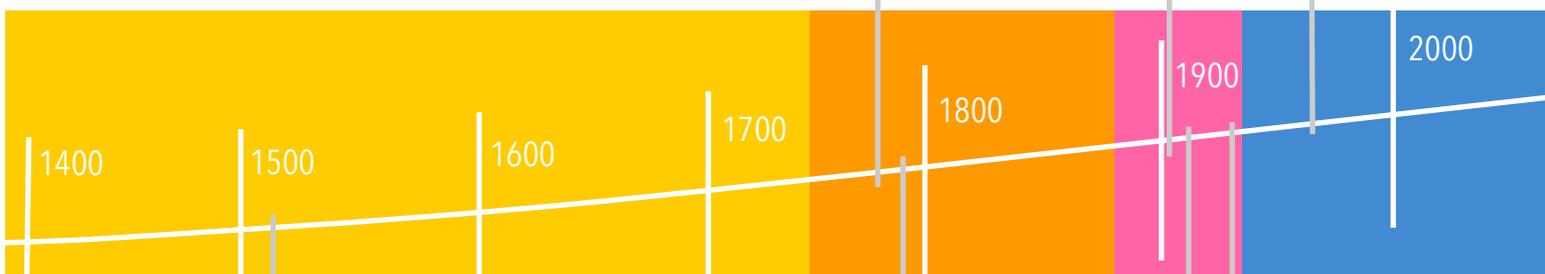
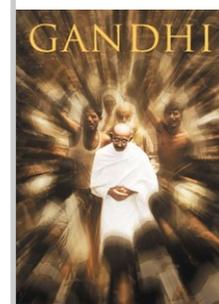
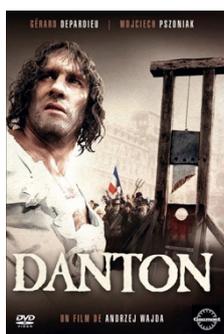
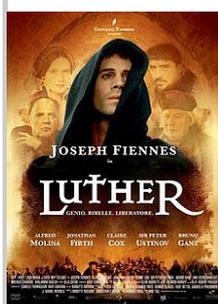


Historische Spielfilme im Geschichtsunterricht Sekundarstufe I



Eigendesign von Sarah Pittet, vom Design des Lehrmittels *Zeitreise* inspiriert

Lehrerkommentar

© Sarah Pittet
Universität Freiburg, Oktober 2019

Diese Materialsammlung wurde im Rahmen der Masterarbeit in der Lehrrinnen- und Lehrerausbildung auf der Sekundarstufe I an der Universität Freiburg (CH) erstellt.

Da diese Materialsammlung eine Ergänzung zum Lehrmittel *Zeitreise* vom Klett und Balmer Verlag sein soll, wurde das Layout der Materialsammlung vom Design der *Zeitreise* inspiriert. Die Farben der verschiedenen Themen entsprechen den Farben der *Zeitreise*, damit die Lehrpersonen die Themen aus der Materialsammlung mit den Kapiteln aus der *Zeitreise* rasch verbinden können. Ebenfalls der Aufbau des Lehrerkommentars ähnelt dem Lehrerkommentar der *Zeitreise*, damit die Lehrpersonen sich schnell orientieren können, da sie den Aufbau kennen.

Inhalt

Informationen für die Lehrpersonen zur Arbeit mit historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht

Kompetenzorientierte Filmanalyse im Geschichtsunterricht	2
Kompetenzen im Umgang mit historischen Spielfilmen	4
Aufbau der Materialsammlung	5
Webseiten und Arbeitsmaterial für die Arbeit mit weiteren Spielfilmen	6
Infoblatt zu den filmischen Mitteln für Schülerinnen und Schüler	7-8

9H

1. Reformation 9
Warum kommt es zu einer Reformation der katholischen Kirche?
Luther (2003), von Eric Till
2. Aufklärung 16
Was wird von den Aufklärern an der alten Denkweise kritisiert und was sind ihre Ziele?
Die Königin und der Leibarzt (2012), von Nikolaj Arcel
3. Französische Revolution 19
Durch Gewalt zu Freiheit und Demokratie?
Danton (1983), von Andrzej Wajda

10H

4. Frauen-Emanzipation 22
Gleichberechtigung von Mann und Frau – Was hat sich geändert und was ist noch zu tun?
Suffragette – Taten statt Worte (2015), von Sarah Gavron
Die göttliche Ordnung (2017), von Petra Volpe
5. Britisch-Indien – Eine Erbschaft des Kolonialismus 26
Gewaltloser Widerstand: eine wirksame Alternative, um Veränderungen herbeizuführen?
Gandhi (1982), von Richard Attenborough
6. Erster Weltkrieg 29
Weihnachtsfrieden 1914 – Hat es sich gelohnt oder war alles umsonst?
Merry Christmas (2005), von Christian Carion

11H

7. Holocaust 32
Ist Oskar Schindler ein Gerechter unter den Völkern?
Schindlers Liste (1994), von Steven Spielberg

Kompetenzorientierte Analyse von historischen Spielfilmen

Der Film beeinflusst das Geschichtsbewusstsein der Lernenden

Das Geschichtsbewusstsein ist laut der Definition von Jeismann (1977, S. 13) „die unterschiedlichsten Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“. Das Geschichtsbewusstsein wird durch Gegenwartserfahrungen immer neu rekonstruiert. Aus diesem Grund ist es keine statische Grösse (Schönemann 2003, S. 11f.) Der Film wirkt stark auf das Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler – vielleicht sogar stärker als der wenig anschauliche herkömmliche Geschichtsunterricht. Die Kraft des Filmes besteht darin, durch seine realitätsnahe Darstellung, Emotionen beim Zuschauer auszulösen. Dadurch taucht der Zuschauer in die gezeigte und erzählte Geschichte hinein und identifiziert sich mit den Personen oder ergreift Partei für die eine oder andere Figur des Filmes (Schneider 2010, S. 380f.). Diese Kraft des Filmes bzw. des historischen Spielfilmes sollte im Geschichtsunterricht unbedingt benutzt werden. Plötzlich erscheinen die Menschen aus der Vergangenheit nicht mehr so weit weg zu sein, weil die Schülerinnen und Schüler durch ihr dargestelltes Schicksal berührt worden sind.

Geschichtskultur

Das übergeordnete Ziel des Geschichtsunterrichts ist, dass die Schülerinnen und Schüler sich in der Gegenwart und Zukunft orientieren können. In ihrer Suche nach Orientierung treffen die Schülerinnen und Schüler öfters auf Produkte der Geschichtskultur wie historische Spielfilme als auf historisch wissenschaftliche Quellen. Die Geschichtskultur ist das kollektive Konstrukt von Erinnerungen an die Vergangenheit bzw. das kollektive Geschichtsbewusstsein, welches in Spielfilmen, Denkmälern, Romanen oder Festen ersichtlich und greifbar wird (Schönemann 2003, S. 17). In der Geschichtskultur treffen die Schülerinnen und Schüler auf Darstellungen von Geschichte, welche nicht unbedingt empirisch triftig sind, aber ihr Geschichtsbewusstsein trotzdem beeinflussen. Historische Filme und Romane beziehen sich zwar auf wissenschaftlich belegte historische Elemente, jedoch werden diese Elemente in eine fiktionale Geschichte auf eine ästhetische Art und Weise eingebettet (Pandel 2010, S. 94). Wegen der Intensität, Ausdruckstärke und Erlebnisqualität von Filmen sind wir geneigt, das für real zu halten, was wir sehen. Da die Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag auf Produkte der Geschichtskultur treffen, müssen ihnen Werkzeuge für den kritischen Umgang mit historischen Spielfilmen bzw. der Geschichtskultur in die Hände gegeben werden.

Lehrplan 21

Der Kompetenzbereich des Lehrplans 21, in dem die Kompetenz zum Umgang mit historischen Filmen im Geschichtsunterricht aufgeführt ist, lautet: *Geschichtskultur analysieren und nutzen*. Die Kompetenz lautet: Die Schülerinnen und Schüler können Geschichte zur Bildung und Unterhaltung nutzen (RZG 7.2, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016). Die vorliegende Materialsammlung fördert vor allem die Kompetenzstufen 3b, 3c und 3d.

◀ Vorangehende Kompetenzen: NMG.9.4		Querverweise
<p>2. Die Schülerinnen und Schüler können Geschichte zur Bildung und Unterhaltung nutzen.</p> <p><i>Geschichte: Geschichtskultur</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p>		
3	a	» können zu einem selber gewählten geschichtlichen Thema unterschiedliche Materialien finden, diese fachgerecht beschreiben und nach Quellenarten ordnen. ■ Textquelle, Bildquelle, historische Karikatur, Fotografie, historische Karte und Geschichtskarte
	b	» können eine populäre Geschichtsdarstellung zu einem historischen Thema zusammenfassen und in einen historischen Zusammenhang stellen. ■ populäre Geschichtsdarstellung: historischer Comic, Spielfilm, historisches Jugendbuch
○	c	» können zu einer ausgewählten populären Geschichtsdarstellung weitere Materialien finden und diese mit der Darstellung vergleichen. ■ Quelle und Darstellung, Quellenkritik
	d	» können erklären, wie Geschichte ihr Leben beeinflusst hat und worin für sie selber der Nutzen der Beschäftigung mit Geschichte liegt.

Abb. 1: Kompetenz aus dem Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016)

De-Konstruktion

Damit die Schülerinnen und Schüler nicht alles, was in einem Spielfilm dargestellt wird, für wahr halten d.h. kritisch mit der Geschichtskultur umgehen können, muss vor allem die De-Konstruktionskompetenz gefördert werden. Die De-Konstruktion ist ein analytischer Akt, bei der die Struktur einer Narration der Geschichtskultur erschlossen wird. Im Modell von Gautschi „Historisches Lernen“ ist die De-Konstruktion Teil der Erschließungs- und Interpretationskompetenz. Im Kompetenzmodell des FUEP-Projekts wird dagegen die De-Konstruktion im Rahmen der Methodenkompetenz explizit genannt und beschrieben.

Die Operation des De-Konstruierens wird in drei verschiedenen Fokussierungen ausdifferenziert:

Fokussierung auf Vergangeneit: Vergangenheitspartikel aus historischen Narration wie historische Spielfilme herausarbeiten (Schreiber et al. 2010, S. 163):

- Welche Personen und Ereignisse, werden explizit dargestellt?
- Was ist die chronologische Abfolge?

Fokussierung auf Geschichte: Kontextualisierung der Vergangenheitspartikel analysieren (Schreiber et al. 2010, S. 164):

- Was sind die Absichten und Prägungen des Filmregisseurs?
- Was ist das Leitmotiv der Narration?

Eine andere Möglichkeit ist, Schlüsselszenen aus verschiedenen Filmen zum selben Ereignis zu vergleichen, um Parallelen oder Unterschiede zu anderen historischen Narrationen herauszuarbeiten (Krammer 2006, S. 33).

In der Fokussierung auf Geschichte werden nicht nur die Zusammenhänge untersucht, sondern ebenfalls *wie* die Zusammenhänge dargestellt werden (Schreiber et al. 2010, S. 264). Die filmimmanente Analyse der Musik, der Redeweisen, der Symbolen und der Kameraperspektiven zeigen, ob die Figuren positiv oder negativ bewertet werden. Dabei werden explizite und implizite Intentionen des Regisseurs aufgedeckt (Wehen 2012, S. 97 f.).

Fokussierung auf Gegenwart und Zukunft: Analyse der Relevanz der Narration für die Orientierung in der Gegenwart und Zukunft.

- Was ist die Botschaft des Filmemachers an die Zuschauer? (Krammer 2006, S. 33)
- Kannst du für dich im Filmausschnitt eine Relevanz für aktuelle oder zukünftige Ereignisse sehen? (Schreiber 2007, S. 298)

Die anhand der Fokussierungen herausgearbeiteten Elemente müssen auf ihre Triftigkeit überprüft werden. Dafür müssen die **Filmausschnitte mit Primärquellen und Fachliteratur verglichen** werden.

Diese Schritte der De-Konstruktion wurden als konkrete methodische Lernziele formuliert, welche in drei Kompetenzniveaus unterteilt sind (vgl. Kompetenzen im Umgang mit historischen Spielfilmen, S.4)

Ziele der Materialsammlung

Die Materialsammlung verfolgt mehrere Ziele.

Ein Ziel der Materialsammlung ist, Geschichtslehrpersonen beim Einsatz von historischen Spielfilmen im Unterricht zu helfen und sie ermuntern, einen zusätzlichen methodisch nicht alltäglichen Zugang zu verschiedenen Geschichtsthemen zu wählen.

Ein zweites Ziel ist, der kritische Umgang mit der Geschichtskultur zu schulen, damit sich die Schülerinnen und Schüler in der Gegenwart und Zukunft orientieren können. Da Film-Schauen eine beliebte Tätigkeit der Lernenden ist und durch die realitätsnahe Darstellung ihr Geschichtsbewusstsein stark beeinflussen kann, muss der kritische Umgang mit der Geschichtskultur geschult werden. An diesem langfristigen Ziel muss Schritt für Schritt gearbeitet werden. Die Bearbeitung der verschiedenen Themen der Materialsammlung während der drei Jahre auf der Sekundarstufe I zielt darauf, die De-Konstruktionskompetenz aufzubauen und zu entwickeln.

Neben diesem Leitziel werden für jedes Thema konkrete fachliche angegeben, welche durch die Bearbeitung der Aufgaben erreicht werden sollen.

Kompetenzen im Umgang mit historischen Spielfilmen

Methodische Lernziele im Lehrerkommentar

Die De-Konstruktion eines Spielfilmes bzw. eines Filmausschnittes muss Schritt für Schritt gelernt und gefördert werden. Diese Einteilung der Lernziele in die drei Kompetenzniveaus sind auf Vorschläge von Waltraud Schreiber (Gesamtkoordinatorin des Projekts *FUER*) und Reinhard Krammer (Mitglied der Projektleitung von *FUER*) zurückzuführen.

<p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">Basales Kompetenzniveau</p>	<p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">Intermediäres Kompetenzniveau</p>	<p style="text-align: center;">Elaboriertes Kompetenzniveau</p>
<p>Ich kann...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... stichwortartige Notizen zum Inhalt machen. ... Inhalt des Filmes wiedergeben/ zusammenfassen. ... begründen, warum der Film spannend, interessant, usw. empfunden wurde; warum mir der Film gefallen hat. ... die Wirkung der Hauptfiguren beschreiben (sympathisch/unsympathisch, usw.) ... benennen, welche Besonderheiten mir aufgefallen sind. ... offene Fragen zum Film /Inhalt formulieren. ... begründen, warum bestimmte Szenen in Erinnerung geblieben sind. ... erklären, wer die „Guten“ und wer die „Bösen“ sind und was sie darstellen. ...erklären, wie es dem Regisseur gelingt, den Film spannend wirken zu lassen. ... erläutern, wie es dem Regisseur gelingt, Personen sympathisch/unsympathisch erscheinen zu lassen. ... die Wirkung /Bedeutung der Musik beschreiben. ... begründen, was ich an Stelle des Regisseurs anders gemacht hätte. 	<p>Ich kann...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... erkennen, ob der Film Anspruch auf Authentizität erhebt und erklären, wie er sich darum bemüht. ... feststellen, ob der Film Partei ergreift und Urteile fällt. ... erkennen, ob die „historische Wirklichkeit“ durch dramaturgische Elemente beeinträchtigt wird. ... erkennen, welche Aspekte besonders betont oder auch welche Aspekte weggelassen werden. ... erklären, welche Abweichungen sie zu anderen Darstellungen zu diesem Thema feststellen können. ... eine Kritik zum Film verfassen. ...eigenständige Recherchen durchführen, die einen Vergleich mit anderen Darstellungen oder Quellen ermöglichen. ... Mentalität, soziale Einstellungen und politische Haltungen handelnder Figuren analysieren. ...erklären, mit welchen filmischen Mitteln positive/negative Konnotationen erzeugt werden. ...erläutern, welche Akteure/Gruppen dadurch insgesamt positive/negative Bewertung erfahren. ... beschreiben, an welches Publikum der Film adressiert ist und welchen Einfluss Sendezeit und Zielpublikum auf die Darstellung haben. 	<p>Ich kann...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... analysieren und erläutern, welche Werte, Normen und Anschauungen sich aus der Zeit der Entstehung des Films in diesem widerspiegeln. ... erklären, welche eigenen Wertvorstellungen der Regisseur mit dem Film transportiert. ... welche Wünsche, Hoffnungen oder Ängste der Gesellschaft der Film widerspiegelt.

Abb. 2: Modell zur Förderung der methodischen Kompetenz im Umgang mit historischen Spielfilmen auf unterschiedlichen Niveaus (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2015, S. 28).

Aufbau der Materialsammlung

Schülerinnen- und Schüler-Dossier

Titel _____

5 Britisch-Indien – eine Erbschaft des Kolonialismus

Gewaltloser Widerstand: eine wirksame Alternative, um Veränderungen herbeizuführen?

Einleitung: Name des Spielfilms, Filmausschnitt (Angabe der Minuten) und kurze Zusammenfassung des Films. Die Einleitung muss von den SuS gelesen werden, damit sie die Handlung und die Personen kennenlernen und den Filmausschnitt in der Handlung des Filmes einordnen können (was passierte davor).

Gandhi (1982), von Richard Attenborough Filmausschnitt 1:59:13 - 2:13:25

Dieser Film erzählt die Geschichte von Mahatma (=Grosse Seele) Gandhi, 1869 in Indien geboren. Er war Anwalt und arbeitete während einigen Jahren in Südafrika. Als er dort aus dem Zug geworfen wurde, weil er in der ersten Klasse reiste und nicht in die dritte Klasse wechseln wollte, wurden seine Widerstandsgedanken geweckt. Er organisierte verschiedene gewaltlose Aktionen, um gegen die britische Kolonialherrschaft zu protestieren. Er wurde mehrmals festgenommen und verhaftet. Gandhi wurde zum nationalen Held des indischen Unabhängigkeitskampfes. Seine bekannteste Protestbewegung ist **der Salzmarsch im April 1930**. Nach diesem Protest wurde er erneut verhaftet. Aber er wurde dann trotzdem zur indischen Unabhängigkeitskonferenz in London eingeladen. Im August 1947 endete die Kolonialherrschaft und der indische Subkontinent wurde in die unabhängigen Staaten Indien und Pakistan aufgeteilt.



<https://www.ratentomatoes.com/m/gandhi/>
(18.01.2019)

Leitfrage kann dank der verschiedenen Aufgaben beantwortet werden.

Filmplakat

1. Beratung im Arbeitszimmer von Vizekönig Irwin

a. Welchen Eindruck macht der Vizekönig Irwin auf dich während der Diskussion mit seinen Beratern?



Aufgaben

Lehrerkommentar

Fachliche und methodische Lernziele:

Die fachlichen Lernziele beziehen sich auf das Sachwissen, das dank der Materialien erarbeitet wird.

Die methodischen Lernziele sind spezifisch für die Arbeit mit Spielfilmen und sind in drei Kompetenzniveaus unterteilt (vgl. Kompetenzen im Umgang mit historischen Spielfilmen, S. 4)

Mögliche Unterrichtsgestaltung mit Vorschlägen für den Einstieg, Hauptteil und Abschluss. Dazu werden Differenzierungsmöglichkeiten vorgeschlagen.

5 Britisch-Indien – eine Erbschaft des Kolonialismus

Gewaltloser Widerstand: eine wirksame Alternative um Veränderungen herbeizuführen?

_____ Titel

Dieses Arbeitsmaterial zeigt am Beispiel Britisch-Indiens, dass die Kolonien, welche während des Zeitalters des Imperialismus erobert wurden, bis Mitte/Ende des 20. Jahrhundert unter der Herrschaft der Kolonialmächte standen. Der Filmausschnitt aus dem Film *Gandhi* zeigt den Widerstand der Bevölkerung gegen den Kolonialismus. Dank diesem Film lernen die SuS Gandhis gewaltlosen Widerstand und seinen sehr berühmten Salzmarsch kennen.

Methodische Lernziele:

1. Ich kann analysieren, ob der Film Partei ergreift und Urteile fällt. (intermediär)
2. Ich kann die fiktiven und historisch belegten Elemente erkennen. (intermediär)

Fachliche Lernziele:

1. Ich kann erklären, was Gandhis Salzmarsch war und was er damit bewirken wollte.
2. Ich kann argumentieren, ob der gewaltlose Widerstand eingesetzt werden könnte, um gegenwärtige Krisen und Konflikte zu lösen.

Voraussetzung: Dieses Thema sollte als Abschluss des Themas Imperialismus bearbeitet werden.

Mögliche Unterrichtsgestaltung

Einstieg:

Bild von Gandhi zeigen und ihn kurz präsentieren

Hauptteil:

Filmausschnitt „Beratung im Arbeitszimmer“, (1:59:13 – 2:00:50) zeigen (evtl. Film kurz stoppen)
Aufgabe 1 bearbeiten

Filmausschnitt bis zum Ende zeigen (2:00:50 – 2:13:25) zeigen (evtl. Film kurz stoppen)
Aufgabe 2 bearbeiten

Abschluss:

Diskussion über Fragen 2e, 2f und Leitfrage

Differenzierung:

Aufgabe 3 kann als Hausaufgabe oder von leistungsstärkeren SuS bearbeitet werden.
Das Protokoll des Gesprächs zwischen dem Vizekönig Irwin und seinen Beratern dient als Hilfe für Aufgabe 1b.

Lösungen zu den Aufgaben

1a. Mögliche Antwort: Der Vizekönig scheint ahnungslos, inkompetent und naiv zu sein. Er begriff die Wichtigkeit der Situation nicht.

1b. Gesichtsausdruck: Irwin zieht oft die Augenbrauen hoch und runzelt die Stirn (→ Ahnungslosigkeit), ein General scheint besorgt zu sein, nachdem der Vizekönig seine Entscheidung getroffen hat.

Sprache: Irwin redet mit einem verächtlichen, arroganten, naiven Ton (→ begriff die Wichtigkeit der Situation nicht)

„Die Sache hat symbolische Bedeutung...Sie müssen mich nicht belehren“ (→ deutet darauf, dass die Berater gemerkt haben, dass Irwin die Wichtigkeit der Situation nicht begriffen haben).

Grösseneinstellung: Gross, Nah (→ um Gesichtsausdrücke zu sehen), Halbtotale am Anfang der Szene, um den Ort zu zeigen.

Vorraussetzungen für das Thema:
- Verortung der Materialien im Thema
- Nötiges Vorwissen

Lösungen zu den Aufgaben

Webseiten und Unterrichtsmaterial für die Arbeit mit weiteren Spielfilmen

Ammerer, Heinrich (2016). *Filmanalyse. Arbeitsblätter für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Dieses Heft bietet niedrigschwellige und schulpraxiserprobte Unterrichtsvorlagen zu historischen und Dokumentarfilmen, an denen unterschiedliche Aspekte der Filmanalyse veranschaulicht werden.

Empfehlenswert für die Sekundarstufe I sind die Themen:

- Im NS-Hogwarts: „Napola – Elite für den Führer“
- Porträt einer Aufrechten: „Sophie Scholl – Die letzten Tage“

Visionkino.de

Vision Kino ist eine deutsche Webseite, deren Ziel die Förderung der Film- und Medienkompetenz ist. Jeden Monat werden rund sechs aktuelle Filme hinsichtlich ihres filmpädagogischen Potenzials empfohlen. Für den Geschichtsunterricht ist die gratis bestellbare DVD *Geschichte: Holocaust* empfehlenswert. Die DVD beinhaltet interessante Module zu verschiedenen Aspekten des Holocausts, wie das Modul 3 *Kennzeichnung Judenstern* und das Modul 4 *Ghetto – Illusionen und Hoffnungen* mit Filmauszügen aus dem Film *Der Pianist*.

Kinofenster.de

Diese Internetseite wird von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) herausgegeben. Jeden Monat veröffentlicht kinofenster.de Unterrichtsmaterialien zu einem aktuellen Kinofilm oder einem filmspezifischen Thema. In ihrer grossen Datenbank sind weiterführende Links und pädagogisches Material zu einer grossen Anzahl von Filmen zu finden. Dazu werden Methoden zur Arbeit mit Filmen ebenfalls angeboten. Dieses Portal ist nützlich, um Material zu einem bestimmten Film oder einen Film zu einem bestimmten Thema zu finden.

Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.). (2015). Kompetenzorientiertes Arbeiten mit Filmen auf Bildungsmedien.TV. Medienservice. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/mes/tmbh_2015_filme.pdf?6acbpf. Zugegriffen: 18. Oktober 2018

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016). Geschichtskultur analysieren und nutzen. *Lehrplan* 21. <http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=a|6|4|7|0|2>. Zugegriffen: 11. April 2018

Jeismann, K.-E. (1977). Didaktik der Geschichte. In E. Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik-Forschung-Theorie* (S. 9–33). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Krammer, R. (2006). De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht. In W. Schreiber & A. Wenzl (Hrsg.), *Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz* (S. 28–41). Neuried: ars una.

Pandel, H.-J. (2010). *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Schneider, G. (2010). Filme. In H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (5., S. 375–396). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Schönemann, B. (2003). Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In H. Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 11–22). Berlin: Cornelsen.

Schreiber, W. (2007). Historische Narrationen de-konstruieren - den Umgang mit Geschichte sichtbar machen; ein neues Aufgabenfeld für forschend-entdeckendes Lernen. In W. Hasberger & W. Weber (Hrsg.), *Geschichte entdecken: Karl Filser zum 70. Geburtstag* (Bd. 4, S. 285–311). Berlin: LIT Verlag.

Schreiber, W., Gruner, C., & Basel, F. (2010). Leitfaden De-Konstruktion. Version für theoretisch interessierte Geschichtslehrkräfte. In W. Schreiber & C. Gruner (Hrsg.), *Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel „1989/1990 - Mauerfall“*. Neuried: Ars una.

Wehen, B. (2012). „Heute gucken wir einen Film“. *Eine Studie zum Einsatz von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht* (Bd. 12). Odenburg: BIS Verlag.

Infoblatt zu den filmischen Mitteln

für Schülerinnen und Schüler

Adjektive zur Beschreibung der Filmmusik

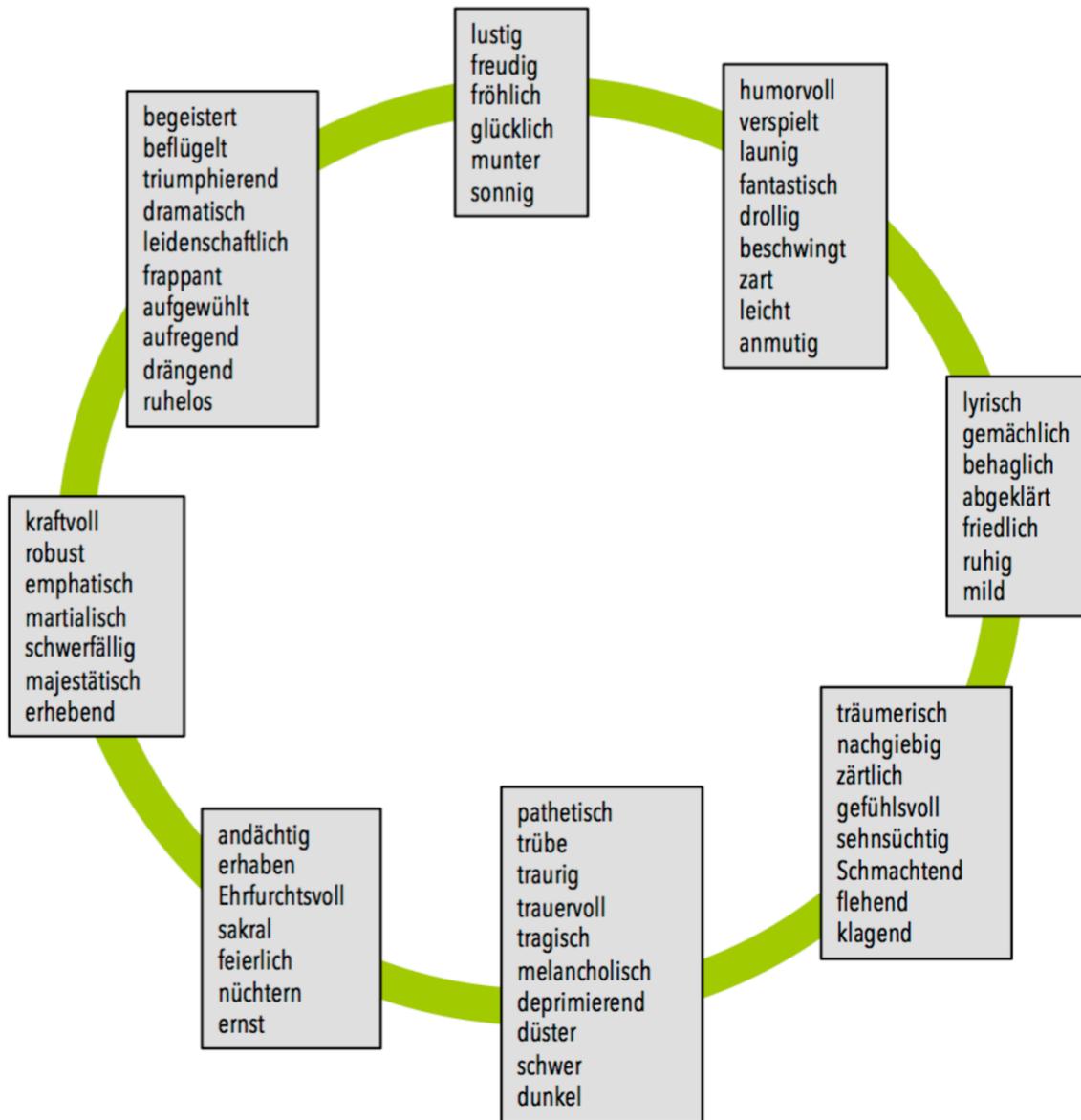


Abb. 1: Adjektive zur Beschreibung der Filmmusik

<https://www.e-pf.ch/artefact/artefact.php?artefact=451&view=57&block=433> (26.01.2019).

Die Bildgestaltung

Die Anordnung von Figuren und Gegenständen im Bildausschnitt kann viel dazu beitragen, wie Zuschauer und Zuschauerinnen eine Geschichte wahrnehmen und deuten. In den Bereich der Bildgestaltung wirken auch Ausleuchtung, Farbkomposition, Ausstattung, Kostüme, Maske und Schauspielführung hinein. Neben dem Bildausschnitt ist die Staffelung eines Bildes in der Tiefe wichtig: So können Vorder-, Mittel- und Hintergrund miteinander in Beziehung treten und durch wechselnde Schärfereinstellungen mehr oder weniger hervorgehoben werden.

Kössler, G., Liepach, B., & Wetekam, B. (k.D.) *Schindlers Liste, Unterrichtsmaterial zum Film*, Vision Kino, S. 17.

https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/filmtipps/begleitmaterial/Schindlers_Liste_Unterrichtsmaterial_neu.pdf (25.01.19)

Infoblatt zu den filmischen Mitteln für Schülerinnen und Schüler

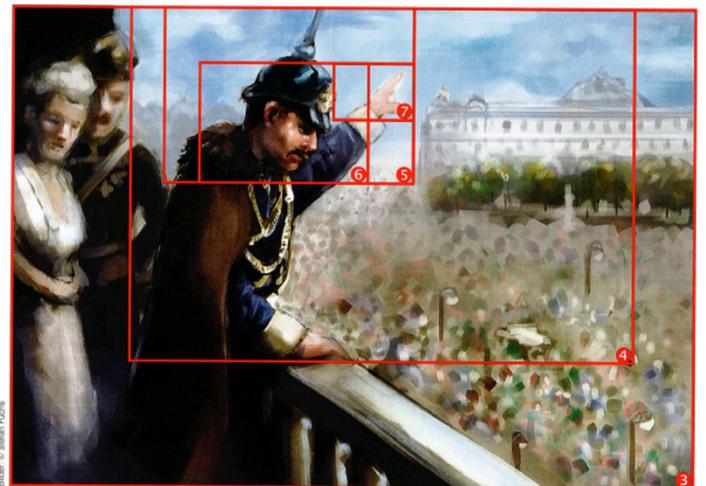
Die Einstellungsgrösse

Unter Einstellungsgröße versteht man die Entfernung der Kamera vom Hauptgegenstand. Sie setzt diesen – beispielsweise eine Person – in ein Verhältnis zur Umgebung. Die Person wird mal stärker (Totale), mal weniger (Nah) kontextualisiert, was ihre Bedeutung oder momentane Situation fortlaufend betont. Natürlich gibt es auch Übergänge zwischen Einstellungen, wodurch inhaltliche Veränderungen betont und die Aufmerksamkeit des Publikums fokussiert werden können.

In der deutschen Nomenklatur haben sich folgende Bezeichnungen etabliert, hier erläutert am Beispiel einer Person als Filmgegenstand:

	Panorama	Person als kleiner Teil der Umgebung
1	Totale	Person ist in ihrer Umgebung vollständig zu sehen
2	Halbtotale	Person ist mit ihrer unmittelbaren Umgebung vollständig zu sehen
3	Amerikanisch	Oberkörper einer Person bis zum Oberschenkel (dort, wo der Colt hängt)
4	Halbnah	Oberkörper einer Person bis zur Hüfte
5	Nah	Oberkörper einer Person bis zur Brust
6	Groß	Kopf/Gesicht einer Person
7	Detail	z. B. Augen, Mund oder Hände einer Person

Aus Geschichte lernen 158 / 2014, Friedrich Verlag, S. 10ff.



Bilder: © Steffen Fuchs

Um die Einstellungsgrößen und die Kameraperspektiven zu veranschaulichen, zeigen die Illustrationen die Bekanntgabe des Kriegszustands am 4. August 1914 durch Wilhelm II. als fiktive Spielfilmszenen.

Die Kameraperspektive

Die Kameraperspektive gibt die „Haltung“ der Kamera zum Hauptgegenstand an. Man unterscheidet drei Hauptvarianten:

→ Normalperspektive:

Gegenstand/Person auf „Augenhöhe“ des Betrachters, geringer Erzählaufwand, da kaum Abweichung von der Alltagserfahrung.

→ Aufsicht (Extremfall: „Vogelperspektive“):

Hohe Abweichung von Normalitätserfahrung, kann aus Sicht des Betrachters Übersicht, Souveränität bzw. aus Sicht des Betrachteten Unterlegenheit, Furcht, Schwäche, Bedrohung signalisieren.

→ **Untersicht (Extremfall: „Froschperspektive“):**
Kehrt das Betrachter-Gegenstandsverhältnis der Aufsicht um.

Daneben gibt es noch erzählerisch reizvolle Perspektiven, wie beispielsweise die subjektiven *Over Shoulder-* oder *Point of View-*Perspektiven, die das Publikum als Teil des Geschehens inszenieren.

Aus *Geschichte lernen* 158/2014, Friedrich Verlag, S. 12.

1 Reformation

Warum kommt es zu einer Reformation der katholischen Kirche?

Teil 1 - Einstiegslektion

Methodische Lernziele:

1. Ich kann die Wirkung der Hauptfiguren beschreiben (sympathisch/unsympathisch, usw.) (basal)
2. Ich kann die Wirkung/Bedeutung der Musik beschreiben. (basal)
3. Ich kann die Mentalität und die Gedanken handelnder Figuren analysieren. (intermediär)
4. Ich kann erkennen, ob die „historische Wirklichkeit“ durch dramaturgische Elemente beeinträchtigt wird. (intermediär)

Fachliche Lernziele:

1. Ich kann die Kritikpunkte an der katholischen Kirche nennen.

Voraussetzung: Die Schülerinnen und Schüler müssen kein Vorwissen über die Reformation mitbringen. Das Fachwissen zum Thema Reformation kann anhand der Aufgaben zum Spielfilm *Luther* erarbeitet werden.

Mögliche Unterrichtsgestaltung

Einstieg:

Einstieg ins Thema nach Vorschlag der *Zeitreise 1*:

Die SuS tragen zusammen, welche Konfessionen in ihrer Klasse vertreten sind.

Die SuS äussern Vermutungen zur Frage: Warum gibt es eine evangelische und eine katholische Kirche, obwohl beide Glaubensgemeinschaften christlich sind?

Hauptteil:

Infoblatt über die filmischen Mittel verteilen

Filmausschnitt 1 anschauen und Aufgabe 1 bearbeiten.

Eindrücke der SuS (Aufgabe 1) sammeln

Filmausschnitt 1 ein zweites Mal anschauen

Aufgabe 2 und 4 (mithilfe des Infoblattes) während des Schauens bearbeiten (evtl. Film kurz stoppen)

Nach dem Filmausschnitt: Aufgabe 3 bearbeiten

Korrektur im Plenum

Abschluss:

Diskussion über die Wirkung und den Einfluss der filmischen Mittel auf die Eindrücke der SuS (Aufgabe 1)

Luthers Entwicklung von seiner Ankunft in Rom (s. Aufgabe 2) bis zum Ende des Filmausschnittes als Tafelbild festhalten

Aufgabe 5 bearbeiten und Bedeutung der Romreise diskutieren

Differenzierung:

Die Aufgabe 5 kann von leistungsstärkeren SuS der Klasse bearbeitet werden (Textquelle ist kompliziert). Anschliessend können sie ihre Ergebnisse der Klasse präsentieren.

Lösungen zu den Aufgaben

- 1.** Mögliche Antwort: sympathisch, aber er scheint naiv, überrascht und ein bisschen verloren zu sein (Szene mit den Huren oder als Luther durch die Strassen läuft und die Armut sieht).
- 2a.** Mögliche Antworten: feierlich, lebendig, andächtig, majestätisch, sakral
- 2b.** Er freut sich, Rom, die Stadt der Päpste, zu besuchen.
- 3.** I. Ein Mönch verhandelt mit einer Hure
II. Eine andere Hure versucht Luther zu verführen
III. Ein Mann in goldiger Rüstung, Papst Julius II, reitet durch die Strassen. Dies deutet darauf, dass der Papst Krieg führt und verschwenderisch lebt. Beides ist ihm eigentlich verboten.
- 3b.** Päpste führen Kriege, Prunk- und Verschwendungssucht der Päpste, unsittlicher Lebenswandel vieler Kleriker, Nichteinhaltung des Zölibats (Konkubinat), Vernachlässigung der Glaubensgemeinschaft und der pastoralen Seelsorge, unterqualifizierte Prediger, Ämterkauf.
- 4a.** Er kauft einen Ablassbrief, um seinen Grossvater vom Fegefeuer zu befreien.
- 4b.** Er schliesst die Augen, hält den Ablassbrief fest und sagt das Vaterunser mit Herzblut. Er scheint überzeugt zu

sein, dass er dank dem Ablassbrief seinen Grossvater retten kann.

4c. I Nah/Normalperspektive

II Nah/Aufsicht

III Halbtotale/Aufsicht

IV Detail/Aufsicht

Die Kamera nimmt bei II und III Luthers Perspektive ein (subjektive Einstellung). Es gibt den Eindruck, dass wir, Zuschauer, durch Luthers Augen seine Umwelt sehen.

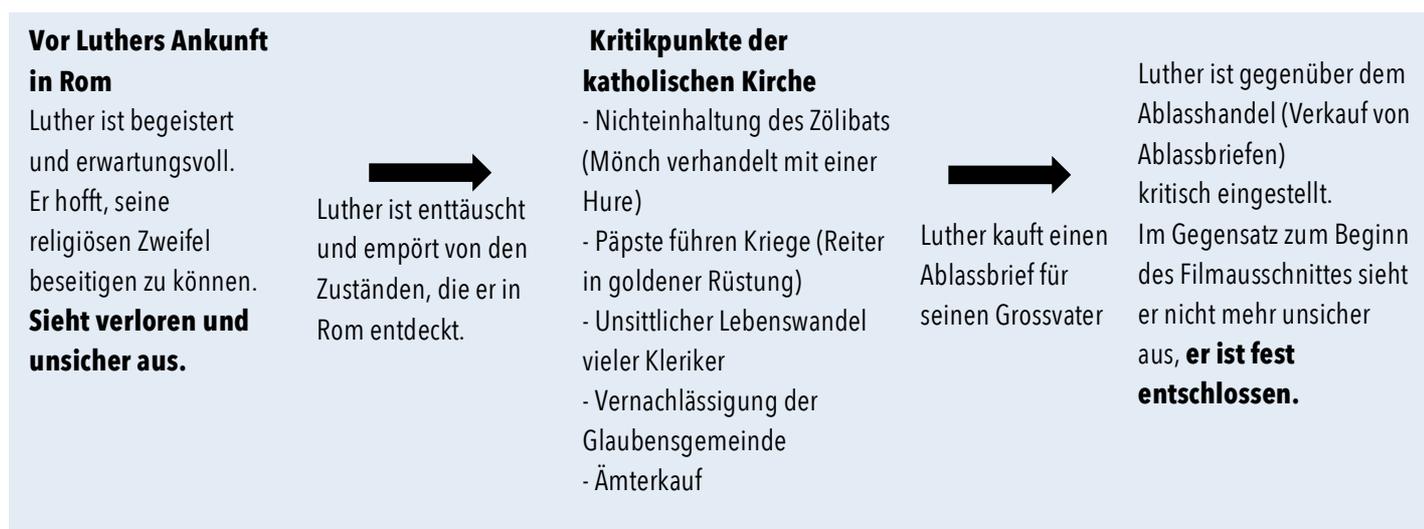
4d. Was mache ich eigentlich auf dieser Treppe? Habe ich ernsthaft ein Papierstück gekauft und geglaubt, dass ich somit meinen Grossvater aus dem Fegefeuer retten kann? Die Armen, die wenig Geld haben, opfern ein

Geldstück für den Seelenheil ihrer Familienangehörigen und denken, dass sie etwas Gutes tun. Das ist nur Unsinn. Die katholische Kirche will nur Geld machen.

5b. Mögliche Antwort: Luther war enttäuscht, von dem was er in Rom gesehen hat, aber er war nicht übermässig schockiert. Die Romreise ist kein Wendepunkt.

5c. Es wäre langweilig gewesen, wenn Luther durch das sündhafte Rom läuft, einen Ablassbrief kauft und danach einfach wieder in sein Kloster zurückkehrt. Dazu ist die Romreise im kulturellen Gedächtnis der Wendepunkt in Luthers Leben. Aus diesem Grund musste der Filmregisseur es als Wendepunkt darstellen.

Tafelbild



Teil 2

Methodische Lernziele:

1. Ich kann die Wirkung der Hauptfiguren beschreiben (sympathisch/unsympathisch, usw.). (intermediär)
2. Ich kann erklären, mit welchen filmischen Mitteln positive/negative Konnotationen erzeugt werden. (intermediär)
3. Ich kann erklären, welche Figuren durch die filmischen Mittel insgesamt positive/negative Bewertung erfahren. (intermediär)

Fachliche Lernziele:

1. Ich kann erklären, wie der Ablasshandel funktioniert und weshalb er eingeführt wurde.
2. Ich kann erklären, was Luther am Ablasshandel kritisierte.
3. Ich kann erklären, wie Luthers Thesen verbreitet und von der Bevölkerung aufgenommen wurden.

Mögliche Unterrichtsgestaltung

Einstieg:

Leitfrage: Welche Gefühle und Gedanken haben die Ablasspredigten bei den Menschen der Frühen Neuzeit vermutlich ausgelöst?

Kurze Einführung zum Filmausschnitt: Begriff des Ablasspredigers muss von der LP erklärt werden.

Filmausschnitt 2 zeigen

Fokus auf Aufgabe 1

Tetzels Wirkung auf die SuS sammeln (Aufgabe 1a) und stichwortartig aufschreiben

Hauptteil:

Aufgabe 1b: Rede nachlesen und innerer Monolog schreiben. Innere Monologe im Plenum vorlesen.

Aufgabe 1c und 2 bearbeiten

Aufgabe 3 (bei Frage 3e auf die manipulative Kraft der filmischen Mittel eingehen).

Besprechung der Aufgaben im Plenum

Abschluss:

Leitfrage wieder aufgreifen. Wirkung der filmischen Mittel auf die Zuschauer/innen (s. innerer Dialog+ Frage 3e) diskutieren. Die SuS sollen die Manipulationskraft der filmischen Mittel erkennen und verstehen, dass wir den Gedanken und Gefühlen damals lebender Personen immer nur von der heutigen Zeit annähern können.

Differenzierung:

SuS können die Leitfragen zur Aufgabe 1b benutzen, wenn sie Schwierigkeiten bei der Verfassung des inneren Monologs haben.

Aufgabe 3a: Ausfüllen der Einstellungsliste unter den SuS aufteilen oder ausgefüllte Einstellungsliste wegen Zeitmangel den SuS austeilen.

Mit dem Geld des Ablasshandels können die Päpste ihr luxuriöses Leben bezahlen und den Bau des Petersdoms in Rom finanzieren.

2a. I Totale VI Amerikanisch/Halbnahe

II Nah VII Nah

III Gross VIII Totale

IV Gross IX Gross

V Detail

3a. siehe nächste Seite

3b. Die Sequenz hat in der Realität mehr als 1 Woche gedauert und hat sich über mehrere 100km ausgedehnt.

3c. Der Filmregisseur hat keine andere Wahl, als die Zeit und den Raum stark zu raffen, um die Reformation in 2 Stunden zu erzählen. Dazu bringt diese schnelle Erzählweise Spannung in den Film, weil der Zuschauer sofort die Konsequenzen von Luthers Thesen sieht.

3d. Luthers Thesen wurden dank der Erfindung der Druckerpresse ein paar Jahre zuvor vervielfacht und verbreitet. Die Bevölkerung hat die Thesen positiv aufgenommen und hat angefangen, den Ablasshandel in Frage zu stellen.

3e. Mögliche Antwort: Die Zuschauer empfinden Luthers Erfolg und das Versagen von Tetzels als positiv. Diese Empfindung wird durch die Musik, Mimik und Kameraarbeit erzeugt.

3f. Die Menschen müssen Reue für ihre Sünden zeigen und den Bedürftigen helfen d.h. gute Taten tun. Gott ist gnädig und vergibt die Sünden.

Lösungen zu den Aufgaben

1a. Individuelle Antwort

1b. Mögliche Antwort: Es ist grausam, was der Mann uns gesagt und gezeigt hat. Ich habe gesündigt und muss unbedingt heute Abend solch einen Ablassbrief kaufen. Ich will nicht im Fegefeuer landen. Das wäre furchtbar.

1c. Ablassbriefe können gekauft werden, um die Zeit im Fegefeuer zu verkürzen bzw. zu beenden, und somit nach dem Tod in den Himmel zu kommen.

Einstellungsliste

	Bildinhalt	Ort	Einstellungsgrösse	Ton/Off-Voice/Musik
	<p>Nachdem Luther Hannas Ablassbrief zurückgekauft hat, schaut er fest entschlossen in die Kamera.</p>	<p>Wittenberg Aussen</p>	<p>Gross</p>	
	<p>Luther schreibt einen Brief an Albrecht von Mainz.</p>	<p>Ortswechsel Wittenberg, Innen</p>	<p>Gross</p>	<p>Luthers Stimme rezitiert seinen Brief an Albrecht von Mainz. Schnelle Cello- und Geigenstriche</p>
	<p>Albrecht von Mainz und sein Sekretär lesen Luthers Brief.</p>	<p>Ortswechsel Mainz (etwa zwei Tagreisen von Wittenberg entfernt)</p>	<p>Halbnah</p>	
	<p>Luther hängt seine 95 Thesen an die Kirchentür.</p>	<p>Ortswechsel Wittenberg, Kirche</p>	<p>Halbtotale</p>	<p>Man hört, wie ein Nagel eingeschlagen wird.</p>

	Bildinhalt	Ort	Einstellungsgrösse	Ton/Voice-Over /Musik
	Albrecht von Mainz hat den Brief zu Ende gelesen und befiehlt seinem Sekretär, den Brief nach Rom zu schicken.	Ortswechsel Mainz	Halbnah	Voice-Over hat gerade aufgehört → von Mainz ist mit Lesen fertig.
	Zwei Studenten lesen Luthers Thesen.	Ortswechsel Wittenberg, Aussen	Nah	Man hört, was sie lesen.
	Tetzel und seine Begleiter rasten am Flussufer. Ein Mönch liest eine von Luthers Thesen.	Ortswechsel Irgendwo auf dem Land	Halbtotale	Man hört, was der Mönch vorliest.
	Ein Mann öffnet eine Druckerpresse.	Ortswechsel In einer Druckerei	Halbtotale	Geräusche der Maschine und des Papiers
	Tetzel predigt für seine Ablassbriefe, aber niemand mehr will seine Ablassbriefe kaufen.	Ortswechsel Magdeburg, auf dem Marktplatz	Totale	Wir hören Tetzels Predigt.

Teil 3

Methodische Lernziele:

1. Ich kann die Wirkung der Hauptfiguren beschreiben (sympathisch/unsympathisch, usw.). (basal)
2. Ich kann erklären, welche eigenen Wertvorstellungen der Regisseur mit dem Film transportiert. (elaboriert)

Fachliche Lernziele

1. Ich kann erklären, wie der Papst und der Kaiser auf Luthers Thesen reagierten.

Bemerkung: Nach dem Teil 3 kann mit der *Zeitreise 1* der weitere Verlauf der Reformation (Übersetzung der Bibel und Verbreitung der Reformation) bearbeitet werden.

Mögliche Unterrichtsgestaltung

Einstieg:

Leitfrage: Wie haben der Papst und der Kaiser auf Luthers Thesen reagiert?

Hauptteil:

Filmausschnitt 3 anschauen (evtl. nach der Jagdszene kurz stoppen, um Frage 1a zu beantworten)

Aufgabe 1 bearbeiten

Filmausschnitt 4 anschauen

Aufgabe 3 (Teil 4) bearbeiten. Die SuS sollen sich überlegen, bei wem die Sympathien des Filmemachers liegen (s. verschiedene Aufgaben „Wer ist dir sympathisch/unsympathisch?“, um die Frage zu beantworten. Diese Abschlussaufgabe kann auch früher beantwortet werden, wenn nicht alle Teile der Einheit durchgeführt werden.

Abschluss:

Zeitstrahl ergänzen (2f) und Leitfrage beantworten.

Differenzierung:

Leistungsstärkere SuS sollen recherchieren, ob Luther Friedrich der Weise in der Realität getroffen hat.

Lösungen zu den Aufgaben

1a. Durch die Parallelmontage wird gezeigt, dass die katholische Kirche sich wünscht, Luther sei so einfach wie der Eber zu besiegen.

1b. Individuelle Antwort

1c. Friedrich der Weise verlangt einen gerechten Prozess für Luther in den Grenzen von Sachsen. Er fordert den Kaiser auf, Luther freies Geleit bis nach Worms zu gewähren.

1d. Papst: schliesst Luther aus der Kirche aus (Bannbulle)

Kaiser: fordert Friedrich der Weise auf, Luther Rom zu übergeben,

erlaubt, dass Luther ein gerechtes Verfahren in den Grenzen seines Landes (Sachsen) bekommt, gewährt Luther freies Geleit bis nach Worms

2a. Luther widerruft seine Thesen nicht.

2b. Bevölkerung ist begeistert, sie jubelt und skandiert Luthers Namen.

Kaiser: für den Kaiser ist Luther ein Dämon, der beseitigt werden muss. Er gewährt Luther kein freies Geleit mehr nach Wittenberg und spricht die Reichsacht über ihn aus.

2c. Der Filmemacher warnt die Zuschauer, dass Luther wegen Aleander in Gefahr ist. Dadurch steigt die Spannung des Filmes.

2d. Luther war in Gefahr. Soldaten des Kaisers hatten den Befehl bekommen, Luther zu entführen und zu töten bevor er Wittenberg erreicht.

2e. Damit wird Spannung erzeugt. Der Film wäre langweilig, wenn die Zuschauer schon wüssten, von wem Luther entführt wurde.

2f. siehe Tafelbild

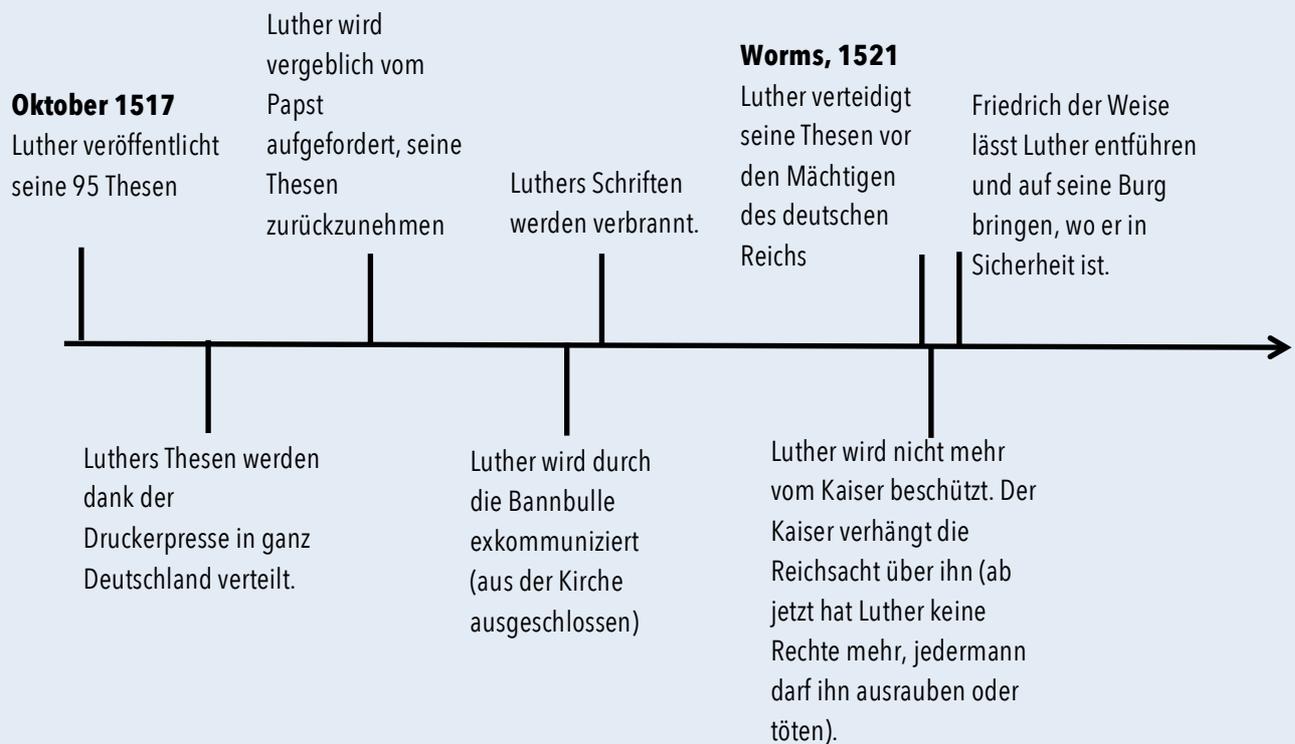
3a. Der Film fordert zur Zustimmung der Reformation auf. Alle Vertreter der katholischen Kirche werden unsympathisch dargestellt (Aleander, Tetzl, Papst). Aleander wird sogar als Teufel im roten Gewand auf der Galerie dargestellt.

3b. Die Herstellung des Filmes wurde von der protestantischen Kirche unterstützt. Aus diesem Grund ist

3b. Die Herstellung des Filmes wurde von der protestantischen Kirche unterstützt. Aus diesem Grund ist der Film *Luther* aus uneingeschränkt protestantischer Perspektive gedreht worden. Der Film ist parteilich d.h. er stellt Tetzel, Aleander, der Papst in ein negatives Licht.

Die Ablassbriefe werden im Film kritisiert. Beim ersten Auftritt von Tetzel wird der Ablassbrief vor dem Feuer gefilmt, wie wenn es ein Brief des Teufels ist. Tetzel sieht wie der Teufel aus, der aus den Flammen spricht.

2f. Zeitstrahl



2 Aufklärung

Was wird von den Aufklärern kritisiert und was sind ihre Ziele?

Methodische Lernziele:

1. Ich kann den Inhalt des Filmausschnitts wiedergeben /zusammenfassen. (basal)
2. Ich kann die Mentalität handelnder Figuren analysieren. (intermediär)
3. Ich kann den Filmausschnitt mit einer Quelle vergleichen, um die fiktionalen Elemente des Filmausschnittes herauszuarbeiten. (intermediär)

Fachliche Lernziele:

1. Ich kann die Weltanschauung der Vertreter der alten und neuen Denkweise beschreiben.
2. Ich kann erklären, was die Aufklärer an der alten Denkweise kritisieren und was ihre Ziele sind.
3. Ich kann erklären, wie Religion und Aufklärung zueinanderstehen.

Voraussetzungen: Das Unterrichtsmaterial kann als Einstieg (bei einer leistungsstärkeren Klasse) eingesetzt werden. Es kann auch als Anwendungsaufgabe dienen, nachdem die SuS in das Thema Aufklärung eingeführt worden sind.

Mögliche Unterrichtsgestaltung

Einstieg:

Filmausschnitt zeigen

Hauptteil:

Aufgaben 1-5 bearbeiten und im Plenum korrigieren
Aufgabe 6 bearbeiten und besprechen
Anschließend kann die Aufgabe 7 bearbeitet werden.
Der Vergleich zwischen Realität und Fiktion ist wichtig, damit die SuS nicht alles für wahr halten, was sie im Filmausschnitt gesehen haben.

Abschluss:

Fazit zur Leitfrage (Aufgabe 6) im Plenum besprechen
Unterrichtsgespräch zur Frage: Kann ein Mensch gleichzeitig Aufklärer sein und an Gott glauben?

Differenzierung:

Aufgabe 6b: Schwächere SuS ordnen die Aussagen der Differenzierungshilfe in die Tabelle ein.

Lösungen zu den Aufgaben

1. Individuelle Antwort
2. Die Impfung (Variolation) des Kronprinzen gegen Pocken. Da es ein gewisses Risiko gibt, sind die Minister

nicht einverstanden, den Kronprinzen impfen zu lassen. Sie argumentieren, dass der Kronprinz unter Gottes Schutz steht und keine Impfung benötigt.

Struensee dagegen argumentiert, dass die Pocken-Epidemie jeden treffen kann und dass es besser ist, den Prinzen zu impfen.

3. Siehe Seite 3

4a. Struensee lehnt die Folter ab. Nach ihm werden die Strafen willkürlich verteilt („wahrscheinlich am falschen Ort gestanden“) und stehen in keinem Verhältnis zur Tat („wahrscheinlich hat er gestohlen“). Der Mann wurde von seinem Eigentümer bestraft und zum Tod verurteilt, weil letzterer es entschieden hat. Der Bauer konnte sich nicht verteidigen.

Struensees entschlossener Blick zeigt seinen Willen, gegen die Ungerechtigkeit zu handeln.

4b. Königin Mathilde scheint empört und schockiert zu sein. Es ist wahrscheinlich das erste Mal, dass sie mit der Ungerechtigkeit innerhalb der Gesellschaft konfrontiert wird.

4c. Der zu Tode gefolterte Bauer beweist, dass nicht nur die Religion und das Eheleben (s. Gespräch), sondern auch der Aufbau der Gesellschaft den Menschen ihre

die Religion und das Eheleben (s. Gespräch), sondern auch der Aufbau der Gesellschaft den Menschen ihre persönliche Freiheit beraubten. In dieser Zeit gehörten die Bauern einem Grund- oder einem Leihherrn und wurden von ihren Eigentümern unterdrückt.

5. Was meint das Zimmermädchen mit ihrer

Aussage: Sie bedankt sich bei Gott. Sie denkt, dass der Kronprinz die Variolation nur überlebt hat, weil er unter Gottes Schutz steht und Gott mit ihm gnädig war.

Was meint Struensee mit seiner Aussage: Gott hat nicht den Kronprinzen gerettet. Nur dank der Medizin konnte er gegen Pocken immunisiert werden.

Fazit: Aufklärer glauben nicht an Gott. Für sie kann alles wissenschaftlich erklärt werden.

6. Alte Denkweise

Vertreter: Minister Bernstorff, Gulderg

Elemente der Weltanschauung: Folter, Bauern sind Untertanen von Grund- und Leihherren, 3-Stände-Gesellschaft, Gott beschützt den Thronfolger vor der Pocken-Epidemie

Neue Denkweise

Vertreter: Doktor Struensee, Königin Caroline Mathilde

Elemente der Weltanschauung: Nicht Gott, sondern die Medizin kann Krankheiten heilen und Menschen vor einer Epidemie schützen; jeder Mensch darf frei sein; Kritik der Religion; die Welt erkunden (Reisen); Abschaffung der Folter, Ungerechtigkeit bekämpfen (Szene mit dem Bauer); wissenschaftliche Experimente (z.B. Variolation) durchführen; eigenen Verstand benutzen (*Habe Mut, dich deines eigenen Verstand zu bedienen – Immanuel Kant*)

Fazit: Die Aufklärer kritisieren den alten Aufbau der Gesellschaft, sowie die Kirche und Gott. Gott ist nicht allmächtig und kann die Menschen vor Krankheiten nicht retten.

Ihre Ziele sind wissenschaftliche Experimente durchzuführen, die Welt zu erkunden (d.h. die Natur zu erforschen und den Sachen auf den Grund zu gehen) und für mehr Freiheit und Gerechtigkeit zu sorgen.

Kernideen der Aufklärung sind die persönliche Freiheit und die Nutzung des eigenen Verstands.

7. I. Auch im Film ist Struensee mit dem Königspaar auf dem Schloss Friedrichsberg.

II. Während dieses Aufenthalts bemüht sich Struensee, das Königspaar zu versöhnen, was ihm auch gelingt. Im Film wird die Versöhnung zwischen der Königin und dem König überhaupt nicht gezeigt. Es werden vor allem der lange Ausritt und die Diskussion über Aufklärung dargestellt, welche auf den Beginn einer Zuneigung zwischen Struensee und Caroline deuten.

III. Im Film gibt es einen grossen zeitlichen und örtlichen Sprung. Während des Aufenthalts auf dem Schloss Friedrichsberg ist Sommer. Dann ist plötzlich Struensee in Kopenhagen im Winter zu sehen. Laut den historischen Eckpunkten musste Struensee nicht früher nach Kopenhagen zurückkehren. Er ist sehr wahrscheinlich mit dem Königspaar im Oktober nach Kopenhagen zurückgekehrt.

Im Film wird ein Gebäude gezeigt, wo alle Kranken liegen. Es ist keine Impfanstalt.

Im Gegensatz zum Film bekam Struensee in der Realität den Befehl, den Kronprinzen zu impfen und wurde dafür noch belohnt.

Am Ende des Filmausschnitts wird der Vorschlag der Königin diskutiert, eine umfassende Pocken-Variolation in den Krankenhäusern der Stadt durchzuführen. Da eine Umfassende Variolation zu viel kosten würde, wird der Vorschlag abgelehnt. In der Realität wurde schon im Dezember 1769 die Errichtung einer Impfanstalt angeordnet.

IV. Die Beziehung zwischen Struensee und der Königin fing erst im Jahr 1770 und nicht schon 1769 an. Es ist also eher unwahrscheinlich, dass sie im Sommer 1769 schon zusammen ausritten.

7b. Der Filmregisseur wollte wahrscheinlich das Aufeinandertreffen der alten und neuen Denkweise darstellen. Das Thema um die Impfung des Kronprinzen eignete sich sehr gut dafür.

Aufgabe 3 - Lösungen

Weltanschauung der Vertreter der alten Denkweise

Weltanschauung der Vertreter der neuen Denkweise

Gespräch zwischen Struensee und der Königin über Rousseau und Freiheit

Königin Caroline: Locke und Voltaire sind hervorragend. Aber einige Gedanken der Aufklärung sind ein bisschen radikal. Was sagen Sie? Rousseaus Idee sich von der Zivilisation zu verabschieden und in den Bäumen zu leben?

Struensee: Er meint das wohl nicht ganz und wirklich.

K: Ja, aber dennoch.

S: Ich stimme mit ihm überein, dass der Aufbau unserer Gesellschaft es den Menschen erschwert, ihr eigenes Leben zu leben.

K: Nennen sie ein Beispiel.

S: Religion, Eheleben... alles was uns unserer persönlichen Freiheit beraubt.

K: Bekommen Sie bloss nie Kinder Struensee.

S: Das hatte ich auch nicht vor!

K: Was wollen Sie dann?

S: Ich würde gern die Welt bereisen...Orte sehen, die man nur aus Büchern kennt.

K: Das klingt wie ein schönes Leben

K: Was ist das?

S: Das ist ein Holzpferd... Hab keine Angst! Ich tue dir nichts. Geh nicht!

K: Ist er tot?

S: Ja... Er wurde bestraft, von seinem Herrn.

K: Warum wurde ihm das angetan?... Warum?

S: Wahrscheinlich hat er gestohlen, am falschen Ort gestanden, was weiss ich. Auf jeden Fall war jemand der Meinung, er müsste bestraft werden. Es gibt nichts was wir noch tun können. Der halbe Hofstaat besitzt Gutshöfe in der Gegend. Den Eigentümer dieser Bauern kennen wir vermutlich.

Pockenausbruch

Guldberg: Haben Sie völlig den Verstand verloren, Struensee? Ihre zweifelhaften Experimente an der Bevölkerung durchzuführen ist eine Sache, aber das Leben des Kronprinzen* zu gefährden ist eine ganz andere.

S: Im Gegenteil ich will sein Leben retten.

Guldberg: Moment, was hat er überhaupt in der Stadt zu suchen. Der Leibarzt des Königs hat nichts in den Krankenhäusern verloren.

S: Es sind mehr als 700 Menschen in den letzten Monaten gestorben. Die meisten davon Kinder und heute hat sich die Krankheit bis nach Christiansburg ausgebreitet.

Minister Bernstorff: Sammeln Sie schon Erfahrungen mit dieser... Variolation**?

S: Ja, auch an mir selbst.

Minister Bernstorff: Wie hoch ist die Überlebensrate?

S: Es besteht immer ein gewisses Risiko

Guldberg: Ein gewisses Risiko?

S: Aber wenn es gut geht. Und davon bin ich überzeugt, wird er immunisiert.

Guldberg: Der Kronprinz ist Thronerbe des dänischen Königreiches. Er steht unter Gottes Schutz.

S: Eine Pocken-Epidemie ist nicht wählerisch. Sie tötet auch Könige und Königinnen... wie Ihnen bekannt sein durfte.

Minister Bernstorff: Eure Majestät...

3 Französische Revolution

Durch Gewalt zu Freiheit und Demokratie?

Methodische Lernziele:

1. Ich kann erklären, wer die „Guten“ und wer die „Bösen“ sind und was sie darstellen. (basal)
2. Ich kann erkennen, ob der Film Anspruch auf Authentizität erhebt. (intermediär)
3. Ich kann feststellen, ob der Film Partei ergreift und Urteile fällt. (intermediär)
4. Ich kann analysieren und erläutern, welche Werte und Anschauungen aus der Zeit der Entstehung des Filmes sich in diesem widerspiegeln. (elaboriert)

Fachliche Lernziele:

1. Ich kann erklären, was die Schreckensherrschaft ist und wer der Anführer ist.
2. Ich kann erklären, welche Auswirkungen die Schreckensherrschaft unter Robespierre auf die französische Bevölkerung hatte.
3. Ich kann argumentieren, ob die Schreckensherrschaft zu Freiheit und Demokratie führte.

Voraussetzung: Der Filmausschnitt aus dem Film *Danton* ermöglicht den SuS, die Schreckensherrschaft an einem konkreten Beispiel zu bearbeiten. Die SuS müssen Robespierre und die Krisen des Jahres 1793 kennen (Zeitreise 1, S. 82-83).

Mögliche Unterrichtsgestaltung

Einstieg:

Tafelbild 1 zeigen. Die hohe Zahl der Hinrichtungen soll Fragen bei den SuS auslösen.

Leitfrage einblenden

Hauptteil:

Filmausschnitt zeigen und Aufgaben 1 & 2 bearbeiten
Fazit (Aufgabe 2f) an der Tafel festhalten

Aufgabe 3 bearbeiten und Frage 3b diskutieren

Aufgabe 4 bearbeiten

Abschluss:

In Gruppen sollen die SuS versuchen, Pro- und Contra-Argumente zu finden, um die Leitfrage zu beantworten.
Argumente in einer Tabelle festhalten (s. Tafelbild 2)

Differenzierung:

Aufgabe 6a als Hausaufgabe

Aufgabe 5 und 6 (ausser a) für leistungstärkere SuS

Lösungen zu den Aufgaben

1. Gute: Danton, Lacroix

Böse: Mitglied des Sicherheitsausschusses (Polizei), Robespierre, Billaud-Varenne, Fouquier.

2a. Indem das Mitglied des Wohlfahrtsausschusses mit dem Tod durch die Guillotine droht.

2b. Jeder Angeklagte, der sich dem Tribunal widersetzt, wird auf der Stelle von der Verhandlung ausgeschlossen.

2c. Das Urteil (Tod durch Guillotine) stand schon vor dem Prozess fest. Der Prozess wurde nur für die Form gemacht.

2d. Der Prozess ist nur ein Scheinprozess. Mitglieder des Wohlfahrtsausschusses drohen einem Mann mit dem Tod, damit er ein Geständnis über eine Verschwörung unterschreibt. Der Wohlfahrtsausschuss nützt diese nicht bewiesene Verschwörung, um ein Dekret zu erlassen, damit Danton aus der Verhandlung ausgeschlossen wird. Danton darf keine Zeugen haben; er darf sich nicht verteidigen: Nach der Vorlesung des Dekrets wird er aus dem Tribunal ausgeschlossen; seine Anhänger verlassen selbst das Tribunal, weil sie genau wissen, dass dieser

Prozess eine Farce ist. Das Todesurteil steht schon vor dem Prozess fest; die Richter sind Robespierre und dem Wohlfahrtsausschuss untergeordnet (keine Gewaltentrennung).

2e. Der Filmemacher ergreift für Danton Partei, indem er den unfairen Prozess und die Ungerechtigkeit gegenüber Danton und seinen Anhängern darstellt. Er stellt Danton und seine Anhänger als Gute und die Mitglieder des Revolutionstribunals und des Wohlfahrtsausschusses als Böse dar.

2f. Auf Angst. Alle Gegner der Revolution werden ohne Prozess (oder nach einem Scheinprozess) guillotiniert.

3b. Ja! Danton durfte keine Zeugen haben. Er verteidigte sich selbst. Seine Anhänger warteten einfach auf das Ende des Prozesses. Nach dem Erlass eines neuen Dekrets wird Danton sogar vom Prozess ausgeschlossen. Danton kannte sein Urteil schon bevor der Prozess begonnen hatte. Den Richtern sind Dantons Argumente gleichgültig. Sie werden ihre Meinung nicht ändern.

4a. Verdächtige sind Menschen, welche die Revolution auf irgendeine Art kritisierten und ihr nicht ständig treu geblieben waren.

4b. Verdächtige wurden ohne einen Beweis verhaftet und zum Tode verurteilt. Es herrschte ein Klima der Angst. Die Menschen konnten niemandem mehr vertrauen.

4c. Danton und seine Anhänger wurden verhaftet, weil sie für den Wohlfahrtsausschuss als Gegner der Revolution galten. Wie die drei anderen Personen (aus M2) wurden Danton und seine Anhänger ohne triftigen Grund und ohne Beweis verhaftet und zum Tode verurteilt.

4d. Die Feinde der Revolution müssen bekämpft werden, damit die Revolution siegen kann. Wenn die

Gegner der Revolution nicht vernichtet werden, dann wird die Revolution mit ihnen untergehen.

5b. Nein. Dantons Prozess wird nicht in „der vorgeschriebenen Form gehalten“. Er darf keine Zeugen haben, obwohl es im Gesetz geschrieben ist. Dantons Verhaftung ist eine „willkürliche Anordnung“. Dantons Strafe mit dem Todesurteil steht in keinem Verhältnis zur Tat. Nach Artikel 8 ist diese Strafe nicht „unbedingt und offenbar notwendig“. Nach Artikel 8 darf das neue Dekret nicht für Dantons Fall gelten, weil es nach seiner „Straftat“ erlassen worden ist.

6a. Er verliert seine Stimme kurz bevor er aus seinem eigenen Prozess ausgeschlossen wird. Im übertragenen Sinn bedeutet es, dass er sich nicht mehr äussern darf, dass man ihm die Redefreiheit verbietet.

6b. Danton, der das Revolutionstribunal verhöhnt, könnte der Gewerkschaftsführer Leche Walesa sein. „Das Volk hat nur einen Feind: die Regierung.“ Und Robespierres Rechtfertigung des Terrors – die Notwendigkeit der Tyrannei im Dienst der Demokratie – könnt[e] die von General Jaruzelskis sein“.

Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12.11.1994, S.27 zit n. Darnton, R. (2017). Robespierre – der Osten. Andrzej Wajdas „Danton“. Praxis Geschichte, 2.

6c. Der Film ist eine Anklage gegen den Totalitarismus. Der Filmeregisseur kritisiert:

- die Unterdrückung der Rede- und Pressefreiheit
„Ihr habt den Journalisten untersagt, mitzuschreiben, was ich rede. Ich sehe eure Gerichtsschreiber, wie sie da sitzen mit verschränkten Armen. Auch sie haben den Befehl bekommen, nichts mehr zu schreiben“.
- die politische Justiz: der Prozess wird von der Politik bestimmt (keine Gewaltentrennung)
- die Machtgier und den Einsatz der Gewalt
- die Scheinprozesse, welche die Freiheit verhöhnen

Tafelbild 1 - Einstieg

Französische Verfassung 1793	1793/1794
Ziele: <ul style="list-style-type: none"> • Freiheit • Gleichheit • Brüderlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Mehr als 16'500 Hinrichtungen in einem Jahr (mit Guillotine) • Ca. 38 pro Tag • 86% aller Opfer aus dem 3. Stand

<https://www.welt.de/geschichte/article167101804/Der-Grosse-Terror-kostete-Zehntausende-das-Leben.html> (11.03.19)

Tafelbild 2

Ja	Nein
Feinde der Revolution müssen durch Gewalt (Guillotine) bekämpft werden, damit die Revolution überlebt.	Die Menschen haben voneinander Angst (Gegenteil der Brüderlichkeit)
	Schreckensherrschaft verstösst gegen die Menschen- und Bürgerrechte
	Willkürherrschaft, keine fairen Prozesse (Gegenteil der Demokratie und Freiheit)
	Viele Unschuldige werden ermordet.
	Unterdrückung der Meinungs- und Redefreiheit

4 Frauen-Emanzipation

Gleichberechtigung von Mann und Frau – Was hat sich geändert und was ist noch zu tun?

Methodische Lernziele:

1. Ich kann erkennen, welche Elemente fiktional und welche historisch belegt sind. (basal)
2. Ich kann die Filmhandlung mit historischen Eckpunkten vergleichen. (intermediär)
2. Ich kann begründen, warum der Filmregisseur/die Filmregisseurin sich für fiktive Hauptfiguren entschieden hat. (intermediär)

Fachliche Lernziele:

1. Ich kann die Geschlechterrollen der Männer und Frauen im 20. Jahrhundert beschreiben.
2. Ich kann aus beiden Filmausschnitten die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Geschlechterrollen und des Kampfs für das Frauenwahlrecht in England und in der Schweiz herausarbeiten.
3. Ich kann begründen, warum das Frauenstimmrecht in der Schweiz erst 1971 als eines der letzten Länder Europas eingeführt wurde.

Voraussetzung: Das Thema Industrialisierung (Arbeitsbedingungen, Konsequenzen für die Arbeiter) muss den SuS bekannt sein.

Dieses Unterrichtsmaterial ersetzt (oder ergänzt) das Kapitel 9 – Frauen-Emanzipation mit Verspätung – aus dem Lehrmittel *Zeitreise 2*.

Mögliche Unterrichtsgestaltung

Einstieg:

Bild von Maud beim Arbeiten zeigen und Text in der Ich-Form vorlesen (s. Vorlage)

Hauptteil:

Thema der Filme kurz erklären und Filmausschnitt 1 zeigen: 1. Spalte der Tabelle ausfüllen (Aufgabe 1)

Filmausschnitte 2 und 3 zeigen: 2. Spalte der Tabelle ausfüllen (Aufgabe 1). Anschliessend Fazit ziehen

Aufgaben 2 und 3 bearbeiten. Im Plenum diskutieren Evtl. auf die Unterschiede zwischen dem Kampf in England und der Schweiz eingehen (s. Fazit, Aufgabe 1)

Aufgaben 4 und 6 bearbeiten. Für die Aufgabe 6 sollte eine Frauen- und Männergruppe gebildet werden.

Abschluss:

Diskussion über die Gleichberechtigung (Aufgabe 4)
Vorbereitung in Gruppen mit anschliessender Plenumsdiskussion

Differenzierung:

Leistungsschwächere SuS können für Aufgabe 1 anhand der Dialogprotokolle die Rechte und Pflichten der Frauen ableiten.

Aufgabe 5 kann als vorbereitende Hausaufgabe gegeben werden oder im Unterricht behandelt werden.

Leistungsstärkere SuS können recherchieren, mit welchen geschichtlichen Ereignissen die Einführung des Frauenwahlrechtes in den verschiedenen Ländern in Verbindung stand.

Lösungen zu den Aufgaben

1. Siehe Seite 3

2a. Fiktive Elemente: Maud; Sonny; Rede von Pankhurst auf der Strasse

Historisch belegte Elemente: Emmeline Pankhurst, Verhaftungen von protestierenden Frauen; Frauen werden verhaftet und gingen ins Gefängnis; Scotland

Yard überwacht die Frauen; nicht alle Frauen waren für das Frauenstimmrecht; Hunger-Streik-Medaillen (S. 25)

2b. I Der Titel des Filmes ist Taten statt Worte wie der Slogan der Frauenbewegung.

II Auch im Film wird Maud mit anderen Suffragetten verhaftet, weil sie gegen den Entscheid der Regierung protestiert hat.

III Im Film sieht man das Hauptquartier von Scotland Yard, wo einige Fotos von Suffragetten hängen. Ein Inspektor sagt: „Sie werden uns zu ihr führen“. Damit wird deutlich, dass die Suffragetten überwacht werden.

IV Im Film findet die Rede nicht in einem Saal, sondern auf offener Strasse statt. Direkt nach der Rede muss Pankhurst vor der Polizei fliehen, was in der Realität nicht der Fall war.

3a. Fiktive Elemente: Nora; Hans; dass Nora ihre Nichte Hannah begleiten muss; dass Hannah mit ihrem Freund verschwindet; dass es bei der Informationsveranstaltung gratis Pizza gibt; dass im Dorf so viele Plakate hängen; dass Nora nach dem Treffen mit den Feministinnen in Herisau rasch zu einer Feministin wird, usw.

Historisch belegte Elemente: Die Frau muss sich um den Haushalt kümmern und darf nicht ohne die Erlaubnis des Mannes arbeiten gehen; der Ehemann sorgt für die Kosten des Haushalts, indem er jede Woche oder jede zwei Wochen das Haushaltsgeld seiner Frau gibt.

3b. Individuelle Antwort

4a. Dadurch können sich die Zuschauer mit der normalen Bürgerin identifizieren. Jeder könnte für die Frauenrechte kämpfen, wie es Nora und Maud gemacht haben. Jeder könnte vor die Gemeinde stehen und seine Meinung sagen.

4b. Die Frauen sind mit diesem Rollenbild geboren und sind daran gewöhnt, den Männern untergeworfen zu sein. Der Druck der Gesellschaft ist sehr gross. Nora und ihre Familie werden verspottet und ausgelacht. Hans

bekommt Kommentare von seinen Kollegen, dass er seine Frau nicht im Griff hat.

Während der Versammlung wollen ein paar Frauen zeigen, dass sie für das Frauenstimmrecht sind, aber zögern, ihre Hand zu heben. Dazu denken einige (wie Nora am Anfang), dass sie sowieso nichts bewirken können. Sie ersparen sich viele Probleme, wenn sie passiv und an ihrem Platz bleiben.

4a. Rechte und Pflichten der Frau laut dem alten Eherecht:

Sich um den Haushalt und die Kinder kümmern darf nur mit der Bewilligung des Ehemannes arbeiten gehen

Rechte und Pflichten des Mannes laut dem alten Eherecht:

Oberhaupt (Chef) der Familie
sorgt für den Unterhalt der Familie
wählt den Wohnort und die Wohnung alleine

Was hat sich durch die Einführung des neuen Eherechts geändert?

Nach dem neuen Eherecht haben beide Gatten die gleichen Rechte und Pflichten:

Sie können die Wohnung gemeinsam auswählen
Jeder kann seinen Beruf auswählen.

Das Paar muss selbst organisieren, wie der Haushalt geführt wird und wen sich um die Kinder kümmert.

6a. Lohnungleichheiten; Vaterschaftsurlaub ist viel kürzer als der Mutterschaftsurlaub; es gibt noch einige typische Frauen- und Männer-Berufe; es ist schlecht angesehen, wenn eine ältere Frau mit einem jüngeren Mann ausgeht, andersrum ist es aber kein Problem.

6b. Individuelle Antwort

Aufgabe 1 - Lösungen

	Geschlechterrollen anfangs 20. Jahrhundert (1912-1913) England	Geschlechterrollen während des 20. Jahrhunderts (1971) Schweiz
Rolle der Frau	sich um Kinder und Haushalt kümmern Abhängigkeit vom Ehemann ist dem Ehemann unterworfen hat keinen Platz in der Politik	Sich um Kinder, Haushalt und Schwiegervater kümmern Darf ohne Bewilligung des Ehemannes nicht arbeiten gehen
Rolle des Mannes	Oberhaupt der Familie kann für seine Ehefrau entscheiden und muss sie zurechtweisen, wenn sie von ihrer Rolle abweicht	Oberhaupt der Familie Sorgt für den Unterhalt der Familie
Wie/Mit welchen Mitteln kämpfen die Frauen für ihre Rechte?	Proteste Sabotage-Aktionen (Fenster einschmeissen, Zerstörung von privatem Eigentum) Scotland Yard überwacht die Frauen	Gemeindeversammlung organisieren, Flugblätter verteilen und Bevölkerung informieren (Frauen in Herisau)
Welches Ereignis /Welche Ungerechtigkeit bewegt Maud bzw. Nora für ihre Rechte zu kämpfen?	Maud ändert ihre Meinung nach dem Gespräch mit ihrem Mann über das Leben ihrer Tochter. Als ihr Mann sagt, dass ihre Tochter das gleiche Leben wie Maud führen würde, wird Maud klar, dass sie etwas dagegen tun soll.	Nora fängt an, für ihre Rechte zu kämpfen, nachdem ihr die Ungerechtigkeit des Gesetzes klar wird. Laut Gesetz darf ihr Mann ihr verbieten, ausserhalb des Hauses arbeiten zu gehen.
Warum sind Sonny bzw. Hans gegen die Emanzipationsversuche* ihrer Frauen. Halte ihre Gründe fest.	Die Gesellschaft lachen sie aus. Druck der Gesellschaft: Frau muss sich nicht ihrem Ehemann widersetzen. Er wirft ihr vor, Schande über ihn und seine Familie zu bringen.	Druck der Gesellschaft: Wenn Nora arbeiten geht, würden Hans' Kollegen hinter seinem Rücken lästern.
Nicht alle Frauen unterstützen das Frauenwahlrecht. Nenne zwei Beispiele, wo dies im Film deutlich wird.	Mrs Gaston, Mauds Nachbarin, schliesst das Fenster, als Maud nach ihrem Gefängnisarrest nach Hause kommt. Eine Frau lacht Maud aus, als sie Mauds Foto in der Zeitung sieht. Alle Nachbarn beobachten Maud, als sie von Sonny aus dem Haus herausgeworfen wird, aber niemand bietet Hilfe an. In der Wäscherei schauen Mauds Kolleginnen sie komisch an, nachdem ihr Foto in der Zeitung erschien.	Charlotte Wipf ist klar dagegen Bei der konsultativen Abstimmung während der Informationsveranstaltung wählen kaum Frauen für das Frauenstimmrecht. Einige zögern, aber trauen sich trotzdem nicht, die Hand zu heben.

Fazit: Was sind die Gemeinsamkeiten/Unterschiede zwischen den Geschlechterrollen und dem Kampf für das Frauenstimmrecht in England und in der Schweiz?

Obwohl mehr als 50 Jahre zwischen den zwei Geschichten liegen, sind die Geschlechterrollen gleich. Die Männer sind aus den gleichen Gründen gegen die Emanzipation ihrer Frau. In beiden Filmen ist ebenfalls ersichtlich, dass lange nicht alle Frauen das Frauenstimmrecht unterstützten.

In England war Mrs. Pankhurst die Symbolfigur des militanten Frauen-Widerstands. Solch eine Symbolfigur gab es in der Schweiz nicht. Dazu radikalisierte sich die Bewegung in England am Anfang der 20er Jahre. In der Schweiz blieb es ausser dem Lehrerinnen-Streik 1959 sehr pazifisch.



Die Abbildung stammt aus dem Film *Suffragetten – Taten statt Worte* (2015), von Sarah Gavron

Text für den Einstieg

Ich heiße Maud Watts. Ich bin 24 Jahre alt. Ich habe mit sieben Jahren als Teilzeitkraft in der Wäscherei begonnen. Seit ich 12 bin, arbeite ich vollzeitig. Man muss nicht in die Schule gehen, um Laken zu waschen.

Wir, die Wäscherinnen, haben eine sehr kurze Karriere; wir husten sehr viel, wir haben Kopfschmerzen wegen den giftigen Dämpfen, wir verbrennen und verletzen uns.

Ich verdiene 13 Schilling pro Woche. Ein Mann bekommt 19 Schilling und ich arbeite ein Drittel mehr Stunden als er. Die Männer arbeiten meistens an der frischen Luft, während wir, Frauen, immer drinnen in den Dämpfen arbeiten müssen.



Hunger-Streik-Medaille

Für jeden Hunger-Streik im Gefängnis bekamen die Suffragetten eine zusätzliche Stange, wo die Dauer des Hunger-Streiks stand.

5 Britisch-Indien - eine Erbschaft des Kolonialismus

Gewaltloser Widerstand: eine wirksame Alternative um Veränderungen herbeizuführen?

Dieses Arbeitsmaterial zeigt am Beispiel Britisch-Indiens, dass die Kolonien, welche während des Zeitalters des Imperialismus erobert wurden, bis Mitte/Ende des 20. Jahrhunderts unter der Herrschaft der Kolonialmächte standen. Der Filmausschnitt aus dem Film *Gandhi* zeigt den Widerstand der Bevölkerung gegen den Kolonialismus. Dank diesem Film lernen die SuS Gandhis gewaltlosen Widerstand und seinen sehr berühmten Salzmarsch kennen.

Methodische Lernziele:

1. Ich kann analysieren, ob der Film Partei ergreift und Urteile fällt. (intermediär)
2. Ich kann die fiktiven und historisch belegten Elemente im Film erkennen. (intermediär)

Fachliche Lernziele:

1. Ich kann erklären, was Gandhis Salzmarsch war und was er damit bewirken wollte.
2. Ich kann argumentieren, ob der gewaltlose Widerstand eingesetzt werden könnte, um gegenwärtige Krisen und Konflikte zu lösen.

Voraussetzung: Dieses Thema sollte als Abschluss des Themas Imperialismus bearbeitet werden.

Mögliche Unterrichtsgestaltung

Einstieg:

Bild von Gandhi zeigen und ihn kurz präsentieren

Hauptteil:

Filmausschnitt „Beratung im Arbeitszimmer„ (1:59:13 – 2:00:50) zeigen (evtl. Film kurz stoppen)

Aufgabe 1 bearbeiten

Filmausschnitt bis zum Ende zeigen (2:00:50 – 2:13:25) zeigen (evtl. Film kurz stoppen)

Aufgabe 2 bearbeiten

Abschluss:

Diskussion über Frage 4 und Leitfrage
Aufgabe 5 bearbeiten und diskutieren
(Gegenwartsbezug)

Differenzierung:

Aufgabe 3 kann als Hausaufgabe oder von leistungsstärkeren SuS bearbeitet werden.
Das Protokoll des Gesprächs zwischen dem Vizekönig Irwin und seinen Beratern dient als Hilfe für Aufgabe 1b.
Differenzierungshilfe für Aufgabe 2d.

Lösungen zu den Aufgaben

1a. Mögliche Antwort: Der Vizekönig scheint ahnungslos, inkompetent und naiv zu sein. Er begreift die Wichtigkeit der Situation nicht.

1b. Gesichtsausdruck: Irwin zieht oft die Augenbrauen hoch und runzelt die Stirn (→ Ahnungslosigkeit). Ein General scheint besorgt zu sein, nachdem der Vizekönig seine Entscheidung getroffen hat.

Sprache: Irwin redet mit einem verächtlichen, arroganten, naiven Ton (→ begreift die Wichtigkeit der Situation nicht).

„Die Sache hat symbolische Bedeutung...Sie müssen mich nicht belehren“ (→ deutet darauf, dass die Berater gemerkt haben, dass Irwin die Wichtigkeit der Situation nicht begriffen hat).

Grösseneinstellung: Gross, Nah (→ um Gesichtsausdrücke zu sehen), Halbtotale am Anfang der Szene, um den Ort zu zeigen.

Kameraführung: Kamera wandert von Gesicht zu Gesicht, um die Eindrücke der Teilnehmenden zu zeigen.

1c. Der Vizekönig kontrolliert die Situation überhaupt nicht. Er entscheidet sich für General Edgars Vorschlag,

den Marsch zu ignorieren, weil es in diesem Moment die einfachste Lösung für ihn ist. Jedoch wird das Problem nur verschoben. General Edgard scheint einen grossen Einfluss auf Irwin zu haben. Der General hat nach Irwins Entscheid ein zufriedenes Lächeln auf dem Gesicht, während Charles düster dreinschaut.

1d. Nein, in der Realität scheint der Vizekönig ein intelligenter und respektabler Mensch gewesen zu sein. Er respektierte Gandhi und seine politischen Bestrebungen. Aus diesem Grund hat er wahrscheinlich nie so verächtlich über Gandhis Kampagne wie im Film geredet. Trotz seines Respekts für Gandhis Kampagne konnte er keine Gesetzverstösse tolerieren und hat viele Menschen verhaften lassen.

In der Realität hat Irwin einen Brief von Gandhi bekommen, in dem Gandhi sein Vorgehen und seine Ziele mitteilte. Im Film wird der Vizekönig durch seine Berater über diese Kampagne informiert.

2a. Der Salzmarsch ist ein Marsch von Gandhis Wohnort bis zum Meer. Es ist ein symbolischer Akt gegen das Salzmonopol der Briten.

2b. Der gewaltlose Widerstand. Dadurch provozieren Gandhi und seine Anhänger die britische Regierung.

2c. Die Journalisten spielen eine wichtige Rolle, weil sie durch ihre Berichte und Filme die Welt auf Gandhis Aktionen und gewaltlosen Widerstand aufmerksam machen. Die Briten können sich nicht erlauben, mit Gewalt einzugreifen, weil sonst die Öffentlichkeit und die ganze Welt davon erfahren würde und es verurteilen würde.

2d. I Der Vizekönig wird durch seine Berater über Gandhis Kampagne informiert. Ein General informiert den Vizekönig, dass nach Gandhis Wunsch jeder Einheimische die Flagge des unabhängigen Indiens hissen soll.

II. Gandhi hält in keinem Dorf, um eine Rede zu halten. Die Bevölkerung schmeisst Blütenblätter auf seinen Weg. Einige arbeiten am Takli (Symbol für Gandhis Widerstand).

III. Im Film berichtet einer der Berater, dass Gandhi am Jahrestag des Massakers von Amritsar (13. April) das Meer erreicht. In der Realität erreicht er das Meer schon am 6. April.

IV. 90'000 – 100'000 Menschen wurden verhaftet. Sogar Nehrus Mutter wurde verhaftet.

V. Gandhi hat einen Brief an den General gerichtet, in dem er einen Überfall am folgenden Tag auf die Salzwerke von Dharasana ankündigt. Im Film wird Gandhi am gleichen Abend festgenommen.

VI. Der Angriff auf die Salzwerke geschieht am Tag nach Gandhis Verhaftung. (Im Film wird die Zeit gerafft).

2e. Der Filmregisseur ergreift ganz klar Partei für Gandhi. Er hat Lord Irwin absichtlich als unwissend dargestellt. Da Irwin der Vertreter der britischen Kolonialherrschaft ist, wird die ganze Kolonialherrschaft negativ konnotiert. Im Film wird von 90'000-100'000 Verhafteten (im April-Mai) berichtet, obwohl in der Realität ca. 60'000 Personen bis Ende des Jahres verhaftet wurden. Der Filmregisseur übertreibt die Zahlen, um den Ausmass der Bewegung noch stärker zu betonen.

3a. Die Männer wollen die Salzwerke besetzen, um gegen das Salzmonopol der Briten zu demonstrieren. Dazu wollen sie den Briten beweisen, dass weder die Inhaftierung von tausenden von Menschen noch Gandhis Verhaftung sie aufhalten werden. Auch ohne Gandhi werden sie den gewaltlosen Widerstand weiterführen.

3b. Der gewaltlose Widerstand irritiert und stört die Briten. Sie haben zwei Möglichkeiten: Entweder werden sie hilflos und lenken ein, oder sie werden noch brutaler, weil sie damit nicht anders umgehen können.

4. Individuelle Antwort

5a. Braune Hose und Stiefel, runder Kaki Hut mit Rand

5b. Melania Trump erntete grosse Kritik, weil sie einen weissen Tropenhut – Symbol für die europäische Kolonialherrschaft in Afrika – trug. Dazu hatte sie eine beige Hose, braune lange Stiefel sowie eine weisse Bluse angezogen. Sie sah wie die britischen Soldaten aus. Ihr Outfit war politisch nicht korrekt, weil es an die

afrikanischen Bevölkerungen durch weisse Europäer

während der Kolonialzeit erinnerte.



<http://www.espnricinfo.com/magazine/content/story/935051.html> (18.02.19).

6 Merry Christmas - Weihnachtsfrieden 1914

Weihnachtsfrieden 1914 – Hat es sich gelohnt oder war alles umsonst?

Merry Christmas thematisiert ein bislang wenig bearbeitetes Thema. „In diesem Film geht es nicht um die grosse politische Geschichte, sondern um eine Episode, die als peinlich erachtet und von allen beteiligten Ländern (ausser Grossbritannien), so gut es ging, verschwiegen wurde“ (Wenzl 2006, S. 111). Dieses Thema bietet einen Exkurs, um einmal eine andere, humane Seite des Ersten Weltkrieges zu bearbeiten.

Methodische Lernziele:

1. Ich kann begründen, warum mir der Filmausschnitt gefallen hat. (basal)
2. Ich kann begründen, warum bestimmte Szenen mir in Erinnerung geblieben sind. (basal)
3. Ich kann die Wirkung/Bedeutung der Musik beschreiben. (basal)
4. Ich kann den Filmausschnitt mit anderen Darstellungen und/oder Quellen vergleichen, um die Authentizität des Filmausschnittes zu überprüfen. (intermediär)
5. Ich kann erklären, welche eigenen Wertvorstellungen der Regisseur mit dem Film transportiert. (elaboriert)

Fachliche Lernziele:

1. Ich kann die Soldaten der verschiedenen Ländern an ihren Uniformen (vor allem an ihren Kopfbedeckungen) erkennen.
2. Ich kann erklären, was an Heiligabend 1914 an mehreren Orten der Front zwischen den Feinden passierte.
3. Ich kann argumentieren, ob sich der Waffenstillstand gelohnt hat oder ob alles umsonst war.

Voraussetzung: Die Schülerinnen und Schüler wissen, wer am Ersten Weltkrieg beteiligt ist und dass der Erste Weltkrieg Ende 1914 zum Stellungskrieg im Westen und im Osten erstarre.

Mögliche Unterrichtsgestaltung

Einstieg:

Leitfrage einblenden: Weihnachtsfrieden 1914 – Hat es sich gelohnt oder war alles umsonst?

Thema des Filmausschnittes kurz einführen

Hauptteil:

Filmausschnitt zeigen

Fokus auf Aufgaben 1 und 3 (evtl. Film kurz stoppen)

Aufgaben 1 und 3 (ausser f) besprechen

Aufgabe 2 bearbeiten: Quellentexte können in der Klasse aufgeteilt werden.

Aufgaben 2 und 3f besprechen (evtl. Frage besprechen, warum es problematisch sein kann, dass die Musik so einen grossen Platz einnimmt)

→ vermittelt den Eindruck, dass alle Waffenstillstände durch Musik initiiert wurden, was nicht wahr ist (vgl. Quellen))

Aufgaben 4 und 5 bearbeiten und besprechen

Abschluss:

Diskussion über Aufgaben 4c und 5a

Leitfrage beantworten (Aufgabe 5b)

Weitere Diskussionsfragen:

- Wie hätten sich die SuS verhalten, wenn sie den deutschen oder französischen Offizier gewesen wären?
- Wo hört Vaterlandstreue auf und wo beginnt der Verrat bzw. die Menschlichkeit?

Differenzierung:

Leistungsstärkere SuS können recherchieren, warum ein Waffenstillstand 1914 möglich war, aber 1915-1917 nicht wiederholt wurde.

Lösungen zu den Aufgaben

1a. I. Deutschland, II. Grossbritannien (Schottland), III. Deutschland, IV. Deutschland, V. Frankreich

1b. Individuelle Antwort

1c. Individuelle Antwort

2a. Individuelle Antwort

2b. Fiktive Elemente: Liebesgeschichte zwischen Anna Sörensen und Nikolaus Sprink Katze, die Felix oder Nestor heisst. Das schottische Lied ist kein traditionelles Volkslied; es wurde für den Film komponiert.

Historische Elemente: Waffenstillstand war verboten, Vereinbarung eines Waffenstillstandes zwischen den Briten und Deutschen.

Christbäume wurden an einigen Fronten aufgestellt, die Soldaten tauschten Wein, Bier, Essen mit dem Feind aus,

Ein Tenor, Kirchhoff, sang an der Front für das Regiment 130. Er war jedoch kein Soldat wie Sprink und war nicht von seiner Freundin begleitet

Die Soldaten machten Musik und sangen in den Schützengräben.

3a. Mögliche Antwort: melancholisch, gefühlsvoll, sehnsüchtig

3b. Die Franzosen und Deutschen hören auf zu essen und hören zu. An ihren Gesichtsausdrücken sieht man, dass sie von der Musik berührt sind und nostalgisch werden.

3c. Die Kameraeinstellungen auf die Gesichter der Soldaten zielt darauf, ihre Emotionen zu zeigen. Die Deutschen sind von der Musik der Feinde ergriffen, obwohl sie den Liedtext nicht verstehen. Ihre Gesichter verraten den Zuschauern, dass sie alle auf irgendeine Art und Weise dasselbe fühlen, wenn sie diese Musik hören: Sehnsucht nach Zuhause, Hoffnung auf eine baldige Rückkehr in die Heimat.

3d. Als der Soldat Sprink Stille Nacht singt, spielt plötzlich der schottische Pater die Melodie mit seinem Dudelsack. Nach einer kurzen Pause singt Sprink weiter.

Danach stimmt der Schotte eine neue Melodie an und hört auf zu spielen. Sprink fängt an, das neue Lied (Adeste Fideles) zu singen und ist bald vom Dudelsack begleitet. Ein musikalischer Dialog zwischen den Schotten und den Deutschen entsteht.

3e. Beide Lieder schaffen ein Wir-Gefühl durch ihre Bekanntheit und ihren Platz im traditionellen Weihnachtsfest verschiedener Länder. Bei Stille Nacht erzeugt vor allem die Melodie ein Wir-Gefühl. Jeder Soldat kann es in seiner eigenen Sprache singen. Bei Adeste Fideles erzeugen die Melodie und vor allem der Text ein Wir-Gefühl, weil er auf lateinisch ist und von den Meisten bekannt ist. (Zu dieser Zeit wurde die Liturgie in der katholischen Kirche noch in lateinischer Sprache gefeiert).

3f. Die Annäherung der Menschen spiegelt sich in der Musik wieder. Dies erfolgt ab „I'm dreaming of home“ schrittweise. Mit Stille Nacht geht die Annäherung einen Schritt weiter: Ein Deutscher und ein Schotte musizieren über die Schützengräben hinweg gemeinsam. Die Musik bringt die Botschaft des Weihnachtsfriedens. Auch wenn sie von anderen Ländern kommen, haben sie die gleiche Weihnachtstradition: die Musik. Dadurch werden die Schranken überwunden und sie können sich versammeln.

4a. Mögliche Antwort: Er wollte ein Lied, das zu dieser Szene passt, das die Sehnsucht nach Zuhause ausdrückt, aber auch an ein altes schottisches Lied erinnert.

4b. Carion, der Filmregisseur, will damit zeigen, dass die Feinde im Grunde nicht verschieden sind. Alle haben eine Frau, die daheim auf sie wartet. Sie merken, dass sie gegen normale Menschen kämpfen und nicht gegen Barbaren, wie es in der Propaganda dargestellt wurde. Carion will zeigen, dass der Krieg absurd ist. Es ist absurd gegen Menschen zu kämpfen, die gleich sind.

4c. Dieser Film ist ein Denkmal für die Soldaten, die 1914 den Weihnachtsfrieden geschlossen haben. Dieser Film soll an einem realen Beispiel zeigen, dass es Menschlichkeit im Krieg gegeben hat und immer wieder geben kann, wenn Menschen sich aufeinander einlassen.

Er will die Kraft der Musik zeigen, welche die Kanonen für eine Nacht oder mehrere Tage zum Schweigen brachte.

5a. Mögliche Antwort: Weil das Fraternisieren mit dem Feind als Hochverrat galt. Durch die Propaganda wurde der Feind als Barbar, als unmenschlich dargestellt. Die Regierung musste also diese Verbrüderungsaktionen verschweigen, weil sie das Gegenteil der Propaganda verkündeten.

5b. Individuelle Antwort

5c. Individuelle Antwort

Zusatzinformationen

Viele Soldaten hofften, dass der Krieg Ende 1914 enden würde und dass sie für Weihnachten wieder Zuhause sein würden. Stattdessen erstarrte der Krieg Ende 1914 von einem Bewegungskrieg zu einem Frontenkrieg, der 4 Jahre dauerte.

An Heiligabend 1914 feierten an verschiedenen Orten der Front die verfeindeten Parteien miteinander einen inoffiziellen Weihnachtswaffenstillstand. Die Feinde kamen unter anderem aus religiöser Prägung zusammen. Weihnachten war ein wichtiges Fest sowohl für die Deutschen, als auch für die Franzosen und Briten.

Dazu war die Kraft der Soldaten sowie die militärischen Mittel nach 4 Monaten Krieg ausgegangen. Niemand hatte geahnt, dass der Krieg in einen Stellungskrieg erstarren würde. Die Soldaten mussten unter harten Konditionen (ohne ausreichende Winterkleidung, Munitionen und mit schlechter Verpflegung) die Stellung halten. Diese Umstände haben den Weihnachtsfrieden begünstigt.

Es wurde dazu belegt, dass in den ersten Kriegsmonaten der Krieg zwischen den Briten und den Deutschen zeitweise eingestellt wurde, um Gefallene zu beerdigen oder Verwundete zu verpflegen.

Auf französischer und deutscher Seite wurde dieser Weihnachtsfrieden als Hochverrat bezeichnet und wurde so gut wie möglich verschwiegen. Somit ist er in Vergessenheit geraten. In Grossbritannien gab es in der

Presse mehrere Hinweise auf einen Weihnachtsfrieden. Fotos, wo „Feinde“ zusammen zu sehen sind, wurden ebenfalls veröffentlicht.

<https://www.nzz.ch/international/europa/warum-der-weihnachtsfrieden-keiner-war-1.18449794> (06.06.19).

Einige Interpretationsideen über die Bedeutung und Wirkung der Musik in diesem Filmausschnitt stammen aus: Wenzl, A. (2006). Ein Hauptakteur der anderen Art... Über die Wirkung von Filmmusik am Beispiel von „Merry Christmas“. In W. Schreiber & A. Wenzl (Hrsg.), *Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz* (S. 100–113). Neuried: ars una.

7 Schindlers Liste

Ist Oskar Schindler ein Gerechter unter den Völkern?

Methodische Lernziele:

1. Ich kann die Wirkung der Hauptfiguren beschreiben (sympathisch/unsympathisch). (basal)
2. Ich kann erläutern, wie es dem Regisseur gelingt, Personen sympathisch/unsympathisch erscheinen zu lassen. (basal)
3. Ich kann die Authentizität des Filmausschnittes überprüfen, indem ich ihn mit Textquellen vergleiche. (intermediär)
4. Ich kann die Wirkung/Bedeutung der Musik beschreiben. (basal)
5. Ich kann erkennen, welche Aspekte besonders betont oder auch weggelassen werden. (intermediär)
6. Ich kann die eingesetzten filmischen Mittel (schwarz-weiß, Einsatz von Farbe) beschreiben und ihre Wirkung analysieren. (intermediär)
7. Ich kann erklären, welche Wünsche, Hoffnungen oder Ängste der Film widerspiegelt. (elaboriert)
8. Ich kann begründen, ob ich anstelle des Regisseurs Schindlers Leben anders inszeniert hätte. (elaboriert)

Fachliche Lernziele:

1. Ich kann Oskar Schindlers Entwicklungsprozess – vom Mitläufer und Geschäftsmann zum Retter von mehr als 1200 Juden – beschreiben.
2. Ich weiss, was ein Gerechter unter den Völkern ist und kann bewerten, ob Schindler diesen Ehrentitel verdient.
3. Ich kann argumentieren, warum der Holocaust (nicht) dargestellt werden darf/kann.

Voraussetzung: *Schindlers Liste* kann gegen Ende des Holocaust-Themas bearbeitet werden, wenn die SuS über genügend Fachwissen zu diesem Thema verfügen.

Mögliche Unterrichtsgestaltung

Einstieg

Leitfrage + Definition eines Gerechten unter den Völkern einblenden

Hauptteil

Filmausschnitt 1 zeigen und Aufgabe 1 bearbeiten

Filmausschnitt 2 zeigen. Aufgabe 2 bearbeiten

Filmausschnitt 3 zeigen

Aufgabe 3 bearbeiten

Aufgabe 4: Schindlers Entwicklungsprozess als Tafelbild festhalten

Aufgabe 5 bearbeiten und diskutieren. Für Aufgabe 5 können die SuS in zwei Gruppen eingeteilt werden. Jede Gruppe vergleicht eine Textquelle mit dem Filmausschnitt. Beiträge der Gruppen im Plenum sammeln.

Filmausschnitt 4 zeigt den SuS, dass die Schindlerjuden den 2. WK überlebt haben. Es genügt auch, nur das Ende des Filmes zu zeigen, um die Aufgabe 6a zu bearbeiten.

Abschluss

Leitfrage wieder einblenden, Pro- und Contra Argumente zur Leitfrage sammeln, als Tafelbild (vgl. Tafelbild 2) festhalten (Zusatzinformationen für LP siehe unten) und Entscheidung treffen

Differenzierung:

Dialogprotokoll als Differenzierungshilfe für die Aufgabe 3a Aufgabe 6b für leistungsstärkere SuS

Aufgaben 7 und 8 sind für leistungsstärkere SuS

Aufgabe 8 kann als vorbereitende Hausaufgabe gegeben werden. In der nächsten Lektion kann darüber diskutiert werden.

Lösungen zu den Aufgaben

1a. Individuelle Antwort

1b. Die Juden sind ihm gleichgültig. Sie ermöglichen ihm nur, einen grösseren Gewinn zu erzielen, weil jüdische Arbeiter billiger als polnische Arbeiter sind (Dialog aus dem Film: „Der jüdische Arbeiter kriegt nichts...Aber er ist niedriger, niedriger als der Lohn für einen Pole...Und das ist eben der springende Punkt:

Polen kosten mehr. Also...Warum sollte ich dann Polen einstellen?“)

Schindler profitiert von der Lage der jüdischen Geldgeber. Sie müssen sich mit Schindlers Darlehens-Konditionen zufriedenstellen, obwohl das Angebot nicht angemessen ist. (Dialog aus dem Film: „Das genügt Ihnen also nicht? Sehen Sie sich an, wo Sie leben, wie weit man Sie gebracht hat... Das genügt aber nicht?!. Hätte vielleicht vor ein paar Monaten gestimmt. Jetzt aber nicht!“)

2a. Mögliche Antwort: gefühlsvoll, melancholisch, traurig, trauervoll

2b. Schindler verfolgt das kleine Mädchen mit den Augen. Am Ende des Ausschnitts schaut er in die Kamera, wie wenn er den Zuschauern in die Augen schauen würde. Damit wird gezeigt, dass Zuschauer und Schindler über die Taten der SS im Ghetto Bescheid wissen.

2c. Mögliche Antwort: bekümmert, traurig, erschüttert

2d. Durch dieses filmische Mittel soll gezeigt werden, dass Schindler plötzlich einen Menschen in dieser Masse sieht. Seine Perspektive über die Juden verändert sich, er sieht sie nicht mehr nur als billige Arbeitskräfte, sondern als Menschen.

2e. Die Musik unterstreicht die Emotionen von Schindler und den Zuschauern. Das Lied, welches von Kindern gesungen wird, gibt den Eindruck, dass wir die traurigen Stimmen der Kinder des Ghettos hören würden.

3a. Schindlers eigentliches Ziel: Er will Göths Zustimmung bekommen, dass er die Schindlerjuden nach Brünnlitz (Mähren, heutige Tschechische Republik) in seine neue Fabrik bringen darf, um sie vor einem sicheren Tod in Auschwitz zu retten.

Schindler nennt ökonomische Gründe („er kennt seine Arbeiter und kommt gut mit ihnen aus“), um sein Anliegen zu rechtfertigen. Er darf Göth die Rettung der Menschen nicht zugeben.

3b. Der hohe Preis, den Schindler zahlen will, und die Zwängen, die mit einem Judentransfer verbunden sind, lassen Göth an Schindlers ökonomischen Gründen zweifeln.

3c. Bei Göth soll das Misstrauen gegenüber Schindlers ökonomischen Gründen zum Ausdruck kommen. Dazu soll deutlich werden, dass er sich fragt, ob hinter dem Anliegen irgendein Betrugsversuch steckt.

Es ist schwieriger einzuschätzen, was Schindler über Göth denkt. Er zeigt seine Emotionen nicht so sehr. Er spielt gut Theater, um seine wahre Absicht nicht zu enthüllen.

4. (siehe Tafelbild 1) Schindler wird zu einem aktiven, involvierten Retter, der Risiken auf sich nimmt. Er gibt den Gewinn, den er dank der niedrigen Löhne für jüdische Arbeiter erzielt hat, für die Rettung der Juden aus.

Schindler versucht vergebens einen anderen Fabrikbesitzer zu überzeugen, ihm es gleich zu tun, um weitere Juden zu retten.

5a. Filmhandlung: Schindler will dank Geldgeber eine geschlossene Emaille-Fabrik wieder eröffnen. Er leiht Geld von Juden aus dem Ghetto gegen Emaillewaren aus, um seine Schulden zu tilgen. Schindler eröffnet die Fabrik mithilfe von Itzhak Stern.

Realität: Schindler ist brutal, gewalttätig und ungerecht. Er übernimmt zwei Emaille-Fabriken, deren jüdische Inhaber dadurch enteignet werden. Er lässt die Fabrikeigentümer durch SS-Leute verprügeln, um sie einzuschüchtern.

Er hatte nicht eine, sondern zwei Fabriken.

Er hat nicht mithilfe von Stern die Fabrik eröffnet. (Stern war nicht von Anfang an bei Schindler).

5b. betonte Aspekte: Geschäftsmann guter Verhandlungsführer (Szene mit den zwei alten Geldgebern), kam nach Krakau, um Geld zu verdienen. Juden sind für ihn nur billige Arbeitskräfte.

Weggelassene Aspekte: Gewalttätigkeit, Brutalität, Schindler enteignet Fabriken, welche sich in jüdischen Händen befinden.

5c. siehe Tafelbild 1

5e. Individuelle Antwort

6a. Der Wechsel von schwarz-weiß zu Farbe im Epilog markiert den Übergang von der Vergangenheit in die

Gegenwart. Alle Fotos über den Holocaust sind schwarz-weiß. Dazu sind unsere Erinnerungen an jene Zeit von schwarz-weißen Bildern geprägt. Spielberg wollte eine Wochenschau von damals reproduzieren, um den Eindruck der Authentizität zu vermitteln. Am Ende des Filmes werden die Schauspieler durch die Schindlerjuden ersetzt. Mit der Farbe sind wir wieder in der Gegenwart.

6b. Individuelle Antwort

7a. Holocaust darf/kann inszeniert werden:

Schindlers Liste kann die Unbegreiflichkeit und das Entsetzen des Holocausts nicht darstellen, aber man kann darüber erzählen. (F3)

Es braucht „Mut und Kunst (F3)“, aber es kann inszeniert werden.

Auch wenn das Dargestellte die Realität nicht abbildet, erreicht der Film sein Ziel, indem die Menschen schauen und hören, welche Grausamkeiten in dieser Zeit passiert sind (F3).

Der Film berührt die Menschen; niemand bleibt unempfindlich gegenüber dem Schicksal der Juden. (F3)
Dank dem Film kann der Gräuel des Holocausts nicht vergessen werden. (F4)

Holocaust kann/darf nicht inszeniert werden:

Der Holocaust kann nicht dargestellt werden, weil es die Vorstellung übertrifft. Auch wenn die Schauplätze und die Geschichte authentisch sind, können die Schauspieler die KZ-Insassen nie verkörpern. (F1)

Bilder von Tod, Maschinerie und Auslöschung gehören zur Normalität. Sie berühren die Menschen also viel weniger. (F1)

Durch den Film bleibt den Menschen nur ein einziges Bild des Holocausts, obwohl es Millionen von Menschen anders erlebt haben. (F2)

7b. Individuelle Antwort

8a. In den 60er Jahren hatten die Deutschen ein grosses Schuldgefühl. Einen Film mit einem deutschen Helden zu drehen wäre in dieser Zeit eher unangepasst gewesen. Einige hätten es als Sündenabwasch gesehen. Als der Film 1994 gedreht wurde, lag der 2. WK schon 50 Jahre zurück und es gab neue Generationen, die den 2. WK

nicht miterlebt hatten. In dieser Zeit war das Ziel, das Vergessen der nächsten Generationen zu überwinden.

8b. Das Ziel des Filmes war, das Vergessen des Holocausts zu überwinden. Jedoch reicht einen einmalig gesehenen Film dafür nicht aus. Der Holocaust, *Schindlers Liste* und andere Filme über diese Zeit müssen immer wieder thematisiert werden, um sicher zu stellen, dass ein solcher Massenmord nie wieder passiert. Dass der Film 25 Jahre nach seiner ersten Aufführung wieder in die Kinos kam, ist eine Möglichkeit, gegen das Vergessen zu kämpfen.

Zusatzinformationen zur Gestaltung des Films

„Der Regisseur und sein Kameramann Janusz Kaminski möchten, dass man dem Film nach einigen Jahren nicht anmerkt, wann er gedreht worden ist. Die Bilder sollen „authentisch“ wirken, dafür haben Spielberg und seine Mitarbeiter sehr viele in Polen entstandene Bilder aus den dreissiger und vierziger Jahren gesichtet. Besonders wertvoll waren private Erinnerungsfotos, heimlich hergestellte Filmaufnahmen vom Lager *Plaszów* und Roman Vishniacs *Bilder aus der ostjüdischen Vergangenheit*“

Thiele, M. (2001). *Publizistische Kontroversen über den Holocaust im Film*. Georg-August-Universität, Göttingen, S. 426.

Zusatzinformationen für die Diskussion über die Leitfrage (Diese Informationen können als Contra-Argumente von der LP benutzt werden).

Schindler war ein leichtsinniger Mann von zwielichtigem Charakter, der nur mit wenig Arbeit viel Geld verdienen wollte. Er war verheiratet, aber hatte unzählige Geliebte in Polen. Alkohol, Tabak und Frauen spielten eine zentrale Rolle in seinem Leben. Schindler wollte nur kein Heiliger oder Saubermann sein.

<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-41429247.html> (15.02.19).

Weitere Filmausschnitte

Deportation von Stern (DVD 1 0:43:19 – 0:47:08)

Ausschwitz (DVD 2 0:16:19 – 0:28:56)

Selektion in Plaszów (DVD 1 1:52:10 – 2:04:52)

Tafelbild 1 - Schindlers Entwicklungsprozess



Tafelbild 2 - Ist Oskar Schindler ein Gerechter unter den Völkern?

Ja	Nein
Er hat das Leben von 1'200 Juden gerettet, indem er sein Leben aufs Spiel setzte.	Er hat jüdische Fabrikhaber mit Gewalt enteignet (Skrupellosigkeit)
Er hat sein ganzes Vermögen für die Rettung der Juden eingesetzt.	Er hat von der Situation der Juden profitiert, indem er billige jüdische Arbeitskräfte eingestellt und ein Darlehen zu günstigen Konditionen erhalten hat. → Schindlers Ziel: grösstmöglichen Profit erzielen
	Er war seiner Frau nicht treu. Er hatte unzählige Geliebte.
	Er hat vom Leben profitiert (Tabak, Alkohol, Frauen) während die Juden ausgerottet wurden.