Szenische Mittel (wie begehbare Medieninstallationen, Lichtarrangements, Soundcollagen, etc.) und Ausstellungs-dramaturgie lassen den musealen Raum zu einem Erlebnisraum werden. Allerdings macht er darauf aufmerksam, dass eine zu überladene Inszenierung (und er meint, das geschehe vor allem auch durch exzessiven Einsatz von filmischen Mitteln) das Gegenteil bewirken und zu wenig Raum für eigene Assoziationen und Gedanken zulassen würde. Deshalb plädiert er für eine reduzierte Verwendung von Gestaltungsmittel¹⁰².

Die Diskussion um die Ausstellungsästhetik und -dramaturgie ist also wichtig im Hinblick auf den Fokus, den das Museum legen möchte. Beim partizipativen Zugang stehen vor allem offene Assoziationen, bei denen eigene Wahrnehmungsmuster entfaltet und die Erlebnisqualität bereichert werden können, im Zentrum¹⁰³. Christian Hirte drückt das Wesentliche partizipativer

¹⁰² Vgl. Matthias Schnegg, „Szenographie partizipativ. Der partizipative Ausstellungsraum und die partizipative Formfindung“, in *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen* (Bielefeld: Transcript Verlag, 2012). 181.

¹⁰³ Vgl. ebd. 182.

Ansätze folgendermaßen aus, und betont gleichzeitig, dass diese noch lange nicht in der praktischen Realität entsprechend umgesetzt worden sind:

„Den Besucher als musealen Pfadfinder zu akzeptieren, heißt [...], ihn in einer ihm spezifischen Kompetenz ernst zu nehmen, ihm auf Augenhöhe zu begegnen, ihn als konstitutives und autonomes Element des Systems Museum zu akzeptieren. In der Praxis sind wir davon weit entfernt.“¹⁰⁴

Museen, die die Besucher_innen also als aktive Mitgestalter_innen eines kurativen Prozesses betrachten, müssen sich umso mehr mit den Fragen nach der Zielgruppe, den räumlichen und materiellen Grenzen und Möglichkeiten und didaktischen Zugängen auseinandersetzen. Schnegg führt einen weiteren wichtigen Aspekt hinzu, indem er sagt, dass Partizipation nur gelingen und sinnvoll sein kann, wenn die Ideen und das Tun der Gestalter_innen ernst genommen werden, und sie sich am Resultat sichtbar beteiligen können. Dies verlangt aber Verständnis, Zeit, Flexibilität und Kreativität von den Projektentwickler_innen, die sich bewusst sein müssen, dass es in erster Linie darum geht, Zugänge zu schaffen und zu sensibilisieren, weniger um konkrete Wissensvermittlung¹⁰⁵. Vor allem ergibt sich auch die Möglichkeit Ausstellungs-dramaturgie und -struktur entschlüssel- und erklärbar zu machen. Dahingehend muss dieser partizipative Ansatz auch von der kritischen Seite aus betrachtet werden: Verliert das Museum durch Partizipation an Glaubwürdigkeit? Inwiefern werden hier die ursprünglichen forschenden, konservatorischen, wissenschaftlichen Aufgaben der Institutionen berücksichtigt? Oder ist Partizipation gemeinschaftsstiftend und regt nachhaltig zu Reflexionen und Gesprächen an?¹⁰⁶

Claudia Glass und Beat Gugger bringen den Aspekt der Nachfrage ein und betonen, dass im Zeitalter der *social media* partizipative Aspekte von Besucher_innen geradezu erwartet werden würden. Gerade im Angesicht des Medienkonsums müssen laut ihnen Museen ihre traditionellen Aufgaben überdenken, um verstärkt den demokratischen und bildungspolitischen Anforderungen der Gegenwart gerecht zu werden¹⁰⁷. Nicht nur partizipative Ansätze leisten dazu einen Beitrag; auch Inklusion und barrierefreier Zugang sind Themen, die in diesem Zusammenhang wichtige Orientierungspunkte und Handlungsfelder ermöglichen.

¹⁰⁴ Christian Hirte, in: Susanne Gesser u. a., *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen* (Bielefeld: Transcript Verlag, 2012), <https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/viewbooktoc/product/398057>. 15.

¹⁰⁵ Vgl. Schnegg, „Szenographie partizipativ“. 184.

¹⁰⁶ Vgl. Oraide Bäss u. a., „Das experimentelle Museum. Besuchergenerierte Ausstellungen“, in *Das partizipative Museum* (Bielefeld: Transcript Verlag, 2012), 251–56, <https://ubdata.univie.ac.at/AC09504823>. 255.

¹⁰⁷ Vgl. Claudia Glass und Beat Gugger, „Grenzen und Chancen von partizipativen Projekten“, in *Das partizipative Museum* (Bielefeld: Transcript Verlag, 2012), 174–78, <https://ubdata.univie.ac.at/AC09504813>. 174.

Spielfilme erlauben eine gewisse Partizipation von vornherein, da sie Vorwissen und Ideen zu einem Thema generieren, mit Emotionen verbinden und offene Assoziationen erlauben.

Nichtsdestotrotz werden in diesen Diskursen rund um Inklusion, Partizipation und Besucher_innenorientierung die entstehenden Spannungsverhältnisse zwischen den traditionellen (konservatorisch, forschend, ausstellend) und modernen Kernaufgaben (interaktiv, partizipatorisch, besucher_innenorientiert) betont. Es gilt, eine Balance zwischen diesen musealen Funktionen herzustellen.

4.4. Multimediale¹⁰⁸ Ausstellungen

Diesem Spannungsverhältnis müssen sich auch insbesondere multimediale Ausstellungskonzeptionen stellen. Kurator_innen, Wissenschaftler_innen und Künstler_innen setzen sich zunehmend mit dem Stellenwert multimedialer Sammlungen und Ausstellungen mit audiovisuellen Exponaten auseinander, zumal technisch erzeugte Bilder und Töne seit Langem kulturelle Traditionen, kollektive und individuelle Weltwahrnehmungen prägen. Es handelt sich dabei grundlegend um eine institutionelle Auseinandersetzung mit den Potentialen und Gefahren digitaler Medien¹⁰⁹. Diese beschleunigen unser Umfeld und erweitern den physischen Raum in quantitativen und qualitativen Dimensionen¹¹⁰. Archive und Institutionen sind dadurch mit neuen Herausforderungen konfrontiert, die den Prozess der Kuration erschweren bzw. beeinflussen. Digitalisierung muss auch in musealisierten Räumen als Wandel der Wahrnehmung gesehen werden und sich als wesentliche Achse der Vermittlung verhalten. Für den Spielfilm im Museum heißt das, dass er nicht nur bewahrt werden sollte, sondern als Teil historischer Systeme vermittelt werden muss¹¹¹.

Zahlreiche Einrichtungen beschäftigen sich heute bereits mit multimedialen Sammlungen. Hier soll insbesondere die Haltung des Österreichischen Filmmuseums im Vordergrund stehen.

Die wesentliche Frage dabei ist, warum nicht einfach ein Filmmuseum reicht, das ohnehin als Bewahrungs-, Belehrungs-, und Unterhaltungseinrichtung den Auftrag hat, filmisches Erbe auszustellen. Das Filmmuseum versteht allerdings sein Tun nicht allein in der Vorführung des

¹⁰⁸ Anm.: Der Terminus ‚multimedial‘ bezieht alle audiovisuellen Objekte mit ein und hebt ihre Pluralität hervor. Analoge wie auch digitale Aspekte sind in diesem Begriff inkludiert.

¹⁰⁹ Vgl. Murlasits und Reisinger, *Museum multimedial*. 35.

¹¹⁰ Vgl. Röhrle, „Bewegung im dunklen Archiv“. 91.

¹¹¹ Vgl. Wessolowski, „Das Unsichtbare festhalten“. 166.

Films als Kulturtechnik, sondern begreift auch Kino als wesentliches Dispositiv. Filmvermittlung könnte laut Österreichischem Filmmuseum also nur im Kino stattfinden (es weist darauf hin, dass das Museum eine *Cinémathèque* ist und seine Ausstellungen auf der Leinwand stattfinden). Bachmann geht davon aus, dass das Zeigen der historischen Relevanz des Filmes nur dann realisierbar sei, „wenn Film in der ganzen Spannweite und Fülle seines Begriffs auftreten kann“¹¹² und hebt die sozialhistorische Bedeutung des Ortes Kino hervor. Dies zeigt die kritische Haltung von Filmmuseen gegenüber der Musealisierung von Spielfilmen, die sich von traditionellen Herstellungs- und Präsentationstechniken entfernt und in Form von Sequenzen ausgestellt wird. Die Diskussion rund um analog und digital taucht dabei ebenfalls immer wieder auf. Laut Loebenstein ginge es aber vor allem auch darum, mediale Transformationsprozesse reflexiv zu begleiten und sich der Frage zu stellen, wie filmisches Wissen durch seine Übertragung in andere Räume und Medien verändert wird (oben bereits betont).

Es ist also durchaus denkbar, Spielfilme auch außerhalb des Filmmuseums zu musealen Exponaten zu machen, solange man ihre Materialität, ihre Gesamtheit als Kunstform, als Zeitdokument, berücksichtigt.

In Bezug auf das Verständnis von Film und Filmvermittlung erscheinen mir die Ansätze des Filmmuseums als wesentliche Ausgangspunkte für eine erfolgreiche Spielfilmvermittlung auch außerhalb institutioneller Rahmenbedingungen. Wieder wird die Notwendigkeit einer Kooperation zwischen Institutionen sichtbar. Gerade museale Räume, die sich mit Alltags- und Zeitgeschichte beschäftigen, könnten durch eine Zusammenarbeit mit einer filmspezialisierten Institution wie dem Österreichischen Filmmuseum, für eine interdisziplinäre Kuration sorgen und eine qualitativ hochwertige Filmvermittlung auch außerhalb begrenzter Räume gewährleisten.

Auch die gestalterische-expositorische Tätigkeit muss sich mit Spielfilm als Ausstellungsobjekt speziell mit zwei Hindernissen auseinandersetzen: einerseits werden sie als zweidimensionale ‚Flachware‘ reduziert, die dem ‚richtigen‘ dreidimensionalen Museumsobjekt in ihrer Wirk- und Strahlkraft unterlegen erscheinen, andererseits fehle es ihnen durch ihre notwendige technische Reproduzierbarkeit an der „vielzitierten und ebenso strapazierten ‚Aura des Originals““¹¹³. Multimediale Sammlungen stehen für die Anerkennung seiner

¹¹² Alejandro Bachmann, „Sequenziell denken. Zur Historizität von Filmvermittlung - Zwei Aspekte“, *zeitgeschichte* 4, Nr. 13 (2013): 219–26. 223.

¹¹³ Elke Murlasits, „Geschichte und Werdung der Multimedialen Sammlung am Universalmuseum Joanneum“, in *Museum multimedial: audiovisionäre Traditionen in aktuellen Kontexten* (Wien: Lit-Verlag, 2012), 107–23. 119.

Sammlungsobjekte als ‚Museumsobjekte‘ per se. Laut Elke Murlasits gehe es in dieser Bewusstseinsarbeit darum, seinen Objekten eine „Aura im Sinne einer Anmutungsqualität zu erkämpfen“¹¹⁴ und zu zeigen, dass audiovisuelle Objekte auch als Originale und haptische Quellen ernstgenommen werden müssen, und nicht nur als ‚Hintergrundtapete‘ verwendet werden sollen¹¹⁵. Das DRITTE MANN MUSEUM schafft dies, da es der „Aura des Originalen“ zwei Teile widmet, wo Trägerinformationen und Daten rund um das Filmschaffen ausgestellt sind, aber auch das Thema der Reproduktion selbst zur Sprache kommt (dazu aber weiter unten mehr).

Die Frage nach dem Objekt bekommt in Bezug auf diese Reproduzierbarkeit und Digitalisierung, ob immateriell oder materiell immer mehr Relevanz. Dies ändert auch zunehmend den Archivbegriff (auf den ich hier allerdings nicht länger eingehen möchte).

‚Dinge‘ gelten bei der Präsentationsästhetik und der Ausstellungsgestaltung, die die praktischen und theoretischen Museumsüberlegungen bestimmen, als Hauptbauelemente¹¹⁶. Ihre Auswahl und ihre Inszenierung beeinflussen unsere Wahrnehmung, ihre Interpretation und unsere Wissensgenerierung. Dadurch erhalten Museen und ihre Ausstellungen eine besondere Machtposition, mit der sich u.a. auch Michel Foucault in seinen Texten (z.B. in „Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften“, 1974) beschäftigt hat. Er betont vor allem, dass es darum geht, die Identität der Dinge und ihre Selektion neu zu hinterfragen, sie als „Agenden der Sinnbildung“¹¹⁷ zu verstehen und das Ethos des Offensichtlichen¹¹⁸ ins Schwanken zu bringen. Auch das kann und muss Platz in einem Museum finden, das sich der „Episteme“ und der „historischen Apriori“¹¹⁹ bewusst ist und in diesen Prozess des Fragens auch Besucher_innen miteinbezieht.

Re- und Dekonstruktionsarbeit ist also in einem Museum unumgänglich, das sich kritisch und reflektiert mit Geschichte und Geschichtsbewusstsein auseinandersetzt. Spielfilme können dafür hervorragende Impulse bieten, um verschiedene (Geschichts-) Bewusstseinssebenen aufzuzeigen und zu hinterfragen.

Anm.: Walter Benjamin prägt den Begriffe „Aura des Originals“, und bezieht sich dabei u.a. auf den Verlust der Aura von Kunstwerken (auch Film ist damit gemeint) durch ihre Reproduktion.

¹¹⁴ Ebd. 120.

¹¹⁵ Vgl. ebd.

¹¹⁶ Vgl. Korff, *Museumsdinge*. XIV.

¹¹⁷ Ebd. XVII.

¹¹⁸ Vgl. Hooper-Greenhill, *Shaping of Knowledge*. 14.

¹¹⁹ Anm.: Foucault bezeichnet damit nicht die Gültigkeitsbedingungen für Urteile, sondern Realitätsbedingungen für Aussagen. Es handelt sich dabei darum, die Bedingungen des Auftauchens von Aussagen herauszufinden. Sozusagen um das Sichtbarmachen von dem vermeintlich Unsichtbaren. Vgl. Michel Foucault und Jan Engelmann, *Botschaften der Macht: der Foucault-Reader Diskurs und Medien* (Stuttgart: Dt. Verlag-Anst, 1999). 78.

4.5. Möglichkeiten und Grenzen von Museen

4.5.1. Das Museum als elitärer Raum

Wie bereits erläutert, ist hier von einem breiten Museumsbegriff auszugehen. So oder so müssen sich aber museale Räume immer mit ökonomischen und sozialen Fragen auseinandersetzen, die sich auch auf ihre Ausstellungskonzeptionen auswirken.

Eine der wichtigsten Fragen ist, inwiefern ein musealer Raum dem Anspruch gerecht wird, ein breites Publikum anzusprechen. Dass es oft weit davon entfernt ist, ist ein Kritikpunkt, den ich besonders hervorheben möchte (da er u.a. auch aus meinen pädagogischen Ansprüchen resultiert).

Denn trotz bildungspolitischer Ansätze und Aktionen wie beispielsweise die „Lange Nacht der Museen“ oder „Wienmuseum geht in die Schule“, stellen Museen nicht für die gesamte Bevölkerung eine Bildungsinstitution dar, die frei zugänglich ist. Nicht nur in der Vergangenheit als bürgerlicher/aristokratischer Raum gedacht, sondern auch in der Gegenwart, muss sich das Museum mit seinem Ruf als elitärer Raum für Bildungsbürgertum auseinandersetzen. Es handelt sich um kulturelle Räume, die durchaus nicht allen gesellschaftlichen Schichten zugänglich sind, und das nicht nur in einem praktischen Sinn (Fehlen von Eintrittsgeld, von Infrastruktur, Informationsfluss, etc.) gemeint. Vielmehr geht es um die Schwelle, die allein schon das Wort Museum bei vielen Menschen auslöst, da eine Beziehung zu diesen kulturellen Räumen fehlt oder schwierig ist.

In diesem Zusammenhang möchte ich auf Pierre Bourdieus Terminus des „kulturellen Kapitals“ verweisen, ein theoretischer Zugang, der meine Kritik am ‚öffentlichen‘ Raum Museum unterstreichen soll. Grundlegend für diese Kritik ist, dass, um ein Museum zu besuchen, bereits ein gewisses Maß an Bildung und kulturelles Interesse (nach Bourdieu „inkorporiertes Kulturkapital“) vorhanden sein muss. Bourdieu geht davon aus, dass dieses Kapital durch Primär- und Sekundärerziehung erworben wird, was dazu führen würde, dass eben nicht alle über das gleiche ‚Kapital‘ verfügen. „Die feinen Unterschiede“¹²⁰ müssen in Hinblick auf museale Räume nicht nur für die Konzeption eine Rolle spielen, sondern beziehen sich ebenfalls

¹²⁰ Anm.: Bourdieu beschäftigt sich darin mit der Frage des Kulturkonsums im Zusammenhang mit Klassenunterschiede. Dabei entwickelt er ein mehrdimensionales Konzept des sozialen Raumes, der in vier Unterscheidungs- und Verteilungsprinzipien (ökonomisches, soziales, kulturelles und symbolisches Kapital) geteilt ist, die die Träger von Macht und Stärke bestimmen. Vgl. Pierre Bourdieu und Achim Russer, *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 658 (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2018).

auf ökonomische und soziale Faktoren, die auch den Legitimationswandel von Museen beeinflussen. Wie bereits erläutert geht es seit den 1980er Jahren darum, den musealen Raum zu öffnen und möglichst vielen Menschen mit unterschiedlichen ‚Kapitalen‘ anzusprechen. Heute findet dies im Rahmen von Bildungsangeboten, interaktiven und partizipativen Konzepten statt. Allerdings hat man immer noch den Eindruck, dass Museen trotz allem mit diesem Ruf des Elitären, Bildungsbürgerlichen zu kämpfen haben. Sie zielen oft, unbewusst oder bewusst, auf ein sozial privilegiertes Publikum und kreieren bzw. verstärken bestehende Machtverhältnisse¹²¹.

Die prinzipielle Zugänglichkeit des Museums als öffentlicher Raum wird von vielen Fachleuten in Frage gestellt. U.a. wird in der Museumslandschaft breit diskutiert, ob dies überhaupt möglich sei. Auch Loebenstein meint, dass allein das Wort Museum eine ungeheure Schwelle darstelle¹²², die nicht alle Bevölkerungsschichten übertreten (können).

Um soziale Ausgrenzung zu vermeiden, einen inklusiven Ansatz zu entwickeln, muss das Museum sich dieser Kritik stellen. Durch genaue Zielsetzungen, Festlegung von Zielgruppen, Kooperationen mit anderen Institutionen (Schulen, Kinos, Flüchtlingsheime, etc.), flexiblen Arbeitsmethoden, regelmäßige Evaluierungen, etc., könnte man dieser Kritik entgegenwirken. Vor allem aber müsse man museale Räume in den Alltag als Kultur- und Interessenszentren integrieren, um sie von einem privilegierten System zu entbinden.

4.5.2. Audiovisualität: Vor- und Nachteile

Diese Frage nach der Besucher_innenorientierung wird auch mit diesem Aspekt wichtiger. Dafür gibt es, wie bereits ausgeführt, unzählige Mittel und Methoden. Die Frage dabei ist dennoch, welche Rolle audiovisuelle Medien bzw. Spielfilme in dieser Situation haben.

Audiovisualität im Museum ist, wie bereits erwähnt, einem großen Legitimierungsdruck ausgesetzt und muss sich erst als geschätztes Exponat etablieren. Dies macht es auch für den Spielfilm nicht leicht, der nach wie vor Orten wie Wohnzimmer, Kino und Filmmuseen vorbehalten ist. Werden sie in multimedialen Sammlungen, oder auch in anderen Konzepten thematisiert, befinden sie sich stets in diesem Spannungsverhältnis zwischen traditionellen und modernen Kernaufgaben musealer Räume. Dabei ist die Haltung gegenüber dem Medium Film grundlegend, das sich einem bestimmten Museums-Ethos unterzuordnen hat. Filmmuseen und

¹²¹ Anm.: V.a. *the new museology* betont, dass es heute andere, bzw. mehrere Machteinflüsse auf Museen gibt, nicht zuletzt auch die kapitalismusgeprägte Konsum- und Unterhaltungsgesellschaft, staatliche Subventionen, etc.

¹²² Vgl. Loebenstein, „Lebende Ausstellung“. 207.

-archive behalten sich den Ruf von qualitativer Filmvermittlung vor. Allerdings könnte genau diese Expertise in Kooperation mit anderen Institutionen von Vorteil sein und maßgeblich zu sinnvoller Medienerziehung beitragen.

Im Gegensatz zum Kino kann das Museum als Raum, trotz seiner räumlichen Beschränktheit, Vorteile bieten. Gerade Loebenstein streicht zwei wesentliche Aspekte hervor, die ein musealisierter Auftritt des Spielfilms von einem kinematographisch unterscheidet: Zeitökonomie und Betrachtungsposition. Das Kino gäbe den Ort und Zeitrahmen vor und stelle somit eine gewisse Stabilität dar, während das Museum den Besucher_innen keinen bestimmten Platz, keine bestimmte Position und keinen bestimmten Zeitraum vorgäbe¹²³. Ob das filmische Exponat betrachtet wird, wenn ja, wie lange, von welcher Perspektive, liegt im musealisierten Raum ganz bei den Betrachter_innen selbst. Wie bereits im Kapitel 3.5. erläutert, könnte dieses neue Setting eine veränderte Wahrnehmung des Exponates selbst ermöglichen. Im Museum würde der Spielfilm, im Gegensatz zum Kino, eine Dauerpräsenz darstellen, durch die sich wiederum neue Denkprozesse und Reflexionen anregen lassen können, und aber vor allem den Spielfilm als kulturhistorisches Produkt institutionell legitimieren.

Im Rahmen dieses differenzierten Erfahrens und Erlebens von Spielfilm im musealisierten Raum steht auch der generelle Paradigmenwechsel vom Museumsobjekt zur Museumsinformation zur Debatte. Materialität und Originalität kann bei Filmexponaten vorwiegend durch zusätzliche Information thematisiert werden, nicht immer durch das Objekt an sich (Digitalisierung, Reproduzierbarkeit). Durch die Multimedialität werden direkte/primäre Erfahrungen mit Objekten noch mehr mit indirekten/mediatisierten Erfahrungen ersetzt, was sich bedeutend auf die Besucher_innenerfahrungen auswirkt¹²⁴. Studien dazu ergeben aber, dass der Einsatz von audiovisuellen Medien zu einer vertieften Museumserfahrung führen würde, u.a. die Verweildauer vor Exponaten verlängere und kommunikative Angebote unterstütze¹²⁵. Ann Mintz betont nichtsdestotrotz, dass die medienbasierte Erfahrung nicht die Erfahrung mit einem realen Gegenstand ersetzen darf („(...) *embrace the virtual without abandoning the real*“¹²⁶), und eine Balance zwischen diesen Erfahrungen gegen negative Auswirkungen einer Informationsgesellschaft wirken soll, in der eben Erfahrungen nicht mehr selbst gemacht, sondern medial vermittelt werden.

¹²³ Vgl. ebd. 205.

¹²⁴ Vgl. Werner Schweibenz, „Das Museumsobjekt im Zeitalter seiner digitalen Repräsentierbarkeit“, in *Museum multimedial* (Wien: Lit-Verlag, 2012), 47–70. 62.

¹²⁵ Vgl. ebd. 62-63.

¹²⁶ Vgl. Ann Mintz (1998), in: ebd. 64.

Die Ausstellungs-dramaturgie liefert dazu einen wichtigen Beitrag. Wie oben bereits erwähnt, führen überladene Ausstellungen zu einer negativen Wirkung. Betrachtet man aktuelle Ausstellungen und berücksichtigt man die Diskurse zu verschiedenen Modellen, so wird deutlich, dass die Präsentation von Themen, hier vor allem auf Geschichte bezogen, nicht leicht ist. Der Begriff des *Infotainments* soll diese Problematik konkretisieren. Der Medienwissenschaftler Neil Postman stellt in diesem Zusammenhang zwar das Fernsehen an den Pranger, allerdings lässt sich seine Theorie auch auf Bildungseinrichtungen ausweiten. Er kritisiert dabei das Präsentieren von Themen als Unterhaltung, was sich tiefgreifend auf unseren Umgang mit Nachrichten und Informationen auswirken würde. Laut ihm ist der Einfluss der Unterhaltungsindustrie und Erlebnisgesellschaft ein Grund für eine oberflächliche Wissensgenerierung und irrationalen Urteilsbildung¹²⁷. Dies würde durch den Einsatz von Bildern (anstelle von Schrift und Sprache), verstärkte Dramatisierung, Beschleunigung von Informations- und Bildflüssen, etc. passieren.

Indem Museen oft einem finanziellen Druck ausgeliefert sind, spielt die Besucher_innenorientierung eine immer größere Rolle; Ausstellungskonzeptionen orientieren sich an den Bedürfnissen ihrer Besucher_innen, die nicht zuletzt auch von der Unterhaltungsindustrie geprägt sind. Es ist aber ein schmaler Grat zwischen dem Anregen von Lernprozessen durch unterhaltsame, interaktive, partizipative Mittel und einer nachhaltigen Wissensvermittlung. Als Bildungseinrichtung muss sich das Museum also mit dieser Problematik des *Infotainments* auseinandersetzen, will es nachhaltig Wissen vermitteln. Audiovisuelle Exponate einzusetzen, v.a. Spielfilme, die eben auch diese Dramatisierung und Emotionalisierung bewirken, ist also kein Vorhaben, das leichtfertig umgesetzt werden soll.

Museale Räume müssen sich gezwungenermaßen mit der Frage nach Zielgruppen (wer wird passiv und wer wird aktiv angesprochen), deren Vorwissen und Zugängen auseinandersetzen, um die Grenzen zwischen Welt und ihnen verschwimmen zu lassen und die Schwelle zwischen Museum und Alltagswelt überschreitbar zu machen. Teilhabegerechtigkeit, Zugangsmöglichkeiten, Inklusion, unabhängig von Herkunft und sozialem Milieu müssen wesentliche Anliegen aller öffentlichen Bildungsräume sein¹²⁸.

Obwohl zwar ethische Richtlinien das Handeln von musealen Räumen ergreifbar und überprüfbar machen sollen, so gibt es eine fast schon unüberschaubare Anzahl an Beispielen an

¹²⁷ Vgl. Neil Postman und Reinhard Kaiser, *Wir amüsieren uns zu Tode: Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*, Fischer-Taschenbücher 4285 (Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, 2018).

¹²⁸ Vgl. Beatrix Commandeur, Hannelore Kunz-Ott, und Karin Schad, Hrsg., *Handbuch Museumspädagogik: kulturelle Bildung in Museen*, Kulturelle Bildung 51 (München: kopaed, 2016). 14.

Ausstellungskonzeptionen. In dieser Vielfalt wird früher oder später auch der Spielfilm seinen Platz als Exponat finden, und dabei hoffentlich auf seine Vor- und Nachteile im musealen Raum überprüft worden sein.

4.5.3. Lernort Museum

Trotz, oder gerade wegen der Kritik des Museums als elitärer Raum, der Gefahr des *Infotainments*, muss der Bildungsauftrag¹²⁹ in öffentlichen Einrichtungen ernst genommen, seine praktische Umsetzung immer wieder überprüft und neu durchdacht werden. Denn gerade wegen seiner kultur- und bildungspolitischen Funktionen legitimiert sich heute das Museum und macht es trotz ständigem Wandel und Kritik unverzichtbar.

Zahlreiche Projekte (u.a. die EU-Projekte AEM, MUSEAM, EUROEDULT) beweisen ein Bemühen um das Museum als neutralen Lernort, an dem nicht nur Angebote für Kinder und Jugendliche stattfinden, sondern auch auf Erwachsenenbildung Wert gelegt wird.

Laut Wolfgang Zacharias ist es die Museumspädagogik, die maßgeblich zur kulturellen Bildung beiträgt, bzw. sie aufwertet¹³⁰. Sie ermöglicht Erfahrungs- und Bildungschancen im Kontext kulturell-ästhetischen Lernens. Die Chancen, Stärken und die Zukunft des Museums liegen laut ihm in der

„(...) Präsentation und aktiv-handelnde[n] wie reflexiv-anschauliche[n] Vermittlung des Materiellen, Dinglichen und (Be-)Greifbaren in allen historischen wie aktuellen Formen des Erscheinens.“¹³¹

Es führt also kein Weg daran vorbei das Museum als Lernort zu verstehen. Diese Bezeichnung verdeutlicht, dass die Bildungs- und Vermittlungsarbeit in Museen und im öffentlichen Raum nicht nur als rein personale Vermittlung zu verstehen ist, sondern sie reicht vom Kuratieren über Öffentlichkeitsarbeit, Marketing, Ausstellungsentwicklung bis zum Besucher_innenservice¹³². Dieses umfassende Bewusstsein für das Museum als Lernort liegt in den emanzipativen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts begründet (oben bereits erläutert). Dies

¹²⁹ „Museen haben die wichtige Aufgabe, ihre bildungspolitische Funktion weiterzuentwickeln und ein immer breiteres Publikum aus der Gesellschaft, der örtlichen Gemeinschaft oder der Zielgruppe, für die sie eingerichtet sind, anzuziehen. Die Wechselbeziehung des Museums mit der Gesellschaft und die Förderung ihres Erbes sind unmittelbarer Bestandteil des Bildungsauftrages eines Museums.“ ICOM, „Ethische Richtlinien für Museen von ICOM“, 19.

¹³⁰ Vgl. Commandeur, Kunz-Ott, und Schad, *Handbuch Museumspädagogik*. 13.

¹³¹ Ebd. 15.

¹³² Vgl. Tobias Nettek, „Was ist Museumspädagogik? - Bildung und Vermittlung in Museen“, in *Handbuch Museumspädagogik: kulturelle Bildung im Museum* (München: koepad, 2016), 31–43. 31.

beinhaltet auch, dass Museen heute auch als Erlebnis-, Begegnungs-, Erfahrungs-, und Konsumorte wahrgenommen werden. Bodo von Borries betont, dass der Vorteil dieses Lernortes in seinem außerschulischen Charakter liegt, der ihn direkter und beziehungsreicher¹³³ erscheinen lässt und mehrere Funktionen gleichzeitig ausgeübt werden können (von der Initiierung von Lernprozessen abgesehen).

Diese Arbeit muss sich v.a. mit dem Museum als Lernort beschäftigen, an dem interdisziplinäre Arbeit zwischen Museums- und Medienpädagogik geschieht, und die geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit dem Geschichtsbewusstsein fokussiert wird. Wie trägt in diesem Rahmen das Medium Spielfilm als Exponat zu einer Erwachsenenbildung, aber auch zur Bildung von Kindern und Jugendlichen bei? Wie kann lebenslanges Lernen damit nachhaltig gefördert werden?

Wie bereits erläutert, sind es partizipative, interaktive, multimediale, besucher_innenzentrierte Konzeptionen, die die Vermittlungs- und Bildungspraxis heutiger Museen prägen. Ziel dieser teils reformpädagogischen Ansätze ist es, Wissen über historische Objekte nicht nur linear zu kommunizieren, sondern auch kulturell (interpretativ) und partizipativ (interaktiv), um die Fähigkeit zu fördern, Objekte zu betrachten, hinterfragen und kontextualisieren zu können. Um dies zu gewährleisten ist darauf hinzuweisen, dass sich all diese Ansätze in keinem konkurrierenden Verhältnis befinden, sondern ergänzend zu verstehen sind. Ästhetische und kulturelle Bildung sind dabei Bezugspunkte, auf die sich die Museumspädagogik bezieht. Neben diesen liegt es aber auf der Hand, dass in Anbetracht der Filmimmanenz die Medienbildung in allen öffentlichen Bildungslandschaften ebenfalls notwendig ist. Medien einzusetzen, um einen Lernort zu schaffen und zu gestalten entspricht nicht nur den modernen technologischen und alltagsweltlichen Gegebenheiten, sondern ermöglicht ein Eingehen auf verschiedene Lernformen und -typen (visuell, auditiv, taktil, kinästhetisch, ...). Allein das Medium Spielfilm kann eingesetzt werden als interaktives oder sequenziertes Informations- und Vertiefungselement, als rahmenbestimmender Türöffner, als gesamtwerklicher Impuls für weitere Auseinandersetzungen und audiovisuelle, emotionalisierende Untermalung. Es übt dabei die Funktion eines historischen Artefakts aus, aber auch die der Vermittlung. Vermittlung der ästhetischen Bildung beispielsweise. Aber nicht nur die trägt zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein bei; durch Medienkompetenz kann Spielfilm nicht nur als Medium bewusst wahrgenommen werden, sondern auch aktiv damit in Beziehung getreten werden und

¹³³ Vgl. Bodo von Borries, „Orte‘ des Geschichtslernens. Trivialität oder Schlüsselproblem?“, in *Orte des historischen Lernens* (Berlin: Lit-Verlag, 2008), 11–35. 24.

Fragen zum Geschichtsbewusstsein ermöglichen. Es liegt auf der Hand, dass sich nicht nur Filmmuseen und -archive dieses Einsatzes bedienen sollen um eine Förderung von Medienkompetenz vorantreiben. Medienkompetenz, als kulturelle Ressource, muss als Ansatz einer Kulturökologie gesehen werden. Ihre Förderung trägt maßgeblich zu einer kulturellen Entwicklung bei.

Die auf Noam Chomskys (universelle Grammatik) und Jürgen Habermas' (kommunikative Kompetenz) begründete Definierung Dieter Baackes Medienkompetenz, liefert grundlegende Leitlinien, darf aber nicht leichtfertig verwendet werden, da ihm bildungs- und lerntheoretische Fundierungen fehlen¹³⁴. Allerdings erscheint es mir wichtig diesen Begriff nach Baacke hier zu verwenden, um Medienkompetenzförderung greifbar zu machen. Medienkritik (analytisch, reflexiv, ethisch), Medienkunde (informativ, instrumentell, qualifikatorisch), Mediennutzung (rezeptiv-anwendend, interaktiv-handelnd), Mediengestaltung (innovativ, kreativ)¹³⁵ sind diese vier Leitlinien.

Die Frage jedoch ist, welche dieser Leitlinien sich in einem musealisierten Raum realisieren lassen können, um eine nachhaltige Medienbildung zu fördern. Wie bereits erwähnt, steht es den Besucher_innen frei, ein Exponat zu betrachten oder nicht; Sinnkonstruktionen daraus ergeben sich individuell und sind daher vielfältig. Im Museum, als nicht-formellem, bzw. informellem Lernort, können konkrete Auswirkungen zwar schwer überprüft werden, es stellt aber eine wichtige Schnittstelle dar für eine aktive Auseinandersetzung mit Medien, die, auch das wird durch Baacke betont, mediale Handlungsfähigkeit ermöglicht. Ein vielzitiertes Resümee der Medienforschung soll dies noch einmal betonen:

“We must get away from the habit of thinking in terms of what the media do to the people and substitute for it the idea of what people do to media.”¹³⁶

Spielfilme als Exponate können hierfür als Impuls für diese aktive Auseinandersetzung gelten, allerdings ist dies nur ein erster Schritt hin zu einer Emanzipation von Medieneinflüssen, die unser Geschichtsbewusstsein maßgeblich prägen. Stellt man jedoch Filmvermittlung in den Vordergrund, so kann dies nicht nur eine Förderung von ästhetischen, kulturellen und medialen

¹³⁴ Vgl. Konstantin Mitgutsch, „Medienkompetenz - Formel oder Leerformel?“, in *Medienbildung in Österreich* (Berlin: Lit-Verlag, 2008), 94–103. 102.

¹³⁵ Vgl. Ben Bachmair, *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*. (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010), <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/book/10.1007%2F978-3-531-92133-4>. 18.

¹³⁶ O'Sullivan et al. (1994), in: Volkmann, „Popular Culture im Fremdsprachenunterricht. Musikvideoclips, Popsongs, Werbung“. 285.

Kompetenzen, sondern auch eine Aufarbeitung eines unhinterfragten Geschichtsbewusstseins bedeuten.

5. MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN ANHAND VON BEISPIELEN

Wie oben bereits erläutert sind es zahlreiche Ausstellungskonzeptionen im musealen und öffentlichen Raum, die sich aufgrund derzeitiger Tendenzen (wie Omnipräsenz von Audiovisualität, Besucher_innenorientierung, etc.) mit audiovisuellen Exponaten beschäftigen. Spielfilme kommen dabei allein im Raum Wien in unterschiedlichsten Formen zum Einsatz, von denen in diesem Kapitel zwei genauer betrachtet werden¹³⁷. Bei meinen Recherchen bin ich aber auf zahlreiche interessante Konzepte gestoßen, deren Vielfalt hier ebenfalls kurz skizziert werden soll.

Beispielsweise im neuen Haus der Geschichte Österreich, das im November 2018 eröffnet wurde, sind es der Film „1. April 2000“ (1952) und „*The Sound of Music*“ (1965), die in einem Sammelsurium an zeitgeschichtlichen Objekten besonders die Fragen nach österreichischer Identität behandeln. Neben Objekten wie einem Staatsvertragsentwurf oder verschiedene Souvenirs sind die besagten Spielfilme in Sequenzen auf Bildschirmen zu sehen, die die Thematik des Ausstellungsabschnitts als Zeitdokumente unterstreichen. Allerdings ergänzen nur winzige Infotafeln das Filmexponat mit Daten zur Entstehung und historischem Hintergrund. Bei „*The Sound of Music*“ ist es überhaupt nur eine Erzählung eines persönlichen Erlebnisses, bei dem es um die Fremdvorstellung über Österreich und die Divergenzen zum realen Bild geht. Spielfilme werden hier zwar als historische Artefakte gehandhabt, jedoch stellt sich die Frage, warum gerade „*The Sound of Music*“, dem es an einer differenzierten und kritischen Auseinandersetzung mit den historischen Ereignissen rund um die Familie Trapp mangelt und rein romantisierte, klischeehafte Vorstellungen reproduziert, als Exponat zum Thema Selbst- und Fremdwahrnehmung gewählt wurde. Steht hier sein Bedeutungsgrad im Ausland zu sehr im Vordergrund? Ein erfolgreicher musealer Einsatz von Spielfilmen, der zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein anregt, ist hier fraglich.

Ein anderes Beispiel zeugt aber durchaus von einer kompetenten Umsetzung vorangegangener Überlegungen. Im Jahr 2010 wurde im Wien-Museum „Wien im Film – Stadtbilder aus 100 Jahren“¹³⁸ ausgestellt. Das Museum zeigte exemplarische Sequenzen aus rund 80 österreichischen und internationalen Spielfilmen. Eine Collage von Großprojektionen

¹³⁷ Anm.: Wien wurde deshalb gewählt (neben der Notwendigkeit der Eingrenzung des Untersuchungsraumes), da eine lokale Nähe direkte Zugänge und eine räumliche Dimensionierung von musealen und theoretischen Auseinandersetzungen erlaubt.

¹³⁸ Christian Dewald u. a., Hrsg., *Wien im Film: Stadtbilder aus 100 Jahren*, 364. Sonderausstellung des Wien Museums (Wien: Wien Museum : Czernin, 2010).

ausgewählter Sequenzen, die von den Besucher_innen durchwandert werden konnte, beschäftigte sich in einer stadthistorischen und mediengeschichtlichen Zusammenstellung mit der Aufarbeitung realer und fiktional inszenierter Stadtbilder. Dabei wurden verschiedene Dimensionen von Film- bis Wirkungsrealität berücksichtigt, damit auf die Vielfalt von Realitäten hingedeutet und durch den speziellen Fokus auf Stadtbilder einen Raum zur Reflexion und Auseinandersetzung geschaffen.

Weitere Beispiele, wie „Inszeniert. Deutsche Geschichte im Spielfilm“¹³⁹ und eine Wechselausstellung vom Haus der Geschichte in Bonn im Jahr 2016, „*Chaplins World*“ in Vevey (Schweiz)¹⁴⁰ wären zu nennen, die immer wieder andere Konzepte liefern, Bausteine einer bereits vorhandenen Auseinandersetzung mit dem Exponat Spielfilm darstellen und Anknüpfungspunkte für Weiterentwicklungen bieten.

Kehren wir aber zurück zu den beiden Wiener Beispielen, die den Spielfilm als zentrales Exponat erkoren haben.

5.1. Methodische Herangehensweise

In den vorangegangenen Kapiteln wurden das Wesen und Wirken des Spielfilms und verschiedene Gesichtspunkte zu musealen Räumen erläutert. Es wurde bereits versucht, Überschneidungen und Schnittstellen auf argumentative Art und Weise herauszufiltern und daraus Schlussfolgerungen für Möglichkeiten und Grenzen des Spielfilmes im musealisierten Raum zu treffen. Dieses Kapitel untersucht nun in zwei konkreten Fällen diese Schnittstelle Spielfilm bzw. Filmvermittlung und Museum bzw. Ausstellung. Daraus sollen sich die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Spielfilmen als Exponate konkretisieren und Konsequenzen für ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein, in weiterer Folge auch didaktische Handlungsfelder, überlegt werden.

Die Ausstellung DIE STADT OHNE und das DRITTE MANN MUSEUM liefern für diese Analyse zwei unterschiedliche Konzepte, die aber durch ihren Umfang eine detaillierte und differenzierte Betrachtung zulassen. Beide musealen Räume stellen historische Spielfilme aus, die deshalb anders zu betrachten sind, als zeitgenössische, bei denen beispielsweise

¹³⁹ „Inszeniert. Deutsche Geschichte im Spielfilm - Ausstellung im Zeitgeschichtlichen Forum Leipzig“, zugegriffen 23. Januar 2019, <https://www.hdg.de/zeitgeschichtliches-forum/ausstellungen/inszeniert-deutsche-geschichte-im-spielfilm/>.

¹⁴⁰ „Chaplin’s World | Chaplin’s World“, zugegriffen 23. Januar 2019, <https://www.chaplinsworld.com/de>.

Rezeptionsquellen leichter zugänglich sind und eine authentischere Analyse der Wirkungsrealität vorgenommen werden kann.

Aufgrund der bereits dargestellten Überlegungen erscheint es notwendig, zuerst einmal die verwendeten Spielfilme genauer zu betrachten, um diese auch als „Erinnerungsfilme“¹⁴¹, und in diesem Sinne auch als relevant für einen Wirkungsprozess begreifen zu können.

Die folgende Untersuchung orientiert sich an der systematischen Filmanalyse von Korte, die bereits im Kapitel 3 erwähnt wurde. Es werden Einzelaussagen zu Film-, Bedingungs-, Bezugs- und Wirkungsrealität zuerst gesammelt und dann inhaltlich argumentativ zusammengeführt, um eine qualitative Gesamtaussage zu ermöglichen¹⁴². Wichtig dabei ist, dass sich die Untersuchungsdimension immer an der Fragestellung orientiert; in diesem Fall steht die Rolle des Spielfilms in der Vermittlung, also als Exponat im musealisierten Raum, und die daraus resultierenden Konsequenzen für das Geschichtsbewusstsein im Zentrum. Ziel ist es, die Wirkungskomplexität Spielfilm und die Wirkungskomplexität Museum in ihrer Verbindung zu untersuchen und den didaktischen Mehrwert herauszufiltern. Die Berücksichtigung der theoretischen Triangulation zwischen Filmtheorie, Bildungswissenschaft und Geschichtstheorie (wie in vorherigen Kapiteln bereits dargelegt) sollen ein tieferes Verständnis ermöglichen¹⁴³.

Angesichts einer pluralistischen Vorstellung von Geschichtsbewusstsein und Ablehnung von funktionalisierten Aussagen, muss betont werden, dass bei dieser Untersuchung versucht wird, argumentativ zu arbeiten und entsprechende Bedeutungszuweisungen immer wieder neu überprüft werden müssen. Außerdem gehe ich von generellen Aneignungsprozessen aus, die eher als pragmatische Regulative betrachtet werden müssen, und es daher aber umso wichtiger ist, den Eigensinn dieser individuellen Vorgänge zu betonen. Umso mehr ist diese Analyse nur als ein Versuch zu sehen, der den Spielfilm im musealisierten Raum anschlussfähig machen soll und Ausgangslage für weitere Auseinandersetzungen sein kann.

Die methodische Herangehensweise bei der Analyse an sich gliedert sich in mehrere Schritte. Zuerst werden Kortess Realitäten in ein überschaubares Nacheinander (mittels Tabelle) gebracht und die Einzelinformationen der einzelnen Teilaspekte sowohl vom entsprechenden Spielfilm

¹⁴¹ Anm.: „Spielfilme sind nicht per se dem Bereich des kulturellen Gedächtnisses [Anm.: im Sinne von Aleida Assmann] zuzurechnen, sondern sie sind in erster Linie in ihrer Funktion als Impulsgeber für gesellschaftliche Debatten über die Vergangenheit zu betrachten. Ein Spielfilm wird erst dann zu einem Medium kollektiver Erinnerung, sprich zu einem „Erinnerungsfilm“, wenn er sich in den kommunikativen, kulturellen und geschichtspolitischen Sozialsystemen als bedeutsam erweist.“ Moller, *Zeitgeschichte sehen*. 58.

¹⁴² Vgl. Korte u. a., *Einführung in die systematische Filmanalyse*. 24.

¹⁴³ Vgl. Moller, *Zeitgeschichte sehen*. 57.

als auch denen vom Museum gegenübergestellt¹⁴⁴. Im nächsten Schritt beschäftigt sich die argumentative Zusammenführung dieser Einzelinformationen damit, welche Aspekte der Filmanalyse auch im Museum bzw. in der Ausstellung behandelt werden. Um eben die Konzepte der besagten musealen Räume auch als Form der Filmvermittlung begreifen zu können stellt sich die Frage, ob in diesen ebenfalls Präsentationsformen, Kontextbedingungen und reale Rezeptionsvarianten thematisiert werden.

Erst nach dieser Betrachtung sollen die Konzepte und behandelten Realitäten auf die Dimensionen des Geschichtsbewusstseins untersucht werden. Dafür wird das Modell Pandels herangezogen, das bereits im Kapitel 2 erläutert wurde. Gerade seine Doppelkategorien sollen helfen, die Dimensionen des Geschichtsbewusstseins zu verorten, und daraus auch Hinweise für didaktische Handlungsfelder zu lokalisieren, die sich aus der Musealisierung von Spielfilmen in diesen beiden Beispielen ergeben können und generelle Überlegungen dazu ermöglichen.

Vorangegangene Untersuchungsschritte werden mit Bildmaterial unterstützt, um oben erläuterte Ausstellungs-dramaturgie und -ästhetik ebenfalls auf Möglichkeiten und Grenzen untersuchen zu können¹⁴⁵. Vor allem aber dienen die Fotos auch dazu, den Schwerpunkt ‚visuelle‘ Zeit- und Kulturgeschichte hervorzuheben.

5.2. „Der dritte Mann“: Vom Kanal ins Museum

Das DRITTE MANN MUSEUM widmet sich mit ca. 3000 Originalexponaten einem Stück Filmgeschichte und Zeitgeschichte, nämlich der Wiener-Nachkriegszeit. Dabei spielt der Spielfilm „Der dritte Mann“¹⁴⁶ (original „*The Third Man*“) eine wesentliche Rolle als Exponat

¹⁴⁴ Anm.: Auch die einzelnen Realitäten sind wiederum gegliedert, die eine detaillierte Aufstellung der Informationen und erste Aussagepotenziale zulassen: Filmrealität (formale und technische Daten, Einsatz filmischer Mittel, inhaltlicher und formaler Aufbau des Films, handelnde Personen, Handlungsorte, Handlungshöhepunkte, Informationslenkung und Spannungsdramaturgie), Bedingungsrealität (historisch, gesellschaftliche Situation zur Entstehungszeit, Stand der Filmtechnik/ der filmischen Gestaltung, Stellung des Films im Vergleich zur zeitgenössischen Filmproduktion, Bezüge zu anderen Filmen, Bezug zur literarischen Vorlage), Bezugsrealität (Zu/in welchem Verhältnis steht die filmische Darstellung zur realen Bedeutung des gemeinten Problems, zu den zugrundeliegenden Ereignissen?), Wirkungsrealität (Publikumsstruktur und -präferenzen, Einsatzorte, Laufzeiten des Films, Intentionen der Hersteller, Rezeptionsdokumente). Vgl. Korte u. a., *Einführung in die systematische Filmanalyse*. 23-24.

¹⁴⁵ Anm.: Die Fotografien wurden entweder selbst angefertigt (nicht markiert), oder von den jeweiligen Museen zur Verfügung gestellt (markiert).

¹⁴⁶ Anm.: (Synopsis) Als der US-amerikanische Schriftsteller Holly Martins, auf Einladung eines alten Freundes, Harry Lime, im besetzten Wien 1947 ankommt, wird ihm mitgeteilt, dass dieser in einen Unfall verwickelt war und gestorben sei. Er kommt gerade noch rechtzeitig zum Begräbnis am Zentralfriedhof, bei dem er auch Bekanntschaft mit dem britischen Major Calloway macht. Dieser teilt ihm mit, dass Harry Lime ein Schieber gewesen sei, und von der internationalen Polizei gesucht wurde. Martins kann das nicht glauben, bleibt entgegen

der Filmgeschichte, aber auch als ‚Türöffner‘ für Zeitgeschichte. Als Zwei-Personen-Projekt von Gerhard Strassgschwandtner (Fremdenführer in Wien) und Karin Höfler (Dolmetscherin und Fremdenführerin) wurde das Museum 2005 eröffnet und wächst seitdem (nicht nur größtmäßig, auch die Ausstellungs-dramaturgie wird immer wieder neu durchdacht, verändert, erweitert). Anlass für dieses Projekt war das Interesse am Film selbst, das Strassgschwandtner dazu brachte seit den 1990er Jahren, Objekte rund um „Der dritte Mann“ zu sammeln. Vor allem der Bezug zur Zeitgeschichte, der historische Hintergrund, war laut ihm Motivator, um all diese Originale der Öffentlichkeit zugänglich zu machen und damit den Spielfilm als wichtiges Zeitdokument zu vermitteln. Karin Höfler kümmerte sich um das Design, die Kuration, die Werbung und *et voilà* – bis heute betreiben die beiden das mittlerweile sehr bekannte Museum, das jeden Samstag von 14:00 bis 18:00 geöffnet hat.

Strassgschwandtner und Höfler gliedern ihr Privatmuseum, das sich ohne jegliche staatliche Subvention finanziert¹⁴⁷, in drei verschiedene Teile: die ersten beiden Teile behandeln den Spielfilm an sich. Im dritten Teil tauchen die Besucher_innen in den Keller hinab um das Wien der Nachkriegszeit kennenzulernen.

Hier wird schon deutlich, dass die Arbeit mit dem Spielfilm auf einem Mehrdimensionen – Verständnis beruht, was eine Auseinandersetzung mit dieser Form der Filmvermittlung begründet und in der weiteren Analyse näher betrachtet wird.

5.2.1. Analyse

Der Museumsrundgang startet mit einem Hinweis auf das Museum selbst, seinen Ursprung, seinen Werdegang und sein Ziel, nämlich den „Zeitraumen der Geschichte Wiens der Öffentlichkeit zugänglich zu machen“. Außerdem befindet sich in dieser ‚Startecke‘ der Museumskatalog (in dem sich weitere Informationen zur Entstehung des Museums, den einzelnen Objekten, des Filmschaffungsprozesses finden) und die Kurzfassung des Films, in

des Rates von Calloway in Wien, lernt Anna Schmidt, Harrys Geliebte (die sich als Tschechin illegal in Österreich aufhält) kennen und stößt im Laufe seines Aufenthaltes auf zahlreiche Ungereimtheiten. U.a. habe der Portier beim Beobachten des Unfallherganges statt zwei Männer, drei Männer gesehen, die die angebliche Leiche von Harry Lime wegrugen. Später bestätigt sich der Verdacht des vorgetäuschten Todes von Harry Lime und Holly Martins soll als Lockvogel zur endgültigen Verhaftung des Verbrechers Lime, der am Wiener Schwarzmarkt hauptsächlich mit verdünntem Penicillin schmuggelte, herhalten. Eine Verfolgungsjagd durch das zerteilte, zerbombte Wien und seinen Untergrund, dem Kanal, beginnt, an deren Ende Harry Lime gefasst wird und stirbt. Der Film endet so wie er angefangen hat, am Wiener Zentralfriedhof.

¹⁴⁷ Anm.: Außerdem bedient sich das Privatmuseum keinem *Outsourcing*, d.h. alles (von der Sammlung und Archivierung, über das Konzept, bis zur Ausstellungsgrafik und -gestaltung) kommt von den beiden.

der wiederum auf den Handlungsort Wien hingewiesen wird. Intentionen von Strassgschwandtnr und Höfler, wie Entwicklungsprozesse, sind transparent dargestellt und erlauben den Besucher_innen das Museum und seine Sammlung im Spektrum der Museumslandschaft einzuordnen. Es wird hier deutlich darauf hingewiesen, mit der Aufarbeitung des Spielfilmes in diesem musealen Raum ein Bewusstsein für einen bestimmten Zeitabschnitt schaffen zu wollen (auf den Infotafeln wird mehrmals betont, dass es sich dabei um einen nicht aufgearbeiteten Teil der Geschichte Österreichs handelt¹⁴⁸). Dass dadurch ein unreflektiertes, eindimensionales Geschichtsbewusstsein kritisiert wird liegt auf der Hand, es wird fast sogar mit dem ‚Zeigefinger‘ darauf hingezigt. Der Spielfilm wird hier als Werkzeug für die Schaffung eines pluralistischen, tiefgreifenderes Bewusstseins der Nachkriegszeit intendiert.



Abb. 2: Raum 1 - Stars und Filmvermarktung (u.a. Standbilder, Schauspieler_innenbiographien, Basic-Info zur Entstehung des Museums); Foto © Gerhard Strassgschwandtnr.

Der erste Raum des Museums ist den einheimischen wie auch britischen und amerikanischen Schauspieler_innen gewidmet, die allesamt mit einer kurzen Biographie versehen sind.

¹⁴⁸ Anm.: Im Raum 1 schreiben Strassgschwandtnr und Höfler: „Teil 3 des Museums zeigt eine Dokumentation über dieses heute weitgehend unbekannte Wien direkt nach dem Krieg.“. Im Raum 11: „Es ist der historische Kontext, der zeitgeschichtliche Aspekt – dieser nicht bewältigte Teil der neueren Geschichte Österreichs – der an diesem Film besonders fasziniert.“

Außerdem stellt dieser Raum auch Marketingmaterial aus (Standbilder, Filmaushangfotos, Flugzettel, Filmprogramme, Werbemittekkataloge). So deuten die einzelnen Schauspieler_innengeschichten (hier im Fokus der Brite Trevor Howard als Major Calloway und der Wiener Herbert Halbig als Hansel) auf deren Wirkungspotentiale hin, die ebenfalls für die Vermarktung des Filmes von Wert waren. Die Exponate, die hier von der Einleitung des Filmes (Holly Martins kommt in Wien an) audiovisuell untermalt werden, sind unter dem Thema Vermarktung ausgestellt. Bereits hier werden Hinweise auf die Film- und Bedingungsrealitäten gemacht, die die Entstehung des Filmes begreiflich machen. Diese Exponate heben den Film außerdem von einer fiktionalen Ebene auf eine reale, lösen in diesem Fall die inszenierten/imaginierten Personen auf und sind der erste Schritt zu einem Realitätsbewusstsein.

Der zweite Raum widmet sich hauptsächlich der Wirkungsrealität in Japan, wo „*The Third Man*“ ab 1952 gespielt wurde. Original Rezeptionsdokumente wie Filmzeitschriften, Plakate, Drehbuchübersetzungen, Rezensionen, und vieles mehr zeigen die Wirkungsspannweite, die der Spielfilm in Japan hatte. Audiovisuelle Exponate zeigen japanische Versionen des Harry-Lime-Themas von Anton Karas (u.a. das Abspielen des Themas in der *Ebisu*-U-Bahnstation in Tokio). Zwei Infotafeln weisen auf die Verbindung zwischen dem Spielfilm und seinem Erfolg in Japan hin (Identifikationsmöglichkeiten, etc.).

Raum 2 macht das Ausmaß der Wirkungsdimensionen des Spielfilmes deutlich. Diese sind bis in die Gegenwart hinein zu erkennen, stellen einerseits ein Kontinuum dar, andererseits Veränderungen - in Pandels Sinne also „statisch“ und „veränderlich“, wodurch man einen Hinweis auf das Historizitätsbewusstsein verorten könnte.



Abb. 3: Raum 2 - Japan Boom (u.a. nachgebaute Litfaß-Säule mit Zeitschriften-Ausschnitten, übersetzten Romanen und Drehbüchern, audiovisuelle Quellen zu verschiedenen Einsätzen des Harry-Lime-Themas von Anton Karas); Foto © Gerhard Strassgschwandner.

Der dritte Raum beschäftigt sich wieder mit den Schauspieler_innen, u.a. werden hier Details zu Alida Vallis (geborene Alida Maria Laura Altenburger) und Joseph Cottens Biographien in Blätterwänden mittels Zeitungsausschnitten, Autogrammkarten, etc. ausgestellt. Außerdem werden sie in diesem Raum direkt mit dem Spielfilm verlinkt, indem ein Bildschirm einen Zusammenschnitt aus diversen Einzelaussagen der wichtigsten Schauspieler_innen zeigt. Eine Gegenüberstellung von Realität und Fiktion ist von Beginn an Thema und wird mittels audiovisueller Exponate hergestellt. Somit werden die Doppelkategorien des Wirklichkeitsbewusstseins immer wieder aufgerollt, was zu einer ständigen Auseinandersetzung damit führt.

Im vierten Raum sind Exponate rund um die Entstehung des Filmes in Wien, aber auch in den Londoner Studios von 1947 bis 1949 ausgestellt. Drehbücher, Kameras und Standbilder geben Einblick in die Arbeit hinter den Kulissen des Filmes und erlauben eine Analyse des Standes der Filmtechnik und der filmischen Gestaltung Ende der 1940er Jahre. Auch der Einsatz filmischer Mittel wird hier thematisiert, indem auf Bildschirmen die Arbeit mit den kontrastreichen Schwarz-Weiß-Bildern, schrägen Kameraeinstellungen, nass gespritzten Straßen und Regie-Tricks gezeigt wird.

Abb. 4: Raum 4 - "Eine der berühmtesten Szenen ist die 70(!) Sekunden dauernde fixe Kameraeinstellung am Ende des Filmes."



Abb. 5: Raum 4 - "Der Film wurde auch durch seine starken Kontraste, Schatten und Kamera-Schrägstellungen berühmt."

Abb. 6: Raum 4 - „Die ausgesuchten 'Leute von der Straße' waren wohl ein maßgeblicher Grund warum der Film in seiner Heimatstadt floppte...".



Abb. 7: Raum 4 - „Der Film ist aufgrund seiner realistischen Aufnahmen im unmittelbaren Nachkriegswien auch ein zeitgeschichtliches Dokument.“

Ausgewählte Filmsequenzen sind von den Museumsbetreibenden kommentiert und deuten auf die expressionistischen Kameraeinstellungen und -perspektiven hin, das Spiel mit Kontrasten und die Rolle der Filmbilder als Zeitdokumente des Nachkriegswiens. Eine Einteilung des Spielfilmes in das Genre Film – Noir wird nicht vorgenommen. Allerdings lässt diese Auseinandersetzung Rückschlüsse zu, wie ein Film arbeiten kann („das Spiel mit den Sinnen“) und somit unser Bewusstsein und unsere Gemütszustände beeinflusst.

Außerdem interpretieren Strassgschwandtner und Höfler die divergierende Rezeption in Österreich u.a. auch wegen der Auswahl der Statist_innen, die das Elend und die Doppelmoral der Nachkriegszeit veranschaulichen sollten¹⁴⁹. Die Thematisierung macht auf die Normen aufmerksam, die die gesellschaftlichen Bewusstseinsebenen beeinfluss(t)en (Identität, arm – reich, Moral).

¹⁴⁹ Anm.: Brigitte Timmermann stellt die Rezeption des Filmes in Österreich weniger als einen Flopp dar, allerdings wird durch die Analyse von Zeitungen und Rezensionen klar, dass die Meinungen in Österreich gespalten waren (u.a. hatten Konservative starke Vorbehalte gegenüber der Präsentationsweise von Wien) und der Film durchaus weniger Erfolg als in anderen Ländern hatte. Vgl. B Timmermann, *The Third Man's Vienna: Celebrating a Film Classic* (Vienna: Shippin Rock Pub., 2005). 52.

Neben diesen Filmsequenzen beschäftigt sich Raum 4 auch mit technischen Daten, stellt u.a. Kameras (erste Handkameras, usw.), Filmspuren und Scheinwerfer aus. Dadurch bekommt der Spielfilm auch als materielles Objekt Bedeutung, was ihn umso mehr als historisches Dokument markiert.

Abb. 8: Raum 4 - Dreharbeiten, Kameras, Drehbücher, Backstage.

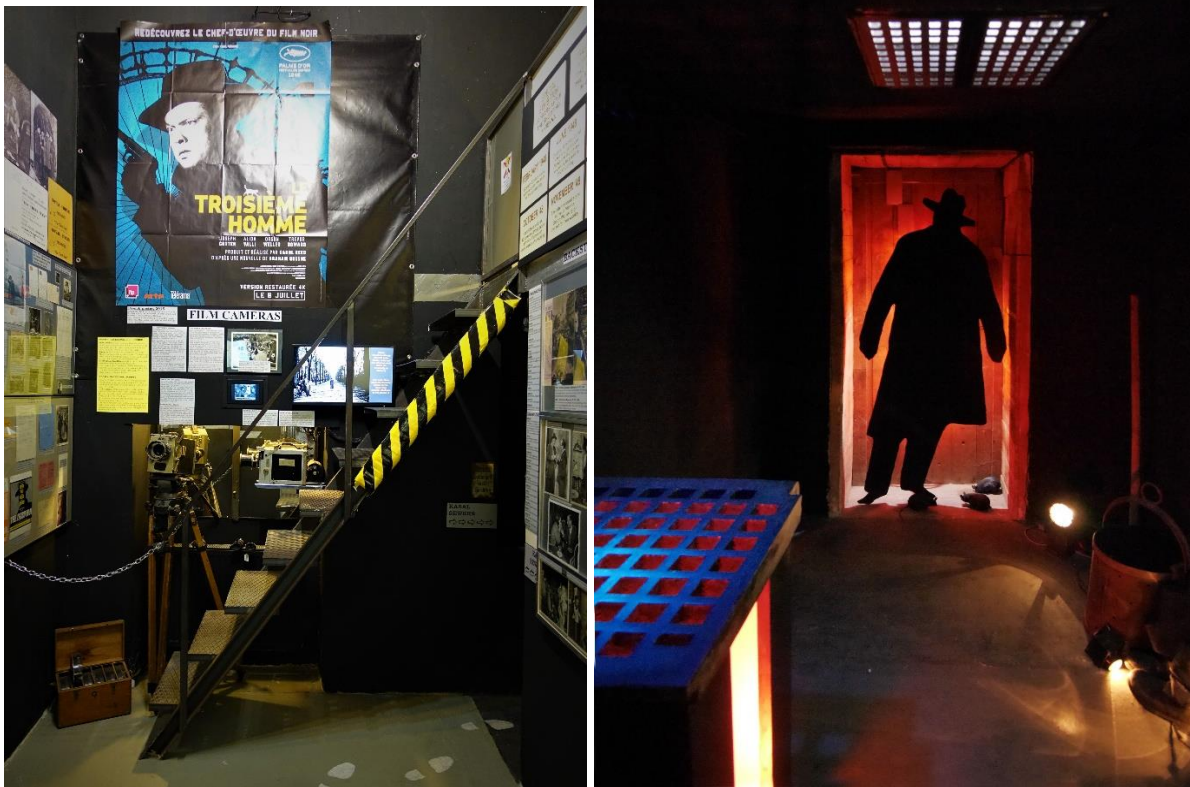


Abb. 9: Raum 5 - echtes Kanalgitter der Stadt Wien steht der Attrappe aus dem Film gegenüber. Foto © Gerhard Strassgschwandtnr.

Der fünfte Raum lässt die Besucher_innen in einen nachgestellten Kanal-Raum eintreten. Hier wird vor allem der Handlungsort Wien, insbesondere die Wiener Kanalisation, als wesentliches Merkmal des Filmes hervorgehoben¹⁵⁰. Veränderte Lichtverhältnisse, Originalobjekte wie ein echtes Kanalgitter (das auch aufzeigt, dass im Film geschummelt wurde), kreieren hier einen Erlebnisraum, der durchaus emotionale Wirkung hervorrufen kann. Einer der wichtigsten musealen Strategien wird sich hier bedient, nämlich eine szenische Konzeption, um die Besucher_innen erneut aus der realen Welt zu holen und in eine inszenierte abtauchen zu lassen (dabei werden die Doppelkategorien des Wirklichkeitsbewusstseins dreidimensional erlebbar).

¹⁵⁰ Anm.: Bei den Dreharbeiten fungierten die Kanalarbeiter Wiens als Statisten, da sie die einzigen waren, die sich im rutschigen Gelände gut fortbewegen konnten. Heute bietet die Stadt Wien Kanaltouren an, die die Geschichte des Wiener Kanals über den Spielfilm inszenieren. Vgl. Magistrat der Stadt Wien-Wien Kanal, „3. Mann Tour“, 3. Mann Tour - Wien Kanal, zugegriffen 27. Februar 2019, <https://www.drittemanntour.at/>.

Im sechsten Raum lässt die Aufarbeitung des Lebens von Orson Welles einen Vergleich zu anderen Filmproduktionen und Einflüssen dieser Zeit zu, was die Dimension der Bedingungsrealität des Filmes ergänzt. Ebenso wie im Raum 7, der sich mit dem Regisseur Carol Reed, dem britischen Produzenten Alexander Korda, dem US-amerikanischen Produzenten David O. Selznick und dem Drehbuchautor Graham Greene auseinandersetzt. Hintergründe zur Entstehung des Drehbuchs und des Spielfilms werden über die Biographien dieser vier Personen, deren Erfolge und Haltungen zum Film gesponnen. So zeigt ein Bildschirm den US-amerikanischen Trailer, der sich stark vom britischen unterscheidet (Kommentare der Museumsbetreibenden deuten darauf hin), was u.a. auch die Diskrepanz zwischen den beiden Produzenten und Rezeptionsverhältnissen in den USA und in Großbritannien aufweist. Die Zuschauer_innen- und Informationslenkung durch die Produzenten wird hier sichtbar, auch die pluralistischen Wahrnehmungsbedingungen u.a. durch unterschiedliche kulturelle und ökonomische Verhältnisse sind angedeutet.

Auch wird auf das Verhältnis zur literarischen Fassung von „Der dritte Mann“ hingewiesen – unter 20 verschiedensprachigen Ausgaben wird Graham Greene zitiert: „*The Third Man was never written to be read, but only to be seen.*“ (Graham Greene, 1950). Dass „Der dritte Mann“ von Anfang an als Film gedacht, der Fokus auf das Audiovisuelle gelegt wurde, spiegelt sich auch in seiner literarischen Fassung (die u.a. auch eine Reaktion auf den Erfolg des Filmes war) und seiner Entstehungsgeschichte.

Hier endet der erste Teil des Museums, der Film-, Bedingungs- und Wirkungsrealität auf verschiedenen Ebenen behandelt und den Film „Der dritte Mann“ somit in eine mehrdimensionale Betrachtung einbettet, bzw. eine multiperspektivistische Reflexion der Filmproduktion zulässt. Dies trägt maßgeblich zu einer veränderten, tiefgreifenden Rezeption bei, die auch Rückschlüsse für das eigene Geschichtsbewusstsein (im Sinne von der Wirkung der Filmbilder in Gegenüberstellung von Realität auf unterschiedliche Ebenen) zulässt.

Im nächsten Abschnitt der Ausstellung wird ebenso auf die Bedingungs- und Wirkungsrealität Bezug genommen: ca. 60 Poster aus 20 verschiedenen Ländern stellen die Filmverleih- und Vermarktungsstrategien der 1950er Jahre (bis in die 2000er Jahre) dar, weitere Exponate (Originalzither, persönliche Fotosammlung, Spieluhren, Zithersammlung, etc.) geben Einblick in das Leben und Wirken von Anton Karas und die Produktions- und Wirkungsprozesse der Filmmusik, die wesentlich für den Erfolg des Spielfilmes war und ist. Diesen Fokus auf die Filmmusik, ihre Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte zu legen erlaubt den Besucher_innen, einen weiteren Aspekt, eine weitere Spielart, des Spielfilmes zu entdecken, um ihn schlussendlich als Gesamtwerk zu verstehen.

Hauptexponat dieses Teils ist der Kinoprojektor, der noch aus der Vorkriegszeit (1936 in Dresden hergestellt) stammt. Damit wird allen Besucher_innen eine Zweiminutensequenz vorgespielt, nachdem die Assistentinnen des Museums Daten zur Herstellung des Projektors, seiner Geschichte und Technik (auch im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus) erklärt haben. Der Zweiminutenausschnitt wurde laut Strassgschwandtnr und Höfler gewählt, weil alle Hauptdarsteller_innen vorkommen, seine räumliche Nähe zur Wiener Kanalisation gegeben ist, und essentielle Szenen¹⁵¹ der Spannungsdramaturgie enthält, die die Zuschauer_innen rasch in die fiktionale Filmwelt abtauchen lassen. In dieser Filmsequenzvorführung prallen nicht nur Realität und Fiktion aufeinander, sondern sie erlaubt auch ein sinnhaftes (audiovisuelles) Erlebnis einer Kinovorführung bzw. den Präsentationstechniken der 1950er Jahre¹⁵². Das erlaubt auch einen Rückschluss auf die Rezeptionsbedingungen dieser Zeit, die ebenfalls die Wahrnehmung des Spielfilmes beeinflussten.

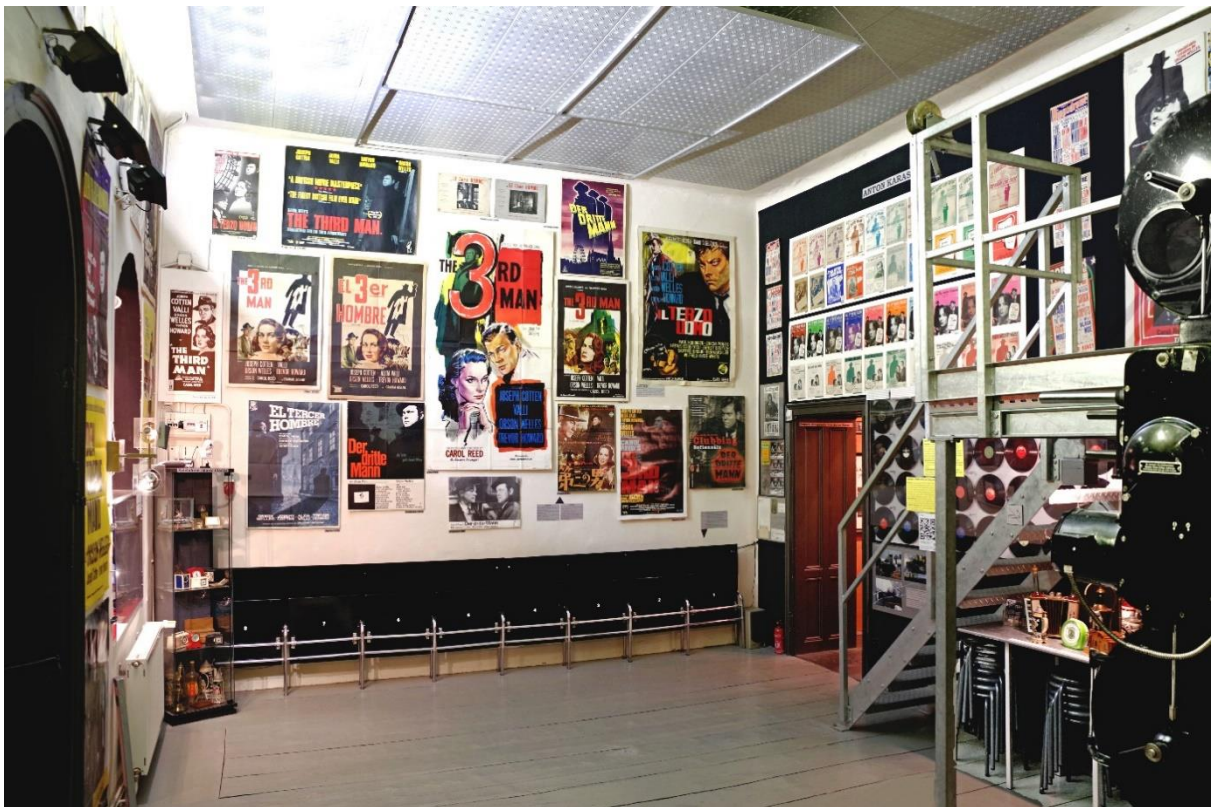


Abb. 10: Raum 8 - Filmplakate, Schellacks und Schallplatten, Kinoprojektor. Foto © Gerhard Strassgschwandtnr.

¹⁵¹ Anm.: Es werden Filmszenen von 01:32:54 bis 01:34:40 (Reed, „*The Third Man*“) gezeigt.

¹⁵² Anm.: Der Kinoprojektor strahlt, wenn man so will, eine „Aura des Originalen“ aus. Die Endlosschleife und veränderte Lichtquellen zeigen die Problematiken von historischen Materialien in der heutigen Verwendung auf – lassen aber wieder Erkenntnisse über das *Techné* Film zu.

Der dritte Teil des Museums, auch der größte Teil, widmet sich dem historischen Kontext des Filmes, sozusagen der Bezugsrealität. Für Strassgschwandtnr geht das „Verstehen des Filmes mit dem Verstehen der Wiener Nachkriegsgeschichte“¹⁵³ einher, was die Hauptintention hinter diesem Projekt artikuliert. Der Spielfilm wird hier als ‚Türöffner‘ für wirtschafts-, politik- und sozialgeschichtliche Themen der Nachkriegszeit verwendet. Ausgewählte Filmzitate verlinken die inszenierte Filmwelt mit den realen Bezügen und gliedern diesen Teil in Abschnitte¹⁵⁴. Originale wie Wahlplakate, CARE-Pakete, Zeitungsausschnitte, Fotos, Landkarten, Briefe, etc. widmen sich detailliert den einzelnen Themenbereichen, die sich nicht nur auf filmische Verweise beziehen, sondern auch darüber hinaus Themen widmen (wie Entnazifizierung, UNRRA, die Rolle der Briten und US-Amerikaner, etc.).

Dieser Teil drückt die Dimension eines Ereignisses (des Kriegs) bzw. eines Zeitfensters (der Nachkriegszeit) aus, ermöglicht eine Wissensgenerierung zum realen Nachkriegsverhältnis im Kontrast zur fiktiven Filmwelt und beschäftigt sich mit „alltäglichen Geschichtstheorien“¹⁵⁵. Auf diesen Bewusstseinsdimensionen (Temporalität, Wirklichkeit, Historizität) bauen die gesellschaftlichen auf: ökonomische (z.B.: „Die Polizei behauptet, er war da in irgendwelche Schiebergeschäfte verwickelt. – In Wien sind wir das alle. Schieben tut hier jeder, sonst würden wir verhungern.“: Mangelwirtschaft, Schwarzmarkt, Penicillin-Schmuggel), politische (z.B.

¹⁵³ Gerhard Strassgschwandtnr und Karin Höfler, *Dritte Mann Museum. Katalog. Nachkriegswien*. (Wien: o.A., 2012). 4.

¹⁵⁴ Anm.: Die Zitate und ihre thematische Verlinkung zur Bezugsrealität: „Die Stadt war damals in vier Zonen aufgeteilt: Amerikaner, Engländer, Russen und Franzosen hatten je eine Zone besetzt.“ – Wien in 4 Zonen; „Wien sah in jener Zeit nicht anders aus als andere europäische Städte. Zerbombt und verhungert ...“ – Wien in Ruinen (Luftangriffe auf Wien 1944 – 1955); „Im Hotel sind sie sicher. Aber auf der Straße garantiere ich Ihnen für nichts.“ – Unsichere Stadt; „Österreicher dürfen nicht in Ihr Hotel. Können wir uns nicht im Café Mozart treffen?“ – Zutrittsverbote für Österreicher_innen in der internationalen Zone; „Hören Sie, Martins. Sie können sich doch mit ihm verabreden, in irgendeinem Café hier in der internationalen Zone. In der russischen kriegen wir ihn nie.“ – Internationale Zone (1. Bezirk) und aufkommende Spannungen zwischen westlichen Alliierten und Russen; „Sehen Sie, ich helfe Ihnen natürlich gern. Aber wissen Sie, als Österreicher hält man sich am besten von der Polizei fern.“ – Misstrauen der Österreicher_innen in die Exekutive; „Möchten Sie eine Zigarette? – Eine Ami? Ja gern.“ – Begehrte und rare Luxusgüter; „Wien ist eine geschlossene Stadt – er kommt nicht raus.“ – geschlossene Stadt; „Mein Gott, das ist ja schrecklich. Man ist ja nicht mehr Herr in seinem eigenen Haus!“ – Fremdbestimmung; „Ich muss sehr vorsichtig sein. Ich bin nur im russischen Sektor sicher. Und das auch nur solange wie sie mich brauchen.“ – russische Zone und Spionage; „Bring ihn ins Sacher und fass ihn etwas sanfter an. Gehen Sie ruhig dahin, es ist ein beschlagnahmtes Hotel.“ – Militärhotel Sacher; „Er hat mir damals meinen Pass besorgt, als er von irgendjemand hörte, man würde Fremde wie mich aus Österreich verweisen.“, „Stimmt was nicht mit Ihren Papieren? – Sie sind gefälscht. – Warum? – Wegen der Russen. Ich bin aus der Tschechoslowakei.“ – Heimatlose, Repatriierung, *Displaced Persons*, Kriegsgefangene; „Ich glaube, diese Österreicher werden nie gute Staatsbürger.“ – junge Demokratie, erste freie Wahlen; „In Wien gibt es natürlich nicht genügend Penicillin, nur im Schwarzhandel ist es zu kriegen, gestohlenen Penicillin aus unseren Lazaretten. Aber es wird natürlich nicht rein verkauft, sondern verdünnt, verstehen Sie?“, „Ein gewisser Harbin, Hilfsarbeiter im Militärhospital. Er hat für Lime das Penicillin aus dem Hospital gestohlen.“ – Penicillin-Schmuggel; „Wohin bringen Sie mich? – Ins Internationale Polizeihauptquartier zur Überprüfung.“ – Internationale Polizei; „Können Sie nicht Deutsch? Die Sprache hätten Sie längst lernen können! Lang genug sind Sie ja schon hier.“ – Sprachprobleme;

¹⁵⁵ Anm.: Pandel bezeichnet diese auch als unreflektierte Annahme darüber, „was Geschichte ist, welche Kräfte sie bewegen, was Geschichte verändert, was in Geschichte unveränderlich ist, was Gegenstand von Geschichte ist, was Geschichte mit einem selbst zu tun hat (...)“. Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA*. 15.

„Der Fall kommt morgen vor den Vier-Mächte-Ausschuss. Sie hat kein Recht in Wien zu sein.“: Der Alliierten-Rat und die Hierarchien zwischen Besatzungsmächte und Österreicher_innen), soziale wie moralische (z.B. „Wissen Sie, ich mache Sachen, die vor dem Krieg undenkbar für mich waren.“: Kampf ums Überleben und Doppelmoral der Nachkriegsgesellschaft) und auch identitätsbezogene Aspekte (z.B. „Die Leute benehmen sich ja wie die Einbrecher. Eines ist sicher: die Befreiung habe ich mir ganz anders vorgestellt.“: Kriegsende, wir – ihr – sie – Kategorisierung) werden aufgegriffen.

Abb. 11: Raum 10 - Werbung für Kanaltour, Eck der Kuriositäten (Jukebox mit Coverversionen des Harry-Lime-Themas, Brettspiele, etc.), Wien von 1944 bis 1955.

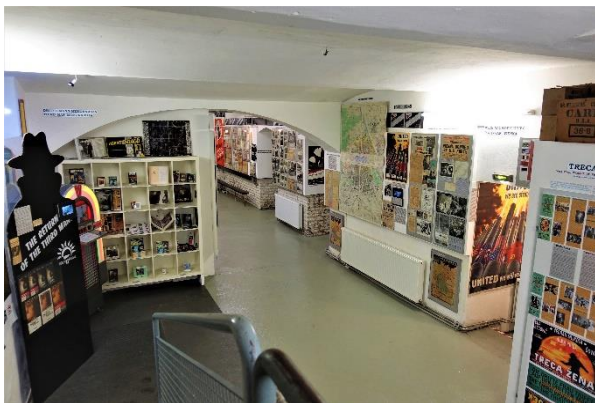


Abb. 12: Raum 10 - Kriegsgefangene, Wiederaufbau.

Verweise auf andere Spielfilme wie „Der Prozess“ (1948) und „Die Vier im Jeep“ (1951) deuten auf die weiteren internationalen (nicht österreichischen!) filmischen Aufarbeitungen der Nachkriegsgeschichte in Österreich hin und betten „Der dritte Mann“ in die zeitgenössische Filmkultur ein¹⁵⁶.

¹⁵⁶ Anm.: Günther Stocker schreibt über die österreichischen Versuche von Milo Dor und Reinhard Federmann, dem Thriller-Erfolg „Der dritte Mann“ mit österreichischen Werken nachzufolgen. Ihre Romane („Internationale Zone“ (1953), „Und einer folgt dem Anderen“ (1953)) sind die Ersten der deutschsprachigen Literatur, die im amerikanischen *hard-boiled*-Krimi-Stil geschrieben worden sind, literarische Zeugnisse materieller Not im geteilten Österreich als internationaler Spionage-Knotenpunkt darstellen, jedoch kaum von einer breiten Masse rezipiert wurden. Allerdings zeugen diese Beispiele von einem Einfluss von „Der dritte Mann“ auch auf die literarische Szene in Österreich, die sich kritisch mit der Nachkriegszeit auseinandersetzte. Vgl. Stocker, „Jenseits des dritten Mannes“. 108-109.

Abb. 13: Raum 11 - Vorkriegszeit, 1938 – Der Weg zum Anschluss.



Abb. 14: Raum 11 - März 1938 (Volksabstimmung), Vertriebene Juden (Interviews).

Über ein Zitat¹⁵⁷ spannen Strassgschwandtnr und Höfler dann im Raum 12 den Bogen zur Vorkriegszeit: in der Sonderausstellung „Wien 1938“ wird die Geschichte Wiens vor dem Zweiten Weltkrieg kurz aufgerollt. Ein weiterer Grund dafür ist auch Graham Greenes Beziehungen zum Geheimdienst, insbesondere zum Doppelagenten Kim Philby¹⁵⁸, der sich in den 1930er Jahren in Wien aufhielt. Zeitungsausschnitte, Wahlplakate und Infotafeln¹⁵⁹ behandeln kurz die Etablierung des Austrofaschismus, den Bürgerkrieg 1934 und den Anschluss 1938. Zeitzeug_innenberichte (in Form von *Oral History* – Interviews), Übersiedlungszertifikate und -atteste, Austrittszertifikate (aus der israelitischen Kultusgemeinde), Fotos und Briefe thematisieren die Konsequenzen des Antisemitismus der 1930er Jahre, der durch die Machtübernahme der Nationalsozialist_innen völlig eskalierte und zur Shoah führte. Die Exponate (audiovisuelle wie auch dreidimensionale Originale) zeigen über individuelle Biographien und Berichte die Zwangsumsiedlungen, Enteignungen, Kinderverschickungen, das Leben von Jüd_innen im Exil. Dieser Sammlungsabschnitt stellt auch den größten Teil der Sonderausstellung dar und ermöglicht ein Einordnen des Spielfilmes in einen größeren historischen Prozess (Temporalbewusstsein).

¹⁵⁷ Anm.: Der Kommentar im Film als Hinweis auf die Zeit vor Kriegsbeginn: „Wann sahen Sie ihn zuletzt? – September '39. Bevor's losging?“.

¹⁵⁸ Anm.: Graham Greene konnte selbst auf seine Arbeit für den britischen Geheimdienst zurückblicken und hatte somit weiterbestehende Beziehungen zum Geheimdienst. Aus Graham Greenes Tagebuch geht hervor, dass er durchaus Informationen von diesen Ost-West-Spionen (wie Kim Philby oder Peter Smolka) im Drehbuch verarbeitete (Ost-West-Konflikt, Nutzung des Kanalsystems), dennoch den Film so a-politisch wie möglich gestalten wollte. Vgl. Timmermann, *The Third Man's Vienna*. 29.

¹⁵⁹ Anm.: Die Wortwahl in den Infotafeln fällt vor allem in diesem Teil als besonders emotional auf (z.B. „Das böse Spiel der bis dato illegalen Nazipartei mit Angst und Verunsicherung ging auf (...)“, „Wohl unter Tränen, mit Wut und in Todesangst schrieben sie ein Stück nach dem anderen in diese Listen.“). Ein Grund dafür könnte sein, die Tragik der Ereignisse und ihre Konsequenzen für die Besucher_innen betonen zu wollen. Auf jeden Fall zielen sie auf Gefühlszustände ab.

In kürzester Form wird im Raum 12 eine Bezugsrealität hergestellt, die nur über Graham Greene selbst, nicht unbedingt über den Spielfilm, gespielt wird. Der Komplexität der Zwischenkriegszeit wird sie unmöglich gerecht, erlaubt aber kurze Einblicke in die Prozesse der 1930er Jahre, die schlussendlich im Zweiten Weltkrieg katastrophal ausuferten, in einen Krieg, auf dessen Folgen der Nachkriegsthiller aufbaut¹⁶⁰.

Abb. 15: Raum 12 - Negativsammlung (anonym) des zerbombten Wiens, Luftschutzraum mit Gasjäckchen, -bett, -masken, Handsirene, ...).



Abb. 16: Raum 13 - Luftschutzraum-Ordnung, Kunstinstallation von Abbé Libansky.



Abb. 17: Installation: Harry Lime im Kanal. Foto © Gerhard Strassgschwandtnr.

Weitere Räume und Abschnitte des Museumsteils zur Nachkriegszeit widmen sich über Fotografien (Originalnegative) der Zerstörung der Stadt (die Strassgschwandtnr und Höfler immer wieder als „eigentlichen Star des Filmes“ bezeichnen) mit ihren Folgen (zerbombte

¹⁶⁰ Anm.: Die Zeit von 1938 bis 1944 wird nicht behandelt, auch ihrer Komplexität könnte man im Rahmen dieses Museums nicht gerecht werden und ist weder im Fokus der Filmemacher_innen, somit auch nicht von Strassgschwandtnr und Höfler.

Gebäude, Luftschutzkeller, etc.). Eine Kunstinstallation von Abbé Libansky macht die Thematik dreidimensional begreifbar und durch das Setting eines Kellers wird eine Untergrund-Atmosphäre bestärkt, die wieder dazu beiträgt, das Museum auch als Erlebnisraum zu begreifen. Dies bestärken noch dazu ‚hauseigene‘ Installationen mit Harry Lime (im Kanal und im Hauseingang mit Katze), die neben einer engen Wendeltreppe am Ende, durch die man zurück in den Shop gelangt, die Grenzen zwischen Realität und Fiktion wieder verschwimmen lassen.

5.2.2. Schlussfolgerungen: Grenzgänger „Der dritte Mann“ auf der Jagd nach Geschichtsbewusstsein

Auf der Jagd nach einem Geschichtsbewusstsein

Die Analyse zeigt, dass das Museum die vier Untersuchungsbereiche nach Korte berücksichtigt, dabei das Werk an sich im Mittelpunkt steht, dessen facettenreiche Struktur, die zeitgenössische (und auch zum Teil heutige) Rezeption und vor allen Dingen der historische Kontext. Daraus ergibt sich die Feststellung, dass es sich hier um eine qualitative Filmvermittlung handelt, die zwar in einem privaten, aber museal zugänglichen Raum stattfindet. Natürlich kann hier nur von einer intendierten Vermittlung ausgegangen werden, da nur eine empirische Langzeitstudie stichhaltige Informationen über das Wirkungspotential bei Museumsbesucher_innen liefern könnte. Das trifft vor allem auch auf die Verortung der unterschiedlichen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins zu, die hier zwar am Ende eine Argumentation stehen, allerdings die Subjektivität dieser Ermittlung zum Ausdruck bringen.

Trotzdem sind manche Dimensionen klar zu erkennen. So kann man an mehreren Stellen eine Kritik an einem unreflektierten Geschichtsbewusstsein finden, was den Status quo in Frage stellt. Die Doppelkategorien ‚real‘ und ‚fiktiv‘ ziehen sich wie ein roter Faden durch das gesamte Museum, das das Wirklichkeitsbewusstsein herausfordert. So befinden sich fast in jedem Raum audiovisuelle Exponate, die entweder Filmsequenzen oder Interviews darstellen, und materiellen, historischen und zeitgenössischen Originalexponaten gegenübergestellt werden. Auch szenische Installationen konfrontieren die Besucher_innen immer wieder verstärkt mit Inszenierung und Fiktion, während rundherum die Bezugsrealität des Filmes thematisiert wird (wie z.B. in Teil 3 oder Raum 5).

Weiters sind die Besucher_innen während des gesamten Museumsaufenthaltes mit der Historizität des Spielfilmes, nicht nur inhaltlich, sondern auch mit dem Medium an sich, konfrontiert. Durch die ausgestellten Kontextfaktoren kann die Geschichtlichkeit des Filmes begriffen werden, aber auch sein eigener Bezug dazu, bzw. seine eigene Geschichtlichkeit erfasst werden. Das kann zu einem veränderten Historizitätsbewusstsein beitragen. Damit hängt auch das Temporalbewusstsein zusammen. Durch die Erfassung der Geschichtlichkeit des Spielfilms kann auch eine Dimensionierung der Bezugsrealität, eine Analyse der Narrative der Geschichte und eine Orientierung im Zeitverlauf gefördert werden.

Die Ausstellungsdraturgie fokussiert zuerst diese drei Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, bevor sie im dritten Teil auf die vier gesellschaftlichen Dimensionen näher eingeht. Allerdings kann man diese Dimensionen nicht genau determinieren und zuordnen, sondern vielmehr Überlagerungen erkennen und ein Ineinandergreifen der verschiedenen Aspekte.

Zum einen kann man hier schlussfolgern, dass dieses Langzeitprojekt den Spielfilm „Der dritte Mann“ als einen reichhaltigen „Erinnerungsfilm“, als wichtiges Dokument der Zeit- und Kulturgeschichte markiert. Zum anderen deuten oben verortete Dimensionen des Geschichtsbewusstseins auf die Relevanz dieses Filmes für eine didaktische Auseinandersetzung, für die pädagogischen Potentiale des Spielfilms hin, die zu einer Reflexion eines gängigen Geschichtsbildes anregen können. Besucher_innen haben in diesem musealen Raum die Möglichkeit, sich mit dem Facettenreichtum des Films auseinanderzusetzen und daraus wichtige Kompetenzen für den weiteren Umgang mit Spielfilmen mitzunehmen (wie Re- und Dekonstruktion, erkennen von Narrativen, Fragestellungen überprüfen).

Grenzgänger „Der dritte Mann“

Die Möglichkeiten und Grenzen des Exponats „Der dritte Mann“ werden in diesem Museum immer wieder neu ausverhandelt. In Bezug auf Materialität, Setting, Rezeption, das Museum als elitärer Raum, Audiovisualität und Lernort ergeben sich konkrete Anhaltspunkte, die das Potential und die Grenzen des Spielfilmeinsatzes aufzeigen.

Der Spielfilm „Der dritte Mann“ hat in diesem musealen Raum mehrere Rollen. In den ersten beiden Teilen stellt er den Rahmen für die Vermittlung von Film-, Bedingungs- und

Wirkungsrealität dar. Im dritten Teil wird er als ‚Türöffner‘ für die Bezugsrealität verwendet. Durch diesen Facettenreichtum, den die Sammlung zum Film abdeckt wird deutlich, dass es sich bei „Der dritte Mann“ um ein Kunstwerk, ein Kommunikation- und auch Massenmedium handelt. Die gegebene Sinneskonstruktion des Filmes wird zerlegt und in einem völlig neuen Setting der Gegenwart neu angeordnet und inszeniert. Die Ästhetik des Filmes spiegelt sich auch in den Farben des Museums wieder, dass durch die Schwarz-Grau-Rot Töne ein klassisches Film-Noir-Stilmittel aufgreift. Auch der Toneinsatz (die Räumlichkeiten werden mit dem Soundtrack von Anton Karas bespielt) lehnt sich an die Geräuschkulisse des Filmes an und lässt in dem neuen Kontext neue Konnotationen entstehen. Dieses Aufgreifen der filmischen Gestaltungsmittel, ihre Dekonstruktion und der gezielte Hinweis auf sie erlauben eine Auseinandersetzung mit dem Spiel, dessen sich der Spielfilm bedient, um Bedeutungskonstruktionen beim Publikum entstehen zu lassen. Die Museumsbesucher_innen erhalten die Möglichkeit, sich mit Filmästhetik auseinanderzusetzen und ihr Bewusstsein für inszenierte Darstellungen zu schärfen (Stichwort „neue Praxis des Sehens“).

Dadurch, dass dem *Techné* des Filmes, also den Aufnahmegeräten, -trägern und Präsentationsmedien ebenfalls Raum geschaffen wird, kann die Gesamtheit des Werks, aber auch seine Historizität erfasst werden. Die Haltung von Strassgschwandtnr und Höfler zum Film ist klar: nur in der Kombination mit Original und Reproduktion kann „Der dritte Mann“ als bedeutendes Zeitdokument vermittelt werden. Sie bieten in ihrer Ausstellung nicht nur haptische Erfahrungen, sondern auch audiovisuelle. Sie gehen der „Episteme“ (im Sinne Foucaults) auf den Grund und machen Unsichtbares sichtbar. Dabei beziehen sie die Besucher_innen in unterschiedlichsten Formen mit ein. Durch lokale, soziale, zeitliche und filmische Bezüge stellen sie Identifikationsmöglichkeiten her; durch szenische Mittel (begehbare Installationen, Soundcollage, ...) betreten die Besucher_innen aktiv die Dramaturgie des Filmes und des Museums; durch die Einführung zu Beginn und durch den Wechsel der Ausstellungsteile (die drei Teile haben drei verschiedene Hauseingänge) wird die Ausstellungskonzeption entschlüsselt und regt zum einen zu einem bewussten Museumsrundgang an, aber auch oft zu Gesprächen mit den Mitarbeiterinnen und Besitzer_in des Museums, die auf individuelle Fragen eingehen und auf noch mehr Details hinweisen können. Und obwohl die Besucher_innen selbst nicht mitgestalten, so schaffen all diese Elemente Partizipation, die auch neben weiteren Annehmlichkeiten wie der Shop, von einem gewissen Maß an Besucher_innenorientierung zeugt.

Dazu zählt auch, dass individuelle Wahrnehmungsprozesse der Besucher_innen immer wieder in Gesprächen aufgerollt werden und das Spannungsverhältnis zwischen damaliger und

heutiger Rezeption widerspiegeln. Solche Situationen ergeben sich natürlich nur, da die meisten Besucher_innen den Spielfilm bereits ein- oder mehrmals gesehen haben und dies vor allem im Ausland (vorwiegend UK, USA, D). Dies deutet auf die Einschränkung des Museums auf eine bestimmte Zielgruppe hin, bei der Österreicher_innen nicht unbedingt eine große Rolle spielen (was durchaus auf die Rezeptionsgeschichte des Filmes zurückzuführen ist). Dass bereits am Eingang darauf hingewiesen wird, dieses Museum sei nur für Filmliebhaber_innen, verstärkt nur den Eindruck, dass hier „kulturelles Kapital“ vorausgesetzt wird, was dem musealen Raum einen elitären Beigeschmack gibt. Es stellt sich also die Frage, ob „Der dritte Mann“ und seine Vermittlung im Museum auch für eine breitere Zielgruppe sinnvoll sein kann, bei der diese Voraussetzungen nicht gegeben sind. Durch Gruppenführungen (immer wieder auch mit Schulklassen) bewegen sich Strassgschwandtner und Höfler ein Stück weit Richtung Inklusion und Öffnung. Denn fest steht, dass dieses Museum eine qualitative, facettenreiche Filmvermittlung bietet, aus der ungeheures Potential geschöpft werden kann, sich nicht nur mit dem Medium Film zu beschäftigen, ästhetische Bildung zu betreiben, Sinnkonstruktionen zu dekonstruieren, sondern vor allen Dingen auch, sich einer tiefgehenden Reflexion eines Geschichtsbewusstseins über den ‚Türöffner‘ Spielfilm zu stellen.

5.3. DIE STADT OHNE: *Comeback* im 21. Jahrhundert?

Das Metro-Kinokulturhaus widmete sich im vergangenen Jahr einem besonderen Spielfilm und nützte seine Wiederentdeckung als Impuls für eine Ausstellung: „DIE STADT OHNE Juden Muslime Flüchtlinge Ausländer“. Die Kurator_innen Andreas Brunner, Barbara Staudinger und Hannes Sulzenbacher (u.a. Theaterwissenschaftler_innen und renommierte Kurator_innen von jüdischen und geschlechtersensiblen Ausstellungen) erstellten für das Filmarchiv Austria¹⁶¹ ein museales Konzept rund um „Die Stadt ohne Juden“¹⁶², das sich als Begleitung der Veröffentlichung der neu restaurierten Version des Filmes und auch als Beitrag zum Jubiläums- und Gedenkjahr 2018¹⁶³ (100 Jahre Republik und 80 Jahre ‚Anschluss‘) verstand¹⁶⁴. Auch der Untertitel der Ausstellung, bei dem die Stadt ohne Juden durch Muslime, Flüchtlinge und Ausländer erweitert wird, betont bereits, dass der Spielfilm nicht nur im historischen aufbereitet und vermittelt wurde, sondern auch die jüngere Geschichte und gegenwärtige soziale und politische Prozesse thematisiert wurden.

Im Gegensatz zum DRITTE MANN MUSEUM handelt es sich hier um eine institutionelle Filmvermittlung, die sich nicht nur aufgrund seines historisch-gesellschaftlichen Kontextes, sondern auch wegen seiner Produktions-, Distributions- und Rezeptionsgeschichte stark von dem Film-Noir-Thriller der 1940er Jahr abhebt. So war u.a. auch die lange

¹⁶¹ Anm.: „Das Filmarchiv Austria ist die zentrale Sammel- und Dokumentationsstelle für den Film, ein Haus für das audiovisuelle Kulturerbe Österreichs. Die vielfältigen Sammlungen umspannen eine Periode von über 100 Jahren und reichen vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Das Filmarchiv verwahrt aktuell 200.000 Filme, 2.000.000 Fotos und Filmstills, 48.000 Filmprogramme, rund 16.000 Plakate und über 40.000 Bücher und Zeitschriften. An den drei Hauptstandorten, dem Filmdepot Laxenburg, dem Audiovisuellen Zentrum Augarten und dem METRO Kinokulturhaus leistet das Filmarchiv Austria seine vielfältigen Aufgaben der Erhaltung, Erschließung, Vermittlung und Präsentation des filmischen Erbes.“ „Mission Statement“, Filmarchiv Austria, zugegriffen 20. Februar 2019, <https://www.filmarchiv.at/about/task/>.

¹⁶² Anm.: (Synopsis) In der Stadt Utopia in den 1920er Jahren verunsichern Inflation und Arbeitslosigkeit die Nachkriegsbevölkerung. Diese macht die Jüd_innen für die negativen Entwicklungen verantwortlich und fordert ihre Ausweisung. Bundeskanzler Schwertfeger befeuert die Stimmung mit antisemitischen Parolen, die schlussendlich zur tatsächlichen Vertreibung der gesamten jüdischen Bevölkerung führen. „Die Stadt ohne Juden“ muss danach jedoch mit einem dem wirtschaftlichen und kulturellen Verfall kämpfen. Auch das Liebespaar Leo Strakosch und Lotte werden getrennt, da Leo als Jude vertrieben wird. Dieser kehrt jedoch inkognito nach Utopia zurück und es gelingt ihm u.a. durch eine List (er hält den Alkoholiker und Antisemiten Rat Bernard von der Abstimmung im Parlament fern), eine Mehrheit gegen die Wiederkehr der Jüd_innen zu verhindern. So beschließt Utopia, die Jüd_innen wieder rückkehren zu lassen. Am Ende wird Leo von Bürgermeister Laberl als erster Jude in Empfang genommen und ist wieder glücklich mit Lotte vereint.

¹⁶³ Andreas Brunner, Barbara Staudinger, und Hannes Sulzenbacher, *Die Stadt ohne Juden Muslime Flüchtlinge Ausländer* (Wien: Verlag Filmarchiv Austria, 2018). 7.

¹⁶⁴ Anm.: Übrigens wurde die Ausstellungsarchitektur und -grafik von MDV Austria übernommen. Der Verein widmet sich der Anwendung und Gestaltung von Räumen u.a. mit bewegten Bildern, die auch zu einem Diskurs zwischen Populärkultur und Avantgarde anregen sollen. Vgl. „MVD Austria“, MVD Austria, zugegriffen 21. Februar 2019, <http://www.mvd.org/>.

Restaurierungsgeschichte ein Impuls für die Ausstellung¹⁶⁵. Die neue Version ist nun um 30 Minuten länger, erregte internationales Aufsehen und war schlussendlich Hauptexponat der temporären Ausstellung. Zahlreiche Essays zu verschiedensten Themen (herausgegeben im hauseigenen Katalog) begleiteten die Ausstellung. Für Pädagog_innen und Schüler_innen entwickelte die Ausstellung zwei Vermittlungsprogramme, „Zwischen Utopie und Realität“ und „Die Stadt ohne wen?“. Eine thematische Führung durch die Ausstellung, Reflexionsfragen dazu und eine Kinovorführung mit „Die Stadt ohne Juden“ waren Teile dieser Angebote, die laut Metro-Kinokulturhaus auch genützt worden sind.

Zusätzlich stellt das Filmarchiv Austria ein *Digital* zur Verfügung, über das man online zu einer Kurz-Präsentation und einigen Hintergrundinformationen zur Ausstellung Zugang hat¹⁶⁶.

5.3.1. Analyse

Eine Analyse der Ausstellung ergibt, dass die Bedingungs- und Bezugsrealitäten bei der Aufarbeitung deutlich im Vordergrund stehen und Film- und Wirkungsrealität nur am Rande behandelt werden. Die Frage nach dem Verhältnis der filmischen Darstellung zur realen Bedeutung des Inhalts, der Produktion und zu den zugrundeliegenden historischen Ereignissen werden hier fokussiert, auch wenn die Filmrealität (inhaltlicher Aufbau, technische Daten wie Restaurierung und Rekonstruktion, Figurenzeichnung und Handlungsorte) durchaus die Ausstellungs-dramaturgie mitbestimmen.

In Anbetracht der Intentionen der Kurator_innen, nämlich eine „zivilgesellschaftliche Auseinandersetzung mit politischen Entwicklungen“¹⁶⁷ zu schaffen und dahingehend Denkanstöße zu geben, ohne historische Ereignisse den heutigen gleichzusetzen, wird klar, welche Rolle dem Spielfilm als Exponat, aber auch als Vermittler für Geschichtsbewusstsein, zukommt. Dabei wird weniger seine Gesamtheit betrachtet, sondern sein Wert als historisches Dokument, das einen Blick auf die gesellschaftlichen, politischen, aber auch künstlerischen Strömungen der 1920er Jahren anbietet. Als Schriftsteller und Journalist skizzierte der damals

¹⁶⁵ Anm.: Nach der Premiere von „Die Stadt ohne Juden“ (1924) wurde der Autor der Romanvorlage Hugo Bettauer von dem Nationalsozialisten Otto Rohstock ermordet. Danach geriet der Spielfilm immer mehr in Vergessenheit, bis er 1991 im *Nederlands* Filmmuseum wiederentdeckt wurde. Bis 2015 wurde nur eine stark verkürzte Version (wegen des bereits zersetzten Originalmaterials¹⁶⁵) vertrieben (auf VHS und ab 2008 auf DVD). 2015 wurde eine vollständige Kopie des Filmes auf einem Pariser Flohmarkt entdeckt und 2016 dem Filmarchiv Austria übergeben. Mittels einer Crowdfunding-Kampagne konnte der Film restauriert werden und im März 2018 in seiner neu rekonstruierten Form erstmals präsentiert werden.

¹⁶⁶ Vgl. „DIE STADT OHNE“, Filmarchiv Austria, zugegriffen 20. Februar 2019, <https://www.filmarchiv.at/digital/die-stadt-ohne/>.

¹⁶⁷ Brunner, Staudinger, und Sulzenbacher, *Die Stadt ohne*. 10.

populäre Hugo Bettauer das politische Klima, vom grassierenden Antisemitismus gekennzeichnet, und als Roman durchaus breit rezipiert. Hans Karl Breslauer adaptierte den Roman und drehte aufgrund der wirtschaftlichen Lage eine Billigproduktion, die allerdings auf konkrete politische Hinweise verzichtete. Die Filmvorführungen waren jedoch von zahlreichen Störaktionen (durch NSDAP-Mitglieder) und Aufführungsverboten begleitet. Diese Wirkungs- und Bedingungsrealität werden in der Ausstellung nicht genauer behandelt, allerdings sehr ausführlich in den Aufsatzsammlungen¹⁶⁸, die das Filmarchiv Austria 2000 und 2018 herausgegeben hat.

Die Aufbereitung und Beschäftigung mit verschiedensten Aspekten an sich, markieren „Die Stadt ohne Juden“ als einen wertvollen, wichtigen „Erinnerungsfilm“, als bedeutendes historisches Dokument und Quelle für Zeit- und Mentalitätsgeschichte. Dass hier noch mehr Aufarbeitungspotential vorhanden ist, steht aber außer Frage.

Die Ausstellung befindet sich auf zwei unterschiedlichen Stockwerken und ist in sechs Abschnitte gegliedert. Bereits vor dem Stiegenaufgang werden Besucher_innen eingeladen, sich mit dem Thema Hass als „Spirale“ aktiv auseinanderzusetzen und die Pinnwand als Plattform für seine Dokumentation zu nutzen. Dieser interaktive Start, eine direkte Anrede, versetzt die Besucher_innen in eine aktive, partizipative Situation und bietet Möglichkeiten, sich mit seiner eigenen, individuellen Wahrnehmung zu beschäftigen. Individuelle Bewusstseins-schaffung steht hier also zu Beginn der Konzeption und ist Ausgangspunkt für weitere Reflexionen der gegenwärtigen und historischen Sinnstiftungsprozesse.

Den eigentlichen Beginn der Hauptausstellung, den ersten Abschnitt, markiert eine deutliche Gegenüberstellung von Fiktion und Realität. Denn ein wesentliches Moment der Analyse, der Wahrnehmung des Filmes, seiner Aufarbeitung, wird nicht nur in der literarischen und musealen Auseinandersetzung mit dem Film betont, sondern muss auch hier klar markiert werden: es ist der Filter der gegenwärtigen Perspektive, durch die die historischen Entwicklungen und die Shoah einen „unverstellten Blick auf das Werk“¹⁶⁹ unmöglich macht. Indirekt wird hier die Wirkungsrealität von heute thematisiert, der dokumentarische Wert des Spielfilmes, und der von den 1920er Jahren entgegengestellt – dass Wirkungsrealitäten unterschiedlich und von ihrem Kontext abhängig sind, ist hier eine logische Schlussfolgerung und kann mit „Die Stadt ohne Juden“ auch gar nicht anders verstanden werden.

¹⁶⁸ Anm.: Mit der Aufsatzsammlung 2000 fand eine erste umfassende filmwissenschaftliche Auseinandersetzung mit „Die Stadt ohne Juden“ statt und gab erstmals perspektivenreiche Einblicke in die produktions- und rezeptionshistorischen Hintergründe zum Film.

¹⁶⁹ Brunner, Staudinger, und Sulzenbacher, *Die Stadt ohne*. 7.



Abb. 18: Hauptteil der Ausstellung "Die Stadt ohne Juden Muslime Flüchtlinge Ausländer".

Diesen Filter der Gegenwart stellen die Tische in der Raummitte dar, die Fotografien von leerstehenden, möblierten Wohnungen in Wien zeigen¹⁷⁰. Sie sind visuelle Zeugnisse von der Entrechtung und Enteignung der Jüd_innen durch die Nationalsozialist_innen 1938¹⁷¹, ihrer Vertreibung, und einer real gewordenen „Stadt ohne Juden“. Durch diesen Rahmen stellen die Kurator_innen einen Bezug zu Temporal- und Historizitätsbewusstsein dar: er lässt die eigene Historizität, die eigene historische Perspektive gegenüber dem historischen Dokument Film erkennen und ermöglicht eine Einordnung im Zeitverlauf von Film, zeitgenössischer und gegenwärtiger Wahrnehmung. Die Ausstellungs-dramaturgie macht außerdem den Stellenwert dieser Rahmung, dieses Filters deutlich, indem sie die zwei Negativserien in der Mitte platziert, zu der man als Besucher_in immer wieder zurückkehrt.

Abb. 19: 1. Etappe ‚Polarisierung‘ - Filmszenen neben antisemitischen Wahlplakaten von 1919 und 1920.

¹⁷⁰ Anm.: Es handelt sich dabei um Aufnahmen von Robert Haas (1938 ebenfalls Flucht aus Wien, Exil in den USA), der wahrscheinlich im Auftrag von vertriebenen Jüd_innen „Fotos der Erinnerungen“ anfertigte. Frauke Kreutler, Iris Meder und Gerhard Milchram gehen diesen „Wohnungsdokumentationen“ von Haas auf die Spur und betonen die Risiken, die damit einhergingen, aber auch das Ausmaß der Wohnungsenteignungen und „Wohnungsarisierungen“ (ca. 44.000 Wohnungen zwischen März 1938 und Mai 1939). Vgl. Frauke Kreutler, Iris Meder, und Gerhard Milchram, „Fotos der Erinnerung. Robert Haas’ Dokumentation jüdischer Wohnungen“, in *Die Stadt ohne Juden Muslime Flüchtlinge Ausländer* (Wien: Verlag Filmarchiv Austria, 2018), 13–57.

¹⁷¹ Anm.: Im März 1938 an die Macht gekommen war das Ziel der Nationalsozialisten zu diesem Zeitpunkt noch die Vertreibung der Jüd_innen aus dem ehemaligen Österreich.



Abb. 20: Rückseite ‚Polarisierung‘ - Wahlplakate von 2006 und 1970, interaktive Installation (aus dem Jüdischen Museum, 2005) - Wer ist Urheber_in der polarisierenden Zitate?, Sammelalbum mit polarisierenden Stickern aus dem 16. Bezirk.

Ab dem zweiten Abschnitt kommt der Spielfilm direkt zum Einsatz. Die Filmrealität thematisiert die Ausstellung einerseits durch die Anlehnung der inhaltlichen Chronologie des Filmes (der Spannungsdramaturgie), die sie zerstückelt in einem neuen Licht erscheinen lässt. „Die Stadt ohne Juden“ wird sozusagen in mehrere Etappen zerschnitten und die ausgewählten Szenen in Endlosschleife erlauben einen fokussierten Blick auf gewisse Teilaspekte. Die Filmsequenzen werden zwar nicht auf ihre filmischen Gestaltungsmittel untersucht, auch nicht auf ihre Herstellungsprozesse oder Wirkungspotentiale, sondern sollen den Rahmen für eine Auseinandersetzung mit den „Ausschlussmechanismen der Mehrheitsgesellschaft gegenüber einzelnen, marginalisierten Gruppen“¹⁷² darstellen. Wie Jüd_innen im Film dargestellt werden, welcher Symboliken und antisemitischer bzw. antizionistischer Erzählstrukturen er sich bedient, behandelt die Ausstellung nicht, indem sie explizit darauf eingeht, sondern nur indem sie Parallelen zu gegenwärtigen vereinzelt Fällen ausstellt.

Die fünf Etappen werden Polarisierung, Sündenböcke, Empathieverlust, Brutalisierung und Ausschluss genannt und stellen den Kern des Hauptteils der Ausstellung dar. Die Etappen sind wiederum auf drei Ebenen präsentiert: Filmszenen (mit ihren Zwischentiteln) werden auf durchscheinende Leinwände, die von der Decke hängen, projiziert. Auf der Vorder- und Rückseite sind dazu Exponate zum historischen und gegenwärtigen Kontext ausgestellt (die Kurator_innen machen im Katalog darauf aufmerksam: „Abdeckungen und Durchblicke verweisen auf Diskontinuitäten beziehungsweise mögliche Parallelen.“¹⁷³).

Diese verschiedenen Ebenen spielen zum einen auf das Temporalbewusstsein an, indem sie die Gliederung der Zeit hinterfragt, Kontinuitäten aufzeigt, lineare Narrative in Frage stellt und eine Dimensionierung der gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen im Verhältnis zum Werk ermöglicht. Fiktion, Geschichte und Gegenwart bilden in diesen Etappen eine Einheit.

¹⁷² Brunner, Staudinger, und Sulzenbacher, *Die Stadt ohne*. 7.

¹⁷³ Ebd. 7.

Indem gegenwärtige Objekte aber auf der Rückseite ausgestellt sind, ist es kein Gleichsetzen der Entwicklungen, sondern ein Gegenüberstellen/ein Vergleichen. Darauf machen die Kurator_innen immer wieder aufmerksam und versuchen auch in der Ausstellungsdraturgie dieses Gleichsetzen zu verhindern. Es wäre durchaus interessant einzelne Besucher_innen zu deren Rezeption zu befragen und Wirkungsabsicht und Wirkungsrealität zu vergleichen¹⁷⁴.

In den weiteren vier Etappen wird ähnlich verfahren. Audiovisuelle Exponate werden hier genauso eingesetzt wie interaktive und dreidimensionale Objekte. Durch den Gegenwartsbezug sind den Besucher_innen durchgehend Ankergelegenheiten gegeben, die zum Denken und Reflektieren anregen können.

Die Gegenüberstellung von Realität und Fiktion ist ein wesentliches Spielelement der Ausstellung und stellt die Wirklichkeitswahrnehmung auf die Probe. Filmrealität steht der Bezugsrealität gegenüber, eine komisch intendierte filmische Gestaltung einer verheerenden gesellschaftspolitischen Entwicklung. Die Filmrealität scheint Wirklichkeit geworden zu sein, ohne dass dies von Bettauer oder Breslauer eine Warnung oder Vorhersehung beabsichtigt gewesen sei. Des Spielfilms Spiel mit der Wirklichkeit kann hier erkannt werden und im Verhältnis zum geschichtlichen Kontext verstanden werden.

In der Konzeption der einzelnen Etappen liegt eine gewisse Grundorientierung der Geschichtlichkeit. Die mehrschichtige Aufbereitung (Film, Geschichte, Gegenwart) erlaubt Reflexionen über das Temporal-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein. Die Thematik an sich (Ausschlussmechanismen einer Mehrheitsgesellschaft), die Thematiken der einzelnen Etappen (Polarisierung, Sündenböcke, Entemotionalisierung, Brutalisierung und Ausschluss), lassen Rückschlüsse auf die gesellschaftlichen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins zu.

So wird bei der Station ‚Polarisierung‘ stark auf dieses Identitätsbewusstsein hingewiesen, auf die Konstruktion von einem „Wir“ und „die Anderen“ über Religion, Anschauung, Ethnizität, Sozialschicht oder Geschlecht. Dass Identität ein kulturelles Konstrukt ist und gefährlicher politischer Spielball sein kann, der eine Lawine an Ausschlussmechanismen lostreten kann, wird hier in bewegten, aber auch unbewegten Bildern deutlich. Durch die zeitlichen Ebenen werden verschiedene Identitätskonstrukte sichtbar: zum einen die der Nachkriegszeit der 1920er Jahre, in der vorwiegend gegen Jüd_innen polarisiert wurde; zum anderen werden Objekte ausgestellt, die die Polarisierung gegen Ausländer_innen im Allgemeinen, verstärkt

¹⁷⁴ Anm.: Eine empirische Studie dazu hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Einzelne Rezeptionsaussagen sind aber recherchiert worden. Beispielsweise bezeichnet der Falter in einer Kritik vom März 2018 die Ausstellung als „verstörendes Spiegelbild“. Vgl. „Ich war nie sinnesverwirrt“, zugegriffen 21. Februar 2019, https://www.falter.at/archiv/FALTER_201803070EEAFFD7D7/ich-war-nie-sinnesverwirrt.

gegen Muslim_innen darstellen sollen. Dabei werden gegenwärtige antisemitische Äußerungen nur vereinzelt Politiker_innen zugeordnet¹⁷⁵, und nicht als Teil eines bis heute bestehenden Identitätskonfliktes gehandhabt.

Abb. 21: 2. Etappe ‚Sündenböcke‘ - Veranstaltungsankündigungen der NSDAP (1925), "Wahl-ABC" der Christlichsozialen Partei (1920), antisemitisches Rollenbild Otto Tesslers als "Isaak" (1930); u.v.m.



Abb. 22: Rückseite ‚Sündenböcke‘ - Falter-Cover (2016), Karikatur von Manfred Deix (1986).

Dass sich die Frage der Identität aber mit Herrschaftsstrukturen verstrickt wird sichtbar. Die Etappe ‚Sündenböcke‘ zeigt die politische Instrumentalisierung von einer polarisierten Gesellschaft, die auf marginalisierte Gruppen gegenwärtige Probleme abwälzt. Dabei wird in dieser Station Satire thematisiert, die Kunstform derer sich Bettauer und Breslauer (in Roman- und Filmrealität), aber auch Friedrich Hollaender in „An allem sind die Juden schuld“ (1931)¹⁷⁶ bedienen. Was die Satire in Bezug auf den Film betrifft, so erscheint diese Einordnung fragwürdig, ließ Breslauer bei seiner Adaption doch wesentliche Momente weg, die u.a. aufgrund der moralisch-politischen Zensur und der angestrebten breiten Rezeption problematisch gewesen wären, und weswegen es dem Film im Gegensatz zum Roman oft an der Satire charakterisierenden „Pikanterie“ fehlt¹⁷⁷.

Auf der Rückseite werden sie u.a. den satirischen Karikaturen von Manfred Deix „Warum sind die Tschuschen so unbeliebt?“ und der antisemitischen Karikatur (von Heinz Christian Strache

¹⁷⁵ Anm.: Es handelt sich um die Installation, bei der geschichtsrelativierende, antisemitische, rassistische Aussagen Politiker_innen bzw. Parteien zugeordnet werden sollen. Während rassistische, antimuslimische Polarisierungen auch mit anderen Objekten präsentiert werden, die die gesamtgesellschaftliche, tiefgehende Problematik darstellen, wird das bei gegenwärtigen zivilen antisemitischen Polarisierungen verabsäumt (indem antisemitische Äußerungen nur der FPÖ zugeordnet werden und antisemitische Tendenzen anderer Parteien ignoriert werden).

¹⁷⁶ Anm.: In dem Couplet schimpft ein Nationalsozialist auf „die Juden“, entlarvt dabei das antisemitische Argumentationsmuster der 1920er und 1930er Jahre und führt es ad absurdum. Das Lied war Teil eines Stückes, das 1931 in einem Kabarett in Berlin uraufgeführt wurde. Vgl. Brunner, Staudinger, und Sulzenbacher, *Die Stadt ohne*. 93-95.

¹⁷⁷ Vgl. Guntram Geser und Armin Loacker, *Die Stadt ohne Juden* (Wien: verlag filmarchiv austria, 2000). 73-80.

2012 auf Facebook gepostet) gegenübergestellt. Obwohl es an einer breiteren Betrachtungsweise fehlt, werden Parallelen von satirischen Auseinandersetzungen angedeutet, die versuchen, zu einer kritischen Analyse und Reflexion anzuregen. Die visuellen Darstellungen erlauben so ein Erkennen und Problematisieren von historischen und gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen und ihre politischen Mechanismen (Förderung des politischen Bewusstseins). Die Etappe macht ein Entlarven der Strategien des Populismus denkbar und zeigt die Bedeutung der künstlerischen und intellektuellen Positionierungen auf (mit dem Spielfilm als eine der vielfältigen Arten und Weisen).

Die nächste Etappe, ‚Empathieverlust‘, beschäftigt sich mit entstehenden sozialen Normen, die in weiterer Folge das soziale Handeln beeinflussen. Das moralische Bewusstsein, dass das „Argumentationsniveau“ bestimmt und auf dem die Entscheidungen (politische, kollektive, individuelle) getroffen werden¹⁷⁸, wird hier anhand von gegenwärtigen und historischen Exponaten angesprochen. Werbung für „Schlachtfelder-Rundfahren“ vom Jahr 1921, Karl Kraus‘ Reaktion darauf mit „Reklamefahrten zur Hölle“, Filmausschnitte von Amateuraufnahmen in Wien 1938 der „Reibpartien“ zeugen vom zunehmenden Verlust von Empathie und von Werteverstärkungen in den 1920er und 1930er Jahre. Auf der Rückseite sind es Kommentare vom heutigen Bundeskanzler Kurz, der 2016 in einer ARD-Diskussionssendung mit Anne Will vor der Empathie für Flüchtlinge warnte¹⁷⁹, die Aufzeichnung der Hassposting Matinee im Rabenhof-Theater, das Facebook-Posting vom 20. Juli 2015 („Feuerwehr kühlt Flüchtlinge ab“ – ein Jugendlicher reagiert darauf mit „Flammenwerfer wäre [sic!] da die bessere Lösung gewesen“), usw., mit denen die Thematik in die Gegenwart verfrachtet wird und Anknüpfungspunkte aus der heutigen Medienwelt bieten. Die Frage bei diesen Anknüpfungspunkten ist, inwiefern diese zu einer Reflexion der eigenen Empathie, der gesellschaftlichen, der historischen, angeregt werden kann, bzw. was die Bilder tatsächlich auslösen; wie beeinflusst hier die Ausstellungsszenerie die Emotionen der Besucher_innen? Nützt sie diese (wie auch der Spielfilm) für intensivere Auseinandersetzung mit der Thematik? Oder werden dadurch wiederum polarisierende Tendenzen geschaffen? Auf jeden Fall werden hier Parallelen von einem moralischen Wandel in einer Gesellschaft aufgezeigt, die sich zwar in ihrer Bezugs- und Bedingungsrealität (auf der einen Seite nationalsozialistischer Kontext, auf der anderen Seite Asyl- und Flüchtlingsdebatte) stark

¹⁷⁸ Vgl. Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA*. 20.

¹⁷⁹ Anm.: Außerdem kommentierte er in der „Welt“ die dramatische Situation der Flüchtlinge nach dem Schließen der sogenannten Balkanroute damit, dass es wohl nicht ohne hässliche Bilder gehen wird. Vgl. Brunner, Staudinger, und Sulzenbacher, *Die Stadt ohne*. 118.

unterscheiden, darin aber doch die Möglichkeit der Erkenntnis liegt, dass Wertevorstellungen und ethisches Handeln durch Prozesse hervorgehen, die von zahlreichen Faktoren (wie der politischen und ökonomischen) beeinflusst werden, die auch trotz ihrer Historizität nicht gebilligt werden können¹⁸⁰. Bei dieser Etappe wird eine breitere gesellschaftliche Dimension von Antisemitismus und Rassismus leicht angedeutet (jedoch nicht fokussiert), da hier nicht nur Aussagen und Handlungen von Politiker_innen oder Intellektuelle ausgestellt sind, sondern durch die Videos, bzw. das Facebook-Posting auch weitere zivilgesellschaftliche Stimmen aufscheinen.

Die Etappe zum Thema ‚Brutalisierung‘ verfährt ähnlich und stellt nationalsozialistischen Terror den Störaktionen der ‚Identitären‘ (2017) und dem Liederbuch der Pennalen Burschenschaft Germania (etc.) gegenüber. Die Bezugsrealität des Spielfilmes ist noch präsent, allerdings bewegt sie sich immer mehr in Richtung 1930er Jahre und widmet sich dem tatsächlichen Ausmaß von Ausgrenzungsmechanismen. Auf der Rückseite thematisieren Brunner, Staudinger und Sulzenbacher Formen der Brutalisierung, die den virtuellen Raum verlassen und auf die Straße treten (virtuell vs. materiell, Brutalisierung wird greif- und spürbar, auch für das Wirklichkeitsbewusstsein?). Ergänzend zur Ausstellung beschäftigt sich Andreas Peham in einem Essay des Kataloges mit den „rassistischen und antisemitischen Mobilisierungen in der Postdemokratie“, dem Rechtsextremismus in Europa und in den USA, und formuliert die daraus resultierenden Konsequenzen (nämlich die Notwendigkeit der „Re-Politisierung des Sozialen“¹⁸¹). Dynamiken von sozialen Bewegungen werden hier am konkreten Handeln sichtbar und bieten Reflexionsgelegenheiten für soziales, moralisches und politisches Bewusstsein, indem Veränderung von Werte- und Machtverhältnissen aufgezeigt, Macht- und Ohnmachtdimensionen greifbar werden. Das Konkrete lässt außerdem eine Dimensionierung des Prozesses und eine individuelle Positionierung im Zeitverlauf zu.

¹⁸⁰ Anm.: Pandel weist auf das Historismusproblem hin, bei dem man historische Verhältnisse an ihren eigenen Normen misst und dabei fatalerweise das Handeln normengerecht billigt. Erst durch das Wandelbewusstsein (Historizitätsbewusstsein) kann der Wandel von Normativen begriffen werden und zwischen der Norm der Beteiligten und der heutigen Betrachtenden unterschieden werden. Vgl. Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA*. 20.

¹⁸¹ Vgl. Andreas Peham, „„Untergangster‘ des Abendlandes. Rassistische und antisemitische Mobilisierungen in der Postdemokratie“, in *Die Stadt ohne Juden Muslime Flüchtlinge Ausländer* (Wien: Verlag Filmarchiv Austria, 2018), 154–58. 157.



Abb. 23: 5. Etappe ‚Ausschluss‘ – Fotos der Erinnerungen im Vordergrund. Foto © Metro-Kinokulturhaus.

Bei der letzten Etappe, ‚Ausschluss‘, werden die Konsequenzen der vorherigen Etappen thematisiert. Zum einen wieder auf der fiktionalen Ebene (Filmszenen, die den Beschluss des Parlaments für die Ausweisung der Jüd_innen aus „Utopia“ zeigen), auf historischer (Plakate mit den Forderungen nach dem Ausschluss der Jüd_innen von 1923 und 1927, nationalsozialistisches Spiel „Juden raus!“) und auf gegenwärtiger Ebene (FPÖ-Broschüre „Österreich zuerst“ (1992/93), Transparent „Heimreise statt Einreise“ (2009), etc.). Obwohl beim politischen Bewusstsein nicht unbedingt von einem praktischen Handeln ausgegangen werden muss, so zeigen hier die Exponate der Bezugsrealitäten die konkreten aktiven Handlungsfelder auf, die die vorhergehenden ökonomischen, sozialen und moralischen Entwicklungen schlussendlich bewirken können. Besonders hier werden die Machtverhältnisse einer Mehrheitsgesellschaft (in diesem Fall der österreichischen) und ihre Politik mit Vorurteilen, Ausgrenzung und Ausschluss im historischen Vergleich deutlich¹⁸². Allerdings wird auch hier auf eine kritischere Aufarbeitung der filmischen Gestaltungsmittel und gegenwärtiger antizionistischer bzw. antisemitischer Problematiken verzichtet.

¹⁸² Vgl. Brunner, Staudinger, und Sulzenbacher, *Die Stadt ohne*. 9.



Abb. 24: 3. Abschnitt - "Die Stadt ohne Juden als Fiktion.". Foto © Metro-Kinokulturhaus.

Nach dieser Etappe bricht die Ausstellung mit dem Vergleich der historischen und gegenwärtigen Entwicklungen und kehrt zurück zur Fiktion des Filmes. Ein weiterer Vergleich wäre auch fatal, da die folgenden ungeheuren Verbrechen in keinem Fall mit dem inszenierten *Happy End* und den gegenwärtigen Entwicklungen gleichgesetzt oder verglichen werden dürfen. Bei der Kurator_innenführung laden die Ausstellungsmacher_innen auch ein, genau hier, nach dem Begehen der Ausgrenzungsmechanismen, eine Grenze zu ziehen und seine eigenen zivilgesellschaftlichen Handlungsfelder wahrzunehmen und zu überdenken, die erlauben, gegen diese Ausgrenzungsmechanismen aufzutreten (das könnte als Appell an das moralische und politische Bewusstsein verstanden werden).

Die Infotafel zum Beginn des dritten Abschnittes hebt einige Aspekte der Filmrealität und Bedingungsrealität hervor. Erst hier wird ein konkreter Bezug zur literarischen Vorlage hergestellt und sein Verhältnis zur filmischen Umsetzung (Bettauers politische Satire wurde von Breslauer mit komödiantischen Elementen abgeschwächt¹⁸³) hervorgehoben. Auch die Umwandlung von Bettauers Handlungsort Wien auf Breslauer's „Utopia“ wird genannt, die Vermarktungs-, ökonomische oder künstlerische Gründe für Bettauers Änderungen werden nicht erwähnt¹⁸⁴. Auch hier wird erstmals auf die jüdenfeindlichen Stereotype hingewiesen¹⁸⁵,

¹⁸³ Vgl. ebd. 195.

¹⁸⁴ Anm.: Breslauer und Ida Jenbach (Drehbuchautorin, 1943 in Minsk von NS ermordet) wollten u.a. einen Film für ein internationales Massenpublikum schaffen, der die gesellschaftlich brisanten Themen eher in den Hintergrund stellt bzw. durch die Rahmenänderung in einen Traum (expressionistische Momente – an „Das Cabinet des Dr. Caligari“ (1920) angelehnt – am Ende des Filmes, Rat Bernard im Irrenhaus) abgeschwächt wird (was durchaus eine gängige Lösung für Stummfilme der 1920er Jahre darstellte). Vgl. Geser und Loacker, *Die Stadt ohne Juden*. 61-65.

¹⁸⁵ Anm.: Der wirtschaftliche Druck der Juden, die List eines „schlauhen Juden“, antisemitische Bildsprache, Repräsentation von jüdischen Figuren zwischen Exotismus und Stereotypen. Die erschaffenen literarischen und

denen sich der Film, aber auch der Roman, unverhohlen bedient. Literarische und filmische Gestaltungsmittel werden hier also zum Teil in Verbindung mit ihrer Bedingungs- und Bezugsrealität genannt und könnten eine differenzierte Einordnung und Wahrnehmung zulassen. Die großen Projektionen auf zwei Leinwänden, die dem Rest der Ausstellung den Rücken zukehren, ermöglichen ein Eintauchen in diese inszenierte Welt, in der die Massenszenen¹⁸⁶ der Auswanderung denen des traumähnlichen Endes von Rat Bernard im Wahnsinn gegenüberstehen. Im Katalog der Ausstellung ergänzt Hanno Loewy diesen Teil der Ausstellung mit einer schriftlichen Auseinandersetzung mit Rückkehr-Realitäten nach 1945, die die ambivalenten Rückkehr-Bemühungen Österreichs und die traurige Wirklichkeit skizziert¹⁸⁷.



Abb. 25: 4. Abschnitt - "Der Mord an Hugo Bettauer". Foto © Metro-Kinokulturhaus.

Um diesen Kontrast von Filmfiktion und Realität bemüht man sich auch mit dem zweiten Teil der Ausstellung einen Stock tiefer. Dieser widmet sich dem Kontext der Romanvorlage und den tatsächlichen verheerenden Vertreibungen der jüdischen Bevölkerung aus Wien. Dabei tritt der Spielfilm völlig in den Hintergrund und macht seiner Romanvorlage Platz. Der Mord an Hugo Bettauer am 10. März 1925, seine Hintergründe und seine verabsäumte Aufarbeitung werden im ersten Abschnitt des zweiten Teils vermittelt. Auch hier werden den historischen Exponaten

filmischen Bilder können als Zeugnisse von Fremd- und Selbst-Bildern sein, eine Markierung und Wahrnehmung von Jüd_innen im Film und in der Gesellschaft Österreichs (in diesem Fall nach dem Ersten Weltkrieg). Bei Geser und Loacker finden sich detaillierte Auseinandersetzungen dazu. Vgl. Geser und Loacker. 305-444.

¹⁸⁶ Anm.: Ebenfalls ein gängiges filmisches Mittel der 1920er Jahre.

¹⁸⁷ Vgl. Hanno Loewy, „Rückkehrfantasien. Juden als Spielfiguren der ‚Wiedergutwerdung‘ und neuer Bosheiten“, in *Die Stadt ohne Juden Muslime Flüchtlinge Ausländer* (Wien: Verlag Filmarchiv Austria, 2018), 200–205.

(Werbeplakat für den nationalsozialistischen „Volkskampf“ von 1927, bei dem Bettauer auch noch nach seinem Mord als Hassobjekt inszeniert wird) zeitgenössische gegenübergestellt (wie das Interview mit dem Mörder Otto Rohstock von 1977).



Abb. 26: 5. und 6. Abschnitt - "Die Stadt wird 'Judenrein'", "Ausländer raus!". Foto © Metro-Kinokulturhaus.

Dem gegenüber werden reale Objekte der Hinterlassenschaften von Jüd_innen ausgestellt, die Opfer der Eskalation des Hasses wurden (u.a. eine Rezeptsammlung der Familie Käufler, Deportationslisten österreichischer Jüd_innen, das Interview mit Aba Lewit von 2017). Die Infotafel betont durch eine kurze Darstellung der Ereignisse und Zahlen das furchtbare Ausmaß der historischen Entwicklungen. Durch diesen Abschnitt der Ausstellung können noch einmal die Dimensionierung der Ereignisse (Temporalbewusstsein) und die Konsequenzen eines langen Prozesses der Ausgrenzung (politisches, soziales und moralisches Bewusstsein) erfasst werden.

Das alles überthronende, beleuchtete Schild „Ausländer raus“ lässt den Bezug zum gegenwärtigen Kontext nicht los, es ist auch bei der historischen Betrachtung präsent. Es leitet außerdem zum letzten Exponat, das noch einmal einen Bogen zur intellektuellen und künstlerischen Auseinandersetzung Bettauers Satire darstellen soll. Durch die Infotafel ist der Bezug zur Kontextrealität für den künstlerischen Anstoß der Aktion gegeben (erste ÖVP und FPÖ Koalition im Jahr 2000, Hetze von Jörg Haider gegen „Ausländer“, erste „Donnerstagsdemonstrationen“ gegen die Regierung Schwarz-Blau, etc.). Eine raumhohe Leinwand zeigt Szenen aus dem Dokumentarfilm über Christoph Schlingensiefels Aktion „Bitte liebt Österreich!“, die ebenfalls Satire und Provokation als künstlerisches Mittel für Kritik

aufgriff und damit ebenso „Raum für politische Aktion, für Kontroverse, für Widerstand“¹⁸⁸ schuf. Diese audiovisuelle riesige Installation wirkt wie ein Apell, oder auch wie ein Statement der Ausstellung, die sich für eine zivilgesellschaftliche Mobilisierung und Thematisierung von Ausgrenzungsmechanismen ausspricht und Spielfilm als wichtiges und wesentliches Medium dafür markiert.

5.3.2. Schlussfolgerungen: Provokateur „Die Stadt ohne Juden“ schafft Spiegelbilder

Kritische Aufarbeitung und Parallelenzeichnung

Bei „Die Stadt ohne Juden“ handelt es sich ohne Zweifel um ein vielschichtiges visuelles Zeitdokument jüdischer Geschichte in Wien¹⁸⁹, dass durch das Filmarchiv Austria auch in die museale und öffentliche Auseinandersetzung geraten konnte. Wie bei der Analyse erläutert, ist es das gesellschaftspolitische Umfeld, das als konstitutiver Bestandteil des Films gehandhabt wird, d.h., dass Rekonstruktion hier nicht nur im technischen Sinne verstanden wird, sondern auch als geistesgeschichtliche Untersuchung des Entstehungskontextes und seinem Wert für gegenwärtige Betrachtungen. Nicht nur die Restaurierung des Spielfilmes selbst, seine Vorführungen an unterschiedlichsten Orten¹⁹⁰, sondern vor allem auch der museale Raum wurde zu einer offenen Fläche für die Reflexion des kontextuellen Umfeldes zum Film, bei dem zeitgenössische dominante Botschaften und Prozesse den gegenwärtigen gegenüberstehen. Er wird als Quelle einer künstlerisch thematisierten Problemstellung betrachtet, deren Realität nicht nur in der Entstehungszeit des Filmes untersucht wird, sondern auch versucht, Parallelen zu gegenwärtigen Problemstellungen zu finden. Wesentlich bei der musealen Aufbereitung ist,

¹⁸⁸ Brunner, Staudinger, und Sulzenbacher, *Die Stadt ohne*. 9-10.

¹⁸⁹ Anm.: Wie bereits erwähnt, bieten auch die begleitenden Aufsatzsammlungen eine umfassende Analyse zum Stellenwert des Spielfilms im Verhältnis zur jüdischen Geschichte, u.a. auch zu „Verbindungen zwischen jüdischen Filmen und jüdischen Theater im Wien der 20er Jahre“ von Brigitte Dalinger und Silvia Stastny, zu „‘Ostjuden hinaus!’ Jüdische Kriegsflüchtlinge in Wien 1914 – 1924“ von Beatrix Hoffmann-Holter, zu „Politische Strömungen im Judentum der Ersten Republik“ von Jens Budischowsky, u.v.m. Vgl. Geser und Loacker, *Die Stadt ohne Juden*. Gegenwärtigere Entwicklungen, aber genauso auch jüdische Geschichte, kommentieren u.a. Joachim Schör in „Judentum und Urbanität“, Dirk Rupnow in „Von der ‚Gastarbeit‘ zum ‚Migrationshintergrund‘“, John Bunzl in „Antisemitismus und Islamophobie: Analog?“, oder Alexia Weiss in „Gemütlich war es nicht“. Vgl. Brunner, Staudinger, und Sulzenbacher, *Die Stadt ohne*.

¹⁹⁰ Anm.: Der Spielfilm ging auf ‚Tournée‘; u.a. wurde er am Gelände des Nordbahnhofes, im Nestroyhof, beim Leopoldstädter Tempel, in den Landeshauptstädten, u.v.m. gezeigt, alles Orte die untrennbar mit der jüdischen Kultur verbunden sind. Vgl. „Stadt ohne Juden“, zugegriffen 27. Februar 2019, <https://orf.at/vstories/stadtohnejuden/index.html>.

dass die Rezeption des Spielfilmes in unterschiedliche Kontexte gestellt werden muss – der Erfahrungshintergrund der Rezipierenden verändert das Wirkungspotential des Spielfilmes. Genau diese Herangehensweise ist der Grund für die Schlussfolgerung, dass es sich bei DIE STADT OHNE um eine wertvolle, kritische Filmvermittlung handelt, die den Spielfilm eindeutig als „Erinnerungsfilm“ kennzeichnet. Allerdings lässt die Analyse auch erkennen, dass es an Dimensionsreichtum fehlt was beispielsweise gegenwärtige Problematiken von Antisemitismus betrifft (einseitige Darstellungen).

Die Ausstellung zeigt aber, wie Produkt-, Kontext- und Funktionsanalyse ineinandergreifen und einen facettenreichen Zugang zum Spielfilm ermöglichen, der auf verschiedenen Ebenen ebenfalls eine Verknüpfung zu Geschichtsbewusstsein(en) herstellen kann. Unterschiedliche Zeit-, Wirklichkeits- und Historizitätsphänomene, die in der Ausstellungs-dramaturgie inkludiert sind, schaffen eine Grundorientierung für die gesellschaftlichen Dimensionen, die teilweise sehr klar artikuliert werden, aber auch subtil inszeniert sind. Ein solcher Aufbau lässt verschiedene Perspektiven zu, die eine Entwicklung eines reflektierenden, diversen Geschichtsbewusstseins erlauben (freilich hängt dies von vielen Faktoren ab, u.a. von den individuellen Lernprozessen). Zudem können Rückschlüsse auf bereits vorhandene, vielfache Geschichtsbewusstsein(e) gezogen werden, die sich in unreflektierten antisemitischen Postings des heutigen Vizekanzlers Heinz Christian Strache oder in popkulturellen Zeugnissen rassistischer und antisemitischer Aussagen und Handlungen manifestieren. Narrative in unterschiedlichsten Ausprägungen werden entschlüsselt und einander gegenübergestellt (auch wenn es in diesem Fall eher einseitige Darstellungen sind). Eine wesentliche Erkenntnis ist aber auch, dass die systematische Vertreibung und Ermordung der Jüd_innen nicht von einem Tag auf den anderen geschah, und viele Faktoren die Mechanismen der Gesellschaft bestimmen. Das Kurator_innenteam schafft durch die neue Dramaturgie ein Bewusstsein für gesellschaftliche Prozesse, die sich auch in narrativen Strukturen von Filmen wiederfinden und erst durch ihre Dekonstruktion deren Komplexität erfasst werden kann. Eine wesentliche Erkenntnis kann sich einstellen, nämlich die, dass es sich bei Geschichte um Prozesse, mit Übergängen und Spuren handelt¹⁹¹.

¹⁹¹ Vgl. Frank Stern und Barbara Eichinger, Hrsg., *Wien und die jüdische Erfahrung 1900-1938: Akkulturation, Antisemitismus, Zionismus* (Wien: Böhlau, 2009). XXI.

Museale Potentiale und Hindernisse

Im Vergleich zum DRITTE MANN MUSEUM war diese Ausstellung nur eine temporäre, die dem Spielfilm jedoch dennoch ein neues Setting und einen neuen Kontext verliehen hat, der eine tiefgründigere Konfrontation ermöglichte. Als Begleitung zum Jubiläumsjahr wird seine diskursanregende Wirkung noch zusätzlich verstärkt und hebt den Schwerpunkt auf demokratische Grundhaltungen und ihre Verteidigung hervor. Das Filmarchiv Austria leistet auch mit Vorführveranstaltungen an verschiedenen Orten und mit Vermittlungsarbeit im Haus einen wichtigen Beitrag dazu. Als legitimierte Institution stellt sie immer wieder professionelle Filmrestaurierung und -vermittlung vor und leistet somit einen bedeutenden Beitrag in diesem Feld, in dem durchaus Kooperationen möglich sind, und das durchaus erweitert werden kann. Denn obwohl es sich beim Filmarchiv Austria bzw. beim Metro-Kinokulturhaus um renommierte museale Räume handelt, ist doch eine gewisse Schwelle präsent, die es trotz der Offenheit und Bemühungen um Inklusion des Hauses verhindert, die Vermittlung für eine breite Masse schmackhaft zu machen¹⁹². Dies wirft Fragen auf wie: Wer wird inkludiert? Liegen die Möglichkeiten der Ausstellung in der Vermittlungsarbeit für ein ‚elitäres‘ Publikum? Oder versucht es diese Grenzen aufzubrechen?

Nichtsdestotrotz spiegelt sich ein demokratischer, inklusiver, partizipativer Grundgedanke auch in Ausstellungselementen wieder, u.a. die Einladung zur Dokumentation von ‚Hass‘ zu Beginn, oder die Rate-Station im Hauptteil der Ausstellung, die beide zur aktiven Betrachtung und Partizipation einladen. Eigenen Wahrnehmungen und individuellen Handlungsspielräumen wird Raum gegeben und aktivieren zu Reflexion. Diese Elemente berücksichtigen nicht nur gegenwärtige generelle Forderungen der Gesellschaft nach mehr Partizipation, sondern sie lassen ein Bekenntnis zu einer pädagogischen Verantwortung erkennen und unterstreichen die Wichtigkeit eines musealen Raumes als Lernort.

Betrachtet man als nächstes den Gesamtaufbau der Ausstellung erkennt man, dass der Spielfilm nicht als Hauptrahmen agiert, so wie das beim DRITTE MANN MUSEUM der Fall ist. Vielmehr ist er der Impuls, der als Weiterführung des eigentlichen Kunstwerks gedacht ist, nämlich dem Roman von Hugo Bettauer. Die beiden werden immer wieder in Beziehung zueinander gesetzt – den inhaltlich brisanten politischen Wert der literarischen Vorlage und des visuellen Werts des Spielfilmes betonend (in diesem Fall nur visuell, nicht audiovisuell).

¹⁹² Anm.: Die Zielgruppe ist durchaus festgelegt, auch das Kinoprogramm richtet sich danach. Allerdings betont das Filmarchiv durchaus seine Bemühungen um die Erweiterung des Zugangs. Vgl. „Mission Statement“.

Multimediale Elemente wie Videos, Facebook-Postings, Fernsehinterview-Ausschnitte, Kinoleinwände, ein Tablet, auf dem man durch das Liederbuch der Germania blättern kann, u.v.m. sind ebenfalls Bestandteile der Ausstellung – moderne Kommunikationsmedien kanalisieren gegenwärtige Kommentare¹⁹³.

Bei den meisten der historischen Exponate der 1920er und 1930er Jahren handelt es sich allerdings ‚nur‘ um Kopien. Die „Aura des Originalen“ fehlt, die bereits unter dem Einsatz der Filmsequenzen (bei denen es sich ja ebenfalls um Kopien auf Leinwand projiziert handelt) leidet. Ein stückweiser Ausgleich zwischen analog und digital ist im zweiten Teil der Ausstellung hergestellt. Der dennoch große Anteil an popkulturellen Medien und Kopien kann aber auch als Aufwertung dieser Quellen für Zeitgeschichte verstanden werden.

Das zur Verfügung gestellte *Digitorial* passt sich den modernen technologischen Gegebenheiten und Möglichkeiten an und bietet einen virtuellen Raum der Auseinandersetzung, der nicht von der zeitlichen Beschränkung der musealen Ausstellung eingeschränkt wird.

Punkto Informationslenkung nutzen Brunner, Staudinger und Sulzenbacher den dekonstruierten Spielfilm und seine Chronologie, um eine bewusste Gliederung von Ausstellungsinhalten zu gestalten – durch das neue Anordnen der Sequenzen und ihrer Endlosschleife wird der Prozess der Ausgrenzung in Etappen, die ineinander übergehen, zum einen visualisiert, und zum anderen filmische Sinnkonstruktionen entschlüsselt. Natürlich verliert der Film dadurch als Gesamtwerk seine „Aura“, allerdings macht er dafür den historisch-gesellschaftlichen Aspekten Platz und gibt ihnen einen visuellen Rahmen. Dem Entfremden des filmischen Objektes von seinem Sein als Gesamtwerk hätte eine Darlegung der Herstellungs- und Restaurationsprozesses entgegenwirken können, gerade da dies ohnehin vom Filmarchiv professionell geschaffen worden ist. So hätte auch das *Techné* des Filmes einiges über die wirtschaftliche und technische Geschichte im Verhältnis zu heutigen digitalen Methoden der Restaurierung und Präsentation verraten können.

Dafür bedient sich die Ausstellungsgestaltung eines anderen Mittels – der Ästhetik. Diese harmonisiert mit der Ästhetik des Filmes, bzw. macht sie selbst zum Thema. Die raumhohen beweglichen Paneele lassen die Filmszenen auch auf die Rückseite durscheinen. Das macht sich besonders gut bei der Etappe ‚Empathieverlust‘, bei der die überzeichneten Filmfiguren,

¹⁹³ Anm.: Bei der Medieninstallation war u.a. „Handmitaue“ beteiligt, die sich auch dem Zusammenspiel von Analog und Dialog widmen. Auch dieses Beispiel zeigt, dass bereits eine praktische Auseinandersetzung mit Multimedialität stattfindet und sich auch immer mehr etabliert. Vgl. „Handmitaue“, zugegriffen 27. Februar 2019, <http://handmitaue.com/>.

die gerade die ‚Unmenschlichkeit‘ des Ausweisungsvorhabens relativieren, den Hintergrund zu den ausgestellten Puppen der Matinee (siehe oben) mit ihren verzerrten, fast grotesk wirkenden Gesichtern, abbilden. Dadurch werden nicht nur die inhaltlichen Parallelen und Kontinuitäten behandelt, sondern auch die visuellen.



Abb. 27: 3. Etappe 'Empathieverlust' - Handpuppen von Nikolaus Habjan, die anonymen Hasspostern auf der Bühne ein Gesicht verliehen. Foto © Metro-Kinokulturhaus.

Das Resümee ergibt, dass sich die Restaurierung und Aufarbeitung des historischen Kontextes im Verhältnis zur Gegenwart von „Die Stadt ohne Juden“ in der publizistischen Arbeit auszeichnet. In gewisser Weise reiht sich das Projekt damit in eine notwendige Antisemitismusforschung ein¹⁹⁴, das zwar gesellschaftskritisch agiert und Antisemitismus als soziale Dimension festmacht, jedoch die gegenwärtigen Ausgrenzungsmechanismen hauptsächlich antimuslimischen bzw. rassistischen Tendenzen zuordnet. Präsenster (oft sekundärer oder struktureller) Antisemitismus wird nicht als gesamtgesellschaftliches Problem dargestellt, sondern vereinzelter Parteien (FPÖ und ihre Vertreter_innen) und Gruppierungen zugewiesen. Rückschlüsse auf den Mainstream-Charakter von Antisemitismus (historisch wie

¹⁹⁴ Anm.: Österreich hinkt auf diesem Forschungsfeld stark hinterher, da Antisemitismusforschung lange Zeit (erst ab Mitte der 1960er Jahre) als „Vorurteilsforschung“ mittels deskriptiv-quantitativen Studien betrieben wurde und gesellschaftskritische Perspektiven und Analysen eher marginal vorkamen. Auch hängt die Antisemitismusforschung stark vom politischen Klima ab (zum Beispiel gab es durch die „Waldheim-Affäre“ in den 1980er Jahren eine intensive Auseinandersetzung, die aber ab den 1990er Jahren wieder abflaute). Julia Edthofer betont daher, dass weder Antisemitismus- noch Rassismusforschung zum sozialwissenschaftlichen Mainstream in Österreich gehören. Vgl. Julia Edthofer, „Gegenläufige Perspektiven auf Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus im post-nationalsozialistischen und postkolonialen Forschungskontext“, *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 40, Nr. 2 (1. Juni 2015): 189–207, <https://doi.org/10.1007/s11614-015-0164-8>, 190 – 192.

auch gegenwärtig) können bei dieser einseitigen Darstellung nicht gezogen werden (gerade popkulturelle Medien stellen hier wichtige Quellen dar, was ja auch „Die Stadt ohne Juden“ beweist). Der Komplexität der Problematik, ihrer Kontinuitäten und Transformationsprozesse, wird man somit nicht gerecht. Dies ist leider generell ein Problem in zeitgeschichtlichen Ausstellungen, die Antisemitismus auf die Zeit des Nationalsozialismus beschränken und denen es oft an einer aktiven Auseinandersetzung mit aktuellen, alltäglichen antisemitischen Agitationsfeldern und ihren Berührungspunkten in verschiedenen Lebenswelten fehlt¹⁹⁵. Die von der momentanen Regierung in Auftrag gegebene Studie aus dem Jahr 2018, ihre Methodik, Ergebnisse und Präsentation, ist nur ein weiterer Beweis für die Mängel in der Forschungsarbeit, für einseitige Betrachtungsweisen und der fehlenden Förderung von Aufarbeitungsarbeit¹⁹⁶.

Zusammenfassend kann man sagen, dass DIE STADT OHNE zwar versucht gegenwärtige Geschichtsbilder nicht außen vorzulassen, Brüche und Kontinuitäten in den Verlaufsformen antijüdischer, antimuslimischer, ausländer- und flüchtlingsfeindlicher Politik und ihrer Durchdringung des Alltags zu rekonstruieren und visualisieren¹⁹⁷, dabei aber eine einseitige Darstellung wählt und gegenwärtige Dimensionen des Antisemitismus ignoriert. Außerdem werden Spielfilm und Roman so inszeniert, dass der Eindruck entsteht, es handle sich um eine kritische zeitgenössische Auseinandersetzung mit Antisemitismus. Dass dem nicht so ist ignoriert die Ausstellung des Filmarchivs ebenfalls weitgehend.

¹⁹⁵ Anm.: Jüdische Museen stellen sich dem entgegen; deren Expertise und Forschungsarbeit sollte aber viel mehr in anderen zeitgeschichtlichen Museen berücksichtigt werden und Kooperationen entstehen lassen. Ein Beispiel für Ausstellungen, die sich mit gegenwärtigen Problemstellungen wie aktuelle antisemitische Erscheinungsformen, Philosemitismus und antijüdischen Verschwörungstheorien beschäftigten, war u.a. die Ausstellung des jüdischen Museums in Hohenems, „Antijüdischer Nippes und populäre ‚Judenbilder‘“ im Jahr 2005 (mit begleitendem, gleichnamigen Essay-Band). Vgl. „Antijüdischer Nippes | Jüdisches Museum Hohenems“, zugegriffen 14. März 2019, <https://www.jm-hohenems.at/ausstellungen/rueckblick/antijuedischer-nippes-populaere-judenbilder-und-aktuelle-verschwörungstheorien>.

¹⁹⁶ Anm.: Die IFES-Studie (Vgl. „Die Studie“, Antisemitismus, 24. Januar 2019, <https://www.antisemitismus2018.at/die-studie/>) wurde am 15. März 2019 von Wolfgang Sobotka und Karoline Edtstadler präsentiert und schockiert zwar mit den Ergebnissen, sie wird vor allem aber auch wegen unzulässigen wissenschaftlichen Methoden und Vergleichen kritisiert, der umstrittenen Definition von Antizionismus und seine Gleichsetzung mit Antisemitismus, und vor allem auch wegen verfehlten Konsequenzen, nämlich der Beschränkung der Problematik auf einzelne Gruppierungen migratorischen Hintergrunds. Aus diesen Gründen wird der Studie daher auch eine politische Instrumentalisierung vorgeworfen, und nicht als fundierte, aussagekräftige Forschungsarbeit angesehen. Adam Baltner schlussfolgert daher auch die verpasste Chance, Antisemitismus heute zu verstehen und Ergebnisse nicht zu missbrauchen. Vgl. „Falsche Konsequenzen einer Forschung: Zu den Problemen der Antisemitismusstudie“, zugegriffen 1. April 2019, <https://mosaik-blog.at/islam-antisemitismusstudie-bundesregierung/>.

¹⁹⁷ Vgl. Stern und Eichinger, *Wien und die jüdische Erfahrung 1900-1938*. XXIV.

Nichtsdestotrotz liefert DIE STADT OHNE als Projekt für museale Auseinandersetzungen mit Spielfilmen Anknüpfungspunkte, die herangezogen werden können um Möglichkeiten konkret werden zu lassen und etwaige Lücken Gründe für eine kontinuierliche Beschäftigung mit der Thematik verdeutlichen.

So kann „Die Stadt ohne Juden“ als filmisches Werk und seine Restaurierung zwar als *Comeback* gefeiert werden, die thematische Aufarbeitung wird aber leider nicht der Kontinuität der anhaltenden gesamtgesellschaftlichen, tiefgehenden Problematik von Antisemitismus, Antizionismus und Rassismus gerecht.

6. SPIELFILM UND MUSEUM IM KONTEXT SCHULE

Vorangegangene theoretische und analytische Erläuterungen artikulieren das riesige Potential von Spielfilmen im musealisierten Raum, zeigen aber auch deren Grenzen auf. Was heißt das nun konkret für die Schule? Wie kann ein kompetenzorientierter Unterricht von der Musealisierung von Spielfilmen profitieren?

6.1. Status quo

Mit einem Paradigmenwechsel der Bildungsstandards im österreichischen Schulsystem bewegt man sich seit dem Jahr 2008 immer mehr in Richtung der Kompetenzorientierung. Die Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten ist in den Lehrplänen aller österreichischer Schulen verankert, fachspezifisch und überfachlich. Eine dieser überfachlichen Kompetenzen ist die Medienkompetenz¹⁹⁸. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung betont im Grundsatzerlass der Medienerziehung den großen Stellenwert von Medien für Kinder und Jugendliche und die daraus resultierende Notwendigkeit der Förderung von kritisch-reflexiver Nutzung aller Medien¹⁹⁹. Als überfachliches Unterrichtsprinzip soll Medienbildung an die einzelnen Unterrichtsfächer, Schulformen, Altersstufen, Schulstufen angepasst werden²⁰⁰. Projektorientierte Unterrichtskonzepte erscheinen hier besonders sinnvoll, um den einzelnen Stufen der Medienbildung gerecht zu werden, und um von einer Wahrnehmungssensibilisierung zu einer aktiven Mediennutzung zu gelangen²⁰¹.

Für den Spielfilm in der Schule bedeutet das als thematisch und didaktisch nutzbares Mittel zur Unterstützung von Lernprozessen eingesetzt zu werden, indem sie von vornherein als kulturelles Bildungsangebot, Kommunikationsmittel, Sozialisation- und Unterhaltungsmedium

¹⁹⁸ Anm.: Neben Gesundheitserziehung, interkulturelles Lernen, Sexualpädagogik, Umweltbildung, Erziehung zur Gleichstellung von Männern und Frauen, Leseerziehung, Politische Bildung, Verkehrserziehung, Wirtschaftserziehung und Verbraucher_innenbildung.

¹⁹⁹ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, „Unterrichtsprinzip Medienerziehung - Grundsatzterlass“ (bmbf, 2014), https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?6cczln.

²⁰⁰ Anm.: Eine medienpädagogische Unterstützung bietet hier *mediamanual*, das neben Informationen auch Überprüfungs- und Umsetzungsstrategien bereitstellt. Vgl. „Mediamanual: Home“, zugegriffen 5. März 2019, <http://www.mediamanual.at/>.

²⁰¹ Anm.: Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung stellt eine „Kompetenzenlandkarte“ (in dieser spiegelt sich die Organisationsstruktur von Dieter Baacke wieder: Medienkritik, -kunde, -nutzung, -gestaltung) und prototypische Aufgaben für die Förderung der Medienkompetenz zur Verfügung. Vgl. „Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Medienkompetenzen Medienbildung“, zugegriffen 5. März 2019, <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medien.html>.

und so als audiovisuelle Zeitdokumente ernst genommen werden²⁰². Allerdings nimmt er im schulischen Raum noch nicht diese Rolle ein, obwohl sein Stellenwert in unserer Gesellschaft unumstritten ist, seine Möglichkeiten und Grenzen auch in vorangegangenen Erläuterungen und Analysen die Notwendigkeit einer aktiven Auseinandersetzung deutlich gemacht haben. Studien ergeben, dass trotz der breiten filmdidaktischen Diskussionen, Filmbildung selbst in den Lehrplänen nur marginal vorkommt und Spielfilme viel zu oft als ‚Lückenfüller‘ verwendet werden. Eine europäische Studie zeigt, dass in den meisten Mitgliedstaaten keine allgemeine Umsetzung von Filmkompetenzstandards gegeben ist, und dass Filmbildung tendenziell punktuell passiert²⁰³. Viele weiteren empirischen Studien deuten darauf hin, dass zwischen theoretischem und praktischem Status quo eine große Differenz besteht, die es mit viel mehr Engagement, ausgebildeten Filmvermittler_innen²⁰⁴, umfassendem Unterrichtsmaterial, technische Unterstützungsmaßnahmen²⁰⁵ zu verringern gilt.

In Österreich bietet u.a. die BAOBAB ein breites Angebot didaktischer Filmaufbereitung und Informationen zu Medienpädagogik; „Kino macht Schule“²⁰⁶ und „*Learning by Viewing*“ sind zwei weitere nennenswerte Initiativen, die Spielfilme aufbereiten, Unterrichtsmaterialien erstellen und dadurch eine qualitative Auseinandersetzung mit Spielfilmen von Lehrer_innen, aber auch Eltern und andere unterstützen²⁰⁷. In dieser Hinsicht stellt das seit 2017 bestehende „film ABC“²⁰⁸ einen wichtigen Schritt in Richtung Unterstützung, Weiterbildung und praktischer Umsetzung dar.

Die Liste der unterstützenden Online-Portale und fachdidaktischen Methodenvorschläge ist lange (eine genauere Analyse würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen) und bietet Grund zur

²⁰² Vgl. Reinhard Middel, „Filmbildung in Deutschland | bpb“, bpb.de, zugegriffen 4. März 2019, <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/60380/filmbildung>.

²⁰³ Anm.: Außerdem merkt sie an, dass Filmneben ‚traditionellen‘ Künsten wie Musik, Bildnerische Erziehung, Literatur, in den Lehrplänen ganz fehlt oder nur marginal vorkommt. Vgl. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission), „Screen Literacy: Executive Summary.“, 2013, <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cbc5f0fb-3a04-4b44-898b-8b61b0b1c520/language-en>.

²⁰⁴ Anm.: Die Pädagogische Hochschule Freiburg (auf Initiative des Instituts für Bildende Künste) bietet seit 2008 ein Filmcurriculum an, ein Modul für integrative Filmdidaktik. Vgl. „Pädagogische Hochschule Freiburg: Integrative Filmdidaktik“, zugegriffen 6. März 2019, <https://www.ph-freiburg.de/fr/kunst/forschung/integrative-filmdidaktik.html>.

²⁰⁵ Anm.: Österreich hat das Problem, dass bis heute nicht alle Schulen im digitalisierten Zeitalter angekommen sind. Vielen fehlt es an technischem Equipment wie Computer, Beamer, WiFi, etc. um überhaupt Filmvorführungen, -bearbeitung, -schaffung ermöglichen zu können.

²⁰⁶ „Kino macht Schule | UNTERRICHTSMATERIAL“, zugegriffen 4. März 2019, <http://www.kinomachtschule.at/filme/index.html>.

²⁰⁷ Anm.: Weiteres unterstützendes Angebot bieten u.a. „Bildungsmedien.TV“, „kimik.at“, „cinemagic“, zugegriffen 6. März 2019, <https://www.wienextra.at/cinemagic/>, „One-World-Filmclub“, „VISION KINO“, „Kinofenster.de“, „kinofenster.de – das Online-Portal für Filmbildung“, zugegriffen 6. März 2019, <https://www.kinofenster.de/>.

²⁰⁸ Vgl. „filmABC“, zugegriffen 6. März 2019, <http://www.filmabc.at/de/>.

Annahme, dass Filme, hier insbesondere Spielfilme, immer mehr Relevanz für den Unterricht bekommen werden. Museale Räume leisten hier wichtige außerschulische Vorarbeit und bieten hervorragende Anknüpfungspunkte und Kooperationsgelegenheiten.

6.2. Praktische Überlegungen

Gerade im schulischen Bereich muss bei einer Filmbildung die Kompetenzorientierung gegeben sein. Diese wird in den Lehrplänen nicht nur überfachlich definiert, sondern auch fachspezifisch. Die Modularisierung schlüsselt die inhaltlichen und methodischen Aufgabenbereiche auf und favorisiert die schüler_innenzentrierte und projektorientierte Unterrichtsplanung. Diese macht vor allem in fächerübergreifenden Unterrichtsgestaltungen Sinn, in denen durch unterschiedliche Fächer unterschiedliche Facetten eines Spielfilms erschlossen und erarbeitet werden können²⁰⁹. Das würde den Dimensionen dieses Mediums gerecht werden und sein Wirken als Gesamtwerk greifbar und verständlich machen.

Auf die Erläuterungen der vorherigen Kapitel eingehend sollte aber auch auf offene Projekte hingewiesen werden. So könnte zum Beispiel der schulische Raum (Gänge, Stiegenhäuser, Eingangshalle, etc.) als musealer Raum genützt werden und Spielfilme als Exponate thematisieren. Klassenübergreifende, gesamtschulische Projektkonzepte, die schüler_innenzentriert arbeiten würden für Spielfilme neue Settings und aktive Auseinandersetzungsräume für Audiovisualität schaffen. Mit gewissen Themenstellungen könnten so diese schulischen Ausstellungskonzepte nicht nur Medienbildung betreiben, sondern weitere überfachliche Kompetenzerwerbung zu lassen (z.B. Spielfilmsammlung der Schüler_innen zu Geschlechtersensibilität, Umwelt, Klimaschutz, Interkulturalität, etc.). Fragen der Schüler_innen an Spielfilme, ihre Assoziationen und Emotionen könnten gesammelt und somit ein bewusster Umgang mit Medien gefördert werden. (Technische, finanzielle, zeitliche Hürden müssten dabei aber zuerst überwunden werden.)

²⁰⁹ Anm.: Der Einsatz von Spielfilmen wird auch besonders breit in der Fremdsprachendidaktik diskutiert. Eine Kooperation zwischen Sprachunterricht und Nebenfächern wie Geschichte, Geografie und Wirtschaftskunde, etc. erscheint hier besonders nützlich und zielführend.

6.3. Projektvorschlag für den Unterricht zu „Der dritte Mann“

Wie bereits mehrfach betont bieten viele Initiativen Anker- oder Vertiefungsgelegenheiten für die Schule. So auch das DRITTE MANN MUSEUM, das immer wieder Gruppenführungen für Schüler_innen **anbietet**. Der nachstehende Vorschlag zu einer möglichen Inklusion des Ausstellungskonzeptes im Unterricht orientiert sich an den Lehrplänen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der AHS-Oberstufe und setzt die überfachlichen Kompetenzbereiche wie Medienbildung voraus²¹⁰. Im Sinne vorangegangener praktischer Überlegungen würde hier vor allem eine Kooperation mit dem Fach Englisch²¹¹, künstlerischen Fächern oder Geografie und Wirtschaftskunde²¹² sinnvoll erscheinen. Außerdem könnte somit dem Problem der Zeit entgegengewirkt werden, denn Spielfilme und ihre Vermittlung nehmen mehrere Unterrichtseinheiten in Anspruch und eine effiziente Aufteilung ist bei den mangelnden Stunden und überladenen Lehrplan von großer Bedeutung.

Projektzeitraum: 10 Unterrichtseinheiten, inklusive einer Exkursion in das DRITTE MANN MUSEUM

Schulstufe: 8. Klasse (AHS)

Thema: „*The Third Man*“ – Film- und Nachkriegsgeschichte in Wien

Zielformulierung: Schüler_innen wenden bereits geübte Methoden der Filmanalyse an und beschäftigen sich mit dem Spielfilm sowohl als Quelle für Filmgeschichte, als auch für Politik-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Eine Exkursion in das DRITTE MANN MUSEUM sorgt für ein tiefgreifenderes Verständnis für Film-, Bedingungs-, Bezugs-, und Wirkungsrealitäten, konfrontiert die Schüler_innen mit analogen, wie digitalen Exponaten und ermöglicht kritische Reflexionen zu verschiedenartigen Zeitdokumenten, zu eigenen Geschichtsbildern durch verschiedene Medien, Sinnkonstruktionen über Spielfilm, materiellen und immateriellen Erlebnissen.

²¹⁰ „RIS - Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 01.09.2018“,
zugriffen 27. März 2019,
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>.

²¹¹ Anm.: Gerade „*The Third Man*“ würde sich für englische Themenbereiche wie Kriminalgeschichten, Graham Green als Schriftsteller, britische Filmschaffung, Dialoge und Beschreibungen (durch die Drehbuch-ähnliche Romanfassung geeignet), u.v.m. eignen.

²¹² Anm.: In künstlerischen Fächern könnte man vor allem auf die Filmrealität eingehen, filmische Gestaltungsmittel wie expressionistische Kontrastspiele, schräge Kameraeinstellungen, usw. in das zeitgenössische Filmschaffen einordnen. Somit wird auch eine Einschätzung des Filmes als Kunstwerk möglich, das wiederum Impulse für weitere Auseinandersetzungen wie mit Film-Noir, Expressionismus, etc. erlaubt.

Lehrplanbezug: Im modularisierten Lehrplan der AHS-Oberstufe ist die Thematik der Nachkriegszeit und des Kalten Krieges nicht konkret formuliert. Allerdings eignen sich Inhalte des Filmes, wie des Museums, für mehrere Kompetenzkonkretisierungen und thematische Kompetenzen. Grundsätzlich sollen in der 8. Schulstufe wesentliche Einblicke vom 20. Jahrhundert bis in die Gegenwart und politische Bereiche gewonnen werden.

Dieser Projektvorschlag orientiert sich vor allem an den thematischen Konkretisierungen der ersten drei Module der 4. Klasse Oberstufe. In der Auseinandersetzung mit dem Spielfilm werden geschichtskulturelle Produkte kritisch hinterfragt (Modul 1), die Friedenssicherung nach 1945 und weltpolitische Machtstrukturen in globaler Perspektive (Modul 2), wie auch demokratische Anfänge der zweiten Republik (Konsensdemokratie, Koalitionen, Parteienspektrum) erörtert (Modul 3). Kompetenzkonkretisierungen zeigen sich in der Beschreibung, Analyse und Interpretation bildlicher und dinglicher Quellen, Wahrnehmung von Perspektivität von Quellen (Modul 1), Analyse des Aufbaus von Darstellungen (Modul 2), in dem Herausarbeiten von Gattungsmerkmalen von Darstellungen und systematischem Hinterfragen von Darstellungen der Vergangenheit (Modul 3).

Aufgrund dieser konkreten Bezüge ist eine Umsetzung des Projekts im ersten Semester der 8. Schulstufe sinnvoll, spätere Module können dann darauf aufbauen.

Didaktischer Kommentar: Die Planungsmatrix orientiert sich an den Vorgaben der Didaktik für Geschichte und Politische Bildung der Universität Wien und soll in der Tabellenform einen Überblick der Struktur des Projekts bieten. Der Projektunterricht ist in mehrere Phasen gegliedert, die verschiedene Verfahren des Lernens, (historische) Kompetenzbereiche (oben bereits erwähnt) und didaktische Methoden berücksichtigen.

Die Planung geht von einem gewissen Vorwissen der Schüler_innen aus, die bereits Analysemodelle für Filme kennen und angewendet haben. Im folgenden Vorschlag wird das Modell von Helmut Korte angewendet – alle vier Dimensionen sollen mittels Spielfilm und Museumsbesuch erarbeitet werden.

Durch Angebote, die auch Raum für assoziative und kreative Denkprozesse lassen sollen, beschäftigen sich die Schüler_innen aktiv mit der Quelle Spielfilm und können ihre historische Frage-, Methoden-, Orientierungs-, und Sachkompetenzen erweitern.

Das Projekt wird außerdem mittels individuellen Portfolios dokumentiert. Ein Deckblatt erklärt die einzelnen Aufgaben und dient zur Orientierung für die Schüler_innen. Die Sammlung der erledigten Aufgaben (Reflexionen, Handouts, eigenen Produktionen) werden am Ende des

Projekts abgegeben. Das Portfolio soll die selbstständige Arbeit erleichtern und zur Wissenssicherung und -festigung dienen.

Im Vordergrund der Überlegungen steht also die handlungs- und produktorientierte Gestaltung, die durch die Arbeit in Gruppen, den freien Museumsrundgang und des Erstellens des Portfolios das selbstgesteuerte und schüler_innenzentrierte Lernen betonen. Bei der Formulierung der Aufgabenstellungen wurde auf die Operatoren²¹³ geachtet, die ebenfalls unerlässlich für einen kompetenzorientierten Unterricht sind. Eine thematische Vertiefung hängt von den Reflexionen der Schüler_innen ab und kann je nach Fach variiert und fokussiert werden. Vorschläge für eine thematische Vertiefung gemäß dem Lehrplan für Geschichte sind in der folgenden Planungsmatrix angegeben. Mögliche Fragen an den Film und an das Museum befinden sich im Anhang (ebenso wie eine Sammlung nützlicher Links für thematische Vertiefungsmöglichkeiten). Sie dienen aber nur zur Orientierung, im Endeffekt steht die Fragekompetenz der Schüler_innen im Vordergrund.

²¹³ Vgl. Christoph Kühberger, „Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Maturareform.“, *Historische Sozialkunde* 1 (2011): 3–13.

Planungsmatrix:

ZEIT	PHASE	BESCHREIBUNG	DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN	MATERIAL
1UE*	Einstieg: Interesse wecken, visuelle Aktivierung, Anknüpfung Vorwissen	(1) Ein Filmplakat (mit Jahreszahl und Herkunftsland) soll Impuls für Hypothesenbildung der SuS* sein: erste Sammlung zur Thematik des Filmes (u.a. Finden eines eignen Titels für den Film); (2) Überlegungen zur zeitlichen Einordnung: Brainstorming zu eventuellen historischen Bezügen und Stand der Filmtechnik in den 1940er Jahren; (3) Analysekriterien gemeinsam festlegen: SuS formulieren in Gruppen Fragen an den Film;	Verfahren: Forschend-entdeckendes Lernen Kompetenz: Fragekompetenz, Sachkompetenz Didaktische Methode: Beschreibung und Interpretation einer bildlichen Quelle, Hypothesenbildung, Brainstorming im Plenum, Gruppenarbeit;	(M1) Filmplakat; (M2) Portfolio; (M3) Fragen an den Film;
2UE	Vorbereitung (Erschließung und Erarbeitung)	(1) Sehen des Spielfilmes in Gesamtlänge: Kinonachmittag (in der Schule, wenn möglich aber im Burg-Kino ²¹⁴); (2) Aufgabenstellungen während des Filmes: SuS konzentrieren sich jeweils auf eine der vorher festgelegten Fragen;	Verfahren: Erarbeitendes Lernen Kompetenz: Frage-, Sach-, Methodenkompetenz Didaktische Methode: Filmanalyse, Kinonachmittag;	(M4) Film- begleitende Aufgaben- stellungen;
1UE	Hauptteil (Erarbeitung und Wiederholung)	(1) Aufgabenstellungen besprechen: stimmen Hypothesen und tatsächlicher Plot überein? (2) Sammlung von Assoziationen zur Filmrealität: Wie wird was dargestellt, welche Mittel werden verwendet, wie werden Personen/Orte/Handlungen dargestellt, etc.;	Verfahren: Forschend-entdeckendes Lernen Kompetenz: Methoden- und Sachkompetenz Didaktische Methode: Analyse der filmischen Inhalte und Gestaltungsmittel, in Gruppen und im Plenum;	(M3) Fragen an den Film (ev. Screenshots als Unterstützung)
1UE		(1) Vorbereitung Exkursion: Besprechung von Organisatorischem (Anreise, Zeitplan); (2) Klärung der Aufgabenstellungen für das Museum; (3) SuS bereiten je eine Frage an das Museum vor;	Verfahren: Erarbeitendes Lernen Kompetenz: Frage- und Sachkompetenz Didaktische Methode: Plenum und Partnerarbeit;	

²¹⁴ Anm.: Das Burg-Kino am Opernring führt „The Third Man“ bis heute regelmäßig in der Originalversion in English wöchentlich vor.

2UE	EXKURSION	(1) Geführte Tour durch das Museum durch Besitzer; (2) Fragen an die Besitzer; (3) Freier Rundgang; (4) Gemeinsames Resümee über Aufgabenstellungen und Impulsfragen für eine Reflexion über den Museumsbesuch;	Verfahren: Darbietendes und forschend-entdeckendes Lernen Kompetenz: Frage-, Methoden, Orientierungs- und Sachkompetenz Didaktische Methode: Quellenbeschreibung und -analyse, geführte wie auch freie Exkursion, Reflexionsrunde im Plenum;	(M6) Fragen an das Museum; (M7) Reflexionsfragen;
2UE	Nachbereitung (Wiederholung und Festigung)	(1) Nachbesprechung des Museumsbesuchs: Fragestellungen und Antworten; (2) Bezugsrealität - thematische Vertiefung: Themensammlung zuerst durch SuS und anschließende mögliche Vertiefung mit verschiedenen Quellen zu folgenden (möglichen) Themen: a) Demokratische Anfänge der 2. Republik b) Lebenswelt der Nachkriegszeit c) Vergangenheitsbewältigung d) Friedenssicherung nach 1945 in Österreich e) Verschiebung globaler Machtverhältnisse (3) SuS tauschen sich in Gruppen zu den Themen aus. (4) SuS erarbeiten anhand zur Verfügung stehender Informationen (Film, Museum, weitere Quellen) eigene Handouts.	Verfahren: Erarbeitendes Lernen Kompetenz: Frage- und Sachkompetenz Didaktische Methode: Erarbeitung verschiedener Quellen (Texte, Videos, etc.), Marktplatz ²¹⁵ , Texterstellung;	(M8) Thematische Vertiefungstexte, -quellen;
		Außerschulische Aufgaben: SuS ergänzen ihr Portfolio mit (1) einem Resümee über den Museumsbesuch, die Reflexionsfragen berücksichtigend; (2) zwei frei gewählten kreativen Aufgabenstellungen;	Verfahren: Erarbeitendes/selbstgesteuertes Lernen Kompetenz: Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz Didaktische Methode: Selbstgesteuertes, resümierendes, kreatives Arbeiten;	(M2) Portfolio-Aufgaben;

²¹⁵ Anm.: Bei der Marktplatz-Methode eignen sich die Schüler_innen zuerst in Gruppen aufgeteilt je ein spezielles Thema an. Dann wird in der Klasse rotiert, wobei immer eine Person der Gruppe am selben Ort, am Marktstand, bleibt um den anderen das spezielle Thema zu erläutern. Die Gruppen rotieren so lange, bis sie wieder zu ihrem zurückgebliebenen Gruppenmitglied kommen, und ihm_ihr in der letzten Runde das Gehörte in den anderen Gruppen zu erzählen. So sollten am Ende alle etwas von allen Themen erfahren haben.

1UE		(1) SuS geben Feedback zum Projekt; (2) Präsentation der kreativen Aufgaben in Form eines Museumsrundganges;	Verfahren: Darbietendes Lernen Kompetenz: Sach- und Orientierungskompetenz Didaktische Methode: Präsentationen, simulierter Ausstellungsrundgang;
Abgabe des Portfolios (innerhalb 2 Wochen nach der Beendigung des Projekts).			

*UE= Unterrichtseinheit

*SuS= Schülerinnen und Schüler

7. CONCLUSIO

Die vorliegende Diplomarbeit zeigt, dass Spielfilme mit ihrem Facettenreichtum verschiedene Rollen als Exponate in der musealisierten Welt einnehmen können. Wesentlich dabei ist, dass sie überhaupt als Exponate, als wichtige audiovisuelle Zeitdokumente, als Impulsgeber, als Rahmen wahrgenommen werden, ihre Möglichkeiten erkannt, und ihre Grenzen kritisch betrachtet werden.

Nun alle Spielfilme in den gleichen Topf zu schmeißen, bzw. allen eine gleiche Wertigkeit zuzuweisen, macht das Forschungsfeld fast ungreifbar. Aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive erscheint es sinnvoll, gerade Spielfilme, die sich als Medien kollektiver Erinnerung erweisen, als „Erinnerungsfilme“ definiert werden können, in die nähere Betrachtung zu ziehen (d.h. sobald sie sich in einem kommunikativen, kulturellen und geschichtspolitischen System als bedeutsam herausstellen²¹⁶).

Aus pädagogischer Sicht muss generell den popkulturellen Medien mehr Bedeutung beigemessen werden, wenn man ein lebensnahes, lerner_innenorientiertes Lernen ermöglichen will. Dahingehend wird auch der didaktische Mehrwert von Spielfilmen greifbar, indem er durch seine Ankergelegenheiten, Bezüge zur Realität, bekannte Erzählstrukturen, sich auf bereits Vorhandenes bezieht. Eine Auseinandersetzung mit Spielfilmen würde eine Wahrnehmung und Sensibilisierung für dieses Vorhandene (Geschichtsbilder, Stereotype, Weltanschauungen, etc.) erlauben und Möglichkeiten für ein Infragestellen, ein Dekonstruieren, ein neues Gestalten darstellen.

Aus filmtheoretischer Sicht ist eine Präsenz des Spielfilmes im öffentlichen/musealisierten Raum dann sinnvoll, wenn er als Gesamtwerk betrachtet und behandelt wird. Die Musealisierung von Spielfilmen ist dann problematisch, wenn weder Kontext-, noch Rezeptionsbedingungen oder das *Techné* thematisiert werden. Materialität (analog vs. digital, Transformationsprozesse), Setting (veränderter Kontext, Informationslenkung, ortsbezogene Konnotationen), Rezeption (Ideal-Rezipient_in vs. Real-Rezipient_in) müssen unbedingt beachtet werden, wenn ein reflektierter und kritischer Umgang mit dem Medium bewirkt werden soll.

Daraus ergeben sich viele Hürden für Museen, die nicht nur unter finanziellem, bildungspolitischem Druck stehen, sondern sich damit auch ästhetischen, technischen und Museums-legitimatorischen Herausforderungen stellen müssen. Im Zeitalter der Medienimmanenz ist es aber früher oder später unumgänglich, popkulturelle Medien als

²¹⁶ Vgl. Moller, *Zeitgeschichte sehen*. 58

Exponate brauchbar zu machen, über eine Balance zwischen dreidimensionalen Originalen und zweidimensionalen, reproduzierten Spielfilmen nachzudenken, die Schwelle eines elitären Raumes zu überqueren und Möglichkeiten für Inklusion und Partizipation vielfältiger zu denken.

Dies kann auf jeden Fall durch eine Zusammenarbeit mit Schulen, Kindergärten, Flüchtlingsheimen, Einrichtungen für Menschen mit Beeinträchtigung, *genderqueeren* Vereinen, Freizeitvereinen, Filmarchiven und -museen, Vereinen, die sich mit Multimedialität beschäftigen, Mediatheken, und warum nicht auch Strafanstalten, forciert werden. Der größte Vorteil von Spielfilmen ist nämlich der, dass wir sie alle kennen und sie alle etwas in uns auslösen – etwas bewegen.

Die Beispiele zeigen konkret, wie man eine kontextuelle Wissensbasis schaffen kann, um neue Lesearten für Spielfilme zu ermöglichen. Bei beiden handelt es sich um eine Musealisierung historischer Spielfilme, die aufgrund ihrer veränderten Rezeptionsbedingungen eine zusätzliche Vermittlungsleistung brauchen, die anstelle von Illusion Informationen liefern²¹⁷.

Natürlich geschehen die Betrachtung der musealen Beispiele und ihre Analyse aus einer, sagen wir, ‚idealen‘ Sicht. Möglichkeiten und Impulse für Lernprozesse, die ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein fördern, sind daher nur eine Verortung, und lassen keine Rückschlüsse auf tatsächliche Wirkungspotentiale zu. Es ist ein Interpretieren und Vermuten von möglichen Andockmomenten, ein Ausgehen von einer Ideal-Rezeption, und keinesfalls handelt es sich um eine Feststellung von kollektiven oder individuellen Sinnerfassungsprozessen. Diese müssten in einer Langzeitstudie empirisch erhoben werden, um tatsächliche Aussagen über die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins geben zu können (dies kann auch als Ausblick für weitere Forschungsansätze verstanden werden). Korte kritisiert aber auch beispielsweise diese empirischen Studien aus der Rezeptionsforschung, da laut ihm individuelle Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse schwer kategorisiert werden können und nur Erkenntnismöglichkeiten darstellen²¹⁸. Das Wirkungspotential der Spielfilme im musealen Raum gilt daher auch im Rahmen dieser Arbeit nur als vage/interpretativ ermittelt. Fest steht, dass sich die analysierten musealen Konzepte einem gegenstandsbezogenen Ansatz und ästhetisch-rezeptiven Herangehensweisen bedienen. Der didaktische Mehrwert des DRITTE

²¹⁷ Vgl. Ernst Kieninger, „Vorwort“, in *Die Stadt ohne* (Wien: Verlag Filmarchiv Austria, 2000), 9–10.

²¹⁸ Anm.: Korte sieht in den Bemühungen der Rezeptionsforschung, denen zum Teil eine Einteilung in Rezeptionstypen (‚ideal reader‘, ‚coherent reader‘, ‚competent reader‘) zugrunde liegt, oder aber auch nach geschlechts-, altersspezifischen oder sozialen Faktoren den Rezeptionsprozess festmachen, wiederum eine Schubladisierung und eine Funktionalisierung, die den vielfältigen individuellen Prozessen nicht gerecht werden können. Vgl. Korte u. a., *Einführung in die systematische Filmanalyse*. 22.

MANN MUSEUMS und der Ausstellung DIE STADT OHNE liegt also weniger in einer kreativ-aktiven Auseinandersetzung der Besucher_innen mit dem Exponat Spielfilm, sondern in einer Schaffung von Struktur, Sensibilisierungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten, Kontextualisierung und eines Settings, dass differenzierte Perspektiven zu lässt, seitens der Kurator_innen. Sie bieten Möglichkeiten für eine medienkritische Auseinandersetzung, und das ist immerhin der erste Schritt hin zur Medienkompetenz (siehe Baacke, S. 51).

Außerdem veranschaulichen die Beispiele die Verwobenheit unterschiedlicher Dimensionen von Geschichtsbewusstsein. Daraus ergibt sich die nachstehende Schlussfolgerung: um ein pluralistisches, mehrdimensionales, inklusives, reflektiertes Geschichtsbewusstsein anhand von Spielfilmen entwickeln zu können, ist auch eine mehrdimensionale Aufbereitung notwendig, bei der Kontext-, Produkt- und Rezeptionsanalyse ineinandergreifen und sich daraus eine Synthese über Wirkungspotentiale entwickeln kann.

Um eine tatsächliche Kompetenzförderung (Kompetenzen als „kognitive Werkzeuge, mit denen Geschichtsbewusstsein gebildet wird“²¹⁹) zu betreiben, braucht es aber handlungsorientierte und besucher_innenzentrierte Angebote. Die Rolle von Pädagog_innen, Kunst- und Kulturvermittler_innen wird hier umso bedeutender. Entsprechende Ausbildungen sind noch rar, allerdings ist Medienbildung fester Bestandteil von Bildungsstandards, was zumindest einen gewissen Stellenwert von Spielfilmen garantiert, wenn auch nicht immer den, den sie eigentlich verdienen.

Für die konkreten Beispiele gilt, dass sie es schaffen, den Spielfilmen diesen Stellenwert einzuräumen, sie in eine museale Diskussion zu bringen und ihre Potentiale spielen zu lassen, aber auch um ihre Grenzen aufzuzeigen. Schulen können daraus schöpfen indem sie die musealen Auseinandersetzungen als Basis oder Vertiefung wahrnehmen und somit den Wert von außerschulischen Konzeptionen für Schüler_innen anerkennen.

Der Stellenwert von Spielfilmen, aber das gilt auch für viele andere audiovisuellen Medien, muss in einer Unterrichtsgestaltung, einer Schulkonzeption, berücksichtigt werden, nimmt er doch für Kinder und Jugendliche einen entscheidenden Platz in ihrer Welt ein. Nicht nur, dass sie durch die vielfältigen Speicher- und Distributionssysteme omnipräsent sind, sondern auch durch ihre Struktur tiefgehend in das Bewusstsein eindringen können. Die oben genannten Charakteristika von Spielfilmen (die Erzählstruktur, das Spiel mit den Emotionen, usw.) bieten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit sich in Filmfiguren und -handlungen hineinzuversetzen.

²¹⁹ Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA*. 49.

„Sich im ‚Spiegel des Filmes‘ mit fremden Lebensentwürfen und den Rollen anderer auseinandersetzen zu lernen, das Eigene im Fremden, das Fremde im Eigenen wahrzunehmen, fördert die Entwicklung des sozial-moralischen Bewusstseins.“²²⁰

Reinhard Middel drückt hier nur eines der vielen Potentiale der Vermittlung des Spielfilmes aus, die zu einem reflektierten, pluralistischen Geschichtsbewusstsein führen können, indem beispielsweise durch das Wahrnehmen und Reflektieren des eigenen historischen Welt-, Selbst- und Fremdverständnisses wichtige Schritte hin zur Orientierungskompetenz gegangen werden können. Anhand von *DIE STADT OHNE* wird u.a. die politische Bildungsdimension sichtbar, die Möglichkeiten zur Sensibilisierung von gesellschaftlichen Themen, Mechanismen, Manipulationsstrategien bieten und ein demokratisches Wertebewusstsein fördern. Nicht nur können hier historische Narrationen dekonstruiert werden, sondern auch an gegenwärtige Narrationen Fragen gestellt werden – wesentliche Komponenten der Frage- und Methodenkompetenz. Filmische Zeichen und Symbole wie eine Grammatik einer Sprache zu verstehen, bietet auch eine Grundlage zur Orientierung in der Kommunikationskultur bewegter Bilder²²¹. Gewisse Strukturen, Konzepte und Prinzipien erkennen, aber auch über sie verfügen zu können, sind maßgeblich für einen historisch sachkompetenten Umgang mit jeglicher Art von Quelle. Das *DRITTE MANN MUSEUM* bietet u.a. hierfür nützliche Ansätze, indem es die Dimensionen filmischen Schaffens aufbricht, Gestaltungs- und Vermarktungsstrategien ausstellt und filmische Wirkungsgrade erlebbar macht.

Die Liste der Kompetenzförderung mit Spielfilmen ist eigentlich unendlich, es kommt allerdings darauf an, welche Angebote gesetzt werden, welche Methoden verwendet werden, auf die Haltung der Lehrenden, der Lernenden, der Institutionen, in welchem Maß die Potentiale eines Spielfilms ausgeschöpft werden und wie weit man sich den Grenzen bewusst ist.

Aus diesem Grund ist hier abermals ein fächerübergreifender Zugang zu Filmbildung hervorzuheben, der eine perspektivenreiche Beschäftigung zulässt, das Problem mit den Stundenausmaßen lösen könne, und somit als Gesamtwerk auch in der Schule wertgeschätzt werden würde.

Außerdem können Schulen durchaus von dem breiten Angebot profitieren, dass sich mittlerweile mit Filmbildung für Kinder und Jugendliche beschäftigt, Kooperationen oder *Out-Reaching*-Projekte anbieten, und mit Expertise den Lehrer_innen zur Seite stehen können. Auch staatliche oder EU-geförderte Projektinitiativen können einen verstärkten Fokus auf

²²⁰ Middel, „Filmbildung in Deutschland | bpb“.

²²¹ Vgl. ebd.

Filmbildung in Schulen ermöglichen und ihren Stellenwert im schulischen Raum aufbessern. Hier zeigt sich wieder: Interdisziplinarität könnte integrative Filmdidaktik ermöglichen.

Summa summarum, der Spielfilm stellt mit seinem Facettenreichtum ein vielschichtiges Exponat für den öffentlichen und musealisierten Raum dar, dessen Möglichkeiten als wichtiges audiovisuelles Zeitdokument, als Impuls, als Rahmen, in interdisziplinären Kooperationen am besten ausgeschöpft und Grenzen überwunden werden können. Eine forciertere öffentliche Diskussion und Vermittlung könnte dazu beitragen, Spielfilme generell mehr in das Bewusstsein zu rücken, Unsichtbares sichtbar zu machen, sich für ‚Bewegungsabläufe‘ von Bildern wie bei Menschen zu sensibilisieren, Fragen an Zeit und Wirklichkeit zu stellen, visualisierte gesellschaftliche Strukturen zu erkennen – kurz um, des Spielfilms Spiel als aktive, reflektierte Mediennutzer_innen mitzuspielen.

BIBLIOGRAFIE

- „ACRL Visual Literacy Standards“. ACRL Visual Literacy Standards. Zugriffen 8. Oktober 2018. <https://acrlvislitstandards.wordpress.com/>.
- Ahrens, Jörn. „Das Selbst im ‚Apartment‘. Gesellschaftsanalyse als Spielfilm“. In *Die Herausforderungen des Films. Soziologische Antworten*, 165–88. Wiesbaden: Springer VS, 2018.
- „Antijüdischer Nippes | Jüdisches Museum Hohenems“. Zugriffen 14. März 2019. <https://www.jm-hohenems.at/ausstellungen/rueckblick/antijuedischer-nippes-populaere-judenbilder-und-aktuelle-verschwörungstheorien>.
- Bachmair, Ben. *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. [https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/book/10.1007%2F978-3-531-92133-4](https://link.springer-com.uaccess.univie.ac.at/book/10.1007%2F978-3-531-92133-4).
- Bachmann, Alejandro. „Don’t Believe the Hype: Cinema as a Political Space“. *WUXIA*, Nr. 3–4 (2015): 42–75.
- . „Sequenziell denken. Zur Historizität von Filmvermittlung - Zwei Aspekte“. *zeitgeschichte* 4, Nr. 13 (2013): 219–26.
- Bäss, Oraide, Paul Beaury, Antje Canzler, Yvonne Rieschl, Ute Schweizerhof, und Julia Tödt. „Das experimentelle Museum. Besuchergenerierte Ausstellungen“. In *Das partizipative Museum*, 251–56. Bielefeld: Transcript Verlag, 2012. <https://ubdata.univie.ac.at/AC09504823>.
- Benz, Wolfgang. „Die Funktion von Holocaustleugnung und Geschichtsrevisionismus für die rechte Bewegung“. In *Strategien der extremen Rechten: Hintergründe-Analysen-Antworten*, 404–18. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- Bergala, Alain. *Kino als Kunst: Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Herausgegeben von Bettina Henzler und Winfried Pauleit. Bremer Schriften zur Filmvermittlung. Marburg: Schüren Verlag GmbH, 2006.
- Borries, Bodo von. *Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein: empir. Erkundungen zu Erwerb u. Gebrauch von Historie*. Stuttgart: Klett, 1988.
- . „„Orte“ des Geschichtslernens. Trivialität oder Schlüsselproblem?“. In *Orte des historischen Lernens*, 11–35. Berlin: Lit-Verlag, 2008.
- Borries, Bodo von, Hans-Jürgen Pandel, und Jörn Rüsen, Hrsg. *Geschichtsbewußtsein empirisch. Geschichtsdidaktik Studien, Materialien, N.F., 7*. Paffenweiler: Centaurus-Verlag-Ges., 1991.

- Bourdieu, Pierre, und Achim Russer. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 658. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2018.
- Brunner, Andreas, Barbara Staudinger, und Hannes Sulzenbacher. *Die Stadt ohne Juden Muslime Flüchtlinge Ausländer*. Wien: Verlag Filmarchiv Austria, 2018.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. „Unterrichtsprinzip Medienerziehung - Grundsatzterlass“. bmbf, 2014. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?6cczln.
- „Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Medienkompetenzen Medienbildung“. Zugegriffen 5. März 2019. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medien.html>.
- „Chaplin’s World | Chaplin’s World“. Zugegriffen 23. Januar 2019. <https://www.chaplinworld.com/de>.
- „cinemagic“. Zugegriffen 6. März 2019. <https://www.wienextra.at/cinemagic/>.
- Commandeur, Beatrix, Hannelore Kunz-Ott, und Karin Schad, Hrsg. *Handbuch Museumspädagogik: kulturelle Bildung in Museen*. Kulturelle Bildung 51. München: kopaed, 2016.
- Crivellari, Fabio. „Das Unbehagen der Geschichtswissenschaft vor der Popularisierung“. In *Alles authentisch? Popularisierung der Geschichte im Fernsehen*, 161–85. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2008.
- Dewald, Christian, Michael Loebenstein, Werner Michael Schwarz, und Wien Museum, Hrsg. *Wien im Film: Stadtbilder aus 100 Jahren*. 364. Sonderausstellung des Wien Museums. Wien: Wien Museum: Czernin, 2010.
- „DIE STADT OHNE“. Filmarchiv Austria. Zugegriffen 20. Februar 2019. <https://www.filmarchiv.at/digital/die-stadt-ohne/>.
- „Die Studie“. Antisemitismus, 24. Januar 2019. <https://www.antisemitismus2018.at/die-studie/>.
- Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission). „Screen Literacy: Executive Summary“. 2013. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cbc5f0fb-3a04-4b44-898b-8b61b0b1c520/language-en>.
- „DO: historische Kompetenzen“. Zugegriffen 3. Dezember 2018. <https://www.didactics.eu/index.php?id=1122>.
- Duve, Sarah, und Thomas Krüger. „Neue Wege“. In *Kino als Kunst: Filmvermittlung in der Schule und anderswo*, 7–8. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2006.

- Edthofer, Julia. „Gegenläufige Perspektiven auf Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus im post-nationalsozialistischen und postkolonialen Forschungskontext“. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 40, Nr. 2 (1. Juni 2015): 189–207. <https://doi.org/10.1007/s11614-015-0164-8>.
- Elpers, Sophie, und Anna Palm. *Die Musealisierung der Gegenwart. Von Grenzen und Chancen des Sammelns in kulturhistorischen Museen im 21. Jahrhundert*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2014. <https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/viewbooktoc/product/430173>.
- „Falsche Konsequenzen einer Forschung: Zu den Problemen der Antisemitismusstudie“. Zugriffen 1. April 2019. <https://mosaik-blog.at/islam-antisemitismusstudie-bundesregierung/>.
- „filmABC“. Zugriffen 6. März 2019. <http://www.filmabc.at/de/>.
- Foucault, Michel, und Jan Engelmann. *Botschaften der Macht: der Foucault-Reader Diskurs und Medien*. Stuttgart: Dt. Verlag-Anst, 1999.
- Geimer, Alexander, Carsten Heinze, und Rainer Winter. *Die Herausforderungen des Films. Soziologische Antworten*. Wiesbaden: Springer VS, 2018. <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-18352-3.pdf>.
- Geser, Guntram. „Zeitfilm‘ versus historischer Großfilm: ‚Die Massen‘ in DIE STADT OHNE JUDEN“. In *Die Stadt ohne Juden*, 273–304. Wien: Verlag Filmarchiv Austria, 2000.
- Geser, Guntram, und Armin Loacker. *Die Stadt ohne Juden*. Wien: verlag filmarchiv austria, 2000.
- Gesser, Susanne, Martin Handschin, Angela Jannelli, und Sibylle Lichtensteiger. *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2012. <https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/viewbooktoc/product/398057>.
- Glass, Claudia, und Beat Gugger. „Grenzen und Chancen von partizipativen Projekten“. In *Das partizipative Museum*, 174–78. Bielefeld: Transcript Verlag, 2012. <https://ubdata.univie.ac.at/AC09504813>.
- Hagener, Malte. „Wo ist Film (heute)? / Kino im Zeitalter der Medienimmanenz“. In *Orte filmischen Wissens: Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke*, 45–60. Marburg: Schüren Verlag GmbH, 2011.
- „Handmitauge“. Zugriffen 27. Februar 2019. <http://handmitauge.com/>.

- Heftberger, Adelheit. „Hierarchien einer Ausstellung. Zur Vermittlung von ephemeren Film im Internet“. In *Museum multimedial: audiovisionäre Traditionen in aktuellen Kontexten*, 209–28. Wien: Lit-Verlag, 2012.
- „HISTORICAL THINKING CONCEPTS | Historical Thinking Project“. Zugriffen 7. Januar 2019. <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>.
- Hooper-Greenhill, Eilean. *Museums and the Shaping of Knowledge*. London: Routledge, 1992. <http://web.b.ebscohost.com.uaccess.univie.ac.at/ehost/detail/detail?vid=0&sid=ad5ba6d2-2794-45d9-8eb0-89e8ce7e6458%40pdv-sessionmgr03&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=77294&db=nlebk>.
- „Ich war nie sinnesverwirrt“. Zugriffen 21. Februar 2019. https://www.falter.at/archiv/FALTER_201803070EEAFFD7D7/ich-war-nie-sinnesverwirrt.
- ICOM. „Ethische Richtlinien für Museen von ICOM“, 5. Dezember 2018. http://icom-oesterreich.at/sites/icom-oesterreich.at/files/attachments/ICOM%20Code%20of%20Ethics_DT_0.pdf.
- „Inszeniert. Deutsche Geschichte im Spielfilm - Ausstellung im Zeitgeschichtlichen Forum Leipzig“. Zugriffen 23. Januar 2019. <https://www.hdg.de/zeitgeschichtliches-forum/ausstellungen/inszeniert-deutsche-geschichte-im-spielfilm/>.
- „International Federation of Film Archives“. Zugriffen 7. November 2018. <https://www.fiafnet.org/>.
- Jeismann, Karl-Ernst. „Geschichtsbewusstsein - Theorie“. In *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 42–45. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung GmbH, 1997.
- Kanal, Magistrat der Stadt Wien-Wien. „3. Mann Tour“. 3. Mann Tour - Wien Kanal. Zugriffen 27. Februar 2019. <https://www.drittemanntour.at/>.
- Kieninger, Ernst. „Vorwort“. In *Die Stadt ohne*, 9–10. Wien: Verlag Filmarchiv Austria, 2000.
- „Kino macht Schule | UNTERRICHTSMATERIAL“. Zugriffen 4. März 2019. <http://www.kinomachtschule.at/filme/index.html>.
- Kinofenster.de. „kinofenster.de – das Online-Portal für Filmbildung“. Zugriffen 6. März 2019. <https://www.kinofenster.de/>.
- Kirchner, Constanze, Markus Schiefer Ferrari, und Kaspar H. Spinner. *Ästhetische Bildung und Identität: Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. München: koepad, 2006.

- Körper, Andreas. „Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle“. In *Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, 54–86. Neuried: Ars Una, 2007.
- Körper, Andreas, Waltraud Schreiber, und Alexander Schöner, Hrsg. *Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Kompetenzen, Bd. 2. Neuried: Ars Una, 2007.
- Korff, Gottfried. *Museumsdinge: deponieren – exponieren*. Köln/Wien: Böhlau, 2007.
- Korte, Helmut, und Peter Drexler. *Einführung in die systematische Filmanalyse: ein Arbeitsbuch*. Berlin: Erich Schmidt, 2001.
- Korte, Helmut, Peter Drexler, Hans-Peter Rodenberg, und Jens Thiele. *Einführung in die systematische Filmanalyse: ein Arbeitsbuch*. Berlin: E.Schmidt, 2010.
- Kracauer, Siegfried. *From Caligari to Hitler. A Psychological History of the German Film*. Princeton: Princeton University Press, 1947.
- Kreutler, Frauke, Iris Meder, und Gerhard Milchram. „Fotos der Erinnerung. Robert Haas’ Dokumentation jüdischer Wohnungen“. In *Die Stadt ohne Juden Muslime Flüchtlinge Ausländer*, 13–57. Wien: Verlag Filmarchiv Austria, 2018.
- Kühberger, Christoph. „Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Maturareform.“ *Historische Sozialkunde* 1 (2011): 3–13.
- Lay, Tristan. „Filmästhetik als Potential medienkultureller Bildung“. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45, Nr. 1 (12. März 2018): 80–96. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0002>.
- „Lexikon der Filmbegriffe“. Zugegriffen 8. Oktober 2018. <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?q=imp>.
- Loebenstein, Michael. „„Lebende Ausstellung“, Wunderkammer, Notation. Über das Filmmuseum als Ort der Filmvermittlung“. In *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*, 201–16. Marburg: Schüren Verlag GmbH, 2009.
- Loewy, Hanno. „Rückkehrfantasien. Juden als Spielfiguren der ‚Wiedergutwerdung‘ und neuer Bosheiten“. In *Die Stadt ohne Juden Muslime Flüchtlinge Ausländer*, 200–205. Wien: Verlag Filmarchiv Austria, 2018.
- Macdonald, Sharon, Katja Fausser, Körper-Stiftung, und Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen, Hrsg. *Approaches to European historical consciousness: reflections and*

- provocations: results of the project „European historical consciousness“, a cooperation between the Körber Foundation and the Institute for Advanced Studies in the Humanities (KWI), Essen under the direction of Jörn Rüsen. Eustory series, v. no. 1. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 2000.*
- McQuail, Denis. *Mass communication theory: an introduction*. London ; Beverly Hills: Sage Publications, 1983.
- „Mediamanual: Home“. Zugegriffen 5. März 2019. <http://www.mediamanual.at/>.
- Middel, Reinhard. „Filmbildung in Deutschland | bpb“. bpb.de. Zugegriffen 4. März 2019. <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/60380/filmbildung>.
- „Mission Statement“. Filmarchiv Austria. Zugegriffen 20. Februar 2019. <https://www.filmarchiv.at/about/task/>.
- Mitgutsch, Konstantin. „Medienkompetenz - Formel oder Leerformel?“ In *Medienbildung in Österreich*, 94–103. Berlin: Lit-Verlag, 2008.
- Moller, Sabine. *Zeitgeschichte sehen: die Aneignung von Vergangenheit durch Filme und ihre Zuschauer*. Deep focus 27. Berlin: Bertz + Fischer, 2018.
- Murlasits, Elke. „Geschichte und Werdung der Multimedialen Sammlung am Universalmuseum Joanneum“. In *Museum multimedial: audiovisionäre Traditionen in aktuellen Kontexten*, 107–23. Wien: Lit-Verlag, 2012.
- Murlasits, Elke, und Gunther Reisinger. *Museum multimedial. Audiovisionäre Traditionen in aktuellen Kontexten*. Wien: Lit-Verlag, 2012.
- „museumsguetesiegel.at“. Zugegriffen 5. Dezember 2018. <http://www.museumsguetesiegel.at/shop/shop.php?detail=1238058882>.
- „MVD Austria“. MVD Austria. Zugegriffen 21. Februar 2019. <http://www.mvd.org/>.
- Nettke, Tobias. „Was ist Museumspädagogik? - Bildung und Vermittlung in Museen“. In *Handbuch Museumspädagogik: kulturelle Bildung im Museum*, 31–43. München: koepad, 2016.
- „Pädagogische Hochschule Freiburg: Integrative FilmDidaktik“. Zugegriffen 6. März 2019. <https://www.ph-freiburg.de/fr/kunst/forschung/integrative-filmdidaktik.html>.
- Pandel, Hans-Jürgen. „Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen“. In *Geschichtsbewusstsein empirisch*, 1–19. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag-Ges., 1991.
- . *Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, 2012.

- Pauleit, Winfried. „Film als Handlungsfeld“. In *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*, 118–36. Marburg: Schüren Verlag GmbH, 2009.
- Peham, Andreas. „„Untergangster‘ des Abendlandes. Rassistische und antisemitische Mobilisierungen in der Postdemokratie“. In *Die Stadt ohne Juden Muslime Flüchtlinge Ausländer*, 154–58. Wien: Verlag Filmarchiv Austria, 2018.
- Postman, Neil, und Reinhard Kaiser. *Wir amüsieren uns zu Tode: Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*. Fischer-Taschenbücher 4285. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, 2018.
- Reed, Carol. *The Third Man*, 1949.
- „RIS - Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 01.09.2018“. Zugriffen 27. März 2019. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>.
- Röhrle, Mario. „Bewegung im dunklen Archiv. Anmerkungen zur Digitalisierung, digitalen Werkzeugen und dem Erhalt digitaler Werke“. In *Museum multimedial: audiovisionäre Traditionen in aktuellen Kontexten*, 89–104. Wien: Lit-Verlag, 2012.
- Ross, Max. „Interpreting the new museology“, *Museum & Society*, Nr. 2 (1. Juli 2004): 84–103.
- Rüsen, Jörn. *Historische Orientierung: über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. Forum historisches Lernen. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, 2008.
- Sander, Uwe, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, Hrsg. *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- Schädler, Sebastian. „Mit Schneewittchen lernen, dass Geschlechterrollen veränderbar sind. Zum Potenzial des ‚pädagogisch wertlosen‘ Films“. In *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*, 66–92. Marburg: Schüren Verlag GmbH, 2009.
- Schenk, Imbert. „Text und Kontext in der Filmanalyse“. In *Die Herausforderungen des Films. Soziologische Antworten*, 75–89. Wiesbaden: Springer VS, 2018. <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-18352-3.pdf>.
- Schnegg, Matthias. „Szenographie partizipativ. Der partizipative Ausstellungsraum und die partizipative Formfindung“. In *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2012.

- Schroer, Markus. „Einleitung: Die Soziologie und der Film“. In *Gesellschaft im Film*, 7–13. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2008.
- Schweibenz, Werner. „Das Museumsobjekt im Zeitalter seiner digitalen Repräsentierbarkeit“. In *Museum multimedial*, 47–70. Wien: Lit-Verlag, 2012.
- Seixas, Peter. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2014. <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4672184>.
- Sommer, Andreas. *Geschichtsbilder und Spielfilme: eine qualitative Studie zur Kohärenz zwischen Geschichtsbild und historischem Spielfilm bei Geschichtsstudierenden*. Geschichtskultur und historisches Lernen, Band 5. Berlin: Lit-Verlag, 2010.
- „Stadt ohne Juden“. Zugriffen 27. Februar 2019. <https://orf.at/vstories/stadtohnejuden/index.html>.
- „Start : VISION KINO“. Zugriffen 6. März 2019. <https://www.visionkino.de/>.
- Stern, Frank, und Barbara Eichinger, Hrsg. *Wien und die jüdische Erfahrung 1900-1938: Akkulturation, Antisemitismus, Zionismus*. Wien: Böhlau, 2009.
- Stocker, Günther. „Jenseits des Dritten Mannes. Kalter Krieg und Besatzungszeit in österreichischen Thrillern der fünfziger Jahre.“ In *Kalter Krieg in Österreich. Literatur - Kunst - Kultur*, 108–22. Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2010.
- Strassgschwandtner, Gerhard, und Karin Höfler. *Dritte Mann Museum. Katalog. Nachkriegswien*. Wien: o.A., 2012.
- Sturm, Eva. *Konservierte Welt. Museum und Musealisierung*. Berlin: Reimer, 1991.
- Timmermann, B. *The Third Man's Vienna: Celebrating a Film Classic*. Vienna: Shippen Rock Pub., 2005.
- Volkman, Laurenz. „Popular Culture im Fremdsprachenunterricht. Musikvideoclips, Popsongs, Werbung“. In *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, 277–91. Trier: Wiss. Verlag Trier, 2007.
- „Was ist Geschichtsbewusstsein? – MHWiki“. Zugriffen 7. Januar 2019. http://geoges.ph-karlsruhe.de/mhwiki/index.php5/Was_ist_Geschichtsbewusstsein%3F#Allgemeine_Definition.
- Wessolowski, Markus. „Das Unsichtbare festhalten. Überlegungen zu Original, Artefakt und Simulation in der Restaurierung und Präsentation von Filmen“. In *Museum multimedial: audiovisionäre Traditionen in aktuellen Kontexten*, 153–69. Wien: Lit-Verlag, 2012.
- „Wie Bergdoktor und Bond unser Image polieren“. Zugriffen 7. April 2019. <https://www.nachrichten.at/nachrichten/wirtschaft/wie-bergdoktor-und-bond-unser-image-polieren;art15,3117698>.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Hans-Jürgen Pandels Dimensionen-Modell mit den damit verbundenen didaktischen Aufgaben.	19
Abb. 2: Raum 1 - Stars und Filmvermarktung (u.a. Standbilder, Schauspieler_innenbiographien, Basic-Info zur Entstehung des Museums); Foto © Gerhard Strassgschwandtner.	62
Abb. 3: Raum 2 - Japan Boom (u.a. nachgebaute Litfaß-Säule mit Zeitschriften-Ausschnitten, übersetzten Romanen und Drehbüchern, audiovisuelle Quellen zu verschiedenen Einsätzen des Harry-Lime-Themas von Anton Karas); Foto © Gerhard Strassgschwandtner.	64
Abb. 4: Raum 4 - "Eine der berühmtesten Szenen ist die 70(!) Sekunden dauernde fixe Kameraeinstellung am Ende des Filmes."	65
Abb. 5: Raum 4 - "Der Film wurde auch durch seine starken Kontraste, Schatten und Kamera-Schrägstellungen berühmt."	65
Abb. 6: Raum 4 - „Die ausgesuchten 'Leute von der Straße' waren wohl ein maßgeblicher Grund warum der Film in seiner Heimatstadt floppte...".	65
Abb. 7: Raum 4 - „Der Film ist aufgrund seiner realistischen Aufnahmen im unmittelbaren Nachkriegswien auch ein zeitgeschichtliches Dokument."	65
Abb. 8: Raum 4 - Dreharbeiten, Kameras, Drehbücher, Backstage.....	66
Abb. 9: Raum 5 - echtes Kanalgitter der Stadt Wien steht der Attrappe aus dem Film gegenüber. Foto © Gerhard Strassgschwandtner.....	66
Abb. 10: Raum 8 - Filmplakate, Schellacks und Schallplatten, Kinoprojektor. Foto © Gerhard Strassgschwandtner.	68
Abb. 11: Raum 10 - Werbung für Kanaltour, Eck der Kuriositäten (Jukebox mit Coverversionen des Harry-Lime-Themas, Brettspiele, etc.), Wien von 1944 bis 1955.....	70
Abb. 12: Raum 10 - Kriegsgefangene, Wiederaufbau.	70
Abb. 13: Raum 11 - Vorkriegszeit, 1938 – Der Weg zum Anschluss.	71
Abb. 14: Raum 11 - März 1938 (Volksabstimmung), Vertriebene Juden (Interviews).....	71
Abb. 15: Raum 12 - Negativsammlung (anonym) des zerbombten Wiens, Luftschutzraum mit Gasjäckchen, -bett, -masken, Handsirene, ...).	72
Abb. 16: Raum 13 - Luftschutzraum-Ordnung, Kunstinstallation von Abbé Libansky.	72
Abb. 17: Installation: Harry Lime im Kanal. Foto © Gerhard Strassgschwandtner.	72
Abb. 18: Hauptteil der Ausstellung "Die Stadt ohne Juden Muslime Flüchtlinge Ausländer".	80

Abb. 19: 1. Etappe ‚Polarisierung‘ - Filmszenen neben antisemitischen Wahlplakaten von 1919 und 1920.....	80
Abb. 20: Rückseite ‚Polarisierung‘ - Wahlplakate von 2006 und 1970, interaktive Installation (aus dem Jüdischen Museum, 2005) - Wer ist Urheber_in der polarisierenden Zitate?, Sammelalbum mit polarisierenden Stickern aus dem 16. Bezirk.	81
Abb. 21: 2. Etappe ‚Sündenböcke‘ - Veranstaltungsankündigungen der NSDAP (1925), "Wahl-ABC" der Christlichsozialen Partei (1920), antisemitisches Rollenbild Otto Tesslers als "Isaak" (1930); u.v.m.	83
Abb. 22: Rückseite ‚Sündenböcke‘ - Falter-Cover (2016), Karikatur von Manfred Deix (1986).	83
Abb. 23: 5. Etappe ‚Ausschluss‘ - Fotos der Erinnerungen im Vordergrund. Foto © Metro-Kinokulturhaus.	86
Abb. 24: 3. Abschnitt - "Die Stadt ohne Juden als Fiktion.". Foto © Metro-Kinokulturhaus.	87
Abb. 25: 4. Abschnitt - "Der Mord an Hugo Bettauer". Foto © Metro-Kinokulturhaus.	88
Abb. 26: 5. und 6. Abschnitt - "Die Stadt wird 'Judenrein'", "Ausländer raus!". Foto © Metro-Kinokulturhaus.	89
Abb. 27: 3. Etappe 'Empathieverlust‘ - Handpuppen von Nikolaus Habjan, die anonymen Hasspostern auf der Bühne ein Gesicht verliehen. Foto © Metro-Kinokulturhaus.	94

ANHANG

Unterrichtsmaterial

(M2) PROJEKT „*The Third Man*“: Portfolio – Aufgaben (Deckblatt)

Thema	Aufgabe	Notizen/Feedback/offene Fragen	Erledigt
1.FILMPLAKAT	Beschreibe das Filmplakat und interpretiere daraus mögliche Inhalte des Filmes. Formuliere dazu eine Hypothese.		
2.FRAGEN AN DEN FILM	Definiere bereits besprochene Filmanalyse-Kriterien (verwende dazu das Material vom letzten Schuljahr) und formuliere damit Fragen an den Film „ <i>The Third Man</i> “.		
3.FILM-BEGLEITENDE AUFGABEN	Fokussiere dich während des Sehens des Filmes auf deine Frage und analysiere die filmischen Strategien, die verwendet wurden, um dein Thema darzustellen. Wie wurden Licht und Ton eingesetzt? Wie sind die Bilder komponiert? Wie wird die Kamera positioniert? Welche Rolle spielen die filmischen Figuren und ihre Handlungen dabei?		
4.REFLEXION	Vergleiche deine Hypothese zum Filmplakat und den tatsächlichen Plot des Filmes. Stimmen sie überein oder unterscheiden sie sich? Rekonstruiere in einer kurzen Zusammenfassung den Handlungsverlauf des Filmes (ca. 200 Wörter).		
5.EXKURSIONS-VORBEREITUNG	Ermittle wesentliche Themenbereiche. Fasse diese mit Oberbegriffen zusammen (z.B. Besatzungszeit) und erstelle Fragen an das DRITTE MANN MUSEUM. Worüber möchtest du mehr erfahren? Wie stehen die Themen in Verbindung? Wie ist der Bezug zur Realität? (etc.)		
6.EXKURSION in das DRITTE MANN MUSEUM	Suche dir je 1 Objekt aus den 3 Teilen des Museums aus (insgesamt 3 Objekte), beschreibe sie, erörtere ihren Kontext und ihre Rolle im Museum. Welchen Charakter hat das Objekt (analog, digital, ...)? In welchem Zusammenhang steht es mit dem Film? Wo ist das Objekt im Museum ausgestellt und in welchem Kontext?		

8.THEMATISCHE VERTIEFUNG	Erstelle ein Handout für deine Mitschüler_innen: arbeite zentrale Sachverhalte der einzelnen Themen heraus und ermittle den Bezug zur Gegenwart. Nutze dafür die Informationen aus dem Museum und ergänze sie mit den vorhandenen Texten/Internetquellen.		
7.REFLEXION	Dekonstruiere den Besuch im DRITTE MANN MUSEUM hinsichtlich unserer Filmanalyse-Kriterien: Wie werden Filmrealität, Bedingungsrealität, Wirkungsrealität und Bezugsrealität im Museum thematisiert? Werte deine Erkenntnisse aus und beurteile in einer Gesamtaussage die Musealisierung des Spielfilmes „ <i>The Third Man</i> “.		
8.RESÜMEE	Wähle 2 der folgenden Aufgabestellungen. Eines davon wird am Ende präsentiert. a) Diskutiere die Relevanz der filmischen Thematisierung der Nachkriegszeit in „ <i>The Third Man</i> “; nenne weitere Beispiele und stelle einen Vergleich her. b) Erstelle eine Foto- oder Filmreportage über die Filmdrehorte und berücksichtige dabei den historischen Kontext. c) Überlege dir Vergleiche zwischen Ende der 1940er/Anfang der 1950er Jahre und heute zu Themenstellungen wie: Untergrund, Schmuggel, politische Korruption, d) Entwickle ein Ausstellungskonzept zu einem Spielfilm deiner Wahl und berücksichtige dabei die Filmanalyse-Kriterien. e) Gestalte ein Expert_innen-Interview zu Themenbereichen des Museums (z.B. Entnazifizierung, Zwischenkriegszeit, Besatzungszeit, filmische Gestaltungsmittel, etc.). f) Sieh dir die Dokumentation „ <i>Shadowing 'The Third Man'</i> “ an und diskutiere das Verhältnis zwischen Mythen und Fakten rund um den Film und gib dazu deine Stellungnahme ab. g) Diskutiere die Geschlechterrollen im Film und entwickle eine Filmidee für eine geschlechtersensible Darstellung der Nachkriegszeit. h) Eigene Idee zur praktischen Auseinandersetzung mit dem Thema Spielfilm, „ <i>The Third Man</i> “, Nachkriegszeit, Anfänge der 2. Republik, Friedenssicherung nach 1945, etc.		
9.PRÄSENTATION	Präsentiere eine ausgewählte Aufgabe und nimm Stellung zu anderen Präsentationen (beachte dabei unsere Feedback-Kriterien).		

(M3) (Mögliche) Fragen an den Film

- a) Wann und wo könnte der Film gedreht worden sein?
- b) Welche filmischen Mittel werden eingesetzt? (Ton, Bildkomposition, Kameraeinstellung, Lichteinsatz, etc.)
- c) Wie ist der Film inhaltlich aufgebaut? Gibt es einen Handlungshöhepunkt?
- d) Wer sind die handelnden Personen? Welche Rollen vertreten die handelnden Personen?
- e) Welche Handlungsorte sind zu erkennen?
- f) Wie werden Informationen und Spannung transportiert?
- g) Welche Themen werden in Film behandelt? Lässt der Film Rückschlüsse auf die historisch-gesellschaftliche Situation seiner Entstehungszeit zu?

(M4) Aufgaben während des Filmes (abgesehen der Fragen)

- a) Notiere spontane Eindrücke, Fragen, Probleme, auftauchende Emotionen.
- b) Versuche die Antwort auf deine Frage (siehe M3) im Film zu lokalisieren und zu beantworten.

(M6) (Mögliche) Fragen an das Museum

- a) In welchem historischen und kulturellen Kontext wurde der Film gedreht?
- b) Mit welchen technischen Mittel wurde der Film produziert? Wie war der Stand der Filmtechnik und filmischen Gestaltung zu seiner Entstehungszeit?
- c) Wer waren die Schauspieler_innen? Und wie trugen sie zum Erfolg/ zur Wirkung des Filmes bei?
- d) Unter welchen Bedingungen wurde der Film gedreht?
- e) Welche Rolle spielte „*The Third Man*“ in der Filmlandschaft der 1940/50er Jahre? Gibt es Bezüge zu anderen Filmen (des selben Regisseurs, inhaltlich, etc.)
- f) Gibt es eine literarische Vorlage und wie steht der Film dazu in Beziehung?
- g) In welchem Verhältnis stehen filmische Darstellungen zur realen Bedeutung der Themen und Probleme, bzw. zu den zugrundeliegenden historischen Ereignissen?
- h) Welche Rückschlüsse können auf die Wirkung des Filmes weltweit, aber auch in Österreich gezogen werden? Welche musealen Objekte geben darüber Aufschluss?
- i) Welches Publikum wollte man ansprechen und welche Maßnahmen trafen dafür die Hersteller_innen? Fließen die Sichtweisen der Produzenten/des Regisseurs/des Drehbuchautors in die Herstellung des Filmes mit ein?
- j) Welche Rolle spielt der Film heute? Wie beeinflusst unsere gegenwärtige Perspektive das Wahrnehmen des Filmes?

(M7) (Mögliche) Fragen für die Reflexion

- a) Wie wird der Film eingesetzt/verstanden um eine Verbindung zu realen Themen zu schaffen?
- b) Welche Themenfelder öffnet das Museum, die nicht im Film behandelt werden?
- c) Welche Objekte werden verwendet um den Film zu kontextualisieren?
- d) Wie stehen audiovisuelle und materielle Objekte in Verbindung? Was bewirkt diese Verbindung bei einem selbst?
- e) Wie wird mit den Ebenen der Realität und Fiktion gespielt?

- f) Inwiefern lässt das Museum Partizipation zu?
- g) Aus welchen Gründen strukturiert sich das Museum in verschiedene Teile und wie kann man es in das Spektrum der Museumslandschaft einordnen?
- h) Welche Erkenntnisse lassen das Museum und sein Einsatz von Spielfilm zu?

(M8) Thematische Vertiefungsmöglichkeiten

- a) Demokratische Anfänge der 2. Republik: Parteienlandschaft, 1. Wahlen, ...
 - „Österreich nach 1945 – Wiederherstellung der Republik“: <https://www.demokratiewebstatt.at/thema/thema-60-jahre-staatsvertrag/oesterreich-nach-1945-wiederherstellung-der-republik/>
 - „Nachkriegszeit: Kalter Krieg und jugendliche Rebellion“: http://www.erinnerungsort.at/thema8/u_thema2.htm
- b) Lebenswelt der Nachkriegszeit: Mangelwirtschaft, Schwarzmarkt, Wiederaufbau, ...
 - „Fake penicillin, *The Third Man*, and Operation Claptrap“: <https://www.bmj.com/content/355/bmj.i6494>
- c) Umgang mit Geschichte/Krieg: Entnazifizierung, *Displaced Persons*, Kriegsgefangene, ...
 - „Displaced Persons“: **Fehler! Hyperlink-Referenz ungültig.**
 - „Demokratisierung durch Entnazifizierung und Erziehung“: <https://www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus/dossier-nationalsozialismus/39605/entnazifizierung-und-erziehung?p=all>
- d) Friedenssicherung nach 1945 in Österreich: Rolle der Besatzung, ...
 - „Der Wandel der Friedenssicherung“: <http://www.bpb.de/apuz/26825/der-wandel-der-friedenssicherung-durch-die-vereinten-nationen?p=all>
- e) Globale Machtverhältnisse: Anfänge des Kalten Krieges und Rolle Österreichs, ...
 - „Der Kalte Krieg“: <https://www.demokratiewebstatt.at/thema/thema-25-jahre-oeffnung-des-eisernen-vorhangs/der-kalte-krieg/>

Abstract

In Zeiten ständiger Verfügbarkeiten und Wahrnehmungsmöglichkeiten von audiovisuellen Medien, wird es immer notwendiger, sich mit ihren Einflussdimensionen auseinanderzusetzen. Diese Diplomarbeit macht in erster Linie Spielfilme zum Forschungsgegenstand, untersucht ihre Rolle als Exponate in musealisierten Räumen, hinterfragt den didaktischen Mehrwert dieser Ausstellungskonzeptionen und ihren Einfluss auf Geschichtsbewusstsein(e).

Als Kunst-, Kommunikations- und Massenmedien, als omnipräsente Konsum- und Kulturgüter definiert, wird ihr Wert als audiovisuelle Zeitdokumente hervorgehoben. Daraus ergibt sich der Appell an sämtliche Bildungseinrichtungen, popkulturelle Medien als Quellen und Strukturmomente in Vermittlungsprozessen zu denken. Denn oft werden sie weder als eigenständige Kunstwerke erforscht, noch als wissenschaftliche Quellen gehandhabt. Gerade ihr ambivalentes Verhältnis zu Materialität, damit verbundene technische und ethische Herausforderungen, Setting- und Rezeptionsbedingungen, zeigen u.a. die Grenzen der Ausstellbarkeit von Spielfilmen auf. Nur durch Berücksichtigung von Kontextfaktoren, technischen Transformationsprozessen, individuellen Verarbeitungsprozessen und Bezugssystemen, allgemeiner Wirkungskomplexität und interdisziplinären Kooperationen kann eine sinnvolle Musealisierung stattfinden, die eine reflektierte Auseinandersetzung mit Geschichtsbewusstsein(en), ästhetische Bildung und einen medienkompetenten Umgang mit Audiovisualität zulässt. Das DRITTE MANN MUSEUM und DIE STADT OHNE Ausstellung liefern dazu konkrete Beispiele und lassen Rückschlüsse auf den Facettenreichtum der Spielfilme, Ausstellungsgestaltung, Überlagerungen der unterschiedlichen Dimensionen von Geschichtsbewusstsein(en) und konkrete Problemstellungen zu. Ihr hauptsächlich rezeptiv-ästhetisches Angebot wird mit einem aktiv-kreativen und handlungsorientierten Unterrichtsprojektvorschlag für Schüler_innen ergänzt, um auch lerner_innenzentrierte Kompetenzförderung als Potential im breiten Handlungsfeld Spielfilm sichtbar zu machen.