

Unterrichtssequenz zur De-Konstruktion von Serien im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht: Die Showtime Produktion *The Tudors*

Verena Harbauer*

Abstract

Der Mehrwert des Einsatzes von historisch-fiktionalen Spielfilmen und Serien im Geschichtsunterricht wird sowohl in der Geschichtsdidaktik, der historischen Fachwissenschaft als auch von lehrtätigen Personen seit Jahrzehnten diskutiert. Diese rege Diskussion zu beenden, vermag dieser Artikel nicht, jedoch liefert er zahlreiche Argumente und Ansätze für den Einsatz von Spielfilmen und Serien im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Am Beispiel der Showtime Serie *The Tudors* wird aufgezeigt, dass selbst Produktionen, die in Bezug auf ihre historische Triftigkeit als fragwürdig einzustufen sind, zahlreiche Möglichkeiten zur Ausarbeitung von Aufgaben bieten, um die Entwicklung der historischen Kompetenzen im Unterricht zu fördern. Den Schülern und Schülerinnen kann sowohl der reflektierte und analytische Umgang mit Geschichte(n) als auch kritisches Arbeiten nähergebracht werden. Die Serie *The Tudors* eignet sich als Beispiel, da es sich um eine moderne und zugleich umstrittene Produktion handelt.

1. Einleitung¹

„Kate an’ Anne an’ Jane, an’ Anne an’ Kate again, again“² – was auf den ersten Blick wie ein Auszählreim für Kinder erscheint, ist tatsächlich eine historische Eselsbrücke. Dahinter verbergen sich Katharina von Aragon, Anne Boleyn, Jane Seymour, Anna von Kleve, Catherine Howard und Catherine Parr, allesamt Ehefrauen König Heinrichs VIII. Diese Vielzahl an Ehefrauen und deren Schicksale – gerne auch mit dem Merksatz „divorced, beheaded, died. Divorced, beheaded, survived“³ zusammengefasst – machten die Geschichte des englischen Monarchen zu einem beliebten Rohmaterial für Bücher, Filme und Serien. Anders als die Geschichtsbücher der Sekundarstufe I, die Heinrich VIII. vorrangig im Zusammenhang mit

* Verena Harbauer, Studierende im Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung und Englisch an der Paris Lodron Universität Salzburg. Die vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 2014 bei MMag. Dr. Heinrich Ammerer als Seminararbeit eingereicht.

¹ Falls vorhanden, wird bei Herrscher/-innennamen die gängige deutsche Schreibweise verwendet.

² Karen DOLBY, *You Must Remember This. Easy Tricks and Proven Tricks to Never Forget Anything, Ever Again*, New York 2009, 100.

³ Ebd., 100.

Humanismus, Reformation und der anglikanischen Kirche thematisieren, reduzieren ihn diese Darstellungen vor allem auf sein ausschweifendes Liebes- und Eheleben – ganz nach dem Motto „Sex sells“. Zuletzt wurde der Stoff von der britischen Fernsehserie *The Tudors*⁴ aufgegriffen, welche sich im europäischen Raum zu einem großen kommerziellen Erfolg entwickelte. Die Serie löste einen regelrechten Tudor-Hype aus, im Zuge dessen dem König und der Regierungszeit der Tudors verstärktes mediales Interesse zuteilwurde.

Historiker/-innen kritisieren die Produktion, da sie die Tudor-Ära falsch oder deutlich verkürzt darstelle und die Ergebnisse der neuesten Forschung nicht berücksichtige.⁵ Wenngleich diese Argumente auf manche Episoden und Details sicherlich zutreffen mögen, so zeigt dieser Beitrag, dass die Serie Potential zum Einsatz im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I hat. Historisch-fiktionale Serien und Filme sind nicht nur ein zentraler Bestandteil der unmittelbaren Lebenswelt von Schülern und Schülerinnen, sondern haben auch einen nachhaltigen Einfluss auf deren Geschichtsbewusstsein. Der große kommerzielle Erfolg und die hohe Popularität unter Jugendlichen prädestinieren die Serie damit geradezu für den Einsatz in der Schule. Durch die Integration in den Unterricht wird einerseits eine Verbindung zur Alltagswelt der Jugendlichen hergestellt, andererseits können Kompetenzen zum Umgang mit fertigen historischen Narrationen und Erzählungen, die den Schülern und Schülerinnen in ihrer Lebenswelt von unterschiedlichster Seite angeboten werden, erworben, gefördert und ausgebaut werden.

Im Rahmen dieses Artikels werden die Einsatzmöglichkeiten von Filmen und Serien mit historischen Themeninhalten im Geschichtsunterricht diskutiert und konkrete Vorschläge zum Einsatz der Serie *The Tudors* im Geschichtsunterricht der 3. Klasse der Sekundarstufe I gemacht. Im Zentrum steht dabei die De-Konstruktionskompetenz. Neben dem Auf- und Ausbau von De-Konstruktionskompetenz wird gezeigt, wie mittels der Serie auch der im Lehrplan formulierte Inhalt zu „Strategien der Friedenssicherung in der frühen Neuzeit“⁶ thematisiert werden kann. Konkrete Ideen zur praktischen Umsetzung sowie Arbeitsblätter, die auf Basis dieser Überlegungen entworfen wurden, finden sich im Anhang. Nach wie vor

⁴ Michael HIRST (Produzent), *The Tudors* Season 1, Kanada 2007, Peace Arch Entertainment Group.

⁵ Einer der schärfsten Kritiker der Serie ist der Historiker David Starkey, der die Serie als historisch hochgradig inkorrekte Geldverschwendung und „shameful [...] bonkorama“ bezeichnet. Vgl. Andrew HOUGH, *BBC Period Show, The Tudors, is 'historically inaccurate', leading historian says*, online unter: <http://www.telegraph.co.uk/culture/tvandradio/6005582/BBC-period-show-The-Tudors-is-historically-inaccurate-leading-historian-says.html> (10.10.2014); vgl. Nicole MARTIN, *BBC Period Drama The Tudors is 'Gratuitously Awful' Says Dr David Starkey*, online unter: <http://www.telegraph.co.uk/news/celebritynews/3210142/BBC-period-drama-The-Tudors-is-gratuitously-awful-says-Dr-David-Starkey.html> (01.05.2015).

⁶ Vgl. Lehrplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Lehrplan 1999 / Novellierung 2008, Bundesgesetzblatt II N2. 290/2008, online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf?4dzgm2 (20.10.2014).

grundlegend für die Auseinandersetzung mit Filmanalysen im Geschichtsunterricht und den historischen Kompetenzen ist die Fachliteratur von Heinrich Ammerer, Reinhard Krammer, Christoph Kühberger, Michael Sauer, Jens Schillinger, Gerhard Schneider, Veit Strassner und Gerhard Teuscher, welche unterschiedlichste geschichtsdidaktische Sichtweisen auf die Thematik darlegen und deren Positionen im folgenden Abschnitt näher beleuchtet werden.⁷

2. (Spiel)Filmanalyse im Geschichtsunterricht – Warum?

Laut Lehrplan der Sekundarstufe I ist im Rahmen des Geschichtsunterrichts ein „kritischer Umgang mit historischen Darstellungen (z. B. Ausstellungen, Spielfilme mit historischen Inhalten, Schul- und Fachbücher) zu fördern. Dazu sind Methoden zu vermitteln, um Analysen und Interpretationen vornehmen zu können“⁸. Ebenso wird auf die „Förderung kritischer Reflexion durch Auseinandersetzung mit und Interpretation von Quellen (Texte, Bilder, Diagramme, Statistiken, Karten u. a.) unter Einbeziehung der modernen Medien“⁹ verwiesen. Diese Analysen versteht die Geschichtsdidaktik als De-Konstruktionsprozesse, die innerhalb des FUER-Modells¹⁰ der historischen Methodenkompetenz zugeordnet werden. Für Waltraud Schreiber ist die De-Konstruktionskompetenz ein Prozess, in dem „vorliegende historische Narrationen in ihren Bestandteilen erfasst und auf die tiefer liegenden Strukturen hin untersucht werden“.¹¹

Konkret sollen die Schüler/-innen lernen, Ereignisse und Entwicklungen der Vergangenheit mit Gegenwart und Zukunft zu verknüpfen und zu erkennen, dass die Darstellung und Wahrnehmung der Welt von zahlreichen subjektiven, gesellschaftlichen und politi-

⁷ Heinrich AMMERER, Forschungsstand zum geschichts- und mediendidaktischen Umgang mit Filmen, in: 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, 11–18; Reinhard KRAMMER, De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht, in: Waltraud Schreiber u. a., Hg., Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenzen, Neuried 2006, 28–41; Reinhard KRAMMER, Der politische Film im Unterricht. Analyse, Interpretation, Diskussion, in: Forum Politische Bildung 29 (2008), 51–57; Christoph KÜHBERGER, Eine „Grammatik“ zur historischen De-Konstruktion von Spielfilmen über die Vergangenheit, in: 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, 167–191; Michael SAUER, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, 2. Auflage, Seelze-Verber 2001; Jens SCHILLINGER, Kronzeugen der Vergangenheit? Historische Spielfilme im Geschichtsunterricht, in: Praxis Geschichte 5 (2006), 4–9; Gerhard SCHNEIDER, Filme, in: Hans-Jürgen Pandel / Gerhard Schneider, Hg., Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach 1999, 356–386; Veit STRASSNER, Filme im Politikunterricht, Schwalbach 2013; Gerhard TEUSCHER, Filmanalyse, in: Praxis Geschichte 5 (2005), 1–5.

⁸ Lehrplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, (20.10.2014).

⁹ Vgl. ebd.

¹⁰ Das FUER-Modell ist das normativ vorgeschriebene Geschichts-Kompetenzmodell für die meisten österreichischen Schulformen und die Matura.

¹¹ Waltraud SCHREIBER / Andreas KÖRBER, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: Andreas Körber / Waltraud Schreiber / Alexander Schöner, Hg., Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, 17–53, hier 24.

schen Faktoren beeinflusst ist.¹² Ziel sind die Förderung und der Aufbau eines reflektierten Geschichtsverständnisses, in dessen Rahmen sich Schüler/-innen bewusst sind, dass Filme, aber auch andere historische Narrationen, Konstrukte sind, die – abhängig von den unterschiedlichsten Interessen und Einflüssen – Vergangenheitspartikel zu neuen Erzählungen vereinen.¹³ Filme und Serien dürfen deshalb nicht als historische *Wahrheit* aufgefasst und unreflektiert in das Geschichtsbewusstsein eingebunden werden.¹⁴ Dazu sollen Schüler/-innen mit Rüstzeug ausgestattet werden, das es ihnen erlaubt, mit jenen Geschichtsbildern, mit denen sie in ihrer täglichen Lebenswelt konfrontiert sind, reflektiert und kritisch umzugehen. Zentral ist dabei, dass Geschichtsbilder und Darstellungen Konstrukte sind, die innerhalb einer Gesellschaft gezielt zu Gunsten dieser verändert werden können, um eine gewünschte Wirkung zu erzielen.¹⁵

Um Schüler/-innen in die Lage zu versetzen, historische und filmische Erzählungen zu hinterfragen und auf die ihnen „zugrunde liegenden Intentionen und verfolgten Orientierungsabsichten“¹⁶ hin zu analysieren, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Um aufzuzeigen, wie verschiedene Erzählungen desselben historischen Stoffes ausfallen, können verschiedene Verfilmungen einer Geschichte einander gegenübergestellt werden. Dabei wird ersichtlich, dass Abläufe, Ereignisse und Personen unterschiedlich bewertet werden. Auch der Einfluss der narrativen filmischen Mittel – wie der Einsatz von Hintergrundmusik, der Art und Weise der Kameraführung, Montage und Bildgestaltung – auf die Darstellung der Geschichte wird bei der De-Konstruktion deutlich.¹⁷ Den Schülern und Schülerinnen soll durch die De-Konstruktion bewusst werden, dass ein Film immer auch das Produkt seiner Entstehungszeit ist. Michael Sauer spricht in diesem Zusammenhang vom Film als „mentalitätsgeschichtliche[r] Quelle“.¹⁸ Vergleichbar mit der einstigen Historienmalerei ermöglichen Spielfilme und Serien in vielen Fällen mehr Rückschlüsse auf das Geschichtsbild und die Mentalität der Film-Entstehungszeit, als über die tatsächlich im Film dargestellte Zeit. Sie bilden so eine

¹² Vgl. ebd., 18.

¹³ Vgl. Waltraud SCHREIBER, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz, in: Andreas Körber / Waltraud Schreiber / Alexander Schöner, Hg., Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, 194–235, hier 195. Gegenwärtig wird in der Geschichtsdidaktik der Begriff Vergangenheitspartikel und dessen Sinnhaftigkeit verstärkt diskutiert. Da der Begriff der historischen Quelle dem der Vergangenheitspartikel sehr ähnlich ist, empfinden einige Geschichtsdidaktiker wie Hans-Jürgen Pandel diesen als redundant. Die Autorin dieser Arbeit vertritt jedoch die Meinung, dass der Partikel-Begriff durchaus als Konzept gut auf die einzelnen Teile der Vergangenheit, aus denen sich eine konstruierte Geschichte zusammensetzen lässt, angewandt werden kann und darüber hinaus die Sichtweise von Geschichte als Konstrukt aus vielen Einzelteilen hervorgehoben wird.

¹⁴ Vgl. Heinrich AMMERER / Elfriede WINDISCHBAUER, Hg., Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern, Wien 2011, 6.

¹⁵ Vgl. SCHILLINGER, Kronzeugen, 5–9.

¹⁶ SCHREIBER / KÖRBER, Denken, 24.

¹⁷ Vgl. SCHILLINGER, Kronzeugen, 5–9.

¹⁸ SAUER, Geschichte unterrichten, 181.

Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart.¹⁹ Vertrat Rainer Rother 1997 noch die Auffassung, dass Spielfilme durch eine zu große Menge an irrelevanten Ereignissen und durch ausschließlich für die Unterhaltung der Zuseher/-innen integrierten Elementen und Szenen gänzlich unbrauchbar für den Geschichtsunterricht seien,²⁰ ist der Wert des Mediums Film für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht mittlerweile unumstritten.

Im Geschichtsunterricht bieten sich zahlreiche historische Quellen und Erzählungen an, um die De-Konstruktionskompetenz auszubauen: Urkunden, Zeitungsartikel, Comics, Bilder, Fotografien, Dokumentationen, Radiosendungen, Rekonstruktionszeichnungen; die Liste könnte um zahlreiche Beispiele erweitert werden. Dem Spielfilm kommt eine besondere Bedeutung zu. Die Lebenswelt Jugendlicher ist unmittelbar mit modernen audio-visuellen und mittlerweile auch interaktiven Medien wie Fernsehen, Filme, Serien, Videos und Computerspiele verknüpft.²¹ Diese prägen deren Geschichtsbild nachhaltiger und bereits bevor Schüler/-innen erstmals im Unterricht mit Geschichte(n) konfrontiert werden.²² Gleichzeitig ist es wenig verwunderlich, dass Spielfilme, die ihre Inhalte mit einer Kombination aus multimedialen Vermittlungstechniken, Spannung, Action und Spezialeffekten vermitteln, das historische Bewusstsein der Schüler/--innen weitaus schneller und stärker beeinflussen als der reguläre Geschichtsunterricht an Schulen.²³ Die beeindruckende Nachhaltigkeit dieser Geschichtsbilder konnte Sam Wineburg in einer Studie verdeutlichen.²⁴ Im Rahmen einer Untersuchung an der Universität Stanford stellte er fest, dass selbst ein einzelner Film (*Forrest Gump*)²⁵ dazu imstande war, das USA-Bild amerikanischer Sekundarstufenschüler/-innen maßgeblich zu formen. Bereits im Jahr 1992 forderten Hans-Dieter und Helga Kübler, den Film in den Geschichtsunterricht zu integrieren und nicht zwischen schulischem und außerschulischem Geschichtswissen zu trennen. Da sich beide Teile unweigerlich gegenseitig beeinflussen würden, sei eine solche Trennung völlig realitätsfremd.²⁶ Diese Forderung muss man heute, 30 Jahre später, noch deutlich ausweiten: Mittlerweile haben soziale Medien wie Facebook, Twitter oder Instagram Filme hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Alltagswelt beinahe überholt. Diese können jedoch ebenso im Unterricht zur De-Konstruktion her-

¹⁹ Vgl. Peter MEYERS, Film im Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 4 (2001), 246–259, hier 252.

²⁰ Vgl. Rainer ROTHER, Geschichte im Film, in: Klaus Bergmann u. a., Hg., Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, 681–687, hier 681.

²¹ Vgl. Werner TILO, Holocaust-Spielfilme im Geschichtsunterricht, Norderstedt 2004, 9.

²² Vgl. Hans-Dieter KÜBLER / Helga KÜBLER, Geschichte als Film. Film als Geschichte, in: Praxis Geschichte 6 (1992), 6–12, hier 6 f.

²³ Vgl. Eric Josef CARLSON, Teaching Elizabeth Tudor with Movies. Film, Historical Thinking, and the Classroom, in: Sixteenth Century Journal 38/2 (2007), 419–428, hier 419.

²⁴ Vgl. ebd., 419.

²⁵ Wendy FINERMAN u. a. (Produzenten), *Forrest Gump*, USA 1994, Paramount Pictures.

²⁶ Vgl. KÜBLER / KÜBLER, Geschichte als Film, 6.

angezogen werden. Beispielsweise ließen sich unterschiedliche Twitter Postings zu einem historischen Ereignis vergleichen, um die Schüler/-innen auf die zahlreichen subjektiven Einflüsse bei der Betrachtung von Geschehnissen und Geschichte aufmerksam zu machen.

Unabhängig von der Wahl des Mediums sollte deren Informations- und Unterhaltungswert stets der kritischen De-Konstruktionsarbeit untergeordnet werden. Reinhard Krammer empfiehlt in Bezug auf Spielfilme deshalb stets mit Ausschnitten und Sequenzen und nicht mit vollständigen Filmen zu arbeiten.²⁷ Allerdings kann das Arbeiten mit Ausschnitten im Einzelfall auch an seine Grenzen stoßen. So weist Thomas Hellmuth auch auf die Gefahr hin, dass Filmausschnitte „die ‚ganze‘ Geschichte eines Filmes zerstören und eine Analyse letztendlich unmöglich machen können“.²⁸ So muss bei der Auswahl der Ausschnitte stets darauf geachtet werden, dass diese für die filmische Narration auch repräsentativ sind. Vor dem Hintergrund dieser Problematik bietet der Einsatz von Serien im Geschichtsunterricht einige Vorteile gegenüber Spielfilmen in voller Länge. So sollte es dem Serienpublikum möglich sein, ohne Vorkenntnisse den Handlungssträngen zu folgen. Die einzelnen Episoden sind deshalb klar strukturiert und ermöglichen jederzeit einen schnellen Einstieg.²⁹

Neben der Serie *The Tudors* eignet sich noch eine ganze Reihe weiterer – durchaus moderner – Serienproduktionen für den Einsatz im Unterricht: *Rome* (USA, UK 2005–2007) beschäftigt sich mit dem Untergang der Römischen Republik und dem Kaiserreich unter Caesar und Augustus, *Spartacus* (USA 2010–2013) erzählt die fiktive Geschichte des thrakischen Gladiators Spartacus, *Die Borgias* (IRE 2011–2013) handelt von der gleichnamigen italienischen Adelsfamilie, *Vikings* (IRE 2012) veranschaulicht die Geschichte des Wikingers Ragnar Lodbrok, *Downton Abbey* (UK 2010) schildert das Leben der fiktiven britischen Familie Crawley während und nach dem Ersten Weltkrieg, *Reign* (USA 2013) behandelt das Leben der jungen Maria Stuart am französischen Königshof.³⁰ Auch die Liste der historisch-fiktionalen Spielfilme wird zunehmend länger, und der geschichtliche Stoff für diese scheint nahezu unerschöpflich.³¹

²⁷ Vgl. KRAMMER, De-Konstruktion, 28.

²⁸ Thomas HELLMUTH, Historisch-politische Sinnbildung. Eine Synthese von Geschichte und politischer Bildung, Schwalbach 2014, 289.

²⁹ Vgl. Friedrich ÖHL / Alexander SPERL, Geschichtsdarstellungen im Film. Ein Beitrag zur Mediendidaktik, in: Barbara Dmytrasz u. a., Hg., Fachdidaktik Geschichte, Soziakunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele, Wien 2012, 82–89, hier 85.

³⁰ Vgl. *The Tudors*, online unter: International Movie Database, <http://www.imdb.com/title/tt0758790/> (09.03.2015).

³¹ Filme wie *Gladiator* (UK, USA 2000), *Alexander* (USA 2004), *Troja* (USA 2004), *Königreich der Himmel* (USA 2005), *300* (USA 2007), *10.000 BC* (USA 2008), *Der Adler der neunten Legion* (UK, USA 2011), *Die Schwester der Königin* (UK 2008), *Die Herzogin* (UK 2008), *Die Päpstin* (DE 2009), *Die eiserne Lady* (UK 2011), *Hercules* (USA 2014), *Northmen – A Viking Saga* (DE 2014) oder *Dracula Untold* (USA 2014) erfreuen sich zunehmender Beliebtheit; vgl. zu den einzelnen Spielfilmen die Einträge online unter: International Movie Database, <http://www.imdb.com>.

Egal ob Spielfilm oder Serie – eines scheint beiden gemeinsam: Neue Produktionen versuchen vorangegangene durch noch actionreichere Plots, noch spannendere Intrigen und noch attraktivere Schauspieler/-innen zu übertrumpfen. Zäsuren der Geschichte werden mit fiktionalen Elementen ausgeschmückt und in Hollywood-Manier präsentiert. Der kommerzielle Aspekt steht bei diesen aufwendigen und kostspieligen Produktionen stets im Vordergrund. So sollen hohe Zuschauerzahlen erzielt und die Einnahmen auf ein Maximum gesteigert werden. In den Augen einiger Historiker/-innen werden dabei fachwissenschaftliche Ansprüche, besonders jene an die historische Triftigkeit, diesen Zielen nachgereiht.³²

3. Das Bild der Tudors in Film und Fernsehen

Das Zeitalter der Renaissance, insbesondere die Königsfamilie der Tudors, erhält seit Beginn des 20. Jahrhunderts vermehrt mediales Interesse.³³ Auf den ersten Blick mag es scheinen, als wäre es „skandalumwitterten“ Persönlichkeiten wie König Heinrich VIII. oder Elisabeth I. zu verdanken, dass sich immer mehr Dichter/-innen, Schriftsteller/-innen und Filmproduzenten und -produzentinnen an der Geschichte der Tudor-Ära als Stoff für ihre Werke bedienen. Aber warum fällt die Wahl so oft auf das Königshaus der Tudors, wenn es doch auch zahlreiche andere Könige und Königinnen gibt, deren Lebensgeschichte ausreichend Material für TV-Produktionen bieten würde? Bei eingehender Beschäftigung mit den Tudor-Filmen, deren Entstehungsgeschichte und -zeit, wird erkennbar, dass zahlreiche nationale und politische Hintergründe der Vergangenheit und Gegenwart dafür verantwortlich sind, dass die Geschichte der Tudors aus den Populärmedien des 20. und 21. Jahrhunderts nicht mehr wegzudenken ist.³⁴

Insbesondere in England scheint dieses Phänomen verstärkt mit dem Gedanken der nationalen Identität verknüpft zu sein: Dies kann damit zusammenhängen, dass zahlreiche essentielle Entscheidungen, die unter dem Einfluss der Tudors getroffen wurden, das Land erst zu der Macht aufbauten, die wir heute als Großbritannien kennen.³⁵ Abgesehen von der Anglikanischen Kirche sicherten auch zahlreiche andere Errungenschaften und politische

³² Vgl. Ramona WRAY, *Henry's Desperate Housewives. The Tudors, the Politics of Historiography, and the Beautiful Body of Jonathan Rhys Meyers*, in: Greg Colón Semenza, Hg., *The English Renaissance in Popular Culture. An Age for All Time*, New York 2010, 25–42, hier 25.

³³ Vgl. Greg Colón SEMENZA, *An Age for All Time*, in: Greg Colón Semenza, Hg., *The English Renaissance in Popular Culture. An Age for All Time*, New York 2010, 1–20, hier 2.

³⁴ Vgl. ebd., 7–15; zur politischen Färbung am Beispiel *Fire over England* vgl. CARLSON, *Teaching*, 426.

³⁵ Vgl. Suzannah LIPSCOMB, *What's so Gripping About the Tudors*, online unter: *The Telegraph*, 24.01.2015, <http://www.telegraph.co.uk/history/11367236/Whats-so-gripping-about-the-Tudors.html> (04.04.2015); Richard REX, *Tudors. The Illustrated History*, Gloucestershire 2014, 1–4.

Neuerungen wie das beginnende Streben nach einem Vereinigten Königreich oder der Ausbau der königlichen Marine, England eine bedeutende Stellung unter den Mächten Europas.³⁶ Nicht weniger bedeutend sind im 16. Jahrhundert die siegreichen Schlachten, die bis in die Gegenwart Bedeutung haben. In den Krisenjahren 1935 bis 1944 gab es mindestens drei bekannte Filme (*Fire over England*³⁷, *The Sea Hawk*³⁸, *Drake of England*³⁹), die sich der Tudors als Filmmaterial bedienten, um das Gefühl von Nationalstolz wieder aufflammen zu lassen und gleichzeitig Moralbotschaften zu senden.⁴⁰ In manchen Filmen schwingt Wehmut über verlorene Werte, Ideen und Errungenschaften mit.⁴¹

Auch Texteigenschaften von Renaissancewerken werden von Film- und Fernsehproduktionen leicht verändert aufgegriffen: Die Gegenüberstellung von spannendem, gefährlichem und doch verführerischem Neuland mit der gewohnten und geschätzten Sicherheit des Vertrauten wird hier verstärkt auf der Persönlichkeitsebene dargestellt.⁴² So wird König Heinrich VIII. einerseits als typischer Renaissance-Charakter präsentiert – ein fähiger Gelehrter, Musiker, Politiker und Athlet – andererseits aber auch als unberechenbarer, impulsiver Hitzkopf, der Gefühle und Lust nicht zu kontrollieren vermag.⁴³ Letzteres ist eine Charakterbeschreibung des filmischen Königs, die auf dessen Darstellung im Großteil der Produktionen zutrifft und diese aufgrund der schwierigen Identifikation mit dem moralisch fragwürdigen Hauptcharakter für das Publikum umso spannender macht.⁴⁴ Obwohl vereinzelt auch abweichende, komödiantische Darstellungen des Königs zu finden sind – wie in einer Episode der *Simpsons*⁴⁵, dem Film *Carry on Henry*⁴⁶ oder dem Herman's Hermits Hit *I am Henry the Eighth, I am*⁴⁷ – sind sich die in den Filmen dargestellten „Heinriche“ besonders äußerlich sehr ähnlich.⁴⁸ Thomas Freeman führt diese Übereinstimmungen auf zwei Punkte zurück: Einerseits sieht er das bekannte Portrait Hans Holbeins⁴⁹ als gewichtigen Einfluss-

³⁶ Vgl. LIPSCOMB, Tudors, (04.04.2015).

³⁷ Erich POMMER / Alexander KORDA (Produzenten), *Fire Over England*, UK 1937, London Film Productions.

³⁸ Henry BLAKE / Hal B. WALLIS (Produzenten), *The Sea Hawk*, USA 1940, Warner Bros.

³⁹ Walter C. MYCROFT (Produzent), *Drake of England*, UK 1935, British International Pictures.

⁴⁰ Vgl. SEMENZA, Age, 1–3.

⁴¹ Vgl. ebd., 1–3; vgl. LIPSCOMB, Tudors, (04.04.2015).

⁴² Vgl. SEMENZA, Age, 9.

⁴³ Zur Darstellung Heinrichs VIII. in *The Tudors* (2007) und *The Private Life of Henry VIII* 1933, vgl. ebd., 9.

⁴⁴ Vgl. Thomas S. FREEMAN, A Tyrant for All Seasons, in: Susan Doran / Thomas S. Freeman, Hg., *Tudors and Stuarts on Film. Historical Perspectives*, Basingstoke 2009, 30–45, hier 32 f.

⁴⁵ Matt GROENING (Produzent), *The Simpsons* Season 15, Episode 11, USA 2004, 20th Century Fox Television.

⁴⁶ Peter ROGERS (Produzent), *Carry on Henry*, UK 1971, Carry on Films.

⁴⁷ Vgl. Liedtext zu *I am Henry the Eighth, I am*, online unter: Official Website Herman's Hermits, <http://www.hermanshermits.com/lyrics/henry8.htm> (01.05.2015).

⁴⁸ Vgl. SEMENZA, Age, 10; FREEMAN, Tyrant, 33.

⁴⁹ Derek WILSON, Was Hans Holbein's Henry VIII The Best Piece of Propaganda Ever?, online unter: The Telegraph, 23.04.2009, <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/5206727/Was-Hans-Holbeins-Henry-VIII-the-best-piece-of-propaganda-ever.html> (01.05.2015).

faktor, andererseits nennt er die Werke *Henry the Eighth*⁵⁰ von Francis Hackett, *The Wives of Henry VIII*⁵¹ von Martin Hume und *Thomas More*⁵² von R. W. Chambers als wichtige Anhaltspunkte für die inhaltliche Recherche der Filme *The Private Life of Henry VIII*⁵³, *Anne of the Thousand Days*⁵⁴ und *A Man for All Seasons*⁵⁵.

Obgleich Quellen wie Holbeins Portrait oder die eben genannten Werke von Chambers, Hackett und Hume den König als beleibten, älteren Mann darstellen, der nur mit viel Wohlwollen als attraktiv oder gar schön bezeichnet werden könne, entschied sich Michael Hirst anders als seine Vorgänger/-innen für den durchtrainierten, gutaussehenden Schauspieler Jonathan Rhys Meyers und somit für eine völlig neue äußere Erscheinungsform der Figur.⁵⁶ Der junge König wird plötzlich Objekt der Begierde, trägt als Ausdruck seiner Männlichkeit lieber eine (Herrscher)Kette, überlässt die Krone den Damen, präsentiert sich als „England’s sex-god monarch“⁵⁷, verkörpert das, was wir heute als Rockstar bezeichnen würden und lebt den modernen Playboy-Lifestyle.⁵⁸ Diese neue Darstellung, welche die Literaturwissenschaftlerin Ramona Wray in Anbetracht ihres Aufsatzes *Henry’s Desperate Housewives: The Tudors, the Politics of Historiography, and the Beautiful Body of Jonathan Rhys Meyers* augenscheinlich mehr amüsiert als verärgert, löst bei Historikern und Historikerinnen großen Unmut aus.⁵⁹ Trotz allbekannter *Sex Sells*-Strategie werden die extreme Häufigkeit der Nackt- und Sexszenen sowie die Darstellung Heinrichs als „the ultimate S&M lover“⁶⁰ in der Serie doch als zu übertrieben empfunden.⁶¹ Auch Ramona Wray erwähnt diesen Punkt in ihrem Aufsatz, betrachtet den neuen Fokus der Serien jedoch weniger kritisch.⁶²

⁵⁰ Francis HACKETT, *Henry the Eight*, New York 1929.

⁵¹ Martin HUME, *Wives of Henry VIII*, Fairford 1905.

⁵² Raymond Wilson CHAMBERS, *Thomas More*, London 1935.

⁵³ Alexander KORDA (Produzent), *The Private Life of Henry VIII*, UK 1933, London Film Productions.

⁵⁴ Hal B. WALLIS (Produzent), *Anne of the Thousand Days*, UK 1969, Universal Pictures.

⁵⁵ Robert BOLT (Produzent), *A Man for All Seasons*, UK 1960, Globe Theatre; vgl. FREEMAN, *Tyrant*, 32 f.

⁵⁶ Vgl. WRAY, *Henry’s Desperate Housewives*, 26.

⁵⁷ Ebd., 26.

⁵⁸ Vgl. ebd., 26.

⁵⁹ Vgl. Clemmie MOODIE, *Henry VIII. The Glaring Errors in BBC’s Sexed-up, Dumbed-down Tudors*, online unter: Mail Online, 24.10.2007, <http://www.dailymail.co.uk/tvshowbiz/article-489336/Henry-VIII-The-glaring-errors-BBCs-sexed-dumbed-Tudors.html> (09.10.2014); Gina BELLAFANTE: *Nasty, but Not So Brutish and Short*, online unter: New York Times, 28.03.2014, http://www.nytimes.com/2008/03/28/arts/television/28tudo.html?_r=0 (09.10.2014); John DUGDALE, *What the Tudors Has Taught Us*, online unter: The Guardian, 01.04.2011, <http://www.theguardian.com/tv-and-radio/tvandradioblog/2011/apr/01/the-tudors-history-revelations> (01.04.2015); MARTIN, *BBC Period Drama*, (01.05.2015).

⁶⁰ WRAY, *Henry’s Desperate Housewives*, 25.

⁶¹ Vgl. MOODIE, *Henry VIII*, (09.10.2014); BELLAFANTE, *Nasty*, (09.10.2014). Gina Bellafante schreibt in ihrer Rezension für die New York Times: „it radically reduces the era’s thematic conflicts to simplistic struggles over personal and erotic power.“

⁶² WRAY, *Henry’s Desperate Housewives*, 32.

Als durchaus problematisch erachtet Wray jedoch einige gravierende historische Ungereimtheiten und Anachronismen.⁶³ Mühelos werden Jahrzehnte übersprungen und Amtszeiten verändert, um das Hauptaugenmerk auf Erotik und Intrigen legen zu können. Die erste Staffel der Serie beginnt im Jahr 1509 und 20 Serienstunden später, mit Ende der zweiten Staffel, befinden sich die Zuseher/-innen bereits im Jahr 1536. Die Bilanz daraus: Gut 20 Stunden Serienzeit stehen für 20 Jahre Geschichte zur Verfügung.⁶⁴ Demnach ist es auch nur wenig verwunderlich, dass für Historiker/-innen augenscheinlich wichtige Zäsuren nur kurz bis gar nicht angesprochen werden.⁶⁵ Aus der Perspektive der Geschichtswissenschaft besonders anfechtbar ist die Tatsache, dass Heinrichs Schwestern Margaret und Mary zu einer Person zusammengefügt wurden, was folglich bedeuten würde, dass nicht nur Königin Maria von Schottland und die gesamte folgende Herrscherlinie, sondern auch Lady Jane Grey aus der Geschichtsschreibung verschwinden würden.⁶⁶ Des Weiteren verschmolzen in der Episode *Simply Henry* die Nichtangriffspakte des Treaty of London (1518) und des Treffens am Field of the Cloth of Gold (Camp du Drap d'Or) (1520) in der Serie zu „Treaty of Universal and Perpetual Peace“. Als anachronistisch mutet auch an, dass die Unterzeichner dieses fiktiven Abkommens bereits im 16. Jahrhundert Ziele verfolgt haben sollen, die stark an den NATO-Pakt des Kalten Kriegs erinnern.⁶⁷ Auch das Versprechen von Prinzessin Mary an den Dauphin von Frankreich fand gleichzeitig mit der Unterzeichnung des Treaty of London und nicht im Field of the Cloth of Gold statt. Wenngleich historische Quellen belegen, dass Mary bei diesem Ereignis erst zweieinhalb Jahre und der Dauphin nur wenige Monate alt waren, werden die beiden Kinder als altersgleich dargestellt, um die Verlobung anschaulicher zu gestalten.⁶⁸ Der in der Serie thematisierte und vom französischen König Franz I. gewonnene Ringkampf, die Gestaltung der Zeltstadt – insbesondere die des Eingangstores –, der aus dem Brunnen fließende Rotwein sowie die Aussage von Prinzessin Mary: „Seid ihr der Dauphin von Frankreich? Dann müsste ich euch küssen!“, sind hingegen Elemente, die durch historische Quellen belegt werden können.⁶⁹

⁶³ Vgl. ebd., 27. Der BBC Redaktionsleiter für das Genre Drama, Ben Stephenson, verweist jedoch auf Unterschied zwischen Drama und Dokumentation: Hauptaugenmerk des Dramas *The Tudors* liege auf dem Unterhaltungswert und somit sei „absolute dedication to perfect detail“, anders als bei Dokumentationen, nicht notwendig; vgl. HOUGH, BBC Period Show, (10.10.2014).

⁶⁴ Vgl. ebd., 27.

⁶⁵ Vgl. BELLAFANTE, Nasty, (09.10.2014).

⁶⁶ Mary Stuart und Jane Grey waren die Nachkommen einer der beiden Tudor Schwestern: Mary Stuart ist die Enkelin von Margaret Tudor, Jane Grey die Enkelin von Mary Tudor. Vgl. WRAY, *Henry's Desperate Housewives*, 33.

⁶⁷ Vgl. ebd., 34.

⁶⁸ Vgl. Anna WHITELOCK, *Mary Tudor*, London 2009, 17 f.

⁶⁹ Vgl. ebd., 17 f.; Lucy WOODING, *Henry VIII*, London 2009, 106 f.

Trotz dieser Ungereimtheiten, so Wray, schaffe es die Serie, zwischen Lust und Intrigen auch essentielle Zusammenhänge zu vermitteln: So verkörpere die Figur des Kardinal Wolsey die wechselseitige Abhängigkeit von Politik und Staat.⁷⁰ Auch nach wie vor aktuelle Ängste hinsichtlich der Entwicklung von Extremismus und Fanatismus, Glaubensfragen, Themen wie Männlichkeit und Homosexualität, würden in *The Tudors* thematisiert.⁷¹ Obwohl der Fokus der Serie auf den Emotionen liege, so würde doch auch versucht, das Verständnis der Zuseher/-innen für religiösen und kulturellen Wandel zu stärken, und auch die Renaissance werde nicht ausschließlich als Goldenes Zeitalter, sondern als eine Ära, die von Fragen der Multikulturalität, Technologie, Ethik und Macht der Religionen geprägt gewesen wäre, dargestellt.⁷²

4. Unterrichtssequenz zur De-Konstruktion von Serien im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht

Auf Basis der vorangegangenen Überlegungen wird nun eine Unterrichtssequenz zum Thema „De-Konstruktion von historisch-fiktionalen Serien im Geschichtsunterricht“ vorgestellt. Diese Sequenz ist auf die 3. Klasse der Sekundarstufe I (7. Schulstufe) zugeschnitten und umfasst mindestens zwei Unterrichtseinheiten. Zentrale Elemente sind dabei die Anbahnung sowie folglich der Auf- und Ausbau der De-Konstruktionskompetenz. Dazu werden die medien-, gattungs- und zielgruppenspezifischen Merkmale untersucht. Zusätzlich sind aber auch die von der Serie vermittelten historischen Inhalte und deren empirische, normative und narrative Triftigkeit Bestandteil der Analyse.⁷³

Es muss beachtet werden, dass auch das aufwendigste Methodentraining nicht ohne Grundwissen auskommen kann.⁷⁴ Es ist also notwendig, den Schülern und Schülerinnen Grundlagenkenntnisse zur Regierungszeit Heinrichs VIII. und der Tudor-Ära zur Verfügung zu stellen. Des Weiteren geht die Sequenz auf die – auch im Lehrplan vorgesehenen – Themenkomplexe der Friedenssicherung in der Frühen Neuzeit ein.⁷⁵ Ein Ziel der Unterrichtssequenz ist es, die Schüler/-innen zum Nachdenken über das Konzept der Friedenssicherung in Vergangenheit und Gegenwart anzuregen und ihnen die Entwicklungen und Dimensio-

⁷⁰ WRAY, Henry's Desperate Housewives, 35.

⁷¹ Vgl. ebd., 40.

⁷² Vgl. ebd., 40.

⁷³ Zur Triftigkeitsanalyse vgl. Christoph KÜHBERGER, Rekonstruktionszeichnungen und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische Reflexionen zu Chancen und Problemen, in: Archäologie Österreichs 1 (2008), 50–60, hier 51.

⁷⁴ Vgl. HELLMUTH, Sinnbildung, 268.

⁷⁵ Zur Sachkompetenz vgl. AMMERER / WINDISCHBAUER, Unterricht, 6.

nen politischen Handelns näherzubringen. Das zweite Ziel besteht darin, den Schülern und Schülerinnen den Konstruktionscharakter von Geschichtsgeschichten näher zu bringen.

Bei der konkreten Planung der Unterrichtssequenz wird darauf geachtet, den Schülern und Schülerinnen Inhalte klar strukturiert darzubieten. Der Aufbau und die Konzeption der drei Phasen entsprechen den KIOSK Kriterien.⁷⁶ Arbeitsmaterialien und eine detaillierte Beschreibung finden sich im Anhang des Artikels.

Die Phase I aktiviert Vorwissen und bereits vorhandene Konzepte zum Thema Friedenssicherung und macht die Schüler/-innen mit Inhalt, Thema und Ablauf der Sequenz vertraut. Die Ergebnisse dieser Phase werden zu einem späteren Zeitpunkt erneut aufgegriffen. Anschließend folgt in Phase II eine kurze, klare Information über bevorstehende Aufgaben. In dieser Phase liegt der Fokus vor allem auf der inhaltlichen Vorbereitung. Dabei wird den Schülern und Schülerinnen das für die Bearbeitung der Aufgaben notwendige Arbeitswissen zur Verfügung gestellt, welches sich diese aber möglichst selbstständig aneignen sollten. Wesentliches Anliegen ist dabei die Zentriertheit auf die Schüler/-innen – die Lehrperson übernimmt die Rolle des Tutors und hält sich im Hintergrund, um bei Bedarf unterstützend einzugreifen. Durch freies, selbstbestimmtes und selbständiges Arbeiten soll die Autonomie der Lernenden auf Dauer ausgeprägt werden.

Im Zentrum der drauffolgenden Phase III stehen eine Episode der Serie *The Tudors* und deren De-Konstruktion. Einerseits geht es dabei um die Frage der empirischen Triftigkeit, die feststellen soll, welche Teile der *Geschichte* (in diesem Fall die Serie) als geschichtswissenschaftlich belegt beurteilt werden können. Im Zuge der normativen Triftigkeit sollen die in der Narration enthaltenen Werturteile und Perspektiven herausgearbeitet werden. Bei der finalen Ebene, der narrativen Triftigkeit, wird die Organisationsstruktur der erzählten Geschichte in ihre Einzelteile zerlegt und gesondert betrachtet, bevor diese schließlich wieder zusammengefügt werden. Diese handlungsorientierte Auseinandersetzung soll jenes reflektierte und (selbst-)reflexive Geschichtsbewusstsein anbahnen, das den Lernenden schließlich hilft, mit qualitativ unterschiedlichen Produktionen der Geschichtskultur umzugehen.⁷⁷

Sowohl die Konzeption der Unterrichtssequenz als auch die Ausgestaltung der konzipierten Arbeitsmaterialien berücksichtigen die Qualitätskriterien nach Kramis.⁷⁸ Durch die

⁷⁶ Elisabeth BERGER / Hildegard FUCHS, Planen, Unterrichten, Beurteilen. Das Wichtigste für die Praxis, Linz 2007, 19 f.; KIOSK steht als Acronym für: Konfrontation, Information, Organisation, Selbstständiges Arbeiten, Kontrolle.

⁷⁷ Vgl. KÜHBERGER, Rekonstruktionszeichnungen, 51.

⁷⁸ Vgl. Jo KRAMIS, Quellen des Wissens über guten Unterricht und deren Stärken und Schwächen, in: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 1 (1991), 55–82.

Anwendung dieser Kriterien – Bedeutsamkeit, Erreichbarkeit und Effizienz – wird gesichert, dass jede Aufgabe für die Schüler/-innen von unmittelbarer Relevanz ist und sie in der Lage sind, diese zu bewältigen. Die einzelnen Arbeitsaufgaben sind so aufgebaut, dass die Schüler/-innen ihre historischen Kompetenzen weiter vertiefen können. Durch das Training der historischen und politischen Kompetenzen sollten die Schüler/-innen langfristig in die Lage versetzt werden, Inhalte und (historische) Darstellungen, Erzählungen und Quellen zu analysieren und zu bewerten. Aspekte der unmittelbaren Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Inhalts haben bei jeglichen Unterrichtsplanungen den allerhöchsten Stellenwert.⁷⁹

5. Resümee

Die historischen und politischen Kompetenzen dienen als stützendes Grundgerüst, um den Schülern und Schülerinnen einen kritischen Weltblick zu eröffnen. Der kompetenzorientierte Geschichtsunterricht stattet die Jugendlichen im Idealfall mit den notwendigen Grundlagen und Fähigkeiten aus, um ihre Alltagswelt in Zukunft differenzierter wahrzunehmen und schließlich im gesellschaftlichen und politischen Leben verantwortungsbewusst und reflektiert zu agieren. Das dazu erforderliche Bewusstsein darüber, dass jede Geschichte, Darstellung oder Quelle immer im Hinblick auf den Kontext des Entstehungszeitraums sowie auf Basis des individuellen Informationsstands, der Werthaltung sowie der politischen Einstellung der Verfasser/-innen betrachtet werden will, wird vor allem durch das Training der De-Konstruktionskompetenz geschärft. Denn dabei versuchen die Schüler/-innen, verschiedene Ebenen und Strukturen einer Geschichte zu erkennen, zu entwirren, kritisch zu reflektieren und dabei Zusammenhänge zu begreifen. Im Rahmen dieses Artikels wurde darauf hingewiesen, dass Filme und Serien als wirkmächtiges Geschichtsmedium unbedingt in den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht einfließen sollten.

Die dafür als Beispiel herangezogene Serie *The Tudors* eignet sich insofern als Basis zur Erarbeitung von De-Konstruktionsaufgaben, als sie durch die häufige Verbindung von historisch fundierten Fakten mit fiktionalen Elementen großen Spielraum zur Triftigkeitsanalyse offeriert. Darüber hinaus bietet sie ausreichend Potential, um unterschiedlichste inhaltliche Themenkomplexe aufzugreifen. Zuletzt dürfen auch die Art und Weise der Realisierung der Serie und die enthaltenen Rückprojektionen über unsere gegenwärtige Gesellschaft nicht unbeachtet bleiben. Der Einsatz historisch-fiktionaler Serien im Geschichtsunterricht ermöglicht die De-Konstruktion dreier Fokussierungsbereiche (Fokussierung auf Vergangenes,

⁷⁹ Vgl. Gerhard TULODZIEKI / Bardo HERZIG / Sigrid BLÖMEKE, Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik, Düsseldorf 2004, 202.

Fokussierung auf die erzählte Geschichte, Relevanz für die Gegenwart)⁸⁰ und eignet sich insbesondere für das Training der De-Konstruktionskompetenz.

⁸⁰ Vgl. KRAMMER, De-Konstruktion von Filmen, 32 f.

Anhang

Quellen

Audiovisuelle Materialien

Henry BLAKE / Hal B. WALLIS (Produzenten), *The Sea Hawk*, USA 1940, Warner Bros.

Robert BOLT (Produzent), *A Man for All Seasons*, UK 1960, Globe Theatre.

Wendy FINERMAN u. a. (Produzenten), *Forrest Gump*, USA 1994, Paramount Pictures.

Matt GROENING (Produzent), *The Simpsons* Season 15, Episode 11, USA 2004, 20th Century Fox Television.

Michael HIRST (Produzent), *The Tudors* Season 1, Kanada 2007, Peace Arch Entertainment Group.

Alexander KORDA (Produzent), *The Private Life of Henry VIII*, UK 1933, London Film Productions.

Walter C. MYCROFT (Produzent), *Drake of England*, UK 1935, British International Pictures.

Erich POMMER / Alexander KORDA (Produzenten), *Fire Over England*, UK 1937, London Film Productions.

Peter ROGERS (Produzent), *Carry on Henry*, UK 1971, Carry on Films.

Hal B. WALLIS (Produzent), *Anne of the Thousand Days*, UK 1969, Universal Pictures.

Literatur

Heinrich AMMERER, Forschungsstand zum geschichts- und mediendidaktischen Umgang mit Filmen, in: 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, 11-18.

Heinrich AMMERER / Elfriede WINDISCHBAUER, Hg., *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern*, Wien 2011.

Elisabeth BERGER / Hildegard FUCHS, *Planen, Unterrichten, Beurteilen. Das Wichtigste für die Praxis*, Linz 2007.

Eric Josef CARLSON, *Teaching Elizabeth Tudor with Movies. Film, Historical Thinking, and the Classroom*, in: *Sixteenth Century Journal* 38/2 (2007), 419-428.

Raymond Wilson CHAMBERS, *Thomas More*, London 1935.

- Karen DOLBY, *You Must Remember This. Easy Tricks and Proven Tricks to Never Forget Anything, Ever Again*, New York 2009.
- Thomas S. FREEMAN, *A Tyrant for All Seasons*, in: Susan Doran / Thomas S. Freeman, Hg., *Tudors and Stuarts on Film. Historical Perspectives*, Basingstoke 2009, 30–45.
- Francis HACKETT, *Henry the Eighth*, New York 1929.
- Thomas HELLMUTH, *Historisch-politische Sinnbildung. Eine Synthese von Geschichte und politischer Bildung*, Schwalbach 2014.
- Martin HUME, *Wives of Henry VIII*, Fairford 1905.
- Jo KRAMIS, *Quellen des Wissens über guten Unterricht und deren Stärken und Schwächen*, in: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 1 (1991), 55–82.
- Reinhard KRAMMER, *De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht*, in: Waltraud Schreiber u. a., Hg., *Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenzen*, Neuried 2006, 28–41.
- Reinhard KRAMMER, *Der politische Film im Unterricht. Analyse, Interpretation, Diskussion*, in: *Forum Politische Bildung* 29 (2008), 51–57.
- Hans-Dieter KÜBLER / Helga KÜBLER, *Geschichte als Film. Film als Geschichte*, in: *Praxis Geschichte* 6 (1992), 6–12.
- Christoph KÜHBERGER, *Rekonstruktionszeichnungen und historisches Lernen. Geschichtsdiaktische Reflexionen zu Chancen und Problemen*, in: *Archäologie Österreichs* 1 (2008), 50–60.
- Christoph KÜHBERGER, *Eine „Grammatik“ zur historischen De-Konstruktion von Spielfilmen über die Vergangenheit*, in: 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, 167–191
- Peter MEYERS, *Film im Geschichtsunterricht*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 4 (2001), 246–259.
- Friedrich ÖHL / Alexander SPERL, *Geschichtsdarstellungen im Film. Ein Beitrag zur Medientdidaktik*, in: Barbara Dmytrasz u. a., Hg., *Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele*, Wien 2012, 82–89.
- Richard REX, *Tudors. The Illustrated History*, Gloucestershire 2014.
- Rainer ROTHER, *Geschichte im Film*, in: Klaus Bergmann u. a., Hg., *Handbuch der Geschichtsdiaktik*, Seelze-Velber 1997, 681–687.

- Michael SAUER, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, 2. Auflage, Seelze-Verber 2001.
- Jens SCHILLINGER, *Kronzeugen der Vergangenheit? Historische Spielfilme im Geschichtsunterricht*, in: *Praxis Geschichte* 5 (2006), 4–9.
- Gerhard SCHNEIDER, *Filme*, in: Hans-Jürgen Pandel / Gerhard Schneider, Hg., *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Schwalbach 1999, 356–386.
- Waltraud SCHREIBER, *Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz*, in: Andreas Körber / Waltraud Schreiber / Alexander Schöner, Hg., *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2007, 194–235.
- Waltraud SCHREIBER / Andreas KÖRBER, *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*, in: Andreas Körber / Waltraud Schreiber / Alexander Schöner, Hg., *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2007, 17–53.
- Greg Colón SEMENZA, *An Age for All Time*, in: Greg Colón SEMENZA, Hg., *The English Renaissance in Popular Culture. An Age for All Time*, New York 2010, 1–20.
- Veit STRASSNER, *Filme im Politikunterricht*, Schwalbach 2013.
- Gerhard TEUSCHER, *Filmanalyse*, in: *Praxis Geschichte* 5 (2005), 1–5.
- Werner TILO, *Holocaust-Spielfilme im Geschichtsunterricht*, Norderstedt 2004.
- Gerhard TULODZIEKI / Bardo HERZIG / Sigrid BLÖMEKE, *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*, Düsseldorf 2004.
- Anna WHITELOCK, *Mary Tudor*, London 2009.
- Lucy WOODING, *Henry VIII*, London 2009.
- Ramona WRAY, *Henry's Desperate Housewives. The Tudors, the Politics of Historiography, and the Beautiful Body of Jonathan Rhys Meyers*, in: Greg Colón Semenza, Hg., *The English Renaissance in Popular Culture. An Age for All Time*, New York 2010, 25–42.

Onlineressourcen

- Gina BELLAFANTE, *Nasty, but Not So Brutish and Short*, in: *New York Times*, 28.03.2014, online unter: <http://www.nytimes.com/2008/03/28/arts/television/28tudo.html?r=0> (09.10.2014).

- John DUGDALE, What the Tudors Has Taught Us, in: The Guardian, 01.04.2011, online unter: <http://www.theguardian.com/tv-and-radio/tvandradioblog/2011/apr/01/the-tudors-history-revelations> (01.04.2015).
- FSK Suchergebnis, online unter: Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft, <http://www.fsk.de/index.asp?SeitID=491&TID=70&detail=0&titel=Tudors&search=> (09.10.2014).
- Andrew HOUGH, BBC Period Show, The Tudors, is ‚Historically Inaccurate‘, Leading Historian Says, in: The Telegraph, 10.08.2009, online unter: <http://www.telegraph.co.uk/culture/tvandradio/6005582/BBC-period-show-The-Tudors-is-historically-inaccurate-leading-historian-says.html> (10.10.2014).
- International Movie Database, <http://www.imdb.com>.
- Lehrplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Lehrplan 1999 / Novellierung 2008, Bundesgesetzblatt II N2. 290/2008, online unter: Bundesministerium für Bildung und Frauen, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf?4dzgm2 (20.10.2014).
- Liedtext zu *I am Henry the Eighth, I am*, online unter: Official Website Herman's Hermits, <http://www.hermanshermits.com/lyrics/henry8.htm> (01.05.2015).
- Suzannah LIPSCOMB, What's so Gripping About the Tudors, in: The Telegraph, 24.01.2015, online unter: <http://www.telegraph.co.uk/history/11367236/Whats-so-gripping-about-the-Tudors.html> (04.04.2015).
- Nicole MARTIN, BBC Period Drama The Tudors is ‚Gratuitously Awful‘ Says Dr David Starkey, in: The Telegraph, 16.10.2008, online unter: <http://www.telegraph.co.uk/news/celebritynews/3210142/BBC-period-drama-The-Tudors-is-gratuitously-awful-says-Dr-David-Starkey.html> (01.05.2015).
- Clemmie MOODIE, Henry VIII. The Glaring Errors in BBC's Sexed-up, Dumbed-down Tudors, in: Mail Online, 24.10.2007, online unter: <http://www.dailymail.co.uk/tvshowbiz/article-489336/Henry-VIII-The-glaring-errors-BBCs-sexed-dumbed-Tudors.html> (09.10.2014).
- The Tudors, online unter: International Movie Database, <http://www.imdb.com/title/tt0758790/> (09.03.2015).
- Derek WILSON, Was Hans Holbein's Henry VIII the Best Piece of Propaganda Ever?, in: The Telegraph, 23.04.2009, online unter: <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/5206727/Was-Hans-Holbeins-Henry-VIII-the-best-piece-of-propaganda-ever.html> (01.05.2015).

6. Unterrichtsbeispiel: De-Konstruktion von Serien im Geschichtsunterricht am Beispiel der Serie *The Tudors*

Hinweise für Lehrer/-innen

1. **Empfehlung für die Schulstufe:** ab 3. Klasse Unterstufe
2. **Dauer:** mindestens 100 Minuten
3. **Hinweise auf nötiges Arbeitswissen:** Spielfilm als Gattung und filmstilistische Mittel, Europa in der Frühen Neuzeit, Konfliktherde (Fokus: England-Frankreich), Monarchie als Herrschaftsform (Wissen über die Person Heinrich VIII. und das Tudor Königshaus ist von Vorteil aber nicht zwingend notwendig)
4. **Teilkompetenzen:** De-Konstruktionskompetenz, Sachkompetenz, Orientierungskompetenz
5. **Erwartungshorizont:** Zu dieser Unterrichtssequenz wurde ein allgemeiner Antwortbogen ausgearbeitet. Dieser dient jedoch nur als grobe Richtlinie und sollte die Lehrpersonen nicht davon abhalten, die Erwartungen individuell an die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Klasse/n anzupassen.
6. **Mögliche Lernziele:**
 - Ich weiß was filmstilistische Mittel sind und kann einige Beispiele dazu nennen und beschreiben.
 - Ich kann filmstilistische Mittel in Filmen/Serien erkennen.
 - Ich kann filmstilistische Mittel in Filmen/Serien analysieren (Warum wurde es gewählt? Was soll es auslösen?)
 - Ich kann erklären, warum Filme immer kritisch betrachtet werden müssen und meine Erklärung mit Beispielen unterstützen.
 - Ich kann den Gegenwartsbezug von Filmen analysieren.
 - Ich kann mögliche, im Film verarbeitete Quellen erkennen und Aussagen über deren Triftigkeit (Fakt, historische Quellen, Fiktion) tätigen.
 - Ich kann Methoden zur wissenschaftlichen Überprüfung von Quellen nennen und diese auch anwenden.
7. **Vorschläge zur schriftlichen Wiederholung der De-Konstruktionskompetenz und deren Bedeutsamkeit:** Leitfaden Feedback, sinnvoll vor der Durchführung der Unterrichtssequenz:
 - Wie gefällt dir die Arbeit mit Serien/Spielfilmen im Geschichtsunterricht?
 - Glaubst du, es ist sinnvoll, im Geschichtsunterricht mit Filmen zu arbeiten? Begründe!
 - Beschreibe, was bei der Betrachtung von Geschichtsdarstellungen in Spielfilmen/Serien besonders beachtet werden muss.

- Was hast du persönlich bei der De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht lernen können?

8. Vorschläge zum möglichen Unterrichtseinstieg:

Kreativer Einstieg:

- Aufschreiben / Aufsagen des Spruchs: „Kate an’ Anne an’ Jane, an’ Anne an’ Kate again, again“ oder „divorced, beheaded, died. Divorced, beheaded, survived“. Schüler/-innen raten, worauf sich der Spruch bezieht, später wird zur Auflösung der Projektor eingeschaltet, zu sehen: *The Tudors* Schriftzug (DVD INTRO)
- Anknüpfend an Vorwissen: Erinnerung an die Konflikte der Frühen Neuzeit – wie versuchte man diese Konflikte (rasch) zu lösen? Kontrast Gegenwart: Staatsbesuche und spontane Krisengipfel durch Flugzeug möglich, Telefon, Email, Skype etc. – Brainstorming Aufgabe 1

Informationen zur Serie und Episode:

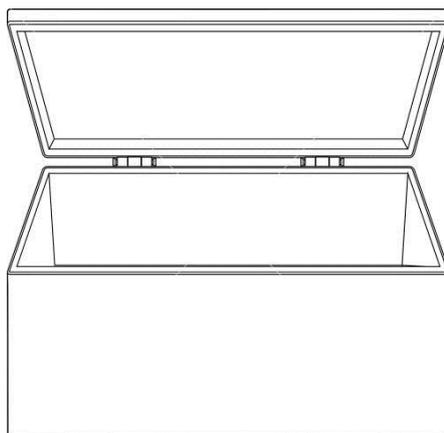
Bei *The Tudors* handelt es sich um eine historisch-fiktionale Serie, die sich besonders auf Liebe, Krieg und Intrigen am englischen Hof zu Beginn des 16. Jahrhunderts konzentriert. Dreh- und Angelpunkt ist König Heinrich VIII. von England und sein (Liebes)leben. Für die in dieser Arbeit vorgestellte Unterrichtssequenz wurde ausschließlich die Episode zwei *Simply Henry* der ersten Staffel verwendet. Es wird angenommen, dass diese im Zeitrahmen der Jahre 1518–1520 spielt. Über die genaue historische Einbettung der Episode *Simply Henry* kann nur eine ungefähre Aussage getätigt werden. Die insgesamt vier Staffeln wurden allesamt in Irland gefilmt und erstmals am 11. April 2007 auf Showtime ausgestrahlt. Laut der offiziellen Website für Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft ist die Altersfreigabe der ersten bis dritten Staffel mit zwölf Jahren angesetzt, bei einigen Episoden der vierten Staffel wurde diese auf 16 Jahre erhöht.⁸¹ Aufgrund der erotischen Szenen bedarf es vor Verwendung der Episode im Unterricht einer Zensur durch die Lehrperson.

Aufgabe 1 | Brainstorming Partnerarbeit

Das Thema der heutigen Geschichtsstunde ist „Instrumente des Friedens“. Hast du eine Idee, wie die Herrscher/-innen der Frühen Neuzeit versucht haben könnten, Frieden zwischen den Ländern zu sichern?

Überlege gemeinsam mit deinem Sitznachbarn / deiner Sitznachbarin welche „**Instrumente des Friedens**“ euch einfallen: Nehmt euch **3 Minuten Zeit** und schreibt eure Ideen in die dafür gedachte Ideenbox:

⁸¹ Vgl. FSK Suchergebnis, online unter: Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft, <http://www.fsk.de/index.asp?SeitID=491&TID=70&detail=0&titel=Tudors&search=> (09.10.2014).



Aufgabe 2 | Arbeitswissen

Nimm dir 3 Minuten Zeit und lies dir die folgende Informationen aufmerksam durch:

Im Jahr 1518 unterzeichneten die führenden europäischen Mächte den „Treaty of London“. Frankreich, England, das Heilige Römische Reich, das Papsttum, Spanien, Burgund und die Niederlande schlossen mit diesem Vertrag einen Nichtangriffspakt und somit einen der ersten umfassenden europäischen Friedensverträge. Besiegelt wurde dieser unter anderem mit der Verlobung von Mary von England, Tochter des englischen König Heinrichs VIII., und François de France, Sohn von König Franz I. und Claude von Frankreich. Mary war zu diesem Zeitpunkt zweieinhalb Jahre, der Dauphin erst wenige Monate alt. Trotz dieses Bündnisses blieb das Verhältnis zwischen England und Frankreich angespannt. Deshalb versuchte Kardinal Wolsey, enger Vertrauter von Heinrich VIII., durch ein mehrwöchiges Zusammenkommen der beiden Herrscher das bilaterale Verhältnis zu verbessern.

Heinrich VIII. von England und seine Gefolgschaft reisten am 7. Juni 1520 nach Field of the Cloth of Gold (dt. Feld des Guldernen Tuches; franz. Camp du Drap d’Or), eine „Zeltstadt“ mit über 400 Pavillons in der Nähe von Calais, welches zu diesem Zeitpunkt englisches Territorium war. Dort sollte bei Spiel, Speis und Trank das Bündnis bekräftigt werden.⁸²

Aufgabe 3 | Analyse der personellen Konstellation und Intention - Filmausschnitt A (01:23–03:17) Partnerarbeit

Lies dir die unten angeführten Fragen aufmerksam durch und stelle sicher, dass du sie gut verstehst. Für die Einzelarbeit hast du 10 Minuten, für die Partnerdiskussion 5 Minuten Zeit.

3a) Beschreibe, wie Heinrich VIII. in diesem Filmausschnitt auf dich wirkt. Verwende dazu mindestens drei Eigenschaftswörter (z. B. traurig, fröhlich, ängstlich, mutig, neugierig ...)

⁸² WOODING, Henry VIII, 106 f.; WHITELOCK, Mary Tudor, 17 f.

3b) Ermittle, welche filmspezifischen Mittel (Ton, Licht, Bildgestaltung, Kamera) deinen Eindruck unterstreichen.

3c) Vergleiche das von Hans Holbein angefertigte Portrait von Heinrich VIII. mit dem Heinrich im Film – was fällt dir auf? Überlege, welchen Zweck das Bild erfüllt haben könnte und wofür es gemalt wurde.

Partnerarbeit:

3d) Diskutiert, warum der Regisseur sich dafür entschieden hat, „seinen Heinrich“ in dieser Weise darzustellen. Warum sieht er so aus? Wer soll dadurch angesprochen werden? **Notiert eure Gedanken in Stichworten.**

Aufgabe 4 | Analyse auf Inhaltsebene – Filmausschnitt B (04:23–05:53) – Partnerarbeit

Lies dir die unten angeführten Fragen aufmerksam durch und stelle sicher, dass du sie gut verstehst. Für beide Aufgaben (4a und 4b) habt ihr 10 Minuten Zeit.

4a) Kannst du feststellen, mit welchen Mitteln in dieser Szene versucht wird, den Frieden zwischen England und Frankreich zu sichern? **Vergleicht** die Begriffe in eurer Ideenbox mit den Inhalten des Filmausschnitts B. – Gibt es Ähnlichkeiten? Welche Schlüsse zieht ihr über die Friedenssicherung in der Frühen Neuzeit?

Partnerarbeit:

4b) Mit welchen Mitteln versucht man, im Europa der Gegenwart den Frieden zu wahren? **Nennt** mindestens drei Beispiele.

Aufgabe 5 | Vergleichen, beurteilen & bewerten – Filmausschnitt B (04:23–05:53) – Partnerarbeit

Lies dir die unten angeführten Fragen aufmerksam durch und stelle sicher, dass du sie gut verstehst. Für Einzel- und Partnerarbeit habt ihr jeweils 10 Minuten Zeit.

5a) Vergleiche den Inhalt der Box Arbeitswissen (Aufgabe 2) mit dem Inhalt des Filmausschnitts. Was fällt dir auf?

5b) Die Produzenten von *The Tudors* vermischen oft geschichtswissenschaftlich belegte Fakten mit Fiktion. – **Begründe**, weshalb diese „Veränderung“ für eine Serie wie *The Tudors* von Vorteil sein könnte.

Partnerarbeit:

5c) Analysiert, weshalb man sich gerade in dieser Szene gegen die „Darstellung historischer Tatsachen“ entschieden hat.

5d) Zählt auf, welche Möglichkeiten ihr habt, um zu überprüfen, ob es sich bei ausgewählten Szenen um Fiktion oder wissenschaftlich abgesicherte und belegbare Fakten handelt.

7. Lehrer/-innenbogen: De-Konstruktion von Serien im Geschichtsunterricht

Mögliche Schüler/-innenantworten:

Aufgabe 1 | Brainstorming Partnerarbeit

- Reden, Gespräche um Streit zu beenden, Treffen, Konferenz, Verhandlungen, Geschenke, Vertrag etc.
- Heirat, gemeinsam eine Lösung ausarbeiten, Handelsabkommen, gemeinsame Ziele überlegen etc.

Aufgabe 2 | Arbeitswissen

- die Schüler/-innen lesen sich die Box „Arbeitswissen“ durch

Aufgabe 3 | Analyse der personellen Konstellationen und Intentionen – Filmausschnitt A (01:23–03:17) – Partnerarbeit

3a) Beschreibe, wie Heinrich in diesem Filmausschnitt auf dich wirkt.

- mutig, tapfer, stark, furchtlos, eingebildet
- verärgert, launisch, wütend, herablassend
- konzentriert, betrübt, froh, macht sich über die Franzosen lustig
- eigensinnig, aufgebracht, unfreundlich, misstrauisch
- böser Blick, starre Augen, wenig Respekt dem französischen König gegenüber, ...

3b) Ermittle, welche filmspezifischen Mittel (Ton, Licht, Bildgestaltung, Kamera) deinen Eindruck unterstreichen.

- Schriftzug: Zu Beginn der Szene wird „Val d’Or, von England besetztes Frankreich“ eingeblendet – so werden sofort die Machtstellung und Überlegenheit der Engländer gegenüber den Franzosen aufgezeigt.
- Aufnahme: Die erste Person, die man in der Szene sieht, ist König Heinrich VIII., erst danach erscheinen seine Gefolgsleute im Bild – er lässt niemand anderen vorreiten, um sich abzusichern (unterstreicht Mut, Tapferkeit).
- Die Kameraführung zeigt Heinrich VIII. und Franz I. anfangs immer nur einzeln, sich gegenüber stehend (Konkurrenz?) im Close-up, dadurch sind Heinrichs Gestik und Mimik klar erkennbar (misstrauisch) und erst als sich die Stimmung zwischen ihnen entspannt hat, wieder in einem Two-shot, sie werden aber von der Kameraperspektive als ebenbürtig dargestellt (keine Frosch/Vogelperspektive).
- Die Musik erhöht die Spannung und unterstreicht die Szene, sie betont die Entschlossenheit von Heinrich VIII., als er losreitet.

3c) Vergleiche das Portrait von Heinrich VIII. mit dem Heinrich im Film – was fällt dir auf? Überlege, welchen Zweck das Bild erfüllen könnte und wofür es gemalt wurde.

- Heinrich in der Serie sieht ganz anders aus als auf dem Portrait von Holbein. Er ist jünger, attraktiver, gepflegt, muskulös, schlank etc. Der Heinrich auf dem Portrait von Holbein ist viel älter, als er zu der Zeit war, als der Film spielt – das erklärt u. a. den Gewichtsunterschied, der tatsächlich historisch belegt ist und nicht nur am Schauspieler liegt. Die Kleidung ist ähnlich, zumindest ist Heinrich in der Serie auch prächtig gekleidet, er scheint edle Stoffe und Gold zu tragen.
- Das Herrscherportrait ist, wie auch der Film, eine historische Bildquelle aus der man Informationen aus und über die Vergangenheit gewinnen kann. (*S/S haben bereits Herrscherportraits de-konstruiert*), sie sollten die Macht und den Herrschaftsanspruch des Herrschers in der Öffentlichkeit repräsentieren, es kann aber nicht als „Wahrheit“ gesehen werden – diese Bilder sind oft mit Zeichen und Symbolen ausgeschmückt und auf Basis gewisser Schönheitsideale angefertigt worden.
- Das Bild könnte als Geschenk für Heinrich VIII. gemalt worden sein, er könnte es selbst in Auftrag gegeben haben, es könnte gemalt worden sein, um den englischen König zu ehren, es könnte sich um ein typisches Herrscherportrait zu Repräsentationszwecken handeln.

3c) Diskutiert, warum der Regisseur sich dafür entschieden hat, „seinen Heinrich“ in dieser Weise darzustellen. Warum sieht er so aus? Wer soll dadurch angesprochen werden? **Notiere Gedanken in Stichworten.**

- Zuschauer/-innen wollen attraktive Schauspieler/-innen sehen.

- Serien leben von den Personen, mit denen soll sich das Fernsehpublikum identifizieren können oder diese bewundern (makellostes Aussehen etc.).
- Heinrichs VIII. Portrait entspricht nicht unserer heutigen Zeit, nicht unserem Schönheitsideal – das „neue“ Serienbild entspricht viel mehr unseren Vorstellungen eines jungen Königs, der viele Geliebte hatte.
- Natürlich sollen durch diesen „neuen Heinrich“ vor allem Frauen, aber auch generell jüngere Zuseher/-innen angesprochen werden (wie durch die generelle Umsetzung der Geschichte Heinrichs VIII. in der Serie).

Aufgabe 4 | Analyse auf Inhaltsebene – Filmausschnitt B (04:23–05:53) – Partnerarbeit

4a) Kannst du feststellen, mit welchen Mitteln versucht wird, den Frieden zwischen England und Frankreich zu sichern? **Vergleiche** die Begriffe in eurer Ideenbox mit den Inhalten des Filmausschnitts B. – Gibt es Ähnlichkeiten? Welche Schlüsse zieht ihr über die Friedenssicherung in der Frühen Neuzeit?

- In der Szene: Zusammentreffen der Könige, gemeinsames Essen, Schwur auf die Bibel, Vertrag, Verlobung der Kinder.
- Frühe Neuzeit: Man versuchte durch gemeinsame Feiern, Geschenke und die Verheiratung der Nachkommen die Beziehungen zu stärken. Es war aber schwieriger als heute, weil man nicht so schnell von A nach B reisen konnte, es gab auch kein Internet/Telefon, man konnte Konflikte nicht so rasch lösen, die Anreise war sehr schwer und man musste sich erst einmal ausruhen, außerdem gab es noch nicht so viele Hotels, Gaststätten usw. und es war ein großer Aufwand, eine Herberge für die Monarchen und ihre Gefolgschaft zu finden. In der Serie sieht man z. B., dass extra eine Zeltstadt nur für den König von England und den König von Frankreich und ihr Gefolge errichtet wurde etc.

Partnerarbeit:

4b) Mit welchen Mitteln versucht man im Europa der Gegenwart, den Frieden zu wahren? **Nennt** mindestens drei Beispiele.

- EU, NATO, UNO, Blauhelme, Hilfe in Krisensituationen, OSZE, Verträge und Waffenstillstandsvereinbarungen, Krisengipfel, Gespräche zwischen den Staatsoberhäuptern, Abkommen zwischen den Staaten, Verhandlungen, Handelsverträge, Staatsbesuche etc. (LP kann in den nächsten Einheiten in diesem Zusammenhang kurz auf multilaterale Bündnisse und bilaterale Abkommen eingehen. Auf der Website der Bundeszentrale für politische Bildung (www.bpb.de) sind einige passende Artikel zu finden z. B. „Ideen und System der Vereinten Nationen“, online unter: <http://www.bpb.de/izpb/7433/idee-und-system-der-vereinten-nationen>).

Aufgabe 5 | Vergleichen, beurteilen & bewerten – Filmausschnitt B (04:23–05:53) – Partnerarbeit

5a) Vergleiche den Inhalt der Box Arbeitswissen (Aufgabe 2) mit dem Inhalt des Filmausschnitts. Was fällt dir auf?

- Unterschiedliche Darstellungen der Vorkommnisse, Serie vermischt Treaty of London und Field of the Cloth of Gold (franz. Camp du Drap d'Or).
- In der Arbeitswissen-Box steht, dass der Vertrag von vielen europäischen Mächten unterzeichnet wurde, hier geht es aber nur um den König von England und den König von Frankreich.
- Die Kinder sind viel älter.

5b) Die Produzenten von *The Tudors* vermischen oft geschichtswissenschaftlich belegte Fakten mit Fiktion – **Begründe**, weshalb diese „Veränderung“ für eine Serie wie *The Tudors* von Vorteil sein könnte.

- Es ist weniger detailliert und langwierig, deshalb auch spannender, lustiger und unterhaltsamer.
- Serien konzentrieren sich meist auf Themen wie Liebe, Intrigen, Probleme – das gefällt den Zusehern und Zuseherinnen und deshalb hat man sich auch bei *The Tudors* dazu entschieden, sich auf die bewährten Methoden, die zum Erfolg einer Serie führen, zu verlassen.
- Sie wollten nicht alles so ausführlich recherchieren und haben einfach Sachen dazu erfunden.
- Sie haben es nicht gewusst, es war also keine Absicht.

Partnerarbeit:

5c) Analysiert, weshalb man sich gerade in dieser Szene gegen die „Darstellung historischer Tatsachen“ entschieden hat.

- Es wäre viel mehr Hintergrundwissen notwendig, um zu verstehen, weshalb die Könige von Frankreich und England in Val d'Or zusammenkommen ohne einen „offensichtlichen Grund“, wie es in der Serie (Friedensvertrag) dargestellt wird.
- Die Handlung der Szenen hätte dann nicht so schnell sein können, es wäre weitaus langwieriger geworden.
- Die Szene mit der Verlobung der Kinder hätte man getreu dem Original nur schwer umsetzen können und sie wäre auch bei weitem nicht so unterhaltsam und lustig gewesen.

5d) Zählt auf, welche Möglichkeiten ihr habt, um zu überprüfen, ob es sich bei ausgewählten Szenen um Fiktion oder wissenschaftlich abgesicherte und belegbare Fakten handelt.

- Informationen über Produzenten sammeln, Herausfinden, woher die Filme / Serienmacher ihre Informationen haben.
- Vielleicht gibt es Interviews mit dem Produzenten, in denen er über seine Quellen spricht.
- Durch Internetrecherche z. B. Bundeszentrale für politische Bildung, Lexikon, vertrauenswürdige Internetseiten versuchen, etwas über die Fakten herauszufinden.
- In der Bibliothek nach Literatur suchen.
- Lehrer/-innen fragen, Archive, Bildquellen wie Zeichnungen, Portraits etc.

Empfohlene Zitierweise:

Verena HARBAUER, Unterrichtssequenz zur De-Konstruktion von Serien im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht: Die Showtime Produktion *The Tudors*, in: *historioPLUS 2* (2015), 1-27, online unter: <http://www.historioplus.at/?p=511>.

Bitte setzen Sie beim Zitieren dieses Beitrags hinter der URL-Angabe in runden Klammern das Datum Ihres letzten Besuchs dieser Online-Adresse.