



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Totgesagte leben länger –
RAF-Filme im Deutschunterricht“

Verfasserin

Marion Valent

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, März 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 313

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Deutsch UF Geschichte, Sozialkunde und Politische
Bildung

Betreuer:

Mag. Dr. Stefan Krammer

Ich danke...

Mag. Dr. Stefan Krammer für seine außerordentlich zeitintensive, kompetente und hilfreiche Betreuung meiner Diplomarbeit.

Meinen Freundinnen und Freunden, die mir stets mit Tipps, Tricks und aufmunternden Worten zur Seite standen, vor allem Mag.a Silja Topfstedt und Mag.a Arnhilt Höfle für ihre fachwissenschaftlichen Ratschläge. Meiner Familie für die mentale und finanzielle Unterstützung während meines Studiums, sowie Anton Siller.

*Das ist unsere Geschichte. Sie kommt immer wieder, das „Gedächtnis
des Bodens“ hält die Toten nicht in der Erde. Sie kommen immer
wieder herauf.*

-Elfriede Jelinek

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	9
2. Filmdidaktik im Deutschunterricht	12
2.1 Film und Buch.....	12
2.2 Kritische Rezeptionssichtweisen in den 70er-Jahren	13
2.3 Kompromiss Literaturverfilmung.....	16
2.4 Film als eigenständiges Medium.....	17
2.5 Unklarheiten und offene Fragen.....	20
2.6 Neue Themenvielfalt.....	21
2.7 Film als Bestandteil der „Lebenswelt“	23
2.8 Identifikationspotential	24
2.9 Film als multimediales Gesamtpaket.....	27
2.10 Film im Medienverbund	28
2.11 Filmanalyse.....	31
2.12 Medienkritik.....	35
3. Schulpolitische Dimension	37
3.1 Lehrplan	37
3.2 Unterrichtsprinzipien	40
3.2.1 Unterrichtsprinzip „Medienbildung“	40
3.2.2 Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“	41
3.3 Fächerübergreifende Dimension am Beispiel Geschichtsunterricht.....	43
4. Die RAF-Thematik im Deutschunterricht	46
4.1 Terrorismus.....	46
4.1.1 Definition	46
4.1.2 Begriffsentwicklung	48
4.1.3 Gegenwartsbezug	49
4.2 Geschichte der RAF.....	50
4.2.1 Vorgeschichte: Von studentischen Revolten zum Kaufhausbrand	50
4.2.2 Gründung der RAF – Die erste Generation	52
4.2.3 Fall der ersten und Aufstieg der zweiten und dritten Generation	55
4.3 Mythos RAF.....	57
4.4 Die RAF und die Medien.....	62
4.4.1 Mediensymbiose	62
4.4.2 Die RAF im Film.....	63

4.4.3	Pop-Ikonen	65
4.5	Potential der RAF-Terrorismusthematik im Deutschunterricht.....	68
5.	RAF-Filme	72
5.1	Analysefragen.....	72
5.2	Der Baader Meinhof Komplex.....	73
5.2.1	Terrorismus à la Hollywood	74
5.2.2	Die Geschichte als Story.....	76
5.2.3	Guns 'n' Roll	77
5.2.4	„Der Baader Meinhof Komplex“ im Deutschunterricht.....	82
5.3	Todesspiel	85
5.3.1	Terrorismus im „Dokudrama“ zwischen Dokumentation und Fiktion	87
5.3.2	Perspektivenwechsel – Die RAF ohne Gesicht.....	89
5.3.3	Kein Mythos? Kein Pop? Keine Identifikation?.....	92
5.3.4	„Todesspiel“ im Deutschunterricht	93
5.4	Die innere Sicherheit.....	96
5.4.1	Terrorismus retrospektiv	97
5.4.2	Die Namenlosen	100
5.4.3	Identifikation mit einer neuen Generation.....	102
5.4.4	„Die innere Sicherheit“ im Deutschunterricht	105
6.	Schlussbetrachtung: Totgesagte leben länger	108
	Literatur	114
	Internetquellen	118
	Filme	121
	Abstract.....	123
	Lebenslauf.....	125

1. Einführung

„Die RAF ist radical chic“¹. So lautet die Headline eines Artikels zur gegenwärtigen medialen Inszenierung der Roten Armee Fraktion. Radikal waren die TerroristInnen und deren Anschläge allemal. Chic sind sie in der Medienrezeption der letzten zehn Jahre erst geworden, obwohl sie bereits 1998 ihr offizielles Ende verkündet haben. Die HauptvertreterInnen Andreas Baader, Gudrun Ensslin und Ulrike Meinhof sind seit den 1970er-Jahren tot, trotzdem oder gerade deshalb sind sie in der Kunst, Musik, Literatur und Mode stark vertreten und leben darin bis in die Gegenwart weiter. Dabei kommt es gelegentlich so weit, dass der „Hype“ um die RAF und um deren bekanntes Logo, unter kompletter Aussparung der politischen Hintergründe, ad absurdum geführt wird. Dies zeigt sich etwa durch die nach der Jahrtausendwende erschienene Modelinie „Prada-Meinhof“. Im Film bekommt sie seit den 70er-Jahren bis heute ein Denkmal gesetzt. Ihre Geschichte wird unter unterschiedlichsten Betrachtungsweisen, Annäherungen und Perspektiven erzählt. Ob nostalgisch, romantisierend oder gesellschaftskritisch inszeniert – die RAF unterhält.

Aufgrund der großen Medienpräsenz geht die RAF auch an einigen Jugendlichen nicht spurlos vorbei: Der Film „Der Baader Meinhof Komplex“ kam 2008 als Hollywood-Blockbuster-Inszenierung in die Kinos und wurde in diesem Jahr allein in Österreich über 70.000-mal gesehen.² Es ist anzunehmen, dass darunter viele SchülerInnen zu verzeichnen waren, die nach dem Kinobesuch verschiedenste Eindrücke mit nach Hause genommen haben. Diese sind mit ziemlicher Sicherheit auch dort geblieben. Gerade mit diesen Erkenntnissen sollten die SchülerInnen jedoch nicht alleine gelassen werden. Es gilt, sie in der Schule aufzugreifen, zu thematisieren und zu reflektieren, weil sie mit dem gegenwärtigen Alltag der Jugendlichen verknüpft sind, Raum zur Identifikation und ein großes Repertoire für Diskussionen bieten.

Die RAF-Thematik eignet sich aufgrund ihrer Aktualität besonders dafür: Mittels der Filme über die RAF kann das historische Thema rund um die TerroristInnen in die Gegenwart geholt, unter neuen Aspekten betrachtet und in verschiedene Zusammenhänge gebracht werden. Dies kann gelingen indem sich die SchülerInnen mit

¹ Götting, Markus: Die RAF ist radical chic. 4.5.2007. URL: <http://www.stern.de/politik/geschichte/terror-und-zeitgeist-die-raf-ist-radical-chic-588432.html> Zugriff: 29.11.2010.

² URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Der_Baader_Meinhof_Komplex#Filmbesucherzahlen Zugriff: 14.2.2011.

Film beschäftigen und Methoden und Erkenntnisse zur Analyse erfahren, mittels derer sie die Bilder lesen können.

Das Medium Film bekommt im Deutschunterricht mittlerweile eine immer größere Bedeutung im gesamten Medienverbund und wird unter Einbindung unterschiedlichster Thematiken in diesen integriert. Es wird Platz geschaffen, unterschiedlichste Eindrücke, die Filme bei den SchülerInnen hinterlassen können, zur Diskussion zu bringen und miteinander aufzuarbeiten. Dabei werden die Filme nicht nur angeschaut, es wird daran gearbeitet, sie sehen zu lernen und in all ihren Facetten zu hinterfragen. Macharten sollen erkannt und bewusste Inszenierungen und/oder Manipulationen aufgedeckt werden können. Die Jugendlichen sollen sich in einem handlungsorientierten Unterricht bewusst werden, was der Film mit ihnen macht und was die filmisch-ästhetische Vorgehensweise dafür gewesen ist.

Filme enthalten dabei eine Vielfalt an Themen, die der Deutschunterricht aufgreifen und mit anderen Thematiken und Medien vergleichen und verknüpfen kann. So soll in der vorliegenden Diplomarbeit der Themenbereich RAF als Anknüpfungspunkt in Bezug auf Filme im Deutschunterricht dienen. Welche Rolle RAF-Filme in diesem spielen können, soll diskutiert und an drei anschaulichen Beispielen untersucht werden:

Im Fokus der vorliegenden Diplomarbeit liegt die Analyse der Filme „Der Baader Meinhof Komplex“ (2008), „Todesspiel“ (1997) und „Die innere Sicherheit“ (2000) hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Deutschunterricht. Dabei sollen jeweils inhaltlich bedeutende Erkenntnisse durch Sequenzanalysen verstärkt werden. Um die Besonderheiten der Filme für den Deutschunterricht analysieren und bearbeiten zu können, müssen zunächst die theoretischen Hintergründe geklärt werden. Diese sind thematisch zum einen in der Filmdidaktik, die sich mit dem Einsatz von Film im Deutschunterricht beschäftigt, zu verzeichnen. Zum anderen müssen Aspekte, die in Verbindung mit dem RAF-Terrorismus stehen, als zweiter inhaltlicher Input behandelt werden, um der Untersuchung ein ausreichendes Fundament bieten zu können.

Der erste Theorieteil widmet sich folglich der Filmdidaktik im Deutschunterricht. Dabei soll der Frage nach dem Stellenwert des Films im Laufe der Geschichte und in den Debatten der Deutschdidaktik nachgegangen werden: Wo könnte der Ursprung eines kritischen und medienreflexiven Umgang mit Medieninhalten und der daraus resultierenden Arbeit mit Film zu verzeichnen sein? Welche möglichen Hindernisse stellten sich ihm, auf dem Weg ein eigenständiges Medium zu werden, entgegen? Und gibt es hinsichtlich der Umsetzung im Deutschunterricht noch Fragen, die zu

beantworten bzw. auszuarbeiten sind? Aufgrund der Fülle von Filmen, die jährlich in den Kinos und im Fernsehen erscheinen, gilt es zu hinterfragen, welche Gattungen und Genres im Deutschunterricht einbezogen werden sollen und welche Faktoren dabei von Bedeutung sind. Was soll und kann ein Film leisten, auf den ein fundierter Unterricht aufbauen soll? Dies gilt es an dieser Stelle abschließend zu beantworten.

Die nächste Frage, die sich stellt: Ist der Einsatz von Film im Deutschunterricht gesetzlich vorgesehen? Der österreichische Lehrplan und ausgewählte Unterrichtsprinzipien sollen diesbezüglich unter die Lupe genommen werden. Nachdem die Geschichte, Einsatzfähigkeit und mögliche Verankerung in den Gesetzestexten untersucht wurde, bleibt als abschließender Punkt offen, ob mit Filmen im Deutschunterricht möglicherweise fächerübergreifend gearbeitet werden kann.

Mit Abschluss der filmdidaktischen Ebene kann sich die Arbeit der zweiten wichtigen Thematik widmen. Für die Analyse ist es wesentlich, Hintergründe und Begriffe zu kennen, die in Verbindung mit dem RAF-Terrorismus stehen. Deshalb ist es von Bedeutung zu erfahren, was Terrorismus heißt und wie er gegenwärtig zu verorten ist. Wie hat sich die RAF entwickelt? Welche Ereignisse gaben den Anstoß zur Gründung und welche Ambitionen steckten dahinter? Wie erklären sich eingangs erwähnte Medienrezeptionen und fortwährend neue Produktionen? Um u.a. an dieser Stelle explizit auf den Titel der Arbeit Bezug zu nehmen: Warum lebt die RAF immer noch, obwohl sie und ihre Ansichten längst für tot erklärt wurden? Die Berücksichtigung dieser Fragen führt letztlich zur Darstellung der RAF in den Medien und soll in Verbindung mit dem Deutschunterricht gebracht werden.

Im abschließenden Teil sollen die Ergebnisse der ersten beiden Teile zum Einsatz kommen. Auf der Basis filmdidaktischer Erkenntnisse und Thesen der RAF-Thematik werden die Besonderheiten der einzelnen Filme für den Deutschunterricht aufgezeigt. Inhaltliche Charakteristika werden mittels Analysewerkzeugen, die auch im Unterricht von Bedeutung sind, kenntlich gemacht. Damit wird gezeigt, wie die Filme das Thema behandeln, wie sie vorgehen und was sie unterscheidet. Wie funktioniert es ein historisches Thema in aktuelle Bezüge zu setzen und immer wieder neu zu interpretieren und zu inszenieren? Letztendlich soll dabei betrachtet werden, welche Rolle, unter Berücksichtigung der erarbeiteten Punkte, RAF-Filme zukünftig für den Deutschunterricht spielen und welchen Wert und Nutzen sie in der Arbeit mit den SchülerInnen erbringen können.

2. Filmdidaktik im Deutschunterricht

Um die Geschichte der Filmdidaktik zu verstehen, muss man am Beginn der 1960er-Jahre ansetzen. Ab diesem Zeitpunkt fanden erstmals wissenschaftliche Diskussionen über den Einsatz von Film im Deutschunterricht statt. Der Film musste sich vor allem neben dem Medium Buch jahrzehntelang behaupten. Bis heute ist keine konkrete Umsetzung von Filmen in den Bildungsplänen vorgesehen. Dabei kann er aufgrund seiner thematischen Vielfalt und Aktualität an der Lebenswelt der SchülerInnen anknüpfen und bietet zudem ein hohes Identifikationspotential. Durch bewusste Analyse und Kritik kann Film einen besonderen Stellenwert im Deutschunterricht einnehmen.

2.1 Film und Buch

In den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts wurde davon gesprochen die SchülerInnen vor dem Medium Film schützen zu müssen. Filme im Unterricht wurden als regelrechte Gefahr gesehen. Somit erhielten diese keine Beachtung.³ Kepser meint diesbezüglich, dass diese sogenannten „Schmutz- und Schunddebatten“ der damaligen Zeit dafür verantwortlich wären, dass dem Film und seiner „gesellschaftlich-kulturellen Bedeutung“ im Deutschunterricht bis heute zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt würde.⁴ Die SchülerInnen sollten vor diesem „schrecklichen“ Medium bewahrt werden, ein gutes Buch war jedenfalls vorzuziehen.

Film sollte nicht als eigenständiges Medium, sondern als ein mit der Literatur zu vergleichendes Artefakt und damit auf einer Ebene mit der nicht weniger verpönten Trivilliteratur stehen, um das Medium somit weniger „gefährlich“ für die Jugendlichen zu machen.⁵ Damit, so die Absicht, würde sich der Film als minderwertiger dem Buch gegenüber weisen, vor allem „in Bezug auf künstlerischen Wert, Echtheit, Unmittelbarkeit und Lebenswahrheit“⁶. Dem Film und dessen nicht vorhersehbaren Auswirkungen auf die Jugendlichen konnte nicht getraut werden. Durch darauffolgende

³ Vgl. Kepser, Matthias: Medienkritik als kultureller Selbstverständigungsprozess in Gesellschaft und Deutschunterricht. In: Kepser, Matthias; Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Medienkritik im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2004. S. 9.

⁴ Vgl. ebd. S. 9

⁵ Vgl. Schörkhuber, Wolfgang: Film im Deutschunterricht – Literaturtransporteur, Filmanalyse oder was? In: Ide 27 (2003) H.4. S. 9.

⁶ ebd. S. 9.

„Formanalysen“ sollte er erstmals entschärft und somit weniger bedrohlich für die SchülerInnen gemacht werden.⁷

Erst um 1990 wurde von der Sichtweise, das Buch als *das* Medium im Deutschunterricht zu betrachten, Abstand genommen und dem Film im gesamten Medienverbund mehr Platz eingeräumt.

2.2 Kritische Rezeptionssichtweisen in den 70er-Jahren

Seit den 70er-Jahren wurde der Einsatz von Filmen lediglich auf Vertretungsstunden oder ans Schuljahresende geschoben.⁸ Film hatte nun zwar einen Platz, doch die „Ästhetik“ des Films, sowie ein Einbezug in den Deutschunterricht unter der Betrachtungsweise eines kulturell bedeutsamen Mediums, wurde völlig außer Acht gelassen. Es wurde ignoriert, dass Film bei vielen Jugendlichen zu einem beliebten Medium avancierte, das aus deren Alltag nicht mehr wegzudenken war.

Zusätzlich fehlte es an einer Reflexion und Diskussion über Filme: Die SchülerInnen wurden mit den Eindrücken, die sie in den Kinos oder von zu Hause mit genommen hatten, weitgehend allein gelassen. Es gab keinen Raum der eine thematische Beschäftigung mit Film zugelassen hätte.⁹ Zur gleichen Zeit entstanden „basale Formen“ des Einsatzes von Film: So wurde etwa im Anschluss an die Lektüre eines Buches dessen Verfilmung angehängt, wobei der positive produktive Wert nicht beachtet wurde.¹⁰ Zudem setzte man Filme nur dafür ein, Informationen zu vermitteln. Der Fokus hierbei galt der schlichten inhaltlichen Erzählung, die von den SchülerInnen im Anschluss wiederum reproduziert wurde.¹¹

Im selben Jahrzehnt gaben linke LiteraturdidaktikerInnen ihre kritische Haltung gegenüber dem System und dem Staat kund. Dies löste eine Literaturdidaktikdebatte aus, die den Einbezug neuer, vor allem politischer Denkweisen in den Unterricht mit sich führte. Aus filmdidaktischer Sicht wurde dadurch ein Aufbrechen der Struktur mittels „ideologiekritischer Text- und Bildanalyse“ hervorgerufen, durch die die „manipulativen Absichten“ der Medien unter die Lupe genommen wurden.¹²

⁷ Vgl. ebd. S. 9.

⁸ Vgl. Sass, Anne: Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. In: Fremdsprache Deutsch (2007) H. 36. S. 9.

⁹ Vgl. Kepser: Medienkritik. S. 10.

¹⁰ Vgl. Frederking Volker: Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners ‚Emil und die Detektive‘. In: ders. (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. München: Kopaed 2006. S. 215.

¹¹ Vgl. Sass: Filme im Unterricht. S. 9.

¹² Paefgen, Elisabeth: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart: J.B. Metzler 2006. S. 32f.

Politisch wichtige und aktuelle Themen in den Deutschunterricht zu integrieren und dadurch reflexiv mit den subjektiven Meinungen der SchülerInnen über den Staat, das System und der Sozialpolitik umzugehen, wurde zeitgleich mit dem Aufkommen der radikalen linken Bewegungen zum Gespräch.

Anstoß gaben die großen politischen Umwälzungen im Zeitraum der 1970er-Jahre, die Studentenrevolten, die Emanzipation der Frauen und die Rückbezüge der Linksorientierten auf den Marxismus, wodurch auch der Literaturunterricht „politisiert“ wurde.¹³ Er wurde versachlicht und verwissenschaftlicht, der literarische Kanon mit Sachtexten, politischer und moderner Literatur erweitert. „Der Rückgriff auf den Marxismus warf die Frage nach der Abhängigkeit der Literatur von ökonomischen, politischen und sozialen Systemen so eindringlich auf wie nie zuvor im deutschen Literaturunterricht.“¹⁴ Durch den Einbezug soziologischer Diskurse rund um Habermas u.a. kamen neue Themen „wie Emanzipation, Aufklärung, Toleranz, [und] Kritikfähigkeit“ in die pädagogischen Diskussionen.¹⁵ Diese neuen Einstellungen lösten sich komplett von den Bestrebungen der sechziger Jahre, „deren Ziel eine qualifizierte literaturästhetische Erziehung gewesen war.“¹⁶

Wenngleich der Literaturunterricht in dieser radikalen Form keinen langfristigen Bestand hatte, so gehört ein sozialgeschichtlicher Blick auf Epochen und literarische Texte seit den siebziger Jahren zum festen Bestandteil von Lesebüchern und Textausgaben für den Schulgebrauch.¹⁷

Von einer „strukturalistischen“ Analyse wurde Abstand genommen. Stattdessen standen sozialgeschichtliche Aspekte der Werke mit verschiedensten Informationen über Geschichte, biographische Hintergründe und „produktionsästhetische“ Blickwinkel im Vordergrund.¹⁸ Politisch-gesellschaftliche Themen und deren kritische Überprüfung sollten für die SchülerInnen von Relevanz sein.¹⁹

Kreuzer weist 1975 auf den Umschwung im Deutschunterricht im Übergang von den Sechzigern auf die siebziger Jahre hin. So sollte nun über tatsächliche Ereignisse und Themen im Unterricht diskutiert und reflektiert werden, die die SchülerInnen und ihr

¹³ Vgl. ebd. S. 33.

¹⁴ ebd. S. 33.

¹⁵ Vgl. ebd. S. 33.

¹⁶ Vgl. ebd. S. 33.

¹⁷ ebd. S. 33.

¹⁸ Vgl. ebd. S. 34.

¹⁹ Vgl. ebd. S. 35.

Umfeld betreffen. Politische und soziale Thematiken wurden nun auch von der SchülerInnenseite beleuchtet:

Die Deutschlehrer an den Schulen gehen dazu über, die Ausrichtung ihres Unterrichts am ästhetisch-normativen Literaturbegriff aufzuheben, und nehmen sich den jeweils sinnvollen Umgang mit den verschiedensten Textsorten oder auch die Vorbereitung auf reale Kommunikationssituationen zum Inhalt und Ziel der Lehre.²⁰

Die Frankfurter Schule entwarf eine Ansicht einer „kritischen Didaktik“. „Kritische Didaktik verstand sich als eine Theorie, die hinter didaktischen Modellen und Konzepten stehende wirtschaftliche und politische Interessen freizulegen trachtete.“²¹ Es ging nicht mehr darum, ein Werk unkritisch zu lesen und als gegeben anzusehen, vor allem was die „Klassiker“ der deutschsprachigen Literatur betraf. Das Hinterfragen und Einordnen in einen sozialgeschichtlichen Kontext bekam einen großen Stellenwert im Deutschunterricht. Im Jahr 1974 wurde aufbauend auf die Theorie der Frankfurter Schule vom sogenannten Bremer Kollektiv, welches aus mehreren Bremer DeutschlehrerInnen bestand und sich für einen „politischen Literaturunterricht linker Provenienz“ engagierte, ein Unterricht entwickelt, „der Literatur als soziales Phänomen analysiert [...]; der soziale Probleme [...] zum Thema macht; der die Frage nach seiner Funktion in der gesellschaftlichen Wirklichkeit und ihren Auseinandersetzungen stellt“.²²

Bei der Beschäftigung mit der Frage, welche Themen in dieser Art von Unterricht nicht fehlen dürfen, tauchten neue Aspekte auf, die nun besprochen werden sollten: So zum Beispiel „Massenmedien und Trivialliteratur“ aber auch „politische Lyrik“.²³ In *Projekt Deutschunterricht*, einer zu der Zeit herausgegebenen fachdidaktischen Zeitschrift, wurde „eine ausführliche soziologische Märchenanalyse, die das Interesse an bestimmten Konflikten und Lösungen im Märchen jenseits ihrer sagen- und mythengeschichtlichen Dimensionen beleuchtet“ angeführt, oder auch

die historisch-materialistische Analyse des Hörspiels *Träume* von Günter Eich vorgenommen, in der die Schüler Grundbegriffe der politischen Ökonomie

²⁰ Kreuzer, Helmut: Veränderungen des Literaturbegriffs. Fünf Beiträge zu aktuellen Problemen der Literaturwissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1975. S. 74.

²¹ Müller-Michaels, Harro: Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts. In: Bogdal, Klaus Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002. S. 45.

²² Vgl. Paefgen: Einführung in die Literaturdidaktik. S. 36.

²³ Vgl. ebd. S. 37.

kennenlernen und die Widerspiegelung der historisch-gesellschaftlichen Situation im literarischen Text erkennen sollen. [...] Ausführliche Darstellungen über die politisch-ökonomische Lage sowie Informationen über den Stand der Klassenkämpfe sollen der Analyse des Hörspiels selbst vorausgehen.²⁴

Heimat- und Liebesromane, Kriminalgeschichten oder Sciencefiction gehörten keineswegs nur zu den Genres, die ausschließlich von nicht-elitären Schichten gelesen wurden. Deshalb nahmen LiteraturdidaktikerInnen in den 1970er-Jahren dieses Phänomen auch zum Anlass, „die Trivilliteratur mit ideologiekritischer Absicht zum Unterrichtsgegenstand“ zu machen. „Schüler/-innen sollten dafür sensibilisiert werden, wie die Kulturindustrie Wünsche und Bedürfnisse befriedigt, statt Problembewusstsein zu schaffen.“²⁵

Müller-Michaels entwickelte 1978 ein neues literaturdidaktisches Konzept, das die SchülerInnen expliziter und mit ihren eigenen Alltagserfahrungen in die Rezeption und Analyse der Lektüre miteinbindet.²⁶

Die Rezeptionspragmatik in diesem Sinne müsste zu formulieren versuchen, mit welchem Ziel und auf welche Weise der Leser die Auseinandersetzung mit Literatur sucht und suchen sollte. [...] Hinzu kommt, daß das Ziel von Unterricht nicht sein kann, die Bewältigung gegenwärtiger und üblicher Rezeptionssituationen einzuüben, sondern die Schüler für neue, unvertraute Situationen zu rüsten und zu befähigen, die Standardrezeptionsformen eben auch kreativ zu durchbrechen.²⁷

Aufgrund dieser Veränderungen konnten die Inhalte im Deutschunterricht unter kritischeren Kontexten und Denkweisen bearbeitet werden. Allerdings verhalfen diese dem Film, angesichts des Einsatzes als Referent von Informationen und Vertretung von LehrerInnen, sowie der Verschiebung auf das Ende des Semesters, kaum zu einem besseren Stellenwert.

2.3 Kompromiss Literaturverfilmung

Mit Ausnahme des Nebeneinanderstellens von Literatur und Literaturverfilmung wurde der Film im Deutschunterricht nicht integriert und „weitgehend ignoriert“.²⁸ Die

²⁴ ebd. S. 37.

²⁵ Abraham, Ulf; Kesper, Matthias: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2005. S. 29.

²⁶ Vgl. Müller-Michaels, Harro: Literatur im Alltag und Unterricht. Ansätze zu einer Rezeptionspragmatik. Kronberg/Ts.: Scriptor 1978. S. 22ff.

²⁷ ebd. S. 23.

²⁸ Vgl. Abraham, Ulf: Filme im Deutschunterricht. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett 2009. S. 7.

Literatur stand im gesamten Medienverbund nach wie vor im Mittelpunkt.²⁹ Audiovisuelle Texte wurden im Unterricht nur als unterstützendes Mittel verwendet, nicht aber als „selbstständige Texte“ herangezogen. In den 1980ern wurde der Fokus auf Literaturverfilmungen gelegt. Der Film sollte ein schlechteres Abbild der Literatur sein und weiterhin eine zweitklassige Behandlung bekommen, obwohl er schon längst zum Alltag und zur Freizeitgestaltung der SchülerInnen gehörte.³⁰ Mit Hilfe der Literaturverfilmungen sollten nun aber zusätzlich die „ästhetischen Möglichkeiten des Genres Film“ kennen gelernt werden.³¹ Blumensath und Lohr drangen 1983 sogar so weit vor, nicht nur die Literaturverfilmung als gut zu heißen, sondern auch den „ohne literarische Vorlage entstandenen, gleichwohl poetische Qualität besitzenden Film“.³² Bis in die späten 90er-Jahre konnte von einer vergleichenden Analyse mit der Literatur noch nicht ganz abgesehen werden. Jedoch trat eine Veränderung insofern ein, dass der Vorschlag aufkam, den Film zuerst als eigenständiges Medium im doppelten Sinn zu sehen und erst dann mit der literarischen Vorlage zu vergleichen.³³ Erst mit der Jahrtausendwende wird von der Literaturverfilmung als einzige Beschäftigung mit Film abgesehen und dieser als autonom zu untersuchendes Medium mit eigenen, abzugrenzenden Thematiken im Deutschunterricht akzeptiert.

2.4 Film als eigenständiges Medium

Für die FilmdidaktikerInnen war es an der Zeit umzudenken, da nicht mehr zu verleugnen war, dass sich die SchülerInnen schon lange nicht mehr ausschließlich mit dem Medium Buch in ihren Mußestunden vergnügten.³⁴ Auch in der fachdidaktischen Diskussion gab es eine sprachliche Aufwertung des Films vom „Massenmedium“ hin zum allgemein gebräuchlichen Begriff „Medium“.³⁵ Die aufkommende Videotechnik unterstützte ebenfalls den Einzug in den Unterricht und dessen didaktische Aufbereitung:³⁶ Durch das Vor- und Zurückspulen wurde das Arbeiten mit dem Medium grundlegend vereinfacht und der Film konnte nun gelesen werden.³⁷

²⁹Vgl. Krämer, Felix: SpielFilmSpiel. Szenisches Interpretieren von Film im Rahmen von Literaturdidaktik und Medienerziehung. München: kopaed 2006. S. 107.

³⁰ Vgl. Abraham: Filme im Deutschunterricht. S. 14.

³¹ Vgl. Paefgen, Elisabeth: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart: J.B. Metzler 2006. S. 161.

³² Vgl. Blumensath, Heinz; Lohr, Stephan: Verfilmte Literatur – literarischer Film. In: Praxis Deutsch 10 (1983) H. 57. S. 15.

³³ Vgl. Paefgen: Einführung in die Literaturdidaktik. S. 169.

³⁴ Vgl. ebd. S. 166.

³⁵ Vgl. ebd. S. 161.

³⁶ ebd. S. 161.

³⁷ ebd. S.162.

In der wissenschaftlichen Diskussion gab es seit diesem Paradigmenwechsel nun zwar Gespräche über Film im Unterricht, die meist unter dem Begriff Mediendidaktik verankert waren. Dennoch fehlte es an grundsätzlichen Ausführungen zur Umsetzung und zu Handlungsweisen über den Gebrauch sowie an filmanalytischen Verfahren.³⁸ Konkrete didaktische Vorschläge waren nicht vorhanden. Einigkeit herrschte darüber, „dass die mit der Mediennutzung verbundenen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen ernst zu nehmen“³⁹ sein sollten. Darüber, dass die SchülerInnen die Filme nicht ohne Emotionen sehen und subjektive Eindrücke dabei erfahren, die nicht außer Acht gelassen und reflektiert werden sollen, war man sich bis dato ebenfalls einig. Der Umgang mit Film ging immer mehr in Richtung „kommunikativ-situativ“ bzw. „handlungsorientiert“, da der „aktive Lerner“ in den Überlegungen zunehmend in den Vordergrund rückte.⁴⁰

Wurde der Film durch reine Formanalysen in den 1960ern noch bis zur Unkenntlichkeit zerstückelt, um weniger gefährlich für die SchülerInnen zu sein, kamen die FilmdidaktikerInnen in den 1990er-Jahren zu neuen Erkenntnissen: Die Analyse eines Filmes im Unterricht sollte nicht mehr nur die Form und den Aufbau fokussieren, sondern auch die inhaltlichen Aspekte integrieren. So erwähnt Gast 1996:

Filmanalyse im Unterricht könnte für die SchülerInnen zwei Erkenntnisse ermöglichen: Sie könnte einerseits die inhaltliche Frage [...] filmsprachlich fundiert beantworten und andererseits die Erfahrung vermitteln, daß filmsprachliche Analyse kein Selbstzweck ist, sondern der Klärung inhaltlicher Fragen dient. Die Analyse vermittelt aber noch ein weiteres Ergebnis, das für jede filmanalytische Arbeit von Bedeutung ist: daß die Klärung der Wirkungsfrage von zwei Komponenten – dem Film und dem Zuschauer – abhängt.⁴¹

Der Film bekommt im Deutschunterricht als eigenes zu analysierendes Medium einen immer höheren Stellenwert. Er soll dabei nicht als Konkurrenz zum Buch gesehen, jedoch mit anderen Augen betrachtet werden als zuvor, ob nun thematisch-inhaltlich vorgegangen oder auf Erzählstrukturen geachtet wird.⁴² Dabei wird seither u.a. zwischen drei Aspekten unterschieden: Erstens kann der Film im Unterricht zwar eingesetzt und bearbeitet werden, muss aber nicht im Fokus der Einheit stehen und

³⁸ Vgl. ebd. S. 167.

³⁹ Vgl. Kepser: Medienkritik. S. 11.

⁴⁰ Vgl. Sass: Filme im Unterricht. S. 9.

⁴¹ Gast, Wolfgang: Filmanalyse. In: Praxis Deutsch 23 (1996) H.6. S. 14.

⁴² Vgl. ebd. S. 171f.

wird als ein Medium unter vielen anderen gesehen.⁴³ Zweitens wird er als Teil eines „symmedialen Deutschunterrichts“ verstanden, indem er mit anderen Medien in Verbindung gebracht wird.⁴⁴ Drittens werden Techniken und Vorgehensweisen der Literaturanalyse mit denen der Filmanalyse vereint, untersucht und so den SchülerInnen in einer gleichzeitigen Behandlung nahegebracht.⁴⁵

Der neu entwickelte sozialgeschichtliche Blick der 70er-Jahre sollte sich später in der Filmdidaktik aufgrund der Integration neuer Thematiken durchsetzen und ist in der Deutschdidaktik immer noch präsent. So werden grundsätzlich verschiedene Thematiken aus diesem Blickwinkel auch in der Filmanalyse betrachtet. Es wird auf die Themenvielfalt die der Deutschunterricht anbietet und anbieten kann, plädiert, obgleich nach wie vor „kulturpessimistische und bewahrpädagogische Positionen vertreten werden“.⁴⁶

Trotzdem hat sich im Laufe der Zeit und vor allem seitdem Film als eigenständiges Medium im Deutschunterricht gesehen werden kann, eine positive Haltung zum Film etabliert, und die Frage nach dem Einsatz von Medien unter ästhetischer sowie politischer Sichtweise ist stark präsent.⁴⁷ So nennt Wermke als Zieldimensionen im Literatur- und Medienunterricht unter anderem: Medienkompetenz, Lesekompetenz, auditive Kompetenz, Medienpraxis, ästhetische Bildung und politische Bildung⁴⁸ und führt weiter an: „Medienkompetenz muss an Ästhetische und Politische Bildung anschließen, um den Schülern Zusammenhänge verständlich zu machen und ihr Urteilsvermögen zu fördern.“⁴⁹

Die Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, dem Film, unter all diesen Aspekten, als Gegenstand im Unterricht Platz zu machen und im Lehrplan expliziter zu verankern.⁵⁰ Es muss daran gearbeitet werden in dieser „neuen, optimistischen, kreativen Phase, die

⁴³ Vgl. ebd. S. 172.

⁴⁴ Vgl. Frederking: Symmedialität und Synästhetik. S. 204-230.

⁴⁵ Vgl. Rudolf, Holger: King Kong und Kafka. Katastrophenfilme und Franz Kafkas Erzählung „Das Stadtwappen“. In: Kepser, Matthias; Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Medienkritik im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2004. S. 134-144.

⁴⁶ Vgl. Krämer: SpielFilmSpiel. S. 115.

⁴⁷ Vgl. Wermke, Jutta: Literatur- und Medienunterricht. In: Bogdal, Klaus Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002. S. 91f.

⁴⁸ Vgl. ebd. S. 99ff.

⁴⁹ ebd. S. 103.

⁵⁰ Vgl. Schönleber, Matthias: „Es gibt Tiefen genug, sie klaffen zwischen den Bildern“ Ästhetische Kompetenz an den Schnittstellen von Kurzfilm und Kurzgeschichte. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. München: Kopaed 2006. S. 62.

die pessimistische, abwehrende und analytische Haltung abgelöst hat“⁵¹, dem Einsatz audiovisueller Medien Strukturen und Anleitungen zu verleihen. Damit kann der Film optimal in den Unterricht integriert werden. Grundlegend ist seit dem Paradigmenwechsel, dem Film mehr Gewicht zu verleihen und ihn als eigenes Medium im Medienverbund zu sehen, um einen Aufschwung hinsichtlich der Arbeit mit Film im Deutschunterricht verzeichnen zu können.

2.5 Unklarheiten und offene Fragen

Seit der Jahrtausendwende wird von den FilmdidaktikerInnen behauptet, dass es eine Didaktik des Films im Deutschunterricht nicht gäbe. Zwar wäre der Film schon seit mehreren Jahrzehnten fest im Unterrichtsgefüge verankert, die Umsetzungsweise geschähe dennoch seit jeher „defensiv“.⁵² Es fehle sowohl an einer Verankerung in den Bildungsstandards wie auch einer Vorgabe, wie der Film im Unterricht eingesetzt werden sollte. Es gibt nur rare Antworten darauf, wie die Umsetzung in welcher Altersklasse zu welchem Zeitpunkt unter welchen Bedingungen von statten gehen und später eventuell abprüfbar sein sollte. Unterrichtsbeispiele sind zwar mittlerweile vorhanden, allgemeine Regelungen lassen sich aber nur ansatzweise feststellen.⁵³

Anwendungshinweise, wie mit Film kulturelles und ästhetisches Lernen unterstützt werden kann, fehlen bzw. werden von den Lehrenden nicht umgesetzt. Es gibt einen Umschwung, der sich bis jetzt immer präziser in seiner Umsetzung entwickelt, dennoch weist er große Lücken auf. So geben Pfeiffer und Staiger an:

Weder eine Einführung in die Filmanalyse für den Gebrauch in der Schule noch eine didaktisch aufbereitete Filmgeschichte liegen bisher vor, ganz zu schweigen von einer Film-Textsortenreflexion oder einer filmischen Poetik und Stilistik, die in der Schule anwendbar wären.⁵⁴

Aufgrund der fehlenden Expertise der DeutschlehrerInnen und auch der fehlenden Anleitungen im Lehrplan besteht eine enorme Schwierigkeit, den Film fest im Unterrichtsgefüge zu verankern. Woran es nicht fehlt, sind Diskussionen darüber warum der Film im Deutschunterricht einen Platz haben sollte und worin die

⁵¹ Kepser: Medienkritik. S. 12.

⁵² Vgl. Schörkhuber: Film im Deutschunterricht. S. 8.

⁵³ Vgl. Kern, Peter Christoph: Film. In: Bogdal, Klaus Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002. S. 217.

⁵⁴ Pfeiffer, Joachim; Staiger, Michael: Zur Situation der Filmdidaktik. Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht 60 (2008) H.3. S. 3.

Wichtigkeit liegt, Film als ästhetisches Medium zu sehen und nicht als bloßen Inhaltsvermittler zu zeigen. Laut Kammerer

mangelt es bis heute an entsprechender curricularer Orientierung und im Großen und Ganzen auch an einer überzeugenden Materialsammlung und fachspezifischen Strukturierung zur film- bzw. deutschdidaktischen Umsetzung mit mehrperspektivischen methodischen Zugängen. Solange dieses Defizit an handlungsrelevanten Unterrichtskonzepten vorherrscht und solange die zur Durchführung eines medial zwingend erforderlichen Projektunterrichts notwendigen institutionellen Freiräume nicht zur Verfügung stehen, muss auf exemplarische Kurzlehrgänge zurückgegriffen werden, um Einblicke in die dramaturgische Werkstatt des Films zu ermöglichen.⁵⁵

Welche Kompetenzen von den SchülerInnen von Beginn ihrer Schullaufbahn bis hin zum Abschluss Schritt für Schritt erlernt werden sollen, ist noch nicht klar festgelegt und trotzdem unabdingbar.⁵⁶ Zwar gibt es mehrere Ansätze, aber keine genauen Anleitungen. Die Filmdidaktiker sind sich aber sicher, dass eine Filmdidaktik danach fragt, „aus welchen Gründen und mit welchen Zielen (welche) Medienangebote Gegenstand von Lernprozessen werden“, sowie, „dass Spielfilme als Teil des kulturellen Erbes durchgängig im Unterricht vorkommen sollen“⁵⁷. Hierfür ist es aber zunächst wichtig, eine „Staffelung der (Teil-)Kompetenzen nach Schwierigkeitsgrad“ zu erarbeiten.⁵⁸

Diesen Unklarheiten und offenen Fragen auf den Grund zu gehen soll, auch Aufgabe und Ansatz der vorliegenden Diplomarbeit sein. Im Laufe der Arbeit soll Anleitungen, die die Art und Weise des Umgangs mit dem Medium inkludieren, sowie Kompetenzen, die von den SchülerInnen dabei erlernt werden können, begegnet werden.

2.6 Neue Themenvielfalt

Was die thematischen Aspekte anbelangt, hatte sich der Einsatz von Filmen im Deutschunterricht auf den inhaltlichen Bereich der Literatur und deren Verfilmung bzw. auf die Unterschiede in den Darstellungsweisen der zwei Medien beschränkt. Seit dem Paradigmenwechsel rücken vermehrt Filme bzw. Filmgenres, deren Einsatz bisher im

⁵⁵ Kammerer, Ingo: Literaturverfilmung im Deutschunterricht Zur filmischen Transformation literarischen Erzählens am Beispiel des „Tonio Kröger“. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. München: Kopaed 2006. S. 162.

⁵⁶ Vgl. Abraham: Filme im Deutschunterricht. S. 42f.

⁵⁷ Vgl. Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt 2008. S. 182.

⁵⁸ Vgl. Abraham: Filme im Deutschunterricht. S. 43.

Deutschunterricht keine Rolle gespielt hat, die Jugendliche jedoch besser ansprechen können, ins Blickfeld der Diskussionen.⁵⁹ Eine Konzentration auf diese Vielfalt ist seither möglich. Filme mit hohem aber auch niedrigem ästhetischen Eigenwert gelangen in den Fokus und werden analysiert, reflektiert und diskutiert.

Dass zum Beispiel Hollywood-Filme und ähnlich inszenierte europäische Filme einen Nutzen für den Deutschunterricht erbringen können, wird von einigen FilmdidaktikerInnen aufschlussreich dargestellt. So analysieren Frederking, Krommer und Maiwald den Film „The Graduate“ hinsichtlich seiner Symbolik, der Filmsprache und der dahinterstehenden Geschichte. Sie bezeichnen ihn schlussendlich als „*kulturgeschichtliches Dokument*“, da der Film nicht nur inhaltlich und ästhetisch hilfreich ist, sondern aufgrund seiner Machart das Leben in den USA zur Zeit des „gesellschaftlichen Umbruchs am Ende der 1960er Jahre“ aufzeigt.⁶⁰

Frederking, Krommer und Maiwald gehen davon aus, „dass audiovisuelle Texte (...) legitime Gegenstände einer Mediendidaktik Deutsch“⁶¹ sein sollten. Das heißt, dass im Unterricht nicht nur Literaturverfilmungen und deren Vergleich mit der Textvorlage eine Rolle spielen sollten, sondern alle denkbaren Arten von Filmen, deren Themenvielfalt und ästhetische Machart im Deutschunterricht brauchbar erscheinen.⁶²

Aufgrund der enormen Vielfalt, die sich durch den Gebrauch von Filmen anbietet, lassen sich diese mit einer Menge von gegenwartsbezogenen Diskussionen verknüpfen. Es können aber auch historisch relevante Themen in die Gegenwart hinein geholt und unter gegenwärtigen Verknüpfungspunkten analysiert bzw. „Wirklichkeitsbezüge hergestellt werden“.⁶³ Dies deckt sich damit, dass der Deutschunterricht ohnehin, wie im Lehrplan festgelegt ist, unterschiedliche Thematiken integrieren sollte. Abraham nennt an dieser Stelle einige mögliche „Wirklichkeitsbezüge“, die beim Sehen von Film im Unterricht aufgegriffen werden können: Behinderung, Umwelt, Deutsche Geschichte nach 45, Drogen, Ernährung, Familie, Freundschaft, fremde Kulturen, Geschichte im Film, Geschlechterrollen im Film, Gewalt, Märchen, Medien, Migration, Musik, Nationalsozialismus, Rassismus.⁶⁴

⁵⁹ Vgl. Paefgen: Einführung in die Literaturdidaktik. S. 169.

⁶⁰ Vgl. Frederking; Krommer; Maiwald: Mediendidaktik Deutsch. S. 146.

⁶¹ ebd. S. 186.

⁶² Vgl. ebd. S. 186.

⁶³ Vgl. Abraham: Filme im Deutschunterricht. S. 53.

⁶⁴ ebd. S. 53 f.

Die verschiedenen Thematiken aus den Filmen aufzugreifen, kann näher an der Lebenswelt und den Interessen der SchülerInnen liegen, als sich stets auf Literaturverfilmungen von Büchern zu beziehen und auf ihre Unterschiede, Gemeinsamkeiten und eventuell ästhetisch-künstlerische Auffälligkeiten hin zu untersuchen.

2.7 Film als Bestandteil der „Lebenswelt“

Das Medium Film gehört für einige SchülerInnen zum Alltag und zu alltäglichen Gesprächen in den Klassen, wenn es darum geht, welcher Film von wem gesehen wurde und was sie oder er davon hält. Dies ist eine Herangehensweise an AV-Medien, die von vielen SchülerInnen bereits mitgebracht wird und auf die im Unterricht aufgebaut werden kann. Die Arbeit mit dem Medium ist den Jugendlichen größtenteils nicht fremd, deren Kompetenzen müssen meist nur weiter ausgebaut und reflektiert werden.⁶⁵ Die SchülerInnen erlernen die sogenannte Visual Literacy, „die Fähigkeit, Bilder zu lesen, also ihnen verstehend Sinn und Bedeutung abzugewinnen“⁶⁶ sogar teilweise von selbst. Es ist daher unabdingbar Filme im Unterricht einzusetzen, gerade weil sie eine so starke Verbindung zum alltäglichen Leben der SchülerInnen aufweisen.⁶⁷ Die in den Filmen behandelten Thematiken sind so vielfältig, dass sie eine Menge an Interessensangeboten und Identifikationspotential aufweisen.⁶⁸ Unabhängig von Genre und Gattung werden Filme ständig, wenn auch nicht bewusst, reflektiert, diskutiert und sind auch Teil der Freizeitgestaltung⁶⁹. So erwähnt Abraham:

Das zeitgenössische Kino bringt [...] zunehmend Zuschauer hervor, die Filme intertextuell sehen, die Künstlichkeit ihrer jeweiligen Mittel zu würdigen wissen und den Film als Gemachtes genießen, also ästhetisch. Vielfach muss man Schüler/-innen nicht mehr ausdrücklich auf das Künstliche hinweisen.⁷⁰

Aus diesem Grund soll Film – unabhängig von seinen Inhalten – im Unterricht einen Platz haben. Offen bleibt jedoch, wie er einzusetzen ist, welche Besonderheiten er für den Unterricht mitbringen kann, welche Fragestellungen er für die SchülerInnen bereit

⁶⁵ Vgl. ebd. S. 27.

⁶⁶ Vgl. ebd. S. 27.

⁶⁷ Vgl. Sass: Filme im Unterricht. S. 13.

⁶⁸ Vgl. Abraham, Ulf: Mehr als nur „Theater mit Videos“ Theatralität in einem medienintegrativen Deutschunterricht und szenische Verfahren im Umgang mit Film und Fernsehen. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. München: Kopaed 2006. S. 132.

⁶⁹ Vgl. Abraham: Filme im Deutschunterricht. S. 7.

⁷⁰ ebd. S. 19f.

stellen sollte, und mit Hilfe welcher Herangehensweise er zu analysieren ist. Die SchülerInnen brauchen daher von den Lehrenden eine Anleitung, um ihr mitgebrachtes Wissen einordnen zu können. Denn einige von ihnen schauen sich zwar regelmäßig Filme an, ihre Aussagen und ihre Expertise führen aber auf die jeweiligen Vorlieben zurück.⁷¹

Auch Aspekte und Verhaltensmuster, die für das alltägliche Leben relevant sind, werden mittels Filmen und über deren Reflexion kopiert und erlernt.⁷² Abraham plädiert dafür, diese Eindrücke im Deutschunterricht aufzugreifen, gerade weil sich viele kommunikative und ästhetische Aspekte und Richtlinien des Lehrplans mit der bewussten und didaktisch aufbereiteten Arbeit mit Film decken:

Wenn Deutsch das Fach ist, welches Reden, Schreiben und Interpretieren lehren soll, so sollen im Deutschunterricht alle – auch diejenigen, die zu Hause keine Gesprächspartner haben – von dem reden und über das schreiben dürfen, was sie geprägt, jedenfalls beeindruckt hat; Die AV-Medien als Unterrichtsgegenstände ins Klassenzimmer zu holen ist wichtig, weil Heranwachsende ein Recht haben nicht allein gelassen zu werden mit den angeheizten Gefühlen, suggerierten Bedürfnissen und permanenten (Selbst-)Inszenierungen, die die Theatralität dieser Medien für sie bereit hält.⁷³

Filme können auf verschiedenste Art und Weise eine Verknüpfung mit den tatsächlichen Gewohnheiten und Erfahrungen der SchülerInnen herstellen, in dem sie unterschiedliche Thematiken mit dem Vorwissen und Anschauungen verbinden.⁷⁴ Auch durch historische Ereignisse und gerade, wenn diese durch neu erscheinende Filme in die Gegenwart der Jugendlichen geholt werden, kann mitunter Identifikationspotential entwickelt werden. Dies geschieht dann, wenn sich die Jugendlichen mit gewissen Ansichten, Einstellungen und Haltungen identifizieren und mit ihrem Leben vergleichen bzw. diese Aspekte übernehmen.

2.8 Identifikationspotential

Meistens ist es eine der Hauptfiguren deren Art, Redeweise, Lebensführung und/oder Aussehen, mit der die ZuschauerInnen für den kurzen Moment des Filmsehens

⁷¹ Descouvières, Benedikt: Kriegs-Schnitte. „Wege zum Ruhm“, „Full Metall Jacket“ und „Independence Day“ im Deutschunterricht. Sankt Augustin: Gardez! 2002. S. 59.

⁷² Vgl. Abraham: Mehr als nur „Theater mit Videos“. S. 132.

⁷³ Abraham: Mehr als nur „Theater mit Videos“. S. 132.

⁷⁴ Vgl. Sass: Filme im Unterricht. S. 13.

verschmelzen. Je nachdem, wie der Film inszeniert wird, kristallisiert sich eine dem Publikum besonders sympathische bzw. apathische Figur oder Gruppe heraus:

Der Zuschauer 'identifiziert' sich mit einer oder vielen Personen einer Handlung, dann aber auch personenabgewandt mit Situationen oder Wertvorstellungen. Er kann das Geschehen genuin miterleben, damit sympathisieren oder es schadenfroh begleiten. Er kann darüberstehen und trotzdem mitleiden oder er kann im Geschehen aufgehen.⁷⁵

Diesen Gefühlen Ausdruck zu verleihen, kann im Unterricht besonders für Diskussionen hilfreich sein.⁷⁶ Warum ist es gerade diese Figur, mit der ich mich gut identifizieren kann? Was ist der Grund dafür, dass ich mit diesen Ansichten ganz und gar nicht übereinstimme? Man kann sich aber nicht nur mit den Figuren und deren Verhalten identifizieren: Filme bieten Lösungsvorschläge für sämtliche emotionale und gesellschaftliche Probleme und halten diese als Muster für „Liebe, Partnerschaft und Freundschaft [...], Nachbarschaft und Solidarität; aber auch für Konkurrenz, Neid und Eifersucht“⁷⁷ für die ZuschauerInnen bereit. Einige Floskeln aus bekannten Filmen werden direkt aus der virtuellen Welt in den Alltag übernommen und angewandt. Dies gilt es auch für den Unterricht aufzunehmen, denn die SchülerInnen saugen die Filme nicht nur unwillkürlich auf, meistens werden Auffassungen und Thematiken mitunter unbewusst übernommen:

Der Film berührt zentrale Orientierungsmuster unserer Gesellschaft und formt unsere Vorstellung von sozialer Realität, indem er eine bestimmte Art und Weise aufzeigt, den Alltag zu gestalten, zu leben, zu lieben. In der Medienforschung musste man von der Vorstellung Abstand nehmen, die Rezipient/innen von visuellen Medienangeboten seien weitgehend passive Wesen, deren Aktivität während der Rezeptionssituation vor allem im Gang zum Kühlschrank und im Griff in die Chipstüte besteht und die ansonsten der Flut von Bildern hilflos ausgesetzt sind.⁷⁸

Die SchülerInnen können sich aufgrund der verschiedenen Themenangebote mit den Filmen identifizieren, entwickeln aber auch Ablehnung. Zuerst wird das neu

⁷⁵ Kern, Peter Chr.: Die Emotionsschleuder Affektpotenzial und Affektfunktion im Erzählfilm. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. München: Kopaed 2006. S. 24.

⁷⁶Vgl. Wörther, Matthias: Spielfilme im Unterricht. Didaktik, Anregungen, Hinweise. September 2005. URL: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/woerther_spielfilme/woerther_spielfilme.pdf Zugriff: 13.9.2010.

⁷⁷ Vgl. Abraham: Mehr als nur „Theater mit Videos“. S. 132.

⁷⁸ Schröter, Erhart: Filme im Unterricht. Auswählen, analysieren, diskutieren. Weinheim und Basel: Beltz 2009. S. 7.

Gesehene allerdings mit aktuellem Wissen und bis dahin gemachten Erfahrungen verglichen, um dann eine eigene Haltung einnehmen zu können.⁷⁹ Wie es zu den verschiedenen Ansichten und Einstellungen kommt, kann in weiterer Folge im Deutschunterricht diskutiert werden. Die von den eigenen Erfahrungen abgeleiteten Emotionen sind es auch, die beim Ansehen von Filmen in Kinosälen mitunter, zumindest akustisch, stärker in den Vordergrund treten, als etwa beim Lesen eines Buches.⁸⁰ Kern benennt Filme aus den genannten Gründen als „Emotionsschleudern“:

Kein Wunder, dass er [Film] zur Emotionsschleuder wird; bewirken doch seine ästhetischen und technischen Mittel nahezu automatisch, dass die gutwillige Empathie des Zuschauers zur mitreißenden Identifikation transformiert: Aus gleichgültiger Langeweile wird anteilnehmende Begleitung, wird gesteigertes Interesse, wird Aktivierung aller Gemütskräfte, wird echte Identifikation bishin zur emotionalen Explosion. So – und nur so – wird es möglich und passiert sogar außerordentlich häufig, dass der Zuschauer Gefühle entwickelt, die er in W1 [in der realen Welt] nur in Ansätzen erlebt hat. Kennen muss er sie schon, sonst hätte er keine Basis für die Nachschöpfung.⁸¹

Film bietet zudem die Möglichkeit, Dinge und Sachverhältnisse zu beschreiben, die in diesem Maße gar nicht möglich wären: Zum Beispiel sind Sachen, die „in“ und cool sind, sprachlich meist gar nicht vermittelbar und filmisch leichter umzusetzen.⁸² Erst beim Sehen eines Filmes und dem Vergleichen mit dem subjektiv Erlebten kann sich herauskristalisieren, was man persönlich als positiv bewertet.

Gerade weil der Film den Jugendlichen zunächst den Eindruck eines einfach zu verstehenden, ja geradezu angenehm zu rezipierenden Mediums, das auch im Zentrum ihrer Freizeittätigkeit steht, erweckt, eröffnet er große didaktische Möglichkeiten. Wie ein literarischer Text arbeitet er mit ästhetischen Effekten, präsentiert Lebensentwürfe und Konfliktmodelle, bietet die Möglichkeit des identifizierenden Auslebens von Emotionen und Ängsten und ermöglicht eine informative wie kritische Deutung von Welt und Gesellschaft.⁸³

Laut Schneider glauben wir dem Medium Film mehr als allen anderen Medien. „Er regt die Phantasietätigkeit an, fordert zur Parteinahme und Identifikation heraus; wie kein anderes Medium fördert der Film die Bereitschaft, sich in die erzählte und gezeigte

⁷⁹ Vgl. Sass: Filme im Unterricht. S. 7.

⁸⁰ Vgl. Kern: Die Emotionsschleuder. S. 19.

⁸¹ ebd. S. 26.

⁸² Vgl. Kern: Film. S. 224.

⁸³ Descouvières: Kriegs-Schnitte. S. 63.

Geschichte hineinziehen zu lassen.“⁸⁴ Von großer Bedeutung beim Sehen ist die Reflexion und Thematisierung darüber, wie es dazu kommt, dass man von bestimmten Aussagen, Szenen, Figuren ergriffen ist und diesen glaubt. Oder warum manche Figuren gängigen Rollenbildern zugesprochen werden und andere ganz aus der gängigen Rolle fallen. Zudem kommt es darauf an, ob die Inszenierung bewusst im Sinne der Regisseurinnen und Regisseure ist oder ob die ZuschauerInnen instinktiv zum Weiterdenken und zur Selbstinterpretation aufgefordert werden.⁸⁵

2.9 Film als multimediales Gesamtpaket

Ein weiterer Aspekt, warum gerade im Fach Deutsch der Film als Unterrichtsgegenstand nicht außer Acht gelassen werden kann und darf, ist seine Verbindung mit jeglichen „Symbolsystemen“ von Medien, dessen Gebrauch und Analyse der Lehrplan seit Jahrzehnten beinhaltet und vorgibt. Mit der Sprache, dem Bild, dem Ton und der Kulisse nutzt der Film die Symbolsysteme der „Print-Literatur, der Fotografie, der Musik und des Hörfunks, sowie dem Theater“.⁸⁶ Film beinhaltet nicht nur einige Bereiche anderer Medien, sondern regt auch dazu an, egal welche Thematik er anspricht, über ihn zu reden, zu diskutieren und zu debattieren, was gerade den Deutschunterricht besonders anspricht. „Sie [Filme] reizen zu Äußerung, Gespräch, Diskussion, Deutung und Kritik.“⁸⁷ Zudem funktioniert Film über verschiedene Kanäle, die zusammen einen filmischen Text ergeben:

AV-Medien kennen zwei permanente (Bild und Geräusche) und drei semi-permanente Kanäle (Schrift, Musik, Sprache/Dialog). Erst aus dem Zusammenspiel der fünf Kanäle entstehen originär filmische Texte, die zwar überhaupt nicht in einem Schulfach allein zu behandeln, jedoch besonders im Deutschunterricht außerordentlich reizvolle Lerngegenstände und Lernmedien sind.⁸⁸

Für den Deutschunterricht ist der Film demnach aufgrund der besonderen Mixtur aus vielen weiteren Medien, die in diesem einen Medium zusammen fungieren, von Bedeutung. Der Film agiert als multimediales Paket, das randvoll mit zahlreichen Elementen anderer Medien ist. Deshalb soll er im Sinne der Medienbildung nicht mehr

⁸⁴ Schneider, Gerhard: Filme. In: Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2005. S. 371.

⁸⁵ Vgl. Abraham: Filme im Deutschunterricht. S. 20.

⁸⁶ Vgl. Abraham: Filme im Deutschunterricht. S.12.

⁸⁷ ebd. S. 7.

⁸⁸ ebd. S. 12.

wegzudenken sein, da er „geschriebenes und gesprochenes Wort, Geräusch und Musik, Bild, Form und Farbe synthetisiert“⁸⁹. Auch ersetzt er aufgrund „der Produktions- und Rezeptionsapparatur die für den bisherigen Textbegriff konstituierende Sinnakkumulation und -vernetzung.“⁹⁰ Somit ist es unausweichlich dem Film in diesem Verbund von Medien ausreichend Platz zu schaffen.

2.10 Film im Medienverbund

Bei allem Beharren der FilmdidaktikerInnen auf den Film im Unterricht darf an dieser Stelle nicht vergessen werden, dass diesem Medium im Unterricht zwar unbedingt einen fixen Platz eingeräumt werden sollte, dass es aber nicht Sinn und Zweck ist, alte bzw. herkömmliche Medien, vor allem das Buch, durch ein neues audiovisuelles Medium zu ersetzen. Auch wenn sich der Film über die Jahrzehnte gegenüber dem Buch immer wieder behaupten musste. Schließlich haben beide Medien im gesamten Medienverbund ihre Vorzüge und Argumente, die nur diesen jeweilig zugesprochen werden kann, trotz vieler Gemeinsamkeiten. Der „literarische Text bringt eigene, unverzichtbare didaktische Aufgaben, die insbesondere im sprachlichen Erfassen von Welt, Leben und Handeln liegen“⁹¹, hervor. Gleichzeitig hat der Film seine Vorzüge im gemeinsamen Ansehen und Aufarbeiten von Emotionen. Die einen Medien sollen also nicht durch andere verdrängt werden, trotzdem soll dem Film mehr Aufmerksamkeit im Unterricht eingeräumt werden. Es liegt im Ermessen der Schule und ihrer LehrerInnen, dies in die Tat umzusetzen und eigenständig für die SchülerInnen zu erarbeiten.

Gerade weil sich der Konsum der Medien verändert hat und die meisten Jugendlichen mehr Zeit vor Computer und Fernseher als vor einem Buch verbringen, müssen sich auch die Einstellungen der LehrerInnen ändern. Die Vorgehensweise der ästhetischen Kommunikation hat sich Richtung „multimedial“ verändert und das muss der Deutschunterricht erkennen und aufgreifen.⁹² Mittels geeignetem Material und Analysemethoden soll der Film im Deutschunterricht behandelt werden. Diesbezüglich erwähnt Abraham eindringlich:

Es ist (oder wäre!) Aufgabe der Schule, Begriffe für eine Beschreibung der ästhetischen Strukturen des Mediums Film bereit zu stellen und das in der

⁸⁹ Vgl. Kern: Film. S. 217.

⁹⁰ Vgl. ebd. S. 217.

⁹¹ Vgl. Descouvières: Kriegs-Schnitte. S. 63.

⁹² Vgl. Kern: Film. S. 217.

Sozialisation ohnedies stattfindende, allerdings nicht selten einseitige mediale Lernen zu thematisieren.⁹³

Es reicht aber nicht aus, Filme in all ihren Formen und Farben bis zur Erschöpfung anzusehen. Thematiken, die auch sonst seit geraumer Zeit im Deutschunterricht in jeglicher Art von Medien eine Rolle gespielt haben sollen auch mit den Filmen aufgearbeitet werden können. Doch eine inhaltliche Analyse wäre hier zu einseitig, gibt doch die Inszenierung vieles vom Inhalt wieder, das nicht explizit gesagt wird. Dies zu erkennen und zu begreifen, dafür sollten die SchülerInnen geschult werden.

Es ist in diesem Sinne ein wichtiges Anliegen der vorliegenden Filmdidaktik, das Nachdenken und Sprechen darüber zu organisieren, warum man z.B. bestimmte Filme mehr genießt als andere, oder zu erkennen, was gerade diesen Film so spannend macht. Erst die Erkenntnis der Ausdrucksmöglichkeiten, mit denen sich verschiedene AV-Formate von anderen Medien und die Genres voneinander unterscheiden, gestattet den distanzierten Blick auf den jeweiligen Einsatz dieser Möglichkeiten – wie und mit welcher intendierten Wirkung auf wen ist das Produkt gestaltet?“⁹⁴

Dabei kann es nicht Absicht des Deutschunterrichts sein, aus den SchülerInnen FilmwissenschaftlerInnen zu machen, genauso wenig wie Expertinnen und Experten anderer medialer Bereiche.⁹⁵ Dennoch sollte soviel Wissen vorhanden sein, um das Gesehene, Erlebte und Gemachte in einen Kontext einordnen, Informationen jeglicher Art daraus schöpfen zu können, darüber zu sprechen und zu reflektieren. All das führt zu einer Aufwertung der Medienkompetenz, wie es von den Bildungsplänen gefordert wird.⁹⁶

Medienerziehung gehört mittlerweile zu einem wichtigen Punkt im Lehrplan, „weil zu den grundlegenden Fähigkeiten inzwischen nicht nur Lesen und Schreiben, sondern auch verschiedene Formen von Medienkompetenz gehören. Ohne Medienkompetenz ist man in modernen Informationsgesellschaften massiv benachteiligt.“⁹⁷ Film gehört zur kulturellen Praxis in unserer Gesellschaft und spiegelt diese durch seine Inszenierungen wider, dies muss den SchülerInnen bewusst gemacht werden, denn genau das ist auch die Aufgabe des Deutschunterrichts:

⁹³ Abraham: Filme im Deutschunterricht. S. 27.

⁹⁴ ebd. S. 28.

⁹⁵ Vgl. Paefgen: Einführung in die Literaturdidaktik. S. 176.

⁹⁶ Vgl. Descouvières: Kriegs-Schnitte. S. 59.

⁹⁷ Wörther: Spielfilme im Unterricht. S. 1f.

Film malt die Gesellschaft- und Sittenbilder der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. (...) Seine Sprache – die eine Bildsprache, eine Tonsprache, eine Musiksprache und eine narrativ-dramaturgische Sprache ist – muss sozusagen als die Altsprache der Medienpädagogik begriffen werden, als Ursprung und Grundlage der audiovisuellen Grammatik. Und die gilt es zu lehren und zu lernen.⁹⁸

Der Alltag der SchülerInnen ist von den neuen Medien bestimmt, die herkömmlichen Medien gelten zunehmend als veraltet. Die Schule muss hier eingreifen und die audiovisuellen Medien zulassen. Nicht nur in inhaltsübermittelnder, sondern in ästhetisch analysierender und kontextualisierender Art und Weise. Krämer setzt hier weiters an: „Für Deutschlehrer bedeutet dies, zur Kenntnis zu nehmen, dass der Großteil ihrer Schüler Literatur heute nicht mehr über das Buch, sondern über andere Medien wie Hörbücher, in erster Linie aber Filme und Fernsehproduktionen kennen lernt.“⁹⁹

Die Schule sollte einen „medienreflexiven“ Deutschunterricht unterstützen, indem es darum geht, die verschiedenen Medien zu sehen, zu analysieren und zu hinterfragen. Ihre Herstellungsweisen und die Intentionen sollten ebenfalls beleuchtet werden, genauso wie die der ästhetisch-künstlerischen Mittel, die für die Produktion herangezogen wurden und den inhaltlichen Rahmen unterstützen.¹⁰⁰ Beim Sprechen über die audiovisuellen Texte in der Klasse werden eigene Sichtweisen reflektiert, hinterfragt und mit neuen Ansichten ergänzt. Dies führt dazu, dass die SchülerInnen den Film auch mit anderen Augen betrachten und wiederum neue Varianten kennen lernen.¹⁰¹ Somit kann Film im Deutschunterricht „nicht nur die Verstehens- und Sprachfertigkeit der Lernenden [fördern], sondern schärft auch ihren Blick für die Sprache der Bilder und baut auf diese Weise visuelle Literalität auf.“¹⁰² Beste meint hierzu:

Im Idealfall entwickelt sich das Vorstellungsvermögen, so dass erweiterte Ressourcen für das Textverstehen genutzt werden können. Dazu kommt, dass die Machart von Filmen erklärbar und damit auch aktiv nutzbar sowie beurteilbar wird.¹⁰³

⁹⁸ Schröter: Filme im Unterricht. S. 7.

⁹⁹ Krämer: SpielfilmSpiel. S. 110.

¹⁰⁰ Vgl. Abraham: Mehr als nur „Theater mit Videos“. S. 134.

¹⁰¹ Vgl. Schröter: Filme im Unterricht. S. 9.

¹⁰² Vgl. Sass: Filme im Unterricht. S. 7.

¹⁰³ Beste, Gisela: Film und Literatur oder die Macht der Bilder. In: Deutschmagazin (2008) H.3. S. 8.

Die Aufgabe der Schule bzw. der LehrerInnen ist es, nun den positiven Mehrwert durch den gezielten Einbezug von Film zu erkennen und gemeinsam im Team der Lehrerinnen und Lehrer umzusetzen. Werden Filme überlegt im Unterricht eingesetzt und didaktisch und pädagogisch wertvoll für die SchülerInnen bearbeitbar, können alle Parteien davon profitieren und zusammen ihre Sichtweisen auf inhaltliche Aspekte und Thematiken, sowie auf filmanalytische Gegebenheiten bereichern. Filme im Unterricht vergrößern neben den anderen Medien den „interkulturellen Blick“ und „unterstützen einen interaktiven lernerzentrierten Unterricht.“¹⁰⁴ Deshalb sollte der Deutschunterricht Platz für den Film mit all seiner Themenvielfalt und der dazugehörigen Filmanalyse machen.

2.11 Filmanalyse

Bei der Beschäftigung mit Film im Deutschunterricht gehört es dazu, Filme zu analysieren, um Interpretationen und Informationen zu prüfen und gemeinsam diskutieren zu können. Produzentinnen und Produzenten, Regisseurinnen und Regisseure setzen in ihren Filmen gezielt verschiedene Methoden und Verfahren ein, um den ZuschauerInnen nicht nur auf inhaltlicher, sondern auch auf künstlerischer und ästhetischer Ebene Fakten zu vermitteln.¹⁰⁵ Da einige SchülerInnen tagtäglich mit Filmen konfrontiert sind, sollen sie dazu gebracht werden „die filmisch mediatisierten Entwürfe von Welt und Leben zumindest in Grundzügen zu verstehen.“¹⁰⁶ Film soll nicht einfach angeschaut werden, die SchülerInnen sollen ihn sehen lernen. Denn sie enthalten bei weitem mehr Informationen als man beim unwillkürlichen „Anschauen“ vermuten würde.

Filme anschauen und Filme sehen – zwischen diesen Polen bewegt sich die filmdidaktische Arbeit mit dem Ziel, dass Rezipientinnen und Rezipienten den Boten Film nicht um seiner selbst willen empfangen, sondern seine Botschaft erkennen und verstehen können – eine Fähigkeit, die den ästhetischen Genuss wiederum steigert.¹⁰⁷

Demnach sollten im Mittelpunkt der filmdidaktischen Überlegungen die SchülerInnen stehen, da das Interesse der LehrerInnen und der Schule in die Richtung gehen sollte, die Jugendlichen hinsichtlich ihrer Kompetenz zur Reflexion und dem „Durchschauen der Rezeptionssituation“ zu lehren. Dies erweist sich wiederum als positiv für das

¹⁰⁴ Vgl. Sass: Filme im Unterricht. S. 13.

¹⁰⁵ Vgl. Faulstich, Werner: Grundkurs Filmanalyse. München: Wilhelm Fink Verlag 2002. S. 17.

¹⁰⁶ Vgl. Descouvières: Kriegs-Schnitte. S. 59.

¹⁰⁷ ebd. S. 10.

„kommunikative Handeln in der Gesellschaft“.¹⁰⁸ Der Deutschunterricht soll die Jugendlichen dahingehend sensibilisieren und mit dem geeigneten Werkzeug dafür versehen, die Filme so weit als brauchbar für den Unterricht auf inhaltlicher und ästhetischer Ebene analysieren zu können.¹⁰⁹

Von großer Bedeutung ist hier zusätzlich, dass „sich Filmbetrachtung nicht auf analytische Distanznahme beschränken [darf], sondern Formen emotionaler Sensibilisierung und sinnlicher Erfahrungsgewinnung beinhalten [muss]“.¹¹⁰ Dabei gehören subjektive Erfahrungen und Emotionen genauso dazu, wie verschiedene Arten der Montage, um filmisch eine Geschichte erzählen zu können. In einer vollständigen Filmanalyse mit allen erwähnten Aspekten kann die Medienkompetenz und der „kritische Umgang mit dem Medium Film“ erprobt werden.¹¹¹

Beim Sehen von Film im Unterricht ist eine Analyse unabdingbar. Sie gilt laut Rußegger

als der Prozess einer möglichst präzisen Verbalisierung filmästhetischer Verfahren, wobei das Besondere darin liegt, dass Bedeutungen nicht nur jeweils auf der Ebene des Filmbilds, des Abgebildeten, der Struktur des Ablaufs der Filmbilder und ihrer Verbindung (...) des gesprochenen Worts, der Geräusche oder der Musik entstehen, sondern erst im komplexen Zusammenspiel sämtlicher Zeichensysteme, durch symbolträchtige Verweise und Kombinationen zwischen ihnen.¹¹²

Die Filmanalyse und die Arbeit mit jeglicher Art von Filmen im Unterricht deckt ein breites Spektrum an Kompetenzen ab. Sie dient

der Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung, der Vervollkommnung der ästhetischen Geschmacksbildung, der Steigerung des ästhetischen Genusses, der Gewinnung von Kenntnissen über die audiovisuellen Medien sowie der genaueren Beschreibung und besseren Beurteilung von medialen Prozessen.¹¹³

Genauso wie bei der Analyse eines literarischen Textes sollte der Film aber nicht bis ins kleinste Zeichen zerlegt werden und nur dafür gebraucht werden, um an ihm die

¹⁰⁸ Vgl. Lange, Günter: Film und Fernsehspiel im Unterricht. In: Wolfrun, Erich (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 1998. S. 702.

¹⁰⁹ Vgl. Sass: Filme im Unterricht. S. 10.

¹¹⁰ Vgl. Frederking; Krommer; Maiwald: Mediendidaktik Deutsch. S. 183.

¹¹¹ Vgl. Sass: Filme im Unterricht. S. 10.

¹¹² Rußegger, Arno: Nulla dies sine kinema. Eine kleine Filmanalyse in sechs Abschnitten. In: Ide 27 (2003) H.4. S. 19.

¹¹³ Vgl. Hickethier, Knut: Film- und Fernsehanalyse. Weimar: J.B. Metzler 2007. S. 3.

analytischen Hilfsmittel zu erproben. Durch dies würde man sich nur wieder von der eigentlichen Gesamtanalyse des Textes wegbewegen.¹¹⁴ Besser wäre es, die filmanalytischen Fertigkeiten „situativ“ im direkten Gebrauch und Gesamtzusammenhang zum Zwecke der Zielsetzung Schritt für Schritt anzuwenden.¹¹⁵ Ähnlich wie beim Erlernen der Muttersprache im Deutschunterricht sollte die „Filmsprache“ hier nicht explizit gelernt werden, da meist ohnehin schon einiges von vornherein mitgebracht wird. Vielmehr geht es darum, den SchülerInnen „die Medialität der Sprache, ihre Struktur und ihre Ausdrucksmöglichkeiten zu Bewusstsein zu bringen.“¹¹⁶

Mittels Filmanalyse kann die Wahrnehmung verfeinert und differenziert werden, was wiederum ausschlaggebend für den tatsächlichen Inhalt des Filmes und seine Botschaft ist.¹¹⁷ Grundsätzlich sollte es dabei um das „Filmerlebnis und die Reflexion darüber gehen“.¹¹⁸ „Filmwahrnehmung, -analyse und -interpretation gehören zusammen, sind aber keine Synonyme und sollten deshalb zunächst differenziert betrachtet, schlussendlich aber in einer Gesamtinterpretation, -reflexion und -analyse zusammenfinden.“¹¹⁹

Die Lehrenden sollten bei der Beschäftigung mit Film im Deutschunterricht darauf achten, unterschiedlichste Begriffe und Kompetenzen mit den SchülerInnen zu entwickeln, damit diese Filme verschiedenster Genres selbst bearbeiten können.¹²⁰ „Sie sind [...] notwendig, um auch über filmische Texte einen Diskurs, d.h. eine „geordnete Rede“ für sich selbst und mit anderen, führen zu können.“¹²¹ Stellen verschiedene Kameraperspektiven eine Wichtigkeit bei der Narration der Geschichte bzw. des Inhalts dar oder stehen Montagen auffällig im Kontrast zum Erzählten und werden somit in den Vordergrund gestellt ist es notwendig, dass die SchülerInnen mit den verschiedenen Begriffen auch umgehen können.

¹¹⁴ Vgl. Abraham: Filme im Deutschunterricht. S. 42.

¹¹⁵ Vgl. Frederking; Krommer; Maiwald: Mediendidaktik Deutsch. S. 182.

¹¹⁶ Vgl. Abraham: Filme im Deutschunterricht. S. 30.

¹¹⁷ Vgl. Schörkhuber: Film im Deutschunterricht. S. 11.

¹¹⁸ Vgl. Abraham: Filme im Deutschunterricht. S. 55.

¹¹⁹ Abraham: Filme im Deutschunterricht. S. 55.

¹²⁰ Vgl. Descouvières: Kriegs-Schnitte. S. 54.

¹²¹ Frederking; Krommer; Maiwald: Mediendidaktik Deutsch. S. 173.

Dazu zählen, um einen Grundstock der Kategorien zu nennen:¹²²

Einstellungsgrößen	Weite/Panoramaeinstellung, Totale (Person/en und Umgebung), Halbtotale (Person/en im Mittelpunkt und unmittelbare Umgebung), halbnah/amerikanisch (Person/en vom Kopf bis zu den Knien), nah (Oberkörper bis maximal Bauchnabel), groß (Objekt/Subjekt füllt Bild aus), Detail (kleiner Ausschnitt, bildfüllend)
Perspektiven	Normalperspektive, Froschperspektive/Untersicht, Vogelperspektive/Aufsicht
Ausleuchtung	normal, hell, dunkel
Kompositionen	geschlossene/offene Anordnung, Wirkung des Bildes
Konnotationen	unterschwellige Bedeutungen
Denotationen	direkter Sachbezug
Kameraeinstellungen	horizontal, vertikal schwenken, Kamerafahrt, von den Figuren weg = pull back
Schnitt und Montage	einfach, Abblende, Aufblende, Überblendung, Wischblende, Irisblende; straight cut, jump cut (Bild- und Zeitsprünge), match cut (unterschiedliche Einstellungen), split screen, Schuss-Gegenschuss, flashback, Vorausschau
Sonstiges	Leitmotive, Hintergrundmusik, Geräusche, gesprochene Sprache, Voice Over, Off-/On-Musik, Sprachmelodie, Körpersprache, Pausen u.v.m.

Die Betrachtung der Analyse rein auf die angeführten ästhetischen Aspekte zu lenken, wäre laut Schörkhuber eine „vergebene Chance“:

Ein analytischer Zugriff wird aber trotzdem nötig sein, und zwar in einer Weise, dass Verstehensprozesse hinsichtlich kultureller Bedeutungs- und Wertsysteme und deren Funktionieren ermöglicht werden, wobei das verstehende Individuum sich selbst und den Film als Teil der kulturellen Zirkulation von Bedeutungen und Werten in sozialen Kontexten begreift.¹²³

Neben den unterschiedlichen Kategorien und Begriffen, die dabei helfen, den Film zu verstehen und hinterfragen zu können, muss aus dem Deutschunterricht hervorgehen, dass die Filme keineswegs der Wirklichkeit entsprechen, sondern diese bloß abbilden bzw. „verfremden“ und deshalb als Konstrukt zu hinterfragen und zu bewerten sind.¹²⁴

Die Filmanalyse im Deutschunterricht sollte ein Zusammenspiel einer detaillierten Untersuchung und den dabei aufkommenden Emotionen sein. „Formale Aspekte“ und „semantische Zusammenhänge“ sollten einbezogen werden, nicht aber eine sich nach

¹²² Vgl. ebd. S. 173f.

¹²³ Schörkhuber: Film im Deutschunterricht. S. 14.

¹²⁴ Vgl. Descouvières: Kriegs-Schnitte. S. 57.

Punkt für Punkt abhandelnde Zergliederung.¹²⁵ Damit der Film vollständig gelesen werden kann, müssen auch intertextuelle sowie „transmediale“ Aspekte miteinbezogen werden.¹²⁶

Eine Filmanalyse, die die genannten Punkte beinhaltet, bietet einen soliden Grundstock, um eine von den Curricula stets betonten Bereich der Medienkompetenz abdecken zu können, welche ohne eine kritische Sichtweise gegenüber der zu behandelnden Medien nicht vollständig wäre.

2.12 Medienkritik

Zu einer umfangreichen Analyse von audiovisuellen Medien gehört es, Kritik zu üben. Inhalte werden oft als gegeben angesehen. Gerade weil audiovisuelle Medien zum Alltag der SchülerInnen gehören, wird das „kritische Potenzial“ gegenüber diesen zunehmend kleiner.¹²⁷ Ein bloßes Untersuchen reicht nicht. Das Gezeigte darf und soll von Jugendlichen nicht als von vornherein der Realität entsprechend angesehen werden, sondern muss kritisch beleuchtet und hinterfragt werden. „Umfassende Analyse, die zu kritischem Verstehen führt, macht Interpretation aus. Analyse als methodisch abgesicherte Untersuchung ist eine Grundbedingung des Verstehens von Film, auch als Medienprodukt.“¹²⁸

Die SchülerInnen sollen versuchen, die Botschaft und die Intentionen hinter dem Produkt zu verstehen.¹²⁹ Medienkritik geht mit der Medienkompetenz beim Umgang mit Film einher und darf nicht getrennt betrachtet werden. Die Filmanalyse kann als Werkzeug dafür gesehen werden, den Film kritisch zu betrachten und zu bewerten. Daneben sollten die SchülerInnen „die vielfältigen Anregungen aus der Filmwissenschaft berücksichtigen, aber auch didaktisch bearbeiten.“¹³⁰ Steht der Unterricht einem „elaborierten“ Sehen von Film entgegen, fällt dies kontraproduktiv für die SchülerInnen und ihr, ohne diesen Wissenserwerb, passives Konsumverhalten aus.¹³¹

Ohne Schulung zur Filmanalyse und dem daraus resultierenden kritischen Umgang mit

¹²⁵ Vgl. Spinner, Kaspar H.: Raumsymbolik als didaktischer Zugang zur Filminterpretation. *Chocolat und Die fabelhafte Welt der Amélie*. In: *Der Deutschunterricht* 60 (2008) H.3. S. 43.

¹²⁶ Vgl. Frederking; Krommer; Maiwald: *Mediendidaktik Deutsch*. S. 187.

¹²⁷ Vgl. Borstnar, Nils; Pabst, Eckhard; Wulff, Hans Jürgen: *Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft*. Konstanz: UVK 2008. S. 233.

¹²⁸ Beicken, Peter: *Wie interpretiert man einen Film?* Stuttgart: Reclam 2007. S. 5

¹²⁹ Vgl. Abraham: *Filme im Deutschunterricht*. S. 27.

¹³⁰ Vgl. Descouvières: *Kriegs-Schnitte*. S. 33.

¹³¹ Vgl. Pfeiffer; Staiger: *Zur Situation der FilmDidaktik*. S. 3.

Filmen kann der Film als solches nicht in seinem Ganzen erfasst werden.¹³² Interessante Aspekte seitens der Regisseurinnen und Regisseure, der Figuren, des Inhalts etc. können nicht wahrgenommen werden. Das Potential der SchülerInnen sollte über eine inhaltliche Bearbeitung hinaus reichen. Ansonsten bleibt es beim Anschauen des Films. Der Stoff und die „medienspezifischen Erzählweisen“ sind „formal, aber nicht ästhetisch auseinander zu dividieren.“¹³³

Von großer Bedeutung ist die Dimension der Erkenntnis von Realität und Fiktion. Die SchülerInnen sollen stets im Auge behalten, dass der Film, ob Dokumentation oder Spielfilm, immer ein inszeniertes Konstrukt ist, das die Realität abbildet und diese nicht gänzlich wiedergeben kann. Jede Sekunde des Films ist eine gemachte Inszenierung mit dahinterstehenden Beabsichtigungen. Auch ein Dokumentarfilm wertet schon allein aufgrund dessen, wie verschiedene Beiträge nacheinander angeordnet sind. Medienkritik soll als eine der „Zieldimensionen des Deutschunterrichts“ gesehen werden, deren Handhabung sich die SchülerInnen im Laufe der Zeit aneignen sollen.¹³⁴

¹³² Vgl. Kepser: Medienkritik. S. 4.

¹³³ Vgl. ebd. S. 4.

¹³⁴ Vgl. ebd. S. 8.

3. Schulpolitische Dimension

Neben einer Darstellung der Forderungen und Perspektiven eines Ausbaus der Filmdidaktik im Deutschunterricht ist ein Überblick über die schulpolitischen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen von Bedeutung. Wie die im vorherigen Kapitel angesprochenen Aspekte in Bezug auf Film und die Arbeit mit dem Medium tatsächlich im österreichischen Lehrplan umgesetzt werden, soll in weiterer Folge dargestellt werden.

3.1 Lehrplan

Deutsche FilmdidaktikerInnen geben an, in ihren Bildungsplänen zwar den Umgang mit dem Medium Film zu verzeichnen, eine explizite Vorgehensweise und Überprüfbarkeit werde durch diese aber nicht übermittelt. Zwar gäbe es Angaben über den Einsatz von Film im Deutschunterricht, diese wären aber nur oberflächlich und allgemein gehalten. Dabei würden „Bildungspläne und Curricula [...] ohnehin längst eine Beschäftigung mit Kinofilm, Fernsehspiel, Fernsehfilm und Serie“ vorsehen.¹³⁵ Es fehle an überprüfbaren Methoden und an Vorschlägen zur Leistungsbeurteilung, die auch bei der Arbeit mit Film funktionieren sollen. Seitens der SchülerInnen würde nach Angaben über Film- und Filmgeschichte und deren ästhetische und kulturelle Bedeutung jedenfalls verlangt werden. Trotzdem habe sich in den Schulen bzw. Bildungsministerien hinsichtlich einer konkreten didaktischen Aufbereitung und Erlässen bezüglich eines Curriculums für die jeweiligen Schulstufen wenig getan.¹³⁶

So wie sich die Lage in Deutschland verzeichnen lässt, so ähnlich sind in den österreichischen Lehrplänen für den Deutschunterricht einige Punkte vertreten, die auf die Beschäftigung mit Film schließen lassen. Genauere Anweisungen, Themen, Beispiele oder Überprüfungsmöglichkeiten lassen sich unter Betrachtung der Lehrpläne für die Unter- und Oberstufe der Allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) sowie für die Berufsbildenden höheren Schulen (BHS), gemäß den Einteilungen „Bildungs- und Lehraufgabe“, „Didaktische Grundsätze“ und „Lehrstoff“ nicht verorten.¹³⁷

In der AHS-Unterstufe sieht der Lehrplan vor die SchülerInnen dazu zu befähigen, einen „kritischen Umgang mit und die konstruktive Nutzung von Medien“ zu erlernen. Dies

¹³⁵ Vgl. Abraham Ulf: Sprechen – Schreiben – Spielen. Filme im Blick eines medienreflexiven Deutschunterrichts. Mein Freund Joe in der 7. Jahrgangsstufe. In: Der Deutschunterricht. 60 (2008) H.3. S. 56.

¹³⁶ Vgl. Abraham: Filme im Deutschunterricht. S. 16.

¹³⁷ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml> Zugriff: 18.11.2010 Alle angesprochenen Lehrpläne sind auf dieser Homepage zu finden.

wird als wichtige Aufgabe gesehen. In der Oberstufe wird es etwas konkreter: „Ausdrucksformen von Texten, Medien, Medientexten und deren Wirkung“ sollen verstanden werden. Besondere Bedeutung kommt der Textkompetenz und Medienkompetenz zu, die die „selbstständige aktive und kritische Aneignung des Wissens“ begünstigen sollen. Medienkompetenz soll gleichzeitig für „die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Auswirkungen technischer Kommunikationsmittel“ hilfreich sein. Im Bereich der BHS sind hierzu keine genaueren Angaben zu verzeichnen.

In der Unterstufe der AHS sollen „Texte, die schriftlich oder durch andere Medien vermittelt werden“ gelesen und verstanden werden. Zudem sind „altersgemäße mediale und lokale kulturelle Angebote“ zu integrieren.

Seitens der Oberstufe wird hier nochmals auf die große Bedeutung von Textkompetenz Wert gelegt. Anschließend wird der Bereich mediale Bildung näher ausgeführt: Die SchülerInnen sollen sich hierbei mit allen Arten von Medien auseinandersetzen:

Dabei ist sowohl die zentrale Bedeutung der *audiovisuellen Medien* für die Unterhaltung, Information und die Identitätsfindung von Jugendlichen zu berücksichtigen wie auch die zunehmende Bedeutung der Neuen Medien für alle gesellschaftlichen Bereiche und auch die neue Rolle der Printmedien im medialen Gesamtkontext zu beleuchten. Der Deutschunterricht hat Mediennutzungskompetenz zu vermitteln, dh. die Fähigkeit, sich der Medien zielgerichtet und funktional zu bedienen, wie auch Medienkulturkompetenz, also die Fähigkeit, sich in einer von Medientechnologie stark geprägten Kultur zu orientieren.

Die SchülerInnen der BHS sollen „Medien als Institution und Wirtschaftsfaktor sowie deren Bildungs-, Unterhaltungs- und Informationsfunktionen“ gesehen werden. Zudem sollen sie kritisch und mitbestimmend mit Medien umgehen „sowie mögliche Manipulationen durchschauen können“.

Weder im Bereich „Bildungs- und Lehraufgabe“ als auch „Didaktische Grundsätze“ wird der Begriff Film in den Lehrplänen genannt. Es wird lediglich auf Medienkompetenz bzw. in der AHS-Oberstufe genauer auf audiovisuelle Medien verwiesen. Unter „Lehrstoff“ kann ausführlicher auf den Einsatz von Film geschlossen werden.

In der AHS-Unterstufe sollen die SchülerInnen „aus Gehörtem und Gesehenem Informationen entnehmen“, um zu erkennen, dass „Sprache als Trägerin von Sachinformationen“ fungiert. Weiters sollen Ausdrucksformen in verschiedenen Medien erfahren werden und wie Inhalte in diesen „aufbereitet und gestaltet werden“. Die

SchülerInnen der fünften und sechsten Klasse der Oberstufe sollen unter dem Punkt Textkompetenz „Bezüge zwischen Texten, auch medienübergreifend, herstellen; Intention sowie sach- und medienspezifische, sprachliche, visuelle und auditive Mittel und deren Wirkung erkennen“.

In der siebten und achten Klasse sollen die SchülerInnen unter dem Begriff „Literarische Bildung“ Formen von künstlerischen Filmen zu sehen bekommen und dabei „Wechselwirkungen literarischer und filmischer Erzählweisen aufzeigen“ können sowie „Filmsemiotik wahrnehmen“.

In der gesamten Oberstufe werden unter „Mediale Bildung“ folgende Aussagen in Bezug auf Film getroffen:

- unterschiedliche Medienproduktionsformen (Buch und andere Printmedien, Film, Fernsehen, Video, Rundfunk, Neue Medien) kennen sowie ihre Organisationsstrukturen und wechselseitige Durchdringung erfassen
- künstlerische Ausdrucksformen in allen Medien (Buch und andere Printmedien, Theater, Film, Fernsehen, Video, Rundfunk, Neue Medien) rezipieren, vergleichen und zueinander in Beziehung setzen

In der BHS¹³⁸ sollen sich die SchülerInnen des zweiten Jahrgangs der HAK kritisch mit Informationen aus den Massenmedien beschäftigen, im dritten, vierten und fünften Jahrgang sollen die Mechanismen von Fernsehen, Rundfunk und Internet erkannt und kritisch bewertet werden. Im dritten Jahrgang der HTL sollen „Gestaltungskriterien und Manipulationsmittel der Massenmedien“ erfahren werden. Im vierten Jahrgang steht die Analyse von Medieninhalten bezüglich der genannten Betrachtungsweise im Mittelpunkt.

Einzig in der Oberstufe der AHS wird Film als solcher benannt. Die Lehrpläne der anderen Stufen bzw. Schulen beschränken sich auf den Gebrauch von Medien, wobei der Film als ein Medium unter vielen gesehen wird. In der BHS ist von Mechanismen und Massenmedien die Rede. Ein Spielfilm o.ä. hätte hier wahrscheinlich keinen Platz, da die wirtschaftliche Sichtweise durch die Medien im Vordergrund steht. Die Frage danach, ob und wie Film im Deutschunterricht eingesetzt werden soll, wird nicht beantwortet. Der Medienkompetenz kommt zwar große Bedeutung zu, Film wird aber nur im Nebeneinanderstellen von anderen Medien genannt.

Aus der Analyse des österreichischen Lehrplans ergibt sich eine ähnliche Anschauung zum Thema Film im Deutschunterricht wie in den deutschen Bildungsplänen. Dem

¹³⁸ Im Bereich Lehrstoff wird unter den Institutionen Handelsakademie (HAK) und Höhere technische Lehranstalt (HTL) unterschieden, da in den übrigen Positionen keine Abweichungen zu finden sind.

Medium wird nicht einmal ein eigener Absatz gewidmet. Film ist als ein Medium unter vielen zu sehen und mit diesen in Zusammenhang zu stellen. Angaben werden genauso oberflächlich und allgemein angeführt. Hinsichtlich des Einsatzes von Film im Deutschunterricht herrscht auch im österreichischen Lehrplan für jegliche Schulstufen und -typen Aufholungsbedarf.

3.2 Unterrichtsprinzipien

Die Erlässe der Unterrichtsprinzipien des österreichischen Bundesministeriums sollen für alle Schulstufen/-typen und Unterrichtsfächer gelten. Unter den zwölf verschiedenen Prinzipien sind vor allem die Erlässe zur „Medienbildung“ und „Politischen Bildung“ für die weiterführenden Analysen von hohem Stellenwert.

3.2.1 Unterrichtsprinzip „Medienbildung“

Film lässt sich unter den folgenden Punkten des Grundsatzes über das Unterrichtsprinzip „Medienbildung“ verankern:

Die Schüler/innen sollen [...] erkennen und erleben, dass Massenmedien gezielt Bedürfnisse zu konsumorientiertem Verhalten wecken. Sie sollen erkennen, dass neue Formen der Individual- und Massenkommunikation ihre Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung am wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Leben erweitern.¹³⁹

Gerade das Medium Film kann nie wirklich neutral gesehen werden. Auch Dokumentationen sind nicht wertfrei, sondern rekonstruieren genauso wie Spielfilme nur in anderen Maßstäben. Wie in Kapitel 2.8 erwähnt, kommt es dazu, dass sich die Jugendlichen von Filmen ohne kritischen Blick darauf beeinflussen lassen können. Die SchülerInnen sollen darüber Bescheid wissen, dass Medien dazu im Stande sind und eventuell sogar ihre politischen Ansichten prägen können. Filme rufen je nachdem unterschiedliche Haltungen und Identifikationen in den SchülerInnen auf. Ohne gezielte Reflexion und Analyse kann jeglicher getätigter Aussage leicht Glauben geschenkt und deren Inhalte übernommen werden:

Die Schüler/innen sollen durch Medienerziehung befähigt werden, sich in einer Welt zurechtzufinden, über die sie zum großen Teil durch Medien informiert werden. Es soll ihnen bewusst gemacht werden, dass die Medien beträchtlich zu ihrer politischen Urteilsbildung beitragen. [...] Sie sollen erfahren, dass die Medien

¹³⁹ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5796/medienerziehung.pdf> Zugriff 18.11.2010

nicht nur als Vermittler fiktiver Welten, sondern auch in der Abbildung der Wirklichkeit eine eigene Wirklichkeit schaffen. Die Schüler/innen sollen aber erkennen, dass diese gestaltete Wirklichkeit nicht wertneutral sein kann.¹⁴⁰

Medienbildung und Politische Bildung bedingen sich gegenseitig. Die Welt in der medialen Darstellung ist immer ein Artefakt, welches mit bestimmten Intentionen entwickelt wurde. Deshalb sollen die SchülerInnen darüber aufgeklärt werden, dass Medien Einwirkungen auf ihre persönlichen politischen Sichtweisen haben können, die es wiederum gilt, neben vielen anderen, im Unterricht zu thematisieren.

3.2.2 Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“

Im Grundsatzterlass des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“, welcher seit 1978 für den österreichischen Schulunterricht gilt, sind ähnlich wie im Lehrplan Punkte zu finden, die einen Umgang mit Film im Unterricht zwar nicht explizit darstellen, aber dennoch beinhalten können. So sollen die SchülerInnen, wie auch schon in der Medienbildung angesprochen,

zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.¹⁴¹

Filme lassen einen Gegenwartsbezug zu, indem sie bestimmte Thematiken integrieren, die politische bzw. wirtschaftliche Aspekte des Lebens ansprechen. Gleichzeitig lassen sie die ZuschauerInnen in fremde Kulturen und Weltanschauungen blicken und auf Probleme und Dissonanzen in der Gegenwart sowie in der Geschichte aufmerksam werden: „Politische Bildung setzt sich mit politischen Fragestellungen der Gegenwart, ihren historischen Zusammenhängen und den Möglichkeiten der Einflussnahme auf Entscheidungen auseinander.“¹⁴²

Filme tragen zu einem politischen Denken bei, das über die Grenzen der österreichischen Politik hinausgeht und internationale Ansätze inkludiert:

¹⁴⁰ ebd.

¹⁴¹ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsatzterlass.pdf Zugriff: 18.11.2010.

¹⁴² ebd.

Wesentliche Anliegen der Politischen Bildung sind die Erziehung zu einem demokratisch fundierten Österreichbewußtsein, zu einem gesamteuropäischen Denken und zu einer Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existentiellen Probleme der Menschheit getragen ist.¹⁴³

Das visuelle Material kann Emotionen und Bildeindrücke mit einbinden, mittels derer die Veranschaulichung für die Jugendlichen noch expliziter gemacht werden kann. Mit einer gezielten Fragestellung und Diskussionen können sie sich kritisch gegenüber den Themen und deren filmischer Umsetzung im Unterricht äußern, ihre eigene Meinung einbringen und somit ihr politisches Bewusstsein sowie ihre Medienkompetenz ausbauen. „Der Schüler soll die Fähigkeit zum Erkennen von politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Zusammenhängen und zu kritischem Urteil gewinnen.“¹⁴⁴

Filme können aufgrund ihrer ästhetischen sowie thematischen Aktualität in der Lebenswelt der SchülerInnen ansetzen und zu kritischen Urteilsbildungen führen. Durch differenzierte Darstellungen und Sichtweisen unterschiedlicher Filmgenres und Gattungen besitzen sie ein hohes Identifikationspotential und können die einzelnen Interessen der SchülerInnen thematisieren – gerade hinsichtlich der in den Filmen auftauchenden Figuren und Meinungen. All das kann der Deutschunterricht reflektieren und bearbeiten.

Ein wesentlicher Anknüpfungspunkt für die Politische Bildung liegt in den sozialen Erfahrungen der Schüler. Daher werden Lernprozesse vor allem beim Erfahrungsbereich des Schülers anzusetzen haben. Gegensätzliche Interessen sollen offen dargestellt und unterschiedliche Auffassungen im Dialog ausgetragen werden, zumal das Gespräch eine wichtige Voraussetzung dafür ist, einen Konsens zu finden oder einen Kompromiß zu erzielen.¹⁴⁵

Der Grundsatzterlass „Politische Bildung“ bietet somit den Einsatz von Filmen unter genannten Sichtweisen in allen Unterrichtsfächern an, da diese Möglichkeiten, Anwendungsgebiete und Sichtweisen von politischer Bildung beinhalten können.

¹⁴³ ebd.

¹⁴⁴ ebd.

¹⁴⁵ ebd.

3.3 Fächerübergreifende Dimension am Beispiel Geschichtsunterricht

Im österreichischen Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch ist folgende Aufforderung bezüglich eines fächerübergreifenden Unterrichts zu konstatieren:

Der Deutschunterricht ist mit den anderen Unterrichtsgegenständen verknüpft zu sehen. Er soll die sprachlichen Mittel sichern und erweitern, damit die Schülerinnen und Schüler sich über Sachthemen, über Beziehungen und über Sprache angemessen verständigen können.¹⁴⁶

Über die eigenen Grenzen hinaus soll das Fach Deutsch auch Themengebiete ansprechen, die primär in anderen Gegenständen zu verorten wären. Für den Deutschunterricht hat dies insofern Vorteile da das Reflektieren, Diskutieren bzw. Versprachlichen von Begebenheiten, zu seinen Hauptanliegen gehören. Das Unterrichtsfach Deutsch soll weiters zum „fächerverbindenden und fächerübergreifenden Arbeiten auffordern“ und „zum Lernen an Themen heraus[fordern], die für die Einzelnen sowie für die Gesellschaft bedeutsam sind und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einbeziehen.“¹⁴⁷

Somit bietet es sich an, besonders Themen aus Filmen, die mitunter mit dem Geschichtsunterricht verbunden sind, in den Deutschunterricht zu integrieren. Aus Filmen in Verknüpfung mit historischen Ereignissen kann im Unterrichtsfach Deutsch ein beachtlicher Mehrwert gewonnen werden.

Film spielt auch im Geschichtsunterricht eine Rolle. DidaktikerInnen plädieren darauf, „grundlegende Einsichten in den Charakter der Gattung zu vermitteln“¹⁴⁸. Trotzdem finden technische Mittel sowie Genres und Gattungen nur beschränkt einen Platz. Auch im österreichischen Lehrplan für das Unterrichtsfach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ wird nicht explizit auf die Arbeit mit Filmen verwiesen.¹⁴⁹ Hinsichtlich des Punktes „Sprache und Kommunikation“ wird lediglich auf folgende Aussage aufmerksam gemacht: „Förderung kritischer Reflexion durch Auseinandersetzung mit und Interpretation von Quellen (Texte, Bilder, Diagramme, Statistiken und Karten ua.) unter Einbeziehung der modernen Medien“. In mehreren didaktischen Handbüchern werden die wichtigsten vier Film-„Typen“ in Bezug auf den Geschichtsunterricht genannt: Filmdokument, Dokumentarfilm, Historischer Spielfilm

¹⁴⁶ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf Zugriff: 4.1.2011.

¹⁴⁷ Vgl. ebd.

¹⁴⁸ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2005. S. 176.

¹⁴⁹Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf Zugriff: 16.11.2010

und Unterrichtsfilm¹⁵⁰. Genres wie Actionfilm, Melodrama, Western oder Sciencefiction werden hier zur Gänze ausgespart.

Das Ziel des Einsatzes von Film im Geschichtsunterricht dient primär dem Erwerb von Geschichtswissen.¹⁵¹ Film wird genutzt, um Vergangenes ansehnlicher und leichter verständlich zu machen, indem zum Beispiel historische Überreste einer Burg nicht nur gezeigt sondern deren Umfeld, Landschaft, u.ä. gleichzeitig gesehen werden können. Die SchülerInnen können die Geschichte mittels Film vor Ort erleben.¹⁵² Sie sollen gleichzeitig hinterfragen, ob die gezeigten Filme in ihrer Abbildung der damaligen Wirklichkeit authentisch und repräsentativ sind.¹⁵³ Historische Spielfilme werden insoweit herangezogen, um die SchülerInnen erkennen zu lassen, „wie eine Gesellschaft sich eines Teils ihrer Geschichte versichert bzw. diesen interpretiert.“¹⁵⁴ Dabei wird darauf hingewiesen, dass Filme niemals ohne Reflexion, also nicht als „Selbstläufer“, im Geschichtsunterricht eingesetzt werden dürfen.¹⁵⁵ Trotz der Tatsache, dass sie von allen Quellen „historische Wirklichkeit am umfassendsten wiedergeben können“, muss darauf geachtet werden, dass diese gegebene Wirklichkeit nur interpretiert, ausgewählt, bewertet und verschleiert wird.¹⁵⁶

Im Unterschied zum Geschichtsunterricht wird dem Film, vor allem seinen unterschiedlichen Facetten, im Deutschunterricht bedeutend mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Er konzentriert sich nicht nur auf inhaltliche Aspekte, sondern auch darauf, wie diese filmisch umgesetzt und interpretierbar werden. Der Deutschunterricht macht genau das, was beim Sehen von Filmen unabdingbar ist – es wird gelernt, die Filme zu lesen, um nicht nur das gesprochene Wort bzw. den Inhalt, sondern auch die unterschiedlichen Bildeindrücke und die Botschaft des Films zu entschlüsseln.

Vor allem aber geht es im Deutschunterricht um eine Erweiterung der Kommunikations- sowie der Medienkompetenz. Im Geschichtsunterricht wird danach gefragt, was passiert ist und nicht, wie es gemacht wird bzw. welche neuen Themengebiete dadurch erschlossen werden. Der Deutschunterricht kann den Film mit zusätzlichen Aspekten und Sichtweisen beleuchten, mit anderen Thematiken, ob aktuell oder aus der Vergangenheit, verknüpfen und die Inhalte und filmästhetischen Mittel besser

¹⁵⁰ Vgl. Sauer, Schneider, Gies.

¹⁵¹ Vgl. Schneider: Filme. S. 366.

¹⁵² Vgl. ebd. S. 373.

¹⁵³ Vgl. ebd. S. 368.

¹⁵⁴ Vgl. ebd. S. 368.

¹⁵⁵ Vgl. ebd. S. 371.

¹⁵⁶ Vgl. Gies, Horst: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Köln: Böhlau 2004. S. 265.

ausschöpfen. Fiktionalität hat im Umgang mit Film im Geschichtsunterricht kaum einen Platz. Vielmehr geht es um die Dokumentation von Fakten und historisch „richtigem“ und plausiblen Material bzw. darum, dass man die SchülerInnen darauf aufmerksam macht, dass Fiktion die historische Realität nicht wahrhaftig abbilden kann. Zudem kann der Geschichtsunterricht nur Filme betrachten, die mit der Geschichte im Zusammenhang stehen (dabei sind vor allem NS-Filme im Vordergrund)¹⁵⁷, im Gegensatz zur facettenreichen Themenvielfalt, auf die der Deutschunterricht zurückgreifen kann. Film wird fast ausschließlich als Quelle für die Vermittlung von historischem Wissen gesehen.

Im Geschichtsunterricht würde es ausreichen, einen Film anzusehen und dessen Inhalt gegebenenfalls inklusive der Machart und Vergleichen mit Rekonstruktion und Wirklichkeit zu untersuchen. Der Deutschunterricht bietet hier aber einen Mehrwert: Mittels einer zu behandelnden Thematik können verschiedene Filmgenres, Sichtweisen, kommunikative, soziale, gesellschaftliche, politische, medienkritische, künstlerisch-ästhetische, inhaltliche Aspekte u.v.m. gemeinsam und zusätzlich intertextuell diskutiert und aufbereitet werden.

¹⁵⁷ Vgl. Schneider: Filme. S. 365-386.

4. Die RAF-Thematik im Deutschunterricht

Wer auch immer 1998 das offizielle Ende der RAF verkündet hat, fest steht, dass diese längst noch nicht tot ist. Denn als Objekt einer Historisierung rückt sie zunehmend ins Zentrum der Aufmerksamkeit.¹⁵⁸

Bei einer Beschäftigung mit dem RAF-Terrorismus genügt es nicht, nur auf die historischen Abhandlungen einzugehen. Vielmehr müssen Begriffe und Aspekte behandelt werden, die mit der RAF in direktem Zusammenhang stehen und für ihre bis in die Gegenwart anhaltende mediale Inszenierung verantwortlich sind. Dabei wird ersichtlich, dass die RAF „längst noch nicht tot ist“ und warum das Themengebiet rund um die TerroristInnen eine besondere Bedeutung für den Deutschunterricht haben kann.

4.1 Terrorismus

Terrorismus bildet das Rahmenthema der RAF-Thematik, da die RAF mit terroristischen Aktionen vorging und durch diese ihre Forderungen einholen wollte. Deshalb soll im Weiteren erläutert werden, wie Terrorismus definiert ist, wie er vor den 1970ern interpretiert und von den linken Bewegungen umfunktioniert wurde und wie sich die Sichtweise auf den gegenwärtigen Diskurs auszeichnet.

4.1.1 Definition

Eine eindeutige Definition von Terrorismus hat sich bislang nicht durchgesetzt. Der Begriff wurde über die letzten Jahrhunderte hinweg immer wieder unter anderen Gesichtspunkten herangezogen und unterlag somit einem stetigen Wandel.¹⁵⁹ Kraushaar spricht deshalb von einem „Definitionsdisens“.¹⁶⁰ Dabei sollte mitbedacht werden, „dass es sich um keinen neutralen, sondern um einen politisch und moralisch abwertenden Begriff handelt. Diejenigen, die als Terroristen bezeichnet werden, sollen in der Regel abqualifiziert und ihre Ziele diskreditiert werden.“¹⁶¹ Im Brockhaus lässt sich Folgendes finden:

¹⁵⁸ Stephan, Inge; Tacke, Alexandra: Einleitung. In: Stephan, Inge; Tacke, Alexandra (Hrsg.): NachBilder der RAF. Köln, Weimar u.a.: Böhlau 2008. S. 7.

¹⁵⁹ Vgl. Kraushaar, Wolfgang: Einleitung. Zur Topologie des RAF-Terrorismus. In: Kraushaar, Wolfgang (Hrsg.): Die RAF und der linke Terrorismus. Band 1. Hamburg: Hamburger Edition 2006. S. 29.

¹⁶⁰ Vgl. ebd. S. 30.

¹⁶¹ Vgl. Weinbauer, Klaus: Terrorismus und Kommunikation. Forschungsstand und -perspektiven zum bundesdeutschen Linksterrorismus der 1970er Jahre. In: Colin, Nicole; de Graaf, Beatrice; Pekelder, Jacco;

[Terrorismus ist eine] politisch motivierte Form der Gewaltkriminalität; die Androhung und Anwendung von Gewalt gegen Repräsentanten staatl. Legislative oder Exekutive, gegen gesellschaftl. Funktionsträger und im politisch-religiösen T. hauptsächlich gegen Zufallsopfer, um im Rahmen längerfristiger Strategien polit. Einfluss zu gewinnen. Eine international anerkannte Definition des T. gibt es nicht, da der Begriff heute politisch negativ belegt und beliebig interpretierbar ist.¹⁶²

Beim Terrorismus geht es nicht nur um Anschläge, sondern was diese in der Bevölkerung in der Folge auslösen. Somit wird er als „Kommunikationsstrategie“ verstanden, deren Sinn es ist, die Öffentlichkeit zu erreichen, um diese in Verbindung mit den Medien dazu zu bringen, den Gegner in seinem Verhalten einzuschüchtern.¹⁶³ So ist es also nicht die Gewalt, sondern der „Schrecken [...]“ worum es der terroristischen Strategie im Kern geht.“¹⁶⁴ Hess versteht unter Terrorismus:

[...] erstens eine Reihe von vorsätzlichen Akten direkter physischer Gewalt, die zweitens punktuell und unvorhersehbar, aber systematisch, drittens mit dem Ziel psychischer Wirkung auf andere als das physisch getroffene Opfer, viertens im Rahmen einer politischen Strategie ausgeführt werden.¹⁶⁵

Medien sind in Bezug auf Terrorismus unabdingbar. Sie sollen sich mit dem Staat, den terroristischen Übergriffen und mit zusätzlichen Meinungen, AkteurenInnen und Sympathisantinnen und Sympathisanten auseinandersetzen, „denn Terrorakte ohne Publikum verfehlen ihre Wirkung.“¹⁶⁶ Es geht dabei um die „Potenzierung“ und die Verbreitung, um überhaupt funktionieren¹⁶⁷ und eine „Herrschaftsdestabilisierung“ ins Visier nehmen zu können.¹⁶⁸ „Der Terrorist bewirkt für sich allein nichts, die Publizität hingegen alles. Ohne öffentliche Wahrnehmung würde eine terroristische Strategie ins

Umlauf, Joachim: Der „Deutsche Herbst“ und die RAF in Politik, Medien und Kunst. Bielefeld: transcript 2008. S. 110.

¹⁶² Terrorismus. In: Brockhaus Enzyklopädie. Leipzig: 21. Auflage. 2006. Bd. 27. S. 233.

¹⁶³ Vgl. ebd. S. 233.

¹⁶⁴ Vgl. Elter, Andreas: Propaganda der Tat. Die RAF und die Medien. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2008. S. 23.

¹⁶⁵ Hess, Henner: Terrorismus und Terrorismus-Diskurs. In: Ders. (Hrsg.): Angriff auf das Herz des Staates. Soziale Entwicklungen und Terrorismus. Bd.1. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1988. S. 58.

¹⁶⁶ Vgl. Schraut, Sylvia: Terrorismus und Geschlecht. In: Künzel, Christine; Theme, Gaby (Hrsg.): Täterinnen und/oder Opfer? Frauen in Gewaltstrukturen. Hamburg: Lit-Verlag 2007. S. 106.

¹⁶⁷ Vgl. Kraushaar: Einleitung. S. 37.

¹⁶⁸ Vgl. Schraut: Terrorismus und Geschlecht. S. 106.

Leere stoßen.“¹⁶⁹ Doch allein die Anschläge unter politischen Ambitionen können noch nicht als Terrorismus gelten:

Politische Gewalttaten können somit nicht auf eine Ebene mit dem Terrorismus gestellt werden. Sie sind zwar die Auslöser, die am Beginn des terroristischen Aktes stehen, aber zum Terrorismus wechseln die Taten erst, wenn sie in der Gesellschaft aufgrund der Verbreitung des Dialogs von staatlichen Akteuren und TerroristInnen durch die Massenmedien Hysterie und Schrecken verursachen.¹⁷⁰

Die Gewaltstrategie im Terrorismusdiskurs geht von nichtstaatlichen AkteurInnen aus, die sich gegenüber dem Staat abgrenzen, und „nach eigener Aussage politische Ziele durchsetzen wollen“¹⁷¹. Hierbei agieren die TerroristInnen von unten: Der Terrorismus wird, wie hinsichtlich der RAF, von einem Kollektiv getätigt, das nicht in einer machthabenden Position ist.¹⁷²

4.1.2 Begriffsentwicklung

Der Begriff „Terrorismus“ (aus dem Französischen: *terreur*, *terroriste* und *terrorisme* = Schrecken, Schreckensmann und Schreckensherrschaft) geht aus der französischen Revolution hervor und war in den Zeiten des Ersten und des Zweiten Weltkriegs fast ausschließlich für den Gegner bestimmt.¹⁷³ Im Kalten Krieg wurde die jeweilige andere feindliche Seite als „Terrorist“ benannt.¹⁷⁴ Im Anschluss daran wurde

der Begriff Terrorismus von linken militanten Bewegungen umgedeutet zur legitimen oder legitimierten Kampfmethod gegen autoritäre Unrechtsregime. Mit dem Aufkommen des Linksterrorismus in der Bundesrepublik der 1970er-Jahre wuchs die Verwendung des Begriffs sprunghaft an; seit dem „11. September“ schließlich dürfte Terrorismus zu den am häufigsten verwendeten Schlagwörtern auch außerhalb eines politischen Zusammenhanges gehören.¹⁷⁵

Nach den Studentenrevolten und den Demonstrationen im Jahr 1967 ist der Ausdruck wieder aktuell geworden. Durch die StudentInnen kamen Bezeichnungen „wie Polizeiterror, Konsumterror und Warenterror in die Alltagssprache.“ Der „Terror in den

¹⁶⁹ Kraushaar: Einleitung. S. 38.

¹⁷⁰ Colin, Nicole; de Graaf, Beatrice; Pekelder, Jacco; u.a.: Einleitung In: dies. (Hrsg.): Der „Deutsche Herbst“ und die RAF in Politik, Medien und Kunst. Bielefeld: transcript 2008. S. 9.

¹⁷¹ Vgl. Schneckener, Ulrich: Netzwerke des Terrors. Charakter und Hintergründe des transnationalen Terrorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2006. S. 10.

¹⁷² Vgl. Elter: Propaganda der Tat. S. 17.

¹⁷³ Vgl. ebd. S. 66.

¹⁷⁴ Vgl. ebd. S. 71.

¹⁷⁵ Schraut: Terrorismus und Geschlecht. S. 105.

Institutionen“ sollte entlarvt werden. Die größte Kritik galt der amerikanischen Kriegsführung in Vietnam und „dem Verhalten der Elterngeneration unter dem Nationalsozialismus.“¹⁷⁶

4.1.3 Gegenwartsbezug

Der Begriff des Terrorismus wird heutzutage meist mit den Anschlägen rund um den 11. September 2001 sowie dem als Antwort der USA auf diese Terrorakte beginnenden „Krieg gegen den Terrorismus“ verknüpft.

Dabei gibt es einen quantitativen Unterschied zum RAF-Terrorismus im Grad der Zerstörung hinsichtlich der Opferzahlen, Sachschäden und der Auswahl der Opfer: In den 70er-Jahren sollten keine Unschuldigen getroffen werden, während im „neuen“ Terrorismus die Opferziele immer wahlloser ausfallen.¹⁷⁷ Des Weiteren differenziert sich der „neue“ Terrorismus, indem die TerroristInnen ihren Körper auch als Waffe einsetzen und ihr Leben der Durchführung des Terroraktes als SelbstmörderInnen widmen.¹⁷⁸ Als große Gemeinsamkeit hingegen kann der Hauptfeind gesehen werden: In beiden Fällen sind dies die USA.¹⁷⁹

Zusätzlich misst die Gruppe, die in beiden Fällen unmittelbar aktiv ist, keine hohe Anzahl an Mitgliedern. „Die Frontkämpfer des Terrorismus sind Kleingruppen, die die Chance haben, sich vorzeitiger Entdeckung und späterer Verfolgung zu entziehen.“¹⁸⁰ Zudem ist es ihr Ziel die Menschen nicht vorzuwarnen und aufzuklären, wo das nächste Attentat geschehen wird, sondern zu verwirren und, nachdem eine Handlung vollbracht wurde, zu bestürzen und zu schockieren. Deshalb müssen die Mitglieder aus dem Untergrund heraus agieren und sich „klandestin“ verhalten, ansonsten kann der Terror nicht gelingen.¹⁸¹ Der Terrorismus nährt sich aus dieser bewussten Angstmache, die er bei der Bevölkerung verursacht – erst nachdem das geschehen ist, kann man von einer terroristischen Tat sprechen.¹⁸²

¹⁷⁶ Vgl. Walther, Rudolf: Terror und Terrorismus. Eine begriffs- und sozialgeschichtliche Skizze. In: Kraushaar, Wolfgang (Hrsg.): Die RAF und der linke Terrorismus. Band 1. Hamburg: Hamburger Edition 2006. S. 72.

¹⁷⁷ Vgl. Kraushaar: Einleitung. S. 14ff.

¹⁷⁸ Vgl. ebd. S. 17.

¹⁷⁹ ebd. S. 21.

¹⁸⁰ Vgl. Neidhart, Friedhelm: Akteure und Interaktionen. Zur Soziologie des Terrorismus. In: Kraushaar, Wolfgang (Hrsg.): Die RAF und der linke Terrorismus. Band 1. Hamburg: Hamburger Edition 2006. S. 129.

¹⁸¹ Vgl. ebd., S. 123.

¹⁸² Vgl. Colin; de Graaf; Pekelder; Umlauf: Einleitung. S. 9.

4.2 Geschichte der RAF

Eine ausführliche Darstellung der Geschichte der RAF darf in einer Diskussion über ihre Thematik keinesfalls fehlen, vor allem weil sich auch die in dieser Diplomarbeit analysierten Filme in weiterer Folge mit dieser befassen. Dabei soll hier ein Einblick in das Zustandekommen der Gruppe und ihre Ambitionen und Intentionen gegeben werden. Ohne die studentische Revolten der '68er Generation wäre ein Aufkommen der RAF nicht möglich gewesen, zumal ihre MitbegründerInnen aus diesen Reihen stammen. Die Vorgeschichte muss deshalb an dieser Stelle erwähnt werden, bevor es zum weiteren Verlauf der Geschichte kommt.

4.2.1 Vorgeschichte: Von studentischen Revolten zum Kaufhausbrand

Ende der 1960er kam es unter SchülerInnen und Studierenden immer häufiger zu Protesten und Ausschreitungen gegen die dominierenden gesellschaftlichen Zustände.¹⁸³ Die Elterngeneration schwieg über die Gräueltaten der Nazi-Zeit, ehemalige NS-PolitikerInnen waren nach wie vor in der Politik vertreten, der Vietnamkrieg der USA wurde als schockierend empfunden – die Emotionen wurden durch solche und viele weitere Vorgänge dieser Art angeheizt.¹⁸⁴ So wie in Deutschland kam es zeitgleich etwa in Frankreich oder der Tschechoslowakei (Prager Frühling) zu öffentlichen Debatten und Demonstrationen.

Mit der Unzufriedenheit gegenüber der politischen Situation in der BRD im Jahr 1966 entstand eine Bewegung von StudentInnen die sich selbst „Außerparlamentarische Opposition“ (APO) nannte. Hauptpunkte waren, wie sie etwa auch in Österreich bis zum heutigen Tage unter anderem immer wieder aufkommen, die Forderung einer Hochschulreform und die unzureichende Berücksichtigung der Meinung der RegierungsgegnerInnen. Weiters wurde, wie auch heute im Irak oder in Afghanistan, die unmenschliche Kriegsführung der USA zu dieser Zeit in Vietnam kritisiert. Die Studierenden missbilligten zu Recht die Überflussgesellschaft, da die Wohlstandsschere zwischen den reichen Industriestaaten und den Entwicklungsländern besorgniserregend hoch war. Dazu gehörte das Unverständnis gegenüber dem „Konsumterror, dem sich die Menschen widerstandslos unterwürfen, obwohl er ihre natürlichen Bedürfnisse unbefriedigt lasse und sie an der Entfaltung ihrer Fähigkeiten

¹⁸³ Vgl. Elter: Propaganda der Tat. 2008. S. 91.

¹⁸⁴ Vgl. Kraushaar: Einleitung, S. 25.

hindere“.¹⁸⁵ Beeinflusst wurden sie unter anderem von der Frankfurter Schule und Sozialwissenschaftlern wie Adorno und Horkheimer, „die in ihrer Theorie von der autoritären Persönlichkeit psychoanalytische, soziologische und philosophische Ansätze zu einer kritischen Analyse des Faschismus und der bürgerlichen Gesellschaft verbunden hatten.“¹⁸⁶ Diese Aussagen waren für die Studierenden offenbar wie Wasser auf den Mühlen und bestärkten sie noch mehr in ihrer Meinung.

Der erste Tote in der (Vor-)Geschichte der RAF ist am 2. Juni 1967 zu verzeichnen. Der Schah von Persien, Reza Pahlewi, hatte sich mit Gattin zum Besuch in Berlin angekündigt.¹⁸⁷ Seine korrupte Herrschaft im Iran konnten einige, darunter viele linke Studierende, wie auch die oben erwähnten Kritikpunkte, nicht mit sich vereinbaren und traten am selben Tag zur Demonstration an.¹⁸⁸ Auch die Schah-Anhänger hatten sich zur selben Zeit am selben Ort versammelt, daher konnten Eskalationen nicht vermieden werden. Statt diese zwei Parteien auseinander zu halten, schlug die Polizei mit Schlagstöcken auf die demonstrierende Menge ein. In dem Gemenge „löste“ sich offenbar ein Schuss aus der Waffe eines Polizisten, der den Studenten Benno Ohnesorg traf. Er erlag in der Folge seinen Verletzungen.¹⁸⁹ Dieser Moment galt als „Schlüsselerlebnis“ und heizte die Gemüter noch mehr auf.¹⁹⁰ Gudrun Ensslin, eine der Hauptfiguren der späteren RAF, berichtete dazu: „Dieser faschistische Staat ist darauf aus, uns alle zu töten. Wir müssen Widerstand organisieren. Gewalt kann nur mit Gewalt beantwortet werden.“¹⁹¹ Die Botschaft dieser Aussage scheint klar zu sein: Der Gegner sollte nicht unverschont bleiben. Die praktische Umsetzung dieser Aussage ließ sie die Staatsmacht in den folgenden Jahren unmissverständlich spüren.

Die linken Studierenden antworteten auf den Tod Ohnesorgs mit einer Kampagne gegen den Springer-Konzern, dessen Printprodukte sich gegen die Studentenschaft und für den Polizeistaat in einer Hetzkampagne aussprechen würden. Zudem hatte dieser den Wortführer des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes, Rudi Dutschke, nahezu als

¹⁸⁵ Vgl. Borowsky, Peter: Außerparlamentarische Opposition und Studentenbewegung. August 2007. URL: http://www.bpb.de/themen/U3WGB7,0,Au%DFerparlamentarische_Opposition_und_Studentenbewegung.html . Zugriff: 25.11.2010.

¹⁸⁶ Vgl. ebd. .

¹⁸⁷ ebd. Aust, Stefan: Der Baader Meinhof Komplex. Hamburg: Hoffman und Campe 2008. S. 93.

¹⁸⁸ Vgl. ebd. S. 78.

¹⁸⁹ Vgl. Winkler, Willi: Die Geschichte der RAF. Berlin: Rowohlt 2007. S. 110.

¹⁹⁰ Vgl. Pflieger, Klaus: Die Rote Armee Fraktion. 14.5.1970 bis 20.4.1998. Baden-Baden: Nomos 2004. S. 16.

¹⁹¹ Pflieger: Die Rote Armee Fraktion. S. 16.

Staatsfeind degradiert.¹⁹² Ein Anschlag auf diesen seitens eines Rechtspopulisten am 4. April 1968 schürte das Feuer erneut.

4.2.2 Gründung der RAF – Die erste Generation

Andreas Baader und Gudrun Ensslin hatten sich bereits im Sommer 1967 kennen gelernt.¹⁹³ Im März 1968 gaben sie kund, dass sie „demnächst ein wenig in westdeutschen Kaufhäusern zünden“ würden.¹⁹⁴ Der Kaufhausbrand in Frankfurt vom 2. auf den 3. März 1968 erzielte eine Schadenssumme von zwei Millionen Mark. Baader und Ensslin kamen einen Tag darauf in Haft. Im Oktober desselben Jahres begannen die Gerichtsverfahren die die damalige linke Journalistin Ulrike Meinhof in ihren Aufsätzen für die Zeitschrift *konkret* dokumentierte. Vor allem zu Ensslin hatte Meinhof ab diesem Zeitpunkt Kontakt.¹⁹⁵ Ensslin erklärte während der Verhandlung, „dass sie gegen die Gleichgültigkeit, mit der die Menschen dem Völkermord in Vietnam zusehen, protestieren wollten.“¹⁹⁶ Dies sollte einer der ersten Widerstände gegen den Staat und dessen System sein.

Nach zwei Jahren Haft tauchten Baader und Ensslin unter, eine noch offene Haftstrafe wurde nicht angetreten. Bei Ulrike Meinhof fanden sie Unterschlupf, nachdem sie sich einige Monate in Frankreich und Italien versteckt hatten.¹⁹⁷ Baader wurde kurze Zeit später erneut gefasst. Während er in Haft saß, planten Ensslin und Meinhof dessen Befreiungsaktion.¹⁹⁸ Elter meint dazu: „Dabei setzte sie [Meinhof] gezielt auf ihre Medienprominenz – ein weiteres Element terroristischer Kommunikationsstrategien.“¹⁹⁹ Daraus wird unter anderem ersichtlich, dass die Taten dieser Gruppierung keineswegs lapidar, sondern geplant und unter bewusstem Einsatz von Medien und Expertise über Terrorismus stattgefunden haben, was auch in weiterer Folge zu erkennen sein wird.

Die eigentliche Geschichte der RAF begann mit dem Befreiungsversuch Baaders, welcher seine Gefängnisstrafe wegen „menschengefährdender Brandstiftung“ absaß.²⁰⁰ Am 14. Mai 1970 sollte er zum Deutschen Zentralinstitut für soziale Fragen gebracht werden,

¹⁹²Vgl. Borowsky: Außerparlamentarische Opposition.

¹⁹³ Vgl. Pflieger: Die Rote Armee Fraktion. S. 17.

¹⁹⁴ Vgl. Aust: Der Baader Meinhof Komplex. S. 92.

¹⁹⁵ Vgl. Elter: Propaganda der Tat. S. 96.

¹⁹⁶ Vgl. Pflieger: Die Rote Armee Fraktion. S. 19.

¹⁹⁷ Vgl. Elter: Propaganda der Tat. S. 108.

¹⁹⁸ Vgl. Peters, Butz: Tödlicher Irrtum. Die Geschichte der RAF. Frankfurt am Main: Fischer 2007. S. 177f.

¹⁹⁹ Elter: Propaganda der Tat. S. 108.

²⁰⁰ Vgl. Aust: Der Baader Meinhof Komplex. S. 28.

weil Meinhof als Vorwand angab, mit ihm ein Buch über „randständige Jugendliche“ schreiben zu wollen.²⁰¹ Während die Angestellten dort glaubten, Baader und Meinhof würden „intensiv“ zu Werke gehen, klingelte es an der Tür.²⁰² Vermummte Frauen und Männer, darunter Ensslin, stürmten mit Pistolen das Haus. Baader und seine BefreierInnen konnten fliehen. Zurück blieb ein lebensgefährlich verletzter Angestellter. Meinhof war somit involviert und wurde via Steckbrief für 10.000 DM Belohnung gesucht.²⁰³ Sie sagte darauf in einem Tonbandinterview, das anschließend im *Spiegel* abgedruckt wurde:

Wir sagen natürlich, die Bullen sind Schweine, wir sagen, der Typ in Uniform ist ein Schwein, das ist kein Mensch, und so haben wir uns mit ihm auseinander zu setzen. Das heißt, wir haben nicht mit ihm zu reden, und es ist falsch, überhaupt mit diesen Leuten zu reden, und natürlich kann geschossen werden.²⁰⁴

Aufgrund dieser ersten öffentlichen Kundgebung wurden die Ansichten der Gruppe publik. Sowohl die Politik als auch die Bevölkerung wusste, welche Meinung die RAF gegenüber dem Staat und seinem System, vor allem der Polizei, hatte. Die Kommunikation sollte bewusst nicht nur zwischen Staat und TerroristInnen, sondern mit der Öffentlichkeit statt finden – das war Terrorismus par excellence. Die RAF hatte sich als ihren persönlichen Kriegsgegner den Staat ausgesucht. Zum ersten Mal nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in der Bundesrepublik „von einer politischen Gruppierung der Krieg erklärt, dieses Mal allerdings nicht gegen ein anderes Land, sondern nach innen gegen den eigenen Staat und dessen Institutionen.“²⁰⁵

In dieser Zeit entstand durch die Medien auch der berühmte Name für die Gruppe: Baader-Meinhof-Bande. Die Organisation selbst bezeichnete sich als „Rote Armee Fraktion“ (RAF), deren Mitglieder schon nach kurzer Zeit 20 Männer und Frauen inkludierte.²⁰⁶ Inhaltlich sahen sie die Bundesrepublik Deutschland als eine „Metropole des Imperialismus, den sie für den Todfeind der Menschen“ hielten.²⁰⁷ 1971 sollten Alfred Klaus und Michael Grünhagen ihre Arbeit in der eigens ernannten Sonderkommission Terrorismus beginnen. Deren MitarbeiterInnenanzahl stieg in den

²⁰¹ Vgl. ebd. S. 24.

²⁰² Vgl. ebd. 27f.

²⁰³ Vgl. Peters: Tödlicher Irrtum. S. 184.

²⁰⁴ Vgl. ebd. S. 196f.

²⁰⁵ Vgl. ebd. S. 24.

²⁰⁶ Vgl. Pflieger: Die Rote Armee Fraktion. S. 21.

²⁰⁷ Vgl. ebd. S. 21.

laufenden Jahren rapide an, sodass nach einiger Zeit auch Horst Herold, Chef des Bundeskriminalamts, hinzugezogen wurde.²⁰⁸ Offenbar sah sich der Staat dazu veranlasst, gegen seine KontrahentInnen aufzurüsten.

Am 5. Juni 1970 erschien in der links-politischen Zeitung *Agit 883* ein Artikel unter dem Titel „Die Rote Armee aufbauen!“, in dem das Programm der RAF verlautbart wurde.²⁰⁹ „Die Genossen der Agit 883, [...] sollten als Multiplikatoren für weitere Erklärungen der RAF gewonnen werden, zum Teil mit einer rigorosen Sprache und mit deutlichen Imperativen.“²¹⁰ Die Verlautbarung durch die Massenmedien mit Hilfestellungen einiger UnterstützerInnen hatte damit begonnen. Die RAF konnte sukzessiv auf einen großen Sympathisantinnen- und Sympathisantenkreis blicken. Um neben terroristischen Kenntnissen im Umgang mit Medien und der Öffentlichkeit noch zusätzlich Expertise zu erwerben, gingen die TerroristInnen im Juni 1970 in ein Camp in Jordanien. Dort wurde ihre militärische Ausbildung begonnen und der Gebrauch von Schusswaffen erlernt. Zurück in Deutschland wurden die weiteren Maßnahmen und das Überleben der Gruppe mit zahlreichen Banküberfällen und Autodiebstählen u.ä. gesichert.

Wenig später wurde das „Konzept Stadtguerilla“ publiziert:

Wir behaupten, daß die Organisierung von bewaffneten Widerstandgruppen zu diesem Zeitpunkt in der Bundesrepublik und Westberlin richtig ist, möglich ist, gerechtfertigt ist. Daß es richtig ist, möglich und gerechtfertigt ist, hier und jetzt Stadtguerilla zu machen. Daß der bewaffnete Kampf als die höchste Form des Marxismus-Leninismus (Mao) jetzt begonnen werden kann und muß, daß es ohne das keinen antiimperialistischen Kampf in den Metropolen gibt.²¹¹

Die verschärften Suchaktionen der Polizei hatten daraufhin begonnen. Als Hilfestellung dienten hierzu an allen Grenzstellen verbreitete Fahndungsplakate, auf denen die TäterInnen mit Foto abgebildet und aufgelistet waren.²¹² Die Gesichter der RAF-Mitglieder waren somit in der Bevölkerung verankert. Der eigentliche Terrorismus, der die Ängste der Menschen schürt und immer wieder spontan zuschlägt, wurde dadurch und durch die ständige Berichterstattung, immer weiter verbreitet.²¹³

²⁰⁸ Vgl. Elter: Propaganda der Tat. S. 109.

²⁰⁹ Vgl. Peters: Tödlicher Irrtum. S. 193.

²¹⁰ Elter: Propaganda der Tat. S. 114.

²¹¹ Hoffmann, Martin (Berab.): Rote Armee Fraktion. Texte und Materialien zur Geschichte der RAF. Berlin: ID-Verlag 1997. S. 31.

²¹² Vgl. Peters: Tödlicher Irrtum. S. 277.

²¹³ Vgl. Pflieger: Die Rote Armee Fraktion. S. 36f.

Neben dem ständigen Aus- und Weiterbau der Gruppe gab es auch Rückschläge: Die zweite Tote in der Geschichte der RAF war Petra Schelm, sie wurde am 15. Juli 1971 nach einem Fluchtversuch von einem Polizisten erschossen.²¹⁴ Die RAF antwortete darauf emotional ergriffen mit Bombenanschlägen auf US-Militärinstitutionen und andere staatliche Dienststellen. Das Verlagshaus Springer wurde 1972 ebenfalls mit Bomben angegriffen.²¹⁵

4.2.3 Fall der ersten und Aufstieg der zweiten und dritten Generation

Die Bevölkerung meinte aufatmen zu können als verkündet wurde, dass die Köpfe der RAF 1972 gefasst werden konnten.²¹⁶ Zunächst kam es aufgrund von Fahndungshinweisen zur Festnahme von Baader, Jan Carl Raspe und Holger Meins.²¹⁷ Eine Woche später wurde Ensslin in einem Bekleidungsgeschäft erkannt und verhaftet, ein paar Tage danach Meinhof in einer Wohnung festgenommen.²¹⁸ Sie alle kamen schließlich in die Haftanstalt in Stammheim. „Nachdem monatelang Angst vor den intelligenten, aber gemeingefährlichen Verbrechern geschürt worden war, präsentierte man den Lesern nun das Bild der aufgelösten und am Boden zerstörten Terroristen.“²¹⁹

Doch der RAF-Terrorismus ließ nicht lange auf seine Wiederkehr warten, um die Angst in Deutschland weiterhin zu schüren²²⁰: Bei einem Anschlag auf die israelische Mannschaft bei den Olympischen Spielen in München 1972 seitens einer palästinensischen Terroristengruppe, war unter anderem eine der Forderungen inhaftierte RAF-Mitglieder frei zu lassen. Es folgten Hungerstreiks innerhalb der Mitglieder in Haft wegen der unmenschlichen Haftbedingungen. Am 13. September 1964 starb Holger Meins an den Folgen des Hungerns und wurde ab diesem Zeitpunkt als Märtyrer gesehen.²²¹ Dieses teilweise bewusst inszenierte Märtyrertum der Hungerstreikopfer war ein gekonnter Schlag: Einige Menschen fühlten sich wohl emotional ergriffen, was an der Vergrößerung der Gruppe der RAF-Sympathisantinnen und -Sympathisanten und einem Aufrüsten der Mitglieder in Freiheit zu sehen war.

Eine zweite Generation fügte sich aus den vormaligen AnhängerInnen und den Übriggebliebenen zusammen. Sie war verantwortlich für die Besetzung der deutschen

²¹⁴ Vgl. Peters: Tödlicher Irrtum. S. 252f.

²¹⁵ Vgl. Pflieger: Die Rote Armee Fraktion. S. 30f.

²¹⁶ Elter: Propaganda der Tat. S. 129.

²¹⁷ Vgl. Pflieger: Die Rote Armee Fraktion. S. 37.

²¹⁸ Vgl. ebd. S. 38f.

²¹⁹ Vgl. Elter: Propaganda der Tat. S. 129.

²²⁰ Vgl. ebd. S. 132.

²²¹ Vgl. Peters: Tödlicher Irrtum. S. 317f.

Botschaft in Stockholm, die nicht ohne Tote und Verletzte von statten ging, und durch diese sie die Freilassung der Inhaftierten forderte.²²² Auch zwei der TerroristInnen erlitten bei diesem Anschlag schwere Verletzungen und erlagen diesen schließlich.

Am 9. Mai 1976 hatte sich Meinhof in ihrer Zelle erhängt, der Mythos rund um die TerroristInnen und deren Tod in Stammheim hatte sich in den Köpfen der zweiten Generation festgesetzt. Sie glaubten nicht an Suizid, sondern an einen geplanten Mord seitens des Staates. Deshalb begannen die TerroristInnen unter dem Namen „Kommando Ulrike Meinhof“ unter der Hand der kurz zuvor frei gelassenen Brigitte Mohnhaupt, den Anschlag auf Siegfried Buback, den Generalbundesanwalt, zu vollziehen.²²³ Er und zwei seiner Begleiter wurden erschossen. Auch der Vorstandssprecher der Dresdner Bank AG, Jürgen Ponto, musste, weil er sich weigerte als Geisel mitzukommen, unter dem Kugelhagel der zweiten Generation sterben.

Der Höhepunkt der Anschläge der zweiten Generation ist unter dem Begriff „Deutscher Herbst“ im Jahr 1977 zu verzeichnen.²²⁴ Am 5. September wurde der Präsident des Bundesverbandes der Arbeitgeber Hanns Martin Schleyer entführt. Am 13. Oktober wurde die Lufthansamaschine „Landshut“ mit 87 deutschen Passagierinnen und Passagieren auf dem Weg von Mallorca in die BRD gekidnappt und nach Mogadischu geflogen. Die eindeutige Forderung war, dass die Häftlinge entlassen und in ein Land ihrer Wahl gebracht werden sollten. Die deutsche Regierung unter Bundeskanzler Helmut Schmidt gab aber weder den EntführerInnen Schleyers noch den Erpressungen im Landshut-Fall nach. Sie wollten den Terrorismus offensichtlich vollständig bekämpfen, ohne Pardon und ohne Rücksichtnahme auf Verluste. Die Geiseln der Lufthansamaschine konnten nach einer geglückten Operation eines Spezialkommandos in Sicherheit gebracht werden. Sobald die inhaftierten TerroristInnen dies erfahren hatten, wussten sie, dass ihre letzte Chance zur Freilassung vergeben war und nahmen ihr Schicksal selbst in die Hand: In der Nacht des 18. Oktobers 1977 kam es zur „Todesnacht von Stammheim“: Baader, Ensslin und Raspe hatten in ihren Zellen Suizid verübt.²²⁵ Am selben Tag wurde auch Hanns Martin Schleyer von seinen EntführerInnen ermordet.

²²² Vgl. Winkler: Die Geschichte der RAF. S. 250f.

²²³ Vgl. Elter: Propaganda der Tat. S. 163.

²²⁴ Vgl. Aust: Der Baader Meinhof Komplex. S. 647f.

²²⁵ Vgl. Aust: Der Baader Meinhof Komplex. S. 833.

In den darauf folgenden Jahren verkleinerte sich die RAF. Mitglieder stiegen aus oder wurden verhaftet.²²⁶ Die Festnahmen hatten aber nicht das Ende der RAF, sondern den Beginn der dritten Generation einberufen. Der Terrorismus in Deutschland sollte noch nicht, wie von Bundeskanzler Schmidt erhofft, zu einem Ende gekommen sein. Schleyer sterben zu lassen um den terroristischen Aktionen ein Ende zu setzen war offensichtlich der falsche Weg gewesen. Unter der neuen RAF kam es zu den Morden am Manager von Siemens Karl Heinz Beckurts und dessen Chauffeur im Jahr 1986, im selben Jahr am Diplomaten Gerold von Braunmühl, 1989 am Sprecher des Vorstands der Deutschen Bank Alfred Herrhausen und 1991 am Präsident der Treuhandanstalt Detlev Karsten Rohwedder.²²⁷ Mit den Jahren wurde auch die dritte Generation geschwächt, unter anderem durch die Aussagen einiger AussteigerInnen. 1998 warfen die TerroristInnen schließlich das Handtuch und erklärten: „Vor fast 28 Jahren am 14. Mai 1970 entstand in einer Befreiungsaktion die RAF. Heute beenden wir das Projekt. Die Stadtguerilla in der Form der RAF ist nun Geschichte.“²²⁸

Seit dem offiziellen Ende der RAF ist auch die Aufarbeitung ihrer Geschichte einfacher geworden. Durch AussteigerInneninformationen und Einsichten in einige Akten konnte vieles aufgearbeitet werden.²²⁹ Trotzdem sollte dieser Zeitpunkt nicht das Ende der RAF, im Sinne von sie wahren nie wieder zu sehen, darstellen. Im Gegenteil: Die RAF war präsent wie nie zuvor, zwar nicht in den Nachrichten, dafür auf den Kinoleinwänden und in anderen medialen Veröffentlichungen, wie im weiteren Verlauf noch zu sehen sein wird.

4.3 Mythos RAF

Der Mythos RAF, der sich aufgrund von Selbstinszenierungen, Selbststilisierungen und Aberglauben entwickelt hatte, führte nicht nur zu einer größeren SympathisantInnengruppe, sondern schließlich auch dazu, dass die TerroristInnen selbst zum Medienereignis wurden. Doch bevor auf die konkreten Mythen und medialen Inszenierungen eingegangen werden kann, soll der Mythosbegriff geklärt werden:

²²⁶ Elter: Propaganda der Tat. S. 208.

²²⁷ Vgl. Peters: Tödlicher Irrtum. S. 627ff.

²²⁸ Vgl. ebd. S. 715.

²²⁹ Vgl. Kraushaar: Einleitung, S. 28.

Herwig Gottwald sieht in einer Mythosdefinition eine „Begriffsdiffusion“, da die Begriffsgeschichten diesbezüglich nur für terminologische Konfusionen sorgen.²³⁰ Ähnlich wie in der Terrorismusdiskussion scheint es hier ebenso schwierig, auf eine allgemein gültige Definition zu kommen.

Auch Gerhard Plumpe stellt die Definierbarkeit des Begriffs Mythos in Frage:

Es gibt Begriffe, deren Suggestivkraft Indiz einer vermeintlichen Sinnfülle ist, die sich semantischer Beliebigkeit verdankt. Zu ihnen zählt das Wort Mythos. Man darf unterstellen, dass bereits der Versuch einer strengen Definition Widerspruch hervorrufen wird; gerade als schlechterdings undefinierbarer Begriff produziert Mythos die ihm eigene Faszination.²³¹

Der Mythos ist demnach nicht genau festzulegen und gerade deshalb so faszinierend. Aufgrund seines beeinflussenden Wesens beschäftigt er die Menschen so sehr, dass sich WissenschaftlerInnen verschiedener Fachbereiche mit diesem Begriff beschäftigen. Wenn es schon keine Abgrenzungen gibt: Was kann Mythos dann sein? Was kann darunter verstanden werden? Roland Barthes hält den Mythos für eine Aussage, ein Mitteilungssystem, eine Botschaft. Er sieht ihn als eine „Weise des Bedeutens, eine Form“.²³² Barthes erklärt:

Da der Mythos eine Aussage ist, kann alles, wovon ein Diskurs Rechenschaft ablegen kann, Mythos werden. Der Mythos wird nicht durch das Objekt seiner Botschaft definiert, sondern durch die Art und Weise, wie er diese ausspricht. Es gibt formale Grenzen des Mythos, aber keine inhaltlichen. Alles kann also Mythos werden? Ich glaube, ja, denn das Universum ist unendlich suggestiv.²³³

Weil die Ansichten der Menschheit also unendlich manipulierbar sind, entstehen Mythen. Der Mythos wird zudem nicht durch die handelnden Personen an sich definiert, sondern durch die Botschaft, also: Was wird durch diese ausgesagt? In der Betrachtung sind dem Inhalt der Mitteilung keine Grenzen gesetzt.

Mythen sind laut Barthes zudem ein Wechselspiel zwischen Natur und Geschichte, wie beispielsweise antike Mythen und lassen Alltägliches vergöttern.²³⁴ Sie können aber

²³⁰ Gottwald, Herwig: Spuren des Mythos in moderner deutschsprachiger Literatur. Theoretische Modelle und Fallstudien. Würzburg: Königshausen und Neumann 2007. S. 34.

²³¹ Plumpe, Gerhard: Das Interesse am Mythos. Zur gegenwärtigen Konjunktur eines Begriffs. In: Archiv für Begriffsgeschichte XX (1976). S. 240.

²³² Barthes, Roland: Mythen des Alltags. Aus d. Franz. von Helmut Scheffel. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2004. S. 85.

²³³ ebd. S. 85.

²³⁴ ebd. S. 102ff.

auch Irrtümer bekräftigen. Dabei würden sie nichts verbergen oder vertuschen, sondern den Gegenstand „deformieren“.

In Bezug auf den Mythos RAF äußern sich Galli und Preußner. Sie geben an, dass man den Mythos hinsichtlich der RAF als das „Unaufgearbeitete der Gesellschaft“ sehen soll, wenn man die RAF überhaupt in Verbindung mit den Mythen bringen will. Dabei soll man diese nicht als etwas Glorifiziertes, also positiv darstellen, oder auch nicht „als das schlicht Unwahre, das durch Aufklärung ans Tageslicht gezerrt gehört“ bezeichnen.²³⁵

Der Mythos RAF soll im Weiteren als etwas „Unaufgearbeitetes“ gesehen werden, woran die ehemaligen AnhängerInnen und SympathisantInnen glaubten. Gerade deshalb hat er offensichtlich für einige, wie im weiteren Verlauf zu sehen sein wird, eine ungeheure Faszination ausgelöst. Was es nun genauer mit diesen Mythen auf sich hat und zu welchen Ausläufern sie geführt haben wird im Folgenden näher ausgeführt.

Spätestens im Jubiläumsjahr 2007, 30 Jahre nach der „Todesnacht von Stammheim“, wurden die Mythen um die RAF wieder neu aufgerollt. Gerade die geläufigen Aufnahmen des getöteten Benno Ohnesorg; Bilder von Baader und Ensslin bei der Gerichtsvernehmung nach dem Kaufhausbrand in Frankfurt; die über und über mit Schwarz-Weiß-Fotos bestückten Fahndungsplakate der RAF-Angehörigen; die äußerst verwirrt und zugleich ängstlich blickende Meinhof bei ihrer Festnahme; die Verhaftung von Holger Meins, abgemagert und in Unterwäsche, schon damals Märtyrergleich; die Bilder der Entführung von Hanns Martin Schleyer mit dem Logo der RAF im Hintergrund; die mythischen Fotos der Toten von der „Nacht von Stammheim“ und vieles mehr haben sich in den Köpfen der Menschen festgesetzt, wurden symbolisch aufgeladen und zugleich mystifiziert.²³⁶

Weil die Antworten auf viele Fragen bezüglich der RAF nicht an die Öffentlichkeit durchgedrungen waren oder, wenn es welche gab, diese von den Mitgliedern nicht akzeptiert werden wollten und subjektiv umgedeutet wurden, hatte sich die Mythenbildung um die RAF verstärkt. Die leeren Stellen, die diese Fragen offen ließen, wurden mit Mythen gefüllt, gleichzeitig also „ein Kommunikationsdefizit [...]

²³⁵ Galli, Matteo; Preußner, Heinz-Peter: Mythos Terrorismus: Verklärung, Dämonisierung, Pop-Phänomen. Eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Mythos Terrorismus. Vom Deutschen Herbst zum 11. September. Heidelberg: Winter 2006. S. 13.

²³⁶ Vgl. Stephan; Tacke: Einleitung. S.8.

kompensier[t]²³⁷. Kraushaar bezeichnet dies als die Hauptaufgabe der Mythen und sieht sie wie auch Barthes als eine Botschaft: „An die Stelle, an der eine politische Aussage zu erwarten ist, die in Wirklichkeit jedoch leer bzw. verwaist bleibt, wird eine Form gesetzt, eine Form, die eine Botschaft enthält. Eine *message* ersetzt die Aussage.“²³⁸

Dort, wo es keinen Sinn gibt, keine Antworten und nur Unklarheiten über Ereignisse, kommt die Mythenbildung ins Spiel:

Mythen machen die Welt durchsichtiger, sie geben Antworten auf die Frage nach dem Sinn von Sein, noch bevor sie philosophisch gestellt werden kann. Aber sie täuschen zugleich, verfallen den vielfältigen Faszinationsgeschichten, die sie tradieren. Das macht ihr Verführungspotential aus. Und darum, um Verführung, um uneingestandene Faszination und um eine nicht anerkannte Schuldgeschichte der Linken geht es auch bei der RAF.²³⁹

Das Aufkommen der Mythen war auch der Grund, warum gerade die RAF-Angehörigen der ersten Generation einem so großen „Hype“ unterlagen und in Folge zu Pop-Ikonen stilisiert wurden. Dabei wurden in der Rezeption die negativen Ansichten und die Zerstörung weggelassen, zugunsten einer anbetungswürdigen Superstargruppe. Auch die Namensgebung nach der Befreiung Baaders führte dazu, dass die TerroristInnen nicht als namenlose Schurken gesehen wurden, sondern dies zu einem aufkommenden Identifikationspotential beitrug:

Schon die Personalisierung entreißt die Gewalttat dem anonymen Hass und gibt ihm ein Gesicht. Der terroristische Akt wird individualisiert. Dass man die RAF als Baader-Meinhof-Bande titulierte, war so gesehen gerade ein strategischer Fehler; vermutlich genau jener, der erst die Mythisierung der RAF ermöglichte.²⁴⁰

Um zu verhindern, dass aus dem eigentlich negativ besetzten Terrorismus plötzlich ein positives identifikatorisches Bild entsteht, so Preußner, reicht es nicht aus, dieses schlicht zu entmystifizieren.²⁴¹ Im Gegenteil sollte jeder und jede mehr über die Geschichte und

²³⁷ Kraushaar, Wolfgang: Mythos RAF. Im Spannungsfeld von terroristischer Herausforderung und populistischer Bedrohungsphantasie. In: Kraushaar, Wolfgang (Hrsg.): Die RAF und der linke Terrorismus. Band 1. Hamburg: Hamburger Edition 2006. S. 1186.

²³⁸ ebd. S. 1187.

²³⁹ Preußner, Heinz-Peter: Warum Mythos Terrorismus? Versuch einer Begriffsklärung. In: Galli, Matteo; Preußner, Heinz-Peter (Hrsg.): Mythos Terrorismus. Vom Deutschen Herbst zum 11. September. Heidelberg: Winter 2006. S. 71f.

²⁴⁰ ebd. S. 82.

²⁴¹ Vgl. ebd. S. 83.

die Hintergründe Bescheid wissen und aufgeklärt werden wie es so weit kommen konnte. Durch das Begreifen entstehe im Anschluss ein neuer Blickwinkel von diesem aus man rationaler beurteilen könne. Außerdem verstehe man, dass Terrorismus ohne Mythen, die in den Massenmedien verbreitet werden, gar nicht existieren kann. Die TerroristInnen wussten, wie sie ihre dringliche Lage einsetzen konnten, um Aufsehen zu erregen. Vieles wurde im Vorhinein gut durchdacht:

Die Tat fordert reale Opfer, soll aber zugleich – und perfider Weise in erster Linie – als Zeichen begriffen werden. Der Mord, der Sprengstoffanschlag, die Entführung zielen nicht (primär) auf den je Einzelnen, sondern auf ein gesellschaftliches Gesamt, das reagieren soll.²⁴²

Die Mythologie der RAF baut nicht nur auf einen Mythos auf. Es kam im Laufe der Zeit, vor allem während der ersten Generation, zur Herausbildung von unterschiedlichen, bewusst inszenierten „Mythologeme[n] bzw. Mythenräume[n]“ und zur Entwicklung von „Mythenproduzenten“, die zur Konstruktion der Mythenbildung beigetragen hatten.²⁴³ Kraushaar nennt hierbei unter anderem „die Massenmedien im Sinne einer populistischen Dramatisierung“ oder auch „die RAF im Sinne einer heroischen Selbstdeutung“.²⁴⁴

Aus dem Punkt der Heroisierung ergeben sich folgende drei Mythen zur RAF: Zum einen „der Mythos vom bewaffneten Kampf“, der von der RAF in den Jahren 1970-1972 hoch beschworen wurde, doch so nicht stattgefunden hatte, da bis dahin, Waffen, Autos und Wohnungen zu besorgen im Vordergrund stand.²⁴⁵ Die Anschläge auf US-Kasernen usw. wurden erst im Frühjahr 1972 ausgeführt. Die RAF wollte sich damit als bewaffnete Truppe mit ihrem Anführer, Baader, zwei Jahre lang selbst mystifizieren.

Dem folgte in den weiteren Jahren nach der Verhaftung der Köpfe der RAF „der Mythos von der Isolationsfolter“. Baader, Meinhof, Ensslin und Raspe gaben der Öffentlichkeit an, im Stammheimer Gefängnis einer regelrechten Isolationsfolter ausgesetzt zu sein und wie Häftlinge in Konzentrationslagern behandelt zu werden.²⁴⁶ In Wirklichkeit waren sie zwar von den anderen Inhaftierten durch ein anderes Stockwerk getrennt, von Isolationsfolter konnte aber keine Rede sein. So hatten sie Fernseher, Plattenspieler,

²⁴² ebd. S. 81.

²⁴³ Vgl. Kraushaar: Mythos RAF. S. 1189.

²⁴⁴ Vgl. ebd. S. 1189.

²⁴⁵ Vgl. ebd. S. 1193f.

²⁴⁶ Vgl. Aust: Der Baader Meinhof Komplex. S. 851.

Privatbibliotheken u.v.m. in ihren Zellen. Die Bevölkerung sollte aber in diesem Glauben gehalten werden, um bei etwaigen SympathisantInnen Mitleid zu erregen und das Feuer bei der zweiten Generation zu schüren.²⁴⁷

Der dritte und aufsehenerregendste war „der Mythos von den Gefangenen-Morden in Stammheim“. Nach der „Todesnacht von Stammheim“, am 18. Oktober 1978, glaubte die zweite Generation der RAF sowie einige SympathisantInnen fest daran, dass Baader, Ensslin und Raspe ermordet wurden. Die Untersuchung der Leichen ergab aber das Urteil, dass es sich bei allen dreien um Selbstmorde handelte. Es war „klar, daß alle Spuren die auf Einwirkung Dritter hinweisen könnten, in Wahrheit die Selbstmordversion untermauerten.“²⁴⁸ Diese Mythen hatten „den Weg zu einer – nüchtern betrachtet ganz unwahrscheinlichen – Karriere der RAF gepflastert.“²⁴⁹

Baader, Meinhof und Ensslin wurden in weiterer Folge ikonisiert. Deren Fotos, Bilder und persönliche Gegenstände wurden zu teuren Kunstobjekten.²⁵⁰ Die Mythen rund um die Gruppe wurden durch die Massenmedien hochstilisiert.²⁵¹ Die Mythenbildung und der Einfluss der Popkultur ließen sukzessive von allem negativ Konnotierten und politischen Kontexten absehen, bis schließlich nur noch der Kult übrig blieb und die Figuren komplett „verpoppt“ waren.²⁵²

4.4 Die RAF und die Medien

Die RAF nutzte die Medien als Sprachrohr zur Außenwelt und zur Mitteilung ihrer nächsten terroristischen Aktionen. Zugleich wurde sie von den Medien zum einen als Aufmacher zum anderen als Mittelpunkt künstlerischer Umsetzungen benutzt. Der „Hype“ um die Baader-Meinhof-Gruppe wurde vor allem nach 1998 wiederbelebt. In der gesamten Medienlandschaft fand die Geschichte der RAF große Resonanz.

4.4.1 Mediensymbiose

Die RAF konnte ohne Medien nicht existieren, zumindest nicht als terroristische Organisation. So waren diese zum einen wichtig um intern in Kontakt treten zu können zum anderen, um zu PolitikerInnen bzw. zum Staat sowie zur Bevölkerung bzw. SympathisantInnen Kontakt aufzubauen und zu schockieren. So etwa mittels mehrerer

²⁴⁷ Vgl. Kraushaar: Mythos RAF. S. 1193f.

²⁴⁸ Vgl. Aust: Der Baader Meinhof Komplex. S. 853.

²⁴⁹ Vgl. Kraushaar: Mythos RAF. S. 1193f.

²⁵⁰ Vgl. Aust: Der Baader Meinhof Komplex. S. 871.

²⁵¹ Vgl. Preußner: Warum Mythos Terrorismus? S. 69.

²⁵² Vgl. Dawin, Helena: Terror als Ausweg aus der Tristesse? (Pop-)Kulturelle Erinnerungen an die RAF. In: Stephan, Inge; Tacke, Alexandra (Hrsg.): NachBilder der RAF. Köln, Weimar u.a.: Böhlau 2008. S. 315.

Videonachrichten ihres Entführungsoffers Hanns Martin Schleyer.²⁵³ Auch die Antworten und Entscheidungen seitens der PolitikerInnen auf Entführungs- und Bedrohungsszenarien an die RAF liefen ausschließlich über die Medien.

Von Bedeutung waren die Massenmedien ebenfalls in Angelegenheiten der Fahndung der RAF-TerroristInnen seitens des Staates. Durch die Verbreitung hoffte man, dass auch die Bevölkerung zur Terrorismusbekämpfung beiträgt²⁵⁴:

Die Printmedien untermauerten die staatliche Entschlossenheit in der Terrorismusbekämpfung mit Bildern von Stacheldrahtsperrern, Sandsäcken, schwer bewaffneten Männern und Panzerwagen, wobei zwischen Bundesgrenzschutz und Polizei nicht immer klar unterschieden wurde. Die staatlich-polizeiliche Kommunikationsoffensive zur Terrorismusbekämpfung wurde ergänzt durch die in manchen Medien eigenständig betriebene Jagd auf die Baader-Meinhof-Bande. So wurde intensiv versucht, mittels Volksfahndung weiter zu kommen und den Bürger als Kommissar zu nutzen.²⁵⁵

Eine weitere Verknüpfung mit Medien hatte die RAF durch einige ihrer Mitglieder: Meinhof war Journalistin, somit mit der Presse vertraut, Meins studierte „Design und Film“. „Darüber hinaus gab es zahlreiche direkte Kontakte von RAF-Terroristen zu Medienschaffenden, Journalisten, Künstlern, Verlegern oder Designern.“²⁵⁶

Die RAF hatte sich aber nicht nur dem Fernsehen, Radio, Flugblättern, Artikeln und dergleichen als Sprachrohr bedient, gleichzeitig bedienten sich die Medien der TerroristInnen, weil sie hinsichtlich der Auflagenzahlen durch diese profitieren konnten.²⁵⁷ „Die RAF und vor allem ihre prominenten Vertreter waren den Medien fast immer eine Geschichte wert“, so Elter.²⁵⁸ Ohne die Medien wäre es gar nicht erst zur Mythenentstehung gekommen.

4.4.2 Die RAF im Film

Die Mythologisierung der RAF war auch der Grund, warum sie attraktiv für viele künstlerische Formen der Medien wurde. In der Literatur war und ist die RAF als Stoff stark vertreten. Vor allem in den letzten Jahren kam es zu zahlreichen Erscheinungen, die sich mit der Thematik beschäftigen: In „Rosenfest“ von Leander Scholz (2001)

²⁵³ Vgl. Elter, Andreas: Die RAF und die Medien. Ein Fallbeispiel für terroristische Kommunikation. In: Kraushaar, Wolfgang (Hrsg.): Die RAF und der linke Terrorismus. Hamburg: Hamburger Edition 2006. S. 1061ff.

²⁵⁴ Vgl. ebd. S. 116.

²⁵⁵ Weinbauer: Terrorismus und Kommunikation. S. 117.

²⁵⁶ Elter: Die RAF und die Medien. S. 1068.

²⁵⁷ Vgl. ebd. S. 1072.

²⁵⁸ ebd. S. 1073.

werden politische Aspekte außen vor gelassen, was typisch für Erscheinungen nach 1998 wurde und in weiterer Folge noch eindringlicher zu sehen sein wird. Politische Positionen rückt das Theaterstück „Leviathan“ von Dea Loher (1993) wiederum mehr ins Zentrum. Zudem werden die drei ProtagonistInnen Marie, Karl und Luise mit Meinhof, Baader und Ensslin gleichgesetzt. Elfriede Jelinek inszeniert in „Ulrike Maria Stuart“ (Uraufführung 2006) Ensslin und Meinhof als die Königinnen Maria Stuart und Elisabeth im Theater.

Ebenso wurde die RAF-Thematik kritisch von der Musik aufgegriffen etwa von Jan Delay in „Söhne Stammheims“ (2001): Er blickt aus der Gegenwart in die Vergangenheit zurück und macht sich über den nun sicheren Staat lustig, da man, seit die TerroristInnen weg sind, wieder unbeschwert Mercedes fahren könne. Die Band Mediengruppe Telekommander beschäftigte sich im Lied „Trend“ (2004) sozialkritisch mit dem Medienereignis Baader, neben anderen ähnlichen „Pop-Ikonen“ post mortem wie Che Guevara.

Die RAF hat aber nicht nur in der Literatur und Musik ihre Spuren hinterlassen. Im Film wurde die Thematik schon seit ihren Anfängen umgesetzt. Zu differenzieren ist hinsichtlich der Filme ihre Entstehungszeit, da es Unterschiede in der Darstellung gibt. Die Verarbeitung des RAF-Stoffs wurde erstmals 1975 von Rainer Werner Fassbinders „Mutter Küsters Fahrt zum Himmel“ inszeniert.²⁵⁹ In weiteren frühen Produktionen (z.B. „Die Bleierne Zeit“ (1981), Regie: Margarethe von Trotta, oder „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“ (1975), Regie: Volker Schlöndorff), ging es um die Folgen des bewaffneten Kampfes mit einem gesellschaftskritischen Ton.²⁶⁰ Zwischen 1987 und 1991 hielten sich die filmischen Produktionen über die RAF rar. Barbara Auer, Hauptdarstellerin des Films „Die innere Sicherheit“, wurde Anfang der 90er-Jahre ein Drehbuch zu einem Film über die RAF vorgeschlagen, das aber nie umgesetzt wurde.²⁶¹ Sie behauptet in einem Interview zur Stille um die Thematik zu dieser Zeit: „Man sagte zu der Zeit: Es interessiert kein Schwein.“²⁶² Als sich Andreas Veiel, Regisseur von „Black Box BRD“, 1996 aufgrund der Recherchen seines Filmes mit dem Thema beschäftigte,

²⁵⁹ Elter: Propaganda der Tat. S. 237.

²⁶⁰ Vgl. ebd. S. 237.

²⁶¹ Vgl. Die innere Sicherheit. Regie: Christian Petzold. Drehbuch: ders. und Harun Farocki. Deutschland 2001. Extras: Interview mit Christian Petzold und Barbara Auer. 04:26-04:44.

²⁶² Vgl. ebd. 04:26-04:44.

wäre überhaupt niemand interessiert gewesen. „Alle winkten ab und meinten: Das Thema ist tot!“²⁶³

1997 konnte mit Heinrich Breloers „Todesspiel“ die RAF anders gesehen werden. „In seinem Dokudrama fließen Statements, Interviews, Nachstellungen, Inszenierungen, neue Erkenntnisse, die sich im Laufe der Jahre von Aussteigern gehäuft hatten in einer Produktion mit ein.“²⁶⁴ Veiels „Blackbox BRD“ aus dem Jahr 2001 zielte in Richtung Personalisierung und nahm das Schicksal zweier Protagonisten, einem Terroristen und einem Opfer der RAF, genauer unter die Lupe. Familie und Freunde der beiden werden in die Interviews mittels Parallelmontage integriert.

Die neuesten Filme über die RAF fungieren teilweise nostalgisch oder romantisierend („Baader“ (2002), Regie: Christoph Roth, „Die fetten Jahre sind vorbei“ (2004), Regie: Hans Weingartner, „Der Baader Meinhof Komplex“ (2008), Regie: Uli Edel) oder lehnen sich an die Filme aus den früheren Jahren, mit dem Fokus auf Folgewirkungen, gesellschaftskritische Sichtweisen etc., an („Die innere Sicherheit“ (2000), Regie: Ulrich Petzold, „Die Stille nach dem Schuß“ (2000), Regie: Volker Schlöndorff).²⁶⁵

4.4.3 Pop-Ikonen

In den ersten Phasen der linken Bewegungen, kurz nach dem Kaufhausbrand in Frankfurt 1969, wurde ein Film vom WDR mit dem Namen „Brandstifter“ produziert, der das Attentat thematisierte.²⁶⁶ Dieser trug wegen seiner lässigen Inszenierung untermalt mit Rolling Stones-Songs, laut Galli, schon damals zur Ikonisierung der Protagonistinnen und Protagonisten bei.²⁶⁷ Teilweise wurden Bilder, beispielsweise vom Parisaufenthalt Ensslins und Baaders, so „kommentiert, als hätte man es mit Kinohelden zu tun“.²⁶⁸ Baader wurde ohnehin schon seit längerer Zeit „gewisser Pop-Star-Allüren“ bezichtigt, denn er hielt nicht davon ab, sich selbst zu stilisieren und zu inszenieren.²⁶⁹ Selbststilisierung setzte bei der RAF schon in der Bezeichnung „Stadtguerilla“ an.²⁷⁰

²⁶³ Vgl. Sobolla, Bernd: Die Sehnsucht nach einer eindeutigen Welt. 1.6.2001 URL: <http://www.freitag.de/kultur/0123-black-box-brd> Zugriff: 26.12.2010.

²⁶⁴ Elter: Propaganda der Tat. S. 237.

²⁶⁵ Vgl. Elter: Propaganda der Tat. S. 243.

²⁶⁶ Da die RAF zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht existierte, kann dieser Film nicht zu den RAF-Filmen gezählt werden. Dennoch zeigt er Mitglieder der späteren Gruppe und erläutert wie Baader und Co. schon damals ikonisiert wurden.

²⁶⁷ Vgl. ebd. S. 102f.

²⁶⁸ Vgl. ebd. S. 103.

²⁶⁹ Vgl. ebd. S. 104.

²⁷⁰ Walther: Terror und Terrorismus. S. 73.

Die TerroristInnen wirkten größtenteils dabei mit, sich selbst zu stilisieren und damit sich im Gedächtnis der Bevölkerung zu wahren und ein gewisses „Pop-Image“ aufzubauen. Sie hielten sich in ihren Schriften und Überlegungen nicht nur an soziologische Theoretiker, sondern bezogen sich auch auf einen Roman der Weltliteratur.²⁷¹ Aus Herman Melvilles „Moby Dick“ wurden nicht nur die Spitznamen der Mitglieder entlehnt (der Wal Leviathan war der Staat, Kapitän Ahab Baader, der Steuermann Starbuck Holger Meins), auch Mitteilungen an die zweite Generation wurden mit Hilfe dessen verschlüsselt. Ensslin und Baader sahen sich als die ProtagonistInnen aus „Bonnie und Clyde“. Preußner meint hierzu: „Medial überformt in ihrem Selbstverständnis, konnten sie umso besser als Medienhelden der Popkultur inszeniert werden und zu ihrer eigenen Spektakularisierung beitragen [...]“²⁷²

Wurden in den ersten Jahren der Rezeption noch Wert auf eine intellektuelle Darstellung Meinhofs gelegt, trat in den Jahren der Wiederaufnahme der RAF-Geschichte die Pop-Ikone Andreas Baader in den Mittelpunkt.²⁷³ Die Marke RAF war nun „en vogue“, ausschließlich ihrer Politisierung:

Film, Literatur, Kunst und Mode mach[t]en aus der RAF eine virile Desperadogang, aus Andreas Baader einen Fahndungsposterboy und aus dem Deutschen Herbst einen Pop-Mythos für besserverdienende Konsumterroristen der Globalisierung.²⁷⁴

Im Mittelpunkt des Interesses im Film stand nicht mehr, die Geschichte historisch einwandfrei nachzuerzählen, sondern das Lebensgefühl, das Outfit, Details aus der Biographie und aus dem selbstreferentiellen Gestus einiger RAF-ProtagonistInnen zu inszenieren.²⁷⁵ Baader war beispielsweise dafür bekannt, dass er sein Verhalten und Aussehen wiederum aus der Popkultur der Filme und anderer Medien dieser Zeit filterte.²⁷⁶ Dieser, wie auch andere RAF-Angehörige der ersten Generation, wurden als Pop-Ikonen heroisiert. Ihr Logo trug zum „Hype“ um den, Ende der 90er-Jahre

²⁷¹ Vgl. Preußner: Warum Mythos Terrorismus? S. 72f.

²⁷² ebd. S. 72f.

²⁷³ Vgl. Sachsse, Rolf: Prada Meinhof. Die RAF als Marke. Ein Versuch in politischer Ikonologie. In: Kraushaar, Wolfgang (Hrsg.): Die RAF und der linke Terrorismus. Band 1. Hamburg: Hamburger Edition 2006. S. 1261.

²⁷⁴ Götting, Markus: Die RAF ist radical chic. 4.5.2007. URL: <http://www.stern.de/politik/geschichte/terror-und-zeitgeist-die-raf-ist-radical-chic-588432.html> Zugriff: 29.11.2010.

²⁷⁵ Vgl. Sachsse: Prada Meinhof. S. 1157.

²⁷⁶ Vgl. ebd. S. 1157.

etablierten, „radical chic“²⁷⁷ bei und war nun auf T-Shirts und Postern, auf Buchtiteln und Filmplakaten, auf Fotostrecken in Mode- und Anzeigen von Lifestyle-Magazinen zu finden.²⁷⁸

Sämtliche Alltagsgegenstände, die mit dem Logo versehen waren, einschließlich die Mitglieder der RAF, wurden in der Zeit um die Jahrtausendwende als „hip“, „chic“, und „trendy“ gesehen. Über alledem prangte die Aussage: „RAF goes Pop“.²⁷⁹ Unter dem Ausdruck „Prada-Meinhof“ wurden T-Shirts für ein deutsches Modelabel hergestellt, welches zum „Synonym für die RAF-Mode insgesamt“ wurde.²⁸⁰ Elter zieht dies als Grund heran, warum man die RAF als Teil der Popkultur ansehen kann: „Die RAF wird endgültig zur Popkultur. Denn diese separiert Zeichen und Symbole von ihrem Inhalt und ihrem historischen Kontext. Dieser Mechanismus zeigt sich in Bezug auf die RAF nicht nur in der Kunst, sondern auch in der Mode.“²⁸¹

Auffällig an der Rezeption der RAF in den letzten zehn Jahren ist die Einordnung der Gruppe in neue Kontexte. Von Bedeutung sind die Figuren und ihr Habitus mit inkludiertem Lifestyle, vor allem in den Filmen.²⁸² An die Politik und ideologischen Hintergründe wird fast naiv und ohne Bedenken herangegangen. „Namen, Embleme, Markenzeichen und Logos werden entwendet, gekreuzt oder verballhornt, wie Prada-Meinhof, und als mit dem Gestus des radical chic versehene ästhetische Zeichen benutzt“²⁸³, so Kraushaar. Das was passiert ist, wird entpolitisiert. Man nimmt das aus der Zeit heraus, was cool erscheint, und transformiert es in die Gegenwart.

Was von der RAF und ihrer Geschichte übrig geblieben ist, sind Mythen, Pop-Ikonen und Medienprodukte. Über das Auflehnen gegen den Staat und die politische Message geht es nicht mehr hinaus. Im Deutschunterricht können diese Standpunkte aufgegriffen und

²⁷⁷ Götting versteht unter radical chic die Mischung aus Terrorismus und Rock'n Roll. Die Popkultur löse alles Politische aus der Geschichte und hinterlasse einen Gestus des Rebellischen. Daraus entstehe der Mythos RAF. Radical meint das Terroristisch-Rebellische, was vor allem bei den ProtagonistInnen filmischer Inszenierungen zu finden wäre. Chic umzeichnet die Art ihrer Kleidung, die tollen Autos die gefahren werden, und den Entwurf einer eigens entworfenen Modelinie „Prada-Meinhof“ in der inzwischen eingestellten Zeitschrift „Tussi Deluxe“. Karin Bauer sagt hierzu: „Die Faszination mit den linken Ikonen liegt also nicht an den revolutionären Inhalten die sie verkörpern, sondern an Chic, Schein und Oberfläche.“ Bauer, Karin: Der Kapitalismus finanziert seinen eigenen Untergang. Parodie und Subversion in Erin Cosgroves Die Baader-Meinhof-Affäre. In: Stephan, Inge; Tacke, Alexandra (Hrsg.): Nachbilder der RAF. Köln, Weimar u.a.: Böhlau 2008. S. 289.

²⁷⁸ Vgl. Kraushaar: Mythos RAF. S. 1206.

²⁷⁹ Vgl. ebd. S. 1207.

²⁸⁰ Vgl. ebd. S. 1207.

²⁸¹ Vgl. Elter: Propaganda der Tat. S. 247.

²⁸² Vgl. Dawin: Terror als Ausweg? S. 315.

²⁸³ Vgl. Kraushaar: Mythos RAF. S. 1209.

diskutiert werden. Wie die RAF-Thematik dort einzusetzen ist, soll im Folgenden geklärt werden.

4.5 Potential der RAF-Terrorismusthematik im Deutschunterricht

Die Dimensionen Lebenswelt, Identifikation, Filmanalyse und Medienkritik sehen unter den sich bis heute entwickelten Meinungen der FilmdidaktikerInnen eine Bearbeitung von Filmen vor, die SchülerInnen thematisch sowie emotional ansprechen und zur Diskussion und Reflexion anregen (Kapitel 2). Die österreichischen Lehrpläne legen fest, dass im Deutschunterricht „Wissen aus Medien“ erfasst und „sprachliche Mittel“ erweitert werden sollen, damit sich die SchülerInnen „über Sachthemen angemessen verständigen können“ (Kapitel 3.2). Weiters sollen fächerverbindende Themen, die für die Gesellschaft bedeutsam sind, gelernt und erarbeitet werden. Das Unterrichtsprinzip Medienbildung appelliert u.a. an eine Thematisierung von Massenmedien und deren Einwirkungen auf Urteilsbildung und das politische Verständnis von SchülerInnen (Kapitel 3.3.1). Im Unterrichtsprinzip Politische Bildung geht es darum, politische Fragestellungen der Gegenwart und der Geschichte im nationalen und internationalen Kontext zu reflektieren und im Unterricht ein kritisches Urteilsvermögen zu schärfen.

Die RAF und die medialen, politischen und sozialkritischen Diskurse über sie, sei es anhand von Printliteratur, Romanen oder Filmen, sind unabdingbar miteinander verbunden. Dies ist letztlich dadurch erkenntlich, dass Terrorismus nur durch die Massenmedien existieren kann (Kapitel 4.1). Die RAF- bzw. Terrorismusthematik ist sowohl in historischen als auch in gegenwärtigen Diskussionen durch zahlreiche filmische Neuerscheinungen und ihr stetes Aufscheinen in den Medien, aufgrund von neuen Informationen als auch Gerichtsverfahren ehemaliger TerroristInnen präsent. Zudem trägt ein Einsatz der RAF-Thematik zu einem politischen Denken bei, das über die Grenzen der österreichischen Politik hinausgeht und internationale Ansätze inkludiert.²⁸⁴ Der RAF-Terrorismus ist demnach nicht nur im Deutschland der 1970er verortet, sondern bezieht sich auf politische (Macht-)Verhältnisse in der ganzen Welt, die die Schicksale vieler Menschen betreffen. Als Beispiel hierfür stehen der Vietnamkrieg oder auch Studentenrevolten, auf die sich die RAF in ihren Forderungen bezieht. Nicht zuletzt ist das Thema Terrorismus auch in Bezug auf immer wieder in Erscheinung tretende Anschläge weltweit ein „Dauerbrenner“ in den Medien.

²⁸⁴ Vgl. Colin; de Graaf; Pekelder; Umlauf: Einleitung. S. 8.

Filme über die RAF sollen einen Platz im Deutschunterricht finden, da der Geschichtsunterricht, mit dem diese vielleicht auf den ersten Blick zu verbinden wären, die Thematik nicht vollends ausschöpfen kann (Kapitel 3.4). Der Geschichtsunterricht fragt danach, was passiert ist und inwieweit sich der Inhalt erstreckt. Er lässt aber aus wie der Film Terrorismus darstellt, wie einzelne Figuren inszeniert werden, auf welche Aspekte (z.B. Mythenbildung, Identifikation usw.) Bezug genommen und wie dies ästhetisch umgesetzt wird. Die RAF-Thematik gehört in den Geschichtsunterricht, der Deutschunterricht kann das Thema aber auf eine andere Art und Weise ausschöpfen. Er kann das Gegebene hinterfragen, mit anderen Diskussionspunkten und Themen in Bezug setzen, intertextuell agieren und vor allem nach dem künstlerischen Wert des Films fragen.

Nicht zuletzt spiegelt die Ansicht, Medien unter politischen, kritischen und ästhetischen Analysen im Unterricht einzusetzen, nicht nur aktuelle Meinungen wider: Schon in den 1970er Jahren wurde darauf plädiert, Themen im Deutschunterricht zu behandeln, die die SchülerInnen mit ihren persönlichen Ansätzen und Denkweisen bearbeiten sollen und die stärker an der politischen Lebenswelt der SchülerInnen kritisch ansetzen können (Kapitel 2.2). Als Zieldimension im Literatur- und Medienunterricht steht u.a. die politische und ästhetische Bildung (Kapitel 2.4), daher dürfte es nicht abwegig sein, die RAF-Thematik als Teil der deutschsprachigen Geschichte und vor allem politischer Bildung in den Deutschunterricht zu integrieren. Gerade auch deshalb, weil einige Forderungen und Anklagen an die Gesellschaft denen der LiteraturdidaktikerInnen ähneln. Die Analyse der Filme dient dabei der ästhetischen und inhaltlichen Vervollständigung und einer Behandlung auf emotionaler Ebene: In den Filmen kommen Gefühle, Ängste und Leidenschaften zum Ausdruck, die mit der bloßen Beschäftigung der Thematik nicht auftauchen. Dadurch kann der Unterricht handlungsorientierter gestaltet werden, die Geschichte plastischer gemacht und die politische Relevanz näher an die Lebenswelt der SchülerInnen gerückt werden. Dies erfüllt zudem auch die Aspekte der Medienkompetenz. Sowohl auf filmdidaktischer als auch auf schulpolitischer Ebene ist es daher möglich, RAF-Filme als Unterrichtsthema im Deutschunterricht anzubieten.

Abraham will den Deutschunterricht dahingehend lenken, dass die Jugendlichen über die kulturellen und politischen Ereignisse in ihrer Umgebung Bescheid wissen und dazu

befähigt werden, diese kritisch zu reflektieren und diskutieren.²⁸⁵ Dies kann mit den politisch (Kapitel 4.1 und 4.2), kulturell, medial (Kapitel 4.3 und 4.4) und historisch (Kapitel 4.2) relevanten Themengebieten über die RAF jedenfalls abgesteckt werden. Diesbezügliche Kompetenzen können aus- und weiterentwickelt werden.

Filme über die RAF können ähnlich wie viele weitere (Kino-)Filme über Terrorismus international, gerade für die „Medienpädagogik“ hilfreich sein, „um einen wichtigen Beitrag zur Reflexion von Wirklichkeitskonstruktionen in und durch Medien zu leisten.“²⁸⁶ Für die SchülerInnen kann somit die Konstruktion und Inszenierung von dieser gemachten Realität erfahrbar werden, gleichzeitig können sie ihre erarbeitete filmanalytische Expertise nutzen, stärken und vertiefen.

Für den Deutschunterricht bieten RAF-Filme ein gewaltiges Spektrum an Kontexten: Das Leben von TerroristInnen, deren mögliche Intentionen, sowie auch die Perspektive der Opfer werden dargestellt. Die Filme handeln von linker Gewalt, dem Umschwung der 1968er, dem Weg in den Terrorismus, der Aufgabe der Familie, vom Zerplatzen der Familienidylle, von Freiheitsdrang, Musik, Drogen, Alkohol, Waffen, Generationen- und Wertekonflikten, Revolten, Diskussionen, Protesten, Emanzipation, Liebe, Hass, Gemeinschaftsgefühl und deutscher sowie internationaler Geschichte.

Es ist eine Tatsache, dass Filme mit historischen Ereignissen als Thema immer mehr in den Deutschunterricht integriert werden. Dabei geht es aber häufig um Filme, die mit dem Nationalsozialismus verbunden sind.²⁸⁷ Die RAF-Thematik sollte genauso Einzug in den Unterricht halten, da sie aus oben genannten medialen, politischen und sozialkritischen Aspekten nicht weniger relevant für den Deutschunterricht und den Erfahrungshorizont der SchülerInnen ist.

Gewinn bringend kann nicht nur die Terrorismusdiskussion (Kapitel 4.1) und die historische Sichtweise auf die RAF (Kapitel 4.2) sein bzw. wie diese in den Filmen umgesetzt und inszeniert werden. Sondern auch wo und ob der Mythos RAF und die sich daraus entwickelnde Ikonenbildung bzw. „Poppisierung“ eine Rolle spielt. Denn diese hält in der kulturellen Rezeption nicht zuletzt durch eine Flut an Bildern, Postern, Büchern, „RAF-Merchandising-Artikeln“ und natürlich Filmen bis in die Gegenwart an (Kapitel 4.4). Je nach Herangehensweise an die Filme wird diese Darstellung

²⁸⁵ Vgl. Abraham: Mehr als nur „Theater mit Videos“. S. 133.

²⁸⁶ Vgl. Staiger, Michael: In diesem Spiel gewinnt immer der Entschlossenste. Bilder des Terrors im Hollywood-Kino. 2002. URL: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/staiger_terror/staiger_terror.pdf Zugriff: 29.10.2010.

²⁸⁷ Beste: Film und Literatur oder die Macht der Bilder. S. 8.

unterschiedlich ausfallen. Nicht zuletzt sollte es darum gehen, wie die Filme inszeniert worden sind, welche filmtechnischen Mittel herangezogen wurden und wie dies analytisch und medienkritisch aufzuarbeiten ist.

RAF-Filme sind somit ein brauchbarer Anknüpfungspunkt für SchülerInnen, um sie zu Diskussionen und Analysen anzuregen. Zudem sind sie „kulturgeschichtliche Dokumente“ (Kapitel 2.6) und sollen deshalb als diese im Deutschunterricht thematisiert und analysiert werden.

Die drei im Anschluss behandelten Filme können einen positiven Mehrwert für den Deutschunterricht bieten, da die Thematik unterschiedlichste Facetten in sich vereint, die im Unterrichtsfach Deutsch von Bedeutung sein sollen. Die Filme beinhalten filmanalytische, filmästhetische, medienkritische, politische und sozialkritische Aspekte und nehmen jeweils andere Sichtweisen ins Visier. Verschiedene Genres beleuchten das Thema unter unterschiedlichen Gesichtspunkten, ob dokumentarisch oder als Spielfilm. „Der Baader Meinhof Komplex“, als neuester der drei Filme, ist 2008 erschienen und spiegelt das romantisierend-nostalgische Bild auf die RAF unter einer aktuellen Adaption der Geschehnisse von 1967 bis 1977 wider. Es wird hauptsächlich aus der Sichtweise der RAF visualisiert, was dem „RAF-chic“ unter besonderem Einbezug musikalischer Elemente und „coolen“ Kostümen viel Platz gibt. „Todesspiel“ wurde als Fernsehfilm 1997 ausgestrahlt. Die Hauptrollen bzw. den meisten Raum im Dokudrama nehmen allerdings Politiker und Opfer ein. Hier werden ausschließlich die Ereignisse des „Deutschen Herbstes“ ins Blickfeld gerückt. Der Spielfilm „Die innere Sicherheit“ aus dem Jahr 2000 beruft sich wiederum auf die Frage, was nachher geschieht, wo Terrorismus hinführen kann, und baut auf die RAF-Thematik auf. Jahre nach den eigentlichen Anschlägen begleitet er aus der Sicht der Tochter eine Familie von ehemaligen TerroristInnen bei ihrem Leben im Untergrund.

5. RAF-Filme

5.1 Analysefragen

Um „Der Baader Meinhof Komplex“, „Todesspiel“ und „Die innere Sicherheit“ unter gemeinsamen Gesichtspunkten auf derselben Ebene analysieren und auswerten zu können, sollen die Hauptaspekte des inhaltlichen Überblicks der Themengebiete rund um die RAF (Kapitel 4) als Richtlinien gelten.

Zunächst wird ein **Überblick** über den jeweiligen Film gegeben. Dieser soll Informationen zur Produktion und dem Entstehungsjahr des Filmes sowie die wichtigsten Eckpunkte bzw. Ereignisse beinhalten. Des Weiteren soll die jeweilige **Darstellung von Terrorismus** untersucht werden. Welche Perspektiven von Terrorismus zeigt der Film und wie wird dies filmisch inszeniert? Welche Positionen äußert der Film hinsichtlich dieses Themas und wie wird das gemacht?

Das Folgekapitel widmet sich der **Geschichte der RAF**. Dabei geht es darum, die inhaltliche und ästhetische Umsetzung der Geschichte der RAF zu untersuchen. Zudem soll hier die TäterInnen- und Opferdarstellung unter politischer, gesellschaftlicher, sozialkritischer und historischer Sichtweise angeführt werden. Konkrete Sequenzen aus den Filmen veranschaulichen diesen Punkt. Anschließend wird geklärt, inwieweit die Filme die in den vorherigen Kapiteln erwähnten Begriffe **Mythos, Pop-Ikonisierung und Identifikationspotential** darstellen. Der letzte Punkt widmet sich den **Erkenntnissen für den Deutschunterricht**, die aus der Analyse hervorgehen sollen und ermittelt den (film-)didaktischen Wert der Filme.

Bei der Analyse soll folgendermaßen vorgegangen werden: Sowohl inhaltliche als auch ästhetische Aspekte haben hinsichtlich der Bedeutung für den Deutschunterricht eine Sonderstellung, da es, wie schon erwähnt, im Unterricht nicht ausreicht sich speziell auf das jeweilige Gebiet zu beziehen. Einzelne Sequenzen sollen deshalb inhaltliche Argumente mittels einiger Begriffe der Filmanalyse, die in Kapitel 2.11 erwähnt wurden, unterstreichen und belegen. Zudem werden charakteristische Merkmale der Filme herausgearbeitet und interpretiert.

5.2 Der Baader Meinhof Komplex

Der Spielfilm „Der Baader Meinhof Komplex“²⁸⁸ erschien 2008 unter der Regie von Uli Edel und dem Drehbuch sowie der Produktion von Bernd Eichinger. Er erhielt ein Budget von 20 Millionen Euro und lockte zweieinhalb Millionen Besucher in die Kinos. Nominiert wurde er unter anderem für den Europäischen Filmpreis 2009, den Deutschen Filmpreis 2008, den Golden Globe 2009, sowie für den Oscar für den besten fremdsprachigen Film. 2008 ging der Bayrische Filmpreis in der Kategorie Produzent an Bernd Eichinger.²⁸⁹

Die Handlung ist an die gleichnamige Buchvorlage des ehemaligen Spiegel Chefredakteurs Stefan Aust angelegt. Er hatte versucht, die Geschichte der RAF so weit es geht ohne Bewertung der Figuren „journalistisch“ nachzuerzählen. Aust hatte gemeinsam mit Ulrike Meinhof bei der Zeitschrift *konkret* gearbeitet und hatte auch persönlichen Kontakt zu anderen RAF-Mitgliedern. In seinem Buch, das 1985 erstmals erschien, behandelt er den Zeitraum der Studentenbewegungen Ende der 1960er bis zum Ende des „Deutschen Herbstes“ 1977. Bis 2008 wurde es mit neuen Informationen, die vor allem auf AussteigerInnen bzw. bis dato Freigelassene zurückgehen, vervollständigt. Diesen Abschnitt hatte Eichinger auch im Film übernommen und bezeichnet das Buch als „die einzige wirklich kompetente Zusammenfassung der Ereignisse“.²⁹⁰ Mit hochkarätigen SchauspielerInnen wie Martina Gedeck als Ulrike Meinhof, Johanna Wokalek als Gudrun Ensslin oder Moritz Bleibtreu als Andreas Baader wird die Massentauglichkeit des Films unterstützt.

Der Film beginnt im Jahr 1967. In dieser Zeit der politischen Unruhen, vor allem in den studentischen Reihen, kommt es zu den Übergriffen auf Demonstrierende und den Tod Benno Ohnesorgs. Als Antwort darauf planen Ensslin und Baader den Kaufhausbrand. Sie tauchen bei Meinhof unter. Baader wird verhaftet, dessen Befreiung geplant und anschließend im „Institut für soziale Fragen“ ausgeführt. Militärische Ausbildungen und Kapitalbeschaffungen durch Überfälle beginnen. Es folgen Bombenangriffe auf US-Institutionen und das Springer-Hochhaus. 1972 werden Baader, Meins und Raspe verhaftet. Ensslin wird in einem Modegeschäft überführt. Meinhof wird in einer

²⁸⁸ Der Baader Meinhof Komplex. Regie: Uli Edel. Drehbuch: Bernd Eichinger. Deutschland 2008. 143 Minuten.

²⁸⁹ Vgl. Eichinger, Katja: Der Baader Meinhof Komplex. Das Buch zum Film. Hamburg: Hoffman & Campe 2008. S. 302.

²⁹⁰ Vgl. ebd. S. 10.

Wohnung verhaftet. Die zweite Generation bildet sich, die Inhaftierten kommen nach Einzelhaft gemeinsam nach Stammheim. Meinhof begeht Selbstmord, Meins stirbt am Hungerstreik. Die Ermordung Bubacks durch die zweite Generation wird eingeleitet, die Ermordung Pontos folgt. Schleyer wird entführt und die Entführung der „Landshut“ in Bagdad durch Brigitte Mohnhaupt und Peter-Jürgen Boock dingfest gemacht. Nachdem die Lufthansamaschine den EntführerInnen entrissen werden kann, kommt es zur „Todesnacht von Stammheim“. Die letzten Dialoge werden innerhalb der zweiten Generation gesprochen: Mohnhaupt erklärt den übrigen fassungslosen Mitgliedern, dass sich die Inhaftierten selbst getötet haben und nicht, wie angenommen, durch staatliche Organe ermordet wurden. In einem Waldstück wird Schleyer schließlich umgebracht.

5.2.1 Terrorismus à la Hollywood

Der deutsche Terrorismus wird im Film „Der Baader Meinhof Komplex“ einem Hollywood-Blockbuster ähnlich inszeniert. Dramatische Musik in den mit viel Action aufgeladenen Szenen unterstützt diesen Anschein. Vor allem die Musik aus dem Off trägt viel zu dieser Dramatisierung bei. Die DarstellerInnen werden als junge lässige Heldinnen und Helden in Szene gesetzt. Der Film befasst sich mit den TerroristInnen und ihrer Sicht der Dinge. Den Ansichten des Staates, der hauptsächlich durch die Person Horst Herold dargestellt wird, bleiben nur wenige Szenen über – Opfer und Angehörige sind kaum oder gar nicht im Bild. Der Fokus bleibt bei den TäterInnen und der historischen Situation, eine neue oder innovative Sichtweise bzw. Herangehensweise an die Thematik wird nicht beleuchtet.

Terrorismus wird in diesem Film als heroischer Moment der linken Kontrahentinnen und Kontrahenten des Staates, die sich gegen diesen auflehnen, beschrieben. Ästhetisch wird er vor allem als Wechselspiel von Original und nachgespielten Szenen mittels Parallelmontage inszeniert. Dramatisch aufgeladen wird dies mit den Voice-Over-Sequenzen Ulrike Meinhofs und später Brigitte Mohnhaupts. Sie geben ihre politischen Forderungen kund, während z.B. nackte, von US-Soldaten gepeinigte vietnamesische Kinder oder die Ermordung Martin Luther Kings in Schwarz-Weiß-Bildern parallel gezeigt werden. So wird gleichzeitig dem in den Bildern Erzählten als auch den Aussagen Meinhofs und Mohnhaupts ein authentischer Charakter verliehen. Die Grenzen zwischen Realität und Fiktion verschwimmen, da neben der Stimme einer Schauspielerin die Bilder verschiedener Ereignisse zu sehen sind. Das Gesamtpaket

kann somit glaubhafter, das Identifikationspotential erhöht und der Film spannender wirken.

Dass Terrorismus bzw. das Leben der TerroristInnen äußerst lässig sein kann, wird unter anderem mit den Musikstücken aus dem Off und On unterstrichen: Der Film beginnt mit Janis Joplin's „Mercedes Benz“ im Off; während einer Autofahrt spielt die Jugendhymne „My Generation“ von The Who im Autoradio, zu dieser die Protagonistinnen und Protagonisten lauthals mitsingen. Auch die Dialoge unter den RAF-Mitgliedern lassen einen coolen „Slang“ durchscheinen: Etwa als Ensslin die Tür öffnet und Baader mit „Hallo, Baby“ begrüßt, nimmt er sie in den Arm und antwortet mit „Na, Katze!“.

Im Film wird die enge Korrespondenz von Terrorismus und Medien dargestellt. Das Verfassen der Flugblätter der RAF, um mit dem Staat in Kontakt zu treten, wird gezeigt bzw. gehört. Die TerroristInnen sitzen versammelt vor dem Fernseher oder hören Radio um über die nächsten Schritte seitens der Politiker informiert zu sein. Dies wird meistens mittels Parallelmontage aus Originalbildern und nachgestellten Szenen dargestellt. Die Gerichtsverhandlungen werden nach außen durch die Medien vermittelt. Der Prozess und die Hintergründe von Terrorismus können erkannt werden.

Obwohl nicht bewusst inszeniert, werden die TerroristInnen durchaus positiv dargestellt. Bernd Eichinger wollte nach eigenen Aussagen nichts Menschliches in dem Film haben, sondern die Taten der TerroristInnen veranschaulichen: „Relevant waren die Taten der Leute und wie sie durch ihr Tun den Verlauf der Ereignisse beeinflusst haben.“²⁹¹ Dies ist ihm wohl nicht geglückt: Trotz der Tatsache, dass Fakten auf Fakten und Ereignisse auf Ereignisse folgen, bleiben emotionale und identifikatorische Momente nicht aus. Dies ist alleine schon durch etliche Liebesbeziehungen oder Meinhofs Verhältnis zu ihren Töchtern bzw. zu ihrem Mann ersichtlich. Im weiteren Verlauf sollen diese Eindrücke durch zusätzliche Beispiele verstärkt werden.

Terrorismus in „Der Baader Meinhof Komplex“ ist eine „coole Sache“, wo es zwar zu Morden und Opfern auf beiden Seiten kommt, jedoch nur die Opfer der TerroristInnen und deren Emotionen ins Bild gerückt werden, was dazu führt, dass auf dieser Seite das Mitgefühl stärker zu verorten ist.

²⁹¹ Eichinger: Der Baader Meinhof Komplex. S. 34.

5.2.2 Die Geschichte als Story

Die Geschichte beginnt im Jahr 1967 und endet mit der Ermordung Hans Martin Schleyers 1977. Zehn Jahre RAF Geschichte werden in 143 Minuten verpackt. Katja Eichinger meint zur Abhandlung der Geschichte im Film: „Der Film beginnt in einem Idyll und endet in einem Blutbad, wie in einer griechischen Tragödie, nur mit dem Unterschied, dass es sich hier um bittere Realität handelte.“²⁹² Dadurch, dass genau dieser Ausschnitt der Geschichte der RAF gewählt wird, endet der Film tatsächlich spannend und wird zur Story. Dies ist dann wohl besonders spürbar, wenn man mit dem weiteren historischen Verlauf nicht vertraut ist. Das Ende der RAF und die Geschichte der zweiten Generation bleiben offen. Dies kann ohne Vorwissen dazu führen den RAF-Terrorismus nur in diesem Zeitraum zu verorten und weitere schreckliche Taten der nächsten Generationen zu vergessen bzw. gar nicht (mehr) zu erfahren. Dementsprechend kritisiert der frühere deutsche Innenminister Gerhart Baum in *Die Zeit*: „Der nichtinformierte Besucher könnte das Kino mit der irrigen Ansicht verlassen, er habe nun die Geschichte des deutschen Terrorismus gesehen.“²⁹³ Hervorgehoben wird, was zur spannenden und actionreichen Story gemacht werden kann.

Die Geschichte der RAF sollte laut Eichinger weitgehend authentisch nacherzählt werden und wurde deshalb an Originalschauplätzen gedreht.²⁹⁴ Als Maß für die Authentizität fungiert hier jedoch Austs Buchvorlage und seine Sicht der Dinge. Somit ist nicht klar gegeben, inwieweit der Film die tatsächlichen Ereignisse wahrheitsgetreu und der Realität entsprechend wiedergibt. Gerade weil der Film so stark an die Vorlage aus dem Ersterscheinungsjahr 1985 angelehnt ist, bleiben neue Erkenntnisse und Herangehensweisen an die Thematik aus.

Die TerroristInnen bekommen teilweise, wenn auch nicht bewusst inszeniert, einen Opferstatus zugeschrieben: Etwa bei der Ermordung von Petra Schelm, die im Anschluss gerächt wird und deren Tod bei den ZuschauerInnen mit Sicherheit mehr Emotionen auslösen wird als die Entführung Schleyers. Die Großeinstellung Schelms Liebhabers nach ihrem Tod in der Normalperspektive ergreift und unterstreicht: Sein verzweifelter Gesichtsausdruck und die Tränen in seinen Augen lassen mitfühlen. Vor allem als er durch das Schuss-Gegenschuss-Verfahren auf dem Fernseher im Zimmer die zugedeckte

²⁹² ebd. S. 25.

²⁹³ Vgl. Baum, Gerhart: Es war kein Krieg. 23.1.2009. URL: <http://www.zeit.de/2008/39/Baader-Meinhof-Film> Zugriff: 14.12.2010.

²⁹⁴ Vgl. Eichinger: Der Baader Meinhof Komplex. S. 43.

Leiche Schelms in einer original Schwarz-Weiß-Aufnahme sieht. Die ZuschauerInnen können in der Denotation das tatsächliche Ereignis sehen und konnotieren es möglicherweise mit einem subjektiven Verlust. Sie sitzen der leidenden Figur direkt gegenüber. Zudem lassen die Hintergrundgeräusche des Originalsprechers im On kaum einen Zweifel an der Echtheit der Sequenz aufkommen.

Der Film setzt die der RAF positiv gesinnte Sichtweise um, indem die Kamera hauptsächlich die TerroristInnen begleitet. Die Politiker bzw. Opfer werden kaum gezeigt und auch nicht vermenschlicht, somit ist ihr Tod auch nicht besonders bedrückend für die ZuschauerInnen.

„Der Baader Meinhof Komplex“ will nicht werten, die Produzenten wollen werten lassen und doch kommt die RAF trotz ihrer terroristischen Aktionen dabei gut weg. Andreas Borcholte bemängelt jedoch das Fehlen einer „moralischen Einordnung“ und bemerkt weiter:

So wird das deutsche Terrortrauma letztgültig ahistorisiert: Befreit vom pädagogischen Impetus des Geschichtskinos ist die RAF nun frei für die Eingemeindung in den deutschen Entertainment-Mainstream. Nach dem Film zum Buch und dem Buch zum Film zum Buch warten wir gespannt auf die große Baader-Meinhof-Spielshow auf ProSieben.²⁹⁵

Diese Ansichten sind es, die auch zur Poppisierung der RAF beitragen: Die Geschichte wird zwar thematisiert, aber verschwindet letztlich hinter der Fassade des coolen Rock- und Hippielebens, wie es im Film dargestellt wird. Zwar werden politische und sozialkritische Haltungen der RAF dargelegt und auch die Intentionen und Ambitionen der Mitglieder kommen zum Vorschein, jedoch werden diese von zuviel Coolness und Hollywood-Action überlagert. Von der Geschichte der RAF im Film „Der Baader Meinhof Komplex“ bleibt schließlich eine sensationsaufgeladene Story über.

5.2.3 Guns 'n' Roll

Das Wortspiel soll die Überschneidung von Waffen und Rock 'n' Roll widerspiegeln. Die Figuren werden durchwegs als coole Heldinnen und Helden mit Waffen in hipper Kleidung dargestellt. Der Film ist eine Mixtur aus Pistolen und Musik, der jede Menge Identifikationspotential sowohl für junge SeherInnen als auch für Erwachsene, die sich

²⁹⁵ Borcholte, Andreas: Die Terror-Illustrierte. 18.9.2008. URL: <http://www.spiegel.de/kultur/kino/0,1518,578786-2,00.html> Zugriff: 12.12.2010.

in die Zeit zurückversetzt fühlen, bietet. Eichinger meint jedoch in seinem Film bewusst keine Identifikationsfigur entwickelt zu haben:

Es gibt in Der Baader Meinhof Komplex keine Identifikationsfigur für das Publikum. Ich wollte die Geschichte auch nicht an einer bestimmten Person festmachen – sei das nun ein Mitglied der RAF oder ein Vertreter der Staatsmacht.²⁹⁶

Dennoch lassen sich mehrere Figuren, mit deren Schicksal man sich zumindest teilweise identifizieren kann, auffinden. Ein starker Fokus ist von Anfang an auf Ulrike Meinhof gerichtet. Ihre Geschichte der zerbrechenden Familie, dem Fall der bekannten Kolumnistin, die sich schließlich in ihrer Zelle erhängt, bekommt im Film eine besondere Rolle zugesprochen. Sie ist es, die ihre Ansichten immer wieder mitteilt, die Verbrechen der RAF kommentiert und mit der man mitfühlt, als sie ihren Mann verlässt oder in der Isolationshaft zugrunde geht. Die Trennung von ihrem Mann wird mit Hilfe von flashbacks Meinhofs in Erinnerung gerufen: Immer wieder tauchen Szenen ihres Mannes auf, die seinen Betrug belegen. Meinhof verlässt nicht nur den Mann, sondern auch das gemeinsame Haus, indem sie in ihrem Auto mit ihren Töchtern wegfährt. Die Familie ist dadurch zerbrochen. Schließlich lässt sie sogar ihre Kinder für den Terrorismus zurück. Die Panoramaeinstellung auf das Exil der Kinder an einem Strand in Sizilien macht durch ihre Weite und Leere deren Einsamkeit deutlich.

Regisseur Uli Edel meint zur Identifikation mit einer der Figuren im Buch von Katja Eichinger:

Einen Protagonisten, mit dem wir uns identifizieren könnten, gibt es nicht. Ulrike Meinhof ist lange vor Schluss tot, es gibt kaum durchgehende Charaktere. Über 120 Sprechrollen – ein üppiger epischer Schinken hat gerade mal 70! Und 140 verschiedene Schauplätze – auch hier wäre die Hälfte schon sehr viel.²⁹⁷

Jedoch wollte Edel Identifikation an sich nicht aussparen, wie er in einem Interview erzählt: „Ich wollte Identifikation ermöglichen. Da gibt es überhaupt nichts zu verheimlichen. Ich wollte, dass man mit ihnen dabei ist. Ich wollte, dass man die Wut, die damals entstand, nachvollziehen kann.“²⁹⁸

²⁹⁶ Eichinger: Der Baader Meinhof Komplex. S. 24.

²⁹⁷ ebd. S. 27.

²⁹⁸ Interview mit Bernd Eichinger: Ich hätte mir Che nie ins Zimmer gehängt. 28.9.2008. URL: <http://derstandard.at/1220458902003/Ich-haette-mir-Che-nie-ins-Zimmer-gehaengt> Zugriff: 15.12.2010.

Meinhof stirbt nicht „lange vor Schluss“. Es handelt sich hierbei um 37 Minuten vor Schluss, was bei 143 Minuten Gesamtspieldauer nicht wenig ist. Somit kann sie durchaus als „durchgehende“ Figur gesehen werden, zumal ihr die lange Eröffnungssequenz zusteht. Und trotz der enormen Menge an zusätzlichen Sprechrollen geht sie als Figur nicht unter und wird sogar, wie schon erkannt werden konnte, hervorgehoben. Neben Meinhof gibt es zahllose Figuren, mit denen eine Identifikation möglich ist, die lässig angezogen sind oder tolle Musik hören und deren revolutionäre Einstellung mitunter ansteckend sein kann: Etwa das Bonnie & Clyde-Duo Ensslin und Baader. Natürlich wollten sie sich, wie bereits erwähnt, bewusst auf diese Weise selbst inszenieren, „Der Baader Meinhof Komplex“ trägt zu dieser Sichtweise bei: Bettgeschichten und Nacktszenen gibt der Film teilweise mehr Aufmerksamkeit als Dialogen. Nicht umsonst wird er von Michael Althen als „Polit-Porno: Ein Film der nur aus Höhepunkten besteht“ betitelt²⁹⁹, was auch auf die faktenreiche Produktion zurückzuführen ist.

Baader ist in „Der Baader Meinhof Komplex“ der sich ständig in den Vordergrund drängende, aufmerksamkeitssüchtige Held ohne Mitgefühl. Ensslin unterstützt Baader in all seinen Ansichten und hält bis zum Tod zu ihm. Der damalige Jugendslang der Figuren wird fortlaufend überspitzt dargestellt.

Baaders grenzenloses Machogehabe und seine Vormachtstellung wird vor allem mittels verbaler Kommunikation vermittelt: Bei der Vorbereitung auf den Kaufhausbrand nimmt er einen Benzinkanister in die Hand und schüttet eifrig Material in eine Sprengstoffvorrichtung. Sein Komplize Horst erwidert darauf: „Ja, ich denke wir wollen das Kaufhaus ankokeln und nicht abfackeln.“ Baader nimmt eine Flasche Bier in die Hand und kontert: „Nur harte Aktionen bringen was, sonst kannst du gleich drauf scheißen! Die Wichser müssen begreifen, dass wir nicht bluffen!“ Die Vormachtstellung Baaders wird inszeniert. Seine Komplizen werden von ihm wie kleine Kinder behandelt und halten seinen Worten nichts entgegen. Als sie sein Vorgehen hinterfragen, antwortet Ensslin: „Halt einfach die Fresse. Andreas weiß schon, was er macht.“

In einer Szene in der Badewanne wird wiederum Baaders Stellung unterstrichen. Durch die Großaufnahmen auf die Gesichter wird Baaders Entschlossenheit und im Gegenzug Boocks Ängstlichkeit und Unterwürfigkeit aufgrund der Mimik sichtbar. Zudem blickt Boock ängstlich zu Ensslin, die mit ihm in der Badewanne sitzt. Baader markiert

²⁹⁹Vgl. Althen: Polit-Porno.

bewusst sein Revier und lässt andere ehrfürchtig aufschauen, was durch die Blicke und Handlungen deutlich gemacht wird. Überspitzt wird im Film dargestellt, was in der Art gar nicht passiert ist: Laut Stefan Schmitz gab es aufgrund der Zeitzeugenberichte Books die Szene in der Badewanne, „nur war Baader da hunderte Kilometer entfernt“.³⁰⁰

Dass Baader schnelle Autos und Rock 'n' Roll Musik liebt wird durch eine DetailEinstellung auf den Tachometer gezeigt. Er fährt übertourig, sodass der Motor noch mehr Geräusche macht und hört dabei laut „Please, Please, Please“ von Teenage Music International.

Die Outfits der TerroristInnen im Camp in Jordanien gleichen denen einer Rockband. Im Hippie und Lederlook mit Tüchern in den Haaren und coolen Sonnenbrillen kommen sie in einem Jeep im Wüstencamp an. Durch Naheinstellungen kommen die Gewänder der Frauen, nämlich Hot-Pants und Stiefel, mit denen sie im Camp ankommen und sich locker aus den Jeeps schwingen, zur Geltung. Blickt man auf die Denotationsebene sieht man nur die Kleidung. In einer weiteren Betrachtung kann man aber die Verschiedenheit gegenüber den Ansässigen feststellen und vermuten, dass dies zu nichts Gutem führen kann, dass da noch was kommen wird.

Die Mythenbildung der Tode von Meins und Meinhof wird durch den Inhalt eines Bekennerschreibens verstärkt. Ein Voice-Over lässt die Stimme Mohnhaupts erklingen, im Bild wird der Mord an Buback gezeigt:

Am 7. April 1977 hat das Kommando Ulrike Meinhof Generalbundesanwalt Siegfried Buback hingerichtet. Buback war direkt verantwortlich für die Ermordung von Holger Meins, Siegfried Hausner und Ulrike Meinhof. Er hat in seiner Funktion als Generalbundesanwalt ihre Ermordung inszeniert und geleitet. Unter Bubacks Regie wurde Holger Meins am 9. November 1974 durch systematische Unterernährung ermordet. Unter Bubacks Regie wurde Ulrike am 9. Mai 1976 in einer Aktion des Staatsschutzes exekutiert. Ihr Tod wurde als Selbstmord inszeniert, um die Politik, für die Ulrike gekämpft hat, als sinnlos darzustellen.³⁰¹

Kurz darauf richtet sich der Beamte Koch an BKA-Chef Herold: „Ich frage mich, wieso draußen immer wieder neue Terroreinheiten entstehen. Was motiviert sie?“ Herold: „Ein Mythos.“ Die verschiedenen Elemente der Sprecherin, der Bilder und der

³⁰⁰ Schmitz, Stefan: Das letzte Gefecht der RAF. 20.9.2008. URL: <http://www.stern.de/kultur/film/der-baader-meinhof-komplex-das-letzte-gefecht-der-raf-639429.html> Zugriff: 16.12.2010

³⁰¹ ebd. 1:51:42-1:53:18.

abschließenden Szene bei Herold verbinden das Thema. Mit Hilfe verschiedener Montagetechniken wird ersichtlich, dass die Ebenen sich gegenseitig bedingen und zueinander in Abhängigkeit stehen, sprich, das Thema hat alle zu betreffen: Buback (die Bevölkerung), Herold (den Staat) und die RAF.

Der Mythos rund um die RAF wird bekräftigt, wie in der Szene schon erläutert und durch den Film unterstützt wurde, indem Holger Meins und die übrigen Insassen heroisiert und mystifizierend von der zweiten Generation dargestellt werden. Dieser Glaube wird jedoch zum Schluss von Mohnhaupt aufgebrochen, da sie den Mitgliedern die Wahrheit über die Selbstinszenierung erläutert. Laut Katja Eichinger wird die „Todesnacht von Stammheim“ als bewusst geplante Aktion gezeigt und nicht als Verzweiflungsentscheidung im letzten Moment.³⁰² Sie führt weiter an, dass der Film damit entmystifizieren wollte.

Auf die Moby-Dick-Stilisierung wird Bezug genommen, als die erste Generation vom Gefängnis aus für die zweite Generation einen Brief mittels des Buches verschlüsselt. Die zum Mythos dazugehörigen Fahndungsplakate werden immer wieder eingeblendet. Mit der Zeit werden die jeweiligen Fotos der gefassten TäterInnen in Detailaufnahmen mit einem Stift durchgekreuzt, um ihre Verhaftung zu demonstrieren.

Die Massenmedien spielen eine Rolle in der Verbreitung durch die Geschehnisse aus aller Welt (Vietnam, Che Guevara, Meinhof im Fernsehbericht), als auch beim Verfassen der Flugblätter durch Meinhof die in unterschiedlichen Montagen im Off und On vorgelesen werden. Die RAF wird ständig medial inszeniert. Das äußert sich dadurch, dass einige SchauspielerInnen in verschiedenen Szenen schwarz-weiß gefilmt werden, was wiederum von der Bevölkerung, Politikern und RAF-AnhängerInnen im Fernsehen gesehen wird. Teilweise werden bekannte Fernsehaufnahmen nachgespielt, was dazu dienen soll, die Sequenzen noch authentischer wirken zu lassen: Ulrike Meinhof ist in einem nachgespielten Fernsehinterview von Gudrun Ensslin und deren Familie zu sehen. Holger Meins wird nur mit einer Unterhose bekleidet abgeführt, während die Stimme des originalen Nachrichtensprechers zu hören ist.

Aufgrund der großen Werbekampagnen um den Film und der erneuten Aufbereitung der RAF-Geschichte soll der Film, der als „Entmythologisierungsfilm“ gedacht war, den

³⁰² Vgl. Eichinger: Der Baader Meinhof Komplex. S. 37.

Mythos „zu neuem Leben erweckt“ haben, meint Boris Hermann.³⁰³ Jedoch war laut Katja Eichinger der Auftrag an Kostüm und Maske, das Phänomen „Prada-Meinhof“ nicht zu bekräftigen, also der Ikonisierung entgegenzuwirken.³⁰⁴ Es sollte bewusst keine Heroisierung durch Kleidung, Perücken und Accessoires hervorgerufen werden. Die Kostümbildnerin des Films gibt an hier an Grenzen gestoßen zu sein. So sagt sie, dass die RAF-Protagonistinnen und -Protagonisten nach ihrer Recherche in Wirklichkeit darauf geachtet hatten, ihren eigenen Stil zu wahren und sich auch hier bewusst inszenierten. „Prada-Meinhof“ aus dem Weg zu gehen wäre nahezu unmöglich gewesen, da Ensslin und Baader „ein echtes Gefühl für Selbstinszenierung“ hatten.³⁰⁵

„Der Baader Meinhof Komplex“ bietet ein sehr hohes Identifikationspotential. Er reißt mit, hält keinen Abstand vor Kultklassikern der Rock- und Popmusik und lässt die ZuschauerInnen kurze Zeit selbst ein Mitglied der Bande werden, mitfühlen, mitkreischen, Mitleid für die eigenen Opfer empfinden. Mit geeignetem Hintergrundwissen kann der Film durchaus als Lehrfilm eingesetzt werden, der in historischer, filmisch-ästhetischer und medienkritischer Weise für den Unterricht aufbereitet werden kann.

5.2.4 „Der Baader Meinhof Komplex“ im Deutschunterricht

Durch den Einsatz von Musik, aufwendigen Kostümen, zahllosen Figuren und Szenen, die bis ins Detail mit den damaligen Schauplätzen übereinstimmen, stellt „Der Baader Meinhof Komplex“ einiges an Analysematerial zur Verfügung. Aufgrund seiner mitunter auftretenden Überstilisierungen und seiner Umsetzung sorgt er für Diskussionsstoff und eine mögliche kritische Haltung bei den SchülerInnen.

„Der Baader Meinhof Komplex“ ist 2008 in die Kinos gekommen und daher ganz nah an den Lebenswelt der Jugendlichen. Er wurde für die Kinomassen inszeniert, damit könnte man bei einigen SchülerInnen auch schon auf Vorwissen treffen. Dies kann dazu führen, sich im Unterricht, auch aufgrund der Länge, auf einzelne Szenen im Gesamtkontext oder auf die Diskussionspunkte dieser Arbeit zu konzentrieren. Durch die unterschiedlichen Montagetechniken und vielen Originalausschnitte kann bei der Analyse die Wirkung der verschiedenen Formen von Montage und anderen

³⁰³Vgl. Herrmann, Boris: RAF Film. Gescheitert in allen Fronten. 9.10.2008 . URL: <http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/2008/1009/feuilleton/0031/index.html> Zugriff: 10.12.2010.

³⁰⁴ Vgl. Eichinger: Der Baader Meinhof Komplex. S. 55.

³⁰⁵ Vgl. ebd. S. 55.

filmtechnischen Mitteln erklärt und reflektiert werden. Von Bedeutung hierbei ist zu diskutieren, inwieweit der Film in seiner Hollywood-ähnlichen Produktion dem tatsächlichen Geschehen gerecht wird.

Die Produzenten des Films bieten auf einer eigens entwickelten Internetseite zum Film ein 36 Seiten starkes Filmheft mit Unterrichtsvorschlägen an. Darin wird zu Beginn erklärt, dass der Film für den Umgang mit der Geschichte sehr hilfreich ist, weil die Intentionen und Absichten der RAF intensiver erlebt werden können: „Wir können die Argumentationsweise buchstäblich in Nahaufnahme verfolgen.“³⁰⁶ Der Einsatz im Unterricht sollte drei Fächern vorbehalten sein:

Geschichte (APO, 68er, Gruppenphänomene, politische Ziele / Mittel, ...), **Deutsch** (Motive, Handlungsführung im Film, Sprachgebrauch und Jargon als identitätsstiftendes Mittel, Typologie der Rollen, Rhetorik der Figuren und in Quellentexten, Filmische Gestaltungsmittel im Dienst von Sachinformation, Verdichtung (Symbolik), Emotion und erzählerischer Mehrwert) und **Kunst** (Macht der Bilder, Ikonisierung durch Fotos,..).³⁰⁷

Die AutorInnen plädieren für die Unanfechtbarkeit des Films auf der Grundlage von Austs „authentischem“ Buch. Des Weiteren wird der Punkt „Filmische Darstellung“ behandelt: Der Film will „demonstrierend“ wirken, was den Mythos RAF betrifft, Legenden klar stellen und gebraucht die filmischen Mittel, um die Authentizität der Ereignisse zu belegen. Zudem gehe es darum, zu zeigen, dass die Taten der RAF nicht bis ins Kleinste durchgeplant waren, sondern dass einige Fehler gemacht wurden, die die RAF schließlich auffliegen ließ. (z.B. verliert Petra Schelm bei einer Polizeikontrolle die Nerven.) Die Filmszenen im O-Ton und gelungenen Montagen werden besonders hervorgehoben:

Wir sind live dabei, und zugleich ist das Ereignis Geschichte. Der Film als Mittel der Darstellung des Historischen reflektiert sich hier auf spielerische Weise selbst. [...]In einer anderen Einstellung liest Klaus Rainer Röhl einen Text von Meinhof im SPIEGEL. Nach einem Schnitt sehen wir Peter-Jürgen Boock den gleichen Artikel lesen, wieder einen Schnitt weiter liest ihn Horst Herold. Ein Voice-over mit der Stimme der Autorin verbindet die drei Einstellungen. Die Montage gestattet es, unterschiedliche Reaktionen gegenüberzustellen, und signalisiert wie nebenbei die Macht und Verbreitung der Presse.³⁰⁸

³⁰⁶ Conrad, Vera (Hrsg.): Der Baader Meinhof Komplex. Materialien für den Unterricht. September 2008. URL: <http://www.bmk.film.de/> Zugriff: 2.10.2010. S. 2.

³⁰⁷ ebd. S. 2.

³⁰⁸ Conrad: Der Baader Meinhof Komplex. S. 12f.

Weiters wird vorgeschlagen, den Kinobesuch mit Fotos, Bildbänden, Fahndungsplakaten, Rätseln, Impulsarbeiten, Textquellen und dergleichen vorzubereiten. Wie werden zeitgenössische Dokumentaraufnahmen umgesetzt? Was sind die Ambitionen der TerroristInnen? Welche Bildmetaphern und Bildsymboliken werden eingesetzt und stehen im Vordergrund? ...

In der Nachbereitung sollte man auf Filmbiographien, Collagen und Standpunkte zu Opfern und Ängsten usw. eingehen. Zum Schluss wird eine Link- und Leseliste angeboten. Die AutorInnen schlagen trotz der Freiwilligen Selbstkontrolle (FSK) von 12 Jahren ein Mindestalter von 15 Jahren vor.

„Der Baader Meinhof Komplex“ ist ein Spielfilm für die Massen, dramatischer Actionfilm, Literaturverfilmung und Dokumentarfilm in einem, weist aber auch einige Leerstellen und fragwürdige Darstellungen und Sichtweisen der Charaktere auf. Zudem ist sein authentischer Charakter, der nur auf eine Buchvorlage zurückzuführen ist, zu hinterfragen. Im Unterricht können diese Unklarheiten mittels historischer, thematischer und filmisch-ästhetischer Analyse unter bewusster medienkritischer Haltung behandelt werden. Für den Deutschunterricht bietet der Film Einblicke in das Feld der Überstilisierung der tatsächlichen Geschichte, sowie der Übertreibung inhaltlicher Aspekte. Zudem kann ganz klar erkannt werden, wer die Opfer- und wer die TäterInnenrolle einnimmt, indem untersucht wird, wie viel Zeit dem jeweiligen Part gewidmet und wie die Figuren dargestellt werden. Das Wechselspiel zwischen Originalaufnahme und nachgestellter Szene kann untersucht werden. Dabei kann man klären, welchen Zweck diese Montagen erfüllen. Was On- bzw. Off-Musik bedeutet kann, in diesem Film anschaulich erkannt werden, bietet er doch viele Stellen an denen sogar beides vorkommt. Zusätzlich können filmisch-ästhetische Aspekte wie Einstellungsgrößen, Perspektiven, das Wechselspiel von Konnotationen und Denotationen, Kameraeinstellungen, Schnitt- und Montagetechniken und Geräuschkulissen anhand eigenständiger oder gemeinsamer Analyse erfahren werden. Was der Begriff Terrorismus besagt und wie wichtig Medien dabei sind, wird anhand von Tagesschauausschnitten, Flugblättern usw. gezeigt und kann zugleich miterlernt werden.

Vor allem was das Identifikationspotential betrifft lässt der Film einiges zu. In der Schule kann thematisiert werden, warum es vielleicht schwer fallen könnte sich mit den Politikern zu identifizieren oder warum eventuelle Antipathien im Zusammenhang mit

Baader oder anderen Figuren erzeugt werden. Im Film wird gezeigt, dass Terrorismus cool ist, die Geschichte der RAF auch als Story erzählt werden kann und Waffen in direkter Symbiose mit Rock 'n' Roll stehen können. Die SchülerInnen können diese Ansichten diskutieren, reflektieren, hinterfragen und übereinstimmende wie auch konträre Haltungen subjektiv definieren.

5.3 Todesspiel

Das Dokudrama „Todesspiel“³⁰⁹ wurde erstmals als eine Fernsehproduktion der ARD 1997 unter der Regie von Heinrich Breloer ausgestrahlt. Breloers Film erhielt dabei sehr hohe Einschaltquoten und wurde als „ein Höhepunkt des Fernsehjahres 1997“ gefeiert.³¹⁰ Das Budget betrug ca. 7 Millionen Deutsche Mark also rund 3,5 Millionen Euro.³¹¹ Die Gattung Dokudrama sollte durch diesen Film populär werden. Breloer mischt dafür Originaldokumente wie TV- und Radiomitschnitte, Augenzeugenberichte und Interviews von Politikern, Opfern und dessen Angehörigen und RAF-TerroristInnen. Dazu kommen fiktive Spielszenen und Dialoge, sogenannte Re-Enactments.³¹² Zu den Preisen zählen unter vielen anderen der Bambi für das Beste Fernsehspiel, der Goldene Löwe, der Bayrische Fernsehpreis, der Sonderpreis der Deutschen Akademie der Darstellenden Künste, der Goldene Gong und die Goldene Kamera.³¹³

Die Handlung beschreibt den „Deutschen Herbst“ des Jahres 1977, setzt bei der Entführung Hanns Martin Schleyers ein und endet mit dessen Begräbnis. Es wurde versucht, die Ereignisse möglichst genau darzustellen und Fiktion auszusparen, was in Bezug auf Dialoge und Spielszenen unter den TerroristInnen nicht möglich war, da diese weitgehend aus Breloers Feder stammen.³¹⁴ Die nachgespielten Szenen werden fortlaufend durch Breloers Interviews mit rund 50 Personen unterbrochen und als „dokumentarische Leerstellen“³¹⁵ oder Übergangssequenzen hinein geschnitten. Dadurch wird versucht im Wechselspiel von der Realität des Gesagten und dem Fiktivem die Szenen realer wirken zu lassen.

³⁰⁹ Todesspiel. Regie und Drehbuch: Heinrich Breloer. Deutschland 1997. 177 Minuten.

³¹⁰ Vgl. von Festenberg, Nikolaus: Leutnants im Deutschen Herbst. 9.6.1997. URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-8722488.html> Zugriff: 18.12.2010.

³¹¹ Vgl. Elter: Propaganda der Tat. S. 238.

³¹² Vgl. Nolte, Andrea; Schulte, Ulrich: „Ein wahres Todesspiel“. Der Deutsche Herbst – Zeitgeschichte zwischen Fakt und Fiktion. 2006. URL: <http://www.dvpb.de/polis/nolte406.pdf> Zugriff: 29.11.2010.

³¹³ Vgl. Maurer, Fred: Todesspiel. 14.9.2008. URL: <http://www.zelluloid.de/filme/kritik.php3?tid=5125> Zugriff: 17.12.2010.

³¹⁴ Vgl. Elter: Propaganda der Tat. S. 239.

³¹⁵ Vgl. Nolte; Schulte: „Ein wahres Todesspiel“.

Das Gesamtpaket wird nicht zuletzt durch die Einblendungen von Namen, Orten und Daten, durch Originalschauplätze und den Figuren ähnelnden SchauspielerInnen, in den fiktiven Passagen authentischer und dramatischer und kann somit auch emotional ergreifen.³¹⁶ Tagesschauberichte, historische Fotografien und O-Töne tragen ebenfalls dazu bei. Mit Hans Brenner als Hanns Martin Schleyer und weiteren bekannten SchauspielerInnen werden zudem nicht nur die InterviewpartnerInnen hochkarätig besetzt.

Die Fülle der Ereignisse und Informationen teilt den Film in zwei Hälften. Er bewegt sich dabei stets zwischen Dokumentation und Fiktion: „Volksgefängnis“ zeigt in 88 Minuten die Zeit von der Entführung Schleyers bis zur Bekanntgabe der Entführung der Lufthansamaschine an Bundeskanzler Schmidt. „Entführt die Landshut“ setzt in 89 Minuten dort an, berichtet über die dramatische Entführung der Maschine, die Todesnacht in Stammheim und schließt mit Schleyers Begräbnis.

„Volksgefängnis“ beginnt mit der Entführung Schleyers durch die RAF. Mittels Tagesschauberichten und anderen Medienauftritten versucht Bundeskanzler Schmidt diesem Treiben entgegenzuwirken und ruft die Bevölkerung dazu auf, Hilfe zu leisten und aufmerksam zu sein. Mit der Unterstützung von Horst Herold soll der Terrorismus gestoppt werden. Der Forderung Schleyer frei zu lassen, wenn die Inhaftierten von Stammheim in ein Land ihrer Wahl gebracht werden, wollen die Staatsbeamten nicht nachgeben und bleiben den TerroristInnen ständig auf der Spur. Die Söhne und die Witwe Schleyers kommen immer wieder zu Wort und sprechen von ihrer Bestürzung und schwierigen Situation die sie damals erlebt hatten, in der sie zu Beginn noch hoffnungsvoll waren. Ziel seitens der Politiker ist es die Freilassung so lange wie möglich hinaus zu zögern. Den EntführerInnen nachzugeben würde bedeuten, dass es zukünftig immer wieder Erpressungen gibt. Nachdem die Ermittlungen schon einen Monat laufen und nicht nur die EntführerInnen, sondern auch Schleyer nervös wird, kommt die nächste nicht weniger komplexere Angelegenheit hinzu: die Entführung der Lufthansamaschine.

„Entführt die Landshut“ setzt genau an dieser Stelle weiter an und befasst sich konkreter mit der Flugzeugentführung einer deutschen Maschine durch palästinensische TerroristInnen von Mallorca nach Mogadischu. Der Bundeskanzler und sein Krisenstab sowie die inhaftierten TerroristInnen werden mit neuen Tatsachen konfrontiert.

³¹⁶ Vgl. ebd. S. 13.

Schleyer ist bereits 39 Tage im „Volksgefängnis“. Seine Frau schöpft neue Hoffnung, dass ihr Mann ausgetauscht wird, da die Regierung schließlich auch den Auftrag hat die Flugzeuggeiseln zu befreien. Die Bundesregierung nimmt den von den TerroristInnen erklärten Krieg an und handelt mittels einem eigens für Flugzeugentführungen ausgebildetem Sonderkommando (GSG9). Die Operation glückt und kann ohne Tote von statten gehen. Als die RAF-Häftlinge von der Befreiung hören, üben sie in ihren Zellen Suizid aus. Die EntführerInnen Schleyers können nichts mehr mit ihm anfangen da er mit dem Tod der Inhaftierten unbrauchbar geworden ist. Sie erschießen ihn. Das Dokudrama endet mit der Beerdigung Schleyers und den Interviewkommentaren dazu von Bundeskanzler Schmidt und Schleyers Witwe.

5.3.1 Terrorismus im „Dokudrama“ zwischen Dokumentation und Fiktion

Terrorismus wird in „Todesspiel“³¹⁷ als hartes Gewaltverbrechen dargestellt. Die TerroristInnen werden weitgehend als Marionetten ohne Emotionen inszeniert. Emotionalität bleibt den Politikern, den Opfern und ihren Angehörigen vorbehalten. Die „Bösen“ sind ganz klar die TerroristInnen, deren Anschläge als Fakten ohne Beschmückung inszeniert werden. Sie haben kein Gewissen und agieren als bloße Hüllen. Es gibt keine coolen Heldinnen und Helden und Revolutionäre mit Träumen einer besseren Zukunft. Es bleiben Ängste, Gräuel und Unverständnis seitens der anderen Parteien.

Terrorismus wird aus der Opferperspektive gezeigt und distanziert sich dabei auch zeitlich zu den Filmen, die vor 1997 über die RAF erschienen (Kapitel 4.4.2). Der Film positioniert sich klar anhand der Ansichten und Aussagen der Angehörigen Hanns Martin Schleyers, der Geiseln der Landshut und Helmut Schmidt. Festenberg äußert, dass er den Kampf der BRD-Politik gegen die RAF-TerroristInnen konstruiert.³¹⁸

„Todesspiel“ versucht Terrorismus detailliert darzustellen, ohne Emotionen seitens der gespielten Figuren zu vermitteln oder ihnen eine Seele zu verleihen. Politische Aspekte und Ambitionen, die zum Terrorismus geführt haben werden ausgespart. Auch Elter meint dazu, dass politische Intentionen nicht bewertet oder kommentiert werden und die aktionsgeladenen, dramatischen Aspekte der RAF-Geschichte im Vordergrund stehen.³¹⁹ Deshalb werden die nachgespielten Szenen auch nicht wie in „Der Baader

³¹⁷ Todesspiel. Regie und Drehbuch: Heinrich Breloer. Deutschland 1997. 177 Minuten.

³¹⁸ Vgl. Festenberg: Leutnants im Deutschen Herbst.

³¹⁹ Vgl. Elter: Propaganda der Tat. S. 243.

Meinhof Komplex“ mit Rockmusik unterlegt. Der Film will „objektiv“ die damalige Brutalität der Ereignisse aufzeigen. Festenberg erwähnt hinsichtlich der brutalen Vorgehensweise: „Hemmungslos betätigen die Terroristen ihre Waffen. Einer von ihnen, dem offenbar die Nerven durchgehen, entleert sein gesamtes Magazin auf ein schon längst durchsiebtes Opfer.“³²⁰

Bei den Interviews kommen lediglich zwei ehemalige TerroristInnen zu Wort, die restlichen Kommentare stammen überwiegend von Bundeskanzler Helmut Schmidt, seinem Stab und von Angehörigen der Opfer bzw. von überlebenden Opfern. Terrorismus wird auch in „Todesspiel“ inszeniert. Hier geht der Film aber von einem anderen Blickwinkel aus, nämlich so, wie es unter den Aussagen der anderen Parteien gewesen sein könnte.

Ein Ereignis folgt aufs nächste, woran zwar nicht unbedingt die Ursachen, aber die Auswirkungen von Terrorismus erkannt werden können. Die für den Terrorismus unabdingbaren Massenmedien spielen eine große Rolle, indem über Medien mit der Bundesregierung kommuniziert wird und umgekehrt. So lässt eine Originalaufnahme von Bundeskanzler Schmidt den inszenierten TerroristInnen via Fernsehbericht seine Betroffenheit und seinen Zorn ausrichten. Während die Aufnahme läuft, werden parallel zuerst die zweite Generation und dann Baader, der den Bericht in seiner Zelle sieht, montiert. Durch diese Montage werden auf der Denotationsebene wichtige Aussagen angeführt, auf der Konnotationsebene kann der direkte Bezug von den TerroristInnen zum Bundeskanzler erfahren werden – mit den realistischen Aufnahmen wird die Glaubwürdigkeit verstärkt.

Weitere Einzelheiten und Hintergrundinformationen werden in Form von originalen „Tagesschau“-Berichten gezeigt. Unklare Begriffe werden in Einblendungen erklärt. So zum Beispiel als Horst Herold am Telefon von „Pios Bildschirmen“ spricht. Er ist dabei in einer Nahaufnahme in einem Auto am Rücksitz telefonierend zu sehen, als Einblendung dazu steht: „PIOS: P-ersonen, I-nformation, O-bjekte, S-achen“.³²¹ Diese Montagen, Einblendungen, O-Töne etc. machen Terrorismus in diesem „Todesspiel“ erkennbar und erlebbar.

Der Vorgang der Übermittlung der Nachricht über den Austausch von Schleyer mit den RAF-Gefangenen wird über mehrere Szenen hinaus erklärt. Indem Mohnhaupt in einer

³²⁰ Vgl. Festenberg: Leutnants im Deutschen Herbst.

³²¹ Todesspiel. 10:05.

Halbtotale ein Wohnhaus verlässt, ist zu erkennen, dass sie eine Tasche mit sich führt und Lederhandschuhe trägt. Somit lässt dies darauf schließen, dass folgend irgendetwas Geheimes passieren wird – die dunkle Ausleuchtung des Ganges unterstreicht dies. Durch den Voice Over ihrer Originalstimme wird ihre Forderung authentischer:

Die Gefangenen aus der RAF, Andreas Baader, Gudrun Ensslin, Jan Carl Raspe, Verena Becker, Werner Hoppe, Karl-Heinz Dellwo, Hanna Krabbe, Bernd Rösner, Ingrid Schubert und Irmgard Möller, werden im Austausch gegen Schleyer freigelassen und reisen aus in ein Land ihrer Wahl. Die Gefangenen sind bis Mittwoch acht Uhr früh auf dem Flughafen Frankfurt zusammenzubringen. In der Funktion öffentlicher Kontrolle und Garantie für das Leben der Gefangenen während des Transports“

Wiederum ist mittels einer Halbtotale die Übergabe eines Dokuments am Bahnhof an eine weibliche Person zu sehen. Durch jump cuts auf das Bundeskanzleramt und wiederum in ein Büro werden die zeitlichen Ebenen aufgehoben: Der Rest des Dokuments wird von Schmidt weiter vorgelesen, der dieses mittlerweile in den Händen hält. Damit wird gezeigt, wie Terrorismus funktioniert: Das Schreiben kommt zu den Politikern und von dort aus soll es Herold der Öffentlichkeit in der Tagesschau bekannt geben. Die Forderung erhält dadurch mehr Gewicht und Eindringlichkeit.

Staas meint, dass gerade weil der Film zwanzig Jahre nach diesen Ereignissen im Fernsehen zu sehen ist, Breloer aus der Distanz beurteilen kann und nicht mehr aus der Sicht eines Betroffenen vermitteln muss.³²² Somit könnte sich auch die fehlende Emotionalität seitens der Figuren erklären. Dem Dokudrama werden klare Rollen zugewiesen: Auf der einen Seite die bösen TerroristInnen, auf der anderen Seite die Guten, die versuchen, den Kampf zu stoppen, was laut Staas gleich den Regeln bzw. Anordnungen eines Spiels folgt und somit zum Todesspiel wird.³²³ Terrorismus und dessen Folgen brechen im Film aus den Grenzen der Fiktion und werden mittels Originalausschnitten zur „realen“ Dokumentation.

5.3.2 Perspektivenwechsel – Die RAF ohne Gesicht

Die Geschichte der RAF wird in dem kurzen Zeitraum des „Deutschen Herbstes“ sehr detailgetreu in 177 Minuten inszeniert. Da aber hier nicht aus der Sicht der TäterInnen, sondern aus der der Politiker und Opfer erzählt wird, gibt Breloer der RAF auch kein

³²² Vgl. Staas, Christian: Todesspiel. 3.4.2007. URL:

http://www.zeit.de/specials/zeit_dokumentation/todesspiel Zugriff: 18.12.2010.

³²³Vgl. ebd.

Gesicht, was eine Identifikation nahezu unmöglich macht. Weiters werden Ambitionen und Intentionen, in den terroristischen Kampf gegen den Imperialismus zu ziehen ausgelassen, da ohne Gesichter auch subjektive Meinungen ausgespart werden. Auch Nolte und Schulte meinen zur Opfer- bzw. TäterInnendarstellung, die TerroristInnen seien ohne Zweifel TäterInnen, da die Opfer bzw. dessen NS-Vergangenheit kaum erwähnt würde.³²⁴ Festenberg führt an, dass die „Haupt“-Opfer des Films gar Schleyer und seine Angehörigen wären.³²⁵ Hissnauer begründet die bewusste Lenkung der ZuschauerInnen in Richtung ablehnender Haltung gegenüber den TerroristInnen:

Indem der Terrorismus auf seinen Gewaltaspekt reduziert wird, verhindert er eine politische und /oder ethische Rechtfertigung. Der Öffentlichkeit wird gleichsam vermittelt, dass terroristische Anschläge nicht zu legitimieren sind.³²⁶

Der Film beginnt mit einer Halbtotale auf Schleyer und zeigt ihn, wie er aus einem Privatjet aussteigt, von seinen Begleitern empfangen und zum Auto geleitet wird. Dadurch und aufgrund der Bildkomposition, in der sich Schleyer in der Mitte befindet wird optimal erkannt, dass der weitere Verlauf sich um diese Person drehen muss. Der erste Blick wird auf ein Opfer und nicht auf die TerroristInnen gerichtet.

Als die TerroristInnen in der Vorbereitung zum Anschlag das erste Mal auftauchen sprechen sie nicht. Es wird gezeigt, was sie machen: Waffen und Logistik vorbereiten und eine „eiserne Miene ziehen“. Das nächste Mal werden sie erst wieder an Ort und Stelle der Entführung gezeigt, wieder als sprachlose Hüllen. Der erste Dialog unter den TerroristInnen kommt erst sieben Minuten nach Beginn zum Einsatz, obwohl sie ständig während der Entführung im Bild sind: In der Großaufnahme in einem Lift kommt ihr kühler Gesichtsausdruck besonders zur Geltung, dabei wird ein Dialog gesprochen: „Du bist mir direkt in die Feuerlinie gelaufen!“ – „Scheiße, ich hab's nicht gecheckt.“ – „Mann, du hättest dabei drauf gehen können, du Arsch!“ Mit diesen Sätzen ist die Konversation auch schon wieder zu Ende. Die Figuren zeigen keine Emotionen und wirken maskenhaft.

Die Schleyer-Entführung sieht Breloer als die „logistisch aufwendigste Aktion der RAF“. Aus diesem Grund soll diese auch bis ins Detail gezeigt werden. Gleichzeitig will er die Absurdität des Terrorismus im Deutschen Herbst darstellen und bezeichnet den

³²⁴ Vgl. Nolte; Schulte: „Ein wahres Todesspiel“.

³²⁵ Vgl. Festenberg: Leutnants im Deutschen Herbst.

³²⁶ Hissnauer, Christian: Politik der Angst. In: Stiglegger, Marcus (Hrsg.): Kino der Extreme. Kulturanalytische Studien. St. Augustin: Gardez! 2002. S. 257.

Zeitraum als „Bürgerkrieg, den die RAF der Bundesrepublik aufzwingen wollte“.³²⁷ Auch wenn der Film objektiv darstellen sollte, schafft er es nicht und wertet. So kamen unter über 100 Stunden Interviewmaterial, in denen 50 Personen befragt wurden, zwei direkt aus der RAF. Von den Inhaftierten wäre zur damaligen Zeit nicht einer / eine angefragt worden, ein Interview zu machen.³²⁸ Die Meinung der Häftlinge fehlt, deren Geschichten füllen Breloers fiktive Spielszenen bzw. bleiben ausgespart. Elter meint dazu, dass Breloer wohl wissend, dass es nicht so gewesen sein könnte, inszeniert und damit den ZuschauerInnen den Eindruck mit seiner Mischung aus Fakten und Fiktion übergibt, dass seine Auffassung die Realität darstellt.³²⁹

Breloer berichtet in einem Interview, seine Ambitionen hätten daraus bestanden, die Geschichte der RAF neu zu erzählen.³³⁰ Gerade weil die TerroristInnen lange verschüttet gewesen wären und nur darauf warten würden, erlöst zu werden. Diesmal sollten die ZuschauerInnen, so erklärt Breloer, aber im Gegensatz zu früheren Filmen, an andere Orte geführt werden, die zur damaligen Zeit nicht zugänglich waren: „Den Krisenstab beim Bundeskanzler, Schleyers Volksgefängnis, die Kabine der Landshut, das Gefängnis Stammheim – aus meiner Sicht alles abgeschlossene Welten“.³³¹

In „Todesspiel“ wird den ZuschauerInnen sofort offenbart, wer die TäterInnen sind. In den zwei dramatischen und spannungsgeladenen Teilen wird aus der Geschichte der RAF nur das herausgenommen was notwendig ist, um die Perspektive der Gegenseite zu beleuchten. Die Politik und die weiteren Vorgänge der Regierung stehen im Mittelpunkt, gefolgt von mitreißenden Aussagen der Angehörigen der Opfer. Politische Hintergründe und Ambitionen der TerroristInnen fehlen hingegen gänzlich und bilden eine Leerstelle. Die Interviewaussagen der RAF-Mitglieder fallen kaum auf. In „Todesspiel“ werden die Positionen schnell klar, hier gibt es kaum Zweifel. Moralisch ist man mit ziemlicher Sicherheit nicht auf der Seite der RAF, die Opferaussagen berühren zu stark. Der Film gleicht einem Krimi, in dem Gut und Böse von vornherein festgeschrieben sind.

³²⁷ Vgl. Breloer, Heinrich: Todesspiel. Von der Schleyer-Entführung bis Mogadischu. Eine dokumentarische Erzählung. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1997. S. 9f.

³²⁸ Vgl. Wiesniewski, Stefan: Wir waren so unheimlich konsequent. Ein Gespräch zur Geschichte der RAF. Berlin: ID-Verlag 1997. S. 6.

³²⁹ Vgl. Elter: Propaganda der Tat. S. 239.

³³⁰ Vgl. Handwerk, Michael: „Rettung wäre möglich gewesen“. 23.6.1997. URL: http://www.focus.de/kultur/medien/medien-rettung-waere-moeglich-gewesen_aid_163321.html Zugriff: 17.12.2010.

³³¹ ebd.

5.3.3 Kein Mythos? Kein Pop? Keine Identifikation?

Breloer meint zu wissen, wer die einzig wahren TäterInnen sind und glaubt mit dem Mythos RAF aufzuräumen. Mair-Witt, ehemalige Terroristin, spricht im Film von einem „Haufen“ und einer „Überhöhung“, „einer Perfektion, die so nicht war“, einer „ungeklügelten Aktion, bei der viel Glück“ dabei war.³³² Die Polizei ist ihnen immer dicht auf den Fersen. Rock 'n' Roll und freie Liebe haben hier keine Bedeutung. Breloer will die RAF bewusst als Terrorbande darstellen und gibt dazu an:

So mancher aus der Abteilung klammheimliche Freude, der noch in einer Interpretationsruine der siebziger Jahre haust, könnte sich angesichts dieses Films vielleicht von seinen Mythen und seinem persönlichen RAF-Hausaltärchen verabschieden.³³³

Doch nur aus dem Grund, weil Gut und Böse offenbar von Anfang an festgeschrieben sind und Breloer dies offensichtlich auch so darstellen wollte, muss es nicht heißen, dass man sich mit der RAF in diesem Film nicht identifizieren kann. Dass Filme ein breites Spektrum an Identifikationspotential bieten, wurde bereits erläutert, deshalb können auch Ansichten, Handlungen und Aussagen der TerroristInnen in „Todesspiel“ auf Anklang stoßen. Nur weil der Film daraufhin inszeniert wurde, bedeutet dies nicht, dass man mit den Politikern und Opfern übereinstimmen muss. Schmidt setzt das Leben Schleyers zu Gunsten eines Staates ohne Terrorismus aufs Spiel – dieses Verhalten wird wohl nicht auf allzu großen Anklang stoßen.

Die bewusst inszenierte Todesnacht von Stammheim lässt hier allerdings keine Fragen offen. Die TerroristInnen wurden nicht umgebracht, sondern planten ihr Ableben. „Todesspiel“ lässt möglicherweise keine Identifizierung mit den TerroristInnen zu, weil diese nichts Menschliches an sich haben. Sie geben persönliche Meinungen kaum kund und haben keine sozialen oder persönlichen Beziehungen. Der erste ehemalige Terrorist, Peter-Jürgen Boock, kommt erst nach über dreißig Minuten das erste Mal zu Wort und wird sofort von einem Einschub eines verständnislosen CDU-Politikers wieder unterbrochen.

Die andere Seite hält mehr Identifikationspotential bereit: Opfer erzählen von ihren ermordeten Vätern, von der ungewissen Zeit, die damals herrschte. Von der Angst nicht zu wissen was als nächstes passieren wird, ob jemand stirbt oder doch noch überlebt

³³² Todesspiel. 1:03:52-1:04:24.

³³³ Handwerk: „Rettung wäre möglich gewesen“.

und ob die Regierung überhaupt helfen kann. Der Bundeskanzler ist in den Interviews einige Male fast den Tränen nahe, die Witwe Schleyers erzählt von der beunruhigenden Situation in der Familie. Die Passagiere der Lufthansamaschine erzählen immer noch fassungslos von ihren dramatischen Erlebnissen während der Entführung. Eine Flugbegleiterin berichtet aus ihrer Erinnerung: Ihr Verlobter war, während sie im Entführerflugzeug saß, am Flughafen von Mogadischu und konnte sie in Empfang nehmen. Die nachgespielte Szene endet in einer Originalfotografie des damaligen Wiedersehens der beiden.³³⁴ Die Emotionen kommen auch im Gespräch von beiden wieder hoch. In diese Personen versetzt man sich leichter als in wahllos mordende Maschinen ohne Gewissen und, wie es im Film scheint, ohne jegliche Hintergründe und Ambitionen.

Es gibt keine Vorgeschichte der TerroristInnen. Sie haben kein Leben vor den Taten. Ensslin, Baader und Raspe sitzen im Gefängnis. Meinhof ist schon tot. Seelenlose Figuren sitzen in Haft und hören über Radio zu was bzw. wer in der Außenwelt von ihren kampfwütigen Genossinnen und Genossen als nächstes terrorisiert wird. Dabei bleibt natürlich auch das „Pop-Image“ aus. Gefängniskluft hat naturgemäß nichts mit den lässigen Outfits der siebziger Jahre gemein. Schnelle Autos und Liebesbeziehungen à la Bonnie und Clyde fehlen. Es gibt keine Interaktionen außer dem gemeinsamen Selbstmordtod.

In „Todesspiel“ bekommt der Mythos über die RAF keinen Platz. Er wird bewusst weggelassen. Aufgrund der fehlenden Hoch- und Überstilisierungen und -inszenierungen gibt es keinen Pop. Identifikationsmomente siedeln sich womöglich stärker auf der Opferseite an. Als Konstante wird das Ende der RAF mit dem Ende des „Deutschen Herbsts“ gleichgesetzt.

5.3.4 „Todesspiel“ im Deutschunterricht

Ästhetisch und inhaltlich hält der Film einige Punkte bereit, die im Deutschunterricht aufgegriffen werden können. Er erklärt den Unterschied zwischen Spielfilm und Dokumentation bzw. was passiert, wenn die Hauptbestandteile und Elemente dieser Genres vermischt werden und das sogenannte „Dokudrama“ entsteht. Der Film bildet eine in sich „geschlossene Handlungseinheit“, in dem er einen dramatisch aufgeladenen Zeitraum behandelt und Eckpunkte des Dramas absteckt.³³⁵ Es wird klar, welche

³³⁴ Todesspiel. Teil 2. 1:20:07- 1:21:03.

³³⁵Vgl. Nolte; Schulte: „Ein wahres Todesspiel“.

Aspekte dafür gebraucht werden und wie der Film das machen kann, einzelnen Interviewaussagen mittels dieser Re-Enactments mehr Gewicht zu verleihen. Zudem ist der Fokus hier auf das Handeln der Regierung gerichtet, bringt andere Sichtweisen politischen Handelns nahe und lässt auch hinterfragen, warum gewisse Aktionen so eingeleitet worden sind und wo man anders hätte agieren können.

Der Unterschied von Realität und Fiktion kann mit „Todesspiel“ erläutert werden, vor allem wie es teilweise gelingt, der Fiktion mehr Wirklichkeit zuzusprechen, als ihr tatsächlich zusteht. So hält Ahrens ein:

Dass es sich dabei um starke Inszenierungsleistungen handelt, gerät leicht in Vergessenheit; dass es eine Objektivität der Bilder nicht geben kann, sondern immer eine bestimmte Position und Perspektive eingenommen wird (die in diesem Fall notwendigerweise auch eine politische Haltung ist), wurde in den Urteilen, beim Todesspiel handele es sich um einen objektiven Film, weitgehend ausgeblendet.³³⁶

Als besondere Dokumentation kann die Narrativität des Dokumentarfilms erörtert werden. Es kann gezeigt werden, dass jeder im Ansatz noch so objektive Film inszeniert und gemacht ist. Auch wenn es nur um die Reihenfolge und Schnitte der einzelnen Interviews geht, liegt hier schon eine Wertung des Erzählten vor. Abraham meint dazu, dass Montage schließlich Sinnproduktion ist.³³⁷ Aus diesem Grund wäre es fragwürdig ob „dokumentarische Filme“ in diesem Sinne existieren, da sie grundlegend immer fiktional sind.³³⁸

Kohlhaas und Frigger meinen zu Dokumentarfilmen im Unterricht:

Versuchen Spielfilme Fiktives als wirklich erscheinen zu lassen, kann in Dokumentarfilmen die Fiktion des Wirklichen entstehen. Der Versuch der Abbildung gesellschaftlicher Realität ist daher Definitionsansatz und Problem für die didaktische Umsetzung der Dokumentarfilme zugleich. Zwar sind Dokumentarfilme im Kinoalltag eine Randerscheinung, im Fernsehen hingegen werden vor allem historische Dokumentationen vermehrt an prominenter Stelle im Abendprogramm gezeigt.[...] In neuester Zeit haben sich innerhalb des Genres populäre Randformen wie Doku-Drama oder Doku-Soap herausgebildet, die zum Teil genreübergreifend hohe Anforderungen an die Rezeptionsfähigkeiten der Zuschauer stellen.³³⁹

³³⁶ Ahrens, Jörn: Die Zelluloid-Zeit. Die Rote Armee Fraktion (RAF) im deutschen Spielfilm, in: Zeitgeschichte-online, Thema: Die RAF als Geschichte und Gegenwart, hg. von Jan-Holger Kirsch und Annette Vowinckel, Mai 2007. URL: http://www.zeitgeschichte-online.de/zol/portals/_rainbow/documents/pdf/raf/ahrens_rafimfilm.pdf. Zugriff: 3.1.2011.

³³⁷ Vgl. Abraham: Filme im Deutschunterricht. S. 15.

³³⁸ Vgl. ebd. S. 15.

³³⁹ Kohlhaas, Rainer; Frigger, Carsten: Der Einsatz dokumentarischen Filmmaterials im Politikunterricht. URL: <http://www.bpb.de/files/KB8W3F.pdf> Zugriff: 20.12.2010.

Ohne Reflexion und Hintergründe, ästhetisch sowie inhaltlich, ist „Todesspiel“ ein actionreicher Thriller. Deshalb sollten diese Informationen schon im Vorhinein geklärt bzw. nachbereitet werden. Festenberg meint hierzu, dass Jugendlichen, die ihre

Eltern als Partner und nicht als Autoritäten erlebt haben, möglicherweise der Haß und die Mischung aus moralischer Entrüstung und paranoider Entschlossenheit unverständlich [sein könnte], mit der die Terroristen gegen die Vergangenheitsverdrängung ihrer Väter und Mütter anstürmten und diese schließlich auf schreckliche Weise wiederholten. Vieles am deutschen Herbst liegt von heute gesehen näher an 1945 als an 1997.³⁴⁰

Zum Film „Todesspiel“ wird nach eigenen Recherchen kein Unterrichtsmaterial angeboten. Dies kann zum einen daran liegen, dass sich der Film mit einem Thema beschäftigt, das die Jahre zuvor nicht wirklich als relevant aufzuarbeiten schien, da es bis zu diesem Zeitpunkt keine neuen Erkenntnisse gegeben hatte. Andererseits könnte der Film als Fernsehfilm und nicht actionaufgeladenes Hollywood-Movie zu wenig Aufmerksamkeit erregt haben, um diesen in der Schule methodisch umzusetzen, bzw. konnte möglicherweise die weit weniger hohe Budgetierung, das Erscheinungsjahr 1997 oder auch die nicht vorhersehbar große Resonanz, keine eigene Website und zusätzliche Aufarbeitungen seitens der Filmgesellschaft zulassen. Aus filmdidaktischer Sicht bringt er ästhetische sowie inhaltliche Ansätze, die im Deutschunterricht gemeinsam aufbereitet werden können: Vor allem Montagen und Voice-Over-Elementen kann hier besondere Beachtung geschenkt werden. Die Frage nach dem Identifikationspotential wird wohl für den größten Diskussionsstoff sorgen: Die SchülerInnen können sich ihrer Position bewusst werden und hinterfragen welche Position sie eingenommen haben und gleichzeitig untersuchen wie der Film das gemacht hat. Dabei ist der Aspekt der bewussten Inszenierung im Gegensatz zur tatsächlichen ZuschauerInnenrezeption von besonderer Bedeutung. Der Film zeigt eine Dokumentation basierend auf einer wahren Geschichte, die trotzdem nicht ohne Fiktion auskommt und kann deshalb unter Berücksichtigung der vorherigen Punkte im Deutschunterricht eingesetzt werden.

³⁴⁰ Festenberg: Leutnants im Deutschen Herbst.

5.4 Die innere Sicherheit

„Die innere Sicherheit“³⁴¹ kam im Jahr 2000 unter der Regie von Christian Petzold in die Kinos und hat eine Länge von 102 Minuten. Unter anderem wurde dem Film im Jahr 2000 den Preis für das Beste Drehbuch beim Thessaloniki Filmfestival, 2001 den Deutschen Filmpreis in Gold als bester Spielfilm, im selben Jahr den Hessischen Filmpreis für den Besten Spielfilm und den Preis der deutschen Filmkritik für den Besten Film und Besten Schnitt zuerkannt.³⁴²

„Die innere Sicherheit“ ist ein fiktives „Postterrorismus-Drama“³⁴³ aus der Sicht der 15-jährigen Jeanne, die sich mit ihren Eltern, einer ehemaligen Terroristin und einem ehemaligen Terroristen, im Untergrund aufhält, während der Terrorismus der 1970er Jahre (nur mehr) in seinen Nachwirkungen zu spüren ist. Der Film befasst sich mit der Frage, was nach dem Terrorismus übrig ist und spielt in etwa der Zeit seiner Entstehung knapp vor der Jahrtausendwende. „Innere Sicherheit“ lässt sich von der inneren Staatssicherheit ableiten, deren Festigung vor allem in den 1970er Jahren als Ziel der Bundesregierung galt. Der Begriff erhält eine „doppelte Lesbarkeit“³⁴⁴ im Film, da er erstens als Beschreibung der Familienkonstellation dient, weil nur in der Einheit Familie die einzelnen Mitglieder sicher sind, und zweitens eine Verknüpfung zur damaligen Zeit hergestellt werden soll.³⁴⁵ Jeanne führt in dieser „Familienzelle“ (Kapitel 5.4.1) eine „Schattenexistenz“³⁴⁶, da sie durch ihre Eltern an deren Vorgeschichte gebunden und dadurch amtlich nicht vermerkt ist.

Jeanne ist fünfzehn Jahre alt und lebt mit ihren Eltern, Hans und Clara, ehemaligen deutschen Terroristen, im Untergrund. An der Küste Portugals lernt sie den jungen deutschen Surfer Heinrich kennen, dem sie von ihrer wahren Identität nichts erzählen darf. Eines Tages wird die Wohnung der Familie geplündert. Ohne Hab und Gut beschließen sie, mit ihrem weißen Volvo nach Deutschland zu reisen. Mit dem letzten Kleingeld übernachten sie an Autobahnraststätten und kaufen sich das Nötigste an Nahrung und Kleidung. Die drei befinden sich auf der Flucht und auf der Suche nach

³⁴¹ Die innere Sicherheit. Regie: Christian Petzold. Drehbuch: ders. und Harun Farocki. Deutschland 2000. 102 Minuten.

³⁴²Vgl. Hollstein, Miriam: Arbeitshilfen. Die innere Sicherheit. URL: http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/inneresicherheit_ah.pdf
Zugriff: 28.12.2010.

³⁴³ Vgl. Lettenewitsch, Natalie; Mang, Nadine-Carina: Helden und Gespenster. Die RAF untot auf der Leinwand. In: Ästhetik & Kommunikation. 33 (2002) H. 117. S. 30.

³⁴⁴ Vgl. ebd. S. 31.

³⁴⁵ Vgl. Colin; de Graaf; Pekelder; Umlauf: Einleitung. S. 116.

³⁴⁶ Vgl. Lettenewitsch; Mang: Helden und Gespenster. S. 31.

Geld. Dabei werden sie von einer ständigen Paranoia heimgesucht und empfinden stets die Angst, erwischt zu werden. Bei der Kontaktaufnahme zu ehemaligen TerroristInnen wird ihr Gesuch nur abgeschmettert. Als ein alter Freund Claras ihnen helfen will und ein wenig Geld aufgetrieben hat, wird er aufgrund eines unglücklichen Zufalls von der Polizei festgenommen. Unterschlupf hat die Familie währenddessen in einem leer stehenden Haus gefunden, das Jeanne von Heinrichs Erzählungen kennt. Jeanne hat die Aufgabe, Einkäufe für die Familie zu erledigen und trifft dabei Heinrich zufällig wieder. Sie muss ihm weiterhin ihre wahre Identität verheimlichen, um die Familie nicht zu gefährden. Alle finanziellen Mittel sind mittlerweile aufgebraucht, sodass Hans und Clara beschließen eine Bank auszurauben. Der Überfall verläuft nicht nach Plan: Ein Ausgang, durch den die Eltern fliehen wollten ist versperrt. In der Hektik wird Hans verletzt und Clara schießt auf einen Polizisten, doch die Beute kann mitgenommen werden. Jeanne trifft sich, obwohl von den Eltern verboten, wieder mit Heinrich und erzählt ihm aus Liebe, dass ihre Eltern Terroristen sind und mit ihr im Untergrund leben. Heinrich geht zum Telefon, Jeanne verschwindet. Clara, Hans und Jeanne fahren mit dem Auto davon. Sie wollen mit dem Geld nach Brasilien auswandern. Hinter ihnen tauchen plötzlich zwei schwarze BMWs auf und rammen den weißen Volvo der Familie. Das Auto überschlägt sich mehrmals. Jeanne ist in der letzten Einstellung ganz allein in einem Rapsfeld zu sehen.

5.4.1 Terrorismus retrospektiv

Das Wort „RAF“ kommt im Film kein einziges Mal vor, dennoch kann man mehrere Verknüpfungen mit der damaligen Terrorismusthematik vorfinden. Der Terrorismus wird nicht erwähnt, ist aber der Grund, warum sich die Familie im Untergrund befindet und Jeanne keine öffentliche Identität hat. Sie ist den Behörden nicht bekannt.

Von großer Bedeutung sind terroristische Methoden, die sich durch den Film ziehen und gemeinsam auf die RAF-Terrorismusthematik schließen lassen: Die Familie kommt auf der Suche nach Geld in das Haus eines ehemaligen Terroristen, der nun ein „normales“ Familienleben führt und diesen zur Stellung rät. Dieser Besuch lässt ein gemeinsames Leben in der Vergangenheit erahnen. Jeanne soll per Telefon mit dem Ex-Terroristen Claus Kontakt aufnehmen, welcher der Familie ebenfalls zu Geld verhelfen soll. Jeanne erwähnt dabei: „Es geht um die Moby Dick-Übersetzung. Sechzehn Uhr wär' uns recht.“ Das Buch ist schließlich auch Erkennungszeichen Jeannes und Claus' an einer Autobahnraststätte. Es steht als wichtiges Element der RAF-Ikonisierung stark in

Verbindung mit dem Terrorismus und macht deutlich, dass sich der Film damit beschäftigt.

Die Familie versucht ehemalige Erddepots ausfindig zu machen, sie findet allerdings nur veraltete und nicht mehr brauchbare Geldscheine vor. Schon das Wissen um diese Depots knüpft eine weitere Verbindung zum Terrorismus. Die Geldbeschaffungsmaßnahmen und das stete Leben auf der Flucht ähneln dem der TerroristInnen in den 1970ern. Als gar kein Geld mehr da ist, beschließen die Eltern eine Bank auszurauben. Dies gerät völlig aus dem Ruder, da Hans verletzt wird und Clara einen Mann erschießt. Dennoch hält die gemeinsame Planung des Überfalls die Familie in sich wieder zusammen.

Die Szene des Banküberfalls wird so wie die Geschichte über die RAF aus der Retrospektive geschildert. In „Stakkato-Bildern“³⁴⁷ einer Überwachungskamera sind Clara und Hans in Schwarz-Weiß-Bildern zu sehen, was die Authentizität der Szene unterstreicht. Die ZuschauerInnen werden aufgrund der Aufnahmen in der Aufsicht selbst zu den ÜberwacherInnen und haben offensichtliche Distanz zu den Geschehnissen. Die Geräuschkulisse während dieser Szenen ist der krachende Originalton der Überwachungskamera, alles andere bleibt stumm.

Als die Wohnung der Familie in Portugal durchsucht wird, entnimmt Hans die Pistole aus einem Versteck, das laut Petzold, dem der Waffe Baaders in Stammheim ähneln soll.³⁴⁸ Somit ist ein weiterer direkter Bezug zur RAF hergestellt. Ähnlich verhält es sich, als Hans seiner Tochter erklärt, dass man sich in Verhörsituationen ruhig verhalten und schweigen soll. Auch hier nimmt er Bezug zur Vergangenheit. Petzold erklärt hierzu, dass die Verhörmethoden von der ehemaligen „Makropolitik“ der RAF gegenüber dem Staat übernommen und in die „Mikropolitik der Familie“ transformiert werden.³⁴⁹ Der Film ist unter anderem dadurch, obwohl nicht sofort offensichtlich, durchaus politisch: Politische Methoden werden in die Lebenswelt Jeannes verlagert, so Möller.³⁵⁰ Durch die halbnaher Einstellung in der Situation, als Jeanne Kleidung gestohlen hat und

³⁴⁷ Hollstein, Miriam: Arbeitshilfen. 2001. URL: <http://clubfilmtheke.bjf.info/hilfen/pdf/2930034.pdf>
Zugriff: 20.12.2010.

³⁴⁸ Audiokommentar. 16:00-16:05.

³⁴⁹ Vgl. Tagesspiegel: "Die innere Sicherheit": Nach dem Schiffbruch - Christian Petzold im Gespräch. 24.1.2001. URL: <http://www.tagesspiegel.de/kultur/die-innere-sicherheit-nach-dem-schiffbruch-christian-petzold-im-gespraech/196894.html> Zugriff: 26.12.2010.

³⁵⁰ Vgl. Möller, Kirsten: Wald, Haus, Straße. Christian Petzolds Die innere Sicherheit (2000) & Jan Böttchres Geld oder Leben (2006). In: Stephan, Inge; Tacke, Alexandra (Hrsg.): NachBilder der RAF. Köln, Weimar u.a.: Böhlau 2008. S. 194.

anschließend von den Eltern verhört wird, zeigt sich ein direkter Bezug zu diesen politischen Methoden: Die Hauptpersonen sind gut zu sehen, die Eltern blicken streng in einer Dreieckskonstellation zu ihrer Tochter, die Beweismaterialien liegen auf dem Tisch – in einer ähnlichen Bildkomposition könnte auch ein herkömmliches Verhör durch die Polizei statt gefunden haben.

Schwarze BMWs verfolgen die Familie zuerst in einer Paranoia. Das Leben im Untergrund bringt keine ständige Bedrohung von außen mit sich, trotzdem fühlen sich die Eltern stets bedroht. Gegen Ende, bei der Ergreifung der Familie, entpuppen sich die Fahrer aber tatsächlich als Staatsbedienstete. Möller erläutert, dass diese Fahrzeuge ebenfalls bewusst an die RAF-Zeit angelehnt wurden.³⁵¹ Es war bekannt, dass diese Autos von RAF-Fahndern gefahren werden. Petzold greift diese als Repräsentanten des Staates auf und sieht die Familie, die sich in einem weißen Volvo auf den Autobahnen fortbewegt, als Virus:

Ich hatte als Bild im Kopf, dass der Körper der BRD von einem Virus befallen wird. Die Autobahnen sind die Adern des Körpers. Und deshalb treibt der weiße Volvo wie ein Erregerteilchen herum. Die BKA-Autos sind die weißen Blutkörperchen, die den Erreger einkreisen und eliminieren.³⁵²

Jeanne nimmt aus zufälligen Gründen an einer Filmvorführung einer Schule teil. Es handelt sich dabei um den Film „Nacht und Nebel“ von Alain Resnais, der die schrecklichen Auswirkungen der Nazi-Zeit dokumentiert. Jeanne werden durch die Botschaft des Films die Beweggründe der Eltern für den Kampf gegen den Staat nahegebracht. Auch Worthmann meint dazu, dass Jeanne mit dem konfrontiert wird, was unter anderem ausschlaggebend für ihr Leben im Untergrund ist.³⁵³ Laut Petzold soll damit gezeigt werden, dass sich die 68er Generation gegen die „Nazi-Eltern“ gerichtet hat, denn Jeanne sieht dort eben jenen Film, durch den ihre Eltern politisiert wurden.³⁵⁴

Petzold nennt zudem den Begriff „Familienzelle“, in der sich die Protagonistinnen und Protagonisten befinden, deren Orte das Auto (in sich geschlossenes System der inneren Sicherheit) oder der Abendtisch (Sitzungssaal der Familie) darstellen. Dieser Begriff soll

³⁵¹ Vgl. ebd. S. 185.

³⁵² Albig, Jörg-Uwe; Gurk, Christoph: Der fliegende Holländer. Ein Interview mit Christian Petzold. September 2001. URL: <http://www.textezurkunst.de/43/der-fliegende-hollander/> Zugriff 26.12.2010.

³⁵³ Vgl. Worthmann, Merten: Leben nach dem Terror. Christian Petzolds Film „Die innere Sicherheit“. Juni 2001. URL: http://www.zeit.de/2001/06/Leben_nach_dem_Terror Zugriff: 27.12.2010.

³⁵⁴ Vgl. Tagesspiegel: „Die innere Sicherheit“.

sich an die „Untergrundzelle“ anlehnen, in der sich die TerroristInnen in den 1970ern befanden. Die ehemals „politische Zelle“ habe sich in seinem Film in eine „Familienzelle transformiert“.³⁵⁵

Das Leben der ehemaligen TerroristInnen im Untergrund führt schließlich zu Ängsten die zu der erwähnten Paranoia und Furcht vor dem Erwischt werden führen. Diese hält die Familie zum einen zusammen, zum anderen wird die innere Sicherheit durch Misstrauen zerstört, indem Jeanne Kontakte zu anderen hat. Das Misstrauen gegenüber allem und die Paranoia führen schließlich zu einem kontinuierlichen Stresszustand.

Obwohl der Film von Terrorismus handelt, wird er nicht als dramatischer Action-Thriller erzählt, sondern als Geschichte einer Familie. Laut Petzold sollte nicht die Vorgeschichte der Eltern geschildert sondern das schwere Leben und Vorankommen in der Gegenwart dargestellt werden.³⁵⁶ Die Geschichte der RAF dringt fortwährend durch. Die Einstellung zum Staat und die politische Weltansicht bleiben. „Utopien“ werden in den privaten Bereich verschoben, „ideologische Gegner“ erhalten die Stilisierung und Mythisierung aufrecht, so Nicodemus.³⁵⁷ Terrorismus wird dargestellt als Abbild und Erinnerung an vergangene Zeiten.

5.4.2 Die Namenlosen

Der Nachname der Familie im Film bleibt unbekannt, Jeanne taucht in keinen Akten auf. Der Film zeigt nur ihr gegenwärtiges Leben in der Familie, Erzählungen über das frühere Leben der Eltern in der RAF bleiben aus. Für Jeannes Eltern gibt es keinen Ort, an dem sie sich sicher fühlen können, außer innerhalb der „Familienzelle“ und selbst diese wird zum Schluss gestört und teilweise aufgebrochen. Der Tagesspiegel bezeichnet die Figuren als „lebende Tote“.³⁵⁸ Sie irren umher in einer Welt, die mit ehemaligen Mitgliedern schon längst abgerechnet hat. „Die Vergangenheit diktiert ihnen den Umgang mit der Gegenwart“, so Worthmann.³⁵⁹ Petzold hatte sich während des Schreibens des Drehbuchs stets gesagt: „Das, was vergangen ist, muss in der Gegenwart

³⁵⁵ Audiokommentar. 07:00-07:04.

³⁵⁶Vgl. 3sat-online: Passagen – Der Filmemacher Christian Petzold. 26.9.2005. URL: <http://www.3sat.de/page/?source=/ard/kinomagazin/83658/index.html> Zugriff: 27.12.2010.

³⁵⁷ Vgl. Nicodemus, Katja: Film der neunziger Jahre. In: Jacobsen, Wolfgang; Kaes, Anton u.a. (Hrsg.): Geschichte des deutschen Films. Stuttgart: Metzler 2004. S. 352.

³⁵⁸Vgl. Tagesspiegel: Die innere Sicherheit.

³⁵⁹ Worthmann: Leben nach dem Terror.

noch zu spüren sein.“³⁶⁰ Es sind diese Bruchstücke eines einstigen TerroristInnenlebens, mit dem die Familie jeden Tag aufs Neue den Kampf aufnehmen muss.

Dabei geht es im Film nicht darum, die Vergangenheit zu bewältigen, sondern in der Gegenwart überleben zu können. Petzold geht den Fragen nach wie ein Leben im Untergrund für die Tochter aussehen könnte, welche Risiken bzw. Verlockungen das reale Leben für sie bereit hält und wie sie damit umgeht.³⁶¹ Keinesfalls soll der Film, laut Petzold, dazu dienen, die RAF zu begreifen.³⁶²

Ehemalige KollegInnen wollen von diesem Leben gar nichts mehr wissen oder nicht einmal mehr daran erinnert werden und leben ein angenehmes Leben im Wohlstand. Hans und Clara können aus ihrer Rolle nicht mehr ausbrechen, zumal es ihnen nicht gelingen kann, unbeschadet aus dem Leben im Untergrund aufzutauchen. Einzig Jeanne könnte den Sprung schaffen, die Vergangenheit der Eltern hinter sich zu bringen, da sie bisher die einzige Verbindung zur Außenwelt war.

„Die innere Sicherheit“ handelt von Gespenstern, die für den Staat nicht sichtbar und teilweise unheimlich sind. Um dies zu verdeutlichen, sollten auch die Körper der Figuren durchsichtig erscheinen, indem der Film fast ausschließlich bei Tag und nicht in der Dunkelheit gedreht wurde. Petzold wollte dies dadurch verstärken, indem einige Szenen vor Fenstern gedreht wurden und die vorübergehende Bleibe der Familie von außen wie ein Glashaus aussieht.³⁶³ Einen Identitätsbeweis erlangen die TerroristInnen schließlich und einzig durch den Übergriff der Staatsmacht zum Schluss. Jeanne entwickelt ihre Identität, indem sie Spuren durch Berührungen und Küsse hinterlässt und ihre innere Sicherheit in der „Familienzelle“ gefährdet, indem sie von ihrem Leben im Untergrund erzählt, so Petzold.³⁶⁴ Hollstein gibt hierzu an: „Wirkliche Sicherheit gibt es nur innerhalb der Familie, die damit zum Gefängnis wird, zugleich aber auch zum einzigen Ort der Freiheit.“³⁶⁵

Von ehemaligen Opfern und/oder deren Angehörigen ist keine Spur zu sehen. Die Staatsmacht spiegelt sich in den Paranoia und den Schlusszenen wider. Die Trauer um die Opfer gehört nicht zu den Nachwirkungen. Die ProtagonistInnen sind Opfer ihrer Vergangenheit und müssen versuchen mit ihrem Status zu leben. Die Anfangs- und die

³⁶⁰ Audiokommentar: 1:33:10-1:33:15.

³⁶¹ Vgl. Worthmann: Leben nach dem Terror.

³⁶² Ä & K-Gespräch: „Das Thema ist erledigt“- Romuald Karmakar, Christian Petzold und Andreas Veiel zum Politischen im deutschen Film. In: Ästhetik & Kommunikation 33 (2002) H. 177. S. 51.

³⁶³ Vgl. ebd.

³⁶⁴ Vgl. ebd.

³⁶⁵ Hollstein: Arbeitshilfen.

Schlusszene verdeutlichen aber, um wen es im Film grundsätzlich geht: um das Kind zweier RAF-Terroristen, das aus diesem Leben im Untergrund ausbrechen will.

Dass sich der Film um Jeanne dreht, wird durch die erste Szene verdeutlicht. Durch die Nahaufnahme ist der erste Blick der ZuschauerInnen auf Jeanne gerichtet. Eine helle Ausleuchtung unterstreicht die farbenprächtige Landschaft im Hintergrund. Ohne Schnitt bewegt sie sich von der Bar zur Jukebox. Erst ihre Liedauswahl wird im Detail gezeigt. Anschließend ist der Beginn eines Liedes im On zu hören. Auf der Denotationsebene wird ein Idyll am Meer beschrieben. Die unterschwellige Bedeutung ist aber eine andere: Der Sänger singt von der Frage wie man an seinen Träumen festhalten kann (How can we hang on to a dream?). So kann man erahnen, dass noch etwas kommen wird, wenn die Protagonistin sich schon von Anfang an danach sehnt, dass ihre Träume Wirklichkeit werden.

Dasselbe Lied rundet den Film in der Schlusssequenz ab: Jeanne ist wiederum in einer nahen Aufnahme zu sehen. In diesem Film geht es um ihre Geschichte, das macht der Einsatz von den Zeilen „How can we hang on to a dream?“ deutlich. Zum Schluss ist sie wieder allein. Jeanne kann jetzt, wo die Eltern nicht mehr da sind, ein neues Leben beginnen und vielleicht ihre Träume in die Tat umsetzen, ohne die Vorbelastung der Familie – ohne die Geschichte der RAF.

5.4.3 Identifikation mit einer neuen Generation

In „Die innere Sicherheit“ hat der Mythos RAF keine Bedeutung mehr. Es spielt hier keine Rolle, wer sich ob und für wen und wie im Sinne von was auch immer geopfert hat. Hier haben die Figuren ganz andere Sorgen. Sie haben gar keine Zeit, an Mythen zu glauben oder sie zu bezweifeln, da das Überleben von größerer Wichtigkeit ist. Etwas bleibt dennoch das mythisch behaftet ist: Es geht zwar nicht um MärtyrerInnen oder gar Götter – die Figuren werden Gespenster. Nur das Kind, die neue Generation der RAF, die gar nicht freiwillig dazu gehört sondern hineingeboren wurde, will aus diesem Leben als Gespenst ausbrechen. Die Eltern haben keine Chance dazu und offensichtlich jegliche Hoffnung aufgegeben. Petzold erwähnt dazu, dass Jeanne sich nicht mehr verstecken will, sie möchte sichtbar werden.³⁶⁶ Kleidung und Aussehen werden ihr immer wichtiger, diese Statusobjekte kann sich die Familie aber nicht leisten. Sie will das Alltagsleben einer Jugendlichen.

Die Familie muss ständig so tun, als hätte sie ein „normales“ Leben, in Wirklichkeit, so

³⁶⁶ Audiokommentar. 1:14:20-1:15:00

Schweizerhof, wird genau das von Jeanne so begehrt.³⁶⁷ Laut Möller befindet sich Jeanne stets in einer inneren Unsicherheit.³⁶⁸ Zum einen liebt sie ihre Eltern und will diese nicht verlassen, zum anderen möchte sie unbedingt das Leben eines Teenagers ihres Alters führen, das ihr auch immer wieder vorgeführt wird. Dies wird vor allem in einer Szene ersichtlich, indem ihr aufgrund der Kameraeinstellung ein mögliches Leben gleich gestellt wird: Als Jeanne im Haus des ehemaligen Mitglieds Musik aus einem Zimmer der oberen Etage hört, wird sie von dieser hinauf gezogen. Sie öffnet die Türe und neben ihr ist in einem Spiegel das Bild eines Mädchens, das sich in moderner Kleidung zum Rhythmus bewegt, zu sehen. Eine Naheinstellung zeigt Jeanne in ihrem billigen Pulli, ihre Wunschvorstellung ist währenddessen in voller Größe, sprich in einer Totaleinstellung, inszeniert. Im Schuss-Gegenschuss-Verfahren beginnt Jeanne anschließend eine Konversation mit dem Mädchen. Die Einstellungsgrößen der beiden bleiben fortlaufend gleich, die Sehnsucht bleibt also groß und ist für sie (noch) nicht zu erreichen.

Jeanne ist in einem Alter, in dem sich einige Jugendliche langsam von den Eltern ablösen, doch die Situation im Untergrund erschwert dies beträchtlich. Die RAF-Vergangenheit der Eltern ist für Jeanne unwichtig, sie will in die weite Welt hinaus und sich verlieben und coole Kleidung tragen. Für sie ist es, so Möller, ein ständiges Ringen mit der „inneren Sicherheit“, indem sie ununterbrochen ihr wahres Ich verstecken muss.³⁶⁹ Worthmann setzt hier an und meint, dass erst als sie sich in Heinrich verliebt, die innere Sicherheit langsam zerfällt.³⁷⁰ Die Sehnsucht nach einem eigenen Leben wird im Laufe des Films immer größer. Jeanne will sichtbar werden und eine eigene Identität haben. Doch die Eltern behalten stets die Vorderhand und machen die Regeln, Jeanne muss sich und ihre Bedürfnissen unterordnen.

In „Die innere Sicherheit“ kommt der Pop zum Vorschein, lässt aber vom coolen, lässigen Image ab. Laut Schweizerhof werden sogar die Figuren „verpoppt“:

So wie jenes Che Guevara-Plakat in vielen Jugendzimmern: Die Attraktivität war nicht der politische Inhalt, sondern die suggestive, ausdrucksstarke Haltung. So ist es kein Zufall mehr, dass Petzold auf jeden explizit politischen Bezug verzichtet; nur so kann er seine Helden als letzte Mohikaner beschreiben, deren

³⁶⁷ Vgl. Schweizerhof: Die innere Sicherheit.

³⁶⁸ Vgl. Möller: Wald, Haus, Straße. S. 184.

³⁶⁹ Vgl. Möller: Wald, Haus, Straße. S. 194.

³⁷⁰ Vgl. Worthmann: Leben nach dem Terror.

Riten uns faszinieren und anrühren, solange wir uns nicht damit auseinandersetzen müssen.³⁷¹

Die Dialoge lassen an die 70er Jahre nicht mehr anknüpfen. Kein „Baby“, „Katze“ oder ähnliches prägen den Umgangston. Was bleibt, sind nur noch die Ideologien in den Köpfen der Eltern. Für etwas anderes als das Leben in ihren Utopien sind diese nicht mehr zu gebrauchen.

Im Film ist nur die Musik zu hören, die die Menschen darin wahrnehmen. Dramatische Szenen müssen nicht untermalt werden. Die Stille an manchen Stellen ist wichtig, weil sie dort vorherrschen soll. Petzold will, dass die ZuschauerInnen die Orte hören und spielt daher nicht mit Geräuschen: Lediglich Musik im „On“ ist zu hören.³⁷² Dabei steht das Lied „How can we hang on to a dream“ von Tim Hardin zu Beginn und zum Schluss im Vordergrund.

Im Bezug auf die Medien und der medialen Darstellung weist der Film ebenfalls eine Sonderstellung auf. Eine Darstellung in den Medien ist nicht mehr das Ziel, sondern der Untergang der Familie. Deshalb sind diese überhaupt nicht mehr erwünscht. Es gibt nichts mehr, über das zu berichten wäre, außer über die Festnahme der Eltern. Einem erneuten Aufkommen in den Medien entgegensetzen ist mitunter das Hauptziel der Familie. Fernsehen und mediale Berichterstattungen sind hier kein Thema, dem gilt es zu entfliehen. Auch eine Kommunikation über die Medien kommt nicht vor und würde dem Gespensterleben entgegen stehen.

„Die innere Sicherheit“ weist ein hohes Identifikationspotential auf: Hier geht es um eine neue Generation, die nicht mehr direkt mit der Situation der 1970er betroffen ist, sondern die in eine „Zelle“ hineingeboren wird, die immer noch von den selben Intentionen und Ambitionen geleitet wird. Diese befindet sich aber in einer ausweglosen Situation und ist ständig auf der Flucht. In ihrer „Familienzelle“ möchte Jeanne einfach nur Tochter sein, ihre Gefühle und ihr Verlangen danach manchmal auszubrechen, dieselbe Kleidung zu haben wie die anderen und sich von den Eltern wegzubewegen, dürfte wohl so mancher Zuschauerin und manchem Zuschauer bekannt sein. Neben der nie explizit erwähnten Terrorismusthematik handelt der Film vor allem auch von dem Leben einer heranwachsenden Jugendlichen. Es geschieht eine Identifikation mit der Tochter eines TäterInnenpaares, die selbst deren Opfer ist.

³⁷¹ Schweizerhof: Die innere Sicherheit.

³⁷² Audiokommentar. 24:15-24:20.

5.4.4 „Die innere Sicherheit“ im Deutschunterricht

Für den Deutschunterricht lassen sich auch hier einige Aspekte einbauen: Zum einen die Situation von ehemaligen TerroristInnen im Untergrund und die Nachwirkungen ihrer, im Film nicht dargestellten, Taten der Vergangenheit. Zum anderen wird diese Ebene überkreuzt von der Inszenierung von Emotionen und Ambitionen einer Fünfzehnjährigen. Die Situation hat sich verändert: Im Blickfeld sind nun die Folgen eines Lebens im Untergrund. Terrorismus ist nur noch mit einem Blick in die Vergangenheit sichtbar und trotzdem spürt man ihn noch, weil man mit den daraus entstandenen Umständen leben muss. In der Gegenwart kann die Familie nicht akzeptiert werden, ein Preisgeben der Identität würde Gefängnis bedeuten. Deshalb nehmen die drei das schwere Schicksal auf sich, mit keinem Menschen Kontakt zu haben und keine neuen Freundschaften einzugehen.

Für die SchülerInnen stellt die Arbeit mit dem Film einige Themengebiete bereit, da Terrorismus nur einer von vielen Aspekten im Film ist. In der Diskussion und Reflexion lassen sich gerade aufgrund der Themenvielfalt Verknüpfung zur eigenen Lebenswelt der Jugendlichen aufbauen. Eine Identifikation in jeglicher Art und Weise kann der Film somit mit sich bringen.

„Die innere Sicherheit“ wird von einigen Internetseiten in Verbindung mit Schule, Kunst und Kultur vorgeschlagen, auf diesen der Einsatz im Unterricht angesprochen wird. Zwei davon gehen sehr genau auf den Film und die Behandlung der unterschiedlichen Themen ein.

Das Museum für Film und Fernsehen in Berlin stellt anlässlich seiner ständigen Ausstellungen in der Reihe „Kinemathek“ ein sechzehnseitiges Filmheft mit Begleitmaterialien zum Film „Die innere Sicherheit“ zur Verfügung.³⁷³ In der Einleitung wird die besondere Bedeutung von Film und die Arbeit mit diesem Medium erwähnt:

Als Bestandteil des kulturellen Erbes geben Filme Auskunft über die politische, wirtschaftliche und kulturelle Situation ihrer Entstehungszeit. Zugleich sind sie aber auch eigenständige künstlerische Werke, deren Gestaltung und Ästhetik Aufmerksamkeit verdienen.³⁷⁴

Die „Kinemathek“ möchte diejenigen unterstützen, die mehr über den Film erfahren wollen, und vereint deshalb eine Zusammenschau aus Angaben zum Regisseur, den

³⁷³ Vgl. Deutsche Kinemathek: Die innere Sicherheit.

³⁷⁴ ebd.

ProtagonistInnen, Schwerpunkten (Anspielungen auf die RAF, Familienleben im Untergrund etc.), Inhalten, der Geschichte der RAF, altersspezifischen Angaben speziell für SchülerInnen, sowie Film-, Literatur-, Fernseh- und Internettipps.

Die SchülerInnen sollen sich mit dreizehn Aufgabenstellungen beschäftigen. Die Fragen behandeln unter anderem: Entstehungsjahr, Regisseur, Umgang mit Ton/Musik, Inhalt und Hauptthemen, Konflikte, Recherchen zu Objekten des Films im Museum, Ausschnitte des Drehbuchs im Vergleich mit dem fertigen Film. Das Filmheft macht keine Angaben zur Abhandlung und Durchführung in einem bestimmten Unterrichtsfach und schlägt keine Altersgrenze vor.

Das Katholische Filmwerk Frankfurt bietet auf ebenfalls sechzehn Seiten Arbeitshilfen zum Film an.³⁷⁵ Die Unterrichtsfächer Ethik, Religion, Gemeinschaftskunde, Geschichte und Politische Bildung, sollen sich damit beschäftigen. Das Fach Deutsch wird nicht explizit genannt. Dabei werden Informationen über Produktion, Länge, Preise, Themen, Einsatzmöglichkeiten und Lehrplanbezüge gegeben. Das Filmwerk schlägt eine Behandlung des Films ab vierzehn Jahren vor. „Die innere Sicherheit“ ist laut FSK für Jugendliche ab zwölf Jahren frei gegeben.

Die Arbeitshilfen wirken wie eine Anleitung für LehrerInnen. Es gibt Ansätze zum Gespräch mit über 20 Fragen. Diese beinhalten Aspekte betreffend den Titel, filmische Mittel, Darstellungen, konkrete Fragen zu Personen und politischer Bildung (z.B.: „Bezieht der Film Stellung zur RAF?“). Zum Schluss werden auch hier weiterführende Links, Materialien, Filme und Literatur angegeben.

Mittels eines reflektierten und für das Fach Deutsch spezifisch aufbereiteten Unterrichts, können einzelne Punkte der Filmhefte durchaus übernommen und umgesetzt werden, auch wenn diese nicht immer das Fach Deutsch konkret mit einbeziehen. „Die innere Sicherheit“ bietet ein enormes Repertoire an filmisch-ästhetischen Aspekten, die es sich lohnt, im Unterricht aufzugreifen und zu analysieren. Künstlerisch sind vor allem der Umgang mit Musik bzw. Geräuschen und den inszenierten Schauplätzen unter die Lupe zu nehmen. Zudem ist das hohe Identifikationspotential vor allem mit der Figur Jeanne und das Verlorenheitsgefühl in der Familie ein Punkt, über den es sich im Deutschunterricht gut diskutieren lässt. Weiters können SchülerInnen erfahren, dass ein Film bestimmte Begriffe nicht erwähnen muss und trotzdem mittels mehrerer Zeichen

³⁷⁵ Vgl. Hollstein: Arbeitshilfen.

auf sie schließen lässt. Filmmusik kann in einer Geschichte den Beginn und das Ende unterstreichen und dem Film einen Rahmen geben. Es besteht die Möglichkeit, einige Szenen aus anderen Blickwinkeln zu filmen um eventuell eine verfremdende oder außergewöhnliche Situation kenntlich zu machen – dies zeigt der Film durch die Aufnahme des Banküberfalls mittels der Überwachungskamera. Schließlich übermittelt „Die innere Sicherheit“, dass weniger auch mehr sein kann: Man braucht keine großartigen Stunts und Special Effects um eine Geschichte authentisch zu inszenieren, das mit wenigen Requisiten versehene Bild allein spricht schon mehr als tausend Worte. Aus diesen Gründen kann „Die innere Sicherheit“ eine bedeutende Rolle im Umgang mit Film im Deutschunterricht spielen.

Den Terrorismus aus einer dritten Perspektive, also weder der actionreichen, romantisierenden Heldenstory, noch der dramatisch, traurigen „Wirklichkeit“ eines Dokudramas aus der Opferperspektive in Betracht zu nehmen, sondern die Geschichte der RAF aus der Sicht einer neuen Generation zu erblicken, die die Thematik bis hinein in die Gegenwart nimmt und dadurch greifbar macht, kann eine Bearbeitung der RAF-Terrorismusthematik im Deutschunterricht jedenfalls vervollständigen.

6. Schlussbetrachtung: Totgesagte leben länger

In dieser Diplomarbeit konnte anschaulich erläutert werden, dass RAF-Filme eine bedeutende Rolle für den Deutschunterricht spielen können und die RAF-Terrorismus-Thematik in diesen integriert werden kann.

Während es zu Beginn der sechziger Jahre noch gar nicht zur Debatte stand, überhaupt mit Film im Deutschunterricht zu arbeiten, können und sollen mittlerweile jegliche Art von Thematiken für die SchülerInnen zur Verfügung stehen. Bis es schließlich soweit kam, mussten einige Debatten geführt und Kompromisse eingegangen werden. Dabei stand dem Film im Medienverbund vor allem das Buch im Wege. Als Lösung sollte die Literaturverfilmung fungieren. Erst als medienkritischen und politischen Denkweisen die Tür zum Deutschunterricht geöffnet wurde, konnte mit dem Einzug des Films als eigenes Medium schrittweise begonnen werden. Mit dem Paradigmenwechsel, der es seit den letzten fünfzehn Jahren erlaubt, Film in den Deutschunterricht zu integrieren, konnte auch verschiedenen Thematiken Platz gemacht werden.

Gerade weil der Film unterschiedliche inhaltliche Aspekte ansprechen kann und aktuelle sowie historische Positionen darstellt und inszeniert, soll er in den Deutschunterricht integriert werden. Des Weiteren kommt hinzu, dass er durch kontinuierliche Neuerscheinungen in den Kinos und im Fernsehen ganz nah an der Lebenswelt der SchülerInnen ansetzen kann und Identifikationen zulässt. Zudem vereint er Symbolsysteme der Print-Literatur, dem Theater, der Musik usw., die seit jeher im Deutschunterricht behandelt werden. Mittels filmanalytischer Bewandnis und unter Berücksichtigung der Medienkritik können inhaltliche sowie ästhetische Aspekte untersucht, reflektiert, interpretiert und auch hinterfragt werden.

Trotz alledem hat sich herausgestellt, dass es einige Unklarheiten und offene Fragen gab und immer noch gibt. Durch diese Diplomarbeit haben sich Perspektiven eröffnet, die zeigen, wie man Filme, im Speziellen über die RAF, im Deutschunterricht einsetzen kann. Unter welchen Aspekten die Thematik umzusetzen wäre, konnte veranschaulicht werden. Es haben sich mögliche Anwendungen, die zumindest als ein Ansatz einer didaktisch aufbereiteten Filmgeschichte bzw. einer Einführung in die Filmanalyse verstanden werden können, entwickelt. Die RAF-Filmthematik kann in eine Materialsammlung zur film- bzw. deutschdidaktischen Umsetzung integriert werden und zur Bildung von filmisch-ästhetischen, interpretatorischen, politischen, sozial- und medienkritischen Kompetenzen beitragen. Allenfalls kann sie Forderungen auf schulpolitischer Ebene zum Umgang mit Film, Medienbildung und politischer Bildung

erfüllen. Die fächerübergreifende Dimension zeigt sich aus der Gegenüberstellung mit dem Geschichtsunterricht.

Ungeklärt bleibt an dieser Stelle eine konkrete filmdidaktische Umsetzung, eine Unterrichtsplanung über die Thematik sowie eine Einbettung in Materialsammlungen. Diese wie auch Einführungen in Filmanalysen und Filmgeschichten für den Unterricht müssen aber zuerst entwickelt werden. Die vorliegende Diplomarbeit kann als ein Schritt in die möglicherweise richtige Richtung gesehen werden. Die inhaltlichen und ästhetischen Untersuchungen auf der Basis einer Thematik mit historischen und aktuellen Bezügen könnten ein Ansatz sein, um Film im Deutschunterricht mehr Gewicht zu verleihen.

Durch die Analyse der Filme „Der Baader Meinhof Komplex“, „Todesspiel“ und „Die innere Sicherheit“ hat sich gezeigt, welch Facettenreichtum in der Themenlandschaft „RAF-Filme“ für den Deutschunterricht vorherrscht. Auf unterschiedlichste Art und Weise wird an die verschiedenen Aspekte herangegangen und dabei die Thematik immer wieder neu aufgegriffen und filmisch umgesetzt.

Aufgrund der Analyse unter den Aspekten „Terrorismusdarstellung“, „Geschichte der RAF“, „Mythos RAF“ und „Identifikationspotential“ bzw. „Ikonisierung“ konnten die Filme unter derselben Sichtweise betrachtet und schließlich ihre Eignung für den Deutschunterricht dargestellt werden. Es hat sich herausgestellt, dass die Fragestellungen so unterschiedlich behandelt werden, dass diese drei Filme ein breites Spektrum für den Einsatz im Unterricht bieten und wichtige Betrachtungsweisen für die Thematisierung im Fach Deutsch abdecken.

Schon in den ersten Sequenzen wird in den jeweiligen Filmen klar, auf wen der erste Blick gerichtet ist und wer sich in der Hauptrolle der Terrorismusdarstellung befindet. Damit werden schon eingangs die Fragen nach Opfern, TäterInnen und Identifikationspotential geklärt: „Der Baader Meinhof Komplex“ befasst sich zuerst mit Ulrike Meinhof und mit ihrem Familienleben, bevor er in die politische Geschichte einsteigt, somit verfolgen die ZuschauerInnen von Anfang bis Ende den terroristischen Werdegang der RAF-MitbegründerInnen. Zugleich steht in diesem Film die Geschichte der RAF, deren Ansichten, Intentionen und Ambitionen im Mittelpunkt. Opfern und Politikern wird hier wenig bis gar kein Raum gegeben, im Gegensatz zum lässigen Leben der RAF.

„Todesspiel“ zeigt in den ersten Sequenzen Schleyers Ankunft am Flughafen. Er soll die Hauptperson in diesem Spiel sein. Um ihn drehen sich beide Teile, er ist es auch, dessen

Begräbnis zum Schluss im Mittelpunkt steht. Hier wird gezeigt: Im Fokus sind die Opfer, die TerroristInnen sind kaltblütige Killer, ohne Gewissen und Intentionen.

„Die innere Sicherheit“ betrachtet wiederum eine andere Protagonistin. Diesmal ist es die 15-jährige Vertreterin der nächsten Generation. Sie kommt in den anderen beiden Filmen nicht vor, muss sich aber dennoch mit der Situation, deren Auslöser die Vergangenheit ihrer Eltern ist, auseinandersetzen. Es geht dabei um ihr Leben und wie sie mit den Nachwirkungen des Terrorismus umgehen muss.

Hinsichtlich der Pop- bzw. Mythendiskussion erfüllt „Der Baader Meinhof Komplex“ die gängigen Perspektiven auf die RAF als „radical chic“-Terrorismusgruppe und verstärkt dies musikalisch. Der Mythos um Stammheim wird zum Schluss aufgebrochen, die TerroristInnen werden als SelbstmörderInnen dargestellt. Das Thema RAF und ihre mediale Darstellung bzw. Interaktion mit den Medien wird vollends ausgeschöpft. „Todesspiel“ unterlässt das Thema „RAF goes Pop“ zugunsten der tragischen Schicksale der Opfer und deren Angehörigen. Im Hinblick auf die Mythosdarstellung agiert er ähnlich wie „Der Baader Meinhof Komplex“: Es gibt keinen Zweifel am Selbstmord, die Darstellungen in den Filmen decken sich sogar teilweise. Die Rolle der Medien steht ebenfalls im Zentrum. In „Die innere Sicherheit“ sind die Zeiten der coolen „Desperado-Gang“ Geschichte. Die RAF ist entmythologisiert worden, zurück bleiben kaum sichtbare Gespenster, für die eine Kommunikation in und über die Medien der Untergang bedeuten könnte.

Filme über die Rote Armee Fraktion sind nach wie vor sowohl auf den Fernsehbildschirmen als auch in den Kinosälen bis heute präsent. Filmemacher schrecken seit der Entstehungszeit der RAF in den 1970er Jahren nicht davor zurück stets neue aber auch alt bewährte Herangehensweisen an die TerroristInnen und ihre Geschichte zu publizieren und immer wieder neu zu inszenieren. Beispielsweise gehen die neuen Kinofilme auch an den SchülerInnen nicht spurlos vorbei und die Geschichte mit ihrer verbundenen Thematik betrifft uns mehr denn je. Deshalb ist es wichtig, diesen Filmen gerade im Deutschunterricht, dessen Ziel es unter anderem ist, wie in Kapitel 2 geschildert wurde, unterschiedliche Thematiken in der Beschäftigung mit Film aufzugreifen und an der Lebenswelt der SchülerInnen anzuknüpfen, Platz zu machen.

Die drei Filme spiegeln verschiedene Annäherungen an die RAF-Geschichte und auch die Rezeptionssituation gemäß ihrer Erscheinungsjahre (Kapitel 3.4.2) wider. „Der Baader Meinhof Komplex“ zeigt das romantisierend, nostalgische Bild der RAF, das hinsichtlich Pop-Ikonen und Stilisierungen zu Märtyrerfiguren keine Wünsche offen lässt.

„Todesspiel“ nimmt die sich über die Jahre herauskristallisierenden Informationen über die TerroristInnen heran, um sie „realitätsgetreu“ vor allem aus der Sicht der Gegenseite der RAF darzustellen und etabliert zugleich das Genre Dokudrama. „Die innere Sicherheit“ lehnt sich an die frühen Verfilmungen der RAF in den 70er Jahren an und bespricht die Folgewirkungen des Terrorismus. Als besonderes schwieriges Verhängnis wird das Vorhandensein der Tochter Jeanne in den Mittelpunkt gerückt, die ungewollt unter den Nachwirkungen der Vergangenheit der Eltern leiden muss.

Alle drei Filme bieten emotionale Identifikationsmomente. In „Der Baader Meinhof Komplex“ befindet man sich mitten im lässigen Leben der TerroristInnen und fühlt mit, wenn nach und nach eine bzw. einer von ihnen an den Folgen des terroristischen Kampfes gegen den Staat stirbt. In „Todesspiel“ werden die ZuschauerInnen aufgrund der Interviews, die zwar hinsichtlich Schnitt und Montage inszeniert, dennoch real durchgeführt und nicht von SchauspielerInnen dargestellt wurden, sofort auf die Seite von Angehörigen und Opfern geführt und emotional, aufgrund von Tränenausbrüchen und immer noch angstdurchzerrten Gesichtern, gerührt. In „Die innere Sicherheit“ kann man sich in Jeanne's Verlangen nach einem „normalen“ Leben hineinfühlen und versteht ihre Ängste und Wünsche.

Die Filme können, wie aus der Analyse ersichtlich wird, die Polyvalenz dieses Themas für den Deutschunterricht sichtbar machen. Sie halten sowohl filmisch-ästhetisch als auch inhaltlich sehr viele Anknüpfungspunkte bereit. Zusätzlich kann gezeigt werden, dass man auch als ZuschauerIn sehr schnell, je nachdem, welche Meinungen seitens des Filmes unterstrichen werden, seine Einstellungen auf ein bestimmtes (politisches) Thema, auf Ansichten und Ziele, ändern kann, was ganz im Sinne der Medienbildung und Politischen Bildung ist. Eder erwähnt drei Sichtweisen, wie Politik im Film zu „verorten“ ist:

In dem er Politik explizit thematisiert, implizit thematisiert, also z.B. die Auswirkungen des politischen Handelns anspricht und sich auf die Ursache festlegt, indem er Intentionen vermittelt und Haltungen nahelegt, oder durch die Form, das Ästhetische im Film politisch ist.³⁷⁶

Die drei analysierten Filme können nahezu das gesamte erwähnte Spektrum abdecken und eignen sich deshalb sehr gut für eine Betrachtung im Unterricht. Zusammen können

³⁷⁶ Eder, Jens: Politik im deutschen Kino. Ein typologischer Aufriß. In: Ästhetik & Kommunikation 33 (2002) H. 117. S. 15.

sie viele Bereiche ansprechen, die (nicht nur) in der Terrorismusdiskussion von Bedeutung sind und spielen somit eine bedeutende Rolle für den Deutschunterricht.

Jörn Ahrens erwähnt den Satz von Karl Marx: „Die Geschichte ereignet sich immer zweimal, beim zweiten Mal jedoch als Farce.“³⁷⁷ In einem weiteren Schritt transformiert er ihn: „Geschichte ereignet sich immer zweimal, beim zweiten Mal jedoch als Film“.³⁷⁸ Er unterstreicht damit, dass Film sich nahezu jeglichem historischen Thema annähert, so wie auch der RAF. Ahrens betont aber auch die dahinterstehende Gefahr, das Medium Film als absolut glaubwürdiges Darstellungsmittel in Bezug auf reale Ereignisse zu sehen.

Die Verfilmung der RAF-Terrorismusthematik erstreckt sich von den 1970er Jahren bis in die Gegenwart und wird stets unter neuen Aspekten und Sichtweisen inszeniert. So Ahrens:

Die RAF im Film hat ganz offenbar noch viel Zukunft. Die Hemmschwellen nicht nur gegenüber einer Auseinandersetzung mit der Thematik, sondern auch gegenüber eigenwilligen Bearbeitungen fallen sukzessive.³⁷⁹

Mit seiner Aussage im Jahr 2007 hat er bis heute Recht behalten. Nicht nur „Der Baader Meinhof Komplex“ ist seither entstanden. Unter neuen Perspektiven kam im November 2010 unter der Regie von Olivier Assayas ein weiterer deutscher Film in die Kinos, der das Leben des Terroristen „Carlos“ darstellt.³⁸⁰ „Carlos – der Schakal“ inszeniert das Leben des weltweit gesuchten Terroristen aus Venezuela, der vor allem aufgrund seines Angriffs auf die OPEC-Zentrale in Wien für Aufruhr sorgte. Zudem soll Carlos Kontakt mit RAF-TerroristInnen gehabt haben und lässt daher die RAF-Thematik unter neuen Gesichtspunkten betrachten.³⁸¹

Die RAF wird noch für lange Zeit ein Thema in der filmischen Produktion sein, ist sich Maurer sicher:

Die Mythen, die Ideologien, die Gewalt der RAF-Generation – das ist der Stoff, den das Kino gerade heute immer wieder sucht, weil die globalisierte Welt sich in den

³⁷⁷ Ahrens: Die Zelluloid-Zeit.

³⁷⁸ ebd.

³⁷⁹ ebd.

³⁸⁰ Köhler, Margret: Die Geschichte eines Terroristen: „Carlos- der Schakal“. 4.11.2010.

<http://www.ard.de/kultur/film-theater/carlos-der-schakal/-/id=8328/nid=8328/did=1671698/140dh8x/index.html> Zugriff: 6.1.2011.

³⁸¹ Maurer, Andrea: Söldner des Terrors. 4.6.2010. URL:

<http://www.3sat.de/page/?source=/kulturzeit/tips/145101/index.html> Zugriff: 6.1.2011.

1970er Jahren abzeichnete. Menschen sind auf der Flucht, in Bewegung zwischen den Mächten.³⁸²

Die Geschichte der Roten Armee Fraktion wird in den Thematiken, Perspektiven und Sichtweisen, die sie eröffnet, noch lange nicht ausgeschöpft sein. Die Filme „Der Baader Meinhof Komplex“, „Todesspiel“ und „Die innere Sicherheit“ können allerdings viele Facetten des Blicks auf die Thematik für den Deutschunterricht abdecken. Sie spiegeln dabei zwar nur einen kleinen Teil einer unaufhörlichen Rezeption der RAF in den Medien wider, können aber eines jedenfalls bestätigen: Totgesagte leben länger!

³⁸² Maurer, Andrea: Söldner des Terrors. 4.6.2010. URL: <http://www.3sat.de/page/?source=/kulturzeit/tips/145101/index.html> Zugriff: 6.1.2011.

Literatur

Abraham, Ulf; Kesper, Matthias: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2005.

Ders.: Sprechen – Schreiben – Spielen. Filme im Blick eines medienreflexiven Deutschunterrichts. Mein Freund Joe in der 7. Jahrgangsstufe. In: Der Deutschunterricht. 60 (2008) H.3. S. 53-63.

Ders.: Filme im Deutschunterricht. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett 2009.

Ders.: Mehr als nur „Theater mit Videos“ Theatralität in einem medienintegrativen Deutschunterricht und szenische Verfahren im Umgang mit Film und Fernsehen. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. München: Kopaed 2006. S. 130-144.

Ä & K-Gespräch: „Das Thema ist erledigt“- Romuald Karmakar, Christian Petzold und Andreas Veiel zum Politischen im deutschen Film. In: Ästhetik & Kommunikation 33 (2002) H. 177. S. 44-60.

Aust, Stefan: Der Baader Meinhof Komplex. Hamburg: Hoffman und Campe 2008.
Barthes, Roland: Mythen des Alltags. Aus d. Franz. von Helmut Scheffel. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2004.

Bauer, Karin: Der Kapitalismus finanziert seinen eigenen Untergang. Parodie und Subversion in Erin Cosgroves Die Baader-Meinhof-Affäre. In: Stephan, Inge; Tacke, Alexandra (Hrsg.): NachBilder der RAF. Köln, Weimar u.a.: Böhlau 2008. S. 287-298.

Beicken, Peter: Wie interpretiert man einen Film? Stuttgart: Reclam 2007.

Beste, Gisela: Film und Literatur oder die Macht der Bilder. In: Deutschmagazin (2008) H.3. S. 8.

Blumensath, Heinz; Lohr, Stephan: Verfilmte Literatur – literarischer Film. In: Praxis Deutsch 10 (1983) H. 57. S. 10-19.

Borstnar, Nils; Pabst, Eckhard; Wulff, Hans Jürgen: Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft. Konstanz: UVK 2008.

Breloer, Heinrich: Todesspiel. Von der Schleyer-Entführung bis Mogadischu. Eine dokumentarische Erzählung. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1997.

Colin, Nicole; de Graaf, Beatrice; Pekelder, Jacco; u.a.: Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Der „Deutsche Herbst“ und die RAF in Politik, Medien und Kunst. Bielefeld: transcript 2008. S. 7-16.

Descouvières, Benedikt: Kriegs-Schnitte. „Wege zum Ruhm“, „Full Metal Jacket“ und „Independence Day“ im Deutschunterricht. Sankt Augustin: Gardez! 2002.

Dawin, Helena: Terror als Ausweg aus der Tristesse? (Pop-)Kulturelle Erinnerungen an die RAF. In: Stephan, Inge; Tacke, Alexandra (Hrsg.): NachBilder der RAF. Köln, Weimar u.a.: Böhlau 2008. S. 313-323.

Eder, Jens: Politik im deutschen Kino. Ein typologischer Aufriß. In: Ästhetik & Kommunikation 33 (2002) H. 117. S. 15-20.

Eichinger, Katja: Der Baader Meinhof Komplex. Das Buch zum Film. Hamburg: Hoffman & Campe 2008.

Elter, Andreas: Die RAF und die Medien. Ein Fallbeispiel für terroristische Kommunikation. In: Kraushaar, Wolfgang (Hrsg.): Die RAF und der linke Terrorismus. Hamburg: Hamburger Edition 2006. S. 1060-1074.

Ders.: Propaganda der Tat. Die RAF und die Medien. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2008.

Frederking Volker: Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners ‚Emil und die Detektive‘. In: ders. (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. München: Kopaed 2006. S. 204-230.

Ders.; Krommer, Axel; Maiwald Klaus: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt 2008.

Gast, Wolfgang: Filmanalyse. In: Praxis Deutsch 23 (1996) H.6. S. 14-25.

Galli, Matteo; Preußner, Heinz-Peter: Mythos Terrorismus: Verklärung, Dämonisierung, Pop-Phänomen. Eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Mythos Terrorismus. Vom Deutschen Herbst zum 11. September. Heidelberg: Winter 2006. S. 7-18.

Gies, Horst: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Köln: Böhlau 2004.

Gottwald, Herwig: Spuren des Mythos in moderner deutschsprachiger Literatur. Theoretische Modelle und Fallstudien. Würzburg: Königshausen und Neumann 2007.

Hess, Henner: Terrorismus und Terrorismus-Diskurs. In: Ders. (Hrsg.): Angriff auf das Herz des Staates. Soziale Entwicklungen und Terrorismus. Bd.1. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1988.

Hickethier, Knut: Film- und Fernsehanalyse. Weimar: J.B. Metzler 2007.

Hissnauer, Christian: Politik der Angst. In: Stiglegger, Marcus (Hrsg.): Kino der Extreme. Kulturanalytische Studien. St. Augustin: Gardez! 2002. S. 248-270.

Hoffmann, Martin (Berab.): Rote Armee Fraktion. Texte und Materialien zur Geschichte der RAF. Berlin: ID-Verlag 1997.

- Kammerer, Ingo: Literaturverfilmung im Deutschunterricht. Zur filmischen Transformation literarischen Erzählens am Beispiel des „Tonio Kröger“. In: Filmdidaktikjahrbuch. 2005. S.161-178.
- Kepser, Matthias: Medienkritik als kultureller Selbstverständigungsprozess in Gesellschaft und Deutschunterricht. In: Kepser, Matthias; Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Medienkritik im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2004. S. 2-22.
- Kern, Peter Christoph: Film. In: Bogdal, Klaus Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002. S. 217-230.
- Ders.: Die Emotionsschleuder Affektpotenzial und Affektfunktion im Erzählfilm. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. München: Kopaed 2006. S. 19-45.
- Krämer, Felix: SpielFilmSpiel. Szenisches Interpretieren von Film im Rahmen von Literaturdidaktik und Medienerziehung. München: kopaed 2006.
- Kraushaar, Wolfgang: Einleitung. Zur Topologie des RAF-Terrorismus. In: Kraushaar, Wolfgang (Hrsg.): Die RAF und der linke Terrorismus. Band 1. Hamburg: Hamburger Edition 2006. S. 13-63.
- Ders.: Mythos RAF. Im Spannungsfeld von terroristischer Herausforderung und populistischer Bedrohungsphantasie. In: Kraushaar, Wolfgang (Hrsg.): Die RAF und der linke Terrorismus. Band 1. Hamburg: Hamburger Edition 2006. S. 1186-1210.
- Kreuzer, Helmut: Veränderungen des Literaturbegriffs. Fünf Beiträge zu aktuellen Problemen der Literaturwissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1975.
- Lange, Günter: Film und Fernsehspiel im Unterricht. In: Wolfrun, Erich (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 1998. S. 695-720.
- Lettenewitsch, Natalie; Mang, Nadine-Carina: Helden und Gespenster. Die RAF untot auf der Leinwand. In: Ästhetik & Kommunikation. 33 (2002) H. 117. S. 29-34.
- Möller, Kirsten: Wald, Haus, Straße. Christian Petzolds Die innere Sicherheit (2000) & Jan Böttchres Geld oder Leben (2006). In: Stephan, Inge; Tacke, Alexandra (Hrsg.): NachBilder der RAF. Köln, Weimar u.a.: Böhlau 2008. S. 181-196.
- Müller-Michaels, Harro: Literatur im Alltag und Unterricht. Ansätze zu einer Rezeptionspragmatik. Kronberg/Ts.: Scriptor 1978.
- Ders.: Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts. In: Bogdal, Klaus Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002. S. 30-48.

Neidhart, Friedhelm: Akteure und Interaktionen. Zur Soziologie des Terrorismus. In: Kraushaar, Wolfgang (Hrsg.): Die RAF und der linke Terrorismus. Band 1. Hamburg: Hamburger Edition 2006. S. 123-139.

Nicodemus, Katja: Film der neunziger Jahre. In: Jacobsen, Wolfgang; Kaes, Anton u.a. (Hrsg.): Geschichte des deutschen Films. Stuttgart: Metzler 2004. S. 319-356.

Paefgen, Elisabeth: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart: J.B. Metzler 2006.
Peters, Butz: Tödlicher Irrtum. Die Geschichte der RAF. Frankfurt am Main: Fischer 2007.

Pfeiffer, Joachim; Staiger, Michael: Zur Situation der Filmdidaktik. Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht 60 (2008) H.3. S. 2-7.

Pflieger, Klaus: Die Rote Armee Fraktion. 14.5.1970 bis 20.4.1998. Baden-Baden: Nomos 2004.

Plumpe, Gerhard: Das Interesse am Mythos. Zur gegenwärtigen Konjunktur eines Begriffs. In: Archiv für Begriffsgeschichte XX (1976). S. 236-252.

Preußner, Heinz-Peter: Warum Mythos Terrorismus? Versuch einer Begriffsklärung. In: Galli, Matteo; Preußner, Heinz-Peter (Hrsg.): Mythos Terrorismus. Vom Deutschen Herbst zum 11. September. Heidelberg: Winter 2006. S. 69-84.

Rudolf, Holger: King Kong und Kafka. Katastrophenfilme und Franz Kafkas Erzählung „Das Stadtwappen“. In: Kepser, Matthias; Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Medienkritik im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2004. S. 134-144.

Rußegger, Arno: Nulla dies sine kinema. Eine kleine Filmanalyse in sechs Abschnitten. In: Ide 27 (2003) H.4. S. 17-35.

Sachsse, Rolf: Prada Meinhof. Die RAF als Marke. Ein Versuch in politischer Ikonologie. In: Kraushaar, Wolfgang (Hrsg.): Die RAF und der linke Terrorismus. Band 1. Hamburg: Hamburger Edition 2006. S. 1260-1271.

Sass, Anne: Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. In: Fremdsprache Deutsch. (2007) H. 36. S. 5-13.

Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2005.

Schneckener, Ulrich: Netzwerke des Terrors. Charakter und Hintergründe des transnationalen Terrorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2006.

Schönleber, Matthias: „Es gibt Tiefen genug, sie klaffen zwischen den Bildern“
Ästhetische Kompetenz an den Schnittstellen von Kurzfilm und Kurzgeschichte. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. München: Kopaed 2006. S. 62-77.

Schörkhuber, Wolfgang: Film im Deutschunterricht – Literaturtransporteur, Filmanalyse oder was? In: Ide 27 (2003) H.4. S. 8-15.

Schneider, Gerhard: Filme. In: Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2005. S. 365-386.

Spinner, Kaspar H.: Raumsymbolik als didaktischer Zugang zur Filminterpretation. Chocolat und Die fabelhafte Welt der Amélie. In: Der Deutschunterricht 60 (2008) H.3. S. 43-52.

Schraut, Sylvia: Terrorismus und Geschlecht. In: Künzel, Christine; Theme, Gaby (Hrsg.): Täterinnen und/oder Opfer? Frauen in Gewaltstrukturen. Hamburg: Lit-Verlag 2007. S. 105-123.

Stephan, Inge; Tacke, Alexandra: Einleitung. In: dies. (Hrsg.): NachBilder der RAF. Köln, Weimar u.a.: Böhlau 2008. S. 7-23.

Terrorismus. In: Brockhaus Enzyklopädie. Leipzig: 21. Auflage. 2006. Bd. 27. S. 233-242.

Walther, Rudolf: Terror und Terrorismus. Eine begriffs- und sozialgeschichtliche Skizze. In: Kraushaar, Wolfgang (Hrsg.): Die RAF und der linke Terrorismus. Band 1. Hamburg: Hamburger Edition 2006. S. 64-77.

Weinhauer, Klaus: Terrorismus und Kommunikation. Forschungsstand und -perspektiven zum bundesdeutschen Linksterrorismus der 1970er Jahre. In: Colin, Nicole; de Graaf, Beatrice; Pekelder, Jacco; Umlauf, Joachim: Der „Deutsche Herbst“ und die RAF in Politik, Medien und Kunst. Bielefeld: transcript 2008. S. 109-123.

Wermke, Jutta: Literatur- und Medienunterricht. In: Bogdal, Klaus Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002. S. 91-104.

Winkler, Willi: Die Geschichte der RAF. Berlin: Rowohlt 2007.

Wiesniewski, Stefan: Wir waren so unheimlich konsequent. Ein Gespräch zur Geschichte der RAF. Berlin: ID-Verlag 1997.

Internetquellen

Albig, Jörg-Uwe; Gurk, Christoph: Der fliegende Holländer. Ein Interview mit Christian Petzold. September 2001. URL: <http://www.textezurkunst.de/43/der-fliegende-hollander/> Zugriff 26.12.2010.

Althen, Michael: Polit-Porno: „Der Baader Meinhof Komplex.“ 24.10.2008. <http://www.faz.net/s/Rub070B8E40FAFE40D1A7212BACEE9D55FD/Doc~E714838A92EBB4DFE8881B540919D6760~ATpl~Ecommon~Spezial.html> Zugriff: 13.12.2010.

Ahrens, Jörn: Die Zelluloid-Zeit. Die Rote Armee Fraktion (RAF) im deutschen Spielfilm, in: Zeitgeschichte-online, Thema: Die RAF als Geschichte und Gegenwart, hrsg. von Jan-Holger Kirsch und Annette Vowinckel, Mai 2007. URL: http://www.zeitgeschichte-online.de/zol/portals/_rainbow/documents/pdf/raf/ahrens_rafimfilm.pdf . Zugriff: 3.1.2011.

Baum, Gerhart: Es war kein Krieg. 23.1.2009. URL: <http://www.zeit.de/2008/39/Baader-Meinhof-Film> Zugriff: 14.12.2010.

Borowsky, Peter: Außerparlamentarische Opposition und Studentenbewegung. August 2007. URL: [http://www.bpb.de/themen/U3WGB7,0,Au%DFerparlamentarische Opposition und Studentenbewegung.html](http://www.bpb.de/themen/U3WGB7,0,Au%DFerparlamentarische%20Opposition%20und%20Studentenbewegung.html) . Zugriff: 25.11.2010.

Borcholte, Andreas: Die Terror-Illustrierte. 18.9.2008. URL: <http://www.spiegel.de/kultur/kino/0,1518,578786-2,00.html> Zugriff: 12.12.2010.

Conrad, Vera (Hrsg.): Der Baader Meinhof Komplex. Materialien für den Unterricht. September 2008. URL: <http://www.bmk.film.de/> Zugriff: 2.10.2010.

Deutsche Kinemathek (Hrsg.): Die innere Sicherheit von Christian Petzold. Begleitmaterialien zu den Ständigen Ausstellungen Film und Fernsehen. Mai 2009. URL: [http://osiris22.pi-consult.de/userdata/l_7/p_72/library/data/begleitmaterialien - die innere sicherheit c petzold 2000 .pdf](http://osiris22.pi-consult.de/userdata/l_7/p_72/library/data/begleitmaterialien_-_die_innere_sicherheit_c_petzold_2000.pdf) Zugriff: 28.12.2010.

Festenberg von, Nikolaus: Leutnants im Deutschen Herbst. 9.6.1997. URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-8722488.html> Zugriff: 18.12.2010.

Götting, Markus: Die RAF ist radical chic. 4.5.2007. URL: <http://www.stern.de/politik/geschichte/terror-und-zeitgeist-die-raf-ist-radical-chic-588432.html> Zugriff: 29.11.2010.

Interview mit Bernd Eichinger: Ich hätte mir Che nie ins Zimmer gehängt. 28.9.2008. URL: <http://derstandard.at/1220458902003/Ich-haette-mir-Che-nie-ins-Zimmer-gehaengt> Zugriff: 15.12.2010.

Handwerk, Michael: „Rettung wäre möglich gewesen“. 23.6.1997. URL: http://www.focus.de/kultur/medien/medien-rettung-waere-moeglich-gewesen_aid_163321.html Zugriff: 17.12.2010.

Herrmann, Boris: RAF Film. Gescheitert in allen Fronten. 9.10.2008 . URL: <http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/2008/1009/feuilleton/0031/index.html> Zugriff: 10.12.2010.

Köhler, Margret: Die Geschichte eines Terroristen: „Carlos- der Schakal“. 4.11.2010. <http://www.ard.de/kultur/film-theater/carlos-der-schakal/-/id=8328/nid=8328/did=1671698/140dh8x/index.html> Zugriff: 6.1.2011.

Kohlhaas, Rainer; Frigger, Carsten: Der Einsatz dokumentarischen Filmmaterials im Politikunterricht. URL: <http://www.bpb.de/files/KB8W3F.pdf> Zugriff: 20.12.2010.

Maurer, Andrea: Söldner des Terrors. 4.6.2010. URL: <http://www.3sat.de/page/?source=/kulturzeit/tips/145101/index.html> Zugriff: 6.1.2011.

Maurer, Fred: Todesspiel. 14.9.2008. URL: <http://www.zelluloid.de/filme/kritik.php3?tid=5125> Zugriff: 17.12.2010.

Nolte, Andrea; Schulte, Ulrich: „Ein wahres Todesspiel“. Der Deutsche Herbst – Zeitgeschichte zwischen Fakt und Fiktion. 2006. URL: <http://www.dvpb.de/polis/nolte406.pdf> Zugriff: 29.11.2010.

Schmitz, Stefan: Das letzte Gefecht der RAF. 20.9.2008. URL: <http://www.stern.de/kultur/film/der-baader-meinhof-komplex-das-letzte-gefecht-der-raf-639429.html> Zugriff: 16.12.2010.

Staiger, Michael: In diesem Spiel gewinnt immer der Entschlossenste. Bilder des Terrors im Hollywood-Kino. 2002. URL: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/staiger_terror/staiger_terror.pdf Zugriff: 29.10.2010.

Staas, Christian: Todesspiel. 3.4.2007. URL: http://www.zeit.de/specials/zeit_dokumentation/todesspiel Zugriff: 18.12.2010.

Sobolla, Bernd: Die Sehnsucht nach einer eindeutigen Welt. 1.6.2001 URL: <http://www.freitag.de/kultur/0123-black-box-brd> Zugriff: 26.12.2010.

Tagesspiegel: "Die innere Sicherheit": Nach dem Schiffbruch - Christian Petzold im Gespräch. 24.1.2001. URL: <http://www.tagesspiegel.de/kultur/die-innere-sicherheit-nach-dem-schiffbruch-christian-petzold-im-gespraech/196894.html> Zugriff: 26.12.2010.

Wörther, Matthias: Spielfilme im Unterricht. Didaktik, Anregungen, Hinweise. September 2005. URL: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/woerther_spielfilme/woerther_spielfilme.pdf Zugriff: 13.9.2010.

Worthmann, Merten: Leben nach dem Terror. Christian Petzolds Film „Die innere Sicherheit“. Juni 2001. URL: http://www.zeit.de/2001/06/Leben_nach_dem_Terror Zugriff: 27.12.2010.

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml> Zugriff: 18.11.2010 Lehrpläne

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5796/medienerziehung.pdf> Zugriff 18.11.2010
Unterrichtsprinzip Medienerziehung

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsatzterlass.pdf Zugriff: 18.11.2010. Unterrichtsprinzip Politische Bildung

Filme

Der Baader Meinhof Komplex. Regie: Uli Edel. Drehbuch: Bernd Eichinger. Deutschland 2008. 143 Minuten.

Todesspiel. Regie und Drehbuch: Heinrich Breloer. Deutschland 1997. 177 Minuten.

Die innere Sicherheit. Regie: Christian Petzold. Drehbuch: ders. und Harun Farocki. Deutschland 2000. 106 Minuten.

Abstract

Das Medium Film hat in den letzten Jahren einen immer höheren Stellenwert im Deutschunterricht erreicht. Im Umgang mit Film sollen Themengebiete und Sichtweisen aller Art vermittelt werden, die zur Diskussion, Reflexion und einem bewussten Umgang mit Sprache sowie zur Analyse filmisch-ästhetischer Produktionsmittel anregen und mit der Lebenswelt der SchülerInnen in Verbindung stehen.

Der österreichische Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch und die Unterrichtsprinzipien „Medienbildung“ und Politische Bildung“, die auf alle Schulfächer bezogen sind, fordern einen medienkompetenzorientierten Unterricht, eine Bewusstmachung auf den Einfluss der Medien auf die politische Einstellung und Urteilsfähigkeit der SchülerInnen sowie den Einzug fächerübergreifender Themen.

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich damit, welche Rolle RAF (Rote Armee Fraktion)-Filme im Fach Deutsch spielen können, bezieht sich auf die eröffneten Themengebiete die in den Unterricht integriert werden können und macht deren Facettenreichtum anhand der Analyse von drei Filmen deutlich.

In einem ersten Überblicksteil wird die Geschichte der sogenannten Filmdidaktik im Deutschunterricht und den darin enthaltenen Werdegang des Films hin zum eigenständigen Medium erläutert. Hier stellt sich heraus, dass sich für die FilmdidaktikerInnen immer noch offene Fragen ergeben. Dabei spielen die Punkte Themenvielfalt, Identifikationspotential, Medienverbund, Filmanalyse und Medienkritik eine bedeutende Rolle. Anschließend wird ein Blick in die schulpolitischen Dimensionen geworfen und untersucht, wo sich der Film bzw. die kritische Rezeption von Themeninhalten in den österreichischen Lehrplänen und ausgewählten Unterrichtsprinzipien verankern lässt.

Ein zweiter Überblicksteil widmet sich dem Themengebiet RAF, vor allem dem Terrorismusbegriff, der historischen Entstehung und dem Ende der RAF, einer Beschäftigung mit dem durch die RAF inszenierten Mythos, der Rolle der Medien im Bezug auf die TerroristInnen und dem Potential, das diese Thematiken und der Einsatz von Filmen für den Deutschunterricht bereithalten.

Im letzten Teil werden die Filme „Der Baader Meinhof Komplex“ (2008), „Todesspiel“ (1997) und „Die innere Sicherheit“ (2000) unter Berücksichtigung der Thematiken des zweiten Überblicksteils analysiert und ihre besondere Stellung bezüglich der verschiedenen Sichtweisen auf die RAF erläutert.

Abschließend werden Perspektiven der Filmdidaktik, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der drei Filme, sowie die unerschöpfliche Ausbeutung des Themas RAF in den Medienlandschaften bis in die Gegenwart, betrachtet.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Marion Valent
Geburtsdatum: 20.1.1985
Geburtsort: Bregenz
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schule/Hochschule:

Seit 10/2006: Lehramtsstudium Deutsch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Universität Wien
10/2004 – 06/2006: Diplomstudium Ernährungswissenschaften, Universität Wien, ohne Abschluss beendet
09/1995 – 06/2004: Bundesgymnasium Gallusstraße, Bregenz
09/1991 – 07/1995: Volksschule Unterfeld, Lauterach

Praktische Tätigkeiten:

07/2007- 08/2010: Pädagogische Betreuung von Kleinkindern und Kindergartenkindern , Marktgemeinde Lauterach