

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Nationalismus in britischen Weltkriegsfilm
Analyse und Einsatz im Unterricht von Geschichte und
Politische Bildung

verfasst von | submitted by

Sebastian Hofmarcher BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 507 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Englisch Unterrichtsfach Geschichte und Politische
Bildung

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth

Danksagung

Meinen größten Dank möchte ich meinem Betreuer, Prof. Thomas Hellmuth, aussprechen, der es mir ermöglicht hat, im Zuge dieser Arbeit mein großes Interesse zu Papier zu bringen und mir durch stressige Zeiten hinweg stets kompetent und hilfsbereit zur Seite gestanden ist.

Außerdem gilt ein herzlicher Dank meinen Eltern, Johann und Andrea, die mich mein ganzes Leben lang in allen meinen Vorhaben bestärkt haben und dies immer noch tun. Durch ihre Unterstützung habe ich es geschafft, in diesem Arbeitsprozess trotz Höhen und Tiefen niemals das Ziel aus den Augen zu verlieren und dafür bin ich unendlich dankbar.

Und ein letztes riesengroßes Dankeschön gilt meiner Partnerin Lena, die mir in allen Belangen eine große Hilfe und Stütze war und ist, vor allem wenn es mal nicht so gut läuft. Danke für dein offenes Ohr und deine wertschätzenden Worte, die mich während dem Schreiben immer wieder aufgerichtet und neu ausgerichtet haben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theorie und Forschungsstand	4
2.1. Geschichtsfilme aus didaktischer und diskursanalytischer Sicht	4
2.1.1. Zentrale Arten der filmischen Verarbeitung von Geschichte.....	4
2.1.2. Merkmale von Geschichtsfilmen.....	6
2.1.3. Didaktische Überlegungen zum Einsatz von Geschichtsfilmen.....	8
2.1.4. Beispiele für die diskursanalytische Arbeit mit Geschichtsfilmen.....	16
2.2. Zentrale Theorien des Nationalismus	18
2.3. Britischer Nationalismus und kollektive Identitätsbausteine	23
2.4. Nationalismus in Filmen.....	27
2.5. Beitrag dieser Arbeit zur Forschung.....	30
3. Methodik.....	31
3.1. Theoretische Grundlagen.....	31
3.2 Kritische Diskursanalyse nach Hellmuth	34
3.2.1. Zentrale Begriffe der Kritischen Diskursanalyse	35
3.2.2. Erklärung der Vorgehensweise	36
3.2.3. Umsetzung der Methodik in dieser Arbeit.....	38
3.3. Darlegung des Untersuchungsmaterials	39
3.3.1. Dunkirk (2017)	39
3.3.2. 1917 (2019)	40
3.3.3. Begründung der Auswahl des Analysematerials	41
4. Erstellung der Analysekategorien.....	42
5. Empirische Feinanalyse der Filme	52
5.1. Feinanalyse von <i>Dunkirk</i>	52
5.2. Feinanalyse von <i>1917</i>	68
6. Geschichtsdidaktische Implikationen der durchgeführten Diskursanalyse	85
6.1. Beitrag der durchgeführten Diskursanalyse aus geschichtsdidaktischer Sicht.....	85

6.2. Geschichtsdidaktische Handlungsanleitungen für den Einsatz im Unterricht.....	91
7. Fazit	97
8. Abbildungsverzeichnis	102
9. Bibliografie.....	103
10. Abstract.....	111
10.1. Abstract (D)	111
10.2. Abstract (E).....	111

1. Einleitung

Spielfilme, deren Handlung historische Ereignisse darstellen, gehören mitunter zu den beliebtesten und erfolgreichsten Genres der Filmbranche. Solche sogenannten Historien- oder Geschichtsfilme behandeln eine breite Palette an Themen, wie etwa antike Epen über Pharaonen und römische Kaiser oder modernere Geschichten, die zum Beispiel während des Kalten Krieges situiert sind. Auch im Jahr 2023 fokussierten sich mit *Oppenheimer* (Regie: Christopher Nolan) und *Napoleon* (Regie: Ridley Scott) zwei der weltweit erfolgreichsten Spielfilme des Jahres auf historische Persönlichkeiten und deren Leben.¹ Unter solchen Historienfilmen nehmen vor allem aber Kriegsfilme einen besonderen Stellenwert ein, die die Darstellung historischer kriegerischer Handlungen ins Zentrum des Filmes stellen und Jahr für Jahr ein Millionenpublikum erreichen. Neben populären Darstellungen wie *Apocalypse Now* (1979, Regie: Francis Ford Coppola) und *Full Metal Jacket* (1987, Regie: Stanley Kubrick), deren Handlungen zur Zeit des Vietnam-Krieges situiert sind, fokussiert sich die amerikanische und europäische Filmbranche vor allem auf Darstellungen des Ersten und Zweiten Weltkrieges. Solche Filme, wie etwa *Im Westen nichts Neues* (1930, Regie: Lewis Milestone) wurden unter anderem bereits in der Zwischenkriegszeit produziert und galten auch in den darauffolgenden Jahrzehnten in unterschiedlichen Ländern als besonders populär. Beispiele dafür sind die deutschsprachigen Spielfilme *Die Brücke* (1959; Regie: Bernhard Wicki) oder *Das Boot* (1981, Regie: Wolfgang Petersen) oder auch amerikanische Produktionen wie *Saving Private Ryan* (1998, Regie: Steven Spielberg).

Die Tatsache, dass Spielfilme über die beiden Weltkriege im Laufe der vergangenen Jahrzehnte so zahlreich erschienen sind, macht sie auch für umfangreiche Analysen interessant. Als zeitgenössische Darstellungen von historischen Ereignissen zeigen diese Filme aber weniger, wie es wirklich war, als Soldat an der Front zu dienen. Es handelt sich dabei nämlich nicht um originale Filmaufnahmen, die wirklich vor Ort aufgenommen wurden, sondern um inszenierte Darstellungen, die rückblickend und fiktionalisiert Ereignisse von damals zeigen. Die Produktion der Historienfilme wird so von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst, wie etwa den technischen und politischen Gegebenheiten zur Zeit der Entstehung des Filmes, den persönlichen Ansichten der Filmschaffenden oder auch dem

¹ 2023 Highest Grossing Movies Worldwide, In: IMDb, online unter <<https://www.imdb.com/list/ls562149420/>> [7.1.2024].

medialen Diskurs. Deutlich wird dies vor allem, wenn man filmische Inszenierungen derselben Geschichte aus unterschiedlichen Epochen betrachtet.²

Die Historienfilme können somit vielmehr als Quelle ihrer eigenen Entstehungszeit verstanden werden, was Forschenden die Möglichkeit bietet, Aussagen über eben diese Entstehungszeit zu tätigen und zu zeigen, wie vorherrschende Diskurse in den filmischen Darstellungen gespiegelt werden. Mein Forschungsinteresse beläuft sich darauf, zwei Historienfilme aus den 2010-er-Jahren hinsichtlich eines besonderen Aspekts ihres Entstehungskontexts zu analysieren. Die Auswahl der Filme fällt dabei auf die beiden Kriegsfilme *Dunkirk* (2017) des britisch-amerikanischen Regisseurs Christopher Nolan und *1917* (2019) des britischen Regisseurs Sam Mendes. Diese Filme haben gemein, dass ihre Handlungen eine fikionalisierte Darstellung von Ereignissen sind, die während der beiden Weltkriege spielen und die britische Sicht auf die Kriege ins Zentrum stellen. Die beiden Filme wurden zu einer ähnlichen Zeit produziert und sollen somit auch anhand eines gemeinsamen Fokus analysiert werden. Dieser bezieht sich vor allem auf Aspekte nationalistischer Diskurse in Großbritannien, die die Entstehungszeit der Filme entscheidend prägten. In diese Zeit fällt beispielsweise das schottische Unabhängigkeitsvotum, die Debatte rund um den Brexit und eine Neuorientierung des Vereinigten Königreichs innerhalb Europas. Der Fokus der Analyse dieser Arbeit bezieht sich somit auf Aspekte des britischen Nationalismus, die zur Entstehungszeit der beiden Filme im nationalen Diskurs vorherrschend waren und inwiefern diese in den Filmen gespiegelt werden.

Diese angesprochene Analyse ist aber nicht das alleinige Forschungsinteresse, das dieser Arbeit zugrunde liegt. Vielmehr steht im Zentrum dieser Arbeit auch ein geschichtsdidaktischer Bezug. Neben der detaillierten Analyse wird somit auch gezeigt, welche Implikationen diese Analyse für die geschichtsdidaktische Forschung hat und welche Aspekte in der praktischen Umsetzung dieser Analyse berücksichtigt werden müssen. Da dadurch die Analyse mit einem geschichtsdidaktischen Zugang kombiniert wird, wurde folgende konkrete Forschungsfrage formuliert: Welche geschichtsdidaktischen Implikationen ergeben sich aus der Diskursanalyse von britischen Weltkriegsfilmen des 21. Jahrhunderts anhand von Aspekten des Nationalismus?

² Hierzu finden sich im Laufe der Filmgeschichte immer wieder Beispiele. Ein besonders populäres ist die Verfilmung des Romans *Im Westen nichts Neues* von Erich-Maria Remarque, welche bereits im Jahr 1930 vom Amerikaner Lewis Milestone inszeniert wurde und erst kürzlich 2023 vom deutschen Regisseur Edward Berger neu gedreht wurde.

Aus dieser Fragestellung ergibt sich ein geteilter Fokus, der im Zentrum dieser Arbeit steht. Einerseits werden die beiden ausgewählten Historienfilme mit einem besonderen Augenmerk auf Aspekte des britischen Nationalismus, die während der Entstehungszeit der Filme vorherrschend waren, diskursanalytisch beleuchtet. So wird gezeigt, welche Elemente der damaligen Diskurse in den Spielfilmen gespiegelt werden. Andererseits zeigt diese Arbeit aber auch, welche Bedeutung die Durchführung einer solchen Analyse für die geschichtsdidaktische Forschung hat und welche Handlungsanleitungen sich daraus für die praktische Umsetzung der Analyse mit Lernenden ergeben.

Methodisch orientiert sich die Vorgehensweise in der Analyse an den Überlegungen der Kritischen Diskursanalyse nach Hellmuth. Diese Methode verbindet die Diskursanalyse mit der Hermeneutik. Auf dem ersten Blick scheinen diese beiden Ansätze als nicht kompatibel, doch diese Verbindung bietet enorme Chancen. So werden die beiden ausgewählten Filme zunächst in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext diskursanalytisch erfasst und anschließend nach den Regeln der Hermeneutik dekonstruiert. Dies ermöglicht eine subjektive Analyse der Filme, die ebenfalls als Teil des Diskurses angesehen werden kann. Abschließend soll die Durchführung dieser Analyse noch auf ihre geschichtsdidaktische Relevanz untersucht werden.

Die Arbeit gliedert sich somit in mehrere Abschnitte. Erstens wird ein Überblick über die für diese Arbeit relevanten theoretischen Grundlagen gegeben. Hier werden Merkmale von Geschichtsfilmen und deren didaktische Verwendung umfassend diskutiert, sowie zentrale Theorien des Nationalismus angeführt. Weiters werden auch bestimmte Aspekte des britischen Nationalismus und deren Verortung in Filmen aufgezeigt. Zweitens werden methodische Überlegungen zur Kritischen Diskursanalyse mit relevanten Begriffen und dem Untersuchungsmaterial dargelegt. Drittens werden vorbereitend auf die Feinanalyse die Analysekategorien beschrieben. Bei diesen handelt es sich um vier zentrale Diskursstränge, die mithilfe unterschiedlicher Literatur und anderer Quellen aus der Entstehungszeit der Filme bestimmt wurden. Diese Diskursstränge beziehen sich auf die Opposition Großbritanniens zum europäischen Festland, die Mythisierung der eigenen Vergangenheit, die innerlich geteilten Nation(en) und postkoloniale Aspekte. Viertens wird dann anhand der genannten Diskursstränge eine Feinanalyse der beiden Geschichtsfilme *Dunkirk* und *1917* durchgeführt. Dies geschieht für jeden der Filme in Form einer geschlossenen Erzählung, die mit konkreten Beispielen aus den Filmen belegt wird. Fünftens wird abschließend nach der Feinanalyse – gemäß der Fragestellung – diskutiert, welche geschichtsdidaktischen

Implikationen sich aus der durchgeführten Diskursanalyse ergeben und welche didaktischen Handlungsanleitungen für die praktische Umsetzung der Analyse zu berücksichtigen sind.

2. Theorie und Forschungsstand

In diesem Kapitel sollen der Forschungsstand und die zentralen Begriffe, auf denen diese Arbeit und die durchgeführte Analyse beruhen, dargelegt werden. Der erste Abschnitt widmet sich dem Stand der Forschung in Bezug auf Geschichtsfilme und deren geschichtsdidaktische Implementierung. In diesem Teil sollen vor allem zentrale Begrifflichkeiten geklärt werden, die für diese Arbeit relevant sind. Außerdem wird hier auch gezeigt, wie sich die vorliegende Arbeit in den bereits bestehenden wissenschaftlichen Diskurs einordnet. Der zweite Teil beschäftigt sich mit zentralen Theorien der Nationalismusforschung. Hier sollen zusammenfassend die wichtigsten wissenschaftlichen Strömungen in diesem Bereich dargelegt werden, die bei der Analyse der Spielfilme berücksichtigt werden. Daran anknüpfend beschäftigt sich der dritte Teil mit zentralen Aspekten des britischen Nationalismus und der britischen nationalen Identität, die in der Literatur diskutiert werden. Danach wird noch der Stand der Forschung im Bereich der Darstellung von Nationalismus in Filmen angeführt. In diesem Bereich soll auch geklärt werden, wie sich die in dieser Arbeit durchgeführte Analyse in Bezug auf andere Analysen in der Forschung situiert. Nach der Darlegung des Forschungsstandes in den relevanten Gebieten wird der Beitrag diskutiert, den die vorliegende Arbeit zur geschichtsdidaktischen Forschung leisten soll.

2.1. Geschichtsfilme aus didaktischer und diskursanalytischer Sicht

Da die Arbeit die Analyse von Spielfilmen beinhaltet, die historisches Material verarbeiten, soll in diesem Abschnitt geklärt werden, welche unterschiedlichen Formen von filmischen Geschichtsdarstellungen es gibt und welche Begriffe in diesem Zusammenhang für diese Arbeit zentral sind und dort verwendet werden.

2.1.1. Zentrale Arten der filmischen Verarbeitung von Geschichte

In den Geschichtswissenschaften wird im Wesentlichen zwischen drei Arten von filmischer Aufbereitung unterschieden.³ Als erste Art sind *Filmdokumente* zu nennen, die

³ Vgl. Michael Sauer. Geschichte unterrichten. Eine Einführung in der Didaktik und Methodik (Seelze 2012) 214.

Originalaufnahmen aus der Vergangenheit zeigen. Eine zweite Art des historischen Films ist der *Dokumentarfilm*, der sich auf die Dokumentation der Vergangenheit aus einem bestimmten Blickwinkel fokussiert. Oft werden solche Dokumentarfilme mit Kommentaren und anderen Quellen ergänzt.⁴ Im Kontext der geschichtsdidaktischen Auseinandersetzung spricht man dann bei solchen editierten Dokumentarfilmen von *Kompilationsfilmen*.⁵ Dieser Name leitet sich vom Vorgang des „Kompilierens“ ab, welcher sich auf Hinzufügen alter Filmaufnahmen aus dem Archiv bezieht, um so einen neuen Film zu schaffen.⁶ Neben alten Aufnahmen werden Kompilationsfilme auch mit neuem Bildmaterial, Interviews, Musik und weiteren Elementen versehen. Eine für den Schulkontext relevante Unterart des Dokumentarfilms bildet der *Unterrichtsfilm*. Darunter versteht man Filme, die ausschließlich für die Verwendung im Unterricht produziert und daher besonders didaktisch aufbereitet wurden.⁷

Als dritte wesentliche Art der filmischen Darstellung von Geschichte gelten *historische Spielfilme*. Diese sind filmische Erzeugnisse, die meist zur Unterhaltung produziert werden und historisches Geschehen als eine Form der Populärkultur darstellen. Dabei gilt es hier auch zwischen zwei Typen zu unterscheiden. Konkret als *historischer Spielfilm* werden vor allem Filme bezeichnet, die vorrangig als Quelle der Zeit angesehen werden, in der sie entstanden sind. Diese Definition umfasst auch Filme, die lediglich in der Vergangenheit produziert wurden und nicht unbedingt geschichtliche Themen als Kern ihrer Handlung haben.⁸ Daher soll aber in dieser Arbeit von der Bezeichnung historischer Spielfilme abgesehen werden, weil die Analyse im Kern der vorliegenden Arbeit sich eindeutig mit Spielfilmen, die historische Ereignisse darstellen, beschäftigt.

Viel treffender für den Kontext dieser Arbeit sind die Begriffe der *Historienfilme* oder *Geschichtsfilme*, welche eine zweite Art von Spielfilmen mit historischem Gehalt sind. Diese Filme zeigen historische Ereignisse und wurden in Bezug auf die Handlung zu einer späteren Zeit produziert.⁹ Die in Geschichtsfilmen dargestellten historischen Ereignisse können

⁴ Gerhard *Schneider*, Filme. In: Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2011) 377-378.

⁵ Im Grunde sind die meisten im allgemeinen Sprachgebrauch als „Dokumentarfilme“ bekannten filmischen Darstellungen, welche mit dem genannten zusätzlichen Material versehen sind, als Kompilationsfilme zu bezeichnen.

⁶ Vgl. Hans Jürgen *Wulff*, Kompilationsfilm, In: Lexikon der Filmbegriffe der Universität Kiel, 23.3.2022, online unter < <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/k:kompilationsfilm-229> > (14.1.2023).

⁷ Verena *Niethammer*, Indoktrination oder Innovation? Der Unterrichtsfilm als Lehrmedium im Nationalsozialismus. In: Journal of Educational Media, Memory and Society 8(1) (2018) 30-31.

⁸ *Sauer*, Geschichte unterrichten, 215.

⁹ Ebd., 215.

einerseits auf einer wahren Begebenheit beruhen. Andererseits kann es sich dabei aber auch um eine ausgedachte Handlung drehen, welche in einem historischen Setting inszeniert wird. Zentral für die Bezeichnung als Geschichtsfilm ist die Tatsache, dass die im Film dargestellte Zeit in Bezug auf die Entstehungszeit des Filmes Vergangenheit ist. Die für diese Masterarbeit ausgewählten Spielfilme sind beides Beispiele für Geschichtsfilme, da sie im 21. Jahrhundert produziert wurden und rückblickend historische Ereignisse aus der Zeit der beiden Weltkriege behandeln. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit in Folge auch der Begriff *Geschichtsfilm* verwendet.

2.1.2. Merkmale von Geschichtsfilmen

Neben dem Aspekt, dass Geschichtsfilme rückblickend Szenen aus der Vergangenheit darstellen, gibt es noch weitere Charakteristika, die hier erwähnt werden sollen. Bei Geschichtsfilmen handelt es sich, wie auch bei anderen geschichtskulturellen Produkten um eine fikionalisierte Darstellung von Geschichte. Das bedeutet, dass die Filme zwar auf Quellen beruhen, aber keine Aussagen über die dargestellte Vergangenheit ermöglichen.¹⁰ Vielmehr geben Geschichtsfilme Auskunft darüber, welche Vorstellungen über die Vergangenheit zur Entstehungszeit der Filme vorherrschend waren und wie diese filmisch verarbeitet wurden.¹¹ Ein weiteres Merkmal von Geschichtsfilmen ist die Reproduktion sogenannter „Master Narratives“. Darunter versteht man die Verbreitung besonders gängiger Geschichtsbilder, die von der Mehrheit der Bevölkerung getragen werden. Diese Geschichtsbilder haben sich durch Sozialisation und die Weitergabe in geschichtskulturellen Erzeugnissen gebildet und in den Köpfen der Menschen verankert. Zu solchen Erzeugnissen zählen auch Geschichtsfilme. Da Filme vor allem auch kollektive Produkte sind, an denen sehr viele Menschen mit unterschiedlichen Ansichten zusammenarbeiten, werden besonders gängige Geschichtsbilder als gemeinsamer Nenner perpetuiert.¹²

Brandt hingegen bezeichnet Geschichtsfilme als Darstellungen der Vergangenheit, die anhand von drei Dimensionen charakterisiert werden können. Diese Dimensionen sind die *Medialität*, die *Narrativität* und die *Authentizität*. Unter *Medialität* versteht Brandt, dass Geschichtsfilme Charakteristika eines Mediums (in diesem Fall eines Spielfilms) aufweisen und deshalb als eine bewusste Konstruktion bezeichnet werden können. Dieser

¹⁰ Britta Almut *Wehen*, Heute gucken wir einen Film. Eine Studie zum Einsatz von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht (Oldenburg 2012) 14.

¹¹ Thomas *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung (Schwalbach 2014) 285.

¹² Helene *Albers*, Kai *Wessel*, Spielfilme, In: Felix *Hinz*, Andreas *Körber* (Hg.), Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte (Göttingen 2020) 208.

Konstruktionscharakter kann in Form einer Filmanalyse genauer untersucht werden. Die Dimension der *Narrativität* besagt, dass Geschichtsfilme eine chronologische und zusammenhängende Narration brauchen. Die dritte Dimension, die bei Brandt erwähnt wird, ist die *Authentizität*, sprich der Echtheitsgrad. Unter diesem Punkt wird zusammengefasst, inwiefern die gewählten Darstellungen, Requisiten und der historische Kontext dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand und der Quellenlage entsprechen. Diese drei Dimensionen sind bei diversen Filmen in unterschiedlicher Form ausgeprägt und können so auch als Grundlage einer Analyse dienen.¹³

Albers und Wessel führen in ihrem Kapitel zu Spielfilmen eine umfangreiche Liste an Merkmalen und Erzählmustern von Geschichtsfilmen an, die im Folgenden zusammenfassend wiedergegeben werden soll. Zunächst zeigen sie Geschichte als „story“, sprich eine zusammenhängende Geschichte im konkreten Sinne des Wortes, die im Laufe des Films erzählt wird. Außerdem wird Geschichte in den Filmen oftmals personifiziert. Dies geschieht entweder durch die Darstellung von großen Persönlichkeiten oder einfachen Leuten. Letztere Variante wird dazu eingesetzt, um für das Publikum eine Identifikationsfigur herzustellen. Weiters wird Geschichte im Geschichtsfilm emotionalisiert und dramatisiert, sodass die klassische Aufteilung in drei Akte erfüllt wird. Geschichtsfilme stellen auch oft klassische Heldenreisen dar, in denen Akteur*innen klar in Held*innen und Bösewichte aufgeteilt werden. Dies wird oft eingesetzt, um die Moral zu stärken. Vermehrt werden die Darstellungen auch mit romantischen Elementen ergänzt, die mitunter sehr wenig mit dem historischen Sachverhalt zu tun haben. Daran anknüpfend werden in Geschichtsfilmen Romantik und Spektakel sehr eng miteinander verbunden. Diese Komponente stellt sowohl die Privatsphäre (Romantik) als auch die Öffentlichkeit (Spektakel) dar, welche die Verbindung von Individuum und Umwelt zeigen soll. Als letzten Punkt führen die Autor*innen an, dass Geschichte im Vergleich zur (anzunehmenden) Realität in Filmen stark simplifiziert wird und so monokausal und linear erscheint.¹⁴ All diese Aspekte treffen vor allem auf große Hollywood-Produktionen zu, zu denen die für diese Arbeit ausgewählten Filme zählen. Dementsprechend gilt es sie auch bei der Analyse zu berücksichtigen.

¹³ Vgl. Christopher Georg Brandt, „...when the legend becomes fact...“ Geschichtsdidaktische Überlegungen zur Medialität, Authentizität und Narrativität des historischen Spielfilms (Potsdam 2019) 65-92.

¹⁴ Vgl. Albers & Wessel, Spielfilme, 201-203.

2.1.3. Didaktische Überlegungen zum Einsatz von Geschichtsfilmen

Geschichtsfilme richten sich immer an das Publikum der jeweiligen Gegenwart. Dies führt dazu, dass das vorherrschende Geschichtsbewusstsein ergänzt und verdichtet wird. Die Adressierung der gegenwärtigen Bevölkerung bedeutet aber, dass bei der Behandlung von Geschichtsfilmen im geschichtsdidaktischen Kontext auch immer die jeweilige Entstehungszeit mitberücksichtigt werden muss.¹⁵ Die Analyse von Geschichtsfilmen als Quelle ihrer Entstehungszeit eröffnet einen Blick auf die zeitgenössische Perspektive auf die Vergangenheit. So kann beispielsweise untersucht werden, welche Narrative und Ideen aus der Entstehungszeit der Filme ihren Eingang in die Darstellung von Geschichte finden. Laut Wehen können so gewisse Werte, Normen, Wunschvorstellungen und Ängste aufgezeigt werden, die auch mentalitätsgeschichtliche Erkenntnisse in Bezug auf ganze Nationen ermöglichen. Dafür muss der historische bzw. gesellschaftliche Kontext des Filmes herausgearbeitet werden, wie dies etwa in dieser Arbeit mit Hilfe der Diskursanalyse anhand von Quellen und Darstellungen geschieht.¹⁶

Dadurch wird deutlich, dass der Entstehungskontext ein bestimmender Faktor für die Art und Weise der historischen Darstellung ist. So können beispielsweise Geschichtsfilme, die dieselbe historische Handlung darstellen, aufgrund ihrer unterschiedlichen Entstehungskontexte anders ausfallen. Ein aktuelles Beispiel für diese Beobachtung ist die filmische Darstellung von Kaiserin Elisabeth von Österreich, die in den vergangenen Jahren mit zahlreichen neuen Produktionen ein äußerst beliebtes Motiv für Verfilmungen bot.¹⁷ Die Kaiserin, die in neuen Interpretationen aus den 2020-er-Jahren gezeigt wird, unterscheidet sich aber wesentlich von den berühmten Sissi-Darstellungen aus den 1950-er-Jahren, in denen Elisabeth durch Romy Schneider verkörpert wird. Kolbenschlag sieht beispielsweise im Vergleich solcher differenten Darstellungen ein großes Potenzial.¹⁸ Die Geschichtsfilme, die in dieser Masterarbeit analysiert werden, sollen daher in Bezug auf ihren Entstehungskontext untersucht werden, da die Betrachtung desselben, basierend auf der Forschungsfrage dieser Arbeit, Auskünfte über die Aspekte des Nationalismus ermöglichen soll, die während der Entstehungszeit der Filme im Vereinigten Königreich vorherrschend

¹⁵ Ebd., 203.

¹⁶ Wehen, Heute, 32.

¹⁷ Magdalena Miedl, Eine Kaiserin als Dauerbrenner. In: orf.at, 25.12.2021, online unter <<https://orf.at/stories/3240928/>> (22.11.2022).

¹⁸ Michael Kolbenschlag, Geschichtskultur – eine Leerformel? Die Analyse und der Vergleich filmischer Holocaust-Repräsentationen als Chance und Herausforderung für den Geschichtsunterricht. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 19(1) (2020) 46.

waren. Sie sollen aber nicht, wie Kolbenschlag vorschlägt, verglichen werden, sondern einander ergänzen und zusammen Aufschlüsse über die Fragestellung geben.

Wenn es um den Einsatz von Geschichtsfilmen im Unterricht geht, gibt es in der Geschichtsdidaktik unterschiedliche Auffassungen. Die Tatsache ist, dass die Auseinandersetzung mit Filmen bis vor kurzem lediglich als sehr zeitintensiv aufgefasst wurde und deshalb nur stiefmütterlich Eingang in den Geschichtsunterricht fand.¹⁹ Deshalb wurden Geschichtsfilme lange Zeit auch nur als „Belohnung“ für die Schüler, als „Lückenfüller“ oder gelegentlich zur „Auflockerung“ oder „Würze“ des Unterrichts eingesetzt. Im Vergleich zu anderen Quellen und Darstellungen deutet dies auf eine äußerst untergeordnete Rolle der Geschichtsfilme hin, die weder eine konkrete Quellenarbeit noch einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Lernenden bedeutet.²⁰ Deshalb plädiert Kolbenschlag dafür, Filme nicht als „Anhängsel des Unterrichts“ zu sehen, sondern sie ins Zentrum desselben zu stellen.²¹

Basierend darauf haben sich unterschiedliche Zugänge zum Einsatz von Geschichtsfilmen im Unterricht entwickelt. Baumgärtner weist beispielsweise darauf hin, dass vor allem die Fragestellung den Fokus bestimmt. Daran anknüpfend führt er an, dass man sich in Bezug auf Filme vor allem mit der Geschichte der Filmtechnik, des Films selbst und des vorliegenden Genres beschäftigen kann. Weiters lassen sich auch der Informationsgehalt, die filmische Gestaltung, die Filmsprache und die grundlegende Bedeutung des Filmes analysieren.²² In Bezug auf Dokumentarfilme, aber auch bei anderen filmischen Darstellungen, lassen sich die diesen zugrundeliegenden Ideologien analysieren.²³

Eine weitere verbreitete Art der Herangehensweise an Geschichtsfilme ist die Überprüfung ihrer historischen Authentizität. Dabei soll gezeigt werden, wie genau bestimmte historische Ereignisse und Requisiten im Geschichtsfilm dargestellt werden.²⁴ Dieses Vorhaben ist aber durchaus problematisch und erntete in der Vergangenheit starke Kritik. Obwohl Geschichtsfilme oft vorgeben, dokumentarisch „nach einer wahren Begebenheit“ entstanden zu sein, sind sie dennoch per Definition fiktionale Erzählungen.²⁵ Das bedeutet, dass sie zum

¹⁹ Benjamin Städter, NS-Filme im Schulunterricht, In: Christian Kuchler (Hg.), NS-Propaganda im 21. Jahrhundert (Köln/Weimar/Wien 2014) 171.

²⁰ Vgl. Wehen, Heute, 11; Städter, NS-Filme, 158; Albers & Wessel, Spielfilme, 214.

²¹ Kolbenschlag, Geschichtskultur, 46.

²² Ulrich Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule (Paderborn 2019) 181-182.

²³ Städter, NS-Filme, 161.

²⁴ Albers & Wessel, Spielfilme, 214;

²⁵ Baumgärtner, Wegweiser, 180.

Teil zwar reale Ereignisse darstellen, diese aber wie bereits erwähnt mit vielen Informationen ausschmücken. Es handelt sich bei Geschichtsfilmen also um bewusst konstruierte, „komplexe Darstellungen von Vergangenen [...], die keinen unmittelbaren Zugriff auf vergangene Zustände erlaub[en].“²⁶ Zudem ist auch das Wissen über Geschichte immerzu konstruiert und unvollständig, da es auf unzähligen Quellen basiert. Deshalb sollte eine solche Überprüfung der angeblichen Authentizität faktisch nur einen sehr geringen Erkenntnisgewinn bedeuten. Wehen fügt dem hinzu, dass das geschichtsdidaktische Potenzial, welches in der Bearbeitung von Geschichtsfilmen steckt, so nicht ausgeschöpft werden kann.²⁷ Deshalb scheint der Konsens mittlerweile zu sein, nicht den Wahrheitsgehalt der Geschichtsfilme zu überprüfen, sondern andere Aspekte zu beleuchten.²⁸ Aus diesen Gründen wird bei der Bearbeitung der Geschichtsfilme im Zuge dieser Arbeit auch bewusst nicht dieser Ansatz gewählt.

Vielmehr zielt die Geschichtsdidaktik darauf ab, Geschichtsfilme in ihrer Rolle für das *Geschichtsbewusstsein* und die *Geschichtskultur* zu analysieren. Um den Zusammenhang zwischen Geschichtsfilmen und der Geschichtskultur genauer aufzeigen zu können, sollen die beiden Begriffe aber zunächst erklärt werden.

Der Begriff des *Geschichtsbewusstseins* wurde vor allem durch Jeismann, Pandel und Rüsen geprägt und beschreibt den mitunter zentralsten Aspekt der Geschichtsdidaktik. Für Jeismann beispielsweise ist das Geschichtsbewusstsein „das Insgesamt der unterschiedlichen Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“.²⁹ Der Begriff bezieht sich also auf alles, was sich in einer Gesellschaft auf Vergangenheit bezieht. Laut Jeismann kann dieses Geschichtsbewusstsein sowohl *kollektiv* als auch *individuell* sein und dementsprechend von Person zu Person unterschiedlich sein.³⁰ Ein zentrales Element des Geschichtsbewusstseins nach Jeismann ist auch, dass dieses dynamisch ist, sich also ständig verändert und durch verschiedene Aspekte beeinflusst wird.³¹ Dies geschieht laut Jeismann vor allem durch drei zentrale Elemente: *Morphologie*, *Genese* und *Funktion*. Unter *Morphologie* versteht der Autor die Untersuchung der vorherrschenden Vorstellungen der

²⁶ Oliver Plessow, Sexualisierte Kriegsgewalt in Geschichtsspielfilmen – mediale Herausforderungen und Potenziale für historisches Lernen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 19(1) (2020) 32.

²⁷ Wehen, Heute, 36.

²⁸ Städter, NS-Filme, 160.

²⁹ Karl-Ernst Jeismann, Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Erich Kosthorst (Hg.), Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie (Göttingen 1977) 12.

³⁰ Baumgärtner, Wegweiser, 32.

³¹ Ebd., 32.

Vergangenheit. Die *Genese* beschäftigt sich damit, wie diese Vorstellungen gebildet werden und wie sie sich verändern. Mit der *Funktion* des Geschichtsbewusstseins untersucht man, welche Wirkungen die unterschiedlichen Vorstellungen der Vergangenheit haben und zu welchen Zwecken sie eingesetzt werden. Alle diese Aspekte werden bei Jeismann in der *Pragmatik* zusammengeführt, die sich mit der Vermittlung von Geschichte beschäftigt. Dies betrifft sowohl den schulischen Unterricht als auch außerschulische Formen der Geschichtsvermittlung wie etwa Museen oder auch Filme.³² Im Bereich der Pragmatik erfolgt laut Jeismann historisches Lernen im Dreischritt *Analyse* (Überblick über den Sachverhalt), *Sachurteil* (Analyse der Sachverhalte) und *Wertung* (Bezug zur Gegenwart und Reflexion).³³

Für Pandel ist Geschichtsbewusstsein eine „individuelle mentale Struktur, die durch ein System aufeinander verweisender Kategorien gebildet wird“.³⁴ Im Vergleich zu Jeismann fokussiert sich Pandel also auf den individuellen Aspekt von Geschichtsbewusstsein. Er fasst das Geschichtsbewusstsein in sieben Doppelkategorien zusammen, die im Folgenden kurz aufgelistet werden sollen:³⁵

- Temporalbewusstsein (gestern – heute)
- Wirklichkeitsbewusstsein (real – fiktiv)
- Wandelbewusstsein (Historizitätsbewusstsein) (statisch – veränderlich)
- Identitätsbewusstsein (wir – ihr)
- Politisches Bewusstsein (oben – unten)
- Ökonomisch-soziales Bewusstsein (arm – reich)
- Moralisches Bewusstsein (richtig – falsch)

Anhand dieser sieben Doppelkategorien versucht Pandel das Geschichtsbewusstsein weiter zu konkretisieren und so noch verständlicher zu machen.

Rüsen sieht historisches Lernen und Denken und damit die Grundlage des Geschichtsbewusstseins als eine „spezifische, der Zeiterfahrung gewidmeten Sinnbildungsleistung“.³⁶ Der Lernende orientiert sich demnach an der Zeit und deutet von seiner Gegenwart aus, anhand seiner Vergangenheit und Zukunft, Ereignisse und leitet

³² Vgl. Jeismann, Didaktik, 13-14.

³³ Vgl. Baumgärtner, Wegweiser, 32-33.

³⁴ Originalzitat von Pandel, zitiert nach Baumgärtner, Wegweiser, 35.

³⁵ Vgl. Baumgärtner, Wegweiser, 36.

³⁶ Jörn Rüsen, Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft (Göttingen 2013) 35.

davon Erkenntnisse ab.³⁷ Die Sinnbildung geschieht laut Rüsen in einem Modell aus vier Typen des historischen Erzählens. Die *traditionale Sinnbildung* zielt auf die Weiterverbreitung bereits bestehender Narrative ab. So soll eine Art Kontinuität der Geschichte hergestellt werden. Die *exemplarische Sinnbildung* dient dazu, „allgemeine Handlungsregeln mit überzeitlicher Geltung“ aus der Geschichte abzuleiten und somit eine Maxime zu generieren, an denen sich Lernende orientieren können und die sie anwenden können. Mit der *genetischen Sinnbildung* wird auf Veränderungen im Laufe der Geschichte hingewiesen und gezeigt, wie sich Geschichte im Laufe der Zeit gewandelt und welche Auswirkungen dies hat. Die *kritische Sinnbildung* stellt sich gegen die bisher genannten drei Typen und bezieht sich bewusst auf Brüche. So können bisherige Vorstellungen infrage gestellt und Veränderungen herbeigeführt werden.³⁸ Diese Sinnbildungen geschehen zeitlich betrachtet in vier Dimensionen: Geschehnisse werden zunächst *erfahren* und anschließend *gedeutet*. In einem dritten Schritt werden diese zur *Orientierung* herangezogen, die für die Lebenspraxis der Individuen relevant ist. Daraus kann sich in einem vierten Schritt eine *Motivation* ergeben, die sich in bestimmten Handlungen zeigt.³⁹ Diese Vorgehensweise erinnert stark an die Herausbildung von Kompetenzen, die in den unterschiedlichsten Kompetenzmodellen in den Lehrplänen verankert sind.

Anknüpfend an die Überlegungen dieser Geschichtsdidaktiker in Bezug auf den Begriff des Geschichtsbewusstseins, ist vor allem der Begriff der *Geschichtskultur* zentral. Unter Geschichtskultur versteht man alle Aspekte, in denen Geschichte in einer Gesellschaft erfahrbar und in unterschiedlichen Formen thematisiert wird. Dies lässt darauf schließen, dass der Begriff äußerst weit gespannt ist. Er bezieht sich auf unzählige verschiedene Aspekte wie etwa Denkmäler, Bücher, Lieder, Straßennamen, Filme und vieles mehr, die als sogenannte geschichtskulturelle Produkte zusammengefasst werden. Rüsen hat deshalb die Formen der Geschichtskultur in fünf Kategorien zusammengefasst. Die *kognitive Dimension* beschäftigt sich mit der Auseinandersetzung des Wissens über die menschliche Vergangenheit und die Wissenschaft. Die *ästhetische Dimension* verweist auf die künstlerischen Darstellungen von Vergangenheit wie etwa Bilder und Filme. Unter der *politischen Dimension* sind alle Formen der politischen Macht und Legitimation zusammengefasst. Die *moralische Dimension* bezieht sich auf die Bewertung der Vergangenheit anhand gewisser Normen. Abschließend beschäftigt sich die *religiöse*

³⁷ Vgl. Baumgärtner, Wegweiser, 38.

³⁸ Vgl. Rüsen, Historik, 210-214.

³⁹ Ebd., 36.

Dimension mit menschlichen Erfahrungen der Transzendenz und des Glaubens.⁴⁰ Die in dieser Arbeit behandelten Geschichtsfilme sind also der ästhetischen Dimension von Geschichtskultur zuzuordnen.

Alternativ zum Begriff der Geschichtskultur wird vor allem im englischsprachigen Raum die Terminologie der *Public History* verwendet, die sich ebenfalls auf die Repräsentation von Geschichte in der Gesellschaft bezieht.⁴¹ Obwohl diese Arbeit englischsprachige Filme untersucht und auch in ihrer Fragestellung auf das Vereinigte Königreich fokussiert ist, wird aber dennoch in hier der im deutschen Sprachraum gängigere Begriff der *Geschichtskultur* verwendet. Der Grund dafür ist vor allem die geschichtsdidaktische Verortung der Arbeit, die sich vorwiegend auf den deutschsprachigen Raum, besonders auf Österreich und den dort vorherrschenden Lehrplan, fokussiert.

Die Ausführungen zum Geschichtsbewusstsein und der Geschichtskultur zeigen, dass diese beiden als zentrale Elemente der Geschichtsdidaktik angesehen werden. Daher fokussiert sich der Geschichtsunterricht nach dem heutigen Stand der Didaktik auch weniger auf die Anhäufung von Faktenwissen, sondern vielmehr auf die Entwicklung bestimmter Kompetenzen, die den Lernenden den Umgang mit ihrem Geschichtsbewusstsein und der Geschichtskultur ermöglichen. Da die in dieser Arbeit behandelten Geschichtsfilme Beispiele für geschichtskulturelle Produkte sind, liegt es auf der Hand, sie auch als solche zu analysieren und in den Unterricht zu implementieren. Die dadurch angesprochene Fertigkeit kann – in der Terminologie von Pandel – als *geschichtskulturelle Kompetenz* bezeichnet werden. In Bezug auf Geschichtsfilme bezieht sich diese Kompetenz laut Kolbenschlag etwa auf die Vermittlung von Techniken für den Umgang mit „fertigen Geschichten und Sinnbildungsangeboten“.⁴² Ergänzend bezeichnet Hellmuth geschichtskulturelle Kompetenz als „Fähigkeit, Geschichte als konstruierte Vergangenheit zu erkennen“.⁴³ So sollen Schüler*innen erlernen, die Suggestivität der Filme zu erkennen und Ziele der Darstellung herauszuarbeiten. Damit sollen sie dazu befähigt werden, die Absichten von Geschichtsfilmen zu analysieren.⁴⁴ Die zentralen Methoden der

⁴⁰ Vgl. Ebd., 234-240.

⁴¹ Vgl. Martin Lücke, Irmgard Zündorf, Einführung in die Public History (Göttingen 2018) 13-20. Der Begriff *Public History* entwickelte sich in den USA ab den 1960-er-Jahren und wurde dort bereits in den 1970-er-Jahren in den universitären Kanon aufgenommen. Mittlerweile hat sich die *Public History* als Fachdisziplin auch im deutschsprachigen Raum etabliert. Für eine detaillierte Begriffsgeschichte siehe Ebd., 13-34.

⁴² Kolbenschlag, Geschichtskultur, 46.

⁴³ Hellmuth, Sinnbildung, 174.

⁴⁴ Vgl. Kolbenschlag, Geschichtskultur, 46.

geschichtskulturellen Kompetenz sind die Dekonstruktion und die Reflexion, mithilfe derer die Lernenden ein tiefergehendes Verständnis erlangen können.⁴⁵

Die hier genannte geschichtskulturelle Kompetenz, die durch die Beschäftigung mit Geschichtsfilmen erlangt werden kann, weist auf die zunehmende Bedeutung der Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik hin. Da diese auch für den Einsatz von Filmen im Geschichtsunterricht von zentraler Bedeutung ist, soll sie kurz angeschnitten werden. Die Kompetenzorientierung soll garantieren, dass die Vermittlung von Geschichte über das bloße, unreflektierte Vermitteln von Wissen hinausgeht. Kompetenzen werden daher als Fähigkeiten oder Fertigkeiten bezeichnet, die Lernende zur Lösung von Problemen heranziehen können.⁴⁶ Die für die Geschichtsdidaktik zentralen Kompetenzen fasst Kleinhans beispielsweise unter dem großen Begriff der „Geschichtskompetenz“ zusammen, die sich aus vielen kleinen Teilkompetenzen zusammensetzt.⁴⁷ Um diese Kompetenzen für den Geschichtsunterricht umsetzbar zu machen, wurden einige Kompetenzmodelle entwickelt. In Österreich ist dabei vor allem das Kompetenzmodell der Gruppe „FUER Geschichtsbewusstsein“ hervorzuheben, welches auch im Lehrplan des Unterrichtsfaches Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSPB) verankert ist.⁴⁸ Ergänzend ist für die Auseinandersetzung mit Geschichtsfilmen auch die Medienkompetenz, die allerdings nicht spezifisch historisch ist, von großer Bedeutung.

Wie bereits erwähnt, bezeichnet die Geschichtskultur alle in der Gesellschaft vorkommenden Ausprägungen von Geschichte. Je nachdem welchen Teil der Gesellschaft man betrachtet, weisen die jeweiligen dort gebildeten geschichtskulturellen Produkte unterschiedliche Charakteristika auf. Sie fungieren, wie Hamenstädt es ausführt, als „Spiegel der Gesellschaft“.⁴⁹ Die Analyse von Geschichtsfilmen kann also zeigen, welche „Grundanschauungen, Werte, Normen, Wunschvorstellungen und Ängste der Entstehungszeit“ in den Filmen dargestellt werden.⁵⁰ Zudem lassen sich durch die Betrachtung des Entstehungskontexts Rückschlüsse auf Identitätsbausteine ziehen, welche in den Filmen vorkommen und die Bildung des individuellen Geschichtsbewusstseins der Zuseher*innen beeinflussen. Dieses wird beim Konsumieren der Filme reorganisiert und

⁴⁵ Albers & Wessel, Spielfilme, 214.

⁴⁶ Vgl. Bodo von Borries, Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe (Opladen 2008) 217.

⁴⁷ Bernd Kleinhans, Filme im Geschichtsunterricht – Formate, Methoden, Ziele (St. Ingbert 2016) 24.

⁴⁸ Vgl. Hellmuth, Sinnbildung, 175-177.

⁴⁹ Ulrich Hamenstädt, Politik und Film. Ein Überblick (Wiesbaden 2016) 13.

⁵⁰ Wehen, Heute, 32.

wirkt somit auch identitätsstiftend. Dies impliziert, dass durch Geschichtsfilme auch nationale Identitätsangebote transportiert werden können, was für die Fragestellung dieser Arbeit von großer Relevanz ist.

Aus geschichtsdidaktischer Sicht ist dieser Faktor der Identitätsstiftung ebenfalls ein zentraler Faktor, vor allem in Bezug auf die von Hellmuth entworfene *Kritische Geschichtsdidaktik*. Die Aufgabe derselben bezeichnet er folgendermaßen:

Letztlich geht es der „kritischen Geschichtsdidaktik“ darum, die Macht von Erzählungen auf den Einzelnen zu dekonstruieren und die Fähigkeit zu fördern, Gegenerzählungen zu konstruieren sowie gesellschaftliche Zusammenhänge zu durchschauen, um sich in der eigenen Lebenswelt zurechtzufinden und daran zu partizipieren.⁵¹

Folglich sind die zentralen Aspekte der Kritischen Geschichtsdidaktik die Subjektorientierung und die Befähigung des Subjekts, in der eigenen Lebenswelt selbst agieren zu können. Indem Hellmuth sich am lernenden Subjekt orientiert, ist für ihn das sogenannte „selbstreflexive Ich“ als das oberste didaktische Ziel anzusehen.⁵² Darunter versteht man eine Abkehr vom kollektiven Bewusstsein hin zum Individuum. Dieses „selbstreflexive Ich“ soll vielmehr dazu befähigt werden, „das normative historisch-politische Bewusstsein, das über das ‚kollektive Gedächtnis‘ transportiert wird, in Frage zu stellen und ein analytisches historisch-politisches Bewusstsein zu entwickeln.“⁵³ Die Kritische Geschichtsdidaktik zielt also darauf ab, das lernende Subjekt zu befähigen, selbst mit unterschiedlichen Geschichtsdarstellungen umgehen zu können und diese zu dekonstruieren, um die eigene Lebenswelt zu verstehen, darin aktiv zu handeln und diese auch mitzugestalten. Dies kann beispielsweise mithilfe der *Kritischen Diskursanalyse* nach Jäger funktionieren, auf der auch die Überlegungen der Kritischen Geschichtsdidaktik beruhen.⁵⁴ Die Diskursanalyse kann somit herangezogen werden, um „mehrere ‚Texte‘ und damit verbundene Erzählungen in ihrem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext zu dekonstruieren“ und in der Folge individuell zu interpretieren.⁵⁵ Die angesprochenen „Texte“ liegen aber nicht nur in schriftlicher Form vor, etwa als Zeitungen, Sach- und

⁵¹ Thomas Hellmuth, Subjektorientierung und Diskursanalyse. Überlegungen zu einer „Kritischen Geschichtsdidaktik“. In: Thomas Hellmuth, Christine Ottner-Diesenberger, Alexander Preisinger (Hg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik (Frankfurt 2021) 27.

⁵² Vgl. Thomas Hellmuth, Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur. In: Thomas Hellmuth (Hg.), Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung (Innsbruck 2009) 14.

⁵³ Hellmuth, Sinnbildung, 209.

⁵⁴ Hellmuth, Subjektorientierung, 33.

⁵⁵ Ebd., 33.

Schulbücher. Auch Filme zählen dazu. Deshalb lässt sich die Kritische Geschichtsdidaktik auch für den Einsatz von Geschichtsfilmen im Unterricht heranziehen, wie Hellmuth anhand der Geschichtsfilme *Gladiator* und *Spartacus* im Zusammenhang mit dem Konzept *Freiheit* bereits gezeigt hat.⁵⁶

2.1.4. Beispiele für die diskursanalytische Arbeit mit Geschichtsfilmen

Die bisherigen Ausführungen zeigen, welche Merkmale Geschichtsfilme aufweisen und welche Aspekte aus geschichtsdidaktischer Sicht bei der Behandlung derselben berücksichtigt werden müssen. In der Literatur finden sich im deutschsprachigen Raum viele Beispiele für Analysen und deren praktische Umsetzung in Unterrichtssequenzen. Ein detaillierter Überblick dieser Recherche soll hier aber nicht erfolgen.⁵⁷ Vielmehr soll sich dieses Kapitel Arbeiten widmen, die bereits Geschichtsfilme anhand der Kritischen Diskursanalyse beleuchtet haben. Die vorliegende Arbeit soll sich auf diese bereits erfolgten Analysen stützen und zeigen, in welcher Form die Kritische Diskursanalyse von Geschichtsfilmen bereits eingesetzt wurde. So wird auch festgelegt, in welchem Bereich der Forschung sich die vorliegende Arbeit im Vergleich zu den bereits bestehenden Arbeiten einordnen lässt.

Als erstes Beispiel für die Umsetzung der Kritischen Diskursanalyse von Filmen für den Geschichtsunterricht ist das bereits genannte Praxisbeispiel von Thomas Hellmuth zu nennen. In diesem werden die Spielfilme *Gladiator* (2000, Regie: Ridley Scott) und *Spartacus* (1960, Regie: Stanley Kubrick) als Erzeugnisse ihrer Zeit analysiert. Die beiden Filme werden dabei als Teil eines mehrphasigen Unterrichtsentwurfs anhand des Themas „Freiheit“ beleuchtet. Nachdem zuvor der gesellschaftliche Kontext der Filme erfasst wird, werden die Filme hinsichtlich der dargestellten Freiheitsbegriffe analysiert. *Spartacus* fokussiert vor allem die Vorstellung der USA als Inbegriff der Freiheit und den Zwiespalt zwischen den bürgerlich-aufgeklärten Freiheitsvorstellungen und der eigentlichen Realität

⁵⁶ Vgl. Hellmuth, Sinnbildung, 268-304.

⁵⁷ Für umfangreiche praxisorientierte Filmanalysen mit geschichtsdidaktischem Fokus siehe u.a.: Christoph Kühberger (Hg.), Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm“. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise (Innsbruck 2013); Daniel Fischer, Medienkompetenz im Unterricht durch die Dekonstruktion des Filmes „Bismarck“ von 1940. Die Funktionalisierung des Bismarck-Mythos im Nationalsozialismus (Hamburg 2016); Sophia Gerber, RAF-Spielfilme im Geschichtsunterricht. In: Journal of Educational Media, Memory and Society 8(1) (2018) 91-119; Olaf Beckmann, Der Baader-Meinhof-Komplex. Ein Spielfilm über die Zerreißprobe der noch jungen deutschen Demokratie. In: Veit Straßner (Hg.), Filme im Politikunterricht. Wie man Filme professionell aufbereitet, das filmanalytische Potenzial entdeckt und Lernprozesse anregt – mit zehn Beispielen (Schwalbach 2013) 55-86; Elisabeth Demleitner, Christel Beck-Zangerberg (Hg.), Filme im Geschichtsunterricht. Unterrichtsideen für die Sekundarstufen I und II (Hannover 2020) 76-226.

während der damaligen Zeit, welche von McCarthyismus und dem Kalten Krieg geprägt war. Bei *Gladiator* steht vor allem ein metaphysischer Freiheitsbegriff im Vordergrund, welcher auf einer Skepsis gegenüber der Wissenschaft und unter anderem dem Aufkommen der Esoterik beruht. Die Ergebnisse der Analyse zeigen deutlich, inwiefern die beiden Filme die vorherrschenden Freiheitsbegriffe ihrer jeweiligen Entstehungszeit spiegeln.⁵⁸

Ein weiteres Beispiel dafür ist die an die Ideen Hellmuths angelehnte Arbeit von Anne Alber, die verschiedene (post-)apokalyptische Spielfilme diskursanalytisch beleuchtet. In ihrer Arbeit legt die Autorin dar, dass die von ihr ausgewählten Filme *Silent Running* (1972, Regie: Douglas Trumbull), *Soylent Green* (1973, Regie: Richard Fleischer), *Mad Max 2: The Road Warrior* (1981, Regie: George Miller), *Mad Max: Fury Road* (2015, Regie: George Miller) und *Snowpiercer* (2013, Regie: Bong Joon-ho) als Diskursfragmente der jeweiligen Entstehungszeit anzusehen sind und als solche als Quellen in den Geschichtswissenschaften betrachtet werden sollen. Dies zeigt sie vor allem, indem sie jedem einzelnen Film ausgewählte historische oder gesellschaftliche Aspekte aus der Entstehungszeit wie etwa Umweltzerstörung, Ressourcenmangel und Klimawandel zuordnet.⁵⁹

Zuletzt ist hier auch noch die Arbeit von Benedikt Fridrich zu nennen. Dieser fokussiert sich in seiner Diskursanalyse auf österreichische Spielfilme, die in den Nachkriegsjahren zwischen 1945 und 1955 produziert wurden. Genauer gesagt analysiert und interpretiert Fridrich die Filme *Der Engel mit der Posaune* (1948, Regie: Karl Hartl), *Erzherzog Johanns große Liebe* (1950, Regie: Hans Schott-Schöbinger) und *Sissi* (1955, Regie: Ernst Marischka) und zeigt dabei, wie diese Filme ausgewählte Diskurse über die österreichische Nation aus dieser Zeit spiegeln. Fridrich zeigt wie Identitätsbausteine, wie etwa der Opfermythos, der Wiederaufbau, die monarchische Vergangenheit, die Volkskultur und die politische Unabhängigkeit ihren Ausdruck in den Filmen finden. Interessant an Fridrichs Analyse ist auch, dass sie deutlich macht, inwiefern negative Merkmale, wie beispielsweise Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit, in den Filmen fehlen. Diese Arbeit ist von ihrem Forschungsinteresse mit der vorliegenden Arbeit vergleichbar und dient ebenfalls als

⁵⁸ Vgl. Hellmuth, Sinnbildung, 283-304.

⁵⁹ Diese Arbeit hat zwar keinen geschichtsdidaktischen Fokus, ist aber dennoch für die vorliegende Arbeit anhand ihrer Vorgehensweise von großer Relevanz. Vgl. Anne Alber, "If I had known the world was ending, I would have brought better books." Der Endzeitfilm als Quelle seiner Entstehungszeit (ungedr. Masterarbeit Universität Wien 2020).

Vorbild für die Vorgehensweise in dieser Analyse, hat aber keinen zusätzlichen geschichtsdidaktischen Fokus.⁶⁰

Die vorliegende Arbeit orientiert sich also an der diskursanalytischen Herangehensweise dieser drei Beispiele und soll darüber hinaus einen weiteren Beitrag in diesem Bereich der Forschung leisten. Neben der Kritischen Diskursanalyse anhand der die beiden ausgewählten Filme als Quellen ihrer Entstehungszeit analysiert werden, soll diese Arbeit gemäß der Fragestellung, wie bereits erwähnt, auch geschichtsdidaktische Implikationen einer solchen Analyse beinhalten.

2.2. Zentrale Theorien des Nationalismus

Um eine detaillierte, informierte Analyse von Aspekten des Nationalismus in den ausgewählten Filmen durchführen zu können, soll zunächst der Stand der Nationalismusforschung dargelegt werden. Das folgende Unterkapitel zeigt die zentralen Aspekte, auf denen sich die Ausführungen dieser Arbeit stützen.

Mit Blick auf die Geschichte kann der Nationalismus zunächst als ein sehr junges Konzept aufgefasst werden. In seinem umfangreichen Werk zur Historiografie des Nationalismus stellt Lawrence dar, dass Forschung und Aufarbeitung des Nationalismus im Laufe der Zeit immer abhängig von den jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten waren. Er situiert die ersten theoretischen Debatten in die Zeit der Revolutionen rund um das Jahr 1848. Die Auseinandersetzung mit Nationalismus hatte, wie Lawrence schreibt, damals eine völlig andere Form als später während und nach den beiden Weltkriegen.⁶¹ Die globalen Schrecken, die durch das während des Zweiten Weltkrieges propagierte nationalistische Gedankengut verursacht wurden, führten zu einer negativen Einstellung gegenüber dem Nationalismus. In der Folge beschäftigte sich die Forschung vermehrt mit der Aufarbeitung und der Rolle des Nationalismus bei diesen traumatischen Ereignissen.⁶² Obwohl sich diese Arbeit mit der Analyse von zwei Geschichtsfilmen beschäftigt, welche historische Ereignisse in der Zeit der beiden Weltkriege inszenieren, sind die Überlegungen zum Nationalismus, die zu dieser Zeit vorherrschend waren, für diese Arbeit nicht von Relevanz. Da es sich beim zu analysierenden Material um Darstellungen von Geschichte aus dem 21.

⁶⁰ Vgl. Benedikt *Fridrich*, Rot-Weiß-Rot durchflutete Kinosäle. Zur (Re-)Konstruktion einer "nationalen Identität" Österreichs im Film der Nachkriegszeit (Diplomarbeit Universität Wien 2020).

⁶¹ Vgl. Paul *Lawrence*, Nationalism. History and Theory (New York/London 2005) 8.

⁶² Ebd., 107.

Jahrhundert handelt, stützt sich diese Arbeit vielmehr auf Ansätze des Nationalismus, die mit der Moderne in Zusammenhang gesetzt werden.

Entscheidend sind dabei vor allem die Ausführungen von Gellner, Hobsbawm und Anderson. Diese vertreten die Definition einer Nation als eine Gruppe von Menschen, die in einem Staat leben, gleicher Herkunft sind und kulturelle wie historische Gemeinsamkeiten vorweisen, auf die sie sich bezieht. Solche Nationen bezeichnet Anderson wie im Titel seines gleichnamigen Buches als „imagined communities“, sprich *erfundene* oder *ausgedachte Gemeinschaften*.⁶³ Anderson argumentiert dies, indem er meint, dass selbst Menschen in der kleinsten Nation sich niemals alle treffen und so ihre Zusammengehörigkeit bezeugen könnten. Vielmehr würden sie sich laut Anderson rein in Gedanken als Mitglieder ein und derselben Nation fühlen.⁶⁴ Das bedeutet auch, dass die Idee jeder Nation nicht natürlich gegeben ist, sondern eine bewusste Konstruktion ist, die von Nationalisten ausgerufen wurde. Gellner fasst diese Idee treffend in seinem Werk zusammen:

Nations as a natural, God-given way of classifying men, as an inherent though long delayed political destiny, are a myth; nationalism, which sometimes takes pre-existing cultures and turns them into nations, sometimes invents them, and often obliterates pre-existing cultures: that is a reality, for better or worse.⁶⁵

Nationen werden demnach bewusst aus bestehenden Kulturen geformt oder gar völlig erfunden. Das bedeutet laut Gellner auch, dass Kulturen, die nicht in der gewünschten Nation münden, unterdrückt oder „vernichtet“ werden. Demnach sind Nationen auch als Kreationen von Nationalismus zu sehen und nicht umgekehrt bzw. wären ohne denselben gar nicht möglich gewesen.⁶⁶

Die Erfindung des Konzepts der Nation führen die drei Autoren auf die Errungenschaften der Moderne zurück, in der industriell fortschrittliche Gesellschaften agrarisch geprägte Gesellschaften ablösen. Umso mehr wird in den Werken der angeführten Wissenschaftler betont, dass die Nation ein Produkt der Moderne sei und daher ein relativ „junges“ Phänomen in der Geschichte darstelle. Hobsbawm schreibt dazu beispielsweise Folgendes:

Like most serious students, I do not regard the ‘nation’ as a primary nor as an unchanging social entity. It belongs exclusively to a particular, and historically recent, period. It is a social entity only insofar as it relates to a certain kind of

⁶³ Benedict *Anderson*, *Imagined Communities. Reflections on the Origin and the Spread of Nationalism*. (New York 2006) 6-7.

⁶⁴ Ebd., 6.

⁶⁵ Ernest *Gellner*, *Nations and Nationalism* (Oxford 1983) 48-49.

⁶⁶ Ebd., 48-49.

modern territorial state, the 'nation-state' and it is pointless to discuss nation and nationality except insofar as both relate to it.⁶⁷

Hobsbawm meint hier also, dass der Nationalismus sich ausschließlich auf den modernen Staat bezieht. Dadurch bekräftigt er auch die Sichtweise, dass der Nationalismus ein Konzept darstellt, welches der Moderne zuzuordnen ist.

Als Vertreter einer marxistischen Sichtweise sieht Gellner vor allem in der Industrialisierung und der damit verbundenen Urbanisierung und höheren Bildung den eigentlichen Motor für den Aufstieg des Nationalismus zur vorherrschenden Ideologie.⁶⁸ Eng verwoben mit der Argumentation Gellners ist für Anderson vor allem die Erfindung des Buchdrucks für den Boom des Nationalismus zu Beginn der Moderne. Der Buchdruck bedeutete die Verbreitung einer Schriftsprache, die einerseits eine gemeinschaftsstiftende Funktion übernahm und andererseits dafür sorgte, dass die Ideen der Nation schneller und an mehr Menschen verbreitet werden konnten.⁶⁹ Mit Blick auf das späte 20. Jahrhundert zeigt Hobsbawm auch die Rolle der Massenmedien für die Darstellung und damit verbundene Vervielfältigung von nationalen Identifikationsmöglichkeiten, die so der Bevölkerung einfach zugänglich gemacht werden.⁷⁰ Auch Filme, insbesondere solche, die eine nationale Vergangenheit repräsentieren, sind ein Beispiel dafür und sollen auch deswegen in dieser Arbeit näher beleuchtet werden.

Anknüpfend an die Ideen der drei eben genannten vorwiegend marxistisch geprägten Wissenschaftler ist hier noch Smith zu nennen. Dieser kritisiert und spinnt die modernen Auffassungen des Nationalismus weiter, indem er aufzeigt, wie Nationen sich auf gemeinsame Symbole und Mythen aus der Vergangenheit berufen. Damit geht er über die Auffassung hinaus, dass moderne Nationen erst ab dem Eintreten der Industrialisierung gebildet wurden. Vielmehr zeigt er Kontinuitäten wie alte kulturelle Praktiken auf, die über die Moderne hinausgehen und von Nationalisten zur Festigung der Gemeinschaft verwendet werden.⁷¹ Smith sieht auch ältere ethnische Gruppierungen als Vorläufer der modernen Nationen. Durch diese Argumentation legt Smith auch ein größeres Augenmerk auf ethnische Merkmale in der Definition von Nationen als die oben genannten Autoren und

⁶⁷ Eric J. Hobsbawm, Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality (Cambridge 1990) 9-10.

⁶⁸ Gellner, Nations, 39-40.

⁶⁹ Diesen Prozess bezeichnet Anderson als *print-capitalism*. Für eine detaillierte Erklärung siehe Anderson, Imagined Communities, 37-46.

⁷⁰ Hobsbawm, Nations, 141-142.

⁷¹ Anthony D. Smith, Nationalism and modernism. A critical review of recent theories of nations and nationalism (London/New York 1998) 224.

erweitert so deren Verständnis von einem eher durch kulturelle Aspekte definierten Nationalismus.⁷²

Außerdem interessant für diese Arbeit sind Ausführungen von Kritikern, die das bestehende Konzept von Nationalismus in ihren jeweiligen Feldern erweitern. Ein Beispiel dafür kommt aus dem Bereich der feministischen Nationalismustheorie. Diese hat sich bereits zu Beginn des 21. Jahrhunderts herausgebildet. Als eine ihrer Vertreterinnen spricht Enloe dabei beispielsweise von vorherrschenden patriarchalen Nationalismen, die Frauen ausklammern.⁷³ Ähnlich argumentiert auch Sluga, indem sie aufzeigt, wie Frauen weltweit von aktiver Mitgestaltung von Nationen ausgeschlossen werden.⁷⁴ In dieser Hinsicht spannend ist auch die Tatsache, dass Frauen oft als Symbole für Nationen verwendet werden, zum Beispiel die Figur der Marianne in Frankreich, Britannia für das Vereinigte Königreich oder Germania für Deutschland.⁷⁵ Trotz dieser ikonischen Darstellungen, welche auch heute noch bekannt sind, ist die Unterrepräsentation von Frauen in der Politik immer noch gegeben. Aktuelle Debatten messen Frauen und anderen Menschen auf dem Gender-Spektrum mehr Mitsprache in dieser von Männern dominierten Domäne zu. Dies führt mittlerweile auch bereits dazu, dass feministische Rhetorik von Nationalisten aufgegriffen wird, um im Namen der Stärkung der Frauenrechte andere Minderheiten, beispielsweise Migrant*innen, zu diskriminieren, wie Farris mit dem Begriff „Femonationalism“ aufzeigt.⁷⁶

Die Konstruktion von Nationalismus als Gemeinschaften, die dann als Nation zusammengefasst werden, bedeutet also auch, dass Identifikation vor allem durch die Exklusion anderer Gruppen geschieht.⁷⁷ Dabei wird ganz klar zwischen einem „Wir“ und „den Anderen“ unterschieden. Diese These, die sich bei feministischen Theoretiker*innen wie etwa Enloe findet, trifft vor allem zu, wenn man Nationalismus aus postkolonialer Sicht betrachtet. Bhabha ist einer der wichtigsten Vertreter der postkolonialen Forschung, der sich kritisch mit den Auswirkungen des Kolonialismus auf unterschiedliche Bereiche befasst. Auch er vertritt die Sicht, dass Nationen kulturell bedingte Gemeinschaften sind, die zeitlich

⁷² Marcus Banks, *Ethnicity. Anthropological constructions* (London/New York 1996) 129.

Smith bezeichnet seinen Ansatz als *Ethnosymbolismus*; siehe Smith, *Nationalism*, 224.

⁷³ Cynthia H. Enloe, *Bananas, beaches & bases. Making feminist sense of international politics* (Berkeley 1990) 67.

⁷⁴ Glenda Sluga, *Identity, Gender, and the History of European Nations and Nationalisms*. In: *Nations and nationalism* 4(1) (1998) 87.

⁷⁵ Wie Hellmuth ausführt, wird die Figur der Marianne in unterschiedlichen Darstellungen auch als aktive Repräsentation des Volkes gezeigt und steht dabei vor allem sinnbildlich für den in der französischen Republik so hochgehaltenen Begriff der Freiheit. Vgl. Thomas Hellmuth, *Frankreich im 19. Jahrhundert. Eine Kulturgeschichte* (Wien/Köln/Weimar 2020) 69-73.

⁷⁶ Sara R. Farris, *In the Name of Women's Rights. The Rise of Femonationalism* (Durham 2017) 4.

⁷⁷ Enloe, *Bananas*, 88.

nicht fixiert sind, sondern sich ständig ändern können. Er führt die Identifikation des „Anderen“ als einen entscheidenden Faktor bei der Herausbildung von Nationen an. Außerdem fokussiert sich Bhabha auf die Identitäten der von den westlichen Mächten kolonialisierten Bevölkerung. Dabei geht er vor allem der Frage nach, welche Auswirkungen der Kolonialismus auf diese Identitäten hatte und wie sich dies im Nationalismus widerspiegelt.⁷⁸ Da das Vereinigte Königreich das weltweit größte Kolonialreich darstellte, fokussieren sich auch einige Wissenschaftler, wie etwa Hall oder Gilroy, auf die Rolle der britischen kolonialen Vergangenheit in der Bildung von kollektiven nationalen Identitäten. Halls Fokus liegt hier vor allem auf dem Zusammenspiel der Konzepte „Race, Ethnicity and Nation“, welche er als ein sich gegenseitig beeinflussendes „Fateful Triangle“, sprich einem schicksalhaften Dreieck, zusammenfasst.⁷⁹

In Bezug auf die zunehmende Globalisierung, den Multikulturalismus und andere Elemente der Identitätsbildung, die über die Nation hinausgehen, gibt es auch Einwände von post-modernen Intellektuellen, ob der Nationalismus nicht allmählich abschwächen würde.⁸⁰ Das Aufkommen von neo-nationalistischen Strömungen und der Triumphzug des Populismus in vielen westlichen Demokratien in den letzten 20 Jahren sollte aber Gegenteiliges bezeugen. Diese neue Variante des Nationalismus hat laut Banks dieselben Merkmale wie der traditionelle Nationalismus, der von Gellner, Anderson u.a. beschrieben wurde. Der Neo-Nationalismus ist ebenso äußerst exklusiv und will das Selbstbild des nationalen Individuum als „adult, healthy, white, male and breeding“ bewahren.⁸¹ Diese exkludierende, konservative, rassistische und frauenfeindliche Haltung des Neo-Nationalismus bestätigt sich auch in der Studie von Eger und Valdez, die rechtspopulistische Parteien in ganz Europa und deren Wählerschaft analysierten. Auch sie zeigten die vorherrschenden Einstellungen der Menschen, die sich gegen die Europäische Union und gegen Immigration stellen.⁸² Dieses so gezeichnete Selbstbild setzt damit auch voraus, dass beim Betrachten von Nationalismus aktuell immer die Kritik vonseiten der Rassismus-, Feminismus- und Gender-Forschung mitberücksichtigt werden muss.

⁷⁸ Vgl. Homi K. *Bhabha*, *DissemiNation. Time, narrative, and the margins of the modern nation*. In: Homi K. *Bhabha* (Hg.), *Nation & Narration* (London 1990) 291-322.

⁷⁹ Vgl. Stuart *Hall*, *The Fateful Triangle. Race, Ethnicity, Nation* (Cambridge/London 2017) 31.

⁸⁰ *Smith*, *Nationalism*, 224.

⁸¹ Andre *Gingrich*, Marcus *Banks*, Introduction. Neo-nationalism in Europe and Beyond. In: Andre *Gingrich*, Marcus *Banks* (Hg.), *Neo-nationalism in Europe and Beyond. Perspectives from Social Anthropology* (New York/Oxford 2006) 16.

⁸² Maureen A. *Eger*, Sarah *Valdez*, Neo-nationalism in Western Europe. In: *European Sociological Review* 31(1) (2015) 115.

Diese Arbeit versucht für die Analyse die unterschiedlichen genannten Auffassungen von Nationalismus und dessen Kritik zusammenzufassen und miteinander zu verbinden. Die dargelegten Ideen sollen dabei gemeinsam betrachtet werden und in die Analyse einfließen. Das bedeutet, dass die Ideen des Nationalismus aus der Moderne mit aktuellen Debatten ergänzt werden.

2.3. Britischer Nationalismus und kollektive Identitätsbausteine

In Bezug auf die Fragestellung ist es für diese Arbeit ebenfalls zentral zu klären, welche Merkmale konkret dem britischen Nationalismus zugewiesen werden und welche Identifikationsmöglichkeiten für die britische Bevölkerung in Bezug auf ihre Nation im Laufe der vergangenen Jahrhunderte ausschlaggebend waren. Zudem ist für die in dieser Arbeit durchgeführte Analyse der Geschichtsfilme interessant, welche Aspekte des Nationalismus in der Entstehungszeit der Filme vorherrschend waren. In Bezug auf die in *Kapitel 2.2.* genannten Konzepte des Nationalismus, die auf die Konstruktion von Nationen während der Moderne hindeuten, haben sich viele britische Historiker*innen und Soziolog*innen mit der Frage nach den Merkmalen einer nationalen britischen Identität beschäftigt.

Mit einem Blick auf die Anfänge des Vereinigten Königreichs seit dem Act of Union 1707 zeigt Colley in ihrem umfassenden Werk über das Entstehen einer britischen Nation einige Aspekte auf, die für die britische Identität von Bedeutung sind. Einer dieser identitätsstiftenden Aspekte ist der Protestantismus, der im Vereinigten Königreich vorherrschend war und immer noch ist. Dieser fungierte auf den britischen Inseln einerseits vereinigend, sollte aber laut Colley andererseits auch als Abgrenzung zum überwiegend katholisch geprägten europäischen Festland dienen, welches als inferior dargestellt wurde.⁸³ Dass Unterschiede zu anderen Gruppen im Nationalismus ein gängiges Identifikationskriterium sind, wurde bereits erwähnt. Aus diesem religiösen Kontrast entstammt aber auch eine euroskeptische Haltung, die sich in unterschiedlichen Formen bis in die Gegenwart gehalten hat und mit dem als Brexit bezeichneten Austritt aus der Europäischen Union ihren Höhepunkt fand.⁸⁴ Ein weiterer zentraler Identitätsmarker, den Colley nennt, ist die Rolle des Vereinigten Königreichs als Zentrum eines globalen Kolonialreiches mit einer großen Marine. Die damit verbundene Macht und wichtige

⁸³ Linda Colley, *Britons. Forging the Nation 1707-1837* (New Haven/London 1992) 35-37

⁸⁴ Für eine umfassende Analyse der Euroskepsis Großbritanniens siehe Chris Gifford, *The Making of Eurosceptic Britain* (Farnham 2014).

weltpolitische Rolle Großbritanniens wurde somit in die Narrative einer großen Nation aufgenommen.⁸⁵ Auch die Tatsache, dass das Zentrum des Empires auf einer Insel lag, trägt laut Colley zum Herausbilden einer britischen nationalen Identität bei und befeuert die Isolation auch durch eine geografische Abgrenzung.⁸⁶

Colley fokussiert sich in ihrem Werk sehr auf die Wurzeln der britischen Identität in der Hochphase des Empires. Untersuchungen aktuellerer Debatten zeigen aber, dass seit dem Ende des Empires die Idee vom *britischen* Nationalismus zunehmend bröckelt. Ashcroft und Bevir etwa stehen dem Einfluss der imperialen Vergangenheit auf die aktuelle Debatte um die britische nationale Identität kritisch gegenüber. Sie argumentieren, dass sich das Narrativ der „blessed nation“, die anderen kulturell und politisch überlegen war, seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs und dem allmählichen Niedergang des Empires stark verändert hat.⁸⁷ Spätestens seit den Ausführungen von Nairn gestaltet sich der Blick auf die britische Nation noch differenzierter.⁸⁸ In seinem Werk *The Break-up of Britain* zeigt Nairn, wie die britische Nation seit dem Ende des Empires immer mehr in seiner Einheit zerbröckelt. In einer Neuauflage des Werkes geht er zudem auch darauf ein, wie dieser Trend durch die politischen und wirtschaftlichen Gegebenheiten in den Jahren der Regierungen Thatcher, Major und Blair weiter fortgesetzt wurde. Der Autor führt dabei das Aufflammen von Nationalismen in den einzelnen Regionen des Vereinigten Königreichs auch auf diese Aspekte zurück.⁸⁹

Historiker wie Crick und Kumar untersuchen beispielsweise die Beziehung von britischer nationaler Identität und den Identitäten der einzelnen Nationen, die das Vereinigte Königreich ausmachen. Crick spricht in diesem Zusammenhang bei Schottland, Nordirland und Wales von „dualen Identitäten“, nämlich einer britischen und einer schottischen/irischen/walisischen Identität zugleich.⁹⁰ Diese stark ausgeprägten lokalen Nationalismen werden auch von Banks genannt.⁹¹ Kumar hingegen fokussiert sich in seinen Arbeiten auf die englische Identität im Konstrukt der britischen Nation. Er argumentiert dabei, dass englischer Nationalismus sehr stark mit britischem Nationalismus verwoben ist

⁸⁵ Colley, *Britons*, 68-70.

⁸⁶ Ebd., 17-19.

⁸⁷ Richard T. Ashcroft, Mark Bevir, Brexit and the Myth of British National Identity. In: *British Politics* 16 (2) (2021) 121-123.

⁸⁸ Siehe Tom Nairn, *The break-up of Britain. Crisis and Neo-Nationalism* (Champaign 2015).

⁸⁹ Ebd., xvi-xxxi.

⁹⁰ Bernard Crick, The Four Nations. Interrelations. In: *The Political quarterly* 79(1) (2008) 73.

⁹¹ Marcus Banks, *Ethnicity. Anthropological constructions* (London/New York 1996) 55.

und deshalb nicht so stark ausgeprägt ist.⁹² Die Tatsache, dass aber dennoch jede Region des Vereinigten Königreichs sich durch eigene Mythen, Rituale und andere kulturelle Praktiken auf eine eigene nationale Identität berufen kann, macht eine Auseinandersetzung mit einem gemeinsamen britischen Nationalismus umso komplexer. Mit Blick auf politische Entwicklungen nach dem Brexit, vor allem in Schottland, scheint eine Berufung auf die britische Nation wieder vermehrt in den Vordergrund zu rücken.

Ein Aspekt des britischen Nationalismus soll hier noch dargelegt werden. Banks sieht „Britishness“ beispielsweise als ein ungenaues Konstrukt, das seiner Ansicht nach eher darüber definiert wird, was es nicht ist. Weitere identitätsstiftende Aspekte werden laut Banks in Nostalgie und der imperialen Vergangenheit gesucht. Betrachtet man dabei aber die koloniale Geschichte des Empires, betont man nicht nur die einstige Größe Großbritanniens, sondern auch die rassistischen und exkludierenden Merkmale dieses Reiches, das von einer weißen Bevölkerung dominiert wird.⁹³ Diese Aspekte wurden etwa nicht nur von Hall erwähnt, sondern vor allem von Gilroy, der einen besonderen Fokus auf das Zusammenspiel von Rassismus und Nationalismus im Vereinigten Königreich legt. Diese Ideen führt er beispielsweise in seinem umfassenden Werk *There Ain't No Black in the Union Jack* aus, indem er zeigt, wie nationale britische Diskurse durch rassistische und exkludierende Aspekte gekennzeichnet sind.⁹⁴ Diese Gedanken werden von Valluvan in seinem Werk über die Beziehung von Nation und Rassismus im Großbritannien des 21. Jahrhunderts weitergesponnen. Als Antwort auf die politischen Gegebenheiten rund um den Aufstieg populistischen Gedankenguts und den Wahlsiegen der konservativen Partei, zeigt Valluvan die exkludierenden und rassistischen Aspekte des britischen Nationalismus einmal mehr auf.⁹⁵ Für die Analyse, die im Zentrum dieser Arbeit steht, gilt es, diese Aspekte ebenso zu berücksichtigen.

Zuletzt sind auch die politischen Gegebenheiten zu erwähnen, die sich auf den Nationalismus im Vereinigten Königreich im 21. Jahrhundert beziehen. In dieser Hinsicht sind vor allem drei Aspekte von besonderer Relevanz. Die erste zentrale nationalistische Entwicklung im Vereinigten Königreich der 2010-er-Jahre ist das Streben Schottlands nach Unabhängigkeit. Diese Entwicklungen nahmen ihren politischen Anfang in den letzten

⁹² Krishan Kumar, *The Making of English National Identity* (New York 2003) 469.

⁹³ Banks, *Ethnicity*, 55.

⁹⁴ Vgl. Paul Gilroy, *There Ain't No Black in the Union Jack. The cultural politics of race and nation* (London/New York 2002) 43-53.

⁹⁵ Vgl. Sivamohan Valluvan, *The clamour of nationalism. Race and nation in twenty-first-century Britain* (Manchester 2019) 20.

Jahren des vergangenen Jahrtausends, als Schottland unter der Regierung von Tony Blair mehr regionale Autonomie und ein eigenes Parlament bekam. Dies führte zu einer Stärkung des regionalen Nationalismus und zu einem größeren Einfluss der Scottish National Party (SNP) als oppositionelle Macht im Parlament in London. Das schottische Streben nach Unabhängigkeit gipfelte 2014 in einem Unabhängigkeitsreferendum. Dieses resultierte in einem knappen Zuspruch für einen Verbleib in der Union (55:45).⁹⁶ Trotz des Verbleibs Schottlands im Vereinigten Königreich bedeutete das knappe Ergebnis des Referendums auch einen Bedeutungszuwachs der SNP und einen noch weiteren Anstieg der regionalen nationalen Identität. Es scheint daher mittlerweile auch nicht ausgeschlossen, dass es in Zukunft ein neuerliches Referendum geben könnte.⁹⁷

Der zweite Aspekt, der den britischen Nationalismus in der angesprochenen Zeit stark beeinflusste, war das Erstarken der United Kingdom Independence Party (UKIP) unter der Leitung von Nigel Farage. Diese populistische Partei ist dem rechten Spektrum anzuordnen und lässt sich programmatisch vor allem durch ihre Ablehnung der EU und ihrer Migrationsskepsis charakterisieren. In ihrem Werk über britische Politik und Identität sprechen Sobolewska und Ford der UKIP eine große Rolle im Herausbilden von zentralen Narrativen zu, die von Euroskepsis und Anti-Immigration geprägt sind und sich auf die politische Landkarte im Vereinigten Königreich entscheidend auswirkten. Außerdem argumentieren die Autor*innen, dass die UKIP durch ihren zunehmenden Zuspruch auch einen großen Einfluss auf die Politik der anderen Parteien hatte, die sich vermehrt mit den zentralen Themen der UKIP befassten und diese in ihr Programm aufnahmen. Dies hatte zur Folge, dass diese Themen auch einen größeren Anteil des nationalen Diskurses einnahmen und so von größeren Teilen der Bevölkerung mitgetragen wurden.⁹⁸

Diese Entwicklung mündete in dem dritten Aspekt, der den britischen Nationalismus in den 2010-er-Jahren wohl am wesentlichsten beeinflusste. Die Rede ist vom Referendum zum Austritt der Europäischen Union, welches allgemein als *Brexit* bekannt ist und 2016 abgehalten wurde. Wie bereits erwähnt war die Opposition zu Europa und zur EU auch historisch betrachtet ein zentrales Thema der britischen Identität, doch mit dem Austritt aus der EU fand dieses Sentiment seinen Höhepunkt. Obwohl das Referendum äußerst knapp

⁹⁶ Vgl. Bill Jones, *British Politics* (London 2020) 5.

⁹⁷ Scottish independence: Will there be a second referendum?, In: BBC, 23.11.2022 online unter <<https://www.bbc.com/news/uk-scotland-scotland-politics-50813510>> (3.1.2023).

⁹⁸ Vgl. Maria Sobolewska, Robert Ford, *Brexitland. Identity, Diversity and the Reshaping of British Politics* (Cambridge 2020) 186-188.

verlief (52:48), bestimmt das Ergebnis dennoch auch heute noch den nationalistischen Diskurs und die Debatte um eine britische Identität. Sobolewska und Ford bezeichnen das Referendum sogar als die erste nationale politische Entscheidung, die primär durch Identitätskonflikte zwischen unterschiedlichen Gruppen entschieden wurde:

The 2016 referendum was the first national political choice to be structured primarily around identity divides. Traditional conflicts over class, income, economic ideology and economic competence were pushed into the background. Instead, it was the divides between graduates and school leavers, between white voters and ethnic minorities and between young and old on national identity, equal opportunities and, particularly, immigration which drove voters' Brexit choices.⁹⁹

Die Autor*innen zeigen somit, wie wichtig die Auffassung der nationalen Identität für die Entscheidungen der jeweiligen Gruppen im Referendum waren. Dementsprechend war diese Debatte auch zentral im öffentlichen Diskurs der folgenden Jahre verankert. Dies wird unterstrichen durch die Tatsache, dass der endgültige Austritt des Vereinigten Königreichs aus der EU erst mit Ende Januar 2020, also fast vier Jahre nach dem Referendum, vollzogen wurde.¹⁰⁰ Eine derart lange Auseinandersetzung mit dem Brexit führte dazu, dass dieses Thema auch Jahre nach der eigentlichen Entscheidung eine sehr prägende Rolle in der Öffentlichkeit einnahm und deshalb auch für die Auseinandersetzung mit der Fragestellung dieser Arbeit von großer Bedeutung ist.

2.4. Nationalismus in Filmen

Zuletzt soll noch der Forschungsstand der filmischen Umsetzung von Nationalismus dargelegt werden. Es lässt sich zunächst sagen, dass der Zusammenhang von Aspekten des Nationalismus und seiner filmischen Umsetzung bereits ein dicht beforschtes Gebiet ist. Im deutschsprachigen Raum wurde dabei vermehrt ein Augenmerk auf die sogenannten „Heimatfilme“ gelegt, die seit der Einführung von Spielfilmen nationale Identifikationen für die Bevölkerung boten. Ludewig skizziert etwa die Geschichte des Heimatfilms ausgehend vom späten 19. Jahrhundert über das Kino der Weimarer Republik, das NS-Kino und die nationalen deutschsprachigen Kinos der Nachkriegszeit in Österreich, der Schweiz und den beiden deutschen Staaten. Die Funktion der Filme beschreibt sie dabei als Möglichkeiten, Gemeinschaften zu definieren und zu konsolidieren und soziale sowie ideologische

⁹⁹ Ebd., 11-12.

¹⁰⁰ Brexit: Endgültiger Bruch vollzogen, Schottland kündigt EU-Rückkehr an, Der Standard, 1.1.2021, online unter <<https://www.derstandard.at/story/2000122872165/brexit-endgueltiger-bruch-vollzogen-schottland-kuendigt-eu-rueckkehr-an>> (3.1.2023).

Ansprüche zu rechtfertigen.¹⁰¹ Somit meint sie auch, dass die Heimatfilme zu politischen Zwecken verwendet wurden. Beispiele dafür sind die Heimatfilme, die zur Zeit der Nationalsozialisten produziert wurden und deren Ideologie verbreiteten.¹⁰² Ein weiteres gut beforschtes Gebiet im Bereich der Heimatfilme ist die Nachkriegszeit. Diese Filme zeigen aber nicht die traumatische politische und soziale Realität der zerstörten Länder, sondern vielmehr ein idyllisches Leben am Land, das von Tradition und Romantik geprägt ist.¹⁰³ Verdrängung und Eskapismus bestimmten die Darstellungen und diese Gefühle wurden auf die Bevölkerung übertragen.¹⁰⁴ Zu erwähnen sind hier auch die in den 1970-er-Jahren produzierten „Anti-Heimatfilme“, die die Geschichte aus Sicht der ärmlichen ländlichen Bevölkerung zeigt und nicht die idyllische, sondern die schroffe, negative Seite des Landlebens darstellen.¹⁰⁵

Im britischen Raum gab es in den vergangenen Jahrzehnten auch einige Publikationen, die das Zusammenspiel von nationaler Identität und ihrer Repräsentation in Geschichtsfilmen näher beleuchteten. Boyd zeigt beispielsweise, was britische Filme von den Kriegsjahren bis in die 1960-er-Jahre über die Gesellschaft auszusagen vermögen. In den 1930-er-Jahren wird dabei mit einer Betonung des Empires die britische Stärke symbolisiert. Im Gegensatz zu postkolonialen Ansätzen zeigen Filme dieser Zeit auch den vermeintlichen Vorsprung der britischen Zivilisation gegenüber anderen (angehenden) Nationen. Während des Zweiten Weltkriegs spricht Boyd von einer Vermehrung von Actionfilmen, die die Ausdauer der britischen Nation zeigen sollen. Nach dem Krieg spielen Filme wie *The Blue Lamp* (1950, Regie: Basil Dearden) allmählich mehr auf soziale Fragen wie Familie, Gender und Sexualität an.¹⁰⁶ Das Zusammenspiel von Nationalität und Gender in Spielfilmen wird auch von Laitila untersucht. In ihren Ausführungen erwähnt die Autorin den eben genannten Film *The Blue Lamp* als Beispiel für das Aufzeigen einer heteronormativen, britischen Familie und deren Gegenstück. Laitila kritisiert in ihrem Werk auch die selektive Gedächtniskultur von historischen Ereignissen, die in Geschichtsfilmen repräsentiert wird.¹⁰⁷ Auf der anderen Seite weisen beispielsweise Chibnall und Murphy auf britische Kriminalfilme und deren

¹⁰¹ Alexandra Ludewig, Es heimatet sehr. 125 Jahre Heimatfilm. In: Werner Nell, Marc Weiland (Hg.), Gutes Leben auf dem Land? Imaginationen und Projektionen vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart (Bielefeld 2021) 427.

¹⁰² Ebd., 432.

¹⁰³ Ebd., 434.

¹⁰⁴ Jürgen Heizmann, Der Heimatfilm. Themen, Soziale Anliegen und Filmische Formen. In: *Indes* 7(4) 66.

¹⁰⁵ Heizmann, Heimatfilm, 67.

¹⁰⁶ Vgl. Kelly Boyd, Moving Pictures? Cinema and Society in Britain. In: *Journal of British Studies* 34(1) (1995) 130-135.

¹⁰⁷ Johanna Laitila, Meldodrama, Self, and Nation in Post-War British Popular Film (Milton 2018) 27.

Rolle für die Darstellung von Maskulinität und des Individualismus gegenüber traditionellen nationalen Werten hin.¹⁰⁸

Monk und Sargeant haben ein umfassendes Werk über britische Geschichtsfilme herausgegeben. In diesem Sammelband beschäftigen sich die Autor*innen mit der Rolle unterschiedlichster Geschichtsfilme bei der Herausbildung britischer Identitätsangebote. In einem Kapitel des Bands schreibt beispielsweise Chapman über die Gewichtung typischer „Britishness“ in Bezug auf den Film *A Queen is Crowned* (1953, Regie: Michael Waldman), welcher damals wie heute die bedeutende Rolle der Königin für die Bevölkerung unterstreicht.¹⁰⁹ Weiters beschäftigt sich Burton mit britischen Kriegsfilmen und dem Phänomen der Unterrepräsentation einer großen Gruppe der Bevölkerung, nämlich der Arbeiterklasse, in diesen Filmen.¹¹⁰ Zentral in diesem Sammelband sind zudem die Darstellungen britischer Beziehungen zu anderen Nationen und die damit verbundene Überhöhung des britischen Empires. Chapman hat ebenfalls eine Analyse von britischen Filmen verfasst, in der er der Frage nachgeht, wie die im Buch genannten historischen Spielfilme nationale Identitätsangebote ihrer jeweiligen Entstehungszeit spiegeln. Er fokussiert sich dabei auf Filme, die zwischen 1933 und 1998 herausgegeben wurden.¹¹¹ Ein weiteres umfassendes Werk in diesem Forschungsbereich wurde von White verfasst. Er analysiert zeitgenössische britische Geschichtsfilme und deren Repräsentation einer „geteilten Nation“. Dabei untersucht der Autor eine Vielzahl an Filmen anhand der Art, wie diese versuchen, die britische Nation neu zu definieren. Zudem geht er der Frage nach, ob diese Filme eine britische Einheit repräsentieren oder nicht.¹¹²

In der Forschung wird momentan aber nicht nur ein Augenmerk auf Filme gelegt. Im Zeitalter der Streamingdienste entstanden in den vergangenen Jahren vermehrt Spielfilme und Serien, die historisches und politisches Material verarbeiten. Ein von Switek herausgegebenes Werk beschäftigt sich konkret mit der Darstellung von Politik in Fernsehserien.¹¹³ Auf nationalistische Aspekte in Bezug auf das Vereinigte Königreich spielt

¹⁰⁸ Steve Chibnall, Robert Murphy, Parole overdue. Releasing the British crime film into the critical community. In: Steve Chibnall, Robert Murphy (Hg.), *British Crime Cinema* (London/New York 1999) 2.

¹⁰⁹ Vgl. James Chapman, Cinema, monarchy and the making of heritage: *A Queen Is Crowned* (1953). In: Claire Monk, Amy Sargeant (Hg.), *British Historical Cinema. The History, Heritage and Costume Film* (Abingdon 2002) 82-91.

¹¹⁰ Vgl. Alan Burton, Death or glory? The Great War in British film. In: Claire Monk, Amy Sargeant (Hg.), *British Historical Cinema. The History, Heritage and Costume Film* (Abingdon 2002) 31-46.

¹¹¹ Vgl. James Chapman, Past and Present. National Identity and the British Historical Film (London 2005) 2.

¹¹² Vgl. John White, *British Cinema and a Divided Nation* (Edinburgh 2022).

¹¹³ Siehe Niko Switek (Hg.), *Politik in Fernsehserien. Analysen und Fallstudien zu House of Cards, Borgen & Co.* (Bielefeld 2018).

hier das Kapitel von Binot et al. an. Die Autor*innen analysieren hier vor allem das Verhältnis des Vereinigten Königreichs und der Europäischen Union und wie dieses in der Serie *Yes, Prime Minister* (2013) gespiegelt wird.¹¹⁴

2.5. Beitrag dieser Arbeit zur Forschung

Anknüpfend an die bereits bestehende Forschung soll diese Arbeit einen wichtigen Beitrag in zweierlei Hinsicht bilden. Erstens soll die vorliegende Arbeit im Bereich der Repräsentation des britischen Nationalismus in Geschichtsfilmen eine Ergänzung und Weiterführung der Literatur darstellen. Mithilfe der Methode der Diskursanalyse soll detailliert dargelegt werden, welche zur Entstehungszeit der Filme vorherrschenden Aspekte des britischen Nationalismus in den ausgewählten Filmen Eingang finden. Es sollen die Aspekte, die mitunter in anderen Filmen bereits untersucht wurden, zusammengefasst werden und in einer ganzheitlichen Form in die Analyse dieser Arbeit einfließen. Welche Kategorien dabei berücksichtigt werden, ist *Kapitel 4* zu entnehmen. Weiters stellt diese Arbeit eine Ergänzung der Forschung dar, indem sie aktuellere Filme, die noch nicht in diesem Ausmaß analysiert wurden, mit dem Fokus des britischen Nationalismus beleuchtet und somit einen Beitrag in diesem Bereich leistet.

Zweitens soll die vorliegende Arbeit vor allem im Bereich der Geschichtsdidaktik einen Erkenntnisgewinn bedeuten, welcher sich stark an der zentralen Fragestellung orientiert. In Bezug auf die bisher durchgeführte Forschung im Feld der geschichtsdidaktischen Verarbeitung von Geschichtsfilmen zeigt diese Arbeit, wie die beiden ausgewählten Filme anhand der Aspekte des britischen Nationalismus diskursanalytisch beleuchtet werden können und welche didaktischen Überlegungen und Einsatzmöglichkeiten sich daraus ergeben. Die vorliegende Arbeit situiert sich inmitten geschichtsdidaktischer und unterrichtspraktischer Entwürfe zum Thema Filmanalyse. Im Vergleich zu angeführten Werken soll diese Arbeit aber keinen praktischen Unterrichtsentwurf enthalten. Vielmehr zielt die in dieser Arbeit durchgeführte Diskursanalyse darauf ab, einen Beitrag zur Geschichtsdidaktik zu leisten, in dem das Potenzial der Diskursanalyse der ausgewählten Filme für den Geschichtsunterricht erläutert wird. Zudem soll die Diskursanalyse, angelehnt an die Kritische Geschichtsdidaktik von Hellmuth, aus geschichtsdidaktischer Sicht eine neue Perspektive auf die Analyse von Geschichtsfilmen werfen. Dabei wird gezeigt, welche

¹¹⁴ Vgl. Ann-Kathrin Binot, Ulrike Gansen, Anatoli Kolembach, Martin Miller, Eurokrise, Sex und Klimawandel. Krisenmanagement in der britischen Sitcom *Yes, Prime Minister*. In: Niko Switek (Hg.), Politik in Fernsehserien. Analysen und Fallstudien zu *House of Cards*, *Borgen & Co.* (Bielefeld 2018) 137-140.

identitätsstiftenden Merkmale in Bezug auf den britischen Nationalismus in den ausgewählten Geschichtsfilmen zu dekonstruieren sind.

Der gewählte Analysefokus soll also, gepaart mit der gewählten Analysemethode, eine Lücke in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik bedienen, die sich dem Thema der Verarbeitung von Nationalismus in britischen Geschichtsfilmen und den daraus zu ziehenden didaktischen Erkenntnissen noch sehr wenig gewidmet hat. Außerdem wurde auch zuvor noch keine Diskursanalyse der ausgewählten Filme mit dem konkreten Fokus dieser Arbeit durchgeführt. So soll die Arbeit einen wesentlichen Beitrag in der geschichtsdidaktischen Forschung leisten und somit einen Erkenntnisgewinn ermöglichen.

3. Methodik

Um der Fragestellung nachgehen zu können, wurde als methodisches Vorgehen für diese Masterarbeit die Diskursanalyse ausgewählt. Dieses Kapitel dient dem Zweck, die theoretischen Grundlagen dieser Methode darzulegen und die methodischen Schritte der dieser Arbeit zugrunde liegenden Analyse zu erklären. Die theoretischen Aspekte werden im ersten Teil dieses Kapitels angeführt. Zweitens sollen zentrale Begriffe und die für diese Arbeit ausgewählte Kritische Diskursanalyse in ihren einzelnen Schritten erklärt werden. In einem dritten Part werden dann die beiden ausgewählten Geschichtsfilme als das Analysematerial der Diskursanalyse angeführt. Abschließend werden noch die zentralen Diskursstränge und Analysekategorien für die Diskursanalyse erstellt.

3.1. Theoretische Grundlagen

Für diese Arbeit wurde die Diskursanalyse als Methode ausgewählt. Genauer fokussiert sich die Analyse dabei auf den Ansatz von Hellmuth. Dieser verbindet dabei in Form eines sogenannten „fröhlichen Eklektizismus“ Elemente der Diskursanalyse und der Hermeneutik nach Gadamer.¹¹⁵ Eine solche Verbindung scheint auf dem ersten Blick unvereinbar, doch diese methodische Überlegung bietet einige Möglichkeiten, die etwa durch eine Fokussierung auf nur einen der beiden Ansätze nicht möglich wären. Um darlegen zu können, wie die beiden Ansätze miteinander verbunden werden können und welche Chancen durch eine solche Verbindung gegeben sind, sollen im Folgenden sowohl der

¹¹⁵ Thomas *Hellmuth*, Fröhlicher Eklektizismus. Diskursanalytische Schulbuchforschung als Beitrag zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik. In: Judith *Breitfuß*, Thomas *Hellmuth*, Isabella *Svacina-Schild*, Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik (Frankfurt 2021) 24.

diskursanalytische als auch der hermeneutische Ansatz in grober Form theoretisch skizziert werden.

Wenn von Diskursen gesprochen wird, dann wird sehr oft von den Ausführungen von Michel Foucault ausgegangen. Er war prägend für die Herausbildung der Diskursanalyse und ist vor allem wesentlich für die für diese Arbeit relevanten Auffassungen von Diskursen. Demnach sind die zentralen Bestandteile, die einen Diskurs ausmachen, sogenannte *Aussagen*, sprich das, was zu einem bestimmten Zeitpunkt an einer bestimmten Stelle gesagt wird.¹¹⁶ Treten bestimmte Aussagen in einem Zusammenhang zueinander und in einer gewissen Regelmäßigkeit auf, können sie zu einem Diskurs zusammengefasst werden. Dabei liegt der Fokus auf der „Tatsache der Existenz der Aussagen, warum ausgerechnet sie und keine anderen zu einer bestimmten Zeit an einer bestimmten Stelle auftauchen“.¹¹⁷ Interessant für den Kontext dieser Arbeit sind vor allem die Ausführungen Landwehrs, der die Ideen Foucaults auf einen historischen Kontext anwendet. Seine „Historische Diskursanalyse“ fokussiert sich vor allem darauf, welche Aussagen zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Vergangenheit an bestimmten Orten getätigt wurden. In einer Abkehr von der Hermeneutik will Landwehr wie auch Foucault aber nicht „hinter“ die Aussagen gelangen, sondern diese lediglich beschreiben.¹¹⁸ Die Stärke der Diskursanalyse im historischen Kontext besteht darin, dass durch sie historisches Material im Kontext seiner Entstehungszeit analysiert werden kann und diesem Kontext ein großes Augenmerk zu Teil wird, was in Bezug auf diese Arbeit von großer Bedeutung ist.

Im Vergleich zur Diskursanalyse, die nur beschreibt, welche Aussagen zu einem bestimmten Zeitpunkt getätigt wurden, zielt die Hermeneutik hingegen darauf ab, Texte zu verstehen und vor allem auch verborgene Bedeutungen zu erfassen, die vordergründig nicht ersichtlich sind. Als Instrument der Hermeneutik wird das zirkuläre Verfahren nach Gadamer angesehen. Dieser „Zirkel des Verstehens“ besagt, dass der Rezipient immer mit einem Vorverständnis an einen Text herantritt und das Textverständnis auf demselben basiert. Beim Verstehen des Textes wird dieses Vorverständnis aber immer weiter durch die Informationen aus dem Text modifiziert. In diesem Prozess des Verstehens wechselt man stetig zwischen Vorverständnis und Text hin und her. Deshalb spricht man von einem *zirkulären Verfahren*. So versucht man durch immer wieder erneutes Befragen des Textes und darauffolgendes

¹¹⁶ Achim Landwehr, *Historische Diskursanalyse* (Frankfurt/New York 2018) 69.

¹¹⁷ Ebd., 67-68.

¹¹⁸ Ebd., 90.

Anpassen des Vorverständnisses zu einem tiefgehenden, detaillierten Verständnis eines Textes zu gelangen.¹¹⁹

Durch dieses Vorgehen soll die *hermeneutische Differenz* so weit wie möglich reduziert werden. Unter der hermeneutischen Differenz versteht man die Tatsache, dass zwischen „dem vom produzierenden Subjekt gemeinten und dem vom rezipierenden Subjekt aufgefassten Sinn“ immer eine Lücke besteht.¹²⁰ Diese Lücke kann aber nie vollkommen geschlossen werden, sondern nur bestmöglich reduziert werden. Hier sollte auch noch erwähnt werden, dass das hermeneutische Vorgehen durch die tiefgehende Auseinandersetzung des Rezipienten mit dem Text auch immer sehr subjektiv ist. Diese Subjektivität sollte aber nicht als negativ angesehen werden, sondern birgt auch Möglichkeiten für das analysierende Subjekt.¹²¹

Die für diese Arbeit verwendete Methode von Hellmuth ist nun eine Verbindung der Diskursanalyse mit der Hermeneutik, die auf einer kombinierten Herangehensweise an Texte aus der Vergangenheit basiert. Dies geschieht im Sinne der Kritischen Geschichtsdidaktik, die von Hellmuth herausgearbeitet wurde. Dieser didaktische Ansatz bezieht sich stark auf die Subjektorientierung und soll dabei helfen, Lernende zu befähigen, selbst mit Darstellungen der Geschichte umzugehen und durch eine Auseinandersetzung mit diesen Darstellungen besser am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können.¹²² Diese Darstellungen können durch die Diskursanalyse in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext erfasst und anschließend hermeneutisch dekonstruiert werden, damit der*die Lernende individuelle Erkenntnisse für seine*ihre Lebenswelt ziehen kann.¹²³

So ist auch die Verbindung der beiden Ansätze zu erklären. Laut Foucault wird ein Individuum, welches sich mit Texten auseinandersetzt, sehr stark durch seine Kontexte und damit durch Diskurse beeinflusst. Es ist somit vollständig von seiner Sozialisation und seinem Umfeld abhängig und nicht fähig, seine Identität selbst zu bestimmen. Um das Individuum zu stärken und selbstbestimmte Entscheidungen möglich zu machen, wird bei Hellmuth die Diskursanalyse also mit der hermeneutischen Vorgehensweise ergänzt, da es sich beim Verstehen im Sinne der Hermeneutik um einen subjektiven Prozess handelt, der

¹¹⁹ Vgl. Hans-Georg *Gadamer*, Vom Zirkel des Verstehens. In: Tom *Kindt*, Tilmann *Köppe* (Hg.), *Moderne Interpretationstheorien* (Göttingen 2008) 53-54.

¹²⁰ Knut *Hickethier*, *Film- und Fernsehanalyse* (Stuttgart 2012) 33.

¹²¹ Vgl. Ebd., 33.

¹²² *Hellmuth*, *Sinnbildung*, 209.

¹²³ Siehe Kapitel 2.1.3. für eine detaillierte Erklärung der kritischen Geschichtsdidaktik.

bei allen Individuen unterschiedlich verläuft.¹²⁴ Dadurch steigert die Kombination der Diskursanalyse mit der Hermeneutik den individuellen Erkenntnisgewinn bei der Auseinandersetzung mit Texten. Weiters legen laut Hellmuth beide Theorien ein großes Augenmerk auf *Erzählungen*, die sowohl individuell als auch durch die Sozialisation gefärbt werden. Auch deshalb sind Diskursanalyse und Hermeneutik kompatibel.¹²⁵ Als letzten Grund führt Hellmuth an, dass durch die Verbindung der beiden Ansätze der Begriff des *Erklärens* aus der Diskursanalyse mit dem Begriff des *Verstehens* der Hermeneutik in Einklang gebracht werden kann. Durch das Erklären werden Problemstellungen ans Licht gebracht, die durch das hermeneutische Vorgehen verstanden werden können. So kann im Anschluss erklärt werden, warum bestimmte Aspekte genau in der gegebenen Form auftreten.¹²⁶

Die Auswahl dieser konkreten Methodik, der Verbindung von Diskursanalyse und Hermeneutik, wurde vor allem in Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit ausgewählt. Diese fokussiert sich auf geschichtsdidaktische Implikationen, die sich aus der Diskursanalyse ausgewählter Geschichtsfilme mit dem Fokus auf britischen Nationalismus ergeben. Die kritische Diskursanalyse nach Hellmuth, die auch die Hermeneutik miteinbezieht, soll in Bezug auf diese Fragestellung zwei grundlegende Erkenntnisstränge ermöglichen. Einerseits sollen dadurch die Auswirkungen des gesellschaftlichen Kontexts auf die Geschichtsfilme analysiert werden können und daraus didaktische Erkenntnisse gezogen werden. Andererseits soll durch eine beispielhafte Durchführung der Analyse aber auch erfasst werden, welche individuellen Erkenntnisse Rezipienten der Filme konkret bei der Beschäftigung mit den Filmen ziehen können. Dieses Vorhaben wäre durch eine Beschränkung auf lediglich einen der beiden Ansätze nicht möglich gewesen.

3.2 Kritische Diskursanalyse nach Hellmuth

Nach der theoretischen Herleitung der Methodik wird in diesem Teil dargelegt, mit welchen Begriffen bei der Analyse gearbeitet wird und wie die Analyse konkret durchgeführt werden soll.

¹²⁴ Hellmuth, Eklektizismus, 24-25.

¹²⁵ Vgl. Ebd., 25-27.

¹²⁶ Vgl. Ebd., 27-28.

3.2.1. Zentrale Begriffe der Kritischen Diskursanalyse

Die Begriffe der Kritischen Diskursanalyse orientieren sich stark an den Ausführungen von Jäger. Ein wichtiger Begriff ist dabei der *Diskursstrang*. Diskursstränge bezeichnen alles, was zu einem bestimmten Thema zu einem bestimmten Zeitpunkt gesagt wurde, und können mit anderen Diskurssträngen verschränkt sein.¹²⁷ Sie können auch auf unterschiedlichen *Diskursebenen* auftreten. Diese bezeichnen die „Orte“, an denen über bestimmte Themen gesprochen wird.¹²⁸ Diskursebenen zeigen also, in welchen Bereichen der Diskurs geführt wird. Dies kann zum Beispiel in der Wissenschaft, in den Medien, in der Politik, im Alltag und auf vielen weiteren Ebenen der Fall sein.¹²⁹ Da es aber unmöglich ist, Diskursstränge auf allen Diskursebenen vollständig zu erfassen, beschränkt sich die Diskursanalyse vermehrt auf *Diskursfragmente*. Unter Diskursfragmenten versteht man einzelne Texte oder Teile von Texten, die ein bestimmtes Thema behandeln. Diskursfragmente des gleichen Themas bilden in der Folge einen Diskursstrang.¹³⁰ Die angesprochenen Texte sind aber nicht nur schriftliche Erzeugnisse, sondern auch Bilder, Filme, Architektur und andere kulturelle Produkte oder Praktiken.¹³¹

Nicht alle Diskursfragmente haben in der Herausbildung eines Diskursstranges dasselbe Gewicht. Deshalb ist es bei der Analyse auch wichtig, sich an medial bedeutsamen und zentralen Ereignissen zu orientieren. Diese werden als *diskursive Ereignisse* bezeichnet und können „die Richtung und Qualität eines Diskursstranges [...] beeinflussen oder wesentlich bestimmen“. ¹³² Werden einzelne Diskursfragmente miteinander in Beziehung gesetzt, gilt es vor allem auch ihren *diskursiven Kontext* zu berücksichtigen. Zuletzt ist auch der Begriff der *Diskursposition* von zentraler Bedeutung, welcher sich auf die politische, ideologische oder soziale Haltung einer Person, Gruppe oder eines Mediums in einem Diskurs bezieht. Die Bestimmung der Diskursposition ermöglicht es, Diskursfragmente gewissen Diskursebenen zuzuordnen und differenzierter zu analysieren.¹³³ All diese Begriffe sollen für die Durchführung der Analyse berücksichtigt werden.

¹²⁷ Siegfried Jäger, Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung (Münster 2015) 80-81.

¹²⁸ Ebd., 83-84.

¹²⁹ Hellmuth, Eklektizismus, 21.

¹³⁰ Jäger, Diskursanalyse, 80.

¹³¹ Hellmuth, Eklektizismus, 21.

¹³² Jäger, Diskursanalyse, 82.

¹³³ Ebd., 85.

3.2.2. Erklärung der Vorgehensweise

Das methodische Vorgehen der Kritischen Diskursanalyse unterteilt sich in drei analytische Arbeitsschritte sowie der daran anknüpfenden Darlegung der Narrative. Die Vorgehensweise lässt sich auf unterschiedliche Texte anwenden und soll im Zuge dieser Arbeit für die Analyse von Geschichtsfilmen herangezogen werden. Folgend werden die Arbeitsschritte genauer erläutert.

Bestimmung von Diskurssträngen

Der erste methodische Schritt der Diskursanalyse ist die Bestimmung der Diskursstränge. Bevor dies aber durchgeführt werden kann, muss zunächst das zentrale Untersuchungsmaterial bestimmt werden. Bei dieser Arbeit handelt es sich wie bereits mehrfach erwähnt um zwei Geschichtsfilme.¹³⁴ Dieses Material soll anschließend im gesellschaftlichen Kontext verortet werden. Dabei orientiert man sich etwa an den ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und anderen Faktoren, die während der Entstehungszeit des Materials vorherrschend waren. Diese Kontextualisierung des Untersuchungsmaterials gelingt, indem zentrale Diskursstränge durch die Ausprägung bestimmter Diskursfragmente und diskursiver Ereignisse herausgearbeitet werden. Diskursfragmente, die in dieser Hinsicht von Bedeutung sind, sind vor allem Zeitungsartikel, wissenschaftliche Artikel und Bücher, Nachrichtensendungen oder popkulturelle Erzeugnisse. Zudem sollten auch die Geschichtsfilme selbst auf ihre gesellschaftliche Funktion hin als Diskursfragmente berücksichtigt werden.¹³⁵

Erstellung von Analysekatégorien

Da Diskurse nie vollständig erfasst werden können, werden für die Analyse nur Diskursfragmente berücksichtigt. Von diesen Diskursfragmenten und diskursiven Ereignissen lassen sich Erzählungen herleiten, die auf zentrale Diskursstränge hinweisen. Für die Analyse können diese Erzählungen dann herangezogen werden, um deduktiv Analysekatégorien herzustellen, die dazu verwendet werden, das Untersuchungsmaterial systematisch zu untersuchen.¹³⁶ Durch diese Strukturierung bilden sich *Hauptkatégorien* und

¹³⁴ Diese Filme werden in *Kapitel 3.3.* näher erläutert. Dort soll auch die Auswahl der Filme auch in Hinblick auf die Fragestellung begründet werden.

¹³⁵ Vgl. *Hellmuth*, *Eklektizismus*, 29-30.

¹³⁶ Ebd., 31. *Hellmuth* spricht dabei von „Folien“ die über den Text [...] gelegt werden und [...] eine Analyse ermöglichen“. Somit verleihen die Analysekatégorien dem Analyseprozess eine gewisse Struktur und Anleitung, nach der vorgegangen werden kann. Wie vom Autor erwähnt, erinnert dieses Verfahren an die Qualitative Inhaltsanalyse von Mayring.

Unterkategorien, die durch eine *Feinanalyse* detailliert beleuchtet werden.¹³⁷ Die Feinanalyse der filmischen Darstellungen wird in einem hermeneutischen Verfahren durchgeführt, welches auf das Sinnverstehen abzielt.¹³⁸

Eintauchen in den „Text“¹³⁹

Das Eintauchen in den Text kann auch als die zuvor erwähnte Feinanalyse bezeichnet werden. Diese Feinanalyse wird im Sinne einer hermeneutischen Vorgehensweise durchgeführt. Indem zuvor der Entstehungskontext erfasst wurde, wird der Text mit gewissen Vorerwartungen betrachtet, die im hermeneutischen Verfahren immer wieder befragt werden. Dieser so entstehende Zirkel deutet darauf hin, dass die Analyse in „immer tiefer[gehende] Sinnschichten“ vordringt. Durch die Kombination der hermeneutischen Elemente mit der Diskursanalyse und die damit verbundene Einbeziehung des gesellschaftlichen Kontextes kann dafür gesorgt werden, dass der Text in seiner Gesamtheit verstanden werden kann. Die Analysemethode wird von Hellmuth folgendermaßen erklärt:

[Es] müssen unterschiedliche ‚Text‘-Ebenen aufeinander bezogen, die symbolischen Zeichen im ‚Text‘ [...] analysiert und interpretiert sowie der gesellschaftliche Kontext – durch die Einordnung des ‚Textes‘ in Diskurssträngen und auf Diskusebenen – erfasst werden.¹⁴⁰

In Bezug auf das Medium Film sind unter „symbolischen Zeichen“ *visuelle* (Bild, Einstellungen, Licht etc.), *auditive* (Ton, Sprache) und *narrative* Aspekte (Schnitt, Montage, Handlung etc.) zu verstehen. Es soll dabei versucht werden, diese Aspekte aufeinander zu beziehen und Zusammenhänge in den Filmen zu finden. Durch die Erfassung des gesellschaftlichen Kontexts sollen nicht nur die Intentionen der „Autor*innen“ berücksichtigt werden, sondern auch Aspekte gefunden werden, die unbewusst auf gesellschaftliche Gegebenheiten hindeuten. Dafür können die zuvor erstellten Kategorien als Hilfestellung herangezogen werden, indem diese zeigen, welche Diskursstränge es zu berücksichtigen gilt. Dabei soll aber nicht umfassend quantitativ erfasst werden, welche Elemente des Untersuchungsmaterials auf konkrete Kategorien hinweisen. Vielmehr sollen Zusammenhänge in den Werken gefunden werden, die sich aufeinander beziehen und so auf das Gesamtwerk verweisen. Die Quantität von analysierten Elementen sollte aber dennoch

¹³⁷ Ebd., 32. Die kursiven Begriffe wurden von Hellmuth übernommen, der in seinem Werk auch auf Jäger verweist.

¹³⁸ *Hickethier*, Film- und Fernsehanalyse, 32.

¹³⁹ Der Begriff „Text“ muss sich nicht immer nur auf schriftliche Erzeugnisse beziehen. In Bezug auf diese Arbeit sind auch Filme als „Texte“ gemeint.

¹⁴⁰ *Hellmuth*, Eklektizismus, 33.

beachtet werden, da Häufungen auf zentrale Gesichtspunkte im Werk hindeuten, die von der forschenden Person besonders berücksichtigt werden sollen. Die Auswahl der Kategorien und der „symbolischen Zeichen“ in den Filmen sowie die Ausarbeitung von Zusammenhängen und Häufungen hängen dabei stark von der Fähigkeit des interpretierenden Individuums ab. Daraus ergibt sich eine sehr subjektive Vorgehensweise, die bei unterschiedlichen Forschenden verschieden aussehen kann. Die Darlegung von Zusammenhängen soll aber dafür sorgen, die Analyse möglichst plausibel darzustellen, um Schlussfolgerungen in Bezug auf die Fragestellung möglich zu machen.¹⁴¹

Erstellung einer Erzählung

Die genannten analytischen Schritte zielen darauf ab, die Intentionen hinter den Untersuchungsmaterialien sichtbar zu machen. Dies geschieht, indem von Diskursfragmenten auf Diskursstränge verwiesen wird, die auf unterschiedlichen Diskursebenen in Beziehung gesetzt werden. Die Ergebnisse dieser Analyse sollen in der Form einer zusammenhängenden neuen Erzählung verschriftlicht werden. Diese neue Erzählung orientiert sich an gewissen Regeln und hat einen subjektiven Charakter, weil diese durch die individuelle Brille des*der Forschenden gefärbt wird. Somit kann diese Erzählung auch als weiterer Beitrag zum Diskurs angesehen werden.¹⁴²

3.2.3. Umsetzung der Methodik in dieser Arbeit

Für die vorliegende Arbeit werden konkret diese vier Schritte umgesetzt. So soll zunächst das Analysematerial dargelegt und begründet werden, bevor in einem nächsten Schritt zentrale Diskursstränge und Analysekategorien erstellt werden. Diese Analysekategorien ergeben sich aus einer umfassenden Lektüre von relevanter Literatur und zentralen Quellen, die sich auf das Thema der Analyse, nämlich die Darstellung des britischen Nationalismus während des Entstehungszeitraums der ausgewählten Geschichtsfilme, beziehen. Nach der Lektüre soll erklärt werden, weshalb konkret diese Kategorien ausgewählt wurden und auf welchen Diskursfragmenten diese basieren. Diese Erklärung wird ein eigenes Kapitel einnehmen. Nach der Benennung und Erklärung der Diskursstränge und Kategorien soll das Untersuchungsmaterial in Bezug auf die Diskursstränge in Form einer zusammenhängenden Erzählung analysiert und interpretiert werden, wobei beiden Filmen ein etwa gleiches Augenmerk zuteilkommen soll.

¹⁴¹ Vgl. Ebd., 32-34.

¹⁴² Vgl. Ebd., 34-35.

3.3. Darlegung des Untersuchungsmaterials

Für die dieser Arbeit zugrundeliegenden Analyse wurden zwei Geschichtsfilme ausgewählt, die aus britischer Sicht jeweils den Ersten und den Zweiten Weltkrieg filmisch aufarbeiten. Es handelt sich dabei um die Filme *Dunkirk* aus dem Jahr 2017 und *1917* aus dem Jahr 2019. Anhand dieses Materials soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern zentrale Diskursstränge aus dem Bereich des britischen Nationalismus sich in den filmischen Darstellungen spiegeln. In Folge sollen beide Filme kurz vorgestellt werden. Anschließend wird auch darauf eingegangen, warum gerade diese Filme zur Beantwortung der Fragestellung ausgewählt wurden.

3.3.1. *Dunkirk* (2017)

Der Film *Dunkirk* wurde vom britisch-amerikanischen Regisseur Christopher Nolan gedreht und von der amerikanischen Produktionsfirma *Warner Bros* herausgegeben. Produziert wurde der Film von der Firma *Syncopy Inc.*, die von Regisseur Christopher Nolan und seiner Ehefrau Emma Thompson geleitet wird. Veröffentlicht wurde der Film im Juli 2017, nachdem seit 2016 gedreht worden war.¹⁴³ Die Idee für den Film kam Nolan bereits 25 Jahre vor der Veröffentlichung des Films, als er sich selbst auf einer Reise über den Ärmelkanal befand.¹⁴⁴

Der Film behandelt Vorkommnisse des Zweiten Weltkriegs. Wie der Titel des Filmes bereits verrät, beschäftigt sich *Dunkirk* mit der Schlacht um Dünkirchen im Norden Frankreichs, die im Sommer 1940 zwischen den deutschen und den alliierten Truppen stattgefunden hat. Im kollektiven Gedächtnis blieb diese Schlacht deshalb, weil die von den deutschen Truppen eingekesselten Soldaten gerade noch vor dem herannahenden Feind über den Ärmelkanal nach Großbritannien evakuiert werden konnten. Diese Rettungsaktion wurde bereits während des Krieges als entscheidend bezeichnet und erlangte auch gerade deshalb Berühmtheit, weil sich unzählige Zivilisten daran beteiligten, die vorwiegend britischen Truppen nach Hause zu bringen. So verankerte sich die Geschichte dieser heroischen Rettung als Mythos in der britischen Geschichte und findet heute noch durch den Ausdruck des „Dunkirk Spirit“ Einzug in den allgemeinen Sprachgebrauch.¹⁴⁵

¹⁴³ Vgl. *Dunkirk* (2017). In: IMDb, online unter <<https://www.imdb.com/title/tt5013056/>> [5.3.2023].

¹⁴⁴ Vgl. Kevin P. Sullivan, How Christopher Nolan crafted his WWII masterpiece, *Dunkirk*. *Entertainment Weekly*, 18.7.2017, online unter <<https://ew.com/movies/2017/07/18/christopher-nolan-dunkirk-feature/>> [23.11.2022].

¹⁴⁵ Unter dem geflügelten Begriff „Dunkirk Spirit“ versteht man heutzutage die besondere Stärke und den Zusammenhalt einer Gruppe in schwierigen und ausweglosen Situationen. Vgl. The Dunkirk spirit. In:

Die Handlung des Films entwickelt diese Rettungsaktion aus der Sicht von britischen Charakteren entlang von drei unterschiedlichen fiktionalisierten Handlungssträngen, die sich an unterschiedlichen Orten und anhand unterschiedlich langer Zeitabläufe abspielen.¹⁴⁶ Es gibt einen Handlungsstrang an Land, der die Vorkommnisse in Dünkirchen im Umfang einer Woche behandelt. Die Handlung wird dort aus der Sicht des jungen britischen Soldaten Tommy (gespielt von Fionn Whitehead) erzählt und fokussiert sich auf die Zeit bis zur Rettung. Der zweite Handlungsstrang spielt auf dem Wasser und erstreckt sich über einen Tag. Dort werden Mr. Dawson (Mark Rylance), sein Sohn Peter (Tom Glynn-Carney) und dessen Freund George (Barry Keoghan) begleitet, die sich in einem kleinen Boot aufmachen, um die Soldaten aus Dünkirchen zu retten. Der dritte und letzte Handlungsstrang behandelt wiederum einen anderen Fokus. Hier spielt sich die Handlung über eine Zeitspanne von ungefähr einer Stunde in der Luft ab. Im Zentrum dieses Handlungsstrangs steht der Pilot Farrier (Tom Hardy), der gemeinsam mit seinen Kollegen versucht, den Rettungsbooten Feuerschutz zu geben und so die Rettung der Soldaten in Dünkirchen zu gewährleisten.¹⁴⁷ Während des Films werden diese Handlungsstränge immer abwechselnd gezeigt, obwohl sie sich entlang völlig unterschiedlicher Zeitachsen entwickeln. Gegen Ende des Films treffen sich die Handlungsstränge, als die Rettung gelingt.¹⁴⁸

3.3.2. *1917* (2019)

Der Film *1917* stammt vom britischen Regisseur Sam Mendes, welcher auch gemeinsam mit Krysty Wilson-Cairns für das Drehbuch des Filmes verantwortlich ist. Produziert und herausgegeben wurde der Film von den Firmen *Universal Pictures* und *Entertainment One*. Die erstmalige Veröffentlichung des Filmes war im Dezember 2019.¹⁴⁹

Anders als *Dunkirk* fokussiert sich *1917* auf den Ersten Weltkrieg. Der Film behandelt das Geschehen im Norden Frankreichs an der westlichen Front des Krieges. Zeitlich ist die Handlung im Frühling des Jahres 1917 situiert. Ähnlich wie bei *Dunkirk* wird eine fiktionalisierte Handlung aus der Sicht britischer Charaktere erzählt. Die beiden Hauptfiguren des Filmes sind die Soldaten William Schofield (George MacKay) und Tom

Macmillan Dictionary, online unter <<https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/the-dunkirk-spirit>> [29.03.2023].

¹⁴⁶ Vgl. Sullivan, Dunkirk, online unter <<https://ew.com/movies/2017/07/18/christopher-nolan-dunkirk-feature/>> [23.11.2022].

¹⁴⁷ Vgl. Christopher Nolan, Dunkirk (Burbank 2017); Dunkirk (2017). In: IMDb, online unter <<https://www.imdb.com/title/tt5013056/>> [5.3.2023].

¹⁴⁸ Vgl. Sullivan, Dunkirk online unter <<https://ew.com/movies/2017/07/18/christopher-nolan-dunkirk-feature/>> [23.11.2022].

¹⁴⁹ 1917 (2019). In: IMDb, online unter <<https://www.imdb.com/title/tt8579674/>> [5.3.2023].

Blake (Dean-Charles Chapman), die zu Beginn der Handlung den Auftrag bekommen, als Militärboten eine dringende Nachricht an ein Bataillon an der Front zu überbringen. Dieses Bataillon befindet sich kurz vor einem Angriff auf die sich vermeintlich zurückziehenden feindlichen Truppen. Doch laut den Informationen, die die beiden Hauptcharaktere überbringen sollen, handelt es sich dabei um eine Falle. Deshalb gilt es für die beiden Boten, die Nachricht so schnell wie möglich zu übermitteln.¹⁵⁰

Der Film wurde so konzipiert, dass sich die Handlung über eine einzige Kameraeinstellung ohne Schnitte erstreckt. Das bedeutet, dass sich die Geschehnisse im Film in Echtzeit abspielen. Die Kamera weicht den beiden Hauptcharakteren somit nicht von der Seite, sodass die Handlung vollständig aus ihrer Sicht erzählt wird. Die einzige Ausnahme von dieser Praxis liegt ungefähr in der Mitte des Films, als einer der beiden Hauptcharaktere das Bewusstsein verliert und nach geraumer Zeit wieder aufwacht. Diese Vorgehensweise hat einen starken immersiven Charakter und wurde vor der Konzeption von *1917* laut Angaben der Drehbuchautorin noch nie bei einem Kriegsfilm angewandt.¹⁵¹ Für diese technische Leistung wurde die Kameraführung unter der Leitung von Roger Deakins unter anderem mit einem Academy Award ausgezeichnet.¹⁵²

3.3.3. Begründung der Auswahl des Analysematerials

Nach der kurzen Vorstellung des Analysematerials soll in diesem Abschnitt argumentiert werden, warum genau diese Filme für die Analyse ausgewählt wurden. Die Auswahl dieser beiden Geschichtsfilme wurde aufgrund von zwei Aspekten getroffen, die sich auf die Fragestellung dieser Arbeit beziehen. Erstens stellen sie interessante Beispiele für den Fokus der Diskursanalyse dar. Die Analyse zielt nämlich darauf ab, Aspekte des britischen Nationalismus herauszufiltern, die sich in den ausgewählten Filmen spiegeln. Beide Filme sollten allein aufgrund ihrer Eckdaten für diesen Fokus ertragreich sein. Die Filme wurden zwar von großen, amerikanischen Unternehmen herausgegeben, die beiden Regisseure stammen jedoch aus Großbritannien. Weiters werden in beiden Filmen die kriegerischen Handlungen nur aus der britischen Sicht geschildert. Zudem kommen fast ausschließlich britische Charaktere vor, die bis auf wenige Ausnahmen von britisch-stämmigen Schauspieler*innen verkörpert werden. Zuletzt nehmen beide Weltkriege immer noch eine

¹⁵⁰ Vgl. Sam Mendes, *1917* (Universal City 2019); *1917* (2019). In: IMDb, online unter <<https://www.imdb.com/title/tt8579674/>> [5.3.2023].

¹⁵¹ Vgl. Tatiana Siegel, Making of '1917': How Sam Mendes Filmed a "Ticking Clock Thriller". In: The Hollywood Reporter, 26.12.2019, online unter <<https://www.hollywoodreporter.com/movies/movie-features/making-1917-how-sam-mendes-filmed-a-ticking-clock-thriller-1263469/>> [5.3.2023].

¹⁵² *1917* (2019). In: IMDb, online unter <<https://www.imdb.com/title/tt8579674/>> [5.3.2023].

wichtige Rolle im nationalen Bewusstsein Großbritanniens ein, sodass große filmische Inszenierungen dieser Kriege auch einen Einfluss haben können. Obwohl es noch sehr viele weitere Spielfilme gibt, die die Weltkriege aus britischer Sicht beleuchten, wurden aufgrund der Fragestellung nur zwei Filme ausgewählt, die jeweils einen der beiden Weltkriege behandeln.¹⁵³ So soll sich die Analyse auf die Darstellung beider Kriege fokussieren. Durch die Auswahl von lediglich zwei Filmen soll diese aber fokussierter und detaillierter umsetzbar sein und gleichzeitig auch nicht einen zu großen Umfang einnehmen.

Zweitens haben die Geschichtsfilme aus geschichtsdidaktischer Sicht ein hohes Potenzial. Bei den ausgewählten Filmen handelt es sich um äußerst populäre Darstellungen von Geschichte. Krieg ist mittlerweile oftmals ein fixer Bestandteil der erfolgreichsten Filme und Kriegsfilme zählen zu den bedeutendsten Genres der Filmbranche.¹⁵⁴ Das beweisen auch die zahlreichen Auszeichnungen und Nominierungen, die den ausgewählten Filmen bei prestigeträchtigen Veranstaltungen zuteilwurden.¹⁵⁵ Solch erfolgreiche Filme werden von sehr vielen Menschen unterschiedlichen Alters und somit auch von Jugendlichen gesehen. Daher orientiert man sich durch die Beschäftigung mit den Filmen stark an der Lebenswelt der Lernenden, deren Zugang zu Geschichtskultur viel eher über populäre Medien wie Filme stattfindet als über Bücher. Deshalb werden Geschichtsfilme auch als Leitmedium der Geschichtskultur bezeichnet und sollten deshalb noch genauer auf ihr didaktisches Potenzial untersucht werden.¹⁵⁶

4. Erstellung der Analysekategorien

Die Analysekategorien für diese Arbeit orientieren sich an der Fragestellung. Diese bezieht sich auf die Darstellung von zentralen Aspekten des britischen Nationalismus der 2010-er-Jahre in den ausgewählten Geschichtsfilmen *Dunkirk* und *1917*. Die gewählte Zeitspanne deutet auf die Entstehungszeit der beiden Filme hin. Um zentrale Diskursstränge im

¹⁵³ Folgende Filme wären für ähnliche weiterführende Untersuchungen ebenfalls interessant: *Darkest Hour* (2017, Regie: Joe Wright), *The Railway Man* (2013, Regie: Jonathan Teplitzky), *War Horse* (2011, Regie: Steven Spielberg), *The Imitation Game* (2014, Regie: Morten Tyldum) und andere Filme, die sich aus britischer Sicht auf die Weltkriege beziehen.

¹⁵⁴ Vgl. Ulrich Kumher, Krieg im Film. Das massive Vorkommen von Krieg bei einigen der erfolgreichsten Filme aller Zeiten. In: Medienimpulse 58(1) 1-2; Shirin Packham, Der aktuelle Kriegsfilm im historischen und medialen Kontext (Wiesbaden 2019) 1.

¹⁵⁵ Beide Filme erhielten beispielsweise Nominierungen und Auszeichnungen bei den renommierten BAFTA Awards, den Academy Awards, den Golden Globes und vielen mehr. Eine umfassende Liste findet sich auf den IMDb-Seiten der Filme. Vgl. 1917 (2019). In: IMDb, online unter <<https://www.imdb.com/title/tt8579674/>> [5.3.2023]; vgl. Dunkirk (2017). In: IMDb, online unter <<https://www.imdb.com/title/tt5013056/>> [5.3.2023].

¹⁵⁶ Vgl. Albers & Wessel, Spielfilme, 197.

Zusammenhang mit dem britischen Nationalismus und britischen nationalen Identitätsangeboten zu dieser Zeit bestimmen zu können, muss zunächst eine umfassende Recherche unternommen werden, die sich auf Literatur und Quellen aus den 2010-er-Jahren beschränkt.¹⁵⁷ Dafür werden Diskursebenen wie wissenschaftliche Fachliteratur, Zeitungsartikel, Fernsehbeiträge und pop-kulturelle Erzeugnisse dieser Zeit herangezogen. Auf diesen Diskursebenen gilt es dann in der Folge, Diskursfragmente und vor allem diskursive Ereignisse auszumachen, die sich auf das ausgewählte Thema beziehen und auf Diskursstränge hindeuten.

Nach der Durchführung dieser Schritte ergeben sich konkret vier zentrale Diskursstränge. Die folgende Tabelle zeigt diese Diskursstränge und stellt auch dar, welche Unterkategorien sich für jeden Diskursstrang aus der Recherche ergeben haben. Diese Analysekategorien beziehen sich darauf, auf welche Weise die britische nationale Identität in den 2010-er-Jahren diskutiert wird. Wie der Tabelle zu entnehmen ist, geschieht dies vor allem durch die Hervorhebung der Opposition zu Europa, der Mythisierung der eigenen nationalen Vergangenheit, dem Thema der innerlich geteilten Nation und dem Vorkommen postkolonialer Aspekte im Diskurs.

Diskursstränge	Unterkategorien
Opposition zum europäischen Festland	<ul style="list-style-type: none"> • Geografische Abgrenzung zu Europa (Insellage) • Ideologische Abgrenzung zu Europa • Darstellung des europäischen Festlandes als minderwertig zur eigenen Nation • Euroskeptische Haltung • Negative Einstellung zur Europäischen Union • Brexit-Debatte
Mythisierung der eigenen Vergangenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung berühmter Persönlichkeiten • Verweis auf weltpolitische Macht des Vereinigten Königreichs

¹⁵⁷ Ein Teil dieser Recherche wurde bereits in *Kapitel 2.3.* umfassend dargelegt. Auf diesen Ausführungen soll auch die Erstellung der Analysekategorien aufbauen.

	<ul style="list-style-type: none"> • Betonung der Größe und des Einflusses des (ehemaligen) Empires • Überhöhung der eigenen Macht • Nostalgie gegenüber der imperialen Vergangenheit • Weitergabe von „nationalen Mythen“/Erinnerungskultur
Innerlich geteilte Nation(en)	<ul style="list-style-type: none"> • Regionale Nationalismen in den einzelnen Teilen des Vereinigten Königreichs • Betonung von regionaler nationaler Identität (z.B. Sprachunterschiede, Dialekte, eigene Kultur, etc.) • Duale nationale Identitäten • Schottisches Unabhängigkeitsstreben • Interne Identitätskonflikte (liberal vs. konservativ, etc.) • Rolle der Frauen • Betonung von britischer nationaler Einheit
Postkoloniale Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> • Elemente des Kolonialismus und Rassismus • Exklusion anderer Gruppen • Unterdrückung und Benachteiligung von Minderheiten • Skepsis gegenüber Migration

Tabelle 1. Darstellung der zentralen Diskursstränge und der jeweiligen Unterkategorien.

Wie in Tabelle 1 zu erkennen ist, weisen die ausgewählten Diskursstränge jeweils einige Unterkategorien vor. Im Folgenden sollen die einzelnen Diskursstränge und die

ausgewählten Unterkategorien detaillierter beschrieben und mit Beispielen aus der Literatur belegt werden.¹⁵⁸

Diskursstrang 1: Opposition zum europäischen Festland

Die Opposition zu Europa ist ein Diskurs, der bereits eine Geschichte von einigen Jahrhunderten aufweist und dennoch auch im 21. Jahrhundert zu finden ist. Die Wurzeln dieser abweisenden Haltung gegenüber Europa liegen nicht nur in der generellen geografischen Lage des Vereinigten Königreichs als vom europäischen Festland entfernte Insel, sondern auch in einem religiösen Konflikt. Das protestantisch geprägte Vereinigte Königreich stand in Opposition zum mehrheitlich katholischen europäischen Festland und positionierte sich auch in dieser Glaubensdebatte erhaben über Europa.¹⁵⁹ Diese Abgrenzung gegenüber Europa wird auch in popkulturellen Erzeugnissen sichtbar. Ein Beispiel dafür wird in Analysen der Filme *Churchill* (2017, Regie: Jonathan Teplitzky) und *Darkest Hour* (2017, Regie: Joe Wright) sichtbar, die sich beide mit der Person Winston Churchills auseinandersetzen. In diesen beiden 2017 veröffentlichten Filmen, deren Handlung im Zweiten Weltkrieg angesetzt ist, wird der Ärmelkanal immer wieder als Grenze zu Europa betont, was auf die geografische Entfernung von Europa schließen lässt.¹⁶⁰

Eine solche euroskeptische Haltung bildete sich auch nach dem Ende des britischen Empires immer weiter heraus. So basiert die von Enoch Powell formulierte Definition der britischen nationalen Identität, die von konservativen Regierungen des 20. Jahrhunderts vertreten wurde, auch zu einem großen Teil auf einer Opposition zu Europa.¹⁶¹ Diese negative Haltung gegenüber Europa wurde von der Bevölkerung auf die Europäische Union übertragen. Angetrieben von den Wahlerfolgen der UKIP zu Beginn der 2010-er Jahre wurde die Skepsis gegenüber der EU auch in die breite Bevölkerung getragen.¹⁶² Diese Tendenz resultierte in einem von der konservativen Regierung stattgegebenen Referendum um den Verbleib in der EU, welches ergab, dass sich das Vereinigte Königreich im Zuge des Brexits von der europäischen Staatengemeinschaft verabschiedete. Die Entscheidung über den Verbleib in der EU war geprägt von sehr unterschiedlichen Meinungen zur nationalen Identität in der

¹⁵⁸ Folgend wird eine Auswahl an Literatur zitiert, die auf die Diskursstränge und die jeweiligen Unterkategorien hinweisen. Die angegebenen Bücher, Artikel und Quellen sollen diese erstellten Kategorien nachvollziehbar machen und sind selbstverständlich nicht allumfassend.

¹⁵⁹ Vgl. Colley, Britons, 17-19; Ebd., 35-37.

¹⁶⁰ Vgl. White, British Cinema, 14.

¹⁶¹ Vgl. Bhikhu Parekh, Defining British National Identity. In: The Political quarterly 80(1) (2009) 257.

¹⁶² Vgl. Chris Gifford, The Making of Eurosceptic Britain (Farnham 2014) 173-174.

Bevölkerung.¹⁶³ Man kann dabei also durchaus von einer Spaltung der Bevölkerung sprechen, die nicht zuletzt im knappen Ergebnis des Referendums ihren Ausdruck fand. Die teils sehr emotional geführte Debatte um den Brexit beschäftigte das Vereinigte Königreich für mehrere Jahre, bis Anfang 2020 der Austritt endgültig vollzogen wurde. Die Nachwirkungen dieser Diskussion sind heute noch zu spüren.¹⁶⁴

Diskursstrang 2: Mythisierung der eigenen Vergangenheit

Nationale Identität hängt sehr stark mit dem individuellen bzw. kollektiven Gedächtnis und dem Herausbilden von nationalen Mythen zusammen. Unter dem Gedächtnis versteht man die Ereignisse, die beispielsweise Individuen selbst erlebt haben und weitergeben. Mythen können hingegen als Erzählungen bezeichnet werden, die in vereinfachter Form Nationen in Bezug auf ihre Vergangenheit zu erklären versuchen. Sie werden bewusst konstruiert und beziehen sich demnach auf eine Reihe von zentralen Ereignissen und prägenden Personen, die die jeweilige Nation ausmachen.¹⁶⁵ Bei diesen Personen handelt es sich vorrangig um solche, die in der Öffentlichkeit stehen, beispielsweise Politiker*innen und Sportler*innen, die die Nation besonders verkörpern. In Bezug darauf untersuchten Tranter und Donoghue in einer nach dem Brexit im Vereinigten Königreich durchgeführten Studie, welche Persönlichkeiten für die Befragten Verkörperungen von „Britishness“ darstellen. Dabei kamen die Forschenden zu der Erkenntnis, dass die Befragten vor allem mit aktuellen Monarch*innen und Politiker*innen oder solchen aus der näheren Vergangenheit sowie vereinzelt mit berühmten Personen aus anderen Bereichen antworteten.¹⁶⁶ Dies sind auch die Personen, die in popkulturellen Erzeugnissen dargestellt werden und so weiter ein bedeutender Teil des nationalen Diskurses bleiben.¹⁶⁷

Für das Vereinigte Königreich ist zudem die Besinnung auf die Mythen der Vergangenheit ein großer Faktor der kollektiven Identität. Ein zentraler Teil der britischen Identität macht

¹⁶³ Vgl. Sobolewska & Ford, *Brexitland*, 11-12.

¹⁶⁴ Vgl. Brexit: Endgültiger Bruch vollzogen, Schottland kündigt EU-Rückkehr an, *Der Standard*, 1.1.2021, online unter <<https://www.derstandard.at/story/2000122872165/brexit-endgueltiger-bruch-vollzogen-schottland-kuendigt-eu-rueckkehr-an>> (3.1.2023).

¹⁶⁵ Vgl. Duncan A. S. Bell, *Mythscapes: memory, mythology, and national identity*. In: *British Journal of Sociology* 54(1) (2003) 75.

¹⁶⁶ Vgl. Bruce Tranter, Jed Donoghue, *Embodying Britishness. National identity in the United Kingdom*. In: *Nations and Nationalism* 27(4) (2021) 1006.

¹⁶⁷ Beispiele dafür sind *Darkest Hour* (2017, Regie: Joe Wright), welche das Schaffen Winston Churchills behandelt, oder die Serie *The Crown* (seit 2016), welche sich mit dem Leben von Queen Elizabeth II. und der royalen Familie auseinandersetzt.

aus, sich historisch von anderen Nationen abzuheben. Den Ursprung dieser Haltung sieht Colley etwa in der Vergangenheit des Vereinigten Königreichs als weltumspannendes Kolonialreich.¹⁶⁸ Aus dieser globalen Machtposition entwickelte sich eine hohe Selbsteinschätzung, die nach dem Zusammenbruch des Empires bis ins Heute nachwirkt und auch beim Beitritt zur EU und später auch bei der Diskussion über den Austritt aus derselben ausschlaggebend war.¹⁶⁹ Die imperiale Vergangenheit nimmt also immer noch einen hohen Stellenwert ein und wird vor allem durch die aktuell regierende konservative Partei vertreten.¹⁷⁰ Auch Banks assoziiert britische Identität meist mit Nostalgie und der imperialen Vergangenheit.¹⁷¹

Im Spiegel der Brexit-Verhandlungen lassen sich auch popkulturelle Erzeugnisse finden, die auf eine Besinnung auf die Vergangenheit schließen lassen. Raß analysiert beispielsweise die äußerst erfolgreiche Serie *Downtown Abbey*, die von 2011 bis 2015 ausgestrahlt wurde und das Leben einer vornehmen britischen Familie in der Zwischenkriegszeit darstellt. In dieser Serie wird vor allem auf Themen wie die Bewahrung von Traditionen, Heimat und das viktorianische Zeitalter verwiesen.¹⁷² Weiters lassen sich in dieser Hinsicht auch die 2016 angelaufene Serie *The Crown* und ähnliche Formate nennen, die sich vermehrt auf die Darstellung von berühmten britischen Personen und Ereignissen aus der näheren Geschichte beziehen.¹⁷³

Außerdem sind auch die beiden Weltkriege, aus denen das Vereinigte Königreich als Teil der siegreichen Mächte hervorging, und deren Inszenierung wichtige Bestandteile des britischen nationalen Diskurses. Die Präsenz der Weltkriege im Gedächtnis der Briten zeigt sich beispielweise durch die Vielzahl an öffentlichen Gedenkortern für die Opfer und Gefallenen aus diesen Kriegen oder auch den in Großbritannien medial groß inszenierten *Remembrance Day* am 11. November, dessen hundertjähriges Jubiläum auch in die Entstehungszeit der für diese Arbeit ausgewählten Geschichtsfilme fällt. Außerdem widmen sich auch sehr viele

¹⁶⁸ Vgl. Colley, *Britons*, 68-70.

¹⁶⁹ Vgl. Gifford, *Eurosceptic Britain*, 171-174.

¹⁷⁰ Vgl. Parekh, *Defining*, 257.

¹⁷¹ Vgl. Banks, *Ethnicity*, 55.

¹⁷² Vgl. Michaela Nicole Raß, *Krise oder Umsturz? Der Brexit im Spiegel von Literatur und Film. Ein Überblick*. In: Michaela Nicole Raß, Kay Wolfinger (Hg.), *Europa im Umbruch. Identität in Politik, Literatur und Film* (Berlin 2020) 221-222.

¹⁷³ Die Serie *The Crown* ist eine dramaturgische Darstellung des Lebens der königlichen Familie, die sich auf die Zeit nach der Krönung von George VI. und die Zeit von Elizabeth II. Dabei gilt es aber anzumerken, dass diese Serie auch durchaus eine kritische Perspektive auf die Monarchie einnimmt und aus diesem Grund nicht nur identitätsstiftend wirkt. Zentrale Vertreter des britischen Königshauses werden in der Serie keineswegs verherrlicht, sondern vielmehr auch kritisch beleuchtet. Nichtsdestotrotz ist die Serie aber ein Beispiel für das andauernde Vorkommen von berühmten britischen Persönlichkeiten in der Popkultur.

popkulturelle Erzeugnisse dieser Thematik. Dazu zählen vor allem auch die Filme *Dunkirk* und *1917*, deren Handlungen Geschehnisse der beiden Weltkriege thematisieren. Diese beiden können durch eine weiterführende Liste an filmischen Darstellungen ergänzt werden, die allesamt als Teil der Erinnerungskultur zu sehen sind.¹⁷⁴

Diskursstrang 3: Die innerlich geteilte Nation

Ein dritter Diskursstrang spannt sich über das Thema der geteilten Nation, die unter anderem auch auf die Ausführungen von Nairn zurückzuführen sind. Er bekräftigt in seinem Werk das Erstarken von regionalen Nationalismen im Gegensatz zu einer übergeordneten britischen Identität.¹⁷⁵ Diese Entwicklung könnte auch auf das Bestehen von „dualen Identitäten“ zurückzuführen sein, die sich auf die Koexistenz einer britischen und einer regionalen schottischen, irischen oder walisischen Identität beziehen.¹⁷⁶ Neben diesen „dualen Identitäten“ war auch das regionale Streben nach Unabhängigkeit in den 2010-er-Jahren von großer Bedeutung. Hier kann das Unabhängigkeitsreferendum Schottlands 2014 genannt werden, welches schlussendlich in einem Verbleib Schottlands im Vereinigten Königreich resultierte. Trotz dieses Ergebnisses hatte diese Abstimmung einen erheblichen Einfluss auf die Identität der Schotten und auf das Verhältnis der Regionen innerhalb des Vereinigten Königreichs, sodass vor allem auch nach dem Brexit ein erneutes Referendum diskutiert wurde.¹⁷⁷ Diese Tendenzen der Teilung sind auch bei der Betrachtung der regionalen Ergebnisse beim Brexit-Referendum zu erkennen. Während 1975 noch alle Regionen für einen Beitritt zur europäischen Wirtschaftsgemeinschaft gewesen waren, kamen beim Referendum 2016 starke regionale Unterschiede zum Vorschein. Demnach war die Mehrheit der Bevölkerung aus England und Wales für einen Austritt aus der EU und die Mehrheit der Schotten und Nordiren dagegen. Das bedeutet, dass es auch in der mitunter wichtigsten politischen Abstimmung des Landes im 21. Jahrhundert sehr starke Unterschiede zwischen den Regionen gab.¹⁷⁸

¹⁷⁴ Weitere erfolgreiche Geschichtsfilme aus den 2010-er-Jahren sind beispielsweise *Darkest Hour* (2017, Regie: Joe Wright), *The King's Speech* (2010, Regie: Tom Hooper) uvm.

¹⁷⁵ Vgl. Nairn, *Break-up*, xvi-xxxi.

¹⁷⁶ Vgl. Crick, *Four Nations*, 73.

¹⁷⁷ Scottish independence: Will there be a second referendum?, In: BBC, 23.11.2022 online unter <<https://www.bbc.com/news/uk-scotland-scotland-politics-50813510>> (3.1.2023).

¹⁷⁸ Vgl. Aileen McHarg, James Mitchell, Brexit and Scotland. In: *The British Journal of Politics and International Relations* 19(3) (2017) 512-513.

Ausdruck findet dieser Einfluss vor allem im Herausheben von Unterschieden zwischen den Regionen wie etwa der Sprache und der regionalen Kultur. Es gibt aber nicht nur Konfliktpotenzial zwischen den einzelnen Teilen des Königreichs, sondern auch zwischen Gruppen innerhalb der Bevölkerung, die unterschiedliche Ideologien vertreten. Hier ist vor allem ein Zusammenhang mit dem Wahlverhalten einzelner Gruppen beim Brexit-Referendum zu sehen.¹⁷⁹ Die Debatte rund um den Brexit hat die Teilung der Nation anhand eines Themas augenscheinlich gemacht und zeigt, wie sehr liberale und konservative, junge und ältere Menschen, Frauen und Männer und viele mehr in entscheidenden nationalen Themen sehr weit auseinander liegen. Die stark aufgeheizte Stimmung und die damit verbundenen Divisionen innerhalb der Bevölkerung fanden nicht zuletzt ihren Höhepunkt in der tragischen Ermordung der Labour-Abgeordneten Jo Cox während des Wahlkampfes rund um das Brexit-Votum.¹⁸⁰

Feministische Theoretiker*innen weisen immer wieder auch auf die patriarchalen Strukturen von nationalistischen Strömungen hin und bezeugen, dass Frauen auch im 21. Jahrhundert noch immer in ihrer Rolle in der Gesellschaft stark eingeschränkt werden und vor allem unterrepräsentiert sind.¹⁸¹ Das Thema der Gleichberechtigung der Geschlechter beschäftigt auch das Vereinigte Königreich. Deshalb findet es auch Eingang in filmische Darstellungen. Beispiele dafür sind Geschichtsfilme wie *Mary Queen of Scots* (2018, Regie: Josie Rourke) und *Fanny Lye Deliver 'd* (2019, Regie: Thomas Clay). Diese Filme thematisieren vor allem die Unterdrückung von Frauen durch patriarchale Strukturen und wie diese überwunden werden können.¹⁸² Die Repräsentation dieses Themas in den Filmen lässt auch auf die Gewichtung desselben in der britischen Gesellschaft schließen.

Die eben genannten Diskursfragmente setzen sich vor allem mit spaltenden Aspekten im Vereinigten Königreich auseinander. Die Existenz einer geteilten Nation heißt aber auch, dass sich im Umkehrschluss Strömungen breit machen, die eine Überwindung der Differenzen und so eine besondere Einheit der britischen Nation propagieren. Dies geschieht

¹⁷⁹ Vgl. *Sobolewska & Ford*, Brexitland, 11-12.

¹⁸⁰ Vgl. Ian *Cobain*, Jo Cox killed in 'brutal, cowardly' and politically motivated murder, trial hears. In: The Guardian, 14.11.2016, online unter <<https://www.theguardian.com/uk-news/2016/nov/14/jo-cox-killed-in-politically-motivated-murder-trial-thomas-mair-hears>> [10.4.2023]; Dan *Sales*, Jo Cox was stabbed 15 times and shot three times through her hands as she tried to protect herself. In: The Sun, 14.11.2016, online unter <<https://www.thesun.co.uk/news/2181191/first-pictures-of-gun-and-knife-used-to-shoot-and-stab-mp-jo-cox-to-death-by-killer-shouting-britain-first/>> [10.4.2023]. Obwohl die Ermordung nicht mit Sicherheit als politisch motiviert bestätigt werden kann, zeigt vor allem die Debatte über die Tat und die Verurteilung in Bezug auf die politische Lage erneut die Gräben innerhalb der Gesellschaft auf.

¹⁸¹ Vgl. *Enloe*, Bananas, 67.

¹⁸² Vgl. *White*, British Cinema, 222-223.

durch die Berufung auf Gemeinsamkeiten und eine gemeinsame Vergangenheit, welche auch in filmischen Darstellungen aufgegriffen wird. Beispiele dafür sind Kriegsfilme, in denen heroische Szenen und Figuren eingesetzt werden, die eine nationale Einheit hervorheben. In der Literatur wird dafür beispielweise der bereits genannte Film *Darkest Hour* angegeben, welcher einen besonders positiven Zusammenhalt innerhalb des Vereinigten Königreichs darstellt und so auf das zeitgenössische Publikum einwirkt.¹⁸³

Diskursstrang 4: Postkoloniale Aspekte

Im engen Zusammenhang zu den anderen Diskurssträngen steht die Kategorie der postkolonialen Aspekte. Es gibt einige Autor*innen, die auf die koloniale Vergangenheit und die damit verbundenen rassistischen Tendenzen des Vereinigten Königreichs hinweisen. Sie zeigen sowohl aus historischer Sicht als auch in Bezug auf aktuelle Debatten den Aufstieg von populistischen Politiker*innen und die damit verbundenen rassistischen und exkludierenden Aspekte des britischen Nationalismus auf.¹⁸⁴ Auch in der Definition der britischen Identität von Powell, die für konservative Premierminister*innen wie Thatcher und Cameron prägend war, lassen sich rassistische und exkludierende Aspekte ausmachen.¹⁸⁵

Außerdem korreliert die Entstehungszeit der für die Analyse ausgewählten Filme mit dem globalen Aufkommen der Black-Lives-Matter-Proteste, einer Bewegung, die sich gegen die Polizeigewalt an ethnischen Minderheiten stellt. Zudem hat es in vielen Teilen der Bevölkerung eine Sensibilisierung für die Förderung von Diversität und den Kampf gegen die Unterdrückung von Minderheiten gegeben. Es gibt daher auch britische filmische Darstellungen, die sich dieser Thematik annehmen. *Where Hands Touch* (2018, Regie: Amma Asante) ist ein Film aus Großbritannien, der die Rolle von ethnischen Unterschieden in der Gesellschaft in Bezug auf soziale Spaltungen aufgreift und darauf hinweist, welchen Stellenwert dieses Thema auch im Bereich der Identitätspolitik einnimmt.¹⁸⁶

In Verbindung mit dem zuvor genannten Diskursstrang der geteilten Nation sollte hier aber auch auf die sozialen Unterschiede hingewiesen werden, die zwischen der traditionellen britischen Bevölkerung und Menschen mit Migrationserfahrung, die sich in Großbritannien

¹⁸³ Ebd., 223.

¹⁸⁴ Vgl. Gilroy, *There Ain't no Black*, 43-53; Valluvan, *Clamour*, 20.

¹⁸⁵ Vgl. Parekh, *Defining*, 257.

¹⁸⁶ Vgl. White, *British Cinema*, 132-133.

niedergelassen haben, bestehen. Es gibt zwar mit führenden Politiker*innen wie etwa Sadiq Khan Beispiele, bei denen der soziale Aufstieg in wichtige Ämter gelang.¹⁸⁷ Dennoch scheinen Migrant*innen überwiegend sozial benachteiligt zu sein, sodass solche Aufstiege nur Einzelfälle bleiben. Deshalb gilt es darauf zu achten, ob diese Unterschiede auch in den Filmen gespiegelt werden.

Zudem sollte hier auch noch die Debatte rund um die Flüchtlingskrise im Jahr 2015 genannt werden, die in einer Reihe von restriktiven politischen Entscheidungen resultierte und ein emotionales Thema in der britischen Bevölkerung darstellte. Diese Emotionalität zeigt sich vor allem, wenn man Analysen der Berichterstattung dieser Zeit heranzieht. In einem von United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) herausgegebenen Bericht zur Berichterstattung über die Flüchtlingskrise in unterschiedlichen europäischen Ländern fassen die Autor*innen zusammen, dass ausgewählte Zeitungen im Vereinigten Königreich zu dieser Zeit überwiegend negativ über Flüchtlinge berichteten. Dort wird auch hervorgehoben, dass diese Zeitungen besonders aggressiv und polarisierend argumentierten.¹⁸⁸ Analysen der Berichterstattung unterschiedlicher britischer Medien in dieser Periode bestätigen diese Ergebnisse und unterstreichen noch einmal die Dominanz der Migrationsdebatte in der Berichterstattung vor allem auch im Zusammenhang mit dem Brexit-Referendum.¹⁸⁹ Daraus lässt sich auf eine große Gewichtung des Themas Migration in der Gesellschaft schließen. Dass die Skepsis gegenüber Fremden weit verbreitet war, zeigt auch, dass dies mitunter ein ausschlaggebender Faktor für das Ergebnis des Brexit-Referendums war.¹⁹⁰ In der Analyse gilt es dies auch zu berücksichtigen.

Mithilfe dieser vier Hauptkategorien und den dazu erstellten Unterkategorien sollen in der Folge die beiden ausgewählten Geschichtsfilme diskursanalytisch beleuchtet werden. Dabei

¹⁸⁷ Vgl. Thomas Mackintosh, London mayor election: Sadiq Khan clinches historic third term. In: BBC News, 4.5.2024, online unter <<https://www.bbc.com/news/uk-england-london-68952475>> [16.6.2024].

¹⁸⁸ Vgl. Mike Berry, Inaki Garcia-Blanco, Kerry Moore, Press Coverage of the Refugee and Migrant Crisis in the EU. A Content Analysis of Five European Countries. In: United Nations High Commission for Refugees, Dezember 2015, online unter <<https://www.unhcr.org/56bb369c9.html>> 10, 29-49 [10.4.2023]. Beispiele für die hier genannten polarisierenden Zeitungen sind *The Sun*, *The Daily Mail* und *The Daily Telegraph*, die allesamt eine mitte-rechts Ideologie vertreten und im vorliegenden Bericht den gemäßigeren mitte-links Blättern *The Guardian* und *The Daily Mirror* gegenübergestellt werden. Bei den angegebenen Zeitungen handelt es sich sowohl um Boulevardmedien (*The Sun*, *The Daily Mail*) als auch um Qualitätsblätter (*The Daily Telegraph*). Zudem sind diese Medien sehr auflagenstark und weisen hohe Verkaufszahlen vor. Das bedeutet, dass sie auch eine Vielzahl an Menschen erreichen und an der Meinungsbildung der Gesellschaft beteiligt sind.

¹⁸⁹ Vgl. Media coverage of the EU Referendum. In: Centre for Research in Communication and Culture, Loughborough University, 27.6.2016, online unter <https://blog.lboro.ac.uk/crcc/eu-referendum/uk-news-coverage-2016-eu-referendum-report-5-6-may-22-june-2016/#disqus_thread> [10.4.2023].

¹⁹⁰ Vgl. Amanda Garrett, The Refugee Crisis, Brexit, and the Reframing of Immigration in Britain. In: EuropeNow, 1.8.2019, online unter <<https://www.europenowjournal.org/2019/09/09/the-refugee-crisis-brexit-and-the-reframing-of-immigration-in-britain/>> [10.4.2023].

werden, wie bereits erwähnt, nicht die gesamten Filme detailliert erfasst und den Kategorien quantitativ zugewiesen. Vielmehr sollen größere Zusammenhänge Berücksichtigung finden, die zeigen, wie Aspekte des britischen Nationalismus in den Filmen gespiegelt werden. Diese Analyse wird danach in Form einer zusammenhängenden Erzählung dargelegt.

5. Empirische Feinanalyse der Filme

Basierend auf der Fragestellung sollen die beiden ausgewählten Filme nun mithilfe der Diskursanalyse beleuchtet werden. Der Fokus besteht dabei – wie bereits erwähnt – darin herauszufinden, inwiefern Aspekte des britischen Nationalismus der 2010-er-Jahre in den Filmen gespiegelt werden. Die folgende Feinanalyse orientiert sich an den vorab bestimmten Analysekatégorien. Das „Eintauchen in den Text“ und die damit verbundene umfangreiche Beschäftigung mit dem Filmmaterial machen deutlich, dass gewisse Diskursstränge in den beiden Filmen deutlicher Ausdruck finden als andere. So lassen sich vor allem die ersten drei erwähnten Diskursstränge, die in den Kategorien „Opposition zum europäischen Festland“, „Mythisierung der eigenen Vergangenheit“ und „Innerlich geteilte Nation(en)“ festgelegt wurden, im Film wiederfinden. Der vierte Diskursstrang, welcher „postkoloniale Aspekte“ des britischen Nationalismus umfasst, findet sich in den Filmen hingegen kaum. In den folgenden Ausführungen werden bestimmte Elemente aus den beiden Geschichtsfilmen ausgewählt und den Analysekatégorien zugewiesen. Diese Elemente sollen veranschaulichen, inwiefern der Film Aspekte der Diskursstränge und der dazu gehörigen Unterkategorien spiegelt.¹⁹¹ Die beiden Filme werden dabei getrennt voneinander analysiert. Zunächst widmet sich ein Kapitel dem Film *Dunkirk* und danach folgt die Analyse von *1917*. Diese Kapitel unterteilen sich wiederum in Unterkapitel, die an die Analysekatégorien angepasst sind.

5.1. Feinanalyse von *Dunkirk*

Das folgende Kapitel zeigt filmische Elemente auf der auditiven, visuellen und narrativen Ebene in *Dunkirk*, die sich auf die jeweiligen Diskursstränge beziehen. Hierbei werden Aspekte wie die Dialoge der Charaktere, Musik, Montage, Kameraperspektiven und narrative Handlung des Filmes herangezogen. Diese Elemente werden dabei durch Zitate aus den Dialogen der Figuren und durch Screenshots veranschaulicht.

¹⁹¹ Die Unterkategorien sind Tabelle 1 in *Kapitel 4* entnommen.

Diskursstrang 1: Opposition zum europäischen Festland

Mit dem Blick auf vorherrschende Diskurse des britischen Nationalismus aus der Entstehungszeit des Filmes zeigt sich der erste Diskursstrang rund um die gefühlte Opposition zum europäischen Festland auf einigen Ebenen, die im Folgenden dargelegt werden sollen. Der Fokus in *Dunkirk* liegt dabei vor allem auf einer Betonung der heimatlichen Inseln als Sehnsuchtsort, der abwertenden Darstellung des europäischen Feindes und auf Elementen, die in Hinblick auf die Brexit-Debatte gelesen werden können.

Der zentrale Punkt dieses Diskursstrangs ist die Darstellung der britischen Inseln als das Zuhause, das es zu erreichen und zu beschützen gilt. In Bezug auf den Film *Dunkirk* lässt sich hier beispielweise anmerken, dass die Handlung vor allem auf, über oder in unmittelbarer Nähe des Ärmelkanals spielt. Dieser stellt so nicht nur rein geografisch die zu überwindende Grenze zum europäischen Festland dar. Vielmehr dient die Wassermasse zwischen Dünkirchen und Dover in *Dunkirk* als emotionales Vehikel. Die Allgegenwart des Kanals im Film zeigt, dass er das zentrale Hindernis ist, das die dem sicheren Tod geweihten Soldaten von der Sicherheit der eigenen Insel trennt. So stellt auch die endgültige Rettung der Soldaten durch die herannahenden Boote den emotionalen Höhepunkt der Handlung dar. Dieser dient dazu, im Publikum die stärksten Emotionen hervorzurufen und bezieht sich auf das finale Erreichen des Sehnsuchtsortes der Heimat.¹⁹²

Abgesehen davon ist das *Zuhause* (englisch *Home*) auch ein zentrales Thema in vielen Dialogen. Ein Beispiel für diese Gewichtung sind die Dialoge, in denen die Figur des Commander Bolton agiert, welcher das Kommando über die Evakuierung der Soldaten innehat. Nachdem dieser nämlich auf die schier ausweglose Situation der Soldaten angesprochen wird, bezieht sich seine Antwort auf den Sehnsuchtsort des Zuhauses:¹⁹³

Commander Bolton: How long does London expect the army to hold out before we make terms?

Rear Admiral: Make terms? They're not stopping here. We need to get our army back. Britain's next. Then the world.

Commander Bolton: I mean, you can practically see it from here...

Rear Admiral: What?

¹⁹² Vgl. *Hickethier*, Film- und Fernsehanalyse, 121.

¹⁹³ Bei Zitaten aus dem Text wird in dieser Arbeit die Originalsprache (Englisch) des Filmes verwendet. Dadurch soll eine möglichst exakte Analyse erfolgen, die ohne den Einfluss von Ungenauigkeiten bei der Übersetzung auskommt. Die Kursivsetzungen in den Zitaten wurden von mir durchgeführt und sollen den Fokus auf die relevanten Stellen in den Aussagen der Figuren lenken.

Commander Bolton: Home.¹⁹⁴

Das rettende Ufer scheint also nah und doch so fern. In dieser Szene betonen die anwesenden Figuren auch, wie wichtig es für Großbritannien ist, die Soldaten nach Hause zu bringen, um die eigene Insel beschützen zu können. Diese zentrale Rolle des Zuhauses lässt sich auch in einem anderen Handlungsstrang am Wasser erkennen. Der Kapitän des zivilen Rettungsbootes, Mr. Dawson, rechtfertigt etwa seine Entscheidung, an der Rettungsaktion teilzunehmen, mit einem Verweis auf sein Zuhause. Konkret meint Dawson im Streit mit dem Soldaten, den er auf hoher See aufgreift, etwa:

Shivering Soldier: You haven't turned around!

Mr. Dawson: No. We have a job to do.

Shivering Soldier: Job. This is a pleasure yacht! You're weekend sailors, not the bloody navy! A man your age-

Mr. Dawson: Men my age dictate this war. Why are we allowed to send our children to fight it?

Shivering Soldier: You should be *at home*!

Mr. Dawson: *There won't be any home* if we allow this slaughter across the channel.¹⁹⁵

Dawson betont also, dass auch sie auf ihrem Weg nach Dünkirchen die Aufgabe haben, das Fortbestehen ihres Zuhauses zu gewährleisten. Er nimmt dabei die Zivilbevölkerung in die Verantwortung, die ebenfalls ihren Teil beitragen soll. Das Beschützen der Heimat wird so mit dem Zurückbringen der Soldaten gleichgestellt und zum wichtigsten Ziel erklärt. Neben diesen beiden Beispielen bezieht sich auch der emotionale Höhepunkt des Filmes auf die Heimat. Als Commander Bolton nämlich im Moment der Rettung als erste Figur die herannahenden Boote mit einem Blick durchs Fernglas entdeckt, antwortet er auf die Frage einer anderen Figur, was er am Horizont denn erkennen könne, zu Tränen gerührt mit einem Verweis auf seine Aussage von zuvor:

Colonel Winnant: What can you see?

Commander Bolton: *Home.*¹⁹⁶

Gepaart mit dem zuvor genannten Dialog zu Beginn des Filmes ist die parallele Gestaltung des gerade genannten Austauschs nicht zu übersehen. Bolton schlägt somit eine Brücke

¹⁹⁴ Nolan, Dunkirk, 00:21:00 – 00:21:20.

¹⁹⁵ Ebd., 00:42:20 – 00:42:40.

¹⁹⁶ Ebd., 01:13:40.

zwischen der Ausgangslage und der endgültigen Rettung. Dass in beiden Dialogen das Zuhause betont wird, zeigt erneut, wie zentral dieses Thema ist. Zudem handelt es sich bei den genannten Szenen um solche, die auch beim Publikum starke Emotionen hervorrufen. Zunächst macht sich durch die Handlung hinweg Spannung breit, die am Ende durch die Rettung nach Hause aufgelöst wird. Deshalb könnte das wiederkehrende Thema der Heimat auch bei den Zuseher*innen eine gewisse Wehmut und Sehnsucht auf ihr eigenes Zuhause in Großbritannien evozieren. Im Film wird dem angestrebten Ort somit ein identitätsstiftender Charakter verliehen, indem die britischen Inseln mit Gefühlen wie Heimatliebe und Nationalstolz verbunden werden.

Neben dem Fokus auf das Bewahren des eigenen Zuhauses lassen sich in *Dunkirk* auch Elemente ausfindig machen, die auf die andauernde Rivalität zwischen Großbritannien und dem europäischen Festland hindeuten. Wie bereits erwähnt liegen die Wurzeln dieser Einstellung weit in der Geschichte zurück und finden noch immer Eingang in filmische Darstellungen der näheren Gegenwart.¹⁹⁷ *Dunkirk* behandelt einen Abschnitt des Zweiten Weltkriegs, der sich auf kriegerische Handlungen britischer Soldaten auf dem europäischen Festland gegen die Truppen eines europäischen Feindes bezieht. Im Film wird dieser Feind mit den „Deutschen“ gleichgesetzt. Rein historisch betrachtet kämpften die britischen Truppen in beiden Weltkriegen gegen eine Allianz mit hoher deutscher Beteiligung, also werden hier im Film auch die historischen Fakten aufgegriffen.

Interessant für die Analyse ist aber, *wie* die feindlichen Soldaten dargestellt werden. In *Dunkirk*, welcher während des Zweiten Weltkrieges spielt, ist beispielsweise keine Rede von den Gräueltaten der Nationalsozialisten und auch die Bezeichnung „Nazis“ kommt zum Erstaunen mancher Zuseher*innen und Filmkritiker*innen kein einziges Mal im Film vor.¹⁹⁸ Vielmehr ist hier die Rede vom „enemy“, sprich einem namenlosen Feind, vor dem es sich zu retten gilt.¹⁹⁹ So bleibt dieser Feind auch meist unsichtbar. Es kommt beispielsweise kein feindlicher Soldat vor, dessen Gesicht man auch sehen kann. Vielmehr werden die Feinde nur durch Flugzeuge, Torpedos und Einschusslöcher repräsentiert. Der Film verzichtet also vollständig auf den Einsatz eines stellvertretenden Bösewichts, den es zu besiegen gilt.

¹⁹⁷ Siehe dazu *Kapitel 2.3.* dieser Arbeit.

¹⁹⁸ Vgl. Sonny Bunch, Hollywood has long denounced Nazis. ‘Dunkirk’ didn’t need to remind us what we already know., The Washington Post, 16.8.2017, online unter <<https://www.washingtonpost.com/news/act-four/wp/2017/08/16/hollywood-has-long-denounced-nazis-dunkirk-didnt-need-to-remind-us-what-we-already-know/>> [10.07.2023].

¹⁹⁹ Vgl. Nolan, *Dunkirk*, 00:01:00. Ein Beispiel dafür ist die Anfangssequenz, aber auch viele Figuren im Film sprechen immer nur vom „Feind“.

Zudem werden auch die unzähligen Kriegsverbrechen der Deutschen von den Figuren im Film ausgeblendet. Im Gegensatz dazu verwenden die Figuren im Film lediglich abwertende Bezeichnungen für die „Deutschen“, die die Rivalität zum europäischen Festland andeuten und auch Resonanz finden könnten, wenn man auf die Diskurse rund um den Brexit und die zentrale Rolle Deutschlands in der EU achtet. So spricht Alex, einer der Soldaten am Strand, zum Beispiel von den „jerrys...with an accent thicker than sauerkraut sauce“.²⁰⁰

Solche stereotypischen Abwertungen können als Ausdruck einer lang andauernden Rivalität gelesen werden, die auch in Teilen der Bevölkerung weitergegeben werden und sich mitunter auf die Brexit-Entscheidung beziehen. In Bezug auf die zuvor analysierte Heimatliebe lassen die negativen Bezeichnungen des Feindes nicht auf die Abwertung der Rivalen, sondern auch auf die Aufwertung der britischen Seite schließen. Diese Aspekte sind für die britischen Zuseher*innen Hinweise auf einen Identitätsbaustein der Überhöhung der eigenen Nation gegenüber den anderen europäischen Ländern abzielt.

Wie konkrete Elemente, die auch in der Debatte rund um den Brexit vorkommen, Eingang in die Filme finden, soll hier noch etwas ausführlicher geschildert werden. Im Detail lassen sich hier zwei konträre Diskursfragmente ausmachen, die Elemente der Brexit-Debatte aufweisen. Einerseits werden im Film vereinzelt Diskursfragmente von Brexit-Befürwortern gespiegelt. Andererseits werden in *Dunkirk* aber auch Elemente dargestellt, die auf eine pro-europäische Haltung verweisen. Dieser Zwiespalt soll im Folgenden differenziert herausgearbeitet werden.

Zuerst muss erwähnt werden, dass der Regisseur Christopher Nolan sich selbst in einem Interview zu dieser Thematik geäußert hat. Er meint nämlich, dass die Geschichte rund um die Rettung aus Dünkirchen aus seiner Sicht nichts mit dem Kontext des Brexits zu tun habe und eine solche Interpretation seines Filmes andere Elemente des Filmes ignorieren würde.²⁰¹ Es muss also betont werden, dass jegliche Spiegelung von Elementen des Brexits nicht der Intention des Regisseurs entsprechen. Betrachtet man den Film aber als Produkt seiner Entstehungszeit und mit der Linse von nationalen Identifikationsangeboten dieser Zeit, liegt es auf der Hand, weshalb die Parallelen zum Brexit gezogen werden. Erstens gilt es trotz Nolans expliziten Aussagen zu bedenken, dass auch er als Kind seiner Zeit von seiner Umwelt beeinflusst wird. Deshalb ist es möglich, dass sich seine Sozialisation und die

²⁰⁰ Ebd., 01:06:45.

²⁰¹ Vgl. Andreas Wiseman, Christopher Nolan: why 'Dunkirk' is anything but a 'Brexit movie'. In: Screen International, 30.11.2017, online unter <<https://www.screendaily.com/news/christopher-nolan-why-dunkirk-is-anything-but-a-brexit-movie/5124612.article>> [21.05.2023].

einwirkenden Diskursfragmente seines Umfeldes unbewusst im Film spiegeln, auch wenn dies nicht beabsichtigt war.

Zweitens lässt auch eine der Hauptaussagen des Films auf eine Verortung der Brexit-Debatte in der filmischen Darstellung schließen. Diese bezieht sich nämlich auf einen heroischen Rückzug Großbritanniens vom europäischen Festland, der entgegen allen Erwartungen gelingt und die Rückkehr zur Konkurrenzfähigkeit einer Nation einleitet. Brexit-Befürworter*innen würden den Austritt aus der EU ähnlich umschreiben. Außerdem wurde sowohl die Entscheidung der Evakuierung aus Dünkirchen als auch die des Brexits maßgeblich von der Rückbesinnung auf die eigene Bevölkerung geprägt. Im Film *Dunkirk* ist beispielsweise die Rede von der Überlegung der Entscheidungsträger*innen, die Truppen deshalb abzuziehen, um die eigene Heimat beschützen zu können:

Commander Bolton: What about the French?

Rear Admiral: Publicly, Churchill's told them "Bras Dessous" – Arm in arm. Leaving together.

Colonel Winnant: And privately?

Rear Admiral: *We need our army back.*

Colonel Winnant: How many men are they talking about, Sir?

Rear Admiral: Churchill wants 30,000. Ramsay's hoping we can give him 45.

Commander Bolton: There are 400,000 thousand men on this beach, sir.

Rear Admiral: We'll just have to do our best.²⁰²

Obwohl Großbritannien als Verbündeter Frankreichs auch den französischen Soldaten Hilfe leisten hätte können und, wie im Zitat erwähnt wird, öffentlich auch Zusammenhalt propagierte, verweist der Admiral darauf, dass sich die Entscheidungsträger*innen in der Regierung vollends darauf konzentrieren, die eigene Armee auf die Insel zurückzuholen. Die Argumentation von Brexit-Befürworter*innen dreht sich ebenfalls darum, dass sich die Politik vermehrt um die Bedürfnisse der heimischen Bevölkerung kümmern soll. Diese Parallelen können aber genau nur deshalb gezogen werden, weil der Film eben zu dieser Zeit veröffentlicht wurde und zu keiner anderen. So ist auch nicht von der Hand zu weisen,

²⁰² Nolan, *Dunkirk*, 00:21:20 – 00:21:55.

weshalb „Brexiteers“ wie Nigel Farage Elemente des Filmes für ihre Argumentation aufgegriffen haben.²⁰³

Den eben analysierten nationalistischen Elementen des Brexits, die sich Film verorten lassen, steht aber ein konträres Diskursfragment gegenüber. Denn wie auch in der Debatte um das Referendum in der britischen Bevölkerung Uneinigkeit herrscht, ist in *Dunkirk* ebenfalls ein Zwiespalt im Umgang mit dem europäischen Festland zu erkennen, welcher auch als Kritik des Regisseurs an einer dezidiert nationalistischen Haltung gelesen werden kann.

Dieser Aspekt zeigt sich im Film vor allem in Bezug auf die französischen Soldaten. Zunächst wird dargestellt, wie die Franzosen durch einen britischen Offizier an der Mole von den rettenden Booten abgehalten werden:

Warrant Officer: No French! Non francaises – seulement anglaises! English only, you’ll have your own ships!²⁰⁴

Der Soldat indiziert dadurch, dass nur britische Soldaten aus der Einkesselung befreit werden sollen. Auch diese Aussagen können als eine Rückbesinnung auf die eigene Bevölkerung gelesen werden und zeigen Parallelen zu Parolen populistischer Politiker*innen. Ein Beispiel dafür ist etwa der Wahlspruch „America First“ des ehemaligen amerikanischen Präsidenten Donald Trump, der zur Zeit der Veröffentlichung des Filmes noch im Amt war.²⁰⁵ Auch in Großbritannien wurden diese Parolen in der aufgeheizten Debatte aufgegriffen. Parallelen in der Sprache zeigen sich zum Beispiel auch in der 2011 gegründeten rechtspopulistischen Partei „Britain First“, die sich vor allem auf eine EU-kritische und stark nationalistische Ideologie stützt.²⁰⁶

Außerdem wird diese nationalistische Haltung auf der narrativen Ebene durch das Vorgehen von bestimmten Figuren in Frage gestellt. Dies geschieht durch die bereits genannte Figur

²⁰³ Vgl. Wiseman, Christopher Nolan, online unter <<https://www.screendaily.com/news/christopher-nolan-why-dunkirk-is-anything-but-a-brexiteer-movie/5124612.article>> [21.05.2023].

²⁰⁴ Nolan, Dunkirk, 00:11:00.

²⁰⁵ Vgl. Eric Rauchway, Donald Trump’s new favorite slogan was invented for Nazi sympathizers, in: The Washington Post, 14.6.2016, online unter: <<https://www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2016/06/14/donald-trumps-new-favorite-slogan-has-a-nazi-friendly-history/>> [20.07.2023].

²⁰⁶ Globalism or nationalism, In: Britain First Party, 2023, online unter: <https://www.britainfirst.org/globalism_or_nationalism> [20.07.2023].

des Commander Bolton, die mehrere Male auf das Schicksal der französischen Soldaten hinweist.²⁰⁷ So meint Bolton nach der gelungenen Rettung an Land etwa:

Colonel Winnant: Churchill got his 30 thousand.

Commander Bolton: And then some. Almost three hundred thousand. So far.

Colonel Winnant: So far?

Commander Bolton: *I'm staying. For the French.*²⁰⁸

Er entscheidet sich also in Dünkirchen zu bleiben, um den ebenfalls dort eingekesselten Franzosen bei ihrer Rettung vor dem gemeinsamen Feind zu helfen. Neben der „Rettung“ der eigenen Bevölkerung und der Rivalität gegenüber dem europäischen Festland werden im Film also auch Sympathien transportiert. Dies deckt sich mit Aussagen des Regisseurs Christopher Nolan, der sich in einem Interview darauf bezieht, dass diese Zeilen von Commander Bolton bewusst eingesetzt wurden:

In truth, the whole massive effort behind the evacuation, including tens of thousands of French troops, is why we have [Kenneth] Branagh's character at the end say he's 'staying for the French'. That was of vital importance to Churchill's idea of standing with Europe against the Nazis and about European unity more than anything.²⁰⁹

Betrachtet man also Nolans Zitat, so kann die genannte Szene durchaus als Kritik an einer undifferenzierten nationalistischen Haltung der dargestellten britischen Soldaten angesehen werden. Dieser analysierte Kontrast repräsentiert sowohl negative als auch positive Einstellungen gegenüber der europäischen Bevölkerung. Wie bereits erwähnt, deckt sich diese Spiegelung beider Haltungen mit der zwiegespaltenen Debatte um den Brexit und eröffnet so auch Identifikationsmöglichkeiten für Anhänger*innen beider Lager. Obwohl dies nicht der Intention des Regisseurs entspricht, finden die Diskursfragmente aber dennoch unbewusst Eingang in den Film und weisen so auf die Diskurse der Entstehungszeit hin.

Diskursstrang 2: Mythisierung der eigenen Vergangenheit

Als zweiter zentraler Diskursstrang nimmt die mythisierende Darstellung der Vergangenheit in Hinblick auf das Herausbilden einer nationalen Identität in *Dunkirk* eine zentrale Rolle

²⁰⁷ Ein Beispiel dafür findet sich in der oben zitierten Interaktion zwischen Bolton und dem Admiral. *Nolan*, *Dunkirk*, 00:21:20 – 00:21:55.

²⁰⁸ Ebd., 01:33:50 – 01:34:10.

²⁰⁹ Vgl. *Wiseman*, Christopher Nolan, online unter <<https://www.screendaily.com/news/christopher-nolan-why-dunkirk-is-anything-but-a-brex-it-movie/5124612.article>> [21.05.2023].

ein. Diese Kategorie wird beispielsweise durch die Handlung exemplifiziert, welche den Charakter und die weltpolitische Rolle Großbritanniens als Siegermacht zeigt. Außerdem gibt der Film Elemente von nationalen Mythen weiter, die auch außerhalb der Filme diskutiert werden. Zudem stehen die filmisch dargestellten Soldaten im Zentrum der Geschehnisse stellvertretend für den Mythos einer ganzen Generation an Männern, die durch ihre eigenen Erfahrungen in den beiden Weltkriegen geprägt und traumatisiert wurden. Abschließend zeigt sich dieser Diskursstrang auch in einer Mythisierung Großbritanniens in Form von Produkten, Flaggen und berühmten Persönlichkeiten, die Teil des Films sind. Diese genannten Elemente sollen im Folgenden noch detaillierter erklärt werden.

Zunächst lässt sich sagen, dass die Hauptprämisse der Handlung als eine mythisierende Darstellung von Großbritannien als erfolgreiche Nation gelesen werden kann. Dabei zeigt sich dieser Mythos aber nicht dadurch, dass ein glorreicher, militärischer Sieg über einen überlegenen Feind dargestellt wird. *Dunkirk* ist vielmehr eine Geschichte des Überlebens und der Beharrlichkeit in schier aussichtslos scheinenden Situationen. Es geht dabei um Figuren, die eine große Zahl an Soldaten, die dem Tode geweiht sind, durch einen heroischen Akt vor ihrem Schicksal bewahren müssen. Im Falle von *Dunkirk* werden konkret die gefangenen Soldaten gerade noch mithilfe der Boote der Zivilbevölkerung gerettet. Die Figuren im Mittelpunkt des Geschehens können sich also aus einer misslichen Lage befreien und verkörpern so den Mythos Großbritanniens als nicht unterzukriegende Nation. Damit einher geht der Aspekt, dass die Geschichte der Rettung aus Dünkirchen sich seit geraumer Zeit als „Dunkirk spirit“ im allgemeinen Sprachgebrauch etabliert hat und so als Mythos weiterlebt, der durch die Darstellung im Film nochmal verstärkt wird.²¹⁰ Dazu kommt im Film auch noch ein technisches Element, welches diesen Effekt in *Dunkirk* zusätzlich erhöht. Die Rede ist von der ständigen Präsenz einer tickenden Uhr auf der Ton-Ebene, welche die Dringlichkeit der Handlung und die Dramatik der Rettungsaktion unterstreicht und für eine erhöhte Spannung sorgt.²¹¹

Ein weiterer Aspekt, der mit der Mythisierung der Vergangenheit zu tun hat, ist die Verwendung von berühmten Zitaten britischer Persönlichkeiten. In *Dunkirk* wird beispielsweise am Ende des Filmes Winston Churchills Rede vom 4. Juni 1940 im Unterhaus zitiert, welche der damalige Premierminister anlässlich der Rettungsaktion vorgetragen hat. Diese Rede gilt als eine der prägnantesten der Geschichte und wurde vor allem durch die

²¹⁰ Siehe dazu *Kapitel 3.3.1.* dieser Arbeit.

²¹¹ Beispiele dafür findet man unter anderem in folgenden Einstellungen: *Nolan, Dunkirk*, 00:05:50; Ebd., 00:09:10; Ebd., 00:25:00; Ebd., 01:05:20.

sich wiederholenden Ausrufe bekannt, welche mit den Worten „We shall...“ beginnen. Im Film werden davon beispielsweise folgende Zeilen zitiert:

Tommy: We shall go on to the end, we shall fight in France. We shall fight on the seas and the oceans. We shall fight with growing confidence and growing strength in the air. We shall defend our island, whatever the cost may be. We shall fight on the beaches, we shall fight on the landing grounds. We shall fight in the fields and the streets. We shall fight in the hills, we shall never surrender. And even if this island or a large part of it were subjugated and starving, then our empire beyond the seas, armed and guarded by the British fleet, would carry on the struggle until, in God's good time, the New World, with all its power and might, steps forth to the rescue and the liberation of the old.²¹²

Die Ausschnitte dieser berühmten Rede stehen auch sinnbildlich für die Eckpunkte des Filmes, da die Handlung und alle zentralen Orte erwähnt werden. Es wird beispielsweise vom Kampf in Frankreich gesprochen, der auf hoher See, in der Luft und an Land ausgetragen wird. Dies spiegelt genau die drei Handlungsstränge des Filmes wider, was auch visuell durch die während des Verlesens der Rede gezeigten Einstellungen unterstützt wird.²¹³ Zudem verweist Churchill in der Rede auf das Beschützen der eigenen Insel und beschwört den Willen der britischen Bevölkerung, auch in dieser schwierigen Situation nicht aufzugeben. So stellt die Rede selbst einen wichtigen Mythos der britischen nationalen Identität dar und der Einsatz am Ende des Films trägt zusätzlich dazu bei, dass sich diese Rede im kollektiven Gedächtnis festsetzt.

Neben Zitaten berühmter Persönlichkeiten finden sich in *Dunkirk* auch noch weitere Elemente, die speziell eine Überhöhung von bekannten britischen Erzeugnissen darstellen. Als Beispiel dafür dient das als „Spitfire“ bezeichnete Jagdflugzeug der britischen Luftwaffe mit den Motoren der britischen Firma Rolls-Royce, dessen Qualität von Mr. Dawson mehrfach betont wird:

Mr. Dawson: *Spitfires*, George. *Greatest plane* ever built.

George: You didn't even look.

²¹² Ebd., 01:37:45 – 01:39:20. Im Film werden nur Ausschnitte der Rede verwendet. Die komplette Rede findet man beispielsweise unter: We shall fight on the beaches, International Churchill Society, online unter <<https://winstonchurchill.org/resources/speeches/1940-the-finest-hour/we-shall-fight-on-the-beaches/>> [10.07.2023].

²¹³ Ebd., 01:37:45 – 01:39:20. So wird etwa bei der Zeile „We shall fight in France“ das auf französischen Boden gelandete Flugzeug und bei der Zeile „We shall fight on the seas and oceans“ Mr. Dawson und sein Sohn gezeigt, die mit ihrem Boot an der Rettungsmission beteiligt waren. „We shall fight [...] in the air“ zeigt den gelandeten Piloten. Die Zeile „We shall defend our island“ wird mit den nach Hause zurückgekehrten Soldaten gespiegelt und der Satz „We shall fight on the beaches“ wird durch einen Schnitt zu einer am Ufer schwimmenden Leiche eines Soldaten dargestellt.

Mr. Dawson: *Rolls Royce Merlin engines. Sweetest sound you could hear out here.*²¹⁴

Dawson verleiht der „Spitfire“ also die Attribute des besten Flugzeugs, das jemals produziert wurde, mit den am besten klingenden Motoren. Auch wenn diese Aussagen nur auf die Meinung einer patriotischen Filmfigur hinweisen, so ist deren Präsenz im Film in der Kombination mit den verwendeten Superlativen dennoch für das Publikum eine Referenz auf die hohe Qualität von britischen Erzeugnissen. Dieser Hinweis kann vom Publikum mit nationalem Stolz wahrgenommen werden und stellt eine weitere Möglichkeit zur Identifikation dar.

Diskursstrang 3: Innerlich geteilte Nation(en)

Wie bereits zuvor detailliert ausgeführt, beschäftigt sich der dritte Diskursstrang mit der gefühlten Teilung der britischen Nation, die gesellschaftlich und politisch beispielsweise durch das Hervorheben von regionalen Identitäten vorangetrieben wird. In *Dunkirk* kommen Hinweise auf diese Spannungen und deren mögliche Überwindung in unterschiedlicher Weise vor. Zunächst repräsentiert der Film Geschichten des Zusammenhalts, in denen die beteiligten Charaktere ihre vorherrschenden Differenzen und Streitigkeiten beiseitelegen müssen und gemeinsam an der Lösung eines Problems arbeiten. Außerdem zeigt sich dieser Diskursstrang der geteilten Bevölkerung auch in der Darstellung und Repräsentation von regionalen Identitäten. Zuletzt wird dieser Diskursstrang durch die Unterrepräsentation von Frauen in der Gesellschaft deutlich, welche durch die mangelnde Darstellung von weiblichen Charakteren zum Ausdruck gebracht wird.

Der zentrale Aspekt des Diskursstranges der geteilten Nation ist die Repräsentation von *Zusammenhalt*. Bei der Erstellung der Analysekategorien wurde betont, dass das Hervorheben regionaler Nationalismen bedeutet, dass im Gegenzug auch versucht wird, vermehrt eine nationale Einheit zu symbolisieren, um den spaltenden Tendenzen entgegenzuwirken. Dieses Streben nach nationaler Einheit ist auch in *Dunkirk* zu sehen. Konkret zeigt sich dies zunächst auf der narrativen Ebene. Demnach ist *Dunkirk* eine Geschichte von Zusammenhalt in einer scheinbar aussichtslosen Situation, aus der die Soldaten durch die Zusammenarbeit der Armee und der Zivilbevölkerung gerettet werden können. Regisseur Christopher Nolan hat Gemeinschaft und Zusammenhalt selbst auch in

²¹⁴ Ebd., 00:41:15 – 00:41:25.

einem Interview mit dem Magazin Screen International als zentrale Themen des Films hervorgehoben. Dort meint er etwa: „Dunkirk is a story about community. It’s a story about people coming together in the face of evil.”²¹⁵ Diese Zusammenarbeit wird aber nicht nur auf der Ebene der Erzählung, sondern auch im Sinne der Montage durch die drei Handlungsstränge des Filmes repräsentiert. Die unterschiedlichen Sequenzen an Land, im Wasser und in der Luft laufen nämlich über den Großteil des Filmes zeitlich und räumlich voneinander getrennt ab und werden erst gegen Ende der Handlung am Höhepunkt zusammengeführt.²¹⁶ Dies vermittelt, dass die Rettung nur dann gelingen kann, wenn alle zuvor getrennten Figuren an einem Strang ziehen und zusammenarbeiten.

Neben diesem übergeordneten Zusammenhalt, der auf Einheit innerhalb der Bevölkerung schließen lässt, werden in den Filmen auch Unstimmigkeiten zwischen den Figuren aufgegriffen, die auf nationale und gesellschaftliche Konflikte in der Entstehungszeit der Filme hinweisen. So werden in *Dunkirk* beispielsweise Konflikte zwischen den Figuren gezeigt, bei denen Uneinigkeiten über das weitere Vorgehen thematisiert werden. So beabsichtigen die führenden Politiker, die Schiffe lieber für die Bevölkerung in Großbritannien freizuhalten, was bei den Soldaten in Dünkirchen Unverständnis auslöst.²¹⁷ Ein ähnlicher Konflikt spiegelt sich auch bei der Auseinandersetzung auf einem zivilen Boot zwischen einem geretteten Soldaten und dem Kapitän. Beide diskutieren darüber, ob das Boot den Kurs nach Dünkirchen halten soll oder nicht.²¹⁸ Weiters wird ein Streit zwischen unterschiedlichen Teilen der eigenen Streitkräfte thematisiert, bei dem die Navy ihren Unmut gegenüber der Air Force zum Ausdruck bringt. Dieser Unmut wird durch eine Figur am Ende des Filmes repräsentiert, die selbst nach der Rettung noch einen Piloten mit den Worten „Where the hell were you?“ konfrontiert und ihn so auf die mangelnde Luftunterstützung hinweist.²¹⁹ Trotz dieser thematisierten Konflikte scheitert die Mission aber nicht, sondern ist schlussendlich von Erfolg gekrönt. Gemeinsam mit der Betonung des Zusammenhalts verstärkt die Bewältigung der Konflikte zusätzlich das Streben nach nationaler Geschlossenheit.

²¹⁵ Vgl. Wiseman, Christopher Nolan, online unter <<https://www.screendaily.com/news/christopher-nolan-why-dunkirk-is-anything-but-a-brex-it-movie/5124612.article>> [21.05.2023].

²¹⁶ Die Zusammenführung der Handlungsstränge gelingt mit der endgültigen Rettung der jungen Soldaten durch die zivilen Boote, die mit der Unterstützung aus der Luft gelingt; siehe ab Nolan, Dunkirk, 01:20:00.

²¹⁷ Ebd., 00:55:20.

²¹⁸ Ebd., 00:33:15.

²¹⁹ Ebd., 01:32:00.

Neben dem Thema Zusammenhalt widmet sich *Dunkirk* auch der Darstellung regionaler Identitäten. Dies geschieht vorrangig durch die Verwendung unterschiedlicher Dialekte und Namen, die auf die verschiedene Herkunftsregionen der Figuren schließen sollen. Ein besonderes Beispiel ist die Darstellung der „Highlander“. Unter „Highlander“ versteht man heute ein Bataillon des Royal Regiment of Scotland, das in dieser Form Teil der britischen Armee und nach dem schottischen Hochland (englisch „Highlands“) benannt ist.²²⁰ Es handelt sich dabei also um schottische Soldaten, die im Film durch eine Gruppe junger Männer verkörpert werden, die ebenfalls am Strand von Dünkirchen gefangen sind. Interessant ist dabei aber vor allem, wie diese „Highlander“ dargestellt werden. Anders als viele andere Soldaten machen sie sich nämlich auf, um sich selbst ein Boot zu besorgen, mit dem sie vom Strand entkommen wollen.²²¹ Als sich die junge Hauptfigur Tommy und sein Gefährte als „Highlander“ ausgeben, um mit ihnen gemeinsam zu entkommen, entfacht ein Streit darüber, welcher Soldat über Bord gehen soll, damit das durchlöchernte Boot an Ballast verliert und nicht sinkt:

Tommy: He saved our lives.

Highlander 2: And he's about to do it again- go on-

Tommy: No! Just stop!

Alex: We need someone to get off so the rest of us can live- you want to volunteer?

Tommy: Fuck no. I'm going home.

Alex: And if this is the price?

Tommy: I'll live with it, but it's wrong. ... Alex, one man's not going to make enough difference-

Alex: You'd best hope it does- 'cos you'd be volunteering next-

Tommy: What?

Alex: We're regimental brothers, mate. Just the way it is.²²²

²²⁰ Dieses Bataillon wurde aus unterschiedlichen Regimentern gebildet, die zuvor den Namen „Highlander“ getragen haben und allesamt in Schottland stationiert waren. Als Teil des Regiments aus Schottland setzen sich die „Highlander“ vorrangig aus schottischen Soldat*innen zusammen. Das bedeutet auch, dass die „Highlander“ im Film mit schottischen Soldaten gleichgesetzt werden können und so auch als Stellvertreter für die Darstellung von Schottland gelesen werden können. Vgl. The Royal Regiment of Scotland, The British Army, online unter <<https://www.army.mod.uk/who-we-are/corps-regiments-and-units/infantry/royal-regiment-of-scotland/>> [10.07.2023].

²²¹ Nolan, Dunkirk, 00:52:10.

²²² Ebd., 01:09:00 – 01:09:35.

Während dieses Streits meint Alex, ein „Highlander“, dass die beiden Außenseiter das Boot verlassen sollen, da die „Highlander“ als „regimental brothers“ wie Brüder zusammenhalten und keinen von ihnen selbst opfern würden. Somit werden die „Highlander“ im Film mit zwei Merkmalen versehen. Erstens zeigt man sie als Beispiel einer Gruppe, die auf eigene Faust versucht, sich aus ihrer misslichen Lage zu befreien, anstatt am Strand zu warten. Zweitens werden sie als eine eingeschworene Gruppe dargestellt, die zusammenhält und versucht, sich gemeinsam selbst zu retten, mitunter auch auf Kosten anderer, die nicht zu ihrer Gruppe gehören. Mit Blick auf die Entstehungszeit des Filmes sind hierbei die Parallelen zum Unabhängigkeitsstreben Schottlands in Bezug auf regionale Selbstbestimmung und Zusammenhalt nicht zu übersehen. Somit stellen die dargestellten „Highlander“ auch eine Identifikationsmöglichkeit für die regionale schottische Identität dar und stehen im Kontrast zur umfassenden britischen Identität, die mit dem Fokus auf Zusammenhalt thematisiert wird.

Gepaart mit der differenzierten Darstellung der Brexit-Debatte im Film, welche in Diskursstrang 1 detailliert analysiert wurde, muss auch hier hervorgehoben werden, dass Nolan versucht, in Bezug auf die dargestellten nationalen und regionalen Identitätsangebote ebenfalls eine differenzierte Herangehensweise zu wählen. Der Film spiegelt folglich Elemente, die für einen umfassenden britischen Teil der Bevölkerung identitätsstiftend sein können, aber auch solche, die denselben Effekt für regionale Teile der Bevölkerung haben können. Eine einseitige Interpretation, die auf den bewussten Einsatz von nationalistischen Identifikationsbausteinen durch die Filmschaffenden hindeutet, würde also andere zentrale Elemente der filmischen Darstellung ausklammern. Es gilt hier also nochmals zu betonen, dass solche Identitätsangebote jeweils nur unbewusst ihren Eingang in den Film finden und vom Regisseur keineswegs absichtlich zur Indoktrination des Publikums eingesetzt werden. Vielmehr sind es in der Gesellschaft vorherrschende Diskursfragmente aus der Entstehungszeit der Filme, die die am Film mitwirkenden Personen beeinflussen und für eine Spiegelung im Film sorgen.

Zuletzt soll als weiterer Aspekt dieses Diskursstranges auf die Repräsentation von Frauen in *Dunkirk* geblickt werden. Hier lässt sich sagen, dass diese im Film eine nur periphere Rolle einnehmen. Im gesamten Film gibt es lediglich eine Frau, die eine Sprechrolle als Krankenschwester auf einem Schiff übernimmt. Diese Figur ist aber auch nur einer Szene präsent und kommt kein zweites Mal vor.²²³ Ansonsten wird keine weitere Frau im Film

²²³ Ebd., 00:30:55.

gezeigt. So wie Frauen politisch und gesellschaftlich unterrepräsentiert sind, werden sie auch im Film nur minimal gezeigt. Zwar waren die an den kriegerischen Handlungen beteiligten Personen fast ausschließlich männliche Soldaten, in der filmischen Darstellung hätte man dennoch durchaus auf die Rolle der Frauen am Geschehen hinweisen können. So hätte man beispielsweise die Mitarbeit der britischen Frauen beim Empfang und der Versorgung der heimkehrenden Soldaten in den Fokus nehmen oder sie auch als Teil der rettenden Flotte auf den Booten darstellen können, um ihre mitgestaltende Rolle in der Gesellschaft hervorzuheben. So lässt die beinahe völlige Exklusion von Frauen im Film aber darauf schließen, dass der Darstellung noch immer vorherrschende patriarchale Strukturen zugrunde liegen, die im Film gespiegelt werden. Es wäre auch möglich, dass Nolan in seinem Film Frauen bewusst ausklammert, um auf die Fokussierung auf Männer in der Gesellschaft hinzuweisen und somit diese Umstände zu kritisieren. Nichtsdestotrotz scheinen diese konservativen Denkmuster nationalen britischen Diskursen immer noch eigen zu sein und sind so ein weiterer Aspekt einer britischen Identität, die in den 2010-er-Jahren durch konservative und populistische Ideen geprägt wurde.

Diskursstrang 4: Postkoloniale Aspekte

Der vierte Diskursstrang, der ausgemacht wurde, behandelt postkoloniale Aspekte wie Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Migrationsskepsis, die in Bezug zu dem britischen Nationalismus stehen, welcher in der Entstehungszeit der Filme vorherrschend war. Dieser Diskursstrang zeigt sich in *Dunkirk* einerseits durch die mangelnde Repräsentation von nicht-weißen Figuren. Andererseits sind auch die Parallelen zu Bildern rund um die Flüchtlingskrise hervorzuheben, die während der Entstehung der Filme medial diskutiert wurde. Beide Aspekte sollen in der Folge genauer erläutert werden.

Als erster postkolonialer Aspekt ist die Exklusion nicht-weißer Figuren zu nennen. Es sind in *Dunkirk* nicht nur alle Sprechrollen ausschließlich mit weißen, britischen Schauspieler*innen besetzt. Vielmehr kommen im Film gar keine Figuren anderer Ethnizität vor.²²⁴ Tatsächlich dienten aber nicht-weiße Soldat*innen in der britischen Armee in beiden Weltkriegen. Autor*innen betonen vor allem das Mitwirken indisch-stämmiger Personen in den kriegerischen Schauplätzen Europas und weisen auf den Missstand der mangelnden

²²⁴ Vgl. *Dunkirk* (2017). In: IMDb, online unter <<https://www.imdb.com/title/tt5013056/>> [5.3.2023].

Repräsentation hin.²²⁵ In der Literatur wird dafür der Begriff des „whitewashing“ verwendet, welcher sich in der Filmbranche auf das bewusste Ausklammern von nicht-weißen Personen in der Darstellung bezieht.²²⁶ Auch wenn dieser Aspekt wohl ebenfalls nur unbewusst seinen Eingang in den Film fand, spiegelt er dennoch Elemente des nationalistischen Diskurses in Großbritannien während der Entstehungszeit des Filmes. Auch dort wurde (und wird) durch populistische Politiker*innen die Exklusion von Minderheiten vorangetrieben.

Ein zweiter postkolonialer Aspekt, der im Film *Dunkirk* zu beobachten ist, bezieht sich auf die Darstellung von Migration. Eagle betont etwa, dass die im Film benutzten Einstellungen von gegen Wellen ankämpfenden Soldaten in überfüllten Ruderbooten und an Land geschwemmten Körpern der auf der Flucht verstorbenen Menschen Bilder der Flüchtlingskrise von 2015 evozieren.²²⁷ Die Darstellungen von überfüllten oder sinkenden Flüchtlingsbooten waren zu dieser Zeit medial allgegenwärtig und zeigen, welche Parallelen es dabei in der bildlichen Darstellung gibt:

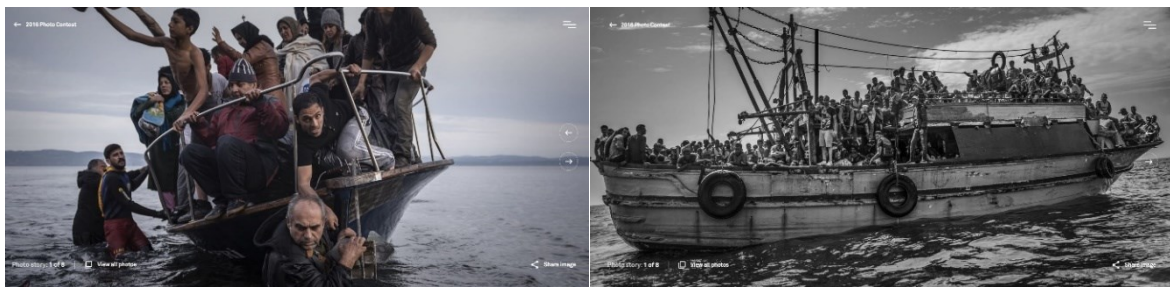


Abbildung 1. Flüchtlinge erreichen mit ihrem Boot die griechische Insel Lesbos. Fotografie „Reporting Europe's Refugee Crisis“ von Sergey Ponomarev.²²⁸

Abbildung 2. Ein kleines Boot mit über 500 Flüchtlingen auf dem Weg von Lybien nach Italien. Fotografie „In the Same Boat“ von Francesco Zizola.²²⁹

²²⁵ Vgl. Sunny Singh, Why the lack of Indian and African faces in Dunkirk matters, In: The Guardian, 1. August 2017, online unter <<https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/aug/01/indian-african-dunkirk-history-whitewash-attitudes>> [11.07.2023]; Vgl. Chris Woolf, Amulya Shankar, There were Indian troops at Dunkirk, too, In: The World, 2.8.2017, online unter: <<https://theworld.org/stories/2017-08-02/there-were-indian-troops-dunkirk-too>> [11.07.2023]; Vgl. Ishan Tharoor, ‚Dunkirk‘ and the West’s myopia about World War II, In: The Washington Post, 7.8.2017, online unter <<https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2017/08/07/dunkirk-and-the-wests-myopia-about-world-war-ii/>> [25.7.2023].

²²⁶ Vgl. Woolf & Shankar, Indian troops, online unter: <<https://theworld.org/stories/2017-08-02/there-were-indian-troops-dunkirk-too>> [11.07.2023].

²²⁷ Vgl. Jonna Eagle, Backwards into the Future: Melodramatic Affect and the Vicissitudes of Time in Christopher Nolan’s *Dunkirk* (2017). In: Journal of War & Culture Studies (2023), 20.

Beispiele für die genannten Einstellungen finden sich in folgenden Szenen: Nolan, *Dunkirk*, 00:18:15; Ebd., 00:49:50; Ebd., 00:51:30.

²²⁸ Andrey Ponomarev, Reporting Europe's Refugee Crisis, New York Times, 16.11.2015, <<https://www.worldpressphoto.org/collection/photo-contest/2016/sergey-ponomarev/1>> [8.2.2024].

²²⁹ Francesco Zizola, In the Same Boat, Médecins Sans Frontières, 26.8.2015, <<https://www.worldpressphoto.org/collection/photo-contest/2016/francesco-zizola/1>> [8.2.2024].



Abbildung 3. Britische Soldaten versuchen, auf einem kleinen Boot selbst die Flucht anzutreten. Bildausschnitt aus *Dunkirk*, 00:49:50.

Abbildung 4. Britische Soldaten werden auf einem großen Kriegsschiff Richtung Heimat gebracht. Bildausschnitt aus *Dunkirk*, 00:18:15.

Die beiden Fotografien (oben), die im Rahmen des World Press Photo Contest ausgezeichnet wurden, zeigen geflüchtete Menschen auf überfüllten Booten auf ihrem Weg nach Europa. Im Vergleich dazu stehen die beiden Ausschnitte aus *Dunkirk* (unten), die ebenfalls flüchtende Menschen auf dem Seeweg zeigen. Die Parallelen in den Darstellungen zeigen sich nicht nur thematisch, sondern auch in der Art, wie diese Bilder arrangiert sind und welche Farben sie verwenden.

Die große Gewichtung der Migrationsdebatte zur Entstehungszeit des Films und die Relevanz derselben für das Brexit-Referendum bedeuten auch, dass die Auswahl solch ähnlicher Darstellungen emotionale Reaktionen im Publikum auslösen können. Diese Emotionen können eine positive oder negative Ausprägung haben und bilden wiederum eine Möglichkeit der Identifikation mit einer der beiden Seiten. Einerseits können die Bilder des strapaziösen und tödlichen Weges über das gefährliche Meer Sympathie gegenüber den Migrant*innen auslösen, die sich auf den Weg in das sichere Großbritannien machen, weil sie sich dort ein besseres Leben erhoffen. Andererseits kann eine solch dramatische Darstellung aufgrund der schier unüberwindbaren Gefahren auch Angst und Unbehagen im Publikum hervorrufen. Je nach persönlicher Einstellung evozieren solche Filmsequenzen Parallelen zu den Darstellungen der Flüchtlingskrise.

5.2. Feinanalyse von *1917*

Nach der Analyse von *Dunkirk* folgt nun als nächstes die Analyse des Filmes *1917* anhand der gleichen vier Analysekategorien. Es finden sich dabei viele Parallelen zu *Dunkirk*, aber auch einige Unterschiede, die in der Folge detailliert dargelegt und mit Beispielen aus dem Film illustriert werden.

Diskursstrang 1: Opposition zum europäischen Festland

Wie auch im Film *Dunkirk* zeigt sich der Diskursstrang der Opposition zu Europa als nationaler Identitätsbaustein für die britischen Zuseher*innen in einigen Aspekten. Erstens lässt sich auch in *1917* das Hervorheben des Zuhauses als Rückzugsort finden. Zweitens verwendet der Geschichtsfilm Bezeichnungen, die auf die Rivalität zum europäischen Festland hindeuten, das im Film von den deutschen Feinden repräsentiert wird.

Die Opposition zum europäischen Festland wird zunächst durch eine Rückbesinnung auf das eigene Zuhause ausgedrückt. Wie in *Dunkirk* lassen sich auch im Film *1917* einige Verweise auf das Zurückkehren nach Hause als emotionaler Anker für die Figuren ausmachen. Zunächst spielt die Handlung des Filmes immer wieder auf Themen wie Familie und Heimat an, so auch beispielsweise am Ende des Films, als die Hauptfigur Schofield nach der Erfüllung seiner Mission Fotos seiner Familie betrachtet. Auf der Rückseite eines der beiden Fotos sind die Worte „Come back to us“ zu lesen.²³⁰

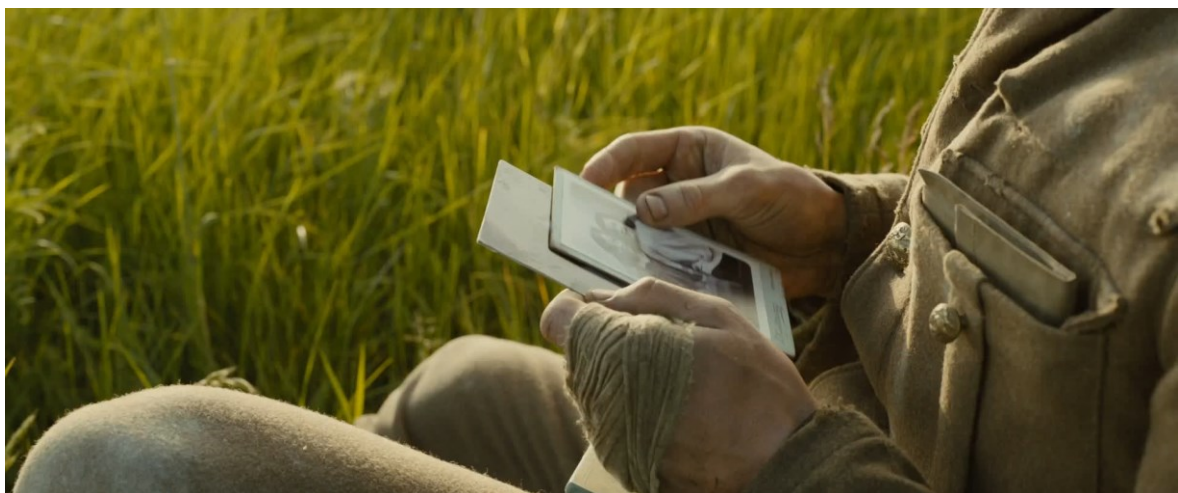


Abbildung 5. Schofield betrachtet die Bilder seiner Familie, die auf der Rückseite mit der Aufschrift "Come back to us" versehen sind. Bildausschnitt aus *1917*, 01:49:00.

Diese Notiz zeigt, dass es der sehnlichste Wunsch der Familie ist, dass Schofield wieder heil nach Hause zurückkehrt. Kurz davor muss Schofield dem Bruder seines Begleiters Blake mitteilen, dass dieser auf der Mission verstorben sei und daher nicht mehr zu seiner Mutter zurückkehren könne. Dass Blake nur für die Mission ausgewählt wurde, um seinen Bruder als Teil des angreifenden Regiments zu retten, erhöht die Dramatik der Situation zusätzlich. Diese emotionalen Szenen, die sich beide auf die Familie fokussieren, markieren den Schluss des Filmes. Das bedeutet, dass diese Szenen bei den Zuseher*innen auch als emotionaler

²³⁰ Mendes, 1917, 01:49:00.

Abschluss des Filmes im Gedächtnis bleiben und das Gefühl von Familie und Heimat hervorrufen.

Die Emotionalität der abschließenden Einstellungen wird durch den Umstand verstärkt, dass Schofield zu Beginn des Filmes eigentlich preisgibt, dass er nur recht ungern nach Hause zurückkehrt. Dies geschieht im Streit mit Blake über die Bedeutung von Schofields verlorener Tapferkeitsmedaille:

Schofield: I didn't lose mine.

Blake: What happened to it, then?

Schofield: Why do you care?

Blake: Why of you not?

Schofield: I swapped it with a French captain.

Blake: Swapped it?

Schofield: Bottle of wine.

Blake: What did you do that for?

Schofield: I was thirsty.

Blake: What a waste. You should have taken it home with you, you should have given it to your family. Men have died for that. *If I got a medal, I'd take it back home, why didn't you just take it home-*

Schofield: Look it's just a bit of bloody tin! It doesn't make you special, it doesn't make any difference to anyone.

Blake: Yes it does. And it's not just a bit of tin. It's got a ribbon on it.

Schofield: *I hated going home. I hated it.* When I knew I couldn't stay. When I knew I had to leave them, and they might never see me-²³¹

Am Ende des Gesprächs ist Schofield den Tränen nahe. Wie dem Zitat zu entnehmen ist, meint Schofield also zu Beginn des Filmes, nicht nach Hause zurückzuwollen, um seine Familie nicht wieder verlassen zu müssen. Dass Schofield in der oben genannten letzten Szene die Bilder seiner Frau und seiner Töchter betrachtet, deutet aber an, dass er nach dem Tod seines Begleiters und der überstandenen Mission, die die Rettung eines Familienmitglieds bedeutet, sich nun doch dazu entschlossen hat, nach Hause zu seiner Familie zurückzukehren. Da der Film nach dieser Szene endet, erfährt das Publikum nicht, ob Schofield es wirklich gelingt, seine Familie wiederzusehen. Man erkennt aber den

²³¹ Ebd., 00:36:18 – 00:37:20.

emotionalen Bogen, der durch den Fokus auf Familie und Heimat in der Handlung gespannt wird.

Dieser kommt ebenfalls noch kurz vor dem Höhepunkt des Filmes, sprich der Rettung der Soldaten, zum Ausdruck. Nachdem sich Schofield für längere Zeit allein auf der Suche nach der gefährdeten Kompanie befindet, stößt er durch Zufall völlig erschöpft auf die von ihm gesuchten Soldaten. Diese sind kurz vor dem Aufbrechen zur Frontlinie und hören gemeinsam einem singenden Soldaten zu. Dessen Lied endet mit folgenden Zeilen:

Young Soldier: I'm going there to see my Father,

And all my loved ones who've gone on.

I'm only going over Jordan.

I'm only going over *home*.²³²

Auch in dieser emotionalen, geradezu romantisierenden Darbietung findet sich mit dem Wort „home“ wieder ein Verweis auf das Zuhause, nach dem sich die Soldaten zu sehnen scheinen. Das kriegsrische Festland wird der eigenen Heimat entgegengestellt. Ein solcher Fokus deutet auf Parallelen zum Brexit hin, welcher ebenfalls in einer ideologischen und politischen Rückkehr auf die eigene Heimat und weg von der europäischen Gemeinschaft ankert. So verstärkt der Film unbewusst die Rückbesinnung auf die eigene Nation als Identitätsbaustein für das Publikum.

Außerdem zeigt sich die Rivalität Großbritanniens zu Europa ähnlich wie bei *Dunkirk* in den abwertenden Bezeichnungen für die Deutschen, die stellvertretend für die feindlichen Truppen stehen. So finden sich in *1917* etwa pejorative Namen für deutsche Soldaten wie „hun“²³³ oder „boche“²³⁴. Die Bezeichnung „hun“ (deutsch *Hunnen*) für die deutschen Soldaten ist auf die berühmte „Hunnenrede“ von Kaiser Wilhelm II. aus dem Jahr 1900 zurückzuführen. Wilhelm verglich in dieser Rede die in China zur Niederschlagung der Boxer-Aufstände eingesetzten deutschen Soldaten mit den Hunnen, die – so zumindest die Überlieferung – ebenso grausam mit ihren Feinden umgegangen waren, wie Wilhelm es nun von den Deutschen erwartete. Diese „Hunnenrede“ wurde von der britischen Presse und beispielsweise auch vom berühmten britischen Autor Rudyard Kipling in einem Gedicht

²³² Ebd., 01:29:00 – 01:32:20.

²³³ Ebd., 00:16:00.

²³⁴ Ebd., 00:08:55.

aufgegriffen und etablierte sich so als negative Bezeichnung für deutsche Soldaten.²³⁵ Die Bezeichnung „boche“ stammt aus dem Französischen. Die Herkunft der Bezeichnung hängt wahrscheinlich mit einer Abkürzung des französischen Wortes *caboché* (deutsch *Kopf*) zusammen und soll auf die angeblich großen Köpfe der deutschen Soldaten hindeuten.²³⁶

Neben den beiden genannten Beispielen finden sich in den Dialogen der Figuren noch weitere abwertende Kommentare in Bezug auf die feindlichen Truppen, für die „die Deutschen“ als Stellvertreter dienen. So äußert sich ein Soldat, Private Rossi, etwa wie folgt über seine Feinde:

Private Butler: How long gone d’reckon they are?

Sepoy Jondalar: Why? Worried we’ll catch up with them?

Private Butler: Yeah, right. Be a bloody miracle at this rate.

Private Cooke: They are probably right around the next corner.

Private Rossi: Piss off, no they’re not.

Private Cooke: Why don’t they just bloody well give up? Eh? Don’t they want to go home?

Private Rossi: *They hate their wives and mothers... and Germany must be a shit hole.*²³⁷

Die negativen Eigenschaften, die Private Rossi Deutschland und den deutschen Soldaten attestiert, zeigen neuerlich die Rivalität zum europäischen Festland. So sind sie auch Beispiele dafür, wie sich der Diskurs um die Opposition zu Europa zur Entstehungszeit des Filmes in der Darstellung spiegelt.

Diskursstrang 2: Mythisierung der eigenen Vergangenheit

Auch *1917* stellt Mythen dar, die als Teile der britischen Identität angesehen werden und in diesem Diskursstrang Eingang finden. So findet beispielsweise eine Überhöhung der

²³⁵ Vgl. War of Words – “Huns”, In: Military History Matters, 11.5.2020, online unter <<https://www.military-history.org/feature/ancient/war-of-words-hun.htm>> [24.7.2023]; A. Michael *Matin*, „The Hun is at the Gate!“. Historicizing Kipling’s Militaristic Rhetoric, from the Imperial Periphery to the National Center. Part Two: The French, Russian and German Threats to Great Britain. In: *Studies in the novel* 31(4) (1999) 432. Laut *Matin* wollte Kipling auch mit seinem Gedicht und der Verwendung des Begriffs die britische Bevölkerung für den Krieg gegen Deutschland empfänglich machen, womit der Begriff noch populärer wurde.

²³⁶ Vgl. Douglas L. *Buffum*, Origin of the Word “Boche”, In: *Current History: A monthly magazine of The New York Times* 6 (1916) 525.

²³⁷ *Mendes*, 1917, 01:00:30 – 01:00:50.

eigenen Macht durch die Darstellung der Hauptfiguren als besonders beharrliche Soldaten statt, die jede Schwierigkeit meistern. Außerdem stellt der Film den nationalen Mythos der verlorenen Soldatengeneration in den Mittelpunkt, der als Teil der britischen Erinnerungskultur gilt. Zuletzt finden sich auch noch Verweise an berühmte britische Persönlichkeiten.

Wie *Dunkirk* thematisiert auch *1917* die außergewöhnliche Beharrlichkeit der Hauptfiguren in ausweglosen Situationen. Die Zuseher*innen begleiten dabei Blake und Schofield, wie sie in letzter Sekunde eine rettende Nachricht an das gefährdete Bataillon überbringen. Ihr Handeln steht symbolisch für die Stärke und das Durchhaltevermögen Großbritanniens. Die Möglichkeit der nationalen Identifikation des Publikums wird durch technische Entscheidungen bei der Kameraführung noch weiter intensiviert. Der Film arbeitet nämlich mit sehr langen Einstellungen ohne Schnitte, in denen die Hauptcharaktere von der Kamera nah und im Detail verfolgt werden. Da es diese Einstellungen erlauben, als Rezipient*in des Films Charakteren emotional näherzukommen, wirkt der Film äußerst immersiv. Das bedeutet, dass die Zuseher*innen sich fühlen, als ob sie selbst Teil des Filmes sind und die Mission mit den beiden Hauptcharakteren erfüllen müssen.²³⁸



Abbildung 6. Scofield wird von einem Militärkonvoi mitgenommen und sitzt mit anderen Soldaten im Lastwagen. Bildausschnitt aus *1917*, 00:55:10.

In der im Bildausschnitt dargestellten Sequenz sieht man Scofield inmitten der anderen Soldaten, die ebenfalls im Lastwagen sitzen. Die Charaktere werden in einer nahen Einstellung gezeigt, was den Rezipient*innen ermöglicht, die Mimik und Gestik der gezeigten Soldaten genauer wahrzunehmen. Außerdem befindet sich die Kamera inmitten

²³⁸ Eigentlich wäre hier der gesamte Film als Beispiel zu nennen. Eine Szene, in der dieser immersive Charakter besonders hervorgehoben wird, ist die Szene, in der die Hauptfigur Schofield von vorbeikommenden Soldaten im Lastwagen mitgenommen wird: Ebd., 00:54:50 – 00:57:00.

der Darsteller und auf Augenhöhe mit denselben. So wirkt es während der Einstellung, als würde man als Rezipient*in mit im Lastwagen sitzen und das Schicksal an der Front mit den Soldaten teilen. Durch die dadurch erzeugte Emotionalisierung läuft der*die Betrachtende Gefahr, den Mythos der verlorenen Soldatengeneration unreflektiert zu übernehmen. Das traumatische Geschehen, das auf diese Weise im Film inszeniert wird, trägt somit zur nationalen Identifikation bei und erleichtert es, eine generationenübergreifende Identität zu konstruieren.

Neben der Darstellung einer beharrlichen Nation gelingt es dem Film mit der angesprochenen Kameraführung unter anderem auch, den Mythos der „verlorenen Generation“ als Teil der britischen Erinnerungskultur weiterzugeben. Unter dem Begriff der „verlorenen Generation“ versteht man die Menschen, die zur Zeit des Ersten Weltkrieges lebten und deren Leben durch die Geschehnisse und Erlebnisse im Krieg maßgeblich zum Negativen verändert, eingeschränkt oder zerstört wurden. Diese Generation wird so auch oft mit der Grausamkeit und den damit verbundenen Folgen des Krieges assoziiert.²³⁹ In Bezug auf den immersiven Charakter des Filmes bekommen die Zuseher*innen beispielsweise detaillierte Eindrücke über den grausamen Alltag der Soldaten an der Front und die Opfer, die diese Soldaten für den Krieg erbringen mussten. Besonders bei der Wanderung der Hauptcharaktere durch das Niemandsland zwischen den Fronten sieht man die endlose Weite und die unzähligen Menschen und Tiere, die dort ums Leben kamen:²⁴⁰



Abbildung 7. Scofield und Blake marschieren durch das Niemandsland zwischen den Fronten. Bildausschnitt aus *1917*, 00:20:05.

Abbildung 8. Scofield und Blake durchqueren einen Krater voller Leichen. Bildausschnitt aus *1917*, 00:21:53.

Die ausgewählten Ausschnitte zeigen die Charaktere jeweils in einer totalen Einstellung. Die Soldaten werden inmitten der tristen und zerstörten Umgebung dargestellt, durch die sie sich kämpfen müssen. So wird der Mythos der Kriegsfrent als ein traumatisierender Schicksalsort

²³⁹ Vgl. Robert Wohl, *The Generation of 1914* (Cambridge 2014) 85-86.

²⁴⁰ Beispiele dafür finden sich etwa bei: *Mendes*, 1917, 00:16:55; Ebd., 00:20:05; Ebd., 00:21:07; Ebd., 00:21:53.

einer ganzen Generation in Erinnerung gerufen und auch als solcher im Film dargestellt.²⁴¹ Zudem wird indirekt vermittelt, dass diese traumatischen Erlebnisse keineswegs in Vergessenheit geraten dürfen. Die Auslöser für diese Traumata werden nicht nur gezeigt, sondern auch in den Dialogen thematisiert. So wird beispielsweise betont, dass Soldaten, die aus dem Krieg zurückkehren, sich zuhause nicht mehr so einfach zurechtfinden.²⁴²

Die Überwindung der Traumata des Ersten Weltkrieges ist ein zentraler Teil des britischen Identitätsgefühls und bedient so den Mythos der resilienten britischen Nation, die gestärkt aus dem kollektiven Leid des Krieges hervorgegangen ist. Dass durch den Film an diesen Mythos erinnert werden soll, zeigt sich unter anderem dadurch, dass der Film während des hundertjährigen Jubiläums des Ersten Weltkrieges gedreht wurde. Hinzu kommt zuletzt auch die Tatsache, dass der Regisseur Sam Mendes den Film *1917* seinem Großvater gewidmet hat, welcher ebenfalls als Soldat im Ersten Weltkrieg gedient hat und als Inspiration für die Handlung des Filmes ausgewiesen wird.²⁴³

Die Mythisierung der Vergangenheit findet sich auch, ähnlich wie in *Dunkirk*, in der Verwendung von Zitaten berühmter britischer Persönlichkeiten. So wird etwa aus Werken der berühmten britischen Autoren Edward Lear und Rudyard Kipling zitiert und die kulturelle Bedeutung Großbritanniens hervorgehoben. Beim Zitat von Edward Lear handelt es sich um einen Ausschnitt des Gedichts „The Jumblies“ aus dem Jahr 1870, das als eines von Lears Nonsens-Gedichten gilt und deshalb auch bei Kindern beliebt ist.²⁴⁴ Schofield trägt es im Film einem Baby vor, das er in seinem Versteck in der Stadt findet:

Schofield: They went to sea in a Sieve, they did,

In a Sieve they went to sea:

In spite of all their friends could say,

On a winter's morn, on a stormy day,

In a Sieve they went to sea. ...

²⁴¹ Auch der zuvor analysierte Film *Dunkirk* zeigt Beispiele für diese traumatisierenden Erlebnisse der Soldaten. In diesem Film werden vor allem weite Kameraeinstellungen gewählt, die das schiere Ausmaß der Rettungsaktion darstellen sollen. Ein eindrucksvolles Beispiel ist folgende Szene, welche das letzte verbliebene Flugzeug über dem Strand beim Zeitpunkt der Evakuierung zeigt: *Nolan*, *Dunkirk*, 01:26:00 – 01:27:00. Weitere Beispiele finden sich in folgenden Einstellungen: Ebd., 00:06:35; Ebd., 00:26:20; Ebd., 01:15:10.

²⁴² *Mendes*, *1917*, 00:37:15.

²⁴³ Ebd., 01:49:30; Vgl. 'It Was Part Of Me': Director Sam Mendes On The Family History In '1917', NPR Weekend Edition Saturday, 21.12.2019, online unter <<https://www.npr.org/transcripts/790328406?storyId=790328406>> [10.7.2023].

²⁴⁴ Vgl. Edward Lear, In: The Poetry Foundation, online unter <<https://www.poetryfoundation.org/poets/edward-lear>> [24.7.2023].

Far and few, far and few,
Are the lands where the Jumblies live;
Their heads are green, and their hands are blue,
And they went to sea in a Sieve.²⁴⁵

Das Gedicht handelt von einer Gruppe von Wesen, den „Jumblies“, die in einem Sieb in See stechen und grüne Köpfe und blaue Hände haben. Diese Beispiele zeigen den humoristischen Charakter dieser Art von Nonsense-Gedichten, die vor allem auch für kleine Kinder geeignet sind. Noch bekannter als das Gedicht von Edward Lear ist das im Film verwendete Zitat von Rudyard Kipling, das zu Beginn des Filmes von General Erinmore bei der Erklärung der Rettungsmission verwendet wird:

Schofield: It will be daylight, Sir. They'll see us.

Erinmore: No need to be concerned. You should meet no resistance.

Schofield: Sir, is it just us?

Erinmore: *Down to Gehenna, or up to the Throne, He travels the fastest who travels alone.* Wouldn't you say, Lieutenant?²⁴⁶

Die genannten, kursiv gestellten Zeilen stammen aus der Ballade „The Winners“, die den Schluss des Werkes „The Story of the Gadsbys“ aus dem Jahr 1888 bildet.²⁴⁷ Der General weist mit der Verwendung des poetischen Zitats, das sich auf die Bibel und die Monarchie bezieht, auf die Problematik der zentralen Mission hin. Die beiden Hauptfiguren werden nämlich keine weitere Unterstützung erhalten, sondern nur zu zweit auf die Mission geschickt. Die Verwendung eines Zitats aus der Feder Kiplings ist im Kontext des Ersten Weltkriegs zusätzlich interessant. Kipling lebte und wirkte nämlich während der damaligen Zeit und veröffentlichte in den Kriegsjahren viele Werke, die die Bevölkerung auf den Krieg einschworen und zur Trauer um die gefallenen Soldaten animierten. So galt er als Sprachrohr der Bevölkerung des Vereinigten Königreichs in Bezug auf den Ersten Weltkrieg. Bekannt ist dabei auch, dass Kipling Großbritannien als die größte zivilisierende Kraft in der Welt betrachtete und so das britische Empire über alle anderen Großmächte stellte.²⁴⁸

²⁴⁵ Mendes, 1917, 01:18:03 – 01:18:38.

²⁴⁶ Ebd., 00:07:45 – 00:08:10.

²⁴⁷ Vgl. Rudyard Kipling, The Winners, Envoi to The Story of the Gadsbys, 1888, online unter <https://www.kiplingsociety.co.uk/poem/poems_winners.htm> [24.7.2023].

²⁴⁸ Vgl. Rodney Atwood, Kipling and the Great War, In: The Kipling Society, September 2019, online unter <https://www.kiplingsociety.co.uk/readers-guide/rg_greatwar.htm> [24.7.2023].

Erinmore repräsentiert als General im Film selbst die politische und militärische Macht Großbritanniens. Die Referenzen an berühmte britische Personen betonen somit die andauernde politische und kulturelle Relevanz Großbritanniens. Zugleich drücken sie auch den Stellenwert bestimmter kultureller Traditionen aus, die auch heute noch wichtig und etwa Teil des literarischen Kanons sind. Diese kulturellen Traditionen, die in den literarischen Zitaten deutlich werden, sind somit ebenfalls Teil einer nationalen britischen Identität, mit der sich die britischen Rezipient*innen des Films identifizieren können.

Nichtsdestotrotz wird diese Mythisierung der Geschehnisse des Ersten Weltkrieges in Teilen des Filmes auch kritisiert. Dies zeigt sich etwa im bereits genannten Dialog der beiden Hauptfiguren Blake und Schofield über die verlorene Tapferkeitsmedaille des letzteren. Während Blake den Erhalt einer solchen Auszeichnung als positiv empfindet und romantisiert, vertritt Schofield eine gegensätzliche Meinung: „Look it’s just a bit of bloody tin! It doesn’t make you special, it doesn’t make any difference to anyone.“²⁴⁹ Im Gegensatz zur Meinung seines Begleiters sieht sich Schofield also nicht als Held und misst der Medaille keinen besonderen Wert zu. Mendes gelingt so eine differenzierte Sicht auf die Geschehnisse des Ersten Weltkrieges und die Rolle, die sie für die britische Identität spielen. Einerseits hat er den Film seinem eigenen Großvater gewidmet, der selbst als Soldat im Ersten Weltkrieg gedient hat. So bildet er einen Beitrag zur individuellen Erinnerungskultur des Regisseurs und zur nationalen Erinnerungskultur Großbritanniens und sorgt dafür, dass die traumatischen Erlebnisse der Soldaten nicht in Vergessenheit geraten. Andererseits kritisiert Mendes mit der Aussage des Hauptcharakters die Verherrlichung der im Krieg gefallenen Soldaten als Helden einer gesamten Nation. Eine Romantisierung des Krieges scheint auch aus der Zeit gefallen, womit Mendes den Krieg als nationale Identitätsstiftung vermutlich bewusst hinterfragt. Diese konträr zur britischen Erinnerungskultur stehende Diskursposition erweitert den Diskursstrang der Mythisierung der Vergangenheit um einen weiteren spannenden Aspekt.

Diskursstrang 3: Innerlich geteilte Nation(en)

Der dritte Diskursstrang bezieht sich auf die geteilte Nation, die sich im Vereinigten Königreich letztlich findet. Diese Kategorie wird in 1917 durch eine Vielzahl von Aspekten ausgedrückt wie etwa der zentralen Rolle des Zusammenhalts und der Darstellung von

²⁴⁹ Mendes, 1917, 00:36:18 – 00:37:20.

Unstimmigkeiten. Zuletzt zeigt der Film auch die Rolle der passiven Frau, wie sie sich auch in der heutigen Gesellschaft noch vielfach findet, sowie Einstellungen, die auf regionale Identitäten hindeuten.

Der erste Aspekt des Diskursstranges der innerlich geteilten Nation fokussiert auf das Thema Zusammenhalt und die gemeinsame Überwindung von Schwierigkeiten. Dies zeigt sich zunächst einmal in der Handlung des Filmes. Hier werden die beiden Hauptfiguren Schofield und Blake damit beauftragt, zusammen die rettende Nachricht an die Truppen an der Frontlinie zu überbringen. Obwohl Schofield nach dem Tod von Blake für eine geraume Zeit im Film auf sich allein gestellt ist, überlebt er bis dahin auch deshalb, weil die beiden so gut zusammenarbeiten. Dies zeigt sich vor allem in einer Szene, in der die beiden Figuren einen feindlichen Schacht durchqueren. Als dieser nach einer Explosion einzustürzen droht, wird der vom Schutt kurzzeitig erblindete Schofield von Blake aus dem Schacht geführt:²⁵⁰



Abbildung 9. Blake zieht Scofield nach der Explosion im Schacht aus dem Schutt. Bildausschnitt aus *1917*, 00:28:52.

Abbildung 10. Blake lotst Scofield im einstürzenden Schacht über einen Abgrund. Bildausschnitt aus *1917*, 00:29:55.

Die Ausschnitte zeigen, wie Scofield von Blake durch den einstürzenden Schacht gelotst wird. Er überlebt in dieser Sequenz mitunter nur deshalb, weil er seinem Partner vertraut und mit ihm zusammenarbeitet.

Neben seinem Gefährten Blake trifft Schofield während der Handlung noch zusätzliche Personen, die ihm auf seinem Weg helfen. So wird er beispielsweise nach Blakes Tod von einem vorbeiziehenden Militärkonvoi mitgenommen. Auch in dieser Sequenz wird die Betonung des Zusammenhalts repräsentiert. Als der Truck, in dem Schofield sich mit anderen britischen Soldaten befindet, einem auf der Straße liegenden Baum ausweichen muss, bleibt das Fahrzeug im Schlamm stecken. Daraufhin überredet ein verzweifelter Schofield alle anderen Soldaten, aus dem Truck zu steigen und den Truck gemeinsam anzuschieben. Nach kurzem Zögern helfen ihm die Soldaten auch:

²⁵⁰ Ebd., 00:28:50 – 00:30:30.



Abbildung 11. Scofield und seine Gefährten versuchen, den Truck aus dem Schlamm zu hieven. Bildausschnitt aus *1917*, 00:58:10.

Diese halbnaher Kameraeinstellung zeigt in der Folge Schofield inmitten der helfenden Soldaten, die gemeinsam unter großer Anstrengung versuchen, den Truck aus dem Schlamm zu hieven, was ihnen schlussendlich auch gelingt. So steht die Einstellung sinnbildlich für den Zusammenhalt, den es für die Überwindung von Hindernissen auf dieser Mission braucht.

Die Bedeutung der Einstellung wird zusätzlich verstärkt, indem Schofield, der, nachdem sich der Truck wieder bewegt, in den Schlamm fällt, von einem jungen, indisch-stämmigen Soldaten auf die Beine geholfen wird:



Abbildung 12. Der indisch-stämmige Soldat hilft Scofield aus dem Schlamm. Bildausschnitt aus *1917*, 00:58:35.

Auch diese halbnaher Einstellung repräsentiert den Zusammenhalt zwischen den unterschiedlichen Menschen, die sowohl das Militär als auch die britische Nation ausmachen. Vor dem Hintergrund des vorherrschenden Nationalismus können all die

genannten Beispiele als Repräsentationen nationaler Einheit gelesen werden, die der Entwicklung von starken regionalen Identitäten entgegenwirken.

Neben dem Fokus auf Zusammenhalt zeigt *1917* aber auch interne Streitigkeiten. So wird vor allem auf Konflikte zwischen den Soldaten und ihren Vorgesetzten verwiesen. Beispiele dafür sind Szenen, in denen Schofield und Blake den Offizieren, die sie treffen, von ihrem Auftrag erzählen. In einigen Fällen sind die Vorgesetzten anderer Meinung als die Soldaten und zögern zunächst, den Hauptfiguren zu helfen. Ein Beispiel dafür ist die Begegnung von Schofield und Blake mit Lieutenant Leslie, der ihnen zu Beginn der Mission den Weg durch das Niemandsland zeigen soll:

Lieutenant Leslie: Are they out of their fucking minds? One slow night, and the brass think the Hun have just gone home.

Schofield: Do you think they're wrong, Sir?

Lieutenant Leslie: We lost an officer and three men two nights ago. They were shot to bits patching up wire. We dragged two of them back here. Needn't have bothered.

Blake: Sir, the General is sure the enemy have withdrawn. There are aerials of the new line-

Lieutenant Leslie: Shut up. We've fought and died over every inch of this fucking place, now they suddenly give us miles? ... It's a trap. But, chin up. There's a medal in it for sure. Nothing like a scrap of ribbon to cheer up a widow. ... Alright.

Blake: Where's the nearest way through, Sir?

Lieutenant Leslie: Our wire's a mess. But there is a path through.²⁵¹

Leslie ist also nicht vom Plan überzeugt und schmäht die Entscheidungsträger, die die beiden Hauptfiguren mit der Mission beauftragt haben. Seine Kritik kann durchaus unterschiedlich gelesen werden. Einerseits könnte sie divergierende politische Meinungen spiegeln, die nicht nur zur Zeit des Krieges in der Bevölkerung vorherrschten, sondern auch den politischen Diskurs zur Entstehungszeit des Filmes prägten. Andererseits steht Leslie's Kritik möglicherweise für eine Kritik an einer vermeintlich homogenen, harmonischen Nation. Er dekonstruiert diesen Mythos mit seiner Kritik. Der Dialog weist letztlich auf Meinungsverschiedenheiten als Grundprinzip einer demokratischen Gesellschaft hin. Der Film spiegelt so auch interne Konflikte in Großbritannien. Nichtsdestotrotz werden der

²⁵¹ Ebd., 00:13:40 – 00:16:20.

ebengenannte Streit und die anderen Konfliktsituationen im Film aufgelöst. Die Figuren ziehen demnach trotzdem an einem Strang, auch wenn sie an der Front oft unterschiedlicher Ansicht sind. So verstärken die Konflikte auch den Effekt des dargestellten Zusammenhalts, der – wie bereits erwähnt – als vorrangiges Motiv verwendet wird und als Identitätsbaustein für die aufgerüttelte Nation dient.

Der Diskursstrang der geteilten Nation bezieht sich auch auf die Rolle der Frauen, deren Unterrepräsentation ebenfalls ein teilender Faktor in der Gesellschaft ist. Wie in *Dunkirk* gibt es auch in *1917* neben den vielen männlichen Figuren nur eine weibliche, die an einer Szene beteiligt ist. Bei dieser Figur handelt es sich um eine junge französisch-sprechende Frau namens Lauri, auf die die Hauptfigur Schofield trifft, als er in der Nacht von feindlichen Soldaten verfolgt wird und sich in einem Keller versteckt. Diese junge Frau hat sich ebenfalls dort mit einem Baby versteckt und gibt Schofield Auskunft über den weiteren Weg, den er zurückzulegen hat. Da sie in der zerstörten Stadt völlig auf sich allein gestellt ist, bittet sie Schofield zu bleiben:

Lauri: Le jour. Les soldats vont vous voir... They see you. Il fera jour. Vous devriez attendre. *Stay. Stay. Please.*²⁵²

Doch Schofield muss sie zurücklassen und seine Mission beenden. In ihrer Darstellung als Mutter, die ohne einen Mann allein zuhause bleiben muss, kann diese junge Frau auch stellvertretend für die unzähligen Frauen angesehen werden, deren Ehemänner und Söhne in den Krieg gezogen sind und zuhause auf diese warten mussten, so wie es auch Schofields Ehefrau und Töchter im Film tun.

Obwohl diese Frau eine wichtige Aufgabe hat, indem sie auf das kleine Kind aufpasst, ist sie dem kriegesischen Geschehen nahezu hilflos ausgeliefert. Deshalb bittet sie Schofield auch zu bleiben, damit er ihr beistehen kann. Aus einer feministischen Perspektive betrachtet nimmt sie so auch eine passive Rolle ein und hat wenig Handlungsspielraum, um sich selbst aus ihrer schlimmen Lage zu befreien.

Die Passivität von Frauen wird zusätzlich durch die Dialoge der Hauptfiguren deutlich, in denen sie nicht *mit* sondern nur *über* die Frauen in ihrem Leben sprechen. Beispiele dafür lassen sich in den Dialogen zwischen Schofield und Blake ausmachen. So findet man beispielsweise Gespräche, in denen die beiden Hauptfiguren Frauen nur im Kontext ihrer eigenen Heimat erwähnen. Als Schofield und Blake etwa durch einen zerstörten Garten eines

²⁵² Ebd., 01:19:10 – 01:20:00.

Bauernhauses spazieren, spricht Blake von seiner Mutter und ihrem kleinen Obstgarten vor ihrem eigenen Haus:

Schofield: Jesus. They chopped them all down.

Blake: Cherries. Lamberts. They might be Dukes, hard to tell when they aren't in fruit.

Schofield: What's the difference?

Blake: Well people think there's one type, but there's lots of them – Cuthberts, Queen Annes, Montmorencys. Sweet ones, sour ones...

Schofield: Why on earth would you know this?

Blake: *Mum's got an orchard, back home.* Only a few trees. This time of year it looks like it's been snowing, blossom everywhere. And then in May, we have to pick them. Me and Joe. Takes the whole day.²⁵³

Der Anblick der umgehackten Kirschbäume macht Blake wehmütig und lässt ihn von zuhause erzählen, in dessen Kontext er nicht seine beiden Eltern, sondern nur seine Mutter erwähnt. Außerdem bittet er seinen Begleiter, nachdem er tödlich verwundet wurde, seiner Mutter zu schreiben, die zuhause auf ihn wartet:

Blake: I've been hit... What was it?

Schofield: You were stabbed.

Blake: Am I dying?

Schofield: Yes, I think you are. ... This?

Blake: Inside... *Will you write to my mum for me?*

Schofield: I will.

Blake: Tell her I wasn't scared.²⁵⁴

Ähnlich ist es auch bei der anderen Hauptfigur Schofield. Über ihn erfährt man beispielsweise am Ende des Films, dass er zuhause eine Ehefrau und zwei Töchter hat, die auf ihn warten. Diese drei weiblichen Figuren sieht man lediglich auf zwei Fotos, welche Schofield mit sich trägt. Auf der Rückseite dieser Fotos sind die Worte „Come back to us“ zu lesen.²⁵⁵ Auch hier nehmen Frauen letztlich eine passive Rolle ein, indem sie zuhause auf den Mann warten.

²⁵³ Ebd., 00:37:58 – 00:38:55.

²⁵⁴ Ebd., 00:47:10 – 00:48:35.

²⁵⁵ Ebd., 01:49:00. Diese Szene wurde bereits bei der Analysekategorie *Opposition zum europäischen Festland* erwähnt.

Diese Rolle ist aber nicht ausgesucht. Die Passivität ist vielmehr strukturell bedingt und wurde den Frauen durch die Gegebenheiten aufgezwungen. So sind die genannten Sequenzen auch als Kritik an den vorherrschenden patriarchalen Strukturen zu lesen, die die Frauen in diese passive Lage inmitten der kriegerischen Handlungen gebracht hat. Auch heute noch sind nationale Diskurse über die Rolle der Frau in Großbritannien sehr stark durch patriarchale Strukturen geprägt, welche etwa durch die bestehende Popularität von konservativen Parteien in der Gesellschaft aufrechterhalten werden.²⁵⁶ Mit dem Fokus auf die passive Rolle der Frauen in den Filmsequenzen kritisiert Mendes die patriarchalen gesellschaftlichen Strukturen und fordert indirekt, Frauen entgegen der gesellschaftlichen Diskurse dazu zu ermächtigen, selbst aktiv zu werden.

Zuletzt lassen sich im Film *1917* Szenen ausmachen, die auf regionale Identitäten verweisen. Dies gelingt zum Beispiel durch den Einsatz vieler verschiedener Charaktere, die sich durch ihre sprachlichen Akzente unterscheiden. So werden im Film beispielsweise Figuren mit gehobenerem Akzent, der sogenannten „Received Pronunciation“, die mit gebildeten Personen und Akademiker*innen assoziiert wird, dargestellt.²⁵⁷ Beispiele wie etwa General Erinmore und Colonel MacKenzie heben sich neben ihrer Position auch sprachlich von den anderen Soldaten ab, die meist abweichende Akzente haben. So werden durch die Figuren und deren Aussprache sowohl soziale als auch regionale Unterschiede gespiegelt. Mendes zeigt somit, dass in der Ausnahmesituation des Krieges Menschen verschiedenster Herkunft zusammenkommen und soziale Unterschiede teilweise aufgehoben werden. Ein Beispiel für die Verwendung regionaler Akzente ist die bereits genannte Szene im Truck. Hier finden sich viele verschiedene Charaktere, die auch unterschiedlichen Akzenten wie etwa dem schottischen und indischen zuzuordnen sind.²⁵⁸ Die Figuren machen sich zudem auch noch über den Akzent eines Vorgesetzten lustig:

Private Cooke: Butler... Oy. Carry on with that story.

Private Butler: Oh yeah, Right. So. When we get off the train, Beaufoy comes up to us and he's having a right go - (*Regieanweisung: He attempts a posh accent, complete with lisp*) "Lance Corporal! Whatever one does, one never lets

²⁵⁶ Vgl. *Enloe*, Bananas, 67.

²⁵⁷ Vgl. *Jonnie Robinson*, Received Pronunciation, In: British Library, 1.4.2007, online unter <<https://www.bl.uk/british-accent-and-dialects/articles/received-pronunciation>> [25.7.2023].

²⁵⁸ Hinweise zur Herkunft dieser Figuren finden sich auch im Drehbuch des Filmes, die dort auf Seite 63 als „Scots“ und „Sikhs“ bezeichnet werden. Vgl. *Sam Mendes, Krysty Wilson-Cairns*, Screenplay of *1917*, 2018, online unter <<https://variety.com/wp-content/uploads/2020/01/1917.pdf>> [25.7.2023] 63.

standards slip!” Then Scott comes out of the latrine, he wipes his hand on the back of Beaufoy’s jacket! Shit all down his back.²⁵⁹

Das Nachahmen des „gehobenen“ Akzents durch Private Butler ist ein zusätzlicher Hinweis auf die sozialen und regionalen Unterschiede zwischen den Figuren und betont somit regionale Identitäten. Dadurch besteht auch die Möglichkeit, dass sich Zuseher*innen mit ähnlichen Akzenten und gleicher regionaler und sozialer Herkunft mit diesen Charakteren identifizieren.

Diskursstrang 4: Postkoloniale Aspekte

Neben den bereits behandelten Diskurssträngen lässt sich im Film *1917* schließlich konkret ein postkolonialer Aspekt ausmachen. Dabei geht es um die Unterrepräsentation von nicht-weißen Figuren. Ein Blick auf die Liste der Schauspieler*innen, die in *1917* mitgewirkt haben, genügt, um diesen Umstand zu erkennen. Demnach sind auch hier alle zentralen Figuren ausschließlich mit weißen, britischen Schauspielern besetzt.²⁶⁰ Anders als bei *Dunkirk* findet sich aber in *1917* eine Ausnahme. Schofield trifft einen indischen Soldaten, als er von der vorbeiziehenden Kompanie im LKW mitgenommen wird. Diese Figur nimmt zwar, wie bereits angemerkt, am Dialog teil und hilft Schofield auf seinem Weg, ist aber dennoch die einzige nicht-weiße Figur, die im Film bewusst gezeigt wird, und steht zudem keineswegs im Zentrum der Handlung.²⁶¹ Die in der Analyse von *Dunkirk* aufgeworfenen Aspekte, die in Zusammenhang mit dieser Thematik stehen, treffen auch auf diesen Film zu.

Ob diese Auswahl vom Regisseur bewusst oder unbewusst getroffen wurde, lässt sich nicht belegen. Nichtsdestotrotz wird das Bild einer homogenen, weißen britischen Nation, die gemeinsam in den Kriegen für das Wohl der eigenen Heimat gekämpft hat, gezeichnet. Damit kann der Film als Identifikationsmöglichkeit für konservative Zuseher*innen dienen, die einer diversen Gesellschaft skeptisch gegenüberstehen. Über Generationen vererbte rassistische Tendenzen finden so bewusst oder unbewusst ihren Eingang in popkulturelle Erzeugnisse und werden weitertradiert, auch wenn dies vielleicht nicht deren eigentlichen Intention entspricht. Der Konsum solcher Produkte kann aber die Wahrnehmung und das

²⁵⁹ *Mendes*, 1917, 00:55:40 – 00:56:00. Die Regieanweisung wurde aus dem Drehbuch von Seite 64 übernommen. Die dort verwendete Bezeichnung „posh accent“ kann mit „gehobener Akzent“ übersetzt werden. Vgl. *Mendes & Wilson-Cairns*, Screenplay, online unter <<https://variety.com/wp-content/uploads/2020/01/1917.pdf>> [25.7.2023] 64.

²⁶⁰ Vgl. 1917 (2019). In: IMDb, online unter <<https://www.imdb.com/title/tt8579674/>> [10.07.2023].

²⁶¹ Vgl. *Mendes*, 1917, 00:54:45 – 01:01:30.

Geschichtsbewusstsein des Publikums formen. Genau aus diesem Grund sollten die Filme kritisch reflektiert werden, so wie es auch in dieser Arbeit versucht wurde.

6. Geschichtsdidaktische Implikationen der durchgeführten Diskursanalyse

Durch die Kritische Diskursanalyse konnte gezeigt werden, wie sich nationalistische Diskursstränge in den beiden ausgewählten Filme zeigen. Diese Arbeit endet aber nicht mit den Ergebnissen der Diskursanalyse. Vielmehr soll neben dem Nachweisen der Diskursstränge in den Geschichtsfilmen auch überlegt werden, welche Bedeutung die diskursanalytische Filmanalyse aus geschichtsdidaktischer Sicht für den Unterricht des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GSPB) bedeutet. Es soll nun zunächst skizziert werden, welchen Beitrag die durchgeführte Diskursanalyse aus geschichtsdidaktischer Sicht leisten kann. Abschließend fokussiert sich dieses Kapitel auch konkret auf didaktische Handlungsanleitungen, die beim Einsatz einer Diskursanalyse im Unterricht beachtet werden sollten.

6.1. Beitrag der durchgeführten Diskursanalyse aus geschichtsdidaktischer Sicht

Die Diskursanalyse in dieser Arbeit weist einige geschichtsdidaktische Implikationen auf, die im Folgenden ausführlicher dargelegt werden sollen. So bildet sie erstens einen weiteren Beitrag im Bereich der Kritischen Geschichtsdidaktik. Zweitens bedeutet die Durchführung der Diskursanalyse einen Beitrag zur Herausbildung geschichtskultureller Kompetenz. Drittens kann sie auch helfen, die Medienkompetenz von Lernenden zu stärken. Viertens leistet die Diskursanalyse auch in Bezug auf den österreichischen Lehrplan einen wesentlichen Beitrag zur Erfüllung der dort formulierten didaktischen Ziele. Dies zeigt sich vor allem im Bereich des konzeptuellen Lernens und der Kompetenzorientierung. Fünftens lässt die Diskursanalyse Erkenntnisse über den Entstehungskontext und, damit verknüpft, über Aspekte des britischen Nationalismus der 2010-er-Jahre zu, welche bei der Durchführung ebenfalls durch die Lernenden erfahren werden können. Zuletzt ist die Diskursanalyse der beiden Geschichtsfilme auch im Bereich der Vermittlung der britischen Erinnerungskultur von Interesse.

Die Kritische Diskursanalyse, die im Zentrum dieser Arbeit steht, ist aus geschichtsdidaktischer Sicht äußerst ertragreich. Sie bildet etwa einen wesentlichen Beitrag für die Kritische Geschichtsdidaktik. Mithilfe der Diskursanalyse ist es den Lernenden nämlich möglich, die beiden analysierten Geschichtsfilme „in ihrem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext zu dekonstruieren“.²⁶² Die in dieser Arbeit durchgeführte Analyse ist hierbei keine Meistererzählung, die die Analyse anderer beeinflussen soll. Sie ist vielmehr eine von vielen Möglichkeiten, wie die beiden Geschichtsfilme aus der subjektiven Sicht des Forschers mit Hilfe des gewählten Fokus und der Methode der Kritischen Diskursanalyse dekonstruiert werden können. Objektivität wird dabei als Intersubjektivität – im Sinne der Verwendung akzeptierter Herangehensweisen an das Forschungsobjekt – verstanden. Die Interpretation bleibt aber immer auch subjektiv, d.h. sie ist nachvollziehbar, kann aber von anderen Interpretationen abweichen. Auch die Ergebnisse der Analyse können bei jeder Durchführung durch Lernende unterschiedlich ausfallen, weil die Kritische Diskursanalyse als Instrument der Kritischen Geschichtsdidaktik subjektorientiert ausgelegt ist. Das bedeutet, dass sie am Erkenntnisgewinn des lernenden Individuums interessiert ist. So soll ein „selbstreflexives Ich“ geschult werden, welches selbst ein analytisches historisch-politisches Bewusstsein entwickelt und sich seiner Sozialisation und der Subjektivität seiner Interpretation bewusst ist.²⁶³

In Bezug auf diese Arbeit soll die konzipierte Diskursanalyse mit dem Fokus auf die identifizierten Diskursstränge des britischen Nationalismus der 2010-er-Jahre gewährleisten, dass die Lernenden bei der Durchführung der Analyse selbst dazu befähigt werden, die ausgewählten Filme zu dekonstruieren und somit ihr individuelles Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren. Es soll ihnen so selbst gelingen, nationalistische Muster dieser Zeit in den filmischen Darstellungen zu finden. Die Lernenden erfahren so durch die Analyse, welche Aspekte des Nationalismus vorherrschend waren und welche davon ihren Eingang in die ausgewählten Filme gefunden haben. Durch diesen Dekonstruktionsprozess sollen sie dazu befähigt werden, diesen Prozess auch in ihrer eigenen Lebenswelt anzuwenden. Das bedeutet, dass sie in weiterer Folge erkennen, welche nationalistischen Aspekte in ihrem eigenen Umfeld vorherrschen und wie auch diese auf unterschiedliche (geschichts-)kulturelle Erzeugnisse in der Gegenwart einwirken.

²⁶² Hellmuth, Subjektorientierung, 33.

²⁶³ Hellmuth, Sinnbildung, 209.

Der Beitrag der Diskursanalyse bei der Herausbildung eines analytischen historisch-politischen Bewusstseins bei den Lernenden hat auch zur Folge, dass diese ihre Lebenswelt aktiv mitgestalten und in der Folge einen Beitrag an der demokratischen Gesellschaft leisten können.²⁶⁴ In Bezug auf den Einsatz im österreichischen Schulwesen kann die Durchführung der Analyse, die im Zentrum dieser Arbeit steht, so auch dazu beitragen, dass Schüler*innen populistische und nationalistische Aspekte in unterschiedlichen Medien erkennen und dekonstruieren können. Im Sinne der aktiven Mitgestaltung ermöglicht ihnen ihr individuelles Bewusstsein so auch, diese Aspekte zu durchschauen und ihnen aktiv entgegenzuwirken.

Herausbildung von geschichtskultureller Kompetenz

Als zweiter Punkt kann die Analyse in dieser Arbeit dabei helfen, die geschichtskulturelle Kompetenz der Lernenden zu schulen. Bei Hellmuth wird diese Kompetenz als „Fähigkeit, Geschichte als konstruierte Vergangenheit zu erkennen“ definiert.²⁶⁵ Schüler*innen können so verstehen, dass die beiden Geschichtsfilme als geschichtskulturelle Erzeugnisse die in ihnen dargestellten historischen Erzählungen in ihrer jeweiligen Gegenwart konstruiert haben. Sie sind so als Produkte ihrer Entstehungszeit anzusehen und fungieren – in der Terminologie von Hamenstädt – als „Spiegel der Gesellschaft“, was die vorliegende Analyse auch ausdrücklich gezeigt hat.²⁶⁶ Somit zeigt sich, welche Vorstellungen in Bezug auf den britischen Nationalismus in den Geschichtsfilmen verarbeitet werden. Die Darstellung dieser Aspekte in den Filmen wirkt identitätsstiftend und beeinflusst so das individuelle Geschichtsbewusstsein der einzelnen Rezipient*innen. Durch die vorliegende Analyse können Lernende diesen Identitätsbausteinen auf den Grund gehen und sie reflektieren, um im Sinne der Subjektorientierung auch Schlüsse für ihre eigene Lebenswelt ziehen zu können.

Zudem kann die intensive Beschäftigung mit den beiden Geschichtsfilmen Lernende dazu befähigen, auch mit anderen geschichtskulturellen Erzeugnissen besser umgehen zu können. Durch die Diskursanalyse erhalten sie nämlich ein Werkzeug, welches sich in weiterer Folge auch auf unzählige andere Darstellungen anwenden lässt und auch fächerübergreifend

²⁶⁴ Vgl. Ebd., 209.

²⁶⁵ Ebd., 174.

²⁶⁶ Hamenstädt, Politik, 13.

relevant sein kann. Auch hier steht wieder die Eigenkompetenz im Zentrum, indem die Lernenden dieses Werkzeug schlussendlich selbst anwenden können.

Entwicklung der Medienkompetenz

Neben den spezifisch geschichtsdidaktischen Aspekten leistet die durchgeführte Diskursanalyse auch einen Beitrag zur Herausbildung der Medienkompetenz. Da die Lernenden sich durch die durchgeführte Analyse selbst mit filmischen Darstellungen beschäftigen, werden sie dazu befähigt, diese Art von Medien und ihre spezifischen Merkmale zu dekonstruieren. Dieser Fokus deckt sich beispielsweise auch mit den Anforderungen des österreichischen Lehrplans, in dem die Medienkompetenz als übergeordnetes Ziel angeführt ist.²⁶⁷ Die in dieser Arbeit vorgestellte Analyse bearbeitet die ausgewählten Geschichtsfilme beispielsweise auf der visuellen, auditiven und narrativen Ebene und zeigt, wie Entscheidungen auf diesen Ebenen dazu beitragen, die herausgefilterten Aspekte des britischen Nationalismus darzustellen. Dabei sollen Lernende die filmischen Elemente nicht nur erkennen, sondern können diese in weiterer Form so verstehen, dass sie sie auch selbst aktiv umsetzen können.

Weitere Beiträge zum Lehrplan – Basiskonzepte und Kompetenzen

Neben der gerade genannten Medienkompetenz leistet die durchgeführte Diskursanalyse noch in vielen weiteren Bereichen einen Beitrag zum österreichischen Lehrplan. Zunächst vereint die Diskursanalyse viele Aspekte der didaktischen Grundsätze, die es in allen Fächern zu berücksichtigen gilt. Mit einem Verweis zur Subjektorientierung schult die Diskursanalyse etwa die im Lehrplan vermerkte *Selbsttätigkeit* und fokussiert sich ebenso auf die *eigene Lebenswelt* der Schüler*innen. Da es sich um die Analyse englischsprachiger Filme handelt, wird auch ein großes Augenmerk auf die Entwicklung der *Mehrsprachigkeit* gelegt. Außerdem fokussiert sich die Analyse auf *interkulturelles Lernen*, da durch die

²⁶⁷ Vgl. Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen, In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 28.7.2023, online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%c3%a4ne%20%e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%c3%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2028.07.2023.pdf>> 11-16 [28.7.2023]; Der reflektierte Umgang und die eigene Gestaltung von Medien sind beispielsweise in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen verankert.

Beleuchtung nationaler britischer Identitätsbausteine ein tiefergehendes Verständnis über das Vereinigte Königreich ermöglicht wird.²⁶⁸

Da in dieser Arbeit zwei Historienfilme analysiert werden, fokussieren sich die didaktischen Implikationen aber vor allem auf Elemente des Lehrplans des Faches GSPB, die durch die Analyse angesprochen werden. So deckt die durchgeführte Diskursanalyse viele Aspekte des konzeptuellen Lernens ab, die dem Geschichtsunterricht zugrunde liegen. Konzeptuelles Lernen fokussiert den Unterricht auf unterschiedliche wiederkehrende *Basiskonzepte*, die sich auf viele verschiedene Bereiche des historisch-politischen Lernens beziehen. In Bezug auf diese Arbeit sind hier beispielsweise jene Basiskonzepte zu nennen, die sich mit der Reflexion über das Zustandekommen von Wissen beschäftigen. Hier ist zum einen das Konzept der *Perspektive* zu nennen, welches mit der Reflexion der Sichtweise von Autor*innen von geschichtskulturellen Erzeugnissen zusammenhängt. Ein weiteres Konzept aus diesem Bereich ist die *Konstruktivität*. Darunter versteht man, dass Schüler*innen Geschichte als ein Konstrukt und nicht die exakte Abbildung von Vergangenheit zu erkennen lernen.²⁶⁹ Beide Konzepte können mit der Durchführung der Diskursanalyse im Unterricht abgedeckt werden.

Zudem leistet die Diskursanalyse auch einen Beitrag zur Kompetenzorientierung. Im Lehrplan des Unterrichtsfachs GSPB ist das bereits genannte Kompetenzmodell der Gruppe „FUER-Geschichtsbewusstsein“ verankert. Dieses Kompetenzmodell beschreibt sowohl historische als auch politische Kompetenzen, auf die sich der Unterricht fokussieren soll. Mit der durchgeführten Diskursanalyse ist es möglich zwei der dort angeführten Kompetenzen besonders anzusprechen. Die erste Kompetenz ist die *Historische Methodenkompetenz*. Diese beschreibt beispielsweise die Befähigung, mit Darstellungen von Vergangenheit kritisch umgehen zu können. Die analysierten Geschichtsfilme sind ein Beispiel dafür. Die Diskursanalyse stellt hier eine Methode dar, mithilfe derer die Lernenden Darstellungen von Vergangenheit reflektieren können. Somit deckt die Diskursanalyse diese Kompetenz ab. Außerdem kann dieselbe auch beim Herausbilden der *Historischen Orientierungskompetenz* helfen. Diese Kompetenz bezieht sich vor allem auf das Verstehen von gegenwärtigen und zukünftigen Problemstellungen durch historisches Lernen. Die kritische Diskursanalyse in dieser Arbeit ist darauf ausgelegt, die Lernenden zu befähigen, durch die Analyse der filmischen Darstellungen ihre eigene Lebenswelt besser zu verstehen

²⁶⁸ Vgl. Ebd., 11-16.

²⁶⁹ Vgl. Ebd., 64.

und aktiv mitgestalten zu können. Die Lernenden sollen so also die nationalen Identitätsbausteine in den Filmen ausfindig machen und diese Erkenntnisse für das Identifizieren derselben in ihrer eigenen Gegenwart anwenden.²⁷⁰

Verständnis des britischen Nationalismus der 2010-er-Jahre

Da die Kritische Diskursanalyse davon ausgeht, dass die Filme als Quelle ihrer Entstehungszeit gelten und somit Aspekte derselben in ihren Darstellungen spiegeln, lässt sie sich auch dafür einsetzen, um Erkenntnisse über die Entstehungszeit zu gewinnen. Die in dieser Arbeit durchgeführte Analyse zeigt, wie Diskurse des britischen Nationalismus der 2010-er-Jahre in den beiden Geschichtsfilmen zum Ausdruck gebracht werden. Lernende können so durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsmaterial erfahren, welche nationalistischen und identitätsstiftenden Aspekte durch die Filme transportiert werden. Zudem erkennen Lernende kritische Sichtweisen auf die gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten der damaligen Zeit, die ebenfalls in den Filmen verarbeitet werden. So lernen sie gleichzeitig auch über den Entstehungskontext und die damals vorherrschenden Diskurse. Sie können somit zentrale Themen wie etwa das Unabhängigkeitsreferendum Schottlands und die Betonung nationaler Einheit dem Kontext der 2010-er-Jahre in Großbritannien zuordnen und in weiterer Folge diese historischen Erkenntnisse auch im Umgang mit anderen geschichtskulturellen Erzeugnissen aus dieser Zeit verwenden. Die so bewusst gemachten nationalistischen Diskurse sollen die Schüler*innen wiederum auf ihre eigene Lebenswelt ummünzen können, da auch dort möglicherweise ähnliche Themen diskutiert werden, die ebenfalls Eingang in diverse Darstellungen finden.

Verständnis der Erinnerungskultur Großbritanniens

Wie bereits erwähnt weist die durchgeführte Diskursanalyse die analysierten Geschichtsfilme als Produkte und somit als Quellen ihrer Entstehungszeit aus. Dadurch lassen sich Erkenntnisse in Bezug auf die Einflüsse verschiedener Diskursfragmente auf die Darstellung gewinnen. Einer davon bezieht sich auf die Erinnerungskultur. Da beide Filme fiktionalisierte Geschichten in einem realen historischen Setting behandeln, wird durch die

²⁷⁰ Vgl. Ebd., 64-65.

Analyse deutlich gemacht, wie in der jeweiligen Gegenwart des Entstehungskontexts über die in den Filmen dargestellte Vergangenheit gedacht wurde. So stellen die Filme auch einen Beitrag zur Erinnerungskultur Großbritanniens dar. Es wird beispielsweise in *1917* gezeigt, wie ein in den späten 2010-er-Jahren produzierter Film die traumatischen Erlebnisse der Soldaten an der Front des Ersten Weltkriegs verarbeitet und an ein Publikum weitergibt. Diese durch den eigenen Entstehungskontext gefärbte Darstellung der Vergangenheit ist ebenso ein Teil der britischen Erinnerungskultur wie Gedenkfeiern, Denkmäler und Statuen. Sie findet auch Eingang in das individuelle Geschichtsbewusstsein der jeweiligen Rezipient*innen. Durch die analytische Auseinandersetzung mit den Filmen wird deutlich, welchen Stellenwert die beiden Weltkriege in der Erinnerungskultur Großbritanniens haben und wie diese im 21. Jahrhundert öffentlich diskutiert werden. Die Lernenden sollen so mit dem Werkzeug der Diskursanalyse dazu befähigt werden, einen Aspekt der britischen Erinnerungskultur zu beleuchten, um in der Folge auch in ihrer Lebenswelt Beispiele für Erinnerungskultur ausfindig zu machen und in ihren jeweiligen Kontext kritisch einzuordnen.

6.2. Geschichtsdidaktische Handlungsanleitungen für den Einsatz im Unterricht

Neben den geschichtsdidaktischen Implikationen sollen nun didaktische Handlungsanleitungen des Autors vorgestellt werden, die es bei der praktischen Umsetzung der in dieser Arbeit vorgestellten Diskursanalyse zu berücksichtigen gilt. Zunächst sollen die Filme – im kulturhistorischen Sinne – als Quelle ihrer Entstehungszeit eingesetzt werden und nicht als Darstellungen der beiden Weltkriege. Weiters sollte die Aufbereitung von Informationen zur Generierung von Vorwissen berücksichtigt werden. Zudem werden einige Möglichkeiten beim Einsatz der Diskursanalyse im Unterricht aufgezeigt. Diese beziehen sich vor allem auf die Fragen, ob die gesamten Filme oder nur Sequenzen analysiert und ob diese separat oder nur gemeinsam eingesetzt werden sollen. Außerdem werden die Implikationen einer ganzheitlichen Analyse im Vergleich zu einer Fokussierung auf einzelne Kategorien diskutiert. Zuletzt wird noch auf Anwendungsbereiche der Diskursanalyse im Lehrplan verwiesen.

Analyse der Filme als Quelle ihrer Entstehungszeit

Es wurde in dieser Arbeit bereits mehrfach darauf hingewiesen, dass die analysierten Filme als Quelle ihrer jeweiligen Entstehungszeit anzusehen sind. Das bedeutet, dass sie weniger Auskunft über die in ihnen dargestellte Vergangenheit geben, sondern vielmehr über die Kontexte, in denen sie produziert wurden. Beleuchtet man also die Filme mithilfe der Kritischen Diskursanalyse, sollte man sie auch Unterricht im Kontext der Entstehungszeit bearbeiten. Das bedeutet, dass die beiden Filme nicht in Modulen diskursanalytisch eingesetzt werden sollten, die sich mit den beiden Weltkriegen auseinandersetzen. Dafür würde es andere Methoden brauchen, die einen geringeren Fokus auf den Entstehungskontext der Filme legen. Viel ertragreicher wäre es hingegen, wenn die Analyse im Unterricht in Bezug auf die Entwicklung Großbritanniens in den 2010-er-Jahren durchgeführt wird. So können die angesprochenen nationalen Themen wie der Brexit, regionale Unabhängigkeitsstreben und viele mehr behandelt und in den Filmen diskursanalytisch verortet werden.

Bereitstellen von Zusatzinformationen als Vorwissen

Um die Filme als Quellen ihrer Entstehungszeit möglichst ertragreich analysieren zu können, bedarf es in der Praxis einiger Vorbereitung. Der wichtigste Aspekt ist dabei die Aufbereitung der Diskursstränge, die die Diskursanalyse erst möglich machen. Dabei sollten unterschiedliche „Texte“ wie visuelle Medien, Zeitungsartikel, Berichte, Interviews und – mitunter in vereinfachter Form – wissenschaftliche Artikel herangezogen und für den Unterricht vorbereitet werden. Damit lernen die Schüler*innen die vorherrschenden Diskursfragmente kennen und werden so mit Vorwissen ausgestattet, um in der Folge eine Analyse durchführen zu können. In dieser Arbeit werden viele verschiedene Beiträge zitiert, die dafür in Ausschnitten verwendet werden können.²⁷¹ In welcher Form die Aufbereitung und Präsentation dieser „Texte“ im Unterricht geschieht, obliegt der Lehrperson. Eine Möglichkeit wäre es, den Lernenden ausgewählte „Texte“ mit Leitfragen zur Verfügung zu stellen, aus denen sie selbst die Kategorien für die Analyse der Filme ableiten. Die Analyse in dieser Arbeit kann dabei als Gerüst dienen und soll die Lehrperson dabei unterstützen, diese Leitfragen bereits in die intendierte Richtung zu formulieren. Diese striktere Anleitung würde die Analyse etwas fokussierter gestalten. Im Vergleich dazu wäre es im Sinne der Subjektorientierung noch ertragreicher, wenn die Schüler*innen selbst durch die

²⁷¹ Siehe dazu etwa *Kapitel 2.3.* und *Kapitel 4* dieser Arbeit.

Bearbeitung der Diskursfragmente die Kategorien erstellen und danach auf die Filme anwenden. Diese Entscheidung hängt aber auch von der Leistungsstärke der jeweiligen Schüler*innen ab.

Analyse des ganzen Films oder von Filmsequenzen

Die vorliegende Diskursanalyse dieser Arbeit fokussiert sich auf die Filme als Ganzes. Diese Herangehensweise hat den Vorteil, dass eine detailliertere Analyse durchgeführt werden kann, die auch Diskursfragmente berücksichtigt, die bei einer Fokussierung auf Filmsequenzen verborgen bleiben könnten. Wo diese Beobachtungen besonders zum Vorschein kommen, sollen diese dann mit konkreten Beispielen aus den Filmen belegt werden, wie es auch in dieser Arbeit passiert ist. Der Fokus bleibt aber dennoch stets auf den Zusammenhängen im gesamten Film, die lediglich durch die Auswahl einzelner Beispiele veranschaulicht werden.²⁷² Dieser Ansatz benötigt aber enorme zeitliche und organisatorische Ressourcen, die im Schulalltag oft nicht gegeben sind. Deshalb lässt sich die Analyse beider Filme in ganzer Länge nur in Form eines größeren – womöglich fächerübergreifenden – Projekts umsetzen.

Für den Einsatz im Unterricht wäre es demnach ertragreicher, die Analyse auf einige wenige Filmsequenzen zu beschränken. Dadurch ergeben sich einige Vorteile. Zunächst muss nicht der ganze Film behandelt werden, was sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung Zeit einspart. Außerdem kann durch die Auswahl von einzelnen Sequenzen, die – gemäß einer hermeneutischen Zugangsweise zu Filmen – stellvertretend für den Gesamteindruck der Filme stehen, eine besonders fokussierte und detaillierte Analyse dieser Sequenzen in Hinblick auf unterschiedliche Aspekte erfolgen.²⁷³

In der schulischen Praxis sollte somit mit ausgewählten Filmsequenzen gearbeitet werden. Zur Auswahl dieser Sequenzen kann die Diskursanalyse dieser Arbeit herangezogen werden, in der bereits zentrale Diskursfragmente herausgefiltert wurden, die für die Umsetzung der Diskursanalyse ebenso verwendet werden können. So erhalten Lehrkräfte bereits eine

²⁷² Vgl. Hellmuth, Eklektizismus, 32-34.

²⁷³ Vgl. Hellmuth, Sinnbildung, 288-290. Im Sinne der Hermeneutik ist es gar nicht notwendig, die gesamten Filme analytisch zu erfassen, da vom Film als zusammenhängender „Text“ ausgegangen wird, in dem sich einzelne Teile auf andere Teile und den Film als Ganzes verweisen und somit Zusammenhänge und zentrale Diskursfragmente erkennbar werden.

grundlegende Struktur der Analyse, die lediglich methodisch an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden muss.

Filme separat oder gemeinsam analysieren

Da die beiden für diese Arbeit ausgewählten Filme in einem ähnlichen Zeitraum produziert wurden und ähnliche Themen behandeln, ist es durchaus möglich, die Filme im Unterricht gemeinsam mit dem Fokus auf vorherrschende Diskurse des britischen Nationalismus zu untersuchen. Aus diesem Grund wurden die beiden Filme auch gemeinsam als Untersuchungsmaterial für diese Arbeit ausgewählt.²⁷⁴ In der Praxis könnte eine solche Analyse der beiden Filme umfassend erfolgen und beispielsweise auch auf Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den beiden Filmen hinweisen.

Bei der praktischen Anwendung der vorliegenden Diskursanalyse der beiden ausgewählten Filme sollte man aber eine differenzierte Herangehensweise wählen. Diese hängt eng mit anderen praktischen Entscheidungen zusammen. Fokussiert man sich etwa lediglich auf einzelne Filmsequenzen, die stellvertretend für den Gesamteindruck der Werke stehen, so lassen sich im Unterricht Teile beider Filme berücksichtigen. Bleibt man aber beim zuvor erwähnten ganzheitlichen Ansatz, sollte man sich eher nur auf einen der beiden Filme fokussieren und diesen genauer in Bezug auf den gewählten Fokus des britischen Nationalismus beleuchten. Da die in dieser Arbeit durchgeführte Diskursanalyse gezeigt hat, dass sich beide Filme gleich gut dafür eignen, sie in Hinblick auf nationalistische Diskurse zu untersuchen, obliegt die finale Auswahl wiederum der jeweiligen Lehrperson.

Ganzheitlicher Ansatz oder Fokus auf einzelne Analysekatoren

Die in dieser Arbeit durchgeführte Diskursanalyse schlägt vor, die Filme anhand mehrerer relevanter Diskursstränge in Bezug auf Aspekte des britischen Nationalismus zu beleuchten. Dabei wird dem*der Lernenden ermöglicht, unterschiedliche zusammenhängende Diskursfragmente in den Filmen zu verorten. So können sie etwa die unterschiedlichen Facetten des britischen Nationalismus dieser Zeit erfahren. Der breitere Fokus bedeutet in der Praxis aber auch eine dementsprechend umfangreiche Behandlung des Themas. Da das Stundenkontingent des Faches GSPB oft sehr gering ist, kann alternativ auch überlegt

²⁷⁴ Siehe dazu *Kapitel 3.3.3.* dieser Arbeit.

werden, die Analyse der Filme auf ein oder mehrere Diskursfragmente einzuschränken. Dieser Fokus kann von der Lehrperson ausgewählt oder durch das besondere Interesse der Lernenden bestimmt werden. So kann die Diskursanalyse sich beispielsweise nur darauf konzentrieren, wie unterschiedliche Sichtweisen zur Opposition zum europäischen Festland als Repräsentation der zwiegespaltenen Brexit-Debatte in den Filmen repräsentiert werden. Trotz einer solchen Beschränkung auf eine Kategorie sollte aber dennoch der gesamte Film als Analysematerial berücksichtigt werden.

Es ist alternativ auch möglich, die beiden Ansätze zu kombinieren. So könnte man in der Praxis in Form einer Gruppenarbeit unterschiedliche Diskursstränge verschiedenen Gruppen von Lernenden zuordnen, die in der Folge die Filme anhand ihres gewählten Fokus analysieren. Die vorbereitenden Übungen können dabei gemeinsam oder ebenfalls aufgeteilt durchgeführt werden. Nach der Analyse können die Ergebnisse der Gruppen jeweils an die anderen Gruppen weitergegeben und im Anschluss zusammengetragen werden. Durch diese Variante können mehrere Diskursstränge detailliert durch wenige Lernende beleuchtet werden, ohne die unterschiedlichen Aspekte des britischen Nationalismus vernachlässigen zu müssen. Zur praktischen Umsetzung bieten sich hier eine Vielzahl von Methoden an, wie etwa die der sogenannten „Galerie“.²⁷⁵

*Verweis auf Module im Lehrplan*²⁷⁶

Welche allgemeinen didaktischen Aspekte des Lehrplans des Faches GSPB mit dem Einsatz der vorliegenden Diskursanalyse abgedeckt werden können, wurde bereits zuvor ausgeführt. Nun soll noch abschließend dargelegt werden, im Bereich welches Lehrstoffes die ausgewählte Analyse mit dem Fokus auf den britischen Nationalismus der 2010-er-Jahre durchgeführt werden kann. In der Unterstufe würde sich die Analyse rein thematisch in *Modul 8 der 3. Klasse (7. Schulstufe)* mit dem Fokus auf Identitäten verorten lassen. Hier sollen vor allem auch „Bausteine nationaler Identitäten hinterfrag[t]“ und das

²⁷⁵ Vgl. Birgit Wenzel, Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders (Schwalbach/Ts. 2011) 96-102. In dieser Methode erstellen Lernende in Gruppenarbeit ein Produkt, z.B. ein Plakat. Dieses Produkt bleibt nach Beendigung der Gruppenarbeit am Arbeitsplatz liegen. Ein*e Schüler*in der jeweiligen Gruppe bleibt bei dem Produkt und die anderen Gruppenmitglieder teilen sich auf die anderen Arbeitsplätze der anderen Gruppen auf. Nun präsentiert der*die verbliebene Schüler*in die Ergebnisse der Gruppenarbeit für eine kleinere Gruppe, die nach etwa 3-5 Minuten zum nächsten Arbeitsplatz wechselt. Diese Wechsel werden so oft wiederholt, bis alle Teilnehmenden die Präsentationen aller anderen Gruppen gesehen haben.

²⁷⁶ Zur Vereinfachung beziehen sich die Ausführungen lediglich auf die Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) in Österreich.

Zusammenspiel europäischer und nationaler Identitäten beleuchtet werden.²⁷⁷ Um diese Aspekte abzudecken, würde sich beispielsweise die angeführte Diskursanalyse anbieten. Wenn sie entsprechend sorgfältig an das Niveau der Schüler*innen angepasst wird, könnte die Diskursanalyse der Filme in einer stark vereinfachten Form auch in dieser Schulstufe funktionieren. Es würde sich hier möglicherweise auch empfehlen, die Analyse gemeinsam im Plenum durchzuführen. Da es sich dabei aber um eine äußerst komplexe Methode handelt, könnte ein Einsatz der Diskursanalyse in der Unterstufe mitunter weniger ertragreich sein und nicht die gewünschten Erkenntnisse bringen. Aus diesem Grund sollte sie eher in der Oberstufe angewandt werden. Zudem wird sich der Einsatz der Filme im Unterricht auch deshalb auf die Sekundarstufe 2 beschränken, da beide Filme in Österreich erst ab 14 Jahren freigegeben sind.²⁷⁸

Dort finden sich ebenfalls Möglichkeiten der thematischen Verortung. In der *6. Klasse (10. Schulstufe)* geht es in *Kompetenzmodul 4* vor allem um die Erlangung der Methodenkompetenz, wo Lernende die Spezifika von unterschiedlichen Darstellungsformen von Vergangenheit wie etwa Spielfilmen erfahren sollen. Zudem liegt hier thematisch der Fokus auf „Instrumentalisierungen von Kultur und Ideologie in Politik und Gesellschaft über Geschichtsbilder und -mythen sowie historische Legitimationsversuche in Gegenwart und Vergangenheit“.²⁷⁹ Die vorliegende Diskursanalyse könnte hier einen Beitrag leisten, indem sie sich beispielsweise auf die transportierten Geschichtsmymen der britischen Nation fokussiert und zeigt, wie diese als nationale Identitätsbausteine in geschichtskulturellen Erzeugnissen wie den beiden Geschichtsfilmen gespiegelt werden.

Außerdem könnte die durchgeführte Diskursanalyse auch in der *7. Klasse (11. Schulstufe)* angewandt werden, hier vor allem in *Kompetenzmodul 5*. In diesem Modul sollen Lernende „demokratische, autoritäre und totalitäre Staatensysteme und ihre Ideologien in Europa; Darstellung von Ideologien in geschichtskulturellen Produkten“ erkennen und reflektieren können.²⁸⁰ Dabei könnte beispielsweise die Analyse der unbewussten Implementierung von nationalistischen Aspekten aus Großbritannien in den beiden Filmen relevant sein. Außerdem bietet auch das *Kompetenzmodul 7 der 8. Klasse (12. Schulstufe)* eine Möglichkeit zur Anwendung der vorliegenden Diskursanalyse im Unterricht. Dieses Modul

²⁷⁷ Lehrplan, 70.

²⁷⁸ Vgl. Dunkirk (2017). In: IMDb, online unter <<https://www.imdb.com/title/tt5013056/>> [7.1.2024]; 1917 (2019). In: IMDb, online unter <<https://www.imdb.com/title/tt8579674/>> [7.1.2024].

²⁷⁹ Lehrplan, 169.

²⁸⁰ Ebd., 169.

fokussiert sich auf die „Rolle der (Neuen) Medien zwischen Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft“ und „Geschichtsdarstellungen in Neuen Medien“ sowie auch darauf, dass Lernende bei der Bearbeitung von Darstellungen der Vergangenheit Perspektivität und Entstehungskontext berücksichtigen sollen.²⁸¹ Zudem sollen hier „europäische Integrationsbestrebungen“ und politische Transformationsprozesse im 20. und 21. Jahrhundert thematisiert werden.²⁸² All diese genannten Stichwörter treffen auf die Analyse von Geschichtsfilmen zu, die den zunehmenden Nationalismus der 2010-er-Jahre und dessen geschichtskulturelle Darstellung genauer unter die Lupe nimmt. Mit den älteren Schüler*innen lassen sich aus der Analyse auch detailliertere Ergebnisse herausholen, die den Lernenden dabei helfen, ihr individuelles Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren.

Neben den Verortungen in den Modulen des Lehrplans soll aber noch erwähnt werden, dass die vorliegende Diskursanalyse in dem besprochenen Umfang vor allem in Form einer Projektarbeit außerhalb des Regelunterrichts durchgeführt werden kann. Zudem eignet sich die vorliegende Analyse von englisch-sprachigen Filmen durch die Auswahl des Fokus auf den britischen Nationalismus auch sehr gut für den fächerübergreifenden Unterricht mit der lebenden Fremdsprache Englisch. Die Anführung der vielen Möglichkeiten soll zeigen, wie vielseitig die Diskursanalyse verwendet werden kann und welche Chancen die Durchführung einer solchen für die Lernenden bedeutet.

7. Fazit

Die Kritische Diskursanalyse als Verbindung der Diskursanalyse mit einem hermeneutischen Ansatz erlaubt es den Forschenden das ausgewählte Untersuchungsmaterial in seinem gesellschaftlichen Kontext zu verorten und hermeneutisch zu dekonstruieren. Die Analyse resultiert so in einer subjektiven Erzählung, die abhängig von dem*der Forschenden und dem Fokus der Analyse unterschiedlich ausfällt. Die in dieser Arbeit durchgeführte Diskursanalyse zeigt somit eine von vielen Möglichkeiten wie die ausgewählten Filme anhand des gewählten Fokus analysiert werden können. Resümierend konnte in dieser Arbeit nachgewiesen werden, inwiefern Aspekte des britischen Nationalismus der 2010-er-Jahre – nicht unbedingt direkt von den Filmemachern intendiert – in den beiden historischen Spielfilmen *Dunkirk* und *1917* gespiegelt werden. Deutlich wird dies durch ein

²⁸¹ Ebd., 170-171.

²⁸² Ebd., 171.

diskursanalytisches Herangehen an die beiden Filme mit Hilfe von vier ausgewählten Diskurssträngen.

Erstens zeigt sich in den Filmen eine *Opposition zum europäischen Festland*. So stellen etwa sie Großbritannien im Vergleich zu den europäischen Schauplätzen als Sehnsuchtsort dar. Dies geschieht vor allem durch das ständige Betonen des zu erreichenden Zuhauses in den Dialogen der Figuren. Außerdem dient die andauernde Rivalität zwischen Großbritannien und dem europäischen Festland gleichsam als roter Faden. Dies wird etwa durch die Darstellung eines „unsichtbaren“ Feindes aus Europa und abschätzige Bemerkungen über die feindlichen deutschen Soldaten deutlich. Dadurch kommt es zu einer Aufwertung der eigenen und einer Abwertung der anderen Nationen, womit sich eine Identifikationsmöglichkeit für das britische Publikum ergibt. Weitere Diskursfragmente zum Thema Opposition zu Europa, welche sich in den Filmen finden lassen, sind Andeutungen zur Brexit-Debatte. Demnach finden sich in *Dunkirk* Beispiele für unterschiedliche Haltungen gegenüber der Flucht nach Großbritannien, die etwa auch auf den Zwiespalt in der Bevölkerung in Bezug auf die Brexit-Debatte hindeuten.

Als zweiten Diskursstrang wurde die *Mythisierung der eigenen Vergangenheit* als Stärkung der eigenen nationalen Identität ausgemacht. Zunächst zeigt sich dieser Aspekt in der Darstellung Großbritanniens als nicht unterzukriegende Macht, welche in beiden Filmen herben Verlusten entgehen kann. So ist es in *Dunkirk* etwa die Rettungsaktion selbst, die als „Dunkirk-spirit“ als nationaler Mythos weitergegeben wird. Weiters fördern vor allem in *1917* die dramatischen Einstellungen und technischen Merkmale den Mythos der „verlorenen Generation“ an traumatisierten Soldaten, der einen Teil der britischen Identität bildet. Außerdem zeigt sich dieser Diskursstrang in der Verwendung von Zitaten berühmter britischer Persönlichkeiten und von bekannten britischen Traditionen und kulturellen Erzeugnissen, die auf eine Überhöhung der kulturellen Macht Großbritanniens hindeuten.

Drittens gibt es in den Filmen Hinweise auf Großbritannien als eine *geteilte Nation*. Diese internen Spannungen, welche sich in den gesellschaftlichen Diskursen zeigen, werden in den Filmen durch das Betonen eines besonderen Zusammenhalts gespiegelt. Dies drückt sich vor allem in den Handlungen der Filme und dem Vorgehen der Hauptfiguren aus. Neben dem Zusammenhalt werden aber auch interne Unstimmigkeiten dargestellt. Beispiele dafür finden sich in einigen Szenen, die Konflikte zwischen Figuren und einzelnen Gruppen thematisieren. Auch regionale Identitäten finden sich in den Filmen wieder. Besonders hervorzuheben ist dabei die Darstellung der schottischen „Highlander“, die in *Dunkirk* als

eingeschworene und selbstinitiierte Gruppe dargestellt werden und so als Parallele zum schottischen Unabhängigkeitsstreben dienen. Die geteilte Nation wird schließlich auch bei der Darstellung weiblicher Charaktere deutlich. Frauenfiguren nehmen in beiden Filmen eine minimale und meist äußerst passive Rolle ein und korrelieren mit den immer noch sehr patriarchalen Strukturen, die nationale Diskurse in Großbritannien zur Entstehungszeit der Filme bestimmt haben. Durch diese Darstellung werden diese Umstände aber auch durch die Filmschaffenden hervorgehoben und kritisiert.

Als vierter Diskursstrang sollen hier noch *postkoloniale Aspekte* genannt werden. Sie zeigen sich in den Filmen, indem nicht-weiße Figuren von der Darstellung exkludiert und nicht berücksichtigt werden. Dies entspricht ebenfalls den nationalistischen Diskursen, die im Vereinigten Königreich während der Entstehungszeit der Filme überwiegend von konservativen Ideen geprägt waren. So tragen die Filme dazu bei, dass diese Denkmuster in der Gesellschaft weitergegeben, aber auch kritisch beleuchtet werden. Als weiterer Punkt kann hier noch die emotionalisierte Darstellung von Migration genannt werden. Hier zeigen die Filme vor allem die grausamen Seiten von Flucht und Migration und evozieren so Bilder der Flüchtlingskrise 2015 rund um überfüllte Boote und im Meer treibende Körper.

Die angeführten Ergebnisse der Diskursanalyse zeigen, dass eine Analyse der beiden Historienfilme anhand des gewählten Fokus möglich und ergiebig ist. Da es sich dabei aber nicht um eine Meistererzählung, sondern um die subjektive Sicht der forschenden Person auf das Untersuchungsmaterial handelt, lassen sich aus der durchgeführten Diskursanalyse individuelle Erkenntnisse ziehen. Dieses Potenzial macht sie im Sinne der Geschichtsdidaktik besonders interessant. So lässt sich der Bogen zur ursprünglichen Forschungsfrage spannen, die dieser Arbeit zugrunde liegt. Diese lautet wie folgt: Welche geschichtsdidaktischen Implikationen ergeben sich aus der Diskursanalyse von britischen Weltkriegsfilmen des 21. Jahrhundert anhand von Aspekten des Nationalismus? Um diese Frage zu beantworten, wurde die Relevanz der durchgeführten Diskursanalyse für die geschichtsdidaktische Forschung detailliert dargelegt. Zudem finden sich noch Handlungsanleitungen, die für die praktische Durchführung der Analyse berücksichtigt werden sollen.

In Bezug auf die geschichtsdidaktische Forschung lassen sich folgende Aspekte besonders hervorheben. Zunächst stellt die durchgeführte Diskursanalyse einen Beitrag zur Kritischen Geschichtsdidaktik dar. Die Kritische Diskursanalyse hat eine subjektive Interpretation der ausgewählten Historienfilme als Resultat. Das bedeutet, dass die Erkenntnisse zwischen

unterschiedlichen Forschenden sehr verschieden, aber immer noch nachvollziehbar sind. Dies bedeutet einen individuellen Erkenntnisgewinn für den*die Forscher*in, der in der Herausbildung eines individuellen analytischen historisch-politischen Bewusstseins mündet. Lernende werden also durch die Anwendung der Kritischen Diskursanalyse in diesem konkreten Fall dazu befähigt, nationalistische Aspekte in filmischen Darstellungen zu identifizieren und in anderen kulturellen Erzeugnissen zu verorten. Diese Erkenntnisse können sie in der Folge dazu verwenden, um ihre eigene Lebenswelt zu gestalten. Zudem bedeutet die durchgeführte Diskursanalyse einen Gewinn für die Herausbildung von geschichtskultureller Kompetenz. Lernende werden dadurch befähigt, die Konstruktivität von Historienfilmen als Beispiel für Darstellungen von Geschichte zu erkennen und die daraus folgenden Erkenntnisse auch auf andere Medien anzuwenden. Ähnliches gilt für die Herausbildung der Medienkompetenz, die bei der Behandlung der Filme geschult wird. In Bezug auf den Fokus der Diskursanalyse wird durch die Durchführung der Analyse auch das Verständnis über die Gegebenheiten während der Entstehungszeit der Filme verbessert. Im Fall dieser Arbeit geht es hier konkret um eine kritische Perspektive auf die nationalistischen Diskurse in Großbritannien, die in den 2010-er-Jahren vorherrschend waren. Zuletzt erfahren Lernende durch die Analyse auch Näheres über die Erinnerungskultur Großbritanniens und werden dazu befähigt, Aspekte der Erinnerungskultur in anderen geschichtskulturellen Darstellungen wie etwa Statuen und Gedenkstätten zu analysieren.

Für die Durchführung der vorliegenden Diskursanalyse lassen sich auch einige Handlungsanleitungen ableiten, die die genannten theoretischen geschichtsdidaktischen Erkenntnisse methodisch-praktisch ergänzen. Demnach sollen die Filme beispielsweise als Quellen ihrer Entstehungszeit analysiert werden und nicht als Quellen der Zeit, die sie in den Filmen darstellen. Die Ergebnisse der durchgeführten Diskursanalyse machen deutlich, dass durch die Beleuchtung der Filme vielmehr Aussagen über die Entstehungszeit getroffen werden können. Um aber die Ergiebigkeit der Analyse zu gewährleisten, müssen noch einige weitere Aspekte berücksichtigt werden. Erstens benötigen die Lernenden ausreichend Zusatzinformationen, die von der Lehrperson bereitgestellt werden müssen. Die in dieser Arbeit verwendete Literatur kann hier als Anhaltspunkt dienen. Zweitens sollte im schulischen Kontext von einer Analyse des gesamten Filmes abgesehen werden. Im Sinne der Hermeneutik, die einen Teil der Kritischen Diskursanalyse ausmacht, reicht es, lediglich Filmsequenzen heranzuziehen, die stellvertretend für den gesamten Film stehen. Auch hier kann die in dieser Arbeit durchgeführte Analyse dabei helfen, eine Auswahl besonders geeigneter Sequenzen durchzuführen. Drittens lässt sich in Bezug auf die Auswahl des

Filmmaterials sagen, dass beide Filme für die ausgewählte Methode geeignet und ergiebig sind. Im praktischen Kontext obliegt es also der Lehrperson, beide oder nur einen der Filme zu analysieren. Dasselbe gilt viertens auch für die Auswahl der Analysekategorien, wo je nach Bedarf alle oder nur einzelne berücksichtigt werden können. Diese Entscheidung hängt stark mit der zeitlichen Komponente zusammen. Fünftens lässt sich die Durchführung der Diskursanalyse der ausgewählten Historienfilme auch im Lehrplan verorten. Aufgrund der Altersbeschränkungen sollte die Analyse aber lediglich in der Sekundarstufe II durchgeführt werden. Dort finden sich vor allem von der 10. bis zur 12. Schulstufe Möglichkeiten, mit dieser Diskursanalyse und dem ausgewählten Fokus zu arbeiten.

Den Erkenntnissen dieser Arbeit sind aber durch die Auswahl der Methodik gewisse Grenzen gesetzt. Zum Beispiel resultiert die Kritische Diskursanalyse in subjektiven Interpretationen des Untersuchungsmaterials, die von Interpretationen anderer Forschenden abweichen. Die gewählte Methode birgt so zwar – wie oben zusammengefasst – Chancen in Bezug auf den Erkenntnisgewinn eines lernenden Individuums. Im Umkehrschluss können die dadurch erlangten Ergebnisse der Diskursanalyse aber nicht als allgemein gültig angenommen werden. Es ist jedoch auch nicht das Ziel der Diskursanalyse, eine solche Meistererzählung zu erzeugen. In Bezug auf die didaktischen Implikationen kann aber durchaus davon ausgegangen werden, dass die angeführten Aspekte auf alle Lernenden zutreffen, die eine Diskursanalyse mit dem ausgewählten Fokus durchführen.

Ob durch die durchgeführte Diskursanalyse tatsächlich Lernprozesse in den angesprochenen Bereichen angestoßen werden können, konnte im Zuge dieser Arbeit nicht qualitativ erfasst werden. Dasselbe gilt für die Relevanz der Handlungsanleitungen, die am Ende der Arbeit aufgelistet werden. Eine Überprüfung dieser beiden Aspekte wäre aber eine interessante Ergänzung dieser Arbeit. Dafür bedarf es einer umfangreichen Umsetzung der in dieser Arbeit angewandten Diskursanalyse im praktischen Kontext. Hier könnte auch mithilfe von qualitativen Erhebungsmethoden wie Interviews abgeklärt werden, ob die Diskursanalyse in der Tat individuelle Erkenntnisse bei den Lernenden hervorruft. Eine solche Untersuchung könnte in einer nachfolgenden Arbeit aufbereitet und durchgeführt werden.

8. Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1. Darstellung der zentralen Diskursstränge und der jeweiligen Unterkategorien. 44

Abbildung 1. Flüchtlinge erreichen mit ihrem Boot die griechische Insel Lesbos. Fotografie „Reporting Europe's Refugee Crisis" von Sergey Ponomarev.....	67
Abbildung 2. Ein kleines Boot mit über 500 Flüchtlingen auf dem Weg von Lybien nach Italien. Fotografie „In the Same Boat“ von Francesco Zizola.....	67
Abbildung 3. Britische Soldaten versuchen, auf einem kleinen Boot selbst die Flucht anzutreten. Bildausschnitt aus <i>Dunkirk</i> , 00:49:50.....	68
Abbildung 4. Britische Soldaten werden auf einem großen Kriegsschiff Richtung Heimat gebracht. Bildausschnitt aus <i>Dunkirk</i> , 00:18:15.....	68
Abbildung 5. Scofield betrachtet die Bilder seiner Familie, die auf der Rückseite mit der Aufschrift "Come back to us" versehen sind. Bildausschnitt aus <i>1917</i> , 01:49:00.	69
Abbildung 6. Scofield wird von einem Militärkonvoi mitgenommen und sitzt mit anderen Soldaten im Lastwagen. Bildausschnitt aus <i>1917</i> , 00:55:10.	73
Abbildung 7. Scofield und Blake marschieren durch das Niemandsland zwischen den Fronten. Bildausschnitt aus <i>1917</i> , 00:20:05.	74
Abbildung 8. Scofield und Blake durchqueren einen Krater voller Leichen. Bildausschnitt aus <i>1917</i> , 00:21:53.....	74
Abbildung 9. Blake zieht Scofield nach der Explosion im Schacht aus dem Schutt. Bildausschnitt aus <i>1917</i> , 00:28:52.....	78
Abbildung 10. Blake lotst Scofield im einstürzenden Schacht über einen Abgrund. Bildausschnitt aus <i>1917</i> , 00:29:55.....	78
Abbildung 11. Scofield und seine Gefährten versuchen, den Truck aus dem Schlamm zu hieven. Bildausschnitt aus <i>1917</i> , 00:58:10.	79
Abbildung 12. Der indisch-stämmige Soldat hilft Scofield aus dem Schlamm. Bildausschnitt aus <i>1917</i> , 00:58:35.....	79

9. Bibliografie

Filme:

Sam Mendes, 1917 (Universal City 2019).

Christopher Nolan, Dunkirk (Burbank 2017).

Sekundärliteratur:

Helene Albers, Kai Wessel, Spielfilme, In: Felix Hinz, Andreas Körber (Hg.), Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte (Göttingen 2020) 197-219.

Benedict Anderson, Imagined Communities. Reflections on the Origin and the Spread of Nationalism (New York ²2006).

Richard T. Ashcroft, Mark Bevir, Brexit and the Myth of British National Identity. In: British Politics 16 (2) (2021).

Marcus Banks, Ethnicity. Anthropological constructions (London/New York 1996).

Ulrich Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule (Paderborn ²2019).

Duncan A. S. Bell, Mythscapes: memory, mythology, and national identity. In: British Journal of Sociology 54(1) (2003) 63-81.

Homi K. Bhabha, DissemiNation. Time, narrative, and the margins of the modern nation. In: Homi K. Bhabha (Hg.), Nation & Narration (London 1990) 291-322.

Ann-Kathrin Binot, Ulrike Gansen, Anatoli Kolembech, Martin Miller, Eurokrise, Sex und Klimawandel. Krisenmanagement in der britischen Sitcom Yes, Prime Minister. In: Niko Switek (Hg.), Politik in Fernsehserien. Analysen und Fallstudien zu House of Cards, Borgen & Co. (Bielefeld 2018) 125-152.

Bodo von Borries, Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe (Opladen 2008).

Kelly Boyd, Moving Pictures? Cinema and Society in Britain. In: Journal of British Studies 34(1) (1995).

Christopher Georg Brandt, „...when the legend becomes fact...“ Geschichtsdidaktische Überlegungen zur Medialität, Authentizität und Narrativität des historischen Spielfilms (Potsdam 2019).

Douglas L. Buffum, Origin of the Word “Boche”, In: Current History: A monthly magazine of The New York Times 6 (1916) 525.

Alan *Burton*, Death or glory? The Great War in British film. In: Claire *Monk*, Amy *Sargeant* (Hg.), British Historical Cinema. The History, Heritage and Costume Film (Abingdon 2002) 31-46.

James *Chapman*, Cinema, monarchy and the making of heritage: A Queen Is Crowned (1953). In: Claire *Monk*, Amy *Sargeant* (Hg.), British Historical Cinema. The History, Heritage and Costume Film (Abingdon 2002) 82-91.

James *Chapman*, Past and Present. National Identity and the British Historical Film (London 2005).

Steve *Chibnall*, Robert *Murphy*, Parole overdue. Releasing the British crime film into the critical community. In: Steve *Chibnall*, Robert *Murphy* (Hg.), British Crime Cinema (London/New York 1999) 1-16.

Linda *Colley*, Britons. Forging the Nation 1707-1837 (New Haven/London 1992).

Bernard *Crick*, The Four Nations. Interrelations. In: The Political quarterly 79(1) (2008) 71-79.

Jonna *Eagle*, Backwards into the Future: Melodramatic Affect and the Vicissitudes of Time in Christopher Nolan's *Dunkirk* (2017). In: Journal of War & Culture Studies (2023) 1-25.

Maureen A. *Eger*, Sarah *Valdez*, Neo-nationalism in Western Europe. In: European Sociological Review 31(1) (2015) 115-130.

Cynthia H. *Enloe*, Bananas, beaches & bases. Making feminist sense of international politics (Berkeley 1990).

Sara R. *Farris*, In the Name of Women's Rights. The Rise of Femonationalism (Durham 2017).

Hans-Georg *Gadamer*, Vom Zirkel des Verstehens. In: Tom *Kindt*, Tilmann *Köppe* (Hg.), Moderne Interpretationstheorien (Göttingen 2008) 53-66.

Ernest *Gellner*, Nations and Nationalism (Oxford 1983)

Chris *Gifford*, The Making of Eurosceptic Britain (Farnham 2014).

Paul *Gilroy*, There Ain't No Black in the Union Jack. The cultural politics of race and nation (London/New York 2002).

Andre *Gingrich*, Marcus *Banks*, Introduction. Neo-nationalism in Europe and Beyond. In: Andre *Gingrich*, Marcus *Banks* (Hg.), Neo-nationalism in Europe and Beyond. Perspectives from Social Anthropology (New York/Oxford 2006) 1-28.

Stuart *Hall*, The Fateful Triangle. Race, Ethnicity, Nation (Cambridge/London 2017).

Michael *Hameleers*, Tonni G. L. A. *van der Meer*, Jelle W. *Boumans*, They are all against us! The effects of populist blame attributions to political, corporate, and scientific elites. In: Communications (in Druck 2023) 1-20.

Ulrich *Hamenstädt*, Politik und Film. Ein Überblick (Wiesbaden 2016).

Thomas *Hellmuth*, Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur. In: Thomas *Hellmuth* (Hg.), Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung (Innsbruck 2009) Thomas *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung (Schwalbach 2014) 11-20.

Thomas *Hellmuth*, Frankreich im 19. Jahrhundert. Eine Kulturgeschichte (Wien/Köln/Weimar 2020).

Thomas *Hellmuth*, Fröhlicher Eklektizismus. Diskursanalytische Schulbuchforschung als Beitrag zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik. In: Judith *Breitfuß*, Thomas *Hellmuth*, Isabella *Svacina-Schild*, Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik (Frankfurt 2021) 16-58.

Thomas *Hellmuth*, Subjektorientierung und Diskursanalyse. Überlegungen zu einer „Kritischen Geschichtsdidaktik“. In: Thomas *Hellmuth*, Christine *Ottner-Diesenberger*, Alexander *Preisinger* (Hg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik (Frankfurt 2021) 27-42.

Knut *Hickethier*, Film- und Fernsehanalyse (Stuttgart ⁵2012).

Eric J. *Hobsbawm*, Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality (Cambridge 1990).

Siegfried *Jäger*, Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung (Münster ⁷2015).

Karl-Ernst *Jeismann*, Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Erich *Kosthorst* (Hg.), Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie (Göttingen 1977) 9-33.

Bill *Jones*, British Politics (London ²2020).

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

Michael *Kolbenschlag*, Geschichtskultur – eine Leerformel? Die Analyse und der Vergleich filmischer Holocaust-Repräsentationen als Chance und Herausforderung für den Geschichtsunterricht. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 19(1) (2020) 45-59.

Christoph *Kühberger* (Hg.), Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm“. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise (Innsbruck 2013).

Krishan *Kumar*, The Making of English National Identity (New York 2003).

Ulrich *Kumher*, Krieg im Film. Das massive Vorkommen von Krieg bei einigen der erfolgreichsten Filme aller Zeiten. In: Medienimpulse 58(1) 1-21.

Achim *Landwehr*, Historische Diskursanalyse (Frankfurt/New York ²2018).

Johanna *Latila*, Meldodrama, Self, and Nation in Post-War British Popular Film (Milton 2018).

Paul *Lawrence*, Nationalism. History and Theory (New York/London 2005).

Alexandra *Ludewig*, Es heimatet sehr. 125 Jahre Heimatfilm. In: Werner *Nell*, Marc *Weiland* (Hg.), Gutes Leben auf dem Land? Imaginationen und Projektionen vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart (Bielefeld 2021) 427-444.

Martin *Lücke*, Irmgard *Zündorf*, Einführung in die Public History (Göttingen 2018).

A. Michael *Matin*, „The Hun is at the Gate!“. Historicizing Kipling's Militaristic Rhetoric, from the Imperial Periphery to the National Center. Part Two: The French, Russian and German Threats to Great Britain. In: Studies in the novel 31(4) (1999) 432-470.

Aileen *McHarg*, James *Mitchell*, Brexit and Scotland. In: The British Journal of Politics and International Relations 19(3) (2017) 512-526.

Tom *Nairn*, The break-up of Britain. Crisis and Neo-Nationalism (Champaign 2015).

Verena *Niethammer*, Indoktrination oder Innovation? Der Unterrichtsfilm als Lehrmedium im Nationalsozialismus. In: Journal of Educational Media, Memory and Society 8(1) (2018) 30-60.

Shirin *Packham*, Der aktuelle Kriegsfilm im historischen und medialen Kontext (Wiesbaden 2019).

Hans Jürgen *Pandel*, Dimensionen und Struktur des Geschichtsbewusstseins. In: Geschichtsdidaktik 12 (1987) 130-142.

Bhikhu *Parekh*, Defining British National Identity. In: The Political quarterly 80(1) (2009) 251-262.

Oliver *Plessow*, Sexualisierte Kriegsgewalt in Geschichtsspielfilmen – mediale Herausforderungen und Potenziale für historisches Lernen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 19(1) (2020) 30-44.

Michaela Nicole *Raß*, Krise oder Umsturz? Der Brexit im Spiegel von Literatur und Film. Ein Überblick. In: Michaela Nicole *Raß*, Kay *Wolfinger* (Hg.), Europa im Umbruch. Identität in Politik, Literatur und Film (Berlin 2020) 211-237.

Jörn *Rüsen*, Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft (Göttingen 2013).

Michael *Sauer*. Geschichte unterrichten. Eine Einführung in der Didaktik und Methodik (Seelze 2012).

Gerhard *Schneider*, Filme. In: Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2011) 375-396.

Glenda *Sluga*, Identity, Gender, and the History of European Nations and Nationalisms. In: Nations and nationalism 4(1) (1998) 87-111.

Anthony D. *Smith*, Nationalism and modernism. A critical review of recent theories of nations and nationalism (London/New York 1998).

Maria *Sobolewska*, Robert *Ford*, Brexitland. Identity, Diversity and the Reshaping of British Politics (Cambridge 2020).

Benjamin *Städter*, NS-Filme im Schulunterricht, In: Christian *Kuchler* (Hg.), NS-Propaganda im 21. Jahrhundert (Köln/Weimar/Wien 2014) 157-174.

Niko *Switek* (Hg.), Politik in Fernsehserien. Analysen und Fallstudien zu House of Cards, Borgen & Co. (Bielefeld 2018).

Bruce *Tranter*, Jed *Donoghue*, Embodying Britishness. National identity in the United Kingdom. In: Nations and Nationalism 27(4) (2021) 992-1008.

Sivamohan *Valluvan*, The clamour of nationalism. Race and nation in twenty-first-century Britain (Manchester 2019).

Britta Almut *Wehen*, Heute gucken wir einen Film. Eine Studie zum Einsatz von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht (Oldenburg 2012).

Birgit *Wenzel*, Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders (Schwalbach/Ts. 2011).

Robert *Wohl*, The Generation of 1914 (Cambridge 2014).

John *White*, British Cinema and a Divided Nation (Edinburgh 2022).

Internetquellen:

1917 (2019). In: IMDb, online unter <<https://www.imdb.com/title/tt8579674/>> [5.3.2023].

2023 Highest Grossing Movies Worldwide, In: IMDb, online unter <<https://www.imdb.com/list/ls562149420/>> [7.1.2024].

Brexit: Endgültiger Bruch vollzogen, Schottland kündigt EU-Rückkehr an. In: Der Standard, 1.1.2021, online unter <<https://www.derstandard.at/story/2000122872165/brexit-endgueltiger-bruch-vollzogen-schottland-kuendigt-eu-rueckkehr-an>> [3.1.2023].

Dunkirk (2017). In: IMDb, online unter <<https://www.imdb.com/title/tt5013056/>> [5.3.2023].

Edward Lear, In: The Poetry Foundation, online unter <<https://www.poetryfoundation.org/poets/edward-lear>> [24.7.2023].

Globalism or nationalism, In: Britain First Party, 2023, online unter: <https://www.britainfirst.org/globalism_or_nationalism> [20.07.2023].

Lehrplan der allgemeinbildenden höhere Schulen, In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 28.7.2023, online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%a4ne%20%e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2028.07.2023.pdf>> 11-16 [28.7.2023].

Media coverage of the EU Referendum. In: Centre for Research in Communication and Culture, Loughborough University, 27.6.2016, online unter <https://blog.lboro.ac.uk/crcc/eu-referendum/uk-news-coverage-2016-eu-referendum-report-5-6-may-22-june-2016/#disqus_thread> [10.4.2023].

'It Was Part Of Me': Director Sam Mendes On The Family History In '1917', In: NPR Weekend Edition Saturday, 21.12.2019, online unter <<https://www.npr.org/transcripts/790328406?storyId=790328406>> [10.7.2023].

Scottish independence: Will there be a second referendum?, In: BBC, 23.11.2022 online unter <<https://www.bbc.com/news/uk-scotland-scotland-politics-50813510>> [3.1.2023].

The Dunkirk spirit. In: Macmillan Dictionary, online unter <<https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/the-dunkirk-spirit>> [29.03.2023].

The Royal Regiment of Scotland, In: The British Army, online unter <<https://www.army.mod.uk/who-we-are/corps-regiments-and-units/infantry/royal-regiment-of-scotland/>> [10.7.2023].

War of Words – “Huns”, In: Military History Matters, 11.5.2020, online unter <<https://www.military-history.org/feature/ancient/war-of-words-hun.htm>> [24.07.2023].

We shall fight on the beaches, In: International Churchill Society, online unter <<https://winstonchurchill.org/resources/speeches/1940-the-finest-hour/we-shall-fight-on-the-beaches/>> [10.7.2023].

Rodney Atwood, Kipling and the Great War, In: The Kipling Society, September 2019, online unter <https://www.kiplingsociety.co.uk/readers-guide/rg_greatwar.htm> [24.7.2023].

Mike Berry, Inaki Garcia-Blanco, Kerry Moore, Press Coverage of the Refugee and Migrant Crisis in the EU. A Content Analysis of Five European Countries. In: United Nations High Commission for Refugees, Dezember 2015, online unter <<https://www.unhcr.org/56bb369c9.html>> [10.4.2023].

Sonny Bunch, Hollywood has long denounced Nazis. ‘Dunkirk’ didn’t need to remind us what we already know., In: The Washington Post, 16.8.2017, online unter <<https://www.washingtonpost.com/news/act-four/wp/2017/08/16/hollywood-has-long-denounced-nazis-dunkirk-didnt-need-to-remind-us-what-we-already-know/>> [10.7.2023].

Ian Cobain, Jo Cox killed in 'brutal, cowardly' and politically motivated murder, trial hears. In: The Guardian, 14.11.2016, online unter <<https://www.theguardian.com/uk-news/2016/nov/14/jo-cox-killed-in-politically-motivated-murder-trial-thomas-mair-hears>> [10.4.2023].

Amanda Garrett, The Refugee Crisis, Brexit, and the Reframing of Immigration in Britain. In: EuropeNow, 1.8.2019, online unter <<https://www.europenowjournal.org/2019/09/09/the-refugee-crisis-brexit-and-the-reframing-of-immigration-in-britain/>> [10.4.2023].

Rudyard *Kipling*, *The Winners*, Envoi to *The Story of the Gadsbys*, 1888, online unter <https://www.kiplingsociety.co.uk/poem/poems_winners.htm> [24.7.2023].

Thomas *Mackintosh*, London mayor election: Sadiq Khan clinches historic third term. In: BBC News, 4.5.2024, online unter <<https://www.bbc.com/news/uk-england-london-68952475>> [16.6.2024].

Sam *Mendes*, *Krysty Wilson-Cairns*, Screenplay of 1917, 2018, online unter <<https://variety.com/wp-content/uploads/2020/01/1917.pdf>> [25.7.2023].

Magdalena *Miedl*, Eine Kaiserin als Dauerbrenner. In: orf.at, 25.12.2021, online unter <<https://orf.at/stories/3240928/>> [22.11.2022].

Eric *Rauchway*, Donald Trump's new favorite slogan was invented for Nazi sympathizers, in: The Washington Post, 14.6.2016, online unter: <<https://www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2016/06/14/donald-trumps-new-favorite-slogan-has-a-nazi-friendly-history/>> [20.07.2023].

Jonnie *Robinson*, Received Pronunciation, In: British Library, 1.4.2007, online unter <<https://www.bl.uk/british-accent-and-dialects/articles/received-pronunciation>> [25.7.2023].

Dan *Sales*, Jo Cox was stabbed 15 times and shot three times through her hands as she tried to protect herself. In: The Sun, 14.11.2016, online unter <<https://www.thesun.co.uk/news/2181191/first-pictures-of-gun-and-knife-used-to-shoot-and-stab-mp-jo-cox-to-death-by-killer-shouting-britain-first/>> [10.4.2023].

Tatiana *Siegel*, Making of '1917': How Sam Mendes Filmed a "Ticking Clock Thriller". In: The Hollywood Reporter, 26.12.2019, online unter <<https://www.hollywoodreporter.com/movies/movie-features/making-1917-how-sam-mendes-filmed-a-ticking-clock-thriller-1263469/>> [5.3.2023].

Sunny *Singh*, Why the lack of Indian and African faces in Dunkirk matters, In: The Guardian, 1.8.2017, online unter <<https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/aug/01/indian-african-dunkirk-history-whitewash-attitudes>> [11.7.2023].

Kevin P. *Sullivan*, How Christopher Nolan crafted his WWII masterpiece, Dunkirk. Entertainment Weekly, 18.7.2017, online unter <<https://ew.com/movies/2017/07/18/christopher-nolan-dunkirk-feature/>> [23.11.2022].

Ishan *Tharoor*, 'Dunkirk' and the West's myopia about World War II, In: The Washington Post, 7.8.2017, online unter <<https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2017/08/07/dunkirk-and-the-vests-myopia-about-world-war-ii/>> [25.7.2023].

Andreas *Wiseman*, Christopher Nolan: why 'Dunkirk' is anything but a 'Brexit movie'. In: Screen International, 30.11.2017, online unter <<https://www.screendaily.com/news/christopher-nolan-why-dunkirk-is-anything-but-a-brexit-movie/5124612.article>> [21.5.2023].

Chris *Woolf*, Amulya *Shankar*, There were Indian troops at Dunkirk, too, In: The World, 2.8.2017, online unter: <<https://theworld.org/stories/2017-08-02/there-were-indian-troops-dunkirk-too>> [11.7.2023].

Hans Jürgen *Wulff*, Kompilationsfilm, In: Lexikon der Filmbegriffe der Universität Kiel, 23.3.2022, online unter <<https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/k:kompilationsfilm-229>> [14.1.2023].

Hochschulschriften:

Anne *Alber*, “If I had known the world was ending, I would have brought better books.” Der Endzeitfilm als Quelle seiner Entstehungszeit (ungedr. Masterarbeit Universität Wien 2020).

Benedikt *Fridrich*, Rot-Weiß-Rot durchflutete Kinosäle. Zur (Re-)Konstruktion einer "nationalen Identität" Österreichs im Film der Nachkriegszeit (Diplomarbeit Universität Wien 2020).

Fotografien:

Andrey *Ponomarev*, Reporting Europe's Refugee Crisis, New York Times, 16.11.2015, <<https://www.worldpressphoto.org/collection/photo-contest/2016/sergey-ponomarev/1>> [8.2.2024].

Francesco *Zizola*, In the Same Boat, Médecins Sans Frontières, 26.8.2015, <<https://www.worldpressphoto.org/collection/photo-contest/2016/francesco-zizola/1>> [8.2.2024].

10. Abstract

10.1. Abstract (D)

Historienfilme zählen zu den erfolgreichsten Genres der Filmbranche und sind als besonders populäre geschichtskulturelle Erzeugnisse zentral, um Geschichte in der breiten Gesellschaft erfahrbar zu machen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich konkret mit zwei solcher Historienfilmen und geht der Frage nach, welche geschichtsdidaktischen Implikationen sich aus einer Kritischen Diskursanalyse von ausgewählten britischen Weltkriegsfilmen aus den 2010-er-Jahren mit dem Fokus auf Aspekten des britischen Nationalismus ergeben. Um dieser Fragestellung nachzugehen, gliedert sich die Arbeit in zwei Teile. Zunächst werden die Filme diskursanalytisch beleuchtet. Die Analyse beschäftigt sich mit Aspekten des britischen Nationalismus während der Entstehungszeit der Filme und soll zeigen, inwiefern diese in den Filmen gespiegelt werden. Diese Diskursanalyse wird anschließend auf ihre geschichtsdidaktische Relevanz untersucht und mit Handlungsanleitungen für die praktische Umsetzung ergänzt.

Als Untersuchungsmaterial dienen die beiden Historienfilme *Dunkirk* (2017) und *1917* (2019). Die Analyse zeigt, wie vier ausgewählte Diskursstränge in den Filmen dargestellt werden. Diese Diskursstränge fokussieren sich auf die Opposition zum europäischen Festland, die Mythisierung der eigenen Vergangenheit, der geteilten Nation(en) und postkoloniale Aspekte. Für beide Filme können verschiedene Aspekte der Diskursstränge ausgemacht und mit Beispielen aus den Filmen visualisiert werden. Die daraus gezogenen geschichtsdidaktischen Erkenntnisse zeigen das Potenzial der durchgeführten Diskursanalyse vor allem im Bereich der Kritischen Geschichtsdidaktik, der Herausbildung der geschichtskulturellen Kompetenz und der Schulung der Medienkompetenz. Außerdem werden in der Arbeit eine Vielzahl an didaktischen Handlungsanleitungen angeführt. Hier gilt es besonders darauf zu achten, dass die Filme als Quellen ihrer Entstehungszeit behandelt und die Auswahl von Sequenzen und des Fokus der Analyse an die Gegebenheiten des Unterrichts angepasst werden sollen.

10.2. Abstract (E)

Historical movies are one of the most successful genres within the film industry. They are also popular history-cultural products that allow the broader society to experience history.

This thesis focuses on two historical movies and addresses the research question regarding the history-didactic implications of a critical discourse analysis regarding aspects of British nationalism within two British war movies produced in the 2010s. In accordance with the research question, this thesis consists of two parts. Firstly, the movies were analyzed using the method of critical discourse analysis. This analysis focuses on aspects of British nationalism during the time of the movies' production and how these aspects are displayed within the movies at hand. Secondly, the analysis is accompanied by a thorough investigation of its didactic implications. In addition, the thesis offers practical instructions for implementing the analysis within the classroom.

The analysis is conducted using the historical war movies *Dunkirk* (2017) and *1917* (2019). It shows that four lines of discourse could be identified within the movies, which center on the opposition to the European continent, the mystification of Britain's history, the divided nation(s) and postcolonial aspects. It is shown that both movies contain aspects of the mentioned lines of discourse, which are exemplified using extracts from the movies. Adhering to the research question, this analysis also offers various didactic implications. For instance, it contributes to the field of critical history didactics and enhances aspects of historical-cultural competence and media competence. In terms of didactic instructions, the analysis particularly shows that the movies must be analyzed as sources of their own time of production. Moreover, when used within the classroom, aspects like the focus of the analysis and the selection of movie sequences need to be adapted according to the needs and aims of the lesson.