



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Einsatz filmischer Darstellungsformen
im Geschichtsunterricht“

verfasst von

Hermann Hötzeneder

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 313 406

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UniStG
UF Geschichte, Sozialkunde, Polit.Bildg. UniStG
UF Mathematik UniStG

Betreut von:

Univ.-Prof. Dr. Frank Stern

Danksagung

Danken möchte ich
Univ. Prof. Dr. Frank Stern,
von der Universität Wien,
für seine wissenschaftliche Unterstützung,
Vorschläge und Kommentare,
Motivation und schnelle Hilfe bei Problemen.

Meiner Freundin Kristina,
fürs Zuhören, Kommentieren,
und vor allem
für ihre Geduld mit mir
während des Schreibens.

Mein ganz besonderer Dank gilt
meiner ganzen Familie, insbesondere
meinen Eltern Alfred und Margarete
und meinem Bruder Thomas,
deren Vertrauen in mich
und meine Arbeit die Entstehung
dieser Diplomarbeit erst möglich machten.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere,

1. dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.
2. Dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Wien, am

Unterschrift

Inhalt

Deckblatt	1
Danksagung	3
Eidesstattliche Erklärung.....	5
Einleitung.....	9
Vorwort - Filmvermittlung in der LehrerInnenausbildung.....	11
Forschungsleitende Fragestellung	14
Thesen.....	14
I. Methodik.....	14
Hermeneutik.....	15
Objektive Hermeneutik.....	16
II. Was ist Film?	18
Bedeutung des Films.....	23
III. Internationale Filmvermittlungskonzepte	27
Ein französischer Ansatz	27
Konzepte aus dem englischsprachigen Raum	36
Holocaust-Vermittlung durch Film	41
IV. Zentrale Filmvermittlungsmethoden	46
Filmstandbilder	46
Geschlechterrollendekonstruktion durch Filmstandbilder	53
Filmmuseumsbesuch	57
Projektarbeit	60
V. Resümee.....	69
Abbildungsverzeichnis.....	71

Bibliografie	72
Monografien	72
Sammelbände	73
Internetquellen	75
Filmografie.....	77
Zusammenfassung.....	79
Abstract	80
Anhang.....	81
Lebenslauf.....	81
Email Interview mit Alejandro Bachmann	82
Studienplan Lehramtsfach Mathematik	85
Studienplan Lehramtsfach Geschichte Sozialkunde und Politische Bildung.....	89

Einleitung

„What is Jerusalem worth?“

„Nothing.

Everything!“

Balian / Saladin in *Kingdom of Heaven*¹ (2005) von Ridley Scott

Was ist der Film im Unterricht Wert?

„Film rein, Hirn aus“ – getreu diesem Motto findet die Einbindung filmischer Inhalte in Unterrichtseinheiten an vielen österreichischen Höheren Schulen statt. Herr und Frau Professor stellen dabei ihre Methodenkompetenz unter Beweis und scheitern, oft ohne es selbst zu bemerken, auf ganzer Linie. Am häufigsten sind solche Einheiten in Fächern wie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Religion, Ethik und den Sprachen anzutreffen. Für das erst genannte Fach (GSKPB) ist das einfach zu klären, da im Bereich der Historienfilme eine gigantische Fülle von leicht zugänglichen Spielfilmen und Dokumentationen existiert, die viele Lehrende als Anschauungsmaterial verwenden um ihren Vortrag zu untermauern oder um einen Einstieg in kontroverse Themen zu finden. Die dabei gezeigten Filme werden meist lediglich als Diskussionsbeschleuniger eingesetzt, auf welchen nach Beginn des erhofften Streitgesprächs nicht weiter Bezug genommen wird. Beispiele hierfür sind Filme wie *American History X*² von Tony Kaye als Diskussionsinput für das Thema Rassismus in Fächern wie Geschichte, Religion und Ethik oder der, von Seiten der deutschen Filmförderinstanzen gepushte, Film *Die Welle*³ von Dennis Gansel zu politischen Themen wie Autokratie / Hierarchien.

Schwierig wird es für besagte LehrerInnen meist, wenn Filme nicht als Anhaltspunkt für Diskussionen eingesetzt werden können, oder die Aufmerksamkeit der Klasse am ausgewählten Werk allzu schnell nachlässt. Dann versuchen die PädagogInnen häufig, durch Ankündigung einer schriftlichen Prüfung über den Inhalt des filmischen Werkes, die Kinder wieder zur Aufmerksamkeit und zum Mitschreiben zu „zwingen“.

¹ Kingdom of Heaven, USA 2005, R.: Ridley Scott.

² American History X, USA 1998, R.: Tony Kaye.

³ Die Welle, Deutschland 2008, R.: Dennis Gansel.

Dass eine solche Herangehensweise den Lernenden keinerlei adäquaten Zugang zum Film ermöglicht, sondern im Gegenteil vielen Heranwachsenden den Genuss und das Interesse am vorgestellten Thema eher vergällt, scheint für die Lehrenden aber weniger ein Problem zu sein als es ein kurzes Gespräch unter Kindern während der Filmvorführung wäre.

Im Bereich der Sprachenfächer sollen filmische Werke oft das Verständnis der zu erlernenden Fremdsprache befördern und Unterschiede in regionalen Ausprägungen besagter Sprechweise verdeutlichen. Ganz anders verhält es sich im Fach Deutsch, da hier die Fremdartigkeit einer neuen Sprache meist nicht gegeben ist und von den Lehrenden häufig ein anderer Zugang zum Film gewählt wird, bei dem Filme rein als „Text“ aufgefasst und mit den Mitteln der Textanalyse bearbeitet werden. Dies wird heute in Österreich gerne unter dem Deckmantel der Kompetenzvermittlung betrieben, wobei den Kindern gut abprüfbare, einfach von einander abzugrenzende Kompetenzen, wie etwa das Erkennen von Einstellungsgrößen oder Schnittarten, beigebracht werden. Diese Kompetenzen müssen dann im vorgeführten Film erkannt und benannt werden können. Dass ein solches Schema, das blind über einen Film gestülpt wird, einerseits den Kindern die Freude am Film raubt und andererseits alles unsichtbar macht, was nicht ins Schema passt, wird dabei, zugunsten eines sicheren Wissensblocks auf den Bezug genommen werden kann, akzeptiert.

Ein anderer Aspekt des Einsatzes von Film im Deutschunterricht ist der, die Kinder über Filme zum Lesen zu motivieren. Im Anschluss an die Lektüre eines literarischen Werkes folgt ein gemeinsamer Kinobesuch im Klassenverband. Die dahinter liegende Vorstellung, wonach die Lernenden dem Medium Film näher seien als der Literatur und sie so, über den Film, zum Lesen animiert werden könnten, impliziert aber, dass die Literatur alleine nicht im Stande sei, Kinder für sich zu begeistern – ein Gedanke der LiteraturliebhaberInnen, und das sollten Deutsch-Lehrende nach Ansicht des Autors immer sein, völlig fremd erscheinen muss. Meist wird auch noch außer Acht gelassen, dass nach dem Besuch einer solchen Literaturverfilmung allein die Frage nach der Authentizität des Films in Bezug auf die gemeinsam gelesene Romanvorlage in den Köpfen vieler Kinder kreist und der Film, für sich genommen, nach gänzlich anderen Kriterien untersucht werden müsste. Dem Film als eigenständigem Medium wird eine solche Herangehensweise, die leider häufig gängige Praxis ist, in keinsten Weise gerecht.

Das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit wird in erster Linie auf adäquaten Zugängen und sinnvollen Einsatzmöglichkeiten von Film im schulischen Kontext liegen. Das Thema wurde durch persönliches Interesse des Autors am Film, dessen Vermittlungsmöglichkeiten und deren Umsetzung im Unterricht initiiert.

Vorwort - Filmvermittlung in der LehrerInnenausbildung

Nicht nur die genannten Berufsbildenden Höheren Schulen sind vom sträflichen Umgang mit Film betroffen. Vielmehr lässt sich ein Defizit in puncto Methodenpluralität bezüglich Integration filmischen Materials in die Lehre überall dort im österreichischen Bildungssystem finden wo man danach sucht. Anhand zweier Lehramtsfächer, die wie im Anhang vollständig angeführt, an der Universität Wien studiert werden konnten, soll im Folgenden veranschaulicht werden, dass Studierende, so sie sich nicht selbst darum bemühen, während ihres Lehramtsstudiums so gut wie nie mit dem Medium Film in Berührung kommen.

Dieser Mangel an Berührungspunkten mit Film und dessen Einsatzmöglichkeiten im Unterricht erscheint verwunderlich, wenn man sich den Studienplan für das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung genau durchliest. Das Curriculum gibt nämlich eine „Einbeziehung der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler/innen“⁴ in den Unterricht vor (in welcher Film eine große Rolle spielt), enthält Kurse wie „Neue Medien in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht“⁵ und schreibt in Projektkursen einen Übungsteil vor, in welchem „komplexere Unterrichtsmethoden vermittelt und eingesetzt“⁶ werden sollen.

Die Beschreibung der Inhalte der Vorlesung „Analyse bildlicher und dinglicher Quellen und Musealisierung“⁷ müsste eigentlich auch die letzten Skeptiker überzeugen, dass im Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Film von großer Wichtigkeit ist. Darin heißt es nämlich: „In dieser Lehrveranstaltung werden folgende Themen behandelt: [...] Funktion und Bedeutung von Foto, Film, Fernsehen; Geschichtsdarstellung im Film, Nutzung und Herstellung analoger und digitaler Medien; [...]

⁴ Curricula Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (ausgegeben am 27.06.2008). In: Universität Wien – Studienprogrammleitung Geschichte – Studium – Studienpläne aktuell – Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung – Curriculum zum Download, online unter <http://www.univie.ac.at/mtbl02/2007_2008/2007_2008_330.pdf> (13. Februar 2014) 3.

⁵ Curricula Lehramtsstudium Geschichte, 5.

⁶ Curricula Lehramtsstudium Geschichte, 5.

⁷ Curricula Lehramtsstudium Geschichte, 9.

[...] Produktion von Bild und Tonquellen für die Geschichtswissenschaft sowie deren methodische Standards [...]“⁸ Die Realität des Lehrbetriebs sieht leider meist anders aus. Die angesprochenen Vorgaben im Curriculum werden eher als Anregungen denn als Vorgaben wahrgenommen und von den allermeisten Lehrenden, was die Absätze über den Film betrifft, schlichtweg ignoriert. Das höchste der Gefühle ist in diesem Zusammenhang ein Verweis auf aktuelle Historienfilme und deren wahrheitsgetreue, beziehungsweise unsachgemäße Darstellung der Verhältnisse in der behandelten Epoche. Nur wenige Vortragende haben es sich zur Aufgabe gemacht, den Film als eigenständiges Medium anzuerkennen und ihn auch als Quelle für die Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik heranzuziehen. In diesem Zusammenhang ist in Wien vor allem das Institut für Zeitgeschichte mit dem Schwerpunkt Visuelle Zeit- und Kulturgeschichte zu nennen, welches seit Jahren, eine Lanze für den Film brechend, in diese Richtung forscht.

In den naturwissenschaftlichen Fächern ist die Situation eine völlig andere: Im Lehramtsfach Mathematik beispielsweise erhofft sich kaum jemand eine Auseinandersetzung mit dem Medium Film und so ist die Erwartungshaltung dahingehend eine ungleich niedrigere als in geisteswissenschaftlichen Fächern. Insofern überrascht es umso mehr, dass die Lehramtsstudierenden der Mathematik zehn Semesterwochenstunden ihres Curriculums mit freien Wahlfächern füllen können, welche aus dem gesamten Studienangebot der Universität Wien zusammengestellt werden dürfen, also zum Beispiel auch aus dem Bereich der Theater-, Film und Medienwissenschaft. Eine solche Wahl ist jedoch sehr unwahrscheinlich, da von Seiten der Mathematischen Fakultät „zwei der nicht gewählten Schulmathematik-Veranstaltungen besonders empfohlen“⁹ werden. Betrachtet man nur die verpflichtenden Lehrveranstaltungen, so werden filmspezifische Themen lediglich im „Computerpraktikum für LAK“¹⁰ (LAK = LehramtskandidatInnen) und im „Seminar zur Fachdidaktik“¹¹ gestreift. Darin geht es aber in erster Linie um Videos, zum Beispiel aus dem Internet, welche den Kindern helfen sollen, sich Formeln leichter zu merken oder vorgegebene Lösungswege einzuüben und nicht um Film im eigentlichen Sinn.

⁸ Curricula Lehramtsstudium Geschichte, 9-10.

⁹ Curricula Lehramtsstudium Mathematik (ausgegeben am 21.06.2007). In: Universität Wien – Studien Service Center Mathematik– Curricula/Studienpläne – Studienplan für das Lehramtsstudium UF Mathematik, online unter <http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_159.pdf> (13. Februar 2014) 2.

¹⁰ Curricula Lehramtsstudium Mathematik, 3.

¹¹ Curricula Lehramtsstudium Mathematik, 3.

Beispiele für den Einsatz filmischer Medien (im weitesten Sinne) im Mathematikunterricht wären etwa die Mathe-Formel-Kurzfilme von Dorfuchs, dessen YouTube-Channel (<http://www.youtube.com/DorFuchs>) mittlerweile zigtausende Abonnenten zählt, oder diverse Anleitungen für das Einüben des *Hornerschemas* die ebenfalls auf Streaming-Seiten wie YouTube zu finden sind. Natürlich wird auch im mathematischen Vorlesungsbetrieb ab und an Bezug genommen auf Spielfilme mit mathematischem Hintergrund wie etwa Detlev Bucks *Die Vermessung der Welt*¹², aber analog wie in den Geisteswissenschaften werden diese meist nur auf Akkuratessse bezüglich der Romanvorlage oder der behandelten Personen untersucht und es wird nicht auf den Film an sich eingegangen. Ähnlich wie im Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, kommen Studierende, so sie sich nicht selbst dafür engagieren und mit Nachdruck darum bemühen, also auch im Fach Mathematik so gut wie nicht mit dem Medium Film und dessen Vermittlungsmethoden in Berührung.

Die Tatsache, dass im Zuge der Ausbildung künftiger AHS- und BHS-Lehrender kaum Zeit für Theorie und Praxis der Einbettung von Film im Unterricht verwendet wird, macht klar warum viele Unterrichtende sich im schulischen Kontext kaum an das Medium Film heranwagen. Jene die es trotzdem tun möchten, wissen oft nicht woher sie geeignete Informationen bekommen oder haben schlichtweg nicht die Zeit/Motivation um sich tiefer in die Materie einzulesen. So entstehen schließlich jene Unterrichtseinheiten in denen Lehrende beliebige, aus dem Internet heruntergeladene Arbeitsmaterialien zu einem mehr oder weniger aktuellen Spiel- oder Dokumentarfilm für ihren Unterricht verwenden und den online vorgestellten Methoden blind vertrauen.

Solche Arbeitsmaterialien werden leider oft zu eben jenen Filmen herausgegeben, deren Entstehung zuvor von den gleichen Behörden mitfinanziert wurde, welche später die Begleitmaterialien auf den Markt bringen. Durch dieses Pushen der eigenen Filme entsteht die abstruse Situation, dass vergleichsweise viele Materialien zu staatlich geförderten, „pädagogisch wertvollen“ Filmen existieren, aber nur wenige zu echten Filmklassikern, die Kino und Zuschauer nachhaltig beeinflusst haben.

¹² Die Vermessung der Welt, Deutschland 2012, R.: Detlev Buck.

Forschungsleitende Fragestellung

Wie kann, im österreichischen Schulsystem, im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung für SchülerInnen ein, im Vergleich zu konventionellem Unterricht zusätzlich Erkenntnis bringender, Unterricht mit Film umgesetzt werden?

Thesen

- Es gibt im schulischen Kontext in Österreich kaum professionelle Vermittlungsmethoden und Lernmaterialien zum Thema Film im Unterricht.
- Andere europäische Länder wie Frankreich legen in ihren Bildungs- und Schulsystemen mehr Gewicht auf die Filmvermittlung.
- In der LehrerInnenausbildung an Österreichs größter Universität in Wien liegt der Fokus bezüglich Vermittlung von Unterrichtsmethoden nicht auf Film und Kino.
- Durch die Einbeziehung von Filmen in den Unterricht entsteht ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn für die SchülerInnen, welcher mit herkömmlichen Unterrichtsmethoden nicht erreicht werden kann.

Dabei soll anhand von theoretischen Konzepten und Unterrichtsmethoden aus verschiedenen Ländern betrachtet werden, ob und wie es durchführbar ist, Filme im Unterricht so zu integrieren, dass ein möglichst vielschichtiger Erkenntniszugewinn für die Lernenden entstehen kann.

I. Methodik

Um die forschungsleitende Fragestellung zu beantworten und die formulierten Thesen zu überprüfen, wurde die Hermeneutische Lehre als theoretische Basis gewählt. Da im Folgenden nicht nur Texte und Autorenaussagen, sondern auch visuelle Quellen mit einbezogen werden, musste eine Forschungsmethode gefunden werden, welche einerseits erprobte Richtlinien für eine Untersuchung bereitstellt und andererseits die Einbeziehung verschiedenster Medien und Quellengattungen ermöglicht.

Bevor mit genannter qualitativer Forschungsmethode gearbeitet werden kann, muss noch darauf eingegangen werden, was unter den oben erwähnten Begriffen im Folgenden verstanden wird. Dazu soll der Weg der Annäherung vom größeren zum kleineren Theoriegebäude, beziehungsweise vom weiten, theoretischen Feld hin zur konkreten Anwendung vorgezeichnet werden.

Hermeneutik

Um den im Weiteren häufig verwendeten Begriff der Hermeneutik besser fassen zu können, verwendet Siegfried Lamnek in seinem, mittlerweile in 5. Auflage erschienenen und im Bereich der qualitativen Forschung zu einer Art Standardwerk gewordenen Buch *Qualitative Sozialforschung*, folgende Definition: „Der Begriff Hermeneutik leitet sich ab vom griechischen >hermeneuein< (=aussagen, auslegen, übersehen) und verweist auf eine Wissenschaft, die sich mit der Auslegung (z.B. von Texten) befasst, ohne darauf beschränkt zu sein.“¹³ Um eine historische Verortung dieser kurzen und prägnanten Definition zu ermöglichen sollen auch die Vordenker der hermeneutischen Lehre kurz Erwähnung finden:

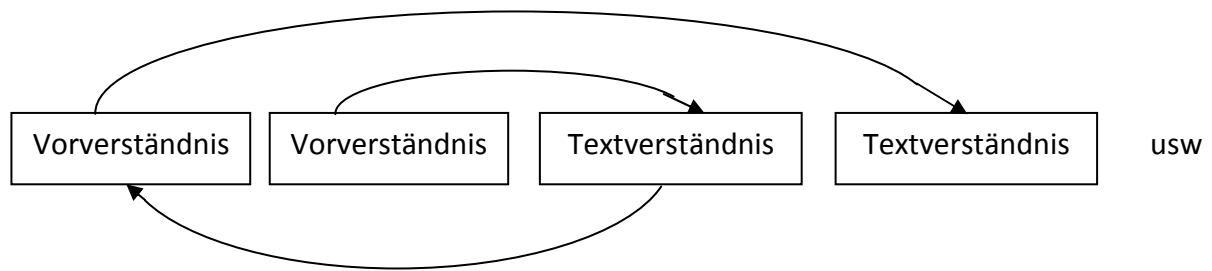
Friedrich Schleiermacher (1768-1834) gilt als Begründer der allgemeinen Hermeneutik, auf dessen Arbeit Philosophen wie Wilhelm Dilthey (1833-1911) die Hermeneutik als Methode der Geisteswissenschaften aufbauten. Als Kunstlehre beschränkt sich die Hermeneutik nicht nur auf das Verstehen, sondern hat sich zu einem weiten theoretischen Feld im Umgang mit Geschichte, Gesellschaft und Kultur entwickelt. Im Sinne der Hermeneutik enthält alles historisch Überlieferte einen subjektiv vermittelten Sinn, der erfasst werden kann.¹⁴ Eine der Grundideen der Hermeneutik ist es, immer wieder nach Bedeutungszusammenhängen zu suchen, mögliche Zielsetzungen zu ergründen und Subjektivität zu vermeiden.¹⁵ Dabei wird das Ganze von den Teilen her und umgekehrt betrachtet um durch eine Spiralbewegung – dem *Hermeneutischen Zirkel*¹⁶ - besseres Verständnis zu erreichen.

¹³ Siegfried Lamnek, *Qualitative Sozialforschung* (Weinheim und Basel 5. vollst. überarb. Aufl. 2010) 54.

¹⁴ Vgl. Lamnek, *Qualitative Sozialforschung*, 54 - 55.

¹⁵ Vgl. Lamnek, *Qualitative Sozialforschung*, 68 - 69.

¹⁶ Vgl. Lamnek, *Qualitative Sozialforschung*, 57.



Schematischer Ablauf des Verständniszugewinns beim Hermeneutischen Forschen

Objektive Hermeneutik

Der Begriff steht für ein umfangreiches Konzept, dessen Strukturen sowohl in theoretischen als auch methodischen Bereichen zur Anwendung kommen. Ulrich Oevermann (*1940) gilt als Vater der objektiven Hermeneutik und sah das Modell anfangs rein zur „Rekonstruktion der objektiven Bedeutungsstrukturen“¹⁷ von Texten vor. Seit den ersten Anfängen der objektiven Hermeneutik hat sich das Konzept stetig weiterentwickelt und dient heute nicht mehr nur zur Untersuchung von Forschungsaufzeichnungen, sondern findet in verschiedensten Bereichen wie Malerei, Architektur, Literatur, Musik und Medienkritik bis hin zur kriminalpolizeilichen Ermittlungsarbeit häufige Verwendung.¹⁸

Obwohl die objektive Hermeneutik zur Zeit eines der am weitesten verbreiteten und reflektiertesten Konzepte zur qualitativen Forschung im deutschsprachigen Raum darstellt, gibt es nicht *das eine* hermeneutische Verfahren zur Interpretation, sondern es existieren zahlreiche Varianten, die je nach Untersuchungsgegenstand und äußeren Umständen adaptiert werden müssen und sich zum Teil gegenseitig ausschließen. Gemeinsamkeiten finden sich vor allem in der Vorbereitung auf die Interpretation, denn, und darin ähneln sich alle objektiv Hermeneutischen Verfahren, bevor interpretiert werden kann, sollen störende Einflüsse beseitigt werden. Dies beinhaltet, unter Anderem, ein Teil der untersuchten Gesellschaft (z.B. der deutschsprachigen Bevölkerungsgruppe) zu sein, Ideologien weitestgehend aus der Interpretation herauszuhalten und sich für die interpretatorische Arbeit genügend Zeit zu nehmen um Handlungsdruck abzubauen.¹⁹

¹⁷ Jo Reichertz, Die objektive Hermeneutik – Darstellung und Kritik. In: Eckard König, Peter Zedler (Hg.), Qualitative Forschung Grundlagen und Methoden (UTB 8218, Weinheim und Basel ²2002) 123.

¹⁸ Vgl. Reichertz, Die objektive Hermeneutik, 124-125.

¹⁹ Vgl. Reichertz, Die objektive Hermeneutik, 127.

Sucht man nach Darstellungen der Forschungspraxis der Objektiven Hermeneutik so finden sich verschiedenste Formen und Auslegungsvarianten des Konzeptes. Die fünf gängigsten Varianten der Umsetzung bilden erstens die *Summarische Interpretation* eines Textes unter Zuhilfenahme von Kontextwissen, zweitens die *Feinanalyse* auf unterschiedlichen Untersuchungsebenen mit Berücksichtigung des Kontextes, drittens die *Sequenzanalyse* jedes Anteils ohne den Kontext zu berücksichtigen, viertens die *Interpretation der objektiven Sozialdaten* aller Beteiligten ohne den Interpretationsgegenstand vorher zu sichten oder fünftens die *Veranschaulichung* der Ergebnisse durch ein Glosse.²⁰ Diese Vielfalt der Varianten rechtfertigt sich durch Zweck und Art der Objektiven Hermeneutik, denn sie soll Neues entdecken und ebendies ermöglicht ausschließlich eine Kunstlehre.

Für die vorliegende Arbeit wurde vor allem die Strategie der *Feinanalyse*²¹ herangezogen, um durch ein Studium der Primär- und Sekundärliteratur zu Film im Unterricht, zum Medium Film, einem Gespräch mit einem professionellen Filmvermittler und ausgesuchten filmischen Werken zu einer Beantwortung der Fragestellung und zur Verifizierung beziehungsweise Falsifikation der Thesen zu kommen. Nach der Betrachtung ausgewählter, theoretischer Ansätze zur Filmvermittlung im Unterricht soll zum Ende hin, anhand von ausgearbeiteten Vermittlungsmethoden, auf mögliche praktische Umsetzungsmöglichkeiten in der Schule eingegangen werden. Die Feinanalyse schafft dabei durch detaillierte Interpretation der zu analysierenden Einheiten entlang verschiedenster Analyseebenen ein Klima, in welchem die Entdeckung von Neuem möglich ist²² und der Kontext des zu betrachtenden Inhalts mitberücksichtigt werden kann.

²⁰ Vgl. Reichertz, Die objektive Hermeneutik, 128.

²¹ Vgl. Reichertz, Die objektive Hermeneutik, 130 .

²² Vgl. Reichertz, Die objektive Hermeneutik, 130 - 131.

II. Was ist Film?

Um auf diese, dem ersten Anschein nach einfache, Frage zu antworten haben sich unzählige Menschen verschiedenste Definitionen und Erklärungsansätze ausgedacht. André Bazin (1918-1958), einer der bedeutendsten französischen Filmkritiker des 20. Jahrhunderts hat dieser kurzen Frage gar ein vierbändiges Werk gewidmet, dass sich ausschließlich deren Beantwortung widmet. In seiner Einleitung zum ersten Band heißt es „Der Titel Was ist Film? ist nicht so sehr das Versprechen einer Antwort als das Verkünden einer Frage, die sich der Autor auf all diesen Seiten ständig selber stellt.“²³ Eine solch wage Aussage lässt schon darauf schließen, dass jede Definition, so gut sie auch sein mag, letztlich unvollständig bleiben muss. Nichtsdestotrotz versucht Bazin zumindest die seiner Ansicht nach bedeutendsten Wesensmerkmale des Films herauszuarbeiten: Die menschliche Besessenheit von der Illusion des realistischen Bewahrens und Festhaltens etwa, die, obwohl auch beim Film ein Künstler die Aufnahme anfertigt, weit größere Überzeugungskraft besitzt als ein Gemälde jemals erlangen könnte.²⁴ Weitergedacht ergibt sich aus diesem Versuch, des Bewahrens von Vergänglichem, ein Ansatz das Medium Film grob zu umreißen:

In dieser Perspektive erscheint der Film wie die Vollendung der photographischen Objektivität in der Zeit. Der Film hält den Gegenstand nicht mehr nur in einem Augenblick fest, wie der Bernstein den intakten Körper von Insekten aus einer fernen Zeit; [...] Zum ersten Mal ist das Bild der Dinge auch das ihrer Dauer, es ist gleichsam die Mumie der Veränderung.[...] Andererseits ist der Film eine Sprache.²⁵

Obwohl die Idee vom Film als bewegtem Abbild der Realität viel weiter in die Geschichte zurückreicht als ins Jahr 1895, in welchem die Gebrüder Lumière ihre ersten Vorführungen gaben, bleibt festzuhalten, dass die technische Reife des Mediums erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts entwickelt war. Die ursprüngliche Vorstellung vom Kino, „wie es nur in der Phantasie von einem Dutzend Menschen des 19. Jahrhunderts existierte, strebte nach vollständiger Imitation der Natur.“²⁶ Versteht man den Film und das Kino als exakte Umsetzung dieser Idee, so muss man heute zu dem Schluss kommen, dass das Kino 2014 noch nicht vollständig erfunden ist.

²³ André Bazin, Robert Fischer (Hg.), Was ist Film? (Berlin 2009) 29.

²⁴ Bazin, Was ist Film? 37.

²⁵ Bazin, Was ist Film? 39-40.

²⁶ Bazin, Was ist Film? 47.

Selbst die wichtigsten Wegbereiter des Films wie Thomas Edison, auf den die Erfindung des Kinetoskops zurück geht, oder die Brüder Auguste und Louis Lumière, welche gemeinhin als Pioniere des Films gelten, glaubten nicht im Entferntesten daran, dass aus ihren „Spielereien“ einmal eine Kunstform werden würde. Vielmehr wurden Filme als Jahrmarktattraktionen angesehen, mit denen man zwar Geld verdienen konnte, an welchen sich die Menschen aber wohl eines Tages satt gesehen haben würden.²⁷

Vergleicht man genannte Zugänge mit den Ideen zum Film, die Helmut Korte in seiner Einführung in die Systematische Filmanalyse vermittelt, so wird schnell deutlich, dass eine Umschreibung des Mediums Film in verschiedenen Ländern zu verschiedenen Zeiten jeweils unterschiedlich ausfallen wird. Korte schickt seinen Überlegungen zum Film die, heute fast schon triviale, Feststellung voraus, dass unsere gegenwärtige Beurteilung und Einschätzung der Realität maßgeblich durch audiovisuelle Massenmedien geformt wird.²⁸ Denkt man diesen Gedanken weiter, so muss der Film als Teil dieser Massenmedien heute als ein konstituierendes Element für die Formung von Realität angesehen werden.

Korte geht davon aus, „dass Film und Fernsehen neben ihrer primären Unterhaltungsfunktion eine zentrale gesellschaftliche und kulturelle Bedeutung zukommt und [diese] zudem, wie alle ästhetischen Produkte, besonderer Beschreibungs- und Interpretationsformen bedürfen [...]“²⁹ Um der Vielschichtigkeit und dem Facettenreichtum filmischer Werke gerecht werden zu können ist es wichtig, das zu betrachtende Werk in seine einzelnen Bedeutungszusammenhänge zergliedern zu können, um dann in der Lage zu sein, diese angemessen zu beleuchten. Korte schlägt dazu folgende vier Dimensionen vor:

- *Filmrealität*
- *Wirkungsrealität*

Kontext:

- *Bedingungsrealität*
- *Bezugsrealität*³⁰

²⁷ Bazin, Was ist Film? 47-48.

²⁸ Vgl. Helmut Korte, Einführung in die Systematische Filmanalyse (4. Neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin 2010) 8.

²⁹ Korte, Einführung Filmanalyse, 8.

³⁰ Korte, Einführung Filmanalyse, 23.



Abbildung 1 Kortes Betrachtungsdimensionen für Filme³¹

Werden diese, sich zum Teil überschneidenden Aspekte in ausreichendem Maße beleuchtet, so ist die Chance groß, dass in der Betrachtung eines Werkes die Abhängigkeit des Films von der zeitgeschichtlichen Situation, in welcher er entstand und welche er somit auch beeinflusst hat, nicht übersehen wird.³² Dies ist vor allem bei Filmen entscheidend, welche unter Repression oder Zensur entstanden (beispielsweise während dem Berufsverbot für jüdische Schauspieler und Regisseure in Deutschland/Österreich vor und nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten oder Filme, welche unter dem Production Code in den USA entstanden). Eine kontextbezogene Analyse, sollte immer auch die budgetären Mittel beleuchten, die beim Dreh zur Verfügung standen, um zu verstehen, warum die eine oder andere Einstellung auf diese oder jene Weise gemacht wurde.

Richard Rongstock hingegen schlägt in *Film als mentalitätsgeschichtliche Quelle* einen völlig anderen, materiellen Zugang zum Film vor, wenn er den Begriff wie folgt definiert:

Das englische Wort „film“ bedeutet ursprünglich, zurückgehend auf das altenglische Wort „fylmen“, „Häutchen“. Mit dem Übergang von der Fotoplatte zu dem flexiblen Träger aus Nitrozellulose für die Fotoemulsion hielt der Begriff Einzug in die deutsche Sprache und

³¹ Schaubild aus Korte, Einführung Filmanalyse, 23 (mit freundlicher Genehmigung des herausgebenden ESV-Verlags).

³² Vgl. Korte, Einführung Filmanalyse, 19-23.

bezeichnete dieses elastische Fotomaterial. Ebenso nannte man Szenen bewegter Bilder auf derartigem Material *Film*.³³

Diese Definition hat ihre Qualität heute in erster Linie darin, die materiellen und künstlerischen Eigenheiten des analogen Films zu beschreiben. Gleichzeitig hält Rongstock aber fest, dass die Definition für unsere gegenwärtige Auffassung von Film nicht ganz zutreffend ist, da im digitalen Zeitalter kaum mehr Filme auf Nitrozellulose aufgezeichnet werden und wir uns dadurch, laut obiger Definition, im Endzeitalter des Film befinden würden.³⁴ Offensichtlich bedarf es einer Definition die sich vom Trägermedium vollständig löst und den eigentlichen Kinofilm, welcher heute oftmals nicht mehr als einen „Teil einer intermediären Verwertungskette“³⁵ darstellt, weiter umschreibt als es seine Stofflichkeit zulässt.

Eine solche Definition hat Knut Hickethier in seinem Buch zur Film- und Fernsehanalyse geschaffen:

Der Film als Produktform hat mit dem Entstehen von Fernsehen und Video seine eindeutige Zuordnung zum Kino verloren. [...]. Mit dem Begriff der Audiovision (der die elektronischen Produktionsverfahren einschließt) wird der in den letzten Jahrzehnten zu beobachtenden Tendenz der wirtschaftlichen, medienpolitischen und produktionsästhetische Verschmelzung der getrennten Medien Kino, Fernsehen und Video Rechnung getragen.³⁶

Da aber eine solch vage, auf Hilfsbegriffen wie Audiovision beruhende Eingrenzung des Begriffs weder den ästhetischen und formalen Ansprüchen der Cineasten zur Zeit eines jungen André Bazin genügen würde, noch den heutigen Bedürfnissen hinsichtlich der Definition eines digitalisierbaren Mediums, muss die Begriffsbestimmung noch zeitlich untergliedert werden.

³³ Richard Rongstock, *Film als mentalitätsgeschichtliche Quelle. Eine Betrachtung aus geschichtsdidaktischer Perspektive* (Berlin 2011) 32.

³⁴ Vgl. Rongstock, *Film*, 32.

³⁵ Knut Hickethier, *Genretheorie und Genreanalyse*. In: Jürgen Felix (Hg.), *Moderne Film-Theorie* (Filmforschung 3, Mainz 2002) 64.

³⁶ Knut Hickethier, *Film und Fernsehanalyse* (Stuttgart 4. aktualisierte und erw. Aufl. 2007) 8.

Eine Aufteilung in verschiedene (zeitliche) Sequenzen, wie sie auch in der Filmproduktion vorkommt, scheint angebracht um dieses weite Feld, das so einfach mit dem Wörtchen „Film“ bezeichnet wird, zu umreißen. Alejandro Bachmann gibt in seinen Betrachtungen der Filmgeschichte eine Idee davon wie dies gelingen kann:

[...] [Es] lässt sich im Mitdenken des Dispositivs Kino die Geschichte des Films insofern sequenziell denken, als z.B. die analogen Filme einer anderen Sequenz angehören als die Werke des digitalen Zeitalters (was nicht bedeutet, dass auf anderer Ebene nicht auch andere Sequenzen möglich wären, in denen analoge und digitale Werke miteinander korrespondieren).³⁷

Damit spielt Bachmann auf eine Art der Filmvermittlung an, die heute nur mehr sehr selten möglich ist – nämlich der Betrachtung von analogem Filmmaterial in einem Kinosaal, doch dazu später mehr.

Da es *die eine, ewig richtige* Definition von Film nicht geben kann, soll aufbauend auf obigen Überlegungen der Film in vorliegender Arbeit vor allem als das verstanden werden, was er heute in Österreich darstellt: Ein Massenmedium, das sowohl als Kunst als auch als Quelle betrachtet und genutzt werden kann, in materieller und immaterieller Form zur Verfügung steht, von einem überwiegenden Teil der Bevölkerung regelmäßig konsumiert wird, beträchtlichen Einfluss auf die Konsumierenden ausübt und aus unserem Alltag nicht mehr wegzudenken ist.

³⁷ Alejandro Bachmann, Sequenziell denken¹. Zur Historizität von Filmvermittlung – Zwei Aspekte. In: zeitgeschichte (40. Jahrgang, Heft 4, 2013) 225.

Bedeutung des Films

Wie im ersten Kapitel veranschaulicht, versammelt sich heute unter dem Begriff „Film“ eine Vielzahl von Bedeutungen, von denen einige ihre materielle Basis zunehmend eingebüßt haben. Malte Hagener bringt dies auf den Punkt, wenn er sagt: „ Es ist in jüngster Zeit vielfach die Rede davon, dass der Film seine textuelle, kulturelle, ökonomische Konsistenz eingebüßt habe und sich in eine Vielzahl von – materiellen wie immateriellen – Fragmenten auflöse“.³⁸ Davon ausgehend kann nun entweder das Ende des Films beklagt oder dessen kontinuierliche Weiterentwicklung bejubelt werden. Im Folgenden soll aber weder Trauer noch überschwängliche Freude die Oberhand gewinnen, sondern darauf eingegangen werden, welche Stellung dem Medium Film durch diese Veränderung heute zukommt.

Während vor dem digitalen Zeitalter der Ort des Films mit dem Kinosaal beziehungsweise der Filmrolle noch klar umrissen werden konnte, stellt sich heute eine andere, völlig neue, veränderte Sachlage dar:

Ein Film kann als materielle Kopie noch immer vom Kurierdienst geliefert werden. Er kann aber auch über eine Satellitenverbindung übertragen, in Privaträumen illegal über das Internet heruntergeladen oder an einer Straßenecke auf einer raubkopierten DVD gekauft werden; er kommt in die Privatsphäre über Breitbandkabel oder W-Lan, wird auf Laptops und Mobiltelefonen konsumiert, man findet ihn in der Galerie und im Museum, aber auch in der Spielarkade und auf Youtube. Der Film ist allgegenwärtig, überall und nirgends zugleich.³⁹

Diese Flüchtigkeit des Mediums macht den Film einerseits im kommerziellen Sinne angreifbar, da durch Raubkopien und illegale Downloadportale der Filmindustrie Unsummen an Einnahmen entgehen. Andererseits ermöglicht die Digitalisierung den Produktionsfirmen auch eine vor 30 Jahren unbekannte Dimension der Veröffentlichung bereits bestehender und vermarkteter Filme: als Digital-Remakes. Beispielsweise wurden die Star Wars-Filme schon mehrmals digital überarbeitet bevor sie erneut auf den Markt kamen um mit ihnen sowohl schnelles Geld als auch Werbung für neu gedrehte Episoden zu machen.

³⁸ Malte Hagener, Wo ist Film (heute)?. Film/Kino im Zeitalter der Medienimmanenz. In: Gudrun Sommer, Vinzenz Hediger, Oliver Fahle (Hg.), Orte Filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke (Zürcher Filmstudien 26, Marburg 2011) 45.

³⁹ Hagener, Wo ist Film?, 47.

Und diese Vermarktungsmethode ist längst nicht alles:

Filme können von Computerspielen, Comics oder Fernsehserien adaptiert werden, sie schaffen ihre eigenen Fortsetzungen, Spielzeuge, *Happy Meals* oder Websites, sie geben Anlass für T-Shirt-Herstellung und Diskussionsgruppen, für Kulturpublikum und Internetparodien. Heute ist ein Film vor allem ein Knotenpunkt in einem großen und komplexen Netzwerk von Produkten und Dienstleistungen, die weit über ihn hinaus reichen.⁴⁰

In diesem Vermarktungsnetzwerk kommt dem einzelnen Film oft nur mehr die Bedeutung des Anlassfalls zu, anhand dessen dann die weiteren Konsumgüter erzeugt werden mit denen letztendlich das große Geld verdient wird. Es wäre aber zu kurz gegriffen die Bedeutung von Film und Kino lediglich im kommerziellen Erfolg als Massenware zu suchen mit welcher bestenfalls viel Geld verdient werden kann, denn dies ließe den enormen Einfluss auf Kunst, Kultur und Gesellschaft außer Acht, die der Film zweifelsohne ausübt. Eben jene Auswirkungen, für die Film und Kino mitverantwortlich sind, werden in der Folge von aktuelleren Produktionen erneut als filmische Erinnerung für künftige Zuschauer aufgezeichnet und in der Welt des Films gespeichert: „Über hundert Jahre filmisches Schaffen stellen ein Flickwerk kultureller, regionaler, nationaler, kontinentaler und universaler visueller Erinnerungen dar [...] einen virtuellen Ort kollektiver Erinnerungen – ein umfassendes visuelles Gedächtnis.“⁴¹

Film und Kino lösen, ähnlich wie Musik und Kunst, Emotionen aus, welche häufig in (Konsum-) Handlungen der Adressaten münden. Dieser Zyklus aus Aktion und Reaktion stellt einen Teil des kollektiven Verhaltens einer Gesellschaft dar, deren Einfluss auf den Habitus des einzelnen, zugehörigen Menschen nicht unterschätzt werden darf: „In der Art, wie Menschen sprechen, sich kleiden und benehmen, in der Art, wie wir Bilder wahrnehmen und verstehen, leben wir in einem kinematografischen Universum – der Film ist zu einer eigenen Kultur geworden, zu einer Lebensform.“⁴²

⁴⁰ Hagner, *Wo ist Film?*, 48.

⁴¹ Frank *Stern*, Die siebente Kunst als Kulturgeschichte. In: Frank *Stern*, Julia B. Köhne, Karin Moser, Thomas Ballhausen, Barbara Eichinger (Hg.), *Filmische Gedächtnisse. Geschichte - Archiv - Riss* (Wien 2007) 12-13.

⁴² Hagner, *Wo ist Film?*, 51.

Dabei soll der Fokus nicht auf möglichen Manipulationen durch filmische Medien liegen, wogegen diverse Schulpädagogen schon Jahrzehnte mehr oder weniger erfolglos ankämpfen, sondern auf den Rückkopplungen unseres Wahrnehmungsapparates, welcher auf Basis gemachter Erfahrungen neue Sinneseindrücke entschlüsselt und dadurch unser Denken und Handeln beeinflusst.

Die vielen, durch Filme ausgelösten, Handlungsimpulse führen dann zu neuen Trends und Bedürfnissen der Menschen einer Stadt oder eines ganzen Landes. Vor allem in urbanen Sub-beziehungsweise Jugendkulturen spielen (Genre-) Filme oft eine bedeutende Rolle im Leben der Menschen, da im filmischen Werk die Identifikationspersonen und Symbole gefunden werden, die in der Realität fehlen (man frage beispielsweise junge Fußballfans die gerade im Stadion ihre Mannschaft stehend im Chor anfeuern, ob sie *The Football Factory*⁴³ oder *Green Street Hooligans*⁴⁴ kennen). Dabei gilt wie bei allen Massenmedien: Je größer das Spektrum von Vertriebs- und Konsumwegen (Kino, Fernsehen, Merchandising, Youtube,...), desto größer der Adressatenkreis und desto größer auch der Einfluss des jeweiligen Werkes auf die Zuschauer.

Den größten Einfluss aber entfaltet der Film, nach Ansicht des Autors, immer noch in dem für ihn eigens erdachten Umfeld des abgedunkelten Kinosaals, als Projektion auf eine Leinwand. Jeder der das Gefühl schon kennt, aus einer Filmvorführung herauszukommen und von dem Gesehenen und Gehörten so überwältigt zu sein, dass man für ein paar Minuten wie ferngesteuert, den Ausgang suchend, durch die Gänge eines Kinos irrt und alles um sich herum vergisst, weiß was Filme zu leisten im Stande sind.

Nun muss die Frage nach dem Potential von Film und Kino in Bezug auf die Einsatzmöglichkeiten im schulischen Kontext gestellt werden. Darauf antwortet Alejandro Bachmann vom Österreichischen Filmmuseum wie folgt:

Im Speziellen Fall des Films scheint mir seine ganz eigene Medialität (seine Zeitlichkeit und Dauer, sein Rhythmus, die Fragmentisierung) in besonderem Maße geeignet über die nahe Vergangenheit und Gegenwart nachzudenken.

⁴³ The Football Factory, UK 2004, R.: Nick Love

⁴⁴ Green Street Hooligans, USA/UK 2005, R.: Lexi Alexander.

Sich in der Schule mit Film auseinander zu setzen, bedeutet Schüler/innen jene Ausdrucksform näher zu bringen, die wie keine andere gemacht scheint, über das 20. Jahrhundert zu reflektieren.⁴⁵

Da der Film offensichtlich bedeutend mehr Einfluss auf das Leben der SchülerInnen ausübt als beispielsweise die schulische Integralrechnung, sollte man meinen, dass die Lehrenden an den Schulen auch über dementsprechend mehr Methoden und Materialien verfügen um Filme im Unterricht angemessen behandeln zu können. Leider ist die Situation im Moment an österreichs Schulen aber genau umgekehrt: Es existierten vielfältigste Materialien und verschiedenste Schulbücher zur Integralrechnung und ihren Anwendungsformen. Die Lehrenden haben unterschiedlichste Einstiegsszenarien ins Thema zur Hand und verfügen über mannigfaltige Varianten zu Aufgabenstellungen und deren Auswertung. Zum Film gibt es jedoch bis dato kein einziges, für österreichische Schulen zugelassenes Schulbuch und von Seiten der Lehrplankommissionen und den maßgebenden Ministerien sind kaum Anstrengungen zu erwarten eine stärkere Einbeziehung des Mediums in den Unterricht vorzunehmen. Um diesen Status quo der Filmvermittlung in Österreich international besser verorten zu können, sollen im nun folgenden Kapitel verschiedenste Vermittlungsansätze aus anderen Ländern beschrieben werden.

⁴⁵ Email Interview mit Alejandro *Bachmann*, 18.03.2014, Österreichisches Filmarchiv; Interviewer: Hermann Hötzeneder. (vollständiges Interview im Anhang).

III. Internationale Filmvermittlungskonzepte

Ein französischer Ansatz

Betrachtet man andere Länder und deren Formen der Filmvermittlung im Unterricht, sowie den Stellenwert, den Film und Kino in diesen Ländern haben, so wird schnell klar, dass dem Medium nicht überall ein so stiefmütterliches Dasein eingeräumt wird wie es in Österreich der Fall ist. In Frankreich etwa, wo „cinephilie“⁴⁶ ein geflügeltes Wort darstellt zu dem es im Deutschen nach wie vor kein wirklich passendes Äquivalent gibt und der Film per se mehr Aufmerksamkeit erhält als es in Österreich der Fall ist, haben die fast revolutionär anmutenden Ideen, Schriften und Projekte Alain Bergalas viel zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit Film im schulischen Kontext beigetragen. Diese Ideen auch deutschsprachigen LeserInnen zugänglich zu machen, haben sich die Autoren Bettina Henzler und Winfried Pauleit in *Kino als Kunst*⁴⁷ zur Aufgabe gemacht und gemeinsam mit der Übersetzerin Barbara Heber-Schärer Bergalas Visionen in ein Buch gefasst, das am deutschsprachigen Büchermarkt seinesgleichen sucht.

Bergala betont die Wichtigkeit der Schule und insbesondere der Lehrenden, als Türöffner in die Welt des Films, die den meisten Kindern und Jugendlichen sonst auf ewig verschlossen bleibt. Die LehrerInnen erhebt er dabei zu „Passeurs“⁴⁸ (=Fährmänner, Schlepper, Schleuser), welche ihr Interesse und ihren Enthusiasmus zum Film an die Lernenden weitergeben. Oder wie Bergala die Passeurs beschreibt: “[...] ein Lehrer [...] der in einen Bereich der Kunst einführt, der ihn persönlich berührt und den er sich gerade deshalb ausgesucht hat.“⁴⁹ Daneben wird auch die Bedeutung von schulfremden Personen und deren Einbindung in den Unterricht betont. Gemeint ist damit, professionelle Filmschaffende und Künstler in die Klassen einzuladen und deren Wissen in das gemeinsame Schulprojekt einfließen zu lassen.⁵⁰ Was sich für österreichische LeserInnen wie ferne Zukunftsmusik anhört, gehört zum Teil in Frankreich schon so selbstverständlich zum schulischen Alltag wie das Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht.

⁴⁶ Bettina Henzler, Filmästhetik und Vermittlung. Zum Ansatz von Alain Bergala: Kontexte, Theorie und Praxis (geisteswiss. Diss. Bremen 2013) 28.

⁴⁷ Alain Bergala, *Kino als Kunst*. Filmvermittlung an der Schule und anderswo (Marburg 2006).

⁴⁸ Henzler, Filmästhetik, 287.

⁴⁹ Bergala, *Kino als Kunst*, 52.

⁵⁰ Vgl. Bergala, *Kino als Kunst*, 118.

Man rief in Frankreich sogenannte *Classes à projet artistique et culturel* (=Kunstprojektklassen) ins Leben, die den Kindern einen Einblick in die künstlerische Praxis bieten sollen, was bezogen auf den Film bedeutet Kameraleute, Toningenieure und Regisseure als Begleiter in die Schulen einzuladen.⁵¹ Der Wert einer solchen Begegnung mit Kunstschaaffenden, vor allem wenn zuvor einige Werke der KünstlerInnen eingehend betrachtet wurden, kann kaum hoch genug eingeschätzt werden. Eine solche Vorgehensweise im österreichischen Schulsystem umzusetzen bedarf im Moment hoch motivierter, engagierter Lehrkräfte, die im Stande sind auch ohne ausreichende systemische Rahmenbedingungen ein solches Vorhaben umzusetzen, da die politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten im Moment eine flächendeckende Einführung solcher Kunstklassen nicht unterstützen.

Ein anderer wichtiger Aspekt für die Arbeit mit Film im schulischen Kontext ist das Vorhandensein einer gewissen Grundausstattung hinsichtlich der technischen Gegebenheiten: Da die Preise für digitale Kameras heute ein Niveau erreicht haben, das es jedem halbwegs ambitionierten Förderverein einer Höheren oder Mittleren Schule ermöglichen sollte mehrere Kameras mit dazugehörigem Equipment wie Mikrofone, Stative, Scheinwerfer, Schnittprogramme, etc. um günstiges Geld zu erwerben und ein Großteil der Schulen mit DVD-Playern und Beamern ausgestattet sind, kann dieses Hindernis oft schon als nahezu überwunden angesehen werden.

Ganz im Gegenteil zu den Hindernissen, welche die herrschende pädagogische Praxis der Auseinandersetzung mit Film als Kunstwerk gegenüberstellt. Bergala beschreibt, dass den Kindern gelehrt wird, Filme zu „lesen [...] um sie primär zu kompetenten Zuschauern zu machen, statt ihnen echtes Lernen, echte Bildung zu ermöglichen.“⁵² Eine solche Bildung kann es nur geben, wenn die Lehrenden die richtige Einstellung zum Gegenstand haben, unbefangen über Filme sprechen können und durch ihre Begeisterung in der Lage sind, die Lernenden zu motivieren.⁵³ Eben diese Grundhaltung und die dafür nötige Nähe zum Film und zum Kino lassen die meisten Lehrenden an Österreichs Schulen heute noch vermissen, obwohl das theoretische Fundament und die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten ausgereift und zugänglich sind, wie *Kino als Kunst* belegt.

⁵¹ Vgl. Bergala, *Kino als Kunst*, 25.

⁵² Bergala, *Kino als Kunst*, 26.

⁵³ Vgl. Henzler, *Filmästhetik*, 280.

Darin wird der Film als Kunstform betrachtet und daher auch ein Unterricht gefordert, der nicht von einem Fachlehrer vorgetragen, sondern in Kunstklassen von freiwilligen Lehrenden umgesetzt wird.⁵⁴ Hiermit stößt man im österreichischen Schulsystem schnell auf Widerstand, beziehungsweise sogar an die Grenzen des Machbaren. Denn ein solcher Kunstunterricht passt nicht so recht in das starre 50-minütige Schulstundensystem der gängigen Praxis.

Wie kann also unter Berücksichtigung der realen Gegebenheiten ein solcher Unterricht stattfinden? Eine gangbare Lösung könnte im, oft geforderten, fächerübergreifenden Unterricht gesucht werden. Indem Lehrende sich absprechen, Stunden tauschen oder verschieben, können längere Projekteinheiten geschaffen werden, die es für die SchülerInnen möglich machen, auch außerhalb der Projektstage, die zum Ende eines Schuljahres oft mit geringer Anwesenheit der Kinder abgehalten werden, selbst konkrete Erfahrungen bei der Entstehung eines Films zu sammeln und sich so intensiv mit dem Schöpfungsprozess eines filmischen Kunstwerkes auseinanderzusetzen. Oder wie Bergala es formuliert: „Kunst wird nicht unterrichtet, man begegnet ihr, man experimentiert mit ihr, [...] Der Unterricht, das ist die Regel, die Kunst muss dort eine Ausnahmestellung erhalten.“⁵⁵ Bei solchen Projekten wird es sich sogar häufig ganz von alleine ergeben, dass die Sachzwänge, welche beim realen, außerschulischen Drehen eines Films berücksichtigt werden müssen (Wetter, Zeitdruck, Verkehr...), jenen des schulischen Filmemachens sehr nahe kommen.⁵⁶

Eine weitere Herausforderung stellt der mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit auftretende Wunsch dar, die gemeinsam, in Kleingruppen oder einzeln produzierten Filmsequenzen in der Schule bei gemeinsamen Filmnachmittagen Schülern, Eltern und Lehrern vorzuführen. Die Gefahr, der sich Lehrende bei solchen vorher festgelegten Vorführungen, gegenübergestellt sehen liegt darin, dass die Kinder während des Schaffensaktes ihren Film nur im Hinblick auf mögliche Vorführungen, beziehungsweise den erhofften Applaus gestalten und sich so um das eigentliche Ziel des Projektes – die Erfahrung des eigenen Schaffens von Neuem – bringen.⁵⁷

⁵⁴ Vgl. *Bergala*, Kino als Kunst, 29.

⁵⁵ *Bergala*, Kino als Kunst, 30.

⁵⁶ Vgl. *Henzler*, Filmästhetik 318-319.

⁵⁷ Vgl. *Bergala*, Kino als Kunst, 116-117.

Kann eine solche Schulführung, sei es auf Grund der Wünsche der Kinder, des Drucks des Direktorats oder des Elternvereins, welcher vermutlich das teure Kameraequipment bezahlen musste, nicht vermieden werden, so sollten die Lehrenden zumindest versuchen „das Elternpublikum ein wenig zu erziehen und ihnen die Filme als das nahezubringen, was sie sind: Spuren von Erfahrungen, Etappen eines kreativen Prozesses, also vor allem ihren Lernwert hervorheben.“⁵⁸ Zusätzlich dazu ist darauf zu achten, den SchülerInnen eventuell auftauchende Versagensängste zu nehmen. Dies kann gelingen, indem anfänglich schwer verständliche Erstlingsfilme auf die Ursachen der auftauchenden Verständnisprobleme (meist schlicht die Tatsache, dass Kinder bei ihren ersten Filmversuchen noch nicht ausreichend mit filmischen Erzählweisen umgehen können) zurückgeführt und dadurch relativiert werden.

Eine zusätzliche Möglichkeit die Erwartungshaltung der anwesenden Kinder und Eltern herunterzuschrauben bietet sich darin, den Weg bis zum fertigen Film näher zu beleuchten und vor der eigentlichen Vorführung einige, in der Endfassung nicht verwendete, Montagevarianten oder Rohfassungen zu zeigen. Ein anderer, gangbarer Weg ist es, die Eltern, welche ja natürlicherweise die Filme ihrer eigenen Kinder bewundern werden, in den Schaffensprozess mit einzubeziehen indem sie selbst bei den Dreharbeiten oder im Umfeld des Films mitwirken können.⁵⁹ Ob ein solcher Drehtag mit Kindern und Eltern dann zum Erfolg wird oder im Chaos endet, hängt zum Großteil von der zuvor geleisteten Vorbereitungsarbeit ab. Um eine gute Basis für das Drehen eines (Schul-)Filmes zu schaffen, ist es unabdingbar den JungregisseurInnen eine gute Einschulung in den fachgerechten Umgang des verwendeten Kameraequipments zu geben. Neben diesen technischen Aspekten ist es aber ebenso wichtig den Kindern im Vorfeld zu erklären, wie die Arbeit eines Regisseurs, Kameramannes, Tontechnikers, etc. in etwa abläuft. Dass beispielsweise ein Regisseur sowohl Schauspieler, als auch Licht, Ton etc. im Blick behalten muss, damit die einzelnen Einstellungen zum Schluss am Schnitt-Tisch zu einem Film zusammengefügt werden können. Oder dass die meisten Regisseure vorab nicht jede Einstellung en detail im Kopf, sondern lediglich einen Gesamteindruck von ihrem zu produzierenden Film haben um auf sich bietende Verbesserungsgelegenheiten während des Drehs eingehen zu können.⁶⁰

⁵⁸ *Bergala*, Kino als Kunst, 117-118.

⁵⁹ Vgl. *Bergala*, Kino als Kunst, 118.

⁶⁰ Vgl. *Henzler*, Filmästhetik 222-224.

Natürlich muss auch über die festen Größen der Filmproduktion wie Storyboard, Dialoge Kamerabewegungen, Einstellungsgrößen, Schnittplan etc. im Vorfeld gesprochen werden, was eine weitere Zusammenarbeit mit den Sprachfächern möglich macht, da zum Beispiel Dialoge und Plot im Englisch- oder Deutschunterricht erarbeitet werden können. Um derartiges Filmwissen glaubhaft zu vermitteln, ist es von Vorteil, wenn die Lehrenden selbst schon erste Erfahrungen in puncto Filmproduktion gesammelt haben.

Sind die Vorbereitungen für den Drehtag weit genug gediehen, so muss noch ein gut durchdachter Zeit- und Arbeitsplan erstellt werden um während der eigentlichen Dreharbeiten eine Richtlinie zu haben, anhand derer sich die Jungregisseure orientieren können und nicht durch entstehenden Zeitdruck die Lust am Filmen verlieren.

Während der eigentlichen Aufzeichnung der verschiedenen Einstellungen wird es hilfreich sein, die Kinder immer wieder darauf hinzuweisen sich ganz auf das einzulassen, was sie vor dem Objektiv wahrnehmen, also zu versuchen, die sich bietende Wirklichkeit nicht aufgrund eines zuvor erstellten Plans aus den Augen zu verlieren.⁶¹ Die LehrerInnen sollten auch betonen nicht zu perfektionistisch zu agieren, da ein solches Vorgehen häufig zu Enttäuschungen führen wird. Um den Lernenden echte Filmerfahrungen zu ermöglichen, ist es sinnvoll, jeweils nur eine Einstellung drehen zu lassen, beziehungsweise einen kleinen Teil eines virtuell längeren Films, da sich das Schulprojekt dadurch nicht den Anforderungen und Zwängen eines (Festival-) Kurzfilms unterwerfen muss.⁶²

Um allen Kindern einen angemessenen Anteil am Schaffensprozess zuerkennen zu können, wird es auch notwendig sein die klasseninterne Rangordnung im Auge zu behalten⁶³ und vermeintlich logische Besetzungen (der dominanteste Junge wird Regisseur) über den Haufen zu werfen um auch den zurückhaltenderen Kindern einen Weg in die Welt des Filmens zu ermöglichen. Dass ein solches Vorhaben auf Widerstand stoßen wird, versteht sich von selbst, wenn man bedenkt, dass die Kinder, in einer für sie noch ungewohnten Rolle, mit einem neuen Medium arbeiten sollen. Gerade diese Atmosphäre des Neuen kann bei vormals eher passiv auftretenden Kindern zu enormem Arbeitseifer und Einsatz führen, da diese hierbei noch nicht mit den Versagensängsten ihrer gewohnten Rolle konfrontiert sind.

⁶¹ Vgl. *Henzler*, Filmästhetik 318.

⁶² Vgl. *Bergala*, Kino als Kunst, 125.

⁶³ Vgl. *Henzler*, Filmästhetik 320-321.

Wenn Kinder und Lehrende dann noch aufpassen, sich nicht zu sehr von den im Vorfeld erdachten Plänen und Storyboards einengen zu lassen, am Schnittplatz mit genügend Zeit ausgestattet zusammenarbeiten und den Weg bis zum fertigen Film als das eigentliche Ziel anerkennen, dann kann aus dem Filmprojekt eine für alle Beteiligten einzigartige und wertvolle Erfahrung werden, die den SchülerInnen eine neue Sicht auf Film und Kino ermöglicht.

Nach der Produktion und eventuellen Vorführung der filmischen Schaffensarbeit bleibt noch die Frage nach einer angemessenen Beurteilung der produzierten Filme und des bis zum fertigen Werk gegangenen Weges. Es versteht sich von selbst, dass dazu andere Kriterien verwendet werden müssen, als sie zur Bewertung eines Kurzfilms eines erwachsenen Profis herangezogen werden würden. Welche Kriterien das sein könnten lässt Bergala wie folgt erahnen:

Bei ihnen [den Jungregisseuren] zählt etwas anderes: das Sich-Einlassen auf einen Prozess, die Stimmigkeit dieses Prozesses, die Tatsache, dass jemand tatsächlich Entscheidungen getroffen und sie beim Drehen und der Montage der Realitätsprüfung ausgesetzt hat. Kurz, dass er eine Erfahrung gemacht und dass er bei dieser Erfahrung – auf anderen Wegen als denen des Unterrichts im herkömmlichen Sinn – tatsächlich etwas gelernt hat.⁶⁴

Ob ein solches Projekt in Schulnoten gegossen werden kann und, falls ja, welche dies sein müssten, bleibt den jeweiligen Lehrenden selbst überlassen. Dass eine solche Benotung möglich ist, zeigt die Existenz des Filmgymnasiums Babelsberg an dem sogar Zeugnisse für filmische Leistungen vergeben werden⁶⁵. Der praktische Dreh eines Filmes stellt jedoch lediglich einen Aspekt der Filmvermittlung dar, denn mindestens genauso wichtig wie die Erfahrung der Produktion ist es, sich fundiert mit der Betrachtung und Einschätzung von bereits existierenden Filmen auseinandersetzen zu können. Um eine solche, theoretische Annäherung an Filme zu ermöglichen, ist es unumgänglich als schulische Institution über einen gewissen Grundstock an bereitgestellten filmischen Zeugnissen zu verfügen, welche nicht aus dem Fundus des reinen Mainstream-Unterhaltungskinos stammen.

⁶⁴ Bergala, *Kino als Kunst*, 119.

⁶⁵ Vgl. Nana A.T. *Rebhan*, Zu Jung zum Filmemachen? Das Filmgymnasium Babelsberg. Ausbildung 2.0. Themen-Archiv. In: fluter.de, online unter < <http://www.fluter.de/de/112/thema/10504/> > (26.03.2014).

Kinder und Jugendliche kommen heute außerhalb der Schule kaum noch mit anderen als den momentan angesagten Blockbuster-Filmen in Kontakt. Das liegt aber nicht am fehlenden Interesse der Kinder, sondern an den vorherrschenden „Konsum- und Kommunikationsdiktate[n, die] es den Jugendlichen immer schwerer machen [...], in die Liebe zu Filmen <<einzuwilligen>>, die ihnen auch nur den minimalsten Widerstand entgegensetzen.“⁶⁶ Aus der eigenen Erfahrung kann leicht nachgeprüft werden, dass die wichtigen, erinnerungswürdigen Momente im Leben eines Menschen meist nicht ohne Anstrengung eintreten werden. Ebenso verhält es sich mit der Filmkunst, die sich ähnlich wie Malerei oder Tanz den BetrachterInnen meist nicht sofort erschließt, sondern erst intensiver Auseinandersetzung bedarf. Diese (Film-)Kunst steht in krassem Gegensatz zu den „Wegwerffilmen [die] [...] Leinwände und Medien überschwemmen. All die Filme, die man jede Woche, jeden Monat <<gesehen haben muss>>, lassen die vorigen in der Versenkung verschwinden.“⁶⁷ Unter diesen Gesichtspunkten erscheint es umso wichtiger, dass die Schule und mit ihr die Lehrenden als Wissensvermittler ihre Rolle in Bezug auf die Filmvermittlung ernst nehmen, und den Kindern und Jugendlichen all jene Werke zugänglich machen, die für einen, wenn auch noch so kleinen, Einblick in die Welt des Films nötig sind.

In Frankreich versuchte man diesen Grundstock von Filmen unter Anderem mit der DVD Sammlung *L'Eden cinéma*⁶⁸ aufzubauen, welche heute 30 Werke umfasst und als Fundament, für die französische Filmvermittlung dienen soll, auf welchem im Unterricht aufgebaut werden kann. Durch den so ermöglichten, kontinuierlichen Umgang mit einer kleineren Auswahl großer Filmkunstwerke kann bei den Lernenden die Herausbildung eines Filmgeschmacks⁶⁹ befördert werden, der nicht vom Mainstream-Kino abhängig ist. Wo, wenn nicht in der Schule, könnten Lernende heute sonst mit Filmen wie Fritz Langs *Moonfleet*⁷⁰, Francois Truffauts *Sie küssten und sie schlugen ihn*⁷¹, Roberto Rossellinis *Deutschland im Jahre Null*⁷² oder Howard Hawks *Rio Bravo*⁷³ in Kontakt kommen? Für den Autor ist die Antwort eindeutig: Nirgendwo.

⁶⁶ Vgl. *Bergala*, Kino als Kunst, 55.

⁶⁷ *Bergala*, Kino als Kunst, 55-56.

⁶⁸ *Henzler*, Filmästhetik 350-353.

⁶⁹ Vgl. *Bergala*, Kino als Kunst, 71-74.

⁷⁰ *Moonfleet*, USA 1955, R.: Fritz Lang.

⁷¹ *Les quatre cents coups*, Frankreich 1959, R.: Francois Truffaut.

⁷² *Germania, anno zero*, Italien / Frankreich / Deutschland 1948, R.: Roberto Rossellini.

⁷³ *Rio Bravo*, USA 1959, R.: Howard Hawks.

Solchen Geschmack kann der Lehrkörper nicht vermitteln - er muss sich selbst durch den alltäglichen Umgang mit Filmen entwickeln. Dabei geht es nach Bergala nicht darum „einen anderen Geschmack, sondern überhaupt Geschmack zu entwickeln.“⁷⁴ Obwohl die Entwicklung von Filmgeschmack ein für die Schule überaus hoch gestecktes Ziel darstellt, heißt das nicht, dass dessen Umsetzung unmöglich ist. Schon allein die Gelegenheiten für die Bildung eines derartigen Filmgeschmacks zu schaffen und die dafür nötigen Filme an den Schulen bereitzustellen stellt einen enormen Schritt in die richtige Richtung dar, da im heutigen Schulbetrieb der Ganztagschulen immer mehr freie Zeitfenster entstehen, welche die Kinder mit ihren Interessen füllen können. Dieses Interesse entsprechend zu wecken und zu fördern ist und bleibt aber Aufgabe der LehrerInnen.

Um den Lernenden eine genauere Betrachtung und Analyse filmischer Kunstwerke zu ermöglichen, schlägt Bergala eine eingehende Analyse des Schaffensprozesses vor, in welcher man den Filmen nicht wie in der klassischen Filmanalyse den Sinn zu entlocken versucht, sondern ähnlich wie beim realen filmischen Schaffensprozess darüber nachdenkt, was im Moment der Aufnahme passiert ist. In diesem Ansatz geht es vor allem darum, die SchülerInnen in die Lage zu versetzen, sich zu überlegen, was es noch für andere Möglichkeiten gegeben hätte um die gesehenen Szenen zu drehen, beziehungsweise zu montieren.⁷⁵ So erreicht man einen völlig anderen Zugang zur Analyse von Filmen als mit einer klassischen Filmanalyse, die einen Film nach vorgegebenen Kriterien absucht und in erster Linie versucht den filmischen Code zu entschlüsseln.

Mit den heute auf DVD und Blu-Ray verfügbaren Einstellungsmodi, die es erlauben schnell zwischen verschiedenen Einstellungen hin und her zu springen, ist es, nach Bergala, möglich geworden den Lernenden eine Filmvermittlung zu bieten, die darauf basiert verschiedene Teile eines Films oder mehrerer Filme zu einander in Beziehung zu setzen. Zum Beispiel könnten Verbindungen zwischen scheinbar unzusammenhängenden Filmen wie *Am Rande des Rollfelds*⁷⁶ und *12 Monkeys*⁷⁷ geschaffen werden, die beide von Chris Marker mit-erdacht wurden.⁷⁸

⁷⁴ Bergala, *Kino als Kunst*, 71.

⁷⁵ Vgl. Bergala, *Kino als Kunst*, 91-94.

⁷⁶ *La Jetée*, Frankreich 1962, R.: Chris Marker.

⁷⁷ *12 Monkeys*, USA 1995, R.: Terry Gilliam.

⁷⁸ Vgl. Bergala, *Kino als Kunst*, 67-69.

Außerdem ist es durch die DVD viel einfacher geworden Beziehungen zu anderen Kunstgattungen wie der Malerei, Fotografie etc. herzustellen, worauf im Methodenkapitel noch genauer eingegangen werden wird.

Bergala betont die Bedeutung des Abspielens einer Folge von Ausschnitten, indem er sagt: „Drei Ausschnitte in Beziehung zu setzen vermittelt manchmal mehr Einsichten als ein langer Vortrag. [...] man kann erhellende und faszinierende, ganz unvorhergesehene Beziehungen zwischen Kinoepochen und –ländern, zwischen Filmen und Autoren herstellen [...]“

Die von den Lehrenden getroffene Auswahl der zu betrachtenden Einstellungen spielt dabei eine zentrale Rolle:

Schließlich ist die Einstellung als konkreteste Einheit des Films auch der ideale Ort einer Begegnung zwischen dem analytischen Ansatz – auf kleinster Fläche sind hier sehr viele Parameter und Elemente der Filmsprache zu beobachten – und der Einführung in den Schaffensprozess, denn an ihr kann man sich über all die Entscheidungen klar werden, die erforderlich sind, um <<eine Einstellung zu machen>>.⁷⁹

Ein solcher Zugang ermöglicht einerseits das Schaffen von Verbindungen zu Werken der bildenden Kunst, Musik etc. und damit andererseits die Etablierung von fächerübergreifendem Unterricht mit eben jenen Fächern in der Schule. Der genannte Aspekt des täglichen, selbstverständlichen Umgangs mit Filmen auf DVD wird zum Teil an Bergalas Konzept kritisiert, da dadurch der Eindruck vermittelt werden könnte, der Besuch einer Filmvorführung im Kino (wofür Filme im Sinne der Kritiker eigentlich gemacht wurden) sei nicht mehr nötig um die Ästhetik eines Films zu erfassen.

Der Autor sieht in dieser Kritik eine berechtigte Forderung nach mehr (originaler) Rezeption von Filmen im Kino, verweist aber gleichzeitig auf die schulische Realität, in welcher selbst dem standardmäßigen Unterricht mit DVDs im Klassenraum schon enormer Widerstand entgegengesetzt wird. Ein möglicher Kompromiss könnte in regelmäßigen, teils außerhalb der Unterrichtszeiten stattfindenden, Kinobesuchen der gesamten Klasse gesehen werden um dem „Verfall der Aura“⁸⁰ vorzubeugen.

⁷⁹ Bergala, *Kino als Kunst*, 89.

⁸⁰ Walter Benjamin, *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. In: Rolf Tiedemann u. Hermann Schweppenhäuser, Walter Benjamin. *Gesammelte Schriften* (Band I, 2 Frankfurt am Main 1991) 440.

Konzepte aus dem englischsprachigen Raum

In den USA und in GB spielt der Kompetenzbegriff in der Pädagogik, insbesondere in puncto Medien und Filmvermittlung, eine zentrale Rolle. Obwohl, oder vielleicht gerade weil der Begriff im Zusammenhang mit audiovisuellen Medien nicht eindeutig umrissen und definiert werden kann, ist man sich in Großbritannien darüber einig, dass er etwas Bedeutsames darstellt und alle Lernenden diese Kompetenz erlangen müssen. Der undeutliche Begriff der Medienkompetenz bekommt auch auf gesamteuropäischer Ebene immer mehr Gewicht, was unter Anderem darauf zurückgeführt werden kann, dass durch ihn die einzelnen Gebiete der Medienvermittlung unter einem Sammelbegriff zusammengefasst werden können und sich so alle angesprochen fühlen dürfen. Mit einer differenzierten Auseinandersetzung über die Bedeutung und den Einfluss der einzelnen Medien hat dies freilich wenig zu tun.

In Großbritannien gab es bis in die 70er Jahre eine lange Tradition der Filmerziehung, die dann in eine Medienpädagogik mündete, in welcher der Film nur mehr einen Aspekt eines großen Medienkaleidoskops darstellte. Es gab zwar auch danach für 14- bis 18-Jährige das Angebot freiwillige Media Studies- und Film Studies-Kurse zu besuchen (um sich für die Aufnahme an einer Universität zu qualifizieren), was aber nur von etwa 1/14 der Jugendlichen in Anspruch genommen wurde. Man war sich schnell darüber einig, dass dies zu wenig sei und auch jüngere SchülerInnen in den Genuss eines qualifizierten Unterrichts in Medienvermittlung kommen sollten. Als 1997 die Labour Party in die Regierung kam, gründete man das UK Film Council, welches britische Filme finanziell fördert und der Fokus in der Medienvermittlung wurde wieder mehr auf den Film gerichtet. Des Weiteren wurden nachmittägliche Filmclubs an Schulen eingerichtet mit dem Ziel den Einfluss der Medien auf die Jugendlichen, vor allem in Bezug auf Sex und Gewalt, zu reduzieren und so den Forderungen der Jugendschützer-Lobby nachzukommen.⁸¹ Cary Bazalgette plädiert in ihrem Aufsatz *Filmerziehung und Medienkompetenz* dafür, in Großbritannien die Filmvermittlung dennoch als Teil des Faches Medienkompetenz anzusehen. Nicht weil sie das Fach so sehr schätzt, sondern weil sie die Filmvermittlung als den wichtigsten und zentralsten Part des selbigen ansieht und Medienpädagogik für sie ohne Film nicht denkbar ist.⁸²

⁸¹ Vgl. Cary Bazalgette, Filmerziehung und Medienkompetenz. Eine englische Perspektive. In: Gudrun Sommer, Vinzenz Hediger, Oliver Fahle (Hg.), Orte Filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke (Zürcher Filmstudien 26, Marburg 2011) 177-180.

⁸² Vgl. Bazalgette, Filmerziehung, 181.

In der Filmvermittlung sollte besonderes Augenmerk auf die jüngsten Lernenden gelegt werden, da sie am meisten durch audiovisuelle Medien beeinflussbar sind und die Film- und Medienpädagogik ihnen meist noch kaum Bedeutung beimisst. Bevor die Kinder in die Schule kommen sind die meisten schon häufig mit Filmen in den verschiedensten Darreichungsformen in Berührung gekommen: „59 Prozent haben im Alter von sechs Monaten schon ferngesehen; über 70 Prozent können mit zwei Jahren den Fernseher einschalten, und mit fünf haben die meisten Kinder ihre eigenen DVD-Sammlungen und spielen immer wieder ihre Lieblingsstellen ab.“⁸³ Dass ein solches Verhalten unzweifelhaft Einfluss auf den späteren Umgang junger Menschen mit audiovisuellen Medien hat, wurde lange übersehen und im schulischen Kontext nicht weiter thematisiert.

Dass Filmvermittlung aber auch für Kindergarten- und Vorschulkinder möglich ist, zeigt Alain Bergala indem er eine kurze Sequenz des Langfilms *Au hasard Balthazar*⁸⁴ (Zum Beispiel *Balthazar*), der sich als Ganzes an Erwachsene richtet, auch Kindern zugänglich macht.⁸⁵ In der behandelten Szene trifft ein Esel, nachdem er von einem Zirkus aufgenommen wurde, zum ersten Mal in seinem Leben einen Bären, einen Affen, einen Elefanten und einen Tiger. Die Essenz dessen, was der Ausschnitt einem Kind bietet, beschreibt Bergala wie folgt:

Diese Szene, in der das Kino uns eine rein sinnliche Vorstellung davon gibt, was der Blick eines Tieres, frei von jeder menschlichen Präsenz, sein könnte, kann schon ein vierjähriges Kind anrühren, und es kann eine Menge darüber zu sagen haben. Warum sie ihm nicht zeigen, bloß weil der Film insgesamt einen erwachsenen Zuschauer verlangt? Wenn das Kind drei Minuten daraus jetzt schon vollauf zu schätzen vermag, warum soll man sie ihm vorenthalten, bis es achtzehn ist und den ganzen Film sehen und verstehen kann?⁸⁶

Auf solche Fragen gibt es nach Ansicht des Autors immer nur die eine Antwort, dass es keinen Grund geben kann, Kindern, mögen sie auch noch so jung sein, Filmvermittlung vorzuenthalten. Bergala führt noch Filme wie *Notes on the Circus*⁸⁷ von Jonas Mekas und *Wremena Goda (Die Jahreszeiten)*⁸⁸ von Artavazd Peleschjan an, aus denen ebenfalls Ausschnitte für die Filmvermittlung im Pre-schulischen Kontext verwendet werden können.

⁸³ Vgl. Bazalgette, *Filmerziehung*, 181.

⁸⁴ *Au hasard Balthazar*, Frankreich/Schweden 1966, R.: Robert Bresson.

⁸⁵ Vgl. Bergala, *Kino als Kunst*, 85.

⁸⁶ Bergala, *Kino als Kunst*, 85.

⁸⁷ *Notes on the Circus*, USA 1966, R.: Jonas Mekas.

⁸⁸ *Wremena Goda*, UdSSR 1975, R.: Artavazd Peleschjan.

Im Bezug auf den britischen Zugang zur Filmvermittlung betont Bazalgette in ihren Ausführungen, dass für die Kinder Film nur einen Teil der Erfahrungen darstellt, die sie mit bewegten Bildern machen und sie dessen Erzählweisen, wie etwa das Schuss- Gegenschuss-Verfahren, erst erlernen müssen. Des Weiteren führt sie an, dass in Großbritannien nach wie vor die weit verbreitete Ansicht herrscht, dass die Zeit, die Kinder vor dem Fernseher verbringen, besser mit dem Lesen eines Buches genutzt sei. Dies führt sie vor allem darauf zurück, dass die Filmerziehung oft dem muttersprachlichen Unterricht untergeordnet wird.⁸⁹ Hier zeigen sich deutliche Parallelen zu den eingangs erwähnten Unterrichtsprinzipien im österreichischen Schulsystem, in welchem Filme auch oft dem Sprachunterricht untergeordnet werden.

Obwohl Bazalgette sich darüber im Klaren ist, wie problematisch der Zugang zum Film über die Muttersprachenfächer sein kann, plädiert sie nicht für die Einführung eines eigenständigen Faches Filmerziehung, sondern sieht diese als Teil eines umfangreicheren Fächerkonglomerats *Englisch, Kommunikation und Sprachen verstehen*⁹⁰ in den Unterstufen beziehungsweise als größter Teil des Faches Medienkompetenz in den Oberstufen. Zusätzlich streicht sie heraus, wie wenige Lehrende überhaupt in der Lage wären, eine als Bewegtbild abgegebene Hausarbeit in Schulnoten zu beurteilen. Des Weiteren ist die Rede davon, dass Medienkompetenz heute in Großbritannien häufig allein als Kompetenz im Umgang mit neuen Technologien (und deren Gefahren) verstanden wird, wo doch eigentlich der entscheidende Punkt der Umgang mit den Werken dieser Technologien wäre.⁹¹

Ausgehend von den dargestellten Überlegungen und gesetzt dem Fall Filmvermittlung würde in ein größeres (Sprach-)Fächerkonglomerat eingegliedert werden, müsste auch darüber nachgedacht werden, in wie weit schriftliche Arbeiten für die Bewertung der Leistungen der Lernenden in Bezug auf Film überhaupt aussagekräftig sind.⁹² Des Weiteren ist zu beachten, dass die Kinder mit zunehmendem Lernfortschritt in puncto Film auch immer neue, filmische Werke benötigen, die im Schularchiv vorhanden sein müssen, was erneut den bereits angeführten Ruf nach schuleigenen Filmbeständen unterstreicht.

⁸⁹ Vgl. Bazalgette, Filmerziehung, 183.

⁹⁰ Bazalgette, Filmerziehung, 183.

⁹¹ Vgl. Bazalgette, Filmerziehung, 183-186.

⁹² Vgl. Bazalgette, Filmerziehung, 188.

Um die Filmvermittlung an den Schulen zu verbessern, wurde das British Film Institute ins Boot geholt und Bazalgette entwickelte mit KollegInnen Filme und Begleitmaterialien, die den Lehrenden im Unterricht eine Hilfestellung geben sollten. Um Genres, Erzählweisen, Settings, etc. zu vermitteln wurden Kurzfilme von höchstens fünf Minuten Länge erstellt, in denen die zentralen Aspekte deutlich zum Ausdruck kommen, und die Filme mit LehrerInnen und SchülerInnen erprobt.

Ebendiese Kurzfilme wurden schließlich auf DVDs zusammengefasst und gemeinsam mit gedrucktem Begleitmaterial an die Schulen verkauft. Die jeweiligen Begleitmaterialien stellten kein fertiges Konzept dar, welches von den LehrerInnen im Unterricht eins zu eins umgesetzt werden konnte, sondern boten lediglich Anhaltspunkte und Informationen für die eigene Unterrichtsplanung.⁹³ Darin spielen besonders offene Fragen, auf die es nicht nur eine richtige Antwort gibt, und Diskussionen eine große Rolle, was viele Lehrende verunsichert hat, da diese Unterrichtsmethoden einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Medium bedürfen als geschlossene Fragen.

Zusätzlich gelang es, seit 2004 ein Projekt zu etablieren in welchem Gruppen von LehrerInnen Schulungen erhielten, wie Filmvermittlung funktionieren kann und welche Möglichkeiten der Umsetzung im Unterricht möglich sind. Durch politischen Rückhalt und Finanzierung von Seiten der Behörden gelang es 150 LeitpraktikerInnen zu unterweisen, welche ihr Wissen wiederum an andere LehrerInnen weitergeben konnten und dadurch insgesamt schätzungsweise fünf Millionen Kinder zu erreichen.

Zusätzlich zur verstärkten Betrachtung von Filmen fordert Bazalgette, ähnlich wie Bergala, den Schritt hin zum Schaffensakt zu machen und in der Schule kurze Einstellungen zu drehen. Dabei legt sie keinen Wert auf die Einhaltung der gängigen Abfolge von Geschichte-Drehbuch-Dreharbeit-Schnitt-Präsentation wie sie das Mainstream-Kino vorgibt, sondern versucht einfache, kurze Einstiegsaufgaben anzubieten, die den Kindern Spaß machen sollen. Ein Beispiel hierfür wäre etwa das Unterlegen einer Einstellung mit neuem, selbst gesprochenem Ton.

⁹³ Vgl. *Bazalgette*, *Filmerziehung*, 189.

Bazalgette sieht den Ausgangspunkt der filmischen Arbeit nicht hinter der Kamera, sondern im Schnittraum bei der Montage und versucht, darauf aufbauend, die Erstellung von kurzen Sequenzen zu befördern. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Lernenden, wenn sie einmal eine Sequenz geschnitten haben, besser wissen worauf sie die Linse richten müssen. Ähnlich wie bei Bergala, wird besonders darauf geachtet, dass jedes einzelne Mitglied der Schulklasse seine individuellen Erfahrungen machen kann und nicht im großen Projekt des Filmemachens untergeht.

Für die Zukunft der Filmvermittlung ist es nach Bazalgette wichtig, die erreichten Verbesserungen ausreichend zu dokumentieren und anschließend zu beforschen um die erreichten Lernerfolge leichter einschätzen und so gegenüber der Politik besser argumentieren zu können.⁹⁴

⁹⁴ Vgl. *Bazalgette*, *Filmerziehung*, 191-192.

Holocaust-Vermittlung durch Film

Dass der Film, aufgrund der Vielzahl von existenten Werken zu geschichtlichen und politischen Themen, eine besondere Qualität in deren Vermittlung vorweisen kann, hat dazu geführt, dass er vielerorts, besonders im englischsprachigen Raum, verstärkt in der Holocaust-Vermittlung eingesetzt wird. Dabei ist gerade bei diesem Thema eine historische Verortung und Produktionsanalyse, zusätzlich zu den ästhetischen Betrachtungen, wichtig um die gezeigten Filme analysieren zu können. Siehe dazu auch die Dimensionen von Film aus Helmuth Kortes *Einführung in die Systematische Filmanalyse*⁹⁵. In dieselbe Kerbe schlägt auch Marlene Wagner wenn sie in Ihrer Arbeit *Teaching about the Holocaust*⁹⁶, zum Teil Bezug nehmend auf Judith Doneson⁹⁷, folgende Forderung an die Vermittelnden stellt:

When analysing these materials it is important to consider both content and context. Tools of visual media should be used and there should be a reference to historical knowledge of the Holocaust as well.⁹⁸

Vor allem sollten sich Lehrende darüber klar werden, welche Erinnerungskultur in der Gesellschaft vorherrscht in welcher der gezeigte Film gemacht wurde und was dies über die abgebildeten Inhalte und Darstellungsweisen aussagt. Wagner geht in ihrer Arbeit auch auf einen anderen, wichtigen Punkt ein, nämlich den der Authentizität von Dokumentarfilmen:

„[...] I suggest that teachers should be film-literate and aware of the fact that on the one hand documentary films can distort the truth, and on the other hand fictional films may reveal covered realities.“⁹⁹

Leider werden Dokumentarfilme auch heute noch von vielen Menschen als die reinste, einzige glaubwürdige Form der Geschichtsvermittlung angesehen, die es geben kann. Die in Dokus oft vorkommenden Zeitzeugen schildern vor laufender Kamera wie es „wirklich“ gewesen sei und werden dabei selten hinterfragt.

⁹⁵ Vgl. Korte, *Einführung Filmanalyse*, 23.

⁹⁶ Marlene Wagner, *Teaching about the Holocaust. Analysing Children's and Young Adult Literatur in the EFL classroom* (ungedr. Geisteswiss. Diplomarbeit Wien 2010).

⁹⁷ Judith Doneson, *The Use of Film in Teaching about the Holocaust*. In: Gideon Shimoni (Hg.), *The Holocaust in university teaching* (Holocaust Series Oxford 1991) 15.

⁹⁸ Wagner, *Holocaust*, 45.

⁹⁹ Wagner, *Holocaust*, 46.

Dass diese vermeintlichen „Quellen der absoluten Wahrheit“ bestenfalls eine persönliche Wahrnehmung wiedergeben, an die sie sich im Moment der Aufzeichnung, unter dem Eindruck des Kamerateams und ihres Gegenübers erinnern, wird oft nicht weiter thematisiert. Gerade diese Thematisierung ist aber nach Auffassung des Autors äußerst wichtig und eine der Grundaufgaben des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung.

Denn „[d]er Chor der Zeitzeugen singt mitunter falsch“¹⁰⁰ und wenn es um Themen geht, die heute öffentlich intensiv diskutiert werden, wäre es fatal den Lernenden eine solche Reflektion vorzuenthalten. Wenn etwa in einer Dokumentation aus den 70er-Jahren drei Zeitzeugen aussagen, sie hätten nichts von den Verbrechen an den Juden, Sinti und Roma gewusst, so muss dies von den Lernenden eingeordnet und diskutiert werden können. Fragen nach der Rolle der dargestellten Personen während der betrachteten Zeit müssen gestellt, nach kollektiven Verdrängungsmechanismen (während und nach dem Krieg) gesucht, nach politischen Hintergründen zur Zeit der Aufzeichnung gefragt und nach der Erinnerungskultur im Land der Herstellung des Dokumentarfilms geforscht werden. Diese Diskussions- und Einordnungsarbeit kostet viel Zeit, ist aber immens wichtig um am Ende nicht von einem der Leitsätze der Geschichtswissenschaft überrascht zu werden, welcher besagt, dass niemand so konsequent lügt wie ein Zeitzeuge.¹⁰¹

Häufig werden Zeitzeugeninterviews in Verbindung mit Wochenschaubildern gezeigt, welche in nicht unerheblichem Maße bis heute die filmische Darstellung der NS-Zeit in Österreich prägen. Der Zusammenhang zwischen der Darstellung der Vergangenheit in solchen Dokumentationen oder Spielfilmen und der aktuellen politischen Situation im Produktionsland sind meist gut am Abspann ablesbar. Wer sich darauf konzentriert, welchen Personen und Organisationen darin gedankt wird und durch wessen Unterstützung die Produktion des Films ermöglicht wurde, bekommt schnell ein gutes Bild davon, auf welcher politischen Basis der gezeigte Film fußt und wie die inhaltlichen Aussagen einzuordnen sind.¹⁰²

¹⁰⁰ Clemens *Niedenthal*, Ich war dabei! Archiv (07.05.2005). taz.dietageszeitung. In: taz.de, online unter < <http://www.taz.de/1/archiv/archiv/?dig=2005/05/07/a0115> > (25.03.2014).

¹⁰¹ *Niedenthal*, Ich war dabei!.

¹⁰² Livia *Grestenberger*, Die Beeinflussung des kollektiven Gedächtnisses durch Spielfilme. Am Beispiel des US-Amerikanischen Kriegsfilm (ungedr. Geisteswiss. Diplomarbeit Wien 2013) 64.

Wenn Lehrende Alternativen zu den gängigen dokumentarischen Darstellungsformen suchen, wäre eine Möglichkeit ein Besuch im Österreichischen Filmmuseum in Wien, da dort eine große Sammlung ephemerer Filme¹⁰³ zur Verfügung steht, die den Alltag der Menschen darstellen (ephemere Filme sind in diesem Zusammenhang solche, die nicht von der NS-Zensur kontrolliert werden konnten - beispielsweise private Amateur- oder Werbefilme). Diese Filme können im Schulunterricht beispielsweise als alternative Visualisierungen der Alltagsrealität der Juden zur Zeit des Nationalsozialismus in Österreich eingesetzt werden. Das Filmmuseum bietet überdies auch ein breites Rahmenprogramm zu verschiedenen Themen und Filminhalten, das für Lehrende und Lernende gleichermaßen interessant ist, doch darauf soll später noch genauer eingegangen werden.

Ist ein Besuch des Filmmuseums gerade nicht umsetzbar, könnte die Annäherung an das Thema Holocaust auch über Materialien der Bundeszentrale für politische Bildung erfolgen: Die Bundeszentrale für politische Bildung in Deutschland (kurz bpb) bietet eine umfangreiche Mediathek zu verschiedensten politischen-zeithistorischen Themen und richtet sich sowohl an Lehrende als auch an die interessierte Öffentlichkeit. Sie bietet als eine der wenigen Institutionen im deutschsprachigen Raum Unterrichtsmaterialien und Filmbegleithefte zu den behandelten Themen, die großteils wissenschaftlichen Kriterien genügen. Um das Thema Holocaust zu behandeln könnte etwa versucht werden ein NS-Filmfragment, das vor Beginn der Deportationen 1942 im Warschauer Ghetto gedreht wurde, zu sichten und zu dekonstruieren.¹⁰⁴ Zusätzlich zu den online und gedruckt vorhandenen Materialien könnte der Film *Geheimsache Ghettofilm*¹⁰⁵ der jüdischen Regisseurin Yael Heronski gezeigt werden, welcher sowohl als arte-Edition auf DVD erhältlich als auch online auf der Homepage der bpb abrufbar und damit für Schulen gut zugänglich ist. Im Film zeigt die Regisseurin 60 Minuten Rohfilmmaterial eines im Entstehen begriffenen Propagandafilms. Darauf aufbauend könnte ein Blick hinter die Kulissen des NS-Propagandafilmapparates versucht und einige dessen Methoden beleuchtet werden.

¹⁰³ Ephemere Filme: Nationalsozialismus in Österreich. Forschung. Forschung und Vermittlung. Filmmuseum. In: Österreichisches Filmmuseum, online unter <https://www.filmmuseum.at/forschung__vermittlung/forschung/ephemere_filme_nationalsozialismus_in_oesterreich> (25.03.2014).

¹⁰⁴ Sonja Ernst, Interview mit der Regisseurin Yael Heronski. *Geheimsache Ghettofilm*. Nationalsozialismus. Geschichte. In: bpb: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter <<http://www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus/geheimsache-ghettofilm/154342/interview-mit-der-regisseurin-yael-hersonski>> (25.03.2014).

¹⁰⁵ Shtikat Haarchion – *Geheimsache Ghettofilm*, Deutschland/Israel 2010, R.: Yael Heronski.

Ein anderer filmischer Einstieg ins Thema Holocaust kann über die Lernmaterialien des United States Holocaust Memorial Museum erfolgen. Auf der Homepage des Washingtoner Museums finden sich zahlreiche Unterrichtsansätze und Materialien. Hier scheint es besonders naheliegend einen fächerübergreifenden Unterricht mit Kollegen des Faches Englisch anzustreben um etwaigen Verständnisproblemen vorzubeugen und die Materialien in längeren Blöcken bearbeiten zu können. Dies ist schon allein deshalb sinnvoll, weil die online verfügbaren Museumsvermittlungsfilme *The Path to Nazi Genocide*¹⁰⁶ und *European Antisemitism from it's origins to the Holocaust*¹⁰⁷ zwischen 13 und 38 Minuten dauern und ansonsten kaum sinnvoll in einer Unterrichtseinheit thematisiert werden können. Die Filme sind nur in den USA auf DVD erhältlich, was aber aufgrund der Online-Verfügbarkeit kein Problem darstellt. Auf der Homepage finden sich vollständige Transkriptionen der Filme, die das Arbeiten mit den dargestellten Inhalten zusätzlich erleichtern.

Neben genannten Filmen stellt das United States Holocaust Memorial Museum unzählige zusätzliche Materialien wie Timelines, Bilder, Animated Maps und zusätzliche Texte mit Verweisen auf Zusammenhänge zur Verfügung, die in längenmäßig verschiedenem Umfang versuchen Aufschluss über den Holocaust zu geben. In einer der filmischen Darstellungsformen - der Animated Map - findet sich folgende Definition, welche für die Auseinandersetzung mit dem Thema verwendet werden kann:

The Holocaust was the state-sponsored, systematic persecution and annihilation of European Jewry by Nazi Germany and its collaborators, between 1933 and 1945. Jews were the primary victims – six million were murdered. Roma (Gypsies), physically and mentally disabled people, and Poles were also targeted for destruction or decimation for racial, ethnic, or national reasons. Millions more, including homosexuals, Jehovah's Witnesses, Soviet prisoners of war, and political dissidents also suffered grievous oppressions and death under Nazi tyranny.¹⁰⁸

¹⁰⁶ The Path to Nazi Genocide. Additional teaching Materials. Teaching about the Holocaust. Resources for Educators. In: United States Holocaust Memorial Museum, online unter <<http://www.ushmm.org/learn/introduction-to-the-holocaust/path-to-nazi-genocide>> (25.03.2014).

¹⁰⁷ European Antisemitism from it's origins to the Holocaust. Film on European Antisemitism. Teaching About Antisemitism. Confront Antisemitism. Resources for Educators.

In: United States Holocaust Memorial Museum, online unter <<http://www.ushmm.org/confront-antisemitism/european-antisemitism-from-its-origins-to-the-holocaust>> (25.03.2014).

¹⁰⁸ World War II and the Holocaust – Animated Map. Additional teaching Materials. Teaching about the Holocaust. Resources for Educators. In: United States Holocaust Memorial Museum, online unter <http://www.ushmm.org/wlc/en/media_nm.php?ModuleId=10005143&MediaId=7827> (25.03.2014).

Eben diese Definition wurde vom österreichischen *Verein Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart* wie folgt übersetzt:

Holocaust ist die Bezeichnung für ein einzigartiges genozidales Ereignis des 20. Jahrhunderts: die vom Staat organisierte systematische Verfolgung und Auslöschung der europäischen Juden durch das nationalsozialistische Deutschland und seine Kollaborateure zwischen 1933 und 1945. Juden waren die Hauptleidtragenden – sechs Millionen wurden ermordet; Roma und Sinti, Behinderte und Polen waren ebenso Ziel nationalsozialistischer Verfolgungs- und Vernichtungspolitik aus rassistischen, ethnischen oder nationalistischen Gründen. Millionen mehr, darunter Homosexuelle, Zeugen Jehovas, sowjetische Kriegsgefangene und Oppositionelle waren ebenso Opfer von brutaler Unterdrückung und Tod durch das NS-Regime.

Neben einer guten Eingrenzung des Themas sieht es der Verein als zentral an, dass der Unterricht über den Holocaust anderen Kriterien unterliegen muss als den normalerweise üblichen.¹⁰⁹ Dies spricht zusätzlich für eine Verwendung anderer Methoden und Medien, zum Beispiel des Films, wenn das Thema im Unterricht behandelt wird.

Da es selbstverständlich nicht ausreicht den Lernenden lediglich Dokumentationen zu einem Unterrichtsthema anzubieten, muss natürlich auch mit Filmen gearbeitet werden, die den Kindern und Jugendlichen ohnedies näher und bekannt sind – den Spielfilmen. Wie und mit welchen Vermittlungsmethoden man konkret im Unterricht mit Spielfilmen arbeiten kann, soll im nun folgenden Kapitel genauer betrachtet werden. Dabei werden auch ästhetische Aspekte der behandelten Filme betrachtet, da diese nicht zuletzt jene Bilder formen, welche sich langfristig im kollektiven Gedächtnis der Menschen verankern. Es wurde versucht die Darstellungen der einzelnen Methoden möglichst schematisch vorzunehmen um sie auf verschiedenste Themenkomplexe anwendbar zu machen.

¹⁰⁹ Vgl. Was soll über Holocaust unterrichtet werden? Empfehlungen für den Unterricht über Holocaust. Allgemeine Hinweise-Erlässe. Lehr und Lernmittel - Methodik-Didaktik. Lernmaterial-Unterricht. Österreich. In: erinnern.at, online unter: < <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/lehr-und-lernmittel-methodik-didaktik/allgemeine-hinweise-erlaesse/empfehlungen-fur-die-gestaltung-von-unterrichtsstunden-uber-den-holocaust/Was%20soll%20unterrichtet%20werden.pdf> > (25.03.2014).

IV. Zentrale Filmvermittlungsmethoden

Filmstandbilder

Zu Beginn soll die Vermittlung über Filmstandbilder beleuchtet werden. Claude und Francis Desbarats beschreiben in ihrem Beitrag zum Buch *Filme sehen Kino verstehen*¹¹⁰ eine Methode der Filmvermittlung, die sich hinsichtlich ihres theoretischen Hintergrunds nahe an Alain Bergalas Konzept vom Kino als Kunst orientiert. Beim Weg über die Filmstandbilder wird versucht, die künstlerische Qualität von Filmen über den spezifischen Filmstil von RegisseurInnen zu begründen, welcher mit dem Malstil bildender KünstlerInnen oder anderen künstlerischen Stilen verglichen werden kann. Zentral ist im angeführten Beispiel vor allem folgende Grundstruktur: „Durch das Herausarbeiten der plastischen und visuellen Aspekte des Stils bedeutender Filmemacher soll die Geschichte des Films zur Geschichte der Malerei in Bezug gesetzt werden.“¹¹¹

Gearbeitet wird dabei mit Filmstandbildern, welche beispielsweise aus Filmmagazinen entnommen werden können und damit leicht zugänglich und kostengünstig am Schulkopierer reproduzierbar sind. Der große Vorteil, den solche Standbilder gegenüber bewegten Filmsequenzen in der Analysearbeit bieten ist die gewonnene Analysezeit. Während die Kinder bei einer Filmsequenz, und sei sie auch noch so kurz, immer gleichzeitig mehrere Aspekte des Materials berücksichtigen müssen (Handlung, Ton, Farben, Schauspiel, etc.), kann bei einem Filmstandbild die Aufmerksamkeit völlig auf die visuell vorhandenen Eindrücke fokussiert werden.¹¹² Zusätzlich sind die Standbilder „greifbar, manipulierbar, abpausbar, schematisierbar und können mit einem Stift, einem Lineal und einer Schere bearbeitet werden.“¹¹³ Die Kinder sollen dabei durch Wegnehmen und Hinzufügen von Elementen des Bildes erfahren, dass jedes Filmstandbild eine Entscheidung der Regie widerspiegelt was im Bild zu sehen sein soll. Ebenso sollen die Lernenden erfahren, wie durch die Anordnung der Schauspieler im Szenenbild die Tiefe eines Raumes dargestellt werden kann und dass ein solches Szenenbild vom Stil des Regisseurs abhängig ist.¹¹⁴

¹¹⁰ Claude Desbarats und Francis Desbarats, Filmstandbilder. Für eine schulische Vermittlung des Kinos als Kunst. In: Bettina Henzler, Winfried Pauleit (Hg.), *Filme sehen Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung* (Marburg 2009).

¹¹¹ Desbarats, Filmstandbilder, 34.

¹¹² Vgl. Desbarats, Filmstandbilder, 34-35.

¹¹³ Vgl. Desbarats, Filmstandbilder, 35.

¹¹⁴ Vgl. Desbarats, Filmstandbilder, 36-39.

Das Konzept der Filmstandbilder ermöglicht erneut die Umsetzung des Themas in fächerübergreifendem Unterricht, da beispielsweise die Grundsätze des perspektivischen Zeichnens, welche im Folgenden betrachtet werden, auch in anderen Fächern wie Mathematik, Darstellender Geometrie, Geometrischem Zeichnen und in Bildnerischer Erziehung eine zentrale Rolle spielen. Anhand der folgenden beiden Beispielbilder soll veranschaulicht werden, wie das Konzept der Filmstandbilder umgesetzt werden könnte.



Abbildung 2: Annas Auftritt in *Way down East*¹¹⁵

Das erste Filmstandbild zeigt im Zentrum Lillian Gish wie sie als Anna Moore in *Way Down East*¹¹⁶ (1920), durch einen Vorhang, überraschend einen Raum betritt in dem sich bereits vier Personen aufhalten. Dieser couragierte Auftritt der jungen Frau beendet den abfälligen Tratsch über ihre Vergangenheit, welcher im Gange war, bevor sie den Raum betrat.

¹¹⁵ *Way Down East*, USA 1920, R.: David Wark Griffith.

Bild aus Bettina Henzler, Winfried Pauleit (Hg.), *Filme sehen Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung* (Marburg 2009) 40. Mit freundlicher Genehmigung der Herausgeber.

¹¹⁶ *Way Down East*, USA 1920, R.: David Wark Griffith.

Im Film ging die junge Anna zuvor einem Verführer auf den Leim und wurde von diesem mit einem Kind sitzen gelassen, welches schließlich aufgrund Annas Armut verstirbt. Anhand der Kleidung beziehungsweise aufgrund der Handlung des Films lässt sich ablesen, dass Anna nicht zur sozialen Oberschicht gehört, welche durch die vier zuvor tratschenden und nun ertappten Personen dargestellt wird.



Abbildung 3: Madonna des Kanonikus Georg van der Paele¹¹⁷

Auf dem zu vergleichenden Gemälde, welches ca. um 1434 von Jan van Eyck angefertigt wurde, ist rechts der Gottesmutter mit dem Kind in weißes Tuch gehüllt, kniend und mit einem Buch in Händen, der Stifter Georg van der Paele zu sehen. Neben ihm steht in Rüstung dessen Namenspatron, der Hl. Georg, welcher mit seiner linken Hand auf Georg van der Paele zeigt um diesen dem Jesukind vorzustellen.

¹¹⁷ Bild aus Bettina *Henzler*, Winfried *Pauleit* (Hg.), Filme sehen Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung (Marburg 2009) 41. Mit freundlicher Genehmigung der Herausgeber.

Links der Gottesmutter steht der Hl. Donatian, Schutzpatron der Brügger Kirche, welcher in der linken Hand ein Kreuz hält und in seiner Rechten ein Wagenrad mit brennenden Kerzen.¹¹⁸ Ein Vergleich der Anordnung der beiden angeführten Bilder fördert etliche Parallelen zu Tage: Mittig auf der senkrechten Symmetrieachse befindet sich jeweils die wichtigste Person, welcher sich die Nebestehenden (visuell) unterordnen. Dieser zentrale Standort der beiden Frauen kann darauf zurückgeführt werden, dass sie durch ihre Mutterrolle eine Sonderstellung im filmischen, beziehungsweise bildlichen Raum einnehmen. Die Stellung symbolisiert Fluch und Segen zugleich: Fluch, denn die Blüten der Passionsfrucht auf Van Eycks Gemälde deuten bereits die Passion Christi an und im Film verstirbt Annas Moores Kind aufgrund der Armut der Mutter; Segen, weil Anna sich im Film trotz dieses enormen Verlustes und unentwegter Demütigungen letztlich gegen alle Widrigkeiten behaupten kann und in Jan van Eycks Werk Maria die Mutter Jesu Christi darstellt. Die Bedeutung Marias wird im Gemälde durch ihren Mantel, den Teppich unter und den Baldachin über ihr zusätzlich herausgestrichen. Im Filmstandbild wird Annas Raum durch die verzierte Einfassung des Vorhangkastens hervorgehoben, wobei dieser der geschmückten Baldachinkante über Maria im Werk von Jan van Eyck sehr ähnelt. Ähnlich wie bei der Öffnung eines Vorhanges im Theater wird im Filmstandbild der erdachte Raum durch Annas Eintreten verdoppelt und so die Raumtiefe zugunsten der zentralen Frau erweitert.¹¹⁹

Die durch die Bilder verlaufenden Linien und Flächen sind gut erkennbar und verstärken aufgrund ihrer Anordnung die räumliche Illusion. Das Filmstandbild aus *Way Down East* zeigt zwei Teile einer Rückwand, die durch Annas gestreckte Arme in der Mitte zu einer ganzen Fläche verbunden werden, zu der zwei gedachte Seitenwände verlaufen, vor denen die vier restlichen Personen Spalier stehen. Ähnlich verhält es sich im Gemälde der Madonna des Kanonikus Georg van der Paele, in welchem Maria vor der Rück- und die drei Männer vor den Seitenwänden des erdachten Raumes platziert wurden. Zusätzlich zielt der Blick des Betrachters in beiden Bildern auf die in der Mitte platzierte Frau in einer horizontalen Höhe von etwa 1,2 Metern über dem Boden, also auf Höhe des Brustbeins der zentralen Figur und ist somit etwas niedriger als die Köpfe stehender Personen, wodurch diesen zusätzliche Ausdrucksstärke verliehen wird.¹²⁰

¹¹⁸ Vgl. Dirk de Vos, Flämische Meister. Jan van Eyck, Rogier van der Weyden, Hans Memling (Köln 2002) 63-72.

¹¹⁹ Vgl. Desbarats, Filmstandbilder, 40-42.

¹²⁰ Vgl. Desbarats, Filmstandbilder, 40-42.

In beiden Bildern lässt sich leicht erkennen, dass die Künstler keinen durchgängigen, geraden Hintergrund wählten, um die Härte zu vermeiden, welche durch einen ebenen Hintergrund entstehen würde. Im Gemälde hinter Maria ist ein halbkreisförmiger Kirchenchor zu erkennen, in dem links und rechts des Thrones je ein Fenster eingelassen ist. „Bittet man die SchülerInnen, diese beiden Fenster abzdunkeln, erkennen sie, dass das Bild platt wird und vornüberzukippen scheint.“¹²¹ Wendet man die gleiche Technik auf das Zimmer im Filmstandbild hinter Anna an, so büßt die Hauptdarstellerin, durch den nun erzeugten ebenen Hintergrund, plötzlich ihr Selbstbewusstsein ein und erscheint im Bild klein und verloren. Die Lernenden können so den Zweck der Öffnungen in die Tiefe erkennen - nämlich die Frauen im Bild zu erhöhen und dadurch ihre Stellung zu festigen.¹²²

Sucht man hingegen nach Unterschieden, so findet sich einer der größten in der zeitlichen Dimension, welche in den beiden Werken enthalten ist. Das Gemälde Jan van Eycks enthält durch die Anordnung und Haltung der dargestellten Personen kaum Handlung. Lediglich der Hl. Georg deutet durch das Abnehmen des Helms und die linke Hand, welche auf Georg van der Paele weist, eine kurze Vorstellungsszene an. Im Filmstill hingegen sind durch den dargestellten Moment schon Ereignisse angedeutet, die Betrachtende, ohne den Film zu kennen, in groben Zügen nachvollziehen können. Durch das Eintreten Annas durch den Vorhang wird die zuvor stattfindende Handlung der vier elegant gekleideten Personen unterbrochen und ein neuer Handlungsstrang begonnen. Der Überraschungseffekt, den das zur Seite Schieben des Vorhanges auslöst, ist an den Gesichtern der Ertappten abzulesen. Deren Mimik steht in starkem Kontrast zum strengen Blick der Eintretenden die sich nun in einer offensiven Position befindet. Ein weiterer Unterschied ist in der Symmetrie der Bilder zu finden: Während sich im Gemälde die Anordnung der Personen und des Dekors an einer gedachten Mittelachse orientiert, erscheint das Filmstandbild als Ganzes etwas nach rechts verschoben. Dies lässt sich durch genaue Betrachtung des Durchganges, in dem Anna steht, nachweisen, da links die Laibung sichtbar ist, während das rechts nicht der Fall ist. Zusätzlich sind die vier Spalier stehenden Personen leicht nach rechts verschoben, was sich an ihrer Position im Bezug zum Vorhang ablesen lässt.¹²³

¹²¹ Desbarats, Filmstandbilder, 42.

¹²² Vgl. Desbarats, Filmstandbilder, 42.

¹²³ Vgl. Desbarats, Filmstandbilder, 43.

Diese leichten Abweichungen hinsichtlich der Symmetrie im Filmstandbild lassen erkennen, dass es sich bei den beiden dargestellten Ereignissen gänzlich andere Bedeutungszusammenhänge vorliegen. Im Fall des Gemäldes stellt der Künstler einen zeremoniellen Vorgang dar, der durch die exakte Symmetrie des Bildes die Festlichkeit des Augenblicks vermitteln soll. Beim Filmstandbild hingegen handelt es sich nur auf den ersten Blick um einen feierlichen Vorgang. Vielmehr wird darin eine zentrale Szene der filmischen Handlung festgehalten, die durch ihre Zeitlichkeit zur Suche nach den erzählerischen Möglichkeiten anregt.¹²⁴

Als zusätzliche Verständnishilfe kann eine fiktive Darstellung der Aufsicht auf das Geschehen von den SchülerInnen erstellt oder von den Lehrenden verteilt werden. Eine solche Zeichnung dient dazu „die Positionen von Kulissen, Figuren und Kamera sowie die Linien der Blicke bewusst zu machen. Mit anderen Worten: all jene Elemente, die die Szenografie bilden.“¹²⁵ Angewandt auf oben beschriebenes Bild könnte eine solche Draufsicht wie folgt aussehen:

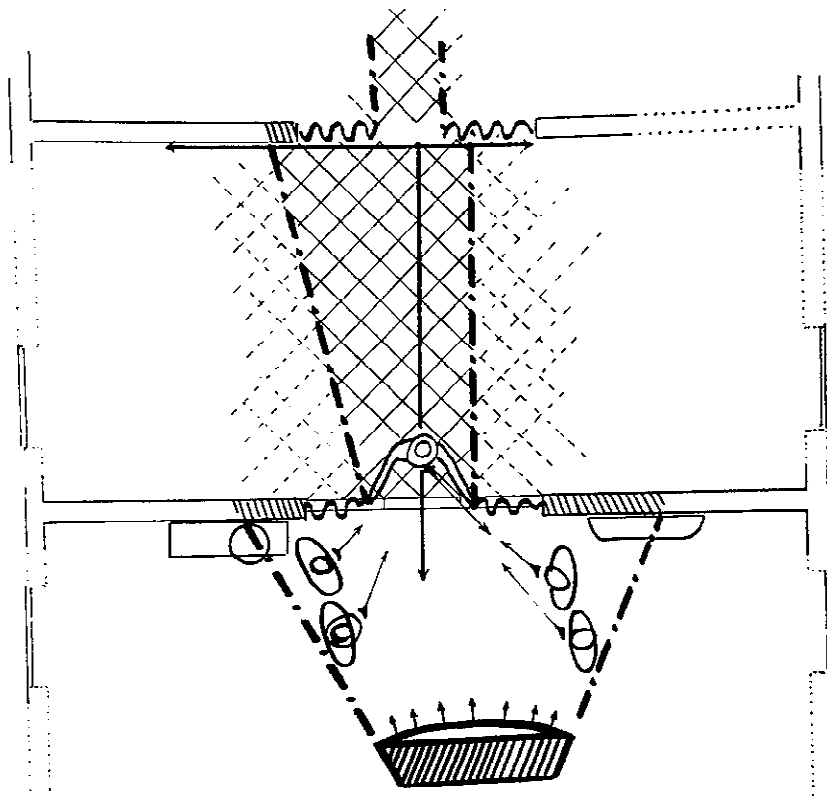


Abbildung 4: Draufsichtzeichnung zum Filmstill aus *Way Down East*

¹²⁴ Vgl. Desbarats, Filmstandbilder, 43-44.

¹²⁵ Desbarats, Filmstandbilder, 44.

Mittels Draufsicht wird auch die leichte Verschiebung der Kamera im Standbild aus *Way Down East* nochmals deutlich. Vom Gemälde kann leider keine Draufsichtzeichnung erstellt werden, da die Proportionen der Figuren zum dargestellten Raum nicht der Realität entsprechen. Für die Analyse des Filmstills wird die Draufsicht gerne verwendet, da man durch sie ein Gefühl davon bekommt, was sich im Blickfeld der Kamera befindet und was von den Zuschauern nur gefühlt wahrgenommen werden kann, also das Off darstellen.¹²⁶ Filmstandbilder können also in erster Linie dazu dienen die ästhetischen Vorstellungen von RegisseurInnen deutlich zu machen und deren Stil zu erkennen. Um schließlich unterschiedliche Stile voneinander unterscheiden zu können, müssen verschiedene Filme miteinander in Verbindung gebracht werden.¹²⁷

Durch eine derartige Betrachtung eines Films mittels Filmstandbildern kann Alain Bergalas Forderung nach dem Vergleich des Mediums Film mit Werken der bildenden Künste¹²⁸ aufgegriffen und im Unterricht umgesetzt werden. Durch solches Nachdenken über Werke, welche in filmischen Bildern formuliert sind, bekommen die Lernenden die Möglichkeit „das Spektrum dessen, was man wahrnimmt und von der Welt aufnimmt zu erweitern.“¹²⁹ Diese Möglichkeit kann im gängigen Unterricht kaum geboten werden und eröffnet eine, dem Film eigene, neue Dimension des Unterrichtens, welche in der Lage ist den Lernenden Verbindungen in die Welt der Künste aufzuzeigen.

¹²⁶ Vgl. *Desbarats*, Filmstandbilder, 45.

¹²⁷ Vgl. *Desbarats*, Filmstandbilder, 50.

¹²⁸ Vgl. *Bergala*, Kino als Kunst, 10.

¹²⁹ Email Interview mit Alejandro *Bachmann*, 18.03.2014, Österreichisches Filmarchiv; Interviewer: Hermann Hötzeneder. (vollständiges Interview im Anhang).

Geschlechterrollendekonstruktion durch Filmstandbilder

Aufbauend auf dem Konzept der Einbeziehung von Filmstandbildern in den Unterricht soll nun anhand des Schneewittchen-Märchens der Gebrüder Grimm eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie die Themen Geschlechterrollenverteilung und Geschlechterklischees über den Film behandelt werden können. Dieses Thema kann im Kontext der politischen Bildung verortet werden und erscheint gut umsetzbar in den Oberstufenklassen oder im letzten Jahr der Unterstufe. Je nach Schulklasse und Grad des Interesses am Geschlechterbild-Thema wird es sinnvoll sein, sich zusätzlich mit den Texten Judith Butlers zur feministischen Theorie auseinander zu setzen um die filmische Analyse zu unterstützen. Das vorgestellte Konzept orientiert sich inhaltlich an den Ideen Sebastian Schädlers zur Dekonstruktion von Geschlechterbildern, die er in seiner Dissertation zur Filmpädagogik¹³⁰ an der Universität Bremen veröffentlichte.

Das Märchen von Schneewittchen und den sieben Zwergen scheint in diesem Zusammenhang besonders geeignet. Die meisten SchülerInnen haben das Märchen schon in irgendeiner filmischer Form gesehen und kennen den Plot und die Symbolik der betrachteten Figuren (Schneewittchen = Schön, Königin = Böse,...), was eine inhaltliche Nacherzählung unnötig macht. Der eigentlich zentrale Punkt bei der Auswahl des Märchens ist aber die darin enthaltene Darstellung gängiger Geschlechterrollenklischees durch die vorkommenden Charaktere. Hier wird bewusst Bergalas These - wonach nur gute Filme gezeigt werden sollen - zuwider gehandelt um anhand von Mainstream-Filmen gängige Normen und Vorstellungen von Männlichkeit, beziehungsweise Weiblichkeit zu untersuchen. Dadurch soll verdeutlicht werden, dass die Konstruktion von Geschlechterrollen nichts Abstraktes ist, das lediglich in wissenschaftlichen Fachkreisen behandelt wird, sondern die SchülerInnen selbst schon mit den Konstruktionsmechanismen in Berührung gekommen sind. Durch die Betrachtung der Filmstandbilder und die damit verbundenen eigenen Kindheitserinnerungen und Emotionen der Lernenden kann ein tieferer Zugang zum Thema erreicht werden als es eine rein textbasierte Auseinandersetzung ermöglichen würde.

¹³⁰ Vgl. Sebastian Schädler, Wenn Derrida Schneewittchen trifft... Filmpädagogik und [Dekonstruktion] von Geschlechterklischees (München 2008) IV 1 – IV 66.

Betrachtet werden soll dabei vor allem der Aufbau der Geschlechterrollenverteilung zwischen der Frau (hier im Beispiel Schneewittchen) und den Männern (die Sieben Zwerge), wobei verschiedenste Verfilmungen des Stoffes dafür herangezogen und verglichen werden können.

Am deutlichsten tritt die Rolle der Mutter in den ersten Begegnungen Schneewittchens mit den Sieben Zwergen zu Tage. Je nach verwendeter Filmfassung findet sie in dem Häuschen der Zwerge alle Anzeichen vor, dass darin sieben ordentliche, beziehungsweise unordentliche Kinder wohnen müssten. Dass es sich nicht um Erwachsene handeln kann, wird häufig durch die Größe des Mobiliars und die Art der Einrichtung, beziehungsweise Ausstattung verdeutlicht, welche dezidiert auf Kinder zugeschnitten ist. Weiters findet die Eingetretene keinerlei Indizien dafür, dass neben den Kindern auch erwachsene Personen im Haushalt leben und folgert daraus, dass das vorgefundene Häuschen von Waisenkindern bewohnt werden muss. In diesem Moment nimmt Schneewittchen die Rolle der Mutter ein und verhält sich fortan dem gängigen Klischee derselben entsprechend. Die Zwerge werden nun nicht mehr als Männer, sondern als Kinder betrachtet und von der Mutter im Sinne der Mutterrolle einerseits versorgt und andererseits erzogen. Besonders deutlich wird dies in den Szenen, wo Schneewittchen kocht und dabei die Zwerge, aufgrund deren schlechten Benehmens, maßregelt, worauf die Angesprochenen, in Ablehnung ihrer neuen Rolle, empört reagieren:

Schneewittchen: „Halt, einen Augenblick, das Essen ist noch nicht fertig, es bleibt euch also noch Zeit zum Waschen“.

Zwerge: „Waschen? Was?“

Einzelner Zwerg: „Ha! Ich hab ja gewusst, dass ein Haken dabei ist!“¹³¹

Bemerkenswert ist dabei, dass die Rolle der Kinder nicht ausverhandelt, sondern den Zwergen einfach übergestülpt wird, ohne dass Schneewittchen diese dezidiert als Jungen oder Kinder anspricht. Mit dieser neuen Rolle werden die Zwerge ihrer Selbstbestimmung beraubt und aller häuslichen Pflichten entbunden. Die Aufgaben der Frau als Mutter sind damit abgesteckt und ihr Einflussbereich klar umrissen.

¹³¹ Schneewittchen und die Sieben Zwerge (original: Snow White and the Seven Dwarfs), USA 1937, R.: William Cottrell u.A. (ca. bei Minute 38:30).

Dabei geht es nicht nur um das Kochen einer Mahlzeit, sondern in erster Linie um die Zuschreibung von Arbeitsleistung für Mann und Frau. Betrachtet man andere Filmausschnitte, zum Beispiel jene in denen Schneewittchen beim Betreten der Zwerge-Unterkunft am Tisch sieben Tellerchen mit kalten Speisen vorfindet, so zeigt sich schnell, dass Schneewittchen augenblicklich die Aufgabe des Warmhaltens der Speisen zugeschrieben wird, was wiederum dem gängigen Klischee ihrer Rolle entspricht. Die Zwerge werden dabei in verschiedensten Szenen mit männlich konnotierten Aufgaben betraut:

Zwerg: „Du musst wissen Schneewittchen, wir gehen schon früh, beim ersten Sonnenstrahl in den Wald, tief in den Berg hinein.“

Zwerg: „Dort graben wir nach Erz und Gold und spät am Abend erst kommen wir zurück.“¹³²

Teilweise werden Schneewittchens künftige Tätigkeiten bei den Zwergen sogar von den Sieben ausformuliert (ganz nach gängigem Klischee):

Zwerg: „Willst du bei uns bleiben Schneewittchen?“

Schneewittchen: „Von Herzen gerne!“

Zwerg: „Und uns den Haushalt versehen?“

Schneewittchen: „Ja!“

Zwerg: „Und wirst du kochen?“

Schneewittchen „Ja doch!“

Zwerg: „Nähen und waschen?“

Schneewittchen „Ja bestimmt!“

Zwerg: „Betten und bügeln und stricken?“

Schneewittchen „Ja gewiss!“

Zwerg: „Und willst du alles ordentlich und reinlich halten?“

Schneewittchen: „Ja, das will ich!“¹³³

¹³² Schneewittchen, DDR 1961, R.: Gottfried Kolditz (ca. bei Minute 23:00).

¹³³ Schneewittchen, BRD 1971, R.: Rudolf Jugert (ca. bei Minute 07:20).

Die Arbeiten werden Schneewittchen aber erst anvertraut, nachdem sie das erste Mal für die Zwerge gekocht hat. Danach willigen die Sieben ein, ihre vormals von Dreck und Staub beherrschte Lebensart aufzugeben und Schneewittchen bei sich aufzunehmen. Diese nimmt im Gegenzug die Rolle der Mutter und Haushälterin an. Den Höhepunkt erleben diese Geschlechterrollenzuweisungen in der ausgehandelten Aufgabe Schneewittchens, die Zwerge abends ins Bett bringen und küssen zu müssen. Dass die Zwerge dabei erröten und sich für die Küsse in Reih und Glied anstellen zeigt, dass sie doch nicht ganz in die Rolle der Kinder geschlüpft sind und macht Schneewittchen damit zum „Objekt der Lust“¹³⁴. Natürlich muss es bei der Analyse nicht bei den genannten Rollenbildern bleiben, das vorgestellte Betrachtungsmuster mittels Standbild/Einstellungsvergleichen ist in der Lage auch die männlichen Rollenbilder (zum Beispiel des hier noch nicht behandelten Prinzen) herauszuarbeiten. Um die Geschlechterrollenzuschreibungen vom Märchenstoff zu lösen können zusätzlich Ausschnitte aus anderen Filmen gezeigt und verglichen werden, in denen dasselbe Grundmuster (eine Frau, mehrere Männer) Verwendung findet. Beispiele hierfür wären etwa *Spur der Steine*¹³⁵ von Frank Beyer oder *Die glorreichen Sieben*¹³⁶ von John Sturges.¹³⁷

Solche Vergleiche sind heute im Zeitalter von Gratis-Schnittprogrammen und YouTube durch interessierte Lehrende selbst auf DVD herstellbar und können dann im Unterricht verwendet werden. Die Kinder können in weiterer Folge in gemeinsamer Diskussion die gesehenen Rollenbilder hinterfragen und über andere mögliche Geschlechterzuschreibungen diskutieren. Steht zudem die Möglichkeit eines Ausflugs der Klasse zur Verfügung könnte zusätzlich zu einem Standbild/Einstellungsvergleich mit anschließender Diskussion eine Klassenfahrt unternommen werden. Wohin eine solche dann beispielsweise gehen könnte, wird im nun folgenden Kapitel zum Filmmuseum thematisiert werden.

¹³⁴ Schädler, Wenn Derrida Schneewittchen trifft... IV 48.

¹³⁵ Spur der Steine, DDR 1966, R.: Frank Beyer.

¹³⁶ The Magnificent Seven, USA 1960, R.: John Sturges.

¹³⁷ Vgl. Schädler, Wenn Derrida Schneewittchen trifft... IV 44- IV 46.

Filmmuseumsbesuch

Gemeinsame Ausfahrten in der Klassengemeinschaft müssen nicht zwangsläufig in ein naturkundliches Museum oder zu historischen Gedenkstätten führen. So die Lehrenden früh genug Termine vereinbaren, lässt sich ein solcher Schulausflug beispielsweise auch dazu nutzen, mehr über die Geschichte des Films und seiner Darstellungsformen zu erfahren. Einen geradezu idealen Ort für ein solches Vorhaben stellt das Filmmuseum Wien dar, in welchem regelmäßig auch Vorführungen für Schulklassen stattfinden. Ein besonderes Erlebnis wird der Ausflug schon dadurch, dass die Kinder im Filmmuseum einen Vorführraum vorfinden, welcher als *Invisible Cinema* gestaltet ist. Das bedeutet der Kinosaal ist „völlig schwarz und [besitzt] eine räumliche Anordnung, in der nichts von dem konzentrierten Blick auf die Leinwand und dem darauf ausgestellten Film ablenken soll.“¹³⁸ Ein solcher Kinosaal ist geradezu ideal für Schulklassen, da bei Jugendlichen oft schon kleine Ablenkungen ausreichen um die Konzentrationsfähigkeit auf ein Minimum sinken zu lassen.



Abbildung 5: Das *Invisible Cinema* im Österreichischen Filmmuseum in Wien.

Ein weiterer wichtiger Faktor, den es bei Klassenfahrten zu berücksichtigen gilt, ist das soziale Erlebnis des Schulausflugs, das die Kinder während der Filmvorführung haben. Eine solche Ausnahmesituation schafft die Möglichkeit den Kindern und Jugendlichen fernab vom schulischen Alltagstrott Inhalte zu vermitteln, die sie auf einer anderen, tieferen Ebene verinnerlichen als es in einer regulären Unterrichtseinheit jemals möglich wäre.

¹³⁸ Dominik Tschütscher, Im Kino. Filmvermittlung für Schulen im Österreichischen Filmmuseum. In: Bettina Henzler, Winfried Pauleit, Christine Rüffert, Karl-Heinz Schmid, Alfred Tews (Hg.), Vom Kino lernen. Internationale Perspektiven der Filmvermittlung (Berlin 2010) 121.

Das Filmmuseum Wien bietet im Rahmen eines Schulvermittlungsprogramms die Möglichkeit sich intensiv mit der historischen Entstehung des modernen Films, insbesondere des Tonfilms, auseinanderzusetzen. Im Programm *From Silence to Sound*¹³⁹ haben Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, einen Stummfilm zu betrachten, welcher live von einem Pianisten am Klavier begleitet wird – eine Erfahrung, die den meisten Erwachsenen heute verwehrt bleibt.

Dabei ist es notwendig, die Lernenden zumindest ein Stück weit an diese erste Sichtung eines Stummfilms heranzuführen, da ein überwiegender Teil der Zusehenden ansonsten die gemachte Erfahrung mit nichts vergleichen und daher nicht einordnen kann. Diese Annäherung an den Stummfilm soll nicht mit der pädagogischen Keule des „Abholens wo die Kinder stehen“ passieren, sondern dadurch, dass die Lernenden vergleichbarem Filmmaterial ausgesetzt werden. Vor dem eigentlichen Stummfilm werden kurze Ausschnitte aus aktuellen (Hollywood-) Spielfilmen gezeigt, in denen die Kinder gezielt darauf achten sollen, was sie an Geräuschen wahrnehmen. Wer die tonale Kraft des heutigen Kinos kennt, kann schnell nachvollziehen, dass es bei geschickter Auswahl von zwei fünf-minütigen Szenen schier unmöglich ist alles Gehörte zu beschreiben, geschweige denn einzuordnen. Nach dieser bewussten Überforderung der Lernenden folgt ein filmhistorischer Sprung hin zu den Anfängen des Kinos, zu den Gebrüdern Lumière und ihren Filmen *L'arrivée d'un train en gare de la Ciotat*¹⁴⁰ von 1896 und *Panorama de l'arrivée en gare de Perrache pris du train*¹⁴¹ aus demselben Jahr. Die beiden Filme werden wie damals von einem Pianisten begleitet, der durch sein Spiel die Filmhandlung für die Zuschauenden verdeutlicht.¹⁴²

Während dieses ersten Stummfilmes vollzieht sich bei den Kinder ein entscheidender, im Umfeld Schule selten gewordener, Erkenntniszugewinn, den Dominik Tschütscher wie folgt beschreibt: „Was in diesem Moment geschieht, ist die augen- und ohrenscheinliche Offenbarung des Ereignisraums Kino als eine alle Sinne umfassende Erfahrung.“¹⁴³

¹³⁹ From Silence to Sound. Lecture. Schule im Kino. Forschung und Vermittlung. Filmmuseum. In: Österreichisches Filmmuseum, online unter <https://www.filmmuseum.at/forschung_vermittlung/vermittlung/schulekinderjugendliche/schule_im_kino/from_silence_to_sound_1> (13.03.2014).

¹⁴⁰ L'arrivée d'un train en gare de la Ciotat, Frankreich 1896, R.: Auguste Lumière und Louis Lumière.

¹⁴¹ Panorama de l'arrivée en gare de Perrache pris du train, Frankreich 1896, R.: Auguste Lumière und Louis Lumière.

¹⁴² Vgl. Tschütscher, Im Kino, 121-123.

¹⁴³ Tschütscher, Im Kino, 123.

Die SchülerInnen lernen so, dass ein Kinoerlebnis aus vielen Facetten besteht, die jede für sich genommen erdacht werden musste und dass Filme keineswegs immer in jener Form dargeboten wurden, wie wir sie heute zumeist konsumieren. Ein Ziel dieser Vermittlungsarbeit soll es sein den Kindern zu verdeutlichen, dass „dem Stummfilm [nicht] bloß die Tonspur fehlt, sondern dass eine Stummfilmaufführung, und vor allem eine improvisierte, immer eine besondere, weil einzigartige Qualität in sich trägt.“¹⁴⁴ Um diesen Unterschied zum gewohnten Kinoerlebnis aktueller Blockbuster-Filme, die mit jeder neuen Vorführung das exakt gleiche Bild zum exakt gleichen Ton liefern, zu untermalen, wird im Anschluss noch die bekannte Duschszene aus Hitchcocks *Psycho*¹⁴⁵ vom Pianisten mehrmals unterschiedlich akustisch untermalt. Dabei soll gezeigt werden, dass die gleiche kurze Einstellung durch geschickte Auswahl der Hintergrundmusik auch als romantische Liebeszene funktionieren kann, in welcher der Liebhaber sich in die Dusche zu seiner Geliebten gesellt. Nach diesen Erfahrungen mit der Bedeutung des Tons im Film und der bewussten Wahrnehmung des selbigen sollen die Lernenden schließlich in den Genuss eines längeren Stummfilmes mit musikalischer Begleitung kommen. Dazu wird abschließend *Big Business* von 1929 gezeigt, der eines der Meisterwerke der Komik von Stan Laurel und Oliver Hardy darstellt.¹⁴⁶

Die vorgestellte Art der Filmgeschichtsvermittlung stellt nicht nur eine sinnvolle Möglichkeit dar, außerschulische Aktivitäten mit dem Unterricht zu verbinden, sondern kommt auch Alain Bergalas Forderung nach, die Kinder unbedingt der Kunst auszusetzen: „Nicht die Kunst muss den jungen Betrachtern – noch dazu risikolos – ausgesetzt werden, sondern sie müssen der Kunst ausgesetzt und können von ihr erschüttert werden.“¹⁴⁷ In diesem speziellen Fall kann sogar davon ausgegangen werden, dass den Lernenden ohne entsprechende Initiative eines Lehrenden die Tür zum Stummfilm mit allergrößter Wahrscheinlichkeit auf ewig verschlossen bleibt. Haben die Lernenden beim Besuch des Filmmuseums ihr Interesse bekundet auch weiter mit diesem Medium arbeiten zu wollen, so kann dies im Regelunterricht durch eine Projektarbeit umgesetzt werden. Ein Beispiel wie ein solcher Projektunterricht aussehen könnte ist im nun folgenden Abschnitt dargestellt.

¹⁴⁴ Tschütscher, Im Kino, 123-124.

¹⁴⁵ *Psycho*, USA 1960, R.: Alfred Hitchcock.

¹⁴⁶ Vgl. Tschütscher, Im Kino, 123-124.

¹⁴⁷ Vgl. Bergala, Kino als Kunst, 73.

Projektarbeit

Bevor auf die Besonderheiten der Projektarbeit eingegangen wird, soll kurz erwähnt werden, dass der Fokus bei diesem Beispiel der Unterrichtsgestaltung nicht so sehr auf der Auswahl des Themas liegen soll, sondern das Hauptaugenmerk auf die Art der Umsetzung gerichtet wird. Oder kürzer gesprochen: Nicht das „Was“, sondern das „Wie“ soll betrachtet werden. Da aber keine Struktur ohne konkretes Thema aufgezeigt werden kann, soll im Folgenden die Frage nach der Darstellung des Vietnamkrieges im Film betrachtet werden. Dabei werden insbesondere die Ideen Richard Rongstocks aus seinem Werk *Film als mentalitätsgeschichtliche Quelle*¹⁴⁸ eine Rolle spielen.

Der Vietnamkrieg und sein Verlauf sind für die Mehrzahl der österreichischen SchülerInnen im Regelunterricht des Faches Geschichte Sozialkunde und Politische Bildung ebenso wenig präsent wie die Filmvermittlung. Dies mag einerseits am eurozentrischen Fokus der meisten Geschichtsschulstunden liegen, andererseits aber auch darauf zurückzuführen sein, dass viele GSKPB Lehrende sich ihre Zeit so einteilen, dass mit Beendigung des Themas Zweiter Weltkrieg auch das letzte Schuljahr zu Ende geht und somit auf die jüngere Zeitgeschichte nicht mehr näher eingegangen wird. Man darf also annehmen, dass sich die SchülerInnen für ein Thema begeistern lassen, welches ihnen von den meisten Lehrenden verwehrt wird. Umso mehr, wenn dieses auch noch in einer Methode dargereicht wird, welche für die Kinder und Jugendlichen oft noch neu und ungewohnt ist.

Eine Projektarbeit mit Elementen freien Lernens sollte über einen Zeitraum von mehreren Wochen angelegt werden und muss im Vorfeld gut vorbereitet sein. Um genügend Zeit für die einzelnen Arbeitssequenzen zu haben, ist es sinnvoll längere Stundenblöcke zu schaffen in denen konzentriertes Arbeiten am Thema über einen Zeitraum von mehr als 50 Minuten möglich ist. Da Filmszenen gezeigt werden, ist es unabdingbar aus dem Unterrichtseinheitenrahmen auszubrechen. Umsetzbar werden solche Stundenblöcke durch das Tauschen von Unterrichtseinheiten mit KollegInnen, welche dadurch selbst die Möglichkeit erhalten, längere Arbeitsblöcke zu generieren. Falls etwaige Fragen nach dem unmittelbaren Bedürfnis hinter solchen Stundenkonglomeraten auftauchen, sei schlicht auf den österreichischen Lehrplan für Allgemeinbildende Höhere Schulen für das Fach Geschichte Sozialkunde und Politische Bildung verwiesen.

¹⁴⁸ Vgl. Rongstock, Film, 222-239.

In selbigem sind projektorientierte Unterrichtsformen dezidiert gefordert, wenn es heißt, dass die SchülerInnen einen Unterricht erhalten müssen, der „praktisches, forschendes, problemlösendes, soziales, kommunikatives, projektartiges, produktorientiertes Lernen umfasst.“¹⁴⁹ Und nichts könnte sozialer, kommunikativer, projektartiger und produktorientierter sein als der Projektunterricht in der Klasse. Weiters heißt es im Lehrplan, dass den SchülerInnen reale Handlungsfelder nahegebracht werden müssen - etwa „Erkundungen, Befragungen von Expertinnen und Experten, Straßeninterviews, Projekte / Initiativen [...]“¹⁵⁰, was schließlich auch die letzten Bedenken ausräumen sollte.

Idealerweise beginnt ein solcher Projekt- / Seminarunterricht mit einer Einführungseinheit, in welcher den Lernenden die Ziele und der Ablauf des Projektes erläutert werden und den Kindern ein Vorgeschmack dessen gegeben wird, was in den folgenden Einheiten auf sie zukommt. Rongstock schlägt in diesem Zusammenhang vor einen Fragebogen zu verteilen, in welchem Vorkenntnisse und Motivation für das Thema abgefragt werden um sich als Lehrkraft besser auf die Klasse und deren Potential einstellen zu können.¹⁵¹ Als Beispiel zum Thema Vietnamkrieg könnten folgende Fragen verwendet werden:

Mit welcher Motivation haben Sie sich für dieses Seminarthema entschieden?

Welche Erwartungen haben Sie an das Seminar?

Woher stammen Ihre Kenntnisse über den Vietnamkrieg? Nummerieren Sie die folgenden Quellen nach ihrer Priorität:

- Spielfilm
- Dokumentarfilm
- Sachbücher
- Schule
- Sonstiges: _____

Welche drei Spielfilme, die sich –direkt oder indirekt – mit dem Vietnamkrieg befassen, fallen Ihnen spontan ein?¹⁵²

¹⁴⁹ AHS-Lehrplan „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. In: Bundesministerium für Bildung und Frauen – Bildung/Schulen – Unterricht und Schule – Lehrpläne Allgemein bildende Schulen – Allgemeinbildende höhere Schulen - Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, online unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf> (20.03.2014) 3.

¹⁵⁰ AHS-Lehrplan Geschichte, 3.

¹⁵¹ Vgl. Rongstock, Film, 228.

¹⁵² Rongstock, Film, 228-229.

Natürlich können solche Fragebögen erst nach Beendigung der Einführungseinheit von den Lehrenden ausgewertet werden um sich im Anschluss auf die Klasse und deren Leistungsfähigkeit einstellen zu können, was nach Meinung des Autors eine der Grundaufgaben des Lehrberufs darstellt. Deshalb macht es Sinn, die erste Einheit zum Thema noch nicht in einem Block abzuhalten, vor allem auch damit sich die Lernenden zu Hause selber Themen überlegen können, zu denen sie in dem gesteckten Rahmen vertiefend arbeiten möchten. Damit die Kinder nicht gänzlich auf sich selbst angewiesen sind was die Themenfindung betrifft, ist es sinnvoll eine Auswahl an möglichen Themengebieten vorzugeben. An dieser können sich die Lernenden orientieren um sowohl den Umfang als auch die Art der Fragestellung abzuschätzen und etwaige selbst erdachte Fragestellungen formulieren zu können. Für das Beispiel Vietnamkrieg im Film wären folgende Themenkomplexe vorstellbar:

- „*The Green Berets*“¹⁵³ – Propaganda für den Vietnameinsatz
- „*Taxi Driver*“¹⁵⁴ – Veteranengeschichten als indirekter Protest
- „*Soldier Blue*“¹⁵⁵ – Vietnamkriegskritik im Western
- „*O.K.*“¹⁵⁶ – Der Vietnamkrieg aus deutscher Perspektive
- Aussagen zum Vietnamkrieg in Francis Ford Coppollas [sic.] Film „*Apocalypse Now*“¹⁵⁷
- „*Rambo II*“¹⁵⁸ – Revision der Vietnamkriegskritik
- „*Full Metal Jacket*“¹⁵⁹ – Kritischer Realismus der 80er Jahre
- „*Platoon*“¹⁶⁰ – Kritischer Realismus der 80er Jahre
- Die Darstellung von Vietnamkriegsveteranen in den Filmen „*Airforce One*“¹⁶¹ und „*The Big Lebowski*“¹⁶²
- „*Wir waren Helden*“¹⁶³ – Eine neue Form der Vietnamkriegsdarstellung?¹⁶⁴

¹⁵³ *The Green Berets*, USA 1968, R.: Ray Kellogg, John Wayne und Mervyn LeRoy.

¹⁵⁴ *Taxi Driver*, USA 1976, R.: Martin Scorsese.

¹⁵⁵ *Soldier Blue*, USA 1970, R.: Ralph Nelson.

¹⁵⁶ *O.K.*, Westdeutschland 1970, R.: Michael Verhoeven.

¹⁵⁷ *Apocalypse Now*, USA 1979, R.: Francis Ford Coppola.

¹⁵⁸ *Rambo II*, USA 1985, R.: George P. Cosmatos.

¹⁵⁹ *Full Metal Jacket*, UK/USA 1987, R.: Stanley Kubrick.

¹⁶⁰ *Platoon*, UK/USA 1986, R.: Oliver Stone.

¹⁶¹ *Air Force One*, USA/Deutschland 1997, R.: Wolfgang Petersen.

¹⁶² *The Big Lebowski*, USA/UK 1998, R.: Joel Coen und Ethan Coen.

¹⁶³ *We Were Soldiers*, USA/Deutschland 2002, R.: Randall Wallace.

¹⁶⁴ Vgl. *Rongstock*, Film, 229.

Bei der Auswahl der Themen ist immer darauf zu achten, dass die Lernenden besagte Filme auch in einer angemessenen Form zur Verfügung haben. Es ist wichtig bei DVD-Fassungen der Filme die ganzen Versionen zur Bearbeitung vorzulegen – eine Kinofassung reicht oft nicht aus (zum Beispiel empfiehlt es sich Francis Ford Coppolas Film *Apocalypse Now* in der *Redux*-Version zu sehen, da diese viele für das Verständnis nötige Szenen enthält, die in der Kinoversion weggelassen wurden). Dies führt erneut zu Alain Bergalas Forderung, wonach die Schule einen Kanon an Filmen zur Verfügung stellen muss, der eine fundierte Annäherung an das Thema Film ermöglicht.¹⁶⁵

Die SchülerInnen sollten zusätzlich motiviert werden, sich eigene Themenschwerpunkte zu überlegen und die Lehrkraft kann dann bei Eingrenzungs- oder Formulierungsproblemen Hilfestellung geben. Sind die Themen verteilt, müssen die Arbeitsgruppen gebildet werden. Wie diese Bildung im Einzelnen durchgeführt wird, soll ganz den Lehrenden und ihren Lernenden überlassen werden, nur so viel, es sollten in etwa gleich große und vom Leistungsniveau her vergleichbare Arbeitsgruppen geformt werden um ein lernförderliches Sozialklima entstehen zu lassen.

Falls die Kinder und Jugendlichen schon im Regelunterricht mit den Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Theorien zur Filmanalyse vertraut gemacht wurden, kann der nun folgende Absatz gekürzt oder weggelassen werden. Falls dies noch nicht passiert sein sollte, muss an diesem Punkt die Vermittlung der Möglichkeiten der Filmanalyse einsetzen. Dies kann zum Beispiel passieren, indem die Kinder in der Schulbibliothek mit verschiedenen Ideen und Ansätzen konfrontiert werden.¹⁶⁶ Vorstellbar wäre etwa ein Block freies Lernen, in welchem die Kinder sich, ausgestattet mit einer kurzen Bibliografie der zentralen Literatur, welche zuvor von den Lehrenden verteilt wurde, das nötige Grundwissen eigenständig in der Schulbibliothek aneignen. Selbstverständlich soll ihnen dabei der/die LehrerIn helfend zur Seite stehen, aber nicht wie im Regelunterricht den Stoff „vorkauen“. Ob die SchülerInnen dann im Endeffekt die Analysemuster Kortess, Beickens¹⁶⁷, Bergalas oder anderer Autoren heranziehen, bleibt den Kindern überlassen, da in diesem Arbeitsschritt das selbständige Erarbeiten der Theorie im Fokus stehen soll. Erst viel später, nach Beendigung des Projektes, kann darüber diskutiert werden wie sinnvoll die jeweilige Methodenwahl für das Thema war.

¹⁶⁵ Vgl. Bergala, Kino als Kunst, 69-71.

¹⁶⁶ Vgl. Rongstock, Film, 229.

¹⁶⁷ Vgl. Peter Beicken, Wie interpretiert man einen Film? (Literaturwissen, Stuttgart 2004).

Es empfiehlt sich nach der Recherche noch etwas Zeit einzuplanen in der die Lernenden ihre gewonnenen Erkenntnisse vor der Klasse präsentieren können. So kann einerseits überprüft werden wie intensiv die einzelnen Gruppen sich mit dem Thema auseinandergesetzt haben und andererseits können die Kinder so voneinander lernen, welche Methoden für die Arbeit mit Film verwendet werden können. Der dadurch entstehende Austausch kann sowohl dafür genutzt werden grobe Fehler bei der Herangehensweise an die Filmanalyse auszubessern als auch um die gefundenen Konzepte zu erweitern und zu ergänzen.

Um die Tage zwischen den einzelnen Arbeitsblöcken sinnvoll zu nutzen, kann den SchülerInnen auch die Hausaufgabe gegeben werden sich vorgegebene Artikel zum Thema durchzulesen. Dabei ist wie bei allen Aufgaben, die zu Hause erledigt werden müssen, darauf zu achten, dass „der Hund sie nicht fressen kann“. Damit ist gemeint, dass die Aufgabe für alle Lernenden frei zugänglich sein muss und so der gängigen SchülerInnenpraxis des Zettel Verlierens und auf Grund dessen nicht in der Lage Seins die gestellte Aufgabe zu erfüllen vorgebeugt wird. Dies kann leicht erreicht werden, in dem man Texte aus dem Schulbuch wählt oder Bücher heranzieht, welche in Klassenstärke verfügbar sind. Dabei sei erwähnt, dass natürlich auch ein Buch verloren gehen kann, die Wahrscheinlichkeit für ein solches Missgeschick jedoch mit steigender Seitenanzahl abnimmt. Eine andere Möglichkeit, die Texte allgemein zugänglich zu machen, besteht heute darin das Internet als Vermittlungsmedium zu nutzen: Dies kann mittels einer, von den Lehrenden erstellten, Lernplattform passieren (momentan ist *Moodle* in diesem Bereich führend), auf welcher sich die zu lesenden Texte befinden oder man wählt Texte, die auf frei zugänglichen Homepages abrufbar sind. In oben genanntem Beispiel zum Vietnamkrieg schlägt Richard Rongstock¹⁶⁸ den Text *Vietnam im Film*¹⁶⁹ von Herbert Heinzelmann vor, welcher auf einer solchen frei zugänglichen Homepage allen Lernenden zur Verfügung steht.

Wenn sich die SchülerInnen sich mit verschiedenen Betrachtungsweisen auseinandergesetzt haben, soll die Theorie in die Praxis überführt werden. Anhand von kurzen Ausschnitten aus Klassikern der Filmgeschichte wie etwa Alfred Hitchcocks *The Birds*¹⁷⁰ oder

¹⁶⁸ Rongstock, Film, 230.

¹⁶⁹ Herbert Heinzelmann, Vietnam im Film, Kinofenster.de – Bundeszentrale für Politische Bildung (21.09.2006). In: Kinofenster.de – Film des Monats – Archiv Film des Monats – Oktober 2001 Apocalypse Now Redux, online unter <http://www.kinofenster.de/film-des-monats/archiv-film-des-monats/kf0110/vietnam_im_film/> (21.03.2014).

¹⁷⁰ The Birds, USA 1963, R.: Alfred Hitchcock.

*Orson Welles Citizen Kane*¹⁷¹ sollen nun die erarbeiteten Konzepte dem Praxistest unterzogen werden. Sind die ersten Analysen in Kleingruppen erstellt, so sollen diese erneut der Klassengemeinschaft vorgetragen und auch Fragen durch die MitschülerInnen zugelassen werden.

Als Nächstes werden nun verschiedene Adaptionen ein und desselben Inhalts verglichen: Bergala schlägt dazu einen Vergleich dreier Verfilmungen von *Madame Bovary*^{172 173 174} vor. Betrachtet werden sollen die Verfilmungen von Jean Renoir, Vincente Minnelli und Claude Chabrol, in welchen jeweils die Szene betrachtet wird in der Madame Bovary in einem Korb Aprikosen den Abschiedsbrief Rodolphes findet und daraufhin fast aus dem Fenster des Dachbodens stürzt, wo sie sich vor ihrem Ehemann versteckt. Der Inhalt ist im Großen und Ganzen immer der gleiche: Die verzweifelte, von Schwindel erfasste Frau wird beim Lesen des Briefes gezeigt, während ihr Mann sich im Haus aufhält.¹⁷⁵ Dieser Inhalt wird bei den drei Regisseuren jedoch völlig unterschiedlich umgesetzt:

Renoir und Chabrol filmen die Einstellung von außerhalb des Hauses, man sieht Emma am Dachbodenfenster stehen, das sie umrahmt. Chabrol filmt die Einstellung aus einer extremen Froschperspektive, die Kamera auf der Erde scheint den Sturz der Frau förmlich anzuziehen. Renoir entscheidet sich für die umgekehrte Achse: er platziert die Kamera höher als das Fenster, nimmt also den Schwindelanfall Emmas von oben auf. [...] ¹⁷⁶

Die Lernenden sind anhand dieses Vergleichs in der Lage zu erkennen, dass es beim Film nicht „eine richtige“ Art gibt, wie eine Einstellung aufgenommen werden kann, sondern, dass beim Dreh immer eine Fülle von Möglichkeiten existiert und die Auswahl einer dieser Möglichkeiten immer vom Stil des Regisseurs und dem Konzept der Szene abhängig ist.

Schließlich soll nun in den einzelnen Gruppen eine Szene zum Thema der Projektarbeit analysiert werden, die dann im Folgenden auch für Vergleiche herangezogen werden kann. Rongstock schlägt in seinem Beispiel zum Vietnamkrieg vor, die Anfangsszene aus *Rambo II*¹⁷⁷ heranzuziehen. Diese Auswahl wird wie folgt begründet:

¹⁷¹ *Citizen Kane*, USA 1941, R.: Orson Welles.

¹⁷² *Madame Bovary*, USA 1934, R.: Jean Renoir.

¹⁷³ *Madame Bovary*, USA 1949, R.: Vincente Minnelli.

¹⁷⁴ *Madame Bovary*, Frankreich 1991, R.: Claude Chabrol.

¹⁷⁵ Vgl. *Bergala*, *Kino als Kunst*, 110.

¹⁷⁶ *Bergala*, *Kino als Kunst*, 110.

¹⁷⁷ *Rambo II*, USA 1985, R.: George P. Cosmatos.

„weil sie charakteristisch konventionelle Formen der deduktiven Exposition und der Charakterisierung von Personen beinhaltet, die sich einerseits leicht analysieren lassen, andererseits aber auch in klarer Beziehung zu der Aussage des Films stehen.“¹⁷⁸ Vermutlich werden die SchülerInnen nach der Szene fragen, weshalb sie sich mit so einem anspruchslosen Film überhaupt auseinandersetzen müssen. Die schlichte Handlung und die klischeehaften Charaktere sprechen aber keineswegs gegen eine Verwendung des Films im Unterricht, sondern machen ihn im Gegenteil besonders geeignet. Denn je banaler ein Film auf den ersten Blick erscheint, desto höher ist sein Wert als Quelle einzuschätzen.¹⁷⁹

Bei diesen Schulanalysen gilt es zu beachten, dass immer nur die wichtigsten zentralen Einstellungen und Sequenzen analysiert werden sollen um diese dann mit anderen zu vergleichen. Wollte man einen ganzen Film rein nach filmästhetischen Kriterien hin untersuchen, so würde dies erstens jeden zeitlichen Rahmen sprengen und zweitens kaum zusätzlichen Erkenntnisgewinn bringen, denn die eigentliche Herausforderung besteht im Vergleich von Filmen und der Einbeziehung des historischen und ästhetischen Kontextes. Im Beispiel von *Rambo II* könnte etwa aus der ersten Szene, in welcher Rambo als Gefangener in einem Lager den Wärtern gegenübersteht und von seinem ehemaligen Ausbilder Colonel Trautman ein Angebot für einen Spezialauftrag erhält, die darin enthaltene Problematik der Kriegsveteranen herausgelesen und in den Kontext der Entstehungszeit des Filmes eingeordnet werden.¹⁸⁰

Dass SchülerInnen dazu durchaus in der Lage sind, schildert Rongstock wie folgt: „Schüler warfen ein, dass der Film aus einer Zeit stammte, in der Regierung und Gesellschaft darum bemüht waren, die außenpolitische Situation der USA wieder zu stärken und der Film daher zentrale politische und soziale Diskurse widerspiegele“¹⁸¹ Es ist nicht nötig den ganzen Film zu sehen um den Lernenden die zentralen Aspekte des Werkes näher zu bringen. Damit lässt sich ein vielfach angeführtes Argument gegen die Einbeziehung von Film im Unterricht entkräften, wonach Lehrenden die Zeit fehle (ganze) Filme in ihrem Unterricht zu behandeln. Außerdem, und dies ist nach Auffassung des Autors fast noch wichtiger, kann durch solche Projekte das Interesse der Kinder am Film und am Kino gefördert werden.

¹⁷⁸ Rongstock, Film, 231.

¹⁷⁹ Vgl. Rongstock, Film, 232.

¹⁸⁰ Vgl. Rongstock, Film 233.

¹⁸¹ Rongstock, Film 233-234.

Um den Lernenden den Schritt von der ästhetischen Analyse hin zur Einordnung in den historischen Kontext und in die filmischen Bedeutungszusammenhänge zu erleichtern, können an diesem Punkt die *Dimensionen der Filmanalyse*¹⁸² von Helmuth Korte ins Spiel gebracht werden. Es wäre zum Beispiel denkbar, dass die SchülerInnen in einer gemeinsamen Diskussion entlang der vier Dimensionen einen offenen Fragenkatalog¹⁸³ erarbeiten, der an den Film gestellt werden kann um ihn kontextmäßig besser fassbar zu machen. Außerdem ist es für eine historische Einordnung eines Films nötig über die politischen und sozialen Gegebenheiten der behandelten Zeit, zumindest in groben Zügen, Bescheid zu wissen. Dieses Wissen kann entweder, wie Rongstock es in seinem Beispiel vorschlägt, durch einen LehrerInnenvortrag vermittelt werden oder aber durch eigenständige Recherche und anschließenden Austausch durch die SchülerInnen. Welches Konzept in der jeweiligen Klasse und Situation den Vorzug erhält, muss von den LehrerInnen selbst entschieden werden.

Ausgestattet mit diesem Wissen zur behandelten Zeit, der Filmanalyse und dem erstellten Fragenkatalog sollen die Lernenden schließlich einen für ihr gewähltes Thema relevanten Film sichten und danach die zentralen Einstellungen analysieren und historisch verorten können. An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass der dargestellte Weg der eingehenden Betrachtung filmischer Werke sich über einen Zeitraum von mehreren Wochen erstrecken soll und sinnvollerweise nicht an einem Nachmittag abgehandelt werden kann. Nach Analyse und Auswahl der Szenen soll eine Präsentation vor dem Klassenverband folgen um eventuelle Verständnisprobleme auszuräumen und Rückmeldungen von den MitschülerInnen zu bekommen. Die zentralen Einstellungen sollen dabei nochmals vor der Klasse gezeigt werden bevor die Analyse der selbigen besprochen wird.¹⁸⁴

Als Abschluss des Projektes ist es sinnvoll gemeinsam einen der zentralen Filme zum behandelten Thema im Kino auf der Leinwand in voller Länge anzusehen. Diese Erfahrung des Films im Kino hat eine völlig andere Qualität und vermittelt einen länger anhaltenden Eindruck vom Film und dem behandelten Thema als die DVD.

¹⁸² Vgl. Korte, Einführung Filmanalyse, 23.

¹⁸³ Vgl. Rongstock, Film, 233.

¹⁸⁴ Vgl. Rongstock, Film, 235.

Den größten Mehrwert kann der Film im Kino entfalten, wenn es gelingt einerseits ein Kino / Filmarchiv / Filmmuseum zu finden, das eine analoge Kopie des zu projizierenden Filmes beschaffen und abspielen kann und man andererseits Experten (FilmkritikerIn / FilmwissenschaftlerIn / RegisseurIn etc.) gewinnen kann um eine kurze Einführung vor dem Film zu geben und die Diskussion danach zu leiten. Dieser besondere Mehrwert des Analoges gründet sich darauf, dass, wie im Email-Interview von Alejandro Bachman beschrieben „dem Film aufgrund seiner Seltenheit, seines „exotischen Status“, eine neue Kraft zufällt“¹⁸⁵. Diese Kraft für den Unterricht nutzbar zu machen obliegt den Lehrenden. Im genannten Beispiel führt Richard Rongstock für eine solche Kinoaufführung den bereits erwähnten Film *Apocalypse Now Redux* an, und erklärt die Bedeutung des schulfremden Experten wie folgt: „Durch ihn sollten die Schüler und Schülerinnen den Einblick in die Perspektive eines externen Experten kennen lernen, der sich seit vielen Jahren in einem außerschulischen Kontext intensiv mit den Filmen [...] beschäftigt hat.“¹⁸⁶

Zum Abschluss des Projektunterrichtes und um die tatsächlichen Lernfortschritte sichtbar zu machen schlägt Rongstock eine Arbeit von etwa zehn bis 15 Seiten vor, welche in den Ferien verfasst werden soll.¹⁸⁷ Nach Meinung des Autors ist eine solche Herangehensweise aber nicht zielführend, da in den Ferien auftretende Probleme hinsichtlich Aufbau und Formalia einer vorwissenschaftlichen Arbeit nicht besprochen werden können. Stattdessen könnte nach Beendigung des Projektunterrichts eine kurze Arbeit (z.B. 4-6 Seiten) in essayistischer Form zu den erarbeiteten Analysen gefordert werden, in welcher die Lernenden sowohl die gewonnenen Erkenntnisse als auch ihre Arbeitsweisen beschreiben.

Nach Beendigung eines solchen Projekts erscheint es sinnvoll einen Fragebogen auszugeben um sowohl von SchülerInnen als auch von LehrerInnenseite die erreichten Ziele mit den anfänglichen Erwartungen vergleichen zu können. Dieser könnte in etwa so aussehen:

- *Welche Erwartungen, die Sie an das Seminar hatten, wurden erfüllt, welche nicht?*
- *Worin besteht für Sie der Gewinn dieses Seminars?*
- *Welche Lerninhalte und Kompetenzen kamen Ihrer Meinung nach zu kurz?*¹⁸⁸

¹⁸⁵ Email Interview mit Alejandro *Bachmann*, 18.03.2014, Österreichisches Filmarchiv; Interviewer: Hermann Hötzeneder. (vollständiges Interview im Anhang)

¹⁸⁶ Vgl. *Rongstock*, Film, 236.

¹⁸⁷ Vgl. *Rongstock*, Film, 237-238.

¹⁸⁸ *Rongstock*, Film, 238.

V. Resümee

Die These, wonach es im schulischen Kontext in Österreich zu wenige, professionelle Vermittlungsmethoden und Lernmaterialien zum Film im Unterricht gäbe, konnte nicht bestätigt werden. Nach ausführlicher Betrachtung der relevanten Literatur zum Thema Filmvermittlung im Unterricht und einem Gespräch mit einem professionellen Filmvermittler am Filmmuseum Wien lässt sich aber sagen, dass es nicht so sehr darauf ankommt wie viele Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen. Viel wichtiger ist die Frage nach der Einstellung und Motivation der Lehrenden bezüglich Einbeziehung von Film im Unterricht. Engagierte österreichische SchulpädagogInnen sind heute zweifelsohne in der Lage sich aus den im deutschsprachigen Raum vorhandenen Theorien und Methoden adäquate, auf ihre jeweiligen Klassen zugeschnittene Unterrichtskonzepte zu erstellen. Der Autor würde sogar so weit gehen zu sagen, dass es als Vorteil für die hiesigen LehrerInnen angesehen werden kann, dass sie kaum fertig ausgearbeitete Materialien zur Verfügung haben, da somit eine intensivere Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten erforderlich ist. Weniger versierte/motivierte Lehrende können keine vorgefertigten Materialien verwenden und kommen so auch nicht in Versuchung ihren Unterricht als „Dienst nach Vorschrift“ am Medium Film abzuarbeiten, sondern sind eher bereit, mit ihren Klassen filmvermittelnde Institutionen wie etwa ein Filmmuseum zu besuchen um dort „Profis“ die Arbeit machen zu lassen und sich Anregungen zu holen, wie es auch in der Schule funktionieren könnte.

Nach eingehender Recherche kommt der Verfasser aufgrund der Vielzahl an Belegen für die Verifizierung der Hypothese, wonach andere europäische Länder in ihren Bildungssystemen mehr Gewicht auf die Filmvermittlung legen, zu dem Schluss, dass beispielsweise im eingangs angesprochenen französischen Schulsystem tatsächlich ein intensiverer und sowohl qualitäts- wie auch quantitativ besserer Zugang zum Film besteht als es in Österreich derzeit der Fall ist. Dies lässt sich einerseits auf einen anderen, in Frankreich seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges gewachsenen, gesellschaftlichen Zugang zum Film zurückführen, welcher im deutschsprachigen Raum so nicht vorhanden ist. Andererseits geht ein Großteil der betrachteten Theorien und Methoden des französischen Bildungssystems auf die Umsetzung des 2001 gestarteten Bildungsprogramms *Les arts à l'école*, zurück, dessen Einfluss auf die Schulen nicht unterschätzt werden darf.

Ob die in Frankreich bisher erkämpften Errungenschaften hinsichtlich der Filmvermittlung an den Schulen auch in Zukunft gehalten werden können, bleibt nach dem Regierungswechsel des Jahres 2012 und der damit einhergehenden Einstellung des Programmes Les arts à l'école abzuwarten. Dass auch in GB im selben Zeitraum von staatlicher Seite umfangreiche Filmvermittlungsprogramme für Schulen ins Leben gerufen wurden zeigt, welchen Stellenwert filmische Darstellungsformen in großen Teilen Europas genießen und verdeutlicht umso mehr die Notwendigkeit auch im österreichischen Schulsystem Reformen dahingehend anzustreben um den Film auch in die Schulen zu bringen. In Deutschland gibt es aufgrund intensiver universitärer Forschungstätigkeit im Bereich der Filmvermittlung - hier sind besonders die Bremer Schriften zur Filmvermittlung hervorzuheben - mittlerweile eine ansehnliche Auswahl an Fachliteratur, die sich konkret an Lehrende und deren Unterrichtsmethoden richtet. Leider fällt es oft nicht leicht in der Vielzahl am Markt verfügbarer Werke die Spreu vom Weizen zu trennen. Dazu braucht man heute in Österreich als LehrerIn noch viel Zeit um sich einzulesen oder den qualifizierten Rat professioneller Filmvermittler.

Die These, wonach in der LehrerInnenausbildung an Österreichs größter Universität in Wien der Fokus nicht unmittelbar auf die Filmvermittlung und deren Methodenfundus gerichtet ist, konnte, zumindest für die Fächerkombination Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung / Mathematik, bestätigt werden. Trotz einzelner Lehrender, die darum bemüht sind, den Film als historische Quelle und Kunstwerk nicht in Vergessenheit geraten zu lassen, bleibt die Gesamtsituation für filmliebende LehramtskandidatInnen, die nach adäquaten Methoden suchen um ihre Leidenschaft in den Unterricht einzubringen, dennoch unbefriedigend. Wie anhand einiger Beispiele verdeutlicht wurde, kann durch den Einsatz von Film im Fach Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung (und darüber hinaus) ein Mehrgehalt an Informations- und Wahrnehmungsmöglichkeiten im Unterricht erreicht werden, der durch konventionellen Methoden so nicht erreicht werden kann. Vor allem rezeptionshistorische und ästhetische Verweise können anhand des Films ein Netzwerk von Verknüpfungen schaffen, das für die Lehrenden den häufig geforderten fächerübergreifenden Unterricht möglich macht und den Lernenden dadurch Türen öffnet, die ihnen ohne die Schule verschlossen bleiben würden - eine Tätigkeit die im schulischen Kontext heute ohnedies viel zu selten ausgeübt werden kann.

Abbildungsverzeichnis

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Abbildung 1: Kortes Betrachtungsdimensionen für Filme aus: *Korte*, Einführung in die Systematische Filmanalyse (Berlin 4. neu bearb. u. erw. Aufl. 2010) 23.

Abbildung 2: Annas Auftritt in *Way down East*¹ aus: Bettina *Henzler*, Winfried *Pauleit* (Hg.), Filme sehen Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung (Marburg 2009) 40.

Abbildung 3: Madonna des Kanonikus Georg van der Paele aus: Bettina *Henzler*, Winfried *Pauleit* (Hg.), Filme sehen Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung (Marburg 2009) 41.

Abbildung 4: Draufsichtzeichnung zum Filmstill aus *Way Down East* aus: Bettina *Henzler*, Winfried *Pauleit* (Hg.), Filme sehen Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung (Marburg 2009) 44.

Abbildung 5: Das unsichtbare Kino im Österreichischen Filmmuseum Wien aus: Das unsichtbare Kino. Kinoprogramm. Filmmuseum In: Österreichisches Filmmuseum, online unter <https://www.filmmuseum.at/kinoprogramm/das_unsichtbare_kino_1> (13.03.2014).

Bibliografie

Monografien

André *Bazin*, Robert *Fischer* (Hg.), Was ist Film? (Berlin ²2009).

Email Interview mit *Alejandro Bachmann*, 18.03.2014, Österreichisches Filmarchiv; Interviewer: Hermann Hötzeneder. (vollständiges Interview im Anhang).

Peter *Beicken*, Wie interpretiert man einen Film? (Literaturwissen, Stuttgart 2004).

Alain *Bergala*, Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo (Marburg 2006).

Livia *Grestenberger*, Die Beeinflussung des kollektiven Gedächtnisses durch Spielfilme. Am Beispiel des US-Amerikanischen Kriegsfilm (ungedr. Geisteswiss. Diplomarbeit Wien 2013).

Bettina *Henzler*, Filmästhetik und Vermittlung. Zum Ansatz von Alain Bergala: Kontexte, Theorie und Praxis (geisteswiss. Diss. Bremen 2013).

Knut *Hickethier*, Film und Fernsehanalyse (Stuttgart 4. aktualisierte und erw. Aufl. 2007).

Helmut *Korte*, Einführung in die Systematische Filmanalyse (4. Neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin 2010).

Siegfried *Lamnek*, Qualitative Sozialforschung (Weinheim und Basel 5. vollst. überarb. Aufl. 2010).

Richard *Rongstock*, Film als mentalitätsgeschichtliche Quelle. Eine Betrachtung aus geschichtsdidaktischer Perspektive (Berlin 2011).

Sebastian *Schädler*, Wenn Derrida Schneewittchen trifft... Filmpädagogik und [Deonstruktion] von Geschlechterklischees (München 2008).

Dirk de Vos, Flämische Meister. Jan van Eyck, Rogier van der Weyden, Hans Memling (Köln 2002).

Marlene *Wagner*, Teaching about the Holocaust. Analysing Children's and Young Adult Literatur in the EFL classroom (ungedr. Geisteswiss. Diplomarbeit Wien 2010).

Sammelbände

Alejandro Bachmann, Sequenziell denken¹. Zur Historizität von Filmvermittlung – Zwei Aspekte. In: *zeitgeschichte* (40. Jahrgang, Heft 4, 2013) 219 - 226.

Cary *Bazalgette*, Filmerziehung und Medienkompetenz. Eine englische Perspektive. In: Gudrun *Sommer*, Vinzenz *Hediger*, Oliver *Fahle* (Hg.), *Orte Filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke* (Zürcher Filmstudien 26, Marburg 2011) 177-194.

Walter *Benjamin*, Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In: Rolf *Tiedemann* u. Hermann *Schweppenhäuser*, Walter Benjamin. *Gesammelte Schriften* (Band I, 2 Frankfurt am Main 1991) 435-469.

Claude *Desbarats* und Francis *Desbarats*, Filmstandbilder. Für eine schulische Vermittlung des Kinos als Kunst. In: Bettina *Henzler*, Winfried *Pauleit* (Hg.), *Filme sehen Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung* (Marburg 2009) 33-65.

Judith *Doneson*, The Use of Film in Teaching about the Holocaust. In: Gideon *Shimoni* (Hg.), *The Holocaust in university teaching* (Holocaust Series Oxford 1991) 15-23.

Malte *Hagener*, Wo ist Film (heute)? Film/Kino im Zeitalter der Medienimmanenz. In: Gudrun *Sommer*, Vinzenz *Hediger*, Oliver *Fahle* (Hg.), *Orte Filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke* (Zürcher Filmstudien 26, Marburg 2011) 45-59.

Knut *Hickethier*, Genretheorie und Genreanalyse. In: Jürgen *Felix* (Hg.), *Moderne Film-Theorie* (Filmforschung 3, Mainz 2002) 62-96.

Jo *Reichertz*, Die objektive Hermeneutik – Darstellung und Kritik. In: Eckard *König*, Peter *Zedler* (Hg.), *Qualitative Forschung Grundlagen und Methoden* (UTB 8218, Weinheim und Basel ²2002) 123-156.

Frank *Stern*, Die siebente Kunst als Kulturgeschichte. In: Frank *Stern*, Julia B. *Köhne*, Karin *Moser*, Thomas *Ballhausen*, Barbara *Eichinger* (Hg.), *Filmische Gedächtnisse. Geschichte - Archiv – Riss* (Wien 2007) 10-36.

Dominik *Tschütscher*, Im Kino. Filmvermittlung für Schulen im Österreichischen Filmmuseum.
In: Bettina *Henzler*, Winfried *Pauleit*, Christine *Rüffert* , Karl-Heinz *Schmid*, Alfred *Tews* (Hg.),
Vom Kino lernen. Internationale Perspektiven der Filmvermittlung (Berlin 2010) 121-125.

Internetquellen

AHS-Lehrplan „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. In: Bundesministerium für Bildung und Frauen – Bildung/Schulen – Unterricht und Schule – Lehrpläne Allgemein bildende Schulen – Allgemeinbildende höhere Schulen - Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, online unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf> (20.03.2014).

Curricula Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (ausgegeben am 27.06.2008). In: Universität Wien – Studienprogrammleitung Geschichte – Studium – Studienpläne aktuell – Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung – Curriculum zum Download, online unter <http://www.univie.ac.at/mtbl02/2007_2008/2007_2008_330.pdf> (13. Februar 2014).

Curricula Lehramtsstudium Mathematik (ausgegeben am 21.06.2007). In: Universität Wien – Studien Service Center Mathematik– Curricula/Studienpläne – Studienplan für das Lehramtsstudium UF Mathematik, online unter <http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_159.pdf> (13. Februar 2014).

Ephemere Filme: Nationalsozialismus in Österreich. Forschung. Forschung und Vermittlung. Filmmuseum. In: Österreichisches Filmmuseum, online unter <https://www.filmmuseum.at/forschung__vermittlung/forschung/ephemere_filme_nationalsozialismus_in_oesterreich> (25.03.2014).

Sonja *Ernst*, Interview mit der Regisseurin Yael Heronski. Geheimsache Ghettofilm. Nationalsozialismus. Geschichte. In: bpb: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter <<http://www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus/geheimsache-ghettofilm/154342/interview-mit-der-regisseurin-yael-hersonski>> (25.03.2014).

From Silence to Sound. Lecture. Schule im Kino. Forschung und Vermittlung. Filmmuseum. In: Österreichisches Filmmuseum, online unter <https://www.filmmuseum.at/forschung__vermittlung/vermittlung/schulekinderjugendliche/schule_im_kino/from_silence__to_sound_1> (13.03.2014).

Herbert *Heinzelmann*, Vietnam im Film, Kinofenster.de – Bundeszentrale für Politische Bildung (21.09.2006). In: Kinofenster.de – Film des Monats – Archiv Film des Monats – Oktober 2001 Apocalypse Now Redux, online unter <http://www.kinofenster.de/film-des-monats/archiv-film-des-monats/kf0110/vietnam_im_film/> (21.03.2014).

The Path to Nazi Genocide. Additional teaching Materials. Teaching about the Holocaust. Resources for Educators. In: United States Holocaust Memorial Museum, online unter <<http://www.ushmm.org/learn/introduction-to-the-holocaust/path-to-nazi-genocide>> (25.03.2014).

European Antisemitism from it's origins to the Holocaust. Film on European Antisemitism. Teaching About Antisemitism. Confront Antisemitism. Resources for Educators. In: United States Holocaust Memorial Museum, online unter <<http://www.ushmm.org/confront-antisemitism/european-antisemitism-from-its-origins-to-the-holocaust>> (25.03.2014).

Clemens *Niedenthal*, Ich war dabei! Archiv (07.05.2005). taz.dietageszeitung. In: taz.de, online unter <<http://www.taz.de/1/archiv/archiv/?dig=2005/05/07/a0115>> (25.03.2014).

Nana A.T. *Rebhan*, Zu Jung zum Filmemachen? Das Filmgymnasium Babelsberg. Ausbildung 2.0. Themen-Archiv. In: fluter.de, online unter <<http://www.fluter.de/de/112/thema/10504/>> (26.03.2014).

Was soll über Holocaust unterrichtet werden? Empfehlungen für den Unterricht über Holocaust. Allgemeine Hinweise-Erlässe. Lehr und Lernmittel - Methodik-Didaktik. Lernmaterial-Unterricht. Österreich. In: erinnern.at, online unter: <<http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/lehr-und-lernmittel-methodik-didaktik/allgemeine-hinweise-erlaesse/empfehlungen-fur-die-gestaltung-von-unterrichtsstunden-uber-den-holocaust/Was%20soll%20unterrichtet%20werden.pdf>> (25.03.2014).

World War II and the Holocaust – Animated Map. Additional teaching Materials. Teaching about the Holocaust. Resources for Educators. In: United States Holocaust Memorial Museum, online unter <http://www.ushmm.org/wlc/en/media_nm.php?ModuleId=10005143&MediaId=7827> (25.03.2014).

Filmografie

Air Force One, USA/Deutschland 1997, R.: Wolfgang Petersen.

American History X, USA 1998, R.: Tony Kaye.

Apocalypse Now, USA 1979, R.: Francis Ford Coppola.

Au hasard Balthazar, Frankreich/Schweden 1966, R.: Robert Bresson.

The Big Lebowski, USA/UK 1998, R.: Joel Coen und Ethan Coen.

The Birds, USA 1963, R.: Alfred Hitchcock.

Citizen Kane, USA 1941, R.: Orson Welles.

Die Vermessung der Welt, Deutschland 2012, R.: Detlev Buck.

Die Welle, Deutschland 2008, R.: Dennis Gansel.

The Football Factory, UK 2004, R.: Nick Love

Full Metal Jacket, UK/USA 1987, R.: Stanley Kubrick.

Germania, anno zero, Italien / Frankreich / Deutschland 1948, R.: Roberto Rossellini.

The Green Berets, USA 1968, R.: Ray Kellogg, John Wayne und Mervyn LeRoy.

Green Street Hooligans, USA/UK 2005, R.: Lexi Alexander.

Kingdom of Heaven, USA 2005, R.: Ridley Scott.

La Jetée, Frankreich 1962, R.: Chris Marker.

L'arrivée d'un train en gare de la Ciotat, Frankreich 1896, R.: Auguste Lumière und Louis Lumière.

Les quatre cents coups, Frankreich 1959, R.: Francois Truffaut.

Madame Bovary, USA 1934, R.: Jean Renoir.

Madame Bovary, USA 1949, R.: Vincente Minnelli.

Madame Bovary, Frankreich 1991, R.: Claude Chabrol.

The Magnificent Seven, USA 1960, R.: John Sturges.

Moonfleet, USA 1955, R.: Fritz Lang.

12 Monkeys, USA 1995, R.: Terry Gilliam.

Notes on the Circus, USA 1966, R.: Jonas Mekas.

O.K., Westdeutschland 1970, R.: Michael Verhoeven.

Panorama de l'arrivée en gare de Perrache pris du train, Frankreich 1896, R.: Auguste Lumière und Louis Lumière.

Platoon, UK/USA 1986, R.: Oliver Stone.

Psycho, USA 1960, R.: Alfred Hitchcock.

Rambo II, USA 1985, R.: George P. Cosmatos.

Rio Bravo, USA 1959, R.: Howard Hawks.

Schneewittchen, BRD 1971, R.: Rudolf Jugert.

Schneewittchen, DDR 1961, R.: Gottfried Kolditz.

Schneewittchen und die Sieben Zwerge (original: Snow White and the Seven Dwarfs), USA 1937, R.: William Cottrell u.A.

Shtikat Haarchion – Geheimsache Ghettofilm, Deutschland/Israel 2010, R.: Yael Heronski.

Soldier Blue, USA 1970, R.: Ralph Nelson.

Spur der Steine, DDR 1966, R.: Frank Beyer.

Taxi Driver, USA 1976, R.: Martin Scorsese.

Way Down East, USA 1920, R.: David Wark Griffith.

We Were Soldiers, USA/Deutschland 2002, R.: Randall Wallace.

Wremena Goda, UdSSR 1975, R.: Artavazd Peleschjan.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit verschiedenen Möglichkeiten wie Spiel- und Dokumentarfilme so im Unterricht eingesetzt werden können, dass durch ihre Verwendung ein Zugewinn für die SchülerInnen entsteht, der mit herkömmlichen Unterrichtsmethoden nicht erreichbar wäre. Dabei wird insbesondere auf die Einbindung von Filmen im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in Österreich Bezug genommen.

Zu Beginn wird, nach Darlegung der Forschungsmethode, auf die Frage eingegangen, was unter dem Begriff „Film“ zu verstehen ist, bevor dessen Bedeutung näher betrachtet wird. Anhand unterschiedlicher Konzepte und theoretischer Ansätze aus verschiedenen Ländern werden Zugänge zur Filmvermittlung veranschaulicht, und deren jeweilige Umsetzung kurz charakterisiert. Den größten Teil der Arbeit nimmt das Kapitel über die Vermittlungsmethoden ein, in welchem die praktische Umsetzung der verschiedenen theoretischen Konzepte anhand unterschiedlicher Themen verdeutlicht wird.

Individuelles Engagement und persönliche Anstrengung werden von allen Lehrenden gefordert werden, die filmische Werke in ihren Unterricht einbeziehen möchten. Die angeführten Filme sind dabei als Teil einer größeren Auswahl zu verstehen, die im schulischen Kontext verwendet werden kann, welche aber von jeder/m Lehrenden selbst aufgestellt werden muss, um die eigene Begeisterung am Film weitergeben zu können.

Abstract

The present thesis deals with various options, how feature films and documentaries can be used in class in a way, that a gain for the students is caused by their use, which could not be achieved with conventional teaching methods. The inclusion of films in history lessons is done in particular reference to the Austrian school system.

Initially, after setting out the method of research, the thesis addresses the issue of what is meant by the term „movie“, before it's meaning is being dealt with in detail. Using a range of diverse concepts from different countries approaches are illustrated for film education. Moreover their implementation is being characterized briefly. The biggest chapter of the present thesis deals with different teaching methods, and how they can be practically implemented.

Any teacher who wants to install film education in his classes will need individual commitment and personal effort. The listed movies are to be understood as part of a larger selection, which can be used in school, after being redefined by each teacher themselves. This needs to be done in order to allow the transmission of the individual enthusiasm on film.

Anhang

Lebenslauf

Name: Hermann Hötzeneder

Geburtsdatum: 25.12.1987

Geburtsort: A-4780 Schärding

Name der Eltern: Alfred und Margarete Hötzeneder

Geschwister: Thomas Hötzeneder

Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung

1996 – 2000 Volksschule A-4794 Kopfing

2000 – 2003 Hauptschule A-4794 Kopfing

2003 – 2007 HTL A-4910 Ried im Innkreis

Maschinenbau und Fertigungstechnik

(Matura mit ausgezeichnetem Erfolg bestanden)

2007 – 2008 Zivildienst im Seniorenwohnhaus St. Bernhard

A-4090 Engelhartzell

Studium

Oktober 2008 – Jänner 2009 (WS08/09) Studium der Verfahrenstechnik an der TU-Wien

März 2009 – Juni 2009 (SS09) Lehramtsstudium an der Universität Wien (A190)

UF Deutsch (333) und UF Mathematik (406)

Oktober 2009 – dato Lehramtsstudium an der Universität Wien (A190)

UF Geschichte, Sozialkunde und Politische

Bildung (313) und UF Mathematik (406)

Email Interview mit Alejandro Bachmann

Um die folgenden Zeilen richtig deuten zu können, ist es wichtig zu wissen, dass der Autor die angeführten Fragen ursprünglich, in Form eines Interviews, an Alejandro Bachmann im Österreichischen Filmmuseum herantragen wollte. Nach einem ausgiebigen Gespräch wurde dann entschieden die Fragen per Email ans ÖFM zu senden um eine eingehendere Beantwortung durch Herrn Bachmann zu ermöglichen. Diese Antworten (und deren Fragen) sind nun im Folgenden angeführt:

Welche Bedeutung messen Sie Film und Kino im Jahr 2014 bei?

ganz generell ist das schwer zu beantworten, Bedeutung in Bezug auf was? Sehr generell kann man sagen, dass im Jahre 2014 der analoge Film im kommerziellen Kinobetrieb in diesen Breitengraden fast keine Bedeutung mehr hat – weil er entweder nicht abgespielt werden kann oder von Verleihern auch nicht mehr geliefert wird, so dass wir tatsächlich in Bezug auf Film davon sprechen müssen, dass seine Bedeutung in der Breite stark schwindet, er wird selbst schon Geschichte/geschichtlich. Bleibt man bei diesem Begriff von Film dann ließe sich daraus aber vielleicht auch schließen, dass dem Film aufgrund seiner Seltenheit, seines „exotischen Status“ eine neue Kraft zufällt. An ihm kann jetzt umso deutlicher werden, dass nicht jedes Bewegtbild Film ist, dass der Film im Kino ganz eigene Modi der Erfahrung bereitstellt als es sein Digitalisat oder andere Laufbildwerke im Internet tun. Für meine eigene Arbeit in der Filmvermittlung also trägt der Film ein Potential über bewegte Bilder nachzudenken und dabei ihre Aufführungspraxis, die in in ihnen steckenden Modi der Erfahrung und ihre Historizität mitzudenken.

Welche Chancen und Möglichkeiten hat, Ihrer Meinung nach, der Film im schulischen Kontext?

Film kann in den schulischen Kontext eine neue, andere Art des Nachdenkens einführen. Jenseits der Dominanz des geschriebenen und gesprochenen Wortes, bietet der Film die Möglichkeit, in Bildern Gedanken zu formulieren. Sich mit dieser Art des Nachdenkens (wie auch anderen – jener der Malerei, der Musik, des Theaters) auseinanderzusetzen, bedeutet ganz einfach einmal das Spektrum dessen, was man wahrnimmt und von der Welt aufnimmt zu erweitern.

Im Speziellen Fall des Films scheint mir seine ganz eigene Medialität (seine Zeitlichkeit und Dauer, sein Rhythmus, die Fragmentisierung) in besonderem Maße geeignet über die nahe Vergangenheit und Gegenwart nachzudenken. Sich in der Schule mit Film auseinander zu setzen, bedeutet Schüler/innen jene Ausdrucksform näher zu bringen, die wie keine andere gemacht scheint, über das 20. Jahrhundert zu reflektieren.

Wo sehen Sie Österreich in puncto Filmvermittlung, verglichen mit anderen europäischen Ländern?

Das kann ich so pauschal nicht beantworten. Im Vergleich zu meiner Arbeit in Deutschland scheint es mir, dass es hier „einfacher“ ist, Lehrer/innen für eine Vermittlung zu interessieren, die sich wirklich auf die ästhetischen Qualitäten des Mediums konzentriert, anstatt Film nur als thematischen Zuspätker für in anderen Fächern zu besprechende Inhalte zu benutzen. Generell kann man hier aber sicher nicht pauschalisieren und kann deutlich sehen, dass eine gelungene Integration von Filmvermittlung in den Unterricht meistens auf Initiative von einzelnen Personen erfolgreich ist.

Welches Potenzial sehen sie in den Ansätzen Alain Bergalas Kino als Kunst zu sehen und den Schaffensprozess ins Zentrum der Betrachtungen zu rücken?

Bergala hat eine Methode der Filmvermittlung entwickelt, die es in besonderem Maße schafft, den Blick von z.B. Schüler/innen auf die ästhetischen Qualitäten des Films zu lenken. Der Schritt, sich in den Schaffensprozess hineinzudenken, scheint mir eine gute Möglichkeit zu verstehen, wie Film denkt, lässt aber natürlich diverse Ebenen aus, die beim Sehen eines Filmes auch von Bedeutung sind – seine eigene Zeitlichkeit, Spuren der Materialität, alles nicht Geplante, das sich aber auch den Film einschreibt.

Auf welche Hürden bzw. Schwierigkeiten sind Sie, in Ihrer Vermittlungstätigkeit für das Filmmuseum, im Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Lehrenden gestoßen?

Auf sehr großen Hürden bin ich eigentlich nie gestoßen, was unter anderem daran liegt, dass die Vermittlung im Filmmuseum vor allem so funktioniert, dass Lehrer/innen unser Angebot wahrnehmen – also bereits eine positive Grundeinstellung besteht. Das zentrale „Problem“ am Ende von Lehrerfortbildungen ist eigentlich, dass man eine Unsicherheit der Lehrer/innen gegenüber dem Medium Film bemerkt, die sie schlussendlich oft daran hindert damit zu arbeiten. Genau dagegen vorzugehen und eine Methode zu entwickeln, die nicht so sehr auf dem Wissen um Film als vielmehr um ein Verständnis seiner grundlegenden Parameter basiert. Eine Methode, die den unsicheren Blick schärft und daraus Wissen generiert, anstatt Wissen zu generieren, um dann einen sichereren Blick auf den Film zu werfen.

Hat, Ihrer Einschätzung nach, die „klassische Filmanalyse“ an Österreichs Schulen ausgedient?

Was ist mit „klassischer Filmanalyse“ gemeint? Wenn es um das Auswendiglernen von Filmfachbegriffen, Einstellungsgrößen etc. oder die eher textliche Analyse des Films geht, dann würde ich nicht sagen, dass sie „ausgedient“ hat. Aber sicherlich verfehlt eine solche Filmanalyse die Spezifika des Mediums Film und verspielt damit die Chance den Film als wirklich neuartige Form des Denkens zu begreifen und zu vermitteln.

Was würden Sie sich für die Filmvermittlung in Österreich in Zukunft wünschen?

Nicht nur für Österreich sondern ganz allgemein würde ich mich freuen, wenn eine generelle Vorstellung von Bildung den Film inkludieren würde. Es müsste darum gehen, sich einzugestehen, dass nicht alle Formen von Bildung sich als Kompetenz darstellen lassen, sondern Bildung vor allem ein Prozess ist, der überraschend, nicht von vorneherein steuerbar und auch verstörend sein kann. Diesen Prozess am Film durchzudenken und ins Rollen zu bringen, hielte ich für eine echte Bereicherung für junge Menschen auf ihrem Weg zu emanzipierten Menschen.

MITTEILUNGSBLATT

Studienjahr 2006/2007 – Ausgegeben am 21.06.2007 – 30. Stück

Sämtliche Funktionsbezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen.

CURRICULA

159. Änderung des Studienplanes für das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach Mathematik

Der Senat hat in seiner Sitzung am 14. Juni 2007 den Beschluss der gemäß § 25 Abs. 8 Z. 3 und Abs. 10 des Universitätsgesetzes 2002 eingerichteten entscheidungsbefugten Curricularkommission vom 5. Juni 2007 auf Änderung des Studienplans für das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach „Mathematik“ (erschieden am 29. Juni 2002 im UOG 93 Mitteilungsblatt der Universität Wien, Stück XXXV, Nummer 344) in der nachfolgenden Fassung genehmigt:

7 Unterrichtsfach Mathematik

7.1 Qualifikationsprofil

Das Qualifikationsprofil entspricht den unter Ziffer 1. angeführten Zielen und Fertigkeiten.

7.2 Aufbau des Studiums

Die Gesamtanzahl der Semesterwochenstunden (SWS) beträgt **99**. Davon entfallen **7** SWS auf Pädagogik, **38** SWS auf Mathematik und Fachdidaktik im ersten und **44** SWS im zweiten Studienabschnitt.

Außerdem sind im 1. und 2. Studienabschnitt insgesamt **10** SWS an freien Wahlfächern zu absolvieren.

„LAK“ steht für Lehramtskandidatinnen bzw. -kandidaten.

7.3 Erster Studienabschnitt

Es sind (*Wahl-*)*Pflichtfächer* im Ausmaß von **41** SWS zu absolvieren. Davon entfallen **3** SWS auf die Pädagogik.

7.3.1 Mathematik – Pflichtfächer

Titel	SWS	Art	Prüfungsfach
Einführung in das mathematische Arbeiten	3	LP	Studieneingangsphase
Hilfsmittel aus der EDV	2	IP	Studieneingangsphase
Einführung in die Analysis	3	LP	Analysis
Übung: Einführung in die Analysis	2	IP	Analysis
Analysis in einer Variable für LAK	2	LP	Analysis
Übung: Analysis in einer Variable für LAK	2	IP	Analysis

Reelle Analysis in mehreren und komplexe Analysis in einer Variable für LAK	5	LP	Analysis
Übung: Reelle Analysis in mehreren und komplexe Analysis in einer Variable für LAK	2	IP	Analysis
Einführung in die Lineare Algebra und Geometrie	3	LP	Algebra
Übung: Einführung in die Lineare Algebra und Geometrie	2	IP	Algebra
Lineare Algebra und Geometrie für LAK	4	LP	Algebra
Übung: Lineare Algebra und Geometrie für LAK	2	IP	Algebra
Zahlentheorie	2	LP	Algebra
Übung: Zahlentheorie	1	IP	Algebra
Gesamt	35		

7.3.2 Fachdidaktik – Wahlpflichtfach

Es ist *eine* der Schulmathematik-Vorlesungen plus die jeweilige Übung zu absolvieren:

Titel	SWS	Art	Prüfungsfach
Schulmathematik 1 (Arithmetik und Algebra)	2	LP	
Übung: Schulmathematik 1 (Arithmetik und Algebra)	1	IP	
Schulmathematik 2 (Geometrie)	2	LP	
Übung: Schulmathematik 2 (Geometrie)	1	IP	
Schulmathematik 3 (Angewandte Mathematik)	2	LP	
Übung: Schulmathematik 3 (Angewandte Mathematik)	1	IP	
Schulmathematik 4 (Vektorrechnung)	2	LP	
Übung: Schulmathematik 4 (Vektorrechnung)	1	IP	
Schulmathematik 5 (Stochastik)	2	LP	
Übung: Schulmathematik 5 (Stochastik)	1	IP	
Schulmathematik 6 (Differential- und Integralrechnung)	2	LP	
Übung: Schulmathematik 6 (Differential- und Integralrechnung)	1	IP	
Gesamt	3		Schulmathematik

7.3.3 Pädagogik

	SWS	Art	Prüfungsfach
Gesamt	3	LP	Pädagogik

7.3.4 Freie Wahlfächer (Gesamtumfang 10 SWS im 1. und 2. Studienabschnitt)

Als freie Wahlfächer für den 1. Studienabschnitt werden zwei der *nicht* gewählten Schulmathematik-Veranstaltungen besonders empfohlen sowie die folgenden Lehrveranstaltungen:

Titel	SWS	Art
Modellierung (VO + UE)	2 + 1	LP, IP
Algorithmen, Datenstrukturen und Programmieren (VU)	3	IP

7.4 Zweiter Studienabschnitt

Es sind (*Wahl-*)*Pflichtfächer* im Ausmaß von **48** SWS zu absolvieren. Davon entfallen **4** SWS auf die Pädagogik.

7.4.1 Mathematik – Pflichtfächer

Titel	SWS	Art	Prüfungsfach
Angewandte Mathematik für LAK	3	LP	Angewandte Mathematik
Übung: Angewandte Mathematik für LAK	1	IP	Angewandte Mathematik
Stochastik für LAK	4	LP	Stochastik
Übung: Stochastik für LAK	2	IP	Stochastik
Differentialgleichungen für LAK	2	LP	Analysis
Übung: Differentialgleichungen für LAK	1	IP	Analysis
Algebra für LAK	2	LP	Algebra
Übung: Algebra für LAK	1	IP	Algebra
Computerpraktikum für LAK	3	IP	Angewandte Mathematik
Gesamt	19		

7.4.2 Mathematik – Wahlpflichtfach

Es ist *eine* der folgenden Lehrveranstaltungen zu absolvieren:

Titel	SWS	Art	Prüfungsfach
Genderspezifische Aspekte in der Mathematik	2	LP	
Geschichte der Mathematik und Logik	2	LP	
Philosophie der Mathematik	2	LP	
Elementargeometrie	2	LP	
Englisch für Mathematiker/innen	2	LP	
Gesamt	2		Mathematik im Umfeld

7.4.3 Seminare

Es sind *zwei* aus den vier Seminartypen zu wählen:

Titel	SWS	Art	Prüfungsfach
Seminar für LAK (Algebra)	2	IP	Algebra
Seminar für LAK (Angewandte Mathematik)	2	IP	Angewandte Mathematik
Seminar für LAK (Analysis)	2	IP	Analysis
Seminar für LAK (Stochastik)	2	IP	Stochastik
Gesamt	4		

7.4.4 Fachdidaktik – Pflichtfächer

Titel	SWS	Art	Prüfungsfach
Einführung in die Fachdidaktik	2	LP	
Seminar zum Schulpraktikum	2	IP	
Seminar zur Unterrichtsplanung	2	IP	
Seminar zur Fachdidaktik	2	IP	
Gesamt	8		Fachdidaktik

7.4.5 Fachdidaktik-Wahlpflichtfächer

Es ist *eine* der folgenden Lehrveranstaltungen zu absolvieren:

Titel	SWS	Art	Prüfungsfach
Genderfragen und Mathematikunterricht	2	LP oder IP	
Außermathematische Anwendungen im Unterricht	2	LP	
Ausgewählte Kapitel der Fachdidaktik	2	LP	
Probleme des Mathematikunterrichts (VO oder KO)	2	LP oder IP	
Problemlösen (VU oder PS)	2	IP	

Gesamt		2	Fachdidaktik
Es sind <i>weitere drei</i> Schulmathematik-Vorlesungen (die nicht schon im 1. Abschnitt als Schulmathematik oder als freie Wahlfächer gewählt wurden!) plus die jeweiligen Übungen zu absolvieren:			
Titel	SWS	Art	Prüfungsfach
Schulmathematik 1 (Arithmetik und Algebra)	2	LP	
Übung: Schulmathematik 1 (Arithmetik und Algebra)	1	IP	
Schulmathematik 2 (Geometrie)	2	LP	
Übung: Schulmathematik 2 (Geometrie)	1	IP	
Schulmathematik 3 (Angewandte Mathematik)	2	LP	
Übung: Schulmathematik 3 (Angewandte Mathematik)	1	IP	
Schulmathematik 4 (Vektorrechnung)	2	LP	
Übung: Schulmathematik 4 (Vektorrechnung)	1	IP	
Schulmathematik 5 (Stochastik)	2	LP	
Übung: Schulmathematik 5 (Stochastik)	1	IP	
Schulmathematik 6 (Differential- und Integralrechnung)	2	LP	
Übung: Schulmathematik 6 (Differential- und Integralrechnung)	1	IP	
Gesamt	9		Schulmathematik

7.4.6 Pädagogik

SWS	Art	Prüfungsfach
Gesamt	4	LP
		Pädagogik

7.5 Freie Wahlfächer (Gesamtumfang 10 SWS im 1. und 2. Studienabschnitt)

Als freie Wahlfächer werden die *nicht* gewählten Wahlpflichtfächer in Fachdidaktik und Mathematik besonders empfohlen. Darüber hinaus auch noch die folgenden anwendungsorientierten Lehrveranstaltungen:

Titel	SWS	Art
Modellierung (VO + UE)	2 + 1	LP, IP
Algorithmen, Datenstrukturen und Programmieren (VU)	3	IP
Diskrete Mathematik (VO + UE)	2 + 1	LP, IP
Biomathematik und Spieltheorie (VO + UE; oder VU)	3 + 1 (4)	LP, IP
Algebra in den Anwendungen (VO + UE; oder VU)	3 + 1 (4)	LP, IP
Differentialgleichungen in den Anwendungen (VO+UE; oder VU)	3 + 1 (4)	LP, IP
Bild- und Signalverarbeitung (VO + UE; oder VU)	3 + 1 (4)	LP, IP
Finanzmathematik (VO + UE; oder VU)	3 + 1 (4)	LP, IP
Optimierung in den Anwendungen (VO + UE; oder VU)	3 + 1 (4)	LP, IP
Angewandte Statistik (VO + UE; oder VU)	3 + 1 (4)	LP, IP

Im Namen des Senats:
Der Vorsitzende der Curricularkommission:
H r a c h o v e c

MITTEILUNGSBLATT

Studienjahr 2007/2008 – Ausgegeben am 27.06.2008 – 38. Stück

Sämtliche Funktionsbezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen.

CURRICULA

330. 2. Änderung des Studienplans für das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Auszug aus dem Studienplan für das „Lehramtsstudium“ an der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien

Beschluss der Lehramtsstudienkommission der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien vom 14. November 2001

Genehmigt durch das BMBWK am 27. Mai 2002, GZ 52.353/21 – VII/D/2/2002

Veröffentlichung im Mitteilungsblatt der Universität Wien am 26. Juni 2002, XXXII. Stück, Nr. 321

Unter Berücksichtigung der gem. § 25 Abs. 8 Z. 3 und Abs. 10 des Universitätsgesetzes 2002 vom Senat beschlossenen Änderung vom 16. Dezember 2004,

veröffentlicht im Mitteilungsblatt der Universität Wien am 22. Dezember 2004, 10. Stück

sowie der gem. § 25 Abs. 8 Z. 3 und Abs. 10 des Universitätsgesetzes 2002 vom Senat beschlossenen Änderung vom 12. Juni 2008,

veröffentlicht im Mitteilungsblatt der Universität Wien am 27. Juni 2008, 38. Stück

Inhalt

10. Studienplan für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

10.1 Allgemeines

- 10.1.1 Fachspezifisches Berufsbild
- 10.1.2 Fachspezifisches Qualifikationsprofil
- 10.1.3 Einteilung und Gestaltung des Studiums
- 10.1.4 Pflicht- und Wahlfächer
- 10.1.5 Lehrveranstaltungstypen
- 10.1.6 Teilnahmebeschränkungen
- 10.1.7 Zulassungsbedingungen

10.2 Erster Studienabschnitt

- 10.2.1 Studieneingangsphase
- 10.2.2 Weitere Lehrveranstaltungen des Ersten Studienabschnitts

10.3 Zweiter Studienabschnitt

10.4 Erläuterungen zu den Fächern Sozialkunde und Politische Bildung

10.5 Ergänzung zur Prüfungsordnung

10.6 Zulassungsbedingungen für Absolvent/inn/en der Lehramtsprüfung für das Unterrichtsfach "Geschichte und Sozialkunde" an einer Pädagogischen Hochschule

10.7 Gesamtüberblick: Lehrveranstaltungen, Semesterstunden, ECTS-Punkte

10.1 Allgemeines

10.1.1 Fachspezifisches Berufsbild

Das Lehramtsstudium der ‚Geschichte, Sozialkunde und Politischen Bildung‘ dient der Berufsausbildung für den Lehrberuf an mittleren und höheren Schulen (Sekundarstufe I und II) für die Unterrichtsfächer ‚Geschichte und Sozialkunde‘, ‚Geschichte und Politische Bildung‘, ‚Geschichte und Kultur‘, ‚Wirtschafts- und Sozialgeschichte‘, ‚Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung‘ sowie inhaltlich ähnlich orientierter Unterrichtsfächer aus dem Bereich der Geschichts-, Sozial-, Politik- und Kulturwissenschaften.

10.1.2 Fachspezifisches Qualifikationsprofil

Die Grundsätze für die Gestaltung des Lehramtsstudiums sind im allgemeinen Qualifikationsprofil für die Lehramtsstudien an der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät festgelegt. - Darüber hinaus sollen während des Lehramtsstudiums für ‚Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung‘ folgende Qualifikationen und Kompetenzen entwickelt und zu einer integrierten fachdidaktischen Kompetenz verknüpft werden:

1. Das Denken in historischen Kategorien und Entwicklungszusammenhängen.
2. Orientierungswissen und spezielle Kenntnisse der Geschichte unter Berücksichtigung der kulturellen, politischen, sozialen, wirtschaftlichen sowie all jener Aspekte, die das Verständnis unterschiedlicher Kulturen in Vergangenheit und Gegenwart fördern.
3. Kompetenz zur Entwicklung kritisch-kommunikativer, politisch-bildender Lernprozesse unter Einbeziehung politik-, sozial- und kulturwissenschaftlicher Theorien und Forschungsergebnisse.
4. Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Anwendung geschichtswissenschaftlicher Methoden und Techniken, entsprechend dem jeweils aktuellen Entwicklungsstand der Forschung.
5. Die Bereitschaft zur ständigen Weiterentwicklung der fachdidaktischen Kompetenzen in Bezug zur aktuellen Diskussion in der Geschichtsdidaktik.
6. Flexibilität im Umgang mit den erworbenen inhaltlichen und methodischen Kenntnissen und Kompetenzen des Faches oder Fachbereichs.

7. Analytischer, systematischer und reflexiver Umgang mit fachrelevantem Wissen und Können sowie kritischer Umgang mit historischen Quellen, geschichtswissenschaftlichen Darstellungen und aktuellen Informationen.
8. Die Fähigkeit zu Rezeption, Synthese und Darstellung historischer Forschungsergebnisse.
9. Kompetenz zur Schulung multiperspektivischer Betrachtungsweisen historischer Situationen und Prozesse: Bewusstmachen der vielfältigen Ursachen historischer Ereignisse und der verschiedenen Möglichkeiten ihrer Deutung; Einüben synchroner und diachroner Betrachtungsweisen.
10. Fachübergreifendes Denken und Arbeiten; die Fähigkeit, über die Fachgrenzen hinaus Verständnis für die Zusammenhänge von kulturellen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Entwicklungen herstellen zu können.
11. Gegenwartorientierte Auswahl der Inhalte unter Einbeziehung der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler/innen; die Fähigkeit, Kenntnisse der regionalen Geschichte mit allgemeinen historischen Entwicklungen zu verknüpfen.
12. Kritische, problembezogene und identitätsstiftende Auswahl und Bearbeitung von fachlichen Themen.
13. Interkulturelles Denken und Handeln: z.B. die Entwicklung einer differenzierten Betrachtung der Vergangenheit durch die Auseinandersetzung mit dem räumlich und zeitlich Anderen; die Fähigkeit, Bezug zu den Herkunftsländern der Schüler/innen herzustellen sowie Verständnis für die historische Entwicklung fremder Kulturen zu fördern.

10.1.3 Einteilung und Gestaltung des Studiums

10.1.3.1 Einteilung des Studiums

1. Dieser Teil des Studienplans befasst sich mit den 70 Semesterstunden aus ‚Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung‘.
2. Von den 70 Semesterstunden entfallen auf die Fachausbildung 50 Semesterstunden, auf die Fachdidaktik 15 Semesterstunden und auf die Politische Bildung 5 Semesterstunden.
3. Das Studium ist in 2 Studienabschnitte gegliedert. Der 1. Studienabschnitt dauert 5 Semester und umfasst 52 Semesterstunden, der 2. Studienabschnitt dauert 4 Semester und umfasst 18 Semesterstunden.

10.1.3.2 Gestaltung des Studiums

Über die im allgemeinen Teil angegebenen Grundsätze hinaus gilt folgendes:

1. Die Betonung des interdisziplinären Charakters der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik.
2. Die Interdependenz von Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung.
3. Die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Fragen, insbesondere mit kolonialistischen, nationalistischen, rassistischen, sexistischen und anderen diskriminierenden Geschichts- und Gesellschaftsbildern.
4. Das Bewusstsein um die Verantwortung, erworbene Erkenntnisse aus dem Bereich der Geschichtswissenschaften, der Geschichtsdidaktik und der Politischen Bildung in

Abschätzung der Folgewirkungen in aktuelle gesellschaftliche Diskussionen einzubringen.

10.1.4 Pflicht- und Wahlfächer

Das Lehramtsstudium ‚Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung‘ umfasst acht Bereiche von Fächern, die im Verlauf des Studiums nachweislich zu absolvieren sind.

Soweit nicht anders angegeben, handelt es sich um Pflichtfächer. Wahlfächer sind Lehrveranstaltungen, die von den Studierenden aufgrund ihrer Schwerpunktsetzungen für den Studienverlauf gewählt werden müssen (siehe 10.3.1. Vertiefungsseminar I und Vertiefungsseminar II).

Die Fächer „Einführung in die Geschichtswissenschaft“, „Einführung in die Fachdidaktik der Geschichte“ und „Grundfragen der Politischen Bildung“ werden durch die integrierte

Lehrveranstaltung *Einführung in das Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* abgedeckt. Die Fächer „Strukturen und Funktionen der politischen

Systeme und der Rechtssysteme“ und „Konfliktstrategien und Konfliktmanagement“ werden durch die integrierte Lehrveranstaltung *Politische Bildung* abgedeckt.

1. Die einführenden Fächer:

- Einführung in die Geschichtswissenschaft
- Geschichtswissenschaftliche Arbeitstechniken

2. Die epochenorientierten Fächer:

- Alte Geschichte
- Mittelalterliche Geschichte
- Neuere Geschichte
- Zeitgeschichte

3. Die räumlich orientierten Fächer:

- Österreichische Geschichte
- Osteuropäische Geschichte (*Wahlfach*)
- Globalgeschichte (*Wahlfach*)
- Historisch-Kulturwissenschaftliche Europaforschung (*Wahlfach*)

4. Die aspektorientierten Fächer:

- Frauen- und Geschlechtergeschichte (*Wahlfach*)
- Wirtschafts- und Sozialgeschichte (*Wahlfach*)
- Politikgeschichte (*Wahlfach*)

5. Die quellen- und methodenorientierten Fächer:

- Text- und Diskursanalyse
- Analyse bildlicher und dinglicher Quellen und Musealisierung
- Historische Hilfs- und Archivwissenschaften
- Quantifizierung und Statistik

- Neue Medien in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht

6. Die wissenschaftstheoretischen Fächer:

- Lektüre historiographischer Texte und Historiographiegeschichte
- Theorien in der Geschichtswissenschaft und Wissenschaftstheorie
- Theorien und Geschichte der Geschichtsdidaktik

7. Die Fächer aus Fachdidaktik der Geschichte

- Einführung in die Fachdidaktik der Geschichte
- Grundkurs Fachdidaktik
- Projektkurs Fachdidaktik

8. Die Fächer aus Politischer Bildung

- Grundfragen der Politischen Bildung
- Strukturen und Funktionen der politischen Systeme und der Rechtssysteme
- Konfliktstrategien und Konfliktmanagement

10.1.5 Lehrveranstaltungstypen

Lehrveranstaltungstypen sind im allgemeinen Teil des Lehramtsstudienplans beschrieben (s. 4.5). Für das Studium „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ sind Lehrveranstaltungstypen wie folgt spezifiziert:

1. Grundkurse (GK)

Grundkurse sind Kombinationen von epochen-, raum- und aspektorientierten Fächern mit einer grundlegenden fachdidaktischen Orientierung und einem schulpraktischen Teil. Grundkurse dienen der vorseminaristischen Einführung und der vertiefenden Behandlung der Pflichtfächer und werden von mindestens zwei LV-Leiter/innen gemeinsam konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Grundkurse sind integrative Lehrveranstaltungen: sie haben ein komplexes didaktisches Lehrveranstaltungskonzept, in dem z.B. Vorlesungsteile mit berufspraktisch orientierten Übungsteilen und seminaristischen Teilen kombiniert werden.

2. Projektkurse (PK)

Projektkurse sind Kombinationen von themenorientierten Fächern (Aspekte, Epochen und Räume) mit einer vertieften fachdidaktischen Orientierung und einem berufspraktischen Teil. Sie haben im Gegensatz zum Grundkurs stärker seminaristischen sowie forschungsorientierten und berufspraktischen Charakter (Projekte oder Projektsimulationen) und werden von mindestens zwei LV-Leiter/innen gemeinsam konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Projektkurse sind integrative Lehrveranstaltungen: sie haben ein komplexes didaktisches Lehrveranstaltungskonzept, in dem z.B. Vorlesungsteile mit berufspraktisch orientierten Übungsteilen und seminaristischen Teilen kombiniert werden. Im schulpraktischen Übungsteil werden komplexere Unterrichtsmethoden vermittelt und eingesetzt.

3. Vorlesungen (VO)

Vorlesungen sind nicht prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen. Vorlesungen bestehen aus Vorträgen und können ergänzend Raum für andere Vermittlungsformen der Lehre sowie für Diskussion bieten. Vorlesungen können von eLearning, einem Fachtutorium oder einem eFachtutorium begleitet werden.

4. Vorlesungen mit Übung (VU)

Vorlesungen mit Übung sind prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen. Sie bestehen aus einem Vorlesungs- und einem Übungsteil und werden von einem Fachtutorium oder eFachtutorium begleitet. Regelmäßige Aufgaben helfen

- in der „Einführung in das Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“: den Stoff kritisch zu verarbeiten, durch Recherchen Wissen zu vertiefen, zu ergänzen und kritisch zu reflektieren;
- in den quellen- und methodenorientierten Fächern: Arbeitstechniken zu üben und angestrebte Kompetenzen aufzubauen;
- in den Epochenfächern und dem Fach „Österreichische Geschichte“: den Lesestoff kritisch zu verarbeiten.

5. Kurse (KU)

Kurse sind prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen und verwenden interaktive Lehr- und Lernformen. Regelmäßige Aufgaben helfen

- in den Epochenfächern und dem Fach „Österreichische Geschichte“: den Lesestoff kritisch zu verarbeiten, durch Recherchen Wissen zu vertiefen, zu ergänzen und kritisch zu reflektieren sowie die gemeinsame Arbeit in der Lehrveranstaltung vorzubereiten;
- im einführenden Fach „Geschichtswissenschaftliche Arbeitstechniken“ und in den quellen- und methodenorientierten Fächern: Arbeitstechniken zu üben und angestrebte Kompetenzen aufzubauen.

In Kursen kann eLearning eingesetzt werden.

6. Integrierte Kurse (IK)

Integrierte Kurse sind prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen, die die Lehr- und Lernformen von Kursen und Vorlesungen mit einander verbinden. Integrierte Kurse bestehen aus einem Vorlesungsteil und einem Kursteil mit eFachtutorium, blended learning und regelmäßigen Aufgaben.

7. Proseminare (PS)

Proseminare sind prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen. Anhand eines breiten, epochenübergreifenden Themas üben die Studierenden wissenschaftliche Arbeitsweisen, insbesondere das Verfassen und Präsentieren einer kleineren eigenständigen Arbeit.

8. Seminare (SE)

Seminare sind prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen. Anhand eines spezifischen Themas üben die Studierenden wissenschaftliche Arbeitsweisen, insbesondere das Verfassen und Präsentieren einer eigenständigen schriftlichen Arbeit mittlerer Länge.

9. (e)Fachtutorien

Fachtutorien sind besondere didaktische Maßnahmen, die Vorlesungen bzw. Vorlesungen mit Übungen oder Integrierte Kurse begleiten und Qualifikationen vermitteln, die durch die Absolvierung der Lehrveranstaltung allein nicht erworben werden. In Fachtutorien betreuen studentische Tutorinnen / Tutoren unter der Leitung der Lehrveranstaltungsleiterin / des Lehrveranstaltungsleiters Studierende in Gruppen mit beschränkter Teilnahme. eFachtutorien sind Fachtutorien mit eLearning.

10.1.6 Teilnahmebeschränkungen

Zur Sicherung der Qualität der Lehre in inhaltlicher und methodischer Hinsicht wird für folgende Lehrveranstaltungstypen die Teilnehmer/innen/zahl beschränkt:

Vorlesungen mit Übung: maximal 100 in den Epochenfächern und dem Fach Österreichische Geschichte, maximal 50 in der Einführung in das Lehramtsstudium ‚Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung‘ und in den quellen- und methodenorientierten Fächern.

Integrierte Kurse: maximal 50.

Kurse (mit Ausnahme von „Lektüre historiographischer Texte und Historiographiegeschichte“) und Seminare: maximal 25.

Kurs „Lektüre historiographischer Texte und Historiographiegeschichte“: maximal 35.

Kurse aus Fachdidaktik maximal 16.

Exkursionen maximal 25.

Für Lehrveranstaltungen mit beschränkter Teilnehmer/innen/zahl ist eine Anmeldung erforderlich. Die Voraufnahme zu Lehrveranstaltungen erfolgt automationsgestützt nach dem Präferenzprinzip.

Sind nicht genügend Plätze vorhanden, kann die Höchstteilnehmer/innenzahl von der Studienprogrammleitung um bis zu einem Drittel erhöht werden.

Überschreitet die Zahl der Anmeldungen zu einer Lehrveranstaltung auch dann noch die Zahl der vorhandenen Plätze, werden Studierende nach folgenden Reihungskriterien in die Lehrveranstaltung aufgenommen:

1. Ordentlichen Hörer/innen des Unterrichtsfaches ‚Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung‘ sowie der Studienrichtung ‚Geschichte‘ werden vor anderen Studierenden aufgenommen.
2. Semesterzahl: Studierende höherer Semester werden gegenüber Studierenden niedrigerer Semester vorgezogen.
3. Studierende, die trotz erfüllter Zugangsvoraussetzungen keinen Platz bekommen haben, sind beim nächsten Anmeldestermin bevorzugt aufzunehmen, wenn dies zur Erfüllung des Studienplans erforderlich ist.

10.1.7 Zulassungsbedingungen

Die Lehrveranstaltungen „Einführung in das Lehramtsstudium ‚Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung‘“, „Grundkurs Fachdidaktik“ und „Projektkurs Fachdidaktik“ bilden zusammen mit dem Schulpraktikum ein aufbauendes Curriculum. Im „Grundkurs Fachdidaktik“ und im „Projektkurs Fachdidaktik“ ist eine Praxisphase an einer mittleren oder höheren Schule verpflichtend zu absolvieren. Die Absolvierung von „Grundkurs Fachdidaktik“ ist Voraussetzung für die Zulassung zum Kurs „Neue Medien in der Geschichtswissenschaft und im Geschichtsunterricht“ und zum Schulpraktikum.

Die Absolvierung der „Einführung in das Lehramtsstudium ‚Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung‘“ ist Voraussetzung für die Zulassung zu „Lektüre historiographischer Texte und Historiographiegeschichte“.

Die Absolvierung der Studieneingangsphase ist Voraussetzung für die Zulassung zu Lehrveranstaltungen in den quellen- und methodenorientierten Fächern, zu Kursen in den epochenorientierten Fächern, zu Kursen im Fach Österreichische Geschichte, zu den

Vorlesungen „Theorien in der Geschichtswissenschaft und Wissenschaftstheorie“ und „Theorie und Geschichte der Geschichtsdidaktik“ sowie zum Kurs „Geschichtswissenschaftliche Arbeitstechniken“.

Der „Grundkurs Fachdidaktik“ setzt die Absolvierung oder gleichzeitige Belegung des Kurses „Geschichtswissenschaftliche Arbeitstechniken“ voraus.

Für Lehrveranstaltungen aus alter Geschichte können Kenntnisse der altgriechischen Sprache gefordert werden; jedoch ist im Lehrangebot desselben Semesters für ausreichende Alternativen zu sorgen. Für alle Lehrveranstaltungen können Kenntnisse aus zwei modernen Fremdsprachen gefordert werden. Für Lehrveranstaltungen aus osteuropäischer Geschichte können darüber hinaus Kenntnisse aus osteuropäischen Sprachen verlangt werden.

10.2 Erster Studienabschnitt

Der 1. Studienabschnitt dient der grundlegenden Orientierung im historischen Denken und in der Anwendung historischer Methoden, sowie der Einführung in Grundfragen der Fachdidaktik und der Politischen Bildung. Die Studierenden sollen im 1. Studienabschnitt ein Basis- und Überblickswissen erwerben können, das ihnen als Grundlage für ihre spätere Berufsausübung dient.

10.2.1 Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase besteht aus vier Lehrveranstaltungen, die in die Ziele, Inhalte und Methoden der Geschichtswissenschaft, der Geschichtsdidaktik und der Politischen Bildung einführen und den Studierenden eine Orientierung im Lehramtsstudium ermöglichen sollen:

- Einführung in das Lehramtsstudium ‚Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung‘
- Lektüre historiographischer Texte und Historiographiegeschichte
- 1 VU (mit Tutorium) nach Wahl in den epochenorientierten Fächern oder dem Fach Österreichische Geschichte
- 1 VO nach Wahl in den epochenorientierten Fächern oder dem Fach Österreichische Geschichte

Diese Lehrveranstaltungen sind im 1. und 2. Semester zu absolvieren.

Einführung in das Lehramtsstudium ‚Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (VU mit TUT) 3 SSt, 5 ECTS

Diese Lehrveranstaltung dient der Einführung in die Grundfragen des Lehramtsstudiums GSP, der Einführung in die Geschichtswissenschaft und die Fachdidaktik der Geschichte sowie der Einführung in die Grundfragen der Politischen Bildung. Sie wird als integrative Lehrveranstaltung von der Fachdidaktik gemeinsam mit der Fachwissenschaft abgehalten. Schwerpunkte: Erste Orientierung im Lehramtsstudium und im Studium der Geschichtswissenschaft; Heranführen an Grundlagen geschichtswissenschaftlicher Forschung (Was ist Geschichte/Geschichtswissenschaft? Theoretische Grundfragen, Methoden und Teilbereiche, Quellen und Metaquellen, Orte des Wissens und des Wissenstransfers), Vertrautmachen mit einschlägigen berufsspezifischen Bedingungen der zukünftigen Arbeit als Geschichtslehrer/innen an AHS und BHS; Kennenlernen anderer, dem Lehrberuf nahestehender Berufsfelder. Erarbeitung analytischer, systematischer und reflexiver Aspekte des zukünftigen Berufsfeldes aus der Fachperspektive. Gestaltung eines Portfolios.

Lektüre historiographischer Texte und Historiographiegeschichte

(KU) 2 SSt, 4 ECTS

Diese Lehrveranstaltung dient dem Aufbau von Kompetenzen im Lesen und Auswerten von Fachliteratur (Erkennen eines wissenschaftlichen Textes, Funktion und Form von Belegschaften, Gattungen wissenschaftlicher Texte, Erfassen und Analysieren vorhandener Fragestellungen und Thesen, Exzerpieren, Zusammenfassen, Zitieren, Glossieren, Vergleichen, Fragen textbezogen Beantworten, Diskutieren; Plagiat) sowie dem Überblick über die wichtigsten Etappen der Historiographiegeschichte anhand exemplarischer Texte (zumindest Antike Geschichtsschreibung, Mittelalterliche Geschichtsschreibung, Humanismus, Aufklärung, Historismus, Marxismus, Annales, Gesellschaftsgeschichte, Historische Anthropologie / Neue Kulturgeschichte, Frauen- und Geschlechtergeschichte).

(Zu den beiden Lehrveranstaltungen aus den epochenorientierten Fächern und/oder dem Fach Österreichische Geschichte siehe 10.2.2.)

10.2.2 Weitere Lehrveranstaltungen des Ersten Studienabschnitts

Im ersten Studienabschnitt sind weiters folgende Lehrveranstaltungen zu absolvieren:

Epochen und Österreichische Geschichte:

- | | | |
|----|--|------------------------|
| a) | Alte Geschichte 1 und 2 | 2+2 SSt., 3+3 ECTS |
| b) | Mittelalterliche Geschichte 1 und 2 | 2+2 SSt., 3+3 ECTS |
| c) | Neuere Geschichte: Frühe Neuzeit und Späte Neuzeit | 2+2 SSt., 3+3 ECTS |
| d) | Zeitgeschichte als Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts | 4 SSt., 6 ECTS |
| e) | Österreichische Geschichte: bis 1526, 1526-1918 und 1918 bis heute | 2+2+2 SSt., 2+3+3 ECTS |

Die Lehrveranstaltungen sollen den Studierenden aus den oben genannten Pflichtfächern ein breites Orientierungs- und Überblickswissen ermöglichen. In Hinblick auf die Erfordernisse des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe werden in den Lehrveranstaltungen Strukturen und Prozesse der Geschichte der jeweiligen Epoche bzw. der österreichischen Geschichte so präsentiert, dass die politischen, kulturellen, wirtschaftlichen, sozialen und frauen- und geschlechtergeschichtlichen Aspekte gleichgewichtet nachvollziehbar und analysierbar werden.

Die Fächer Epochen und Österreichische Geschichte sind in folgender Form zu absolvieren:

- Mindestens 1 VU mit Tutorium (1 in der Studieneingangsphase)
- 2 KU (nach Absolvierung der Studieneingangsphase)
- die übrigen Lehrveranstaltungen in Form von VO (davon 1 in der Studieneingangsphase)

Die VU und die 2 KU sind jeweils aus verschiedenen Fächern zu wählen. Kurse und Vorlesungen können in Form Integrierter Kurse kombiniert werden.

Quellen und Methoden des historischen Arbeitens

a) Analyse bildlicher und dinglicher Quellen und Musealisierung

(VO) 2. SSt, 3 ECTS

In dieser Lehrveranstaltung werden folgende Themen bearbeitet: Das Bild – seine Funktion und Bedeutung in der Geschichte; materielle und dingliche Quellen; Funktion materieller Quellen in der Kunst- und Kulturgeschichte; Museum und

Musealisierung; Funktion und Bedeutung von Foto, Film, Fernsehen; Geschichtsdarstellung im Film; Nutzung und Herstellung analoger und digitaler Medien; Funktion und Bedeutung von Tonquellen; Hörfunk als Informationsmedium; Produktion von Bild- und Tonquellen für die Geschichtswissenschaft sowie deren methodische Standards, z.B. Oral History.

b) Historische Hilfs- und Archivwissenschaften

(VU) 2 SSt., 3 ECTS

In dieser Lehrveranstaltung werden folgende Themen bearbeitet: Begriff und Theorien der Historischen Hilfswissenschaften und des Archivwesens; Grundlagen einer systematischen Quellenkunde. Historische Hilfswissenschaften (Genese und formale Eigenart historischer Quellen; Schriftenkunde des Mittelalters und der Neuzeit; Epigraphik; Urkundenlehre und Aktenkunde; Kodikologie; Chronologie; Heraldik und Sphragistik; Genealogie; Numismatik und Metrologie; Historische Geographie und Kartographie). Archivwissenschaft (Genese und Ordnungsprinzipien von Archiven; Geschichte des Archivwesens; Prinzipien des Archivierens; Benützung von Archiven, Informationserschließung; Bild-, Ton-, elektronische Überlieferungsträger).

c) Text- und Diskursanalyse

(KU) 2 SSt., 4 ECTS

In dieser Lehrveranstaltung werden folgende Themen bearbeitet: Grundbegriffe der Text- und Diskursanalyse; Einsatz in der Geschichtswissenschaft; Verfahren der Inhalts- und Sprachanalyse sowie der Interpretation von Texten; Analyse von Prozessen der Textproduktion, -distribution, -rezeption und -interpretation; Analyse von institutionellen und organisatorischen Begleitumstände von Diskursen; Kritische Analyse von Beziehungen zwischen diskursivem, sozialem und kulturellem Wandel; Repräsentationsformen von Vergangenheit in Texten und Diskursen (z.B. Überlieferung, Autorschaft, Interdiskursivität).

d) Quantifizierung und Statistik

(VU) 2 SSt., 3 ECTS

In dieser Lehrveranstaltung werden folgende Themen bearbeitet: Grundbegriffe der Statistik (deskriptiv – induktiv); Einsatzgebiete in den Geschichtswissenschaften; Deskriptivstatistische Verfahren; Häufigkeiten; Graphische Repräsentationsmöglichkeiten; Maßzahlen (Lage-, Streuungs-, Zusammenhangs-, Konzentrationsmaße); Zeitreihen; Übungen anhand historischen Quellenmaterials; Kritische Lektüre geschichtswissenschaftlicher Werke im Hinblick auf die Verwendung von Statistiken; Geschichte statistischer Verfahren und Konzepte in vergleichender (europäischer) Perspektive.

Geschichtswissenschaftliche Arbeitstechniken

(KU) 3 SSt., 7 ECTS

Die Lehrveranstaltung bietet eine exemplarische Orientierung zum wissenschaftlichen Arbeiten in der Geschichtswissenschaft. Die Entwicklung von historischen Fragestellungen, das Kennenlernen verschiedener wissenschaftlicher Textsorten, systematisches wissenschaftliches Recherchieren, der Umgang mit historischen Quellen sowie die Heranführung an eigene schriftliche oder mündliche Produkte steht im Zentrum dieses Kurses.

Grundkurs Fachdidaktik (I)

(GK) 6 SSt., 9 ECTS

Der Grundkurs Fachdidaktik I soll, mit einem Fachthema verknüpft, in exemplarischer Form an die theoretischen und praktischen Grundprobleme des Geschichtsunterrichts heranführen

und den Studierenden eine erste reflektierte und evaluierte Praxisorientierung ermöglichen. Aktuelle Paradigmen der fachdidaktischen Reflexion werden in diesem Kurs anhand konkreter Aufgabenstellungen zugänglich gemacht.

Neue Medien in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht (KU) 4 SSt., 6 ECTS

In dieser Lehrveranstaltung soll in Kombination mit einem historischen Aspekt das Pflichtfach 'Informatik und Medien in der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik' realisiert werden. Anhand eines historischen Themas werden in exemplarischer Form die vielfältigen Möglichkeiten der Anwendung von Neuen Medien im Bereich der Geschichtswissenschaft und insbesondere im Geschichtsunterricht erarbeitet.

Wissenschaftstheoretische Fächer

a) Theorien in der Geschichtswissenschaft und Wissenschaftstheorie (VO) 2 SSt., 3 ECTS

Diese Lehrveranstaltung behandelt sowohl allgemein als auch exemplarisch folgende Punkte: Was ist wissenschaftliches Denken? Grundfragen der Wissenschaftstheorie; Wozu Theorien? Grundfragen zu Theorien der Geschichtswissenschaft; Ebenen und Formen der historischen Theoriebildung; Theorieprobleme der Geschichtswissenschaft; Theoretische Zugänge.

b) Theorien und Geschichte der Geschichtsdidaktik (VO) 2 SSt., 3 ECTS

Die Lehrveranstaltung gibt Gelegenheit, aktuelle Ansätze der geschichtsdidaktischen Theoriebildung kennen zu lernen und hinsichtlich ihrer berufspraktischen Relevanz zu diskutieren: z.B. Theorien der Geschichtsdidaktik, theoretische Grundlegung geschichtsdidaktischer Methoden, exemplarische Darstellung und Erprobung zentraler fachdidaktischer Modelle. Darüber hinaus werden Grundzüge einer Geschichte des Geschichtsunterrichts in ihrer jeweils politisch bildenden Dimension angeboten.

	LV-Typ	SSt. VO	Prüfungs- immanente SSt.	ECTS- Punkte
1. Studienabschnitt				
Einführung in das Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Polit. Bildung (STEP)	VU+Tut.		3	5
Lektüre historiographischer Texte und Historiographiegeschichte (STEP)	KU		2	4
<i>In die STEP vorzuziehen: 2 LVs aus den Epochenfächern und/oder Österreichische Geschichte</i>	1 VU+Tut., 1 VO	2	2	5-6
Alte Geschichte (4std.)	1 VU+Tut.*, 2 KU, Rest VO**	16	6	6
Mittelalterliche Geschichte (4std.)				6
Geschichte der Neuzeit (4std.)				6

Zeitgeschichte (4std.)				6
Österreichische Geschichte (6std.)				8
Historische Hilfs- und Archivwissenschaften	VU+Tut.		2	3
Analyse bildlicher und dinglicher Quellen und Musealisierung	VO	2		3
Text- und Diskursanalyse	KU		2	4
Quantifizierung und Statistik	VU+Tut.		2	3
Theorien in der Geschichtswissenschaft und Wissenschaftstheorie	VO	2		3
Geschichtswissenschaftliche Arbeitstechniken	KU		3	7
Grundkurs Fachdidaktik (I)	GK		6	9
Theorien und Geschichte der Geschichtsdidaktik	VO	2		3
Neue Medien in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht	KU		4	6
Summe 1. Studienabschnitt		22	30	81

Die Studieneingangsphase (STEP) ist grau hinterlegt.

*In STEP vorzuziehen.

** 1 VO in STEP vorzuziehen.

10.3 Zweiter Studienabschnitt:

Der 2. Studienabschnitt dient der erweiterten und vertiefenden Behandlung von Themenfeldern der Geschichtswissenschaften, der Geschichtsdidaktik und der Politischen Bildung. Er soll die Studierenden an jene berufspraktischen Kompetenzen heranführen, die sie in ihrem zukünftigen Beruf als Geschichtslehrer/innen an höheren Schulen oder

verwandten Berufsfeldern benötigen. Auf die Entwicklung von Teamfähigkeit, interdisziplinärem Denken und den Umgang mit Komplexität ist dabei besonderer Wert zu legen.

10.3.1 Lehrveranstaltungen des Zweiten Studienabschnittes

Die Lehrveranstaltungen des Zweiten Studienabschnittes setzen die Absolvierung des Ersten Studienabschnittes voraus. Der Kurs Politische Bildung kann nach der Absolvierung der Studieneingangsphase in den ersten Studienabschnitt vorgezogen werden.

Vertiefungsseminare

- | | | | |
|----|-----------------------|----|----------------|
| a) | Vertiefungsseminar I | SE | 2 SSt., 6 ECTS |
| b) | Vertiefungsseminar II | SE | 2 SSt., 6 ECTS |

Die beiden Vertiefungsseminare müssen aus einem der folgenden aspektorientierten Fächer gewählt werden:

Vertiefungsseminar I: aus *Wirtschafts- und Sozialgeschichte* oder aus *Globalgeschichte*

Vertiefungsseminar II: aus *Frauen- und Geschlechtergeschichte*, *Osteuropäischer Geschichte* oder aus *Historisch-Kulturwissenschaftlicher Europaforschung*.

Die Vertiefungsseminare können unter Berücksichtigung der obigen Bedingungen aus allen Bereichen der Geschichtswissenschaften gewählt werden.

Projektkurs Fachdidaktik (II)

(PK) 6 SSt., 9 ECTS

Der Projektkurs Fachdidaktik II soll in exemplarischer Form die bisher erworbenen fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen zur unterrichtspraktischen Kompetenz weiterentwickeln. Die Konzeption und Anwendung komplexer Lehr-/Lernformen soll eingeübt werden. Eine Zusammenarbeit mit der Phase 2 des Schulpraktikums ist möglich.

Politische Bildung

(KU) 4 SSt., 6 ECTS

Diese interdisziplinär geführte Lehrveranstaltung verknüpft die Pflichtfächer ‚Strukturen und Funktionen des politischen Systems und des Rechtssystems‘ sowie ‚Konfliktstrategien und Konfliktmanagement‘. Sie will mit den Strukturen und Funktionen von politischen Systemen und Rechtssystemen vertraut machen sowie in exemplarischer Form Konfliktstrategien und Konfliktmanagement in ihren lokalen, regionalen, nationalen und internationalen bzw. globalen Dimensionen behandeln. Das Kennenlernen von Akteuren und Institutionen soll nach Möglichkeit durch diese Lehrveranstaltung gefördert werden.

Exkursion, 3 Tage

(EX) 2 SSt., 3 ECTS

Exkursionen sind prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen, in deren Rahmen wissenschaftliche Reisen unternommen werden, die historisches Wissen und Verständnis überprüfen, vertiefen und erweitern helfen. Zur Vorbereitung der Reise verfassen die Studierenden eine kleinere schriftliche Arbeit, deren Ergebnisse sie während der Reise in geeigneter Weise präsentieren.

Diplomand/inn/enseminar

(SE/PV) 2 SSt., 5 ECTS

Das Diplomand/inn/enseminar dient der Betreuung und Beratung von Diplomarbeiten sowie der Auseinandersetzung mit fachspezifischen Theorien und Methoden. Es muss gewählt werden, wenn die/der Studierende eine Diplomarbeit in der Studienrichtung ‚Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung‘ schreibt.

Wird die Diplomarbeit in einem anderen Unterrichtsfach geschrieben, so ist an dieser Stelle ein Proseminar oder ein Seminar Geschichte mit Schwerpunkt Politikgeschichte oder ein Wahlfach aus Politischer Bildung im entsprechenden Studienumfang zu wählen.

	LV-Typ	SSt. VO	Prüfungs- immanente SSt.	ECTS- Punkte
2. Studienabschnitt				
<i>Vertiefungsseminar 1: Wirtschaft- und Sozialgeschichte / Globalgeschichte</i>	SE		2	6

<i>Vertiefungsseminar 2: Frauen- und Geschlechtergeschichte / Osteuropäische Geschichte / Historisch-kulturwissenschaftliche Europaforschung</i>	SE		2	6
<i>Projektkurs Fachdidaktik (II)</i>	PK		6	9
<i>Politische Bildung</i>	KU		4	6
<i>Exkursion</i>	EX		2	3
<i>Diplomand/inn/enseminar / Freies Wahlfach Politische Bildung</i>	PV / PS od. SE		2	5
Summe 2. Studienabschnitt			18	35

10.4 Erläuterungen zu den Fächern Sozialkunde und Politische Bildung

Sozialkundliche Fragestellungen und Politische Bildung sind im Hinblick auf die Lehrpläne für höheren Schulen in den fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen des ersten und zweiten Studienabschnitts in ausreichendem Maß zu berücksichtigen.

Sozialkundliche Fragestellungen gemäß den Schullehrplänen sind z.B. primäre Erlebniswelten, Arbeitsorganisation, Sozialstrukturen, gesellschaftliche Ordnungen bzw. historisch-sozialwissenschaftliche Zugänge.

Fragestellungen aus „Politischer Bildung“ sind gemäß dem Unterrichtsprinzip z.B. Strukturen und Funktionen des Politischen Systems und des Rechtssystems, gesellschaftliche Institutionen; Konfliktstrategien und Konfliktmanagement; Grund- und Menschenrechte. Der Kurs „Politische Bildung“ ist eine interdisziplinär geführte Lehrveranstaltung.

Wird „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ nicht als Fach der Diplomarbeit gewählt, so ist an dieser Stelle ein Proseminar oder Seminar Geschichte mit Schwerpunkt

Politikgeschichte oder ein Wahlfach aus Politischer Bildung im Ausmaß von 2 Semesterstunden und 5 ECTS zu wählen.

10.5 Ergänzung zur Prüfungsordnung

Diplomarbeiten sind schriftlich abzufassen, können jedoch auch in Form eines wissenschaftlichen Films, eines wissenschaftlichen audio-visuellen bzw. multimedialen Produktes oder als Ausstellung realisiert werden.

10.6 Zulassungsbedingungen für Absolvent/inn/en der Lehramtsprüfung für das Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde“ an einer Pädagogischen Hochschule

Studierende, welche die Lehramtsprüfung für die Hauptschulen oder die Polytechnischen Schulen im Fach „Geschichte und Sozialkunde“ an einer Pädagogischen Hochschule abgeschlossen haben, sind berechtigt, Lehrveranstaltungen des zweiten Studienabschnitts zu

absolvieren. Ergänzend ist für den Abschluss der ersten Diplomprüfung gem. Anlage 1, Abs. 3.8 UniStG i.d.g.F., die erfolgreiche Absolvierung folgender Lehrveranstaltungen nachzuweisen:

- *Geschichtswissenschaftliche Arbeitstechniken* 3 SSt.
- *Statistik und Quantifizierung* 2 SSt.
- Der Nachweis von Überblickswissen aus Alter Geschichte, Mittelalterlicher Geschichte, Neuerer Geschichte, Zeitgeschichte und Österreichischer Geschichte, von Kenntnissen aus den quellen- und methodenorientierten Fächern sowie aus Historiographiegeschichte, Theorien in der Geschichtswissenschaft und Theorien der Geschichtsdidaktik ist entweder durch Zeugnisse einer Pädagogischen Akademie/Hochschule oder zusätzliche Zeugnisse von österreichischen Universitäten zu erbringen.

10.7 Gesamtüberblick: Lehrveranstaltungen, Semesterstunden, ECTS-Punkte

	LV-Typ	SSt. VO	Prüfungs- immanente SSt.	ECTS- Punkte
1. Studienabschnitt				
<i>Einführung in das Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Polit. Bildung (STEP)</i>	VU+Tut.		3	5
<i>Lektüre historiographischer Texte und Historiographieggeschichte (STEP)</i>	KU		2	4
<i>In die STEP vorzuziehen: 2 LVs aus den Epochenfächern und/oder Österreichische Geschichte</i>	1 VU+Tut., 1 VO	2	2	5-6
<i>Alte Geschichte (4std.)</i>	1 VU+Tut.*, 2 KU, Rest VO**	16	6	6
<i>Mittelalterliche Geschichte (4std.)</i>				6
<i>Geschichte der Neuzeit (4std.)</i>				6
<i>Zeitgeschichte (4std.)</i>				6
<i>Österreichische Geschichte (6std.)</i>				8
<i>Historische Hilfs- und Archivwissenschaften</i>	VU+Tut.		2	3
<i>Analyse bildlicher und dinglicher Quellen und Musealisierung</i>	VO	2		3
<i>Text- und Diskursanalyse</i>	KU		2	4
<i>Quantifizierung und Statistik</i>	VU+Tut.		2	3
<i>Theorien in der Geschichtswissenschaft und Wissenschaftstheorie</i>	VO	2		3
<i>Geschichtswissenschaftliche Arbeitstechniken</i>	KU		3	7
<i>Grundkurs Fachdidaktik (I)</i>	GK		6	9
<i>Theorien und Geschichte der Geschichtsdidaktik</i>	VO	2		3
<i>Neue Medien in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht</i>	KU		4	6
Summe 1. Studienabschnitt		22	30	81

2. Studienabschnitt				
<i>Vertiefungsseminar 1: Wirtschaft- und Sozialgeschichte / Globalgeschichte</i>	SE		2	6
<i>Vertiefungsseminar 2: Frauen- und Geschlechtergeschichte / Osteuropäische Geschichte / Historisch-kulturwissenschaftliche Europaforschung</i>	SE		2	6
<i>Projektkurs Fachdidaktik (II)</i>	PK		6	9
<i>Politische Bildung</i>	KU		4	6
<i>Exkursion</i>	EX		2	3
<i>Diplomand/inn/enseminar / Freies Wahlfach Politische Bildung</i>	PV / PS od. SE		2	5
Summe 2. Studienabschnitt			18	35
Summe Gesamt		22	48	116

Die Studieneingangsphase (STEP) ist grau hinterlegt.

*In STEP vorzuziehen.

** 1 VO in STEP vorzuziehen.

Im Namen des Senates:
Der Vorsitzende der Curricularkommission
H r a c h o v e c