



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Jeder Mann stirbt, aber nicht jeder hat wirklich gelebt“ –
Zur Kontextualisierung und Didaktisierung von
Historienfilmen im Geschichtsunterricht am Beispiel der
Darstellung des schottischen Freiheitskampfes im Film
„Braveheart“

verfasst von / submitted by

Stefan Galas BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 344 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Englisch UF Geschichte,
Sozialkunde, Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Werner Michael Schwarz, Privatdoz.

Danksagung

Zu allererst bedanke ich mich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer, Herrn Mag. Dr. Werner Michael Schwarz, für die ausgezeichnete Betreuung meiner Arbeit und seine zahlreichen Hilfestellungen, angefangen bei der Themenfindung, über die Konkretisierung des Themas, bis hin zur Finalisierung. Ebenso sage ich danke für seine Geduld, als es unerwarteter Weise zu einer mehrmonatigen Verzögerung kam.

Ich bedanke mich auch bei meinen Eltern für die langjährige (auch finanzielle) Unterstützung, Geduld und umfangreiche Bildung in meiner Kindheit und Jugend, die ich erst in den letzten Jahren wirklich erkannt und zu schätzen gelernt habe.

Weiters bedanke ich mich vielmals bei meiner Freundin, Sophie-Unica Jonak, für ihr Verständnis und ihre Geduld, als ich während des Herbstes aufgrund von voller Lehrverpflichtung und Diplomarbeit kaum Zeit für sie hatte, und unsere Hunde fast durchgehend bei ihr „geparkt“ waren. Sie hat mir in dieser Zeit enorm den Rücken freigehalten. Außerdem vielen Dank für die Hilfe mit dem riesigen Berg an Literatur!

Für das rasche Korrekturlesen danke ich besonders meinem Vater Herbert Galas und Eva Filice, ebenso wie Fabian Kuhn und Sabina Smits für ihre diversen Hilfestellungen und Motivationen (und Chauffeurdienste zu den diversen Bibliotheken), der Privatdruckerei Sebastian Liebhart und Dana Kagan für die Hilfe bei der Formatierung. Zu guter Letzt auch noch vielen Dank bei allen anderen Freunden für ihre endlose Geduld und Verständnis für meinen übervollen Terminkalender und meine häufig sehr fragwürdige Laune in dieser Zeit.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Einführung zum Medium Film – Film als Medium	4
2.1 Einführung in die Filmtheorie und Filmanalyse	4
2.2 Historienfilme und ihre Definition	13
2.3 Zwischenergebnis	16
3 Filmdidaktische Grundlagen – Film als Quelle	18
3.1 Geschichte und Entwicklung der Filmdidaktik	18
3.2 Aktuelle Ansätze der Filmdidaktik	23
3.3 Kompetenzen und Verankerung im Lehrplan	30
3.4 Kritik an der Nutzung von Filmen im Unterricht	36
3.5 Zwischenergebnis	39
4 William Wallace und seine Verklärung als Held des Mittelalters	41
4.1 William Wallace im historischen Kontext	42
4.2 William Wallace im Film „Braveheart“	50
4.3 Produktion des Films	59
4.4 Gegenüberstellung der historischen und der filmischen Persönlichkeit.....	61
4.5 Zwischenergebnis	66
5 Theoretische Anwendungsmöglichkeiten im Geschichtsunterricht am Beispiel „Braveheart“	68
5.1 Kontextualisierung des Filmmaterials.....	68
5.1.1 Intention des Films	68
5.1.2 (Erzähl-)Technik des Films	73
5.1.3 Motive des Films.....	80
5.2 Didaktisierung des Filmmaterials	85
5.2.1 Methoden der Filmdidaktik	85
5.2.2 Methoden für den Einsatz von Film im Geschichtsunterricht.....	91
6 Conclusio und Ausblick.....	103
Literaturverzeichnis.....	107
Appendix	117
Zusammenfassung.....	118
Abstract.....	120

1 Einleitung

Jede Kultur hat Freiheitskämpfer, sei es Mahatma Gandhi in Indien, Ernesto Che Guevara in Kuba oder Andreas Hofer in Österreich. Solche Nationalhelden prägten das kulturelle Gedächtnis von Nationen über Generationen hinweg.¹ Besondere Bekanntheit erlangte der Schotte William Wallace durch die Aufbereitung seines Lebens und Freiheitskampfes im weltweit erfolgreichen US-amerikanischen Blockbuster „Braveheart“ von 1995. Das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit ist es zu eruieren, inwiefern historische Blockbuster wie „Braveheart“ für den modernen Geschichtsunterricht nutzbar sind.

Die Diplomarbeit gliedert sich in vier Hauptkapitel. Zu Beginn der Arbeit, der Einführung zum Medium Film, soll ein kurzer Überblick zu der historischen und aktuellen Filmtheorie und Filmanalyse gegeben werden. Hierbei liegt der Fokus auf Filmen mit historischem Bezug, deren Inhalt auf geschichtlichen Ereignissen basiert. Es werden Grundbegriffe der Filmanalyse erklärt und voneinander unterschieden, beispielsweise „story“, „plot“, „Genre“, „Montage“ oder „Mise en Scène“. Ebenso werden narrative Einheiten, Schnitttechniken, Einstellungsgrößen und Kameraperspektiven erklärt. Im zweiten Teil des Kapitels werden verschiedene Definitionen für die Kategorie „Historienfilm“ einander gegenübergestellt. Es wird gezeigt, dass Historienfilme die Vergangenheit zwar einerseits erfahrbar machen, andererseits aber häufig der Narrationsstruktur des Dramas folgen und mit Klischees arbeiten.

Darauffolgend wird zunächst auf die Geschichte und die Entwicklung der Filmdidaktik sowie ihre aktuellen Ansätze eingegangen. Es wird geschildert, wie Filme von zahlreichen Pädagoginnen und Pädagogen zu Beginn des 20. Jahrhunderts grundsätzlich als potenziell schädlich und gefährlich für Jugendliche eingeschätzt wurden und erst viele Jahrzehnte später ihren Weg in die Schulen fanden. Auch heute ist die Situation an deutschen und österreichischen Schulen hinsichtlich Akzeptanz und technischer Ausstattung sehr unterschiedlich. Im Hinblick auf Kapitel fünf sind hier ebenfalls eine mögliche Verankerung

¹ vgl. Jan Assmann: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Jan Assmann, Tonio Hölscher (Hg.): Kultur und Gedächtnis (Frankfurt/Main 1988) 9.

im Lehrplan und die für die Filmdidaktik vorgeschlagenen Kompetenzen enthalten. Ebenso wird die Kritik an der Nutzung von Filmmaterial im Unterricht thematisiert. Spielfilme legen den Fokus meist eher auf eine dramaturgisch spannende Erzählung und kommerziellen Erfolg, während Dokumentation von Schülerinnen und Schülern häufig als eher langweilig empfunden werden. Eine Erweiterung des Wissens der Schülerinnen und Schüler über ein bestimmtes Thema scheint durch den Einsatz von Filmen kaum zu erreichen zu sein.

Kapitel vier widmet sich der Hauptfigur des in dieser Arbeit thematisierten Filmes² „Braveheart“, William Wallace, und dessen Verklärung als Held des Mittelalters. Zunächst wird die historische Person des schottischen Nationalhelden erläutert, sofern dies anhand überlieferter Quellen möglich ist. Ebenso wird seine Darstellung im Film „Braveheart“ beschrieben. Es wird auch ein Einblick in die Produktion des Films geboten, um darauffolgend eine Gegenüberstellung des historischen und des filmischen Charakters darzulegen und mögliche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede aufzuzeigen. Im Zuge dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass von der überlieferten Geschichte lediglich die wichtigsten Eckpfeiler im Film enthalten sind und zahlreiche Details, Personen und Ereignisse verändert oder erfunden wurden.

Das anschließende Kapitel verfolgt das Ziel, Einblick in theoretische Anwendungsmöglichkeiten des Films im Geschichtsunterricht zu geben. Hier spielen besonders die Kontextualisierung und die Didaktisierung des Filmmaterials eine Rolle. Es wird gezeigt, welche Intentionen, Techniken und Motive im Film „Braveheart“ enthalten sind. Es wird unter anderem die Frage behandelt, ob „Braveheart“ zur Kategorie „Historienfilm“ gezählt werden kann oder eher ein klassischer US-amerikanischer Blockbuster ist. Es werden auch mögliche politische Implikationen rund um die Jahre 1994 (Entstehung von „Braveheart“) und 1995 (Veröffentlichung von „Braveheart“) genannt, die entweder Einfluss auf die Entstehung des Filmes hatten oder auf die der Film Einfluss hatte. Ebenso wird auf Methoden der Filmdidaktik und auf mögliche Einsatzmöglichkeiten von Filmen im Geschichtsunterricht eingegangen. Hier werden mehrere Modelle

² Der Begriff „Film“ wird im Folgenden für alle unterschiedlichen Formen des bewegten Bildes und unterschiedlicher Trägermedien verwendet.

beziehungsweise konkrete Unterrichtsmethoden gezeigt und beispielhaft auf „Braveheart“ angewandt.

Schlussendlich sollen die Fragen geklärt werden, inwiefern ein im historischen Setting angesiedelter Film wie „Braveheart“ durch Vermittlung und Didaktisierung historischen Wissens im Geschichtsunterricht genützt werden kann. Weiters soll geklärt werden, welche Problemstellungen die Nutzung von (Historien-) Filmen im Geschichtsunterricht mit sich bringt und welche positiven pädagogischen Aspekte solche Filme zum Geschichtsunterricht beitragen können.

2 Einführung zum Medium Film – Film als Medium

Zu Beginn dieser Arbeit ist es erforderlich, zunächst die wichtigsten Grundbegriffe des Films und der Filmtheorie zu klären. Aufgrund der Thematik der Arbeit und im Hinblick auf die schlussendlich zu beantwortenden Leitfragen liegt der Fokus hier vor allem auf technischen und stilistischen Aspekten und Begrifflichkeiten. Anschließend wird aufgrund des Fokus dieser Arbeit auf den Film „Braveheart“ der Begriff „Historienfilm“ näher erklärt.

2.1 Einführung in die Filmtheorie und Filmanalyse

Als Einstieg in die Thematik der Filmtheorie, auch wenn diese im Zuge dieser Arbeit nur sehr oberflächlich behandelt werden kann, muss man zunächst die Frage klären, was Film überhaupt ist. Eine erste, wenngleich aus heutiger Sicht etwas archaisch anmutende Definition, bezieht sich auf die Herkunft des englischen Wortes „film“ vom altenglischen „fylmen“, das so viel wie „Häutchen“ bedeutet. Die Nutzung dieses Wortes geht auf die Anfänge der Fotografie und die damals für Fotografie benutzten Materialien zurück, die später auch für Bewegtbilder verwendet wurden.³

Eine zweite mögliche Definition von Film ist jene von

bewegte[n] Bilder[n], die für ein Eintritt zahlendes Publikum mit einem Projektor auf eine Leinwand projiziert werden, also alle für das Kino produzierten Szenen bewegter Bilder. Diese Definition schließt sowohl analoge als auch digitale Formen der Projektion ein, allerdings schließt sie alle ausschließlich für das Fernsehen oder das Internet produzierten bewegten Bilder aus.⁴

Daraus kann geschlossen werden, dass Film unter anderem auch durch die gemeinsame Rezeption in einer Gruppe bestimmt wird.

³ vgl. Richard *Rongstock*, Film als mentalitätsgeschichtliche Quelle. Eine Betrachtung aus geschichtsdidaktischer Perspektive (Berlin 2011) 32.

⁴ *Rongstock*, Film als Quelle, 32.

Es gibt aber vermehrt auch Definitionen, die den Begriff Film vom Kino und dem gemeinsamen Rezipieren lösen, beispielsweise folgende Definition von Knut Hickethier:⁵

Der Film als Produktform hat mit dem Entstehen von Fernsehen und Video seine eindeutige Zuordnung zum Kino verloren. Filme werden auch für das Fernsehen hergestellt und im Videobereich (Kassettenabspiel, -verleih und -vertrieb) abgesetzt. Mit dem Begriff der Audiovision (der die elektronischen Produktionsverfahren einschließt) wird der in den letzten Jahrzehnten zu beobachtenden Tendenz der wirtschaftlichen, medienpolitischen und produktionsästhetischen Verschmelzung der getrennten Medien Kino, Fernsehen und Video Rechnung getragen.⁶

Auch diese Definition ist heutzutage selbstverständlich nicht mehr völlig zeitgemäß, da mittlerweile auch das Internet und dessen Distributionsmöglichkeiten einen wichtigen Faktor darstellen. Der Konsum von Filmen im Kino ist heute nur noch ein „Teil einer intermedialen Verwertungskette“⁷.

Im englischen Sprachraum gibt es auch die Unterscheidung zwischen den Begriffen „film“ und „movie“. In einem „film“ können die Bilder selbst einen Teil der Geschichte erzählen, unabhängig von Sprache. Ein „movie“ oder auch „narrative film“ erzählt eine vollständige Geschichte, die sequenziell und/oder kausal zusammenhängend ist.⁸ Der amerikanische Autor und Kritiker John Howard Lawson versuchte 1967 „film“ folgendermaßen zu definieren: „A film is an audiovisual conflict; it embodies time-space relationships; it proceeds from a premise, through a progression, to a climax or ultimate term of the action.“⁹ Hier muss allerdings angemerkt werden, dass diese Definition laut Bernard F. Dick eben nicht „film“ sondern „movie“ beschreibt. „film“ ist schlussendlich ein Überbegriff, „movie“ eine seiner Unterkategorien.¹⁰

Im Hinblick auf „narrative film“ oder „movie“, der eine Geschichte erzählt, muss man zwischen den Begriffen Story und Plot unterscheiden. Die Story ist die Geschichte, die erzählt wird, also der chronologische Ablauf der Geschehnisse. Der Plot hingegen stellt die kausale

⁵ Rongstock, Film als Quelle, 33.

⁶ Knut Hickethier, Film- und Fernsehanalyse (Weimar 2007) 8.

⁷ Knut Hickethier, Genretheorie und Genreanalyse. In: Jürgen Felix (Hg.), Moderne Film Theorie (Mainz 2001) 62-96, hier: 64.

⁸ vgl. Bernard F. Dick, Anatomy of Film (Bedford/St. Martin's 42002) 5f.

⁹ John Howard Lawson, Film: The Creative Process (New York 1967) 292.

¹⁰ vgl. Dick, Anatomy, 6.

Verknüpfung und die Motivation des Geschehens dar.¹¹ Ergänzend kann hier gesagt werden, dass jene Elemente, die vom Zuschauer geistig ergänzt werden, zur Story zählen.¹² Der Plot andererseits besteht aus den Inhalten, die auf bestimmte Weise gezeigt werden und der Art und Weise, wie diese Inhalte durch Montage miteinander verknüpft sind.¹³ Dazu gehören auch die extradiegetische Filmmusik und der Vor- und Abspann.¹⁴

Wenn man versucht, den fiktionalen Film zu kategorisieren, kommt man nicht um den Begriff „Genre“ herum¹⁵, dessen Typologie sich aus jener des Theaters und des Epos entwickelte. Den Begriff Genre kann man als ein „spezifisches Erzählmuster mit stofflich-motivlichen, dramaturgischen, formal-strategischen, stilistischen, ideologischen Konventionen und einem festgelegten Figureninventar“¹⁶ definieren. So entwickelte sich aus Abenteuergeschichten beispielsweise der Abenteuerfilm, aus dem sich wiederum der Western entwickelte.¹⁷ Im Western geht es um „den großen amerikanischen Traum von individueller Freiheit“¹⁸, „zur tatsächlichen US-amerikanischen Geschichte [hat er] [...] meist nur ein sehr indirektes Referenzverhältnis.“¹⁹ Inwieweit dieser Umstand mit dem in dieser Arbeit behandelten Film „Braveheart“ zusammenhängt, wird in Abschnitt 5.1.3 gezeigt werden.

Laut Werner Faulstich wird zwischen der Filmsemiotik, die den Film als Zeichensystem versteht, und der Filmtheorie, die ästhetische Theorien zu Film und Film als Medium liefert, unterschieden. Ihm zufolge gehen Filmtheorien auf die entstandene Notwendigkeit, den Film als Kunstwerk zu etablieren zurück.²⁰ Die frühesten Filmtheorien fallen somit in die Zeit zwischen der Erfindung des Langfilms, mit der die eigene künstlerische Qualität des Films deutlich wurde, und dem Ende der Ära des Stummfilms. 1916 erschien beispielsweise von Hugo Münsterberg eine der ersten modernen Filmtheorien, „Das Lichtspiel. Eine

¹¹ vgl. Werner *Faulstich*, Einführung in die Filmanalyse (Tübingen ⁴1994) 139.

¹² vgl. Anton *Fuxjäger*, Film- und Fernsehanalyse. Einführung in die grundlegende Terminologie. Lernheft zur Lehrveranstaltung. Universität Wien, SommerSemester 2007 (2007), online unter <http://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:105927/bdef:Content/get> (02.01.2020), 14.

¹³ vgl. Lothar *Mikos*, Film- und Fernsehanalyse (Stuttgart 2008) 107.

¹⁴ vgl. *Fuxjäger*, Film- und Fernsehanalyse, 14.

¹⁵ vgl. *Rongstock*, Film als Quelle, 37.

¹⁶ Werner *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse (München 2002), 28.

¹⁷ vgl. *Rongstock*, Film als Quelle, 40.

¹⁸ Sigrid *Lange*, Einführung in die Filmwissenschaft (Darmstadt 2007), 98

¹⁹ *Rongstock*, Film als Quelle, 43.

²⁰ vgl. *Faulstich*, Filmanalyse (Tübingen ⁴1994) 47.

psychologische Studie“. In den 1920er Jahren entstanden diverse Essays russischer Theoretiker wie Sergei Eisenstein, die sich der Montage und der Ästhetik des Films widmeten.²¹ Neuere Filmtheorien übernehmen gerne passende Kategorien zur Filmanalyse aus ähnlichen Künsten wie Malerei und Fotografie (Bildkomposition, Perspektive, Licht, Farbgebung), Literatur (Plot, Handlung, Figurencharakteristik, Spannungsbogen) oder Musik (Komposition, Rhythmus). Sie wenden sich gleichzeitig von ästhetischen und technischen Modellen ab und integrieren stattdessen eher Bereiche wie Kulturwissenschaft, Psychologie und Philosophie.²²

Die soeben erwähnte Montage war der Mittelpunkt der Theorien der russischen Filmkünstler wie Eisenstein, Pudovkin oder Vertov. Im Grundprinzip geht es hier darum, einen bereits aufgenommenen Film im Nachhinein zu schneiden und neu zusammenzusetzen. Sie kann mit Hilfe von Vor- und Rückblenden, Straffung und Beschleunigung nicht nur die Rolle des Erzählers übernehmen, sondern setzt sich auch über raumzeitliche Kontinuität hinweg. Eine Variante der Montage ist die Parallelmontage²³, die später in diesem Abschnitt erklärt wird.

Heutzutage gibt es insbesondere in US-amerikanischen Produktionen genaue Regeln für Montage, die das Ziel haben, den Schnitt praktisch unsichtbar zu machen. Demnach wird eine Szene mit einer eröffnenden Szenentotalen begonnen (dies nennt man auch Establishing Shot). Im Falle einer sehr langen Szene kann es zusätzlich auch Re-Establishing Shots geben. Wenn die Kameraperspektive gewechselt wird, muss die Änderung mindestens 30° betragen, um sogenannte Jump Cuts, also plötzliche Bildbewegungen, zu vermeiden. Gleichzeitig darf der Perspektivenwechsel auch nicht mehr als 180° betragen, weil die in der Szene handelnden Personen sonst scheinbar ihre Position wechseln.²⁴

André Bazin kritisierte an der Montage, dass sie den Zuschauer manipulierte, indem sie der Realität etwas hinzufüge. Er selber war ein Anhänger der Mise en Scène, die die Realität nur

²¹ vgl. *Lange*, Einführung in die Filmwissenschaft, 21-23.

²² vgl. *Lange*, Einführung in die Filmwissenschaft, 47.

²³ vgl. *Lange*, Einführung in die Filmwissenschaft, 54.

²⁴ vgl. Nils *Borstnar*, Eckhard *Pabst*, Hans Jürgen *Wulff*, Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft (Konstanz 2002) 138.

enthüllt und Interpretationen des Publikums erfordert.²⁵ Bei Mise en Scène, dem ältesten Ausdrucksmittel des Films, geht es um die Komposition des Bildes an sich, ungeachtet von Schnitt- oder Kameratechniken.²⁶

Aus der Montage (und hier wiederum ursprünglich aus dem Theater und der Narratologie) stammen die Begrifflichkeiten, mit denen die narrativen Einheiten eines Filmes gegliedert werden können: Einstellung, Szene und Sequenz.²⁷ Mithilfe der Montage werden diese Elemente zu einem Film kombiniert.²⁸ Genau genommen gibt es mit dem Einzelbild (engl. frame) noch ein viertes, das kleinste Element.²⁹

Die nächstgrößere Einheit nach dem Einzelbild ist die Einstellung (engl. shot, take). Eine Einstellung ist technisch definiert als der Abschnitt eines Filmes, der zwischen dem Auf- und Abblenden des Kameraobjektivs liegt³⁰, oder vereinfacht gesagt ein „Filmausschnitt, der ohne Unterbrechung aufgenommen wurde.“³¹

Eine „Szene ist eine Handlungseinheit“³², die „durch mehrere Einstellungen an einem Handlungsort“³³ spielt. In einer Szene besteht ein „Zusammenhang von Zeit, Ort und Figuren“.³⁴

Eine Sequenz ist semantisch definiert als „die kleinste inhaltlich zusammengehörende Einheit, die in sich eine gewisse Abgeschlossenheit darstellt.“³⁵ Sie besteht üblicherweise aus mehreren Einstellungen, wobei die Entscheidung, was inhaltlich zusammengehört, in erster Linie der Person zufällt, die den Film analysiert.³⁶ Sequenzen müssen „nicht kontinuierlich an

²⁵ vgl. *Lange*, Einführung in die Filmwissenschaft, 55.

²⁶ vgl. *Borstnar* et al., Film- und Fernsehwissenschaft, 97f.

²⁷ vgl. *Lange*, Einführung in die Filmwissenschaft, 56.

²⁸ vgl. Bernd *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht – Formate, Methoden, Ziele (St. Ingbert 2016) 151.

²⁹ vgl. Kristina *Wacker*, Filmwelten verstehen und vermitteln. Das Praxisbuch für Unterricht und Lehre (Konstanz/München 2017) 116.

³⁰ vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 152.

³¹ *Wacker*, Filmwelten, 116.

³² *Lange*, Einführung in die Filmwissenschaft, 56.

³³ *Wacker*, Filmwelten, 116.

³⁴ *Wacker*, Filmwelten, 116.

³⁵ *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 154.

³⁶ vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 154.

einem Ort und in einer Zeit spielen. Stattdessen stehen sie in einem gedanklichen Zusammenhang.“³⁷

Wie bereits erwähnt wurde, werden diese Elemente mittels der Montage zu einem Film zusammengeschnitten. Es gibt zahlreiche Arten des Schnitts, von denen einige folgend vorgestellt werden:

- Der Anschlussschnitt (Continuity Cut) folgt der Linie der Bewegung und der Handlung so, dass der Eindruck der Kontinuität zwischen beiden Bildern entsteht.
- Die Alternation (Cross Cut oder Parallel Cut) synthetisiert zwei verschiedene Handlungen, zwischen denen hin- und her geschnitten wird.³⁸

Durch den Parallel Cut, der zuvor bereits unter der Bezeichnung „Parallelmontage“ erwähnt wurde, können gleichzeitig stattfindende Ereignisse parallel zueinander erzählt werden.³⁹

Wie in Abschnitt 5.1.2 gezeigt werden wird, kommt eine solche Parallelmontage an prominenter Stelle auch im Film „Braveheart“ vor.

- Der Match Cut verbindet zwei verschiedene Handlungsstränge so, dass die beiden Bilder grafische Übereinstimmungen haben und der Eindruck einer grafisch verursachten Kontinuität entsteht.
- Der Jump Cut verbindet zwei Bilder, die auf gleicher Kameraachse in verschiedener Kameradistanz ein gleiches Objekt zeigen. Es entsteht der Eindruck des Bildsprungs und einer visuell-technischen Diskontinuität. Der Jump Cut war im Hollywood-System strikt untersagt und wurde erst in den Neuen Wellen des Kinos der sechziger Jahre üblicher.
- Der thematische Schnitt (Thematic Cut, Montage Cut) verbindet Bilder verschiedener Personen oder Objekte, die nicht durch die Einheit der Szene gebunden sind. Das Ziel dieser Montagen ist es, ein Thema zu entfalten oder visuell ein Argument zu finden.⁴⁰

Wie gesagt gibt es noch diverse weitere Schnitttechniken wie den „Cutaway“, die „komparative Montage“ oder den „kompilativen Schnitt“⁴¹, auf die hier aber aus Platzgründen nicht weiter eingegangen wird.

Kameraperspektiven und Einstellungsgrößen sind weitere wichtige Faktoren. Die Kameraperspektive steht hier für den Winkel, den die Kamera in Bezug auf das gefilmte

³⁷ Wacker, Filmwelten, 116.

³⁸ Borstnar et al., Film- und Fernsehwissenschaft, 140.

³⁹ vgl. Wacker, Filmwelten, 90.

⁴⁰ Borstnar et al., Film- und Fernsehwissenschaft, 141.

⁴¹ vgl. Borstnar et al., Film- und Fernsehwissenschaft, 141.

Objekt einnimmt. Hier kann man grob betrachtet drei Perspektiven unterscheiden: Übersicht bzw. Vogelperspektive, Normalansicht und Untersicht.⁴² Bei ersterer, die auch Aufsicht genannt wird, „blickt der Zuschauer von oben auf das Geschehen“.⁴³ Die Normalansicht entspricht meist der Augenhöhe der Figuren und demnach auch der Augenhöhe der Zuschauer. Die Untersicht, die stellenweise auch als Froschperspektive bezeichnet wird, stellt gewissermaßen das Gegenteil der Übersicht dar: Die Kamera zeigt das Geschehen von unten.⁴⁴

„Kameraperspektiven sind im Film [...] ein wichtiges gestalterisches Mittel, weil sie vom Betrachter oder der Betrachterin einen bestimmten Blick auf das dargestellte Objekt erzwingen.“⁴⁵ Neben Größenverhältnissen oder Positionen werden dadurch auch Wertungen (auf jemanden herabblicken, zu jemandem aufsehen, etc.) konnotiert.⁴⁶

Der andere genannte Faktor ist die Einstellungsgröße, die vereinfacht gesagt angibt, wie weit Kamera und Objekt voneinander entfernt sind und wie groß ein bzw. wie viel von einem Objekt im Bild zu sehen ist. Es werden neun unterschiedliche Einstellungsgrößen unterschieden⁴⁷, die für unterschiedliche Zwecke eingesetzt werden:

[...] eine Sequenz wird beispielsweise eröffnet durch eine Abfolge von Total- zu Nahaufnahmen, um den Schauplatz und seine Figuren vorzustellen. Eine Panoramaaufnahme kann beispielsweise Landschaft selbst zum Gegenstand der Betrachtung machen, die eine eigene Bedeutung für die Geschichte hat. In der Halbtotale stehen Figuren und der sie umgebende Raum in einem weitgehend gleichberechtigten Verhältnis. Die Halbnahe scheint dafür prädestiniert zu sein, Beziehungen zwischen Figuren zu bezeichnen, etwa Intimität, Zuneigung, Distanznahme. Die Großaufnahme (Close-up) hat innerhalb der Erzählkonventionen des Kinos verschiedene Funktionen übernommen: Sie stellt häufig eine Form von Intimität nicht nur zwischen Filmfiguren, sondern auch zwischen Rezipienten und den Charakteren des Films her. Die Fokussierung des Gesichtes und sämtlicher Codes der Mimik macht mentale Prozesse der Filmfigur sichtbar [...].⁴⁸

Kristina Wacker erklärt darüber hinaus, dass in Panoramaaufnahmen Figuren kaum erkennbar sind. Stattdessen bekommt der Zuschauer einen Überblick über den

⁴² vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 164.

⁴³ *Wacker*, Filmwelten, 139.

⁴⁴ vgl. *Wacker*, Filmwelten, 139.

⁴⁵ vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 165.

⁴⁶ *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 165.

⁴⁷ vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 166.

⁴⁸ *Borstnar et al.*, Film- und Fernsehwissenschaft, 90.

Handlungsraum. In der Totalen sind die Figuren ebenfalls ein untergeordneter Teil des Handlungsraumes, sind aber erkennbar. Die Totale soll Elemente sichtbar machen, die der Zuschauer benötigt, um der weiteren Handlung zu folgen. Die Halbtotale rückt die Figuren oder Objekte in den Mittelpunkt und eignet sich zum Beispiel für das Zeigen von Körpersprache. Schließlich erwähnt sie auch noch die Amerikanische Einstellung, auch knee shot genannt, in der die Figuren vom Kopf bis zum Oberschenkel gezeigt werden. Diese Kameraeinstellung wurde für Duellszenen im Westerngenre erfunden.⁴⁹

Ein ganz anderer, aber ebenso wichtiger Punkt sind narrative Grundstrukturen. Die Narration besteht einerseits aus der Anordnung einzelner Sequenzen, andererseits aus der Gestaltung der Figuren, der Protagonisten, deren Aktionen und Erlebnisse und dem Abschluss der Handlung. Es gibt mehrere narrative Strukturen, von denen drei folgend kurz vorgestellt werden:⁵⁰

Erstens gibt es die episodische Struktur. Hier werden in sich geschlossene Einheiten aus einzelnen Sequenzen oder Sequenzgruppen gebildet. Diese Einheiten sind im Kontext des Gesamtfilmes voneinander weitgehend unabhängig. Beispiele für diese Struktur sind Fernsehnachrichten, Episodenfilme und manche aktuelle Geschichtsdokumentationen. Man muss allerdings beachten, dass durch die Reihung der einzelnen Einheiten bewusst oder unbewusst Wertungen vorgenommen werden können.⁵¹

Zweitens gibt es die chronologische Struktur. Geschichtliche Ereignisse werden „linear nach ihrer zeitlichen Abfolge erzählt.“⁵² Der Zeitstrahl dient der Strukturierung, es variieren jedoch die Auswahl der Ereignisse und der jeweilige zeitliche Rahmen. Die chronologische Narration impliziert in der zeitlichen Abfolge der Ereignisse gerne eine kausale. Als Beispiele für die chronologische Struktur dienen häufig Biopics.⁵³

Drittens gibt es die dramatische Struktur, die auf das Erzählschema des Theaters beziehungsweise bis in die Antike zurückreicht. Hier entwickelt sich die Geschichte im Laufe von fünf Akten: Im ersten Akt, der Exposition, werden Ort, Zeit und Protagonist(en) und

⁴⁹ vgl. Wacker, Filmwelten, 135.

⁵⁰ vgl. Kleinhans, Filme im Geschichtsunterricht, 156f.

⁵¹ vgl. Kleinhans, Filme im Geschichtsunterricht, 157f.

⁵² Kleinhans, Filme im Geschichtsunterricht, 159.

⁵³ vgl. Kleinhans, Filme im Geschichtsunterricht, 159.

Protagonistin(nen) vorgestellt. Im zweiten Akt kommt es zu einer steigenden Handlung und damit zu einer Konfliktsituation (Klimax). Der dritte Akt ist der Höhe- und Wendepunkt der Handlung, auch Peripetie genannt. Dieser Akt passiert meist etwa zur Hälfte des Films. Der vierte Akt hat eine fallende Handlung und wird Retardierung genannt. Hier kommt es meist zu aufschiebenden Ereignissen oder neuen Konflikten. Der fünfte Akt ist schließlich das Ende der Handlung, entweder als Happy End, auch Lysis genannt, oder als Katastrophe.

Die dramatische Struktur ist bis heute die am häufigsten verwendete in filmischen Erzählungen, wobei sie, wie man in Abschnitt 5.1.2 sehen wird, teilweise angepasst oder abgeändert wird.⁵⁴

Die Narration kann von einem Erzähler übernommen werden, der in monologischen Teilen des Filmes auftritt. Diese Rolle kann entweder von einer der Figuren innerhalb einer Szene im Film übernommen werden (On) oder von einem Erzähler außerhalb der Szene (Off). Hierbei kann der Erzähler im Off sowohl eine Figur sein, die im Film vorkommt (diegetisch⁵⁵), als auch ein anonymen Erzähler, der keiner Figur zuzuordnen ist (nicht-diegetisch⁵⁶). Eine Szene durch eine Stimme aus dem Off zu unterlegen, nennt man Voice-over.⁵⁷

Zu guter Letzt wird noch der filmische Einsatz von Musik behandelt. Hier wird zunächst zwischen diegetischer und nicht-diegetischer Musik unterschieden. Diegetisch bedeutet, dass die Musik innerhalb der Filmwelt vorkommt und von den Figuren im Film wahrgenommen oder selbst erzeugt wird. Nicht-diegetische Musik liegt außerhalb der filmischen Welt, begleitet den Film, und wird von den Figuren im Film nicht wahrgenommen. Der überwiegende Teil der Musik, die in Filmen vorkommt, ist nicht-diegetisch.⁵⁸

Im Rahmen der nicht-diegetischen Musik gibt es wiederum unterschiedliche Herangehensweisen. Erstens ist hier die in erster Linie von Max Steiner entwickelte Leitmotivtechnik genannt, die auch als „underscoring“ bezeichnet wird. Bei dieser Technik erhält jeder Protagonist sein eigenes Musikthema, das dann im Verlauf des Filmes je nach

⁵⁴ vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 160f.

⁵⁵ vgl. *Petra Anders*, *Michael Staiger*, *Christian Albrecht*, *Manfred Rüssel*, *Claudia Vorst*, Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet (Berlin 2019) 55.

⁵⁶ vgl. *Anders et al.*, Filmdidaktik, 55.

⁵⁷ vgl. *Lange*, Einführung in die Filmwissenschaft, 62.

⁵⁸ vgl. *Wacker*, Filmwelten, 167.

Stimmung, Ereignis oder Situation abgewandelt wird. Zweitens gibt es die „mood technique“ von Alfred Newman. Hier werden Vorgänge im Film stimmungsmäßig unterstrichen. Die „mood technique“ hat sich im Lauf der 1950er und 1960er Jahre weitgehend durchgesetzt.⁵⁹ Ergänzend kann noch die „deskriptive Technik“ genannt werden, die „der Illustration und Ergänzung des Filmbildes durch die Stilisierung von Geräuschen und der Unterstreichung von Bewegungen“⁶⁰ dient.

Die in diesem Abschnitt erklärten Aspekte führen dazu, einen Film im Detail analysieren zu können. Die Detailanalyse eines Films hat schlussendlich auch den Sinn, seine Bedeutung, die von ihm repräsentierte und vermittelte Weltsicht oder auch seine Botschaft zu erkennen.⁶¹ Dies wird in Abschnitt 5.1 verdeutlicht werden.

Nach diesen grundsätzlichen Aspekten der Filmtheorie und Filmanalyse muss nun im Hinblick auf „Braveheart“ das Genre des Historienfilms beleuchtet werden.

2.2 Historienfilme und ihre Definition

Für Historienfilme gibt es vielfältige Definitionsansätze. So ist Sigrid Lange der Meinung, dass genau genommen jeder Film mit historischen Hintergründen, der nicht in der Gegenwart angesiedelt ist oder die Bereiche Fantasy oder Science Fiction behandelt, als Historienfilm bezeichnet werden kann. Solche Filme befassen sich ihrer Meinung nach „mit historischen Gegenständen um ihrer selbst willen“⁶², wodurch sich nur Antikfilme und Monumentalfilme als filmgeschichtlich relevant erweisen. Antikfilme behandeln demnach biblische und römische Geschichten, Monumentalfilme gleichen eher Schicksalsdramen einzelner Helden, wobei historische Genauigkeit nicht relevant ist.⁶³

Das Rororo-Filmlexikon bietet eine wesentlich breitere Definition für „Historischen Film“: „Ein Oberbegriff für alle Arten von fiktionalen Filmen, deren Handlung augenfällig in der

⁵⁹ vgl. *Faulstich*, Filmanalyse (Tübingen 1994) 149.

⁶⁰ *Wacker*, Filmwelten, 169.

⁶¹ vgl. *Faulstich*, Filmanalyse (Tübingen 1994) 157f.

⁶² *Lange*, Einführung in die Filmwissenschaft, 103.

⁶³ vgl. *Lange*, Einführung in die Filmwissenschaft, 103f.

Vergangenheit angesiedelt ist.“⁶⁴ In dem Eintrag werden historische Filme weiter in zehn Gruppen unterteilt, unter anderem der historische Abenteuerfilm, der didaktische Rekonstruktionsfilm, der Legendenfilm, die Klassikerverfilmung oder der historische Gegenwartsbewältigungsfilm.⁶⁵

Jens Schillinger wiederum definiert den historischen Spielfilm mit den Worten: „Historisch [...] ist bezogen auf die inhaltlich-zeitliche Rückwendung der filmischen Handlung, die explizit in einer vergangenen und als solche kenntlich gemachten Epoche angesiedelt ist.“⁶⁶

Laut Rainer Wolffhardt handeln Historienfilme entweder von historischen Ereignissen oder erzählen fiktive Geschichten vor einem historischen Kontext. Historische Tatsachen fungieren laut ihm lediglich als Handlungsrahmen für den Film und werden nicht zwingend wahrheitsgetreu dargestellt.⁶⁷

Wollen Filme historisch authentisch wirken, gibt es laut Rainer Wirtz einige Basisanforderungen, und zwar den authentischen Ort, also Dreharbeiten an Originalschauplätzen, authentische Objekte, allgemein also Requisiten, und die soziokulturelle Authentizität, also Mimik, Gestik, Dialoge und dergleichen.⁶⁸ Da Filmemacher jedoch meist auf unterschiedliche weitere Aspekte wie Spannung oder Action achten müssen, verbleibt der Aspekt der Authentizität meist bei den Kostümbildnern und Requisiteuren. Schlussendlich kann ein historischer Spielfilm seinem potenziellen Anspruch auf Historizität nur begrenzt gerecht werden. Gerade jene Aspekte, die historiographisch wenig bis nicht gesichert sind, müssen häufig gefüllt werden.⁶⁹

⁶⁴ Historischer Film. In: Liz-Anne Bawden (Hg.), *Rororo-Filmlexikon* (Reinbeck bei Hamburg 1978) 284.

⁶⁵ vgl. *Rororo-Filmlexikon*, 284.

⁶⁶ Jens Schillinger, *Kronzeugen der Vergangenheit? Historische Spielfilme im Geschichtsunterricht*. In: *Praxis Geschichte* 5/2006, 4-9, hier: 4.

⁶⁷ vgl. Rainer Wolffhardt, *Geschichte im Spielfilm. Erfahrungen und Reflexionen eines Regisseurs*. In: Ulrich Baumgärtner, Monika Fenn (Hg.), *Geschichte und Film. Erkundungen zu Spiel-, Dokumentar- und Unterrichtsfilm* (Münchner Geschichtsdidaktisches Kolloquium 7) (München 2004) 35-44, hier: 35-44.

⁶⁸ vgl. Rainer Wirtz, *Das Authentische und das Historische*. In: Thomas Fischer, Rainer Wirtz (Hg.), *Alles authentisch?: Popularisierung der Geschichte im Fernsehen* (Konstanz 2008) 187-203, hier: 192.

⁶⁹ vgl. Andreas Sommer, *Geschichtsbilder und Spielfilme. Eine qualitative Studie zur Kohärenz zwischen Geschichtsbild und historischem Spielfilm bei Geschichtsstudierenden* (Geschichtskultur und historisches Lernen 5, Berlin 2010) 29.

Diese Meinung vertreten auch Mischa Meier und Simona Slanicka.⁷⁰ Historienfilme widmen sich laut Slanicka außerdem vor allem jenen Aspekten der Historiographie, die in der Geschichtswissenschaft tendenziell abgelehnt werden. Anhand weniger Protagonisten wird die Vergangenheit erfahrbar gemacht, während sozial- oder kulturgeschichtliche Aspekte oder auch „die komplexe territorial-politische Welt des Mittelalters“⁷¹ aufgrund der erschwerten Umsetzbarkeit im Film weitgehend ausgespart bleiben.⁷² Diesen positiven Aspekt sieht auch Marcus Junkelmann:

Nur im Film kann die gelebte Wirklichkeit als Ganzes in Wort, Bild und Ton, in Atmosphäre und Aktion bis ins Detail evoziert und erfahrbar gemacht werden, nur in Filmen werden Elemente, welche die analysierende Geschichtsschreibung isoliert betrachten muss, wieder zusammengebracht.⁷³

Diese Sichtweise wird beispielsweise vom Geschichtsdidaktiker Joachim Rohlfes kritisiert, der die Meinung vertritt, der historische Spielfilm würde das Geschehen personalisieren und in erster Linie den Gesetzen des Dramas folgen.⁷⁴

Wenn man sich nun dem Mittelalterfilm zuwendet, stellt sich zunächst die Frage, anhand welcher Aspekte der Rezipient einen Film in diese Epoche verorten kann. Augenfällig sind hier zunächst äußere Merkmale und bestimmte Gegenstände, beispielsweise das Schwert, die Rüstung und die Zinne.⁷⁵ Ebenso werden Elemente wie Burgen, Ritter und Turniere stereotypisch mit dem Mittelalter verbunden.⁷⁶ Andererseits meint Christian Kiening, man erkenne Mittelalterfilme weniger an solchen Details als vielmehr an der ständigen Begegnung von Mittelalter und Moderne im Film, beispielsweise an Handlungssträngen oder sich modern verhaltenden Protagonisten.⁷⁷

⁷⁰ vgl. Mischa Meier, Simona Slanicka, Einleitung. In: Mischa Meier, Simona Slanicka (Hg.), Antike und Mittelalter im Film. Konstruktion, Dokumentation, Projektion (Köln 2007), 7-16, hier: 12.

⁷¹ Sommer, Geschichtsbilder, 51.

⁷² vgl. Simona Slanicka, Der Historienfilm als große Erzählung, In: Mischa Meier, Simona Slanicka (Hg.), Antike und Mittelalter im Film. Konstruktion, Dokumentation, Projektion (Köln 2007), 427-437, hier: 427-432.

⁷³ Marcus Junkelmann, Hollywoods Traum von Rom. „Gladiator“ und die Tradition des Monumentalfilms (Mainz 2004) 16.

⁷⁴ vgl. Joachim Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik (Göttingen 2005), 341.

⁷⁵ vgl. Hedwig Röckelein, Mittelalter-Projektionen. In: Mischa Meier, Simona Slanicka (Hg.), Antike und Mittelalter im Film. Konstruktion, Dokumentation, Projektion (Köln 2007) 41-62, hier: 57.

⁷⁶ vgl. Christian Kiening, Heinrich Adolf, Mittelalter im Film (Berlin 2006) 3.

⁷⁷ vgl. Kiening, Adolf, Mittelalter im Film, 69-82.

Zwei allgemeinere Chiffren für das Mittelalter im Film hat Thomas Scharff formuliert. Die erste Chiffre ist die „Darstellung von Gewalt“. Laut Scharff ist das Mittelalter im Film eine Zeit ständiger Übergriffe, Gewalt und bestialischer, sofort verhängter Strafen.⁷⁸ Von Gewaltdarstellungen beispielsweise in Antikfilmen grenzt Scharff jene in Mittelalterfilmen ab, indem er darlegt, dass „unmittelbare Brutalität im Krieg [...] zu einem Versatzstück [wird], an dem authentisches Mittelalter im Film erkannt werden kann.“⁷⁹

Die zweite Chiffre des Mittelalters ist „Schmutz und Dreck“. Das Mittelalter wird insbesondere in neueren Filmen als eine Zeit dargestellt, in der alles schmutzig und dreckig und die Menschen krank waren. Laut Scharff sind diese Darstellungen auf Entwicklungen in den 1960er Jahren zurückzuführen, als man vom sauberen Stil früherer Ritterfilme allmählich Abstand nahm.⁸⁰ Als Beispiel für diese Chiffre kann unter anderem der Film „Braveheart“ dienen: „Das mittelalterliche Schottland wird hier archaisch gezeichnet, indem die Dorfbewohner im Schlamm zu ertrinken drohen und ihre Gesichter, außer denen der Hauptprotagonisten, Spuren mangelnder Hygiene erkennen lassen.“⁸¹

Schlussendlich arbeiten Mittelalterfilme mit bestimmten Klischees und Vorstellungen. Durch das wiederholte Verwenden und Zeigen solcher klischeebehafteter Bilder, die vom Publikum erwartet werden, festigen sich eben jene Klischees weiter.⁸²

2.3 Zwischenergebnis

In Kapitel 2 wurde zunächst ein Überblick über die Grundlagen der Filmtheorie und Filmanalyse gegeben. Im Zuge dessen wurden zunächst mögliche Definitionen für den Begriff „Film“ dargelegt, ebenso wurden Begrifflichkeiten wie „film“ und „movie“ beziehungsweise „story“ und „plot“ unterschieden und der Begriff des „Genre“ erklärt. Anschließend wurden diverse grundlegende Fachbegriffe wie „Montage“, „Mise en Scène“, die Begriffe für die

⁷⁸ vgl. Thomas Scharff, Wann wird es richtig mittelalterlich? Zur Rekonstruktion des Mittelalters im Film. In: Mischa Meier, Simona Slanicka (Hg.), Antike und Mittelalter im Film. Konstruktion, Dokumentation, Projektion (Köln 2007), 63-83, hier: 73.

⁷⁹ Scharff, Wann wird es richtig mittelalterlich?, 76.

⁸⁰ vgl. Scharff, Wann wird es richtig mittelalterlich?, 76-78.

⁸¹ Sommer, Geschichtsbilder, 50.

⁸² vgl. Sommer, Geschichtsbilder, 51.

filmischen narrativen Einheiten und diverse Schnitttechniken erklärt. Kameraperspektiven, Einstellungsgrößen, narrative Grundstrukturen und der filmische Einsatz von Musik waren weitere behandelte Aspekte. All diese Begriffe und Konzepte sind grundlegend für eine fundierte Filmanalyse.

In Abschnitt 2.2 wurden diverse Definitionen für den Begriff „Historienfilm“ einander gegenübergestellt. Es wurde gezeigt, dass man Historienfilme einerseits positiv bewerten kann, da sie die Vergangenheit erfahrbar machen, während es andererseits auch Gegenstimmen gibt, die der Meinung sind, die Narration in Historienfilmen würde in erster Linie jener des Dramas folgen.

Wenn man den zeitlichen Rahmen der Darstellung auf die Zeit des Mittelalters reduziert, wird deutlich, dass in entsprechenden Filmen stark mit Klischees und zu erwartenden Bildern wie der Rüstung und dem Schwert gearbeitet wird. Ebenso kann man erkennen, dass die Gegenwart mit Blick auf Handlungsstränge und Protagonisten ständig in Mittelalterfilmen gegenwärtig ist. Weitere Klischees oder Chiffren, die in solchen Filmen häufig verwendet werden, sind jene der „Gewaltdarstellung“ und des „Schmutz und Dreck“. Solche Bilder werden verwendet, weil das Publikum sich in einem Mittelalterfilm solche Bilder erwartet. Gleichzeitig verstärkt die wiederholte Nutzung dieser Bilder eben jene Erwartungen.

Da nun die wichtigsten Begriffe und Konzepte zu Filmtheorie und Filmanalyse, ebenso wie zu den Genres des Historienfilmes beziehungsweise Mittelalterfilmes geklärt sind, folgt im nächsten Kapitel eine Einführung in filmdidaktische Grundlagen.

3 Filmdidaktische Grundlagen – Film als Quelle

Nach der Einführung zur Filmtheorie und dem Klären der wichtigsten Grundbegriffe, ebenso wie der Klärung des Begriffs „Historienfilm“, folgt in Kapitel 3 ein Einblick in die Grundlagen der Filmdidaktik. In den folgenden Abschnitten wird zunächst geklärt, wie die Entwicklung der Filmdidaktik verlaufen ist. Anschließend werden aktuelle Ansätze der Filmdidaktik beleuchtet. Abschnitt 3.3 widmet sich der Frage, welche Kompetenzen im Zuge von Geschichtsunterricht mit Filmen vermittelt werden können oder sollen, und inwieweit ein solcher Unterricht im Lehrplan verankert ist. Zum Abschluss des Kapitels werden schließlich kritische Punkte an der Nutzung von Filmen im Unterricht erläutert.

3.1 Geschichte und Entwicklung der Filmdidaktik

Um die Geschichte und die Entwicklung der Filmdidaktik zu schildern, muss man zunächst zwischen den Begriffen „Geschichtswissenschaft“ und „Geschichtsdidaktik“ unterscheiden. Die Anfänge der Geschichtswissenschaft reichen ins 19. Jahrhundert zurück.⁸³ Die Geschichtswissenschaft begreift sich selber als mehr oder weniger rein textliche Disziplin, denn in einer anderen Form ist historische Erkenntnis nach ihrer Ansicht unmöglich.⁸⁴ Dieses Selbstverständnis erschwert bis heute den Umgang der Geschichtswissenschaft mit filmischen Produktionen.⁸⁵ Die Begründung dafür liegt einerseits in der Tatsache, dass Filmbilder (abgesehen von Propagandafilmen) keine historischen Akteure sind, Filme als Medium des 20. Jahrhunderts in erster Linie Geschehnisse aus eben diesem Jahrhundert abbilden, es für diese Zeitspanne mehr als ausreichend schriftliche Quellen gibt und Filmquellen kaum zu einem Erkenntnisgewinn führen.⁸⁶ Andererseits entstand der Film zu einer Zeit, als die Geschichtswissenschaft bereits über eine Methodik verfügte und die

⁸³ vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 13.

⁸⁴ vgl. *Michele Barricelli*, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Taunus 2005) 28.

⁸⁵ vgl. *Günter Riederer*, Film und Geschichtswissenschaft. Zum aktuellen Verhältnis einer schwierigen Beziehung. In: *Gerhard Paul* (Hg.), *Visual History. Ein Studienbuch* (Göttingen 2006) 96-113, hier: 100.

⁸⁶ vgl. *Kleinhans*, Filme, 14.

Entwicklung derselben als weitgehend abgeschlossen galt.⁸⁷ Außerdem sind Filme in ihrer narrativen Struktur ähnlich einer Geschichtserzählung⁸⁸, wodurch sie eine unerwünschte Konkurrenz zur Geschichtswissenschaft darstellt. Die Geschichtswissenschaft hielt sich demnach für viele Jahrzehnte von Filmen fern.⁸⁹

Die Geschichtsdidaktik beschäftigte sich andererseits schon wesentlich früher mit dem Medium Film.⁹⁰ Bodo von Borries schrieb schon 1985, dass das Geschichtsbild und die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler wesentlich stärker von Filmen geprägt werden als vom Unterricht in der Schule.⁹¹ Während sich aber der Fokus der Geschichtsdidaktik zunehmend weg vom klassischen Geschichtsunterricht in der Schule und hin zur Vermittlung von Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur und kulturellem Gedächtnis bewegte, blieb es in der Praxis des Geschichtsunterrichts weitgehend bei zwei Verwendungsarten für Filme: Film als „bebildertes Schulbuch“⁹², der Fakten stark komprimiert wiedergibt, und Film als Einstieg in ein neues Thema, zur „Einstimmung, Motivation, Provokation“.^{93,94} Gerade für letzteres eignet sich der Einsatz von Filmen, „liefert er doch, vor allem in seiner fiktionalen Form, erfahrbare Konkretisierung, wo die Schule oft nur Abstraktion zu bieten hat“.⁹⁵ Der Film

[...] regt die Phantasietätigkeit an, fordert zu Parteinahme und Identifikation heraus; wie kein anderes Medium fördert der Film die Bereitschaft, sich in die erzählte und gezeigte Geschichte hineinziehen zu lassen; und wie kein anderes Medium kann der Film Situationen verdeutlichen, historische Realität konkreter, plastischer erscheinen zu (sic!) lassen und im Unmittelbarkeitserlebnis Emotionen freisetzen.⁹⁶

Es gibt und gab also durchaus Fürsprecher für den didaktischen Einsatz von Filmen aus den

⁸⁷ vgl. *Rongstock*, Film als Quelle, 47.

⁸⁸ vgl. *Riederer*, Film und Geschichtswissenschaft, 101.

⁸⁹ vgl. *Rongstock*, Film als Quelle, 47.

⁹⁰ vgl. *Rongstock*, Film als Quelle, 52.

⁹¹ vgl. Bodo von Borries, Geschichte im Spiel- und Dokumentarfilm. Fach- und mediendidaktische Überlegungen. Jetzt in: Bodo von Borries (Hg.), Lebendiges Geschichtslernen – Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage (1985; Schwalbach/Taunus 2004) 192.

⁹² Christine Pflüger, Gerhard Schneider, Filme im Geschichtsunterricht. In: Geschichte Politik und ihre Didaktik 34 (3/4) (2006) 191-195, hier: 193.

⁹³ Pflüger, Filme im Geschichtsunterricht, 193.

⁹⁴ vgl. *Rongstock*, Film als Quelle, 52f.

⁹⁵ *Rongstock*, Film als Quelle, 53.

⁹⁶ Gerhard Schneider, Filme. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (2. Aufl. Düsseldorf 1986) 371.

Reihen der Geschichtsdidaktik. Die Geschichte der Filmdidaktik selbst beginnt allerdings mit einer ablehnenden Haltung von Lehrern gegenüber Filmen. Der Hamburger Lehrerverein fragte sich 1907, wie man Kinder vor dem schädlichen Einfluss von Filmen schützen könne.^{97,98} Bemängelt wurde nicht nur die mangelnde Qualität solcher „Schundfilme“, sondern auch die Vorführräume, in denen der Schankbetrieb damals auch während der Vorführung unvermindert weiterlief. Das Flimmern der Bilder wurde als potenziell schädlich für die Augen der Kinder eingestuft und es wurde befürchtet, dass die Kinder und Jugendlichen fiktionale Darstellungen nicht von der Realität unterscheiden könnten. Ebenso wurden schon zu dieser Zeit mögliche Zusammenhänge zwischen filmischer und real durchgeführter Gewalt hergeleitet. All dies diene dazu, die Filme aus der Lebenswelt der Jugendlichen zu verdrängen. Es wurde allerdings auch bereits erkannt, dass dokumentarisches Filmmaterial ausgezeichnet für die Belehrung der Kinder und Jugendlichen nutzbar sein könnte.⁹⁹

In der Zeit des Nationalsozialismus erlebte der Unterrichtsfilm einen Aufschwung, allerdings im propagandistischen Sinne des NS-Regimes. Trotzdem schaffte es gerade in dieser Zeit Adolf Reichwein in seiner Sehschule seinen Schülerinnen und Schülern einen kritischen Umgang mit Filmen beizubringen. Er unterschied zwischen den Zeichen und ihrer Bedeutung¹⁰⁰ und „ging davon aus, dass der Betrachter eines Filmes die Kompetenz zur Entschlüsselung der filmischen Inhalte, zu ihrer kritischen Beurteilung und zur Reflexion ihrer Bedeutung entwickeln soll.“¹⁰¹

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurden alle Gesetze zur Filmzensur aus der Zeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus von den USA außer Kraft gesetzt, wodurch der deutsche Markt für amerikanische Filmproduktionen geöffnet wurde. Deutsche Pädagogen zeigten sich einmal mehr entsetzt über die Fülle und Inhalte dieser Filme. Diese Haltung war der Grundstein für das „Gesetz zum Schutze der Jugend“ und die Gründung der

⁹⁷ vgl. C. H. *Dannmeyer*, Bericht der Kommission für Lebende Photographien. Herausgegeben von Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg (Hamburg 1907) 3.

⁹⁸ vgl. Raphael *Spielmann*, Filmbildung! – Traditionen, Modelle, Perspektiven (München 2011) 28.

⁹⁹ vgl. *Spielmann*, Filmbildung!, 28-30.

¹⁰⁰ vgl. *Spielmann*, Filmbildung!, 31.

¹⁰¹ vgl. Bernd *Schorb*, Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis (Opladen 1995) 29.

„Freiwilligen Selbstkontrolle der Filmwirtschaft“ (FSK). Jugendfilmveranstaltungen sollten dabei helfen, Jugendliche von „schlechten Filmen“ fernzuhalten.¹⁰² Eine ähnliche Meinung wurde auch noch in den 1960er-Jahren vertreten. Man sprach davon, Schülerinnen und Schüler vor dem Medium Film schützen zu müssen, Filme wurden als Gefahr betrachtet und im Schulunterricht daher nicht beachtet.¹⁰³ Film wurde nicht als eigenständiges Medium gewertet, um seine „Gefährlichkeit“ für die Jugendlichen zu verringern.¹⁰⁴ Der Psychologe Fritz Stückrath ging 1961 sogar so weit, die Folgen des Filmkonsums mit jenen des Alkoholkonsums zu vergleichen:

Die Analyse einzelner Fälle von illegalen oder kriminellen Handlungen, die unmittelbar im Anschluss an eine Filmvorstellung begangen wurden, hat erwiesen, daß die Entmachtung der Person durch den Film eine wesentliche Komponente in der unbewußten Vorbereitung der Tat spielt. Die Filmtrunkenheit führt mit Notwendigkeit zu einer Reduktion der steuernden Funktionen und zum Schwinden des Realitätsbewußtseins. Der vom Film beschlagnahmte Jugendliche handelt dann ähnlich wie ein durch Alkohol enthemmter Mensch.¹⁰⁵

Eine liberalere Meinung vertrat Martin Keilhacker, der der Meinung war, Filme könnten auch einen pädagogischen Nutzen haben, weshalb er sich für die Verwendung von Filmen im pädagogischen Kontext einsetzte. Seine Untersuchungen zur Filmwirkung führten dazu, Filme nach Altersstufen zu klassifizieren. Diese Klassifizierung wird auch heute noch von der FSK angewandt.¹⁰⁶

Ausgelöst durch den sogenannten „Sputnik-Schock“, als die Sowjetunion 1957 erstmals einen Satelliten ins Weltall beförderte, kam es im Westen aber auch zur Sorge, man könne auf dem Bildungssektor den Kürzeren ziehen. Daher entwickelten sich parallel noch andere Strömungen der Bildungspädagogik. Die „kritisch-reflexive Medienpädagogik“ setzte sich beispielsweise für den „kritischen Rezipienten“ ein, die „emanzipatorisch-politische

¹⁰² vgl. *Spielmann*, Filmbildung!, 32.

¹⁰³ vgl. *Matthis Kepser*, Medienkritik als kultureller Selbstverständigungsprozess in Gesellschaft und Deutschunterricht. In: *Matthis Kepser, Irmgard Nickel-Bacon* (Hg.): *Medienkritik im Deutschunterricht* (Baltmannsweiler 2004) 2-22, hier: 9.

¹⁰⁴ vgl. *Wolfgang Schörkhuber*, Film im Deutschunterricht – Literaturtransporteur, Filmanalyse oder was?. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 27. Jahrgang, Heft 4 (2003) 8-15, hier: 9.

¹⁰⁵ *Fritz Stückrath*, Die Filmaffinität des straffälligen Jugendlichen. In: *Jugend Film Fernsehen* 3/61 (1961) 146-158, hier: 150f.

¹⁰⁶ vgl. *Spielmann*, Filmbildung!, 33f.

Medienpädagogik“ setzte sich zum Ziel, politisch-ökonomische Interessen in den Medien aufzudecken.¹⁰⁷

In den 1970er-Jahren besserte sich die Situation geringfügig, als Film zwar einen Platz in der Schule bekam, aber überwiegend lediglich in Vertretungsstunden oder am Schuljahresende verwendet wurde.¹⁰⁸ Obwohl der Film für viele Schülerinnen und Schüler zu einem alltäglichen Medium geworden war, fehlte es an Gelegenheiten und Möglichkeiten für Reflexion und Diskussion. Die Jugendlichen wurden mit den Eindrücken aus den Filmen alleine gelassen.¹⁰⁹ Immerhin wurde etwa zur gleichen Zeit damit begonnen, beispielsweise nach der Lektüre eines Buches im Unterricht den Schülerinnen und Schülern auch die Verfilmung des jeweiligen Stoffes zu zeigen.¹¹⁰

In den 1980er-Jahren führte die Weiterentwicklung der „kritisch-reflexiven“ und der „emanzipatorisch-politischen Medienpädagogik“ zur „handlungs- und lebensweltorientierten Medienpädagogik“. Das simple Reiz-Reaktions-Schema vom Medium zum Rezipienten früherer Modelle der Medienpädagogik wurde erweitert und verlief nun auch umgekehrt, nämlich vom Rezipienten zum Medium. Der Rezipient sollte ein handlungsorientierter Mitgestalter des Mediengeschehens sein. Dieser Ansatz ist auch heute noch aktuell.¹¹¹

Insgesamt hat die Filmdidaktik über Jahrzehnte hinweg also keinen leichten Stand gehabt. Nachdem das Medium Film zunächst zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Pädagogen grundsätzlich abgelehnt und als gefährlich eingestuft wurde, hielt sich diese Meinung zumindest bis in die späten 1950er-Jahre. Erst nach dem „Sputnik-Schock“ begann allmählich ein zaghaftes Umdenken, in der Praxis des Unterrichts änderte sich aber noch wenig. Erst ab den 1980er-Jahren entwickelte sich allmählich die bis heute vorherrschende Ansicht der „handlungs- und lebensweltorientierten Medienpädagogik“. Ab ungefähr diesem Zeitpunkt begann auch die Geschichtsdidaktik, sich ernsthaft mit dem Thema Film

¹⁰⁷ vgl. *Spielmann*, Filmbildung!, 34f.

¹⁰⁸ vgl. Anne Sass: Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. In: *Fremdsprache Deutsch* 36 (2007) 5-13, hier: 9.

¹⁰⁹ vgl. *Kepser*, Medienkritik, 10.

¹¹⁰ vgl. Volker *Frederking*, Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners „Emil und die Detektive“. In: Volker *Frederking* (Hg.), *Filmdidaktik und Filmästhetik* (München 2006) 204-230, hier: 215.

¹¹¹ vgl. *Spielmann*, Filmbildung!, 35.

auseinanderzusetzen, während die Geschichtswissenschaft bis heute keinen rechten Zugang zu der Thematik findet. Welche Ansätze auf dem Gebiet der Filmdidaktik aktuell verfolgt werden, wird im nächsten Abschnitt behandelt.

3.2 Aktuelle Ansätze der Filmdidaktik

Seit dem Jahr 2003, als es im Zuge der Veröffentlichung des „Filmkanons“ der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) insbesondere in Deutschland zu zahlreichen Diskussionen kam, beschäftigt man sich im Bildungssektor wieder verstärkt mit dem Thema Film.¹¹² Von diversen Seiten war zu hören, man solle einen stärkeren Fokus auf grundlegende Filmbildung an Schulen legen. Zum Teil wurden die Lehrpläne zwar bereits in diese Richtung angepasst, allerdings wird eher der Umgang mit „Neuen Medien“ wie Computer und Internet forciert. Eine Art von Filmlesekompetenz wird nur selten vermittelt.¹¹³ Die Diskussionen um den „Filmkanon“ haben zwar zu gesteigertem Interesse an der Materie geführt, es werden jedoch unterschiedliche Ziele verfolgt. Dadurch konnte das Thema Film bis heute nicht recht im Unterricht verankert werden.¹¹⁴

Die Einstellung zu Filmbildung ist von Schule zu Schule unterschiedlich. Während in einzelnen Schulen durchaus Filmbildung betrieben wird, gilt die Verwendung von Filmen in anderen Schulen lediglich als Überbrückung mangelnder Stundenvorbereitung. An vielen Schulen gibt es auch die nötige Ausstattung nicht, die für eine solche Art von Unterricht notwendig wäre.¹¹⁵

Es stellt sich zunächst einmal die Frage, was unter Filmbildung zu verstehen ist. Björn Maurer schreibt hierzu:

Filmbildung in weit gefasstem Sinn bezeichnet Aneignungs- und Reflexionsprozesse im Umgang mit dem Medium Film, d.h. das gesamte Spektrum an geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten und Kompetenzen, das sich Kinder und Jugendliche (und auch

¹¹² vgl. *Spielmann*, Filmbildung!, 42.

¹¹³ vgl. Björn *Maurer*, Subjektorientierte Filmbildung an Hauptschulen. In: Horst *Niesyto*, film kreativ – Aktuelle Beiträge zur Filmbildung (München 2006) 21-44, hier: 21.

¹¹⁴ vgl. *Spielmann*, Filmbildung!, 42.

¹¹⁵ vgl. *Maurer*, Filmbildung, 21f.

Erwachsene bzw. Lehrer) im Umgang mit dem Medium Film potenziell aneignen können. Dieser relativ allgemein gehaltene Rahmen wird in der Praxis ganz unterschiedlich inhaltlich sowie methodisch-didaktisch ausgestaltet.¹¹⁶

Für Maurer ist hier die audiovisuelle Bildung im Hinblick auf „filmgestalterische Details wie Lichtgestaltung und Farbgebung, Einstellungen und Perspektiven, Montageformen und die Tonebene sowie sonstige audio-visuelle Besonderheiten“¹¹⁷ einer der Kernpunkte. Anschließend soll eine kritische Rezeption angestrebt werden, die Schülerinnen und Schüler sollen lernen

den bedeutungsbildenden Zusammenhang zwischen Inhalt und Form einzuschätzen, individuelle Lesarten zu produzieren und gemeinsam abzugleichen, dramaturgische und narrative Muster zu durchschauen und wieder zu erkennen und letztlich auf die intendierte Vermittlung von Werten, Normen und Weltbildern zu schließen.¹¹⁸

Ein zweiter Aspekt ist für Maurer die Persönlichkeitsbildung. Die Auseinandersetzung mit Filmen soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, an ihrer Persönlichkeit zu arbeiten und Stärken und Schwächen zu erkennen.¹¹⁹

Dieses Modell der „subjektorientierten Filmbildung“ zeichnet sich dadurch aus, dass der Medienalltag der Kinder und Jugendlichen ernst genommen wird. Die beschriebene Persönlichkeitsbildung scheint ein automatisch zu Stande kommendes Nebenprodukt des aktiv-produzierenden Filmunterrichts zu sein. Damit ist Maurers Konzept in der Medienpädagogik fortschrittlich, da Filmbildung und Persönlichkeitsbildung miteinander verknüpft werden, anstatt sich, wie sonst oft üblich, mit Intermedialität und Medienkonvergenz zu befassen.¹²⁰

Grundsätzlich haben Filme eine starke Verbindung zum Leben der Schülerinnen und Schüler¹²¹, sie gehören zum Alltag und sind wichtiger Bestandteil der Gespräche im Klassenzimmer. Diese grundsätzliche Herangehensweise an das Medium ist den meisten Schülerinnen und Schülern bereits bekannt, weswegen im Unterricht auf diesem Vorwissen beziehungsweise diesen Erfahrungswerten aufgebaut werden kann. Das Ziel des Unterrichts

¹¹⁶ Maurer, Filmbildung, 23.

¹¹⁷ Maurer, Filmbildung, 24.

¹¹⁸ Maurer, Filmbildung, 25.

¹¹⁹ Maurer, Filmbildung, 28.

¹²⁰ vgl. Spielmann, Filmbildung!, 44f..

¹²¹ vgl. Sass: Filme im Unterricht, 13.

muss es dann sein, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erweitern und sie zu reflektieren.¹²² Teilweise lernen die Jugendlichen die „Visual Literacy“, „die Fähigkeit, Bilder zu lesen, also ihnen verstehend Sinn und Bedeutung abzugewinnen“¹²³, die auch bei Maurers Modell impliziert ist, bereits von selbst,¹²⁴ da Filme als Teil der Freizeitgestaltung permanent von Jugendlichen reflektiert und diskutiert werden, wenngleich meist nicht bewusst.¹²⁵ Das Medium Film bietet daher einen ausgezeichneten Anknüpfungspunkt für den Unterricht. Es stellt sich lediglich die Frage, welche Fragestellungen der jeweilige Film beinhalten sollte und mit welchen Methoden er analysiert wird. Eine Anleitung hierfür kommt von den Lehrenden.¹²⁶

Wohl auch ausgehend von solchen Überlegungen und Modellen gab es in den letzten Jahren auf dem Sektor der schulischen Filmbildung „eine konzeptionelle Entwicklung vom Gegenstand Film hin zum kulturellen Handlungsfeld Film“.¹²⁷ Es wurden Konzepte entwickelt, die als Empfehlung für den Einsatz von Filmen in Schulen zu betrachten sind, aber keinen verbindlichen Charakter haben. Sie sollen zu einer systematischen Filmvermittlung beitragen. Wünschenswerte Rahmenbedingungen für Filmdidaktik haben Abraham und Kepser folgendermaßen formuliert:

- Bereitschaft der Lehrkräfte, Filme in den Regelunterricht zu integrieren
- Auseinandersetzung nicht nur mit Film, sondern mit dem gesamten Handlungsfeld Film
- Entsprechende Spiralcurricula, die den Film fokussieren
- Integrative Auseinandersetzung mit dem Film, d.h.
 - o Unterrichtsfächer arbeiten zum Lerngegenstand Film zusammen
 - o zum Film wird nicht nur literarisches und mediales, sondern auch sprachliches Lernen angeregt
 - o alle Großgattungen (Dramatik, Epik, Lyrik) sind in Bezug auf Film zu berücksichtigen, z.B. filmische Adaptionen von Dramentexten, Kinderromanen oder Gedichtfilmen.
- Unterrichtsmaterialien, die Lehrkräfte methodisch-didaktisch und Schülerinnen und Schüler inhaltlich-methodisch unterstützen
- ein auch produktions- und handlungsorientierter Umgang mit Film
- verbindliche Leistungskontrollen, die erreichte Filmkompetenzen überprüfen.¹²⁸

¹²² vgl. Ulf Abraham, Filme im Deutschunterricht (Seelze-Velber 2009) 27.

¹²³ Abraham, Filme im Deutschunterricht, 27.

¹²⁴ vgl. Sass: Filme im Unterricht, 13.

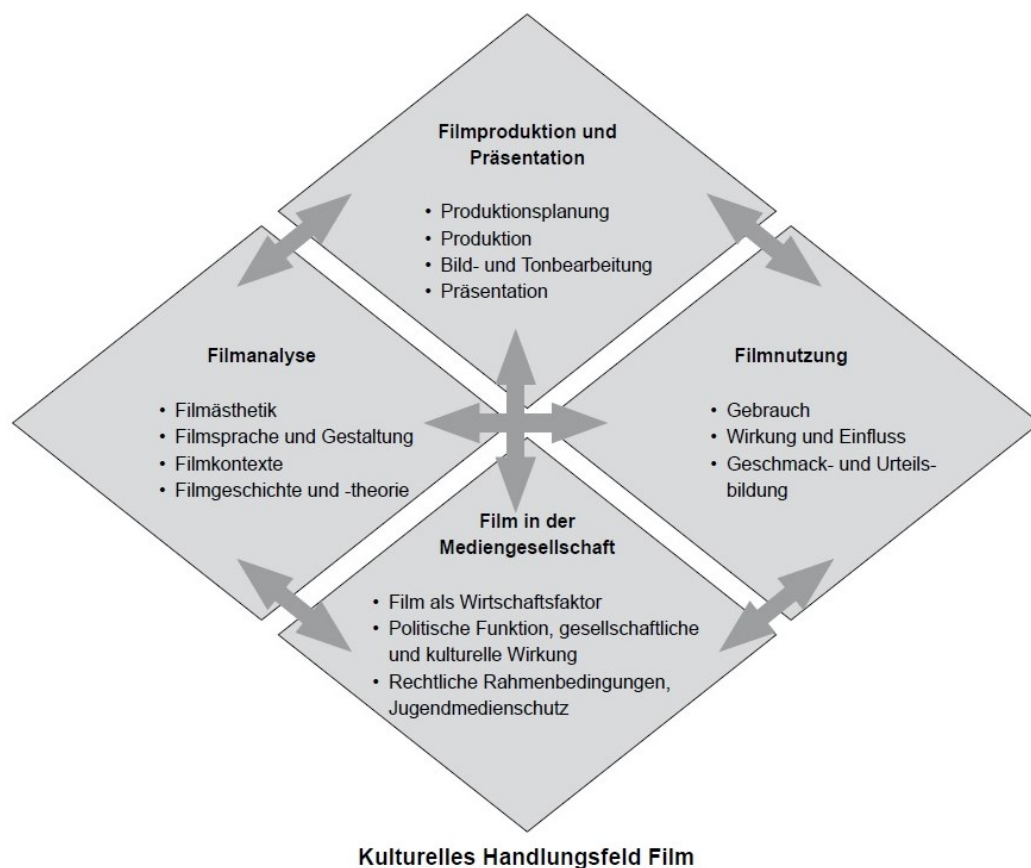
¹²⁵ vgl. Abraham, Filme im Deutschunterricht, 7.

¹²⁶ vgl. Benedikt Descouvères, Kriegs-Schnitte. „Wege zum Ruhm“, „Full Metal Jacket“ und „Independence Day“ im Deutschunterricht (Sankt Augustin 2002) 59.

¹²⁷ Anders et al., Filmdidaktik, 21.

¹²⁸ Ulf Abraham, Matthis Kepser, Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung (Berlin 2009) 173ff, zit. in Anders et. al., Filmdidaktik, 21.

Im gleichen Jahr (2009), in dem Abraham und Kepser ihre Rahmenbedingungen formulierten, entwickelte der „Arbeitskreis Filmbildung“ der Länderkonferenz „MedienBildung“ gemeinsam mit Vertretern der „Vision Kino“ und dem „Bundesverband Jugend und Film“ das für die Filmdidaktik maßgebliche Manuskript „Filmbildung – Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule“, das 2015 nochmals überarbeitet wurde.¹²⁹ Laut dem Manuskript ist Film „das narrative Leitmedium für Kinder und Jugendliche.“¹³⁰ Darum sollen Kinder und Jugendliche die nötigen Kompetenzen für das Handlungsfeld Film in einem Spiralcurriculum im Laufe ihrer gesamten Zeit als Schülerinnen und Schüler erlernen.¹³¹ Die vier Kompetenzbereiche sind demnach „Filmanalyse, Filmnutzung, Filmproduktion und Präsentation [und] Film in der Mediengesellschaft.“¹³²



(Abbildung 1, Kompetenzbereiche für das Handlungsfeld Film)¹³³

¹²⁹ vgl. *Arbeitskreis Filmbildung*, *Filmbildung – Kompetenzorientiertes Konzept* (2015), online unter <<https://lkm.lernnetz.de/index.php/filmbildung.html>> (29.12.2019), 2.

¹³⁰ *Arbeitskreis Filmbildung*, *Filmbildung*, 3.

¹³¹ vgl. *Anders et al.*, *Filmdidaktik*, 21f.

¹³² *Arbeitskreis Filmbildung*, *Filmbildung*, 3.

¹³³ *Arbeitskreis Filmbildung*, *Filmbildung*, 5.

Nach diesem Konzept soll sich die schulische Filmdidaktik an der kulturellen Praxis orientieren, also an der Art, „wie Film in der Gesellschaft genutzt und analysiert, produziert und präsentiert, distribuiert und verwertet wird.“¹³⁴ Es geht von einem „umfassenden Filmbegriff“¹³⁵ aus, der „alle möglichen Formen des Bewegtbildes“¹³⁶ einschließt. „Grundlegend ist jedoch der Fokus auf den Spiel- und Dokumentarfilm als Urform des audiovisuellen Erzählens.“¹³⁷

Das Konzept des Arbeitskreis „Filmbildung“ ist aus mehreren Gründen kritisierbar: Erstens bezieht es sich vorwiegend auf Kinoproduktionen, andere Formen von Bewegtbildern, wie Fernsehen oder Streamingportale, werden weniger beachtet, obwohl dies der Lebensrealität der Jugendlichen entsprechen würde.^{138,139} Zweitens ist der Dokumentarfilm in Bezug auf Schulfächer noch nicht ausreichend erschlossen.¹⁴⁰ Und drittens dürften die Einschränkungen unnötig sein, „da die im Filmbildungskonzept formulierten Kompetenzen auch auf andere filmische Genres und Formate übertragbar sind.“¹⁴¹

Es gibt noch weitere Filmcurricula beziehungsweise konzeptuelle Ansätze, die in den letzten Jahren entstanden sind und das Konzept des Arbeitskreises Filmbildung ergänzen oder flankieren.¹⁴² So wurde mit dem Freiburger Filmcurriculum ein „fächerübergreifendes Kompetenzmodell für die zukünftige Filmbildung an Schulen“¹⁴³ entwickelt, das den Fokus „auf den Film als Gesamtkunstwerk mit visuellen, auditiven und narrativen Elementen“¹⁴⁴ legt. Da dieses Curriculum primär die Fächer Kunst, Musik und Deutsch miteinander verknüpft und das Fach Geschichte in diesem Konzept keine Rolle spielt, wird es in dieser Arbeit nicht weiter behandelt.

¹³⁴ Anders et al., Filmdidaktik, 22.

¹³⁵ Arbeitskreis Filmbildung, Filmbildung, 3.

¹³⁶ Arbeitskreis Filmbildung, Filmbildung, 3.

¹³⁷ Arbeitskreis Filmbildung, Filmbildung, 3.

¹³⁸ vgl. Anders et al., Filmdidaktik, 22.

¹³⁹ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.), Orientierungs- und Handlungsrahmen Filmbildung (2016), online unter <<https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/faecheruebergreifende-themen/filmbildung/>> (29.12.2019) 4.

¹⁴⁰ vgl. Anders et al., Filmdidaktik, 22.

¹⁴¹ Anders et al., Filmdidaktik, 22.

¹⁴² Anders et al., Filmdidaktik, 24.

¹⁴³ Mechtild Fuchs, Michael Klant, Joachim Pfeiffer, Michael Staiger, Raphael Spielmann, Freiburger Filmcurriculum. Ein Modell des Forschungsprojekts „Integrative Filmdidaktik“. In: Der Deutschunterricht 60/3 (2008) 84-90, hier: 84.

¹⁴⁴ Anders et al., Filmdidaktik, 24.

Aus dem gleichen Grund wird auch die „sprachen- und kulturübergreifende Filmbildung“ lediglich aus Komplettierungsgründen kurz erwähnt, aber nicht weiter vertieft. In diesem Modell geht es um die Verknüpfung der Fächer Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch.¹⁴⁵

Stellenweise Ähnlichkeiten zu Maurers zuvor dargelegtem Konzept finden sich im Ansatz des Franzosen Alain Bergala. Im Fokus seiner Überlegungen zur Filmdidaktik stehen die Prozesse des Filmemachens und der Filmwahrnehmung. Jugendliche sollen einerseits lernen die Ästhetik des jeweiligen Filmes zu verstehen, andererseits ist auch die persönliche Entwicklung der Heranwachsenden ein wichtiger Aspekt. Es handelt sich hier um einen ganzheitlichen Filmbildungsansatz¹⁴⁶, mit dem womöglich „erhebliche Verschiebungen persönlicher Weltansichten“¹⁴⁷ ausgelöst werden können.

„Eine fachspezifische Forschung zum Film in der Fachdidaktik und eine übergreifende, allgemeine Filmdidaktik“¹⁴⁸ wurde von Kepser im Jahr 2010 gefordert. Diese Forderung wurde in der Zwischenzeit teilweise erfüllt. Es gibt zur schulischen Filmbildung mittlerweile normative Konzepte, die Film als Handlungsfeld betrachten und damit über eine reine Gegenstandsorientierung hinausgehen. Diese Konzepte bieten in Bezug auf übergreifende filmpädagogische Fragestellungen neue Forschungsmöglichkeiten. Beispielsweise dürfte eine „Integration der filmdidaktischen Forschung in die Forschung zu Digitalisierungsprozessen und zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien“¹⁴⁹ neue Herausforderungen bieten.¹⁵⁰

Nachdem die bisher präsentierten Konzepte und Ideen durchwegs aus Deutschland stammen, wird nun noch ein kurzer Blick auf die Situation in Österreich geworfen. Laut Sabina Haas, die den Grundsatzterlass Medienerziehung, den Informationserlass „Digitale Kompetenz an Österreichs Schulen“ und den Oberstufenlehrplan der AHS für das Fach

¹⁴⁵ vgl. Anders et al., Filmdidaktik, 24f.

¹⁴⁶ Anders et al., Filmdidaktik, 25f.

¹⁴⁷ Dieter Merlin, Rezension zu: Bettina Henzler, Filmästhetik und Vermittlung. Zum Ansatz von Alain Bergala: Kontexte, Theorie und Praxis (2013). In: MEDIENwissenschaft - Rezensionen, Reviews 4 (2014) 414-416, hier: 415.

¹⁴⁸ Anders et al., Filmdidaktik, 26.

¹⁴⁹ Anders et al., Filmdidaktik, 26.

¹⁵⁰ vgl. Anders et al., Filmdidaktik, 26.

Deutsch untersucht hat¹⁵¹, entspricht der Grundsatzterlass dem derzeit wissenschaftlichen Stand. Die bereits in den Modellen aus Deutschland vorkommenden wichtigen Aspekte wie zum Beispiel Kommunikation, Reflexion und Handlungsorientierung finden sich hier wieder. Im Informationserlass „Digitale Kompetenz an Österreichs Schulen“ kommt der Begriff „Filmkompetenz“ hingegen nicht vor. Stattdessen wird der Begriff „Medienkompetenz“ ausschließlich mit Bezug auf Computer, Multimedia und Internet verwendet. Der Oberstufenlehrplan für das Fach Deutsch wiederum geht von einem erweiterten Textbegriff aus, der auch Film mit einschließt. Für den Umgang mit Film als wichtig erachtete Aspekte wie Rezeptionsorientierung, Handlungsorientierung und Reflexionsfähigkeit werden im Lehrplan berücksichtigt.¹⁵² Der aktuelle Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde¹⁵³ erwähnt das Thema „Spielfilm“ unter dem Punkt „Historische Methodenkompetenz (Re- und Dekonstruktionskompetenz)“ hinsichtlich dessen, dass man die „Gattungsspezifika von Darstellungen der Vergangenheit (zB Spielfilm, Comic, Roman, Internetseite) erkennen“¹⁵⁴ soll. Weitere Vorgaben oder Informationen gibt es nicht.

Insgesamt ist der aktuelle Status der Filmdidaktik noch unübersichtlich: So gibt es von Schule zu Schule große Unterschiede, sei es aufgrund von Interesse/Desinteresse oder vorhandener/mangelnder technischer Möglichkeiten. Insbesondere in Deutschland gibt es in den letzten Jahren durchaus Initiativen im Hinblick auf die Implementierung und Umsetzung von Filmdidaktik im schulischen Unterricht, ebenso wie diverse Modelle und Konzepte, die im Lauf der letzten 10 Jahre entwickelt wurden. Insgesamt ist es aber weder in Österreich noch in Deutschland bisher gelungen, Filmpädagogik angemessen im Lehrplan zu

¹⁵¹ vgl. Sabina Haas, Film im Deutschunterricht (Universitätslehrgang Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen Abschlussarbeit) (Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Alpen-Adria Universität Klagenfurt 2013), online unter <https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/d/d8/Abschlussarbeit_Haas.pdf> (29.12.2019) 33.

¹⁵² vgl. Haas, Film im Deutschunterricht, 38f.

¹⁵³ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne der AHS (Inhaltlicher Stand: 24.06.2019) – Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?ResultFunctionToken=bb60b287-fb1f-4c15-9e8f-974199b47ae3&Position=1&Abfrage=Bundesnormen&Kundmachungsorgan=&Index=&Titel=&Gesetzesnummer=&VonArtikel=&BisArtikel=&VonParagraf=&BisParagraf=&VonAnlage=&BisAnlage=&Typ=&Kundmachungsnummer=&Unterzeichnungsdatum=&FassungVom=01.09.2019&VonInkrafttretedatum=&BisInkrafttretedatum=&VonAusserkrafttretedatum=&BisAusserkrafttretedatum=&NormabschnittnummerKombination=Und&ImRisSeitVonDatum=&ImRisSeitBisDatum=&ImRisSeit=Undefined&ResultPageSize=100&Suchworte=Lehrplan+Gymnasium+f+c3%bcr+Berufst+c3%a4tge&Dokumentnummer=NOR40214229>> (29.12.2019).

¹⁵⁴ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne der AHS – Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung.

verankern¹⁵⁵, wobei es Unterschiede in Bezug auf klassische Schulfächer zu geben scheint. Während beispielsweise für Deutsch durchaus bereits Modelle bestehen, wird das Medium Film im österreichischen Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde kaum erwähnt. Trotzdem soll im folgenden Abschnitt der Versuch unternommen werden, mögliche Kompetenzen und eine mögliche Verankerung im Lehrplan aufzuzeigen.

3.3 Kompetenzen und Verankerung im Lehrplan

Wie im vorangegangenen Abschnitt bereits dargelegt, gibt es in Deutschland seit 2009 beziehungsweise 2015 das „Kompetenzorientierte Konzept für die Schule“,¹⁵⁶ das die Kompetenzen „Filmanalyse“, „Filmnutzung“, „Filmproduktion und Präsentation“ und „Film in der Mediengesellschaft“¹⁵⁷ enthält. Problematisch sind hier, wie bereits geschildert, das mangelnde Wissen über Dokumentarfilme¹⁵⁸ und das weitgehende Ausblenden von Bewegtbildern auf Kanälen wie Streaming- oder Onlineportalen, die jedoch zur Lebenswelt der Jugendlichen gehören.¹⁵⁹

Die Lehrpläne fast aller Bundesländer in Deutschland sehen für das Fach Deutsch eine quasi verbindliche Beschäftigung und Vermittlung mit dem Medium Film vor.¹⁶⁰ Es gibt sogar ganze Schulbücher zur Filmdidaktik.¹⁶¹

Im Unterricht kann mithilfe der Filmanalyse ein großes Feld an Kompetenzen abgedeckt werden. So dient sie

der Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung, der Vervollkommnung der ästhetischen Geschmacksbildung, der Steigerung des ästhetischen Genusses, der Gewinnung von Kenntnissen über die audiovisuellen Medien sowie der genaueren Beschreibung und besseren Beurteilung von medialen Prozessen.¹⁶²

¹⁵⁵ vgl. Anders et al., Filmdidaktik, 35.

¹⁵⁶ vgl. Anders et al., Filmdidaktik, 21.

¹⁵⁷ vgl. Arbeitskreis Filmbildung, Filmbildung, 5.

¹⁵⁸ vgl. Anders et al., Filmdidaktik, 22.

¹⁵⁹ vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.), Orientierungs- und Handlungsrahmen, 4.

¹⁶⁰ vgl. Matthias Kepser, Ulf Abraham, Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung (Berlin 2016) 209.

¹⁶¹ vgl. Michael Staiger, Audiovisuelle Medien im Deutschunterricht. In: Volker Frederking, Axel Krommer, Thomas Möbius (Hg.), Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 8: Digitale Medien im Deutschunterricht (Baltmannsweiler 2016) 236-268, hier: 236.

¹⁶² Knut Hickethier, Film- und Fernsehanalyse, 3.

Etwas allgemeiner drückt sich Benedikt Descouvières aus, nach dessen Meinung die Lehrenden im Zuge des Filmunterrichts mit den Schülerinnen und Schülern unterschiedlichste Kompetenzen und Begrifflichkeiten entwickeln sollten, damit jene später Filme jedes Genres selbst bearbeiten können.¹⁶³ Diese Kompetenzen und Begrifflichkeiten sind notwendig, um auch außerhalb des Unterrichts einen geordneten Diskurs über die Materie führen zu können.¹⁶⁴

Zum Grundstock an Begrifflichkeiten, die für einen solchen geordneten Diskurs nötig sind, gehören laut Frederking, Krommer und Maiwald:¹⁶⁵

Einstellungsgrößen	Gibt an, wie groß Figuren/Objekte im Bild zu sehen sind; Nähe bzw. Entfernung des Publikums zum Geschehen auf der Leinwand; Weite (Panoramen), Totale (Gesamtüberblick), Halbtotale (Gesamtansicht, Figurenumgebung), halbnah/„amerikanisch“ (Figuren vom Kopf bis zum Oberschenkel), nah (Oberkörper), groß (Gesicht, Objekt füllt Bild aus) Detail (kleiner Ausschnitt wird stark vergrößert)
Perspektiven	Sicht des Publikums auf das Geschehen: Normalperspektive, Froschperspektive (Untersicht), Vogelperspektive (Aufsicht)
Farbe, Format, Licht	Cinemascope/16:9, Vorder-/Gegen-/Unterlicht, normale/helle/dunkle Ausleuchtung
Komposition	geschlossene/offene Anordnung; „In der Komposition des Einzelbildes wird ein Teil der Inszenierung bereits sichtbar.“ ¹⁶⁶
Konnotationen, Denotationen	Konnotation: unterschwellige Bedeutung eines Zeichens; Denotation: direkter Sachbezug eines Zeichens
Kamerabewegungen	Horizontal schwenken, vertikal neigen, Kamerafahrt (Ranfahrt, pull back)
Schnitt	Übergänge zwischen Einstellungen: einfach, Abblende (langsame Verdunkelung), Aufblende (langsame Aufhellung), Überblendung (Bilder gehen ineinander

¹⁶³ vgl. Benedikt Descouvières, *Kriegs-Schnitte*, 54.

¹⁶⁴ vgl. Volker Frederking, Axel Krommer, Klaus Maiwald, *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung* (Berlin 2008) 173.

¹⁶⁵ vgl. Volker Frederking, Axel Krommer, Klaus Maiwald, *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung* (Berlin 2018) 209-213.

¹⁶⁶ Frederking et al., *Mediendidaktik Deutsch* (2018), 210.

	über), Wischblende (Neue Einstellung wischt alte Einstellung aus dem Bild), Iris-Blende (kreisförmige Ein-/Ausblende)
Montage	jump cut (nur Ausschnitte einer Bewegung werden gezeigt), match cut (Verbindung zweier Einstellungen durch ein Motivelement), split screen (Geteiltes Bild, parallele Handlungen), flashback (Rückblende)
Sonstiges	Musikalische Leitmotive, Soundtrack, Geräusche, gesprochene Sprache, Sprachmelodie, etc.

Die rein ästhetischen und technischen Aspekte sind laut Schörkhuber aber zu wenig:

Ein analytischer Zugriff wird aber trotzdem nötig sein, und zwar in einer Weise, dass Verstehensprozesse hinsichtlich kultureller Bedeutungs- und Wertsysteme und deren Funktionieren ermöglicht werden, wobei das verstehende Individuum sich selbst und den Film als Teil der kulturellen Zirkulation von Bedeutungen und Werten in sozialen Kontexten begreift.¹⁶⁷

Abgesehen von diesen Begriffen und Kategorien muss aus dem Unterricht hervorgehen, dass Filme die Wirklichkeit lediglich interpretieren und somit in ihrer Gesamtheit zu hinterfragen sind.¹⁶⁸ Sowohl formale Aspekte als auch semantische Zusammenhänge sollen beachtet werden.¹⁶⁹ Zusätzlich müssen für eine vollständige Deutung des Materials auch intertextuelle und transmediale Gesichtspunkte beachtet werden.¹⁷⁰ Der in der Literatur und in den Curricula häufig erwähnte Begriff „Medienkompetenz“ wird durch eine Filmanalyse, die diese Bereiche und Punkte behandelt, gut abgedeckt. Welche Aspekte diesbezüglich in dem für diese Arbeit behandelten Film „Braveheart“ zu beachten sind, wird im Kapitel 4, insbesondere Abschnitt 4.4 und im Kapitel 5, insbesondere Abschnitt 5.1.1 und 5.1.3 gezeigt.

Was Lehrpläne und Bildungsstandards angeht, sind die Vorgaben in Österreich (wie in Abschnitt 3.2 bereits erläutert) von Fach zu Fach noch sehr unterschiedlich. In manchen Fächern, wie beispielsweise Geschichte und Sozialkunde, werden Begriffe wie Filmdidaktik

¹⁶⁷ Schörkhuber, Film im Deutschunterricht, 14.

¹⁶⁸ vgl. Descouvières, Kriegs-Schnitte, 57.

¹⁶⁹ vgl. Kaspar H. Spinner, Raumsymbolik als didaktischer Zugang zur Filminterpretation. Chocolat und Die fabelhafte Welt der Amélie. In: Der Deutschunterricht 60 (3) (2008) 43-52, hier: 43.

¹⁷⁰ vgl. Frederking et al., Mediendidaktik Deutsch, 187f.

oder Filmpädagogik praktisch nicht erwähnt. Für das Fach Deutsch gibt es hingegen schon etwas genauere Vorgaben. Insgesamt erscheint die Situation in Österreich aber eher unbefriedigend.

In Deutschland scheint man im Hinblick auf Film im Unterricht bereits etwas weiter zu sein. In den nationalen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz ist in den Standards für die allgemeine Hochschulreife seit 2012 vermehrt von „Texten unterschiedlicher medialer

Form“¹⁷¹, „Film“¹⁷² und „audiovisuellem Text“¹⁷³ die Rede. In den Bildungsstandards für die Primarstufe aus dem Jahr 2004 wird Film jedoch keinerlei Erwähnung eingeräumt. Wünschenswert wären hier bildungspolitische Initiativen, um den Film im Lehrplan der Primarstufe zu verankern.¹⁷⁴

In den Lehrplänen kann man hingegen eine Verankerung des Films feststellen, beispielsweise für das Fach Deutsch im Bundesland Bayern von der Grundschule bis zum Gymnasium. In Berlin-Brandenburg gibt es einen eigenen „Orientierungs- und Handlungsrahmen für die Filmbildung“, der seit 2016 den regulären Lehrplan für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 ergänzt. Aus den Kompetenzbereichen „Film lesen“, „Filme machen“ und „Film kontextualisieren“ speist sich die zentrale Kompetenz „mit Film (gestaltend) handeln“.¹⁷⁵ In der Konzeption heißt es:

Der Bildungs- und Lerngegenstand „Film“ im oben beschriebenen Sinne definiert sich folglich nicht allein durch die Filmwerke, den Spiel- und Dokumentarfilm, das bewegte Bild in all seinen Formen und den Prozess ihrer Entstehung, sondern gleichermaßen durch die vielfältigen Bezüge zwischen Film und Gesellschaft sowie durch den Umgang der Heranwachsenden damit.¹⁷⁶

Der Orientierungs- und Handlungsrahmen versteht Film als kulturelles Handlungsfeld mit vier Dimensionen (künstlerisch, individuell, [inter-]kulturell, gesellschaftlich), in denen

¹⁷¹ KMK, Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012 (2012), online unter <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf> (30.12.2019) 9, 18, 20.

¹⁷² KMK, Bildungsstandards, 72, 148, 180.

¹⁷³ KMK, Bildungsstandards, 25.

¹⁷⁴ vgl. Anders et al., Filmdidaktik, 29.

¹⁷⁵ vgl. Anders et al., Filmdidaktik, 29.

¹⁷⁶ *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft* (Hg.), Orientierungs- und Handlungsrahmen für die Filmbildung (2016), online unter <<https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/faecheruebergreifende-themen/filmbildung/>> (30.12.2019) 3.

Schülerinnen und Schüler sowohl analytisch und reflektierend als auch praktisch mit Film umgehen. Diese Art schulischer Filmbildung soll den Heranwachsenden helfen, schulische und außerschulische Lebenswelten zu verknüpfen.¹⁷⁷

Das Medium Film soll dergestalt genutzt werden, „dass es die eigene Entwicklung und die private und berufliche Zukunft bereichert, nicht schädigt“.¹⁷⁸

Die vier soeben genannten Dimensionen und deren Inhalte im Orientierungs- und Handlungsrahmen für die Filmbildung in Berlin-Brandenburg sehen folgendermaßen aus:¹⁷⁹

Individuelle Dimension	Künstlerische Dimension	(Inter-)Kulturelle Dimension	Gesellschaftliche Dimension
Filmvorlieben; Stars/Idole; Rollen-/Lebensmodelle; Erweiterung von Weltwissen; ästhetisches Erleben; kulturelle und interkulturelle Bildung	Gattung; Genre; Narration; Bild-/Ton-Gestaltung; Produktion; Mainstream-Arthouse; Filmemacher; Filmgeschichte; ästhetische Urteilsbildung	Kulturorte; kulturelle Selbstverständigung; Geschichtskultur; Interkulturelle Begegnung; Intertextualität; Symbolsysteme; Kommunikation	Meinungsbildung; Wertebildung; Schlüsselthemen; Fiktion-Realität; Produktionsbedingungen; rechtliche Vorgaben

Dieser Kompetenzrahmen stellt eine Erweiterung der bisherigen Konzepte zur Medienbildung dar und wird eine Grundlage für zukünftige Aktualisierungen der Bildungs- und Lehrpläne sein. In Deutschland hat man sich damit „auf einen verbindlichen Rahmen für Bildungsprozesse in einer durch Digitalisierung geprägten Welt“¹⁸⁰ geeinigt.¹⁸¹ In der vorliegenden Konzeption gilt Film als Bildungsmedium.¹⁸² Es wird nötig sein, die Schulen technisch und infrastrukturell entsprechend auszustatten, beispielsweise durch Breitband-

¹⁷⁷ Anders et al., Filmdidaktik, 30.

¹⁷⁸ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.), Orientierungs- und Handlungsrahmen, 5.

¹⁷⁹ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.), Orientierungs- und Handlungsrahmen, 12.

¹⁸⁰ Anders et al., Filmdidaktik, 30.

¹⁸¹ vgl. KMK, Strategie Bildung in der digitalen Welt (2016), online unter <<https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>> (30.12.2019) 15.

¹⁸² vgl. KMK, Strategie Bildung, 31.

Anbindungen ans Internet. Was der Konzeption fehlt, sind fachdidaktische Richtlinien für den Umgang mit Film.¹⁸³

Zu guter Letzt wird noch ein Blick auf die Bildungspläne für das Fach Geschichte geworfen. Hier wird aktuell auf genaue Lehrstoffpläne weitgehend verzichtet, stattdessen liegt der Fokus auf Grundorientierungen und Kompetenzen.¹⁸⁴ Film wird dabei „meist als Teil einer domänenübergreifenden Medienkompetenz gesehen, die als Voraussetzung für die Partizipation an einer modernen Gesellschaft begriffen wird.“¹⁸⁵ Filmbildung kann keinem schulischen Fach exklusiv zugeordnet werden. Dementsprechend sind die Bildungspläne, die sich mit modernen Medien befassen, in Bezug auf Film überwiegend recht unkonkret. Konkrete Teilkompetenzen für den Filmbereich gibt es am ehesten für das Fach Deutsch, teilweise für Kunst und Fremdsprachen. Diese fachspezifische Herangehensweise ist nicht direkt auf den Geschichtsunterricht übertragbar; so liegt im Deutschunterricht der Fokus der Filmdidaktik auf der narrativen Struktur, meist im Kontext von Literaturverfilmungen. Dies ist im Geschichtsunterricht jedoch höchstens bei der Analyse fiktionaler Geschichtsfilme hilfreich, nicht jedoch bei filmischen Quellen oder historischen Konstruktionen. Zwar wird Film in allen Bildungsplänen genannt, es wird jedoch durchwegs verabsäumt, konkrete Curricula oder Kompetenzen zu formulieren. Dies bedeutet, dass die Bedeutung des Films in den Bildungsplänen zwar anerkannt wird, aber nicht in ausreichendem Maße und auch nicht konkret genug, obwohl der Verband Deutscher Geschichtslehrer bereits 2007 ein entsprechendes Curriculum für den Geschichtsunterricht entwickelt hat. In diesem Curriculum sind auch Kompetenzen und eine stufengerechte Graduierung enthalten. Das Curriculum zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass die theoretischen Kenntnisse bezüglich Filmsprache und Filmanalyse gezielt auf den Geschichtsunterricht zugeschnitten sind.¹⁸⁶ Dieser Vorschlag wird vom Gesetzgeber jedoch weitestgehend ignoriert.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Film und seine Verwendung im schulischen Unterricht besonders in Deutschland als Option oder auch Notwendigkeit erkannt wurde. Hier gibt es mittlerweile auch entsprechende Vorgaben, Handlungsrahmen und Konzepte.

¹⁸³ vgl. *Anders et al.*, Filmdidaktik, 30.

¹⁸⁴ vgl. *Kleinhans*, Filme, 36.

¹⁸⁵ *Kleinhans*, Filme, 36f.

¹⁸⁶ vgl. *Kleinhans*, Filme, 37f.

Aufgrund der Entwicklungen der letzten Jahre kann davon ausgegangen werden, dass die Implementierung von Filmdidaktik in der nahen Zukunft weiter vorangetrieben werden wird. In Österreich ist man hingegen noch nicht so weit. Hier finden sich zwar Erwähnungen zu Film und Filmdidaktik in den Lehrplänen, allerdings von Fach zu Fach in noch sehr unterschiedlichem Ausmaß. Hier scheint der Einsatz von Filmen noch eher nebenher zu laufen, als Ergänzung zu den bisherigen Konzepten.

Zum Abschluss dieses Kapitels werden folgend noch mögliche Kritikpunkte zum Einsatz von Filmen im schulischen Unterricht erläutert.

3.4 Kritik an der Nutzung von Filmen im Unterricht

An der Nutzung von Filmen im Unterricht beziehungsweise Filmen generell gab es und gibt es selbstverständlich auch Kritik. Manche dieser Kritikpunkte wurden in dieser Arbeit in Abschnitt 3.1 bereits erwähnt (die Befürchtungen des Hamburger Lehrervereins 1907 bezüglich des für Jugendliche schädlichen Einflusses von Filmen, der mögliche Zusammenhang zwischen filmischer und realer Gewalt, das für die Augen schädliche Flimmern der Bilder¹⁸⁷ etc.). Viele dieser Befürchtungen haben sich seither bekanntermaßen als haltlos erwiesen. Ebenso wurde in Abschnitt 3.2 bereits festgestellt, dass die Verwendung von Filmen im Unterricht an manchen Schulen als Zeichen für mangelhafte Stundenvorbereitung verpönt ist.¹⁸⁸ Sie gilt als unseriöses Unterhaltungsprogramm für die Lernenden.¹⁸⁹

Filme sind nicht für das Lehren aller Unterrichtsinhalte gleichermaßen geeignet. Sie können genutzt werden, um ein akkurates Bild der Vergangenheit in Bezug auf beispielsweise Kleidung oder Architektur zu zeichnen,¹⁹⁰ wobei es nicht selten auch passiert, dass Historienfilme „aussehen wie naturalisierte Kunsträume, in denen vertraute Zustände,

¹⁸⁷ vgl. *Spielmann*, Filmbildung!, 28-30.

¹⁸⁸ vgl. *Maurer*, Filmbildung, 21.

¹⁸⁹ vgl. Heidrun *Baumann*, Probleme historischer Unterrichtsfilme. In: Irmgard *Wilharm* (Hg.), Geschichte in Bildern. Von der Miniatur bis zum Film als historische Quelle (Pfaffenweiler 1995) 156-198, hier: 169.

¹⁹⁰ Vgl. *Baumann*, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 169.

Konflikte oder Affekte in ein historistisches Dekor getaucht scheinen.“¹⁹¹ Für die Vermittlung von historischem Faktenwissen sind sie weniger geeignet,¹⁹² da historische Ereignisse meist nicht in ihrer vollen Komplexität, sondern lediglich stark vereinfacht dargestellt werden.¹⁹³ Dies wurde beispielsweise in einer Studie von Helga Amesberger und Brigitte Halbmayr gezeigt: Die befragten Schülerinnen und Schüler zeigten nach Konsumation des Films „Schindlers Liste“ kein neues Wissen zur Thematik des Films.¹⁹⁴

Dieser Mangel trifft insbesondere auf historische Spielfilme zu, die in der Regel gar kein Interesse daran haben, historische Fakten sorgfältig zu vermitteln und beim Seher zu einem Erkenntnisgewinn beizutragen. Stattdessen ist das Ziel hier meist die Unterhaltung des Konsumenten, das Erzählen einer spannenden Geschichte und schlussendlich der kommerzielle Erfolg beim Massenpublikum. Andererseits wird auch angemerkt, dass das historische Bewusstsein aufgrund der Emotionalität und des Unterhaltungswertes historischer Spielfilme stärker geprägt wird als durch historische Dokumentarfilme, deren geschichtliche Darstellungen sich an Ergebnissen der Forschung orientieren und sich um sachliche Korrektheit bemühen.¹⁹⁵ Gerade die Emotionalität und der Unterhaltungswert von Spielfilmen erweist sich aber mitunter als hilfreich, um Jugendlichen aus bildungsferneren Bevölkerungsschichten für das jeweilige geschichtliche Thema zu interessieren.¹⁹⁶ Auch dieser Aspekt wurde in der zuvor erwähnten Studie untersucht, mit dem Ergebnis, dass die Schülerinnen und Schüler sehr wohl von dem Film betroffen waren und eine Sensibilisierung bezüglich des Themas „Holocaust“ zu erkennen war. Einige Schülerinnen und Schüler konnten sich laut eigener Aussage nach dem Film zum ersten Mal die Judenverfolgung konkret vorstellen.¹⁹⁷

¹⁹¹ vgl. *Kiening et al.*, *Mittelalter*, 70.

¹⁹² vgl. *Andreas Körber*, *Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandard, Kompetenzen und Kompetenzmodelle*. In: *Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner* (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2) (Neuried 2007) 54-85, hier: 60.

¹⁹³ *Simone Kremsberger*, *Film im Geschichtsunterricht*, zit. in *Birgit Gabriela Schuster, Elizabeth I in ausgewählten Spielfilmen: Analyse von Spielfilmen und didaktische Aspekte* (Diplomarbeit) (Wien 2009) 102f.

¹⁹⁴ vgl. *Helga Amesberger, Brigitte Halbmayr*, „Schindlers Liste“ macht Schule. Spielfilme als Instrument politischer Bildung an österreichischen Schulen (Wien 1995) 126.

¹⁹⁵ vgl. *Baumann*, *Probleme historischer Unterrichtsfilme*, 167.

¹⁹⁶ vgl. *Baumann*, *Probleme historischer Unterrichtsfilme*, 181.

¹⁹⁷ vgl. *Amesberger, Halbmayr*, *Schindlers Liste*, 118, 121.

Dokumentarfilme wiederum mögen aufgrund ihrer auf historischer Fachwissenschaftlichkeit basierenden Interpretation der Materie historisch korrekter sein, liefern häufig aber zu viele Informationen, die noch dazu in komplizierten Satzkonstruktionen dargeboten werden, während die Bilder teilweise nichtssagend sind. Sie richten sich an ein eher gebildetes, erwachsenes Publikum und führen beim Einsatz im Schulunterricht zur Überforderung der Jugendlichen.¹⁹⁸ Dies trifft besonders in Hauptschulen zu, wo sie auch durch schnelle Bildfolgen überfordert werden. Historisch-politische Begriffe, die in solchen Dokumentationen verwendet werden, kommen im Sprachschatz der Schülerinnen und Schüler nicht vor, und ihre Bedeutungen werden im Zuge der Filme wenig bis gar nicht erklärt. Die Filme sind langweilig gestaltet, und der angestrebte pädagogische Nutzen ist auch für die Jugendlichen ständig erkennbar.¹⁹⁹ Abhilfe sollen extra für den Geschichtsunterricht produzierte Spielfilme schaffen, die mit ihrer emotionalisierenden Wirkung das Interesse der Schülerinnen und Schüler am jeweiligen geschichtlichen Thema wecken sollen. Die Jugendlichen wiederum kritisieren manchmal, dass solche Filme langweilig sind und ihr Unterhaltungswert nicht mit normalen Spielfilmen im Fernsehen mithalten kann.²⁰⁰

Aus Gymnasien wiederum kommt teils gegenteilige Kritik. Hier gelten geschichtliche Unterrichtsfilme öfters als zu anspruchslos und nicht ausreichend problemorientiert gestaltet. Die langweilige Gestaltung der Filme wird in Gymnasien aber ebenso kritisiert wie an den Hauptschulen. Die gezeigten Bilder werden oft zu sehr nur als Illustration verwendet. Der Schwerpunkt des Geschichtsunterrichts in Gymnasien ist „die geistige Durchdringung des historischen Stoffes“²⁰¹, die über die „Veranschaulichung und Vergegenwärtigung“²⁰² hinausgeht. Die fraglichen Filme können diese Anforderung nicht erfüllen, wodurch das Erkenntnisinteresse der Jugendlichen nicht ausreichend zufriedengestellt wird.²⁰³

¹⁹⁸ vgl. *Baumann*, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 175.

¹⁹⁹ vgl. *Baumann*, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 179.

²⁰⁰ vgl. *Baumann*, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 188f.

²⁰¹ *Baumann*, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 180.

²⁰² *Baumann*, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 180.

²⁰³ vgl. *Baumann*, Probleme historischer Unterrichtsfilme, 180.

3.5 Zwischenergebnis

Kapitel 3 befasst sich mit filmdidaktischen Grundlagen und mit Film als Quelle. Zunächst wurde in Abschnitt 3.1 die Geschichte und Entwicklung der Filmdidaktik geschildert. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es von pädagogischer Seite viel Kritik und Sorge bezüglich des damals neuen Mediums Film. Erst in den 1980er Jahren begann sich die Geschichtsdidaktik mit Filmen in der Schule auseinanderzusetzen, gleichzeitig entwickelte sich ein handlungsorientierterer Ansatz der Medienpädagogik.

Im darauf folgenden Abschnitt 3.2 wurden aktuelle Ansätze der Filmdidaktik behandelt. Die Situation an deutschen Schulen ist höchst unterschiedlich: Einige Schulen betreiben bereits aktiv Filmbildung, andere zeigen sich dem Thema gegenüber deutlich reservierter. Zum Teil fehlt die nötige technische Ausstattung, zum Teil gibt es aber auch Ressentiments dahingehend, Filmbildung würde lediglich mangelnde Unterrichtsvorbereitungen der Lehrerinnen und Lehrer kaschieren.

Es wurde erklärt, dass Filmbildung einen hervorragenden Anknüpfungspunkt an die Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler bietet, da diese bereits einiges Vorwissen mitbringen und man diese Kompetenzen im Unterricht erweitern und vertiefen kann. Es wurden im Verlauf des Abschnitts einige Konzepte, Rahmenbedingungen und mögliche Kompetenzen präsentiert. Zum Abschluss wurde anhand aktueller Lehrpläne aus Österreich und Deutschland gezeigt, dass die Situation der Filmdidaktik derzeit in Deutschland besser ist als in Österreich, aber auch in Deutschland große Unterschiede zwischen Bundesländern und Schulfächern bestehen. In Österreich wiederum wird Filmdidaktik in den Lehrplänen teilweise am Rand erwähnt, teilweise aber auch nur impliziert.

In Abschnitt 3.3 wurde anhand verschiedener Ansätze genauer auf die Lehrpläne in Österreich und Deutschland eingegangen, ebenso wie auf verschiedene Ansätze zu Kompetenzmodellen. Es wurde festgestellt, dass die Notwendigkeit einer Implementierung der Filmdidaktik in beiden Ländern erkannt wurde, die aktuelle Situation aber noch sehr ambivalent ist.

Mögliche Kritikpunkte an der Nutzung von Filmen im Unterricht wurden schließlich in Abschnitt 3.4 genannt. Kritisiert wird beispielsweise die mangelhafte historische Genauigkeit

in der Darstellung von Geschichte in Spielfilmen, die sich aus kommerziellen Gründen an ein Massenpublikum richten. Ebenso gelten Dokumentarfilme häufig als trocken, langweilig und zu kompliziert für die Schülerinnen und Schüler. Auch im Hinblick auf den Einsatz im Unterricht produzierte Spielfilme, die einen Spagat zwischen historischer Genauigkeit auf der einen und Emotionalität auf der anderen Seite versuchen, werden von den Schülerinnen und Schülern häufig als langweilig betrachtet und scheinen ihr Ziel, Kinder für Geschichte zu begeistern, eher zu verfehlen. Zudem scheint es kaum möglich zu sein, das Wissen der Kinder über bestimmte Themen mit Hilfe von Spielfilmen zu erweitern.

Ein Beispiel für einen Spielfilm, der zwar ein historisches Thema hat, dieses aber zum Zweck kommerziellen Erfolges anpasst, wird im folgenden Kapitel präsentiert.

4 William Wallace und seine Verklärung als Held des Mittelalters

Sir William Wallace von Elderslie ist in Schottland weithin der Prototyp des Nationalhelden. Fast jeder Schotte kennt Wallace' Geschichte und seinen Kampf gegen die englische Vorherrschaft. Gerade auch in Bezug auf die tagesaktuellen politischen Ereignisse, mit einem (wahrscheinlich) kurz bevorstehenden Brexit²⁰⁴ und neuerlichen Diskussionen um ein schottisches Unabhängigkeitsreferendum²⁰⁵, gewinnt die Person des Freiheitskämpfers William Wallace wieder enorm an Bedeutung.²⁰⁶ Wallace lebte im Mittelalter, doch selbst im Hinblick auf diese Epoche ist die Quellenlage recht dürftig und es gibt kaum gesicherte Texte. Deswegen entsprechen die folgenden Jahreszahlen im historischen Kontext immer den wissenschaftlich am ehesten angenommenen Daten. Im Hinblick auf die Vermittlung des Stoffes im Rahmen des Geschichtsunterrichts muss selbstverständlich zwischen der historischen und der filmischen Figur William Wallace und „deren“ Leben unterschieden werden, da, wie gezeigt werden wird, zwischen beiden sehr große Unterschiede bestehen. In Abschnitt 4.1 wird zunächst, soweit aufgrund der Quellenlage möglich, das tatsächliche Leben von Wallace geschildert. Anschließend wird erklärt, wie Wallace und sein Leben im Film „Braveheart“ gezeigt werden. Abschnitt 4.3 geht auf die Produktion des Filmes ein. Abschließend werden in Abschnitt 4.4 die historische und die filmische Persönlichkeit von William Wallace einander gegenübergestellt, um im Hinblick auf die Verklärung der Person Wallace die Unterschiede zwischen beiden klar aufzuzeigen.

²⁰⁴ vgl. *red*, Brexit-Abkommen beschlossen. In: ORF.at, news, online unter <<https://orf.at/stories/3148322/>> (21.12.2019).

²⁰⁵ vgl. *ulz*, Sturgeon will schnell über Schottlands Unabhängigkeit abstimmen lassen. In: Spiegel Online, Politik, online unter <<https://www.spiegel.de/politik/ausland/schottland-nicola-sturgeon-will-neues-unabhaengigkeitsreferendum-a-1301203.html>> (21.12.2019).

²⁰⁶ vgl. Kerstin *Leitel*, Wie die Schottische Nationalpartei für die Unabhängigkeit kämpft. In: Handelsblatt, 08.12.2019, online unter <<https://www.handelsblatt.com/politik/international/wahlen-in-grossbritannien-wie-die-schottische-nationalpartei-fuer-die-unabhaengigkeit-kaempft/25308310.html?ticket=ST-32582217-tn5OaPxaiyKd9SRiDoC-ap3>> (14.12.2019).

4.1 William Wallace im historischen Kontext

Die älteste überlieferte Geschichte des Lebens von William Wallace stammt von einem fahrenden Sänger namens Blind Harry in dessen Heldenepos „The Acts and Deeds of the Illustrious and Valiant Champion Sir William Wallace, Knight of Elderslie“, die sehr bedeutsam für das heutige Bild von Wallace als Volksheld ist und etwa 150 Jahre nach dessen Tod entstand.²⁰⁷

Zwischen 1270 und 1280 soll Wallace angeblich geboren worden sein, wobei 1272 bzw. 1273 die meistangenommene Jahreszahl ist.²⁰⁸ Ebenso gibt es auch über den Geburtsort keine eindeutige Aussage, wie aber schon der Name verrät, wird meist Elderslie als Geburtsort angenommen - mehrere Orte in Schottland beanspruchen für sich jenes Elderslie zu sein, aus dem Wallace stammte.²⁰⁹ Teile der Familie können beispielsweise in die Umgebungen von Ayrshire beziehungsweise Renfrewshire zurückverfolgt werden.²¹⁰ Sein Vater war wahrscheinlich ein niederer Adeliger namens Malcolm Wallace, über den Namen seiner Mutter herrscht Unklarheit – je nach Quelle war ihr Vorname Jean, Joan oder Margret, ihr Nachname entweder Craufurd oder Crawford.²¹¹ In anderen Quellen wird der Name seines Vaters als „Alan Wallace“ angegeben.²¹² Eine Verbindung zwischen den Wallaces und der Familie Stewart gilt als bestätigt.²¹³

William Wallace wurde während der Herrschaft von König Alexander III. geboren, zu einer Zeit, als Schottland von Wohlstand geprägt war.²¹⁴ Alexander hatte Schottland stabilisiert, seine Herrschaft zeichnete sich unter anderem durch eine rege Bautätigkeit aus. Diverse klerikale Gebäude wie Kathedralen und Kirchen wurden gebaut, ebenso zahlreiche Burgen, Straßen und Brücken. Die schottische Landwirtschaft war jener Englands weit überlegen, und

²⁰⁷ vgl. Katharina Enzinger, „Braveheart“ zwischen Kunst und Historiographie. In: Christian Rohr (Hg.), Alles heldenhaft, grausam und schmutzig? Mittelalterrezeption in der Populärkultur (Austria: Forschung und Wissenschaft – Geschichte, Band 7, Zürich 2011) 171-183, hier: 171.

²⁰⁸ vgl. Susanne Wallner, *The Myth of William Wallace: A Study of the National Hero's Impact on Scottish History, Literature and Modern Politics* (Stuttgart 2003) 15.

²⁰⁹ vgl. Wallner, *Myth of William Wallace*, 16.

²¹⁰ vgl. Graeme Morton, *William Wallace - A National Tale* (Edinburgh 2014) 37.

²¹¹ vgl. Wallner, *Myth of William Wallace*, 15.

²¹² vgl. John Selby Watson, *Sir William Wallace, the Scottish Hero: A narrative of his Life and Actions, chiefly as recorded in the Metrical History of Henry the Minstrel on the authority of John Blair, Wallace's Chaplain, and Thomas Gray, Priest of Liberton* (London 1861) 26.

²¹³ vgl. Alexander Falconer Murison, *Sir William Wallace (Famous Scots, New York 1898)* 42.

²¹⁴ vgl. Wallner, *Myth of William Wallace*, 16.

die schottische Oberschicht kam zu großen Reichtümern.²¹⁵ Der Handel florierte, die Steuern waren niedrig.²¹⁶ Außenpolitisch bestanden enge Bande mit England, die zu Lebzeiten Alexander III. auch bestehen blieben, nachdem der englische König Heinrich III. gestorben war und sein Nachfolger Edward I. Longshanks in England an die Macht kam.²¹⁷ 1286 jedoch starb Alexander III. und hinterließ keine direkten Nachkommen, und so wurde seine dreijährige Enkelin Margret, die in Norwegen lebte, die neue schottische Königin, während Schottland bis zu ihrer Volljährigkeit von sechs sogenannten „Guardians of the Peace“ regiert werden sollte.²¹⁸ Unter den schottischen Adeligen herrschte jedoch zunehmend Uneinigkeit, und Edward I. wollte dies zu seinem Vorteil nutzen. 1290 wurde im Vertrag von Birmingham festgelegt, dass Margret mit Edwards sechsjährigem Sohn verheiratet werden sollte. Im selben Jahr sollte Margret nach Schottland gebracht werden, sie starb jedoch auf der Reise. Zwei Jahre Interregnum folgten, aus dem schlussendlich dreizehn Anwärter für den schottischen Thron hervorgingen. Zwischen zweien davon, John Balliol und Robert Bruce, kam es schließlich zum Bürgerkrieg. Edward I. wurde gebeten als Mediator aufzutreten, was dieser auch tat, allerdings unter der Bedingung, von nun an als „Overlord of the lands of Scotland“ bezeichnet zu werden. Er entschied schließlich zu Gunsten von John Balliol, Robert Bruce zog sich aus der Politik zurück. Der Anspruch der Bruce's sollte wenig später auf seinen Enkel Robert the Bruce, 17. Earl of Carrick, übergehen.²¹⁹ Balliol wurde ein Vasall von Edward und 1291 übernahm Letzterer die Macht in Schottland. Wer Edward nicht die Treue schwor, wurde hingerichtet. Malcolm Wallace, Williams Vater, war unter jenen Adeligen, die aus diesem Grund zu Tode kamen. Es kam zwar vereinzelt zu Aufständen der Schotten, diese wurden von Edward jedoch brutal niedergeschlagen. Die Steuern in Schottland wurden in die Höhe getrieben, und wer sich den Engländern widersetzte, musste die (meist tödlichen) Konsequenzen tragen.²²⁰

Nachdem Malcolm Wallace 1291 hingerichtet worden war, wurde William nach Dundee geschickt, um eine klerikale Ausbildung zu erhalten.²²¹ Dundee war ein vergleichsweise

²¹⁵ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 15.

²¹⁶ vgl. *James Mackay*, William Wallace – Brave Heart (Edinburgh 1996) 27.

²¹⁷ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 16f.

²¹⁸ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 17.

²¹⁹ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 18.

²²⁰ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 19f.

²²¹ vgl. *Murison*, Sir William Wallace, 49.

sicherer Ort, und William Wallace wuchs zu einem gebildeten jungen Mann mit auffallender Körpergröße und Kraft heran, wobei seine angebliche Körpergröße von knapp über zwei Meter wohl eher eine Legende als Tatsache ist.²²² Seine ungewöhnliche Größe und Kraft, sein Durchhaltevermögen und sein Mut dürften aber ihren Teil dazu beigetragen haben, auch ohne Vermögen, Grundbesitz oder internationalen Einfluss zum späteren Anführer des schottischen Aufstandes zu werden.²²³ Die Ermordung seines Vaters schürte Williams Hass gegen die Engländer, und nachdem Dundee unter die Kontrolle eines Engländers namens Selby gestellt worden war, erschlug Wallace im Zuge eines Streits dessen Sohn. Es gelang ihm zu fliehen²²⁴ und es folgte eine Phase in seinem Leben, in der er überwiegend auf der Flucht war, sich in den Wäldern versteckte und immer wieder in kleine Kämpfe mit Engländern verstrickt war, die er zu seinen Gunsten entscheiden konnte und im Zuge derer er immer wieder englische Soldaten tötete.²²⁵ Während dieser Zeit dürfte er auch seine strategischen und taktischen Fähigkeiten erworben haben.²²⁶

Nach einem Zusammenstoß mit Engländern, den Wallace nur knapp überlebte, wurde von Sir Thomas Rymor of Ercildoune prophezeit, Wallace werde Schottland die Freiheit bringen. Was aus heutiger Sicht zumindest seltsam wirkt, hatte im abergläubisch geprägten Mittelalter gewaltige Wirkung und inspirierte nicht nur Wallace selbst, sondern auch etwa 50 (entfernte) Verwandte, den Kampf gegen England unter der Führung von William Wallace aufzunehmen. Im Juli 1295 griffen die Schotten bei Loudon Hill die zahlenmäßig überlegenen Engländer an und besiegten sie. Im Zuge dieses Kampfes rächte Wallace auch den Mord an seinem Vater. Es folgten einige weitere Gefechte mit den englischen Truppen.²²⁷

Um diese Zeit verliebte sich Wallace in Marion Braidefute, die Erbin von Hugh Braidefute of Lamington. Ob die beiden jedoch heimlich geheiratet und gemeinsam eine Tochter hatten, ist ungesichert und wahrscheinlich eher eine Legende. Gesichert ist jedoch, dass Wallace bald darauf erneut Angriffe gegen die englischen Besatzer startete und auch seine Taktik änderte: Statt seiner bis dahin bevorzugten Hit-and-Run-Taktik ging er dazu über, eroberte

²²² vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 20f.

²²³ vgl. *Mackay*, Brave Heart, 10.

²²⁴ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 21f.

²²⁵ vgl. *Mackay*, Brave Heart, 85.

²²⁶ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 22.

²²⁷ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 22f.

Festungen zu besetzen.²²⁸ Dies verschaffte ihm zunehmend den Ruf einer Art mutigen Guerillas statt eines Gesetzlosen.²²⁹

1297 wurde Marion von englischen Soldaten in Lanark umgebracht, nachdem Wallace sich in dem Ort mehrmals öffentlich gezeigt hatte. Wallace' Männer richteten unter den Engländern daraufhin ein Massaker an, im Zuge dessen auch der Sheriff von Lanark von Wallace selbst getötet wurde.²³⁰ In den Augen der Engländer war dies das Signal für den darauf folgenden weitreichenden Aufstand der Schotten, der zum ersten schottischen Unabhängigkeitskrieg führte.²³¹

Innerhalb kürzester Zeit schlossen sich zahlreiche Schotten und auch Adlige dem Aufstand an. Edward I. befahl Robert the Bruce, militärisch gegen den Aufstand vorzugehen, doch dieser entschied sich anders und schloss sich mit seinen Truppen den Aufständischen an.²³² Warum Robert the Bruce seine eigentlich sehr starke Position in Schottland aufgab, ist bis heute nicht geklärt.²³³ Gleichzeitig begann ein junger Adliger namens Andrew de Moray im Norden Schottlands einen ähnlichen Guerillakrieg. In Schottland herrschte zu diesem Zeitpunkt bereits Anarchie²³⁴, die bis dahin übliche hierarchische Ordnung zerfiel.²³⁵

Obwohl einige schottische Adelige, unter anderem Robert the Bruce, sich Edward I. ergaben, setzten Wallace und de Moray ihren Kampf fort und vereinten ihre Armeen. Während sie gemeinsam versuchten Dundee zu erobern, marschierten die englischen Truppen Richtung Stirling. Aufgrund der strategischen Wichtigkeit Stirlings beschlossen Wallace und de Moray, ebenfalls auf Stirling zu marschieren.²³⁶

Für beide Seiten stand bei Stirling viel auf dem Spiel, aber insbesondere die Schotten riskierten im Fall einer Niederlage in die Rolle defensiver Guerillakämpfer zurückgedrängt zu

²²⁸ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 24.

²²⁹ vgl. *Mackay*, Brave Heart, 109.

²³⁰ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 24f.

²³¹ vgl. *Mackay*, Brave Heart, 114.

²³² vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 25.

²³³ vgl. *Mackay*, Brave Heart, 119.

²³⁴ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 25.

²³⁵ vgl. Joseph R. *Strayer*, Dictionary of the Middle Ages, Vol 11: Scandinavian Languages – Textiles, Islamic (New York 1988) 109.

²³⁶ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 26f.

werden.²³⁷ Allerdings hatten die Schotten unter ihren beiden Anführern einige Siege errungen und hatten dementsprechendes Selbstvertrauen.²³⁸ Die Schotten positionierten sich taktisch klug gegenüber der Brücke von Stirling auf einem Hügel, wo sie gegen das zahlenmäßig weit überlegene Heer der Engländer einen Vorteil hatten. Nach mehreren erfolglosen Versuchen der Engländer, die Schotten zur Aufgabe zu überreden, begannen sie ihre Armee über die schmale Brücke auf die andere Seite zu bringen. Die Schotten warteten geduldig, bis ein Teil der Engländer auf der anderen Seite des Flusses war, dann schlugen sie blitzschnell zu. Aufgrund dieser taktischen Leistung konnte das englische Heer empfindlich geschlagen werden. Die Schotten errangen damit die Kontrolle über die strategisch wichtige Festung Stirling. Damit waren fast alle wichtigen Festungen Schottlands in Wallace' Hand, und Schottland war nach fast einem Jahrzehnt frei.²³⁹ William Wallace war quasi über Nacht von einem Guerillakämpfer und niedrigen Adligen ohne Ländereien zum Herrscher von Schottland geworden.²⁴⁰

Wallace wollte sich nun zunächst darum kümmern, das Land zurück zur Normalität zu führen, nahm diplomatische Verhandlungen auf und versuchte, Handelsbeziehungen zu anderen Ländern aufzubauen. Aufgrund anhaltender Aggressionen von Seiten der Engländer eroberte er dann aber zunächst Berwick und marschierte anschließend in England ein. Hier plünderten seine Truppen systematisch kleine Dörfer, während die Engländer andererseits das Gleiche in Schottland taten.²⁴¹

Ende 1297 oder Anfang 1298 wurde Wallace, wahrscheinlich von Robert the Bruce, zum Ritter geschlagen²⁴² und zum „sole Guardian and Supreme Ruler of the Realm of Scotland“ ernannt.²⁴³ Etwa gleichzeitig begann er auch bereits damit, Schottland wieder auf den Krieg vorzubereiten, nachdem er erfahren hatte, dass Longshanks dabei war, erneut Truppen für einen Einmarsch in Schottland zu rekrutieren.²⁴⁴ In Anlehnung an ähnliche Systeme aus dem antiken Rom und Griechenland teilte er Schottland in militärische Bezirke ein und formte

²³⁷ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 27.

²³⁸ vgl. *Peter Reese*, Wallace – A biography (Edinburgh 1996) 50.

²³⁹ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 27-30.

²⁴⁰ vgl. *Mackay*, Brave Heart, 157f.

²⁴¹ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 30.

²⁴² vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 30.

²⁴³ vgl. *Mackay*, Brave Heart, 172.

²⁴⁴ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 31.

kleine militärische Einheiten mit dem Ziel, die Macht der Adeligen zu schmälern.²⁴⁵ Außerdem ließ er die Schotten die sogenannte „Schildron“-Formation trainieren, bei der die Soldaten Schulter an Schulter, ausgerüstet mit langen Speeren in schrägem Winkel eng aneinander stehen, um einen Angriff feindlicher Kavallerie gegen die eigene Infanterie abwehren zu können.²⁴⁶ Wallace ging außerdem zu einer Taktik der „verbrannten Erde“ über: Er evakuierte und zerstörte alle Dörfer, die die einmarschierenden Engländer zur Versorgung hätten nutzen können. Obwohl Wallace weiterhin (mit Ausnahme von Robert the Bruce) kaum Unterstützung aus dem schottischen Adel hatte, war seine überwiegend aus Bauern und einfachem Volk bestehende Armee gut auf den Angriff der Engländer vorbereitet.²⁴⁷

Die Taktik der „verbrannten Erde“ schien zunächst aufzugehen, im Sommer 1298 war die Moral der englischen Soldaten am Boden, und die Schotten, denen die Situation der Engländer bewusst war, blieben ständig in nächster Distanz, um im richtigen Moment zuschlagen zu können.²⁴⁸ Am 21. Juli kam es schließlich zum Kampf, wobei die englischen Truppen den schottischen Kämpfern sowohl zahlenmäßig als auch von Ausbildung und Ausrüstung her wieder weit überlegen waren. Longshanks Armee galt zu dieser Zeit als die größte und am besten ausgebildete in ganz Europa.²⁴⁹ Trotzdem erwiesen sich die Schildrons der Schotten in der ersten Phase der Schlacht bei Falkirk als wirkungsvoll. Die schottische Infanterie war in vier kreisförmigen Formationen aufgestellt, mit doppelten Speerreihen und Reservesoldaten in der Mitte der Formation, um Lücken in der Formation aufzufüllen.²⁵⁰ Die Formationen hielten den ersten Angriffen der schweren englischen Kavallerie stand.²⁵¹ Gleichzeitig jedoch floh die schottische Kavallerie – es ist ungeklärt, ob dies aufgrund einer Verschwörung der schottischen Adeligen gegen Wallace passierte oder ob sie aufgrund der englischen Übermacht in Panik gerieten. War der Ausgang der Schlacht bis zu diesem Zeitpunkt offen gewesen, nutzte Longshanks die neue Situation und ließ seine Langbogenschützen angreifen. Die schottischen Bogenschützen hatten den englischen

²⁴⁵ vgl. *Geddes & Grosset* (Hg.), *Sir William Wallace* (New Lanark 2000) 105f.

²⁴⁶ vgl. *Reese*, *Wallace*, 75.

²⁴⁷ vgl. *Wallner*, *Myth of William Wallace*, 31.

²⁴⁸ vgl. *Geddes & Grosset* (Hg.), *Sir William Wallace*, 117.

²⁴⁹ vgl. *Wallner*, *Myth of William Wallace*, 32.

²⁵⁰ vgl. *Reese*, *Wallace*, 75.

²⁵¹ vgl. *Reese*, *Wallace*, 82.

Langbogenschützen nichts entgegenzusetzen.²⁵² Der Langbogen war eine vergleichsweise neue Waffe mit verheerender Wirkung.²⁵³ In der Folge zerfielen die Schildron-Formationen, die dafür verwendeten Speere waren im Nahkampf nutzlos, und die Schotten mussten nach Norden fliehen. Die Engländer verfolgten sie und metzelten zahllose schottische Kämpfer auf der Flucht nieder. Wallace' Infanterie wurde fast vollständig aufgerieben, und in der Folge war sein Führungsanspruch gegenüber den Adeligen nicht mehr haltbar – seine politische Karriere endete somit an diesem Tag. Eine neue schottische Regierung wurde eingesetzt, der unter anderem Robert the Bruce angehörte. Die feudale Ordnung, die Wallace untergraben hatte, wurde wieder hergestellt.²⁵⁴ Die Niederlage bei Falkirk hatte jedoch lediglich dazu beigetragen, das schottische Nationalbewusstsein und den Hass der Schotten auf die Engländer zu intensivieren.²⁵⁵

In den fünf Jahren nach der Niederlage bei Falkirk wird Wallace' Name in den Quellen praktisch nicht erwähnt. Es wird angenommen, dass er in dieser Zeit kein einflussreicher Faktor für den Verlauf der Geschehnisse war.²⁵⁶ Während dieser Zeit eroberte Edward I. weite Gebiete und zahlreiche Festungen in Schottland, im Jahr 1304 fiel sogar Stirling wieder in englische Hände.²⁵⁷ Schließlich blieb Edward nur noch Wallace zu vernichten, der sich als einziger Schotte ohne Unterbrechung seinem Willen widersetzt hatte.²⁵⁸

Edward versuchte, die schottischen Adeligen mit einem Kopfgeld für Wallace dazu zu bringen, ihn zu verraten, doch vergebens. Erst Sir John Menteith, ein schottischer Kollaborateur, ging auf das Angebot ein und schleuste seinen Neffen in den kleinen Trupp Kämpfer ein, der Wallace geblieben war. Von nun an war Menteith ständig über Wallace' Bewegungen informiert und im August 1305 konnte er Wallace erfolgreich eine Falle stellen, ihn überwältigen und festnehmen.²⁵⁹ Wallace wurde, aus Angst, er könnte befreit werden, heimlich nach London gebracht.²⁶⁰ Das Verfahren gegen ihn war eine Farce, die Verurteilung

²⁵² vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 33.

²⁵³ vgl. *Mackay*, Brave Heart, 195.

²⁵⁴ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 34.

²⁵⁵ vgl. *Reese*, Wallace, 87.

²⁵⁶ vgl. *Murison*, Sir William Wallace, 134.

²⁵⁷ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 35.

²⁵⁸ vgl. *Murison*, Sir William Wallace, 135.

²⁵⁹ vgl. *Wallner*, Myth of William Wallace, 36.

²⁶⁰ vgl. *Reese*, Wallace, 116.

stand von vornherein fest, auch wenn Wallace angab, kein Verräter sein zu können, da er Edward I. nie die Treue geschworen habe.²⁶¹

Wallace wurde zunächst nackt hinter zwei Pferden kilometerweit durch London geschleift²⁶², danach vor einer Menge Schaulustiger gehängt, kastriert, ausgeweidet und schließlich gevierteilt.²⁶³ Die Viertel seines Körpers wurden an vier Orten in Schottland öffentlich ausgestellt, um den Schotten zu zeigen, was die Strafe dafür sei, sich England zu widersetzen.²⁶⁴ Diese Bemühung scheiterte: Lediglich sechs Monate nach der Exekution, am 25. März 1306, wurde Robert the Bruce zum König von Schottland gekrönt.²⁶⁵ Er führte den Freiheitskampf zunächst recht erfolglos fort, doch am 10. Mai 1307 starb König Edward I., und sein Sohn Edward II. folgte ihm auf dem Thron. Ab diesem Zeitpunkt führte Robert the Bruce einen höchst erfolgreichen Guerillakrieg, im Zuge dessen er schrittweise sein Königreich von den Engländern zurückeroberte. Sieben Jahre später war Stirling die einzige noch in englischer Hand befindliche Festung. Während die Schotten die Festung belagerten, marschierte Edward II. mit einer gewaltigen Armee Richtung Stirling, um die Festung zu entsetzen. Robert gelang es durch geschickte taktische Planung trotzdem die englischen Truppen am Fluss Bannock zu schlagen und Schottland endgültig zu befreien.²⁶⁶

Es muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass es in zahlreichen Details auch abweichende Meinungen über Wallace' Leben gibt; beispielsweise widerspricht Chris Brown in einiger Hinsicht dem eingangs erwähnten Blind Harry.²⁶⁷ Nicht zu Unrecht, wie Wallner²⁶⁸ und Mackay²⁶⁹ erklären, da sowohl Blind Harry als auch John Blair (auf dessen Erzählungen wiederum angeblich Blind Harrys Werk basiert) in ihre mehr oder weniger zeitgenössischen Schilderungen bereits fiktive Geschichten einfließen ließen, die sie aus mündlichen Überlieferungen erfahren hatten und die einige Details bereits stark übertrieben schilderten.

²⁶¹ vgl. *Wallner*, *Myth of William Wallace*, 37.

²⁶² vgl. *Reese*, *Wallace*, 121.

²⁶³ vgl. *Mackay*, *Brave Heart*, 266.

²⁶⁴ vgl. *Fintan O'Toole*, *Imagining Scotland*. In: *Ian Jack*, *What happened to us? – Britain's Valedictory Realism* (New York 1996) 60-76, hier: 60.

²⁶⁵ vgl. *Murison*, *Sir William Wallace*, 150.

²⁶⁶ vgl. *Wallner*, *Myth of William Wallace*, 40.

²⁶⁷ vgl. *Chris Brown*, *William Wallace. The True Story of Braveheart* (Brimscombe Port 2007) 125.

²⁶⁸ vgl. *Wallner*, *Myth of William Wallace*, 14.

²⁶⁹ vgl. *Mackay*, *Brave Heart*, 11.

Eriksonas²⁷⁰ meint sogar, Blind Harrys Erzählung wäre eine überwiegend fiktive Geschichte, was die Abgrenzung von tatsächlichen Geschehnissen und fiktiver Erzählung sehr schwer macht. Da, wie eingangs bereits erwähnt, die mittelalterlichen Quellen viele Informationen im Dunkeln lassen und kaum jemals objektiv sind (seien sie nun pro-schottisch oder pro-englisch), häufig auch bereits eine Überhöhung der Person William Wallace beinhalten, ist es unmöglich eine exakte Biographie seines Lebens anzufertigen. Dies zeigt auch die Tatsache, dass zwischen 1830 und 1983 zumindest acht Biographien über William Wallace veröffentlicht wurden, die aber allesamt auf den Text von Blind Harry zurückgehen.²⁷¹

Im folgenden Abschnitt wird nun geschildert, wie Wallace' Leben im Film „Braveheart“ gezeigt wird.

4.2 William Wallace im Film „Braveheart“

Gleich zu Beginn dieses Abschnitts kann gesagt werden, dass Mel Gibson²⁷² im Audiokommentar der DVD diverse historische Ungenauigkeiten in seinem Film „Braveheart“ eingesteht und dies damit erklärt, dass seine Version der Geschichte besser zum Format des Kinos passen würde.²⁷³ Ebenfalls von Mel Gibson selber stammt die Aussage, Braveheart wäre nur seine eigene Vorstellung von William Wallace und dessen Abenteuern.²⁷⁴ Dies alleine deutet bereits darauf hin, dass sich die Geschichte in „Braveheart“ von jener, die in den diversen historischen Quellen geschildert wird, teils stark unterscheidet.²⁷⁵

²⁷⁰ Linas Eriksonas, *National Heroes and National Identities. Scotland, Norway and Lithuania* (Brüssel 2004) 58f.

²⁷¹ Robert Niemi, *History in the Media – Film and Television* (Santa Barbara 2006) 2.

²⁷² Mel Columcille Gibson, geboren am 16. Jänner 1956 in Peekskill, New York, ist ein amerikanischer Schauspieler mit australischen Wurzeln. Für „Braveheart“ fungierte er als Hauptdarsteller, Regisseur und Produzent und gewann 1996 dafür insgesamt 5 Oscars (Bester Film, Beste Regie, Beste Kamera, Bestes Make-up, Beste Toneffekte). (vgl. Adolf Heinzlmeier, *Mel Gibson – Schauspieler und Regisseur* (München 1996) 16, 134, 144.)

²⁷³ vgl. Enzinger, „Braveheart“, 173.

²⁷⁴ vgl. Brown, William Wallace, 126.

²⁷⁵ Als Quelle für den folgenden Abschnitt wird die DVD-Version (Region 2: PAL) mit englischer Tonspur herangezogen, als Abspielgerät dient ein Windows 7 PC, Abspielsoftware ist der VLC media player, Version 2.2.6 Umbrella.

Die Geschichte des Films beginnt laut Einblendung im Jahr 1280 nach Christus. Eine Erzählerstimme aus dem Off sagt:

„I shall tell you of William Wallace. Historians from England will say I am a liar, but history is written by those who have hanged heroes. The king of Scotland had died without a son, and the king of England, a cruel pagan known as Edward the Longshanks, claimed the throne of Scotland for himself. Scotland's nobles fought him, and fought each other over the crown. So, Longshanks invited them to talks of truce, no weapons, one page only.“²⁷⁶

Das Publikum erfährt also, dass der schottische König im Jahr 1280 ohne Nachkommen gestorben war, Edward I. Anspruch auf den schottischen Thron erhob und die sowohl ihn als auch sich gegenseitig bekämpfenden schottischen Adligen zu Verhandlungen einlud, ohne Waffen und mit nur einem Pagen.

Die Erzählerstimme setzt fort: „One farmer of that shire was Malcolm Wallace, a commoner with his own lands. He had two sons: John and William.“²⁷⁷ Malcolm Wallace und sein älterer Sohn John finden sich bei dem von Longshanks anberaumten Treffen ein²⁷⁸, finden die anderen schottischen Adligen und deren Pagen aber ermordet vor.²⁷⁹ Die Schotten beraten sich und Malcolm Wallace überredet die anderen Männer seines Dorfes gegen die Engländer zu kämpfen.²⁸⁰ Malcolm Wallace lässt den jungen William zurück und reitet mit dem älteren Sohn zum Kampf gegen die Engländer.²⁸¹ Am nächsten Tag kehren die schottischen Kämpfer zurück, Malcolm und John Wallace sind beide im Kampf gefallen.²⁸² Während der Begräbnisszene wird erstmals das Mädchen Murron in den Film eingeführt. Sie pflückt nach dem Begräbnis eine Distel und schenkt sie dem am Grab seines Vaters stehenden William.²⁸³ Die Distel gilt als Symbol für Schottland²⁸⁴, und auch im Audiokommentar der DVD wird dies

²⁷⁶ *Braveheart* (Regie: Mel Gibson, USA 1996), DVD (Region 2 PAL), Twentieth Century Fox, 2000, 00:01:38 – 00:01:57.

²⁷⁷ *Braveheart*, DVD, 00:02:01 – 00:02:06.

²⁷⁸ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:02:32.

²⁷⁹ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:02:55 – 00:03:50.

²⁸⁰ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:03:58 – 00:04:18.

²⁸¹ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:05:00 – 00:05:19.

²⁸² vgl. *Braveheart*, DVD, 00:06:48 – 00:07:50.

²⁸³ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:08:43 – 00:01:13.

²⁸⁴ vgl. Loic Montreuil, Die Distel: Symbol von Schottland, In: inlingua 03.11.2015, online unter <https://www.inlingua-edinburgh.co.uk/de/the-thistle-symbol-of-scotland/> (18.12.2019).

von Mel Gibson erzählt.²⁸⁵ William lernt am Ende des Begräbnisses seinen Onkel kennen, der ihn am nächsten Tag mit zu sich nimmt, um ihn unter anderem in Latein zu unterrichten. In der Nacht erklärt er ihm auch, dass William zunächst lernen muss seinen Verstand zu nutzen und erst anschließend lernen wird, wie man ein Schwert benutzt.²⁸⁶

Es folgt ein nicht näher definierter Zeitsprung („Many years later ...“²⁸⁷). In London heiratet Thronfolger Edward II. Isabella, die Prinzessin von Frankreich. Die Hochzeit ist von König Edward I. Longshanks aus politischen Gründen arrangiert worden und es wird deutlich gemacht, dass der Bräutigam weder an der Prinzessin noch an Frauen generell interessiert ist.²⁸⁸

Longshanks bespricht sich mit seinen Beratern und sagt, dass er Schottland als sein Land betrachtet („Scotland. My land.“²⁸⁹). Er will schottische Adelige mit Ländereien in England bestechen und englische Adelige in Schottland ansiedeln. Um sie für die damit einhergehenden höheren Steuern gefügig zu machen, führt er das alte Gesetz „*primae noctis*“ wieder ein, das Recht des Lehensherrn auf die Hochzeitsnacht mit einer frisch vermählten Frau.²⁹⁰

In der nächsten Szene wird Robert, der 17. Earl of Bruce, als „a leading contender for the crown of Scotland“²⁹¹ in die Handlung eingeführt, der in Edinburgh an einem Treffen der schottischen Adelligen teilnimmt. Es wird angedeutet, dass er unter den schottischen Adelligen nicht sehr beliebt ist. Die Adelligen wollen Longshanks weder bekämpfen noch sich auf dessen Seite stellen.²⁹²

William Wallace kehrt als erwachsener Mann in sein Heimatdorf zurück. Das Haus seiner Kindheit steht leer und ist verfallen. Im Dorf findet eine Hochzeit statt, bei der er Murron und seinen Kindheitsfreund Hamish wieder trifft. Nach einem freundschaftlichen Geplänkel

²⁸⁵ vgl. *Braveheart* (Regie: Mel Gibson, USA 1996), DVD (Region 2 PAL), Audiokommentar des Regisseurs, Twentieth Century Fox, 2000, 00:09:27 – 00:09:30.

²⁸⁶ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:10:23 – 00:13:06.

²⁸⁷ *Braveheart*, DVD, 00:13:10 – 00:13:11.

²⁸⁸ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:14:00 – 00:14:03.

²⁸⁹ *Braveheart*, DVD, 00:13:08 – 00:01:13.

²⁹⁰ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:14:01 – 00:15:57.

²⁹¹ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:16:07 – 00:16:10.

²⁹² vgl. *Braveheart*, DVD, 00:15:57 – 00:16:48.

wird die Hochzeit von englischen Soldaten unterbrochen, die das „ius primae noctis“ ihres Anführers durchsetzen wollen.²⁹³ Anschließend entwickelt sich eine Liebesbeziehung zwischen William und Murron, die darin gipfelt, dass die beiden heimlich in der Nacht im Wald heiraten.²⁹⁴ Im Zuge dieser Entwicklung wird auch die Distel, die Murron William während des Begräbnisses geschenkt hatte, wieder zum Thema: William hatte die Blume über die Jahre in einem Stofftuch aufbewahrt.²⁹⁵ Wallace macht auch deutlich, dass er in Frieden leben will („I came back home to raise crops and, God willing, a family. If I can live in peace, I will.“²⁹⁶). Ein englischer Soldat interessiert sich jedoch für Murron, will sie vergewaltigen, doch William verteidigt sie. Es kommt zu einem Kampf, Wallace kann fliehen, aber Murron wird auf der Flucht gefangen genommen²⁹⁷ und exekutiert.²⁹⁸

Wallace kehrt zurück, gibt vor sich stellen zu wollen und greift dann unvermittelt die englischen Soldaten an. Die anderen Schotten des Dorfes kommen ihm zu Hilfe, überwältigen die Soldaten, und Wallace exekutiert den englischen Sheriff, der Murron ermordet hatte.²⁹⁹

Benachbarte Clans schließen sich Wallace und seinen Männern an und der Aufstand gegen die Engländer beginnt.³⁰⁰ Longshanks überträgt seinem Sohn Edward II. die Aufgabe, den Aufstand niederzuschlagen. Es wird deutlich, dass er keine hohe Meinung von seinem schwächlichen Sohn hat.³⁰¹ Die Engländer rächen sich zwar, indem sie schottische Dörfer niederbrennen³⁰², werden von Wallace aber nach Guerillaart in Hinterhalte gelockt.³⁰³

Die Engländer entsenden ihre Hauptstreitmacht nach Schottland und marschieren auf Stirling zu. Die englischen Truppen haben die gefürchtete schwere Kavallerie und ein zahlenmäßig weit überlegenes Heer. Die schottischen Adeligen wollen verhandeln, doch

²⁹³ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:16:48 – 00:23:16.

²⁹⁴ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:23:26 – 00:32:26.

²⁹⁵ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:26:47.

²⁹⁶ *Braveheart*, DVD, 00:27:40 – 00:27:45.

²⁹⁷ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:33:15 – 00:36:40.

²⁹⁸ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:37:37.

²⁹⁹ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:37:51 – 00:43:46.

³⁰⁰ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:46:57 – 00:49:28.

³⁰¹ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:50:25 – 00:50:42.

³⁰² vgl. *Braveheart*, DVD, 00:51:05 – 00:51:17.

³⁰³ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:51:21 – 00:51:55.

dann erscheint Wallace mit seinen Männern und hält vor dem schottischen Heer seine Rede; eine Szene, die wahrscheinlich zu den bekanntesten des ganzen Filmes zählt:³⁰⁴

Wallace: „Sons of Scotland, I am William Wallace!“

Soldat: „William Wallace is seven feet tall!“

Wallace: „Yes, I’ve heard! He kills men by the hundreds, and if he were here, he’d consume the English with fireballs from his eyes, and bolts of lightning from his arse! I am William Wallace! And I see a whole army of my countrymen, here in defiance of tyranny! You’ve come to fight as free men. And free men you are! What would you do without freedom? Will you fight?“³⁰⁵

Nach dem Einwand eines schottischen Soldaten, sie würden zumindest überleben, wenn sie jetzt fliehen, setzt Wallace seine Rede fort:

„Aye. Fight and you may die. Run, and you’ll live. At least a while. And dying in your beds, many years from now, would you be willing to trade all the days from this day to that, for one chance, just one chance, to come back here, and tell our enemies that they may take our lives, but they’ll never take our freedom! Alba gu bràth!“³⁰⁶

Nach der Ansprache treffen sich die schottischen und englischen Befehlshaber in der Mitte des Schlachtfeldes, um zu verhandeln.³⁰⁷ Wallace ist bei dem Treffen dabei, provoziert den englischen Kommandeur und erwähnt im Zuge dessen, die Engländer mögen sich entschuldigen „for 100 years of theft, rape, and murder“³⁰⁸.

Die darauf folgende Schlacht findet auf freiem Feld statt. Nachdem die Schotten die Engländer durch mehrfaches Anheben des Kilts weiter provoziert haben, nutzen sie lange Speere, um die angreifende schwere Kavallerie der Engländer auszuschalten. Anschließend stürmen die beiden Armeen aufeinander los und es kommt zum Nahkampf. Die schottische Kavallerie, die scheinbar flieht, fällt den englischen Bogenschützen in den Rücken und fügt ihnen schwere Verluste zu. Die Engländer müssen sich zurückziehen, die Schotten haben ihren ersten großen Sieg errungen. Die Sequenz endet damit, dass die überlebenden

³⁰⁴ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:59:28 – 01:03:49.

³⁰⁵ *Braveheart*, DVD, 01:03:50 – 01:04:33.

³⁰⁶ *Braveheart*, DVD, 01:04:41 – 01:05:17.

³⁰⁷ vgl. *Braveheart*, DVD, 01:06:29 – 01:07:54.

³⁰⁸ *Braveheart*, DVD, 01:07:13 – 01:07:15.

Schotten Wallace' Namen skandieren und Wallace sein Schwert in den Boden rammt und aus dem Bild geht, während das im Boden steckende Schwert vor und zurück schwankt.³⁰⁹

Wallace wird nach diesem Sieg zum Ritter geschlagen und zum „Guardian and High Protector of Scotland“ ernannt.³¹⁰ Im Hintergrund unterhalten sich zwei schottische Adelige darüber, wo Wallace politisch zu verorten ist; im Zuge dieses Gespräches sagt einer der Adligen: „[...] his weight with the commoners could unbalance everything. The Balliols will kiss his arse, and so we must.“³¹¹ Als kurz nach diesem Gespräch zwischen den Adligen ein Streit um die Thronfolge ausbricht, verkündet Wallace: „I will invade England, and beat the English on their own ground.“³¹²

Wallace marschiert mit seinen Truppen nach England und erobert die nordenglische Stadt York.³¹³ Longshanks schickt daraufhin die französische Prinzessin, um mit Wallace zu verhandeln. Er bietet Wallace Ländereien, Titel und eine Truhe voller Gold, wenn dieser sich dafür nach Schottland zurückzieht und die Invasion Englands beendet. Wallace lehnt das Angebot ab, hinterlässt aber aufgrund seiner Bildung bleibenden Eindruck bei der Prinzessin.³¹⁴

Als die Prinzessin nach London zurückkehrt und Longshanks von dem Treffen mit Wallace berichtet, stellt sich heraus, dass Longshanks Friedensangebot nur eine Finte war und er bereits Wochen zuvor Truppen aus Wales, Irland und Frankreich Richtung Schottland geschickt hatte, die Wallace nun in den Rücken fallen sollen. Die Prinzessin wendet sich daraufhin gegen Longshanks und belügt ihn bezüglich Wallace' Charakter („[He is] a mindless barbarian. Not a king like you, my Lord.“³¹⁵). Ab diesem Zeitpunkt unterstützt die Prinzessin Wallace, indem sie ihn vor Longshanks Plänen warnt.³¹⁶

³⁰⁹ vgl. *Braveheart*, DVD, 01:08:40 – 01:20:36.

³¹⁰ vgl. *Braveheart*, DVD, 01:20:36 – 01:20:52.

³¹¹ *Braveheart*, DVD, 01:21:09 – 00:21:13.

³¹² *Braveheart*, DVD, 01:22:15 – 01:22:18.

³¹³ vgl. *Braveheart*, DVD, 01:24:05 – 01:26:16.

³¹⁴ vgl. *Braveheart*, DVD, 01:31:29 – 01:37:01.

³¹⁵ *Braveheart*, DVD, 01:39:14 – 01:39:18.

³¹⁶ vgl. *Braveheart*, DVD, 01:37:32 – 01:41:50.

Wallace ruft die Adeligen zu einem Treffen in Edinburgh, bei dem es zu einer wegweisenden Besprechung mit Robert the Bruce kommt, im Zuge derer Wallace Bruce überredet, die schottischen Clans zu vereinen, um gemeinsam gegen Longshanks zu kämpfen:

“Now is our chance. Now. If we join, we can win, if we win, well then we’ll have what none of us ever had before: a country of our own. You’re the rightful leader, and there is strength in you, I see it. Unite us. Unite us! Unite the clans!”³¹⁷

Anschließend trifft Bruce seinen leprakranken Vater und lässt sich von diesem zum Verrat an Wallace überreden.³¹⁸

Es folgt die Schlacht bei Falkirk. Die Schotten bereiten das Schlachtfeld zu ihren Gunsten vor, indem sie in der Morgendämmerung Pech verschütten. Als sich die Heere gegenüberstehen, ist Robert the Bruce noch nicht bei den Schotten erschienen, lediglich zwei andere schottische Adelige mit ihrer Kavallerie haben sich Wallace angeschlossen. Longshanks will keine Bogenschützen einsetzen, sondern schickt stattdessen die Iren, die Kavallerie und die Infanterie. Die Iren bilden die vorderste Angriffslinie, doch als es zum Aufeinandertreffen mit den Schotten kommen soll, wechseln die Iren die Seite und schließen sich den Schotten an.³¹⁹ Auf ein Signal von Wallace schießen die schottischen Bogenschützen brennende Pfeile auf die pechgetränkte Erde, die daraus entstehende Feuerwand schneidet die englische Kavallerie und Infanterie vom Rest des englischen Heeres ab. Die Schotten greifen an, scheinen die Oberhand zu behalten, und Wallace gibt ein Flaggensignal an die schottischen Adeligen mit ihrer Kavallerie anzugreifen. Die Adeligen allerdings wenden sich ab und ziehen sich zurück. Longshanks hat beide erfolgreich bestochen und lässt nun seine Bogenschützen auf die kämpfenden Truppen schießen. Dass er dabei auch englische Soldaten tötet, nimmt er in Kauf. Ebenfalls schickt er die restliche Reserve in den Kampf und entfernt sich von der tobenden Schlacht.³²⁰ Wallace wird von einem der Pfeile getroffen und versucht verletzt Longshanks aufzuhalten, wird aber von einem Ritter mit dessen Lanze niedergestoßen. Bei

³¹⁷ *Braveheart*, DVD, 01:43:58 – 01:44:29.

³¹⁸ vgl. *Braveheart*, DVD, 01:44:45 – 01:45:45.

³¹⁹ vgl. *Braveheart*, DVD, 01:45:45 – 01:49:20.

³²⁰ vgl. *Braveheart*, DVD, 01:49:30 – 01:54:20.

dem anschließenden Handgemenge zeigt sich, dass der Ritter Robert the Bruce ist, der Wallace ebenfalls verraten hat.³²¹

Wallace wird rechtzeitig vor den anstürmenden englischen Soldaten gerettet. Bei der Flucht verliert er sein Taschentuch, in das Murrons Distel eingewickelt war. Robert the Bruce hebt es auf.³²² Bei einem Gespräch mit seinem Vater wird deutlich, wie sehr er sich für seinen Verrat schämt.³²³

Wallace rächt sich an den Verrätern, indem er sie nacheinander umbringt.³²⁴ Seine Legende verbreitet sich in Schottland und er sammelt neue Freiwillige als Kämpfer.³²⁵ Longshanks will Wallace in einen Hinterhalt locken, doch erneut wird Wallace von der Prinzessin gewarnt und entgeht der Falle.³²⁶

Schließlich bitten die schottischen Adligen Wallace um ein Treffen. Sie wollen sich ihm anschließen, wollen dies aber in Edinburgh tun, weil manche kaum mehr glauben, Wallace wäre überhaupt noch am Leben. Sie überzeugen Wallace schließlich, indem sie ihm sein Taschentuch geben, das Robert the Bruce aufbewahrt hatte. Die Schotten befürchten eine weitere Falle, Wallace entschließt sich aber trotzdem zu gehen, weil er einsieht, ausschließlich mit seinen Männern den Krieg nicht gewinnen zu können. Alleine bricht er nach Edinburgh auf.³²⁷ Dort erwarten ihn Robert the Bruce und die anderen Adligen. Bruce begrüßt Wallace, die beiden gehen aufeinander zu. Im Hintergrund gibt ein anderer Adliger ein Zeichen,³²⁸ aus dem Hinterhalt stürzen sich englische Soldaten auf Wallace und schlagen auf ihn ein. Bruce will ihm helfen, die Engländer schlagen auch ihn, woraufhin sich der andere Adlige schützend auf Bruce wirft und „The Bruce is not to be harmed, that’s the arrangement!“³²⁹ ruft. Wallace wird gefangengenommen,³³⁰ der Hinterhalt war offensichtlich von Roberts leprakrankem Vater organisiert.

³²¹ vgl. *Braveheart*, DVD, 01:54:22 – 01:56:56.

³²² vgl. *Braveheart*, DVD, 01:58:38 – 01:59:22.

³²³ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:02:19 – 02:04:10.

³²⁴ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:04:48 – 02:07:00.

³²⁵ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:07:01 – 02:08:05.

³²⁶ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:08:14 – 02:10:51.

³²⁷ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:14:45 – 02:17:46.

³²⁸ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:17:46 – 02:19:00.

³²⁹ *Braveheart*, DVD, 02:19:20 – 02:19:23.

³³⁰ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:19:00 – 02:19:29.

In London wird Wallace vor Gericht gestellt. Er gibt an, Longshanks nie die Treue geschworen zu haben, was aber der Richter nicht anerkennt. Wallace gibt seinen Hochverrat nicht zu und wird zum Tod und vorangehender „Läuterung“, also Folter, verurteilt.³³¹

Die Prinzessin besucht Wallace in seiner Zelle und bittet ihn zu gestehen. Wallace weigert sich. Sie gibt ihm ein Betäubungsmittel, doch nachdem sie gegangen ist, spuckt er es wieder aus.³³² Anschließend bittet die Prinzessin den mittlerweile schwer erkrankten König um Gnade für Wallace, doch er und sein Sohn lehnen ab. Zum Schluss flüstert sie Longshanks zu, dass sie von Wallace schwanger sei und sein Sohn nicht lange auf dem Thron sitzen werde. Longshanks Linie werde mit ihm sterben.³³³

Am nächsten Tag ist eine Menschenmenge versammelt, um der Exekution beizuwohnen. Wallace wird einen Wagen angebunden durch die Menge gefahren und von allen Seiten mit Gemüse beworfen. Er wird vor der Menge gefoltert, mehrmals aufgefordert zu gestehen, verweigert aber immer wieder. Schließlich bittet sogar die Menschenmenge lautstark um Gnade für Wallace.³³⁴ Doch stattdessen brüllt Wallace als letztes Wort „Freedom!“³³⁵ Danach wird er enthauptet, sein Taschentuch fällt zu Boden. Wallace ist tot.³³⁶

Während man ein schottisches Heer versammelt auf einer Wiese stehen sieht, hört man wieder die Stimme des Erzählers vom Beginn des Films:

„After the beheading, William Wallace’s body was torn to pieces. His head was set on London Bridge. His arms and legs sent to the four corners of Britain, as a warning. It did not have the effect that Longshanks planned. And I, Robert the Bruce, rode out to pay homage to the armies of the English King ... and accept his endorsement of my crown.“³³⁷

Robert the Bruce hat Wallace’ Taschentuch in seinem Armpanzer. Er dreht sich zu den schottischen Soldaten und fordert sie auf an seiner Seite zu kämpfen. Die schottischen

³³¹ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:21:02 – 02:22:01.

³³² vgl. *Braveheart*, DVD, 02:22:01 – 02:24:59.

³³³ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:24:59 – 02:27:23.

³³⁴ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:28:33 – 02:37:22.

³³⁵ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:37:29 – 02:37:38.

³³⁶ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:38:29 – 02:39:14.

³³⁷ *Braveheart*, DVD, 02:39:34 – 02:40:22.

Soldaten skandieren Wallace' Namen und die Schotten stürmen in Richtung der Engländer. Währenddessen hört man aus dem Off William Wallace als Erzähler:³³⁸

„In the year of our Lord 1314, patriots of Scotland, starving and outnumbered, charged the fields of Bannockburn. They fought like warrior poets. They fought like Scotsmen. And won their freedom.“³³⁹

Zuletzt sieht man Wallace' Schwert im Boden stecken und sanft vor und zurück schwanken.³⁴⁰

Mit dem Bild des im Boden steckenden Schwertes endet der Film. Bevor in Abschnitt 4.4 die beiden Versionen der Geschichte von William Wallace einander gegenübergestellt werden, wird nun in Abschnitt 4.3 auf die Produktion eingegangen.

4.3 Produktion des Films

Das Drehbuch des Films „Braveheart“ wurde von Randall Wallace geschrieben, der später auch das gleichnamige Buch veröffentlichte.³⁴¹ Auf einer Reise durch Schottland war er aufgrund seines Nachnamens auf das Wallace Monument aufmerksam geworden und erkundigte sich, um wen es sich bei William Wallace handele. Daraufhin begann er über Wallace zu lesen. Wie er selbst sagt, sind die historisch gesicherten Informationen über Wallace gering, und auch Mel Gibson erzählt, dass die Geschichte nur lückenhaft vorhanden sei und man sich einiges zusätzlich ausdenken müsse. Glücklicherweise kursieren aber auch jede Menge Legenden um William Wallace.³⁴² Das Drehbuch des Films basierte schließlich zu weiten Teilen auf der Erzählung von Blind Harry³⁴³, die selber bereits viele Fehler und Ungenauigkeiten enthält,³⁴⁴ beispielsweise den Verrat von Robert the Bruce in der Schlacht

³³⁸ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:40:22 – 02:43:19.

³³⁹ *Braveheart*, DVD, 02:43:19 – 02:43:44.

³⁴⁰ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:43:35 – 02:43:48.

³⁴¹ vgl. Helene Hirschl, *Freedom is a Noble Thing. Media Representations of Scottish Independence* (Diplomarbeit) (Wien 2010) 64.

³⁴² vgl. *Mel Gibson's Braveheart – A Filmmaker's Passion* (Executive Producer: William Rus, USA 1996), DVD (Region 2 PAL), Dokumentation, Paramount Pictures, 2000, 00:05:07 – 00:05:40.

³⁴³ vgl. Brian Pendreigh, *Mel Gibson and his Movies* (London 1997) 181.

³⁴⁴ vgl. Michael Lynch, *Oxford Companion to Scottish History* (Oxford 2001) 635.

bei Falkirk, der sowohl in der Erzählung von Blind Harry als auch im Film fälschlicherweise enthalten ist.³⁴⁵ Das ursprüngliche Drehbuch wurde von Mel Gibson stellenweise stark abgewandelt, um es für ein Massenpublikum ansprechender zu machen.³⁴⁶

Die Produktion selber gestaltete sich aus mehreren Gründen schwierig. Einerseits gab es Probleme bei der Finanzierung, andererseits führte es zu Problemen, dass Gibson gleichzeitig der Regisseur und der Hauptdarsteller des Films war.³⁴⁷ Die Dreharbeiten fanden zum größten Teil nicht in Schottland, sondern in Irland statt. Für die Schlachtszenen wurden irische Reservesoldaten (insgesamt 1700³⁴⁸) als Statisten eingesetzt, die teilweise sowohl als Schotten als auch als Engländer auftraten.³⁴⁹ Hundertfünfzig echte und zwei mechanische Pferde wurden für die Schlacht bei Stirling verwendet. Weitere Szenen wurden in Arizona gedreht, da Mel Gibson mit einigen der ursprünglichen Aufnahmen unzufrieden war. Wallace' Heimatdorf wurde in Schottland in der Nähe von Glen Nevis nachgebaut, Dunsoghly Castle in Dublin fungierte als mittelalterliches Edinburgh.³⁵⁰ Auch aufgrund dessen kostete die Produktion des Films insgesamt rund 70 Millionen Dollar.³⁵¹

Braveheart startete am 24. Mai 1995 in den USA in den Kinos und gewann unter anderem Oscars für „Bester Regisseur“ und „Bester Film“. ³⁵² Weltweit spielte der Film in den Kinos über 213 Millionen Dollar ein.³⁵³ Im Vereinigten Königreich war Braveheart 1995 auf Platz 5 der erfolgreichsten Filme, wobei 28 Prozent der Zuschauer aus Schottland kamen (Schottlands Anteil am britischen Kinomarkt liegt normalerweise durchschnittlich bei etwa 8 Prozent).³⁵⁴ Der Erfolg des Filmes hatte auch positive Auswirkungen auf den Fremdenverkehr

³⁴⁵ vgl. Colin McArthur, *Brigadoon, Braveheart and the Scots* (London 2003) 186.

³⁴⁶ vgl. *Pendreigh*, Mel Gibson, 189.

³⁴⁷ vgl. *Pendreigh*, Mel Gibson, 187; 199.

³⁴⁸ vgl. *Heinzlmeier*, Mel Gibson, 134.

³⁴⁹ vgl. *Pendreigh*, Mel Gibson, 206.

³⁵⁰ vgl. Brian *Pendreigh*, *The Scottish Movie Book* (Edinburgh 2002) 9.

³⁵¹ vgl. *Pendreigh*, Mel Gibson, 188.

³⁵² vgl. *McArthur*, *Brigadoon*, 129.

³⁵³ vgl. *Box Office Mojo*, Braveheart. Online unter

<<https://www.boxofficemojo.com/releasegroup/gr1910329861/>> (22.12.2019).

³⁵⁴ vgl. Tim *Edensor*, *National identity, popular culture and everyday life* (Oxford 2002) 146.

in Schottland; beispielsweise erhöhte sich der Gewinn des Wallace Monuments laut Schätzungen um 200 bis 300 Millionen Pfund.³⁵⁵

4.4 Gegenüberstellung der historischen und der filmischen Persönlichkeit

Wie bereits mehrfach erwähnt wurde, basieren Informationen sowohl über das historische Leben von William Wallace³⁵⁶ als auch das filmisch gezeigte Leben³⁵⁷ auf der Erzählung von Blind Harry. Dementsprechend gibt es zahlreiche Überschneidungen zwischen beiden Versionen. Gleichzeitig wurde aber auch bereits erklärt, dass viele Stellen in Blind Harrys Erzählung erfunden oder übertrieben dargestellt sind und dass Mel Gibson aufgrund kommerzieller Überlegungen das weitgehend auf Blind Harrys Erzählung basierende ursprüngliche Drehbuch von Randall Wallace abgewandelt hat.³⁵⁸ Daraus ergeben sich zahlreiche Unterschiede zwischen beiden Versionen. Zusätzlich gibt es diverse weitere historische Ungenauigkeiten im Film, die zugunsten des kommerziellen Erfolgs in Kauf genommen wurden.³⁵⁹

Zunächst beginnt der Film laut Einblendung im Jahr 1280, als der König von Schottland stirbt.³⁶⁰ In Wahrheit starb Alexander III. aber erst 1286.³⁶¹ Es wird erklärt, Williams Vater Malcolm Wallace wäre ein „Commoner“ gewesen³⁶², in Wahrheit war er aber wahrscheinlich ein niederer Adeliger.³⁶³ Diverse weitere Details aus der Kindheit und Jugend von William Wallace werden zumindest stark verkürzt dargestellt. So fehlt beispielsweise die gesamte Zeit des Interregnums, der Guardians und seine klerikale Ausbildung, während der er unter anderem Latein und Französisch lernte, wird lediglich dadurch angedeutet, dass sein Onkel Argyl den jungen Wallace zu sich holt und ihm sagt, dass er zunächst lernen müsse, seinen

³⁵⁵ vgl. Kirsty Scott, Scotland to boost tourism with searches for ancestral roots. In: The Guardian, 17. Februar 2000. Online unter <<https://www.theguardian.com/uk/2000/feb/17/kirstyscott>> (22.12.2019).

³⁵⁶ vgl. Enzinger, „Braveheart“, 171.

³⁵⁷ vgl. Pendreigh, Mel Gibson, 181.

³⁵⁸ vgl. Pendreigh, Mel Gibson, 189.

³⁵⁹ vgl. Enzinger, „Braveheart“, 173.

³⁶⁰ vgl. Braveheart, DVD, 00:01:23 – 00:01:27.

³⁶¹ vgl. Wallner, Myth of William Wallace, 17.

³⁶² vgl. Braveheart, DVD, 00:02:01 – 00:02:06.

³⁶³ vgl. Wallner, Myth of William Wallace, 15.

Verstand zu gebrauchen, bevor er die Verwendung des Schwertes lerne. Danach erfolgt im Film der bereits erwähnte, nicht näher definierte Zeitsprung.³⁶⁴

Dass Edward I. gebeten wurde, im Konflikt der schottischen Adligen um die Thronfolge als Mediator zu fungieren³⁶⁵, wird ebenfalls völlig ausgespart. Ein kleinerer Fehler findet sich bei Robert the Bruce, der im Film als „17th Earl of Bruce“³⁶⁶ bezeichnet wird, eigentlich aber der 17th Earl of Carrick war³⁶⁷. Der Disput und Bürgerkrieg zwischen den Familien der Bruces und Balliols³⁶⁸ wird im Film nicht erwähnt, und die Familie Balliol kommt überhaupt nur in jener Szene, in der Wallace zum Ritter geschlagen wird, namentlich vor.

Einige Aspekte der Geschichte scheinen zwar grundsätzlich nicht falsch zu sein, für den Film wurden sie allerdings in einen neuen zeitlichen Kontext gestellt. So hat Wallace beispielsweise im Film keinerlei Ambitionen sich gegen die Engländer zu erheben, bis jene seine Frau ermorden.³⁶⁹ Laut der Überlieferungen dürfte er zu diesem Zeitpunkt aber schon lange als Guerillakämpfer tätig gewesen sein.³⁷⁰ Dafür ist die Phase seines Lebens, in der er nach der Ermordung des Sohnes von Selby überwiegend auf der Flucht war³⁷¹, ebenso wie der Kampf bei Loudon Hill³⁷², für den Film völlig gestrichen worden. Der schottische Adelige Andrew de Moray, der den Aufstand im Norden Schottlands anführte³⁷³, wird im Film mit keiner Silbe erwähnt; stattdessen stellt „Braveheart“ die Geschichte so dar, als wäre Wallace der alleinige Anführer des Aufstandes gewesen. De Moray war auch, neben Wallace, in leitender Funktion auf Seiten der Schotten in der Schlacht bei Stirling anwesend³⁷⁴ und manche Historiker sehen ihn sogar als den eigentlich für den schottischen Sieg Verantwortlichen.³⁷⁵

³⁶⁴ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:13:10 – 00:13:11.

³⁶⁵ vgl. *Wallner*, *Myth of William Wallace*, 18.

³⁶⁶ *Braveheart*, DVD, 00:16:06 – 00:16:07.

³⁶⁷ vgl. *Wallner*, *Myth of William Wallace*, 18.

³⁶⁸ vgl. *Wallner*, *Myth of William Wallace*, 18.

³⁶⁹ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:27:40 – 00:27:45.

³⁷⁰ vgl. *Wallner*, *Myth of William Wallace*, 24.

³⁷¹ vgl. *Mackay*, *Brave Heart*, 85.

³⁷² vgl. *Wallner*, *Myth of William Wallace*, 22f.

³⁷³ vgl. *Wallner*, *Myth of William Wallace*, 25.

³⁷⁴ vgl. *Wallner*, *Myth of William Wallace*, 27.

³⁷⁵ vgl. *Wallner*, *Myth of William Wallace*, 29.

Die Idee lange Speere anzufertigen, wird im Film bereits in der Schlacht bei Stirling verwendet³⁷⁶, diese Taktik dürfte von Wallace aber wohl erst in der Schlacht bei Falkirk eingesetzt worden sein.³⁷⁷ Überhaupt ist die Schlacht bei Stirling frei erfunden dargestellt. Die in Wahrheit entscheidende Brücke, die die Engländer überqueren mussten³⁷⁸, kommt im Film nicht vor³⁷⁹. Stattdessen wird die Schlacht als Kampf auf offenem Feld gezeigt, in der die Schotten, angestachelt durch Wallace' Rede und durch die Taktik, die schwere Kavallerie der Engländer mit den überlangen Speeren auszuschalten, den Sieg davontragen.³⁸⁰ Im Zuge dieser Schlacht kommt ein weiterer, wohl beabsichtigter Fehler hinzu: Wallace erwähnt im Gespräch mit dem englischen Kommandeur „100 years of theft, rape and murder“³⁸¹ – zum Zeitpunkt der Schlacht war Schottland aber erst seit sechs Jahren unter der Herrschaft Englands.³⁸² Eine ähnliche Ungenauigkeit kommt später im Film noch einmal vor, als Wallace Robert the Bruce überredet die Clans zu vereinen und dabei erklärt, die Schotten könnten endlich das erreichen, was keiner von ihnen jemals gekannt hat: ein Land, das ihnen selbst gehört.³⁸³ Auch an dieser Stelle des Films steht Schottland eigentlich erst seit wenigen Jahren unter englischer Herrschaft.

Wallace' nach Stirling stattgefundene Regierungstätigkeit³⁸⁴ wurde für den Film gestrichen, stattdessen wurde die Geschichte der französischen Prinzessin, die von Longshanks als Unterhändlerin zu ihm geschickt wird³⁸⁵, ebenso wie die Eroberung der englischen Stadt York durch die Schotten³⁸⁶, frei erfunden. Die Schotten plünderten zwar tatsächlich kleine nordenglische Dörfer, von großen Städten wie York hielten sie sich allerdings fern.^{387, 388}

Die für die Schotten vernichtende Schlacht bei Falkirk wurde wiederum dramaturgisch anders dargestellt, als die historischen Quellen sie schildern. Die Schildronformationen und

³⁷⁶ vgl. *Braveheart*, DVD, 01:14:02 – 01:14:38.

³⁷⁷ vgl. Reese, Wallace, 75.

³⁷⁸ vgl. Wallner, Myth of William Wallace, 28.

³⁷⁹ vgl. Enzinger, „Braveheart“, 177.

³⁸⁰ vgl. *Braveheart*, DVD, 01:08:40 – 01:20:36.

³⁸¹ *Braveheart*, DVD, 01:07:13 – 01:07:15.

³⁸² vgl. Wallner, Myth of William Wallace, 19, 28.

³⁸³ vgl. *Braveheart*, DVD, 01:43:58 – 01:44:29.

³⁸⁴ vgl. Wallner, Myth of William Wallace, 30.

³⁸⁵ vgl. *Braveheart*, DVD, 01:31:29 – 01:37:01.

³⁸⁶ vgl. *Braveheart*, DVD, 01:24:05 – 01:26:16.

³⁸⁷ vgl. Wallner, Myth of William Wallace, 30.

³⁸⁸ vgl. Enzinger, „Braveheart“, 177.

der Einsatz der langen Speere³⁸⁹ wurde durch die mit Pech getränkte Wiese³⁹⁰ ersetzt, die zu den Schotten überlaufenden irischen Soldaten³⁹¹ wurden erfunden³⁹². Die fliehende schottische Kavallerie dürfte zwar den historischen Tatsachen entsprechen, anders als im Film gezeigt ist der Verrat der schottischen Adeligen an Wallace jedoch rein spekulativ.³⁹³ Der Verrat durch Robert the Bruce in dieser Schlacht ist ein weiterer Fehler, der wohl zu Gunsten der Dramaturgie in Kauf genommen wurde. Diese Geschichte ist bereits in der Erzählung von Blind Harry enthalten, dürfte jedoch ebenfalls frei erfunden sein.³⁹⁴

Ebenso ist die Zeit nach Falkirk im Film stark abgeändert. Während weitgehend unbekannt ist, was Wallace in den fünf Jahren nach der Niederlage tat³⁹⁵, wird er im Film weiterhin als wichtiger Faktor dargestellt, der einerseits ständig neue Anhänger um sich schar³⁹⁶, andererseits aber durch die Hilfe der französischen Prinzessin den Versuchen der Engländer, seiner habhaft zu werden, immer wieder entkommen kann.³⁹⁷ Bezüglich der Prinzessin muss an dieser Stelle auch hinzugefügt werden, dass diese zwar existierte, zur Zeit der Geschichte von „Braveheart“ jedoch noch ein Kleinkind war und in Frankreich lebte.³⁹⁸ Alle Aspekte des Films, die in Zusammenhang mit der Prinzessin stehen, sind demnach zwangsläufig ebenfalls erfunden.

Die Gefangennahme von Wallace ist im Film zwar etwas abgewandelt dargestellt³⁹⁹, entspricht in ihren Grundzügen aber in etwa der überlieferten Geschichte⁴⁰⁰. Auch die Gerichtsverhandlung und die Exekution scheinen, wenngleich im Vergleich zur wahren Geschichte in Bezug auf die Gewaltdarstellung entschärft, weitgehend der Wahrheit zu entsprechen.⁴⁰¹ Allerdings wird im Film, wahrscheinlich wiederum zu Gunsten der

³⁸⁹ vgl. Reese, Wallace, 75.

³⁹⁰ vgl. *Braveheart*, DVD, 01:45:44 – 01:46:00.

³⁹¹ vgl. *Braveheart*, DVD, 01:49:05 – 01:49:22.

³⁹² vgl. *Braveheart*, DVD, Audiokommentar, 01:48:34 – 01:48:52.

³⁹³ vgl. Wallner, *Myth of William Wallace*, 33.

³⁹⁴ McArthur, *Brigadoon*, 186.

³⁹⁵ vgl. Murison, *Sir William Wallace*, 134.

³⁹⁶ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:08:01 – 02:08:05.

³⁹⁷ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:09:14 – 02:12:06.

³⁹⁸ vgl. Enzinger, „Braveheart“, 177.

³⁹⁹ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:19:00 – 02:19:29.

⁴⁰⁰ vgl. Wallner, *Myth of William Wallace*, 36.

⁴⁰¹ vgl. Enzinger, „Braveheart“, 177f.

Dramaturgie, gezeigt, dass Longshanks während Wallace' Exekution ebenfalls an seiner Krankheit stirbt⁴⁰², während er nachweislich erst zwei Jahre später starb.⁴⁰³

Das Ende des Films zeigt die der Exekution folgenden Ereignisse allerdings wieder stark verkürzt. Im Film entsteht der Eindruck, die entscheidende Schlacht bei Bannockburn habe mehr oder weniger unmittelbar nach der Exekution stattgefunden⁴⁰⁴, während in Wirklichkeit neun Jahre zwischen der Exekution und der Schlacht lagen. Der mehrere Jahre dauernde Guerillakrieg des neuen schottischen Königs Robert the Bruce⁴⁰⁵ wird im Film übersprungen, die Schlacht am Fluss Bannock wird zur Schlacht bei Bannockburn⁴⁰⁶ geändert, von dem Fluss Bannock ist im Film nichts zu sehen.

Im Film sind noch zahlreiche weitere Fehler enthalten; so gab es beispielsweise die mehrfach gezeigte blaue Kriegsbemalung in den Gesichtern in dieser Form bei den Schotten nicht⁴⁰⁷, die Idee dazu übernahm Mel Gibson von früher lebenden Druiden und den Pikten.⁴⁰⁸ Einige der benutzten Waffen entsprangen einzig Mel Gibsons Phantasie.⁴⁰⁹ Das zu Beginn des Films erwähnte „ius primae noctis“ ist ebenfalls eine Erfindung und hat nie existiert⁴¹⁰, ebenso wie die angebliche Lepraerkrankung von Robert the Bruce' Vater. Auch gibt es keine Belege dafür, dass Schotten im 13. Jahrhundert bereits den Kilt getragen haben.⁴¹¹

An manchen Stellen macht sich „Braveheart“ allerdings selber über die unzureichend bekannten beziehungsweise erfundenen Details lustig, beispielsweise in der Rede vor der Schlacht bei Stirling, in der Wallace humorvoll über seine angebliche Körpergröße und seine übermenschlichen kämpferischen Fähigkeiten spricht.⁴¹² Nach der Schlacht bei Falkirk gibt es eine Sequenz, in der gezeigt wird, wie sich Wallace' Legende verbreitet und die Menschen sich erzählen, er hätte 50 Männer getötet; im nächsten Satz sind es bereits 100 getötete

⁴⁰² vgl. *Braveheart*, DVD, 02:37:32 – 02:37:36.

⁴⁰³ vgl. *Wallner*, *Myth of William Wallace*, 40.

⁴⁰⁴ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:39:34 – 02:40:22.

⁴⁰⁵ vgl. *Wallner*, *Myth of William Wallace*, 40.

⁴⁰⁶ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:43:19 – 02:43:31.

⁴⁰⁷ vgl. *Enzinger*, „Braveheart“, 177.

⁴⁰⁸ vgl. *Braveheart*, DVD, Audiokommentar, 01:02:00 – 01:02:29.

⁴⁰⁹ vgl. *Mel Gibson's Braveheart – A Filmmaker's Passion*, DVD, 00:24:43 – 00:25:02.

⁴¹⁰ vgl. *Edensor*, *National identity*, 148.

⁴¹¹ vgl. *Magdalena Graf*, *The Highlands as Metaphor for Scottishness in Book and Film, with Examples from Trainspotting, Braveheart, and Morvern Callar* (Diplomarbeit) (Wien 2007) 59.

⁴¹² vgl. *Braveheart*, DVD, 01:03:50 – 01:04:33.

Männer.⁴¹³ Diese Sequenz unterstreicht die überhöhte Darstellung von Wallace, die bereits in den historischen Quellen zu finden ist. Allerdings muss auch erwähnt werden, dass der Film mittels eines Kunstgriffes zu Beginn bereits darlegt, dass Teile der Geschichte nicht stimmen: Der Erzähler aus dem Off, der sich am Ende des Films als Robert the Bruce herausstellt, sagt, er wolle von William Wallace erzählen, und dass die englischen Historiker ihn wohl als Lügner bezeichnen werden.⁴¹⁴ Damit beugt er möglicher Kritik über historische Ungenauigkeiten geschickt vor.⁴¹⁵

4.5 Zwischenergebnis

Kapitel 4 befasst sich mit der realen Person und Lebensgeschichte von William Wallace, soweit diese bekannt ist, und vergleicht sie mit der Darstellung derselben im Film „Braveheart“. Die Quellenlage macht eine genaue Abgrenzung zwischen Geschichte und Legende unmöglich, da bereits die frühesten Quellen historisch nicht akkurat sind, sondern eine Überhöhung des schottischen Nationalhelden betreiben. Somit kann in Abschnitt 4.1 lediglich der Versuch einer Annäherung an die tatsächliche Geschichte anhand von Quellen und wissenschaftlichen Erkenntnissen unternommen werden. In Abschnitt 4.2 wurde geschildert, wie der Film „Braveheart“ das Leben, Wirken und die Ereignisse während des Lebens von William Wallace zeigt beziehungsweise erzählt. Nachdem in Abschnitt 4.3 Informationen zur Produktion des Films gegeben worden sind, stellt Abschnitt 4.4 schließlich die Informationen aus den Abschnitten 4.1 und 4.2 einander gegenüber und zeigt damit die zahlreichen Unterschiede zwischen der (vermuteten) realen und der filmischen Geschichte auf. Es wurde gezeigt, dass zahlreiche Entscheidungen zugunsten der filmischen Dramaturgie getroffen und Abschlüsse in Bezug auf Historizität dabei wissentlich in Kauf genommen wurden. Daraus resultiert eine Geschichte im Film, die die groben Zusammenhänge zwar schildert, in vielen Details jedoch von der wahren Geschichte divergiert.

Eine Verklärung der Person William Wallace fand bereits kurz nach seinem Tod statt, durch die schon damals nicht vollkommen wahrheitsgetreue Schilderung durch Blind Harry, der

⁴¹³ vgl. *Braveheart*, DVD, 02:07:00 – 02:07:15.

⁴¹⁴ vgl. *Braveheart*, DVD, 00:01:23 – 00:01:31.

⁴¹⁵ vgl. *Enzinger*, „Braveheart“, 173.

einzelne Begebenheiten in Wallace' Leben bereits frei erfunden und andere Ereignisse stark überzeichnet geschildert hatte. „Braveheart“ wiederum basiert zu weiten Teilen auf dieser Geschichte, verklärt die Sicht auf Wallace aber noch weiter, indem die Geschichte an das Medium Film angepasst geschildert wird. In der öffentlichen Wahrnehmung herrscht heute das überhöhte Bild von William Wallace vor, das Mel Gibson in seinem Film gezeichnet hat; Mel Gibson und Randall Wallace haben mit „Braveheart“ dazu beigetragen, „die Legende von William Wallace weiter zu tradieren, zu verbreiten und mit frischer, mitreißender Kraft zu erfüllen“.⁴¹⁶ Es stellt sich daraus resultierend freilich die Frage, inwieweit ein Film, der nachweislich historische Gegebenheiten verfälscht wiedergibt, im Geschichtsunterricht verwendbar ist. Diese Frage soll in den folgenden beiden Kapiteln beantwortet werden.

⁴¹⁶ Enzinger, „Braveheart“, 183.

5 Theoretische Anwendungsmöglichkeiten im Geschichtsunterricht am Beispiel „Braveheart“

Nachdem im vorangegangenen Kapitel geklärt wurde, dass „Braveheart“ das Leben und die Zeit, die es behandelt, mehr im Hinblick auf Breitenwirksamkeit inszeniert und weniger darauf achtet, historisch akkurat zu sein, wird folgend nun zunächst näher auf die Intention, Technik und die Motive des Films eingegangen. Anschließend werden Methoden der Filmdidaktik und der Geschichtsdidaktik erklärt und ein theoretischer Zugang zu einer historischen Filmdidaktik gezeigt.

5.1 Kontextualisierung des Filmmaterials

Im folgenden Abschnitt wird das verwendete Filmmaterial kontextualisiert. Zunächst wird gezeigt werden, welche Intentionen von Seiten der Filmemacher hinter der Entstehung des Filmes standen. Es wird geklärt, inwieweit „Braveheart“ eine bestimmte politische oder ideologische Richtung vertritt, und warum an so vielen Stellen bewusst auf eine akkurate Darstellung der Historie verzichtet wurde. Anschließend wird erklärt, welche Aspekte an „Braveheart“ den Film als einen (von Anfang an so geplanten) Blockbuster ausweisen. Die angewandte Erzähltechnik wird analysiert. Schließlich werden auch im Film vorkommende Motive wie „Freiheit“ dargelegt und gezeigt, dass „Braveheart“ ein zutiefst amerikanischer Film mit entsprechenden Denkmustern ist, der insbesondere gegen Ende deutliche Anspielungen auf das Christentum und die Bibel enthält.

5.1.1 Intention des Films

Eine erste wichtige Frage, die man sich in Bezug auf die Intentionen hinter „Braveheart“ stellen muss, ist jene nach dem Ziel der Filmemacher. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel mehrfach dargelegt, wurden diverse Entscheidungen im Zuge des Produktionsprozesses im Hinblick auf kommerziellen Erfolg und die Erzählung eines großen

Abenteuers getroffen; historische Authentizität war eher nebensächlich.⁴¹⁷ Drehbuchautor Randall Wallace macht aus seiner Prioritätensetzung auch gar keinen Hehl; so hat er beispielsweise angegeben, nicht zu wissen, ob Blind Harry die wahre Geschichte von Wallace erzählt habe, sondern nur wisse, dass die Geschichte ihm zu Herzen gegangen sei.⁴¹⁸ An anderer Stelle erklärte er:

A feature film is not a history lesson; it needs a more formal narrative structure, it needs focus in terms of character and motivation and it does not normally allow for discussion of three or four different theories.⁴¹⁹

Braveheart sollte demnach wohl nicht als Historienfilm betrachtet werden, sondern als fiktive Erzählung des Lebens von William Wallace.⁴²⁰ Braveheart ist ein Film, der als solcher das primäre Ziel hat, ein möglichst großes Publikum anzusprechen.⁴²¹ Mel Gibsons Film verhält sich somit wie die allermeisten Spielfilme, die „widerstandslos dem kommerziellen Imperativ“⁴²² gehorchen und „historische Glaubwürdigkeit meist dem Unterhaltungswert“⁴²³ opfern. Jene Filme, die versuchen, historisch möglichst akkurat zu sein, tendieren meist dazu, auf dramatischer und visueller Ebene „langweilig“ zu sein.⁴²⁴

Aus kommerziellen Beweggründen musste man auch dafür sorgen, dass der Film für ein internationales Publikum interessant ist. Die sehr enge Verbindung zur schottischen Geschichte musste deshalb zugunsten allgemeinerer Themen aufgebrochen werden – hier kommen die Themen „Liebesgeschichte“ und „Action“ ins Spiel. Dies wird in Großproduktionen häufig gemacht – man verwendet Geschichten aus anderen Kulturen, verringert jedoch die Verbindung zu jener anderen Kultur so sehr, dass sie auch für das Publikum in jeder anderen Kultur funktionieren.⁴²⁵

⁴¹⁷ vgl. Elizabeth Ewan, Braveheart. In: American Historical Review 100, 4 (1995) 1219-1221, hier: 1220.

⁴¹⁸ vgl. Lin Anderson, Braveheart – From Hollywood to Holyrood (Edinburgh 2005) 27.

⁴¹⁹ Pendreigh, Mel Gibson, 216.

⁴²⁰ Graf, Highlands, 59.

⁴²¹ vgl. Hirschl, Freedom, 65.

⁴²² Enzinger, „Braveheart“, 172.

⁴²³ Enzinger, „Braveheart“, 172.

⁴²⁴ vgl. Robert A. Rosenstone, Visions of the Past – the Challenge of the Film to our Idea of History (Boston 1995) 7.

⁴²⁵ vgl. Hirschl, Freedom, 65.

Das häufige Fehlen historischer Fakten führt zur Entstehung von Mythen. Die Darstellung solcher Mythen in Filmen verstärkt diese Entwicklung.⁴²⁶ Mythen werden anerkannt und geglaubt, aber nicht zwingend als Faktum betrachtet, da sie nicht den Wahrheitsanspruch von beispielsweise Zeitungsartikeln stellen.⁴²⁷ US-amerikanische Filme erzählen Mythen aber nicht einfach nur nach, sondern fungieren ihrerseits selber als Mythen.⁴²⁸ Für Schottland ist der Wallace-Mythos seit über 700 Jahren ein wichtiger Bestandteil der nationalen Identität und das Fehlen von Informationen über die historischen Tatsachen ist außerhalb des wissenschaftlichen Sektors eher sekundär. Diese Sichtweise trifft auch auf einen Großteil des Kinopublikums zu, das mehr an den Mythen als an den historischen Tatsachen interessiert ist.⁴²⁹ In Filmen werden daher auch historisch gesicherte Tatsachen gerne angepasst oder ausgelassen, wenn dies der Storyline des Filmes zuträglich ist.⁴³⁰ Demensprechend arbeitet Hollywood in Bezug auf Schottland sehr gerne mit Mythologie,⁴³¹ das Schottisch-Sein wird in Filmen sehr gerne mit gut bekannten Stereotypen gezeigt.⁴³² Aus dem Antrieb heraus, eine mitreißende Geschichte erzählen zu wollen und wohl auch aufgrund des ohnehin geringen Interesses des internationalen Kinopublikums an der eigentlichen Historie, zeigt „Braveheart“ Schottland, seine Bewohner und seine Kultur, wie in Hollywoodfilmen üblich, ebenfalls praktisch ausschließlich stereotypisch: Die Männer tragen durchgängig Kilt, der Film spielt zu weiten Teilen in den Highlands, auch Dudelsack und Whiskey sind allgegenwärtig.⁴³³ All diese Dinge werden üblicherweise mit Schottland und schottischer Kultur assoziiert.⁴³⁴

Der politische Einfluss eines Films hängt immer stark davon ab, welche politischen Strömungen gerade aktuell sind, wie die jeweilige Entstehungszeit des Filmes willkürlich oder unwillkürlich aufgegriffen wird, wie diese gemäß dem jeweiligen Zeitgeist interpretiert

⁴²⁶ vgl. Oliver *Regelsberg*, *Scottish Heritage in Hollywood Adaption* (Diplomarbeit) (Wien 2010) 35.

⁴²⁷ vgl. Scott R. *Olson*, *Hollywood Planet – Global Media and the Competitive Advantage of Narrative Transparency*. In: Robert C. *Ellen*, Annette *Hill* (Hg.), *The Television Studies Reader* (London 2004) 111-129, hier: 123.

⁴²⁸ vgl. *Olson*, *Hollywood Planet*, 124.

⁴²⁹ vgl. *Regelsberg*, *Scottish Heritage*, 81.

⁴³⁰ vgl. *Enzinger*, „Braveheart“, 172.

⁴³¹ vgl. *Edensor*, *National Identity*, 147.

⁴³² vgl. *McArthur*, *Brigadoon*, 40.

⁴³³ vgl. *Hirschl*, *Freedom*, 66f.

⁴³⁴ vgl. *Graf*, *Highlands*, 1.

wird,⁴³⁵ und ob einzelne Teile des Filmpublikums Ansichten eines Filmes auf aktuelle Politik übertragen.⁴³⁶ Die Frage nach möglichen politischen Implikationen in „Braveheart“ könnte kurz und bündig mit einer Aussage Mel Gibsons beantwortet werden, in der er „Braveheart“ jeglichen politischen Inhalt abspricht, sondern stattdessen die Meinung vertritt, der Film erzähle lediglich eine gute Geschichte.⁴³⁷ Tatsächlich kam „Braveheart“ aber zu einer Zeit ins Kino, die als äußerst wichtig für die Wiederherstellung einer schottischen Identität bezeichnet werden kann, da in Schottland zu dieser Zeit erneut eine Debatte über ein eigenes Parlament geführt wurde.⁴³⁸ Für die schottischen Nationalisten, die in den 1990er Jahren zunehmend Unterstützung für ihre Unabhängigkeitsbestrebungen bekamen, kam „Braveheart“ gerade zur rechten Zeit.⁴³⁹ Die konservative Scottish National Party (SNP) nutzte die Popularität des Films, um für ihre eigene Sache Wahlwerbung zu betreiben.⁴⁴⁰ Die Kampagne, für die die Nationalisten das Bild von Mel Gibson als William Wallace nutzten⁴⁴¹, führte zu einem dramatischen Anstieg der Menschen, die laut Umfragen die SNP wählen würden und auch die Zahl der Mitgliedsanträge vervielfachte sich.⁴⁴² Der damalige Vorsitzende der SNP, Alex Salmond, hielt Reden ähnlich jener von Wallace vor der Schlacht bei Stirling in „Braveheart“. Schottische Nationalistengruppen, die politisch unterschiedlich weit rechts angesiedelt sind und propagieren, das „wahre Schottland“ liege in den Highlands, wurden durch den Film ebenfalls gestärkt. Die schottischen Tories wiederum verwendeten das letzte Bild des Films (das im Boden steckende Schwert) für eine Zeitungskampagne im Jahr 1997. Alan Massie, ein schottischer Schriftsteller, verglich William Wallace in einem Artikel mit dem bosnischen Kriegsverbrecher Radko Mladic und zog damit den Zorn

⁴³⁵ vgl. Alan O'Shea, *Modernity, cinema and the popular imagination in the late twentieth century*. In: Mica Nava, Alan O'Shea (Hg.), *Modern Times – Reflections on a Century of English Modernity* (London 1996) 239-268, hier: 245.

⁴³⁶ vgl. O'Shea, *Modernity*, 259.

⁴³⁷ vgl. *The Scotsman – Scotland's National Newspaper* (02. September 1995), zitiert in: Edensor, *National Identity*, 150.

⁴³⁸ vgl. Edensor, *National Identity*, 145.

⁴³⁹ vgl. Edensor, *National Identity*, 149f.

⁴⁴⁰ vgl. Edensor, *National Identity*, 150.

⁴⁴¹ vgl. Edensor, *National Identity*, 151.

⁴⁴² vgl. *The Herald* (11. September 1995), zitiert in: Edensor, *National Identity*, 151.

schottischer Nationalisten auf sich.⁴⁴³ Dieser starke Einfluss, den der Film auf die schottische Gesellschaft hatte, wird auch als „Braveheart Effect“ bezeichnet.⁴⁴⁴

Außerhalb Schottlands lässt sich bei diversen politisch rechten Parteien und Gruppierungen eine Affinität zu „Braveheart“ erkennen. Beispielsweise gab es in der Rhetorik des extrem rechten, ehemaligen amerikanischen Präsidentschaftskandidaten Pat Buchanan zahlreiche Parallelen zu Mel Gibsons Film. Ebenso ist der Film bei der amerikanischen White-Power-Bewegung Ku Klux Klan sehr beliebt. Auf einer Neonazi-Website wurde Adolf Hitler als ein „Braveheart“ des 20. Jahrhunderts bezeichnet und die rechtsradikale deutsche Rockband „Landser“ benutzte Teile der Filmmusik in einigen ihrer Songs.⁴⁴⁵ Mel Gibson mag behaupten, „Braveheart“ habe keine politischen Implikationen – womöglich sind solche auch nicht beabsichtigt; de facto enthält der Film jedoch genug „stark konservativ-ideologisch besetzten Pathos“⁴⁴⁶, um durch seine große Reichweite⁴⁴⁷ Einfluss sowohl zugunsten der konservativen Nationalisten Schottlands, als auch auf internationale Politik zu haben.

Die hauptsächlichen Intentionen hinter der Entstehung von „Braveheart“ waren also einerseits kommerzieller Natur, andererseits entsprangen sie einem Bedürfnis, eine gute Geschichte zu erzählen. Akkurater Historizismus war keine der Triebkräfte hinter der Entstehung des Filmes, was auch durch die klischeebehaftete Inszenierung unterstrichen wird. Darüber, ob auch politische Überlegungen aktiv in den Film eingeflossen sind, kann nur spekuliert werden; es lässt sich jedoch nicht wegargumentieren, dass „Braveheart“ in jedem Fall eindeutige politische (nämlich konservative) Einflüsse enthält.

⁴⁴³ vgl. *McArthur*, *Brigadoon*, 126-129.

⁴⁴⁴ vgl. *Edensor*, *National Identity*, 151.

⁴⁴⁵ vgl. *McArthur*, *Brigadoon*, 192f.

⁴⁴⁶ *Enzinger*, „Braveheart“, 182.

⁴⁴⁷ *Enzinger*, „Braveheart“, 183.

5.1.2 (Erzähl-)Technik des Films

Braveheart ist in seiner Machart ein typischer Hollywood-Blockbuster.⁴⁴⁸ Dies zeigt sich anhand einiger Kriterien: Laut Bordwell werden Blockbuster mit dem höchst möglichen Budget finanziell veranschlagt, werden entweder im Sommer oder zur Weihnachtssaison veröffentlicht, behandeln gerne aktuelle Erscheinungen der Popkultur oder stellen Verfilmungen erfolgreicher Bücher dar, werden im Vorfeld exzessiv beworben (beispielsweise im Fernsehen) und laufen am Eröffnungswochenende in tausenden Kinos gleichzeitig an. Dies alles geschieht, um schlussendlich in möglichst kurzer Zeit möglichst viele Kinokarten zu verkaufen.⁴⁴⁹ Gleichzeitig gehen Produktionsfirmen mit Blockbustern aber auch ein hohes Risiko ein. Die großen Budgets, lange andauernde Dreharbeiten und hohen Kosten für Werbung führen dazu, dass viele Blockbuster ihre Gesamtkosten erst wieder einspielen, wenn sie für den Heimkinomarkt veröffentlicht werden.⁴⁵⁰

Technische Aspekte wie Framing, Kamerabewegungen, „Schuss-Gegenschuss“ und „eyeline matching“, die in den Dienst der Darstellung und Entwicklung der Charaktere gestellt werden⁴⁵¹, sind ein weiteres Indiz für den Status von „Braveheart“ als Blockbuster.

Die Erzähltechnik des Films ist ebenfalls typisch für einen Film, dessen Hauptziel der kommerzielle Erfolg ist.⁴⁵² „Braveheart“ steht hier für die „postklassische“ Ära von Hollywood, die auch „New Hollywood“ genannt wird⁴⁵³ und meistens klassische Erzählstrukturen übernimmt oder adaptiert.⁴⁵⁴ Die klassische Erzählweise schildert die Handlung eines Films üblicherweise in drei Akten: Exposition, Konfrontation und Auflösung. Im ersten Akt, der Exposition, werden die Eckpunkte der Handlung wie Zeit, Ort und Charaktere eingeführt, ebenso wie das Ziel oder das Problem des Protagonisten.⁴⁵⁵ Die Hauptfigur will oder muss entweder ein Ziel erreichen oder ein Problem lösen. Im Zuge dessen werden die Probleme, dieses Ziel zu erreichen oder dieses Problem zu lösen,

⁴⁴⁸ vgl. Hirschl, Freedom, 65.

⁴⁴⁹ vgl. David Bordwell, *The Way Hollywood Tells It – Story and Style in Modern Movies* (Berkeley 2006) 3.

⁴⁵⁰ vgl. Bordwell, *The Way*, 12.

⁴⁵¹ vgl. McArthur, *Brigadoon*, 159.

⁴⁵² vgl. Hirschl, Freedom, 65.

⁴⁵³ vgl. Kristin Thompson, *Storytelling in the New Hollywood: Understanding Classical Narrative Technique* (Cambridge 2001) 2.

⁴⁵⁴ vgl. Bordwell, *The Way*, 12.

⁴⁵⁵ vgl. Graf, *Highlands*, 63.

behandelt, ebenso wie Konflikte mit anderen Charakteren oder sonstige externe Bedingungen oder Probleme. Das Ende der Geschichte stellt üblicherweise die Lösung des Problems oder das Erreichen des Ziels dar.⁴⁵⁶

Im zweiten Akt, der Konfrontation, entstehen Probleme für den Protagonisten. Im Zuge dieses zweiten Aktes kommt es üblicherweise zum Wendepunkt in der Geschichte. Der dritte Akt, die Auflösung, ist meistens der befriedigendste Teil des Films. Im Fall von „Braveheart“ kommen noch ein Prolog und ein Epilog hinzu.⁴⁵⁷ Eine mehr oder weniger idente Sichtweise vertritt auch Geoff King.⁴⁵⁸

Kristin Thompson hingegen sieht in der üblichen Mainstream-Erzählweise vier große Teile und einen Epilog. Der erste Teil, das „Setup“, führt den Protagonisten und seine Umwelt ein und bringt nach meist etwa 30 Minuten einen Wendepunkt in der Geschichte. Im zweiten Akt, der in zwei große Abschnitte eingeteilt werden kann, kommt es zunächst zu Komplikationen. Das Ziel des Protagonisten kann sich in diesem Abschnitt ändern. Etwa in der Mitte des Films kommt es zu einem Wendepunkt. Im dritten Teil, den Thompson „Entwicklung“ nennt, kämpft der Protagonist mit dem Erreichen seiner oder ihrer Ziele. Den vierten Teil nennt Thompson „Klimax“.⁴⁵⁹ Hier kommt es zu einem finalen Wendepunkt in der Geschichte, an dem der Protagonist zunächst seinen schwersten Moment erlebt und anschließend gezwungen ist, die Initiative zu ergreifen, um seine Ziele zu erreichen.⁴⁶⁰ Dieses Modell von Thompson kann auf die meisten Genres aus Hollywood angewandt werden, speziell aber auf Historienfilme.⁴⁶¹ Es wird demnach auch in dieser Arbeit verwendet, um folgend die Erzählstruktur von „Braveheart“ zu analysieren.

Üblicherweise gibt es in US-amerikanischen Filmen nicht nur eine, sondern zwei Handlungsstränge, die jeweils ein Ziel, die Schwierigkeit der Erreichung des Zieles und eine Klimax enthalten. Eine dieser Handlungen besteht aus einer üblicherweise heterosexuellen Liebesgeschichte, die andere aus einem anderen Aspekt, beispielsweise Arbeit oder

⁴⁵⁶ vgl. David Bordwell, *Film Art – An Introduction* (New York 1979) 157.

⁴⁵⁷ vgl. Graf, *Highlands*, 63.

⁴⁵⁸ vgl. Geoff King, *New Hollywood Cinema – An Introduction* (London 2002), 180.

⁴⁵⁹ vgl. Thompson, *Storytelling*, 28.

⁴⁶⁰ vgl. Thompson, *Storytelling*, 29.

⁴⁶¹ vgl. Regelsberg, *Scottish Heritage*, 23.

Familie.⁴⁶² In „Braveheart“ gibt es sogar zwei solcher Liebesgeschichten, in der die Hauptfigur William Wallace im Mittelpunkt steht.⁴⁶³

Im Fall von „Braveheart“ kommt die Erzählstruktur, die Thompson vorschlägt, weitgehend zum Tragen. Der erste Akt zeigt den Ort und die Zeit der Handlung, also das Schottland des späten 13. Jahrhunderts. William Wallace wird als junger Bub in die Handlung eingeführt, ebenso wie sein bester Freund Hamish. Im Zuge des Todes und Begräbnisses seines Vaters tritt auch seine große Liebe Murron erstmalig in die Handlung ein. Mit dem Zeitsprung zur Hochzeit von Edward II. und der französischen Prinzessin Isabella werden die Hauptantagonisten eingeführt und deren Beziehung untereinander deutlich gemacht. Nach der Einführung des „ius primae noctis“ heiraten Wallace und Murron heimlich im Wald, Murron wird später angegriffen und von den Engländern umgebracht.

Diese Ermordung stellt das Ende des ersten und den Beginn des zweiten Abschnitts dar. Dieser zweite Abschnitt beinhaltet Wallace's Rache an den Mördern seiner Frau und seinen Versuch, die Hilfe der benachbarten Clans abzulehnen. Es entwickelt sich der Aufstand der Schotten, Edward I. überträgt seinem Sohn Edward II. die Aufgabe den Aufstand niederzuschlagen. Robert the Bruce kommt als Anwärter auf den schottischen Thron ins Spiel. Bruce unterstützt Wallace in der Hoffnung, dieser würde ihm auf den Thron verhelfen. In der Schlacht bei Stirling kommt es zum Wendepunkt, dies ist auch in etwa die Halbzeit des Filmes.

Es folgt der dritte Abschnitt, in dem Wallace sein Ziel, die Freiheit aufrecht zu erhalten und in England einzumarschieren, zu verfolgen versucht, aber kaum Unterstützung aus dem schottischen Adel oder Robert the Bruce erhält. Nach der Eroberung von York wird die zweite Nebenhandlung, die Liebesgeschichte mit Isabelle, erzählt. Bei Falkirk wird Wallace von Bruce und den anderen Adligen verraten, Bruce schämt sich im Gespräch mit seinem Vater für seinen Verrat. Es wird die Entstehung des Wallace-Mythos gezeigt.

Schließlich beginnt der vierte Akt mit der Einladung von Robert the Bruce an William Wallace nach Edinburgh, im Zuge derer Bruce selber von anderen Adligen verraten wird. Dieser

⁴⁶² vgl. *Graf*, Highlands, 64.

⁴⁶³ vgl. *Hirschl*, Freedom, 66.

Moment ist der finale Wendepunkt. Wallace wird gefangengenommen, Bruce sagt sich von seinem intriganten Vater los. Wallace wird exekutiert, scheint sein Ziel durch seinen Tod aber erreicht zu haben. Edward I. stirbt während der Exekution an seiner Krankheit. Isabella lässt ihn noch wissen, dass sie von Wallace schwanger ist. Mit Wallace' Enthauptung endet der vierte Akt.

Im Epilog, der das Ende des Filmes darstellt, führt Robert the Bruce als Nachfolger von Wallace die Schotten zur finalen Schlacht bei Bannockburn, in der die Schotten siegen. Wallace ist symbolisch durch sein Schwert vertreten. Somit bringt „Braveheart“ am Ende alle Handlungsstränge zusammen und löst sie auf: William stirbt den heroischen Heldentod, Isabella ist von ihm schwanger, Longshanks stirbt, und Robert the Bruce führt die Schotten in die Freiheit. Alle Konflikte werden gelöst, keine Fragen bleiben unbeantwortet, und es kommt somit zu einem Happy End.⁴⁶⁴

Anhand dieser groben Analyse unter Nutzung des Modells von Thompson erkennt man, dass „Braveheart“ das zuvor erwähnte klassische Erzählmuster nutzt, das in Hollywood gang und gäbe ist. Man kann, auch im Hinblick auf die zuvor dargelegten Aussagen von Mel Gibson und Randall Wallace, davon ausgehen, dass dieses Erzählmuster bewusst im Hinblick auf kommerziellen Erfolg angewandt wurde.

Es ist auch deutlich, dass die Geschichte in chronologischer Abfolge erzählt wird. Es gibt einen deutlichen Zeitsprung, da Williams Jugend übersprungen wird, und später einen weniger deutlichen Zeitsprung von der Exekution zur Schlacht bei Bannockburn (wobei der Film, wie bereits zuvor erwähnt, den Anschein erweckt, die Schlacht hätte mehr oder minder unmittelbar nach der Exekution stattgefunden und nicht mehrere Jahre später). In diesem Kontext ist Parallelismus ein weiteres Stilmittel, das angewandt wird, und zwar im Zuge der Exekution. Während Wallace gefoltert und schlussendlich exekutiert wird, wird zwischen mehreren Nebenfiguren hin und her geschnitten: Hamish und Steven stehen in der Menschenmenge, die bei der Exekution anwesend ist, und hoffen darauf, dass Wallace um Gnade fleht; die Prinzessin weint in ihren Gemächern und hört die grölende Menschenmenge. Longshanks liegt in seinem Sterbebett, sein Sohn ist bei ihm und

⁴⁶⁴ vgl. *Graf, Highlands*, 64.

schließlich stirbt Longshanks nur wenige Augenblicke vor Wallace' Enthauptung. Robert the Bruce steht auf der Burgmauer einer nicht näher definierten Stadt (wahrscheinlich in Schottland), leidet mit Wallace mit, und anhand seiner Handhaltung wird suggeriert, dass er betet.⁴⁶⁵ Diese Handlungen laufen alle parallel zueinander ab, der Film schneidet zwischen den Figuren hin und her, der Zuschauer erlebt dadurch die Reaktionen der einzelnen Charaktere auf die Geschehnisse in der Haupthandlung unmittelbar mit.

Ein weiterer Aspekt, den Hollywoodfilme üblicherweise erfüllen, ist jener des stereotypen Helden, der schwere Prüfungen bestehen muss, um am Ende sein Ziel zu erreichen und zu Ruhm zu kommen.⁴⁶⁶ William Wallace und seine Darstellung in *Braveheart* erfüllen diese Anforderung absolut, da er eine schwere Aufgabe auferlegt bekommt, eisern zu seinen Idealen steht und in vielen Situationen Rückgrat beweist. Er ist ein großartiger Kämpfer, tapfer, gutaussehend, gebildet, gütig, uneigennützig und charismatisch. Es ist kein Wunder, dass selbst der schottische Thronanwärter Robert the Bruce von ihm fasziniert ist und dass die beiden weiblichen Hauptfiguren sich in ihn verlieben. Sie sind, wie Edensor schreibt, dankbare Empfängerinnen seiner extrem männlichen Eigenschaften.⁴⁶⁷ Demgegenüber steht die Darstellung eines der Antagonisten, Edward II., dessen Charakter jenem von Wallace diametral gegenübersteht. Der als homosexuell angedeutete Edward wird als schwächlich und in jeglicher Hinsicht unfähig dargestellt. Im Konflikt mit seinem Vater hat er keinerlei Selbstbewusstsein und schafft es nie, sich gegen ihn durchzusetzen. Im Konflikt mit Wallace zieht er durchwegs den Kürzeren, zu seiner Ehefrau Isabella hat er keinerlei emotionale Verbindung. Während Wallace als romantischer, leidenschaftlicher Liebhaber gezeigt wird, gehen Edward diese beiden Eigenschaften vollständig ab. Als Beispiel seien die beiden Hochzeitsszenen genannt: Während die heimliche Hochzeit von Wallace und Murron im Wald stattfindet und voller Romantik und Liebe unter freiem Himmel inszeniert wird, ist Edwards Hochzeit mit Isabella trocken, kalt, beinahe klaustrophobisch. Die Zeremonie in der Kirche ist äußerst förmlich, den ersten Kuss gibt Edward Isabella nur auf die Wange, und an den Blicken, die im Zuge der Szene zwischen den Figuren ausgetauscht werden, erkennt man nicht nur Edwards Homosexualität (und heimliche Affäre mit seinem Berater Philipp),

⁴⁶⁵ vgl. *Graf*, *Highlands*, 61.

⁴⁶⁶ vgl. Thomas E. *Valasek*, *Frameworks – An Introduction To Film Studies* (USA Wm. C. Brown Publishers 1992) 176.

⁴⁶⁷ vgl. *Edensor*, *National identity*, 148.

sondern auch das kalte Verhältnis und Machtgefüge gegenüber seinem Vater Edward Longshanks.

Die Einführung des Helden William Wallace, beziehungsweise des Stars des Films, Mel Gibson, erfolgt erst nach etwa zwanzig Minuten. Diese Verzögerung ist ein klassisches Stilmittel des Films, um beim Zuschauer Spannung aufzubauen. Man nennt das auch „star effect“⁴⁶⁸ - der größte Star des Films wird zuletzt gezeigt, um eine Erwartungshaltung beim Publikum aufzubauen. Als er eingeführt wird, geschieht dies mit Kalkül, Aspekte wie Kamerapositionierung, räumliche Achsen im Bild (vertikal und horizontal), Vordergrund und Hintergrund, die Frage, was gezeigt oder eben nicht gezeigt wird, und damit der jeweilige Wissensstand des Publikums⁴⁶⁹, sind allesamt Aspekte, auf die im Zuge der Dreharbeiten in Hollywoodfilmen penibel geachtet wird: Gibson reitet innerhalb eines Panorama-Shots von rechts ins Bild, ist aber aufgrund der Distanz der Kamera noch nicht als Mel Gibson zu erkennen. Der Bildhintergrund erscheint aufgrund der mangelnden Bewegung der Kamera fast wie eine Fotografie. Die Bewegung der Figur in dem ansonsten starren Bild weckt sofort das Interesse des Publikums. Es folgen weitere Aufnahmen, in denen neben dem weiterhin nicht zu identifizierenden Mel Gibson auch alte Steinhäuser zu sehen sind. Während langsam klar wird, dass Wallace in sein Heimatdorf zurückkehrt, sieht man den Reiter von seinem Pferd steigen. Erst jetzt wird die Figur von vorne in Nahaufnahme (Close-up) gezeigt, wodurch bestätigt wird, dass der Reiter Mel Gibson ist.⁴⁷⁰ Verglichen mit der zuvor schon geschilderten Einführung von Prinz Edward II., ist hier ein krasser Kontrast im Hinblick auf mise-en-scène zu erkennen.⁴⁷¹ Wallace wird in der freien Natur auf seinem Pferd sitzend eingeführt. Während Wallace' Einführung voller Spannung erwartet und durch die Kamerapositionierung und die Inszenierung zusätzlich Spannung aufgebaut wird, erscheint Edward II. in einer Kirche, die klaustrophobische Atmosphäre vermittelt.

Was das zuvor schon kurz erwähnte Verhältnis zwischen Mann und Frau betrifft, zeigt sich auch recht deutlich daran, dass männliche und weibliche Charaktere in „Braveheart“ unterschiedliche Orte einnehmen. Männer werden überwiegend unter freiem Himmel an

⁴⁶⁸ vgl. Seymour Chatman, *Coming To Terms – The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film* (Ithaca 1990) 159.

⁴⁶⁹ vgl. Deborah Thomas, *Reading Hollywood – Spaces and Meanings in American Film* (London 2001) 65.

⁴⁷⁰ vgl. Graf, *Highlands*, 70.

⁴⁷¹ vgl. Graf, *Highlands*, 69.

freien Plätzen gezeigt, Frauen hingegen fast ausschließlich in geschlossenen Räumen, beispielsweise in Häusern oder Burgen. Beispielhaft hierfür steht die Beziehung zwischen Wallace und Isabella. Wallace tritt meist im Außenraum auf, während Isabella, insbesondere in London, in geschlossenen Räumen gezeigt wird. Als sich Wallace und Isabella treffen, findet das Treffen zwar im Freien statt, Isabella befindet sich jedoch innerhalb ihres Zelt. Erst gegen Ende der Szene, als sie sich bereits innerhalb ihrer Kutsche befindet, wirft sie einen kurzen Blick hinaus.⁴⁷² Wallace' Inszenierung ist mit einer Naturverbundenheit und Ungebundenheit konnotiert, Isabella wird auf den häuslichen Bereich reduziert. Dieser Aspekt ist wiederum ein Beispiel für den sehr konservativen Unterton, der in „Braveheart“ mitschwingt.

Zu guter Letzt erkennt man auch an der Musik im Film die Eigenschaft „Braveheart“s als Blockbuster. Für die Komposition des Soundtracks wurde mit James Horner ein allgemein bekannter Komponist engagiert, der Ende der Siebziger Jahre und in den Achtziger Jahren von Kritikern gefeiert wurde, als er sich mit der Musik zu Filmen wie „Lady in Red“ (1979) oder „Star Trek II: The Wrath of Khan“ (1982) allmählich einen Namen in Hollywood machte. Später, als er regelmäßig an großen Produktionen wie „Apollo 13“ (1995), „Titanic“ (1997), oder „Deep Impact“ (1998) mitarbeitete, wurde er des Öfteren mit Plagiatsvorwürfen konfrontiert.⁴⁷³ Der Soundtrack zu „Braveheart“ fällt in eine Phase seines Schaffens, die man anhand der häufig genutzten Instrumentierung seiner Stücke als seine „keltische Phase“ bezeichnen könnte, in die beispielsweise auch „Titanic“ fällt.⁴⁷⁴ Horners Soundtracks wurden gerne dafür kritisiert, zu sehr im Hinblick auf das Auslösen von Emotionen beim Publikum komponiert worden zu sein.⁴⁷⁵ Jedes musikalische Element wäre für seinen emotionalen Effekt gewählt worden, um im richtigen Moment die richtige Emotion beim Zuschauer auszulösen. Aus diesem Grund müsse Horner nicht innovativ sein, sondern könne bestimmte Aspekte, Melodien oder Tonfolgen in jedem seiner Soundtracks wiederholen.⁴⁷⁶ Somit liegt Horners Fokus auch bei „Braveheart“ darauf, die emotionale Intensität des Films zu

⁴⁷² vgl. *Graf*, Highlands, 69.

⁴⁷³ vgl. *Regelsberg*, Scottish Heritage, 72.

⁴⁷⁴ vgl. *McArthur*, Brigadoon, 163.

⁴⁷⁵ vgl. *Regelsberg*, Scottish Heritage, 74.

⁴⁷⁶ vgl. *Doug Adams*, A score to remember? James Horner's technique critiqued. In: Film Score Monthly March/April (1998) 39-41, hier: 40.

unterstreichen, insbesondere in Bezug auf „das Schottisch-Sein“. Dies wird unter anderem dadurch deutlich, dass die Melodien, die im Film vorkommen, häufig mit traditionellen keltischen Instrumenten gespielt werden (insbesondere dem Dudelsack), und in einigen Fällen sogar auf keltische Ursprünge zurückgeführt werden können.⁴⁷⁷ Im Verlauf des Films kommt Musik sowohl diegetisch als auch nichtdiegetisch vor. Der größte Teil ist nichtdiegetisch; in einzelnen Szenen, beispielsweise der Hochzeit in Wallace' Dorf oder dem Begräbnis seines Vaters, wird die Musik jedoch diegetisch von Charakteren im Film gespielt.

Die Erzähltechniken, ebenso wie Kameraführung und Bildaufbau, führen wieder zu dem Schluss, dass „Braveheart“ als Blockbuster konzeptioniert wurde. Die Handlung wird in chronologischer Reihenfolge erzählt, das Erzählmuster ist typisch für Hollywood. Mit William Wallace und seiner Darstellung gibt es einen klassischen Helden, der alle Kriterien dieses Genres erfüllt. Die Rolle von William Wallace ist durch Mel Gibson mit einem großen Filmstar der 90er-Jahre besetzt, und „Braveheart“ weiß dessen ersten Auftritt im Film auch entsprechend in Szene zu setzen. Durch die Unterschiede in der Darstellung männlicher und weiblicher Charaktere ist der Konservatismus des Films deutlich zu erkennen. Im nächsten Abschnitt wird nun auf die Motive des Films eingegangen.

5.1.3 Motive des Films

Das vordergründige Motiv von „Braveheart“ ist jenes der „Freiheit“, die Geschichte des Films dreht sich in erster Linie darum, dass die Schotten um ihre Freiheit kämpfen. Mit der Aussicht auf die zu gewinnende Freiheit bringt Wallace die bereits fliehende schottische Armee dazu, bei Stirling gegen das englische Heer zu kämpfen. Den schottischen Adeligen sagt er nach seiner Ernennung zum Ritter, sie hätten ihre Titel und Ländereien, um dem schottischen Volk die Freiheit zu bringen; und natürlich ist Wallace' letztes Wort vor seiner Enthauptung ebenfalls ein gebrülltes „Freiheit!“. Der Begriff der Freiheit ist so omnipräsent, dass Katharina Enzinger sogar die Meinung vertritt, er würde im Film überstrapaziert werden.⁴⁷⁸ Dieser Freiheitsbegriff und die Befreiung aus der Unterdrückung sind Dinge, die

⁴⁷⁷ vgl. *Regelsberg*, *Scottish Heritage*, 74.

⁴⁷⁸ vgl. *Enzinger*, „Braveheart“, 180.

mit weiteren Begriffen wie Demokratie, Individualismus und amerikanischer Ideologie konnotiert sind.⁴⁷⁹ Dieses Motiv des Amerikanismus ist deutlich in „Braveheart“ vertreten; so entspricht die Darstellung des William Wallace deutlich der amerikanischen Vorstellung eines brillanten Einzelkämpfers, der sich in der Gesellschaft hocharbeitet.⁴⁸⁰ Er ist ein Underdog, der sich erfolgreich aus seiner misslichen Lage kämpft, sich dabei mit den Unterdrückten solidarisiert und sie befreit.⁴⁸¹ In ihrem Freiheitskampf gegen England haben Amerikaner und Schotten etwas gemeinsam: Beide Länder mussten sich ihre Unabhängigkeit gegen jene erkämpfen, die Mythen beider Länder wurzeln also in einem Kampf gegen Unterdrückung und für Freiheit.⁴⁸² Da William Wallace in der Form, wie er im Film gezeigt wird, eher den Mythen als den Tatsachen entspricht und der amerikanische und der schottische Freiheitskampf gegen England Parallelen aufweist, könnte man argumentieren, die Darstellung der Figur wäre einer Art amerikanischem Bewusstsein entsprungen.⁴⁸³ Es ist wohl kein Zufall, dass auch Filme, die vom amerikanischen Unabhängigkeitskrieg handeln, mit ähnlichen Mitteln wie „Braveheart“ arbeiten und die englischen Unterdrücker auf ähnliche Weise dargestellt werden. Ein gutes Beispiel hierfür ist ein weiterer Film von Mel Gibson: „The Patriot“.⁴⁸⁴

Passend zu dem sehr amerikanischen Grundthema des Films gibt es auch Parallelen zum Genre des „Western“, wie beispielsweise Panoramabilder der Landschaft, die Kriegsbemalung auf den Gesichtern der Schotten und die an den einsamen Westernhelden erinnernde Darstellung des William Wallace.⁴⁸⁵ Wie im Western hilft die gezeigte offene Landschaft dem Zuschauer auch in „Braveheart“ und generell allen Filmen in einem historischen Setting, die dargestellte Zeit als real wahrzunehmen, da die Orte und der gezeigte Raum real sind.⁴⁸⁶ Die Hauptfigur wird als Bestandteil der typischen Landschaft des gezeigten Landes inszeniert, kämpft mit Waffen, die ihm in diesem Kontext zur Verfügung

⁴⁷⁹ vgl. *Edensor*, National identity, 148.

⁴⁸⁰ vgl. *Enzinger*, „Braveheart“, 178.

⁴⁸¹ vgl. *Enzinger*, „Braveheart“, 176.

⁴⁸² vgl. *Euan Hague*, Scotland on film – attitudes and opinions about Braveheart. In: *Etudes Ecosais*, Numero 6 (1999), 75-89, hier: 80.

⁴⁸³ vgl. *Sally Morgan*, The ghost in the luggage – Wallace and Braveheart – post-colonial pioneer identities. In: *European Journal of Cultural Studies*, 2 (3) (1999) 375-392, hier: 385.

⁴⁸⁴ vgl. *Edensor*, National identity, 167f.

⁴⁸⁵ vgl. *Graf*, Highlands, 66.

⁴⁸⁶ vgl. *Leo Braudy*, The World in a Frame – What we see in Films (Chicago 1976; 25th Anniversary Edition, 2002) 125.

stehen, und trägt eine Kriegsbemalung, die jener der Indianer im Western nicht unähnlich ist.⁴⁸⁷ Auch wenn er von seinen Freunden und Kameraden umgeben ist, ist er am Ende auf sich alleine gestellt und muss alle wichtigen Entscheidungen selbst treffen. Dementsprechend wird er häufig vor einem blauen Himmel und dem weiten Land Schottlands gezeigt – dies unterstreicht seinen Status als einsamen Helden.⁴⁸⁸ Solche Darstellungen Schottlands und seiner Landschaft in „Braveheart“ ähneln der Darstellung des Wilden Westens in vielen Filmen.⁴⁸⁹ Der Film könnte auch als Western in einem schottischen Setting bezeichnet werden.⁴⁹⁰ Dieses schottische Setting wird auf eine Weise eingesetzt, die die wilde Landschaft als lebenswichtig für die Bevölkerung stilisiert und dabei das stereotype Bild Schottlands in Filmen bestärkt.⁴⁹¹

Ebenfalls passend zur amerikanischen Grundhaltung des Filmes sind einige der Ansichten und Meinungen, die William Wallace im Film vertritt. Er verachtet offensichtlich die Adeligen⁴⁹², die immer nur auf den eigenen Vorteil bedacht sind, ihr eigenes Volk verraten, und damit Schottlands Unabhängigkeitsbestreben im Weg stehen.⁴⁹³ Seiner Meinung nach sollte der Adel stattdessen existieren, um dem Volk die Freiheit zu bringen. Gleichzeitig wird gezeigt, wie Wallace in der Schlacht bei Stirling auf sein Pferd verzichtet und stattdessen Seite an Seite mit seinen Kameraden kämpft. Er wird als *Primus inter pares* inszeniert, der mit seinen Gefährten gemeinsam isst und sich normal mit ihnen unterhält. Diese Ansichten entsprechen der amerikanischen Elitenfeindlichkeit, der Idee der Gleichheit aller Menschen und der amerikanischen Ablehnung gegenüber dem europäischen Feudalsystem.⁴⁹⁴

Die Darstellung kriegerischer Handlungen ist in „Braveheart“ weitgehend glaubwürdig,⁴⁹⁵ abgesehen von den zuvor bereits geschilderten tatsächlichen Abläufen der Schlachten. Es fällt auf, dass die Kämpfe aber nicht heroisch, sondern dreckig und grausam dargestellt werden. Es werden Leichenberge gezeigt, verstümmelte Menschen liegen auf schlammigen

⁴⁸⁷ vgl. *Regelsberg*, *Scottish Heritage*, 63f.

⁴⁸⁸ vgl. *Enzinger*, „Braveheart“, 178.

⁴⁸⁹ vgl. *Graf*, *Highlands*, 66.

⁴⁹⁰ vgl. *Trevor Royle*, *The fate of little nigger*. In: *Scotland on Sunday*, 10. September (1995) 10, hier: 10.

⁴⁹¹ vgl. *Edensor*, *National identity*, 148.

⁴⁹² vgl. *Enzinger*, „Braveheart“, 178.

⁴⁹³ vgl. *Edensor*, *National identity*, 152.

⁴⁹⁴ vgl. *Enzinger*, „Braveheart“, 178.

⁴⁹⁵ vgl. *John Aberth*, *A Knight at the Movies – Medieval History on Film* (New York/London 2003) 303.

Schlachtfeldern. Dies geht damit konform, dass Wallace im Film eigentlich friedlich leben will und die Ausübung von Gewalt nicht per se eine seiner Triebkräfte ist. Er hat keine Freude am Töten, im Gegensatz zu den Engländern, die ihre Bogenschützen sogar auf die eigenen Männer schießen lassen.⁴⁹⁶ Die Engländer werden in „Braveheart“ als „a fascinating visual construction of evil depicted as effete, bloodless and cold-hearted“⁴⁹⁷ dargestellt. Die englischen Hauptfiguren werden überwiegend in Innenräumen gezeigt, und je unmännlicher sie sind, desto weniger werden sie außerhalb solcher geschlossenen Räume gezeigt. Als Beispiel sei hier der als homosexuell angedeutete, nur auf sein Aussehen bedachte Edward II. genannt. Englische Figuren werden häufig in Gewändern gezeigt, die Signalfarben haben, was sie als Teil der höchsten Gesellschaftsschicht ausweist. Sie sind eingebildet, höhnisch und sehen alle Menschen außerhalb ihrer Klasse als minderwertig an.⁴⁹⁸

Der schottische Adel wird mit ähnlichen Charaktereigenschaften gezeigt. Mornay und Locklyn sind feige, verräterisch und bestechlich. Robert the Bruce kann sich lange nicht für eine Seite entscheiden, am Ende überwiegt bei ihm aber das „Gute“.⁴⁹⁹ Der Unterschied zwischen diesen „schlechten“ Schotten und den „echten“ Schotten, die Wallace folgen, wird im Film durch ihr jeweiliges Erscheinungsbild deutlich gemacht. Die Gefolgschaft von Wallace wird in matten Farben und schmutzigen Gewändern gezeigt, sie haben Kriegsbemalung und langes Haar.⁵⁰⁰ Bei ihrer Kleidung dominieren die Farben Grün und Blau, womit ihre Verbindung mit der Natur unterstrichen wird; sie werden außerdem meistens in der freien Landschaft gezeigt.⁵⁰¹

Im Gegensatz zur Verkommenheit der Engländer und des schottischen Adels finden sich in der Darstellung von William Wallace insbesondere gegen Ende des Filmes Elemente eines christlichen Märtyrers. Im Zuge seiner Verhaftung und Exekution gibt es Parallelen zur Ölbergepisode in der Bibel vor Jesu Kreuzigung. Seine Exekution scheint höheres Schicksal zu sein, dem er entgegengehen muss, und mehrmals wird er während der Exekution in Kreuzespose gezeigt, beispielsweise auf der Fahrt zum Schafott oder während er kurz vor der

⁴⁹⁶ vgl. *Enzinger*, „Braveheart“, 179.

⁴⁹⁷ *Morgan*, *Ghost*, 387.

⁴⁹⁸ vgl. *Regelsberg*, *Scottish Heritage*, 49f.

⁴⁹⁹ vgl. *Enzinger*, „Braveheart“, 181.

⁵⁰⁰ vgl. *Morgan*, *Ghost*, 387.

⁵⁰¹ vgl. *Regelsberg*, *Scottish Heritage*, 50.

Enthauptung ausgeweitet wird.⁵⁰² Schon zuvor wird er in einer Montage mit dem biblischen Moses gleichgesetzt, der sein Volk aus Ägypten geführt hat.⁵⁰³ Das Taschentuch, das Wallace von Murrin erhält und das ihm danach als eine Art Talisman dient, ist nicht nur Teil einer stellenweisen Übersentimentalität des Films⁵⁰⁴, sondern es fällt am Ende des Filmes im Zuge seiner Enthauptung auch zu Boden und „verwandelt sich durch sein Blut quasi in eine Reliquie“.⁵⁰⁵

Dem Film scheint auch ein teleologischer Gedanke zu Grunde zu liegen, indem es eine Art allgemeingültige Ordnung gibt. Alle Ereignisse laufen auf ein bestimmtes Ende hinaus, das unvermeidbar ist. Die Handlung muss so verlaufen, wie sie es tut, die Guten triumphieren, müssen sich dafür aber opfern und die Bösen müssen am Ende verlieren, nachdem sie sich diverser Vergehen wie Verrat oder Blutschande schuldig gemacht haben. Nichts passiert ohne eine höhere Bestimmung.⁵⁰⁶

Insgesamt zeigt sich in den Motiven in „Braveheart“ sowohl eine deutlich US-amerikanische, als auch eine christliche Sichtweise. Dies wird vordergründig durch den fast schon überstrapazierten Begriff „Freiheit“ zum Ausdruck gebracht, im Zuge dessen gibt es den glorreichen Einzelkämpfer, der alleine gegen die Welt steht und sich hocharbeiten muss, der sich gegen die Unterdrückung auflehnt und sich auf die Seite der Schwachen stellt. „Braveheart“ inszeniert diesen Helden auf eine Art, die dem US-amerikanischen Western sehr ähnlich ist.

Gleichzeitig wird der Held aber auch mit eindeutig christlichen Vorstellungen in Verbindung gebracht durch die Art und Weise, wie er im Zuge seiner Exekution gezeigt wird, die ihn in Kreuzespose zeigt und Parallelen zur Bibel enthält. Der gesamte Film hat einen teleologischen Hintergrund, der dazu führt, dass die erzählte Geschichte nur genauso ablaufen kann, wie sie es tut und impliziert, dass die Menschen für ihre guten oder bösen Taten schlussendlich von einer ordnenden Macht zur Rechenschaft gezogen werden.

⁵⁰² vgl. *Enzinger*, „Braveheart“, 180f.

⁵⁰³ vgl. *Graf*, *Highlands*, 72.

⁵⁰⁴ vgl. *Hirschl*, *Freedom*, 66.

⁵⁰⁵ *Heinzlmeier*, *Mel Gibson*, 142.

⁵⁰⁶ vgl. *Enzinger*, „Braveheart“, 180-182.

Nach der Kontextualisierung des Filmmaterials folgt nun die Didaktisierung des Filmmaterials.

5.2 Didaktisierung des Filmmaterials

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Intentionen und Hintergründe von „Braveheart“ behandelt wurden, wird im Hinblick auf die Leitfragen dieser Arbeit nun das Filmmaterial didaktisiert. Hierzu werden in den folgenden beiden Abschnitten Methoden der Filmdidaktik und mögliche Einsatzmöglichkeiten von Film im Geschichtsunterricht gezeigt, wobei auch beispielhafte Einsatz- bzw. Verwendungsmöglichkeiten für den Film „Braveheart“ genannt werden.

5.2.1 Methoden der Filmdidaktik

In Abschnitt 3.2 wurden bereits aktuelle Ansätze der Filmdidaktik behandelt, wobei unter anderem Vorschläge für Curricula, Lehrpläne, Modelle und dergleichen im Fokus standen. Im nun folgenden Abschnitt wird auf konkrete Anwendungsmöglichkeiten und Methoden der Filmdidaktik eingegangen.

Björn Maurer, dessen Konzept detaillierter bereits in Abschnitt 3.2 erklärt wurde, legt Wert auf eine „subjektorientierte Filmbildung“, die sowohl eine audiovisuelle Bildung in Bezug auf das Medium Film als auch Persönlichkeitsbildung der einzelnen Schülerinnen und Schüler beinhaltet (wobei auf letztere in diesem Abschnitt nicht mehr weiter eingegangen wird). Aufbauend auf die audiovisuelle Bildung strebt er die Ausbildung kritischer Rezeption an. Die Schülerinnen und Schüler sollen unter anderem befähigt werden, manipulative Absichten in Filmen zu erkennen⁵⁰⁷ und daran anschließend „Filme bewusst und selbstgesteuert nach eigenen Bedürfnissen auszuwählen und diese ästhetisch zu genießen.“⁵⁰⁸

⁵⁰⁷ vgl. Maurer, Filmbildung, 24f.

⁵⁰⁸ Maurer, Filmbildung, 25.

Anschließend an diese theoretischen Ausführungen berichtet Maurer aus seiner Unterrichtspraxis. Im Zuge seines Unterrichts sollten sich die Jugendlichen mit sichtbaren (z.B. Trickfilm) und unsichtbaren Tricks in Filmen beschäftigen. „Die sichtbaren Tricks gewähren Schülerinnen und Schülern einen Einblick in die Funktionsweise audiovisueller Bedeutungskonstruktion.“⁵⁰⁹ Daher eignen sich sichtbare Tricks, um an audiovisuelle Bildung anzuknüpfen.⁵¹⁰ Hier wäre ein Einsatz von „Braveheart“ denkbar, konkreter jene Sequenz, in der die Schotten die schwere englische Kavallerie bei Stirling mit Hilfe der langen Speere besiegen. Im Film sieht man, wie die anstürmenden Pferde in vollem Galopp in die Speere reiten und aufgespießt werden. Im Making-Of „Mel Gibson’s Braveheart – A Filmmaker’s Passion“ wird unter anderem gezeigt, wie diese Szene unter Zuhilfenahme von mechanischen Pferden realisiert wurde (dies wurde auch schon in Abschnitt 4.3 angesprochen). Im Zuge einer Unterrichtseinheit könnte man den Schülerinnen und Schülern zunächst die originale Szene aus dem Film zeigen, sie danach überlegen lassen, wie die Szene gedreht wurde (vielleicht in Kleingruppen mit Kurzpräsentation oder Diskussion), und ihnen im Anschluss den entsprechenden Ausschnitt aus dem Making-Of zeigen und so den angewandten Trick dekonstruieren.

Maurer schlägt anschließend eine produktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit einfachen Tricks vor, um passives in aktives Fernsehen zu wandeln. Er empfiehlt im Zuge dessen die Produktion eines Horrorfilmes durch die Jugendlichen, da hier recht simpel mit Kunstblut gearbeitet werden kann.⁵¹¹ Während ein solches Vorgehen hinsichtlich „Braveheart“ theoretisch denkbar wäre, beispielsweise die Enthauptungsszene kurz vor Schluss des Films neu zu drehen, wäre dies im Gegensatz zu einem Horrorfilm wohl mit erheblichen Schwierigkeiten in Bezug auf Kostümierung und Requisiten verbunden.

Friedemann Schuchardt sieht bei der Filmarbeit mit Jugendlichen aus bildungsfernen Bevölkerungskreisen das Problem, dass jene häufig sprachungewohnt sind und sich darum am Unterricht grundsätzlich wenig beteiligen. Er stellt deshalb einige Methoden vor, um mit solchen Jugendlichen trotzdem Filme bearbeiten zu können. Einige davon werden nun dargestellt. So meint er zunächst, dass nach der Vorführung eines Spielfilms einige Zeit

⁵⁰⁹ Maurer, Filmbildung, 25.

⁵¹⁰ vgl. Maurer, Filmbildung, 25.

⁵¹¹ vgl. Maurer, Filmbildung, 25f.

Schweigen herrschen sollte, um im Anschluss spontane Reaktionen und Wortmeldungen zu sammeln.

Die Podiumsdiskussion eignet sich, um die ganze Klasse in eine Diskussion über ein bestimmtes Thema zu verwickeln. Einige Schülerinnen und Schüler werden zunächst zu „Fachleuten“ ernannt, die sich mit Hilfe der Lehrkraft auf ihre Rollen vorbereiten. Anschließend an den Film diskutieren diese „Fachleute“ über ein bestimmtes, von der Lehrkraft vorgegebenes Thema, das in Bezug zum zuvor gezeigten Film steht. Um alle Schülerinnen und Schüler einzubinden, ist es ratsam, die Podiumsdiskussion allmählich in eine „Forumsdiskussion“ umzuleiten.⁵¹² Als Diskussionsthema nach einer Vorführung von „Braveheart“ könnte man hier zum Beispiel „Die Darstellung des Mittelalters“ vorgeben.

Die „Blitzlicht-Methode“ eignet sich für alle Unterrichtsphasen: Die Schülerinnen und Schüler stellen sich im Kreis auf, die Lehrkraft gibt ein Thema vor und alle Beteiligten müssen sich kurz und prägnant zu dem Thema äußern, ohne dass von den anderen Anwesenden darauf Bezug genommen wird. Erst im Anschluss kann sich eine Diskussion entwickeln.⁵¹³ Diese Methode könnte vor einer Vorführung von „Braveheart“ nützlich sein, um die Schülerinnen und Schüler über ihre Assoziationen mit dem Begriff „Mittelalter“ diskutieren zu lassen.

Bei der Methode „Doppelkreis“ wird die Gruppe nach Zufallsprinzip in zwei Gruppen aufgeteilt, die Gruppen stellen sich in Form eines Innen- und eines Außenkreises auf. Anschließend wird mit dem jeweiligen Partner oder der jeweiligen Partnerin über ein vorgegebenes Thema diskutiert, beziehungsweise teilen die Schülerinnen und Schüler ihrem jeweiligen Gegenüber ihre Gedanken zu dem Thema mit. Nach einer vorbestimmten Zeit rückt der Innenkreis um zwei Plätze weiter und setzt fort. Diese Methode ist besonders geeignet, wenn die Gruppenmitglieder eine bestimmte Aufgabe mit Hilfe der gesammelten Informationen lösen müssen.⁵¹⁴ Vorgegebenes Gesprächsthema in Verbindung mit „Braveheart“ könnte hier wiederum die Darstellung des Mittelalters im Film (wahlweise „Braveheart“ oder Film im Allgemeinen) sein. Nach der Rezeption des Filmes könnte man

⁵¹² vgl. Friedemann Schuchardt, Filmkultur für alle!? Oder wie man bildungsbenachteiligte Jugendliche an anspruchsvolle Spielfilme heranzuführen kann. In: Horst Niesyto, film kreativ – Aktuelle Beiträge zur Filmbildung (München 2006) 57-68, hier: 65f.

⁵¹³ vgl. Schuchardt, Filmkultur, 66.

⁵¹⁴ vgl. Schuchardt, Filmkultur, 67.

auch Themen wie „Ähnlichkeiten zu anderen Genres“ oder „Amerikanismus in Braveheart“ vorgeben, wobei vor allem letzteres wohl eher mit Studenten und Studentinnen als mit Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten wäre.

Relativ leicht umzusetzen wäre die Methode „Filmplakat kreieren“, bei der die Schülerinnen und Schüler aussagekräftige Filmplakate zu „Braveheart“ herstellen sollen.⁵¹⁵ Wesentlich schwieriger umzusetzen wäre die Erstellung eines Filmtrailers,⁵¹⁶ denn es mangelt oft an der (nicht-)vorhandenen Technik, an der Kenntnis des Filmes von Seiten der Schülerinnen und Schüler und an der Kenntnis der entsprechenden Computerprogramme. Das größte Problem scheint aber doch der Mangel an der dafür nötigen Unterrichtszeit zu sein.

Ebenfalls einfach durchzuführen wäre die Methode „Kreation eines Werbetextes für einen Spielfilm“, bei der die Jugendlichen einen zwei bis sechs Sätze langen Text für eine Werbung in einer Zeitung konzipieren sollen. Hier bietet sich die fächerübergreifende Zusammenarbeit mit dem Fach Deutsch an. Zusätzlich können die Schülerinnen und Schüler ein oder mehrere Bilder aus dem Film aussuchen. Dabei soll die Frage beachtet werden, welche Erwartungen an den Film der Text beim Leser auslöst.⁵¹⁷ Diese Methode ist womöglich sogar nur durch das Zeigen des Trailers zu „Braveheart“ für die Schülerinnen und Schüler umsetzbar. Je nach vorhandenem Zeitbudget könnte man im Anschluss an eine Präsentation der Texte und anschließender Diskussion auch den kompletten Film zeigen.

In eine ähnliche Richtung geht auch die Möglichkeit, Collagen aus Filmbildern im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung anfertigen zu lassen.⁵¹⁸ Eine mögliche Aufgabenstellung wäre für „Braveheart“ zum Beispiel „Bilder mit christlichen Aspekten“. Hier ist eine fächerübergreifende Zusammenarbeit mit dem Fach „Bildnerische Erziehung“ möglich. Allerdings wäre es dafür notwendig, allen Schülerinnen und Schülern den Film zur Verfügung zu stellen, ihnen zu zeigen, wie man Screenshots anfertigt und diese dann auszudrucken; oder man bietet den Lernenden Zeitschriften, Plakate oder Internetquellen an, was bei einem Film, der vor 25 Jahren in den Kinos war, entweder kaum organisierbar wäre

⁵¹⁵ vgl. Schuchardt, Filmkultur, 67.

⁵¹⁶ vgl. Schuchardt, Filmkultur, 67.

⁵¹⁷ vgl. Schuchardt, Filmkultur, 67.

⁵¹⁸ vgl. Schuchardt, Filmkultur, 68.

(Zeitschriften) oder die möglichen Fragestellungen erheblich einschränken würde (Internet, Plakate).

Christine Köppert und Kaspar Spinner kritisieren, dass im Zuge der Filmdidaktik häufig zu wenig Fokus auf die Entwicklung von eigenen Imaginationen gelegt wird, die jedoch wichtig sind, um einen Film als ein ästhetisches Produkt wahrzunehmen. Dem möglichen Einwand, Imaginationsentwicklung wäre bei der Nutzung eines bewegten Mediums schwierig, da im Zuge der Konsumation eines Filmes dafür keine Zeit bleibe, begegnen sie mit dem Hinweis auf die technischen Möglichkeiten von Videogeräten (Anmerkung: aus heutiger Sicht erscheint der Begriff „Videogerät“ anachronistisch; die folgenden Ausführungen treffen auch auf heute moderne Techniken oder Dienste wie BluRay oder Netflix zu). So könne man den Film pausieren, ein Standbild für längere Zeit betrachten, eine Sequenz stummgeschaltet abspielen und sich die Dialoge und Geräusche selber vorstellen oder auch nur den Ton ohne Bild abspielen. Hinsichtlich dieser Verzögerungen könne man den Filmkonsum mit dem Lesen eines Buches vergleichen. In der produktionsorientierten Literaturdidaktik sind diverse Methoden bekannt, die von der Filmdidaktik übernommen werden können. Im Hinblick auf derlei Verfahren stellen sie entsprechende Möglichkeiten vor, die sich speziell auf die Bewegtheit der Bilder beziehen.⁵¹⁹

Bewegung prägt den Film in dreifacher Hinsicht: Es geht um die Bewegung der Figuren (oder auch Objekte, z.B. einer auf den Boden fallenden Pistole), um die Bewegung der Kamera (Zoom, Schwenks, überhaupt die point-of-view-Technik) und um den Schnitt mit der sich daraus ergebenden Folge der Bildeinstellungen.⁵²⁰

Die erste Variante ist jene, in der es um die Bewegung der Figuren und Objekte geht. Diese Bewegungen sind kameraunabhängig und umfassen Mimik, Gestik, Gang, Blickrichtung und Veränderungen ihrer Positionierung im Raum. Um hier eine eigene Imagination zu aktivieren, kann man ein verzögertes „Lesen“ der Szene nutzen, indem man sie ohne Ton und mit Unterbrechungen in Form von Standbildern präsentiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich fragen, was durch Raumverhalten, Mimik und Gestik der Figuren gezeigt

⁵¹⁹ vgl. Christine Köppert, Kaspar H. Spinner, Filmdidaktik: Imaginationsorientierte Verfahren zu bewegten Bildern. In: Volker Deubel, Klaus H. Kiefer (Hg.), Medienbildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien (Schrift und Bild in Bewegung 6, Bielefeld 2003) 59-73, hier: 63f.

⁵²⁰ Köppert, Spinner, Filmdidaktik, 64.

wird. Außerdem sollen sie darüber nachdenken, welche möglichen Ereignisse, Entwicklungen oder Stimmungen dadurch bereits im Voraus angedeutet werden.⁵²¹ Für diese Variante bietet sich die Hochzeitsszene aus „Braveheart“ in der Kirche an, in der Edward II. Isabella heiratet. Die Mimik und die Blicke der Figuren sind hier sehr aussagekräftig. Köppert und Spinner schlagen auch vor, die Schülerinnen und Schüler ein Zwiegespräch zwischen handelnden Akteuren erfinden zu lassen.⁵²² Im Fall der Hochzeitsszene könnte man hier statt eines Zwiegesprächs innere Monologe der auftretenden Figuren verfassen.

Die zweite Variante bezieht sich auf die Bewegung der Kamera. Hier stellen sich Fragen wie: „Wohin führt uns die Kamera? Wie? Wie schnell? Welche Kamerabewegungen sind wahrzunehmen? Welche Dynamisierung des virtuellen Raums schafft sie durch ihre point-of-view-Technik? Usf.“⁵²³ Aus „Braveheart“ würde sich hier die Eröffnungssequenz anbieten, der Flug der Kamera über die Highlands. Die Schülerinnen und Schüler könnten einen Text darüber verfassen, was sie beim Anblick des Kamerafluges empfinden, welche Erwartungen an den Film diese Sequenz bei ihnen auslöst, was das Ziel des Fluges sein könnte, usw.

Als dritte Variante nennen die Autoren die Bildfolge. Eine im behandelten Film vorkommende Bildfolge soll von den Schülerinnen und Schülern schriftlich behandelt werden, indem für die Figuren stille Reden erfunden werden. Die möglichen Gedanken der Figuren sollen festgehalten werden.⁵²⁴ Hier bietet sich in „Braveheart“ recht offensichtlich die Enthauptungsszene kurz vor Schluss an, als zwischen den verschiedenen Figuren (Isabella, Hamish und Steven, Longshanks und Edward II., Robert the Bruce) hin und her geschnitten wird.

Dies sind drei Beispiele, wie mit Filmen vorstellungsorientiert gearbeitet werden kann. Durch diesen Zugang wird den Schülerinnen und Schülern gezeigt, dass hier nicht eine möglichst schnelle und lehrergerechte Interpretation gefragt ist. Stattdessen wird den Jugendlichen die Gelegenheit zur eigenen Vorstellungsbildung geboten. Durch solche Verfahren werden verschiedene Sinneseindrücke miteinander verknüpft. Durch das Entfalten einzelner Aspekte kann man wiederum die Fähigkeit entwickeln, „in der Musik das Bild zu sehen und im Bild

⁵²¹ vgl. Köppert, Spinner, Filmdidaktik, 64-66.

⁵²² vgl. Köppert, Spinner, Filmdidaktik, 66.

⁵²³ Köppert, Spinner, Filmdidaktik, 67.

⁵²⁴ vgl. Köppert, Spinner, Filmdidaktik, 69-71.

die Musik zu hören und beides als Ausdruck einer inneren Dramatik des Filmgeschehens zu erfahren.“⁵²⁵ Filmrezeption muss nichts mit reiner Wahrnehmung zu tun haben, sondern kann den Geist über den filmischen Rahmen hinaus für eine „intensivere und differenziertere Alltagswahrnehmung sensibilisieren.“⁵²⁶

Wenn man alle diese Aspekte betrachtet, eignet sich „Braveheart“ für einen Projektunterricht, in dem man die Fächer Deutsch, Bildnerische Erziehung und eventuell auch Musikerziehung einbezieht.

Nachdem nun einige Methoden für Filmdidaktik vorgestellt und erklärt worden sind, werden im nächsten Abschnitt einige Möglichkeiten für den Einsatz von Film im Geschichtsunterricht gezeigt.

5.2.2 Methoden für den Einsatz von Film im Geschichtsunterricht

Bevor genauer auf Methoden für den Einsatz von Film im Geschichtsunterricht eingegangen wird, sollte zuerst festgestellt werden, dass sich die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler im Zuge der Rezeption eines Filmes im Unterricht von jener in der Freizeit unterscheiden. Insbesondere, wenn im Zuge der Rezeption Arbeitsaufgaben gelöst werden sollen, ist die Aufmerksamkeit der jugendlichen Rezipienten und Rezipientinnen erhöht.⁵²⁷ Neben der erhöhten Aufmerksamkeit ist aufgrund des unterschiedlichen Ziels der Rezeption auch die Art der Aufmerksamkeit unterschiedlich. Im Zuge des Unterrichts sollen beispielsweise historische Fakten oder technische Details des Films erkannt und gefiltert werden, während es bei der Rezeption in der Freizeit lediglich um Unterhaltung geht.⁵²⁸

⁵²⁵ Köppert, Spinner, Filmdidaktik, 72f.

⁵²⁶ Köppert, Spinner, Filmdidaktik, 73.

⁵²⁷ vgl. Kurt Luger, Medien im Jugendalltag. Wie gehen die Jugendlichen mit Medien um – Was machen Medien mit den Jugendlichen? (Kulturstudien 7, Wien u.a. 1985), 237f. und vgl. Peter Strittmatter, Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen. In: Bernd Weidenmann (Hg.), Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen (Bern u.a. 1994) 177-194, hier: 181ff.

⁵²⁸ vgl. Luger, Medien, 40f., 70ff. und vgl. Bernd Weidenmann, Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß. In: Ludwig J. Issing, Paul Klimsa (Hg.), Information und Lernen mit Multimedia (Weinheim ²1997), 65-84, hier: 78f.

Im Geschichtsunterricht sollen Schülerinnen und Schüler lernen, den Unterschied zwischen tatsächlicher Vergangenheit und ihrer Rekonstruktionen zu erkennen.⁵²⁹ Ebenfalls sollen sie befähigt werden, die Motive für solche Rekonstruktionen zu erkennen. Diese Fähigkeit besteht aus vier Kompetenzbereichen: historische Fragekompetenz, historische Methodenkompetenz, historische Sachkompetenz und historische Orientierungskompetenz.⁵³⁰

Durch eine historische Fragekompetenz sollten die Schüler fähig sein, vorgegebene Fragestellungen zu verstehen und eigene zu entwickeln. Die Methodenkompetenz umfasst die De- und Rekonstruktionskompetenz. Diese Fähigkeit erlaubt es Schülern Vergangenes zu rekonstruieren und zu analysieren. Den Umgang mit fachspezifischen Begriffen und Vorgehensweisen lernen die Schüler bei der Sachkompetenz. Zuletzt soll durch die Orientierungskompetenz mit Hilfe von Geschichte Orientierung geschaffen werden und das vorhandene Geschichtsbewusstsein erweitert werden.⁵³¹

Wenn es um filmische Geschichtsdarstellung geht, hat der Spielfilm, im Vergleich beispielsweise zur Dokumentation, wohl den größten Einfluss auf Jugendliche und ihr Geschichtsbewusstsein. Wie in dieser Arbeit in Abschnitt 2.2 bereits dargelegt wurde, fokussieren solche Filme meist auf Einzelschicksale und Heldenfiguren, sparen beispielsweise soziale oder politische Aspekte der gezeigten Zeit aus und beschränken sich somit auf die Vermittlung biographischer Elemente. Über die emotionale Ebene gelingt es solchen Filmen jedoch Interesse für eine Epoche oder eine Kultur zu wecken.⁵³² Der Vermittlung von Fakten wird in filmischen Geschichtsdarstellungen jedoch nur wenig Platz eingeräumt, der didaktische Nutzen ist in dieser Hinsicht (Sachkompetenz) also gering.⁵³³ Stattdessen muss man sich mit den Geschichtsbildern und Theorien beschäftigen, die durch den Film

⁵²⁹ vgl. Waltraud *Schreiber*, Grundlegung: Förderung historischer Kompetenzen im spielerischen Umgang mit Geschichte. In: Waltraud *Schreiber*, Anna *Wenzl* (Hg.), Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenheft Geschichte 7, Neuried 2006) 6-18, hier: 8.

⁵³⁰ vgl. Waltraud *Schreiber*, Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell (Neuried 2006) 24.

⁵³¹ Birgit Gabriela *Schuster*, Elizabeth I in ausgewählten Spielfilmen: Analyse von Spielfilmen und didaktische Aspekte (Diplomarbeit) (Wien 2009), 98.

⁵³² vgl. Siegfried *Quandt*, Geschichte im Fernsehen. Perspektiven der Wissenschaft. In: Guido *Knopp*, Siegfried *Quandt* (Hg.), Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988) 10-20, hier: 13.

⁵³³ vgl. Guido *Knopp*, Geschichte im Fernsehen. Perspektiven der Praxis. In: Guido *Knopp*, Siegfried *Quandt* (Hg.), Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch (Darmstadt 1988) 1-9, hier: 2.

transportiert werden (Orientierungskompetenz). Außerdem ist der Film prädestiniert für Dekonstruktion (Methodenkompetenz).⁵³⁴

Die meisten Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich nicht mit den Motiven hinter einem Film. Ihnen ist nicht bewusst, dass im Zuge der Produktion eines Filmes zahlreiche Entscheidungen stehen, von denen praktisch alle im Hinblick auf hohe Zuschauerzahlen und demnach finanziellen Gewinn getroffen werden. Diese Entscheidungen betreffen gestalterische und erzählerische Mittel, die meist den historischen Fakten nicht entsprechen. Regisseure und Produzenten sind aber meist auch nicht daran interessiert Geschichte historisch korrekt darzustellen.⁵³⁵

Wenn jemand versucht, die Vergangenheit zu rekonstruieren, wird die Geschichtserzählung zwangsläufig von dessen Sichtweisen geprägt. Durch Dekonstruktion solcher konstruierter Geschichtserzählungen kann man Schülerinnen und Schülern verständlich machen, in welchem Ausmaß Geschichtsdarstellungen durch denjenigen, der die Geschichte rekonstruiert hat, nach dessen jeweils eigenem Gutdünken ideologisch gefärbt sein kann.⁵³⁶ Es reicht also nicht, einen Film hinsichtlich seiner historischen Genauigkeit zu prüfen, sondern man muss seine Konstruktionen analysieren.⁵³⁷

Um eine solche Dekonstruktion in Angriff zu nehmen, muss den Schülerinnen und Schülern zunächst der historische Kontext bekannt sein. Die Arbeit an einem Film bietet sich demnach am Ende eines Kapitels an, wenn die Schülerinnen und Schüler alle relevanten Informationen noch in Erinnerung haben. Die Sachkompetenz sollte zuerst gelehrt werden, die Dekonstruktion folgt danach.⁵³⁸ Die Dekonstruktionskompetenz befähigt zum Erkennen und Unterscheiden von „zuverlässigen“ und „unzuverlässigen“ Geschichtsdarstellungen in Filmen. Sie beinhaltet auch das Verständnis für Eigenheiten des Films, beispielsweise vereinfachte Darstellungen von komplexen Inhalten oder die Einhaltung narrativer

⁵³⁴ vgl. Robert *Erber*, Medienkompetenz und Geschichtswissenschaft. Konsequenzen einer veränderten Medienwelt für wissenschaftliches Studium und fachdidaktische Ausbildung. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 1/1998, 35-43, hier: 35ff.

⁵³⁵ vgl. Joachim *Paschen*, Film und Geschichte. In: *Geschichte lernen* 42 (1994), 13-19, hier: 18.

⁵³⁶ vgl. Reinhard *Krammer*, De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht. In: Waltraud *Schreiber*, Anna *Wenzl* (Hg.), *Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz*. (Themenheft *Geschichte* 7, Neuried 2006) 28-41, hier: 28.

⁵³⁷ vgl. *Kiening, Adolf*, *Mittelalter im Film*, 17.

⁵³⁸ vgl. *Krammer*, *De-Konstruktion*, 37.

Muster.⁵³⁹ Reinhard Krammer hat für den Prozess der Dekonstruktion folgenden Leitfaden erstellt:

- Charakteristik der filmischen Geschichtsdarstellung (Welches Genre, welche AdressatInnen?)
- Immanente Erschließung (deskriptives Vorgehen ohne Bewertung und Interpretation)
 - 1) Was wird über die Vergangenheit gesagt, festgestellt, behauptet, vermutet? Bezug zu Quellen?
 - 2) Kontextualisierungen (synchron, diachron? Medienspezifische Darstellungsmittel?)
 - 3) Bezüge zur Gegenwart? Verweise auf die Zukunft? Botschaften an die Zuseher?
- Analytische Bestandsaufnahme: Intentionen, offene oder versteckte Urteile, Haltungen, Einstellungen
- Beurteilen der Triftigkeit (anhand eigenen Wissens oder zusätzlicher Informationen, Rückbeziehen der Zusatzinformationen auf die Geschichtsdarstellung)
 - 1) Sachliche Triftigkeit: (Verstöße gegen das Vetorecht der Quellen, Wahl der Kontextualisierung, Triftigkeit der Gegenwartsbezüge)
 - 2) Sprachlich-narrative Triftigkeit (Logik, Widersprüche)
 - 3) Triftigkeit der Bezüge auf Werte und Normen
- Diskurs über eine eigene Interpretation⁵⁴⁰

Für die Dekonstruktion ist außerdem der zeitliche Aspekt wichtig. In Filmen mit geschichtlichem Inhalt gibt es drei Zeitebenen, die die Schülerinnen und Schüler voneinander zu unterscheiden lernen müssen:

1) Die Zeit, in der der Film gesehen wird:

Sie prägt die Interessen, die die ZuschauerInnen mit dem Thema des Filmes verbinden, die Erwartungen, die sie an ihn herantragen, und die Urteile, die sie über Handlung, Schauspieler und eben auch: die Darstellung der Vergangenheit, fällen.

2) Die Zeit, die der Film darstellt:

Die dargestellte Zeit übernimmt unterschiedliche Funktion. Sie kann als bloße Staffage der (fiktiven) Handlung erscheinen, als sorgsam restauriertes Kolorit mit Authentizitätsanspruch für eine semifiktive Handlung oder als sorgsam re-konstruiertes Sujet mit dem Anspruch der Übereinstimmung mit dem „Wie es eigentlich gewesen“.

3) Die Zeit, in der der Film gedreht wurde:

Sie bestimmt die Sichtweisen auf die Geschichte und die Fragen, die der Regisseur an die Vergangenheit stellt, und beeinflusst die Art und Weise, wie er sie beantwortet. Sie gibt die in der Gesellschaft oder Teilen von ihr vorherrschenden Ängste, Träume und Sehnsüchte wieder.

⁵³⁹ vgl. Krammer, De-Konstruktion, 33.

⁵⁴⁰ Krammer, De-Konstruktion, 33.

Deshalb erfährt man in vielen historischen Spielfilmen mehr über die Zeit des Entstehens des Filmes als über die verfilmte Zeit.⁵⁴¹

Krammer schlägt drei Methoden vor, um die Entwicklung der Dekonstruktionskompetenz bei Jugendlichen (er spricht von 13- bis 15-Jährigen) zu fördern:

Die erste Methode setzt nach der Vorführung eines Filmes an und simuliert als Rollenspiel ein Gerichtsverfahren, bei dem die Jugendlichen in bestimmte Rollen schlüpfen: Der Regisseur/die Regisseurin (ist der Angeklagte/die Angeklagte), der Richter/die Richterin spricht am Ende das Urteil über den Film, der Staatsanwalt/die Staatsanwältin spricht sich vehement gegen den Film aus und der Verteidiger/die Verteidigerin verteidigt den Film. Staatsanwalt und Verteidiger können weitere Schülerinnen und Schüler zu ihren Büroangestellten ernennen, mit denen sie sich vor und während der Verhandlung beraten können. Die Verhandlung (und damit das Rollenspiel) endet wahlweise mit einem Urteil des Richters oder mit einer Schöffensabstimmung, wobei die übrigen Schülerinnen und Schüler, die bisher nicht involviert waren, die Schöffen bilden.⁵⁴²

„Braveheart“ scheint für diese Methode ausgezeichnet geeignet zu sein, da dieser Film sowohl dem Verteidiger als auch dem Staatsanwalt zahlreiche Argumente liefert. So könnte der Staatsanwalt anhand des mangelnden Historizismus gegen „Braveheart“ argumentieren, während der Verteidiger das perfekte Hollywoodprodukt lobt.

Für die zweite Methode schlüpfen die Schülerinnen und Schüler in die Rollen von Drehbuchautoren und bilden Gruppen. Ein Film oder Filmausschnitt wird an einer passenden Stelle unterbrochen und die Schülerinnen und Schüler überlegen sich in den Gruppen, wie sie die Geschichte fortsetzen würden. Danach spielen die Gruppen ihre jeweiligen Fortsetzungen vor und es wird im Plenum diskutiert, welche Absichten die einzelnen Gruppen mit ihren Fortsetzungen verfolgt haben.⁵⁴³

Im Fall von „Braveheart“ könnte man den Schülerinnen und Schülern das Vorspiel vor der Schlacht bei Stirling zeigen und an der Stelle unterbrechen, an der sich die schottischen

⁵⁴¹ Krammer, De-Konstruktion, 32.

⁵⁴² vgl. Krammer, De-Konstruktion, 38.

⁵⁴³ vgl. Krammer, De-Konstruktion, 38.

Adeligen, die Unterhändler der Engländer und Wallace in der Mitte des Feldes treffen, um zu verhandeln. Die Schülerinnen und Schüler könnten den anschließenden Dialog relativ einfach spielen, die zuvor aufgebaute Spannung und die Situation machen einige verschiedene Fortsetzungen denkbar (am Ende der Verhandlungen ziehen sich die Engländer oder die Schotten zurück, oder die Situation eskaliert und Wallace erschlägt die Unterhändler, oder die Unterhändler erschlagen Wallace und der Film endet, etc).

Die dritte Methode findet wieder nach dem Ende eines gezeigten Films oder Filmausschnittes statt. Es wird ein Remake des Films gedreht und es werden Schauspieler und Schauspielerinnen gesucht. Die Schülerinnen und Schüler können sich jeweils für eine Rolle bewerben und sollen in einer Art Bewerbungsschreiben erklären, welche Rolle sie gerne spielen würden und was sie in ihrer Rolle anders machen würden als im Originalfilm. Danach werden die Bewerbungen vorgelesen, im Plenum diskutiert, und zum Abschluss stimmen die Kinder über die Besetzung des neuen Filmes ab.⁵⁴⁴

Für diese Methode ist „Braveheart“ wahrscheinlich keine gute Wahl. Der Film enthält kaum weibliche Rollen, und es ist davon auszugehen, dass der überwiegende Teil der Mädchen sich für die Rolle der Isabella bewerben würden. Bei den männlichen Rollen steht William Wallace als großer Held alles überragend im Mittelpunkt, somit würden die meisten Bewerbungen der Burschen wohl für diese Rolle geschrieben werden. Einige einzelne Bewerbungen wären noch für die „lustige“ Rolle des Steven oder für den Antagonisten Edward Longshanks denkbar. Andere Bewerbungen würden vermutlich kaum vorkommen. Das Vorlesen der Bewerbungen und die Diskussion im Plenum würden demnach voraussichtlich recht einseitig ausfallen.

Für die Dekonstruktion von Filmen kann in sehr heterogenen Klassen auch mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus gearbeitet werden. Krammer unterscheidet hier zwischen dem basalen, dem intermediären (mittleren) und dem elaborierten (hohen) Niveau und listet auch Kompetenzen für jedes dieser Niveaus auf:⁵⁴⁵

⁵⁴⁴ vgl. Krammer, De-Konstruktion, 38f.

⁵⁴⁵ vgl. Krammer, De-Konstruktion, 39.

Mit Erreichen eines basalen Niveaus sollte es SchülerInnen möglich sein:

- die Entstehungszeit des Filmes als „andere Zeit“ wahrzunehmen,
- die Zeit der Handlung als historische zu begreifen,
- das Spannungsverhältnis zwischen Fiktion und historischer „Realität“ als solches in Ansätzen wahrzunehmen,
- die Darstellung von Geschichte auch auf die Ansichten des Regisseurs und der SchauspielerInnen rückzubeziehen.

Auf einem mittleren (intermediären) Niveau erreichter methodischer Kompetenz sollten SchülerInnen in der Lage sein,

- die „Gesetze“ des Mediums „Film“ (Spannungseffekte, Personalisierung, Vereinfachung, „good guys, bad guys“ usw.) zu erkennen,
- die Gebundenheit der Darstellung an die Zeit der Herstellung in Rechnung zu stellen,
- die dargestellte Zeit zumindest in groben Umrissen zu überblicken,
- die wesentlichen Botschaften des Regisseurs und der Schauspieler empfangen und entschlüsseln zu können,
- die Zeitebenen bewusst zu unterscheiden.

Erst auf hohem methodischen (elaborierten) Niveau sollte es möglich sein,

- die Zeit des Entstehens des Filmes als für die Erzählung konstitutiv zu begreifen und den Quellencharakter des Filmes richtig einzuschätzen,
- eine kritisch-vergleichende Haltung zur filmischen Narration unter Berücksichtigung der Quellenlage und der Darstellungen durch andere Medien einzunehmen,
- das Fiktive, das Realistische und das Allegorische in Bezug auf die dargestellte Zeit zu unterscheiden,
- die Absichten, Standpunkte und Haltungen des Regisseurs eigenständig zu interpretieren und mit anderen zu vergleichen,
- die erwünschte Wirkung auf die Adressaten einzuschätzen,
- konventionelle Sicht- und Rezeptionsweisen von Filmen zu reflektieren und zu kritisieren,
- die Plausibilität der Geschichtserzählung zu überprüfen.⁵⁴⁶

Bernd Kleinhaus vertritt ebenfalls die Meinung, dass es in der Arbeit mit Filmen im Unterricht nicht nur um bloße Wissensvermittlung gehen kann, sondern dass sich die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Kompetenzen und das nötige Wissen selber aktiv erarbeiten sollen. Seiner Meinung nach stellt die Verbindung von instruierenden und konstruktiven Unterrichtsformen den optimalen Weg dar, um bei den Schülerinnen und Schülern historische Filmkompetenz zu erreichen. Die Grundlage für den Umgang mit Filmen sieht auch er in einem Basiswissen über Genres, Filmformate, Begrifflichkeiten und Methoden der Filmanalyse. Für die Vermittlung dieses Basiswissens ist instruierender Unterricht erforderlich. Die spätere tatsächliche Arbeit mit Filmen muss, da sie auf den Erwerb bestimmter Kompetenzen abzielt, von der Lehrkraft ebenfalls gesteuert werden.

⁵⁴⁶ Krammer, De-Konstruktion, 39.

Auch sollen solche aktive Arbeitsaufträge (wie in dieser Arbeit bereits mehrfach erwähnt) an den Wissens- und Erfahrungsstand der Kinder anknüpfen. Kleinhans stellt allerdings in Frage, ob die in der Filmdidaktik beliebte Handlungs- und Produktionsorientierung (wie sie beispielsweise Björn Maurer nach dem Erwerb audiovisueller Kenntnisse anstrebt, siehe Abschnitte 3.2 und 5.2.1) nützlich für den Erwerb historischer oder filmsemiotischer Erkenntnisse ist. Fraglich ist demnach auch, ob durch diese Orientierung Kompetenzen erworben oder gefördert werden können, die für den Geschichtsunterricht relevant sind.⁵⁴⁷

Auch Kleinhans nennt und beschreibt mehrere Lehr- und Lernformen, die er für die historische Filmbildung als nützlich erachtet:

Als „ersten Zugang zur filmischen Repräsentation von Geschichte“⁵⁴⁸ sieht er Filmgespräche. Diese benötigen kein besonderes Wissen über Filmanalyse oder historische Quellenkritik und sind daher „ein ‚niedrigschwelliger‘ Einstieg in komplexe historische Themen und in die historische Filmbetrachtung.“⁵⁴⁹ Nach einer Filmvorführung wird mit den Schülerinnen und Schülern ein von der Lehrerin oder dem Lehrer moderiertes Gespräch geführt, in dem die Schülerinnen und Schüler frei über ihre Beobachtungen, Meinungen und Gefühle sprechen können. Diese Methode fördert die historische Narrationskompetenz und fokussiert auf das Verständnis historischer Zusammenhänge und das Formulieren historischer Fragen. Der zeitliche Rahmen, den ein Filmgespräch benötigt, sollte allerdings nicht unterschätzt werden; als Faustregel gibt Kleinhans zumindest die Hälfte der Dauer des Films an. Vor der Vorführung sollten weiters nur allgemeine Informationen zum Film gegeben werden, die Lehrkraft sollte das Gespräch mit ihren Fragen nur anregen und die Richtung strukturieren, und das Filmgespräch sollte als Fundament für die nächsten Unterrichtseinheiten dienen.⁵⁵⁰ Diese Methode scheint sich für mehr oder weniger jeden Film zu eignen, „Braveheart“ ist als typischer Blockbuster mit historischem Setting für einen Einstieg aber vielleicht besonders gut geeignet.

Die Arbeit mit Filmprotokollen bezeichnet Kleinhans als „ein bewährtes Instrument in der Filmwissenschaft, die visuellen und auditiven Informationen eines Filmes in Sprache zu

⁵⁴⁷ vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 169-171.

⁵⁴⁸ *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 172.

⁵⁴⁹ *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 173.

⁵⁵⁰ vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 172-176.

transkribieren und damit für den wissenschaftlichen Diskurs kommunizierbar zu machen.“⁵⁵¹ Im Geschichtsunterricht kann man sie „zur Ergebnissicherung bei filmanalytischen Untersuchungen und als Basis für weitergehende Analysen, etwa der narrativen Struktur“⁵⁵² verwenden. Sie helfen beim Erkennen von Strukturen und Filmsemiotik, führen im Geschichtsunterricht zu einer aufmerksameren Betrachtung des gezeigten Filmmaterials durch die Schülerinnen und Schüler und unterstützen die Entwicklung von reflektierten Meinungsäußerungen über Filme. Meist unterscheidet man zwischen Einstellungsprotokollen und Sequenzprotokollen. Einstellungsprotokolle werden meist für einen ganzen Film angefertigt und enthalten sämtliche Einstellungen mit Zeitangaben und genauen Informationen zur filmsemiotischen Gestaltung (sprachliche Äußerungen der Figuren, Kamerafahrten, Einstellungsgrößen, Perspektiven etc). Hier steht also in erster Linie die audiovisuelle Darstellung des Geschehens im Mittelpunkt und ist für Schülerinnen und Schüler aufgrund des hohen Detailgrades und der Schwierigkeit, einzelne Einstellungen als solche zu identifizieren, schnell überfordernd. Sequenzprotokolle hingegen erfassen weniger Details, sondern größere Zusammenhänge. Sie sind dadurch für die Schülerinnen und Schüler leichter zu bearbeiten. Mithilfe von Sequenzprotokollen lassen sich narrative Strukturen festhalten und Charakterentwicklungen analysieren. Durch die Erstellung von Filmprotokollen lassen sich im Unterricht im Voraus festgelegte historische Fragestellungen beantworten. Empfehlenswert ist es, die Erstellung im Rahmen einer Gruppenarbeit durchzuführen, da hier die Möglichkeit der Arbeitsteilung gegeben ist. Potenziell problematisch ist der technische Aspekt, da jede Gruppe einen eigenen Arbeitsplatz mit den erforderlichen technischen Geräten benötigt.⁵⁵³

Es steht außer Frage dass das Anfertigen eines Filmprotokolls jeglicher Art für einen kompletten Film wie „Braveheart“ im Schulunterricht jeden Rahmen sprengen würde. Einzelne Sequenzen des Films sind für diese Methode jedoch nutzbar, insbesondere langsamer geschnittene Sequenzen wie die Heirat von Wallace und Murron im Wald. Ebenfalls denkbar wäre die Hochzeitsszene von Edward und Isabella, da hier die Schnitte vermutlich vergleichsweise einfach zu identifizieren sind. Hier könnte man womöglich sogar

⁵⁵¹ Kleinhans, Filme im Geschichtsunterricht, 176.

⁵⁵² Kleinhans, Filme im Geschichtsunterricht, 176.

⁵⁵³ vgl. Kleinhans, Filme im Geschichtsunterricht, 176-180.

das Einstellungsprotokoll zur Anwendung bringen. Eine mögliche Fragestellung wäre zum Beispiel, was die audiovisuelle Darstellung der Sequenz über die Figuren aussagt.

Ergänzend zur Arbeit mit Filmprotokollen schlägt Kleinhans das Anfertigen von Screenshots vor. Diese können entweder in Filmprotokolle eingebaut oder für eine genauere Analyse filmsprachlicher Elemente genutzt werden. Besonders zu nennen sind hier Aspekte wie Perspektive oder Einstellungsgröße. Bevor man mit Screenshots arbeitet, sollte den Schülerinnen und Schülern jedoch das entsprechende Filmmaterial vorgeführt werden, um sie zu befähigen die späteren Screenshots in den richtigen Kontext zu setzen. Die Arbeit mit Screenshots ist zum Beispiel dazu geeignet, den Schülerinnen und Schülern die unterschiedliche Figurendarstellungen und die dafür verwendeten filmischen Mittel zu zeigen. Dies kann besonders gut anhand von Vergleichen gemacht werden⁵⁵⁴, im Fall von „Braveheart“ zum Beispiel Wallace (meistens unter freiem Himmel, häufig heroisch in Untersicht gefilmt) und Edward II. (ausschließlich in geschlossenen Räumen, nie in Untersicht gefilmt).

Die ursprüngliche chronologische Reihenfolge mehrerer Screenshots kann außerdem neu geordnet werden, um damit ein neues Narrativ zu entwerfen. Dies hat für die Schülerinnen und Schüler drei Lerneffekte gleichzeitig: erstens die Dekonstruktion filmischer Texte, zweitens das Training ihrer eigenen Konstruktionskompetenz und drittens das Prinzip der Montage.⁵⁵⁵ Mit (von der Lehrkraft vorab ausgesuchten und angefertigten) Screenshots aus „Braveheart“ ließe sich beispielsweise durch eine solche Rekonstruktion eine neue Geschichte formen, in der der gute König Edward Longshanks von seinem bösen Widersacher William Wallace bedroht wird, ihn schließlich besiegt und zum König von Schottland aufsteigt.

Eine Möglichkeit zum fächerübergreifenden Unterricht mit dem Fach Deutsch bietet das Verfassen von Filmrezensionen. Hier sollen die Schülerinnen und Schüler, die meist im Zuge des Deutschunterrichts bereits mit Buch- und Filmrezensionen vertraut sind, in Einzelarbeit eine Rezension über den gezeigten Film im Hinblick auf den Inhalt, die historischen Hintergründe und die Darstellung der Historie verfassen. Die Rezensionen sollen immer

⁵⁵⁴ vgl. Kleinhans, Filme im Geschichtsunterricht, 180f..

⁵⁵⁵ vgl. Kleinhans, Filme im Geschichtsunterricht, 182f.

entlang konkreter Fragestellungen geschrieben werden und in das aktuelle Thema des normalen Geschichtsunterrichts eingebunden sein.⁵⁵⁶

Trotz seiner zuvor bereits erwähnten eher ablehnenden Haltung bezüglich der Produktionsorientierung der Filmdidaktik schlägt Kleinhans auch die Produktion einer Geschichtsdokumentation durch die Schülerinnen und Schüler vor. Da dies aber insbesondere im Hinblick auf einen mittelalterlichen Stoff und die technischen und organisatorischen Hürden kaum jemals im Regelunterricht umsetzbar ist, wird auf diesen Vorschlag hier nicht weiter eingegangen. Auch seine Vorschläge zur Arbeit mit sogenannten Paratexten, also beispielsweise Plakaten oder Filmtrailern, wurden weitgehend analog bereits unter Abschnitt 5.2.1 behandelt.

Zu guter Letzt macht Kleinhans noch Vorschläge für Filme als Stoff für Leistungskontrollen. Filme in Form bewegter Bilder lassen sich schwer in schriftliche Leistungskontrollen einbauen. Außerdem brauchen die Schülerinnen und Schüler Lernmaterialien. Fragen zum angeeigneten Wissen, beispielsweise über Narrationsstrukturen, kann man noch relativ einfach in einem Test stellen. Will man aber auch die Analysekompetenz abfragen, muss man etwas kreativer vorgehen. Dazu eignen sich wieder Screenshots, die die Schülerinnen und Schüler dann im Hinblick auf beispielsweise Kameraperspektiven oder Einstellungsgrößen analysieren sollen. Es ist auch möglich, den Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Leistungskontrollen einen Filmausschnitt ein bis zwei Mal vorzuspielen. Die Aufgabenstellung muss davor aber bereits bekannt sein, und die Jugendlichen müssen die Möglichkeit haben, sich auf die Aufgabe einzustellen. Aufgrund des knappen Zeitrahmens können hier nur sehr klare Fragestellungen und Beobachtungsaufgaben zur Anwendung kommen. Unter normalen Voraussetzungen wohl kaum umsetzbar ist sein Vorschlag, den Schülerinnen und Schülern mittels Laptops das zu bearbeitende Filmmaterial für die gesamte Dauer der Leistungskontrollen zur Verfügung zu stellen.⁵⁵⁷

Insgesamt lassen Kleinhans' Vorschläge relativ viel Raum für Veränderungen und Anpassungen. Einige seiner Ideen erscheinen sinnvoll umsetzbar zu sein, einige andere, besonders jene, die bestimmtes technisches Instrumentarium in ausreichender Zahl

⁵⁵⁶ vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 183f..

⁵⁵⁷ vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 191-193.

voraussetzen, sind im Schulalltag allerdings wohl kaum durchzuführen. Er bietet allerdings einen guten Überblick über diverse Herangehensweisen an den Einsatz von Filmen im Geschichtsunterricht.

6 Conclusio und Ausblick

Das Ziel dieser Diplomarbeit war es zu zeigen, inwiefern ein im historischen Setting angesiedelter Film wie „Braveheart“ im Geschichtsunterricht genützt werden kann, welche Problemstellungen die Verwendung von (Historien-)Filmen im Geschichtsunterricht mit sich bringt und welche Aspekte pädagogisch wertvoll sind, wenn man (Historien-)Filme einsetzen will.

Zu diesem Zweck wurde zunächst ein Einblick in die Filmtheorie und die Filmanalyse gegeben. Insbesondere die für die Filmanalyse nötigen Begriffe und ihre Bedeutungen sind für einen spielfilmgestützten Unterricht wichtig, um die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, überhaupt mit dem gezeigten Filmmaterial adäquat umzugehen und es zu analysieren.

Anschließend wurden die Geschichte und Entwicklung der Filmdidaktik geschildert, die erst in den letzten Jahrzehnten allmählich als tatsächliche Disziplin ernstgenommen wurde. Mittlerweile gibt es, wie in Abschnitt 3.2 gezeigt, diverse Vorschläge für Curricula, Kompetenzmodelle oder filmdidaktische Methoden und Unterrichtsvorschläge. Von gesetzgebender Seite scheint die Relevanz von Filmdidaktik inzwischen zwar wahrgenommen worden zu sein, wie entsprechende Erwähnungen in verschiedenen Lehrplänen in Österreich und Deutschland zeigen, jedoch sind die entsprechenden Formulierungen bis dato sehr unklar, oft wird Filmunterricht nur als weiterer Punkt, quasi nebenbei, erwähnt. Außerdem wurde auch mögliche Kritik am Einsatz von Filmen im Unterricht dargelegt. So sind Spielfilme im Geschichtsunterricht kaum dafür geeignet, historische Sachverhalte zu schildern, da sie einerseits komplexe Zusammenhänge stark kürzen oder aussparen müssen und andererseits zu allererst dem kommerziellen Erfolg verpflichtet sind. Dementsprechend bevorzugen sie eine für das Massenpublikum mitreißende Darstellung und Erzählung gegenüber einer korrekten Darstellung von geschichtlichen Fakten. Stattdessen zeichnen sie im Hinblick auf visuelle Aspekte wie Kleidung oder Architektur mitunter ein recht akkurates Bild. Dokumentarfilme, die tendenziell auf historischen Fakten beruhen, werden andererseits von den Schülerinnen und

Schülern häufig als langweilig empfunden. Mit Filmen, besonders Spielfilmen, den Wissensstand von Schülerinnen und Schülern zu erweitern, scheint kaum möglich zu sein.

Da das tragende Beispiel im Rahmen dieser Diplomarbeit der schottische Freiheitskämpfer William Wallace und der Spielfilm „Braveheart“ sind, wurde in Kapitel 4 zunächst das Leben von William Wallace geschildert, soweit dies aufgrund der Quellenlage möglich ist. Anschließend wurde die Handlung von „Braveheart“ erzählt, in der William Wallace die Hauptfigur darstellt. Zum Abschluss des Kapitels wurde die Darstellung von William Wallace seiner historisch überlieferten Biographie gegenübergestellt. Es zeigte sich, dass zahllose größere und kleinere Details im Film entweder falsch oder verfremdet gezeigt und ganze Handlungsstränge zum Teil völlig frei erfunden wurden.

Im nächsten Kapitel wurde zunächst das Filmmaterial von „Braveheart“ kontextualisiert. Es wurden die Intentionen hinter der Entstehung aufgezeigt, ebenso wie die Technik und die Motive des Films. Es wurde herausgearbeitet, dass die für die Entstehung von „Braveheart“ Verantwortlichen keineswegs vorhatten, die überlieferte Geschichte von William Wallace und seinem Freiheitskampf zu erzählen. Stattdessen waren die Haupttriebkkräfte für die Entstehung des Films das Erzählen einer guten Geschichte und natürlich kommerzieller Erfolg. Dementsprechend hält sich die Narrationsstruktur an althergebrachte Muster, es gibt einen einsamen Helden, der deutliche Parallelen zu Heldenfiguren aus amerikanischen Westernfilmen aufweist, und der Film bemüht sich anhand eindeutiger Darstellungsformen um die Emotionalisierung und Manipulation des Publikums. Außerdem lassen sich diverse Aspekte von Amerikanismus und Christentum feststellen.

Im letzten Teil der Arbeit wurden schließlich noch verschiedenste Unterrichtsmethoden der Filmdidaktik und Methoden für den Einsatz von Filmen im Geschichtsunterricht gezeigt und mit Vorschlägen und Beispielen für einen entsprechenden Einsatz des Films „Braveheart“ ergänzt. Während die Filmdidaktik großen Wert auf produktionsorientierte Herangehensweisen legt (also von Schülerinnen und Schülern selbst produziertes Filmmaterial), sieht die Geschichtsdidaktik den Sinn von Filmen im Unterricht eher im Vermitteln von Dekonstruktion und historischen Kompetenzen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Einsatz von Filmen im Geschichtsunterricht zu begrüßen ist, sofern die Absichten die richtigen sind. Spielfilme bieten gerade in Bezug auf Dekonstruktion vielfältige Anknüpfungspunkte für die Bearbeitung in der Schule, da sie die Historie kaum jemals korrekt wiedergeben. Stattdessen lassen sich anhand ihrer Dekonstruktion die Motive der Filmemacher und mögliche ideologische Färbungen aufzeigen. Ebenso können die Schülerinnen und Schüler lernen, wie in solchen Filmen anhand klassischer Techniken wie Montage oder Kameraperspektive Figuren und Sachverhalte dargestellt werden. Diese Erkenntnisse lassen sich später gut auf den Alltag übertragen und können somit einen wichtigen Beitrag für das spätere Leben der Schülerinnen und Schüler liefern. Gerade der Film „Braveheart“ eignet sich aufgrund seiner vielfältigen Implikationen sehr gut für eine solche Herangehensweise und lässt sich im Zuge einer Filmanalyse gut im Unterricht verwenden. Für die Vermittlung von historischen Fakten ist „Braveheart“, und sind Historienfilme im Allgemeinen, jedoch gänzlich ungeeignet. Auch ist es selbstverständlich unrealistisch, einen Film mit einer Gesamtlaufzeit von 171 Minuten jemals zur Gänze im Unterricht zeigen zu können. Hier können zwangsläufig nur einzelne Szenen oder Sequenzen verwendet werden.

Probleme bereitet bei der Nutzung von Filmen im Geschichtsunterricht zunächst der zeitliche Aspekt. Bei ein bis zwei Wochenstunden ist es nur schwer möglich, zunächst das grundlegende Wissen für eine Filmanalyse zu vermitteln, um dieses Wissen danach auf einen Film tatsächlich anzuwenden. Zweitens spielt der technische Faktor selbstverständlich eine große Rolle. Guter filmdidaktischer Unterricht erfordert häufig ein großes und modernes technisches Instrumentarium in ausreichender Menge, das nur in wenigen Schulen vorhanden sein dürfte. Somit sind einige der vorgestellten Unterrichtsmethoden in der Praxis nicht durchführbar. Und drittens dürfte an vielen Schulen immer noch die alte Denkweise vorherrschen, Filme im Unterricht zu zeigen sei kein richtiger Unterricht und diene lediglich der Überbrückung von Zeit.

Eine weitere und tiefere Verankerung in den Lehrplänen wäre ein wichtiger Schritt, um die Relevanz von Filmunterricht auch von offizieller Seite zu betonen. Ein weiterer Schritt wäre dann eine flächendeckende Ausstattung von Schulen mit der notwendigen Technik, wie großen Fernsehern, Laptops, Filmbearbeitungsprogrammen und Kameras. Im Hinblick auf

immer wieder stattfindende Sparmaßnahmen und Budgetkürzungen im Bildungssektor sind diese Schritte aber wohl eher utopisch.

Literaturverzeichnis

Primärquellen:

Braveheart (Regie: Mel Gibson, USA 1996), DVD (Region 2 PAL), Twentieth Century Fox, 2000.

Braveheart (Regie: Mel Gibson, USA 1996), DVD (Region 2 PAL), Audiokommentar des Regisseurs, Twentieth Century Fox, 2000.

Sekundärquellen:

John Aberth, *A Knight at the Movies – Medieval History on Film* (New York/London 2003).

Ulf Abraham, *Filme im Deutschunterricht* (Seelze-Velber 2009).

Ulf Abraham, Matthias Kepser, *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (Berlin 2009).

Doug Adams, *A score to remember? James Horner's technique critiqued*. In: *Film Score Monthly* March/April (1998) 39-41.

Helga Amesberger, Brigitte Halbmayr, *„Schindlers Liste“ macht Schule. Spielfilme als Instrument politischer Bildung an österreichischen Schulen* (Wien 1995).

Petra Anders, Michael Staiger, Christian Albrecht, Manfred Rüsel, Claudia Vorst, *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet* (Berlin 2019).

Jan Assmann: *Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität*. In: Jan Assmann, Tonio Hölscher (Hg.): *Kultur und Gedächtnis* (Frankfurt/Main 1988).

Nils Borstnar, Eckhard Pabst, Hans Jürgen Wulff, *Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft* (Konstanz 2002).

Lin Anderson, *Braveheart – From Hollywood to Holyrood* (Edinburgh 2005).

- Michele *Barricelli*, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Taunus 2005).
- Heidrun *Baumann*, Probleme historischer Unterrichtsfilme. In: Irmgard *Wilharm* (Hg.), Geschichte in Bildern. Von der Miniatur bis zum Film als historische Quelle (Pfaffenweiler 1995) 156-198.
- David *Bordwell*, Film Art – An Introduction (New York 1979).
- David *Bordwell*, The Way Hollywood Tells It – Story and Style in Modern Movies (Berkeley 2006).
- Bodo *von Borries*, Geschichte im Spiel- und Dokumentarfilm. Fach- und mediendidaktische Überlegungen. Jetzt in: Bodo *von Borries* (Hg.), Lebendiges Geschichtslernen – Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage (1985; Schwalbach/Taunus 2004).
- Leo *Brady*, The World in a Frame – What we see in Films (Chicago 1976; 25th Anniversary Edition, 2002).
- Chris *Brown*, William Wallace. The True Story of Braveheart (Brimscombe Port 2007).
- Seymour *Chatman*, Coming To Terms – The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film (Ithaca 1990).
- C. H. *Dannmeyer*, Bericht der Kommission für Lebende Photographien. Herausgegeben von Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg (Hamburg 1907).
- Benedikt *Descouvières*, Kriegs-Schnitte. „Wege zum Ruhm“, „Full Metal Jacket“ und „Independence Day“ im Deutschunterricht (Sankt Augustin 2002).
- Bernard F. *Dick*, Anatomy of Film (Bedford/St. Martin's 4th 2002).
- Tim *Edensor*, National identity, popular culture and everyday life (Oxford 2002).
- Katharina *Enzinger*, „Braveheart“ zwischen Kunst und Historiographie. In: Christian *Rohr* (Hg.), Alles heldenhaft, grausam und schmutzig? Mittelalterrezeption in der Populärkultur (Austria: Forschung und Wissenschaft – Geschichte, Band 7, Zürich 2011).
- Robert *Erber*, Medienkompetenz und Geschichtswissenschaft. Konsequenzen einer veränderten Medienwelt für wissenschaftliches Studium und fachdidaktische Ausbildung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 1/1998, 35-43.

- Linus *Eriksonas*, National Heroes and National Identities. Scotland, Norway and Lithuania (Brüssel 2004).
- Elizabeth *Ewan*, Braveheart. In: American Historical Review 100, 4 (1995) 1219-1221.
- Werner *Faulstich*, Einführung in die Filmanalyse (Tübingen ⁴1994).
- Werner *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse (München 2002).
- Volker *Frederking*, Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners „Emil und die Detektive“. In: Volker *Frederking* (Hg.), Filmdidaktik und Filmästhetik (München 2006) 204-230.
- Volker *Frederking*, Axel *Krommer*, Klaus *Maiwald*, Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung (Berlin 2008).
- Volker *Frederking*, Axel *Krommer*, Klaus *Maiwald*, Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung (Berlin ³2018).
- Mechtild *Fuchs*, Michael *Klant*, Joachim *Pfeiffer*, Michael *Staiger*, Raphael *Spielmann*, Freiburger Filmcurriculum. Ein Modell des Forschungsprojekts „Integrative Filmdidaktik“. In: Der Deutschunterricht 60/3 (2008) 84-90.
- Geddes & Grosset* (Hg.), Sir William Wallace (New Lanark 2000).
- Magdalena *Graf*, The Highlands as Metaphor for Scottishness in Book and Film, with Examples from Trainspotting, Braveheart, and Morvern Callar (Diplomarbeit) (Wien 2007).
- Tom *Gunning*, Cinema of Attractions. In: Thomas *Elsaesser* (Hg.), Early Cinema – Space Frame Narrative (London 1990).
- Euan *Hague*, Scotland on film – attitudes and opinions about Braveheart. In: Etudes Ecosaises, Numero 6 (1999), 75-89.
- Adolf *Heinzlmeier*, Mel Gibson – Schauspieler und Regisseur (München 1996).
- Knut *Hickethier*, Genretheorie und Genreanalyse. In: Jürgen *Felix* (Hg.), Moderne Film Theorie (Mainz 2001) 62-96.
- Knut *Hickethier*, Film- und Fernsehanalyse (Weimar 2007).
- Helene *Hirschl*, Freedom is a Noble Thing. Media Representations of Scottish Independence (Diplomarbeit) (Wien 2010).

Historischer Film. In: Liz-Anne *Bawden* (Hg.), *Rororo-Filmlexikon* (Reinbeck bei Hamburg 1978).

Marcus *Junkelmann*, Hollywoods Traum von Rom. „Gladiator“ und die Tradition des Monumentalfilms (Mainz 2004).

Matthis *Kepser*, Medienkritik als kultureller Selbstverständigungsprozess in Gesellschaft und Deutschunterricht. In: Matthis *Kepser*, Irmgard *Nickel-Bacon* (Hg.): *Medienkritik im Deutschunterricht*. (Baltmannsweiler 2004) 2-22.

Matthis *Kepser*, Ulf *Abraham*, *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (Berlin 2016).

Christian *Kiening*, Heinrich *Adolf*, *Mittelalter im Film* (Berlin 2006).

Geoff *King*, *New Hollywood Cinema – An Introduction* (London 2002).

Bernd *Kleinhans*, *Filme im Geschichtsunterricht – Formate, Methoden, Ziele* (St. Ingbert 2016).

Guido *Knopp*, *Geschichte im Fernsehen. Perspektiven der Praxis*. In: Guido *Knopp*, Siegfried *Quandt* (Hg.), *Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch* (Darmstadt 1988) 1-9.

Christine *Köppert*, Kaspar H. *Spinner*, *Filmdidaktik: Imaginationsorientierte Verfahren zu bewegten Bildern*. In: Volker *Deubel*, Klaus H. *Kiefer* (Hg.), *Medienbildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien* (Schrift und Bild in Bewegung 6, Bielefeld 2003) 59-73.

Andreas *Körber*, *Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandard, Kompetenzen und Kompetenzenmodelle*. In: Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber*, Alexander *Schöner* (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2) (Neuried 2007) 54-85.

Reinhard *Krammer*, *De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht*. In: Waltraud *Schreiber*, Anna *Wenzl* (Hg.), *Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz*. (Themenheft Geschichte 7, Neuried 2006) 28-41.

Simone *Kremsberger*, *Film im Geschichtsunterricht*, zit. in Birgit Gabriela *Schuster*, Elizabeth I in ausgewählten Spielfilmen: Analyse von Spielfilmen und didaktische Aspekte (Diplomarbeit) (Wien 2009).

John Howard *Lawson*, *Film: The Creative Process* (New York 1967).

Sigrid *Lange*, *Einführung in die Filmwissenschaft* (Darmstadt 2007).

- Kurt *Luger*, Medien im Jugendalltag. Wie gehen die Jugendlichen mit Medien um – Was machen Medien mit den Jugendlichen? (Kulturstudien 7, Wien u.a. 1985).
- Michael *Lynch*, Oxford Companion to Scottish History (Oxford 2001).
- James *Mackay*, William Wallace – Brave Heart (Edinburgh 1996).
- Björn *Maurer*, Subjektorientierte Filmbildung an Hauptschulen. In: Horst *Niesyto*, film kreativ – Aktuelle Beiträge zur Filmbildung (München 2006) 21-44.
- Colin *McArthur*, Brigadoon, Braveheart and the Scots (London 2003).
- Mischa *Meier*, Simona *Slanicka*, Einleitung. In: Mischa *Meier*, Simona *Slanicka* (Hg.), Antike und Mittelalter im Film. Konstruktion, Dokumentation, Projektion (Köln 2007), 7-16.
- Mel Gibson's Braveheart – A Filmmaker's Passion* (Executive Producer: William Rus, USA 1996), DVD (Region 2 PAL), Dokumentation, Paramount Pictures, 2000.
- Dieter *Merlin*, Rezension zu: Bettina *Henzler*, Filmästhetik und Vermittlung. Zum Ansatz von Alain Bergala: Kontexte, Theorie und Praxis (2013). In: MEDIENwissenschaft - Rezensionen, Reviews 4 (2014) 414-416.
- Lothar *Mikos*, Film- und Fernsehanalyse (Stuttgart 2008).
- Sally *Morgan*, The ghost in the luggage – Wallace and Braveheart – post-colonial pioneer identities. In: European Journal of Cultural Studies, 2 (3) (1999) 375-392.
- Graeme *Morton*, William Wallace - A National Tale (Edinburgh 2014).
- Alexander Falconer *Murison*, Sir William Wallace (Famous Scots, New York 1898).
- Robert *Niemi*, History in the Media – Film and Television (Santa Barbara 2006).
- Alan *O'Shea*, Modernity, cinema and the popular imagination in the late twentieth century. In: Mica *Nava*, Alan *O'Shea* (Hg.), Modern Times – Reflections on a Century of English Modernity (London 1996) 239-268.
- Fintan *O'Toole*, Imagining Scotland. In: Ian *Jack*, What happened to us? – Britain's Valedictory Realism (New York 1996) 60-76.
- Scott R. *Olson*, Hollywood Planet – Global Media and the Competitive Advantage of Narrative Transparency. In: Robert C. *Ellen*, Annette *Hill* (Hg.), The Television Studies Reader (London 2004) 111-129.
- Joachim *Paschen*, Film und Geschichte. In: Geschichte lernen 42 (1994), 13-19.

- Brian *Pendreigh*, *The Scottish Movie Book* (Edinburgh 2002).
- Brian *Pendreigh*, *Mel Gibson and his Movies* (London 1997).
- Christine *Pflüger*, Gerhard *Schneider*, Filme im Geschichtsunterricht. In: *Geschichte Politik und ihre Didaktik* 34 (3/4) (2006) 191-195.
- Siegfried *Quandt*, Geschichte im Fernsehen. Perspektiven der Wissenschaft. In: Guido *Knopp*, Siegfried *Quandt* (Hg.), *Geschichte im Fernsehen. Ein Handbuch* (Darmstadt 1988) 10-20.
- Oliver *Regelsberg*, *Scottish Heritage in Hollywood Adaption* (Diplomarbeit) (Wien 2010).
- Peter *Reese*, *Wallace – A biography* (Edinburgh 1996).
- Günter *Riederer*, Film und Geschichtswissenschaft. Zum aktuellen Verhältnis einer schwierigen Beziehung. In: Gerhard *Paul* (Hg.), *Visual History. Ein Studienbuch* (Göttingen 2006) 96-113.
- Joachim *Rohlfes*, *Geschichte und ihre Didaktik* (Göttingen 2005).
- Richard *Rongstock*, Film als mentalitätsgeschichtliche Quelle. Eine Betrachtung aus geschichtsdidaktischer Perspektive (Berlin 2011).
- Robert A. *Rosenstone*, *Visions of the Past – the Challenge of the Film to our Idea of History* (Boston 1995).
- Trevor *Royle*, The fate of little nigger. In: *Scotland on Sunday*, 10. September (1995) 10.
- Hedwig *Röckelein*, Mittelalter-Projektionen. In: Mischa *Meier*, Simona *Slanicka* (Hg.), *Antike und Mittelalter im Film. Konstruktion, Dokumentation, Projektion* (Köln 2007) 41-62.
- The Herald* (11. September 1995).
- Deborah *Thomas*, *Reading Hollywood – Spaces and Meanings in American Film* (London 2001).
- Thomas E. *Valasek*, *Frameworks – An Introduction To Film Studies* (USA Wm. C. Brown Publishers 1992).
- Susanne *Wallner*, *The Myth of William Wallace: A Study of the National Hero's Impact on Scottish History, Literature and Modern Politics* (Stuttgart 2003).
- John Selby *Watson*, *Sir William Wallace, the Scottish Hero: A narrative of his Life and Actions, chiefly as recorded in the Metrical History of Henry the Minstrel on the authority of John Blair, Wallace's Chaplain, and Thomas Gray, Priest of Liberton* (London 1861).

- Bernd *Weidenmann*, Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß. In: Ludwig J. *Issing*, Paul *Klimsa* (Hg.), Information und Lernen mit Multimedia (Weinheim ²1997), 65-84.
- Anne *Sass*: Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. In: Fremdsprache Deutsch 36 (2007) 5-13.
- Thomas *Scharff*, Wann wird es richtig mittelalterlich? Zur Rekonstruktion des Mittelalters im Film. In: Mischa *Meier*, Simona *Slanicka* (Hg.), Antike und Mittelalter im Film. Konstruktion, Dokumentation, Projektion (Köln 2007), 63-83.
- Jens *Schillinger*, Kronzeugen der Vergangenheit? Historische Spielfilme im Geschichtsunterricht. In: Praxis Geschichte 5/2006, 4-9.
- Gerhard *Schneider*, Filme. In: Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (2. Aufl. Düsseldorf 1986).
- Bernd *Schorb*, Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis (Opladen 1995).
- Wolfgang *Schörkhuber*, Film im Deutschunterricht – Literaturtransporteur, Filmanalyse oder was?. In: Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 27. Jahrgang, Heft 4 (2003) 8-15.
- Waltraud *Schreiber*, Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell (Neuried 2006).
- Waltraud *Schreiber*, Grundlegung: Förderung historischer Kompetenzen im spielerischen Umgang mit Geschichte. In: Waltraud *Schreiber*, Anna *Wenzl* (Hg.), Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Themenheft Geschichte 7, Neuried 2006) 6-18.
- Friedemann *Schuchardt*, Filmkultur für alle!? Oder wie man bildungsbenachteiligte Jugendliche an anspruchsvolle Spielfilme heranführen kann. In: Horst *Niesyto*, film kreativ – Aktuelle Beiträge zur Filmbildung (München 2006) 57-68.
- Birgit Gabriela *Schuster*, Elizabeth I in ausgewählten Spielfilmen: Analyse von Spielfilmen und didaktische Aspekte (Diplomarbeit) (Wien 2009).
- Simona *Slanicka*, Der Historienfilm als große Erzählung, In: Mischa *Meier*, Simona *Slanicka* (Hg.), Antike und Mittelalter im Film. Konstruktion, Dokumentation, Projektion (Köln 2007), 427-437.
- Andreas *Sommer*, Geschichtsbilder und Spielfilme. Eine qualitative Studie zur Kohärenz zwischen Geschichtsbild und historischem Spielfilm bei Geschichtsstudierenden (Geschichtskultur und historisches Lernen 5, Berlin 2010).
- Raphael *Spielmann*, Filmbildung! – Traditionen, Modelle, Perspektiven (München 2011).

- Kaspar H. *Spinner*, Raumsymbolik als didaktischer Zugang zur Filminterpretation. *Chocolat und Die fabelhafte Welt der Amélie*. In: *Der Deutschunterricht* 60 (3) (2008) 43-52.
- Michael *Staiger*, Audiovisuelle Medien im Deutschunterricht. In: Volker *Frederking*, Axel *Krommer*, Thomas *Möbius* (Hg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Bd. 8: *Digitale Medien im Deutschunterricht* (Baltmannsweiler 2016) 236-268.
- Joseph R. *Strayer*, *Dictionary of the Middle Ages*, Vol 11: *Scandinavian Languages – Textiles, Islamic* (New York 1988).
- Peter *Strittmatter*, Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen. In: Bernd *Weidenmann* (Hg.), *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen* (Bern u.a. 1994), 177-194.
- Fritz *Stückrath*, Die Filmaffinität des straffälligen Jugendlichen. In: *Jugend Film Fernsehen* 3/61 (1961) 146-158.
- The Scotsman – Scotland's National Newspaper* (02. September 1995).
- Kristin *Thompson*, *Storytelling in the New Hollywood: Understanding Classical Narrative Technique* (Cambridge 2001).
- Kristina *Wacker*, *Filmwelten verstehen und vermitteln. Das Praxisbuch für Unterricht und Lehre* (Konstanz/München 2017).
- Rainer *Wirtz*, Das Authentische und das Historische. In: Thomas *Fischer*, Rainer *Wirtz* (Hg.), *Alles authentisch?: Popularisierung der Geschichte im Fernsehen* (Konstanz 2008) 187-203.
- Rainer *Wolffhardt*, *Geschichte im Spielfilm. Erfahrungen und Reflexionen eines Regisseurs*. In: Ulrich *Baumgärtner*, Monika *Fenn* (Hg.), *Geschichte und Film. Erkundungen zu Spiel-, Dokumentar- und Unterrichtsfilm* (Münchner Geschichtsdidaktisches Kolloquium 7) (München 2004) 35-44.

Onlinequellen

Arbeitskreis Filmbildung, Filmbildung – Kompetenzorientiertes Konzept (2015), online unter <https://lkm.lernnetz.de/index.php/filmbildung.html> (29.12.2019).

Box Office Mojo, Braveheart. Online unter <https://www.boxofficemojo.com/releasegroup/gr1910329861/> (22.12.2019).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne der AHS (Inhaltlicher Stand: 24.06.2019) – Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Online unter <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?ResultFunctionToken=bb60b287-fb1f-4c15-9e8f-974199b47ae3&Position=1&Abfrage=Bundesnormen&Kundmachungsorgan=&Index=&Titel=&Gesetzesnummer=&VonArtikel=&BisArtikel=&VonParagraf=&BisParagraf=&VonAnlage=&BisAnlage=&Typ=&Kundmachungsnummer=&Unterzeichnungsdatum=&FassungVom=01.09.2019&VonInkrafttreatedatum=&BisInkrafttreatedatum=&VonAusserkrafttreatedatum=&BisAusserkrafttreatedatum=&NormabschnittnummerKombination=Und&ImRisSeitVonDatum=&ImRisSeitBisDatum=&ImRisSeit=Undefined&ResultPageSize=100&Suchworte=Lehrplan+Gymnasium+f%c3%bcr+Berufst%c3%a4tige&Dokumentnummer=NOR40214229> (29.12.2019).

Anton *Fuxjäger*, Film- und Fernsehanalyse. Einführung in die grundlegende Terminologie. Lernheft zur Lehrveranstaltung. Universität Wien, SommerSemester 2007 (2007), online unter <http://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:105927/bdef:Content/get> (02.01.2020).

Sabina *Haas*, Film im Deutschunterricht (Abschlussarbeit) (Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Alpen-Adria Universität Klagenfurt 2013), online unter https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/d/d8/Abschlussarbeit_Haas.pdf (29.12.2019).

KMK, Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012 (2012), online unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (30.12.2019).

KMK, Strategie Bildung in der digitalen Welt (2016), online unter <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html> (30.12.2019).

Kerstin *Leitel*, Wie die Schottische Nationalpartei für die Unabhängigkeit kämpft. In: Handelsblatt, 08.12.2019, online unter <https://www.handelsblatt.com/politik/international/wahlen-in-grossbritannien-wie-die-schottische-nationalpartei-fuer-die-unabhaengigkeit-kaempft/25308310.html?ticket=ST-32582217-tn5OaPxcaiyKd9SRiDoC-ap3> (14.12.2019).

red, Brexit-Abkommen beschlossen. In: ORF.at, news, online unter <https://orf.at/stories/3148322/> (21.12.2019).

ulz, Sturgeon will schnell über Schottlands Unabhängigkeit abstimmen lassen. In: Spiegel Online, Politik, online unter <https://www.spiegel.de/politik/ausland/schottland-nicola-sturgeon-will-neues-unabhaengigkeitsreferendum-a-1301203.html> (21.12.2019).

Kirsty *Scott*, Scotland to boost tourism with searches for ancestral roots. In: The Guardian, 17. Februar 2000. Online unter <https://www.theguardian.com/uk/2000/feb/17/kirstyscott> (22.12.2019).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.), Orientierungs- und Handlungsrahmen Filmbildung (2016), online unter <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/faecheruebergreifende-themen/filmbildung/> (29.12.2019).

Appendix

Abbildung 1:

Kompetenzbereiche für das Handlungsfeld Film: *Arbeitskreis Filmbildung*, Filmbildung – Kompetenzorientiertes Konzept (2015), online unter <https://lkm.lernnetz.de/index.php/filmbildung.html> (29.12.2019), 5.

Zusammenfassung

Die Diplomarbeit „Jeder Mann stirbt, aber nicht jeder hat wirklich gelebt“ – Zur Kontextualisierung und Didaktisierung von Historienfilmen im Geschichtsunterricht am Beispiel der Darstellung des schottischen Freiheitskampfes im Film „Braveheart“ befasst sich mit der Frage, ob beziehungsweise auf welche Art und Weise Filme im Geschichtsunterricht eingesetzt werden können. Als Beispiel fungiert der Film „Braveheart“ (1995) von und mit Mel Gibson.

Zu Beginn der Arbeit werden grundsätzliche Begrifflichkeiten der Bereiche „Filmtheorie“ und „Filmanalyse“ geklärt. Die Kenntnis dieser Begriffe, ebenso wie die anschließend dargelegten Definitionsmöglichkeiten des Begriffs „Historienfilm“, ist wichtig für die spätere Analyse des Films „Braveheart“. Im Zuge dieser Analyse werden die historisch überlieferte und die im Film gezeigte Geschichte von William Wallace einander gegenübergestellt und gezeigt, dass weite Teile der Geschichte für den Film verändert oder erfunden wurden. Anschließend wird gezeigt, dass die Gründe für diese Änderungen darin liegen, dass „Braveheart“ nicht als Historienfilm, sondern als US-amerikanischer Blockbuster konzipiert wurde. Das Hauptinteresse lag darin, einen massentauglichen Film zu drehen und damit kommerziellen Erfolg zu haben. Aus diesem Grund folgt der Film einem klassischen Narrationsmuster, arbeitet mit Klischees und zeichnet die handelnden Figuren den Erwartungen des Publikums entsprechend. Auf historische Authentizität wird im Zuge dessen weitgehend verzichtet.

Ein anderer Aspekt der Arbeit betrifft die Verwendung von Filmen im Schulunterricht. Zunächst wird die Entwicklung der Filmdidaktik geschildert, anschließend werden mehrere Modelle und Konzepte zum möglichen Einsatz von Filmen im Unterricht erklärt. Ebenso werden verschiedene Vorschläge für Kompetenzen und Lehrpläne erläutert. Es wird auch auf die aktuelle Verankerung in den Lehrplänen in Österreich und Deutschland eingegangen und gezeigt, dass Filmpädagogik in den Lehrplänen bisher eher ein Nischendasein fristet.

Zum Abschluss der Arbeit werden verschiedene konkrete Unterrichtsansätze und Unterrichtsmethoden vorgestellt und am Beispiel „Braveheart“ näher konkretisiert. Anhand

dieser Methoden und Beispiele zeigt sich, dass der Einsatz von Filmen, deren Hauptaugenmerk nicht auf der Vermittlung historischer Tatsachen liegt, trotzdem sinnvoll und zielführend sein kann. Problematisch sind jedoch die häufig unzureichende technische Ausstattung der Schulen und weiter bestehende Ressentiments gegen den Filmeinsatz.

Abstract

The diploma thesis “‘Every man dies, not every man truly lives’ – Contextualisation and didacticisation of historical movies in history classes, as depicted in the Scottish fight for freedom in ‘Braveheart’” is concerned with the question whether or not, and if yes, how movies may be used in History classes. The 1995 movie “Braveheart”, directed by and starring Mel Gibson, serves as an example.

The paper starts with definitions and explanations for various terms of the areas of “film theory” and “film analysis”. Knowledge of these terms, as well as knowledge of possible definitions for the term “historical film”, is essential for the analysis of the film “Braveheart” later in the paper. In this analysis, the historically conveyed story of William Wallace, and the story shown in the film are compared. It is shown that broad parts of the story were changed or fabricated in the film, due to the fact that “Braveheart” was never intended to be a historically accurate movie, but as a US-American blockbuster. The main interest behind the making of the film was producing a movie for the masses and gain commercial success. This is why “Braveheart” uses classical narration patterns, works with clichés, and provides characters as expected by the audience. Historical accuracy is widely disregarded.

Another aspect of the paper is the usage of films in school classes. First, the development of film didactics is being explained, followed by various models and concepts for film usage in classes, as well as proposals for possible competencies and curricula. Also, the current status of films in Austrian and German school curricula is shown, finding out that film pedagogy leads a niche existence in both countries.

Finishing the paper, a number of methods for teaching using films are being presented, and further substantiated using examples of “Braveheart”. By doing so, it is shown that the usage of films not focusing on historical accuracy may still be purposeful, although public schools often lack the technical standards needed to do so properly. Also, there still is prejudice towards film usage at schools.