

Hessische Schülerakademie 2016

Kurs Geschichte

Peter Gorzolla

Geschichte in Bewegung

Didaktische Handreichung

Materialien aus Reader,
Vorbereitung und Dokumentation

Reader: Literaturliste / Vorbereitung für alle

Filmanalyse

- Gerhard TEUSCHER: Filmanalyse, in: *Praxis Geschichte* 5 (2006), S. I-IV.
- Angela KEPPLER: *Mediale Gegenwart. Theorie des Fernsehens am Beispiel der Darstellung von Gewalt*, Frankfurt a. M. 2006, Kap.: Das Filmprotokoll (S. 105-138), Anhang: Transkriptionssystem (S. 325-329).

Die Heldenreise

- *Der 13. Krieger* (1999, Regie: John McTiernan, 102 min.) [orig. *The Thirteenth Warrior*]
- Christopher VOGLER: *Die Odyssee des Drehbuchschreibers. Über die mythologischen Grundmuster des amerikanischen Erfolgskinos*, 6. Aufl., Frankfurt a. M. 2010 [orig. 1992], Kap.: Eine praktische Einführung (S. 49-77).

Cinema of Immersion

- *Der Soldat James Ryan* (1998, Regie: Steven Spielberg, 169 min.) [orig. *Saving Private Ryan*]

Erinnern und Vergessen

- Mathias BEREK: *Kollektives Gedächtnis und die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Erinnerungskulturen*, Wiesbaden 2009. [Auszz.]

Augenzeugenschaft

- *Das Drama von Dresden* (aus der Reihe "Schauplätze der Geschichte" von Guido Knopp) (2005, Regie: Sebastian Dehnhardt, 89 min.)
- Wolfgang ISER: *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*, Frankfurt a. M. 1993.

Propaganda!

- *Triumph des Willens* (1935, Regie: Leni Riefenstahl, 114 min.)
- Frank MÖLLER: Zur Theorie des charismatischen Führers im modernen Nationalstaat, in: *Charismatische Führer der deutschen Nation*, hg. von Frank MÖLLER, München 2004, S. 1-18.

Rassismus!

- *Geburt einer Nation* (1915, Regie: D. W. Griffith, 165 min.) [orig. *The Birth of a Nation*]

Der Mythos der 300

- 300 (2006, Regie: Zack Snyder, 117 min.)
- Mariam LAU: *Ein Sandalen-Film reizt den Iran bis aufs Blut*, in: Die Welt (online), 2.4.2007, <http://www.welt.de/politik/article789452/Ein-Sandalen-Film-reizt-den-Iran-bis-aufs-Blut.html>.

Ironie & Pathos

- 300 (2006, Regie: Zack Snyder, 117 min.)
- Frank MILLER, Lynn VARLEY: *300*, Dark Horse Comics 1999.

Das Übersetzer-Dilemma

- *Königreich der Himmel* (2005, Regie: Ridley Scott, 144 min., Director's Cut: 190 min.) [orig. *Kingdom of Heaven*]

Geschichtsbilder

- *Königreich der Himmel* (2005, Regie: Ridley Scott, 144 min., Director's Cut: 190 min.) [orig. *Kingdom of Heaven*]

Strukturgeschichten

- *Dr. Seltsam, oder wie ich lernte, die Bombe zu lieben* (1964 Regie: Stanley Kubrick) [orig. *Dr. Strangelove or: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb*]
- Sascha FOERSTER: *Blumen für Clio: Einführung in Methoden und Theorien der Geschichtswissenschaft aus studentischer Perspektive*, Marburg 2011, S. 543-549.
- Stefan JORDAN, *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft* (Orientierung Geschichte / UTB 3104), Paderborn u.a. 2009. [Ausz.]
- Jürgen KOCKA, *Sozialgeschichte. Begriff-Entwicklung-Probleme*, 2. Aufl., Göttingen 1986, S. 70-79.

Allgemeine Hinweise zur Arbeit mit den Filmen

Eigne Dir mit Hilfe des Glossars von Teuscher („Filmanalyse“) ein Fachvokabular (und damit verbunden: eine Methodik) für die Analyse und Beschreibung von Filmen an.

**BENUTZE DAS FACHVOKABULAR BEI ALLEN AUFGABEN UND NOTIZEN ZU FILMEN,
DIE DU FÜR DIESEN KURS MACHST!**

Teuscher bietet eine gute Übersicht; wenn Du einzelne Aspekte vertiefen oder etwas genauer wissen willst, ziehe den Beitrag von Keppler („Filmprotokoll“) heran. Dort kannst Du auch Hinweise dazu herausziehen, wie ein Filmprotokoll zu erstellen ist, dass Du für einige der Arbeitsaufträge brauchen wirst.

Praktische Handreichung zum Filmeschauen

Wenn Du Dich beim Schauen der Filme an diese Anleitung hältst, wirst Du nicht nur die Filme besser verstehen, sondern auch die Arbeitsaufträge besser erledigen können.

Fang jetzt mit dem Filmschauen an, verschieb es nicht!

Sieh Dir jeden Film 2x an, wenn möglich das zweite Mal mit der Kommentar-Audio-Spur.

Sitze bei der Filmsichtung in einem Stuhl, mit Zettel und Stift in der Hand.

Verurteile die Filme nicht, egal ob Dir die Inhalte passen oder nicht.

Versuche, in der für Dich wichtigsten Szene zu beschreiben, was die Kamera macht.

Versuche, Dir bei jedem Film Anfang und Schlusseinstellung zu merken.

Lies Dir zwei Filmkritiken durch, die du im Netz findest (eine gute Sammlung findest Du bei imdb.com) und vergleiche sie.

Und zuletzt: Hab Spaß! Nicht alle unsere Filme sind vergnüglich (einige sogar überhaupt nicht), aber alle sind filmtechnisch und narratologisch sehr, sehr gut gemacht.

Die Heldenreise

Der 13. Krieger (1999, Regie: John McTiernan, 102 min.) [orig. *The Thirteenth Warrior*]

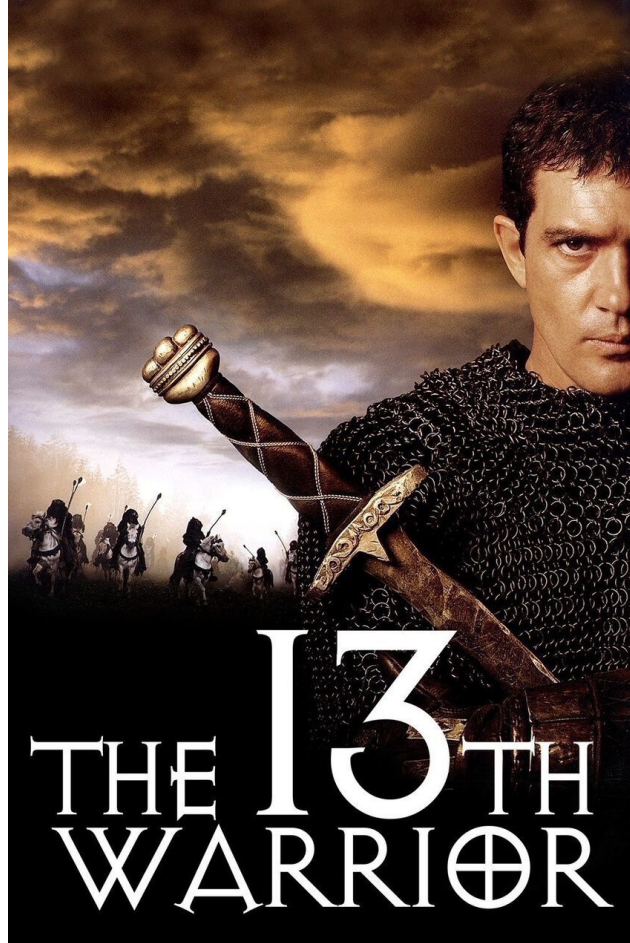


Foto: Touchstone Pictures

Arbeitsaufträge:

Dieser Film ist bitte vollständig anzuschauen. Folge den Hinweisen zu Beginn des Readers. Eine Empfehlung: Schau Dir den Film möglichst im englischen Original (ggfs. mit dt. Untertiteln) an.

Wende das Schema der Heldenreise nach Vogler auf den Film an. Versuche, jede Szene und Sequenz (Belegangaben nicht vergessen!) den entsprechenden Phasen der Heldenreise zuzuordnen. Stelle Deine Ergebnisse in Form einer Tabelle zusammen.

Identifiziere Szenen, die nicht oder nicht richtig in das Schema zu passen scheinen, und notiere sie. Erkläre, warum sie nicht passen.

Suche Dir einen der Charaktere aus, der Deiner Meinung nach eine wichtige Rolle im Film spielt, und untersuche ihn nach den Vorgaben für die „Filmanalyse“ bei Teuscher. Wähle dafür aus den Bereichen „Ton“, „Kamera“ und „Montage“ jeweils drei Unterpunkte aus, die Du für Deinen Charakter analysierst. Trage Deine Ergebnisse in die vorbereiteten Arbeitsblätter ein.

Ton

Charakter: _____

Wähle aus dem Bereich „Ton“ drei Unterpunkte aus und analysiere, wie Dein ausgewählter Charakter in Bezug auf diese Techniken dargestellt / in Szene gesetzt wird. Benutze dabei Fachausdrücke und verwende konkrete Zeitangaben, um deine Aussagen zu belegen.

Kamera

Charakter: _____

Wähle aus dem Bereich „Kamera“ drei Unterpunkte aus und analysiere, wie Dein ausgewählter Charakter in Bezug auf diese Techniken dargestellt / in Szene gesetzt wird. Benutze dabei Fachausdrücke und verwende konkrete Zeitangaben, um deine Aussagen zu belegen.

Montage

Charakter: _____

Wähle aus dem Bereich „Montage“ drei Unterpunkte aus und analysiere, wie Dein ausgewählter Charakter in Bezug auf diese Techniken dargestellt / in Szene gesetzt wird. Benutze dabei Fachausdrücke und verwende konkrete Zeitangaben, um deine Aussagen zu belegen.

Cinema of Immersion

Der Soldat James Ryan (1998, Regie: Steven Spielberg, 169 min.) [orig. *Saving Private Ryan*]

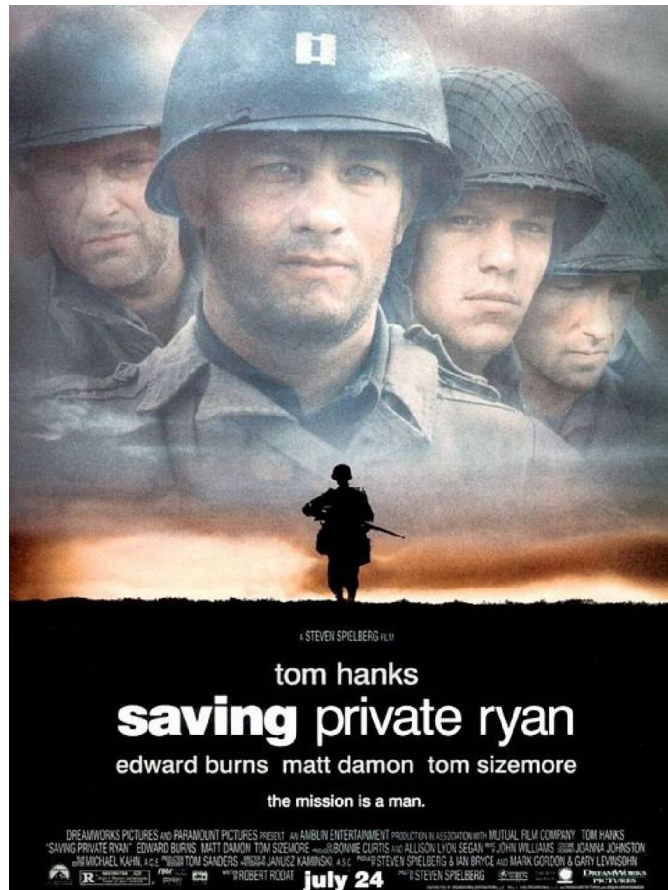


Foto: DreamWorks/Paramount Pict.

Arbeitsaufträge:

Von diesem Film ist ein Auszug anzuschauen. Folge den Hinweisen zu Beginn des Readers. Selbstverständlich wird der ganze Film zur Lektüre empfohlen. Eine Empfehlung: Schau Dir den Film möglichst im englischen Original (ggfs. mit dt. Untertiteln) an.

Schau Dir den Anfang des Films (bis 0:27:30) im englischen Original (wichtig!) an und halte danach kurz inne. Notiere Deine Eindrücke und Gefühle. Beschreibe dann, wie Bilder und Ton auf Dich gewirkt haben.

Schau Dir nun diesen ersten Filmabschnitt erneut an und ergänze deine Notizen durch exaktere Angaben (arbeite hier auch mit Standbildern!): Was wird wie in Szene gesetzt? Bediene Dich der Fachbegriffe aus dem Glossar (Teuscher, „Filmanalyse“).

Welche dieser filmischen Mittel hatten die stärkste Wirkung auf Dich? Versuche zu beschreiben, wie diese Mittel im Verlauf des Filmabschnitts auf Dich gewirkt haben.

Erinnern und Vergessen



Foto: Broadview TV / ZDF

Arbeitsaufträge:

Dieses Thema hängt mit dem folgenden Thema und der zugehörigen Dokumentation zusammen. Du kannst die Aufgaben hier aber bearbeiten, bevor Du die Doku gesehen hast.

Verfasse auf Grundlage von Berek einen kurzen Text (etwa 200 Wörter), in dem Du die Begriffe „Gedächtnis“ und „Erinnern“ definierst und ihre Beziehung zueinander beschreibst. Mach dann Deine Ausführungen anhand eines Beispiels aus Deiner Lebenswelt anschaulich.

Erkläre die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft im Prozess des Erinnerns. Du kannst Dich dabei auf die Graphik auf Seite 49 beziehen.

Zu dem bei Berek beschriebenen Konzept von Erinnern als Rekonstruktion schreibt Aleida Assmann:

„Je öfter man etwas erzählt, desto weniger erinnert man sich an die Erfahrung selbst und desto mehr erinnert man sich an die Worte, mit denen man zuvor davon erzählt hat. Das Gedächtnis für solche Erinnerungen festigt sich also durch Wiederholung, und das bedeutet auch: Was nicht wiederholt wird, geht wieder verloren [...] »Das wird blank poliert beim häufigen Erzählen«, schreibt Christa Wolf in einem Aufsatz und beschreibt damit eine Form von Erinnerungen, die in sprachlichen Formeln gerinnen und ihre »sinnliche Wahrheitspräsenz« gänzlich eingebüßt haben.“

[A. Assmann, „Wie wahr sind Erinnerungen?“, in: Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung, hg. v. Harald Welzer, Hamburg 2001, 103-122, Zitat: 108.]

Martin Sabrow spricht sogar von einem „*unbefangenen Überschreiben des Überlieferten durch pragmatische Nachnutzung*“.

[M. Sabrow, „Die Lust an der Vergangenheit. Kommentar zu Aleida Assmann“, in: Zeithistorische Forschungen/ Studies in Contemporary History 4/3 (2007), 386-392, Zitat: 386.]

Was ist mit „blank polierter“ und „überschriebener“ Erinnerung gemeint? Erkläre diese Ausdrücke anhand einer Deiner Erinnerungen aus der Kindheit.

Augenzeugenschaft

Das Drama von Dresden (2005, Regie: Sebastian Dehnhardt, 89 min.)

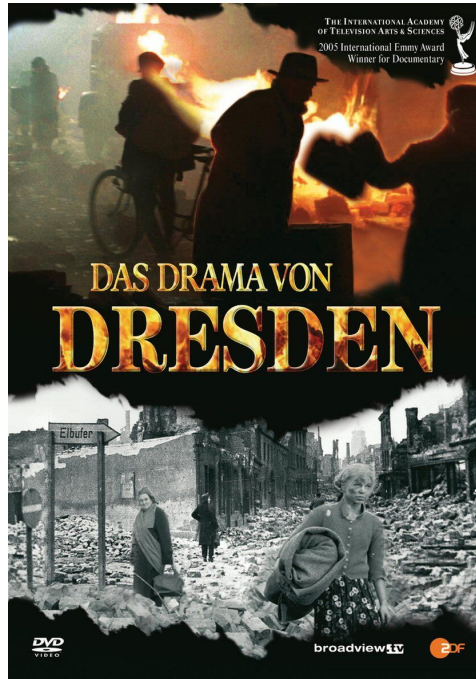


Foto: Broadview TV / ZDF

Arbeitsaufträge:

Diese Dokumentation ist bitte vollständig anzuschauen. Folge den Hinweisen zu Beginn des Readers.

Laut Iser kann die Realität einerseits empirisch überprüfbar sein („identifizierbar[e] sozial[e] Wirklichkeit“, S.19) andererseits kann sie die subjektive Wahrnehmung umfassen („Gefühle und Empfindungen“, S. 19).

Führe zwei Beispiele aus dem „Drama von Dresden“ an, an denen diese beiden Realitätsebenen miteinander in Konflikt treten. Mache dafür genaue Angaben zu den Szenen und Sprechern.

Beschreibe für jede der Erzählinstanzen (Erzähler, Augenzeugen, Historiker), über welche Art von Inhalten sie im Laufe der Dokumentation Aussagen machen.

Iser spricht von drei Akten des Fingierens. Erläutere, wie im „Drama von Dresden“ diese Akte umgesetzt werden, d.h.:

- Welche Ereignisse und Sprecher werden selektiert?
- Wie werden die einzelnen Elemente kombiniert?
- Wie funktioniert die Selbstanzeige?

[Achte dabei auf Lenkung durch Filmtechniken wie Licht, Ton, Schnitt, Farben, etc.]

Beschreibe, welche Wirkung dadurch erzeugt wird.

Propaganda!

Triumph des Willens (1935, Regie: Leni Riefenstahl, 114 min.)
Einzusehen unter: <https://www.youtube.com/watch?v=MZWQ7p1ap6>



Foto: Filmkurier

Arbeitsaufträge:

Von diesem Film sind Auszüge anzuschauen. (Die Angaben in den Arbeitsaufträgen beziehen sich auf im Inhaltsverzeichnis genannte Youtube-Fassung.) Folge den Hinweisen zu Beginn des Readers. Selbstverständlich wird der ganze Film zur Lektüre empfohlen.

Arbeite anhand des Textes von Möller die wesentlichen Charakterzüge heraus, die einen „charismatischen Führer“ (im Sinne Webers) ausmachen. Stelle Deine Ergebnisse in einer MindMap / in einem Schaubild zusammen.

Erstelle ein Filmprotokoll der folgenden Ausschnitte:

0:00:00 bis 0:09:15

0:41:45 bis 0:44:15

0:53:00 bis 1:00:00

Verwende dabei die Anleitung zu Beginn des Readers. Du darfst Dich aber auf die Aspekte Kamera, Ton und Montage und das Vokabular bei Teuscher beschränken.

Analysiere die Auszüge nun mithilfe Deines Protokolls unter der Fragestellung: Mit welchen filmischen Mitteln stellte Leni Riefenstahl Adolf Hitler als „charismatischen Führer“ dar?

Vergleiche die von Dir erarbeiteten filmischen Mittel mit heutiger Werbung (Print oder Videoclips). Wo findest Du diese Mittel wieder? Bring ein paar Beispiele auf die Akademie mit.

Stell Dir vor, "das Volk" wäre eine Rolle / ein Charakter im Film. Analysiere die Darstellung dieses Charakters, seine Handlungen, seine "Sprechrolle" usw. in den Ausschnitten und berücksichtige dabei Webers Konzept.

Rassismus!

Geburt einer Nation (1915, Regie: D. W. Griffith, 165 min.) [orig. *The Birth of a Nation*]
Einzusehen unter: <https://www.youtube.com/watch?v=I3kmVgQHIE>

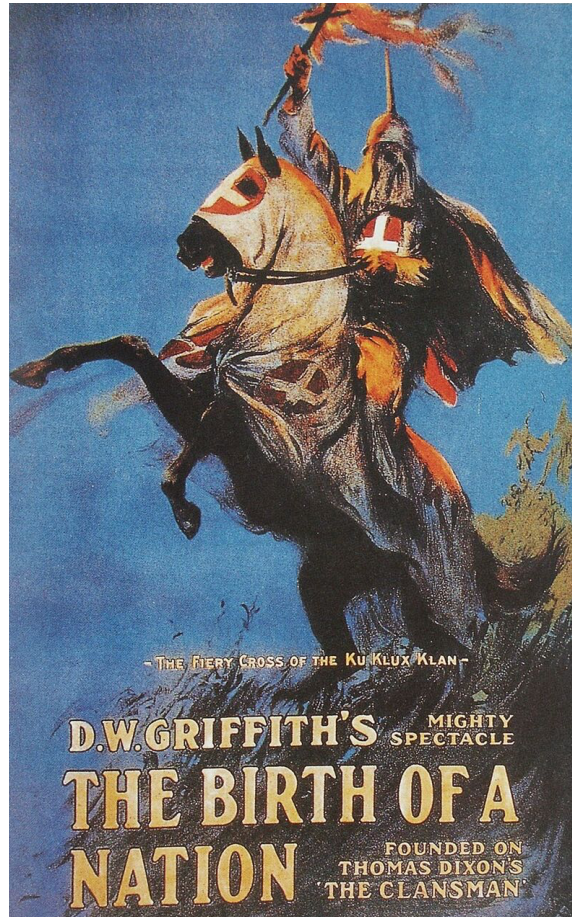


Foto: David W. Griffith Corp.

Arbeitsaufträge:

Von diesem Film sind Auszüge anzuschauen. (Die Angaben in den Arbeitsaufträgen beziehen sich auf die oben genannte Youtube-Fassung.) Folge den Hinweisen zu Beginn des Readers. Selbstverständlich wird der ganze Film zur Lektüre empfohlen – das ist hier aber zugegebenermaßen sehr anstrengend.

Beim Schauen des Films steht für uns die Frage im Vordergrund, inwiefern der Film als „rassistisch“ zu bezeichnen ist.

Analysiere die folgenden Szenen und erkläre: Warum sind sie rassistisch?

0:15:35 bis 0:16:50

0:37:42 bis 0:42:30

2:00:00 bis 2:20:00

2:59:00 bis Ende

Beachte dabei sowohl die inhaltliche wie die symbolische und die filmtechnische Ebene.

Der Mythos der 300

300 (2006, Regie: Zack Snyder, 117 min.)



Foto: Warner Bros.

Arbeitsaufträge:

Dieser Film ist bitte vollständig anzuschauen. Folge den Hinweisen zu Beginn des Readers. Eine Empfehlung: Schau Dir den Film möglichst im englischen Original (ggfs. mit dt. Untertiteln) an.

Der Mythos der 300 wird im Allgemeinen in einer Weise erzählt, welche die Wissenschaft einen „Opfermythos“ nennt. Recherchiere die Bedeutung dieses Begriffes.

Recherchiere dann Beispiele der historischen Verwendung des Mythos der 300. Wann und wo wurde in der Vergangenheit die Geschichte der 300 benutzt – und zu welchem Zweck? Beschreibe mindestens drei Beispiele und beantworte jeweils die Frage, ob der Mythos als Opfermythos eingesetzt wurde.

Nach der Filmveröffentlichung im Jahr 2006 erklärte die größte iranische Tageszeitung *Hamshari*, der Film *300* "dient den Interessen der amerikanischen Führung. Er wird eine Welle des Protests in aller Welt auslösen. Iraner in Amerika oder in Europa werden eine solche Beleidigung nicht hinnehmen." Javad Shamgari, der kulturpolitische Berater des Präsidenten Ahmadinedschad, erklärte, die USA wollten "Iran demütigen und die historische Realität verdrehen, um ihre eigenen Fehler wieder gutzumachen, indem sie amerikanische Soldaten und Kriegstreiber anstacheln."

[Mariam LAU: *Ein Sandalen-Film reizt den Iran bis aufs Blut*, in: Die Welt (online), 2.4.2007, <http://www.welt.de/politik/article789452/Ein-Sandalen-Film-reizt-den-Iran-bis-aufs-Blut.html>.]

Nimm Stellung zu den Aussagen in *Hamshari* und von *Shamgari* zu den Konsequenzen der Veröffentlichung von Snyders *300* für die Beziehungen zwischen den USA und dem Iran. Ist der Mythos der 300 im Jahr 2006 ein weiteres Mal als Propagandamittel eingesetzt worden?

Ironie und Pathos

300 (2006, Regie: Zack Snyder, 117 min.)

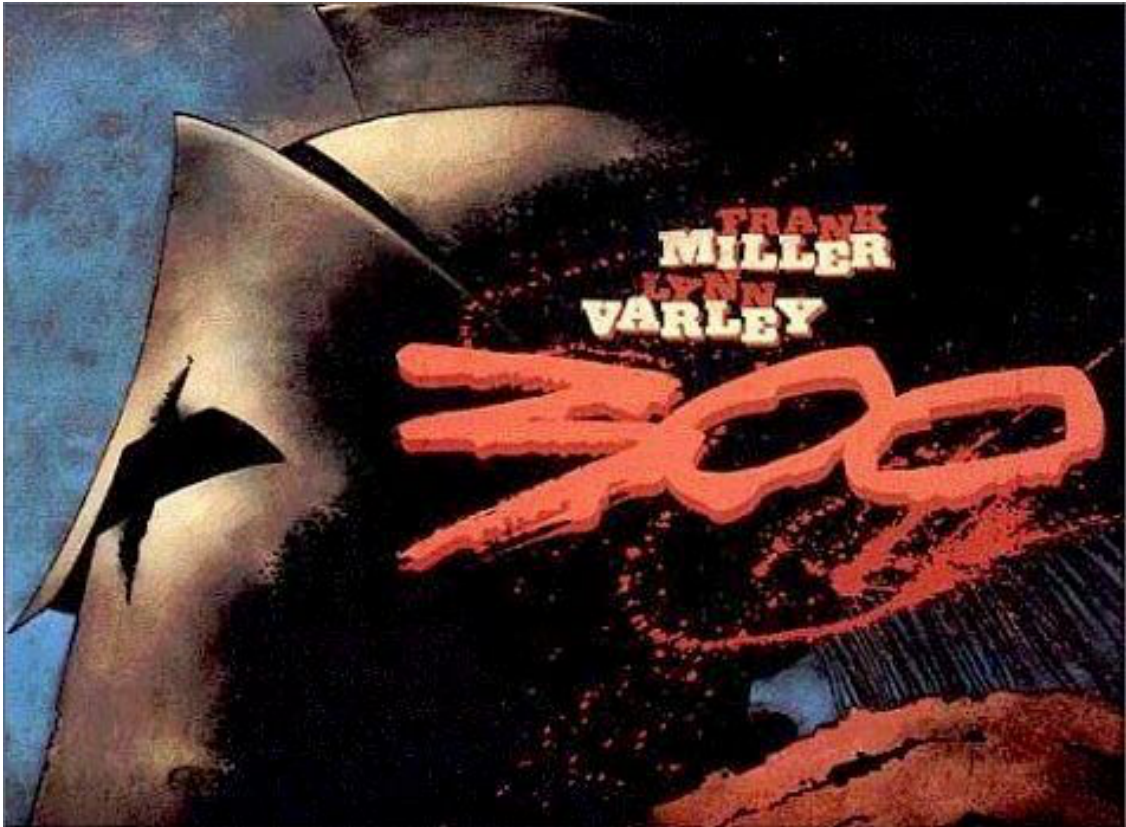


Foto: Dark Horse Comics

Arbeitsaufträge:

*Dieser Film ist bitte vollständig anzuschauen. Folge den Hinweisen zu Beginn des Readers.
Eine Empfehlung: Schau Dir den Film möglichst im englischen Original (ggfs. mit dt.
Untertiteln) an.*

Vergleiche die Graphic Novel Bild für Bild mit dem Film. Wo kopiert Snyder die Bilder von Miller, wo weicht er von ihnen ab? Notiere Deine Ergebnisse (natürlich mit Szenenangaben).

Zähle auf, welche Eigenschaften den Spartanern (v.a. Leonidas) und welche den Persern zugeschrieben werden. Berücksichtige dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Film und Graphic Novel. Belege alle Zuschreibungen durch Angaben zu der/den Fundstelle/n.

Die Filmkritiker waren sich einig: Der Film ist voller Pathos.

Aber was ist das eigentlich „Pathos“? Recherchiere!

Und auf welche Weisen äußert sich der Pathos in „300“?

Notiere Deine Ergebnisse.

Das Übersetzer-Dilemma

Königreich der Himmel (2005, Regie: Ridley Scott, 144 min. [Director's Cut: 190 min.])
[orig. *Kingdom of Heaven*]



Foto: Twentieth Century Fox

Arbeitsaufträge:

*Dieser Film ist bitte vollständig anzuschauen. Folge den Hinweisen zu Beginn des Readers.
Hinweis: Es ist egal, ob Du den Film in der Kinofassung oder im Director's Cut siehst.*

Schreibe für die wichtigsten Charaktere des Films Kurzbiografien (siehe folgende Arbeitsblätter). Alle Angaben dazu dürfen ausschließlich aus dem Film stammen!

Recherchiere dann die historischen Hintergründe zu diesen Personen und stelle die Ergebnisse gegenüber. (Dabei ist Wikipedia als Nachschlagewerk nicht nur ausreichend, sondern tatsächlich am besten geeignet.)

Stelle einen chronologischen Ablauf der dargestellten Ereignisse und benannten Orte im Film (auf dem entsprechenden Arbeitsblatt) zusammen. Alle Angaben dazu dürfen wieder nur aus dem Film stammen!

Recherchiere dann wieder die historischen Hintergründe der im Film benannten Personen und Ereignisse. (Dabei ist Wikipedia als Nachschlagewerk nicht nur ausreichend, sondern tatsächlich am besten geeignet.) Vergleiche die Darstellung im Film mit dem historischen Fachwissen hinsichtlich Unterschieden und Übereinstimmungen. Stelle Deine Ergebnisse als Tabelle dar.

Welche Motivationen werden den Charakteren (oder Gruppen) im Film für ihre Beteiligung am Kreuzzug zugeschrieben? Belege Deine Aussagen mit Szenenangaben. Vergleiche anschließend.

Hessische Schülerakademie 2016, Kurs Geschichte
Geschichte in Bewegung

Filmische Kurzbiografie: **Balian (von Ibelin)**

Historische Kurzbiografie: _____

Hessische Schülerakademie 2016, Kurs Geschichte
Geschichte in Bewegung

Filmische Kurzbiografie: **Godfrey (von Ibelin)**

Historische Kurzbiografie: _____

Hessische Schülerakademie 2016, Kurs Geschichte
Geschichte in Bewegung

Filmische Kurzbiografie: **König Baldwin**

Historische Kurzbiografie: _____

Hessische Schülerakademie 2016, Kurs Geschichte
Geschichte in Bewegung

Filmische Kurzbiografie: **Sibylla**

Historische Kurzbiografie: _____

Hessische Schülerakademie 2016, Kurs Geschichte
Geschichte in Bewegung

Filmische Kurzbiografie: **Guy de Lusignan**

Historische Kurzbiografie: _____

Hessische Schülerakademie 2016, Kurs Geschichte
Geschichte in Bewegung

Filmische Kurzbiografie: **Reynald (de Chatillon)**

Historische Kurzbiografie: _____

Hessische Schülerakademie 2016, Kurs Geschichte
Geschichte in Bewegung

Filmische Kurzbiografie: **(Marschall) Tiberias**

Historische Kurzbiografie: _____

Hessische Schülerakademie 2016, Kurs Geschichte
Geschichte in Bewegung

Filmische Kurzbiografie: **Patriarch von Jerusalem**

Historische Kurzbiografie: _____

Hessische Schülerakademie 2016, Kurs Geschichte
Geschichte in Bewegung

Filmische Kurzbiografie: **Saladin**

Historische Kurzbiografie: _____

Hessische Schülerakademie 2016, Kurs Geschichte
Geschichte in Bewegung

Filmische Kurzbiografie: **Imad**

Historische Kurzbiografie: _____

Chronologischer Ablauf der Ereignisse (Darstellung im Film)

Wann / wo?	Wer?	Was?

Chronologischer Ablauf der Ereignisse (historisch)

Wann / wo?	Wer?	Was?

Geschichtsbilder

Königreich der Himmel (2005, Regie: Ridley Scott, 144 min. [Director's Cut: 190 min.]

[orig. *Kingdom of Heaven*]



Foto: Twentieth Century Fox

Arbeitsaufträge:

Dieser Film ist bitte vollständig anzuschauen. Folge den Hinweisen zu Beginn des Readers.

Hinweis: Es ist egal, ob Du den Film in der Kinofassung oder im Director's Cut siehst.

Die Szenenangaben in den Arbeitsaufträgen beziehen sich auf die Kinofassung.

Mit welchen Farben wird im Film gearbeitet? Gliedere den Film in Farbabschnitte und beschreibe Einsatz und Wirkung der jeweiligen Farbe. Recherchiere dann die Farbsymbolik dieser Farben im Wandel der Zeit. Trage alle Ergebnisse in das zugehörige Arbeitsblatt ein.

Welche Aussagen werden im Film (direkt durch Charaktere oder indirekt durch Geschehnisse oder Eindrücke) über „Ritter“ und „Ritterlichkeit“ gemacht? Notiere Deine Ergebnisse (natürlich mit Belegangaben).

Untersuche die filmischen Mittel (Ton, Kamera, Montage; siehe Teuscher) in den beiden Ritterschlagszenen (0:23:25 bis 0:25:44 und 1:38:42 bis 1:40:42) darauf hin, wie mit ihnen das Bild des „Ritters“ gezeichnet wird. Stelle Deine Ergebnisse in Form einer Tabelle zusammen.

Hessische Schülerakademie 2016, Kurs Geschichte
Geschichte in Bewegung

Zeit	Farbe	Einsatz/Wirkung	Farbsymbolik

Geschichtsbilder

Dr. Seltsam, oder wie ich lernte, die Bombe zu lieben (1964 Regie: Stanley Kubrick, 95 min.)
[orig. *Dr. Strangelove or: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb*]

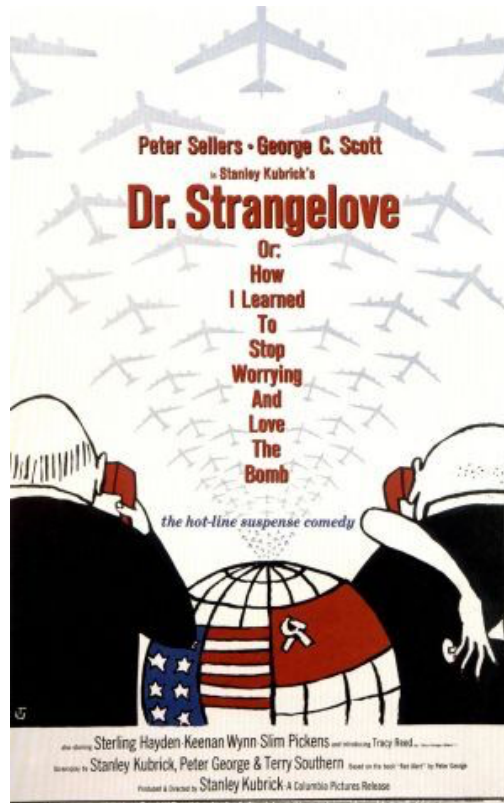


Foto: Columbia Pictures

Arbeitsaufträge:

Von diesem Film sind Auszüge anzuschauen. Folge den Hinweisen zu Beginn des Readers. Selbstverständlich wird der ganze Film zur Lektüre empfohlen, zumal er sehr witzig ist. Eine Empfehlung: Schau Dir den Film möglichst im englischen Original (ggfs. mit dt. Untertiteln) an.

Erkläre „Strukturgeschichte“ auf Grundlage der Readertexte mit einem von Dir erstellten Schaubild auf einem DIN A3-Plakat und bring dieses zur Akademie mit.

Welche Neuerungen führten die Ansprüche der Strukturgeschichte in die Geschichtswissenschaft ein?

Inwiefern können wir diese Neuerungen als Analyseinstrument auf die folgenden Filmszenen anwenden?

- *Ripper's Motivations* (<https://www.youtube.com/watch?v=PSofqNSuVy8>)
- *Mandrake Calls the President* (<https://www.youtube.com/watch?v=Ymze0Je2Tm0>)
- *No Point in Getting Hysterical* (<https://www.youtube.com/watch?v=231TmvIPzQQ>)

12. Hessische Schülerakademie

Oberstufe

14. – 26. August 2016

– Lehreraus- und Weiterbildung –

Dokumentation

Herausgegeben von
Cynthia Hog-Angeloni, Peter Gorzolla
und Gregor Angeloni

Eine Veröffentlichung der

Hessischen Heimvolkshochschule

BURG FÜRSTENECK

Akademie für berufliche und
musisch-kulturelle Weiterbildung

Am Schlossgarten 3

36132 Eiterfeld

Diese Dokumentation ist erhältlich unter:

<http://www.hsaka.de>



Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

Sie dürfen:

Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten

Der Lizenzgeber kann diese Freiheiten nicht widerrufen solange Sie sich an die Lizenzbedingungen halten.

Unter folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung der Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Hinweis:

Die ISBN-Nummer dieses Werks ist 978-3-910097-28-5. Sie ist bei einer Verwendung anzugeben.

Der Abdruck einiger Grafiken erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Springer-Verlags. Die Rechte an diesen Grafiken werden durch diese Lizenz nicht berührt.

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	5
2	Grußwort	6
3	Handreichung zum Lesen der Dokumentation	7
4	Mathematikkurs	8
4.1	Beweistechniken	8
4.2	Begriffsbildung	10
4.3	Der Satz von Pick & Geraden in der Ebene und Zerlegung von Graphen	11
4.4	Der Satz des Pythagoras und seine Abwandlungen	13
4.5	Undercover – der Fundamentalsatz der Algebra	15
4.6	Eine geometrische Konstruktion von Pi?	17
4.7	Der Satz von Descartes und Euler	19
4.8	Die Summe der Reziproken der Quadratzahlen	20
4.9	Probabilistische Zahlentheorie	23
4.10	Irrationalität von Zahlen	25
4.11	Das Buffonsche Nadelproblem	27
5	Physikkurs	29
5.1	Temperatur und Druck als makroskopische Größen	29
5.2	Wärmekapazität	31
5.3	Wärmetransport durch Konvektion und Wärmeleitung	33
5.4	Das Ideale Gasgesetz	35
5.5	Entropie	37
5.6	Erster Hauptsatz der Thermodynamik und Carnot-Prozess	39
5.7	Reale Gase	40
5.8	Atmosphärischer Luftdruck und Boltzmann Verteilung	42
5.9	Statistische Mechanik	44
5.10	Wärmestrahlung und Strahlungsgesetze	45
6	Informatikkurs	48
6.1	Storytelling	48
6.2	Worldbuilding	50
6.3	Artstyle	52
6.4	Animation	55
6.5	Leveldesign	57
6.6	Spiellogik I – Engines	59
6.7	Spiellogik II – Design Patterns	61
6.8	Künstliche Intelligenz	63
6.9	Musik in Computerspielen	65
6.10	User Experience	66

7	Geschichtskurs	68
7.1	Die Heldenreise	68
7.2	Cinema of Immersion	70
7.3	Erinnern und Vergessen	71
7.4	Augenzeugenschaft	73
7.5	Propaganda!	75
7.6	Rassismus!	76
7.7	Der Mythos der 300	78
7.8	Ironie & Pathos	79
7.9	Das Übersetzer-Dilemma	81
7.10	Geschichtsbilder	83
7.11	Strukturgeschichte	84
7.12	Abschluss	86
8	Musisch-kulturelle Kurse	88
8.1	Chorstudio	89
8.2	English Theatre	90
8.3	Fotographie	90
8.4	Gender und Gesellschaft	90
8.5	Italienisch	91
8.6	Kammermusik	91
8.7	Kontratanz	92
8.8	Kunst	92
8.9	Musikalische Improvisationen	93
8.10	Naturkunde	93
8.11	Storytelling	94
8.12	Theaterimprovisation	94
9	Abendvortrag	95
10	Einstiegsvortrag	97
11	Gästenachmittag	100
12	Auszüge aus studentischen Abschlussberichten	101
13	Teilnehmende	103

3 Handreichung zum Lesen der Dokumentation

Liebe Leserin, lieber Leser,

unter dem Begriff der „Dokumentation“ können zugegebenermaßen sehr unterschiedliche Inhalte und Formate gefasst werden. Wir erlauben uns daher, Ihnen mit ein paar erklärenden Worten eine Handreichung zum Lesen dieser Dokumentation darzubieten.

Die Dokumentation der 12. Hessischen Schülerakademie (Oberstufe) 2016 beinhaltet neben einigen rahmenden Bestandteilen (wie z.B. Grußworten oder Auszügen aus den Abschlussberichten der studentischen BetreuerInnen) im Wesentlichen Texte zur Kursarbeit. Dabei beschränken sich jene zu den musisch-kulturellen Kursen auf einfache Eindrücke von der gemeinsamen Arbeit der Lehrenden und Lernenden, während das Hauptaugenmerk – bereits offenkundig am Umfang erkennbar – auf den Fachkursen liegt.

Die TeilnehmerInnen an der Oberstufenakademie wählen in ihren Fachkursen bereits im Vorfeld aus einem auf Grundlage des Sitzungskonzepts entwickelten Angebot individuelle Themen aus, die sie gemeinsam mit ihren studentischen BetreuerInnen für die Sitzungen im Sommer auf- und vorbereiten. Im Anschluss an die Sitzungen entstehen – wieder gemeinsam mit den BetreuerInnen – die Dokumentationsbeiträge. Folglich stellen diese keine Protokolle oder gar didaktische Anleitungen dar, sondern sind als Produkte einer länger währenden inhaltlichen Auseinandersetzung der SchülerInnen mit „ihrem“ Thema zu lesen. Über die eigene Vorbereitung hinaus berücksichtigen sie die Ergebnisse der Diskussionen auf der Schülerakademie, können aber genauso gut auch in der Vorbereitung erarbeitete Aspekte thematisieren, die in der Sitzung nicht oder nicht vertieft behandelt werden konnten.

Form und Format der Dokumentationsbeiträge können sich von Kurs zu Kurs unterscheiden, weil sie von Fachkultur und gewähltem Kurskonzept abhängig sind. In der Folge lesen sich die Texte auch durchaus unterschiedlich: manche etwa wie wissenschaftliche Handbuch-Einträge, andere vielleicht eher wie fachliche Reflexionen über Bedeutung und Umfang des Themas. Innerhalb eines Kurses jedoch sind Form und Stil weitestgehend vereinheitlicht, und das nicht nur, um einem gemeinsamen Kurskonzept Rechnung zu tragen: Das Schreiben im jeweils gültigen Format stellt eine der Herausforderungen dar, mit denen sich die TeilnehmerInnen auf der Akademie konfrontiert sehen – und deren Bewältigung ist eine Gemeinschaftsaufgabe des ganzen Kurses. Ob die Texte in Einzelbetreuung, in Feedbackgruppen oder gar in kleinen Schreibwerkstätten produziert werden, sie durchlaufen in jedem Fall einen mehrstufigen Erarbeitungsprozess, der von den SchülerInnen über die studentischen BetreuerInnen bis zu den KursleiterInnen führt. Dabei haben letztere Gruppen wiederum eigene Entwicklungsaufgaben zu erfüllen: Die BetreuerInnen unterstützen nicht nur den Schreibprozess ihrer SchülerInnen direkt und vor Ort, sie müssen diese Individualleistungen dann auch inhaltlich und stilistisch in das von den KursleiterInnen gestaltete und verantwortete Gesamtkonzept der jeweiligen „Kursdokumentation“ einpassen. Das Ergebnis dieser Gemeinschaftsleistung dokumentiert also sowohl individuelles wie gemeinschaftliches Arbeiten. Die Prozessorientierung steckt aber in der Entstehung der Texte, nicht in ihrer Darstellung: Diese ist auf die Themen selbst fokussiert und soll damit durchaus auch Möglichkeiten eröffnen, inhaltliche Impulse in einen didaktischen Raum (wie z.B. Schule oder universitäre Lehrerbildung) zu geben.

Peter Gorzolla & Cynthia Hog-Angeloni

7 Geschichtskurs

Geschichte in Bewegung

Spielfilme und Dokumentationen sind in unserer Gesellschaft schon seit vielen Jahren die primäre Sozialisationsinstanz für historisches Wissen. Für viele Menschen bietet das Medium Film nicht nur den ersten Kontakt mit historischen Themen, bei den meisten bleibt es nach der Schulzeit auch der einzige Lieferant von Wissen über die Geschichte.

Die Forderung nach einer stärkeren Auseinandersetzung mit der Geschichte im Film und mit dem Film in der Geschichtswissenschaft wird darum seit geraumer Zeit immer lauter – nichtsdestotrotz spielt das Medium bis heute eine eher marginale Rolle in der Schule und an der Universität. SchülerInnen, Studierenden und LehrerInnen fehlen daher meist die Kompetenzen für eine adäquate Arbeit mit dem Medium Film in der Geschichte.

Wir ändern das.

Im Kurs haben wir uns Methoden und Techniken der Filmanalyse erarbeitet und auf ausgewählte Historienfilme angewendet. Wir haben die historischen Kontexte der Filminhalte und der Filmproduktionen betrachtet und die narrativen Strategien dieser in bewegten Bildern erzählten Geschichte(n) herausgearbeitet.

Gemeinsam haben wir Geschichte in Bewegung untersucht – und damit hoffentlich etwas Bewegung in die Geschichte gebracht!

Kursleitung

Dr. Peter Gorzolla, Wiss. Referent am Historischen Seminar der Goethe-Universität Frankfurt am Main

7.1 Die Heldenreise als narratives Grundmuster des (historischen) Erzählens

Victoria Kolac & Nina Quandt

In unserem Kurs haben wir uns auf unterschiedliche Weise mit Strukturen beschäftigt. Dies war vor allem inhaltlich dort bedeutsam, wo es um den Erhalt oder den Bruch von Kontinuitäten und ihre Darstellung ging, etwa bei der Frage, welche politische Botschaft Ridley Scott in seinem Film *Kingdom of Heaven* mitzuteilen versuchte. Innerhalb unserer Betrachtungen wurde augenscheinlich, dass neben der direkten Lesart des Films, quasi zwischen den Zeilen, weitere Bedeutungsebenen zu Tage gefördert werden können. Hierfür war es unerlässlich, sich die narrative Struktur des Films genauer anzuschauen. Um für unsere Arbeit eine geeignete analytische Verfahrensweise zu schaffen, beschäftigten wir uns in unserer ersten Sitzung mit den narrativen Strukturen der klassischen Heldenreise nach dem Konzept von Campbell und Vogler. Der Mythenforscher Joseph Campbell hatte im Zuge seines Studiums der Mythenerzählungen verschiedener Kulturen 1949 in *The Hero's Journey* beschrieben, dass sich alle von ihm untersuchten Mythen in ihrer Struktur gleichen und ein universelles Erfahrungsmuster aufweisen. Diese Erkenntnis verknüpfte er mit Thesen C.G. Jungs aus dem Bereich der Tiefenpsychologie und Symbologie und kam zu der Erkenntnis, dass alle menschlichen Erzählungen, Mythen, Märchen etc., gleich wo auf der Welt, ein gemeinsames narratives Grundkonstrukt aufweisen. Dieses von ihm akademisch trocken beschriebene und als „Heldenreise“ benannte strukturelle Gerüst blieb jedoch fast vollkommen unbeachtet, bis der Regisseur und Autor Christopher Vogler es Mitte der 1980er Jahre auf die Konstruktion moderner Hollywoodfilme anwendete. Er beschreibt, wie die Heldenreise nach

Campbell, in welcher der Held 12 vorgegebene Stationen durchläuft, in beinahe allen großen Hollywood-Filmen Anwendung findet, dieses Schema jedoch so universell ist, dass es selbst abgewandelt immer noch zu erkennen ist, sofern man die Grundstruktur und die Bedeutungsebenen der Heldenreise erst einmal durchschaut hat. So findet sich die Heldenreise ebenso in großen epischen Blockbustern wie dem *Herrn der Ringe* oder *Star Wars* wie in Filmen, in denen das Schema augenscheinlich weniger leicht zu erkennen ist, zum Beispiel in *Pretty Woman* oder *Beverly Hills Cop*. Heute ist Voglers ursprünglich als 7-seitiges Memo entstandener „Practical Guide“ Pflichtlektüre für angehende Regisseure und Drehbuchautoren und die „Heldenreise“ Grundlagenwissen in den Literatur- und Medienwissenschaften.

Die Heldenreise beginnt in der „gewohnten Welt“, dem Zuhause des Helden, die geprägt ist von Routinen und Alltäglichem. Es folgt der „Ruf des Abenteurers“, der ganz unterschiedlich aussehen kann: Ein unvorhergesehener Impuls von außerhalb verlockt zum Aufbruch, oder es gilt eine Gefahr abzuwenden. Sicher ist, dass etwas geschieht, das die Welt unseres Helden auf den Kopf stellt und ihn zum Handeln zwingt. Es folgen Weigerungen und Proben, der Kontakt mit Unterstützern und Widersachern und das Bestehen harter Proben. Hierbei trifft der Held auf viele Figuren, die Vogler als Archetypen der Heldenreise beschrieben hat. Sie sind sehr bedeutsam für eine Geschichte, stellen sie doch häufig die treibenden Kräfte dar.

So trifft der Held z.B. auf seinen Mentor, der ihn unterstützt, sich innerhalb der neuen Welt zu orientieren und Freund von Feind zu unterscheiden. Viele Bewährungsproben dienen dazu, den Helden immer wieder aufs Neue zu testen, ihn herauszufordern und ihn auf den Abstieg in die „tiefste Höhle“ vorzubereiten, in welcher der Held dem „Schatten“, seinem Antagonisten, begegnet. Nun muss er eine entscheidende Prüfung bestehen, seine Angst überwinden und unter Beweis stellen, dass er nicht mehr der ist, als der einst aufgebrochen ist zu diesem Abenteuer. Nachdem er sich dem Bösen gestellt hat, erhält er eine Belohnung, die aus neuem Wissen, einem Schatz oder Ähnlichem bestehen kann. Nun begibt sich der Held auf den Heimweg in seine gewohnte Welt, auf welchem er sich erneut beweisen muss, und er kommt nicht selten daheim zu der Erkenntnis, dass nichts mehr so ist, wie es einst war – da er selbst nicht mehr der Gleiche ist! Die „äußere“ Heldenreise wird stets durch eine (letztlich sogar wichtigere) „innere“ begleitet. So ist die Heldenreise auch immer eine Geschichte des Wachsens und der Initiation.

Dass das Konstrukt der Heldenreise sehr variabel ist und die Heldenwerdung auf vielfältige Weise eintreten kann, war eine unserer wichtigsten Erkenntnisse im Kurs. Hierzu haben wir die Lektüre Voglers in einem interaktiven Rollenspiel innerhalb unserer Sitzung umgesetzt. Wie tief die Struktur der Heldenreise in unser aller Vorstellung einer guten Geschichte verankert ist, konnten wir so direkt erfahrbar machen, durchliefen unsere „Helden“ doch, ohne dies zu forcieren, ganz automatisch die beschriebenen Stationen Voglers. Durch die Arbeit an Steckbriefen der Archetypen haben wir dieses Erleben kontextualisiert, um unser Wissen im Anschluss hieran auf den *13. Krieger* anzuwenden. Hierbei wurde deutlich, dass die Struktur der Heldenreise im klassischen Hollywoodfilm sehr variabel eingesetzt wird und zahlreiche Mittel und Stationen, wie sie Campbell und Vogler beschreiben, auch in Variation oder doppelt besetzt benutzt werden, um die Entwicklung des Protagonisten plausibel erscheinen zu lassen. Das Wissen über die grundlegende Erzählstruktur der Heldenreise nutzte uns nicht nur für das Verstehen des *13. Kriegers*, sondern fand auch in zahlreichen anderen Sitzungen bei der Analyse der Filme und ihrer Narration nützliche Anwendung. Einen interessanten Anstoß für weitere Betrachtungen bot unsere Diskussion, inwieweit die Heldenreise als erzählerisches Gerüst auch dazu dienen kann, die Geschichtsschreibung bedeutsamer Personen der Menschheitsgeschichte neu zu betrachten. Denn was waren Chronisten und Geschichtsschreiber vergangener Zeiten anderes als Geschichtenerzähler?

Quellen und Literatur

- *Der 13. Krieger* (1999, Regie: John McTiernan, 102 min.) [orig. *The Thirteenth Warrior*]
- Christopher Vogler: *Die Odyssee des Drehbuchschreibers. Über die mythologischen Grundmuster des amerikanischen Erfolgskinos*, 6. Aufl., Frankfurt a. M. 2010 [orig. *The Writer's Journey: Mythic Structure For Writers*, 1992], Kap.: Eine praktische Einführung (S. 49-77).
- Joseph Campbell: *Der Heros in tausend Gestalten*, Frankfurt am Main u.a., 1999. [orig. *The Hero with a Thousand Faces*, 1949]

7.2 Cinema of Immersion: Authentizitätseffekte in Spielbergs *Saving Private Ryan*

Adalie Ament & Nina Quandt

Filme haben die Macht, uns in Ihren Bann zu ziehen und unsere Emotionen zu steuern. Dies geschieht oft durch die Identifikation mit der diegetischen Figur, also der Person, aus dessen Perspektive heraus uns die Handlung erzählt wird. Um subjektive Authentizität im Film zu erzeugen, bedienen sich Regisseure und Filmtechniker sowohl neuester Technik als auch Variationen älterer Film- und Tontechniken, um ungekannte Effekte zu erzielen.

In dem Film *Saving Private Ryan* von Steven Spielberg aus dem Jahre 1998 wurden Authentizitätseffekte so geschickt arrangiert, dass das subjektive Authentifizieren der Kinozuschauer auf eine so eindringliche Weise angeregt wurde, dass sich viele direkt in die dargestellte Kriegsszenarie hinein versetzt fühlten. Die ersten 27 Minuten des Films stellen die Landung der Alliierten in der Normandie am 6. Juni 1946, dem sogenannten D-Day, dar und inszenieren, wie Hunderte amerikanische Soldaten bei dem Versuch, die Strände des Omaha Beach zu erstürmen, erschossen und zerstümmelt werden. Viele Kriegsveteranen, die sich diesen Film in Kino anschauten, brachen aufgrund der authentischen Darstellung des Geschehens emotional zusammen, erlebten Flashbacks und wurden teilweise sogar re-traumatisiert.

Mit welchen filmischen Mitteln Regisseure und Filmtechniker in der Lage sind, den Zuschauer zu manipulieren, war in verschiedenen Kurssitzungen Thema unserer Betrachtung. In dieser Sitzung lag unser Hauptaugenmerk darauf, wie Immersionsstrategien im modernen Kriegsfilm funktionieren und welche Auswirkungen dies auf unser Bild von Kriegen hat. Unter „Cinema of Immersion“ wird die über gängige Authentizitätseffekte hinausgehende filmische Herstellung eines Realitätseindruckes verstanden, der sich bis ins körperliche (Nach-)Empfinden des Zuschauers hinein steigert. In *Saving Private Ryan* führt dies zu einer derart eindrücklichen Darstellung des Krieges, dass die Behauptung einer authentischen Vorstellung dessen, was tatsächlich geschehen ist, entsteht: als habe sich Spielberg das Ziel gesetzt, den Zuschauer so dicht wie möglich an die „Wahrheit des Krieges“ heranzuführen. Il-Tschung Lim versteht unter Immersion die technische Forcierung der körperlichen Einfühlung in die subjektiven Erlebnisse der diegetischen Figur.

Saving Private Ryan bietet hierfür einige Beispiele auf der Bild- und Tonebene. So wird der Kinozuschauer z.B. über tontechnische Verfahren in die raumklangliche Erlebniswelt des Kriegsschauplatzes hineingezwungen: Im Kinosaal wird der Zuschauer, ebenso wie die Personen auf der Leinwand, räumlich durch den Einsatz ohrenbetäubender Lautstärke über Surround Sound-Systeme desorientiert. Musik und Dialoge kommen hierbei weiterhin aus dem zentralen Frontlautsprecher, während Soundeffekte wie z.B. Explosionen und Schüsse aus den anderen Lautsprechern, die um den Zuschauer herum aufgestellt waren, ertönten. Bei dieser Technik ist für die räumliche Zuordnung des Geschehens quasi keine

visuelle Ebene mehr erforderlich. Detoniert z.B. eine Bombe links hinter der diegetischen Figur, muss dies nicht auf der Leinwand zu sehen sein, sondern es genügt, wenn der entsprechende Lautsprecher eine Explosion simuliert. Außerdem wurde in vielen Kinosälen ein Subwoofer verwendet, welcher tief-frequente Schallwellen wiedergibt, die Vibrationen auslösen – ein Effekt, der vor allem bei Explosionen oder Zusammenstößen verwendet wird. Der Zuschauer wird somit durch Tontechniken so physisch wie möglich in das Geschehen hinein positioniert, denn anders als das Blickfeld erfasst der menschliche Hörraum einen Gesamtradius von 360 Grad. Diese assoziierte Hörposition des Zuschauers wird auch *spacial point of audition* genannt. Die körperliche Wahrnehmung der gezeigten oder angedeuteten Detonationen verstärkt das Gefühl, direkt in der Handlung zu sitzen.

Des Weiteren bediente sich Spielberg sehr häufig einer Technik, die als *subjective point of audition* bezeichnet wird. Hierbei wird die auditive Wahrnehmung der diegetischen Figur simuliert. Diese Technik, oft zur allgemeinen Verständlichkeit kombiniert mit einer Parallelmontage aus *point of view shots* und Nahaufnahmen der Figur, wird vor allem eingesetzt, wenn eine verzerrte Wahrnehmung der Figur dargestellt werden soll. Die Tonspur wird dann akustisch so verfremdet, dass sie dem Empfinden der diegetischen Figur entspricht. In *Saving Private Ryan* findet diese Technik primär Anwendung in der Simulation von Hörstürzen. Diese erzeugen einen Authentifikationseffekt und erzwingen die Identifikation mit der diegetischen Figur. Zusammen mit den verwackelten Bildern der Handkamera, welche den Eindruck vermitteln, distanzlos der Handlung beizuwohnen, erzielen die *subjective point of audition*-Effekte das Gefühl der subjektiven Authentifikation, welche einhergeht mit dem Gefühl, eine objektive und somit dokumentarisch authentische Darstellung des Krieges zu erleben – obwohl es sich bei allem um die Illusion eines Blockbusters handelt. In *Saving Private Ryan* manipulieren und attackieren Filmtechniken den Zuschauer also derart, dass es gelingt, sowohl dokumentarische als auch subjektive Authentizitätseindrücke zu erzielen. Wie wirkungsmächtig diese Immersionsstrategien sind, zeigen nicht nur die Reaktionen von Kriegsveteranen, sondern auch einige Aussagen von Rezensenten, die dem Film attestierten, eine noch nie da gewesene Authentizität des Krieges für ein breites Publikum erfahrbar zu machen. Diese sei so wirkungsstark, dass der *New Yorker* Spielbergs Werk gar als „the film to end all wars“ (Röwekamp, 180) bezeichnete.

Quellen und Literatur

- *Der Soldat James Ryan* (1998, Regie: Steven Spielberg, 169 min.) [orig. *Saving Private Ryan*]
- Il-Tschung Lim: *Die Spionage, der Krieg und das Virus*, Paderborn 2012, Kap. 2: Cinema of Immersion (S. 75-120).
- Burkhard Röwekamp: *Antikriegsfilm. Zur Ästhetik, Geschichte und Theorie einer filmhistorischen Praxis*, München 2011.
- Thomas Würstlein: *Strategien der Authentifizierung im Kriegsfilm*, Saarbrücken 2008.

7.3 Erinnern und Vergessen: Theoretische Grundlagen des Gedächtnisses

Elina Dilger & Marina Kukina

Am 13. November 2015 traf Paris ein Anschlag der Terrororganisation Islamischer Staat. An fünf Standorten wurden über 350 Menschen verletzt und 128 starben. Wir alle haben dieses Ereignis über die Medien mitbekommen und sind mit zahlreichen Informationen überschüttet worden. Doch an wie viel können wir uns noch erinnern? Haben sich unsere Erinnerungen verändert? Und was beeinflusst unsere Erinnerung? Ausgehend von diesen Fragen haben wir uns in dieser Sitzung mit dem Wahrheitsgehalt von Erinnerungen, den neurowissenschaftlichen Grundlagen des Erinnerns und dem Einfluss der Gesellschaft auf unser Gedächtnis auseinandergesetzt.

Vor einem tieferen Einstieg in das Thema sollten wir das Grundvokabular klären: Wie wird „Erinnern“ definiert? Was genau ist das „Gedächtnis“? Dafür haben wir uns zunächst mit einem Text von Matthias Berek zum Thema „Kollektives Gedächtnis und die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ beschäftigt und so eine kulturphilosophische Sichtweise auf das Thema gewählt. Berek beschreibt das Erinnern als einen Prozess, eine Handlung, bei der frühere Erlebnisse wieder ins Bewusstsein gerufen werden. In der Folge haben wir den Begriff „Gedächtnis“ differenziert definiert: „Gedächtnis“ kann zum einen die zum Wort „Erinnern“ zugehörige Fähigkeit sein, also das Erinnerungsvermögen, zum anderen aber auch die (veränderliche) Struktur einer Erinnerung beschreiben; außerdem bezeichnet der Begriff den Zustand der aktuellen im Gedächtnis vorhandenen Erinnerungsbausteine. „Unser Gedächtnis wird jeden Tag neu geboren“, schreibt die US-amerikanische Psychologin Elisabeth Loftus.

Um den eigenen Erinnerungsprozess zu reflektieren, versuchten wir, uns möglichst detailreich an die Anschläge von Paris im November 2015 zu erinnern. Dabei waren u. a. folgende Fragen zu beantworten: „Was geschah mit den Terroristen unmittelbar nach dem Anschlag? Welchen politischen Ausdruck benutzte der französische Präsident François Hollande bei der Bewertung der Anschläge? Warum wurde gerade Frankreich als Ziel gewählt?“ Der Fokus lag dabei nicht auf der korrekten Beantwortung, sondern auf den Schwierigkeiten beim Erinnern. Die anschließende Diskussion über unsere Eindrücke führte zum Ergebnis, dass Erinnerungen falsch, ungenau, oberflächlich, lückenhaft oder emotional gefärbt sein können, kurzum: Sie sind *instabil*.

Nachdem wir uns von unserer Vorstellung von „zuverlässigen“ und „wahren“ Erinnerungen verabschiedet hatten, nahmen wir eine neurowissenschaftliche Perspektive ein. Dabei haben wir nachvollzogen, was in unserem Gehirn geschieht, wenn wir vergessen: Bei einer Informationsüberflutung übernimmt das Gehirn die Selektion ganz von selbst, indem es *Komplexitätsreduktion* und *Vergessen* betreibt. Zudem macht Stress vergesslich, da eine zu hohe Konzentration des Stresshormons Cortisol die Nervenzellen im Gehirn schädigt. Uns Menschen fällt es in der Folge schwer, zwischen dem zu unterscheiden, was wir extern gehört, und dem, was wir intern selbst dazu gedichtet haben, nimmt die US-amerikanische Forscherin Kathleen McDermott an. Darüber hinaus lassen wir uns schnell von vermeintlich authentischen Quellen täuschen und bilden so falsche Erinnerungen auf Grundlage von Fehlinformationen.

Diese Manipulierbarkeit des Gedächtnisses haben wir anhand einer Studie von Loftus genauer betrachtet. Dabei wurde den Probanden von einem Familienmitglied ein ausgedachtes Kindheitserlebnis glaubwürdig erzählt. Die verwendete Geschichte hatte immer vier Kernelemente. Die Person hatte im Alter von fünf oder sechs Jahren ihre Familie in einem großen Einkaufszentrum verloren. Alleine begann er oder sie zu weinen. Daraufhin nahm sich eine ältere Dame des Kindes an, tröstete es und führte es wieder mit seiner Familie zusammen. Wiederholt konnte Loftus zeigen, dass es bei Personen verschiedenster Altersgruppen gelang, diese erfundene Kindheitserinnerung einzupflanzen.

In der Plenumsdebatte kamen wir zu dem Schluss, dass unsere Umwelt einen großen Einfluss auf die Erinnerungsgenese hat. Die Gesellschaft beeinflusst mit ihren Werten und Normen, wie wir die Vergangenheit wahrnehmen. Das heißt, die Vergangenheit wird auf Grundlage der aktuell geltenden sozialen Akzeptanz und Kommunikabilität von Erinnerungen angepasst. Sind Erinnerungen „erzählbar“, so nehmen wir sie auch mit einer höheren Wahrscheinlichkeit als wahr an. Zudem können Erinnerungen von physischen Gegebenheiten beeinflusst werden (z.B. Amnesie durch Gehirnerschütterung). Das heißt, dass die Erinnerungsgenese in einem bio-sozio-kulturellen System stattfindet. Erinnerungen, haben wir geschlossen, sind unter bestimmten Voraussetzungen (wie z.B. sozialer Akzeptanz der scheinbaren Erinnerung) *konstruierbar*.

Wir halten fest: Erinnerungen sind instabil und konstruierbar. Sie sind stark von unseren Emotionen geprägt, und wir können nicht erkennen, welchen Teil einer Erinnerung wir tatsächlich erlebt und welchen wir selbst erzeugt haben. Unsere Erinnerungen können sogar *falsch* sein. An diesem Punkt zeigte der Kurs besonderes Interesse, denn allein die Verbindung der beiden Worte „falsch“ und „Erinnerungen“ führt zu einiger Verwirrung. Wie können unsere Erinnerungen falsch sein? Die Vorstellung, dass

wir an Ereignisse denken, die sich nicht zugetragen haben, bringt unser Bild von uns selbst ins Wanken, da Erinnerungen die Grundlage der Identitätsbildung schaffen. Wir haben die anderen Akademiebesucher mit der Aufgabe, darüber nachzudenken, wie wir mit diesem Wissen im Alltag umgehen können und was das für uns alle bedeutet, entlassen.

Quellen und Literatur

- *Attentats: images des victimes fuyant le Bataclan*, (14.11.2015, Le Monde/AFP TV, 3 min.), <https://www.youtube.com/watch?v=nXTE2khDoA8>
- Mathias Berek: *Kollektives Gedächtnis und die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Erinnerungskulturen*, Wiesbaden 2009.
- Aleida Assmann: Wie wahr sind Erinnerungen?, in: *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*, hg. v. Harald Welzer, Hamburg 2001, S. 103-122.
- Sina Kühnel / Hans Markowitsch: *Falsche Erinnerungen. Die Sünden des Gedächtnisses*. Heidelberg 2009.

7.4 Augenzeugenschaft im Genre des historischen Dokudramas

Julia Damrath & Marina Kukina

In der vorherigen Sitzung haben wir erkannt, dass Erinnerungen instabil und konstruiert sind und wir misstrauisch mit ihnen umgehen müssen. Dennoch vertrauen wir den Erinnerungen von Augenzeugen – warum eigentlich? Auf diese Frage gibt es viele Antworten, eine davon ist möglicherweise überraschend und erschreckend: Unsere Wahrnehmung wird immer gelenkt. Selbst Formate, die uns objektiv erscheinen, geben uns eine bestimmte Perspektive vor. Dies trifft auch auf die ZDF-Dokumentation *Das Drama von Dresden* zu, die wir in unserer Sitzung behandelt haben. Um uns der Wahrnehmungslenkung bewusst zu werden, haben wir es zum Ziel der Sitzung gemacht, mithilfe filmtechnischer Analysen die Manipulationen erkennen und bewerten zu können. Als Grundlage haben wir dabei die Theorie eines Rezeptionsästhetikers, Wolfgang Iser, verwendet.

Ein Theorie-Slam zur Eröffnung sollte Iserns anspruchsvolles Konzept erklären und so eine Arbeitsgrundlage schaffen. Obwohl Iser Literaturwissenschaftler ist, haben wir uns im Vorfeld für seinen Text entschieden, da er natürlich ebenso leicht auf das Medium des Films anwendbar ist. Iser ersetzt den üblichen Dualismus aus „real“ und „fiktiv“ durch eine Triade, die noch das „Imaginäre“ beinhaltet. Er beschreibt das Reale als die Ebene der empirischen Lebenswelt, das Fiktive als ein Produkt aus der Verknüpfung von Realem und Imaginärem, wobei letzteres die Ebene der Vorstellungen und Ideen ist, welche auch unseren Erwartungshorizont beinhaltet. Eben dieser ist relevant für die Manipulation im Film, da der Regisseur gezielt mit den Vorstellungen des Publikums spielt. Im Fiktiven wird also eben nicht etwas frei erdichtet (wie es die Bezeichnung vermuten lässt), vielmehr bestätigt dieses Produkt (aus Realem und Imaginärem) die Vorstellungen der Zuschauer – egal, ob diese historisch richtig oder falsch sind.

Den Theorieinput beendeten wir mit einer Vorstellung der Instrumente, die zur Bindung des Adressaten eingesetzt werden: die *Selektion*, die Auswahl von bestimmten realen Aspekten, wie sozialen Systemen oder Weltansichten, welche in der *Kombination* aus dem alten in einen neuen Kontext eingefügt werden, und schließlich noch die *Selbstanzeige*, welche das Medium „offenbart“, indem beispielsweise „Dokumentation“ auf dem Cover steht.

Wir überprüften Iserns Konstruktion am konkreten Fall einer filmischen Produktion, dem *Drama von Dresden*. Dabei handelt es sich um ein Dokudrama von Sebastian Dehnhardt aus der Schule von Guido

Knopp. Nach Iser lässt sich dieses Dokudrama in die Kategorie „Fiktives“ einordnen, da sich in ihm sowohl Reales als auch Imaginäres erkennen lässt, obwohl die Zuschauer es oft nur als real wahrnehmen. Interessanterweise haben auch viele von uns die Tatsache, dass der Regisseur die Erwartungen der Zuschauer aufgreift und die subjektiven, jedoch faktisch falschen Erinnerungen der Augenzeugen gegenüber den Aussagen der Historiker bevorzugt, außer Acht gelassen. Dies konnte man an den „Kundenrezensionen“ ablesen, die wir zu Beginn unserer Sitzung über den Film schreiben ließen. Aussagen wie „gute Stimmungswiedergabe“ oder „Mir gefiel, dass man viele Berichte von Privatpersonen hatte“, sind dabei deutliche Hinweise auf die Lenkung der Rezipienten.

Wie diese Manipulation unserer Einstellungen zustande kam, erarbeiten wir uns in Kleingruppen. Mithilfe von Iser's Werkzeugen (*Selektion, Kombination, Selbstanzeige*) haben wir Szenen aus dem *Drama von Dresden* filmtechnisch analysiert. Uns fiel auf, dass das Dokudrama insbesondere zu Beginn durch die Autorität des Erzählers und eine klare Trennung von Originalaufnahmen, Zeitzeugeninterviews und Spielszenen als möglichst objektive Dokumentation wahrgenommen werden soll. Im Verlauf setzt Dehnhardt jedoch zunehmend auf emotionalere Elemente und lässt Fakten in den Hintergrund treten. Wichtig ist dabei der Schnitt: Originalaufnahmen und Spielszenen gehen ineinander über, und die Zeitzeugen hört man – anders als zu Beginn – über den Spielszenen. Gegen Ende entwickelt sich der Film so immer mehr zu einem regelrechten Drama, vom Objektivitätsanspruch einer Dokumentation ist nichts mehr erkennbar.

Auffällig ist die Rolle der Augenzeugen, die durch ihre Emotionalität den Betrachter gewinnen können, wenn sie zunächst nur über Alltägliches berichten. Parallel zur dramatisierenden Inszenierung der historischen Ereignisse werden dann aber auch die Augenzeugen immer stärker in Szene gesetzt. Ihre subjektiven – und wie wir erfahren haben: unzuverlässigen – Berichte werden von dramatischen Bildern (jetzt fast ausschließlich Spielszenen!) und spannungsreicher Orchestermusik effektiv unterstützt. Am Fall der angeblichen Tiefflieger, die auf Dresdner Flüchtlingstreks Jagd gemacht haben sollen, wird besonders deutlich, wie historische Argumente gegenüber der Emotionalität des Dramas zurückstehen müssen. Der Erzähler gibt Autorität und Deutungshoheit über die Geschichte an die Augenzeugen ab; so verabschiedet sich auch das letzte Stückchen Anspruch auf Objektivität.

Die *Selbstanzeige* des Werkes als „Dokumentation“ baut eine bestimmte Erwartungshaltung auf, nämlich die, eine detailgetreue und möglichst objektive Darstellung zu erhalten. Ohne genaues Hinsehen wird der Zuschauer jedoch in den Bann eines Dramas gezogen, das Filmprodukt wird nicht kritisch hinterfragt. Derartige Verfahren machen aber gezielte Manipulation möglich – und diese ist umso wirksamer, je unscheinbarer sie daherkommt. Wir können hinzufügen, dass solche Manipulationen nicht nur im *Drama von Dresden*, sondern überall in unserer Lebenswelt lauern. Häufig bemerken wir ihren Einfluss nicht, weil wir uns für besonders aufgeklärt und medienkompetent halten. Wir sind im Kurs daher zur Einsicht gekommen, dass wir immer dann, wenn Medien Objektivität für sich beanspruchen, besonders aufmerksam und kritisch hinschauen sollten.

Quellen und Literatur

- *Das Drama von Dresden* (aus der Reihe „Schauplätze der Geschichte“ von Guido Knopp) (2005, Regie: Sebastian Dehnhardt, 89 min.)
- Wolfgang Iser: *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*, Frankfurt 1993.
- *Germanistik. Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen*, hg. v. Heinz Drügh u.a., Stuttgart/Weimar 2012.

7.5 Propaganda! Führer, Volk und Charisma bei Max Weber und Leni Riefenstahl

Richard Kettner, Nina Quandt & Dalila Truchan

Wie hilft uns ein soziologisches Konzept der frühen 1920er Jahre, die Propaganda in *Triumph des Willens*, Leni Riefenstahls Film über den Nürnberger Reichsparteitag von 1935, besser zu verstehen? Die Antwort heißt: Max Weber! Der deutsche Soziologe erarbeitete eine Herrschaftssoziologie, in der die „charismatische Führerschaft“ eine der drei Idealtypen legitimer Herrschaft darstellt. Wir haben dieses Modell über die Beziehung zwischen Führer und Volk im Kurs auf Riefenstahls angeblichen „Dokumentarfilm“ in Anwendung gebracht und Erstaunliches herausgefunden.

In der Sitzung haben wir uns zunächst ausführlich mit Webers Konzept der charismatischen Herrschaft beschäftigt. Für ihn setzen sich die für einen charismatischen Führer notwendigen Eigenschaften sowohl aus individuellen wie aus vom Volk zugeschriebenen Aspekten zusammen. Zu den individuellen zählen außeralltägliche Persönlichkeitsmerkmale wie zum Beispiel Mut oder Härte; aber auch politische Eigenschaften wie beispielsweise Skrupellosigkeit gehören zum Repertoire eines charismatischen Führers. Außerdem braucht dieser eine Vision, revolutionäres Potential und nicht zuletzt auch die Fähigkeit, Krisen zu überwinden. Auf der Seite der zugeschriebenen Eigenschaften steht ganz vorn die Verkörperung der Wünsche und Hoffnungen des Volkes. Weiter wird dem charismatischen Führer zugeschrieben, im „Geist des Volkes“ zu handeln und die „tiefere Wahrheit“ der Gesellschaft zu kennen. Das Charisma wird, wie es die etymologische Herleitung aus dem griechischen, „Gnadengabe“, nahelegt, vom Volk verliehen. Derjenige, dem das Volk Charisma verleiht, ist „auserwählt“. In der Folge wird dem charismatischen Führer Vorbildfunktion zugestanden.

Von besonderem Interesse sind zwei weitere Eigenschaften, die der charismatische Führer sowohl selbst besitzen als vom Volk zugeschrieben oder bestätigt bekommen muss: Einmal sollte er erfolgreich sein, da er ohne Erfolg einerseits nicht regieren könnte, der Erfolg andererseits aber auch für alle erkennbar sein muss. Zweitens sollte er authentisch sein, das heißt, er muss als Teil und Vertreter seines Volkes wahrgenommen werden. Diese Authentizität macht ihn glaubwürdig, doch letzten Endes liegt sie im Auge des Betrachters, also des Volkes, das ihn als authentisch wahrnehmen muss.

Der Idealtypus der charismatischen Führerschaft ist nicht voraussetzungsfrei. Damit ein Volk sich einen charismatischen Führer erwählt, müssen bestimmte gesellschaftliche Vorbedingungen gegeben sein. Zu diesen gehören stets gesellschaftliche Probleme: politische und ökonomische Unzufriedenheit oder Verzweiflung, Aussichtslosigkeit, Krisen oder fehlende Struktur. Aus diesen ergeben sich dann bestimmte gesellschaftliche Charakteristika: Das Volk wird Hoffnung hegen, dass sich die Lage bessert und dass seine Wünsche erfüllt werden. Es wird mehr Bereitschaft zu Gehorsam und Treue zeigen. Es wird williger sein, in einem Führer die genannten besonderen Fähigkeiten zu erkennen. Zuletzt ist für Webers charismatische Herrschaft ein Nationalgefühl zwingend notwendig, da der Führer das Volk sonst nicht zur Nation vereinen kann, über die er sich legitimiert. Wenn das Volk schließlich die entsprechenden Eigenschaften auf den Führer projiziert, wird es persönliche Hingabe an eben diese Führerfigur zeigen sowie Hoffnung und Erregung mit der Führerfigur verbinden.

In der Sitzung haben wir den Film *Triumph des Willens* von Leni Riefenstahl auf die filmischen Mittel hin untersucht, mit deren Hilfe Hitler als charismatischer Führer dargestellt wird. Dafür haben wir vor allem die Kameraführung, den Ton und die Montage in ausgewählten Szenen des Films betrachtet. In der Kameraführung fallen vor allem die heroische Perspektive, die zentrale, erhöhte Position, die besondere Anleuchtung („Erleuchtung“) Hitlers und der „over-the-shoulder-shot“, also das Filmen über Hitlers Schulter, als seine Position unterstreichende Merkmale auf. Bezüglich des Tones fiel auf, dass es in den Szenen außerhalb der Reden wenig Text gibt – Musik oder noch häufiger die Geräusche der jubelnden Massen machen hier die Tonspur aus. In der Montage erkannten wir schnell den Gebrauch gezielter Schnitte zwischen Hitler und den Zuschauern, die eine Verbindung zwischen Führer und Volk herstellen sollen.

Die spannendsten Entdeckungen in *Triumph des Willens* lassen sich machen, wenn man als Betrachter die (gewollte) Fixierung auf Hitler ablegt und die Darstellung „seines“ Volkes analysiert. Viele Großaufnahmen von jubelnden Menschen, vor allem aber von glücklichen Kindern sollen empathische Reaktionen auslösen und zudem Konzepte wie Hoffnung und Zukunft assoziieren. Panoramaaufnahmen in Kombination mit Schwenks verdeutlichen die Größe dieses Massenphänomens und lösen Gefühle von Einheit und Gemeinschaft aus. Um die Deutung der Massenbilder zu steuern, werden diese durch schnelle Schnitte mit Nahaufnahmen von Individuen abgewechselt, deren am Gesicht ablesbare Emotionen durch den Zuschauer so auf die gesamte erregte Masse übertragen werden können.

Am wichtigsten sind jedoch vielleicht die vielen Aufnahmen aus der Perspektive der Masse. Hier sind nicht nur die bekannten und vielzitierten Hinaufsichten zu einem übermenschlich erhöhten Führer zu nennen – auch die haben wir untersucht –, sondern vor allem viele Szenen in der Masse auf die Masse. Der Zuschauer von Riefenstahls Film kann so die Erregung der Zuschauer auf dem Reichsparteitagsgelände in direkter Nähe sehen und erleben, kann sie spüren, mitempfinden – und für sich annehmen. Wenn wir daran denken, dass *Triumph des Willens* natürlich in Kinosälen in ganz Deutschland aufgeführt wurde, dann haben die Zuschauer diesen Film ihrerseits als Teil einer Masse erlebt. Der Gedanke liegt nahe, dass die angeblich unpolitische Regisseurin mit diesen Techniken – gezielt und von durch und durch propagandistischer Absicht getragen – die Zuschauer überall in Deutschland zu einer Erweiterung jener Masse von Nürnberg machen wollte, die ihren Führer bereits gefunden hatte.

Quellen und Literatur

- *Triumph des Willens* (1935, Regie: Leni Riefenstahl, 114 min.)
- Frank Möller: Zur Theorie des charismatischen Führers im modernen Nationalstaat, in: *Charismatische Führer der deutschen Nation*, hg. von Frank Möller, München, 2004, S. 1-18.

7.6 Rassismus! Zur Konstruktion von Schwarz & Weiß in *Birth of a Nation*

Armin Dashti & Moritz Gleditzsch

Der Film *The Birth of a Nation* (von G.W. Griffith) ist eindeutig als rassistisches Machwerk zu klassifizieren. Er erzählt die Geschichte des Amerikanischen Bürgerkriegs und der Gründung des Ku-Klux-Klans als notwendige Konsequenz aus den rassistischen Unterschieden von schwarzen und weißen Amerikanern. Die Zeit vor der Aufhebung der Sklaverei wird als ein geordnetes Idyll dargestellt, in dem jeder seinen Platz kennt. Dieses Idyll wird durch das Ende der Sklaverei zerstört, der Bürgerkrieg bricht aus, und die weiße Bevölkerung der Südstaaten muss sich vor der Bedrohung durch „marodierende Horden“ von Schwarzen fürchten. Schließlich wird durch das Eingreifen des Ku-Klux-Klans der schwarze Mob wieder in seine Schranken verwiesen.

Doch wie erfährt der Rezipient diese (explizite) Art der Darstellung, in der die Afroamerikaner im Vergleich zur weißen „Rasse“ so negativ in den Vordergrund (des Films) gerückt werden? Die Antwort ist simpel und komplex zugleich – durch die Bilder. In unserer Sitzung stand die Betrachtung der Bilder im Mittelpunkt. Jede untersuchte Szene wird durch bestimmte Kameraeinstellungen in ihrer Wirkung(-sweise) unterstützt. Die Ausgestaltung der Bilder transportiert Suggestionen und Symboliken und bewirkt eine Manipulation, welche der Rezipient nicht aktiv wahrnimmt, die aber soweit führt, dass ein weißer Schauspieler, der schwarz angemalt ist („blackfacing“), vom Zuschauer als schwarz identifiziert wird.

Schon in der Form, in der die afroamerikanische Bevölkerung der Südstaaten dargestellt wird, liegt die rassistische Agenda des Filmes weitgehend offen. Werden Afroamerikaner einzeln dargestellt, so erscheinen diese oft in einer überbeugten, an Affen erinnernden Körperhaltung, was besonders in einer

Tanzszene zu Beginn des Filmes sehr deutlich zu sehen ist. Ebenso deuten unpassende Musterkombinationen in durchweg ungepflegter Kleidung bereits in der Darstellung der Vorbürgerkriegszeit an, dass die Afroamerikaner nicht den kulturellen Stand der Weißen haben. Während der Kriegszeit werden selbst die uniformierten schwarzen Soldaten der Nordstaaten nie in intakten Kleidern dargestellt, stattdessen hängen Uniformjacken in Fetzen an ihren Oberkörpern und bedecken diese nur spärlich. Diese Wirkung wird auf filmischer Ebene durch die Kameraperspektiven subtil unterstrichen. Sind weiße Akteure im Bild zu sehen, so befindet sich die Kamera mit ihnen auf einer Ebene – dem Zuschauer wird suggeriert, dass er sich mit diesen auf Augenhöhe befindet. Werden jedoch Afroamerikaner dargestellt, so befindet sich die Kamera zumeist in einer Aufsicht – dem Zuschauer wird suggeriert, dass er über den im Film Handelnden stehe.

Am deutlichsten wird der Rassismus des Filmes allerdings, wenn man genauer betrachtet, wem überhaupt eine individuelle Identität, also ein Gesicht zugesprochen wird. Während nicht nur die weißen Protagonisten, sondern nahezu alle im Bild auftauchenden Weißen ein erkennbares und identifizierbares Gesicht haben, besitzen ein solches nur eine Handvoll Afroamerikaner im Film. Dies wird in den großen Massenszenen gegen Ende des Filmes geradezu frappierend. Während die weißen Opfer des Mobs mit dem Gesicht in Richtung Kamera ausgerichtet sind, steht dieser mit dem Rücken zu Kamera, weshalb keine Gesichter zu sehen sind.

Griffith konnte sich allerdings nicht nur die Kameraperspektive zu Nutze machen – es gab auch eine Schwäche des Filmmaterials an sich. Filme waren bis zur Erfindung der digitalen Bilderzeugung eine Zusammenstellung lichtempfindlicher Chemikalien, die auf einem Trägermaterial aufgetragen waren. Während des Filmens wurden diese Chemikalien dann belichtet und erzeugten ein Negativbild, das beim Entwickeln fixiert und in ein Positivbild umgewandelt wurde. Um helle Oberflächen deutlich darzustellen, brauchte es eine relativ kurze Belichtungszeit, damit der Film nicht überbelichtet und damit zerstört wurde. Um dunkle Oberflächen kontrastreich darzustellen, musste dagegen recht lange belichtet werden. Will man mit einem Schwarz-Weiß-Film also Schauspieler mit unterschiedlichen Hautfarben abbilden, wird es zu einer schier unlösbaren Aufgabe, alle gleichermaßen kontrastreich darzustellen, sodass die Gesichter gleich gut zu erkennen sind. Eine Problematik, die Griffith in seinem eigenen Sinne löste: Sind bei ihm Schwarze und Weiße in einer Szene zu sehen, so sind nur Weiße kontrastreich abgebildet, während die schwarzen Gesichter beinahe eine amorphe Masse bilden.

Doch das wichtigste Mittel, mit dem Griffith arbeiten konnte, und zugleich der schlagendste Beweis dafür, dass der rassistische Kern des Films bis heute Wirksamkeit entfalten kann, liegt in der etablierten Konstruktion eines diachronen Weltbildes. Eine bereits existierende kategoriale Einteilung teilt die Menschen im Film in zwei Rassen, obwohl erkennbar nur „weiße“ und schlecht angemalte „weiße“ Schauspieler mitwirken. In dem Moment, in dem wir die rassistische Darstellung „der Weißen“ und „der Schwarzen“ in *Birth of a Nation* kritisieren, rufen wir eine wissenschaftlich nicht haltbare, aber historisch in unserer Kultur verankerte Einteilung in „Weiß“ und „Schwarz“ bei uns ab – und handeln damit bereits rassistisch. Wie erkennen wir sonst im „Blackfacing“ einen schlecht geschminkten hellhäutigen Schauspieler als Repräsentanten von Afroamerikanern an?

Quellen

- *Geburt einer Nation* (1915, Regie: D. W. Griffith, 165 min.) [orig. *The Birth of a Nation*]
- <http://www.zfmedienwissenschaft.de/online/blog/instagram-racism-die-neue-alte-shirley-card>

7.7 Der Mythos der 300 und seine Rezeption in der Populärkultur

Natascha Janho & Dalila Truchan

Um 480 vor Christus stellten sich 300 Spartiaten im vollen Bewusstsein der Konsequenzen einer persischen Übermacht entgegen und opferten sich bis auf den letzten Mann für ihre Heimat. Dieser antike Mythos wird in zahlreichen Epochen der Geschichte rezipiert, sowohl in der Kunst und Kultur als auch im militärischen und politischen Kontext. Beispiele dafür finden wir im Gedicht von Schiller oder den Griechenliedern von Wilhelm Müller, aber auch in den Befreiungskriegen gegen Napoleon oder der Rede Görings nach der Niederlage in Stalingrad. Der Mythos der 300 hat den Charakter eines Vorbilds. Der Opfermythos der 300 ist so konstruiert, dass Ideale, Werte und Heimatland der völligen Selbstaufgabe des Individuums durch den Opfertod einen Sinn geben. Die Opfer werden damit zu Helden stilisiert. Dieser heroische Charakter der 300 wird auch in der Darstellung im gleichnamigen Film von Zack Snyder deutlich – und eine stark kontrastierte Darstellung der Perser verstärkt diesen Eindruck. Wenn man die Darstellung der Perser betrachtet, ist es kein Wunder, dass dieser Film im Iran für Empörung sorgte. In unserer Sitzung haben wir uns mit verschiedenen Zeitungsartikeln beschäftigt, welche iranische Einstellungen aus Politik und Gesellschaft zu *300* repräsentierten. *300* stelle „die Iraner als Dämonen, ohne Kultur, Gefühl oder Menschlichkeit“ dar (Lau). Der Film sei antiiranische Propaganda Amerikas und „ein weiterer Versuch, das iranische Volk und seine Zivilisation in den Augen der Weltöffentlichkeit anzuschwärzen, in einer Zeit zunehmender Drohungen gegen den Iran“. Der Botschafter des Irans selbst reichte eine formelle Beschwerde bei der UN ein. In einem Time-Artikel beschreibt der Journalist Azadeh Moaveni die Stimmung in Teheran, als der Film in die Kinos kam. Vor allem die Beleidigungen des kulturellen Erbes und des Nationalstolzes machten die Menschen wütend, auch wenn sie den Film selbst nie gesehen hatten. Die Spartiaten werden als gutgebaute Heldenfiguren dargestellt, die tapfer für Ideale wie Freiheit, Pflicht und Ehre bereitwillig in den Tod gehen. Die Perser hingegen sind Eroberer, die in Griechenland einfallen und Sparta mit Sklaverei und Zerstörung bedrohen. Das persische Heer in *300* besteht aus Sklaven und deformierten Gestalten und macht damit die Spartaner, die für Vaterland und Familien kämpfen, viel sympathischer. Wie eigenartig, lehnten die historischen Perser doch die Sklaverei ab und hielten erstmalig in der Geschichte Menschenrechte schriftlich fest, wohingegen in der spartanischen Gesellschaft Sklaverei fest verankert war.

Auch sonst teilt der Film Spartaner und Perser deutlich in die Kategorien von „gut“ und „böse“ ein. Der spartanische König Leonidas kämpft Seite an Seite mit seinen Hoplitern in der vordersten Reihe; Großkönig Xerxes verbringt seine Zeit mit missgestalteten Lesben und schickt Horden von Sklaven und wilden Bestien in den Kampf. Wenn er mit den Leistungen seiner Heerführer nicht zufrieden ist, lässt er sie köpfen. Er bezeichnet sich selbst als Gottkönig. Er benimmt sich heuchlerisch, grausam und Größenwahnsinnig. Die Perser im Film sind mit Schmuck überhäuft, stark geschminkt, effeminiert, haben missgestaltete Gesichter und sind nicht selten verkrüppelt. Äußere Gestalt und charakterliches Inneres bilden in Snyders *300* eine Einheit.

Demgegenüber werden die Spartaner fast nackt dargestellt, nur mit ledernem Lendenschurz und rotem Cape bekleidet, wodurch ihre durchtrainierten Körper zur Schau gestellt werden können. Sie bewegen sich viel in Zeitlupe, ihre Bewegungen sind elegant und wirken fast wie ein Tanz. Der ästhetische Anspruch, der im Film vor allem auch in den Gewaltszenen deutlich zu erkennen ist, erinnert stark an Leni Riefenstahl – bis hin zu bildlichen Referenzen. So weist zum Beispiel die Darstellung des Speerwerfers aus ihrem Film *Olympia* (von 1938) starke Ähnlichkeiten mit den Bildern aus *300* auf. Jenseits der inhaltlichen Aussagen liefern diese Bilder ein weiteres Indiz dafür, dass der Film nicht nur propagandistisch ist, sondern auch als faschistoid gelesen werden kann. Wir konnten leicht feststellen, dass

der Film *300* rassistische Elemente aufweist. Er ist polarisierend und voller Propaganda. Selbst wenn hier keine formulierte Intention des Regisseurs liegt, können all diese Elemente auch vom Zuschauer erkannt und gelesen werden. Und betrachtet man, auf wen die propagandistische Verwendung des Mythos‘ der 300 in der Vergangenheit wirken sollte, so richtete sich die Propaganda grundsätzlich auf die Einschwörung der eigenen Bevölkerung. Die iranische Kritik an Snyders 300 liegt also insofern falsch, als dass es sich eben nicht um Propaganda gegen den Iran handelt – so wie in den Befreiungskriegen auch nicht in erster Linie Propaganda gegen Frankreich oder in Görings Rede gegen die Sowjetunion betrieben wurde. Dieser Mythos der *300* propagiert die Ideale der westlichen Gesellschaft. Er richtet sich an die Bevölkerung der westlichen Welt und präsentiert ihnen den Durchhaltewillen, aber auch den Opfertod der Helden als Vorbild. Wir fragen uns: Auf welches Opfer will uns der Film einschwören?

Quellen und Literatur

- *300* (2006, Regie: Zack Snyder, 117 min.)
- *300 – The Frank Miller Tapes: Unfiltered Conversations with Frank & Friends* (2007, Warner Bros., 14 min.), <https://www.youtube.com/watch?v=ejgSp9xarzc>
- Azadeh Moaveni: 300 Sparks an Outcry in Iran, in: *TIME (online)*, 13. März 2007, <https://web.archive.org/web/20070316101637/http://www.time.com/time/world/article/0,8599,1598886,00.html?cnn=yes>
- Robert Tait: Spartans film is psychological war, says Iran, in: *The Guardian (online)*, 15. März 2007 <https://www.theguardian.com/world/2007/mar/15/film.iran>
- Mariam Lau: Ein Sandalen-Film reizt den Iran bis aufs Blut, in: *Die Welt (online)*, 2.4.2007, <http://www.welt.de/politik/article789452/Ein-Sandalen-Film-reizt-den-Iran-bis-aufs-Blut.html>
- Jörg von Brincken: *Ganz schön gewaltige Bilder. Zack Snyders Film 300* (Vortrag vom 26.01.2009), http://www.medienobservationen.lmu.de/artikel/kino/kino_pdf/brincken_300.pdf

7.8 Ironie & Pathos: Crossmediale Betrachtungen zu einem literaturwissenschaftlichen Konzept

Zoé Phillips & Dalila Truchan

„Snyders Film ist nur wie das Gegenstück zu einer Heavy-Metal-CD: ein fettes, düster stilisiertes und standardisiertes Paket aus Testosteron, Pathos, Horror und Fantasy“ schreibt die *Berliner Zeitung*. Der Film *300* basiert auf der gleichnamigen Graphic Novel von Frank Miller (1998). Beide Werke sind Beispiele für eine populärkulturelle Ausformung des antiken Mythos. Obwohl Regisseur Zack Snyder ausdrücklich betont, sein Film sei eine exakte Kopie der Graphic Novel, findet man dennoch auf Anhieb strukturelle Unterschiede. In unserer Sitzung haben wir diese Veränderungen analysiert und dabei festgestellt, dass die Verwendung des Pathos eine wichtige Rolle spielt.

Aber was ist Pathos überhaupt? Und in welcher Form ist er in Snyders Film zu finden? Obwohl die Wörter „Pathos“ oder „pathetisch“ bei der Bewertung von Filmen regelmäßig erscheinen, bleibt ihre Bedeutung dennoch oft unklar. Die Etymologie des Wortes weist auf den Ausdruck „Leiden(-schaft)“ hin und legt damit nahe, Pathos als eine bestimmte Weise zu definieren, etwas zu formulieren, darzustellen oder zu erzählen. Um dies zu verdeutlichen, haben wir die Sitzung an der Gedenktafel im Zwinger der Burg begonnen. Dort weist der Satz „Dieses Haus ist auf altem Grunde verwandelt zur Besinnung“ auf bedeutungsvolle Umbauarbeiten und Neuorientierung hin, die den Umbruch nach einer NS-geprägten Zeit markieren. Durch Kontext, Formulierung und Auswahl der Wörter erfährt der Satz

pathetische Aufladung.

Auch in Millers Graphic Novel findet man Paradebeispiele für pathetische Inhalte: Konzepte wie Ehre, Ruhm, Treue, Tapferkeit und Vernunft stehen dabei im Vordergrund. Zack Snyders Version steigert durch zusätzliche Storyelemente wie Leonidas innige Liebe zu seiner Frau den Pathos noch. Hier wird besonders deutlich, wie der Pathos Emotionalität in einzelnen Worten oder Gesten zum Ausdruck bringen, Leidenschaft in verschiedenen Formen verkörpern und Atmosphäre kreieren kann. Besonders interessiert hat uns natürlich die filmische Umsetzung des Pathetischen. An markanten Szenen von Snyders *300* haben wir einige Merkmale erarbeitet: Wir stellten zum Beispiel fest, wie der Voice Over mit der Stimme des einzig Überlebenden der Schlacht, Delios, als pathetische Rede genutzt wird, die die begleiteten Szenen unterstreicht. Ein anderes Mittel besteht im gezielten Einsatz der Beleuchtung der Protagonisten, um diese hervorzuheben oder emotionale Stimmungen zu produzieren. Gefühlvolle oder mitreißende Musikstücke verdeutlichen die dargestellten Emotionen. Und die Slow Motion lässt jede gewalt(tät)ige Szene natürlich noch gewaltiger erscheinen.

Wir haben gelernt, „Pathos“ als Begriff zu verwenden, der nicht wie im alltäglichen Gebrauch bloß einer negativen Bewertung dient, sondern ein Stilmittel beschreibt, das in uns Gefühle wachrufen und dem Autor/Regisseur die Möglichkeit geben soll, mit seinem Publikum auf einer weiteren Ebene zu kommunizieren. Erst nachdem uns die Bedeutung des Pathos in seiner Komplexität klarer geworden war, konnten wir uns einem anderen Schlüsselbegriff nähern, der eng in Verbindung mit dem Pathos steht: die Ironie.

Um die Wirkung der Ironie zu erfahren, versuchten wir uns an einer theatralischen Darbietung: Drei Freiwillige sollten uns einen ohnehin schon pathetischen Text möglichst pathetisch vortragen. Der Monolog des Protagonisten, dessen Liebste ihn verlassen hatte, war getränkt von Eifersucht, Leiden, Rachsucht und Wut. Dennoch waren wir als Publikum nicht ergriffen, sondern brachen in Gelächter aus. Bei der Antwort auf die Frage, warum wir diesen Pathos nicht empathisch miterlebt, sondern humoristisch aufgefasst hatten, waren wir uns zunächst einig: Die Darstellung wirkte auf uns übertrieben und aufgesetzt. Als wir uns danach aber Szenen aus *300* anschauten, fiel uns noch mehr als zuvor auf, dass auch da das „Übertriebene“ sehr präsent war und uns dennoch nicht zum Lachen reizte. Nicht die Übertreibung (allein) machte für uns also die Ironie aus; der Unterschied bestand vielmehr darin, ob wir als Rezipienten den Pathos für glaubwürdig hielten und ihn annahmen. Im pathetischen Setting des Films hatte dies funktioniert, bei unserer Inszenierung im Zwinger der Burg nicht.

In unserer Analyse unterschieden wir zwei typische Erscheinungsformen der Ironie. Sie kann sich etwa zeigen, wenn eine pathetische Szene durch Humor „gebrochen“ wird oder wenn der Pathos zu weit getrieben oder im falschen Kontext eingesetzt wird, so dass er in Ironie „kippt“. Im Gegensatz zum alltäglichen Verständnis von Ironie und Pathos konnten wir feststellen, dass beide keine konzeptionellen Gegensätze darstellen, sondern einander sogar verstärken oder wechselseitig bedingen können. Gutes Material zur Untersuchung lieferte uns dafür Millers *300*, denn die Graphic Novel ist voller Ironie – welche Snyders Film fehlt. Miller spielt Ironie und Pathos auf vielfältige (und oft subtile) Art gegeneinander aus und macht ironische Angebote in der Begleitung pathetischer Bilder. Wenn das Gelingen von Ironie jedoch davon abhängt, dass ein Rezipient nicht mehr bereit ist, den Pathos zu akzeptieren, dann wird am Ende auch Snyders Überzeugung erklärlich, sein Film kopiere bloß Millers Bilder: Wer beliebig viel Pathos ertragen kann, bleibt unempfänglich für Ironie. Viele von uns hingegen hatten nach der Arbeit an der Graphic Novel das Problem, dass sie auch den Film nur noch ironisch wahrnehmen konnten...

Quellen und Literatur

- *300* (2006, Regie: Zack Snyder, 117 min.)
- Frank Miller / Lynn Varley: *300*, Dark Horse Comics 1999.
- Anna Pawlak: Leonidas zwischen Heldentod und medialer Auferstehung. Zur (De-)Konstruktion eines antiken Heroen in Film und Comic der Gegenwart, in: *Kritische Berichte* 39.1 (2011), S. 34–50.
- Christian Schmitt: *Kinopathos. Große Gefühle im Gegenwartsfilm*, Berlin 2009.
- Anke Westphal: Ein flottes Heavy-Metal-Massaker im antiken Ambiente: "300" von Zack Snyder. Bommelperser greifen an, in: *Berliner Zeitung (online)*, 4.4.2007, <http://www.berlinerzeitung.de/ein-flottes-heavy-metal-massaker-im-antiken-ambiente---300--von-zack-snyder-bommelperser-greifen-an-15672818>
- *Honest Trailers – 300* (2014, Screen Junkies, 4 min.), <https://www.youtube.com/watch?v=B3Yb0Do7ieQ>

7.9 Das Übersetzer-Dilemma im Historienfilm: Geschichte „wortgetreu“ oder „sinngemäß“?

Sarah Greilich & Franziska Bank

Geschichte lässt sich nicht in einem Film darstellen! Aber warum? Liegt es am Medium Film? Oder an „der Geschichte“ selbst? Was ist überhaupt „Geschichte“? Und warum macht es Sinn, sich mit dem Übersetzerdilemma auseinander zu setzen, wenn sich die Geschichte doch gar nicht „richtig“ übersetzen lässt?

Unter „Geschichte“ versteht man die vergegenwärtigte Vergangenheit, d.h. unseren Versuch, uns anhand von überlieferten Quellen das zu erschließen, was passiert ist.

Der Begriff Übersetzerdilemma beschreibt ursprünglich die Schwierigkeiten der Übertragung von Inhalten aus einer Sprache in eine andere. Dabei geht immer Bedeutung verloren, da Wort-für-Wort-Übersetzungen nicht möglich sind. Dadurch kommt aber beim Übersetzen gleichzeitig auch immer neue Bedeutung hinzu. Gleichartiges gilt für die Übertragung von einem Medium in ein anderes, wobei hier vor allem bestimmte mediale Eigenheiten zum Tragen kommen. So vereint beispielsweise der Film mehrere darstellerische Ebenen, etwa die des Tons und die der Bilder. Im Kurs haben wir uns damit beschäftigt, wie im „Historienfilm“ die historischen Inhalte (gewonnen aus der Überlieferung der Quellen) in einen Film „übersetzt“ werden, wobei erwartungsgemäß einige Aspekte verloren gehen, während im gleichen Maß neue hinzukommen.

Obwohl eine hundertprozentig authentische Übertragung geschichtswissenschaftlicher Inhalte in den Film gar nicht möglich ist, wird an Historienfilmen – insbesondere auch von HistorikerInnen – immer wieder kritisiert, sie seien nicht historisch „authentisch“. Ein gutes Beispiel dafür liefert Ridley Scotts *Kingdom of Heaven* aus dem Jahr 2005, der von einigen Kritikern als „unhistorisch“ und von anderen als „ahistorisch“ beschrieben wurde. Wir haben uns daher besonders mit seiner historischen „Authentizität“ auseinandergesetzt und untersucht, inwieweit die filmische Darstellung von Ereignissen und Personen von der „Realität“ des historischen Konventionswissens abweicht. Dabei haben wir festgestellt, dass einige der Figuren historisch „authentischer“ erscheinen als andere; Ähnliches gilt auch für die im Film dargestellten Ereignisse.

Um neben der Theorie selbst einmal praktisch mit dem Übersetzerdilemma konfrontiert zu werden, haben wir uns schließlich eine Filmszene ausgesucht und diese in ein Drehbuch „übersetzt“. Während dieses Übersetzungsvorgangs sind wir zahlreichen Schwierigkeiten begegnet, die es zum Teil beinahe

unmöglich gemacht haben, diese Szene in ihrer Gesamtheit (Bilder, Ton, Stimmung, Emotionen) in eine schriftliche Form zu übertragen. In vielen Fällen mussten auch wir uns entscheiden, ob wir die Inhalte der Szene nun „wörtlich“ oder „sinngemäß“ übertragen. Genau diese Entscheidung müssen auch Drehbuchautoren und Regisseure als „Übersetzer“ treffen. Dabei haben sie nicht nur zu berücksichtigen, dass (Hollywood-)Filme andere Erwartungen hervorrufen als Dokumentationen oder Reportagen – Historienfilme müssen zumindest zu einem Teil auf historischen Fakten basieren. So hat sich Ridley Scott in *Kingdom of Heaven* für die Darstellung eines „guten“, toleranten und friedlichen Saladin statt der eines „bösen“ und feindseligen entschieden. Interessant dabei ist, dass es tatsächlich beide in der historischen Überlieferung gibt, Scott sich aber für eine entscheidet, ja sogar entscheiden muss. Wieder fallen also Inhalte und Bedeutungen weg, während dafür neue Aspekte hinzukommen, in diesem Beispiel vor allem auf der Ebene der Ausdrucksmöglichkeiten für die Sensibilität und den Respekt des Sultans gegenüber der christlichen Kultur.

Dabei ist ganz klar festzuhalten, dass ein Film nicht schlecht sein muss, nur weil er nicht komplett historisch „authentisch“ sein kann. Schließlich hat jeder von uns durch sein Vorwissen und seine medialen Erfahrungen geradezu zwangsweise eine eigene Sichtweise auf die Geschichte, die er natürlich gerne vermitteln beziehungsweise – im Falle des Betrachters – bestätigt sehen möchte. An unserem (meist unbewussten) Erwartungshorizont messen wir zwangsläufig alle neuen Wahrnehmungen zu einem Thema – das bereits Aufgenommene bestimmt die Aufnahme des Neuen. Dies führt dazu, dass kein Film in seiner Darstellung „neutral“ sein oder so betrachtet werden kann. Immer werden auch Interpretationen übertragen, in *Kingdom of Heaven* sind dies vor allem das Helden- und das Feindbild. Auf diese Weise prägen Filme unsere Vorstellungen von Geschichte, können unsere Geschichtsbilder grundlegend verändern oder sogar erst erschaffen. Generell bietet das Medium des Historienfilms eine eindrucksvollere, lebendigere und emotionalere Darstellung der Vergangenheit als andere Quellenarten. Aus diesem Grund werden Historienfilme inzwischen auch in der Schule nicht immer nur zum Vergnügen eingesetzt.

Zuletzt haben wir also den Anspruch an einen Film, die Geschichte historisch „authentisch“ darzustellen, grundsätzlich in Frage gestellt. Denn wie soll ein Film etwas historisch authentisch abbilden, wenn es so etwas wie historische Authentizität gar nicht gibt? (Ja, denn das Problem des Übersetzers stellt sich natürlich auch schon bei der Übertragung von Inhalten aus den historischen Quellen in die Darstellungen der Geschichtswissenschaft!) Welchen Sinn machen dann solche Filme, wenn ihnen zwangsläufig historische Inhalte und Bedeutungen verlorengehen? An dieser Stelle kommen wir noch einmal auf den Kern des Übersetzerdilemmas zurück, nämlich dass bei einer Übersetzung immer Aspekte verloren gehen, aber auch neue hinzukommen: Der Filmemacher interpretiert also seinerseits die „Geschichte“ der Wissenschaft, indem er Ergänzungen vornimmt, dem Betrachter vielleicht neue Bezüge aufzeigt und neue, individuelle Gewichtungen vornimmt. Er schafft damit neue „Geschichte“, wobei entscheidend ist, dass er es eben auf andere Weise, in den erweiterten Ausdrucksmöglichkeiten eines anderen Mediums als die Wissenschaft tut – und damit die Chance hat, die „alte“ Geschichte näher an den Zuschauer zu bringen. Wenn ein Werk wie *Kingdom of Heaven* das oft viel klüger und „authentischer“ tut als seine Kritiker, wäre dann für unser Thema der Begriff Übersetzer *chance* nicht passender?

Quellen und Literatur

- *Königreich der Himmel* (2005, Regie: Ridley Scott, 144 min. [Director 's Cut: 190 min.]) [orig. *Kingdom of Heaven*]
- William Monahan: *The Kingdom of Heaven. Early Draft*, c. 2005, http://www.dailyscript.com/scripts/The_Kingdom_of_Heaven.pdf
- Peter Thorau: *Die Kreuzzüge* (Beck Wissen), München 2013.
- Nikolas Jaspert: *Die Kreuzzüge* (WBG kompakt), 6. Auf., Darmstadt 2013.

7.10 Wie Filme Geschichtsbilder formen: das Beispiel *Kingdom of Heaven*

Esther Twardella & Franziska Bank

Unsere Eindrücke zu „der Geschichte“ speisen sich aus zahllosen Quellen, die wir – bewusst oder unbewusst – verinnerlichen, deren Eindrücke wir in uns aufnehmen. Besonders wirkmächtig ist dabei der durch Filme geschaffene Geschichteindruck, weswegen wir uns in unserer Sitzung ausführlich mit dem Historienepos *Königreich der Himmel* von Ridley Scott beschäftigt haben. Wir fragten uns, wie die durch Farben, Ton und Kameraeinstellungen im Medium Film vermittelten Eindrücke Einfluss auf „Geschichtsbilder“ nehmen können. Einen besonderen Schwerpunkt haben wir bei dieser Untersuchung auf Farben und Kostüme gelegt: Welche Wirkung haben sie auf uns? Was rufen sie in uns hervor? Welche Bilder erzeugen sie in uns?

Wir begannen bei einem exemplarisch ausgewählten Stich des Malers und Grafikers Gustave Doré (1832-1883), der in minutiösem Detail und wirkmächtigem Bildaufbau stark Scotts Filmbildern ähnelt. Hinsichtlich seiner Bildästhetik und der Bildkomposition konnten wir nachvollziehen, wie Scott sich für die Bildsprache seines Films an den berühmten Doré-Stichen orientiert hat. Über die Betrachtung dieser „schwarz-weißen“ Stiche gelangten wir zur Rolle der Farben im Film: Anhand ausgewählter Bilder analysierten wir ihre emotionale und assoziative Wirkung und setzten sie mit ihrer Symbolik in den inhaltlichen Kontext des Films. Wir verfolgten die Fragen, warum ausgerechnet bestimmte Farben eingesetzt wurden, welchen „Aussage“-Zweck wir mit ihrem Einsatz verbinden können und wie sich diese Aussagen in die sie ergänzenden medialen Eindrücke einfügen.

Bei der Farbe Blau etwa fiel uns ins Auge, dass sie vor allem für „Jerusalem“ steht: Sie wird verwendet bei der Darstellung der Stadt wie auch in häufigen Panorama-Aufnahmen mit viel Himmel. Die so geschaffene Assoziation von Blau mit Jerusalem, dem *Königreich der Himmel*, kann dann in Details (wie der ungewöhnlichen Kleiderfarbe der königstreuen Ritter) abgerufen werden. Gegenüber dieser „harmonischen“ Verwendung einer Farbe zeigt das Beispiel Rot eine andere Einsatzmöglichkeit: zum Aufbau oder zum Ausdruck von Spannungen. Rot ist einerseits die Farbe von Sybilla, der Lieb- schaft des Protagonisten, und wird eingesetzt, um Liebe, Leidenschaft und Verführung zu vermitteln. Andererseits findet sich dieselbe Farbe auch auf dem Gewand der Tempelritter und vor allem beim Antagonisten Guy de Lusignan – der außerdem auch noch Sibyllas Mann ist! Dort steht sie für Ag- gressivität, Opfertod und brutales Blutvergießen. Aber noch mehr ist mit Farben möglich: Saladin, der Sarazenenherrscher, ist meistens in der Farbe Schwarz gekleidet, wodurch er in unseren Augen seriös und stark wirkt. Interessant hierbei ist allerdings, dass Schwarz im Islam die Farbe der Rache ist, und diese Rache wird auch im Film zitiert als das Versprechen, das Saladin seinen Anhängern gegeben hat: Jerusalem wiederzuerobern. Seine Darstellung in *Kingdom of Heaven* ist jedoch alles andere als rachsüchtig, Scotts Saladin ist ein gerechter und friedliebender Mann. Insofern beinhaltet die farbliche Darstellung hier gleichzeitig mehrere – sogar widersprüchliche – Deutungsmöglichkeiten, die den Cha- rakter interessanter machen und ihm Tiefgang verleihen. Das wird auch dadurch unterstützt, dass sich Saladin farblich vom bunten Durcheinander der christlichen und muslimischen Schlachtreihen absetzt, als einziger besonnen und gesetzt, ja sogar zeitlos wirkt. Und dass der wortkarge Herrscher in seinen schwarzen Kleidern auf uns eindeutig „cooler“ als alle anderen Charakter im Film wirkt, verstärkt unseren Eindruck von der gezielten positiven Besetzung dieser Figur noch.

Insgesamt wählte Scott für seine Filmbilder klare, deutlich voneinander abgegrenzte Farbräume, die die Handlung gezielt auf der Metaebene unterstützen sollten. An der Untersuchung von *Kingdom of Heaven* haben wir gelernt, dass Farben nicht nur Symboliken tragen und damit zusätzliche Bedeu- tungsinhalte in einem Film vermitteln können. Sie sind zudem in der Lage, komplexe Zusammenhänge wie Widersprüche oder Spannungen auszudrücken und vor allem auch, Mehrdeutigkeiten zu erzeugen. Diese Effekte werden verstärkt, wenn die Farben in Wechselwirkung mit anderen filmischen Elementen (von den Kostümen bis zu den Dialogen) treten.

In einer letzten Arbeitsphase erstellten wir in kleinen Gruppen Storyboards. Drei Gruppen sollten anhand unseres in der vorausgegangenen Sitzung selbst erstellten Drehbuchs die einzelnen Einstellungen zeichnen; eine vierte Gruppe arbeitete mit einem Auszug aus dem Originaldrehbuch. Beim Vergleich der Ergebnisse wurde in weiteres Mal deutlich, wie schwer es ist, Inhalte von einem Medium (Text) in das andere (Bild) zu „übersetzen“. Der entscheidende Punkt war für uns hierbei, dass alle Storyboards denselben Ursprung – nämlich direkt oder indirekt die ausgewählte Filmszene – hatten, aber alle Storyboards letzten Endes völlig unterschiedlich ausfielen. Uns wurde klar, dass die Deutungsmöglichkeiten unüberschaubar vielfältig sind, da sie an individuelle Vorerfahrungen anknüpfen, die so mannigfaltig sind wie die Menschen, in denen sie sich zu Bildern – in unserem Fall zu Geschichtsbildern – zusammenfügen.

Quellen und Literatur

- *Königreich der Himmel* (2005, Regie: Ridley Scott, 144 min. [Director 's Cut: 190 min.]) [orig. *Kingdom of Heaven*]
- William Monahan: *The Kingdom of Heaven. Early Draft*, c. 2005, http://www.dailyscript.com/scripts/The_Kingdom_of_Heaven.pdf
- Peter Thorau: *Die Kreuzzüge* (Beck Wissen), München 2013.
- Nikolas Jaspert: *Die Kreuzzüge* (WBG kompakt), 6. Auf., Darmstadt 2013.

7.11 Strukturgeschichte: Vom Erkennen und Herausarbeiten von Strukturen in Kubricks *Dr. Strangelove*

Louisa Schwarz & Moritz Gleditzsch

Unser Handeln ist beeinflusst von einer Gegebenheit, die in Jahrzehnten der Geschichtsschreibung überhaupt nicht betrachtet wurde! Zu Beginn der 1920er Jahre sah sich die etablierte Geschichtswissenschaft mit Kritik von Vertretern der Politologie und Soziologie konfrontiert. Sie kritisierten grundlegend den Fokus auf der Geschichte „großer Männer“ und ihrer Taten auf Schlachtfeldern oder in Kabinettsitzungen – aber auch die historische Bedeutsamkeit, die dem Handeln dieser Persönlichkeiten eingeräumt wurde. Diese Kritik aufnehmend, stehen bei *strukturgeschichtlichen* Betrachtungsweisen alle Menschen, deren Alltag und deren Mentalitäten, vor allem aber deren Entwicklungen im Vordergrund. Mit solch einem neuen Untersuchungsfokus werden zunächst einmal deutlich größere Bereiche der historischen Wirklichkeit in den Blick genommen und zugänglich gemacht. Darüber hinaus wird jedoch statt eines Beschreibens der einzelnen Entscheidungen von Individuen eine analytischere Form der Geschichtsschreibung menschlichen Handelns betrieben. Die Einbeziehung geographischer, sozialer, psychologischer und weiterer Bedingungen des menschlichen Handelns führte fast notwendig zu methodengestützten Analysen. Strukturen bilden also den Möglichkeitsrahmen menschlichen Handelns. Der Spielraum des Handelns wird dabei vom Zusammenwirken unterschiedlicher Strukturen begrenzt. Ein historisches Ereignis mag zwar von einem Individuum ausgelöst werden, sowohl das Individuum wie sein Auslösen (also die Bedingungen seines Entscheidens wie die seines Handelns) werden allerdings von Strukturen beeinflusst oder gar bedingt. Auch für das Verständnis historischer Ereignisse ist die Betrachtung von Strukturen daher unerlässlich.

Die Erkenntnis, dass Strukturen und Ereignisse miteinander verknüpft sind, ist leicht zu gewinnen. Viel schwerer fiel uns im Kurs jedoch der Versuch zu beschreiben, was Strukturen eigentlich sind. Erklärungsansätze bleiben meist sehr theoretisch: So versteht man unter Strukturen zunächst einmal kontinuierliche Phänomene. Sie sind überindividuell, gehen Ereignissen auch in anderer Weise als nur zeitlich betrachtet voraus und können teilweise sogar in Ereignisse eingehen. Wichtig ist: Auch wenn

Strukturen Handlungen beeinflussen und bedingen, determinieren sie diese nicht.

Die Einführung der strukturgeschichtlichen Betrachtungsweise ging einher mit einem neuen, innovativen Umgang mit Quellen, der die beiden genannten Vorteile des Ansatzes trägt: indem er einerseits das analytische Potential der Geschichtswissenschaft stärkt und andererseits weiter gefasste Möglichkeiten des Zugriffs auf die Vergangenheit bietet. Praktisch schlägt sich die neue Art des Quellenumgangs in zwei Bereichen nieder: in dem der klassischen Quellenarten, die nun mit neuen Fragestellungen bearbeitet werden, und im Neuerschließen vorher nicht beachteter oder gar im Selbsterzeugen von Quellenbeständen. Für beide gilt, dass globale Modelle und Hypothesen aufgestellt werden, die dann mit Hilfe der Quellen belegt und erklärt werden.

Der Darstellungsmodus ist dabei um einiges analytischer und methodischer als es bei den beschreibenden, erzählenden Verfahren der konventionellen Geschichtsschreibung der Fall war. So wertet die Strukturgeschichte zum Beispiel „klassische“ Quellen auch statistisch aus und eröffnet damit die Möglichkeit, bekannte Quellen mit neuen Fragestellungen zu bearbeiten. Am Beispiel einer solchen „klassischen“ Quelle, einem Kirchenbuch, haben wir den Unterschied zwischen konventioneller und strukturgeschichtlicher Quellenarbeit sichtbar zu machen versucht. Statt den Daten über bedeutsame Persönlichkeiten – wann sie geboren, getauft, getraut oder gestorben sind – eine große Bedeutung zuzuschreiben, werden durch statistisches Arbeiten die Allgemeinheit betreffende Gegebenheiten wie Kindersterblichkeit, Geburtenrate oder Heiratspolitik untersucht. Das Leben der „einfachen Leute“ steht hierbei unbestreitbar im Vordergrund, ist aber schon längst nicht mehr Sinnbegründung für die Strukturgeschichte. Das *Verfahren*, mit der Erfassung statistischer Werte in Kombination mit anderen strukturellen Faktoren wie dem der Generationsabfolge oder der geographisch-räumlichen Konfiguration die Entwicklung eines Siedlungsraums über einen längeren Zeitraum zu untersuchen, lässt sich gleichermaßen auf „einfache“ dörfliche Gemeinschaften wie elitäre dynastische und politische Kreise anwenden.

Durch eine strukturgeschichtliche Bearbeitung von Quellen gelangt man zu neuen Erkenntnissen, die man mit konventionellen Methoden nicht unbedingt erlangt hätte. Das gilt oft gerade für auf den ersten Blick wenig sagende Dokumente: In den *confraternitates*, den Schriften von Gebetsbrüderschaften, sind spaltenweise Namen von Klosterbrüdern festgehalten, die füreinander beteten. Mit dem Abgleich dieser Namenslisten arbeiten Forscher z.B. den Grad der Verbindung zwischen verschiedenen Klöstern heraus. Bei königlichen Schenkungsurkunden wird nicht mehr nur Biographie oder Politik des Fürsten thematisiert, sondern grundlegendere Fragen gestellt – z.B. welche Arten von Geschenken gemacht wurden, welche Bedeutung die Privilegien hatten, wie sich der Kreis der Beschenkten verfasst usw. Solche Forschungen erlauben etwa Aussagen über die Mentalitäten der betreffenden Menschen, welche wiederum selbst eine Struktur darstellen, die den Handlungsspielraum der Personen mitbestimmte und somit ebenfalls die Ereignisse beeinflusst hat.

Weil „Strukturen“ so schwer zu greifen sind, kann leicht das Gefühl aufkommen, strukturgeschichtliche Fragestellungen seien banal. Dieses Gefühl ist trügerisch. Uns wurde in der Sitzung deutlich, wie komplex allein schon das Formulieren strukturgeschichtlicher Fragen ist – vom Beantworten ganz zu schweigen.

Quellen und Literatur

- *Dr. Seltsam, oder wie ich lernte, die Bombe zu lieben* (1964, Regie: Stanley Kubrick, 95 min.) [orig. *Dr. Strangelove or: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb*]
- Sascha Foerster: Die französische Schule der „Annales“, in: *Blumen für Clio. Einführung in Methoden und Theorien der Geschichtswissenschaft aus studentischer Perspektive*, hg. v. Sascha Foerster, Julia ten Haaf u.a., Marburg 2011, S. 543-549.
- Stefan Jordan: *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft* (Orientierung Geschichte / UTB 3104), Paderborn u.a. 2009. [Ausz.]
- Jürgen Kocka: *Sozialgeschichte. Begriff – Entwicklung – Probleme*, 2. Aufl., Göttingen 1986, Auszug S. 70-79.

7.12 Abschluss

Peter Gorzolla

Am Anfang unseres Kurses stand die Behauptung, dass sich weder Vergangenheit noch Geschichte im Film abbilden ließen. Leicht nachvollziehbar ist das für die Vergangenheit, da sie unwiederbringlich verloren ist und eine „Abbildung“ derselben in *keinem* Medium möglich ist – nicht einmal in der Fachliteratur der Geschichtswissenschaft! Aber warum soll auch die Geschichte nicht abbildbar sein – ist es nicht das, was wir als Anspruch an Historienfilme oder historische Dokumentationen formulieren? Geschichte verstehen wir als vergegenwärtigte Vergangenheit, und als solche ist sie entweder Produkt der wissenschaftlichen und methodisch abgesicherten Auseinandersetzung von HistorikerInnen mit der Überlieferung oder sie ist Teil des gesellschaftlichen (und häufig sehr politischen) Diskurses über die Vergangenheit. Beide Erscheinungsformen der Geschichte sind im Film nicht abbildbar: Auf der einen Seite erfolgt die wissenschaftliche Vergegenwärtigung der Vergangenheit (genannt Fachwissenschaft) in ihren eigenen, spezifischen – bisher fast ausschließlich schriftlichen – Medien. Der Wechsel aus diesen Medien in das Medium des Films, das natürlich seine eigenen spezifischen Regeln hat, macht eine originalgetreue Abbildung der fachwissenschaftlichen Geschichte prinzipiell unmöglich. Auf der anderen Seite stellen jeder Historienfilm und jede historische Dokumentation bereits Beiträge zur gesellschaftlichen Vergegenwärtigung der Vergangenheit (genannt Geschichtskultur) dar – sie *sind* also in diesem Sinne bereits Geschichte und bedürfen keiner Abbildung.

Folglich haben wir unsere Zeit im Kurs nicht damit verschwendet, sich wie manche HistorikerInnen als Kritiker im Feuilleton aufzuführen und über die an Details oder Kostümen aufgehängte, angebliche historische Unzulänglichkeit von Kinofilmen Urteile zu fällen. Statt eines mimetischen „Abbildens“ hat uns die Frage interessiert, ob sich Geschichte im Film „ausdrücken“ lässt, soll heißen: ob eine „authentische“, nicht den Sinn entstellende Darstellung möglich ist. Dazu mussten wir als ersten Schritt das Urteilen ablegen und uns daran machen, den Film als Medium in seiner Eigenlogik zu verstehen. Notwendigerweise war es dazu nötig, sich einiges Wissen über die Produktionsbedingungen und Techniken des Filmemachens aneignen. Genaues Hinsehen, Hinhören und eine gehörige Portion (vor allem emotionsbezogener) Selbstbeobachtung waren nötig, um diese Grundlagen dann auf die von uns untersuchten Filme anzuwenden.

In der Vorbereitung und in den Sitzungen haben wir dabei u.a. gelernt, dass Filme als Erzählungen auch den transmedialen Regeln des Erzählens folgen, dass Filmemacher mit speziellen Techniken Authentizität zu erzeugen versuchen, dass unser Erinnern instabil und (historisch) unzuverlässig ist, dass unser Gedächtnis gesellschaftlich konstruiert wird, dass Propaganda-Erfolg auch von sozialer Akzeptanz abhängt, dass kategoriales Denken und Vorurteile unvermeidbar und „natürliche“ Unterscheidungen oft

kulturelle Konstrukte sind, dass der (Opfer-)Mythos seit Jahrhunderten von Film und Politik instrumentalisiert wird, dass der Gebrauch von Pathos immer auch Ironie produziert, dass ein Medienwechsel immer Informationsverlust bedeutet, zugleich aber auch die (historischen) Ausdrucksmöglichkeiten erweitert und dass unser Handeln in (historisch wirksame) Strukturen eingebunden ist.

Aber zwischen all diesen Erkenntnissen haben wir noch mehr entdeckt: Verbindungen. Lernt man die Sprache des Films zu lesen, findet man unzählige Verweise auf soziokulturelle Zusammenhänge, Referenzen auf eine Vielzahl anderer Werke, den Gebrauch symbolischer Aufladungen, assoziative und imaginative Angebote in Bildern und Tönen, Farben und Formen, vor allem stößt man überall auf die beherrschende Rolle der Emotionen als heimliches „Medium“ der historischen Erfahrung im Film. Dennoch ist auch hier ein historisch angemessenes „Ausdrücken“ von Geschichte möglich, haben wir beschlossen; dieses ist jedoch an Bedingungen geknüpft. Die Umsetzung der Geschichte im Film, so haben wir unser Ergebnis zusammengefasst, muss dazu verschiedene strukturelle Gegebenheiten berücksichtigen. Die von uns behandelten – es gibt sicher mehr – haben wir in Strukturen des Erzählens, mentale Strukturen, soziokulturelle Strukturen und mediale Strukturen gruppiert. Und so, wie diese Strukturen von Filmemachern beachtet werden müssen, um der Geschichte angemessen und authentisch im Medium des Films Ausdruck zu verleihen, so ist das Verständnis dieser Strukturen auch für uns als HistorikerInnen unabdingbar, wenn wir uns hier an das Urteilen über Filme – und damit an das Kontrollieren von Geschichtsbildern – wagen wollen.