

Antikfilm als didaktische Herausforderung

Jan Bahr, Wolfgang Hochbruck, Mathias Jehle, Daniel Kirchner,
Nina Kurus, Jessica Pape und Kristina Seefeldt

Abstract

Greco-Roman antiquity is an integral part of the 2016 education plan for 5th and 6th graders in Baden-Wuerttemberg. This article provides a sketched-out lesson plan using filmic material about life in the Roman empire. The aim is for pupils to learn about life in ancient times through analyzing movies and to assess the significance of this era by drawing parallels to their own lived experiences. By using documentaries which have an unusual focus (female heroes and firemen) and contrasting them with the classic Hollywood movie Ben-Hur, pupils can make out the differences as well as the similarities in the depicted scenes, and reflect on the picture that is drawn here in comparison to conventional images of life in the Roman empire.

„Virtuelle Geschichte wird den Geschichtsunterricht der Zukunft prägen.“¹ Das Zitat aus der Einleitung der Fachdidaktikerinnen Demleitner und Beck-Zangenberg zu ihrem Band *Filme im Geschichtsunterricht* (2020) ist weniger Vision als Feststellung: Die von Schülerinnen und Schülern mittlerweile am meisten und sicher am bereitwilligsten rezipierten Medien sind mit einiger Wahrscheinlichkeit filmisch, wobei in den letzten Jahren Kurzformate längeren Videos oder ganzen Spielfilmen deutlich den Rang ablaufen. Wenn es dann auch noch so sein sollte, dass „eine visualisierte Präsentation [...] über Wirkungspotentiale“ verfügt, „denen sich Betrachter nicht entziehen können“,² ist die Voraussetzung für „erhebliche Wirksamkeit“ bereits verfertigter Geschichtsbilder offenkundig gegeben, zumal wenn die „Grundversorgung der Gesellschaft mit Geschichtsbildern“³ über TV-Kanäle erfolgt. Anja Wieber hat daraus gefolgert: „Längst gilt für den altsprachlichen Unterricht, dass die Schülerinnen und Schüler (SuS) ein Bild der Antike haben, das zu einem Großteil auf filmischen Erfahrungen unterschiedlichster Provenienz beruht.“⁴ Diese Studie hat sich zum Ziel gesetzt, einen Blick auf die unterschiedlichen Provenienzen seit dem 19. Jahrhundert zu werfen und darauf fußend exemplarisch mögliche Arbeitsweisen mit filmischem Material vorzustellen.

¹ Elisabeth Demleitner / Christel Beck-Zangenberg (Hg.): *Filme im Geschichtsunterricht. Unterrichtsideen für die Sekundarstufe I und II*, Hannover 2020, S. 9.

² Margot Berghaus: *Geschichtsbilder. Der ‚iconic turn‘ als ‚re-turn‘ zu archaischen visuellen Erlebnisweisen*, in: Martin Lindner (Hg.): *Drehbuch Geschichte. Die antike Welt im Film (Antike Kultur und Geschichte 7)*, Münster 2005, S. 10–24, hier S. 14.

³ Edgar Wolfrum: *Neue Erinnerungskultur? Die Massenmedialisierung des 17. Juni 1953*, in: *Politik und Zeitgeschichte* 40/41, 2003, S. 33–39, hier S. 36.

⁴ Anja Wieber: *Antike bewegt. Antike, Film und altsprachlicher Unterricht*, in: *Der altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch*, 48.1, 2005, S. 4–11, hier S. 4.

Dem sei vorausgeschickt, dass die noch unvollständige Erforschung der tatsächlichen Wirkung fiktionaler Filme relational zu den größeren Wahrheitsanspruch erhebenden Dokumentationen ein medienwissenschaftliches Problem darstellt, das sich dadurch vergrößert, dass die Rezeption beider Formate noch unschärfere Konturen zeigen dürfte, je weiter von der Lebensweltlichkeit der Zuschauenden entfernt die gezeigten Sujets angesiedelt sind. Dass der „Abstand zwischen der Wirklichkeit selbst und der Kommunikation über die Wirklichkeit“⁵ in den Bildmedien grundsätzlich relativ geringer ist als in der mündlichen und der Printkommunikation, wird zwar in der Forschung allgemein angenommen. Die Feststellung eines bildgesteuerten Wissenszuwachses ist aber wegen der Problematik der Zuordnung schwierig; die Beurteilung von Kompetenzerwerb desgleichen. Insofern Schülerinnen und Schüler in der Gegenwart mit größerer Wahrscheinlichkeit zum Erklärvideo auf YouTube oder vielleicht zum angebotenen „Lernfilm“⁶ Rekurs nehmen werden als zum Erklärbuch, scheinen sie zwar die Behauptung der Breitenwirksamkeit visueller Medien zu bestätigen; gleichzeitig kann das Erklärvideo als lineare Fortsetzung einer typischen, oft sogar individualisierten Lehr- / Lernsituation in die Virtualität gesehen werden.

Der didaktische Durchmarsch der Virtualität ist natürlich nicht auf den Geschichtsunterricht beschränkt. Während Lernvideos in den naturwissenschaftlichen Fächern aber nahezu durchweg lösungswegorientiert aufgebaut sind und Lösungskompetenz vermitteln sollen, tendiert die Verwendung von historischem Filmmaterial zu einem didaktischen Format, bei dem die filmisch-bildhaften Anteile oft nur illustrierend eingesetzt werden, während die Vermittlung der Lerninhalte über ein in der Regel als Voiceover gesprochenes Narrativ läuft. Dokumentarfilme aus der Gegenwart sind zudem im Hinblick auf ihre didaktische Unterrichtsverwendbarkeit eher als Darstellung (im Unterschied zu Quellentexten) einzustufen, während mit entsprechendem zeitlichen Abstand ältere Dokumentationen, und entsprechend deutlicher alle filmischen Fiktionen, nicht nur als Anhaltspunkte oder Veranschaulichungsmaterial für die vermeintlich dargestellte Periode, sondern prinzipiell auch als Quelle für die Analyse ihrer jeweiligen Entstehungszeit dienen können.⁷ Damit wird eine Metaebene erreicht, die im ‚traditionellen‘ Geschichtsunterricht eher Verwirrung stiften dürfte.

Hier liegt eine Herausforderung an das Fach Geschichte, da bereits sehr junge Lernende den Unterschied zwischen Quelle und Darstellung klar erfassen müssen, um sich qualifiziert zum untersuchten Gegenstand – hier dem filmischen Material – verhalten zu können. Der fluide Übergang zwischen einer Dokumen-

⁵ Berghaus: Geschichtsbilder (Anm. 2), S. 14.

⁶ Caroline Hartmann: Lernen mit Unterrichtsfilm und YouTube-Clips während der Schulschließung. Deutscher Bildungsserver. www.bildungsserver.de/Lernen-mit-Unterrichtsfilmern-12765-de.html [23. April 2022].

⁷ Vgl. Alexander Juraske: Bibliographie Antike und Film, in: Anzeiger für die Altertumswissenschaft 59.3–4, 2006, S. 129–178.

tation über vergangene Zeiten und derselben Dokumentation als Signum ihrer Entstehungszeit fällt allerdings sogar fortgeschrittenen Lernenden schwer.

Wie bereits erwähnt, nutzt die Geschichtsdidaktik Filmmaterial schwerpunktmäßig als Darstellung, um die vorhandenen oder frisch evozierten Geschichtsbilder der Lernenden dekonstruierbar und damit kritisierbar zu machen. Der Fokus wechselt in der Regel frühestens ab Klasse 8 oder 9, da hier dann historisches Film- und Bildmaterial zum Ersten und Zweiten Weltkrieg, aber vor allem zum Dritten Reich als zu kritisierende Quelle eingesetzt werden kann. Die Metaebene hingegen wird spätestens in der Ausbildung von Lehrenden thematisiert werden müssen, sodass sich ganz scharf trennen lässt, wie mit dem gewählten Material umgegangen werden kann und muss.

Im Unterschied zu den naturwissenschaftlichen Videomaterialien, die sich in der Regel nicht um hermeneutische Bedingungen ihres Fachs kümmern müssen, kommt eine Studie wie die vorliegende um Schlüsselbegriffe der Geschichtsdidaktik wie „Geschichtsbewusstsein“ und „Geschichtsbilder“ nicht herum.⁸ So spielt das Begriffspaar „Geschichtsbewusstsein“ und „Geschichtskultur“ mittlerweile in etablierter Weise eine zentrale Rolle in der Geschichtsdidaktik.⁹ Gerade im Umgang mit digitalen Medien werden diese Begriffe immer wieder relevant, sodass man nicht Gefahr läuft, Digitalität um ihrer selbst willen in den Fokus zu rücken.¹⁰ Ohne diese Diskussion zu sehr ausweiten zu wollen, ist es aber sinnvoll, sich vor Augen zu führen, dass und wie ‚Römer‘ im populären Geschichtsbewusstsein in einer Form verankert sind, die ein Kollege einmal gesprächsweise so zusammenfasste: „Was mein Großvater erzählte – was dessen Großvater erzählte – tiefes Loch – Römer.“ Ruinen römischer Sakral- und Militär-, seltener Profanbauten, Römerstraßen, das mehrere Bundesländer durchziehende Weltkulturerbe des römischen Limes und Legate wie Weinbau, Ortsnamen und Straßenverläufe sind vor allem im Westen und Süden der Bundesrepublik Evidenz einer fortwährenden kulturellen Prägung, die allgegenwärtig und Kindern in der Regel bekannt ist. Im kindlichen Spiel hingegen sind – oder waren zumindest – ‚Indianer‘ und ‚Ritter‘ den ‚Römern‘ gegenüber im Vorteil: Beide galten zumindest bis in die jüngste Vergangenheit als dem Dritten sowie dem wilhel-

⁸ Neben prominenten Geschichtsdidaktikern versucht Andreas Sommer eine praktisch nutzbare Begriffssynthese der bis dahin vorliegenden theoretischen Ansätze. Vgl. Andreas Sommer: *Geschichtsbilder und Spielfilme. Eine qualitative Studie zur Kohärenz zwischen Geschichtsbild und historischem Spielfilm bei Geschichtsstudierenden*, Berlin / Münster 2010, S. 74–91.

⁹ Dieser Befund wird an vielen Stellen greifbar, so bspw. auch bei Michael Sauer: *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, Seelze 2012, S. 11–18.

¹⁰ Dazu hat auch die Bundeszentrale für politische Bildung ein Praxishandbuch veröffentlicht, welches deutlich macht, wie eng die beiden Bereiche verknüpft sind. Für den Begriff Geschichtsbewusstsein bspw. Daniel Bernsen / Ulf Kerber: *Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik*, in: Daniel Bernsen / Ulf Kerber (Hrsg.): *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (bpb Schriftenreihe 10045), Bonn 2017, S. 22–36.

minischen Reich weit vor- beziehungsweise ethnisch ausgelagerte Perioden und damit als ideologisch unverdächtig und insofern bespielbar.¹¹ Hinsichtlich der ‚Indianer‘ hat sich nun deren fortdauernde Existenz mittlerweile so weit herumgesprochen, dass die ursprünglich an Karl-May-Lektüren und Buffalo Bills Wild West Show auf Deutschlandtournee geschulten Stereotypen einigermaßen in Verruf geraten sind und die Zahl der in der Fasnet als ‚Indianer‘ verkleideten Kinder drastisch abgenommen hat. Hinsichtlich des ‚Mittelalters‘ wirken die ‚Ritter und Burgfräulein‘-Spielereien leider immer noch vielerorts scheinbar unausrottbar bis in die Museumspädagogik hinein.

Die ‚Römer‘ nehmen in dem von diesen Kinderspiel-Präfigurationen gebildeten Koordinatensystem eine vergleichsweise privilegierte Position ein. Sie waren weniger häufig Spielobjekte und werden von Kindern oft unter die Ritter subsumiert. Als (teil-)externe Hochkultur nahmen sie in der deutschen Geschichte dabei immer schon eine andere Position ein als die ethnisch als Vorfahren imaginierten Germanen; die mit ihnen verbundenen Ideologeme sind nur insofern von ‚völkischen‘ Elementen beeinträchtigt, als sie als übermächtige Feinde konstruiert wurden, über die letztlich die Germanen wichtige Siege errangen – der speziell in der Wilhelminik legendenumwaberte ‚Teutoburger Wald‘ reicht hier als symbolische Figur. Ihre Präsenz und ihre Hinterlassenschaften konnten gleichzeitig in derselben Periode als quasi räumliche Vorfahren gefeiert werden, was in den Bildungsplänen der humanistischen Gymnasien und besonders in der nach wilhelminischen Vorstellungen wiedererrichteten Saalburg seinen zum Teil bis heute nachwirkenden Niederschlag gefunden hat.¹²

Es kann also davon ausgegangen werden, dass die 5./6. Klasse mit einer Vorstellung von ‚Römern‘ an das Material herangeht, die einerseits auf regionaler konkreter Anschauung fußt, die historisch-ideologisch vorgeprägt ist, und andererseits auf gegenwärtigem Medienkonsum. Vor diesem Hintergrund ist es Ziel des nachstehend skizzierten Unterrichtsprojekts, mit dem Einsatz von Filmmaterial in einer Unterrichtseinheit zum Thema ‚Römer‘ das Ziel des Bildungsplans 2016 in der Klasse 5/6 (im Bundesland Baden-Württemberg) zu erreichen:

Die Schülerinnen und Schüler können das Zusammenleben in der griechischen Polis und im Imperium Romanum erläutern sowie die Bedeutung der griechisch-römischen Antike für die Gegenwart beurteilen.¹³

¹¹ Wolfgang Hochbruck: Chronosyndrom *Light*. ‚Mittelalter‘ als Projektions- und Rückzugsraum, in: Thomas Martin Buck / Nicola Brauch (Hg.): Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis, Münster 2011, S. 217–233, hier S. 227.

¹² Martin Kohlrausch: A Second Holy Roman Empire of the German Nation? Rome and the Imperial Visions of Kaiser Wilhelm II, in: W. Bracke et al. (Hg.): *Renovatio, inventio, absentia imperii. From the Roman Empire to Contemporary Imperialism*, Turnhout 2018, S. 215–237, hier S. 217, S. 220.

¹³ Bildungsplan des Gymnasiums: Geschichte, Klassen 5/6, 23. März 2016. bildungsplaene-bw.de/.Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G/IK/5-6/03 [26. Juni 2022]. Analog der gemeinsame Bildungsplan für Sekundarstufe I (Klasse 7–10).

Neben dieser inhaltsbezogenen Kompetenz des Bildungsplans reihen sich gleich mehrere prozessbezogene Kompetenzen aneinander, an welchen im Verlauf einer Unterrichtseinheit gearbeitet werden könnte. Ganz allgemein ist die Methodenkompetenz zu nennen.¹⁴ Das Filmformat wird hier explizit benannt. Viel ertragreicher ist es jedoch, die Materialien anhand der Reflexionskompetenz zu untersuchen, die mit ihnen erreicht werden soll.¹⁵ Diese fordert nicht nur eine Beschäftigung mit Filmmaterial, sondern auch eine Analyse der Deutungen aus verschiedenen Perspektiven. Hier taucht auch der oben genannte Begriff der Geschichtskultur wieder auf, der an dieser Stelle des Bildungsplans auf TV-Dokumentationen und historische Spielfilme bezogen wird. Außerdem fordert die Reflexionskompetenz zu eigenen Deutungen im Rahmen individueller fiktiver Formulierungen auf. Schließlich sollen Medien ganz allgemein in Bezug auf Geschichtsbewusstsein analysiert werden.

Bevor die konkreten Beispiele herangezogen werden, sei im nächsten Abschnitt noch auf einige grundlegende Parameter Bezug genommen. Diese konfigurieren einerseits allgemeine Hinweise zur Arbeit mit filmischem Material und führen andererseits in die anschließend dargestellten Beispiele zur Bildungsplaneinheit „Rom“ ein.

Filme im Unterricht – auf dem Weg zu einem Alphabetentum der Virtualität

Filme haben das Potenzial, ein Massenpublikum anzusprechen; sie können somit auch eine als heterogen anzunehmende Schülerschaft in ihren Bann ziehen. Durch den Unterhaltungscharakter der Filme kann Unterricht nicht nur ‚aufgelockert‘, sondern der Lernerfolg erheblich gesteigert werden. Das geschieht in erster Linie durch das, was Ernst Cassirer „symbolische Prägnanz“ genannt hat: die besondere Erfahrung einer Synthese von Erlebnis und Begriff. Dadurch, dass ‚Erfahrungen‘ aus Filmen begrifflich-diskursiv bearbeitet werden, können Sinngehalte nicht nur kognitiv, sondern auch emotional bewusst gemacht werden, was zu einer tieferen Verankerung und leichteren Abrufbarkeit des Wissens führt.¹⁶ Zudem bieten Filme eine Vielzahl an Einsatzmöglichkeiten im Unterricht: so lassen sich technische Aspekte wie Kameraführung, Schnitt, Licht- und Musikeinsatz analysieren, die wiederum auf der Inhaltsebene jeweils spezifisch Wirkung zeigen.¹⁷

¹⁴ Bildungsplan 2016 (Anm. 13). bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G/PK/02 [Stand: 18. September 2022].

¹⁵ Bildungsplan 2016 (Anm. 13). bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G/PK/03 [Stand: 18. September 2022].

¹⁶ So jedenfalls Volker Steenblock: Philosophieren mit Filmen, Tübingen / München 2013.

¹⁷ Vgl. Thomas Tepe: Filmanalyse. Vorschläge für Klausuren und Klassenarbeiten (Film im Englischunterricht), Stuttgart 2004, S. 10.

Eine wichtige Vorüberlegung zur Gestaltung einer Unterrichtseinheit bezieht sich auf den Präsentationsmodus. Die Unterrichtszeit ist in der Regel begrenzt, und nur wenige Filme lassen sich in einer Unterrichtsstunde, oder auch Doppelstunde, in voller Länge ansehen. Zudem bleiben die SuS bei diesem Präsentationsformat hauptsächlich Rezipienten und haben kaum Gelegenheit, das Gesehene zu besprechen oder sich aktiv einzubringen. Das führt häufig zu einer geringen Lerneffizienz im Verhältnis zur investierten Zeit. Dem gegenüber steht die Segment-Präsentation, bei der gezielt einzelne Szenen oder Sequenzen vorgeführt, nachfolgend besprochen und für weitere Analyseaufgaben verwendet werden. Bei diesem Präsentationsmodus kann mit geringem Zeitaufwand auf das Wesentliche fokussiert werden; die didaktisch-methodische Flexibilität für die Lehrenden ist hoch. Durch die Isolierung einzelner Szenen wird allerdings das Gesamtgeschehen der Handlung aufgebrochen und der Unterhaltungswert reduziert. Zwei weitere Präsentationsmodi bieten sich als Kompromiss an: die Intervall-Präsentation, bei der ein Film in einzelne Sequenzen unterteilt über mehrere Unterrichtsstunden hinweg betrachtet und thematisiert wird, und die Sandwich-Präsentation, bei der ausgewählte Szenen vorgeführt werden und der Inhalt übersprungener Szenen verbal zusammengefasst wird.¹⁸

Neben dem Präsentationsmodus sollten geeignete Aufgabenformate ausgewählt werden, die in eine *Pre-*, *While-*, *Post-*Struktur aufgeteilt werden können. Eine angemessene Vorbereitung sowie gezielte Beobachtungsaufgaben erleichtern nicht nur für die SuS das Verständnis eventuell komplexerer Handlungen, sondern bereiten sinnvoll auf die Vertiefungs- und Diskussionsphasen vor und gewährleisten einen reibungsloseren Unterrichtsablauf.

Die emotionale Affizierung stellt einen alternativen Zugriff für die Lernenden dar. Analytische Zugänge, die aus heutiger Perspektive eher ‚konservativ‘ anmuten, werden also um einen weiteren Zugang erweitert, um der Lerntypendifferenz und damit der Differenzierung Rechnung zu tragen.

In der schulischen Situation geht es in einigen Fächern (nicht nur in Geschichte) darum, den SuS eine Art ‚Alphabetentum der Virtualität‘ als Kompetenz zu vermitteln: Wer Bilder und Filme weiterhin für Abbilder von Realitäten hält, ist im 21. Jahrhundert in einer ähnlich problematischen Lage im Verhältnis zu Enkodierungs- und Dekodierungsmechanismen wie jemand, der im 19. und 20. Jahrhundert nicht lesen und schreiben konnte. Insofern muss es darum gehen, am relativ einfachen Beispiel der filmischen Dokumentation und der Filmszene Bildstrategien zu identifizieren, deren lebensweltlicher und / oder narrativer Anspruch auf bewusst so ausgewählten Konstruktionen beruht. In einem zweiten Schritt kann dann thematisiert werden, dass und inwiefern diese Konstruktionen bei allem Bemühen um Verazität zwangsläufig lückenhaft und darüber hinaus fehlerhaft oder vielleicht sogar bewusst verfälschend operieren.

¹⁸ Seminar für Ausbildung und Fortbildung (Berufliche Schulen): Filme im Unterricht, Stuttgart 2021.

Um mit Martin Lindner zu argumentieren: „Selbst wer dem Antikenfilm unterstellt, die Geschichte zu verfälschen, kann sich das populäre Medium nutzbar machen, um vermutete populäre Missverständnisse anhand eines Vergleichs mit antiken Zeugnissen zu verdeutlichen.“¹⁹ SuS können auch von verfälschten Darstellungen in Filmen lernen, indem sie diese aktiv wahrnehmen und damit die vielfach beschworene Dekonstruktion von Geschichtsbildern kompetenzorientiert einüben.

„Römer“ im Geschichtsunterricht: Virtualität und Authentizität

Für den Schulkontext ist von Bedeutung, dass die Motivik der Monumental- und ‚Sandalenfilme‘ sich im deutschen Geschichtsbild relativ fest verankert hatte. Sie konstruieren durch die wiederholende Nutzung derselben Bilder, was Jon Solomon den Effekt einer „inauthentic authenticity“ nennt.²⁰ Es wäre also zu erwarten, dass auch Lehrfilme und TV-Produktionen an diese „cinematische Antike“ anschließen.²¹ Wobei ein Feldbereich der Filmdarstellung, der mit einer gewissen Zwangsläufigkeit über das wissenschaftlich abgesichert vorhandene Geschichtswissen hinausgeht, noch gar nicht genannt ist: die unvermeidbare optische ‚Auffüllung‘ narrativer Strukturen und Figurenkonstellationen durch die dreidimensionale Objektebene, also Architektur einschließlich Innenarchitektur, Mobiliar und dessen Arrangement, sowie aller Alltagsobjekte und deren Nutzungsweisen samt (Haus-)Tieren und deren Haltung. Diese nehmen im Sichtfeld der Kamera mit der Selbstverständlichkeit des Gewohnten und Bekannten ihre scheinbar angestammten Plätze ein.

Dabei hat sich in den letzten Jahrzehnten viel verändert. Die provinzialrömische Archäologie hat neue Erkenntnisse gewonnen, von denen eine ganze Reihe auch hinsichtlich Kleidung, Innenarchitektur, Farbgebungen und Bemalungen Auswirkungen auf die bildlichen Darstellungen haben müssten. Die museumspädagogische Aufbereitung hat in dieser Hinsicht Fortschritte gemacht: Museumsorte wie das Limeskastell Pohl oder die Ausstellungs- und Geschichtstheaterprogramme in Xanten, Kaiseraugst, Villa Berg, Aalen, Haltern und ndernorts zeigen, dass experimentelle Archäologen und Historiker wie Marcus Junkelmann methodisch wie didaktisch wegweisend gewesen sind.²² Die Verbreitung der aus archäotechnischen Experimenten gewonnenen Erkenntnisse erfolgt zunehmend über die Methoden des Geschichtstheaters. Dieses setzt Maßstäbe hinsichtlich der Authentizität der Objektebene und sorgt bei öffentlichen Auftritten zumin-

¹⁹ Martin Lindner: Rom und seine Kaiser im Historienfilm, Frankfurt am Main 2007, S. 31.

²⁰ Jon Solomon: The Ancient World in the Cinema. Revised and Expanded Edition, New Haven 2001, S. 31.

²¹ Lindner: Rom und seine Kaiser (Anm. 19), S. 68.

²² Wolfgang Hochbruck: Geschichtstheater. Formen der „Living History“. Eine Typologie (Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen 10), Bielefeld 2013.

dest für Anschaulichkeit. Die damit gesetzten visuellen Standards wirken dann wieder für Dokumentationen mit entsprechend hohem wissenschaftlichem Anspruch vorbildlich. Die von Werner Teufl und Marcus Junkelmann 2000 für das Bayerische Fernsehen entworfene Sendung *Gerichte mit Geschichte. Römische Küche im alten Bayern*²³ möge hier als relativ frühes Beispiel dienen.

Die beiden für diese Studie ausgewählten Videoproduktionen stehen also in einem vor-bildmäßigen Bezugssystem, das einerseits von einer wissenschaftlichen Perspektivierung beeinflusst wird, in dem aber andererseits auch noch Einflüsse aus toga-, monumental- und sandalenfilmigen Präfigurationen mitgeführt und mitverarbeitet werden, und das dabei die eigene Eingebundenheit in eine durch Kinderspiel, Geschichtsunterricht und Medienkonsum vorgeprägte Bildwelt reflektieren muss.

In seiner Studie zu Geschichtsbildern und Spielfilmen untersucht Andreas Sommer vorrangig die Kohärenz zwischen Spielfilmen und Vorstellungsbildern, die naiven Geschichtsbildern entstammen.²⁴ Hinsichtlich der Wirksamkeit stellt Sommer fest, dass sich diese der Tiefe nach vor allem dann entfalten kann, wenn die Rezipienten wenig eigenes Vorwissen mitbringen und die mit höheren Wissensständen einhergehende Skepsis nicht aufweisen. Außerdem ist eine gründliche Lerntypendiagnose nicht zu unterschlagen, wenn man nicht im theoretischen Vakuum operieren möchte.²⁵

Die Frage ist nun zum einen, ob eine filmische Dokumentation, die sich wenigstens in Teilen der Bildersprache der Fiktion bedienen muss, eine nachweisbar andere Lernwirkung hat als ein offen fiktionaler Film ohne didaktischen Anspruch im engeren Sinne. Die Filmwissenschaft hat die strikte Unterscheidung zwischen Spielfilm und Dokumentarfilm zwar weitgehend aufgegeben; trotzdem würde man erwarten, dass die Dokumentarfilme unter Verwendung möglichst unaufdringlicher Wissensvermittlungsmethodik versuchen, über den Plafond fossilisierter Sandalenfilm-Restbestände hinauszukommen. Das heißt jene typisch bildungsbürgerliche Unterstellung, die bis heute die Menge an zu lesendem Material mit den intendierten Lerneffekten gleichsetzt, für den Moment zu ignorieren und darauf zu bauen, dass filmisch in für die Geschichtsdidaktik relevanter Form ‚Bekanntheit‘ im Sinne eines visuellen Repertoires²⁶ durch überzeugend präsentiertes neues Material sozusagen übermalt werden kann.

Vom narratologischen Standpunkt aus betrachtet liegen einige Unterschiede auf der Hand. Um nur die relativ offensichtlichste Differenzqualität zu nennen: Der Historienfilm muss auf Kontinuität und eine gewisse Plausibilität der

²³ Werner Teufl / Marcus Junkelmann: *Gerichte mit Geschichte. Römische Küche im alten Bayern*, Bayerischer Rundfunk 2000.

²⁴ Sommer: *Geschichtsbilder* (Anm. 8), S. 183.

²⁵ Ebd., S. 257–259.

²⁶ Russell Staiff: *Swords, Sandals and Togas. The Cinematic Imaginary and the Tourist Experiences of Roman Heritage Sites*, in: ders. / Robyn Bushell (Hg.): *Heritage and Tourism. Place, Encounter, Engagement*, London 2013, S. 85–103, hier S. 93.

Handlung achten; die Dokumentation dagegen wird zwischen den Zeitebenen springen, um den gleichen Ort damals und jetzt zu zeigen. Sie arbeitet zudem mit extradiegetischen Elementen wie Voiceover und eingeschnittenen Spezialistinnen und Spezialisten, die als Interviewpartner zur Verfügung stehen.²⁷ Gleichzeitig ist aber nicht nur die Befüllung der Szenerie mit Objekten und Kostümierung, sondern auch die Verwendung von Szenarien und Handlungsmustern vorbildgeprägt, und zwar in der Regel mit aus der filmischen Fiktion übernommenen Elementen. Diese Prägung sollte in der konkreten Arbeit mit den SuS durch diese selbst aufgedeckt und durch eine kritische Skepsis zumindest erweitert werden. Diese grundsätzlichen Beobachtungen sollen an zwei geeigneten Perspektiven konkretisiert werden.

Vorstellung der gewählten Filme

Die Vorgehensweise verläuft über eine synchrone und eine diachrone Achse: SuS sollen mit zwei unterschiedlichen Verfilmungen von ‚Römern‘ arbeiten. Zum einen handelt es sich um eine an wissenschaftlichen Maßstäben orientierte Dokumentation über römische Lebensweltlichkeit, deren Material und Bildungsanspruch auf ein Fernseh-Breitenpublikum hin ausgerichtet ist und die für den Schuleinsatz mitkonzipiert wurde. Hierzu wurde eine Folge der stark didaktisch aufbereiteten *Terra X*-Reihe ausgewählt, und zwar *Ein Tag im alten Rom* (2016). Obwohl *Terra X* nicht als reine Dokumentationsreihe zu kategorisieren ist, folgt diese Sequenz teilweise dem traditionellen Dokumentationsformat, ist daneben aber auch mit zahlreichen Spielszenen versetzt, in denen Latein sprechende Figuren interagieren.²⁸ Dazu kommt eine weitere, ebenfalls nicht traditionellem Muster folgende Dokumentation: *Die Römer am Rhein*,²⁹ eine Produktion des WDR, im Filmuntertitel als „Eine Zeitreise“ apostrophiert und mit viel auf konkretes Personenleben bezogener archäologischer Evidenz. Diese Dokumentationen werden kontrastiert mit einer in ‚Rom‘ spielenden Passage aus *Ben-Hur*, der als filmische Antikenfiktion an der Schnittstelle zwischen den Monumentalfilmen der 1950er und den ihnen nachfolgenden sogenannten ‚Sandalenfilmen‘ der sechziger Jahre stand.³⁰

²⁷ Siehe die ausführliche Typologie bei Bernd Kleinhaus: Filme im Geschichtsunterricht. Formate, Methoden, Ziele, St. Ingbert 2016, S. 41–53.

²⁸ Jens Afflerbach (Produktion): Ein Tag im Alten Rom, *Terra X* (ZDF), 2016. www.youtube.com/watch?v=QJYNfI5RCAA [4. August 2022].

²⁹ Raphael Wüstner (Regie): Die Römer am Rhein. Eine Zeitreise, in: Heimatflimmern (WDR) 2021. www.youtube.com/watch?v=iwKwWD52ufg [4. August 2022].

³⁰ Ben-Hur. USA 1959. Regie: William Wyler. UPC: 0012569550629. Die englischsprachige Szene der Adoption Judah Ben-Hurs durch den Duumvir Quintus Arrius findet sich bei 01:32:12–01:35:25 (Seite A); siehe auch Simon James: The Roman Galley Slave. Ben-Hur and the Birth of a Factoid, in: Public Archaeology 2.1, 2001, S. 35–49. DOI: 10.1179/pua.2001.2.1.35.

Um diese Auswahl zu rechtfertigen, muss ein etwas weiterer Bogen geschlagen werden. Der Monumentalfilm *Ben-Hur* fußte seinerseits auf dem Roman von Lew Wallace aus dem späten 19. Jahrhundert, dessen Dramatisierungen und der Filmversion von 1926, die zunächst eine wichtige Rolle bei der Prägung des populären ‚Römer‘-Bilds spielten. Die Version von 1959 mit Charlton Heston in der Titelrolle sollte dann das Bild von Rom und Römern für weitere Jahrzehnte zementieren, sodass beide Dokumentationen in einer bildmächtigen Auseinandersetzung mit diesem Film und seinen Zeit- und Artgenossen stehen.

Hauptfigur von *Ein Tag im alten Rom* ist ein *vigilis*, ein städtischer Feuerwehrmann. Diese Figur wurde offenbar produktionsseitig als besonders zugänglich für die angesprochene Klassenstufe angenommen. Die Zuschreibung dieser spezifischen beruflichen Tätigkeit baut allerdings ein paralleles, feuerwehrraffines Referenzsystem auf, ohne dass gesichert wäre, dass die Analogie zur modernen Feuerwehr so ohne Weiteres funktioniert. Damit ist *Ein Tag im alten Rom* dem Spielfilm näher, als die SuS eingangs der Unterrichtseinheit nach einer ersten Sichtung der Materialien vermuten werden.

Die Römer am Rhein ist offensichtlich dahingehend strukturiert, den Vorbildern auszuweichen oder subversiv auf sie zu reagieren. So ist eine der beiden Hauptfiguren eine Augenärztin, die andere ein germanischer Auxiliarsoldat in römischen Diensten, der für die Instandhaltung der für die städtische Kultur eminent wichtigen Wasserversorgung zuständig ist. Diese Tätigkeiten befinden sich zunächst außerhalb der Erfahrungswelt der SuS und ermöglichen eine offener Herangehensweise.

Für beide Videoproduktionen gilt, wie angesprochen, dass sie hermeneutisch nicht ohne vorhergehende Bildwelt-Vorbelastungen sind und daher auch nicht von den SuS ohne quasi mitgelieferte Assoziationen aufgenommen werden. Für die von Hollywood vorgeprägten Vorstellungen alles filmisch ‚Römischen‘ ist es deshalb notwendig, mit einem zeittypischen Filmausschnitt Situation und Effekt filmgeschichtlich herzuleiten. Auch wenn Joseph Reed medienhistorisch nicht zuzustimmen ist, wenn er meint „Filme kommen von Filmen und jeder von ihnen wiederholt Dinge, die aus Hunderten von anderen Filmen stammen“,³¹ ist doch klar, was gemeint ist. Ähnliches hat Simona Slanička mit ihrer Aussage behauptet, es gehe in Historienfilmen „weniger darum [...] neue Geschichtsbilder und -informationen kennenzulernen, sondern vielmehr darum, bereits Bekanntes zu festigen und mit Emotionen zu unterlegen.“³²

Das ist zwar kein filmspezifisches Phänomen, sondern eines des kulturellen Mainstream in hegemonialen Systemen überhaupt, es beschreibt aber die regres-

³¹ Joseph Reed, zitiert nach: Marcus Junkelmann: Hollywoods Traum von Rom, Mainz 2009, S. 36.

³² Simona Slanička: Der Historienfilm als große Erzählung, in: Mischa Meier / dies. (Hg.): Antike und Mittelalter im Film. Konstruktion – Dokumentation – Projektion (Beiträge zur Geschichtskultur 29), Köln 2007, S. 427–437, hier S. 434.

sive Tendenz, an etablierten Präfigurationen so lange festzuhalten, wie diese systemerhaltend und dazu finanziell ertragreich sind.

Die kulturgeschichtliche Rolle der Monumental- und Sandalenfilme

Die wenigsten Historienfilme dürften mit einem Gedanken an ihre geschichtsdiaktische Nutzbarkeit im Schulbetrieb gedreht worden sein. Dass sie Geschichtskonzeptionen transportieren, steht hingegen außer Frage.³³ Filmisches Erzählen funktioniert narratologisch zumindest im westlichen Hollywood-Format über Personalisierung und damit über Emotionalisierungsstrategien.

Gerade dadurch, dass Individuen in den Vordergrund des dargestellten historischen Prozesses rücken, tendiert der Historienfilm dazu, die Lösung individueller Probleme oftmals an die Stelle der Lösung des übergeordneten historischen Problems zu setzen. Mit dieser Personalisierung vermeidet er also geschickt, holistische Erklärungsansätze für die oftmals schwierigen, gar unlösbaren sozialen Probleme der Vergangenheit geben zu müssen. Ein Film zeigt uns Geschichte als geschlossene, vollendete und oftmals simpel dargestellte Vergangenheit und liefert dabei keine Deutungsalternative zu dem, was wir in der Handlung sehen.³⁴ Film ist, wie Martin Lindner gezeigt hat, weitgehend noch im Mechanismus der Illusionsmaschine gefangen, als die er das Theater am Übergang zum 20. Jahrhundert abgelöst hat.³⁵ Damit bleibt auch in postheroischen Zeiten dem (Antik-)Film immer eine heroisierende Perspektive, die angesichts des Angebots an Mythen- und Legendenmaterial von Homer bis Tacitus für den Antikfilm fast unausweichlich ist. Achilles als postmoderner Biker-Typ in Wolfgang Petersens *Troja* (2004) und die Gewaltverherrlichung in Zack Snyders Spartaner-Sandalenfilm *300* (2006) stellen immerhin schon die fünfte Welle populärkultureller Verwertungen visueller Motive und Figuren einer rezipierten ‚Antike‘ innerhalb von wenig mehr als 100 Jahren dar. Die erste Welle begann mit den „Toga Plays“ der spätviktorianischen Periode.³⁶ Diese wurde erweitert durch die mit ihr untrennbar zusammenhängende Stummfilmära ab ca. 1900: Wenn etwa Anja Wieber in *Auf Sandalen durch die Jahrtausende* meint, dass

³³ Vgl. Anja Wieber: Antike am laufenden Meter – Mehr als ein Jahrhundert Filmgeschichte. Antikfilme im neuen Jahrtausend – Zur Aktualität des Alten, in: Mischa Meier / Simona Slanička (Hg.): Antike und Mittelalter im Film. Konstruktion – Dokumentation – Projektion (Beiträge zur Geschichtskultur 29), Köln 2007, S. 19–40, hier S. 23.

³⁴ Thomas Wegener: Sinnvoll oder sinnfrei? Zur Darstellung von Geschichte im historischen Spielfilm, in: Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik 5, 2018, S. 9–35, hier S. 11.

³⁵ Siehe Lindner: Rom und seine Kaiser (Anm. 19).

³⁶ Rosemary Barrow: Toga Plays and Tableaux Vivants. Theatre and Painting on London's Late-Victorian and Edwardian Popular Stage, in: Theatre Journal 62.2, 2010, S. 209–226; Jeffrey Richards: The Toga Play. Climax and Decline, in: ders. (Hg.): The Ancient World on the Victorian and Edwardian Stage, London 2009, S. 222–235.

„erstaunlich viele frühe Filmproduktionen [...] Themen der antiken Literatur“³⁷ behandeln, dann ist das eben nicht erstaunlich: Ähnlich wie beim Western-Sujet greifen die kurzen Stummfilmchen der ersten beiden Jahrzehnte der Existenz dieses neuen Mediums oft und gern bekanntes Material aus dem zeitgenössischen Melodrama auf. Wegen ihrer Kürze (30 Sekunden bis 1 Reel) und wegen des Fehlens einer Tonspur bis Ende der 1920er Jahre waren es oft nur einzelne Szenen aus vielerorts erfolgreich gespielten (Melo-)Dramen, die nachgespielt wurden, d. h. die Filme sind zunächst Zitate einer Parallelstruktur, bevor sie als eigenständige Form etabliert wurden. Auf sie folgt die dritte Phase der Monumentalfilme, zu denen die *Ben-Hur*-Fassung von 1959 gehört. Dieser Film, der Charlton Heston nach *Die zehn Gebote* (1956, Regie: Cecil B. DeMille) endgültig zum Star machte, war bereits die vierte Fassung des Textes, der zuerst als Roman des ehemaligen Unionsgenerals und zeitweiligen Gouverneurs von New Mexico, Lew Wallace, 1883 erschienen war und dessen erste Filmfassung von 1926, unter der Regie von Fred Niblo, stilbildend werden sollte.³⁸ Das Monumentalformat war schon wegen seiner schieren Aufwändigkeit spektakulär. Die eigene Ästhetik der Monumentalfilme trieb dem Genre in Kombination mit durch die Bekanntheit der Stoffe geschürten Erwartungshaltungen in den ohnehin von enormen Wachstumsraten und Megalomanie geprägten fünfziger Jahren Zuschauer in Massen zu. An dieses Format hängten sich die Sandalenfilme (ital. *peplum*; engl. *sword and sandal films*)³⁹ vor allem vom italienischen Markt ausgehend motivisch an, ohne aber ihrerseits einen ähnlichen Ausstattungs- und Personalaufwand treiben zu können. Damit wiederholt sich eine dem Verhältnis von Melodrama zu Stummfilm ähnliche Zitatstruktur: Man musste die Monumentalfilme nicht selbst gesehen haben, aber ihre Bildersprache akzeptieren, um ihre Sandalen-Schwundform in der intendierten Form rezipieren zu können.⁴⁰

Die erzählten Geschichten wirken dabei gegenüber den Monumentalfilmen deutlich reduziert: In den in der Regel als ‚B-Movies‘ bezeichneten und aus Qualitätsgründen von Kritik und Wissenschaft lange verschmähten Produktionen treten aus der Kraftmenschen-Tradition der Freakshows geborgte und mit Bibel und griechischer Mythologie verlinkte Figuren wie ‚Samson‘ und ‚Herkules‘ sowie der namentlich aus Henry Sienkiewicz’ *Quo Vadis* bekannte ‚Ursus‘ und der von Gabriele D’Annunzio erfundene ‚Maciste‘ gegen alle möglichen Gegner bis hin zu Monstern und Vampiren an. Häufig von amerikanischen Bodybuildern gespielt, signalisieren diese Figuren mit ihren (nahezu) übermenschlichen

³⁷ Anja Wieber: Auf Sandalen durch die Jahrtausende. Eine Einführung in den Themenkreis ‚Antike und Film‘, in: Ulrich Eigler (Hg.): *Bewegte Antike. Antike Themen im modernen Film*, Stuttgart 2002, S. 4–40, hier S. 7.

³⁸ Siehe David Mayer (Hg.): *Playing Out the Empire. Ben-Hur and Other Toga Plays and Films. A Critical Anthology*, Oxford 1994.

³⁹ Vgl. Thomas Lohmann u. a. (Hg.): *Antike im Kino. Auf dem Weg zu einer Kulturgeschichte des Antikenfilms*, Basel 2008.

⁴⁰ Vgl. Klaus Kreimeier: Der mortifizierende Blick. Von der Wiederkehr des Immergeichen im Monumentalfilm, in: Jürgen Felix u. a. (Hg.): *Die Wiederholung*, Marburg 2001, S. 325.

Kräften die Krise männlichen Heldentums und der Glaubwürdigkeit patriarchaler politischer und kultureller Konzepte nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs. Die Sandalenfilme führen trotz des Endes der Monumentalfilmperiode nach dem finanziellen Desaster von *Cleopatra* (1963) für Twentieth Century Fox⁴¹ die Bildersprache ‚Roms‘ weiter bis zu Ridley Scotts *Gladiator* (2000), der ersten größeren ‚Römer‘-Produktion in Jahrzehnten. Sie sind aber auch ein Bindeglied zu den von Sylvester Stallone, Arnold Schwarzenegger und anderen verkörperten Vorläufern der pseudo-mittelalterlichen Fantasy-Helden der Gegenwart (vgl. die Beiträge von Krešimir Matijević und Luis Unceta Gómez in diesem Band).

Konkretisierte Vorgehensweise

Die Annäherung verläuft über eine synchrone und eine diachrone Achse: SuS sollen vorzugsweise in Gruppen mit den drei Verfilmungen von ‚Römern‘ arbeiten. Den Auftakt bildet das Segment aus *Ben-Hur*. Aus den drei Minuten sollten die SuS Beobachtungen etwa zur als ‚typisch römisch‘ zu denkenden Kostümierung der Figuren und zur Ausstattung des palastähnlichen Privathauses des Arrius ableiten können. Gesucht wird darüber hinaus nach einer Reihe von Parametern:

- Authentizität (Objektebene)
- Darstellung von Lebensweltlichkeit
- Maskulinitätsschemata
- Heroismus

Wie wird Authentizität, wie Lebensweltlichkeit behauptet, welche Durchbrechungen sind sichtbar (z. B. Kostüm und Maske der Frauen, bes. Aufmachungen der Haare), welche zu vermuten (Kleidung allgemein, Figurenarrangement als Steh-Party; die Musik...)? Wie wird die Figur des Judah Ben-Hur optisch (Kleiderschnitt, Farbe, Positionierung im Raum), wie narrativ herausgehoben? Die Übergabe eines Rings als Symbol der Erbfolge ist ein allgemein verständliches Bild; in einigen Familien der SuS könnte es ähnliche Erbstücke geben. Die Lehrenden können an dieser Stelle aber in Durchbrechung der scheinbaren Eindeutigkeit der Bedeutung die soziale Praxis der Adoption im römischen Reich erläutern, die in der italienischen Familienstruktur (einschließlich der des organisierten Verbrechens) bis heute fortwirkt. Ähnlich kann das visualisierte maskuline Heldentum erkannt, analysiert und dekonstruiert werden. Antike Figuren wie zum Beispiel Spartakus oder Herkules werden im Diskurs über Helden oft erwähnt, weder ihre Darstellung noch die Gründe für ihr Heldentum werden aber von SuS hinterfragt. Im Segment erscheint Judah Ben Hur zwar

⁴¹ Jon Solomon: In the Wake of ‚Cleopatra‘. The Ancient World in the Cinema since 1963, in: The Classical Journal 91.2, 1996, S. 113–140, hier S. 113.

nicht als Bodybuilder-Type, seine Figur wird gleichwohl in mehrfacher Hinsicht – auch kameratechnischer – von den ‚normalen‘ Anderen abgehoben.

Hierauf folgen Analysen der beiden an vergleichbaren wissenschaftlichen Maßstäben orientierten Dokumentationen über römische Lebensweltlichkeit. Diese können aufgrund ihres Selbstlerncharakters in voller Länge mit geeigneten Aufgaben zu Hause angesehen und anschließend im Unterricht besprochen werden, oder in Ausschnitten – denkbar wären sowohl Segment-Präsentationen als auch Intervall- oder Sandwich-Präsentation – während der Sitzungen angesehen und analysiert werden. Es kann auch je nach Schwerpunktsetzung nur eine der beiden Sendungen ausgewählt werden.

Dokumentarfilme operieren wie erwähnt auf mehreren visuell repräsentierten Zeitebenen: Die dargestellte Spiel-Zeit wird in beiden Beispielen wiederholt durch eine als Gegenwart zu denkende Zeit, in der die in der Spiel-Zeit sichtbaren Räume und Objekte als archäologische Fundstellen, Relikte und museale Objekte verifiziert werden. Die Verifikation läuft dabei zeitlich in beide Richtungen: Das auf der Spiel-Zeitebene als in Benutzung gesehene Objekt erscheint wieder; es hat also damals in dieser rekonstruierten Form existiert. Das museal archivierte Objekt bestätigt gleichzeitig durch seine Herkunft rückwirkend, dass es damals schon existierte. Der Verifikationsprozess kann ganz der Imagination der Zuschauer überlassen werden; er verläuft als aktivierendes Element im Vertrauen auf die kognitive Kompetenz sozusagen nebenher.⁴² In Einzelfällen wird die Identität der Objekte durch Heraushebung auf beiden Ebenen exemplarisch bestätigt. Hinzu tritt als Metalevel die in der Gegenwart verankerte, aber durch die Absenz zeitlicher Marker darüber hinausgehobene Ebene der ‚Talking Heads‘ akademischer Forscherinnen und Spezialisten, deren Status durch ihre Titel und durch die Institutionen, denen sie in Bildunterschriften zugeordnet werden, für das mehrheitlich als interessierte Laien zu denkende Publikum deutlich gemacht wird. In der *Heimatflimmern*-Serie wird auf diesen Wissenschaftsdiskurs verzichtet; dafür ist die Sendung so mit archäologischen Elementen und Fundstellen befrachtet, dass die Spielszenen fast schon Comic Relief-Charakter bekommen.

Es ist anzunehmen, dass den SuS diese Teilnahme der Dokumentation an mehreren visuellen Repertoires im Wechsel auffällt. Die beiden Dokumentarfilme haben in einem deutschen Schulkontext insofern schon hinsichtlich ihres impliziten wie expliziten Authentizitätsanspruchs einen textstrategischen Vorteil: SuS können aus eigener Anschauung oder durch vermitteltes Vorwissen die Existenz römischer Ruinen und musealer Artefakte im eigenen Einzugsbereich bestätigen.

Die Dokumentationen sind auf zwei verschiedene Orte ausgerichtet: Zum einen Rom, zum anderen das römische Köln. In Material und Bildungsanspruch

⁴² „[...] the visual and discursive representations of heritage places, like those marked out as ‚ancient Roman‘, produce semiotic density and engender imaginative power.“ Staiff: *Swords* (Anm. 26), S. 92.

sind beide auf ein Fernseh-Breitenpublikum hin konzipiert und didaktisch unterfüttert. Bei *Terra X* ist der Schuleinsatz schon vom Konzept der ZDF-Serie her mitgedacht, während die *Heimatflimmern*-Reihe des WDR sich eher an ein allgemeines und nicht nur an Geschichte interessiertes Publikum richtet: Der Bezug der Einzelfilme dieser Serie ist eher regional und soziotypologisch als historisch.

Dies heißt nicht, dass die *Terra X*-Reihe ohne Unterstützung durch Lehrende erarbeitet werden kann. Wegen des zunehmenden Einflusses der digitalen Medien sollte aufmerksam beobachtet werden, wie die SuS mit Wirklichkeitskonstruktionen umgehen. Auch wenn das gewählte Material einen entsprechenden fachlichen Anspruch hat, wirkt es je nach Rezipient individuell und durch die Bildsprache emotional und sollte durch die Lehrkraft betreut werden. Die Stärke der Individualisierung als Gütekriterium ist also an dieser Stelle auch Herausforderung für die Lehrenden.

Das hat Auswirkungen auf die Behandlung der Zeitebenen, die narratologische Anordnung sowie den Filmschnitt. Den Filmemachern des Kölner Films ist es immer wieder wichtig, das römische Köln in einen nicht nur archäologisch-technischen Bezug zum heutigen Rheinland zu setzen, sondern auch mentalitätsgeschichtlich. So etwa am Schluss, wenn mehrfach zwischen „Io, Saturnalia!“ und Kölner Karneval hin- und hergeschnitten und dabei versichert wird, die rheinische Feierlaune sei römisches Erbe – der materielle Ring des Arrius in *Ben Hur*, der ja auch an einen ethnisch ‚Fremden‘ weitergegeben wird, landet hier als Naturell-Weitergabe bei den Nachfahren des germanischen Römers ‚Lucius‘.

Beide Dokumentationen operieren auf der Basis des 1-Tag-Längsschnitts, wodurch eine Vielzahl an Elementen der jeweiligen Lebensweltlichkeit eingebaut werden kann. Um die Spielszenenhaftigkeit nicht Überhand gewinnen zu lassen, kommt zum Voiceover ein ‚Writeover‘, der gleich zu Anfang von *Ein Tag in Rom* wie auch des Colonia-Videos (beim Zähneputzen!) eingeführt wird.

Eine der interessantesten Beobachtungen im Rahmen der Unterrichtseinheit wird sein, ob die SuS die Analogien zwischen der Filmsequenz und den beiden Dokumentationen einerseits und die Unterschiede zwischen den Dokumentationen andererseits entdecken. Film und *Terra X* sind in einigen Punkten – modellhafte Maskulinität, Heroismus, teilweise auch die Objektebene – näher beieinander als die Dokumentationen unter sich.

Ein wichtiger Unterschied liegt in der Splittung und Verfremdung der Fokusfigurenebene in Köln: Nicht nur ist der Römer ‚Lucius‘ streng genommen keiner, sondern ein germanischer Auxiliarsoldat, also ein Söldner. Dieser wird nun aber nicht als Soldat weitergezeigt: Training und Ausrüstung der Legion übernehmen zwei extradiegetisch eingespielte Figuren, von denen einer experimenteller Archäologe, der andere moderner Fechter ist. Die doppelte Verfremdung des ‚römischen Legionärs‘ weg von militärischer Aktion und dann auch noch weg von Rom zum ethnischen Germanen schafft eine Öffnung, über die bei den SuS

vorhandene Ideen des Römischen wie des Germanischen von den SuS selbst in Frage gestellt werden können.

Es wird dazu noch vor Lucius eine andere fokale Figur eingeführt: die vom Leben verwöhnte römische Augenärztin Tullia. Mit ihr wird nicht spielszenisch eine Hausfrau oder Bedienstete aufgebaut, sondern eine professionelle, selbständige und selbstbewusste Frau aus der Oberschicht, die sich z. B. von der Aufforderung, eine hochgestellte Persönlichkeit am Grauen Star zu operieren, nicht beeindruckt lässt. Sie vereinbart einen Termin am Abend und geht erst einmal ins öffentliche Bad. Eine vorwiegend maskulinistische Perspektive wie in der Männergesellschaft von *Ein Tag in Rom* und erst recht in *Ben-Hur* wird dadurch unterlaufen. Feststellungen dieser Art bieten nicht nur die Möglichkeit, Berufswelt und Gesellschaftsstrukturen allgemein zu untersuchen, sondern auch eine kritische Frage nach Maskulinität von Heldenfiguren zu stellen.

Über Feuer- und Wassernot kommt in beiden Filmen Erlebnisweltlichkeit ins Spiel: Der heroische *vigilis* / Feuerwehrmann, der mit seinem historisch fragwürdigen⁴³ Lederwams an den *Troja*-Achilles erinnert, rettet ein Baby aus einem brennenden Haus. Dies ist keine spezifisch römische Form des Heroismus, sondern sie wird traditionell Feuerwehrleuten zugeschrieben. Damit entsteht an dieser Stelle eine Parallelführung des Diskurses, für die im Rahmen des Narrativs keine Notwendigkeit besteht und die möglicherweise ablenkt, z. B. von der städtebauhistorisch und soziologisch sehr wichtigen Konstruktion der *insulae*.

Der archäologisch präziser ausgearbeitete, römisch-germanische Lucius muss keine Heldentat vollbringen, findet und repariert aber das den sozialen Frieden gefährdende Leck in der Wasserleitung (in Teilszenen ab 00:13:45) – ein Thema, das in den Dürrejahre der Gegenwart als Gefahr immer verständlicher wird. Für die Augenärztin Tullia wird dagegen ein auf den ersten Blick dem *vigilis* ähnlicher Paralleldiskurs konstruiert. Die damals riskante Operation des Grauen Stars (in Teilszenen ab 00:19:20) führt die Ärztin aber wie selbstverständlich durch, womit die Dokumentation an die zahlreichen Fernseh-Arztserien angelehnt wird.

Es ist zu erwarten, dass die SuS diese Elemente erkennen. Eine Aufgabe für die Lehrenden ist es, im Umgang mit dem Material die Parallelismen zu hinterfragen: „Fühlten die Römer genau wie wir?“⁴⁴ Geschichtsdidaktisch ist die Trennung der Perspektiven nicht unberechtigtweise Teil des Bildungsplans, gleichzeitig ist natürlich eines der wichtigsten methodischen Hilfsmittel zur Affektierung und Relationierung die Aufrufung vorgeprägter Wiedererkennung- und damit Identifikationsmuster. Beides wird durch die geschilderte Auseinandersetzung mit dem Material deutlich.

⁴³ Persönliche Kommunikation von Jan Hochbruck, LVR-RömerMuseum – Archäologischer Park Xanten.

⁴⁴ Wieber: *Antike am laufenden Meter* (Anm. 33), S. 37.

Fazit

Aufgrund der Alltagsprävalenz filmischer Medien in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern ist das Medium des Films in der Schule nicht mehr wegzudenken. Didaktisch konzeptuell eingebunden können Filme zu einer abwechslungsreichen und interessanten Gestaltung des Unterrichts beitragen und stellen dabei einen Mehrwert sowohl an Inhaltsvermittlung wie auch für höhere Lerneffizienz dar. Aus diesem Grund sind didaktische Ansätze zu deren Verwendung und Integration in den Unterricht sowie Methoden der geeigneten didaktischen Aufbereitung von Filmen aller Art notwendig.

Unterrichtliche Lernziele, wie die im Bildungsplan 2016 für Baden-Württemberg für den Geschichtsunterricht der Klassen 5/6 geforderte Auseinandersetzung mit dem Imperium Romanum, lassen sich wie gezeigt an Filmen erarbeiten. Der Einstieg über Segmente aus Hollywood- und Sandalenfilmen und die Kontrastierung mit Dokumentationen hilft nicht nur, die Unterrichtsinhalte dem Lernstand entsprechend aufzubereiten, sondern fördert auch die Medienkompetenz der SuS, indem durch gezielte Analyse filmtechnischer Elemente und Dekonstruktion stereotypischer Darstellungen für die Wirkmacht von Filmen sensibilisiert und ein reflektierter Umgang mit ihnen geschult wird.

Andere als die gewählten Filmbeispiele sind natürlich denkbar; die z. T. sprunghaft wachsenden Ansprüche an archäologische Präzision und an Inklusion von Diversität werden den *vigilis* absehbar in die Rolle eines Texts verschoben, der mehr über die Bedingungen seiner Entstehungszeit aussagt als über die dargestellte Periode. Lehrkräfte stehen ständig vor der Aufgabe, eine geeignete Auswahl zu treffen, die den geforderten Lebensweltbezug der SuS gewährleistet. Insofern stellt die präsentierte Auswahl, einschließlich Präsentationsmodi und für geeignet gehaltener Aufgabenstellungen, auch nur eine Momentaufnahme aus der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts dar.

