

Oldenburger Schriften zur Geschichtswissenschaft

Band 12

Oldenburger Schriften zur Geschichtswissenschaft

In den *Oldenburger Schriften zur Geschichtswissenschaft* erscheinen Dokumentationen von nationalen und internationalen Tagungen, Symposien und Ringvorlesungen, die vom Institut für Geschichte veranstaltet wurden. Einen zweiten Schwerpunkt bilden Forschungsarbeiten, insbesondere von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern.

Das Institut für Geschichte <<http://www.uni-oldenburg.de/geschichte/>> ist eine wissenschaftliche Einrichtung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Ab Band 9/2008 wird die Reihe hrsg. von

Prof. Dr. Gunilla Budde

Juniorprof. Dr. Thomas Etzemüller

Prof. Dr. Dagmar Freist

Juniorprof. Dr. Malte Thießen

Prof. Dr. Hans Henning Hahn

Prof. Dr. Rudolf Holbach

Prof. Dr. Dietmar von Reeken

Britta Almut Wehen

„Heute gucken wir einen Film“

Eine Studie zum Einsatz von historischen
Spielfilmen im Geschichtsunterricht



BIS Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Oldenburg, 2012

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg

E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

Titelillustration: Melanie Robinet

ISBN 978-3-8142-2254-7

Meinen Eltern

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	11
1 „Jede sinnvolle Verfilmung von Geschichte verbietet sich.“ Geschichte im Film – Ein Antagonismus?	19
1.1 Filmgattungen	19
1.2 „Ja, so war’s.“ – Das Problem der Authentizität	21
1.3 Die kollektive Dimension: Der historische Spielfilm als Verbreitungsmedium des kulturellen Gedächtnisses	24
1.4 Die individuelle Dimension: Wirkungsweisen des historischen Spielfilms	26
2 Geschichtsdidaktisches Potenzial von historischen Spielfilmen	31
2.1 Grundsätzliche Überlegungen zum geschichtsdidaktischen Potenzial	31
2.2 Historische Spielfilme – Ein Beitrag zum kompetenzorientierten Geschichtsunterricht	37
3 Eine Studie zum Einsatz von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht	41
3.1 Fragestellung und Hypothesen	41
3.2 Forschungsdesign und Erhebungsmethode	42
3.3 Konstruktion des Fragebogens	43
3.4 Durchführung	48
3.5 Auswertungsmethode	50
3.6 Ergebnisse	51
3.6.1 Hauptergebnisse der Studie	51
3.6.2 Einfache Häufigkeitsverteilungen	57
3.6.3 Gemeinsame Häufigkeitsverteilungen	74

3.6.3.1	Zum Verhältnis von Spielfilmeinsatz und Schulform	74
3.6.3.2	Alter	81
3.6.3.3	Weitere Ergebnisse	84
4	Konsequenzen der Ergebnisse für die Praxis – Methodische Vorschläge	91
4.1	Auswahl und Vorbereitung durch die Lehrkraft	91
4.2	Fixierung des Gesehenen: „ <i>Was ist dargestellt?</i> “	93
4.3	Filmästhetische Mittel: „ <i>Wie wird erzählt?</i> “	94
4.4	De-Konstruktion von Filmen: „ <i>Welches Geschichtsbild wird vermittelt?</i> “	95
4.5	Gesamtinterpretation bzw. Filmkritik: „ <i>Was halte ich von dem vermittelten Geschichtsbild?</i> “	98
5	Resümee und Ausblick	101
	Literatur	107
	Internetressourcen	115

Vorwort

Dass die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die Prägung historischer Vorstellungen bei Kindern und Jugendlichen begrenzt ist, wissen wir aus ernüchternden empirischen Studien der letzten Jahre. Wie stark andere, außerschulische Geschichtsvermittler hieran mitwirken, ist dagegen weitgehend unbekannt – dass sie es tun, ist aber wohl unbestritten. Und es ist daher ein wichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, Aufschlüsse über diese Wirkung zu erhalten und gleichzeitig darüber nachzudenken, ob und ggf. wie solche Phänomene der Geschichtskultur auch in unterrichtliche Kontexte integriert werden können.

Ein wichtiger außerschulischer Geschichtsvermittler ist ohne Zweifel der Film. Filme prägen unser Welt- und Selbstbild – und sie prägen damit, vor allem in Form von Spielfilmen, auch unsere Vorstellungen über die Geschichte, ganz gleich, ob sie dies anstreben oder nicht. Geschichtsdidaktische Forschungen über Geschichtsspielfilme sind bislang aber noch Mangelware – und über ihren möglichen unterrichtlichen Einsatz wissen wir überhaupt nichts. Britta Wehens vorliegende Studie stößt daher in eine weit klaffende Forschungslücke, indem sie mit Hilfe eines Online-Fragebogens Geschichtslehrerinnen und -lehrer verschiedener Schulformen auf ihre Erfahrungen mit Filmen im Geschichtsunterricht und ihre Einschätzung zum didaktischen Potenzial dieser Filme befragt. Dies geschieht für eine Abschlussarbeit in einem bemerkenswert souveränen Umgang mit der Forschungsliteratur und mit einem methodisch sehr reflektierten Vorgehen. Die Ergebnisse der Arbeit sind dazu geeignet, die Auseinandersetzung mit dem Einsatz von Geschichtsfilmen im Geschichtsunterricht erheblich zu befruchten, weshalb ich mich freue, dass die Arbeit nicht in den Regalen von betreuenden Hochschullehrern verstaubt, sondern mit der Veröffentlichung Eingang in den notwendigen wissenschaftlichen Austausch finden kann. Ich wünsche ihr viele kritische Leser und würde mich freuen, wenn sie weitere Forschungen in diesem wichtigen Feld befruchten könnte.

Oldenburg, im Herbst 2011

Dietmar von Reeken

Einleitung

Historische Spielfilme scheinen offenbar ein Problem für Geschichtslehrkräfte zu sein. Sie lassen sich nur schwer in den Geschichtsunterricht integrieren und sind aufgrund verschiedener Schwierigkeiten selten Bestandteil in der alltäglichen Unterrichtspraxis. Insofern verzichtet man als Geschichtslehrer oft lieber gleich ganz auf dieses Medium. Zu dieser Annahme muss man gelangen, wenn man die nachfolgende Aussage eines Studiendirektors aus Bayern zur Unterrichtssituation betrachtet:

„[Der] [...] Einsatz von [historischen Spielfilmen] im Unterricht [ist] natürlich in mehrerlei Hinsicht problematisch. Abgesehen von rechtlichen Problemen fehlt meist die Zeit, ein solcher Film benötigt allein schon zum Vorführen mindestens drei Unterrichtsstunden und dann muss er natürlich besprochen werden. Da dies meist nicht möglich ist, kommen Filme, zumindest bei mir, kaum zum Zug, denn ich will es auf keinen Fall so machen, wie ich es bei vielen Kollegen, meist den jüngeren, beobachte, dass Filme nur gezeigt werden, um keinen Unterricht machen zu müssen oder um nach Notenschluss die Zeit totzuschlagen und die Schüler ruhig zu stellen.“¹

Historische Spielfilme werden demnach allenfalls als Notnagel benutzt, wenn die Unterrichtsvorbereitung auf der Strecke geblieben ist, als Lückenfüller vor den Ferien oder im Zuge einer ‚Bonbon-Didaktik‘ zur Belohnung der Schüler.² In der subjektiven Erinnerung an die eigene Schulzeit hört man auch von Studierenden immer wieder, dass der Einsatz von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht meist nur mit den Worten „Heute gucken wir einen Film...“ eingeleitet und die Filme selten analysiert wurden. Demnach scheinen Geschichtsfilme in der Unterrichtspraxis nur eine untergeordnete Rolle einzunehmen und kaum zur Erreichung von Lernzielen oder zur Förderung von Kompetenzen eingesetzt zu werden.

Zudem spricht der bayerische Kollege mit der rechtlichen Komponente (und einer großen Unsicherheit auf diesem Gebiet) sowie dem großen Zeitbedarf für einen sinnvollen Spielfilmeinsatz zwei weitere Probleme an, vor denen ein Geschichts-

1 Aussage eines Studiendirektors im Rahmen der Erhebung (E-Mail am 30.06.2010), siehe hierzu Anhang 1.

2 Die Bezeichnung Schüler wird in dieser Arbeit als generisches Maskulinum verwendet und umfasst sowohl Schülerinnen als auch Schüler.

lehrer³ steht, wenn er einen Spielfilm im Unterricht verwenden will. Dies scheint vielfach dazu zu führen, dass historische Spielfilme im unterrichtlichen Kontext unberücksichtigt bleiben.

Auf der anderen Seite hat seit den 1990er Jahren kaum ein Medium so viel Geschichte für so ein großes Publikum vermittelt wie das Fernsehen, dessen wesentliche Form der Film ist. Immer mehr Produktionen, wie beispielsweise „Der Untergang“ (2004), „Das Leben der Anderen“ (2006) oder die Fernsehproduktion „Die Flucht“ (2007) erreichen ein Millionenpublikum und sind ein fester Bestandteil der alltäglichen Lebenswelt heutiger Schüler. Historische Spielfilme, insbesondere zu zeitgeschichtlichen Themen, sollten daher auch als Medium der Geschichtsvermittlung ernst genommen werden. Da aufgrund eines natürlichen Prozesses die Zeitzeugen von Ereignissen, die länger als ca. 70 bis 80 Jahre zurückliegen, schwinden, wandelt sich das kommunikative Gedächtnis, das sich aus der Lebenserfahrung speist und Erinnerungen über persönliche Erzählungen tradiert, mehr und mehr zu einem kulturellen Gedächtnis⁴, das mediengestützt ist. Auch diese kulturelle Erinnerung entsteht durch eine Erzählung, nur eben nicht mehr durch eine personenbezogene, sondern eine mediale Erzählung. Was für zeitgeschichtliche Themen gilt, gilt für ‚ältere‘ Themen erst recht, Geschichtsvermittlung geschieht medial. Historische Spielfilme werden somit zum Leitmedium der Erinnerungskultur einer Gesellschaft.

In dieser Funktion sind historische Spielfilme mehrfach ambivalent, sie verbreiten und prägen nicht nur das kulturelle Gedächtnis einer Gesellschaft, sondern können durch wirkmächtige Bilder ebenso das Geschichtsbewusstsein⁵ Einzelner beeinflussen: „Auf kollektiver Ebene können Massenmedien die Diskussionen über Geschichte und Gedanken anregen und prägen; auf individueller Ebene beispielsweise als Ressource für die Imagination von Vergangenheiten dienen.“⁶ Das historische

3 Die Bezeichnung (Geschichts-)Lehrer wird ebenfalls als generisches Maskulinum verwendet und steht sowohl für weibliche als auch männliche (Geschichts-)Lehrer.

4 Vgl. Assmann, Jan: Gedächtnis, in: Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 97–101; Assmann, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 1999; Welzer, Harald: Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung, München 2002.

5 Das Geschichtsbewusstsein ist in den vergangenen Jahrzehnten zur zentralen Kategorie in der Geschichtsdidaktik geworden. Es lässt sich als ein „Mischprodukt [...] aus Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen“ definieren, das als individuelles Konstrukt eng mit der Geschichtskultur zusammenhängt, die als Außenseite des gesellschaftlichen Geschichtsbewusstseins verstanden werden kann und zu der unter anderem auch historische Spielfilme zählen. Siehe hierzu Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, in: Günther-Arndt, Hilke (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003, S. 11–22.

6 Erll, Astrid: Erinnerungskultur und Medien. In welchem Kontext spielt sich die Diskussion um Geschichtsvermittlung im Fernsehen ab?, in: Drews, Albert (Hg.): Zeitgeschichte als TV-Event.

Wissen der Gesellschaft wird daher mehr und mehr über fiktionale Angebote strukturiert, die die historischen Vorstellungen eines Publikums in Millionengröße, und damit auch einer erheblichen Zahl von Schülern, nachhaltig beeinflussen.⁷ Versteht man die Entwicklung eines reflektieren und reflexiven Geschichtsbewusstseins sowie die Befähigung zur Teilhabe an geschichtskulturellen Diskursen⁸ als Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts, können Geschichtsfilme nahezu als „Kernidee historischen Lernens“⁹ betrachtet werden. Aus diesem Grund sollten historische Spielfilme auch im Geschichtsunterricht thematisiert werden. Allerdings reicht dabei die Beschäftigung mit der historischen Richtigkeit der Darstellung des im Film Gezeigten nicht aus. Vielmehr sollte die Aussage des Films im Fokus stehen, da darin das mit dem Film transportierte Geschichtsbild besonders deutlich wird und Schüler durch den Einsatz von Geschichtsfilmen lernen können, den Aufbau dieser Geschichtsbilder zu erkennen, zu hinterfragen und vor dem Hintergrund ihres eigenen Geschichtsbewusstseins zu reflektieren.

Durch die Filmanalyse erlangen Schüler außerdem die Kompetenz, ein komplexes Zeichengefüge zu dekodieren, da die Aussage eines Spielfilmes immer nur durch den Einsatz filmästhetischer Mittel erzielt wird. Die Entschlüsselung solch eines Zeichensystems stellt eine Schlüsselkompetenz dar, die Schüler nicht nur an Text- oder Bildquellen erlernen und vertiefen können, sondern auch anhand von historischen Spielfilmen. Historischen Spielfilmen kommt somit nicht mehr nur der Charakter der Veranschaulichung zu, sondern ein erheblich größeres didaktisches

Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im deutschen Fernsehfilm (Loccumer Protokolle 31/07), Rehburg-Loccum 2008, S. 9–27, hier S. 18 f.

- 7 Vereinzelt wird dieser Grundannahme jedoch auch widersprochen. Fabio Crivellari konstatiert beispielsweise, dass historische Spielfilme ein größeres Publikum zwar „zeitweilig zu fesseln in der Lage sind, aber für sich genommen kaum messbare Auswirkungen auf das „Geschichtsbild“ haben dürften.“ Vgl. Crivellari, Fabio: Lernort Sofa. Vom Nutzen und Nachteil des Geschichtsfilms für die Bildung, in: Drews, Albert (Hg.): Zeitgeschichte als TV-Event. Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im deutschen Fernsehfilm (Loccumer Protokolle 31/07), Loccum 2008, S. 145–165, hier S. 162. Die vorliegende Arbeit folgt jedoch der Argumentation, dass Spielfilme sehr wohl Einfluss auf historische Vorstellungen der Zuschauer haben können, so z.B. bei Sommer, Andreas: Geschichtsbilder und Spielfilme. Eine qualitative Studie zur Kohärenz zwischen Geschichtsbild und historischem Spielfilm bei Geschichtsstudierenden (Geschichtskultur und historisches Lernen 5), Berlin 2010. Siehe hierzu Kapitel 1.4 der vorliegenden Studie.
- 8 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Geschichte, Hannover 2011, S. 7.
- 9 Barricelli, Michele: History on Demand. Eine zeitgemäße Betrachtung zur Arbeit mit historischen Spielfilmen im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, in: Drews, Albert (Hg.): Zeitgeschichte als TV-Event. Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im deutschen Fernsehfilm (Loccumer Protokolle 31/07), Loccum 2008, S. 99–119, hier S. 105. Auf den Trend, dass sich die Geschichtsdidaktik als Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein versteht, wies zuletzt beispielsweise hin: Schneider, Gerhard: Filme, in: Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, 4. Aufl., Schwalbach/Ts. 2007, S. 365–386, hier S. 365.

Potenzial: Schüler lernen anhand dieses Mediums, Darstellungsmuster von Geschichte zu erkennen und zu reflektieren.

Bis in die jüngste Zeit spielten Spielfilme allerdings selbst in der Geschichtswissenschaft nur eine untergeordnete Rolle, denn sie wurden hauptsächlich als historische Quelle für die Mentalitäten der Entstehungszeit betrachtet.¹⁰ Bereits seit 1945 besteht die universitäre Filmforschung¹¹, jedoch wurde auch hier lange vernachlässigt, dass ein Film als Darstellung von Geschichte mehr zu bieten hat.¹² Im angloamerikanischen Raum sowie in Frankreich wurden diese Aspekte bereits früher diskutiert und die gegenseitigen Beziehungen zwischen Film und Gesellschaft, Filmproduzenten und Rezipienten erforscht.¹³

Zu den Einsatzmöglichkeiten von Filmen im Geschichtsunterricht erschienen daher in den Jahren 1988 bis 1993 in der GWU verschiedene Aufsätze, in denen der Film nach wie vor als Geschichtsquelle behandelt und einzelne Genres oder Fallbeispiele vorgestellt wurden.¹⁴ Bis Mitte der 1990er stieg die Akzeptanz des Films als historische Quelle in der Geschichtsdidaktik zunehmend, gleichzeitig stieg auch die Anzahl der Publikationen in Bezug auf die Darstellung von Geschichte im Film.¹⁵ Daneben wurden in dieser Zeit zahlreiche filmhistorische Publikationen herausgegeben, die den deutschen Film von den Anfängen bis zur Gegenwart in den Blick nahmen.

Offenbar nahm auch das Interesse der Lehrkräfte an der Thematik zu, zumindest wurde im November 1992 ein Themenheft von Praxis Geschichte („Film – Geschichte – Unterricht“), zwei Jahre später ein Themenheft von Geschichte lernen („Geschichte im Film“) und vor einigen Jahren ein Themenheft von Praxis Geschichte („Spiel-Filme im Geschichtsunterricht“) veröffentlicht. Zunehmend rückten Beiträge ins Zentrum, die auf eine Analyse der Darstellung von Geschichte

10 So beispielsweise in: Kracauer, Siegfried: Von Caligari bis Hitler. Eine psychologische Geschichte des deutschen Films. Frankfurt a.M. 1979; Heß, Klaus-Peter: Film und Geschichte 1. Der Film als Quelle für den Historiker, in: *film theory* 13, Münster 1986, S. 13–44; Aurich, Rolf: Film in der deutschen Geschichtswissenschaft, in: *Geschichtswerkstatt* 17, 1989, S. 54–63.

11 Vgl. Meyers, Peter: Film im Geschichtsunterricht, in: *GWU* 52, 2001, S. 246–259, hier S. 246.

12 Siehe hierzu Reeken, Dietmar von: Arbeit mit Geschichtsdarstellungen, in: Günther-Arndt, Hilke (Hg.): *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2007, S. 169–173.

13 Vgl. Hey, Bernd: Geschichte im Film, in: Pandel, Hans-Jürgen/ Rohlfs, Joachim: *Umgang mit Geschichte*, Stuttgart 1992, S. 76–97, hier S. 79.

14 Vgl. Hey, Bernd: Geschichte im Spielfilm. Grundsätzliches und ein Beispiel: Der Western, in: *GWU* 39, 1988, S. 17–33; Kösters, Klaus: Filme für den Geschichtsunterricht – Beispiel Stadtgeschichte, in: *GWU* 39, 1988, S. 154–165; Endeward, Detlef/ Stettner, Peter: Film als historische Quelle, in: *GWU* 39, 1988, S. 496–498; Szöllösi-Janze, Margot: „Aussuchen und abschießen“ – der Heimatfilm der fünfziger Jahre als historische Quelle, in: *GWU* 44, 1993, S. 308–321; Hartleif, Heiko: Das Verbot des Remarque-Films „Im Westen nichts Neues“, in: *GWU* 44, 1993, S. 322–330.

15 Siehe hierzu bzw. Kaes, Anton: *Deutschlandbilder. Die Wiederkehr der Geschichte als Film*, München 1987; Rother, Rainer (Hg.): *Bilder schreiben Geschichte. Der Historiker im Kino*, Berlin 1991; Marsiske, Hans-Arthur (Hg.): *Zeitmaschine Kino*, Marburg 1992.

zielen und Filmanalyse zum Teil mit einer Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht verbinden.¹⁶ Starken Zulauf finden darüber hinaus Filmhefte, die von der Bundeszentrale für politische Bildung¹⁷ oder anderen Institutionen¹⁸ herausgegeben werden und vielfach vergriffen sind. Zum Film als Medium des kollektiven Gedächtnisses gibt es hingegen kaum Beiträge. Waltraud Schreiber und Fabio Crivellari sind hier zu nennen, die einige Ansätze zur De-Konstruktion filmischer Geschichtsbilder entwickelten.¹⁹

Die heute gängige Bezeichnung historischer Spielfilm bezieht sich auf die inhaltlich-zeitliche Rückwendung der filmischen Handlung.²⁰ Hierunter fallen also alle Filme, „in deren Zentrum dokumentierbare Ereignisse stehen wie das Leben einer Person, ein Krieg oder eine Revolution, und Filme, deren Handlung zwar erfunden ist, aber vor einem historischen Hintergrund abläuft, der für die Aktionen wesentlich ist.“²¹ Insofern ist diese begriffliche Verwendung irreführend.²² Treffender wären eigentlich die Bezeichnungen geschichtlicher Film oder Geschichtsfilm, um solche Filme von ‚historischen‘ Spielfilmen beispielsweise aus den 1940ern (z.B. „Die Mörder sind unter uns“, 1945/1946) zu unterscheiden, die sich ihrerseits nicht auf ein historisches Ereignis beziehen müssen. Diese Differenzierung wird zwar u.a. von Michael Sauer vorgenommen²³, hat sich im allgemeinen Sprachgebrauch jedoch nicht durchgesetzt. Als historischer Spielfilm werden daher so-

16 In diesem Zusammenhang sei besonders auf folgende Publikationen verwiesen: Borries, Bodo von: Geschichte im Spiel- und Dokumentarfilm. Fach- und mediendidaktische Überlegungen, in: Ders.: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2004, S. 192–225 und Schreiber, Waltraud/ Wenzl, Anna (Hg.): Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenhefte Geschichte 7), Neuried 2006.

17 Zu finden unter: Bundeszentrale für politische Bildung: Filmhefte, in: bpb.de, <http://www.bpb.de/publikationen/SNA3WX,0,0,Filmhefte.html>, Zugriff 20.05.2010.

18 Z.B. Stiftung lesen: Filmkampagnen, in: Stiftung lesen, <http://www.stiftunglesen.de/default.aspx?pg=505a5162-bbe9-4372-acb9-b9c5c582f8f8#31712863-efaf-4ca0-9f85-f21bbde2c4c3>, Zugriff 20.05.2010 (insbesondere Heft 28).

19 Vgl. Schreiber, Waltraud: Historische Kompetenzen in der Medienwelt. Grundsätzliche Überlegungen, konkretisiert an Beispielen zur Filmarbeit aus der Ausbildung für Historiker und Geschichtslehrer an der KU Eichstätt-Ingolstadt, in: Drews, Albert (Hg.): Zeitgeschichte als TV-Event. Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im deutschen Fernsehfilm (Loccumer Protokolle 31/07), Loccum 2008, S. 121–143 und Crivellari 2008, S. 145–165. Die Schreibweise der Termini ‚Re-Konstruktion‘ und ‚De-Konstruktion‘ sowie der entsprechenden Verben folgt Waltraud Schreiber.

20 Vgl. Schillinger, Jens: Kronzeugen der Vergangenheit? Historische Spielfilme im Geschichtsunterricht, in: Praxis Geschichte 5, 2006, S. 4–10, hier S. 4.

21 Davis, Natalie Zemon: „Jede Ähnlichkeit mit lebenden oder toten Personen...“: Der Film und die Herausforderung der Authentizität, in: Rother, Rainer (Hg.): Bilder schreiben Geschichte. Der Historiker im Kino, Berlin 1991, S. 37–63, hier S. 37.

22 Darauf verwies bereits Muth, Heinrich: Der historische Film. Historische und filmische Grundprobleme, in: GWU 6, 1955, S. 670–681.

23 Vgl. Sauer, Michael: Filme, in: Ders.: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze 2001, S. 218–231.

wohl ‚historische‘ Spielfilme aus früheren Epochen verstanden, die sich mit damals aktuellen Themen beschäftigten, als auch Spielfilme, die auf historischen Ereignissen oder Personen basieren. Natürlich können auch ‚historische‘ Spielfilme historische Ereignisse zum Gegenstand haben (wie z.B. „Quo Vadis“, 1951 oder „Cleopatra“, 1963). In der vorliegenden Studie wird lediglich auf solche Filme Bezug genommen, die sich historischen Ereignissen oder Personen widmen, daher wird auch kein Unterschied zwischen Kinofilmen und Fernsehproduktionen gemacht, da für beide die zeitliche Rückwendung ausschlaggebend ist. Für Filme dieser Art werden sowohl die Bezeichnungen ‚historischer Spielfilm‘ als auch ‚geschichtlicher Spielfilm‘, ‚Geschichtsfilm‘ oder ‚Historienfilm‘ verwendet, da dies im Alltagsgebrauch der Lehrkräfte ebenfalls der Fall sein dürfte.

‚Historische‘ Spielfilme mit damals zeitgenössischen Themen (hierzu zählen auch die Heimatfilme der 1950er) werden von dieser Arbeit ausgenommen. Denn Spielfilme aus früheren Jahrzehnten sind zwar immer eine Quelle für die Mentalitäten und Wertvorstellungen ihrer Entstehungszeit, denkt man dies aber konsequent weiter, gilt dies unabhängig vom Inhalt für alle Spielfilme. Betrachtet werden sollen in dieser Arbeit jedoch nur Spielfilme mit historischen Inhalten und keine ‚alten‘ Spielfilme mit unhistorischen Themen, wie beispielsweise „Das Fenster zum Hof“ (1954) oder „Frühstück bei Tiffany“ (1961).

Charakteristisch für die weitere Definition von historischen Spielfilmen ist, dass es sich um eine fiktionalisierte Darstellung historischer Ereignisse handelt und dem Zuschauer in der Regel keine Originalaufnahmen des Geschehens präsentiert werden. Allerdings entscheidet der Objektivitätsgrad allein nicht mehr über die ‚Wahrhaftigkeit‘ eines Spielfilms, vielmehr wird inzwischen erkannt, dass historische Spielfilme einer Deutung von Geschichte gleichkommen und einen tieferen Sinn des historischen Geschehens bzw. eine ‚innere Wahrheit‘ hinter den Fakten präsentieren. Insofern kann ein historischer Spielfilm gar nicht ‚wahr‘ oder ‚falsch‘ sein, da man nicht nur die historischen Fakten betrachten darf, die im Film dargestellt werden, sondern vielmehr die präsentierte Geschichtsdarstellung. Historische Spielfilme werden von der neueren Forschung darüber hinaus auch als Produkt und Produzent von Geschichtsbewusstsein wahrgenommen. Vielfach bleibt die Analyse historischer Spielfilme aber bereits beim fiktionalen Charakter stehen, oftmals werden ‚nur‘ Fiktion und Fakten verglichen bzw. die Authentizität überprüft.²⁴

24 Als Beispiele seien das Webquest „Historische Spielfilme auf dem Prüfstand“ (Hofmann, Martin/Baumgartner, Hansueli: Historische Spielfilme auf dem Prüfstand, in: Educanet, <http://phr.educanet2.ch/histmovie/>, Zugriff 20.05.2010), aber auch einige konkrete Unterrichtsvorschläge genannt, die allzu schnell auf eine ‚Überprüfung‘ der erzählten Ereignisse zielen und weniger auf einen Vergleich mit anderen Quellen oder Darstellungen, um verschiedene Deutungen derselben Ereignisse auf die Deutung im Film sowie die Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in der Art der Darstellung rückzubeziehen. Siehe hierzu beispielsweise Schneider, Stefanie: Kennedy, Kalter Krieg und Kuba-Krise. Mythologisierung im historischen Spielfilm (Thirteen Days), in: Praxis Geschichte 6, 2005, S. 48–51.

Obwohl es bereits einige konkrete Überlegungen für den Einsatz historischer Spielfilme im Geschichtsunterricht gibt, liegen keine verlässlichen Daten darüber vor, inwiefern von diesen Möglichkeiten auch tatsächlich im Schulunterricht Gebrauch gemacht wird – auch die eingangs zitierte Aussage des bayerischen Kollegen stellt lediglich die subjektive Einschätzung eines Einzelnen dar. Allerdings wird vermutet, dass aufgrund des großen Vorbereitungsaufwandes, der hohen Zahl nötiger Unterrichtsstunden (mindestens drei bis vier zum gemeinsamen Ansehen und Analysieren) und eventueller technisch-formaler Probleme immer noch weitgehend auf diese Möglichkeit der Unterrichtsgestaltung verzichtet wird. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen aus einem Forschungsprojekt zum Spielfilmwissen bzw. zur Spielfilmmutzung im Deutschunterricht: Knapp 34% des Abiturjahrgangs 2006 in Bremen gaben an, dass sie zwar einen oder mehrere Spielfilme im Deutschunterricht gesehen, aber nicht ausführlich behandelt hätten.²⁵ Für das Fach Geschichte sind weitaus höhere Werte anzunehmen.

Aufgrund des Mangels an empirischen Daten zur Verwendung von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht stellt sich also die Frage, in welchem Umfang der Einsatz dieses Mediums in der Realität erfolgt. Werden historische Spielfilme überhaupt genutzt oder werden andere Filmgattungen bevorzugt? Wie viel Zeit nimmt die Verwendung von Spielfilmen in Anspruch? Wie schätzen die Lehrkräfte das geschichtsdidaktische Potenzial von Geschichtsfilmen ein? Und welche methodischen Arbeitsschritte werden zur Erreichung des Potenzials eingesetzt?

Dies sind einige Fragen, die im Rahmen dieser Studie beantwortet werden sollen. Dazu ist es notwendig, sich zunächst einen Überblick der geschichtsdidaktischen Positionen zum Thema ‚historische Spielfilme‘ zu verschaffen und somit den theoretischen Hintergrund zu beleuchten. Weil auch die Zahl der Publikationen insgesamt relativ hoch ist und historische Spielfilme schon seit mehreren Jahrzehnten diskutiert werden, sollen hauptsächlich aktuellere Werke herangezogen werden, um den derzeitigen Forschungsstand darstellen zu können. Da vielfach Bedenken darüber geäußert werden, dass historische Spielfilme ‚ein falsches Bild‘ von der Vergangenheit vermitteln, ist es außerdem von Bedeutung, zuerst das generelle Verhältnis von Vergangenheit und der Darstellung im Film zu ermitteln – ist Geschichte überhaupt verfilmbar? Zur Beantwortung dieser Frage wird unter anderem erläutert, inwiefern die durch einen Film vermittelte Geschichte überhaupt authentisch sein kann (und will) und welche Zusammenhänge zu den Aspekten Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein bestehen.

Nachdem diese grundsätzlichen Aspekte geklärt sind, soll ein kurzer Abriss darüber erfolgen, welches geschichtsdidaktische Potenzial historischen Spielfilmen in

25 Vgl. Kepser, Matthis: Spielfilmwissen – Spielfilmdidaktik – Spielfilmmutzung. Abiturjahrgang 2006. Projektskizze und erste Ergebnisse, in: Uni-Bremen, <http://www.fb10.uni-bremen.de/germanistik/didaktik/spielfilm/>, Zugriff 27.12.2009.

der Theorie beigemessen wird. Welche Kompetenzen können beispielsweise durch den Einsatz von Geschichtsfilmen gestärkt werden?

Den Kern der vorliegenden Arbeit bildet jedoch eine Studie zum Einsatz historischer Spielfilme im Unterricht, um die bereits erwähnte empirische Datenlücke ansatzweise zu schließen. Die Studie wurde mit Hilfe eines Online-Fragebogens durchgeführt, der auf Basis der geschichtsdidaktischen Literatur konzipiert wurde. Im Fokus sollte dabei nicht nur stehen, in welchem Umfang Geschichtsfilme im Unterricht gemeinsam gesichtet und besprochen werden, sondern, wie die Geschichtslehrkräfte das geschichtsdidaktische Potenzial von historischen Spielfilmen einschätzen und welche Methoden sie bei der Filmarbeit einsetzen. Es handelt sich also um eine Studie zu den Einstellungen, Meinungen und Erfahrungen von Geschichtslehrkräften, mit der zwar nicht erhoben werden kann, was tatsächlich im Unterricht praktiziert wird, die aber Aufschluss darüber gibt, was die Lehrkräfte erinnern und über historische Spielfilme denken. Auch wenn dies nicht bedeutet, dass die Lehrkräfte ihre ehrlichen Einstellungen und Erfahrungen preisgeben, liefern die Aussagen doch wichtige Hinweise auf den Umgang mit Geschichtsspielfilmen. Somit war auch die Zielgruppe der Studie klar definiert: Die Online-Befragung richtete sich deutschlandweit an alle Geschichtslehrkräfte der allgemein bildenden Schulen ab Klasse fünf. Die Studie wurde darauf hin ausgewertet, ob die theoretischen Überlegungen, die in Kapitel 1 und 2 dargestellt werden, ihre Umsetzung in der Praxis finden oder ob eine Differenz zwischen geschichtsdidaktischen Positionen und schulischem Alltag bzw. Ansichten der Lehrkräfte besteht. Daher wurden ebenso etwaige Probleme und Schwierigkeiten bzw. methodische Unsicherheiten der Lehrkräfte ausgewertet. Auf Basis dieser Ergebnisse werden im abschließenden Kapitel Konsequenzen für die Unterrichtspraxis gezogen. Welche methodischen Vorschläge und unterrichtspraktischen Hinweise können zur Verwendung im Unterricht herangezogen werden? In diesem Kapitel soll eine kurze Einschätzung vorgenommen werden, welche Ansätze als besonders nützlich zur Ausschöpfung des geschichtsdidaktischen Potenzials erscheinen.

1 „Jede sinnvolle Verfilmung von Geschichte verbietet sich.“¹ Geschichte im Film – Ein Antagonismus?

1.1 Filmgattungen

Nicht alle Arten von Filmen sollen in der vorliegenden Studie betrachtet werden, im Zentrum der Betrachtung stehen historische Spielfilme. Was sich hinter dem Aspekt ‚historisch‘ verbirgt, nämlich die zeitliche Rückwendung, wurde bereits erläutert. Aber was ist unter ‚Spielfilmen‘ zu verstehen und welche weiteren Gattungen sind hiervon zu unterscheiden?

Bezüglich der Filmgattungen besteht bedauerlicherweise keine einheitliche Aufteilung und Terminologie, da es unterschiedliche Schwerpunkte bei den Definitionen gibt. Man kann sich beispielsweise auf Formen der Ausdrucksmittel oder auch auf inhaltlich-gestalterische Kriterien konzentrieren. Karsten Fledelius ordnete die unterschiedlichen Filmtypen beispielsweise nach ihrem Faktualitätsgrad, wobei er dem eigentlichen Spielfilm abgesehen vom Trickfilm den geringsten Faktualitätsgrad zuwies.² Hierbei handelt es sich aber um eine inzwischen veraltete Einteilung, da der Faktualitätsgrad allein nicht mehr als besonders relevant eingeschätzt wird.

Eine aktuell gängige Typologie besteht darin, Filmdokumente von Dokumentarfilmen, dokumentarischen Spielfilmen sowie Spielfilmen und Unterrichtsfilmen zu unterscheiden.³ Bei *Filmdokumenten* handelt es sich um zeitgenössische bzw. zeitnah entstandene Original-Bild- und Tondokumente, die in der Originalsituation aufgenommen wurden. Dies können sowohl zufällige Aufnahmen eines Ereignisses sein, als auch vorbereitete Aufnahmen (z.B. einer Rede), weiterhin können sie entweder bearbeitet oder nicht bearbeitet sein, dürfen jedoch nicht nachträglich kommentiert worden sein.⁴ *Dokumentarfilme* oder schlicht *Dokumentationen* hingegen sind Filme, die zwar unter Hinzuziehung von Filmdokumenten entstehen, zusätzlich aber einen gesprochenen Kommentar enthalten. Typischerweise gibt es neben einem Sprecherkommentar auch noch Zeitzeugen- und Expertenaussagen. Oftmals

1 Jarvie, Ian: Seeing through Movies, in: Philosophy of the Social Sciences 8, 1978, S. 378, zitiert nach: Rosenstone 1991, S. 68.

2 Vgl. Fledelius: Karsten: Der Platz des Spielfilms im Gesamtsystem der audiovisuellen Geschichtsquellen, in: Kampen, Wilhelm van/ Kirchoff, Hans Georg. (Hg.): Geschichte in der Öffentlichkeit, Stuttgart 1979, S. 295–305.

3 Zu den nachfolgenden Definitionen siehe Rohlfes, Joachim: Der Film, in: Ders.: Geschichte und ihre Didaktik, 3. erweiterte Aufl., Göttingen 2005, S. 338–343, S. 339 f.

4 Zu Filmdokumenten siehe auch Bucher, Peter: Der Film als Quelle. Audiovisuelle Medien in der deutschen Archiv- und Geschichtswissenschaft, in: Der Archivar 41, 1988, Sp. 498–524.

werden die eingefügten Filmdokumente durch Texte, Diagramme, Karten oder Skizzen sowie szenische Einspielungen (Neudreh-Elemente) ergänzt. Hiervon zu unterscheiden ist der *dokumentarische Spielfilm*⁵, bei dem es sich um eine Kombination aus fiktionaler Inszenierung und Orientierung an historischer Korrektheit handelt. Filme dieses Typs sind auf dokumentarisch gesicherte Faktentreue ausgerichtet, gleichzeitig jedoch ganzheitlich dramaturgisch inszeniert. Der modernere Begriff *Doku-Drama* steht synonym für den dokumentarischen Spielfilm. Bei der Diskussion um die ‚Korrektheit‘ bzw. ‚Authentizität‘ eines Spielfilms (siehe Kapitel 1.2) wäre also zunächst einmal danach zu fragen, ob es sich überhaupt um einen dokumentarischen Spielfilm handelt und eine historische Faktentreue angestrebt wird oder ob es sich um einen reinen *Spielfilm* mit zeitlicher Rückwendung (siehe Einleitung) handelt. Diese Filmgattung zeichnet sich durch größere Freiheiten aus und weicht von der überlieferten Faktizität stärker ab als der dokumentarische Spielfilm. Der Spielfilm folgt seinen eigenen (dramaturgischen) Regeln und personalisiert bzw. personifiziert⁶ das Geschehen. Insgesamt ist die Differenzierung zwischen Doku-Drama und Spielfilm äußerst problematisch, da die Grenzen schwer zu bestimmen sind. Grundsätzlich erscheint es sinnvoller, lediglich zwischen Dokumentationen mit Verwendung von Filmdokumenten und Spielfilmen, die ganzheitlich dramaturgisch inszeniert sind, zu unterscheiden.

Unterrichtsfilme werden dagegen speziell für die Verwendung in Bildungskontexten angefertigt und sind an methodischen und psychologischen Regeln der Vermittlungstätigkeit orientiert. Typischerweise sind sie im Stil einer Unterrichtslektion aufgebaut und umfassen selten mehr als 20 Minuten. Aus diesem Grund gibt es bei der Verwendung von Unterrichtsfilmen auch meist nur wenig Zweifel am pädagogischen Gehalt, während Spielfilme – und zwar sowohl ‚reine‘ als auch ‚dokumen-

5 Von einigen Geschichtsdidaktikern wird der Ausdruck „dokumentarischer Spielfilm“ als Genre, also als narratives Grundmuster eines Films, verstanden und nicht als Gattung, siehe hierzu Leutner-Ramme: Sibylla: De-Konstruktion historischer Spielfilme am Beispiel des Films „Das Heimweh des Walerjan Wrobel“, in: Schreiber, Waltraud/ Wenzl, Anna (Hg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenhefte Geschichte 7), Neuried 2006, S. 87–91, hier S. 87. Dies unterstreicht die divergente Begriffsverwendung innerhalb der Forschung, die auch daraus resultiert, dass „Gattung“ und „Genre“ oftmals synonym verwendet werden. In dieser Arbeit soll der Auffassung gefolgt werden, dass „Gattungen“ größere Werkgruppen bezeichnen, während „Genres“ für die thematische Ausrichtung stehen. „Speer und Er“ (2005) wird beispielsweise gattungstechnisch gemeinhin als dokumentarischer Spielfilm bzw. Doku-Drama eingestuft, hinsichtlich des Genres handelt es sich um ein „Biopic“. Für die weitere Betrachtung sind lediglich die Gattungen relevant, da mit Spielfilmen ein Gattung im Fokus dieser Arbeit steht.

6 Personalisierung meint die Re-Konstruktion der Vergangenheit unter dem Aspekt des Wirkens großer Männer oder großer Frauen und Personifizierung meint, dass Geschichte am Beispiel eines ‚Durchschnittsmenschen‘ erzählt wird. („Stauffenberg“, 2004, vs. „Dresden“, 2005, oder „Die Flucht“, 2007). Siehe hierzu Hardtwig, Wolfgang: Personalisierung als Darstellungsprinzip, in: Knopp, Guido/ Quandt, Siegfried (Hg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch, Darmstadt 1988, S. 234–241.

tarische‘ – insbesondere in Bezug auf ihre zu starke Fiktionalität⁷ bzw. mangelnde ‚Authentizität‘ meistens kritisch betrachtet werden.

1.2 „Ja, so war’s.“ – Das Problem der Authentizität

Begrifflich gesehen bestehen historische Spielfilme in einer zeitlichen Rückwendung und erzählen etwas über ein historisches Ereignis oder eine historische Epoche. Aber worin besteht eigentlich ‚das Historische‘ auf inhaltlicher Ebene? In historischen Erkenntnissen oder in historischen Drehorten und Requisiten? Wie viel ‚Historisches‘ vermitteln historische Spielfilme?

Im Wesentlichen gibt es derzeit zwei Trends, wobei die eine Sorte von Geschichtsfilmen um „historical correctness“ bemüht ist und „[...] die Folge der Bilder zeigt, was war; die Menschen der untergegangenen Zivilisationen treten auf, in der Kleidung ihrer Zeit, in Räumen und auf Plätzen wie aus der Epoche herbeigeweht.“⁸ Solche Filme lassen die Zuschauer mit dem Eindruck zurück, sie hätten ein authentisches Bild der Vergangenheit gesehen und wüssten nun, ‚wie es eigentlich gewesen‘ ist. Das Gezeigte wird dann als historische Tatsache interpretiert und in das eigene Geschichtsbild übernommen.⁹ Diese Authentizität soll unter anderem dadurch gewährleistet werden, dass Dekorationen, Außenaufnahmen oder Dialoge an die erzählte Zeit angepasst werden und somit glaubwürdig erscheinen.¹⁰ Daneben erscheinen Geschichtsfilme außerdem als historisch glaubwürdig, „wenn [sie] die Werte, Beziehungen und strittigen Fragen in einer Zeit darstellen; wenn sie die Requisiten und Drehorte durch deren Verbindung mit Menschen der Vergangenheit mit Leben erfüllen [...]“.¹¹ Andererseits nimmt der Anteil des Fiktionalen in Spielfilmen mit historischen Gegenständen immer weiter zu. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass die Zuschauer erwarten, dass sie historisches Wissen auf unterhaltsame Art vermittelt bekommen, so dass ein filmischer Plot mit „glättenden, verschleifenden Zutaten der Fiktion“¹² das Ergebnis ist.

7 Vgl. Hahn, Hans Henning: Historische Realität und ihre filmische Rekonstruktion. Überlegungen eines Historikers über den historischen Spielfilm, in: Cieslinska, Nawojka/ Rukzinski, Piotr (Hg.): *Fermentum massae mundi*, Warschau 1990, S. 550–558, hier S. 552.

8 Rother 1991, S. 7–15.

9 Vgl. Gronau, Martin: Der Film als Ort der Geschichts(de)konstruktion. Reflexionen zu einer geschichtswissenschaftlichen Filmanalyse, in: *AEON – Forum für junge Geschichtswissenschaft* 1, 2009, S. 18–39, http://wissens-werk.de/index.php/aeon/article/viewFile/10/pdf_3, Zugriff 29.04.2010.

10 Vgl. Ferro, Marc: Gibt es eine filmische Sicht der Geschichte?, in: Rother, Rainer (Hg.): *Bilder schreiben Geschichte. Der Historiker im Kino*, Berlin 1991, S. 17–36, hier S. 17.

11 Davis 1991, S. 61.

12 Elm, Michael: Bilder der Unschuld. Mythologische Erzählstrukturen im Film *Der Untergang*, in: Drews, Albert (Hg.): *Zeitgeschichte als TV-Event. Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im deutschen Fernsehfilm* (Loccum Protokolle 31/07), Loccum 2008, S. 189–198, hier S. 47; siehe hierzu auch Faulstich, Werner: *Grundkurs Fernsehanalyse* (UTB 3153), Paderborn 2008, S. 142: „Probleme werden weggeschliffen oder ausgelassen, offene Fragen und Ambivalenzen

Im Kern der vorwiegend von Geschichtswissenschaftlern vertretenen Kritik stehen also immer Authentizität und Glaubwürdigkeit des Gezeigten (bzw. die „verschlei-fenden Zutaten der Fiktion“), dabei wird oft übersehen, dass diese beiden Katego-rien auch für filmische Erzählungen notwendig sind und eine filmische Erzählung ohne diese beiden dramaturgischen Mittel nicht funktionieren würde. Für die Dra-maturgie eines Spielfilms ist es allerdings weniger von Belang, ob der Helm eines römischen Legionärs nun historisch belegbar ist oder nicht. Vielfach wird es daher von Filmwissenschaftlern oder auch Geschichtsdidaktikern als nicht zeitgemäß empfunden, dass Geschichtsfilme denselben Kriterien unterliegen wie beispiels-weise wissenschaftliche Arbeiten, da filmische Erzählungen schlichtweg eigenen Regeln folgen. Aus geschichtsdidaktischer Sicht wird somit auch die „Masterfrage nach der historischen Korrektheit“ zunehmend abgelehnt, weil „[sie] für den „Lernort Sofa“ [...] eine didaktische Marginalie [ist], [da] der Geschichtsfilm kein enzyklopädisches Informationswerk [ist].“¹³

Dies wurde in den letzten Jahrzehnten schon mehrfach diskutiert. Der Geschichts-didaktiker Bernd Hey merkte etwa bereits 1988 an, dass der Film aufgrund seiner spezifischen Medialität zwar größere Realität erwecken könne als geschriebene Geschichtsdarstellungen, dass er deswegen aber noch lange keine realistische Wie-dergabe von Vergangenen sei. Hey unterstreicht, dass der Film vielmehr das Recht habe, historische Personen und Ereignisse nach seinen eigenen Regeln zu formen und dadurch vielleicht sogar die ‚eigentliche‘ geschichtliche Realität zeigen könne.¹⁴ Ähnlich argumentiert auch Michele Barricelli, der als ‚historical truth‘ eines Spielfilms die Möglichkeit betrachtet, „man könne verstehen, worum es in der Ge-schichte abseits von tatsächlichen Geschehnissen *eigentlich* geht.“¹⁵ Damit ist zum Ausdruck gebracht, dass die Wirklichkeit zu komplex ist, als dass tatsächlich ‚die Realität‘ gefilmt werden könnte. Dies lässt sich anhand eines einfachen Beispiels erklären: Eine Gruppe von Personen wird ein und dieselbe Situation unterschied-lich wahrnehmen – der eine kann sich wohl gefühlt haben, der andere bedroht etc. Die Wahrnehmung einer Situation ist also immer subjektiv, eine übergeordnete Realität kann es nicht geben. Auch die medial präsentierte Realität ist immer sub-jektiv (inszeniert), da die Kamera immer eine bestimmte Perspektive einnimmt und die ‚Realität‘ aus einem bestimmten Blickwinkel betrachtet. Aus Heys Zitat kann daher geschlussfolgert werden, dass auch er eine tatsächliche, übergeordnete Realit-ät als nicht gegeben sieht und gerade durch die Perspektivität einer filmischen Erzählung die Chance sieht, die ‚eigentliche‘ Realität unter der Oberfläche aufzu-decken: nämlich die spezifische, subjektive Wahrnehmung einer Situation und damit die Deutung bzw. das Geschichtsbild einer Gruppe von Personen.

einfach suggestiv nach Gutdünken geklärt: Vergangenheit wird über ihre Reinszenierung gegen-wärtig und damit (scheinbar) verständlich.“

13 Beide in: Crivellari 2008, S. 148.

14 Vgl. Hey 1988, S. 20 ff.

15 Barricelli 2008, S. 109.

Dies deckt sich auch mit der Einschätzung Crivellaris, der zusammenfasst, dass die Frage nach dem „korrekten Bezug eines Films zur historischen Realität [...] ein doppeltes Missverständnis [ist], denn sie impliziert sowohl eine historische Realität, [...] und ebenso postuliert sie, dass der Geschichtsfilm *sui generis* historische Realitätsvorstellungen evoziere. [...] Beide Grundannahmen sind aus medialer und historischer Sicht zurückzuweisen.“¹⁶ Dass die Grundannahmen auch aus historischer Sicht zurückzuweisen sind und es ‚die‘ historische Realität nicht gegeben hat, lässt sich ebenfalls mit einem Beispiel erläutern: Während sich die sowjetischen Truppen nach dem Zweiten Weltkrieg als Befreier sahen, wurden sie von Teilen der Bevölkerung als Besatzer empfunden.¹⁷ Welche der beiden Sichtweisen ist nun aber ‚die‘ historische Realität? Notwendigerweise keine von beiden (oder beide), da beide Sichtweisen von ihrem jeweiligen Standpunkt aus sicherlich berechtigt und zutreffend sind. Dies unterstreicht daher nochmals, dass eine Diskussion um eine möglichst ‚wahrheitsgetreue‘ und ‚realistische‘ Verfilmung von Vergangem unsinnig ist, da es ‚die‘ Vergangenheit nicht gibt, sondern immer von einem spezifischen Betrachtungswinkel konstruiert wird. Auch der Anspruch ‚zu zeigen, wie es wirklich war‘ ist damit ein unhistorisches Ziel und macht Filme, die dieses für sich beanspruchen, angreifbar.¹⁸ Man kann also zwar von einer ‚inneren Realität‘, besser noch Stimmigkeit, des Films sprechen, doch ‚die‘ Vergangenheit kann weder ‚gezeigt‘, noch ‚wieder erschafft‘ werden. Allenfalls kann von der Vergangenheit erzählt werden, ein Geschichtsfilm ist daher auch „kein unmittelbares Bild einer vergangenen Zeit, sondern eine Interpretation [...], eine Repräsentation [...]“¹⁹ Insofern schlägt auch die Kritik an der vermeintlichen historischen Ungenauigkeit fehl, die besonders für diese Filmgattung konstatiert wird. Einen didaktischen Qualitätsunterschied gibt es zwischen den Gattungen nicht, lediglich die möglichen Fragestellungen bzw. Ziele bei der Vermittlung können variieren. Begreift man historische Spielfilme als Re-Konstruktion von Vergangenheit und Interpretation derselben, können sie zudem mit den Kernideen des Geschichtsunterrichts – Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur – verknüpft werden.

16 Crivellari 2008, S. 150.

17 Vgl. Bomsdorf, Falk: Befreier und Besatzer, in: Zeit Online 25.2.1994, <http://www.zeit.de/1994/09/Befreier-und-Besatzer>, Zugriff 02.07.2010.

18 Aus diesem Grund wurden auch „Der Untergang“, 2004, oder „Schindlers Liste“, 1993, viel diskutiert und kritisiert. Vgl. hierzu Wildt, Michael: „Der Untergang“: Ein Film inszeniert sich als Quelle, in: Zeitgeschichte online, Online-Ausgabe 2, 2005, <http://www.zeithistorische-forschungen.de/site/40208312/default.aspx>, Zugriff 27.04.2010 sowie Paschen, Joachim: Film und Geschichte, in: Geschichte lernen, 1994, Heft 42, S. 13–19, hier S. 17.

19 Davis 1991, S. 44.

1.3 Die kollektive Dimension: Der historische Spielfilm als Verbreitungsmedium des kulturellen Gedächtnisses

Die erzählte Zeit in einem historischen Spielfilm sollte in diesem Sinn nicht als ‚lebendig gewordene Vergangenheit‘, sondern als ‚gedeutete Geschichte‘ betrachtet werden. Hierdurch ergibt sich eine Trennung zwischen der Vergangenheit und der Geschichte – Geschichte meint dabei immer den perspektivischen ‚Blick zurück‘. Die „Geschichten der Gegenwart über die Vergangenheit sind deshalb notwendigerweise Konstruktionen.“²⁰ Dies gilt auch dann, wenn die Annäherung an das Vergangene möglichst exakt und auf Grundlage von Quellen geschieht. Eine eindeutige Re-Konstruktion historischer Phänomene ist in keinem Fall möglich, vielmehr bestehen Abweichungen in den Interpretationen, Begründungen und Akzentuierungen, da die Vielfalt und Kontingenz eines unüberschaubaren vergangenen Geschehens nicht darstellbar ist.²¹ Waltraud Schreiber spricht in diesem Zusammenhang von „Vergangenheitspartikeln“, die der jeweilige Autor auswählt, sie analysiert und interpretiert und darüber entscheidet, unter welchen Fragestellungen er sie zusammenführt.²² Auch bei Geschichtsfilmen wählt der Regisseur bestimmte Aspekte aus – Fakten und generelle Tendenzen –, die seine Interpretation der Geschichte stützen.²³ Dafür werden andere Fakten und Aspekte ausgelassen, die gegenläufig sind. Bei Spielfilmen handelt es sich also um eine filmische Umsetzung einer bestimmten Anschauung der Vergangenheit (des Drehbuchautors, des Regisseurs, der Produzenten etc.). Dies gilt für alle Arten des Bezugs auf die Vergangenheit, Unterschiede gibt es lediglich in den Symbolsystemen: Während es sich bei geschichtswissenschaftlichen Arbeiten um eine methodisch geregelte, quellenkritische Darstellung handelt, stellen Spielfilme ein Konstrukt dar, das möglichst publikumswirksam nach Genrekonventionen aufgebaut wird.²⁴

Dennoch sind historische Narrationen nicht beliebig, auch wenn es sich um Konstrukte handelt, sondern legen eine bestimmte Deutung nahe. Diese ist von Historikern, Geschichtsdidaktikern, aber auch im Unterricht auf ihre Plausibilität und historische Triftigkeit zu überprüfen, um in einen Diskurs über die geschichtskulturelle Deutung treten zu können. Dies kann beispielsweise durch ein methodisches geleitetes Vorgehen bei der Re-Konstruktion erfolgen, denn bei der Produktion

20 Schreiber, Waltraud: Grundlegung: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen, in: Dies./ Wenzl, Anna (Hg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenhefte Geschichte 7), Neuried 2006, S. 6–18, hier S. 6.

21 Vgl. Erll 2008, S. 16.

22 Zum Terminus „Vergangenheitspartikel“ siehe Schreiber 2006, S. 9.

23 Zu den Produktionsschritten einer Geschichtsdokumentation (ähnliches dürfte für die Produktion eines historischen Spielfilms gelten) siehe Graf, Bernhard: Geschichte erzählen im Film und Fernsehen, in: Baumgärtner, Ulrich/ Schreiber, Waltraud (Hg.): Geschichts-Erzählungen und Geschichts-Kultur. Zwei geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion (Münchner Geschichts-didaktisches Kolloquium 3), München 2001, S. 39–65.

24 Vgl. Erll 2008, S. 16.

historischer Spielfilme handelt es sich immer um die Entwicklung einer historischen Narration auf der Grundlage historischer Fragen und demnach um einen Re-Konstruktionsvorgang, der im Medium manifest wird.²⁵ Am Ende dieses Re-Konstruktionsvorganges steht eine spezifische Deutung der Vergangenheit, die man auch als filmisch ausgeführte These betrachten kann. Diese Thesen bzw. Deutungen sind jedoch in der Regel verkürzt und aus ihrem Kontext gerissen, es entstehen filmische Erzählungen ohne Brüche, Diskontinuitäten, Widersprüche, offene Fragen oder Entwicklungen und somit auch paradoxerweise Geschichtsfilme ohne Geschichte. Denn statt Geschichte zu vermitteln, wird allenfalls ein Zeit-Kolorit präsentiert.²⁶ Je authentischer ein Film sein will, je getreuer er sich also an die übermittelten Fakten hält und die historischen Fakten rekonstruiert, desto geschichtloser wird er, da er dann ein geschlossenes Geschichtsbild ohne die erwähnten Brüche oder offenen Fragen entwirft. Wenn ein Geschichtsfilm auf diese Art und Weise die Vergangenheit zu einer geschlossenen Welt komprimiert, ist die Aussage problematisch. Denn „diese Art narrativer Strategie leugnet ganz offensichtlich historische Alternativen, verzichtet auf motivationale und kausale Komplexitäten und verbannt jedwede Subtilität aus der geschichtlichen Welt.“²⁷

Neben der Verkürzung und Geschlossenheit des Geschichtsbildes bestehen bei zeitgeschichtlichen Themen zudem oftmals Diskrepanzen zwischen persönlich tradierten Erinnerungen, die dem kommunikativen Gedächtnis zuzurechnen sind, und Inhalten, die über den Spielfilm vermittelt werden.²⁸ Historische Spielfilme werden somit zu einem Medium des kollektiven Gedächtnisses einer Gesellschaft und transportieren bestimmte Geschichtsvorstellungen. Insofern ist ein historischer Spielfilm immer als Teil der Geschichtskultur zu verstehen, also als ein Element, in welches das Geschichtsbewusstsein verschiedener Personen eingeflossen ist und zu einem kollektiven Geschichtsbild wurde.

Dabei müssen Filme unterschieden werden, die die Hauptdiskurse einer Gesellschaft transportieren, also Vorstellungen, die stark verbreitet sind, und Spielfilme, die die Ansichten kleinerer Gruppen einer Gesellschaft transportieren.²⁹ In beiden Fällen kann der Spielfilm Aufschluss über die spezifischen gesellschaftlichen Diskurse zur Entstehungszeit geben.

Der historische Spielfilm stellt allerdings immer nur eine mögliche Äußerung über historische Zusammenhänge dar. „Er kann in seiner Funktion als Beiträger zum kollektiven Geschichtsbewusstsein nicht isoliert betrachtet werden von den auf ihn

25 Vgl. Schreiber 2008, S. 123 ff.

26 Dies variiert von Film zu Film jedoch stark und hängt erheblich vom Anspruch der Filmproduzenten und Regisseure ab.

27 Rosenstone, Robert: Geschichte in Bildern/ Geschichte in Worten: Über die Möglichkeit, Geschichte wirklich zu verfilmen, in: Rother, Rainer (Hg.): Bilder schreiben Geschichte. Der Historiker im Kino, Berlin 1991, S. 65–83, hier S. 66.

28 Vgl. Elm 2008, S. 195.

29 Vgl. Ferro 1991, S. 23.

bezogenen Kritiken, den Diskussionen, die er auch im privaten Kreis evoziert, und eben jenen vorausgegangenen, begleitenden und folgenden Diskursmomenten, die das jeweilige Thema und seine angeschlossenen Zweigthemen in der Öffentlichkeit erfahren.“³⁰ Eine historische Wirkung entfaltet ein Geschichtsfilm umso mehr, je größer das Netzwerk ist, in welches er eingebettet wird. Zu diesem Netzwerk zählen der Sendeplatz bei TV-Produktionen, aber auch Einschaltquoten bzw. Besucherzahlen oder wichtige Filmpreise. Von Bedeutung ist ebenfalls die Diskussion der Filme in Rezensionen, wissenschaftlichen Arbeiten, das Erscheinen von Büchern zum Film oder Filmheften. Je größer dieses Netzwerk ist, desto größer ist auch die Bedeutung des Films bzw. der Einfluss auf das kollektive Gedächtnis. Auf diese Weise werden historische Spielfilme oftmals auch als ‚wertvoll‘ anerkannt (vgl. „Schindlers Liste“, 1993 oder „Das Leben der Anderen“, 2006) und finden Eingang in die schulische Vermittlung. Der Film kann somit wirkmächtige Geschichtsbilder verbreiten.

1.4 Die individuelle Dimension: Wirkungsweisen des historischen Spielfilms

Wie groß die Wirkmacht der medial vermittelten Geschichtsbilder ist, kann bislang nicht sicher belegt werden, da es kaum empirische Untersuchungen zu dieser Frage gibt. Erste explorative Studien legen jedoch nahe, dass Zuschauer mit geringen Vorkenntnissen über die erzählten historischen Ereignisse eher dazu neigen, vermittelte Inhalte und Deutungen des Spielfilms zu übernehmen, als Zuschauer mit größerem Vorwissen.³¹ Bereits vor fast drei Jahrzehnten wurde erkannt, dass das Fernsehen generell größte Auswirkungen auf das historische Wissen und das Verständnis von Geschichte habe: „Das Fernsehen beeinflusst historisches und politisches Interesse, Wissen, Verständnis und Bewusstsein mehr als die Schule, erst recht mehr als der Geschichts- und Politikunterricht.“³² Da im Fernsehen eine Vielzahl von historischen Spielfilmen ausgestrahlt wird, trifft diese Aussage auch auf Geschichtsspielfilme zu. Grundlegend kann die Beeinflussung mit der lernpsychologischen Tatsache begründet werden, dass Informationen, die über das Auge und Ohr aufgenommen werden, nachhaltiger im Gedächtnis haften als beispielsweise solche, die allein über das Lesen von Texten aufgenommen werden.³³

30 Crivellari 2008, S. 155.

31 Vgl. Sommer 2010.

32 Borries, Bodo von: Geschichte im Fernsehen – und Geschichtsfernsehen in der Schule, in: Geschichtsdidaktik 3, 1983, S. 221–238, hier S. 228.

33 Vgl. Strittmatter, Peter: Wissenserwerb mit Bildern in Film und Fernsehen, in: Weidenmann, Bernd (Hg.): Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen, Bern u. a. 1993, S. 177–194. Auf diese Wirkung wies bereits hin: Hug, Wolfgang: Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I (Geschichte lehren und lernen), Frankfurt a.M. u.a. 1977, S. 143.

Bereits 1995 beschäftigte sich die Geschichtsdidaktikerin Irmgard Wilharm mit der Frage, welche Rolle die sogenannten Bilder im Kopf bei der Wahrnehmung historischer Vorgänge und in der eigenen Erinnerung spielen.³⁴ Sie geht davon aus, dass Sinneswahrnehmungen – wie beispielsweise das Ansehen eines historischen Spielfilmes – mit früheren Erinnerungen und Erlebnissen verknüpft werden und dadurch individuelle ‚Bilder im Kopf‘ des Individuums entstehen. Auch der Film entsteht erst im Kopf des Zuschauers. Der Fernsehwissenschaftler Lothar Mikos geht davon aus, dass Filme mit dem Publikum kommunizieren.³⁵ Dabei werden spezifische Gestaltungsmittel und Techniken eingesetzt, die die kognitiven und emotionalen Aktivitäten der Zuschauer vorstrukturieren. Der Sinn eines Films hängt zudem von den Kontexten ab, in die Zuschauer und Film eingebunden sind, sowie von dem Vorwissen und den Einstellungen des Zuschauers und der Rezeptionssituation.

Ein historischer Spielfilm kommuniziert demnach ebenfalls mit seinen Zuschauern und beeinflusst deren Geschichtsbewusstsein, sprich deren Wahrnehmung von einem bestimmten historischen Ereignis, einer Epoche oder einer Persönlichkeit. Dies ist nur aus einer kommunikativen Auseinandersetzung zu analysieren: Es ist zu differenzieren, was der Film zeigt (Plot) und was im Kopf der Zuschauer entsteht (Story).³⁶ Analytisch zu trennen ist dies durch die Unterscheidung von Rezeption und Aneignung: In der Rezeption treffen die filmischen Strukturen und die Bedeutungszuweisung durch den Zuschauer zusammen, die Zuschauer erschaffen den konkretisierten rezipierten Text. Je nachdem mit welchen Neigungen und Voreinstellungen ein Zuschauer einen Film anschaut, variiert auch die Story, der ‚Film im Kopf‘. Der Rezipient wählt auf diese Weise individuell aus den angebotenen Informationen aus und erzeugt selbst erst deren Bedeutung.³⁷ Ein historischer Spielfilm ist somit nicht nur auf Produktionsseite ein (kollektiver) Re-Konstruktionsvorgang, der ein spezifisches Bild der Vergangenheit entstehen lässt, sondern auch auf Rezipientenseite ein (individueller) Aneignungsvorgang. Die medialen Filmbilder beeinflussen aufgrund dieses Zusammenhangs auch die (innere) Vorstellung der Zuschauer von Geschichte.

Allerdings kann es nicht zu beliebig vielen Vorstellungen kommen, da der filmische Text nicht beliebig deutbar ist. Narration, Dramaturgie und gestalterische Mittel geben Anweisungen zur Rezeption und Aneignung und strukturieren *mögli-*

34 Vgl. Wilharm, Irmgard: Geschichte, Bilder und die Bilder im Kopf, in: Dies. (Hg.) Geschichte in Bildern. Von der Miniatur bis zum Film als historische Quelle (Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien 10), Pfaffenweiler 1995, S. 7–25.

35 Vgl. Mikos, Lothar: Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium. Berlin u. München 1994, S. 62–65 sowie Ders.: Film- und Fernsehanalyse (UTB 2415), 2. Aufl., Konstanz 2008, S. 15 f.

36 Vgl. Mikos 2008, S. 48 f.

37 Vgl. Kübler, Hans-Dieter/ Kübler, Helga: Geschichte als Film – Film als Geschichte, in: Praxis Geschichte 1992, Heft 6, S. 6–12, hier S. 6.

che Lesarten eines Spielfilms vor. Die Deutung ist also weder beliebig noch festgeschrieben, sondern hängt von den gesellschaftlichen Kontexten ab.³⁸

Diese Wirksamkeit der „medialen Bilderflut auf die subjektiv repräsentierten Vergangenheitsbilder“³⁹ wurde ebenfalls in einer Studie zur Erinnerung an den Nationalsozialismus und Holocaust festgestellt. Spielfilmszenen wurden vielfach von Zeitzeugen und deren Nachfahren mit eigenen bzw. anderen Erinnerungen verwoben. Die filmischen Bilder dienten dabei als Beleg, „wie die Vergangenheit gewesen ist“.⁴⁰ Historische Spielfilme scheinen daher den mentalen Vorstellungsbildern der Rezipienten die konkreten Filmbilder hinzuzufügen. Die Filmbilder geben gleichzeitig die (möglichen) Interpretationen historischer Ereignisse vor und sind in ihrer Ästhetik und Wirkungsmacht besonders prägend.⁴¹

Innerhalb der Filmgattungen wird vermutet, dass historische Spielfilme eine größere Wirkung auf Geist und Seele der Zuschauer haben als beispielsweise Dokumentationen, was von Borries mit der Möglichkeit der Spielfilme erklärt, eindruckvollere und passendere Bilder einzufangen.⁴² Der Film suggeriert aufgrund seiner Bildlichkeit nicht nur einen „impliziten Photorealismus“⁴³, sondern zieht seinen Betrachter auch durch Personalisierung, Dramatisierung und Emotionalisierung in seinen Bann⁴⁴, was mit dessen Verlangen nach existenziellen Geschichten

38 Bsp.: Die Rezeption des Mehrteilers „Holocaust – Die Geschichte der Familie Weiß“ (1979) war Anfang der 1980er eine andere als heute, da der Film auf einen anderen gesellschaftlichen Kontext und damit auch auf andere Einstellungen und Haltungen als heute traf. Demzufolge entstand auch ein anderer ‚Film‘ im Kopf der Zuschauer als es vermutlich heute der Fall ist.

39 Welzer, Harald/ Moller, Sabine/ Tschuggnall, Karoline: „Des Teufels General“. Film als Lebensgeschichte oder: Wie Medien die Erinnerung formen, in: Dies.: „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis (Die Zeit des Nationalsozialismus), 5. Aufl., Frankfurt a.M. 2002, S. 105–133, hier S. 106.

40 Beispielhaft lässt sich dies anhand nationalsozialistischer Propagandabilder skizzieren, die in Dokumentationen bis heute reproduziert werden und die nachdrückliche Vorstellung bewirken, die NSDAP habe innerhalb kürzester Zeit eine formierte Gesellschaft geschaffen, obwohl geschichtswissenschaftliche Ergebnisse unterstreichen, dass die Gesellschaft auch noch in den Kriegsjahren stark differenziert war.

41 Vgl. Schillinger 2006, S. 5.

42 Vgl. Borries 2004, S. 199 f.; auf die Wirkung der emotionale Filmsprache wies ebenfalls hin: Mikunda, Christian: Kino spüren. Strategien der emotionalen Filmgestaltung. Handbuch für Film und Fernsehen, München 1986.

43 Gronau 2009, S. 19.

44 Vgl. Wirtz, Rainer: Bewegende Bilder. Geschichtsfernsehen oder TV-History, in: Drews, Albert (Hg.): Zeitgeschichte als TV-Event. Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im deutschen Fernsehfilm (Loccum Protokolle 31/07), Loccum 2008, S. 29–53, hier S. 30. Auf die starke Wirkung einer emotional aufwühlenden Story, die dem Zuschauer Identifikationsmöglichkeiten bietet, wurde insbesondere in Zusammenhang mit der Serie „Holocaust“ (1979) und „Schindlers Liste“ (1993) hingewiesen. Siehe hierzu Meyers, Peter: Film im Geschichtsunterricht. Realitätsprojektionen in deutschen Dokumentar- und Spielfilmen von der NS-Zeit bis zur Bundesrepublik. Geschichtsdidaktische und Unterrichtspraktische Überlegungen (Geschichte lehren und lernen. Schriftenreihe zur Geschichtsdidaktik), Frankfurt a.M. 1998, hier S. 16.

und Fragen wie die Suche nach dem Sinn des Lebens oder die Macht der Liebe zusammenhängt. Ein Geschichtsfilm verhandelt somit immer auch alltägliche Themen – ahistorische und kulturübergreifende Basismotive⁴⁵ – die den eigentlichen Kern der historischen Spielfilme bilden. Doch nicht (nur) dieser (ahistorische) Kern, sondern auch die historische Kulisse, die vielfach im Hintergrund steht, beeinflusst die Geschichtsvorstellungen der Zuschauer in hohem Maße. Insofern ist hinsichtlich der Wirkung auf das individuelle Geschichtsbewusstsein der Zuschauer kein Unterschied zu machen zwischen Spielfilmen, die sich authentisch geben und etwas über ein historisches Ereignis erzählen wollen, und Spielfilmen, bei denen die Vergangenheit lediglich eine dekorative Kulisse bildet. Das Geschichtsbewusstsein wird auf subtile Weise verändert, ohne dass sich die Nutzer des Mediums dessen bewusst sind.⁴⁶

Nur wenige widersprechen dieser Wirkungsweise historischer Spielfilme. Der Geschichtswissenschaftler Fabio Crivellari argumentiert beispielsweise damit, dass insbesondere bei zeitgeschichtlichen Dokumentationen bzw. zeitgeschichtlichen Themen im historischen Spielfilm das Durchschnittspublikum jenseits der fünfzig sei und von den dargestellten Themen noch persönlich betroffen oder zumindest „längst aktiver Teil eines historischen Meinungsbildungsprozesses“ war.⁴⁷ Dies mag auch zutreffend sein und dafür stehen, dass die Wirkung bei informierten Zuschauern tatsächlich geringer ist⁴⁸, Crivellari selbst äußert aber indirekt, dass dies bei Lernanfängern nicht der Fall sei. Historische Spielfilme zielen nun aber vor allem auf ein jüngeres Zielpublikum und richten sich bereits an Zuschauer ab sechs Jahren. Diese sind im geschichtskulturellen Diskurs wenig geübt, daher dürfte auch der Einfluss auf ihre historischen Vorstellungen größer sein. Zwar ist dies in der Tat (noch) nicht ausreichend belegt, doch soll in dieser Studie unter anderem der Theorie des kulturellen Gedächtnisses (siehe Einleitung) gefolgt werden, nach der historische Vorstellungen zunehmend nicht mehr durch persönliche Erzählungen, sondern durch medial vermittelte Erzählungen aufgebaut werden. Die Wirkung schriftlicher Quellen oder Texte auf das Geschichtsbild der Leser wird schließlich auch nicht hinterfragt, müsste man dann doch generell hinterfragen, ob ein Geschichtsbild überhaupt aufgebaut oder beeinflusst werden kann. Letztlich sind schriftliche Texte wie auch historische Spielfilme mediale Erscheinungsformen. Demnach sollte auch davon ausgegangen werden, dass historische Spielfilme

45 Vgl. Berghaus, Margot: *Geschichtsbilder – Der „iconic turn“ als „re-turn“ zu archaischen visuellen Erlebnisweisen*, in: Lindner, Martin (Hg.): *Drehbuch Geschichte. Die antike Welt im Film*, Münster 2005, S. 10–24, hier S. 17.

46 Vgl. Rosenstone 1991, S. 73; siehe hierzu auch Baumann, Heidrun: *Der Film*, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens*, Bd. 1, 2. erw. Aufl., Neuried 2004, S. 579–595, hier S. 586.

47 Crivellari 2008, S. 155.

48 Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Sommer in seiner Studie zu Geschichtsbildern und Spielfilmen. Studierende mit wenig Vorkenntnissen übernahmen stärker filmische Bilder als Studierende mit größeren Vorkenntnissen.

die Vorstellungen ihrer Zuschauer beeinflussen, da man nicht der einen medialen Präsentationsform eine Beeinflussung des Geschichtsbewusstseins zuschreiben und sie gleichzeitig einer anderen absprechen kann.

Insofern steht außerhalb jeden Zweifels „dass [der Geschichtsfilm] kommunikative Prozesse anstößt, die ganz individuell, aber auch kollektiv identitätsverbürgend sein können [...]“⁴⁹ Die Fähigkeit zum Diskurs über die individuellen Lesarten eines Films führt wiederum zur Teilhabe am geschichtskulturellen Diskurs. Es handelt sich also um ein Wechselspiel, bei dem historische Spielfilme gleichzeitig Ausdruck von Geschichtskultur und einem ‚kollektiven‘ Geschichtsbewusstsein sind sowie andererseits das Geschichtsbewusstsein einzelner und den geschichtskulturellen Diskurs beeinflussen können.

49 Barricelli 2008, S. 112.

2 **Geschichtsdidaktisches Potenzial von historischen Spielfilmen**

2.1 **Grundsätzliche Überlegungen zum geschichtsdidaktischen Potenzial**

Spielfilme können durch ihre Intensität und Ausdrucksstärke die Phantasie der Zuschauer anregen und das Publikum in die erzählte Geschichte hineinziehen. Aufgrund ihrer Visualität und Dynamik haben Filme den Vorteil, dass sie verschiedene Wahrnehmungskanäle bedienen und insgesamt eine Aufmerksamkeitsbündelung bei den Zuschauern bewirken können. Historische Situationen können auf diese Art und Weise verdeutlicht werden, da konkrete Konstellationen, Konflikte oder Kontroversen gezeigt werden und historische Ereignisse dadurch konkreter und plastischer erscheinen.¹ Im Gegensatz zu einer schriftlichen Aufzeichnung können Spielfilme in wenigen Augenblicken sehr viele Informationen übermitteln und auch scheinbar Unwesentliches präsentieren, das andere Quellen nicht bieten.² Das Aussehen eines Ortes, verschiedene Gegenstände, die Kleidung der Protagonisten sowie ihre Gestalt, Körperhaltung, Mimik und Gestik können in Bruchteilen von Sekunden wahrgenommen und müssen nicht im Detail auf mehreren Seiten beschrieben werden. Gleichzeitig definiert diese komplexe Visualität auch die Flüchtigkeit des Mediums Film: Es werden zwar zahlreiche Informationen angeboten, doch nur den wenigsten kann der Zuschauer seine Aufmerksamkeit widmen. Dennoch bieten historische Spielfilme grundsätzlich das Potenzial, einen historischen Ort veranschaulichen zu können. In diesem Fall eignen sich besonders solche Spielfilme, die viel Wert auf die historische Genauigkeit legen und sich durch ein möglichst breites Quellenspektrum absichern.

Darüber hinaus sind Gefühle ein wichtiger Bestandteil von Geschichtsfilmen mit einer elementaren Konsequenz: Sie schlagen die Brücke zur Gegenwart und können damit genau das zeigen, was wissenschaftliche Publikationen nicht zeigen können: Stimmungen, Atmosphäre und Emotionen.³ Genau hier liegt auch ihr wesentliches geschichtsdidaktisches Potenzial: Was schriftlich nur schwer auszudrücken und zu vermitteln ist, kann durch eine geschickte Inszenierung geleistet

1 Vgl. Schneider 2007, S. 371; Zwölfer, Norbert: Filmische Quellen und Darstellungen, in: Günther-Arndt, Hilke (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003, S. 125–136, hier S. 127.

2 Vgl. Reeken, Dietmar von.: Arbeit mit filmischen Quellen, in: Günther-Arndt, Hilke (Hg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007, S. 167–168, hier S. 167.

3 Vgl. Elm 2008, S. 38 ff.

werden. Geschichte im Film hat mehr Möglichkeiten, die komplexe multidimensionale Welt zu zeigen (Ideen, Worte, Bilder, Gefühle etc.) und spezifische Darstellungsmöglichkeiten aufgrund einer spezifischen Medialität: Die Arbeitsweise mit einer Kamera ermöglicht die Wahrnehmung von Landschaften oder Geräuschen. Gestik und Mimik der Schauspieler sowie eine treffende Musikuntermalung in der jeweiligen Szene können innerhalb weniger Sekunden sowohl Erleichterung und Freude (beispielsweise angesichts des ‚Mauerfalls‘) oder aber auch Schrecken und Entsetzen (z.B. beim Entdecken eines Massengrabes) versinnbildlichen und über die konkrete Ausstattung des Sets auch den Zeit-Kolorit einer Epoche vermitteln. Zudem handelt es sich bei Geschichtsspielfilmen immer um eine filmische Interpretation eines historischen Ereignisses, das durch die Art der Darstellung in einem bestimmten Licht erscheint. Historische Spielfilme können daher zum historischen Lernen anregen, da sie zur Auseinandersetzung mit der filmischen Interpretation herausfordern und in der Regel einen konkreten Sprechanlass bieten.⁴

Die Veranschaulichung von historischen Ereignissen und die visuellen Ausdrucksmöglichkeiten von Filmen stellen jedoch aus geschichtsdidaktischer Sicht nicht das Hauptpotenzial historischer Spielfilme dar. Für die Verwendung im Geschichtsunterricht bieten Geschichtsfilme insbesondere in zweierlei Hinsicht vielfältige Möglichkeiten: als Quelle für die Mentalitäten der Entstehungszeit und als Darstellung von Geschichte.

Betrachtet man Geschichtsfilme als *Quelle* für ihre Entstehungszeit, geht es zunächst um die Frage, zu welchem ‚Ergebnis‘ der Spielfilm kommt, welche Interpretation des erzählten historischen Ereignisses nahegelegt und welches Geschichtsbild vermittelt wird. Hierbei handelt es sich im engeren Sinn um eine klassische Filmanalyse, so dass man auf methodische Vorschläge und Hinweise aus der germanistischen Medienwissenschaft und Deutschdidaktik zurückgreifen kann.⁵ Nachdem man den Film analysiert und die Botschaft bezüglich der erzählten historischen Ereignisse herausgearbeitet hat, kann man sich fragen, welche Grundanschauungen, Werte, Normen, Wunschvorstellungen und Ängste der Entstehungszeit sich in dieser Aussage widerspiegeln, denn „[d]ie Filme einer Nation reflektieren ihre Mentalität unvermittelter als andere künstlerische Medien [...]: Filme [sind] niemals das Produkt eines Individuums. [...] Da jeder Filmproduktionsstab eine Mischung heterogener Interessen und Neigungen verkörpert, tendiert die Teamarbeit auf diesem Gebiet dazu, [...] individuelle Eigenheiten zugunsten

4 Vgl. Zwölfer 2003, S. 127.

5 Geeignete Einführungen sind beispielsweise: Bienk, Alice: Filmsprache. Einführung in die interaktive Filmanalyse, 2. Aufl., Marburg 2008; Faulstich, Werner: Grundkurs Filmanalyse (UTB 2341), 2. Aufl., Paderborn 2008; Hicketier, Knut: Film- und Fernsehanalyse, 4. Aufl., Stuttgart 2007; Kamp, Werner/ Rüssel, Manfred: Vom Umgang mit Film (Edition Literatur- und Kulturgeschichte), Berlin 2004; Beicken, Peter: Wie interpretiert man einen Film? (Universal-Bibliothek 15227), Stuttgart 2004; Abraham, Ulf: Filme im Deutschunterricht (Reihe Praxis Deutsch), Seelze-Velber 2009; Bogdal, Klaus-Michael: Filmanalyse im Deutschunterricht: Spielfilmklassiker (Oldenbourg Interpretation), München 2011.

jener zu unterdrücken, die vielen Leuten gemeinsam ist.“⁶ Um diese mentalitätsgeschichtlichen Aspekte herauszuarbeiten, kann man sich Methoden der klassischen Quellenkritik (Fragen nach dem Urheber, dem Entstehungskontext, möglichen Adressaten, Intention des Urhebers etc.) im Geschichtsunterricht bedienen. Der Spielfilm wird somit zum Ausgangspunkt für eine eigene Re-Konstruktion der Vergangenheit, die sich auf die Entstehungszeit des Spielfilms bezieht.

Es zeigt sich also, dass das kollektive Gedächtnis und das Medium Spielfilm in einem engen Zusammenhang stehen: Nur über die symbolische Kommunikation (hier z.B. durch das Zeichensystem eines Films) kann man auf die kollektiven Denkströmungen einer Gesellschaft zugreifen.⁷ Für eine aussagekräftige Analyse sollten jedoch in jedem Fall weitere Quellen herangezogen werden, um den Zeitgeist bzw. die Mentalitäten einer Epoche zu entschlüsseln.

Hierfür eignen sich insbesondere Spielfilme, die sich ihrerseits nicht durch eine zeitliche Rückwendung auszeichnen, sondern eine zeitgenössische Handlung präsentieren. Als Beispiel sind „Das Schwarzwaldmädel“ (1950) und andere sogenannten Heimatfilme der 1950er Jahre zu nennen, die die große Sehnsucht der Gesellschaft nach Heimat und Geborgenheit ausdrückten.

Selbstverständlich können für Fragestellungen dieser Art auch Geschichtsspielfilme, die ein zurückliegendes Ereignis erzählen, herangezogen werden. Das größere geschichtsdidaktische Potenzial liegt bei geschichtlichen Spielfilmen meines Erachtens jedoch darin, die *Darstellung* bzw. *Narration* von Geschichte selbst in den Mittelpunkt zu rücken.

Wie bereits dargelegt wurde, kann die Faktenorientierung von Geschichtsfilmen stark variieren. Selbst wenn die Quellennähe sehr hoch ist, handelt es sich immer noch um eine Re-Konstruktion von Geschichte. Anders als bei Dokumentar- oder Unterrichtsfilmen, die sich vorwiegend für die Informationsvermittlung und Veranschaulichung historischer Vorgänge eignen, dominiert beim historischen Spielfilm die fiktionale und ästhetische Erzählung der Vergangenheit.

Begreift man Geschichtsunterricht als Teil der Geschichtskultur, ist es nahezu unumgänglich, dass in ihm auch „geschichtskulturelle Objektivationen als solche zu Gegenständen des Unterrichts [gemacht werden]. Das heißt: Filme kommen nicht in den Unterricht, um historische Stoffe darzubieten oder zu illustrieren, sondern in ihrer Eigenschaft als Filme mit all ihrem Konstruktionscharakter, ihrem geschichtsdeutenden Anspruch und ihren ästhetischen Bemühtheiten [...] Filmkompetenz wäre dann Teil einer besonders weltnahen geschichtskulturellen Kompetenz.“⁸ Man sollte also keinesfalls davon ausgehen, dass man durch das bloße

6 Kracauer 1979, S. 2.

7 Vgl. Ertl 2008, S. 20.

8 Barricelli 2008, S. 105 f. Auf die Lernchance durch die Auseinandersetzung mit außerschulischer Geschichtskultur wies ebenfalls hin: Reeken, Dietmar von: Geschichtskultur im Geschichtsunterricht – Begründungen und Perspektiven, in: GWU 55, 2004, S. 233–240, hier S. 237.

Anschauen eines historischen Spielfilmes inhaltliche Vorgaben des Lehrplans abdecken und den Film als Informationsquelle über die erzählte Zeit nutzen kann. Zudem bleiben historische Fakten ohnehin schlechter im Gedächtnis, da alles Visuelle und Emotionale stärker wahrgenommen wird.⁹ Personen- oder Ortsnamen oder chronologische Daten werden demnach seltener erinnert und auch komplexe historische Strukturen werden meist nur angedeutet, weswegen der Film nicht zur Vermittlung vergangenheitsbezogener Einsichten geeignet scheint – vielfach wird das historische Geschehen nur zur Kulisse, in welcher der Protagonist handelt.¹⁰

Die große Möglichkeit für den Geschichtsunterricht liegt stattdessen im grundlegenden Konstrukt- und Erzählcharakter des Films: Ein historischer Spielfilm, verstanden als historische Narration, kann als Ergebnis eines Re-Konstruktionsprozesses der Vergangenheit de-konstruiert werden.

Auf dieser Ebene wird also nicht nur die Aussage des Films (das zugrunde liegende Geschichtsbild) ermittelt, sondern auch die Narration von Geschichte untersucht. Um den Schülern diese Analyse zu erleichtern und in die De-Konstruktion einzuführen, kann man auf Filme zurückgreifen, die nicht suggerieren, dass man durch sie Geschichte ‚miterleben‘ könne oder dass Geschichte ‚wiedererweckt werde‘. Hierdurch würde der Konstruktcharakter verschleiert und es könnte den Schülern schwer fallen, den Spielfilm als Erzählung über die Vergangenheit zu begreifen. Im Extremfall könnten sie sogar der Meinung sein, dass es sich bei dem Gezeigten um die ‚historische Realität‘ und nicht um ein Konstrukt handelt.

Daher sind für ungeübte Lerngruppen besonders solche Geschichtsfilme sinnvoll, die ihren Interpretationscharakter offenlegen und mitunter sogar deutlich von ‚der‘ historischen Realität abweichen. Potenzielle Strategien zur Brechung der filmischen Illusion können die Übertreibung der filmgestalterischen Mittel sein (z.B. Zeitraffer, extreme Perspektiven), um den Inszenierungscharakter zu verdeutlichen oder auch die Inszenierung einer bewusst unglaubwürdigen Vergangenheit durch moderne Elemente.¹¹ Bedienen sich historische Spielfilme solcher Distanzierungsmomente ist die Kamera kein ‚Fenster‘ zu einer früheren Welt, sondern geht reflektiert und selbstreflexiv mit ihrem Verhältnis zur historischen Wahrheit um.

9 Dies könnte ein Grund dafür sein, dass Schüler in einer Befragung kaum Titel von Filmen mit historischem Inhalt nennen konnten bzw. keine Auskunft über den Filminhalt und die zeitliche Einordnung geben konnten, siehe hierzu Lorenz, Jan/ Friederich, Matthias: Wie rezipieren Schüler Geschichtsfilme? Eine empirische Erkundung, in: Geschichte lernen 95, 2003, S. 8–9.

10 Vgl. Sperl, Alexander: Geschichtsdarstellung im Film – Überlegungen zum Umgang mit den Geschichtsbildern historischer Filme im Unterricht, in: Schreiber, Waltraud/ Wenzl, Anna (Hg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenhefte Geschichte 7), Neuried 2006, S. 42–45, hier S. 43.

11 Vgl. Kulturarchiv an der FH Hannover (Hg.): Zum Wert und Unwert des Historienfilms, in: Lernwerkstatt Geschichte. Film und Geschichte, http://www.hist.uni-hannover.de/kulturarchiv/filme-in-der-historischen-bildungsarbeit/zum_wert_und-_unwert_des_historienfilms.html, Zugriff 8.05.2010.

Geschichtsfilm, die sich selbst aber authentisch geben¹², versäumen es nicht nur, ihr Verhältnis zur Vergangenheit zu reflektieren, sondern auch, offene Fragen einzubeziehen und Kontexte sowie Entwicklungen zu zeigen. ‚Authentisch‘ sein bedeutet dann meist, dass eine gelungene Requisite vorliegt, aber keine Geschichte mehr gezeigt wird (vgl. Kapitel 1.2). Daher wäre es „wünschenswert, wenn Geschichtsfilm bei der »Präzision des Ungefähren« stehen blieben.“¹³ Zumindest wären selbstreflexive sowie reflektierende historische Spielfilme für den Einsatz im Geschichtsunterricht zu bevorzugen, da an ihnen auch leichter der Konstruktcharakter von Geschichte erarbeitet werden kann. Auf einem höheren Niveau bzw. wenn die Lerngruppe geübt in den De-Konstruktionsmechanismen ist, kann man natürlich auch auf Spielfilme zurückgreifen, die ihr Verhältnis zur Vergangenheit nicht thematisieren und sogar postulieren, die Vergangenheit so zu zeigen, „wie sie wirklich war“. Schüler, die mit der De-Konstruktion eines Spielfilms vertraut sind, sollten dann trotzdem erkennen, dass es sich um ein Konstrukt handelt.

Was aber sollte bei einer De-Konstruktion untersucht werden? Die De-Konstruktion steht für einen analytischen Vorgang, durch den die Tiefenstruktur einer historischen Narration erfasst wird und anschließend argumentativ beurteilt werden soll.¹⁴ Daher muss zunächst beleuchtet werden, welche Vergangenheitspartikel für den Spielfilm ausgewählt wurden und wie diese kontextualisiert, interpretiert und filmisch dargestellt sind.¹⁵ Schließlich sollte untersucht werden, nach welchen Mustern die historische Sinnbildung erfolgte: Die „zugrunde liegenden Geschichtsbilder, [werden] nach den Kriterien für die Selektion der transportierten Informationen, nach den Deutungsmustern und Intentionen [untersucht], die dafür verantwortlich sind, wie und mit welcher Bedeutungszuweisung die Vergangenheitspartikel zu einer Erzählung zusammengefügt wurden.“¹⁶ Je nachdem zu welchem Ergebnis die Schüler gelangen, kann auf diese Weise das Fremdverstehen¹⁷ gefördert werden, in jedem Fall können sie aber neben dem Konstruktcharakter von Geschichte auch die Perspektivität von Geschichtsdarstellungen erkennen.

12 Als Beispiel hierfür kann Oliver Hirschbiegels Film „Der Untergang“ (2004) genannt werden, der beanspruchte, die letzten Tage aus dem Führerbunker so zu zeigen, wie sie ‚wirklich waren‘. Siehe hierzu auch die kritischen Überlegungen von Wildt 2005.

13 Schröter, Erhart: Rahmenthema Krieg am Beispiel des Films „Der Soldat James Ryan“ von John Frankenheimer, in: Ders.: Filme im Unterricht. Auswählen, analysieren, diskutieren (Beltz Medienpädagogik 1), Weinheim u.a. 2009, S. 94–102, hier S. 96.

14 Vgl. Schreiber 2006, S. 14.

15 Siehe hierzu auch die Kapitel 2.2 und 4.4 der vorliegenden Arbeit.

16 Krammer, Reinhard: De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht, in: Schreiber, Waltraud/Wenzl, Anna (Hg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenhefte Geschichte 7), Neuried 2006, S. 28–41, hier S. 28.

17 Zu den Überlegungen, wie Spielfilme den Rezipienten das Fremde näherbringen können siehe auch Becker, Gerd: Dem Fremden ins Auge sehen. Wie wir mit Hilfe von Filmen über uns und andere lernen können, in: Geschichte lernen 42, 1994, S. 44–47.

Da es sich jedoch immer nur um eine einzelne Re-Konstruktion und Sichtweise der Vergangenheit handelt, sollten filmische historische Narrationen mit anderen Formen der historischen Re-Konstruktion verglichen werden (also anderen Darstellungen und Konstrukten wie Rezensionen, wissenschaftlichen Aufsätzen etc.), um den möglicherweise ausgelassenen Vergangenheitspartikeln und unterschiedlichen Interpretationen auf die Spur zu kommen.

Der geschichtsdidaktische Mehrwert der De-Konstruktion von filmischen Narrationen wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, was Fragen nach der historischen Korrektheit oder allein nach der Deutung eines Spielfilms leisten können.

Wenn man untersucht, ob Requisiten, Ausstattung, Kostüme, Drehorte, Dialoge etc. ‚authentisch‘ sind, d.h. deren historische Richtigkeit aufgrund von Quellen überprüft, kann man sicherlich etwas über die erzählte Zeit im Film lernen. Allerdings würde man dann das spezifische geschichtsdidaktische Potenzial von historischen Spielfilmen außen vor lassen. Denn die Frage nach der Korrektheit der Darstellung führt für sich allein genommen zu keiner historischen Erkenntnis, da es sich hierbei nur um eine abgleichende Fragestellung und keine historische oder filmische Fragestellung handelt.

Die Frage nach der Aussage eines historischen Spielfilms wird zwar auch untersucht, wenn ein Geschichtsfilm als Quelle für mentalitätsgeschichtliche Aspekte analysiert wird, dabei wird die filmische Deutung aber lediglich zum Ausgangspunkt eines eigenen Re-Konstruktionsprozesses von Geschichte.

Für historische Lernprozesse gewinnbringender ist es, wenn der Geschichtsfilm nicht nur als Quelle, sondern auch als Narration analysiert und der Zusammenhang zwischen filmischer Deutung und Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herausgearbeitet wird.

Denn untersucht man einen historischen Spielfilm auf diese Weise, wird der Deutungsprozess selbst, den der Spielfilm von Geschichte vornimmt, zum Untersuchungsgegenstand. In diesem Fall wird die eigenständige Sinnbildung des Spielfilms herausgearbeitet und de-konstruiert, indem die aufgegriffenen Vergangenheitspartikel, die Intention hinter der filmischen Aussage und mögliche Orientierungsangebote für die Gegenwart untersucht sowie mit anderen Darstellungen verglichen werden. Die Leitfrage für die De-Konstruktion eines Geschichtsspielfilms ist immer die Frage, auf welche Art Geschichte im Spielfilm erzählt und konstruiert wird.

Zwar untersucht man auch bei einer klassischen Filminterpretation, auf welche Art erzählt wird und analysiert beispielsweise die filmästhetischen Mittel, hierfür muss man aber die historische Komponente nicht zwangsläufig einbeziehen, sondern kann auch anhand der Kameraperspektiven, Musikuntermalung oder Figurenkonstellation herausarbeiten, welche Deutung der Spielfilm nahelegt. Erst wenn man die historische Narration, den historischen Erkenntnisprozess, an dessen Ende der Spielfilm steht, in den Blick nimmt, wird die Fragestellung *historisch* und für den Geschichtsunterricht relevant. Lässt man die Schüler abschließend eine argumen-

tative Stellungnahme zu der filmisch-historischen Narration vornehmen, kann die Behandlung von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht zu einem reflektierten Umgang mit historischen Narrationen, insbesondere geschichtskulturellen Deutungen von Geschichte, führen und einen wesentlichen Beitrag zum kompetenzorientierten Geschichtsunterricht leisten.

2.2 Historische Spielfilme – Ein Beitrag zum kompetenzorientierten Geschichtsunterricht

Lange Zeit herrschte große Unsicherheit über die Lernziele, die durch einen Einsatz von historischen Spielfilmen erreicht werden können. Vielfach wurden formale und ästhetische Fragen in den Blick genommen, die sich aber als unfruchtbar erwiesen, da eine formalästhetische Klassifizierung von Geschichtsfilmen nur am Rande relevant ist. Ebenfalls standen ein medienkritischer Umgang und die Hoffnung, man könnte rahmenplanrelevante Inhalte über Spielfilme vermitteln, im Fokus. Diese Hoffnungen und Zielsetzungen reichen jedoch nicht mehr aus, heute muss sich der Einsatz von Spielfilmen im Geschichtsunterricht an Kompetenzen und Bildungsstandards orientieren.¹⁸

So sehen auch die Bildungsstandards des Verbands der Geschichtslehrer Deutschlands unter dem Aspekt „Filmquellen erschließen“ vor, dass Schüler der Jahrgänge 5/6 „zwischen historisierenden Spielfilmen und Dokumentarfilmen unterscheiden; einem Filmausschnitt konzentriert folgen und einfache Beobachtungsaufträge erfüllen [sowie] einem Film einfache historische Informationen entnehmen“ können. Schüler der Jahrgänge 7/8 sollen die Kompetenzen entwickeln, „einzelne Filmsequenzen historischer Themen [zu] identifizieren und deren Inhalt anhand eigener Notizen wieder[zu]geben [sowie] historische Zusatzinformationen mit dem Gesehenen in Verbindung [zu] bringen“. Schüler der Jahrgänge 9/10 wiederum sollen „verschiedene Filmgattungen (Dokumentar-, Spiel-, Historienfilm) unterscheiden; filmtechnische Mittel (Kameraeinstellung, -perspektive, -bewegung, Beleuchtung, Schnitt, Montage, Ton) und deren Wirkung erkennen und beschreiben [sowie] ein Filmdokument (Quelle) nicht als Wirklichkeit, sondern als Interpretation von Wirklichkeit erkennen [und] die Entstehungsbedingungen des Films in die Interpretation mit einbeziehen“ können.¹⁹ Auch das Kerncurriculum Niedersachsens für Geschichte in der Sekundarstufe I des Gymnasiums sieht vor, dass filmische Darstellungen zur Erkenntnisgewinnung durch Methoden herangezogen werden. Allerdings ist im Kerncurriculum bereits für die Jahrgänge 7/8 vorgesehen, dass die Schüler erläutern können, „dass historische Filme nicht die Wirklichkeit abbilden“. Am Ende von Jahrgang 10 sollen sie zusätzlich die Deutungen, Präsentationen und Verwen-

18 Vgl. Barricelli 2008, S. 103 f.

19 Alle in: Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hg.): Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5.–10. Jahrgangsstufe, Schwalbach/Ts. 2006, S. 25.f., 44, 59.

dungen kritisch analysieren und sie „als Angebot für ein Geschichtsbild“ beurteilen können.²⁰

Übergreifend soll in einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht historische Kompetenz und die Fähigkeit zum historischen Denken (im Gegensatz zum ‚Pauken‘ bloßer Fakten) vermittelt werden. Das Ziel des historischen Lernens ist die Ausdifferenzierung des Geschichtsbewusstseins, das somit zur Kernidee des Faches wird.²¹

Während über dieses Ziel Konsens in der Geschichtsdidaktik herrscht, wurden zur Erreichung des Ziels verschiedene Kompetenzmodelle entwickelt. Michael Sauer unterscheidet zwischen Sachkompetenz, Orientierungskompetenz und Methodenkompetenz.²² Auf Grundlage dieses Modells wurden auch die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands formuliert. Etwas neuer ist das Modell Hans-Jürgen Pandels, der zwischen Gattungskompetenz, Interpretationskompetenz sowie narrativer Kompetenz und geschichtskultureller Kompetenz unterscheidet.²³ Allerdings fand dieses Modell bislang wenig Eingang in praktische Überlegungen bzw. Umsetzungen für den Geschichtsunterricht. Waltraud Schreiber formulierte als generelles Ziel historischen Lernens einen reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit der Vergangenheit, wodurch sowohl Perspektivität als auch Standort- und Kulturgebundenheit berücksichtigt werden sollen. In diesem Kompetenzmodell werden Fragekompetenz, Re- und De-Konstruktionskompetenz, Sachkompetenz und Orientierungskompetenz als Teilkompetenzen ausgewiesen.²⁴ Da die Gruppe um Waltraud Schreiber und das Forschungsprojekt „FUER Geschichtsbewusstsein“²⁵ bislang die umfangreichsten Überlegungen zur Förderung historischer Kompetenz in Bezug auf Geschichte im Film entwickelt hat, sollen diese im Hinblick auf einen Beitrag zum kompetenzorientierten Geschichtsunterricht kurz skizziert werden.²⁶

20 Beide in: Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10 Geschichte, Hannover 2008, S. 25, http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_gesch_08_nib.pdf, Zugriff 20.07.2010.

21 Vgl. Schreiber 2008, S. 121 f.

22 Vgl. Sauer, Michael: Kompetenzen für den Geschichtsunterricht – ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer, in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 72, 2006, S. 7–20.

23 Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2005.

24 Vgl. Schreiber, Waltraud u. a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006.

25 Zur Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein.

26 Sicherlich eignen sich auch die anderen Kompetenzmodelle zur Arbeit mit historischen Spielfilmen in einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Die Einordnung, welches Modell am fruchtbarsten erscheint, würde den Rahmen dieser Arbeit jedoch sprengen. Die Entscheidung, Schreibers Modell als Referenzpunkt zu wählen, erfolgte allein aufgrund der Tatsache, dass die Bausteine zum Thema Geschichte und Film aus dieser Gruppe bislang am differenziertesten sind.

Übergreifend lässt sich die *historische Methodenkompetenz* der Schüler durch die Analyse eines historischen Spielfilms stärken, da es sich hierbei um die fachgerechte De-Konstruktion einer historischen Narration handelt.²⁷ Die Kernkompetenz der De-Konstruktion beinhaltet demnach, dass „vorhandene historische Narrationen, die oft der lebensweltlichen Geschichtskultur zugehören, in ihrer (Tiefen-) Struktur [erfasst werden] [...] [und] diese Fähigkeiten und Fertigkeiten auch in der Pragmatik des Alltags für den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte [genutzt werden].“²⁸ Diese diskursanalytische De-Konstruktion von Spielfilmen hängt eng mit der Narrativität von Geschichte zusammen, da in beiden das Darstellungsinteresse, die Standortgebundenheit und Perspektivität des Erzählers sowie die Partikularität der Konstruktion berührt werden.

Im Zuge der De-Konstruktion von Geschichtsfilmern können daneben verschiedene Teilkompetenzen gefördert werden:

Durch die Bestandsaufnahme der Vergangenheitspartikel, die in der historischen Narration verwendet wurden, und das Erschließen der zugrunde liegenden historischen Fragestellungen kann die *historische Fragekompetenz* gestärkt werden. Hierbei handelt es sich um die „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Fragestellungen, die in vorliegenden historischen Narrationen verfolgt wurden, zu erkennen und zu verstehen.“²⁹ Wird selbst eine historische Narration entwickelt, indem beispielsweise selbst ein kleiner historischer Spielfilm produziert wird, kann auch die Kompetenz gefördert werden, eigene historische Fragen zu stellen und ‚Geschichte‘ entstehen zu lassen.

Auch die *historische Orientierungskompetenz* kann vermittelt bzw. gestärkt werden. Dadurch, dass die Orientierungsangebote im Film – die durch ideologische oder politische Anspielungen und Verweise gemacht werden bzw. durch Identifikation oder Distanzierung von den Protagonisten erfolgt³⁰ – überprüft, modifiziert oder bewusst übernommen werden, können die Schüler das eigene Geschichtsbewusstsein neu strukturieren (vgl. Kapitel 1.4). Wie dies funktionieren kann, soll ein kurzes Beispiel erläutern: Im Film „Das Leben der Anderen“ (2006) wird durch die emotionale Gestaltung der Eindruck des ethisch-moralisch ‚guten‘ Stasi-Mitarbeiters (Hauptmann „Wiesler“) als Orientierungsangebot gemacht. Eine reflektierte und reflexive Erscheinung dieser Teilkompetenz würde dazu führen, dass die (in diesem Beispiel fiktive) bisherige Vorstellung des ‚bösen Stasi-Mitarbeiters‘ als bisherige Struktur des Geschichtsbewusstseins erkannt, diese Struktur überprüft und aufgrund des vorliegenden Orientierungsangebote neu strukturiert wird. Wei-

27 Vgl. Barceló, Alexander u.a.: De-Konstruktion „fertiger Geschichten“ am Beispiel Film, in: Schreiber, Waltraud/ Wenzl, Anna (Hg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenhefte Geschichte 7), Neuried 2006, S. 114–121, hier S. 121.

28 Schreiber 2008, S. 126.

29 Ebd., S. 125.

30 Vgl. Krammer 2006, S. 34.

terhin kann die Kompetenz gefördert werden, die Vorstellungen von der Welt und ihren Menschen aufgrund historischer Narrationen zu reflektieren und ggf. zu revidieren. Im bereits erwähnten Beispiel könnte dies zur Erkenntnis der Schüler führen, dass Stasi-Mitarbeiter nicht per se ‚schlecht‘ waren, sondern durch das System in diese Rolle gedrängt wurden. Schließlich kann erreicht werden, dass die Schüler im Rahmen der Orientierungskompetenz ihre eigene historische Identität reflektieren und ggf. revidieren und durch die Beschäftigung mit Vergangenheit und Geschichte ein Handlungsrepertoire anlegen, das sie zu einem konkreten Handeln befähigt.

Auch die *historische Sachkompetenz*, die dazu führt, dass Schüler kompetent in Bezug auf Begriffe und Strukturierung sind, kann gefördert werden, da die Analyse von historischen Spielfilmen eine intensive Auseinandersetzung mit den erzählten Ereignissen erfordert und ein grundlegendes Wissen vertieft.³¹

Mit dem Einsatz historischer Spielfilme gehen jedoch auch einige kleinere Schwierigkeiten einher. Zunächst ist ein hoher Zeitbedarf erforderlich und zwar sowohl in der Vorbereitung der Lehrkraft als auch im Unterricht selbst. Darüber hinaus müssen technische Abspielgeräte vorhanden und in einem funktionsbereiten Zustand sein. Immer wieder wird auch diskutiert, ob ein Spielfilm aufgrund des Urheberrechts überhaupt in voller Länge gezeigt werden darf. Da Schüler und Lehrer einer Klasse eine persönliche Bindung zueinander haben, handelt es sich nach § 15 (3) UrhG jedoch zweifelsfrei um eine nicht-öffentliche Wiedergabe, die legal und zulässig ist.³²

Weiterhin werden die Schüler mit zahlreichen Eindrücken und einer großen optischen Intensität³³ konfrontiert, die dazu führen kann, dass sie sich von den visuellen Eindrücken ‚mitreißen‘ lassen und keine kritisch-distanzierte Haltung einnehmen, was eine anschließende Analyse erschweren kann.

Trotz dieser Schwierigkeiten überwiegen die geschichtsdidaktischen Möglichkeiten meines Erachtens deutlich, so dass auf den Einsatz von Geschichtsfilmen im Unterricht nicht verzichtet werden darf.

31 Vgl. Schreiber 2008, S. 127 ff.

32 Siehe hierzu Redaktion Recht: Viel Lärm um Nichts, in: Lehrer-Online 02/2006, http://www.lehrer-online.de/dyn/bin/512776-512788-1-fall_des_monats-februar-2006.pdf, Zugriff 05.07.2010.

33 Vielfach wird sogar von einem manipulativen Charakter der filmischen Erzählung bzw. einer ‚Last der Bilder‘ gesprochen, siehe hierzu beispielsweise Klöss, Erhard: Die Last der Bilder – Geschichte im Fernsehen, in: Fußmann, Klaus/ Grütter, Heinrich Theodor/ Rösen, Jörn (Hg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln u.a. 1994, S. 189–193. Dass diese Sicht jedoch nicht zutreffend ist, wurde bereits in Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit erläutert: Da es sich bei historischen Spielfilmen immer um eine Re-Konstruktion handelt, liegt die Perspektivität der Darstellung von vornherein auf der Hand. Von ‚Manipulation‘ zu sprechen geht m. E. daher zu weit.

3 Eine Studie zum Einsatz von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht

Nachdem die zahlreichen Beiträge aus der geschichtsdidaktischen Forschung gesichtet wurden, muss festgestellt werden, dass zwar viele Annahmen über den Schulalltag und die Verwendung von Geschichtsfilmen im Unterricht formuliert werden, bisher jedoch keine dieser Annahmen empirisch überprüft wurde. So ist es ungewiss, ob Geschichtslehrkräfte den unterschiedlichen Filmgattungen auch einen unterschiedlichen didaktischen Wert beimessen und ob das in dieser Arbeit dargelegte geschichtsdidaktische Potenzial historischer Spielfilme von Lehrkräften überhaupt erkannt wird. Ebenso unklar bleibt bisher auch, in welchem Umfang Historienfilme Verwendung im Geschichtsunterricht finden und ob die zahlreichen geschichtsdidaktischen Überlegungen insofern nicht generell ins Leere laufen. Die vorliegende Studie wurde durchgeführt, um die bestehende Forschungslücke zu schließen. Diese Studie richtete sich deutschlandweit an alle Geschichtslehrkräfte der allgemein bildenden Schulen ab Klasse fünf.

3.1 Fragestellung und Hypothesen

Eines der zentralen Anliegen ist es, mit Hilfe der Studie herauszufinden, in welchem Umfang der Einsatz historischer Spielfilme im Geschichtsunterricht überhaupt erfolgt. Wie viele Geschichtsfilme werden pro Schuljahr im Unterricht gemeinsam angesehen und besprochen? Zu welchen Ereignissen bzw. Epochen werden die meisten Historienfilme angesehen? Wieviel Unterrichtszeit wird benötigt und werden die Geschichtsfilme in gesamter Länge oder nur in Ausschnitten gezeigt? Erfolgt überhaupt eine Analyse?

Daneben ist es von großer Bedeutung, erste Anhaltspunkte darüber zu gewinnen, wie die Geschichtslehrkräfte das geschichtsdidaktische Potenzial historischer Spielfilme einschätzen und welche unterrichtlichen Ziele generell mit dem Einsatz von Geschichtsfilmen verknüpft werden. Soll hauptsächlich inhaltsbezogenes Wissen gefördert werden? Wird der Film als Quelle betrachtet und sollen schwerpunktmäßig die zugrunde liegenden Mentalitäten der Entstehungszeit entschlüsselt werden? Oder steht der Film als Darstellung bzw. Deutung von Geschichte im Mittelpunkt? Wird die Art der Darstellung analysiert und werden Bezüge zum eigenen Geschichtsbewusstsein hergestellt? Von Interesse ist in diesem Zusammenhang natürlich auch, wie die Lehrkräfte methodisch vorgehen, um die jeweiligen Schwerpunkte zu untersuchen.

Da immer wieder davon ausgegangen wird, dass v. a. ältere Lehrkräfte vor dem Medium Film zurückschrecken bzw. umgekehrt angenommen wird, dass jüngere Geschichtslehrer zwar historische Spielfilme zeigen, sie aber nicht sinnvoll in eine Unterrichtseinheit einbinden (vgl. das Eingangszitat dieser Studie), soll auch geprüft werden, ob signifikante Unterschiede hinsichtlich des Alters der Lehrkräfte bestehen. Weiterhin soll in diesem Rahmen auch erfasst und ausgewertet werden, ob Differenzen zwischen den Schulformen bestehen.

Nach Sichtung der geschichtsdidaktischen Literatur, allgemein kursierenden Meinungen sowie eigenen Erfahrungen aus mehreren Praktika wurden folgende Hypothesen aufgestellt, die durch die Studie verifiziert bzw. falsifiziert werden sollten:

- a) Insgesamt werden sehr wenig historische Spielfilme im Geschichtsunterricht eingesetzt und besprochen.
- b) Dokumentar- und Unterrichtsfilme werden gegenüber historischen Spielfilmen bevorzugt.
- c) Bei einer Verwendung historischer Spielfilme werden lediglich die erzählten Ereignisse mit den historischen Fakten verglichen und der Film hinsichtlich seiner vermeintlichen Authentizität bewertet.
- d) Mit dem Einsatz von Geschichtsfilmen soll das inhaltsbezogene Wissen der Schüler gefördert werden.
- e) Es wird nicht erfasst, dass historische Spielfilme Ausdruck geschichtskultureller Diskurse der Entstehungszeit und insofern Konstrukte sind.
- f) Die Ebene „Film als Darstellung“ steht nicht im Zentrum der Analyse, d. h. es wird kaum untersucht, auf welche Art historische Spielfilme Geschichte erzählen.
- g) Das vermittelte Geschichtsbild wird nicht reflektiert und mit anderen Quellen und Darstellungen verglichen.
- h) Der Zusammenhang von vermitteltem Geschichtsbild des Spielfilms und eigenem Geschichtsbewusstsein der Schüler wird nicht diskutiert.
- i) Es zeigen sich große Unsicherheiten in Bezug auf Auswahl der Filme und methodischem Umgang.

3.2 Forschungsdesign und Erhebungsmethode

Durch die Studie sollen möglichst viele Angaben dazu gesammelt werden, in welchem Umfang Geschichtslehrkräfte historische Spielfilme in den Unterricht einbeziehen, wie sie deren geschichtsdidaktisches Potenzial bewerten und wie sie methodisch bei der Filmanalyse vorgehen. Durch die Auswertung der Befragung sollen im Folgenden also quantifizierbare Aussagen über das Verhalten der Lehrer gewonnen werden sowie eine Überprüfung der oben formulierten Hypothesen erfolgen. Quantitative Studien basieren auf einer möglichst großen Stichprobe und eignen sich daher zur Messung und Quantifizierung der Aussagen der Lehrkräfte. Die quantitativen Erhebungsmethoden sind in der Regel standardisiert und vordisstrukturiert, meistens handelt es sich um schriftliche Befragungen durch einen

Fragebogen oder ein quantitatives Interview. Jeder Befragte erhält dabei den gleichen Wortlaut der Fragen, die gleichen Auswahlmöglichkeiten und die gleiche Reihenfolge der Fragen und Antwortoptionen. Diese Standardisierung gewährleistet, dass die Aussagen bzw. Antworten der Befragten untereinander vergleichbar sind und insofern auch zahlenmäßig beschrieben werden können.

Im Gegensatz dazu zeichnen sich qualitative Forschungen durch eine größere Offenheit und Flexibilität aus, auf standardisierte Vorgaben wird meist verzichtet. Die Stichprobe wird aus typischen Vertretern für den Untersuchungsgegenstand gewählt und ist sehr klein, in der Regel werden nur sechs bis zwölf Personen für die Forschung herangezogen. Durch die offenere Gestaltung und die Möglichkeit Nachfragen zu stellen, kann in qualitativen, leitfadengestützten Interviews, Expertengesprächen oder Gruppendiskussionen zwar ein tieferer Informationsgehalt erzielt werden, jedoch können hierbei keine repräsentativen oder zahlenmäßige Aussagen getroffen werden. Aus diesem Grund eignen sich qualitative Erhebungsmethoden immer dann, wenn Erklärungen bzw. Ursachen für ein spezifisches Verhalten oder differenzierte und ausführliche Beschreibungen individueller Meinungen und Eindrücke ermittelt werden sollen.

In der vorliegenden Studie sollen hingegen Aussagen über Häufigkeiten getroffen werden, um ein annähernd repräsentatives Bild der unterrichtlichen Verwendung historischer Spielfilme zu erhalten. Hierfür sind quantitative Methoden besser geeignet, da die Ermittlung von statistischen Zusammenhängen möglich ist und insgesamt eine große Stichprobe untersucht werden kann. Hierdurch können überhaupt erst repräsentative Aussagen getroffen werden. Zudem zeichnen sich große Stichproben durch eine hohe externe Validität sowie eine größere Objektivität und Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus.¹

Als Erhebungsinstrument wurde daher ein quantitativer Fragebogen entwickelt, als Forschungsdesign ergibt sich ein sogenanntes Ex-post-facto-Design, d. h. ein nicht-experimentelles Design, bei dem die Teilnehmer in einer Querschnittstudie einmal befragt werden.

3.3 Konstruktion des Fragebogens

Nachdem das Erhebungsinstrument passend zur Forschungsfrage ausgewählt wurde, mussten in einem nächsten Schritt die einzelnen Bestandteile des Fragebogen festgelegt und die jeweiligen Fragen sowie dazugehörigen Auswahlmöglichkeiten formuliert werden.² Insgesamt sollte es sich um geschlossene Fragen handeln, auf

1 Vgl. Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen (rowohlts enzyklopädie 55678), vollst. überarb. und erw. Neuausg., 20. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2009, S. 514 ff.

2 Die Konstruktion des Fragebogens erfolgte aufgrund gängiger Vorschläge in Standardwerken zur Einführung in die empirische Sozialforschung. Siehe hierzu Diekmann 2009, S. 479–487; Fichten, Wolfgang: Methoden-Parcours. Der Fragebogen, in: Fichten, Wolfgang u. a.: Methoden-Reader

welche durch Ankreuzen bzw. Reihung vorgegebener Kategorien Antworten gegeben werden. Dieses Vorgehen erleichtert nicht nur die Auswertung, sondern erhöht auch die Objektivität.

Im Folgenden kann nicht die Konstruktion jeder einzelnen Frage und Auswahloption erläutert werden, da dies den Rahmen der vorliegenden Studie sprengen würde. Prinzipiell gehen alle Fragen sowie Auswahlmöglichkeiten des Fragebogens aus der geschichtsdidaktischen Diskussion um die Verwendung von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht sowie zu deren geschichtsdidaktischem Potenzial hervor und basieren insofern auf den Überlegungen, die in den Kapiteln eins und zwei dieser Arbeit ausgeführt wurden. Dementsprechend können die einzelnen Fragen zu verschiedenen thematischen Blöcken zusammengefasst werden, die das bevorzugte Filmmaterial, den Aus- und Fortbildungsstand der Lehrkräfte, den Umfang der Filmarbeit im Geschichtsunterricht, das Verhältnis von Geschichte und Film, das geschichtsdidaktische Potenzial, methodische Vorgehensweisen, eventuelle Schwierigkeiten sowie die Sozialdaten der Befragten betreffen. Zwischen den einzelnen Fragen und den Antwortmöglichkeiten steht jeweils eine Instruktion, die eine Erklärung zur Bearbeitung der einzelnen Fragebogenitems und entsprechende Operatoren, wie bspw. „Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an“ oder „Mehrfachnennungen möglich“, enthält.

Da *allgemeine Fragen* zu Beginn einer Erhebung stehen sollten, zielt die erste Frage auf das im Geschichtsunterricht bevorzugte Filmmaterial der Lehrkräfte. Zur besseren Verständlichkeit wurden für die einzelnen Filmgattungen entsprechende Beispiele angegeben. Diese Frage kann gewissermaßen auch als ‚Eisbrecher-Frage‘ verstanden werden. Es geht hier nicht darum, persönliche Einstellungen oder Überzeugungen zu erfragen, sondern es handelt sich um eine Verhaltensfrage. Verhaltensfragen sind in der Regel Retrospektivfragen, erfragt wird dabei die Häufigkeit, Dauer und Art von Handlungen in der Vergangenheit oder auch, ob eine bestimmte Aktivität in der Vergangenheit überhaupt stattgefunden hat. In diesem Fall soll erfragt werden, welche Filmgattungen im Geschichtsunterricht bevorzugt zum Einsatz kommen, da vermutet wird, dass historische Spielfilme gegenüber Filmdokumenten und Dokumentarfilmen weitaus seltener zum Einsatz kommen (vgl. Kapitel 1.1 dieser Arbeit). Um differenzierte Werte darüber zu erhalten, welche Filmgattungen besonders häufig im Geschichtsunterricht eingesetzt werden, wird eine Ratingskala verwendet. Die Befragten müssen zur Beantwortung dieser Frage die unterschiedlichen Filmgattungen auf die Plätze eins bis fünf ziehen und auf diese Weise eine Rangfolge erstellen. Im Gegensatz zu einer einfachen Auswahlfrage, die auf das Filmmaterial abzielt, das am meisten zum Einsatz kommt, können auf diese Weise Aussagen über die Abstufungen zwischen den Filmgattungen getroffen werden.

zur Oldenburger Teamforschung (Oldenburger Vordrucke 487), 4. Aufl., Oldenburg 2007, S. 35–46; Porst, Rolf: Question-Wording. Zur Formulierung von Fragebogen-Fragen (ZUMA How-to-Reihe 2), Mannheim 2000 sowie Raab-Steiner, Elisabeth/ Benesch, Michael: Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung (UTB 8406), Wien 2008.

Außerdem vermeidet die Ratingskala eine vorschnelle Auswahl und führt dazu, dass die Lehrkräfte Angaben zu jeder der aufgeführten Filmgattungen machen müssen.

Da die begriffliche Verwendung des Ausdruck ‚historischer Spielfilm‘ prinzipiell irreführend ist und im Rahmen der vorliegenden Studie lediglich zeitlich rückwärts gewandte Spielfilme betrachtet werden sollen, erfolgt im Anschluss an die erste Frage eine knappe Definition und der Hinweis, dass sich die Studie lediglich auf Filme solcher Art beschränkt und die Antworten dementsprechend lediglich in Bezug auf diese Filmgattung gewählt werden sollen.

Für die Ergebnisse der Studie ist es von Bedeutung, ob die Geschichtslehrkräfte im Rahmen ihrer Lehrerausbildung bzw. durch spezielle Lehrgänge oder Fortbildungen Kenntnisse zur Filmarbeit im Geschichtsunterricht erwerben konnten. Aus diesem Grund schließen sich auf der dritten Seite des Fragebogens zwei kurze Fragen zum Ausbildungsgang an, die jeweils dichotom mit ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ beantwortet werden können. Ebenfalls ist von Interesse, ob spezielle Filmhefte zur Vorbereitung genutzt werden, so dass auch hierzu eine Alternativfrage gestellt wird.

Der folgende Abschnitt erfragt den *Umfang* der unterrichtlichen Verwendung von Geschichtsfilmen. Auch hierbei handelt es sich um eine Retrospektivfrage, bei der die Häufigkeit einer bestimmten Handlung in der Vergangenheit erfragt wird. In diesem Fall handelt es sich um eine Auswahlfrage, bei welcher die Lehrkräfte für verschiedene Klassenstufen die Anzahl der historischen Spielfilme angeben können, die sie pro Schuljahr und pro Klasse im Geschichtsunterricht verwenden. Ebenfalls soll durch eine weitere Auswahlfrage (mit der Möglichkeit von Mehrfachnennungen) erfasst werden, ob spezielle Epochen (die in den geschichtlichen Filmen erzählt werden), bevorzugt eingesetzt werden. Der Abschnitt schließt mit einer Frage zum Umfang der benötigten Unterrichtsstunden. Bei dieser Auswahlfrage gibt es vier unterschiedliche Wahlmöglichkeiten, die sich auf gängige Unterrichtsvorschläge stützen, nach denen eine Filmarbeit für drei bis sechs Unterrichtsstunden angeregt wird.

Im nachfolgenden Abschnitt werden die Geschichtslehrer zum *Verhältnis von Geschichte und Film* befragt. Hierbei geht es hauptsächlich darum, die Einstellung der Lehrkräfte zu erfassen. Zur Erhebung von Einstellungen oder Bewertungen werden Aussagen vorgelegt, die vom Befragten auf einer Ratingskala oder auch einer Likert-Skala eingestuft werden sollen. Bei diesen Skalen sind mehr als zwei Antwortkategorien zur Beantwortung vorgesehen, um einen größeren Informationsgewinn zu erhalten. Für den vorliegenden Fragebogen wurde eine sogenannte Forced-Choice-Skala entwickelt und gegenüber einer Mittelkategorie-Skala bevorzugt. Eine Mittelkategorie-Skala kann einen ungünstigen Einfluss auf den Informationsgehalt der Antworten nach sich ziehen, da die Befragten beispielsweise bei einer fünfstufigen Skala dazu neigen, die Mittelkategorie zu wählen. Aus diesem Grund wurde eine vierstufige Forced-Choice-Skala mit den Auswahlmöglichkeiten ‚stimme gar nicht zu‘, ‚stimme überwiegend nicht zu‘, ‚stimme überwiegend zu‘ und ‚stimme voll zu‘ formuliert. Die Befragten haben hierbei nicht die Möglich-

keit, die ‚Mitte‘ zu wählen, sondern müssen sich für eine Tendenz entscheiden. Die verbale Skalenbezeichnung der Auswahlmöglichkeiten vereinheitlicht die Bedeutung der Antwortstufen. Zur zusätzlichen Verdeutlichung wurden die Auswahlmöglichkeiten außerdem mit einer entsprechenden Grafik versehen, welche die Antworttendenzen veranschaulicht. Bei einer vierstufigen Skala ist zwar die Tendenz zu einem extremen Urteil deutlich geringer, dennoch wurden keine weiteren Auswahlmöglichkeiten formuliert, da eine weitere Auffächerung die Auswahl erschweren könnte und die Testpersonen nicht überfordert werden sollen.

Am bisherigen Aufbau des Fragebogens kann man bereits nachvollziehen, dass die Fragen immer spezifischer werden. Die wichtigsten Fragen sollten überdies im zweiten Drittel gestellt werden, da die Spannungskurve der Befragten danach allmählich abfällt. Daher werden im nächsten Bereich Fragen zum *geschichtsdidaktischen Potenzial* historischer Spielfilme gestellt, die nach den gleichen Prinzipien wie die Fragen im vorhergehenden Teil gestellt werden. Für die Studie ist dieser Bereich sehr wichtig, da aus den Ergebnissen geschlossen werden kann, welche Lernchancen die Lehrkräfte geschichtlichen Filmen einräumen und inwiefern sich diese Einstellungen mit den geschichtsdidaktischen Überlegungen der Forschung decken. Sind die Geschichtslehrer beispielsweise der Meinung, dass sie durch den Einsatz historischer Spielfilme inhaltsbezogenes Wissen ihrer Schüler fördern können oder der Ansicht, dass Geschichtsfilme einer Deutung von Geschichte gleichkommen und an ihnen der Konstruktcharakter von Geschichte vermittelt werden kann?

Ein weiterer Abschnitt erfasst erneut das Verhalten der Lehrkräfte in der Vergangenheit und erfragt das *methodische Vorgehen* in Unterrichtssequenzen, in denen historische Spielfilme eingesetzt wurden. Von Interesse ist in diesem Zusammenhang insbesondere zu welchem Zeitpunkt und in welcher Länge Geschichtsfilme im Unterricht verwendet wurden und welche Analyseaspekte im Fokus standen. Auch in diesem Bereich geht es darum, das Vorgehen der Lehrkräfte mit aktuellen Vorschlägen aus der geschichtsdidaktischen Forschung abzugleichen. Untersucht werden soll daher, ob bei historischen Spielfilmen lediglich die historische Genauigkeit überprüft wird oder ob Geschichtsfilme als Quelle für ihre Entstehungszeit bzw. als Darstellung von Geschichte untersucht werden.

Bei den Fragen innerhalb dieser Sektion handelt es sich um einfache Alternativfragen zu mehreren Items, die Lehrkräfte können zwischen den beiden Auswahlmöglichkeiten ‚Ja‘ und ‚Nein‘ wählen. Diese Fragen hätten auch anders gestaltet werden können, indem lediglich der bevorzugte Zeitpunkt des Einsatzes bzw. der häufigste Analyse-Schwerpunkt in Form von einfachen Auswahlfragen erhoben wird. In diesem Fall wären die Frage-Items selbst zur potentiellen Auswahlmöglichkeit geworden. Dürfen die Befragten aber nur eine Option wählen, könnte dies suggerieren, dass alle anderen Schwerpunkte unberücksichtigt bleiben. Da jedoch möglichst alle methodischen Schritte und Analyseschwerpunkte der bisherigen Filmarbeit erfasst werden sollen, soll auch die Möglichkeit bestehen, mehrere Analyse-

Schwerpunkte auszuwählen. Die dichotome Wahl zwischen ‚Ja‘ und ‚Nein‘ soll zusätzlich gewährleisten, dass die Befragten bei jeder Option reflektieren, ob dies für ihren bisherigen Unterricht zutrifft. Solche subjektiven Aussagen über das faktische Verhalten in der Vergangenheit können im Allgemeinen gut mit dichotomen ‚Ja‘-, ‚Nein‘-Fragen erfasst werden.

Im Gegensatz dazu werden im folgenden Bereich erneut Fragen zur Erhebung von Einstellungen bzw. Bewertungen von Aussagen gestellt, die mit einer vierstufigen Likert-Skala erfasst werden. Dieser Bereich befasst sich mit eventuellen *Schwierigkeiten* bei der Verwendung historischer Spielfilme und ist bereits weniger komplex als die vorherigen Abschnitte, was der fallenden Spannungskurve der Befragten Rechnung trägt. Ebenfalls soll in diesem Teilbereich erfragt werden, welche Inhalte den Lehrkräften bei *Unterrichtsmaterialien* zu Geschichtsfilmen besonders wichtig sind. Analog zur Einstiegsfrage wird diese letzte inhaltliche Frage ebenfalls als Ratingfrage konzipiert, d. h. dass die Befragten eine Rangfolge der gegebenen Antwortmöglichkeiten erstellen müssen, die Rückschlüsse über die Abstufungen zulässt. Von Bedeutung ist dieser Teilbereich für die Studie, da hier erfasst werden soll, welche Aspekte die befragten Geschichtslehrer als besonders problematisch bei einem Einsatz historischer Spielfilme empfinden. Basierend auf diesen Ergebnissen könnten gezielte Verbesserungsvorschläge getroffen werden.

Der Fragebogen schließt mit verschiedenen Fragen zu *sozialstatistischen Merkmalen*. Neben standarddemographischen Angaben zu Alter und Geschlecht sind für die vorliegende Arbeit auch Angaben über die Schulform, Studien- sowie Unterrichtsfächer und das Bundesland, in dem unterrichtet wird, von Belang. Daher werden auch diese Daten, vorwiegend durch Katalogfragen zur Auswahl von zutreffenden Antwortmöglichkeiten, erfasst.

Generell orientieren sich die konzipierten Fragen an allgemeinen Grundsätzen zur Konstruktion von Fragebögen, was bedeutet, dass alle Fragen möglichst kurz, verständlich und hinreichend präzise sein sollen. Suggestivfragen sollen ebenso vermieden werden wie doppelte Verneinungen oder sich überlappende, nicht erschöpfende Antwortkategorien.

Zur deutlichen Gliederung werden nicht zu viele Fragen pro Seite angezeigt, neue thematische Blöcke beginnen jeweils auf einer neuen Seite. Die Darstellung in Kästen bzw. Frageblöcken erhöht die Übersichtlichkeit des Fragebogens, zu welcher auch unterschiedliche Schrifttypen bzw. Hervorhebungen dienen sollen, um beispielsweise die Fragen von den Antwortmöglichkeiten abzugrenzen. Zur weiteren Orientierung enthält jede Seite des Fragebogens eine Angabe über den Fortschritt der Befragung. Ebenfalls werden Schaltflächen integriert, um zur vorherigen Seite des Fragebogens zurückzukehren, falls die Befragten ihre bisherigen Antworten noch einmal einsehen oder korrigieren wollen. Damit die Befragten zur jeweils nächsten Seite des Fragebogens gelangen und die Befragung fortsetzen können, wird eine weitere Schaltfläche eingefügt. Zusätzlich sind auf jeder Seite aus Seriositätsgründen Informationen über die Verantwortlichen der Befragung sowie die

wissenschaftliche Betreuung enthalten. Bei einem Klick auf diese Informationen werden die Teilnehmer der Studie auf die entsprechenden Webseiten der Universität Oldenburg bzw. der Abteilung für Didaktik der Geschichte weitergeleitet.

Die Befragung endet schließlich mit einem kurzen *Schlusswort*, in welchem den Teilnehmern nochmals für ihre Unterstützung gedankt wird. Ebenfalls ist hier die Möglichkeit der Kontaktaufnahme verankert, so dass die Befragten unabhängig von ihrem jeweils ausgefüllten Datensatz Anregungen bzw. Kritik äußern und Fragen zur Studie stellen können.

3.4 Durchführung

Vor der Anwendung des Fragebogens musste die Brauchbarkeit und Qualität des Fragebogens mit Hilfe einer kleinen Stichprobe im Rahmen eines Pre-Testes untersucht werden. Hierzu wurde der Fragebogen auf dem Forschungsportal www.sosicisurvey.de zusammengestellt und für einen Pre-Test freigeschaltet. Der Online-Fragebogen war in einem kurzen Zeitraum von drei Tagen noch nicht frei im Feld verfügbar, sondern nur durch ein Passwort aufzurufen, das vier Personen aus der späteren Zielgruppe mitgeteilt wurde. Diese vier Personen konnten den Fragebogen aufrufen und wurden zur Bearbeitung motiviert. Außerdem hatten sie Gelegenheit, zu jeder Seite des Fragebogens Anmerkungen, Kritik und Rückfragen zu verfassen.

Auf diese Weise kann überprüft werden, ob die Fragen hinsichtlich der verwendeten Begriffe und Fragestellungen verständlich sind, alle Antworten eindeutig zugeordnet werden können und das Layout übersichtlich ist. Ebenfalls kann getestet werden, ob der Fragebogen insgesamt zu lang oder zu ermüdend ist, was die Gefahr des Abbrechens bei der tatsächlichen Erhebung erhöht.

Durch den Pre-Test konnte festgestellt werden, dass die Tester durchschnittlich neun bis zwölf Minuten zur Beantwortung aller Fragen benötigten und die Zeitangabe in der Begrüßung somit zutreffend war. Bei Frage sieben wurde angemerkt, das ursprüngliche Wort „Sichtung“ zu streichen und durch „gemeinsames Anschauen“ zu ersetzen. Außerdem wurde bei Frage vierzehn ein Item ergänzt, das erfragt, ob Lehrkräfte rechtliche Probleme befürchten. Des Weiteren wurde hauptsächlich auf Tippfehler hingewiesen.

Alle Anregungen wurden aufgenommen und der Fragebogen entsprechend geändert. Nach Beendigung des Pre-Testes wurde der Befragungszeitraum gestartet, die Studie war vom 07.06.2010 bis einschließlich 11.07.2010 unter der URL <https://www.sosicisurvey.de/SpielfilmeGU> online verfügbar.

Da der Befragungszeitraum aufgrund schulischer Rahmenbedingungen – in den meisten Bundesländern starteten im Laufe des Befragungszeitraumes bereits die Schulferien – problematisch war, sollte möglichst breit für die Studie und eine Teilnahme an der Befragung geworben werden.

Daher wurden zum einen zu Beginn des Befragungszeitraumes knapp 900 Schulen in Niedersachsen und etwa 600 Schulen in Thüringen per E-Mail kontaktiert, da die Schulferien in diesen Bundesländern zuerst starteten und trotzdem noch möglichst viele Lehrkräfte erreicht werden sollten. In dieser E-Mail wurden die wichtigsten Informationen zum Forschungsvorhaben gegeben und die jeweilige Schulleitung darum gebeten, diese Informationen an das Lehrerkollegium weiterzureichen. Hierzu wurde ein Dokument entwickelt, das im Anhang der E-Mail übermittelt wurde. In der Korrespondenz wurde vorgeschlagen, dieses Dokument im Lehrerzimmer auszuhängen. Auf diese Weise wurde vermieden, über die Schulen direkt und gezielt auf die Geschichtslehrkräfte zuzugreifen und es war Auslegungssache der Schulleitung, ob diese ‚Werbung‘ ausgehängt wurde oder nicht. Dennoch verwiesen viele Schulen in einer Antwort darauf, dass eine Befragung nur nach vorheriger Zustimmung durch das entsprechende Kultusministerium zulässig sei. Einige wiesen auch darauf hin, dass die Kapazitäten der Lehrer kurz vor den Sommerferien erschöpft seien und die Studie daher nicht unterstützt werden könne. Dies wurde jedoch schon im Vorfeld bedacht, der Befragungszeitraum konnte aber aus verschiedenen Gründen beispielsweise nicht in den August verlegt werden, also musste noch mehr Werbung für die Studie gemacht werden.

Im Laufe des Befragungszeitraumes wurden daher weitere 400 Gymnasien in Bayern angeschrieben, insgesamt erwies sich das Kontaktieren der Schulen jedoch als sehr aufwändig. Über die jeweiligen Schulämter mussten die Schulen herausgesucht und anschließend über die Schul-Websites die E-Mail-Adressen recherchiert werden. Zudem war nicht sicher, inwiefern der geplante Aushang überhaupt erfolgte.

Daher sollte die Studie zum anderen sowohl auf geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Plattformen im Internet als auch auf Webseiten mit Bezug zum Geschichtsunterricht beworben werden. Hierzu wurden die verschiedenen Landesbildungsserver, der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, das Fachforum ‚H-Soz-u-Kult‘, das ‚Geschichtsforum‘ sowie ‚AEON – das Forum für junge Geschichtswissenschaft‘ und die Betreiber der Plattformen ‚Lehrer-Online‘ und ‚4teachers‘ angeschrieben. Nahezu alle Foren publizierten in der Folge auch einen Aufruf zur Mitarbeit mit entsprechendem Link zur Studie, lediglich die Reaktionen der Landesbildungsserver waren sehr unterschiedlich. Während beispielsweise aus Rheinland-Pfalz ebenfalls zurückgemeldet wurde, dass die Befragung der Genehmigung bedürfe, gab es bei den Landesbildungsservern Bayern oder Brandenburg keine Einwände.

Zusätzlich wurden private Kontakte genutzt, da auf diesem informellen Weg in der Regel die meisten Teilnehmer für eine Befragung gewonnen werden können. Daher wurden ein kurzer Aufruf und der Link zur Forschung bei Twitter veröffentlicht, ein Gasteintrag in einem Blog zum Geschichtsunterricht verfasst und gezielt registrierte Geschichtslehrer über das Portal ‚4teachers‘ angeschrieben.

Durch diese breit angelegte Werbung konnten insgesamt 399 Teilnehmer und insofern umfangreiche Datensätze gewonnen werden, die zur Auswertung der Studie herangezogen werden konnten.³

3.5 Auswertungsmethode

Zur Auswertung der vorliegenden quantitativen Daten wurden Verfahren der deskriptiven Statistik angewendet. Daher werden im folgenden Kapitel Häufigkeitstabellen für einzelne Variablen erstellt und die empirischen Daten auf diese Weise zahlenmäßig beschrieben und zusätzlich die wichtigsten Werte verbalisiert. Damit lassen sich erste Fragen über die Daten beantworten und beispielsweise der Modalwert bei den einzelnen Items (Frageteilen) klären.⁴

In der Regel ergeben sich durch die einfachen Häufigkeitsverteilungen jedoch neue Fragen. So kann es aufschlussreich sein, wenn man die gemeinsame Häufigkeitsverteilung mehrerer Variablen mit Hilfe von Kreuztabellen analysiert und so Zusammenhänge zwischen den Variablen untersuchen kann. Durch dieses Verfahren lassen sich korrelative Aussagen treffen, es kann also die Beziehung zwischen zwei oder mehreren statistischen Variablen beschrieben werden. Damit ist allerdings noch nicht gesagt, ob eine Größe die andere kausal beeinflusst oder ob beide von einer dritten Größe kausal abhängen oder ob sich überhaupt ein Kausalzusammenhang folgern lässt. Es kann also beispielsweise nicht geklärt werden, *warum* ältere Geschichtslehrer Filmdokumente gegenüber historischen Spielfilmen bevorzugen (wenn dies so sein sollte), sondern lediglich, *ob* diese Beziehung zwischen zwei Variablen überhaupt besteht. Dies mindert die Aussagekraft der Ergebnisse aber in keinem Fall, da die Studie zum Ziel hat, etwas über die Quantifizierung verschiedener Variablen zu erfahren.

Um diese Auswertungsmethoden anwenden zu können, muss jedoch zunächst eine Datendatei für das statistische Analyseprogramm IBM SPSS Statistics© erzeugt werden, in welcher alle Variablen, d. h. Kennziffern für die jeweiligen Auswahloptionen bei allen Fragen, sowie sämtliche Datensätze enthalten sind. Für diese Datendatei können dann einfache und gemeinsame Häufigkeitsverteilungen erzeugt werden, die im nächsten Kapitel ausgewertet werden.

3 Aufgerufen wurde die Studie sogar 903mal. Allerdings wurde in 503 Fällen nur die erste Seite angesehen und die Studie danach sofort wieder verlassen. Zur Auswertung werden alle Datensätze herangezogen, bei denen wenigstens die erste Frage beantwortet wurde.

4 Der Modalwert, teilweise auch als Modus bezeichnet, gibt an, welche Variable am häufigsten ausgewählt wurde.

3.6 Ergebnisse⁵

3.6.1 Hauptergebnisse der Studie

Bevor die Ergebnisse der Studie im Einzelnen vorgestellt werden, sollen für einen ersten Überblick die Hauptergebnisse zusammengefasst werden. Hierzu werden die Hypothesen, die in Kapitel 3.1 dieser Arbeit entwickelt wurden, überprüft. Bezüge zu einzelnen Ergebnissen der nachfolgenden Kapitel sind angegeben.

Zunächst kann festgehalten werden, dass ca. ein bis zwei Spielfilme pro Schuljahr und Klasse in den Jahrgängen 5–7 eingesetzt werden (zu den Ergebnissen im Einzelnen siehe Kapitel 3.6.2). In den Jahrgängen 8–10 werden etwas mehr Spielfilme eingesetzt. In diesen Klassenstufen verwendet der größte Anteil der befragten Geschichtslehrkräfte drei bis vier Filme pro Klasse und Schuljahr. Dies ist gemessen an der Anzahl der Geschichtsstunden pro Schuljahr oder im Vergleich zu anderen Medien wie schriftlichen oder bildlichen Quellen und Darstellungen dennoch insgesamt wenig. Immerhin könnten historische Spielfilme auch für ‚Kurz-Einsätze‘ – und dafür in größerer Anzahl – herangezogen werden, um Fragestellungen zu generieren oder in Probleme einzuführen. Hierbei würde man sicherlich nur einzelne Sequenzen zeigen und besprechen. Wünschenswert wäre zwar, dass historische Spielfilme in ihrer Komplexität untersucht werden, andererseits sollte es für Schüler selbstverständlich sein, filmische Narrationen von Geschichte zu analysieren – und hierfür eignen sich bereits Ausschnitte bzw. einzelne Szenen. Da jedoch der größte Teil der befragten Lehrkräfte nur eine geringe Anzahl historischer Spielfilme in den Unterricht einbindet und zum überwiegenden Teil maximal vier Unterrichtsstunden hierfür verwendet (siehe Kapitel 3.6.2), ist davon auszugehen, dass es insgesamt sehr wenige komplette Unterrichtsreihen zu Geschichtsfilmen gibt und das Medium generell nur sehr spärlich eingesetzt wird. Somit scheint es, als ob historische Spielfilme noch nicht im Geschichtsunterricht ‚angekommen‘ seien, die erste Hypothese der Studie kann verifiziert werden.

Dafür spricht auch, dass Dokumentar- und Unterrichtsfilme gegenüber historischen Spielfilmen bevorzugt werden (siehe Kapitel 3.6.2.). Insofern kann also auch die zweite Hypothese bestätigt werden: Wenn Geschichtslehrer auf Filmmaterial zurückgreifen, bevorzugen sie in der Regel andere Gattungen als Spielfilme mit historischem Inhalt.

Demgegenüber kann durch die Ergebnisse der Studie nicht bestätigt werden, dass bei einer Analyse von historischen Spielfilmen lediglich die erzählten Ereignisse mit den historischen Fakten verglichen und der Film hinsichtlich seiner vermeintlichen Authentizität bewertet wird. Die dritte Hypothese muss falsifiziert werden, da zwar die Untersuchung der historischen Genauigkeit nach wie vor einen Kernpunkt der

5 Bei der Interpretation der Werte ist darauf zu achten, dass die Stichprobe nicht unbedingt repräsentativ für die gesamte Geschichtslehrerschaft in Deutschland ist. Die Berechnungen beziehen sich stets nur auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Online-Befragung.

unterrichtlichen Behandlung bildet, darüber hinaus aber auch die Deutung eines Films sowie mentalitätsgeschichtliche Aspekte erschlossen werden (siehe Kapitel 3.6.2).

Aus geschichtsdidaktischer Sicht problematisch sind die Aussagen, die die Teilnehmer zum grundlegenden Verhältnis von Geschichte und Film treffen. Immerhin sind mehr als die Hälfte der befragten Geschichtslehrer der Auffassung, historische Spielfilme könnten ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben (siehe Kapitel 3.6.2). Dieses Ergebnis ist besonders problematisch, da den Lehrkräften damit ein Grundcharakteristikum von Spielfilmen zumindest nicht bewusst ist: Bei Geschichtsspielfilmen handelt es sich immer um eine Erzählung und insofern bei historischen Stoffen immer um eine Konstruktion von Geschichte. Ein ‚authentisches‘ Bild kann durch einen Spielfilm niemals erzeugt werden, da es sich um eine subjektive Erzählung handelt, für die immer bestimmte Anschauungen, Überzeugungen und Absichten gelten. Generell kann ohnehin überhaupt kein ‚authentisches‘ Bild von Vergangenheit wiedergegeben werden – Geschichte ist notwendigerweise immer ein Konstrukt (vgl. Kapitel 1).

Zusätzlich glaubt ein Großteil der Befragten *nicht*, dass historische Spielfilme zu falschen Vorstellungen von Geschichte bei ihren Schülern führen können (siehe Kapitel 3.6.2). Dies spricht zwar für eine positive Einstellung gegenüber Spielfilmen, zusammen mit den Angaben zum ‚authentischen Bild‘ und dem Befund, dass fast 89% der Teilnehmer glauben, Geschichtsfilme beeinflussen die Schüler stark (siehe Kapitel 3.6.2), kann aber nur davon ausgegangen werden, dass der Großteil der befragten Lehrkräfte annimmt, dass historische Spielfilme ein ‚authentisches‘ und kein ‚falsches‘ Bild der Vergangenheit wiedergeben. Positiv ausgedrückt kann man sagen, dass eine Vielzahl der Lehrer glaubt, dass Geschichtsfilme die Vorstellungen ihrer Schüler von Geschichte beeinflussen – und zwar in einer historisch ‚korrekten‘ Art und Weise. Zudem stimmt die Hälfte der Befragten der Aussage zu, Geschichte werde in Spielfilmen auf der Grundlage von Kategorien erarbeitet, die auch für geschichtswissenschaftliche Arbeiten gelten (siehe Kapitel 3.6.2). Dieses Ergebnis unterstreicht, dass die Überzeugungen zu grundlegenden Eigenschaften von Geschichtsfilmen bei einem erheblichen Teil der Teilnehmer eher oberflächlich sind. Historische Spielfilme werden von ihnen in diesem Sinne zu ‚positiv‘ bewertet, da die befragten Lehrer überwiegend von authentischen Bildern der Vergangenheit ausgehen, die die historischen ‚Fakten‘ fokussieren und nach objektiven Maßstäben dargestellt werden.

Somit ist es auch nachvollziehbar, warum nach wie vor mehr als drei Viertel der Teilnehmer davon ausgehen, durch Spielfilme könne inhaltsbezogenes Wissen gefördert werden (siehe Kapitel 3.6.2). Die vierte Hypothese bestätigt sich daher. Diese Überzeugung ist aus geschichtsdidaktischer Perspektive sehr problematisch, da es in historischen Spielfilmen nicht in erster Linie (in einigen sogar überhaupt nicht) darum geht, historische Sachverhalte zu vermitteln.

Weiterhin geben über 90% der Befragten an, dass sie historische Spielfilme immer als eine Form der Deutung von Geschichte verstehen (siehe Kapitel 3.6.2). Insofern muss die fünfte Hypothese, die vor der Studie angenommen wurde, falsifiziert werden. Allerdings ist dabei zu bedenken, dass die Lehrkräfte hierbei eventuell im Sinne einer sozialen Erwünschtheit geantwortet haben und dieser Aspekt nicht zwangsläufig auch Eingang in die Unterrichtspraxis finden muss.

Zwar stehen im Fokus dieser Arbeit historische, verstanden als zeitlich rückwärts gewandte, Spielfilme, doch ist als weiteres wichtiges Ergebnis zu verbuchen, dass Spielfilme von mehr als 80% der Befragten hauptsächlich als Quelle ihrer Entstehungszeit aufgefasst (siehe Kapitel 3.6.2) und die dahinter stehenden zeitgenössischen Mentalitäten analysiert (siehe Kapitel 3.6.2) werden. Überraschend ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass Spielfilme aus früheren Jahrzehnten beim Ranking der Lehrkräfte deutlich auf dem letzten Platz rangieren (siehe Kapitel 3.6.2) und daher vermutet werden kann, dass diese Filmgattung kaum Eingang in den Geschichtsunterricht findet.

Dabei können meines Erachtens mentalitätsgeschichtliche Aspekte für Spielfilme aus früheren Zeiten leichter herausgearbeitet werden als für aktuelle Geschichtsfilme, da ältere Spielfilme auch leichter zu weiteren Quellen in Bezug gesetzt werden können. So kann beispielsweise die Heimatverbundenheit aus sogenannten Heimatfilmen der 1950er Jahre leichter erarbeitet und in den gesellschaftlichen Kontext eingebettet werden, da für diesen Zeitraum bereits aufgearbeitete Quellen und andere Darstellungen vorliegen. Wenn überdies ohnehin etwas zur Mentalitätsgeschichte einer bestimmten Zeit herausgearbeitet werden soll, bietet es sich nahezu an, zeitgenössische Spielfilme zu untersuchen und zwar egal welchen Inhalts. Für aktuelle Spielfilme, die sich einem historischen Ereignis widmen, erscheint dies viel schwieriger. Unter Umständen fehlt die nötige Distanz bzw. ist weiteres Quellenmaterial nur schwer zugänglich oder nicht aufbereitet. Somit kann auch nur schwer auf aktuelle Mentalitäten geschlossen werden. Außerdem bedarf es für den Rückschluss auf zeitgenössische Mentalitäten gar keiner *historischen* Spielfilme. Genauso gut sind Actionfilme, Thriller oder Liebeskomödien geeignet, um beispielsweise die Verunsicherung nach den Terroranschlägen des 11. September, den Wunsch nach stabilen Beziehungen oder ähnliches herauszuarbeiten. Wenn also ein Spielfilm als Quelle untersucht wird und die dahinter liegenden Mentalitäten erschlossen werden sollen, kann dies an Spielfilmen mit jedem Inhalt durchgeführt werden und nicht nur an Spielfilmen, die sich einem historischen Ereignis widmen. Etwas positiver ist es zu bewerten, wenn ein Geschichtsfilm als Quelle untersucht wird, um der Frage nachzugehen, welche Deutung von einem bestimmten historischen Ereignis in einer Gesellschaft vorherrscht.⁶ Allerdings ist man auch bei

6 Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn anhand des Films „Good Bye, Lenin!“ (2003) untersucht wird, welche vorherrschenden Einstellungen und Meinungen es zur ehemaligen DDR im Jahre 2003 gab. Dies könnte man aber ebenso gut durch Zeitzeugenbefragungen oder die Auswertung von Zeitzeugenaussagen herausarbeiten.

solchen Fragestellungen schnell im Bereich der Mentalitätsgeschichte – und dies herauszuarbeiten kann nicht das alleinige geschichtsdidaktische Potenzial von historischen Spielfilmen sein. Denn die Frage nach mentalitätsgeschichtlichen Aspekten muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass ein Geschichtsfilm als Narration von Geschichte untersucht und als Ergebnis eines Deutungsprozesses von Geschichte de-konstruiert wird. Stattdessen wird die Aussage eines (historischen) Spielfilms erschlossen und als Grundlage für einen eigenen Re-Konstruktionsvorgang von Geschichte genutzt. Dabei verkennt man jedoch, dass es noch lohnenswerter wäre, die Darstellung bzw. Narration von Geschichte zu analysieren, um die Schüler dadurch auch mit einer De-Konstruktionskompetenz auszustatten, die sie auf geschichtskulturelle Deutungen von Geschichte anwenden können. Dieser Schwerpunkt steht jedoch nur bei ungefähr einem Drittel der befragten Lehrkräfte im Fokus der Analyse (siehe Kapitel 3.6.2). Von einem Großteil der Lehrkräfte werden die Darstellungsformen demnach nicht genauer untersucht, wobei dies für Haupt- und Realschullehrer noch stärker zutrifft als für Lehrkräfte, die am Gymnasium unterrichten (siehe Kapitel 3.6.3.1). Da von fast jedem zweiten Teilnehmer an der Studie auch keine kontroversen Quellen oder Darstellungen zu Vergleichen herangezogen werden (siehe Kapitel 3.6.2), können die Hypothesen f) und g) verifiziert werden. Es scheint, dass ein historischer Spielfilm in der Regel nur ‚für sich‘ betrachtet wird und zum Großteil eine werkimmanente Analyse erfolgt. Diese Werkimmanenz ist in einem ersten Schritt sicher auch fruchtbar und kann beispielsweise neue Thesen generieren, diese sollten aber in jedem Fall durch flankierendes Material überprüft bzw. gestützt werden. Zudem erfolgt eine Analyse hauptsächlich in Bezug auf die Film- und Bezugsrealität.⁷ Sowohl die Entstehungsbedingungen als auch die Rezeptionsgeschichte bleiben vielfach unberücksichtigt, obwohl gerade diese Ebenen aufschlussreich sind, wenn es um die Mentalitätsgeschichte geht, die ja bei dem Großteil der Befragten im Zentrum steht (siehe Kapitel 3.6.2).

Von der Mehrheit der befragten Lehrer wird darüber hinaus auch der Zusammenhang zwischen dem vermittelten Geschichtsbild des Spielfilms und dem eigenen Geschichtsbewusstsein der Schüler diskutiert (siehe Kapitel 3.6.2), so dass die Hypothese h) falsifiziert werden muss. Darüber hinaus sind sich Dreiviertel der Befragten hinsichtlich sinnvoller Arbeitsschritte zur Analyse eines Geschichtsfilms laut eigener Aussage sicher (siehe Kapitel 3.6.2). Die Studie zeigt jedoch, dass das vielleicht entscheidende geschichtsdidaktische Potenzial von historischen Spielfilmen vielfach unberücksichtigt bleibt und dementsprechend keine Arbeitsschritte

7 Helmut Korte schlägt für eine systematische Filmanalyse die Berücksichtigung der Filmrealität, Bezugsrealität, Bedingungsrealität sowie Wirkungsrealität vor, siehe hierzu Korte, Helmut/Drexler, Peter: Einführung in die systematische Filmanalyse. Ein Arbeitsbuch, 3. überarb. und erw. Aufl., Berlin 2004, S. 23 f. Mit der Filmrealität ist das im Film Gezeigte bezeichnet, mit der Bezugsrealität die historischen Ereignisse, über die etwas erzählt wird, mit der Bedingungsrealität die Entstehungsbedingungen und mit der Wirkungsrealität die Rezeption der Zuschauer.

angeleitet werden, um die Art der Darstellung zu untersuchen. Dies spricht dafür, die letzte Hypothese der Studie zu verifizieren.

Diese Ergebnisse können gewissermaßen als Hauptergebnisse der Studie verstanden werden, da es bei diesen Aspekten um die grundlegende Einschätzung des geschichts-
didaktischen Potenzials von historischen Spielfilmen geht. Zusammengefasst verdeutlichen die Ergebnisse, dass es zwischen aktuellen Forschungspositionen und den Überzeugungen der Lehrkräfte erhebliche Abweichungen gibt.

Verifizierte Hypothesen	Falsifizierte Hypothesen
a) Insgesamt werden sehr wenig historische Spielfilme im Geschichtsunterricht eingesetzt und besprochen.	c) Bei einer Verwendung historischer Spielfilme werden lediglich die erzählten Ereignisse mit den historischen Fakten verglichen und der Film hinsichtlich seiner vermeintlichen Authentizität bewertet.
b) Dokumentar- und Unterrichtsfilme werden gegenüber historischen Spielfilmen bevorzugt.	e) Es wird nicht erfasst, dass historische Spielfilme Ausdruck geschichtskultureller Diskurse der Entstehungszeit und insofern Konstrukte sind.
d) Mit dem Einsatz von Geschichtsfilmen soll das inhaltsbezogene Wissen der Schüler gefördert werden.	h) Der Zusammenhang von vermitteltem Geschichtsbild des Spielfilms und eigenem Geschichtsbewusstsein der Schüler wird nicht diskutiert.
f) Die Ebene „Film als Darstellung“ steht nicht im Zentrum der Analyse, d.h. es wird kaum untersucht, auf welche Art historische Spielfilme Geschichte erzählen.	
g) Das vermittelte Geschichtsbild wird nicht reflektiert und mit anderen Quellen und Darstellungen verglichen.	
i) Es zeigen sich große Unsicherheiten in Bezug auf Auswahl der Filme und methodischem Umgang.	

Unterschiedliche Ausprägungen dieser Befunde gibt es am häufigsten zwischen den einzelnen Schulformen. Die befragten Hauptschullehrer punkten dabei insbesondere in den Bereichen Häufigkeit und Länge des Spielfilmeinsatzes (siehe Kapitel 3.6.3.1), bei den Gymnasiallehrern fallen die Angaben zum Verhältnis von Geschichte und Film sowie zur Einschätzung des geschichts-
didaktischen Potenzials leicht besser aus (siehe Kapitel 3.6.3.1). Dennoch sind die Werte für problematische bzw. veraltete Sichtweisen absolut gesehen auch bei ihnen sehr hoch.

Die Unterschiede zwischen den Altersstufen der Befragten fallen demgegenüber nicht so signifikant aus (siehe Kapitel 3.6.3.2). Insbesondere in Bezug auf den Umfang des bisherigen Spielfilmeinsatzes lassen sich keine Tendenzen formulieren (siehe Kapitel 3.6.3.2). Hinsichtlich der grundsätzlichen Einschätzung des Verhältnisses von Geschichte und Film sowie des didaktischen Potenzials fallen die Ergebnisse mit leichter Tendenz zugunsten der jüngeren Lehrer aus (siehe Kapitel

3.6.3.2). Allerdings gilt dies nur für einzelne Variablen, häufiger sind es variierende Altersgruppen, deren Antworten von den übrigen abweichen. Hieraus lassen sich keine Tendenzen ableiten, die auf eine generelle Zu- oder Abnahme bei steigendem bzw. sinkendem Alter der Lehrkräfte hindeuten.

Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass am häufigsten historische Spielfilme zum Ersten Weltkrieg, zu der Zeit des Nationalsozialismus, der Geschichte nach 1945 und der Reformation verwendet werden (siehe Kapitel 3.6.1). Die erstgenannten Epochen überraschen sicherlich nicht, da es zu diesen Themen auch sehr viele Geschichtsfilme gibt und dies für einen hohen Stellenwert im kollektiven Geschichtsbewusstsein spricht. Insofern ist eine Einbeziehung von filmischen Darstellungen zu diesen Themen grundsätzlich zu begrüßen, wenn auch der Darstellungsaspekt nur selten untersucht wird. Auf den ersten Blick mag es jedoch überraschend erscheinen, dass Spielfilme, die sich der Reformation widmen, am vierthäufigsten verwendeten werden (siehe Kapitel 3.6.1). Dies kann aber vermutlich darauf zurückgeführt werden, dass viele Lehrer den bekannten und preisgekrönten Film „Luther“ (2003) verwenden, zu dem es auch ein Filmheft der Bundeszentrale für politische Bildung gibt. Filmhefte dieser Art werden von drei Viertel der Befragten genutzt (siehe Kapitel 3.6.1), deren Einfluss daher nicht zu unterschätzen ist. Bedauerlicherweise enthalten die angebotenen Filmhefte zwar Problemstellungen und Aufgabenvorschläge, jedoch nur zum Teil detaillierte methodisch-didaktische Hinweise zum geschichtsdidaktischen Potenzial.

Aufgrund der Gesamtergebnisse liegt daher die Vermutung nahe, dass die Lehrkräfte hauptsächlich auf Material zurückgreifen, das einerseits die Bezugsrealität in den Fokus rückt und andererseits historische Spielfilme eher als Quelle untersucht und nicht die Art der Darstellung bzw. Narration von Geschichte. Häufig wird zwar ein kritischer Umgang mit dem Medium Film angestrebt, der jedoch oft auf einer Ebene der allgemeinen Medienkompetenz stehen bleibt und keine historischen Erkenntnisprozesse im engeren Sinn anbahnt, die durch eine De-Konstruktion der Narration möglich wären. Zudem wird kaum weiterführendes Material mit kontroversen Quellen oder Darstellungen zu den gleichen historischen Ereignissen angeboten. Somit wird zwar eventuell eine fundierte Filmanalyse vorgenommen, aber nur sehr allgemeiner Art und nicht mit dem Ziel, die Schüler zu einer De-Konstruktion geschichtskultureller Deutungen zu befähigen.

Neuere Überlegungen, die diese Gedanken aufgreifen, scheinen aufgrund der Ergebnisse der Studie zum Großteil jedoch noch nicht in den Schulen und bei den Lehrern ‚angekommen‘ zu sein. Somit dürften die Grundzüge in der Kompetenzdebatte bekannt sein, nicht aber verschiedene Möglichkeiten, wie diese Überlegungen praktisch an unterschiedlichen Medien und damit auch dem historischen Spielfilm umgesetzt werden können. Dies ist wahrscheinlich der Tatsache geschuldet, dass auch erst seit ungefähr fünf Jahren Publikationen zu der Frage erscheinen, wie man einzelne Kompetenzmodelle konkret umsetzen kann. In Bezug auf die Analyse historischer Spielfilme gibt es aber auch in diesem Bereich bislang wenig konkrete und griffige Beispielanalysen. Zwar scheinen verschiedene Anregungen zur

De-Konstruktion historischer Spielfilme sehr brauchbar⁸, diese wurden aber bislang nur in sehr geringem Umfang an konkreten Filmbeispielen durchgeführt und fanden bisher keinen Eingang in die bekannten Filmhefte. Ebenfalls gibt es keine Material- oder Quellensammlungen zu einzelnen Spielfilmen, die die De-Konstruktion erleichtern könnten, eine Ausnahme bzw. Anregung wie dies aussehen könnte, bietet ein Beitrag von Claudia Rauchegger.⁹

Vermutlich werden die Lehrkräfte daher im Zweifelsfall auf älteres Material zurückgreifen (müssen) und somit nach geschichtsdidaktischen Vorstellungen und Vorschlägen unterrichten, die inzwischen veraltet sind und die Kompetenzdebatte noch nicht aufgreifen bzw. praktisch umsetzen. Nötig wäre es demnach, dass möglichst schnell neue unterrichtspraktische Analysen und Anregungen herausgegeben werden, die die Beiträge zur Förderung der historischen Kompetenz und des historischen Lernens in Bezug auf historische Spielfilme aufgreifen und die Analyse der Darstellung von Geschichte in den Mittelpunkt rücken.

Diese Überlegungen sollen in Kapitel 4 näher ausgeführt werden, es erfolgt aber zunächst eine Darstellung der einzelnen Ergebnisse, die sich an der Abfolge des Fragebogens orientiert.

3.6.2 Einfache Häufigkeitsverteilungen

Die erste Frage des Online-Fragebogens bezieht sich darauf, welche Art von Filmmaterial die Geschichtslehrkräfte für eine Verwendung im Unterricht bevorzugen. Zur Beantwortung sollte eine Rangfolge erstellt werden. Insgesamt äußerten sich 271 Befragte zum Item Filmdokumente.¹⁰ Von diesen Befragten werten 15,5% Filmdokumente auf Platz eins, schwerpunktmäßig wird dieser Filmgattung Platz drei mit 29,2% bzw. der vierte Platz mit 28,8% zugewiesen.

Das Item Dokumentarfilme stuften 288 Befragte ein. Der Modalwert liegt mit 38,5% bei Platz eins, gefolgt von 32,2% für Platz zwei. Die übrigen Plätze erhalten jeweils nur 17,4% bzw. 10,4% und Platz fünf sogar nur 1,4% der Stimmen.

8 Beispielsweise Leutner-Ramme 2006 oder Krammer 2006.

9 Rauchegger, Claudia: „Fazit: Historienfilm vom Feinsten“ oder: „Das ist Napoleon“ – Vergleich: Darstellung Napoleons im Film „Andreas Hofer – Die Freiheit des Adlers“ und im Fernseh-Vierteiler „Napoleon“, in: Schreiber, Waltraud/ Wenzl, Anna (Hg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenhefte Geschichte 7), Neuried 2006, S. 92–99.

10 Die komplette Grundgesamtheit in der Befragung umfasst zwar 399 Personen, jedoch beantworteten nicht alle Befragten jede Frage bzw. jedes Item. Daher wird für jede Frage bzw. jedes Item die jeweils zutreffende Grundgesamtheit angegeben, d.h. die Anzahl der gesamten Antworten. Sämtliche im Text genannten Werte beziehen sich auf Tabellen, die basierend auf der Datendatei erzeugt wurden. Diese sind im Anhang 3–58 dokumentiert. Um die jeweiligen Tabellen zu den einzelnen Fragen schneller aufzufinden, kann das Inhaltsverzeichnis des Anhangs genutzt werden. Die Tabellen enthalten darüber hinaus die vollständigen Berechnungen, die aus Kapazitätsgründen im Hauptteil der vorliegenden Arbeit nicht alle genannt werden können. Stattdessen werden hier lediglich die prägnantesten Werte vorgestellt.

Unterrichtsfilme, die speziell für schulische Zwecke produziert wurden, werden von 285 Teilnehmern in die Rangfolge einbezogen. Am häufigsten wird der erste Platz mit 37,9% vergeben, der zweite bis vierte Platz wird jeweils von 16% bzw. 18% vergeben und der fünfte Platz von 10,2%.

Im Gegensatz dazu wird den historischen Spielfilmen (293 Antworten) am häufigsten der zweite Platz (32,1%) zugewiesen. Auf den ersten Platz gelangt diese Filmgattung nur bei 11,9% der Teilnehmer, häufiger werden die Plätze drei (31,4%) und vier (23,5%) angegeben. An letzter Stelle stehen historische Spielfilme lediglich bei einem Prozent der Teilnehmer.

Sehr deutlich fällt die Wertung für Spielfilme aus früheren Jahrzehnten aus (260 Antworten). Die Plätze eins bis drei werden lediglich von einem bzw. fünf Prozent vergeben, auf Platz vier wird diese Filmgattung von 14,6% der Befragten gewertet und bei deutlichen 77,7% der Befragten nehmen Spielfilme aus früheren Jahrzehnten den letzten Rang ein.

Aus den ermittelten Werten kann geschlussfolgert werden, dass Dokumentarfilme insgesamt den größten Stellenwert für den Geschichtsunterricht einnehmen (über 70% werten diese Filmgattung auf Platz eins oder zwei), gefolgt von Unterrichtsfilmen (bei mehr als der Hälfte der Befragten rangiert diese Filmgattung auf den ersten beiden Rängen). Historische Spielfilme, die im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen, belegen durchschnittlich einen mittleren Rang und werden weitaus seltener bevorzugt als Dokumentar- oder Unterrichtsfilme. In noch geringerem Umfang werden Filmdokumente eingesetzt (bei 64% auf den Plätzen drei bis fünf). Spielfilme aus früheren Jahrzehnten werden nach diesen Ergebnissen kaum berücksichtigt (von über 90% auf den letzten beiden Rängen geführt).

Da nach der ersten Frage bereits einige Teilnehmer die Studie abbrachen, wurden die entsprechenden Datensätze vor den weiteren Berechnungen gelöscht. Für die nachfolgenden Fragen ist von einer Grundgesamtheit von 315 Teilnehmern auszugehen.

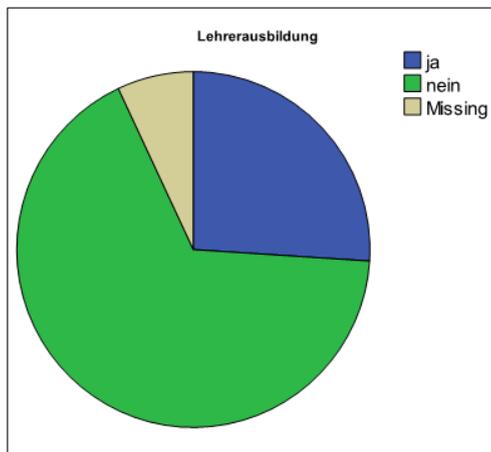


Abbildung 1

Hinsichtlich der Lehrerausbildung der Befragten kann festgehalten werden, dass historische Spielfilme mehrheitlich keine Rolle in der universitären bzw. praktischen Ausbildungsphase der Lehrkräfte spielen. Lediglich 26% der Befragten geben an, dass die Analyse und Verwendungsmöglichkeiten historischer Spielfilme im Unterricht Teil der Ausbildung waren (Abb. 1).

Ein noch deutlicheres Bild ergibt sich für Fortbildungen, die zu diesen Aspekten absolviert werden. Nur 13,3%

der Teilnehmer besuchten solche Fortbildungen bisher, während knapp 80% nicht an solchen Veranstaltungen teilnahmen.

Demgegenüber nutzen mehr als zwei Drittel (68,3%) der befragten Lehrkräfte Filmhefte, die beispielsweise von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegeben werden, zur Vorbereitung des Unterrichts, wenn sie historische Spielfilme verwenden möchten. Etwa ein Viertel der Befragten nutzt diese Möglichkeit nicht.

Nach diesem Fragekomplex brachen weitere 15 Teilnehmer die Studie ab, so dass für die folgenden Berechnungen eine Grundgesamtheit von 300 Befragten herangezogen wird. Im nächsten Abschnitt des Fragebogens wurde erfragt, wie viele Geschichtsfilme durchschnittlich pro Klasse und pro Schuljahr verwendet werden.

In den Jahrgängen 5–7 wird zu einem erheblichen Teil gar kein historischer Spielfilm gezeigt (24,7% der Befragten geben dies an). Mehrheitlich werden in diesen Jahrgangsstufen ein bis zwei Filme gezeigt (37,7%). Nur in wenigen Fällen werden drei bis vier Filme (5,3%) oder sogar fünf und mehr eingesetzt (2,3%, Abb. 2).

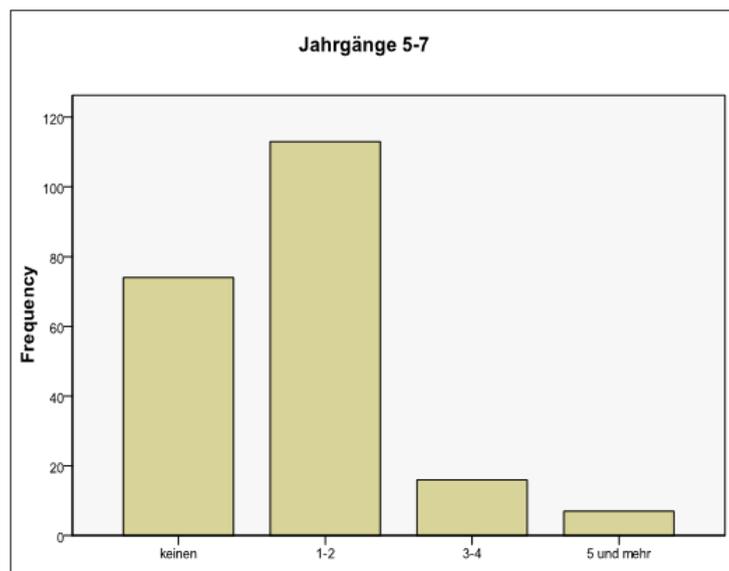


Abbildung 2

In den Jahrgängen 8–10 nimmt der Anteil der befragten Lehrkräfte, die gar keinen Film verwenden, deutlich ab. Lediglich 7,7% der Befragten geben an, dass sie keinen einzigen historischen Spielfilm nutzen. Der Großteil verwendet auch in diesen Jahrgängen ein bis zwei Filme (50,3%). Der Anteil derer, die noch mehr historische Spielfilme einsetzen, nimmt ebenfalls leicht zu. So werden drei bis vier Filme von 16,7% der Befragten genutzt und fünf bzw. mehr Filme von 5% der Teilnehmer (Abb. 3).

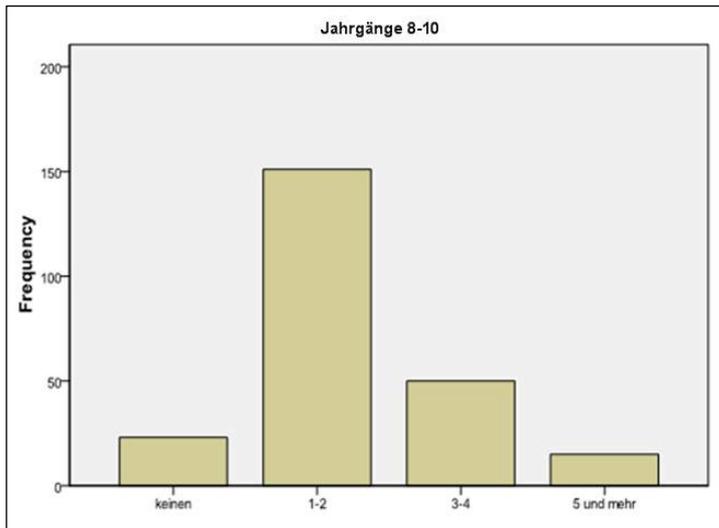


Abbildung 3

Ein großer Teil der befragten Lehrkräfte unterrichtet nicht in den Jahrgängen 11–12, von den übrigen geben nur 2% an, dass sie in diesen Jahrgangsstufen gar keinen historischen Spielfilm nutzen. 28,7% greifen auf ein bis zwei, 10,7% auf drei bis vier und 2,7% auf fünf und mehr Spielfilme zurück (Abb. 4).

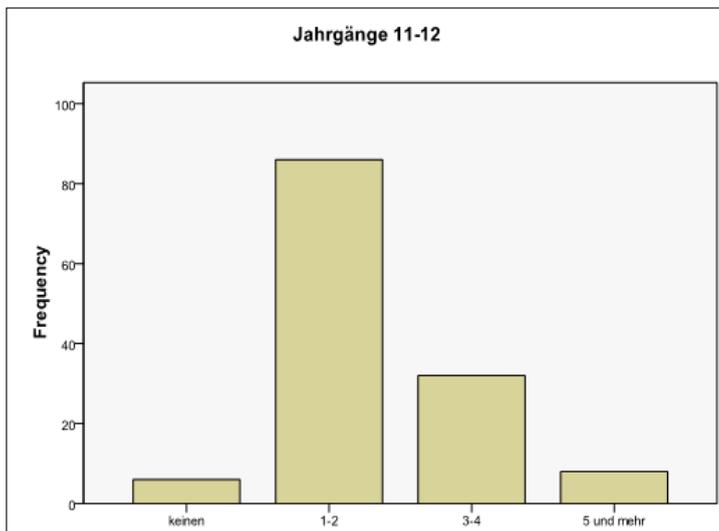


Abbildung 4

Der Schwerpunkt verschiebt sich demnach bei zunehmender Jahrgangsstufe zugunsten einer höheren Anzahl im Geschichtsunterricht eingesetzter historischer Spielfilme. Weiterhin wurde danach gefragt, über welche Epochen bzw. historischen Ereignisse etwas in den bisher im Geschichtsunterricht verwendeten Spielfilmen erzählt wurde.

Geschichtsfilme, die in vorgeschichtlicher Zeit spielen, werden von 13% der Befragten ausgewählt. Spielfilme zu frühen Hochkulturen von 9,3%, Filme zur griechischen bzw. römischen Antike von 12,3% bzw. 30,3% und Filme zum Übergang von der Antike zum Mittelalter von 5,7%. Spielfilme, die sich mit den Lebensformen im Hoch- und Spätmittelalter beschäftigen, werden von 18,3% verwendet und Filme über religiöse und politische Machtstrukturen im Hoch- und Spätmittelalter von 14,3%.

Die Renaissance, Humanismus oder Entdeckungsreisen werden von 13,13% der Befragten durch filmische Darstellungen in den Unterricht einbezogen, deutlich mehr greifen auf das Medium Film zurück, wenn es um die Reformation und Glaubenskriege geht (39,3%). Auch zu den Themen Absolutismus und Aufklärung werden von einem Viertel der Befragten (25%) Spielfilme im Unterricht eingesetzt. Zur Industrialisierung werden verhältnismäßig weniger Geschichtsfilme einbezogen (17,3%), während Filme zum Kaiserreich von 28% der befragten Geschichtslehrkräfte ausgewählt werden.

Historische Spielfilme, die den Imperialismus zum Thema haben, verwenden lediglich 16% der Teilnehmer. Zum Ersten Weltkrieg hingegen werden von fast der Hälfte der Befragten (44,3%) Spielfilme einbezogen.

Geschichtsfilme, die in der Weimarer Republik spielen, berücksichtigen hingegen erneut weniger Teilnehmer (26,7%). Die höchsten Werte erzielen Spielfilme über den Nationalsozialismus, die von 72,7% der Befragten ausgewählt werden, und Filme über die Geschichte nach 1945, die von 58,7% der befragten Geschichtslehrer in den Unterricht einbezogen werden (Abb. 5). Die Ergebnisse können z. T. damit erklärt werden, dass hierzu auch ein großes filmisches Angebot besteht. Nicht auszuschließen ist außerdem, dass nicht sofort mit jeder der genannten Epochen ein konkreter Spielfilm assoziiert wurde.

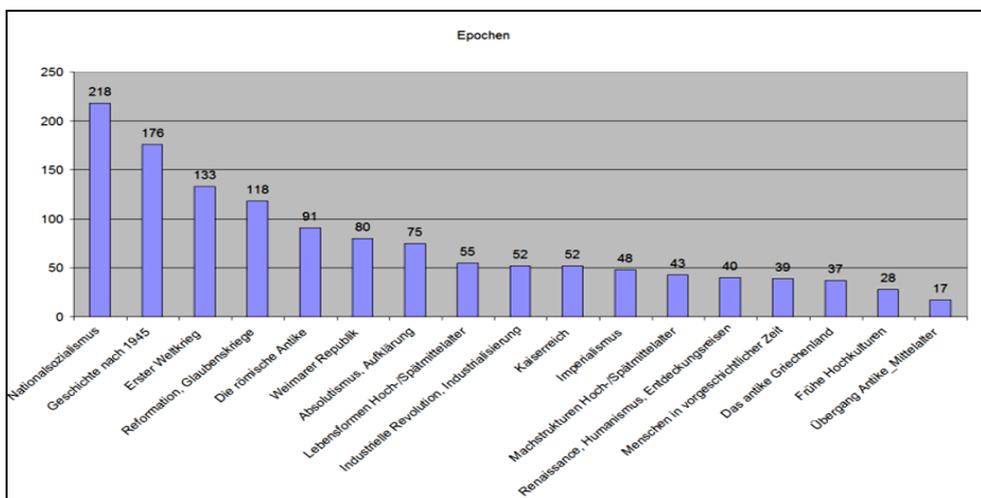


Abbildung 5

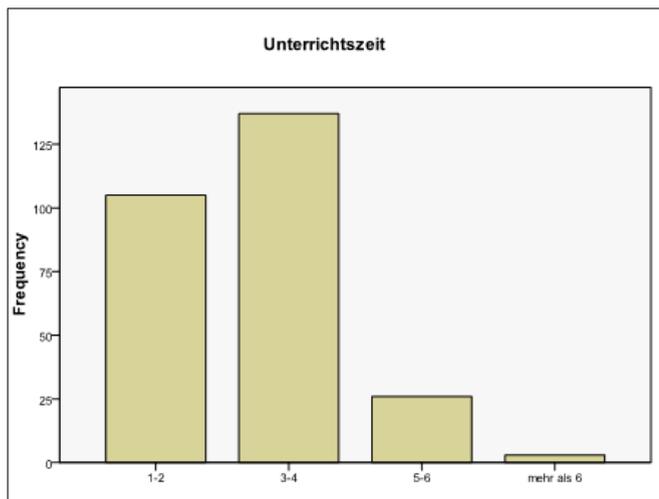


Abbildung 6

Bezüglich der Unterrichtszeit, die für das gemeinsame Anschauen und die Besprechung eines historischen Spielfilms verwendet wird, geben 35,0% der Befragten an, dass sie ein bis zwei Unterrichtsstunden benötigen. In der Regel drei bis vier Unterrichtsstunden werden bislang von 45,7% der Teilnehmer verwendet und 8,7% der Befragten geben an, dass sie bisher fünf bis sechs Unterrichtsstunden für das Ansehen und die Analyse von Geschichtsfilmen benötigen. Ein Prozent der befragten Geschichtslehrer verwendet sogar in der Regel mehr als sechs Unterrichtsstunden, wenn ein historischer Spielfilm eingesetzt wird (Abb. 6).

Im Anschluss daran wurden die Teilnehmer gefragt, wie sie historische Spielfilme grundsätzlich einschätzen.

Der Aussage, Geschichtsfilme führten zu einer emotionalen Einbindung der Schüler, stimmen 57,8% der befragten Geschichtslehrkräfte überwiegend und 33,2% voll zu.¹¹ Lediglich 5,2% bzw. 1,9% stimmen dieser Aussage überwiegend bzw. gar nicht zu. Auch hinsichtlich der Aussage, historische Spielfilme beeinflussten die Wahrnehmung der Schüler von Geschichte stark, zeichnet sich ein deutliches Bild ab: Bei diesem Item stimmen 47,8% der Teilnehmer überwiegend und 40,7% voll zu, während lediglich 1,1% bzw. 9% gar nicht oder überwiegend nicht zustimmen.

Für das folgende Item lässt sich hingegen nahezu eine Zweiteilung feststellen. Der Auffassung, Geschichtsfilme könnten ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben, stimmen zwar 48,5% überwiegend und 5,2% voll zu, allerdings stimmen bei diesem Item auch 36,2% der Befragten überwiegend nicht bzw. 7,5% gar nicht zu (Abb. 7).

11 Für die nachfolgenden Fragen liegt eine Grundgesamtheit von 268 Teilnehmern vor.

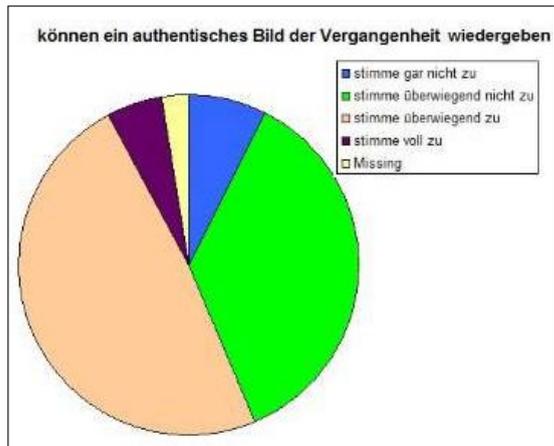


Abbildung 7

Das nächste Item besagte, dass Geschichtsfilme zu falschen Vorstellungen von historischen Ereignissen oder Personen bei den Schülern führen. Von den Teilnehmern stimmen mehr als die Hälfte (54,4%) überwiegend nicht zu und 9% sogar gar nicht zu. Allerdings stimmen dieser Aussage auch 30,6% überwiegend und 4,5% voll zu. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass historische Spielfilme von einem Großteil der Lehrkräfte eher positiv bewertet werden – zumindest in Bezug auf ihre ‚historische Triftigkeit‘, da die Lehrer überwiegend nicht glauben, dass jene ‚falsche Vorstellungen‘ erzeugen könnten und gleichzeitig von einem ‚authentischen Bild‘ ausgehen. Andererseits könnte diese Aussage auch so verstanden werden, dass die Lehrer der Meinung sind, historische Spielfilme hätten generell keinen Einfluss auf die Vorstellungen ihrer Schüler. Dies wird jedoch durch die Ergebnisse zum Item „Historische Spielfilme beeinflussen die Wahrnehmung der Schüler von Geschichte stark“ negiert.

Obwohl die Teilnehmer mehrheitlich glauben, dass historische Spielfilme ein ‚authentisches Bild‘ der Vergangenheit wiedergeben, stimmen nahezu alle der Aussage zu, historische Spielfilme stellen immer eine Form von gedeuteter Geschichte dar (30,6% stimmen überwiegend und 62,3% sogar voll zu). Der Anteil der befragten Lehrkräfte, die einen Geschichtsfilm demnach nicht als Deutung von Geschichte auffassen, ist demgegenüber mit 1,9% bzw. 4,1% schon fast verschwindend gering (Abb. 8).

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Lehrkräfte zwar einerseits davon ausgehen, dass historische Spielfilme immer eine Deutung von Geschichte darstellen. Gleichzeitig glaubt der Großteil von ihnen aber auch, dass durch Geschichtsfilme ein ‚authentisches Bild‘ der Vergangenheit wiedergegeben wird. Grundsätzlich sind dies zwei Positionen, die nur schwer miteinander in Einklang zu bringen sind. Vermutlich ist dies darauf zurückzuführen, dass den Geschichtslehrkräften generell bewusst ist, dass es sich bei Geschichte immer um das Ergebnis eines Deutungsprozesses handelt und sie diese Eigenschaft daher mehr oder weniger automatisch

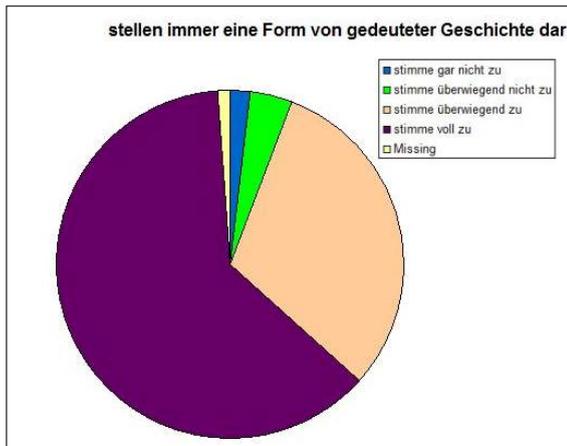


Abbildung 8

auch dem Medium Film zuweisen. Dass sie gleichzeitig aber auch von einem ‚authentischen Bild‘ der filmischen Deutung ausgehen, zeigt meines Erachtens, dass der Transfer der Grundeigenschaft von Geschichte als Deutung auf das Medium Film nicht glückt. Ein wesentliches Charakteristikum von historischen Spielfilmen wird damit verkannt. Eine andere Erklärung könnte darin bestehen, dass die befragten Lehrer davon ausgehen, dass die historischen Stoffe, denen sich ein Spielfilm widmet, im Vorfeld sehr genau recherchiert und insofern möglichst ‚genau‘ dargestellt werden. Dies spricht ebenfalls für ein eher oberflächliches Verständnis von filmischen Erzählungen.

Der größte Teil der befragten Lehrkräfte geht außerdem nicht davon aus, dass historische Spielfilme lediglich aktuelle Themen in historischem Gewand zeigen. Von den Teilnehmern stimmen 22,4% und 52,6% dieser Aussage gar nicht bzw. überwiegend nicht zu. Dies spricht ebenfalls dafür, dass die Lehrkräfte vermutlich davon ausgehen, dass Geschichtsfilme die historischen Ereignisse bzw. historischen Personen in den Fokus rücken und die Vermittlung von ‚Geschichte‘ das zentrale Anliegen ist. Dabei wird jedoch verkannt, dass historische Spielfilme sich oftmals mit menschlichen Grundmotiven befassen und die historischen Ereignisse vielfach nur noch eine Kulisse für diese Grundmotive bilden.

Obwohl die Teilnehmer also insgesamt eher davon auszugehen scheinen, dass es sich bei historischen Spielfilmen um ein ‚authentisches Bild‘ der Vergangenheit handelt und die historischen Ereignisse bzw. ‚Fakten‘ im Mittelpunkt stehen, stimmt die Hälfte von ihnen der Aussage zu, dass Geschichtsfilme grundlegende Kategorien historischen Arbeitens (wie Objektivität, Authentizität und Faktenorientierung) nicht einhalten (44% stimmen überwiegend und 5,6% voll zu). Die Ergebnisse könnten daher ein Hinweis dafür sein, dass zumindest jedem zweiten (der befragten) Geschichtslehrer bewusst ist, dass die Darstellung in Geschichtsfilmen auf andere Art und Weise geschieht als beispielsweise in wissenschaftlichen Arbeiten. Der Umkehrschluss, ungefähr die Hälfte der Befragten glaube, in histori-

schen Spielfilmen werde Geschichte auf Grundlage derselben Kategorien erarbeitet wie in wissenschaftlichen Arbeiten, ist methodisch nicht zulässig. Es hätte einer expliziten Frage bedurft, ob Geschichtsspielfilme Geschichte nach denselben Verfahrensweisen erarbeiten wie wissenschaftliche Untersuchungen, um dies zu klären. Dennoch legt die Nicht-Zustimmung zur Aussage, Spielfilme hielten grundlegende Kategorien wissenschaftlichen Arbeitens nicht ein, zumindest die Vermutung nahe, dass ein Großteil der Lehrkräfte der Ansicht ist, beide Darstellungsformen funktionierten nach ähnlichen Mustern.

Im nächsten Bereich wurden die Teilnehmer der Studie dazu aufgefordert, verschiedene Aussagen zum geschichtsdidaktischen Potenzial historischer Spielfilme zu bewerten.

Dem ersten Item, Geschichtsfilme könnten die Motivation der Schüler um ein Vielfaches steigern, stimmen 52,2% der Befragten überwiegend und 37,3% sogar voll zu. Demnach wird historischen Spielfilmen ein positiver motivationaler Effekt zugeschrieben (Abb. 9).



Abbildung 9

Nahezu alle Befragten gehen überdies davon aus, dass historische Spielfilme eine Vorstellung von der im Film erzählten Zeit vermitteln können, 61,8% stimmen dieser Aussage überwiegend und 30,6% voll zu. Dieses Ergebnis ist allerdings fast zu erwarten, da die Lehrkräfte ja ebenfalls davon ausgehen, Geschichtsfilme könnten ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben.

Ähnlich deutlich fallen die Antworten zum Item aus, historische Spielfilme könnten inhaltsbezogenes Wissen der Schüler zur im Film erzählten Zeit fördern. Lediglich 17,2% stimmen dieser Aussage überwiegend nicht und weniger als ein Prozent gar nicht zu. Dafür äußern sich 76,1% insgesamt zustimmend zu diesem Aspekt (Abb. 10).

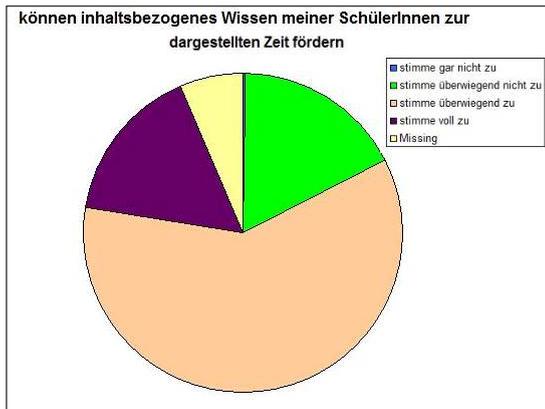


Abbildung 10

Gleichwohl scheint den befragten Lehrkräften bewusst zu sein, dass es sich bei historischen Spielfilmen immer um eine Deutung von Geschichte handelt, zumindest stimmen 56,3% überwiegend und 35,4% der Aussage voll zu, dass Geschichtsfilme immer eine bestimmte Deutung über ein historisches Ereignis oder eine Person vermitteln. Die Ergebnisse decken sich ungefähr mit den Antworten zum Item „Historische Spielfilme stellen immer eine Form von gedeuteter Geschichte dar“ aus dem vorherigen Bereich, wenn auch die Zustimmung im Fragenbereich zum geschichtsdidaktischen Potenzial etwas weniger deutlich ausgeprägt ist.

Die Zustimmung zur Aussage, Geschichtsfilme könnten Aufschluss über die Mentalitäten und Wertvorstellungen ihrer Entstehungszeit geben, ist ebenfalls deutlich. Diesem Aspekt stimmen 54,9% überwiegend und 26,1% voll zu. Das geschichtsdidaktische Potenzial historischer Spielfilme als Quelle ihrer Entstehungszeit wird demnach von insgesamt mehr als 80% der Befragten erkannt.

Auch den weiteren Aussagen zum geschichtsdidaktischen Potenzial stimmt der mehrheitliche Teil der befragten Lehrkräfte zu. So gehen 83,6% davon aus, dass durch den Einsatz von Geschichtsfilmen ein kritischer Umgang der Schüler mit nicht-wissenschaftlichen (geschichtskulturellen) Deutungen von Geschichte gefördert werden kann. Etwas weniger eindeutig ist die Zustimmung zum Item, durch historische Spielfilme könne der Konstruktcharakter von Geschichte vermittelt werden. Die Zustimmung liegt jedoch bei insgesamt 75% und ist damit absolut gesehen immer noch sehr hoch.

Zwar glauben im vorherigen Abschnitt insgesamt 81%, dass historische Geschichtsfilme Aufschluss über die Mentalitäten und Wertvorstellungen ihrer Entstehungszeit geben können. Doch die Zustimmung zur Aussage, zeitgenössische Mythen könnten durch einen Einsatz historischer Spielfilme de-konstruiert werden, liegt mit insgesamt 72% etwas unter diesem Wert.

Insgesamt ist die Zustimmung jedoch zu allen Aussagen zum geschichtsdidaktischen Potenzial sehr hoch. Vermutlich kann dies damit begründet werden, dass die

Lehrkräfte direkt nach verschiedenen Aspekten gefragt wurden und die Aussagen grundsätzlich mit ihren eigenen Einstellungen und Überzeugungen vereinbar sind. Dies sagt jedoch noch nichts darüber aus, inwiefern diese Aspekte tatsächlich im Unterricht behandelt werden, die Reflexion der Lehrer über das Potenzial historischer Spielfilme und die Unterrichtspraxis müssen nicht zwangsläufig übereinstimmen. Zudem kann auch in diesem Fall die vermutete soziale Erwünschtheit bestimmter Aussagen dazu geführt haben, dass die Lehrkräfte Angaben gemacht haben, die nicht der Wahrheit entsprechen.

Insgesamt geben die Ergebnisse des nächsten Abschnittes im Fragebogen einen etwas größeren Aufschluss über den bisherigen Einsatz im Geschichtsunterricht. In diesem Teil wurde daher auch danach gefragt, ob die Art der Darstellung von Geschichte im Spielfilm untersucht wird.

Zunächst wurden die Lehrkräfte jedoch zum Zeitpunkt des bisherigen Einsatzes von Geschichtsfilmen im Unterricht befragt. Nur die wenigsten (15,1%)¹² bejahen die Aussage, historische Spielfilme hauptsächlich zu Beginn einer Unterrichtszeit einzusetzen. Etwas größer ist der Anteil derjenigen, die Spielfilme hauptsächlich im Zentrum einer Unterrichtseinheit behandelt (41,7%), am häufigsten wird die Antwort ‚Ja‘ jedoch in Bezug auf den Abschluss einer Unterrichtseinheit ausgewählt (67,6%). Zwar war es an dieser Stelle möglich, auch alle drei Items zu bejahen, dennoch lässt sich ein klarer Trend dahingehend ausmachen, dass historische Spielfilme hauptsächlich am Ende einer Unterrichtseinheit eingesetzt werden (Abb. 11¹³).

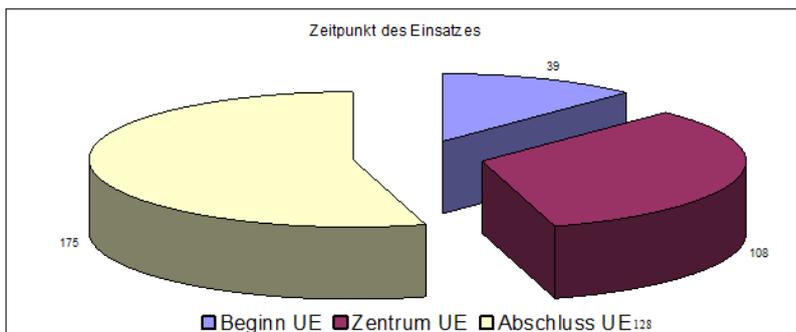


Abbildung 11

Die mehrheitliche Zahl der Befragten verneint des Weiteren die Frage, ob historische Spielfilme bislang hauptsächlich dann eingesetzt werden, wenn alle vorgesehenen Themen bereits besprochen wurden, wie es beispielsweise kurz vor den Ferien der Fall ist (58,3% geben an, nicht so zu verfahren).

¹² Die Grundgesamtheit lag ab Frage 11 bei 259 Befragten.

¹³ Dargestellt ist die absolute Verteilung, d.h. die Anzahl der Befragten, die auf die drei Items jeweils mit ‚Ja‘ antworteten.

Hinsichtlich der gezeigten Länge fallen die Präferenzen nicht so deutlich aus. Von den befragten Lehrkräften stimmen 58,7% bzw. 152 Teilnehmer der Aussage zu, historische Spielfilme werden in der Regel in voller Länge gezeigt. Demgegenüber geben 42,5% (110 Befragte) an, dass sie Spielfilme in der Regel nur in Ausschnitten zeigen (Abb. 12).

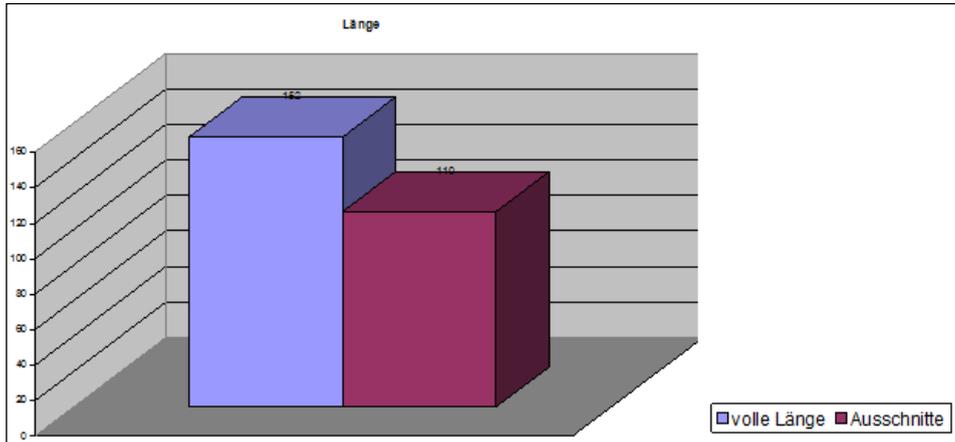


Abbildung 12

Im Zentrum der Analyse historischer Spielfilme steht bei 137 der Befragten (52,9%) die Frage nach der historischen Genauigkeit bzw. der Authentizität des Gezeigten. Die Mehrheit der Teilnehmer gibt als Schwerpunkt der Analyse die Frage an, welche Deutung von Geschichte der jeweilige Film vornimmt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen (181 Befragte bzw. 69,9%). Demgegenüber gehen mit 87 der Befragten verhältnismäßig wenige Lehrkräfte den filmischen Mitteln nach, um herauszuarbeiten, auf welche Art der Film Geschichte erzählt (33,6%, Abb. 13).

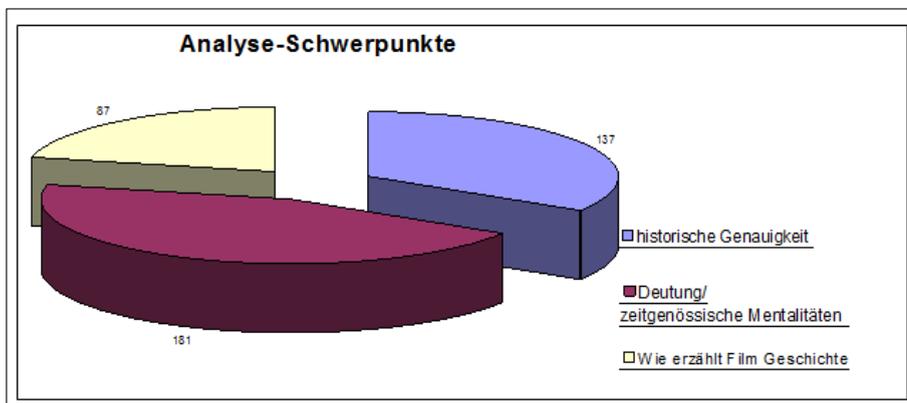


Abbildung 13

Die Ergebnisse zu diesen Items belegen, dass historische Spielfilme seitens der Lehrkräfte stärker als Quelle untersucht werden und der Frage nachgegangen wird, welche Deutung bzw. welches Geschichtsbild ein Spielfilm entwickelt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen. Ebenfalls werden historische Spielfilme oftmals in Bezug auf ihre ‚Triftigkeit‘ untersucht und überprüft, ob das im Film Gezeigte mit der ‚historischen Realität‘ übereinstimmt. Weitaus seltener steht allerdings die Frage im Zentrum, auf welche Art historische Spielfilme Geschichte erzählen. Die Art der Darstellung wird demnach von deutlich weniger Lehrkräften analysiert. Da die erstgenannten Items stärker das ‚Was‘ der filmischen Erzählung fokussieren und in diesem Sinn zusammengefasst werden können, ist das Ungleichgewicht zuungunsten des ‚Wie‘ der filmischen Erzählung noch ausgeprägter.¹⁴ Nur bei einem geringen Teil der befragten Lehrkräfte (18,5%) werden die gezeigten Spielfilme nicht gesondert besprochen und analysiert.

Zusätzlich zu den Schwerpunkten der Analysearbeit wurden die Lehrkräfte zu einzelnen Aspekten befragt und konnten hierzu Auskunft geben, ob die jeweils genannten Analyseschritte bei der bisherigen Filmarbeit von den Schülern bearbeitet wurden.

Etwas mehr als die Hälfte der Befragten (56,8%) gibt an, dass die Schüler zur Analyse der historischen Spielfilme die Handlung stichwortartig zusammenfassen, indem beispielsweise ein Sequenzprotokoll angefertigt wird. Eine Charakterisierung der wichtigsten Figuren des Spielfilms bzw. eine Beschreibung ihrer Handlungsweisen wird von 62,9% der Teilnehmer in die Analyse einbezogen. Kontroverse Quellen und Darstellungen zum selben historischen Ereignis bzw. zur selben historischen Figur oder Epoche wie im Film werden von 54,4% der befragten Geschichtslehrer verwendet.

Etwas häufiger, nämlich von 62,2% der Teilnehmer, werden die Unterschiede zwischen der vermittelten Deutung von Geschichte im Spielfilm und der Wahrneh-

14 Vergewenwärtigt man sich die Ergebnisse für diesen Fragebogenbereich, fällt auf, dass die Zahl der gegebenen ‚Ja‘-Antworten die Zahl der Befragten übersteigt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Teilnehmer mehreren Items mit ‚Ja‘ zustimmen konnten und so beispielsweise bei den Fragen nach Zeitpunkt und Länge des Spielfilmeinsatzes sowie Analyse-Schwerpunkten alle Items auswählen konnten. Dies ist zwar in Bezug auf eine einzelne Klasse bzw. einen einzelnen behandelten Spielfilm nicht möglich, doch konnte durch diese Wahlmöglichkeiten dem Umstand Rechnung getragen werden, dass die Lehrkräfte eventuell in unterschiedlichen Jahrgängen auch unterschiedlich verfahren und beispielsweise in der Sek. I Filme hauptsächlich im Zentrum einer Unterrichtseinheit zeigen und in der Oberstufe am Ende bzw. mehrere der genannten Alternativen im Zentrum der Analyse standen. Die Auswahl sollte daher nicht zu stark festgelegt werden. Außerdem können auch bei den jetzt vorliegenden Ergebnissen klare Tendenzen erkannt werden, auch wenn sich beim Zusammenzählen der gegebenen Antworten mehr als 100% ergeben. Zusätzlich kann durch dieses Vorgehen zumindest für die gezählten ‚Nein‘-Antworten ganz sicher davon ausgegangen werden, dass die jeweiligen Analyseschwerpunkte nicht behandelt wurden bzw. ein Spielfilm sicher nicht zu diesem Zeitpunkt oder in der angegebenen Länge eingesetzt wurde. Bei einer einfachen Auswahloption, bei der man nur eines der Items hätte auswählen können, wäre demgegenüber nicht sicher gewesen, dass die nicht gewählten Aspekte nicht doch im Unterricht behandelt werden.

mung und Deutung der Schüler diskutiert. Demgegenüber werden allerdings lediglich von 51,0% der Befragten die zeitgenössischen Entstehungsbedingungen des Spielfilms berücksichtigt und nur 43,6% der Teilnehmer beziehen die Rezeption der Zuschauer in die Analyse ein.

Diese Ergebnisse sind zunächst überraschend, da doch der Großteil der Befragten bei den vorherigen Fragen zum Ausdruck brachte, dass sie historische Spielfilme hauptsächlich als Quelle für ihre Entstehungszeit betrachten und die Frage nach den zeitgenössischen Mentalitäten, die sich in der Deutung von Geschichte im Spielfilm spiegeln, sogar in das Zentrum der Analyse stellen. Um jedoch die Frage nach zeitgenössischen Mentalitäten adäquat beantworten zu können, müssten die Thesen hierzu nicht allein immanent aus dem historischen Spielfilm gewonnen, sondern zusätzlich durch die Einbeziehung des zeitlichen Kontextes der Entstehungszeit verdeutlicht werden. Für eine weitere Vertiefung kann die Einbeziehung der Rezeptionsgeschichte hilfreich sein, da auch aus Zuschauerkritiken bzw. Rezensionen in den Feuilletons wichtige Erkenntnisse zu den herrschenden Einstellungen der Entstehungszeit des Spielfilms gewonnen werden können. Werden diese Aspekte hingegen nicht in die Analyse einbezogen, können die Schüler zu einem Fehlschluss bzw. einer Überinterpretation verleitet werden: Stützt man die Analyse der zeitgenössischen Mentalitäten lediglich immanent auf den Spielfilm und ist der gewählte Geschichtsfilm nur Ausdruck einer kleinen Gruppe von Personen, ist eine Verallgemeinerung der Ergebnisse auf ‚die‘ Mentalitäten der Entstehungszeit sicherlich nicht zutreffend. Aus diesem Grund ist es auch bedauerlich, dass nur ungefähr die Hälfte der befragten Lehrkräfte kontroverse Quellen und Darstellungen im Rahmen der Analyse verwendet.

Zu möglichen Schwierigkeiten befragt, die sich hinsichtlich einer Verwendung von Geschichtsfilmen im Unterricht ergeben könnten, stimmen 31,3% der Teilnehmer überwiegend zu, dass die Unterrichtsvorbereitung hierfür zu umfangreich sei. 10,8% der Befragten stimmen dieser Aussage sogar voll zu, allerdings auch 13,5% bzw. 40,5% gar nicht bzw. überwiegend nicht. Deutlich mehr der befragten Geschichtslehrkräfte stimmt der Aussage zu, sie hätten nicht genügend Zeit, um historische Spielfilme im laufenden Geschichtsunterricht einzusetzen und zu analysieren. 49,4% der Teilnehmer finden dies überwiegend und 19,7% voll zutreffend, gut ein Viertel (28,6%) stimmt dieser Aussage insgesamt nicht zu.

Die technische Ausstattung der Schulen scheint sich gemäß der Ergebnisse der vorliegenden Befragung erfreulicherweise gebessert zu haben. Immerhin äußern nur noch 10,1%, dass an ihrer Schule die nötige Technik fehle, um historische Spielfilme vorzuführen zu können. Damit ist allerdings noch nicht belegt, ob die Lehrkräfte auf veraltete Röhrenfernseher mit kleinem Bildschirm und schlechtem Ton zurückgreifen oder ob sie über eine komfortable Lösung mit Beamer und Leinwand verfügen, die eine gemeinsame Analyse erleichtern könnte.

An den meisten Schulen gibt es darüber hinaus keine einheitlichen Regelungen zum Einsatz von Geschichtsfilmen durch Absprachen in der Fachkonferenz oder

ähnliches. Von den Befragten stimmen 25,9% dieser Aussage überwiegend und 40,2% voll zu.

Dennoch zeigen sich die meisten der Teilnehmer sicher im Umgang mit historischen Spielfilmen zu sein. Lediglich 20,8% der Lehrkräfte stimmt dem Item überwiegend zu, dass sie nicht genau wüssten, welche Arbeitsschritte zur Analyse historischer Spielfilme sinnvoll seien – die vollkommene Zustimmung zu dieser Aussage liegt sogar nur bei 4,2%.

Ähnlich deutlich fallen die Antworten zu konkreten Beispielanalysen aus. Von den Befragten stimmen 35,9% der Aussage, ihnen fehlten solche Beispiele, gar nicht und 27% überwiegend nicht zu. Ebenso befürchtet nur ein geringer Teil rechtliche Probleme bzw. ist sich nicht sicher, ob überhaupt komplette Spielfilme im Unterricht gezeigt werden dürfen. Die Zustimmung zu diesem Item liegt bei 17,8% (überwiegende Zustimmung) bzw. 4,2% (volle Zustimmung).

Abschließend wurden die Teilnehmer gebeten, eine Rangfolge hinsichtlich der Bestandteile zu erstellen, die ihnen bei Unterrichtsmaterialien besonders wichtig sind.

Am häufigsten werden dabei methodisch-didaktische Hinweise auf den ersten Platz gewertet (29,7%), gefolgt von schülerorientierten Einführungen in die Filmanalyse (28,6%) und fachspezifischen Anknüpfungspunkten (20,5%). Ausgearbeitete Anleitungen zur Analyse werden von 18,1% der Befragten als wichtigster Bestandteil angegeben.

Die weitere Verteilung der zweiten bzw. dritten Plätze folgt dieser Wertung. Umgekehrt wird ausgearbeiteten Anleitungen zur Analyse am häufigsten der vierte Platz zugewiesen (34,7%), gefolgt von fachspezifischen Anknüpfungspunkten (34,4%). Weitaus seltener wird den methodisch-didaktischen Hinweisen und schülerorientierten Einführungen in die Filmanalyse die letzte Position zugewiesen. Daher ergibt sich auch insgesamt eine deutliche Abstufung hinsichtlich der Wichtigkeit der Bestandteile: Die größte Bedeutung nehmen methodisch-didaktische Hinweise und schülerorientierte Einführungen in die Filmanalyse ein, weitaus weniger bedeutsam sind demgegenüber fachspezifische Anknüpfungspunkte bzw. ausgearbeitete Beispiel-Analysen.

Am Ende der Befragung wurden einige statistische Sozialdaten der Befragten erhoben. Insgesamt gaben 220 Teilnehmer an, in welchem Bundesland sie unterrichten. Die meisten, 124 der Befragten, stammen aus Niedersachsen, 37 aus Bayern, 20 aus Thüringen, 12 aus Baden-Württemberg. Weitere neun Teilnehmer konnten aus Nordrhein-Westfalen gewonnen werden, vier aus Mecklenburg-Vorpommern, je drei aus Berlin und Bremen und je zwei aus Brandenburg bzw. Rheinland-Pfalz. Aus Sachsen-Anhalt und dem Saarland konnte leider kein Teilnehmer gewonnen werden, aus den übrigen Bundesländern beteiligte sich jeweils ein Lehrer an der Befragung (Abbildung 14). Die unterschiedlich hohe Teilnehmerzahl ist auf die Werbemaßnahmen während des Befragungszeitraumes zurückzuführen.

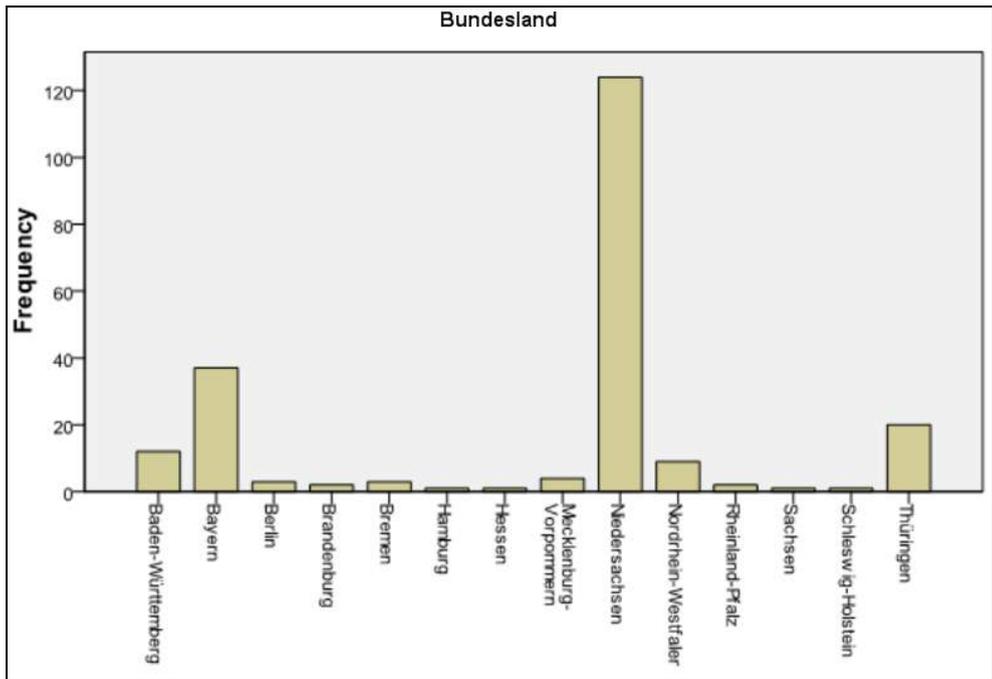


Abbildung 14

Hinsichtlich der Schulform, an welcher die Teilnehmer unterrichten, gaben 52 Befragte an, dass sie an einer Hauptschule tätig sind. Weitere 81 Personen unterrichten an einer Realschule und 127 an einem Gymnasium. Weiterhin sind in der Studie die Antworten von Lehrkräften an Gesamtschulen erfasst worden, 18 der befragten Lehrkräfte unterrichten an einer Integrierten und 16 Lehrer an einer Kooperativen Gesamtschule. Zudem sind 39 Teilnehmer in einer gymnasialen Oberstufe tätig (Abb. 5).¹⁵

15 Bei dieser Frage war eine Mehrfachauswahl beispielsweise durch die Kombination von ‚Gymnasium‘ und ‚gymnasialer Oberstufe‘ oder ‚KGS‘ und den einzelnen Schulzweigen möglich, so dass insgesamt 333 Stimmen gezählt wurden, obwohl nur 274 Teilnehmer diese Frage beantworteten.

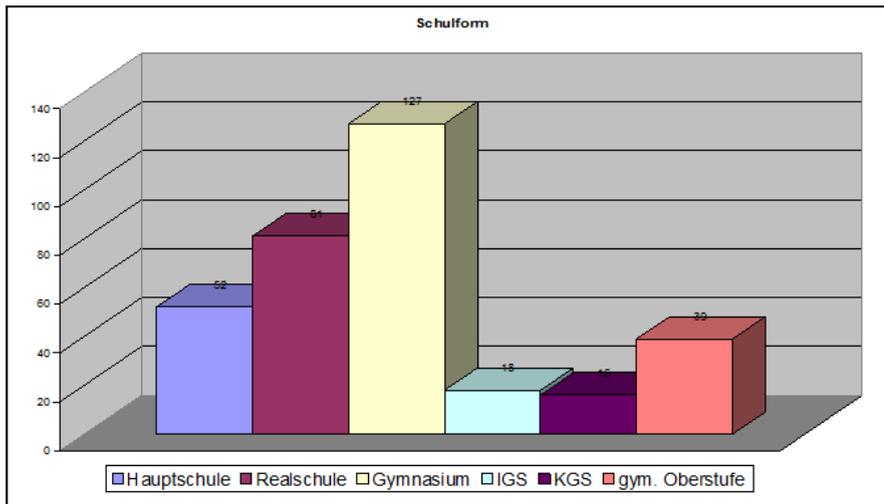


Abbildung 15

Außerdem ist die Altersstruktur der Teilnehmer relativ gleichmäßig verteilt. Von 254 befragten Geschichtslehrkräften sind zwei 20–25 Jahre, neununddreißig 26–30 Jahre, achtunddreißig 31–35 Jahre, siebenunddreißig 36–40 Jahre, sechsunddreißig 41–45 Jahre, einundzwanzig 46–50 Jahre, fünfunddreißig 51–55 Jahre, neunundzwanzig 56–60 Jahre und siebzehn 61–65 Jahre alt (Abb. 16).

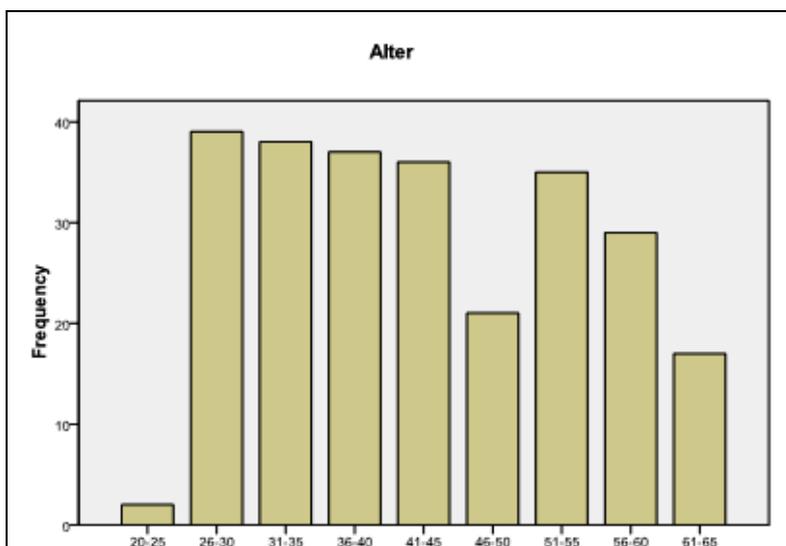


Abbildung 16

Schließlich gaben 274 der Teilnehmer an, welche Fächer sie studierten. Das Fach Geschichte studierten 218, Politik 71, Erdkunde bzw. Geographie 32, Wirtschaft 15,

Deutsch 125, Englisch 43, Latein acht, Französisch sieben, Spanisch drei, Mathematik 17, Physik ein, Chemie ein, Biologie 13, Sport 14, Darstellendes Spiel fünf, Werte/Normen bzw. Ethik fünf, Philosophie neun, evangelische Religion 12, katholische Religion 11, Technik vier, Musik 10, Kunst acht, Informatik ein sowie andere Sprachen 11 und andere Fächer 14 Teilnehmer. Demnach ergibt sich für die Befragten ein deutliches Übergewicht bezüglich der geisteswissenschaftlichen und sprachlichen Fächer.

Bei den Fächern, die tatsächlich unterrichtet werden, ergeben sich in der Regel für alle angegebenen Fächer etwas höhere Werte, da zum Teil auch Fächer unterrichtet werden müssen, die nicht studiert wurden. Relevant ist hierbei insbesondere der Wert für das Fach Geschichte, welches von 251 Teilnehmern unterrichtet wird. Zur Gesamtanzahl der Befragten, die dieses Item beantworteten, ergibt sich allerdings eine Differenz von 23 Personen. Es ist nicht sicher, ob diese 23 Personen das Fach Geschichte weder studierten noch aktuell unterrichten. In diesem Fall hätten diese 23 Teilnehmer gar nicht erst zur Zielgruppe gehört und müssten von den Ergebnissen ausgenommen werden. Darauf wurde allerdings verzichtet, da es bei den Teilnehmern, die Geschichte als Studienfach ausgewählt haben, auch Personen geben kann, die das Fach nicht mehr oder momentan nicht unterrichten und die Differenz dadurch erklärt werden kann.

3.6.3 *Gemeinsame Häufigkeitsverteilungen*

3.6.3.1 Zum Verhältnis von Spielfilmeinsatz und Schulform

In einigen Fällen ist es noch aufschlussreicher, wenn die gemeinsamen Häufigkeitsverteilungen mehrerer Variablen analysiert werden. Die Variablen, für die sich signifikante Abweichungen in Bezug auf die Schulform ergeben, sollen daher ebenfalls kurz dargestellt werden.¹⁶

Erhebliche Unterschiede ergeben sich, wenn man die gemeinsame Häufigkeitsverteilung für den Umfang der im Unterricht verwendeten Spielfilme pro Schuljahr bzw. Klasse und die jeweilige Schulform berechnet. In den Jahrgängen 5–7 werden von 22,9% der befragten Hauptschullehrer keine Geschichtsfilme eingesetzt, von 51,4% werden ein bis zwei Spielfilme und von 14,3% bzw. 11,4% werden drei bis vier bzw. sogar fünf und mehr Geschichtsfilme gezeigt.

Von den Teilnehmern, die an einer Realschule unterrichten, verwenden im 5. bis 7. Schuljahr 27,9% keinen historischen Spielfilm, 57,4% einen bis zwei, 11,5% drei bis vier und 3,3% fünf oder mehr Geschichtsfilme.

Für das Gymnasium ist der Anteil der befragten Lehrkräfte, die keinen Spielfilm in den Jahrgängen 5–7 zeigen, deutlich höher. Von ihnen wählen sogar 43,4% die Antwortmöglichkeit „keinen Spielfilm“ und weitere 50,9% zeigen nur einen bis zwei Spielfilme. Aus den Zahlen geht demnach hervor, dass bei einem Vergleich

16 Die dazugehörigen Kreuztabellen können ab Anhang 24 eingesehen werden.

zwischen den Schulformen in den höheren Schulformen deutlich weniger historische Spielfilme in den Geschichtsunterricht der Jahrgänge 5–7 einbezogen werden und im Gymnasium sogar am häufigsten gar keine Geschichtsfilme in diesen Jahrgangsstufen verwendet werden. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Einführung in den Geschichtsunterricht zunächst einmal Grundlagen aufbauen muss und insbesondere in die Arbeit mit historischen Quellen einführen muss. Insbesondere am Gymnasium ist zudem das inhaltliche Pensum hoch, so dass kaum Freiräume bleiben, um die Schüler an die Arbeit mit geschichtlichen Spielfilmen heranzuführen. Dabei wäre es vor allem auch für junge Schüler wichtig, eine distanzierte Betrachtung einzuüben, um dadurch nicht alles, was sie in (Spiel-)Filmen sehen als historische Tatsachen aufzufassen.

Für die Jahrgänge 8–10 ist die Differenz zwischen den Schulformen etwas geringer, allerdings ist die Differenz von Hauptschule und Realschule einerseits zum Gymnasium andererseits auch hier signifikant. Keiner der Teilnehmer, die an einer Hauptschule unterrichten, bezieht gar keinen Spielfilm ein und wählt erneut am häufigsten drei bis vier Spielfilme pro Schuljahr und Klasse (31,3% gegenüber 28,4% an der Realschule und 13,3% am Gymnasium) sowie fünf und mehr Spielfilme aus (12,5% gegenüber 9,5% an der Realschule und 2,7% am Gymnasium).

Die Werte für die Geschichtslehrer, die an einem Gymnasium unterrichten, erhöhen sich mit zunehmender Klassenstufe. In den Jahrgängen 11 und 12 verwenden nur noch 5,8% der Befragten gar keinen, 61,2% einen bis zwei, 27,2% drei bis vier und 5,8% fünf und mehr historische Spielfilme pro Schuljahr und Klasse. Dies verdeutlicht, dass geschichtlichen Spielfilmen eine größere Bedeutung in den höheren Klassenstufen zukommt. Dies könnte einerseits pragmatische Gründe haben, viele Filme sind erst ab 16 Jahren freigegeben. Andererseits könnte es auch darauf hindeuten, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit historischen Spielfilmen von den Schülern erst in der Sekundarstufe II geleistet werden kann und Geschichtsspielfilme somit erst in der gymnasialen Oberstufe mehr Raum im Geschichtsunterricht erhalten.

Bezüglich der Items zur Schulform, an der unterrichtet wird, und zur Frage, ob die Analyse und Verwendungsmöglichkeiten von historischen Spielfilmen Teil der Lehrerbildung waren, besteht ebenfalls eine signifikante Korrelation. Von 52 Teilnehmern, die an einer Hauptschule unterrichten, geben lediglich 13,5% an, dass Spielfilme Teil ihrer Lehrerbildung waren. Die befragten Realschullehrer geben zu 17,3% an, dass sie historische Spielfilme im Rahmen ihrer Ausbildung behandelten und bei den befragten Gymnasiallehrern liegt der Anteil sogar bei 37%. In diesem Fall nehmen die Werte also bei steigender Schulform zu. Dies spricht dafür, historische Spielfilme sowohl in den geschichtsdidaktischen Veranstaltungen an den Universitäten als auch in den Studienseminaren aller Lehrämter stärker zu berücksichtigen und den Medien historischen Lernens sowohl in der Tiefe als auch in der Breite mehr Beachtung zu schenken.

Ebenfalls scheint ein Zusammenhang zwischen der Schulform, an der unterrichtet wird, und der Unterrichtszeit zu bestehen, die zum gemeinsamen Ansehen und zur Analyse eines Geschichtsfilms verwendet wird. Von 52 Befragten, die an einer Hauptschule unterrichten, benötigen 25% ein bis zwei, 63,5% drei bis vier und 9,6% fünf bis sechs Unterrichtsstunden. Die Teilnehmer, die an einer Realschule tätig sind, geben zu 39,5% an, ein bis zwei Unterrichtsstunden zu verwenden. Weiterhin benötigen 49,4% drei bis vier und 8,6% fünf bis sechs Stunden. Die Werte für die befragten Gymnasiallehrer sind sehr ähnlich. 38,5%, die dieses Item wählen, geben auch an, zum gemeinsamen Ansehen und zur Analyse eines historischen Spielfilms ein bis zwei Unterrichtsstunden zu verwenden, 52,5% benötigen drei bis vier und 9% fünf bis sechs Unterrichtsstunden. Demnach werden von den Hauptschullehrkräften in der Regel mehr Unterrichtsstunden verwendet, der Anteil derjenigen, die nur ein bis zwei Stunden benötigt, ist deutlich geringer als bei den Realschul- bzw. Gymnasialkollegen. Hieraus kann man schlussfolgern, dass von den befragten Hauptschullehrkräften Spielfilme überwiegend in voller Länge gezeigt und darüber hinaus auch besprochen werden (siehe hierzu auch Kapitel 3.6.3.3), während an Realschulen und Gymnasien vermutlich verstärkt mit Film-ausschnitten gearbeitet wird, um zentrale Aspekte der Spielfilme zu fokussieren.

Die Ansichten zu grundsätzlichen Eigenschaften von historischen Spielfilmen variieren ebenfalls leicht je nach gewählter Schulform. So stimmen der Aussage, Geschichtsfilme könnten ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben, 60,8% der Hauptschullehrer überwiegend und 9,8% sogar voll zu. Deutlich geringer fällt die Zustimmung zu diesem Item bei den Teilnehmern aus, die an einem Gymnasium unterrichten. Hiervon stimmen 45,2% der Aussage überwiegend bzw. 2,4% voll zu, dass historische Spielfilme ein authentisches Bild der Vergangenheit zeigen. Dieses Ergebnis kann damit erklärt werden, dass prozentual gesehen mehr Hauptschullehrkräfte als Gymnasiallehrkräfte angaben, dass historische Spielfilme kein Bestandteil ihrer Ausbildung waren. Somit ist auch die Gefahr größer, dass sie den Geschichtsspielfilmen nicht zutreffende Eigenschaften zuschreiben.

Zwischen den Items „Schulform“ und „Nichteinhalten grundlegender Kategorien historischen Arbeitens von Geschichtsfilmen“ bestehen die auffälligsten Differenzen zwischen den gewählten Schulformen Realschule und Gymnasium. Während 51,9% der Realschullehrer der Aussage, historische Spielfilme hielten Kategorien wie Objektivität, Authentizität und Faktenorientierung nicht ein, überwiegend und 7,6% sogar gar nicht zustimmen, waren dies von den befragten Gymnasiallehrern 37,3% bzw. 7,1%. Der Rest ist jeweils der Meinung, historische Spielfilme hielten diese Kategorien nicht ein. Demnach scheinen die befragten Teilnehmer, die an einem Gymnasium unterrichten, grundsätzlich etwas skeptischer in Bezug auf die ‚Authentizität‘ eines historischen Spielfilms zu sein als diejenigen, die an einer Realschule oder einer Hauptschule unterrichten. Auch dieses Ergebnis kann damit erklärt werden, dass sich Gymnasiallehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung eher mit historischen Spielfilmen beschäftigt haben als Haupt- und Realschullehrkräfte.

Gleichwohl sind auch von den Teilnehmern, die an einem Gymnasium tätig sind, absolut gesehen viele der Meinung, historische Spielfilme seien ‚authentisch‘ bzw. orientierten sich an ähnlichen Kategorien wie wissenschaftliche Arbeiten.

Die nachfolgenden Ergebnisse sind ebenfalls im Zusammenhang mit den bisherigen Ergebnissen zu sehen und zum Teil auch auf die unterschiedlichen Ausbildungsinhalte der Lehrkräfte zurückzuführen. Auch das didaktische Potenzial von Geschichtsfilmen wird von den Lehrern der unterschiedlichen Schulformen differenziell eingeschätzt. Von den befragten Geschichtslehrkräften, die an einer Hauptschule tätig sind, sind 75% überwiegend der Meinung, man könne mit historischen Spielfilmen inhaltsbezogenes Wissen fördern. Weitere 19,2% stimmen dieser Aussage sogar voll zu. Diese Ergebnisse sind insbesondere im Zusammenhang mit den Aussagen zur Authentizität des Spielfilms problematisch, für sich betrachtet aber nachvollziehbar: Ist man der Meinung, dass ein Spielfilm ein authentisches Bild der Vergangenheit bietet, geht man mit großer Wahrscheinlichkeit auch davon aus, dass man mit Spielfilmen das inhaltsbezogene Wissen der Schüler fördern kann. Dieser Aussage stimmen mit 55,6% der befragten Gymnasiallehrkräfte deutlich weniger überwiegend zu und auch die ‚volle‘ Zustimmung fällt mit 18,5% etwas geringer als bei den Hauptschullehrkräften aus.

Der Aussage, durch historische Spielfilme könne ein kritischer Umgang der Schüler mit nicht-wissenschaftlichen Deutungen von Geschichte gefördert werden, stimmen 51,9% der Hauptschullehrer überwiegend und 23,1% voll zu. Von den befragten Realschullehrern stimmen 66,7% bzw. 21% überwiegend bzw. voll zu und von den befragten Gymnasiallehrern stimmen zwar lediglich 45,2% der Aussage überwiegend, aber auch 45,2% voll zu. Die bei allen Befragten hohen Werte verdeutlichen, dass einem kritischen Medienumgang an allen Schulformen besondere Beachtung zukommt.

Dem Item, durch historische Spielfilme könne den Schülern der Konstruktcharakter von Geschichte vermittelt werden, stimmen von den befragten Hauptschullehrern 52% bzw. 16% überwiegend bzw. voll zu, von den Realschullehrern 60,8% bzw. 19% und von den Gymnasiallehrern 49,6% bzw. sogar 32,8%. Demnach fällt die Einschätzung des geschichtsdidaktischen Potenzials mit steigender Schulform, an der unterrichtet wird, etwas positiver aus, da von den Realschul- und Gymnasiallehrern in etwas größerem Umfang angegeben wird, dass ein kritischer Umgang mit geschichtskulturellen Deutungen gefördert und der Konstruktcharakter von Geschichte durch den Einsatz historischer Spielfilme vermittelt werden kann. Diese Ergebnisse können eventuell damit erklärt werden, dass die Lehrkräfte an den unterschiedlichen Schulformen auch mit unterschiedlichen Voraussetzungen bzw. Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts konfrontiert sind. Ohne die eine oder die andere Schulform ab- oder aufwerten zu wollen, geht es im Geschichtsunterricht der Hauptschule womöglich eher um grundlegende Aspekte (wie z.B. die kritische Analyse einer Quelle), während im Geschichtsunterricht an Gymnasien erhöhte Anforderungen an die abstrahierenden und diskursiven Leistungen der Schüler

gestellt werden. Zudem muss auch die vorliegende Studie bezüglich ihrer Zielsetzung hinterfragt werden – eine De-Konstruktion wie sie in dieser Studie vorgeschlagen wird, kann wohl am ehesten am Gymnasium umgesetzt werden. Da die Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts an Gymnasien und das in dieser Studie intendierte geschichtsdidaktische Potenzial historischer Spielfilme (siehe Kapitel 2) sich insofern in einigen Punkten überschneiden, könnten die Antworten der befragten Gymnasiallehrkräfte auch aus diesem Grund etwas positiver erscheinen.

Die Korrelation zwischen der Schulform, an der unterrichtet wird, und dem Zeitpunkt, zu dem ein historischer Spielfilm eingesetzt wird, zeigt darüber hinaus ebenfalls unterschiedliche Ausprägungen. Von den Teilnehmern, die an einer Hauptschule unterrichten, setzen 42,6% Geschichtsfilm im Zentrum einer Unterrichtseinheit ein, bei den befragten Realschullehrern sind es 52,1% und bei den Geschichtslehrern, die in der gymnasialen Oberstufe unterrichten, 51,4%. Dies spricht dafür, dass es in den beiden letztgenannten Schulstufen stärker darum geht, den Spielfilm selbst zu analysieren und ‚mit dem Film zu arbeiten‘, während historische Spielfilme in der Hauptschule eventuell eher Fragen aufwerfen sollen oder das Gelernte am Ende einer Unterrichtseinheit gefestigt werden soll.

Zum Abschluss einer Unterrichtseinheit variiert die Zustimmung insbesondere zwischen Realschullehrern – 80,3% der Befragten setzen historische Spielfilme hauptsächlich am Ende einer Unterrichtseinheit ein – und den Lehrkräften an der gymnasialen Oberstufe, da mit 70,3% von ihnen ein deutlich geringerer Teil Geschichtsfilme zum Abschluss einer Unterrichtsreihe nutzt. Insgesamt wird der Einsatz eines Spielfilms zum Ende einer Unterrichtseinheit aber von vielen favorisiert. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass historische Spielfilme ein beliebtes Medium darstellen, um zuvor erarbeitete Inhalte zu vertiefen, zu hinterfragen, zu festigen oder auf eine Darstellung von Geschichte anzuwenden.

Der Anteil der befragten Hauptschullehrer, die Geschichtsfilme erst dann einsetzen, wenn alle anderen Themen behandelt wurden, liegt mehr als zehn Prozentpunkte über dem Wert der befragten Gymnasiallehrer, die in der Oberstufe unterrichten (42,4% zu 31,4%). Damit scheint ein historischer Spielfilm am ehesten in der Hauptschule mit ‚belohnender Funktion‘ eingesetzt zu werden, d. h. zum Beispiel kurz vor den Schulferien, wenn die vorgegebenen Themen abgeschlossen wurden.

Weiterhin besteht eine deutliche Differenz hinsichtlich der Frage, ob historische Spielfilme in voller Länge gezeigt werden oder nicht. Von den befragten Hauptschullehrern wählen dieses Vorgehen in der Regel 75%, bei den befragten Gymnasiallehrkräften liegt der Anteil bei 50,9%. Dieses Ergebnis könnte einerseits damit erklärt werden, dass insbesondere Gymnasiallehrkräfte durch die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur („G8“) über eine kaum zu bewältigende Stofffülle klagen und die Inhalte insofern in möglichst kurzer Unterrichtszeit vermitteln wollen. Andererseits könnte dieses Ergebnis auch ein Hinweis darauf sein, dass Schülern höherer Schulformen verstärkt ein Arbeiten auf abstrahierendem Niveau abverlangt wird. Wenn ein historischer Spielfilm nicht in voller Länge gezeigt wird, müssen

die Schüler immerhin auf einzelne Sinnabschnitte der Erzählung verzichten und sich diese selbst erschließen.

Darüber hinaus geben 49,0% der befragten Hauptschullehrer an, dass im Zentrum der Analyse die Frage nach der historischen Genauigkeit bzw. der Authentizität des Gezeigten steht. Bei den Realschullehrern liegt der Wert bei 57,9%, bei den Gymnasiallehrkräften bei 58,5% und bei den Teilnehmern, die in der gymnasialen Oberstufe unterrichten, wird mit 65,7% der höchste Wert bei der Korrelation dieser beiden Variablen erzielt. Auf den ersten Blick überrascht dieses Ergebnis, da ein bloßer Vergleich zwischen Fakten und Fiktion im Sinne der vorliegenden Studie eigentlich noch keine historische Fragestellung darstellt, den höchsten Stellenwert aber in der höchsten Schulstufe genießt. Umgekehrt verdeutlicht dieses Ergebnis die enorme Bedeutung historisch ‚korrekter‘ Tatsachen für den Geschichtsunterricht.

Die Geschichtsfilm werden außerdem von 66% der befragten Hauptschullehrer, 72,7% der Geschichtslehrer an Realschulen, 79% der Lehrkräfte an Gymnasien und 83,8% der Geschichtslehrer in gymnasialen Oberstufen als Quelle für die Mentalitäten ihrer Entstehungszeit untersucht. Aus diesem Ergebnis lässt sich schließen, dass mit steigender Schulform auch die Relevanz der Arbeit mit historischen Quellen steigt. Im Sinne der vorliegenden Arbeit ist dies in Bezug auf historische Spielfilme allerdings gar nicht so wünschenswert, da Spielfilme eine historische Narration darstellen und auch als solche betrachtet werden sollten.

Auf welche Art der historische Spielfilm Geschichte erzählt, wird bei 32,7% der Hauptschullehrer, 32% der Realschullehrer, 41,4% der Gymnasiallehrer und 51,4% der Geschichtslehrkräfte der Oberstufe untersucht: Mit steigender Schulform nehmen die Werte für diese Analyse-Schwerpunkte demnach zu, was grundsätzlich positiv zu bewerten ist, da diese Aspekte wichtig für die De-Konstruktion eines Spielfilms sind.

Auf ähnliche Weise steigen die Werte je nach Schulform für die Frage, ob kontroverse Quellen bzw. Darstellungen zur Analyse des Geschichtsfilms verwendet werden. Während dies von 44,9% der befragten Hauptschullehrer bejaht wird, trifft dies für 75,7% der Geschichtslehrer, die in der gymnasialen Oberstufe unterrichten, zu (Realschullehrer 50,6%; Gymnasiallehrer der Sek. I 64,4%).

Die Zustimmung der Gymnasiallehrkräfte zu den Fragen, ob die Unterschiede zwischen der vermittelten Deutung von Geschichte im Spielfilm und der Wahrnehmung der Schüler diskutiert bzw. die zeitgenössischen Entstehungsbedingungen und die Rezeption der Zuschauer berücksichtigt werden, liegt ebenfalls ungefähr 20 Prozentpunkte höher als bei den Hauptschullehrern (57,1% der befragten Hauptschullehrer gegenüber 75,2% der Gymnasiallehrer; 47,1% bzw. 66,7% in Bezug auf die Entstehungsbedingungen 39,6% bzw. 60% in Bezug auf die Rezeptionsgeschichte). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass es sich hierbei um komplexere bzw. schwierigere Aufgaben handelt, die eher in höheren Schulstufen erarbeitet werden.

Im letzten Abschnitt des Online-Fragebogens wurden die Lehrkräfte nach möglichen Schwierigkeiten beim Spielfilmeinsatz befragt. Von den Teilnehmern, die an einer Hauptschule unterrichten, stimmen 38,5% der Aussage überwiegend zu, nicht genau zu wissen, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll seien. Weitere 3,8% stimmen diesem Item sogar voll zu. Die Zustimmung zu dieser Aussage fällt bei den Realschullehrern etwas (26,9% bzw. 5,1%) und bei den befragten Gymnasiallehrern deutlich geringer (15,2% bzw. 2,4%) aus. Von den Teilnehmern, die in der gymnasialen Oberstufe unterrichten, stimmen sogar nur 8,1% diesem Item überwiegend zu. Dieses Ergebnis kann im Zusammenhang mit der Frage nach den Ausbildungsinhalten der Lehrkräfte erklärt werden. Bei den befragten Haupt- und Realschullehrkräften waren historische Spielfilme in größerem Umfang kein Bestandteil der Ausbildung als bei den befragten Gymnasiallehrkräften. Eine fehlende Auseinandersetzung mit dem Medium Spielfilm führt daher erwartungsgemäß auch zu Unsicherheiten im Umgang damit.

Entsprechend gibt es auch Abweichungen hinsichtlich der Gewichtung der unterschiedlichen Bestandteile von Unterrichtsmaterialien. Während der größte Teil der befragten Hauptschullehrer die methodisch-didaktischen Hinweise als besonders wichtiges Kriterium einstuft (44% vergaben hierfür den ersten und 36% den zweiten Platz), erhält dieser Aspekt von den befragten Gymnasiallehrkräften am häufigsten den dritten Platz (36,1%). Demgegenüber geben deutlich mehr der befragten Gymnasiallehrer an, fachspezifische Anknüpfungspunkte seien für sie am wichtigsten: 27,4% werten dieses Item auf den ersten Platz, von den Hauptschullehrern wird dieser Aspekt lediglich von 18,4% als wichtigster Bestandteil von Unterrichtsmaterialien angeführt. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Bedürfnisse in den unterschiedlichen Schulformen auch unterschiedliche sind und die methodischen Unsicherheiten bei den Real- und Hauptschullehrkräften insgesamt etwas höher ausfallen.

Diese Ergebnisse sollen allerdings nicht den Eindruck einer ‚Verunglimpfung‘ insbesondere der befragten Hauptschullehrer erwecken, auch wenn von ihnen häufiger Antworten gegeben werden, die im Sinne der in dieser Arbeit dargelegten Überlegungen (vgl. Kapitel 1 und 2) nicht wünschenswert sind. Es ist zu beachten, dass ein größerer Teil von ihnen angibt, historische Spielfilme seien nicht Teil ihrer Lehrerausbildung gewesen. Ebenso besuchten mehr als 80% von ihnen keine Fortbildungen zu den Einsatzmöglichkeiten dieses Mediums. Darüber hinaus kann auch nicht davon gesprochen werden, dass die Ergebnisse der Geschichtslehrer in Haupt- und Realschulen völlig ‚katastrophal‘ ausfallen. Die nicht ‚wünschenswerten‘ Angaben sind lediglich in der Regel etwas stärker ausgeprägt als bei den Gymnasiallehrkräften. Etwas positiver fallen demgegenüber bei den Hauptschullehrern die Werte für den Umfang des bisherigen Einsatzes von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht aus, da ein größerer Anteil als von den befragten Gymnasiallehrern mehr als zwei Spielfilme pro Schuljahr und pro Klasse zeigt und das gemeinsame Ansehen und Besprechen bzw. Analysieren der Spielfilme auch durch-

schnittlich in einer höheren Anzahl von Schulstunden erfolgt. Zwar kann aufgrund dieser Aspekte nichts über die Qualität des Unterrichtes ausgesagt werden, jedoch gilt dies für alle Befragten. Daneben zeigt ein größerer Anteil der Hauptschullehrer (im Vergleich zu den Gymnasiallehrern) einen historischen Spielfilm in voller Länge, was grundsätzlich anzustreben ist (siehe hierzu auch Kapitel 3.6.3.3).

Die Unterschiede zwischen den Schulformen können teilweise damit begründet werden, dass sie mit unterschiedlichen Anforderungen der Lehrpläne der einzelnen Schulformen übereinstimmen. So nimmt beispielsweise die De-Konstruktionskompetenz im Kerncurriculum für das Gymnasium einen größeren Stellenwert ein als in den Kerncurricula für die Haupt- und Realschule.

3.6.3.2 Alter

Häufig werden Vermutungen darüber angestellt, dass historische Spielfilme insbesondere von jungen Lehrkräften bevorzugt und öfter in den Geschichtsunterricht integriert werden, während ältere Kollegen davor ‚zurückschrecken‘. Annahmen dieser Art können ebenfalls durch die Ergebnisse der durchgeführten Studie untersucht werden.

Dokumentarfilme werden von allen Befragten durchschnittlich am häufigsten bevorzugt und dementsprechend auf dem ersten Platz der Rangfolge geführt (vgl. Kapitel 3.6.1). Allerdings gibt es hierbei Unterschiede zwischen den jeweiligen Altersgruppen.¹⁷ In der jüngsten Teilnehmergruppe (26–30 Jahre; die Ergebnisse der Altersgruppe 20–25 können aufgrund der zu geringen Teilnehmerzahl nicht einbezogen werden) sowie in den Altersgruppen 31–35 und 36–40 Jahre wird der erste Platz für Dokumentarfilme als bevorzugte Filmgattung am häufigsten vergeben, in der Gruppe der 31–35jährigen sogar fast von jedem zweiten Befragten (48,6%). Demgegenüber wählen nur jeweils knapp 27% der 51–55jährigen und 61–65jährigen hierfür den ersten Platz. Dennoch kann von keiner generellen Abnahme bei steigendem Alter gesprochen werden, da beispielsweise auch 37,9% der 56–60jährigen Dokumentarfilme am häufigsten bevorzugen. Es lässt sich allenfalls eine leichte Tendenz erkennen, dass Dokumentarfilme in den jüngeren Altersgruppen noch stärker bevorzugt werden.

Hinsichtlich der Bevorzugung von Unterrichtsfilmen, die speziell für schulische Zwecke produziert werden, kehrt sich diese Tendenz um. Während von den 26–30jährigen bzw. 31–35jährigen nur 25,6% bzw. 21,6% diese Filmgattung allen übrigen vorziehen, sind es bei den 41–60jährigen jeweils über 45%. In der Altersgruppe der 51–55jährigen wird mit 52,9% sogar der höchste Wert erreicht. Von den 61–65jährigen bevorzugen 37,5% der Befragten Unterrichtsfilme, auch dieser Wert liegt also deutlich über dem Wert der jüngeren Teilnehmer.

17 Die jeweiligen Kreuztabellen können ab Anhang 38 eingesehen werden.

Besonders interessant für die vorliegende Arbeit ist die Frage, ob sich auch signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen hinsichtlich der Bevorzugung historischer Spielfilme ergeben. Am häufigsten werden Geschichtsfilme von der Altersgruppe der 61–65jährigen auf dem ersten Platz geführt (18,8%). Damit liegt der Wert bei den ältesten Befragten sogar noch über dem Wert der beiden jüngsten Teilnehmergruppen (17,9% bzw. 18,4%). Auch für den zweiten Platz in der Rangfolge ist der Wert der älteren Teilnehmer höher: Bei 50% der 56–60jährigen zählen historische Spielfilme zu der Filmgattung, die am zweithäufigsten im Geschichtsunterricht bevorzugt wird. Im Vergleich dazu wählen nur 23,1% der 26–30jährigen Spielfilme auf den zweiten Rang. Insgesamt am schwächsten schneiden Geschichtsfilme sogar in der mittleren Altersgruppe ab, von den 36–55jährigen werden historische Spielfilme am häufigsten auf dem vierten Rang geführt und von den 36–45jährigen sogar vereinzelt auf den letzten Platz verwiesen. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass Geschichtsfilme von keiner Altersgruppe wirklich deutlich besser bewertet werden als im Gesamtschnitt (bei welchem historische Spielfilme den dritten Platz belegten). Dies spricht also auch dagegen, dass Spielfilme tendenziell von jüngeren Lehrkräften bevorzugt werden.

Während sich bei der Bewertung der Filmdokumente festhalten lässt, dass diese von der ältesten Gruppe der Teilnehmer deutlich besser bewertet werden als von den übrigen, schneiden Spielfilme aus früheren Jahrzehnten bei der jüngsten Altersgruppe etwas besser ab und erhalten etwas häufiger den vierten Platz als in den mittleren Altersgruppen (allerdings wird der höchste Wert für den vierten Rang erneut von der ältesten Gruppe erreicht).

Aus den bisherigen Ergebnissen lässt sich bereits ablesen, dass die These, historische Spielfilme würden von jüngeren Geschichtslehrern eher bevorzugt als von älteren, nicht haltbar ist. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass Spielfilme für alle Altersgruppen ein sehr vertrautes Medium darstellen. Denn nicht nur für heutige Schülergenerationen stellen Fernsehen und Kino eine wichtige Form der Freizeitgestaltung dar, sondern sicherlich auch für viele Lehrkräfte. Zum anderen verfügen insbesondere ältere Lehrkräfte, die schon viele Jahre im Schuldienst sind, über eine große Sicherheit und Routinen in der Unterrichtsgestaltung. Aus dieser ‚sicheren Routine‘ heraus lässt sich dann eventuell auch leichter ein ‚neues‘ Medium wie der historische Spielfilm in den Unterricht integrieren als von jungen Lehrkräften, die noch nicht über solche Sicherheiten verfügen und sich daher erst einmal an die Medien halten, die ihnen durch ihre Ausbildung vertrauter sind.

Dies deckt sich auch mit den Berechnungen zum Umfang des bisherigen Einsatzes.

In den Jahrgängen 5–7 werden fünf und mehr Spielfilme pro Klasse und Schuljahr von 9,5% der 56–60jährigen, 9,4% der 26–30jährigen und 6,3% der 46–50jährigen eingesetzt – in den übrigen Altersgruppen werden von keinem der Befragten in diesem Umfang Geschichtsfilme verwendet. Drei bis vier Spielfilme werden in diesen Jahrgangsstufen vornehmlich von den ältesten Befragten genutzt, 25% der 61–65jährigen wählt diese Antwortmöglichkeit, gefolgt von den 51–55jährigen (13,6%) und

den 26–30jährigen (12,5%). Die Schwerpunkte liegen in diesen Altersgruppen jedoch – wie im Gesamtschnitt – bei ein bis zwei Filmen, wobei in den mittleren Altersgruppen (41–50 Jahre) sowie in der Gruppe der 56–60jährigen am seltensten gar kein Spielfilm verwendet wird. Anhand dieser Ergebnisse kann demnach nur festgestellt werden, dass historische Spielfilme sowohl von der jüngsten Altersgruppe als auch von der ältesten Altersgruppe häufiger in höherem Umfang verwendet werden und in den mittleren Altersgruppen eher eine grundsätzliche Verwendung von zumindest einem bis zwei Geschichtsfilmen erfolgt. Eine generelle Tendenz lässt sich aber auch anhand dieser Werte nicht feststellen.

Etwas anders sieht dies für die Jahrgänge 8–10 aus. In diesen Klassenstufen wird von den 61–65jährigen am häufigsten gar kein Spielfilm im Unterricht verwendet und auch bezüglich eines Einsatzes von ein bis zwei Spielfilmen bildet diese Altersgruppe das Schlusslicht (30,8%). Dafür werden im Vergleich zu den jüngeren Kollegen deutlich häufiger drei bis vier Spielfilme eingesetzt (30,8% gegenüber 12,4% bei den 26–30jährigen). Insgesamt werden jedoch von der Gruppe der 46–50jährigen die Spitzenwerte erzielt: Von den Befragten in dieser Altersgruppe verzichtet niemand auf den Einsatz von Geschichtsfilmen und 21,1% verwenden sogar fünf und mehr Spielfilme im Unterricht in den Klassen 8–10, in keiner anderen Altersgruppe ist dieser Wert so hoch.

Am positivsten fallen überdies auch die Angaben der ältesten Teilnehmergruppe für die Aussage aus, Geschichtsfilme erst nach der Besprechung aller vorgegebenen Themen, wie beispielsweise kurz vor den Ferien, einzusetzen. Lediglich 21,4% der 61–65jährigen stimmen dieser Aussage zu, in der Altersgruppe der 26–30jährigen liegt dieser Wert mit 54,3% mehr als doppelt so hoch.

Die weiteren Berechnungen zu den Korrelationen verschiedener Variablen mit dem Alter der befragten Lehrkräfte ergeben deutlichere Tendenzen. Dem Item, historische Spielfilme könnten ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben, stimmen überwiegend jüngere Lehrkräfte gar nicht zu (15,4% der 26–30jährigen), während in den Altersgruppen der 56–65jährigen niemand diese Option auswählt. Ebenfalls sind die Werte der jüngeren Teilnehmer, die dieser Aussage überwiegend nicht zustimmen, höher und nehmen mit steigendem Alter der Teilnehmer ab. Umgekehrt steigt der Wert derjenigen, die dieser Aussage überwiegend zustimmen, mit zunehmendem Alter der Befragten: So stimmen von den 26–30jährigen lediglich 35,9% dieser Aussage zu, während es bei den 61–65jährigen schon 70,6% sind.

Ähnlich verhält es sich mit den Ergebnissen zur Aussage, historische Spielfilme würden bei den Schülern zu falschen Vorstellungen von historischen Ereignissen oder Personen führen. Während 44,7% der 26–30jährigen dies überwiegend nicht glauben, sind es bei den 61–65jährigen 82,4%. Umgekehrt nimmt der Anteil der befragten Lehrkräfte, die dieser Aussage überwiegend zustimmen, mit zunehmendem Alter der Teilnehmer ab. Dies spricht dafür, dass ältere Geschichtslehrkräfte eher dazu neigen, an die ‚Richtigkeit‘ und ‚Authentizität‘ der erzählten Ereignisse

im Spielfilm zu glauben und ihnen somit wichtige Grundeigenschaften von historischen Spielfilmen nicht bewusst sind (vgl. Kapitel 3.6.1).

Der Aussage, historische Spielfilme könnten inhaltsbezogenes Wissen der Schüler fördern, stimmen 26,3% der 26–30jährigen überwiegend nicht zu, bei den 61–65jährigen stimmt gar kein Teilnehmer nicht zu. Dennoch kann nicht gesagt werden, dass die jüngeren Altersgruppen dieses Potenzial eher anzweifeln, da beispielsweise auch 28,6% der 46–50jährigen diesem Potenzial nicht zustimmen, während es bei den 36–40jährigen nur 5,9% sind. Umgekehrt stimmen zwar 93,8% der ältesten Teilnehmergruppe zu, dass sich inhaltsbezogenes Wissen durch historische Spielfilme fördern lässt, aber auch die Zustimmung der 36–40jährigen liegt mit 73,5% sehr hoch bzw. die Zustimmung der 56–60jährigen mit 60,0% auf einem ähnlichen Niveau wie bei den 26–30jährigen (63,2%). Demnach lässt sich keine lineare Entwicklung erkennen, da die Werte nicht kontinuierlich in Korrelation mit dem Alter steigen, auch wenn ein isolierter Vergleich zwischen der jüngsten und der ältesten Gruppen erhebliche Unterschiede aufweist.

Dies gilt auch für die weiteren Berechnungen der Korrelationen des Alters der Teilnehmer mit einzelnen Variablen. Entweder sind die Werte bei allen Altersgruppen sehr ähnlich oder aber einzelne Altersgruppen stechen hervor, ohne dass von einer ‚Entwicklung‘ bei zunehmendem Alter gesprochen werden kann.

3.6.3.3 Weitere Ergebnisse

Bei den weiteren Ergebnissen¹⁸ kann festgehalten werden, dass Teilnehmer, die historische Spielfilme zu ihren bevorzugten Filmgattungen zählen, auch mehr Spielfilme in den Unterricht einbeziehen: So verzichten nur 12,5% der Lehrkräfte, die Spielfilme als bevorzugte Filmgattung platzieren, auf einen Einsatz dieses Mediums in den Jahrgängen 5–7 bzw. 7,7% in den Jahrgängen 8–10 und keiner der Befragten in den Jahrgängen 11–12. Darüber hinaus verzichten im Verhältnis auch weniger Geschichtslehrer auf Spielfilme, die dieser Filmgattung in der Rangfolge den zweiten Platz zuweisen, gegenüber denjenigen, die Spielfilme auf dem dritten oder vierten Rang führen (in den Jahrgängen 5–7 sind dies beispielsweise 29,7% gegenüber 41,9% und 44,2%).¹⁹ Zusätzlich ist der Anteil derjenigen, die sogar drei bis vier Spielfilme pro Schuljahr und Klasse verwenden, insbesondere für die Jahrgänge 8–10 und 11–12 bei denjenigen vergleichsweise höher, die historische Spielfilme als bevorzugte Filmgattung einstufen (30,8% und 50% gegenüber 10,5% und 14,8% derjenigen, die Spielfilmen nur den vierten Rang zuweisen).

Verstärkt werden grundsätzlich Spielfilme gezeigt, in denen etwas über die Reformen, den Ersten Weltkrieg, die Zeit des Nationalsozialismus bzw. die Geschichte nach 1945 erzählt wird (vgl. Kapitel 3.6.1). Bei einer Berechnung der gemeinsa-

¹⁸ Die Tabellen können ab Anhang 41 eingesehen werden.

¹⁹ Die Angaben der Teilnehmer, die historischen Spielfilme den fünften Rang zuweisen, werden aufgrund der zu geringen Anzahl nicht einbezogen.

men Häufigkeitsverteilung revidiert sich dieses Bild jedoch ganz leicht: Je mehr Spielfilme pro Schuljahr und Klasse eingesetzt werden, desto eher werden auch Spielfilme ausgewählt, die sich mit anderen Epochen beschäftigen. Exemplarisch kann hierzu auf die Werte zu Geschichtsfilmen über frühe Hochkulturen verwiesen werden. Von den Befragten, die beispielsweise in den Schuljahrgängen 5–7 nur ein bis zwei Filme zeigen, greifen 17,7% auf Spielfilme zurück, die sich mit frühen Hochkulturen befassen. Von den Befragten, die in diesen Jahrgängen aber drei bis vier Spielfilme verwenden, beziehen schon 31,3% diese Epoche durch Filme in den Unterricht ein und von denjenigen, die fünf und mehr Spielfilme zeigen, sogar 42,9%. Ähnliches gilt ebenfalls für Spielfilme zur römischen Antike. Werden ein bis zwei Geschichtsfilme einbezogen, wählen 50,4% für die Jahrgänge 5–7 Spielfilme zur römischen Antike. Bei drei bis vier Spielfilmen sind es 68,8% und bei fünf und mehr 71,4% der Teilnehmer. Je mehr Spielfilme demnach gezeigt werden, desto größer ist demnach die Anzahl der berücksichtigten Epochen. Da die Werte für die übrigen Schuljahrgänge und in Bezug auf die genannten Epochen nicht in gleichem Umfang steigen, liegt die Vermutung nahe, dass die Filmauswahl immer auch von den Themenvorgaben des Kerncurriculums abhängt. Für die Jahrgänge 5 und 6 sind sowohl frühe Hochkulturen als auch die römische Antike vorgesehen, so dass in diesen Jahrgängen auch häufiger Spielfilme zu diesen Themen gezeigt werden als in anderen Jahrgängen. Die Ergebnisse sind insofern nicht sonderlich überraschend, sondern veranschaulichen, dass sich die Lehrkräfte offensichtlich deutlich an den Vorgaben des jeweiligen Kerncurriculums orientieren.

Von den Befragten, die historische Spielfilme in der Regel in vollständiger Länge zeigen, benötigen nur 26,1% lediglich ein bis zwei Unterrichtsstunden (Abb. 17).

Von einer Analyse ist bei diesem zeitlichem Umfang nicht auszugehen, da die meisten Spielfilme eine Spieldauer von 90 Minuten sogar überschreiten. Die meisten Lehrkräfte, die Geschichtsfilme komplett im Unterricht zeigen, benötigen drei bis vier Unterrichtsstunden (58,8%), 13,7% verwenden sogar fünf bis sechs Stunden. Daher kann immerhin bei fast 75% der befragten Lehrkräfte davon ausgegangen werden, dass eine Besprechung erfolgt.

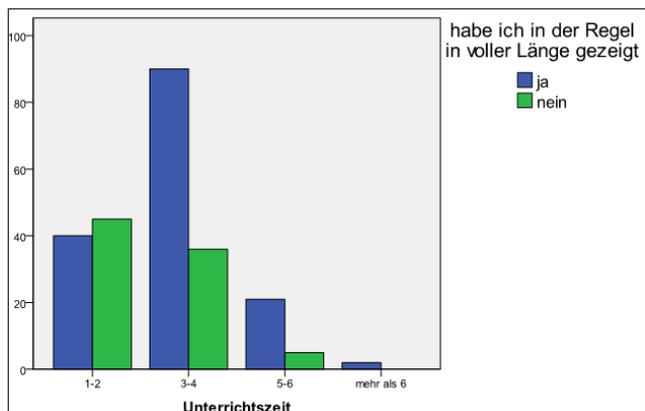


Abbildung 17

Umgekehrt benötigt ein größerer Teil der Lehrkräfte, die einen Spielfilm nur in Ausschnitten zeigen, weniger Unterrichtsstunden. Vermutlich erfolgt aber auch dann eine Besprechung der angesehenen Szenen, da das Ansehen einzelner Szenen natürlich weniger Zeit in Anspruch nimmt und insofern für die Analyse genutzt werden kann, selbst wenn insgesamt nur ein bis zwei Unterrichtsstunden verwendet werden.

Weiterhin können die Aussagen zum grundsätzlichen Verhältnis von Film und Geschichte spezifiziert werden. Die Teilnehmer, die nicht daran glauben, dass historische Spielfilme zu falschen Vorstellungen bei den Schülern führen, sind auch tendenziell häufiger der Meinung, Spielfilme könnten ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben (insgesamt stimmen 70,9% der Teilnehmer, die gar nicht glauben, dass Spielfilme zu falschen Vorstellungen führen, der Aussage zu, dass Spielfilme ein authentisches Bild vermitteln können bzw. 71,8% der Teilnehmer, die überwiegend glauben, dass Spielfilme zu falschen Vorstellungen führen). Von den Befragten, die überwiegend oder voll zustimmen, dass Schüler falsche Vorstellungen durch historische Spielfilme gewinnen können, glauben nur 25,6% bzw. 33,3%, dass in Geschichtsfilmen ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergegeben wird. Dies bedeutet, dass der Großteil der befragten Lehrer davon ausgeht, dass historische Spielfilme zu ‚korrekten‘ Vorstellungen von der Vergangenheit führen und insofern auch ein ‚authentisches Bild‘ wiedergeben.

Auf der anderen Seite stimmen diejenigen Befragten, die nicht daran glauben, dass historische Spielfilme ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben, der Aussage voll zu, dass Geschichtsfilme immer eine Deutung von Geschichte darstellen. Bei jenen, die gar nicht an ein authentisches Bild glauben, liegt die Zustimmung zum Deutungscharakter sogar bei 90%. Diejenigen Befragten, die einem authentischen Bild überwiegend nicht zustimmen, stimmen immerhin noch zu 67,7% voll zu, dass historische Spielfilme immer eine Deutung von Geschichte darstellen. Von den Teilnehmern, die einem authentischen Bild von Geschichte in historischen Spielfilme zustimmen, sind diese Werte weitaus schwächer ausgeprägt, von ihnen stimmt ein größerer Anteil nur „überwiegend“ zu, dass es sich bei Spielfilmen immer um eine Deutung von Geschichte handelt (33,1% bzw. 42,9%).

Des Weiteren gehen die Befragten, die einer authentischer Wiedergabe der Vergangenheit in Geschichtsfilmen zustimmen, eher davon aus, dass durch historische Spielfilme eine Vorstellung von der erzählten Epoche oder dem erzählten Ereignis vermittelt werden kann (61,5% derjenigen, die beim Item ‚authentisches Bild‘ voll zustimmen, stimmen auch dem Item ‚können eine inhaltsbezogene Vorstellung vermitteln‘ voll zu, während keiner von ihnen dem zweiten Item nicht zustimmt). Bei einer geringeren Zustimmung zur Aussage, dass ein authentisches Bild wiedergegeben wird, ist auch der Anteil der Befragten geringer, die der Aussage zustimmen, durch historische Spielfilme könne eine Vorstellung von der erzählten Zeit vermittelt werden (von den Befragten, die dem ersten Item gar nicht zustimmen,

stimmen dem zweiten Item nur noch 15% zu, dafür aber auch 15% überwiegend nicht zu).

Noch deutlicher sind die Ausprägungen, wenn man die Korrelation zwischen der Zustimmung zu einer Wiedergabe eines authentischen Bildes der Vergangenheit und der Förderung von inhaltsbezogenem Wissen berechnet. Die Befragten, die dem ersten Item gar nicht zustimmen und demnach nicht an ein authentisches Bild der Vergangenheit in historischen Spielfilmen glauben, stimmen auch zu einem Großteil nicht zu, dass sich durch Geschichtsfilme inhaltsbezogenes Wissen fördern lässt. Auf der anderen Seite ist der Anteil derer, die von einem authentischen Bild der Vergangenheit ausgehen und ebenso annehmen, dass sich mit Spielfilmen inhaltsbezogenes Wissen vermitteln lässt, deutlich größer. Von dieser Gruppe, die dem ersten Item zustimmt, stimmen dem zweiten Item nur noch 7,0% bzw. 7,7% überwiegend nicht zu.

Etwas verwirrend ist zudem die Tatsache, dass die meisten Teilnehmer, die der Aussage zustimmen, dass es sich bei historischen Spielfilmen immer auch um eine Deutung von Geschichte handelt, ebenfalls davon ausgehen, dass sich durch Geschichtsfilme inhaltsbezogenes Wissen fördern lässt. Grundsätzlich sind diese beiden Items meines Erachtens schwer miteinander zu vereinen, da der Deutungscharakter von Spielfilmen immer auch Perspektivität beinhaltet und eine ganz bestimmte ‚Geschichte‘ konstruiert, die auch zu einem bestimmten Geschichtsbild der Zuschauer führen soll. Erkennt man diesen Zusammenhang an, erscheint es wenig sinnvoll, hieraus Rückschlüsse auf die im Film erzählte Zeit zu ziehen. Kenntnisse über die Vergangenheit können stattdessen besser durch einen eigenen Re-Konstruktionsvorgang von Geschichte gewonnen werden, nicht aber dadurch, dass man die Deutung eines anderen (in diesem Fall des Filmteams) automatisch als ‚historische Fakten‘ auslegt. Vermutlich kommen diese Ergebnisse, die sich nur schwer miteinander vereinbaren lassen, dadurch zustande, dass die Lehrkräfte sich einerseits an ihren eigenen Idealvorstellungen oder auch einer mutmaßlichen sozialen Erwünschtheit orientiert haben, andererseits aber die realen Bedingungen in den unterschiedlichen Schulformen sowie die tatsächlichen Unterrichtserfahrungen nicht ausgeblendet werden können.

Überraschend ist außerdem, dass bei einem Großteil der Teilnehmer, die von einer Förderung des inhaltsbezogenen Wissens durch einen historischen Spielfilm ausgehen, nicht die Frage nach der historischen Genauigkeit bzw. Authentizität des Gezeigten im Mittelpunkt der Analyse steht (bei 41,3% der Teilnehmer, die dem ersten Item überwiegend zustimmen bzw. bei 53,7% der Befragten, die der Aussage voll zustimmen). Der Anteil der Teilnehmer, die diese Frage nicht zum Analyse-schwerpunkt macht, ist sogar bei deutlicherer Zustimmung zum ersten Item vergleichsweise höher. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass ein erheblicher Teil der Lehrer davon ausgeht, dass inhaltsbezogene Kenntnisse über die im Spielfilm erzählte Zeit tatsächlich auch aus dem Film selbst gewonnen werden können und

nicht etwa durch die Überprüfung der historischen Genauigkeit durch andere Quellen und Darstellungen.²⁰

Stimmen die befragten Geschichtslehrkräfte der Aussage zu, dass historische Spielfilme eine bestimmte Deutung von einem historischen Ereignis oder einer historischen Person darstellen, werden auch vergleichsweise häufiger die Unterschiede zwischen der vermittelten Deutung von Geschichte im Film und der Wahrnehmung der Schüler diskutiert (55,9% wenn dem ersten Item nicht zugestimmt wird, 62,2%, wenn der Aussage überwiegend und 80%, wenn der Aussage voll zugestimmt wird).

Die Unterschiede zwischen der Wahrnehmung der Schüler und der vermittelten Deutung eines historischen Ereignisses durch einen Geschichtsfilm wird darüber hinaus häufiger von den Lehrkräften besprochen, die auch schwerpunktmäßig die Deutung des Spielfilms sowie die dahinter stehenden zeitgenössischen Mentalitäten in das Zentrum der Analyse rücken (73,8% der Befragten, bei denen dieser Aspekte der Analyse-Schwerpunkt ist gegenüber 50,8%, bei denen diese Frage nicht im Zentrum steht).

Noch häufiger werden die Unterschiede in der Wahrnehmung der Schüler und der Deutung im Spielfilm diskutiert, wenn auch die Art der Geschichtsdarstellung untersucht wird (81,4% gegenüber 58,9%). Allerdings wird die Art, auf die Geschichte im Spielfilm erzählt wird, absolut gesehen von einem weitaus größeren Teil der befragten Lehrkräfte gar nicht in das Zentrum gerückt.

Des Weiteren verwenden die Teilnehmer, die der Aussage, historische Spielfilme vermittelten eine Deutung von einem historischen Ereignis oder einer historischen Person, überwiegend oder voll zustimmen, auch häufiger kontroverse Quellen und Darstellungen zum selben Ereignis bzw. derselben historischen Person (54%, die überwiegend und 70,3%, die voll zustimmen, aber nur 33,3%, die nicht zustimmen). Dies gilt ebenfalls für die Angabe, dass die Frage nach der Deutung von Geschichte und den zeitgenössischen Mentalitäten im Zentrum der Analyse steht. In diesem Fall werden von 68,8% der Befragten auch kontroverse Quellen und Darstellungen einbezogen. Steht die Deutung des Spielfilms nicht im Zentrum, wird auch nur von 27,6% kontroverses Material einbezogen. Insgesamt kann daher davon ausgegangen werden, dass (im Sinne der vorliegenden Studie) wünschens-

20 Meines Erachtens können inhaltsbezogene Kenntnisse („Sachkenntnis“) nur durch letzteres Vorgehen erworben werden, da die Schüler sich zur Überprüfung der historischen Genauigkeit auf inhaltlicher Ebene mit dem Gezeigten beschäftigen müssen und erst durch die Lektüre, Auswertung und den Vergleich weiterer Quellen und Darstellungen einen eigenen Re-Konstruktionsprozess vollziehen können. Es ist demnach nicht ausgeschlossen, inhaltsbezogene Kenntnisse aus Darstellungen zu ziehen, jedoch muss dabei immer reflektiert werden, dass es sich um einen fertigen Deutungsprozess handelt, der mit einer bestimmten Sichtweise und Absicht erfolgt. Durch Vergleiche können weitere Vergangenheitspartikel aufgespürt werden, die aus anderen Darstellungen – sicherlich auch Quellen zum Thema – gefiltert werden können.

werte Angaben zum geschichtsdidaktischen Potenzial bzw. zum bisherigen Vorgehen auch zu wünschenswerten Angaben in weiteren Bereichen führen.

Schließlich können die Angaben zur methodischen Unsicherheit noch etwas genauer untersucht werden. Von den Befragten, die sich bei den Arbeitsschritten zur Analyse eines historischen Spielfilms sehr unsicher fühlen („stimmte voll zu“), beziehen auch nur 37,5% kontroverse Quellen und Darstellungen in die Analyse ein. Bei den Teilnehmern, die sich insgesamt sicher in Bezug auf die Arbeitsschritte fühlen, sind es dagegen 72,1%.

Diejenigen Teilnehmer, die außerdem methodisch eher unsicher sind, gehen auch zu einem größeren Anteil von einem ‚authentischen Bild‘ der Vergangenheit in historischen Spielfilmen aus: 18,2% der Befragten, die sich hinsichtlich der Arbeitsschritte nicht sicher sind, stimmen der Aussage voll zu, dass in Geschichtsfilmen ein authentisches Bild der Vergangenheit gezeigt wird. Bei denjenigen, die sich methodisch sicher sind, liegt der Anteil nur bei 2,3%. Insgesamt ist die Zustimmung zum Item „authentisches Bild“ aber bei allen Teilnehmern sehr hoch.

Bezüglich des Alters der Teilnehmer kann keine generalisierende Aussage getroffen werden, ob sich eher jüngere oder ältere Geschichtslehrer methodisch unsicher sind. Von den Befragten, die der Frage nach methodischen Unsicherheiten gar nicht zustimmen, gehört zwar der größte Teil der Altersklasse der 26–30jährigen an (20,5%), gleichzeitig entfallen aber auch die höchsten Werte derjenigen, die sich methodisch ganz unsicher sind, auf diese Altersklasse sowie auf die Gruppen der 41–45jährigen und 51–55jährigen (je 18,2%).

Von den Befragten, die als Studienfach Geschichte auswählen, sind im Vergleich wenig Teilnehmer methodisch unsicher, nur 17,1% bzw. 3% stimmen dieser Aussage überwiegend bzw. voll zu. Bei den Lehrkräften, die an der Studie teilnahmen und als Studienfach Erdkunde/ Geographie angeben, liegt der Anteil hingegen bei 28,1% bzw. 15,6%. Auffällig bei den weiteren Berechnungen ist, dass Teilnehmer, die Deutsch/ Germanistik studierten, ebenfalls zu einem geringeren Anteil unsicher bezüglich der Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sind (um 20%). Auch dies kann auf die Vorgaben der Kerncurricula zurückgeführt werden, da für das Fach Deutsch die Vermittlung von Medien- bzw. Filmkompetenz eine zentrale Stellung einnimmt. Die Unsicherheiten bei Lehrkräften, die naturwissenschaftliche Fächer studierten, sind hingegen deutlich ausgeprägter (bei ungefähr 45%). Für die ausgewählten Unterrichtsfächer gilt entsprechendes.

4 Konsequenzen der Ergebnisse für die Praxis – Methodische Vorschläge

Als eines der zentralen Ergebnisse der durchgeführten Studie kann festgehalten werden, dass historische Spielfilme im Vergleich zur Gesamtstundenzahl bzw. zu anderen Medien nicht nur selten in den Geschichtsunterricht eingebaut werden, sondern auch dass das geschichtsdidaktische Potenzial, das dieses Medium bietet, in der Regel nicht voll ausgeschöpft wird. Vor diesem Hintergrund sind weitere methodische Überlegungen sinnvoll, die zu einer Verbesserung der Situation führen könnten. Da historische Spielfilme vermehrt als Quelle für die Mentalitäten ihrer Entstehungszeit herangezogen und nicht als Darstellung von Geschichte untersucht werden, sollen insbesondere methodische Vorschläge zur De-Konstruktion von Geschichtsfilmen formuliert werden. Wie lässt sich diese Untersuchungsebene in den Geschichtsunterricht integrieren?

4.1 Auswahl und Vorbereitung durch die Lehrkraft

Vor einer Besprechung im Unterricht steht angesichts der Fülle von historischen Spielfilmen zunächst die schwierige Frage, welcher Film ausgewählt werden soll. Dabei gilt es verschiedene Aspekte zu beachten – die erzählte Zeit sollte thematisch möglichst mit dem Lehrplan übereinstimmen, damit die Schüler bereits Grundkenntnisse über das dargestellte Ereignis haben bzw. eine weitere Arbeit an diesem Thema angeschlossen werden kann. Ebenfalls sollte die ethnische und religiöse Zusammensetzung der Klasse beachtet werden, damit keine Schüler durch die dargestellten Inhalte kompromittiert werden. Das vielleicht entscheidende Auswahlkriterium sollte jedoch der lebensweltliche Bezug zum Alltag der Schüler sein. Nach Möglichkeit sollte ein Film ausgewählt werden, der einen aktuellen Bezug zur Lebenswelt der Schüler darstellt oder ein Thema anspricht, das die Schüler ohnehin interessiert. In jedem Fall sollte der Film die Neugier der Schüler wecken, so dass deren Interessen und Neigungen bei der Filmauswahl in jedem Fall berücksichtigt werden sollten.

Ist ein passender Spielfilm ausgewählt, muss entschieden werden, ob der gewählte historische Spielfilm in voller Länge oder nur einzelne Szenen angesehen werden sollen. Peter Meyers empfiehlt ein Ansehen des kompletten Films mit Arbeit an wiederholten Ausschnitten.¹ Sollte der Film bestimmte historische Aspekte lediglich visualisieren, ist auch das Anschauen von einzelnen Sequenzen denkbar.

1 Vgl. Meyers 2001, S. 246–259.

Andere Didaktiker plädieren dafür, den Film generell nur in Ausschnitten zu behandeln, da es sich bei einer Schulklasse schließlich nicht um eine Rezensentengemeinschaft handelt und der Zeitbedarf für einen Film mit durchschnittlicher Dauer von 90 bis 120 Minuten einem Einsatz im Unterricht generell entgegenstehe.² Allerdings wird hierbei davon ausgegangen, dass es mehrere Handlungsstränge und somit auch mehrere Geschichten in der Geschichte gibt, die auszugsweise analysiert werden können. Dabei wird jedoch der Film nicht als Gesamtkunstwerk betrachtet, alternative Botschaften in anderen Sequenzen bleiben unberücksichtigt und lineare Filme mit nur einem Handlungsstrang müssten konsequenterweise unberücksichtigt bleiben. Nicht nur aus diesem Grund ist es meines Erachtens sinnvoller, den Film in seiner Ganzheit zu analysieren – trotz aller problematischen Umstände und trotz des großen Zeitbedarfs. Dafür spricht, dass die Schüler zu einer Teilhabe am geschichtskulturellen Dialog und zu einem kritischen Umgang mit historischen Spielfilmen befähigt werden sollen – und zwar insbesondere auch außerhalb der Schule. Schafft man aber im Unterricht eine Rezeptionssituation, die den eigenen Sehgewohnheiten vollkommen entgegensteht, erschwert man den Transfer vom ‚kritisch-wissenschaftlichen‘ Umgang mit Filmen in der Schule zur gängigen Praxis in der alltäglichen Lebenswelt erheblich. Bevor man allerdings aus Zeitgründen gänzlich auf einen Einsatz historischer Spielfilme und deren Analyse im Unterricht verzichtet, sollten kleinere Ausschnitte und begrenzte Fragestellungen gewählt werden, um zumindest exemplarisch in die Analyse geschichtlicher Filme einzuführen. Dennoch sollte es angestrebt werden, zumindest einmal pro Schuljahr einen historischen Spielfilm in ganzer Länge anzusehen und im Anschluss eine eingehende Filmanalyse durchzuführen. Auf den ersten Blick scheinen die Ergebnisse der Studie zwar zu bestätigen, dass dies bereits praktiziert wird. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass nach wie vor ein erheblicher Anteil der Geschichtslehrkräfte, die einen Geschichtsspielfilm in voller Länge zeigt, nur ein bis zwei Unterrichtsstunden für den Filmeinsatz verwendet. Da Spielfilme in der Regel aber mindestens 90 Minuten dauern, kann bei ein bis zwei Unterrichtsstunden hierzu nur ein gemeinsames Ansehen, nicht aber eine Analyse erfolgen. In der Mehrzahl werden zwar drei bis vier Unterrichtsstunden für einen Spielfilm verwendet, zieht man aber die Filmdauer ab, bleiben auch in diesem Fall maximal 90 Minuten zur De-Konstruktion des Spielfilms. Ob dann aber tatsächlich eine De-Konstruktion der historischen Narration erfolgt oder nicht doch ‚nur‘ eine reine Filmanalyse, bleibt angesichts der Ergebnisse der Studie fraglich. Um das volle Potenzial dieses Mediums ausschöpfen zu können, wären mindestens sechs Unterrichtsstunden, inklusive des gemeinsamen Ansehens des Films, nötig.

Bezüglich des Einsatzortes in einer Unterrichtseinheit bzw. im Stundenverlauf kann das Medium sowohl als Einstieg, in der Erarbeitungsphase, zur Wiederholung und Festigung als auch zum Transfer genutzt werden – je nach Zielsetzung des

2 Vgl. Krammer 2006, S. 29, 31.

Lehrers. Die Verortung am Ende einer Unterrichtseinheit bietet den Vorteil, dass die Schüler über inhaltliche Vorkenntnisse verfügen und die Geschichtsdarstellung auf der Basis ihres Hintergrundwissens analysieren und diskutieren können. Umgekehrt kann ein Einsatz zu Beginn einer Unterrichtseinheit oder zum Einstieg in eine Stunde Fragen provozieren und zur Auseinandersetzung mit weiterem Material anregen. Dies sollte in jedem Fall auch verbindlich sein. Der Film darf nicht nur gemeinsam angesehen werden – womöglich sogar noch als ‚Lückenfüller‘ vor den Ferien oder lediglich als „Belohnung“³ für die Schüler – sondern muss in jedem Fall in einen Kommunikationsprozess eingebunden werden, da „Filmbilder [...] rationales historisches Wissen nur insoweit [erzeugen], als es gelingt, sie in Worte zu fassen.“⁴

4.2 Fixierung des Gesehenen: „Was ist dargestellt?“

Bereits vor dem gemeinsamen Ansehen sollten konkrete Arbeitsaufträge vergeben werden, insbesondere wenn ein Spielfilm in voller Länge angesehen wird, um die Aufmerksamkeit auf wichtige Aspekte zu lenken. Zwar wird die Aufmerksamkeit der Schüler in diesem Fall stark gelenkt und eventuell verpassen sie dann genau die Aspekte, zu denen sie persönlich einen großen Bezug haben könnten, doch scheint dieses Vorgehen für eine anschließende Analyse unerlässlich, will man eine gemeinsame Basis haben. Sind die Schüler in der De-Konstruktion eines historischen Spielfilms geübt, könnten sie nach einer ersten gemeinsamen Sichtung auch die Aspekte nennen, die ihnen besonders wichtig erschienen und im Folgenden vertieft werden sollten.

Nach dem gemeinsamen Ansehen sollte zunächst die Wahrnehmung der Schüler aufgegriffen werden.⁵ Hierzu bietet es sich an, dass die Schüler ihren ersten Eindruck vom Gesehenen schriftlich fixieren und dies anschließend besprochen wird. Werden die Eindrücke vorher festgehalten, entgeht man der Gefahr, dass nach der ersten Äußerung alle übrigen Schüler nur noch zustimmen und keine eigenen Eindrücke mehr einbringen. Danach sollte eine exakte Bestandsaufnahme des vorhandenen Materials erfolgen, hierzu können beispielsweise eine Inhaltsangabe in Stichworten oder eine grobe Sequenzliste erstellt und medienspezifische Auffälligkeiten notiert werden (dies könnten auch Aufgaben sein, die vor dem gemeinsamen Ansehen verteilt werden), um das Gesehene zu ordnen und gliedern. Neben wichtigen Bildmotiven sollten auch die Dauer der Szene, der Timecode, Schauplatz, Figuren und die wichtigsten Ereignisse festgehalten werden.⁶ Um eine erste Ein-

3 Gies, Horst: Filme, in: Ders.: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Köln/Weimar/ Wien 2004, S. 265–268, hier S. 266.

4 Rohlfes 2005, S. 154.

5 Zu den methodischen Vorschlägen siehe Barceló 2006, S. 114 f., 119 f. sowie Meyers 2001, S. 250.

6 Siehe hierzu die Überlegungen von Springer, Bernhard: Filmanalyse für die Praxis in Schule, Universität und Filmdramaturgie. Am Beispiel der Filme *Der Untergang*, *The Motorcycle Diaries*

sicht in das dramaturgische Konzept zu erhalten und erste Hinweise auf die Wirkungsabsicht zu gewinnen, können eine Personencharakteristik bzw. eine Beschreibung der Handlungsabsichten und -weisen der Protagonisten angefertigt werden. In jedem Fall sollte die Lehrkraft vorher einen Erwartungshorizont festlegen, damit geregelt ist, auf welche Aspekte die Schüler eingehen sollten.

4.3 Filmästhetische Mittel: „Wie wird erzählt?“

Das Vergangene wird in historischen Spielfilmen immer auf eine spezielle Art und Weise vermittelt, Spannungseffekte, Personalisierungen und Personifizierungen sowie Reduktionen spielen eine erhebliche Rolle. Um den Einfluss dieser Faktoren auf die Erzählung von Geschichte erkennen zu können, müssen die Schüler die Wirkung von Kameraeinstellungen, Perspektiven, Ton etc. zur Entschlüsselung der Wirkung von Physiognomien, Nahaufnahmen sowie Musikuntermalung analysieren können. Die Darstellung der einzelnen filmästhetischen Mittel kann an dieser Stelle nicht erfolgen, da dies den Rahmen dieser Studie weit übersteigen würde. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Schüler schrittweise in die filmischen Mittel eingeübt werden müssen, dies kann z.B. dadurch erfolgen, dass sie in jüngeren Klassenstufen zunächst lediglich beschreiben, was sie sehen (Wer ist im Bild zu sehen? Welche Teile des Körpers sind zu sehen? Von welchem Standpunkt aus blickt der Zuschauer auf das Geschehen?) und ihnen sukzessive die nötigen Fachbegriffe für diese Mittel an die Hand gegeben werden.⁷ Die Fähigkeit, filmische Mittel zu erkennen und zu analysieren, darf jedoch nicht zum Selbstzweck werden und auch nicht im Mittelpunkt der Arbeit stehen – vielmehr sollten sie herangezogen werden, um die Frage beantworten zu können, auf welche Art und Weise der Film ein bestimmtes Geschichtsbild erzeugt und welche Mittel er sich hierzu bedient. Von Bedeutung ist es also nicht, das verwendete Mittel allein erkennen und benennen zu können, sondern hinsichtlich seiner Wirkung deuten und die Funktion ableiten zu können, welcher erwünschte Eindruck bzw. welches Urteil beim Zuschauer bewirkt werden soll. Je nachdem wie geübt die Schüler in der Filmanalyse sind, bietet es sich an, zunächst die wichtigsten filmästhetischen Mittel zu untersuchen. Auffällige filmische Mittel, die häufig oder zentriert in einer Szene angewendet werden, können einen ersten Hinweis darauf liefern, welche Szenen besonders wichtig sein könnten. Sobald dies festgestellt ist, können diese Schlüsselszenen oder -sequenzen detaillierter analysiert und aus ihnen die Aussageabsicht ermittelt werden.

und Napola, http://www.bernhard-springer.de/Filmsemiotik_Filmemacher/Unterrichtsmaterialien%20FILMSEMOTIK/FILMANALYSE%20Festschrift.pdf, Zugriff 11.05.2010, S. 7 f. sowie Teuscher, Gerhard: Filmanalyse, in: Praxis Geschichte 5, 2006, S. 33–36.

7 Jens Hildebrand schlägt sogar vor, die filmsprachlichen Mittel erst in den Jahrgängen 9 bzw. 10 einzuführen und dann auch nur auf einen reduzierten Kriterienkatalog zurückzugreifen. Siehe hierzu Hildebrand, Jens: Film: Ratgeber für Lehrer, Köln 2001, S. 286.

Umgekehrt bietet sich auch an, die filmästhetischen Mittel erst nach der De-Konstruktion (vgl. Kapitel 4.4) zu untersuchen, sofern die Schüler bereits Vermutungen über die Aussageabsicht bzw. die ‚Botschaft‘ oder das vermittelte Geschichtsbild des Filmes haben. Dann könnten sie mit Hilfe der filmästhetischen Mittel nachweisen, wie die von ihnen vermutete Aussage konstruiert wird. Meines Erachtens bietet sich dies aber eher für geübte bzw. ältere Schüler an, da in der Filmanalyse ungeübte Schüler Probleme damit haben dürften, sofort das Geschichtsbild eines historischen Spielfilmes zu erkennen. Zwar ist das für sie vorgeschlagene Vorgehen sehr formal, kann aber insofern auch eine Hilfe darstellen.

In jedem Fall sind insbesondere in der Deutschdidaktik⁸ methodische Anleihen zu entnehmen, da hier spezielle Erkenntnisweisen und -techniken zur Filmanalyse entwickelt wurden und Kenntnisse über filmsprachliche Mittel und über Fragen der Filminterpretation für den erfolgreichen Einsatz von Spielfilmen im Unterricht unverzichtbar sind. Von Bedeutung ist, dass dabei immer die Wechselwirkung von (filmischer) Form und Funktion bzw. Wirkung herausgearbeitet werden sollte, da die Filmästhetik sonst aus geschichtsdidaktischer Perspektive wenig aufschlussreich wäre.

Im Idealfall erfolgt die Analyse eines historischen Spielfilms fächerübergreifend in Zusammenarbeit mit den Fächern Deutsch oder Kunst. In beiden Fächern sind Filmanalysen vorgesehen, zu denen auch eine Einführung in die filmästhetischen Mittel gehört. Um die Unterrichtszeit möglichst optimal nutzen zu können, wäre ein fachübergreifender Unterricht nicht nur möglich, sondern sogar wünschenswert.

4.4 De-Konstruktion von Filmen: „Welches Geschichtsbild wird vermittelt?“

Im Kern der Analyse historischer Spielfilme sollten immer die Absichten und Fragestellungen, die hinter der medialen Narration stehen, herausgearbeitet werden.

Aus verschiedenen Konzepten⁹ sowie anknüpfend an die Überlegungen in Kapitel 2.2 der vorliegenden Arbeit sollen an dieser Stelle Anregungen kombiniert werden, die sich zur zentralen De-Konstruktion historischer Spielfilme eignen.

Auf der *Ebene des Vergangenen* kann nach dem „realen Geschehen“ der Vergangenheit gefragt werden (Bezugsrealität).¹⁰ Die Schüler sollten die Vergangenheits-

8 Vgl. Anmerkung 5, S.32 der vorliegenden Arbeit.

9 Die Vorschläge würden bei einer ausführlichen Darstellung den Rahmen der vorliegenden Arbeit übersteigen. Die Anregungen und z. T. Leitfragen sind jedoch nachzulesen: Barceló 2006, S. 119 f.; Barricelli 2008, S. 119 f.; Borries 1983, S. 217 ff.; Krammer 2006, S. 32 f.; Leutner-Ramme 2006, S. 89 ff.; Pankratz, Wolfgang: Gewusst wie – Historische Spielfilme analysieren, in: Ders.: Durchblick Geschichte und Politik 9/10 Realschule Niedersachsen. Ausgabe 2004, S. 152 f., <http://www.westermann.de/pdf/978-3-14-110829-3-2-1.pdf>, Zugriff 29.04.2010; Schreiber 2008, S. 133 f.

partikel herausarbeiten, die für den Spielfilm verwendet wurden und die Intentionen bestimmen, warum der Regisseur genau diese Vergangenheitspartikel an genau dieser Stelle im Film eingesetzt hat. Auf diese Art kann die (historische) Leitfrage des Regisseurs abgeleitet und der Re-Konstruktionsvorgang auf Produktionsseite erschlossen werden.

Bei der Überprüfung sogenannter Vergangenheitspartikel können die Schüler somit in die Rechercharbeit eingeführt werden und die Darstellung im Film mit Fachliteratur oder Quelleneditionen zum selben Ereignis, zur historischen Person oder Epoche abgleichen oder Internetrecherchen durchführen. Hierzu ist es sinnvoll, originales, nachgedrehtes und fiktives Material zu unterscheiden. Eine Differenzierung kann beispielsweise nach inhaltlichen Gesichtspunkten in Originalaufnahmen, nachgedrehte Szenen, die historisch belegbar sind und nachgedrehte Szenen, die historisch nicht belegbar sind, erfolgen. Unter filmischen Aspekten kann das Material in Zitate bzw. Fotos, Originalmaterial im Originalformat und nachgedrehte Szenen im Format des Originalmaterials sowie Szenen in modernen Formaten und Audiomaterial (Reden) differenziert werden. Von Bedeutung ist, dass nicht nur die historische Triftigkeit des Gezeigten und Übereinstimmung mit dem Wissensstand der Forschung bestimmt wird, sondern auch die Frage im Zentrum steht, warum dieses Material ausgewählt und Geschichte genau so erzählt wurde, wie es in der filmischen Narration geschehen ist. Diese Frage eignet sich zur Überleitung auf die zweite Ebene, die *Ebene der erzählten Geschichte*.

Hierbei sollte die fertige Geschichte in ihrer Kontextualisierung und Darstellungsweise im Spielfilm im Zentrum stehen. Die Schüler sollten demnach beispielsweise analysieren, welche Kontextualisierungen im Film vorgenommen und wie die Vergangenheitspartikel zusammengeführt wurden. Dazu ist es nötig, neben den Vergangenheitspartikeln auch die erfolgten Kontextualisierungen aufzunehmen und im Anschluss die Stimmigkeit des historischen Inhalts und dessen Kontextualisierung zu überprüfen, indem auf andere Vergangenheitspartikel aus Quellen und Darstellungen zurückgegriffen wird. Zur Erläuterung kann der Film „Sophie Scholl – Die letzten Tage“ (2005) als Beispiel herangezogen werden. Der Film endet damit, dass „er als Schlusseinstellung den nachgestellten Abwurf von Flugblättern der Weißen Rose durch amerikanische Flugzeuge im Dezember 1943 über Deutschland zeigt.“¹¹

10 Die Überlegungen von Helmut Korte (Korte 2004) führte Martin Gronau fort, der eine Verschränkung verschiedener Ebenen bei der Filmanalyse fordert. Er differenziert zwischen der historischen Bezugsrealität (der thematisierten Vergangenheit im Film), der historischen Kontextrealität (historische Wirklichkeit, in der ein Film entstanden ist), dem Rahmen der Filmentstehung sowie der historischen Wirkungsrealität (Einfluss auf zeitgenössische und zukünftige Vorstellungen), siehe hierzu Gronau 2009, S. 30 ff. Bei den hier dargelegten methodischen Überlegungen wurde diese Forderung berücksichtigt, auch wenn sie begrifflich anders umgesetzt und mit weiteren Vorschlägen kombiniert wurde.

11 Tondera, Benedikt: Die Konstruktion historischer Biographien im Film „Sophie Scholl – Die letzten Tage“, in: GWU 10, 2008, S. 551–564, hier S. 561.

Hierdurch wird ein spezielles Deutungsangebot eröffnet, das darauf hindeutet, dass die Alliierten die Grundlagen für die demokratischen Verhältnisse in Deutschland schufen. Denn chronologisch einleuchtender wäre es, die Kundgebung nach der Hinrichtung der Widerstandskämpfer zu zeigen, bei welcher der Hausmeister frenetisch gefeiert wird, der „Die weiße Rose“ verraten hatte. In diesem Fall würde aber betont, dass Widerständler bis weit nach 1945 in Deutschland nicht als Helden wahrgenommen wurden. Ein Vergleich mit anderen Quellen kann zu der Erkenntnis führen, dass diese Vergangenheitspartikel für die Narration der Ereignisse bewusst ausgespart wurden und ist somit an dieser Stelle sinnvoll – aber auch nur dann, wenn nach dem Vergleich der Rückbezug zur Aussage des Films erfolgt.

Ebenfalls bietet es sich an, Schlüsselszenen in verschiedenen Spielfilmen zum selben Ereignis zu vergleichen.¹² Danach sollte die Triftigkeit auf mehreren Ebenen beleuchtet werden. Haben die getroffenen Aussagen eine allgemeine Gültigkeit (fachliche Triftigkeit)? Behält der Autor/ Regisseur bei der Konstruktion der Geschichte einen roten Faden bei (narrative Triftigkeit)? Werden die ans Genre gestellten Ansprüche und deren zugrunde liegenden Werte und Normen erfüllt (normative Triftigkeit)?

Diese Ebene macht insgesamt das eigentliche ‚Herzstück‘ der Analyse historischer Spielfilme aus, da die Schüler hierbei wichtige Anhaltspunkte dafür erhalten, auf welche Weise der Film Geschichte erzählt bzw. wie der Autor die Vergangenheit re-konstruiert hat. Zur weiteren De-Konstruktion der Geschichtsdarstellung sollte auf der Ebene der erzählten Geschichte die personelle Konstellation detailliert untersucht werden. Hierzu können die Schüler der Frage nachgehen, ob es ein Identifikationsobjekt gibt, welche Personen oder Gruppen im Vordergrund stehen, welche Einstellungen und Mentalitäten von ihnen vertreten werden und ob solche Haltungen eher positiv/negativ oder sympathisch/unsympathisch erscheinen. An dieser Stelle kann der Rückgriff auf die filmischen Mittel (Musik, Präsenz in der Handlung, Physiognomien, Redeweise, Symbole, Schnitte, Montage u.ä.) erfolgen, durch welche diese positiven/negativen Konnotationen jeweils erzeugt werden. Sofern dies noch nicht geschehen ist, können die filmischen Mittel auch jetzt erarbeitet werden. Grundsätzlich sollte geklärt werden, welche Akteure, Ideologien, Parteien bzw. Personen in der Geschichte eine positive bzw. negative Bewertung

12 Dies wird beispielsweise auch für eine Analyse des Films „Der Untergang“ (2004) vorgeschlagen, siehe hierzu Fieberg, Klaus: Der Film „Der Untergang“ im Geschichtsunterricht. Ein unterrichtlicher Ideenpool mit Planungselementen, in: Praxis Geschichte 3, 2005, S. 58–59. Die Vergleiche können auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen, so können Filme aus einer historischen Epoche und Filme über dieselbe Epoche, Filme mit demselben Entstehungsjahr, aber unterschiedlichen Intentionen und Themen, Filme aus derselben Epoche mit demselben Thema für verschiedene Zielgruppen und die Behandlung desselben Themas in Filmen verschiedener Epochen/Gesellschaften verglichen werden. Siehe hierzu Heidrich, Charlotte/ Jansen, Christian: Filme über die Gründerzeit der Bundesrepublik. Wie sollen Spielfilme im Geschichtsunterricht eingesetzt werden?, in: GWU 10, 1996, S. 590–607, hier S. 603. f.

erfahren, welche Figuren sich durchsetzen und ob dadurch vergangenes Geschehen insgesamt beurteilt wird. Hilfreich ist es, wenn es einen unsichtbaren Erzähler („Off-Ton“) gibt, der Sach- und Werturteile ausspricht. Für einen Einstieg in die De-Konstruktion von historischen Spielfilmen mit jüngeren Klassenstufen scheinen daher solche Filme geeignet, die eine wertende Erzählinstanz aufweisen.

Auf diese Art und Weise können explizite oder implizite Argumentationsweisen auf der Bild-, Ton- oder Ton-/Bildebene (vgl. filmästhetische Mittel) sowie die Intentionen des Regisseurs aufgedeckt werden. Zur Unterstützung dieser De-Konstruktion können auch die Making-Of-Dateien herangezogen werden, die meistens als Bonusmaterial auf den DVDs enthalten sind. Ebenfalls sollten generell die Produktionsbedingungen und der Kontext zur Entstehungszeit (Bedingungsrealität bzw. Kontextrealität) betrachtet werden.

Die Analyse der Geschichtsdarstellung gewinnt darüber hinaus weiter an Kontur, wenn die Relevanz für die (zeitgenössische) Gegenwart untersucht wird: Warum hat der Film so viele Zuschauer gefunden und welche Orientierungsangebote für gegenwärtige bzw. zeitgenössische Fragestellungen liefert er? Welche Zuschauerreaktionen lassen sich aus Leserbriefen gewinnen? Auf dieser Ebene sollte der *Gegenwarts- und Zukunftsbezug* herausgearbeitet und der historische Spielfilm in seiner Wirkung auf den Zuschauer analysiert werden (Historische Wirkungsrealität).

Für alle Ebenen gilt, dass immer geeignetes flankierendes Material aufbereitet und bereitgestellt werden muss, damit die Schüler nicht überfordert sind und den historischen Spielfilm als Produkt eines spezifischen Diskurses erkennen können.¹³

4.5 Gesamtinterpretation bzw. Filmkritik:

„Was halte ich von dem vermittelten Geschichtsbild?“

Abschließend sollten die Schüler recherchieren wie die Filmkritik mit dem filmischen Werk umgegangen ist – hat der Film beispielsweise einen ‚Skandal‘ verursacht? Die Analyse solcher Debatten eröffnet neue Perspektiven auf das Geschehen.¹⁴ Vergleicht man die Debatten, können die Kernpunkte womöglich auf den Standort des Autors zurückgeführt werden. Schließlich sollten die Schüler dem eine selbst verfasste Kritik entgegensetzen, die die produktanalytischen Befunde (Personenkonstellation, Charakteristik der Hauptfiguren, Handlungsgefüge, Plot, Dramaturgie, Symbolik, Zeitstruktur, technische Gestaltung etc.) ebenso enthält wie die freigelegten Wirkungsabsichten (das Geschichtsbild) und das Rezeptionsverhalten der Zuschauer. Auf dieser Ebene sollten die Schüler demnach die Angemessenheit der Botschaft bzw. des vermittelten Geschichtsbildes darstellen und darüber hinaus offenlegen, was der Film mit ihnen selbst ‚macht‘, wo er sie berührt, ab-

¹³ Beispielhaft wird dies in folgendem Beitrag vorgeführt: Rauchecker 2006, S. 92–99.

¹⁴ Vgl. Kuchler, Christian: Filmskandale im Geschichtsunterricht, in: GWU 10, 2008, S. 565–574, hier S. 570.

stößt, unterhält, belehrt, staunen lässt oder langweilt. Diese Selbstbeobachtung sollte Eigeninteressen und Einstellungen aufzeigen und auf diese Weise die Unterschiede zwischen dem aufgedeckten Geschichtsbild der filmischen Narration und dem eigenen Geschichtsbewusstsein der Schüler bestimmen. Denkbar ist ebenfalls, dass die Schüler kreativ mit der Geschichtsdarstellung im Film umgehen und Alternativen zur filmischen Erzählung entwickeln. Durch eine abschließende Prüfung kann festgestellt werden, was sich durch die Änderungen an der Geschichtsdarstellung geändert hat und wie dies beurteilt wird.¹⁵

Übergreifend sollen die Schüler durch diese methodischen Schritte dazu befähigt werden, geschichtskulturelle Deutungen zu erkennen und de-konstruieren zu können, um sich dadurch zur Deutung im historischen Spielfilm positionieren zu können. Auf diese Weise kann nicht zuletzt ein wichtiger Beitrag zur Orientierung in der (eigenen) Gegenwart der Schüler durch Geschichte geleistet werden.

15 Vgl. Reeken 2007, S. 171.

5 Resümee und Ausblick

Durch die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Studie konnten wichtige Erkenntnisse darüber erzielt werden, wie historische Spielfilme im alltäglichen Geschichtsunterricht verwendet werden und wie Geschichtslehrkräfte das geschichtsdidaktische Potenzial dieses Mediums einschätzen. Somit ist ein erster Schritt zur empirischen Überprüfbarkeit dieser Aspekte getan. Dennoch können die Ergebnisse nicht ohne weiteres als repräsentativ ausgegeben werden, da die Teilnehmerzahl hierfür insgesamt zu gering war. Für eine eventuelle weitere Studie empfiehlt es sich daher, noch mehr Zeit für organisatorische Dinge einzuplanen, um eine Befragung offiziell durch die Kultusministerien der Bundesländer genehmigen zu lassen. Anhand der verschiedenen Rückmeldungen seitens einzelner Schulen oder Ansprechpartner der Bildungsserver kann davon ausgegangen werden, dass eine genehmigte Studie stärker unterstützt wird und auf diese Weise auch mehr Teilnehmer erreicht werden können. Ebenfalls erwies sich der Zeitpunkt der Online-Befragung insgesamt als ungünstig, da er in vielen Bundesländern kurz vor bzw. in die Sommerferien fiel. Angesichts der Arbeitsbelastung der Lehrkräfte wäre es am sinnvollsten, eine Studie zu Beginn eines neuen Schuljahres zu starten und die Länge des Befragungszeitraumes etwas auszudehnen. Äußerst positiv verlief hingegen die Kooperation mit den verschiedenen geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Internetportalen, die nahezu alle zur Teilnahme an der Studie aufriefen.

Hinsichtlich der Fragenkomplexe sollten einzelne Fragen, wie beispielsweise zum Zeitpunkt und zur Länge des bisherigen Spielfilmeinsatzes, etwas umstrukturiert und andere Auswahloptionen angeboten werden, die nur eine Auswahlmöglichkeit zulassen und die Teilnehmer insofern zu einer Festlegung auffordern. Zudem bestand eine Schwierigkeit darin, dass die Fragen jahrgangsübergreifend beantwortet werden mussten und es keine unterschiedlichen Auswahloptionen für unterschiedliche Klassenstufen oder Schulformen gab, obwohl sicherlich Unterschiede bestehen. Im Sinne der Fragebogenökonomie wurde bei dieser Studie darauf verzichtet, allerdings bietet es sich sicherlich an, die einzelnen Fragebogenkomplexe einzeln für die jeweiligen Jahrgangsstufen und Schulformen beantworten zu lassen.

Durch die Ergebnisse der Studie konnte die Hypothese bestätigt werden, dass ein Großteil der Geschichtslehrkräfte historische Spielfilme nicht als Darstellung von Geschichte untersucht. Nur bei ungefähr einem Drittel wird dies in den Fokus der Analyse gerückt, während bei mehr als 70% der Befragten ein historischer Spielfilm als Quelle für die Mentalitäten seiner Entstehungszeit untersucht und von fast ebenso vielen hauptsächlich die historische Genauigkeit eines Geschichtsfilms untersucht wird.

Dies deckt sich damit, dass auch in der Geschichtswissenschaft und Geschichts-
didaktik historische Spielfilme lange Zeit nur als Quelle für zeitgenössische Ein-
stellungen und Denkweisen betrachtet wurden. Dieser Aspekt bietet zwar auch ein
großes Lernpotenzial, doch wird dabei oftmals außer Acht gelassen, historische
Spielfilme als Geschichtsdarstellung zu untersuchen. Das heißt, dass zwar quellen-
kritisch nach Anzeichen für moralische, politische oder ideologische Überzeugun-
gen gesucht, der Geschichtsfilm aber nicht als grundlegendes Konstrukt und als
Narration von Geschichte erfasst wird. Die Deutung eines historischen Ereignisses
durch einen Spielfilm bzw. die ‚Aussage‘ wird somit in der Regel zum Ausgangs-
punkt für eigene Fragestellungen und Re-Konstruktionsvorgänge von Geschichte,
nicht jedoch zum Ausgangspunkt, um den vorliegenden filmischen Deutungs- bzw.
Konstruktionsprozess zu analysieren. Die eigenständige historische Sinnbildung
eines Geschichtsspielfilms wird insofern nur in den wenigsten Fällen herausgear-
beitet und daher auch nur selten der Frage nachgegangen, wie ein Spielfilm über-
haupt die historischen Partikel auswählt, zusammenfügt und interpretiert.

Diese Einschätzung hat sich jedoch in den letzten fünf bis zehn Jahren im Zuge der
Kompetenzorientierung in der geschichtsdidaktischen Diskussion gewandelt, da
man Geschichtsfilme zunehmend als geschichtskulturelle Darstellung von Ge-
schichte versteht, die eigenen Konstruktionsmechanismen unterliegt. Bezieht man
dies in den Unterricht ein, ist es sehr lohnenswert die Art der Darstellung von Ge-
schichte und die Re-Konstruktion der Vergangenheit zu untersuchen. Vorausset-
zung hierfür ist jedoch, dass die Geschichtsdarstellung im Film überhaupt als
Ergebnis eines Re-Konstruktionsprozesses aufgefasst wird. Die zugrundeliegende
Frage ist dann nicht nur ‚was‘ der Film vermittelt, also welches Geschichtsbild
bzw. welche Deutung von Geschichte, sondern auch ‚wie‘ der Film Geschichte
erzählt und durch welche Darstellungsformen er die Deutung erreicht. Ebenfalls
sollte im Vergleich mit anderen Quellen und Darstellungen nach den Gründen für
Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden in der Darstellung gefragt werden. Dies ist
zwar verknüpft mit der Frage nach den zugrundeliegenden Mentalitäten und
Ansichten, die hierin zum Tragen kommen, doch kann ein kritischer Umgang mit
geschichtskulturellen Narrationen von Geschichte dadurch allein nicht erworben
werden, da die *filmischen Re-Konstruktionsprozesse* von Geschichte nicht analy-
siert werden.

Während die erste Untersuchungsebene noch bei den meisten der Befragten behan-
delt wird, trifft dies für die zweite Untersuchungsebene, die doch eigentlich spezi-
fisch für historische Spielfilme ist, sowie das Einbeziehen kontroverser Materialien
nicht zu. Insgesamt ist daher derzeit eine deutliche Diskrepanz zwischen aktuellen
geschichtsdidaktischen Forschungen und der Unterrichtspraxis bzw. der Einstel-
lungen der Lehrkräfte zu konstatieren.

Wie in dieser Arbeit ausgeführt wurde, lassen sich aber vielfältige Kompetenzen
durch die De-Konstruktion von historischen Spielfilmen erwerben bzw. vertiefen.
Wenn Geschichtsunterricht die Dimensionen Geschichtskultur und Geschichtsbe-

wusstsein als Kernideen des Faches begreift und Schüler zu eigenständigem historischen Lernen und zur Teilhabe an geschichtskulturellen Diskussionen befähigen will, ist es nicht nur wichtig, dass Schüler eigene Deutungs- und Re-Konstruktionsprozessen von Geschichte vornehmen können, sondern mindestens genauso wichtig, dass sie vorliegende Deutungsprozesse erkennen und analysieren können. Es ist immerhin ein grundlegender Unterschied, ob ich aus dem „14-Punkte-Programm“ Woodrow Wilsons re-konstruiere, dass der US-Präsident ein früher Verfechter und Vorreiter des Völkerbundes war oder ob ich einen Spielfilm über Wilson sehe und den darin enthaltenen historischen Erkenntnisprozess de-konstruiere, der Wilson möglicherweise als Gründungsvater des Völkerbundes zeigt.

Daher führt auch kein Weg daran vorbei, filmische Erzählungen von Geschichte in diesem Sinne zu de-konstruieren. Aus diesem Grund sollten möglichst zeitnah Handreichungen oder Arbeitshefte speziell für Lehrkräfte entwickelt werden, die das geschichtsdidaktische Potenzial von historischen Spielfilmen erläutern und einzelne methodische Schritte detailliert vorstellen. Bei den einzelnen Arbeitsschritten oder Aufgabenstellungen sollte auch immer darauf verwiesen werden, welche Kompetenzen jeweils geschult werden können. Darüber hinaus äußerten die Lehrkräfte, dass schülernahe Einführungen in die Filmanalyse besonders bedeutsam wären. Diesbezüglich gibt es zwar einige Vorschläge¹, es wäre jedoch angeraten, die Überlegungen fortzuführen und eine nach Altersklassen gestufte Einführung zu entwickeln, die auch die jeweiligen Kompetenzen berücksichtigt, die erworben werden sollen.

Weiterhin sollten entsprechende Filmhefte methodisch-didaktische Hinweise enthalten und stärker den Darstellungsaspekt von Geschichte zum Gegenstand haben. Darüber hinaus wäre es wünschenswert, wenn auch Publikationen zu Filmen über frühere Epochen erscheinen und so den Einsatz von Spielfilmen über die römische Antike etc. erleichtern. Zu beachten ist hierbei, dass sich die in dieser Arbeit skizzierten Überlegungen in erster Linie mit Schülern der gymnasialen Oberstufe erreichen lassen, nichtsdestotrotz muss eine De-Konstruktionskompetenz in Bezug auf historische Spielfilme selbstverständlich auch schon in jüngeren Jahrgängen angebahnt werden, so dass zu überlegen ist, wie entsprechende Basisoperationen auch schon in Jahrgang 5 oder 6 realisiert werden können.

1 Vgl. z.B. Bucksch, Jürgen: Eine Unterrichtseinheit zur Filmsprache am Beispiel von „Lola rennt“, in: Lesezeiten, <http://www.lesezeiten.de/Portal/Filmsprache/filmsprache.html>, Zugriff 15.08.2010; Bundesverband Jugend und Film e.V.: Filmsprache, in: Durchblick, http://www.durchblick-filme.de/uebergeschnappt/07_Filmsprache.htm, Zugriff 15.08.2010; Schuster, Uli: Kriterien zur Filmanalyse, in: Luitpold-Gymnasium München, <http://www.0lpg.musin.de/kusem/konz/su3/fisetup.htm>, Zugriff 15.08.2010. Zur Lektüreauswahl kann darüber hinaus folgende kommentierte Literaturliste empfohlen werden: Teuscher, Gerhard: Einführung in die Filmanalyse, in: Bildungsserver Berlin-Brandenburg, http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/medien/medienpaedagogik/filmpaedagogik/pdf/Kommentierte_Literaturliste.pdf, Zugriff 15.08.2010.

Um neuere geschichtsdidaktische Positionen in die Schulen zu tragen, scheint es außerdem unverzichtbar, Fortbildungen zu den Einsatzmöglichkeiten historischer Spielfilme zu konzipieren. Diese sollten sich zunächst an die Fachobmänner bzw. Fachleiter richten und könnten die Überlegungen aufgreifen, die in dieser Arbeit skizziert wurden. Über die Fachkonferenzen ließen sich die Erkenntnisse aus den Fortbildungen rasch multiplizieren. Bislang werden die Fachkonferenzen nur wenig für Absprachen bzw. einheitlichen Regelungen zum Umgang mit historischen Spielfilmen genutzt – das zeigen auch die Ergebnisse dieser Befragung –, daher scheint dies der Informationskanal zu sein, der am deutlichsten ausgebaut werden kann.

Abgesehen von diesen unterrichtspraktischen Anschlussmöglichkeiten bietet es sich selbstverständlich an, weitere Forschungen zu historischen Spielfilmen, deren geschichtsdidaktischem Potenzial und der Unterrichtspraxis zu betreiben. Als mögliche Folgestudie bietet sich beispielsweise eine weitere quantitative und dann auch repräsentative Erhebung an, die den Fokus noch stärker darauf legt, inwiefern historische Spielfilme im Geschichtsunterricht als Darstellung von Geschichte dekonstruiert werden. Ebenfalls möglich wäre eine weiterführende qualitative Studie, um die Gründe für bestimmte Einstellungen und Positionierungen zu historischen Spielfilmen der Lehrkräfte zu erforschen. Alternativ hierzu könnten auch die Meinungen von Lehrern zu methodischen Vorschlägen in den Blick genommen bzw. eine Formulierung und Überprüfung verschiedener Kompetenzniveaus² in Bezug auf die De-Konstruktion von historischen Spielfilmen angestrebt werden.

Darüber hinaus wäre es sicherlich für die geschichtsdidaktische Forschung gewinnbringend, die Wirkungsweisen historischer Spielfilme zu erforschen. Erste Vorstudien haben gezeigt, dass geschichtstheoretische Einsichten – z.B. in den Konstruktcharakter, die Perspektivität und Partikularität jeder historischen Darstellung – am Medium Film besonders gut zu entwickeln sind.³ Aber werden Schüler durch historische Spielfilme auch zum Weiterdenken, Weiterfragen oder Weiterlesen angeregt? Haben historische Spielfilme überhaupt Auswirkungen auf das Geschichtsbewusstsein der Zuschauer und beeinflussen sie historische Vorstellungen? Zu diesen Fragen gibt es bislang keine aussagekräftigen empirischen Daten, da das Forschungsdesign sicherlich auch nicht ganz unproblematisch ist: In der Regel kann gar nicht so genau geprüft werden, woher bestimmte historische Vorstellungen kommen. Geben Schüler oder andere Befragte an, dass bestimmte Vorstellungen von einem konkreten historischen Spielfilm beeinflusst wurden, so ist es zwar das, was die Befragten glauben, dennoch können die Vorstellungen auch einen anderen, unbewussten Ursprung haben.

2 Reinhard Kramer entwickelte bereits Beispiele für Frage- und Aufgabenstellungen auf unterschiedlichen Niveaus, die weitergeführt bzw. empirisch überprüft werden können.

3 Vgl. Schreiber 2008, S. 140.

Etwas leichter zu untersuchen, aber bislang ebenso wenig empirisch gesichert, ist die Frage, ob historische Spielfilme die Entwicklung von historischer Sachkompetenz fördern können. Die Erforschung dieses Aspektes müsste darauf abzielen, was von den Zuschauern überhaupt behalten wird: ‚Historische Fakten‘, wie Personen- oder Ortsnamen und chronologische Daten? Visuelle, dynamische bzw. emotionale Teile der Erzählung? Oder werden objektbezogene Fakten wie Kleidung, Geräte oder Gebäude erinnert?

In Bezug auf historische Spielfilme bleibt demnach noch einiges zu tun, und zwar sowohl im Hinblick auf weitere empirische Studien als auch im Hinblick auf unterrichtspraktische Verbesserungen. Das Ziel dieser Studien und praktischen Überlegungen sollte sein, dass es in möglichst zeitnaher Zukunft nicht mehr so erscheint, als ob sich historische Spielfilme und alltäglicher Geschichtsunterricht nicht vereinen ließen. Wünschenswert wäre es, wenn es dann stattdessen von Lehrerseite aus hieße:

„Historische Spielfilme sind ein unverzichtbarer Bestandteil
meines Geschichtsunterrichts!“

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf: Filme im Deutschunterricht (Reihe Praxis Deutsch), Seelze-Velber 2009.
- Assmann, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 1999.
- Assmann, Jan: Gedächtnis, in: Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 97–101.
- Aurich, Rolf: Film in der deutschen Geschichtswissenschaft, in: Geschichtswerkstatt 17, 1989, S. 54–63.
- Barceló, Alexander u.a.: De-Konstruktion „fertiger Geschichten“ am Beispiel Film, in: Schreiber, Waltraud/ Wenzl, Anna (Hg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenhefte Geschichte 7), Neuried 2006, S. 114–121.
- Barricelli, Michele: History on Demand. Eine zeitgemäße Betrachtung zur Arbeit mit historischen Spielfilmen im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, in: Drews, Albert (Hg.): Zeitgeschichte als TV-Event. Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im deutschen Fernsehfilm (Loccumer Protokolle 31/07), Loccum 2008, S. 99–119.
- Baumann, Heidrun: Der Film, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd.1, 2. erw. Aufl., Neuried 2004, S. 579–595.
- Becker, Gerd: Dem Fremden ins Auge sehen. Wie wir mit Hilfe von Filmen über uns und andere lernen können, in: Geschichte lernen 42, 1994, S. 44–47.
- Beicken, Peter: Wie interpretiert man einen Film? (Universal-Bibliothek 15227), Stuttgart 2004.
- Berghaus, Margot: Geschichtsbilder – Der „iconic turn“ als „re-turn“ zu archaischen visuellen Erlebnisweisen, in: Lindner, Martin (Hg.): Drehbuch Geschichte. Die antike Welt im Film, Münster 2005, S. 10–24.
- Bienk, Alice: Filmsprache. Einführung in die interaktive Filmanalyse, 2. Aufl., Marburg 2008.
- Bogdal, Klaus-Michael: Filmanalyse im Deutschunterricht: Spielfilmklassiker (Oldenbourg Interpretation), München 2011.

- Borries, Bodo von: Geschichte im Fernsehen – und Geschichtsfernsehen in der Schule, in: *Geschichtsdidaktik* 3, 1983, S. 221–238.
- Ders.: Geschichte im Spiel- und Dokumentarfilm. Fach- und mediendidaktische Überlegungen, in: Ders.: *Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage*, Schwalbach/Ts. 2004, S. 192–225.
- Bucher, Peter: Der Film als Quelle. Audiovisuelle Medien in der deutschen Archiv- und Geschichtswissenschaft, in: *Der Archivar* 41, 1988, Sp. 498–524.
- Crivellari, Fabio: Lernort Sofa. Vom Nutzen und Nachteil des Geschichtsfilms für die Bildung, in: Drews, Albert (Hg.): *Zeitgeschichte als TV-Event. Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im deutschen Fernsehfilm (Loccumer Protokolle 31/07)*, Loccum 2008, S. 145–165.
- Davis, Natalie Zemon: „Jede Ähnlichkeit mit lebenden oder toten Personen...“: Der Film und die Herausforderung der Authentizität, in: Rother, Rainer (Hg.): *Bilder schreiben Geschichte. Der Historiker im Kino*, Berlin 1991, S. 37–63.
- Diekmann, Andreas: *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen (rowohlt's enzyklopädie 55678)*, vollst. überarb. und erw. Neuausg., 20. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2009.
- Elm, Michael: Bilder der Unschuld. Mythologische Erzählstrukturen im Film *Der Untergang*, in: Drews, Albert (Hg.): *Zeitgeschichte als TV-Event. Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im deutschen Fernsehfilm (Loccumer Protokolle 31/07)*, Loccum 2008, S. 189–198.
- Endeward, Detlef/ Stettner, Peter: Film als historische Quelle, in: *GWU* 39, 1988, S. 496–497.
- Erll, Astrid: Erinnerungskultur und Medien. In welchem Kontext spielt sich die Diskussion um Geschichtsvermittlung im Fernsehen ab?, in: Drews, Albert (Hg.): *Zeitgeschichte als TV-Event. Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im deutschen Fernsehfilm (Loccumer Protokolle 31/07)*, Rehburg-Loccum 2008, S. 9–27.
- Faulstich, Werner: *Grundkurs Fernsehanalyse (UTB 3153)*, 2. Aufl., Paderborn 2008.
- Ders.: *Grundkurs Filmanalyse Grundkurs Filmanalyse (UTB 2341)*, 2. Aufl., Paderborn 2008.
- Ferro, Marc: Gibt es eine filmische Sicht der Geschichte?, in: Rother, Rainer (Hg.): *Bilder schreiben Geschichte. Der Historiker im Kino*, Berlin 1991, S. 17–36.
- Fichten, Wolfgang: Methoden-Parcours. Der Fragebogen, in: Fichten, Wolfgang u.a.: *Methoden-Reader zur Oldenburger Teamforschung (Oldenburger Vordrucke 487)*, 4. Aufl., Oldenburg 2007, S. 35–46.
- Fieberg, Klaus: Der Film „Der Untergang“ im Geschichtsunterricht. Ein unterrichtlicher Ideenpool mit Planungselementen, in: *Praxis Geschichte* 3, 2005, S. 58–59.

- Fledelius, Karsten: Der Platz des Spielfilms im Gesamtsystem der audiovisuellen Geschichtsquellen, in: Kampen, Wilhelm van/ Kirchoff, Hans Georg. (Hg.): Geschichte in der Öffentlichkeit, Stuttgart 1979, S. 295–305.
- Gies, Horst: Filme, in: Ders.: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Köln/ Weimar/ Wien 2004, S. 265–268.
- Graf, Bernhard: Geschichte erzählen im Film und Fernsehen, in: Baumgärtner, Ulrich/ Schreiber, Waltraud (Hg.): Geschichts-Erzählungen und Geschichtskultur. Zwei geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion (Münchner Geschichtsdidaktisches Kolloquium 3), München 2001, S. 39–65.
- Hahn, Hans Henning: Historische Realität und ihre filmische Rekonstruktion. Überlegungen eines Historikers über den historischen Spielfilm, in: Cieslinska, Nawojka/ Rukzinski, Piotr (Hg.): Fermentum massae mundi, Warschau 1990, S. 550–558.
- Hardtwig, Wolfgang: Personalisierung als Darstellungsprinzip, in: Knopp, Guido/ Quandt, Siegfried (Hg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch, Darmstadt 1988, S. 234–241.
- Hartleif, Heiko: Das Verbot des Remarque-Films „Im Westen nichts Neues“, in: GWU 44, 1993, S. 322–330.
- Heidrich, Charlotte/ Jansen, Christian: Filme über die Gründerzeit der Bundesrepublik. Wie sollen Spielfilme im Geschichtsunterricht eingesetzt werden?, in: GWU 10, 1996, S. 590–607.
- Heß, Klaus-Peter: Film und Geschichte 1. Der Film als Quelle für den Historiker, in: film theory 13, Münster 1986, S. 13–44.
- Hey, Bernd: Geschichte im Film, in: Pandel, Hans-Jürgen/ Rohlfes, Joachim: Umgang mit Geschichte, Stuttgart 1992, S. 76–97.
- Ders.: Geschichte im Spielfilm. Grundsätzliches und ein Beispiel: der Western, in: GWU 39, 1988, S. 17–33.
- Hickethier, Knut: Film- und Fernsehanalyse, 4. Aufl., Stuttgart 2007.
- Hildebrand, Jens: Film: Ratgeber für Lehrer, Köln 2001.
- Hug, Wolfgang: Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I (Geschichte lehren und lernen), Frankfurt a.M. u.a. 1977.
- Kaes, Anton: Deutschlandbilder. Die Wiederkehr der Geschichte als Film, München 1987.
- Kamp, Werner/ Rüssel, Manfred: Vom Umgang mit Film (Edition Literatur- und Kulturgeschichte), Berlin 2004.
- Klöss, Erhard: Die Last der Bilder – Geschichte im Fernsehen, in: Füßmann, Klaus/ Grütter, Heinrich Theodor/ Rösen, Jörn (Hg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln u.a. 1994, S. 189–193.

- Kösters, Klaus: Filme für den Geschichtsunterricht – Beispiel Stadtgeschichte, in: GWU 39, 1988, S. 154–165.
- Korte, Helmut/ Drexler, Peter: Einführung in die systematische Filmanalyse. Ein Arbeitsbuch, 3. überarb. und erw. Aufl., Berlin 2004.
- Kracauer, Siegfried: Von Caligari bis Hitler. Eine psychologische Geschichte des deutschen Films. Frankfurt a.M. 1979.
- Krammer, Reinhard: De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht, in: Schreiber, Waltraud/ Wenzl, Anna (Hg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenhefte Geschichte 7), Neuried 2006, S. 28–41.
- Kuchler, Christian: Filmskandale im Geschichtsunterricht, in: GWU 10, 2008, S. 565–574.
- Kübler, Hans-Dieter/ Kübler, Helga: Geschichte als Film – Film als Geschichte, in: Praxis Geschichte 1992, Heft 6, S. 6–12.
- Leutner-Ramme, Sibylla: De-Konstruktion historischer Spielfilme am Beispiel des Films „Das Heimweh des Walerjan Wrobel“, in: Schreiber, Waltraud/ Wenzl, Anna (Hg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenhefte Geschichte 7), Neuried 2006, S. 87–91.
- Lorenz, Jan/ Friederich, Matthias: Wie rezipieren Schüler Geschichtsfilme? Eine empirische Erkundung, in: Geschichte lernen 95, 2003, S. 8–9.
- Marsiske, Hans-Arthur (Hg.): Zeitmaschine Kino. Darstellungen von Geschichte im Film, Marburg 1992.
- Meyers, Peter: Film im Geschichtsunterricht. Realitätsprojektionen in deutschen Dokumentar- und Spielfilmen von der NS-Zeit bis zur Bundesrepublik. Geschichtsdidaktische und Unterrichtspraktische Überlegungen (Geschichte lehren und lernen. Schriftenreihe zur Geschichtsdidaktik), Frankfurt a.M. 1998.
- Ders.: Film im Geschichtsunterricht, in: GWU 52, 2001, S. 246–259.
- Mikos, Lothar: Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium. Berlin u. München 1994.
- Ders.: Film- und Fernsehanalyse (UTB 2415), 2. Aufl., Konstanz 2008.
- Mikunda, Christian: Kino spüren. Strategien der emotionalen Filmgestaltung. Handbuch für Film und Fernsehen, München 1986.
- Muth, Heinrich: Der historische Film. Historische und filmische Grundprobleme, in: GWU 6, 1955, S. 670–681.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2005.
- Paschen, Joachim: Film und Geschichte, in: Geschichte lernen, 1994, Heft 42, S. 13–19.

- Porst, Rolf: Question-Wording. Zur Formulierung von Fragebogen-Fragen (ZUMA How-to-Reihe 2), Mannheim 2000.
- Raab-Steiner, Elisabeth/ Benesch, Michael: Der Fragebogen. Von der Forschungs-idee zur SPSS-Auswertung (UTB 8406), Wien 2008.
- Rauchegger, Claudia: „Fazit: Historienfilm vom Feinsten“ oder: „Das ist Napoleon“ – Vergleich: Darstellung Napoleons im Film „Andreas Hofer – Die Freiheit des Adlers“ und im Fernseh-Vierteiler „Napoleon“, in: Schreiber, Waltraud/ Wenzl, Anna (Hg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenhefte Geschichte 7), Neuried 2006, S. 92–99.
- Reeken, Dietmar von: Arbeit mit filmischen Quellen, in: Günther-Arndt, Hilke (Hg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007, S. 167-168.
- Ders.: Arbeit mit Geschichtsdarstellungen, in: Günther-Arndt, Hilke (Hg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007, S. 169–173.
- Ders.: Geschichtskultur im Geschichtsunterricht – Begründungen und Perspektiven, in: GWU 55, 2004, S. 233–240.
- Rohlfes, Joachim: Der Film, in: Ders.: Geschichte und ihre Didaktik, 3. erweiterte Aufl., Göttingen 2005, S. 338–343.
- Rosenstone, Robert: Geschichte in Bildern/ Geschichte in Worten: Über die Möglichkeit, Geschichte wirklich zu verfilmen, in: Rother, Rainer (Hg.): Bilder schreiben Geschichte. Der Historiker im Kino, Berlin 1991, S. 65–83.
- Rother, Rainer: Der Historiker im Kino, in: Ders. (Hg.): Bilder schreiben Geschichte: Der Historiker im Kino (Wagenbach Taschenbuch 193), Berlin 1991, S. 7–15.
- Sauer, Michael: Filme, in: Ders.: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze 2001, S. 218–231.
- Ders.: Kompetenzen für den Geschichtsunterricht – ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer, in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 72, 2006, S. 7–20.
- Schillinger, Jens: Kronzeugen der Vergangenheit? Historische Spielfilme im Geschichtsunterricht, in: Praxis Geschichte 5, 2006, S. 4–10.
- Schneider, Gerhard. Filme, in: Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, 4. Aufl., Schwalbach/Ts. 2007, S. 365–386.
- Schneider, Stefanie: Kennedy, Kalter Krieg und Kuba-Krise. Mythologisierung im historischen Spielfilm (Thirteen Days), in: Praxis Geschichte 6, 2005, S. 48–51.
- Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, in: Günther-Arndt, Hilke (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003, S. 11–22.

- Schreiber, Waltraud u.a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006.
- Dies.: Historische Kompetenzen in der Medienwelt. Grundsätzliche Überlegungen, konkretisiert an Beispielen zur Filmarbeit aus der Ausbildung für Historiker und Geschichtslehrer an der KU Eichstätt-Ingolstadt, in: Drews, Albert (Hg.): Zeitgeschichte als TV-Event. Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im deutschen Fernsehfilm (Loccumer Protokolle 31/07), Loccum 2008, S. 121–143.
- Dies.: Grundlegung: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen, in: Dies./ Wenzl, Anna (Hg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenhefte Geschichte 7), Neuried 2006, S. 6–18.
- Schröter, Erhart: Rahmenthema Krieg am Beispiel des Films „Der Soldat James Ryan“ von John Frankenheimer, in: Ders.: Filme im Unterricht. Auswählen, analysieren, diskutieren (Beltz Medienpädagogik 1), Weinheim u.a. 2009, S. 94–102.
- Sommer, Andreas: Geschichtsbilder und Spielfilme. Eine qualitative Studie zur Kohärenz zwischen Geschichtsbild und historischem Spielfilm bei Geschichtsstudierenden (Geschichtskultur und historisches Lernen 5), Berlin 2010.
- Sperl, Alexander: Geschichtsdarstellung im Film – Überlegungen zum Umgang mit den Geschichtsbildern historischer Filme im Unterricht, in: Schreiber, Waltraud/ Wenzl, Anna (Hg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenhefte Geschichte 7), Neuried 2006, S. 42–45.
- Strittmatter, Peter: Wissenserwerb mit Bildern in Film und Fernsehen, in: Weidenmann, Bernd (Hg.): Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen, Bern u.a. 1993, S. 177–194.
- Szöllösi-Janze, Margot: „Aussuchen und abschießen“ – der Heimatfilm der fünfziger Jahre als historische Quelle, in: GWU 44, 1993, S. 308–321.
- Teuscher, Gerhard: Filmanalyse, in: Praxis Geschichte 5, 2006, S. 33–36.
- Tondera, Benedikt: Die Konstruktion historischer Biographien im Film „Sophie Scholl – Die letzten Tage“, in: GWU 10, 2008, S. 551–564.
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hg.): Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5.–10. Jahrgangsstufe, Schwalbach/Ts. 2006.
- Welzer, Harald: Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung, München 2002.
- Ders./ Moller, Sabine/ Tschuggnall, Karoline: „Des Teufels General“. Film als Lebensgeschichte oder: Wie Medien die Erinnerung formen, in: Dies.: „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis (Die Zeit des Nationalsozialismus), 5. Aufl., Frankfurt a.M. 2002, S. 105–133.

- Wilharm, Irmgard: Geschichte, Bilder und die Bilder im Kopf, in: Dies. (Hg.) Geschichte in Bildern. Von der Miniatur bis zum Film als historische Quelle (Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien 10), Pfaffenweiler 1995, S. 7–25.
- Wirtz, Rainer: Bewegende Bilder. Geschichtsfernsehen oder TV-History, in: Drews, Albert (Hg.): Zeitgeschichte als TV-Event. Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im deutschen Fernsehfilm (Loccumer Protokolle 31/07), Loccum 2008, S. 29–53.
- Zwölfer, Norbert: Filmische Quellen und Darstellungen, in: Günther-Arndt, Hilke (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003, S. 125–136.

Internetressourcen

- Bomsdorf, Falk: Befreier und Besatzer, in: Zeit Online 25.2.1994, <http://www.zeit.de/1994/09/Befreier-und-Besatzer>, Zugriff 02.07.2010.
- Bucksch, Jürgen: Eine Unterrichtseinheit zur Filmsprache am Beispiel von „Lola rennt“, in: Lesezeiten, <http://www.lesezeiten.de/Portal/Filmsprache/filmsprache.html>, Zugriff 15.08.2010.
- Bundesverband Jugend und Film e.V.: Filmsprache, in: Durchblick, http://www.durchblick-filme.de/uebergeschnappt/07_Filmsprache.htm, Zugriff 15.08.2010.
- Bundeszentrale für politische Bildung: Filmhefte, in: bpb.de, <http://www.bpb.de/publikationen/SNA3WX,0,0,Filmhefte.html>, Zugriff 20.05.2010.
- Gronau, Martin: Der Film als Ort der Geschichts(de)konstruktion. Reflexionen zu einer geschichtswissenschaftlichen Filmanalyse, in: AEON – Forum für junge Geschichtswissenschaft 1, 2009, S. 18–39, http://wissens-werk.de/index.php/aeon/article/viewFile/10/AEON-2009-Artikel-Gronau-pdf_3, Zugriff 29.04.2010.
- Hofmann, Martin/ Baumgartner, Hansueli: Historische Spielfilme auf dem Prüfstand, in: Educanet, <http://phr.educanet2.ch/histmovie/>, Zugriff 20.05.2010.
- Institut für angewandte Medienbildung und Filmvermittlung: Film- und Themenhefte, in: Film ABC, <http://www.filmabc.at/de/index.php?kap=13&subkap=17&id=1272>, Zugriff 20.05.2010.
- Kepser, Matthis: Spielfilmwissen – Spielfilmdidaktik – Spielfilmnutzung. Abiturjahrgang 2006. Projektskizze und erste Ergebnisse, in: Uni-Bremen, <http://www.fb10.uni-bremen.de/germanistik/didaktik/spielfilm/>, Zugriff 27.12.2009.
- Kulturarchiv an der FH Hannover (Hg.): Zum Wert und Unwert des Historienfilms, in: Lernwerkstatt Geschichte. Film und Geschichte, http://www.hist.uni-hannover.de/kulturarchiv/filme-in-der-historischen-bildungsarbeit/zum_wert_und_unwert_des_historienfilms.html, Zugriff 18.05.2010.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10 Geschichte, Hannover 2008, S. 25, http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_gesch_08_nib.pdf, Zugriff 20.07.2010.
- Pankratz, Wolfgang: Gewusst wie – Historische Spielfilme analysieren, in: Ders.: Durchblick Geschichte und Politik 9/10 Realschule Niedersachsen. Ausgabe 2004, S. 152 f., <http://www.westermann.de/pdf/978-3-14-110829-3-2-1.pdf>, Zugriff 29.04.2010.

- Redaktion Recht: Viel Lärm um Nichts, in: Lehrer-Online 02/2006, http://www.lehrer-online.de/dyn/bin/512776-512788-1-fall_des_monats-februar-2006.pdf, Zugriff 05.07.2010.
- Schuster, Uli: Kriterien zur Filmanalyse, in: Luitpold-Gymnasium München, <http://www.lpg.musin.de/kusem/konz/su3/fisetup.htm>, Zugriff 15.08.2010.
- Springer, Bernhard: Filmanalyse für die Praxis in Schule, Universität und Film-dramaturgie. Am Beispiel der Filme *Der Untergang*, *The Motorcycle Diaries* und *Napola*, http://www.bernhard-springer.de/Filmsemiotik_Filmemacher/Unterrichtsmaterialien%20FILMSEMIOTIK/FILMANALYSE%20Festschrift.pdf, Zugriff 11.05.2010.
- Stiftung lesen: Filmkampagnen, in: Stiftung lesen, <http://www.stiftunglesen.de/default.aspx?pg=505a5162-bbe9-4372-acb9-b9c5c582f8f8#31712863-efaf-4ca0-9f85-f21bbde2c4c3>, Zugriff 20.05.2010.
- Teuscher, Gerhard: Einführung in die Filmanalyse, in: Bildungsserver Berlin-Brandenburg, http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/medien/medienpaedagogik/filmpaedagogik/pdf/Kommentierte_Literaturliste.pdf, Zugriff 15.08.2010.
- Wildt, Michael: „Der Untergang“: Ein Film inszeniert sich als Quelle, in: Zeitgeschichte online, Online-Ausgabe 2, 2005, <http://www.zeithistorische-forschungen.de/site/40208312/default.aspx>, Zugriff 27.04.2010.

Oldenburger Schriften zur Geschichtswissenschaft

Herausgeber:

Gunilla Budde, Thomas Etzemüller, Dagmar Freist, Hans Henning Hahn,
Rudolf Holbach, Dietmar von Reeken

Bisher sind in der Schriftenreihe folgende Titel erschienen:

Ernst Hinrichs, Klaus Saul, Heinrich Schmidt (Hrsg.): Zwischen ständischer Gesellschaft und »Volksgemeinschaft«. Beiträge zur norddeutschen Regionalgeschichte seit 1750. Vorträge eines Kolloquiums zu Ehren von Wolfgang Günther am 14. und 15. Februar 1991. 1993, 242 S., ISBN 3-8142-0450-6, € 12,80

Hans Henning Hahn (Hrsg.): Historische Stereotypenforschung. Methodische Überlegungen und empirische Befunde. 1995, 209 S., ISBN 3-8142-0506-5, € 10,20

Michael Imhof: „Einen besseren als Stöcker finden wir nicht“. Diskursanalytische Studien zur christlich-sozialen Agitation im deutschen Kaiserreich. 1996, 282 S., ISBN 3-8142-0560-X, € 7,20

Martin Schnackenberg: „Ich wollte keine Heldentaten mehr vollbringen“. Wehrmachtsdeserteure im II. Weltkrieg, Motive und Folgen untersucht anhand von Selbstzeugnissen. 1997, 183 S., ISBN 3-8142-0602-9, € 7,70

Olaf Hartung: Pädagogische Überlegungen zu einer Geschichtsdidaktik des Reisens. 1999, 282 S., ISBN 3-8142-0634-7, € 12,80

Dick E. H. de Boer, Gudrun Gleba, Rudolf Holbach (Hrsg.): „... in guete freuntlichen nachbarlichen verwantnus und hantierung ...“. Wanderung von Personen, Verbreitung von Ideen, Austausch von Waren in den niederländischen und deutschen Küstenregionen vom 13. –18. Jahrhundert. 2001, 441 S., ISBN 3-8142-0753-X, € 20,50

Gerhard Wiechmann: „Man kann sagen, daß der Krieg ein lebensgefährlicher Sport ist“. Oldenburgische Lehrer und Seminaristen erleben den Weltkrieg 1914–1918. Eine Dokumentation erstellt auf Grundlage der Sammlung des Direktors des Oldenburgischen Lehrerseminars, Dr. Emil Künoldt (1850–1920). 2002, 239 S., ISBN 3-8142-0815-3, € 10,00

Regine C. Hrosch: Die historische Quelle Bild als Problem der Geschichtswissenschaft und der Vermittlung von Geschichte. Abbildungen zur Reformation in Geschichtsbüchern vom 16. bis ins 21. Jahrhundert. 2008, 574 S., ISBN 3-8142-2125-0, € 29,80

Christine G. Krüger, Martin Lindner (Hrsg.): Nationalismus und Antikenrezeption. 2009, 177 S., ISBN 3-8142-2145-8, € 14,80

Anhangverzeichnis

Online-Befragung

Anhang 1:	E-Mail eines Studiendirektors aus Bayern	A- 1
Anhang 2:	Fragebogen zur Durchführung der Studie	A- 3

Ergebnisse I: Einfache Häufigkeitsverteilungen

Anhang 3:	Bevorzugtes Filmmaterial (Frage 1)	A-16
Anhang 4:	Lehrerausbildung (Frage 2)	A-18
Anhang 5:	Fortbildungen (Frage 3)	A-18
Anhang 6:	Filmhefte (Frage 4)	A-19
Anhang 7:	Umfang pro Schuljahr und Klasse (Frage 5)	A-19
Anhang 8:	Gewählte Epochen, über die etwas im Spielfilm erzählt wird (Frage 6)	A-20
Anhang 9:	Benötigte Unterrichtszeit (Frage 7)	A-24
Anhang 10:	Grundsätzliche Einschätzung historischer Spielfilme (Frage 8)	A-24
Anhang 11:	Einschätzung des geschichtsdidaktischen Potenzials I (Frage 9)	A-26
Anhang 12:	Einschätzung des geschichtsdidaktischen Potenzials II (Frage 10)	A-28
Anhang 13:	Bisheriger Einsatz, Zeitpunkt und Länge (Frage 11)	A-30
Anhang 14:	Bisheriger Einsatz, Schwerpunkte der Analyse (Frage 12)	A-31
Anhang 15:	Bisheriger Einsatz, berücksichtigte Aspekte bei der Analyse (Frage 13)	A-32
Anhang 16:	Probleme beim Einsatz historischer Spielfilme im Geschichtsunterricht (Frage 14)	A-34
Anhang 17:	Ranking Bestandteile Unterrichtsmaterialien (Frage 15)	A-38
Anhang 18:	Bundesland, in dem unterrichtet wird (Frage 16)	A-40
Anhang 19:	Schulform, an der unterrichtet wird (Frage 17)	A-40
Anhang 20:	Alter der Teilnehmer (Frage 18)	A-42
Anhang 21:	Geschlecht der Teilnehmer (Frage 19)	A-43
Anhang 22:	Studienfächer der Teilnehmer (Frage 20)	A-43
Anhang 23:	Unterrichtsfächer der Teilnehmer (Frage 21)	A-44

Anhangverzeichnis

Ergebnisse II: Gemeinsame Häufigkeitsverteilungen, Schulform

Anhang 24:	Anzahl der verwendeten historischen Spielfilme pro Schuljahr und Klasse/ Schulform	A-45
Anhang 25:	Analyse- und Verwendungsmöglichkeiten historischer Spielfilme Teil der Lehrerausbildung/ Schulform	A-48
Anhang 26:	Benötigte Unterrichtszeit zum gemeinsamen Ansehen und zur Analyse eines historischen Spielfilms/ Schulform	A-49
Anhang 27:	Authentisches Bild/ Schulform	A-51
Anhang 28:	Grundlegende Kategorien historischen Arbeitens/ Schulform	A-52
Anhang 29:	Inhaltsbezogenes Wissen fördern/ Schulform	A-53
Anhang 30:	Kritischen Umgang mit nicht-wissenschaftlichen Deutungen fördern/ Schulform	A-54
Anhang 31:	Konstruktcharakter von Geschichte vermitteln/ Schulform	A-55
Anhang 32:	Zeitpunkt des Filmeinsatzes/ Schulform	A-57
Anhang 33:	Länge der gezeigten Spielfilme/ Schulform	A-59
Anhang 34:	Analyse-Schwerpunkte/ Schulform	A-59
Anhang 35:	Berücksichtigte Aspekte bei der Analyse/ Schulform	A-63
Anhang 36:	Schwierigkeiten beim Spielfilmeinsatz/ Schulform	A-67
Anhang 37:	Ranking Bestandteile Unterrichtsmaterialien/ Schulform	A-69

Ergebnisse III: Gemeinsame Häufigkeitsverteilungen, Alter

Anhang 38:	Bevorzugtes Filmmaterial/ Alter	A-71
Anhang 39:	Umfang pro Schuljahr und Klasse/ Alter	A-74
Anhang 40:	Grundsätzliche Einschätzung historischer Spielfilme/ Alter	A-76

Ergebnisse IV: Gemeinsame Häufigkeitsverteilungen, Weitere Ergebnisse

Anhang 41:	Bevorzugtes Filmmaterial/ Anzahl pro Schuljahr und Klasse	A-79
Anhang 42:	Umfang pro Schuljahr und Klasse/ Epochen	A-80
Anhang 43:	Spielfilme in voller Länge gezeigt/ benötigte Unterrichtszeit	A-81
Anhang 44:	Spielfilme erzeugen falsche Vorstellungen/ geben authentisches Bild wieder	A-82
Anhang 45:	Geben authentisches Bild wieder/ stellen Deutung von	

Anhangverzeichnis

	Geschichte dar	A-83
Anhang 46:	Geben authentisches Bild wieder/ können Vorstellung von erzählter Zeit vermitteln	A-85
Anhang 47:	Geben authentisches Bild wieder/ können inhaltsbezogenes Wissen fördern	A-86
Anhang 48:	Stellen Deutung von Geschichte dar/ können inhaltsbezogenes Wissen fördern	A-88
Anhang 49:	Können inhaltsbezogenes Wissen fördern/ Frage nach der historischen Genauigkeit Analyse-Schwerpunkt	A-89
Anhang 50:	Vermitteln eine bestimmte Deutung/ Unterschiede zwischen vermittelter Deutung und Wahrnehmung der Schüler wurden diskutiert	A-90
Anhang 51:	Analyse-Schwerpunkt Deutung des Films und zeitgenössische Mentalitäten/ Unterschiede zwischen vermittelter Deutung und Wahrnehmung der Schüler wurden diskutiert	A-91
Anhang 52:	Analyse-Schwerpunkt Darstellung von Geschichte/ Unterschiede zwischen vermittelter Deutung und Wahrnehmung der Schüler wurden diskutiert	A-92
Anhang 53:	Vermitteln eine bestimmte Deutung von Geschichte/ Berücksichtigung von kontroversen Quellen und Darstellungen	A-93
Anhang 54:	Analyse-Schwerpunkt Deutung des Films und zeitgenössische Mentalitäten/ Berücksichtigung von kontroversen Quellen und Darstellungen	A-94
Anhang 55:	Methodisch unsicher/ Berücksichtigung von kontroversen Quellen und Darstellungen	A-95
Anhang 56:	Methodisch unsicher/ geben authentisches Bild wieder	A-96
Anhang 57:	Methodisch unsicher/ Alter	A-97
Anhang 58:	Studienfach/ methodisch unsicher	A-98
 <i>Anregungen zur De-Konstruktion von historischen Spielfilmen</i>		
Anhang 59:	Leitfaden für die De-Konstruktion historischer Spielfilme im Geschichtsunterricht nach Schreiber	A-99
Anhang 60:	Anregungen zur Förderung filmbezogener Kompetenzen	

Anhangverzeichnis

	nach Barricelli	A-101
Anhang 61:	Der Prozess einer De-Konstruktion nach vorgegebenem Leitfaden nach Krammer	A-103
Anhang 62:	Arbeitsimpulse für die Auseinandersetzung mit dem Spielfilm mit historischem Inhalt im Geschichtsunterricht nach Fragerichtungen nach Krammer	A-104

Anhang 1: E-Mail eines Studiendirektors aus Bayern

Sehr geehrte Frau Wehen,

gerne komme ich Ihrem Wunsch nach, Ihren Fragebogen auszufüllen bzw. habe das gerade gemacht. Meine Name ist H. P. (*Anm.*: Name und E-Mail-Adresse liegen vor und wurden anonymisiert) und ich bin Fachbetreuer für Geschichte und Sozialkunde am Gymnasium N. (*Anm.*: anonymisiert). Ich werde auch versuchen, meine Kollegen zu motivieren, Ihnen Material zu liefern.

Der Grund, warum ich Ihnen schreibe, ist, dass ich der Thematik interessiert bin und gerne auch etwas von dem Ergebnis Ihrer Arbeit erfahren würde und sie auch im Unterricht verwenden würde. Als Gegenleistung könnte ich Ihnen gerne von meinen Erfahrungen mit historischen Spielfilmen und davon, wie ich sie einsetze, erzählen.

Ich habe für nächstes Schuljahr ein W-Seminar mit dem Thema "Krieg im Film" angekündigt, das auch zustande kommen wird. Wissen Sie, was ein Seminar im neu geschaffenen G 8 des bayerischen Gymnasiums ist. Hier vielleicht nur so viel: Es gibt keinen Lehrplan und der Lehrer kann Thema und Lehrinhalte frei bestimmen. Es dauert drei Schulhalbjahre und als Ergebnis soll jeder Schüler eine mindestens zehnsseitige Facharbeit erbringen. Ich hänge Ihnen das Konzept mit möglichen Arbeitsthemen an. Für dieses Seminar wären mir die Ergebnisse Ihrer Arbeit natürlich sehr willkommen. Vielleicht könnten Sie auch persönlich vor den Schülern darüber berichten, wenn Sie zufällig in München wären. ist nur so eine Idee.

Ich habe auch in früheren Leistungskursen, die es ja jetzt leider nicht mehr gibt, schon mehrere historische Spielfilme als Facharbeiten daraufhin analysieren lassen, wie sie die Geschichte abbilden, und die Ergebnisse waren meist sehr gut, weil das meist sehr engagierte Schüler waren. Themen waren da z.B. "Ist Hitler verfilmbar" ("Der Untergang", Charlie Chaplins "Der große Diktator" und Helge Schneiders Hitler-Parodie, deren Titel mir jetzt nicht mehr einfällt) oder Clint Eastwoods zwei Filme über Iwo Jima oder Filme über den D-Day.

Ansonsten ist der Einsatz von solchen Filmen im Unterricht natürlich in mehrerlei Hinsicht problematisch. Abgesehen von rechtlichen Problemen fehlt meist die Zeit, ein

solcher Film benötigt allein schon zum vorführen mindestens drei Unterrichtsstunden und dann muss er natürlich besprochen werden. Da dies meist nicht möglich ist, kommen Filme, zumindest bei mir kaum zum Zug, denn ich will es auf keine Fall so machen, wie ich es bei vielen Kollegen, meist den jüngeren, beobachte, dass Filme nur gezeigt werden, um keinen Unterricht machen zu müssen oder um nach Notenschluss die zeit totzuschlagen und die Schüler ruhig zu stellen.

Deshalb habe ich mir andere Möglichkeiten außerhalb des Unterrichts ausgedacht. Zum einen machen wir an unserer Schule seit Jahren Folgendes. Im hiesigen Kino bestellen wir einen Film und schicken die gesamte Kollegstufe, manchmal auch die 10. Klassen hinein, als Schulveranstaltung hinein. kostet dann vier oder fünf Euro, und der Film wird hinterher in allen Kursen besprochen. Beispiele waren "Schindlers Liste", "Der Untergang", "Die Brücke" oder "Thirteen days" etc. War immer ganz erfolgreich. Ansonsten hatte ich zeitweise eine Art Filmclub, zur Zeit nicht, da die Interessenten fehlen. Das ging so, dass ich privat das Kino mietete, eine DVD kaufte und mit interessierten Schülern einen historischen Film auf einer privaten Veranstaltung ansah, um den rechtlichen Problemen zu entgehen und ihn anschließend besprach. Machte für jeden Schüler zwei oder drei Euro und ich denke, die haben sehr davon profitiert. ich hoffe, ich habe Sie nicht gelangweilt und würde mich freuen auch von Ihnen zu hören.

Mit freundlichen Grüßen

H. P.

(vom 30.06.2010, 00:10 Uhr)

Anhang 2: Fragebogen zur Durchführung der Studie

0% ausgefüllt

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

Ich bin Studentin an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg und möchte im Rahmen meiner Masterarbeit im Bereich Geschichtsdidaktik den Einsatz historischer Spielfilme im Geschichtsunterricht untersuchen. Wissenschaftlich betreut wird die Arbeit von Prof. Dietmar von Reeken und Dr. Britta Pleitner.

Meine Befragung richtet sich an alle Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 5 (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschulen), die das Fach Geschichte unterrichten.

Ziel der Online-Befragung ist es, Ergebnisse zum Umfang der unterrichtlichen Verwendung historischer Spielfilme sowie zur Einschätzung des geschichtsdidaktischen Potenzials zu erhalten. Basierend auf diesen Ergebnissen soll geprüft werden, inwiefern bisherige Handreichungen, Unterrichtsvorschläge und Unterrichtsmaterialien ergänzt bzw. überarbeitet werden können.

Hierzu benötige ich Ihre Unterstützung: Ihre Meinung und Ihre bisherigen Erfahrungen sind gefragt! Die Befragung ist selbstverständlich anonym und dauert ca. 10 Minuten.

Der Fragebogen ist bis zum 11.07.2010 online verfügbar, Sie können also bis zu diesem Zeitpunkt an meiner Forschung teilnehmen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Eine schöne Sommerzeit wünscht Ihnen
Britta Wehen

[Weiter](#)

Britta Wehen, Carl von Ossietzky-Universität, Institut für Geschichte, Abteilung für Didaktik der Geschichte - 2010

9% ausgefüllt

1. Welche Art von Filmmaterial nutzen Sie hauptsächlich im Geschichtsunterricht?

Bitte erstellen Sie eine Rangfolge, indem Sie die Antwortmöglichkeiten in die entsprechenden Kästen ziehen.

<p>Filmdokumente (wie z.B. die „Wochenschau“)</p>	<p>Dokumentarfilme (wie z.B. „Napoleon und die Deutschen“)</p>	<p>1</p>
<p>Unterrichtsfilme, die speziell für schulische Zwecke produziert wurden</p>	<p>Spielfilme mit historischen Themen (wie z.B. „Das Leben der Anderen“)</p>	<p>2</p>
<p>Spielfilme aus früheren Jahrzehnten (wie z.B. „Das Schwarzwaldmädel“)</p>		<p>3</p>
		<p>4</p>
		<p>5</p>

„Historische Spielfilme“ sollen als Filmaufnahmen verstanden werden, die eine erdachte Handlung präsentieren, die sich einem **historischen Thema bzw. Ereignis oder einer historischen Person** widmen, wie z.B. „Cleopatra“, „Quo vadis“, „Das Leben der Anderen“ oder „Die Brücke“.

Als treffendere Bezeichnungen werden teilweise auch „Geschichtsfilm“ oder „geschichtlicher Film“ verwendet.

Bitte denken Sie bei den folgenden Fragen nur an Filme solcher Art und nicht an *Filmdokumente*, *Dokumentarfilme*, *Unterrichtsfilme* oder *Spielfilme aus früheren Zeiten*.

Zurück

Weiter

18% ausgefüllt

2. Waren Analyse und Verwendungsmöglichkeiten historischer Spielfilme im Unterricht Teil Ihrer Lehrerausbildung?

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

- ja
- nein

3. Haben Sie Fortbildungen zur Analyse und Verwendungsmöglichkeiten historischer Spielfilme im Geschichtsunterricht besucht?

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

- ja
- nein

4. Nutzen Sie Filmhefte (z.B. von der Bundeszentrale für politische Bildung) zur Vorbereitung, wenn Sie einen historischen Spielfilm im Geschichtsunterricht verwenden wollen?

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

- ja
- nein

Zurück

Weiter

27% ausgefüllt

5. Wie viele historische Spielfilme haben Sie bislang durchschnittlich pro Schuljahr und pro Klasse im Geschichtsunterricht eingesetzt?

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

	keinen	1-2	3-4	5 und mehr	Ich unterrichte nicht in diesen Jahrgängen.
Jahrgänge 5-7	<input type="radio"/>				
Jahrgänge 8-10	<input type="radio"/>				
Jahrgänge 11-12	<input type="radio"/>				

6. Zu welchen Epochen bzw. historischen Ereignissen haben Sie bislang historische Spielfilme im Geschichtsunterricht eingesetzt?

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antwortmöglichkeiten aus (Mehrfachauswahl möglich).

- Menschen in vorgeschichtlicher Zeit
- Frühe Hochkulturen
- Das antike Griechenland
- Die römische Antike
- Der Übergang von der Antike zum Mittelalter
- Lebensformen im Hoch- und Spätmittelalter
- Religiöse und politische Machtstrukturen im Hoch- und Spätmittelalter
- Renaissance, Humanismus, Entdeckungsreisen
- Reformation und Glaubenskriege
- „Absolutismus“ und Aufklärung
- Bürgerliche Revolutionen in Europa im 18./19. Jh.
- Industrielle Revolution und Industrialisierung
- Kaiserreich
- Imperialismus
- Erster Weltkrieg
- Weimarer Republik
- Nationalsozialismus
- Geschichte nach 1945

7. Wie viele Unterrichtsstunden (à 45 Min.) haben Sie für das Anschauen und die Besprechung eines historischen Spielfilms im Unterricht durchschnittlich verwendet?

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

- 1-2

- ⊙ 3-4
- ⊙ 5-6
- ⊙ mehr als 6

Zurück

Weiter

Britta Wehen, Carl von Ossietzky-Universität, Institut für Geschichte, Abteilung für Didaktik der Geschichte - 2010

36% ausgefüllt

8. Wie schätzen Sie historische Spielfilme ein?

Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den nachfolgenden Aussagen zustimmen.

	stimme gar nicht zu	stimme überwiegend nicht zu	stimme überwiegend zu	stimme voll zu
Historische Spielfilme...				
führen zu einer emotionalen Einbindung der SchülerInnen	⊙	⊙	⊙	⊙
beeinflussen die Wahrnehmung der SchülerInnen von Geschichte stark	⊙	⊙	⊙	⊙
können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	⊙	⊙	⊙	⊙
führen dazu, dass SchülerInnen falsche Vorstellungen von historischen Ereignissen oder Personen gewinnen	⊙	⊙	⊙	⊙
stellen immer eine Form von gedeuteter Geschichte dar	⊙	⊙	⊙	⊙
zeigen lediglich aktuelle Themen in historischem Gewand	⊙	⊙	⊙	⊙
halten grundlegende Kategorien historischen Arbeitens, wie Objektivität, Authentizität und Faktenorientierung nicht ein	⊙	⊙	⊙	⊙

Zurück

Weiter

Britta Wehen, Carl von Ossietzky-Universität, Institut für Geschichte, Abteilung für Didaktik der Geschichte - 2010

45% ausgefüllt

9. Wie schätzen Sie das geschichtsdidaktische Potenzial von historischen Spielfilmen ein?

Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den nachfolgenden Aussagen zustimmen.

	stimme gar nicht zu	stimme überwiegend nicht zu	stimme überwiegend zu	stimme voll zu
Historische Spielfilme...				
können die Motivation meiner Schüler um ein Vielfaches steigern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
können eine Vorstellung von der dargestellten Zeit vermitteln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
können inhaltsbezogenes Wissen meiner SchülerInnen zur dargestellten Zeit fördern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vermitteln eine bestimmte Deutung von einem historischen Thema, Ereignis oder einer historischen Person	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
geben Aufschluss über Mentalitäten und Wertvorstellungen ihrer Entstehungszeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Wie schätzen Sie das geschichtsdidaktische Potenzial von historischen Spielfilmen ein?

Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den nachfolgenden Aussagen zustimmen.

	stimme gar nicht zu	stimme überwiegend nicht zu	stimme überwiegend zu	stimme voll zu
Durch eine Analyse historischer Spielfilme...				
kann ein kritischer Umgang der SchülerInnen mit nicht-wissenschaftlichen Deutungen von Geschichte gefördert werden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kann den SchülerInnen der Konstruktcharakter von Geschichte vermittelt werden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
können zeitgenössische Mythen und Stereotypen de-konstruiert werden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück

Weiter

55% ausgefüllt

11. Zu welchem Zeitpunkt einer Unterrichtseinheit und in welcher Länge haben Sie historische Spielfilme bisher eingesetzt?

Bitte geben Sie an, inwiefern die nachfolgenden Aussagen für Ihr bisheriges Vorgehen zutreffen.

Historische Spielfilme...	ja	nein
habe ich hauptsächlich zu Beginn einer Unterrichtseinheit eingesetzt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
habe ich hauptsächlich im Zentrum einer Unterrichtseinheit eingesetzt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
habe ich hauptsächlich als Abschluss einer Unterrichtseinheit eingesetzt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
habe ich hauptsächlich eingesetzt, wenn alle vorgesehenen Themen bereits besprochen waren (z.B. kurz vor den Ferien)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
habe ich in der Regel in voller Länge gezeigt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
habe ich in der Regel nur in Ausschnitten gezeigt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Worauf haben Sie den Schwerpunkt der Analyse gelegt?

Bitte geben Sie an, inwiefern die nachfolgenden Aussagen für Ihr bisheriges Vorgehen zutreffen.

Im Zentrum der Analyse...	ja	nein
stand die Frage nach der historischen Genauigkeit bzw. Authentizität des Gezeigten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
stand die Frage, welche Deutung von Geschichte der Film vornimmt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
standen die filmischen Mittel und ihre Funktion, um herauszuarbeiten, auf welche Art der Film Geschichte erzählt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Filme wurden in der Regel nicht detailliert besprochen und analysiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück

Weiter

64% ausgefüllt

13. Welche Aspekte von historischen Spielfilmen haben Sie bislang im Geschichtsunterricht berücksichtigt?

Bitte geben Sie an, inwiefern die nachfolgenden Aussagen für Ihr bisheriges Vorgehen zutreffen.

Bei der Besprechung/ Analyse historischer Spielfilme...	ja	nein
haben die SchülerInnen die Handlung stichwortartig zusammengefasst bzw. ein Sequenzprotokoll o.ä. angefertigt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
haben die SchülerInnen die wichtigsten Figuren charakterisiert und ihre Handlungsweisen beschrieben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
wurden kontroverse Quellen und Darstellungen zum selben historischen Ereignis bzw. zur historischen Person oder Epoche verwendet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
wurden die Unterschiede zwischen der vermittelten Deutung von Geschichte und der Wahrnehmung und Deutung der SchülerInnen diskutiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
wurden die zeitgenössischen Entstehungsbedingungen des historischen Spielfilms berücksichtigt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
wurde die Rezeption der Zuschauer berücksichtigt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Filme wurden in der Regel nicht gesondert besprochen oder analysiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück

Weiter

73% ausgefüllt

14. Welche Probleme gibt es beim Einsatz von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht?

Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den nachfolgenden Aussagen zustimmen.

	stimme gar nicht zu	stimme überwiegend nicht zu	stimme überwiegend zu	stimme voll zu
Die Unterrichtsvorbereitung für einen Einsatz historischer Spielfilme ist zu umfangreich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe nicht genügend Zeit, um historische Spielfilme im fortlaufenden Geschichtsunterricht einzusetzen und zu analysieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An meiner Schule fehlt die nötige technische Ausstattung, um Spielfilme vorführen zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An meiner Schule gibt es keine einheitlichen Regelungen zum Einsatz von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht (z.B. Absprachen in der Fachkonferenz).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir fehlen konkrete Beispiele für die Analyse eines historischen Spielfilms	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich befürchte rechtliche Probleme bzw. weiß nicht, ob ich überhaupt komplette Spielfilme im Unterricht zeigen darf (Urheberrecht).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Was ist Ihnen bei Unterrichtsmaterialien für historische Spielfilme besonders wichtig?

Bitte erstellen Sie eine Rangfolge, indem Sie die Auswahlmöglichkeiten in die entsprechenden Kästen ziehen.

schülerorientierte Einführung in die Filmanalyse	methodisch-didaktische Hinweise	1
fachspezifische Anknüpfungspunkte	ausgearbeitete Anleitungen zur Analyse	2
		3
		4

82% ausgefüllt

16. In welchem Bundesland unterrichten Sie?

Bitte wählen Sie das zutreffende Bundesland aus.

 [Bitte auswählen]**17. An welcher Schulform unterrichten Sie?**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antwortmöglichkeiten aus (Mehrfachauswahl möglich).

- Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium
- Integrierte Gesamtschule
- Kooperative Gesamtschule
- Gymnasiale Oberstufe

18. Wie alt sind Sie?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwortmöglichkeit aus.

- 20-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40
- 41-45
- 46-50
- 51-55
- 56-60
- 61-65
- älter als 65

[Zurück](#)[Weiter](#)

91% ausgefüllt

**19. Bitte geben Sie ihr Geschlecht an.**

- weiblich
- männlich

20. Welche Unterrichtsfächer haben Sie studiert?

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antwortmöglichkeiten aus (Mehrfachauswahl möglich).

- Geschichte
- Politik
- Erdkunde/ Geographie
- Wirtschaft
- Deutsch
- Englisch
- Latein
- Griechisch
- Französisch
- Spanisch
- andere Sprache
- Mathematik
- Informatik
- Physik
- Chemie
- Biologie
- Sport
- Darstellendes Spiel
- Evangelische Religion
- Katholische Religion
- Werte u. Normen/ Ethik
- Philosophie
- Technik
- Textiles Gestalten
- Kunst
- Musik
- anderes Fach

21. Welche Fächer unterrichten Sie regelmäßig?

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antwortmöglichkeiten aus (Mehrfachauswahl möglich).

- Geschichte
- Politik
- Erdkunde/ Geographie
- Wirtschaft
- Deutsch
- Englisch
- Latein
- Griechisch
- Französisch
- Spanisch
- andere Sprache
- Mathematik
- Informatik
- Physik
- Chemie
- Biologie
- Sport
- Darstellendes Spiel
- Evangelische Religion
- Katholische Religion
- Werte u. Normen/ Ethik
- Philosophie
- Technik
- Textiles Gestalten
- Kunst
- Musik
- anderes Fach

[Zurück](#)[Weiter](#)

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

ich danke Ihnen recht herzlich für Ihre Unterstützung und die Teilnahme an meiner Online-Forschung!

Bei Rückfragen, Kritik oder Anregungen können Sie sich gern unter folgender E-Mail-Adresse an mich wenden: Historische-Spielfilme@gmx.de.

Herzliche Grüße,

Britta Wehen

Britta Wehen, Carl von Ossietzky-Universität, Institut für Geschichte, Abteilung für Didaktik der Geschichte - 2010

Anhang 3: Bevorzugtes Filmmaterial (Frage 1)**Filmdokumente (wie z.B. die „Wochenschau“)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Platz 1	42	10,5	15,5	15,5
Platz 2	56	14,0	20,7	36,2
Platz 3	79	19,8	29,2	65,3
Platz 4	78	19,5	28,8	94,1
Platz 5	16	4,0	5,9	100,0
Total	271	67,9	100,0	
Missing nicht eingeordnet	71	17,8		
System	57	14,3		
Total	128	32,1		
Total	399	100,0		

Dokumentarfilme (wie z.B. „Napoleon und die Deutschen“)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Platz 1	111	27,8	38,5	38,5
Platz 2	93	23,3	32,3	70,8
Platz 3	50	12,5	17,4	88,2
Platz 4	30	7,5	10,4	98,6
Platz 5	4	1,0	1,4	100,0
Total	288	72,2	100,0	
Missing nicht eingeordnet	54	13,5		
System	57	14,3		
Total	111	27,8		
Total	399	100,0		

Unterrichtsfilme, die speziell für schulische Zwecke produziert wurden

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Platz 1	108	27,1	37,9	37,9
	Platz 2	47	11,8	16,5	54,4
	Platz 3	48	12,0	16,8	71,2
	Platz 4	53	13,3	18,6	89,8
	Platz 5	29	7,3	10,2	100,0
	Total	285	71,4	100,0	
Missing	nicht eingeordnet	57	14,3		
	System	57	14,3		
	Total	114	28,6		
Total		399	100,0		

Spielfilme mit historischen Themen (wie z.B. „Das Leben der Anderen“)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Platz 1	35	8,8	11,9	11,9
	Platz 2	94	23,6	32,1	44,0
	Platz 3	92	23,1	31,4	75,4
	Platz 4	69	17,3	23,5	99,0
	Platz 5	3	,8	1,0	100,0
	Total	293	73,4	100,0	
Missing	nicht eingeordnet	49	12,3		
	System	57	14,3		
	Total	106	26,6		
Total		399	100,0		

Spielfilme aus früheren Jahrzehnten (wie z.B. „Das Schwarzwaldmädel“)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Platz 1	4	1,0	1,5	1,5
	Platz 2	3	,8	1,2	2,7
	Platz 3	13	3,3	5,0	7,7
	Platz 4	38	9,5	14,6	22,3
	Platz 5	202	50,6	77,7	100,0
	Total	260	65,2	100,0	
Missing	nicht eingeordnet	82	20,6		
	System	57	14,3		
	Total	139	34,8		
Total		399	100,0		

Anhang 4: Lehrerausbildung (Frage 2)**Analyse und Verwendungsmöglichkeiten hist. Spielfilme Teil der Lehrerausbildung**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	82	26,0	28,0	28,0
	nein	211	67,0	72,0	100,0
	Total	293	93,0	100,0	
Missing	nicht beantwortet	22	7,0		
Total		315	100,0		

Anhang 5: Fortbildungen (Frage 3)**Fortbildungen zu Einsatzmöglichkeiten historischer Spielfilme**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	42	13,3	14,3	14,3
	nein	251	79,7	85,7	100,0
	Total	293	93,0	100,0	
Missing	nicht beantwortet	22	7,0		
Total		315	100,0		

Anhang 6: Filmhefte (Frage 4)**Nutzung von Filmheften zur Vorbereitung**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	215	68,3	73,4	73,4
	nein	78	24,8	26,6	100,0
	Total	293	93,0	100,0	
Missing	nicht beantwortet	22	7,0		
Total		315	100,0		

Anhang 7: Umfang pro Schuljahr und pro Klasse (Frage 5)**Jahrgänge 5-7**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	keinen	74	24,7	35,2	35,2
	1-2	113	37,7	53,8	89,0
	3-4	16	5,3	7,6	96,7
	5 und mehr	7	2,3	3,3	100,0
	Total	210	70,0	100,0	
Missing	nicht beantwortet	38	12,7		
	Ich unterrichte nicht in diesen Jahrgängen.	52	17,3		
	Total	90	30,0		
Total		300	100,0		

Jahrgänge 8-10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	keinen	23	7,7	9,6	9,6
	1-2	151	50,3	63,2	72,8
	3-4	50	16,7	20,9	93,7
	5 und mehr	15	5,0	6,3	100,0
	Total	239	79,7	100,0	
Missing	nicht beantwortet	29	9,7		
	Ich unterrichte nicht in diesen Jahrgängen.	32	10,7		
	Total	61	20,3		
Total		300	100,0		

Jahrgänge 11-12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	keinen	6	2,0	4,5	4,5
	1-2	86	28,7	65,2	69,7
	3-4	32	10,7	24,2	93,9
	5 und mehr	8	2,7	6,1	100,0
	Total	132	44,0	100,0	
Missing	nicht beantwortet	41	13,7		
	Ich unterrichte nicht in diesen Jahrgängen.	127	42,3		
	Total	168	56,0		
Total		300	100,0		

Anhang 8: Gewählte Epochen, über die etwas im Spielfilm erzählt wird (Frage 6)

Menschen in vorgeschichtlicher Zeit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	261	87,0	87,0	87,0
	ausgewählt	39	13,0	13,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Frühe Hochkulturen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	272	90,7	90,7	90,7
	ausgewählt	28	9,3	9,3	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Das antike Griechenland

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	263	87,7	87,7	87,7
	ausgewählt	37	12,3	12,3	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Die römische Antike

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	209	69,7	69,7	69,7
	ausgewählt	91	30,3	30,3	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Der Übergang von der Antike zum Mittelalter

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	283	94,3	94,3	94,3
	ausgewählt	17	5,7	5,7	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Lebensformen im Hoch- und Spätmittelalter

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	245	81,7	81,7	81,7
	ausgewählt	55	18,3	18,3	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Religiöse und politische Machtstrukturen im Hoch- und Spätmittelalter

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	257	85,7	85,7	85,7
	ausgewählt	43	14,3	14,3	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Renaissance, Humanismus, Entdeckungsreisen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	260	86,7	86,7	86,7
	ausgewählt	40	13,3	13,3	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Reformation und Glaubenskriege

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	182	60,7	60,7	60,7
	ausgewählt	118	39,3	39,3	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

„Absolutismus“ und Aufklärung

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	225	75,0	75,0	75,0
	ausgewählt	75	25,0	25,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Industrielle Revolution und Industrialisierung

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	248	82,7	82,7	82,7
	ausgewählt	52	17,3	17,3	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Kaiserreich

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	216	72,0	72,0	72,0
	ausgewählt	84	28,0	28,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Imperialismus

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	252	84,0	84,0	84,0
	ausgewählt	48	16,0	16,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Erster Weltkrieg

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	167	55,7	55,7	55,7
	ausgewählt	133	44,3	44,3	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Weimarer Republik

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	220	73,3	73,3	73,3
	ausgewählt	80	26,7	26,7	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Nationalsozialismus

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	82	27,3	27,3	27,3
	ausgewählt	218	72,7	72,7	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Geschichte nach 1945

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	124	41,3	41,3	41,3
	ausgewählt	176	58,7	58,7	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Anhang 9: Benötigte Unterrichtszeit (Frage 7)

		Unterrichtszeit			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-2	105	35,0	38,7	38,7
	3-4	137	45,7	50,6	89,3
	5-6	26	8,7	9,6	98,9
	mehr als 6	3	1,0	1,1	100,0
	Total	271	90,3	100,0	
Missing	nicht beantwortet	29	9,7		
Total		300	100,0		

Anhang 10: Grundsätzliche Einschätzung historischer Spielfilme (Frage 8)**Historische Spielfilme führen zu einer emotionalen Einbindung der SchülerInnen**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	5	1,9	1,9	1,9
	stimme überwiegend nicht zu	14	5,2	5,3	7,2
	stimme überwiegend zu	155	57,8	58,9	66,2
	stimme voll zu	89	33,2	33,8	100,0
	Total	263	98,1	100,0	
Missing	nicht beantwortet	5	1,9		
Total		268	100,0		

Historische Spielfilme beeinflussen die Wahrnehmung der SchülerInnen von Geschichte stark

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	3	1,1	1,1	1,1
	stimme überwiegend nicht zu	24	9,0	9,1	10,2
	stimme überwiegend zu	128	47,8	48,5	58,7
	stimme voll zu	109	40,7	41,3	100,0
	Total	264	98,5	100,0	
Missing	nicht beantwortet	4	1,5		
Total		268	100,0		

Historische Spielfilme können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	20	7,5	7,7	7,7
	stimme überwiegend nicht zu	97	36,2	37,2	44,8
	stimme überwiegend zu	130	48,5	49,8	94,6
	stimme voll zu	14	5,2	5,4	100,0
	Total	261	97,4	100,0	
Missing	nicht beantwortet	7	2,6		
Total		268	100,0		

Historische Spielfilme führen dazu, dass SchülerInnen falsche Vorstellungen von historischen Ereignissen oder Personen gewinnen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	24	9,0	9,1	9,1
	stimme überwiegend nicht zu	146	54,5	55,3	64,4
	stimme überwiegend zu	82	30,6	31,1	95,5
	stimme voll zu	12	4,5	4,5	100,0
	Total	264	98,5	100,0	
Missing	nicht beantwortet	4	1,5		
Total		268	100,0		

Historische Spielfilme stellen immer eine Form von gedeuteter Geschichte dar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	5	1,9	1,9	1,9
	stimme überwiegend nicht zu	11	4,1	4,2	6,0
	stimme überwiegend zu	82	30,6	30,9	37,0
	stimme voll zu	167	62,3	63,0	100,0
	Total	265	98,9	100,0	
Missing	nicht beantwortet	3	1,1		
Total		268	100,0		

Historische Spielfilme zeigen lediglich aktuelle Themen in historischem Gewand

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	60	22,4	23,2	23,2
	stimme überwiegend nicht zu	141	52,6	54,4	77,6
	stimme überwiegend zu	53	19,8	20,5	98,1
	stimme voll zu	5	1,9	1,9	100,0
	Total	259	96,6	100,0	
Missing	nicht beantwortet	9	3,4		
Total		268	100,0		

Historische Spielfilme halten grundlegende Kategorien historischen Arbeitens, wie Objektivität, Authentizität und Faktenorientierung nicht ein

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	17	6,3	6,5	6,5
	stimme überwiegend nicht zu	112	41,8	42,7	49,2
	stimme überwiegend zu	118	44,0	45,0	94,3
	stimme voll zu	15	5,6	5,7	100,0
	Total	262	97,8	100,0	
Missing	nicht beantwortet	6	2,2		
Total		268	100,0		

Anhang 11: Einschätzung des geschichtsdidaktischen Potenzials I (Frage 9)**Historische Spielfilme können die Motivation meiner Schüler um ein Vielfaches steigern**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	2	,7	,8	,8
	stimme überwiegend nicht zu	13	4,9	5,1	5,9
	stimme überwiegend zu	140	52,2	54,9	60,8
	stimme voll zu	100	37,3	39,2	100,0
	Total	255	95,1	100,0	
Missing	nicht beantwortet	6	2,2		
	System	7	2,6		
	Total	13	4,9		
Total		268	100,0		

Historische Spielfilme können eine Vorstellung von der dargestellten Zeit vermitteln

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme überwiegend nicht zu	7	2,6	2,7	2,7
	stimme überwiegend zu	166	61,9	65,1	67,8
	stimme voll zu	82	30,6	32,2	100,0
	Total	255	95,1	100,0	
Missing	nicht beantwortet	6	2,2		
	System	7	2,6		
	Total	13	4,9		
Total		268	100,0		

Historische Spielfilme können inhaltsbezogenes Wissen meiner SchülerInnen zur dargestellten Zeit fördern

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	1	,4	,4	,4
	stimme überwiegend nicht zu	46	17,2	18,3	18,7
	stimme überwiegend zu	161	60,1	64,1	82,9
	stimme voll zu	43	16,0	17,1	100,0
	Total	251	93,7	100,0	
Missing	nicht beantwortet	10	3,7		
	System	7	2,6		
	Total	17	6,3		
Total		268	100,0		

Historische Spielfilme vermitteln eine bestimmte Deutung von einem historischen Thema, Ereignis oder einer historischen Person

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme überwiegend nicht zu	9	3,4	3,5	3,5
	stimme überwiegend zu	151	56,3	59,2	62,7
	stimme voll zu	95	35,4	37,3	100,0
	Total	255	95,1	100,0	
Missing	nicht beantwortet	6	2,2		
	System	7	2,6		
	Total	13	4,9		
Total		268	100,0		

Historische Spielfilme geben Aufschluss über Mentalitäten und Wertvorstellungen ihrer Entstehungszeit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	2	,7	,8	,8
	stimme überwiegend nicht zu	38	14,2	14,8	15,6
	stimme überwiegend zu	147	54,9	57,2	72,8
	stimme voll zu	70	26,1	27,2	100,0
	Total	257	95,9	100,0	
Missing	nicht beantwortet	4	1,5		
	System	7	2,6		
	Total	11	4,1		
Total		268	100,0		

Anhang 12: Einschätzung des geschichtsdidaktischen Potenzials II (Frage 10)

Durch historische Spielfilme kann ein kritischer Umgang der SchülerInnen mit nicht-wissenschaftlichen Deutungen von Geschichte gefördert werden

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	4	1,5	1,6	1,6
	stimme überwiegend nicht zu	29	10,8	11,3	12,8
	stimme überwiegend zu	128	47,8	49,8	62,6
	stimme voll zu	96	35,8	37,4	100,0
	Total	257	95,9	100,0	
Missing	nicht beantwortet	4	1,5		
	System	7	2,6		
	Total	11	4,1		
Total		268	100,0		

Durch historische Spielfilme kann den SchülerInnen der Konstruktcharakter von Geschichte vermittelt werden

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	5	1,9	2,0	2,0
	stimme überwiegend nicht zu	47	17,5	18,6	20,6
	stimme überwiegend zu	129	48,1	51,0	71,5
	stimme voll zu	72	26,9	28,5	100,0
	Total	253	94,4	100,0	
Missing	nicht beantwortet	8	3,0		
	System	7	2,6		
	Total	15	5,6		
Total		268	100,0		

Durch historische Spielfilme können zeitgenössische Mythen und Stereotypen de-konstruiert werden

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	5	1,9	2,0	2,0
	stimme überwiegend nicht zu	56	20,9	22,0	24,0
	stimme überwiegend zu	133	49,6	52,4	76,4
	stimme voll zu	60	22,4	23,6	100,0
	Total	254	94,8	100,0	
Missing	nicht beantwortet	7	2,6		
	System	7	2,6		
	Total	14	5,2		
Total		268	100,0		

Anhang 13: Bisheriger Einsatz, Zeitpunkt und Länge (Frage 11)**Historische Spielfilme habe ich hauptsächlich zu Beginn einer Unterrichtseinheit eingesetzt**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	39	15,1	17,3	17,3
	nein	186	71,8	82,7	100,0
	Total	225	86,9	100,0	
Missing	nicht beantwortet	34	13,1		
Total		259	100,0		

Historische Spielfilme habe ich hauptsächlich im Zentrum einer Unterrichtseinheit eingesetzt

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	108	41,7	47,4	47,4
	nein	120	46,3	52,6	100,0
	Total	228	88,0	100,0	
Missing	nicht beantwortet	31	12,0		
Total		259	100,0		

Historische Spielfilme habe ich hauptsächlich als Abschluss einer Unterrichtseinheit eingesetzt

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	175	67,6	72,6	72,6
	nein	66	25,5	27,4	100,0
	Total	241	93,1	100,0	
Missing	nicht beantwortet	18	6,9		
Total		259	100,0		

Historische Spielfilme habe ich hauptsächlich eingesetzt, wenn alle vorgesehenen Themen bereits besprochen waren (z.B. kurz vor den Ferien)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	72	27,8	32,3	32,3
	nein	151	58,3	67,7	100,0
	Total	223	86,1	100,0	
Missing	nicht beantwortet	36	13,9		
Total		259	100,0		

Historische Spielfilme habe ich in der Regel in voller Länge gezeigt

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	152	58,7	63,1	63,1
	nein	89	34,4	36,9	100,0
	Total	241	93,1	100,0	
Missing	nicht beantwortet	18	6,9		
Total		259	100,0		

Historische Spielfilme habe ich in der Regel nur in Ausschnitten gezeigt

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	110	42,5	49,5	49,5
	nein	112	43,2	50,5	100,0
	Total	222	85,7	100,0	
Missing	nicht beantwortet	37	14,3		
Total		259	100,0		

Anhang 14: Bisheriger Einsatz, Schwerpunkte der Analyse (Frage 12)

Im Zentrum der Analyse stand die Frage nach der historischen Genauigkeit bzw. Authentizität des Gezeigten

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	137	52,9	57,3	57,3
	nein	102	39,4	42,7	100,0
	Total	239	92,3	100,0	
Missing	nicht beantwortet	20	7,7		
Total		259	100,0		

Im Zentrum der Analyse stand die Frage, welche Deutung von Geschichte der Film vornimmt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	181	69,9	74,8	74,8
	nein	61	23,6	25,2	100,0
	Total	242	93,4	100,0	
Missing	nicht beantwortet	17	6,6		
Total		259	100,0		

Im Zentrum der Analyse standen die filmischen Mittel und ihre Funktion, um herauszuarbeiten, auf welche Art der Film Geschichte erzählt

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	87	33,6	37,2	37,2
	nein	147	56,8	62,8	100,0
	Total	234	90,3	100,0	
Missing	nicht beantwortet	25	9,7		
Total		259	100,0		

Die Filme wurden in der Regel nicht detailliert besprochen und analysiert

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	48	18,5	21,0	21,0
	nein	181	69,9	79,0	100,0
	Total	229	88,4	100,0	
Missing	nicht beantwortet	30	11,6		
Total		259	100,0		

Anhang 15: Bisheriger Einsatz, berücksichtigte Aspekte bei der Analyse (Frage 13)

Zur Analyse der historischen Spielfilme haben die SchülerInnen die Handlung stichwortartig zusammengefasst bzw. ein Sequenzprotokoll o.ä. angefertigt

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	147	56,8	61,5	61,5
	nein	92	35,5	38,5	100,0
	Total	239	92,3	100,0	
Missing	nicht beantwortet	19	7,3		
	System	1	,4		
	Total	20	7,7		
Total		259	100,0		

Zur Analyse der historischen Spielfilme haben die SchülerInnen die wichtigsten Figuren charakterisiert und ihre Handlungsweisen beschrieben

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	163	62,9	68,8	68,8
	nein	74	28,6	31,2	100,0
	Total	237	91,5	100,0	
Missing	nicht beantwortet	21	8,1		
	System	1	,4		
	Total	22	8,5		
Total		259	100,0		

Zur Analyse der historischen Spielfilme wurden kontroverse Quellen und Darstellungen zum selben historischen Ereignis bzw. zur historischen Person oder Epoche verwendet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	141	54,4	59,2	59,2
	nein	97	37,5	40,8	100,0
	Total	238	91,9	100,0	
Missing	nicht beantwortet	20	7,7		
	System	1	,4		
	Total	21	8,1		
Total		259	100,0		

Zur Analyse der historischen Spielfilme wurden die Unterschiede zwischen der vermittelten Deutung von Geschichte und der Wahrnehmung und Deutung der SchülerInnen diskutiert

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	161	62,2	68,5	68,5
	nein	74	28,6	31,5	100,0
	Total	235	90,7	100,0	
Missing	nicht beantwortet	23	8,9		
	System	1	,4		
	Total	24	9,3		
Total		259	100,0		

**Zur Analyse der historischen Spielfilme wurden die zeitgenössischen Entstehungsbedingungen
des historischen Spielfilms berücksichtigt**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	132	51,0	55,2	55,2
	nein	107	41,3	44,8	100,0
	Total	239	92,3	100,0	
Missing	nicht beantwortet	19	7,3		
	System	1	,4		
	Total	20	7,7		
Total		259	100,0		

Zur Analyse der historischen Spielfilme wurde die Rezeption der Zuschauer berücksichtigt

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	113	43,6	48,5	48,5
	nein	120	46,3	51,5	100,0
	Total	233	90,0	100,0	
Missing	nicht beantwortet	25	9,7		
	System	1	,4		
	Total	26	10,0		
Total		259	100,0		

Anhang 16: Probleme beim Einsatz historischer Spielfilme im Geschichtsunterricht (Frage 14)

Die Unterrichtsvorbereitung für einen Einsatz historischer Spielfilme ist zu umfangreich

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	35	13,5	14,1	14,1
	stimme überwiegend nicht zu	105	40,5	42,2	56,2
	stimme überwiegend zu	81	31,3	32,5	88,8
	stimme voll zu	28	10,8	11,2	100,0
	Total	249	96,1	100,0	
Missing	nicht beantwortet	7	2,7		
	System	3	1,2		
	Total	10	3,9		
Total		259	100,0		

Ich habe nicht genügend Zeit, um historische Spielfilme im fortlaufenden Geschichtsunterricht einzusetzen und zu analysieren

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	22	8,5	8,7	8,7
	stimme überwiegend nicht zu	52	20,1	20,6	29,2
	stimme überwiegend zu	128	49,4	50,6	79,8
	stimme voll zu	51	19,7	20,2	100,0
	Total	253	97,7	100,0	
Missing	nicht beantwortet	3	1,2		
	System	3	1,2		
	Total	6	2,3		
Total		259	100,0		

An meiner Schule fehlt die nötige technische Ausstattung, um Spielfilme vorführen zu können

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	173	66,8	70,3	70,3
	stimme überwiegend nicht zu	47	18,1	19,1	89,4
	stimme überwiegend zu	23	8,9	9,3	98,8
	stimme voll zu	3	1,2	1,2	100,0
	Total	246	95,0	100,0	
Missing	nicht beantwortet	10	3,9		
	System	3	1,2		
	Total	13	5,0		
Total		259	100,0		

An meiner Schule gibt es keine einheitlichen Regelungen zum Einsatz von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht (z.B. Absprachen in der Fachkonferenz).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	44	17,0	17,8	17,8
	stimme überwiegend nicht zu	32	12,4	13,0	30,8
	stimme überwiegend zu	67	25,9	27,1	57,9
	stimme voll zu	104	40,2	42,1	100,0
	Total	247	95,4	100,0	
Missing	nicht beantwortet	9	3,5		
	System	3	1,2		
	Total	12	4,6		
Total		259	100,0		

Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	89	34,4	35,9	35,9
	stimme überwiegend nicht zu	94	36,3	37,9	73,8
	stimme überwiegend zu	54	20,8	21,8	95,6
	stimme voll zu	11	4,2	4,4	100,0
	Total	248	95,8	100,0	
Missing	nicht beantwortet	8	3,1		
	System	3	1,2		
	Total	11	4,2		
Total		259	100,0		

Mir fehlen konkrete Beispiele für die Analyse eines historischen Spielfilms

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	93	35,9	37,8	37,8
	stimme überwiegend nicht zu	70	27,0	28,5	66,3
	stimme überwiegend zu	63	24,3	25,6	91,9
	stimme voll zu	20	7,7	8,1	100,0
	Total	246	95,0	100,0	
Missing	nicht beantwortet	10	3,9		
	System	3	1,2		
	Total	13	5,0		
Total		259	100,0		

Ich befürchte rechtliche Probleme bzw. weiß nicht, ob ich überhaupt komplette Spielfilme im Unterricht zeigen darf (Urheberrecht).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme gar nicht zu	130	50,2	52,8	52,8
	stimme überwiegend nicht zu	59	22,8	24,0	76,8
	stimme überwiegend zu	46	17,8	18,7	95,5
	stimme voll zu	11	4,2	4,5	100,0
	Total	246	95,0	100,0	
Missing	nicht beantwortet	7	2,7		
	System	6	2,3		
	Total	13	5,0		
Total		259	100,0		

Anhang 17: Ranking Bestandteile Unterrichtsmaterialien (Frage 15)

Bei Unterrichtsmaterialien sind mir methodisch-didaktische Hinweise am wichtigsten

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Platz 1	77	29,7	31,0	31,0
	Platz 2	76	29,3	30,6	61,7
	Platz 3	66	25,5	26,6	88,3
	Platz 4	29	11,2	11,7	100,0
	Total	248	95,8	100,0	
Missing	nicht eingeordnet	8	3,1		
	System	3	1,2		
	Total	11	4,2		
Total		259	100,0		

Bei Unterrichtsmaterialien sind mir schülerorientierte Einführung in die Filmanalyse am wichtigsten

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Platz 1	74	28,6	30,2	30,2
	Platz 2	74	28,6	30,2	60,4
	Platz 3	62	23,9	25,3	85,7
	Platz 4	35	13,5	14,3	100,0
	Total	245	94,6	100,0	
Missing	nicht eingeordnet	11	4,2		
	System	3	1,2		
	Total	14	5,4		
Total		259	100,0		

Bei Unterrichtsmaterialien sind mir fachspezifische Anknüpfungspunkte am wichtigsten

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Platz 1	53	20,5	21,5	21,5
	Platz 2	48	18,5	19,5	41,1
	Platz 3	56	21,6	22,8	63,8
	Platz 4	89	34,4	36,2	100,0
	Total	246	95,0	100,0	
Missing	nicht eingeordnet	10	3,9		
	System	3	1,2		
	Total	13	5,0		
Total		259	100,0		

Bei Unterrichtsmaterialien sind mir ausgearbeitete Anleitungen zur Analyse am wichtigsten

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Platz 1	47	18,1	19,0	19,0
	Platz 2	49	18,9	19,8	38,9
	Platz 3	61	23,6	24,7	63,6
	Platz 4	90	34,7	36,4	100,0
	Total	247	95,4	100,0	
Missing	nicht eingeordnet	9	3,5		
	System	3	1,2		
	Total	12	4,6		
Total		259	100,0		

Anhang 18: Bundesland, in dem unterrichtet wird (Frage 16)

		Bundesland			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Baden-Württemberg	12	3,0	5,5	5,5
	Bayern	37	9,3	16,8	22,3
	Berlin	3	,8	1,4	23,6
	Brandenburg	2	,5	,9	24,5
	Bremen	3	,8	1,4	25,9
	Hamburg	1	,3	,5	26,4
	Hessen	1	,3	,5	26,8
	Mecklenburg-Vorpommern	4	1,0	1,8	28,6
	Niedersachsen	124	31,1	56,4	85,0
	Nordrhein-Westfalen	9	2,3	4,1	89,1
	Rheinland-Pfalz	2	,5	,9	90,0
	Sachsen	1	,3	,5	90,5
	Schleswig-Holstein	1	,3	,5	90,9
	Thüringen	20	5,0	9,1	100,0
	Total	220	55,1	100,0	
Missing	nicht beantwortet	54	13,5		
	System	125	31,3		
	Total	179	44,9		
Total		399	100,0		

Anhang 19: Schulform, an der unterrichtet wird (Frage 17)

		Hauptschule			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	222	55,6	81,0	81,0
	ausgewählt	52	13,0	19,0	100,0
	Total	274	68,7	100,0	
Missing	System	125	31,3		
Total		399	100,0		

Realschule

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	193	48,4	70,4	70,4
	ausgewählt	81	20,3	29,6	100,0
	Total	274	68,7	100,0	
Missing	System	125	31,3		
Total		399	100,0		

Gymnasium

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	147	36,8	53,6	53,6
	ausgewählt	127	31,8	46,4	100,0
	Total	274	68,7	100,0	
Missing	System	125	31,3		
Total		399	100,0		

Integrierte Gesamtschule

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	256	64,2	93,4	93,4
	ausgewählt	18	4,5	6,6	100,0
	Total	274	68,7	100,0	
Missing	System	125	31,3		
Total		399	100,0		

Kooperative Gesamtschule

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	258	64,7	94,2	94,2
	ausgewählt	16	4,0	5,8	100,0
	Total	274	68,7	100,0	
Missing	System	125	31,3		
Total		399	100,0		

Gymnasiale Oberstufe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nicht gewählt	235	58,9	85,8	85,8
	ausgewählt	39	9,8	14,2	100,0
	Total	274	68,7	100,0	
Missing	System	125	31,3		
Total		399	100,0		

Anhang 20: Alter der Teilnehmer (Frage 18)

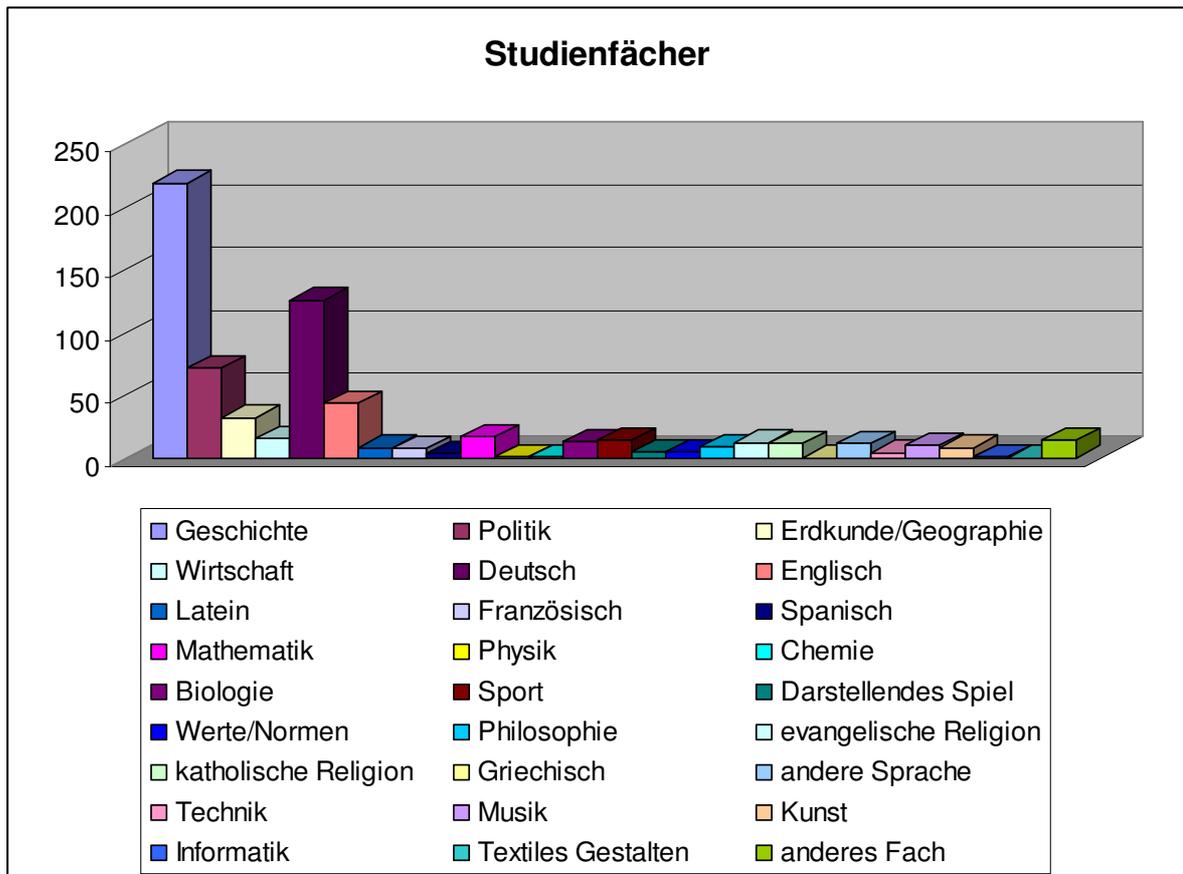
Alter

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20-25	2	,5	,8	,8
	26-30	39	9,8	15,4	16,1
	31-35	38	9,5	15,0	31,1
	36-40	37	9,3	14,6	45,7
	41-45	36	9,0	14,2	59,8
	46-50	21	5,3	8,3	68,1
	51-55	35	8,8	13,8	81,9
	56-60	29	7,3	11,4	93,3
	61-65	17	4,3	6,7	100,0
	Total	254	63,7	100,0	
Missing	nicht beantwortet	20	5,0		
	System	125	31,3		
	Total	145	36,3		
Total		399	100,0		

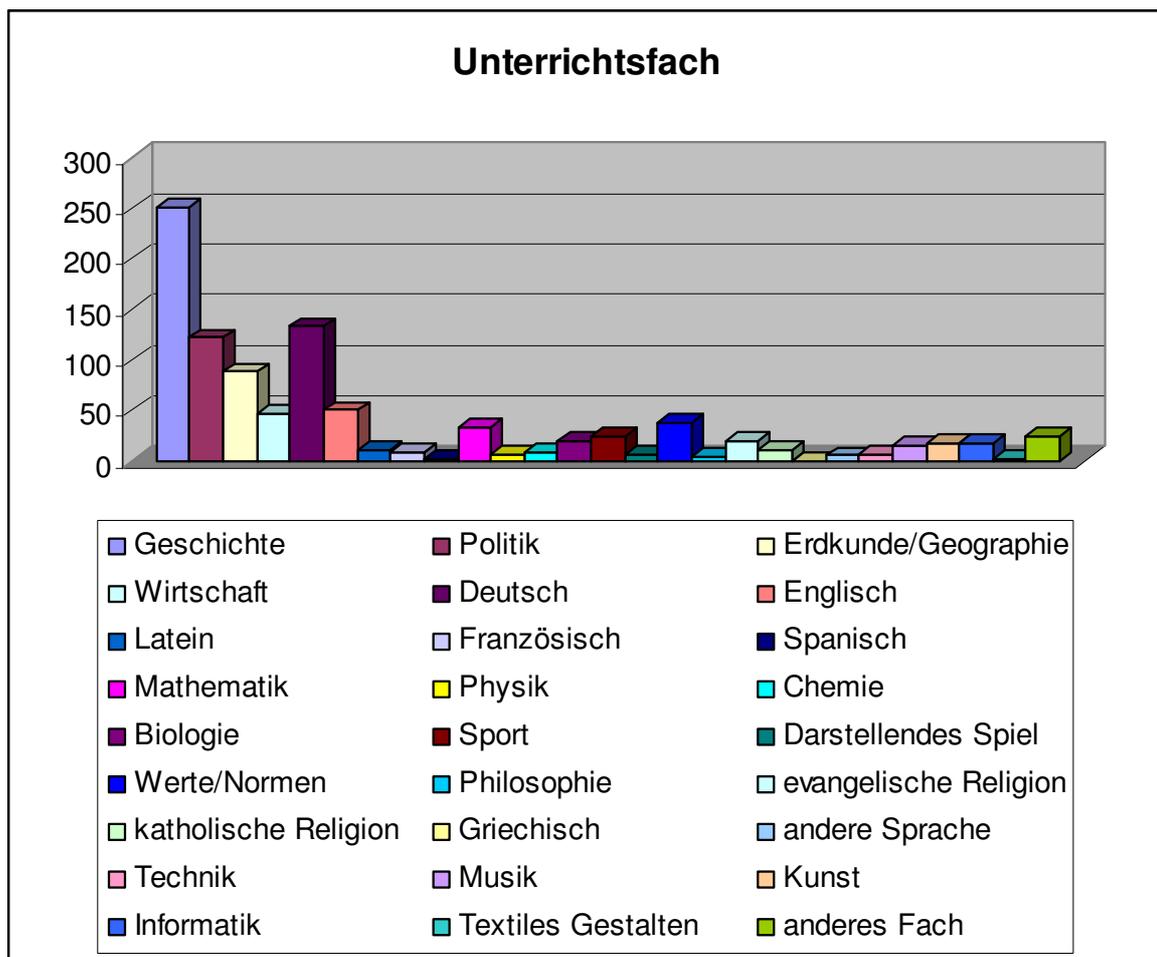
Anhang 21: Geschlecht der Teilnehmer (Frage 19)

		Geschlecht			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	weiblich	107	26,8	48,4	48,4
	männlich	114	28,6	51,6	100,0
	Total	221	55,4	100,0	
Missing	nicht beantwortet	53	13,3		
	System	125	31,3		
	Total	178	44,6		
Total		399	100,0		

Anhang 22: Studienfächer der Teilnehmer (Frage 20)



Anhang 23: Unterrichtsfächer der Teilnehmer (Frage 21)



Gemeinsame Häufigkeitsverteilungen, Schulform

Anhang 24: Anzahl der verwendeten historischen Spielfilme pro Schuljahr und Klasse/ Schulform

Jahrgänge 5-7 * Schulform/Hauptschule Crosstabulation¹

		Schulform/Hauptschule		Total
		nicht gewählt	ausgewählt	
Jahrgänge 5-7 keinen	Count	59	8	67
	% within Schulform/Hauptschule	37,1%	22,9%	34,5%
1-2	Count	88	18	106
	% within Schulform/Hauptschule	55,3%	51,4%	54,6%
3-4	Count	10	5	15
	% within Schulform/Hauptschule	6,3%	14,3%	7,7%
5 und mehr	Count	2	4	6
	% within Schulform/Hauptschule	1,3%	11,4%	3,1%
Total	Count	159	35	194
	% within Schulform/Hauptschule	100,0%	100,0%	100,0%

Jahrgänge 5-7 * Schulform/Realschule Crosstabulation

		Schulform/Realschule		Total
		nicht gewählt	ausgewählt	
Jahrgänge 5-7 keinen	Count	50	17	67
	% within Schulform/Realschule	37,6%	27,9%	34,5%
1-2	Count	71	35	106
	% within Schulform/Realschule	53,4%	57,4%	54,6%
3-4	Count	8	7	15
	% within Schulform/Realschule	6,0%	11,5%	7,7%
5 und mehr	Count	4	2	6
	% within Schulform/Realschule	3,0%	3,3%	3,1%
Total	Count	133	61	194
	% within Schulform/Realschule	100,0%	100,0%	100,0%

¹ Die Grundgesamtheit ist in den Crosstabulationen jeweils unten rechts abzulesen und ergibt sich aus der Anzahl der Teilnehmer, die beide gewählten Items beantworteten.

Jahrgänge 5-7 * Schulform/Gymnasium Crosstabulation				
		Schulform/Gymnasium		Total
		nicht gewählt	ausgewählt	
Jahrgänge 5-7 keinen	Count	21	46	67
	% within Schulform/Gymnasium	23,9%	43,4%	34,5%
1-2	Count	52	54	106
	% within Schulform/Gymnasium	59,1%	50,9%	54,6%
3-4	Count	10	5	15
	% within Schulform/Gymnasium	11,4%	4,7%	7,7%
5 und mehr	Count	5	1	6
	% within Schulform/Gymnasium	5,7%	,9%	3,1%
Total	Count	88	106	194
	% within Schulform/Gymnasium	100,0%	100,0%	100,0%

Jahrgänge 8-10 * Schulform/Hauptschule Crosstabulation				
		Schulform/Hauptschule		Total
		nicht gewählt	ausgewählt	
Jahrgänge 8-10 keinen	Count	22	0	22
	% within Schulform/Hauptschule	12,6%	,0%	9,9%
1-2	Count	113	27	140
	% within Schulform/Hauptschule	64,6%	56,3%	62,8%
3-4	Count	33	15	48
	% within Schulform/Hauptschule	18,9%	31,3%	21,5%
5 und mehr	Count	7	6	13
	% within Schulform/Hauptschule	4,0%	12,5%	5,8%
Total	Count	175	48	223
	% within Schulform/Hauptschule	100,0%	100,0%	100,0%

Jahrgänge 8-10 * Schulform/Realschule Crosstabulation

		Schulform/Realschule		Total
		nicht gewählt	ausgewählt	
Jahrgänge 8-10 keinen	Count	21	1	22
	% within Schulform/Realschule	14,1%	1,4%	9,9%
1-2	Count	95	45	140
	% within Schulform/Realschule	63,8%	60,8%	62,8%
3-4	Count	27	21	48
	% within Schulform/Realschule	18,1%	28,4%	21,5%
5 und mehr	Count	6	7	13
	% within Schulform/Realschule	4,0%	9,5%	5,8%
Total	Count	149	74	223
	% within Schulform/Realschule	100,0%	100,0%	100,0%

Jahrgänge 8-10 * Schulform/Gymnasium Crosstabulation

		Schulform/Gymnasium		Total
		nicht gewählt	ausgewählt	
Jahrgänge 8-10 keinen	Count	3	19	22
	% within Schulform/Gymnasium	2,7%	16,8%	9,9%
1-2	Count	64	76	140
	% within Schulform/Gymnasium	58,2%	67,3%	62,8%
3-4	Count	33	15	48
	% within Schulform/Gymnasium	30,0%	13,3%	21,5%
5 und mehr	Count	10	3	13
	% within Schulform/Gymnasium	9,1%	2,7%	5,8%
Total	Count	110	113	223
	% within Schulform/Gymnasium	100,0%	100,0%	100,0%

Jahrgänge 11-12 * Schulform/Gymnasium Crosstabulation

		Schulform/Gymnasium		Total
		nicht gewählt	ausgewählt	
Jahrgänge 11-12 keinen	Count	0	6	6
	% within Schulform/Gymnasium	,0%	5,8%	4,8%
1-2	Count	19	63	82
	% within Schulform/Gymnasium	82,6%	61,2%	65,1%
3-4	Count	3	28	31
	% within Schulform/Gymnasium	13,0%	27,2%	24,6%
5 und mehr	Count	1	6	7
	% within Schulform/Gymnasium	4,3%	5,8%	5,6%
Total	Count	23	103	126
	% within Schulform/Gymnasium	100,0%	100,0%	100,0%

Anhang 25: Analyse- und Verwendungsmöglichkeiten historischer Spielfilme Teil der Lehrerausbildung/ Schulform

Lehrerausbildung * Schulform/Hauptschule Crosstabulation

		Schulform/Hauptschule		Total
		nicht gewählt	ausgewählt	
Lehrerausbildung ja	Count	67	7	74
	% within Schulform/Hauptschule	32,7%	13,5%	28,8%
nein	Count	138	45	183
	% within Schulform/Hauptschule	67,3%	86,5%	71,2%
Total	Count	205	52	257
	% within Schulform/Hauptschule	100,0%	100,0%	100,0%

Lehrerausbildung * Schulform/Realschule Crosstabulation

		Schulform/Realschule		Total
		nicht gewählt	ausgewählt	
Lehrerausbildung ja	Count	60	14	74
	% within Schulform/Realschule	34,1%	17,3%	28,8%
nein	Count	116	67	183
	% within Schulform/Realschule	65,9%	82,7%	71,2%
Total	Count	176	81	257
	% within Schulform/Realschule	100,0%	100,0%	100,0%

Lehrerausbildung * Schulform/Gymnasium Crosstabulation

		Schulform/Gymnasium		Total
		nicht gewählt	ausgewählt	
Lehrerausbildung ja	Count	27	47	74
	% within Schulform/Gymnasium	20,8%	37,0%	28,8%
nein	Count	103	80	183
	% within Schulform/Gymnasium	79,2%	63,0%	71,2%
Total	Count	130	127	257
	% within Schulform/Gymnasium	100,0%	100,0%	100,0%
	% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	100,0%	100,0%	100,0%

Anhang 26: Benötigte Unterrichtszeit zum gemeinsamen Ansehen und zur Analyse eines historischen Spielfilms/ Schulform

Unterrichtszeit * Schulform/Hauptschule Crosstabulation

		Schulform/Hauptschule		Total
		nicht gewählt	ausgewählt	
Unterrichtszeit 1-2	Count	81	13	94
	% within Schulform/Hauptschule	40,7%	25,0%	37,5%
3-4	Count	96	33	129
	% within Schulform/Hauptschule	48,2%	63,5%	51,4%
5-6	Count	21	5	26
	% within Schulform/Hauptschule	10,6%	9,6%	10,4%
mehr als 6	Count	1	1	2
	% within Schulform/Hauptschule	,5%	1,9%	,8%
Total	Count	199	52	251
	% within Schulform/Hauptschule	100,0%	100,0%	100,0%

Unterrichtszeit * Schulform/Realschule Crosstabulation

		Schulform/Realschule		Total
		nicht gewählt	ausgewählt	
Unterrichtszeit 1-2	Count	62	32	94
	% within Schulform/Realschule	36,5%	39,5%	37,5%
3-4	Count	89	40	129
	% within Schulform/Realschule	52,4%	49,4%	51,4%
5-6	Count	19	7	26
	% within Schulform/Realschule	11,2%	8,6%	10,4%
mehr als 6	Count	0	2	2
	% within Schulform/Realschule	,0%	2,5%	,8%
Total	Count	170	81	251
	% within Schulform/Realschule	100,0%	100,0%	100,0%

Unterrichtszeit * Schulform/Gymnasium Crosstabulation

		Schulform/Gymnasium		Total
		nicht gewählt	ausgewählt	
Unterrichtszeit 1-2	Count	47	47	94
	% within Schulform/Gymnasium	36,4%	38,5%	37,5%
3-4	Count	65	64	129
	% within Schulform/Gymnasium	50,4%	52,5%	51,4%
5-6	Count	15	11	26
	% within Schulform/Gymnasium	11,6%	9,0%	10,4%
mehr als 6	Count	2	0	2
	% within Schulform/Gymnasium	1,6%	,0%	,8%
Total	Count	129	122	251
	% within Schulform/Gymnasium	100,0%	100,0%	100,0%

Anhang 27: Authentisches Bild/ Schulform

können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben * Schulform/Hauptschule Crosstabulation

			Schulform/Hauptschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	stimme gar nicht zu	Count	19	1	20
		% within Schul- form/Hauptschule	9,5%	2,0%	7,9%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	77	14	91
		% within Schul- form/Hauptschule	38,3%	27,5%	36,1%
	stimme überwiegend zu	Count	97	31	128
		% within Schul- form/Hauptschule	48,3%	60,8%	50,8%
	stimme voll zu	Count	8	5	13
		% within Schul- form/Hauptschule	4,0%	9,8%	5,2%
Total		Count	201	51	252
		% within Schul- form/Hauptschule	100,0%	100,0%	100,0%

können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben * Schulform/Gymnasium Crosstabulation

			Schulform/Gymnasium		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	stimme gar nicht zu	Count	6	14	20
		% within Schul- form/Gymnasium	4,8%	11,1%	7,9%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	39	52	91
		% within Schul- form/Gymnasium	31,0%	41,3%	36,1%
	stimme überwiegend zu	Count	71	57	128
		% within Schul- form/Gymnasium	56,3%	45,2%	50,8%
	stimme voll zu	Count	10	3	13
		% within Schul- form/Gymnasium	7,9%	2,4%	5,2%
Total		Count	126	126	252

Anhang 28: Grundlegende Kategorien historischen Arbeitens/ Schulform

halten grundlegende Kategorien historischen Arbeitens, wie Objektivität, Authentizität und Faktenorientierung

nicht ein * Schulform/Realschule Crosstabulation

			Schulform/Realschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
halten grundlegende Kategorien historischen Arbeitens, wie Objektivität, Authentizität und Faktenorientierung nicht ein	stimme gar nicht zu	Count	11	6	17
		% within Schulform/Realschule	6,4%	7,6%	6,8%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	68	41	109
		% within Schulform/Realschule	39,5%	51,9%	43,4%
	stimme überwiegend zu	Count	81	31	112
		% within Schulform/Realschule	47,1%	39,2%	44,6%
	stimme voll zu	Count	12	1	13
		% within Schulform/Realschule	7,0%	1,3%	5,2%
Total	Count	172	79	251	
	% within Schulform/Realschule	100,0%	100,0%	100,0%	

halten grundlegende Kategorien historischen Arbeitens, wie Objektivität, Authentizität und Faktenorientierung

nicht ein * Schulform/Gymnasium Crosstabulation

			Schulform/Gymnasium		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
halten grundlegende Kategorien historischen Arbeitens, wie Objektivität, Authentizität und Faktenorientierung nicht ein	stimme gar nicht zu	Count	8	9	17
		% within Schulform/Gymnasium	6,4%	7,1%	6,8%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	62	47	109
		% within Schulform/Gymnasium	49,6%	37,3%	43,4%
	stimme überwiegend zu	Count	52	60	112
		% within Schulform/Gymnasium	41,6%	47,6%	44,6%
	stimme voll zu	Count	3	10	13
		% within Schulform/Gymnasium	2,4%	7,9%	5,2%
Total	Count	125	126	251	

Anhang 29: Inhaltsbezogenes Wissen fördern/ Schulform

können inhaltsbezogenes Wissen meiner SchülerInnen zur dargestellten Zeit fördern * Schulform/Hauptschule

Crosstabulation

			Schulform/Hauptschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
können inhaltsbezogenes Wissen meiner SchülerInnen zur dargestellten Zeit fördern	stimme gar nicht zu	Count	1	0	1
		% within Schulform/Hauptschule	,5%	,0%	,4%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	43	3	46
		% within Schulform/Hauptschule	21,8%	5,8%	18,5%
	stimme überwiegend zu	Count	120	39	159
		% within Schulform/Hauptschule	60,9%	75,0%	63,9%
	stimme voll zu	Count	33	10	43
		% within Schulform/Hauptschule	16,8%	19,2%	17,3%
Total	Count	197	52	249	
	% within Schulform/Hauptschule	100,0%	100,0%	100,0%	

können inhaltsbezogenes Wissen meiner SchülerInnen zur dargestellten Zeit fördern * Schulform/Gymnasium

Crosstabulation

			Schulform/Gymnasium		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
können inhaltsbezogenes Wissen meiner SchülerInnen zur dargestellten Zeit fördern	stimme gar nicht zu	Count	0	1	1
		% within Schulform/Gymnasium	,0%	,8%	,4%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	15	31	46
		% within Schulform/Gymnasium	12,0%	25,0%	18,5%
	stimme überwiegend zu	Count	90	69	159
		% within Schulform/Gymnasium	72,0%	55,6%	63,9%
	stimme voll zu	Count	20	23	43
		% within Schulform/Gymnasium	16,0%	18,5%	17,3%
Total	Count	125	124	249	

Anhang 30: Kritischen Umgang mit nicht-wissenschaftlichen Deutungen fördern/Schulform

kann ein kritischer Umgang der SchülerInnen mit nicht-wissenschaftlichen Deutungen von Geschichte gefördert werden * Schulform/Hauptschule Crosstabulation

			Schulform/Hauptschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
kann ein kritischer Umgang der SchülerInnen mit nicht-wissenschaftlichen Deutungen von Geschichte gefördert werden	stimme gar nicht zu	Count	3	1	4
		% within Schulform/Hauptschule	1,5%	1,9%	1,6%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	16	12	28
		%	7,9%	23,1%	11,0%
	stimme überwiegend zu	Count	100	27	127
		%	49,5%	51,9%	50,0%
	stimme voll zu	Count	83	12	95
		%	41,1%	23,1%	37,4%
Total		Count	202	52	254
		%	100,0%	100,0%	100,0%

kann ein kritischer Umgang der SchülerInnen mit nicht-wissenschaftlichen Deutungen von Geschichte gefördert werden * Schulform/Realschule Crosstabulation

			Schulform/Realschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
kann ein kritischer Umgang der SchülerInnen mit nicht-wissenschaftlichen Deutungen von Geschichte gefördert werden	stimme gar nicht zu	Count	4	0	4
		% within Schulform/Realschule	2,3%	,0%	1,6%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	18	10	28
		% within Schulform/Realschule	10,4%	12,3%	11,0%
	stimme überwiegend zu	Count	73	54	127
		% within Schulform/Realschule	42,2%	66,7%	50,0%
	stimme voll zu	Count	78	17	95
		% within Schulform/Realschule	45,1%	21,0%	37,4%
Total		Count	173	81	254

kann ein kritischer Umgang der SchülerInnen mit nicht-wissenschaftlichen Deutungen von Geschichte gefördert werden * Schulform/Gymnasium Crosstabulation

			Schulform/Gymnasium		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
kann ein kritischer Umgang der SchülerInnen mit nicht-wissenschaftlichen Deutungen von Geschichte gefördert werden	stimme gar nicht zu	Count	1	3	4
		% within Schulform/Gymnasium	,8%	2,4%	1,6%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	19	9	28
		% within Schulform/Gymnasium	14,8%	7,1%	11,0%
	stimme überwiegend zu	Count	70	57	127
		% within Schulform/Gymnasium	54,7%	45,2%	50,0%
	stimme voll zu	Count	38	57	95
		% within Schulform/Gymnasium	29,7%	45,2%	37,4%
Total		Count	128	126	254
		% within Schulform/Gymnasium	100,0%	100,0%	100,0%

Anhang 31: Konstruktcharakter von Geschichte vermitteln/ Schulform

kann den SchülerInnen der Konstruktcharakter von Geschichte vermittelt werden * Schulform/Hauptschule Crosstabulation

			Schulform/Hauptschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
kann den SchülerInnen der Konstruktcharakter von Geschichte vermittelt werden	stimme gar nicht zu	Count	5	0	5
		% within Schulform/Hauptschule	2,5%	,0%	2,0%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	30	16	46
		% within Schulform/Hauptschule	15,0%	32,0%	18,4%
	stimme überwiegend zu	Count	103	26	129
		% within Schulform/Hauptschule	51,5%	52,0%	51,6%
	stimme voll zu	Count	62	8	70
		% within Schulform/Hauptschule	31,0%	16,0%	28,0%
Total		Count	200	50	250

kann den SchülerInnen der Konstruktcharakter von Geschichte vermittelt werden * Schulform/Realschule

Crosstabulation

			Schulform/Realschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
kann den SchülerInnen der Konstruktcharakter von Geschichte vermittelt werden	stimme gar nicht zu	Count	5	0	5
		% within Schul- form/Realschule	2,9%	,0%	2,0%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	30	16	46
		% within Schul- form/Realschule	17,5%	20,3%	18,4%
	stimme überwiegend zu	Count	81	48	129
		% within Schul- form/Realschule	47,4%	60,8%	51,6%
	stimme voll zu	Count	55	15	70
		% within Schul- form/Realschule	32,2%	19,0%	28,0%
Total		Count	171	79	250
		% within Schul- form/Realschule	100,0%	100,0%	100,0%

kann den SchülerInnen der Konstruktcharakter von Geschichte vermittelt werden * Schulform/Gymnasium

Crosstabulation

			Schulform/Gymnasium		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
kann den SchülerInnen der Konstruktcharakter von Geschichte vermittelt werden	stimme gar nicht zu	Count	0	5	5
		% within Schul- form/Gymnasium	,0%	4,0%	2,0%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	29	17	46
		% within Schul- form/Gymnasium	23,2%	13,6%	18,4%
	stimme überwiegend zu	Count	67	62	129
		% within Schul- form/Gymnasium	53,6%	49,6%	51,6%
	stimme voll zu	Count	29	41	70
		% within Schul- form/Gymnasium	23,2%	32,8%	28,0%
Total		Count	125	125	250

Anhang 32: Zeitpunkt des Filmeinsatzes/ Schulform**Filme habe ich hauptsächlich im Zentrum einer Unterrichtseinheit eingesetzt * Schulform/Hauptschule Crosstabulation**

			Schulform/Hauptschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
habe ich hauptsächlich im Zentrum einer Unterrichtseinheit eingesetzt	ja	Count	86	20	106
		% within Schulform/Hauptschule	47,8%	42,6%	46,7%
	nein	Count	94	27	121
		% within Schulform/Hauptschule	52,2%	57,4%	53,3%
Total	Count	180	47	227	
	% within Schulform/Hauptschule	100,0%	100,0%	100,0%	

Filme habe ich hauptsächlich im Zentrum einer Unterrichtseinheit eingesetzt * Schulform/Realschule Crosstabulation

			Schulform/Realschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
habe ich hauptsächlich im Zentrum einer Unterrichtseinheit eingesetzt	ja	Count	69	37	106
		% within Schulform/Realschule	44,2%	52,1%	46,7%
	nein	Count	87	34	121
		% within Schulform/Realschule	55,8%	47,9%	53,3%
Total	Count	156	71	227	
	% within Schulform/Realschule	100,0%	100,0%	100,0%	

Filme habe ich hauptsächlich im Zentrum einer Unterrichtseinheit eingesetzt * Schulform/Gymnasiale Oberstufe Crosstabulation

			Schulform/Gymnasiale Oberstufe		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
habe ich hauptsächlich im Zentrum einer Unterrichtseinheit eingesetzt	ja	Count	88	18	106
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	45,8%	51,4%	46,7%
	nein	Count	104	17	121
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	54,2%	48,6%	53,3%
Total	Count	192	35	227	
	% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	100,0%	100,0%	100,0%	

Filme habe ich hauptsächlich als Abschluss einer Unterrichtseinheit eingesetzt * Schulform/Realschule Crosstabulation

			Schulform/Realschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
habe ich hauptsächlich als Abschluss einer Unterrichtseinheit eingesetzt	ja	Count	115	61	176
		% within Schulform/Realschule	69,7%	80,3%	73,0%
	nein	Count	50	15	65
		% within Schulform/Realschule	30,3%	19,7%	27,0%
Total	Count	165	76	241	
	% within Schulform/Realschule	100,0%	100,0%	100,0%	

Filme habe ich hauptsächlich als Abschluss einer Unterrichtseinheit eingesetzt * Schulform/Gymnasiale Oberstufe

			Schulform/Gymnasiale Oberstufe		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
habe ich hauptsächlich als Abschluss einer Unterrichtseinheit eingesetzt	ja	Count	150	26	176
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	73,5%	70,3%	73,0%
	nein	Count	54	11	65
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	26,5%	29,7%	27,0%
Total	Count	204	37	241	
	% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	100,0%	100,0%	100,0%	

Spielfilme habe ich hauptsächlich eingesetzt, wenn alle vorgesehenen Themen bereits besprochen waren (z.B. kurz vor den Ferien) * Schulform/Hauptschule Crosstabulation

			Schulform/Hauptschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
habe ich hauptsächlich eingesetzt, wenn alle vorgesehenen Themen bereits besprochen waren (z.B. kurz vor den Ferien)	ja	Count	54	19	73
		% within Schulform/Hauptschule	30,3%	42,2%	32,7%
	nein	Count	124	26	150
		% within Schulform/Hauptschule	69,7%	57,8%	67,3%
Total	Count	178	45	223	
	% within Schulform/Hauptschule	100,0%	100,0%	100,0%	

Anhang 33: Länge der gezeigten Spielfilme/ Schulform**Historische Spielfilme habe ich in der Regel in voller Länge gezeigt * Schulform/Hauptschule Crosstabulation**

			Schulform/Hauptschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
habe ich in der Regel in voller Länge gezeigt	ja	Count	111	39	150
		% within Schulform/Hauptschule	59,4%	75,0%	62,8%
	nein	Count	76	13	89
		% within Schulform/Hauptschule	40,6%	25,0%	37,2%
Total	Count	187	52	239	
	% within Schulform/Hauptschule	100,0%	100,0%	100,0%	

Historische Spielfilme habe ich in der Regel in voller Länge gezeigt * Schulform/Gymnasium Crosstabulation

			Schulform/Gymnasium		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
habe ich in der Regel in voller Länge gezeigt	ja	Count	91	59	150
		% within Schulform/Gymnasium	74,0%	50,9%	62,8%
	nein	Count	32	57	89
		% within Schulform/Gymnasium	26,0%	49,1%	37,2%
Total	Count	123	116	239	
	% within Schulform/Gymnasium	100,0%	100,0%	100,0%	

Anhang 34: Analyse-Schwerpunkte/ Schulform**Im Zentrum der Analyse stand die Frage nach der historischen Genauigkeit bzw. Authentizität des Gezeigten * Schulform/Hauptschule Crosstabulation**

			Schulform/Hauptschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
stand die Frage nach der historischen Genauigkeit bzw. Authentizität des Gezeigten	ja	Count	114	24	138
		% within Schulform/Hauptschule	60,3%	49,0%	58,0%
	nein	Count	75	25	100
		% within Schulform/Hauptschule	39,7%	51,0%	42,0%
Total	Count	189	49	238	
	% within Schulform/Hauptschule	100,0%	100,0%	100,0%	

Im Zentrum der Analyse stand die Frage nach der historischen Genauigkeit bzw. Authentizität des Gezeigten * Schulform/Realschule Crosstabulation

			Schulform/Realschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
stand die Frage nach der historischen Genauigkeit bzw. Authentizität des Gezeigten	ja	Count	94	44	138
		% within Schulform/Realschule	58,0%	57,9%	58,0%
	nein	Count	68	32	100
		% within Schulform/Realschule	42,0%	42,1%	42,0%
Total		Count	162	76	238
		% within Schulform/Realschule	100,0%	100,0%	100,0%

Im Zentrum der Analyse stand die Frage nach der historischen Genauigkeit bzw. Authentizität des Gezeigten * Schulform/Gymnasium Crosstabulation

			Schulform/Gymnasium		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
stand die Frage nach der historischen Genauigkeit bzw. Authentizität des Gezeigten	ja	Count	69	69	138
		% within Schulform/Gymnasium	57,5%	58,5%	58,0%
	nein	Count	51	49	100
		% within Schulform/Gymnasium	42,5%	41,5%	42,0%
Total		Count	120	118	238
		% within Schulform/Gymnasium	100,0%	100,0%	100,0%

Im Zentrum der Analyse stand die Frage nach der historischen Genauigkeit bzw. Authentizität des Gezeigten * Schulform/Gymnasiale Oberstufe Crosstabulation

			Schulform/Gymnasiale Oberstufe		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
stand die Frage nach der historischen Genauigkeit bzw. Authentizität des Gezeigten	ja	Count	115	23	138
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	56,7%	65,7%	58,0%
	nein	Count	88	12	100
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	43,3%	34,3%	42,0%
Total		Count	203	35	238
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	100,0%	100,0%	100,0%

Im Zentrum der Analyse stand die Frage, welche Deutung von Geschichte der Film vornimmt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen * Schulform/Hauptschule Crosstabulation

			Schulform/Hauptschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
stand die Frage, welche Deutung von Geschichte der Film vornimmt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen	ja	Count % within Schulform/Hauptschule	147 77,4%	33 66,0%	180 75,0%
	nein	Count % within Schulform/Hauptschule	43 22,6%	17 34,0%	60 25,0%
Total		Count % within Schulform/Hauptschule	190 100,0%	50 100,0%	240 100,0%

Im Zentrum der Analyse stand die Frage, welche Deutung von Geschichte der Film vornimmt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen * Schulform/Realschule Crosstabulation

			Schulform/Realschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
stand die Frage, welche Deutung von Geschichte der Film vornimmt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen	ja	Count % within Schulform/Realschule	124 76,1%	56 72,7%	180 75,0%
	nein	Count % within Schulform/Realschule	39 23,9%	21 27,3%	60 25,0%
Total		Count % within Schulform/Realschule	163 100,0%	77 100,0%	240 100,0%

Im Zentrum der Analyse stand die Frage, welche Deutung von Geschichte der Film vornimmt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen * Schulform/Gymnasium Crosstabulation

			Schulform/Gymnasium		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
stand die Frage, welche Deutung von Geschichte der Film vornimmt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen	ja	Count % within Schulform/Gymnasium	86 71,1%	94 79,0%	180 75,0%
	nein	Count % within Schulform/Gymnasium	35 28,9%	25 21,0%	60 25,0%
Total		Count % within Schulform/Gymnasium	121 100,0%	119 100,0%	240 100,0%

Im Zentrum der Analyse stand die Frage, welche Deutung von Geschichte der Film vornimmt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen * Schulform/Gymnasiale Oberstufe Crosstabulation

			Schulform/Gymnasiale Oberstufe		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
stand die Frage, welche Deutung von Geschichte der Film vornimmt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen	ja	Count % within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	149 73,4%	31 83,8%	180 75,0%
	nein	Count % within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	54 26,6%	6 16,2%	60 25,0%
Total		Count % within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	203 100,0%	37 100,0%	240 100,0%

Im Zentrum der Analyse standen die filmischen Mittel und ihre Funktion, um herauszuarbeiten, auf welche Art der Film Geschichte erzählt * Schulform/Hauptschule Crosstabulation

			Schulform/Hauptschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
standen die filmischen Mittel und ihre Funktion, um herauszuarbeiten, auf welche Art der Film Geschichte erzählt	ja	Count % within Schulform/Hauptschule	70 38,0%	16 32,7%	86 36,9%
	nein	Count % within Schulform/Hauptschule	114 62,0%	33 67,3%	147 63,1%
Total		Count % within Schulform/Hauptschule	184 100,0%	49 100,0%	233 100,0%

Im Zentrum der Analyse standen die filmischen Mittel und ihre Funktion, um herauszuarbeiten, auf welche Art der Film Geschichte erzählt * Schulform/Realschule Crosstabulation

			Schulform/Realschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
standen die filmischen Mittel und ihre Funktion, um herauszuarbeiten, auf welche Art der Film Geschichte erzählt	ja	Count % within Schulform/Realschule	62 39,2%	24 32,0%	86 36,9%
	nein	Count % within Schulform/Realschule	96 60,8%	51 68,0%	147 63,1%
Total		Count % within Schulform/Realschule	158 100,0%	75 100,0%	233 100,0%

Im Zentrum der Analyse standen die filmischen Mittel und ihre Funktion, um herauszuarbeiten, auf welche Art der Film Geschichte erzählt * Schulform/Gymnasium Crosstabulation

			Schulform/Gymnasium		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
standen die filmischen Mittel und ihre Funktion, um herauszuarbeiten, auf welche Art der Film Geschichte erzählt	ja	Count	38	48	86
		% within Schulform/Gymnasium	32,5%	41,4%	36,9%
	nein	Count	79	68	147
		% within Schulform/Gymnasium	67,5%	58,6%	63,1%
Total		Count	117	116	233
		% within Schulform/Gymnasium	100,0%	100,0%	100,0%

Im Zentrum der Analyse standen die filmischen Mittel und ihre Funktion, um herauszuarbeiten, auf welche Art der Film Geschichte erzählt * Schulform/Gymnasiale Oberstufe Crosstabulation

			Schulform/Gymnasiale Oberstufe		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
standen die filmischen Mittel und ihre Funktion, um herauszuarbeiten, auf welche Art der Film Geschichte erzählt	ja	Count	68	18	86
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	34,3%	51,4%	36,9%
	nein	Count	130	17	147
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	65,7%	48,6%	63,1%
Total		Count	198	35	233
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	100,0%	100,0%	100,0%

Anhang 35: Berücksichtigte Aspekte bei der Analyse/ Schulform

Zur Analyse wurden kontroverse Quellen und Darstellungen zum selben historischen Ereignis bzw. zur historischen Person oder Epoche verwendet * Schulform/Hauptschule Crosstabulation

			Schulform/Hauptschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
wurden kontroverse Quellen und Darstellungen zum selben historischen Ereignis bzw. zur historischen Person oder Epoche verwendet	ja	Count	119	22	141
		% within Schulform/Hauptschule	63,0%	44,9%	59,2%
	nein	Count	70	27	97
		% within Schulform/Hauptschule	37,0%	55,1%	40,8%
Total		Count	189	49	238
		% within Schulform/Hauptschule	100,0%	100,0%	100,0%

Zur Analyse wurden kontroverse Quellen und Darstellungen zum selben historischen Ereignis bzw. zur historischen Person oder Epoche verwendet * Schulform/Gymnasiale Oberstufe Crosstabulation

			Schulform/Gymnasiale Oberstufe		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
wurden kontroverse Quellen und Darstellungen zum selben historischen Ereignis bzw. zur historischen Person oder Epoche verwendet	ja	Count	113	28	141
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	56,2%	75,7%	59,2%
	nein	Count	88	9	97
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	43,8%	24,3%	40,8%
Total	Count	201	37	238	
	% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	100,0%	100,0%	100,0%	

Zur Analyse wurden die Unterschiede zwischen der vermittelten Deutung von Geschichte und der Wahrnehmung und Deutung der SchülerInnen diskutiert * Schulform/Hauptschule Crosstabulation

			Schulform/Hauptschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
wurden die Unterschiede zwischen der vermittelten Deutung von Geschichte und der Wahrnehmung und Deutung der SchülerInnen diskutiert	ja	Count	133	28	161
		% within Schulform/Hauptschule	71,5%	57,1%	68,5%
	nein	Count	53	21	74
		% within Schulform/Hauptschule	28,5%	42,9%	31,5%
Total	Count	186	49	235	
	% within Schulform/Hauptschule	100,0%	100,0%	100,0%	

Zur Analyse wurden die Unterschiede zwischen der vermittelten Deutung von Geschichte und der Wahrnehmung und Deutung der SchülerInnen diskutiert * Schulform/Gymnasium Crosstabulation

			Schulform/Gymnasium		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
wurden die Unterschiede zwischen der vermittelten Deutung von Geschichte und der Wahrnehmung und Deutung der SchülerInnen diskutiert	ja	Count	73	88	161
		% within Schulform/Gymnasium	61,9%	75,2%	68,5%
	nein	Count	45	29	74
		% within Schulform/Gymnasium	38,1%	24,8%	31,5%
Total	Count	118	117	235	
	% within Schulform/Gymnasium	100,0%	100,0%	100,0%	

Zur Analyse wurden die zeitgenössischen Entstehungsbedingungen des historischen Spielfilms berücksichtigt * Schulform/Hauptschule Crosstabulation

			Schulform/Hauptschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
wurden die zeitgenössischen Entstehungsbedingungen des historischen Spielfilms berücksichtigt	ja	Count	107	24	131
		% within Schulform/Hauptschule	56,9%	47,1%	54,8%
	nein	Count	81	27	108
		% within Schulform/Hauptschule	43,1%	52,9%	45,2%
Total	Count	188	51	239	
	% within Schulform/Hauptschule	100,0%	100,0%	100,0%	

Zur Analyse wurden die zeitgenössischen Entstehungsbedingungen des historischen Spielfilms berücksichtigt * Schulform/Gymnasiale Oberstufe Crosstabulation

			Schulform/Gymnasiale Oberstufe		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
wurden die zeitgenössischen Entstehungsbedingungen des historischen Spielfilms berücksichtigt	ja	Count	107	24	131
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	52,7%	66,7%	54,8%
	nein	Count	96	12	108
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	47,3%	33,3%	45,2%
Total	Count	203	36	239	
	% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	100,0%	100,0%	100,0%	

Zur Analyse wurde die Rezeption der Zuschauer berücksichtigt * Schulform/Hauptschule Crosstabulation

			Schulform/Hauptschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
wurde die Rezeption der Zuschauer berücksichtigt	ja	Count	94	19	113
		% within Schulform/Hauptschule	50,8%	39,6%	48,5%
	nein	Count	91	29	120
		% within Schulform/Hauptschule	49,2%	60,4%	51,5%
Total	Count	185	48	233	
	% within Schulform/Hauptschule	100,0%	100,0%	100,0%	

Zur Analyse wurde die Rezeption der Zuschauer berücksichtigt * Schulform/Hauptschule Crosstabulation

			Schulform/Hauptschule		Total	
			nicht gewählt	ausgewählt		
wurde die Rezeption der Zuschauer berücksichtigt	ja	Count	94	19	113	
		% within Schulform/Hauptschule	50,8%	39,6%	48,5%	
	nein	Count	91	29	120	
		% within Schulform/Hauptschule	49,2%	60,4%	51,5%	
Total			Count	185	48	233

Zur Analyse wurde die Rezeption der Zuschauer berücksichtigt * Schulform/Gymnasiale Oberstufe Crosstabulation

			Schulform/Gymnasiale Oberstufe		Total	
			nicht gewählt	ausgewählt		
wurde die Rezeption der Zuschauer berücksichtigt	ja	Count	92	21	113	
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	46,5%	60,0%	48,5%	
	nein	Count	106	14	120	
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	53,5%	40,0%	51,5%	
Total			Count	198	35	233
			% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	100,0%	100,0%	100,0%

Anhang 36: Schwierigkeiten beim Spielfilmeinsatz/ Schulform

Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind * HS

			Schulform/Hauptschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind	stimme gar nicht zu	Count	79	10	89
		% within Schulform/Hauptschule	40,1%	19,2%	35,7%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	75	20	95
		% within Schulform/Hauptschule	38,1%	38,5%	38,2%
	stimme überwiegend zu	Count	34	20	54
		% within Schulform/Hauptschule	17,3%	38,5%	21,7%
	stimme voll zu	Count	9	2	11
		% within Schulform/Hauptschule	4,6%	3,8%	4,4%
Total		Count	197	52	249
		% within Schulform/Hauptschule	100,0%	100,0%	100,0%

Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind * RS

			Schulform/Realschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind	stimme gar nicht zu	Count	67	22	89
		% within Schulform/Realschule	39,2%	28,2%	35,7%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	64	31	95
		% within Schulform/Realschule	37,4%	39,7%	38,2%
	stimme überwiegend zu	Count	33	21	54
		% within Schulform/Realschule	19,3%	26,9%	21,7%
	stimme voll zu	Count	7	4	11
		% within Schulform/Realschule	4,1%	5,1%	4,4%
Total		Count	171	78	249

Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind * Gym.

			Schulform/Gymnasium		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind	stimme gar nicht zu	Count	36	53	89
		% within Schulform/Gymnasium	29,0%	42,4%	35,7%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	45	50	95
		% within Schulform/Gymnasium	36,3%	40,0%	38,2%
	stimme überwiegend zu	Count	35	19	54
		% within Schulform/Gymnasium	28,2%	15,2%	21,7%
	stimme voll zu	Count	8	3	11
		% within Schulform/Gymnasium	6,5%	2,4%	4,4%
Total		Count	124	125	249

Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte sinnvoll sind * Schulform/Gymnasiale Oberstufe Crosstabulation

			Schulform/Gymnasiale Oberstufe		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind	stimme gar nicht zu	Count	67	22	89
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	31,6%	59,5%	35,7%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	83	12	95
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	39,2%	32,4%	38,2%
	stimme überwiegend zu	Count	51	3	54
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	24,1%	8,1%	21,7%
	stimme voll zu	Count	11	0	11
		% within Schulform/Gymnasiale Oberstufe	5,2%	,0%	4,4%
Total		Count	212	37	249

Anhang 37: Ranking Bestandteile Unterrichtsmaterialien/ Schulform

methodisch-didaktische Hinweise * Schulform/Hauptschule Crosstabulation

			Schulform/Hauptschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
methodisch-didaktische Hinweise	Platz 1	Count	56	22	78
		% within Schulform/Hauptschule	28,1%	44,0%	31,3%
	Platz 2	Count	58	18	76
		% within Schulform/Hauptschule	29,1%	36,0%	30,5%
	Platz 3	Count	59	7	66
		% within Schulform/Hauptschule	29,6%	14,0%	26,5%
	Platz 4	Count	26	3	29
		% within Schulform/Hauptschule	13,1%	6,0%	11,6%
Total	Count	199	50	249	
	% within Schulform/Hauptschule	100,0%	100,0%	100,0%	

methodisch-didaktische Hinweise * Schulform/Gymnasium Crosstabulation

			Schulform/Gymnasium		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
methodisch-didaktische Hinweise	Platz 1	Count	49	29	78
		% within Schulform/Gymnasium	38,6%	23,8%	31,3%
	Platz 2	Count	41	35	76
		% within Schulform/Gymnasium	32,3%	28,7%	30,5%
	Platz 3	Count	22	44	66
		% within Schulform/Gymnasium	17,3%	36,1%	26,5%
	Platz 4	Count	15	14	29
		% within Schulform/Gymnasium	11,8%	11,5%	11,6%
Total	Count	127	122	249	
	% within Schulform/Gymnasium	100,0%	100,0%	100,0%	

fachspezifische Anknüpfungspunkte * Schulform/Hauptschule Crosstabulation

			Schulform/Hauptschule		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
fachspezifische Anknüpfungspunkte	Platz 1	Count	44	9	53
		% within Schulform/Hauptschule	22,2%	18,4%	21,5%
	Platz 2	Count	39	9	48
		% within Schulform/Hauptschule	19,7%	18,4%	19,4%
	Platz 3	Count	44	13	57
		% within Schulform/Hauptschule	22,2%	26,5%	23,1%
	Platz 4	Count	71	18	89
		% within Schulform/Hauptschule	35,9%	36,7%	36,0%
Total	Count	198	49	247	
	% within Schulform/Hauptschule	100,0%	100,0%	100,0%	

fachspezifische Anknüpfungspunkte * Schulform/Gymnasium Crosstabulation

			Schulform/Gymnasium		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
fachspezifische Anknüpfungspunkte	Platz 1	Count	19	34	53
		% within Schulform/Gymnasium	15,4%	27,4%	21,5%
	Platz 2	Count	27	21	48
		% within Schulform/Gymnasium	22,0%	16,9%	19,4%
	Platz 3	Count	32	25	57
		% within Schulform/Gymnasium	26,0%	20,2%	23,1%
	Platz 4	Count	45	44	89
		% within Schulform/Gymnasium	36,6%	35,5%	36,0%
Total	Count	123	124	247	
	% within Schulform/Gymnasium	100,0%	100,0%	100,0%	

Gemeinsame Häufigkeitsverteilungen, Alter

Anhang 38: Bevorzugtes Filmmaterial/ Alter

Dokumentarfilme (wie z.B. „Napoleon und die Deutschen“) * Alter Crosstabulation

		Alter									Total	
		20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65		
Dokumentarfilme (wie z.B. „Napoleon und die Deutschen“)	Platz 1	Count	1	16	18	16	13	8	9	11	4	96
	% within Alter		50,0%	41,0%	48,6%	47,1%	38,2%	40,0%	26,5%	37,9%	26,7%	39,3%
	Platz 2	Count	1	16	10	7	9	5	12	9	6	75
	% within Alter		50,0%	41,0%	27,0%	20,6%	26,5%	25,0%	35,3%	31,0%	40,0%	30,7%
	Platz 3	Count	0	3	4	8	10	5	4	5	4	43
% within Alter		,0%	7,7%	10,8%	23,5%	29,4%	25,0%	11,8%	17,2%	26,7%	17,6%	
Platz 4	Count	0	3	4	3	2	2	9	3	1	27	
% within Alter		,0%	7,7%	10,8%	8,8%	5,9%	10,0%	26,5%	10,3%	6,7%	11,1%	
Platz 5	Count	0	1	1	0	0	0	0	1	0	3	
% within Alter		,0%	2,6%	2,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,4%	,0%	1,2%	
Total	Count	2	39	37	34	34	20	34	29	15	244	
	% within Alter	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Unterrichtsfilme, die speziell für schulische Zwecke produziert wurden * Alter Crosstabulation

		Alter									Total	
		20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65		
Unterrichtsfilme, die speziell für schulische Zwecke produziert wurden	Platz 1	Count	1	10	8	11	16	9	18	13	6	92
	% within Alter		50,0%	25,6%	21,6%	35,5%	45,7%	45,0%	52,9%	46,4%	37,5%	38,0%
	Platz 2	Count	0	8	9	7	4	4	6	3	1	42
% within Alter		,0%	20,5%	24,3%	22,6%	11,4%	20,0%	17,6%	10,7%	6,3%	17,4%	
		20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	Total	
	Platz Count	1	7	6	4	3	3	6	5	3	38	

Gemeinsame Häufigkeitsverteilungen, Weitere Ergebnisse

Anhang 41: Bevorzugtes Filmmaterial/ Anzahl pro Schuljahr und Klasse

Jahrgänge 5-7 * Spielfilme mit historischen Themen (wie z.B. „Das Leben der Anderen“) Crosstabulation

		Spielfilme mit historischen Themen (wie z.B. „Das Leben der Anderen“)					Total	
		Platz 1	Platz 2	Platz 3	Platz 4	Platz 5		
Jahrgänge 5-7	keinen	Count	3	19	26	23	0	71
		%	12,5%	29,7%	41,9%	44,2%	,0%	34,8%
	1-2	Count	20	32	29	27	2	110
		%	83,3%	50,0%	46,8%	51,9%	100,0%	53,9%
	3-4	Count	1	8	5	2	0	16
		%	4,2%	12,5%	8,1%	3,8%	,0%	7,8%
	5 und mehr	Count	0	5	2	0	0	7
		%	,0%	7,8%	3,2%	,0%	,0%	3,4%
	Total	Count	24	64	62	52	2	204
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Jahrgänge 8-10 * Spielfilme mit historischen Themen (wie z.B. „Das Leben der Anderen“) Crosstabulation

		Spielfilme mit historischen Themen (wie z.B. „Das Leben der Anderen“)					Total	
		Platz 1	Platz 2	Platz 3	Platz 4	Platz 5		
Jahrgänge 8-10	keinen	Count	2	6	5	9	0	22
		%	7,7%	8,1%	6,9%	15,8%	,0%	9,6%
	1-2	Count	14	42	50	40	0	146
		%	53,8%	56,8%	69,4%	70,2%	,0%	63,5%
	3-4	Count	8	20	12	6	1	47
		%	30,8%	27,0%	16,7%	10,5%	100,0%	20,4%
	5 und mehr	Count	2	6	5	2	0	15
		%	7,7%	8,1%	6,9%	3,5%	,0%	6,5%
	Total	Count	26	74	72	57	1	230

Jahrgänge 5-7 * Spielfilme mit historischen Themen (wie z.B. „Das Leben der Anderen“) Crosstabulation

		Spielfilme mit historischen Themen (wie z.B. „Das Leben der Anderen“)					Total	
		Platz 1	Platz 2	Platz 3	Platz 4	Platz 5		
Jahrgänge 5-7	keinen	Count	3	19	26	23	0	71
		%	12,5%	29,7%	41,9%	44,2%	,0%	34,8%
	1-2	Count	20	32	29	27	2	110
		%	83,3%	50,0%	46,8%	51,9%	100,0%	53,9%
	3-4	Count	1	8	5	2	0	16
		%	4,2%	12,5%	8,1%	3,8%	,0%	7,8%
	5 und mehr	Count	0	5	2	0	0	7
		%	,0%	7,8%	3,2%	,0%	,0%	3,4%
		Count	24	64	62	52	2	204
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Jahrgänge 11-12 * Spielfilme mit historischen Themen (wie z.B. „Das Leben der Anderen“) Crosstabulation

		Spielfilme mit historischen Themen (wie z.B. „Das Leben der Anderen“)					Total	
		Platz 1	Platz 2	Platz 3	Platz 4	Platz 5		
Jahrgänge 11-12	keinen	Count	0	0	2	4	0	6
		%	,0%	,0%	5,6%	14,8%	,0%	4,8%
	1-2	Count	4	33	24	19	0	80
		%	40,0%	66,0%	66,7%	70,4%	,0%	64,5%
	3-4	Count	5	13	7	4	1	30
		%	50,0%	26,0%	19,4%	14,8%	100,0%	24,2%
	5 und mehr	Count	1	4	3	0	0	8
		%	10,0%	8,0%	8,3%	,0%	,0%	6,5%
	Total	Count	10	50	36	27	1	124
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Anhang 42: Umfang pro Schuljahr und Klasse/ Epochen

Epochen/Frühe Hochkulturen * Jahrgänge 5-7 Crosstabulation

		Jahrgänge 5-7				Total
		keinen	1-2	3-4	5 und mehr	

Epochen/Frühe Hochkulturen	nicht gewählt	Count	74	93	11	4	183
		% within Jahrgänge 5-7	100%	82,3%	68,8%	57,1,4%	87,1%
	ausgewählt	Count	0	20	5	3	27
		% within Jahrgänge 5-7	,0%	17,7%	31,3%	42,9%	12,9%
Total		Count	74	113	16	7	210
		% within Jahrgänge 5-7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Epochen/Die römische Antike * Jahrgänge 5-7 Crosstabulation

			Jahrgänge 5-7				Total
			keinen	1-2	3-4	5 und mehr	
Epochen/Die römische Antike	nicht gewählt	Count	74	56	5	2	128
		% within Jahrgänge 5-7	100%	49,6%	31,3%	28,6%	61,0%
	ausgewählt	Count	0	57	11	5	82
		% within Jahrgänge 5-7	,0%	50,4%	68,8%	71,4%	39,0%
Total		Count	74	113	16	7	210
		% within Jahrgänge 5-7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Anhang 43: Spielfilme in voller Länge gezeigt/ benötigte Unterrichtszeit

Unterrichtszeit * habe ich in der Regel in voller Länge gezeigt Crosstabulation

			habe ich in der Regel in voller Länge gezeigt		Total
			ja	nein	
Unterrichtszeit	1-2	Count	40	45	85
		% within habe ich in der Regel in voller Länge gezeigt	26,1%	52,3%	35,6%
	3-4	Count	90	36	126
		% within habe ich in der Regel in voller Länge gezeigt	58,8%	41,9%	52,7%
	5-6	Count	21	5	26

	% within habe ich in der Regel in voller Länge gezeigt	13,7%	5,8%	10,9%
mehr als 6	Count	2	0	2
	% within habe ich in der Regel in voller Länge gezeigt	1,3%	,0%	,8%
Total	Count	153	86	239
	% within habe ich in der Regel in voller Länge gezeigt	100,0%	100,0%	100,0%

Anhang 44: Spielfilme erzeugen falsche Vorstellungen/ geben authentisches Bild wieder

können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben * führen dazu, dass SchülerInnen falsche Vorstellungen von historischen Ereignissen oder Personen gewinnen Crosstabulation

			führen dazu, dass SchülerInnen falsche Vorstellungen von historischen Ereignissen oder Personen gewinnen				Total
			stimme gar nicht zu	stimme überwiegend nicht zu	stimme überwiegend zu	stimme voll zu	
können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	stimme gar nicht zu	Count	1	4	12	3	20
	% within führen dazu, dass SchülerInnen falsche Vorstellungen von historischen Ereignissen oder Personen gewinnen		4,2%	2,8%	14,6%	25,0%	7,7%
stimme überwiegend nicht zu	Count	6	36	49	5	96	
	%		25,0%	25,4%	59,8%	41,7%	36,9%
stimme überwiegend zu	Count	13	95	19	3	130	
	%		54,2%	66,9%	23,2%	25,0%	50,0%
stimme voll zu	Count	4	7	2	1	14	
	%		16,7%	4,9%	2,4%	8,3%	5,4%
Total	Count	24	142	82	12	260	

können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben * führen dazu, dass SchülerInnen falsche Vorstellungen von historischen Ereignissen oder Personen gewinnen Crosstabulation

			führen dazu, dass SchülerInnen falsche Vorstellungen von historischen Ereignissen oder Personen gewinnen				Total
			stimme gar nicht zu	stimme überwiegend nicht zu	stimme überwiegend zu	stimme voll zu	
können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	stimme gar nicht zu	Count	1	4	12	3	20
		% within führen dazu, dass SchülerInnen falsche Vorstellungen von historischen Ereignissen oder Personen gewinnen	4,2%	2,8%	14,6%	25,0%	7,7%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	6	36	49	5	96
		%	25,0%	25,4%	59,8%	41,7%	36,9%
	stimme überwiegend zu	Count	13	95	19	3	130
	%	54,2%	66,9%	23,2%	25,0%	50,0%	
stimme voll zu	Count	4	7	2	1	14	
	%	16,7%	4,9%	2,4%	8,3%	5,4%	
	Count	24	142	82	12	260	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Anhang 45: Geben authentisches Bild wieder/ stellen Deutung von Geschichte dar

stellen immer eine Form von gedeuteter Geschichte dar * können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben Crosstabulation

		können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben				Total
		stimme gar nicht zu	stimme überwiegend nicht zu	stimme überwiegend zu	stimme voll zu	

stellen immer eine Form von gedeuteter Geschichte dar	stimme gar nicht zu	Count	1	1	3	0	5
		% within können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	5,0%	1,0%	2,3%	,0%	1,9%
stimme überwiegend nicht zu	Count	0	0	10	0	10	
	% within können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	,0%	,0%	7,7%	,0%	3,8%	
stimme überwiegend zu	Count	1	30	43	6	80	
	% within können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	5,0%	31,3%	33,1%	42,9%	30,8%	
stimme voll zu	Count	18	65	74	8	165	
	% within können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	90,0%	67,7%	56,9%	57,1%	63,5%	
Total	Count	20	96	130	14	260	
	% within können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Anhang 46: Geben authentisches Bild wieder/ können Vorstellung von erzählter Zeit vermitteln

können eine Vorstellung von der dargestellten Zeit vermitteln * können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben Crosstabulation

			können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben				Total
			stimme gar nicht zu	stimme überwiegend nicht zu	stimme überwiegend zu	stimme voll zu	
können eine Vorstellung von der dargestellten Zeit vermitteln	stimme überwiegend nicht zu	Count % within können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	3 15,0%	3 3,3%	1 ,8%	0 ,0%	7 2,8%
	stimme überwiegend zu	Count % within können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	14 70,0%	75 81,5%	72 56,3%	5 38,5%	166 65,6%
	stimme voll zu	Count % within können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	3 15,0%	14 15,2%	55 43,0%	8 61,5%	80 31,6%
Total		Count % within können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	20 100,0%	92 100,0%	128 100,0%	13 100,0%	253 100,0%

Anhang 47: Geben authentisches Bild wieder/ können inhaltsbezogenes Wissen fördern

können inhaltsbezogenes Wissen meiner SchülerInnen zur dargestellten Zeit fördern * können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben Crosstabulation

		können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben				Total	
		stimme gar nicht zu	stimme überwiegend nicht zu	stimme überwiegend zu	stimme voll zu		
können inhaltsbezogenes Wissen meiner SchülerInnen zur dargestellten Zeit fördern	stimme gar nicht zu	Count 1	Count 0	Count 0	Count 0	Count 1	
		5,3%	,0%	,0%	,0%	,4%	
	% within können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben						
stimme überwiegend nicht zu	Count	8	28	9	1	46	
		42,1%	31,5%	7,0%	7,7%	18,5%	
	% within können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben						
stimme überwiegend zu	Count	10	54	89	6	159	
		52,6%	60,7%	69,5%	46,2%	63,9%	
	% within können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben						
stimme voll zu	Count	0	7	30	6	43	
		,0%	7,9%	23,4%	46,2%	17,3%	
	% within können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben						
Total		Count	19	89	128	13	249

können inhaltsbezogenes Wissen meiner SchülerInnen zur dargestellten Zeit fördern * können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben Crosstabulation

			können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben				Total
			stimme gar nicht zu	stimme überwiegend nicht zu	stimme überwiegend zu	stimme voll zu	
können inhaltsbezogenes Wissen meiner SchülerInnen zur dargestellten Zeit fördern	stimme gar nicht zu	Count	1	0	0	0	1
		% within können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	5,3%	,0%	,0%	,0%	,4%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	8	28	9	1	46
		% within können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	42,1%	31,5%	7,0%	7,7%	18,5%
	stimme überwiegend zu	Count	10	54	89	6	159
		% within können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	52,6%	60,7%	69,5%	46,2%	63,9%
	stimme voll zu	Count	0	7	30	6	43
		% within können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	,0%	7,9%	23,4%	46,2%	17,3%
		Count	19	89	128	13	249
		% within können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Anhang 48: Stellen Deutung von Geschichte dar/ können inhaltsbezogenes Wissen fördern

können inhaltsbezogenes Wissen meiner SchülerInnen zur dargestellten Zeit fördern * stellen immer eine Form von gedeuteter Geschichte dar Crosstabulation

			stellen immer eine Form von gedeuteter Geschichte dar				Total
			stimme gar nicht zu	stimme überwiegend nicht zu	stimme überwiegend zu	stimme voll zu	
können inhaltsbezogenes Wissen meiner SchülerInnen zur dargestellten Zeit fördern	stimme gar nicht zu	Count	0	0	0	1	1
		% within stellen immer eine Form von gedeuteter Geschichte dar	,0%	,0%	,0%	,6%	,4%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	0	0	12	34	46
		% within stellen immer eine Form von gedeuteter Geschichte dar	,0%	,0%	15,4%	21,5%	18,3%
	stimme überwiegend zu	Count	4	10	53	94	161
		% within stellen immer eine Form von gedeuteter Geschichte dar	100,0%	90,9%	67,9%	59,5%	64,1%
	stimme voll zu	Count	0	1	13	29	43
		% within stellen immer eine Form von gedeuteter Geschichte dar	,0%	9,1%	16,7%	18,4%	17,1%
Total		Count	4	11	78	158	251
		% within stellen immer eine Form von gedeuteter Geschichte dar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Anhang 49: Können inhaltsbezogenes Wissen fördern/ Frage nach der historischen Genauigkeit Analyse-Schwerpunkt

stand die Frage nach der historischen Genauigkeit bzw. Authentizität des Gezeigten * können inhaltsbezogenes

Wissen meiner SchülerInnen zur dargestellten Zeit fördern Crosstabulation

		können inhaltsbezogenes Wissen meiner SchülerInnen zur dargestellten Zeit fördern				Total
		stimme gar nicht zu	stimme überwiegend nicht zu	stimme überwiegend zu	stimme voll zu	
stand die Frage nach der historischen Ge- nauigkeit bzw. Au- thentizität des Gezeig- ten	ja	Count 0	27	88	19	134
		% within können inhaltsbezogenes Wissen meiner Schü- lerInnen zur darge- stellten Zeit fördern ,0%	62,8%	58,7%	46,3%	57,0%
	nein	Count 1	16	62	22	101
		% within können inhaltsbezogenes Wissen meiner Schü- lerInnen zur darge- stellten Zeit fördern 100,0%	37,2%	41,3%	53,7%	43,0%
Total	Count 1	43	150	41	235	
	% within können inhaltsbezogenes Wissen meiner Schü- lerInnen zur darge- stellten Zeit fördern 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Anhang 50: Vermitteln eine bestimmte Deutung/ Unterschiede zwischen vermittelter Deutung und Wahrnehmung der Schüler wurden diskutiert

wurden die Unterschiede zwischen der vermittelten Deutung von Geschichte und der Wahrnehmung und Deutung der SchülerInnen diskutiert * vermitteln eine bestimmte Deutung von einem historischen Thema, Ereignis oder einer historischen Person Crosstabulation

		vermitteln eine bestimmte Deutung von einem historischen Thema, Ereignis oder einer historischen Person			Total
		stimme überwiegend nicht zu	stimme überwiegend zu	stimme voll zu	
wurden die Unterschiede zwischen der vermittelten Deutung von Geschichte und der Wahrnehmung und Deutung der SchülerInnen diskutiert	ja	Count 5	Count 84	Count 72	Count 161
		% within 55,6%	% within 62,2%	% within 80,0%	% within 68,8%
	nein	Count 4	Count 51	Count 18	Count 73
		% within 44,4%	% within 37,8%	% within 20,0%	% within 31,2%
Total		Count 9	Count 135	Count 90	Count 234
		% within 100,0%	% within 100,0%	% within 100,0%	% within 100,0%

Anhang 51: Analyse-Schwerpunkt Deutung des Films und zeitgenössische Mentalitäten/ Unterschiede zwischen vermittelter Deutung und Wahrnehmung der Schüler wurden diskutiert

wurden die Unterschiede zwischen der vermittelten Deutung von Geschichte und der Wahrnehmung und Deutung der SchülerInnen diskutiert * stand die Frage, welche Deutung von Geschichte der Film vornimmt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen Crosstabulation

			stand die Frage, welche Deutung von Geschichte der Film vornimmt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen		Total
			ja	nein	
wurden die Unterschiede zwischen der vermittelten Deutung von Geschichte und der Wahrnehmung und Deutung der SchülerInnen diskutiert	ja	Count % within stand die Frage, welche Deutung von Geschichte der Film vornimmt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen	127 73,8%	30 50,8%	157 68,0%
	nein	Count % within stand die Frage, welche Deutung von Geschichte der Film vornimmt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen	45 26,2%	29 49,2%	74 32,0%
Total		Count % within stand die Frage, welche Deutung von Geschichte der Film vornimmt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen	172 100,0%	59 100,0%	231 100,0%

Anhang 52: Analyse-Schwerpunkt Darstellung von Geschichte/ Unterschiede zwischen vermittelter Deutung und Wahrnehmung der Schüler wurden diskutiert

wurden die Unterschiede zwischen der vermittelten Deutung von Geschichte und der Wahrnehmung und Deutung der SchülerInnen diskutiert * standen die filmischen Mittel und ihre Funktion, um herauszuarbeiten, auf welche Art der Film Geschichte erzählt Crosstabulation

		standen die filmischen Mittel und ihre Funktion, um herauszuarbeiten, auf welche Art der Film Geschichte erzählt		Total
		ja	nein	
wurden die Unterschiede zwischen der vermittelten Deutung von Geschichte und der Wahrnehmung und Deutung der SchülerInnen diskutiert	ja	Count 70 81,4%	83 58,9%	153 67,4%
	nein	Count 16 18,6%	58 41,1%	74 32,6%
Total		Count 86 100,0%	141 100,0%	227 100,0%

Anhang 53: Vermitteln eine bestimmte Deutung von Geschichte/ Berücksichtigung von kontroversen Quellen und Darstellungen

wurden kontroverse Quellen und Darstellungen zum selben historischen Ereignis bzw. zur historischen Person oder Epoche verwendet * vermitteln eine bestimmte Deutung von einem historischen Thema, Ereignis oder einer historischen Person Crosstabulation

			vermitteln eine bestimmte Deutung von einem historischen Thema, Ereignis oder einer historischen Person			Total
			stimme überwiegend nicht zu	stimme überwiegend zu	stimme voll zu	
wurden kontroverse Quellen und Darstellungen zum selben historischen Ereignis bzw. zur historischen Person oder Epoche verwendet	ja	Count	3	74	64	141
		% within vermitteln eine bestimmte Deutung von einem historischen Thema, Ereignis oder einer historischen Person	33,3%	54,0%	70,3%	59,5%
	nein	Count	6	63	27	96
		% within vermitteln eine bestimmte Deutung von einem historischen Thema, Ereignis oder einer historischen Person	66,7%	46,0%	29,7%	40,5%
Total		Count	9	137	91	237
		% within vermitteln eine bestimmte Deutung von einem historischen Thema, Ereignis oder einer historischen Person	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Anhang 54: Analyse-Schwerpunkt Deutung des Films und zeitgenössische Mentalitäten/ Berücksichtigung von kontroversen Quellen und Darstellungen

wurden kontroverse Quellen und Darstellungen zum selben historischen Ereignis bzw. zur historischen Person oder Epoche verwendet * stand die Frage, welche Deutung von Geschichte der Film vornimmt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen Crosstabulation

		stand die Frage, welche Deutung von Geschichte der Film vornimmt und welche zeitgenössischen Mentalitäten sich dahinter verbergen		
		ja	nein	Total
wurden kontroverse Quellen und Darstellungen zum selben historischen Ereignis bzw. zur historischen Person oder Epoche verwendet	ja	Count 121 68,8%	16 27,6%	137 58,5%
	nein	Count 55 31,3%	42 72,4%	97 41,5%
Total		Count 176 100,0%	58 100,0%	234 100,0%

Anhang 55: Methodisch unsicher/ Berücksichtigung von kontroversen Quellen und Darstellungen

wurden kontroverse Quellen und Darstellungen zum selben historischen Ereignis bzw. zur historischen Person oder Epoche verwendet * Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind Crosstabulation

		Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind				Total
		stimme gar nicht zu	stimme überwiegend nicht zu	stimme überwiegend zu	stimme voll zu	
wurden kontroverse Quellen und Darstellungen zum selben historischen Ereignis bzw. zur historischen Person oder Epoche verwendet	ja	Count 62 72,1%	Count 48 53,3%	Count 24 48,0%	Count 3 37,5%	137 58,5%
	nein	Count 24 27,9%	Count 42 46,7%	Count 26 52,0%	Count 5 62,5%	97 41,5%
Total		Count 86 100,0%	Count 90 100,0%	Count 50 100,0%	Count 8 100,0%	234 100,0%

Anhang 56: Methodisch unsicher/ geben authentisches Bild wieder

können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben * Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind Crosstabulation

		Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind				Total
		stimme gar nicht zu	stimme überwiegend nicht zu	stimme überwiegend zu	stimme voll zu	
können ein authentisches Bild der Vergangenheit wiedergeben	stimme gar nicht zu	Count 10	Count 4	Count 5	Count 1	Count 20
	% within Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind	11,4%	4,3%	9,4%	9,1%	8,2%
	stimme überwiegend nicht zu	Count 31	Count 37	Count 15	Count 3	Count 86
	%	35,2%	39,8%	28,3%	27,3%	35,1%
	stimme überwiegend zu	Count 45	Count 48	Count 28	Count 5	Count 126
	%	51,1%	51,6%	52,8%	45,5%	51,4%
	stimme voll zu	Count 2	Count 4	Count 5	Count 2	Count 13
	%	2,3%	4,3%	9,4%	18,2%	5,3%
Total	Count	88	93	53	11	245
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Anhang 57: Methodisch unsicher/ Alter

Alter * Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind

Crosstabulation

		Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind				Total	
		stimme gar nicht zu	stimme überwiegend nicht zu	stimme überwiegend zu	stimme voll zu		
Alter	20-25	Count	0	1	1	0	2
		% within Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind	,0%	1,1%	1,9%	,0%	,8%
26-30	Count	18	6	12	2	38	
	%	20,5%	6,4%	22,2%	18,2%	15,4%	
31-35	Count	10	19	6	1	36	
	%	11,4%	20,2%	11,1%	9,1%	14,6%	
36-40	Count	17	9	9	1	36	
	%	19,3%	9,6%	16,7%	9,1%	14,6%	
41-45	Count	10	14	9	2	35	
	%	11,4%	14,9%	16,7%	18,2%	14,2%	
46-50	Count	6	11	3	1	21	
	%	6,8%	11,7%	5,6%	9,1%	8,5%	
51-55	Count	10	17	6	2	35	
	%	11,4%	18,1%	11,1%	18,2%	14,2%	
56-60	Count	9	14	5	1	29	
	%	10,2%	14,9%	9,3%	9,1%	11,7%	
61-65	Count	8	3	3	1	15	
	%	9,1%	3,2%	5,6%	9,1%	6,1%	
Total	Count	88	94	54	11	247	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Anhang 58: Studienfach/ methodisch unsicher

Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind * Studienfächer/Geschichte Crosstabulation

			Studienfächer/Geschichte		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind	stimme gar nicht zu	Count	4	85	89
		% within Studienfächer/Geschichte	10,8%	40,3%	35,9%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	12	82	94
		%	32,4%	38,9%	37,9%
	stimme überwiegend zu	Count	18	36	54
		%	48,6%	17,1%	21,8%
	stimme voll zu	Count	3	8	11
		%	8,1%	3,8%	4,4%
Total	Count	37	211	248	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind * Studienfächer/Erdkunde/ Geographie Crosstabulation

			Studienfächer/Erdkunde/ Geographie		Total
			nicht gewählt	ausgewählt	
Ich weiß nicht genau, welche Arbeitsschritte zur Analyse eines historischen Spielfilms sinnvoll sind	stimme gar nicht zu	Count	79	10	89
		% within Studienfächer/Erdkunde	36,6%	31,3%	35,9%
	stimme überwiegend nicht zu	Count	86	8	94
		%	39,8%	25,0%	37,9%
	stimme überwiegend zu	Count	45	9	54
		%	20,8%	28,1%	21,8%
	stimme voll zu	Count	6	5	11
		%	2,8%	15,6%	4,4%
Total	Count	216	32	248	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Anhang 59: Leitfaden für die De-Konstruktion historischer Spielfilme im Geschichtsunterricht nach Schreiber²

1. *Überlegungen zur Auswahl:* Soll der Gesamtfilm, eine Sequenz, eine einzelne Szene dokumentiert werden? Warum erfolgt die Entscheidung genau für diese Sinneinheit? Grundsätzlich gilt, dass ein Zeitverlauf, der mit Hilfe einer historischen Narration erläutert wird, im Zentrum stehen soll, wobei auch synchron ausgerichtete Teile enthalten sein können.

2. *Bestandsaufnahme der Oberflächenstruktur:* Es geht um die Feststellung und Auflistung der Bauelemente, aus denen der Film besteht, und zwar in Bezug auf
 - Bild,
 - Text/ Musik/ Geräusche,
 - filmische Mittel.

3. *Bestandsaufnahme „Tiefenstruktur 1“*
Noch immer erfolgt eine Aufnahme des explizit Erkennbaren. Festgehalten werden:
 - Szenen und Sequenzen, Zäsuren, die sie kennzeichnen;
 - Haupt- und Nebengeschichten, die erzählt werden;
 - Aktanden/ Ziele/ Aktionen, die die Szenen/Sequenzen bestimmen, einschließlich ihres Wechsels;
 - Kontextualisierungen, die den Rahmen für die Darstellung bzw. einzelne Phasen der Darstellungen bilden;
 - explizit geäußerte Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezüge;
 - Argumentationsweisen, die explizit begründet werden;
 - charakteristische Besonderheiten bei filmischen Mitteln, auch bei der Zuordnung des Visuellen und des Auditiven;
 - explizit gemachte Intentionen;
 - ...

² abgedruckt in: Schreiber, Waltraud: Historische Kompetenzen in der Medienwelt. Grundsätzliche Überlegungen, konkretisiert an Beispielen zur Filmarbeit aus der Ausbildung für Historiker und Geschichtslehrer an der KU Eichstätt-Ingolstadt, in: Drews, Albert (Hg.): Zeitgeschichte als TV-Event. Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im deutschen Fernsehfilm (Loccumer Protokolle 31/07), Loccum 2008, S. 121-143, S. 133 f.

4. *Exemplarisch Indikatoren für die darunter liegende Tiefenstruktur 2 erschließen:* Dieser Arbeitsschritt geht über die Bestandsaufnahme hinaus. Der Analysierende interpretiert nunmehr, allerdings nahe am empirisch Fassbaren. Die genutzten Indikatoren müssen benannt werden, eine transparente, plausible Argumentation ist „Pflicht“. Die Thesen werden zur Diskussion gestellt. Es geht z.B. darum,
 - vergangenheitsbezogene Deutungsmuster zu erschließen;
 - gegenwarts- und zukunftsbezogene Sinnbildungsmuster zu erschließen;
 - Kohärenzen innerhalb der Sinneinheit; Verweise über sie hinaus festzustellen;
 - Brüche innerhalb der Sinneinheit festzustellen;
 - implizite/ subtile Argumentationsweisen auf Bild-, Ton-, Ton-/Bildebene nachzuweisen;
 - Hinweise auf implizite/ subtile Intentionen aufzudecken;
 - ...

5. *Exemplarisch die Triftigkeit/ Stimmigkeit überprüfen:* Der Film als die Basis für die Analyse wird in dieser Phase verlassen; es wird auf Materialien und Einsichten zurückgegriffen, die über den Film hinausgehen. Er wird in Bezug gesetzt z.B. zu Ergebnissen und Verfahrenswiesen der historischen Forschung, der Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik, der Medienwissenschaften, der Kommunikationswissenschaften, der Bild- und Sprachwissenschaften, der Gesellschaftswissenschaften etc. Geprüft wird die
 - inhaltliche Triftigkeit;
 - narrative Triftigkeit, also die Stimmigkeit der Machart und der Erzählweise;
 - normative Triftigkeit, also die Schlüssigkeit des Bezugs auf Normen und Werte der in Rede stehenden Vergangenheit, der aktuellen Gegenwart, der gewünschten Zukunft.

6. *Ergebnisse der DE-Konstruktion darstellen und diskutieren:* Damit Vorgehensweise und Ergebnis der De-Konstruktion diskutierbar werden, müssen sie dargestellt und vertreten werden. Die Formen und Medien werden situationsabhängig gewählt.

Anhang 60: Anregungen zur Förderung filmbezogener Kompetenzen nach Barricelli³

1. Zu ermitteln, was in dem Film historisch triftig ist, aber vor allem, warum vieles andere dies absichtlich nicht ist – denn in der bewussten Entscheidung für ein Abweichen von der historischen Überlieferung liegt doch erst der (bisweilen lukrative) Gegenwartswert eines Spielfilms. Zu klären wäre die Motivation dafür: Liegt sie in der Erzeugung von Evidenz oder lediglich in der Sentimentalisierung des Stoffes, und welches sind die zeitbedingten, quasi volkspädagogischen Deutungsinteressen der Produzenten? (*Analysekompetenz*)
2. Zu diskutieren, inwiefern Denkweise und Handlungslogik der Protagonisten tatsächlich zeitgenössisch sind und wo ihr Gegenwartshandeln beginnt, aber vor allem, warum Regisseur und Drehbuchschreiber dies gerade hier einführen – denn genau in der durch künstlerische Personenführung ermöglichten Verstärkung des *human factors*, der die soziale Bindung und emotionale Resonanz der Zuschauer verstärken soll, äußert sich die spezifisch geschichtskulturelle Dimension des historischen Spielfilms. (*Deutungskompetenz*)
3. Darüber nachzudenken, warum wohl dieser Film so viele oder so wenige Zuschauer gefunden hat, also welche kollektiven Identitätsbedürfnisse er in unserer Gesellschaft erfüllt und auf welche Gegenwartsfragen er (vielleicht nur scheinbar) eine Antwort bereithält – denn Aufmerksamkeit ist in unserer Erlebnisgesellschaft ein knappes Gut und wird nur gewährt, wenn damit ein Versprechen verbunden ist, nämlich jenes der Sinnstiftung, das sich z.B. im Wunsch nach Loyalität und ausgleichender Gerechtigkeit manifestiert. (*Reflexionskompetenz*)
4. Nachzurecherchieren, wie die Filmkritik mit dem Werk umgegangen ist, unterschiedliche Kritiken zu vergleichen und ihr je Eigenes womöglich auf den Standort des Autors zurückzuführen – um dem eine selbst verfasste Kritik entgegenzusetzen, die die produktanalytischen Befunde (Personenkonstellation, Charakteristik der Hauptfiguren, Handlungsgefüge, Plot, Dramaturgie, Symbolik, Zeitstruktur, technische Gestaltung u.a.m.) ebenso enthält wie die freigelegten Wirkungsabsichten und das Rezeptionsverhalten der Zuschauer (*Urteilskompetenz, narrative Kompetenz*)

³ Barricelli, Michele: History on Demand. Eine zeitgemäße Betrachtung zur Arbeit mit historischen Spielfilmen im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, in: Drews, Albert (Hg.): Zeitgeschichte als TV-Event. Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im deutschen Fernsehfilm (Loccum Protokolle 31/07), Loccum 2008, S. 99-119, S. 113 f.

5. Offenzulegen, was der Film mit mir selbst ‚macht‘, wo er mich berührt, abstößt, unterhält, belehrt, staunen lässt oder langweilt. Diese Selbstbeobachtung im Angesicht von diachronen Fremdheits- und Alteritätserfahrungen, aber auch von Deutungsansinnungen und Lösungsvorschlägen für drängende Probleme der Jetztzeit sollte sich auf ganz naive Reaktionen beziehen, die ohne genaues historisch-inhaltliches oder filmästhetisches Vorwissen ablaufen, dabei Präkonzepte und Eigeninteressen aufdecken und in einem zweiten Schritt, nachdem die Sachlage geklärt und die gestalterischen Mittel besprochen sind, noch einmal auf einer höheren und komplexeren, immer noch selbst-reflexiven Ebene durchgeführt werden. Ziel ist ein Beitrag zur Frage nach der Orientierung in der (eigenen) Gegenwart durch Geschichte. (*Orientierungskompetenz*)

Anhang 61: Der Prozess einer De-Konstruktion nach vorgegebenem Leitfaden nach Kramer⁴

- Charakteristik der filmischen Geschichtsdarstellung (Welches Genre, welche AdressatInnen?)
- Immanente Erschließung (deskriptives Vorgehen ohne Bewertung und Interpretation)
 - 1) Was wird über die Vergangenheit gesagt, festgestellt, behauptet, vermutet? Bezug zu Quellen?
 - 2) Kontextualisierungen (synchron, diachron? Medienspezifische Darstellungsmittel?)
 - 3) Bezüge zur Gegenwart? Verweise auf die Zukunft? Botschaften für die Zuseher?
- Analytische Bestandsaufnahme: Intentionen, offene oder versteckte Urteile, Haltungen, Einstellungen
- Beurteilen der Triftigkeit (anhand eigenen Wissens oder zusätzlicher Informationen, Rückbeziehen der Zusatzinformationen auf die Geschichtsdarstellung)
 - 1) Sachliche Triftigkeit (Verstöße gegen das Vetorecht der Quellen, Wahl der Kontextualisierung, Triftigkeit der Gegenwartsbezüge)
 - 2) Sprachlich-narrative Triftigkeit (Logik, Widersprüche)
 - 3) Triftigkeit der Bezüge auf Werte und Normen
- Diskurs über die eigene Interpretation

⁴ Kramer, Reinhard: De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht, in: Schreiber, Waltraud/ Wenzl, Anna (Hg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenhefte Geschichte 7), Neuried 2006, S. 28-41.

Anhang 62: Arbeitsimpulse für die Auseinandersetzung mit dem Spielfilm mit historischem Inhalt im Geschichtsunterricht nach Fragerichtungen nach Krammer⁵

Fragen zur Wirkung des Filmes:

- Was ist das zentrale Thema des Films?
- Hat der Film(ausschnitt) gefallen? (Warum/warum nicht?)
- Welche Szene blieb (warum) in Erinnerung?

Fragen unter dem Aspekt der für den Film typischen Darstellungsverfahren:

- Aus welcher Perspektive sieht der Zuschauer / die Zuschauerin den Film (gibt es ein Identifikationsobjekt)?
- Welche historischen Personen, Parteien, Gruppen erscheinen dadurch herausgehoben, welche bleiben im Hintergrund?
- Analyse der handelnden Figuren: Welche Mentalität, soziale Einstellung, politische Haltung etc. vertreten sie?
- Wie werden solche Haltungen, Überzeugungen und Einstellungen jeweils gezeichnet: positiv/negativ, oder sympathisch/unsympathisch?
- Erfolgt diese Einordnung auf der Sympathieskala auf der Basis historischer Analyse (indirekte Berufung auf die Geschichtsforschung) oder auf (subjektiven) Werturteilen des Regisseurs?
- Mit welchen filmischen Mitteln werden diese positiven/negativen Konnotationen jeweils erzeugt? (Musik, Präsenz in der Handlung, Physiognomien, Redeweise, Symbole, Schnitte, Montage u.ä.).
- Welche Akteure, Ideologien, Parteien, Personen in der Geschichte erfahren dadurch insgesamt eine positive/ negative Bewertung?
- Welche Figuren setzen sich durch, welche nicht? Wird dadurch vergangenes Geschehen insgesamt beurteilt?
- Gibt es einen unsichtbaren Erzähler („Off-Ton“). Welche Sach- und Werturteile werden von diesem ausgesprochen?

⁵ Krammer, Reinhard: De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht, in: Schreiber, Waltraud/ Wenzl, Anna (Hg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenhefte Geschichte 7), Neuried 2006, S. 28-41.

Fragen zur geschichtlichen Authentizität/Plausibilität der Darstellung:

- Erhebt der Film den Anspruch der historischen Authentizität oder bemüht er sich darum?
- Wie verhält sich der Anteil des Fiktiven zum „Faktischen“?
- Welche Szenen, Handlungsausschnitte oder Personen sind authentisch/fiktiv einzustufen?
- Wird primär versucht, vergangenes Geschehen darzustellen oder wird eine fiktive Handlung in der Geschichte angesiedelt?
- Wird die Authentizität des Gezeigten durch (notwendige) Spannungs- und Unterhaltungselemente reduziert?

Fragen, die den Spielfilm als Quelle (der Zeit, in der er gedreht wurde) sehen:

- Welche Werte, Normen und Anschauungen der Zeit der Entstehung des Filmes spiegelt er wider?
- Welche kollektiven Wunschvorstellungen, Frustrationen, Hoffnungen und Ängste der Gesellschaft lässt der Film deutlich werden?
- Welche Bedürfnisse des Publikums wollte der Regisseur befriedigen?
- Welche persönlichen Wertvorstellungen transportiert der Regisseur mit dem Film?