

Studien zur
europäischen Kinder-
und Jugendliteratur
(SEKL)

*Studies in
European Children's
and Young Adult Literature*

Herausgegeben von / *Edited by*

MAREN CONRAD

BETTINA KÜMMERLING-MEIBAUER

ANJA MÜLLER

ASTRID SURMATZ †

Band 10



Von Pionieren und Piraten

Der DEFA-Kinderfilm in seinen
kulturhistorischen, filmästhetischen
und ideologischen Dimensionen

Herausgegeben von

STEFFI EBERT

BETTINA KÜMMERLING-MEIBAUER

Inhaltsverzeichnis

<i>Steffi Ebert und Bettina Kümmerling-Meibauer</i> Einleitung: Der DEFA-Kinderfilm – Perspektive 2020	7
1 Kindheit im Wandel: Der DEFA-Kinderfilm der 40er und 50er Jahre	31
<i>Werner C. Barg</i> IRGENDWO IN BERLIN: Kindheitsdarstellung als Spiegel gesellschaftlicher Umstände	33
<i>Sonja E. Klocke</i> Teddy Boys in Ost und West. Eine generationen-spezifische Metamorphose in Heiner Carows Sheriff Teddy (1957)	49
<i>Christian Rüdiger</i> Die Affektrhetorik utopistischer Gemeinschaftsbildung in Wolfgang Schleifs DIE STÖRENFRIEDE (1953)	71
2 Politische Rahmenbedingungen: zwischen kultureller Bildung und Ideologiekritik	93
<i>Steffi Ebert</i> STARKE TILLA, PHANTASIEVOLLER MORITZ: Der DEFA-Kinderfilm der frühen 1980er Jahre als künstlerische Auseinandersetzung mit dem DDR-Familienalltag	95
<i>Sebastian Schmideler</i> Die DEFA-Kinderfernsehserie Spuk im Hochhaus (1981/82) zwischen phantastischem Genre, Ästhetik des Komischen und sozialer Alltagskritik	115
<i>Bettina Kümmerling-Meibauer und Jörg Meibauer</i> Poetische Propaganda? Daniel und der Weltmeister (1962) in Film und Buch	135
3 Medientransformationen: Von der Literaturadaption zum Medienverbund	159

<i>Michael Brodski</i> Spannungsfelder zwischen Universalität und kultureller Variation: Der DEFA-Märchenfilm	161
<i>Henrike Hahn</i> <i>Insel der Schwäne</i> – Wohnen im Plattenbau. Identitätssuche und Identitätsstiftung in Benno Pludras Jugendroman und der DEFA-Verfilmung	181
<i>Jeanette Toussaint und Ralf Forster</i> BUMMI – eine multimediale Erfolgsfigur	204
4 Medienrezeption: kultursoziologische und filmdidaktische Perspektiven	221
<i>Andy Räder</i> Die Spezifik des DEFA-Kinderfilms der frühen 1960er Jahre und seine Wirkung auf das junge Publikum	223
<i>Marie Christin Krämer</i> Kult und Nostalgie – Drei Haselnüsse für Aschenbrödel aus medienkulturwissenschaftlicher Perspektive	245
<i>Carolin Führer</i> (Kindliche) Filmrezeption zwischen historischer Unbestimmtheit und filmästhetischer Konkretion. Didaktische Annäherungen am Beispiel des DEFAKinderfilms	267
<i>Steffi Ebert und Andy Räder</i> „Ja, man darf Ansprüche stellen.“ Interview mit Walter Beck	285
Autorinnen und Autoren	299

(Kindliche) Filmrezeption zwischen historischer Unbestimmtheit und filmästhetischer Konkretion. Didaktische Annäherungen am Beispiel des DEFA-Kinderfilms

Carolin Führer

Der DEFA-Kinderfilm war von Seiten des SED-Staates mit dem Anspruch der politischen und ästhetischen Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit verbunden. In einer demokratischen und pluralen Gesellschaft stellt sich damit die Frage, welche Funktion die Rezeption von DEFA-Kinderfilmen im Unterricht, speziell der Gegenwartsfilme über den DDR-Alltag, einnehmen könnte.

Gedächtnistheoretisch sind diese DEFA-Kinderfilme in der Mimesis des kollektiven Gedächtnisses als Teil der erinnerungskulturellen Präfiguration zu verankern (Erl 2011, 186); mit Bezug auf die Forschung zur DDR-Erinnerung muss dabei unterschieden werden zwischen Diktatur-, Arrangement- und Fortschrittsgedächtnis (Sabrow 2009). Im schulischen Kontext dominiert offiziell nach wie vor das Diktaturgedächtnis (ausführlicher zur DDR-Erinnerung im Unterricht: Führer 2016). Folgerichtig muss der DEFA-(Kinder-)Film gegenüber Filmen zum Nationalsozialismus im schulischen Kontext dann abfallen, denn im Vergleich der Diktaturen kommt es zu einer (moralisch begründeten) Vernachlässigung der DDR-Geschichte, die Niethammer wie folgt pointiert begründet: „weil Stasi und Mauer mit Auschwitz einfach nicht konkurrieren können. [...] (Niethammer 2006, 113 zit. nach Dietrich 2018, XIII). Diese Art von Großideologisierung in der deutschen Erinnerungskultur¹ greift jedoch nicht nur mit Blick auf das immer wiederkehrende Wiedervereinigungsjubiläum und die aktuellen Entwicklungen der bundesdeutschen Erinnerung zu kurz, sie erweist sich auch mit Blick auf Politik und Gesellschaft in (Ost-) Deutschland als kurzichtig.

In pädagogischer Hinsicht zeigte eine (v.a. methodisch) umstrittene Studie von Klaus Schröder und Monika Deutz-Schröder (2008) mangelnde Kenntnisse ostdeutscher Geschichte bei Schülerinnen und Schülern (ebenso Klausmeier 2017). Der Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries warnte damals dennoch vor einer Veränderung der Bildungspläne, um besonders ostdeutsche Lernende nicht in Konflikte mit ihren Familien zu treiben.

¹ Zum Problem des öffentlichen Gebrauchs von Historie vgl. Habermas (1998, 51).

Dieterich konstatiert in seinem Vorwort zur *Kulturgeschichte der DDR*, dass sich offiziell die Tendenz zur Aufarbeitung in der DDR-Erinnerungskultur durchgesetzt habe (2018, XVI.). In diesem Paradigma werden Filme in schulischen Bildungsinstitutionen demzufolge tendenziell als Vergangenheitsbewältigung oder gar Aufarbeitung (der Geschichte) eingesetzt. Ein derartiger Umgang mit DDR-Filmen wäre jedoch in mehrfacher Hinsicht unzureichend: Erstens wird die ästhetische Qualität und Wirkung der DEFA-Filme missachtet, zweitens werden damit die Komplexität des Erinnerns und speziell des filmischen Sehens auf individueller und sozialer Ebene außer Acht gelassen und drittens unterliegt Erinnern sich ständig verändernden Bedingungen. Dies müsste im Sinne eines reflektierten Geschichtsbewusstseins Eingang in das didaktische Arrangement finden.

Im Folgenden wird die Analyse und Kontextualisierung von DEFA-Kinderspielfilmen im schulischen Kontext daher mit Blick auf die Gegenstands- und Rezeptionssseite genauer betrachtet. Dazu wird zunächst theoretisch die Frage behandelt, ob und wie Spielfilme unser Geschichtsbewusstsein beeinflussen und verändern. Anhand konkreter DEFA-Kinderfilmbeispiele wird dann die spezi-fische Ästhetik von Kindheit und Kindern im Film perspektiviert, um mit einem didaktischen Fokus auf zeitgeschichtliches Erinnern die Rolle kindlicher Erfahrung und Anschauung in der (filmischen) Aneignung von Geschichte in den Blick zu nehmen.

Spielfilm und Geschichtsbewusstsein

Die Geschichtskultur, die der Historiker Jörn Rüsen als eine durch das Geschichtsbewusstsein geleistete historische Erinnerung definiert, erfüllt eine zeitliche Orientierung der Lebenspraxis in Form von Richtungsbestimmungen des Handelns und des Selbstverständnisses seiner Subjekte (2000, 11). Mit anderen Worten: Die Geschichtskultur ist die Summe der praktisch wirksamen Versatzstücke und Verwendungen von Geschichte in unserer Alltagswelt. Alles, vom Geschichtsbuch in der Schule bis zum fiktionalen Umgang mit Geschichte, in dem kollektiv historischer Sinn gestiftet wird und was in unterschiedlicher Weise in Beziehung zum individuellen Geschichtsbewusstsein treten kann, ist Teil einer Geschichtskultur. Dass der fiktionalen Visualität, also auch dem Spielfilm, bei der Tradierung von Vergangenheit hier eine entscheidende Bedeutung zukommt, ist mittlerweile unumstritten (González de Reufels u.a. 2012; Kühberger 2013; Sommer 2010, 267). Im Hinblick auf Filmrezeption und Verarbeitungstiefe von Kindern ist empirisch bereits belegt, dass Kinder Inhalte von Filmen länger erinnern und daraus relevante Schlussfolgerungen ziehen können, als dies bei vergleichbaren schriftlichen Texten der Fall ist (Ohler/Nieding 2012, 715). Studien zum Einsatz von historischen Spielfilmen im Unterricht zeigen, dass die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer davon ausgehen, dass derartige Filme ein authentisches

Bild von der Vergangenheit und inhaltsbezogenes Wissen vermitteln können (Kühberger 2013; Wehen 2012). Für schulische Vermittlungskontexte scheint darüber hinaus aber zentral und bisher zu wenig in Rechnung gestellt, dass es sich bei Filmaneignung um einen interaktiven Vorgang handelt (vgl. Grodal 2009).

Die Frage, welche Macht der Zuschauer/ die Zuschauerin in der historischen Sinnbildung beim Sehen von Filmen hat, wird didaktisch bisher zu wenig im Unterricht berücksichtigt. Aus dem Blickwinkel der kompetenzorientierten Geschichtsdidaktik werden v.a. die „[...] durch die Filme begründeten oder weitergegebenen Geschichtsbilder“ sowie die darin vermittelten „direkten oder indirekten Urteile und Wertmaßstäbe“ unterrichtlich fokussiert (Ammerer 2013, 13). Dem liegt die Grundkonzeption zugrunde, bei einer Filmanalyse die drei Zeitebenen (jene, in der der Film gesehen wird, jene, die der Film darstellt und jene, in der der Film gedreht wurde) zu unterscheiden und miteinander in Beziehung zu setzen (ebd.). Derartige (alleinige) Produktanalysen marginalisieren die Rezipientenseite und das damit verbundene Zusammenwirken von Inhalt, inhaltsbezogenem Vorwissen sowie formalen Merkmalen und deren Wahrnehmung (Nieding/Ritterfeld 2008). Es kann daher – neben der gegenstandsbezogenen Konzeption – auch ins Zentrum des Unterrichts treten, wie Geschichte(n) in bewegten und emotional (bewegenden) Bildern in ihrer ganz eigenen Ästhetik den Zuschauern gegenübertritt bzw. wie unterschiedlich mediensozialisierte Kinder und Jugendliche diese filmischen Inszenierungen in ihrem emotionalen und ästhetischen Erleben verarbeiten. Denn selbst Historikerinnen und Historiker vollziehen ein sogenanntes „epistemic switching“, einen Wechsel erkenntnisleitender Kriterien bei der Bestimmung des historischen Sinns je nach (eigener) sozialer und biografischer Rahmung:

To explain these findings, we propose that historical understanding be conceived not as a unitary construct but as a form of coordination between multiple axes: a vertical axis of increasing intellectual sophistication as defined by the discipline; and a horizontal axis of identification and commitment, along which individuals move between a variety of allegiances and affiliations as they engage the epistemological criteria of sacred history. (Gottlieb/Wineburg 2012, 84)

Subjektive Bedeutsamkeiten und Bezüge sind demnach nicht nur mit Blick auf die Motivation der Filmrezeption wesentlich, sondern die eigentlichen Verknüpfungspunkte eines reflektierten Medien- und Geschichtsbewusstseins. Für (kultur-)historisches Denken und ästhetisches Lernen im Unterricht ist dies mit einer Veränderung der FilmDidaktik zu verbinden: „Das dialogische Verhandeln eines gemeinsam zu verstehenden Sinns ist eine substanzielle Erfahrungsebene [und] eine Basiserfahrung, die in unserer Kultur von großer Bedeutung ist“ (Abraham/Sowa 2016, 108). Oftmals normativ ausgerichtete Vorschläge zur inhaltlichen oder filmsprachlichen Analyse von geschichtlichen Spielfilmen in schulischen (historischen) Vermittlungsprozessen werden demnach dem Ziel

einer kulturellen Handlungsfähigkeit und der Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins nicht ausreichend gerecht. Daher möchte ich an dieser Stelle noch genauer auf empirisch rekonstruierte Aneignungsprozesse der Zuschauer/Zuschauerinnen von Geschichte durch Spielfilme eingehen.

Sabine Moller hat in ihrer Studie *Zeitgeschichte sehen* (2018) folgende Aspekte als relevante „Sehepunkte“ der historischen Sinnbildung herausgearbeitet: Verknüpfungen mit episodischen Erinnerungen und inneren Bildern, intertextuelle Filmverweise, mentales Probehandeln, Rollenzuschreibungen der Zuschauerinnen und Zuschauer (untereinander), Phantasieren über Zuschauerinnen und Zuschauer, interpersonale Verweise, Intermedialität/Interpiktoralität (198). Ohne auf diese Sehepunkte intensiver eingehen zu können, sei an dieser Stelle festgehalten, dass die amerikanischen und deutschen Probanden in Mollers Studie ebenfalls „[...] die gezeigten Spielfilmszenen mehrheitlich auf ihren lebensweltlichen Kontext [bezogen, CF] bzw. [...] diese [die zeitgeschichtlichen Spielfilmszenen, CF] vor dem Hintergrund verschiedener Erfahrungen und Erinnerungen ein[rahmten]“ (198). Mit Bezug auf kindliche/jugendliche Zuschauerinnen und Zuschauer scheint mir dies in didaktischer Sicht äußerst anschlussfähig, weshalb ich in Folge im dritten Teil diese „Sehepunkte“ mit Blick auf die im zweiten Teil zunächst fokussierten Kinderfiguren im Film genauer zu beschreiben.

Kinderfiguren als Mittler der Geschichte:

MORITZ IN DER LITFAßSÄULE und REISE NACH SUNDEVIT

In den DEFA-Gegenwartsfilmen zentrieren sich Ästhetik, Themensetzung und Erzähltechniken um Kinder wie Moritz, Tim, Sabine, Tilla, Stefan, u.a.: Sie sind Identifikationsfiguren im DEFA-Kinderfilm, konstruieren emotional und ästhetisch Kindheitsbilder und werden im jeweiligen Film mit einem spezifischen Wissen über die Kindheit in der DDR ausgestattet. Filme wie MORITZ IN DER LITFAßSÄULE (Regie: Rolf Losansky, 1983) oder REISE NACH SUNDEVIT (Regie: Heiner Carow, 1966), die hier besonders in den Blick genommen werden sollen,² können nicht lediglich als „Zeitdokument“ gesehen werden, sondern sie stellen durch den spezifischen Blick des Kindes auf sein Umfeld die Subjektivität und Fragmentierung (historischer) Wahrnehmung gleichsam aus. Kinder übernehmen im europäischen Geschichtsfilm häufig eine besondere Funktion:

² Die beiden Filme wurden aufgrund ihrer filmischen Qualität, ihrer Bedeutung innerhalb des DEFA-Kinderspielfilmschaffens und ihrer unterschiedlichen Erscheinungszeiten im Kontext der DDR-Geschichte (vor – zumindest was die Auswirkungen betrifft – und nach Beschlüssen der zweiten Bitterfelder Konferenz) ausgewählt. Darüber hinaus ermöglichen sie trotz thematischer Diversität erzählerische Vergleichsaspekte, auf die im Beitrag weiter unten genauer eingegangen wird.

Their saucer eyes link past and future, and they appear as a precious treasure in a corrupt world. In the constant renewal of childhood, the lost harmonious past can remain forever present and promise a future in which innocence is regained. (Stewen 2011, 151)

Es gibt in der Filmforschung umfassende Untersuchungen zum Zusammenhang von Kindheit und Geschichte im Film (u.a. Lury 2010; Donald/Wilson/Wright 2017). In unserem Fall ist mit Blick auf das oben zitierte „mentale Probehandeln“ von Moller zu berücksichtigen, dass die Unschulds-Zuschreibungen zu kindlichen Protagonisten im Film von erwachsenen Adressatinnen und Adressaten vorgenommen werden, für die kindlichen Adressaten jedoch nicht zwangsläufig abgerufen werden. Vielmehr kann im Modus der kindlichen Identifikation „[...] das Spektrum [...] vom ‚totalen Erleben‘ bei den Vorschulkindern bis zur emotionalen Distanzierung bei den älteren Kindern“ (Schäfer 2014, 105) reichen, was wiederum zu einer anderen Rekonstruktion der Vergangenheit führen muss als bei Erwachsenen.

Die spezifischen Alltagsgeschwindigkeiten der Hauptfiguren Moritz und Tim, die im Film über verschiedene filmsprachliche Mittel (u.a. Rückblenden in Form einer Binnenerzählung) ästhetisch ansprechend inszeniert werden, erzeugen jedoch eine ähnliche Affektrhetorik wie die bei Stewen skizzierte: Die Langsamkeit von Moritz und das „keine Zeit haben“ von Tim versetzen den (kindlichen) Zuschauer/die Zuschauerin in eine ungewöhnliche Position, die ihm/ihr einen Wechsel zwischen involvierender Wahrnehmung und distanzierender Beobachtung des (filmischen) Geschehens im Gesamtkontext ermöglicht.

Moritz ist Hauptfigur der Rahmenhandlung, die dem kindlichen Zuschauer zunächst auch eine Vorstellung von Räumen der Kindheit im Sozialismus vermittelt. Die Familie Zack wohnt in einem Altbau. Der Vater besitzt ein Arbeitszimmer, das zuweilen aufgrund väterlicher Markierung nicht betreten werden darf, darüber hinaus gibt es Küchen- und Wohnraum, Flur, Bad sowie Moritz' kleines, eigenes Zimmer und das der drei älteren Schwestern, die sich einen Raum mit Doppelstockbetten teilen. Daneben dominiert Moritz' Lebenswelt: die Schule, der Hort, der Schulweg (markiert durch den Marktplatz, auf dem auch die titelgebende Litfaßsäule steht) sowie der Fluss als ein Gegenentwurf zur Kleinstadt, in der Moritz lebt. Diese Räume werden topisch polarisiert: einerseits die Innenräume der Kleinstadt (Schule, Familienwohnung) als von Regeln und Normen dominierte Räume, in die sich Moritz' ‚Langsamkeit‘ nur schwerlich einfügt; andererseits die ‚normfreien‘ Räume in Form von Litfaßsäule, Fluss und Zirkus, in denen Moritz seiner Phantasie und seiner Nachdenklichkeit freien Lauf lassen kann. Ähnliche Raumtopographien finden sich interessanterweise auch in anderen DEFA-Gegenwartsfilmen wie beispielsweise in INSEL DER SCHWÄNE (Regie: Hermann Zschoche, 1981/82); hier ist Stefans Sehnsucht nach der Idylle von Land und Natur noch intensiver als Gegenpol zu einer städtischen Welt ausgestaltet. Mit Blick auf die aktuellen kindlichen Sehgewohnheiten stellen

diese „träumerischen Figuren“ möglicherweise eine erste Distanz der kindlichen Zuschauerinnen und Zuschauer her. Denn sie stehen dem filmischen Interesse, welches das „mentale Probehandeln“ leitet, entgegen: 95% der Heranwachsenden stellen Spaß und Spannung in das (gewünschte) Zentrum ihres Filmerlebens (Wegener/Brücks 2010, 44; vgl. Blothner 2004; Marci-Boehnke/Rath 2007). Damit einhergehen können eine bewusste Dezentrierung des Blicks und eine Filmerfahrung, die Möglichkeiten eröffnet, Differenzen zwischen eigener Gegenwart bzw. Identität (Wegener 2010) und Vergangenheit wahrzunehmen.

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass die filmischen Raumerfahrungen auch als Körpererfahrungen und Sinneswahrnehmungen eines Kindes (in der Vergangenheit) medialisiert sind. Im Film *MORITZ IN DER LITFAßSÄULE* wird dies filmisch eingefangen, wenn Moritz im Zirkus unter der Publikumstreppe sitzt und von dort – mittels Kameraführung – nur ein begrenztes Sichtfeld auf die eigentliche Vorführung hat; eine gleiche Perspektivierung gilt für Moritz' Blick auf den Marktplatz um die Litfaßsäule. Im Film *REISE NACH SUNDEVIT*, sehen wir mehrfach nur Tims Beine eingeblendet, wie sie in die Pedale treten oder am Strand rennen und das Meer um sie spritzt. Dass es sich damit auch um einen subjektiven Blick auf die Vergangenheit handelt, ist evident: Das Kind und seine Raum- und Körpererfahrungen sind Ausdruck eines grundsätzlich lückenhaften Erzählens, das für die Aneignung von Geschichte ebenfalls konstitutiv ist.

Mit Blick auf die Erzählkonstruktion ist in diesem Kontext interessant, dass Moritz als Figur der Rahmenhandlung zum Erzähler der Binnenhandlung in der Litfaßsäule wird und der Katze, die Teil des ‚regelfreien‘ Raumes ist, von seiner Gegenwelt der Normierung erzählt. Vermittels einer Lampe in der Litfaßsäule wird zwischen Rahmen- und Binnenerzählung in Form der ‚subjektivierten Vergangenheit‘ von Moritz vermittelt (Abb. 1). So verschiebt Moritz die (objektive) Darstellung eines Ablaufes eines ersten Schultages in der DDR der 80er Jahre konsequent in eine durchgängig subjektive Erzählperspektive, die filmisch deutlich als narrativ vermittelt inszeniert wird:

Moritz bzw. das Kind fungiert hier nicht nur als Kommentator seiner eigenen Geschichte, sondern aus der zeitlichen Distanz auch als (deutender) Narrator von DDR-Geschichte. Seinen ersten Schultag charakterisiert er gegenüber der sprechenden Katze in der Litfaßsäule als „eigentlich ganz schön ulkig“. Mittels seiner kommentierten Binnenerzählung werden aus Sicht einer heutigen Aneignung des Films (historische) materielle und ideologische Spuren des Schulsystems in der DDR visualisiert. Fahnenappell und Pioniergruß, Pioniertücher und Schulkappe, sechseckige Zuckertüte, Srelacart-Schulbänke in einer Tischreihe (mit Zentrierung auf Lehrkraft und Kreidetafel) sind nicht nur Bebilderung von Zeitgeschichte, sondern sie bilden gewissermaßen ein filmisches Kindheitsarchiv der dritten Generation Ost (Hacker u.a. 2012). Moritz ist hierbei innerdiegetische sowie außerdiegetische Instanz, die den Erzählstandort des Films und damit auch die zeitliche Erzählperspektive des Films bestimmt. Die zeitliche Distanz zwischen der Gegenwart des Zuschauers und der des Films ist



Abb. 1: MORITZ IN DER LITFAßSÄULE.

damit offensichtlich. Es handelt sich nicht um eine ‚imitierende Nachbildung‘, wie sie für Geschichtsfiktionen nach dem Ende der DDR (SPUTNIK (Regie: Markus Dietrich, 2013), SONNENALLEE (Regie: Leander Haußmann, 1999) usw.) üblich ist. Die augenscheinlich fiktive (sprechende) Katze, der Moritz diesen Schultag rekonstruiert, durchbricht ebenfalls eine derartige abbildhafte Wahrnehmung.

Auch in REISE NACH SUNDEVIT tritt Tim in einer Rahmenhandlung als Erzähler der (Binnen-) Geschichte auf. Den Rahmen bildet die Szene, in der Tim beim Polizisten in Gresenhorst sitzt, um zu erklären, wie es dazu kam, dass er die Sperrzone übertreten hat. Damit wird im Vergleich zu MORITZ IN DER LITFAßSÄULE nicht nur Perspektivität ausgestellt, sondern die starke Konstruktivität des Erzählens wird auch für kindliche Zuschauer deutlich: sie können in dieser Rahmung nicht davon ausgehen, dass Tim dem Polizisten von sich aus vollumfänglich (möglicherweise Verhaltensnormenwidriges) berichtet. Begünstigt wird eine solche Wahrnehmung noch dadurch, dass Tim in der Rahmenhandlung immer wieder darum bittet ‚gehen zu dürfen‘ bzw. betont, keine Zeit zu haben.

Damit bin ich bei zentralen Aspekten einer geschichtsbewussten und zugleich filmästhetischen Filmdidaktik angekommen, die Fragen nach Unmittelbarkeit, Bedeutsamkeiten des Abgebildeten und der Art und Weise, mit der die Bilder auf ihre kindlichen Zuschauer zugehen, berühren.

Zur Rolle der Erfahrung und Anschauung im Rezeptionsprozess als didaktische Ansatzpunkte

Der Spielfilm ist im (Deutsch-)Unterricht etabliert, schließt jedoch bisher zu wenig an informelles (außerschulisch) erworbenes Filmwissen (Schmidt/Winkler 2015) und kindliche Rezeptionsgewohnheiten an. Seine konzeptionelle Verortung im Deutschunterricht reicht von visual literacy über intermediale bis zur sym-medialen Lektüre (Anders u.a. 2019; Frederking 2012; Maiwald 2019). Mit Blick auf die Spezifik des historischen Films und des Geschichtsfilms ist hierbei innerhalb der o.g. Konzepte bisher keine spezifische Verortung vorgenommen worden, was angesichts der schulischen Beliebtheit dieses Genres (erkennbar an den Lehrmaterialangeboten in diesem Feld) ein Desiderat darstellt.

Der DEFA-Kinderfilm legitimiert sich mit Blick auf sein Lernpotential in mehrfacher Hinsicht. Er ist aus der Gegenstandsperspektive sowohl aus Sicht der Filmgeschichte als auch bezüglich der Erinnerungskultur ein kanonisches Referenzobjekt. Er stellt aus der Rezeptionsperspektive eine Differenz zur freizeitlichen Mediennutzung von Kindern, zu ihrer ästhetischen Sozialisation und Rezeptionshaltung und zum (historischen) Vorwissen der Kinder und Jugendlichen her. Diese filmische Alterität ermöglicht durch die grundsätzliche Verhandlung vertrauter Themen und Räume (Schule, Familie, ...) Ausgangspunkte für inhaltliches, ästhetisches und geschichtsbewusstes Nachdenken.

In der Perspektive historischen Lernens gibt es in beiden hier thematisierten Filmen wiederholt Szenen, in denen sich filmisches Wissen zur Kindheit in der DDR in spezifischer Weise verdichtet. Um Ansatzpunkte für inhaltliche Szenen-Arbeit mit Schülerinnen und Schülern zu bieten, gehe ich hier exemplarisch auf zwei Szenen ein. In einer Filmszene aus *MORITZ IN DER LITFAßÄULE* muss Moritz im Zeichenunterricht einen Sommertag mit Wasserfarben und Pinsel inszenieren. Als Moritz den Sommertag frei malend interpretiert, tadelt ihn die Lehrerin aber wegen der regelwidrigen Ausführung, darüber hinaus gibt sie der Klasse wiederholt die Aufgabe „Zeichnen eines Küchenstuhles“. Diese Szene enthält Optionen zur Arbeit am Geschichtsbewusstsein, weil die Vertrautheit mit der Lernsituation und die filmische Perspektivierung von Moritz als Normbrecher historische Veränderungen der Unterrichtskultur im Vergleich mit der Gegenwart sichtbar werden lässt. Mithilfe der Einordnung in eigene Erfahrungswelten der Zuschauer ist zumindest anzunehmen, dass individuelle Kreativität und Lernentwicklungen zur Norm des Schulfaches Kunst in der Gegenwart gehören und Moritz in dieser Erfahrungswelt der Gegenwart für sein Bild Lob erhalten würde.

In *REISE NACH SUNDEVIT* wird Tim von NVA-Soldaten im Sperrgebiet aufgegriffen. Auf der faktischen Ebene vermittelt sich die Tatsache, dass es abgesperrte Bezirke gibt, in denen Soldaten Manöver ausüben. Emotional eindrücklich wird die Szene aber v.a. aufgrund einer Diskussion zwischen Tim und einem NVA-Soldaten. Der Soldat verweist Tim darauf, dass er „Widerstand gegen die Staatsgewalt geleistet habe“ und darauf „etwas stehe“. Die Befragung Tims

nach Namen, Wohnort und dem Kenntnisstand des Vaters (über den Verbleib Tims) sowie die Aussage des Soldaten „[...] noch hundert Schritte und die Granatsplitter hätten dich durchlöchert wie ein Sieb“ lässt deutlich erkennen, dass Tim sich in einer ernsten Lage befindet, auch wenn dem kindlichen Zuschauer der historische Kontext sicher nicht bekannt ist. Als Tim erzählt, dass er die Pioniere zur Abfahrt nach Sundevit erreichen wollte, wird vom Soldaten ein Gleichnis im Vergleich zur Situation Tims eingeführt: „Was meinst du, was mit einem Soldaten passiert, der zu seiner Einheit zu spät kommt? Das wünsche ich dir nicht. So ein Soldat ist erledigt, das kannst du mir glauben.“ Auch Tims Einwand, dass er „nichts dafür kann“, lässt den Soldaten in der Konsequenz seiner Vergleichserzählung von Erschießung des Soldaten sprechen, woraufhin die Kamera schlussendlich Tims Gesicht, das sich mit Tränen füllt, einblendet. Dem (unwissenden) Kind wird also (filmisch) ein unvoreingenommener Blick zugewiesen, der andere Menschen oder Ereignisse jenseits moralischer, narrativer oder bildlicher Konventionen erschließt und somit auch die Grenzen des Sagbaren und Erzählbaren erkundet (Lury 2010, 124).

In solchen ästhetisch und emotional verdichteten Szenen liegt das besondere historische Lernpotential des historischen Kinderfilms: die Dezentrierung von geschichtlichen Ereignissen hin zu einer kindlichen Lebenswelt, die die Vergangenheit nicht vermittelt, sondern als filmisches Wissen inkorporiert. Die narrative Schließung, die sich bei (kindlichen) Figuren z.B. in Post-DDR-Geschichtsfilmen ergibt, weil der Bezug zur Gegenwart (und damit der Bedeutsamkeit für die Zuschauer) Ausgangspunkt einer Geschichtsfiktion ist, muss im DEFA-Film erst in der Aneignung gefunden werden und ist gleichsam nicht unmittelbar herstellbar.

In beiden Filmen ist das Kind als (naive) Störfigur im Kontext der Konventionen der Erwachsenenwelt konzipiert. Das Kind als ‚unbewusster Rebell‘, das die gesellschaftlichen Normen in Frage stellt, wird ins sozialistische Klassenzimmer bzw. die Welt von NVA und Pionieren übersetzt. Dieses Erzählmuster findet sich in Variation auch in anderen (DEFA-)Kinderfilmen, sie gehört aber auch zu Motiven des europäischen Geschichtsfilms (Volker Schlöndorffs *DIE BLECHTROMMEL* (1979); Andrej Tarkowskis *IVANS KINDHEIT* (1962); Roberto Rossellinis *GERMANIA ANNO ZERO* (1948), uvm.) und zur Literatur, speziell in der Moderne (Hermann Hesses *Unterm Rad* (1906), Robert Musils *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* (1906), usw.). Dass sowohl Moritz als auch Tim in ihren Rollentypiken damit wiederum intertextuellen Verweischarakter haben, verstärkt zumindest aus der Erwachsenenperspektive die Zuschreibungen von historischer Authentizität, weil intertextuelle, intermediale und interpiktorale Verweise Anlässe eines filmischen Wiedererkennens bieten (vgl. Moller 2018, 198–199). Diese Verweise können durch Beschreibungen der Inszenierungen von Kindheit in der Vergangenheit und im Film zum Thema des Unterrichts gemacht werden, indem Schülerinnen und Schüler assoziative Vergleiche zu eigenem bereits erworbenen Medienwissen ziehen. Durch konkrete Gegenüberstellung von Schulszenen, Familie, Erziehungsmaßnahmen in bestimmten Filmen und in der Literatur kann

hier (gegenüber einer selbstständigen Beispielfindung) entlastet und gemeinsam differenziert an Kategorien des Vergleichs gearbeitet werden.

Besonders aufschlussreich mit Blick auf den DEFA-Gegenwartsfilm sind Fragen der filmischen (historischen) Raumdarstellung und -wahrnehmung im Vergleich mit der eigenen Raum- und Körpererfahrung. Da nicht wenige der DEFA-Gegenwarts-Kinderfilme Realität und Phantasie selbstverständlich ineinander übergehen lassen, kann mit Kindern darüber hinaus bereits bearbeitet werden, ob es dennoch so etwas wie eine ‚wahre Erfindung‘ (vgl. Koschorke 2012) geben kann. Dazu können auch die literarischen Vorlagen, die viele dieser Filme haben, hinzugezogen werden, indem beispielsweise über weggelassene oder veränderte Elemente zwischen Adaption und Textvorlage gesprochen wird.

Darüber hinaus fungieren die Rollenzuschreibungen der Zuschauer/innen untereinander und Phantasien über den Zuschauer/ die Zuschauerin in der Aneignung von Filmen als „Blaupausen des Geschichtsbewusstseins“ (ebd.): Es spielt für die Evaluation solcher einzelnen Filmszenen eine bedeutende Rolle, wie sich der Zuschauer/die Zuschauerin die Reaktionen anderer (real anwesender, aber auch nicht anwesender) Personen unterschiedlicher Generation und Nationalität, unterschiedlichen Geschlechts, Alters, ethnischen und politischen Hintergrunds vorstellt (vgl. ebd., 198). Im didaktischen Setting kann ein Austausch über Rezeptionserfahrungen helfen, solche Reflexionen als Teil einer speziell historischen Rezeption des Films (Kinderpublikum in der DDR) in den kindlichen Rezeptionshorizont aufzunehmen. Fragen dazu, welche Figuren bei einzelnen Lernenden in der Klasse Sympathien auslösen und welche nicht und worin dies jeweils begründet liegen könnte, konstituieren eine (neue) Reflexionsebene und stellen eine ‚Wahrnehmungsgemeinschaft‘ her. Anhand von verschiedenen Reaktionen des Umfelds auf Tim Tammers Verhalten in REISE NACH SUNDEVIT (LPG-Bauern, Kutscher, NVA-Soldat, Polizist,...) und den jeweiligen „Belehrungen“ ließe sich dabei feststellen, ob und wie es sowohl in den Reaktionen der Erwachsenen auf Tim als auch in der Zuschauerreflexion dieser Reaktionen historische Veränderungen geben könnte (z.B. Appelle an den Pioniergeist Tims durch die LPG-Bauern, Ausführungen des Kutschers zur „unzufriedenen Generation“ usw.). Aussagen aus den Filmen werden zudem exemplarisch mit eigenen Vorstellungen abgeglichen, z.B. wenn in MORITZ IN DER LITFAßSÄULE die Katze Moritz im folgenden Dialog anbietet, „ihm das Leben zu erklären“:

Moritz: „Kenne ich, die Erwachsenen müssen immer an einem herumnörgeln. Sie wollen, dass man genauso wird wie sie und das nennen sie dann Erziehung.“

Katze: „Ist es denn so schlimm, ihnen ähnlich zu sein?“

Moritz: „Ein immer glattgekämmtes, artiges Kind, mit sauberen Fingern. (Moritz stöhnt) Das kommt einem doch krank vor. Und dann soll man immer noch so schnell sein, schnell.“ (0:35:21–0:35:45)

Diese Aussagen aus dem Film können mit eigenen Vorstellungen abgeglichen werden, indem man z.B. einen Kommentar aus der eigenen Perspektive zur Erziehung verfassen lässt: Hat Moritz recht? Wie würdest du das Verhalten der Erwachsenen beschreiben? usw.

Insgesamt ist es ein wichtiges Ziel, zu einem ästhetischen Sehen dieser Filme zu befähigen und gleichzeitig ihr Potential der subjektiven Involvierung und individuellen Entwicklung einer historischen Sinnbildung für diese Phase der Vergangenheit zu nutzen. Die Tatsache, dass die Lernenden hierzu kaum realhistorische Kenntnisse der Kontextualisierung haben, ist mit Blick auf die subjektive Involvierung und die eingangs skizzierten Gedächtnisformen in der DDR- Erinnerungskultur sogar ein Plus. So kann zu den ‚historischen Groß-erzählungen‘ zur DDR (Diktaturgedächtnis) und der Erinnerungskultur sowie deren individueller und kommunikativer Befragung (z.B. in den Familien) die konstitutive Widersprüchlichkeit und unaufhebbare Multiperspektivität der DDR-Gesellschaft (Dietrich 2018, XIX) in der filmischen Alterität zunächst angeeignet und dann in der (unterrichtlichen Anschluss-)Reflexion erfahrbar werden.

Fazit: Filmrezeption zwischen historischer Unbestimmtheit und ästhetischer Konkretion

In aktueller geschichtsdidaktischer Perspektive wäre für den Umgang mit DEFA-Spielfilmen leitend, diese inhaltlich und filmsprachlich zu dekonstruieren. Dieser Beitrag betont vor diesem Hintergrund, dass Filmaneignung ein interaktiver Vorgang ist. Mit diesem Fokus stellen Filme aus der DDR, wie der DEFA-Kinderfilm, vollkommen andere Film- und Geschichtserfahrungen dar als Post-DDR-Filme: hier ein ästhetisches Zeugnis aus der Vergangenheit, da eine Gegenwartsfiktion zur Vergangenheit. Damit kommt dem DEFA-Kinderspielfilm im Unterricht eine andere didaktische Funktion zu, auch weil in der kindlichen Aneignung mit Blick auf den historischen Ästhetisierungs- und Fiktionalisierungsgrad (und nicht zuletzt dem staatlichen Erziehungsanspruch) intensivere (historische) Rekonstruktions- und Narrationsleistungen notwendig sind, um Wahrnehmungsalteritäten zu überwinden. Der vorliegende Beitrag hat daher das Wechselspiel aus Kinderfilmfiguren (als Mittler der Geschichte) und der Rolle von kindlicher Erfahrung und Anschauung an den Beispielen MORITZ IN DER LITFAßSÄULE und REISE NACH SUNDEVIT differenziert und argumentiert, dass diese emotionale und ästhetische Verarbeitungsformen von Geschichte bereitstellen, die jenseits der eingangs erwähnten erinnerungskulturellen Normierungen des offiziellen Gedächtnisdiskurses liegen. Die historische (und zunehmend wohl auch erinnerungskulturelle) Unbestimmtheit, in der sich die Kinder zunächst in der Wahrnehmung dieser DEFA-Kinderfilme bewegen, kann daher anders zu einem individuellen Geschichtsbewusstsein und inneren Bildern von Geschichte

beitragen,³ als populäre Post-DDR-Filme wie beispielsweise GOOD BYE LENIN (Regie: Wolfgang Becker, 2003), SONNENALLEE (1999) oder SPUTNIK (2013) dies leisten können.⁴

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf/Sowa, Hubert (Hgg.). 2016. *Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele* (Reihe „Praxis Deutsch“). Velber: Klett/Kallmeyer.
- Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia. 2019. *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Blell, Gabriele/Grünwald, Andreas/Kepser, Matthis/Surkamp, Carola (Hgg.). 2016. *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Blothner, Dirk. 2004. *Filminhalte und Zielgruppen 4 – Generalisierungen und Tendenzen zum Verständnis der Zielgruppenbildung im Kino*. Wirkungspsychologische Analyse der GfK-Paneldaten der Jahre 1998–2002. Berlin: FFA – Filmförderungsanstalt.
- Borries, Bodo von. 2016. „Ästhetisches Vergnügen an und emotionale Verarbeitung von Historie. Ein vernachlässigtes Problem der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte?“ In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hgg.). *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. Berlin: Lit-Verlag, 53–76.
- Brücks, Arne/Wegener, Claudia (Hgg.) 2009. „Filmerleben von Kindern und Jugendlichen. Eine HFF-Studie“. In: Schäfer, Horst (Hg.). *Lexikon des Kinder- und Jugendfilms*. Meitingen: Corian. (Loseblattsammlung)
- Dietrich, Gerd. 2018. *Kulturgeschichte der DDR*. Band 1. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Donald, Stephanie Hemelryk/Wilson, Emma/Wright, Sarah (Hgg.) 2017. *Childhood and Nation in Contemporary World Cinema: Borders and Encounters*. London: Bloomsbury Academic.

³ Bodo von Borries hat in Konsequenz seiner jahrzehntelangen empirischen Studien im Feld der Geschichtsdidaktik immer wieder auf die Bedeutsamkeit emotionaler und ästhetischer Komponenten historischen Lernens hingewiesen (zuletzt: von Borries 2016).

⁴ Weitere, für die Schulkinowochen entwickelte und daher eher praktische Ideen zum Umgang mit DEFA-Kinderfilmen finden sich bei König et al. (1998).

- Drews, Albert (Hg.). 2008. *Zeitgeschichte als TV-Event. Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im deutschen Fernsehfilm*. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie.
- Erl, Astrid. 2011. *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Frederking, Volker. 2012. „Symmedialer Literaturunterricht“. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hgg.). *Taschenbuch des Deutschunterrichts. 3 Bde. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 535–566.
- Führer, Carolin (Hg.) 2016. *Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen kulturellen und literarischen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grodal, Torben. 2009. *Embodied Vision: Evolution, Emotion, Culture and Film*. Oxford: Oxford University Press.
- González de Reufels, Delia/Greiner, Rasmus/Pauleit, Winfried (Hgg.). 2012. *Film und Geschichte. Produktion und Erfahrung von Geschichte durch Bewegtbild und Ton*. Berlin: Bertz und Fischer.
- Gottlieb, Eli/Wineburg, Sam. 2012. „Between Veritas and Communitas: Epistemic Switching in the Reading of Academic and Sacred History“. *Journal of the Learning Sciences* 21.1: 84–129.
- Habermas, Jürgen. 1998. *Die postnationale Konstellation. Politische Essays*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hacker, Michael/Maiwald, Stephanie/Staemmler, Johannes u. a. (Hgg.). 2012. *Dritte Generation Ost. Wer wir sind, was wir wollen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hartung, Anja/Vollbrecht, Ralf/Dallmann, Christine (Hgg.) 2018. *Körpergeschichten. Körper als Fluchtpunkte medialer Biografisierungs-praxen*. Baden-Baden: Nomos.
- Klausmeier, Kathrin. 2017. „Die DDR war keine Diktatur!? Ergebnisse einer empirischen Studie zu den Vorstellungen Jugendlicher von der DDR.“ In: Armin-Rosenthal, Anna von/Hüttmann, Jens (Hgg.). *Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR*. Berlin: Metropol, 88–99.
- Kepser, Matthis (Hg.). 2011. *Fächer der schulischen Filmbildung*. München: kopaed.
- König, Ingelore/Wiedemann, Dieter/Wolf, Lothar (Hgg.). 1998. *Alltagsgeschichten. Arbeiten mit DEFA-Kinderfilmen*. München: kopaed.
- Koschorke, Albrecht. 2012. *Wahrheit und Erfindung: Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Kühberger, Christoph (Hg.) 2013. *Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm“*. Empirische Befunde- Diagnostische Tools- Methodische Hinweise. Innsbruck, Wien/Bozen: Studienverlag.
- Lury, Karen. 2010. *The Child in Film. Tears, fears and fairy*. London: Tales.

- Maiwald, Klaus. (Hg.). 2019. *Intermedialität. Formen - Diskurse - Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias. 2007. *Jugend-Werte-Medien. Die Studie*. Weinheim: Beltz.
- Moller, Sabine. 2018. *Zeitgeschichte sehen. Die Aneignung von Vergangenheit durch Filme und ihre Zuschauer*. Berlin: Bertz und Fischer.
- Nieding, Gerhild/Ritterfeld, Ute. 2008. „Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen“. In: Petermann, Franz/ Schneider, Wolfgang (Hgg.). *Angewandte Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 331–388.
- Niethammer, Lutz. 2006. „Drei Fronten, ein Fehlschlag und das Unbewusste der Aufklärung.“ In: Frei, Norbert (Hg.). *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Geschichte des 20. Jahrhunderts?* Göttingen: Wallstein. 108–115.
- Ohler, Peter/ Nieding, Gerhild. 2012. „Medien und Entwicklung“. In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hgg.). *Entwicklungspsychologie*. 7., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim/Basel: Beltz. 705–719.
- Protzner, Wolfgang/Hoppert, Brigitte (Hgg.). 1986. *Geschichtsbewusstsein aus der Glotze? Eine Bestandsaufnahme der fachdidaktischen Diskussion zum Thema „Geschichte und Fernsehen“*. München: Tuduv-Verlagsgesellschaft.
- Rüsen, Jörn. 2000. „Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken“. In: Grütter, Theodor/Rüsen, Jörn (Hgg.). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Köln u.a.: Böhlau, 3–26.
- Sabrow, Martin. 2009. „Die DDR erinnern“. In: Sabrow, Martin (Hg.). *Erinnerungsorte der DDR*. München: Verlag C.H. Beck. 11–28.
- Schäfer, Horst. 2014. „Filmsprache und Filmanalyse in der Medienpädagogik“. *Medienwelten-Zeitschrift für Medienpädagogik* 3: 92–118.
- Schmidt, Frederike/Winkler, Iris. 2015. „An informelles Filmwissen anknüpfen! Empirische Befunde zum Spielfilmverstehen von Schülerinnen und Schülern“. *Didaktik Deutsch* 38: 80–96.
- Schroeder, Klaus/Deutz-Schroeder, Monika. 2008. *Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern*. München: Verlag Ernst Vögel.
- Sommer, Andreas. 2010. *Geschichtsbilder und Spielfilme. Eine qualitative Studie zur Kohärenz zwischen Geschichtsbild und historischem Spielfilm bei Geschichtsstudierenden*. Berlin: LIT.
- Stewen, Christian. 2011. *The cinematic child: Kindheit in filmischen und medienpädagogischen Diskursen. Zu Figurationen von Kindheit in filmischen und medienpädagogischen Diskursen*. Marburg: Schüren.
- Wegener, Claudia. 2010. „Identität“. In: Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia (Hgg.) *Handbuch Mediensozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag. 55–64.
- Wegener, Claudia/Brücks, Arne. 2010. „Genre, Themen, Emotionen. Eine Studie zum Filmerleben von Kindern und Jugendlichen“. *Kinder- und Jugendfilm Korrespondenz* 31.121: 43–46.

- Wehen, Britta Almut. 2012. „*Heute gucken wir einen Film*“. Eine Studie zum Einsatz von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Welzer, Harald (Hg.). 2001. *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*, Hamburg: HIS Verlagsgesellschaft.
- Wright, Sarah. 2013. *The Child in Spanish Cinema*. Manchester: Manchester University Press.

Filme

- DIE BLECHTROMMEL. Regie: Volker Schlöndorff. BRD/Frankreich 1979.
- GERMANIA ANNO ZERO. Regie: Roberto Rossellini. Italien 1948 (Deutscher Titel: DEUTSCHLAND IM JAHRE NULL).
- GOOD BYE LENIN. Regie: Wolfgang Becker. Deutschland 2003.
- DIE INSEL DER SCHWÄNE. Regie: Hermann Zschoche. DDR 1981/82. URL: http://flimmerkiste.bplaced.net/insel_schwane.htm (letzter Zugriff: 27.11.2019).
- IVANS KINDHEIT. Regie: Andrei Tarkowski. UdSSR 1962 (Originaltitel: *Иваново детство*).
- MORITZ IN DER LITFAßSÄULE. Regie: Rolf Losansky. DDR 1983. URL: http://flimmerkiste.bplaced.net/moritz_litfassaeule.htm (letzter Zugriff: 27.11.2019) und <https://www.defa-stiftung.de/filme/filmsuche/moritz-in-der-litfassaeule/> (letzter Zugriff: 27.11.2019).
- SONNENALLEE. Regie: Leander Haußmann. Deutschland 1999.
- SPUTNIK. Regie: Markus Dietrich. Deutschland 2013.