

Erschienen in: „Der Deutschunterricht“, Heft 4, Jg. 1997, S. 40 - 49

Gottfried Köbler

### **Bewusstseinsbildung an Erzählungen über den Holocaust ?**

"Konfrontationen", der Versuch ein amerikanisches Curriculum für deutsche Schulen zu adaptieren

#### Holocaust und menschliches Verhalten<sup>1</sup>

Mitte der 70er Jahre standen die Lehrerinnen und Lehrer an US-amerikanischen Schulen vor dem Problem wachsender Jugendgewalt zwischen rivalisierenden ethnischen Gruppen. Die Gründung von „Facing History and Ourselves“ war eine Reaktion auf diese Schwierigkeiten in den Vereinigten Staaten mit aktuellem Rassismus an den Schulen. Eine Lehrerin und ein Lehrer begannen mit dem Projekt an ihrer Schule in Brookline/Massachusetts. Anfänglich versuchten sie, Unterricht über die Bürgerrechtsfrage so zu gestalten, daß ein Lernen über die alltäglichen Verhaltensdispositionen des Einzelnen ermöglicht würde. Sie kamen bald zu der Erkenntnis, daß eine Themenstellung, die zu nah an den alltäglichen Erfahrungen der Jugendlichen angesiedelt ist, die Bereitschaft hemmt, über Moral zu sprechen. Daher suchten sie ein historisches Ereignis, das paradigmatisch für die Eskalation von Gewalt im Alltag und in staatlichen Institutionen stehen könnte. Sie entschieden sich für die nationalsozialistische Epoche in Deutschland und den Prozeß des Holocaust.<sup>2</sup> Die Konzeption des pädagogischen Vorgehens von „Facing History and Ourselves“ orientiert sich pragmatisch an Piaget/Inhelder und Kohlbergs Modell der moralischen Stufen, das heißt die einzelnen Lernangebote sollen jeweils von einer niedrigeren auf eine höhere Stufe der Moralentwicklung führen.

In einem unveröffentlichten Papier von 1992 schreibt „Facing History and Ourselves“, es sei das Ziel des Programms, mit "... Schülern und Studenten verschiedenster Herkunft eine Untersuchung von Rassismus, Vorurteilen und Antisemitismus zu unternehmen, um die Entwicklung einer humaneren und besser informierten Bürgerschaft zu fördern."<sup>3</sup> Das Mittel, um diese Entwicklung zu befördern, sehen die Pädagogen von Facing History and Ourselves im rationalen Diskurs. Sie beziehen sich dabei auf Hannah Arendt, die fragt: "Könnte die Aktivität des Denkens als solche, die Gewohnheit des Untersuchens zu den Bedingungen gehören, die den Menschen von böartigem Handeln fernhalten oder sogar dagegen wappnen?"<sup>4</sup>

Als Ziele des Programms benennt Facing History and Ourselves neben der Einführung in die Geschichte des Holocaust die Vermittlung einer Vorstellung von der "Komplexität der Entscheidungsfindung im Dritten Reich", die Erkenntnis, daß der Holocaust nicht unvermeidbar war, sondern auf den Entscheidungen einzelner Menschen beruhte. Diese eher auf historische Kenntnisse bezogenen Lernziele verbinden die Autoren mit der Vermittlung von Kenntnissen über demokratische Freiheiten und Bürgerrechte heute. Schließlich ist die Ebene des sozialen Lernens, die Entwicklung einer "community of learners" ein gleichrangiges Ziel.<sup>5</sup>

Methodisch arbeitet Facing History and Ourselves gleichrangig mit den unterschiedlichsten Zugängen und Materialien. Fiktionale und nichtfiktionale Texte, Dokumentar- und Spielfilme, Rollenspiele, Zeitzeugengespräche und Expertenreferate wechseln sich ab. Viele methodische Vorschläge sind uns aus der deutschen pädagogischen Diskussion und Praxis bekannt, allerdings selten in dieser Mischung. Die Verwendung von Lesetagebüchern oder perspektivischem Schreiben für den Geschichtsunterricht ist eine Anregung aus dem Facing History and Ourselves-Curriculum, die uns neue Perspektiven öffnet.

Das Arbeitsbuch beginnt mit einem Kapitel über das Individuum und die Gesellschaft. Die Lernenden werden zu einer Auseinandersetzung über ihr Selbstbild und über das Bild, das die Mitschülerinnen und Mitschüler von ihnen haben angeregt. Der konkrete Bezug auf eigene

Erfahrungen bestimmt die ersten Lektionen. Die Bildergeschichte *The bear that wasn't* von Frank Tashlin<sup>6</sup> ist die Exposition zur Beschäftigung mit der Frage nach den divergierenden Wahrnehmungen der einzelnen. Sie handelt von einem Bären, der sich beim Erwachen aus dem Winterschlaf mitten in einer Fabrikanlage wiederfindet. Er wird von seiner Umwelt nicht als Bär, sondern als „fauler Mann in einem Pelzmantel“ betrachtet. Es will ihm nicht gelingen, die Anerkennung seiner wahren Identität als Bär durchzusetzen, bis er schließlich die Fremdwahrnehmung akzeptiert...

*Bild aus Tashlin: bear and foreman*

Ausgehend von der Beschäftigung mit dem Individuum und seiner Wahlfreiheit stellt *Facing History and Ourselves* in der historischen Situation des Nationalsozialismus unterschiedliche Sozialtypen vor, die entsprechend der Kategorisierung von Raul Hilberg als Täter, Opfer, Zuschauer beschrieben werden.<sup>7</sup> Entsprechend dem didaktischen Programm wird der Typus des Retters hinzugefügt. Die bewußte Übernahme wechselnder Perspektiven ist dabei ein wesentliches methodisches Verfahren.

Der Abschluß des Arbeitsbuches durch das Kapitel „choosing to participate“ zeigt, daß diese Konzeption eine Spielart der „community education“ in den USA der 80er und 90er Jahre ist.

### Das Projekt "Konfrontationen"

In Deutschland kann der Holocaust keine Fallstudie für die Moralerziehung sein. Wird dieses historische Ereignis vielmehr in pädagogischen Prozessen angesprochen, so sind ethische und familienhistorische Fragen als Voraussetzung mit thematisiert. Daß es dabei um emotional ergreifende Themen geht, die immer wieder zu Vergleichen mit heutigen Situationen, Gefahren oder Ängsten anregen, muß nicht erläutert werden. Emotionalität und die Verunsicherung über moralische Grundüberzeugungen richtet sich bei der Beschäftigung mit dem Holocaust in deutschen Schulen zugleich auf die Vergangenheit und auf die heutige gesellschaftliche Situation, in der das Lernen stattfindet. Die Jugendlichen projizieren ihre Erfahrungen mit Ausgrenzung und Diskriminierung, die Ängste und Aggressionen ihres Alltags auf die historischen Erzählungen. Die Pädagogen haben nicht die Möglichkeit einer Entscheidung darüber, ob sie eine rein rationale oder eine emotional gefärbte Beschäftigung mit der Erinnerung an den Judenmord konstruieren wollen. Die emotionale Ebene braucht nicht durch methodische Verfahren erzeugt zu werden - sie ist Voraussetzung der Arbeit mit dem Thema. Das Lernen muß eine Form finden, die geeignet ist, im pädagogischen Prozeß die der Erinnerung an den Holocaust inhärenten Emotionen aufzufangen. "Konfrontationen" will dem Rechnung tragen. Die Vermittlung von Kenntnissen soll zurücktreten, Verhaltensdispositionen und die Fähigkeit des Einzelnen, sich in moralischen Konfliktsituationen angemessen zu verhalten, stehen im Mittelpunkt. Die Geschichte des Holocaust wird unter dem Gesichtspunkt vorgestellt, historische Entscheidungssituationen, deren Komplexität und deren Relevanz für heutiges Handeln zu reflektieren.

Ein funktionales Einsetzen der Geschichte des Genozids an den Juden und "Zigeunern" im Nationalsozialismus als Mittel der Moralerziehung ist in Deutschland nicht denkbar. Eine Beschäftigung mit den unterschiedlichsten Themen ästhetischer Repräsentation von deutscher Geschichte in der Gegenwart ohne eine Thematisierung des Holocaust ist ebenfalls nicht möglich. Zugleich ist aber „Erziehung nach Auschwitz“ unbestritten die vorrangige Aufgabe von Pädagogik. Sie besteht, wie Micha Brumlik immer wieder betont<sup>8</sup>, aber gerade nicht in erster Linie in einer Unterweisung über die Fakten des Holocaust. Seine Scheidung zwischen Historischer Bildung einerseits und Unterweisung im Gedenken andererseits ist als Orientierung hilfreich. Konkrete Vorschläge für eine „Unterweisung im Gedenken“ bleibt aber auch Brumlik schuldig. Eine Werteerziehung mit einer eindeutig praktischen

Orientierung auf das Alltagshandeln wird der altbekannten Forderung Adornos<sup>9</sup>, daß Erziehung eine Wiederholung von Auschwitz verhindern müsse, gewiß eher gerecht. Die Aporie, zugleich nicht vergleichen zu dürfen um des Angedenkens an die Ermordeten willen und aktuelle Parallelen ziehen zu müssen um der Zukunft willen, muß im pädagogischen Alltag bewußt ausgehalten werden.

In den Schulen der Bundesrepublik begegnen Lehrende heute neben deutschen Jugendlichen Schülern mit unterschiedlicher Herkunft und familienbiographischen Hintergründen, Kindern aus Familien von Einwanderern aus Ländern, die den Zweiten Weltkrieg aus einer anderen Perspektive erlebten oder die in diese Geschichte nicht involviert waren. Diese Jugendlichen fühlen sich oft als Mitglied einer heute in Deutschland lebenden Minderheit durch die Konfrontation mit dem Holocaust als Teil der deutschen Geschichte bedroht. Es läßt sich beobachten, daß die Bereitschaft ausländischer Schüler, sich mit der Nazizeit zu beschäftigen, damit einhergeht, Vergleiche zwischen der damaligen Verfolgungsgeschichte und ihrer eigenen Situation zu ziehen.<sup>10</sup> Bei aller wachsenden Distanz zu der Erfahrung des Nationalsozialismus wird die Erinnerung an ihn zugleich für jeden Einzelnen angesichts des aktuellen Rassismus und seiner gewaltsamen Exzesse bedeutsam. Einerseits formulieren die potentiellen Opfer ihre Wahrnehmung der Bedrohung ihres Lebens im heutigen Deutschland mit dem Blick auf die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust. Eigene Ängste werden mit den Berichten über den Holocaust verknüpft und dadurch verstärkt. Die Epoche des Nationalsozialismus erscheint auch als Identifikationsangebot für die Neue Rechte. Vor diesem Hintergrund ist unser Ansatz für das Projekt "Konfrontationen", pädagogische Arbeitsmittel zu entwickeln, die den Blick auf die Differenz zwischen Vergangenheit und Gegenwart schärfen sollen. Der neue Rassismus in Deutschland ist nicht durch die einfache Vorführung des Antisemitismus der Nazis oder im Medium der Konfrontation mit Auschwitz zu bekämpfen. Zugleich ist ein realistischer Bezug auf Deutschland als Heimatland heute ohne persönliche Auseinandersetzung mit dem Holocaust als prägendem Teil der deutschen Geschichte unmöglich. Es kommt auch vor, daß für die Kinder und Enkel der Täter nicht ein Mitfühlen für das Leid der Opfer des Holocaust am Anfang der Reflexion steht, sondern eine Verteidigung und Identifizierung mit den Tätern. Die Konfrontation mit den Opfern kann als persönlicher Angriff gegen die eigene Person verstanden und abgewehrt werden. Diese Abwehr ist eine logische Reaktion, vor allem wenn der Zugang zu der Geschichte des Holocaust unter dem Zeichen der Schuld und der Scham erfolgt. Hier zeigt sich eines der Probleme des Unterrichts zu diesem Thema seit Beginn der 70er Jahre. Die Frage der Schuld stand für die Generation der Erzieher in ihrer Auseinandersetzung mit den eigenen Familien so sehr im Vordergrund, daß der wachsende generationelle Abstand der Jugendlichen zum Ereignis des Völkermordes nicht hinreichend reflektiert wurde.

Für Lehrende ist es wichtig zu erkennen, wie sehr sie selbst in der Geschichte des Holocaust gefangen sind, welche massiven Auswirkungen die Erinnerung daran in den eigenen Familiengeschichten bis heute hat und wie stark die eigenen Biographien ihren Unterricht prägen. Die Ablösung von den Eltern, der Generation der Zuschauer, Mitläufer und Täter, erzeugt bei vielen heute 40 bis 60jährigen einen ungeheuren moralischen Druck; für sie bietet die Solidarität mit den Opfern Entlastung von eigenen Schuldgefühlen. So entsteht die Gefahr, daß die Jugendlichen in diesem komplexen Prozeß instrumentalisiert werden. Eine solche unbewußte Handlung zeigt sich nicht zuletzt in dem Bestreben, den Schülern in einem moralisch aufgeladenen Unterricht die Übernahme von Verantwortung für die deutsche Geschichte nahelegen. Dabei entsteht eine doppelte Funktionalisierung. Die Jugendlichen werden mit den Konflikten belastet, die in Auseinandersetzung der Lehrer mit der Generation der "Täter und Gaffer" nicht bearbeitet wurden. Die Erinnerung an die Opfer des Holocaust wird zugleich für die Moralerziehung eingesetzt. Das ist eine ebenso verbreitete wie problematische Auflösung der oben beschriebenen Aporie.

Seit Mitte der 80er Jahre hat sich die pädagogische Forschung und die Diskussion um Unterrichtskonzepte zum Thema Nationalsozialismus stürmisch entwickelt. Die gegenwärtige Situation im vereinten, multikulturellen Staat Deutschland und der lebensgeschichtlich problematische Bezug der Lehrenden zum Thema sind bei der Entwicklung von neuen Lernprogrammen und begleitender Fortbildung zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust bislang noch zu wenig bedacht worden. Die Frage des Verhältnisses zwischen solchen Lernstoffen und Methoden, die Relevanz für heutiges Handeln besitzen einerseits und dem Historischen Lernen andererseits steht für uns im Vordergrund. Die grundsätzlich interdisziplinäre Konzeption von Facing History and Ourselves hat wesentliche Spuren im Projekt "Konfrontationen" hinterlassen. Im folgenden möchte ich eine Unterrichtssequenz vorstellen, die speziell im Literaturunterricht umgesetzt werden kann.

### Rettung. Erzählweisen über Wunder

Das Wort "Holocaust" steht heute für das absolut Böse, es funktioniert in unserem Sprachgebrauch als Chiffre. Erzählungen von diesem Bösen, von der Vernichtung des Menschlichen und des materiellen Menschenlebens sind oft kaum zu ertragen. Daher nehmen Pädagogen oft Zuflucht zu solchen Erzählungen, in denen die Rettung zumindest einer Identifikationsfigur den Schrecken erträglich machen kann.

Diese Wahl muß nicht problematisch sein, sie sollte aber reflektiert erfolgen. Die Reflexion sollte mit Primo Levis berühmtem Satz beginnen: "Nicht wir, die Überlebenden, sind die wirklichen Zeugen. ... Über die zu Ende geführte Vernichtung, über das abgeschlossene Werk, hat niemand jemals berichtet, so wie noch nie jemand zurückgekommen ist, um über seinen Tod zu berichten."<sup>11</sup> Die Festlegung auf einen bestimmten Text als Unterrichtsgegenstand ist also keine Entscheidung, die ohne Bezug zur historischen Tatsache des Holocaust gefällt werden kann. Erzählungen über den Prozeß der Massenvernichtung oder über die Konzentrationslager haben immer den Tod der Millionen als Folie, aber das Überleben der Wenigen als Voraussetzung. So sind es immer, wenn auch nicht immer explizit, Erzählungen über das Wunder des Überlebens. Der Begriff "Wunder" wird zunächst hier verwendet, um darauf zu verweisen, wie unwahrscheinlich die Rettung aus dem Geschehen des Holocaust war. Zugleich ist die Erzählung über Wunder auch ein Genre, in das viele Überlebensgeschichten eingeordnet werden können.

Im Rahmen des Projektes "Konfrontationen" wird das Geschehen des Mordens in den Vernichtungslagern in der Beschäftigung mit dem Vergleich unterschiedlicher Erzählweisen von dem Wunder des Überlebens vermittelt. Es soll dadurch vermieden werden, daß die Jugendlichen von den Fakten der extremen Unmenschlichkeit sprachlos und damit zumindest im Augenblick intellektuell handlungsunfähig gemacht werden. Die intellektuelle Beschäftigung mit der Erinnerung<sup>12</sup> an das historische Geschehen unter Annäherung an die Perspektive der Opfer ist der wesentliche Zweck der pädagogischen Arbeit in diesem Zusammenhang. Zwei ästhetische Gestaltungen der Erzählung von der Rettung vor dem Tod in den Gaskammern sollen verglichen werden. Die Sequenz aus Steven Spielbergs Spielfilm "Schindlers Liste", in der eine Gruppe von Frauen aus Auschwitz-Birkenau gerettet wird und eine Passage aus Ruth Klügers "weiter leben. Eine Jugend", in der die Erzählerin bei einer Selektion in Birkenau durch das Eingreifen einer Häftlingsschreiberin gerettet wird.<sup>13</sup>

Der erste Schritt ist eine Analyse der Spielfilm-Sequenz<sup>14</sup>. Die Handlung des Films kommt in dieser Szene zur Peripetie. Die Rettung der "Schindler-Juden" scheint eine gesicherte Sache zu sein, die Männer sind bereits in Brünnlitz, in Sicherheit. Da folgen unverhofft Bilder, die zumindest für europäische Zuschauer mit dem Mord an den Juden konnotiert sind. Der Zug, der Güterwagen, die Leute draußen am Gleis, die feindselig schauen; der kleine Junge, der die Geste des Halsabschneidens macht, schließlich das Lagertor von Auschwitz-Birkenau, das in

den Bildmedien am häufigsten verwendete Zeichen für den Holocaust. Die Zuschauer wissen, daß diese Frauen, deren Gespräch in dem Viehwagen, in dem sie "reisen", inzwischen erstorben ist, in den Tod fahren. Es folgen Bilder von der Rampe, auf der Tonspur Geschrei und Befehle, Hundegekläff. Ein Schwenk zum rauchenden Schlot vervollständigt die Reihe der Erzählfiguren über den Holocaust. Es fehlt noch die Gaskammer, die Nacktheit der Toten. Auch diese Bilder werden gezeigt, aber sie werden sofort wieder zurückgenommen durch die Rettung der Frauen. Der Augenblick des Todes verwandelt sich in den Augenblick der Rettung.

Die Erzählung dieses Wunders setzt Spielberg durch seine perfekte Bildregie, vor allem durch die Lichtführung um. Zugleich spielt er mit dem Wechsel von Nähe und Distanz. Er wirft den Zuschauer in einer Einstellung in die Handlung hinein und schafft in der nächsten durch die Wahl der Perspektive und der Einstellung wieder Distanz<sup>15</sup>. Als die Frauen in den Raum mit den Duschköpfen getrieben werden, bleibt die Kamera, also das Auge des Zuschauers, zunächst außerhalb dieses Raumes, bei den Wachmannschaften, den Tätern. Die Kamerafahrt durch das Beobachtungsfenster in den Raum mit den verängstigten Frauen hinein trennt den Zuschauer wieder von der Handlung, er ist nun Beobachter. Schnelle Wechsel von Naheinstellungen und Total in Draufsicht lassen eine ruhige Identifikation mit den Todgeweihten kaum zu. Kaum wird die Einstellung ruhig, wendet sich auch die Handlung. Das Licht bricht von oben, aus den Duschköpfen hervor. Die Frauen empfangen es mit Gesten, als ob sie die Hände zum Gebet erheben. Ein Vergleich der Ikonographie zeigt eine erstaunliche Ähnlichkeit dieser Bilder zu frühneuzeitlichen Buchmalereien, die das Pfingstwunder illustrieren<sup>16</sup>. Ein christliches Wunder?

*Bilder:*

*a) Stand-Bild aus Schindlers Liste:*

*Bildunterschrift:* Auschwitz-Birkenau im Film Schindlers Liste: Der Moment der Erlösung.

*b) Buchmalerei:*

*Bildunterschrift:* Pfingsten. Evangelium aus Köln 1250

Diese Beobachtung kann zu einer Kritik an Spielbergs Verwendung christlicher Ikonographie, gerade an dieser Stelle der filmischen Erzählung, leiten. Handelt es sich doch um den Kern der jüdischen Erfahrung der Shoah, die hier ästhetisch umkreist wird.

Nach diesem mystischen Rettungsbild sehen die Zuschauer die Frauen ins Freie gehen. Die Sequenz, als die Frauen gerettet sind, als das Wunder geschehen ist, enthält eine Vielzahl von Verweisen darauf, daß dies eben keine reale Geschichte ist. Einige dieser Verweise liegen im Set, also in der Gestaltung der einzelnen Bilder. Der Schornstein erscheint schon in den ersten Einstellungen bei der Ankunft der Frauen in Birkenau in einem Licht, das ihn als eine irrealere Erscheinung kennzeichnet. Dieses Licht kommt zugleich hinter dem Kamin hervor und es leuchtet frontal in den Rauch hinein, der aus ihm in dicken Strömen nach oben hervorquillt. Dadurch scheinen der Kamin und der Rauch wie aus dem Bildzusammenhang heraus gehoben, schwebend. In diesem Licht erscheinen Gebäude und Gegenstände in Märchen- oder Phantasiefilmen. Es ist das Licht, in dem das Schloß von Schneewittchen erscheint. Durch diese Gestaltung des Bildes wird der Schornstein, ein zentrales Symbol des Vernichtungsprozesses, auf der Bildebene mit einem Hinweis auf das Irreale der Handlung verbunden.

Außerdem liegen solche Verweise in der Schnittfolge. Auf die Einstellung, in der die Schindler-Frauen die Duschräume verlassen, folgt eine Einstellung, in der man andere Menschen langsam in die Gaskammern hinuntersteigen sieht. Ein Wachsoldat weist einem Kind mit freundlichem Gesicht den Weg. Ein Schwenk lenkt dann den Blick zum Kamin, ein weiterer Schwenk auf den Rauch, der dem Kamin entsteigt. Diese Abfolge von Einstellungen wird wiederholt. Die Konstruktion der filmischen Erzählung ist so offensichtlich darauf

angelegt, den Zuschauer zu irritieren, sie arbeitet dabei so eindeutig mit Bildelementen des Phantastischen, daß diese Erzählung von Auschwitz als Riß in der Wahrnehmung der wirklichen Geschichte erkannt werden kann<sup>17</sup>. Eine Überleitung von der ästhetischen zur historischen Thematik entwickelt sich vom Gegenstand her. Ein Unterrichtsgespräch über diese Sequenz kommt unmittelbar von der Analyse der Bilder zu der wesentlichen Frage, ob eine solche Rettung überhaupt möglich war.

Von dieser Frage aus kann einerseits die außergewöhnliche Tat eines Retters wie Schindler thematisiert und gewürdigt werden. Andererseits kann auf die Realität des Vernichtungsprozesses eingegangen werden. Dies kann durch einen Zeitzeugenbericht<sup>18</sup>, der die Ereignisse in den Vernichtungslagern beschreibt, oder durch schriftliche Berichte und Quellen erfolgen. Der Unterschied zwischen fiktionaler Erzählung und Zeitzeugenbericht wird dann Thema des Unterrichtsgesprächs.

Über Ruth Klügers „weiter leben. Eine Jugend“ ist in dieser Zeitschrift ein Aufsatz mit einem Unterrichtsvorschlag von Clemens Kammler erschienen<sup>19</sup>. Er konzentriert sich bei seinem Vorschlag für eine Unterrichtsreihe auf die Diskursanalyse der deutschen Rezeption von Klügers Autobiographie. Mir scheint seine Forderung, daß Pädagogik zum Thema Holocaust eine langfristige Arbeit an den „Strategien der Gedächtnisbildung“ sein müsse, sehr berechtigt. Allerdings schlage ich gerade deshalb vor, sich dem Text selbst intensiv zuzuwenden. Die Rezeptionsgeschichte des Buches bietet reichlich Gelegenheit zur Beschäftigung mit der heutigen Erinnerungskultur.<sup>20</sup> Aber eine Beschäftigung mit der Verarbeitung der Erfahrung des Lagers in der Erinnerung der Überlebenden kann nur an ihrer Erzählung selbst ansetzen.

Für den Vergleich mit der filmischen Erzählung Spielbergs möchte ich eine herausgelöste Sequenz vorschlagen. Es handelt sich um die Erzählung von der Selektion in Auschwitz-Birkenau<sup>21</sup>. Dieser Ausschnitt aus Klügers autobiographischer Erzählung erscheint mir zum Vergleich mit der Sequenz aus Spielbergs Spielfilm besonders geeignet. Die beiden Formen der Erzählung von Auschwitz sollen nicht wegen der größeren Authentizität der Autobiographie nebeneinander gehalten werden. Im Gegenteil sollte die Unmöglichkeit einer "authentischen" Erzählung über dieses Geschehen immer wieder betont werden. Klüger schreibt in "weiter leben" durchgängig auf der Grenze zwischen Essay und Erzählung. Auch in dieser Passage mischt sich in den sachlichen Bericht immer wieder die Reflexion des Erzählten. Es handelt sich um einen Stil rationaler Subjektivität. In dieser Geschichte ihrer Rettung reflektiert sie die Motive ihrer Retterin, aber auch diejenigen des SS-Mannes, der sie gewähren läßt; und nicht zuletzt ihre eigenen Unsicherheiten und Vorbehalte aus der Sicht der Zwölfjährigen.

Die Unwahrscheinlichkeit der Rettung ist Gegenstand der einleitenden essayistischen Überlegungen<sup>22</sup>. Diese mischen sich mit der im Moment des Schreibens gegenwärtigen Ablehnung gegenüber der Mutter. Diese Abwehr beschreibt Klüger in der Situation der Selektion ebenso, wie sie 50 Jahre später in der Beschreibung der Paranoia ihrer Mutter fortlebt, die in ihrer Sicht ein "Rettungsmittel" im KZ war. Ohne Überleitung beginnt die Erzählung von Auschwitz mit einer detaillierten Beschreibung des Ortes und der beteiligten Personen. Das Todesurteil gegen die zwölfjährige Ruth Klüger wird fast beiläufig erwähnt und sofort durch eine distanzierte, rationale Beschreibung ihrer damaligen Gefühle überlagert. Diese Darstellung erfolgt durch Verweise auf andere Texte. Die Bibel, die eigene Erzählung von der Kindheit in Wien zu Beginn der Autobiographie, Kafkas Türhüter, ganze Assoziationskomplexe werden angerufen. Schließlich folgt ein Wechsel zum Bericht über die Situation der Mutter in Birkenau und die Fortsetzung der Erzählung. Der Prozeß der Entscheidung, sich noch einmal in die Schlange vor den SS-Männern zu stellen, die über Leben und Tod der Häftlinge entscheiden, erzählt Klüger mit einer Vielzahl von Verweisen auf die Koordinaten, in denen sie als Zwölfjährige dachte. Im Vordergrund steht das

Mißtrauen gegenüber der Mutter. Hier verweist die Erzählerin auf den Kamin von Auschwitz, der in "weiter leben" klar als Symbol des Judenmordes verwendet wird. Allerdings erfolgt der Verweis, um deutlich zu machen, daß die Furcht des Kindes Ruth Klüger sich auf die "böartigen Erwachsenen" richtete, nicht auf den drohenden Tod. Es wird also eine Ebene des Nachvollziehbaren eingezogen, die Distanz zum Absolut Bösen schafft. Als weiterer Strang des reflektierenden Erzählens erscheint immer wieder die Geschlechterbeziehung, wenn sie beispielsweise auf die Lust des SS-Mannes an den Turnübungen verweist, die er die nackten Frauen während der Selektion machen läßt. Auch in der Kommunikation zwischen der Retterin und dem SS-Mann spielt die angedeutete sexuelle Beziehung eine Rolle. Sie ist eine der Bedingungen der „guten Tat“.

Die Erzählung des Rettungsversuches ist spannend. Sie wird immer wieder unterbrochen, wodurch die Spannung sich staut. Diese Unterbrechungen entstehen durch die essayistischen Reflexionen der Autorin. Unmittelbar vor dem entscheidenden Moment führt sie mit Verweisen auf Simone Weil und Hannah Arendt die Begriffe Gnadenakt und freie Entscheidung ein. Überlegungen zur Wahrnehmung des Guten als langweilig und des Bösen als interessant folgt. Ihre Schlußfolgerung ist, daß die Rettung eine "freie, spontane Tat" der Retterin war, einer Frau, die als Häftling selbst wenig Chancen hatte, gerettet zu werden. "Das hab ich erlebt, die reine Tat. Hört zu und bekrittelt sie bitte nicht, sondern nehmt es auf, wie es hier steht, und merkt es euch."<sup>23</sup> Das Geschehen der Rettung beschreibt die Autorin aus drei Perspektiven: aus derjenigen ihres zwölfjährigen Ich, aus derjenigen der Retterin - der Häftlingsschreiberin - und aus der Sicht des SS-Mannes. Diese Perspektiven werden vorgestellt, sie werden nicht erzählend eingenommen. Selbst die eigene Erinnerung wird im Filter der Reflexion beschrieben. Der Bericht schließt mit einer Leseranrede: "Warum wollt ihr nicht lieber mit mir staunen?"<sup>24</sup>

Dies ist der grundlegende Unterschied zur fiktionalen Erzählung Spielbergs. Die einzelne Person und ihre Handlung, die völlig unspektakulär wirkt, die zugleich nichts grundsätzlich am Geschehen des Judenmordes ändert - außer für die Gerettete - steht im Zentrum. Die Handlungen aller Beteiligten werden ununterbrochen intellektuell kommentiert und in Bezüge gestellt. So wirkt der Text als Auftakt zu einem Gespräch, ja als Teil eines Gesprächs. Die Autorin beantwortet Einwände der Leser, sie appelliert: "Hört zu und bekrittelt sie (die Retterin, G.K.) bitte nicht, sondern nehmt es auf, wie es hier steht, und merkt es euch."<sup>25</sup> In "Schindlers Liste" wird die dramatische Handlung auf den Punkt hin zugespitzt, an dem der Kern des Verbrechens gezeigt wird: die Gaskammer. Die Rettung durch das Wunder des Lichtes ist zugleich ein Bild für die Unmöglichkeit einer Rettung. Die wirkliche Rettung ist ein Moment gewesen, der fast ohne Beachtung vorbeiging. Erst die Reflexion im Prozeß des Erinnerns löst diese Handlung aus dem bürokratisch grausamen Alltag der Vernichtung heraus. Darauf weist Klüger hin. Sie betont das Beispielhafte dieser Handlung, das Menschliche. Spielberg versucht die Sequenz der Rettung zu einer Erzählung des Untergangs zu machen, die ästhetisch überhöht ist. Klüger berichtet am Ende ihres Auschwitz-Kapitels über die Fakten: die Vergasung des Theresienstädter Familienlagers in Birkenau am 7. Juli 1944. "Das steht in den Büchern, ich hab's nachgeschlagen"<sup>26</sup>.

In "weiter leben" wendet sich Ruth Klüger immer wieder vehement gegen das Gedenken als Selbstzweck, die "Museumskultur der KZs"<sup>27</sup>. Ihre Erzählweise ist ein Modell dafür, wie die Unterschiedlichkeit der Wahrnehmungen erfahrbar gemacht werden könnte. Das ist eine der Voraussetzungen des Umgangs mit dem Fremden - gerade in unseren Schulen heute.

---

<sup>1</sup> Das ist der Untertitel des Arbeitsbuches von Facing History and Ourselves: Facing History and Ourselves. Holocaust and Human behavior. Resource book, Brookline/Massachusetts 1994  
Zu Facing History and Ourselves vgl. Rinke, Kuno: Erziehung gegen Gewalt in den USA - zugleich ein

---

Lehrgangsbericht. In: Politisches Lernen, Heft 1.2/1994, S. 137 ff.; Zur Kritik an Facing History and Ourselves z.B. Bialystok, Franklin, Die Amerikanisierung des Holocaust - Jenseits der Limitierung des Universellen. In: Schreier, Helmut /Heyl, Matthias, Die Gegenwart der Shoah, Hamburg: Krämer, 1994, S. 131 ff.

<sup>2</sup> In Anlehnung an Raul Hilbergs Verständnis, daß der Holocaust ein langsam fortschreitender Prozeß war, der mit der Definition der Gruppe der Verfolgten begann, über den Ausschluß dieser Gruppe aus der Mehrheitsgesellschaft und weitere Zwischenschritte schließlich zum Mord führte.

<sup>3</sup> Facing History and Ourselves: Ein internationales Erziehungs- und Bildungsprogramm, Brookline 1992

<sup>4</sup> Hannah Arendt, zit. nach Margret Stern Storm/ Sleeper, Martin / Johnson, Mary, Facing History and Ourselves: Eine Synthese der Geschichte und Ethik in der effektiven geschichtlichen Ausbildung. Aus dem Amerikanischen von Tilman Zimmer, unveröffentlichtes Manuskript Münster 1996 (Original: in: Learning for Life. Moral Education Theory and Practice, exc. chapter 7; o.O. o.J.), S. 2

<sup>5</sup> Stern Storm, Margot u.a., a.a.O., S. 4 ff.

<sup>6</sup> Tashlin, Frank, The bear that wasn't. New York 1946 / Neuauflage 1995; Die deutsche Fassung (Müller, Jörg /Jörg Steiner, Der Bär, der ein Bär bleiben wollte, Aarau und Frankfurt am Main 1976) kommt in Text und Bild nicht an die zynische Schärfe des Originals heran. Das zeigt sich bereits im Titel.

<sup>7</sup> vgl. Hilberg, Raul: Täter, Opfer, Zuschauer. Die Vernichtung der Juden 1933-1945, Frankfurt am Main 1992

<sup>8</sup> Vgl. Brumlik, Micha, Gerechtigkeit zwischen den Generationen, Berlin 1995, S. 92 f.

<sup>9</sup> Vgl. Adorno, Theodor W., „Erziehung nach Auschwitz. In: Ders. Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main 1969

<sup>10</sup> Vgl. Georgi, Viola, Geschichtskonstruktionen in biographischen Erzählungen von deutschen und ausländischen Jugendlichen. Fallstudien zur biographisch orientierten Jugendforschung in der Pädagogik. Frankfurt am Main 1995 (Diplomarbeit im Fachbereich Erziehungswissenschaften)

<sup>11</sup> Levi, Primo: Die Untergegangenen und die Geretteten. München: Hanser, 1990, S.83 f.

<sup>12</sup> Vgl. zum Begriff "Erinnerung" in Absetzung von "Gedenken": Assmann, Aleida, Zur Metaphorik der Erinnerung. In: Dies. / Dietrich Harth (Hg.) Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung, Frankfurt am Main 1991

<sup>13</sup> Spielberg, Steven, Schindlers Liste. Universal City Studios 1993 / CIC Video GmbH Frankfurt am Main; ca. 2h.25 bis 2h.35; Klüger, Ruth, weiter leben. Eine Jugend. Göttingen 1992, S. 127-135

<sup>14</sup> Die Sequenzanalyse sollte handwerklich, also in Form einer Tabelle zumindest nach Einstellung, Bildinhalt, Kameraperspektive und -bewegung erfolgen. Die Gestaltung der Tonspur kann in diesem Zusammenhang zurückgestellt werden. Als Grundlageninformation zur Sequenzanalyse eignet sich z.B.: Kleber, Reinhard, Wie funktioniert ein Film? Zu den Grundlagen der Filmgestaltung. In: medien praktisch Heft 4/89, S. 4 - 8  
Vgl. zur filmanalytischen Arbeit mit Spielbergs Film auch: Kößler, Gottfried, Entscheidungen. Vorschläge und Materialien zur pädagogischen Arbeit mit „Schindlers Liste“. Pädagogische Materialien 1, Frankfurt am Main 1995

<sup>15</sup> Vgl. zu diesen Mitteln der filmischen Erzählung die Beschreibung von Balázs: "Der Film hat ... die Distanz und die abgesonderte Geschlossenheit des Kunstwerkes - zerstört. Die bewegliche Kamera nimmt mein Auge, und damit mein Bewußtsein, mit: mitten in das Bild, mitten in den Spielraum der Handlung hinein." (Balázs, Bela, Zur Kunstphilosophie des Films. In: Albersmeier, Franz-Josef, Texte zur Theorie des Films, Stuttgart: Reclam 1979, S. 215)

<sup>16</sup> Für die fachkundige Hilfe bei der Erarbeitung dieses Vergleiches danke ich Thomas Menges vom Katechetischen Institut des Bistums Aachen. Zu den Buchmalereien vgl. Zink, Jörg, Die Bucherei christliche Kunst, Eschbach/Markgräflerland 1984, S. 70 ff. (Dritte Betrachtung: Der Heilige Geist vereint die Menschen) Die Pfingstgeschichte in der Apostelgeschichte 2,1-4 berichtet: „Es erschienen ihnen Flammen wie von Feuer und der Geist ließ sich auf einen jeden unter ihnen nieder.“

<sup>17</sup> Zum Begriff des Phantastischen in der Literatur schreibt Roger Caillois: „Das Phantastische (...) offenbart einen Skandal, einen Riß, einen seltsamen, fast unerträglichen Einbruch in die reale Welt. (...) Das Phantastische ist kein Kompromiß: es ist eine Aggression.“ Zit. nach: Jacquemin, Georges, Über das Phantastische in der Literatur. In: Zondergeld, Andrzej (Hg.), Phaicon 2, Frankfurt am Main 1975, S. 36

<sup>18</sup> z.B. die Sequenz aus Claude Lanzmann, Shoah Teil 3, in der Abraham Bomba interviewt wird, der seine Erinnerungen an Treblinka in für die Zuschauer und -hörer kaum erträglicher Qual erzählt. (Lanzmann, Claude, Shoah, Düsseldorf: Claassen 1986, S. 153 - 159)

<sup>19</sup> Kammler, Clemens, Ein Ereignis im Auschwitz-Diskurs. Ruth Klügers Autobiographie „weiter leben. Eine Jugend“ im Unterricht. In: Der Deutschunterricht, Heft 6/1995, S. 19 - 30

<sup>20</sup> Vgl. Braese, Stephan / Holger Gehle (Hg.), Ruth Klüger in Deutschland. Kassiber, Texte zur politischen Philologie 1. Bonn: Selbstverlag 1994; Dies., Von „deutschen Freunden“. Ruth Klügers „weiter leben. Eine Jugend“ in der deutschen Rezeption. In: Der Deutschunterricht, Heft 6/1995, S. 76 - 87

<sup>21</sup> vgl. oben Anm. 12

<sup>22</sup> Klüger, a.a.O. S. 127/128



---

<sup>23</sup> Klüger, a.a.O., S. 134 Die Interpretation zu Klüger entstand in kritischer Anlehnung an Heidelberger- Leonard a.a.O.

<sup>24</sup> Klüger, a.a.O. S. 133

<sup>25</sup> Klüger, a.a.O. S. 134

<sup>26</sup> Klüger, a.a.O. S. 138

<sup>27</sup> Klüger, a.a.O. S. 69