



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Einfluss von filmischen Geschichtsdarstellungen auf
das historische Bewusstsein von Jugendlichen

Verfasserin

Martina Kienberger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 313 353

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Geschichte

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Gernot Heiß

DANKSAGUNGEN

Eine erfolgreiche wissenschaftliche Arbeit basiert stets auf der Mithilfe zahlreicher Menschen. Dies trifft selbstverständlich auch auf diese Arbeit zu, insbesondere auf meine umfangreiche praktische Forschungstätigkeit, die ohne Unterstützung nicht durchzuführen gewesen wäre. Mein besonderer Dank geht daher an

Dr. Gernot Heiß, für dessen unterstützende Tätigkeit in inhaltlichen wie organisatorischen Belangen als Betreuer meiner Diplomarbeit

Dr. Alexander Sperl, für dessen hilfreiche Anregungen und Verbesserungsvorschläge sowie die Möglichkeit, bei gemeinsamer Arbeit praktische Erfahrungen in der geschichtsdidaktischen Forschung zu sammeln

Mag. Helmut Achleitner und Dipl.päd. Therese Kienberger, für ihre Kooperation bei Organisation und Durchführung meiner praktischen Studie im Gymnasium Amstetten und der Hauptschule Aschbach

jene Lehrende des Gymnasiums Amstetten und der Hauptschule Aschbach, die sich als Interviewpartner zur Verfügung gestellt haben und die mir beim organisatorischen Ablauf meiner Studie behilflich waren

alle Schüler der betreffenden Schulen, die sich bereit erklärt haben, als Probanden an meiner Studie teilzunehmen

meine Familie und Freunde, die stets unterstützend hinter mir standen

INHALT

Einleitung	3
1 Das historische Bewusstsein	8
1.1 Definition des Geschichtsbewusstseins	9
1.2 Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur	12
1.3 Kompetenzen historischen Denkens und Handelns	13
1.4 Bedeutung von Geschichtsbewusstsein und Kompetenzen	17
2 Filmische Geschichtsdarstellungen	19
2.1 Möglichkeit der Darstellung von Geschichte im Film	19
2.1.1 Filmische Geschichtsdarstellung im Vergleich mit anderen Darstellungsformen von Geschichte	19
2.1.2 Charakteristika der filmischen (Geschichts)Darstellung	22
2.2 Geschichtsdarstellung in unterschiedlichen filmischen Formaten	25
2.2.1 Spielfilm	26
2.2.2 Dokumentarfilm	35
2.2.3 Dokumentarspiel	39
2.2.4 Unterrichtsfilm	40
2.3 Angebot und Rezeption filmischer Geschichtsdarstellungen	42
2.3.1 Fernsehen und Kino	42
2.3.2 Unterricht	50
I Befragung von Lehrenden zum Thema Film	53
I.1 Forschungsdesign und Durchführung der Erhebung	53
I.2 Auswertung und Ergebnisse	54
I.3 Interpretation der Ergebnisse	60
3 Bedingungen für den Einfluss filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein	65
3.1 Bedingungen der filmischen Rezeption	65
3.1.1 Informationsverarbeitung im Zuge der Filmrezeption	65
3.1.2 Psychologische Wirkung des Films	71
3.2 Film als Vermittler von <i>Realität</i>	76
3.3 Einfluss spezifischer Rezipientenmerkmale	81
3.3.1 Rezeptionsinteressen	82
3.3.2 Wertschätzung von Medien und Film	85

4	Stellungnahmen und Untersuchungen zum Einfluss filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein Jugendlicher	90
4.1	Theorien zur Beeinflussung des Geschichtsbewusstseins Jugendlicher durch filmische Geschichtsdarstellungen	90
4.1.1	Auseinandersetzung mit <i>Geschichte</i>	91
4.1.2	Konzept von <i>Geschichte</i>	94
4.1.3	Historisches <i>Wissen</i>	95
4.1.4	Beurteilung der Vergangenheit	101
4.1.5	Medienkompetenz	102
4.2	Möglichkeiten der Analyse des historischen Bewusstseins, dessen Veränderung sowie des Einflusses filmischer Darstellungen	103
4.2.1	<i>Historisches Bewusstsein</i> in der empirischen Forschung	104
4.2.2	Analysemethoden des Einflusses von Film	109
4.3	Konsequenzen für die weitere Forschung	113
II	Fragebogenstudie unter Schülern zum Einfluss einer filmischen Geschichtsdarstellung auf das historische Bewusstsein Jugendlicher	120
II.1	Methodik	120
II.1.1	Forschungsdesign	120
II.1.2	Durchführung der Erhebung	126
II.1.3	Beschreibung der Teilnehmer	127
II.1.4	Auswertung	129
II.2	Ergebnisse	131
II.2.1	Stand des <i>Geschichtsbewusstseins</i> vor der Filmrezeption	132
II.2.2	Veränderungen des <i>Geschichtsbewusstseins</i>	140
II.2.3	Zusammenhang zwischen <i>Geschichtsbewusstsein</i> und rezipierten Filmen	148
II.2.4	Medienkompetenz	149
	II.2.4.1 Auswahl und Einordnung filmischer Geschichtsdarstellungen	150
	II.2.3.2 Aspekte der qualitativen Filmrezeption	156
	II.2.3.3 Selbsteinschätzung der Schüler	160
II.3	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	163
	Zusammenfassung	169
	Literaturverzeichnis	179
	Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	189
	Anhang	191

EINLEITUNG

Obwohl der Film als Unterrichtsmedium stetig an Bedeutung gewonnen hat, wissen wir herzlich wenig über seine Wirkung bei Schülern und über das Geschichtswissen, das mit seiner Hilfe erworben wird. Was Bodo von Borries bereits vor fast 15 Jahren vermutet hat, dass nämlich das Fernsehen, d. h. also der Film, "historisches Interesse, Wissen, Verständnis und Bewusstsein mehr als die Schule, erst recht mehr als der Geschichts- und Politikunterricht" beeinflusst, dürfte heute, da das Fernsehfilmangebot noch breiter und zahlreicher geworden ist, noch mehr Plausibilität für sich haben.¹

Diese Aussage Gerhard Schneiders gibt recht gut die aktuell in Didaktikerkreisen vorherrschende Meinung über die Bedeutung filmischer Geschichtsdarstellungen wieder: Obwohl es an wissenschaftlichen Erkenntnissen über den Einfluss von Filmen mit historischen Inhalten auf das Geschichtsbewusstsein von Kindern und Jugendlichen mangelt, werden dem Medium Film aufgrund seiner Popularität große Einflussmöglichkeiten eingeräumt. Intuitive Annahmen und Alltagsbeobachtungen sowie Bezug auf andere Autoren, die jedoch häufig ebenfalls nur Vermutungen aufstellen, sind offenbar in den meisten Fällen die alleinigen Grundlagen für die Aufstellung von Hypothesen über den Einfluss historischer Sendungen auf Geschichtswissen, -interessen und -bewusstsein von Schülern². Als emotionalisierendes, spannendes und zudem leicht verständliches und vielen Kindern und Jugendlichen vertrautes Medium stellt Film heute nach Ansicht vieler Didaktiker ein überaus geeignetes Unterrichtsmedium dar, zugleich wird vor dessen möglicherweise schädlichem Einfluss im Zuge unreflektierter Filmrezeption gewarnt. Aus diesen Annahmen ergibt sich die Forderung nach dem verstärkten Einsatz von Film im Geschichtsunterricht, wobei über die Art und Weise der Verwendung des Mediums im Unterricht zahlreiche Publikationen mit teils sehr unterschiedlichen Ansätzen vorliegen.

Die aktuell einflussreichste Richtung innerhalb der Geschichtsdidaktik stellt das historische Bewusstsein und damit verbunden historische Kompetenzen als Lehr/Lernziele in den Mittelpunkt. Mit dem Konzept *Geschichtsbewusstsein* setzte man sich zwar bereits seit den 70er Jahren intensiv auseinander, durch dessen Einbindung in Kompetenzenmodelle im Zuge der aktuellen Definition von Bildungsstandards gewann dieses aber in den letzten Jahren erneut stark an Bedeutung. Die Reformbestrebungen hinsichtlich Unterricht und Lehre rund um PISA-Studien und Bologna-Prozess haben zu einer verstärkten Auseinander-

¹ SCHNEIDER, GERHARD: Filme. In: PANDEL, HANS-JÜRGEN UND SCHNEIDER, GERHARD (Hgg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2005), S. 365-386, hier S. 367.

² Im Sinne egalitätsfeministischer Theorien, die die künstliche Differenzierung der Geschlechter ablehnen, sowie zur Unterstützung der Leserfreundlichkeit dieser Arbeit wurde darauf verzichtet, Nomen zu *gendern*. Die grammatikalisch männliche Form des Nomens wird somit als die geschlechtsneutrale angenommen und bezeichnet sowohl männliche als auch weibliche Individuen. Daher sind beispielsweise unter "Schüler" oder "Lehrer" sowohl männliche als auch weibliche Personen zu verstehen, es sei denn, im Text wird ausdrücklich auf ein bestimmtes Geschlecht hingewiesen.

setzung mit Lehr- und Lernzielen, der Festlegung von Bildungsstandards sowie der Entwicklung von theoretischen Modellen zum Erwerb von Kompetenzen geführt. In der Praxis wurde den Anregungen der didaktischen Forschung zum Teil schon Rechnung getragen, zum einen über die Aufnahme entsprechender Ansätze in die Lehrpläne, zum anderen über die Ausarbeitung geeigneter Unterrichtsmaterialien, Stundenplanungen usw. Film spielt dabei - sowohl als Unterrichtsmedium als auch als Gegenstand - eine wichtige Rolle, was Didaktiker mit dessen Popularität unter Kindern und Jugendlichen, seiner Verbindung zur Alltagswelt der Schüler sowie seinen Einflussmöglichkeiten, die es zu nutzen oder denen es entgegenzuwirken gilt, begründen.

Es stellt sich nun aber die Frage, ob und wie unterschiedlichen didaktischen Konzepten Erfolg beschieden sein kann, solange sich diese nicht auf Ergebnisse der empirischen Forschung stützen. Wie kann eine Unterrichtsmethode dem Einfluss filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein von Schülern entgegenwirken, wenn nicht bekannt ist, worin dieser Einfluss im Grunde besteht? Wie können die Einflussmöglichkeiten von Film ohne Wissen über Ursachen und Art der Beeinflussung genutzt werden? Zwar scheint der praktische Erfolg des Einsatzes von Film den Befürwortern des Mediums Recht zu geben - Lehrende und Schüler sind zufrieden, Lernprogression feststellbar -, doch es gibt auch Gegenstimmen, die die Verwendung von Film im Unterricht kritisch hinterfragen.³ Das Hauptproblem besteht darin, dass der wissenschaftliche Zugang fehlt, der für die Ausarbeitung entsprechender Unterrichtsmodelle dringend notwendig wäre. Zudem ist empirisch nicht belegt, wie Unterricht den Umgang der Schüler mit Film beeinflusst und welche Faktoren die Behandlung des Themas Film und gezeigte Unterrichtsfilme im Zusammenhang mit dem Einfluss von Film auf das Geschichtsbewusstsein darstellen.⁴

Dieser Problematik widmet sich die vorliegende Arbeit, deren Ziel es ist, einen Überblick über die in der Fachliteratur dargestellten Möglichkeiten des Einflusses filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein Jugendlicher zu liefern sowie einen Ansatz zur empirischen Untersuchung des Gegenstandes zu entwickeln. Die Beschränkung auf *Jugendliche* - gemeint sind Schüler der Sekundarstufe I und II - fand aufgrund der Notwendigkeit der

³ Nachdem in den Anfangszeiten der Filmära das Medium zum Teil sehr kritisch beleuchtet wurde und man sich über seine Eignung für den Unterricht uneinig zeigte, herrscht zumindest seit den 90er Jahren ein breiter Konsens über die Bevorzugung des Unterrichtsmediums Film. Allerdings weisen gerade aktuell wieder einige Didaktiker auf die Gefahren eines unkritischen Einsatzes von Film hin oder bezweifeln dessen Eignung zur Vermittlung bestimmter Inhalte.

⁴ Aktuell werden wieder verstärkt empirische Untersuchungen des Schulunterrichts durchgeführt. Darunter könnten auch Studien zum Einsatz des Mediums Film und dessen Auswirkungen auf die Erreichung von Lehr/Lernzielen, der Ausbildung von Kompetenzen etc. zu finden sein. Einige zur Zeit laufende Studien wurden beispielsweise auf der Tagung *Geschichtsdidaktik empirisch 07* in Basel vorgestellt. SCHÄR, BERNHARD: Tagungsbericht *Geschichtsdidaktik empirisch 07*. 23.08.2007-25.08.2007, Basel. In: H-Soz-u-Kult (26.10.2007) (Online-Zeitschrift). Allerdings kann eine fundierte empirische Analyse des Unterrichts nicht greifen, wenn nicht zuvor wissenschaftliche Belege für die grundsätzlichen Einflussmöglichkeiten von Film vorhanden sind.

Einschränkung des Themas und der speziellen Problematik der Forschung mit jüngeren Kindern statt, die eine Auseinandersetzung mit entwicklungspsychologischen Fragen in weitaus größerem Umfang, als dies bei Jugendlichen der Fall ist, erfordert hätte. Auch in der didaktischen Fachliteratur wird meist der Einsatz von Film in Zusammenhang mit der Sekundarstufe I und II beleuchtet.⁵

Folgende Fragen standen im Zentrum meines Forschungsinteresses:

- ▶ Welche Angebote geschichtlicher Darstellung liefern Filme mit historischer Thematik? Inwiefern unterscheidet sich diese Art historischer Darstellung von anderen Darstellungsformen? Welche historischen Informationen liefert Film und auf welche Art und Weise werden diese präsentiert?
- ▶ Welche Arten filmischer Geschichtsdarstellungen werden von den Jugendlichen rezipiert? Welche historischen Filme werden von den Massenmedien, zum Beispiel Fernsehen und Kino, präsentiert, welche im Schulunterricht und welche Auswirkungen hat dies auf die Rezeption dieser Filme?
- ▶ Welche Faktoren sind bei der Untersuchung filmischer Einflussnahme zu beachten? Werden alle angebotenen filmischen Informationen von Jugendlichen auch wahrgenommen, aufgenommen, verstanden, als glaubwürdig eingestuft und integriert? Wirken sich Art und Weise der Rezeption, Befindlichkeit des Rezipienten und Situation der Filmrezeption auf Einflussmöglichkeiten des Films aus? Welche Rolle können Rezeptionsinteressen und Einstellungen gegenüber Medien, insbesondere dem Film und geschichtlichen Filmen spielen?
- ▶ Auf welche Bereiche historischen Bewusstseins können filmische Geschichtsdarstellungen Einfluss ausüben? Bestehen Unterschiede zwischen der Beeinflussung des Bestands an Sachwissen, von Vergangenheitsdeutungen und der Bedeutung, die dem Vergangenen in Hinblick auf Gegenwart und Zukunft zugeschrieben wird? Wird das Konzept von *Geschichte* allgemein beeinflusst?
- ▶ Wie sind der Stand des historischen Bewusstseins Jugendlicher, dessen Veränderung und der Einfluss filmischer Geschichtsdarstellungen auf diese feststellbar? Welche Ansätze zur Untersuchung dieser Bereiche bestehen und wie sind diese zu bewerten?
- ▶ Bestehen Unterschiede zwischen theoretischen Konzepten über filmische Einflussnahme auf das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher und den Ergebnissen empirischer Studien? Unterstützen empirische Daten bestimmte theoretische Annahmen?

⁵ Allerdings gibt es auch Überlegungen zum Einsatz von Film in der Grundschule. Siehe z. B. BERGMANN, KLAUS: Kinder entdecken Geschichte. Historisches Lernen in der Grundschule. In: DEMANTOWSKY, MARKO UND SCHÖNEMANN, BERND (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik Bd. 32) (Bochum ²2006), S. 93-102, SCHNEIDER, GERHARD: Filme, S. 372f.

Zur Untersuchung dieser Fragen wurden hauptsächlich didaktische und filmtheoretische Abhandlungen, zum Teil auch empirische Studien sowie die Ergebnisse eigener Forschungstätigkeit herangezogen.

Aufgrund seiner Bedeutung für die Geschichtsdidaktik und seiner aktuellen Präsenz in der Debatte um Bildungsstandards und Kerncurricula steht das Konzept des *historischen Bewusstseins* im Mittelpunkt des Interesses dieser Arbeit. Was unter diesem Begriff zu verstehen ist und weshalb er für die Didaktik von Relevanz ist, wird im ersten Kapitel dieser Darstellung dargelegt. Neben unterschiedlichen Modellen zur Definition des Geschichtsbewusstseins werden an jener Stelle auch dessen Zusammenhang mit der *Geschichtskultur*, einem weiteren wichtigen Konzept in Hinblick auf unsere Fragestellung, und filmischen Geschichtsdarstellungen sowie den so genannten *Kompetenzenmodellen* erläutert.

Der zweite Untersuchungsgegenstand, der mit dem ersten, dem historischen Bewusstsein, in Verbindung gebracht wird, sind filmische Geschichtsdarstellungen. Um deren Einflussmöglichkeiten abschätzen zu können, ist zunächst eine Analyse des Gegenstandes durchzuführen. In dieser Arbeit wird ein Überblick über Möglichkeiten der Darstellung von Geschichte im Film gegeben, wobei die Ansichten von Filmtheoretikern wie Didaktikern berücksichtigt werden. Nach einer prinzipiellen Auseinandersetzung mit der Darstellbarkeit geschichtlicher Inhalte und der Eignung des Mediums Film in dieser Hinsicht, werden unterschiedliche filmische Formate auf ihre Methoden der historischen Darstellung untersucht. Neben den von mir festgelegten im Zentrum der Analyse stehenden Kategorien Spielfilm und Dokumentarfilm werden auch das Dokumentarspiel und der Unterrichtsfilm gesondert behandelt. In der Folge wird das quanti- und qualitative Angebot von filmischen Geschichtsdarstellungen in Fernsehen und Kino sowie im Unterricht überblicksmäßig dargestellt, wobei auf mögliche Einflussfaktoren bezüglich des historischen Bewusstseins hingewiesen wird.

Da zur aktuellen Situation der Verwendung von Film im Unterricht wenig aussagekräftiges Material zur Verfügung steht⁶, soll eine von mir durchgeführte qualitative Befragung einiger Lehrender, die einen Teil meiner empirischen Versuchsstudie darstellt, einen Einblick in die derzeitige Unterrichtssituation anhand konkreter Beispiele liefern. Ergebnisse dieser Untersuchung beziehen sich auf den Einsatz des Mediums Film im Unterricht sowie den Fernsehkonsum und den Umgang mit Film von Seiten der Schüler. Eine Rückkoppelung mit Fragen der Hauptstudie zum Einfluss filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein Jugendlicher findet ebenfalls statt.

Kapitel 3 meiner Arbeit befasst sich erneut mit der Darstellung von Ansätzen aus der

⁶ Zur Zeit findet allerdings eine Studie zum Einsatz von Neuen Medien und Film im Unterricht im Rahmen des vom Jubiläumsfond der Österreichischen Nationalbank geförderten Projekts der Universität Wien *Geschichtsbewusstsein im Zeitalter elektronischer Medien - Untersuchung der Medienkompetenz von Jugendlichen am Beispiel der Filmdidaktik für den Geschichtsunterricht* unter Leitung von Dr. Gernot Heiß statt. KREMSBERGER, SIMONE: Film im Geschichtsunterricht. In: dieuniversitaet online (10. 4. 2007) (Online-Zeitschrift). Durch meine persönliche Mitarbeit an der zitierten Studie konnte ich Anregungen für meine eigene Arbeit gewinnen.

Forschungsliteratur. Es wird gezeigt, welche Faktoren für die Möglichkeit eines filmischen Einflusses sprechen und welche eine Beeinflussung von jugendlichem Geschichtsbewusstsein durch Film unwahrscheinlich erscheinen lassen. Im Überblick werden Theorien aus der Medienforschung dargestellt, die sich auf Bedingungen der Filmrezeption, darunter Informationsverarbeitung und psychologische Wirkung des Films, die Rolle des Films als Vermittler von Realität sowie den möglichen Einfluss bestimmter Rezipientenmerkmale beziehen. Aufgrund der großen Bandbreite unterschiedlicher Ansätze besteht die Notwendigkeit, hier eine Auswahl zu treffen, es werden daher nicht alle Bedingungen filmischen Einflusses bedacht. Allerdings wird gezeigt, welche Komplexität diese Thematik aufweist und wie viele unterschiedliche Faktoren zu berücksichtigen sind.

Anschließend komme ich zum Vergleich theoretischer Annahmen über den konkreten Einfluss filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein Jugendlicher von Seiten hauptsächlich der Didaktik, aber auch der Filmforschung, und empirischer Belege in diesem Bereich. Im Zuge meiner Forschungstätigkeit konnte ich jedoch keine empirische Studie finden, die sich tatsächlich mit dem hier untersuchten Gegenstand beschäftigt. Aus diesem Grund werden Studien aus ähnlichen Forschungsbereichen - historisches Bewusstsein Jugendlicher sowie Einfluss von Film, insbesondere auf Kinder und Jugendliche - dargestellt und zum Teil auf deren Grundlage sowie der Forderungen der empirischen Forschungstheorie Schlussfolgerungen für die Erstellung eines eigenen Konzepts zur Untersuchung des Einflusses filmischer Geschichtsdarstellungen auf das jugendliche Geschichtsbewusstsein aufgestellt.

Dieses Konzept einer empirischen Analyse wurde von mir in einer eigenen Studie auf dessen Wert für die praktische Forschungstätigkeit getestet. Die Erstellung dieser Versuchsstudie sowie erste Ergebnisse werden im letzten Teil meiner Arbeit dargestellt.

Das von mir entwickelte und in einer praktischen Anwendung getestete Konzept der empirischen Untersuchung des filmischen Einflusses auf das historische Bewusstsein Jugendlicher soll als Anregung für zukünftige Forschungstätigkeit dienen, deren Relevanz für didaktische Theorie und Praxis meine Arbeit belegt.

1 DAS HISTORISCHE BEWUSSTSEIN

Historisches Bewusstsein, historisches Denken - spätestens seit der PISA-Debatte und der folgenden Diskussion um Bildungsstandards und Kerncurricula führt in der Fachdidaktik kein Weg mehr an diesen Begriffen vorbei.⁷

Die Bedeutung des Geschichtsbewusstseins wurde freilich schon früher erkannt. In den 70er und 80er Jahren befasste man sich intensiv mit der Frage der Interpretation und Beurteilung von Geschichte sowie der Bedeutung historischen Denkens für Identitätsbildung, Umgang mit aktuellen Problemstellungen und Zukunftsorientierung. Besonders in Deutschland regte dazu zunächst die Debatte um den Umgang mit der eigenen Geschichte an (*Historikerstreit*), später die Herausforderung der Wiedervereinigung.⁸ Verschiedene Autoren entwickelten in der Folge mehr oder weniger umfassende Modelle zur Beschreibung des Geschichtsbewusstseins.⁹ Allerdings galt dieses historische Bewusstsein meist entweder als gegebene - wenn auch durchaus weiterzuentwickelnde - Dimension des Bewusstseins, auf die der Geschichtsunterricht zur Vermittlung geschichtlicher Inhalte aufbauen sollte¹⁰, oder als ein - je nach Autor mehr oder weniger bedeutendes - Lernziel neben anderen.¹¹ Letzteres galt auch für die Gestaltung der Lehrpläne.¹²

Der Unterschied zum aktuellen Umgang mit dem historischen Bewusstsein ist nun, dass heute das Geschichtsbewusstsein im Mittelpunkt des Unterrichts steht - als Inhalt und Ziel -

⁷ Zwar wurden in Österreich oder Deutschland für den Geschichtsunterricht keine verbindlichen Bildungsstandards von staatlicher Seite festgelegt, wie dies in Deutschland für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch/Französisch (erste lebende Fremdsprache), Biologie, Physik und Chemie der Fall war. Allerdings machten es sich daraufhin die Fachdidaktiken der unberücksichtigt gebliebenen Fächer zur Aufgabe, selbst Bildungsstandards zu entwickeln. KÖLLER, OLAF: Bildungsstandards - Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/2008, S. 163-173, hier S. 163, PANDEL, HANS-JÜRGEN: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Schwalbach 2005), S. 5.

⁸ VON BORRIES, BODO: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie (Stuttgart 1988), VON BORRIES, BODO: Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland (Weinheim u.a. 1995).

⁹ JEISMANN, KARL-ERNST: "Geschichtsbewußtsein". Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In: SÜSSMUTH, HANS (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung (Paderborn 1980), S. 179-222, SCHÖRKEN, ROLF: Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt. Prolegomena zu einer Didaktik des Fremdverstehens. In: SÜSSMUTH, HANS (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung (Paderborn 1980), S. 315-335, SCHÖRKEN, ROLF: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 23 (1972), S. 81-89, RÜSEN, JÖRN: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen (Köln u.a. 1994), PANDEL, HANS-JÜRGEN: Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik 2/1987, S. 130-142.

¹⁰ Z.B. SCHÖRKEN, ROLF: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, S. 81ff. Jörn Rüsen definiert zwar Geschichtsbewusstsein auf andere Weise, doch auch hier wird dieses als Grundlage historischen Lernens gesehen. RÜSEN, JÖRN: Historisches Lernen, S. 53. Zu beachten ist, dass unter *Inhalten* des Geschichtsunterrichts nicht nur Sachwissen, sondern auch Kritikfähigkeit, Erkennen von Ursache und Wirkung u.v.m. verstanden werden.

¹¹ Z.B. JEISMANN, KARL-ERNST: "Geschichtsbewußtsein", S. 179ff.

¹² RÜSEN, JÖRN: Historisches Lernen, S. 42.

und Kompetenzen historischen Denkens als Bildungsstandards definiert werden.¹³ Historisches *Wissen* hat seine Bedeutung nur noch innerhalb des Kompetenzenmodells, etwa als "historische Sachkompetenz" im Modell der Gruppe um Andreas Körber und Waltraud Schreiber.¹⁴ Im Modell Hans-Jürgen Pandels tritt historisches Sachwissen als eigenes Lernziel überhaupt nicht auf.¹⁵

Im Folgenden soll nun versucht werden, die aktuellen Modelle zur Beschreibung des historischen Bewusstseins und der Kompetenzen historischen Denkens (als Lehr/Lernziele) im Überblick darzustellen.

1.1 Definition des Geschichtsbewusstseins

Ein sehr aktuelles und schlüssiges Konzept zur Beschreibung des historischen Bewusstseins und der Konsequenzen für den Geschichtsunterricht stellt Hans-Jürgen Pandel in *Geschichtsunterricht nach PISA* (2005) vor.¹⁶ Er baut darin auf einem theoretischen Modell auf, das er bereits in den 80er Jahren publizierte.¹⁷

Nach Pandel ist das Geschichtsbewusstsein "eine individuelle mentale Struktur, die durch ein System aufeinander verweisender Kategorien gebildet wird. Dieses kognitive Bezugssystem wird im Prozeß des Sprachlernens erworben."¹⁸ Er unterscheidet folgende Kategorien oder Dimensionen: Zeitbewusstsein/Temporalbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein, Historizitätsbewusstsein, Identitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein, ökonomisch-soziales Bewusstsein, moralisches Bewusstsein.¹⁹ Pandel weist auch darauf hin, dass Geschichtsbewusstsein prinzipiell eine "narrative Kompetenz" sei, die in der Fähigkeit bestehe, "Geschichte zu erzählen und zu verstehen"²⁰.

¹³ PANDEL, HANS-JÜRGEN: Geschichtsunterricht nach PISA, S. 8, KÖRBER, ANDREAS: Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: KÖRBER, ANDREAS U.A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung Bd. 2) (Neuried 2007), S. 54-85, hier S. 54ff. Über Unterschiede zur Situation in den 70er/80er Jahren und der aktuellen Debatte vgl. VON BORRIES, BODO: Von der Curriculumdebatte um 1970 zur Kompetenzdebatte um 2005. In: KÖRBER, ANDREAS U.A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung Bd. 2) (Neuried 2007), S. 317-333.

¹⁴ KÖRBER, ANDREAS U.A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung Bd. 2) (Neuried 2007), S. 31ff.

¹⁵ PANDEL, HANS-JÜRGEN: Geschichtsunterricht nach PISA, S. 24ff. Im Zusammenhang mit der Vermittlung von Gattungskompetenz und geschichtskultureller Kompetenz sollen den Schülern jedoch Methoden der Information über geschichtliche Inhalte vermittelt werden.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ PANDEL, HANS-JÜRGEN: Dimensionen des Geschichtsbewußtseins.

¹⁸ Ebd., S. 132.

¹⁹ Ebd., S. 132 sowie PANDEL, HANS-JÜRGEN: Geschichtsunterricht nach PISA, S. 8, 10ff.

²⁰ PANDEL, HANS-JÜRGEN: Dimensionen des Geschichtsbewußtseins, S. 131.

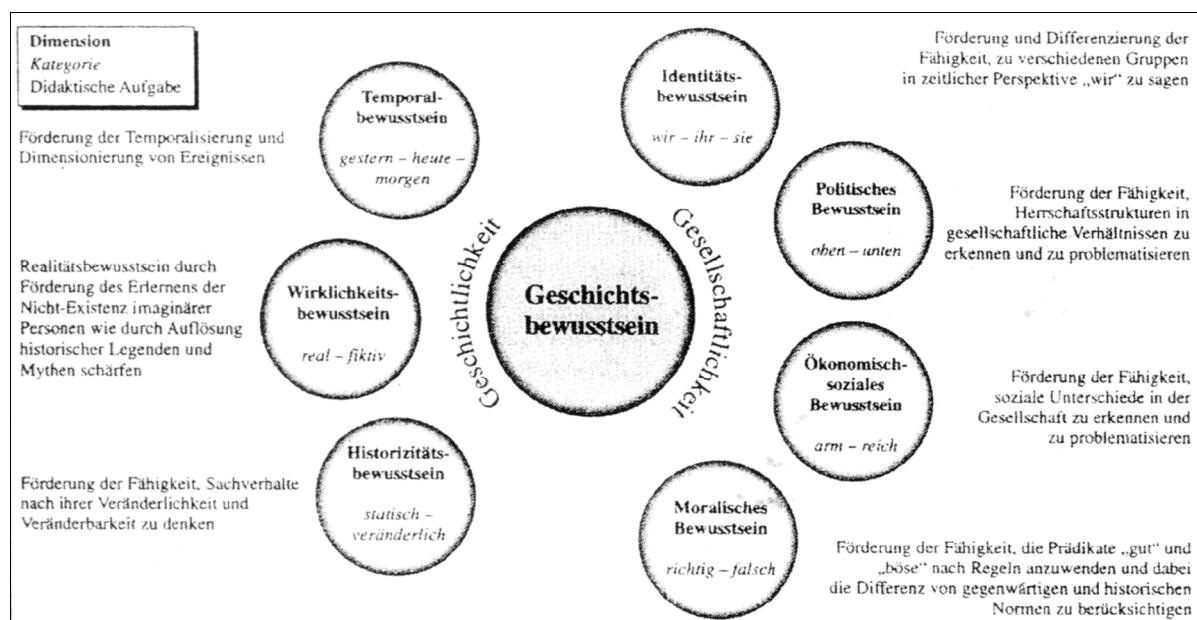


Abb. 1 Strukturierung des Geschichtsbewusstseins sowie damit verbundene didaktische Aufgaben nach Hans-Jürgen Pandel

Mit der narrativen Struktur des historischen Bewusstseins beschäftigt sich auch Jörn Rüsen.²¹ Seiner Argumentation nach ist Befassung mit Geschichte immer eine Art von Erzählung oder, anders formuliert, ein Sinnbildungsvorgang. Er unterscheidet vier Arten des Erzählens: traditionales (Suche nach Ursprung, Kontinuität), exemplarisches (Lernen aus Erfahrungen der Vergangenheit), kritisches (Neuinterpretation, Kritik bereits bestehender Erzählungen) und genetisches (Veränderungen als zielgerichtete Prozesse, Fortschritt).²² Bodo von Borries erweitert um eine fünfte Art des Erzählens, das evolutionäre (Veränderung und Veränderungsbedingungen)²³.

Nach Pandel besitzt jeder Mensch - seit dem Erwerb des Kategorienbezugssystems im Sprachlernprozess - Geschichtsbewusstsein, dieses muss nicht als reflektierte Struktur vorliegen.²⁴ Hier ist ein wichtiger Unterschied zwischen den Modellen des historischen Bewusstseins und den in Kapitel 1.3 beschriebenen Kompetenzenmodellen historischen Denkens zu sehen, die bewusste mentale Operationen fordern.

Eine Möglichkeit, wie unterschiedliche Ansätze zur Beschreibung des historischen Bewusstseins miteinander zu einem schlüssigen Konzept verbunden werden können, zeigt Bodo von

²¹ RÜSEN, JÖRN: Historisches Lernen, insbesondere S. 29ff, S.85ff. Das grundlegende Werk Rüsens zum historischen Denken ist RÜSEN, JÖRN: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens (Frankfurt 1990).

²² RÜSEN, JÖRN: Historisches Lernen, S. 37ff. Diese Funktionstypen historischen Erzählens entsprechen Orientierungsmöglichkeiten der Menschen in ihrer Lebenswelt, "damit [sie] ihr Handeln und Leiden absichtsvoll durch Erinnerungen im erfahrenen Zeitfluß so situieren können, daß sie sich in ihm nicht verlieren, sondern zur Geltung bringen können" (ebd., S. 37). Möglich sind die "Anknüpfung an Tradition [...]; der Bezug auf allgemeine Regeln der Lebenspraxis; die Möglichkeit, von Traditionsvorgaben und allgemeinen Regelungen in der Daseinsorientierung abweichen zu können; die Orientierung der Lebenspraxis an Richtungen von Veränderungen." Ebd., S. 37.

²³ VON BORRIES, BODO: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein, S. 60f. Genauer bei VON BORRIES, BODO: Geschichte als gesellschaftlicher Lernprozeß. In: BECHER, URSULA A. J. UND BERGMANN, KLAUS (Hgg.): Geschichte - Nutzen oder Nachteil für das Leben? (Düsseldorf 1986), S. 96-101.

²⁴ PANDEL, HANS-JÜRGEN: Dimensionen des Geschichtsbewußtseins, S. 133.

Borries. Für seine Studie zum Geschichtsbewusstsein deutscher Jugendlicher 1992/1993 geht der Didaktiker von folgender Definition des Begriffs aus:

Geschichtsbewußtsein soll als *“Sinnbildung über Zeiterfahrung”* (Rüsen), also als *“Verarbeitung von Wandelswahrnehmung”* verstanden werden. [...] Entscheidend ist in diesem Konzept die Verknüpfung der Zeitebenen. Geschichte ist nicht *“Rekonstruktion der Vergangenheit”* oder bloße Versicherung der Herkunft, sondern ein *komplexer Zusammenhang von Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunfterwartungen* (Jeismann 1985).²⁵

Auch viele weitere Didaktiker beziehen sich in ihren Arbeiten - ausdrücklich oder implizit - auf ein ähnliches Konzept des historischen Bewusstseins, wobei der Zusammenhang zwischen Vergangenheitsdeutung und Bedeutung des Vergangenen für Gegenwart und Zukunft (Orientierung) im Mittelpunkt des Begriffsverständnisses steht.²⁶

Sowohl die bereits erwähnten Autoren wie auch andere weisen darauf hin, dass das historische Bewusstsein keine konstante Größe ist, sondern in jedem Individuum unterschiedlich ausgeprägt, von einer Reihe von Faktoren abhängig beziehungsweise beeinflussbar ist und sich im Laufe der Zeit verändert.²⁷ Geprägt werden kann das Geschichtsbewusstsein durch das soziale Umfeld, den Schulunterricht und die außerschulische Geschichtskultur, das heißt, geschichtliche Sinnbildungsangebote, mit denen wir täglich konfrontiert sind, von populärwissenschaftlichen Beiträgen über Fernsehfilme und -dokumentationen bis hin zu Denkmälern.²⁸ Auf die besondere Rolle filmischer Geschichtsdarstellungen als Einflussfaktor bei der Entwicklung des Geschichtsbewusstseins wird sowohl in der geschichtsdidaktischen als auch in der filmtheoretischen Fachliteratur häufig hingewiesen.²⁹

²⁵ VON BORRIES, BODO: Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, S. 12.

²⁶ Wie ersichtlich ist, handelt es sich hierbei um eine weitaus weniger komplexe und weiter gefasste Vorstellung des Begriffs *Geschichtsbewusstsein*. In der didaktischen Forschung hat man sich daher häufig auf dieses, im Vergleich zu anderen Modellen einfacher zu handhabende Konzept bezogen. Beispiele für Forschungsmethoden zur Analyse des historischen Bewusstseins Jugendlicher werden in Kapitel 4.2 dargestellt. Auch meine eigene Studie bezieht sich auf die Definition Bodo von Borries'. Vgl. Kapitel II. 1.

²⁷ FERRO, MARC: Geschichtsbilder. Wie die Vergangenheit vermittelt wird. Beispiele aus aller Welt (Frankfurt a. M. 1991), S. 11, SIEDER, REINHARD: Nach dem Ende der biographischen Illusion: Leben im Konditional. In: PETSCHAR, HANS UND RIGELE, GEORG (Hgg.): Geschichte. Schreiben (Wien 2004), S. 21-47, hier S. 27ff. Empirische Daten zur Veränderung des Geschichtsbewusstseins Jugendlicher liefern Bodo von Borries und Andreas Körber, vgl. VON BORRIES, BODO UND KÖRBER, ANDREAS: Jugendlisches Geschichtsbewußtsein im zeitgeschichtlichen Prozess - Konstanz und Wandel. In: RÜSEN, JÖRN (Hg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. (Beiträge zur Geschichtskultur Bd. 21) (Köln u.a. 2001), S. 317-404.

²⁸ PANDEL, HANS-JÜRGEN: Dimensionen des Geschichtsbewußtseins, S. 131, PANDEL, HANS-JÜRGEN: Geschichtsunterricht nach PISA, S. 128ff, POHL, KURT: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein. Empirische Befunde zu Wirkungen der Bildungsreform im Bereich des Geschichtsunterrichts. (Geschichtsdidaktik Bd. 11) (Pfaffenweiler 1996), S. 145, ANGVIK, MAGNE UND VON BORRIES, BODO (Hgg.): YOUTH and HISTORY. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Bd. A u. B (Hamburg 1997), S. 86.

²⁹ SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA: Vorwort. In: SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenhefte Geschichte 7) (Neuried 2006), S. 4-5, hier S. 4, KRAMMER, REINHARD: De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht. In: SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenhefte Geschichte 7) (Neuried 2006), S. 28-41, hier S. 28, SCHNEIDER, GERHARD: Filme, S. 369, PASCHEN, JOACHIM: Film und Geschichte. In: Geschichte lernen 42 (1994), S. 13-19, hier S. 17; ROSENSTONE, ROBERT A.:

1.2 Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur

Der Umgang einer Gesellschaft mit ihrer Geschichte, in Form von diversen geschichtlichen Darstellungsformen, Diskussionen, Interpretationen etc., wird in der Fachliteratur als *Geschichtskultur* bezeichnet. Hier manifestiert sich das *öffentliche Geschichtsbewusstsein*. Hans-Jürgen Pandel definiert Geschichtskultur folgendermaßen:

Das Geschichtsbewusstsein einer jeden Gegenwart wird in seiner Geschichtskultur praktisch. Es äußert sich in seinen verschiedenen kulturellen Formen und Gattungen. Geschichtskultur ist die Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit ihrer Vergangenheit umgeht. Sie ist eine Produktion von Sinnbildungsangeboten, die sich auf Geschichte beziehen und einer jeden Gegenwart spezifisch sind. Diese pluralen Sinnbildungsangebote werden dann von dem individuellen Geschichtsbewusstsein verarbeitet.³⁰

Beispiele für Ausdrucksformen der Geschichtskultur wurden bereits genannt. Neben den zahlreichen unterschiedlichen geschichtlichen Darstellungsformen (Bücher, Kunst, Theater, Film, Ausstellungen, Feste, Denkmäler etc.) gehören aber auch Mythen und Legenden zur Geschichtskultur, also auch Elemente, die nicht der *historischen Wahrheit* entsprechen, ebenso wie öffentlich ausgetragene Kontroversen unter Historikern, die Diskussion um (geschichts)politisch korrekte Ausdrucksweisen und Gesten oder die Ahndung unpassender - etwa antisemitischer - Äußerungen.³¹

Hier ist erneut auf die große Bedeutung von Film und Fernsehen hinzuweisen. Nicht zufällig nennt Pandel "Historien- und Dokumentationsfilme" als erste Ausdrucksmöglichkeit der Geschichtskultur in seiner Liste und gibt als erstes Beispiel eines Mythos, der im Schulunterricht behandelt werden sollte, Robin Hood an, "um Kevin Costners Film zurechtzurücken"³². Film und Fernsehen sind für viele Menschen, auch für Jugendliche, die wichtigste Informationsquelle über geschichtliche (und auch sonstige) Inhalte.³³ Somit ist hier eine der wichtigsten, wenn nicht *die* wichtigste Größe der Geschichtskultur zu sehen, wobei nicht vergessen werden darf, dass durch die Präsenz in den entsprechenden Medien auch andere Bereiche der Geschichtskultur beeinflusst werden, etwa durch die Berichterstattung über historisch relevante Ereignisse in den Fernsehnachrichten (z.B. ob und wie über fachliche

History on Film/Film on History (Harlow 2006), S. 36f, 132, Schmid2006, S. 246f, QUANDT, SIEGFRIED: Geschichte im Fernsehen. Perspektiven der Wissenschaft. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988), S. 10-20, hier S. 10f, KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel. In: LEIDINGER, PAUL UND METZLER, DIETER (Hgg.): Geschichte und Geschichtsbewußtsein. Festschrift Karl-Ernst Jeismann zum 65. Geburtstag (Warendorf 1990), S. 742-777, hier S. 742f, 765ff, KUEHL, JERRY: History on the public screen II. In: SMITH, PAUL (Hg.): The Historian and Film (Cambridge u.a. 1976), S. 177-185, hier S. 182.

³⁰ PANDEL, HANS-JÜRGEN: Geschichtsunterricht nach PISA, S. 128.

³¹ Ebd., S. 129. Zum Problem der Erforschung und Darstellung von geschichtlichen *Tatsachen* siehe Kapitel 2.1.1.

³² Ebd., S. 129, 130.

³³ KUEHL, JERRY: History on the public screen II, S. 182, KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 165, POHL, KURT: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein, S. 145f.

Kontroversen oder antisemitische Äußerungen berichtet wird) oder die Information und damit Bewerbung historischer Feierlichkeiten, Ausstellungen oder Fachpublikationen.

Da die Angebote der aktuellen Geschichtskultur sehr vielfältig und umfangreich sind und meist unreflektiert vorliegen, ist der Schulunterricht gefordert, Möglichkeiten der Selektion und Beurteilung des geschichtskulturellen Angebots aufzuzeigen. Bernd Schönemann etwa weist auf die "anstrengungslos-beliebige Verfügbarkeit von Geschichte"³⁴ in unserer aktuellen Geschichtskultur hin, zum Beispiel in Form von Mittelaltermärkten oder historischen Festivitäten, und Rolf Schörken spricht von der Vielfalt des medialen Vermittlungsangebotes, welches durch seine zusammenhangslose, ungeordnete Darstellung eher verwirre als orientiere. "Ordnung in die unendliche Vielfalt geschichtlicher Einzelercheinungen hineinzubringen bleibt Sache der Schule, des Studiums und des Bücherlesens."³⁵

Darüber hinaus sprechen sich andere Autoren dafür aus, den Schülern Kompetenzen zu vermitteln, um aktiv an der Gestaltung der öffentlichen Geschichtskultur teilnehmen zu können (z.B. in Form von Schülerausstellungen, selbst produzierten Filmen etc.), was der Forderung nach praktischer Nutzbarkeit von Unterrichtsinhalten entgegenkommen - und zugleich das Verständnis für Entwicklung und Struktur der aktuellen Geschichtskultur fördern würde.³⁶

1.3 Kompetenzen historischen Denkens und Handelns

Im Schulunterricht sollen nun reflektiertes historisches Bewusstsein sowie ein kritischer Umgang mit der gegenwärtigen Geschichtskultur gefördert werden. Um diese allgemeine Zielsetzung konkret fassbar und praktisch umsetzbar zu machen, wurden von unterschiedlichen Fachkreisen *Kompetenzenmodelle* entwickelt. Unter dem Begriff der Kompetenz können "die zur Bewältigung immer neuer Situationen nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft, diese auch zur Bewältigung der Situation einzusetzen"³⁷ verstanden werden.

³⁴ SCHÖNEMANN, BERND: Geschichtsbewußtsein methodisch. Bedingungs- und Entscheidungsfelder historischen Lehrens und Lernens heute. In: SCHÖNEMANN, BERND U.A. (Hgg.): Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens. (Schriften zur Geschichtsdidaktik Bd. 8) (Weinheim 1998), S. 39-65, hier S. 57.

³⁵ SCHÖRKEN, ROLF: Begegnungen mit Geschichte. Vom außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien (Stuttgart 1995), S. 160.

³⁶ SCHNEIDER, GERHARD: Neue Inhalte für ein altes Unterrichtsfach. Überlegungen zu einem alternativen Curriculum Geschichte in der Sekundarstufe I. In: DEMANTOWSKY, MARKO UND SCHÖNEMANN, BERND (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik Bd. 32) (Bochum 2006), S. 119-141, insbesondere S. 120ff, 129. Vgl. WALKSHOFER, SANDRA UND DOBAT, ERIK: Praktische Filmarbeit mit Schülern. In: SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenhefte Geschichte 7) (Neuried 2006), S. 122-128.

³⁷ KÖRBER, ANDREAS: Grundbegriffe und Konzepte, S. 63.

Das differenzierteste aktuelle Modell stammt von der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein, deren Arbeit 2007 von Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner unter dem Titel *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* herausgegeben wurde.³⁸

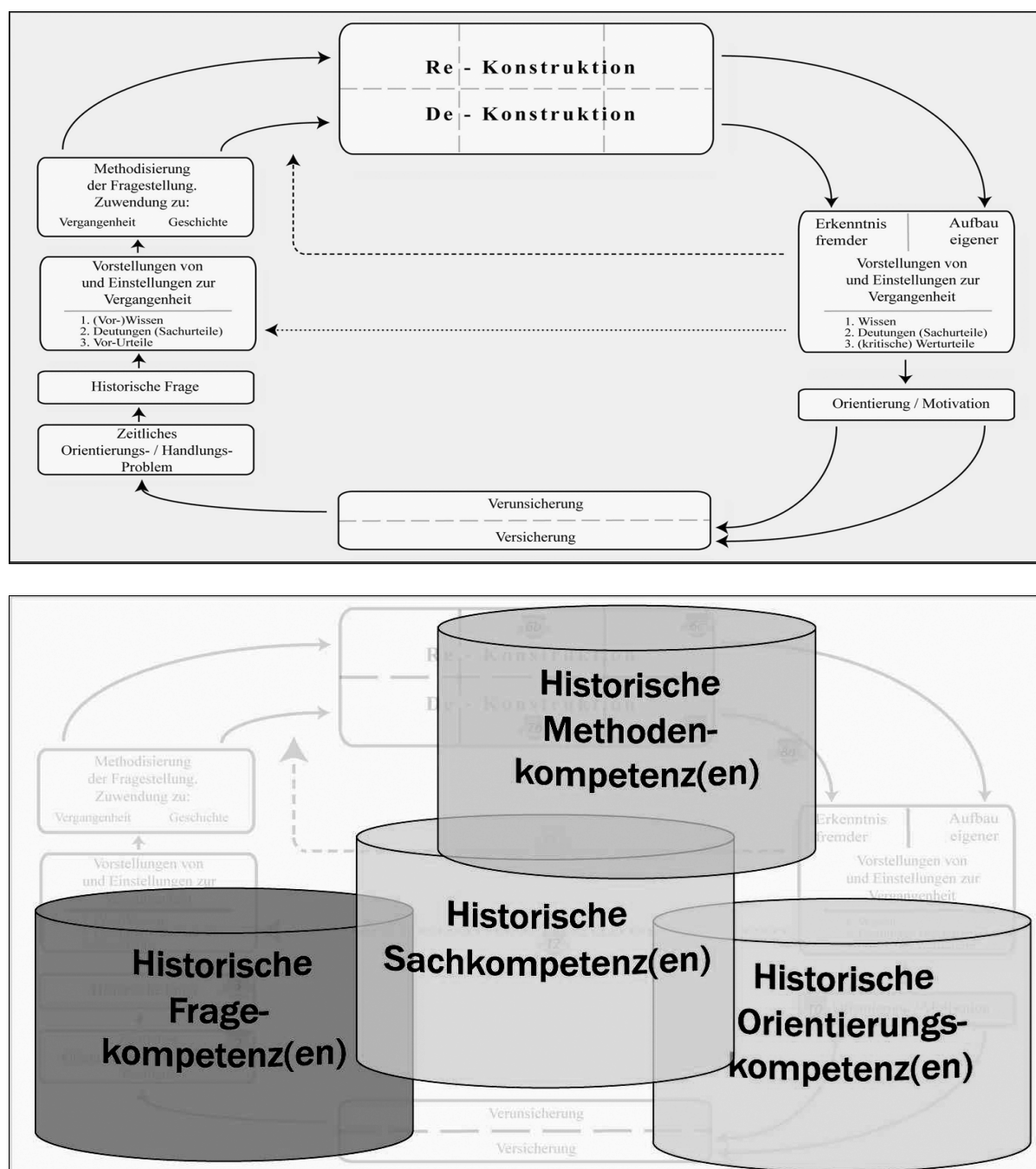


Abb. 2 und 3 Schematische Darstellung des Kompetenzenmodells der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein - die Operationen historischen Denkens sind in Abb. 2 (oben) ersichtlich, ihre Zuordnung zu den einzelnen Kompetenzen in Abb. 3 (unten)

³⁸ KÖRBER, ANDREAS U.A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens; kürzere Darstellungen des Modells auf der Homepage der Fachgruppe www.fuer-geschichtsbewusstsein.de (Zugriff am 30. 4. 2008) sowie SCHREIBER, WALTRAUD: Grundlegung: Förderung historischer Kompetenz im spielerischen Umgang mit Geschichte. In: SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenhefte Geschichte 7) (Neuried 2006), S. 6-18, SCHREIBER, WALTRAUD: Ein Kompe-

Nach diesem Modell wird zwischen vier verschiedenen Kompetenzen unterschieden: historische Fragekompetenz(en), historische Methodenkompetenz(en), historische Orientierungskompetenz(en) und historische Sachkompetenz(en). Zusammenfassend werden diese Begriffe von Waltraud Schreiber wie folgt erläutert:

Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft,
mit historischen Fragestellungen umzugehen (historische Fragekompetenzen);
[...] Vergangenes zu re-konstruieren (Re-Konstruktionskompetenz) bzw. vorliegende historische Narrationen, die Dritte verfasst haben, zu untersuchen (De-Konstruktionskompetenz). Diese beiden Basiskompetenzen werden zusammengefasst als historische "Methodenkompetenzen" bezeichnet;
[...] mit theorie-, subjekt-, inhalts- und methodenbezogenen Begriffen bzw. Prinzipien, Konzepten, Kategorien und Scripts umgehen zu können (historische Sachkompetenzen);
[...] sich mit Hilfe von Geschichte Orientierung zu verschaffen (historische Orientierungskompetenzen).³⁹

Für den Umgang mit filmischen Geschichtsdarstellungen heißt das, dass Schüler De-Konstruktionskompetenz erwerben sollen, um Historienfilme, Dokumentationen, Serien und andere Formen der Darstellung kritisch hinterfragen zu können. Eine Publikation der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein befasst sich mit dem Thema "Geschichte im Film" und bietet Ideen und Anregungen zur Förderung historischer Kompetenz im Unterricht.⁴⁰

Ein weiteres interessantes Kompetenzenmodell bietet Hans-Jürgen Pandel⁴¹. Er unterteilt einerseits in Schüler- und Lehrerkompetenzen und differenziert diese andererseits weiter in: Gattungskompetenz, Interpretationskompetenz, narrative Kompetenz und geschichtskulturelle Kompetenz (Schülerkompetenzen) sowie Kompetenzdiagnostik, curriculare Kompetenz, kategoriale Kompetenz und Planungskompetenz (Lehrerkompetenzen). Wie un schwer zu erkennen ist, verwendet Pandel nicht nur andere Bezeichnungen, sondern setzt auch andere Schwerpunkte. Seine Kategorien würden beim Modell Körber u.a. großteils unter "methodische Kompetenzen" fallen, dafür sind in der Beschreibung der einzelnen Kompetenzen durchaus Verbindungen zu den anderen Kategorien nach Körber u.a. zu finden. So versteht Pandel als Teil der Interpretationskompetenz "mit historischer Semantik umgehen; begriffsgeschichtlich arbeiten können"⁴², was Ähnlichkeiten zu den "Sachkompetenzen" des zuvor erläuterten Modells zeigt. Re- und De-Konstruktionskompetenzen stehen bei Pandel im Mittelpunkt seines Konzepts, noch stärker als bei der Gruppe FUER

tenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/2008, S. 198-212.

³⁹ SCHREIBER, WALTRAUD: Grundlegung: Förderung historischer Kompetenz im spielerischen Umgang mit Geschichte, S. 11.

⁴⁰ SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenhefte Geschichte 7) (Neuried 2006); weitere Themenhefte befassen sich zum Beispiel mit Schulbüchern oder Museumsdidaktik.

⁴¹ PANDEL, HANS-JÜRGEN: Geschichtsunterricht nach PISA, S. 24ff.

⁴² Ebd., S. 43.

Geschichtsbewusstsein legt er Wert darauf, dass Schüler mit Sinnbildungsangeboten der Geschichtskultur umgehen lernen sollen. Für Pandel sollte die Frage, warum etwas Bestimmtes im Unterricht gelernt werden soll, nur auf folgende Weise beantwortet werden: "Damit Schülerinnen und Schüler sich in der gegenwärtigen Geschichtskultur zurechtfinden können und um eigene Antworten zu versuchen, kritisch zu geschichtskulturellen Kontroversen Stellung zu nehmen, sie beurteilen und bewerten zu können."⁴³

Auch dieses Kompetenzenmodell fordert also die kritische Auseinandersetzung mit Geschichtsdarstellungen, unter deren einflussreichsten der Film zu finden ist.⁴⁴

Wie stehen diese beiden Modelle nun in Zusammenhang mit dem historischen Bewusstsein? Reflektiertes Geschichtsbewusstsein entsteht nach Körber u.a. im Zusammenspiel der einzelnen Kompetenzen, diese machen das *historische Denken* aus.

Nach Pandel sind "Kompetenzen [...] die kognitiven Werkzeuge, mit denen Geschichtsbewusstsein ausgebildet wird."⁴⁵ Er sieht die unterschiedlichen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins aber auch als Voraussetzungen für die Ausbildung der Kompetenzen, zum Beispiel Temporalbewusstsein und Wirklichkeitsbewusstsein für die narrative Kompetenz.

Beide vorgestellte Modelle sind nicht unumstritten.

Der Vorteil des Kompetenzenmodells Körbers u.a. ist sicherlich seine Ausdifferenziertheit, so bietet die Gruppe neben ausführlichen Beschreibungen der einzelnen Kompetenzen auch ein Graduierungsmodell und Hinweise zur Anwendung des Modells in der Empirie sowie zur Lehreraus- und -fortbildung. Allerdings kritisiert Michael Sauer, dass dieses komplexe Kompetenzenmodell wenig praktikabel sei und bei den Lehrern vermutlich auf Ablehnung stoßen könnte.⁴⁶ Bernd Schönemann kritisiert auch das theoretische Konzept der Gruppe, das sich auf keine empirische Basis stütze und viele ungeeignete Begriffe und Strukturen enthalte. Er empfiehlt die Entwicklung eines neuen Modells in Anlehnung an angloamerikanische Versuche wie die *National Standards for History*.⁴⁷

Das Modell Pandels ist weniger komplex, dafür aber eventuell für den praktischen Einsatz leichter nutzbar.

⁴³ Ebd., S. 131.

⁴⁴ Auch andere Modelle oder Überlegungen zu Einzelaspekten in der Kompetenzendebatte beinhalten häufig die Forderung nach Vermittlung von Methoden- oder Medienkompetenz, wobei der kritische Umgang mit filmischen Geschichtsdarstellungen aufgrund deren Verbreitung besonders zu fördern sei. Z.B. UFFELMANN, UWE: Methodisches Bewußtsein als Dimension des Geschichtsbewußtseins. Einführung in die Sektion. In: SCHÖNEMANN, BERND U.A. (Hgg.): Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens. (Schriften zur Geschichtsdidaktik Bd. 8) (Weinheim 1998), S. 138-142, hier S. 138f.

⁴⁵ Ebd., S. 49.

⁴⁶ SAUER, MICHAEL: Historisches Denken und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraud Schreiber. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/2008, S. 213-217, hier S. 213f, 217.

⁴⁷ SCHÖNEMANN, BERND: Bildungsstandards und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zu Waltraud Schreiber und Michael Sauer. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/2008, S. 218-221, hier S. 218f.

Für die Gestaltung der österreichischen und deutschen Lehrpläne für den Geschichtsunterricht wurde keines dieser ausdifferenzierten Modelle herangezogen, so wie auch (noch?) keine Bildungsstandards definiert wurden.⁴⁸ Dennoch ist der Einfluss der Kompetenzdebatte deutlich spürbar. So führt beispielsweise der aktuelle Lehrplan für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung in der österreichischen AHS-Oberstufe folgende, für eine "demokratische Handlungskompetenz" erforderliche Kompetenzen an:

- Sachkompetenz (Verstehen und politisches Wissen um institutionelle Regeln, Entscheidungsprozesse, internationale Abhängigkeiten und Verknüpfungen usw.);
- Methodenkompetenz (Fähigkeit der Anwendung analytischer Instrumente und Verfahren; Recherche aus unterschiedlichen Quellen usw.);
- Sozialkompetenz (sensible Gruppenverhalten, Argumentieren eigener Positionen, Verantwortungsbewusstsein, Reflexionsfähigkeit usw.).⁴⁹

An anderer Stelle wird erneut auf Methodenkompetenz, im Sinne einer Handlungskompetenz hingewiesen. Im Rahmen des Lehrstoffes der 8. Klasse ist schließlich auch das Thema "Rolle der Medien" zu finden.⁵⁰ Die Förderung des kritischen Umgangs mit filmischen Geschichtsdarstellungen findet somit auch im Lehrplan Beachtung.

1.4 Bedeutung von Geschichtsbewusstsein und Kompetenzen

Die Notwendigkeit der Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins - etwa im Zusammenspiel der einzelnen Kompetenzen historischen Denkens nach Körber u.a. - wird mit der Bedeutung des Geschichtsbewusstseins für die eigene Identitätsfindung, Fremdverstehen sowie Entwicklung von Problemlösungsstrategien und situationsangepasstem Handeln begründet.

Im österreichischen Oberstufen-AHS-Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung heißt es im dritten Absatz der Bildungs- und Lehraufgabe:

Die Schülerinnen und Schüler sollen ein globales Geschichtsverständnis entwickeln, das von regionalen Bezügen bis zur weltumspannenden Dimension reicht. Ein solches Geschichtsverständnis bildet auch die Basis für das Verständnis gegenüber unterschiedlichen kulturellen Werten und die wertschätzende Beziehung zu anderen gegenwärtigen Kulturen. Der Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen ist dabei besondere Beachtung zu schenken. Akzeptanz und gegenseitige Achtung fördert die Identitätsbildung, die für die Entwicklung eines europäischen Selbstverständnisses der Schülerinnen und Schüler notwendig ist.⁵¹

Die Bedeutung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins in Zusammenhang mit Fremdverstehen, besonders wichtig in der heutigen multiethnischen Gesellschaft, sieht auch

⁴⁸ Zur Festlegung von Bildungsstandards siehe KÖLLER, OLAF: Bildungsstandards, S. 163.

⁴⁹ www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf (Zugriff am 30. 4. 2008).

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Ebd.

Bettina Alavi.⁵² Für die Entwicklung eines europäischen Geschichtsbewusstseins - ohne Vernachlässigung der regionalen Unterschiede - plädiert Jörn Rüsen und weist dabei auch auf die bedeutende Rolle der Medien bei der Ausbildung des historischen Bewusstseins hin.⁵³

Das Geschichtsbewusstsein als Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit und der Vergangenheit der Kultur, der man angehört, beeinflusst natürlich auch die eigene Identitätsdefinition. Wie Reinhard Sieder feststellt, leben wir in einer Zeit, in der es oftmals zu Um- und Neudefinitionen des Selbst kommt.⁵⁴ Seiner Meinung nach spielen die Medien, allen voran das Fernsehen, eine nicht zu unterschätzende Rolle in diesem Prozess.

Der Einfluss von Film stellt also nach den hier vorgestellten Ansichten eine wichtige Größe in Zusammenhang mit der Herausbildung historischen Bewusstseins bei Jugendlichen dar, wobei auch eine Verbindung zu eigener Identitätsfindung sowie der Entwicklung von Fremdverstehen und situationsangepassten Handlungskompetenzen zu sehen ist. Es handelt sich allerdings um einen bislang ungenau definierten Faktor, den es folglich näher zu bestimmen gilt.

⁵² ALAVI, BETTINA: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft - eine neuere geschichtsdidaktische Position. In: DEMANTOWSKY, MARKO UND SCHÖNEMANN, BERND (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik Bd. 32) (Bochum ²2006), S. 13-25, hier S. 16ff.

⁵³ RÜSEN, JÖRN: Europäisches Geschichtsbewusstsein als Herausforderung an die Geschichtsdidaktik. In: DEMANTOWSKY, MARKO UND SCHÖNEMANN, BERND (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik Bd. 32) (Bochum ²2006), S. 57-64, hier S. 57f, 63.

⁵⁴ SIEDER, REINHARD: Nach dem Ende der biographischen Illusion, insbesondere S. 31ff, S. 34.

2 FILMISCHE GESCHICHTSDARSTELLUNGEN

Filme zeigen Geschichte. Filme konkretisieren Geschichte. Filme wiederholen Geschichte. Filme machen Geschichte. Filme deuten Geschichte. Filme polarisieren Geschichte. Filme schlagen Brücken zwischen den Erfahrungen verschiedener Generationen. Filme beflügeln die historische Phantasie. Kurz: Der Film hat und ist Geschichte.⁵⁵

Joachim Paschen deutet in diesem Zitat an: Filme können in Bezug auf Geschichte unterschiedliche Funktionen erfüllen und Geschichte auf unterschiedliche Art und Weise darstellen. Im Folgenden soll untersucht werden, wie geschichtliche Inhalte durch das Medium Film vermittelt werden können, welche Unterschiede zu anderen Formen der Darstellung bestehen und wie die unterschiedlichen filmischen Formate mit der Herausforderung der Geschichtsdarstellung umgehen.

2.1 Möglichkeit der Darstellung von Geschichte im Film

2.1.1 Filmische Geschichtsdarstellung im Vergleich mit anderen Darstellungsformen von Geschichte

Filmische Geschichtsdarstellung kann heute bereits auf eine längere Tradition zurückblicken. Seit Beginn der filmtechnischen Ära bestand auch der Wunsch, Film zur Vermittlung historischer Inhalte einzusetzen, was zur Produktion zahlloser historischer Spielfilme, Dokumentationen, Mischformen und Alternativformaten führte⁵⁶.

Dennoch begegnet die Geschichtswissenschaft dem Medium Film noch immer mit Vorbehalt. Die wichtigsten Kritikpunkte, die gegen die ernsthafte Befassung mit filmischer Geschichtsdarstellung eingebracht werden - als unwissenschaftliches Unterhaltungsprogramm - sind die entsprechenden Formate heute hingegen weitgehend akzeptiert⁵⁷-, sind die mangelnde

⁵⁵ PASCHEN, JOACHIM: Film und Geschichte, S. 13.

⁵⁶ MARSISKE, HANS-ARTHUR: Zeitmaschinen - Alptraum oder Hoffnung der Geschichtswissenschaft? In: MARSISKE, HANS-ARTHUR (Hg.): Zeitmaschine Kino. Darstellungen von Geschichte im Film (Marburg 1992), S. 6-13, hier S. 6. Bereits 1895, im Jahr der ersten öffentlichen Filmvorführung durch die Brüder Lumière, ließ sich der britische Filmmacher Robert William Paul die Idee, eine Illusion von Geschichte durch Film hervorzurufen, patentieren. Unter den ersten, in Amerika sehr erfolgreichen Produzenten geschichtlicher Spielfilme ist David Wark Griffith zu nennen, der sich auch begeistert über die Möglichkeiten filmischer Geschichtsdarstellung äußerte. Er vertrat bereits die Meinung, Geschichte sei leichter durch Film als durch schulischen Unterricht zu vermitteln. ROSENSTONE, ROBERT A.: History on Film/Film on History, S. 11f.

⁵⁷ Dass dies nicht immer der Fall war, zeigen diverse Beiträge zum fachlichen Diskurs zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als über verschiedene schädliche Auswirkungen des Kinos - von physischen Beeinträchtigungen und psychischen Störungen bis hin zur "Volksverdummung" und gefährlichen ideologischen Beeinflussung - debattiert wurde. SZALAY, ELISABETH: Von der Hintertreppe in die Schulstube. Der Beginn der Schulfilmbewegung in Österreich am Beispiel des Vereins "Kastalia". Dipl. (Wien 2006), S. 73ff. PFEMFERT, FRANZ: Kino als Erzieher.

Informationsdichte filmischer Produktionen, die einseitige und unadäquate Darstellung historischer Sachverhalte, Einbindung von Elementen, die der dramaturgischen Gestaltung dienen, jedoch nicht der historischen Wahrheit entsprechen, sowie der unzureichende Verweis auf den fachlichen Diskurs und unterschiedliche Expertenmeinungen. Zur Vermittlung historischer Inhalte sei der Film außerdem durch die rasche Abfolge der Bilder, seinen hohen Suggestivcharakter sowie mögliche ideologische Beeinflussung nicht geeignet.⁵⁸

Diese Beobachtungen mögen - zumindest teilweise - zutreffen, doch stellen sie keine ausreichenden Begründungen dar, um geschichtliche Darstellung im Film der traditionellen Form des geschriebenen Texts unterzuordnen. Denn zum einen treffen viele der Kritikpunkte auch auf die traditionelle Geschichtsschreibung zu, zum anderen ergeben sich im filmischen Format zwar Nachteile, aber auch Vorteile, die schriftliche Texte nicht vorweisen können.⁵⁹ Zunächst stellt sich die Frage, ob *Geschichte* überhaupt erfahrbar, feststellbar und beschreibbar ist. Fest steht, dass Vergangenes existiert, doch wie dieses Vergangene erforscht und beschrieben wird, kann nie objektiv und vollständig vor sich gehen. Allein durch die Wahl des Forschungsgegenstandes und der Methodik wird Einfluss auf die Darstellung genommen, dazu kommen die Perspektive des Historikers, persönliche Einstellung, das Zielpublikum, die Forschungstradition und vieles mehr. Schließlich ist jeder Historiker gezwungen - durch die Logik von Sprache und Denken - *eine Geschichte* zu erzählen, das heißt, zumindest Anfang und Ende einer Entwicklung festzusetzen, die beschrieben werden soll. Darüber hinaus werden Quellen interpretiert, um Zusammenhänge zu konstruieren, wobei es keine eindeutigen und unumstrittenen Darstellungen gibt. Schließlich wird oft versucht, die Bedeutung des Vergangenen für die Gegenwart zu erschließen, wobei es

In: Die Aktion I (1913), Sp. 560-563. Zitiert nach KAES, ANTON (Hg.): Kino-Debatte. Texte zum Verhältnis von Literatur und Film 1909-1929. (Deutsche Texte Bd. 48) (Tübingen 1978), S. 59-62, hier S. 59ff, HEINMANN, MORITZ: Der Kinematographen-Unfug. In: Die Neue Rundschau 24 (1913), S. 123-127. Zitiert nach KAES, ANTON (Hg.): Kino-Debatte. Texte zum Verhältnis von Literatur und Film 1909-1929. (Deutsche Texte Bd. 48) (Tübingen 1978), S. 77-81, hier S. 77ff.

⁵⁸ ROSENSTONE, ROBERT A.: Geschichte in Bildern/Geschichte in Worten: Über die Möglichkeit, Geschichte zu verfilmen. In: ROTHER, RAINER (Hg.): Bilder schreiben Geschichte: Der Historiker im Kino (Berlin 1991), S. 65-83, hier S. 68f, MARSISKE, HANS-ARTHUR: Zeitmaschinen, S. 7, TOPLIN, ROBERT BRENT: History by Hollywood. The Use and Abuse of the American Past (Urbana 1996), S. 4f.

Zu verweisen ist an dieser Stelle allerdings auf den Standpunkt der Geschichtsdidaktik, die durchaus den Einsatz von Film im Unterricht - allerdings kritisch und unter bestimmten Voraussetzungen - fördert. Siehe z.B. SCHUURSMA, ROLF: The Historian as Film Maker I. In: SMITH, PAUL (Hg.): The Historian and Film (Cambridge u.a. 1976), S. 121-131, hier S. 121f, SCHNEIDER, GERHARD: Filme, S. 365, SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA: Vorwort, S. 4. Doch auch hier wird der Film meist nicht als eine dem Text gleichwertige Form der Geschichtsdarstellung gesehen, sondern als Möglichkeit zu Dekonstruktionsarbeit, als Material der Veranschaulichung etc. Im Schulalltag schließlich wird Film daneben auch oft als Abwechslung zu anderen Methoden, aus Motivationsgründen und um den Interessen der Schüler entgegenzukommen eingesetzt. Siehe Kapitel 2.3.2.

⁵⁹ Zu einzelnen Kritikpunkten, Vor- und Nachteilen vgl. ROSENSTONE, ROBERT A.: Geschichte in Bildern/Geschichte in Worten, S. 67ff; weiters Kapitel 2.1.2.

erneut zu Interpretationsarbeit kommt.⁶⁰ Somit besteht Geschichtsdarstellung - in welcher Form auch immer - stets darin zu "construct, reconstruct, or deconstruct the past"⁶¹.

Weder Spielfilm noch Schulbuch, weder Dokumentarfilm noch wissenschaftlicher Essay können *historische Realität* darstellen, denn alle Arten der Geschichtsdarstellung konstruieren Realität, wenn auch auf unterschiedliche Art und Weise.⁶² Eine Besonderheit der schriftlichen Geschichtsdarstellung besteht in ihrer scheinbaren Objektivität, ein Eindruck, der aber hauptsächlich über rhetorische Mittel der Textgestaltung vermittelt wird.⁶³

Autoren wie Robert A. Rosenstone und Hans-Arthur Marsiske treten daher dafür ein, die Vormachtstellung des geschriebenen Wortes in der heutigen Geschichtswissenschaft kritisch zu hinterfragen und alternative Formen der Geschichtsdarstellung nicht an der traditionellen Darstellungsweise zu messen.⁶⁴

It is time to end that defensive posture and to adopt a different way of looking at historical films, to suggest that such works have already been doing history, *if by the phrase 'doing history' we mean*, rather than engaging in that traditional discourse (which films clearly cannot do), *seriously attempting to make meaning of the past*.⁶⁵

Nach Meinung Marsiskes und Rosenstones können Filme, insbesondere innovative Formate, interessante und wichtige Beiträge zum geschichtlichen Diskurs leisten.⁶⁶

Einen differenzierten Standpunkt dazu nehmen beispielsweise Marc Ferro und Rainer Rother ein, die Film zwar nicht als qualitativ schlechter als etwa Monographien oder Fachartikel einschätzen, aber in ihm vor allem ein Medium zur Verbreitung von Geschichtsdarstellungen sehen und keine neuartige oder eigenständige Möglichkeit der Auseinandersetzung mit der

⁶⁰ SCHMID, GEORG: Die Geschichtsfalle. Über Bilder, Einbildungen und Geschichtsbilder. (Nachbarschaften. Humanwissenschaftliche Studien Bd. 8) (Wien u.a. 2000), S. 47ff, VIERHAUS, RUDOLF: Historische Wahrheit. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988), S. 163-167, hier S. 63f, ROSENSTONE, ROBERT A.: Geschichte in Bildern/Geschichte in Worten, S. 75f; vgl. auch RÜSEN, JÖRN: Zeit und Sinn. In: Hinblick auf die Ähnlichkeit zwischen Forschungstätigkeit für schriftliche Publikationen und filmische Formate vgl. auch MARSISKE, HANS-ARTHUR: Die Kamera als Forschungsinstrument. Ein Gespräch mit Eberhard Fechner. In: MARSISKE, HANS-ARTHUR (Hg.): Zeitmaschine Kino. Darstellungen von Geschichte im Film (Marburg 1992), S. 14-31.

⁶¹ ROSENSTONE, ROBERT A.: History on Film/Film on History, S. 38.

⁶² LUHMANN, NIKLAS: Die Realität der Massenmedien (Wiesbaden ³2004), S. 20, ROSENSTONE, ROBERT A.: Geschichte in Bildern/Geschichte in Worten, S. 76.

⁶³ SCHMID, GEORG: Die Geschichtsfalle, S. 58f. Das soll nicht heißen, dass schriftliche wissenschaftliche Texte nicht um Objektivität bemüht sein können. Ob ein Text als *wissenschaftlich* eingestuft wird, hängt allerdings weitaus stärker von sprachlichen Formulierungen und formalen Kriterien - etwa Anzahl der Fußnoten oder Länge der Bibliographie - ab, als von den vermittelten Inhalten. Auf den ersten Blick würde somit auch ein Text mit frei erfunden bibliographischen Angaben wissenschaftlich wirken.

⁶⁴ ROSENSTONE, ROBERT A.: History on Film/Film on History, S. 37, 133, ROSENSTONE, ROBERT A.: Introduction. In: ROSENSTONE, ROBERT A. (Hg.): Revisioning History. Film and the Construction of a New Past (Princeton 1995), S. 3-13, hier S. 4, Marsiske 1992, S. 7. Marsiske vergleicht unter anderem die heute noch immer vorherrschende Skepsis gegenüber dem Medium Film mit der Skepsis, die in der griechischen Antike anfangs gegenüber dem Medium Schrift herrschte.

⁶⁵ ROSENSTONE, ROBERT A.: History on Film/Film on History, S. 37.

⁶⁶ Das soll aber nicht heißen, dass filmische Formate der Geschichtsdarstellung der traditionellen wissenschaftlichen Arbeitsweise prinzipiell vorgezogen werden sollen. Auch schriftliche Darstellung hat ihre Vorteile.

Vergangenheit.⁶⁷

Nicht zu verwechseln mit der Frage nach dem Wert des Films als Darstellungsmedium ist die Beurteilung des Quellenwerts von Bild und Film. Gerade in der aktuellen Forschung ist eine bevorzugte Auseinandersetzung mit bildlichen Quellen zu bemerken.⁶⁸ Allerdings gibt es auch Autoren, die die Meinung vertreten, Bilder und Filme würden oft zu unkritisch verwendet - eher zu illustrativen Zwecken denn als Quelle.⁶⁹

2.1.2 Charakteristika der filmischen (Geschichts)Darstellung

Es stellt sich nun die Frage, in welcher Weise sich filmische von anderen Darstellungsformen geschichtlicher Inhalte unterscheiden.

Zunächst sei hier auf einige allgemeine Theorien zur filmischen Gestaltung verwiesen. Einige grundlegende Beobachtungen besitzen Gültigkeit in Bezug auf alle filmischen Formate oder Herangehensweisen der Umsetzung von Inhalten im Film: Film besteht - im Gegensatz zum geschriebenen Text - hauptsächlich aus Bildern, das heißt, für jeden darzustellenden Inhalt muss ein Bild gefunden werden.⁷⁰ Die zweite Ebene, über die Information im Film übermittelt wird, ist die des Tons. Im Zusammenspiel von Bild- und Tonebene entsteht die Aussage, die der Rezipient empfangen kann. Für die Informationsaufnahme durch den Rezipienten ist es günstig, wenn sich Bild und Ton entsprechen, dies muss aber nicht zwingend der Fall sein, um Bedeutung zu übermitteln. Nach Steffen-Peter Ballstaedt gibt es drei Möglichkeiten der audiovisuellen Integration: Integration durch Redundanz, Komplementarität oder eine Inferenzenkette.⁷¹ Das heißt, dass ein Filmemacher durchaus die Möglichkeit hat, komplexe Thematiken im Film darzustellen, auch wenn kein entsprechendes Bildmaterial vorhanden ist

⁶⁷ FERRO, MARC: Gibt es eine filmische Sicht der Geschichte? In: ROTHER, RAINER (Hg.): Bilder schreiben Geschichte: Der Historiker im Kino (Berlin 1991), S. 21, ROTHER, RAINER: Nationen im Film. Zur Einleitung. In: ROTHER, RAINER (Hg.): Mythen der Nationen: Völker im Film (München u.a. 1998), S. 9-17, hier S. 14.

⁶⁸ SORLIN, PIERRE: Historians at the Crossroads: Cinema, Television... and after? In: Roberts, Graham und Taylor, Philip M. (Hgg.): The Historian, Television and Television History. A Collection (Luton 2001), S. 25-31, hier S. 26.

⁶⁹ ERBER, ROBERT: Medienkompetenz und Geschichtswissenschaft. Konsequenzen einer veränderten Medienwelt für wissenschaftliches Studium und fachdidaktische Ausbildung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 1/1998, S. 35-43, hier S. 38.

⁷⁰ Hier ist nicht von inhaltlicher Entsprechung die Rede, die auch bestehen kann/sollte. Es muss aber für jede Sekunde Film ein Bild vorhanden sein, auch wenn dieses nur aus einfärbigem Hintergrund besteht.

⁷¹ BALLSTAEDT, STEFFEN-PETER: Integrative Verarbeitung bei audiovisuellen Medien. In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 185-196, hier S. 194. Über die Herausforderungen der Kombination von Bild- und Tonebene auch ENGELKAMP, JOHANNES: Bild und Ton aus der Sicht der kognitiven Psychologie. In: Medienpsychologie 4/1991, S. 278-299, ENGELKAMP, JOHANNES UND ZIMMER, HUBERT D.: Unterschiede in der Repräsentation und Verarbeitung von Wissen in Abhängigkeit von Kanal, Reizmodalität, Inhalt und Aufgabenstellung. In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 84-97, WEIDENMANN, BERND: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß. In: ISSING, LUDWIG J. UND KLIMS, PAUL (Hgg.): Information und Lernen mit Multimedia (Weinheim 1997), S. 65-84, STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen. In: WEIDENMANN, BERND (Hg.): Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen (Bern u.a. 1994), S. 177-194.

- entweder weil der sprachlich-gedankliche Inhalt keine visuelle Entsprechung besitzt (man denke an Begriffe wie Hoffnung oder Lehenssystem) oder weil für etwas Bestimmtes keine bildlichen Quellen vorhanden sind (etwa historische Ereignisse, Gegenstände oder Personen, über die nur in schriftlichen Quellen berichtet wird).

Bild und Ton haben bei der Informationsübermittlung unterschiedliche Funktionen: Während das Bild den Großteil an Informationen liefert, kann auf der Tonebene durch Sprache die Wahrnehmung gesteuert und die Verarbeitung strukturiert werden.⁷² Die Bildinformation besteht naturgemäß aus visuellen Elementen. Hier können wir einen entscheidenden Unterschied zum geschriebenen Text feststellen: Film enthält nicht weniger, aber andere Information.⁷³ Verschiedene Autoren sehen hier einen wichtigen Vorteil der filmischen Geschichtsdarstellung, komplementär zur traditionellen Geschichtsschreibung:

We see bodies, faces, landscapes, buildings, animals, tools, implements, weapons, clothing, furniture, all the material objects that belong to a culture at a given historical period [...] Such objects, which the camera demands in order to make a scene look 'real', and which written history can easily, and usually does, ignore, are part of the texture and the factuality of the world on film.⁷⁴

Die Entstehung von Bedeutung im Film ist allerdings komplexer, als sie bis jetzt erscheint. Die Kombination von Bild und Ton sowie die Anordnung einzelner Bild- und Tonelemente im filmisch-zeitlichen Ablauf erfordern verschiedenartige technische Mittel. Kameraeinstellungen, Schnitt und Montage haben ebenso Anteil an der Übermittlung einer Aussage wie einzelne Bild- und Toneinheiten, wobei zu beachten ist, dass auch diese nicht einzeln und getrennt voneinander auftreten, sondern meist mehrere Elemente gemeinsam.⁷⁵ Die Vertreter der so genannten *Apparatus-Theorie* sind sogar der Ansicht, bereits durch das Medium Film, genauer gesagt, die Tatsache, dass sich der Rezipient vor einer Leinwand befindet und die Inhalte in der Perspektive der Kamera wahrnimmt, würde eine bestimmte Aussage übermittelt.⁷⁶

Hier stellt sich die Frage, wie sich die komplexe Kombination verschiedenster Ebenen der Bedeutungsübermittlung auf die Vermittlung einer Gesamtaussage auswirkt, wobei die Aufnahme der Information beim Rezipienten im Zentrum des Interesses steht. Die Meinungen

⁷² ENGELKAMP, JOHANNES: Bild und Ton aus der Sicht der kognitiven Psychologie, S. 296f.

⁷³ KLEDZIK, SILKE M.: Semiotischer versus technischer Medienbegriff. In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 40-51, hier S. 40f, STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen, S. 180.

⁷⁴ ROSENSTONE, ROBERT A.: History on Film/Film on History, S. 16. Zu diesem Thema auch ROSENSTONE, ROBERT A.: Geschichte in Bildern/Geschichte in Worten, S. 69, ZEMON DAVIS, NATALIE: "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. 41.

⁷⁵ KORTE, HELMUT: Einführung in die systematische Filmanalyse. Ein Arbeitsbuch (Berlin ²2001), S. 12ff, zur Entwicklung verschiedener filmischer Techniken vgl. BORDWELL, DAVID: Visual Style in Cinema. Vier Kapitel Filmgeschichte (Frankfurt a. M. ²2003).

⁷⁶ WINKLER, HARTMUT: Der filmische Raum und der Zuschauer. Apparatus - Semantik - Ideology (Heidelberg 1992), S. 23ff, STAIGER, JANET: Interpreting Films. Studies in the Historical Reception of American Cinema (Princeton 1992), S. 60f.

der Forschungsliteratur zu diesem Thema lassen sich grob in drei Gruppen einteilen: die unkritischen Befürworter der Multimodalität und -codierung, die Anhänger der These der Überforderung durch filmische Darstellung und die Kritiker zu einfacher Einschätzungen der Wirkungsweise audiovisueller Medien, die den Rezipienten eine bedeutende Stellung einräumen und dem Film im Allgemeinen positiv gegenüber eingestellt sind.⁷⁷ Einige Vertreter der letzten Gruppe behaupten, dass Film in seiner Mehrdimensionalität eher den natürlichen Gegebenheiten unserer aktuellen Umwelt entspreche als etwa geschriebener Text und dass Rezipienten durchaus in der Lage seien, Information aus komplexen Medienangeboten zu extrahieren.⁷⁸ In jedem Fall gilt es, die Rolle des Rezipienten bei der Vermittlung von Aussage im Film zu berücksichtigen.⁷⁹

Ein weiteres Charakteristikum des Films ist dessen *realistische* Darstellungsweise. Was am Film realistisch ist, ist nicht unumstritten und die Meinungen dazu haben sich im Laufe der Zeit verändert.⁸⁰ Zum einen erscheint die graphische Darstellung als realistisch, da sie - zumindest nach Ansicht der Rezipienten - der außerfilmischen Wirklichkeit ähnelt, zum anderen können auch Handlungen, Personen, ganze Plots als realistisch oder authentisch gelten. Schließlich wird auch die Theorie vertreten, dass die Realitätswirkung des Films in dessen technischer Umsetzung bestehe.⁸¹ Abgesehen von realistischer Darstellung besteht weiters noch die Frage nach der Glaubwürdigkeit oder dem Wahrheitsanspruch einer filmischen Produktion, was stark vom Format oder Genre abhängig ist.⁸²

Neben diesen Grundlagen der Informationsvermittlung durch Film, die auch für historische Darstellung Gültigkeit besitzen, zeichnet sich die filmische Geschichtsdarstellung auch durch eine Reihe von Konventionen aus.

⁷⁷ BALLSTAEDT, STEFFEN-PETER: Integrative Verarbeitung bei audiovisuellen Medien, S. 185f, WEIDENMANN, BERND: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß, S. 65ff. Näheres zum Thema der Wirkungsweise des Films, der Rolle des Rezipienten bei der Botschaftsübermittlung etc. in Kapitel 3.

⁷⁸ ROSENSTONE, ROBERT A.: Geschichte in Bildern/Geschichte in Worten, S. 67, BALLSTAEDT, STEFFEN-PETER: Integrative Verarbeitung bei audiovisuellen Medien, S. 195.

⁷⁹ Zumindest muss dieser die Elemente der filmischen Bedeutungsübermittlung erkennen und aufnehmen, was kein natürlicher, sondern ein angelernter Vorgang ist. STAIGER, JANET: Interpreting Films, S. 60f, WINKLER, HARTMUT: Der filmische Raum und der Zuschauer, S. 137ff.

⁸⁰ WINKLER, HARTMUT: Der filmische Raum und der Zuschauer, S. 30, 46, BORDWELL, DAVID: Visual Style in Cinema, S. 67, GRINDON, LEGER: Shadows on the Past. Studies in the Historical Fiction Film. (Culture and the Moving Image) (Philadelphia 1994), S. 2ff, GUNTER, BARRIE: Drama Documentaries. The Viewer's Viewpoint. In: Medienpsychologie 2/1991, S. 146-167, hier S. 147ff. Näheres zum Thema der Realitätswirkung des Films in Kapitel 2.2.1 und 3.

⁸¹ Diese Meinung wird in der *Apparatus*-Debatte vertreten. WINKLER, HARTMUT: Der filmische Raum und der Zuschauer, S. 67. Siehe auch Kapitel 3.1.2.

⁸² So wird ein Spielfilm als wenig, ein Dokumentarfilm hingegen als eher vertrauenswürdige Quelle eingestuft. GUNTER, BARRIE: Drama Documentaries, S. 156f, 166, ROSENSTONE, ROBERT A.: History on Film/Film on History, S. 71, HELLER, HEINZ-B.: Vergangenheit im filmischen Präsens. Anmerkungen zum Verhältnis von Dokumentarfilm und Geschichte. In: HICKETHIER, KNUT U.A. (Hgg.): Der Film in der Geschichte. Dokumentation der GFF-Tagung. (Schriften der Gesellschaft für Film- und Fernsehwissenschaft Bd. 6; Sigma Medienwissenschaft Bd. 23) (Berlin 1997), S. 220-227, hier S. 220f.

Film *erzählt* wie dies auch andere Formen der geschichtlichen Sinnbildung tun, aber auf eine dem Film typische Art und Weise, wobei hier zwischen mehreren filmischen Genres zu unterscheiden ist.⁸³ Insbesondere der Spielfilm weist mehrere typische Charakteristika auf, die ihn einerseits von anderen filmischen Darstellungsarten, aber auch traditionellen schriftlichen Geschichtsdarstellungen stark unterscheiden.⁸⁴ Der Dokumentarfilm ähnelt hingegen stärker schriftlichen wissenschaftlichen Arbeiten, weswegen diesem Format eine höhere Glaubwürdigkeit zugesprochen wird.⁸⁵ Auch dieses Genre zeichnet sich durch eine Reihe formaler und inhaltlicher Konventionen aus.

Die unterschiedlichen Charakteristika filmischer Formate sowie gegenseitige Beeinflussungen und Mischformen werden im Folgenden dargestellt.

2.2 Geschichtsdarstellung in unterschiedlichen filmischen Formaten

In Bezug auf die Einteilung filmischer Formate konnte sich bislang noch keine allgemein akzeptierte Klassifizierung oder Terminologie durchsetzen.⁸⁶

Norbert Zwölfer etwa unterscheidet nach der Art des hauptsächlich im Film verwendeten Materials in "filmische Fiktion", "filmische Rekonstruktion" und "Archiv- bzw. Dokumentarfilm".⁸⁷ Joachim Paschen unterscheidet einerseits in "Dokumentarfilm" und "Spielfilm", wenn es um deren Quellenwert geht, andererseits in "Historienfilme", "Kompilationsfilme" und "Unterrichtsfilme" zur Unterteilung filmischer Geschichtsdarstellungen.⁸⁸ Robert A. Rosenstone wiederum stellt in *History on Film/ Film on History* die Formate "fictional film", "innovative drama", "documentary" und "biographical film" dar.⁸⁹ Seltener wird auch die Fernsehserie als eigenes Genre, durch das Geschichte vermittelt werden kann, angeführt.⁹⁰

⁸³ Es sind dies zumindest Dokumentarfilm und Spielfilm, je nach Autor werden aber auch einige andere Kategorien unterschieden. Zur Einteilung filmischer Genres siehe Kapitel 2.2.

⁸⁴ Gewisse Parallelen zu historischen Romanen sind allerdings feststellbar. TOPLIN, ROBERT BRENT: *History by Hollywood*, S. 5f.

⁸⁵ Wie im Falle der Objektivität schriftlicher wissenschaftlicher Arbeiten handelt es sich jedoch auch hier hauptsächlich um formal vermittelte Wissenschaftlichkeit des Mediums. ROSENSTONE, ROBERT A.: *History on Film/Film on History*, S. 71.

⁸⁶ Auf dieses Problem weist etwa Gerhard Schneider hin. Seine Einteilung der Filmgattungen für den Unterricht in "kommentierten Dokumentarfilm", "Filmdokument" und "historischen Spielfilm" kann indessen auch nicht ganz überzeugen. SCHNEIDER, GERHARD: *Filme*, S. 367f.

⁸⁷ ZWÖLFER, NORBERT: *Filmische Quellen und Darstellungen*. In: GÜNTHER-ARNDT, HILKE (Hg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (Berlin 2005), S. 125-136, hier S. 129.

⁸⁸ PASCHEN, JOACHIM: *Film und Geschichte*, S. 14ff.

⁸⁹ ROSENSTONE, ROBERT A.: *History on Film/Film on History*.

⁹⁰ Z.B. bei SPERL, ALEXANDER: *Geschichtsdarstellung im Film - Überlegungen zum Umgang mit den Geschichtsbildern historischer Filme im Unterricht*. In: SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA (Hgg.): *Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenhefte Geschichte 7)* (Neuried 2006),

Daneben gibt es auch Autoren, die sich gegen eine Unterscheidung in fiktive und dokumentarische Formate aussprechen. So meint etwa Christian Metz: "Jeder Film ist ein fiktionaler Film."⁹¹

Wir können Filme aber nicht nur nach ihrer Art der Darstellung, sondern auch nach ihrem Verwendungszweck klassifizieren. Hier stimmt die Forschungsmeinung darin überein, dass zwischen Quelle und Darstellung unterschieden werden kann.⁹² Ein historischer Spielfilm etwa würde damit je nach Verwendungszweck als Quelle (z.B. für die Mentalitätsgeschichte der Produktionszeit des Films) oder als Darstellung (eines historischen Sachverhalts) gelten. Für unser Forschungsinteresse ist diese Einteilung allerdings wenig zielführend, vielmehr sollen unterschiedliche Darstellungsformen geschichtlicher Inhalte im Film untersucht werden. Demzufolge ist eine entsprechende Unterteilung in Arten der Darstellung notwendig. Nach dem Unterscheidungskriterium der Darstellungskonventionen unterscheiden wir daher hier zwischen Spielfilm und Dokumentarfilm.⁹³ Getrennt davon sollen auch das Dokumentar-spiel sowie der Unterrichtsfilm untersucht werden, ersteres, da es eine Zwischenform zwischen Spielfilm und Dokumentation darstellt, letzteres, da dieses Format speziell für den Unterricht und damit zur Beeinflussung des Geschichtsbewusstseins Jugendlicher gestaltet wird.

2.2.1 Spielfilm

Der Spielfilm ist das Format filmischer Geschichtsdarstellung, mit dem Jugendliche, vor allem im außerschulischen Bereich, am öftesten zu tun haben: einerseits, da das Angebot an Filmen mit historischen Inhalten in Kino und Fernsehen relativ groß ist⁹⁴, andererseits, da sie diese Filme auch bewusst auswählen und freiwillig ansehen. (Dokumentarfilme sind

S. 42-45, hier S. 44.

⁹¹ METZ, CHRISTIAN: Der imaginäre Signifikant. Psychoanalyse und Kino. (Film und Medien in der Diskussion Bd. 9) (Münster 2000), S. 45. Gegen eine prinzipielle Unterscheidung fiktiv vs. dokumentarisch sprechen sich auch Georg Schmid und Albert Müller aus. SCHMID, GEORG: Die Geschichtsfalle, S. 235f, MÜLLER, ALBERT: Ice Storm - zu Rick Moodys und Ang Lees Konstruktionen der amerikanischen Geschichte der 1970er Jahre. In: PETSCHAR, HANS UND RIGELE, GEORG (Hgg.): Geschichte. Schreiben (Wien 2004), S. 77-98, hier S. 87. Vgl. CARROLL, NOËL: Engaging the Moving Image. (Yale Series in the Philosophy and Theory of Art) (New Haven 2003), S. 193ff.

⁹² ROTHER, RAINER: Vorwort. Der Historiker im Kino. In: ROTHER, RAINER (Hg.): Bilder schreiben Geschichte: Der Historiker im Kino (Berlin 1991), S. 7-15, hier S. 11, PANDEL, HANS-JÜRGEN: Bild und Film. Ansätze zu einer Didaktik der "Bildgeschichte". In: SCHÖNEMANN, BERND U.A. (Hgg.): Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens. (Schriften zur Geschichtsdidaktik Bd. 8) (Weinheim 1998), S. 157-168, hier S. 160, FERRO, MARC: The Fiction Film and Historical Analysis. In: SMITH, PAUL (Hg.): The Historian and Film (Cambridge u.a. 1976), S. 80-94, hier S. 80f; auch SCHMID, GEORG: Die Geschichtsfalle, S. 236, MÜLLER, ALBERT: Ice Storm, S. 87.

⁹³ Wie wir sehen werden, können aber Formate beiden Typs Elemente des jeweils anderen Genres enthalten.

⁹⁴ Siehe Kapitel 2.3.1.

vergleichsweise weitaus weniger beliebt.)⁹⁵

Unter *Spielfilm* verstehen wir hier filmische Formate mit einer durchgehenden, großteils fiktiven Handlung, die aus inszenierten, gespielten oder computertechnisch animierten Szenen bestehen und zum Zwecke der Unterhaltung produziert werden⁹⁶, das heißt, sowohl Kinofilme als auch Fernsehfilme und filmartige Serien⁹⁷. Auch die meisten Zeichentrickfilme oder -serien fallen nach dieser Definition in die Kategorie des Spielfilms.

Die Gründe, warum Geschichtliches gerne in Spielfilmen aufgenommen wird, sind vielfältig. Nach Leger Grindon dient die Versetzung einer Handlung in die Vergangenheit vier unterschiedlichen Zielen: der erzählten Geschichte durch die Berufung auf *tatsächlich Geschehenes* Autorität zu verleihen, die eigentliche Intention der Produktion zu verschleiern (z.B. Kritik der gegenwärtigen Regierung), sich der Nostalgie hinzugeben oder der Suche nach den *Ursprüngen* einer Gesellschaft, um die großen Taten der Vorfahren wieder in Erinnerung zu rufen und aus der Vergangenheit zu lernen.⁹⁸ Als fünftes Motiv, das neben den bereits genannten steht oder auch darüber, ist die Beliebtheit historischer Filme beim Publikum zu nennen. Seit Beginn der Kinogeschichte ist dieses Genre sehr populär, was zum Teil am Interesse an geschichtlichen Themen liegt, aber auch durch die Gestaltungskonventionen des Historienfilms (Massenszenen, historische Authentizität etc. - siehe unten) verstärkt wird.⁹⁹ Da kommerzieller Erfolg heute das Hauptziel vieler Produzenten ist (oder zumindest nicht vernachlässigt werden darf angesichts der hohen Produktionskosten), spielen Publikumsinteressen bei der Auswahl und Gestaltung zu verfilmender Themen eine große Rolle.¹⁰⁰ Je nach Intention des Produzenten können geschichtliche Thematiken im Spielfilm unter-

⁹⁵ ANGVIK, MAGNE UND VON BORRIES, BODO (Hgg.): YOUTH and HISTORY, S. 86f, VON BORRIES, BODO: Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, S. 104f, VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen" als Erwerb "Historischer Kompetenz". In: SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenhefte Geschichte 7) (Neuried 2006), S. 46-62, S. 46, SCHILLINGER, JENS: Kronzeugen der Vergangenheit?, S. 5.

⁹⁶ Diese Definition wurde in enger Anlehnung an die Erklärung des Wortes "Spielfilm" im Duden Universalwörterbuch vorgenommen, die zeitliche Ausdehnung des Films sowie die ausschließliche Beschränkung auf "gespielte Szenen" blieben allerdings unberücksichtigt. Zum Vergleich hier die Duden-Definition: "Spielfilm, der: aus inszenierten, gespielten Szenen zusammengesetzter, der Unterhaltung dienender, gewöhnlich abendfüllender [künstlerischer] Film, meist mit einer durchgehenden fiktiven Handlung". RAZUM, KATHRIN (Hg.): Duden - deutsches Universalwörterbuch (Mannheim u.a. 2007), S. 1578. Alternative Bezeichnungen unserer Konzeption von *Spielfilm* als *fiktiver Film*, *filmische Fiktion* oder *feature film* wurden aus dem Grund nicht übernommen, dass von einigen Autoren zu Recht die Unterscheidung *fiktional* vs. *dokumentarisch/nicht fiktional* abgelehnt wird. Z.B. METZ, CHRISTIAN: Der imaginäre Signifikant, S. 45, SCHMID, GEORG: Die Geschichtsfalle, S. 236.

⁹⁷ Gemeint sind hier Serien mit durchgehender Handlung, darunter Soaps, Telenovelas und mehrteilige Spielfilme; im Gegensatz dazu stehen dokumentarisch angelegte Serien.

⁹⁸ GRINDON, LEGER: Shadows on the Past, S. 3.

⁹⁹ ROTHER, RAINER: Vorwort, S. 11, KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 752, 755.

¹⁰⁰ WOLFFHARDT, RAINER: Geschichte im Spielfilm. Erfahrungen und Reflexionen eines Regisseurs. In: BAUMGÄRTNER, ULRICH UND FENN, MONIKA (Hgg.): Geschichte und Film. Erkundungen zu Spiel-, Dokumentar- und Unterrichtsfilm. (Münchner Geschichtsdidaktisches Kolloquium 7) (München 2004), S. 35-44, hier S. 35f.

schiedlich behandeln werden¹⁰¹: Prinzipiell kann unterschieden werden, ob Filme tatsächlich um eine Darstellung der Vergangenheit bemüht sind oder ob die gewählte geschichtliche Epoche nur den Hintergrund für einen anderen Inhalt darstellt. Häufig wird auch eine Verbindung der Vergangenheit zur Gegenwart hergestellt, etwa indem Probleme angesprochen werden, die *damals wie heute* bestanden haben. Als Folge dieser unterschiedlichen Darstellungstendenzen kann dem Zuseher Geschichte entweder andersartig und fremd erscheinen oder der Gegenwart ähnlich und vertraut. Das vermittelte Geschichtsbild ist dementsprechend ein grundsätzlich verschiedenes.¹⁰²

Um *Geschichte* darstellbar zu machen, muss ein Thema bestimmt und zu *einer Geschichte* umgeformt werden, die erzählt werden kann.

Eine weit verbreitete Methode, wie dies bewerkstelligt werden kann, ist die Darstellung von Einzelschicksalen (großer Personen oder unbekannter Individuen).¹⁰³ Die Konzentration auf eine oder mehrere Hauptfiguren stellt eine Darstellungskonvention des Spielfilms dar, die den Vorteil mit sich bringt, deren Geschichte nachvollziehbar machen zu können, das heißt, die Handlungen dieser Personen, ihre Gespräche, Gesten, ihr Aussehen konkret darzustellen. Aus der Geschichte dieser Figuren kann auf den größeren geschichtlichen Zusammenhang verwiesen werden: einerseits durch die Darstellung ihrer Umgebung und ihrer Lebensverhältnisse, anhand derer ein Bild einer geschichtlichen Epoche vermittelt werden kann (z.B. soziale Gegensätze anhand der Kleidung); andererseits durch die Auswirkungen, die bestimmte historische Entwicklungen auf das Leben der Individuen haben. So können

¹⁰¹ TOPLIN, ROBERT BRENT: *History by Hollywood*, S. 13ff, ROSENSTONE, ROBERT A.: *Introduction*, S. 7ff, GRINDON, LEGER: *Shadows on the Past*, S. 5ff.

¹⁰² Besonders deutlich tritt dies zutage, wenn bestimmte Formate und Darstellungskonventionen häufiger auf eine Epoche Bezug nehmen als auf eine andere. So ist das Mittelalter oft Schauplatz für Abenteuer-, Action- und Gruselfilme bis hin zu Fantasyproduktionen (die entweder in mittelalterlich anmutenden Räumen spielen oder die auf mittelalterliche Themen wie die Tempelritter zurückgreifen). Parallelen zur Gegenwart werden hier weitaus weniger häufig gezogen als beispielsweise bei der Thematisierung des *dekadenten Roms*. SCHARFF, THOMAS: *Wann wird es richtig mittelalterlich?* In: MEIER, MISCHA UND SLANČKA, SIMONA (Hgg.): *Antike und Mittelalter im Film. Konstruktion - Dokumentation - Projektion*. (Beiträge zur Geschichtskultur Bd. 29) (Köln u.a. 2007), S. 63-83, hier S. 68, 81f. Siehe auch Kapitel 2.3.1.

¹⁰³ HARDTWIG, WOLFGANG: *Personalisierung als Darstellungsprinzip*. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): *Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch* (Darmstadt 1988), S. 234-241, hier S. 234, PIGGE, HELMUT: *Der historische Fernsehfilm*. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): *Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch* (Darmstadt 1988), S. 67-73, hier S. 68, SCHILLINGER, JENS: *Kronzeugen der Vergangenheit? Historische Spielfilme im Geschichtsunterricht*. In: *Praxis Geschichte* 5/2006, S. 4-9, hier S. 5, GRINDON, LEGER: *Shadows on the Past*, S. 10ff. Nach Leger Grindon ist das zentrale Thema des Historienfilms die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft. Die zwei wesentlichen Elemente des Genres bezeichnet er als *Romance* und *Spectacle*, worunter einerseits individuelle Erfahrungen und andererseits öffentliches Leben zu verstehen sind. Zwei typische *Romance*-Elemente trifft man immer wieder in Historienfilmen an: *die Liebenden* und *den großen Anführer*. Während erstere für individuelle Schicksale und symbolisch für größere gesellschaftliche Konflikte stehen, stellt der Anführer das Wohl der Gruppe über sein eigenes. Oft kommt es zu Widersprüchen zwischen diesen Figuren.

Es gibt hier - wie auch in Bezug auf weitere Beobachtungen filmischer Charakteristika - natürlich Ausnahmen. Als ein bekanntes Beispiel für einen Spielfilm, der nicht mit Personalisierung und Konzentration auf einen Helden arbeitet, ist *Panzerkreuzer Potemkin* (Sergei Eisenstein, 1925) zu nennen. Näheres zu diesem Film z.B. bei ROSENSTONE, ROBERT A.: *History on Film/Film on History*, S. 50ff, auch GRÜNER, CHRISTIANE: *Panzerkreuzer Potemkin*. In: *Geschichte lernen* 42 (1994).

abstrakte Entwicklungen durch deren Bedeutung für Einzelne veranschaulicht werden und zugleich wird diese Bedeutung geschichtlicher Prozesse für den einzelnen Menschen hervorgehoben.¹⁰⁴ Durch die Gelegenheit zur Identifikation, die durch die Personalisierung von Geschichte gegeben wird, ist es den Zusehern möglich, sich in die Situation der Figuren hineinzusetzen, was Vergangenes greifbarer und gegenwärtiger macht und gleichzeitig dem Film mehr Spannung verleiht.¹⁰⁵

Wie erwähnt, können historische Inhalte über die Darstellung der Räume, Kostüme, Gegenstände und das Aussehen der Personen vermittelt werden. Diesen historischen Details wird von Seiten der Produzenten und Rezipienten von Historienfilmen viel Bedeutung zugemessen.¹⁰⁶ Geschichtliche Inhalte können aber auch über die Handlungen und vor allem die Motivationen der Figuren vermittelt werden. Die Darstellung von Ursache und Wirkung nimmt hier einen besonderen Stellenwert ein, da so Deutungen über die Ursache historischer Veränderungen angestellt werden.¹⁰⁷ Weiters hat der historische Spielfilm über die Methode der Personalisierung die Möglichkeit, Werturteile über die Vergangenheit abzugeben. Durch die Charakterisierung der einzelnen Personen - über ihr Aussehen, ihre Handlungsweise, ihre Motivation - kommt es zur Darstellung *guter* und *böser* Figuren, die für historische Persönlichkeiten, aber auch symbolisch für ganze Gruppen oder allgemeine Entwicklungen stehen können (z.B. *der böse Großgrundbesitzer*).¹⁰⁸

Um die Rezeption zu vereinfachen und eine gute Aufnahme beim Publikum zu erwirken (auch in finanzieller Hinsicht), arbeiten viele, insbesondere kommerzielle, Produktionen mit sich ständig wiederholenden Mustern für Figurenkonstellation und Handlungsabläufe.¹⁰⁹ So treten in unterschiedlichen Spielfilmen meist dieselben positiv und negativ besetzten Rollen in typischer Verteilung auf (z.B. der Held, der Böse, der Freund, der Mentor, der Verräter etc.).¹¹⁰ Für den Aufbau des Plots spielen zum einen filmische Konventionen wie Forderung nach Spannungsaufbau, überraschenden Wendungen und Happy End (letzteres vor allem

¹⁰⁴ Für Natalie Zemon Davis stellt dies eines der wichtigsten Ziele des Historikers in der Filmarbeit dar. ZEMON DAVIS, NATALIE: "Jede Ähnlichkeit mit lebenden oder toten Personen...", S. 39.

¹⁰⁵ HARDTWIG, WOLFGANG: Personalisierung als Darstellungsprinzip, S. 234f; vgl. auch METZ, CHRISTIAN: Der imaginäre Signifikant, S. 47.

¹⁰⁶ An anderer Stelle in diesem Kapitel wird das Problem der Authentizität und historischer Detailtreue noch genauer analysiert werden.

¹⁰⁷ GRINDON, LEGER: *Shadows on the Past*, S. 5ff.

¹⁰⁸ HARDTWIG, WOLFGANG: Personalisierung als Darstellungsprinzip, S. 234, PIGGE, HELMUT: Der historische Fernsehfilm, S. 69.

¹⁰⁹ WUSS, PETER: Kunstwert des Films und Massencharakter des Mediums. Konzepte zur Geschichte und Theorie des Spielfilms (Berlin 1990), S. 524f, ROTHER, RAINER: Nationen im Film, S. 15, ZEMON DAVIS, NATALIE: "Jede Ähnlichkeit mit lebenden oder toten Personen...", S. 40.

¹¹⁰ SCHILLINGER, JENS: Kronzeugen der Vergangenheit?, S. 6.

im Hollywoodfilm) eine Rolle¹¹¹, zum anderen bestimmte Mythen, die nicht nur auf Filme beschränkt sind, in diesen aber besonders gerne eingesetzt werden. Dazu zählt etwa der Mythos des *schwierigen Weges*: Ein bedeutender Erfolg kann erst nach Überwindung größter Schwierigkeiten, Perioden der Hoffnungslosigkeit und schließlich durch eine glückliche Wendung errungen werden. (Ein einfacher Sieg würde keine interessante *Story* bieten.)¹¹² Um das Interesse des Publikums für die Story zu gewinnen, ist es außerdem nötig, "Konflikte menschlicher oder psychologischer Natur"¹¹³ im Film zu bieten. Der *Kampf mit dem Gewissen* (eigenes Glück versus Wohl anderer oder der Gesellschaft) ist ein Beispiel dafür. Fast immer kommt es auch zur Einbeziehung einer Liebesgeschichte.¹¹⁴

Eher auf ästhetischer als auf der Handlungsebene angesiedelt ist ein weiteres typisches Merkmal historischer Spielfilme: der Einsatz von Massenszenen, zum Beispiel in Form von Schlachten oder Triumphzügen.¹¹⁵ Durch die technischen Neuerungen der letzten Jahre konnten diese noch an Bedeutung gewinnen, was wiederum Einfluss auf die Darstellungsweise von Geschichte im Film hat. Waren früher Schlachtenszenen mit Hunderten von Darstellern ein schwieriges und kostspieliges Unterfangen, so können heute Heere mit Hunderttausenden Soldaten einfach am Computer kreiert werden.¹¹⁶

Die Ästhetik filmischer Bilder stellt ein wichtiges Kriterium für alle Filmemacher dar, insbesondere, wenn sie ein Massenpublikum anzusprechen wünschen.¹¹⁷ Vor allem im Historienfilm wird viel Wert auf die Darstellung beeindruckender Landschaften und Städte sowie aufwändige Kostüme und Requisiten gelegt. Deren Gestaltung wird einerseits von der For-

¹¹¹ WUSS, PETER: Kunstwert des Films und Massencharakter des Mediums, S. 524f. Wuss charakterisiert diese filmischen Konventionen auf folgende Weise: "In ihren Werken beziehen sie sich oft ganz bewusst auf Präinformation ganzer Zuschauergruppen, indem sie Stereotypen verschiedenster Art verwenden. In der Regel sind sie auf Vereinfachung der Emotionalstruktur aus, meiden Wirkungsmomente, die komplizierte Regelvorgänge einschließen; Suspense ist ihr Metier, nicht Katharsis. Und die Problemlösungsprozesse, die sie vorzeichnen, tendieren zu größter Überschaubarkeit und Lösbarkeit; typisch ist das Happy-End." Ebd., S. 524.

¹¹² ROTHER, RAINER: Nationen im Film, S. 15. Wie wir sehen, treffen sich hier die Anforderungen der mündlichen oder schriftlichen, jedenfalls öffentlichen Erzählung der Nationalmythen mit den Anforderungen des Films. Dies könnte ein weiterer Grund für die Beliebtheit des Genres Historienfilm sein.

¹¹³ PIGGE, HELMUT: Der historische Fernsehfilm, S. 71f.

¹¹⁴ GRINDON, LEGER: Shadows on the Past, S. 10ff.

¹¹⁵ Ebd., S. 15ff. Nach Rainer Rother begründet sich der große Erfolg historischer Spielfilme zu einem Gutteil auf den großangelegten Massenszenen, der Darstellung von Geschichte als Spektakel. ROTHER, RAINER: Vorwort, S. 11.

¹¹⁶ SCHARFF, THOMAS: Wann wird es richtig mittelalterlich?, S. 71. Der Wunsch nach der Darstellung von Massenszenen scheint allerdings älter zu sein als der Film selbst. Man denke nur an die zahlreichen historischen Gemälde von Schlachten, die Heerscharen mit unzähligen Teilnehmern zeigen.

¹¹⁷ JUNKELMANN, MARKUS: Träume von Rom. Ridley Scotts "Gladiator" und die Tradition des römischen Monumentalfilms. In: BAUMGÄRTNER, ULRICH UND FENN, MONIKA (Hgg.): Geschichte und Film. Erkundungen zu Spiel-, Dokumentar- und Unterrichtsfilm. (Münchner Geschichtsdidaktisches Kolloquium 7) (München 2004), S. 63-89, hier S. 65f. Die Untersuchungen von Gudrun Marci-Boehncke zum Medienverhalten Jugendlicher haben unter anderem ergeben, dass die befragten jugendlichen Rezipienten Gewaltdarstellungen eher unter einem ästhetischen Blickwinkel bewerten - und zwar positiv -, Gewalt inhaltlich aber durchaus kritisch gegenüberstehen und diese ablehnen. Der ästhetische Eindruck einer Szene (z.B. ein kunstvoller Schwertkampf) scheint also wesentlicher zu sein als deren Inhalt. MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN: Jugend - Werte - Medien. Die Studie (Weinheim 2007), S. 238.

derung nach Authentizität bestimmt (siehe unten), andererseits von ästhetischen Kriterien: So ist es üblich, dass weibliche Darstellerinnen vorteilhaft gekleidet sind, wobei auch der aktuelle Stand der Mode berücksichtigt wird.¹¹⁸ Zur Filmästhetik zählen weiters eine ausgefeilte Schnitt- und Montagetechnik sowie Kamerabewegungen, um den Filmbildern Dynamik zu verleihen, was vom Publikum besonders geschätzt wird und der Steuerung und dem Erhalt von Aufmerksamkeit dient.¹¹⁹ Auch die Ästhetik der Tonebene, die ähnliche Funktionen erfüllt und einen wichtigen Beitrag zum Erfolg eines Films leisten kann, darf nicht außer Acht gelassen werden.¹²⁰ Durch den bereits angesprochenen Einsatz neuer Technologien kam es im Bereich der Filmästhetik in den letzten Jahren zu Veränderungen, wobei als hauptsächlicher Vorteil moderner computergenerierter Grafik die Möglichkeit zu sehen ist, auch *künstliche* Gebilde (zum Beispiel rekonstruierte historische Schauplätze oder Fabelwesen) *realistisch* darzustellen. Somit sind auch der Größe und Ausstattung historischer Elemente (zum Beispiel Bauwerke oder die bereits erwähnten Massenszenen) keine Grenzen mehr gesetzt, wodurch diese eindrucksvoller gestaltet werden können.¹²¹ Wie dargestellt wurde, ist der historische Spielfilm von einer Vielzahl an Konventionen bestimmt: Eine bestimmte Figurenkonstellation muss auftreten, es muss eine Liebesgeschichte sowie ein innerer Konflikt des Protagonisten vorkommen, Schwierigkeiten müssen zu überwinden sein, Massenszenen und ästhetisch ansprechende Bilder geboten werden etc. Das Bild, das hier von Geschichte (gleichgültig vorerst, welcher Epoche) geboten wird, ist also folgendes: Geschichte ist beeindruckend, spannend, voller zu überwindender Schwierigkeiten und bestimmte Probleme (Gewissenskonflikt, Liebe) gab es schon immer.¹²² Wie bereits erwähnt wurde, kann Geschichte aber durchaus unterschiedlich im Spielfilm verwendet werden, unter anderem als Hintergrund für jedes erdenkliche andere filmische Genre, von Abenteuer- und Actionformaten über Liebeskomödien bis hin zu Fantasy und Science Fiction.¹²³ Die Darstellungskonventionen dieser einzelnen Genres haben auch Einfluss auf das Bild von Geschichte, das kreiert wird (z.B. lustige, einfache Geschichte in der Komödie).

¹¹⁸ JUNKELMANN, MARKUS: Träume von Rom, S. 72.

¹¹⁹ MIKUNDA, CHRISTIAN: Kino spüren. Strategien der emotionalen Filmgestaltung (München 1986), insbesondere S. 149ff, 193ff.

¹²⁰ Zur Bedeutung der Filmmusik siehe LISSA, ZOFIA: Ästhetik der Filmmusik (Berlin 1965), S. 115ff, KELLER, MATTHIAS: Stars and Sounds. Filmmusik - die dritte Kinodimension (Kassel 1996).

¹²¹ Hinzuweisen ist hier erneut auf die Subjektivität *realistischer* Darstellung. Was als *realistisch* gesehen wird, ist auch zeitlichen Änderungen unterworfen. Vgl. Kapitel 3.1.2.

¹²² Neben der Prägung eines bestimmten Geschichtsbildes wird aber auch der Rahmen, in dem geschichtliche Themen dargestellt werden können, stark eingengt. Ein historisches Thema kann im (klassischen) Film nur behandelt werden, wenn es den Darstellungskonventionen angepasst und in eine entsprechende Story umgewandelt wird.

¹²³ SCHARFF, THOMAS: Wann wird es richtig mittelalterlich?, S. 68, STRUCK, WOLFGANG: Fantasy. Die Spuren eines historischen Unbewussten. In: MEIER, MISCHA UND SLANIČKA, SIMONA (Hgg.): Antike und Mittelalter im Film. Konstruktion - Dokumentation - Projektion. (Beiträge zur Geschichtskultur Bd. 29) (Köln u.a. 2007), S. 115-126, hier S. 115f.

Die Vermittlung von *Authentizität* stellt eine besondere Herausforderung für die Produzenten historischer Spielfilme dar. Zuseher stellen gerade an Filme mit geschichtlicher Thematik die Forderung, sie müssten *echt* wirken, die Vergangenheit authentisch dargestellt werden.¹²⁴ Besonderer Wert wird dabei auf die Stimmigkeit von Details gelegt, wohingegen allgemeine Strukturen und Handlungsabläufe wenig hinterfragt werden.

Experten wie Natalie Zemon Davis weisen auf die Bedeutung von Requisiten, Kostümen, Landschaften, Gebäuden und dem Aussehen der Figuren zur Erweckung des Eindrucks von Authentizität hin.¹²⁵ Dabei ist jedoch zu beachten, dass für den Zuseher nicht das authentisch wirkt, was dem derzeitigen Stand der Forschung entspricht, sondern was mit der Darstellungstradition konform geht. So gehen *antike* Filmkostüme auf Vorstellungen um 1900 zurück, die heute längst revidiert sind.¹²⁶ Ein weiteres Beispiel ist die Darstellung von Elementen der schottischen Geschichte im Film *Braveheart* (Mel Gibson, 1995). Sowohl Inhalt als auch optische Ausstattung des Films beziehen sich einerseits auf die Überlieferungstradition (insbesondere des 19. Jahrhunderts), andererseits auf filmische Konventionen.¹²⁷ Bezeichnend ist, dass zum Design von Requisiten, Bauten usw. meist keine Historiker, sondern Filmdesignexperten herangezogen werden.¹²⁸

Allerdings gilt die Mitarbeit von Historikern als Zeugnis hoher Authentizität eines Films. So wird häufig mit den Namen mitarbeitender Geschichtswissenschaftler geworben und das Bemühen um historische Stimmigkeit von Publikum und Kritik oft honoriert, wie dies zum Beispiel beim Film *Le Retour de Martin Guerre* (Daniel Vigne, 1982) der Fall war.¹²⁹ In vielen anderen Fällen beschränkt sich der Beitrag der Historiker jedoch auf das Einblenden ihres Namens im Abspann, ohne dass diese Einfluss auf historische Elemente ausüben hätten können.¹³⁰ Dennoch besteht unter Berufung auf eine wissenschaftliche Autorität und mit besonderer Vermarktung immerhin die Möglichkeit, Darstellungskonventionen des Spielfilms zu ändern und somit tatsächlich *authentische* Elemente in Filme einzubauen. Ein Beispiel dafür ist die heute gängige Darstellung des Mittelalters als *schmutzig*, wozu unter anderem der Film *Der Name der Rose* (Jean-Jacques Annaud, 1986) einen Beitrag leistete, wohingegen die

¹²⁴ JUNKELMANN, MARKUS: Träume von Rom, S. 66f, Scharff, S. 72f. Umgekehrt heißt das natürlich auch, dass Zuseher die historischen Aussagen eines Films für *wahr* halten, wenn sie ihre Forderung nach Authentizität erfüllt glauben.

¹²⁵ ZEMON DAVIS, NATALIE: "Jede Ähnlichkeit mit lebenden oder toten Personen...", S. 41.

¹²⁶ JUNKELMANN, MARKUS: Träume von Rom, S. 69ff.

¹²⁷ KOLNBERGER, THOMAS: 30 Jahre Geschichte - 700 Jahre Tradition - 171 Minuten Film. Das Heldenepos "Braveheart" (USA, 1995) von und mit Mel Gibson. In: Historische Sozialkunde 3/2006, S. 16-24, hier S. 18ff.

¹²⁸ JUNKELMANN, MARKUS: Träume von Rom, S. 65ff.

¹²⁹ STAIGER, JANET: Perverse Spectators. The Practices of Film Reception (New York u.a. 2000), S. 191ff.

¹³⁰ JUNKELMANN, MARKUS: Träume von Rom, S. 67f.

Darsteller in früheren Mittelalterfilmen stets sauber und gepflegt auftraten.¹³¹

Das Grundproblem der authentischen Darstellung ist, dass die Feststellung der Wahrheitsgemäßheit einer Sache nur im intertextuellen Vergleich vonstatten geht.¹³² Für einen Großteil der Fernsehzuseher sind die Vergleichstexte, die sie zur Überprüfung des Wahrheitsgehalts historischer Elemente im Film heranziehen können, abermals Spielfilme, dazu Dokumentationen und (populär)wissenschaftliche Publikationen, die in den Massenmedien (Fernsehen, Zeitungen) vorgestellt werden. Dementsprechend erscheint es nur logisch, dass Darstellungstraditionen als authentischer wahrgenommen werden als aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse.¹³³

Bereits erwähnt wurde, dass in Bezug auf Handlungen weniger historische Detailtreue gefordert wird. Das hängt zum einen damit zusammen, dass das Wissen über Details, die für eine korrekte Darstellung erforderlich wären, oft nicht rekonstruierbar ist, sei es, weil Quellen fehlen, diese zweifelhaft sind oder unterschiedliche Interpretationen zulassen.¹³⁴ Zum anderen wäre eine *überkorrekte* Darstellung, etwa indem die Sprache möglichst originalgetreu nachgebildet wird, für das heutige Publikum oft nicht mehr verständlich.¹³⁵ Es besteht allerdings auch nicht die Notwendigkeit zu exakter Rekonstruktion historischer Handlungen: Das Publikum, das historische Spielfilme rezipiert, rechnet schließlich damit, fiktive Handlungen geboten zu bekommen.¹³⁶ Und auch von Seiten der Fachliteratur wird überraschend oft nicht auf totaler Übereinstimmung filmischer Details mit der *historischen Wirklichkeit* bestanden. Mehrere Autoren weisen darauf hin, dass historische Detailtreue zur Vermittlung geschichtlicher Inhalte nicht notwendig sei. Vielmehr sollten die korrekte Darstellung des Zusammenhangs und eine *gute Botschaft* im Mittelpunkt stehen.¹³⁷ Die Einbindung fiktiver Elemente wird teils sogar positiv gesehen, wenn auf diese Weise ein bestimmter Inhalt besser

¹³¹ SCHARFF, THOMAS: Wann wird es richtig mittelalterlich?, S. 72, 76f. Es werden aber durchaus noch Mittelalter-Filme des traditionellen Typs gedreht. Scharff führt hier das Beispiel des Films *Der erste Ritter* (Jerry Zucker, 1995) an.

¹³² STAIGER, JANET: *Perverse Spectators*, S. 192f.

¹³³ Näheres zum Thema der Realitätsvermittlung durch Medien in Kapitel 3.2.

¹³⁴ TOPLIN, ROBERT BRENT: *History by Hollywood*, S. 2ff.

¹³⁵ BENSON, ED: Martin Guerre. The Historian and the Filmmakers: An Interview with Natalie Zemon Davis. In: *Film & History* 13 (1983), S. 49-65, hier S. 62. Zitiert nach O'CONNOR, JOHN E.: *Guide to the Image As Artifact Video Compilation* (Washington 1988).

¹³⁶ MARSISKE, HANS-ARTHUR: Mozart - Prince im 18. Jahrhundert? Amadeus: Geschichtsschreibung im Gewand eines Spielfilms. In: MARSISKE, HANS-ARTHUR (Hg.): *Zeitmaschine Kino. Darstellungen von Geschichte im Film* (Marburg 1992), S. 52-63, hier S. 59. Je nach Vorinformation - in Form von Filmbesprechungen, Bewerbung des Films etc. - und Angaben im Film selbst (*nach einer wahren Begebenheit...*) rechnen die Zuseher mit mehr oder weniger fiktiven Handlungselementen. Vgl. auch ZEMON DAVIS, NATALIE: "Jede Ähnlichkeit mit lebenden oder toten Personen...".

¹³⁷ ROSENSTONE, ROBERT A.: *History on Film/Film on History*, S. 38f, ZEMON DAVIS, NATALIE: "Jede Ähnlichkeit mit lebenden oder toten Personen...", S. 45.

vermittelt werden kann.¹³⁸ Autoren wie Robert A. Rosenstone vertreten darüber hinaus auch die Meinung, symbolische Formen der Geschichtsdarstellung sowie bewusst ahistorische Elemente in Spielfilmen seien besonders gut geeignet, um gewisse Aussagen darzustellen und kritisches Geschichtsbewusstsein zu fördern.¹³⁹ Vom Publikum werden solche alternativen Formate nicht mehr als *authentisch* wahrgenommen.¹⁴⁰

Neben die Forderung nach Korrektheit historischer Details und Stimmigkeit in der Aussage über historische Ereignisse tritt nun noch eine zweite Instanz der *Authentizität*: die Darstellung einer *allgemein gültigen Wahrheit*, was eine Verbindung zur Gegenwart ermöglichen kann. Nach Georg Seeßlen ist der (historische) Spielfilm eine *mythische Erzählform*, die immer "etwas" und "etwas anderes" zugleich aussagt. In der Verbindung von Vergangenheit und Gegenwart komme es zur "Aufhebung verschiedener Wirklichkeiten in einem System von ästhetischen Zeichen, die alle zugleich nach Legitimation durch Historie und nach Zeitlosigkeit streben"¹⁴¹. Ähnliches bemerkt auch Janet Staiger:

The film implies that what's historical is a physical reality. It is the mise-en-scène, the props, the costumes, and the people that are historical. What is universal is "inside" or "beneath" this - essences of humanity and relations among people. [...] Physical particularities, though "true", provide only surface sheen; they are transitory; they are merely of the moment, and not the "real truth".¹⁴²

Aus diesem Zusammenwirken von vermittelter *historischer Korrektheit* und *universeller Wahrheit* entstehe die hohe Glaubwürdigkeit des Geschichtsfilms.

Wie schon angedeutet wurde, existieren aber auch alternative Arten von Spielfilmen, die gerade dieser Suggestivkraft des Films entgegenwirken. Eine Methode, die Glaubwürdigkeit des Films zu untergraben, liegt in der deutlichen Vermischung von Fakt und Fiktion. Diese Kombination tritt wie erläutert in jedem Spielfilm auf, wird aber häufig übersehen oder nicht kritisch hinterfragt. Anders jedoch in Filmen wie *Walker* (Alex Cox, 1987), in dem deutliche

¹³⁸ MARSISKE, HANS-ARTHUR: Mozart, S. 58f, 61, TOPLIN, ROBERT BRENT: History by Hollywood, S. 7ff, ROSENSTONE, ROBERT A.: Introduction, S. 6f. Ein Beispiel dafür, wie Fiktion zum Verständnis geschichtlicher Zusammenhänge beitragen kann, ist eine rein fiktive Szene aus dem Film *Gandhi* (Richard Attenborough, 1982), die Rassendiskriminierung darstellt. Die dargestellte Art der Diskriminierung ist real, diese bestimmte Szene jedoch erfunden. Dennoch wird, nach Meinung Robert Brent Toplins, die *richtige Botschaft* vermittelt. TOPLIN, ROBERT BRENT: History by Hollywood, S. 8f. Hans-Arthur Marsiske bringt als ein Beispiel die Sterbeszene im Film *Amadeus*, in der Mozart sein Requiem diktiert. Zwar sei in Wahrheit jemand anderes als der Komponist Salieri dabei anwesend gewesen, die Tatsache des Diktierens des Requiems sei jedoch historisch überliefert. MARSISKE, HANS-ARTHUR: Mozart, S. 58ff.

¹³⁹ ROSENSTONE, ROBERT A.: Introduction, S. 8ff, ZEMON DAVIS, NATALIE: "Jede Ähnlichkeit mit lebenden oder toten Personen...", S. 45.

¹⁴⁰ Somit stehen die Zuseher den historischen Elementen dieser Filme kritischer gegenüber und lassen sich vermutlich weniger stark beeinflussen. Für die Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins im Sinne kritischer Hinterfragung der Geschichte sind diese Formate daher gut geeignet. Vgl. ROSENSTONE, ROBERT A.: Introduction, S. 11f.

¹⁴¹ SEEßLEN, GEORG: Sissi - Ein deutsches Orgasmustrauma. In: MARSISKE, HANS-ARTHUR (Hg.): Zeitmaschine Kino. Darstellungen von Geschichte im Film (Marburg 1992), S. 64-79, hier S. 65.

¹⁴² STAIGER, JANET: Perverse Spectators, S. 201.

Anachronismen auftreten.¹⁴³ Eine weitere Möglichkeit ist die Darstellung mehrerer Sichtweisen eines Ereignisses oder Interpretationen zu einem Standpunkt, die sich günstigstenfalls noch widersprechen. Beispiele für Filme dieses Typs sind *Rashomon* (Akira Kurosawa, 1950) oder *Hitler - Ein Film aus Deutschland* (Hans-Jürgen Syberberg, 1977/1980).¹⁴⁴ Auch ähnlich gestaltete Filme ohne eigentlichen geschichtlichen Inhalt können zur Reflexion über die Realitätswirkung des Films und damit zur Förderung eines reflektierten historischen Bewusstseins beitragen.¹⁴⁵

2.2.2 Dokumentarfilm

Dokumentarfilme¹⁴⁶ zu geschichtlichen Themen werden im Vergleich zu historischen Spielfilmen durchschnittlich weitaus seltener und weniger gern rezipiert, was besonders für jüngere Rezipienten zutrifft.¹⁴⁷ Dennoch stellen sie einen vielleicht ebenso großen oder gar größeren Einflussfaktor in Bezug auf das historische Bewusstsein dar. Zum einen sind Dokumentarfilme heute *das* bevorzugte Medium der Geschichtskultur: Ihre Darstellungen geschichtlicher Thematiken erreichen weit mehr Zuseher, als Publikationen desselben Inhalts verkauft werden. Durch Berichterstattung und Diskussion in den Medien können sogar Menschen erreicht werden, die das entsprechende Programm nicht selbst gesehen haben.¹⁴⁸ Zum anderen wird Dokumentarfilmen ein ungleich höherer Wahrheitsgehalt unterstellt als dem *fiktiven* Spielfilm. Für einen großen Teil der Bevölkerung stellen sie die wichtigste Informationsquelle geschichtlicher Inhalte dar und ihnen wird ebenso viel Vertrauen entgegen

¹⁴³ Der Film spielt im 19. Jahrhundert, es tauchen aber Helikopter, automatische Waffen etc. auf. Die Intention der Produktion ist, auf Parallelen zwischen dem Filminhalt (Nicaragua um 1850) und der zur Entstehungszeit des Films aktuellen Aktion der amerikanischen Regierung (Nicaragua in den 1980ern) hinzuweisen. www.alexcox.com/dir_walker.htm (Zugriff am 9. 5. 2008). Vgl. auch ROSENSTONE, ROBERT A.: Introduction, S. 12.

¹⁴⁴ MÜLLER, JÜRGEN E.: Hans-Jürgen Syberbergs Hitler: Audiovisuelle Zwischen-Spiele der Zeitgeschichte. In: PETSCHAR, HANS UND RIGELE, GEORG (Hgg.): Geschichte. Schreiben (Wien 2004), S.99-110, TOPLIN, ROBERT BRENT: History by Hollywood, S. 19.

¹⁴⁵ Ein Beispiel dafür wäre *Abre los ojos* (Alejandro Amenábar, 1997), ein Film, in dem sich alles Dargestellte schlussendlich als Phantasie des Protagonisten herausstellt, und die Wahrnehmung der Realität grundsätzlich angezweifelt wird. www.senseofview.de/review/318 (Zugriff am 9. 5. 2008).

¹⁴⁶ Das Duden Universalwörterbuch definiert den Begriff folgendermaßen: "Film mit Dokumentaraufnahmen, der Begebenheiten u. Verhältnisse möglichst genau, den Tatsachen entsprechend zu schildern versucht." Die Dokumentaraufnahme ist eine "fotografische od. akustische Aufnahme, die als Dokument (2) dient". Als Bedeutung (2) von Dokument kann schließlich nachgelesen werden: "Beweisstück, Zeugnis". RAZUM, KATHRIN (Hg.): Duden - deutsches Universalwörterbuch, S. 412.

¹⁴⁷ VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen", S. 46, VON BORRIES, BODO: Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, S. 104f, KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 766. Dennoch erreichen auch historische Dokumentationen zum Teil hohe Einschaltquoten, besonders wenn sie aktuell interessante Themen behandeln (vor allem zeitgeschichtliche), *gut gemacht* sind oder gut vermarktet werden. Würde kein Interesse an dieser Form geschichtlicher Darstellung herrschen, gäbe es nicht vergleichsweise viel Angebot dazu im Fernsehen. Vgl. Kapitel 2.3.1.

¹⁴⁸ KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 767f, VON BORRIES, BODO: Geschichte im Fernsehen - und Geschichtsfernsehen in der Schule. In: Geschichtsdidaktik 8. Jahrgang 1983 (Heft 3), S. 221-238, S. 222, VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen", S. 46.

gebracht wie schriftlichen Publikationen. Auch im Unterricht werden Dokumentarfilme meist unkritischer eingesetzt als Spielfilme.¹⁴⁹

Wie im Falle der traditionellen schriftlichen Geschichtsdarstellung beruht die Authentizitätswirkung von Dokumentarfilmen vor allem auf formalen Kriterien.¹⁵⁰ Schon die Tatsache, dass historische Dokumentationen eher Gemeinsamkeiten mit der traditionellen Darstellungsform aufweisen als Spielfilme spricht für ihre vorgebliche Objektivität und Glaubwürdigkeit.¹⁵¹ Wie in einem historischen Sachbuch wird (scheinbar!) objektiv über historische Zusammenhänge informiert, Quellen (*Dokumente*) werden präsentiert und erläutert, hingegen keine Werturteile abgegeben oder Fakten und Fiktionen vermischt. Dies ist der Eindruck, den viele Menschen bezüglich Dokumentarfilmen haben.

Doch Dokumentationen konstruieren wie alle anderen Arten der Geschichtsdarstellung - vom Schulbuch bis zum Spielfilm - Geschichte(n). Auch der Produzent eines historischen Dokumentarfilms muss ein Thema, eine Perspektive und seine Methoden der Recherche wählen und er muss historische Inhalte in das Format des Films verwandeln. Somit ergeben sich wiederum die erwähnten Probleme der filmischen Darstellung, unter anderem die Frage nach der audiovisuellen Integration.¹⁵²

Dazu kommt, dass Dokumentarfilme - im Gegensatz zu wissenschaftlichen Arbeiten - ebenso wie Spielfilme kommerzielle Produkte sind, das heißt, das Erreichen eines möglichst großen Publikums zum Ziel haben.¹⁵³ Dies hat einerseits Auswirkungen auf die Themenwahl: Das behandelte Thema muss aktuell sein (z.B. in einer aktuellen öffentlichen Debatte vertreten sein oder zu einem Jahrestag passen) und sollte etwas Neuartiges oder Spektakuläres enthalten (z.B. neue wissenschaftliche Erkenntnisse oder besonders detailreiche Darstellung).¹⁵⁴ Andererseits müssen auch die Produzenten von Dokumentarfilmen den Spannungsaufbau, die Einbindung menschlich-psychologischer Probleme und die Darbietung ästhetisch ansprechender Bilder beachten. Ist eine Dokumentation nicht *gut gemacht*, verlieren die

¹⁴⁹ ROSENSTONE, ROBERT A.: History on Film/Film on History, S. 70ff, KUEHL, JERRY: History on the public screen II, S. 182, FRANCK, DIETER: Die historische Dokumentation. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988), S. 49-53, hier S. 49.

¹⁵⁰ HELLER, HEINZ-B.: Vergangenheit im filmischen Präsens, S. 221.

¹⁵¹ ROSENSTONE, ROBERT A.: History on Film/Film on History, S. 70.

¹⁵² Vgl. Kapitel 2.1.2.

¹⁵³ KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 774f, WATT, DONALD: History on the Public Screen I. In: SMITH, PAUL (Hg.): The Historian and Film (Cambridge u.a. 1976), S. 169-176, hier S. 169.

¹⁵⁴ KNOPP, GUIDO: Geschichte im Fernsehen. Perspektiven der Praxis. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988), S. 1-9, S. 2ff. Neuartig in diesem Sinne kann auch die Darstellung einer neuen Forschungsmethode, die Behandlung eines noch nie dargestellten Themas (z.B. der Regionalgeschichte) oder ein umfassendes Werk sein, das den Anspruch einer noch genaueren, besseren oder moderneren Darstellung der Geschichte erhebt. Als Beispiel einer sehr erfolgreichen österreichischen Produktion kann hier *Österreich II* (Hugo Portisch, 1982-1995) genannt werden. PAYRLEITNER, ALFRED: Geschichte im Fernsehen in Österreich. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988), S. 315-323, hier S. 320f.

Zuseher das Interesse und *schalten ab* (im doppelten Wortsinne: geistig oder mittels Fernbedienung).¹⁵⁵

Der Dokumentarfilm weist also viele Gemeinsamkeiten mit dem Spielfilm auf, unterscheidet sich von diesem aber auch in wesentlichen Punkten. Wie bereits angeschnitten wurde, zeichnet sich das Genre durch die Verwendung von *Dokumenten* aus, zum Beispiel filmische Aufnahmen, Photographien, Gemälde, Tonaufnahmen usw., die als Quellen der Darstellung dienen. Diese Einzeldokumente werden durch den Kommentar, entweder aus dem Off oder durch einen oder mehrere sichtbare Sprecher, mit Bedeutung belegt und untereinander verknüpft, so dass eine durchgehende Erzählung entsteht. Als weitere Darstellungselemente können außerdem Originalschauplätze, von Schauspielern gespielte Szenen, computeranimierte Grafiken, Karten oder Ähnliches eingesetzt werden.¹⁵⁶

Nach Auswahl und Beschaffenheit des verwendeten Quellenmaterials und Form der Darstellung können wir unter mehreren Arten des Dokumentarfilms unterscheiden. Bodo von Borries unterteilt in sechs Kategorien: "Quellenedition", "Zeitzeugeninterview", "Untersuchung", "Kompilationsfilm", "Mischform" und "Doku-Drama".¹⁵⁷ Während reine Quelleneditionen - ausschließlich Montage von Dokumenten ohne Kommentar - heute sehr selten sind, haben verschiedene andere Formen der Dokumentation an Popularität gewonnen.¹⁵⁸ Aktuell sind besonders die *Mischform*, die auch Spielszenen, Expertendiskussionen und ähnliches enthält, und die *Untersuchung* besonders beliebt. Letztere zeichnet sich dadurch aus, dass die Arbeit eines Historikers oder Journalisten im Vordergrund steht und dokumentiert wird, wie Forschungsergebnisse zustande kommen. Meist wird die Arbeitsweise als besonders spannend und schwierig dargestellt, das heißt, der Bericht über die Erlangung der Ergebnisse wird zur spannenden Filmstory neben den eigentlichen historischen Details. Diese wiederum werden auch gerne als mysteriös, uneindeutig oder als geheimes Wissen dargestellt.¹⁵⁹

¹⁵⁵ KUEHL, JERRY: History on the public screen II, S. 177f. Die erwähnten erforderlichen Elemente filmisch interessanter Darstellung wurden im Kapitel 2.2.1 näher erläutert.

¹⁵⁶ VON BORRIES, BODO: Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm? Eine Anfrage aus geschichtsdidaktischer Sicht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 52 (2001), S. 220f, FRANCK, DIETER: Die historische Dokumentation, S. 49ff. *Dokumentarisch* sind beim Dokumentarfilm also maximal einzelne Dokumente, doch selbst deren Quellenwert ist kritisch zu hinterfragen (etwa bei Wochenschauen des Dritten Reichs, Historien gemälden etc.) und zur Deutung ist stets die Interpretation eines Historikers nötig. Vgl. auch GRENVILLE, JOHN: The Historian as Film Maker II. In: SMITH, PAUL (Hg.): The Historian and Film (Cambridge u.a. 1976), S. 132-156, hier S. 138.

¹⁵⁷ VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen", S. 49ff. Bezüglich des Doku-Dramas räumt von Borries ein, dass dieses keinen reinen Dokumentationscharakter aufweise, und daher gesondert zu behandeln sei.

¹⁵⁸ VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen", S. 49, 52. Nach Pierre Sorlin hat auch das Zeitzeugeninterview an Beliebtheit gewonnen, da es Geschichte persönlich darstelle, was dem Publikum zuspreche. SORLIN, PIERRE: Historians at the Crossroads, S. 29.

¹⁵⁹ VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen", S. 50f. Vgl. auch SCHMIDT, PETER CLAUS: Die historische Reportage. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988), S. 74-81. Ein gutes Beispiel für moderne Formate dieses Typs stellt die ProSieben-Serie *Galileo Mystery*

Die klassische Form des Dokumentarfilms ist der Kompilationsfilm, wobei nicht alle Autoren dasselbe unter dem Begriff verstehen. Grundsätzlich zeichnet sich dieses Format durch die hauptsächliche Verwendung historischer Filmaufnahmen aus, die im Kommentar erläutert werden.¹⁶⁰ Darüber hinaus werden in der Literatur oft auch Mischformen, die Elemente unterschiedlicher Dokumentationsarten enthalten, als Kompilationsfilme bezeichnet.¹⁶¹ Gerade diese Art von Dokumentarfilm ist äußerst beliebt, da sie sehr abwechslungsreich gestaltet sein kann (vgl. *Mischform* oben) und durch den Einsatz verschiedener Quellen einen hohen Authentizitätsstatus vermittelt. Da der Großteil der älteren und auch der aktuellen Produktionen diesem Typ angehört¹⁶², kann der Kompilationsfilm als "Hauptgattung der geschichtlichen Dokumentation"¹⁶³ bezeichnet werden.

Besonders großen Erfolg hatten in den letzten Jahren die Dokumentarfilme Guido Knopps, darunter zum Beispiel *Hitlers Helfer* (1996) oder *Hitler - Eine Bilanz* (2005). Peter Kümmel beschreibt die "stilistische Markenzeichen" dieser Dokumentationen auf folgende Weise:

Spannungsmusik, schnelle Schnitte, ein saugendes Gemisch von historischem Filmmaterial, Zeitzeugeninterviewsplittern und so genannten rekonstruierten Spielszenen. Die Zeitzeugen haben nie länger als 20 Sekunden am Stück das Wort; sie dienen zur Demonstration des zeitlichen Abstands von der Katastrophe. [...] Der Einsatz der Musik und der Geräusche folgt den Regeln des Suspense-Kinos. [...] Gesprochen wird im ewigen Präsens der Sportberichterstattung, und die Erzählerstimmen kennt man aus dem Kino.¹⁶⁴

Es handelt sich offensichtlich um Dokumentarfilme des Kompilations- oder Mischformtyps und der Mischung verschiedener Elemente scheint das Format seinen Erfolg zu verdanken. Dazu tragen, wie Kümmel erkennt, auch Grafik- und Tonqualität der Dokumentationen bei, die dem Spielfilm ähnlich sind. Dass diese Form der Dokumentation auch bei Jugendlichen beliebt ist, wird von Seiten der Didaktik bestätigt.¹⁶⁵

Das heißt, dass diese Form der Geschichtsdarstellung ein großes Potential zur Beein-

dar. Oft werden hier geschichtliche Mythen überprüft und die Erforschung der Vergangenheit wird stets als spannend dargestellt. Allerdings wird kein sehr reales Bild der historischen Arbeitsweise wiedergegeben. Auf der Webseite von ProSieben findet man folgende Charakterisierung der Serie: "In 'Galileo Mystery' nehmen wir uns die größten Rätsel und Wissenskrimis der Geschichte vor. Woher kam König Arthus? Wer war 'Jack the Ripper'? [...] Mit Hilfe unserer Experten und mit unkonventionellen Experimenten gehen wir diesen Geheimnissen auf den Grund." www.prosieben.at/wissen/galileomystery/sendung (Zugriff am 9. 5. 2008).

¹⁶⁰ VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen", S. 51.

¹⁶¹ BÖSCH, FRANK: Das 'Dritte Reich' ferngesehen. Geschichtsvermittlung in der historischen Dokumentation. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 50 (1999), S. 206, VON BORRIES, BODO: Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm?, S. 220.

¹⁶² Mehrere Beispiele für erfolgreiche Kompilationsfilme, oft als Serien im Fernsehen, von den 50er bis in die 90er Jahren bringen Ulrich Kröll und Rolf Schörken. KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 744ff, SCHÖRKEN, ROLF: Begegnungen mit Geschichte, S. 148ff.

¹⁶³ VON BORRIES, BODO: Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm?, S. 220.

¹⁶⁴ KÜMMELE, PETER: Ein Volk in der Zeitmaschine. In: Die Zeit (26. 2. 2004), Online-Ausgabe.

¹⁶⁵ SCHNEIDER, GERHARD: Filme, S. 366, 372. Auch in einem Interview, das ich mit einem Professor eines Gymnasiums führte, erwähnte dieser lobend die Qualität der Dokumentarfilme Guido Knopps, die bei den Schülern sehr beliebt seien, aufgrund ihrer modernen Machart, ihrer graphischen Qualität etc. Siehe Kapitel I, Interviewprotokoll 2.

flussung des historischen Bewusstseins in sich trägt: Der *moderne* Dokumentarfilm verbindet die Qualitäten des Spielfilms mit denen der historischen Dokumentation. Das Format wird also gerne rezipiert und die Inhalte als weitgehend der *historischen Wahrheit* entsprechend wahrgenommen.¹⁶⁶

Problematisch ist dabei, dass gerade der Kompilationsfilm (neuerer oder älterer Art) nicht zur Ausbildung eines kritischen Geschichtsbewusstseins im Sinne einer reflektierenden Auseinandersetzung mit der aktuellen Geschichtskultur beiträgt.¹⁶⁷ Es wird suggeriert, es gebe eine historische Wahrheit, die anhand von Quellen belegt werden könne. Formate im Stil der *Untersuchung* sind schon eher geeignet, zur Hinterfragung von Geschichtsdarstellungen anzuregen, unter anderem auch da Dokumentarfilme dieses Typs zur dramatischen Übertreibung neigen und/oder neuartige und mit der Darstellungstradition nicht konform gehende Inhalte präsentieren und so Zweifel im Zuseher wecken können.¹⁶⁸

Daneben gibt es auch im Bereich des dokumentarischen Films Alternativformate, die Anlass dazu geben, sich mit Geschichte und Geschichtsdarstellungen kritisch auseinanderzusetzen. Dies sind zum einen Dokumentarfilme, die surreale oder eindeutig ahistorische Elemente enthalten, zum anderen *Scheindokumentationen* wie *Operation Lune* (William Karel, 2003), die mit der Technik der objektiven Dokumentation historische Unwahrheiten *beweisen*.¹⁶⁹

2.2.3 Dokumentarspiel

Das Dokumentarspiel, auch als Doku-Drama oder Spieldoku bekannt, stellt einen Zwischentyp zwischen Spielfilm und Dokumentarfilm dar. Von der filmtechnischen Gestaltung (Personenkonstellation, Handlungsaufbau etc.) her kann es dem Spielfilm zugerechnet werden, Inhalt und Intention nach fällt es hingegen eher in den Bereich des Dokumentarfilms.¹⁷⁰

Eine formale Charakterisierung des Genres kann hier somit unterbleiben, da es nach den Regeln des Spielfilms gestaltet ist. Auf inhaltlicher Seite sollen historische Ereignisse filmisch möglichst genau und *stimmig* nachgestellt werden.¹⁷¹ Das Dargestellte muss nach Guido

¹⁶⁶ Das muss nicht heißen, dass tatsächlich jeder inhaltlichen Aussage historischer Dokumentarfilme Glauben geschenkt wird, besonders dann nicht, wenn es sich um neuartige Informationen handelt. Dazu GUNTER, BARRIE: *Drama Documentaries* sowie Kapitel 3.

¹⁶⁷ VON BORRIES, BODO: Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm?, S. 222f.

¹⁶⁸ GUNTER, BARRIE: *Drama Documentaries*, S. 162ff.

¹⁶⁹ SCHARFF, THOMAS: Wann wird es richtig mittelalterlich?, S. 65, AMMERER, HEINRICH: (Un-)Bequeme (Un-)Wahrheiten: Überlegungen und Vorschläge zum Einsatz einer Scheindokumentation im Geschichtsunterricht. In: SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA (Hgg.): *Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenhefte Geschichte 7)* (Neuried 2006), S. 71-83.

¹⁷⁰ Die Definition des Duden Universalwörterbuches beschreibt das Dokumentarspiel als "für das Fernsehen geschriebenes od. bearbeitetes Stück, in dem ein historisches od. zeitgeschichtliches Ereignis in einer Spielhandlung nachgestaltet wird." RAZUM, KATHRIN (Hg.): *Duden - deutsches Universalwörterbuch*, S. 412.

¹⁷¹ VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen", S. 52.

Knopp "als denkbar und möglich erscheinen und auf die Vermittlung historisch verifizierbarer Tatbestände abzielen. Inhaltlich bleibt den Autoren in Sachen Gestaltung dennoch ein breiter kreativer Spielraum"¹⁷².

Authentizität wird im Dokumentarspiel hauptsächlich durch die bloße Aussage, es handle sich um die Darstellung einer *wahren Geschichte*, vermittelt. Überprüft werden kann diese Behauptung nur durch den Vergleich mit anderen Medien der Geschichtsdarstellung, denn Quellenmaterial wird im Doku-Drama selten geliefert, Forschungsmethoden werden noch seltener angesprochen.¹⁷³

Besondere Beachtung verdient das Format des Dokumentarspiels, da es zwei wichtige Einflussgrößen der beiden zuvor besprochenen Filmtypen vereint: "the credibility of factual material with the powerful involvement of dramatisation"¹⁷⁴. Dazu kommt, wie beim Spielfilm und den modernen Formen der Dokumentation, seine Popularität beim Publikum.¹⁷⁵ Besonders gut kann das Potenzial des Dokumentarspiels anhand des Beispiels der vierteiligen Fernsehserie *Holocaust* (Marvin J. Chomsky, 1978) verdeutlicht werden: Durch deren emotional beeindruckende Wirkung, die durch Personalisierung und Dramatisierung hervorgerufen wird, wurden weitaus mehr Menschen angesprochen als durch alle rein dokumentarischen Formate über das Dritte Reich zuvor. Die Filmreihe beeinflusste nicht nur durch ihre Ausstrahlung, sondern auch durch die darüber entstehenden Diskussionen, Nachfolgepublikationen, Berichterstattung in den Medien etc.¹⁷⁶

2.2.4 Unterrichtsfilm

Ein Großteil der Filme, die speziell für den Unterricht an Schulen produziert wurden, kann dem Genre des Dokumentarfilms zugerechnet werden. Allerdings weisen sie Spezifika auf, die sie von anderen dokumentarischen Formaten unterscheiden.

Lange Zeit wurden die meisten Unterrichtsfilme als Kompilationsfilme gestaltet und zeichneten sich oft durch relative *Einfachheit* aus. Das heißt, dass zum einen auf ausgefeilte gestalterische Mittel verzichtet wurde, zum anderen langsam erklärt wurde, Wiederholungen

¹⁷² KNOPP, GUIDO: Geschichte im Fernsehen, S. 6.

¹⁷³ NEUBAUER, FRANZ: Das historische Dokumentarspiel. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988), S. 60-66, hier S. 60f, ZEMON DAVIS, NATALIE: "Jede Ähnlichkeit mit lebenden oder toten Personen...", S. 37.

¹⁷⁴ GUNTER, BARRIE: Drama Documentaries, S. 148.

¹⁷⁵ KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 766, VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen", S. 46.

¹⁷⁶ KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 758ff, MÜTTER, BERND: Emotionen und historisches Lernen. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5/6/1999, S. 340-355, hier S. 341f, GUNTER, BARRIE: Drama Documentaries, S. 151f.

vorgenommen wurden usw.¹⁷⁷ Diese einfache Darstellung entspricht den Forderungen der lernpsychologischen Forschung, denn je einfacher Inhalte gestaltet sind und je öfter wiederholt wird, desto bessere Lernergebnisse können erzielt werden.¹⁷⁸ Diese Beobachtung trifft allerdings hauptsächlich auf die Laborsituation zu und kann in der Praxis nicht grundsätzlich bestätigt werden. Die wichtigsten Gegenargumente betreffen Lerngegenstand und Motivation: Komplexere Lehrziele (wie die Förderung kritischen Geschichtsbewusstseins) bedürfen komplexeren Vermittlungsmethoden und zu einfache Darstellung wird von Schülern meist als langweilig empfunden und die Aufmerksamkeit sowie die Bereitschaft, sich mit dem Inhalt auseinanderzusetzen, sinken.¹⁷⁹

Moderne Unterrichtsfilme sind allerdings oft inhaltlich komplexer und vor allem filmtechnisch abwechslungsreicher gestaltet, was auf Zustimmung von Seiten der Lehrenden und der Schüler stößt.¹⁸⁰ Das heißt nicht, dass man heute nicht mehr um Verständlichkeit bemüht ist, im Gegenteil: Gerade für die Grundschule werden neue Filme produziert, die sich durch besondere Anschaulichkeit auszeichnen sollen. Diese soll aber durch Spielszenen, rekonstruierende Computergrafiken etc. und nicht etwa durch einen einfachen Kommentar und lange Standbilder vermittelt werden.¹⁸¹ Daneben wird aber auch eine große Bandbreite an verschiedenen Formaten unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades angeboten, die in höheren Schulstufen zum Einsatz kommen können, von Zeitzeugeninterviews und Quellenkompendien bis hin zu sehr aktuellen innovativen Formaten.¹⁸² Mehrere Produktionen zielen dabei dezidiert auf die Förderung eines reflektierten historischen Bewusstseins ab.¹⁸³

Um den möglichen Einfluss von Unterrichtsfilmen auf das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher abschätzen zu können, ist es jedoch unerlässlich, sich mit deren konkretem Einsatz im Unterricht zu befassen. Denn zum einen werden nicht alle angebotenen Formate gleich

¹⁷⁷ HAWORTH, BRYAN: Film in the Classroom. In: SMITH, PAUL (Hg.): The Historian and Film (Cambridge u.a. 1976), S. 157-168, hier S. 161.

¹⁷⁸ WEIDENMANN, BERND: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß, S. 72f.

¹⁷⁹ Ebd., S. 76, STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen, S. 191. Auch Bryan Haworth beklagt, dass "the greatest fault of many of these is their intended simplicity: by aiming at a low common denominator they tend to underestimate the intellectual capacity of the children." HAWORTH, BRYAN: Film in the Classroom, S. 161. Mehr zu dieser Thematik in Kapitel 3.1.1.

¹⁸⁰ SCHNEIDER, GERHARD: Filme, S. 372f.

¹⁸¹ ZWÖLFER, NORBERT: Filmische Quellen und Darstellungen, S. 130, PASCHEN, JOACHIM: Film und Geschichte, S. 19.

¹⁸² PASCHEN, JOACHIM: Film und Geschichte, S. 18f, MAINKA-TERSTEEGEN, REGINE: Neue Perspektiven im Unterrichtsfilm. In: BAUMGÄRTNER, ULRICH UND FENN, MONIKA (Hgg.): Geschichte und Film. Erkundungen zu Spiel-, Dokumentar- und Unterrichtsfilm. (Münchner Geschichtsdidaktisches Kolloquium 7) (München 2004), S. 45-62, hier S. 47ff, 50ff.

¹⁸³ MAINKA-TERSTEEGEN, REGINE: Neue Perspektiven im Unterrichtsfilm, S. 50ff, MORDHORST-FRANK, ANNEKATRIN: Die Produktion eines Unterrichtsfilms. In: Geschichte lernen 42 (1994), S. 8-9, hier S. 9.

häufig in der Schulpraxis eingesetzt¹⁸⁴, zum anderen hängt die Rezeption von Filmen im Unterricht viel stärker von der Art des Einsatzes ab als im Falle der außerschulischen Rezeption. Filme im Fernsehen oder Kino werden meist unkritisch rezipiert, in der Schule hängt die Wirkungsweise des Films aber davon ab, ob und wie dieser vor- und nachbesprochen wird, welche Zusatzinformationen geliefert werden, welche Aufgabenstellungen mit dem Material verknüpft werden usw.¹⁸⁵

2.3 Angebot und Rezeption filmischer Geschichtsdarstellungen

Welche filmischen Geschichtsdarstellungen Einfluss auf das historische Bewusstsein Jugendlicher ausüben können und auf welche Art und Weise dies geschehen kann, hängt stark von deren Präsenz im schulischen und außerschulischen Alltag ab. Nur Formate, die angeboten und auch rezipiert werden, können Einfluss ausüben.

Dazu kommt, dass gewisse filmische Formate überdurchschnittlich oft mit einer bestimmten Epoche oder einem bestimmten Thema verbunden werden, was ebenfalls das Geschichtsbild beeinflussen kann.

2.3.1 Fernsehen und Kino

Geschichtliches begegnet dem Fernsehzuschauer und Kinobesucher relativ häufig und in recht unterschiedlichen Formen.¹⁸⁶ Das liegt zum Teil am *Bildungsauftrag*, den bestimmte Fernsehsender vertreten¹⁸⁷, vor allem aber am Interesse des Publikums an geschichtlichen Themen, insbesondere in entsprechend beliebten Formaten.¹⁸⁸

¹⁸⁴ Es wurde bereits auf die Beliebtheit moderner Formate (z.B. im Stil Guido Knopps) hingewiesen. Bodo von Borries meint hingegen, dass gerade alte Unterrichtsfilme noch überdurchschnittlich oft eingesetzt würden. VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen", S. 47. Siehe auch Kapitel 2.3.2.

¹⁸⁵ PASCHEN, JOACHIM: Film und Geschichte, S. 19, VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen", S. 47f, VON BORRIES, BODO: Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm?, S. 221f. Siehe auch Kapitel 2.3.2.

¹⁸⁶ SCHÖRKEN, ROLF: Begegnungen mit Geschichte, S. 159f, VON BORRIES, BODO: Geschichte im Fernsehen, S. 223ff, KNOPP, GUIDO: Geschichte im Fernsehen, S. 2ff, KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 744ff. Zu beachten ist natürlich, dass Sendungen geschichtlichen Inhalts zwar *relativ* häufig im Fernsehen oder Kino gezeigt werden, dass die Qualität dieser Sendungen aber natürlich sehr unterschiedlich zu bewerten ist (von Fernsehdokumentationen bis hin zu Spielfilmen, in denen Geschichtliches nur den Hintergrund für andere Inhalte bietet) und dass andere Formate, zum Beispiel Sitcoms amerikanischen Typs, noch weitaus häufiger zu finden sind.

¹⁸⁷ SCHWARZENBECK, ENGELBERT: Geschichte im Programm des Bayerischen Fernsehens. Ein Werkstattbericht. In: BAUMGÄRTNER, ULRICH UND FENN, MONIKA (Hgg.): Geschichte und Film. Erkundungen zu Spiel-, Dokumentar- und Unterrichtsfilm. (Münchner Geschichtsdidaktisches Kolloquium 7) (München 2004), S. 27-34, hier S. 27, KNOPP, GUIDO: Geschichte im Fernsehen, S. 1f, 7.

¹⁸⁸ KNOPP, GUIDO: Geschichte im Fernsehen, S. 1f, KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 752ff. Vgl. auch den Abschnitt über Rezeption geschichtlicher Sendungen innerhalb dieses Kapitels.

Die gängigste Form, in der Geschichtliches im Fernsehen präsentiert wird, ist die Fernsehdokumentation.¹⁸⁹ Fachredaktionen einzelner Sender, die für Geschichte zuständig sind, befassen sich hauptsächlich mit der Produktion von Dokumentationen und auch Dokumentarspielen.¹⁹⁰

Über die inhaltliche Gestaltung dieser dokumentarischen Formate bemerkt Ulrich Kröll, der das geschichtliche Fernsehangebot der 50er bis 80er Jahre in Westdeutschland untersucht hat, Folgendes:

Bei den Kriterien für die Programmgestaltung verschränken sich journalistische Motive (Aktualität, Kalendertermine, Vorhandensein von fernsehgerechtem Material, öffentliche Anstöße aus Politik und Gesellschaft), fachliche Gründe (Anregungen durch bedeutende Fachpublikationen, neue Fragestellungen der Geschichtswissenschaft, Nachwirken historischer Strukturen) und pädagogische Erwägungen (Lehren für das Gegenwartshandeln des Zuschauers) mit Überlegungen, vom alltäglichen Lebensbewußtsein des Bürgers Brücken zur Vergangenheit zu schlagen.¹⁹¹

Kröll bezieht sich dabei auch auf die Aussagen von Produzenten geschichtlicher Dokumentarfilme und Verantwortlichen der Fachredaktionen, die diese Angaben auch selbst bestätigen.¹⁹² Thematisch liege der Schwerpunkt auf Zeitgeschichte vor Sozialgeschichte vor alter Geschichte, regional auf deutscher vor europäischer vor internationaler Geschichte.¹⁹³ Durch das wachsende Angebot an verschiedenen geschichtlichen Sendungen seien aber kaum "Themen, Epochen und Persönlichkeiten auszumachen, die bisher noch nicht berücksichtigt worden sind"¹⁹⁴.

Die Beobachtungen Krölls dürften mit gewissen Einschränkungen noch heute gültig sein,

¹⁸⁹ Zu unterscheiden ist hier zwischen dem gesamten Fernsehangebot, das Fernsehkonsumenten zur Verfügung steht, und das auch Sender beinhaltet, die sich hauptsächlich auf die Ausstrahlung von Dokumentationen oder pädagogisch wertvollen Sendungen spezialisiert haben, und dem Angebot einzelner Sender. Betrachtet man nur letzteres, kann sich je nach Sender ein unterschiedliches Bild in Bezug auf Häufigkeit einzelner filmischer Formate ergeben. So zeigen manche Sender hauptsächlich Serien, andere mehr geschichtliche Spielfilme als Dokumentationen etc. www.medienindex.de (Zugriff am 12. 5. 2008). Vgl. //quotenmeter/meta.tv (Zugriff am 12. 5. 2008), Tele. Das österreichische Fernsehmagazin 19/2008, //tv.orf.at (Zugriff am 12. 5. 2008).

¹⁹⁰ KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 762ff, SCHWARZENBECK, ENGELBERT: Geschichte im Programm des Bayerischen Fernsehens, S. 30ff, KNOPP, GUIDO: Geschichte im Fernsehen, S. 2ff.

¹⁹¹ KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 763f.

¹⁹² So stellen für Guido Knopp die wichtigsten Kriterien für die Programmgestaltung Aktualität, Kontinuität (Einbindung von Einzelereignissen und -fakten in einen größeren geschichtlichen Rahmen), Vielfalt und Nähe (daher Konzentration auf Zeitgeschichte, aber auch menschlich einfühlsame Darstellung) dar. KNOPP, GUIDO: Geschichte im Fernsehen, S. 2ff, KNOPP, GUIDO: 20 Jahre Zeitgeschichte. In: www.zdf-jahrbuch.de/2004/programmarbeit/knopp.htm (Zugriff am 12. 5. 2008). Auch Engelbert Schwarzenbeck, Geschichtsredakteur beim Bayerischen Rundfunk, bestätigt Knopp und Kröll. SCHWARZENBECK, ENGELBERT: Geschichte im Programm des Bayerischen Fernsehens, S. 28f.

¹⁹³ KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 764, 744ff. Auch Bodo von Borries stellt in einem Artikel über Geschichte im Fernsehen geschichtliche Sendepräferenzen unterteilt nach Epochen, Regionen, Sektoren und Akteuren dar. Bezüglich Epochen und Regionen stimmt er weitgehend mit Kröll überein. In Hinblick auf behandelte Sektoren werde hauptsächlich politische Geschichte, daneben auch Bevölkerungs-, Wirtschafts- und Kulturgeschichte dargestellt. Als Haupthandlungsträger von Geschichte würden Staaten, Regierungen und Armeen selbstverständlich auftreten, daneben auch einzelne Klassen und Schichten. Eher in Filmen, wohl aber auch in Dokumentationen treten *große Individuen* auf, daneben Kollektive und unbekannte Einzelpersonen. VON BORRIES, BODO: Geschichte im Fernsehen, S. 224f.

¹⁹⁴ KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 750.

was ein Blick ins Fernsehprogramm nahe legt¹⁹⁵: Mehr als die Hälfte aller angebotenen Fernsehdokumentationen geschichtlichen Inhalts haben Zeitgeschichtliches zum Thema, wobei aktuelle Themen (rund um Jahrestage, laufende Debatten) den Großteil an Sendezeit einnehmen. Unter den anderen gezeigten Dokumentarfilmen stellen alte Hochkulturen (von Ägypten bis zu den Maya) einen Schwerpunkt dar. Mittelalter- und Neuzeithematiken sind vergleichsweise seltener vertreten. Auffallend ist, dass Dokumentarfilme jenseits des Zeitgeschichtlichen oft kunsthistorisch angelegt sind und Bauwerke, Schätze oder Kunstwerke in den Mittelpunkt stellen. Regional ist eine gewisse Europa- und Deutschlandzentriertheit bemerkbar, aber gerade weit entfernte, exotische oder fremdartige Regionen werden auch gerne gezeigt. In zeitgeschichtlichen Dokumentationen wird heute außerdem oft von aktuellen Krisengebieten berichtet (z.B. Naher Osten).

Dem Format nach dürfte noch immer der Kompilationsfilm vorherrschend sein, wenn auch Elemente der Untersuchung oder historischen Reportage immer öfter zu finden sind. Dieses Format selbst scheint heute auch öfter vertreten zu sein als noch vor zwanzig Jahren.¹⁹⁶

Im Spielfilmangebot in Kino und Fernsehen ist Geschichtliches auf unterschiedliche Art und Weise vertreten¹⁹⁷: Zum einen in zeitgeschichtlichen und historischen Spielfilmen, die Geschichte thematisieren oder lediglich als Hintergrund verwenden, zum anderen in alten

¹⁹⁵ Zur Analyse wurden hier zwei Fernsehmagazine herangezogen: Das Online-Magazin der Plattform *quotenmeter.de* sowie die österreichische Fernsehprogrammzeitschrift *Tele*. Untersucht wurde der Zeitraum vom 13. 5. bis zum 15. 5. 2008.

Quotenmeter.de bietet eine Übersicht über das Programm nahezu aller deutschlandweit (auch in Österreich) zu empfangenden Sender, wobei das Angebot in Kategorien unterteilt wird. Die Kategorie "Info" listet alle dokumentarischen Formate auf, getrennt in die Unterkategorien "Dokumentation", "Kunst/Kultur", "Nachrichten", "Reportage", "Bericht, Kinder/Jugend", "Magazin", "Ratgeber" und "Sonstige".

Der Großteil geschichtlicher Sendungen findet sich in der Unterkategorie *Dokumentation* und macht innerhalb dieser auch über die Hälfte der Sendungen aus: Von 187 als Dokumentationen klassifizierten Sendungen haben 105 Geschichtliches zum Inhalt. Davon behandeln 65 zeitgeschichtlich-politische Themen, wobei sich im untersuchten Zeitraum besonders viele Sendungen mit dem Nahen Osten (Israel-Palästina) und der DDR beschäftigen. 22 Sendungen befassen sich mit alten Hochkulturen, die verbleibenden 18 mit Themen aus dem Mittelalter bis zur Neuzeit. Auffallend häufig sind Themen kunsthistorischen Inhalts vertreten, zum Beispiel Dokumentationen über den Bau der Pyramiden oder des Petersdomes, über die versunkenen Städte der Maya oder die Suche nach dem Schatz der Nibelungen.

Auch unter den Kategorien *Reportage* und *Bericht* ist Geschichtliches, aber vor allem Zeitgeschichtlich-Politisches vertreten, etwa ein Bericht über Fidel Castro oder die aktuelle Situation im Irak. In diesen Kategorien machen den Großteil der Sendezeit jedoch Sendungen mit Inhalten aus den Bereichen Natur, Reise, Technik, Berufswelt und Alltag aus. //quotenmeter.meta.tv (Zugriff am 12. 5. 2008).

Speziell im österreichischen Fernsehen werden im selben Zeitraum in ORF2 6 als Dokumentationen bezeichnete Sendungen ausgestrahlt, davon zweimal Universum (Natur), dreimal eine Sendung mit zeitgeschichtlich-politischem Thema (Zusammenhang Industriegesellschaft und Hunger in der dritten Welt) und einmal ein Bericht über Geschichte und aktuelles Leben im Stift Klosterneuburg. In ATV wird eine Dokumentation über den Tiergarten Schönbrunn angeboten, in ORF1 ist im untersuchten Zeitraum kein dokumentarisches Format zu finden. *Tele*. Das österreichische Fernsehmagazin 19/2008, S. 44ff.

¹⁹⁶ Die Untersuchung der Präsenz unterschiedlicher filmischer Formate bedürfte einer weitaus eingehenderen Analyse als ich sie hier zu leisten vermag. Meine Vermutungen beziehen sich auf die Sichtung des Angebots von Dokumentarfilmen in Fernsehzeitschriften und deren dortiger Beschreibung. Eine aussagekräftige Analyse wäre aber nur durch Ansehen und Auswerten einer größeren Anzahl unterschiedlicher dokumentarischer Filme möglich.

¹⁹⁷ Als Quellen dienen hier - neben aktuellen Artikeln der Fachliteratur - erneut *quotenmeter.de* und *Tele* sowie das Kino-Internetmagazin *skip.at*. //quotenmeter.meta.tv (Zugriff am 12. 5. 2008), *Tele*. Das österreichische Fernsehmagazin 19/2008, www.skip.at (Zugriff am 12. 5. 2008). Vgl. auch SCHARFF, THOMAS: Wann wird es richtig mittelalterlich?.

Spielfilmen, die uns Informationen über ihre Entstehungszeit liefern.¹⁹⁸

Geschichtliche Epochen und Themenkreise sind in unterschiedlichen filmischen Genres nicht gleich häufig zu finden: In Dramen und Dokumentarspielen wird überdurchschnittlich oft Zeitgeschichtliches thematisiert, wohingegen Fantasyfilme oft im Mittelalter spielen. Action- und Abenteuerfilme sowie Komödien können in allen geschichtlichen Epochen angesiedelt sein, seltener aber in der jüngeren Vergangenheit als in den Jahrhunderten davor. Bestimmte Thematiken haben sich als besonders beliebt herausgestellt und sich zu eigenen Genres entwickelt, zum Beispiel Western und Piratenfilme.¹⁹⁹

Filme, die in der Gegenwart spielen, aber inhaltlich auf Geschichtliches zurückgreifen, gehören oft dem Action- und Abenteuergenre an und verwenden Geschichte als Quelle für geheimnisvolle Schätze, geheimes Wissen oder ähnliches.²⁰⁰ Aber auch zeitgeschichtliche Produktionen können in der Gegenwart spielen und die Vergangenheit analytisch aufrollen.²⁰¹

Aus diesen Darstellungskonventionen ergeben sich natürlich Konsequenzen für das Geschichtsbild, das von einzelnen Epochen, Regionen oder Entwicklungen geliefert wird: Das 20. Jahrhundert wirkt ernst und uns *nahe*. Das 19. Jahrhundert wird uns oft in Literaturverfilmungen präsentiert, erscheint bürgerlich und wird häufig mit nostalgischen Gefühlen verbunden. Die Geschichte der Westexpansion Amerikas ist im Western, der Kampf um die Vormacht in der Neuen Welt im Piratenfilm präsent. Das Mittelalterbild im Film ist geprägt durch feudale Strukturen, Gewalt und Fremdartigkeit. Die Zeit der Antike wird hauptsächlich mit dem Weltreich Rom und Gladiatoren verbunden.²⁰²

Die Verbreitung gewisser Genres bestimmt aber nicht nur das Geschichtsbild bestimmter Epochen im Fernsehen, sondern auch welche geschichtlichen Thematiken überhaupt

¹⁹⁸ Von 127 Spielfilmen, die laut *quotenmeter.de* zwischen 13. 5. und 15. 5. 2008 auf deutschen Sendern gezeigt werden, haben 32 dezidiert Geschichtliches zum Inhalt. Etwas mehr als ein Drittel (12) befasst sich mit Zeitgeschichte, der Rest kann unterteilt werden in Western (5), Literaturverfilmungen über das 19. Jahrhundert (5), *Artus-Filme* (3), Piratenfilme (2), 3 weitere aus dem Bereich Renaissance bis 19. Jahrhundert und 2 in der Gegenwart spielende Filme, die auf Geschichtliches Bezug nehmen. *Indiana Jones und der Tempel des Todes* kann dabei sowohl zu letzteren Filmen als auch zur Zeitgeschichte gezählt werden. //quotenmeter.meta.tv (Zugriff am 12. 5. 2008).

Auf ORF und ATV werden zur untersuchten Zeit 13 Filme gezeigt, von denen nur einer Bezug auf Geschichtliches nimmt: *Donna Leon - Die dunkle Stunde der Serenissima*, in dem ein Fall von Kriegskollaboration neu aufgerollt werden soll. Tele. Das österreichische Fernsehmagazin, S. 44ff, //tv.orf.at (Zugriff am 12. 5. 2008).

Unter den 30 Kinofilmen, die nach *skip.at* im Mai 2008 in Österreich Premiere haben, sind 9 mit geschichtlicher Thematik zu finden, darunter 7 zeitgeschichtlichen Inhalts (3 Dokumentationen, 2 Dokumentarspiele, 2 Spielfilme), ein Bollywood-Historienfilm, der im 16. Jahrhundert in Indien spielt, und ein Film der Reihe *Indiana Jones*. www.skip.at/filmstarts/2008/05 (Zugriff am 12. 5. 2008).

¹⁹⁹ Neben meinen eigenen Beobachtungen dienen hier als Quelle VON BORRIES, BODO: Geschichte im Fernsehen, S. 224f, SCHARFF, THOMAS: Wann wird es richtig mittelalterlich?, S. 68, 81f, STRUCK, WOLFGANG: Fantasy, S. 116.

²⁰⁰ Beispiele für Filme dieses Typs sind *The Da Vinci Code - Sakrileg* (Ron Howard, 2006) oder die Filme der *Indiana Jones*-Reihe.

²⁰¹ Ein Beispiel ist die MDR-Fernsehproduktion *12 heißt: Ich liebe dich*, die teils im Deutschland der Gegenwart, teils in der DDR spielt, und am 16. 4. 2008 erstausgestrahlt wurde. www.mdr.de/artour/5396369.html (Zugriff am 12. 5. 2008).

²⁰² VON BORRIES, BODO: Geschichte im Fernsehen, S. 224f, SCHARFF, THOMAS: Wann wird es richtig mittelalterlich?, S. 68ff, 81, JUNKELMANN, MARKUS: Träume von Rom, S. 63f.

wahrgenommen werden²⁰³: Während das Fernsehpublikum über das Leben im antiken Rom relativ *gut informiert* ist, wird die griechische Polis weitaus seltener thematisiert. Filme, die in der Steinzeit spielen, sind überhaupt äußerst selten.²⁰⁴ In Bezug auf das Mittelalter konzentrieren sich viele Filme auf die Darstellung des Ritterlebens, bestimmter bekannter, aber hauptsächlich in Mythen präsenter Gestalten (wie König Arthus und Robin Hood, nicht aber Karl den Großen), seltener dargestellt wird hingegen die Entstehung der mittelalterlichen Städte, Handel und Handwerk etc.²⁰⁵

Im Fernsehen taucht Geschichtliches außer im Spiel- und Dokumentarfilm auch in anderen Programmteilen auf. In Magazinsendungen, zum Beispiel den aktuell beliebten *Wissensmagazinen* (wie *Galileo*, *Welt der Wunder* oder *Newton*), werden des Öfteren kurze geschichtliche Beiträge zu den verschiedensten Themen gebracht. In Informationssendungen wie den Tagesnachrichten, Wochenrückblicken oder Reportagen zu aktuellen Themen werden häufig Erklärungen zu zeitgeschichtlichen Thematiken abgegeben (z.B. über die Hintergründe der Israel-Palästina-Krise) sowie Kurzfassungen geschichtlicher Ereignisse anlässlich von Jahrestagen geliefert (z.B. *50 Jahre Staatsvertrag*). In diesen beiden Fällen wird oft auf die Bedeutung des Thematisierten für die Gegenwart hingewiesen. Auch in Fernsehshows begegnet dem Zuseher oft Geschichtliches, zum Beispiel in Quizsendungen oder *Wissensshows* (wie *Clever! Die Show, die Wissen schafft*).²⁰⁶

Rolf Schörken ist der Ansicht, dass dem Fernsehpublikum ein "gewaltige[r] Angebotssalat"²⁰⁷ an geschichtlichen Programmen zur Verfügung stehe, was Auswirkungen auf die Wahrnehmung von Geschichte habe:

Die Vielfalt des Vermittlungsangebotes führt dazu, dass Geschichte unablässig punktuell irgendwo im Horizont des zeitungslisenden und fernsehenden Normalbürgers auftaucht und schließlich aufgrund der Häufigkeit kaum noch als etwas Aufmerksenswertes wahrgenommen wird. [...] Die Welt der Geschichte wird für den Konsumenten schließlich genauso ein eingerasteter und nichtssagender Bestandteil der medienvermittelten Wirklichkeit wie die Welt der Familie, die Welt der Tiere, die Welt des Sports. [...] Ungeachtet des Lobes für viele gelungene historische Sendungen muss man doch festhalten, dass das Fernsehen aufgrund seiner Rahmenbedingungen eines nicht kann: Historie in der nötigen Kontinuität, im großen Zusammenhang und in aufsteigender Erkenntnisfolge darbieten. [...] Geschichte, die in lauter Häppchen ohne innere Ordnung vermittelt wird, verwirrt, sie orientiert nicht. Ordnung in die unendliche Vielfalt geschichtlicher Einzelercheinungen hineinzu bringen bleibt Sache der Schule, des Studiums und des Bücherlesens.²⁰⁸

²⁰³ VON BORRIES, BODO: Geschichte im Fernsehen, S. 223f.

²⁰⁴ Aktuell wurde aber wieder ein Spielfilm zur Steinzeit produziert: *10.000 BC* (Roland Emmerich, 2008). www.skip.at (Zugriff am 12. 5. 2008).

²⁰⁵ SCHARFF, THOMAS: Wann wird es richtig mittelalterlich?, S. 68f.

²⁰⁶ SCHÖRKEN, ROLF: Begegnungen mit Geschichte, S. 148ff, REXIN, MANFRED: Zeitgeschichte in Magazinsendungen. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988), S. 95-101.

²⁰⁷ SCHÖRKEN, ROLF: Begegnungen mit Geschichte, S. 160.

²⁰⁸ Ebd., S. 159f.

Auch Pierre Sorlin beobachtet ähnliches und hebt als Charakteristika des Fernsehens (auch im Gegensatz zum Kino) den ständigen Bilderfluss, die kaum stattfindende Selektion und die Betonung der Gegenwärtigkeit des Dargestellten hervor. Daraus folgt für Sorlin in Bezug auf Geschichtswahrnehmung: "people [...] will conceive history as a collection of timeless and unrelated events"²⁰⁹. Vielleicht ist hier einer der größten Einflussfaktoren des Fernsehens auf das historische Bewusstsein zu sehen. Neben Schörken und Sorlin weisen auch andere auf die scheinbar "anstrengungslos-beliebige Verfügbarkeit von Geschichte"²¹⁰ in unserer aktuellen Geschichtskultur hin, sei es in Form von Fernsehbeiträgen, Mittelaltermärkten oder historischen Festivitäten.²¹¹

Für unsere Fragestellung nach dem Einfluss filmischer Geschichtsdarstellungen (nicht etwa des Fernsehens oder der Massenmedien insgesamt) ist diese Beobachtung deshalb relevant, da das allgemeine Angebot und dessen Wahrnehmung die Gestaltung und die Rezeption filmischer Formate der Geschichtsdarstellung beeinflusst. Da bereits ein großes Angebot an historischen Spielfilmen und Dokumentationen besteht und große Konkurrenz am Markt herrscht, müssen sich neue Produktionen durch etwas Bestimmtes auszeichnen, um erfolgreich zu sein. Im Bereich der Dokumentationen finden sich daher Beiträge zu fast allen erdenklichen Themenbereichen. Spielfilme und Dokumentationen gleichermaßen versuchen, sich durch besondere ästhetische Qualität und neue technische Mittel (oft verbunden mit hohen Produktionskosten) von Konkurrenzproduktionen abzuheben.²¹² Für die Rezeption filmischer Geschichtsdarstellungen ergibt sich die Konsequenz, dass nach Inhalt, Genre und Format unterschiedliche Darstellungen zu einzelnen Themen zur Verfügung stehen. Widersprechen sich diese, wird dem Realitätsanspruch der einzelnen Sendung entgegengewirkt und kritisches Geschichtsbewusstsein kann gefördert werden.²¹³

Es stellt sich nun die Frage, welche Sendungen in der dargestellten Programmvietfalt von Jugendlichen rezipiert werden.

In Bezug auf die Gesamtbevölkerung, genauer die Gesamtheit des Fernsehpublikums, kann festgestellt werden, dass sich Angebot und Nachfrage bis zu einem gewissen Punkt notwendigerweise entsprechen. Im Fernsehen wird nur angeboten, was auch Einschaltquoten bringt, Sendungen, die wenige Zuseher aufweisen, werden bald wieder abgesetzt. Alle filmischen Formate, die ein Massenpublikum ansprechen sollen, werden nach bestimmten

²⁰⁹ vgl. auch SORLIN, PIERRE: *Historians at the Crossroads*, S. 28.

²¹⁰ SCHÖNEMANN, BERND: *Geschichtsbewußtsein methodisch*, S. 57.

²¹¹ Ebd., S. 57, SCHÖRKEN, ROLF: *Begegnungen mit Geschichte*, S. 22f, 105ff, SORLIN, PIERRE: *Historians at the Crossroads*, S. 26ff.

²¹² KRÖLL, ULRICH: *Geschichtsfernsehen im Wandel*, S. 750f, 768ff.

²¹³ Mit diesem Thema werden wir uns ausführlicher in Kapitel 3.2 auseinandersetzen.

Regeln und Mustern produziert, die sich als erfolgsversprechend erwiesen haben.²¹⁴ Aber auch *Minderheitenprogramme* können *sich rechnen* und werden daher produziert, wenn Interesse von Seiten des Publikums besteht.²¹⁵ Ulrich Kröll bemerkt über diesen Zusammenhang: "Eine über Jahrzehnte anhaltende Massierung von historischen, insbesondere zeitgeschichtlichen Stoffen im Fernsehen wäre ohne eine entsprechende Zuschauerresonanz unmöglich gewesen."²¹⁶

Kröll führt aber auch mehrere Beispiele für die Untersuchung des Publikumsinteresses an geschichtlichen Themen an, unter anderem Befragungen und Analyse der Einschaltquoten. Das Interesse des Fernsehpublikums an geschichtlichen Inhalten scheint nach diesen Studien relativ groß zu sein, wobei Spielfilme und Dokumentarspiele beliebter seien als dokumentarische Formate.²¹⁷ Auch andere Autoren sprechen vom Erfolg geschichtlicher Darstellungen in Fernsehen und Kino²¹⁸ und dieser kann auch durch aktuelle Messungen der Einschaltquoten im Fernsehen bestätigt werden²¹⁹.

Bei den Jugendlichen hängt der Erfolg filmischer Geschichtsdarstellungen wohl noch stärker von der Darstellungsform ab als bei den Erwachsenen. Während Dokumentationen grundsätzlich selten rezipiert werden und sich auch historische Dokumentarfilme keiner großen Beliebtheit erfreuen, werden historische Spielfilme von Jugendlichen gerne angesehen.²²⁰ Die Kriterien, nach denen Jugendliche Filme auswählen, sind aber stärker von Genre, Filmästhetik und mitwirkenden Schauspielern bestimmt als von den Inhalten.²²¹

Das hängt, wie auch bei den Erwachsenen, mit den Gründen, aus denen ferngesehen oder das Kino besucht wird, zusammen. Die wichtigsten Motive, die hier eine Rolle spielen, sind

²¹⁴ KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 752f, WUSS, PETER: Kunstwert des Films und Massencharakter des Mediums, S. 526, BERG, JAN: Das Bild der Medien im Jahr 2000. In: HICKETHIER, KNUT U.A. (Hgg.): Der Film in der Geschichte. Dokumentation der GFF-Tagung. (Schriften der Gesellschaft für Film- und Fernsehwissenschaft Bd. 6; Sigma Medienwissenschaft Bd. 23) (Berlin 1997), S. 74-97, hier S. 84f, 87ff.

²¹⁵ BERG, JAN: Das Bild der Medien im Jahr 2000, S. 84.

²¹⁶ KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 752.

²¹⁷ Ebd., S. 752ff. In einer Umfrage des ZDF 1985 gaben 40 Prozent der Befragten an, ein "besonders starkes Interesse an Geschichte im Fernsehen" zu haben. KNOPP, GUIDO: Geschichte im Fernsehen, S. 1. Andere Genres wurden allerdings als noch beliebter eingestuft. Vgl. KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 754f.

²¹⁸ WATT, DONALD: History on the Public Screen I, S. 169, KNOPP, GUIDO: Geschichte im Fernsehen, S. 1f, ROTHER, RAINER: Vorwort, S. 11.

²¹⁹ Über *Galileo Mystery* auf ProSieben berichtet *quotenmeter.de* beispielsweise Folgendes: "Laut Senderangaben erreichen die Wissenskrimis seit Sendestart am 19. Januar 2007 durchschnittlich 1,96 Millionen Zuschauer und 12,4 Prozent Marktanteil bei den 14- bis 49-Jährigen und 18,4 Prozent Marktanteil bei den Männern zwischen 14 und 29 Jahren. Damit konnte ProSieben seine Quoten auf dem Sendeplatz am Freitagabend um 2,2 Prozentpunkte verbessern." www.quotenmeter.de (Zugriff am 12. 5. 2008). Das Wissensmagazin *Galileo* ist sogar so erfolgreich, dass das Format bereits ins Ausland verkauft wurde. Weniger Erfolg hatte zuletzt hingegen *Clever! - Die Show, die Wissen schafft*. www.quotenmeter.de (Zugriff am 12. 5. 2008).

²²⁰ ANGVIK, MAGNE UND VON BORRIES, BODO (Hgg.): YOUTH and HISTORY, S. 86f, SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA: Vorwort, S. 4, SCHILLINGER, JENS: Kronzeugen der Vergangenheit?, S. 4. Vgl. www.quotenmeter.de (Zugriff am 12. 5. 2008).

²²¹ MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN: Jugend - Werte - Medien, S. 102f, NEWERKLA, RONALD: Erlebniswelten und Fernsehkonsum. Eine Präferenztypologie anhand des Grades psychogen-defizitärer Rezipientenstrukturen. Diss. (Wien 2001), S. 204, 208f, LUGER, KURT: Medien im Jugendalltag. Wie gehen die Jugendlichen mit Medien um - Was machen die Medien mit den Jugendlichen? (Kulturstudien Bd. 7) (Wien u.a. 1985), S. 70ff.

Unterhaltung und Entspannung, Information sowie die soziale Funktion der Medien (soziale Beziehungen zu Schauspielern und Filmfiguren; Film und Fernsehen als Gesprächsstoff).²²² Dabei ist zu beachten, dass Information auch eine Form der Unterhaltung sein kann, denn oft werden Nachrichten, Reportagen und Dokumentarfilme nicht zur konkreten Informationsbeschaffung als Mittel der *Umweltbewältigung* angesehen, sondern aus Interesse am Thema und Gefallen am Format der entsprechenden Sendungen (Unterhaltung) oder um mitreden zu können über aktuelle Themen (soziale Funktion).²²³

Bei den Jugendlichen stehen Unterhaltung und Entspannung sowie soziale Funktion im Vordergrund, was die Bevorzugung bestimmter Genres und Darstellungsmittel des Films erklärt.²²⁴ Entsprechen dokumentarische Formate den Anforderungen der Jugendlichen (was aber selten und nur bei modernen Produktionen zutrifft), können somit auch diese in der Altersgruppe erfolgreich sein.²²⁵ Das kann auch der Fall sein, wenn bestimmte dokumentarische Formate besonders stark beworben oder diskutiert werden und daher als Gesprächsanlass wahrgenommen werden.²²⁶ Der Wunsch nach Entspannung und auch das Vorhandensein einer gewissen Routine bedingen außerdem, dass Sendungen an bestimmten Sendeplätzen (z.B. nachmittags oder um 20:15 Uhr) besonders häufig rezipiert werden.²²⁷

Wir können also davon ausgehen, dass geschichtliche Spielfilme einen großen Bekanntheitsgrad unter Jugendlichen aufweisen, insbesondere mit entsprechender Bewerbung (was für Kino- und Fernsehfilme gleichermaßen gilt) und Präsenz im Fernsehen und wenn die Filme dem aktuellen Stand der Darstellungskonventionen (ästhetisch und inhaltlich) entsprechen.

Dokumentarfilme werden hingegen selten rezipiert, mit Ausnahme besonders stark medial präsenter Sendungen (über Werbung oder Diskussionen) und einigen modernen Produktionen, die den Anforderungen der Jugendlichen entsprechen.

²²² WESTERBARKEY, JOACHIM: Vom Gebrauchswert der Massenmedien: Prämissen, Präferenzen und Konsequenzen. In: Medienpsychologie 1/1991, S. 27-52, hier S. 33ff, SORLIN, PIERRE: Mass media. (Key Ideas) (London u.a. 1994), S. 28ff. Siehe auch Kapitel 3.3.1.

²²³ WESTERBARKEY, JOACHIM: Vom Gebrauchswert der Massenmedien, S. 39ff, WINTERHOFF-SPURK, PETER: Wissensvermittlung durch Nachrichten? Zur Kritik der Lehrfilm-Metapher. In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 173-184. Näheres zu Gründen der Mediennutzung in Kapitel 3.3.1.

²²⁴ LUGER, KURT: Medien im Jugendalltag, S. 40f, 70ff.

²²⁵ So etwa *Galileo Mystery*, vgl. Kapitel 2.2.2.

²²⁶ WESTERBARKEY, JOACHIM: Vom Gebrauchswert der Massenmedien, S. 39ff.

²²⁷ SORLIN, PIERRE: Mass media. (Key Ideas) (London u.a. 1994), S. 41f, LUGER, KURT: Medien im Jugendalltag, S. 73, 236ff. Vgl. www.quotenmeter.de (Zugriff am 12. 5. 2008).

2.3.2 Unterricht

Die Situation im Geschichtsunterricht stellt sich sehr unterschiedlich zum außerschulischen Angebot filmischer Geschichtsdarstellungen und deren Rezeption dar: Zum einen bestimmen hier nicht die Jugendlichen selbst, sondern die Lehrenden Angebot und Rezeption, die sich hier zumindest quantitativ entsprechen. (*Dass* die Schüler den vom Lehrer gezeigten Film ansehen müssen, ist von ihnen nicht (oder kaum) vermeidbar, aber *wie* sie diesen rezipieren, ist eine völlig andere Frage.) Zum anderen hat die Art und Weise, wie Film im Unterricht präsentiert wird, und auch die Tatsache, dass ein bestimmter Film für den Unterricht ausgewählt wurde, starken Einfluss auf dessen Rezeption.

Film hat sich mittlerweile als anerkanntes Medium im Geschichtsunterricht durchgesetzt. Konnten Didaktiker bis in die 90er Jahre noch über Vorbehalte unter Lehrern gegenüber dem Einsatz filmischen Materials im Unterricht klagen, so scheint heute das Gegenteil der Fall zu sein: Kaum noch Lehrer weigern sich Film einzusetzen, hingegen wird nun häufiger über den unkritischen Einsatz des Mediums geklagt.²²⁸

Obwohl heute eine große Bandbreite unterschiedlicher filmischer Formate zur Verfügung steht, dürften in der schulischen Praxis traditionelle Formen des Unterrichtsfilms (Kompilationsfilm) am häufigsten eingesetzt werden.²²⁹ Dabei muss es sich nicht zwangsläufig um alte Dokumentarfilme handeln (wie Bodo von Borries vermutet), auch die beliebten Dokumentationen Guido Knopps sind dem Typ der Kompilationsfilme zuzurechnen, wenngleich diese auch Spielszenen, Grafiken usw. enthalten. Neben Dokumentarfilmen werden aber auch Dokumentarspiele und Spielfilme gerne eingesetzt, da sie den Rezeptionsvorlieben der Jugendlichen entsprechen und eine Beziehung zu ihrer Lebenswelt darstellen.²³⁰

²²⁸ SCHILLINGER, JENS: Kronzeugen der Vergangenheit?, S. 4, KRAMMER, REINHARD: De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht, S. 40, SCHNEIDER, GERHARD: Filme, S. 365f, SCHÖNEMANN, BERND: Geschichtsbewußtsein methodisch, S. 49, 53f. Während Gerhard Schneider den aktuellen Umgang mit Film im Unterricht sehr idealistisch sieht (Filme würden kaum noch "als Belohnung" oder "Stundenfüller" verwendet, sondern kritisch, didaktisch angemessen eingesetzt), kritisiert Bernd Schönmann "Methodenopportunismus" und Bevorzugung "animativer" Methoden als Selbstzweck, neben "Traditionalismus" und "Dogmatismus" Tendenzen, die seiner Meinung nach noch immer vorherrschen. Vgl. auch VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen", S. 47.

²²⁹ Bodo von Borries weist auf den Unterschied zwischen Angebot der Filmindustrie und Unterrichtspraxis hin: "Zwischen der Einschätzung der Filmindustrie, die ihrerseits auf [das] Fernsehpublikum [...] reagiert, und der Praxis der Geschichtslehrer besteht nachweislich eine tiefe Kluft. Noch vor wenigen Jahren - damals wurde die Ausleihstatistik des Hamburger Medienzentrums in einer Staatsarbeit genau ausgewertet - lagen die drei uralten FWU-Streifen (wohl noch der fünfziger Jahre) zur 'Weimarer Republik' auf dem ersten, zweiten und vierten Platz aller Ausleihungen [...]. Die Machart dieser Unterrichtsfilme ist - höflich gesagt - veraltet und missglückt (wie noch im letzten Jahre eine neue Analyse mit Studierenden bestätigt hat), da die Texte zugleich dogmatisch und unverständlich sind. [...] Es ist allerdings möglich, aber nicht beweisbar, dass neuere geschichtliche Dokumentationen - trotz der Rechtslage - häufiger aus eigenen Mitschnitten von Lehrenden - statt nach dem Aufwand von Bestellung und Abholung im Medienzentrum - vorgeführt werden. Dennoch bleibt der Befund bedenklich." VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen", S. 47.

²³⁰ SCHILLINGER, JENS: Kronzeugen der Vergangenheit?, S. 4, KRAMMER, REINHARD: De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht, S. 28, SCHNEIDER, GERHARD: Filme, S. 366, 367ff.

Weiters werden wohl auch andere Formen von Dokumentarfilmen (Quellenkompendien, Zeitzeugeninterviews, historische Rekonstruktionen mit Spielszenen, Computeranimationen etc.) eingesetzt, aber vermutlich weniger häufig.²³¹

Ein Problem bei der Untersuchung des Einsatzes von Film im Unterricht ist die Tatsache, dass viele Lehrende neben filmischem Material der Schule oder von Medienstellen auch oder sogar hauptsächlich privates Material, hier insbesondere Mitschnitte aus dem Fernsehen zeigen.²³² Es ist somit von offizieller Seite nicht einfach feststellbar, was tatsächlich im Unterricht gezeigt wird, es sei denn durch Befragungen der Lehrer selbst.²³³ Daher führte ich neben meiner Studie unter Schülern, die an späterer Stelle besprochen wird, eine Befragung unter deren Lehrern durch, die sich auf die Einschätzung des Fernsehkonsums und der Filmrezeption durch Schüler sowie den Einsatz von Film im Unterricht bezog. Die Ergebnisse dieser Befragung sind in Kapitel I nachzulesen.

In Bezug auf die Rezeptionsbedingungen im Unterricht muss festgestellt werden, dass sich diese grundsätzlich anders gestalten als in der Freizeit der Jugendlichen.

In jedem Fall wenden die Schüler dem Film im Unterricht mehr Aufmerksamkeit zu als sie dies in der Freizeit durchschnittlich tun, insbesondere wenn mit dem Einsatz von Film Arbeitsaufgaben verbunden oder Inhalte abgefragt werden.²³⁴ Auch die Art der Befassung mit den dargebotenen Inhalten verläuft anders, da ein anderes Ziel im Vordergrund steht: Während in der Freizeit Filme zur Unterhaltung oder als Stoff für Gespräche im Freundeskreis rezipiert werden, sollen im Unterricht bestimmte Inhalte aus den Filmen herausgefiltert werden (seien es nun historische Fakten oder Details über technische Mittel des Films).²³⁵

Je nach Umgang des Lehrenden mit dem eingesetzten Material kann diesem durch seine Verwendung im Schulunterricht mehr oder weniger Authentizität zugesprochen werden. Ein Dokumentarfilm kann unreflektiert gezeigt so noch mehr als Übermittler historischer Wahrheit wirken, mit Hilfe von Methoden der Dekonstruktion aber viel von seiner Glaubwürdigkeit

²³¹ VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen", S. 47ff, SCHNEIDER, GERHARD: Filme, S. 273.

²³² VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen", S. 47.

²³³ Eine österreichweite Online-Befragung von Lehrenden zum Thema Einsatz von Film im Geschichtsunterricht ist momentan im Gange. Es handelt sich um eine Studie im Rahmen des vom Jubiläumsfond der Österreichischen Nationalbank geförderten Projekts der Universität Wien *Geschichtsbewusstsein im Zeitalter elektronischer Medien. Untersuchung der Medienkompetenz von Jugendlichen am Beispiel der Filmdidaktik für den Geschichtsunterricht* unter Leitung von Dr. Gernot Heiß, an der ich selbst beteiligt bin. KREMSBERGER, SIMONE: Film im Geschichtsunterricht. Die in dieser Studie gestellten Fragen beziehen sich auf verwendetes Material (Herkunft, Art, Länge etc.), Einsatz von Film im Unterricht, Bezug der Schüler zum Medium usw. Zum Zeitpunkt des Abschlusses dieser Arbeit lagen jedoch noch keine Ergebnisse vor.

²³⁴ LUGER, KURT: Medien im Jugendalltag, S. 237f; STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen, S. 181ff.

²³⁵ LUGER, KURT: Medien im Jugendalltag, S. 40f, 70ff; WEIDENMANN, BERND: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß, S. 78f.

einbüßen.²³⁶

Der Umgang mit Film im Unterricht könnte weiters auch Auswirkungen auf die Rezeption filmischer Geschichtsdarstellungen in der Freizeit haben, sowohl quantitativ (mehr/weniger geschichtliche Sendungen werden rezipiert) als auch qualitativ (bestimmte Formate filmischer Geschichtsdarstellung werden häufiger/seltener rezipiert, anders wahrgenommen).²³⁷

²³⁶ VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen", VATTER, SIGRID: Wie aus schlechten gute Unterrichtsfilme werden. In: Geschichte lernen 42 (1994), S. 25-27.

²³⁷ Anlass zu dieser Vermutung gibt die erwähnte Befragung Lehrender im Zuge meiner praktischen Studie. Vgl. Kapitel I.3.

I BEFRAGUNG VON LEHRENDEN ZUM THEMA FILM

Begleitend zu meiner Studie unter Schülern der siebten und elften Schulstufe zum Thema Einfluss filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein Jugendlicher, die an späterer Stelle vorgestellt werden soll, wurde eine Befragung der Lehrer der ausgewählten Klassen (drei dritte Klassen und drei sechste Klassen des Gymnasiums Amstetten, zwei dritte Klassen der Hauptschule Aschbach) durchgeführt. Ziel war die Untersuchung des Umgangs der Lehrenden mit Film im Unterricht sowie ihrer Einschätzung zu Fernsehkonsum und Rezeption filmischer Geschichtsdarstellungen von Seiten der Schüler.

I.1 Forschungsdesign und Durchführung der Erhebung

Die Befragung fand in Form eines teilstrukturierten Leitfadeninterviews mit offenen Fragen statt. Die Wahl des Erhebungsinstruments ist in der geringen Anzahl der Befragten begründet sowie in der Überlegung, durch einen nicht standardisierten Fragenkatalog mit flexibler Reihenfolge der Fragen und Möglichkeit für die Befragten, selbst für sie relevante Themen anzusprechen, das Gesprächsklima angenehmer zu gestalten und mehr beziehungsweise qualitativ hochwertigere Antworten zu erhalten.²³⁸

Die ausgearbeiteten Fragen bezogen sich nach meinem Forschungsinteresse auf sechs Themenbereiche: Fernsehkonsum der Schüler (quantitativ und qualitativ, sowie Kino und Fernsehen als Gesprächsthemen), Umgang der Schüler mit filmischen Geschichtsdarstellungen, Bezug auf den Film der Schülerbefragung (*Königreich der Himmel* - Ridley Scott, 2005), Thema *Film* im Unterricht, Film als Medium im Unterricht, Resonanz der Schüler (Beliebtheit und Art des Umgangs mit Film im Unterricht). Zu jedem dieser Themenblöcke wurden mehrere Fragen formuliert, unterteilt in Haupt- und Nebenfragen. Fragen, die bereits an anderer Stelle - etwa durch Vorgriff des Interviewpartners - beantwortet wurden, mussten nicht wiederholt werden. Auch das Stellen der Nebenfragen (im Falle der selbständigen Beantwortung des Befragten) sowie die stets gleichlautende Formulierung der Fragen ist im nicht standardisierten Leitfadeninterview nicht verpflichtend. In einer abschließenden Frage sollten die Befragten schließlich versuchen, Vor- und Nachteile des Mediums Film für den Unterricht abzuschätzen.²³⁹

²³⁸ KEUNEKE, SUSANNE: Qualitatives Interview. In: MIKOS, LOTHAR UND WEGENER, CLAUDIA (Hgg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch (Konstanz 2005), S. 254-267, hier S. 254f, BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (Berlin u.a. ³2002), S. 308f, 315.

²³⁹ Die Ausformulierung des Interviewleitfadens (und der möglichen konkreten Fragestellung) fand in Bezug auf die Fachliteratur statt sowie unter Rückgriff auf meine Erfahrungen bei der Mitarbeit an anderen qualitativen und quantitativen Forschungsprojekten, unter anderem die bereits erwähnte Online-Befragung zur Erhebung des

Die Interviews wurden am 21. 1. 2008 mit vier Lehrern, davon zwei Lehrerinnen und einem Lehrer des Gymnasiums Amstetten sowie einer Lehrerin der Hauptschule Aschbach, durchgeführt. Ein Gespräch beanspruchte zwischen 20 und 25 Minuten. Ich interviewte selbst und nahm die Gespräche mit einem Diktiergerät auf. Die Audioaufzeichnungen wurden später verschriftlicht, zusätzlich wurden Gesprächsnotizen angefertigt.²⁴⁰

I.2 Auswertung und Ergebnisse

Zur Auswertung der Interviews zog ich ein zur Inhaltsanalyse entwickeltes Kategoriensystem heran, wobei die einzelnen fixierten Kategorien in etwa den Themenbereichen der Fragestellung entsprachen.²⁴¹ Die Antworten der einzelnen Lehrer, die ich den Transkriptionen entnahm, wurden dabei den gewählten Kategorien zugeordnet, um einen Überblick über ihre Meinungen zu bestimmten Themen zu erhalten.

Kategoriekurzbezeichnung	Kategorie	inhaltliche Beschreibung
T1	Fernsehkonsument der Schüler allgemein	quantitativer und qualitativer Fernsehkonsum der Schüler, Fernsehen und Kino als Gesprächsthemen
T2	Fernsehkonsument der Schüler bezogen auf Geschichtliches	quantitativer und qualitativer Fernsehkonsum geschichtlicher Sendungen der Schüler, geschichtliche Sendungen als Gesprächsthemen, Beispiele, Einstellung der Schüler zu geschichtlichen Sendungen (Glaube an Authentizität vs. kritisch)
T3	<i>Königreich der Himmel</i>	Rezeption stattgefunden?, Art der Rezeption, Thematisierung des Films (in und außerhalb des Unterrichts)

Umgangs österreichischer Lehrender mit dem Medium Film im Unterricht unter der Leitung von Dr. Gernot Heiß. Der Fachliteratur konnte ich auch praktische Hinweise zur Interviewgestaltung entnehmen. KEUNEKE, SUSANNE: Qualitatives Interview. In: MIKOS, LOTHAR UND WEGENER, CLAUDIA (Hgg.): Qualitative Medienforschung, S. 254ff, 264f, BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S. 309ff.

²⁴⁰ Diese Vorgehensweise wird in der Fachliteratur empfohlen. BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S. 310f. Die Transkriptionsprotokolle wurden allerdings von der dialektalen Färbung der Sprache größtenteils bereinigt, was zum besseren Verständnis des zitierten Textes beiträgt. Wiederholungen und umgangssprachliche Formulierungen wurden hingegen nicht gestrichen oder verändert.

²⁴¹ Die theoretischen Grundlagen der Kategoriebildung bezog ich aus BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S. 329f. Vgl. MAYRING, PHILIPP UND HURST, ALFRED: Qualitative Inhaltsanalyse. In: MIKOS, LOTHAR UND WEGENER, CLAUDIA (Hgg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch (Konstanz 2005), S. 436-444, hier S. 438.

T4	Film als Unterrichtsinhalt	Thematisierung von <i>Film, Fernsehen, filmischen Geschichtsdarstellungen</i> im Unterricht?, Begründung dafür, ggf. Art der Behandlung
T5	Film als Medium	Häufigkeit des Einsatzes des Mediums Film im Unterricht, Unterrichtsinhalte, die bevorzugt in Verbindung mit Film vermittelt werden, Art des eingesetzten Materials, Arbeitsweise mit Film im Unterricht
T6	Resonanz der Schüler auf Film im Unterricht	Beliebtheit des Mediums Film im Unterricht, Umgang mit und Einstellung zu Film
T7	Vor- und Nachteile von Film im Unterricht	Vor- und Nachteile von Film im Unterricht bezüglich Lerninhalten, (Lern)Verhalten der Schüler, praktischem Einsatz

Folgende Ergebnisse der Befragung sind festzuhalten²⁴²:

T1 (Fernsehkonsument der Schüler allgemein)

Beinahe alle befragten Lehrer wiesen darauf hin, dass der Fernsehkonsum der Schüler schwer einzuschätzen sei und dass dieser individuell unterschiedlich gestaltet sei. Eine Befragte gab als Unterscheidungskriterium für *Viel-* und *Wenigseher* sportliche Betätigung an, die viele ihrer Schüler am Nachmittag und Abend ausüben und daher weniger fernsehen würden. Eine andere Lehrerin vermutete einen Zusammenhang mit dem sozialen Umfeld der Schüler: Schüler, die oft alleine zuhause seien, würden mehr fernsehen. Zwei der Interviewten gaben eine konkrete Einschätzung zum Fernsehkonsum der Schüler ab und meinten, dieser würde bei zwei bis drei Stunden (beziehungsweise bei *Vielsehern* mindestens zwei bis drei Stunden) täglich - nachmittags und abends - liegen.

Bei der Einschätzung des qualitativen Fernsehkonsums wurde wiederum auf individuell differenziertes Fernsehverhalten hingewiesen. Serien und Soaps (eine Befragte wies auf die Bevorzugung amerikanischer Formate hin) scheinen aber besonders beliebt zu sein, daneben wurden Unterhaltungssendungen (z.B. *Wetten, dass...?*), Talkshows, *Universum* und aktuelle Filme und Videos genannt.²⁴³ Auch Nachrichten und Informationssendungen würden rezipiert, allerdings nur von einem Teil der Schüler, der an diesen interessiert sei.

²⁴² In Bezug auf die Fragen zu Schülerverhalten und -meinungen gilt es natürlich zu bedenken, dass hier nur die Lehrenden befragt wurden, welche eine entsprechend geprägte Sichtweise aufweisen und zu diesen Themenbereichen nur Vermutungen äußern können. Die Ergebnisse der Schülerbefragung werden an anderer Stelle präsentiert. Siehe Kapitel II.

²⁴³ Die Filmtitel werden so wiedergegeben, wie sie von den Befragten genannt wurden. Eine genaue Identifizierung der Filme wurde unterlassen, da in manchen Fällen nicht eindeutig feststellbar ist, auf welche Filme sich die Personen bezogen haben. Oft scheint es sich allerdings um sehr bekannte Filme zu handeln, so dass man wohl davon ausgehen kann, intuitiv den genannten Titeln die passenden Filme zuzuordnen.

Bezüglich Fernsehen und Kino als Gesprächsthemen wurde eine unterschiedliche Beurteilung der Situation in Unterstufe und Oberstufe deutlich: Zwei Interviewpartner drückten ihre Meinung dahingehend dezidiert aus, dass Fernsehen (und Kino) in der Unterstufe eher Gesprächsstoff bieten würden als in der Oberstufe. Die beiden anderen Befragten äußerten sich nur zur Unterstufe und meinten, die Gesprächsthemen seien vorhanden. Vor allem das Fernsehen bietet nach Meinung mehrerer Gesprächspartner Konversationsstoff, es werde zum Beispiel über Sport und aktuelle Filme gesprochen.

T2 (Fernsehkonsument bezogen auf Geschichtliches)

Bei der Frage nach der Rezeption geschichtlicher filmischer Formate gingen die Meinungen der Befragten auseinander. So meinte die Lehrerin der Hauptschule, die Schüler würden wenig Geschichtliches im Fernsehen ansehen, auch da zu wenig Angebot vorhanden sei. Die beiden Gymnasiallehrerinnen meinten hingegen, ihre Schüler sehen "gerne" beziehungsweise "auch" etwas zu historischen Themen im Fernsehen.²⁴⁴ Eine der Interviewten erklärte dazu, dass sie in diesem Schuljahr zwei dritte Klassen unterrichte, die beide sehr an Geschichte interessiert seien. Der letzte Befragte gab bezüglich der Oberstufe Gymnasium an, dass einige wenige Schüler sehr viel und qualitativ Hochwertiges zum Thema Geschichte im Fernsehen rezipieren würden. Auch Filme wie *Troja* oder die Serie *Hercules* seien beliebt, hätten seiner Meinung nach aber wenig mit Geschichte zu tun.

Als Beispiele für offensichtlich beliebte oder kontroverse, da in der Schule in der Pause oder im Unterricht besprochene, geschichtliche Sendungen, wurden die Spielfilme *Sparta*²⁴⁵, *Alexander der Große*, *Troja*, *Pearl Harbour*, *1492* und *Asterix* sowie der Dokumentarfilm *Fahrenheit 9/11*, eine Dokumentation über Hitler und die Sendungen der *Universum*-Reihe genannt.

Einige Interviewte erklärten, sie würden die Schüler auf interessante geschichtliche Beiträge im Fernsehen hinweisen und/oder Arbeitsaufträge dazu vergeben. Die Schüler würden außerdem - von sich aus oder nur, wenn sie danach gefragt werden, - im Unterricht von Sendungen im Fernsehen erzählen, die zu Geschichte passen.

Die Fähigkeit zum kritischen Umgang mit Film sprachen einige Gesprächspartner den Schülern zu, andere eher ab, wobei auf Abhängigkeit vom Alter hingewiesen wurde. Ein Befragter meinte, in der Unterstufe herrsche die Tendenz, alles zu glauben, was im Film gezeigt werde. Dies hielt auch eine andere Interviewte für ein Problem des Films, meinte aber, die Schüler seien im Allgemeinen doch in der Lage, Unterschiede zwischen Geschichtsdarstellungen im

²⁴⁴ Transkriptionsprotokoll 1, 3.

²⁴⁵ Wahrscheinlich ist hier der aktuelle Kinofilm *300* (Zack Snyder, 2007) gemeint.

Fernsehen und im Unterricht zu erkennen und würden dies auch im Unterricht ansprechen.²⁴⁶ Mehrheitlich wurde auch der Unterschied zwischen Spielfilmen, die leichter als fiktiv zu erkennen seien, und Dokumentationen, in denen höherer Wahrheitsgehalt vermutet wird, angesprochen. Ein Interviewpartner merkte weiters an, dass historische Spielfilme Geschichtliches oft nur als Hintergrund für eine andere Handlung, etwa eine Liebesgeschichte, verwenden würden, und diese Filme von Schülern entsprechend wahrgenommen würden (z.B. *Pearl Harbour* als Liebesgeschichte).

T3 (*Königreich der Himmel*)

Die Rezeption des Film *Königreich der Himmel* verlief in den unterschiedlichen Klassen offenbar sehr verschieden: Während in den 3. Klassen des Gymnasiums viele Schüler den Film gesehen zu haben scheinen, meinte der Lehrer der 6. Klasse, es seien einige gewesen, die Hauptschullehrerin sprach von sehr wenigen.²⁴⁷

Nur eine Interviewpartnerin gab eine qualitative Einschätzung ab, sie meinte, die Schüler hätten den Film zum Teil sehr brutal gefunden.

Eine Befragte konnte zu Frage 3 keine Antwort geben, da sie ihre Schüler nicht zu deren Rezeption befragt hatte.

T4 (Film als Unterrichtsinhalt)

Drei der Befragten gaben an, *Film als Medium* im Unterricht zu thematisieren. Eine Gesprächspartnerin hatte bereits an anderer Stelle auf ihre Vorgehensweise aufmerksam gemacht: Sie bespreche Unterschiede zwischen Geschichtsdarstellungen im Fernsehen und den im Unterricht vermittelten Inhalten, insbesondere, wenn die Schüler selbst danach fragen würden. Zwei andere meinten, sie würden historische Standpunkte beziehungsweise Realität mit der Darstellung im Film vergleichen. Beide nannten als Beispiel für eine solche *Dekonstruktion Pearl Harbour*, ein Interviewter auch *Troja*. Letzterer wies auch darauf hin, dass der schwerpunktartige Unterricht nach dem neuen Lehrplan diesem Themenbereich entgegenkomme. Die befragte Lehrerin der Hauptschule gab hingegen an, *Film* würde nicht in Geschichte, sondern im Deutschunterricht thematisiert.

²⁴⁶ "Des taugt ihnen, wenn sie was gehört haben, was wir schon besprochen haben. [...] Es ist für sie immer schwierig, wenn ich zum Beispiel sage 'Das ist noch nicht ganz geklärt.' manche Sachen und dort sagen sie 'Das ist so, das ist einfach so.' Dann praktisch kommen sie eben und sagen 'Frau Professor, sie haben das aber ein bisschen anders gebracht.' Also dass sie praktisch eigentlich das sehr gut umsetzen, was ich ihnen versucht habe zu vermitteln und was dann gekommen ist, also dass das eigentlich nicht ganz zusammenstimmt. Dann besprechen wir das [...] Wenn irgendetwas anders ist im Film als wir gesagt haben, das bringen sie mir meistens, das erzählen sie mir." Transkriptionsprotokoll 1.

"Was ist noch ein Nachteil? Dass manche vielleicht doch was im Fernsehen gezeigt wird, zu [sehr] 1 zu 1 übersetzen. Dass [...] das teilweise geprägt ist und sehr subjektiv ist, von ihnen noch nicht erkannt wird, gerade in der Unterstufe." Transkriptionsprotokoll 1.

²⁴⁷ Diese Angaben der Lehrenden stimmen mit den Angaben der Schüler in der Fragebogenerhebung überein.

T5 (Film als Medium)

Bezüglich der Frage nach der Häufigkeit des Einsatzes von Film im Unterricht nannten drei Interviewpartner konkrete Zahlen: 15 Prozent der Gesamtunterrichtszeit; von zwei Wochenstunden Geschichte ca. eine Viertelstunde; zweimal im Jahr einen ganzen Film (im Kino), zweimal im Monat Filmausschnitte (im Unterricht in der Klasse). Eine Befragte meinte, sie setze Film gerne ein, wenn gutes Material vorhanden sei.

Das eingesetzte Material stammt wohl zum Großteil aus dem Privatbesitz der Lehrenden - zwei Befragte bestätigten dies dezidiert, es wurde nicht speziell danach gefragt. Eine Interviewte erwähnte auch, dass Material unter den Lehrern ausgetauscht würde. Als Quellen für filmisches Material wurde außerdem die DVD des Schulbuchs *Netzwerk Geschichte* erwähnt, deren filmische Beiträge aber bei Lehrern und Schülern wenig beliebt seien.²⁴⁸ Im Hauptschulbereich steht weiters eine so genannte *Medienbox* der Medienstelle *Nömedia*²⁴⁹ mit kurzen Unterrichtsfilmen zur Verfügung. Diese Unterrichtsfilme sowie Filme, die direkt von der Medienstelle bezogen werden können, werden nach Angaben der befragten Hauptschullehrerin sehr gerne verwendet. Außerdem gab eine Interviewpartnerin an, sie gehe mit ihren Schülern zweimal jährlich ins Kino. Dies geschehe auf freiwilliger Basis, die meisten würden aber daran teilnehmen.

Bei dem verwendeten Material handelt es sich oft um Spielfilme und Fernsehdokumentationen, seltener - außer im Bereich der Hauptschule - um Unterrichtsfilme. Meist werden nur Ausschnitte (diese dafür zum Teil zweimal) gezeigt - mit Ausnahme bestimmter, kurzer Dokumentationen oder der erwähnten Unterrichtsfilme der Medienstelle. Um ganze Filme zu zeigen, wenden die Befragten unterschiedliche Methoden an: Kinobesuche, Zeigen des Ausschnitts in der Klasse mit Verweis auf den ganzen Film als Videokassette oder im Fernsehen sowie fächerübergreifenden Unterricht. Ausnahmsweise werden aber auch Filme in ihrer Gesamtlänge im Geschichtsunterricht gezeigt. Als Beispiele für bereits verwendete Spielfilme wurden unter anderem *Pearl Harbour* (zweimal), *1492* (zweimal), *Luther*, *Das Leben ist schön*, *Troja*, *Sophie Scholl*, *Ghandi*, *Der Name der Rose*, *Im Westen nichts Neues* und *Asterix in Rom* genannt. Als Beispiele für Dokumentarfilme wurden *Österreich I und II* (zweimal), *Hitler - Eine Bilanz*, *Hitlers Helfer I und II*, *100 Jahre - Die Bilder des Jahrhunderts* und Filme der *Universum*-Reihe angeführt.²⁵⁰

²⁴⁸ Zu diesen Beiträgen bemerkte ein Interviewter Folgendes: "Es gibt jetzt so kleine Dokus, im Zusammenhang mit dem [...] Geschichtebuch [...]. Aber die kann man vergessen, die sind nichts wert. Das ist einfach so fad. [...] An dem scheitert auch eine richtige Dokumentation, wenn die nicht aufbereitet ist, das hältst du als Lehrer nicht aus und als Schüler schon gar nicht. ... Das gehört aber dazu, der Unterricht soll ja spannend sein." Transkriptionsprotokoll 2.

²⁴⁹ www.noemedia.at (Zugriff am 24. 5. 2008). Diese Internetplattform bietet auch zusätzliches Material und Arbeitsaufträge zu den jeweiligen Unterrichtsfilmen an.

²⁵⁰ Ein Befragter äußerte sich sehr positiv über die drei genannten Dokumentarfilme Guido Knopps: "Das ist ganz bereichernd. Dass ich heute einen ganzen Film herzeige, das kommt ja selten vor. [...] Die sind ganz gezeigt worden. [...] Mir ist ganz wichtig, dass sie das Wesen der Propaganda durchschauen und da ist zum Beispiel

Die befragten Lehrenden verwenden Film im Unterricht auf unterschiedliche Art und Weise, oft aber als Einstieg in ein neues Thema oder zum Abschluss, zur Veranschaulichung der Unterrichtsinhalte oder zum Vergleich mit anderen Geschichtsdarstellungen und in Verbindung mit bestimmten Arbeitsaufträgen. Das können je nach Lehrer kreative, freie Aufgaben oder detaillierte Arbeitsaufträge, Forderung nach Informationsbeschaffung aus dem Film oder dekonstruktive Ansätze sein. Als Beispiele für die Aufgabenstellung wurden Arbeitsblätter mit Fragen oder Richtig/Falsch-Aussagen, schriftliche und mündliche Fragen nach dem Inhalt (manchmal zur Mitarbeitüberprüfung), Diskussionen und Erfahrungsaustausch zu Filmen und kreative Aufgaben, für die der Film als Impuls dient, (z.B. Fortsetzung zur Filmgeschichte schreiben) genannt. Auch die fächerübergreifende Arbeit mit Film wurde erwähnt und zwar in der Kombination von Deutsch- und Geschichtsunterricht, wobei freie Arbeitsaufträge des Deutschunterrichts (Rede, Brief, Fortsetzungstext verfassen) mit geschichtlicher Analyse verbunden werden. Weiters wurde auch auf klassenübergreifende Projekte hingewiesen. In Hinblick auf Themen oder Epochen, in Zusammenhang mit welchen Film verwendet wird, gaben zwei Befragte ausführlicher Auskunft und nannten das 20. Jahrhundert (beziehungsweise Weltkriege) als Epoche, für deren Vermittlung Film bevorzugt eingesetzt wird, aber auch Urgeschichte, Hochkulturen (z.B. *Universum*), Habsburger, Erfindungen und Entdeckungen (z.B. *1492*). Eine Befragte meinte, für das Mittelalter verwende sie seltener Film. Nach den Angaben verwendeter Filme eines weiteren Interviewpartners zu schließen (z.B. *Sophie Scholl, Das Leben ist schön*), liegt auch bei diesem der Schwerpunkt von Film im Unterricht auf dem 20. Jahrhundert.

T6 (Resonanz der Schüler auf Film im Unterricht)

In Bezug auf die Einschätzung der Schülersicht zum Thema Film im Unterricht bemerkten alle Befragten übereinstimmend, Schüler würden sich gerne geschichtliche Sendungen im Unterricht ansehen, nach Ansicht einer Interviewten besonders, wenn das dargestellte Thema oder der ganze Film bereits zuvor besprochen worden seien. Ein Befragter stellte fest, dass Spielfilme sich großer Beliebtheit erfreuen würden, Dokumentarfilme von den Schülern allerdings oft als langweilig eingestuft und daher abgelehnt würden. Er selbst bevorzuge daher - ebenso wie die Schüler - Dokumentationen im Stil Guido Knopps, als gelungene Beispiele nennt er *Hitler - Eine Bilanz*, *Hitlers Helfer* und *100 Jahre - Die Bilder des Jahrhunderts*. Diese Dokumentarfilme seien beeindruckend für die Schüler und spannend.²⁵¹ Allerdings seien Fernsehdokumentationen nicht für Jugendliche gemacht und daher zum Teil schwer verständlich, weshalb es der Aufbereitung im Unterricht bedürfe.

Hitlers Helfer, die Ausgabe über Göbbels, ganz aufschlussreich. Und da brauch ich an und für sich nicht mehr viel dazu sagen, das ist einfach... das geht so unter die Haut - die wissen ein Leben lang, was Propaganda ist und wie das missbraucht wird." Transkriptionsprotokoll 2.

²⁵¹ Vgl. dazu die entsprechenden zitierten Äußerungen des Interviewpartners bei T5.

Auch andere interviewte Lehrende sind der Ansicht, dass der Umgang mit Film im Unterricht geschult werden müsse. So bemerkte eine Befragte, Schüler müssten erst lernen, wie man Informationen aus Filmen gewinne.²⁵² Eine andere Gesprächspartnerin meinte, ihre Schüler seien in der Lage, Film als Informationsquelle zu verwenden, der Umgang mit Film sei aber auch altersabhängig.

Wie bereits erwähnt, sind die Meinungen bezüglich des kritischen Umgangs mit Film von Seiten der Schüler geteilt. Vor allem Dokumentarfilme würden von Seiten der Schüler (und vielleicht auch von Seiten der Lehrer) wenig hinterfragt, in Bezug auf den Spielfilm traut man den Jugendlichen eher die kritische Hinterfragung der Inhalte zu.

T7 (Vor- und Nachteile von Film im Unterricht)

Als Nachteil der Arbeit mit Film im Unterricht wird von drei der Befragten der Zeitaufwand angesprochen. Negativ wird auch die Suggestivkraft des Films beziehungsweise der unkritische Umgang der Schüler mit Film und die oft fehlerhafte geschichtliche Darstellung in Spielfilmen gesehen.

Als Vorteil des Einsatzes von Film im Unterricht sehen alle Interviewpartner dessen Anschaulichkeit. Mehrheitlich wurde darauf hingewiesen, dass Film eine Bereicherung für den Unterricht darstelle, eine Ergänzung und Abwechslung zu anderen Unterrichtsmethoden. Zwei der Befragten meinten, Schüler würden besser lernen, wenn der optische Sinn und insgesamt vielfältige Sinne angesprochen würden. Daher sei einer Befragten zufolge Wissenszuwachs bei guten Filmen gegeben. Auch die motivierende Wirkung des Films und seine Beliebtheit bei den Schülern gelten als Vorteile des Mediums Film.

I.3 Interpretation der Ergebnisse

Nach der eingehenden Inhaltsanalyse der Interviews kann der Versuch einer Zusammenfassung und Aufstellung von Schlussfolgerungen für die vorliegende Arbeit unternommen werden.²⁵³

²⁵² "Das muss man sicherlich als Lehrer schulen. [...] Zumindest [...] fällt's mir immer am Anfang auf, wenn man ihnen das erste Mal etwas zeigt, ja, dann kommen sie mit so kleinen Details, aber eigentlich das Rundherum verstehen viele nicht." Transkriptionsprotokoll 1.

²⁵³ Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich hier um eine qualitative Untersuchung mit einer sehr begrenzten Anzahl an Befragten handelt. Die Aussagen sind daher nicht verallgemeinerbar und könnten bei der Befragung anderer Testpersonen gänzlich anders aussehen. Dennoch bieten die Interviewergebnisse die Möglichkeit zur Hypothesenbildung und einen Einblick in den praktischen Einsatz von Film im Unterricht, wenn auch in einem sehr begrenzten Feld.

► Fernsehkonsument Jugendlicher und Umgang mit Film

Bezüglich des Fernsehkonsums Jugendlicher meinten die befragten Lehrer, dass dieser individuell unterschiedlich und zum Teil sehr hoch sei. Geschichtliche Sendungen werden ihrer Ansicht nach aber im Allgemeinen weniger und wenn, dann vor allem von an Geschichte interessierten Schülern rezipiert. Allerdings wussten alle Lehrer, auch diejenigen, die kein allgemeines Interesse an Geschichte bestätigen konnten, spontan Filme mit historischen Inhalten zu nennen, über die viel in der Schule gesprochen wurde und die offensichtlich viele Schüler gesehen hatten, unter anderem *Troja*, *Pearl Harbour*, *Asterix*, *Universum*, *Fahrenheit 9/11* und eine scheinbar kontroverse Dokumentation über Hitler. Bei den von den Lehrern genannten Filmen handelte es sich hauptsächlich um Spielfilme, aber auch um Dokumentationen, die entweder umstritten und diskutiert waren (z.B. *Fahrenheit 9/11*), und/oder (auch ästhetisch) für die Schüler interessant (z.B. *Universum*). Die Verfügbarkeit im Fernsehen dürfte dabei eine große Rolle spielen. Vermutlich nicht zufällig handelt es sich bei fast allen genannten Filmen um solche, die mindestens einmal in ORF 1 oder 2 gezeigt wurden. Die einzige Ausnahme ist der aktuelle Kinofilm *300* (bezeichnet als "Sparta" von der Befragten²⁵⁴).

Offensichtlich besteht - zumindest bei den *interessierten* Schülern - ein Zusammenhang zwischen schulischem und außerschulischem Rezeptionsverhalten. Zwei der Befragten gaben an, sie würden Schüler auf Filme im Fernsehen hinweisen und diese würden nach ihrem Eindruck auch rezipiert.²⁵⁵

Der Umgang der Jugendlichen mit Film wird von den Befragten unterschiedlich beschrieben, manche Lehrer trauen ihnen mehr Kritikfähigkeit zu, andere weniger. Wichtig ist hier auch der Hinweis auf die Notwendigkeit des Erlernens der Nutzung von Film als Informationsquelle, was aber nicht alle Befragten für wichtig halten beziehungsweise im Interview angegeben haben. Inhalte von Dokumentarfilmen dürften von Seiten der Jugendlichen (aber auch von Seiten mehrerer Lehrer) kaum kritisch hinterfragt werden.

Die Möglichkeit, dass Jugendliche durch Film beeinflusst und sie Informationen unkritisch übernehmen würden, ist nach Ansicht einiger Lehrender gegeben.

► Einsatz von Film im Unterricht

Im Gymnasium wird filmische (Geschichts)Darstellung beziehungsweise das Medium Film als Thema (auch) im Geschichtsunterricht behandelt, in der Hauptschule ist dafür der Deutschunterricht zuständig. Als Möglichkeit dekonstruktiver Arbeit wird mehrmals der Vergleich historischer Spielfilme mit der *historischen Wahrheit* (vermittelt über andere Quellen oder

²⁵⁴ Transkriptionsprotokoll 4.

²⁵⁵ Die Auswertung der Schülerfragebögen konnte diesen Eindruck bestätigen. Viele Schüler gaben als rezipierte Geschichtsfilme Filme an, die auch von den befragten Lehrenden erwähnt wurden. Vgl. Kapitel II.

Erzählung des Lehrers) angegeben. Beschäftigung mit Mitteln der filmischen Darstellung (Filmtechnik, Story, Personenkonstellation etc.) wird nicht angesprochen, ist aber zumindest in den Fällen denkbar, in denen *Pearl Harbour* als Beispiel genannt und auf die im Mittelpunkt stehende Liebesgeschichte hingewiesen wurde.²⁵⁶

Spielfilme werden scheinbar zum Teil als Dekonstruktionsanlässe (zum Beispiel im Vergleich von historischer Wahrheit und filmischer Illusion bei *Troja* oder *Pearl Harbour*), aber auch zur anschaulichen und emotionalen Informationsvermittlung (zum Beispiel über das Thema des Widerstands im Dritten Reich anhand von *Sophie Scholl*) verwendet. Dokumentationen werden hingegen von den befragten Lehrenden nicht als Anlass für Dekonstruktion gesehen, sondern in erster Linie zur Vermittlung von Inhalten eingesetzt. Nur eine Befragte gab auch an, dass sie mit ihren Schülern Unterschiede zwischen ihrer Darstellung im Unterricht und Darstellung in Filmen und Dokumentationen besprechen würde.

Film wird also als ein Medium zur Informationsbeschaffung präsentiert, was durch die Stellung von Arbeitsaufträgen verstärkt wird. (Zwei Befragte gaben auch dezidiert an, dass Schüler Informationen aus Filmen gewinnen können sollten.) Die Authentizitätswirkung des Films, vor allem dokumentarischer Formate, wird dadurch gestärkt, in Bezug auf Spielfilme - insbesondere den Hollywood-Spielfilm - aber auch geschwächt.

Die Auswahl des Filmmaterials richtet sich einerseits nach dem Vorhandensein von Material (aus Privatbesitz oder Schuleigentum - letzteres ist besonders bei der von der Medienstelle geliehenen *Medienbox* der Hauptschule der Fall), andererseits nach den Interessen und Vorlieben von Schülern und Lehrern. Die Ansprüche, die an Filme für den Unterricht gestellt werden, sind Verständlichkeit, historische Korrektheit im Falle der Dokumentationen und filmtechnische Qualität (Spannungsaufbau, ästhetische Qualität etc.). Das Vorhandensein von Material zu bestimmten Epochen und Themen wird kaum mehr als Einschränkung gesehen, die Lehrenden richten sich zum Teil eher danach, welches Material zur Verfügung steht und planen danach ihren Unterricht. Die didaktische Forderung nach themenzentriertem Unterricht kommt diesem Vorgehen entgegen. Das kann natürlich bedeuten, dass filmisch gut aufbereitete Epochen (20. Jahrhundert, aber auch Antike nach Angaben der Lehrer) im Unterricht überrepräsentiert sein könnten, andere Epochen oder schwer darstellbare Themen hingegen kaum angesprochen werden.

► Rezeption von Film im Unterricht

Die Schüler der befragten Lehrer scheinen gegenüber dem Unterrichtsmedium Film positiv eingestellt zu sein. Das gilt aber nicht uneingeschränkt, sondern hängt vor allem vom einge-

²⁵⁶ Zu bedenken ist, dass die Beschäftigung mit *Film als Medium* offenbar nicht nur im Geschichtsunterricht, sondern zumindest auch im Unterrichtsfach Deutsch stattfindet, wie der Hinweis der Hauptschullehrerin sowie einige Bemerkungen eines anderen Befragten belegen.

setzten Material ab. Werden unadäquate (vor allem *langweilige*) Filme verwendet, äußern Schüler durchaus auch Unmut und lehnen diese Filme ab.

Nach Meinung der Lehrenden sind Schüler, zumindest ab einem gewissen Alter oder nach Erlernen der dafür nötigen Fähigkeiten, in der Lage, Informationen aus Film zu gewinnen. *Gute* Filme sind nach Ansicht der Befragten besonders dazu geeignet, bestimmte Inhalte zu vermitteln, vor allem durch ihre Anschaulichkeit und die Tatsache, dass sie den optischen Sinn ansprechen. Besonders günstig für die Lernenden sei die Kombination unterschiedlicher Medien, um verschiedene Rezeptionskanäle anzusprechen.

Der kritische Umgang mit Film wird wie erwähnt je nach Lehrer unterschiedlich beurteilt. Die Suggestivkraft des Films auf Schüler und seine emotionale Einflussnahme kann als hoch eingeschätzt werden, nach den Aussagen der Befragten zur Kritikfähigkeit der Schüler zu schließen und der Feststellung, Film eigne sich gut, um Schülern ein Thema durch emotionale Beteiligung näherzubringen.

Der Umgang der Schüler mit Film im Unterricht scheint wesentlich vom Verhalten der Lehrenden bestimmt zu sein, wobei nicht vergessen werden darf, dass auch die Wahrnehmung und Interpretation des Schülerverhaltens von der Einstellung der Lehrenden beeinflusst ist. So weist ein Befragter darauf hin, dass die Schüler von den Dokumentationen Guido Knopps stark beeindruckt seien und er diese gerne einsetze, offensichtlich ohne dekonstruktiven Ansatz. Für diesen Befragten - und wohl auch seine Schüler - muss der Spielfilm kritisch hinterfragt werden, nicht aber die *gut gemachte* Dokumentation. Die Glaubwürdigkeit der Dokumentation wird in diesem Fall also gestärkt, die des Spielfilms geschwächt. Der Anreiz zur Beschäftigung mit beiden Formaten in der Freizeit scheint gegeben, in einem Fall als Informationsquelle, im anderen zur Unterhaltung und zum Vergleich mit der historischen Wahrheit. Eine andere Befragte verfolgt eine differenzierte Strategie: Zwar zeigt auch sie Dokumentationen zur Informationsvermittlung, manchmal wird aber auch auf Unterschiede zwischen Darstellung in Fernsehdokumentationen und im Unterricht hingewiesen. Diese Lehrende erzählte auch, die Schüler würden von sich aus abweichende Darstellungen im Fernsehen im Unterricht ansprechen und allgemeinerne über gesehene Geschichtsfilme in der Klasse sprechen. Sie begründete dies unter anderem mit dem hohen Interesse für Geschichte in ihren Klassen in diesem Schuljahr. Meiner Meinung nach könnte der Grund aber wahrscheinlicher in ihrem Verhalten zu sehen sein. So gab die Befragte an, im Unterricht meist nur Ausschnitte von Filmen und Dokumentationen zu zeigen und den Schülern dann Videos zum Ansehen zu Hause anzubieten oder sie auf Sendetermine im Fernsehen hinzuweisen. Auf diese Weise wird ein Anreiz zur Beschäftigung mit Film gegeben, der durch die Besprechung im Unterricht positiv verstärkt wird. Im Falle der Hauptschule schließlich scheint das Vorhandensein der Angebote der Medienstelle *Nömedia*, welche nach Angabe der Befragten auf die Bedürfnisse von Lehrenden und Schülern zurechtgeschnittenes Material,

inklusive passender Arbeitsaufträge, beinhalten, den Umgang mit Film stark zu beeinflussen, da hauptsächlich diese Filme gezeigt und rezipiert werden (daneben auch Spielfilme ausschnittsweise). Hier wird Informationsgewinnung aus Film, aber - zumindest was den Geschichtsunterricht angeht - kein medienkritischer Umgang gefördert.²⁵⁷ Die Verwendung von Unterrichtsfilmen bietet außerdem wenig Anreiz zur weiteren Beschäftigung mit dieser Art von Film außerhalb des Unterrichts, da diese Filme im Fernsehen äußerst selten und meist nur auf speziellen Sendern gezeigt werden.

²⁵⁷ Da die befragte Hauptschullehrerin darauf hingewiesen hat, dass im Deutschunterricht sehr wohl das Medium Film als Thema behandelt werde, erscheint es durchaus denkbar, dass die besagte Medienbox entsprechende Angebote für den medienkritischen Unterricht enthält.

3 BEDINGUNGEN FÜR DEN EINFLUSS FILMISCHER GESCHICHTSDARSTELLUNGEN AUF DAS HISTORISCHE BEWUSSTSEIN

Im Folgenden sollen jene Faktoren untersucht werden, die Einfluss auf die Rezeption filmischer Geschichtsdarstellungen nehmen können. Dazu gehört etwa die Art und Weise der Informationsaufnahme aus audiovisuellen Medien von Seiten des Rezipienten oder dessen mögliche psychische Beeinflussung durch das Medium Film, insbesondere den historischen Film. Theorien zu Suggestivkraft und Authentizitätswirkung des Films sollen ebenso dargestellt werden wie Überlegungen, wie die massenmediale Beschreibung der Realität die Wahrnehmung der Wirklichkeit (auch der historischen) beeinflussen kann. Zuletzt wird die Rolle unterschiedlicher Rezipientenmerkmale analysiert, wobei die medialen Bedürfnisse des Rezipienten, seine Form der Mediennutzung sowie seine Einstellung gegenüber Film im Allgemeinen und einzelnen filmischen Formaten und Inhalten im Besonderen als Einflussfaktoren betrachtet werden sollen.

3.1 Bedingungen der filmischen Rezeption

3.1.1 Informationsverarbeitung im Zuge der Filmrezeption

Um die Möglichkeit des Einflusses filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein Jugendlicher abschätzen zu können, bedarf es zunächst einer Analyse der Art der Informationsübermittlung, die durch Film stattfinden kann. Als audiovisuelles Medium zeichnet sich Film durch eine Reihe von Charakteristika aus, wie bereits gezeigt wurde, was Konsequenzen für dessen Rezeption nach sich zieht.

Im Rahmen der Beschreibung des Mediums Film wurden bereits dessen zwei Hauptebenen der Bedeutungsvermittlung genannt, Bild und Ton, und es wurde auf die Problematik der audiovisuellen Integration hingewiesen.²⁵⁸ Für die Medienpsychologie und Lernforschung stellt sich hier die Frage, welche Informationen der Rezipient aus Bild- und Tonebene beziehungsweise aus deren Kombination aufnehmen kann.

²⁵⁸ Siehe Kapitel 2.1.2. Die Möglichkeiten der Kombination von Bild und Ton/Text und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Informationsverarbeitung stellen eine vieldiskutierte Problematik dar. Festzuhalten ist, dass sich Bild und Ton nicht gänzlich entsprechen müssen. Steffen-Peter Ballstaedt gibt einen Überblick über die Diskussion um Bild-Ton/Text und nennt seinerseits drei Möglichkeiten der audiovisuellen Integration: Integration durch Redundanz, Komplementarität oder eine Inferenzenkette. BALLSTAEDT, STEFFEN-PETER: Integrative Verarbeitung bei audiovisuellen Medien, S. 185, 194. Vgl. ENGELKAMP, JOHANNES: Bild und Ton aus der Sicht der kognitiven Psychologie.

Für die Informationsaufnahme spielen zwei Faktoren eine Rolle: Aufmerksamkeit und Verstehen. Diese Prozesse können durch unterschiedliche audiovisuelle Gestaltung beeinflusst werden, erfordern aber in jedem Fall eine aktive Beteiligung des Rezipienten.²⁵⁹

Die Zuwendung eines gewissen Maßes an *Aufmerksamkeit* ist eine Grundvoraussetzung für die Aufnahme von Inhalten aus einem Medium.²⁶⁰ Bezüglich der Aufmerksamkeitsverteilung beim Film stellt Peter Strittmatter Theorien vor, die besagen,

dass alle mentalen Operationen, die von der Aufmerksamkeit abhängen, sequenziell erfolgen und immer eine bestimmte Zeit erfordern. Das Ausmaß des notwendigen Zeitbedarfs ist abhängig von den Stimulusmerkmalen und von den kognitiven Strategien, die das verarbeitende System einsetzt. [...] Eine zweite Grundannahme bezieht sich auf das Ausmaß an kognitiver Kapazität, die dem verarbeitenden System zur Verfügung steht. [...] Eine dritte Annahme richtet sich auf die Wirkung von häufigen Stimuluswechseln auf die Aufmerksamkeit.²⁶¹

Als Stimuli des Films können Bild- und Tonelemente sowie Montagetechnik, Kameraführung, Einstellungsgröße und -perspektive genannt werden, wobei zwischen formalen und inhaltlichen Merkmalen unterschieden werden muss.²⁶² Nach Ansicht der Rezeptionsforschung kann man von einer größeren Bedeutung der inhaltlichen gegenüber der formalen Merkmale ausgehen. Positiv auf die Zuwendung von Aufmerksamkeit wirken sich Intensität der Stimuli, Bewegung, Häufigkeit der Reizänderung und Neuheit aus.²⁶³

Nach Bernd Weidenmann sind Bilder

besser als Texte geeignet, die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Speziell Bilderwechsel und bewegte Bilder stellen "Ereignisse im Wahrnehmungsfeld" dar, auf die man automatisch, d.h. unbewusst und unwillentlich, reagiert [...]. Bildmerkmale wie Farbe und Größe, emotionale Inhalte sowie der Faktor Überraschung sind besonders geeignet, Aufmerksamkeit zu wecken.²⁶⁴

Allerdings erfordert Aufmerksamkeitsverteilung Zeit und beansprucht kognitive Kapazität, die nur begrenzt zur Verfügung steht. Bei einem großen Informationsangebot, wie es Film bietet, kann somit nur selektiv wahrgenommen werden. Weichen Bild- und Tonebene daher zu weit voneinander ab, ist es wahrscheinlich, dass nur ein Teil der Information aufgenommen wird und die Verarbeitungsleistung insgesamt herabgesetzt wird. Auch zu häufige und schnelle

²⁵⁹ STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen, S. 181ff, 185ff.

²⁶⁰ WEIDENMANN, BERND: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß, S. 77, STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen, S. 182f. Vgl. KUEHL, JERRY: History on the public screen II, S. 177.

²⁶¹ STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen, S. 182.

²⁶² Die filmtechnischen Mittel sind formale Merkmale des Films, Inhalte finden sich auf der Bild- und Tonebene. Allerdings haben auch Montage, Kameraeinstellungen etc. Bedeutung für den Inhalt. Dieser Zusammenhang, die *Filmsprache*, muss von Kindern erst erlernt werden. Ebenso verhält es sich mit inhaltlichen Mustern, die der Aufmerksamkeitssteuerung dienen. Auch diese müssen erlernt werden. STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen, S. 183.

²⁶³ Ebd., S. 183f. Vgl. MIKUNDA, CHRISTIAN: Kino spüren.

²⁶⁴ WEIDENMANN, BERND: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß, S. 77.

Wechsel der audiovisuellen Stimuli können die Verarbeitung erschweren.²⁶⁵ Die Steuerung der Aufmerksamkeitsverteilung findet größtenteils über die auditive Ebene statt.²⁶⁶

Wichtiger als formale und inhaltliche Elemente des Films sind aber die kognitiven Strategien, die der Rezipient zur Aufmerksamkeitsverteilung einsetzt. Diese hängen wiederum von der Aufgabenstellung, die mit der Rezeption verbunden ist, sowie den Intentionen des Rezipienten ab.²⁶⁷ Auch das Alter spielt eine Rolle, denn mit zunehmendem Alter findet Rezeption unter Kindern und Jugendlichen immer zielgerichteter und systematischer statt.²⁶⁸

Ein weiterer Grundzug der Aufmerksamkeitsverteilung beim Film ist, dass eine Sendung zu einem bestimmten Zeitpunkt tendenziell aufmerksamer verfolgt wird, wenn dieser bereits zu einem früheren Zeitpunkt eine erhöhte Aufmerksamkeit zugewendet wurde. Daher sind Produzenten filmischer Formate um eine ständige Stimulation bemüht, da die Wiedergewinnung einer einmal verlorenen Aufmerksamkeit des Rezipienten sehr schwierig ist. Dennoch ist das Rezeptionsverhalten während Sendungen oft Schwankungen unterworfen.²⁶⁹

Es ist allerdings belegt, dass zum *Verstehen* von Film keine durchgehend hohe Aufmerksamkeitszuwendung erforderlich ist. So kann Informationsverarbeitung auch dann stattfinden, wenn Rezipienten während einer laufenden Sendung anderen Aktivitäten nachgehen. Weiters kann hohe Aufmerksamkeit nicht als Garantie für gutes Verstehen gesehen werden.²⁷⁰

Informationsverarbeitung ist nach Strittmatter ein aktiver Prozess.²⁷¹ Die Leistungen, die der Rezipient dabei erbringen muss, sind die Strukturierung und Integration der Inhalte. Speziell für den Film heißt das: "Der sequenzielle Informationsfluss muss in eine Struktur überführt werden, und die einzelnen Informationsteile müssen auf dem Hintergrund bestehenden Wissens integriert werden."²⁷²

Für die Strukturierung und Integration von Information benötigt der Rezipient die Fähigkeit, dargebotene Information zu segmentieren und Einheiten zu bilden. Für die Identifizierung von Teilen der audiovisuellen Information als einzelne Objekte ist der Bezug auf das System gesellschaftlichen Wissens notwendig. Ohne die nötigen Konnotationen können einzelne

²⁶⁵ Ebd., S. 72f, 76, STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen, S. 182, ENGELKAMP, JOHANNES UND ZIMMER, HUBERT D.: Unterschiede in der Repräsentation und Verarbeitung von Wissen, S. 89ff.

²⁶⁶ ENGELKAMP, JOHANNES: Bild und Ton aus der Sicht der kognitiven Psychologie, S. 290f, STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen, S. 183f.

²⁶⁷ STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen, S. 182, ENGELKAMP, JOHANNES UND ZIMMER, HUBERT D.: Unterschiede in der Repräsentation und Verarbeitung von Wissen, S. 96f, BALLSTAEDT, STEFFEN-PETER: Integrative Verarbeitung bei audiovisuellen Medien, S. 194f, WINTERHOFF-SPURK, PETER: Wissensvermittlung durch Nachrichten?, S. 184, WEIDENMANN, BERND: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß, S. 78f.

²⁶⁸ STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen, S. 183.

²⁶⁹ Ebd., S. 182f.

²⁷⁰ Ebd., S. 182, 184f.

²⁷¹ Allerdings gibt es auch Theorien zur automatischen oder unbewussten Informationsaufnahme. Ebd., S. 185f.

²⁷² Ebd., S. 186

filmische Objekte nicht als solche erkannt werden.²⁷³ Diese Beobachtungen besitzen auch für die außerfilmische Wahrnehmung der Realität Relevanz. Dazu kommt im speziellen Fall des Films noch die *Filmsprache*, welche sich in den filmtechnischen Mitteln der Kameraführung, Bildkomposition, Montage etc. ausdrückt.²⁷⁴ Janet Staiger fasst die Kodifizierungssysteme des Films, welche für dessen Verständnis von den Rezipienten erlernt werden müssen, nach der Theorie der Filmsprache Christian Metz' folgendermaßen zusammen:

These are perceptual (structuring space); denotational (recognizing and identifying objects); connotational (understanding connotations and symbolisms attached to objects); narrational (using sequencing of images to link shots temporally and spatially into narratives - the *grande syntagmatique*); and filmic (learning medium-specific signs: e.g., in Hollywood films of the 1930s, fades denote a temporal gap).²⁷⁵

Auch die Verbindung von Bild und Ton zu einem Konzept stellt eine kognitive Leistung dar, insbesondere wenn visuelle und auditive Elemente voneinander abweichen. Hier kann die Bildung von Inferenzen gefordert sein.²⁷⁶

Welche Strategien zur Verarbeitung von Informationen eingesetzt werden, hängt auch von der Art der Präsentation der Inhalte ab. So konnte festgestellt werden, dass die Integration visueller Information wie die Bestimmung von Größe oder Aussehen von Objekten schneller vonstatten geht, wenn als Grundlage ebenfalls eine visuelle Vorgabe, das heißt ein Bild, zur Verfügung steht. Bei Textvorlagen, zum Beispiel einem Satz, der verifiziert werden muss, muss im Fall der visuellen Information vom Rezipienten erst eine bildliche Vorstellung generiert werden, was etwas längere Zeit in Anspruch nimmt. Abstrakte Sätze werden vergleichsweise schneller und ohne Umweg über ein Vorstellungsbild integriert.²⁷⁷

Eine große Rolle im Verarbeitungsprozess, insbesondere beim Film, spielt weiters die Verwendung von Schemata: Filme beinhalten bestimmte typische Strukturen, die Rezipienten im Laufe ihrer Erfahrung mit Film und Fernsehen erlernen. Sie entwickeln "auf der Basis von Erfahrungen mit dem Fernsehen und auf der Grundlage allgemeinen Weltwissens Erfahrungen über den temporalen und den konzeptuellen Verlauf"²⁷⁸ von Sendungen. Auf diese Weise können Strukturen schneller erkannt und Prognosen für den weiteren Verlauf der Sendungen

²⁷³ WINKLER, HARTMUT: Der filmische Raum und der Zuschauer, S. 174ff, 137ff. Allein die Ähnlichkeit zwischen Objekten reiche nach Winkler nicht für deren Wiedererkennen aus: "Ein weiteres Mal also wird deutlich, dass auch im Fall der Bilder nicht primär die 'Ähnlichkeit' oder 'Ikonizität' den Bezug auf das Abgebildete garantieren, sondern dass immer ein 'Wissen', ein System gesellschaftlicher Überzeugungen in diesen scheinbar so direkten Bezug hineinregiert." Ebd., S. 176f.

²⁷⁴ STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen, S. 183, STAIGER, JANET: Interpreting Films, S. 60.

²⁷⁵ STAIGER, JANET: Interpreting Films, S. 60. Einzig der narrative Code sei nach Metz eine angeborene mentale Struktur. Vgl. RÜSEN, JÖRN: Zeit und Sinn.

²⁷⁶ BALLSTAEDT, STEFFEN-PETER: Integrative Verarbeitung bei audiovisuellen Medien, S. 186ff, STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen, S. 186ff.

²⁷⁷ ENGELKAMP, JOHANNES: Bild und Ton aus der Sicht der kognitiven Psychologie, S. 281f, 292, WEIDENMANN, BERND: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß, S. 71.

²⁷⁸ STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen, S. 187. Vgl. ZEMON DAVIS, NATALIE: "Jede Ähnlichkeit mit lebenden oder toten Personen...", S. 40.

erstellt werden.²⁷⁹

Da ein Großteil der genannten kognitiven Fähigkeiten - von der Identifizierung einzelner Objekte der filmischen Wahrnehmung bis zur Inferenzen- und Schematabildung - kulturell erworben, das heißt bewusst und intendiert oder über längere Erfahrung mit Film quasi *nebenbei* erlernt, werden muss, sind Unterschiede in der Informationsverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen feststellbar. So ist beobachtbar, dass jüngere Kinder Detailinformationen, insbesondere oberflächliche, einfach zu identifizierende Elemente, oft besser behalten als ältere, dafür aber größere Strukturen und Zusammenhänge nicht erkennen. Auch in Hinblick auf den Umgang mit filmischen Schemata ist ein entwicklungspsychologischer Zusammenhang beobachtbar: Je besser Schemata bekannt sind, desto einfacher wird die Informationsverarbeitung und abweichende Details können leichter erkannt werden. Jüngere Kinder, die noch nicht über stabilisierte Schemata verfügen, müssen sich hingegen auf die zentralen Elemente des filmischen Angebots konzentrieren.²⁸⁰

Die erwähnten kognitiven Prozesse der Informationsverarbeitung benötigen Zeit - umso mehr, je jünger oder unerfahrener ein Rezipient ist. Positiv auf das Verstehen und Behalten von Inhalten wirken sich längere Befassung mit einem Inhalt, Wiederholungen, Pausen und die Möglichkeit zur Interaktion (etwa durch das Stellen von Fragen) aus.²⁸¹ Hier ergibt sich ein logischer Widerspruch zwischen Aufmerksamkeitssteuerung beim Film und Verstehen:

[...] eine[r] optimierte[n] Präsentation der Inhalte läuft aber der gängigen Filmgestaltung teilweise zuwider. So wäre es aus der Perspektive einer effizienten Verarbeitung sicherlich sinnvoll, öfter Pausen in Filmen einzubauen, die Darbietung insgesamt langsamer zu gestalten und häufige Wiederholungen vorzusehen. Das Ergebnis eines solchen Vorgehens wäre jedoch wahrscheinlich ein Film, den sich niemand mehr anschauen würde.²⁸²

Als Konsequenz für unsere Fragestellung ergibt sich aus diesen Überlegungen zu den Bedingungen der filmischen Rezeption, dass Informationsverarbeitung im Zuge der Filmrezeption

²⁷⁹ Weicht der tatsächliche Verlauf der Sendung von der gestellten Prognose ab, kann auf diese Weise ein Überraschungseffekt zustande kommen.

²⁸⁰ BÖHME-DÜRR, KARIN: Fernsehkinder: Dumm und unkreativ? In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 217-236, S. 223ff, STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen, S. 186ff. Bei Böhme-Dürr und Strittmatter wie auch in dieser Arbeit wird nur eine ungefähre Einteilung in ältere und jüngere Kinder vorgenommen. Der Grund liegt in der hohen individuellen Varianz, die sich nicht nur nach dem Alter und Entwicklungsstand, sondern auch nach den Erfahrungen mit und Wissen über Film richtet. Auch unter Erwachsenen sind unterschiedliche Wissensstände bezüglich der Filmsprache vertreten, welche Einfluss auf die Rezeption ausüben. Vgl. STAIGER, JANET: Interpreting Films, S. 60f.

Auch in meiner Befragung von Lehrenden zu Filmrezeption unter Schülern und Einsatz von Film im Unterricht wurde die unterschiedliche Verarbeitungsweise filmischer Information bei jüngeren und älteren Schülern (Als Altersgrenze dürfte die 6. oder 7. Schulstufe anzunehmen sein.) angesprochen sowie die Notwendigkeit, Strategien zur Informationsgewinnung aus Film im Unterricht zu vermitteln. Siehe Kapitel I.

²⁸¹ STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen, S. 189f, 191.

²⁸² Ebd., S. 191. Vgl. KUEHL, JERRY: History on the public screen II, S. 177.

keineswegs einen einfachen Vorgang darstellt, wie dies viele Didaktiker annehmen.²⁸³ Es wurde deutlich, dass der Umgang mit Film, zum Beispiel Art und Weise der Informationsgewinnung aus diesem Medium, Erkennen filmischer Schemata etc., erst erlernt werden muss und nicht automatisch gegeben ist.

In Bezug auf den möglichen filmischen Einfluss ist zu schließen, dass Film vermutlich umso mehr Einfluss auf das historische Bewusstsein ausüben kann, je eher er einerseits in der Lage ist, die Aufmerksamkeit des Rezipienten zu erregen und zu halten, andererseits die Inhalte in einer für das Verstehen günstigen Form präsentiert werden. Dass sich hierbei ein Widerspruch ergibt, wurde gezeigt, dennoch sind Kompromisslösungen möglich, etwa durch Wiederholung von Inhalten in unterschiedlicher Form der Gestaltung.

Weiters scheint es wahrscheinlich, dass Film visuell erfassbare Inhalte besser vermitteln kann, da diese der filmischen Darstellung, die hauptsächlich aus Bildern besteht, entsprechen. Mittels Sprache auf der auditiven Ebene, zum Beispiel in Form des Kommentars im Dokumentarfilm, können aber auch abstrakte Konzepte gut vermittelt werden.

Als logische Schlussfolgerung ergibt sich auch, dass die schulische und außerschulische Situation der Filmrezeption völlig unterschiedliche Bedingungen für Aufmerksamkeitsverteilung und Informationsverarbeitung bieten. Wie gezeigt wurde, spielen Aufgabenstellung und Zielsetzung des Rezipienten eine wichtige Rolle bei der Aufmerksamkeitssteuerung, welche bedeutender einzuschätzen ist als die Kriterien der Filmgestaltung. Daher werden Filme im Unterricht aufmerksamer, systematischer und zielgerichteter verfolgt als in der Freizeit. Die Wahrscheinlichkeit, dass in der Unterrichtssituation Inhalte aufgenommen werden, ist somit als ungleich höher einzuschätzen als die Möglichkeit der außerschulischen Informationsaufnahme. Außerhalb des Unterrichts werden Filme von Jugendlichen oft nicht mit der Intention der Informationsgewinnung rezipiert.²⁸⁴ Da meist auch keine bestimmte Aufgabenstellung mit der Rezeption verbunden ist, wird die Aufmerksamkeit auf andere Elemente

²⁸³ So meint etwa Gerhard Schneider, "dass im Hinblick auf Filmverständnis und Filmgenuss zunächst einmal allzu große intellektuelle Fähigkeiten nicht vorhanden sein müssen." Als Beispiel nennt er dazu auch "die ästhetisch und intellektuell oft wenig anspruchsvollen Dokumentarfilme für den Geschichtsunterricht" des FWU München und behauptet, Filme wie diese (einfach, deutlicher "pädagogische[r] Zeigefinger") würden von den Schülern ebenfalls angenommen. SCHNEIDER, GERHARD: Filme, S. 366. Gegen diese sehr positive Sichtweise sprechen zum einen die Ausführungen von Autoren wie Strittmatter, die die Komplexität filmischer Wahrnehmung und Integration von Information aufzeigen. Zum anderen zeigte sich auch im Zuge meiner Befragung von Lehrenden, dass Schüler den Umgang mit Film, dabei die Aufnahme von Information aus Filmbeiträgen, zunächst erlernen müssen und keineswegs alle filmischen Formate akzeptieren. Bestimmte "langweilige" Unterrichtsfilme wurden nach Angaben eines Lehrers von ihm und seinen Schülern abgelehnt. Siehe Kapitel I, Transkriptionsprotokoll 2.

Die Beobachtung, dass Informationsverarbeitung im Zuge der Filmrezeption keinen einfachen Vorgang darstellt, sagt jedoch freilich noch nichts über die unterschiedliche Komplexität einzelner Filme und auch noch nichts über die Komplexität des Mediums Film im Verhältnis zu anderen Medien wie schriftlichen Geschichtsdarstellungen aus. So ist stets in Anbetracht einer bestimmten Darstellung deren Schwierigkeitsgrad für Schüler abzuschätzen. Ein Pauschalurteil, Texte wären prinzipiell schwerer verständlich als Filme oder umgekehrt, ist in diesem Sinne abzulehnen, wenn auch Autoren wie Robert A. Rosenstone auf die allgemein leichtere Verständlichkeit vorwiegend visueller Darstellungen gegenüber schriftlicher Darstellungen hinweisen. Vgl. ROSENSTONE, ROBERT A.: History on Film/Film on History, S. 132.

²⁸⁴ Vgl. Kapitel 3.3.1.

als im Unterricht gelenkt und ist als insgesamt stärker von den filmischen Mitteln der Aufmerksamkeitserregung abhängig anzunehmen. Formale und inhaltliche Merkmale der Filmgestaltung dürften hier also eine größere Rolle spielen, zum Beispiel der Aufbau einer interessanten *Story*, ansprechende Gestaltung durch rasche Bildwechsel, Bewegung, emotionale Reize etc. Möglicherweise werden in diesem Fall historische Inhalte gar nicht oder kaum rezipiert, wenn beispielsweise die Konzentration auf eine Liebesgeschichte im Vordergrund steht. Andererseits wäre es auch denkbar, dass etwa durch die ästhetisch ansprechende und reizintensive Gestaltung historischer Massenszenen gerade diese Inhalte besonders gut im Gedächtnis verhaftet bleiben. Freilich kann auch in der Freizeit inhaltliches Interesse und der Wunsch nach Information im Vordergrund stehen. In diesem Fall kommen den aufmerksamkeitssteuernden Merkmalen der Filmgestaltung wie im Unterricht weniger Bedeutung zu. Das heißt aber nicht, dass diese überhaupt keine Rolle mehr spielen, denn eine ansprechende filmische Gestaltung (im Sinne auch der Aufmerksamkeitserregung) ruft mehr Akzeptanz unter den Rezipienten hervor, was sich positiv auf deren Motivation auswirkt. Außerdem scheinen bestimmte Mittel der Aufmerksamkeitssteuerung auch unabhängig von Aufgabenstellung und Intention des Rezipienten zu funktionieren.²⁸⁵

3.1.2 Psychologische Wirkung des Films

Nach Meinung vieler Autoren der Fachliteratur verfügt Film über eine psychologische Wirkung auf den Rezipienten, die in seiner formalen und/oder inhaltlichen Gestaltung verankert liegt. Es herrscht Uneinigkeit darüber, worin diese Wirkung genau besteht und wie sie hervorgerufen wird. Allerdings ist beobachtbar, dass Film eine gewisse Suggestivkraft aufweist, die filmische Darstellung *realistisch* wirkt und Zuseher sich in Filme auf bestimmte Weise *integriert* fühlen.

Die Vertreter der *Apparatus-Theorie*²⁸⁶ sind der Ansicht, der Rezipient würde bereits durch die Technik des Films beeinflusst. Ein wichtiges Thema ist dabei die *Realitätswirkung* des Films²⁸⁷, die nach ihrer Ansicht dadurch zustande kommt, dass der Film die Tatsache, dass

²⁸⁵ WEIDENMANN, BERND: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß, S. 77.

²⁸⁶ Die Apparatus-Debatte wurde in den 70er Jahren, vor allem in Frankreich, geführt. Wichtige Beteiligte waren unter anderem Jean-Louis Baudry, Marcelin Pélynet und Jean-Louis Comolli. Einen Überblick über die verschiedenen Standpunkte und die Entwicklung der Debatte bietet Harmut Winkler. WINKLER, HARMUT: Der filmische Raum und der Zuschauer.

²⁸⁷ Es handelt sich hier um jede Art von Film, von einfachem, ungeschnittenem Filmmaterial über dokumentarische Formate bis hin zum Spielfilm. Wie das Medium Film *realistisch* wirkt, wird im Folgenden erläutert. Es sei aber darauf hingewiesen, dass es verschiedene Interpretationen von *realistisch* gibt. So können auch Figuren oder Handlungen als mehr oder weniger realistisch gesehen werden. In diesem Zusammenhang meinte etwa Siegfried Kracauer, der historische Spielfilm sei nicht glaubwürdig, da die Darstellung durch Schauspieler nicht realistisch

er ein Konstrukt ist, verbirgt, indem kein Hinweis auf den Produktionsprozess gegeben wird.²⁸⁸ Auch die Ähnlichkeit zwischen außerfilmischer und filmischer Realität spielt eine Rolle, die aber als untergeordnet gesehen wird. Zwar sind Rezipienten selbst von der Bedeutung *realistischer Darstellungsweise* - im Sinne von Übereinstimmung mit der außerfilmischen Realität - für die Erweckung des Eindrucks von Authentizität überzeugt, doch die Kriterien für eine solche Darstellung änderten sich im Laufe der Zeit. So war in der Schwarz-Weiß-Ära Tiefenschärfe ein Indiz für Realitätsnähe, mit Erfindung des Farbfilms spielte dieses Kriterium jedoch plötzlich nur noch eine geringe Rolle im Vergleich zur farbigen Darstellung. Auch der Ton wurde erst mit Erfindung des Tonfilms zu einem Indiz für realistische Präsentation. Ein aktuelles Beispiel ist die sich ständig verbessernde Computergrafik, die die jeweils ältere Animationstechnik unrealistisch wirken lässt.²⁸⁹

In jedem Fall nehmen die Rezipienten im Film eine große Ähnlichkeit zwischen filmischer und außerfilmischer Realität wahr (je größer desto aktueller der Film). Dabei spielt auch die Tatsache eine Rolle, dass der Zuseher bei der Filmrezeption den Blick der Kamera übernimmt, denn "if perspectival and other depth codes are duplicated by the camera lenses, then a subject finds him- or herself centered in the perspectival pyramids."²⁹⁰ Dieser Effekt erhöht die Realitätswirkung des Films und macht andererseits einen bedeutenden Teil der psychologischen Wirkung des Films aus. Janet Staiger meint: "Such a centering offers the individual a (false) impression that he or she is producing meaning (when in fact the images are structuring the response)."²⁹¹

Auch Jean-Louis Baudry und Christian Metz haben diese Wirkung des Films untersucht. Baudry vergleicht die filmische Rezeption mit der *Spiegelsituation* Jacques Lacans: Er sieht die Kinoleinwand (man könnte auch an den Fernseh Bildschirm denken) als Spiegel, "der die

wirke. ROSENSTONE, ROBERT A.: Geschichte in Bildern/Geschichte in Worten, S. 66f. Vgl. Kapitel 2.1.2.

²⁸⁸ Winkler erläutert den Zusammenhang, den die Vertreter der Apparatus-Theorie, hier Baudry, zwischen der Darstellung des Films und ideologischer Beeinflussung sehen: "Die ganze Apparatur ist darauf angelegt, dass der Zuschauer die Technik und die Vielzahl von Operationen, die die Abbildung überhaupt nur möglich machen, - vergisst. [...] Die so skizzierte Konstellation erinnert Baudry zunächst an den Begriff der Ideologie, wie er ihn den Texten Althusser entnimmt: Wenn das fertige Produkt den Blick auf den Produktionsprozess verstellt, aus dem es hervorgeht, und wenn diese Verkenntung einen ideologischen 'surplus' zugunsten der bestehenden Verhältnisse bewirkt, dann muss auch dem Kino ein ideologischer Effekt, und der Verleugnung der filmischen Technik ein strategischer Ort innerhalb der Gesamtanordnung zugewiesen werden." WINKLER, HARTMUT: Der filmische Raum und der Zuschauer, S. 23.

²⁸⁹ Winkler verweist hier auf Comolli und dessen *impression of reality*: "Comolli modifiziert den Gedanken Bazins, die Technikentwicklung des Films zielt auf einen immer größeren 'Realismus' ab; zunächst indem er 'Realismus' durch 'impression of reality' ersetzt und damit hervorhebt, dass der Bezug auf Realität in sich selbst problematisch ist, dann zweitens, indem er zeigt, dass der Film unter dem Etikett des 'überwältigenden Realitäts-eindrucks' zwar bereits antrat, dann aber mit dem panchromatischen Film, dem Ton und der Farbe immer wieder neue Realitätsindizes hinzunahm. Woraus Comolli folgert, dass jeweils neu und rückwirkend bestimmt wurde, was am bisherigen Film defizitär und 'unrealistisch' gewesen sei und damit der Akzent dessen, was aktuell 'Realismus' anzeigte, sich immer wieder verschob." WINKLER, HARTMUT: Der filmische Raum und der Zuschauer, S. 30. Vgl. BORDWELL, DAVID: Visual Style in Cinema, S. 66f.

²⁹⁰ STAIGER, JANET: Interpreting Films, S. 60.

²⁹¹ Ebd., S. 60.

gesamte äußere Realität, nicht aber den Körper des Zuschauers widerspiegelt.“²⁹² Zur Verbindung mit dem Filmgeschehen komme es “durch zwei Arten der Identifikation: der Identifikation mit dem Protagonisten und, konstitutiv für das Kino, der Identifikation mit dem Blick der Kamera.“²⁹³ Auch Metz bezieht sich auf Lacan und meint, dass durch die realistische Darstellung einer vollständigen Welt, in der nur der Rezipient fehle, eine *Leerstelle* entstehe, die der Zuseher durch Identifikation mit Elementen des Films füllen wolle. Möglich sei die Identifikation mit Figuren oder Schauspielern des Films, vor allem aber die Übernahme der Position eines all-wahrnehmenden Subjekts und zwar als “die *konstituierende* Instanz des kinematographischen Signifikanten“²⁹⁴. Auch die Identifikation mit dem Blick der Kamera wird bei Metz erwähnt.

Während die genannten Autoren die psychologische Wirkung des Films von dessen Technik und formalen Elementen herleiten - realistische Darstellung, Kameraperspektive etc. - findet man in der Fachliteratur auch viele Vertreter der Meinung, die Suggestivkraft des Films entstehe durch inhaltliche Charakteristika des Mediums.

Noel Carroll etwa ist der Überzeugung, die Macht des Films entstehe durch die Verwendung leicht fassbarer Muster, welche unter anderem im und für den Hollywoodfilm entwickelt worden seien. Durch den Einsatz dieser Schemata werde die Wahrnehmung des Rezipienten (inhaltlich und zeitlich) gesteuert.²⁹⁵ Bereits erwähnt wurde die Möglichkeit der Identifikation mit Figuren des Films. Durch bestimmte Mittel der Filmgestaltung kann die Identifikation mit ausgewählten Personen, insbesondere dem oder den Protagonisten, forciert werden. Auch die emotionale Miteinbeziehung des Rezipienten findet über bestimmte filmtechnische Methoden statt.²⁹⁶

Eine andere Theorie, die diesen Ansätzen aber keineswegs widerspricht, geht davon aus, dass Filme durch die Vermittlung *allgemein gültiger Wahrheiten* besonders glaubwürdig wirken würden. Die spezifische Filmhandlung werde dabei in den Rahmen einer *größeren Wahrheit* gestellt, die für die menschliche Gesellschaft prinzipiell gültig sei.²⁹⁷

Weiters scheint die dem Film zugesprochene Authentizität auch mit dem Grad der Übereinstimmung mit der Einstellung oder dem Vorwissen des Rezipienten zusammenzuhängen. Wie bereits in Kapitel 2.2.1 erläutert, greifen Filme historischen Inhalts oft auf gängige Geschichtsbilder und Erzähltraditionen zurück, da diese Glaubwürdigkeit beim Rezipienten

²⁹² WINKLER, HARTMUT: Der filmische Raum und der Zuschauer, S. 26.

²⁹³ Ebd., S. 26.

²⁹⁴ METZ, CHRISTIAN: Der imaginäre Signifikant, S. 48. Vgl. WINKLER, HARTMUT: Der filmische Raum und der Zuschauer, S. 45ff.

²⁹⁵ ZEMON DAVIS, NATALIE: "Jede Ähnlichkeit mit lebenden oder toten Personen...", S. 40, CARROLL, NOËL: Engaging the Moving Image, S. 10ff, 54f. Siehe auch Kapitel 3.1.1.

²⁹⁶ ROSENSTONE, ROBERT A.: History on Film/Film on History, S. 38f, GUNTER, BARRIE: Drama Documentaries, S. 147.

²⁹⁷ STAIGER, JANET: Perverse Spectators, S. 201. Siehe auch Kapitel 2.2.1.

besitzen. Filme, die bestehende Überzeugungen der Bevölkerung aufgreifen, weisen eine hohe Akzeptanz beim Publikum auf und tragen ihrerseits wieder dazu bei, diese Überzeugungen zu verstärken. Dabei kann es sich um Geschichtsbilder, aber auch um Problemlösungsstrategien, politische Haltungen oder Stereotypen jeglicher Art handeln.²⁹⁸

Von großer Bedeutung dürfte die Haltung des Rezipienten dem Film gegenüber sein. Der Zuseher ist sich nach Ansicht verschiedener Autoren durchaus bewusst, dass er einen imaginären Film rezipiert, und weiß auch über dessen Methoden der Einflussnahme (individuell mehr oder weniger gut) Bescheid.

Nach Metz verhält es sich mit der Zusehereinstellung gegenüber Film folgendermaßen:

Das *Wissen des Subjekts* nimmt im Kino eine sehr präzise Form an, ohne die kein Film möglich wäre. Es ist ein doppeltes Wissen (das im Grunde nur eins ist): Ich weiß, ich nehme Imaginäres wahr (und deshalb verunsichern mich diese möglichen Skurrilitäten nicht ernsthaft), und ich weiß, dass ich es bin, der es wahrnimmt. Dieses zweite Wissen verdoppelt sich nun seinerseits: Ich weiß, dass ich wirklich wahrnehme, meine Sinnesorgane werden physisch beansprucht, ich phantasieiere nicht [...], und ich weiß ebenfalls, dass *ich* das alles wahrnehme, dass dieses imaginäre, wahrgenommene Material sich in mir ablagert wie auf einer zweiten Leinwand, dass es sich in mir zu einer Folge zusammenfügt, dass also ich selbst der Ort bin, wo das wirklich wahrgenommene Imaginäre symbolisiert wird, indem es zum Signifikanten einer gewissen, sozial institutionalisierten Aktivität wird, die sich "Kino" nennt.²⁹⁹

Jean-Louis Comolli vertritt einen etwas anderen Standpunkt bezüglich der Rezeptionshaltung des Zusehers: Wie Metz meint er, Rezipienten wüssten auf einer bestimmten Ebene um Technik und Wirkungsweise des Films Bescheid, sie würden dieses Wissen aber verdrängen, weil sie an die Filmwirklichkeit glauben und der Illusion erliegen *wollten*. Nach Comolli handelt es sich dabei um eine "Situation doppelten Bewusstseins [...], in der die Leugnung und die Anerkennung des Zeichencharakters nebeneinander existieren"³⁰⁰.

Janet Staiger weist darauf hin, dass unterschiedliche Rezipienten in unterschiedlichem Ausmaß über Wissen um Filmtechnik und -wirkung verfügen können und dieses Wissen Auswirkungen auf die Rezeption von und psychologische Beeinflussung durch Film hätte. Sie vertritt die Ansicht, dass sich der Zuseher der Wirkung des Films entziehen könne, wenn er sich dessen Wirkungsweise bewusst sei.³⁰¹

Gegen diese Meinung spricht sich unter anderem Harald Schleicher aus:

Die Wirklichkeitsnähe des Filmbildes, seine Ähnlichkeit mit dem Leben, verursacht den besonders intensiven Realitätseindruck des Mediums Film: Emotional reagiert der Rezipient auf den Film wie auf ein tatsächliches Ereignis, wenngleich ihm bewusst bleibt, dass er im Kino sitzt und "eigentlich" nichts passiert.³⁰²

²⁹⁸ WUSS, PETER: Kunstwert des Films und Massencharakter des Mediums, S. 524f, ROTHER, RAINER: Nationen im Film, S. 14f

²⁹⁹ METZ, CHRISTIAN: Der imaginäre Signifikant, S. 49.

³⁰⁰ WINKLER, HARTMUT: Der filmische Raum und der Zuschauer, S. 34.

³⁰¹ STAIGER, JANET: Interpreting Films, S. 60f.

³⁰² SCHLEICHER, HARALD: Film Reflexionen. Autothematische Filme von Wim Wenders, Jean-Luc Godard und Federico Fellini. (Medien in Forschung und Unterricht, Serie A, Bd. 32) (Tübingen 1991), S. 28.

Außerdem würde Bildern im Gegensatz zu Worten, deren Wahrheitsgehalt man nicht einfach überprüfen könne, mehr Glaubwürdigkeit zugesprochen, das Bild wirke überzeugender als Worte. Dazu komme, dass der Filmrezipient auf die Präsentation von Bildmaterial durch die Kamera angewiesen sei und dadurch ihren Blick annehme.³⁰³

Schleicher wie Staiger aber erkennen einen Spielraum der Rezeption, der von den individuellen Rezipienten abhängig ist. Nach Schleicher beinhaltet das Filmbild so viel Information, dass stets Selektion stattfinden muss.³⁰⁴ Als Kriterien für Selektion und Interpretation im Zuge der Filmrezeption nennt Staiger individuelle Merkmale wie Klassenzugehörigkeit, Religion, Alter, Geschlecht etc., den emotionalen und kognitiven Zustand zum Zeitpunkt der Rezeption sowie kulturell und historisch unterschiedliche Einstellungen gegenüber Filmwahrnehmung und -interpretation.³⁰⁵

In Bezug auf die Wirkungsweise filmischer Geschichtsdarstellungen können wir aufgrund der dargestellten Theorien zur psychologischen Wirkung des Films vermuten, dass bereits die filmische Präsentationsweise Einfluss auf den Rezipienten ausübt. Die Identifikation mit dem Blick der Kamera scheint mit einer Suggestivkraft verbunden zu sein, derer sich der Zuseher nur schwer entziehen kann. Weiters ist auch von einer bedeutenden Rolle der bereits in Kapitel 3.1.1 erwähnten Schemata sowie dem Einsatz von Stereotypen auszugehen. Letzteres lässt darauf schließen, dass gängige Geschichtsbilder im Film verbreitet und verstärkt werden, wobei Darstellungstereotypen des Hollywoodfilms besonders populär sind. Andererseits weisen aber unterschiedliche Zuseher ein unterschiedlich definiertes historisches Bewusstsein auf und somit könnten je nach Individuum unterschiedliche Haltungen und Ansichten weiter ausgeprägt werden.³⁰⁶ Auch die Tatsache, dass Filme oft von unterschiedlichen Rezipientengruppen unterschiedlich bewertet und aufgenommen werden und daher mehr oder weniger Einfluss ausüben können, dürfte auf den Zusammenhang zwischen Authentizitätswirkung und Vorwissen sowie Haltungen der Rezipienten zurückzuführen sein.³⁰⁷ Die erwähnten Theorien zur psychologischen Filmwirkung bieten auch Ansätze zur Interpretation der möglichen Einflussnahme von Spielfilm und Dokumentarfilm: Beide Formate zeichnen sich durch eine gewisse Realitätsnähe (allein schon durch das Medium Film) aus,

³⁰³ Ebd., S. 28.

³⁰⁴ Ebd., S. 30.

³⁰⁵ STAIGER, JANET: Interpreting Films, S. 60ff, 68ff.

³⁰⁶ Die Darstellung rassistischer Übergriffe könnte etwa von einem rassistisch eingestellten Menschen gut geheißen und von einer antirassistisch eingestellten Person abgelehnt werden. In beiden Fällen würde die bereits bestehende Einstellung des Rezipienten bestärkt werden. Vgl. JENKINS, HENRY: Fans, bloggers, and gamers. Exploring participatory culture (New York u.a. 2006), S. 213.

³⁰⁷ Ein Beispiel dafür ist die unterschiedlich positive Aufnahme des Films *La Marseillaise* (Jean Renoir, 1938). GRINDON, LEGER: Shadows on the Past, S. 63ff.

wobei dokumentarische Formate vielleicht deshalb realistischer wirken, weil Rezipienten ihre Konstruktion weniger leicht durchschauen als im Falle des Spielfilms.³⁰⁸ Der Spielfilm dürfte dafür über eine höhere Suggestivkraft durch die Verwendung von Schemata, die Vermittlung *allgemein gültiger Wahrheiten* und ein breiteres Identifikationsangebot an Figuren verfügen. Der Rezipient wird somit stärker in den Film integriert als beim Dokumentarfilm. Allerdings setzen auch die Produzenten von dokumentarischen Filmen Schemata ein und arbeiten wie beim Spielfilm mit Stereotypen.³⁰⁹

Eine wesentliche Einflussgröße stellt offensichtlich die Haltung des Rezipienten dem Film und dessen Wirkungsweise gegenüber dar. Wie gezeigt wurde, schätzen verschiedene Autoren die Möglichkeit des Zusehers, sich der psychologischen Wirkung des Films zu entziehen, unterschiedlich ein. Die Eigenschaften des Rezipienten sowie die Rezeptionsbedingungen dürften aber jedenfalls großen Einfluss auf die Selektion der filmischen Wahrnehmung haben. In Kapitel 3.3 wird die Rolle des Rezipienten näher beleuchtet werden.

3.2 Film als Vermittler von *Realität*

Ein wichtiger Faktor, der bei der Untersuchung der Möglichkeit des Einflusses filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein berücksichtigt werden muss, ist die prinzipielle Vermittlung und Wahrnehmung der Realität sowie der Anteil, den verschiedene mediale Darstellungsformen daran haben. Die Beschäftigung mit der Frage, wie die (auch historische) Wirklichkeit beschrieben und von jedem Individuum wahrgenommen und beurteilt wird, dürfte Erkenntnisse für die spezifische Rezeption der Realität im Film mit sich bringen.

“Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir über die Massenmedien.”³¹⁰ Diese Behauptung Niklas Luhmanns ist in der Fachliteratur nicht unumstritten³¹¹, beinhaltet aber einen wahren Kern: Die Massenmedien³¹², allen voran Fernsehen, Internet und Zeitungen, sind maßgeblich an der Konstruktion und Vermittlung von

³⁰⁸ Vgl. Kapitel 2.2, 3.2.

³⁰⁹ Näheres zu beiden Formaten sowie zur Mischform des Dokumentarspiels in Kapitel 2.2.

³¹⁰ LUHMANN, NIKLAS: Die Realität der Massenmedien, S. 9.

³¹¹ Z.B. HICKETHIER, KNUT: Film und Fernsehen als Mediendispositive in der Geschichte. In: HICKETHIER, KNUT U.A. (Hgg.): Der Film in der Geschichte. Dokumentation der GFF-Tagung. (Schriften der Gesellschaft für Film- und Fernsehwissenschaft Bd. 6; Sigma Medienwissenschaft Bd. 23) (Berlin 1997), S. 63-73, hier S. 70.

³¹² Konform mit Luhmann verstehen wir unter dem Begriff der Massenmedien “alle Einrichtungen der Gesellschaft [...], die sich zur Verbreitung von Kommunikation technischer Mittel der Vervielfältigung bedienen.” Darunter fallen nach Luhmann Bücher, Zeitschriften, Zeitungen, Radio, Fernsehen usw., also alles, was in großer Menge für noch unbekannte Adressaten produziert wird. LUHMANN, NIKLAS: Die Realität der Massenmedien, S. 10. Auch historische Spielfilme und -dokumentationen, die für Kino oder Fernsehen produziert werden, fallen somit in die Kategorie der Massenmedien.

Realität beteiligt.³¹³ Klaus Merten hat Ende der 80er Jahre eine Analyse der Evolution von Medien der Massenkommunikation sowie der Wirklichkeitskonstruktion durch Medien durchgeführt.

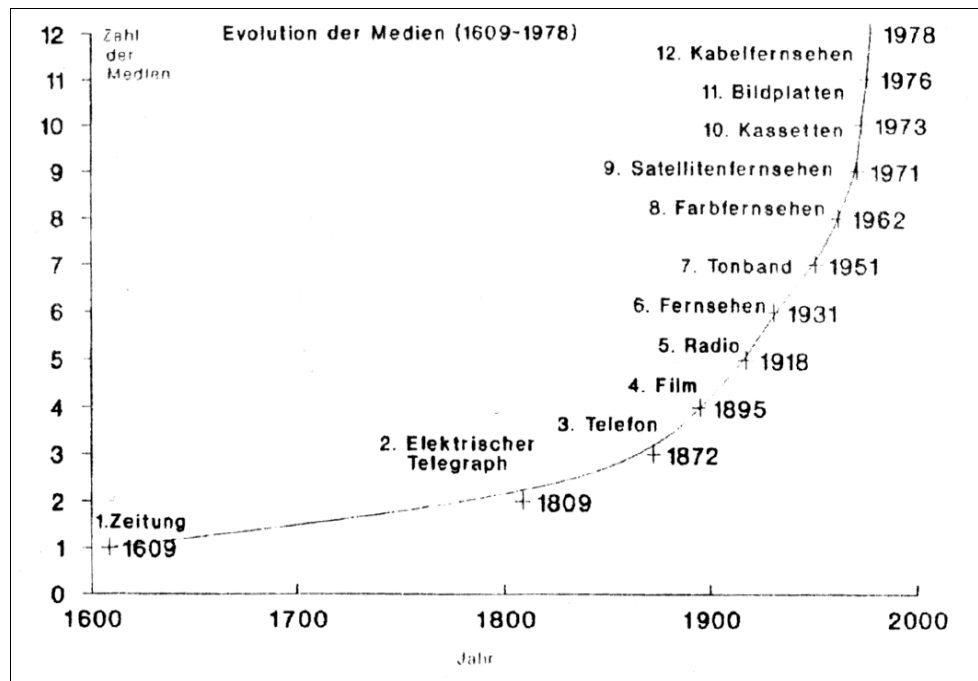


Abb. 4 Entwicklung neuer Medien nach Klaus Merten

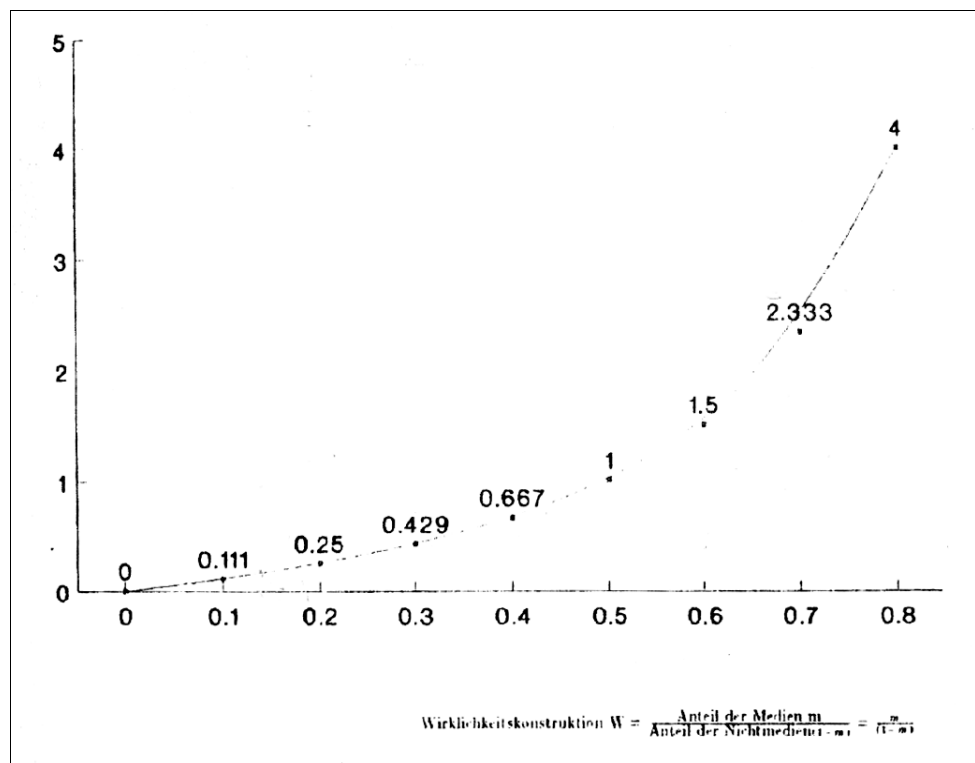


Abb. 5 Realitätsvermittlung durch Medien nach Merten

³¹³ Diese Meinung vertreten neben Luhmann auch viele weitere Autoren. Vgl. etwa WESTERBARKEY, JOACHIM: Vom Gebrauchswert der Massenmedien, S. 44ff, WUSS, PETER: Kunstwert des Films und Massencharakter des Mediums, S. 519, STAIGER, JANET: Interpreting Films, S. 68, auch DAYAN, DANIEL UND KATZ, ELIHU (Hgg.): Media Events. The Live Broadcasting of History (Cambridge u.a. 1994), insbesondere S. 211ff. Allerdings spielen auch noch der Schulunterricht, Kommunikation mit anderen Menschen sowie persönliche Erfahrung eine wichtige Rolle.

Wie anhand der gezeigten Grafiken ersichtlich wird, nahmen sowohl Anzahl der Medien als auch deren Anteil an der Vermittlung von Realität seit Beginn des 20. Jahrhunderts sprunghaft zu.³¹⁴

Der Grund für den hohen Anteil der Massenmedien an der Wirklichkeitskonstruktion liegt zum einen darin, dass wir zu vielen Bereichen der Realität keinen direkten Zugang haben - in Zeiten der Globalisierung trifft dies noch mehr zu als früher.³¹⁵ Gerade *Geschichte* war aber schon immer ein Teil der Wirklichkeit, der nur über Erzählungen (Darstellungen) und Quellenstudium zugänglich ist.³¹⁶ Nach konstruktivistischer Sichtweise ist darüber hinaus alles, was wir als Wirklichkeit bezeichnen, ein Konstrukt.³¹⁷ Doch gleichgültig, ob Realität objektiv oder nur subjektiv beschreibbar existiert, die Wahrnehmung und Beurteilung von dem, was *wirklich* und *wahr* ist, findet in Abhängigkeit von den Informationsquellen und Interpretationsansätzen statt, die dem Individuum zur Verfügung stehen.³¹⁸ Zur Verfügung stehen wiederum hauptsächlich Medien der Massenkommunikation, daneben aber auch der Schulunterricht (welcher auf universitär ausgebildetes Lehrpersonal, wissenschaftlich erarbeitetes Material, aber auch Material aus den Massenmedien zurückgreift) sowie zwischenmenschlicher Austausch.³¹⁹ Die besondere Bedeutung der Massenmedien liegt in ihrer leichten Verfügbarkeit, ihrer weiten Verbreitung und Präsenz, wie schon die Definition als *Massenmedien* besagt. Dagegen sind Unterricht und die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung im Allgemeinen weniger präsent. Dennoch kann diesen Instanzen nach Ansicht einiger Autoren mehr Gewicht zufallen als den weit verbreiteten Medien, da diese die Selektion und Interpretation des Informationsangebotes bestimmen können. Aufgrund des weitreichenden Angebots an unterschiedlichen Informationen ist es nämlich notwendig, eine Auswahl zu treffen und den Wahrheitsgehalt unterschiedlicher Darstellungen gegeneinander abzuwägen. Dabei spielen der Vergleich einzelner Darstellungen, aber auch die Bewertung der Vertrauenswürdigkeit

³¹⁴ MERTEN, KLAUS: Wissensveränderung durch Medien. In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 21-39, hier S. 22f. Dabei ist zu beachten, dass in den 90er Jahren noch das Internet als eine der heute wichtigsten Informationsquellen und Kommunikationsmittel hinzutrat.

³¹⁵ "In den Bereichen, die unserem alltäglichen und direkten Umgang entzogen sind - und gerade im Bereich der Gesellschaft und der sie bedingenden Grundlagen ist dies der Fall -, werden unsere Vorstellungen durch die Medien geprägt." HICKETHIER, KNUT: Film und Fernsehen als Mediendispositive in der Geschichte, S. 71. Weiters wissen heute die meisten Menschen über die Zustände in vielen Ländern der Erde Bescheid, ohne diese jemals selbst bereist zu haben. Andere Bereiche der Realität, zu denen wir nur schwer Zugang haben, sind die unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen.

³¹⁶ Vgl. Kapitel 2.1.1.

³¹⁷ Dazu zählt selbst die eigene Identität, deren Definition nach Ansicht einiger Autoren heute stärker von den Medien und/oder der Beschreibung durch andere abhängig ist als früher. SIEDER, REINHARD: Nach dem Ende der biographischen Illusion, S. 37, WESTERBARKEY, JOACHIM: Vom Gebrauchswert der Massenmedien, S. 44f.

³¹⁸ STAIGER, JANET: Perverse Spectators, S. 192f. Staiger stellt fest, dass das Verständnis darüber, was real ist, intertextuell vermittelt wird, in einem spezifischen soziohistorischen Diskurs. Als Beispiele für "sets of knowledges", die Realität vermitteln, nennt sie wissenschaftliche Diskurse, populäres Wissen, Religionen, Kunst, Literatur und Film.

³¹⁹ Alle diese Informationsquellen konstruieren auf ihre Weise Realität, wobei die Methoden und Ergebnisse unterschiedlich sind. Vgl. LUHMANN, NIKLAS: Die Realität der Massenmedien, S. 20.

einer Quelle eine Rolle, wobei wissenschaftlichen Quellen oft mehr Glaubwürdigkeit zugeschrieben wird.³²⁰

Der Einfluss der Massenmedien auf die Wahrnehmung der Realität kann als umso größer eingeschätzt werden, je übereinstimmender verschiedene Darstellungen in den (am besten unterschiedlichen und unabhängigen) Medien einen bestimmten Inhalt wiedergeben und je öfter dieser wiederholt wird.³²¹ Aber auch wenn ein Inhalt nur in einer Darstellung präsentiert wird, kann diese Darstellung unsere Vorstellung prägen, wenn nämlich Vergleichsmöglichkeiten fehlen oder nur schwer zugänglich sind.³²² Eine abweichende Darstellung eines bestimmten, in anderen Medien differenziert präsentierten Inhalts wird jedoch meist nur geringen Einfluss ausüben.³²³

Interessant ist in diesem Zusammenhang die von Joachim Westerbarkey dargestellte Theorie der Konstruktion *kommunikativer Wirklichkeiten*: Es sei für den Menschen weniger wichtig, Sachverhalte selbständig und objektiv zu überprüfen, als die Meinung anderer darüber zu erfahren, um so über eine der Gesellschaft angepasste und von anderen akzeptierte Wahrnehmung und Interpretation der Welt verfügen zu können. Außerdem bestehe auch ein prinzipielles Kommunikationsinteresse in gesellschaftlichen Bezugsgruppen, da Gruppenzugehörigkeit sich auch über den gemeinsamen Wissensstand über bestimmte Themen ausdrücke.³²⁴ Aufgrund der großen Reichweite der Massenmedien kommt diesen eine besondere Bedeutung zu, hier wird festgelegt, über welches Wissen die große Rezipientengruppe gemeinsam verfügt. Die Bestätigung massenmedial vermittelter Inhalte beziehungsweise deren Relevanz für die Gruppe findet allerdings oft in der realen Bezugsgruppe statt.³²⁵

Wahrnehmung und Darstellung von Realität stellen also weitaus komplexere Probleme dar, als gemeinhin angenommen wird. Für unsere Fragestellung bedeutet das, dass auch die Rezeption der Wirklichkeit des Films beziehungsweise die Feststellung des Grads der Über-

³²⁰ MERTEN, KLAUS: Wissensveränderung durch Medien, S. 22f, SCHÖRKEN, ROLF: Begegnungen mit Geschichte, S. 160f.

³²¹ WESTERBARKEY, JOACHIM: Vom Gebrauchswert der Massenmedien, S. 44ff. Aus diesem Grund werden bestimmte Inhalte, darunter auch Mythen und Bilder, zum Teil in falschem Zusammenhang, immer wieder präsentiert und kaum hinterfragt, da gerade durch das oftmalige Wiederholen ihre Glaubwürdigkeit steigt. KNOPP, GUIDO: Bilder, die Geschichte machten (München 1992), S. 6, ERBER, ROBERT: Medienkompetenz und Geschichtswissenschaft, S. 38, PANDEL, HANS-JÜRGEN: Bild und Film, S. 163, SCHARFF, THOMAS: Wann wird es richtig mittelalterlich?, S. 69f, 72.

³²² SCHMID, GEORG: Die Geschichtsfalle, S. 123ff. Vor allem in Bezug auf Bilder fehlen oft die Vergleichsmöglichkeiten. Das könnte ein Grund dafür sein, warum bestimmte Ereignisse, wie der Sturm auf das Winterpalais 1917, in der Vorstellung vieler Menschen mit Spielfilmszenen verbunden werden. HICKETHIER, KNUT: Film und Fernsehen als Mediendispositive in der Geschichte, S. 71.

³²³ WESTERBARKEY, JOACHIM: Vom Gebrauchswert der Massenmedien, S. 45.

³²⁴ Ebd., S. 44ff. Um *dazuzugehören* muss das einzelne Gruppenmitglied also auch über allgemein in der Gruppe verbreitetes Wissen verfügen. Das stellt einen Erklärungsansatz dar, warum über Nachrichtenmeldungen auch dann oft gesprochen wird, wenn diese keine unmittelbare Relevanz für die Rezipienten aufweisen. Auch Gespräche über Film und Fernsehen in jugendlichen Gruppen könnten so motiviert sein.

³²⁵ Ebd., S. 45ff.

einstimmung zwischen filmischer und außerfilmischer Wirklichkeit von mehr Faktoren abhängig ist als der bloßen Ähnlichkeit von Elementen oder der Nähe zu wissenschaftlichen Forschungsergebnissen. Denn einerseits müssen Zuseher über Information und Interpretationsansätze verfügen, um Realität und damit auch Realitätsnähe einzelner Darstellungen wahrnehmen zu können, wobei die Informationen über andere mediale Darstellungen vermittelt werden. Andererseits könnte die gesellschaftliche Verbreitung und Akzeptanz von Wissen von Rezipienten als wichtiger eingeschätzt werden als dessen empirische Beweisbarkeit.

Für die Einschätzung der Authentizität eines Films und damit der Wahrscheinlichkeit, dass Inhalte als real eingestuft und von den Rezipienten übernommen werden, müssen wir somit eine Reihe von Faktoren berücksichtigen. Dazu zählt zunächst der Grad der Übereinstimmung zwischen filmisch dargestellten Inhalten und anderen *Texten*, die Realität wiedergeben, wobei es sich auch um Filme handeln kann. Je mehr andere Quellen denselben Inhalt darstellen, desto sicherer wird dieser als real eingestuft. Allerdings zählt hier nicht nur Quantität, sondern auch Qualität, denn Rezipienten verfügen über bestimmte Beurteilungsmethoden zur Bewertung einzelner Darstellungen, was zum Beispiel dazu führt, dass Dokumentarfilme als realitätsnäher eingestuft werden als Spielfilme. Stehen wenige Informationsquellen zu einem bestimmten Sachverhalt zur Verfügung, kann aber auch eine einzelne Darstellung oder eine Darstellungsform große Wirkung ausüben. Auf diese Weise können dokumentarische Formate, die durch ihre gestalterischen Mittel authentisch wirken und denen man auch die Vermittlung neuer Erkenntnisse zutraut, die Wahrnehmung der Realität durch Zuführung neuer Elemente oder Veränderung alter Erkenntnisse beeinflussen. Aber auch in anderer Hinsicht zeigt sich hier die Einflussmöglichkeit des Films: Da in Texten bestimmte Elemente der Wirklichkeit, die besser grafisch darstellbar sind, meist wenig Beachtung finden, sind für diese Inhalte Filme oft die einzige Quelle, die diese noch dazu adäquater darzustellen vermag als Text.³²⁶ Daher ist die Vorstellung, die Menschen von optischen Elementen wie Kleidung, Gegenständen, Bauwerken usw. vergangener Zeiten oder weit entfernter Regionen haben, stark von visuellen Darstellungen geprägt. Filmen kommt dabei aufgrund ihrer Verbreitung große Bedeutung zu, aber auch Gemälde und Photographien fallen in diesen Bereich.

Die Annahme, dass gesellschaftlich verbreitetes und akzeptiertes Wissen als besonders relevant eingestuft wird, sowie die Feststellung, dass in verschiedenen Darstellungen und unterschiedlichen Medien häufig zitierte Inhalte als eher authentisch wahrgenommen werden, kann als Erklärungsansatz dafür dienen, warum Überlieferungstraditionen und populäre Darstellungen häufig im Film Verwendung finden und warum diese von Rezipienten als authentisch wahrgenommen werden. Gleichzeitig darf angenommen werden, dass diese Dar-

³²⁶ ROSENSTONE, ROBERT A.: History on Film/Film on History, S. 16. Siehe auch Kapitel 2.1.2.

stellungen im Film bereits vorhandene Vorstellungen bestätigen und verstärken. Da die Wahrnehmung und Beurteilung von Realität stark selektionsabhängig ist, spielt gerade für Jugendliche das Erlernen von Methoden der Interpretation realitätsdarstellender Medien eine große Rolle. Hier ist der Schulunterricht und insbesondere in Bezug auf Historisches der Geschichtsunterricht gefordert. Schulischen Darstellungsmedien wird von Seiten der Schüler auch großes Vertrauen entgegengebracht, was deren Bedeutung unterstreicht.³²⁷ Die Rolle von Filmen - sei es im Unterricht oder in der Freizeit der Jugendlichen - darf jedoch trotz gewisser Einschränkungen (wie der geringeren Vertrauenswürdigkeit, die dem Medium Film im Vergleich zu schulischen Medien vermutlich entgegengebracht wird) nicht unterschätzt werden: aufgrund ihrer weiten Verbreitung und großen Beliebtheit, insbesondere unter Jugendlichen, sowie ihrer Bedeutung als Träger gesellschaftlich akzeptierter Darstellung.

3.3 Einfluss spezifischer Rezipientenmerkmale

Welche Einstellungen unterschiedliche Rezipienten bezüglich Film allgemein und historischen Filmformaten im Speziellen aufweisen, über welches Vorwissen sie verfügen und unter welchen Erwartungen und Zielsetzungen sie Filme rezipieren, scheint von großer Bedeutung für die Wahrscheinlichkeit des Einflusses filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein zu sein.

Bereits die unterschiedlichen persönlichen Merkmale von Zusehern, darunter kulturelle Herkunft, Klassenzugehörigkeit, Religion, Alter und Geschlecht können die Rezeption beeinflussen.³²⁸ Es wurde bereits an anderer Stelle darauf hingewiesen, dass sich individuelle Unterschiede auf Selektion und Wahrnehmung bei der Informationsverarbeitung auswirken können. So können Filme je nach individueller Einstellung unterschiedlich rezipiert werden, einzelne Inhalte werden unterschiedlich gedeutet oder Darstellungen werden in ihrer Gesamtheit akzeptiert oder abgelehnt.³²⁹

Die im Folgenden dargestellten Einflussgrößen beziehen sich auf spezielle Rezipientenmerkmale, die als besonders bedeutend und individuell unterschiedlich einzuschätzen sind. Diese Eigenschaften korrelieren möglicherweise mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen wie sozialer Herkunft und Alter, sind aber auch unabhängig von diesen zu betrachten.³³⁰

³²⁷ ANGVIK, MAGNE UND VON BORRIES, BODO (Hgg.): YOUTH and HISTORY, S. 86ff.

³²⁸ STAIGER, JANET: Interpreting Films, S. 68ff.

³²⁹ JENKINS, HENRY: Fans, bloggers, and gamers, S. 213, GRINDON, LEGER: Shadows on the Past, S. 63ff.

³³⁰ Bezüglich des Einflusses von Persönlichkeitsmerkmalen auf die Filmrezeption sei auf die Fachliteratur verwiesen, insbesondere STAIGER, JANET: Interpreting Films, STAIGER, JANET: Perverse Spectators. Die eingehende Betrachtung aller in Frage kommender Rezipientenmerkmale würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

3.3.1 Rezeptionsinteressen

Zunächst sollen hier Bedürfnisse und Zielsetzungen von Mediennutzern untersucht werden. Joachim Westerbarkey stellt drei verschiedene, aber zusammenhängende Bedürfnisse des Menschen dar, die als Gründe für Mediennutzung gesehen werden³³¹: Lust, soziale Interessen, Orientierung. Lust ist hier im hedonistischen Sinne als das Streben nach einem angenehmen Zustand, durch Stimulation, Entspannung oder Ablenkung von negativen Einflüssen, zu verstehen. Wie wir bereits feststellen konnten, weist Film eine Reihe von Gestaltungsmerkmalen auf, die dieses Bedürfnis befriedigen können, etwa ansprechende ästhetische Gestaltung, emotional und kognitiv beeindruckende inhaltliche Elemente etc. Soziale Bedürfnisse und Lust hängen insofern zusammen, als Lust oft über Beziehungen zu anderen Menschen gewonnen wird. Zu einem zufriedenen Zustand gehört offenbar auch die Interaktion mit anderen, wobei Austausch und Bestätigung im Vordergrund stehen. Hier bietet Film Bedürfnisbefriedigung als Anlass zwischenmenschlicher Kommunikation, durch die Möglichkeit der Identifikation mit Medienakteuren sowie dem Angebot von "Medien-(akteuren) als imaginären Partnern"³³². Die beiden dargestellten Bedürfnisse schätzt Westerbarkey als wesentlicher ein als das zuletzt genannte. Seiner Ansicht nach ist das Bedürfnis nach Orientierung in der Umwelt, wozu Information nötig ist, die die Massenmedien, auch Film, bieten können, Lust- und Beziehungsfunktion der Medien untergeordnet. Auf Westerbarkeys Darstellung der kommunikativen Wirklichkeiten wurde bereits an anderer Stelle hingewiesen, als weiteres Argument für seine Einschätzung führt er außerdem an, dass Orientierung hauptsächlich zur Regelung zwischenmenschlicher Beziehungen diene, worunter nicht nur Partnerschaften, Freundschaften und ähnliches, sondern etwa auch der Ausgleich egoistischer und gesellschaftlicher Interessen gemeint sind.³³³ Hier bietet Film eine Reihe von Orientierungsangeboten, auf welche Mediennutzer zurückgreifen können. Andere Autoren nehmen differenzierte Einteilungen und Beurteilungen der Bedürfnisse von Rezipienten und Funktionen der Mediennutzung vor, meist lassen sich diese jedoch mit dem hier dargestellten Modell in Einklang bringen.³³⁴ Erwähnenswert ist hier noch der Beitrag Pierre Sorlins, der auch Routine als Grund für Mediennutzung sieht, den man nicht unterschätzen sollte.³³⁵

³³¹ WESTERBARKEY, JOACHIM: Vom Gebrauchswert der Massenmedien, S. 33ff.

³³² Ebd., S. 36.

³³³ Ebd., S. 39. Die Theorie kommunikativer Wirklichkeiten wurde in Kapitel 3.2 behandelt.

³³⁴ Westerbarkey selbst gibt einen Überblick über verschiedene Modelle der Klassifikation von Rezipientenbedürfnissen. Ebd., S. 27ff. Vgl. NEWERKLA, RONALD: Erlebniswelten und Fernsehkonsum, S. 136ff.

³³⁵ SORLIN, PIERRE: Mass media. (Key Ideas) (London u.a. 1994), S. 41. Routine ist hier aber auch nicht als Funktion mit Selbstzweck zu sehen, sondern dient nach Sorlin der Befriedigung von Bedürfnissen wie Sicherheit, Beständigkeit, Anpasstheit an andere, usw.

Bezugssystem	Komplexitätsdimension	Lust	Beziehung	Orientierung
Individuum („Ich“)	sachlich normativ sozial	Stimulation Entlastung Ablenkung	Kontakt Identifikation Kompensation	Kompetenz Projektion Teilhabe
Gruppe („Du“)	sachlich normativ sozial	Abwechslung Bestätigung Gesprächsstoff	Vertrauen Gewißheit Zugehörigkeit	Verständnis Legitimation Integration
Gesellschaft („Welt“)	sachlich normativ sozial	Kontrolle Meinung Sicherheit	Sozialisation Solidarität Status	Entscheidung Erfolg Partizipation

Abb. 6 Matrix exemplarischer Rezeptionsinteressen nach Joachim Westerbarkey

Weiters weist Sorlin darauf hin, dass die Funktionen, die Medien für ihre Nutzer erfüllen, nicht leicht feststellbar sind, da die Wahrnehmung und Beschreibung des eigenen Medienverhaltens selbst vom Medienkonsum beeinflusst wird. So seien viele Zuseher der Meinung, sie würden Medien zum Beispiel zur Information oder Unterhaltung nützen, weil die Medien selbst ihre Funktion auf diese Weise darstellen.³³⁶ In Wirklichkeit stehen jedoch andere, teils individuell unterschiedliche Interessen im Vordergrund, wie beispielsweise Untersuchungen zur Rezeption von Nachrichten gezeigt haben. Nach Meinung von Journalisten, Fernsehproduzenten und den Rundfunkgesetzen sollen Nachrichtensendungen dem Rezipienten Informationen liefern, nach denen sich dieser eine Meinung bilden und Rückschlüsse für sein eigenes Tun und Handeln ziehen kann. Allerdings wurde in empirischen Studien festgestellt, dass nicht alle möglichen Rezipienten Interesse an Nachrichten haben und viele diese nur beiläufig und nicht konzentriert verfolgen, dass nicht alles verstanden wird, was rezipiert wird, dass nur sehr wenig im Gedächtnis behalten wird und dass Nachrichten im Allgemeinen wenig Relevanz für das eigene Verhalten zugeschrieben wird.³³⁷ Diese Untersuchungsergebnisse legen nahe, dass Orientierung im Fall dieser Medienrezeption nicht für alle Rezipienten im Vordergrund stehen kann, obwohl die meisten Zuseher von Nachrichtensendungen wohl der Meinung sind, sie würden diese aufgrund ihres Wunsches nach Information rezipieren.³³⁸

³³⁶ Ebd., S. 28.

³³⁷ WINTERHOFF-SPURK, PETER: Wissensvermittlung durch Nachrichten?, S. 176ff.

³³⁸ Nach Winterhoff-Spurk sehen die meisten Menschen allerdings mehr oder weniger bewusst zur Unterhaltung fern, darunter auch Fernsehnachrichten unter dieser Zielsetzung. WINTERHOFF-SPURK, PETER: Wissensvermittlung durch Nachrichten?, S. 181. Andere Autoren sehen sehr wohl Orientierung als Ziel, begründen die geringe Behaltensleistung aber damit, dass gerade das relevanteste gesellschaftliche Wissen nur kurz aktuell sei und somit schnell vergessen werden könne. MERTEN, KLAUS: Wissensveränderung durch Medien S. 28f. Vgl. auch RENCKSTORF, KARSTEN: Zum Problem der Beschreibung und Erklärung von Prognosen der Wissensveränderung durch Mediennutzung. In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 121-131. Nach Westerbarkey stünde, wie bereits erwähnt, die Information über gesamtgesellschaftlich akzeptiertes Wissen im Vordergrund, das auch als Gesprächsstoff dienen kann. WESTERBARKEY, JOACHIM: Vom Gebrauchswert der Massenmedien, S. 44ff. Dieser Ansatz würde an und

Auch für Kinder und Jugendliche besitzen die dargestellten Bedürfnisse und daraus resultierenden Gründe der Mediennutzung Gültigkeit. Karl Luger, der eine qualitative Studie unter Jugendlichen in den 80er Jahren durchführte, nennt als Funktionen der Medien Information über Neues, Orientierung, Sozialisation, Konversation, Erregung und Spielersatz sowie Erleichterung und Flucht. Viele Jugendliche gaben in dieser Studie Suche nach Unterhaltung, Entgehen der Langeweile, Ablenkung von schulischen Verpflichtungen und persönlichen Problemen sowie Wunsch nach Information als Gründe für die Nutzung von Medien an, wobei Fernsehen zu den am häufigsten rezipierten Medien zählte.³³⁹

Mit welcher Zielsetzung und in Hinblick auf welche Bedürfnisse Zuseher Filme rezipieren, dürfte ein wichtiger Faktor für die Möglichkeit des Einflusses filmischer Geschichtsdarstellungen sein. Wie wir bereits feststellen konnten, spielen Aufgabenstellung und Zielsetzung des Rezipienten eine wichtige Rolle bei Aufmerksamkeitsverteilung und Informationsverarbeitung im Zuge der Filmrezeption. Nun haben wir einen tieferen Einblick in mögliche Rezeptionsinteressen der Zuseher erhalten, was dazu führt, insbesondere die außerschulische Rezeption von Filmen bei Jugendlichen intensiver betrachten zu können. Wenn hier vor allem die Suche nach Unterhaltung, Entspannung und Ablenkung im Vordergrund steht, ist die aufmerksame Zuwendung zu geschichtlichen Inhalten und deren Aufnahme als eher unwahrscheinlich einzuschätzen. Allerdings darf die Bedeutung des medial vermittelten Wissens im Zusammenhang mit sozialen Interessen, die ihrerseits sehr wichtig zu sein scheinen, nicht unterschätzt werden. So werden vermutlich viele Jugendliche über Wissen über aktuell beliebte oder umstrittene Filme verfügen, da sie dieses zu Kommunikationszwecken nützen können. Außerdem sind historische Inhalte mitunter auch mit Elementen filmischer Gestaltung verbunden, die zur Unterhaltung dienen können, man denke etwa an die Präsentation von Geschichte als konkret erfassbare spannende *Story* oder die ästhetisch ansprechende Darstellung von Massenszenen. Mit bewusster Auseinandersetzung mit den dargebotenen Inhalten oder deren kritischen Hinterfragung ist aber kaum zu rechnen, da andere Interessen als Orientierung und Information im Vordergrund stehen.

Es darf aber nicht übersehen werden, dass zwischen einzelnen Rezipienten und auch einzelnen Momenten der Rezeption große Unterschiede bestehen. So gibt es sehr wohl viele Menschen, darunter auch Jugendliche, die unter der Zielsetzung der Information geschichtliche Sendungen bewusst rezipieren. Rezeptionsinteressen können sich außerdem auch mit der Zeit oder je nach momentaner Verfassung ändern.³⁴⁰

für sich für eine höhere Behaltensleistung sprechen, aber vielleicht kommt diese auch erst durch die Rezeption eines Inhalts über mehrere Medien oder in der zwischenmenschlichen Kommunikation zustande.

³³⁹ LUGER, KURT: Medien im Jugendalltag, S. 36, 40, 236ff. Aktuellere Studien geben ein ähnliches Bild wieder. Vgl. MARC+BOEHNCKE, GUDRUN: Jugend - Werte - Medien.

³⁴⁰ STAIGER, JANET: Interpreting Films, S. 60f.

3.3.2 Wertschätzung von Medien und Film

Ob und wie filmische Darstellungen Einfluss ausüben können, dürfte in gewissem Maße auch von den Einstellungen der Rezipienten gegenüber den Medien allgemein und bestimmten Medien im Besonderen abhängen. Die Meinungen darüber, inwiefern sich der einzelne Rezipient einer Beeinflussung durch Filme entziehen könne, gehen in der Fachliteratur jedoch auseinander.

Verschiedene Autoren sprechen von einem Misstrauen, das in der Bevölkerung gegenüber den Massenmedien vorherrsche.³⁴¹ Das liegt daran, dass bereits viel Wissen über Medien und auch deren Einflussmöglichkeiten vorhanden ist - zum Teil massenmedial verbreitet, aber auch der Schulunterricht trägt hier seinen Teil bei.³⁴² So ist zum Beispiel allgemein bekannt, dass Medien in diktatorischen Regimen oft zur ideologischen Manipulation der Massen herangezogen wurden und werden. In zahlreichen Fernsehdokumentationen sowie im Schulunterricht wird dieser Umstand erläutert. Je nachdem, wie kritisch einzelne Rezipienten den aktuellen Beherrschern der Medien gegenüberstehen, desto kritischer sind sie meist auch den Massenmedien gegenüber eingestellt. Gerade junge Leute zeichnen sich nach Meinung einiger Autoren oft durch ein hohes Misstrauen den Massenmedien gegenüber aus.³⁴³

Die Frage ist allerdings, inwieweit sich dieses Misstrauen auf die Rezeption verschiedener konkreter Inhalte auswirkt. Zwei Gründe sprechen gegen eine deutliche Auswirkung dieser kritischen Rezipientenhaltung: Zum einen bezieht sich das Misstrauen vor allem auf politische Inhalte und urteilende Kommentare, wie sie unter anderem Nachrichtensendungen darstellen.³⁴⁴ Wissenschaftliche, darunter historische Erkenntnisse dürften nicht in dieses Schema fallen, insbesondere, wenn sie durch wissenschaftliche, der Politik (zumindest scheinbar) fernstehende Autoritäten legitimiert werden. In Bezug auf *Fakten*, empirisch überprüfbare Inhalte oder Allgemeinwissen herrscht eher die Überzeugung, in den Massenmedien könne nichts *Unwahres* dargestellt werden, aufgrund der Verantwortung der Medien sowie der

³⁴¹ SORLIN, PIERRE: Mass media. (Key Ideas) (London u.a. 1994), S. 90ff, 103f, LUHMANN, NIKLAS: Die Realität der Massenmedien, S. 9f, SCHMID, GEORG: Die Geschichtsfalle, S. 237.

³⁴² LUHMANN, NIKLAS: Die Realität der Massenmedien, S. 9, SYWOTTEK, ARNOLD: Film und Geschichte - ein Problemaufriß. In: HICKETHIER, KNUT U.A. (Hgg.): Der Film in der Geschichte. Dokumentation der GFF-Tagung. (Schriften der Gesellschaft für Film- und Fernsehwissenschaft Bd. 6; Sigma Medienwissenschaft Bd. 23) (Berlin 1997), S. 11-18, hier S. 13f.

³⁴³ LUGER, KURT: Medien im Jugendlalltag, S. 71f; vgl. MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN: Jugend - Werte - Medien, S. 242.

³⁴⁴ LUGER, KURT: Medien im Jugendlalltag, S. 71f, 73.

gesellschaftlichen Kontrolle.³⁴⁵ Auch Unterhaltungssendungen werden als *harmlos* eingestuft, obwohl gerade diese ein hohes Potential zur Beeinflussung gesellschaftlicher Normen aufweisen.³⁴⁶ Deutlich manipulative Elemente, wie etwa eine konsequent rassistische Darstellung, in Spielfilmen wie Dokumentationen, werden freilich dennoch oft erkannt und abgelehnt, aber sobald etwas subtiler vorgegangen wird, wird der suggestive Charakter filmischer Darstellung vermutlich oft nicht durchschaut. Zum anderen genügt der Verdacht auf Manipulation allein nicht, wie Niklas Luhmann ausführt:

Andererseits wissen wir so viel über die Massenmedien, dass wir diesen Quellen nicht trauen können. Wir wehren uns mit einem Manipulationsverdacht, der aber nicht zu nennenswerten Konsequenzen führt, da das den Massenmedien entnommene Wissen sich wie von selbst zu einem selbstverstärkenden Gefüge zusammenschließt. Man wird alles Wissen mit dem Vorzeichen des Bezweifelbaren versehen - und trotzdem darauf aufbauen, daran anschließen müssen.³⁴⁷

Mehrere Autoren weisen außerdem darauf hin, dass Beeinflussung durch Film auch unbewusst, das heißt vom Rezipienten nicht intendiert und unbemerkt, vonstatten gehen kann.³⁴⁸ Es wird unter anderem die Vermutung geäußert, dass sich Rezipienten der Fiktionalität von Filmen durchaus bewusst seien, ihr Geschichtsbild aber dennoch von besonders eindrucksvollen oder weit verbreiteten Filmbildern beeinflusst werde.³⁴⁹

Janet Staiger ist hingegen der Meinung, dass Rezipienten sehr wohl der Manipulation entgehen können beziehungsweise Filme zumindest *anders* wahrnehmen, wenn sie die Methoden der Einflussnahme durchschaut haben.³⁵⁰

Einen speziellen Fall stellt die Mediennutzung Jugendlicher dar, bezüglich derer oftmals eine negative Haltung eingenommen wird. In der Öffentlichkeit ist häufig von zu bedauernden *Fernsehkindern*, jugendlichen *Vielsehern* und dem schädlichen Einfluss von zu langem oder

³⁴⁵ Medienproduzenten und Verantwortliche der Fernsehsender selbst sprechen von der Aufgabe, das Publikum zu informieren, objektive Informationen zu liefern, zu belehren usw., wovon auch in den Rundfunkgesetzen die Rede ist. WINTERHOFF-SPURK, PETER: Wissensvermittlung durch Nachrichten?, S. 173ff. Vgl. SCHWARZENBECK, ENGELBERT: Geschichte im Programm des Bayerischen Fernsehens, S. 27, KNOPP, GUIDO: Geschichte im Fernsehen, S. 1f, 7. Nach Joachim Westerbarkey spielt es überdies keine Rolle, ob die in den Massenmedien dargestellten Inhalte der *objektiven Wahrheit* entsprechen, da für die Rezipienten hauptsächlich das gesellschaftlich verbreitete und akzeptierte Wissen von Bedeutung ist. Somit ist allein die Tatsache, dass Wissen massenmedial verbreitet wird, ausschlaggebend für dessen Glaubwürdigkeit. WESTERBARKEY, JOACHIM: Vom Gebrauchswert der Massenmedien, S. 44ff.

³⁴⁶ DUSSEL, KONRAD: Beiträge der Rundfunkgeschichte zu fächerübergreifenden Diskursen. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 4/1999, S. 221-238, hier S. 224.

³⁴⁷ LUHMANN, NIKLAS: Die Realität der Massenmedien, S. 9f.

³⁴⁸ WUSS, PETER: Kunstwert des Films und Massencharakter des Mediums, S. 519, SCHNEIDER, GERHARD: Filme, S. 369. Vgl. dazu PERRIG, WALTER J.: Können Medien Verhalten steuern, ohne Wissen zu verändern? In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 72-83.

³⁴⁹ MÜLLER, ALBERT: Ice Storm, S. 86. Vgl. HICKETHIER, KNUT: Film und Fernsehen als Mediendispositive in der Geschichte, S. 71, HUGHES, WILLIAM: The Evaluation of Film as Evidence. In: SMITH, PAUL (Hg.): The Historian and Film (Cambridge u.a. 1976), S. 49-79, hier S. 52.

³⁵⁰ STAIGER, JANET: Interpreting Films, S. 60.

qualitativ schlechtem Fernsehen die Rede.³⁵¹ Auch in der Fachliteratur wird vielerorts die Meinung vertreten, Kinder und Jugendliche seien unkritische Mediennutzer, die leicht durch die Suggestivkraft des Films zu beeindrucken seien.³⁵² Andere Autoren vertreten jedoch den Standpunkt, Jugendliche seien sehr wohl kompetente und auch kritische Mediennutzer, die mit den Medien aufgewachsen seien und mit diesen auch gut umgehen könnten. Einige Studien scheinen in diese Richtung zu weisen.³⁵³ Auch an Zwischenpositionen mangelt es nicht, so ist beispielsweise denkbar, dass Kinder und Jugendliche Medien *anders* als Erwachsene rezipieren, aber nicht kompetenter oder kritischer als diese.³⁵⁴

Ein anderer Punkt ist die Bewertung einzelner Medien und unterschiedlicher filmischer Formate. Wie in Kapitel 2.1.1 ausgeführt wurde, wird der traditionellen, schriftlichen Form der Geschichtsdarstellung im Allgemeinen mehr Vertrauen entgegengebracht als der Präsentation geschichtlicher Inhalte in filmischer Form. Der Grund dafür liegt vor allem in Darstellungskonventionen der traditionellen Geschichtsschreibung, die zum Teil auch auf den Dokumentarfilm zutreffen. Robert A. Rosenstone sieht hier die Begründung, warum Rezipienten dokumentarischen Filmformaten mehr Glaubwürdigkeit zuschreiben als etwa Spielfilmen.³⁵⁵ Dem Bild *als Quelle* wird jedoch hohe Authentizität zugesprochen.³⁵⁶ Daher werden historische Photographien oder dokumentarisches Filmmaterial kaum hinterfragt, was sich positiv auf die Einflussmöglichkeit dokumentarischer Formate auswirkt. Auch die Einbindung dokumentarischer Szenen in Spielfilme steigert die Authentizität dieses Mediums. Was als *dokumentarisch* gesehen wird, hängt wiederum stark von formalen Aspekten ab. So bauen moderne Spielfilme gerne scheinbar historische Aufnahmen ein, die jedoch nur durch ihre Produktionsweise historisch wirken (zum Beispiel durch die Darstellung in schwarz-weiß,

³⁵¹ BÖHME-DÜRR, KARIN: Fernsehkinder, S. 217. Die Polemik rund um den schädlichen Einfluss von Film und Fernsehen kann bereits auf eine lange Tradition zurückblicken. Bereits zu Beginn der Filmära wurde über die negative Wirkung des Kinos besonders auf Kinder und Jugendliche geklagt. SZALAY, ELISABETH: Von der Hintertreppe in die Schulstube, S. 103ff. Heute werden zwar vielfach auch positive Seiten des Medienkonsums beleuchtet, aber an kritischen Stimmen mangelt es dennoch nicht. Gerade auch im Zusammenhang mit PISA-Debatte und Bildungsreform wird wieder verstärkt über den Einfluss des Medienkonsums diskutiert. Vgl. z.B. FISCHER, ERNST-PETER: Fernsehkinder ohne Zukunft. In: Die Welt (23. 4. 2007), Online-Ausgabe.

³⁵² ZWÖLFER, NORBERT: Filmische Quellen und Darstellungen, S. 125, BARCELÓ, ALEXANDER U.A.: De-Konstruktion "fertiger Geschichten" am Beispiel Film. In: SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenhefte Geschichte 7) (Neuried 2006), S. 114-121, hier S. 114.

³⁵³ MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN: Jugend - Werte - Medien, insbesondere S. 242, Angvik2007, S. 86ff. Anhand der Studien Bodo von Borries', darunter auch *Youth & History*, ist feststellbar, dass Jugendliche offenbar in der Lage sind zwischen lustigen, spannenden und vertrauenswürdigen Medien zu unterscheiden. Vgl. auch VON BORRIES, BODO: Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, S. 106ff. Auch eine Studie Kurt Pohls legt den Schluss nahe, dass Schüler sich kritisch mit dem Medium Film auseinander setzen. Die Befragten beurteilten etwa den Wert von Film als allgemeine Informationsquelle auf andere Weise als den Wert des Films zur Vorbereitung von Referaten. POHL, KURT: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein, S. 151.

³⁵⁴ ERBER, ROBERT: Medienkompetenz und Geschichtswissenschaft, S. 37.

³⁵⁵ ROSENSTONE, ROBERT A.: History on Film/Film on History, S. 71.

³⁵⁶ SORLIN, PIERRE: Historians at the Crossroads, S. 26.

geringe Schärfe usw.), es aber keineswegs sind.³⁵⁷

Generell wird in Spielfilmen wenig Authentizität vermutet. Rezipienten sind sich bewusst, dass hier nicht die (historische) Realität abgebildet wird, sondern eine fiktive Handlung mit fiktiven Personen stattfindet.³⁵⁸ Dennoch fordern viele Zuseher authentische Darstellung historischer Details, vor allem oberflächlicher, optisch wahrnehmbarer Elemente, auch im historischen Spielfilm und sind im Gegenzug bereit, Darstellungen als glaubwürdig einzustufen, die dieser Forderung zu entsprechen scheinen (etwa aufgrund ihrer Bewertung in Filmrezensionen oder weil sie Darstellungstraditionen entsprechen).³⁵⁹

Wie vertrauenswürdig speziell Jugendliche unterschiedliche Medien und verschiedene filmische Formate einschätzen, darüber gibt die europaweite Studie *Youth & History* Auskunft.³⁶⁰ Die Schüler hatten die Möglichkeit, acht unterschiedliche Darstellungsformen geschichtlicher Inhalte nach Spaß und Vertrauenswürdigkeit zu bewerten. Zur Auswahl standen Schulbuch, historische Dokumente und Quellen, historische Romane, fiktive Filme (Spielfilme), Fernsehdokumentationen, Erzählungen des Lehrers, Erzählung anderer Erwachsener sowie Museen und historische Plätze. Spielfilme wurden als am beliebtesten (hoher Spaßfaktor) gewählt, wurden aber als wenig vertrauenswürdig im Vergleich zu den anderen angebotenen Medien - mit Ausnahme historischer Romane - eingestuft. Allerdings vertrauten die Befragten den Spielfilmen zwar weniger, sie *misstrauten* diesen aber nicht in starker Weise. Museen und historische Plätze sowie historische Dokumente und Quellen wurden als besonders vertrauenswürdig eingestuft. Fernsehdokumentationen wurden in dieser Umfrage als positiv - sowohl in Bezug auf Vertrauenswürdigkeit als auch Spaß - eingestuft, wobei der Spaßfaktor weniger hoch bewertet wurde als die zugeschriebene Glaubwürdigkeit.³⁶¹ In einer Studie von Bodo von Borries zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher in Deutschland³⁶² sind die beschriebenen Tendenzen auch beobachtbar. Die Schüler konnten hier Schulbuch, Dokumente, Lehrererzählung sowie historische Romane und Spielfilme nach Spannung, Verständlichkeit und Zuverlässigkeit bewerten. Historische Romane und Spielfilme wurden als spannend und leicht beurteilt, bekamen jedoch negative Werte in Bezug auf Zuverlässigkeit.³⁶³

³⁵⁷ SCHMID, GEORG: Die Geschichtsfalle, S. 235, BARCELÓ, ALEXANDER U.A.: De-Konstruktion "fertiger Geschichten" am Beispiel Film, S. 120f.

³⁵⁸ ZEMON DAVIS, NATALIE: "Jede Ähnlichkeit mit lebenden oder toten Personen...", S. 44.

³⁵⁹ JUNKELMANN, MARKUS: Träume von Rom, S. 66ff. Näheres in Kapitel 2.2.1.

³⁶⁰ Diese Studie wurde im Schuljahr 1994/1995 unter mehr als 31.000 15-jährigen Schülern aus 26 europäischen Ländern durchgeführt. (Österreich nahm allerdings nicht teil.) ANGVIK, MAGNE UND VON BORRIES, BODO (Hgg.): YOUTH and HISTORY, S. 19ff.

³⁶¹ Ebd., S. 86ff, 90, 444.

³⁶² Es handelt sich um die Pilotstudie zu von Borries' großangelegter Studie 1992/1993. Die Pilotierung erfasste 993 Schüler der 6., 9. und 12. Schulstufe aus drei deutschen Bundesländern Ende 1991. VON BORRIES, BODO: Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, S. 106.

³⁶³ Ebd., S. 106ff.

Die Glaubwürdigkeit einzelner Filme - und damit vielleicht, aber nicht unbedingt deren Einflussmöglichkeit - hängt offenbar von einer Reihe von Faktoren ab, darunter Elemente der Filmgestaltung, intertextueller Vergleich³⁶⁴ und Einstellung des Rezipienten gegenüber Medien, dem Medium Film und dem Format des speziellen Films.

Es kann vermutet werden, ist aber nicht unumstritten, dass kritischere Mediennutzer von der Suggestivkraft des Films eher unbeeindruckt bleiben und dargebotene Inhalte hinterfragen beziehungsweise erst übernehmen, wenn sie diese im intertextuellen Vergleich bestätigt finden. Das Vertrauen in einzelne Formate und Elemente der Filmgestaltung könnte für diese Gruppe eine Rolle spielen, wenn zum Beispiel der Verweis auf Autoritäten der Wissenschaft als Beleg für Glaubwürdigkeit - im sonst kritisch betrachteten Medium - gesehen wird.

Andererseits werden filmische Geschichtsdarstellungen durch ihre massenmediale Präsentation legitimiert, da das Publikum anscheinend darauf vertraut, dass zumindest *objektive* (auch historische) *Fakten* im Fernsehen weitgehend wahrheitsgemäß dargestellt werden - entweder aufgrund der Eigenverantwortung der Medienanbieter oder weil bei unrichtiger Darstellung mit Protesten und Gegendarstellungen zu rechnen wäre. Nach einer anderen These ist bereits der Umstand der massenmedialen Präsentation Legitimation genug für die dargestellten Inhalte, da diese somit gesellschaftlich verbreitetes und akzeptiertes Wissen darstellen.

Der Einsatz von Film im Schulunterricht dürfte eine noch größere Legitimationsfunktion aufweisen, wobei auch hier die Frage nach der Einschränkung durch kritische Mediennutzer gestellt werden kann, in diesem Fall der Institution Schule oder einzelnen Lehrkräften gegenüber kritisch eingestellte Jugendliche.

³⁶⁴ Diese beiden Faktoren wurden bereits in anderen Kapiteln näher beleuchtet. Siehe Kapitel 2.1, 2.2 und 3.2.

4 STELLUNGNAHMEN UND UNTERSUCHUNGEN ZUM EINFLUSS FILMISCHER GESCHICHTSDARSTELLUNGEN AUF DAS HISTORISCHE BEWUSSTSEIN JUGENDLICHER

“Im Fernsehen wie im Kino haben historische Filme seit Jahren Konjunktur. Dass sie das Geschichtsbewusstsein ihres Publikums beeinflussen, steht außer Zweifel, in welchem Maße sie das tun, ist bislang erst wenig erforscht.”³⁶⁵ Dieses Zitat von Waltraud Schreiber und Anna Wenzl zeigt uns einerseits die in der Fachliteratur vorherrschende Meinung, Film beeinflusse jedenfalls das historische Bewusstsein der Rezipienten, andererseits wird hier auch auf die unzureichende Forschungslage hingewiesen.

Es soll nun untersucht werden, welche Einflüsse filmischer Geschichtsdarstellungen auf Bereiche des historischen Bewusstseins Jugendlicher in der Fachliteratur für möglich gehalten werden und ob diese theoretischen Annahmen empirisch belegbar sind.

Dazu ist die Auseinandersetzung mit der Frage, ob und wie der Stand und etwaige Veränderungen des historischen Bewusstseins feststellbar und messbar sind, notwendig. Theoretische Konzepte zur empirischen Sozialforschung sowie bereits in der Praxis durchgeführte Studien sollen hier herangezogen werden.

Im Anschluss an diese Darstellung des Forschungsstandes in der Fachliteratur wird schließlich mein eigener Ansatz zur empirischen Untersuchung des Gegenstandes sowie im folgenden Kapitel dessen Erprobung in einer praktischen Studie präsentiert werden.

4.1 Theorien zur Beeinflussung des Geschichtsbewusstseins Jugendlicher durch filmische Geschichtsdarstellungen

Die Meinung, Film beeinflusse das Geschichtsbewusstsein der Rezipienten, findet man in der Fachliteratur häufig vor. Als Gründe dafür werden die große Reichweite des Fernsehens und seine Popularität, die Bedeutung von Film als wichtigstes Informationsmedium für bestimmte Rezipientengruppen sowie die hohe Authentizitätswirkung und Suggestivkraft des Films beziehungsweise bestimmter Formate angeführt.³⁶⁶ Eine genaue Definition der Auswirkungen auf das Geschichtsbewusstsein, beziehungsweise die Erklärung dieses Begriffs, unterbleibt jedoch oft. Das heißt, viele Autoren beziehen sich auf *Geschichtsbewusstsein* und nennen

³⁶⁵ SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA: Vorwort, S. 4.

³⁶⁶ Die Gründe und Bedingungen für einen möglichen Einfluss von filmischen Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein, insbesondere Jugendlicher, wurden bereits in den Kapiteln 2 und 3 ausführlich behandelt.

einige Einflussmöglichkeiten des Films - zum Beispiel Verbreitung von populären Geschichtsbildern, Identifikationsmöglichkeit, Emotionalisierung - es bleibt aber häufig unklar, auf welche Dimensionen des historischen Bewusstseins sich einzelne genannte Auswirkungen beziehen und ob Begriffe wie beispielsweise *Emotionalisierung* eher als Bedingungen oder als Konsequenzen des filmischen Einflusses zu sehen sind. Auch scheint es, als bezögen sich unterschiedliche Theorien zur Beeinflussung des historischen Bewusstseins durch Film auf unterschiedliche Definitionen des Geschichtsbewusstseins.³⁶⁷

Um zu einem Überblick über die verschiedenen theoretischen Ansätze zu gelangen, scheint es sinnvoll, diese in Hinblick auf die Bereiche vermutlicher Auswirkungen des filmischen Einflusses zu unterteilen. Die meisten Thesen lassen sich folgenden fünf Kategorien zuordnen: Einfluss auf die prinzipielle Auseinandersetzung mit *Geschichte*, Einfluss auf das allgemeine Konzept von *Geschichte*, Einfluss auf den historischen Wissensstand der Rezipienten, Einfluss auf Beurteilung der Vergangenheit und Einfluss auf Medienkompetenz.³⁶⁸

4.1.1 Auseinandersetzung mit *Geschichte*

Vielfach wird in der Fachliteratur die Meinung vertreten, Film sei das beliebteste Medium der Beschäftigung mit *Geschichte*, insbesondere unter Jugendlichen.³⁶⁹ Begründet ist diese Annahme darin, dass Film prinzipiell ein populäres Medium ist und Rezipienten daher auch Geschichtliches im Fernsehen oder Kino ansehen. Häufig dürfte zwar bei der Rezeption von filmischen Geschichtsdarstellungen keine bewusste Auseinandersetzung mit Geschichte stattfinden³⁷⁰, aber die Zuseher kommen doch mit historischen Themen in Kontakt.

Besonders für Personen, die kein prinzipielles Interesse an Geschichte zeigen, dürfte die motivierende und allgegenwärtige filmische Geschichtsdarstellung eine Rolle spielen. Kurt

³⁶⁷ Einige dieser Definitionsmöglichkeiten wurden in Kapitel 1.1 dargestellt. Bereits erwähnt wurde an jener Stelle auch, dass viele Didaktiker auf ein Konzept des historischen Bewusstseins im Sinne Bodo von Borries' zurückgreifen und demnach Geschichtsbewusstsein als Sinnbildungsprozess über Zeiterfahrung, als Kombination von Vergangenheitsdeutungen und Beurteilungen des Vergangenen in Hinblick auf Gegenwart und Zukunft sehen. Vgl. VON BORRIES, BODO: Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, S. 12.

³⁶⁸ Dieser Einteilung kommt freilich keine absolute Gültigkeit zu. Gerade die Abgrenzung von historischem *Wissen* und Interpretation stellt sich als sehr schwierig dar und wird in der Fachliteratur nicht immer vollzogen. Insbesondere wenn von *Geschichtsbildern* die Rede ist, ist eine Trennung dieser beiden Begrifflichkeiten nicht einfach. Eine Unterteilung der verschiedenen Theorien zur Einflussnahme von Film scheint dennoch sinnvoll, um einen Überblick über die in der Fachliteratur vertretenen Meinungen zu erhalten. Zu beachten ist freilich auch, dass viele Autoren Einflussmöglichkeiten in mehreren Bereichen sehen. So stellte etwa Bodo von Borries fest: "Das Fernsehen beeinflusst historisches und politisches Interesse, Wissen, Verständnis und Bewußtsein mehr als die Schule, erst recht mehr als der Geschichts- und Politikunterricht." VON BORRIES, BODO: Geschichte im Fernsehen, S. 221.

³⁶⁹ KUEHL, JERRY: History on the public screen II, S. 182, ROSENSTONE, ROBERT A.: History on Film/Film on History, S. 132, SCHILLINGER, JENS: Kronzeugen der Vergangenheit?, S. 4, POHL, KURT: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein, S. 145ff, ANGVIK, MAGNE UND VON BORRIES, BODO (Hgg.): YOUTH and HISTORY, S. 86ff.

³⁷⁰ Vgl. Kapitel 3.3.1.

Pohl hat in seiner Studie zu Bildungsreform und Geschichtsbewusstsein³⁷¹ festgestellt, dass am Geschichtsunterricht interessierte Schüler und diesen ablehnende Schüler³⁷² gleichermaßen Filme als Informationsquellen für geschichtliche Inhalte angaben (76 bzw. 74 Prozent). Fernsehen als Quelle wurde von den Ablehnenden sogar häufiger angegeben (68 Prozent) als von den Interessierten (57 Prozent). Alle anderen angebotenen Medien - von Büchern über Museen bis hin zu Gesprächen mit anderen Personen - wurden von den Uninteressierten kaum genannt (zwischen 20 und 30 Prozent), im Gegensatz zu den interessierten Schülern (zwischen 50 und 80 Prozent, mit Ausnahme des Radios mit 33 Prozent). Besonders deutlich treten die Unterschiede bei der Bewertung des Geschichtsunterrichts als Quelle zutage: 91 Prozent der Interessierten nannten diesen als Bezugsquelle für geschichtliche Informationen, jedoch nur 14 Prozent der Ablehnenden.³⁷³ Geschichtliche Sendungen können also auch Jugendliche erreichen, die an Geschichte kein prinzipielles Interesse haben und den Geschichtsunterricht sogar ablehnen.

Die motivierende Funktion des Films hat die Geschichtsdidaktik bereits früh erkannt.³⁷⁴ Film eignet sich nach Meinung vieler Didaktiker besonders gut als Unterrichtsmedium, weil die Schüler dieses Medium akzeptieren, es aus ihrer Lebenswelt stammt und ihnen die Rezeption Freude bereitet.³⁷⁵ Film kann somit auch im Unterricht dazu dienen, eine erste Auseinandersetzung mit geschichtlichen Themen zu ermöglichen, vor allem bei Schülern, die Geschichtlichem sonst skeptisch gegenüberstehen.

Abgesehen von der Befassung mit Geschichte, die während der Filmrezeption stattfindet, können Filme offenbar auch zur weiteren Beschäftigung mit geschichtlichen Themen anregen. Dies ist besonders bei kontroversellen und umstrittenen Produktionen der Fall, wobei hier gerne als Beispiel der vierteilige Fernsehfilm *Holocaust* (Marvin J. Chomsky, 1978) zitiert wird.³⁷⁶ Diese Fernsehreihe wurde von etwa einem Drittel der deutschen Bevölkerung gesehen, durch die folgenden Diskussionen, die Berichterstattung in anderen Medien etc. wurde allerdings auch ein Großteil der übrigen Einwohner zur Beschäftigung mit dem Thema

³⁷¹ Die Studie wurde 1992 unter 2.156 durchschnittlich 15- bis 16-jährigen Schülern und deren Lehrern in Nordhessen durchgeführt. POHL, KURT: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein, S. 140ff, 319f.

³⁷² Ob Schüler interessiert oder ablehnend eingestellt sind, wurde mittels folgender Statements abgefragt, denen die Schüler zustimmen oder die sie ablehnen konnten: "Ich fände es richtig, den Geschichtsunterricht abzuschießen.", "Geschichte interessiert mich.", "Ich lerne Geschichte eigentlich wegen der Note." Ebd., S. 160f.

³⁷³ Ebd., S. 168f.

³⁷⁴ Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts sprachen sich Didaktiker für die Nutzung des Kinos für den Schulunterricht aus und man begann in den 1910er Jahren, Schulfilme zu produzieren. SZALAY, ELISABETH: Von der Hintertreppe in die Schulstube, S. 113ff.

³⁷⁵ SCHNEIDER, GERHARD: Filme, S. 366, 371, ZWÖLFER, NORBERT: Filmische Quellen und Darstellungen, S. 125f.

³⁷⁶ KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 752, 758ff, VON BORRIES, BODO: Geschichte im Fernsehen, S. 222. Bernd Mütter ist der Ansicht, dass die emotionale Darstellung der Fernsehreihe eine "spontane Betroffenheit des deutschen Massenpublikums" ausgelöst habe, was zur Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der Thematik des Holocaust beigetragen habe. MÜTTER, BERND: Emotionen und historisches Lernen, S. 341f. Das muss keinen Widerspruch zur Behauptung, besonders viel diskutierte Filme würden zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema anregen, darstellen, schließlich bieten emotionalisierende Filme besonderen Anstoß zur Diskussion.

angeregt.³⁷⁷ Diskussionsrunden mit aktiver Zuschauerbeteiligung fanden im Fernsehen statt, verschiedene Artikel wurden in den Zeitungen publiziert, *Holocaust* wurde zum Gesprächsthema auch im Bekanntenkreis. Weiters bemerkte man in den Buchhandlungen ein verstärktes Interesse an Büchern über das nationalsozialistische Regime und die Judenverfolgung.³⁷⁸

Manche Autoren sehen in der Motivation zu weiterer Auseinandersetzung mit einem historischen Thema die hauptsächliche Einflussmöglichkeit des Films. So meint Jürgen Engert: "Das Fernsehen kann historisches Bewußtsein nicht bilden, es kann nur Anstöße an ein Massenpublikum geben."³⁷⁹ Auch in Bezug auf *Holocaust* ist nach Bernd Mütter festzuhalten,

daß die Bildungswirkung erst nach Sendung der Serie eintreten konnte, daß bloße Betroffenheit allein noch kein hinreichendes Lernziel ist [...], andererseits [...] die durch Emotionen geprägte Inszenierung im Film eine gewaltige Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem lange verdrängten Thema provoziert hatte.³⁸⁰

Aber auch besonders *gut gemachte* oder eindrucksvoll gestaltete Filme oder gar ganze Genres - die allgemein akzeptiert und nicht weiter diskutiert werden - können zur weiteren Beschäftigung mit einer geschichtlichen Thematik beitragen. Markus Junkelmann stellte beispielsweise fest, dass mit dem Film *Gladiator* (Ridley Scott, 2000) einerseits der *Sandalenfilm* sein Comeback feierte, andererseits das Interesse der Bevölkerung an der Antike gestärkt worden sei.³⁸¹

Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher wird in diesem Sinne also dadurch beeinflusst, dass mehr Auseinandersetzung mit Geschichtlichem stattfindet, insgesamt mehr historische Informationen aufgenommen werden und somit ein differenzierteres Bild geschichtlicher Ereignisse und Strukturen entsteht. Auch wenn verstärkte Beschäftigung mit Geschichtlichem nicht automatisch eine qualitative *Verbesserung* historischen Denkens³⁸² zur Folge haben muss, so ist doch davon auszugehen, dass mit einer größeren Menge an Informationen, die sich zudem zumindest zum Teil von den zuvor erhaltenen unterscheiden, sich auch Vergangenheitsdeutungen und Sinnbildungen in Zusammenhang mit Gegenwart und Zukunft in bestimmten Bereichen verändert zeigen.

³⁷⁷ Filmische Geschichtsdarstellung kann also offenbar auch Einfluss auf Menschen ausüben, die die entsprechenden Sendungen nicht gesehen haben. Vgl. VON BORRIES, BODO: Geschichte im Fernsehen, S. 222. Ulrich Kröll weist auf folgende Möglichkeiten der zusätzlichen Wirkung von Filmen hin: "Populäre Geschichtssendungen [...] wirken [...] nicht allein durch die Ausstrahlung auf ein Millionenpublikum, sondern ziehen zusätzlich Aufmerksamkeit auf sich durch begleitende bzw. vorbereitende Berichte in Programmzeitschriften und in der Tages- und Wochenpresse, durch Fernsehkritik in den Tageszeitungen und dadurch, daß sich im Einzelfall Buchhändler mit ihren Schaufensterauslagen oder Erwachsenenbildungseinrichtungen mit ihren Veranstaltungen an ein Thema 'anhängen'." KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 767.

³⁷⁸ KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 752, 758ff.

³⁷⁹ Zitiert nach ebd., S. 765.

³⁸⁰ MÜTTER, BERND: Emotionen und historisches Lernen, S. 342. Vgl. EDLINGER, HEIDRUN UND HASCHER, TINA: Von der Stimmungs- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zur Wirkung von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. In: Unterrichtswissenschaft 1/2008, S. 55-70.

³⁸¹ JUNKELMANN, MARKUS: Träume von Rom, S. 63f.

³⁸² Man denke etwa an das Kompetenzenmodell der Gruppe um Andreas Körber. Siehe Kapitel 1.3.

4.1.2 Konzept von *Geschichte*

Ein Bereich des möglichen Einflusses filmischer Geschichtsdarstellungen, den mehrere Autoren für wesentlich halten, ist das Konzept, das Rezipienten von *Geschichte* haben. Es handelt sich um die Frage, was sich einzelne Personen unter dem Begriff *Geschichte* vorstellen.

Insbesondere das Fernsehen mit seinem vielfältigen Programmangebot dürfte hier großen Einfluss ausüben. Rolf Schörken führt aus, dass Geschichtliches im Fernsehen in einem "großen Angebotssalat" zur Verfügung stehe³⁸³: Verschiedenartige Beiträge zu unterschiedlichen historischen Themen werden gleichsam als "Häppchen" angeboten, es bestehe keine Ordnung im weitreichenden Angebot. Im vielfältigen, nahezu unüberschaubaren Fernsehangebot werde Historisches als nichts Besonderes mehr wahrgenommen. "Die Welt der Geschichte wird für den Konsumenten schließlich genauso ein eingerasteter und nichtsagender Bestandteil der medienvermittelten Wirklichkeit wie die Welt der Familie, die Welt der Tiere, die Welt des Sports."³⁸⁴ *Geschichte* wird nach dieser Ansicht also einerseits als nicht grundlegend verschieden von anderen Fernsehthemen wie *Familie* oder *Sport* wahrgenommen und andererseits als Sammlung vieler Einzelbeiträge ohne zu erkennenden Zusammenhang. Auf letzteres weist auch Pierre Sorlin hin, der ein aktuell verstärktes Interesse der Bevölkerung an historischen Einzelfakten, regionaler und individueller Geschichte (eigene Familiengeschichte etwa oder Erzählungen von Zeitzeugen) - "in other words for a knowledge of the past more akin to quiz programmes than to speculations about humane destiny"³⁸⁵ - festgestellt hat. Fernsehen sei "at one and the same time, a mirror that reflects the new tendencies and an agent that accentuates them."³⁸⁶

Auch durch die oft lustige oder spannende, jedenfalls immer mit einem Unterhaltungswert verbundene Präsentation von Geschichte in Filmen könnte *Geschichte* mehr als Konsumgut wahrgenommen werden denn als bewusste Auseinandersetzung mit der Vergangenheit.³⁸⁷

Pierre Sorlin zeigt eine weitere Einflussmöglichkeit speziell des Fernsehens auf, die auch andere Autoren erkennen: Fernsehen bezieht sich in seiner Programmstruktur auf Gegenwart und Zukunft, nur äußerst selten auf die Vergangenheit³⁸⁸. Eine Sendung folgt der

³⁸³ SCHÖRKEN, ROLF: Begegnungen mit Geschichte, S. 160.

³⁸⁴ Ebd., S. 160.

³⁸⁵ SORLIN, PIERRE: *Historians at the Crossroads*, S. 26.

³⁸⁶ Ebd., S. 26.

³⁸⁷ KRÖLL, ULRICH: *Geschichtsfernsehen im Wandel*, S. 775, SCHÖRKEN, ROLF: *Begegnungen mit Geschichte*, S. 22f, 105ff.

³⁸⁸ Die Vergangenheit des Fernsehens, das heißt bereits gezeigtes Material, wird nach Joan Kristin Bleicher nur in Form von Programmwiederholungen zu schlechten Sendeplätzen oder - bei alten Sendungen - aufgrund ihres Nostalgiewertes in die "Gegenwart des Programms" integriert. BLEICHER, JOAN KRISTIN: "Zum Raum wird hier die Zeit." (Richard Wagner) Anmerkungen zum Verschwinden der Vergangenheit im Fernsehprogramm. In: HICKE-THIER, KNUT U.A. (Hgg.): *Der Film in der Geschichte. Dokumentation der GFF-Tagung*. (Schriften der Gesellschaft

anderen, es werden immer wieder Hinweise auf kommende Programminhalte gegeben und Filme schon längere Zeit vor ihrer Ausstrahlung beworben. Zur Reflexion über vergangene Eindrücke bleibt aufgrund des ständigen Bilderflusses keine Zeit.³⁸⁹

Auch der einzelne Film selbst *vergegenwärtigt* Vergangenheit. In historischen Spielfilmen, aber auch Dokumentationen, passiert das Geschehen in der Jetztzeit der Rezeption, die Vergangenheit wird in die Gegenwart des Rezipienten geholt. Dadurch kann zwar bewirkt werden, dass sich Rezipienten besser in vergangene, weit entfernte Situationen hineinversetzen können, aber durch den Verlust der Distanz könnte eine kritische, distanzierte Auseinandersetzung mit Geschichte erschwert werden. *Geschichte* wird dann vielleicht nicht mehr als zeitlich weit entfernt und unserer Gegenwart fremd, sondern als gegenwärtig und uns nahe stehend empfunden.³⁹⁰

Auch die Form, in der geschichtliche Inhalte im Film mit einer Bedeutung für die Gegenwart verbunden werden, könnte Auswirkungen auf die Konzeption von Geschichte haben - im Sinne auch des Erzählens nach Jörn Rüsen, welches das Geschichtsbewusstsein nach seiner Definition ausmacht. Denn auch Geschichte im Film wird auf eine bestimmte Weise erzählt, oft traditional (Suche nach Ursprung, Kontinuität) oder exemplarisch (Lernen aus Erfahrungen der Vergangenheit), manchmal auch kritisch (Neuinterpretation, Kritik bereits bestehender Erzählungen) oder genetisch (Veränderungen als zielgerichtete Prozesse, Fortschritt).³⁹¹ Besonders häufig eingesetzte oder besonders eindrucksvolle filmische Erzählpraktiken könnten zur Verbreitung dieser Arten der Sinnbildung beitragen.

4.1.3 Historisches Wissen

Viele Autoren sind der Ansicht, dass Film und Fernsehen einen großen Beitrag zur Verbreitung historischer Inhalte in der Bevölkerung liefern. Dies sei aufgrund der großen Beliebtheit des Fernsehens und des Mediums Film, damit dem Erreichen eines Massenpublikums, der Bedeutung von Film als wichtigster Informationsquelle für bestimmte Rezipientengruppen sowie gewisser Charakteristika des Films oder einzelner filmischer Formate (hohe Glaub-

für Film- und Fernsehwissenschaft Bd. 6; Sigma Medienwissenschaft Bd. 23) (Berlin 1997), S. 56-62, hier S. 61.

³⁸⁹ SORLIN, PIERRE: *Historians at the Crossroads*, S. 27, BLEICHER, JOAN KRISTIN: "Zum Raum wird hier die Zeit.", insbesondere S. 56ff, 61.

³⁹⁰ SCHÖRKEN, ROLF: *Begegnungen mit Geschichte*, S. 11ff, 16, TOPLIN, ROBERT BRENT: *History by Hollywood*, S. 5, SCHNEIDER, GERHARD: *Filme*, S. 371. Ob dieser Umstand als positiv oder negativ zu sehen ist, darüber zeigt sich die Fachliteratur uneinig. Während sich die genannten Autoren für Filme aussprechen, die ein Hineinversetzen in vergangene Zeiten ermöglichen, weist Natalie Zemon Davis darauf hin, dass es (unter anderem) Ziel des Historikers sei, Fremdheit und Gegensätze von Geschichtlichem im Vergleich zur Gegenwart zu zeigen. ZEMON DAVIS, NATALIE: "Jede Ähnlichkeit mit lebenden oder toten Personen...", S. 39.

³⁹¹ RÜSEN, JÖRN: *Historisches Lernen*, S. 37ff. Siehe auch Kapitel 1.1. Vgl. Möglichkeiten der filmischen Geschichtsdarstellung und deren Funktion bei TOPLIN, ROBERT BRENT: *History by Hollywood*, S. 13ff. Siehe dazu auch Kapitel 2.2.1.

würdigkeit, Suggestivität, leichte Verständlichkeit, Einprägsamkeit etc.) der Fall.³⁹²

Eine Möglichkeit des Einflusses von Film auf den historischen Wissensstand eines Rezipienten ist die erstmalige Versorgung mit Information über einen bestimmten geschichtlichen Teilbereich. Der Fernsehproduzent Jerry Kuehl etwa meint, dass viele Zuseher ausschließlich über das Fernsehen über historische Themen informiert würden.³⁹³ Auch Robert A. Rosenstone vermutet, dass "given a society in which reading, particularly serious reading about the past, is increasingly an élitist endeavour, it is possible that such history on the screen is the history of the future."³⁹⁴ Es ist fraglich, inwieweit größere Themenbereiche auf diese Weise, also allein durch filmische Darstellung, vermittelt werden können, da zu populären Themen (z.B. Zweiter Weltkrieg) sehr viele unterschiedliche Informationsquellen - vom Schulunterricht über Gespräche mit Bekannten bis hin zu Artikeln in Zeitungen oder populärwissenschaftlichen Fachbüchern - vorhanden sind.³⁹⁵ Allerdings scheint es einleuchtend, dass aufgrund des großen Angebots geschichtlicher Sendungen zu den unterschiedlichsten Thematiken immer wieder für den Rezipienten neue Inhalte geboten werden.³⁹⁶ Wenn keine Vergleichsmöglichkeiten bestehen, die Quelle als vertrauenswürdig und der Inhalt als relevant eingestuft wird, kommt es wahrscheinlich zu einer Aufnahme der Information in den historischen Wissensbestand.³⁹⁷

Aber auch wenn andere Informationsquellen zur Verfügung stehen und diese auch genutzt werden, könnte historisches Wissen dennoch über filmische Geschichtsdarstellung vermittelt werden. Die Fachliteratur zeigt sich uneinig darüber, welcher Stellenwert der filmischen im Vergleich zu anderen Formen der Geschichtsdarstellung zugeschrieben werden soll. Eine Ansicht ist, dass der traditionellen Geschichtsschreibung mehr Vertrauen entgegengebracht wird.³⁹⁸ Das hätte zur Folge, dass ein Rezipient im Zweifelsfalle einer geschichtlichen Publikation mehr Glauben schenken müsste als einer geschichtlichen Fernsehsendung. Andere Autoren weisen aber auf die Überzeugungskraft des Bilds als Quelle hin und leiten davon ein stärkeres Vertrauen der Zuseher in Fernsehdokumentationen als in geschriebene Texte

³⁹² Siehe Kapitel 2 und 3.

³⁹³ KUEHL, JERRY: History on the public screen II, S. 182. Auch andere Autoren sind dieser Ansicht. Vgl. KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 765f.

³⁹⁴ ROSENSTONE, ROBERT A.: History on Film/Film on History, S. 132.

³⁹⁵ SCHÖRKEN, ROLF: Begegnungen mit Geschichte, insbesondere S. 22f. Andererseits bemühen sich die Fernsehsender, wie bereits in Kapitel 2.3.1 erwähnt wurde, auch um Kontinuität, die unter anderem durch Sendereihen zu bestimmten Themen vermittelt wird. So werden beispielsweise Reihen produziert, die einen größeren Zeitraum oder Themenkomplex abdecken, z. B. *Österreich I und II* von Hugo Portisch. Jerry Kuehl ist im Übrigen der Ansicht, dass sogar Informationen über Themen wie den Zweiten Weltkrieg von vielen Rezipienten nur aus dem Fernsehen bezogen würden. KUEHL, JERRY: History on the public screen II, S. 182.

³⁹⁶ Vgl. Kapitel 2.3.1.

³⁹⁷ Vgl. Kapitel 3.

³⁹⁸ Siehe Kapitel 2.1 sowie 3.3.2.

ab.³⁹⁹ Doch nicht nur die Authentizität einer Darstellung spielt hier eine Rolle, auch ihre Verständlichkeit. Autoren wie Robert A. Rosenstone meinen, Film sei für einen Großteil der Rezipienten leichter verständlich als geschriebener Text und geschichtliche Inhalte würde daher leichter aus diesem Medium aufgenommen.⁴⁰⁰ Weiters wird die Meinung vertreten, Film sei aufgrund seiner spezifischen Gestaltung einprägsamer als andere Medien oder wirke durch seine Suggestivkraft überzeugender.⁴⁰¹ Historische Inhalte würden also besser im Gedächtnis *hängen bleiben*, vielleicht auch unbewusst.⁴⁰²

Bei den bislang erwähnten Theorien zur Veränderung des historischen Wissensstandes von Rezipienten durch filmische Geschichtsdarstellungen wurde Film als besonders geeignetes Trägermedium gesehen, um geschichtliche Inhalte zu vermitteln. Die Tatsache, dass Film das Medium ist, spielt nach dieser Sichtweise nur insofern eine Rolle, als das Medium als populär, authentisch usw. gesehen wird, nimmt jedoch keinen Einfluss auf die Art der Inhalte, welche vom Medium unabhängig gesehen werden.⁴⁰³ Marc Ferro und Rainer Rother etwa betonen die Eigenschaft des Films als Medium zur Verbreitung bereits bestehender Geschichtsbilder.⁴⁰⁴

Allerdings gibt es viele Autoren, die die Ansicht vertreten, Film vermittle eine bestimmte Art von historischen Inhalten und zwar aufgrund gewisser typischer Eigenschaften des Mediums.⁴⁰⁵ Diese filmspezifischen Inhalte sind zum einen visuelle Informationen, wie sie das Filmbild liefert. Visuell erfassbare Elemente sind unter anderem Landschaften, Gebäude, Straßen, Aussehen der Menschen, Kleidung und Gebrauchsgegenstände.⁴⁰⁶ Es würde mehrere Seiten Text beanspruchen, ein einzelnes Filmbild in allen Details zu schildern und selbst dann wäre der Eindruck nicht so gut vorstellbar wie das tatsächliche Bild.⁴⁰⁷ Im Gegensatz zu Photographien, Gemälden und Abbildungen hat Film weiters den Vorteil der laufen-

³⁹⁹ Harald Schleicher formuliert diesen Zusammenhang auf folgende Weise: "Ein Bild, so heißt es, sagt mehr als tausend Worte - und einem Bild glaubt man mehr als tausend Worten. Hier liegt die Quelle jener Spannung, die zwischen der (vermeintlichen) Wahrheit eines Bildes und den Worten, die immer eine Lüge darstellen können, besteht." SCHLEICHER, HARALD: Film Reflexionen, S. 28. Vgl. ERBER, ROBERT: Medienkompetenz und Geschichtswissenschaft, S. 38.

⁴⁰⁰ ROSENSTONE, ROBERT A.: History on Film/Film on History, S. 132. Diese Meinung ist freilich nicht ganz unumstritten, wie in Kapitel 3.1 gezeigt wurde und kann nicht pauschal auf alle Filme angewendet werden.

⁴⁰¹ Siehe Kapitel 3.1.

⁴⁰² SCHILLINGER, JENS: Kronzeugen der Vergangenheit?, S. 5, SCHNEIDER, GERHARD: Filme, S. 369.

⁴⁰³ Das heißt, dieselben Inhalte könnten auch über andere Medien, zum Beispiel gut aufbereitete Bücher oder ähnliches vermittelt werden.

⁴⁰⁴ FERRO, MARC: Gibt es eine filmische Sicht der Geschichte?, S. 21, ROTHER, RAINER: Nationen im Film, S. 14. Film trägt nach Ansicht dieser Autoren aber oft zur *Verstärkung* der dargestellten Geschichtsbilder bei.

⁴⁰⁵ Knut Hickethier etwa stellt "die Frage, ob die audiovisuellen Materialien des kulturellen Gedächtnisses durch ihre mediale Struktur auch Geschichte anders strukturieren und sich deshalb ein strukturell anders geformtes Bild von Geschichte als in den rein schriftlichen Vermittlungsformen ergibt." HICKETHIER, KNUT: Film und Fernsehen als Mediendispositive in der Geschichte, S. 70.

⁴⁰⁶ ROSENSTONE, ROBERT A.: History on Film/Film on History, S. 16.

⁴⁰⁷ ROSENSTONE, ROBERT A.: Geschichte in Bildern/Geschichte in Worten, S. 69, ZEMON DAVIS, NATALIE: "Jede Ähnlichkeit mit lebenden oder toten Personen...", S. 41.

den Bilder, somit können auch Abläufe und Handlungen dargestellt werden.⁴⁰⁸ Es ist deshalb denkbar, dass viele Rezipienten ihre konkrete, *bildliche* Vorstellung vergangener Zeiten aus Filmbildern beziehen.⁴⁰⁹ Das andere Charakteristikum des Films, das vielfach in der Fachliteratur hervorgehoben wird, ist die konkrete Darstellung einer bestimmten Geschichte. Während Texte auch abstrakte Strukturen erklären können, stellt Film bestimmte Situationen, Handlungen, Figuren vor. Besonders der Spielfilm besitzt diese Eigenschaft, da er typischerweise eine durchgehende Geschichte erzählt, aber auch der Dokumentarfilm ist aufgrund des durchlaufenden Fadens der *Erzählung* und der gezeigten Bilder konkreter fassbar als geschriebener Text.⁴¹⁰ Die Darstellung bestimmter Handlungen mit bestimmten Figuren ermöglicht nach Meinung vieler Didaktiker und Filmforscher das Hineinversetzen in andere Zeiten, was wiederum zu einer genaueren, einprägsameren Vorstellung von Vergangenem führe.⁴¹¹

Vielfach ist in der Fachliteratur vom *Geschichtsbild* der Rezipienten die Rede, welches in entscheidendem Maße durch Film und Fernsehen geprägt werde.⁴¹² Hier drängt sich natürlich die Frage auf, was unter diesem Terminus zu verstehen ist beziehungsweise wie einzelne Autoren diesen verwenden. Zum Teil wird das Geschichtsbild mit dem Konzept von Geschichte gleichgesetzt, wie es im vorangegangenen Kapitel behandelt wurde, oder es handelt sich um konkrete Vorstellungen über bestimmte Sachverhalte, oft wird aber dezidiert darauf hingewiesen, dass es sich um *bildhafte* Vorstellungen handle.⁴¹³ Die Konzeption des Geschichtsbildes als stark visuelle Vorstellung lässt vermuten, dass das Bild, das Rezipienten von bestimmten geschichtlichen Sachverhalten haben, besonders gut durch *reale* Bilder, wie sie zum Beispiel der Film eindrucksvoll liefert, zu beeinflussen sei.⁴¹⁴ Georg Schmid sieht den Zusammenhang folgendermaßen: „Die menschheit hat sich immer bilder gemacht, und sie hat die realen bilder von film und television diesem bedürfnis, die welt durch verbildlichung verständlich zu machen, entsprechend ausgelegt.“⁴¹⁵

⁴⁰⁸ Hans-Jürgen Pandel sieht den Vorteil des Films oder der Bilderabfolge gegenüber dem Einzelbild in seiner Narrativität, denn auch das historische Bewusstsein sei schließlich narrativ strukturiert. PANDEL, HANS-JÜRGEN: Bild und Film, S. 161.

⁴⁰⁹ ZWÖLFER, NORBERT: Filmische Quellen und Darstellungen, S. 127, TOPLIN, ROBERT BRENT: History by Hollywood, S. 5.

⁴¹⁰ ZWÖLFER, NORBERT: Filmische Quellen und Darstellungen, S. 127, PASCHEN, JOACHIM: Film und Geschichte, S. 17, TOPLIN, ROBERT BRENT: History by Hollywood, S. 5.

⁴¹¹ PASCHEN, JOACHIM: Film und Geschichte, S. 17, SCHNEIDER, GERHARD: Filme, S. 371, TOPLIN, ROBERT BRENT: History by Hollywood, S. 5.

⁴¹² Z.B. FERRO, MARC: Geschichtsbilder, S. 11, HICKETHIER, KNUT: Film und Fernsehen als Mediendispositive in der Geschichte, S. 70, MÜLLER, ALBERT: Ice Storm, S. 86.

⁴¹³ Umfassende Betrachtungen zu dieser Thematik liefert SCHMID, GEORG: Die Geschichtsfalle, insbesondere 17ff, 40f, 203f.

⁴¹⁴ Ebd., S. 203f, 241, FERRO, MARC: Gibt es eine filmische Sicht der Geschichte?, S. 21, MÜLLER, ALBERT: Ice Storm, S. 86. Siehe auch Kapitel 3.1.1.

⁴¹⁵ SCHMID, GEORG: Die Geschichtsfalle, S. 241. Unter Bildern versteht Schmid auch Vorstellungen, Leitideen, usw.

Ich möchte nun einige konkrete Beispiele für den Einfluss von filmischen Geschichtsdarstellungen auf den historischen *Wissensbestand* (darunter auch bildhafte Vorstellungen) der Rezipienten, wie sie die Fachliteratur liefert, geben.

Hängt das historische Wissen vieler Menschen tatsächlich größtenteils vom geschichtlichen Angebot des Fernsehens (und Kinos) ab, so könnte es - in größerem oder geringerem Ausmaß - nach diesem Angebot strukturiert sein. Das hieße, dass vor allem Wissen über Zeitgeschichtliches und europäische Geschichte vorhanden ist, das 19. Jahrhundert mit Literaturverfilmungen und Nostalgie verbunden wird, das Mittelalter als fremdartig, gewalttätig und mystisch erscheint.⁴¹⁶ Allerdings ist das Programmangebot so umfangreich, dass der Rezipient immer eine Auswahlmöglichkeit offen hat und auch die Rezeption einzelner Sendungen kann unterschiedlich ausfallen, wie gezeigt wurde.⁴¹⁷ Dennoch stellen Fernsehprogrammleiter wie Guido Knopp den Anspruch, Sendungen zu zeigen, die für alle möglichen Rezipienten interessant und verständlich sind.⁴¹⁸ Dies könnte für eine Strukturierung des Geschichtswissens nach dem Fernsehangebot sprechen. An Gegenmeinungen fehlt es freilich nicht.⁴¹⁹

Als Beispiel für die Prägung eines Themas oder einer Epoche durch Film erläutert Thomas Scharff das Mittelalterbild des Films. Dieses sei ein sehr begrenztes: Es finde meist eine Beschränkung auf die feudale und ritterliche Welt sowie einige bekannte, oft mythische Figuren statt. Gewalt und Schmutz seien heute neben typischen Kostümen und Requisiten zwei wesentliche Merkmale, an denen das Mittelalter erkennbar sei. Dieses Bild würde von den Rezipienten übernommen, gleichzeitig aber auch von diesen gefordert, da als authentisch gelte, was bereits bekannt sei. Entstanden seien die meisten der erwähnten Darstellungstraditionen im 19. Jahrhundert und seien vom Film übernommen worden, der diese Traditionen nun fördere.⁴²⁰ Wie Wolfgang Struck bemerkt, verwenden auch viele Fantasy- und Horrorfilme Stoffe oder einzelne Elemente aus dem Mittelalter oder scheinen aufgrund der Kostüme, feudalen Strukturen usw. gar im Mittelalter zu spielen.⁴²¹ Es kann hier leicht zu einer Vermischung der Genres kommen⁴²², die sich wohl gegenseitig beeinflussen und das Bild des Mittelalters als gewalttätig und fremdartig weiter prägen.

⁴¹⁶ Näheres zum geschichtlichen Angebot in Fernsehen und Kino in Kapitel 2.3.1.

⁴¹⁷ Zu Bedingungen der Rezeption siehe Kapitel 3.

⁴¹⁸ KNOPP, GUIDO: Geschichte im Fernsehen, S. 7.

⁴¹⁹ Z.B. SCHÖRKEN, ROLF: Begegnungen mit Geschichte, S. 160f, STAIGER, JANET: Interpreting Films, S. 60f, 68ff.

⁴²⁰ SCHARFF, THOMAS: Wann wird es richtig mittelalterlich?, S. 68f, 71ff, 81f.

⁴²¹ STRUCK, WOLFGANG: Fantasy, S. 116. Struck begründet dies damit, dass die Stoffe vieler Fantasyfilme aus dem Mittelalter stammten, da sie über mittelalterliche Quellen wie das Nibelungenlied, die Edda und ähnliche überliefert worden seien. Ein Beispiel dafür ist die Triologie *Der Herr der Ringe* (Peter Jackson, 2001-2003), die sich wiederum an die gleichnamige Romanvorlage von J. R. R. Tolkien hält.

Beispiele für Filme, die mittelalterliche Elemente verwenden ohne selbst im Mittelalter zu spielen, sind *The Da Vinci Code - Sakrileg* (Ron Howard, 2006) oder der Fernsehfilm *Das Blut der Templer* (Florian Baxmeyer, 2004).

⁴²² Der *Artusfilm* stellt beispielsweise in der Regel eine Mischform aus Geschichtsfilm und Fantasyfilm dar: Es wird Bezug genommen auf (angebliche) historische Begebenheiten, andererseits tauchen Zauberer, Hexen usw. auf.

Die Bedeutung von Darstellungskonventionen beobachtet Markus Junkelmann auch in Hinblick auf Darstellung und Vorstellung der Antike: Seiner Meinung nach sei das Bild, das in der Bevölkerung über das antike Rom vorherrsche - insbesondere was visuelle Elemente wie Bekleidung anbelange - stark vom Historienfilm geprägt. Dieser wiederum greife auf Darstellungstraditionen des 19. Jahrhunderts zurück, habe aber auch selbst Konventionen geschaffen. Beispiele für ahistorische, aber von den Rezipienten für authentisch gehaltene antike Bekleidungsstücke seien Armmanschetten, mit Broschen symmetrisch geschlossene Umhänge, außerhalb des Schlachtfelds getragene Rüstungen (die nach dem aktuellen Forschungsstand und aus praktischen Gründen nur während der Schlacht getragen wurden), lange Mäntel während des Kampfes und die Toga in ihrer filmischen Ausführung.⁴²³

Wie im Falle der mittelalterlichen und römischen Geschichte dürften auch in anderen Bereichen Konventionen der Darstellung, die meist älter als der Film sind, eine Rolle spielen. Zwar hat der Film diese nicht erfunden, trägt aber wesentlich zu ihrem Erhalt bis in die heutige Zeit bei. Weiters wurden in der Geschichte des Films weitere Konventionen entwickelt, wie sie Thomas Kolnberger anhand des Films *Braveheart* (Mel Gibson, 1995) erläutert. Der Film trage Züge des Italo-Westerns, des Horrorfilms und von Bibel-Verfilmungen, die Schlachtszenen seien fern der historischen *Wirklichkeit* nach den Forderungen von Filmästhetik und Spannung optimal dargestellt, die Actionszenen würden an James Bond erinnern. Für eine passende Story wurde die Geschichte dem *Robin Hood-Mythos* angepasst und zwei Liebesgeschichten eingefügt.⁴²⁴ Neben diesen filmischen Konventionen enthält der Film nach Kolnberger auch Elemente der romantischen und älteren Überlieferungstradition wie den kurzen Schottenrock.⁴²⁵ Die Vorstellung der schottischen Geschichte sei aufgrund von Filmen wie *Braveheart* oder auch *Rob Roy* (Michael Caton-Jones, 1995) wesentlich von den erwähnten Darstellungskonventionen geprägt.⁴²⁶

Ein anderes Beispiel für filmischen Einfluss auf geschichtliche Vorstellungen ist nach Ansicht einiger Autoren der Vietnamkrieg. Das Geschichtsbild, das hier vorherrsche, sei weitgehend durch die journalistische Berichterstattung, vor allem in Form einiger bekannter Bilder, sowie mehrere Kinofilme geprägt.⁴²⁷ Albert Müller nennt als Beispiel den Hubschrauberangriff aus *Apocalypse Now* (Francis Ford Coppola, 1979), der die Vorstellung vom Kampf in Vietnam beeinflusst habe.⁴²⁸

⁴²³ JUNKELMANN, MARKUS: Träume von Rom, S. 69ff.

⁴²⁴ KOLNBERGER, THOMAS: 30 Jahre Geschichte - 700 Jahre Tradition - 171 Minuten Film, S. 21.

⁴²⁵ Ebd., S. 19. In Wirklichkeit sei dieses Bekleidungsstück zum Schutz vor Kälte nur in langer Variante (annähernd bodenlang) getragen worden.

⁴²⁶ Ebd., S. 18f.

⁴²⁷ KNOPP, GUIDO: Bilder, die Geschichte machten, S. 8ff, ROSENSTONE, ROBERT A.: History on Film/Film on History, S. 120.

⁴²⁸ MÜLLER, ALBERT: Ice Storm, S. 86

4.1.4 Beurteilung der Vergangenheit

Wie bereits im Zuge der Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der Geschichtsdarstellung allgemein erwähnt wurde, ist die Darstellung historischer Inhalte immer mit Interpretation verbunden.⁴²⁹ Das führt oft zu einem Werturteil über Vergangenes, insbesondere bei populären Darstellungsformen, die eine Verbindung zur Gegenwart herzustellen suchen.⁴³⁰ Beim Spielfilm kommt dazu noch der Einsatz von Figuren, die positiv oder negativ besetzt sein können und die Identifikationsmöglichkeiten anbieten.⁴³¹

Vielfach wird in der Fachliteratur, besonders von Anhängern marxistischer oder ähnlich gerichteter Filmtheorien, die Meinung vertreten, Film präge die Ideologie der Rezipienten in entscheidendem Maße, auch in Bezug auf die Beurteilung der Vergangenheit. Dies sei von den Filmproduzenten intendiert, um die Vormachtstellung der Herrschenden beziehungsweise der die Filmproduktion beherrschenden Gruppe zu sichern. Gerade Historisches spiele eine Rolle zur Herrschaftslegitimation, aber auch Unterhaltungssendungen, die gewünschte Werte transportieren und das aktuelle System unterstützen.⁴³² Nach Georg Schmid ist die kulturelle Vormacht der USA in ihrer Rolle als größter "Bildererzeuger" begründet, wobei er auch auf den aktuellen Aufstieg Deutschlands hinweist.⁴³³

Stark ideologisch geprägt sind nach Rainer Rother historische Mythen, die von einzelnen Gruppen oder Nationen zu Legitimationszwecken herangezogen werden. Die Vorstellung vom Erreichen eines Ziels (z.B. der Besetzung eines Landes, Besiegen der Feinde) erst nach größten Anstrengungen, Rückschlägen und Strapazen - quasi als Lohn für die Mühen und den nicht verlorenen Glauben - stellt ein Beispiel für einen solchen Mythos dar. Nach Rother prägen alle Kulturen ihre eigenen Mythen. Film stelle ein besonders gutes Medium zu ihrer Verbreitung dar.⁴³⁴

Einige Beispiele für mögliche Einflussbereiche des Films, die man auch unter einem ideologischen Standpunkt betrachten kann, wurden bereits in Kapitel 4.1.2 und 4.1.3 genannt. So kann beispielsweise traditionales Erzählen gut zur Herrschaftslegitimation eingesetzt werden und die Darstellung des Mittelalters als fremdartig stellt auch eine Form der Bewertung der

⁴²⁹ Siehe Kapitel 2.1.1.

⁴³⁰ An dieser Stelle sei wieder auf die Darstellungsmöglichkeiten von Geschichte im Film nach Robert Brent Toplin sowie die Erzähltypen nach Jörn Rüsen verwiesen. TOPLIN, ROBERT BRENT: *History by Hollywood*, S. 13ff, RÜSEN, JÖRN: *Historisches Lernen*, S. 37ff. Vgl. auch Kapitel 4.1.2.

⁴³¹ Siehe Kapitel 2.2.1.

⁴³² STAIGER, JANET: *Interpreting Films*, S. 68ff, SORLIN, PIERRE: *Mass media. (Key Ideas)* (London u.a. 1994), S. 90ff, 103ff, WINKLER, HARTMUT: *Der filmische Raum und der Zuschauer*, insbesondere S. 23, WUSS, PETER: *Kunstwert des Films und Massencharakter des Mediums*, S. 519, DUSSEL, KONRAD: *Beiträge der Rundfunkgeschichte zu fächerübergreifenden Diskursen*, S. 224.

⁴³³ SCHMID, GEORG: *Die Geschichtsfalle*, S. 214ff, 243f, 277.

⁴³⁴ ROTHER, RAINER: *Nationen im Film*, S. 15.

Epoche dar.⁴³⁵

Besonderen Einfluss dürfte der Film auf die Bewertung historischer Persönlichkeiten haben, da Identifikation und Bewertung wie erwähnt vor allem über die Filmfiguren stattfinden. Die Figur des König Artus wird beispielsweise als sagenumwoben und umstritten, aber durchwegs positiv dargestellt.⁴³⁶ Die im Gegensatz dazu historisch zweifelsfrei belegbare Person Oskar Schindler ist dem Rezipienten ebenfalls hauptsächlich über den Film und zwar konkret *Schindlers Liste* (Steven Spielberg, 1993) bekannt und ihre Beurteilung durch diesen geprägt.⁴³⁷ Auch die Beurteilung ganzer Personengruppen könnte durch Film beeinflusst sein, wenn etwa die Protagonisten häufig einer bestimmten Gruppe angehören und ihnen eine andere Gruppe als Antagonisten gegenübersteht (z.B. Individuum gegen Staatsgewalt, einzelne Arbeiter gegen Großgrundbesitzer).⁴³⁸

Allerdings ist in der Fachliteratur häufig die These zu finden, nicht Film präge die Ideologie der Zuseher, sondern die Zuseher würden die Ideologie des Films prägen. Filmproduzenten hätten nach Ansicht dieser Forschungsmeinung allein das Interesse, hohe Verkaufszahlen oder Einschaltquoten zu erreichen und würden sich daher nach den in der Bevölkerung vertretenen Werturteilen und Vorstellungen richten.⁴³⁹ Filme könnten höchstens zur Bestätigung und Verfestigung der bereits herrschenden Ideologien oder Vorstellungen beitragen.⁴⁴⁰

4.1.5 Medienkompetenz

Einige Autoren sind der Meinung, bestimmte Filme oder das bestehende vielfältige Programmangebot könnten zu einer kritischen Einstellung und der Ausbildung einer Medienkompetenz beitragen.

Reinhard Sieder etwa vertritt die Ansicht, Medienrezipienten seien sich heutzutage eher der unterschiedlichen Sichtweisen der Vergangenheit bewusst, auch da das aktuelle Angebot an Vergangenheitsdarstellungen so umfangreich sei.⁴⁴¹ Das große Angebot an unterschiedlichen Darstellungsformen und Interpretationen von Geschichte macht es wahrscheinlich,

⁴³⁵ Allerdings lässt sich nach meiner Ansicht keine eindeutige positive oder negative Bewertung der Epoche feststellen. Farbenfrohe, positiv besetzte Ritterfilme und Fantasyproduktionen halten sich nach meiner Einschätzung die Waage mit Filmen, die ein eher düsteres Bild des Mittelalters zeigen.

⁴³⁶ SCHARFF, THOMAS: Wann wird es richtig mittelalterlich?, S. 69.

⁴³⁷ SCHÖRKEN, ROLF: Begegnungen mit Geschichte, S. 16.

⁴³⁸ GRINDON, LEGER: *Shadows on the Past*, S. 15ff.

⁴³⁹ BERG, JAN: Das Bild der Medien im Jahr 2000, S. 84f, 87, WUSS, PETER: Kunstwert des Films und Massencharakter des Mediums, S. 525f.

⁴⁴⁰ FERRO, MARC: Gibt es eine filmische Sicht der Geschichte?, S. 21, ROTHER, RAINER: Nationen im Film, S. 14.

⁴⁴¹ SIEDER, REINHARD: Nach dem Ende der biographischen Illusion, S. 27ff.

dass Rezipienten einzelne Darstellungen kritischer hinterfragen.⁴⁴²

Weiters thematisieren viele Filme das Thema der Wahrnehmung der Realität oder der Interpretation der Vergangenheit. Beispiele dafür sind *Abre los ojos* (Alejandro Amenábar, 1997) - die amerikanische Variante des Films heißt *Vanilla Sky* (Cameron Crowe, 2001), *Rashomon* (Akira Kurosawa, 1950) oder *Hitler - Ein Film aus Deutschland* (Hans-Jürgen Syberberg, 1977/1980).⁴⁴³ Die Zuseher werden bei der Rezeption dieser und ähnlicher Filme mit der Uneindeutigkeit der Wahrnehmung von (historischer) Realität konfrontiert und zur kritischen Überlegung angeregt.⁴⁴⁴

Andere Filme brechen bewusst mit der *realistischen* oder *authentischen* Darstellung und beinhalten surrealistische oder ahistorische Elemente, wie beispielsweise *Walker* (Alex Cox, 1987). Hier können die Rezipienten nicht einfach der Authentizitätswirkung des Films erliegen, es wird ihnen vor Augen gehalten, dass es sich hierbei um ein Konstrukt handelt, das nicht der (historischen) Wirklichkeit entspricht.⁴⁴⁵

Während die erwähnten Möglichkeiten der Steigerung der Medienkompetenz durch Film selbst gegeben sind, besteht natürlich auch die Option, filmische Geschichte(n) im Schulunterricht zu dekonstruieren. Viele Didaktiker sprechen sich für die Eignung des Films zur Dekonstruktionsarbeit und die Notwendigkeit der Befassung mit dieser aus.⁴⁴⁶

4.2 Möglichkeiten der Analyse des historischen Bewusstseins, dessen Veränderung sowie des Einflusses filmischer Darstellungen

Wie in der Fachliteratur beklagt wird, sind kaum Informationen zum Einfluss filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein Jugendlicher vorhanden. Dabei mangelt es auch an umfassenden theoretischen Konzepten, aber hauptsächlich an empirischen Studien.⁴⁴⁷

Daher sollen im Folgenden Konzepte der Geschichts- und Mediendidaktik vorgestellt werden, die Teilaspekte unseres Forschungsinteresses abdecken: Untersuchungen des Geschichts-

⁴⁴² Vgl. Kapitel 3.2.

⁴⁴³ Vgl. auch Kapitel 2.2.1.

⁴⁴⁴ MÜLLER, JÜRGEN E.: Hans-Jürgen Syberbergs Hitler, S. 99f.

⁴⁴⁵ ROSENSTONE, ROBERT A.: Introduction, S. 12, SCHARFF, THOMAS: Wann wird es richtig mittelalterlich?, S. 65f.

⁴⁴⁶ Z.B. KRAMMER, REINHARD: De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht, VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen", BARCELÓ, ALEXANDER U.A.: De-Konstruktion "fertiger Geschichten" am Beispiel Film, PANDEL, HANS-JÜRGEN: Geschichtsunterricht nach PISA, S. 130f.

⁴⁴⁷ SCHNEIDER, GERHARD: Filme, S. 367, SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA: Vorwort, S. 4. Es ist mir während meiner einjährigen Forschungstätigkeit nicht gelungen, eine entsprechende, publizierte Studie aufzufinden.

bewusstseins Jugendlicher sowie Studien zum Einfluss von Film auf Wissensstand, Ideologie und andere Bereiche, die dem historischen Bewusstsein nahe stehen.

4.2.1 Historisches Bewusstsein in der empirischen Forschung

Mit der Erforschung des historischen Bewusstseins hat sich die Fachdidaktik bereits seit längerer Zeit beschäftigt.⁴⁴⁸ Theoretische Auseinandersetzungen mit der Thematik wurden bereits in Kapitel 1 dargestellt, hier sollen nun einige Ansätze zur empirischen Analyse des Geschichtsbewusstseins erläutert werden.

Einen Einblick in Forschungsansätze und Untersuchungen zum historischen Bewusstsein von Schülern in Deutschland seit 1945 liefern Bodo von Borries und Kurt Pohl.⁴⁴⁹ Pohl bezeichnet die Anzahl empirischer Studien bis in die 60er Jahre als sehr gering, doch wurden bereits in den 50er Jahren Anstrengungen zur Bestimmung eines *Geschichtsbewusstseins* bei Kindern und Jugendlichen unternommen. Die Bezeichnungen lauteten zu jener Zeit zwar anders, aber der Untersuchungsgegenstand war ähnlich. Heinrich Roth führte beispielsweise 1955 eine Studie durch, die zeigen sollte, ab welchem Alter "die geschichtliche Gegenwart und Vergangenheit [...] aufgeschnappt wird und sich die ersten Urteile und Vorurteile festzusetzen beginnen"⁴⁵⁰. Eine weitere bekannte und breitenwirksame Untersuchung führte 1956 Waltraud Küppers durch.⁴⁵¹ Ein Höhepunkt empirischer Forschungstätigkeit rund um jugendliches Geschichtsbewusstsein war in den 60er Jahren festzustellen, als zahlreiche Studien in diese Richtung betrieben wurden.⁴⁵² "In den 70er Jahren entwickelte sich die Geschichtsdidaktik von der Unterrichtslehre zur Geschichtsbewußtsein umfassend reflektierenden Wissenschaft"⁴⁵³. Dieses nun stärker wissenschaftliche Verständnis der Geschichtsdidaktik führte zwar zur Ausarbeitung fundierter theoretischer Konzepte, wobei das Geschichtsbewusstsein "die zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik"⁴⁵⁴ darstellte, aber laut

⁴⁴⁸ Wolfgang Hasberg hält die empirische Bearbeitung der Thematik allerdings für unzureichend. HASBERG, WOLFGANG: Über den möglichen Nutzen des Fliegenbeinzählens. Empirische Forschung zum historischen Lernen. In: DEMANTOWSKY, MARKO UND SCHÖNEMANN, BERND (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik Bd. 32) (Bochum ²2006), S. 143-171, hier S. 146, 149f.

⁴⁴⁹ POHL, KURT: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein, S. 6ff, VON BORRIES, BODO: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein, S. 190ff, VON BORRIES, BODO: Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, S. 13f. Über den aktuellen Stand der Forschung (2001) informieren Carlos Kölbl und Jürgen Straub. KÖLBL, CARLOS UND STRAUB, JÜRGEN: Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Theoretische und exemplarische empirische Analysen. In: Forum Qualitative Sozialforschung 3/2001 (Online-Zeitschrift).

⁴⁵⁰ POHL, KURT: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein, S. 17.

⁴⁵¹ Ebd., S. 17f.

⁴⁵² VON BORRIES, BODO: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein, S. 193, VON BORRIES, BODO: Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, S. 13.

⁴⁵³ POHL, KURT: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein, S. 58.

⁴⁵⁴ Ebd., S. 103.

Bodo von Borries wurden im Vergleich zu der regen Forschungstätigkeit der 60er Jahre relativ wenige empirische Untersuchungen durchgeführt.⁴⁵⁵

An den bis in die 80er Jahre veröffentlichten Studien kritisiert von Borries, dass diese den Standards der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis nicht entsprechen würden:

Die Populationen bleiben fast durchgehend unrepräsentativ, die Rücklaufquoten oft unbefriedigend. Signifikanzen werden meist nicht geprüft, Kreuztabulierungen äußerst sparsam eingesetzt, Faktorenanalysen nur im Ausnahmefall vorgenommen. Testkriterien wie Validität, Reliabilität und Objektivität entfallen häufig. Diese Methodemängel werden durch die geringe Zahl der Studien und ihre willkürliche Streuung noch verschlimmert.⁴⁵⁶

Weiters bedauert von Borries, dass es sich bei der Mehrheit der Studien um schriftliche Fragebogenerhebungen mit festen Antwortmöglichkeiten handle und genauere Untersuchungen, zum Beispiel in Form von Unterrichtsexperimenten oder Intensivinterview kaum durchgeführt würden.⁴⁵⁷

Im Schuljahr 1992/1993 führte Bodo von Borries schließlich selbst eine deutschlandweite Studie durch, die zumindest den Kriterien der Wissenschaftlichkeit genügen sollte.⁴⁵⁸ Als Erhebungsinstrument wurden allerdings erneut Fragebögen eingesetzt, anderenfalls wäre die Erhebung quantifizierbarer Daten kaum möglich gewesen. Befragt wurden 6.479 Schüler aus 311 Klassen der 6., 9. und 12. Schulstufe aller Schulformen in drei deutschen Bundesländern, deren strukturelle Zusammensetzung der Bevölkerung als repräsentativ angenommen werden konnte. Zusätzlich wurde eine Lehrerbegleitbefragung unter 283 Lehrenden durchgeführt. Die Fragebogenerhebung dauerte etwa zwei Unterrichtsstunden.⁴⁵⁹ Besonders relevant für unsere Forschungsfrage ist die Methodik, die von Borries anwendet, um Geschichtsbewusstsein analysierbar zu machen. Er unterteilt seine Beschreibung des historischen Bewusstseins in vier Unterpunkte: Einschätzungen der Vergangenheit, Indikatoren für Geschichtskompetenz, Reaktionen auf Konfliktfälle und Sinnbildung über Zeiterfahrung.⁴⁶⁰ Um Vergangenheitseinschätzungen der Schüler zu ermitteln, wurden den Jugendlichen Assoziationsmöglichkeiten zu geschichtlichen Epochen sowie zur "Vergangenheit" allgemein

⁴⁵⁵ VON BORRIES, BODO: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein, S. 193.

⁴⁵⁶ Ebd., S. 193.

⁴⁵⁷ Ebd., S. 194.

⁴⁵⁸ Nach eigenen Angaben und so weit dies unter Zuhilfenahme der Fachliteratur überprüfbar ist, konnte von Borries in seiner Studie seinen zuvor gestellten Ansprüchen der Übereinstimmung mit den sozialwissenschaftlichen Forschungsstandards gerecht werden. VON BORRIES, BODO: Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, S. 12, 17ff, 31ff. Vgl. BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S. 137ff. Hinzuweisen ist an dieser Stelle auch auf die Pilotstudie von Borries', die Ende 1991 unter insgesamt 993 Schülern durchgeführt wurde und zur Korrektur der geplanten Studie beitrug. Einzelergebnisse dieser Studie wurden ebenfalls veröffentlicht. VON BORRIES, BODO: Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, S. 16f.

⁴⁵⁹ VON BORRIES, BODO: Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, S. 12, 17ff, 24ff.

⁴⁶⁰ Ebd., S. 53ff, 97ff, 128ff, 152ff.

angeboten.⁴⁶¹ Als Indikatoren für Geschichtskompetenz zieht von Borries die Akzeptanz des Schulfachs Geschichte und den Wert, den Schüler der Geschichte für ihren Alltag beimessen, die Bevorzugung bestimmter Geschichtsmedien und Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens sowie fachspezifische Kenntnisse heran. Letztere wurden in einer Art Test erhoben, dessen erster Teil chronologische Kenntnisse abfragte und dessen zweiter die historische Lesekompetenz zum Analysegegenstand hatte. Das Beispiel der Kreuzzüge, das für die Lesekompetenzprüfung herangezogen wurde, diente auch als Anlass für Stellungnahmen im Sinne der "Reaktionen auf Konfliktfälle".⁴⁶² Hinsichtlich der Analyse geschichtlicher Sinnbildungsprozesse wurden die Schüler zu ihren Einschätzungen der Gegenwart - es standen die gleichen Begriffe wie zur Einschätzung der Vergangenheit zur Verfügung -, zu ihren Werten ("Worauf bist Du stolz?", "Wieviel bedeutet Religion für Dich?" etc.) und zu ihren Zukunftserwartungen befragt.⁴⁶³ Weiters wurden die Einschätzung des Wandels in der Geschichte, die Konzeption von Grundbegriffen wie "Nation" oder "Fortschritt" sowie das Verständnis der Schüler von "Geschichtsbewußtsein" überprüft.⁴⁶⁴ Diese Studie Bodo von Borries' zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher liefert uns einerseits relevante Daten über das historische Bewusstsein deutscher Schüler zu Beginn der 90er Jahre und kann andererseits als Vorlage für weitere Studien dienen.⁴⁶⁵

Nach einem ähnlichen Konzept wurde 1994/1995 eine europaweite Studie durchgeführt, an der Bodo von Borries maßgeblich beteiligt war. Ein großer Teil der Fragestellung und die grundsätzliche Anlage der Umfrage stimmen daher mit der deutschlandinternen Studie von 1992/93 überein. Das Projekt, das unter dem Titel *Youth & History* lief, umfasste 26 Länder (Österreich nahm nicht teil), über 31.000 Schüler und über 1.250 Lehrer. Die Schüler

⁴⁶¹ So wurden beispielsweise für die Frage "Woran denkst Du bei MITTELALTER?" als Antwortmöglichkeiten "finsterer Aberglaube und grausame Hexenverfolgung", "glanzvolle Turniere tapferer Ritter", "rücksichtslose Adelherrschaft über leibeigene Bauern", "starker Glaube und eindrucksvolle Kirchenbauten" und "bedeutsame Anfänge des deutschen Volkes und Staates" angeboten. Die Anzahl der Auswahlmöglichkeiten variierte je nach Epoche, besonders viele wurden für den Nationalsozialismus angeboten. Ebd., S. 454f.

In Bezug auf "die Vergangenheit" im Allgemeinen, konnten die Schüler dieser Eigenschaften wie "frei", "elend", "finster", "demokratisch", "aufregend" und viele mehr zuordnen. Ebd., S. 469.

⁴⁶² Ebd., S. 457, 463ff. Für Lesekompetenz und Reaktion auf Konfliktfälle sollten drei kurze Texte gelesen und danach Fragen dazu beantwortet werden. Diese bezogen sich zum Teil auf Sachinformationen, zum größeren Teil aber auf Einschätzungen und Stellungnahmen der Schüler. So lautete eine Frage: "Zu welcher Partei hältst Du im beschriebenen Konflikt? Für wen nimmst Du Stellung?". Als Antwortmöglichkeiten wurden zum Beispiel "Für die Christen, weil die Muslime den Konflikt angefangen haben", "Für die Muslime, weil sie damals toleranter und aufgeklärter dachten als die Christen" oder "Für keine Seite, weil beide Seiten gleich fanatisch und unversöhnlich auftraten." zur Auswahl gestellt. An anderer Stelle sollten die Jugendlichen Konsequenzen aus der Geschichte des Kreuzzuges für die Gegenwart ziehen. Als Stellungnahmen wurden unter anderem "Die Überzeugung allein den richtigen Glauben zu besitzen, kann zum Massenmord führen." und "Religiöse Toleranz und Glaubensfreiheit sind erst spät entstanden; sie müssen heute weiter ausgebaut werden" angeboten. Ebd., S. 467, 468.

⁴⁶³ Ebd., S. 460f, 470ff.

⁴⁶⁴ Ebd., S. 474, 476.

⁴⁶⁵ Natürlich muss auch der Ansatz von Borries' kritisch hinterfragt werden. So ist etwa der Einfluss außerschulischer Medien noch nicht hinreichend berücksichtigt worden, obwohl diese nach von Borries' eigener Meinung einen wichtigen Einflussfaktor darstellen. VON BORRIES, BODO: Geschichte im Fernsehen, S. 221, VON BORRIES, BODO: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein, S. 190, VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen", S. 46.

entstammten alle einer Altersstufe und waren im Durchschnitt 15 Jahre alt. Die Länderstichproben wurden nach sehr strengen Kriterien gezogen, Erhebungen und Auswertungen nach genauen Vorgaben durchgeführt.⁴⁶⁶ Somit können wir auf eine als repräsentativ zu bewertende europaweite Studie zurückgreifen, die das historische Bewusstsein Jugendlicher beschreibt. Im Gegensatz zur deutschlandweiten Studie 1992/1993 wurde hier dem geschichtlichen Medium Film in Freizeit und Unterricht mehr Beachtung geschenkt.⁴⁶⁷

Im (Kalender-)Jahr 1992 führte auch Kurt Pohl seine Studie zu "Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein" durch. 2.156 Schüler einer Altersgruppe, durchschnittlich 15- bis 16-jährig, und deren Lehrer wurden in Nordhessen mittels Fragebögen befragt. Im Gegensatz zu den Studien unter Beteiligung von Borries' ist Pohls Befragung kürzer und mit 45 Minuten bemessen. Pohl weist auf die Relevanz seiner Studie hin, auch wenn diese eine vergleichsweise geringe Zahl an Befragten umfasst, und bezieht sich dabei auf Meinungen aus der Fachliteratur, die von Validität auch bei kleineren Gruppen - unter Erfüllung bestimmter Kriterien - ausgehen.⁴⁶⁸ Zur Erfassung des Geschichtsbewusstseins unterteilt Pohl seine Untersuchung in die Kategorien "Umgang der Schüler mit Geschichte" und "historische Kognition und Kompetenz". Wie in den zuvor besprochenen Studien wird auch hier mit Fragen, die auf Stellungnahmen und Einschätzungen der Schüler abzielen, sowie mit Tests zur Kompetenzenüberprüfung gearbeitet. Pohl verwendet jedoch auch offene Fragen in größerem Ausmaß, wobei viele Interessenspunkte durch doppelte, offene und geschlossene, Fragestellung zweimal erfasst sind. In Bezug auf den Umgang mit Geschichte wurde nach dem prinzipiellen geschichtlichen Interesse sowie spezifischen Geschichtsinteressen (nach Themen) und nach für Geschichtskenntnisse und -verständnis wichtigen Medien gefragt.⁴⁶⁹ Die fachlichen Tests bezogen sich auch bei Pohl zum Teil auf chronologisches Wissen, zum anderen Teil auf optisches Wiedererkennen von Persönlichkeiten.⁴⁷⁰ Die Fragen, die zu

⁴⁶⁶ ANGVIK, MAGNE UND VON BORRIES, BODO (Hgg.): YOUTH and HISTORY, S. 19ff.

⁴⁶⁷ Dennoch wird filmischer Geschichtsdarstellung im Vergleich zu deren potentieller Einflussmöglichkeit wenig Raum eingeräumt.

⁴⁶⁸ POHL, KURT: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein, S. 139ff, 319f. Es ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass auch die Studie von Borries' (1992/93) pro Schulstufe nicht mehr Probanden umfasste und selbst die Ergebnisse des Pretests veröffentlicht wurden.

⁴⁶⁹ Diesen Fragen wurde sowohl mittels fester Antwortvorgaben als auch mittels freier Beantwortungsmöglichkeit nachgegangen. So lautete eine Frage "Ich nenne Dir nun einige Gebiete der Geschichte. Es geht um Dein Interesse. [...] Ich habe Interesse an: Heimatgeschichte, Geschichte der Groß- und Weltmächte, Geschichte der Frauenemanzipation, [...]". An anderer Stelle wurde zur Verfassung eines kurzen Textes oder Angabe von Stichwörtern zu den Fragen "Was würdest Du gerne in Geschichte lernen?" und "Was hat Dich am Geschichtsunterricht bisher am meisten interessiert?" aufgefordert. Pohl kombiniert weiters generelle und spezielle Fragen, so wird etwa die Frage nach wichtigen Geschichtsmedien gestellt, aber auch "Wo hast Du bisher etwas über die Zeit des 'Dritten Reichs' erfahren?", das heißt hier geht es um ein konkretes Thema, auf das sich die Schüler beziehen können. Weiters wird gefragt: "Wenn Du ein Referat in Geschichte halten sollst, wie bereitest Du Dich vor?". Auch diese Frage gibt Anlass zum Nachdenken über den Mediengebrauch. POHL, KURT: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein, S. 145ff, Anhang.

⁴⁷⁰ Interessant ist, dass Pohl dem Wiedererkennen von Bildern, sowohl was Epochen als auch Persönlichkeiten anbelangt, große Bedeutung zumisst. Die drei hauptsächlichen Testfragen - andere Fragen zu historischen Inhalten können eher als Stellungnahmen gewertet werden - enthalten sämtlich Bilder, die in chronologische Reihenfolge gebracht und benannt werden müssen. Ebd., S. 203ff, Anhang.

Stellungnahmen auffordern, sind großteils auf das Dritte Reich bezogen und behandeln etwa den Grund der Machtergreifung, die Bewertung des nationalsozialistischen Regimes, die *Schuldfrage*, den Holocaust sowie den Umgang mit der deutschen Vergangenheit.⁴⁷¹ Auch dieser Untersuchung können wir wichtige Daten über das Geschichtsbewusstsein von Schülern entnehmen, wobei sich aufgrund der Ähnlichkeit von Zeitraum und Stichprobe ein Vergleich mit der Arbeit von Borries' anbietet. Weiters können Pohls Analysemethoden als Anregung der weiteren Forschung dienen.

Neben Studien dieser Art, wie sie Pohl und von Borries durchführten, liegen auch Untersuchungen, die auf andere Forschungsmethoden zurückgreifen, vor. Insbesondere im anglo-amerikanischen Raum werden Analysen des historischen Bewusstseins unter Zuhilfenahme experimenteller und vielfach qualitativer Methodik betrieben. Ein Beispiel dafür ist die umfangreiche didaktische Studie von Gaea Leinhardt u.a. zu drei Lehrerinnen und deren Schülern, die Videoaufzeichnungen, Interviews sowie alle Hausübungen, Schularbeiten und weiteres schriftliches Material der Schüler umfasst.⁴⁷² Bodo von Borries sieht sowohl qualitative als auch quantitative Ansätze der angloamerikanischen Forschung als mögliche Vorbilder für die deutsche Didaktik.⁴⁷³ Ein Beispiel für eine deutsche qualitative Untersuchung ist die Studie Carlos Kölbls und Jürgen Straubs, die die Methode der Gruppendiskussion zur Erforschung des jugendlichen Geschichtsbewusstseins eingesetzt haben.⁴⁷⁴

Zwar liegen in der Didaktik zur Analyse des historischen Bewusstseins einige, darunter auch mehrere sehr aussagekräftige Studien vor, die den wissenschaftlichen Standards entsprechen, wie die hier dargestellten, wenige Untersuchungen befassen sich jedoch gezielt mit der Frage nach der *Veränderung* des Geschichtsbewusstseins. Kurt Pohl stellt, um Vergleichsmöglichkeiten zu liefern, in seiner Arbeit zunächst ältere Forschungsergebnisse vor, bevor er seine eigene Studie beschreibt.⁴⁷⁵ Jedoch kann hier nicht von einer empirischen Untersuchung die Rede sein, da Stichproben und Untersuchungsmethoden voneinander abweichen.⁴⁷⁶ Eine empirische Arbeit zu der angesprochenen Thematik lieferten jedoch Bodo von

⁴⁷¹ Auch hier wendet Pohl gemischte Fragestellung an. Die Schüler können einerseits Fragen frei beantworten, andererseits Stellungnahmen zustimmen oder diese ablehnen und als dritte Möglichkeit aus Antwortmöglichkeiten zu einzelnen Fragen wählen. Ein Beispiel für eine Stellungnahme wäre "Selbst Personen wie Hitler waren nur Ausführende eines Systems, das letztlich wirtschaftlich bestimmt war." Bei einer anderen Frage sollten die Schüler den Satz "Der Nationalsozialismus hatte" fortsetzen. Zur Auswahl standen "nur schlechte Seiten", "mehr schlechte Seiten", "gute und schlechte Seiten" oder "mehr gute Seiten". Ebd., S. 226ff, Anhang.

⁴⁷² VON BORRIES, BODO: Angloamerikanische Lehr-/Lernforschung - ein Stimulus für die deutsche Geschichtsdidaktik? In: DEMANTOWSKY, MARKO UND SCHÖNEMANN, BERND (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik Bd. 32) (Bochum ²2006), S. 65-91, S. 73f.

⁴⁷³ Ebd., S. 65f.

⁴⁷⁴ KÖLBL, CARLOS UND STRAUB, JÜRGEN: Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Vgl. auch KÖLBL, CARLOS: Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung (Bielefeld 2004).

⁴⁷⁵ POHL, KURT: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein, S. 6ff.

⁴⁷⁶ VON BORRIES, BODO: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein, S. 193.

Borries und Andreas Körber. Zwei Jahre nach der deutschlandweiten Studie von Borries' wurde 1994 eine ähnliche Stichprobe der 9. Klassen gezogen und die Nachuntersuchung unter möglichst ähnlichen Bedingungen durchgeführt.⁴⁷⁷ Die Ergebnisse beider Befragungen wurden in der Folge miteinander verglichen und Unterschiede konnten festgestellt werden. In Zusammenhang mit der Thematik des Einflusses von Film auf das historische Bewusstsein wurden im Zuge der dargestellten Studien oft Fragen nach Informationsquellen der Schüler oder bevorzugten Medien der Beschäftigung mit Geschichte, nach Vertrauenswürdigkeit und Spaßfaktor einzelner Medien sowie nach im Unterricht wahrgenommenen und beliebten Medien gestellt. In mehreren Untersuchungen wurde - wie erwartet - festgestellt, dass Film und Fernsehen eine große Rolle für Jugendliche zu spielen scheinen.⁴⁷⁸ Allerdings wurden nur Vermutungen über die Beeinflussung durch Film angestellt, dessen tatsächliche Auswirkungen jedoch nicht empirisch überprüft.

4.2.2 Analysemethoden des Einflusses von Film

Eine andere Forschungsrichtung, die für unsere Fragestellung von Relevanz ist, ist die Mediendidaktik. Eine Unzahl von Studien befasst sich mit den verschiedensten Einflussmöglichkeiten von unterschiedlichen Medien, darunter oft Film und Fernsehen, auf junge Rezipienten.

Bereits seit Beginn des Filmzeitalters stellten Didaktiker und Filmtheoretiker Theorien zum Einfluss des Films auf Kinder und Jugendliche auf und untersuchten die möglichen Auswirkungen des Kinobesuches. Josef Ramharter führte beispielsweise 1913 eine qualitative Studie unter 150 12- bis 14-Jährigen in Wien durch. Die Jugendlichen bekamen den Auftrag, Nacherzählungen über Kinobesuche zu verfassen, welche von Ramharter auf Auswahl und Bewertung der Filme durch die Rezipienten, Art der Aufnahme und Kritikfähigkeit analysiert wurden.⁴⁷⁹ Gezielt die Möglichkeit ideologischer Beeinflussung durch Film untersuchte eine Studie in den USA 1933: Schülern der Middle und High School wurde der Film *The Birth of a Nation* (David Wark Griffith, 1915) gezeigt und ihre Einstellungen zur afroamerikanischen

⁴⁷⁷ VON BORRIES, BODO UND KÖRBER, ANDREAS: Jugendliches Geschichtsbewußtsein im zeitgeschichtlichen Prozess, S. 317ff.

⁴⁷⁸ Bereits in einer Studie Werner J. Cahnmanns 1963/64 gab die Mehrheit der befragten Schüler (71 Prozent) als "Quelle des Interesses an geschichtlichen, besonders zeitgeschichtlichen Themen" die außerschulischen Medien "Radio, Fernsehen" an. "Bücher" und "Zeitungen" lagen mit 62 Prozent nicht weit zurück, der "Schulunterricht" folgte aber erst an fünfter Stelle. CAHNMAN, WERNER J.: Völker und Rassen im Urteil der Jugend. Ergebnisse einer Untersuchung an Münchner Schulen. (Pädagogisch-politische Bücherei Bd. 2) (München 1965), S. 11ff, 24f. Die aktuelleren Studien Bodo von Borries' oder Kurt Pohls zeigen diese Tendenz noch deutlicher. VON BORRIES, BODO: Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, S. 104ff, POHL, KURT: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein, S. 145ff. Vgl. auch Kapitel 3.3.2.

⁴⁷⁹ SZALAY, ELISABETH: Von der Hintertreppe in die Schulstube, S. 106f.

Bevölkerung vor und kurze Zeit nach der Filmrezeption abgefragt. Fünf Monate später fand eine erneute Befragung statt, um festzustellen, ob etwaige Beeinflussungen als kurz- oder langfristig anzusehen seien.⁴⁸⁰

Seit den 60er Jahren wurden verstärkt empirische Studien zum Einfluss von Film und Fernsehen auf Lernverhalten, Sprach- und Lesekompetenz, Intelligenz, Kreativität, allgemeinen Wissensstand und bestimmte Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen angestellt. Karin Böhme-Dürr gibt in einer Arbeit einen guten Überblick über unterschiedliche Untersuchungen und Ergebnisse.⁴⁸¹ Viele dieser Untersuchungen fanden - und finden noch heute - in Laborsituationen mit Freiwilligen statt, wobei mehrere Versuchsgruppen miteinander verglichen werden. Im Gegensatz zu den Untersuchungen zum historischen Bewusstsein finden hier in größerem Umfang experimentelle Studien statt. Komplexe Analysegegenstände wie das Geschichtsbewusstsein lassen sich jedoch kaum in einer Laborsituation überprüfen.⁴⁸² Schwierig sind außerdem *Vorher-Nachher-Untersuchungen* - gleich ob in der experimentellen Anordnung oder in anderen Studien - zur Überprüfung von Veränderungen, da die Tests bei kurzfristigen Vergleichen aufgrund von Erinnerungseffekten nicht identisch sein dürfen. Bei abweichenden Inhalten ist aber fraglich, ob dasselbe gemessen wird.⁴⁸³ Nach Böhme-Dürr scheint es außerdem problematisch, für Langzeitstudien Zusehergruppen zu finden, die sich bezüglich ihres Fernsehkonsums stark unterscheiden. Gefragt wären *Nichtseher*, doch diese seien sehr selten zu finden und würden oft auch in Bezug auf andere Eigenschaften von der übrigen Bevölkerung abweichen.⁴⁸⁴ Die Feststellung von Ursache-Wirkung-Zusammenhängen und die Fixierung eines einzelnen Wirkungselementes stellen die Forschung vor weitere Probleme.⁴⁸⁵

Der Einfluss von Fernsehsendungen wurde auch von Seiten staatlicher Institutionen und Fernsehanstalten untersucht. Als Beispiele seien hier die Untersuchungen zur Wirkung von *Dokudramen* genannt, die Barrie Gunter in einer Arbeit zu diesem Thema beschreibt.⁴⁸⁶ Er nennt zwei Methoden der Analyse, wie sie beispielsweise von der IBA (Independent Broadcasting Authority) oder von BBC (British Broadcasting Corporation) in Großbritannien durchgeführt wurden: zum einen Zuseherbefragungen, die die Selbsteinschätzung der Rezipienten erfassen, zum anderen Vergleichsanalysen von Rezipientenaussagen vor und nach der Ausstrahlung bestimmter Sendungen. Im ersten Fall wurden Umfrageteilnehmer, die eine zu un-

⁴⁸⁰ STAIGER, JANET: Interpreting Films, S. 142.

⁴⁸¹ BÖHME-DÜRR, KARIN: Fernsehkinder, S. 221ff.

⁴⁸² STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen, S. 191.

⁴⁸³ BÖHME-DÜRR, KARIN: Fernsehkinder, S. 220f, NEWERKLA, RONALD: Erlebniswelten und Fernsehkonsum, S. 189.

⁴⁸⁴ BÖHME-DÜRR, KARIN: Fernsehkinder, S. 221.

⁴⁸⁵ TERGAN, SIGMAR-OLAF: Theorieorientierte qualitative Wissensdiagnose in der Medienforschung. In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 98-117, hier S. 102f, BÖHME-DÜRR, KARIN: Fernsehkinder, S. 231.

⁴⁸⁶ GUNTER, BARRIE: Drama Documentaries.

tersuchende Sendung gesehen hatten, dazu befragt, ob und wie diese ihre persönliche Einstellung bezüglich bestimmter Inhalte beeinflusst hätte, ob die Inhalte als überzeugend und authentisch wahrgenommen wurden und ob die Sendung Anlass zu Handlungen der Rezipienten gegeben hätte. Auch vergleichende Einschätzungen unterschiedlicher Formate, zum Beispiel einer Dokumentation und eines Spielfilms oder Dokumentarspiels zu einem Thema, wurden auf diese Weise überprüft. Studien, die nach der zweiten Methode durchgeführt wurden, beinhalteten Fragen nach bestimmten Einstellungen der Zuseher, etwa in Bezug auf wahrgenommene Gesellschaftsprobleme, persönliche Befürchtungen und Einschätzung der Wahrscheinlichkeit bestimmter Phänomene. Diese Fragen wurden einer repräsentativen Zahl von Personen vor und nach einer Sendung gestellt und die Ergebnisse verglichen.

Abb. 7
Selbsteinschätzung
von Rezipienten zur
Auswirkung zweier
Filme (Spielfilm,
Dokumentation) auf
Einstellung und Ver-
halten in einer Stu-
die nach Barrie
Gunter

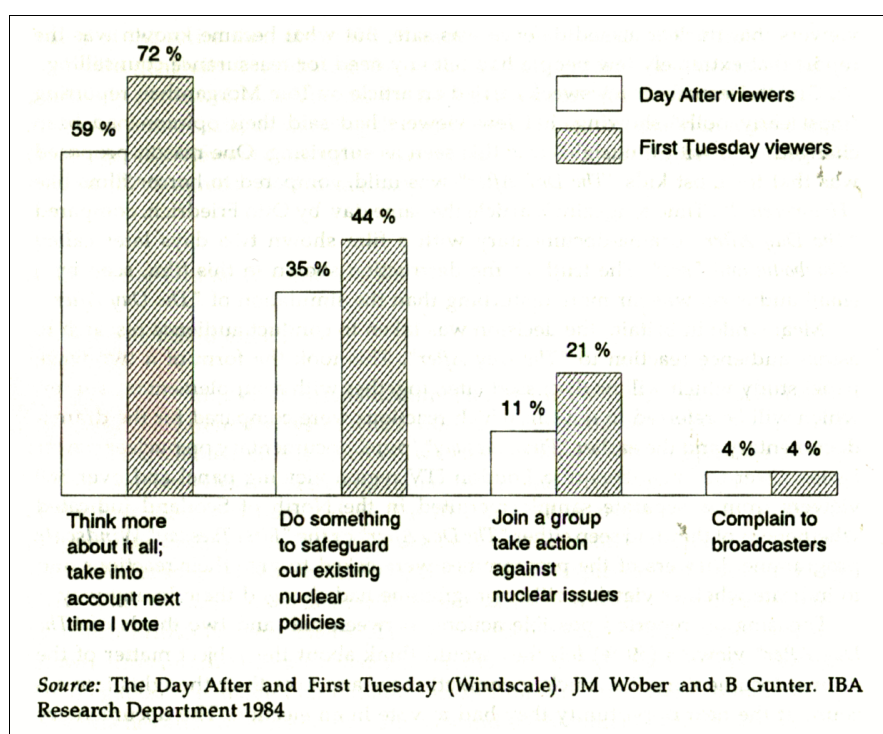


Abb. 8
Ergebnisse einer
zweiweligen
Untersuchung
zur Feststellung
von Änderungen
bezüglich Rezi-
pienteneinstel-
lungen nach
Barrie Gunter
(Film: *The Day
After*)

	Before Film		After Film	
	Didn't See Film	Saw Film	Saw Film	Didn't See Film
	%	%	%	%
Perceived as likely that:				
Pornographic and violent films/videos will undermine moral standards	65	66	65	62
There will be serious pollution of the environment by nuclear power stations	53	61	60	55
Standard of care provided by National Health Service will improve	40	33	33	39
Level of unemployment will fall	39	36	35	38
There will be a nuclear war involving Britain	22	31	35	24

In einer Analyse, die Gunter vorstellt, wurden 864 Briten vor und nach dem Film *The Day After* (Nicholas Meyer, 1983) zu ihren Einstellungen bezüglich Atomkraft, Arbeitslosigkeit, Gesundheitsversorgung etc. befragt. Von diesen hatte etwa die Hälfte den Film gesehen, untersucht wurden mögliche Meinungsänderungen bei allen Befragten.⁴⁸⁷ Im Gegensatz zur persönlichen Einschätzung der Teilnehmer, welche in diesem Fall auch abgefragt wurde, zeigten sich beim beschriebenen Vorgehen keine wesentlichen Meinungsänderungen. Das heißt, subjektive Wahrnehmung und Überprüfung von außen wichen voneinander ab, was für die Bevorzugung der objektiveren Vorher-Nachher-Studie spricht. Weiters konnte ein Unterschied zwischen Sehern und Nichtsehern des Films - sowohl vor als auch nach der Rezeption - festgestellt werden, was bedeuten könnte, dass unterschiedliche Zuseherhaltungen und -präferenzen zur Rezeption bestimmter Sendungen führen könnten und nicht umgekehrt.⁴⁸⁸

Schließlich ist noch auf Studien zur Mediennutzung Jugendlicher hinzuweisen, wie sie beispielsweise von Kurt Luger in den 80er Jahren oder aktuell von Gudrun Marci-Boehncke durchgeführt wurden. Lugers Arbeit ist für uns von besonderem Interesse, da hier eine qualitative Forschungsmethode Anwendung gefunden hat. In ausführlichen Interviews wurden 16 Jugendliche zu *biographischen Selbstdarstellungen* aufgefordert, unter besonderer Berücksichtigung des Medienkonsums. Diese Darstellungen verschriftlichte Luger und unternahm Deutungsversuche, wobei er typische Strukturen und Zusammenhänge aufzeigen wollte. Luger verwehrt sich jedoch keinesfalls der quantitativen Forschung, sondern tritt für eine Kombination der quali- und quantitativen Ansätze ein.⁴⁸⁹ Nach einer anderen Methode führte Marci-Boehncke ihre Studie *Jugend - Werte - Medien* durch, welche in den Rahmen des Forschungsprogrammes *Ravensburger Jugendmedienstudien* fällt. Die Untersuchung fand 2004 in zwei Wellen mit einer Teilnehmerzahl von 1.342 Schülern zwischen 12 und 16 Jahren statt.⁴⁹⁰ Als Erhebungsinstrument wurden Fragebögen, die vorkategorisierte Teile sowie offene Fragen beinhalteten, eingesetzt, wobei in der ersten Welle hauptsächlich sozio-ökonomische Daten erhoben wurden und die Jugendlichen ein Präferenzmedium wählen durften. Je nach gewähltem Medium wurden die Teilnehmer in *Expertengruppen* eingeteilt und zu ihrem Medium befragt. Zur Auswahl im Bereich Film und Fernsehen standen "Soaps" und "Filme". Zu diesen Themen ließen sich 52 beziehungsweise 49 Schüler befragen. Aufgrund der geringen Probandenanzahl können wir auch hier nur von einer qualitativen Bewertung der Studie ausgehen. Marci-Boehncke weist auf die Bedeutung der Untersuchung

⁴⁸⁷ Der hier beschriebene Ansatz ähnelt methodisch am stärksten dem Konzept, welches ich in meiner eigenen Studie verfolgte.

⁴⁸⁸ Ebd., S. 156ff.

⁴⁸⁹ LUGER, KURT: Medien im Jugendalltag, S. 266ff, 223ff.

⁴⁹⁰ MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN: Jugend - Werte - Medien, S. 15ff.

jugendlicher Mediennutzung unter Rückbindung auf die *peer group* hin, was für ihre Vorgehensweise spreche.⁴⁹¹ Die medienspezifischen Fragen in dieser Studie umfassten Umgang mit Film, bevorzugte Genres, Film als Gesprächsstoff, Gründe für Filmrezeption, Kritikfähigkeit und Auseinandersetzung mit Gewaltdarstellung. Die Kritikfähigkeit wurde daran gemessen, wie Jugendliche mit Kritik von außen an ihren bevorzugten Filmen umgehen würden, ob sie Gewaltdarstellung in ihrem Lieblingsmedium erkennen und wie sie diese bewerten würden.⁴⁹²

4.3 Konsequenzen für die weitere Forschung

Ohne Zweifel dürfte feststehen, dass das Bedürfnis nach empirischen Studien zur Feststellung des Einflusses filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein Jugendlicher besteht. Denn es werden in der Fachliteratur zwar vielfältige Theorien zur filmischen Beeinflussung vertreten, diese stützen sich jedoch nur in wenigen Fällen auf empirische Forschungsergebnisse.⁴⁹³ Da sich die Thesen, wie gezeigt wurde, teils widersprechen, scheint es umso bedeutender, Daten zu erheben, um den filmischen Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher abschätzen zu können.

Da objektive Ergebnisse gefragt sind - keine weiteren subjektiven Einschätzungen des Einflusses von Film, sei es durch Experten oder Rezipienten selbst - sollte eine solche Untersuchung am Beispiel eines oder mehrerer konkreter Filme durchgeführt werden, deren Einflussmöglichkeiten zunächst theoretisch erfasst und anschließend in einer Rezipientenstudie überprüft werden. Diese Vorgehensweise schließt eine zusätzliche Befragung der Rezipienten nach ihrem Empfinden der filmischen Beeinflussung nicht aus, mögliche unterschiedliche Einstellungen könnten sogar als Variable der Bedingung filmischen Einflusses Berücksichtigung finden.

Zwei prinzipielle Möglichkeiten bieten sich für die intendierte Datenerhebung an: qualitative Methoden wie etwa Interviews mit Jugendlichen oder Unterrichtsbeobachtungen sowie

⁴⁹¹ Ebd., S. 15ff, 236f.

⁴⁹² Ebd., S. 101ff.

⁴⁹³ Meist handelt es sich um *logische Schlussfolgerungen*, Berufung auf andere Autoren, die ebenfalls lediglich Vermutungen anstellen, und Bezug auf Forschungsergebnisse unterschiedlicher Disziplinen, die diese Forschungsfrage jedoch nicht ausreichend behandeln, wie gezeigt wurde. Ein Beispiel dafür gibt bereits in der Einleitung dieser Arbeit zitierte Einschätzung Gerhard Schneiders: "Obwohl der Film als Unterrichtsmedium stetig an Bedeutung gewonnen hat, wissen wir herzlich wenig über seine Wirkung bei Schülern und über das Geschichtswissen, das mit seiner Hilfe erworben wird. Was Bodo von Borries bereits vor fast 15 Jahren vermutet hat, dass nämlich das Fernsehen, d.h. also der Film 'historisches Interesse, Wissen, Verständnis und Bewusstsein mehr als die Schule, erst recht mehr als der Geschichts- und Politikunterricht' beeinflusst, dürfte heute, da das Fernsehfilmangebot noch breiter und zahlreicher geworden ist, noch mehr Plausibilität für sich haben." SCHNEIDER, GERHARD: Filme, S. 367. Vgl. Kapitel 4.1, 4.2.1 und 4.2.2.

quantitative Erhebungsinstrumente, beispielsweise Umfragen mittels Fragebögen.⁴⁹⁴ Beide Ansätze versprechen interessante Ergebnisse in Hinblick auf unseren Forschungsgegenstand, die Wahl des Erhebungsinstrumentes hängt von der Art der Daten, die man aus einer geplanten Studie zu gewinnen wünscht, ab. Zunächst erscheint es mir wesentlich, quantifizierbare Daten zu erheben, da statistische Werte für den Untersuchungsgegenstand noch nicht vorliegen. Eine groß angelegte Studie mit einer repräsentativen Zahl an Teilnehmern könnte Aufschluss über Änderungen des historischen Bewusstseins Jugendlicher durch filmische Geschichtsdarstellung geben und zugleich eine Bewertung der Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen und andere Querverbindungen ermöglichen. So könnte man auf diese Weise auch den Einfluss unterschiedlicher Filme messen und die Ergebnisse vergleichen, was Aufschluss über die vieldiskutierte Frage liefern könnte, welche Art filmischer Geschichtsdarstellungen als am wirkungsvollsten einzuschätzen sind.⁴⁹⁵ Für einen quantitativen Zugang spricht außerdem die Tatsache, dass unser vorrangiges Erkenntnisinteresse im Moment darin besteht, festzustellen, ob es überhaupt zu irgendeiner Veränderung des Geschichtsbewusstseins Jugendlicher durch Filmrezeption kommt. Erst in einem zweiten Schritt soll die Qualität möglicher Änderungen untersucht werden. Dafür bieten sich sowohl quantitative als auch qualitative Methoden an, differenziertere Ergebnisse könnte aber eine qualitative Untersuchung liefern. Hier stellt sich demnach die Frage, ob das Erkenntnisinteresse hauptsächlich in einer statistischen Beschreibung unterschiedlicher Auswirkungen von Film auf das historische Bewusstsein besteht, oder ob mehr Wert auf Ergebnisvielfalt gelegt wird. Eine Kombination quanti- und qualitativen Vorgehens scheint hier angemessen, um die aussagekräftigsten Ergebnisse zu erzielen. Meiner Ansicht nach ist eine qualitative Untersuchung unabdingbar, um Tendenzen der Einflussmöglichkeiten des Films auf das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher zu ermitteln. Durch Kategoriebildung könnten anschließend Thesen entwickelt werden, die man in einer quantitativen Erhebung überprüfen könnte. In einer Studie, die sich ausschließlich quantitativer Methodik bedient, bestünde lediglich die Möglichkeit, bereits bestehende oder für diesen Zweck neu entwickelte, jedoch nur auf Vermutungen und Schlussfolgerungen basierende, Theorien zu bestätigen oder zu widerlegen. Weiters kann die Kombination quanti- und qualitativer Erhebungen zur gegenseitigen

⁴⁹⁴ BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S. 295ff, FLICK, UWE: Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In: MIKOS, LOTHAR UND WEGENER, CLAUDIA (Hgg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch (Konstanz 2005), S. 20-28, hier S. 23ff. Bei Bortz und Döring finden wir verschiedene Methoden quanti- und qualitativer Forschung erläutert sowie einen Vergleich der Ansätze, den auch Flick bietet. Näheres zu verschiedenen qualitativen Analyseinstrumenten in der Medienforschung bei MIKOS, LOTHAR UND WEGENER, CLAUDIA (Hgg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch (Konstanz 2005), S. 172ff.

⁴⁹⁵ BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S. 137ff. Dass auch komplexe Forschungsgegenstände wie das historische Bewusstsein auf diese Weise empirisch untersucht werden können, zeigen die Beispiele quantitativer Fragebogenerhebungen, die in Kapitel 4.2.1 vorgestellt wurden.

Überprüfung und Ergänzung der Ergebnisse dienen.⁴⁹⁶ Natürlich dürfen aber auch Zeit- und Kostenfaktor bei der Erstellung des Forschungsdesigns und Wahl des Erhebungsinstrumentes nicht außer Acht gelassen werden. Quantitative Methoden sind tendenziell weniger aufwändig als qualitative Untersuchungen, die aus diesem Grund nur eine vergleichsweise geringe Anzahl an Testpersonen umfassen können. Insbesondere Umfragen in Form von Online-Befragungen können mit relativ geringem Aufwand eine große Anzahl an Probanden erfassen und erleichtern überdies die Auswertung der Daten.⁴⁹⁷

In jedem Fall - gleichgültig für welches Erhebungsinstrument man sich letztendlich entscheiden wird - erscheint eine Analyse von Änderungen im historischen Bewusstsein Jugendlicher aufgrund von Film nur unter Verwendung einer Vergleichsstudie mit Pre- und Posttest sinnvoll. Wie Barrie Gunter feststellen konnte, besteht eine Diskrepanz zwischen persönlicher Einschätzung eines Änderungsvorganges durch die Rezipienten und tatsächlicher Einstellungsänderung.⁴⁹⁸ Nur ein Vergleich von Daten, die vor und nach einer Filmrezeption erfasst wurden, kann hier objektive Ergebnisse liefern. Um unterscheiden zu können, ob Änderungen kurzfristig oder langfristig eingetreten sind, sollte weiters in zwei Wellen nachuntersucht werden, einmal kurze Zeit nach der Filmrezeption, das zweite Mal mehrere Monate später, so dass der unmittelbare Eindruck des Films nicht mehr ins Gewicht fallen sollte.⁴⁹⁹ Allerdings sind Vergleiche von Pre- und Posttests nicht ohne Probleme durchzuführen, worauf bereits in Kapitel 4.2.2 hingewiesen wurde. Karin Böhme-Dürr fasst die Problematik folgenderweise zusammen:

Die Erfassung von Wissensveränderungen durch Medien bei Kindern ist ein äußerst schwieriges Problem. Bei relativ kurzfristigen Überprüfungen dürfen Vor- und Nachtest nicht identisch sein, da sonst Sensibilisierungs- und Erinnerungseffekte wirksam werden. Nimmt man jedoch Fragen oder Tests, die zwar zum selben inhaltlichen Bereich gehören, aber trotzdem verschieden sind, ist es fraglich, ob Pre- und Posttest dasselbe messen. Um valide Ergebnisse zu erzielen, ist ein ausgeklügeltes experimentelles Design (wie etwa ein Solomon-Design) notwendig.⁵⁰⁰

In unserem Fall könnte also die Schwierigkeit auftreten, dass das Antwortverhalten der

⁴⁹⁶ FLICK, UWE: Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung, S. 25f.

⁴⁹⁷ Praktisch wäre diese Form der Erhebung auf unterschiedliche Art und Weise durchführbar: Einerseits analog zur Fragebogenumfrage mit schriftlich auszufüllenden Blättern, zum Beispiel während des Schulunterrichts oder in Freistunden, wie dies in der Forschungspraxis häufig der Fall ist, da die Schule einen passenden organisatorischen Rahmen für Schülerbefragungen liefert. Andererseits könnte man mittels Online-Befragung auch Jugendliche außerhalb des Schulunterrichts erreichen, die Befragung also unabhängig vom Schulunterricht durchführen und auch in Lehre stehende oder bereits berufstätige Jugendliche erfassen. Die unterschiedlichen Möglichkeiten der computergestützten oder -vermittelten Befragung bringen unterschiedliche Vor- und Nachteile mit sich, wie bei Bortz und Döring ausgeführt wird. BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S. 260f.

⁴⁹⁸ Siehe Kapitel 4.2.2.

⁴⁹⁹ Ein Beispiel für eine solche Untersuchung beschreibt Janet Staiger. STAIGER, JANET: Interpreting Films, S. 142. Vgl. Kapitel 4.2.2.

⁵⁰⁰ BÖHME-DÜRR, KARIN: Fernsehkinder, S. 220f. Probleme wie Erinnerungseffekte treten allerdings nicht nur bei Kindern, sondern auch bei Erwachsenen auf, haben für unsere Fragestellung also jedenfalls Relevanz. Vgl. auch NEWERKLA, RONALD: Erlebniswelten und Fernsehkonsum, S. 189.

Jugendlichen von der zweimaligen Befragung beeinflusst würde. (Denkbar wäre etwa eine wiederholende Beantwortung von Fragen oder eine ablehnende Haltung, da *dasselbe* schon einmal gefragt wurde und eine erneute Auseinandersetzung mit der Thematik den Befragten daher überflüssig erscheinen könnte. Auch eine bewusst differenzierte Antwortauswahl ist möglich.) In qualitativen Interviews erscheint mir eine etwas differenzierte Fragestellung als Lösung noch eher denkbar als unter Verwendung einer quantitativen Methodik. Während in der Interviewsituation die Reaktionen des Gesprächspartners auch berücksichtigt werden und seine Äußerungen genauer analysiert werden können, ist dies bei einer Fragebogenumfrage beispielsweise nicht der Fall. Hier könnte sich jedoch eine differenzierte Fragestellung stark auf das Antwortverhalten der Jugendlichen auswirken, zumindest in ebenso großem Maße wie es Pre- und Posttest möglicherweise bedingen. Als Lösung dieser Problematik würde mir die Erhebung von Daten in einer Vergleichsgruppe günstig erscheinen. Man könnte etwa eine Gruppe von Jugendlichen nur dem Posttest unterziehen, während der Großteil der Teilnehmer vor und nach einer Filmrezeption befragt wird. Die Entsprechung der Struktur beider Gruppen muss freilich gewährleistet sein und die Anzahl an Befragten insgesamt ausreichend. Weiters ist es notwendig, nicht nur Änderungen im historischen Bewusstsein von Filmrezipienten zu untersuchen, sondern auch von Jugendlichen, die den bestimmten Film nicht gesehen haben, und die als Kontrollgruppe dienen können. Auch diese Gruppe könnte man erneut in eine *Vorher-Nachher-Gruppe* und eine auf den Posttest beschränkte Gruppe teilen. Diese Vorgehensweise entspricht dem *Solomon-Vier-Gruppen-Plan*, auf welchen auch Böhme-Dürr als möglichen Lösungsansatz verweist.⁵⁰¹

Das konkrete Design des Erhebungsinstrumentes hängt stark von dem Film oder den Filmen ab, die zur Untersuchung herangezogen werden. Auszuwählen ist eine filmische Geschichtsdarstellung, die unter den Jugendlichen nicht weit verbreitet und deren Inhalte nicht allgemein bekannt sind. Populäre Filme, die bereits im Kino oder im Fernsehen gezeigt wurden, müssen also ausgeschlossen werden, ebenso Filme, über die bereits in größerem Umfang in den öffentlichen Medien oder im Schulunterricht berichtet wurde. Man könnte also entweder weitgehend unbekannte, ältere Filme verwenden oder aber Filme, die als Premiere im Kino oder Fernsehen gezeigt werden. Für die erste Option spricht, dass in diesem Fall Wirkung von Werbung und Berichterstattung in den Medien als sehr gering eingeschätzt werden können. Der entsprechende Film müsste allerdings in Schulen oder anderen Einrichtungen gezeigt oder den Probanden auf einem Datenträger oder über das Internet zur Verfügung gestellt werden. Die zweite Option brächte den Vorteil mit sich, dass sie Filmrezeption in einer äußerst authentischen Situation erfasst. Meist findet Rezeption filmischer

⁵⁰¹ BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S. 116, 528ff, 539f. Ein praktisches Beispiel für die Arbeit mit Kontrollgruppen im Bereich der Analyse des historischen Bewusstseins liefert uns Kurt Pohl. POHL, KURT: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein, S. 140.

Geschichtsdarstellungen im Kino oder Fernsehen statt und Bewerbung sowie Information dieser Filme ist in den Medien stets vorhanden. Eine Fernsehpremiere eines geschichtlichen Films wäre aufgrund ihrer Breitenwirkung, insbesondere auf bestimmten Sendern wie ORF 1 oder Pro Sieben, besonders günstig. Handelte es sich um eine Produktion speziell für das Fernsehen kann auch davon ausgegangen werden, dass dieser Film unter den Rezipienten noch unbekannt ist. Aber auch eine Kinopremiere mit entsprechender Bewerbung scheint geeignet, wenn als wahrscheinlich anzunehmen ist, dass aufgrund von Werbemaßnahmen, Popularität des Themas etc. viele jugendliche Rezipienten den Film sehen werden.⁵⁰²

Ist ein Film für die Untersuchung ausgewählt, muss zunächst dessen Art der Geschichtsdarstellung analysiert werden. Insbesondere von der allgemeinen Meinung abweichende, neue oder provokante Inhalte oder Thematiken mit mehreren Interpretationsmöglichkeiten, welche sich häufig in unterschiedlichen Standpunkten in der Forschungsliteratur widerspiegeln, sind für unsere Fragestellung von Interesse. Aber auch *Allgemeinwissen* kann Teil der Analyse sein, wenn anzunehmen ist, dass die betreffenden Informationen, Interpretationen und Urteile noch nicht unter allen Jugendlichen verbreitet sind. Die Fragen müssen außerdem in Hinblick auf das Konzept des historischen Bewusstseins ausgewählt werden, zum Beispiel nach den Dimensionen des Geschichtsbewusstseins bei Hans-Jürgen Pandel oder den Arten des Erzählens nach Jörn Rüsen, wobei auch verschiedene Modelle in der Studie berücksichtigt werden können. Eine Überprüfung der Kompetenzen historischen Denkens ist ebenfalls möglich.⁵⁰³ Zu beachten ist hier, wie Bodo von Borries bezüglich seiner eigenen Untersuchungen feststellte, dass

wenn es allgemeine Strukturen und Regeln des Geschichtsbewußtseins gibt, [...] sie sich wahrscheinlich eher an Indizien und in konkreten Details ausdrücken und dort mittelbar zu erfassen sein [werden], als daß sie direkt erfragt werden können. Das gilt selbstverständlich besonders für die jüngeren Probanden, für eher 'implizite' Deutungsmuster und für Bereiche mit hohem Risiko 'sozial erwünschter Antworten'.⁵⁰⁴

Das heißt, es müssen Fragestellungen gefunden werden, die sich auf konkrete Aspekte der geschichtlichen Darstellung beziehen, beispielsweise in Form von Beschreibung eines bestimmten Elements, das im Film gezeigt wird (z.B. eine Person oder Gruppe, eine Stadt oder Region), Einschätzung von Ursache-Wirkung-Zusammenhängen oder Bewertung bestimmter Sachverhalte (konkrete Ereignisse, Strukturen, Verhaltensweisen etc.). Zur Unter-

⁵⁰² Im Falle einer Fernsehpremiere könnten Jugendliche auch auf diese aufmerksam gemacht werden und der Anteil der jugendlichen Rezipienten somit künstlich erhöht werden. Es ist natürlich fraglich, ob diese Maßnahme nicht Auswirkungen auf die Rezeption des entsprechenden Films haben könnte, da die Teilnehmer an der Studie auf diese Weise bereits mit bestimmten Vorstellungen oder Haltungen an den Film herantreten könnten. Bei einer Kinopremiere scheint es weniger wahrscheinlich, Jugendliche durch Hinweis auf einen Film zu dessen Rezeption bewegen zu können, wenn nicht prinzipielles Interesse an diesem vorhanden ist, da Ansehen eines Films im Kino mit Kosten verbunden ist. Dennoch gibt es Filme wie *Troja* (Wolfgang Peterson, 2004), die von einem großen Teil der Jugendlichen freiwillig im Kino rezipiert wurden.

⁵⁰³ Siehe Kapitel 1.

⁵⁰⁴ VON BORRIES, BODO: Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, S. 53.

suchung der Verbindung von Vergangenheit und Gegenwart können Fragen nach der Bedeutung des Vergangenen für die Gegenwart gestellt werden, etwa nach der *Lehre*, die aus bestimmten vergangenen Ereignissen gezogen werden könne, oder der Beurteilung des Vergangenen in Bezug auf die Gegenwart (z.B. als Verbesserung oder Verschlechterung).

Hinsichtlich der konkreten Fragestellung scheint die Formulierung von Fragen mit vorgegebenen, unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten sinnvoll, als Variation könnte man auch Behauptungen, deren Akzeptanz gemessen wird, einsetzen. In offenen Befragungen sind freilich keine Antworten vorzugeben.⁵⁰⁵ Gerade bei einer längeren Studie unter Jugendlichen wird es günstig sein, unterschiedliche Frageformen zu verwenden, um die Aufmerksamkeit der Testpersonen und eine bewusste Auseinandersetzung mit den Fragen zu halten.⁵⁰⁶

Neben dem inhaltlichen Teil, der über mögliche Änderungen des historischen Bewusstseins der Untersuchungsteilnehmer Aufschluss geben soll, müsste eine entsprechende Studie auch einen statistischen Teil enthalten, in dem die Jugendlichen zu Angaben über Alter, Geschlecht, Schultyp, eventuell soziale Herkunft und andere Punkte, die Auswirkungen auf die Filmrezeption haben könnten, aufgefordert werden. Aber auch persönliche Einstellungen und Einschätzungen der eigenen Verhaltensweisen können hier überprüft werden. So sollte nach bevorzugten geschichtlichen Informationsmedien, Fernsehkonsum, vielleicht auch der persönlichen Meinung zum filmischen Einfluss und weiteren relevant erscheinenden Haltungen gefragt werden.⁵⁰⁷

Die Auswertung der Daten einer Studie dieser Art muss vor allem die Feststellung von Änderungen bei der Beantwortung der Fragen zum historischen Bewusstsein in Zusammenhang mit dem konkreten Film zum Ziel haben. Der Vergleich mit der Kontrollgruppe, die den Film nicht gesehen hat, und den weiteren *Solomon-Vergleichsgruppen* ist hier wesentlich, um falsche Rückschlüsse zu vermeiden. Außerdem dürften nur stärkere, einen bestimmten Prozentsatz überschreitende, Änderungen Berücksichtigung finden, insbesondere, wenn kleinere Schwankungen unterschiedliche Tendenzen zeigen.⁵⁰⁸ In weiterer Folge kann anhand der persönlichen Angaben versucht werden, den Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen auf die Filmrezeption zu analysieren, zum Beispiel mittels Cluster- oder Faktorenanalyse. Allerdings ist zu beachten, dass Zusammenhänge im erhobenen Datenmaterial oft unterschiedliche Interpretationen zulassen und Ursache-Wirkung-Bedingungen meist nicht eindeutig

⁵⁰⁵ BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S. 212ff, 254ff.

⁵⁰⁶ Ebd., S. 254. Auch in den zitierten Studien zum Geschichtsbewusstsein wird mit unterschiedlichen Frageformen gearbeitet. Vgl. z.B. POHL, KURT: Bildungsreform und Geschichtsbewusstsein, Anhang.

⁵⁰⁷ In Kapitel 3.3 wurden einige mögliche persönliche Einflussfaktoren aufgezeigt.

⁵⁰⁸ Zur Datenanalyse siehe BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S. 376ff sowie Mikos2005, S. 416ff. Als praktisches Beispiel kann hier die Darstellung der nur gering abweichenden Untersuchungsergebnisse zur Einstellungsänderung bei Rezipienten durch den Film *The Day After* (Nicholas Meyer, 1983) bei Barrie Gunter angeführt werden. GUNTER, BARRIE: Drama Documentaries, S. 160f.

festzustellen sind.⁵⁰⁹ Schlussfolgerungen sind daher sehr vorsichtig zu ziehen und auf unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten ist hinzuweisen. Auch eine weitere Untersuchung unklarer Zusammenhänge mittels differenzierter Methodik könnte zielführend sein.

Im folgenden Kapitel werde ich meine eigene Studie zum Einfluss filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein Jugendlicher vorstellen, die unter Berücksichtigung der hier angeführten Überlegungen angestellt wurde und als Beispiel für mögliche Methodik und Problematik der Forschung dienen kann.

⁵⁰⁹ BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S. 376ff, 383, BÖHME-DÜRR, KARIN: Fernsehkinder, S. 231.

II FRAGEBOGENSTUDIE UNTER SCHÜLERN ZUM EINFLUSS EINER FILMISCHEN GESCHICHTSDARSTELLUNG AUF DAS HISTORISCHE BEWUSSTSEIN JUGENDLICHER

Wie gezeigt wurde, besteht in der Forschung zum Einfluss von Film auf das historische Bewusstsein Jugendlicher großer Bedarf an empirischen Studien. Bedingungen und Möglichkeiten des Einflusses filmischer Geschichtsdarstellungen wurden in dieser Arbeit erläutert, nun soll anhand einer Versuchsstudie demonstriert werden, wie eine Überprüfung der vielfältigen Annahmen in einer empirischen Untersuchung praktisch realisierbar ist und welche Art von Ergebnissen eine derartige Studie liefern könnte.

II.1 Methodik

II.1.1 Forschungsdesign

Bei der Ausarbeitung meiner eigenen Studie zur Beeinflussung des Geschichtsbewusstseins Jugendlicher durch filmische Geschichtsdarstellung bezog ich mich zunächst auf die in Kapitel 4.3 dargestellten Vorgaben. Die konkrete Umsetzung dieser Idealvorstellungen, die, wie deutlich wurde, auch einen gewissen Spielraum zulassen, musste ich von den praktischen Möglichkeiten der Realisierung abhängig machen. Aufgrund finanzieller und zeitlicher Einschränkungen wurden daher Wahl des Erhebungsinstrumentes, Art und Größe der Stichprobe sowie Durchführung der Studie stärker von praktischen Gegebenheiten denn von forschungsrelevanten Überlegungen bestimmt, was unter anderem zur Folge hatte, dass die Stichprobe unrepräsentativ ist und bestimmte Methoden der Auswertung aufgrund der geringen Teilnehmerzahl als nicht zielführend angesehen wurden. Aus diesem Grund entspricht die hier vorliegende Studie nicht den Kriterien der empirischen Forschungspraxis und ihre Ergebnisse können nicht als relevant und verallgemeinerbar angesehen werden.

Allerdings lag mein vorrangiges Interesse nicht in der Erhebung relevanter Daten - was mangels zeitlicher und finanzieller Mittel praktisch nicht möglich gewesen wäre - sondern im Aufzeigen einer Möglichkeit der empirischen Untersuchung des Forschungsgegenstandes, welche als Anregung zu einer groß angelegten Studie dienen kann.

Um die Methodik meiner Studie möglichst ähnlich einer zu planenden größeren Untersuchung zu gestalten, entschied ich mich für ein größtenteils quantitatives Vorgehen. Wie erläutert

wurde, sollten Veränderungen im historischen Bewusstsein Jugendlicher durch Film zunächst quantitativ und *objektiv*, weniger subjektiv erfasst werden. Als Erhebungsinstrument wählte ich einen schriftlichen Fragebogen mit hauptsächlich vorgegebenen Antwortmöglichkeiten und einigen (halb)offenen Fragen. Qualitative Methoden spielen nur am Rande eine Rolle. In einer größeren Studie wäre es aber sinnvoll, die quantitative Erhebung durch qualitative Analysen zu ergänzen, zum Beispiel in Form von offenen Interviews, Gruppengesprächen oder Unterrichtsbeobachtungen.

Als zu untersuchende Gruppe bestimmte ich Schüler der 7. Schulstufe, das heißt etwa 12- bis 13-jährige weibliche und männliche Jugendliche. Aus praktischen Gründen wurden dafür drei dritte Klassen des Gymnasiums Amstetten und zwei dritte Klassen der Hauptschule Aschbach ausgewählt.⁵¹⁰ Diese Altersgruppe wurde gewählt, da in den betreffenden Klassen nach Angaben der Lehrenden das Thema der Kreuzzüge im Zeitraum der Studie nicht Teil des Lehrstoffes war. Daher konnte im untersuchten Zeitraum eine Beeinflussung des historischen Bewusstseins durch Behandlung des Themas im Schulunterricht ausgeschlossen werden.⁵¹¹ Zusätzlich sollten noch Schüler der 10. Schulstufe zu Vergleichszwecken befragt werden, dafür wurden drei sechste Klassen des Gymnasiums Amstetten herangezogen. Die unterschiedlichen Zielgruppen mussten bei der Fragebogenerstellung berücksichtigt werden, da die Formulierungen für beide Altersgruppen verständlich sein sollten. Ausführliche Einleitungen und Erklärungen zum Ausfüllen des Fragebogens sollten den Teilnehmern an der Studie den Umgang mit dem Erhebungsinstrument erleichtern.

Als konkrete filmische Darstellung, auf die sich meine Studie beziehen sollte, wählte ich den Film *Königreich der Himmel* (Ridley Scott, 2005). Es handelt sich dabei um einen Kinofilm, dessen Fernsehpremiere im Dezember 2007 stattfand.⁵¹² Trotz der Bewerbung und dem Mitwirken bekannter Schauspieler, darunter dem unter (zumindest weiblichen) Jugendlichen beliebten Orlando Bloom, war dieser Film nicht besonders populär zur Zeit seiner Kinopremiere und man konnte daher von einer relativ großen Zahl an Jugendlichen ausgehen, die den Film noch nicht gesehen hatten. Inhaltlich entsprach der Film den Anforderungen für meine Studie, da er eine geschichtliche Thematik, die *Kreuzzüge*, insbesondere die Situation der Kreuzfahrerstaaten von 1184 bis 1187, mit den charakteristischen Mitteln der Film-

⁵¹⁰ Zur Beschreibung der Stichprobe siehe auch Kapitel II. 1.3.

⁵¹¹ Auch die 8. Schulstufe beziehungsweise die vierten Klassen hätten eine mögliche Untersuchungsgruppe dargestellt, doch wurden aufgrund praktischer Erwägungen die dritten Klassen bevorzugt. In der 6. Schulstufe hätte das Problem einer möglichen gleichzeitigen Behandlung des Themas im Unterricht bestanden.

⁵¹² Premieren von Fernsehfilmen kamen für mich nicht in Frage, da ich keine Möglichkeit hatte, diese vor deren Erstaussstrahlung zu sehen, zu analysieren und mein Erhebungsinstrument dementsprechend zu gestalten. Initiatoren einer groß angelegten Studie mit universitärer und eventuell politischer Unterstützung hätten hingegen doch vielleicht die Möglichkeit, noch unveröffentlichte Filme als Arbeitsmaterial zur Verfügung gestellt zu bekommen.

gestaltung darstellt.⁵¹³ Der Prozess der Filmauswahl für die Studie fand von September bis Mitte November 2007 statt. Es stellte freilich ein Problem dar, Informationen über kommende Premieren von Kino- oder Fernsehfilmen im Fernsehen so zeitgerecht zu bekommen, dass noch ein entsprechender Fragebogen ausgearbeitet, die Bewilligung der Schulbehörde für diesen eingeholt und die Befragung durchgeführt werden konnte. Hier konnte mir ein Mitarbeiter der Programmabteilung des ORF weiterhelfen, der mich regelmäßig mit Informationen über geplante Premieren versorgte. Allerdings wird das Fernsehprogramm, wie sich zeigte, erst etwa einen Monat im Voraus geplant, wobei bestimmte Erstausstrahlungen eine Ausnahme darstellen können. Im Fall des Films *Königreich der Himmel* wäre zu erwarten gewesen, dass die großen Sender Pro Sieben und ORF 1 die Filmrechte erwerben würden. Möglicherweise aufgrund des eher geringen Interesses des Kinopublikums zur Premiere des Films war dies jedoch nicht der Fall, nicht einmal ATV kaufte die Filmrechte, wie dies der ORF-Mitarbeiter vermutet hatte. Lediglich der Sender RTL erwarb den Film und somit fand die Fernsehpremiere unter geringer Beachtung am 23. 12. 2007 auf RTL statt. Damit war Mitte Oktober, als ich mit der Erstellung meines Erhebungsinstruments begann, noch nicht zu rechnen, doch eine Änderung der Studie erschien nicht sinnvoll, da mir durch den Mitarbeiter des ORF bekannt gegeben wurde, dass bis Februar 2008 keine Fernsehpremieren geschichtlichen Inhalts mehr geplant seien, was auch der Fall war. Aufgrund des begrenzten Zeitraumes, der mir für das Verfassen meiner Diplomarbeit zur Verfügung stand, konnte ich mir einen derartigen Aufschub der Studie nicht leisten. Daher veränderte ich die Rahmenbedingungen der Rezeption dahingehend, dass ich die teilnehmenden Schüler durch ihre Lehrer dazu auffordern ließ, sich den Film anzusehen. Ursprünglich wäre eine gänzlich freiwillige Rezeption geplant gewesen, doch wäre ein zufälliges Ansehen des Films als unwahrscheinlich einzuschätzen gewesen, noch dazu, da zur selben Zeit ein anderer, zudem populärerer Film im Fernsehen erstausgestrahlt wurde, *Batman Begins* (Christopher Nolan, 2005) auf ORF 1. Günstig für eine mögliche Rezeption wirkte sich jedoch der Termin, der 23. 12., aus, da die meisten Befragten aufgrund des folgenden Feiertages Zeit hatten, sich den Film anzusehen.

⁵¹³ Die in Kapitel 2.2.1 beschriebenen Charakteristika des Spielfilms sind hier wiederzufinden: Es liegt eine typische Personenkonstellation mit einem Protagonisten (Held Balian), mehreren *Guten* und *Bösen*, darunter typischen Figuren wie dem *edlen Sarazenen* oder dem *guten, aber schwachen König*, sich entgegen stehenden Gruppen (Christen und Moslems sowie *gute* und *böse* Christen) und einer Frau, die in eine Liebesbeziehung zum Protagonisten tritt. Individuelles Schicksal und allgemeine historische Abläufe werden verwoben, Verbindungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart geknüpft. Massenszenen, aufwändige Kostüme und Bauten, allgemein ästhetische Inszenierung des Filmbildes und der Filmmusik spielen eine wichtige Rolle, wie auch in anderen Filmen Ridley Scotts, beispielsweise *Gladiator* (2000). Weitere Informationen zum Film wie Beschreibung des Inhalts, einzelner Personen, Mittel der Filmgestaltung sowie geschichtliche Deutung im Film bei SLANIČKA, SIMONA: Kingdom of Heaven - Der Kreuzzug Ridley Scotts gegen den Irakkrieg. In: MEIER, MISCHA UND SLANIČKA, SIMONA (Hgg.): Antike und Mittelalter im Film. Konstruktion - Dokumentation - Projektion. (Beiträge zur Geschichtskultur Bd. 29) (Köln u.a. 2007), S. 385-397, NICODEMUS, KATJA: Die Schlacht um Buxtehude. In: Die Zeit (4. 5. 2005), Online-Ausgabe, SUCHSLAND, RÜDIGER: Die Selbstzerstörung der Christenheit. In: Telepolis (5. 5. 2005) (Online-Zeitschrift).

Anhand meiner eigenen Eindrücke der Darstellungsweise geschichtlicher Inhalte im Film *Königreich der Himmel*, die ich beim mehrmaligen Ansehen und Analysieren des Films gewann, sowie zusätzlicher Informationen aus Fachpublikationen⁵¹⁴ entwickelte ich die inhaltliche Fragestellung des Fragebogens.⁵¹⁵ In Anlehnung an Bodo von Borries versuchte ich eine möglichst konkrete Gestaltung der Fragen und nahm eine eher weit gefasste Definition von Geschichtsbewusstsein an. Es sollten in diesem Sinne Deutungen von Vergangenem und die Bewertung des Vergangenen für Gegenwart und Zukunft (*Orientierung*) überprüft werden.⁵¹⁶ Die einzelnen Fragen des ersten Teils der Erhebung, welche Informationen über Veränderungen im Geschichtsbewusstsein liefern sollten (Frage 1 bis 13), wurden überwiegend zu Themen gestellt, die im Film dargestellt wurden und über die in anderen Massenmedien und in der Fachliteratur unterschiedliche Meinungen vertreten sind. Zwar benannte ich den ersten Abschnitt des Fragebogens mit "Wissensfragen" (F1 bis F9), jedoch sind in den meisten Fällen mehrere Antworten richtig, weil es sich um unterschiedliche Interpretationen handelt oder sich die Fachliteratur noch uneinig über den wahren Sachverhalt zeigt. Nur einzelne Fragen können auch im Sinne von *wahr/falsch* bewertet werden und auch in diesen Fällen wird mehr als eine richtige Antwort angeboten. Die Bezeichnung als "Wissensfragen" sollte den Schülern zur Abgrenzung von den folgenden "Meinungsfragen" (F10 bis F13) dienen, die persönliche Einstellungen abfragen sollten. Durch Hinweis auf die Anonymität der Umfrage und auf den Umstand, dass der Lehrer die Ergebnisse nicht erfahren würde, sollte eventuellen Vorbehalten gegenüber Tests entgegengewirkt werden. Die genaue Formulierung der Fragen fand unter Rückbezug auf Beispiele didaktischer Studien, wie die Untersuchungen Bodo von Borries', statt und wurde auf ihre Angemessenheit überprüft.⁵¹⁷ Eröffnet wird die Umfrage nach einer Einleitung über Art und Zweck der Studie mit einer (halb)offenen Frage: "Was waren die 'Kreuzzüge'?"⁵¹⁸ (F1). Die Schüler wurden aufgefordert,

⁵¹⁴ SLANIČKA, SIMONA: Kingdom of Heaven, NICODEMUS, KATJA: Die Schlacht um Buxtehude, SUCHSLAND, RÜDIGER: Die Selbstzerstörung der Christenheit. Die zusätzliche Information durch die Fachliteratur war von wesentlicher Bedeutung, da die einzelnen Artikel unterschiedliche Sichtweisen über gestalterische Elemente und Aussagen des Films zeigten. Auch wurde ich auf besonders beeindruckende und von mehreren Autoren beschriebene Details aufmerksam gemacht. Allerdings hatte ich den Film zuerst gesehen und meine Beobachtungen gemacht, bevor ich mich über die Meinung anderer Autoren informierte, um meine Rezeption nicht sofort durch andere beeinflussen zu lassen.

⁵¹⁵ Die Fragebögen, die in beiden Wellen der Untersuchung eingesetzt wurden, sind im Anhang nachzulesen.

⁵¹⁶ VON BORRIES, BODO: Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, S. 11f, 53.

⁵¹⁷ Vgl. Kapitel 4.2.1. Die Formulierung der Fragen wurde zunächst von einer Deutschlehrerin überprüft und dann einem Schüler aus einer zweiten Klasse der Hauptschule Aschbach zum versuchsweisen Ausfüllen vorgelegt. Im Anschluss wurden Formulierungen verändert oder zusätzliche Erklärungen eingefügt an Stellen, an denen die Testperson Probleme mit dem Verständnis der Fragen hatte oder diese auf andere Art und Weise beantwortet hatte, als dies von mir intendiert war. Schließlich wurde der Fragebogen noch vom Landesschulrat für Niederösterreich überprüft, unter anderem auch auf unpassende Fragestellung oder Ausdrücke, und genehmigt.

⁵¹⁸ Der Art der Fragestellung nach handelt es sich hierbei um eine halboffene Frage nach Bortz und Döring. BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S. 213f. In diesem Fall war mir aber gerade am Vergleich der Unterschiedlichkeit der Antworten gelegen und nicht wie bei halboffenen Fragen üblich an der Überprüfung einer mehr oder weniger korrekten Übereinstimmung mit einer theoretisch idealen Antwort.

diese Frage mit einem kurzen Text oder Stichworten zu beantworten. Auf diese Weise sollte einerseits ihr Vorwissen über das Thema überprüft werden, andererseits ihr freies Antwortverhalten (Art und Länge der Formulierung, Wahl von ganzen Sätzen oder Stichworten etc.). Auf diese allgemeine und frei zu beantwortende Frage folgen acht weitere *Wissensfragen*, die in gewisser chronologischer Abfolge (analog zum Film und dem historischen Ablauf) angeordnet sind. Es handelt sich um Fragen zu den Teilnehmern an Kreuzzügen (F2), der Beschreibung eines Ritters (F3), den Zielsetzungen der Kreuzfahrer (F4), der Definition von *Jerusalem* (F5), der Bedeutung des Spruchs "Gott will es!" (F6), dem Leben der Christen im Nahen Osten (F7), der Art der Kampfhandlungen zwischen Christen und Moslems (F8) sowie dem Ende der Kreuzzüge (F9). Zu jeder dieser Fragen werden fünf Antwortmöglichkeiten angeboten, meist in Form von ganzen Sätzen, zweimal als Wortgruppen oder Teilsätze, einmal als einzelne Worte. Die auf diesen Abschnitt folgenden vier *Meinungsfragen* sind ähnlich aufgebaut (je fünf Antwortvorgaben in ganzen Sätzen) und behandeln die Einschätzung der *Guten* und *Bösen* in den Kreuzzügen (F10), der *Lehre* aus der Geschichte der Kreuzzüge (F11) und des *richtigen* Verhaltens Angehöriger unterschiedlicher Religionen zueinander (F12) sowie die Bewertung von Religionen als Anlass für Kriege (F13).

Auf den inhaltlichen Teil der Umfrage folgt der *statistische* Teil, in dem im Fall dieser Studie nur nach der Informationsquelle der Schüler zum Thema Kreuzzüge (F14) sowie nach rezipierten geschichtlichen Filmen (F15 bis F17) und Geschichtsinteressen (F18) gefragt wird. In einer umfassenderen Studie sollte an dieser Stelle auch nach persönlichen Angaben wie Alter, Geschlecht etc. gefragt werden. Da die Stichprobe in unserem Fall aber zu gering war und als eher homogen angesehen werden konnte, verzichtete ich auf eine Auswertung der Studie nach Persönlichkeitsmerkmalen. Aus diesem Grund sollten auch die Angaben zu Geschichtsinteresse, Fernseh- und Filmverhalten nur in Hinblick auf die gesamte Gruppe (beziehungsweise bestimmte Teilgruppen) ausgewertet werden. Besondere Beachtung verdient die Frage nach rezipierten Geschichtsfilmen. Gefragt wurde in drei einzelnen Fragen, ob der betreffende Schüler "schon einmal einen Film (im Fernsehen oder Kino) über die Kreuzzüge", "das Mittelalter" und "mit einem Thema aus der Geschichte" gesehen habe (F15 bis F17). Intendiert war mit dieser Frage die Sammlung von unter den Jugendlichen bekannten Geschichtsfilmen, deren Format, Gestaltungsweise und Genre analysiert werden sollten. Weiters wollte ich feststellen, ob die Schüler den Film *Königreich der Himmel* oder einen anderen Film zur Kreuzzugsthematik bereits vor der geplanten Filmrezeption gesehen hätten, so dass dieser ihr Antwortverhalten bereits in der ersten Welle der Befragung beeinflussen hätte können. Es sollte sich jedoch herausstellen, dass die Schüler Probleme bei der Zuordnung von Filmen zu den geschichtlichen Themen oder Epochen (Kreuzzüge, Mittelalter, Geschichte allgemein) hatten und darüber hinaus auch unpassende Filme, die eigentlich nicht als *Geschichtsfilme* zu bezeichnen sind, nannten. Dieser Teil der Umfrage

kann somit mehr Informationen und Analysemöglichkeiten bieten, als anfangs intendiert und könnte Anregungen für weitere Forschung in diese Richtung geben.⁵¹⁹ Die halboffene Frage nach den Geschichtsinteressen der Jugendlichen (F18) sollte zunächst zeigen, ob die Schüler hier Antworten gaben (eine Verweigerung der Antwort könnte als eher geringes Interesse an Geschichte interpretiert werden) und wenn ja, für welche Themenbereiche der Geschichte sie sich interessierten. Ein spezielles Interesse am Mittelalter, an militärischer Geschichte oder gar an den Kreuzzügen selbst könnte möglicherweise die Rezeption des Films beeinflussen.

Bis zu dieser Stelle stimmen die Fragebögen der ersten und zweiten Welle der Untersuchung größtenteils überein. Ein Unterschied besteht lediglich in der Einleitung der Bögen: Im Fragebogen der zweiten Welle wird auf den ersten Teil der Umfrage verwiesen und auf die Tatsache, dass es sich um zwei unterschiedliche Erhebungen handle, um mögliche Vorbehalte der Schüler gegen ein erneutes Beantworten *derselben* Fragen abzuschwächen. Auf eine unterschiedliche Formulierung der Fragen wurde jedoch verzichtet und aufgrund mangelnder zusätzlicher Versuchsklassen auch auf eine Vergleichsgruppe, die nur den Posttest zu absolvieren hätte.

Der Fragebogen der zweiten Welle umfasst zusätzlich zu den bereits behandelten Fragen noch Fragen nach Rezeption und Einschätzung des Films *Königreich der Himmel* sowie zum Fernsehkonsum der Schüler im Dezember 2007, welche einerseits Hinweise auf die Einflussmöglichkeiten des Films, andererseits auf das Medienverhalten der Jugendlichen liefern sollten. Je nach erfolgter oder nicht erfolgter Rezeption wurden die Befragten im Zuge der Auswertung in eine Gruppe der Rezipienten und der Nicht-Rezipienten eingeteilt (F19) und hatten unterschiedliche Fragen zum Film zu beantworten. Die Rezipienten sollten in Stichworten oder Sätzen angeben, wie ihnen der Film gefallen habe und was sie sich gemerkt hätten (F20)⁵²⁰, sowie Aussagen zum Film (Einschätzung als "unrealistisch", "lehrreich", "einseitig" etc.) als für sie zutreffend oder nicht bewerten (F21). Auf diese Weise sollten Hinweise auf den Eindruck, den der Film möglicherweise bei den Schülern hinterlassen hat, gewonnen werden. Die Nicht-Rezipienten sollten hingegen Gründe dafür nennen, warum sie den Film nicht angesehen haben (F22). Die Fragen nach Selbsteinschätzung des quanti- und qualitativen Fernsehkonsums (F23 und F24) waren wieder an alle Befragten gerichtet. Unterschieden wird hier nach Anzahl der Fernsehstunden während der Schulzeit und während der

⁵¹⁹ Die Analyse von vor Beginn einer Studie nicht eingeplanten Fragestellungen ist nach den Standards der empirischen Forschung an und für sich nicht zulässig. Dennoch sollen im Zuge der Darstellung der Ergebnisse meiner Erhebung einige Tendenzen im Antwortverhalten der Schüler bei dieser Frage erwähnt werden, wenn auch unter Verweis auf die Problematik der Aussagekraft solcher Ergebnisse. Vgl. BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S. 384f.

⁵²⁰ Die Formulierung dieser Fragen, mit Satzanfängen, die die Schüler fortsetzen sollten, wurde in Anlehnung an eine Studie Bodo von Borries' ausgeführt. Es wäre jedoch eine genauere Angabe zum Modus des Beantwortens der Frage nötig gewesen, da viele Befragte hier nur äußerst knapp antworteten, was nicht der Intention der Fragestellung entsprach. Vgl. VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen", S. 57ff.

Ferien. Bei der letzten Frage handelt es sich wieder um eine halboffene Frageform, hier sollten die Schüler Filme, Dokumentationen, Serien oder andere Sendungen zu geschichtlichen Themen nennen, die sie im Dezember 2007 gesehen hatten (F25). Der Bezug auf das vergangene Monat - der zweite Teil der Studie wurde im Januar 2008 durchgeführt - sollte den Schülern helfen, sich bei ihrer Einschätzung an konkrete Situationen zu erinnern.⁵²¹

II.1.2 Durchführung der Erhebung

Nach Erstellung des Erhebungsinstrumentes von Oktober bis November 2007 wurden die Fragebögen von einer Versuchsperson ausgefüllt, um mögliche Verständnisschwierigkeiten ausräumen zu können. Für diesen - nach wissenschaftlichen Kriterien freilich unzureichenden - *Pretest*⁵²² wurde ein Schüler der zweiten Klasse der Hauptschule Aschbach ausgewählt.⁵²³ Unklare Fragestellungen und unverständliche Formulierungen wurden auf diesem Wege ermittelt und in der Folge so verändert, dass eine einfachere Beantwortung in der Studie zu erwarten war. Im Fall einer repräsentativen Studie nach den Standards der empirischen Forschung sollte aufgrund des großen Aufwands auch eine Pilotstudie mit einer größeren Anzahl an Teilnehmern durchgeführt werden.⁵²⁴

Die korrigierte Version des Fragebogens wurde gemeinsam mit den weiteren nötigen Unterlagen am 30. 11. 2007 dem Landesschulrat für Niederösterreich zur Bewilligung vorgelegt. Bereits im Antrag hatte ich auf besondere Eile aufgrund des Termins der Fernsehpremiere des zu untersuchenden Films hingewiesen. (Die erste Welle der Befragung musste jedenfalls noch vor dem 23. 12. stattfinden.) Die Bestätigung erfolgte am 6. 12. 2007, somit blieb ausreichend Zeit, um zunächst die nötigen Einverständniserklärungen der Eltern der teilnehmenden Schüler einzuholen und anschließend die erste Welle der Untersuchung durchzuführen. Die Durchführung erfolgte in der dritten Dezemberwoche mittels ausgedruckter Fragebogenformulare, die die Geschichtslehrer und in einem Fall ein supplierender Lehrer den Schülern während einer Unterrichtsstunde austeilten. Wie bereits der *Pretest* ergeben hatte,

⁵²¹ Es kann hier freilich nur die subjektive Einschätzung des Fernsehkonsums gemessen werden. Sollte der tatsächliche Fernsehkonsum im Vordergrund stehen, wären andere Untersuchungsmethoden notwendig, wie etwa Aufzeichnungen der Rezipienten über ihren Fernsehkonsum, Vermerke in Programmzeitschriften oder ähnliches. Vgl. NEWERKLA, RONALD: Erlebnisswelten und Fernsehkonsum, S. 189f.

⁵²² Der Begriff *Pretest* wird hier nicht im Sinne des bereits erwähnten Pretests, der komplementär zum Posttest steht, verwendet. Es handelt sich hier um ein Synonym von Vorstudie und meint eine Untersuchung, die zur Erstellung, Verbesserung oder Überprüfung einer geplanten Studie dient. Ebd., S. 359. Um Unklarheiten zu vermeiden, wird das Wort in dieser Bedeutung kursiv gesetzt.

⁵²³ Diese Versuchsperson wurde ausgewählt, da ich keinen Schüler der dritten Klassen *verlieren* wollte und durch die Wahl eines Zweitklässers anzunehmen war, dass dieser eher auf mehr als auf weniger Schwierigkeiten als die Schüler der höheren Klassen stoßen würde.

⁵²⁴ BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S. 359f, VON BORRIES, BODO: Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, 16f.

benötigten die Schüler im Allgemeinen etwa zwanzig Minuten zum Ausfüllen der Fragebögen, einzelne nur fünfzehn, andere bis zu dreißig Minuten. Die Lehrer, die die Umfrage leiteten, bekamen von mir Instruktionen zu diesem Zweck, so sollten sie etwa nicht bei der Beantwortung der Fragen helfen. Die Angaben auf den Blättern reichten nach Schilderung der Lehrenden auch als Hilfestellung zur Beantwortung der Fragen aus. Nach maximal dreißig Minuten wurden die Fragebögen abgesammelt und in Kuverts verschlossen, die mir übermittelt wurden. Die Lehrenden wiesen die Schüler nach dem Ausfüllen der Umfrage auch auf den Film *Königreich der Himmel* am 23. 12. auf RTL hin, den sie sich ansehen sollten, wenn sie Zeit und Interesse hätten.

Da die Fertigstellung des Fragebogens für die zweite Welle der Untersuchung etwas längere Zeit in Anspruch genommen hatte und somit nicht zeitgleich mit dem Fragebogen der ersten Welle eingereicht hatte werden können, musste für diesen ein neuer Antrag auf Genehmigung durch den Landesschulrates gestellt werden, welcher am 21. 1. 2008 bewilligt wurde. In der darauf folgenden Woche wurde die zweite Welle der Studie durchgeführt, was nach dem Schema der ersten Welle erfolgte. Unterschiedlich war lediglich die Zeit, die die Schüler zum Ausfüllen der Fragebögen benötigten, da diese nun fünf bis sechs Fragen (je nach Rezipienten oder Nicht-Rezipienten) mehr beinhalteten. Fünfundzwanzig bis dreißig Minuten wurden nun durchschnittlich benötigt.

Wie bereits an anderer Stelle beschrieben, wurden in der Folge auch die Lehrer der teilnehmenden Schüler befragt und zwar in Form von offenen Einzelinterviews.⁵²⁵ Diese Befragungen stellten den letzten Teil der Studie dar.

II.1.3 Beschreibung der Teilnehmer

Die an meiner Studie teilnehmenden Klassen wurden nach praktischen Gegebenheiten ausgewählt. Da ich sowohl gute Kontakte zum Gymnasium Amstetten als auch zu der Hauptschule Aschbach besitze, war es mir im Fall dieser Schule leichter möglich, Lehrer und Direktoren für mein Projekt zu gewinnen.⁵²⁶ Zwei dritte Klassen der Hauptschule sowie je drei Klassen der 7. und 10. Schulstufe des Gymnasiums wurden mir zur Verfügung gestellt.⁵²⁷ Die

⁵²⁵ Siehe Kapitel I.

⁵²⁶ Beide Schulen sind in derselben Region, im Raum Amstetten, angesiedelt, wobei die Marktgemeinde Aschbach (ca. 4.000 Einwohner) etwa 10km von der Bezirkshauptstadt Amstetten entfernt liegt. Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass nur sehr wenige Jugendliche aus Aschbach nach der Volksschule ein Gymnasium (in Amstetten oder Seitenstetten) besuchen, der Großteil entscheidet sich für die Hauptschule. Aus diesem Grund ist hier kein großes Leistungsgefälle zwischen Gymnasium und Hauptschule nachzuweisen, wie dies zum Beispiel bei einigen Wiener Schulen der Fall sein dürfte.

⁵²⁷ Aus Gründen der Anonymitätssicherung werden diese Klassen in der Folge mit 3X, 3Y, 3Z, 6X, 6Y und 6Z abgekürzt, die Hauptschulklassen werden aufgrund geringer Unterschiede im Antwortverhalten nach Klassen immer zu einer Gruppe zusammengefasst.

Teilnahme an der Untersuchung war freiwillig und musste für die Schüler durch eine Bestätigung der Eltern bewilligt werden. Zwar konnten einige Jugendliche die Zustimmung der Eltern nicht rechtzeitig zur Durchführung der Studie einholen, doch gab es keine Fälle von absichtlicher Verweigerung der Mitarbeit.

Insgesamt nahmen 160 Schüler an der ersten Welle der Befragung und 167 an der zweiten Welle teil. Allerdings mussten 10 Fragebögen der zweiten Welle für ungültig erklärt werden⁵²⁸, weshalb nur die Antworten von 157 Schülern in die Analyse eingingen. Von diesen hatten 57 den Film *Königreich der Himmel* gesehen.⁵²⁹ Die genaue Verteilung der Teilnehmerzahlen nach Klassen und Schultypen wird in Tabelle 1 dargestellt.

	1. Welle	2. Welle	Rezipienten	Nicht-Rezipienten	ungültig
3. Klassen des Gymnasiums (3)	79	76	39	37	2
6. Klassen des Gymnasiums (3)	45	46	11	35	8
3. Klassen der Hauptschule (2)	36	35	7	28	0
Gesamt	160	157	57	100	10

Tab. 1 Teilnehmerzahlen

Wie ersichtlich ist, steht der Rezipientengruppe mit 57 Mitgliedern eine Nicht-Rezipientengruppe mit 100 Personen gegenüber. Diese Aufteilung ist für unsere Untersuchung nicht sehr vorteilhaft, da eine größere Anzahl an Rezipienten wünschenswert gewesen wäre, um Tendenzen des filmischen Einflusses auf das Geschichtsbewusstsein der Jugendlichen genauer abschätzen zu können.⁵³⁰

⁵²⁸ Das Antwortverhalten dieser Befragten kann nicht als valide und für unsere Analyse relevant gelten, da die Fragen nach anderen Kriterien als den vorgesehenen beantwortet wurden, zum Beispiel indem nach einem Muster (immer Antwort A) oder *besonders lustig* (Wahl möglichst unpassender Antworten, was besonders bei den offenen Fragen deutlich wird) geantwortet wurde anstatt nach Wissensstand, eigener Meinung o.ä.

⁵²⁹ Ob die Schüler den Film gesehen hatten oder nicht, wurde einerseits mittels einer direkten Frage (F19: "Hast du dir den Film 'Königreich der Himmel' angesehen?"), andererseits durch offene Fragen zur Filmrezeption (F20) überprüft. Besonders in den Fällen, in denen die offenen Fragen nicht oder sehr vage beantwortet wurden, kann natürlich nicht ausgeschlossen werden, dass die Schüler nur vorgaben, den Film gesehen zu haben, es in Wirklichkeit aber nicht taten. Allerdings bin ich davon ausgegangen, dass die Schüler keine Veranlassung zu unaufrichtiger Beantwortung dieser Frage gehabt haben konnten, da sie durch eine Filmrezeption keine Vorteile zu erwarten gehabt hätten. Zwei eindeutig unpassend ausgefüllte Fragebögen von Schülern, die auch eine Filmrezeption vorgaben, rechnete ich hingegen zu den 10 ungültigen Fragebögen.

⁵³⁰ Als Gründe für nicht erfolgte Rezeption wurde 42 mal "Ich hatte keine Zeit dafür.", 27 mal "Der Film oder das Thema haben mich nicht interessiert.", 14 mal "Auf einem anderen Sender gab es einen interessanteren Film", 8 mal "Ich empfinde den Sender nicht, auf dem der Film gespielt wurde." und 7 mal "Ich sehe nicht oder nur ganz wenig fern." angegeben. (Mehrfachnennungen waren möglich.) Außerdem hatten die Schüler auch die Möglichkeit, "andere Gründe" zu nennen, was 30 Jugendliche taten, wenn auch zum Teil als Wiederholung oder leichte Abwandlung der bereits genannten Angaben. Interessant ist die Feststellung von 12 Personen, sie hätten nichts von dem Film gewusst, obwohl sie über die Lehrer (und darüber hinaus über die schriftliche Elterninformation) über dessen Ausstrahlung informiert worden sein müssten. 5 der Befragten gaben zu, auf den Film vergessen zu haben. Als weitere, von den bisherigen Äußerungen abweichende Gründe wurde angegeben, dass zu Hause kein Fernseher vorhanden sei und dass der Film im Unterricht nicht gezeigt worden sei. Es scheint, als würde nur auf einen Teil der Nicht-Rezipienten die Annahme zutreffen, sie hätten aufgrund ihrer kritischen Einstellung zum Film diesen nicht rezipiert. Praktische Gründe scheinen im Vordergrund zu stehen. Weiters ist festzuhalten, dass auch in der Gruppe der Rezipienten mehrere Jugendliche dem Film kritisch gegenüberstehen. Somit kann die Auswirkung der Rezipientenprädisposition bei der Teilung der Gesamtgruppe in Rezipienten und Nicht-Rezipienten eventuell in diesem Fall als geringer eingeschätzt werden, als dies in der Fachliteratur bezüglich ähnlicher Aufteilung der Testpersonen allgemein angenommen wird und anhand von Beispielen erwiesen wurde. BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S. 259f,

Außerdem zeigt die Auflistung der Teilnehmerzahlen eine unterschiedliche Struktur der Gruppe der 6. Klassen: Während an der ersten Welle nur 7 Personen aus der Klasse 6X beteiligt waren, nahmen an der zweiten Welle der Studie 17 Schüler der 6X teil und die Teilnehmerzahl der 6Z verringerte sich von der ersten zur zweiten Welle von 23 auf 15. Somit ist der Anteil der Schüler der Klasse 6X an der zweiten Welle der Studie höher als an der ersten Welle, der Anteil der 6Z jedoch geringer. Änderungen des Antwortverhaltens könnten somit auf Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen statt auf den Einfluss der Filmrezeption zurückzuführen sein.⁵³¹

II.1.4 Auswertung

Zur Auswertung wurden die von den Schülern angegebenen Daten digitalisiert und mit geeigneter Analysesoftware weiterverarbeitet.

Dazu wurden zunächst die Daten der einzelnen Testpersonen einer Welle zu Gesamtdaten der Klassen summiert und deren Antwortverhalten nominell und prozentuell ermittelt. Diese Daten wurden anschließend zu Gesamtdaten der zwei Schulstufen des Gymnasiums und der Hauptschule summiert und erneut das Antwortverhalten in Prozentangaben berechnet.⁵³²

In der Auswertung wurde somit die Gesamtgruppe nach Schulstufen und Schultypen in folgende Teilanalysegruppen unterteilt: 3. Klassen der Hauptschule, 3. Klassen des Gymnasiums und 6. Klassen des Gymnasiums. Diese Einteilung wurde aufgrund des Verdachts möglicher Unterschiede im Antwortverhalten (alters- oder schultypbedingt) vorgenommen. Da man auch nach anderen Kriterien unterteilen hätte können, stellt die hier gezeigte Version einer Teilung lediglich eine Möglichkeit dar, die zwei von mehreren zu untersuchenden Merkmalen berücksichtigt, die in einer größeren Studie analysiert werden müssten, darunter auch Geschlecht oder möglicherweise soziale Herkunft. Diese Merkmale könnten sich eventuell als weitaus wesentlicher für die Filmrezeption herausstellen als die hier vorgenommene Tren-

GUNTER, BARRIE: Drama Documentaries, S. 160.

⁵³¹ Um genauere Erkenntnisse über die Auswirkungen der unterschiedlichen Zusammensetzung der Probandengruppe der 6. Klassen in der ersten und zweiten Welle der Untersuchung zu gewinnen, wurden im Zuge der Auswertung zwei unterschiedliche Verfahren zur Berechnung von Prozentsätzen angewendet, welche im folgenden Kapitel erläutert werden. Die unterschiedlichen Ergebnisse können im Anhang nachgelesen werden.

⁵³² Die Berechnung des Antwortverhaltens der einzelnen Klassen sollte zum Vergleich der Klassen untereinander dienen, bei der Ermittlung der Gesamtdaten der Gruppen nach Schulstufen und Schultypen wurden Klassenunterschiede jedoch nicht berücksichtigt und auch nicht rechnerisch beseitigt. Eine Ausnahme stellen die 6. Klassen dar, für die zwei unterschiedliche Verfahren angewendet wurden: Die erste Berechnung des Antwortverhaltens erfolgte wie bei den anderen Klassen, im zweiten Fall wurde jedoch für die Ermittlung der prozentuellen Angaben der Anteil einer jeden Klasse als gleichwertig angenommen, wodurch unterschiedliche Schülerzahlen ausgeglichen wurden. Ein unterschiedliches Ergebnis war der Fall, was Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen aufzeigt. Im Anhang können die Ergebnisse beider Auswertungsverfahren verglichen werden.

nung nach Schulstufen und Schultypen.⁵³³ Aufgrund der geringen Teilnehmerzahl verzichtete ich jedoch auf eine genauere Unterteilung der Befragten.

In der zweiten Welle wurde weiters die Gruppe der Rezipienten von jener der Nicht-Rezipienten getrennt, um Änderungen im Antwortverhalten dieser beiden Gruppen zwischen Welle 1 und 2 der Befragung vergleichen zu können. (Da vor der Premiere des Films im Fernsehen noch nicht abschätzbar war, welche Schüler den Film sehen würden und welche nicht, erfolgte die Trennung von Rezipienten und Nicht-Rezipienten erst im Zuge der Auswertung der zweiten Welle der Studie. Eine folgende Untersuchung könnte eine prinzipielle Unterscheidung in Rezipienten- und Nicht-Rezipienten-Gruppe von Beginn an vornehmen.⁵³⁴)

Zur Ermittlung eines Wertes der Änderung im Antwortverhalten der Jugendlichen wurden die prozentuellen Angaben von Welle 1 mit jenen aus Welle 2 - getrennt nach Rezipienten und Nicht-Rezipienten - verglichen, wobei die Werte aus W2 von den Werten aus W1 subtrahiert wurden, was als Ergebnis einen positiven oder negativen Wert ergibt. Ein positiver Wert bedeutet, dass eine bestimmte Antwortmöglichkeit prozentuell mehr Zuspruch in W1 und damit weniger Zuspruch in W2 gefunden hat, während ein negativer Wert zeigt, dass diese Antwortmöglichkeit in der zweiten Welle prozentuell öfter gewählt wurde. Weiters wurde das Antwortverhalten in W2 von Rezipienten und Nicht-Rezipienten untereinander verglichen, das heißt, die Werte der Rezipienten wurden von den Werten der Nicht-Rezipienten abgezogen. Analog zum Vergleich von W1 und W2 zeigt hier ein positiver Wert weniger Zuspruch unter den Rezipienten, während ein negativer Wert mehr Zustimmung zu einer bestimmten Antwortmöglichkeit bedeutet.

Im Gegensatz zu den quantitativ auswertbaren Fragen wurden die offenen Fragen unter qualitativen Gesichtspunkten analysiert. Aus Zeitgründen und da fraglich ist, inwieweit die Ergebnisse dieser Studie wissenschaftlich verwertbar sind, wurde diese Analyse allerdings nicht sehr ausführlich durchgeführt.⁵³⁵ So beschränkte ich mich auf eine inhaltliche Analyse anhand weniger Kategorien, obwohl man gerade auf die unterschiedlichen Antworten zur offenen Frage "Was waren die 'Kreuzzüge'?" zahlreiche Analysemethoden anwenden hätte können.⁵³⁶ Ich entschied mich hier für die Untersuchung der Länge sowie der Angemessen

⁵³³ Es sollte sich auch im Antwortverhalten der Schüler zeigen, dass individuell sehr unterschiedlich beantwortet wurde und auch einzelne Klassen unterschiedliches Antwortverhalten zeigten.

⁵³⁴ Praktisch wäre diese Einteilung entweder durch eine Trennung der Probandengruppe in Rezipienten und Nicht-Rezipienten schon vor der Premiere oder dem Zeigen eines bestimmten Films durchführbar oder aber durch eine Kombination von Pre- und Posttest-Antworten durch frei wählbare Codewörter der Teilnehmer. (Die Anonymität bleibt auf diese Weise gewährleistet, die Fragebögen mehrerer Wellen sind aber zuordenbar.)

⁵³⁵ Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es das hauptsächliche Ziel dieser Studie darstellt, Möglichkeiten der Datenerhebung und -analyse aufzuzeigen, die hier ermittelten Daten sind kaum als Ergebnisse der empirischen Forschung verwendbar.

⁵³⁶ Möglich wäre etwa eine Analyse der Satzstrukturen, des verwendeten Wortmaterials, der Komplexität und Länge der Aussagen, weiters die Untersuchung der angesprochenen Themen, Motive und einzelner Elemente. Beispiele bei BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S. 147f, FRÜH, WERNER: Strukturierung themenbezogenen Wissens bei Massenmedien und Publikum. In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und

heit der Äußerung als Antwort auf die gestellte Frage.⁵³⁷ Die zweite offene Frage, die zu untersuchen war, war jene nach rezipierten Geschichtsfilmen der Schüler. Entgegen meiner ursprünglichen Intention, die nur eine quantitative Auflistung der Filme vorsah, entschloss ich mich hier, auch eine qualitative Analyse vorzunehmen und die Äußerungen der Jugendlichen ebenfalls nach der Angemessenheit der Angaben in Bezug auf die gestellte Frage zu bewerten. Dies sollte einen Hinweis auf die Medienkompetenz der Schüler geben. Ebenfalls hinsichtlich der Medienkompetenz und -rezeption wurde die offene Frage 20 (Rezeption des Films *Königreich der Himmel*) mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet, hier wurden die Kategorien nach Art der rezipierten Inhalte festgelegt. Des Weiteren wurde ein Vergleich - in Form von qualitativer Beschreibung - zwischen Fragen zur Selbsteinschätzung der Schüler (F23 und F24: Fernsehkonsum, F21: Bewertung des rezipierten Films) und Wissens- oder Rezeptionsfragen unternommen.

Alle weiteren Fragen, geschlossene sowohl wie offene, wurden zur statistischen Beschreibung der Gesamtgruppe beziehungsweise der drei Teilgruppen herangezogen.

II.2 Ergebnisse

Es sollen nun erste Ergebnisse meiner Studie zum Einfluss von Film auf das historische Bewusstsein Jugendlicher präsentiert werden. Von einer vollständigen Darstellung der Datensammlung und -analyse muss abgesehen werden, da diese einerseits den Rahmen der Arbeit sprengen würde, andererseits die Aussagekraft und Relevanz der Daten bezweifelt werden muss. Aus diesem Grund werde ich mich auf die überblicksmäßige Präsentation der Ergebnisse zu Veränderungen im Geschichtsbewusstsein sowie auf die Darstellung eines Teilaspektes, der Frage nach der Medienkompetenz der Schüler, beschränken. Die Analyse

empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 151-170, hier S. 155ff.

⁵³⁷ Die *Angemessenheit* wurde nach den Kriterien des *Wahrheitsgehaltes*, das heißt der Übereinstimmung mit dem aktuellen Stand der Forschung beziehungsweise der aktuell in den Schulen unterrichteten Lehrmeinung, sowie der *Relevanz* der Äußerung in Bezug auf die Fragestellung bewertet. Als Unterlage, die einen Einblick in die aktuelle Darstellung der Kreuzzugsthematik in der Schule gewähren sollte, zog ich das Schulbuch *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* heran, das in der Hauptschule Aschbach verwendet wird. Im Buch für die zweite Klasse oder 6. Schulstufe wird im Kapitel "V. Mittelalter" auf einer Seite über Pilgerreisen in das heilige Land berichtet, wobei dieses Thema in drei Teile unterteilt ist: Reliquien und Volksgläubigkeit, die Herrschaft der Seldschuken und die Kreuzzüge. Der Kreuzzugsaufruf Papst Urbans II wird hier als Reaktion auf die Eroberung Jerusalems durch die türkischen Seldschuken dargestellt und sollte den Teilnehmern die Vergebung aller Sünden bringen. Die Kreuzfahrer erhofften sich weiters Abenteuer und Beute. Im Schulbuch wird nur der erste Kreuzzug dargestellt, der mit der Eroberung Jerusalems nach verlustreichen Kämpfen endete und die Errichtung des Königreichs Jerusalem nach sich zog. Es wird allerdings darauf hingewiesen, dass die Moslems circa 90 Jahre später das Gebiet zurückeroberten und Versuche der christlichen Rückeroberung scheiterten. Außerdem werden in *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2* die Folgen der Kreuzzüge für Europa erklärt, in Hinblick auf Kunst und Kultur sowie den Orienthandel. Ein Zitat aus der Sekundärliteratur über Pilgerreisen, zwei Bilder (eines davon zur brutalen Eroberung Jerusalems) und ein Emblem des Johanniterordens, jeweils versehen mit Aufgabenstellungen, runden die Darstellung ab. LEMBERGER, MICHAEL: *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2* (Linz 2001), S. 104.

der Medienkompetenz der Jugendlichen verdient meiner Ansicht nach deshalb Beachtung, da der Umgang mit Medien möglicherweise großen Einfluss auf die Art der Filmrezeption hat und ein in Fachkreisen sowie der Öffentlichkeit vieldiskutiertes Thema darstellt. Meine Untersuchung soll daher weitere Hinweise zur Einschätzung der Medienkompetenz Jugendlicher liefern beziehungsweise eine Möglichkeit aufzeigen, wie diese untersucht werden kann.

II.2.1 Stand des *Geschichtsbewusstseins* vor der Filmrezeption

Zunächst soll hier die in Welle 1 der Befragung ermittelte Struktur des historischen Bewusstseins in Form des Antwortverhaltens der Schüler dargestellt werden. Wie erwähnt, wurden die Probanden für die Auswertung in drei Gruppen eingeteilt: 3. Klassen Gymnasium, 3. Klassen Hauptschule und 6. Klassen Gymnasium. Wie sich zeigte, legten diese Gruppen ein teils unterschiedliches Antwortverhalten an den Tag, viele Tendenzen waren allerdings in allen Teilmengen zu beobachten.

Tabellen 1 und 2 zeigen das Antwortverhalten von Gymnasiasten und Hauptschülern der 3. Klassen, wobei Übereinstimmungen und Unterschiede erkennbar sind.⁵³⁸

	a	b	c	d	e
F2	24,05	89,87	18,99	3,80	8,86
F3	16,46	29,11	82,28	8,86	62,03
F4	30,38	8,86	36,71	62,03	2,53
F5	69,62	21,52	2,53	5,06	17,72
F6	54,43	17,72	13,92	54,43	5,06
F7	17,72	11,39	20,25	16,46	68,35
F8	27,85	12,66	12,66	26,58	39,24
F9	18,99	10,13	27,85	20,25	35,44
F10	12,66	13,92	36,71	55,70	26,58
F11	7,59	24,05	49,37	65,82	26,58
F12	1,27	89,87	24,05	8,86	7,59
F13	64,56	3,80	41,77	21,52	5,06

Tab. 2 W1, 3. Klassen des Gymnasiums, gewählte Antworten in Prozent (Mehrfachnennungen möglich, n=79)

	a	b	c	d	e
F2	19,44	97,22	16,67	2,78	2,78
F3	19,44	36,11	58,33	16,67	75,00
F4	50,00	5,56	11,11	63,89	0,00
F5	69,44	41,67	2,78	5,56	19,44
F6	61,11	8,33	8,33	61,11	2,78
F7	19,44	16,67	16,67	16,67	66,67
F8	27,78	19,44	19,44	19,44	16,67
F9	33,33	19,44	8,33	8,33	22,22
F10	13,89	5,56	19,44	63,89	11,11
F11	13,89	27,78	41,67	50,00	13,89
F12	5,56	75,00	30,56	2,78	11,11
F13	47,22	8,33	30,56	27,78	8,33

Tab. 3 W1, 3. Klassen der Hauptschule, gewählte Antworten in Prozent (Mehrfachnennungen möglich, n=36)

Größere Unterschiede traten also bezüglich der Definition eines Ritters (F3) und der Frage nach *Jerusalem* (F5), der Beantwortung kreuzzugsspezifischer Fragen (F4: Ziele der Kreuzfahrer, F9: Ende der Kreuzzüge) sowie der Einstellungs- oder Orientierungsfragen (F10

⁵³⁸ Die genauen Fragen und Antwortvorgaben sind im Anhang nachzulesen. Auf prozentuelle Unterschiede unter 10 Prozent werden wir in der Beschreibung der Ergebnisse nicht näher eingehen, da die Messergebnisse als nicht besonders genau eingeschätzt werden können. Vgl. BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S. 94, 195f.

bis F13) auf.

Im Vergleich der Fragen, die sich dezidiert auf Elemente der Kreuzzugsgeschichte bezogen, fiel auf, dass mehr Gymnasiasten mit dem geschichtlichen Konzept etwas anfangen konnten, aber wie die Hauptschüler nicht über genaueres Wissen über die Kreuzzüge verfügten. Unter diese Kategorie von Fragen fallen die Fragen nach den Zielen der Kreuzzugsteilnehmer (F4), dem Spruch "Gott will es!" (F5), dem Leben im *Heiligen Land* (F7), der Art der Kämpfe zwischen Christen und Moslems (F8) und dem Ende der Kreuzzüge (F9). Während Gymnasiasten den Ausgang der Kreuzzugsgeschichte und Ziele der Kreuzfahrer eher dem aktuellen Stand der Forschung und Lehre konform einschätzten - die christlichen Kreuzfahrerstaaten wurden schlussendlich aufgegeben, die Muslime blieben im *Heiligen Land* -, hielten viele Hauptschüler auch andere Antwortvorgaben für möglich. So erhielt unter den Befragten der Hauptschule die Aussage "Die Christen gewannen die meisten Schlachten, waren daher die Sieger und beherrschten das 'Heilige Land'." als Antwort auf F9 mit rund 33 Prozent den höchsten Zuspruch. Als wichtigstes Ziel der Kreuzfahrer (F4) wurde sowohl unter Hauptschülern als auch Gymnasiasten die Eroberung von Ländern und die Erlangung von Reichtum genannt (zu 64 bzw. 62 Prozent), darauf folgte bei den Hauptschülern zu 50 Prozent die Hoffnung auf Gold und Schätze, bei den Gymnasiasten jedoch die Vergebung der Sünden durch Gott (zu 37 Prozent), was von der ersten Gruppe kaum angenommen wurde (11 Prozent).⁵³⁹ In Hinblick auf andere Fragen zu den Kreuzzügen, zum Beispiel nach dem Leben der Christen im *Heiligen Land*, hielten die Befragten viele Antwortvorgaben für möglich, Tendenzen sind kaum feststellbar und stehen in keinem Zusammenhang mit Forschungsstand und Lehre, aber auch nicht mit der Darstellung in populären Medien. So wurde den ersten vier vorgegebenen Antworten zu F7, die spezifische inhaltliche Aussagen darstellen, mit zwischen 10 und 20 Prozent zugesprochen (mit größerer Schwankungsbreite bezüglich einzelner Antworten unter den Gymnasiasten). Die unspezifische, sehr allgemeine letzte Antwortmöglichkeit, "Sie lebten oft in Armut.", wurde hingegen sehr häufig gewählt, mit ca. 67-68 Prozent. Die Schüler scheinen bei den Fragen F6, F7 und F8 eher intuitiv Antworten ausgewählt zu haben, ohne auf spezielles Wissen zurückgreifen zu können.⁵⁴⁰ So meinten ca. 54 Prozent der Gymnasiasten und sogar über 60 Prozent der Hauptschüler, der Spruch "Gott will es!" (F6) bedeute, dass Gott wolle, dass die Menschen sich gut verstünden oder ein gutes Leben führten. Die anderen Antwortmöglichkeiten erreichten maximal 18 Prozent, meist aber unter 10 Prozent, besonders "Gott will, dass Krieg geführt wird." wurde

⁵³⁹ Es kann nun diskutiert werden, ob die Hauptschüler eine *realistischere* Einschätzung in Bezug auf die möglichen *wahren* historischen Sachverhalte abgegeben haben. Allerdings weist die Beantwortung anderer kreuzzugsspezifischer Fragen nicht darauf hin, dass diese Gruppe sehr umfangreiches Wissen über die Kreuzzüge über Schule oder Medien vermittelt bekommen hätte. Natürlich ist auch denkbar, dass aufgenommene Inhalte nicht für wichtig oder wahrheitsgemäß eingestuft wurden.

⁵⁴⁰ Dies könnte freilich auch bei anderen Fragen, bei denen die Antworten eher mit Forschungsstand und Lehrmeinung übereinstimmen, der Fall sein.

als besonders unwahrscheinlich angesehen. Bei der Frage nach der Art der Kämpfe zwischen Christen und Moslems (F8) wurden auch Antworten als richtig bewertet, die in Widerspruch zur aktuellen Forschungsmeinung und Darstellung in den Medien stehen, so etwa "Es gab immer wieder Anschläge und Überfälle, aber keinen direkten Kampf." mit 39 Prozent unter den Schülern des Gymnasiums - aber nur 17 Prozent unter den Hauptschülern. Den Kampf zweier großer Heere hielten je 28 Prozent der Befragten beider Schultypen für möglich, die Gymnasiasten mit 27 Prozent auch die Belagerung von Städten. Die anderen Antwortvarianten erhielten unter 20 Prozent.

Einen Sonderfall stellt die Frage nach der Definition von *Jerusalem* dar. Hier wird Allgemeinwissen abgefragt, das heißt, die Schüler müssten noch nichts von den Kreuzzügen gehört haben, um die Frage beantworten zu können. Gerade durch die Berichterstattung in den Medien sollte der Begriff bekannt sein. Antwortmöglichkeiten C und D wurden daher auch grundsätzlich abgelehnt, Antwort B ("ein *Land* im Nahen Osten") wurde aber immerhin von 42 Prozent der Hauptschüler - im Vergleich zu 22 Prozent der Gymnasiasten - für möglich gehalten. Die Mehrheit der Befragten (ca. 70 Prozent) entschied sich aber für Antwort A, wobei auch E prinzipiell nicht falsch gewesen wäre, aber weniger Zuspruch bekam (nur bis zu 20 Prozent).⁵⁴¹

Bei der Art der gewählten Antworten fällt auf, dass die Befragten ungern deutlich wertende Aussagen befürworteten. Eindeutig ersichtlich wird dies bei der *Meinungsfrage* nach den *Guten* und *Bösen* in den Kreuzzügen (F10). Die Antwortmöglichkeit "Man kann nicht sagen, wer die 'Guten' oder 'Bösen' waren." erhielt sowohl unter Hauptschülern als auch Gymnasiasten den höchsten Zuspruch (64 bzw. 56 Prozent), bei den Gymnasiasten gefolgt von der Annahme, dass es auf beiden Seiten einzelne, *gute* Menschen (37 Prozent) oder einzelne, *böse* Menschen gegeben hätte (27 Prozent). Die Hauptschüler befürworteten die beiden letzten Annahmen nur sehr zögernd (19 Prozent zu C bzw. 11 Prozent zu D). Dezidierte Stellungnahmen zu den *Guten* oder *Bösen* waren selten und erreichten maximal 14 Prozent. Auch anhand Frage 3 (Beschreibung eines *Ritters*) kann diese Tendenz beobachtet werden. Die Antwortvorgaben, die ein Werturteil beinhalteten, das heißt A (ehrlich und gut), B (stark und gefährlich) und D (böse und gewaltbereit) wurden weitaus seltener gewählt (9 bis 36 Prozent) als die wertfreien Alternativen C und E (58 bis 83 Prozent). Hauptschüler wählten hier übrigens öfter die einfachere, kürzere Definition E (welche auch in der Forschung weniger umstritten ist) als die Gymnasiasten, die sich in der Mehrheit für C entschieden. Allerdings sind sehr wohl wertende Haltungen, kulturell geprägte Vorstellungen und Klischees unter den Schülern verbreitet, was das Antwortverhalten zu F9 zeigen kann. Die

⁵⁴¹ Der Grund dafür könnte sein, dass Jerusalem nicht als "reich" eingeschätzt wird (wobei sich freilich über die Definition des Wortes streiten lässt), dass Antwort A genauer und detailreicher wirkt oder dass A eher der Berichterstattung über Jerusalem in den Medien, zum Beispiel den Fernsehnachrichten, entspricht.

Antwortmöglichkeiten, die eine Überlegenheit der Christen behaupteten, bekamen den größten Zuspruch, entweder in der Version, dass die Christen, trotzdem sie die meisten Schlachten gewonnen hätten, das *Heilige Land* wieder verlassen mussten (E; 35 Prozent der Gymnasiasten), oder in der Alternative, dass sie aufgrund ihrer Siege das *Heilige Land* beherrschten (A; 33 Prozent der Hauptschüler). Die Möglichkeit, dass die Moslems *stärker waren* und die Christen daher das *Heilige Land* wieder verlassen mussten, was dem gegenwärtigen Stand der Forschung entspricht⁵⁴², wurde nur von 8 Prozent der Hauptschüler und 20 Prozent der Gymnasiasten für wahrscheinlich gehalten.

Interessant ist, dass die *Meinungsfragen* unterschiedlicheres Antwortverhalten unter Schülern des Gymnasiums und der Hauptschule hervorriefen als die *Wissensfragen* zuvor. So unterschieden sich 25 Prozent der Antwortwahlen in Teil I, wobei beinahe die Hälfte dieser Unterschiede auf Frage 9 entfallen, die, wie wir gesehen haben, einen gewissen Sonderfall darstellt. In Teil II unterschieden sich allerdings 35 Prozent der Antwortwahlen. Es sind hier keine grundsätzlich abweichenden Tendenzen feststellbar, aber Unterschiede in der Stärke der Befürwortung bestimmter Aussagen. Bereits besprochen wurde Frage 10, in der sich die Hauptschüler stärker auf den Aspekt, man könne nicht sagen, wer die *Guten* oder *Bösen* waren, konzentrierten, die Gymnasiasten aber auch andere Antworten befürworteten. Auch in Bezug auf die Frage, was man aus den Kreuzzügen lernen könne (F11), zeigten die Gymnasiasten ein differenzierteres Antwortverhalten als die Hauptschüler, wobei hier beide Gruppen zu Mehrfachantworten tendierten. Hier meinten 66 Prozent der Schüler des Gymnasiums und 50 Prozent der Hauptschule, die Lehre bestehe in Respekt und Verständnis zwischen Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit zur Vermeidung von Kriegen (D). Die Lehre, man solle versuchen, möglichst viel Gutes zu tun (C), wurde ebenfalls, von Befragten beider Schultypen, befürwortet (zu 49 bzw. 42 Prozent), Antwort A und B weniger, wobei B (Eroberung nur durch militärische Überlegenheit) noch mehr Zuspruch fand. Ein Unterschied bestand wieder bei Antwortvariation E: „Die Zeit, in der die Kreuzzüge stattfanden, das heißt das Mittelalter, war eine furchtbare Zeit, in der es viele Kriege und Ungerechtigkeiten gab. Zum Glück gibt es das heute nicht mehr.“ Diese etwas idealistische Sichtweise wurde von 27 Prozent der Gymnasiasten, aber nur von 14 Prozent der Hauptschüler als realistisch eingeschätzt.⁵⁴³ Auch bei Frage 12 und 13 sprachen sich Probanden beider Schultypen grundsätzlich für dieselben Antwortmöglichkeiten aus, aber in unterschiedlichem Maße. So fand es

⁵⁴² Die Darstellung in bestimmten Filmen oder einigen älteren Werken der Fachliteratur könnte natürlich eher das Bild der starken, christlichen Ritter vermitteln, die vielleicht nur aufgrund eigener Fehler, innerer Streitigkeiten etc. schlussendlich die Kreuzfahrerstaaten aufgeben mussten. Rein logisch wäre aber wohl eher anzunehmen, dass die im Krieg unterlegene Partei auch das zuvor besetzte Land wieder aufgeben musste. Vgl. z.B. RUNCIMAN, STEVEN: Geschichte der Kreuzzüge. Bd. 1-3 (München 1957-1960).

⁵⁴³ Zu beachten ist, dass die Frage nach der Lehre, die man aus den Kreuzzügen ziehen könne, gestellt wurde und nicht nach der persönlichen Einstellung der Schüler. Möglicherweise gaben viele Befragte aber eher ihre persönliche, nicht unbedingt mit der Kreuzzugsgeschichte in Verbindung stehende Meinung wieder.

der Großteil der Befragten bei F12 (Verhalten Menschen unterschiedlicher Religionen zueinander) wichtig, den Glauben der anderen zu respektieren (90 Prozent der Gymnasiasten, 75 Prozent der Hauptschüler), an zweiter Stelle stand die Information über den Glauben anderer (24 bzw. 31 Prozent). Bei der Frage nach Religionskriegen (F13) lehnten 65 Prozent der Befragten des Gymnasiums und 47 Prozent der Hauptschüler Kriegsführung aufgrund von Religionen ab, 42 bzw. 31 Prozent der Jugendlichen meinten, Religionen seien nur ein Vorwand um Kriege zu führen. Interessanterweise fanden sich bei dieser Frage mehrere Schüler - sowohl Gymnasiasten als auch Hauptschüler -, die die Meinung vertraten, heute würden keine Kriege mehr aufgrund von Religionen geführt (zu 22 bzw. 28 Prozent).

Das Antwortverhalten der Schüler der 6. Klassen des Gymnasiums unterschied sich ebenfalls von dem der bisher besprochenen Gruppen. Es soll hier mit der Teilgruppe der 3. Klassen des Gymnasiums verglichen werden, um nur einen differenzierenden Faktor, die Altersstufe, zu berücksichtigen. Tabelle 2 und 4 zeigen das unterschiedliche Antwortverhalten von 3. und 6. Klassen im Überblick.

	a	b	c	d	e
F2	24,05	89,87	18,99	3,80	8,86
F3	16,46	29,11	82,28	8,86	62,03
F4	30,38	8,86	36,71	62,03	2,53
F5	69,62	21,52	2,53	5,06	17,72
F6	54,43	17,72	13,92	54,43	5,06
F7	17,72	11,39	20,25	16,46	68,35
F8	27,85	12,66	12,66	26,58	39,24
F9	18,99	10,13	27,85	20,25	35,44
F10	12,66	13,92	36,71	55,70	26,58
F11	7,59	24,05	49,37	65,82	26,58
F12	1,27	89,87	24,05	8,86	7,59
F13	64,56	3,80	41,77	21,52	5,06

Tab. 2 W1, 3. Klassen des Gymnasiums, gewählte Antworten in Prozent (Mehrfachnennungen möglich, n=79)

	a	b	c	d	e
F2	48,89	95,56	26,67	6,67	2,22
F3	11,11	26,67	84,44	6,67	46,67
F4	44,44	13,33	33,33	55,56	4,44
F5	80,00	11,11	0,00	4,44	22,22
F6	17,78	35,56	22,22	31,11	15,56
F7	15,56	20,00	28,89	31,11	44,44
F8	31,11	17,78	17,78	37,78	20,00
F9	15,56	8,89	20,00	8,89	35,56
F10	20,00	11,11	37,78	62,22	33,33
F11	6,67	15,56	37,78	73,33	13,33
F12	2,22	95,56	37,78	4,44	8,89
F13	64,44	0,00	64,44	8,89	0,00

Tab. 4 W1, 6. Klassen des Gymnasiums, gewählte Antworten in Prozent (Mehrfachnennungen möglich, n=45)

Im Gegensatz zu den zuvor dargestellten Unterschieden zwischen Gymnasium und Hauptschule liegen die Unterschiede zwischen den Altersgruppen etwa zu gleichen Teilen bei den *Wissens-* wie bei den *Meinungsfragen*. Etwa 25 bis 30 Prozent der Antwortwahlen in beiden Teilen der Umfrage unterscheiden sich.

Es scheint, als würden die älteren Schüler über mehr Allgemeinwissen, aber auch über mehr kreuzzugsspezifisches Wissen verfügen. So definierten 80 Prozent der Schüler *Jerusalem* als Stadt in Israel (Antwort A bei F5) (und 22 Prozent als Stadt im Nahen Osten, Antwort E), nur noch 11 Prozent als *Land* im Nahen Osten (B). 49 Prozent der Befragten meinten bei

Frage 2, auch Bauern hätten an Kreuzzügen teilgenommen, was für eine gewisse Kenntnis von Details der Kreuzzugsgeschichte (*Armenkreuzzug* etc.) - oder für ein größeres Vorstellungsvermögen, abseits des Bildes des *ritterlichen* Mittelalters - spricht, unter den Schülern der 3. Klasse waren nur 24 Prozent dieser Ansicht. Bei F7 (Leben im *Heiligen Land*) zeigten die älteren Jugendlichen ein differenzierteres Antwortverhalten. Zwar fand auch hier die Aussage, die Christen lebten oft in Armut, den größten Zuspruch, allerdings nur mehr mit 44 anstatt mit 68 Prozent wie zuvor. Dagegen wurde auch die Antwortmöglichkeit "Manche passten sich den Einheimischen an, manche überhaupt nicht." zu 31 Prozent (zuvor 16 Prozent) gewählt. Auch Antwort B (eigene Burgen) und C (Übernahme der Gebäude Einheimischer) bekamen mehr Zuspruch. F8 (Art der Kämpfe) zeigt eine realistischere Beantwortungsweise der älteren Jugendlichen, da nun Belagerungen als am wahrscheinlichsten angesehen werden (38 Prozent, an zweiter Stelle steht mit 31 Prozent der Kampf zweier großer Heere) anstelle der Aussage, es habe keinen direkten Kampf gegeben.

Bezüglich Interpretationen und urteilender Haltungen zeigen die älteren Gymnasiasten eine *realistischere* oder *pessimistischere* Sicht der Dinge als die jüngeren⁵⁴⁴. So sind weitaus weniger Befragte der 6. Klassen der Meinung, heute würde es viele Kriege und Ungerechtigkeiten wie im Mittelalter nicht mehr geben (F11; 13 Prozent, zuvor 27 Prozent) oder es würden keine Kriege mehr wegen Religionen geführt (F13; 9 Prozent, davor 22 Prozent). Auch sehen noch mehr Teilnehmer als zuvor Religionen nur als Vorwand zur Kriegsführung (64 Prozent, davor 42 Prozent).

Einen interessanten Fall stellt Frage 6 dar, die von den älteren Schülern grundsätzlich anders beantwortet wurde als von den jüngeren. Während der Großteil der jüngeren Befragten den Spruch "Gott will es!" dahingehend interpretierten, dass Gott eine gute Lebensführung oder friedliches Miteinander der Menschen wolle (54 Prozent), entschieden sich in den 6. Klassen die meisten für Antwort B ("Gott will, dass die Sünder bestraft werden.", zu 36 Prozent). Allerdings muss dies nicht unbedingt für eine bessere Kenntnis der Kreuzzugsgeschichte sprechen, da die Antworten C und E ("Gott will, dass die Christen ihre Feinde besiegen.", "Gott will, dass Krieg geführt wird.") nur von 22 bzw. 16 Prozent der Befragten gewählt wurden, was aber immerhin einen größeren Prozentsatz als unter den jüngeren Schülern darstellt. Die von den Jüngeren gewählten Antworten wurden nicht von allen abgelehnt, sondern fanden noch immer Zuspruch (D: 31 Prozent, A: 18 Prozent). Somit ist es denkbar, dass das unterschiedliche Antwortverhalten hier eher auf eine abgeklärtere Haltung der Jugendlichen als auf tatsächliches Detailwissen zurückzuführen ist. Möglich ist aber auch eine bessere Information eines Teils der Gruppe, wohingegen der andere Teil ein ähnliches Antwortverhalten wie die Befragten der 3. Klassen zeigt. Eine ähnlich diskutierbare Frage

⁵⁴⁴ Zum Teil sind diese Tendenzen auch unter den Hauptschülern zu beobachten, wie dargestellt wurde.

stellt F4 dar, hier gaben mehr ältere als jüngere Jugendliche an, Ziel der Kreuzzugsteilnehmer sei das Finden oder Rauben von Schätzen gewesen (44 zu 30 Prozent). Die Vergebung der Sünden als Ziel wurde von etwa gleich vielen Befragten wie zuvor angegeben. Es stellt sich natürlich die Frage, ob die Älteren die Frage *realistischer*, unter Kenntnis der tatsächlichen historischen Ereignisse, oder *abgeklärter*, unter Kenntnis der *allgemein menschlichen Natur*, beantwortet haben.

Die Analyse der offenen Frage "Was waren die 'Kreuzzüge'?" konnte weitere Einblicke in das Konzept, das die Schüler von den Kreuzzügen haben, liefern. Eine vollständige inhaltliche Analyse musste leider unterbleiben, aber es sei hier auf einige prinzipielle Unterschiede im Antwortverhalten der Schüler hingewiesen.

Von Interesse ist zunächst, wie viele Jugendliche die Frage überhaupt beantworteten. In Welle 1 waren das etwa 97 Prozent der Hauptschüler, 80 Prozent der Gymnasiasten der 3. Klassen und 76 Prozent der Gymnasiasten der 6. Klassen. Unter denjenigen, die die Frage nicht beantworteten, sind zum einen Schüler vertreten, die bei Frage 14 angaben, noch nichts über die Kreuzzüge gehört zu haben, zum anderen aber vermutlich auch Antwortverweigerer, die kein Interesse an der im Vergleich zum Ankreuzen von Antwortvorgaben komplizierteren Beantwortung dieser Frage hatten. Dafür spricht die starke Abnahme an beantworteten Fragen von der ersten zur zweiten Welle der Befragung unter den Hauptschüler, deren Prozentsatz von 97 auf 35 bis 30 Prozent (Nicht-Rezipienten bzw. Rezipienten) abfiel. Dass gerade die Rezipienten noch weniger häufig antworteten, spricht meines Erachtens dafür, dass nicht aufgrund fehlenden Wissens, sondern aufgrund von Desinteresse diese Frage nicht beantwortet wurde. Zudem muss erwähnt werden, dass auch Schüler, die angaben, noch keine Informationen über die Kreuzzüge zu besitzen, zum Teil Antwortversuche machten.

Die getätigten Aussagen der Jugendlichen bei F1 können grundsätzlich in der Fragestellung angemessene und nicht angemessene Antworten unterteilt werden, wobei ich mich für eine Abstufung in *gute*, angemessene Antworten (A: Idee des Kreuzzugs erfasst, Angabe zumindest einer wichtigen Gruppe von Protagonisten oder einer Institution sowie einer zumindest allgemeinen geographischen Angabe), eingeschränkt angemessene Antworten (B: Idee des Kreuzzugs erfasst, aber entweder keine weiteren Angaben oder zum Teil fehlerhafte Angaben) und unangemessene Antworten (C: fehlerhafte Angaben oder zu kurze Erklärung) entschied. Insgesamt überwiegt der Anteil der Antworten, die in Kategorie B und C fallen, wobei etwa gleich viele Antworten B wie C zugerechnet werden können. Bei den C-Antworten handelt es sich oftmals um sehr kurze, wenig aussagekräftige Formulierungen wie "Eroberungen", "Kriege der Ritter" oder "Religionskriege". Für viele Schüler stand der Aspekt der Eroberung anderer Länder im Vordergrund, ohne Erwähnung religiöser Motive oder

Bezug auf eine bestimmte Epoche oder Region.

Zwischen den Schultypen und Altersgruppen sowie zum Teil unter einzelnen Klassen waren in der Art der Beantwortung von F1 große Unterschiede zu beobachten. Unter den Hauptschülern überwog deutlich der Anteil der C-Antworten (etwa zwei Drittel der Antworten), was vor allem an der überwiegend äußerst kurzen Beantwortung in wenigen Worten wie "Eroberung", "Schlachtzug" oder "Beutezüge" lag. Die übrigen Antworten unterschieden sich nicht wesentlich von denen der Gymnasiasten in Kategorie B und A. Einige Schüler gaben hier besonders detailreiche Angaben, zum Beispiel "Kriege, z.B.: Richard Löwenherz und Leopold V. Sie haben die Festung Akkon erobert. Sie waren Waffenbrüder. Richard Löwenherz hat die Fahne herabgerissen, das galt als tödliche Beleidigung!!!"⁵⁴⁵ Die Erwähnung von Richard Löwenherz, in der offenen Frage und zum Teil auch als Filmtitel sowie die Angabe von 86 Prozent der Schüler, sie hätten in der Schule etwas über die Kreuzzüge gehört, legt den Verdacht nahe, das Bild der Schüler könnte stark durch den Unterricht geprägt worden sein. Diese Annahme dürfte auch für die Klasse 3Z von Bedeutung sein. Während in den beiden anderen dritten Klassen des Gymnasiums B- und C-Antworten überwiegen (zu etwa gleichen Teilen, kaum A-Antworten), überwiegen in Klasse 3Z die A-Antworten deutlich: 11 Schüler konnten hier angemessene Antworten geben, je 3 Angaben werden zu Kategorie B und C gezählt. Viele der Schüler dieser Klasse bezeichneten die Kreuzzüge entweder als Angriffe auf das *Heilige Land* oder Befreiung desselben und erwähnten als Protagonisten Christen und Moslems (oder auch Türken oder Seldschuken). Die Antworten weisen jedenfalls auf ein gewisses Spezialwissen über die Kreuzzüge hin, wie die folgenden Beispiele zeigen: "Die Kreuzzüge waren Züge ins Heilige Land um es von Menschen mit anderer Religion zu befreien."⁵⁴⁶, "Die Kreuzzüge waren Ritterzüge ins Heilige Land um es von den Türken zu befreien."⁵⁴⁷, "Als im 11. Jh. die türkischen Seldschuken das Heilige Land eroberten rief der Papst zum Kreuzzug auf."⁵⁴⁸ 79 Prozent der Schüler dieser Klasse gaben unter anderem den Schulunterricht als Informationsquelle an, was neben der inhaltlichen Ähnlichkeit der Antworten speziell dieser Klasse auf dessen Einflussmöglichkeit verweist. Andererseits gaben sogar 96 Prozent der Befragten der Klasse 3X an, Informationen über die Kreuzzüge aus der Schule bezogen zu haben, was sich jedoch nicht im Antwortverhalten niederschlug. Die Schüler dieser Klasse machten eher allgemeine Angaben

⁵⁴⁵ Fragebogen W1H(7). Zum besseren Verständnis der Abkürzungen bei den Quellenangaben der Fragebögen sei angemerkt, dass sich der erste Teil (W1 oder W2) auf die Befragungswelle bezieht (1. oder 2. Welle), der zweite Teil bezeichnet Schultyp und Klasse, wobei H für Hauptschule steht und die restlichen Abkürzungen den bislang verwendeten Bezeichnungen für die einzelnen Klassen des Gymnasiums entsprechen. Die Zahl in Klammern bezieht sich auf die Nummer des einzelnen Fragebogens, es wurde aus Gründen der Anonymitätswahrung willkürlich nummeriert.

⁵⁴⁶ Fragebogen W13Z(13).

⁵⁴⁷ Fragebogen W13Z(19).

⁵⁴⁸ Fragebogen W13Z(24).

wie die Bezeichnung der Kreuzzüge als Kriege zwischen Moslems und Christen oder als Eroberungszüge. Möglicherweise wurde das Thema in dieser Klasse nicht so ausführlich behandelt wie in der anderen, der Zeitpunkt der Thematisierung lag länger zurück oder andere Faktoren kamen hinzu. In den 6. Klassen beantworteten nur etwa 15 Prozent der Schüler, die Angaben zu Frage 1 machten, diese auf unpassende Weise (C), die anderen etwa zu gleichen Teilen mehr oder weniger angemessen (A, B). Auffallend ist hier ein etwas kritischer Ton vieler Schüler, die Antworten gaben wie "Von den Christen geführte Kriege um mehr Menschen zum kath. Glauben zu führen; Sie drangen bis in den Nahen Osten [vor]; es gab die sogenannten Kreuzritter"⁵⁴⁹, "Waren Züge, in denen die kath. Kirche ihren Besitz erweitern wollte bzw. rauben und stehlen."⁵⁵⁰, "ein 'heiliger' Krieg"⁵⁵¹ oder "Kriege, aus christlichen 'Gründen'"⁵⁵².

Wie schon anhand dieser überblicksartigen Zusammenfassung deutlich wird, legten einzelne Schüler bei der Beantwortung von Frage 1 den Fokus auf unterschiedliche Aspekte der Kreuzzüge, von manchen wurden etwa die Protagonisten, meist "Ritter" oder "Krieger", seltener "Bauern", allgemeiner aber auch "Christen" erwähnt, von anderen die Institution im Hintergrund, oft "die Kirche", manchmal "der König". Zum Teil wurden geographische Angaben gemacht, zum Beispiel das "Heilige Land" oder "Jerusalem". Interessant sind auch wertende Beschreibungen, etwa die Bezeichnung der Kreuzzüge als "Befreiung" oder als "Eroberung" des Heiligen Landes. Hier herrschte eindeutig ein negativer Ton vor, viele Schüler wiesen daraufhin, dass Andersgläubige getötet wurden oder dass die Kreuzzüge "grausam" oder "gewalttätig" gewesen seien. Weiters gaben mehrere Schüler, besonders ältere, wie bereits erwähnt wurde, an, das Hauptziel der Kreuzzüge seien Eroberungen gewesen, die Mission habe nur als Vorwand gedient. Eine ausführlichere inhaltliche Analyse der Kreuzzugsbeschreibungen der Schüler wäre hier anzustreben, um weitere Tendenzen im Antwortverhalten erkennen zu können.

II.2.2 Veränderungen des *Geschichtsbewusstseins*

Die Analyse der Veränderung des Antwortverhaltens zwischen erster und zweiter Welle der Befragung sowie zwischen Rezipienten und Nicht-Rezipienten ergab äußerst interessante Ergebnisse. Unterschiede zwischen den beiden Befragungswellen sind sowohl unter Rezipienten als auch Nicht-Rezipienten feststellbar, wobei sich das Antwortverhalten von

⁵⁴⁹ Fragebogen W16X(1).

⁵⁵⁰ Fragebogen W16Z(12).

⁵⁵¹ Fragebogen W16Z(13).

⁵⁵² Fragebogen W16X(1).

Rezipienten- und Nicht-Rezipientengruppe ebenfalls unterscheidet.

Die folgenden Tabellen geben Auskunft über Veränderungen des Antwortverhaltens zwischen Welle 1 und 2 unter den beiden Rezipientengruppen, unterteilt in die Teilgruppen der Befragung.

	a	b	c	d	e
F2	18,65	-7,42	10,88	3,80	8,86
F3	-2,46	12,90	14,71	8,86	18,78
F4	14,16	-1,95	-3,83	-2,84	2,53
F5	-3,35	13,41	2,53	5,06	-6,60
F6	8,48	1,51	3,11	22,00	-5,75
F7	-1,20	3,28	4,04	-2,46	11,60
F8	0,82	-3,56	-8,96	-0,44	17,62
F9	0,07	-6,09	17,04	14,85	-2,39
F10	-0,86	5,82	4,28	1,64	2,26
F11	-8,62	10,54	6,12	11,77	4,96
F12	-4,14	14,20	-2,98	6,16	7,59
F13	-8,42	1,09	25,56	8,01	-0,34

Tab. 5 Vergleich Antwortverhalten W1-W2, Nicht-Rezipienten 3. Kl. Gym. (n=37)

	a	b	c	d	e
F2	8,67	-5,00	6,17	3,80	3,73
F3	-6,62	-6,78	13,05	6,30	-4,64
F4	17,56	-1,40	-12,01	-2,08	-2,60
F5	-15,00	6,13	-0,03	2,50	4,90
F6	8,28	4,90	-4,02	0,58	-10,32
F7	10,03	-21,94	-2,82	-1,49	6,82
F8	-13,18	-5,29	7,53	-17,01	23,86
F9	-9,22	-2,69	9,90	10,00	-0,45
F10	-5,29	8,80	-4,32	-13,53	-1,62
F11	-0,10	16,36	-4,48	11,98	6,07
F12	-1,30	2,69	-1,59	-1,40	7,59
F13	10,71	3,80	-6,95	8,70	-2,63

Tab. 6 Vergleich Antwortverhalten W1-W2, Rezipienten 3. Kl. Gym. (n=39)

	a	b	c	d	e
F2	-9,13	25,79	5,95	-4,37	-15,08
F3	12,30	-3,17	4,76	9,52	25,00
F4	14,29	-12,30	0,40	6,75	0,00
F5	1,59	16,67	-4,37	-5,16	5,16
F6	7,54	-5,95	1,19	11,11	-18,65
F7	8,73	-1,19	5,95	-4,76	5,95
F8	13,49	-9,13	-1,98	-12,70	-4,76
F9	4,76	-9,13	-16,67	4,76	-9,92
F10	-3,97	-1,59	-12,70	17,46	-21,03
F11	-11,11	2,78	2,38	25,00	-11,11
F12	-5,16	3,57	16,27	-7,94	-6,75
F13	-2,78	-5,95	1,98	2,78	-9,52

Tab. 7 Vergleich Antwortverhalten W1-W2, Nicht-Rezipienten 6. Kl. Gym. (n=35)

	a	b	c	d	e
F2	-9,13	11,51	-11,90	2,78	-11,51
F3	5,16	-21,03	-13,10	-11,90	32,14
F4	-21,43	-23,02	-3,17	49,60	0,00
F5	-30,56	41,67	2,78	5,56	19,44
F6	3,97	8,33	-5,95	-10,32	2,78
F7	5,16	-11,90	2,38	-11,90	9,52
F8	-29,37	-23,41	19,44	5,16	2,38
F9	-23,81	-9,13	-20,24	-5,95	-20,63
F10	13,89	5,56	-37,70	6,75	-3,17
F11	-0,40	-0,79	13,10	-35,71	-0,40
F12	-8,73	-10,71	-26,59	-11,51	11,11
F13	-24,21	8,33	1,98	-0,79	8,33

Tab. 8 Vergleich Antwortverhalten W1-W2, Rezipienten 6. Kl. Gym. (n=11)

	a	b	c	d	e
F2	3,17	1,27	-4,76	3,81	-9,21
F3	-17,46	-13,33	1,59	-1,90	-21,90
F4	1,59	-0,95	19,05	-18,73	1,59
F5	-11,43	-3,17	-2,86	-1,27	2,22
F6	-13,65	-4,44	-14,92	8,25	1,27
F7	4,13	5,71	3,17	11,11	-9,84
F8	11,11	-13,65	14,92	0,63	2,86
F9	9,84	-5,40	-25,71	-5,40	4,13
F10	8,57	-0,32	-10,79	-12,06	7,62
F11	0,95	9,84	3,49	-12,38	10,48
F12	-3,49	9,84	6,35	-4,13	-2,54
F13	-6,98	0,00	30,16	8,89	-8,57

Tab. 9 Vergleich Antwortverhalten W1-W2, Nicht-Rezipienten 3. Kl. HS (n=28)

	a	b	c	d	e
F2	39,80	-4,44	-0,61	6,67	2,22
F3	-16,16	-36,97	-15,56	-20,61	-44,24
F4	-10,10	4,24	-3,03	-17,17	4,44
F5	-10,91	11,11	0,00	4,44	-5,05
F6	-18,59	26,46	-32,32	3,84	6,46
F7	6,46	-7,27	-25,66	22,02	8,08
F8	-5,25	-0,40	17,78	-25,86	1,82
F9	-2,63	-18,38	-25,45	8,89	-9,90
F10	10,91	2,02	19,60	-10,51	24,24
F11	6,67	15,56	-16,77	-8,48	4,24
F12	2,22	4,65	1,41	-4,65	-18,38
F13	-8,28	0,00	0,81	8,89	0,00

Tab. 10 Vergleich Antwortverhalten W1-W2, Rezipienten 3. Kl. HS (n=7)

Wie anhand dieser Daten erkennbar ist, hat sich das Antwortverhalten von Welle 1 zu 2 der Befragung teils stark verändert - sowohl unter Jugendlichen, die den Film *Königreich der Himmel* gesehen haben, als auch unter denjenigen, die den Film nicht gesehen haben. Die Gründe dafür können vielfältig sein: Zum einen könnten die befürchteten Erinnerungs- und Sensibilisierungseffekte der zweimaligen Befragung eingetreten sein.⁵⁵³ Da die Schüler die Fragen schon einmal gelesen und beantwortet hatten, füllten sie den Fragebogen der zweiten Welle vielleicht weniger gewissenhaft aus, wählten weniger Antwortvorgaben (etwa nur eine statt mehrerer) oder entschieden sich bewusst für andere Antworten, um zu variieren. Zum anderen könnten andere Einflussfaktoren auf das historische Bewusstsein als der gewählte Film in der Zeit zwischen erster und zweiter Befragung wirksam geworden sein. Außerdem ist es nicht unwahrscheinlich, dass sich in der untersuchten Gruppe ein gewisser *Nichtseher-Effekt* eingestellt hat⁵⁵⁴, dass also Schüler, die den Film *Königreich der Himmel* gesehen haben, ihren Schulkollegen davon erzählt haben und diese somit auch über einen Teil der Informationen und Eindrücke verfügen. Auch ein Einfluss der Studie selbst kann nicht ausgeschlossen werden: Vielleicht hat die Befragung zu den Kreuzzügen zu einer weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema angeregt oder Antworten zu den einzelnen Fragen wurden nach der ersten Welle untereinander verglichen und damit eventuell abgeglichen. Letzteres scheint zumindest bei Frage 5 (Jerusalem) der Fall zu sein. Sowohl unter Hauptschülern als auch Gymnasiasten der 3. Klassen nahm der Anteil derer ab, die Jerusalem als Land bezeichneten, auch unter Nicht-Rezipienten. Möglicherweise sind Verän-

⁵⁵³ BÖHME-DÜRR, KARIN: Fernsehkinder, S. 220f.

⁵⁵⁴ Vgl. KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel, S. 767f, VON BORRIES, BODO: Geschichte im Fernsehen, S. 222.

derungen im historischen Bewusstsein auch stark von Schultyp und Altersgruppe abhängig, was die teils großen Unterschiede in der Änderung des Antwortverhaltens der einzelnen Teilgruppen zwischen Welle 1 und 2 der Befragung nahe legen.⁵⁵⁵

Allerdings zeigt sich bei vielen Fragen kein deutlich abweichendes Antwortverhalten zwischen erster und zweiter Welle der Studie und bei bestimmten Fragen sind deutliche Unterschiede zwischen der Rezipienten- und der Nicht-Rezipienten-Gruppe zu beobachten. Die Möglichkeit des Einflusses des Films *Königreich der Himmel* ist also nicht grundsätzlich von der Hand zu weisen. Bei F5 gaben beispielsweise 17 Prozent weniger Nicht-Rezipienten der Hauptschüler-Gruppe, aber 42 Prozent weniger Rezipienten derselben Teilgruppe an, Jerusalem sei ein Land im Nahen Osten. Auch in den Vergleichsgruppen aus dem Gymnasium nahm diese Antwortwahl stark ab, was zur Folge hat, dass aus der Gruppe der Rezipienten kein einziger Schüler mehr diese Antwort gab. Zugleich wurde Antwort A (Stadt in Israel) unter Hauptschülern und Gymnasiasten der 3. Klassen deutlich öfter gewählt, um 31 bzw. 15 Prozent, was in der Nicht-Rezipienten-Gruppe nicht der Fall war (gleich bleibendes Verhalten bezüglich dieser Antwortvorgabe).

Die Vermutung, die Rezeption eines Films, hier *Königreich der Himmel*, beeinflusse Wissen und Wahrnehmung rund um vergangene Inhalte, hier die Kreuzzüge, scheint sich insofern zu bestätigen, als insbesondere Rezipienten verändertes Antwortverhalten in Bezug auf kreuzzugsspezifische Fragen zeigen. Allerdings erhalten nur bestimmte Antworten mehr Zuspruch unter den Rezipienten, bei anderen zeigt sich keine Änderung, selbst wenn der Film in diesem Punkt eindeutige Wahrnehmungsangebote enthält. In Hinblick auf Frage 7 würde *Königreich der Himmel* beispielsweise ein konkretes Bild des Nahen Ostens zur Kreuzfahrerzeit vermitteln: Die Christen lebten in großen, reichen Städten und Oasenorten gemeinsam mit den Moslems, oft in deren Häusern und Burgen, daneben gab es auch Kreuzfahrerburgen wie den Crac des Chevaliers. Von Armut (zumindest unter den Christen im Nahen Osten) oder ähnlichen Städten oder Dörfern wie in Europa ist hingegen kaum etwas zu sehen. Das Leben im Gegenteil scheint eher von Exotik und Wohlstand geprägt zu sein. Außerdem wird immer wieder die unterschiedliche Haltung der Christen in Bezug auf das Zusammenleben mit den einheimischen Moslems thematisiert: *Gute* Einwanderer passen sich an und helfen den Einheimischen, *böse* sind hochmütig und nicht anpassungswillig. Dennoch veränderte sich das Antwortverhalten der Rezipienten bei F7 nur in einem Punkt stark: 22 Prozent mehr Schüler der 3. Klassen des Gymnasiums (also insgesamt 33 Prozent) meinten, die Christen würden ihre eigenen Burgen bauen und sich dorthin zurückziehen. Der Anteil derer, die keinen großen Unterschied zur Lebensweise in Europa sahen, nahm zwar

⁵⁵⁵ Ein Problem stellt allerdings die Beurteilung des Antwortverhaltens der Hauptschüler und der 6. Klassen dar, da hier die Rezipienten-Gruppe lediglich 7 bzw. 11 Personen umfasst. Die Vergleichswerte der Gymnasiasten (39 Rezipienten) können somit als aussagekräftiger angenommen werden.

auch leicht ab, aber ansonsten waren keine größeren Veränderungen bei den jüngeren Befragten beobachtbar, obwohl der Film hier eindeutige Aussagen tätigt. Der Prozentsatz derer, die meinten, manche Christen würden sich den Einheimischen anpassen, manche nicht, stagnierte etwa bei rund 17 Prozent in den 3. Klassen, in den 6. Klassen war sogar ein Rückgang um 22 Prozent bemerkbar (von 31 auf etwa 9 Prozent). Offensichtlich wurde die filmische Darstellung von den Schülern anders wahrgenommen, als meine eigene Einschätzung und die Filmbesprechungen in der Fachliteratur ergeben hatten, oder als *fiktiv* erkannt und daher abgelehnt.⁵⁵⁶ Der Eindruck, die Christen hätten Häuser und Burgen der einheimischen Menschen übernommen, welcher auch im Film erweckt wird, wurde hingegen von den befragten Rezipienten der 6. Klassen in der zweiten Welle um 26 Prozent häufiger, also insgesamt von 55 Prozent, bestätigt. Hier wird auch das auf unterschiedliche Weise veränderte Antwortverhalten bei älteren und jüngeren Schülern deutlich: Bei den jüngeren Schülern zeigte sich in Bezug auf diese Antwortmöglichkeit (C) keine Änderung (insgesamt bei den Rezipienten ca. 23 Prozent), die Zustimmung zu Antwort B (eigene Burgen) war jedoch gestiegen, wie gezeigt wurde, was wiederum bei den Schülern der 6. Klassen nicht der Fall war (nur leichter Anstieg auf 27 Prozent). Auch bei Frage 9 (Ende der Kreuzzüge) zeigte sich differenziert verändertes Antwortverhalten der Teilgruppen: Rezipienten wie Nicht-Rezipienten der 3. Klassen stimmten weniger häufig Antwort C und D zu (Sieg der Moslems aufgrund von Überlegenheit oder etwa gleiche Stärke der Gruppen), bei den Nicht-Rezipienten waren es um 17 bzw. 15 Prozent weniger (insgesamt 11 bzw. 5 Prozent), bei den Rezipienten um je 10 Prozent weniger (insgesamt 18 bzw. 10 Prozent). Unter den Rezipienten nahm dafür der Anteil derer leicht zu, die meinten, die Christen seien als Sieger aus dem Konflikt hervorgegangen (Antwort A; Zunahme von 20 auf 29 Prozent). Bei Rezipienten wie Nicht-Rezipienten der 6. Klassen stimmten jedoch ca. 25 Prozent *mehr* Befragte in Welle 2 Antwort C zu („Manchmal gewannen die Christen, manchmal die Moslems, aber am Ende waren die Moslems die Sieger und beherrschten das ‘Heilige Land’.“, insgesamt 45 Prozent in Welle 2⁵⁵⁷). Außerdem nahm speziell unter den Rezipienten der Anteil derer zu, die meinten, aufgrund gleicher Stärke der Parteien endete der Krieg mit einem *Unentschieden* (Antwort B; Zunahme um 18 Prozent auf 27 Prozent). Das eher ähnliche Antwortverhalten der beiden Altersgruppen in Welle 1 entwickelte sich somit in Welle 2 stark auseinander. Außerdem zeigt sich erneut, dass die Schüler die filmische Darstellung offenbar anders

⁵⁵⁶ Dagegen würde allerdings die Beantwortung von Frage 21 sprechen. Nur ein kleiner Teil der Befragten gab hier an, den Film *Königreich der Himmel* unrealistisch (Antwort A; 7 Prozent) oder einseitig (D; 18 Prozent) zu finden oder war überhaupt der Meinung, die Geschichte könne nicht gut in einem Film gezeigt werden (E; 12 Prozent). Die Mehrheit stimmte hingegen den Aussagen zu, der Film würde einen guten Einblick in die Geschichte der Kreuzzüge vermitteln (B; 63 Prozent) oder sie hätten etwas aus dem Film lernen können (C; 46 Prozent). Vgl. Kapitel II. 2.4.

⁵⁵⁷ In der Auswertung nach Analysemethode 2 steigt die Zunahme sogar um 45 Prozent. Gerade bei dieser Frage dürften sich die Unterschiede zwischen einzelnen Klassen stark auswirken. Vgl. entsprechende Tabellen im Anhang.

wahrnahmen als angenommen oder diese nicht für glaubwürdig hielten, anderenfalls würde nicht die Mehrheit der Befragten (insbesondere der jüngeren Schüler) die Ansicht vertreten, die Christen hätten die meisten Schlachten gewonnen (A und E, gemeinsam beinahe 70 Prozent), wobei 30 Prozent sogar einen Sieg der Christen annahmen, obwohl am Ende des Films eine Niederlage der Kreuzfahrer gezeigt wird (Jerusalem fällt, die Christen müssen die Stadt verlassen) und nur das Erscheinen Richard Löwenherz' im Epilog auf ein offenes Ende hindeuten könnte.⁵⁵⁸ Das heißt, im Vergleich zu den 22 Prozent, die in der ersten Welle diese Antwort befürwortet hatten, und den 17 Prozent der Nicht-Rezipienten, die diese Antwort in der zweiten Welle gaben, hat der Anteil unter den Rezipienten sogar noch zugenommen. Hinsichtlich der Meinungsfragen zeigten sich teils starke Unterschiede zwischen Welle 1 und 2 bei den Rezipienten unter den Hauptschülern, was aber auch auf die Zusammensetzung der Rezipientengruppe zurückzuführen sein könnte. Da keine Vergleichswerte zwischen den Angehörigen der Rezipientengruppe in Pre- und Posttest vorliegen, können die Ergebnisse nicht als sehr aussagekräftig betrachtet werden. In der Rezipientengruppe der 6. Klassen fanden weniger starke Veränderungen statt, aber mehr als in der Rezipientengruppe der 3. Klassen des Gymnasiums. In der letzten Teilgruppe zeigten sich die größten Änderungen im Antwortverhalten bei F11 (Lehre aus den Kreuzzügen), wo insgesamt weniger Mehrfachantworten abgegeben wurden. Besonders Antwort B (Eroberung nur aufgrund militärischer Überlegenheit möglich) und D (Respekt unter Angehörigen verschiedener Religionen zur Vermeidung von Kriegen) wurden weniger häufig unter den Rezipienten gewählt. Ähnliche Tendenzen zeigten sich allerdings auch in der Nicht-Rezipienten-Gruppe der 3. Klassen. Einen interessanten Fall stellt Frage 13 dar: Bei Gymnasiasten beider Altersgruppen nahm die Annahme, Religionen seien nur ein Vorwand für Kriege, unter den Nicht-Rezipienten um ca. 25 bis 30 Prozent ab, während sie bei den Rezipienten auf dem Niveau von Welle 1 verblieb oder leicht zunahm (42 zu 49 Prozent in den 3. Klassen, ca. 64 Prozent in den 6. Klassen). Die Filmrezeption hatte in diesem Fall also eher Einfluss auf eine Nicht-Änderung des Antwortverhaltens. Bei den Hauptschülern stellte sich jedoch keine Änderung ein, weder in der Rezipienten- noch in der Nicht-Rezipienten-Gruppe (je ca. 30 Prozent). Die Unterschiede im Antwortverhalten der einzelnen Rezipienten- und Nicht-Rezipienten-Gruppen können in Tabelle 11, 12 und 13 genauer nachverfolgt werden, wobei noch einmal

⁵⁵⁸ Am Ende des Films wird der Protagonist Balian gezeigt, der nach seinen Abenteuern im *Heiligen Land* nun offensichtlich wieder zu einem ruhigen, beschaulichen Leben in Europa am Land zurückgefunden hat. Plötzlich tauchen wie zu Beginn des Films Ritter auf, die ihn zur Teilnahme an einem neuen Kreuzzug auffordern wollen, darunter der König von England, hier dürfte Richard Löwenherz gemeint sein. Balian lehnt ab, die Ritter ziehen alleine in den nächsten Kreuzzug. Sollten die Schüler diese Anspielung auf den kommenden Kreuzzug verstehen, könnten sie theoretisch annehmen, dass in diesem Fall die Christen wieder die Oberhand gewonnen hätten. Allerdings erscheint es mir unwahrscheinlich, dass Schüler zwar die Anspielung verstehen, ohne aber Wissen über den Kreuzzug Richard Löwenherz' zu besitzen. Wie wir wissen und auch Schulbücher vermitteln, endete dieser Kreuzzug abermals mit einer Niederlage der Christen. Meiner Ansicht nach bietet vermutlich bereits der Hauptteil des Films (abgesehen vom Epilog mit einem quasi offenen Ende) genug Elemente, die von den Schülern unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden können.

auf anzunehmende Ungenauigkeiten und den zu bezweifelnden Aussagewert der Ergebnisse hingewiesen wird.

	a	b	c	d	e
F2	-9,98	2,43	-4,71	0,00	-5,13
F3	-4,16	-19,68	-1,66	-2,56	-23,42
F4	3,40	0,55	-8,18	0,76	-5,13
F5	-11,64	-7,28	-2,56	-2,56	11,50
F6	-0,21	3,40	-7,14	-21,41	-4,57
F7	11,23	-25,23	-6,86	0,97	-4,78
F8	-14,00	-1,73	16,49	-16,56	6,24
F9	-9,29	3,40	-7,14	-4,85	1,94
F10	-4,44	2,98	-8,59	-15,18	-3,88
F11	8,52	5,82	-10,60	0,21	1,11
F12	2,84	-11,50	1,39	-7,55	0,00
F13	19,13	2,70	-32,50	0,69	-2,29

Tab. 11 Vergleich Antwortverhalten Nicht-Rez.-Rezipienten in W2, 3. Kl. Gym.

	a	b	c	d	e
F2	0,00	-14,29	-17,86	7,14	3,57
F3	-7,14	-17,86	-17,86	-21,43	7,14
F4	-35,71	-10,71	-3,57	42,86	0,00
F5	-32,14	25,00	7,14	10,71	14,29
F6	-3,57	14,29	-7,14	-21,43	21,43
F7	-3,57	-10,71	-3,57	-7,14	3,57
F8	-42,86	-14,29	21,43	17,86	7,14
F9	-28,57	0,00	-3,57	-10,71	-10,71
F10	17,86	7,14	-25,00	-10,71	17,86
F11	10,71	-3,57	10,71	-60,71	10,71
F12	-3,57	-14,29	-42,86	-3,57	17,86
F13	-21,43	14,29	0,00	-3,57	17,86

Tab. 12 Vergleich Antwortverhalten Nicht-Rez.-Nicht-Rezipienten in W2, 3. Kl. HS

	a	b	c	d	e
F2	36,62	-5,71	4,16	2,86	11,43
F3	1,30	-23,64	-17,14	-18,70	-22,34
F4	-11,69	5,19	-22,08	1,56	2,86
F5	0,52	14,29	2,86	5,71	-7,27
F6	-4,94	30,91	-17,40	-4,42	5,19
F7	2,34	-12,99	-28,83	10,91	17,92
F8	-16,36	13,25	2,86	-26,49	-1,04
F9	-12,47	-12,99	0,26	14,29	-14,03
F10	2,34	2,34	30,39	1,56	16,62
F11	5,71	5,71	-20,26	3,90	-6,23
F12	5,71	-5,19	-4,94	-0,52	-15,84
F13	-1,30	0,00	-29,35	0,00	8,57

Tab. 13 Vergleich Antwortverhalten Nicht-Rez.-Rezipienten in W2, 6. Kl. Gym.

Der Vergleich der Beantwortung der offenen Frage 1 stellte sich als leider nicht sehr aussagekräftig heraus. Ein Problem stellte offenbar die wiederholte Befragung der Schüler dar, da viele in Welle 2 kürzere und weniger genaue Antworten gaben oder im Falle der Hauptschule überhaupt weniger Antworten gegeben wurden. Im Gymnasium nahm zwar die Anzahl der Antworten zu, die Qualität im Durchschnitt jedoch ab. Ein Unterschied zwischen Rezipienten und Nicht-Rezipienten ist insofern feststellbar, als in den 3. Klassen die Antwortquote bei den Nicht-Rezipienten von 80 auf 84 Prozent, bei den Rezipienten aber auf 94 Prozent

stieg.⁵⁵⁹ Diese Differenz kann aber nicht als qualitative Verbesserung gewertet werden, da unter diesen Prozentsatz auch Antworten der Kategorie C fallen wie "Kriege von Rittern". Diese oder ähnliche Antworten gaben mehrere Rezipienten aus den 3. Klassen, die bei der Beschreibung der Filmelemente, die sie sich gemerkt hatten, durchaus Details (wenn auch nicht in qualitativ sehr hochwertigen Aussagen) nennen konnten. Dieser Umstand führt dazu, dass die Art der Beantwortung der offenen Fragen in Welle 2 zu einem großen Teil auf andere Faktoren als die Filmrezeption zurückzuführen sein muss und daher der Vergleich der Antworten aus Welle 1 und 2 nicht zielführend ist. Vielleicht würden mündliche Interviews aussagekräftigere Ergebnisse liefern. Eine weitere Möglichkeit wäre die Kombination der Schülerfragebögen aus W1 und W2 beispielsweise mittels Codewörter, die die Befragten frei wählen können und die Anonymität gewährleisten, aber dennoch eine Zuordnung der Bögen aus beiden Wellen erlauben würden, oder mittels computergestützter Zuordnung der Bögen aufgrund grammatikalischer Strukturen, Wortwahl und ähnlichem. In zwei Fällen, in denen eine Kombination von Rezipienten-Fragebögen aus beiden Wellen möglich war, zeigten sich übrigens Unterschiede im Antwortverhalten von F2 bis F13, aber kaum in der Beantwortung der offenen Frage.⁵⁶⁰

⁵⁵⁹ Dieses Phänomen ist in den anderen Teilgruppen nicht zu beobachten.

⁵⁶⁰ Es handelt sich einerseits um die Fragebögen W1H(9) und W2H(4), andererseits um W13Z(24) und W23Z(4). Die Schüler gaben folgende Antworten vor und nach der Filmrezeption: "Die europäischen Christen wollten die 'Abergläubischen' aus dem Morgenland bekehren." - "Die christlichen Länder sandten Ritter aus, um die 'Abergläubischen' zum 'wahren' Glauben zu zwingen."; "Als im 11. Jh. die türkischen Seldschuken das Heilige Land eroberten rief der Papst zum Kreuzzug auf." - "Als im 11. Jahrhundert die türkischen Seldschuken das Heilige Land eroberten rief der Papst zum Kreuzzug auf." Während im ersten Fall also noch gewisse Unterschiede in der Formulierung bestehen, unterscheiden sich die beiden Versionen im zweiten Fall nur an einer Stelle in der Schreibweise. Das zeigt uns einerseits, dass es sich mit hoher Wahrscheinlichkeit um übereinstimmende Testpersonen handeln muss, andererseits die Filmrezeption kaum Auswirkungen auf deren Antwortverhalten bei F1 zeigte.

Allerdings unterscheiden sich die Fragebögen aus erster und zweiter Welle in anderen Punkten, was anhand dieser Kombination der Fragebögen sichtbar wird. So gab der Hauptschüler in W1 als Ziele der Kreuzfahrer (F4) Suche nach Reichtum und Eroberungen (A, D), in W2 jedoch Streben nach Auszeichnungen und Vergebung der Sünden (B, C) an. Auch das Ende der Kreuzzüge (F9) schätzte er in W2 anders ein: Hatte er zuvor noch die Moslems für überlegen gehalten (D), entschied er sich nun für Antwort C und E, das heißt für ausgeglichenes Kräfteverhältnis oder Überlegenheit der Christen. Die Einstellung des Schülers bezüglich der *Meinungsfragen* änderte sich dahingehend, dass er in W2 nicht mehr der Ansicht war, Kriege und Ungerechtigkeiten wie zur Zeit der Kreuzzüge gebe es heute nicht mehr (F11, E) und dass er bei F13 (Kriegsführung aufgrund von Religionen) C (Religionen nur als Vorwand) anstatt A und D (Ablehnung von Kriegsführung für Religionen; Notwendigkeit der Verteidigung von Religionen) wählte.

Auch das Antwortverhalten des Gymnasiasten änderte sich. So gab er in W2 genauere, auch positiv wertende Angaben über den Begriff *Ritter* an (A, C, E statt allein E bei F3), nannte Vergebung der Sünden als Ziel der Kreuzfahrer statt Eroberungen (C statt D bei F4) und legte den Spruch "Gott will es!" etwas anders aus (C statt E bei F6). Weiters wählte er bei F7 den Punkt der Anpassung (D) statt Rückzug in eigene Burgen (B) und als Kampfform (F8) die Belagerung (D) statt Anschläge und Überfälle ohne direkten Kampf (E). Bei F9 (Ende der Kreuzzüge) entschied sich dieser Schüler für den Sieg der Christen (A) statt einer Überlegenheit der Moslems (D), obwohl der Film hier andere Aussagen tätigt. In W2 hielt er allerdings nicht mehr die Christen für *die Guten* (A bei F10), sondern meinte, man könne nicht sagen, wer *gut* und wer *böse* sei (D). Auch bezüglich der anderen Meinungsfragen änderte er seine Haltung und meinte beispielsweise bei F11, die Lehre aus den Kreuzzügen sei Bemühung um ein gutes Leben (C) anstatt Erfolg bei der Eroberung anderer Länder nur aufgrund militärischer Überlegenheit (B).

Diese kurze Analyse zweier kombinierter Fragebögen aus W1 und W2 soll die Möglichkeiten aufzeigen, die bei einer solchen Art der Auswertung bestehen. Durch Kombination der Fragebögen und Anwendung eines Berechnungsverfahrens multipler Regression könnte man eine Art *Wählerstromanalyse* durchführen, die Änderungen im Antwortverhalten besser aufzeigen könnte als die in dieser Studie gewählte Form der Auswertung. Weiters könnte man auch daran denken, etwas genauere, qualitative Analysen vorzunehmen, etwa in Form der Be-

Allerdings möchte ich hier auf die Unterschiede im Antwortverhalten innerhalb der Gruppe der Rezipienten hinweisen, die sehr wohl Hinweise auf den Einfluss des hier untersuchten Films auf Art der Beantwortung der Fragen beziehungsweise Geschichtsbewusstsein geben können. Diese sollen in den folgenden Kapiteln analysiert werden.

II.2.3 Zusammenhang zwischen *Geschichtsbewusstsein* und rezipierten Filmen

Neben dem Vergleich des Antwortverhaltens in Welle 1 und 2 war eine weitere Möglichkeit, den Einfluss filmischer Geschichtsdarstellungen in meiner Studie zu untersuchen, der Vergleich zwischen Antwortverhalten der Jugendlichen (in einer Welle) und Filmen, die die Schüler bei F15 bis F17 angeben konnten (Filme, die sie zum Thema der Kreuzzüge, zum Mittelalter und zu *Geschichte* allgemein rezipiert hatten). Da eine Analyse des Antwortverhaltens von F2 bis F13 in diesem Punkt relativ aufwändig wäre, aber nicht als aussagekräftig gelten könnte, da nur sehr wenige Probanden Filme zu den Kreuzzügen angaben, habe ich mich hier für eine Beschränkung auf den Vergleich mit der offenen Frage 1 entschieden.⁵⁶¹

Ein Problem für mehrere Schüler stellte offenbar die Zuordnung bekannter Filme zu den Kategorien Kreuzzüge, Mittelalter und (allgemeines) geschichtliches Thema dar, wie in Kapitel 2.4.1 näher ausgeführt werden wird.

Als Filme, die sich *tatsächlich* mit der Kreuzzugsthematik befassen, wurden *Königreich der Himmel* (insgesamt neun Mal), „Richard Löwenherz“ (vermutlich eine Dokumentation), „Dokumentationen“ (ohne Angabe eines Titels, aber zum Teil unter Nennung eines Senders, darunter n24 und 3Sat) sowie Beiträge aus *Galileo*, *Wunderwelt Wissen* und *Welt der Wunder* genannt. Auch *The Da Vinci Code* und „Robin Hood“ (dieser Titel kann mehrere Filme bezeichnen, darunter *Robin Hood. König der Diebe* (Kevin Reynolds, 1991) oder die Zeichentrickversion von Disney) wurden erwähnt, Filme, die das Kreuzzugsthema anschneiden, aber nicht direkt thematisieren. Nicht mehr als 25 Schüler konnten in Welle 1 passende Filme nennen⁵⁶², wobei im Durchschnitt keine gravierenden Unterschiede im Antwortver-

schreibung von Änderungen im Antwortverhalten einzelner Schüler, wie dies hier gezeigt wurde.

⁵⁶¹ Eine Analyse des Antwortverhaltens von F2 bis F13 in W1 und W2 unter Berücksichtigung der angegebenen spezifischen Kreuzzugsfilme könnte sich allerdings als sehr interessant herausstellen. Es sei als Beispiel auf die versuchsweise Analyse zweier kombinierter Fragebögen der Rezipientengruppe (Details in der vorangehenden Fußnote) hingewiesen.

⁵⁶² Die genaue Anzahl ist schwer festzulegen, da einige Schüler allgemeine Angabe wie „eine Dokumentation“ machten, womit unklar ist, ob der entsprechende Film wirklich die Kreuzzugsthematik behandelt. Etwa die Hälfte dieser Schüler stammte aus den 6. Klassen, die andere Hälfte aus den 3. Klassen des Gymnasiums. Die Hauptschüler gaben keine kreuzzugsspezifischen Filme an, nannten aber auch sonst sehr wenige Titel.

halten dieser und anderer Befragter bei F1 zu erkennen waren. So beschrieb ein Schüler, der nach seinen Angaben *Königreich der Himmel* gesehen hatte, die Kreuzzüge folgendermaßen: “Ritter zogen jahrelang von einer zur anderen Schlacht und kämpften für ihr Heimatland.”⁵⁶³ Diese Definition stimmt meiner Ansicht nach nicht unbedingt mit dem Bild überein, das in dem in Frage stehenden Film vermittelt wird, sondern eher mit einer allgemeinen Beschreibung der Kreuzzüge etwa im Schulunterricht, in einer Dokumentation oder in Büchern. In einem anderen Fall ist jedoch ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Beantwortung der offenen Frage und einem Kreuzzugsfilm zu erkennen: Ein Schüler gab “DaVinci Code” als Film über die Kreuzzüge an und definierte diese folgenderweise: “Waren Kriegszüge zur Befreiung des Heiligen Landes. Gralssuche”⁵⁶⁴ Nur ein anderer Befragter (der insgesamt sehr ausführlich antwortete) erwähnte den Aspekt der Gralssuche im Zusammenhang mit den Kreuzzügen, was hier an einen kausalen Zusammenhang denken lässt.⁵⁶⁵ Auch ein Schüler, der nach seinen Angaben eine “n24-Dokumentation” über die Kreuzzüge gesehen hatte, gab eine spezielle Beschreibung des Begriffs ab: “Christen wollten Osten erobern und missionieren.”⁵⁶⁶ Diese Formulierung, die den Gedanken der Ostmission umfasst, tauchte in keinem anderen Fragebogen auf. Ein anderer Schüler, der angeblich dieselbe oder eine andere Dokumentation auf n24 über die Kreuzzüge gesehen hatte, definierte hingegen folgendermaßen: “Ein Zusammenschluss von Bauern, Rittern (Krieger), um ein Land/Stadt zu erobern.”⁵⁶⁷ Es darf somit vermutet werden, dass die Rezeption bestimmter Filme Einfluss auf das Bild, das die Befragten von den Kreuzzügen haben, ausüben kann, dies ist jedoch nicht zwingend der Fall beziehungsweise in dieser einfachen Fragebogenanalyse, wie sie hier vorgenommen wurde, nicht erfassbar. Eine qualitative Studie, zum Beispiel in Form von Einzelintensivinterviews, könnte hier weitere, interessante Ergebnisse liefern.

II.2.4 Medienkompetenz

Als Indizien für den Umgang der befragten Jugendlichen mit dem Medium Film wurden hier die bei Frage 14 anzugebenden Informationsquellen der Schüler zum Thema der Kreuzzüge,

⁵⁶³ Fragebogen W13Y(1).

⁵⁶⁴ Fragebogen W16Z(11).

⁵⁶⁵ Möglicherweise bezog der Schüler die Idee der Gralssuche also aus dem Film *The Da Vinci Code*, der unter anderem das Thema des Grals in Zusammenhang mit den Kreuzzügen bringt. Eine andere Möglichkeit wäre, dass der Schüler den Film schon aus Interesse an der Gralthematik angesehen hat. Zu bedenken ist auch noch, dass nicht alle Schüler, die *The Da Vinci Code* als Film angegeben haben (insgesamt 3) auch ein differenziertes Antwortverhalten zeigen.

⁵⁶⁶ Fragebogen W16Z(21).

⁵⁶⁷ Fragebogen W16Z(22).

Art und Inhalt bereits rezipierter Filme zur Kreuzzugsthematik, Mittelalter und *Geschichte* allgemein (F15 bis F17) sowie die Stellungnahmen der Rezipienten zum Film *Königreich der Himmel* (F20 und F21) herangezogen.

II.2.4.1 Auswahl und Einordnung filmischer Geschichtsdarstellungen

Die Frage nach den Informationsquellen der Schüler wurde danach gestellt, wo die Jugendlichen "bis jetzt etwas über die Kreuzzüge erfahren" hätten, das heißt, es muss sich nicht um von ihnen bevorzugte Medien handeln. Dennoch dürfte beispielsweise die Angabe von Büchern oder dem Internet als Quelle für ein verstärktes Interesse an diesen Medien sprechen, da hier Quellen aktiv ausgewählt und rezipiert werden müssen.

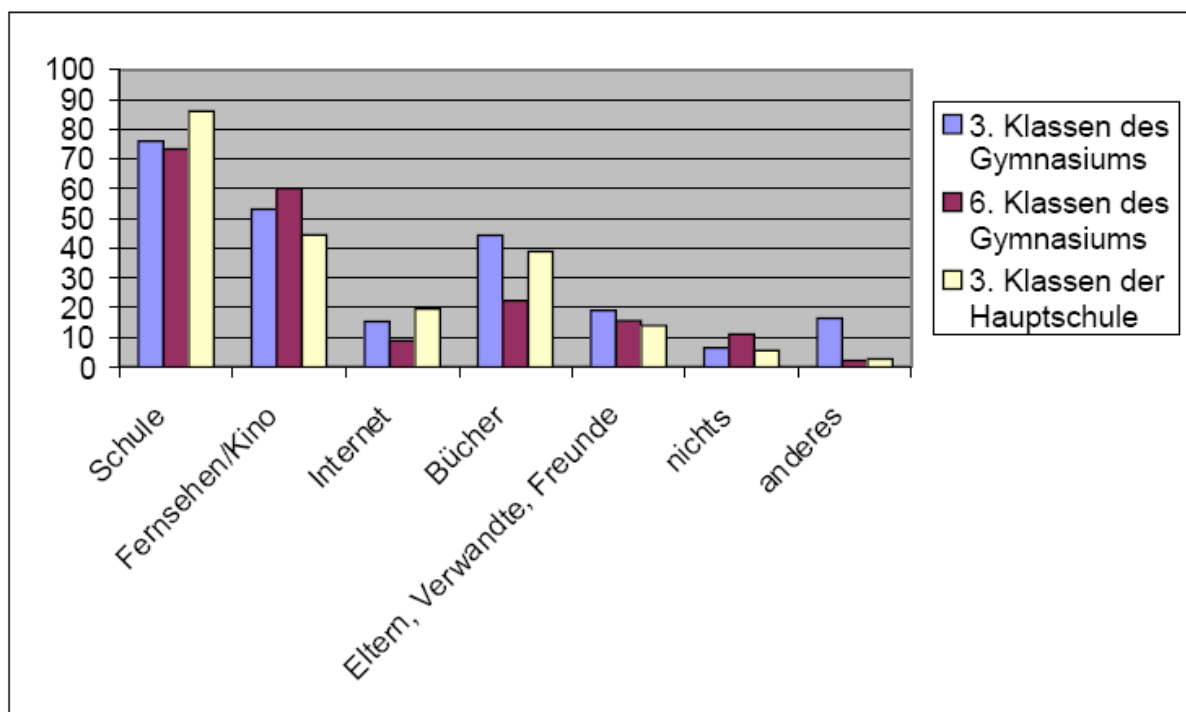


Abb. 9 Angaben zu Informationsquellen über die Kreuzzüge (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich, n=79,45,36)

Wie Abbildung 9 zeigt, gab der Großteil der Befragten aller Teilgruppen die Schule als Informationsquelle an, wobei der Prozentsatz in der Hauptschule noch höher als in den anderen Gruppen ist. An zweiter Stelle stehen Fernsehen oder Kino mit ca. 44 bis 60 Prozent, darauf folgen Bücher mit etwa 22 bis 44 Prozent je nach Teilgruppe. Internet, Gespräche mit Erwachsenen oder Freunden sowie andere Optionen liegen unter 20 Prozent. Als andere Antworten wurden zum einen Museumsbesuche und Ausstellungen, zum anderen Computerspiele erwähnt, welche man in einer folgenden Untersuchung eventuell als zusätz-

liche Antwortkategorien angeben sollte.⁵⁶⁸ Interessant ist, dass der Prozentsatz derer, die angeben, noch nie etwas über die Kreuzzüge gehört zu haben, sehr gering ist und gerade unter den Schülern der 6. Klasse mit 11 Prozent noch am höchsten.⁵⁶⁹ Es scheint, dass diese Antworten relativ ehrlich gegeben wurden, da die Beantwortung der offenen Anfangsfrage hier ein passendes Bild zeigt. So gaben zwei Drittel dieser Schüler bei F1 keine Antwort, die anderen versuchten allgemeine Definitionen wie "Schlachten v. Ritter (Reiche erobern); Wanderungen durch Land"⁵⁷⁰ oder "waren Kämpfe um Länder, Dörfer wegen Religion"⁵⁷¹. (Eine Angabe von Informationsquellen hatte hingegen nicht automatisch *richtiges* Antwortverhalten zur Folge.)

Im nächsten Schritt wurde untersucht, welche Filme zu den Kreuzzügen die Schüler rezipiert hatten (F15). Dabei stellte sich heraus, dass die Schüler, insbesondere die jüngeren, zum Teil völlig unterschiedliche Filme als der Kreuzzugsthematik zugehörig rechneten. Auch die Zuordnung bekannter Filme zu den anderen Kategorien (F16 und F17: Mittelalter, Geschichte allgemein) erfolgte teils (zumindest scheinbar) sehr willkürlich. Eine Testperson nannte zum Beispiel "Alexander, Troja" in allen drei Kategorien und führte zu Mittelalter (F16) noch eine ganze Reihe weiterer Filme an: "Herr der Ringe, Asterix und Obelix, Jamal, Rom, The Skorpion King, Die drei Musketiere, Der Mann in der eisernen Maske"⁵⁷². Wie leicht erkennbar ist, handelt es sich hier keinesfalls nur um Filme, die im Mittelalter spielen oder dieses thematisieren. *Der Herr der Ringe* ist außerdem kein Geschichts-, sondern ein Fantasyfilm. Ein anderer Schüler nannte *King Arthur* bei F14 und F15, *Königreich der Himmel* bei F15 und *Troja* bei F16. *Königreich der Himmel* wurde demnach entweder nicht als Kreuzzugsfilm gesehen, der Schüler hatte Schwierigkeiten mit der Zuordnung der Kategorien oder er verwechselte diese zufällig. Zu beachten ist hier natürlich, dass nicht alle Schüler über ein stimmiges Konzept von *Kreuzzügen* (im Sinne der Übereinstimmung mit For-

⁵⁶⁸ Diese beiden Informationsquellen könnten zudem aufgrund ihrer eindrucksvollen Gestaltung und im Falle der Ausstellungen auch aufgrund ihres vermuteten Authentizitätscharakters einen nicht unbeträchtlichen Einfluss auf das historische Bewusstsein ausüben. Zu den Computerspielen ist anzumerken, dass diese oftmals ähnliche Charakteristika wie Action- und Fantasyfilme aufweisen. Eine Vielzahl von Computerspielen ist in der Vergangenheit angesiedelt oder in Fantasywelten, die häufig sehr *mittelalterlich* wirken. Eine Verbindung zwischen PC-Spielen und Filmen besteht auch darin, dass zu vielen populären Filmen Computerspiele entwickelt werden und umgekehrt auch beliebte Spiele Anlass zur Produktion eines ähnlichen Films geben können. Als Beispiel für ein Computerspiel zur Kreuzzugsthematik nannte ein Schüler *Assassins Creed*. Dieses Spiel ist in der Zeit des dritten Kreuzzuges angesiedelt, bietet eine Rekonstruktion der Städte Akkon, Damaskus und Jerusalem als spielbare Räume und stellt den Spieler vor die Aufgabe, Auftragsmorde im Stile der Assassinen zu verüben. Vgl. www.assassinscreed.de (Zugriff am 5. 6. 2008). Gerade für männliche Jugendliche könnten Computerspiele einen wichtigen Einflussfaktor in Hinblick auf das historische Bewusstsein darstellen, der näher untersucht werden sollte. Vgl. auch MARCH-BOEHNCKE, GUDRUN: Jugend - Werte - Medien, S. 179.

⁵⁶⁹ Es könnte sich hier um einen Zufall handeln, schließlich ist denkbar, dass gerade in dieser Stichprobe weniger Schüler mit Vorwissen über die Kreuzzüge vertreten waren. Allerdings könnte es sich auch um einen Effekt *sozial erwünschten Antwortens* handeln, falls jüngere Schüler mehr Skrupel gehabt hätten zuzugeben, noch nichts über das Thema der Befragung zu wissen. BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S. 233ff.

⁵⁷⁰ Fragebogen W13Z(3).

⁵⁷¹ Fragebogen W13Z(4).

⁵⁷² Fragebogen W13Y(4).

schungsstand und Lehre) verfügten und somit diesem Konzept auch keine passenden Filme zuordnen konnten. Ein Beispiel dafür ist die Beschreibung der Kreuzzüge (F1) eines Schülers, die eher allgemein ausfällt: "Ritter unternahmen Kreuzzüge, um neue Länder zu erobern."⁵⁷³ Später nennt er "Hannibal" (nach einem Hinweis anderer Schüler vermutlich ein Film über den karthagischen Hannibal und den Zweiten Punischen Krieg) als Film über die Kreuzzüge, was nach seiner Logik nicht ganz verkehrt wäre, mit unserem Konzept der Kreuzzüge aber nicht übereinstimmt. In den 3. Klassen des Gymnasiums wurden etwa 30 Filme als der Kreuzzugsthematik angehörend angegeben, was vermutlich bei einem Drittel dieser Filme tatsächlich zutrifft.⁵⁷⁴ Die älteren Schüler nannten bei F15 insgesamt 15 Titel, wovon wahrscheinlich nur zwei als unangemessen bezeichnet werden müssen.⁵⁷⁵ Die Hauptschüler nannten hier nur 3 Filme, darunter keinen passenden. Bei den genannten, angemessenen Titeln handelte es sich etwa zur Hälfte um Dokumentationen oder Beiträge aus Wissensmagazinen wie *Galileo*⁵⁷⁶, zum anderen Teil um Spielfilme, vor allem *Königreich der Himmel*, daneben auch *The Da Vinci Code* und "Robin Hood" (damit könnten mehrere Filme gemeint sein).

Was sich anhand des speziellen - und vielleicht gerade für jüngere Schüler noch nicht allzu bekannten - Themas der Kreuzzüge gezeigt hat, dass nämlich die Nennung angemessener Filmtitel keineswegs eine triviale Aufgabenstellung darstellt, lässt sich auch bezüglich der Epoche Mittelalter sowie allgemein geschichtlicher Filme feststellen. Zunächst muss hier erwähnt werden, dass ein prinzipieller Unterschied zwischen Schülern des Gymnasiums und der Hauptschule in Hinblick auf die Beantwortung von Frage 15 bis 17 bestand: Während die 79 Schüler der 3. Klassen des Gymnasiums 41 unterschiedliche Filmtitel, davon etliche mehrfach (in bestimmten Fällen sogar über zwanzig Mal) nannten (was eine summierte Anzahl von Filmtiteln weit über 100 ergibt), wurden von den 36 Befragten der Hauptschule insgesamt nur 15 Filme beziehungsweise 10 unterschiedliche Titel angegeben. Bedenkt man dazu, dass viele Schüler, die Filmangaben machten, mehrere Titel nannten, wird der Prozentsatz derer, die überhaupt Filme erwähnten, noch geringer. 65 Prozent der Hauptschüler gaben allerdings an, Filme gesehen zu haben, aber sich nicht an deren Namen erinnern zu können, den Namen vergessen zu haben oder ähnliches. Sehr häufig waren Formulierungen

⁵⁷³ Fragebogen W13X(18).

⁵⁷⁴ Die Beurteilung der genannten Filme von meiner Seite war wie bereits erwähnt nicht ganz einfach, da bei bestimmten Angaben wie "eine Dokumentation" unklar ist, was in diesem Film wirklich gezeigt wird. Weiters sei darauf hingewiesen, dass mehrere Schüler Mehrfachnennungen machten, die Anzahl an Kreuzzugsfilmen demnach nicht mit der Schüleranzahl, die diese Art von Filmen nannte, übereinstimmen muss.

⁵⁷⁵ Die Nennungen *Forrest Gump* und *300* können mit Sicherheit als unpassend bewertet werden. *The Da Vinci Code* spielt zwar nicht zur Zeit der Kreuzzüge, thematisiert diese aber. Gewisse Zweifel bestehen weiters gegenüber mehrerer genannter Dokumentationen.

⁵⁷⁶ Ein Schüler gab beispielsweise bei F15 an: "bei einer Wissenssendung/Galileo, Wunderwelt Wissen" (W13X(1)), andere formulierten ähnlich oder gaben "eine Dokumentation" etc. an.

wie "Titel unbekannt", "Titel vergessen", "weiß ich nicht (mehr)" oder auch "(ein Video, ein Film) in der Schule" zu lesen. Ein Schüler schrieb zum Beispiel "In der Schule schon mehrere (weiß aber keinen Titel)."⁵⁷⁷ Als bekannte Titel wurden die sehr populären Filme *Troja*, *Alexander*, *300*, *King Arthur*, *Ritter aus Leidenschaft*, *Die drei Musketiere* sowie "Robin Hood" genannt, außerdem "Romeo und Julia", "Die Römer" (möglicherweise eine Dokumentation) und *Universum*. Die Gymnasiasten zeigten, wie bereits angedeutet, ein weitaus differenziertes Antwortverhalten. Viele Schüler machten Mehrfachnennungen und unterschieden sich auch untereinander in ihren Antworten. Allerdings sind gewisse Tendenzen feststellbar, sowohl was Beliebtheit einzelner Filme oder Genres als auch Angemessenheit der Antworten betrifft. Weiters sind Unterschiede zwischen den einzelnen 3. Klassen sowie zwischen jüngeren und älteren Schülern zu erkennen.

In Abbildung 10 ist ersichtlich, welche Filme von den Schülern am öftesten gewählt wurden. (Die Nennungen aus F15 bis F17 wurden dabei zusammengezählt.)

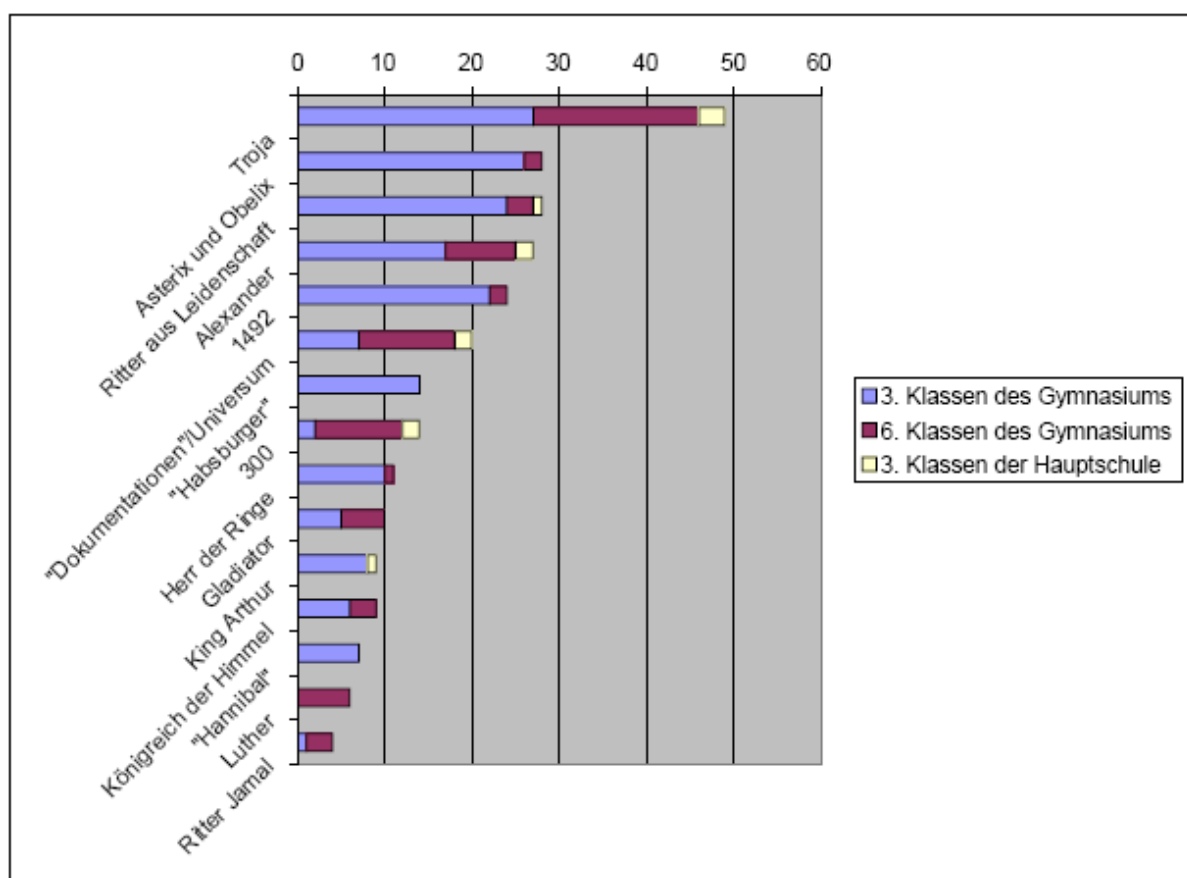


Abb. 10 Angabe von Geschichtsfilmen bei F15-F17 (Mehrfachnennungen möglich, n=79,45,36)

Wie man erkennen kann, wurden Spielfilme von den Schülern am öftesten genannt, was für deren Beliebtheit, Verbreitung und/oder Einprägsamkeit (wahrscheinlich eine Kombination aus allen drei Faktoren) spricht. Es handelt sich bei diesen außerdem hauptsächlich um

⁵⁷⁷ Fragebogen W1H(11).

sogenannte *Hollywoodfilme*, mit (der wichtigen) Ausnahme des Zeichentrickfilms *Asterix und Obelix* in den 3. Klassen sowie der Dokumentationen in den 6. Klassen, die außerdem auch den deutschen Kinofilm *Luther* nennen. (Bei den als "Hannibal" und "Habsburger" bezeichneten Filmen könnte es sich um Spielfilme oder Dokumentationen aus dem Fernsehen oder Unterricht handeln.⁵⁷⁸) Der hier erkennbare Trend setzt sich auch in Hinblick auf die weiteren genannten Filme fort: Es werden hauptsächlich Spielfilme einer bestimmten Gestaltungsart erwähnt, daneben aber durchaus mehrere Dokumentationen, wobei die einzelnen Schüler exakte Titel aber oft nicht angeben können. Dieser Umstand könnte darauf hindeuten, dass möglicherweise aufgrund der Art der Befragung mehr Spielfilme als Dokumentarfilme genannt wurden, da Spielfilme, insbesondere durch entsprechende Bewerbung in den Medien, mit Titel und einem bestimmten Gesamteindruck besser im Gedächtnis verhaftet bleiben.⁵⁷⁹ In Hinblick auf die weiteren Titelangaben zeigt sich, dass doch größere Unterschiede zwischen Filmrezeption der jüngeren und älteren Schüler bestehen, als man aufgrund der am häufigsten genannten Filmtitel annehmen könnte. So nannten Schüler der 6. Klassen auch sehr viele zeitgeschichtliche Filme wie *Schindlers Liste*, *Sophie Scholl*, *Der Soldat James Ryan*, *Hotel Ruanda* oder *Der letzte König von Schottland*. Der Fokus liegt dabei eindeutig auf dem Dritten Reich und Zweiten Weltkrieg oder aktuellen politischen Konflikten. Jüngere wie ältere Schüler nennen übrigens in etwa gleich viele Dokumentarfilme, wobei die jüngeren eher Titel- oder Inhaltsangaben machen, woraus erkennbar ist, dass es sich um Dokumentationen zu eher weiter zurückliegenden geschichtlichen Epochen zu handeln scheint, beispielsweise Urgeschichte, Zeitalter der Pharaonen oder Mittelalter. Inwieweit dies für die älteren Jugendlichen zutrifft, geht aus dieser Befragung nicht hervor. Als Grund für die Bekanntheit und damit Angabe bestimmter Filmtitel dürfte neben der allgemeinen Popularität vieler der meistgenannten Filme auch der Einsatz oder die Besprechung bestimmter Filme im Unterricht ausschlaggebend sein. So fällt auf, dass diejenigen Filmtitel, die in den Lehrerinterviews erwähnt wurden, beispielsweise *1492 - Die Eroberung des Paradieses*, *Asterix und Obelix*, *Luther* oder *Sophie Scholl*, auch von mehreren Schülern genannt wurden. Es dürfte wahrscheinlich kein Zufall sein, dass gerade in einer der 3. Klassen 10 Schüler "Habsburger" angaben, in den beiden anderen gemeinsam aber nur 4 der Befragten. Auch das Phänomen der *fehlenden Filmtitel* in der Hauptschule

⁵⁷⁸ Diesen Verdacht legt die Tatsache nahe, dass es in den letzten Jahrzehnten keine besonders populären Kinofilme ähnlichen Titels oder Inhalts gab. Außerdem erwähnte eine interviewte Lehrende, dass sie zum geschichtlichen Thema der Habsburger gerne einen Film im Unterricht einsetze. Es könnte sich also möglicherweise um den von den Schülern als "Habsburger" bezeichneten Film handeln. Vgl. Transkriptionsprotokoll 1.

⁵⁷⁹ Dieses Problem erkannte ich bereits bei der Gestaltung der Fragebögen, konnte aber keine praktische Lösung finden. In Frage 25 kam allerdings ein anderes Fragekonzept zur Anwendung, hier sollten die Schüler entweder Titel nennen oder den ungefähren Inhalt der rezipierten Sendungen beschreiben. Es zeigten sich jedoch nur wenige Schüler bereit, hier genauere Angaben zu machen. Ein möglicher Ausweg wären sicherlich mündliche Interviews, in denen die Befragten einfacher filmische Inhalte nacherzählen und Interviewer gegebenenfalls nachfragen können.

könnte durch eine spezifische Unterrichtssituation in den befragten Klassen zu erklären sein. Wie im Interview mit der Hauptschullehrerin ersichtlich wurde, werden in dieser Hauptschule im Unterricht hauptsächlich Filme einer Medienbox verwendet. Es scheint möglich, dass diese Filme außerhalb des schulischen Bereichs wenig populär sind (allein aufgrund ihrer Kürze eignen sie sich nicht gut für den Einsatz im öffentlichen Fernsehen) und/oder nicht sehr einprägsame Titel tragen.⁵⁸⁰

In Bezug auf die Angemessenheit der erwähnten Filmtitel sticht schon bei der Analyse der zehn meist genannten Filmtitel *Der Herr der Ringe* heraus. 10 Mal wurde dieser Film in den 3. Klassen angegeben, darunter 7 Mal in der Kategorie Mittelalter. In den 6. Klassen nannte ihn ein Schüler in der Kategorie "Film mit einem Thema aus der Geschichte". Während es sich bei anderen erwähnten Filmen wie *Fluch der Karibik*, *The Scorpion King* oder "Merlin" um Mischformen handelt, die zwar Action- und Fantasyelemente enthalten, aber eindeutig in einem geschichtlichen Raum angesiedelt sind, ist dies bei *Der Herr der Ringe* nicht der Fall. Ebenso wenig können andere genannte Filme wie *Harry Potter* oder *Shrek* als geschichtliche Darstellungen bezeichnet werden. Dass die Schüler ihre Zuordnung ernst meinten und nicht etwa *irgendwelche* Filme nannten, belegt die Nennung dieser unangemessenen Filme gemeinsam mit passenden. Die Erwähnung anderer unpassender Filme von Schülern, deren Antwortverhalten insgesamt *aus dem Rahmen fiel*, wurde hier nicht berücksichtigt.⁵⁸¹ Offensichtlich nehmen einige Schüler die Fantasywelten gewisser Filme als geschichtliche Darstellungen wahr, möglicherweise aufgrund der Ähnlichkeit gestalterischer, optischer wie inhaltlicher, Elemente zwischen bestimmter Genres des Historienfilms (man denke an den *Artusfilm* oder Mittelalterfilme im Allgemeinen) und bestimmter Fantasyfilme wie *Der Herr der Ringe*. Ein Indiz für diese Vermutung stellt die Tatsache dar, dass die meisten Schüler den erwähnten Fantasyfilm *richtig* dem Mittelalter zuordneten.⁵⁸² Abgesehen vom prinzipiellen Erkennen geschichtlicher Filme stellte auch die Zuordnung der einzelnen Filme zu den Kategorien Kreuzzüge, Mittelalter und geschichtliches Thema allgemein eine Herausforderung für viele Schüler dar. Unter den Gymnasiasten der 3. Klassen wurden (abgesehen von den Filmen, die überhaupt keine Geschichtsfilme darstellen) ca. 30 Mal Titel falsch eingeordnet, zum Beispiel *Troja* oder *Alexander* als im Mittelalter spielende Filme angegeben oder *Asterix und Obelix* als Film über die Kreuzzüge. Als dem Mittelalter zugehörig wurden auch Filme mit neuzeitlicher Thematik angenommen, von *Fluch der Karibik* über *Der Mann in der eisernen Maske* bis hin zu *Das Parfum*. (Unter Anwendung strengerer Kriterien müsste man noch mehr Nennungen als unpassend annehmen. In dieser Auswertung wurden Fehlzusweisungen

⁵⁸⁰ Vgl. Kapitel I.

⁵⁸¹ So wurden auch Filme wie *Spongebob Schwammkopf* oder *Das kleine Arschloch* erwähnt, allerdings ohne Nennung anderer, passender Filme. In diesen Fällen bin ich von einer absichtlich unangemessenen Beantwortung der Fragen ausgegangen und habe diese Antworten folglich nicht in die Auswertung miteinbezogen.

⁵⁸² Vgl. Kapitel 2.2.1 und 2.3.1.

aufgrund eines unklaren Konzepts der Kreuzzüge etwa nicht berücksichtigt.) Das ergibt gesamt gesehen ein Bild von etwa Dreiviertel insgesamt passender Filme, wobei in Bezug auf das Mittelalter (engere Einschränkung als bei F17, aber allgemein verständlicher als F15) 35 angemessene und 31 (geschichtlich und epochenspezifisch) unangemessene Nennungen zu verzeichnen waren. Wie bereits erläutert wurde, stellte die Angabe passender Filme bei F15 noch größere Probleme dar. Die Schüler der 6. Klassen ordneten im Vergleich zu den jüngeren Schülern mehr Filme richtig zu, was vor allem daran liegt, dass sie mehr zeitgeschichtliche und andere Titel bei F17 nannten. In Bezug auf Mittelalterfilme zeigt sich jedoch ein ähnliches Bild wie in den 3. Klassen: 13 Filme wurden richtig zugeordnet, 7 eindeutig falsch (darunter *Troja* und *300*), in 4 Fällen ist die Einordnung diskutabel.⁵⁸³ Von einer allgemein vorhandenen Kompetenz zur Einteilung filmischer Genres und geschichtlicher Epochen kann demnach auch bei den älteren Schülern nicht ausgegangen werden.⁵⁸⁴

II.2.3.2 Aspekte der qualitativen Filmrezeption

Wie Schüler Film wahrnehmen, was sie nach einer Filmrezeption im Gedächtnis behalten und wie sie filmische Darstellung beurteilen, darauf sollten die Fragen zur Rezeption von *Königreich der Himmel* Hinweise liefern (F20). 45 der 57 Rezipienten machten Angaben zu der offenen Frage nach den Rezeptionseindrücken, wobei als Hilfestellung zu dieser Frage die Satzanfänge "Gefallen hat mir..." (20a), "Nicht gefallen hat mir..." (20b) und "Ich habe mir gemerkt..." (20c) gegeben wurden. Ich wertete die unterschiedlichen Angaben der Teilnehmer nach der Art der Eindrücke aus, wobei ich einerseits in die Kategorien *visuelle, optisch erfahrbare Inhalte* (K1: Aussehen der Figuren, konkrete Filmszenen, Ästhetik des Filmbildes etc.) und *thematische, erzählende Inhalte* (K2: Handlung, übergreifende Abläufe, Gespräche etc.), andererseits in die Kategorien *filmimmanente Elemente* (K1: Details der filmischen Erzählung), *formale filmische Elemente* (KII: allgemeine Details filmischer Gestaltung, die auch auf andere Filme zutreffen können) und *filmexterne Elemente* (KIII) unterteilte.

Von den 97 verwertbaren⁵⁸⁵ inhaltlichen Angaben zu F20 bezeichnen 70 filmimmanente

⁵⁸³ Dreimal wurde *Luther*, einmal *1492* in dieser Kategorie genannt.

⁵⁸⁴ Damit ist nicht gesagt, dass viele oder einige Schüler Filme mit geschichtlichen Themen tatsächlich nicht zuordnen können, da auch andere Gründe für eine falsche Zuordnung ausschlaggebend gewesen sein könnten, zum Beispiel ungenaues Lesen der Angaben, absichtlich falsches Ausfüllen etc. Fest steht aber, dass wir nicht prinzipiell davon ausgehen können, dass unter den Schülern die Kompetenz zur Einordnung historischer Filme allgemein vorhanden ist. Untersuchungen mittels geeigneter Erhebungsinstrumente sind daher notwendig, um diese Fragestellung entsprechend zu klären.

⁵⁸⁵ Als qualitativ nicht verwertbar wurden Angaben wie "nichts", "alles", "einiges", "viele" und "Kreuzzüge" beurteilt. 27 Antworten (zu 20a, 20b, 20c) wurden auf diese Weise ausgeschlossen.

Elemente, wobei 44 visuelle Inhalte und 26 thematische Inhalte darstellen, 24 formale und 3 filmexterne Elemente.

Als filmexterne Elemente wurden bei 20c die Werbeeinschaltungen und die Tatsache, dass der Film nicht auf ORF gezeigt wurde, genannt.

Unter die Kategorie KII fallen Aussagen wie “die realistische Darstellung!!!”⁵⁸⁶ oder “weil die Szenen so toll nachgespielt worden sind”⁵⁸⁷ (20a), eine Meinung, die vier Schüler vertraten, wobei einer “Inszenierung und Thema” gelungen fand. Am häufigsten wurde jedoch “Orlando Bloom” als filmisches Element, das gefallen habe, erwähnt (neun Mal). Außerdem führen zwei Schüler als weiteren positiven Punkt des Films an, dass man aus dem Film etwas lernen könne, und je ein Befragter lobte die Schauspieler und meinte, der Film sei gut erzählt. Ein anderer gab an, sich gemerkt zu haben (20c), “dass er [der Film] gut war und sehr informativ”⁵⁸⁸. Kritisiert (20b) wurden hingegen “die Handlung” und die Länge des Films.

Im Gegensatz zu den bislang zitierten Schülerangaben beinhalten die Aussagen, die ich Kategorie I zuordnete, inhaltliche Beobachtungen und Stellungnahmen. Wie bereits erwähnt, stellen diese zu etwa zwei Dritteln Angaben visueller Inhalte dar. (Auch viele der Angaben aus KII scheinen eher optische denn thematische, erzählende Inhalte zu behandeln.⁵⁸⁹) Insbesondere Kampfszenen (bestimmte Szenen oder allgemein “Kämpfe”, “Schlachten”) und Darstellung von Grausamkeiten (oft als “Blut” verbalisiert) wurden sehr häufig bei 20a, 20b oder 20c genannt. Weiters gaben mehrere Schüler den “König” (von Jerusalem), meist mit Verweis darauf, dass dieser Lepra hatte, “Pferde” und Details zur Darstellung Orlando Blooms im Film (Aussehen, bestimmte Szenen) an. Es wurden auch verschiedene konkrete Szenen geschildert, zum Beispiel “wie die Männer erhängt wurden”⁵⁹⁰ (20c). Ähnliche Elemente wurden von anderen Schülern beschrieben, deren Aussagen jedoch Kategorie 2 zuzuordnen sind, da die Art der Beschreibung auf eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema schließen lässt. So beschäftigten sich auch in dieser Kategorie viele mit der Kampf- und Kriegsthematik, legten den Fokus aber auf Darstellung der allgemeinen Situation, Ursache oder Konsequenzen der Kampfhandlungen. Formulierungen wie “dass Krieg geführt wurde”⁵⁹¹ oder “der Kampf um Israel”⁵⁹² sind meines Erachtens nach eher inhaltlich als visuell aufzufassen, ganz bestimmt trifft dies aber auf Aussagen wie “dass die

⁵⁸⁶ Fragebogen W23X(4).

⁵⁸⁷ Fragebogen W23X(6).

⁵⁸⁸ Fragebogen W2H(3).

⁵⁸⁹ Dies trifft zumindest zu, wenn man unterstellt, der Hauptdarsteller Orlando Bloom habe den Schülern aufgrund optischer Kriterien gefallen (und nicht etwa aufgrund seiner schauspielerischen Leistungen in der Verkörperung der Rolle). Andere genannte Punkte sind ebenfalls nicht ganz einfach einzuordnen.

⁵⁹⁰ Fragebogen W23X(1).

⁵⁹¹ Fragebogen W23X(15).

⁵⁹² Fragebogen W23Y(1).

Moslems und die Christen wegen ihrer Religion gekämpft haben!“⁵⁹³ oder “dass sie mit Würde gekämpft haben!“⁵⁹⁴ zu. Etwas mehr als die Hälfte der Angaben beziehen sich auf die Kriegsthematik, wobei die Kampfhandlungen, Ursache und Ausgang der Kämpfe sehr unterschiedlich, als positiv, negativ oder bemerkenswert (20a-20c), beurteilt wurden. Diese unterschiedliche Beurteilung trifft auch auf andere Elemente dieser Kategorie zu, zum Beispiel die *Versöhnung* zwischen Sultan Saladin und Balian als dem Verteidiger Jerusalems. Ein Schüler gab “die Versöhnung“⁵⁹⁵ als negativen Punkt an, ein anderer meinte, es habe ihm gefallen, “dass sich die Anführer am Ende ‘vertragen’ haben“⁵⁹⁶. Weitere Angaben bezogen sich auf die Beurteilung des gesamten Films beziehungsweise der Kreuzzüge, manche Schüler formulierten auch Aussagen, die einer Lehre, die man aus dem Film ziehen könnte, glichen, zum Beispiel (zu 20c) “dass man immer treu und stets die Wahrheit sagen sollte, auch wenn es dich das Leben kostet“⁵⁹⁷ oder “dass Kreuzzüge damals Tradition waren“⁵⁹⁸. Interessant ist auch die Angabe eines Schülers, der schrieb, er hätte sich gemerkt, “dass der Anführer der Moslems am Schluss der Schlacht um Jerusalem gesagt hat: ‘Jerusalem ist alles, und nichts!’“⁵⁹⁹. Andere genannte Details bezogen sich auf die Darstellung des Lebens im Heiligen Land und die Dialoge des Films und ein Schüler versuchte eine kurze Inhaltswiedergabe: “O.B. war Hufschmied, Frau beging Selbstmord. Sein Vater kommt zu ihm, begibt sich mit ihm auf den Weg ins geheiligte Land. O.B. versucht, die Festung zu verteidigen, um die Menschen zu retten.“⁶⁰⁰

Die meisten Schüler gaben eher knappe Antworten, wobei die ausführlichsten der Kategorie 2 zuzuordnen sind. Das liegt zum Teil sicherlich an dem relativ langen Abstand von mehreren Wochen, der zwischen Rezeption des Films und Zeitpunkt der zweiten Befragung lag.⁶⁰¹ Auf diese Weise wird jedoch deutlich, welche Elemente die Schüler tatsächlich besser im Gedächtnis behalten konnten, kurzfristige Merkeffekte können hier wohl ausgeschlossen werden.⁶⁰² Was und wie viel sich die Schüler merkten, muss unter Berücksichtigung der sehr

⁵⁹³ Fragebogen W23X(14).

⁵⁹⁴ Fragebogen W23X(14).

⁵⁹⁵ Fragebogen W23X(12).

⁵⁹⁶ Fragebogen W2H(4).

⁵⁹⁷ Fragebogen W23Y(7).

⁵⁹⁸ Fragebogen W23X(7).

⁵⁹⁹ Fragebogen W26Z(1).

⁶⁰⁰ Fragebogen W26Z(4).

⁶⁰¹ Zum anderen spielt hier mit hoher Wahrscheinlichkeit auch die Einstellung der Schüler gegenüber der Beantwortung offener Fragen eine Rolle. Es ist anzunehmen, dass ein Teil der Befragten aus Desinteresse oder dem Unwillen zu schreiben keine längeren Antworten gab. Das Phänomen, dass Antworten der Kategorie 2 durchschnittlich länger ausfielen, ist auf die Struktur dieser Inhalte zurückzuführen. Visuelle Inhalte sind meist einfacher zu beschreiben, oft in wenigen Worten, zum Beispiel “Pferde”, während thematische Inhalte oft (nicht immer) genauer ausformuliert werden müssen.

⁶⁰² Zu einer genaueren Untersuchung der Erinnerung an Elemente aus rezipierten Filmen wäre allerdings eine stufenartige Analyse, zum Beispiel in drei Wellen, notwendig. Vgl. FRÜH, WERNER: Strukturierung themenbezogenen Wissens bei Massenmedien und Publikum, S. 154ff.

unterschiedlichen - teils visuelle, teils inhaltliche Elemente erwähnenden, unterschiedlich komplexen und langen - Antworten auf andere Faktoren als die filmische Gestaltung zurückzuführen sein. Zwar scheint der untersuchte Film bestimmte Elemente, speziell die Kampfhandlungen, besonders eindrucksvoll darzustellen, da diese von vielen Schülern erwähnt wurden, aber die Unterschiede zwischen den Schülerantworten können auf diese Weise nicht erklärt werden. Dazu kommt, dass die befragten Rezipienten sich nicht nur unterschiedliche Details merkten, sondern diese auch individuell unterschiedlich als positiv oder negativ beurteilten und zum Teil auf differenzierte Art interpretierten. So gab ein Schüler beispielsweise unter 20c an, "dass den Kampf durch das Aufgeben der Christen die Moslems gewannen, doch die Moslems ließen die Christen ziehen"⁶⁰³. Bereits erwähnt wurde auch die Meinung, die *Anführer* von Christen und Moslems hätten sich am Ende *versöhnt*. Meiner Ansicht nach entsprechen diese Schüleraussagen nicht dem Bild, dass der Film zeigt, doch vielleicht benötigt man als Rezipient ein gewisses Hintergrundwissen, um zu erkennen, dass die christlichen Kreuzfahrer den Muslimen auf jeden Fall unterlegen gewesen wären und dass die *Versöhnung* ein diplomatisches Abkommen zur Wahrung eigener Interessen darstellt. (Die Tendenz der Überbewertung der Kampfesstärke der Christen und Missinterpretation des Films zeigt übrigens auch das Antwortverhalten der Rezipienten bei F9.⁶⁰⁴)

Im Zuge dieser Untersuchung war es mir leider nicht möglich, Rezipientenmerkmale näher auf ihre mögliche Wirkung auf die Filmrezeption hin zu analysieren. Das Alter scheint jedoch eine gewisse Rolle zu spielen, zumindest in Hinblick auf die Interpretation des Films. Bezüglich der Angabe von rezipierten Inhalten konnte allerdings kein Unterschied in der qualitativen Auswertung festgestellt werden, es wurden in allen Gruppen etwa gleich viele Angaben zu visuellen wie thematischen, formalen wie filmimmanenten Inhalten gemacht. Weiters wurden auch mögliche Korrelationen zwischen dem Antwortverhalten bei F21 (Bewertung des Films) und F20 untersucht, wobei jedoch kein direkter Zusammenhang festgestellt werden konnte. Stichprobenartig wurde hier auch die Beantwortung anderer Fragen (insbesondere F1 und F9) miteinbezogen und so ergab sich das kuriose Bild, dass mehrere Schüler behaupteten, sie hätten sich "alles" gemerkt (F20c), der Film biete einen guten Einblick in die Geschichte der Kreuzzüge oder sie hätten etwas aus dem Film lernen können (B und C bei F21), diese Einschätzung aber keineswegs mit ihrem Antwortverhalten übereinstimmte, sie beispielsweise keine oder falsche Details zu den Kreuzzügen nennen konnten. (Umgekehrt konnte man natürlich nicht davon ausgehen, dass Jugendliche, die angaben, sich "nichts" gemerkt zu haben, *schlechte* Antworten geben mussten, da diese auch noch andere Informationsquellen zur Verfügung gehabt haben können.)

⁶⁰³ Fragebogen W23X(12).

⁶⁰⁴ Vgl. Kapitel II.2.2.

II.2.3.3 Selbsteinschätzung der Schüler

Wie bereits teilweise ersichtlich wurde, scheint eine gewisse Diskrepanz zwischen einigen, eher subjektiv einzuschätzenden Angaben der Schüler und ihrem Antwortverhalten in anderen Punkten zu bestehen. Besonders hinsichtlich der Filmrezeption korrelieren Selbsteinschätzung der Befragten und deren Angaben bei anderen Fragen nicht immer.

Bereits erwähnt wurde der Umstand, dass mehrere Schüler zwar angaben, etwas aus dem Film *Königreich der Himmel* gelernt zu haben oder diesen für informativ zu halten, diese Annahme aber nicht mit ihren Antworten im Bereich der *Wissensfragen* oder der Filmrezeption übereinstimmte. So kreuzte ein Teilnehmer bei F21 Antwort B und C (Film zeigt guten Einblick; konnte etwas daraus lernen) an, beschrieb den Film aber sehr ungenau (F20a: "die Kreuzzüge", F20c: "es ging um Kreuzzüge"), wählte Antwort A bei F9 und gab auch keine gute Definition bei F1 an ("Kreuzzüge mit Ritter")⁶⁰⁵. Auch einige andere Schüler zeigten ähnliche Tendenzen, wobei zu bedenken ist, dass auch die Einstellung zu der Befragung das Antwortverhalten geprägt haben könnte (ungenaueres Ausfüllen, Tendenz zu kurzen Antworten).

Insgesamt wurde der Film *Königreich der Himmel* von den Rezipienten sehr positiv beurteilt (Frage 21): 63 Prozent meinten, der Film biete einen guten Einblick in die Geschichte der Kreuzzüge (B), 46 Prozent gaben an, sie hätten etwas aus dem Film über die Geschichte der Kreuzzüge lernen können (C). Dagegen waren 18 Prozent der Ansicht, der Film würde ein einseitiges Bild der Ereignisse zeigen (D), 12 Prozent meinten, die Geschichte könne überhaupt nicht gut in einem Film gezeigt werden (E) und nur 7 Prozent hielten den Film für unrealistisch (A).

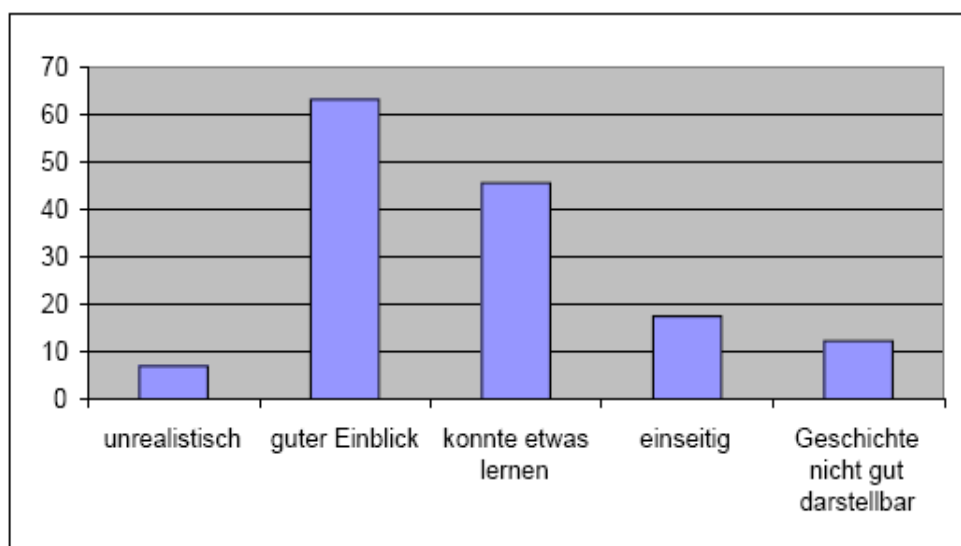


Abb. 11 Bewertung des rezipierten Films (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich, n=57)

⁶⁰⁵ Fragebogen W23X(5).

Die 6. Klassen und die Hauptschüler waren vergleichsweise kritischer eingestellt als die 3. Klassen des Gymnasiums, dabei könnte es sich aufgrund der geringen Probandenzahl der ersten beiden Teilgruppen jedoch auch um einen Zufall handeln. Wie bereits dargestellt wurde, stimmt die Wahrnehmung der Schüler aber nicht immer mit den von uns angenommenen Aussagen des Films überein, weswegen die von den Befragten vermutlich als objektive Bewertungen gedachten Statements (z.B. "Der Film bietet einen guten Einblick in die Geschichte der Kreuzzüge.") auch in ihrer Subjektivität berücksichtigt werden müssen. (Der Film bietet für einen Schüler einen guten Einblick, weil er für ihn stimmige Elemente enthält, die jedoch nicht der allgemeinen Rezeption oder Aussage des Films entsprechen müssen.)

Weitere Hinweise auf den Umgang der Schüler mit Film erhalten wir aus einigen Anmerkungen von Befragten, die diese bezüglich rezipierter Filme abgaben. So führte ein Jugendlicher bei F16 an: "einen Film: Ritter aus Leidenschaft, man erfährt allerdings nicht viel aus dem Mittelalter"⁶⁰⁶, ein anderer bei derselben Frage "schon sehr viele (aber meistens waren sie nicht sehr realistisch)"⁶⁰⁷. Diese vereinzelt Antworten lassen doch auf eine kritische Auseinandersetzung mit Film von Seiten zumindest einiger Schüler schließen. Allerdings stellte diese Frage eigentlich nicht Teil der Untersuchung dar, weswegen es einerseits als umso bemerkenswerter anzusehen ist, dass einige Schüler von sich aus das Problem ansprachen, andererseits dieses Thema in weiteren Studien untersucht werden sollte.

Schließlich möchte ich auch noch auf die Befragung der Schüler bezüglich ihres Fernsehkonsums während der Schulzeit und der Ferien im Dezember 2007 hinweisen.

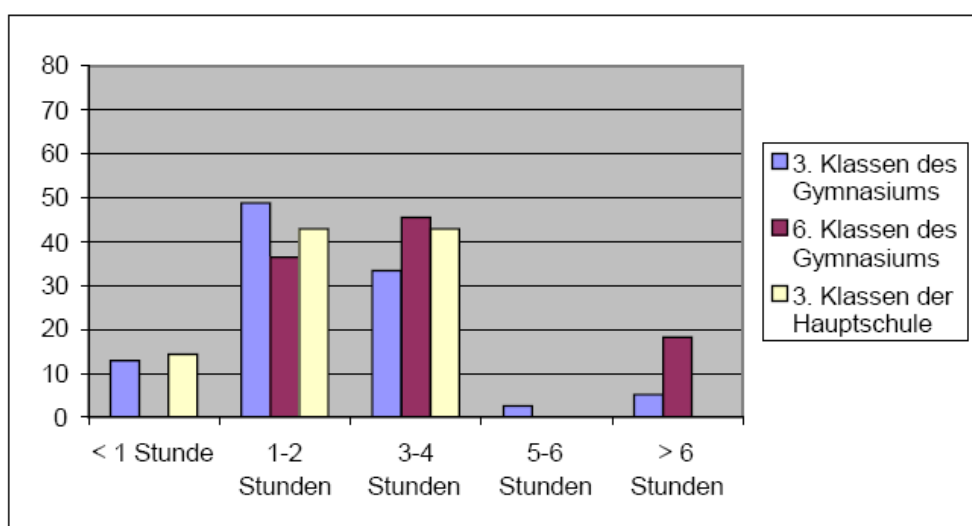


Abb. 12 Fernsehkonsum der Rezipienten während der Schulzeit
(Angaben in Prozent, n=39, 11, 7)

⁶⁰⁶ W13Y(17).

⁶⁰⁷ W13Y(19).

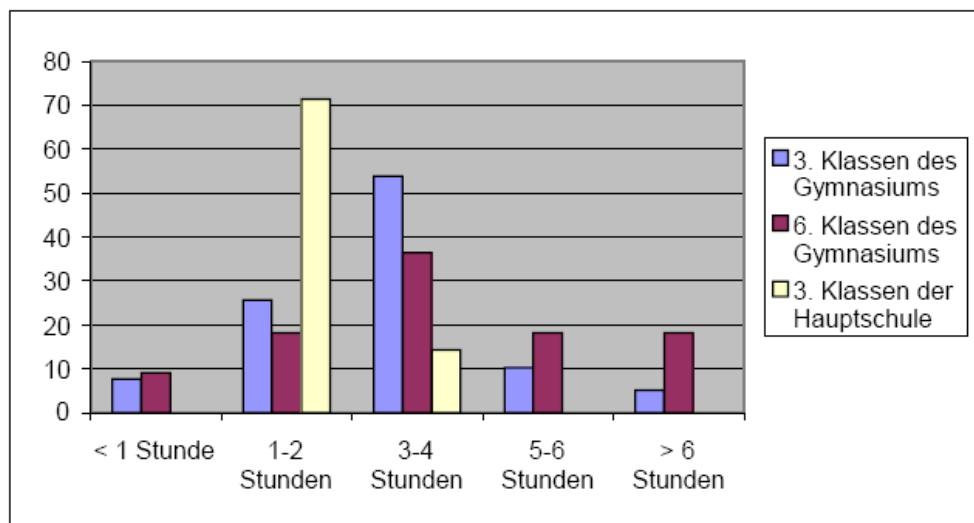


Abb. 13 Fernsehkonsum der Rezipienten während der Ferien (Angaben in Prozent, n=39, 11, 7)

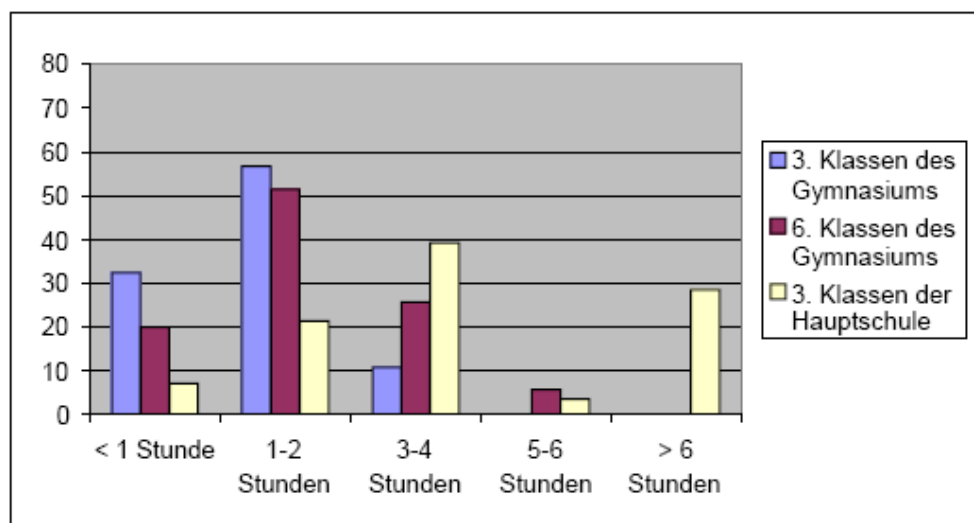


Abb. 14 Fernsehkonsum der Nicht-Rezipienten während der Schulzeit (Angaben in Prozent, n=37, 35, 28)

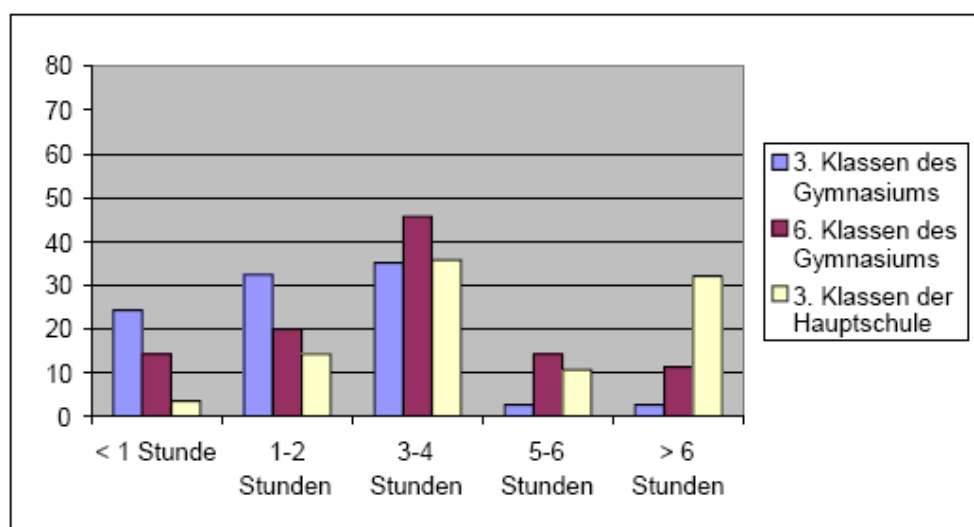


Abb. 15 Fernsehkonsum der Nicht-Rezipienten während der Ferien (Angaben in Prozent, n=37, 35, 28)

Wie man in den gezeigten Grafiken erkennen kann, gibt der Großteil der Befragten der 3. Klassen an, in der Schulzeit zwischen einer und zwei Stunden am Tag, während der Ferien zwischen drei und vier Stunden am Tag fernzusehen. Ein ähnliches Bild zeigt sich in den 6. Klassen, wobei in beiden Teilgruppen auf den Unterschied zwischen Rezipienten und Nicht-Rezipienten hinzuweisen ist. In der Gruppe der Hauptschüler ist auffällig, dass ein bestimmter Prozentsatz angibt, sehr viel fernzusehen (über sechs Stunden am Tag).

Es stellt sich nun die Frage, worauf die teils unterschiedlichen Angaben zurückzuführen sind. Wie mehrere Autoren feststellen, kann eine subjektive Einschätzung des Fernsehkonsums nicht mit einem objektiven Wert gleichgesetzt werden, die meisten Schüler unterschätzen die Zeit, die sie vor dem Fernseher verbringen.⁶⁰⁸ Es ist also zum Beispiel denkbar, dass ältere Schüler und Hauptschüler ihr Fernsehverhalten eher realistisch einschätzen oder dass tatsächlich Unterschiede im Ausmaß des Fernsehkonsums bestehen.

II.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Zwei Ziele wurden in der vorliegenden Studie verfolgt: Zum einen das praktische Austesten der theoretischen Forderungen bezüglich einer empirischen Studie zum Einfluss filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein Jugendlicher, zum anderen das Aufzeigen der Art möglicher Ergebnisse einer solchen Studie.

Beim Testen meines theoretischen Ansatzes in der Praxis zeigte sich, dass verschiedenartige Probleme auftraten, welche zum Teil bereits zuvor bekannt waren, zum Teil aber erst im Zuge der Untersuchung deutlich zu Tage traten. Ohne Zweifel wurden in der vorliegenden Studie bestimmte Anforderungen der empirischen Forschungstradition nicht erfüllt, die in einer größeren Untersuchung mit Anspruch auf Repräsentativität jedenfalls zu berücksichtigen wären. Dazu gehören etwa die sorgfältige Auswahl einer Stichprobe, die durch strukturelle Zusammensetzung und Größe repräsentativ sein muss, die Durchführung der Studie unter Einbeziehung von Strategien der Hypothesenüberprüfung wie dem Solomon-Vier-Gruppen-Plan und der Berücksichtigung mehrerer statistischer Personenmerkmale. Diese Mängel meiner Untersuchung waren mir jedoch bekannt und auf ihre Lösung wurde bewusst verzichtet. Des Weiteren ergaben sich aus meiner Versuchsstudie aber auch weitere Probleme, die im Zuge größerer Untersuchungen berücksichtigt werden sollten. Ein Faktor, der jedenfalls beachtet werden sollte, ist die unterschiedliche Wahrnehmung und Deutung medialer und geschichtlicher Inhalte von Seiten der befragten Jugendlichen im

⁶⁰⁸ MARCH-BOEHNCKE, GUDRUN: Jugend - Werte - Medien, S. 101. Vgl. NEWERKLA, RONALD: Erlebniswelten und Fernsehkonsum, S. 189ff.

Vergleich zur Interpretation erwachsener historischer Experten, das heißt in unserem Fall vor allem Autoren der Fachliteratur und Leiter von Studien. Wie gezeigt wurde, interpretierten die Testpersonen die vom gewählten Film angebotenen Inhalte auf andere Art und Weise, als Verfasser von Filmrezensionen und ich dies taten. Aus diesem Grund scheint eine qualitative Vorstudie unabdingbar, um Struktur des Geschichtsbewusstseins und Deutungsansätze hinsichtlich der Rezeption von Filmen festzuhalten. Personen der Zielgruppe sollten auch bei der Gestaltung anderer Fragen von Beginn an hinzugezogen werden, beispielsweise bei der Auswahl von Antwortkategorien zu verschiedenen Fragen, etwa der Frage nach den Informationsquellen, die man auch in beliebte Medien und rezipierte Medien differenzieren könnte. Hier sollten die Jugendlichen zunächst nach ihren spontanen Ideen zu wichtigen Medien befragt werden, bevor Kategorien gebildet werden. (Mit dieser Vorgehensweise hätte ich in meiner Studie Computerspiele und Museen/Ausstellungen vermutlich auch als Antwortwahlmöglichkeiten angegeben.)

Der direkte Einbezug der Probanden sollte außerdem auch in der Phase der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse stattfinden. Durch qualitative Nachuntersuchungen, zum Beispiel in Form von Einzelinterviews, könnten bestimmte Antworttendenzen genauer definiert werden, besonders, wenn nicht klar ist, wie gewisse Aussagen oder Meinungsveränderungen zu einem Punkt zu deuten sind.

Weiters zeigte sich, dass eine kombinierte Auswertung der Angaben aus Welle 1 und 2 Vorteile mit sich brächte und wahrscheinlich interessante und aussagekräftigere Ergebnisse liefern könnte als die zunächst vorgeschlagene Vorgehensweise (Vergleich des Antwortverhaltens der Gesamtgruppe oder von Teilgruppen). Durch eine Auswertung im Modus einer *Wählerstromanalyse* könnten Veränderungsmuster deutlicher erkennbar werden. Eine völlig andere Vorgehensweise wäre die Analyse des Antwortverhaltens zweier unterschiedlicher (großer) Schülergruppen, wobei jeweils nur eine Gruppe vor und nach der Rezeption eines Films befragt wird. Der Vorteil dieser Methodik wäre die Ausschaltung von Effekten der Vorher-Nachher-Studien. Kombiniert werden könnten diese beiden Ansätze in Forschungsmethoden wie dem Solomon-Vier-Gruppen-Plan.

Besonders in Bezug auf die offenen Fragen wurde deutlich, dass valide Ergebnisse nur mittels eines ausgeklügelten Forschungsdesigns zu gewinnen sind. Es ist danach zu streben, die Erhebungsinstrumente so abwechslungsreich und interessant zu gestalten, dass möglichst wenige Schüler dazu neigen, die Befragung durch knappes Antworten oder Auslassen von Fragen abzukürzen. Auch Hinweise auf die Bedeutung der durchzuführenden Studie durch die Untersuchungsleiter könnten hier Abhilfe schaffen. Dennoch muss man davon ausgehen, dass verändertes Antwortverhalten auch auf die Art der Untersuchung zurückzuführen sein kann, was im Zuge der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse beachtet werden muss.

Hinsichtlich der praktischen Durchführung dieser Studie zeigte sich, dass eine Erhebung mittels schriftlich auszufüllender Fragebögen ab einer bestimmten Anzahl von Probanden nur unter Aufwendung größerer personeller und finanzieller Mittel möglich ist. Bereits die Digitalisierung der vergleichsweise geringen Zahl von circa 330 Fragebögen nahm viel Zeit in Anspruch, die man sinnvoller hätte nutzen können, zum Beispiel für genauere qualitative Analysen. Eine Erhebung in Form einer Online-Befragung könnte hier Abhilfe schaffen.

Was sich jedoch als grundsätzliches Problem des in dieser Studie getesteten Ansatzes herauskristallisiert hat, ist die Abhängigkeit der Untersuchung von einem bestimmten Film, der für diese zu wählen ist. Denn für eine wissenschaftliche Studie muss normalerweise eine weitaus längere Vorlaufzeit als in dieser Versuchsstudie eingerechnet werden - umso mehr, wenn auch eine intensivere, qualitative Vorstudie eingeplant wird. Das heißt, der in Frage kommende Film muss vielleicht schon ein Jahr oder zumindest mehrere Monate im Voraus ausgewählt werden. So lange im Voraus wird das Fernsehprogramm jedoch nicht geplant, wie sich in meiner Zusammenarbeit mit dem ORF herausstellte. Somit ergeben sich drei Möglichkeiten der Vorgehensweise: Man könnte einen Fernsehfilm untersuchen, der zu einem bestimmten Zeitpunkt erstausgestrahlt werden soll, wobei die Kooperation mit den Produzenten unabdingbar ist, um den betreffenden Film vor seiner Premiere zu Analysezwecken ansehen zu können. (Über die Ausstrahlung von Eigenproduktionen scheinen mehr Informationen länger im Voraus bekannt zu sein.) Die zweite Möglichkeit wäre die Untersuchung eines Kinofilms zu dessen Premiere, wenn aufgrund von Werbemaßnahmen und Berichten in den Medien bereits im Vorfeld deutlich wird, dass es sich um eine besonders populäre Produktion handeln wird und somit zu erwarten ist, dass sich genug jugendliche Rezipienten finden werden. Allerdings scheint es wenig wahrscheinlich, dass Produzenten von Kinofilmen diese vor ihrer Premiere der Forschung zur Analyse überlassen werden. Schließlich bleibt auch noch die Möglichkeit, wie in der hier dargestellten Studie, einen Film heranzuziehen, der nach seiner Kinopremiere noch nicht allzu sehr bekannt ist und zu einem bestimmten Zeitpunkt im Fernsehen erstausgestrahlt wird. Hier stellt sich jedoch das Problem, dass Zeit und Ort einer solchen FreeTV-Premiere schwer im Voraus zu bestimmen sind. Eine völlig andere Herangehensweise wäre die Verwendung eines noch (weitgehend) unbekannten Films, der speziell für eine Studie unter Schüler gezeigt wird. (Dazu könnte man auch Kinofilme vor ihrer Premiere im öffentlichen Fernsehen heranziehen.) Eine solche Studie würde allerdings die Situation der freiwilligen Filmrezeption nicht sehr authentisch erfassen können. Das zweite Problem, das sich bei der hier geplanten Art von Studie im Zusammenhang mit dem zu wählenden Film ergibt, ist, dass für eine Pilotstudie im Fall einer Kinopremiere oder einer Premiere eines Fernsehfilms kaum derselbe Film verwendet werden kann, es sei denn, die Produzenten entsprechender Filme würden sich sehr kooperativ zeigen. Einzig im Falle einer FreeTV-Premiere eines Kinofilms könnte man mit DVDs des Kinofilms arbeiten.

Obwohl die Ergebnisse dieser Studie nicht als valide gelten können, zeigten sich doch bestimmte Tendenzen in der Untersuchung, deren weitere Analyse für die Forschung rund um historisches Bewusstsein und Filmrezeption von Interesse sein wird.

Ein Fazit der hier vorliegenden Studie ist sicherlich festzuhalten: Die Rezeption filmischer Geschichtsdarstellungen, deren Aufnahme und Verarbeitung durch den Rezipienten sowie eine folgende Beeinflussung dessen historischen Bewusstseins stellen komplizierte Vorgänge dar, die weder einfach zu beschreiben noch zu erforschen sind. Von einfachen Erklärungsmodellen wie der direkten Einflussnahme geschichtlicher Sendungen auf das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher ist mit Sicherheit abzusehen. Die Ergebnisse dieser Studie lassen vermuten, dass sowohl Rezipientenmerkmale als auch unterschiedlicher Umgang mit Film im Unterricht Filmrezeption und -einflussnahme beeinflussen können. Eine umfassende Untersuchung sollte in jedem Fall mehrere mögliche Einflussfaktoren berücksichtigen wie Persönlichkeitsmerkmale (Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, aber auch persönliche Einstellung gegenüber dem Medium Film, bevorzugte Medien, etc.), den Umgang Lehrender mit Film und Schultypen. Zwar ergab die vorliegende Studie Unterschiede zwischen den Schultypen, Alter und zum Teil einzelnen Klassen, es wurden hier aber auch nur diese Merkmale zur Differenzierung herangezogen, eine Unterteilung nach Geschlecht oder bevorzugten Medien hätte eventuell ebenso große Unterschiede gezeigt. Weiters ist zu beachten, dass aufgrund der geringen Probandenzahl die dargestellten Differenzen statt auf die Schultypen ebenso gut auf den unterschiedlichen Umgang der Lehrenden der Vergleichsgruppen mit Film zurückzuführen sein können. Der Vergleich der Schülerantworten mit den Aussagen der Lehrenden in den Interviews spricht für diese Einschätzung. Aber auch der Zufall kann eine Rolle gespielt haben.

Es zeigte sich in dieser Studie weiters, dass das historische Bewusstsein - so weit dieses in der hier dargestellten Art und Weise überhaupt fachgemäß untersucht werden kann⁶⁰⁹ - eine rasch veränderbare Struktur aufweist. Sowohl Rezipienten als auch Nicht-Rezipienten änderten ihr Antwortverhalten bezüglich bestimmter Fragen und Antwortmöglichkeiten zwischen Welle 1 und 2 der Untersuchung. Obwohl auch andere Faktoren wie Effekte der zweimaligen Befragung hier eine Rolle gespielt haben können, kann doch angenommen werden, dass das Geschichtsbewusstsein raschen Veränderungen unterworfen ist, wie dies auch verschiedene Theoretiker vermuten und zum Teil empirisch belegt haben.⁶¹⁰ Interessanterweise zeigten sich gerade bei Fragen, die die deutliche Bewertung vergangener Ereignisse und deren Bedeutung für Gegenwart und Zukunft behandelten (dem eigentlichen Kern des Geschichtsbewusstseins) größere Unterschiede im Antwortverhalten der Befragten,

⁶⁰⁹ Verschiedene Didaktiker, die ähnliche Studien durchgeführt haben, sind offensichtlich dieser Meinung. Vgl. Kapitel 4.2.1.

⁶¹⁰ Siehe Kapitel 1.1.

zwischen einzelnen Teilgruppen der Studie sowie unter Rezipienten und Nicht-Rezipienten. Dabei fiel auf, dass die Probanden von eindeutigen Werturteilen lieber absahen, ihr Antwortverhalten aber dennoch - zumindest teilweise - von gängigen Stereotypen beeinflusst schien. Die Bewertung der Kampfstärke von Christen und Moslems gibt dafür ein gutes Beispiel oder auch die Sichtweise der christlichen Einnahme von Jerusalem als *Angriff* oder *Befreiung*. Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher ist meiner Ansicht nach jedenfalls ein komplexer und interessanter Untersuchungsgegenstand, welcher in der empirischen Forschung auch zukünftig Beachtung finden sollte.

Bezüglich der Einflussmöglichkeiten von Film ergab meine Studie, dass die Rezeption des ausgewählten Films einen Einflussfaktor auf das historische Bewusstsein der Befragten darstellte - da sich das Antwortverhalten der Rezipienten von jenem der Nicht-Rezipienten unterschied -, aber mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht den einzigen. Die Auswertung verschiedener (auch offener) Fragen lässt vermuten, dass beispielsweise der Geschichtsunterricht, aber vermutlich auch persönliche Interessen das Bild und die Einstellungen, die die Schüler gegenüber dem Kreuzzugsthema hatten, in größerem Ausmaße geprägt haben, als dies der zu untersuchende Film vermochte. Weiters scheinen Rezipientenmerkmale auch die Art und Weise der Filmrezeption und folgender Einflussmöglichkeiten zu beeinflussen, so dass derselbe Film auf unterschiedliche Rezipienten in unterschiedlicher Weise wirken kann. Dafür würde die differenzierte Veränderung des Antwortverhaltens der Rezipienten-Teilgruppen und einzelner Schüler sprechen sowie der offenbar vorhandene Unterschied zwischen filmischer Wahrnehmung der Jugendlichen und den Verfassern von Filmrezensionen sowie meiner Sicht als Untersuchungsleiter.

In dieser Hinsicht ist als weiteres Fazit meiner Studie auch festzustellen, dass von eigenen Vorstellungen und intuitiven Annahmen nicht auf Verhalten, Denken und Kompetenzen Jugendlicher geschlossen werden kann. Gerade hinsichtlich der Medienkompetenz herrscht schon lange eine große Polemik um die Einschätzung des jugendlichen Medienverhaltens, wobei dieses verschiedentlich als sehr unreflektiert-unkritisch oder als zeitgemäß-kompetent beurteilt wird. Es zeigte sich im Zuge dieser Studie jedoch, dass einerseits kritische Haltungen durchaus vorhanden sind und keineswegs von einem direkten filmischen Einfluss ausgegangen werden kann, andererseits aber auch Kompetenzen Jugendlicher in Hinblick auf den Umgang mit Medien, mögen diese noch so *trivial* erscheinen, nicht vorausgesetzt werden können.

Auch die Selbsteinschätzung der Schüler liefert keine verlässlichen Werte, wie die vorliegende Studie zeigte. Eine offensichtliche Diskrepanz zwischen Annahmen der Schüler über Wert und Lerneffekt des rezipierten Films und dem Antwortverhalten in der Befragung war feststellbar. Eine Beurteilung des Films als *gut*, *einprägsam* oder *lehrreich* stand nicht automatisch in direktem Zusammenhang mit richtigem Beantworten der kreuzzugsspezi-

fischen Fragen oder Nennung konkreter Details aus dem Film. Auch die Einschätzung des eigenen Fernsehkonsums muss bezweifelt werden. Selbsteinschätzungen der Schüler sind also ebenfalls kritisch zu hinterfragen und aus Aussagen von Schülern, sie würden gerne mit Film arbeiten und könnten gut daraus lernen, kann nicht auf tatsächliche Vorteile von Film für die Lernprogression geschlossen werden. Diese können nur in empirischen Untersuchungen überprüft werden.

ZUSAMMENFASSUNG

Am Beginn dieser Arbeit stand die Frage, welche Theorien in der Fachliteratur über die Möglichkeiten des Einflusses filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein Jugendlicher vertreten werden und wie beziehungsweise ob diese Annahmen empirisch zu überprüfen sind. Im Zuge meiner Forschungstätigkeit zeigte sich einerseits die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes, andererseits die Notwendigkeit, aber auch die Möglichkeit dessen empirischer Erforschung. Das von mir unter Zuhilfenahme geschichts- und mediendidaktischer Positionen entwickelte Konzept einer empirischen Studie stellt hier einen Lösungsansatz dar.

Bezugnehmend auf die wesentlichen Punkte meines Forschungsinteresses, die in der Einleitung dieser Arbeit vorgestellt wurden, sollen an dieser Stelle noch einmal die Ergebnisse meiner Forschungstätigkeit präsentiert werden:

▸ Art und Weise geschichtlicher Darstellung im Film

Film ist eines von mehreren Medien, die zur Darstellung geschichtlicher Inhalte herangezogen werden. Wie im Falle anderer Darstellungsformen, auch der traditionellen schriftlichen Geschichtsschreibung, kann auch filmische Geschichtsdarstellung keinen Anspruch auf Objektivität oder Vollständigkeit erheben: Stets muss ein Thema ausgewählt werden, eine spezifische Perspektive der Darstellung, eine bestimmte Forschungsmethodik, Art und Weise der Darstellung usw. Geschichte zu schreiben besteht im Wesentlichen darin, *eine Geschichte zu erzählen*, was unter anderem über die Festlegung eines Anfangs- und eines Endpunktes einer Entwicklung geschieht.

Die Spezifik der filmischen Darstellung liegt zum einen im filmischen Material: Film entsteht im Zusammenspiel aus Bild- und Tonebene und der Kombination einzelner Bild- und Tönelemente untereinander unter Einsatz filmtechnischer Mittel wie Kameraführung, Einstellungen, Montage. Das hat eine Komplexität filmischer Bedeutungsübermittlung zur Folge, was dem Rezipienten mehr Freiraum zur eigenen Interpretation als bei traditionellen schriftlichen Darstellungen einräumt, sowie eine spezielle inhaltliche Struktur der filmischen Information. (Im Gegensatz zur traditionellen Geschichtsschreibung liegt ein Schwerpunkt filmischer Darstellung auf der Präsentation visuell erfassbarer Inhalte.) Zum anderen zeichnet sich Geschichtsdarstellung im Film durch die Verwendung filmischer Konventionen aus: Sowohl Spielfilm als auch Dokumentarfilm konstruieren eine zusammenhängende Geschichte, schaffen einen Spannungsaufbau, verweisen auf menschlich-psychologische Probleme und bemühen sich um die Darbietung ästhetisch ansprechender Bilder und Musik. Insbesondere der Spielfilm weist dazu häufig eine charakteristische Personenkonstellation und typische

Handlungsschemata auf. Da *Geschichte* im Falle des Spielfilms meist über die Methode der Personalisierung geschichtlicher Ereignisse erzählt wird, ist dieses filmische Format besonders gut geeignet, historische Abläufe nachvollziehbar zu machen und ein *Hineinversetzen* in vergangene Zeiten zu ermöglichen. Die emotionalisierende Darstellungsweise kann außerdem zur verstärkten Auseinandersetzung mit geschichtlichen Inhalten anregen. Im Gegensatz dazu liegt die Bedeutung des Dokumentarfilms in dessen Authentizitätscharakter: Wie traditionelle Darstellungsformen scheint dieses filmische Format historische Inhalte objektiv anhand von Quellen darzulegen. Die Glaubwürdigkeit historischer Dokumentationen wird daher höher eingestuft als die des Spielfilms. Aber auch dem Spielfilm wird in gewisser Weise Authentizität zugesprochen: Zum einen wird die authentische Darstellung historischer Details wie Kostüme, Requisiten, Gebäude und Landschaften von den Rezipienten gefordert und angenommen, zum anderen scheinen historische Spielfilme eine tiefere Wahrheit durch Darstellung allgemein menschlicher Probleme zu vermitteln, was auch eine Verbindung zur Gegenwart darstellt. Als Mischform zwischen Spielfilm und Dokumentation gilt das Dokumentarspiel, das Elemente beider filmischer Formate verbindet. Besondere Beachtung verdient weiters der Unterrichtsfilm, der heute in verschiedensten Formen vorliegt, dessen Bedeutung aber erst unter Berücksichtigung der konkreten Situation seiner Anwendung zu bestimmen ist.

Als Fazit filmischer Geschichtsdarstellung ist festzuhalten, dass diese bestimmte, sie von anderen geschichtlichen Darstellungen unterscheidende Merkmale aufweist und bestimmten Konventionen unterworfen ist, die durch traditionelle Darstellungsweisen und die Anforderungen des Marktes geprägt wurden. Letzteres bedingt, dass Produzenten historischer Filme zur Wiederholung erfolgreicher Konzepte neigen und versuchen, die Aufmerksamkeit und Zustimmung der Rezipienten zu erlangen, was die Einflussmöglichkeiten der Rezipienten auf Filme zeigt.

► Angebot und jugendliche Rezeption filmischer Geschichtsdarstellungen in unterschiedlichen Rezeptionssituationen

Geschichtliche Sendungen begegnen Jugendlichen heute vor allem in zwei Rezeptionskontexten: im Fernsehen und Kino sowie im schulischen Bereich.

Das Angebot an historischen Spielfilmen und Dokumentationen im Fernsehen und im Kino ist relativ groß und vielfältig. Dennoch ist eine gewisse Strukturierung des filmischen Angebots festzustellen: So werden etwa bestimmte historische Epochen oder Themen (z.B. Drittes Reich und Zweiter Weltkrieg, römische Antike) häufiger in Filmen gezeigt als andere und sind häufig mit bestimmten Genres und Formaten verbunden (z.B. Literaturverfilmungen über das bürgerliche 19. Jahrhundert, *Artusfilm*, *Piratenfilm*). Abgesehen von geschichtlichen Darstellungen in Spielfilm- und Dokumentarfilmform scheinen historische Inhalte im Fernsehen

auch noch im Rahmen von Wissensmagazinen, Nachrichtensendungen und Fernsehshows auf. Nach Quotenangaben der Fernsehsender sowie der Einschätzung von Didaktikern wird das geschichtliche Angebot, darunter insbesondere Spielfilme, aber auch andere Formate, auch von Jugendlichen rezipiert. Aufgrund der ungezwungenen, freiwilligen und vielleicht nicht sehr aufmerksamen Rezeption ist der Rezeptionskontext im Falle der außerschulischen Filmrezeption jedoch von jenem der schulischen Rezeption zu unterscheiden.

Im Kontext der Unterrichtssituation ist von einer konzentrierteren, zielgerichteteren Befassung mit dem Medium Film auszugehen. Außerdem kann die Authentizität bestimmter Filme durch deren Zeigen im Unterricht verstärkt oder aber durch deren kritische Behandlung untergraben werden. Wie Aussagen aus der Fachliteratur sowie meine Befragung Lehrender ergeben haben, werden unterschiedliche Filme im Unterricht eingesetzt, darunter spezielle Unterrichtsfilme, vielfach aber auch Spielfilme und Dokumentarfilme aus Kino und Fernsehen. Ein Großteil der Lehrenden scheint Film zur Veranschaulichung historischer Inhalte einzusetzen, aber auch die typische Darstellung von Geschichte im Film wird von manchen Lehrenden thematisiert und beispielsweise mit anderen Darstellungsformen verglichen.

► Bedingungen filmischer Rezeption und Einflussnahme

Aufgrund der verschiedenartigen Theorien, die in der Fachliteratur zur Rezeption und dem Einfluss von Film vertreten werden, sowie meiner eigenen Beobachtungen im Zuge meiner Studie unter Schülern wurde deutlich, dass Filmrezeption und -einflussnahme höchst komplexe Vorgänge darstellen, die von mehreren Faktoren bestimmt werden.

Eine Bedingung filmischer Rezeption ist der Modus der Informationsverarbeitung filmischer Inhalte. Die audiovisuelle Integration, der Einsatz filmtechnischer Mittel und Schemata, deren Bedeutung erst erlernt werden muss, sowie der ständig fortlaufende Bilderfluss stellen schwierige Aufgaben im Zuge der Aufnahme und Integration von Information aus Filmen dar. Aus diesem Grund kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle im Film angebotenen Inhalte auch von den Rezipienten wahrgenommen, aufgenommen und verstanden werden. Außerdem bleibt dem Rezipienten ein Interpretationsspielraum, er kann dargebotene Inhalte daher auch anders wahrnehmen und deuten, als dies von den Produzenten intendiert wurde oder von anderen Rezipienten, darunter auch Filmtheoretikern und Didaktikern, angenommen wird.

Ob Filme Rezipienten, insbesondere in Hinblick auf deren Werturteile und Haltungen, beeinflussen können, stellt ein in der Fachliteratur höchst umstrittenes Thema dar. Eine Gruppe sieht eine Beeinflussung bereits durch die Filmtechnik gegeben, andere Autoren sehen filmische Schemata als wichtigste Einflussgrößen. In jeder dieser Gruppen finden sich Vertreter, die dem Rezipienten eine entscheidende Rolle zusprechen - durch Auswahl aus dem filmischen Angebot oder durch kritische Haltung dem Film gegenüber -, und andere, die

von einer Beeinflussung auch gegen den Willen des Rezipienten ausgehen, welche zum Teil unbewusst geschehe.

Wesentlich erscheint in diesem Zusammenhang, wie Realität über die Medien, darunter Film, vermittelt wird. Auch in diesem Punkt zeigen sich ähnliche Differenzen zwischen Richtungen der Fachliteratur. Es scheint aber festzustehen, dass, auch wenn Rezipienten Medien kritisch gegenüberstehen, sich diese der Wirklichkeitsvermittlung durch Medien nicht entziehen können, da außer der eigenen Wahrnehmung keine weiteren Informationsquellen zur Verfügung stehen. Die Bewertung der Glaubwürdigkeit einzelner Quellen entstehe meist durch intertextuellen Vergleich. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Theorie einer Forschungsrichtung, die Übereinstimmung der Wirklichkeitswahrnehmung und -bewertung unter Mitgliedern einer Gesellschaft werde von den Individuen als wichtiger eingestuft als die Erfahrung der *objektiven* Wahrheit. Die Vermittlung gesellschaftlich akzeptierten und verbreiteten Wissens geschehe hauptsächlich über die Massenmedien, darunter Film.

Unterschiedliche Rezipientenmerkmale dürften nach Ansicht mehrerer Autoren ebenfalls eine wichtige Rolle im Rezeptionsprozess spielen. Untersucht wurden in dieser Arbeit die Einstellung Medien im Allgemeinen, Film und Geschichtsfilm im Besonderen gegenüber sowie Rezeptionsinteressen, allerdings ist davon auszugehen, dass noch viele weitere Charakteristika unterschiedlicher Rezipienten von Bedeutung sind.

Wir können also davon ausgehen, dass filmische Rezeption und Einflussnahme sich grundsätzlich kompliziert gestalten und sich zudem noch von Rezipient zu Rezipient und von Rezeptionskontext zu Rezeptionskontext unterscheiden.

► Bereiche filmischer Einflussnahme

Die vielfältigen Theorien zu Art und Weise des filmischen Einflusses auf das historische Bewusstsein Jugendlicher wurden in dieser Arbeit in fünf Bereiche unterteilt:

- Auseinandersetzung mit Geschichte
- Konzept von *Geschichte*
- Historisches *Wissen*
- Beurteilung der Vergangenheit
- Medienkompetenz

Film stellt nach Meinung vieler Autoren das beliebteste Medium der Befassung mit Geschichte, besonders unter Jugendlichen, dar und kann daher zur Vermittlung von Geschichtswissen und zur Anregung zur weiteren Beschäftigung mit Geschichte dienen.

Die Fachliteratur zeigt sich uneinig darüber, ob filmische Geschichtsdarstellungen das Grundkonzept von *Geschichte* beeinflussen könnten. Als möglich wird aber unter anderem eine Einflussnahme des Fernsehens durch sein unstrukturiertes, vielfältiges, konsumorientiertes, auf Gegenwart und Zukunft konzentriertes Angebot gehalten, was zur Ausprägung

einer Sichtweise von *Geschichte* als Sammlung zersplitterter Einzelelemente sowie als Erlebnis- und Konsumgut führen kann. Vermutet werden kann weiters eine Prägung des Geschichtskonzeptes durch die Arten des filmischen *Erzählens* (analog zu den Erzählformen nach Rüsen: traditional, exemplarisch, kritisch, genetisch), die einen Einfluss auf die narrative Struktur des Geschichtsbewusstseins ausüben könnten.

Historisches *Wissen* wird von filmischen Geschichtsdarstellungen wahrscheinlich dann geprägt, wenn diese die einzige Informationsquelle eines Rezipienten darstellen oder der Rezipient diese Quelle anderen vorzieht, zum Beispiel aus Gründen der Authentizität, Verständlichkeit oder Einprägsamkeit. Auch unbewusste Beeinflussung wird von manchen Autoren für möglich gehalten. Weiters scheint es, als könnten visuelle Informationen - zum Beispiel Aussehen historischer Personen, Gegenstände, Räume - besonders gut durch Film dargestellt werden. Die Prägung des *Geschichtsbildes* durch Film wird daher von mehreren Autoren angenommen. Als ein Beispiel für die Beeinflussung historischen Wissens wurde die Übernahme von Elementen filmischer Darstellungskonvention, die für authentisch gehalten werden, wie die ahistorische Kostümierung antiker Persönlichkeiten oder der *Robin-Hood-Mythos*, angeführt. Weiters scheint die Vorstellung bestimmter geschichtlicher Ereignisse oder Epochen durch deren vorwiegend filmische Darstellung oder eine vorherrschende bestimmte Art der Darstellung geprägt zu sein, zum Beispiel der Vietnamkrieg (mediale Berichterstattung, kritische Vietnamkriegsfilme) oder das Mittelalter (in Filmen oft als gewalttätig und fremdartig gezeigt, häufig auch in Verbindung mit Fantasyelementen).

Nicht klar zu trennen von geschichtlichem Konzept und historischem Wissen ist die Beurteilung des Vergangenen. Eine ideologische Beeinflussung durch Film wird nur von einem Teil der Fachwelt angenommen, die Vertreter der *Apparatus-Theorie* und marxistischer Richtungen gehen jedoch von der Nutzung des Films zur Herrschaftslegitimation aus. (Kulturelle Vormachtstellung ist nach Meinung einiger Autoren an die Produktion und Verbreitung von *Bildern*, zum Beispiel in Form des Films, gebunden.) Eine Prägung von Werturteilen über die Vergangenheit kann im Film besonders gut über die filmischen Charaktere, die häufig als *gut* und *böse* dargestellt werden, geschehen. Auch Mythen können zur ideologischen Beeinflussung eingesetzt werden.

Schließlich sprechen sich einige Autoren auch für die Beeinflussung der Medienkompetenz Jugendlicher durch bestimmte Filme oder das gesamte Fernsehprogramm mit seinem vielfältigen, abwechslungsreichen und zur Selektion auffordernden Angebot aus. Besonders Filme, die das Problem der Wirklichkeitswahrnehmung und -beurteilung behandeln, sowie geschichtliche Filme mit ahistorischen oder surrealistischen Elementen seien besonders gut geeignet, kritische Rezeption zu fördern. Außerdem können alle Filme zur Dekonstruktionsarbeit im Unterricht herangezogen werden.

- Möglichkeit der Analyse historischen Bewusstseins, dessen Veränderung sowie des Films als Einflussfaktor

Die Mehrheit der Studien, die sich die Analyse des historischen Bewusstseins Jugendlicher zum Ziel gesetzt haben, arbeitet mit Fragebögenenerhebungen, die konkrete Fragen mit mehr oder weniger festen Antwortvorgaben beinhalten. (Meist werden bei größeren Teilnehmerzahlen geschlossene Frageformen bevorzugt, aber zum Teil werden auch offene Fragen eingesetzt.) Eine andere Möglichkeit sind qualitative Interviews, wie sie von einigen Forschern durchgeführt wurden, weiters Unterrichtsbeobachtungen, Analysen von Schülerarbeiten, Gruppengespräche und kombinierte Methoden. Wesentlich bei Studien, die mit Schülerbefragungen arbeiten, ist der Bezug auf konkrete geschichtliche Inhalte, wobei die Fragen offensichtlich zu Deutung und Bewertung der Vergangenheit, auch in Hinblick auf Gegenwart und Zukunft, anregen oder diese impliziert fordern können. Die umfangreichste und repräsentativste Untersuchung zum historischen Geschichtsbewusstsein Jugendlicher in Europa ist die Studie YOUTH & HISTORY, die 1994/1995 durchgeführt wurde. Einen ähnlichen Ansatz wendete Bodo von Borries, der auch am europaweiten Projekt beteiligt war, in einer deutschlandweiten Studie 1992/1993 an. Neben Fragen zu Sinnbildung über Vergangenheitserfahrung, Vergangenheitsdeutungen und Verbindungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wurde in diesen Studien unter anderem auch versucht, Aussagen über die Medienkompetenz der Schüler zu ermitteln.

Zur Veränderung des historischen Bewusstseins wurden äußerst wenige Studien durchgeführt, ein Ansatz umfasst den Vergleich des Antwortverhaltens bei gleicher Fragestellung zwischen unterschiedlichen Schülergruppen, die sich strukturell entsprechen, im Abstand einiger Jahre.

Der Einfluss von Film wird von Seiten der Mediendidaktik häufig in Laborsituationen gemessen, was in Hinblick auf den komplexen Untersuchungsgegenstand des Geschichtsbewusstseins wenig erfolgversprechend scheint. Als geeignetere Methoden erscheinen die quanti- und qualitativen Befragungen Jugendlicher zur Mediennutzung, wie sie etwa Kurt Luger und Gudrun Marci-Boehncke durchgeführt haben. Um objektive Werte zum Einfluss von Film zu erhalten, sind jedoch *Vorher-Nachher-Untersuchungen* im Rahmen einer Filmrezeption nötig, wobei andere Einflussfaktoren möglichst auszuschalten sind. (Weitere Probleme von kombinierten Pre- und Posttests sind Sensibilisierungs- und Erinnerungseffekte.) Diese Art der Untersuchungen wurde beispielsweise von britischen Fernsehanstalten durchgeführt, wobei sich anhand einer Studie zeigte, dass erfragte Selbsteinschätzung von Rezipienten nicht mit *objektiv messbaren* Veränderungen des Antwortverhaltens übereinstimmen muss.

Anhand der Informationen aus der Fachliteratur und der Analyse bereits durchgeführter Studien entwickelte ich mein eigenes Konzept einer Studie zur Untersuchung des Einflusses

filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein Jugendlicher: Auszugehen ist in jedem Fall von einer konkreten Filmrezeption, anhand derer Veränderungen des Geschichtsbewusstseins einer ausgewählten, möglichst repräsentativen Schülergruppe überprüft werden sollen. Dies soll in einer zwei- oder dreiwöchigen Befragung mittels Fragebögen mit großteils vorgegebenen Antwortmöglichkeiten geschehen, wobei Unterschiede zwischen Pre- und Posttest gemessen werden. Die Fragen müssen sich auf das im gewählten Film dargestellte Thema beziehen und Fragestellungen behandeln, die unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten zulassen. Dabei soll ein Teil der Fragen implizit Vergangenheitsdeutungen und -bewertungen fordern, ein anderer Teil explizit Bewertungen des Vergangenen, auch hinsichtlich dessen Bedeutung für Gegenwart und Zukunft, verlangen. Zusätzlich zu dieser quantitativen Vorgehensweise sollen qualitative Methoden, zum Beispiel Gruppengespräche oder Einzelinterviews, zur Erarbeitung des Erhebungsinstrumentes sowie zur Verfeinerung und Überprüfung der Ergebnisse eingesetzt werden.

Durch die Durchführung einer praktischen Studie in begrenztem Rahmen zu Versuchszwecken wurden diese theoretischen Forderungen auf ihre praktische Anwendbarkeit hin getestet. Es zeigte sich, dass qualitative Vorstudien in jedem Fall notwendig sind, um Einstellungen und Sichtweisen (insbesondere im Hinblick auf Filmrezeption) der Probandengruppe einschätzen zu können, da sich diese teilweise erheblich von den Einschätzungen von Untersuchungsleitern oder Verfassern von Filmkritiken unterscheiden können. Als weitere Problematik kristallisierte sich die Kombination von Pre- und Posttest heraus, was zum Teil schon zuvor als Problem erkannt wurde. Als mögliche Lösung kann ein spezielles Forschungsdesign wie eine Variante des Solomon-Vier-Gruppen-Plans gesehen werden. Bezüglich der praktischen Durchführung der Studie wurde deutlich, dass eine groß angelegte Studie nur in Zusammenarbeit von Forschung und Medienanbietern, zum Beispiel Verantwortlichen in Fernsehanstalten, stattfinden kann, da Unterstützung für die Versorgung mit Filmmaterial zur Analyse sowie mit Informationen über Kino- und Fernsehpremierer notwendig ist. Nur die Arbeit mit Kinofilmen, die bereits im Handel erhältlich sind und deren Free-TV-Premiere zu erwarten ist, wie im Fall der vorliegenden Versuchsstudie, kann noch ohne größere Hilfestellungen vollzogen werden, bringt aber auch Nachteile mit sich.

Trotz gewisser wissenschaftlicher Mängel, die in finanzieller, zeitlicher und organisatorischer Beschränkung der von mir durchgeführten Studie begründet sind, zeigte sich, dass das von mir vorgeschlagene Konzept zur Analyse des Einflusses filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein Jugendlicher praktikabel und zur Untersuchung des Forschungsgegenstandes geeignet ist.

► Vergleich theoretischer Konzepte und empirischer Belege

Ein Fazit ist unter Berücksichtigung aller in dieser Arbeit untersuchten Bereiche sicherlich festzuhalten: Der Einfluss filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein Jugendlicher stellt einen sehr komplexen Forschungsgegenstand dar, der einerseits offensichtlich durch viele verschiedene Faktoren beeinflusst werden kann - wie die verschiedenen Theorien der Fachliteratur nahe legen - und der andererseits nicht einfach zu untersuchen ist, sondern ein ausgeklügeltes Analysesystem erfordert, zum Beispiel in Form des hier vorgeschlagenen Konzepts einer empirischen Studie. Keinesfalls handelt es sich jedoch um einen einfachen Vorgang im Sinne einer *Wenn-Dann-Formel*: *Wenn sich Jugendliche geschichtliche Sendungen ansehen, dann übernehmen sie das dort dargestellte Geschichtsbild.* oder *Wenn Jugendliche einer historischen Darstellung oder einem Medium kritisch gegenüber eingestellt sind, werden sie von dieser oder diesem nicht beeinflusst.* Von einfachen Annahmen dieser Art sowie auch von Stereotypen wie *Jugendliche Mediennutzer sind unkritisch.* oder *Jugendliche Mediennutzer sind kritischer als Erwachsene.* ist in jedem Fall abzusehen. Wie gezeigt wurde, sind weder intuitive Überlegungen von didaktischen Theoretikern oder Forschern noch die Selbsteinschätzung der Jugendlichen geeignet, die Wirkung von Film auf das historische Bewusstsein Jugendlicher abschätzen zu können. Nur eine empirische Untersuchung vermag dies zu leisten.

Bereits in der hier vorgestellten Versuchsstudie zeigten sich bestimmte Tendenzen bezüglich der Veränderung des Geschichtsbewusstseins der Testpersonen sowie eines möglichen filmischen Einflusses, wobei die Ergebnisse dieser Studie, die aus bestimmten Gründen nicht den Standards der empirischen Forschung entspricht, nicht als valide angesehen werden können. Die Ergebnisse scheinen allerdings darauf hinzudeuten, dass die Struktur des historischen Bewusstseins leicht veränderbar ist und Film zumindest einen Einflussfaktor darstellt, wenn auch mit Sicherheit nicht den einzigen, da sich das Antwortverhalten aller teilnehmenden Jugendlichen, gleich ob Rezipienten oder nicht, in der zweiten Welle der Befragung verändert hatte - jedoch nicht in gleicher Weise.

Genauere Aussagen über die Beeinflussung des jugendlichen Geschichtsbewusstseins durch Film kann jedoch nur eine empirische Studie mit einer repräsentativen Zahl an Teilnehmern, die den Vorgaben der wissenschaftlichen Forschungspraxis entspricht, liefern.

In dieser Hinsicht blieben daher noch einige Fragen offen, es konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden, welche theoretischen Konzepte empirisch belegbar sind und welche nicht, ausgenommen zu einfache Annahmen, die wenige Faktoren der Einflussnahme berücksichtigen und die sicherlich abzulehnen sind. Art und Weise des filmischen Einflusses, möglicherweise beeinflussbare Bereiche des historischen Bewusstseins Jugendlicher sowie Faktoren, die beim Vorgang der Einflussnahme eine Rolle spielen, sind jedoch noch immer ungeklärt.

Um den Einfluss filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein Jugendlicher abschätzen zu können, sind also weitere Studien notwendig, wobei bereits mehrmals auf die Bedeutung einer entsprechenden groß angelegten empirischen Untersuchung hingewiesen wurde, für welche das von mir entwickelte Konzept einer Studie eine Anregung darstellen soll. Eine derartige Studie könnte wichtige Einblicke in den Vorgang filmischer Einflussnahme liefern und somit der Geschichtsdidaktik in Theorie und Praxis als Grundlage dienen. Auf Basis genauerer und vor allem empirisch belegbarer Aussagen über den Einfluss historischer Filme auf das jugendliche Geschichtsbewusstsein könnten exaktere, wissenschaftlichere Modelle über den Vorgang der filmischen Einflussnahme entwickelt sowie auf diese abgestimmte, erfolgsversprechende Unterrichtskonzepte und -materialien erstellt werden, was in Hinblick auf die aktuelle schulische Debatte besonders bedeutend erscheint.

LITERATURVERZEICHNIS

- ALAVI, BETTINA: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft - eine neuere geschichtsdidaktische Position. In: DEMANTOWSKY, MARKO UND SCHÖNEMANN, BERND (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik Bd. 32) (Bochum ²2006), S. 13-25
- AMMERER, HEINRICH: (Un-)Bequeme (Un-)Wahrheiten: Überlegungen und Vorschläge zum Einsatz einer Scheindokumentation im Geschichtsunterricht. In: SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenhefte Geschichte 7) (Neuried 2006), S. 71-83
- ANGVIK, MAGNE UND VON BORRIES, BODO (Hgg.): YOUTH and HISTORY. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Bd. A u. B (Hamburg 1997)
- BALLSTAEDT, STEFFEN-PETER: Integrative Verarbeitung bei audiovisuellen Medien. In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 185-196
- BARCELÓ, ALEXANDER U.A.: De-Konstruktion "fertiger Geschichten" am Beispiel Film. In: SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenhefte Geschichte 7) (Neuried 2006), S. 114-121
- BENSON, ED: Martin Guerre. The Historian and the Filmmakers: An Interview with Natalie Zemon Davis. In: Film & History 13 (1983), S. 49-65, hier S. 62. Zitiert nach O'CONNOR, JOHN E.: Guide to the Image As Artifact Video Compilation (Washington 1988)
- BERG, JAN: Das Bild der Medien im Jahr 2000. In: HICKETHIER, KNUT U.A. (Hgg.): Der Film in der Geschichte. Dokumentation der GFF-Tagung. (Schriften der Gesellschaft für Film- und Fernsehwissenschaft Bd. 6; Sigma Medienwissenschaft Bd. 23) (Berlin 1997), S. 74-97
- BERGMANN, KLAUS: Kinder entdecken Geschichte. Historisches Lernen in der Grundschule. In: DEMANTOWSKY, MARKO UND SCHÖNEMANN, BERND (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik Bd. 32) (Bochum ²2006), S. 93-102
- BLEICHER, JOAN KRISTIN: "Zum Raum wird hier die Zeit." (Richard Wagner) Anmerkungen zum Verschwinden der Vergangenheit im Fernsehprogramm. In: HICKETHIER, KNUT U.A. (Hgg.): Der Film in der Geschichte. Dokumentation der GFF-Tagung. (Schriften der Gesellschaft für Film- und Fernsehwissenschaft Bd. 6; Sigma Medienwissenschaft Bd. 23) (Berlin 1997), S. 56-62
- BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990)
- BÖHME-DÜRR, KARIN: Fernsehkinder: Dumm und un kreativ? In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 217-236
- BORDWELL, DAVID: Visual Style in Cinema. Vier Kapitel Filmgeschichte (Frankfurt a. M. ²2003)

- VON BORRIES, BODO: Angloamerikanische Lehr-/Lernforschung - ein Stimulus für die deutsche Geschichtsdidaktik? In: DEMANTOWSKY, MARKO UND SCHÖNEMANN, BERND (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik Bd. 32) (Bochum 2006), S. 65-91
- VON BORRIES, BODO: Arbeit mit "Dokumentarfilmen" als Erwerb "Historischer Kompetenz". In: SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenhefte Geschichte 7) (Neuried 2006), S. 46-62
- VON BORRIES, BODO: Geschichte als gesellschaftlicher Lernprozeß. In: BECHER, URSULA A. J. UND BERGMANN, KLAUS (Hgg.): Geschichte - Nutzen oder Nachteil für das Leben? (Düsseldorf 1986), S. 96-101
- VON BORRIES, BODO: Geschichte im Fernsehen - und Geschichtsfernsehen in der Schule. In: Geschichtsdidaktik 8. Jahrgang 1983 (Heft 3), S. 221-238
- VON BORRIES, BODO: Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland (Weinheim u.a. 1995)
- VON BORRIES, BODO: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie (Stuttgart 1988)
- VON BORRIES, BODO: Von der Curriculumdebatte um 1970 zur Kompetenzdebatte um 2005. In: KÖRBER, ANDREAS U.A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung Bd. 2) (Neuried 2007), S. 317-333
- VON BORRIES, BODO: Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm? Eine Anfrage aus geschichtsdidaktischer Sicht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 52 (2001)
- VON BORRIES, BODO UND KÖRBER, ANDREAS: Jugendliches Geschichtsbewußtsein im zeitgeschichtlichen Prozess - Konstanz und Wandel. In: RÜSEN, JÖRN (Hg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. (Beiträge zur Geschichtskultur Bd. 21) (Köln u.a. 2001), S. 317-404
- BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (Berlin u.a. 2002)
- BÖSCH, FRANK: Das ‚Dritte Reich‘ ferngesehen. Geschichtsvermittlung in der historischen Dokumentation. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 50 (1999)
- CAHNMANN, WERNER J.: Völker und Rassen im Urteil der Jugend. Ergebnisse einer Untersuchung an Münchner Schulen. (Pädagogisch-politische Bücherei Bd. 2) (München 1965)
- CARROLL, NOËL: Engaging the Moving Image. (Yale Series in the Philosophy and Theory of Art) (New Haven 2003)
- DAYAN, DANIEL UND KATZ, ELIHU (Hgg.): Media Events. The Live Broadcasting of History (Cambridge u.a. 1994)
- DUSSEL, KONRAD: Beiträge der Rundfunkgeschichte zu fächerübergreifenden Diskursen. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 4/1999, S. 221-238
- EDLINGER, HEIDRUN UND HASCHER, TINA: Von der Stimmungs- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zur Wirkung von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. In: Unterrichtswissenschaft 1/2008, S. 55-70

- ENGELKAMP, JOHANNES UND ZIMMER, HUBERT D.: Unterschiede in der Repräsentation und Verarbeitung von Wissen in Abhängigkeit von Kanal, Reizmodalität, Inhalt und Aufgabenstellung. In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 84-97
- ENGELKAMP, JOHANNES: Bild und Ton aus der Sicht der kognitiven Psychologie. In: Medienpsychologie 4/1991, S. 278-299
- ERBER, ROBERT: Medienkompetenz und Geschichtswissenschaft. Konsequenzen einer veränderten Medienwelt für wissenschaftliches Studium und fachdidaktische Ausbildung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 1/1998, S. 35-43
- FERRO, MARC: Geschichtsbilder. Wie die Vergangenheit vermittelt wird. Beispiele aus aller Welt (Frankfurt a. M. 1991)
- FERRO, MARC: Gibt es eine filmische Sicht der Geschichte? In: ROTHER, RAINER (Hg.): Bilder schreiben Geschichte: Der Historiker im Kino (Berlin 1991)
- FERRO, MARC: The Fiction Film and Historical Analysis. In: SMITH, PAUL (Hg.): The Historian and Film (Cambridge u.a. 1976), S. 80-94
- FISCHER, ERNST-PETER: Fernsehkinder ohne Zukunft. In: Die Welt (23. 4. 2007), Online-Ausgabe
- FLICK, UWE: Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In: MIKOS, LOTHAR UND WEGENER, CLAUDIA (Hgg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch (Konstanz 2005), S. 20-28
- FRANCK, DIETER: Die historische Dokumentation. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988), S. 49-53
- FRÜH, WERNER: Strukturierung themenbezogenen Wissens bei Massenmedien und Publikum. In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 151-170
- GRENVILLE, JOHN: The Historian as Film Maker II. In: SMITH, PAUL (Hg.): The Historian and Film (Cambridge u.a. 1976), S. 132-156
- GRINDON, LEGER: Shadows on the Past. Studies in the Historical Fiction Film. (Culture and the Moving Image) (Philadelphia 1994)
- GRÜNER, CHRISTIANE: Panzerkreuzer Potemkin. In: Geschichte lernen 42 (1994)
- GUNTER, BARRIE: Drama Documentaries. The Viewer's Viewpoint. In: Medienpsychologie 2/1991, S. 146-167
- HARDTWIG, WOLFGANG: Personalisierung als Darstellungsprinzip. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988), S. 234-241
- HASBERG, WOLFGANG: Über den möglichen Nutzen des Fliegenbeinzählens. Empirische Forschung zum historischen Lernen. In: DEMANTOWSKY, MARKO UND SCHÖNEMANN, BERND (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik Bd. 32) (Bochum 2006), S. 143-171
- HAWORTH, BRYAN: Film in the Classroom. In: SMITH, PAUL (Hg.): The Historian and Film (Cambridge u.a. 1976), S. 157-168
- HEINMANN, MORITZ: Der Kinematographen-Unfug. In: Die Neue Rundschau 24 (1913), S. 123-127. Zitiert nach KAES, ANTON (Hg.): Kino-Debatte. Texte zum Verhältnis von Literatur und Film 1909-1929. (Deutsche Texte Bd. 48) (Tübingen 1978), S. 77-81

- HELLER, HEINZ-B.: Vergangenheit im filmischen Präsens. Anmerkungen zum Verhältnis von Dokumentarfilm und Geschichte. In: HICKETHIER, KNUT U.A. (Hgg.): Der Film in der Geschichte. Dokumentation der GFF-Tagung. (Schriften der Gesellschaft für Film- und Fernsehwissenschaft Bd. 6; Sigma Medienwissenschaft Bd. 23) (Berlin 1997), S. 220-227
- HICKETHIER, KNUT: Film und Fernsehen als Mediendispositive in der Geschichte. In: HICKETHIER, KNUT U.A. (Hgg.): Der Film in der Geschichte. Dokumentation der GFF-Tagung. (Schriften der Gesellschaft für Film- und Fernsehwissenschaft Bd. 6; Sigma Medienwissenschaft Bd. 23) (Berlin 1997), S. 63-73
- HUGHES, WILLIAM: The Evaluation of Film as Evidence. In: SMITH, PAUL (Hg.): The Historian and Film (Cambridge u.a. 1976), S. 49-79
- JEISMANN, KARL-ERNST: "Geschichtsbewußtsein". Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In: SÜSSMUTH, HANS (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung (Paderborn 1980), S. 179-222
- JENKINS, HENRY: Fans, bloggers, and gamers. Exploring participatory culture (New York u.a. 2006)
- JUNKELMANN, MARKUS: Träume von Rom. Ridley Scotts "Gladiator" und die Tradition des römischen Monumentalfilms. In: BAUMGÄRTNER, ULRICH UND FENN, MONIKA (Hgg.): Geschichte und Film. Erkundungen zu Spiel-, Dokumentar- und Unterrichtsfilm. (Münchner Geschichtsdidaktisches Kolloquium 7) (München 2004), S. 63-89
- KAES, ANTON (Hg.): Kino-Debatte. Texte zum Verhältnis von Literatur und Film 1909-1929. (Deutsche Texte Bd. 48) (Tübingen 1978)
- KELLER, MATTHIAS: Stars and Sounds. Filmmusik - die dritte Kinodimension (Kassel 1996)
- KEUNEKE, SUSANNE: Qualitatives Interview. In: MIKOS, LOTHAR UND WEGENER, CLAUDIA (Hgg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch (Konstanz 2005), S. 254-267
- KLEDZIK, SILKE M.: Semiotischer versus technischer Medienbegriff. In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 40-51
- KNOPP, GUIDO: 20 Jahre Zeitgeschichte. In: www.zdf-jahrbuch.de/2004/programmarbeit/knopp.htm (Zugriff am 12. 5. 2008)
- KNOPP, GUIDO: Bilder, die Geschichte machten (München 1992)
- KNOPP, GUIDO: Geschichte im Fernsehen. Perspektiven der Praxis. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988), S. 1-9
- KÖLBL, CARLOS UND STRAUB, JÜRGEN: Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Theoretische und exemplarische empirische Analysen. In: Forum Qualitative Sozialforschung 3/2001 (Online-Zeitschrift)
- KÖLBL, CARLOS: Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung (Bielefeld 2004)
- KÖLLER, OLAF: Bildungsstandards - Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/2008, S. 163-173
- KOLNBERGER, THOMAS: 30 Jahre Geschichte - 700 Jahre Tradition - 171 Minuten Film. Das Heldenepos "Braveheart" (USA, 1995) von und mit Mel Gibson. In: Historische Sozialkunde 3/2006, S. 16-24

- KÖRBER, ANDREAS: Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: KÖRBER, ANDREAS U.A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung Bd. 2) (Neuried 2007), S. 54-85
- KÖRBER, ANDREAS U.A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung Bd. 2) (Neuried 2007)
- KORTE, HELMUT: Einführung in die systematische Filmanalyse. Ein Arbeitsbuch (Berlin ²2001)
- KRAMMER, REINHARD: De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht. In: SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenhefte Geschichte 7) (Neuried 2006), S. 28-41
- KREMSBERGER, SIMONE: Film im Geschichtsunterricht. In: dieuniversitaet online (10. 4. 2007) (Online-Zeitschrift)
- KRÖLL, ULRICH: Geschichtsfernsehen im Wandel. In: LEIDINGER, PAUL UND METZLER, DIETER (Hgg.): Geschichte und Geschichtsbewußtsein. Festschrift Karl-Ernst Jeismann zum 65. Geburtstag (Warendorf 1990), S. 742-777
- KUEHL, JERRY: History on the public screen II. In: SMITH, PAUL (Hg.): The Historian and Film (Cambridge u.a. 1976), S. 177-185
- KÜMMEL, PETER: Ein Volk in der Zeitmaschine. In: Die Zeit (26. 2. 2004), Online-Ausgabe
- LEMBERGER, MICHAEL: Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2 (Linz 2001)
- LISSA, ZOFIA: Ästhetik der Filmmusik (Berlin 1965)
- LUGER, KURT: Medien im Jugendalltag. Wie gehen die Jugendlichen mit Medien um - Was machen die Medien mit den Jugendlichen? (Kulturstudien Bd. 7) (Wien u.a. 1985)
- LUHMANN, NIKLAS: Die Realität der Massenmedien (Wiesbaden ³2004)
- MAINKA-TERSTEEGEN, REGINE: Neue Perspektiven im Unterrichtsfilm. In: BAUMGÄRTNER, ULRICH UND FENN, MONIKA (Hgg.): Geschichte und Film. Erkundungen zu Spiel-, Dokumentar- und Unterrichtsfilm. (Münchner Geschichtsdidaktisches Kolloquium 7) (München 2004), S. 45-62
- MARCI-BOEHNCKE, GUDRUN: Jugend - Werte - Medien. Die Studie (Weinheim 2007)
- MARSISKE, HANS-ARTHUR: Die Kamera als Forschungsinstrument. Ein Gespräch mit Eberhard Fechner. In: MARSISKE, HANS-ARTHUR (Hg.): Zeitmaschine Kino. Darstellungen von Geschichte im Film (Marburg 1992), S. 14-31
- MARSISKE, HANS-ARTHUR: Mozart - Prince im 18. Jahrhundert? Amadeus: Geschichtsschreibung im Gewand eines Spielfilms. In: MARSISKE, HANS-ARTHUR (Hg.): Zeitmaschine Kino. Darstellungen von Geschichte im Film (Marburg 1992), S. 52-63
- MARSISKE, HANS-ARTHUR: Zeitmaschinen - Alptraum oder Hoffnung der Geschichtswissenschaft? In: MARSISKE, HANS-ARTHUR (Hg.): Zeitmaschine Kino. Darstellungen von Geschichte im Film (Marburg 1992), S. 6-13
- MAYRING, PHILIPP UND HURST, ALFRED: Qualitative Inhaltsanalyse. In: MIKOS, LOTHAR UND WEGENER, CLAUDIA (Hgg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch (Konstanz 2005), S. 436-444
- MERTEN, KLAUS: Wissensveränderung durch Medien. In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 21-39

- METZ, CHRISTIAN: Der imaginäre Signifikant. Psychoanalyse und Kino. (Film und Medien in der Diskussion Bd. 9) (Münster 2000)
- MIKOS, LOTHAR UND WEGENER, CLAUDIA (Hgg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch (Konstanz 2005)
- MIKUNDA, CHRISTIAN: Kino spüren. Strategien der emotionalen Filmgestaltung (München 1986)
- MORDHORST-FRANK, ANNEKATRIN: Die Produktion eines Unterrichtsfilms. In: Geschichte lernen 42 (1994), S. 8-9
- MÜLLER, ALBERT: Ice Storm - zu Rick Moodys und Ang Lees Konstruktionen der amerikanischen Geschichte der 1970er Jahre. In: PETSCHAR, HANS UND RIGELE, GEORG (Hgg.): Geschichte. Schreiben (Wien 2004), S. 77-98
- MÜLLER, JÜRGEN E.: Hans-Jürgen Syberbergs Hitler: Audiovisuelle Zwischen-Spiele der Zeitgeschichte. In: PETSCHAR, HANS UND RIGELE, GEORG (Hgg.): Geschichte. Schreiben (Wien 2004), S.99-110
- MÜTTER, BERND: Emotionen und historisches Lernen. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5/6/1999, S. 340-355
- NEUBAUER, FRANZ: Das historische Dokumentarspiel. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988), S. 60-66
- NEWERKLA, RONALD: Erlebniswelten und Fernsehkonsum. Eine Präferenztypologie anhand des Grades psychogen-defizitärer Rezipientenstrukturen. Diss. (Wien 2001)
- NICODEMUS, KATJA: Die Schlacht um Buxtehude. In: Die Zeit (4. 5. 2005), Online-Ausgabe
- PANDEL, HANS-JÜRGEN: Bild und Film. Ansätze zu einer Didaktik der "Bildgeschichte". In: SCHÖNE-MANN, BERND U.A. (Hgg.): Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens. (Schriften zur Geschichtsdidaktik Bd. 8) (Weinheim 1998), S. 157-168
- PANDEL, HANS-JÜRGEN: Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik 2/1987, S. 130-142
- PANDEL, HANS-JÜRGEN: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Schwalbach 2005)
- PASCHEN, JOACHIM: Film und Geschichte. In: Geschichte lernen 42 (1994), S. 13-19
- PAYRLEITNER, ALFRED: Geschichte im Fernsehen in Österreich. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988), S. 315-323
- PERRIG, WALTER J.: Können Medien Verhalten steuern, ohne Wissen zu verändern? In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 72-83
- PFEMFERT, FRANZ: Kino als Erzieher. In: Die Aktion I (1913), Sp. 560-563. Zitiert nach KAES, ANTON (Hg.): Kino-Debatte. Texte zum Verhältnis von Literatur und Film 1909-1929. (Deutsche Texte Bd. 48) (Tübingen 1978), S. 59-62
- PIGGE, HELMUT: Der historische Fernsehfilm. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988), S. 67-73
- POHL, KURT: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein. Empirische Befunde zu Wirkungen der Bildungsreform im Bereich des Geschichtsunterrichts. (Geschichtsdidaktik Bd. 11) (Pfaffenweiler 1996)
- QUANDT, SIEGFRIED: Geschichte im Fernsehen. Perspektiven der Wissenschaft. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988), S. 10-20

- RAZUM, KATHRIN (Hg.): Duden - deutsches Universalwörterbuch (Mannheim u.a. ⁶2007)
- RENCKSTORF, KARSTEN: Zum Problem der Beschreibung und Erklärung von Prognosen der Wissensveränderung durch Mediennutzung. In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 121-131
- REXIN, MANFRED: Zeitgeschichte in Magazinsendungen. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988), S. 95-101
- ROSENSTONE, ROBERT A.: Geschichte in Bildern/Geschichte in Worten: Über die Möglichkeit, Geschichte zu verfilmen. In: ROTHER, RAINER (Hg.): Bilder schreiben Geschichte: Der Historiker im Kino (Berlin 1991), S. 65-83
- ROSENSTONE, ROBERT A.: History on Film/Film on History (Harlow 2006)
- ROSENSTONE, ROBERT A.: Introduction. In: ROSENSTONE, ROBERT A. (Hg.): Revisioning History. Film and the Construction of a New Past (Princeton 1995), S. 3-13
- ROTHER, RAINER: Nationen im Film. Zur Einleitung. In: ROTHER, RAINER (Hg.): Mythen der Nationen: Völker im Film (München u.a. 1998), S. 9-17
- ROTHER, RAINER: Vorwort. Der Historiker im Kino. In: ROTHER, RAINER (Hg.): Bilder schreiben Geschichte: Der Historiker im Kino (Berlin 1991), S. 7-15
- RUNCIMAN, STEVEN: Die Geschichte der Kreuzzüge. Bd. 1-3 (München 1957-1960)
- RÜSEN, JÖRN: Europäisches Geschichtsbewusstsein als Herausforderung an die Geschichtsdidaktik. In: DEMANTOWSKY, MARKO UND SCHÖNEMANN, BERND (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik Bd. 32) (Bochum ²2006), S. 57-64
- RÜSEN, JÖRN: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen (Köln u.a. 1994)
- RÜSEN, JÖRN: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens (Frankfurt 1990)
- SAUER, MICHAEL: Historisches Denken und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraud Schreiber. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/2008, S. 213-217
- SCHÄR, BERNHARD: Tagungsbericht *Geschichtsdidaktik empirisch 07*. 23.08.2007-25.08.2007, Basel. In: H-Soz-u-Kult (26.10.2007) (Online-Zeitschrift)
- SCHARFF, THOMAS: Wann wird es richtig mittelalterlich? In: MEIER, MISCHA UND SLANIČKA, SIMONA (Hgg.): Antike und Mittelalter im Film. Konstruktion - Dokumentation - Projektion. (Beiträge zur Geschichtskultur Bd. 29) (Köln u.a. 2007), S. 63-83
- SCHILLINGER, JENS: Kronzeugen der Vergangenheit? Historische Spielfilme im Geschichtsunterricht. In: Praxis Geschichte 5/2006, S. 4-9
- SCHLEICHER, HARALD: Film Reflexionen. Autothematische Filme von Wim Wenders, Jean-Luc Godard und Federico Fellini. (Medien in Forschung und Unterricht, Serie A, Bd. 32) (Tübingen 1991)
- SCHMID, GEORG: Die Geschichtsfalle. Über Bilder, Einbildungen und Geschichtsbilder. (Nachbarschaften. Humanwissenschaftliche Studien Bd. 8) (Wien u.a. 2000)
- SCHMIDT, PETER CLAUS: Die historische Reportage. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988), S. 74-81
- SCHNEIDER, GERHARD: Filme. In: PANDEL, HANS-JÜRGEN UND SCHNEIDER, GERHARD (Hgg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Schwalbach ³2005), S. 365-386

- SCHNEIDER, GERHARD: Neue Inhalte für ein altes Unterrichtsfach. Überlegungen zu einem alternativen Curriculum Geschichte in der Sekundarstufe I. In: DEMANTOWSKY, MARKO UND SCHÖNEMANN, BERND (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik Bd. 32) (Bochum ²2006), S. 119-141
- SCHÖNEMANN, BERND: Bildungsstandards und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zu Waltraud Schreiber und Michael Sauer. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/2008, S. 218-221
- SCHÖNEMANN, BERND: Geschichtsbewußtsein methodisch. Bedingungs- und Entscheidungsfelder historischen Lehrens und Lernens heute. In: SCHÖNEMANN, BERND U.A. (Hgg.): Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens. (Schriften zur Geschichtsdidaktik Bd. 8) (Weinheim 1998), S. 39-65
- SCHÖRKEN, ROLF: Begegnungen mit Geschichte. Vom außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien (Stuttgart 1995)
- SCHÖRKEN, ROLF: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 23 (1972), S. 81-89
- SCHÖRKEN, ROLF: Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt. Prolegomena zu einer Didaktik des Fremdverstehens. In: SÜSSMUTH, HANS (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung (Paderborn 1980), S. 315-335
- SCHREIBER, WALTRAUD: Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/2008, S. 198-212
- SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenhefte Geschichte 7) (Neuried 2006)
- SCHREIBER, WALTRAUD: Grundlegung: Förderung historischer Kompetenz im spielerischen Umgang mit Geschichte. In: SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenhefte Geschichte 7) (Neuried 2006), S. 6-18
- SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA: Vorwort. In: SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenhefte Geschichte 7) (Neuried 2006), S. 4-5
- SCHUURSMA, ROLF: The Historian as Film Maker I. In: SMITH, PAUL (Hg.): The Historian and Film (Cambridge u.a. 1976), S. 121-131
- SCHWARZENBECK, ENGELBERT: Geschichte im Programm des Bayerischen Fernsehens. Ein Werkstattbericht. In: BAUMGÄRTNER, ULRICH UND FENN, MONIKA (Hgg.): Geschichte und Film. Erkundungen zu Spiel-, Dokumentar- und Unterrichtsfilm. (Münchner Geschichtsdidaktisches Kolloquium 7) (München 2004), S. 27-34
- SEEßLEN, GEORG: Sissi - Ein deutsches Orgasmustrauma. In: MARSISKE, HANS-ARTHUR (Hg.): Zeitmaschine Kino. Darstellungen von Geschichte im Film (Marburg 1992), S. 64-79
- SIEDER, REINHARD: Nach dem Ende der biographischen Illusion: Leben im Konditional. In: PETSCHAR, HANS UND RIGELE, GEORG (Hgg.): Geschichte. Schreiben (Wien 2004), S. 21-47
- SLANIČKA, SIMONA: Kingdom of Heaven - Der Kreuzzug Ridley Scotts gegen den Irakkrieg. In: MEIER, MISCHA UND SLANIČKA, SIMONA (Hgg.): Antike und Mittelalter im Film. Konstruktion - Dokumentation - Projektion. (Beiträge zur Geschichtskultur Bd. 29) (Köln u.a. 2007), S. 385-397

- SORLIN, PIERRE: Historians at the Crossroads: Cinema, Television... and after? In: Roberts, Graham und Taylor, Philip M. (Hgg.): The Historian, Television and Television History. A Collection (Luton 2001), S. 25-31
- SORLIN, PIERRE: Mass media. (Key Ideas) (London u.a. 1994)
- SPEL, ALEXANDER: Geschichtsdarstellung im Film - Überlegungen zum Umgang mit den Geschichtsbildern historischer Filme im Unterricht. In: SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenhefte Geschichte 7) (Neuried 2006), S. 42-45
- STAIGER, JANET: Interpreting Films. Studies in the Historical Reception of American Cinema (Princeton 1992)
- STAIGER, JANET: Perverse Spectators. The Practices of Film Reception (New York u.a. 2000)
- STRITTMATTER, PETER: Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen. In: WEIDENMANN, BERND (Hg.): Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen (Bern u.a. 1994), S. 177-194
- STRUCK, WOLFGANG: Fantasy. Die Spuren eines historischen Unbewussten. In: MEIER, MISCHA UND SLANIČKA, SIMONA (Hgg.): Antike und Mittelalter im Film. Konstruktion - Dokumentation - Projektion. (Beiträge zur Geschichtskultur Bd. 29) (Köln u.a. 2007), S. 115-126
- SUCHSLAND, RÜDIGER: Die Selbstzerstörung der Christenheit. In: Telepolis (5. 5. 2005) (Online-Zeitschrift)
- SYWOTTEK, ARNOLD: Film und Geschichte - ein Problemaufriß. In: HICKETHIER, KNUT U.A. (Hgg.): Der Film in der Geschichte. Dokumentation der GFF-Tagung. (Schriften der Gesellschaft für Film- und Fernsehwissenschaft Bd. 6; Sigma Medienwissenschaft Bd. 23) (Berlin 1997), S. 11-18
- SZALAY, ELISABETH: Von der Hintertreppe in die Schulstube. Der Beginn der Schulfilmbewegung in Österreich am Beispiel des Vereins "Kastalia". Dipl. (Wien 2006)
- TERGAN, SIGMAR-OLAF: Theorieorientierte qualitative Wissensdiagnose in der Medienforschung. In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 98-117
- Tele. Das österreichische Fernsehmagazin 19/2008
- TOPLIN, ROBERT BRENT: History by Hollywood. The Use and Abuse of the American Past (Urbana 1996)
- UFFELMANN, UWE: Methodisches Bewußtsein als Dimension des Geschichtsbewußtseins. Einführung in die Sektion. In: SCHÖNEMANN, BERND U.A. (Hgg.): Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens. (Schriften zur Geschichtsdidaktik Bd. 8) (Weinheim 1998), S. 138-142
- VATTER, SIGRID: Wie aus schlechten gute Unterrichtsfilme werden. In: Geschichte lernen 42 (1994), S. 25-27
- VIERHAUS, RUDOLF: Historische Wahrheit. In: KNOPP, GUIDO UND QUANDT, SIEGFRIED (Hgg.): Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988), S. 163-167
- WALKSHOFER, SANDRA UND DOBAT, ERIK: Praktische Filmarbeit mit Schülern. In: SCHREIBER, WALTRAUD UND WENZL, ANNA (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenhefte Geschichte 7) (Neuried 2006), S. 122-128
- WATT, DONALD: History on the Public Screen I. In: SMITH, PAUL (Hg.): The Historian and Film (Cambridge u.a. 1976), S. 169-176

- WEIDENMANN, BERND: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß. In: ISSING, LUDWIG J. UND KLIMSA, PAUL (Hgg): Information und Lernen mit Multimedia (Weinheim ²1997), S. 65-84
- WESTERBARKEY, JOACHIM: Vom Gebrauchswert der Massenmedien: Prämissen, Präferenzen und Konsequenzen. In: Medienpsychologie 1/1991, S. 27-52
- WINKLER, HARTMUT: Der filmische Raum und der Zuschauer. Apparatus - Semantik - Ideology (Heidelberg 1992)
- WINTERHOFF-SPURK, PETER: Wissensvermittlung durch Nachrichten? Zur Kritik der Lehrfilm-Metapher. In: BÖHME-DÜRR, KARIN U.A. (Hgg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen (München u.a. 1990), S. 173-184
- WOLFFHARDT, RAINER: Geschichte im Spielfilm. Erfahrungen und Reflexionen eines Regisseurs. In: BAUMGÄRTNER, ULRICH UND FENN, MONIKA (Hgg.): Geschichte und Film. Erkundungen zu Spiel-, Dokumentar- und Unterrichtsfilm. (Münchner Geschichtsdidaktisches Kolloquium 7) (München 2004), S. 35-44
- WUSS, PETER: Kunstwert des Films und Massencharakter des Mediums. Konspekte zur Geschichte und Theorie des Spielfilms (Berlin 1990)
- ZEMON DAVIS, NATALIE: "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
- ZWÖLFER, NORBERT: Filmische Quellen und Darstellungen. In: GÜNTHER-ARNDT, HILKE (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (Berlin ²2005), S. 125-136
- www.alexcox.com/dir_walker.htm (Zugriff am 9. 5. 2008)
- www.assessinscreed.de (Zugriff am 5. 6. 2008)
- www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf (Zugriff am 30. 4. 2008)
- www.fuer-geschichtsbewusstsein.de (Zugriff am 30. 4. 2008)
- www.mdr.de/artour/5396369.html (Zugriff am 12. 5. 2008)
- www.medienindex.de (Zugriff am 12. 5. 2008)
- www.prosieben.at/wissen/galileomystery/sendung (Zugriff am 9. 5. 2008)
- [//quotenmeter.meta.tv](http://quotenmeter.meta.tv) (Zugriff am 12. 5. 2008)
- www.senseofview.de/review/318 (Zugriff am 9. 5. 2008)
- www.skip.at/filmstarts/2008/05 (Zugriff am 12. 5. 2008)
- [//tv.orf.at](http://tv.orf.at) (Zugriff am 12. 5. 2008)
- www.welt.de/welt_print/article827840/Fernsehkinder_ohne_Zukunft.html, (Zugriff am 23. 5. 2008)

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN UND TABELLEN

- Abb. 1 Strukturierung des Geschichtsbewusstseins sowie damit verbundene didaktische Aufgaben nach Hans-Jürgen Pandel
Quelle: PANDEL, HANS-JÜRGEN: Geschichtsunterricht nach PISA, S. 8
- Abb. 2, 3 Schematische Darstellung des Kompetenzenmodells der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein
Quelle: www.fuer-geschichtsbewusstsein.de (Zugriff am 30. 4. 2008)
- Abb. 4 Entwicklung neuer Medien nach Merten
Quelle: MERTEN, KLAUS: Wissensveränderung durch Medien, S. 22
- Abb. 5 Realitätsvermittlung durch Medien nach Merten
Quelle: MERTEN, KLAUS: Wissensveränderung durch Medien, S. 23
- Abb. 6 Matrix exemplarischer Rezeptionsinteressen nach Joachim Westerbarkey
Quelle: WESTERBARKEY, JOACHIM: Vom Gebrauchswert der Massenmedien, S. 32
- Abb. 7 Selbsteinschätzung von Rezipienten in einer Studie nach Barrie Gunter
Quelle: GUNTER, BARRIE: Drama Documentaries, S. 158
- Abb. 8 Ergebnisse einer zweiwelligen Untersuchung zur Feststellung von Änderungen bezüglich Rezipienteneinstellungen nach Barrie Gunter
Quelle: GUNTER, BARRIE: Drama Documentaries, S. 161
- Abb. 9 Angaben zu Informationsquellen über die Kreuzzüge
- Abb. 10 Angabe von Geschichtsfilmen bei F15-F17
- Abb. 11 Bewertung des rezipierten Films
- Abb. 12 Fernsehkonsum der Rezipienten während der Ferien
- Abb. 13 Fernsehkonsum der Rezipienten während der Schulzeit
- Abb. 14 Fernsehkonsum der Nicht-Rezipienten während der Ferien
- Abb. 15 Fernsehkonsum der Nicht-Rezipienten während der Ferien
-
- Tab. 1 Teilnehmerzahlen
- Tab. 2 W1, 3. Klassen des Gymnasiums, gewählte Antworten in Prozent (Mehrfachnennungen möglich, n=79)
- Tab. 3 W1, 3. Klassen der Hauptschule, gewählte Antworten in Prozent (Mehrfachnennungen möglich, n=36)
- Tab. 4 W1, 6. Klassen des Gymnasiums, gewählte Antworten in Prozent (Mehrfachnennungen möglich, n=45)
- Tab. 5 Vergleich Antwortverhalten W1-W2, Nicht-Rezipienten 3. Kl. Gym. (n=37)
- Tab. 6 Vergleich Antwortverhalten W1-W2, Rezipienten 3. Kl. Gym. (n=39)
- Tab. 7 Vergleich Antwortverhalten W1-W2, Nicht-Rezipienten 6. Kl. Gym. (n=35)
- Tab. 8 Vergleich Antwortverhalten W1-W2, Rezipienten 6. Kl. Gym. (n=11)
- Tab. 9 Vergleich Antwortverhalten W1-W2, Nicht-Rezipienten 3. Kl. HS (n=28)
- Tab. 10 Vergleich Antwortverhalten W1-W2, Rezipienten 3. Kl. HS (n=7)
- Tab. 11 Vergleich Antwortverhalten Nicht-Rez.-Rezipienten in W2, 3. Kl. Gym

Tab. 12 Vergleich Antwortverhalten Nicht-Rez.-Rezipienten in W2, 3. Kl. HS

Tab. 13 Vergleich Antwortverhalten Nicht-Rez.-Rezipienten in W2, 6. Kl. Gym.

Tab. 14 Antwortverhalten in W1, 6. Klassen des Gymnasiums, alternative Berechnungsmethode

ANHANG

- Schülerfragebogen der ersten Welle der Befragung
- Schülerfragebogen der zweiten Welle der Befragung
- Interviewleitfaden zur Befragung Lehrender
- Vergleich unterschiedlicher Berechnungsmethoden zur Auswertung der Daten der Schülerstudie
- Abstract
- Lebenslauf

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Ich schreibe gerade eine wissenschaftliche Arbeit für die Universität Wien und bitte dich dafür um deine Mithilfe.

Bitte beantworte die folgenden Fragen zum Thema "Kreuzzüge", indem du eine oder mehrere Antworten ankreuzt. Lies dir die Antworten immer gut durch, manche ähneln sich nämlich und oft sind mehrere Antworten richtig!

Diese Umfrage wird anonym durchgeführt, das heißt, ich erfahre deinen Namen nicht und dein/e Lehrer/in wird das Ergebnis des Fragebogens nicht erfahren.

I Wissensfragen

Hier geht es um dein Wissen zum Thema "Kreuzzüge". Bei der ersten Frage sollst du einen kurzen Text oder Stichworte hinschreiben, bei den anderen Fragen kannst du unter mehreren Antworten wählen. Kreuze eine oder mehrere richtige Antworten an, wenn du die Frage beantworten kannst. Wenn du nicht weißt, welche Antwort die richtige ist, kannst du auch nichts ankreuzen.

1) Was waren die "Kreuzzüge"?

2) Wer nahm an einem Kreuzzug teil?

- a) Bauern
- b) Ritter
- c) Mönche und Priester
- d) Frauen
- e) alle Menschen

3) Wie kann man einen Ritter beschreiben?

- a) Ein Ritter ist ein ehrlicher und guter Mann, der sich für die Armen und Schwachen einsetzt.
- b) Ein Ritter ist ein starker und gefährlicher Kämpfer.
- c) Ein Ritter ist ein Krieger, der für den König, das Land und die Kirche kämpft.
- d) Ein Ritter ist böser und gewaltbereiter Mensch, der sich seinen Lebensunterhalt durch Krieg und Raub verdient.
- e) Ein Ritter ist ein bewaffneter Krieger mit einem Pferd.

4) Was erhofften sich die Menschen von ihrer Teilnahme am Kreuzzug?

- a) dass sie Gold und Schätze finden oder stehlen könnten
- b) dass sie Auszeichnungen, zum Beispiel einen Orden, dafür bekommen würden
- c) dass ihnen dafür Gott ihre Sünden vergeben würde
- d) dass sie Länder erobern und reich werden könnten
- e) dass sie neue Freunde finden würden

5) Was ist Jerusalem?

- a) eine große Stadt in Israel, in der Menschen mehrerer Religionen leben
- b) ein Land im Nahen Osten
- c) eine kleine, aber reiche Stadt in Italien
- d) ein erfundener Ort, der in der Bibel vorkommt
- e) eine große, reiche Stadt im Nahen Osten

6) Was bedeutet der Spruch "Gott will es!"?

- a) Gott will, dass sich alle Menschen gut verstehen.
- b) Gott will, dass die Sünder bestraft werden.
- c) Gott will, dass die Christen ihre Feinde besiegen.
- d) Gott will, dass alle Menschen ein gutes Leben führen.
- e) Gott will, dass Krieg geführt wird.

- 7) Wie lebten die Christen im "Heiligen Land" (in der Gegend des heutigen Israels)?
- a) Sie lebten in kleinen Dörfern und Städten, die aussahen wie in Europa.
 - b) Sie bauten ihre eigenen Burgen und zogen sich dorthin zurück.
 - c) Sie übernahmen die Häuser und Burgen der einheimischen Menschen.
 - d) Manche passten sich den Einheimischen an, manche überhaupt nicht.
 - e) Sie lebten oft in Armut.
- 8) Wie wurden die Kämpfe zwischen den christlichen Kreuzfahrern und den Moslems ausgetragen?
- a) Zwei große Heere mit vielen tausend Kriegeren kämpften direkt miteinander.
 - b) Eine kleine Gruppe gut bewaffneter Christen kämpfte gegen eine Übermacht eher schlecht bewaffneter Moslems.
 - c) Viele schlecht bewaffnete Christen kämpften gegen kleinere Gruppen von Moslems, die ihnen aber mit ihren Waffen und ihrer Kriegstaktik überlegen waren.
 - d) Ein Heer umzingelte eine Stadt und belagerte und beschoss sie solange, bis die Einwohner aufgaben.
 - e) Es gab immer wieder Anschläge und Überfälle, aber keinen direkten Kampf.
- 9) Wie endeten die Kreuzzüge?
- a) Die Christen gewannen die meisten Schlachten, waren daher die Sieger und beherrschten das "Heilige Land".
 - b) Die Christen und die Moslems gewannen ungefähr gleich viele Schlachten, also endete der Krieg mit einem "Unentschieden".
 - c) Manchmal gewannen die Christen, manchmal die Moslems, aber am Ende waren die Moslems die Sieger und beherrschten das "Heilige Land".
 - d) Die Moslems waren eindeutig stärker als die Christen und daher mussten die Christen das "Heilige Land" wieder verlassen.
 - e) Die Christen gewannen die meisten Schlachten, mussten aber trotzdem am Ende das "Heilige Land" verlassen.

II Meinungsfragen

Hier ist deine Meinung zu einigen Themen rund um die Kreuzzüge gefragt. Es gibt dabei keine richtigen oder falschen Antworten. Kreuze diejenige Aussage an, die deiner Meinung am ehesten entspricht!

- 10) Wer waren die "Guten", wer die "Bösen" in den Kreuzzügen?
- a) Die christlichen Kreuzfahrer waren die Guten, die Moslems die Bösen.
 - b) Die Moslems waren die Guten, die Christen die Bösen.
 - c) Es gab auf beiden Seiten einzelne, besondere Menschen, die sich für das Gute eingesetzt haben.
 - d) Man kann nicht sagen, wer die "Guten" oder "Bösen" waren.
 - e) Es gab auf beiden Seiten einzelne, böse Anführer.
- 11) Was können wir aus der Geschichte der Kreuzzüge lernen?
- a) Man sollte nicht versuchen, andere Länder zu erobern, das kann nicht gut gehen.
 - b) Man kann andere Länder nur erobern, wenn man militärisch überlegen ist, also die besseren Waffen und die bessere Taktik hat.
 - c) Alle Menschen sollten versuchen, möglichst viel Gutes zu tun und anderen zu helfen, damit alle gut miteinander auskommen.
 - d) Menschen unterschiedlicher Religionen sollten sich respektieren und versuchen, die anderen zu verstehen, damit es zu keinen Kriegen kommt.
 - e) Die Zeit, in der die Kreuzzüge stattfanden, das heißt das Mittelalter, war eine furchtbare Zeit, in der es viele Kriege und Ungerechtigkeiten gab. Zum Glück gibt es das heute nicht mehr.

- 12) Wie sollten sich Menschen verschiedener Religionen zueinander verhalten?
- a) Sie sollten am besten nicht miteinander leben.
 - b) Sie sollten den Glauben der anderen respektieren.
 - c) Sie sollten etwas über den Glauben der anderen lernen.
 - d) Am besten wäre es, wenn alle Menschen nur eine, nämlich die richtige Religion hätten.
 - e) Am besten wäre es, wenn es keine Religionen gäbe.
- 13) Was sagst du dazu, dass man wegen verschiedener Religionen Kriege führt?
- a) Ich finde es sehr schlecht, dass wegen Religionen Kriege geführt werden.
 - b) Es ist zwar ein Problem, aber es ist notwendig, dass Kriege wegen Religionen geführt werden.
 - c) Meistens sind die Religionen nur ein Vorwand, um Krieg zu führen, in Wirklichkeit geht es um etwas anderes.
 - d) Ich finde es sehr schlecht, dass man wegen Religionen Kriege geführt hat, aber zum Glück gibt es so etwas heute nicht mehr.
 - e) Die verschiedenen Religionen sind sehr wichtig, daher müssen sie auch im Krieg verteidigt werden.

III Allgemeine Informationen

Im letzten Teil der Umfrage geht es darum, wo du etwas über das Thema der Kreuzzüge gelernt oder gehört hast. Bei den meisten Fragen kannst du wieder eine oder mehrere Antworten ankreuzen, bei einigen kannst du auch einen Text oder Stichworte hinschreiben.

- 14) Wo hast du bis jetzt etwas über die Kreuzzüge erfahren?
- a) in der Schule
 - b) im Fernsehen oder Kino
 - c) im Internet
 - d) aus Büchern
 - e) von meinen Eltern, Verwandten oder Freunden
 - f) Ich habe noch gar nichts über die Kreuzzüge gehört.
 - g) andere Antwort:
- 15) Hast du schon einmal einen Film (im Fernsehen oder Kino) über die Kreuzzüge gesehen?
- a) Ja und zwar:
- (Nenne den/die Titel des Filmes oder der Filme, wenn es mehrere sind.)
- b) Nein.
- 16) Hast du schon einmal einen Film über das Mittelalter gesehen?
- a) Ja und zwar:
- (Nenne den/die Titel des Filmes oder der Filme, wenn es mehrere sind.)
- b) Nein.
- 17) Hast du schon einmal einen Film mit einem Thema aus der Geschichte gesehen?
- a) Ja und zwar:
- (Nenne den/die Titel des Filmes oder der Filme, wenn es mehrere sind.)
- b) Nein.
- 18) Für welche Themen der Geschichte interessierst du dich?

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Ich schreibe gerade eine wissenschaftliche Arbeit für die Universität Wien und bitte dich dafür um deine Mithilfe.

Vor einigen Wochen hast du schon einmal einen ähnlichen Fragebogen ausgefüllt, hier folgt nun der zweite Teil. Viele Fragen sind ähnlich oder gleich wie im ersten Teil der Umfrage, lies dir die Fragen und Antworten aber trotzdem noch einmal gut durch. Du kannst eine oder mehrere Antworten ankreuzen, manchmal können mehrere richtig sein.

Diese Umfrage wird wieder anonym durchgeführt, das heißt, ich erfahre deinen Namen nicht und dein/e Lehrer/in wird das Ergebnis des Fragebogens nicht erfahren.

I Wissensfragen

Hier geht es um dein Wissen zum Thema "Kreuzzüge". Bei der ersten Frage sollst du einen kurzen Text oder Stichworte hinschreiben, bei den anderen Fragen kannst du unter mehreren Antworten wählen. Kreuze eine oder mehrere richtige Antworten an, wenn du die Frage beantworten kannst. Wenn du nicht weißt, welche Antwort die richtige ist, kannst du auch nichts ankreuzen.

1) Was waren die "Kreuzzüge"?

2) Wer nahm an einem Kreuzzug teil?

- a) Bauern
- b) Ritter
- c) Mönche und Priester
- d) Frauen
- e) alle Menschen

3) Wie kann man einen Ritter beschreiben?

- a) Ein Ritter ist ein ehrlicher und guter Mann, der sich für die Armen und Schwachen einsetzt.
- b) Ein Ritter ist ein starker und gefährlicher Kämpfer.
- c) Ein Ritter ist ein Krieger, der für den König, das Land und die Kirche kämpft.
- d) Ein Ritter ist böser und gewaltbereiter Mensch, der sich seinen Lebensunterhalt durch Krieg und Raub verdient.
- e) Ein Ritter ist ein bewaffneter Krieger mit einem Pferd.

4) Was erhofften sich die Menschen von ihrer Teilnahme am Kreuzzug?

- a) dass sie Gold und Schätze finden oder stehlen könnten
- b) dass sie Auszeichnungen, zum Beispiel einen Orden, dafür bekommen würden
- c) dass ihnen dafür Gott ihre Sünden vergeben würde
- d) dass sie Länder erobern und reich werden könnten
- e) dass sie neue Freunde finden würden

5) Was ist Jerusalem?

- a) eine große Stadt in Israel, in der Menschen mehrerer Religionen leben
- b) ein Land im Nahen Osten
- c) eine kleine, aber reiche Stadt in Italien
- d) ein erfundener Ort, der in der Bibel vorkommt
- e) eine große, reiche Stadt im Nahen Osten

6) Was bedeutet der Spruch "Gott will es!"?

- a) Gott will, dass sich alle Menschen gut verstehen.
- b) Gott will, dass die Sünder bestraft werden.
- c) Gott will, dass die Christen ihre Feinde besiegen.
- d) Gott will, dass alle Menschen ein gutes Leben führen.
- e) Gott will, dass Krieg geführt wird.

- 7) Wie lebten die Christen im "Heiligen Land" (in der Gegend des heutigen Israels)?
- a) Sie lebten in kleinen Dörfern und Städten, die aussahen wie in Europa.
 - b) Sie bauten ihre eigenen Burgen und zogen sich dorthin zurück.
 - c) Sie übernahmen die Häuser und Burgen der einheimischen Menschen.
 - d) Manche passten sich den Einheimischen an, manche überhaupt nicht.
 - e) Sie lebten oft in Armut.
- 8) Wie wurden die Kämpfe zwischen den christlichen Kreuzfahrern und den Moslems ausgetragen?
- a) Zwei große Heere mit vielen tausend Kriegern kämpften direkt miteinander.
 - b) Eine kleine Gruppe gut bewaffneter Christen kämpfte gegen eine Übermacht eher schlecht bewaffneter Moslems.
 - c) Viele schlecht bewaffnete Christen kämpften gegen kleinere Gruppen von Moslems, die ihnen aber mit ihren Waffen und ihrer Kriegstaktik überlegen waren.
 - d) Ein Heer umzingelte eine Stadt und belagerte und beschoss sie solange, bis die Einwohner aufgaben.
 - e) Es gab immer wieder Anschläge und Überfälle, aber keinen direkten Kampf.
- 9) Wie endeten die Kreuzzüge?
- a) Die Christen gewannen die meisten Schlachten, waren daher die Sieger und beherrschten das "Heilige Land".
 - b) Die Christen und die Moslems gewannen ungefähr gleich viele Schlachten, also endete der Krieg mit einem "Unentschieden".
 - c) Manchmal gewannen die Christen, manchmal die Moslems, aber am Ende waren die Moslems die Sieger und beherrschten das "Heilige Land".
 - d) Die Moslems waren eindeutig stärker als die Christen und daher mussten die Christen das "Heilige Land" wieder verlassen.
 - e) Die Christen gewannen die meisten Schlachten, mussten aber trotzdem am Ende das "Heilige Land" verlassen.

II Meinungsfragen

Hier ist deine Meinung zu einigen Themen rund um die Kreuzzüge gefragt. Es gibt dabei keine richtigen oder falschen Antworten. Kreuze diejenige Aussage an, die deiner Meinung am ehesten entspricht!

- 10) Wer waren die "Guten", wer die "Bösen" in den Kreuzzügen?
- a) Die christlichen Kreuzfahrer waren die Guten, die Moslems die Bösen.
 - b) Die Moslems waren die Guten, die Christen die Bösen.
 - c) Es gab auf beiden Seiten einzelne, besondere Menschen, die sich für das Gute eingesetzt haben.
 - d) Man kann nicht sagen, wer die "Guten" oder "Bösen" waren.
 - e) Es gab auf beiden Seiten einzelne, böse Anführer.
- 11) Was können wir aus der Geschichte der Kreuzzüge lernen?
- a) Man sollte nicht versuchen, andere Länder zu erobern, das kann nicht gut gehen.
 - b) Man kann andere Länder nur erobern, wenn man militärisch überlegen ist, also die besseren Waffen und die bessere Taktik hat.
 - c) Alle Menschen sollten versuchen, möglichst viel Gutes zu tun und anderen zu helfen, damit alle gut miteinander auskommen.
 - d) Menschen unterschiedlicher Religionen sollten sich respektieren und versuchen, die anderen zu verstehen, damit es zu keinen Kriegen kommt.
 - e) Die Zeit, in der die Kreuzzüge stattfanden, das heißt das Mittelalter, war eine furchtbare Zeit, in der es viele Kriege und Ungerechtigkeiten gab. Zum Glück gibt es das heute nicht mehr.

- 12) Wie sollten sich Menschen verschiedener Religionen zueinander verhalten?
- a) Sie sollten am besten nicht miteinander leben.
 - b) Sie sollten den Glauben der anderen respektieren.
 - c) Sie sollten etwas über den Glauben der anderen lernen.
 - d) Am besten wäre es, wenn alle Menschen nur eine, nämlich die richtige Religion hätten.
 - e) Am besten wäre es, wenn es keine Religionen gäbe.
- 13) Was sagst du dazu, dass man wegen verschiedener Religionen Kriege führt?
- a) Ich finde es sehr schlecht, dass wegen Religionen Kriege geführt werden.
 - b) Es ist zwar ein Problem, aber es ist notwendig, dass Kriege wegen Religionen geführt werden.
 - c) Meistens sind die Religionen nur ein Vorwand, um Krieg zu führen, in Wirklichkeit geht es um etwas anderes.
 - d) Ich finde es sehr schlecht, dass man wegen Religionen Kriege geführt hat, aber zum Glück gibt es so etwas heute nicht mehr.
 - e) Die verschiedenen Religionen sind sehr wichtig, daher müssen sie auch im Krieg verteidigt werden.

III Allgemeine Informationen

Im letzten Teil der Umfrage geht es darum, wo du etwas über das Thema der Kreuzzüge gelernt oder gehört hast. Bei den meisten Fragen kannst du wieder eine oder mehrere Antworten ankreuzen, bei einigen kannst du auch einen Text oder Stichworte hinschreiben.

- 14) Wo hast du bis jetzt etwas über die Kreuzzüge erfahren?
- a) in der Schule
 - b) im Fernsehen oder Kino
 - c) im Internet
 - d) aus Büchern
 - e) von meinen Eltern, Verwandten oder Freunden
 - f) Ich habe noch gar nichts über die Kreuzzüge gehört.
 - g) andere Antwort:
- 15) Hast du schon einmal einen Film (im Fernsehen oder Kino) über die Kreuzzüge gesehen?
- a) Ja und zwar:
- (Nenne den/die Titel des Filmes oder der Filme, wenn es mehrere sind.)
- b) Nein.
- 16) Hast du schon einmal einen Film über das Mittelalter gesehen?
- a) Ja und zwar:
- (Nenne den/die Titel des Filmes oder der Filme, wenn es mehrere sind.)
- b) Nein.
- 17) Hast du schon einmal einen Film mit einem Thema aus der Geschichte gesehen?
- a) Ja und zwar:
- (Nenne den/die Titel des Filmes oder der Filme, wenn es mehrere sind.)
- b) Nein.
- 18) Für welche Themen der Geschichte interessierst du dich?

- 19) Hast du dir den Film "Königreich der Himmel" angesehen?
- (Der Film wurde in den Weihnachtsferien im Fernsehen auf RTL gezeigt und handelte von den Kreuzzügen, Orlando Bloom spielte die Hauptrolle.)
- a) Ja. -> Weiter zu Frage 20!
 - b) Nein. -> Weiter zu Frage 22!



20) Wie hat dir der Film "Königreich der Himmel" gefallen? Was hast du dir gemerkt?

Gefallen hat mir...

Nicht gefallen hat mir...

Ich habe mir gemerkt...

21) Welche Aussagen treffen für dich auf den Film "Königreich der Himmel" zu?

- a) Der Film ist unrealistisch, er zeigt die Geschichte nicht so, wie sie war.
- b) Der Film bietet einen guten Einblick in die Geschichte der Kreuzzüge.
- c) Ich konnte etwas über die Geschichte der Kreuzzüge aus dem Film lernen.
- d) Der Film zeigt ein einseitiges Bild der Ereignisse.
- e) Die Geschichte kann nicht gut in einem Film gezeigt werden.

22) Warum hast du dir den Film nicht angesehen?

- a) Ich hatte keine Zeit dafür.
- b) Der Film oder das Thema haben mich nicht interessiert.
- c) Ich empfinde den Sender nicht, auf dem der Film gespielt wurde.
- d) Auf einem anderen Sender gab es einen interessanteren Film.
- e) Ich sehe nicht oder nur ganz wenig fern.
- f) andere Gründe:

IV Fragen zu Film und Fernsehen

Im letzten Teil der Umfrage werden ein paar Fragen zum Fernsehen gestellt. Bei den ersten zwei Fragen kannst du eine Antwort ankreuzen, die letzte Frage ist mit einem Text oder Stichworten zu beantworten.

23) Wie oft hast du im Dezember 2007 während der Schulzeit durchschnittlich ferngesehen?

- a) weniger als 1 Stunde am Tag
- b) zwischen 1 und 2 Stunden am Tag
- c) zwischen 3 und 4 Stunden am Tag
- d) zwischen 5 und 6 Stunden am Tag
- e) über 6 Stunden am Tag

24) Wie oft hast du im Dezember 2007 während der Ferien durchschnittlich ferngesehen?

- a) weniger als 1 Stunde am Tag
- b) zwischen 1 und 2 Stunden am Tag
- c) zwischen 3 und 4 Stunden am Tag
- d) zwischen 5 und 6 Stunden am Tag
- e) über 6 Stunden am Tag

25) Hast du im Dezember 2007 Filme, Dokumentationen, Serien oder etwas anderes zu einem geschichtlichen Thema im Fernsehen gesehen? Wenn ja, nenne bitte die Titel der Sendungen oder beschreibe, worum es in den Sendungen ging!

Interviewleitfaden ProfessorInnen

Fragenkomplex 1: ergänzende Fragen zur Fragebogenumfrage unter den Schülern

- 1) a) Wie schätzen Sie den Fernsehkonsum Ihrer SchülerInnen ein?
(Wie viel sehen sie fern, was sehen sie, wann...?)

b) Sind Kino und Fernsehen Gesprächsthemen unter den SchülerInnen?
- 2) a) Haben Sie den Eindruck, dass Ihre SchülerInnen sich Filme, Dokumentationen, Serien etc. zu geschichtlichen Themen im Fernsehen ansehen? (Wenn ja: wie oft, wie gern, aus welchen Gründen?) Wird über diese vielleicht in der Schule (Pausengespräche etc.) gesprochen?

b) Gibt/Gab es besonders beliebte (geschichtliche) Filme, Dokumentationen etc.; Filme, über die viel gesprochen wurde oder die starken Eindruck hinterlassen haben?

c) Haben Sie den Eindruck, dass die SchülerInnen die Inhalte von Spielfilmen mit geschichtlicher Thematik unkritisch aufnehmen ("für wahr halten") oder dass sie diese als Fiktion erkennen? Wie sieht ihre Einstellung bezüglich Dokumentationen aus?
- 3) Wie viele SchülerInnen haben Ihrer Meinung nach den Film "Königreich der Himmel" (23. 12. auf RTL) gesehen? Welchen Eindruck machte der Film auf die SchülerInnen? Wurde der Film in der Schule thematisiert (Pause, Unterricht)?

Fragenkomplex 2: Fragen zu Film im Unterricht

- 4) Werden die Themen "Fernsehen", "Film", "Geschichtsdarstellungen im Film" im Unterricht behandelt? (Warum/Warum nicht? Auf welche Weise?)
- 5) a) Wie oft setzen Sie Film als Medium im Unterricht ein? Zu welchem Zweck, im Zusammenhang mit welchen Themen, Epochen etc.?

b) Welches Filmmaterial verwenden Sie? (Unterrichtsfilme, Spielfilme, Fernsehdokumentationen etc. - Beispiele) Wie setzen Sie das Material ein? (Ausschnitte oder ganze Filme, mit Pausen etc.) Wird das Material vorbereitet, nachbereitet, erklärt, diskutiert o.ä.? (Wie? In welchem Ausmaß?)
- 6) Welchen Eindruck haben Sie von der Meinung der SchülerInnen zum Medium Film im Unterricht? (Wird gerne/ungerne mit Film gearbeitet, können die SchülerInnen mit Film umgehen etc.?)
- 7) Welche Vor- und Nachteile hat das Medium Film im Unterricht Ihrer Meinung nach? (Kann man etwas Bestimmtes mit/am Film lernen/lehren; besser/schlechter mit Film lernen/lehren? etc.)

Ergebnisse der Schülerstudie, 6. Klassen, Vergleich der Ergebnisse zweier unterschiedlicher Berechnungsmethoden:

	a	b	c	d	e
F2	48,89	95,56	26,67	6,67	2,22
F3	11,11	26,67	84,44	6,67	46,67
F4	44,44	13,33	33,33	55,56	4,44
F5	80,00	11,11	0,00	4,44	22,22
F6	17,78	35,56	22,22	31,11	15,56
F7	15,56	20,00	28,89	31,11	44,44
F8	31,11	17,78	17,78	37,78	20,00
F9	15,56	8,89	20,00	8,89	35,56
F10	20,00	11,11	37,78	62,22	33,33
F11	6,67	15,56	37,78	73,33	13,33
F12	2,22	95,56	37,78	4,44	8,89
F13	64,44	0,00	64,44	8,89	0,00

Tab. 3 Antwortverhalten in W1, 6. Klassen des Gymnasiums, herkömmliche Berechnungsmethode

	a	b	c	d	e
F2	39,37	96,19	24,76	6,03	2,22
F3	10,48	27,62	83,81	6,67	46,03
F4	48,25	16,51	36,51	53,65	3,17
F5	71,11	14,29	0,00	6,35	16,83
F6	17,78	36,51	20,63	25,71	15,56
F7	16,83	13,33	29,21	27,62	50,16
F8	28,57	13,97	17,14	45,08	20,63
F9	17,46	13,97	14,29	9,52	31,75
F10	16,83	13,02	41,27	59,68	33,65
F11	4,76	15,24	34,92	81,90	11,75
F12	1,59	96,19	33,97	3,17	7,62
F13	66,35	0,00	59,37	6,35	0,00

Tab. 16 Antwortverhalten in W1, 6. Klassen des Gymnasiums, alternative Berechnungsmethode

ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Möglichkeiten der Einflussnahme filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein von Jugendlichen, unter Anwendung sowohl theoretischer als auch praktisch-empirischer Ansätze.

Zunächst wird in einem theoretischen Teil der Begriff des historischen Bewusstseins näher erläutert, dessen Bedeutung für die heutige Geschichtsdidaktik dargestellt sowie auf Zusammenhänge mit Film verwiesen. Anschließend folgt die Auseinandersetzung mit filmischen Geschichtsdarstellungen, wozu beispielsweise Spielfilme oder Dokumentarfilme historischen Inhalts zählen. Die Beschreibung der Charakteristika filmischer Darstellungen im Allgemeinen und spezifischer Formate im Besonderen erfolgt unter Berücksichtigung jener Merkmale, die möglicherweise Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein ausüben könnten. Unter anderem wird hier auch auf Angebot und Rezeptionssituationen filmischer Geschichtsdarstellungen eingegangen, im Konkreten Fernsehen und Kino sowie Schulunterricht.

Zur Thematik der Rezeptionssituation Unterricht wurden im Zuge meiner praktischen Forschungstätigkeit Lehrende jener Klassen, die auch an meiner empirischen Fragebogenstudie unter Schülern teilnahmen, zu ihren Einschätzungen und ihrem Umgang mit Film befragt. Die Ergebnisse liefern Einblicke in die praktische Arbeit mit Film im Geschichtsunterricht.

Des Weiteren gibt diese Arbeit einen Überblick über Faktoren, die in der Fachliteratur als relevant in Zusammenhang mit Rezeption filmischer Darstellungen und deren möglicher Einflussnahme auf das historische Bewusstsein angesehen werden. Dazu zählen etwa Informationsverarbeitung im Zuge der Filmrezeption, psychologische Wirkung des Films oder spezifische Rezipientenmerkmale. Im Anschluss werden zunächst Theorien über Bereiche filmischer Einflussnahme, gefolgt von Konzepten zur empirischen Erforschung des Themas sowie Beispiele für deren praktische Umsetzung vorgestellt. Unter Berücksichtigung des aktuellen Stands der Forschung, der Anforderungen zur Erfüllung der wissenschaftlichen Standards sowie des Bedarfs an bestimmten empirischen Daten zur Ergründung des Forschungsgegenstandes werden Konsequenzen für die weitere Forschung gezogen, die zu einem neuen Forschungsdesign führen, welches in meiner praktischen Studie umgesetzt wurde.

Diese Studie wurde unter circa 160 Schülern der 7. und 10. Schulstufe zweier Schulen im Raum Amstetten im Schuljahr 2007/08 durchgeführt. Es fand eine Befragung mittels Fragebögen in zwei Wellen statt, wobei die Rezeption des Films *Königreich der Himmel* (Ridley Scott, 2005), welcher am 23. 12. 2007 im Fernsehen erstausgestrahlt wurde, als Faktor der Veränderung des historischen Bewusstseins der Probanden untersucht wurde. Auf diesem Wege konnte einerseits das in dieser Arbeit entwickelte Forschungsdesign zur Analyse des Einflusses filmischer Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein Jugendlicher getestet und verfeinert werden, andererseits konnten bereits einige interessante Ergebnisse bezüglich Struktur und Veränderung des jugendlichen Geschichtsbewusstseins und historischer Kompetenzen gewonnen werden. Diese ersten Ergebnisse sowie der vorgestellte Ansatz zur Erforschung der Thematik liefern wichtige Erkenntnisse für die weitere empirische Arbeit in diesem Forschungsfeld.

Lebenslauf

Martina Kienberger

Adresse Hasnerstr 36, 1
1160 Wien
E-mail martina.kienberger@aon.at
Geburtsdatum 13. 2. 1985
Geburtsort Amstetten
Staatsbürgerschaft Österreich
Familienstand ledig



AUSBILDUNG

1991 – 1995 Volksschule Hausmening, Niederösterreich
1995 – 2003 Gymnasium Amstetten, Niederösterreich
seit 2003 Lehramtsstudium Geschichte, Spanisch an der Universität Wien
seit 2006 Lehramtsstudium Geschichte, Germanistik an der Universität Wien
2005/2006 Studienjahr an der Universität Sevilla/Spanien im Rahmen des Erasmus-Austauschprogrammes

BERUFLICHE LAUFBAHN

Juli 2001 Firma Ötscher Berufskleidung, Werkstatt
Juli 2002 Firma Ötscher Berufskleidung, Marketing-Abteilung
2003 – 2005 kurzfristige Einsätze für verschiedene Agenturen als Messehostess, Eventmitarbeiterin und Animateurin
2004 – 2005 Manpower GmbH, Mitarbeiterin im Bereich Service und Gastronomie
August 2005, 2006 Verein für Kinderbetreuung in den Ferien Hijump Wien
März - Juni 2007 SOP Hilmbauer & Mauberger GmbH & Co KG, Übersetzungs- und Dolmetschertätigkeit
Juli/August 2005, 2006, 2007, 2008 Feriencamp des Österreichischen Jugendrotkreuzes für Kinder mit juveniler Arthritis, pädagogische Betreuung und Organisation
2007 – 2008 Buchhandlung Hintermayer
seit März 2008 Mitarbeit im Rahmen des vom Jubiläumsfond der Österreichischen Nationalbank geförderten Projekts der Universität Wien "Geschichtsbewusstsein im Zeitalter elektronischer Medien - Untersuchung der Medienkompetenz von Jugendlichen am Beispiel der Filmdidaktik für den Geschichtsunterricht" (Leitung: Dr. Gernot Heiß)

BESONDERE KENNNTNISSE UND FÄHIGKEITEN

Sprachkenntnisse Deutsch (Muttersprache), Englisch und Spanisch fließend, Grundkenntnisse und gute Rezeption in Italienisch und Französisch
EDV-Kenntnisse Textverarbeitung (Word, Word Perfect), Bildbearbeitung (Adobe Photoshop, Corel Draw), Präsentation (Powerpoint, Presentations), Videoschnitt