

Einleitung

Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts beginnt in Europa das Zeitalter des bewegten Bildes, in dessen Rahmen visuelle Medien immer stärker im täglichen Leben präsent sind.¹ Des- sen prägendste Ausformung ist das seinerzeit neue Medium Film. Der Film schickte sich an, im Laufe der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zum Massenmedium zu werden und insbesondere im Untersuchungszeitraum, der Zwischenkriegszeit, wandelte sich dieser von einem reinen Unterhaltungs- zu einem Unterhaltungs- und Bildungsmedium. Den Auftakt zu dieser Entwicklung bildeten die ersten Filmvorführungen in Berlin und Paris 1895. In Berlin im November durch die Brüder Max und Emil Skladanowsky im Berliner Wintergarten und in Paris durch Auguste und Louis Lumière im Grand Café Boulevard des Capucines. Zu diesem Zeitpunkt war ein solches Ereignis eine Sensation in Europa und innerhalb kürzester Zeit entwickelte sich das Medium Film von den Anfängen im Variété hin zu einer eigenen Kunstform. Diese brachte ihre eigenen, spezifischen Erzähl- formate hervor. Die ersten Aufnahmen zeigten noch kurze Episoden, häufig Slapstick oder Szenen aus dem täglichen Leben, aber relativ schnell entlehnten Filmschaffende Erzählformen aus dem Theater und entwickelten fiktionale Filme, die eine Handlung be- inhalteten.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts diente dementsprechend ein Großteil der Filme der rei- nen Unterhaltung. Vom Bildungsbürgertum wurde die Alltagsunterhaltung der Massen als „Schmutz- und Schund“² abgetan, während die niedrigeren Bildungsschichten in die Kinovorstellungen strömten. Vor dem Ersten Weltkrieg haftete den Filmvorführungen und dem damit verbundenen Kinobesuch ein zweifelhafter Charakter an, weswegen eini- ge Pädagogen Vereine mit dem Ziel gründeten, das Kino zu reformieren und so für eine Hebung des kulturellen Niveaus zu sorgen. So zum Beispiel der Schuldirektor Hermann Lemke aus Storkow bei Berlin. Dessen „Kinematographische Reformvereinigung“, die er 1907 zusammen mit einigen Mitstreitern gründete, hatte sich zum Ziel gesetzt, die Mög- lichkeiten des Mediums Film als Erziehungsinstrument herauszuarbeiten und auf dieser Grundlage dessen Einsatzmöglichkeiten auf Volksbildungsveranstaltungen und im Schul- unterricht zu fördern.³ Ein zentraler Begriff dieser Strömung der Reformbewegung war „Anschauung“ und Befürworter des Lehrfilmeinsatzes betonten, dass visuelle Medien in der Lage seien, starke Gefühle auszulösen und so einen tiefen Eindruck beim Betrachter zu hinterlassen, wodurch dessen Aufnahmefähigkeit verbessert würde.⁴ Der Film allein konnte diese Wirkung in kommerziellen Vorstellungen in Kinotheatern nicht entfalten, weswegen es für die Kinoreformer wichtig war, eine Etablierung von Schulvorführungen zu erreichen, um eine entsprechende Kontextualisierung des Gezeigten im pädagogischen Sinne sicherzustellen.

¹ Paul, Gerhard: Das visuelle Zeitalter. Punkt und Pixel. Göttingen: Wallstein, 2016.

² Siegert, Paul Ferdinand: Bürgerliches Selbstverständnis, Kinoreform und früher Schulfilm. Eine kulturwis- senschaftliche Analyse. Magisterarbeit. Universität Lüneburg, 1995, S. 26.

³ Petzold, Dominik: *Der Kaiser und das Kino. Herrschaftsinszenierung, Populärkultur und Filmpropaganda im Wilhelminischen Zeitalter*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2012, S. 322f.

⁴ Vgl. dazu: Schultze, Ernst: *Der Kinematograph als Bildungsmittel. Eine kulturpolitische Untersuchung*. Halle/Saale: Buchhandlung des Waisenhauses, 1911, S. 75.

Im Zuge des Ersten Weltkriegs wurde der belehrende Charakter von Filmen durch die Oberste Heeresleitung der deutschen Armee weitgehend erkannt und vor allem in der Kriegspropaganda eingesetzt. Dadurch änderten sich die Produktionsbedingungen für Lehrfilme nach 1918 und verbesserten sich im Untersuchungszeitraum bis 1939 erheblich, da beispielsweise ab 1920 Filme in Preußen als Lehrmittel anerkannt, und ab 1934 staatlich beauftragte Lehrfilme produziert wurden. Trotzdem wurde ein Besuch der Kinotheater durch Schülerinnen und Schüler von der Lehrerschaft weiterhin kritisch gesehen, weswegen die Lehrenden für die Einrichtung von Schulkinos plädierten. Diese sollten in größeren Städten entstehen und von allen örtlichen Schulen genutzt werden können. Bis auf wenige Initiativen verlief dieses Anliegen allerdings wenig erfolgreich. Es kam nur in Ausnahmefällen wie Berlin und Leipzig zu Gründungen von Schulkinos und erst ab 1934 begann die, im selben Jahr gegründete, *Reichsstelle für den Unterrichtsfilm (RfdU)* mit der Ausstattung von Schulen mit Vorführtechnik. Bis dahin war der Lehrfilmeinsatz dem jeweiligen Lehrenden und den örtlichen Gegebenheiten überlassen. Je nachdem ob dieser ein Filmenthusiast war oder den Filmeinsatz generell ablehnte, stand es ihm frei, das Medium zu nutzen. Viele dieser Lehrenden publizierten ihre positiven wie negativen Erfahrungen in den zeitgenössischen Periodika und innerhalb des Diskurses um die Einführung dieses Mediums existierte eine Vielzahl von Pro- und Contra-Argumenten. Dabei wurde der Lehrfilm von seinen Befürwortern als Ergänzung zum Unterricht angesehen, während einige Kritiker einen Ersatz des Lehrenden befürchteten und ihre Schülerschaft außerdem generell vom Filmkonsum abhalten wollten. Für das Verständnis dieser Debatte ist es entscheidend, zunächst Unterschiede und Gemeinsamkeiten zum bereits etablierten Medium, dem Schulbuch, aufzuzeigen, zu erklären und zu kontextualisieren. Dies ist eines der grundsätzlichen Anliegen der vorliegenden Arbeit.

Fragestellung, Forschungsstand und Lehrfilmbegriff

Gegenstand der Untersuchung ist der Lehrfilm in der Zwischenkriegszeit. Bislang fand eine eingehende Erforschung dieses Bildungsmediums in Hinblick auf einen Vergleich mit anderen Bildungsmedien nicht statt, denn die Historische Bildungsmedienforschung befasste sich bisher traditionell überwiegend mit dem Schulbuch. Andere Bildungsmedien, die in Konkurrenz zum Schulbuch traten, rückten erst in den letzten Jahren in den Fokus von Untersuchungen, obwohl insbesondere das Medium Film seit Beginn seiner Entwicklung von einer kontrovers geführten Debatte begleitet wurde. Diese erstreckte sich sowohl auf öffentliche, als auch wissenschaftliche Diskussionen über die erzieherischen und pädagogischen Konsequenzen des Lehrfilms. Dabei stellten sich für die Zeitgenossen nicht nur Fragen nach staatlicher Kontrolle und Zensur, sondern auch nach dem Umfang, in dem Filme im Schulunterricht, in der Erwachsenenbildung und in der universitären Ausbildung eingesetzt werden konnten.

Außerdem ist die Diskussion um die Einführung des Lehrfilms ein historisches Beispiel für eine ähnlich geführte, gegenwärtige Diskussion: die Einführung digitaler Bildungsmedien. Daher wird in dieser Arbeit neben der Untersuchung, inwiefern sich das Wissen im etablierten Bildungsmedium Schulbuch, von dem des neuen Bildungsmediums Lehrfilm unterschied auch der Frage nachgegangen, welche Umstände die Einführung des Lehrfilms in der Zwischenkriegszeit begünstigten oder bremsten. Abschließend soll zudem aufgezeigt werden, wo sich diese Diskussion mit der aktuellen deckt und welche

Konsequenzen daraus für die derzeitige Einführung digitaler Bildungsmedien gezogen werden können.

Seit der „Visual Turn“ Eingang in die Geschichtswissenschaft gefunden hat, wird der Einbeziehung von bildlichen Quellen in die historische Analyse eine größere Aufmerksamkeit zuteil. Begünstigt wird diese, von Gerhard Paul als Paradigmenwechsel bezeichnete, Neuorientierung durch die Diskussion über die Bedeutung und den Einfluss von Bildern als gestaltende und generative Kräfte in politischen Prozessen.⁵ Sie werden inzwischen als Quellen angesehen, die als Medien „unter Nutzung ihres ästhetischen Potenzials Deutungen transportieren und Sinn generieren“⁶. Das Hauptuntersuchungsfeld der „Visual History“ liegt hierbei auf der Analyse und Kontextualisierung von Bildern in ihrem Zusammenhang mit Texten. Hanne Walberg⁷ und Richard Rongstock⁸ haben begonnen, Filme aus pädagogischer und geschichtsdidaktischer Sicht zu betrachten. Während Rongstock versucht, den Film mentalitätsgeschichtlich zu untersuchen, zeigt Walberg auf, dass Filme mehr vermitteln als den reinen Inhalt, dass die Erzählzeit und die erzählte Zeit unterschiedlich sind und erstere eine zentrale Rolle für die Kontextualisierung der Filme spielt. Dass Bilder stärker und emotionaler beeinflussen können als Texte, und dies schneller bei einem größeren Publikum der Fall ist, ist zwar bereits allgemein bekannt, dass der frühe Filmeinsatz in der Zwischenkriegszeit aber genau hier ansetzt wird häufig nicht berücksichtigt.⁹

Ogleich sowohl die Geschichtswissenschaft, als auch die Bildungsmedienforschung mittlerweile von der Notwendigkeit überzeugt sind, bildliche Quellen in ihre entsprechenden Untersuchungen mit einzubeziehen, entwickelt sich erst seit der rezenten Zuwendung der Fachdidaktik zu diesem Thema in den letzten Jahren eine methodische Vorgehensweise.¹⁰ Dies liegt zum einen an der immer noch mangelnden interdisziplinä-

⁵ Vgl. dazu: Paul, Gerhard: „Das Jahrhundert der Bilder. Die visuelle Geschichte und der Bildkanon des kulturellen Gedächtnisses“. In: Paul, Gerhard (Hg.): *Das Jahrhundert der Bilder. Band II: 1949 bis heute*. Bonn: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008, S. 14–39; Paul, Gerhard: *BilderMACHT. Studien zur Visual History des 20. und 21. Jahrhunderts*. Göttingen: Wallstein, 2013.; Roeck, Bernd: „Visual Turn? Kulturgeschichte und Bilder“. In: Langewiesche, Dieter (Hg.): *Der Krieger*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003, S. 294–315; Burke, Peter: *Augenzeugenschaft. Bilder als historische Quelle*. Berlin: Klaus Wagenbach, 2003.

⁶ Paul, Gerhard: „Visual History, Version 2.0“. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 29.10.2012, S. 13. http://docupedia.de/zg/Visual_History_Version_2.0-Gerhard_Paul.pdf (Letzter Zugriff am 24.04.2019).

⁷ Walberg, Hanne: *Film-Bildung im Zeichen des Fremden. Ein bildungstheoretischer Beitrag zur Filmpädagogik*. Bielefeld: Transcript, 2011.

⁸ Rongstock, Richard: *Film als mentalitätsgeschichtliche Quelle. Eine Betrachtung aus geschichtsdidaktischer Perspektive*. Berlin: WVB, 2011.

⁹ Vgl.: Schick, Thomas: *Filmstil, Differenzqualitäten, Emotionen. Zur affektiven Wirkung von Autorenfilmen am Beispiel Berliner Schule*. Hier: „Theorien zu Filmrezeption und affektivem Erleben“. Wiesbaden: Springer, 2018, S. 43–109.

¹⁰ Vgl.: Bredekamp, Horst: *Der Bildakt*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach, 2015; Bredekamp, Horst (Hg.): *Sehen und Handeln*. Berlin: Akademie Verlag, 2011; Bernhard Jussen: „Toward an Iconology of Historical Research“. In: Caraffa, Constanza; Serena, Tiziana (Hg.): *The Photographic Archive and the Idea of Nation*. Berlin: de Gruyter, 2015, S. 147–165; Bernhard Jussen: „Bilderhorizonte. Wege zu einer Ikonologie nationaler Rechtfertigungsnarrative“. In: Fahrmeier, Andreas; Warner, Annette (Hg.): *Dynamik normativer Ordnungen. Ethnologische und historische Perspektiven*. Frankfurt: Campus, 2013, S. 79–107; Bernhard Jussen: „Plädoyer für eine Ikonologie der Geschichtswissenschaft. Zur bildlichen Formierung historischen Denkens“. In: Koselleck, Reinhart (Hg.): *Politische Ikonologie. Perspektiven interdisziplinärer Bildforschung*. München/Berlin: Deutscher Kunstverlag, 2013, S. 260–279.

ren Kooperation zwischen Geschichts-, Medien- und Bildungsmedienwissenschaft, wie sie von Fabio Crivellari und Kay Kirchmann in einem Beitrag thematisiert worden ist, und zum anderen an der materiellen wie performativen Heterogenität der verschiedenen Bildmedien.¹¹ In Bezug auf die theoretischen und methodischen Herausforderungen der historischen Fotoanalyse ist allerdings in der historischen Bildungsforschung wichtige Arbeit geleistet worden.¹²

So überschaubar die Forschungslage zum Lehrfilm in der historischen Bildungs- und Bildungsmedienforschung ist, umso größere Beachtung fand der Dokumentar- bzw. Kulturfilm in der historischen Medienforschung. Der dokumentarische Film war in der Zwischenkriegszeit ein bevorzugtes Mittel, um Wissen und Informationen zugänglich zu machen. Er wurde üblicherweise als Kurz- und Langfilm für das Kino produziert, oder als Lehrfilm im Schulunterricht, sowie in der Jugend- und Erwachsenenbildung eingesetzt. Zu den wesentlichen Forschungsergebnissen zählen hier die Sammelbände *Triumph der Bilder*¹³ von Peter Zimmermann und Kay Hoffmann und *Kulturfilm im Dritten Reich*¹⁴, sowie *Im Kino der Humanwissenschaften*¹⁵ von Ramón Reichert. Während Zimmermann und Hoffmann die frühen internationalen Verbindungen im Hinblick auf den Kulturfilm in Europa herausarbeiten, legt Reichert in *Kulturfilm im Dritten Reich* den Schwerpunkt auf die Zeit des Nationalsozialismus. In seinem zweiten Band gibt er schlaglichthaft einen Überblick über den Stellenwert audiovisueller Medien für die Produktion und Popularisierung von Wissen, in dem er die Verwendung von Film in medizinischen und psychologischen Kontexten von 1900 bis in die 1970er Jahre aufzeigt. Die vom Haus des Dokumentarfilms in Stuttgart vorgelegte dreibändige *Geschichte des Dokumentarfilms*¹⁶ behandelt den Zeitraum von 1870 bis 1945 und beschäftigt sich vor allem mit den technischen, politischen und wirtschaftlichen Problemstellungen des nicht-fiktionalen Films. Darüber hinaus enthält sie einen überaus wichtigen Forschungsapparat, der eine Filmographie und Biographien zu den wichtigsten Akteuren des dokumentarischen Filmes in Deutschland enthält. Obwohl die vorliegenden Forschungen zeigen, dass der „Kulturfilm“ ein sehr breites Spektrum abdeckt – vom Lehrfilm über den Naturfilm bis hin zum sozialhygienischen Film – wird das Subgenre des „Lehr- bzw. Dokumentarfilms“, der für Schulen produziert wurde, nur am Rande bearbeitet.¹⁷ Dies gilt nicht nur für Deutschland, sondern auch für die meisten anderen europäischen Länder. Der Grund

¹¹ Crivellari, Fabio; Kirchmann, Kay: „Einleitung – Die Medialität der Geschichte und die Historizität der Medien“. In: Crivellari, Fabio; Kirchmann, Kay (Hg.): *Die Medien der Geschichte: Historizität und Medialität in interdisziplinärer Perspektive*. Konstanz: UVK, 2004, S. 9–45.

¹² Pilarczyk, Ulrike; Mietzner, Ulrike: *Das reflektierte Bild. Seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005.

¹³ Zimmermann, Peter; Hoffmann, Kay (Hg.): *Triumph der Bilder. Kultur- und Dokumentarfilme vor 1945 im internationalen Vergleich*. Konstanz: UVK, 2003.

¹⁴ Reichert, Ramón (Hg.): *Kulturfilm im „Dritten Reich“*. Wien: SYNEMA, 2006.

¹⁵ Reichert, Ramón: *Im Kino der Humanwissenschaften. Studien zur Medialisierung wissenschaftlichen Wissens*. Bielefeld: Transcript, 2007.

¹⁶ Zimmermann, Peter (Hg.): *Geschichte des dokumentarischen Films in Deutschland*, 3 Bände. Stuttgart: Reclam, 2005.

¹⁷ Zimmermann, Peter; Hoffmann, Kay (Hg.): *Geschichte des dokumentarischen Films in Deutschland. >Drittes Reich<, 1933–1945*. Band 3. Stuttgart: Reclam, 2005, S. 10; Keitz, Ursula von: „Die Kinematographie in der Schule. Zur politischen Pädagogik des Unterrichtsfilms von RfU und RWU“. In: Zimmermann, Peter; Hoffmann, Kay (Hg.): *Geschichte des dokumentarischen Films in Deutschland. Drittes Reich, 1933–1945*. Band 3. Stuttgart: Reclam, 2005, S. 463–488.

hierfür liegt zum einen darin, dass die Filmgeschichtsschreibung der dokumentarischen Form viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt hat: Primärer Untersuchungsgegenstand war die Geschichte des fiktionalen Films. Zum anderen wurden die Dokumentar- und Lehrfilme oftmals von Filmhistorikern als ästhetisch unzureichend bewertet. In der Betrachtung der Filmwissenschaftler hatten sie – ähnlich wie Werbefilme – einzig die direkte Botschaft des Lehrstoffes zu vermitteln, die keiner umfassenden filmästhetischen und narrativen Ausformung und Gestaltung bedurfte. Dass über den Dokumentarfilm im Lehrbetrieb nicht nur inhaltlich gesellschaftliche Wertvorstellungen und Zielsetzungen vermittelt, sondern auch über die Bildebene Wissenskonstruktionen sowie Zeit- und Geschichtsbewusstsein transportiert werden, rückt erst in jüngster Zeit in den Fokus der Geschichts- und Medienwissenschaftler.¹⁸ Soweit in den einzelnen europäischen Ländern Darstellungen zur Geschichte des Dokumentarfilms bereits publiziert wurden, legen diese ihren Schwerpunkt zumeist auf die jeweilige nationale Entwicklung.¹⁹ Es fehlt daher eine komparatistische Erforschung des dokumentarischen Films in Europa und im internationalen Vergleich.²⁰ Eine erste Veröffentlichung haben hier Vinzenz Hediger und Patrick Vonderau mit ihrem Sammelband *Films that Work*²¹ vorgelegt. In dieser plädieren sie für die Verwendung des Begriffs „Gebrauchsfilm“²² für industrielle Auftragsfilme und in den fünf Kapiteln wird in 26 kleineren Studien das breite Feld des nicht-fiktionalen Gebrauchsfilms eröffnet. Allerdings ist auch hier aufgrund des thematischen Schwerpunktes der schulische Lehrfilm kein Thema. Am ehesten findet dieser in den beruflichen Trainingsfilmen eine Entsprechung.

In den Vereinigten Staaten von Amerika wurden in den letzten Jahren mehrere Bände vorgelegt, die sich mit der nationalen Geschichte des Lehrfilms befassen. In *Learning with the Lights off*²³ haben die Herausgeber Devin und Marsha Orgeron zusammen mit Dan Streible einen Sammelband veröffentlicht, der verschiedene Schlaglichter auf einzelne Themen des Lehrfilms zwischen 1895 und 1970 wirft und das heutige Problem der Archivierung von Filmen thematisiert. Die einzelnen Beiträge werden durch einen historischen Überblick zusammengehalten, der die Entwicklung des Lehrfilms in den USA in drei Phasen einteilt: eine Phase der Rechtfertigung, eine Phase der Einführung und damit einhergehenden Schulung der Lehrerschaft und eine Phase der allgemeinen Etablierung des Lehrfilms bis in die 1970er Jahre. Insbesondere in der Rechtfertigungs- und Etablierungsphase verlief die Entwicklung in Deutschland und den USA teilweise zeitgleich ab.²⁴ Einen Querschnitt durch die Anfangsphase der amerikanischen Lehrfilmbewegung be-

¹⁸ Vgl. dazu: Schmidt, Ulf: „Sozialhistorische Filme und Propaganda in der Weimarer Republik“. In: Jazbinsek, Dietmar (Hg.): *Public Health & Public Opinion*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2000, S. 53–82; Boden, Petra; Müller, Dorit: „Popularität – Wissen – Medien“. In: Boden, Petra; Müller, Dorit (Hg.): *Populäres Wissen im medialen Wandel seit 1850*. Berlin: Kadmos, 2009, S. 7–14.

¹⁹ Vgl. dazu: Aprà, Adriano: „Primi approcci al documentario italiano“. In: *A proposito del fil documentario, Annali dell'Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico* 1 (1998), S. 40–67; Hornicek, Jiri: „The Institutionalization of Classroom Films in Czechoslovakia between the Wars“. In: *Film History* 19.4, 2007, S. 384–391.

²⁰ Zimmermann, Peter; Hoffmann, Kay (2003), S. 10.

²¹ Hediger, Vinzenz; Vonderau, Patrick (Hg.): *Films that Work. Industrial Film and the Productivity of Media*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2009.

²² Ebd.: S. 10.

²³ Orgeron, Devin/Orgeron, Marsha/Streible, Dan (Hg.): *Learning with the Lights Off. Educational Film in the United States*. Oxford: Oxford UP, 2012.

²⁴ Vergleiche dazu auch Acland, Charles R.; Wasson, Haidee (Hg.): *Useful Cinema*. Durham: Duke UP, 2007.

inhaltet *Academic Films for the Classroom* von Alexander Geoff. Neben einer ähnlichen Einteilung, wie sie auch von Orgeron & Orgeron vorgenommen wurde, legt Geoff einen Schwerpunkt auf die Produzentenseite. Hier beleuchtet er nicht nur die einzelnen Firmen, die Lehrfilme produzierten, sondern legt auch eine Übersicht von 34 – seiner Ansicht nach wichtigen („significant“) – Filmemachern vor, die größtenteils nach dem Zweiten Weltkrieg arbeiteten. Vergleichbar mit *Learning with the Lights Off* wirft der Autor die Frage nach der Archivierung der Filme auf und sieht Server als Speicherort und das Internet als Möglichkeit, die archivierten Filme der Öffentlichkeit zugänglich zu machen.²⁵ Martin Gronau zeigt in seinem Beitrag²⁶ „Der Film als Ort der Geschichts(de)konstruktion“ wie sehr das Medium Film inzwischen zum Geschichtsbild beiträgt. Dabei hebt Gronau hervor, dass besonders in Spielfilmen die historische Projektionsfläche der Handlung mit Chiffren arbeitet, um die jeweilige geschichtliche Einordnung authentisch wirken zu lassen. Auf solche Chiffren greifen sämtliche Filme, also auch die nichtfiktionalen Filme der Zwischenkriegszeit zurück. Sie dienen der Visualisierung verschiedener Kontexte ohne diese direkt zu benennen, sind also integrale Bestandteile sämtlicher Erzählungen. Eine historiologische Analyse von Filmen die Gronau vorschlägt, findet auf verschiedenen Ebenen statt.²⁷ Die erste Ebene ist der Inhalt, wobei hier gefragt werden soll, was das ‚Historische‘ an einem Film ist und welche Aussagen über die Vergangenheit dem Rezipienten angeboten werden. Die nächste Untersuchungsebene zielt auf die Rezipienten ab, hier wird untersucht welche Intention vorausgesetzt werden kann, die dazu führte, dass der jeweilige Film angesehen wurde. Diese Ebene ist nicht statisch und die hier getroffenen Aussagen können sich im Laufe der Zeit verändern. Die dritte Ebene der Untersuchung befasst sich mit der Intention der Produzenten und fragt nach der Wirkungsabsicht der Filmschaffenden. Neben dem Regisseur sind dies Produzent, Kameralleute, Cutter und Investoren. Darüberhinausgehend ist vor allem aus geschichtswissenschaftlicher Sicht eine Gegenüberstellung des im Film konstruierten Bildes der Vergangenheit mit der historischen Bezugsrealität, also der thematisierten Vergangenheit, wichtig. Zum Verständnis dieser Konstruktion des Bildes ist eine Untersuchung der historischen Kontextrealität und des Rahmens der Filmentstehung unumgänglich. Insbesondere mit der Zeit zwischen 1907 und 1935 hat sich Thomas Schorr in seiner Arbeit über die Beziehung zwischen Film- und Kinoreformbewegung und der deutschen Filmwirtschaft beschäftigt.²⁸ Er wertete dazu die Zeitschrift *Der Kinematograph* unter pädagogischen und publizistischen Aspekten aus. Er geht dabei chronologisch vor und untersucht einzelne Aspekte näher, wie z.B. „Der Schmalfilm als Lichtblick für die Schul- und Kulturfilm-Bewegung“.²⁹ Schorrs Untersuchung fokussiert auf eine publizistische Perspektive der Lehrfilmbewegung. Die strukturellen und politischen Rahmenbedingungen im Deutschen Reich werden von ihm nicht näher analysiert. Dies wird in der vorliegenden Arbeit angestrebt.

²⁵ Geoff, Alexander: *Academic Films for the Classroom. A History*. Jefferson, NC: McFarland & Company, 2010.

²⁶ Gronau, Martin: „Der Film als Ort der Geschichts(de)konstruktion. Reflexionen zu einer geschichtswissenschaftlichen Filmanalyse“. In *Aeon - Forum für junge Geschichtswissenschaft* 1, 2009, S. 18–39.

²⁷ Ebd., S. 23f.

²⁸ Schorr, Thomas: *Die Film- und Kinoreformbewegung und die deutsche Filmwirtschaft. Eine Analyse des Fachblatts „Der Kinematograph“ (1907–1935) unter pädagogischen und publizistischen Aspekten*. Diss. München, 1990.

²⁹ Ebd., S. 213–215.

Die Geschichte der Reformpädagogik in Deutschland wurde bereits in einer Vielzahl von Veröffentlichungen untersucht.³⁰ Einige Studien befassten sich mit einzelnen Aspekten der verschiedenen Schulformen und Schulfächer.³¹ Die Verwendung des Lehrfilms innerhalb der Reformpädagogik wurde bislang in den seltensten Fällen berücksichtigt und ist häufig nur eine Randnotiz, mit der auf die Arbeit von Adolf Reichwein und dessen Tiefenseer Schulschriften verwiesen wird.³² Diese entstanden aber erst Ende der 1930er Jahre, als das Medium Lehrfilm in den deutschen Schulen bereits weitestgehend etabliert war. Für die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg hat Paul Siegert³³ eine kulturwissenschaftliche Analyse angefertigt, in der er sich mit Schulfilm und Volksbildung auseinandergesetzt hat. Er stellt fest, dass vor dem Ersten Weltkrieg nicht nur die Mittel fehlten, um das Medium flächendeckend einzuführen, sondern auch die fehlende Akzeptanz innerhalb eines Großteils der Lehrerschaft die Einführung unmöglich machte. Er begründet dies mit dem Herbartschen Modell, dessen Formalstufentheorie und pädagogischer Lehrplan die Verwendung des Films nicht vorsah.³⁴

Die Analyse von ausgewählten Lehrfilmen, wie sie in dieser Arbeit umgesetzt wird, berücksichtigt diese methodischen Innovationen und bezieht diese auf einen spezifischen Fokus – die Darstellung des Kolonialismus. Auf ein Thema also, das sowohl in Lehrfilmen, als auch in Schulbüchern eine prominente Rolle einnahm. Gibt es zu diesen Lehrfilmen bislang keine Untersuchungen, die über einzelne Filme hinausgehen, kann die Arbeit auf eine Reihe neuerer Studien aufbauen, die die Repräsentationen des Kolonialismus und deren Wandel in Schulbüchern in den letzten Jahren untersucht haben.³⁵ Diese Darstellungen widmen sich der Geschichte des Kolonialismus, sowie den historischen Karten in Schulbüchern und -atlanten³⁶ und verfolgen die Frage, inwiefern die Repräsentation des Kolonialismus primär spezifisch-nationalistisch geprägt war oder eine transnational-

³⁰ Vgl. dazu: Keim, Wolfgang; Schwerdt, Ulrich (Hg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933)*. Frankfurt am Main: Lang, 2013; Crotti, Claudia; Osterwalder, Fritz (Hg.): *Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven, 1900–1950*. Bern: Haupt-Verlag, 2008. Benner, Dietrich; Kemper, Ulrich: *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz, 2001.

³¹ Vgl. dazu: Eppler, Christoph J.: *Erziehung im Nationalsozialismus. Bündische Jugend, Hitlerjugend, Reformpädagogik*. Belthelm-Schnellbach: Lindenbaumverlag, 2012; Engeler, Knut: *Geschichtsunterricht und Reformpädagogik. Eine Untersuchung zur Praxis des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen der Weimarer Republik*. Münster: Lit-Verlag, 2009; Taubert-Striese, Annett: *Der Leipziger Lehrerverein, ein bedeutender Vertreter der Reformpädagogik. Eine Studie zu seiner geschichtlichen Entwicklung, seinen pädagogischen Leistungen und seinen praktischen Erfolgen*. Frankfurt am Main: Lang, 1996.

³² Reichwein, Adolf: *Schaffendes Schulvolk, Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften*. Komm. Neuauflage, herausgegeben von Wolfgang Klafki, Weinheim, Basel: Beltz, 2009.

³³ Siegert, Paul (1995).

³⁴ Ebd., S. 171.

³⁵ Vgl. dazu: Fuchs, Eckhardt; Otto, Marcus (2013); Lücke, Jennifer: *Fremde Welt Afrika? Eine Analyse von Reiseberichten und Schulbüchern (1850–1930)*. Hausarbeit zur Erlangung des 1. Staatsexamens für das Lehramt an Gymnasien. Georg-August-Universität Göttingen 2006.; Depape, Marc; Simon, Frank: „Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung“. In: Wiater, Werner (Hg.): *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn 2003, S. 65–77.

³⁶ Vgl. dazu: Lehn, Patrick: *Deutschlandbilder. Historische Schulatlanten zwischen 1871 und 1990*. Köln: Böhlau, 2008; Hantsche, Irmgard: „Karten im Schulgeschichtsbuch“. In: *Internationale Schulbuchforschung*. 19, 1997, S. 383–398; Grindel, Susanne: „...so viel von der Karte von Afrika britisch rot zu malen als möglich“. Karten kolonialer Herrschaft in europäischen Geschichtsschulbüchern des 20. Jahrhundert“. In: Haslinger, Peter; Oswalt, Vadim (Hg.): *Kampf der Karten. Propaganda- und Geschichtskarten als politische Instrumente und Identitätstexte*. Marburg: Verlag Herder-Institut 2009, S. 258–287; Renz, Mathias:

europäische Dimension annahm.³⁷ Zentrales Resultat dieser Studien ist es, dass die Repräsentationen des Kolonialismus in Schulbüchern historischen Wandlungsprozessen unterliegen, dabei aber stets – wenn auch zeitlich versetzt – politische, öffentliche und fachwissenschaftliche Diskurse in jeweils unterschiedlichem Maße reflektieren.³⁸ Ob dies auch auf die Lehrfilme zutrifft wird im Zuge der Arbeit geklärt. Sofern koloniale Themen in der historischen Filmwissenschaft untersucht wurden, so handelt es sich dabei vor allem um Spielfilme und in seltenen Fällen um Dokumentarfilme unter denen Lehrfilme subsummiert werden.³⁹

In Bezug auf die Lehrfilmanalyse kann auf Arbeiten zur Darstellung des Kolonialismus im Dokumentarfilm zurückgegriffen werden.⁴⁰ Insbesondere zur Kolonialismusrezeption in Deutschland sind in den vergangenen Jahren Arbeiten erschienen, die sich mit dem Postkolonialismus als Erinnerungsort und die (De)konstruktion desselben beschäftigen. Hier seien Britta Schilling und Jürgen Zimmerer genannt, die jeweils an unterschiedlichen Beispielen aufzeigen, wie mit dem Verlust der Kolonien in Deutschland in den vergangenen Jahrzehnten umgegangen wurde.⁴¹ Schilling weist mittels Beispielen aus verschiedenen Dekaden nach, dass es in Deutschland eine long durée des Kolonialgedächtnisses gibt, was sie an verschiedenen Kolonialgegenständen, wie Romanen, Schulbüchern, Staatsgeschenken und Denkmälern festzumachen versucht.⁴² Zimmerers Sammelband erkundet den „historischen Ort des Kolonialismus in der deutschen Geschichte“⁴³. Der Begriff des Kolonialismus wird also sehr weit gefasst, da die Aufsätze über die Phase des eigentlichen Kolonialreiches 1884–1918 hinausgehen und den ‚Sarotti-Mohr‘⁴⁴ ebenso miteinbeziehen, wie den Waterberg⁴⁵, der seit 1956 ein nationales namibisches Denkmal ist. Damit zeigt Zimmermann zwar, welch breites Spektrum sich für die Erforschung der

Kartierte Kolonialgeschichte. Der Kolonialismus in raumbezogenen Medien historischen Lernens – ein Vergleich aktueller europäischer Geschichtsatlanten. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 2014.

³⁷ Vgl. dazu: Grindel, Susanne: „Deutscher Sonderweg oder europäischer Erinnerungsort? Die Darstellung des modernen Kolonialismus in neueren deutschen Schulbüchern“. In: *Internationale Schulbuchforschung* 3, 2008, S. 695–716.; Fuchs, Eckhardt; Otto, Marcus (2013).

³⁸ Vgl. dazu: Becher, Ursula A. J.: „Kolonialgeschichte im europäischen Schulbuch“. In: Ursula A. J. Becher (Hg.): *Jugend - Politik - Geschichte: Ergebnisse des europäischen Kulturvergleichs „Youth and history“*. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung, 1997, S. 130–132; Müller, Lars: „Wir“ und die „Anderen“ im Diskurs über den Kolonialismus. Eine Analyse deutscher Geographie- und Geschichtsschulbücher vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Magisterarbeit, Technische Universität Braunschweig, Braunschweig, 2008; Müller, Lars: „We need to get away from a culture of denial? The German-Herero war in politics and textbooks“. In: *JEMMS* 5.1, 2013, S. 50–71.

³⁹ Vgl. dazu: Schöning, Jörg (Hg.): *Triviale Tropen. Exotische Reise- und Abenteuerfilme aus Deutschland, 1919–1939*. München: Text + Kritik, 1997; Struck, Wolfgang: *Die Eroberung der Phantasie. Kolonialismus, Literatur und Film zwischen deutschem Kaiserreich und Weimarer Republik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010.

⁴⁰ Bloom, Peter J.: *French Colonial Documentary. Mythologies of Humanitarianism*. Minneapolis, London: University of Minneapolis Press, 2008.

⁴¹ Schilling, Britta: *Postcolonial Germany. Memories of Empire in a Decolonized Nation*. Oxford: Oxford UP, 2014; Zimmerer, Jürgen (Hg.): *Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2013.

⁴² Schilling, Britta (2014), S. 9f.

⁴³ Zimmerer, Jürgen (2013), S. 10.

⁴⁴ Langbehn, Volker: „Der Sarotti-Mohr“. In: Zimmerer, Jürgen (Hg.): *Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2013, S. 119–136.

⁴⁵ Melber, Henning: „Der Waterberg“. In: Zimmerer, Jürgen (Hg.): *Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2013, S. 473–486.

deutschen Kolonialgeschichte bietet, in seinem Sammelband werden aber Schulbücher und Lehrfilme, die einen starken Einfluss auf das kollektive Gedächtnis haben und über Generationen hinweg prägen können, nicht untersucht.

Inwiefern koloniales Wissen in Deutschland generiert, aufbereitet und verbreitet wurde, untersuchten sowohl Rebekka Habermas und Alexandra Przyrembel⁴⁶, als auch Carsten Gräbel⁴⁷. Insbesondere Gräbel verortet hier seine Arbeit im Kontext der Wissenschaftsgeschichte und betont, wie wichtig eine kritische Selbstevaluierung dieser Epoche für die heutige Geographie ist.⁴⁸ Habermas und Przyrembel hingegen zeigen in ihrem Sammelband, die breite Streuung der Wissenschaftsgeschichte der deutschen Kolonialgeschichte, blenden in ihrem Unterkapitel zu Medien aber den Film aus und beschränken sich auf Musik, Fotografie und koloniale Sammlungen in Museen.

Wie gezeigt werden konnte, gibt es im Forschungsfeld, das sich zwischen der Erforschung des Kolonialismus, der medienwissenschaftlichen Auswertung historischer Dokumentar- und Lehrfilme und der historischen Bildungsforschung, entfaltete, bereits einige Untersuchungen, auf denen diese Arbeit aufbaut. Es gibt aber auch Lücken, die mit ihr geschlossen werden.

Aufgrund der breiten Einsatzmöglichkeiten des Films als Bildungsmedium, fiel es bereits den zeitgenössischen Pädagogen schwer, eine Unterscheidung zu treffen, was als Lehrfilm gelten kann.⁴⁹ Erschwert wird dieser Umstand noch durch die verschiedenen verwendeten Bezeichnungen, von denen ‚Lehrfilm‘ nur eine ist.⁵⁰ Am häufigsten findet man in den zeitgenössischen deutschen Quellen die Bezeichnung ‚Kulturfilm‘. Bis in die 1950er Jahre war dies ein Synonym für alle nicht-fiktionalen Filme. Daher wurden Dokumentarfilme, aber auch Lehr-, Bildungs- und Unterrichtsfilm unter ihm subsumiert. Der Kulturfilm besaß im Deutschen Reich eine ambivalente Rolle: obwohl dessen Produktion eher nachrangig war, wurde versucht, jedem Unterhaltungsfilm im Kino einen belehrenden nicht-fiktionalen Film vorzuschalten, da die Kinobetreiber dadurch ein volksbildendes Programm präsentierten und somit eine verringerte Vergnügungssteuer entrichten mussten. Diese Filme hatten vor allem belehrenden Charakter und enthielten wenig direkte politische Botschaften. Viele Regisseure, Filmemacher und Lehrende, die sich mit diesen Filmen beschäftigten, agierten über nationale Grenzen hinweg. Auch institutionell schlug sich diese länderübergreifende Zusammenarbeit nieder. So war das *Internationale Institut für Lehrfilmwesen* in Rom – eine Gründung des Völkerbunds – die wohl zentrale transnationale Institution, in der Lehrfilme sowohl erforscht und bewertet, als auch ihr Einsatz gefördert wurde. 1927 konstituierte sich darüber hinaus in Basel die *Europäische*

⁴⁶ Habermas, Rebekka; Przyrembel, Alexandra (Hg.): *Von Käfern, Märkten und Menschen. Kolonialismus und Wissen in der Moderne*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013.

⁴⁷ Gräbel, Carsten: *Die Erforschung der Kolonien. Expeditionen und koloniale Wissenskultur deutscher Geographen, 1884–1919*. Bielefeld: Transcript, 2015.

⁴⁸ Ebd., S. 356.

⁴⁹ Erst 1931 wurde auf der III. Internationalen Lehrfilmkonferenz in Wien ein erster Versuch unternommen, zu definieren was ein Lehrfilm sei.

⁵⁰ Vgl. dazu: Brunner, Franz: „Schulfilm oder Lehrfilm?“ In: *Der Bildwart. Blätter für Volksbildung* 3 (12), 1925, S. 859–860; Rüst, Ernst: „Kulturfilm und Lehrfilm“. In: *Der Bildwart. Blätter für Volksbildung* 9 (3), 1931, S. 114–116.; Brandt, Hans-Jürgen: „Vom Lehrfilm zum Kultur- und Propagandafilm. Entwicklungen und Kontroversen“. In: Zimmermann, Peter; Hoffmann, Kay (Hg.): *Triumph der Bilder. Kultur- und Dokumentarfilme vor 1945 im internationalen Vergleich*. Konstanz: UVK Medien (Close Up. Schriften aus dem Haus des Dokumentarfilms, 16), 2003, S. 74–104.

Lehrfilmkonferenz, auf deren drittem Treffen in Wien 1931 erstmals eine Kategorisierung für die verschiedenen Filmgenres vorgenommen wurde.⁵¹ Davon ausgehend wird in dieser Arbeit der Begriff ‚Lehrfilm‘ als allgemeine Bezeichnung für diejenigen Filme verwendet, die primär für Schule und Unterricht hergestellt wurden, die staatliche Freigabe erhielten und somit in Lehrfilmkatalogen in Deutschland auftauchen.

Methodische Anlage der Untersuchung und Quellenlage

Wie Sarasin in seinem Aufsatz feststellt „zirkuliert [Wissen] zwischen Menschen und Gruppen“⁵². Es kann sich zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppierungen hin und her bewegen, kann umgeformt und in anderem Zusammenhang gesetzt, neue Anstöße geben. Darüber hinaus ist Wissen ein historisches Phänomen: es kann festgestellt werden, wann es auftritt und wieder verschwindet. Es ist möglich zu beschreiben, in welchen Zusammenhängen es funktioniert, welche Träger es hat und in welchen Formen es auftritt. Genau hier setzt diese Arbeit ein: Wie wird es verbreitet, welche parallelen Medien tragen dieses Wissen ebenfalls weiter und inwiefern wird es für das jeweilige Medium, also Film und Schulbuch, umgeformt? Wer erzeugt das Wissen um die Kolonialgeschichte in den Schulen und welche Strukturen entstehen, um das Wissen in die Schulklassen zu tragen?⁵³ Innerhalb der Arbeit wird der Versuch angestellt, dies anhand der Lehrerschaft nachzuzeichnen.

Die Analyse filmischer Zeugnisse ist, neben einer Auswertung zeitgenössischer Periodika, zentraler Bestandteil der Untersuchung. Bei der Sichtung und Auswertung der Filme muss man sich bewusst machen, dass Filme zu beiden klassischen Quellenbereichen gehören. Zum einen sind sie intendierte Traditionsquellen, zum anderen können sie aber auch als Überrest aufgefasst werden. Zu welchem Bereich der jeweilige Film gezählt werden kann, ist im Einzelfall zu entscheiden. Generell besteht aber das Problem, dass bislang in der Geschichtswissenschaft – im Gegensatz zur Filmwissenschaft – keine eigene Kategorie einer filmischen Quellenkritik und Quellenkunde existiert.⁵⁴ Darüber hinaus wurden bisher in der Regel historische Spielfilme, Wochenschauen und Dokumentarfilme untersucht, als Quelle aber nur zur Illustration eingesetzt oder als Ergänzung zu den Schriftquellen genutzt.⁵⁵

Diese Zurückhaltung in der Nutzung von Filmen als primäre Geschichtsquelle ist dem Umstand geschuldet, dass (historische) Filme niemals objektiv sein können, sondern immer einen Gegenstand und die Sicht des Regisseurs und anderer Beteiligten auf diesen widerspiegeln. Dass dies für schriftliche Quellen in gleichem Maße zutrifft, wird dabei häufig nicht bedacht, da für Historiker der Umgang mit schriftlichen Quellen die Regel ist. Die klassischen Methoden der Quellenkritik müssen dementsprechend an das Medium

⁵¹ Terveen, Fritz: *Dokumente zur Geschichte der Schulfilmbewegung in Deutschland*. Emsdetten: Lechte (Beiträge zur Filmforschung, 3), 1959, S. 170.

⁵² Sarasin, Philipp: „Was ist Wissensgeschichte?“. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36.1, 2011, S. 164f.

⁵³ Speich Chassé, Daniel; Gugerli, David: „Wissensgeschichte. Eine Standortbestimmung“. In: *Traverse* 1, 2012, S. 85–100.

⁵⁴ Etmanski, Johannes: „Der Film als historische Quelle. Forschungsüberblick und Interpretationsansätze“. In: Topitsch, Klaus; Brekerbohn, Anke (Hg.): *Der Schuß aus dem Bild. Für Frank Kämpfer zum 65. Geburtstag*. Virtuelle Fachbibliothek Osteuropa, Reihe Geschichte, Bd. 11, 2004, S. 67.

⁵⁵ Ebd., S. 69.

Film angepasst werden, weil der Entstehungskontext eines Filmes viele Ebenen umfasst, die bei schriftlichen Quellen nicht, oder in anderer Form auftreten.⁵⁶ Durch die Auswahl des Gezeigten, die Kameraposition, die Aufnahmetechnik, dem Schnitt, der Montage und vielem mehr, wird eine bestimmte Sicht der Realität konstruiert, die in der Quellenkritik nicht vernachlässigt werden darf. Ziel einer Quellenkritik des Films muss es also sein, die Sichtweise der Quelle auf den untersuchten Gegenstand offenzulegen. Die äußere Quellenkritik ist, bezogen auf den Film, der bei anderen Quellengattungen recht ähnlich. Die Herkunft des Films, der gesellschaftliche Zusammenhang, wie Auftraggeber, Produktionsort und –zeit, Produzent und Regisseur sollten idealerweise genauso untersucht werden, wie die Rezeption des Films in seiner Zeit.⁵⁷ Die innere Quellenkritik entfernt sich von der klassischen Quellenkritik, da hier die filmsprachlichen Mittel eine große Rolle spielen, um zu analysieren wie etwas gezeigt wird. Darüber hinaus ist die Gestaltung des Films und die damit verbundenen Aussagen und Wertungen Gegenstand der inneren Kritik.

Um Filme als Quelle auswerten zu können, müssen sie in Schriftsprache übertragen, also unter Umständen, wie bei einer systematischen Filmanalyse, transkribiert werden.⁵⁸ Dabei können viele Informationen verloren gehen, da deren Dichte im Film besonders hoch ist. Um nun die eigentlichen Filme und ihre Motive auszuwerten, muss man sich der Erzählperspektive bewusst sein, die untrennbar mit den gezeigten Bildern verbunden ist. Diese Bilder sind zugleich Abbild und Bedeutungszuweisung durch die Gestaltung. Ein Problem in diesem Zusammenhang ist der Umstand, dass diese Abbilder nie vollständig, selbsterklärend oder eindeutig sind und es generell möglich ist, in Filmen durch Intertextualität weitere Bedeutungsebenen einzufügen.⁵⁹

Diese hohe Informationsdichte in Verbindung mit einer erhöhten Anschaulichkeit des Gezeigten machte, wie Horst Ruprecht⁶⁰ und Alice Schmerling⁶¹ aufgezeigt haben, den hohen Reiz für die Schulreformer der Zwischenkriegszeit aus, die daher den Film als Medium in die Schulen brachten. Einige von ihnen, wie die Hamburger Lehrerkommission für ‚Lebende Photographien‘ sahen bereits 1907 in der Kinematographie darüber hinaus ein Mittel zur politischen Erziehung und forderten die Produktion von dahingehenden Filmen.⁶² Außerdem sprach sich diese Kommission für den Einsatz von bereits existierenden Filmen, wie *DIE NORDLANDEFAHRT KAISER WILHELMS II.* (D, ohne Jahresangabe) im regulären Unterricht aus.⁶³

Diese Stellungnahme ordnet Horst Ruprecht bereits 1959 in seiner Dissertation zur Geschichte der Schulfilmbewegung in Deutschland einer ersten Phase zu. Diese setzt er von

⁵⁶ Hubatsch, Walter: „Probleme des geschichtswissenschaftlichen Films“ In: *GWU*, 4, 1953, S. 476–479.

⁵⁷ Riederer, Günther: „Den Bilderschatz heben. Vom schwierigen Verhältnis zwischen Geschichtswissenschaft und Film“ In: *Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte*, 31, 2003, S. 15–39.

⁵⁸ Korte, Helmut: *Einführung in die Systematische Filmanalyse*. 4., neu bearbeitete und erw. Auflage, Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010, S. 52f.

⁵⁹ Genette, Gerard: *Die Erzählung*. 3., durchges. und korrigierte Aufl., Paderborn: Fink, 2010.

⁶⁰ Ruprecht, Horst: „Schulreform und Mediendidaktik in den Jahren 1907 bis 1934“. In: Hildebrand, Gerhard K. (Hg.): *Zur Geschichte des audiovisuellen Medienwesens in Deutschland*. Trier: Spec Verlag, 1976., S. 102–107.

⁶¹ Schmerling, Alice: *Kind, Kino, Kinderliteratur. Eine Untersuchung zum Medienumbruch in der Kinderkultur der Kaiserzeit und der Weimarer Republik*. Dissertation. Universität Köln, Köln, 2007.

⁶² Terveen, Fritz (1959): S. 18–21.

⁶³ Petzold, Dominik: *Der Kaiser und das Kino. Herrschaftsinszenierung, Populärkultur und Filmpropaganda im Wilhelminischen Zeitalter*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2012, S. 323f.

1907 bis 1917 an.⁶⁴ Eine zweite Phase sieht er im Zeitraum von 1919 bis 1934, eine dritte Phase von 1934 bis 1945 und eine vierte Phase von 1945 bis Ende der 1950er Jahre. Dieser Band ist auch heute noch das Standardwerk in Bezug auf die historische Entwicklung des Lehrfilms. Ruprecht zeigt dabei in jeder Phase auf, welche pädagogischen Einflüsse auf die Entwicklung des Lehrfilms wirkten und nahm seine Einteilung vor allem aufgrund der politischen Wechsel vom Kaiserreich über die Weimarer Republik und dem Nationalsozialismus hin zur Nachkriegszeit vor.

Aus dem großen Sample von Filmen, die zwischen 1919 und 1939 hergestellt und vorgeführt wurden, wird der Kolonialismus und dessen Darstellung als Fokus gewählt, da insbesondere in diesem Fall gezeigt werden kann, wie schnell verändertes Wissen in unterschiedlichen Bildungsmedien auftaucht und somit Eingang in den Schulunterricht findet. Deswegen werden die Filminhalte mit den Schulbuchinhalten verglichen. Die historische Forschung hat indes gezeigt, dass sich die Kolonialmächte Legitimations- und Rechtfertigungsstrategien bedienten, die möglichst nachdrücklich verbreitet wurden, um damit die eigene nationale Identität zu stärken oder, wie im besonderen Fall Deutschlands, für eine Rückgabe der Kolonien zu werben. Schließlich war Deutschland seit Unterzeichnung des Versailler Vertrages 1919 – im Gegensatz zu den meisten europäischen Mächten – keine Kolonialmacht mehr. Aus politischer Perspektive bedeutete der Verlust der Kolonien vor allem eine Schwächung des internationalen Ansehens, während aus wirtschaftlicher Sicht hingegen die Notwendigkeit von Kolonien und der damit verbundenen Rohstoffversorgung der deutschen Industrie betont wurde. Es verwundert somit wenig, dass das Thema Kolonialismus bereits frühzeitig im Schulunterricht aufgegriffen und sowohl in Schulbüchern, als auch in Lehrfilmen, medial umgesetzt wurde.⁶⁵ In der Analyse der beiden Bildungsmedien – Film und Buch – soll dementsprechend untersucht werden, wie der Kolonialismus in Schulbüchern und Lehrfilmen in der Zwischenkriegszeit dargestellt und bewertet wurde. Um für einen Rückerwerb der Kolonien zu werben, so kann hier bereits festgestellt werden, wurden insbesondere in Deutschland nach dem Versailler Friedensvertrag viele belehrende und propagandistische Filme produziert.

Die Untersuchung des Kolonialfilms, so ist zusammenfassend festzuhalten, gewinnt ihre Relevanz daher sowohl aus der Wichtigkeit, den diese Kolonialfilme im Kontext der Lehrfilme und damit der historisch-politischen Bildung spielten, als auch aus der deziert mediengeschichtlichen Perspektive, da an diesem Beispiel gezeigt werden kann, wie ein neues Bildungsmedium die Unterrichtspraxis veränderte. Um das koloniale Wissen in den beiden untersuchten Medien vergleichbar zu machen, wird auf die literaturwissenschaftliche Methode der Narrativanalyse zurückgegriffen, wie sie in der Erzähltheorie von Gérard Genette seit den 1970er Jahren bereits erfolgreich etabliert wurde.⁶⁶ Dabei unterscheidet Genette verschiedene Ebenen der Erzählung, auf denen aber immer der

⁶⁴ Ruprecht, Horst: *Die Phasenentwicklung der Schulfilmbewegung in Deutschland*. Diss. München, 1959.

⁶⁵ Vgl. dazu: Otto, Marcus: „The Challenge of Decolonization. School History Textbooks as Media and Objects of the Postcolonial Politics of Memory in France since the 1960s“. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 5.1, 2013, S. 14–32.; Fuchs, Eckhardt; Otto, Marcus: „Introduction – Educational Media, Textbooks, and Postcolonial Relocations of Memory in Europe“. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 5.1, 2013, S. 1–13.; Cajani, Luigi: „The Image of Italian Colonialism in Italian History Textbooks for Secondary Schools“. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 5.1, 2013, S. 72–89.; De Michele, Grazia: „„A beautiful moment of bravery and hard work“: Italian Colonialism in post-1945 history high school textbooks“. In: *Modern Italy* 16.2, 2011, S. 105–120.

⁶⁶ Vgl.: Genette, Gérard (1998).

Erzähler im Mittelpunkt steht. Im Zuge des *Narrative Turn* fand die Erzähltheorie Eingang in die verschiedensten Disziplinen, was zu einer Pluralisierung der verschiedenen erzähltheoretischen Ansätze führte und unter dem Begriff der Narratologie subsummiert werden kann. Diese analysiert Narrationen – oder Erzählungen – und Ansgar Nünning präsentiert Wege, wie diese für die kulturwissenschaftliche Forschung nutzbar gemacht wird.⁶⁷ Dabei ist festzustellen, dass Narrationen aus wiederkehrenden Inhalten, Motiven und Bildern bestehen, die in unterschiedlichen Erzählungen vorkommen können, da Texte immer auch intertextuell verknüpft sind. Filme können hier, wie prinzipiell alle erzählenden Medien, die uns im täglichen Leben begegnen, ebenfalls als Texte verstanden werden, die durch einen Erzähler zu einer Narration verdichtet werden. Dies trifft ebenso für Schulbücher zu, die Hans-Jürgen Pandel bereits als „Musterbeispiele von Intertextualität“⁶⁸ ausgemacht hat, gerade weil Schulbücher neben dem eigentlichen Text aus weiteren Elementen, wie Karten und Illustrationen bestehen. Eine Narrativanalyse geht darum über eine reine Inhaltsanalyse hinaus und bezieht diese Elemente ebenfalls ein, da sie Teil der Schulbuchnarration sind. Ebenso verhält es sich bei der Filmanalyse, hier könnte eine detaillierte Sequenzanalyse erfolgen, um die filmische Erzählung zu dekonstruieren, aber dadurch würde eine der hervorstechendsten Eigenschaften des Films, nämlich die geschlossene Narration, verloren gehen. Schließlich wurden die Filme während ihrer eigentlichen Verwendung im Kino oder Klassenzimmer auch nur in den seltensten Fällen angehalten. In der Regel spielten die Vorführenden einen Film von Beginn bis Ende ab, um ihn dann im Anschluss zu besprechen. Das bedeutet, dass ein Film seine ganze Narration präsentieren konnte, weswegen in dieser Arbeit dem Ansatz, die Erzählung der untersuchten kolonialen Lehrfilme in einzelne Narrative zu zerlegen der Vorzug gegeben wird. Diese werden im Anschluss mit denen in den untersuchten Schulbüchern verglichen.

Die Quellen der verschiedenen Institutionen, die sich in der Zwischenkriegszeit mit dem Film als Bildungsmedium befassten, sind häufig nur bruchstückhaft überliefert. Dies ist vor allem durch kriegsbedingte Verluste der Akten begründet, die häufig in Berlin oder München lagerten und während der Luftangriffe in den letzten Jahren des Zweiten Weltkriegs zerstört wurden. Im Gegensatz zu vielen anderen Bereichen, in denen Akten auch absichtlich auf Geheiß der nationalsozialistischen Führung vernichtet wurden, um Beweise für mögliche Verbrechen verschwinden zu lassen, sind solche Verluste im Lehrfilmbereich eher weniger zu erwarten.

Die meisten Bestände zu den amtlichen Institutionen befinden sich im *Bundesarchiv (BA)* in Berlin-Lichterfelde und im *Geheimen Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (GStA)* in Berlin-Dahlem. Teilweise ergänzen sich diese Bestände, so dass einzelne Akten des *GStA* im *BA* fortgesetzt werden. Hier finden sich vor allem Akten zum Verständnis der Arbeit der Reichsministerien, der *Bildstelle* am *Zentralinstitut* und der *Reichsstelle für den Unterrichtsfilm*. Ergänzt werden diese Akten durch die Bestände zu den Münchener

⁶⁷ Nünning, Ansgar: „Wie Erzählungen Kulturen erzeugen: Prämissen, Konzepte und Perspektiven für eine kulturwissenschaftliche Narratologie“. In: Strohmaier, Alexandra (Hg.): *Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften*. Bielefeld: transcript, 2013, S. 15–54.

⁶⁸ Pandel, Hans-Jürgen: „Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität.“ In: Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (Hg.): *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Münster: LIT, 2006, S. 16.

Bildstellen aus dem *Bayerischen Hauptstaatsarchiv* (BayHStA) München und zur *Sächsischen Bildstelle* aus dem *Sächsischen Hauptstaatsarchiv* (SäHStA) Dresden. Im Archiv der *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF (DIPF-BBF)* Berlin, konnten einige Quellen zu einzelnen Schulen gesichtet werden, an denen staatspolitische Filmveranstaltungen durchgeführt wurden. Diese wurden genauso ausgewertet, wie das Archiv des Völkerbundes, das heute Teil des *United Nations Archive (UNA)* in Genf ist. Letzteres wurde vor allem zur Untersuchung der transnationalen Ebene herangezogen, da sich hier die Berichte über die Arbeit der Institutionen des Völkerbundes und zur Arbeit des *Internationalen Lehrfilminstitutes* in Rom befinden. Das eigentliche Archiv des römischen Lehrfilminstitutes gilt aber bislang als verschollen.

Um die zeitgenössische Diskussion der Lehrenden nachzuverfolgen, werden im Zuge dieser Arbeit verschiedene Periodika untersucht, in denen Lehrende sich im Hinblick auf den Lehrfilm äußerten. Diese Zeitschriften wurden größtenteils in der *Staatsbibliothek zu Berlin* eingesehen und durch Bestände in der Bibliothek des *Georg-Eckert-Instituts – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI)* ergänzt. Einige Zeitschriften lagen auch digital vor. Zu den untersuchten Zeitschriften gehört beispielsweise *Der Bildwart – Blätter für Volksbildung*, der das gemeinsame Publikationsorgan der meisten, im *Bildspielbund deutscher Städte* zusammengeschlossenen Vereinigungen war. Dazu gehörte auch die *Bayerische Lichtbildstelle*, deren Leiter Hans Ammann den *Bildwart* zusammen mit Walther Günther, dem Geschäftsführer des *Bildspielbundes* herausgab. Jede Ausgabe der Zeitschrift war in drei Bereiche unterteilt: „Das Bild“, in dem alle Probleme die mit dem Einsatz von stehenden Bildern einhergingen erläutert wurden, in „Das Bildspiel“, geschah eben dies für Filme und „Der Aufbau“ behandelte organisatorische Fragen aller Art, die mit dem Betrieb einer Bildstelle oder Schulkino einhergingen. Neben den beiden Herausgebern veröffentlichten im *Bildwart* sowohl Befürworter des Lehrfilmeinsatzes, wie Karl Brunner, Hans Cürliß, Gottlieb Imhof und Fritz Schimmer, als auch Kritiker wie Eduard Golias oder Albert Hellwig. Nach der Machtergreifung durch die Nationalsozialisten wurde *Der Bildwart* mit der Ausgabe 13/1935 eingestellt. Eine weitere Zeitschrift der Lehrfilmbewegung war die staatlich sanktionierte Zeitschrift der *Reichsstelle für den Unterrichtsfilm: Film und Bild in Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*, die seit 1935 monatlich herausgegeben wurde und von 1940 bis 1944 als *Film und Bild: Zeitschrift der Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht* erschien. Jedes Heft bestand aus einigen längeren Aufsätzen zu inhaltlichen, organisatorischen und technischen Fragen des Lehrfilms, einem Arbeitsbericht der *Rfdu*, Lehrfilmgutachten, amtlichen Erlassen, einer Buchschau und kurzen Mitteilungen. Der Grundtenor aller Beiträge in *Film und Bild* ist positiv, was der herausgebenden *Reichsstelle* geschuldet ist, deren Intention per Definition die Förderung des Filmeinsatzes war. Neben der Zeitschrift gab es auch eine Schriftenreihe der *Rfdu*, in der verschiedene Monographien zu Lehrfilmfragen veröffentlicht wurden, wie beispielsweise 1936 ein Band zu den *Gutachten der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm*⁶⁹ oder 1938 *Rfdu-Filme im Unterricht. Beispiele aus der Praxis*⁷⁰.

⁶⁹ Gauger, Kurt (Hg.): *Gutachten der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm*. Schriftenreihe der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm, 2. Stuttgart, Berlin: W. Kohlhammer Verlag, 1936.

⁷⁰ Helmbrecht, Wilhelm: *Rfdu-Filme im Unterricht. Beispiele aus der Praxis*. Schriftenreihe der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm, 14. Stuttgart: Kohlhammer, 1938.

Zusätzlich zu diesen beiden zentralen Zeitschriften äußerten sich auch viele Pädagogen in allgemeineren erziehungswissenschaftlichen Periodika, wie in *Das Werdende Zeitalter*⁷¹, der *Deutsche Volkserziehung*⁷², *Die Erziehung*⁷³, *Die Neue Erziehung*⁷⁴, dem *Deutschen Philologenblatt*⁷⁵ und der *Internationalen Lehrfilmschau*⁷⁶.

Lehrfilme waren den unterschiedlichsten Restriktionen unterworfen, wie in den Unterkapiteln zur Bildungspolitik und zur Produktion der Lehrfilme gezeigt wird. Durch die staatliche Kontrolle könnte erwartet werden, dass viele Lehrfilme in den Archiven zugänglich sind. Doch, obwohl eine Vielzahl an Lehrfilmen im Untersuchungszeitraum produziert wurde, ist deren genaue Zahl heute nicht mehr nachvollziehbar. Erschwert wird dies noch durch den Umstand, dass in den Beständen des *Bundesarchiv-Filmarchivs (BAFA)* in Berlin längst nicht alle Filme erfasst sind, oder bislang für die Forschung zugänglich gemacht werden konnten. Neben dem Bundesarchiv-Filmarchiv gibt es verschiedene Institutionen in Deutschland, in deren Sammlungen Lehrfilme vorhanden sind: das *Haus des Dokumentarischen Films* in Stuttgart, das *Deutsche Filminstitut* in Wiesbaden, bzw. Frankfurt am Main, das *Deutsche Rundfunkarchiv* (Standort Babelsberg), die *Deutsche Kinemathek* in Berlin, oder die *Friedrich-Wilhelm-Murnau-Stiftung* in Wiesbaden. Einige Filme sind im Internet frei verfügbar, andere dürfen nur in den Archiven am Sichtungstisch angesehen werden. Wiederum befinden sich weitere Filme in privaten Sammlungen, in Archiven im Ausland oder gelten als verschollen.

Die Arbeit mit historischen Filmen wird außerdem durch die großen Verluste im Zweiten Weltkrieg und die nur teilweise erfolgte Restitution in der direkten Nachkriegszeit erschwert. Wie Alexander Zöller in seinem Beitrag zum *Reichsfilmmarchiv (RFA)*, dem institutionellen Vorgänger des *Bundesarchiv-Filmarchivs*, und dessen versprengtem Erbe feststellt, war das *RFA* ein Klientelarchiv für Filmemacher und politische und militärische Entscheidungsträger, das sich den Zugriff auf die gesamte deutsche Filmproduktion sichern konnte.⁷⁷ Die Bestände wuchsen durch die deutschen Expansionen ab 1938 sprunghaft an und bis Februar 1943 verfügte das *RFA* über 29.000 Filme verschiedenster Genres. Diese Bestände waren kriegsbedingt auf die unterschiedlichsten Standorte des *RFA* verteilt und mit der Kapitulation des deutschen Reiches befanden sich die Filme des

⁷¹ *Das Werdende Zeitalter* war eine reformpädagogische Zeitschrift, die vom *Weltbund für Erneuerung in der Erziehung (New Education Fellowship)* von 1923 bis 1933 herausgegeben wurde.

⁷² *Die Deutsche Volkserziehung* wurde von 1934 bis 1939 vom *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* herausgegeben. Sie entstand durch Umbenennung des *Pädagogischen Zentralblattes*, welches zuvor von 1920 bis 1933 erschien. In dieser Zeitschrift wurden beispielsweise bis zur Gründung der *Rfdu* die Anerkennung und Ablehnung von Lehrfilmen veröffentlicht.

⁷³ *Die Erziehung, Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben*, war eine monatlich erscheinende, reformpädagogische Zeitschrift, die von 1925 bis 1943 unter anderem von Eduard Spranger herausgegeben wurde, ehe sie kriegsbedingt eingestellt wurde. Nach 1945 wurde sie als *Die Sammlung* fortgesetzt.

⁷⁴ *Die Neue Erziehung* war eine reformpädagogische Monatsschrift, die vom *Bund für Entschiedene Schulreform* unter dem Vorsitz von Paul Oestreich von 1919 bis 1933 herausgegeben wurde. Da die Zeitschrift dem linken und kommunistischen Spektrum nahestand, wurde sie 1933 von den Nationalsozialisten verboten.

⁷⁵ Das *Deutsche Philologenblatt* wurde von 1912 bis 1935 als „Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand“ veröffentlicht und richtete sich vor allem an die Lehrerschaft allgemeinbildender Schulen.

⁷⁶ Die *Internationale Lehrfilmschau* war die Monatsschrift des *Internationalen Lehrfilminstitutes* in Rom und wurde in fünf Sprachen, Italienisch, Englisch, Deutsch, Spanisch und Französisch veröffentlicht. Die Herausgeberschaft lag in den Händen des Direktors des *Lehrfilminstitutes*, Luciano de Feo und die Zeitschrift erschien von 1929 bis 1935, ehe sie als *Intercine* noch für sieben Hefte weitergeführt wurde.

⁷⁷ Zöller, Alexander (2015), S. 62–71.

RFA im Zugriff der Besatzungsmächte. Das Hauptlager des Archivs wurde, wie Zöller beschreibt, in die Sowjetunion verbracht und ein Teil der Bestände befindet sich dort bis heute. Weitere Teile fielen verschiedenen Feuern in den Evakuierungslagern zum Opfer oder wurden in die Library of Congress in Washington D.C. verbracht. Im Laufe der 1960er Jahre begann zwar eine Rückführung, in deren Zuge Teile an das *Bundesarchiv-Filmarchiv* zurückgegeben wurden, diese ist aber insbesondere für die, sich im Gebiet der russischen Föderation befindlichen Bestände, nicht abgeschlossen.

Die für diese Arbeit untersuchten Filme lagern zum größten Teil im *Bundesarchiv-Filmarchiv* und sind dort als Benutzungskopien zugänglich. Es handelt sich in der Regel um Kopien der Originale, die als 16mm, 35mm, VHS oder Digitalisat vorliegen. Ergänzt werden diese durch einige Filme, die im Internet auf Seiten wie YouTube.de zugänglich waren und von mir als lokale Kopie gesichert wurden, sowie durch Filme der *F.W. Murnau Stiftung* und Kopien, die ich von Filmenthusiasten und -wissenschaftlern erhielt. Bei allen Filmen des Korpus muss berücksichtigt werden, dass es sich nicht unbedingt um die Fassungen handelt, die in den Schulen verwendet wurden, da wie in *Die Lehrenden und der Lehrfilm* gezeigt wird, einige Lehrende aktiv ihr Lehrmaterial zurechtschnitten. Film ist in dieser Hinsicht ein Medium, das stets wandelbar ist und den Historiker vor Probleme stellen kann, seine Aussagen zu belegen. Dies trifft ebenfalls für die Filme im Sample zu, die aus dem Internet gesichert wurden, da diese teilweise nachträglich mit Musik unterlegt wurden, um heutigen Sehgewohnheiten entgegen zu kommen und deren Laufzeit nicht mit den offiziellen Dokumenten übereinstimmt. Dies kann aber häufig mit einer falschen Bildwiederholungsrate im Zuge der Digitalisierung erklärt werden. Die Analyse dieser Filme wurde unter zu Hilfenahme der Beihefte durchgeführt, um Aussagen zu den Lehrfilmen zu belegen.

In der Zwischenkriegszeit wurden verschiedene Schulbuchreihen aus der Vorkriegszeit fortgesetzt, da die Auflage eines neuen Schulwerkes mit hohem Kosten- und Zeitaufwand verbunden war. Einige Schulbuchreihen wurden dabei über mehrere Jahrzehnte aktualisiert und erweitert. Die untersuchten Schulbücher stammen alle aus der Bibliothek *Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung*, Braunschweig und sind dort einsehbar. Für die vorliegende Arbeit wurde ein Querschnitt aus der großen Anzahl von Lehrwerken für den Geschichts- und Geographieunterricht ausgewählt.⁷⁸

⁷⁸ Zur Zusammensetzung der Auswahl siehe *Kapitel II Koloniales Wissen im neuen und alten Bildungsmedium*, S. 137f.

Aufbau und Gliederung der Arbeit

Die Arbeit besteht aus zwei Teilbereichen: zum einen wird in *Der (Lehr)Film als neues Bildungsmedium* vorgestellt, welche Rahmenbedingungen in der Zwischenkriegszeit in Deutschland herrschten, die die Einführung dieses neuen Bildungsmediums beeinflussten. Zum anderen werden in *Koloniales Wissen im neuen und alten Bildungsmedium* Lehrfilme und Schulbücher im Hinblick auf koloniale Narrative untersucht, die dann gegenübergestellt werden.

In *Der (Lehr)Film als neues Bildungsmedium* werden Aspekte der Einführung eines neuen Bildungsmediums aus verschiedenen Blickwinkeln analysiert, wobei die Untersuchung auf vier Aspekte fokussiert, die miteinander verbunden sind: der Lehrfilm in der Bildungspolitik, der Wandel der Vorführungspraxis, die Produktionsbedingungen der Lehrfilme und die Argumente der Lehrenden für und gegen den Lehrfilmeinsatz. In einem **ersten** Schritt werden die Positionen der Kultusministerien in Deutschland untersucht, um darzustellen, welche institutionellen Faktoren die Einführung dieses neuen Bildungsmediums beeinflussten. Da die einzelnen Minister, zu deren Ressort die Erziehung in den jeweiligen Ländern gehörte, für ihren jeweiligen Einflussbereich Lehrmittel zulassen oder abweisen konnten, kann dies als erste Hürde im Hinblick auf die Einführung dieses neuen Lehrmittels angesehen werden. In einem **nächsten** Schritt wird die Praxis der Vorführung analysiert, die sich im Laufe des Untersuchungszeitraumes wandelte: weg von Massen-, hin zu Klassenvorführungen, was vor allem auf technische Entwicklungen zurückzuführen ist, die es ermöglichten, den Film in den Schulräumen zu zeigen. **Im Anschluss** daran soll gezeigt werden, welche Produktionsbedingungen die Lehrfilmhersteller in der Weimarer Republik und im nationalsozialistischen Deutschland vorfanden und wie diese die Verbreitung des neuen Mediums förderten oder hemmten. In diesem Zusammenhang spielt auch die Distribution der Lehrfilme eine wichtige Rolle, da diese vor 1934 in sämtlichen deutschen Ländern unterschiedlich gehandhabt wurde. Als **letzter**, aber möglicherweise wichtigster Faktor bei der Einführung des Lehrfilms sind die Lehrenden zu sehen, die teilweise das neue Medium enthusiastisch begrüßten, während andere es generell ablehnten. Dabei sollen die Rahmenbedingungen aufgezeigt werden, die es den Lehrenden erleichtern sollten, mit dem neuen Medium zu arbeiten. Die Entwicklung in Deutschland kann dabei nicht isoliert von den Lehrfilmbewegungen anderer Länder betrachtet werden, weshalb auch die internationalen Einflüsse auf die Arbeit in Deutschland berücksichtigt werden müssen. Denn obwohl die zweite Hälfte der Zwischenkriegszeit von einem immer mehr erstarkenden Nationalismus der einzelnen europäischen Staaten geprägt war, kam es trotzdem auf internationaler Ebene zum Austausch über das neue Bildungsmedium, welcher wiederum Einfluss auf die jeweilige Bildungspolitik, beispielsweise in Frankreich, Italien und Deutschland nahm. **Zum Abschluss** dieses Kapitels steht die Frage, ob die Einführung des Lehrfilms als die nationalsozialistische Erfolgsgeschichte angesehen werden kann, als die sie durch das *Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (RWEV)* dargestellt wurde und ob die Hindernisse, die laut dieser Narration erst durch die Nationalsozialisten beseitigt wurden, wirklich noch bestanden, bzw. ob sie wirklich beseitigt werden konnten.

In *Koloniales Wissen im neuen und alten Bildungsmedium* werden, aufbauend auf den Befunden aus dem ersten Teilbereich dieser Arbeit, koloniale Lehrfilme und verschiedene Schulbücher auf die darin enthaltenen Narrative analysiert, ehe diese Narrative mit-

einander verglichen werden. Die untersuchten Filme werden in einem **ersten Schritt** vorgestellt, wobei sich das Sample in zwei Bereiche gliedern lässt, was geographisch begründet werden kann. Dies sind einerseits Afrikafilme, in denen Kolonialismus als Zivilisationsauftrag für die westlichen Staaten propagiert wird und die den Großteil der produzierten Lehrfilme mit kolonialem Charakter ausmachen. Andererseits ist ein zweiter Aspekt, der in den untersuchten Lehrfilmen gefunden wurde, die Bewahrung der Südsee als eine traumhafte Idealvorstellung. Nachdem diese Filme vorgestellt wurden, werden **im Anschluss** drei koloniale Narrative präzisiert, die in diesen Filmen auftreten und die mit *Hierarchie*, *Fürsorge für die Kolonisierten* und *Fortschritt* beschrieben werden können. Insbesondere die beiden letzteren wurden in der Zwischenkriegszeit verwendet, um für einen Rückerwerb der Kolonien zu werben. Allen Narrativen gemein ist deswegen, dass sie Deutschland als gleichberechtigt mit den anderen europäischen Mächten stilisieren und es somit auch ein Anrecht auf Kolonialbesitz habe. Im **nächsten** Schritt wird eine Auswahl von Schulbüchern vorgestellt, die aus den Fächern Geschichte, Geographie und Deutsch stammt. Dieses Sample wird ebenfalls auf koloniale Narrative hin untersucht, die sich von den Narrativen im Lehrfilm teilweise unterscheiden. In einigen Schulbüchern der Zwischenkriegszeit werden Karten und Illustrationen eingesetzt. Diese unterscheiden sich kaum von den im Film gezeigten, so dass zum **Abschluss** dieses Kapitels die kolonialen Narrative des Lehrfilms mit denen des Schulbuchs verglichen werden, um zu zeigen, inwiefern sich beide Bildungsmedien ergänzten oder in Einzelfällen auch unterscheiden konnten.

In einem **letzten** Schritt dieser Arbeit wird kurz resümiert, welche Schlüsse sich aus den Ergebnissen der Untersuchung ziehen lassen und inwieweit diese, hinsichtlich der Einführung von Bildungsmedien in den Unterricht, auf heutige Diskussionen übertragen werden können.

1 Der (Lehr)Film als neues Bildungsmedium

1.1 Lehrfilm und Schulwesen in der Zwischenkriegszeit: Eine Einführung

Die Bildungshoheit in der Zwischenkriegszeit lag während der Weimarer Republik bei den Ländern. Dementsprechend trafen die Befürworter der Einführung des Lehrfilms als Bildungsmedium auf die unterschiedlichsten Schul- und Organisationsformen. Außerdem bildeten sich deswegen zeitgleich die verschiedensten Formen von Bild- und Filmstellen aus, die von privaten und halbamtlichen Stellen und Vereinen betrieben wurden. Dieses Kapitel dient als Einführung und soll aufzuzeigen, welche Rahmenbedingungen in der Weimarer Republik und anschließend in der Zeit des Nationalsozialismus im Deutschen Reich herrschten. Es bietet einen kurzen Überblick über die wichtigsten Institutionen, Gremien und Organisationen, die sich im Deutschland der Zwischenkriegszeit entwickelten.

Im Laufe des 19. Jahrhunderts gründeten die verschiedenen Länder des Deutschen Reiches Ministerien, die unter anderem für die Schul- und Volksbildung zuständig waren, um mit dem steigenden Bedürfnis nach gebildeten Arbeitskräften Schritt zu halten. Zu diesen, häufig zu „Kultusministerien“ verkürzten, Institutionen gehörte zum Beispiel das 1817 gegründete *Preußische Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten*. Es hatte neben der Organisation des Schul- und Hochschulwesens auch die staatliche Aufsicht über die Kirchen in Preußen inne. Nach der Novemberrevolution 1918 entstand daraus das *Preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung*. Im Zuge der Machtergreifung durch die Nationalsozialisten übernahm Bernhard Rust das Ministerium kommissarisch und baute es mit Wirkung vom 1. Mai 1934 zum *Reichs- und Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*⁷⁹ um. Zum 1. Oktober 1938 entfiel der Hinweis auf Preußen und die bis 1945 offiziell gültige Bezeichnung war *Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (RWEV)*. Nach Ende des Zweiten Weltkriegs wurde es auf Anordnung der Alliierten geschlossen.⁸⁰

In Bayern verblieb in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts das Kultus- und Schulwesen im Zuständigkeitsbereich des Innenministeriums und seit 1849 firmierte das bayerische Kultusministerium unter der Bezeichnung *Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten*. Wie das preußische Pendant war es also neben dem Schulwesen auch für kirchliche Belange zuständig und reformierte mehrfach das bayerische Schulwesen. Mit der Novemberrevolution erfolgte die Umbenennung in *Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus*, das im Zuge der „Gleichschaltung“, also der Um-

⁷⁹ Der Übersichtlichkeit halber wird für dieses Ministerium in der Arbeit die Bezeichnung *Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (RWEV)* gewählt.

⁸⁰ Vgl. dazu: Neugebauer, Wolfgang (Hg.): *Das preußische Kultusministerium als Staatsbehörde und gesellschaftliche Agentur (1817–1934)*. Berlin: Akademie-Verlag, 2009.

strukturierung des Deutschen Reiches, zu einer, dem *RWEV* untergeordneten Behörde degradiert wurde.⁸¹

Wie in Bayern, wurde auch in Sachsen ein Kultusministerium im Laufe des 19. Jahrhunderts eingerichtet, um das Unterrichtswesen zu steuern und die kirchlichen Institutionen zu überwachen. In Sachsen war dies seit 1831 das *Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts*, aus dem nach der Novemberevolution und Umwandlung Sachsens in eine parlamentarische Demokratie 1923 das *Sächsische Staatsministerium für Volksbildung* entstand, welches wie das *Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus* nach 1933 dem *RWEV* unterstellt wurde und nur noch rein administrative Aufgaben übernahm.⁸²

Bis zur Verabschiedung der Weimarer Verfassung 1919 konnten sämtliche Staaten des Deutschen Reiches eine eigene Bildungspolitik betreiben, was zu einer Vielzahl von Schulformen und Bezeichnungen führte. So enthielt die Reichsverfassung von 1871 keinerlei Bestimmungen über das Schulwesen. Dies änderte sich mit der Weimarer Verfassung, in der in Artikel 10 eine Grundsatzgesetzgebung durch das Reich vorgesehen war. Faktisch wurde diese aber nicht ausgeübt und solange keine reichsweiten Gesetze verabschiedet wurden, behielten die Regelungen in den einzelnen Ländern ihre Gültigkeit. Mit Ausnahme von drei Reichsgrundschulgesetzen, wurden keinerlei Regelungen auf Reichsebene verabschiedet, so dass sich entgegen der Intention der Weimarer Verfassung, die Differenzierung in den einzelnen Ländern im Schulsektor noch mehr vergrößerte, anstatt dass eine Vereinheitlichung begann.⁸³ So setzte sich eine Vielzahl an Bezeichnungen für verschiedene Schulformen durch, die sich geschlechterspezifisch nochmals unterscheiden konnten.⁸⁴ Trotz dieser großen Unterschiede gab es drei Kategorien von Schulformen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden und die das heutige dreigliedrige Schulsystem in Deutschland bereits widerspiegeln.

Die Volksschule wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts als Einheitsschulart für alle schulpflichtigen Kinder eingerichtet und entwickelte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts insbesondere in den Städten von einer ein- oder zweiklassigen Anstalt hin zu mehrklassigen Einrichtungen mit einem ausdifferenzierten Lehrangebot.⁸⁵ Diese Entwicklung sorgte dafür, dass 1921 bereits 95% aller Schülerinnen und Schüler in Städten mit mehr als 100.000 Einwohnern in Volksschulen mit mindestens sieben Klassenjahrgängen unterrichtet wurden. In den ländlichen Gebieten hingegen blieb die ein- bis zweiklassige Volksschule bis in die 1960er Jahre die Regel.⁸⁶ Die mehrklassigen städtischen Volksschulen waren häufig nach Konfession und Geschlecht getrennt und die ersten vier Jahrgänge waren seit der Verabschiedung des Reichsgrundschulgesetzes 1920 eine

⁸¹ Vgl. dazu: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): *Tradition und Perspektive: 150 Jahre Bayerisches Kultusministerium*. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, 1997.

⁸² Vgl. dazu: Reichel, Andreas: *Die sächsische Schulreform in der Weimarer Republik*. Diss., TU Dresden, 2014.

⁸³ Ebd., S. 15.

⁸⁴ Geißler, Gert: *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011, S. 402.

⁸⁵ Zymek, Bernd: „Schulen“. In: Langewiesche, Dieter und Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. Band V: 1918–1945 Die Weimarer Republik und die Nationalsozialistische Diktatur*. München: Beck, 1989, S. 155–208.

⁸⁶ Ebd. S. 156.

Grundschule auf der „das mittlere und höhere Schulwesen aufbaut[e]“⁸⁷. Die bestehenden Vorschulen, die zu diesem Zeitpunkt auf die höheren Bildungswege vorbereiteten, sollten laut des Reichsgrundschulgesetzes (§2) schrittweise abgebaut werden. Die Volksschule wurde also dahingehend aufgewertet, dass sie neben einer Grundbildung auch auf den Besuch der höheren Lehranstalten vorbereiten sollte. Schülerinnen und Schüler konnten darüber hinaus nach achtjährigem Besuch der Volksschule den Volksschulabschluss erwerben.

Neben der Volksschule entstand im 19. Jahrhundert die Mittelschule. Diese kann mit der heutigen Realschule verglichen werden und war häufig in der Hand privater Träger. Sie trug vor allem dem Bedarf des Mittelstandes nach einer stärker praxisorientierten Ausbildung Rechnung. Sie wurden bis zum Ende des Kaiserreiches dem niederen Schulwesen zugerechnet und in der Weimarer Republik zu einer eigenen Schulform aufgewertet, die nach zehn jähriger Schulzeit die „mittlere Reife“ verleihen konnte. In den ländlichen Gegenden konnten sie als Qualifikationsschulen für die höheren Lehranstalten dienen, die aus den Abgängern der Mittelschule einen Teil ihrer Oberstufe rekrutierten.⁸⁸

Die höheren Lehranstalten der Weimarer Republik bestanden aus einer großen Anzahl verschiedenster Formen von Gymnasien, wobei generell zwischen vier Arten unterschieden werden kann: humanistisches Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule und Oberschule. Diese Unterscheidung ging vor allem auf die unterrichtlichen Schwerpunkte zurück, so boten humanistische Gymnasien einen Fokus auf die klassischen Sprachen Latein und Altgriechisch, während an Realgymnasien moderne Sprachen und die Naturwissenschaften im Vordergrund standen. Die Oberrealschulen hatten ebenfalls einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkt und an der Oberschule stand die deutsche Kultur im Mittelpunkt, indem Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Religion und Staatsbürgerkunde⁸⁹ die zentralen Fächer bildeten.

An einigen dieser Schulen arbeiteten Lehrende, die in visuellen Bildungsmedien einen Mehrwert für ihren Unterricht sahen und sich für die Einrichtung verschiedener Film- und Bildstellen, die Lichtbilder und Filme sammeln sollten, einsetzten. Die ersten Bildstellen, die im deutschen Reich entstanden, waren aber keine pädagogischen Sammlungen, sondern Sammlungen für wirtschaftliche Zwecke, wie beispielsweise die Bildstelle des *Preußischen Ministeriums für Handel und Gewerbe*, die überwiegend aus Luftbildaufnahmen bestand, welche vor allem für Werbezwecke und Planungsvorhaben vorgehalten wurden.⁹⁰ Nach dem Ersten Weltkrieg befanden sich größere Bestände an Kulturfilmmaterial

⁸⁷ Reichsgrundschulgesetz, §1, Absatz 1.

<http://www.documentarchiv.de/wr/1920/grundschulgesetz.html> (Letzter Zugriff am 24.04.2019)

⁸⁸ Grindel, Susanne: „1910 – Schule am Ende des Kaiserreichs“.

<http://www.eurviews.eu/bildungsgeschichte/deutschland.html> (Letzter Zugriff am 24.04.2019)

⁸⁹ Die Staatsbürgerkunde war ein neues Fach, welches in der Zeit der Weimarer Republik eingeführt wurde und eine politische Bildung hin zu mündigen, demokratisch denkenden Staatsbürgern sicherstellen sollte. Hierzu wird derzeit am Georg-Eckert-Institut das Forschungsprojekt „Neues Wissen in neuen Medien? Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht in Zeiten medialen Wandels und sozialer Öffnung im 20. Jahrhundert“ durchgeführt. In dessen Rahmen wird insbesondere der Staatsbürgerkundeunterricht an Braunschweigischen Schulen untersucht, um zu klären wie dieser Unterricht aufgebaut war und welche Lehrwerke hierfür geschaffen wurden. Vgl. dazu: <http://www.gei.de/abteilungen/schulbuch-und-gesellschaft/neues-wissen-in-neuen-medien.html> (Letzter Zugriff am 24.04.2019).

⁹⁰ Dr.-Ing. Ewald, Erich: „Die Bildstelle des preußischen Ministeriums für Handel und Gewerbe, ihre Aufgaben und Bildsammlungen für unterrichtliche Zwecke“. In: *Der Bildwart. Blätter für Volksbildung* 9 (3), 1931, S. 119–134.

aus der Sammlung des *Bild- und Filmamtes (BuFa)*⁹¹ im Besitz des deutschen Reiches. Obwohl einige Bestände an die *Ufa* überführt worden waren, wurde 1919 eine *Reichsstelle im Auswärtigen Amt* eingerichtet, die nach kurzer Zeit auf das *Reichsministerium des Innern* überging. Die Aufgabe dieser *Reichsfilmstelle* sollte die Vermarktung der reichseigenen Filmbestände und die Produktion und Beratung bei weiteren Filmen des Deutschen Reiches sein. Der Leiter dieser *Reichsfilmstelle*, Ernst Seeger⁹², äußerte sich aber bereits im August 1919 gegenüber Felix Lampe⁹³, dem Leiter der *Bildstelle am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht*, dahingehend, dass die Finanzierung seiner Stelle durch das Reichsschatzamt nicht gesichert sei und sich diese in Auflösung befinde.⁹⁴ Im Zuge dieser Liquidation wurden sämtliche Filmbestände an die Kulturfilmabteilung der *Ufa* verkauft, obwohl sich Felix Lampe für die Überführung der Bestände in die *Bildstelle* eingesetzt hatte.⁹⁵ Die *Reichsfilmstelle* wurde mit Wirkung zum 1. April 1923 aufgelöst und als Filmreferat innerhalb des *Reichsministeriums des Innern* weitergeführt.⁹⁶ Die verschiedenen Ministerien⁹⁷, die an der Herstellung von Lehrfilmen interessiert waren, beschlossen im Januar 1919 die Gründung einer zentralen Beratungs- und Prüfstelle für Lehrfilme.⁹⁸ Als institutionelle Einrichtung wurde das *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* in Berlin gewählt, an der diese *Bildstelle* unter der Leitung von Felix Lampe eingerichtet wurde. Diese *Bildstelle* konnte einen Film als „Lehrfilm“ anerkennen, wodurch er Steuervergünstigungen erhielt und in Schulen eingesetzt werden durfte. Sämtliche Länder des deutschen Reiches, mit Ausnahme Bayerns, waren am *Zentralinstitut* und dementsprechend an der *Bildstelle* beteiligt. In den verschiedenen Ländern des Deutschen Reiches entstanden zu Beginn der 1920er Jahre verschiedene halbamtliche Landesbildstellen, die sich an der *Bildstelle* orientierten. So 1921 die *Bayerische Lichtbildstelle* oder 1923 die *Sächsische Landesbildstelle*. Die *Bayerische Lichtbildstelle* wurde von einem gemeinnützigen Verein betrieben und wurde am 16. September 1921 als Reaktion auf die Schließung der amtlichen *Bayerischen Film- und Lichtbildstelle München* im Jahre

⁹¹ Das *Bild- und Filmamt (BuFa)* war eine Reaktion der Obersten Heeresleitung der deutschen Armee im Ersten Weltkrieg auf die Film- und Bildpropaganda der feindlichen Mächte. Nach dem Ende des Krieges wurde das *BuFa* zur zivilen *Universum Film AG (Ufa)* umgewandelt.

⁹² Ernst Seeger (1884–1937) war promovierter Jurist, der während des Ersten Weltkriegs in die Verwaltung des *BuFa* versetzt wurde. Er war Leiter der *Reichsfilmstelle* im *Reichsministerium des Innern* bis zu deren Auflösung 1923 und seit 1921 gleichzeitig Stellvertretender Leiter der Filmoberprüfstelle. Während dieser Zeit war er auch an der Formulierung des Reichslichtspielgesetzes 1920 beteiligt. Als Leiter dieser Zensurbehörde ab 1924 hatte er Anteil an dem zeitweiligen Aufführungsverbot von *PANZERKREUZER POTEMKIN* und *IM WESTEN NICHTS NEUES*. 1933 übernahm er die Leitung der Abteilung Film des *RMVP* und war an der Novellierung des Reichslichtspielgesetzes von 1934 beteiligt.

⁹³ Zu Felix Lampe siehe *Biographisches*.

⁹⁴ BA R43-I/2497 Band 1: Mai 1919–Dez 1920 Lehrfilme, hier: Tagebuch Nr. F.411 vom 2. August 1919 von Felix Lampe an das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung.

⁹⁵ BA R43-I/2497 Band 1: Mai 1919–Dez 1920 Lehrfilme, hier: Schreiben des Unterstaatssekretärs in der Reichskanzlei vom 5. September 1919 an den Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung.

⁹⁶ Barbian, Jan Pieter: „Politik und Film in der Weimarer Republik. Ein Beitrag zur Kulturpolitik der Jahre 1918 bis 1933“. In: *Archiv für Kulturgeschichte* 80, 1998, S. 223.

⁹⁷ Dies waren laut dem Schreiben (siehe Fußnote 95) das *Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung*, das *Ministerium des Innern*, das *Ministerium für Landwirtschaft, Domänen und Forsten*, das *Ministerium für Handel und Gewerbe* und das *Kriegsministerium*.

⁹⁸ BA R43-I/2497 Band 1: Mai 1919–Dez 1920 Lehrfilme, hier: Ministerialerlass U IV 7468 des Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 15. Januar 1919.

1920 gegründet.⁹⁹ Sie übernahm die Zulassung von Filmen als „Lehrfilm“ für Bayern und auf Ministerialerlass übernahm Hans Ammann am 6. März 1923 die Leitung der *Landesbildstelle* und dementsprechend den Vorsitz über die Bewertungskommission für Lehrfilme.¹⁰⁰ Er blieb bis 1949 Leiter der *Landesbildstelle*, die nach der Umstrukturierung des Bildstellenwesens im Juni 1934 in *Landesbildstelle Südbayern* umbenannt wurde. Im Zuge dieser Neuordnung verloren die verschiedenen Landesbildstellen weitgehend ihre Eigenständigkeit und wurden der *Reichsstelle für den Unterrichtsfilm* untergeordnet. Sie waren in dieser Funktion für die Verteilung von Lehrfilmen, Lichtbildern und Projektoren an die einzelnen Stadt-, Kreis- und Bezirksbildstellen zuständig und überwachten die Einhaltung der Verordnungen der *Reichsstelle*. Außerdem sollten sie die Ausbildung der Lehrenden im Umgang mit dem neuen Bildungsmedium übernehmen.¹⁰¹ Im Juni 1934 wurden dreiundzwanzig Landesbildstellen aufgezählt, die entweder bereits bestanden oder noch gegründet werden sollten. Im Zuge der Erweiterungen des deutschen Staatsgebietes wuchs diese Zahl auf dreißig Landesbildstellen bis zu Beginn des Zweiten Weltkriegs an.¹⁰²

Die einzelnen städtischen Schulbehörden, insbesondere in größeren Städten des deutschen Reiches sahen im Laufe der 1920er Jahre die Notwendigkeit eigene Bildstellen zu gründen, um einen Verleihverkehr von Lehrfilmen für die vorhandenen Schulen zu organisieren. Diese wurden häufig von beurlaubten Lehrerinnen und Lehrern geleitet, wobei der Anteil der männlichen Bildstellenleitungen stark überwog.¹⁰³ In einigen Fällen wurden Bezirksbildstellen gegründet, die für einen Regierungsbezirk zuständig waren. Im Zuge der Reform des Lehrfilmwesens 1934 entfiel diese Bezeichnung aber und in dem Ministerialerlass „Unterrichtsfilm und amtliche Bildstellen“ von Juni 1934 wurde die verpflichtende Gründung von Kreisbildstellen in jedem Landkreis und Stadtbildstellen in allen größeren Städten verfügt. Eine Übersicht aus dem Jahr 1939 nennt 959 Kreis- und Stadtbildstellen im Deutschen Reich, die den örtlichen Verleihverkehr von Lehrfilmen und Lichtbildern organisierten.¹⁰⁴ Diese amtlichen Bildstellen standen in Konkurrenz mit den *Gaufilmstellen der Reichspropagandaleitung der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei (NSDAP)*. Diese waren seit Beginn der 1920er Jahre die parteiischen Entsprechungen der Landesbildstellen und unterstanden formal der Reichspropagandaleitung der *NSDAP*, wobei es enge personelle Verflechtungen mit dem *Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda* gab. Sie sollten für die Verbreitung und Vorführung von Filmen in internen und öffentlichen Veranstaltungen der *NSDAP* sorgen und somit zur weltanschaulichen Erziehung der Bevölkerung im Sinne der Nationalsozialisten beitragen. Dazu wurde ein dichtes Netz von Filmstellen aufgebaut, dass 1936 nach offiziellen Angaben über 32 Gau-, 771 Kreis-, und über 22.000 Ortsgruppen- und Stützpunkt-

⁹⁹ BayHStA Mk 15726 Bayerische Film- und Lichtbildstelle München 1917–1920.

¹⁰⁰ BayHStA Mk 15267 Förderung des Unterrichts mit Lichtbildern. Lichtbildstellen. 1920–1924.

¹⁰¹ Ministerialerlass „Unterrichtsfilm und amtliche Bildstellen“, hier: Anlage A „Arbeitsordnung für die Landesbildstellen“.

¹⁰² Ministerialerlass „Unterrichtsfilm und amtliche Bildstellen“, hier: II., bzw. BA R36/2418 (Bildstellenarbeit), hier: Verzeichnis der Landesbildstellen.

¹⁰³ In der Übersicht der Kreis- und Stadtbildstellen sind die Leitenden der 959 Bildstellen angegeben. Von diesen wurden sechs hauptamtlich von Frauen geführt, während in einundzwanzig Fällen die stellvertretenden Leitungen weiblich waren.

¹⁰⁴ BA R36/2418 (Bildstellenarbeit), hier: Verzeichnis der Kreis- (Stadt-)Bildstellen.

filmstellen verfügte.¹⁰⁵ Die Filmstellen der *NSDAP* und die amtlichen Bildstellen gerieten allerdings häufiger in Konkurrenz zueinander und wie später gezeigt wird, versuchten die *NSDAP* und das *RMVP* zeitweise die amtlichen Bildstellen in den Filmstellen der *NSDAP* aufgehen zu lassen.¹⁰⁶

Um Bildstreifen in den Filmstellen zu verleihen, mussten diese für die öffentliche Vorführung zugelassen werden. Da gemäß dem Reichslichtspielgesetz von 1920 Filmprüfstellen, die an den „Hauptsitzen der Filmindustrie“¹⁰⁷, Berlin und München eingerichtet worden waren, die Filme vorab sichten und gegebenenfalls zensieren sollten. Diese Prüfstellen sollten ebenfalls feststellen, ob ein Film für Jugendliche unter 18 Jahren geeignet war, wobei generell verfügt wurde, dass Kinder unter sechs Jahren keine Filmvorführungen besuchen sollten.¹⁰⁸ Diese Filmprüfstellen entschieden nicht darüber, ob ein Film eine Anerkennung als „Lehrfilm“ erhielt, sondern urteilten generell, ob ein Film gegen eine oder mehrere von vier möglichen Regeln verstieß, die eine Aufführung gemäß *Reichslichtspielgesetz* verboten.¹⁰⁹ Dabei war die Filmprüfstelle München für sämtliche Filme, die in Bayern, Württemberg, Baden und Hessen produziert wurden und die Berliner Filmprüfstelle dementsprechend für die übrigen deutschen Länder zuständig.

Die Berliner Prüfstelle wurde, ebenso wie die Münchener, zu Beginn in der polizeilichen Prüfstelle für Berlin, respektive München, untergebracht, ehe sie als eine „höhere, dem Reichsministerium des Innern unterstellte Reichsbehörde“¹¹⁰ eingerichtet wurde. Sie bestand aus einem Vorsitzenden und mehreren Prüfungskommissionen. Diese Kommissionen wurden aus einem verbeamteten Vorsitzenden und vier Beisitzern gebildet, wobei der Vorsitzende in der Regel einen juristischen Hintergrund besaß und die Beisitzer sich aus dem Lichtspielgewerbe, dem Bereich der Kunst und Literatur und aus dem Bereich der Volks- und Jugendwohlfahrt und Volksbildung rekrutierten. Sie alle wurden vom Reichsminister des Innern für die Dauer von drei Jahren ernannt. Die Bewertung fand unter Ausschluss der Öffentlichkeit statt und nur auf schriftlichen Antrag konnte das Protokoll der Entscheidung für ein Aufführungsverbot durch den antragsstellenden Filmproduzenten eingesehen werden.¹¹¹ Die Änderung des Reichslichtspielgesetzes 1934 bedeutete das Ende der Münchener Prüfstelle, deren Arbeit kurzzeitig die Berliner Stelle übernahm, ehe die Verantwortlichkeit für die Berliner Prüfstelle in die Zuständigkeit des *Reichsministeriums für Volksaufklärung und Propaganda* überging. Mit der Einführung der Position des Reichsfilmdramaturgen im selben Jahr wurde die Arbeit der Filmprüfstelle allerdings obsolet, da von da an sämtliche Filme noch vor Produktion geprüft wurden. Sie führte

¹⁰⁵ Zimmermann, Peter: „Filmpropaganda und Warenästhetik“. In: Zimmermann, Peter; Hoffmann, Kay (Hg.): *Geschichte des dokumentarischen Films in Deutschland. „Drittes Reich“, 1933–1945*. Band 3. Stuttgart: Reclam, 2005, S. 506.

¹⁰⁶ Siehe dazu *Zentralisierung des Lehrfilmwesens ab 1934*. S. 43.

¹⁰⁷ SdHStA 1378S7 Bewahrung der Jugend, hier: Schreiben des Reichsministers des Innern vom 17. Juni 1920 an die Regierungen sämtlicher Länder.

¹⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁹ Diese waren erstens Gefährdung der öffentlichen Ordnung und Sicherheit, zweitens die Verletzung des religiösen Empfindens, drittens eine verrohende oder entsittlichende Wirkung und viertens die Gefährdung des deutschen Anschens oder der Beziehungen Deutschlands zu auswärtigen Staaten.

¹¹⁰ Seeger, Ernst: *Reichslichtspielgesetz vom 12. Mai 1920. Für die Praxis erläutert von Ernst Seeger*. Berlin: 1923.

¹¹¹ Barbian, Jan Pieter (1998), S. 236.

noch eine Nachzensur der bereits im Umlauf befindlichen Filme durch, ehe das *RMVP* die Einrichtung 1938 auflöste.¹¹²

Die Filmoberprüfstelle Berlin wurde eingerichtet, um als Schlichtungsstelle für den Fall zu dienen, dass Entscheidungen der beiden Prüfstellen in Berlin und München erneut geprüft werden mussten. Dies konnte geschehen, wenn Filmproduzenten ein Aufführungsverbot kritisierten oder Landesregierungen trotz gegenteiliger Entscheidung der Prüfstellen, ein Filmverbot durchsetzen wollten.¹¹³ Dem ursprünglichen Leiter der Oberprüfstelle, dem Schriftsteller und Regierungsrat Dr. Carl Buleke¹¹⁴ wurde 1924 gekündigt und seine Nachfolge trat dessen bisheriger Stellvertreter, Dr. Ernst Seeger an. Nach dessen Tod im August 1937 blieb die Nachfolge ungeklärt und die Oberprüfstelle wurde, ebenso wie die bereits erwähnte Filmprüfstelle, 1938 durch das *RMVP* aufgelöst, da die Nachzensur der Filme, die vor der Machtergreifung bereits produziert und zensiert worden waren, abgeschlossen war.¹¹⁵

Die Film- und Kinoreformbewegung, die sich ab 1907 etablierte, kann, laut Thomas Schorr, in zwei unterschiedliche Grundströmungen unterteilt werden, die sich nach einer kurzen gemeinsamen Phase immer stärker auseinander entwickelten und teilweise auch gegeneinander arbeiteten.¹¹⁶ Schorr identifiziert eine „liberale Strömung“, die sich zum Ziel gesetzt hatte, durch den Umgang mit dem Medium Film, aus ihrer Sicht kulturell wertvolle Filme zu fördern und die Produktion dahingehend zu beeinflussen, dass mehr Kulturfilme nachgefragt werden. Aus der liberalen Strömung entstand die Lehrfilmbewegung, auf die im Folgenden noch eingegangen wird.

Dieser liberalen Strömung entgegen stand eine „ultrakonservative“, die über Regelungen und Kontingente, also durch staatliche Vorgaben, die Produktion von kulturell wertvollen Filmen fördern wollte. Zu Beginn der 1920er Jahre sah sich die „ultrakonservative Strömung“ der Kinoreformbewegung am Ziel, als das Reichslichtspielgesetz verabschiedet wurde, das eine strenge Zensur sämtlicher Filme vorsah.¹¹⁷

Die *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* war eine Dachgesellschaft für über 8.000 verschiedene Gruppen und Vereine, die unter anderem mit Hilfe des Lehrfilms eine Steigerung des Bildungsniveaus in Deutschland anstrebten. Die Gesellschaft konstituierte sich am 18. Juli 1871 in Berlin und war ein Konglomerat aus unterschiedlichen Verbänden, zu denen neben Turn- auch Arbeiter-, Bildungs- und Gesangsvereine gehörten.¹¹⁸ Viele Mitglieder der frühen Lehrfilmbewegung vor dem Ersten Weltkrieg engagierten sich in der *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* und veröffentlichten in deren

¹¹² Keitz, Ursula von: *Filme vor Gericht. Theorie und Praxis der Filmprüfung in Deutschland 1920 bis 1938*. Frankfurt am Main, 1999, <http://www.difarchiv.deutsches-filminstitut.de/dt2jz02.htm> (Letzter Zugriff am 24.04.2019).

¹¹³ Ebd.

¹¹⁴ Carl Bulcke (1875–1936) war promovierter Jurist und als Staatsanwalt in Naumburg (Saale), Nordhausen und Essen tätig. 1916 wurde er an das *Reichsministerium des Innern* gerufen, wo er 1920 als Oberregierungsrat Vorsitzender der Filmoberprüfstelle wurde.

¹¹⁵ Keitz, Ursula von (1999).

¹¹⁶ Schorr, Thomas (1990), S. 485f.

¹¹⁷ Ebd., S. 486.

¹¹⁸ Ebd., S. 83.

Organ, der *Volksbildung*¹¹⁹. Johannes Tews¹²⁰ war von 1891 bis zur Auflösung der Gesellschaft 1933 Geschäftsführer und veröffentlichte im *Bildwart*¹²¹ zum gesellschaftseigenen Wanderkino.

Noch vor dem Ersten Weltkrieg kam es zur Gründung von Lichtbildbühnen in einigen Städten des Deutschen Reiches. Diese hatten sich zum Ziel gesetzt, in Schulen, Vereinsheimen und anderen halböffentlichen Versammlungsstätten Filme zu zeigen, die ihrer Ansicht nach „kulturell wertvoll“ waren. Sie wollten dadurch eine allgemeine Hebung der Volksbildung durch den Film erreichen und den Filmgeschmack ihres jeweiligen Publikums dahingehend beeinflussen, dass weniger unterhaltende und mehr belehrende Filme angesehen wurden. Im April 1918 gründete sich in Stettin der *Bilderbühnenbund deutscher Städte e. V.*, dem nach und nach die meisten deutschen Lichtbildbühnen beitraten. Die Leitung des *Bilderbühnenbundes* hatte Erwin Ackerknecht inne, der die Stettiner Stadtbibliothek leitete. Nur kurz nach der Gründung des *Bilderbühnenbundes* gründete Walther Günther¹²² 1920 den *Bildspielbund* in Berlin. Dieser Zusammenschluss war aus einer Arbeitsgemeinschaft Berliner Lehrer entstanden, die sich zum Ziel gesetzt hatten, die Verwendung von Bild und Film im Unterricht zu diskutieren und voranzutreiben.¹²³

Beide Institutionen standen in einem rivalisierenden Verhältnis zueinander, das sich erst löste, als wirtschaftliche Zwänge zur Zusammenlegung der beiden Vereine 1924 zum *Bildspielbund deutscher Städte* unter der Leitung von Walther Günther führte. Der *Bildspielbund deutscher Städte* gliederte sich in verschiedene Landesverbände, die teilweise die Aufgaben von Lichtbildstellen in den jeweiligen Regionen übernahmen und spätestens 1934 in die amtlichen Lichtbildstellen überführt wurden. Im Vorfeld dieser Umstrukturierung wurde auch der *Bildspielbund deutscher Städte* am 1. April 1934 aufgelöst.

Neben dem *Bildspielbund* gab es auch Zusammenschlüsse von privaten Firmen. Zu diesen gehörte beispielsweise der *Bund der Lehr- und Kulturfilmhersteller (BDLK)*.¹²⁴ Der *BDLK* wurde 1923 gegründet und seine Mitglieder waren kleinere und größere Firmen, die neben Spiel- auch Kultur-, Lehr-, und Werbefilme herstellten.¹²⁵ Angeführt wurde dieser zu Beginn durch die Kulturfilmabteilung der *Ufa* und der Leiter dieser Abteilung hatte gleichzeitig den Vorsitz über den Bund inne. Ab 1927 war dies Ludwig Sochaczewer¹²⁶,

¹¹⁹ Die Zeitschrift *Volksbildung* war die Nachfolgerin der Zeitschrift *Der Bildungsverein* und wurde von 1905 bis 1935 herausgegeben.

¹²⁰ Johannes Tews (1860–1937) war Lehrer und engagierte sich für die Einrichtung der Einheitsschule im Deutschen Reich. Zu diesem Thema publizierte er mehrere Aufsätze und Monographien.

¹²¹ Zu *Der Bildwart. Blätter für Volksbildung* siehe *Quellenlage*.

¹²² Zu Walther Günther siehe *Biographisches*.

¹²³ Ruprecht, Horst (1959), S. 82.

¹²⁴ In der Literatur findet sich auch die Kurzbezeichnung „Lehrfilmbund“. Die Arbeit des *BDLK* ist noch nicht aufgearbeitet und ist eine Forschungslücke im Hinblick auf die Akteure des dokumentarischen Filmgenres in der Zwischenkriegszeit.

¹²⁵ Bund deutscher Lehr- und Kulturfilmhersteller (Hg.): *Vom deutschen Lehrfilm*. Berlin: Bund deutscher Lehr- und Kulturfilmhersteller, 1930, S. 19.

¹²⁶ Ludwig Sochaczewer (1870–1943) war Journalist und Redakteur. Bevor er die *Ufa Kulturfilmabteilung* 1927 übernahm, war er Direktor der Deutschen Lehrfilm GmbH. Während seiner Zeit als Vorsitzender des *BDLK* setzte er sich für Pflichtkontingente von Kulturfilmen in den Kinos ein und versuchte einen Verleihbetrieb für den *BDLK* aufzubauen, da die vorhandenen Verleiher den Kulturfilm aus seiner Sicht nicht genug förderten. Im Zuge der Machtergreifung wurde er aufgrund seiner jüdischen Wurzeln aus der *Ufa* entlassen und arbeitete als Redakteur für verschiedene Zeitungen. Er starb im Februar 1943 im Konzentrationslager Theresienstadt.

sein Stellvertreter war Hans Cürlis¹²⁷. Mit dem Ausscheiden der *Ufa* übernahm Cürlis die Gesamtleitung und machte sich in verschiedenen Publikationen für eine Stärkung der Position der Kulturfilmhersteller in der Weimarer Republik stark. Zwischenzeitlich wurde der Bund in *Verband der deutschen Kultur-, Lehr- und Werbefilmhersteller e.V.*¹²⁸ umbenannt, um dem gestiegenen Werbefilmaufkommen Rechnung zu tragen. Auf Druck der Reichsfilmkammer wurde der *BDLK* am 21. Januar 1935 aufgelöst.¹²⁹

Wie bereits erwähnt, war die Lehrfilmbewegung¹³⁰ Teil der Kinoreformbewegung, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts einsetzte.¹³¹ Unter diesem Begriff lassen sich die unterschiedlichsten Personen und Vereinigungen subsummieren. Neben Lehrfilmbefürwortern wie Felix Lampe, Hans Ammann und Walther Günther können auch die verschiedenen Lichtbildbühnen, wie die Stettiner Urania, als Bestandteil der Lehrfilmbewegung angesehen werden.¹³² Es handelte sich also um keine homogene Gruppe von Pädagogen, sondern um ein Sammelbecken für die unterschiedlichsten Lehrfilmenthusiasten, deren gemeinsames Ziel es war, „ein Schulkino zu schaffen, um einer dringenden Zeitforderung gerecht zu werden“¹³³, also einen Filmunterricht im Deutschen Reich zu ermöglichen. Zu diesen Vereinigungen gehörten auch die unterschiedlichen „Verbände zur Förderung des Lichtbildwesens in Erziehung und Unterricht“, die sich beispielsweise in Bayern, Sachsen oder Thüringen gründeten. Es handelte sich dabei um eingetragene Vereine, die sich über Mitgliedsbeiträge finanzierten und in vielen Fällen die jeweiligen Landesbildstellen begründeten.

1.2 Der Lehrfilm in der Bildungspolitik

Eine wichtige Rolle in der Einführung des neuen Lehrmediums Film kam den jeweiligen Erziehungsministerien der einzelnen Länder zu, da es den einzelnen Ländern freistand, welche Medien sie im Unterricht als Bildungsmedium zuließen und welche nicht.

Im Folgenden wird gezeigt, wie die größeren Länder Preußen, Bayern und Sachsen mit dem Lehrfilm im Hinblick auf ihre jeweilige Bildungspolitik umgingen, inwieweit er gefördert wurde und welche Zensur und Begutachtungspraxis sie jeweils verfolgten. Die Länder verloren diese Hoheit im Laufe der Zwischenkriegszeit weitestgehend, da auch die Bildungspolitik nach 1933 zentralisiert wurde und es zur Gründung der *Reichsstelle für den Unterrichtsfilm* kam, deren Arbeit die Landes-, Kreis- und Stadtbildstellen stark beeinflusste.

¹²⁷ Zu Hans Cürlis siehe *Biographisches*.

¹²⁸ Goergen, Jeanpaul: „In filio veritas! Inhaltlich vollkommen wahr. Werbefilme und ihre Produzenten“. In: Kreimeier, Klaus; Ehmann, Antje; Goergen, Jeanpaul (Hg.): *Geschichte des dokumentarischen Films in Deutschland. Weimarer Republik, 1918–1933*. Band 2. Stuttgart: Reclam, 2005, S. 356.

¹²⁹ Schorr, Thomas (1990), S. 227.

¹³⁰ Zeitgenössischer Begriff, der Anfang der 1920er Jahre aufkommt und beispielsweise in dem Kulturfilmbuch von Edgar Beyfuss und Alex Kossowsky 1924 durch Oskar Kalbus verwendet wird. Teilweise findet sich in den zeitgenössischen Quellen das Synonym Schulfilmbewegung.

¹³¹ Siegert, Paul Ferdinand (1995), S. 23.

¹³² Kalbus, Oskar: „Abriß einer Geschichte der deutschen Lehrfilmbewegung“. In: Beyfuss, Edgar; Kossowsky, Alex (Hg.): *Das Kulturfilmbuch*. Berlin: Chrysелиus & Schulz, 1924, S. 7f.

¹³³ Ebd., S. 7.