

Workshop 4: Perpetrators in Movies and the Role of Film Education

Tobias Ebbrecht, The Film & Television Academy "Konrad Wolf", Potsdam-Babelsberg

„Täterdarstellungen, Geschichtskonfrontation und medienbasierte Bildungsarbeit“

Kann man - und wenn ja - wie soll man das Böse verstehen? Diese Frage drängt sich in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der millionenfachen Ermordung unschuldiger Menschen in den Konzentrations- und Vernichtungslagern immer wieder auf. Wie soll man sich das Böse vorstellen? Und: verstellt nicht bereits die Beschreibung als „das Böse“ den Blick auf die Vergangenheit?

Die Nationalsozialisten und ihre Anhänger waren mitten in Europa geboren und aufgewachsen. Sie genossen Bildung und Erziehung. Trotz gesellschaftlicher und ökonomischer Krisen hatten sie Perspektiven und Entscheidungsmöglichkeiten. Millionen wählten einen Weg, der sie, angesehene Männer und Frauen, zu Mördern, Mitläufern und Zuschauern machte. Ihnen gelang es nicht nur, diese Taten zu planen, auszuführen, gut zu heißen oder zu unterstützen, sie waren auch fähig, diese Verbrechen in ihr Wertesystem zu integrieren und sie so vor sich selbst zu legitimieren.

Urteilen und Vorstellen

Wenn hier vom *Verstehen* der Täter und ihrer Taten gesprochen wird, dann ist damit keinesfalls *Verständnis* gemeint. Im Gegenteil sollte es das Verstehen ermöglichen, sich den Tätern und ihren Taten gegenüber zu stellen und diese zu beurteilen. Ein solches Urteil wiederum impliziert Selbstbefragung und sollte zu Selbsterkenntnissen führen.

Bei ihren Beobachtungen des ehemaligen SS-Obersturmbahnführers Adolf Eichmann, während seines Prozesses in Jerusalem, wurde Hannah Arendt auf eine Tatsache aufmerksam, die ihre folgenden philosophischen Arbeiten beschäftigte. Sie bemerkte bei Eichmann eine auffallende „Unfähigkeit sich auszudrücken“, von der sie auf eine viel grundlegendere „Unfähigkeit zu *denken*“ schloss. Diese Unfähigkeit zu denken erschreckte Arendt, denn sie verwies auf die Unfähigkeit „vom Gesichtspunkt eines anderen Menschen aus sich irgend etwas vorzustellen“, mithin einen absoluten „Mangel an Vorstellungskraft“ (Arendt 1998a, 126). Diese Vorstellungskraft aber ist eine grundlegende Voraussetzung, um zu urteilen; urteilen im Sinne der Distanzierung von der eigenen biographischen und von bestimmten Interessen geleiteten Position, fähig auch das eigene Selbst von Außen zu betrachten und damit die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Überprüfung des eigenen Handelns zu erlangen.

An anderer Stelle hat Hannah Arendt diese Position des Urteilenden mit der eines Zuschauers in Verbindung gebracht. Sie hat verdeutlicht, „daß nur der Zuschauer eine Position hat, die es ihm erlaubt, das Ganze zu sehen; der Handelnde, als Teilnehmer an dem Spiel, muß seine Rolle spielen; er ist per definitionem parteilich. Der Zuschauer ist per definitionem unparteilich; keine Teilnahme, keine Rolle wird ihm zugewiesen. Also ist der Rückzug aus der direkten Beteiligung auf einen Standpunkt außerhalb des Spiels eine *conditio sine qua non* allen Urteils.“ (Arendt 1998b, 75)¹

Es ist interessant, dass Arendt in diesem Zusammenhang den Vergleich zu einem Spiel zieht. Dieses Bild, wie auch das des Zuschauers, führt uns zu den audiovisuellen Medien, insbesondere zum Film. Denn Filme funktionieren in gewisser Weise ähnlich der Vorstellungskraft. Sie können etwas Abwesendes präsent machen und den Zuschauern damit eine Anschauung liefern, die ein Urteil möglich macht. Andererseits erfassen Filme das Vergangene in konkreten Bildern und überführen die Vergangenheit in fixierte Geschichtsbilder. Bezogen auf die Arbeit mit Filmen in der historischen Bildungsarbeit können daher zwei wichtige Faktoren festgehalten werden:

- Filme ermöglichen etwas Abwesendes zu vergegenwärtigen, sie können Vergangenes *repräsentieren* und damit anschaulich machen.
- Sie tendieren zu Konkretisierung und Fixierung, darum sollte nach den Möglichkeiten zur Entwicklung eigener Vorstellungen bei den Zuschauern gefragt werden, d.h. nach offenen Strukturen, Brüchen und Ambivalenz.

Medien und Geschichtsbewusstsein

Folgt man aktuellen Studien zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins, so wird deutlich, dass die Vorstellungen und insbesondere die affektiven und emotionalen Besetzungen der Vergangenheit weniger durch das kognitive Geschichtswissen geprägt sind, als durch erzählte Geschichte, wie sie im Kreis der Familie und nicht zuletzt im Kino und im Fernsehen erfahren wird (vgl. Welzer et al 2002, 15). Zwischen dem Geschichtswissen auf der einen Seite und den emotionalen Vorstellungen über die Vergangenheit auf der anderen Seite besteht ein grundlegender Unterschied, der sich auch auf die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins auswirkt (vgl. ebd.: 9). Beides kann in Konflikt geraten, wenn die emotional besetzten Geschichtsbilder dem kognitiv vermittelten Wissen

¹ “only the spectator occupies a position that enables him to see the whole: the actor, because he is part of the play, must enact his part – he is partial by definition. The spectator is impartial by definition – no part is assigned to him. Hence, withdrawal from direct involvement to a standpoint outside the game is a condition *sine qua non* of all judgment.” (Arendt 1982, 55)

widersprechen. Gleichzeitig wird das Geschichtswissen durch das Nacherleben von Geschichte in persönlichen Erzählungen oder bei der Rezeption von Filmen beeinflusst und verändert.

Dies macht eine reflexive Mediennutzung in der historischen Bildungsarbeit notwendig. Einerseits können mit Hilfe von audiovisuellen Medien andere Zugänge zur Vergangenheit erschlossen werden. Dies schließt aber die kritische Reflexion der filmischen Repräsentationsformen und die Vermittlung medienanalytischer Fähigkeiten mit ein. Auf diese Weise kann auch ein Bewusstsein über die mediale Produktion von Geschichtsbildern geschaffen werden.

Die Mediennutzung wie die medienbasierte Bildungsarbeit stehen im Kontext gesellschaftlicher Gedächtnisformen, insbesondere einem stetig anwachsenden medialen Gedächtnis. Dieses ist Prozessen der Umwandlung, Umdeutung, des Vergessens, Verdrängens oder der zeitlichen Veränderung unterworfen, die von der jeweiligen Gegenwart als Rezeptionsmodus geprägt ist. Gleichzeitig entwickeln Massenmedien eine eigene „Deutungskompetenz“ über die Geschichte (Voit 2004, 19). Daneben werden mediale Repräsentationen von Geschichte zu Deutungsrahmen für das eigene Erleben (vgl. Ebbrecht 2008, S. 90). In Bezug auf die medienbasierte, historische Bildungsarbeit können wir also festhalten, dass audiovisuelle Medien:

- einen alternativen Zugang zur Vergangenheit ermöglichen,
- ihr Darstellungsmodus vom retrospektiven Blick aus der Gegenwart geprägt ist, ihre Vergangenheitsrepräsentationen also weniger historisches Geschehen darstellen, als gegenwärtige Interpretationen von Geschichte visualisieren,
- die medial tradierten Geschichtsbilder Veränderungsprozessen, Strukturen der Wiederholung und der Verfestigung (Stereotypisierung) unterliegen, die mit filmanalytischen Methoden bewusst gemacht werden können.

In Anlehnung an Methoden der Geschichtswissenschaft können in Reaktion auf diese Strukturen der Medienwirkung mediendidaktische Analyseformen entwickelt werden, insbesondere eine medienanalytisch fundierte Quellenkritik. In der Gegenüberstellung verschiedener Repräsentationen gleicher Ereignisse kann so die Struktur von Geschichtsbildern bewusst gemacht werden.²

² Bezogen auf filmische Täterdarstellungen verwendet beispielsweise *Der Untergang* (2004) eine Reihe von Quellen und Vorlagen, die nicht selbstreflexiv offen gelegt, sondern nachgestellt werden. Dies wird bereits in der Eingangssequenz deutlich, die die erste Begegnung einer späteren Zeitzeugin, Hitlers Sekretärin Traudl Junge, mit Hitler zeigt. In der Version des Spielfilms erscheint dieser als nachsichtiger älterer Herr und Chef, als sich die nervöse Sekretärin beim Probediktat vertippt. Vergleicht man die Szene jedoch mit der Schilderung Traudl Junges in dem Dokumentarfilm *Im toten Winkel* (2002) zeigt sich ein fundamentaler Unterschied. Während in *Der Untergang* Hitler die junge Frau freundlich dazu ermuntert das fehlerhafte Diktat zu wiederholen, schrieb Junge in ihrer eigenen Erinnerung die Sätze neu, während Hitler durch ein Telefonat abgelenkt wurde. *Der Untergang* konkretisiert diese Erinnerungen Junges, verändert sie, passt sie dem dominanten Geschichtsbild des Films an und formt sie zu gefestigten Geschichtsbildern. Dies hat insbesondere Auswirkungen auf die Wahrnehmung der als historisch interpretierten Figuren.

Täterbilder

Die mediale Tradierung des Nationalsozialismus wird in Deutschland zusätzlich von einem generationellen Paradigma beeinflusst. Nach wie vor stehen große Teile der deutschen Gesellschaft in familiärem Bezug zur NS-Zeit und sind konfrontiert mit persönlichen Erinnerungen und Erfahrungen. Insbesondere bezogen auf die Verbrechen und die Darstellung von Tätern entsteht daraus eine konfrontative Konstellation.³

Dies legt für die medienbasierte Bildungsarbeit zu NS-Tätern einen Fokus auf die Figurendarstellung nahe. Eine Figur repräsentiert meist eine Vielzahl ähnlicher Geschichten und Schicksale und bekommt so die Züge eines Figurenstereotyps. Die heterogene Struktur der Geschichte wird zugunsten ihrer Erzählbarkeit geglättet. Der prototypische Film *Der Untergang* hat insbesondere zur Auseinandersetzung mit der Darstellung Hitlers herausgefordert (vgl. Rother/Herbst-Meißinger 2008). Um die Wirkungsweise des Films, die Repräsentation und insbesondere Umwandlung von Tätern zu Opfern und damit auch seine Geprägtheit durch die Gegenwart zu entschlüsseln, ist es aber notwendig die Figur Hitler im Kontext einer weiter gefassten Figurenkonstellation zu betrachten. So bieten Nebenfiguren, wie die historischen Protagonisten Traudel Junge und der SS-Arzt Schenck, viel stärkere Identifikationsangebote, als die Hitler-Figur (vgl. Ebbrecht 2007, 148f.).⁴

Dies macht eine genauere Auseinandersetzung mit den Figuren notwendig, die unterschiedliche Darstellungsformen genauso einbezieht wie filmanalytische und geschichtsdidaktische Methoden. Die auf die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus bezogene medienbasierte Bildungsarbeit sollte gerade aufgrund von nach wie vor starken emotionalen Bindungen an die Geschichte (durch die Familie oder Filme) auch konfrontative Elemente mit einbeziehen. Das bedeutet, dass die Beschäftigung mit Tätern die historische Distanz durchbrechen und die Auseinandersetzung mit Taten und Motiven herbeiführen sollte. Andererseits sollten die Schülerinnen und Schüler dabei in die Lage versetzt werden, sich selbst gegenüber diesen Konfrontationen verhalten und positionieren zu können. Die Filme können also als Auslöser von Aktivierungs- und Positionierungsprozessen genutzt werden, die auf den oben skizzierten Befähigungen zum kritischen Denken und Urteilen basieren.

³ Zumeist wird die mögliche Involvierung eigener Familienmitglieder geleugnet, indem deren Erfahrungen zu solchen der Opferschaft oder des Widerstands umgeformt werden. Gleichzeitig werden „die Nazis“ von der eigenen Familiengeschichte abgespalten.

⁴ An der Figur Schenck lässt sich auch die Transformation von Tätern zu Opfern verdeutlichen. Indem *Der Untergang* den historischen Hintergrund der Person, seine Teilnahme an Menschenversuchen in Konzentrationslagern, ausspart, kann er die Figur dem Stereotyp des „guten Deutschen“ anähneln.

Beispielhaft kann dies in der vergleichenden Analyse einer Täterdarstellung geschehen. Aufgrund der medialen Überformung der Figur Hitlers bietet es sich an, andere führende Protagonisten des Nationalsozialismus zu untersuchen.⁵ Der Darsteller Heinrich Himmlers in *Der Untergang*, Ulrich Noethen, hatte sich beispielsweise auf seine Rolle mit Hilfe des Films *Das Himmler Projekt* (2000) vorbereitet. In diesem trägt ein neutral gekleideter Schauspieler Himmlers Rede vor SS-Generälen im Oktober 1943 in Posen in neutraler Tonlage und voller Länge vor. Beide Darstellungen liefern unterschiedliche Zugänge zur historischen Figur. Während erstere die Eigenschaften Himmlers verdichtet und in das im Film vorherrschende Geschichtsbild integriert, ermöglicht letztere eine Auseinandersetzung mit dessen Denkstrukturen. Sie unterläuft gleichzeitig die medial geformten Erwartungen an die Darstellung der historischen Figur. Andere mediale Repräsentationen Himmlers wie in der US-amerikanischen Serie *Holocaust* (1978) oder dem Film *Aus einem deutschen Leben* (1977) können damit kontrastiert werden. Sie sollten auch zum kritischen Studium der historischen Quellen, wie der Transkription sowie der Tonaufnahme der „Posender Rede“ hinführen, sowie wissenschaftlich informierte Darstellungen beispielsweise Peter Longerichs aktuelle Biographie über Himmler (Longerich 2008) oder Katrin Himmlers Auseinandersetzung mit ihrer Familiengeschichte (Himmler 2005) mit einbeziehen.⁶

Familiengeschichten

Letzteres verweist auf die Möglichkeit, die intergenerationelle Tradierung und Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und ihrem Nachleben selbst zum Gegenstand zu machen. Obwohl viele der neueren deutschen Filme über den Nationalsozialismus implizit von diesem Familiennarrativ geprägt sind, wird es selten reflexiv sichtbar gemacht. Eine solche dialogisch gefasste Generationenstruktur findet sich hingegen in zahlreichen neueren Dokumentarfilmen, beispielsweise dem Film *Zwei oder drei Dinge, die ich von ihm weiß* (2005). Während dieser aber von einer autobiographischen Involvierung des Filmemachers in seine Familiengeschichte getragen wird, konfrontiert der Dokumentarfilm *Was bleibt* (2008)

⁵ Figuren wie Heinrich Himmler, Adolf Eichmann oder Albert Speer bieten hierbei auch aufgrund ihrer vielfältigen Darstellung und umfangreiches Quellenmaterial gute Möglichkeiten.

⁶ Hierzu kann auf eine Fülle von Internetquellen zurückgegriffen werden. Der Volltext der transkribierten „Posener Rede“ findet sich unter: <http://www.nationalsozialismus.de/dokumente/textdokumente/heinrich-himmler-posener-rede-vom-04101943-volltext> (letzter Abruf: 10.1.2009). Hier kann auch ein Auszug aus der Tonaufnahme der Rede, in dem Himmler auf die Ermordung der europäischen Juden eingeht angehört werden: <http://www.nationalsozialismus.de/dokumente/tondokumente/heinrich-himmler-posener-rede-vom-04101943-auszug-5-min-mp3> (letzter Abruf: 10.1.2009). Eine englische Übersetzung der Rede, sowie ein Kurzfilm mit Tonausschnitten finden sich unter: <http://www.holocaust-history.org/himmler-poznan/> (letzter Abruf: 10.1.2009). Der WDR hat auch einige Materialien zu dem Film *Das Himmler Projekt* bereitgestellt: <http://www.lernzeit.de/sendung.phtml?detail=441861> (letzter Abruf: 10.1.2009).

eine „Täterfamilie“ und eine „Opferfamilie“ und lässt deren Erfahrungen in einen ausschließlich filmisch, also über die Montage hergestellten, Dialog miteinander treten. Die fundamentale Unterschiedlichkeit der kommunizierten Erfahrungen bleibt so gewahrt. Gleichzeitig stellen sich Bezüge zwischen der Perspektive der Täter bzw. ihrer Kinder und deren Umgang mit der Vergangenheit und jener der Opfer und ihrer Angehörigen her. Auf vielen Ebenen lässt sich ein solcher Film für die medienbasierte, historische Bildungsarbeit einsetzen: er kann zur Rekonstruktion historischer Ereignisse, insbesondere des Lageralltags im Konzentrationslager Ravensbrück ebenso dienen, wie zur Auseinandersetzung mit dem Nachleben der Vergangenheit. Er bietet Ausgangspunkte zur Diskussion über die Motive und die Psychologie der Täter ebenso wie über die Auswirkungen auf das spätere Leben der Opfer. Gleichzeitig stellt er durch die vielschichtige Thematisierung von Identität und Erwachsenwerden zu verschiedenen Zeiten und im Kontext unterschiedlicher Polaritäten Anknüpfungspunkte zur Gegenwart der jugendlichen Zuschauer her. In diesem Sinne kann ein Film wie *Was bleibt* als Auslöser für Prozesse des Nachdenkens, des Verstehens und insbesondere der eigenen Verortung in einer Konstellation der Vergangenheit beitragen, die nach wie vor in unsere Gegenwart hineinreicht.

Literatur:

Arendt, Hannah (1982): *Lectures on Kant's Political Philosophy*, ed. and with an interpretation by Ronald Beiner, Chicago: Univ. of Chicago Pr.

– (1998a): *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*, München/Zürich: Piper.

– (1998b): *Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie*, München/Zürich: Piper.

Ebbrecht, Tobias (2007): *Familienalbum und Familienroman. Zur Neuschreibung der deutschen Familiengeschichten in Geschichtsfiktionen über den Nationalsozialismus*, in: *kittkritik* (ed): *Deutschlandwunder*, Mainz: Ventil, 180-196.

– (2008): *Gefühlte Erinnerung. Überlegungen zum emotionalen Erleben von Geschichte im Spielfilm*. in: Schick, Th.; Ebbrecht, T. (Hg.): *Emotion – Empathie – Figur: Spielformen der Filmwahrnehmung*, Berlin, Vistas, S. 87-106.

Himmler, Katrin (2005): *Die Brüder Himmler. Eine deutsche Familiengeschichte*, Frankfurt/M.: Fischer.

Hofmann, Wilhelm; Baumert, Anna; Schmitt, Manfred (2005): *Heute haben wir Hitler im Kino gesehen: Evaluation der Wirkung des Films „Der Untergang“ auf Schüler und*

Schülerinnen der neunten und zehnten Klasse. In: Zeitschrift für Medienpsychologie, 17 (N.F. 5) 4, S. 132-146.

Longerich, Peter (2008): Heinrich Himmler. Biographie, München: Siedler.

Rother, Rainer; Herbst-Meißlinger, Karin (Hg.) (2008): Hitler darstellen. Zur Entwicklung und Bedeutung einer filmischen Figur, München: et+k.

Voigt, Hartmut (2004): „Zeitgeschichte als Aufgabe“ – Überlegungen in geschichtsdidaktischer Absicht. In: Demantowsky, M.; Schönemann, B. (Hrsg.): Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Bochum, S. 19-34.

Welzer, Harald; Moller, Sabine; Tschuggnall, Karoline (2002): „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt/Main: Fischer.

Kontakt: t.ebbrecht@hff-potsdam.de