Bettina Alavi (Hg.)

Zwangsmigration im Film

Diskurs Bildung
Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Herausgegeben von der
Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Wissenschaftlicher Beirat
Sabine Kaufmann, Reinhard Mehring, Hans-Bernhard Petermann,
Veronika Strittmatter-Haubold, Birgit Werner

Diskurs Bildung Band 58

Zwangsmigration im Film

Der Zweite Weltkrieg in deutscher, polnischer und tschechischer Spiegelung

Herausgegeben von
Bettina Alavi

Mattes Verlag Heidelberg

Bibliographische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

ISBN 978-3-86809-098-7

© Mattes Verlag 2015

Mattes Verlag GmbH, Steigerweg 69, 69115 Heidelberg
Telefon (06221) 459321, Telefax (06221) 459322
Internet www.mattes.de, E-Mail verlag@mattes.de
Umschlaggestaltung: Julia Drichel
Hergestellt in Deutschland

Inhalt

Bettina Alavi
Einleitung 7

Filmographie 17

Überblicksbeiträge

Reinhard Mehring
A – B (x) C. Betrachtungen zum Begriff und zur Didaktik
der Zwangsaussiedlung 21

Małgorzata Świder
Das System der Zwangsaussiedlungen – ein knapper Überblick ab 1938 39

Michael Braun
Wie viel Erfindung verträgt die Geschichte? Zwangsmigration
im aktuellen Erinnerungsroman und Erinnerungsfilm 45

Małgorzata Świder
Geschichte wiederhergestellt oder über die Vertreibungen
polnischer Bürger aus den „Kresy“ 67

Fachwissenschaftlich ausgerichtete Beiträge

Pavel Krákora
Die Beziehungen der Tschechen und Deutschen von 1938
bis zur Gegenwart und deren Reflexion in der Filmkunst –
Fachliche und fachdidaktische Aspekte 81

Gabriela Cingelová
Menschliche Schicksale in Grenzgebieten der Tschechoslowakei
nach dem Zweiten Weltkrieg in Spielfilm und Literatur im Unterricht . 91

Wolfgang Weidner
Alois Nebel. Graphic Novels als innovative Erzählform.
Eine neue Generation erinnert mit Alois Nebel an die Zwangsmigration
der Deutschen 103

Bettina Alavi
Darf man über „Vertreibung“ lachen? Zur Rolle des Komischen in Filmen zur Zwangsmigration 121

Mirko Wischke
Sehnsucht nach Identität. Filmästhetische Heroisierung in erinnerungspolitischen Kontexten 143

Didaktische Beiträge

Anna Gołębiowska
Das Problem der Zwangsmigrationen im historischen Bewusstsein bei ausgewählten tschechischen, deutschen und polnischen Studentengruppen 151

Daniel Pawleta
Zwangsmigrationen im Rahmen von Schülerprojekten in Polen 165

Anna Gołębiowska
Unterrichtsvorschlag auf Basis des Films *Schlesiens Wilder Westen* 169

Nina Bolek
Filmsprache im Geschichtsunterricht am Beispiel des Films *Habermann* 177

Denisa Palicová / Andrea Sýkorová
Aussagen und Ergebnisse aus dem Gespräch mit dem Drehbuchautor Josef Urban 195

Denisa Palicová / Andrea Sýkorová
Sieben sündige Tage im Unterricht – Didaktische Überlegungen 201

Wolfgang Weidner
Analyse filmischer Darstellungen von Flucht und Vertreibung anhand der Spielfilme *Alois Nebel* und *Die Flucht*. Anregungen für den Geschichtsunterricht 207

Mirko Wischke
Identität und Geschichte – Didaktische Überlegungen am Beispiel eines ukrainischen Filmes 217

Autorinnen und Autoren 227

Bettina Alavi

Einleitung

Mit dem Weltflüchtlingsbericht 2014 wurde bekannt, dass sich weltweit 50 Millionen Menschen auf der Flucht befinden. Die Menschenrechtsorganisation Amnesty International breitet in ihrem Jahresbericht 2014/15 folgendes Szenario aus (Amnesty International 2014/2015; Süddeutsche Zeitung 25. 2. 2015): Der Krieg in der Ukraine, der Terror des Islamischen Staates, die Entführungen und Gräueltaten von Boko Haram in Nigeria, die Eskalation des Nahostkonfliktes bedeutet für viele Menschen Entführungen, Folter, sexuelle Gewalt, Anschläge und Beschuss der Wohnviertel. An der Art der bewaffneten Konflikte sei neu, dass zunehmend bewaffnete Gruppen, Milizen und Terrororganisationen gegen Zivilisten vorgingen. Die Zivilbevölkerung ist durch die Weltgemeinschaft nicht wirkungsvoll gegen die Übergriffe und die Gewalt geschützt. Diese bewaffneten Konflikte haben deshalb zur größten Flüchtlingskatastrophe seit dem Zweiten Weltkrieg geführt: Aus Syrien z. B. flüchteten vier Millionen Menschen vor dem Bürgerkrieg und dem Islamischen Staat, ca. 3400 Flüchtlinge aus afrikanischen Staaten, die versuchten mit dem Schiff nach Europa zu gelangen, sind im Mittelmeer ertrunken. Die Schreckensliste ließe sich noch erheblich verlängern. Gleichzeitig nahm z. B. die Bundesrepublik beispielsweise 20 000 syrische Flüchtlinge auf, was eine große Hilfe für die Betroffenen darstellt. Gleichzeitig muss aber auch eingestanden werden, dass eine ursächliche und breitere Hilfe nur die Weltgemeinschaft gemeinsam leisten kann.

Dieser kurze Einblick in das heutige Flüchtlingsszenario zeigt zum einen, dass es von den katastrophalen Auswirkungen her mit dem Flüchtlingsszenario im Umfeld des Zweiten Weltkriegs verglichen wird, dem Zeitraum, mit dem sich die (Spiel-)Filme beschäftigen, denen sich dieser Band widmet. Zum Anderen wird deutlich, dass der historische Kontext, d. h. die zugrunde liegenden gewalttätigen Konflikte, die Motivationen, die Träger und Ausführer der Gewalt gegen Zivilisten sowie der von Gewalt und Flucht betroffene Personenkreis sich im Vergleich zum Zweiten Weltkrieg verändert haben. Das Thema dieses Bandes ist also auf schreckliche Weise aktuell, wenn auch unter sich verändernden historischen Vorzeichen.

In den didaktischen Kontext gewendet bedeutet das Flüchtlingsszenario, dass Zwangsmigration im Ein- und Auswanderungsland Deutschland zur

alltäglichen Realität gehört – in Form von neuen Flüchtlingsunterkünften, die die Gemeinden zur Verfügung stellen, in Form von Schülerinnen und Schülern aus Flüchtlingsfamilien, die selbst Fluchterfahrungen haben oder deren Eltern als Flüchtlinge nach Deutschland kamen oder in Form von Familien, die Familienangehörige in Krisengebieten haben und um deren Unversehrtheit bangen. Dieses aktuelle Flüchtlingsszenario ist real wahrscheinlich in Deutschland noch präsenter als in Polen oder Tschechien, das virtuelle Szenario ist über die Medien aber in allen drei Ländern gleich präsent.

Zur historischen Realität gehört in West- und Ostdeutschland, dass nach dem Kriegsende 1945 ca. 16 Millionen Personen aufgenommen wurden, die entweder vor der heranrückenden Roten Armee geflohen waren, ihre ursprünglichen Siedlungsgebiete, z. B. in den Sudetengebieten verlassen mussten bzw. aufgrund von nationalen Grenzverschiebungen ehemals deutsche Gebiete wie Schlesien verlassen mussten. Es gehört zur historischen Realität in Tschechien, dass nach dem Münchner Abkommen 1938 größere Flüchtlingsströme von Tschechen und tschechischen und deutschen Juden aus den ans Deutsche Reich angegliederten Grenzgebieten der Sudeten in das spätere Protektorat Böhmen und Mähren übersiedeln mussten und das spätere Protektorat davor schon viele Exilanten aufgenommen hatte, die vor den Nationalsozialisten geflüchtet waren. In Polen gehört zur historischen Realität, dass in den Jahren 1939–1944 aus dem vom nationalsozialistischen Deutschland besetzten Polen 4,2 Millionen Menschen ausgesiedelt, umgesiedelt und als Zwangsarbeiter nach Deutschland verbracht wurden und gleichzeitig Hundertausende Deutsche nach Polen umgesiedelt wurden. Nach 1945 wurden aus den ostpolnischen Gebieten Hundertausende Polen nach Schlesien umgesiedelt (Vgl. Świder, System, in diesem Band). Es handelte sich also um ein System der Zwangsmigrationen mit Deportationen, Umsiedlungen, Zwangsaussiedlungen, Vertreibungen und Neuansiedlungen (Brandes/Sundhaussen/Troebst 2010).

Keines dieser einzelnen Elemente der Zwangsmigrationen im Umfeld des Zweiten Weltkriegs können separat betrachtet werden, wenn man der historischen Realität gerecht werden will. Allzu schnell verengt sich dann der Blick hin zu einem abgeschlossenen Opfernarrativ, das nur die eigenen (berechtigt beklagten) Leiden kennt, aber nicht mehr fähig ist, die ebenfalls berechtigten Leiden der Anderen wahrzunehmen, die Motivationen und Verantwortlichkeiten aller Täter zu benennen und auch das eigenen Mitwirken zu bedenken, welches auch ein Wegsehen oder ein Nichtwidersprechen gewesen sein kann. Diesem *Viktimisierungsdiskurs* will dieser Band nicht entsprechen. Für den „systemischen Blick“ spricht auch, dass die bilateralen Beziehungen Deutschlands zu Polen und Tschechien bis heute durch den Zweiten Weltkrieg und die Zwangsmigrationen in seinem Umfeld beeinträchtigt waren und sind. Gerade auch in den letzten Jahren hat das geplante „Zen-

trum gegen Vertreibungen" trilaterale Kontroversen hervorgerufen (Danyel 2004). Diese Kontroversen gehen bis in die Begrifflichkeiten, die lange Zeit sehr umstritten waren und die erst in den letzten Jahren in einem gewissen (geschichtswissenschaftlichen) Konsens gebraucht werden.

Der Begriff *Zwangsmigration* betont die politische Dimension, da Hauptgründe für diese Art von Wanderungsbewegungen Grenzverschiebungen, Entscheidungen von Regierungen etc. waren. Er ist der neueste und politisch am wenigsten „verbrauchte" Begriff, gleichzeitig aber in breiteren Bevölkerungsgruppen relativ unbekannt. Ähnliches gilt für den Begriff *Zwangsaussiedlung*, der aber fachwissenschaftlich ebenfalls gebräuchlich ist und hier ebenso Verwendung findet. Vertreibung als lange in der Bundesrepublik ideologisch gebrauchter Begriff wird insbesondere in Polen heute genutzt um die Ereignisse vor der Potsdamer Konferenz zu bezeichnen; so wird der Begriff angewendet, wenn er zur jeweiligen Entstehungszeit der Filme passt, dann aber häufig in Anführungszeichen. Der polnische Begriff „wysiedlenia" (Aussiedlungen) oder der tschechische Begriff „Odsun" (Abschiebung) findet bei den polnischen und tschechischen Kolleginnen und Kollegen ebenfalls Verwendung, besonders wenn es um die genauere Bezeichnung des historischen Kontextes geht. Der Terminus „Flucht und Vertreibung" findet hier keine Verwendung, weil dieser zwei unterschiedliche Ereignisse ineinander schiebt und dadurch ein Opferkurznarrativ bildet, das während des Kalten Krieges ideologisierend gebraucht wurde und zwischen Westdeutschland und dem kommunistischen Polen und der Tschechoslowakei sehr umstritten war (vgl. auch den Beitrag Świder: System in diesem Band).

Wichtig war bei der trinationalen Autorenschaft dieses Bandes die intensive Diskussion um die Begriffe, genauso wie das gegenseitige Wahrnehmen des Beginns der Migrationen im jeweiligen Staat und der Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit der Migrationsströme. Die historische Realität der Zwangsmigrationen in den drei Ländern bezieht sich aber nicht nur auf die historische Ereignisgeschichte. (Zur Ereignis- und Erinnerungsgeschichte Stiftung Haus der Geschichte 2006; Röger 2014) Wie die Begriffsauseinandersetzungen zeigen, geht es bis heute um den Umgang mit den historischen Ereignissen und um deren Verarbeitungsmodi. Während die Begriffsauseinandersetzungen primär in der politischen Dimension der Geschichtskultur stattfinden, gibt es auch Verarbeitungsmuster der kulturellen Dimension der Geschichtskultur. Darunter sind die in diesem Band im Mittelpunkt stehenden Spielfilme (und der eine Dokumentarfilm) zu sehen.

Diese filmischen Auseinandersetzungen setzten schnell nach Kriegsende ein (vgl. für Deutschland Möller/Tacke 2013; für Polen Röger 2011; für die Tschechoslowakei Krákora und Cingelová in diesem Band) und changieren einerseits zwischen politisch durch Leitlinien oder Tabus konturierten Handlungsspielräumen und andererseits im kommerziell wichtigen Raum

des vom Publikum Erwünschten und Ertragbaren, das mit seinen Identitäts- und Aufarbeitungserwartungen den Film rezipierte. Denn diese Filme handeln von einem Verlust, nämlich dem der ursprünglichen Heimat. Dieser Verlust ist für andere unsichtbar und soll für diese verständlich gemacht und dadurch akzeptiert werden. Dazu bedarf es einer Materialität in Form von Bildern, Museen, Gedenktagen, aber auch durch Filme. Für das verständlich Machen ist ein Zeichensystem notwendig, das im Film in Form von Bildern, Musik, dialogischen Anspielungen verwendet wird und von Seiten der Aufnahmegesellschaft wie der Migrantinnen und Migranten dekodierbar ist. (Köstlin 2010: 17). Aus diesen Filmen können dann spezifische Verarbeitungsmodi entnommen werden: Welche Geschichten werden erzählt, welche nicht? Werden die Zwangsaussiedlungen direkt angesprochen oder nur indirekt? Wie werden die Ereignisse interpretiert? Mit welchen Bildern, mit welcher Handlung und mit welcher Musik werden die Interpretationen transportiert? Aus den Filmen ist in Bezug auf die jeweilige Entstehungszeit des Films herauszulesen, wie die historischen Ereignisse gesehen und interpretiert wurden. Der (Spiel-)Film sagt also mehr über die Verarbeitungsmodi der Entstehungszeit aus, denn über die historischen Ereignisse selber. Oder anders ausgedrückt: Spielfilme sind gedeutete Geschichte, sie bilden eine historische Narration.

In Bezug auf Jugendliche wissen wir auf der Basis empirischer Forschungsergebnisse, dass Spielfilme auf das Geschichtsbewusstsein, insbesondere auch von Jugendlichen großen Einfluss haben und dabei den Einfluss des Geschichtsunterrichts bei weitem übersteigen. Moller (2011) hat beispielsweise den großen Einfluss von Spielfilmen zur DDR auf das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher nachgewiesen. Das bedeutet auch, dass historische Spielfilme Schülerinnen und Schüler einerseits ansprechen, es andererseits aber wichtig ist, ihnen Kompetenzen zu vermitteln, um einen historischen Spielfilm dekonstruieren zu können (Schreiber/Wenzl 2006; Kühberger 2013). Diese Kompetenzvermittlung ist im Schulalltag nicht immer etabliert, nimmt aber zunehmend einen größeren Stellenwert ein (Wehen 2012).

Gerade in einer Einwanderungsgesellschaft wie der Bundesrepublik und sich hin zu Europa öffnenden Gesellschaften in Polen und Tschechien ist das Thema Migration aktuell. Die Migrationen im Umfeld des Zweiten Weltkriegs haben ihre Besonderheit durch die Auswirkungen, die sie bis heute in den jeweiligen Gesellschaften und den bi- und trilateralen Beziehungen haben. Die Beschäftigung mit diesem „Migrationsregime“ (Hoerder/Lucassen/Lucassen 2007: 43), in dem Nationalstaaten in größtem Ausmaß zu flüchtlingsgenerierenden Institutionen wurden, kann den Jugendlichen auch Hinweise geben auf spätere Zwangsumsiedlungen, z. B. im Zusammenhang mit dem Jugoslawienkrieg.

Gleichzeitig kann der Zugang über Filme, die diese Schreckens- und Verlusterfahrungen zeittypisch verarbeiten, hilfreich sein, da er die Möglichkeit der Distanzierung wie der emotionalen Ansprache durch die Filmgeschichte ermöglicht. Der Film erzählt eine vergangene Geschichte und setzt dafür zeittypische Darstellungsformen wie Landschaften, Musik und Männer-/Frauenrollen ein, die man analysieren kann, die aber gleichzeitig Identifikationspotential bieten. Das ist ein Vorteil, den die bereits vorliegenden, sehr guten didaktischen Materialien auch aus trinationaler Perspektive nicht leisten können. Spielfilme werden darin erwähnt (z. B. der Heimatfilm *Grün ist die Heide*), eine explizite Filmanalyse geschieht darin aber nicht (Esser/Kochanowski/Matějka 2009).

Hier setzt das diesem Band zugrunde liegende – mit Mitteln des Deutschen Akademischen Auslandsdienstes (DAAD) und der jeweiligen Hochschulen geförderte – trinationale Projekt an, das von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Abteilung Geschichte der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, des Instituts für Gesellschaftswissenschaften der Pädagogischen Fakultät der Palacký-Universität Olomouc und des historischen Instituts der Universität Opole durchgeführt wurde. Ziel war es, Spielfilme und einen Dokumentarfilm aus dem Themenfeld Zwangsmigration aus den drei beteiligten Ländern mehrperspektivisch auf deren Aussagekraft in Bezug auf die jeweilige Erinnerungskultur zu analysieren und didaktisch aufzubereiten. An dem Projekt waren neben den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auch von Anfang an Lehramtsstudierende der drei Hochschulen beteiligt. Ihr Blick sollte sich durch die Anlage des Projektes zu einem europäischen Blick hin öffnen. Sie nahmen auch mit Vorträgen an einer Arbeitstagung der Projektbeteiligten im April 2013 im Butenschoen-Haus der Evangelischen Akademie der Pfalz in Landau teil, aus der dieser Tagungsband erwuchs. Vorab hatten sich die Projektteilnehmer/innen auf die Methode der systematischen Filmanalyse nach Korte (2004) geeinigt, da diese neben der werkimmanenten Analyse unter den Dimensionen Bedingungsrealität, Bezugsrealität und Wirkungsrealität auf die Zeitumstände, darunter auch das zeitspezifische Aufgreifen der Thematik, aber auch die Rezeption des Films umfasst. Dadurch ist diese Methode besonders für die gewählten Filme und das geschichtsdidaktische Erkenntnisinteresse relevant.

Bei der Auswahl der Filme sollte eine Ausgewogenheit zwischen den drei beteiligten Ländern entstehen. Man muss aber berücksichtigen, dass zur Zeit der kommunistischen Regimes in Polen und der Tschechoslowakei die Erinnerung an die Zwangsaussiedlung die vorgegebene politische Linie nicht verlassen durften (Vgl. für die DDR Möller/Tacke 2013: 250–252). Die Zwangsaussiedlung wurde als alleiniges Ergebnis des Potsdamer Abkommens dargestellt; es war unerwünscht, an die Verantwortung der UdSSR zu erinnern. (Röger 2011: 74)

So fiel die Auswahl auf zwei Spielfilme, die vor 1989 entstanden: den deutschen Heimatfilm *Grün ist die Heide* von 1951 und die polnische Filmkomödie *Sami Swoi* (deutsch: *Unsere Leute*) von 1967. Erst die Zäsur von 1989 ermöglichte in Polen und Tschechien einen neuen Zugang zur Thematik, was sich auch in der Filmproduktion ausdrückte. In Tschechien entstanden mehrere Spielfilme, die die Übergriffe auf die deutsche Bevölkerung direkt zeigten (*Habermann*, *Sieben sündige Tage*) oder eine humorvolle Auseinandersetzung zwischen Mehrheit und Minderheit in der Tschechoslowakei darstellte (*Ich habe den englischen König bedient*), wobei Mehrheit und Minderheit nicht nur ethnisch zu sehen ist. Die verfilmte Graphic Novel *Alois Nebel* ging auch filmerzählerisch und gattungsmäßig neue Wege. In Polen hingegen war die Produktion von Spielfilmen sehr zurückhaltend, hauptsächlich wurden Dokumentarfilme gedreht (Röger 2011: 79). *Schlesiens Wilder Westen* (2002) hat zwar mit Ute Bandura eine deutsche Regisseurin, stellt aber eine deutsch-polnische Koproduktion dar und ist „zweisprachig" gedreht, was bedeutet, dass die jeweiligen Interviewpartner in ihrer Muttersprache sprechen. Auch weil sich in diesem Film das Versöhnungsnarrativ des vergleichbaren Migrationsschicksals der deutschen Schlesier und der Ostpolen aus den „Kresy" (vgl. Świder, in diesem Band) entfaltet, wurde der Film für das Projekt ausgewählt.

Hinzu kommt noch ein ukrainischer Film *The Company of Heroes* (Originaltitel: Зализнасотния = Zaliznasotnia, deutsche Übers.: „Die Eisernen Hundert", 2004). Er wurde zum einen gewählt um den Blick auf den in diese Migrationsströme ebenfalls involvierten weiteren Osten zu richten und zum anderen einen geschichtspolitisch sehr eindeutigen Film nicht außen vor zu lassen, bei dem die Intention der nationalen Identitätsbildung offensichtlich ist. Personell konnte dies ein Kollege der Philosophie leisten, der länger an einer ukrainischen Universität arbeitete. Insgesamt sind hier also zwei Filme aus der Zeit vor 1989 aus der Bundesrepublik und aus Polen im Blick (*Grün ist die Heide* sowie *Sami Swoi*), aus der Zeit nach 1989 ein deutsch-polnischer Dokumentarfilm (*Schlesiens Wilder Westen*) und vier tschechische Filme (*Ich habe den englischen König bedient*, *Habermann*, *Alois Nebel*, *Sieben sündige Tage*), die aber unterschiedlich intensiv analysiert werden. Daneben wird als neue „Folie" der ukrainische Film (*The Company of Heroes*) analysiert. Für didaktische Zwecke eignen sich die Filme nicht nur aufgrund des Interesses der Schülerinnen und Schüler, sondern auch, weil die Filme in der Regel als DVD entweder synchronisiert oder in der Originalsprache mit (zumindest englischen) Untertiteln zur Verfügung stehen. Das ermöglicht den Unterrichtseinsatz in allen drei Ländern, so dass die Europäisierung hier durch den Filmeinsatz zumindest nicht erschwert wird.

Der Tagungsband hat nicht den Anspruch alle Filme umfassend fachwissenschaftlich zu analysieren und alle als fertige Unterrichtsmaterialien für

den Geschichtsunterricht anzubieten. Dazu war das Projekt von der Anzahl und Breite der Mitarbeiter/innen zu schmal aufgestellt. Auch haben die einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf der zugrunde liegenden Tagung einzelne Beiträge vorgestellt, die in der anwesenden „Community“ lebhaft und aspektreich diskutiert wurden, gemeinsame Beiträge von Projektteilnehmern aus unterschiedlichen Ländern kamen aber aufgrund der Arbeitssituation nicht zustande, eine Leerstelle, die es beim nächsten Projekt zu beheben gilt. Bemerkenswert ist, dass die Arbeitssprache durchgängig Deutsch war. Dies war möglich aufgrund der sehr guten Deutschkenntnisse der Wissenschaftler/innen wie der Student/innen aus Polen und Tschechien. Auch Letztere lieferten ihre Beiträge für diesen Band bemerkenswerter Weise auf Deutsch ab.

Die Beiträge dieses Tagungsbandes sind in drei Teile gegliedert: Im ersten Teil befinden sich vier Überblicksbeiträge. Reinhard Mehring gibt einen Überblick über die didaktischen Implikationen einer Didaktik der Zwangsaussiedlung, beginnt also mit einer Schärfung der didaktischen Ausrichtung dieses Bandes. Michael Braun bringt das Thema Zwangsmigration mit den fiktionalen Merkmalen von aktuellen Erinnerungsromanen und Erinnerungsfilmen nicht nur aus Deutschland zusammen und gibt dadurch gleichzeitig einen exemplarisch ausgerichteten, aber profunden Einblick in den gegenwärtigen Stand der Filmwissenschaft. Małgorzata Świder fasst die Ereignisgeschichte der Zwangsaussiedlungen seit 1938 als System prägnant zusammen und bietet mit ihrem zweiten Beitrag gleichzeitig einen prägnanten Einblick in die – in Deutschland weniger präsente – Zwangsumsiedlung der Ostpolen nach Schlesien.

Es folgt ein Teil mit eher fachwissenschaftlich ausgerichteten Beiträgen, die aber zumindest einen didaktischen Bezug aufweisen.

Gabriela Cingelová und Pavel Krákora geben einen differenzierten Überblick über die Geschichte der deutschen und tschechischen Bevölkerungsgruppe auf dem Gebiet des heutigen Tschechien und gleichzeitig über die Filme zur Thematik und deren didaktische Implikationen. Wolfgang Weidner analysiert sehr differenziert die verfilmte Graphic Novel *Alois Nebel* als innovative Erzählform die von jungen Erwachsenen zur Verarbeitung der Zwangsaussiedlung und ihrer Folgen in der tschechischen Gesellschaft genutzt wurde. Er kann diese Analyse bis zu einem didaktischen Vorschlag, den er selbst erprobt hat, voran treiben. Der Unterrichtsvorschlag findet sich im dritten, spezifisch didaktischen Teil des Bandes. Der Beitrag von Bettina Alavi untersucht mehrere Filme, nämlich die Filmkomödien und die Filme mit komödiantischen Anteilen danach, welche Darstellungsmodi und Verarbeitungsformen der Zwangsmigration die Komik in diesen Filmen bereit stellt. Mirko Wischke widmet sich einem ukrainischen Spielfilm insbesondere unter geschichtspolitischen Gesichtspunkten, formuliert aber in seinem

didaktischen Beitrag im dritten Teil des Bandes auch Reflexionen zur Umsetzung in Lehr-Lernsituationen.

Die genuin didaktischen Beiträge befinden sich im dritten Teil des Bandes. Anna Gołębiowska stellt die Ergebnisse einer empirischen Umfrage vor, in der sie das Geschichtsbewusstsein der Studierenden in Bezug auf die Zwangsmigrationen untersuchte. Gleichzeitig bietet sie auch einen direkt umsetzbaren Unterrichtsvorschlag zum Film *Schlesiens Wilder Westen* an. Daniel Pawleta umreißt die Chance, Projekte mit regionalem und/oder biographischem Bezug mit Schülerinnen und Schülern durchzuführen. Die drei folgenden Beiträge von Nina Bolek, Denisa Palicová und Andrea Sýkorová stehen insofern in einem Zusammenhang als sie zwei Filme des Drehbuchautors Josef Urban behandeln. In den Auszügen des Interviews, das Denisa Palicová und Andrea Sýkorová mit ihm führten, wird seine Motivation für die Filme und sein Verarbeitungsmodus deutlich. Nina Bolek analysiert zunächst nach der Methode der systematischen Filmanalyse den Film *Habermann* in einer differenzierten Weise, kann dann aber auch sehr unterrichtsbezogen die Relevanz der Entschlüsselung der Filmsprache als Kompetenz darstellen, die im Geschichtsunterricht zu entwickeln ist. Ein konkreter Unterrichtsvorschlag von Denisa Palicová und Andrea Sýkorová zum Film *Sieben sündige Tage* rundet diese kleine Einheit ab. Mit den schon erwähnten Beiträgen von Wolfgang Weidner und Mirko Wischke liegen in diesem Teil fünf unterrichtsnahe Beiträge vor.

Abschließend soll der Leiterin des Akademischen Auslandsamts der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Henrike Schön, für ihre im Hintergrund wirkende kontinuierliche Unterstützung gedankt werden. Wolfgang Weidner hat mich bei der redaktionellen Überarbeitung der Beiträge unterstützt – auch ihm gilt mein Dank. Dem wissenschaftlichen Beirat der Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg danke ich für die Unterstützung des vorliegenden Projekts. Außerdem freue ich mich sehr, dass das Rektorat der Pädagogischen Hochschule Heidelberg diesen Tagungsband mit der Übernahme der Druckkosten unterstützt hat.

Literatur

Brandes, Detlef und Holm Sundhaussen, Stefan Troebst (Hrsg.) 2010): *Lexikon der Vertreibungen. Deportation, Zwangsaussiedlung und ethnische Säuberung in Europa im 20. Jahrhundert*. Wien, Köln, Weimar.

Danyel, Jürgen (Hrsg.) (2004): *Die Erinnerung an Flucht und Vertreibung. Die Debatte um das „Zentrum gegen Vertreibungen"*. In: Zeitgeschichte-online, Januar 2004. http://www.zeitgeschichte-online.de/themen/die-erinnerung-flucht-und-vertreibung aufgerufen 2. 3. 2015.

Esser, Ingo / Kochanowski, Jerzy / Matějka, Ondřej (2009): *Flucht und Vertreibung. Geschichte des 20. Jahrhunderts aus der Perspektive von drei Nachbarn*. Stuttgart, Leipzig.

Hoerder, Dirk / Lucassen, Leo / Lucassen, Jan (2007): *Terminologien und Konzepte in der Migrationsforschung*. In: Klaus J. Bade / Pieter C. Emmer u.a. (Hrsg.): *Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart.* Paderborn, S. 28–53.

Korte, Helmut (2004): *Einführung in die systematische Filmanalyse.* Ein Arbeitsbuch, Berlin.

Köstlin, Konrad (2010): *Eine Ästhetik des Verlusts*. In: Elisabeth Fendl (Hrsg.): *Zur Ästhetik des Verlusts. Bilder von Heimat, Flucht und Vertreibung*. Münster, S. 7–23.

Kühberger, Christoph (Hrsg.) (2013): *Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm". Empirische Befunde, diagnostische Tools, methodische Hinweise*. Innsbruck u.a..

Möller, Kirsten/Tacke, Alexandra (2013): *Flucht und Vertreibung. Einleitung*. In: Elena Agazzi, Erhard Schütz: *Handbuch Nachkriegskultur. Literatur, Sachbuch und Film in Deutschland (1945–1962)*. Berlin/Boston, S. 243–252.

Moller, Sabine (2011): *Diktatur und Familiengedächtnis. Anmerkungen zu Widersprüchen im Geschichtsbewusstsein von Schülern*. In: Saskia Handro / Thomas Schaarschmidt (Hrsg.): *Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs*. Schwalbach/Ts, S. 140–154.

Röger, Maren (2011): *Flucht, Vertreibung und Heimatverlust der Deutschen in Film und Fernsehen Polens und Deutschlands 1945–2010*. In: Konrad Klejsa / Schamma Schahadat (Hrsg.): *Deutschland und Polen*. Filmische Grenzen und Nachbarschaften. Marburg, S. 71–88.

Röger, Maren (2014): *Ereignis- und Erinnerungsgeschichte von „Flucht und Vertreibung"*. In. Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, Jg. 62, H. 1, S. 49–64.

Schreiber, Waltraud / Wenzl, Anna (Hrsg.) (2006): *Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz*: Neuried

Stiftung Haus der Geschichte (Hrsg.) (2006): *Flucht, Vertreibung, Integration*. Katalog zur Ausstellung im Haus der Geschichte 3. Aufl. Bonn.

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

Zwangsumsiedlung, Flucht und Vertreibung 1939–1959. Atlas zur Geschichte Ostmitteleuropas. Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2009. (Polnische Ausgabe 2008)

Internet

Artikel der Süddeutschen Zeitung über den Jahresbericht 2014/15 von Amnesty International vom 23. 2. 2015
http://www.sueddeutsche.de/politik/menschenrechtsbericht-amnesty-wirft-staaten-versagen-beim-schutz-der-bevoelkerung-vor-1.2366222, aufgerufen 1. 3. 2015.

Amnesty International: Jahresbericht 2014/15
https://www.amnesty.de/amnesty-international-report-20142015,
aufgerufen 1. 3. 2015.

Filmographie

Grün ist die Heide

(Bundesrepublik Deutschland 1951, Regie: Heinz Deppe)

Dieser Heimatfilm der Nachkriegszeit thematisiert die Integrationsprobleme der Zwangsmigrierten in ihrer neuen Heimat Niedersachsen in Form des vom Jagen besessenen und von Depressionen geplagten ehemaligen Gutsbesitzers Lüdersen. Er ist mit seiner Tochter auf dem Gut von Verwandten „untergekommen" und verarbeitet seinen Heimatverlust und seine soziale Desintegration durch das Wildern. Der neue Förster ist ihm auf der Spur, was aber seine Tochter erkennt und ihn zum Weggehen in die Stadt überredet. Den Höhepunkt des Films stellt das Schützenfest dar, auf dem die Einheimischen und die Zwangsmigranten miteinander feiern. Letztere treten dabei in Trachten auf und singen ihre alten Heimatlieder. Bei dramatischen Zwischenfällen in Zusammenhang mit einem zweiten Wilderer unterstützt der ehemalige Gutsbesitzer den Förster; seine Tochter und der Förster werden offiziell ein Paar. „Grün ist die Heide" war der publikumsmäßig gesehen erfolgreichste Heimatfilm der Nachkriegszeit.

Filmausschnitte: https://www.youtube.com/watch?v=5-tqbabltrw, aufgerufen 23.2.2015
Bezugsquelle: http://www.amazon.de/Gr%C3%BCn-ist-die-Heide-Filmjuwelen/dp/B00ELTOAEI, aufgerufen 23.2.2015

Sami Swoi

(deutsch: Unsere Leute, Polen 1967, Regie: Sylwester Checinski)

Die polnische Filmkomödie zelebriert humorvoll das Einleben zweier verfeindeter ostpolnischer Familien, die in Schlesien angesiedelt werden. Die Pawlaks und die Karguls sind sich wegen eines Streits um den Ackerrain schon in Ostpolen „spinnefeind". Als die eine Familie mit dem Zug in Schlesien ankommt, erkennt sie die Kuh des ehemaligen Nachbarn und beschließt, sich neben ihm niederzulassen, denn es sei besser zu wissen, wer sein Feind sei, als sich einen neuen zu suchen. Diese Feindschaft leben sie einerseits aus, was gerade auch durch Missdeutungen der historischen Situation wie ein Minenfeld oder die von der deutschen Bevölkerung verlassenen Stadt geschieht. Andererseits kommt es dazwischen immer wieder zu großen

Versöhnungsgesten, so dass der Film zwischen Feinschaft und Versöhnung changiert. Am Ende heiraten der Sohn der einen und die Tochter der anderen Familie.

Filmausschnitt: https://www.youtube.com/watch?v=nOXU68WENOU; https://www.youtube.com/watch?v=_W0NDhexs70, aufgerufen 23.2.2015
Bezugsquelle unter dem Filmtitel „Wir sind doch Freunde“: http://www.pigasus-shop.de/product_info.php/info/p4344_Wir-sind-doch-Freunde.html (polnisch mit deutschen Untertiteln), aufgerufen 23.2.2015

Schlesiens wilder Westen. Ein Heimatfilm

(Deutschland 2002, Regie: Ute Bandura)

Es handelt sich um einen Dokumentarfilm, der die Erlebnisse und Erfahrungen von ostpolnischen Zwangsmigranten, die in Seifersau/Kopienec angesiedelt wurden, mit den Erfahrungen und Erwartungen deutscher ehemaliger Bewohner spiegelt. Der Film kommt ohne Stimme aus dem Off aus und wirkt durch die Zusammenstellung der Aussagen der Bewohner und der deutschen Touristen, durch die Beobachtung deren Verhaltens, durch Kommentare von jüngeren Bewohnern und durch lange Naturaufnahmen. Durch letztere wird auch der Untertitel verständlich.

Bezugsquelle: http://www.amazon.de/Schlesiens-Wilder-Westen-polsko-niemiecka-Untertiteln/dp/B00IYQREPQ, aufgerufen 23.2.2015

The Company of Heroes

(Originaltitel: Зализнасотния = Zaliznasotnia, deutsche Übers.: „Die Eisernen Hundert“) (Ukraine 2004, Regie: Oles Yanchuk (Олесь Янчу́к))

In den 1920er Jahren war das Territorium der heutigen Ukraine zwischen Polen und der Sowjetunion aufgeteilt. Während des Zweiten Weltkriegs wurde das Territorium vom nationalsozialistischen Deutschland besetzt. Gleichzeitig tobten ab 1942 erbitterte Kämpfe zwischen der ukrainischen Aufstandsarmee (UPA) und der polnischen Heimatarmee (ArmijaKrajowa). Stalin erreichte 1943 auf der Konferenz von Teheran, dass die Länder westlich des Flusses Bug an Polen gingen; dort lebten ungefähr eine Million Ukrainer. Der Spielfilm erzählt in dramatischer Form vom Kampf der Organisation der Ukrainischen Nationalisten (OUN)und der UPA gegen die deutsche Wehrmacht, gegen die polnische Heimatarmee und gegen die von polnischen Militäreinheiten und sowjetischen Spezialeinheiten (NKWD) durchgeführten Zwangsmigrationen ukrainischer Dörfer in Wolhynien und Ostgalizien aus einer spezifisch ukrainischen Perspektive.

Nähere Informationen zum Film: http://www.columbia.edu/cu/ufc/films/library_c.html#fcoh (aufgerufen 11.2.2015)
http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%BD%D0%B0_%D1%81%D0%BE%D1%82%D0%BD%D1%8F (aufgerufen am 16.2.2015)

Filmausschnitte: https://www.youtube.com/watch?v=jyrYN1_Zi_U und
https://www.youtube.com/watch?v=OT7Eu44ecPk (aufgerufen 11.2.2015)

Ich habe den englischen König bedient

(Tschechien 2006, Regie: Jirí Menzel)

Es handelt sich um einen verfilmten Schelmenroman von Bohumil Hrabal (1978). Der kleinwüchsiger Kellner Dite, der sein Leben lang versucht hat Millionär zu werden, erzählt von seinem Verbannungsgebiet in einer ehemals von Deutschen betriebenen Gastwirtschaft in den tschechischen Grenzgebieten rückblickend sein Leben. In diesem Film wird das Zusammenleben von Tschechen und Deutschen in der Zwischenkriegszeit, die Okkupationszeit im Nationalsozialismus und die beginnende kommunistische Zeit karikiert, ohne dass aber die Zwangsmigration („Vertreibung") selbst explizit thematisiert wird.

Filmausschnitte: http://www.trailerseite.de/archiv/trailer-2008/8645-i-served-the-king-of-england-trailer.html, aufgerufen 23.2.2015
Bezugsquelle: http://www.amazon.de/Served-King-England-Oldrich-Kaiser/dp/B00274S6TO/ref=sr_1_3?ie=UTF8&qid=1425043535&sr=8-3&keywords=Ich+habe+den+englischen+K%C3%B6nig+bedient, aufgerufen 23.2.2015

Habermann

(Originaltitel Habermannův mlýn = Habermanns Mühle, Tschechien 2010, Regie: Juraj Herz)

Im Mittelpunkt des Filmes Habermann steht der (Sudeten-)Deutsche Mühlenbesitzer August Habermann und sein nahes Umfeld. Durch den Einmarsch der Nationalsozialisten wird der eher unpolitische Mann in die historischen Entwicklungen verstrickt: Seine tschechischen Mitarbeiter engagieren sich teils im Widerstand und nutzen dafür auch seine Mühle, was ihn in Schwierigkeiten bringt; sein jüngerer Bruder Hans meldet sich als glühender Anhänger der Nationalsozialisten freiwillig an die Front, wo er verletzt wird und von seiner Familie zur Genesung als Deserteur versteckt wird; Sturmbannführer Koslowski macht ihm das Leben schwer und lässt schließlich Habermanns Frau (deren Mutter Jüdin war) und Tochter in ein KZ deportieren. Der gebrochene Mann wird schließlich am Kriegsende von einem Mob plündernder Tschechen umgebracht. Seine Familie überlebt zwar, wird aber im Rahmen der ‚wilden Vertreibungen' zum Verlassen ihrer Heimat gezwungen.

Filmausschnitte: https://www.youtube.com/watch?v=x5xZSatSUXg,
aufgerufen am 1.3.2015.
Bezugsquelle: http://www.amazon.de/Habermann-Mark-Waschke/dp/B004P9XS4C%3FSubscriptionId%3DAKIAI56BUM7OUVSQHV6Q%26tag%3Dwebde-srb-c-21%26linkCode%3Dxm2%26camp%3D2025%26creative%3D165953%26creative

ASIN%3DB004P9XS4C&ascsubtag=srb_c_Habermann%20DVD, aufgerufen 1.3.2015.

Alois Nebel

(Regie: Tomás Lunák, Tschechien 2011)

Es handelt sich um die Verfilmung der gleichnamigen Graphic Novel von Jaroslav Rudis und dem Comiczeichner Jaromír Svejdík. Der Film spielt in Tschechien um und nach 1989. Alois Nebel, ein Bahnwärter, wird immer stärker von seinen Kindheitserinnerungen eingeholt. Damals hat er die gewalttätigen Übergriffe auf sein deutsches Kindermädchen Dorothee und auf die deutsche Bevölkerung bei der Verbringung in Eisenbahnwaggons gesehen. Alois Nebel ist umgeben von Personen, die in die damaligen Ereignisse involviert waren, diese aber verschweigen, sich zunächst mit der kommunistischen Regierung arrangiert haben, um dann aus den neuen kapitalistischen Regeln Vorteile zu ziehen. Alois Nebel wird entlassen und geht nach Prag, um seine Wiedereinstellung zu erwirken. Er erkennt die Sinnlosigkeit seines Tuns, freundet sich aber mit der Klofrau Kveta an, mit der es abschließend einen versöhnlichen Neuanfang gibt.

Filmausschnitte: http://www.aloisnebel.cz/?lang=de aufgerufen 2.3.2015;
http://www.kino.de/kinofilm/alois-nebel/118698 aufgerufen 2.3.2015
Bezugsquelle: http://www.amazon.de/Alois-Nebel-Miroslav-Krobot/dp/
B00OA05RVI%3FSubscriptionId%3DAKIAI56BUM7OUVSQHV6Q%26tag%3Dwebde-srb-c-21%26linkCode%3Dxm2%26camp%3D2025%26creative%3
D165953%26creativeASIN%3DB00OA05RVI&ascsubtag=srb_c_Alois%20Nebel%20Film
aufgerufen 2.3.2015

7 dní hříchů

(deutsch: Sieben sündige Tage, Regie: Jiří Chlumský, Tschechien 2012)

Der Film beruht auf einer wahren Begebenheit, die sich in Sumperk/Mährisch Schönberg im Jahre 1945 abgespielt hat. Zu Beginn des Films heiratet der tschechische Förster Jan Olsan die Deutsche Agnes. Die Flucht der deutschstämmigen Agnes, Ehefrau des tschechischen Försters Jan, ist rätselhaft. Nur sie selbst weiß, von wem und warum sie gesucht wird. Das Schicksal bringt den geächteten Jan und seinen deutschen Schwager, der gerade von der Ostfront zurückgekehrt ist, zusammen. Beide Männer sind auf der Suche nach Agnes. Sieben Tage lang ist der Weg, der zum Symbol der Suche nach sich selbst und des verlorenen Zuhauses wird. Der Film basiert auf einer Romanvorlage von Josef Urban, der auch das Drehbuch schrieb.

Filmtrailer: https://www.youtube.com/watch?v=srSWOdwfwGw
Internet: http://www.neissefilmfestival.de/233.html
http://film7dni.cz/cz/index.php?page=rozhovory aufgefunden 23.2.2015
http://film7dni.cz/cz/index.php?page=promedia aufgefunden 23.2.2015

Reinhard Mehring

A – B (x) C. Betrachtungen zum Begriff und zur Didaktik der Zwangsaussiedlung

I. Exklusionslogiken

Menschen wandern. Migration ist gleichsam der Urzustand der Menschheit. In den Anfängen der Kulturgeschichte lebten die Menschen nomadisch in vertrauten Schweifgebieten als Jäger & Sammler. Wie viele andere Lebewesen auch beherrschten und bewohnten sie ein Territorium. Übergriffe in die Reviere benachbarter Gruppe waren gefährlich und erfolgten nur ausnahmsweise in Notlagen oder zur Gewinnung von Kriegsruhm und Beute (Frauenraub). Die neolithische Revolution des Übergangs zur Sesshaftigkeit wurde mit vielen negativen Nebenfolgen erkauft, etwa mit Seuchen infolge hygienischer Katastrophen, und schon Jean-Jacques Rousseau verband seine Romantik des Naturzustandes mit scharfer Kritik an der Sesshaftigkeit als Ursünde der Kultur. Im *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* meinte er 1755: „Der erste, welcher ein Stück Land umzäunte, sich in den Sinn kommen ließ zu sagen: dieses ist mein, und einfältige Leute antraf, die es ihm glaubten, der war der wahre Stifter der bürgerlichen Gesellschaft. Wie viel Laster, wie viel Krieg, wie viel Morde, Elend und Greuel hätte einer nicht verhüten können, der die Pfähle ausgerissen, den Graben verschüttet und seinen Mitmenschen zugerufen hätte: ‚Glaubt diesem Betrüger nicht'" (Rousseau 1978: 230). Nach Zensurstreitigkeiten floh Rousseau aus Paris und Frankreich nach England und lebte zuletzt seine Träumereien, mäzenatisch unterstützt, auf der romantischen Garteninsel des Schlösschens Ermenonville. Dort wurde er auf der Ile des peupliers, wie er es wünschte, im Schlosspark begraben. Doch noch im Tod fand er keinen Frieden. Die Französische Revolution bemächtigte sich seines Leichnams und der jakobinische Wohlfahrtsausschuss überführte ihn glorios ins Pariser Pantheon. Dort liegt er nun nahe dem verhassten Voltaire. Rousseau blieb also gewissermaßen ein fremder Gast und Wanderer.

Landnahme ist ein Anfang oder „Urakt" (Carl Schmitt) der Rechtsschöpfung. Mit dem Territorium konstituiert sich politische Gemeinschaft. Ohne Schweifgebiet oder Siedlungsraum gibt es keine Staatsgewalt. In der klassischen Trias von Georg Jellineks *Allgemeiner Staatslehre* (Jellinek 1900) – Staatsgebiet, Staatsvolk, Staatsgewalt – steht das Staatsgebiet deshalb auch vor

dem Staatsvolk. Kein Volk ohne Raum. Das Land braucht keine Menschen, Menschen brauchen aber Lebensräume. Gründungsgewalt, die nomothetische Kraft der Staatsschöpfung, ist diskriminierend. Das Staatsvolk konstituiert sich asymmetrisch und gewaltsam im Raum durch die Selbstdefinition von Zugehörigkeiten und den Ausschluss von Heterogenem. Die Homogenisierung des Staatsvolkes betrachten wir dabei heute im nationalstaatlichen Horizont meist als „ethnische Säuberung" („ethnic purification", „épuration ethnique") und Exklusion von Minderheiten. Politische Gruppenidentitäten werden meist in der Semantik der „Ethnie" oder Nation definiert. Diskriminierungen und Exklusionen erfolgten und erfolgen aber auch u.a. aus religiösen oder biopolitischen Gründen. Die Zeugen Jehovas oder die Homosexuellen sind nicht „ethnisch" definiert. Viele andere Diskriminierungs- und Exklusionsgeschichten wären zu schreiben (Vgl. Gestrich 1995; Naimark 2004; Brandes 2010; Bade 2000). Das Grundgesetz bestimmt heute (§ 3 Abs. 3): „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden." „Biopolitische" Aspekte sind hier also betont aufgenommen, zwischen Religion und „Glauben" wird differenziert und einige Formulierungen richten sich auch gegen die soziale Diskriminierung bestimmter Herkunft. Das gilt nicht nur für „einfache" Herkunft, sondern auch für die Privilegierung oder Verfolgung ständischer Eliten wie des Adels. Die Diskriminierung einer „Rasse" wird ausdrücklich ausgeschlossen, womit sich das Grundgesetz problematische Definitionen einhandelt. Von „Nation" oder „Ethnie" ist nicht die Rede, obgleich nationalistische Verfolgungen und ethnische Diskriminierungen auch zur Vorgeschichte des Grundgesetzes gehören. Die Kette der „ethnischen Säuberungen" reicht im 20. Jahrhundert von der Niederschlagung des Herero-Aufstandes und dem Genozid an den Armeniern über die Migrationsbewegungen nach „Versailles" und Vertreibungen und Vernichtungen des Nationalsozialismus und Stalinismus bis hin zu den nationalistischen Homogenisierungen in den Staatsgründungskriegen des zerfallenen Jugoslawien und neueren Katastrophen. Heute rücken zentralafrikanische Bürgerkriege, Vertreibungen und Ethnozide verstärkt in den Fokus der Weltöffentlichkeit.

Vertreibung und Vernichtung ist weltgeschichtlich allpräsent. Exklusionen erfolgen auch durch Minderheiten an Mehrheiten. Die terroristische Kraft totalitärer Parteiungen scheut selbst vor der Verfolgung starker Mehrheiten nicht zurück. Das 20. Jahrhundert kennt Beispiele für die Reinigung einer Minderheit oder neuen „Elite" von Mehrheiten. Das Projekt der Züchtung des „neuen Menschen" ist utopisch. Der Mensch ist – nach Nietzsche – ein Übergang zwischen Tier und Übermensch. Der Übermensch ist

noch nicht da. Die nationalsozialistische SS ist eine Brücke zum neuen Menschen. Die Revolution frisst aber ihre Kinder (Eindrucksvoll dazu Sloterdijk 2014). In Diktaturen überlebt gelegentlich nur ein kleiner Teil der Parteiführung ihren Führer. Hitler ließ Weggefährten wie Strasser und Röhm liquidieren. Der Pol Pot war beim Genozid, prozentual betrachtet, auch sehr erfolgreich. Nordkoreas jüngste Vernichtungsbilanz ist noch nicht zu übersehen. Volksbildung, nationale oder ethnische Homogenisierung, ist oft überaus gewalttätig. Jedes Bürgerrecht aber formuliert Regeln der Zugehörigkeit und des Ausschlusses und Verfahren des Umgangs mit anderen Staatsbürgern, Staatenlosen und displaced persons (Gosewinkel 2001).

Zwangsaussiedlung ist ein komplexer Begriff. In bürokratisch versierter Form steht sie nicht gerade am Anfang der Kulturgeschichte. Auch in archaischen Zeiten war sie aber üblich. Gerade die Geschichte Israels kennt Exodus und Exil. Die Exilerfahrung prägte die jüdische Nationalpolitik (Walzer 1988). Das römische Imperium verfügte über weite Räume der Verbannung bzw. der Zwangsexilierung. Dabei unterschied das römische Strafrecht zwischen der relegatio, Zwangszuweisung an einen – teils großzügig bemessenen – Verbannungsort, und der deportatio, die darüber hinaus den Verlust der Bürgerrechte und des Vermögens bedeutete. Auf Flucht stand Todesstrafe. Ovid schrieb mit den *Tristia* eine klassische Exildichtung von der Sehnsucht des Verbannten nach Rom. Die Geschichte kennt zahlreiche weitere Beispiele der Verbannung. Der „Landverweis“ auf Zeit oder Dauer formalisierte sich mit der frühneuzeitlichen Ausbildung wohldefinierter Territorialstaatlichkeit. Die Vertreibung und Verbannung, zeitweise etwa von Bettlern, wurde seit dem 18. Jahrhundert verstärkt durch das ausgebaute Gefängniswesen und später durch Lager übernommen. Erst relativ spät verfügte Deutschland über überseeische Kolonien, weshalb dort keine England oder Frankreich vergleichbaren „Strafkolonien“ entstanden, was der Kolonialdiskurs Ende des 19. Jahrhunderts lebhaft bedauerte (historische Beispiele bei Gestrich 1995).

Zwangsaussiedlung meint nicht Flucht oder Vertreibung. Besiedlung, Urbarmachung freien Landes, erfolgt idealiter widerstandslos in mehr oder weniger menschenleeren Gebieten. In der Neuzeit besiedelte Europa die Kontinente von Amerika und Afrika. Die Siedlungsgeschichte der USA, anfangs aus europäischer Richtung stark religiös motiviert, ist aus zahllosen Verfilmungen aus der Perspektive der Siedler mythisch bekannt. Auch die Gegengeschichten vom Schicksal der Indianer wurden von Hollywood mythisch überformt. Literarisch wurden sie zeitnah von James Femimore Cooper in seinen Ledertrumpf-Romanen tragisch gestaltet. Die Gründung der USA erzwang den Untergang der Indianer und der Lebensform der Trapper. Coopers *The Pioneers* erschien bereits 1823, *The Last of the Mohicans* folgte 1826. Siedler suchten häufig aus religiösen und wirtschaftlichen Gründen ihr Glück in der Ferne und Fremde. Millionen Iren, Italiener und Deutsche über-

siedelten in die USA. Johann Wolfgang von Goethe thematisierte in *Wilhelm Meisters Wanderjahren* 1821/1829 schon weltbürgerliche Perspektiven der Aussiedlung.

Von der – mehr oder weniger Notlagen resultierenden – freiwilligen Aus- und Übersiedlung ist die Zwangsaussiedlung zu unterscheiden. Kolonialistisches Siedeln in exkludierender Absicht kennt man dabei auch aus der Geschichte der Strafverfolgung. Australien, Guayana, Sibirien wurden nicht zuletzt als „Sträflingskolonien" besiedelt. Kant (Metaphysik der Sitten § 50) erlaubt „Deportation" als „Recht der Verbannung in eine Provinz im Auslande" bei Verlust der Bürgerrechte, „im Falle eines Verbrechens des Untertans, welches alle Gemeinschaft der Mitbürger mit ihm für den Staat verderblich macht". Kafka erhob die Strafkolonie zum Symbol staatlicher Disziplinargewalt (Müller-Seidel 1986). In Kolonialsystemen kann Aussiedlung auch als Umsiedlung betrachtet werden. Siedler wechseln die Staatsgewalt dann nicht ganz. Zwangsumsiedlungen gab es in neuerer Zeit beispielsweise im „Mauerstreifen" und grenznahen Räumen der DDR (über 10000 Personen im Rahmen der „Aktion Ungeziefer" und der „Aktion Kornblume"). Enteignungen und Umsiedlungen gibt es bis heute selbstverständlich auch in Verfassungsstaaten im Rahmen infrastruktureller Großprojekte wie des Straßenbaus oder Tagebaus. So erfolgen in Nordrhein-Westfalen heute noch Zwangsräumungen von Dörfern im Rahmen des Braunkohleabbaus. Der Tagebau verschlingt Alt-Garzweiler und verlegt es nach Neu-Garzweiler. Es erfolgt keine entschädigungslose Enteignung, aber doch Zwangsumsiedlung teils gegen den Willen von Anwohnern. Zwangsevakuierungen sind bei Naturkatastrophen wie Hochwasser und Feuer häufig und werden selten vollständig ohne Widerstand durchgeführt. Stets bleiben einige Anwohner gegen den Willen der Behörden aus Furcht vor Plünderungen oder schicksalsergebener Treue zu ihrem Besitz und ihrer Lebensgeschichte daheim. Wie alte Indianer bleiben sie zurück und suchen den Tod. Weitläufige Gegenden um die Atomkatastrophen von Tschernobyl (1986) und Fukushima (2011) sind heute zwangsentvölkert. Über 300 000 Menschen wurden nach Tschernobyl evakuiert, die Sperrzone von Fukushima umfasst 20 Kilometer. Fast 30 Jahre nach „Tschernobyl" ist das kontaminierte Gebiet ein biologisch eigenartiges, eigendynamisches Naturreservat, in dem zahlreiche letzte Mohikaner oder Menschen staatsfern auf eigene Gefahr leben.

II. Die Deportationsformel: Aspekte für die Deportationsforschung

Zwangsaussiedlungen und Deportationen sind semantisch zu unterscheiden. Bei Zwangsaussiedlungen organisiert eine überlegene Macht einen Transfer ohne Exit- und Rückkehroption. Deportationen meinen in enger Bedeutung nur den Vorgang des Transfers selbst. Kern des Transfers ist

die kontinuierliche und kontrollierte Bewegung einer begrenzten Personengruppe von einem zum anderen Ort. Zwangsaussiedlung meint im gängigen Sprachgebrauch oft nur diesen Vorgang der Deportation. Zwangsaussiedlungsprozesse, meist mehr oder weniger exakt geplant, erfolgen aber häufig über einen längeren Zeitraum hinweg und betreffen eine zunächst sehr diffuse und erst im Verlauf klarer eingegrenzte Personengruppe. Zwangsaussiedlung ist der weitere Begriff und meint einen längeren Planungsprozess, Deportation bezeichnet dagegen mehr den begrenzteren Teilaspekt des Durchführungsprozesses. Nicht alle Deportationen sind effektive Um- und Aussiedlungen. Oft entfernen sie Personen nur vorübergehend. Ausgewiesene Personen kehren häufig auf verschlungenen Wegen wieder zurück. Die Übergänge sind fließend und mitunter ist nicht genau anzugeben, wann eine Aussiedlungsvision oder „Idee" das Planungsstadium und Niveau einer organisierten Deportation erreicht. Der Zwang ist mehr oder weniger sicht- und spürbar. Gerade, im Juli 2014, verlässt ein US-Geheimdienstchef Deutschland im Zuge der NSA-Spionageaffaire mit einer „Ausreiseaufforderung" der Bundesregierung.

Abstrakt und ohne logischen Anspruch lässt sich formelhaft sagen: Eine überlegene Macht A deportiert die Person oder Personengruppe B per Transfermittel x an den Ort C. Die – leicht ironische – Deportationsformel lautet: A – B (x) C. Die Macht A wird hier bei der Deportation aktiv. Sie definiert die Personengruppe, Mittel und den Ort der Aussiedlung. Bei einer Flucht wird dagegen die Personengruppe B selbst aktiv und bei Vertreibungen agiert A, ohne sich um das Transfermittel x und einen Zielort zu kümmern. Vertreibungen schicken Personengruppen – wie die Armenier oder Hereros – in die Wüste oder ins ewige Eis. Das ist oft billigender Völkermord.

Die einfache Formel erleichtert die Klassifikation. Jeder einzelne Faktor lässt sich näher betrachten. Die betroffenen Personen oder *Personengruppen* A sind oft nicht eindeutig definiert und lokalisiert. Die Deportation beginnt als komplexe Erfassung und Sammlung der Personen. Diese Vorgänge wurden teils sehr differenziert vielfach beschrieben (jüngst Jah 2013). Der organisierten Judenermordung gingen die Euthanasieaktion T 4 vom Sommer 1940 und die Massenliquidierungen durch Sonderkommandos am Beginn des Russlandfeldzugs Sommer 1941 voraus. Die Vernichtungspolitik des Holocaust korrespondiert zeitlich bekanntlich mit dem Scheitern des Russlandfeldzugs und dem Kriegseintritt der USA. Die Deportation der Berliner Juden erfolgte, nach früheren Abschiebungen, verstärkt ab 1941/42 von der Levetzowstraße, später der Großen Hamburger Straße und zuletzt Schulstraße aus. Kurz zuvor war der Judenstern als Stigma der Erfassung eingeführt worden. Zunächst musste man sich an der Sammelstelle einfinden, später wurde man abgeholt. Der Sammelort war zunächst Sammellager mit komplexer bürokratischer Erfassung („Durchschleusung") über mehrere Tage hinweg. Die ab-

surden und furchtbaren Definitionen und Teildefinitionen „jüdischer" Identität sowie die brutalen Verfahren transferlogistischer Sammlung sind hier nicht zu skizzieren. Exklusionen und Extinktionen erfolgten oft schrittweise mit unklarer Teleologie. Auch die „Endlösung" des Holocaust wurde erst im Verlauf der nationalsozialistischen Geschichte näher bestimmt. Der Übergang von der Vertreibung zur Vernichtung wurde nicht von Anfang an von allen Beteiligten erwartet und geplant. Der einfache Fall einer Deportation vom „Ghetto" zum „Lager" hatte einen jahrelangen diskriminierenden Vorlauf.

Das *Transfermittel* x: Massendeportationen erfolgten in der neueren Geschichte häufig mit der Eisenbahn. Adolf Eichmann gilt – ab Ende 1939 im Berliner Reichssicherheitshauptamt in der Abteilung für „Auswanderungs- und Räumungsangelegenheiten" tätig – als Organisator der Eisenbahnlogistik des Holocaust. Deportationen erfolgten freilich in der Geschichte häufig, auch über weite Strecken, als gewaltige Fußmärsche; Todesmärsche sind aus der Endgeschichte des Holocaust und der Evakuierung der Konzentrationslager schrecklich überliefert. Solche Märsche sind logistisch betrachtet keine Flüchtlingstrecks, die alle möglichen Fortbewegungsmittel nutzen und bei denen Gewalt eine andere Rolle spielt. Gewalttätige Übergriffe gibt es in Flüchtlingstrecks mehr zwischen den Flüchtlingen selbst und den Bewohnern der betroffenen Gebiete. Diebstähle etwa von Fortbewegungsmitteln sind verbreitet. Der Zugriff der Macht, vor der man flieht, ist zwar begrenzt. Man ist aber noch nicht in Sicherheit: Flüchtlingstrecks werden verfolgt, bombardiert, vom Weg abgeschnitten, eingekesselt, in unwegsames Gebiet gejagt. Todesmärsche erleben noch ganz andere Gewaltexzesse. Es wird unkontrolliert und anscheinend fast sanktionslos exekutiert. Zwangsaussiedlungen sind ebenfalls Gewaltexzessen ausgesetzt; Raub und Vergewaltigung sind aber häufiger als Exekutionen. Ihr Ziel ist nicht die Vernichtung, sondern der Transfer einer Mehrheit der Betroffenengruppe. Man kann sagen: Das Schicksal des Todesmarsches ist die Exekution, Schicksal des Aussiedlungsmarsches aber die Expropriation und Vergewaltigung.

Selten verläuft es so glücklich wie in Goethes – auf eine ältere historische Anekdote religiöser Vertreibung zurückgehende (Göcking 1734) – Hexameteridylle *Hermann und Dorothea* (1797), wo Hermann sich Dorothea als Braut aus dem vorüberziehenden Flüchtlingstreck pflückt. „Und so zog auf dem staubigen Weg der drängende Zug fort, / Ordnungslos und verwirrt. Mit schwächeren Tieren der eine / Wünschte langsam zu fahren, ein andrer emsig zu eilen. / Da entstand ein Geschrei der gequetschten Weiber und Kinder / Und ein Blöken des Viehes, dazwischen der Hunde Gebelfer. / Und ein Wehlaut der Alten und Kranken, die hoch auf dem schweren / Übergepackten Wagen auf Betten saßen und schwankten. / Aber, aus dem Gleise gedrängt, nach dem Rande des Hochwegs / Irrte das knarrende Rad; es stürzt' in den Graben das Fuhrwerk, / Umgeschlagen, und weithin

entstürzten im Schwunge die Menschen / Mit entsetzlichem Schrein in das Feld hin, aber doch glücklich." (1. Gesang; V 130–140) Goethe spricht hier vom Glück des Entrinnens; Hermann hilft selbstlos der Schönen: „Ich öffnete schnell die Kasten des Wagens, / Brachte die Schinken hervor, die schweren, brachte die Brote, / Gerne hätt' ich noch mehr ihr gegeben; doch leer war der Kasten." (2. Gesang; V 76–79) Dorothea hatte zuvor sich und andere vor Horden der Französischen Revolution bewahrt: „Denn es waren die Männer auch gegen die Fremden gezogen. / Da überfiel den Hof ein Trupp verlaufnen Gesindels / Plündernd und drängte sogleich sich in die Zimmer der Frauen. / Sie erblickten das Bild der schön erwachsenen Jungfrau / Und die lieblichen Mädchen, noch eher Kinder zu heißen. / Da ergriff sie wilde Begier; sie stürmten gefühllos / Auf die zitternde Schar und aufs hochherzige Mädchen. / Aber sie riß dem einen sogleich von der Seite den Säbel, / Hieb ihn nieder gewaltig; er stürzt' ihr blutend zu Füßen. Dann mit männlichen Streichen befreite sie tapfer die Mädchen, / Traf noch viere der Räuber; doch die entflohen dem Tode." (6. Gesang; V 107–117) Dorothea ist eine wahre Jeanne d'Arc, die Frauen und Kinder rettet, statt genderpolitisch verwirrt in den Krieg zu ziehen. Umgehend tritt sie als Magd und Braut in Hermanns reiches Haus ein. Die Not ist ein Katalysator der Liebe. Jeder gibt, was er hat und kann, um nur einigermaßen durchzukommen. Dorothea weiß: „Denn gelöst sind die Bande der Welt; wer knüpfet sie wieder / Als allein nur die Not, die höchste, die uns bevorsteht?" (7. Gesang; V 89–90) Der Braut steht die Hochzeit bevor. Dorotheas Rettung ist nicht so selbstlos, märchenhaft und idyllisch, wie sie scheint. Hermann ist ein Retter, der zum Profiteur wird. Doch wer könnte definitiv ausschließen, dass hier „wahre Liebe" waltet? Goethe machte sich über den „Kriegsdämon" keine Illusionen und berichtete rückblickend in der *Campagne in Frankreich* ganz ungeschminkt vom „Kanonenfieber", sexueller Gewalt und Plünderungen. Er verzichtete auf ideologische Rechtfertigungen der „Weltgeschichte" und optierte gegen „Unordnung" und „Rache" für Frieden.

Die Transferlogistiker und Akteure der Deportation sind normativ oft schwer zu beurteilen und nicht eindeutig zu disqualifizieren. Selbst Eichmann sah sich zeitweise als Lebensretter. Nicht alle Beteiligte agieren freiwillig und manche sind als Fluchthelfer – subjektiv und/oder objektiv – Retter. Auch solches Handeln ist meist nicht selbstlos. Zur Expropriation der Deportierten treten diverse Formen des Übergriffs und der Bereicherung an der Zwangslage der Opfer. Kommerzielle Fluchthilfe haben wir heute bei der illegalen Einreise in die Europäische Union allenthalben. Besonders medienpräsent war in den letzten Jahren die Flucht aus Nordafrika über das Mittelmeer mit maroden und überladenen Seelenverkäufern. Die süditalienische Insel Lampedusa wurde zum Hoffnungsposten der Fahrt. Dort bilden sich neue Formen des Lagers und der Internierungsexklave aus. Die Öffent-

lichkeit erfährt kaum, wer die Deporteure und Transferlogistiker sind und was die Emigranten alles als Währung einsetzen. Inzwischen hat die Europäische Union einige Praktiken nautischer Überwachung und Rettung entwickelt, die Katastrophen verhindern sollen und damit auch neue Ziellinien und Anreize setzen. Die Flüchtlingsboote müssen es nicht mehr bis Lampedusa schaffen, sondern nur bis zur Küstenpatrouille. Über 70 000 Personen waren es allein in der ersten Jahreshälfte 2014. Wie viele es nicht geschafft haben und ertranken, wissen nur die Tiefen des Meeres. Der UN-Flüchtlingsbericht 2014 verzeichnet aktuell über 50 Millionen Flüchtlinge. Über 100 000 Asylanträge wurden 2013 allein in der Bundesrepublik eingereicht, mehr als in den USA oder den europäischen Nachbarstaaten; 77 000 waren es schon im ersten Halbjahr 2014. Einwanderer mit abgelehnten Anträgen werden ausgewiesen. Oft werden sie als „Abschiebehäftlinge" inhaftiert, um die Deportation sicherzustellen. Gerade urteilte der EuGH, dass solche Abschiebehäftlinge nicht mit „normalen" Strafgefangenen zusammen inhaftiert werden dürfen. Das ist bislang noch vielfach gängige Praxis. Todesmärsche gibt es zwar bis in die jüngste Geschichte. Neuere Deportationspraktiken sind aber häufig ziviler und kommoder. Das Flugzeug tritt dabei heute als Transfermittel zur Eisenbahn hinzu. Displaced Persons von ungeklärtem völkerrechtlichem Status leben jetzt vereinzelt in Sonderzonen von Flugplätzen.

Die Deportationsformel lautet: A – B (x) C. Zwangsaussiedlung als präziser Begriff erfordert eine Verfügung von A über den Deportationsort C. Ein historischer Fall sind die Sträflingskolonien. Der Holocaust schuf die Konzentrationslager. Die Geschichte der Lager im 20. Jahrhundert ist lang. Ein neuerer – von Jens Thiel und Christoph Jahr herausgegebener – Sammelband *Lager vor Auschwitz* (2013) enthält Beiträge zu diversen spätkolonialistischen Kriegsgefangenenlagern in Afrika, zum sowjetischen Gulagsystem und anderem. Zwangsaussiedlung stellt einen Verbleib der Personengruppe B in C einigermaßen sicher. Wird B dagegen einfach nach C transferiert und dort entlassen bzw. dem Schicksal überlassen, liegt eine organisierte Form der Vertreibung vor. C könnte dann auch eine Grenzstation sein. Vertreibung kümmert sich nicht um den Verbleib der Vertriebenen und schließt nur deren spontane und einfache Rückkehr aus; Aussiedlung dagegen will Exklusion sicherstellen.

Typische Exklusionsräume sind unwegsame entlegene Exklaven wie Kolonien, abgeschiedene Wüsteneien und Inseln. Eichmanns – von verschiedenen Seiten angeregter – Madagaskarplan vom Sommer 1940, im Herbst bereits gescheitert, ist eine exzentrische Phantasie dieser Typik. Anders als solche Exklaven, gottverlassene und verdammte Orte im Nirgendwo, sind Lager keine optimale Lösung. Sie haben hohe politische und wirtschaftliche Kosten und belassen die betroffenen Personengruppen in der Verantwortung von A. Lager verfehlen also das Ziel der Entsorgung der Macht

A von der Gruppe B. Aussiedlung meint keine Vernichtung. Eichmanns Madagaskarplan konnte deshalb für den nationalsozialistischen Antisemitismus auch keine „Endlösung" sein. Er hatte keine ideologische Chance. Der Übergang von der antisemitischen Vertreibungs- zur Vernichtungspolitik, von Saul Friedländer (1998/2006; neuere Zusammenfassung Herbert 2014: 324ff., 455ff.) eindringlich beschrieben, war deshalb eigentlich vorgezeichnet. Aussiedlungspolitik meint intentional keine Vernichtungspolitik. Lager sind für Deportationen aber nur Zwischenlösungen, weil sie B in der Macht und Verantwortung von A belassen. Aussiedlungspolitik braucht die Übergabe der Gruppe B an eine andere verantwortliche Macht. Aussiedlung braucht Verantwortungsübergabe. C ist deshalb, genauer betrachtet, eigentlich kein Ort, sondern eine Macht. A übergibt B an C und ein anderer Staat C erklärt sich zur Aufnahme der Personengruppe B bereit.

Aus der Geschichte des Holocaust sind komplexe Verhandlungen über die Kontingentierung von Aussiedlung und Auswanderung bekannt. Aussiedlung und Immigration korrelieren und sind für die aufnehmende Macht C politisch vielfältig anspruchsvoll und bedenklich. Verglichen mit großen chaotischen Fluchtbewegungen ist der Zuzug per Zwangsaussiedlung bisweilen einigermaßen legal. Manchmal ist eine geregelte Zwangsaussiedlung willkommen und die Grenzen zur Einwanderungs- und Anwerbepolitik werden fließend. Der Retter macht sich dabei aber unvermeidlich auch zum Komplizen. C verhandelt mit A und muss seine moralisch-politische Verurteilung von A dabei hinter symmetrisch anerkennende Kommunikation zurückstellen. Übergabe- und Übernahmeverhandlungen sind normativ ambivalent, zweideutig und missverständlich. Rudolf Hess und Heinrich Himmler haben angesichts ihrer Niederlage Verhandlungen gesucht und Entgegenkommen erwartet. Hitler verstieß Göring und Himmler im April 1945 in seinem „politischen Testament" aus der Partei, weil sie „geheime Verhandlungen mit dem Feinde" führten. Sein privates Testament enthält Verfügungen über privates Besitztum, als ob es im bürgerlichen Alltag erworben war. Massenmörder fordern Respekt ein, als ob sie niemals diskriminiert hätten. In den Kapitulationsverhandlungen und Kriegsverbrecherprozessen ist noch die Problematik des moralischen Umgangs mit Kriegstreibern und Völkermördern erkennbar. Die meisten Angeklagten im Nürnberger Prozess erklärten sich im Sinne der Anklage für unschuldig. Im Zeitalter der Menschenrechte darf noch der schlimmste Massenmörder Formen des Respekts und humanen Umgangs erwarten. Jenseits rechtsstaatlicher Verhältnisse werden politische Gewalttäter als Unmenschen kurzerhand liquidiert oder nach einem Schnellgericht oder Schauprozess exekutiert. Beim Fall des „Eisernen Vorhangs" erging es Nicolae Ceauşescu und dessen Frau in der Eskalationsspirale beschleunigter Gewalt 1989 noch so.

Deportationsverhandlungen zwischen A und C sind moralisch zweideutig. Oft sind auch einzelne Personen und Funktionsträger der Gruppe B ausführend beteiligt und deshalb in besonderer Weise suspekt. Beim Holocaust waren jüdische Akteure mit beteiligt und gerade die Rolle der „Judenältesten" ist bekanntlich – nicht erst seit Hannah Arendt – höchst umstritten. Bei den Verhandlungen zwischen A und C besteht die Gefahr, dass der Deporteur A sich durch die Verantwortungsübergabe an C von seinen Exklusionsverbrechen reinigt und der kollaborierenden Macht C einen Teil seiner Schuld zuschanzt. Nicht mehr die Rettung, sondern die Opferlogik des Deportationsprozesses wird dann primär wahrgenommen. Auch die Hilfe hat ihre Diskriminierungskosten. Man diskutiert über begrenzte Kontingentierungszahlen und würdigt geleistete Hilfe nicht angemessen. Heute (2014) ist in Deutschland bspw. umstritten, wie viele Kriegsflüchtlinge aus dem Bürgerkriegsland Syrien aufzunehmen sind. Als ein Vergleichsmaßstab gilt die Aufnahmebereitschaft der europäischen Nachbarstaaten. Solche Übernahmen von B nach C müssen von C unter demokratischen Verhältnissen auch als Win-Win-Situation verhandelt und kommuniziert werden. Staaten „verkaufen" Immigration ihrer Bevölkerung als Chance. Preußen nahm vertriebene Hugenotten im 18. Jahrhundert gerne auf. Atatürks Türkei nutzte vertriebene Emigranten für die Modernisierung und Verwestlichung. Die deutsche Anwerbepolitik von „Gastarbeitern" (Herbert 2001) brachte auch verfolgte Minderheiten – so zahlreiche türkische Kurden – ins Land. Die Bundesrepublik rechtfertigt Einwanderung heute nicht nur humanitär und wirtschaftspolitisch, sondern auch demographisch: Eine überalterte Bevölkerung braucht demnach Zuzug. Man wünscht „geregelte" Einwanderung, die sich weniger an Notlagen und Wünschen von Migranten als am „qualifizierten" Einwanderungsbedarf ausrichtet. Topmanager und Ingenieure sind dann willkommen, Kriegsflüchtlinge werden in engen Grenzen aus „humanitären" Gründen akzeptiert. Die Bilanzen werden dabei immer wieder geschönt. Grenzen zwischen wirtschaftlichen und politischen Motiven sind fließend und auch in der neueren Geschichte diverser Kriegsflüchtlinge ist die Motivlage komplex. Furcht vor Verfolgung und Hoffnung auf bessere Zukunft mischen sich in der Überlegungsvabanque von Migrationsentscheidungen. Niemand kann selbst genau sagen, weshalb er eigentlich flieht; Hoffnung spielt immer mit.

III. Multiple Akteursperspektiven

Bisher wurde in erster Annäherung zwischen verschiedenen Aspekten der Deportation unterschieden. Das ist hilfreich, um die Vielfalt der Phänomene von Zwangsaussiedlung und Deportation, Flucht und Vertreibung einigermaßen voneinander abzugrenzen. Dabei sind Tücken des nationalstaat-

lichen Denkens zu beachten. Migrationsbewegungen sind im 20. Jahrhundert häufig nationalistisch motiviert und staatlich exekutiert. Nicht alle Akteure der Vertreibungen aber sind verantwortliche Staaten und nicht alle Betroffenengruppen sind national oder ethnisch definiert. Schon der Begriff des Nationalstaats ist utopisch und politisch dynamisch, denn eine weitgehende Einheit von Staat und Nation ist faktisch fast nirgendwo zu finden. Staatsgebiet, Staatsvolk und Staatsgewalt sind in den einzelnen Nationalgeschichten überall elastisch und schon die Anfänge einer „Nation" verlieren sich in Mythen und Geschichtslegenden. Polen wurde mehrfach geteilt und nach Westen verschoben, Deutschland als Nationalstaat spät und „kleindeutsch" gegründet und nach 1918 und 1945 weiter verkleinert. Die tschechische Republik entstand nach Versailles zunächst als Tschechoslowakei, wurde dann nationalsozialistisches „Protektorat" und stabilisierte sich als Satellit der Sowjetunion im Warschauer Pakt, bis die CSSR nach 1989 in die Tschechische Republik und in die Slowakei zerfiel. Das k.u.k.-Kronland Kroatien-Slawonien ging 1918 in den unabhängigen Staat der Slowenen, Kroaten und Serben und später in die Sozialistische Föderative Republik Jugoslawien auf, die nach 1989 mit dem Fall des Eisernen Vorhangs in einzelne nationalistische Bruchstücke zerfiel und heute in labilen Eigenstaatlichkeiten über die Europäische Union stabilisiert wird. 2014 erleben wir gerade Okkupation, Sezession und Bürgerkrieg in der Ukraine. Mit dem Untergang des „real existierenden Sozialismus" triumphierte der Nationalismus erneut und die Nationalitätenkonflikte brachen mitunter ziemlich genau an den alten Trennungslinien von 1918 wieder auf. Der „Große Krieg" von 1914/18 wirkte über ein Jahrhundert nach. Die Territorialordnung nach „Versailles" zerfiel nicht nur in der Erbmasse der Doppelmonarchie nach 1989; heute folgt in einer weiteren Welle der „Urkatastrophe" ein weiterer Zerfall der Erbmasse des Osmanischen Reiches im Nahen Osten. Syrien und der Irak versinken im Krieg, die Kurdenfrage tritt in eine neue Runde, der intraislamische Streit zwischen Sunniten und Schiiten eskaliert und der NATO-Vorposten und ewige EU-Kandidat Türkei orientiert sich neu und wird als regionale Vormacht offensiver, nachdem Ägypten seit dem „arabischen Frühling" von 2011 als Stabilisierungsfaktor ausfiel. Die Nationalismen explodieren erneut nicht nur auf dem Balkan, sondern verstärkt auch im Nahen Osten. Die Europawahlen 2014 brachten der EU in vielen Ländern einen dramatischen Anstieg euroskeptischer, rechtspopulistischer und teils extremistischer Parteien. Der Nationalismus erneuert sein Hydrahaupt, je mehr er im Kompetenzausbau supranationaler Organisationen, wie der EU, aus der politischen Verantwortlichkeit entlassen wird und als „Protestbewegung" und Opposition blüht. Eine Sezession Schottlands wurde im September 2014 per Volksabstimmung gerade noch vermieden.

Mit Versailles wurde das Selbstbestimmungsrecht der Völker zum völkerrechtlichen Prinzip (Fisch 2010). Es wurde aber als Organisationsprinzip nicht konsequent durchgeführt und ist oft problematisch. Die Epoche der Nationalstaaten ist eigentlich vorbei, auch wenn der Nationalismus weiterhin von ethnischer Homogenität träumt. Das politische Pluriversum ist multiethnisch verfasst. Trennscharf einander gegenüberstehende Nationalstaaten sind keineswegs wünschenswert und der Zug der Zeit geht zu supranationale Ordnungen. Selbstverständlich müssen die imperialen Ordnungen den Gegebenheiten entsprechen. Ihre hegemonialen und föderalen Strukturen sind asymmetrisch. Nicht alle Akteure haben in gleicher Weise Einfluss. Bis in den Sicherheitsrat der Vereinten Nationen hinein ist die Machtvoraussetzung politischer Partizipation und Verantwortung anerkannt. Weltpolitik folgt primär der Logik der Macht. Auch die Macht des Rechts ist von diesen Verhältnissen geprägt. Es ist nicht zufällig, wer vor den internationalen Strafgerichtshof geladen wird und wann in welcher Lage wo interveniert wird.

Die Zwangsaussiedlungen des „totalitären Zeitalters" finden sich nach 1918 in diversen Ländern mit verschiedenen Akteuren. Der Nationalsozialismus ist zwar für zahlreiche schwere Verbrechen verantwortlich, aber nicht für alle. Nicht alles im Nationalsozialismus kann auch Hitler persönlich zugerechnet werden. Auch Hitler wurde vom nationalistischen Revanchismus der „Bewegung" hochgespült und getrieben. Man spricht – seit Franz Neumann (Neumann 1942) – von nationalsozialistischer „Polykratie". Zweifellos gab es dynamische Interaktionen etwa zwischen „Auslandsdeutschen", wie der sudetendeutschen Bewegung Konrad Henleins, und der nationalsozialistischen Führung. Diese Bewegungen waren nicht immer nur willfährige Verstrecker Hitlers. Der Faschismus war bekanntlich ein europäisches Phänomen. Starke faschistische Bewegungen gab es auch in Italien und Spanien, Ungarn, Kroatien und anderswo. Das nationalsozialistische Deutschland hat den Zweiten Weltkrieg nicht allein geführt und seine Verbündete waren vielfach selbständig an Verbrechen beteiligt. Das Weltkriegsgeschehen bot den katastrophalen Gesamtrahmen für die Begleichung zahlreicher Forderungen, Wünsche und Rechnungen. Die Dynamik des Kriegsgeschehens diktierte mitunter die Entscheidungen und die jeweiligen Akteursspielräume und Verantwortlichkeiten sind schwer zu ermitteln. Es gibt Debatten um Hitler als „schwachen Diktator" und um die Weltkriegsdynamik als radikalisierenden Faktor der „Endlösung". Viele Faktoren wirkten bei den Vertreibungen und Zwangsaussiedlungen zusammen. Die Komplexität dieser Fragen ist im schulischen Unterricht aber schwerlich hinreichend differenziert zu erörtern.

IV. Nationalistische Hypotheken in der Schule. Didaktische Überlegungen

Die Verwerfungen der gemeinsamen deutschen, polnischen und tschechischen Geschichte spielen heute für Schüler meist nur eine sehr untergeordnete Rolle. Im Abstand von drei Generationen haben sie heute fast keinerlei familiengeschichtlichen Bezug mehr zur Epoche des Zweiten Weltkriegs. Das Familiengedächtnis reicht allenfalls drei Generationen weit und schon die Großelterngeneration der heutigen Schüler hat die Ereignisse kaum noch erlitten und erlebt. Deportationen erfolgten im Nationalsozialismus nicht nur in die Peripherie, sondern auch ins Zentrum. Millionen Kriegsgefangene kamen als Zwangsarbeiter ins Land. So katastrophal ihre Lebensbedingungen auch waren, blieben einige doch in Deutschland. Manchem wurde geholfen und viele wurden nach 1945 in ihren Herkunftsländern als Kollaborateure verfolgt. Insbesondere russische Kriegsgefangene fürchteten die Rückkehr in die Sowjetunion oder erlitten dort neuerliche Diskriminierung. Ein Deportationsschicksal zog mitunter andere nach sich. Die Deportations-, Flucht- und Vertreibungsgeschichten nach 1945 verliefen höchst divers. Millionen Kriegsgefangene und Flüchtlinge kehrten nach Deutschland zurück und gingen über die DDR in die Bundesrepublik. Heute ist die Bundesrepublik in erheblichem Maße wieder Auswanderungsland. Viele qualifizierte Bundesbürger gehen als Arbeitsmigranten insbesondere in die USA. Das Land der Täter des Holocaust ist aber erstaunlicherweise auch und gerade in den Teilen Ost- und Südosteuropas, in denen es mörderisch agierte, als Einwanderungsland beliebt. Einwanderung aus Polen und der Tschechischen Republik ist lebhaft. Die Migrationsgesamtbilanz ist zugunsten der Einwanderung entschieden, was als Zeichen von Normalisierung gewertet werden muss. Arbeitsmigration innerhalb der europäischen Union nach Deutschland etwa – und Polen und die Tschechische Republik gehören unstrittig dazu – braucht heute zur Rechtfertigung keinen familiengeschichtlichen Rekurs auf Kriegsschicksale. Es wäre sogar ein falsches Signal, Freizügigkeit als späte Wiedergutmachung zu exponieren. Das Holocaust- oder Hitler-Argument darf nicht überdehnt, instrumentalisiert und missbraucht werden. Der schulische Unterricht muss sich heute vom ständigen Verweis auf den Nationalsozialismus lösen, auch und gerade um der ernsten Erörterung der Singularität des Nationalsozialismus und der heutigen, anders gelagerten Aktualität und Virulenz von Nationalismus, Rechtsradikalismus und Antisemitismus willen. „Hitler“ sollte jenseits des Geschichtsunterrichts – und auch dort nur begrenzt – kein ständiges Argument mehr sein. Die Schule muss Gegenwart verstehen helfen und auf „Zukunft“ einstellen, ohne sich in spezielle Geschichten zu verlieren. Die Zwangsdeportationen des Zweiten Weltkriegs taugen ohne besonderen familiengeschichtlichen Bezug heute eigentlich nur noch als transhistorische

Exempel für die Grausamkeiten, die Menschen einander angetan haben und antun können. Exempel der Verfolgung, Vertreibung und Vernichtung liefert die Gegenwart aber ständig neu und aktuelle Fallbeispiele sind den Schülern aus den Medien besser präsent.

Deutschland hat seine territorialen Verluste nach 1945 inzwischen akzeptiert. Die Grenzverläufe sind anerkannt. Durch die Osterweiterung der Europäischen Union und die Freizügigkeiten innerhalb der EU kann jeder letzte „Heimatvertriebene" auch relativ unproblematisch seine Kindheitsstätten aufsuchen und dort wohnen. Die Territorialfragen sind heute innerhalb der EU vergleichsweise entspannt. Durch die Osterweiterungen rückte die EU allerdings an Russland heran. Es fehlen die weichen Grenzen von Pufferstaaten, die Grenzverläufe zwischen Reichsbildungen historisch charakterisieren. Das Baltikum hat eine „heiße" Grenze nach Russland und auch der aktuelle Ukrainekonflikt zeigt die Gefahren harter und heißer Grenzverläufe gegen Russland. Die starken normativen Vorgaben des Grundgesetzes und der Europäischen Union erschweren die „geopolitische" Diskussion solcher aktueller Fragen. Die Grenzen Deutschlands sind zwar unstrittig, die Grenzen Europas aber sind es nicht. Tschechische oder polnische Geschichte ist in deutschen Klassenzimmern schwer erörterbar, schon weil dissonante Wertungshorizonte zu den Informationsdefiziten hinzu kommen. Polnische Geschichte etwa ist nicht ausschließlich aus „deutscher" oder deutsch-polnischer Sicht zu erörtern. Die polnische Russlandfeindschaft etwa ist in deutschen Klassenzimmern kaum thematisierbar. Vertreibungen im Zusammenhang mit der polnischen Westverschiebung lassen sich aber sinnvoll nicht ohne angemessene Thematisierung der russischen Westverschiebung erörtern. Russische Kriegsschuld ist in deutschen Schulen kein Thema und kann es kaum sein. Die Komplexität der Probleme überfordert die durchschnittlichen Möglichkeiten der Schüler und Schulen.

Nationalismuskritik ist in Deutschland heute weit verbreitet. Nationalistische Hypotheken werden in unterschiedlichen politischen Kulturen aber sehr unterschiedlich wahrgenommen. Trotz bedenklicher Normalisierungen, neo-nationalistischer Emphase, wie sie 2014 wieder in der Eventkultur der Fußball-Weltmeisterschaft beobachtbar war, ist das nationale Pathos in Deutschland nach wie vor vom Verantwortungszusammenhang der deutschen Kriegsschuld und Kriegsverbrechen geprägt. Der bundesdeutsche Nationalismus ist trotz eines fortdauernden und gefährlichen Rechtsextremismus in der Mehrheitsgesellschaft weiterhin relativ schwach entwickelt. Die Gefahren des Nationalismus werden im Licht der nationalsozialistischen Erfahrung gesehen. In Deutschland ist es verbreitet, Nationalismus und Nationalsozialismus eng miteinander zu identifizieren und einen starken Nationalismus abzulehnen. Diese weitgehende Gleichsetzung von Nationalismus und Nationalsozialismus ist anderen Nationalismen aber nicht plausibel.

Deutschland hat heute auf alle territorialen Ansprüche auf die „verlorenen Ostgebieten“ verzichtet und bekämpft „ewiggestrige Revanchisten“. Die deutsche „Teilung“ und Verkleinerung wurde in Teilen der politischen Öffentlichkeit als ausgleichende Gerechtigkeit und Strafe für „Auschwitz“ akzeptiert. Die Territorialfrage wurde in nostalgische Heimatfolklore abgelenkt. Kein Heimatdiskurs wagt es heute, vitale territoriale Ansprüche im öffentlichen Raum zu formulieren. In Deutschland gibt es aber beachtliche nationale Minderheiten, die ihren Nationalismus stärker empfinden und dessen Diskriminierungskosten geringer veranschlagen. Sie suchen ihre kulturelle Identität politisch zu bewahren und betrachten ihren Nationalismus als identitätspolitisch unverzichtbaren Stabilisator. Nicht mehr die „verlorenen Ostgebiete“ sind heute als Territorialfragen in Deutschland virulent: Die Heimatprobleme und Territorialfragen, die in der deutschen Gesellschaft heute einigen Sprengstoff bieten, betreffen eher andere Gruppen wie die Kurden und Palästinenser. Nationalistisches Pathos ist heute in Deutschland nicht zuletzt in Migrantenfamilien und -kulturen noch recht unbefangen und ungebremst verbreitet. Deutschtürken verstehen sich auch in dritter Generation noch vielfach als „Türken“; „Palästinenser“ beanspruchen territoriale Rückerstattungen bis hin zur Bestreitung des Existenzrechtes von Israel. Türkischer Nationalismus bestreitet den Völkermord an den Armeniern und sieht auch das Kurdenproblem anders. Der Verweis auf den Nationalsozialismus zieht in diesen Kreisen als Argument weniger oder gar nicht.

Sinnvoll erscheint mir in dieser Lage, den Nations- und Heimatdiskurs von der nationalsozialistischen Geschichte zu lösen und die begrenzte Legitimität von Territorialansprüchen anders zu erörtern. Systematisch scheint mir folgende Position berechtigt: Nationalistische Territorialansprüche veralten legitimerweise spätestens in dritter Generation. Eigentlich gelten sie nur für die biographisch direkt betroffenen Vertriebenen und Deportierten: Wer nicht selbst in „verlorenen Gebieten“ aufwuchs, hat dort keine Heimat und keinen Territorialanspruch mehr.

Die nationalsozialistische Geschichte ist für die aktuellen nationalistischen Konflikte im Klassenzimmer heute nur noch begrenzt lehrreich und geeignet. So ist die deutsche Geschichte für die Kurdenfrage kein Beispiel. Auch der türkische und kurdische Nationalismus ist heute in deutschen Schulen präsent, und er ist anders zu thematisieren als der deutsche Nationalismus und Rechtsradikalismus. Der Sprengstoff des Nationalismus ist zwar auch heute noch in vielen Konflikten sehr präsent. Nationalismuskritik ist deshalb auch heute noch eine wichtige Aufgabe für deutsche Schulen. Nicht nur der deutsche Nationalismus und Rechtsradikalismus ist aber heute ein Problem. Diskriminierender Nationalismus findet sich in zahlreichen Varianten und Eskalationspotentialen auch in anderen Identitäten und Migrationshintergründen. Die deutsche Verantwortung für den Holocaust ist als na-

tionalismuskritisches Argument nur begrenzt übertragbar. Deutsche Schulen müssen sich auch den anderen nationalistischen Hypotheken im Klassenzimmer öffnen und dabei die Demokratieerziehung über Fragen der nationalen Identität stellen. Nur der demokratische Weg ist heute für nationale Minderheiten noch offen.

Die deutsche Schule muss die Migrationshintergründe ihrer Schüler stärker berücksichtigen und historisch thematisieren. Bei osteuropäischen Migrationshintergründen ist dabei heute die Geschichte der Sowjetunion und des Warschauer Pakts bisweilen wichtiger als die nationalsozialistische Geschichte. Andere Migrantengruppen haben wieder andere Hintergründe. Jugoslawienkrieg, Nahostkonflikt, die Bürgerkriegslagen und das Elend Afrikas bringen andere Geschichten in die deutschen Klassenzimmer. Alle diese Herkunftsgeschichten sind im schulischen Unterricht einzubeziehen. Das alte eurozentrische und germanozentrische curriculare Schema erfasst heute erhebliche Teile der deutschen Schülerschaft in deren legitimen Geschichtsinteressen und Aufklärungsbedürfnissen nicht mehr. Das Curriculum braucht eine stärkere und flexiblere Ausrichtung auf die Migrationshintergründe der jeweiligen Klassen. Die deutsche Nationalgeschichte ist damit im Klassenzimmer nicht passé. Selbst wenn kein einziger Schüler einer Klasse aus deutschen „Kernlanden" kommen sollte und ohne exzentrischen Migrationshintergrund wäre, müsste die deutsche und europäische Geschichte weiterhin selbstverständlich ein zentraler Gegenstand des Geschichtsunterrichts sein: Es gilt ja die Aufgabe der Integration in die deutsche Gesellschaft. Die Migrationshintergründe der deutschen Schüler werden heute aber weniger durch den Nationalsozialismus als durch andere Konflikte bestimmt. Diese Bezüge und Betroffenheitsperspektiven sind heute stärker zu berücksichtigen. Schulischer Unterricht muss schülernah, anschaulich, verständlich, aktuell und zukunftsrelevant sein. Die Thematisierung von Zwangsaussiedlung ist divers möglich und lässt sich oft über neuere Fälle besser ansprechen als über die Weltkriegszeit. Das schließt natürlich die Behandlung der hier erörterten Filme über Zwangsaussiedlungen nicht aus. Es hängt vom Material, Lehrer und der Klassensituation ab, was geht und sinnvoll ist.

Literatur

Bade, Klaus J. (2000): *Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. München.

Brandes, Detlev u.a. (Hrsg.) (2010): *Lexikon der Vertreibungen. Deportation, Zwangsaussiedlung und ethnische Säuberung im Europa des 20. Jahrhunderts*. Wien.

Fisch, Jörg (2010): *Das Selbstbestimmungsrecht der Völker. Die Domestizierung einer Illusion*. München.

Friedländer, Saul (2006): *Das Dritte Reich und die Juden*. 2 Bde., (Ersterscheinung 1996) München.

Gestrich, Andreas u.a. (Hrsg.) (1995): *Ausweisung und Deportation. Formen der Zwangsmigration in der Geschichte*. Stuttgart.
Göcking, Gerhard (1734): *Vollkommene Emigrationsgeschichte von denen aus dem Erzbistum Salzburg vertriebenen Lutheranern*. Frankfurt.
Gosewinkel, Dieter (2001): *Einbeziehen und Ausschließen. Die Nationalisierung der Staatsangehörigkeit vom Deutschen Bund bis zur Bundesrepublik Deutschland*. Göttingen.
Herbert, Ulrich (2001): *Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge*. München.
Herbert, Ulrich (2014): *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert*. München.
Jah, Akin (2013): *Die Deportation der Juden aus Berlin. Die nationalsozialistische Vernichtungspolitik und das Sammellager Große Hamburger Straße*. Berlin.
Jahr, Christoph/Thiel, Jens (Hrsg.) (2013): *Lager vor Auschwitz. Gewalt und Integration im 20. Jahrhundert*. Berlin.
Jellinek, Georg (1900): *Allgemeine Staatslehre*. Berlin.
Müller-Seidel, Walter (1986): *Die Deportation des Menschen. Kafkas Erzählung „In der Strafkolonie" im europäischen Kontext*. Stuttgart.
Naimark, Norman (2004): *Flammender Hass. Ethnische Säuberung im 20. Jahrhundert*. München.
Neumann, Franz (1942): *Behemoth. The structure and practice of National Socialism 1933–1942*. London.
Rousseau, Jean-Jacques (1978): *Schriften*. Hrsg. Henning Ritter, Bd. I. München.
Sloterdijk, Peter (2014): *Die schrecklichen Kinder der Neuzeit*. Frankfurt.
Walzer, Michael (1988): *Exodus und Revolution*. Berlin.
Winkler, Heinrich August (2000): *Der lange Weg nach Westen*. Bd. II. München.

Małgorzata Świder

Das System der Zwangsaussiedlungen – ein knapper Überblick ab 1938

> Es ist schwer, aus Halbwahrheiten eine ganze Wahrheit zusammenzusetzen.
>
> Stanisław Jerzy Lec

Zwangsaussiedlungen und Vertreibungen gab es seit eh und je. Angefangen von der biblischen Vertreibung aus dem Paradies, über die Vertreibung der Juden nach der Zerstörung Jerusalems im Jahr 70, die Aussiedlung von 250 000 französischen Hugenotten 1685 und die Vertreibung Salzburger Protestanten 1730, wurden Zwangsaussiedlungen der Bevölkerung als eine Lösungsart für religiöse und ethnische Konflikte angesehen. Das Ausmaß dieser Aussiedlungen ist jedoch früher nie so groß gewesen wie das im Jahrhundert der Vertreibungen der Fall war, wie das 20. Jahrhundert zweifellos bezeichnet werden kann. Besonders die Bevölkerungsverschiebungen während des Zweiten Weltkriegs und kurz danach waren im Hinblick auf ihre Brutalität und ihr Ausmaß eine außerordentliche Erscheinung in der Menschheitsgeschichte, von der mehrere Millionen Menschen betroffen waren. Neben Aussiedlungen, die durch ethnische oder nationale Umstände gerechtfertigt wurden, kam es in dieser Zeit auch zu Aussiedlungen aus politischen Motiven.

Auf die mit dem Zweiten Weltkrieg zusammenhängenden Verschiebungen der Bevölkerung – freiwillig oder erzwungen – stoßen wir bereits 1938. Nach dem Münchner Abkommen und der Eingliederung des Sudetenlandes wurde ein Teil der Tschechen und Juden von den deutschen Behörden in das Protektorat Böhmen und Mähren übersiedelt. Es war ein eigenartiger Prolog für Ereignisse, die kurz darauf folgten. Die Umsiedlungen wurden sowohl im Namen des Nationalsozialismus als auch des Kommunismus durchgeführt. Das deutsche Besatzungsregime bediente sich während des Zweiten Weltkriegs der Umsiedlungen als einer Homogenisierungsmethode für die eigene Nationalität und verlieh ihnen eine neue Qualität. Die durch pseudowissenschaftliche Thesen gerechtfertigten und mit Rassenideologie und völkischer Bewegung verbundenen Umsiedlungen nahmen einen Gewaltcharakter mit extremer Brutalität an. Der radikalste nationalsozialistische *Generalplan Ost* setzte die Verschiebung der deutschen Grenze 1000 km nach Osten voraus und anschließend eine Umsiedlung von 31 Millionen Men-

schen (vor allem Polen) nach Sibirien sowie die Vernichtung weiterer fünf Millionen Menschen. In dem infolge der Aussiedlungen gewonnenen, neuen „Lebensraum" wurden ethnische Deutsche angesiedelt, die aus den Staaten Osteuropas kamen. In den Jahren 1939–1944 wurden aus dem besetzten Polen 4,2 Millionen Menschen ausgesiedelt, in andere Landesteile umgesiedelt oder als Zwangsarbeiter nach Deutschland gebracht; im gleichen Zeitraum wurden 631 000 Deutsche im Rahmen der Aktion *Heim ins Reich* nach Polen umgesiedelt Zu den Hauptkriterien, die bei der Rekrutierung der Polen zur Aussiedlung angewandt wurden, gehörten: politische Vergangenheit, Zugehörigkeit zur Schicht der polnischen Intelligenz, Fähigkeit zur Anführung oder Mitgliedschaft in der unabhängigen Untergrundbewegung, das vorliegende Vermögen und der Wohnort sowie auch die Abneigung der örtlichen Deutschen gegen einzelne Polen.

Genauso brutal waren die Aussiedlungen, die durch die Sowjetunion nach dem Überfall am 17. September 1939 in Ostpolen durchgeführt wurden und Tausende von Toten und Getöteten zur Folge hatten. In den von der UdSSR aufgrund des Ribbentrop-Molotow-Pakts vom August 1939 besetzten Gebieten (das war 51% des polnischen Staatsgebietes) begannen Massendeportationen der Bevölkerung ins Landesinnere der UdSSR. Diesen Deportationen lagen sowohl nationale als auch soziale Umstände zugrunde und die Kriterien, nach denen das polnische „Element" ausgesiedelt wurde, waren beinahe denen des Deutschen Reichs gleich. Von den sowjetrussischen Repressionen wurden ca. 1,8 Millionen polnischer Bürger erfasst, von denen 150 000 den Tod fanden. Die meisten Repressionen (Deportationen, Verhaftungen und Zwangsarbeiten) hatten in den Jahren 1939–1941 stattgefunden. Das tragische Schicksal der polnischen Bevölkerung im Osten des Landes mündete in Repressionen und Morden an Polen, die in den Jahren 1942–1944 von den Ukrainern verübt wurden. Insgesamt sind ca. 100 000 Menschen unter der polnischen Bevölkerung ums Leben gekommen.

Mit dem näher kommenden Ende des Zweiten Weltkriegs wurde man sich der Notwendigkeit bewusst, Maßnahmen zur Regelung sowohl künftiger Staatsgrenzen als auch eventueller Konflikte auf nationalem Grund zu ergreifen. In Mitteleuropa, zu dem die Tschechoslowakei, Deutschland und Polen gehörte, schienen die Probleme besonders lösungsbedürftig und dringend zu sein. Das war sowohl mit den schon damals angedeuteten Grenzveränderungen als auch mit den sozialen Stimmungen verbunden, die sich aus der Handlungsbrutalität der Besatzungsmächte gegenüber der unterworfenen Zivilbevölkerung ergaben. Hubert Orłowski schrieb „Tod, Leid, Hunger oder Aussiedlung sind aus dem Gesichtspunkt eines Menschen traumatisch, und zwar unabhängig vom historischen Zusammenhang. Diese Empfindungen sind nicht bewertbar. Aus der Sicht historischer Prozesse kann jedoch über die überwiegende und determinierende Schuld von Staaten und

Nationen gesprochen werden, wenn die ergriffenen Maßnahmen leicht vorhersehbare Folgen hinter sich ziehen" (Orłowski, 2009: 56).

Um die Jahreswende 1944/1945 haben Migrationsprozesse stattgefunden, deren Ursachen in den damals vorkommenden Veränderungen zu suchen sind, die Staatsgrenzen und politische Systeme betrafen. In erster Linie erfolgte eine riesige Migration der Bevölkerung aus dem Osten nach Westen. Aus dem Osten, hinter der sich verschiebenden Ostfront, zogen nach Westen polnische Bürger, die bis 1939 die polnischen Ostgebiete bewohnt haben. Die deutsche Bevölkerung, die die Ostgebiete des Dritten Reichs bewohnt hatte, zog vor der ankommenden Roten Armee nach Westen. Dieser Prozess umfasste sowohl die östlichen Gebiete des Deutschen Reichs (Ostpreußen und Schlesien) als auch die 1938 in das Dritte Reich eingegliederte Gebiete (sog. Sudetenland). Nachdem die Kriegshandlungen abgeschlossen waren, wurden die Prozesse dermaßen intensiv, dass sie ein Ausmaß erreichten, das bisher nicht bekannt war. Die Ouvertüre dazu war eine Massenflucht und Evakuierung der deutschen Bevölkerung vor der näher kommenden Ostfront, was unter den Bedingungen des besonders strengen Winters 1944/1945 Tausende von Opfern zur Folge hatte.

Grundlage für die Aussiedlungen der Polen aus den östlichen Randgebieten der Rzeczpospolita waren bilaterale Abkommen, die in der zweiten Hälfte des Jahres 1944 zwischen dem Lubliner Komitee (der Quasi-Regierung, die von der UdSSR eingesetzt und von den westlichen Staaten nicht anerkannt wurde) und den Sowjetrepubliken der Ukraine, Weißrusslands und Litauens über die Umsiedlung der Bevölkerung abgeschlossen wurde. Dagegen war die Grundlage für die Aussiedlungen der deutschen Bevölkerung aus der Tschechoslowakei und den östlichen Gebieten des Reichs, vor den Beratungen der Konferenz von Potsdam, die sog. „Vertreibungen vor Potsdam", im Frühling 1945 Entscheidungen der tschechoslowakischen und polnischen Verwaltung. In der Tschechoslowakei wurden diese Fragen in den sog. Beneš-Dekreten und dem generellen Einverständnis der UdSSR zur Aussiedlung der deutschen Bevölkerung aus der Tschechoslowakei, das 1943 gegeben wurde. Diese Aussiedlungen resultieren aus antideutschen Stimmungen. Die Aussiedlungen aus Gebieten, die in polnische Verwaltung übernommen wurden, resultierten meist aus den Entscheidungen ziviler und militärischen lokaler Machthaber und beruhten auf der Notwendigkeit, die polnische Bevölkerung anzusiedeln, die aus den polnischen Ostgebieten ankam. Diese Aussiedlungen umfassten damals etwa 400 000 Menschen. Nach der Konferenz von Potsdam wurde die deutsche Bevölkerung auf der Grundlage des Potsdamer Abkommens vom 2. August 1945 ausgesiedelt (Kapitel XII), was im November 1945 vom Alliierten Kontrollrat bestätigt wurde, der die höchste Macht auf dem Territorium des besiegten Dritten Reichs ausübte. Im Endeffekt haben die seit 1945 von Polen ver-

walteten Gebiete bis 1950 nach Feststellungen einer deutsch-polnischen Forschergruppe etwa 3 150 000 Deutsche verlassen. Die Gebiete der Tschechoslowakei verließen in den Jahren 1945 und 1946 etwa 3 Millionen Deutsche. Infolge der Umsiedlungen aus den Gebieten, die Polen und der UdSSR angeschlossen wurden, fanden ca. 470 000 Menschen den Tod, darunter 200 000, die 1945 ins Innere der UdSSR deportiert wurden, und ca. 16 000 aus den Gebieten der Tschechoslowakei – was 1996 eine deutsch-tschechische Forschergruppe festgestellt hat (Haar 2008: 117).

Ein Problem für die Wissenschaftler ist es, die Ausmaße der menschlichen Tragödien in Verbindung mit Zwangsmigrationen festzustellen, die durch den Zweiten Weltkrieg hervorgerufen wurden. Das wird unter anderen durch die unterschiedliche Behandlung und Bezeichnung der migrierenden Personen hervorgerufen, was nicht selten nicht nur einen emotionalen, sondern auch einen politischen Hintergrund hat. In der Literatur der „Vertriebenen" wurden bis 1953 folgende Termini für den Prozess und die Personen verwendet, die die Ostgebiete des Deutschen Reichs verlassen hatten: „Aussiedlung" und „Vertreibung", „Flüchtlinge", „Ostvertriebene", „Heimatvertriebene", „Ausgewiesene" und „Heimatverwiesene". In der sowjetischen Besatzungszone wurde ab 1945 der Begriff „Umsiedler" verwendet, die Behörden der westlichen Besatzungszone hingegen verwendeten den Sammelbegriff „Flüchtlinge". Der Terminus „Vertriebene" wurde erst 1947 verbreitet und nahm sofort vollständig den Platz des Begriffes „Flüchtlinge" ein. Der Begriff „Vertriebene", der sich auf alle erstreckte, die die östlichen Gebiete des Deutschen Reichs verlassen hatten, verfestigte sich in der westdeutschen Literatur, womit der Widerspruch von polnischen und tschechischen Wissenschaftlern geweckt wurde. In der polnischen Historiographie wird der Begriff „Vertriebener" in Bezug auf Personen akzeptiert, die im Rahmen der sog. „wilden" Vertreibungen bzw. vor Potsdam ausgesiedelt wurden (Frühling bis Sommer 1945). Hingegen wird in Bezug auf Personen, die die ostdeutschen Gebiete infolge der Entscheidung des Alliierten Kontrollrats der Terminus „Aussiedlung"/„Aussiedler", „Zwangsaussiedlung" bzw. „Zwangsaussiedler" verwendet. Relativ wenig Emotionen ist mit dem Terminus „Ausreise" verbunden, in Verbindung mit der Ausreise deutscher Bevölkerung nach 1950, die in der Bundesrepublik den Namen „Spätaussiedlung" trägt. In Tschechien werden die Aussiedlungen in den Jahren 1945 und 1946 „*Odsun*" (‚Abschiebung' oder ‚Abtransport') genannt.

Ganz bestimmt kann unter den Personen, die zwangsweise ihre Heimat verlassen mussten, von einer Gemeinschaft der Vertreibungserfahrung sprechen, hingegen kann man nur schwer von ihrer gemeinsamen Erinnerung sprechen. Schon am Beispiel des Begriffs „Vertriebener", der von der deutschen Seite bevorzugt wird, und „Zwangsumgesiedelter", der meist von der polnischen Seite benutzt wird, ist der Unterschied in der Herangehens-

weise an diese Begriffe und den Beziehungen zwischen Ursachen und Folgen sichtbar, die sich dahinter verstecken. Worauf polnische Wissenschaftler verweisen, ist das Problem die selektive Erinnerung und die Bezugnahme auf die eigenen Erlebnisse. Der Terminus „Vertriebener" suggeriert nicht nur die Passivität und die Reduzierung des Subjekts nur auf das Opfer sein, aber ist moralisch negativ aufgeladen – was es unmöglich macht, ihn für die historische Analyse und Konfrontation der Opfer von Vertreibungen mit den nicht lange zurückliegenden Maßnahmen im Osten Europas zu verwenden. Der Terminus „Zwangsaussiedlung", der ebenfalls negativ gefärbt ist, erlaubt jedoch den Blick auf die Ursachen für die Entscheidung über die Aussiedlung der deutschen Bevölkerung, jedoch ohne ihr die Dramatik und die negative moralische Assoziation zu nehmen. Das Problem der Perzeption der Ereignisse in Verbindung mit dem Zweiten Weltkrieg und der Rolle des eigenen Volks in ihnen ist mit der Wahrnehmung des Kriegs und der Erinnerung an ihn verbunden. Für die einen war der Krieg 1945 zu Ende, und für die anderen begann er gerade erst.

Ganz bestimmt erfordern diese Fragen weiterhin wissenschaftliche Forschungen und Bemühungen darum, an sie zu erinnern – eine würdige Erinnerung an alle Opfer von Zwangsmigrationen infolge des Zweiten Weltkriegs, so dass man nicht nur von einer gemeinsamen Vertreibungserfahrung, aber auch von einer gemeinsamen Erinnerung sprechen kann. Vom schwierigen Prozess der „Wahrnehmung" der Opfer der anderen Seite durch die Polen schrieb Jan Józef Lipski Mitte der 1990er Jahre und dieses Zitats bediente sich Bartoszewski in seiner Ansprache vor dem deutschen Bundestag am 28. April 1995: „Wir haben uns daran beteiligt, Millionen Menschen ihrer Heimat zu berauben, von denen die einen sicherlich sich schuldig gemacht haben, indem sie Hitler unterstützten, die anderen, indem sie seine Verbrechen tatenlos geschehen ließen, andere nur dadurch, dass sie sich nicht zu dem Heroismus eines Kampfes gegen die furchtbare Maschinerie aufraffen konnten, und das in einer Lage, als ihr Staat Krieg führte. Das uns angetane Böse, auch das größte, ist aber keine Rechtfertigung und darf auch keine sein für das Böse, das wir selbst anderen zugefügt haben; die Aussiedlung der Menschen aus ihrer Heimat kann bestenfalls ein kleineres Übel sein niemals eine gute Tat."

Literatur

Benthin M. (2006): *Die Vertreibung der Deutschen aus Ostmitteleuropa. Deutsche und tschechische Erinnerungskulturen im Vergleich*, (Studien zur internationalen Schulbuchforschung 120) Hannover.

Brandes, D. (2005): *Der Weg zur Vertreibung 1938–1945. Pläne und Entscheidungen zum „Transfer" der Deutschen aus der Tschechoslowakei und aus Polen*. München 2005

Ciesielski, S., Hryciuk G., Srebrakowski A. (2003): *Masowe deportacje ludności w Związku Radzieckim*. Toruń 2003.

Ciesielski, S., Materski W., Paczkowski A. (2002): *Represje sowieckie wobec Polaków i obywateli polskich*, wyd. II, Warszawa.

Gedenken an das Ende des Zweiten Weltkrieges und der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft, 28. 4. 1995.
http://bundestag.de/kulturundgeschichte/geschichte/gastredner/bartoszewski/rede_bartoszewski/245134 (aufgerufen 17. 4. 2014)

Haar, I.: *Die demographische Konstruktion der „Vertreibungsverluste" – Forschungsstand, Probleme, Perspektiven, Opfer*. In: Historie. Jahrbuch des Zentrums für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften, Folge 1, 2007/2008, s. 117

Jedlicki, Jerzy: O pamięci zbiorowej, „Gazeta Wyborcza" 26./27. 7. 1997

Lemberg, H.: Geschichten und Geschichte. Das Gedächtnis der Vertriebenen in Deutschland nach 1945.
http://library.fes.de/library/netzquelle/zwangsmigration/44hist.html
(aufgerufen 17. 4. 2014)

Nowa Encyklopedia Powszechna PWN. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 747–748 (tom 8).

Orłowski H., Pamięć przemocy instytucjonalizowanej, a semantyka historyczna in: Rutowska M., Z. Mazur, H. Orłowski, Historia i pamięć: masowe przesiedlenia. 1939 – 1945 – 1949, Poznań 2009

Orłowski, H., Sakson, A. (Red.) (1997): *Utracona ojczyna. Przymusowe wysiedlenia, deportacje i przesiedlenia jako wspólne doświadczenie*, Poznań.

Piecuch, J.: *Wpływ wypędzeni na kształtowanie się poczucia tożsamości osobowej. Rozważania filozoficzno-antropologiczne.*
http://p-ntzp.com/dok/15Joachim_Piecuch.pdf (aufgerufen 17. 4. 2014)

Rutowska, M., Mazur Z., Orłowski H. (2008): *Historia i pamięć: masowe przesiedlenia. 1939 – 1945 – 1949*, Poznań.

Michael Braun

Wie viel Erfindung verträgt die Geschichte?

Zwangsmigration im aktuellen Erinnerungsroman und Erinnerungsfilm

In ihrer Dankrede zur Verleihung des Berliner Literaturpreises 2004 erzählt Herta Müller eine Kurzversion der Geschichte von der Vertreibung ihrer Mutter, die im Januar 1945, wie alle in Rumänien lebenden Deutschen im Alter zwischen 18 und 30 (bei Frauen) bzw. zwischen 17 und 45 Jahren (bei Männern), zur Zwangsarbeit in die Sowjetunion deportiert wurde (vgl. Brandes 2010: 165). Herta Müllers Mutter hatte erfolglos versucht, sich im Nachbargarten zu verstecken, aber die Spuren im Schnee waren verräterisch. Herta Müller lässt das Wort „VERRAT", das im mütterlichen Wortschatz nicht vorkam, in die Sprache der Erinnerung wandern. Dort verwandelt sich der „weiße Verrat" in einen „SCHNEEVERRAT" (Müller 2013: 100f.). Es ist ein Kunstwort der poetischen Erinnerung, das Erlebtes im Erzählen vergrößert und zugleich verdichtet. Die Wahrheit, die das erfundene Wort ablichtet, hat mit der „Genauigkeit der Tatsachen" wenig, mit der Fiktionskraft der Erinnerung aber sehr viel zu tun.

Der Zusammenhang von Fiktionalität und Geschichte verdient in der literarischen wie auch der filmischen Erinnerungskultur eine besondere Beachtung, wenn sich die Erinnerung des Erzählers auf etwas richtet, was er nicht mehr selbst oder nur teilweise erlebt hat. Wie viel Erfindung verkraftet die Erinnerung? Was geschieht mit der Erinnerung, wenn sie nicht mehr glaubwürdig sagen kann, „wie es gewesen ist" (Littell 2008: 9), sondern bloß „glaubhaft" gelten will (Grass 2006: 9)? Mein Beitrag geht der Frage nach, was die Lizenz zur Fiktion im Erinnerungsroman und im Erinnerungsfilm zu suchen hat und was sie dort vor allem mit dem Gedächtnisnarrativ von Flucht und Vertreibung anrichtet, das von der Geschichtswissenschaft mit dem Begriff „Zwangsmigration" benannt wird. Der Begriff bezeichnet „religiös-konfessionell, polit., ethn.-nationalistisch oder rassistisch bedingte Flucht- und Zwangswanderungen […], auch die Vertreibungen und Zwangsumsiedlungen", „bei denen die Bewegung v. Menschen über Grenzen häufig die Bewegung v. Grenzen über Menschen war" (Brandes 2010: 423f.).

Die erzählte Erinnerung hat „viele Gesichter" (Sandberg 2011: 504). Eines ist das des Autors. Die autobiographische Erinnerungsliteratur zeigt dieses

Gesicht in Großaufnahme; der Autor ist Autorität des Erzählten und bürgt als primärer Zeuge für die Wahrhaftigkeit der Erinnerung. So erforscht Anne Dorns Roman *Siehdichum* (2007) das Schicksal ihres verschollenen Bruders, der im Januar 1945 im letzten Aufgebot des Reichsarbeitsdienstes aus Dresden in den Warthegau geschickt wurde, im Gespräch mit polnischen Zeitzeugen, mithilfe von Dokumenten, eigenen und fremden Erinnerungen. – Von der autobiographisch fundierten Erinnerungskultur abzugrenzen ist der fiktionale Erinnerungsroman.[1] Er zeigt das Gesicht einer narrativen Wahrheit, die sich nicht en détail mit der historischen Wahrheit decken muss. Dabei bedient sich der Erinnerungsroman der Mittel der poetischen Imagination, durch welche das erinnerte Ereignis im Erinnern verändert, episodisch verkürzt, mit fiktionalen Elementen erweitert, mit Lücken und Rissen ausgestattet werden kann.

Herta Müllers Roman *Atemschaukel* (2009) ist dafür ein prominentes Beispiel. Die 1953 geborene Autorin ist keine Zeitzeugin des Vertreibungsschicksals der Rumäniendeutschen. Ihre Mutter hat nur in Andeutungen darüber geredet, ihr Freund und Kollege Oskar Pastior hat darüber gesprochen und geschrieben (vgl. Braun 2011). Aus diesen Quellen konstruiert Herta Müller einen fiktiven Ich-Erzähler, der die Erinnerung poetisch verdichtet. Diese Metamorphose des Erinnerungsstoffes vollzieht sich in einer höchst dinggenauen Kunstsprache. Ein Beispiel dafür liefert schon der Anfang des Romans. Er handelt „Vom Kofferpacken“ (so die erste Kapitelüberschrift) am Vorabend der Zwangsmigration: „Alles, was ich habe, trage ich bei mir. Oder: Alles Meinige trage ich mit mir. Getragen habe ich alles, was ich hatte. Das meinige war es nicht“ (Müller 2009: 7).

Der Koffer ist das klassische Symbol für einen Gedächtnisraum, der mobil und eingeschränkt ist. In diese „Gedächtniskiste“ (Assmann 1999: 114) packt der Erzähler[2] wenige Habseligkeiten, die ihm aber, so die Konklusion des vierten Eingangssatzes, nicht gehören. Das Seinige ist lediglich die Erinnerung ans „Kofferpacken“, ein unsicherer, von Verlust und Vergessen bedrohter Prozess. „Omnia mecum porta meum“, so lautet eines der von Cicero überlieferten Paradoxa der Stoiker (Cicero 1994: 205). Es geht auf Bias von Priene zurück, der mit diesem Satz auf die Mahnung reagierte, er solle doch wie alle anderen Priener seine Habseligkeiten vor den Eroberern der Vaterstadt in Sicherheit bringen. „Alles Meinige trage ich mit mir“, das ist für Bias, einen der Sieben Weisen aus Priene, der geistige Besitz des Besitzlosen. Zu diesen verteidigungswerten inneren Werten zählt Herta Müller auch die Erinnerung. Die einzigen Dinge, die der Erzähler wirklich als ihm gehörende Geschenke mit in die Verbannung nimmt, werden später zweckentfremdet oder kommen abhanden. Der „rote Seidenschal“ wird im Lager zum „Appellfetzen“ (Müller 2009: 180), zu einem Tauschobjekt ohne Gegenwert; in den Flacons des Necessaires finden sich Krautsuppenreste (Müller 2009: 160).

Beides wird den Erzähler in Lebensgefahr bringen. Die Dinge im Koffer des Deportierten gehören also in einen kulturellen Gedächtnisraum, in dem es nicht möglich ist, Erinnertes in der Erzählung dauerhaft zu fixieren, es sei denn mit verdichteten, das Paradoxe riskierenden Worten bzw. Sprachbildern.

Zur Erinnerungskultur gehört auch der Erinnerungsfilm. Sein Stoff ist die Ereignisgeschichte. Und doch hat er mehr und anderes im Sinn als das Epochenbild eines dokumentarischen Geschichtsfilms, in dem die Fakten Vorrang vor den Fiktionen haben. So funktioniert Geschichte im deutschen Erinnerungsfilm als identitätsstabilisierendes Modell des nationalen Gedächtnisses. Die Erfindung kommt insoweit ins Recht, als sie diese politische Intention unterstützt, um das Erbe der nationalen Identität zu festigen (vgl. Koepnick 2004: 193). In deutschen Filmen wird diese Arbeit am Gedächtnis der Nation besonders mit akustischen Mitteln unterstützt. Melodramatisch kommentiert der Soundtrack zu Oliver Hirschbiegels Filmdrama *Der Untergang* (2004) die letzten Tage im Führerbunker. Der erste Auftritt von Hitlers neuer Sekretärin Traudl Junge, die als authentische Rahmenerzählerin des Films die Handlung autobiographisch beglaubigt hat, wird mit Streich- und Klavierklängen untermalt. So liefert die Musik eine weiche, liebesleidvolle Version der Vergangenheit. Es wird Empathie geweckt für das persönliche Schicksal der dargestellten Figur, eine Opferperspektive dämmert am Täterhorizont auf. Zugleich neigt der Erinnerungsfilm zur fiktionalen Ausschmückung der Figurengeschichte. Nicht die erinnerte Vergangenheit steht im Fokus, sondern eine sich erinnernde Instanz, die sich mit dem Erinnerungsprozess zwischen Subjekt und Stoff beschäftigt.

Ein aktuelles Beispiel für den Erinnerungsfilm ist der im März 2013 ausgestrahlte ZDF-Dreiteiler *Unsere Mütter, unsere Väter*. Sieben Jahre lang hat der Produzent Nico Hofmann an diesem Projekt gearbeitet, nach einem Drehbuch von Stefan Kolditz, mit jungen Darstellern, unter der Regie von Philipp Kadelbach. Für einen Geschichtsfilm war der Film sehr populär; er erreichte eine Marktquote von über 24 Prozent. *Unsere Mütter, unsere Väter* erzählt die Parallelbiographien von fünf jungen Menschen in den Kriegsjahren 1941 bis 1945. Die Brüder Werner und Friedhelm, Charlotte und Greta sowie Viktor verabschieden sich im Sommer 1941 in Berlin voneinander. Charlotte wird Frontkrankenschwester aus ideologischer Überzeugung, Greta macht eine naziopportunistische Karriere als Sängerin, Werner und Friedhelm kämpfen an der Ostfront, Viktor wird aufgrund seiner jüdischen Herkunft deportiert, entkommt aber aus dem Deportationszug und findet Unterkommen bei polnischen Partisanen. Am Ende wird keiner mehr der sein, der er war, und nur drei werden überlebt haben.

Die fünf Schicksale sind erfunden, den Details ist weitgehend historische Korrektheit bescheinigt worden. Diese Differenz zwischen Fakten und

Fiktion ist entscheidend für die Debatte, die sich an dem Film entzündet hat. Einig waren sich die Kritiker darin, dass der Film ein entheroisiertes Bild des Krieges zeige und auf den problematischen Zusammenhang von deutscher Schuld und deutschem Leid hinweise. Der Film führe dadurch, so heißt es, an die „Grenzen der Erinnerung": „Wir müssen die Erzählungen der Erlebnisgeneration zwar weiter als Quellen, vermehrt aber als Gegenstand kritischer Reflexion nutzen: Warum konnten die über bestimmte Dinge reden, über andere nicht? Welche Folgen hat das für uns? Und wie können wir ihre Auslassungen korrigieren, wenn sie selbst nicht mehr erzählen?" (Kammann 2013).[3] Die Antwort liegt im kommunikativen Gedächtnis der Generationen, das zum letzten Mal die noch lebenden Zeitzeugen mit den nachgeborenen Generationen vereint.

Der Erinnerungsfilm ist wie der Erinnerungsroman ein ästhetisches Kunstwerk. Erzählte Erinnerung ist kein historischer Speicher (*storage*), sondern eine konstruierte Geschichte (*story*), kein Archiv oder Museum, sondern eine „Fundgrube" oder „Müllhalde" (Grass), mehr aktive Gedächtnisarbeit (*vis*) als passive Wissensspeicherung (*ars*) (vgl. Assmann 1999: 27–30), mehr Auseinandersetzung mit nationalem oder transnationalem Erbe als dessen Reproduktion oder Rekonstruktion. Die Forschung spricht hier vom *heritage film*. Der *heritage film* ist ein Produkt der *postmemory* (Marianne Hirsch), zu fern, um noch zum Zeitzeugengedächtnis zu gehören, und zu nah, um schon Geschichte sein zu können (vgl. Braun 2013: 26).

Ein Beispiel für falsche Erinnerung: Die Wilkomirski-Affäre

Wie glaubwürdig die Erinnerung ist, hängt vom Autor und vom Werk ab. Unstimmige Erinnerungen in der Erzählung sind eine Sache der Fiktion. Die Autorität des Erzählers wird davon nicht erschüttert. Eine unrichtige Autorschaft von Erinnerungen zu prätendieren, zerstört hingegen die Glaubwürdigkeit des Werkes. Wer sich als Autor eine Identität als Täter oder als Opfer erschleicht, die er de facto nicht hat, setzt seine Glaubwürdigkeit aufs Spiel und riskiert einen Skandal. So ist es dem vermeintlich autobiographischen Buch *Bruchstücke* von Binjamin Wilkomirski über seine Kindheit im Konzentrationslager ergangen.

Bruchstücke. Aus einer Kindheit 1939–1948 erschien 1995 im Jüdischen Verlag und hatte eine ebenso erfolgreiche wie kurze Wirkungsgeschichte (mit Übersetzungen in 12 Sprachen, mehreren Auszeichnungen wie dem National Jewish Book Award), bis es im Sommer 1999 vom Markt genommen wurde. Der Schweizer Historiker Daniel Ganzfried hatte den Nachweis erbracht, dass die angeblich authentischen Erinnerungen Wilkomirskis frei erfunden waren. Der Autor hatte seine frühe Kindheit nicht in nationalsozialistischen

Konzentrationslagern verbracht, wie er erzählt, sondern in einer Schweizer Arztfamilie. Auch war sein Name gefälscht, er heißt Bruno Dösseker.

Wilkomirskis Erinnerungsbuch beginnt mit einer Beschwörung des frühkindlichen Gedächtnisses: „Meine frühen Kindheitserinnerungen gründen in erster Linie auf den exakten Bildern meines fotografischen Gedächtnisses und den dazu bewahrten Gefühlen – auch denen des Körpers. Dann kommt die Erinnerung des Gehörs und an Gehörtes, auch an Gedachtes und erst zuletzt die Erinnerung an Selbstgesagtes. [...] Ich kann nur versuchen, mit Worten das Erlebte, das Gesehene so exakt wie möglich abzuzeichnen." (Wilkomirski 1995: 7f.)

Diese autobiographische Konfessionsformel schwört den Leser darauf ein, eine Holocaust-Biographie zu lesen. Hauptmerkmal dieser Gattung ist die Identität von Autor und Erzähler. Fehlt ein Fiktionssignal der Gattung (z. B. „Roman"), so muss der Leser darauf vertrauen können, dass die Erinnerungen, von denen der Autor in der Ich-Form erzählt, auf tatsächlich selbst erfahrene Geschehnisse zurückgehen. Wilkomirskis Verteidigung, es habe „dem Lesenden immer frei[gestanden], [s]ein Buch als Literatur oder als persönliches Dokument wahrzunehmen," hat hier ihre schwächste Stelle (zit. bei Lau 1998). Denn Dösseker alias Wilkomirski hatte das, wovon er schrieb, nur virtuell und fiktional erlebt, indem er eigene traumatische Erinnerungen aus einem Schweizer Kinderheim, mit professioneller psychotherapeutischer Unterstützung, auf angelesene Erinnerungen und Photographien jüdischer Opfer projizierte. So erinnerte er sich nicht – er inszenierte sich als „Voyeur des Bösen" (Begley 1994: 9). Sein scheinbar autobiographisches Buch ist ein falsches – aber kein inkorrektes – Erinnerungszeugnis, weil der Verfasser angelesene, gesehene, fremde „Vorstellungsbilder" als seine eigenen „Erinnerungsbilder" ausgab bzw. missverstand (Assmann 2006: 148). Dadurch hat der Autor den autobiographischen Pakt mit dem Leser gebrochen. Aus dem Narrativ des ‚guten Opfers', des *child survivors*, wird der Roman eines erfundenen Opfers, dessen erschlichene Identität den Wahrhaftigkeitsanspruch der Erinnerung annulliert.

Die „Wilkomirski-Affäre"[4] ist vielleicht der markanteste Streitfall einer erfundenen Erinnerung, ein Fall für *false memory*-Debatten. Mögen die Erfindungen auch noch so ‚gut' erzählt sein, auch im Sinne von Authentizität, wie sie ihnen anfangs von namhaften Wissenschaftlern und Holocaust-Überlebenden bescheinigt wurde, so ist der erfundene Autor doch ein schlechter Zeuge für die Wahrheit seiner Erinnerungen. Daher wird auch sein Zeugnis prekär. Das wird nicht besser, wenn er sein Werk als Tagebuch einer malträtierten Seele zu retten versucht.

Fictions of memory

Was der „Literatur" eigentümlich ist und was dem „persönlichen Dokument" fehlt, ist die ‚Fiktionalität'. Die Fiktion ist haupt- und ursächlich für den Zusammenhang von Erinnerung und Film bzw. Literatur verantwortlich. Sie ist ein probates Mittel, um Erinnerung zu erzählen. Die *fictions of memory* gehören zu den wichtigsten „fiktionalen Privilegien" der Erinnerungskultur (Erll 2011: 177). Louis Begley, der 1991 den Roman *Wartime Lies* über seine Kindheitserinnerungen im nationalsozialistischen besetzten Polen veröffentlicht hat, einen Flucht- und Vertreibungsroman aus jüdischer Perspektive, den Stanley Kubrick 1993 unter dem Titel *The Aryan Papers* verfilmen wollte, wozu es leider nicht gekommen ist, hat dieses Privileg so begründet: „Wenn ich die Geschichte überzeugend erzählen wollte, musste ich die Erinnerungen mit meiner Einbildungskraft verdichten und umwandeln" (Begley 2008: 13).

Verdichtung und Umwandlung sind die poetischen Prinzipien, mit denen der Autor seine Kindheitserinnerungen, die nicht genügend Memoirenstoff hergaben, in eine Romanfiktion transformiert. Die aktive Rolle der Erinnerung (abermals als *vis*) nimmt die Lüge als Akteur der Handlung ein. Sie kommt immer wieder zum Einsatz, wenn der junge Protagonist seine jüdische Herkunft verleugnen und mit seiner wagemutigen Tante eine christliche Identität annehmen muss, was ihn nicht nur zum ständigen „Lügen in Zeiten des Krieges" zwingt, sondern auch in tiefe moralische Widersprüche stürzt: „Ich war unrein in Gedanken, was eine Todsünde war, und im Begriff eine Gotteslästerung zu begehen, die schlimmste Sünde von allen, wenn ich ungetauft und nach einer falschen Beichte zur Kommunion ging" (Begley 1994: 133). So legitimiert Louis Begleys Erinnerungs-Fiktion die Lüge als Überlebensprinzip. Der Erinnerungsroman als Überlebensgeschichte bedarf hier, im Gegensatz zu Wilkomirskis *Bruchstücken*, ganz substantiell der Fiktion.

Es ist zunächst ein Leichtes, sich von der Gedächtnisforschung diese These bestätigen zu lassen. Es gibt Schnittpunkte zwischen Erinnerung und Erzählen, die auf deren gemeinsame Arbeit an der Fiktion hinweisen: erstens die Selektion und Kombination von Erzählgegenständen in der Narration, zweitens die von Begley genannte „Verdichtung" komplexer vergangener Ereignisse, drittens die Nutzung literarischer Genremuster als „Modelle von Entwicklungsverläufen"; beliebt in der Erinnerungsliteratur sind z. B. die Erzählkonventionen der Autobiographie und des Bildungsromans (Erll 2011: 174–177).

In der Fiktion finden Erinnerung und Literatur/Film auf eine quasi wahlverwandte Weise zusammen, wodurch der Bezug zur Realität ebenso wie das Zusammenspiel von Elementen des Realen und des Fiktiven immer wie-

der in den Blick geraten. Fiktionalität bekommt dergestalt als konstitutives, wenn auch nicht ausschließliches Kriterium der literarischen und filmischen Erinnerungskunst eine neuartige Bedeutung.

Ästhetische und moralische Dimension

Dieser neue Status von Fiktionalität in der Erinnerungskultur ist ein ästhetischer Status, geknüpft an die Unterscheidung ‚fiktiv – real'. Zugleich gewinnt die Fiktionalität einen moralischen Status, der an die Unterscheidung ‚richtig – gefälscht' bzw. ‚echt – unecht' gebunden ist. Diese Unterscheidungen sind in fiktionalen Erzählungen nicht immer eindeutig, Fiktives kann real erscheinen und Wahres unecht. Deshalb sind – so die neuere Erzählforschung – Erzählungen „hinsichtlich ihres Gegenstandes ontologisch indifferent" (Koschorke 2013: 17).

Die Signale für den ästhetischen Statuswandel sind Merkmale der Fiktion: der Gattungsname, die Erzählerfunktion, die Literarisierung der Sprache, die Aufweichung der Opposition von Fakten und Fiktionen, auch die Tendenz zur Auflösung der Illusionsbildung[5] – und letztlich eben die Enthistorisierung und damit Ästhetisierung der Erinnerungsliteratur. Diese Signale besiegeln die Glaubhaftigkeit der Geschichte nicht durch das Zeugnis des Zeitzeugen, sondern durch einen fiktionalen Pakt zwischen Autor und Leser. Dadurch wird das Erfahrungsprimat – im Sinne von Jorge Semprúns Forderung nach einem mutigen Entweihen des Zeugnisses der Zeitzeugen – zugunsten „ästhetischer Erfindungen" ausgeschaltet (Semprún 2001: 10). Die literarische Imagination wird von ihrer stofflich-materiellen Bindung an das Selbsterlebte entkoppelt; die Erinnerungen können auch und gerade von sekundären und tertiären Zeitzeugen, welche die Geschichte nicht selbst erlebt haben, ausgeschmückt, fiktionalisiert und somit ‚mutig entweiht' werden.

Dieser Entweihungsakt hat eine moralische Dimension, weil er dem fiktionalen Text „Wahrheit und Authentizität" substituiert, also „Garanten der Integrität" (Sandberg 2011: 503) von Werk, Autor und Leser. Besonders anschaulich wird der moralische Appell in Widmungen. Grass hat seine Autobiographie *Beim Häuten der Zwiebel* „Allen gewidmet, von denen ich lernte", Jonathan Littell widmet seinen Roman *Die Wohlgesinnten* (2006/2008) „Für die Toten". In beiden Fällen handelt es sich um wahre, aber anonyme Adressaten, die sowohl aus dem autobiographischen wie aus dem fiktionalen Textzusammenhang herausragen.

Exkurs: Modelle von Fiktionalität

Die Fiktion gehört zu den altehrwürdigen Problemen der Literaturwissenschaft, für die es bis heute keine befriedigende systematische Lösung gibt, die sich aber in der Analyse von Erinnerungsromanen auf besondere Weise konturieren. Zwei dieser Modelle werden hier kurz vorgestellt. Zunächst aber zum Begriff der Fiktion: Das Fremdwort „Fictio", das auf ‚fingere' zurückgeht („machen", „erdichten, vorgeben") und in der Antike ein Begriff der rhetorischen Argumentationslehre war (Zinsmaier 1996), ist seit 1677 als juristischer Fachbegriff belegt, als Rechtsfiktion; „Kinder, die auf englischen Schiffen geboren werden, sind so zu behandeln, als ob sie in London geboren wären" (Luhmann 1998: 276). Diese Als-Ob-Struktur verweist auf den Kern des Problems: Die Fiktion ist eine erfundene Realität. Ihre Orientierungsgröße ist stets eine wie auch immer zu bestimmende empirische Realität, ihr Anspruch ist, wie Ruth Klüger schreibt, „Wahrheitssuche durch Phantasie und Einfühlung" (Klüger 1995), und ihre Gefahr ist der Erinnerungskitsch, der „Balsam des Selbstmitleids, die Selbstglorifizierung des Opfers" (Kertész 2002: 146f.).

Aleida Assmann: Indifferenz von Fiktion und Realität

Eine folgenreiche Neubewertung der Fiktion in der Erinnerungskultur verdanken wir der Anglistin und Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann. In einem Aufsatz aus dem Jahr 1989 entwickelte sie die These, dass die Differenz zwischen Fiktion und Realität ein „verabschiedetes Paradigma" der Gegenwartsliteratur sei, und kam zu dem Schluss: „Nicht die Differenz, sondern die Indifferenz von Fiktion und Realität ist das Datum, von dem heute ausgegangen werden muss" (Assmann 1989: 239). Laut Assmann erfolgte die Spaltung zwischen Fiktion und Realität in der Geburtsstunde des neuzeitlichen Romans, in Spanien und England übrigens früher als in Deutschland. Die Wahrheit der Fiktion musste vermittels nichtliterarischer Signale bekräftigt werden, und zu dieser Legitimation verhalf dem Roman eine auf seinen empirischen Ursprung hinweisende Formel. Erst mit dieser Erfahrungsformel wurde der Fiktionsanspruch des Romans anerkannt. Sie diente als „Schutzmaßnahme, welche die Dichtung davor bewahrt, für (Un-)Wahrheiten gradestehen zu müssen" (Assmann 1989: 256). Aus der Krise des historischen Erzählens in der Literatur der Moderne (vgl. Kittstein 2006) ist die Fiktion dann gestärkt hervorgegangen. Die Kunst der fiktionalen Erinnerungsliteratur und des Erinnerungsfilms besteht nicht zuletzt darin, ihr Recht zur Erfindung mit oft abenteuerlichen Strategien, manchmal auf akribisch-diffizile Weise zu verteidigen. So hebt Quentin Tarantinos Film *Inglourious Basterds* (2009) mit dem Text-Insert der Märchenformel „Es war ein-

mal …“ an, um gleich daran den historischen Handlungsort „im von Nazis besetzten Frankreich“ anzuschließen, verlagert jedoch den Zeitpunkt des historischen Hitler-Attentats durch eine leichte Konsonantenverschiebung vom Juli auf den „Ju*n*i 1944“.

Ähnlich in Bryan Singers Stauffenberg-Film *Operation Walküre* (2008). Hier muss sich der Chef des Berliner Wachbataillons Remer zwischen zwei Verhaftungsbefehlen entscheiden, einem für Stauffenberg, dem anderen für Goebbels. Die Sequenz ist eine Minierzählung im Stil des klassischen Hollywoodkinos. Es gibt eine raumzeitliche Narration, eine kausale Storyline mit Höhepunkt und Auflösung, klar geordnete Symmetrien und Symbole. Zugleich kommt die Fiktion ins Spiel, mit gleitenden Signifikanten (z. B. der Zyankalikapsel, die sich Goebbels vorsorglich in den Mund schiebt), dem indirekt mitspielendem Publikum, mit der Reflexion des Umgangs mit der Geschichte. Singer konzentriert die Realhistorie auf einen moralischen Konflikt und auf die zuschaueradressierte Frage, was geschehen wäre, wenn Remer Goebbels verhaftet hätte. Abseits eines „kommerziellen Realismus“, der den Leser von der Realität des erzählten Geschehens überzeugen will, entwerfen solche Filmfiktionen kontrafaktische Gedächtnisbilder (Wood 2011: 191–211).

Niklas Luhmann: Literatur als fiktionale Realität

Niklas Luhmann hat 1995 einen kleinen Aufsatz über ein großes Thema verfasst: *Literatur als fiktionale Realität*. Sein ehrgeiziges Ziel ist es, Fiktionalität als historisches Ergebnis der Temporalisierung der Kunst im 18. Jahrhundert zu erklären. Kunst wird unter dem Beschleunigungsdruck des Erfahrungswandels als fiktionale Realität neu codiert, man macht einen Unterschied. Dieser Unterschied besteht Luhmann zufolge zwischen realer Realität und fiktionaler Realität, und die Unterscheidung ist zugleich das „Instrument eines Beobachters“, der in der „fiktionalen Ordnung“ eine Position gewinnt, von der aus sich die reale Ordnung „in ihrer Gewöhnlichkeit, ihrer Härte, ihrer Banalität“ (Luhmann 1998: 287) besser und genauer betrachten lassen kann. Im literarischen (oder filmischen) Erzählen wird die Unterscheidung zwischen real und fiktional als ästhetische Operation durchgeführt. Diese Operation bedarf laut Luhmann, der sich auf den Mathematiker Spencer Brown beruft, einer Gedächtnisfunktion, einer „memory function“. Sie bedeutet, dass ein Roman, der Vergangenes erinnert, den Gegenwartszustand reflektieren muss, in dem er sich befindet. Dieser doppelte Erinnerungsort wird mit dem „Unterschied *seiner* Vergangenheit und *seiner* Zukunft ausgestattet“. Dadurch wird Fiktionalität im Roman zu einem temporalen Differenzkriterium zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Banal gesagt: Vergangenheit ist in jeder Gegenwart eine andere. Literarische Erinnerung ist, mit Luhmanns Worten, die „laufende Renovierung von Zeit“ (Luhmann 1998: 284), und die „Li-

teratur als fiktionale Realität“ ist die „laufende Neubeschreibung des Vergangenen“ (Luhmann 1998: 283).

Konfabulierte Wahrheit der Geschichte: Günter Grass’ Novelle *Im Krebsgang* (2002)

Ende der 1990er Jahre hatte der Schriftsteller W. G. Sebald in einem Zürcher Vortrag auf ein vermeintlich eklatantes Versäumnis der deutschen Literatur nach 1945 hingewiesen: Flucht und Vertreibung, Bombenkrieg und Luftkrieg hätten keine Rolle im literarischen Erinnerungsdiskurs gespielt. Die wenigen Werke, die Flüchtlingsleid und Luftkriegsopfer behandeln,[6] seien mehr oder minder radikal „aus dem kulturellen Gedächtnis ausgeschlossen“ worden (Sebald 1999: 112). Beim Nobelpreisträgertreffen in Vilnius (2000) knüpfte Grass an Sebalds These an, beunruhigt davon, „wie spät und noch immer zögerlich an die Leiden erinnert wird, die während des Krieges den Deutschen zugefügt wurden“ (Grass 2007: 89). Von dieser Kritik des späten oder zu späten Erinnerns an deutsches Opferleid nimmt sich Grass nicht aus, wenn er in seiner Chronik *Mein Jahrhundert* (1999) schreibt:

„Wir wollten berichten. Das hatten wir gelernt. Darauf waren wir spezialisiert. Doch als der Krieg zu Ende war und nur noch über Schäden und Verluste zu berichten gewesen wäre, waren allenfalls – und das bis zum Schluß – Durchhalteappelle gefragt. Zwar schrieb ich über ostpreußische Flüchtlingstrecks, die von Heiligenbeil aus über das zugefrorene Haff die Frische Nehrung erreichen wollten, aber niemand, kein ‚Signal‘ druckte meinen Elendsbericht. Ich sah mit Zivilisten, Verwundeten, Parteibonzen überladene Schiffe von Danzig-Neufahrwasser ablegen, sah die ‚Wilhelm Gustloff‘, drei Tage bevor sie sank. Ich schrieb kein Wort darüber. Und als Danzig weithin sichtbar in Flammen stand, gelang mir keine zum Himmel schreiende Elegie, vielmehr schlug ich mich, inmitten versprengter Soldaten und ziviler Flüchtlinge, zur Weichselmündung durch. Ich sah, wie das KZ Stutthof geräumt, wie Häftlinge, soweit sie den Marsch bis Nickelswalde überlebt hatten, auf Fährprähme gepfercht, dann auf Schiffe verladen wurden, die vor der Flußmündung ankerten. Keine Schreckensprosa, keine aufgewärmte Götterdämmerung. Ich sah das alles und schrieb nichts darüber.“ (Grass 1999: 162)

Als Grund für das „gemiedene Thema“ führt Grass die Erinnerungsdifferenz zwischen jüdischen und deutschen Opfern im kollektiven Gedächtnis der Deutschen an: es „dürfte nur jener und nicht dieser Toten gedacht werden“ (Grass 2002: 62). Die Verschiebung des Diskurses von der „Auschwitzgeneration“ (Grass 1990: 18) auf die Luftkriegsgeneration brachte einen Perspektivwechsel im kulturellen Gedächtnis der Deutschen mit sich, die sich anders als zuvor nun auch als Opfer des Kriegs verstehen konnten. Ein „me-

dialer Vertreibungsopferboom“ (Röger 2011: 78) war die Folge. Doch Grass geht es beileibe nicht um einen „Verdrängungswettbewerb von Leid und Schuld“ (Assmann 2006: 201), sondern darum, das Vertreibungsthema aus dem Hintergrund der Geschichte in den Vordergrund zu rücken. Was ihn dazu legitimiert, ist sein Selbstverständnis als Tabubrecher im Dienste der historischen Gerechtigkeit, als schlechtes Gewissen der deutschen Nation, das immer dann schlägt, wenn Erinnerungen verdrängt oder vergessen zu werden drohen.

Auftauchen aus der Erinnerung

Im Krebsgang erzählt vom Untergang der „Wilhelm Gustloff“, eines Flüchtlingsschiffes, das am 30. Januar 1945 von russischen Torpedos in der eiskalten Ostsee versenkt wurde. Es ist erstaunlich, dass diese Vertriebenentragödie, die viermal so viele Opfer kostete wie der Untergang der Titanic, mit der sie natürlich nur sehr bedingt verglichen werden kann, in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen wurde. Es gab den mäßig erfolgreichen Film von Frank Wisbar *Nacht fiel über Gotenhafen* (1959) und das mehrfach aufgelegte Sachbuch von Heinz Schön *Die „Gustloff“-Katastrophe* (1984). Doch nicht von der historischen Schiffskatastrophe „mit episch ausladender Gelassenheit und angestrengtem Einfühlungsvermögen“ (Grass 2002: 136) zu erzählen, ist für Grass wichtig. Daraus wäre „ein deutsches Requiem“ oder ein „maritimer Totentanz“ (Grass 2002: 139) geworden. Grass stellt das reale Ereignis in den Erinnerungsprozess von drei Generationen und lässt die Katastrophe aus der Perspektive eines fiktiven Ich-Erzählers erzählen. Dessen Motivation ist dreifach. Er ist „Überlebender eines von aller Welt vergessenen Unglücks“ (Grass 2002: 41), seine Mutter hat ihn in der Unglücksnacht auf einem Beiboot der „Gustloff“ zur Welt gebracht. Als „Vergangenheitskrämer“ (Grass 2002: 8) kann er seine mäßigen journalistischen Talente einsetzen. Und ein Auftraggeber im Hintergrund nötigt ihn zu genauer Gedächtnisarbeit. Dabei zerfällt der historische Kern in zwei Teile, in eine Vorgeschichte im Stil eines „Kolportageromans“ und in eine Nachgeschichte, die von dem Vergessen und Wiedererinnern der Schiffskatastrophe erzählt (Assmann 2006: 196). So konstruiert Grass einen fiktionalen Generationen-Plot um das reale Ereignis.

Ein zentrales Mittel der Fiktionalisierung der Erinnerung im Erzählen wird im Titel der Novelle genannt. Grass erzählt seine Geschichte ohne den „Krückstock Chronologie“ (Grass 2006: 422); er lässt sie im „Krebsgang“ hin und her springen zwischen Vor- und Nachgeschichte, zwischen den Zeiterfahrungen von drei Generationen. Dieser Krebsgang ist „schrägläufig“, gegen „das auf Genauigkeit zu schulende Gedächtnis“ gewandt (Grass 2007: 87) und für die persönliche Erinnerung plädierend, die auch „schummeln“

und schönfärben darf. Die metaphorische Engführung des Krebsgangs der Erinnerung findet sich schon in Christa Wolfs Vertreibungsroman *Kindheitsmuster* (1976). Der Krebsgang sei eine „mühsam rückwärtsgerichtete Bewegung", heißt es dort, ein „Fallen in einen Zeitschacht" (Wolf 1979: 13). Wolf beschreibt, wie das Wort ‚Flucht' aus dem DDR-Sprachgebrauch verschwand und durch das beschönigende ‚Umsiedler' ersetzt wurde, ein Wort, das in Romanen und Stücken von Anna Seghers über Heiner Müller bis zu Christoph Hein für den Komplex ‚Flucht und Vertreibung' steht (vgl. Schwartz 2003: 85–101).

Die konfabulierende Erinnerung der Generationen

Das Band, das die auseinanderlaufenden Erinnerungen der Generationen zusammenhält, ist das kommunikative Gedächtnis. In der Erzählgemeinschaft von Zeitzeugen, sekundären und tertiären Zeugen wird die Geschichte vom Untergang der „Gustloff" nachgedichtet und ausgeschmückt. Dieser Prozess wird in der Gedächtnisforschung „Konfabulation" genannt. „Gerade die ‚falsch' konfigurierte, aus unterschiedlichen Zusammenhängen kombinierte und aus Gründen des Unterhaltungswertes aufgepeppte, aber durch Wiederholung und erfolgreiche Kommunikation stabilisierte Geschichte kann für den Erzähler die ganz unbezweifelbare subjektive Gewissheit besitzen, eine Erinnerung zu sein, die ihm ‚noch genau vor Augen steht'." (Welzer 2005: 43)

Tulla Pokriefke, bekannt als die görenhafte Figur aus der *Danziger Trilogie*, vertritt die Generation der Zeitzeugen. Sie spricht für die Zivilisten unter den deutschen Kriegsteilnehmern, die vergessen wollen, aber nicht vergessen können, weil das Geschehene sich zu fest im affektiven Gedächtnis eingenistet hat.[7] Als Erzählerin des Untergangs, den sie „persönlich erlebt" hat (Grass 2002: 94), steht sie am Ursprung des kommunikativen Gedächtnisses. Sie erzählt im mündlich-dialektalen Duktus, sentimental und subjektiv. Aufschreiben kann sie ihre Erinnerungen nicht.

Dazu bedarf es eines Sekundärzeugen. Tullas Sohn Paul ist der Ich-Erzähler der Novelle. Als „alimentierter Bummelstudent" (Grass 2002: 30) und linkssozialisierter Journalist mit Stationen bei der Springer-Presse und der *taz* repräsentiert er die 1968er Generation. Auf Drängen seiner Mutter und eines anonymen Auftraggebers, hinter dem unschwer der Autor Grass erkennbar ist, bringt er die Erinnerungen zu Papier. So muss er sich erinnern, auch wenn er vergessen will. Paul ist ein um Neutralität bemühter, aber letztlich unzuverlässiger Chronist der Ereignisse, ein „Hobbyhistoriker der Familienlegende und williger Kronzeuge der Großmutter" (Assmann 2006: 197).

Sein Sohn Konrad wiederum, der Vertreter der jüngeren Generation, ist ein hochbegabter, aber wohlstandsverwahrloster Jugendlicher. Seine rechts-

extremistische Website weist ihn als jemand aus, der die Geschichte nicht vergessen kann, weil er nicht vergessen darf. Beeinflusst von einer Großmutter, verherrlicht er Wilhelm Gustloff als „Blutzeugen" des Nationalsozialismus. Auf eine revisionistische Weise legt er das Erinnerungszeugnis ab, gegen das sich sein Vater sträubt. Zugleich verleugnet er die väterliche Linie seiner Herkunft: „Absolutes Schweigen über alles, was mich betraf" (Grass 2002: 148), stellt der Erzähler fest. Letztlich beziehungslos steht Konrad am Ende einer Generationenfolge, an dem sich die gemeinsame Erinnerung in dem tendenziell gedächtnislosen Medium des Internets auflöst. In einem Chatroom kommuniziert er mit einem Gegner namens David.

Internet als „Gedächtnismedium"

Das Internet gewinnt in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung. Zum einen ist es ein Steinbruch kollektiv verdrängter Erinnerungen, ein „Schauplatz des Kampfes der Erinnerungen, der Wiederkehr des Verdrängten und der Wiederbelebung uralter Vorurteile" (Assmann 2006: 244f.). Zum anderen ist es als hybrides Medium, das Informationen aufzeichnet, speichert und zugleich verbreitet, ein Ort der „totalen Kommunikation" (Grass 2002: 149). Im Internet wird die Vergangenheit in einem virtuellen Raum nachgespielt. Während Konrad das heroische Tätergedächtnis des Nazi-Industriellen Wilhelm Gustloff retten will, feiert sein Gegenspieler David die Versenkung des Schiffes durch ein russisches U-Boot als die „Fortsetzung des ‚ewigen Kampfes David gegen Goliath?" und heroisiert im Internet das Opfergedächtnis (Grass 2002: 149). Die deutsch-jüdische Erinnerungsdifferenz bleibt unüberbrückbar, weil die Opfer auf der einen Seite die Opfer der anderen nicht anzuerkennen bereit sind.

Sieger- und Verlierergedächtnis

Neben dem Pokriefke'schen Stammbaum gibt es eine zweite Figurenfamilie, die nicht durch diachrone Verwandtschaftsverhältnisse miteinander verbunden ist, sondern durch eine synchrone Geschichtskonstellation. Sie besteht erstens aus dem Täter, der zum Opfer wird: Wilhelm Gustloff, der 1895 in Schwerin geboren wurde, 1929 in die NSDAP eintrat und 1932 Landesgruppenleiter der NSDAP-Auslandsorganisation in der Schweiz wurde. Hinzu kommt das Opfer, das zum Attentäter wird: David Frankfurter, Medizinstudent, der Gustloff 1936 in Davos umbringt, inhaftiert wird, nach dem Krieg freigelassen wird und nach Palästina/Israel auswandert. Und drittens gibt es den Täter, der zum Verlierer der Geschichte wird: Alexander Marinesko, rus-

sischer U-Boot-Kommandant, der die „Gustloff“ versenkt, aber später in Ungnade fällt und einsam und verarmt stirbt.

Auf eigentümliche Weise sind diese drei Figuren Sieger und Verlierer, Täter und Opfer zugleich. Als ‚Sieger‘ erhält Gustloff ein Denkmal in seiner Geburtsstadt, aber in der DDR wächst buchstäblich Gras über den Granitstein mit der Inschrift „Gelebt für die Bewegung – Gemeuchelt von Juden – Gestorben für Deutschland“ (Grass 2002: 171). Marinesko, der ‚Täter‘, bekommt erst postum ein Denkmal und wird zum sowjetischen Nationalhelden erklärt. Frankfurter schließlich ist Täter und Opfer zugleich. Ihm wird sowohl im nationalsozialistischen Siegerdiskurs ein Denkmal verweigert wie auch im nachkriegsdeutschen Verliererdiskurs, weil in beiden Diskursen, so entgegengesetzt sie auch sind, kein Platz für den jüdischen Täter ist. Auch David Frankfurter erhält erst postum ein Gedächtnis in Form der Gerichtsverhandlung, auf der Konrad – „Ankläger seiner selbst“ (Grass 2002: 194f.) – wegen „Totschlags“ zu sieben Jahren Jugendhaft (Grass 2002: 197) verurteilt wird.

Streit um die Erinnerung

Gustloff, Marinesko und Frankfurter sind die Antagonisten in einem Streit um die Gedächtniskultur, den Grass in der Erzählgegenwart von Konrad und seinem Chat-Partner David aufs Neue inszenieren lässt. Dabei geht es um die Wiederkehr der Geschichte in einem Attentat mit vertauschten Rollen. Konrad erschießt David ausgerechnet am 20. April 1997, am Tag von Hitlers Geburtstag, und an dem Ort, an dem einst das Gustloff-Denkmal stand. Doch David ist gar kein Jude. Damit wird der herkömmliche Täter-Opfer-Antagonismus außer Kraft gesetzt. Auch der Konrad-Figur ist trotz aller Gewaltbereitschaft die Distanzierung von den erinnerungsblinden „Glatzen“ abzulesen. Zum Neonazi und zum Gustloff-Fan wird er erst, weil ihm die Großmutter das Gefühl eintrichtert, das verdrängte Leid der Flüchtlinge in Erinnerung rufen zu müssen, und weil er entdeckt, dass 1933 bis 1945 viele Menschen vom Nationalsozialismus begeistert waren.

Am Ende der Novelle zerstört der inhaftierte Konrad vor den Augen seines Vaters mit bloßer Faust das nachgebaute Schiffsmodell der „Gustloff“. Dieser symbolische Akt vernichtet das Erinnerte, aber nicht die Erinnerung, die ex negativo auf rechtsextremen Websites im Internet wieder auftaucht. Dort fällt die Erinnerung an die Vertreibung in ein schlechtes revisionistisches Opfergedächtnis. Dass die Geschichte sich wiederholen könnte, weil man nichts daraus gelernt hat, ist die warnende Lehre von Grass’ Novelle. Der Geschichtenerzähler wird so zum Geschichtsskeptiker.

Aktive Gedächtnisarbeit in Jan Hřebejks Film *Wir müssen zusammenhalten* (2000)

Der 1967 geborene tschechische Regisseur Jan Hřebejk hat 2000 den Film *Wir müssen zusammenhalten* gedreht. Er wurde für den Filmpreis „Oscar" in der Kategorie bester fremdsprachiger Film nominiert. Die tragikomische Geschichte spielt im Zweiten Weltkrieg, in einer tschechischen Kleinstadt, sie handelt von Zwangsmigration, Rückkehr, von Verrat und Widerstand. Diesem historischen Kontext liegt ein christlicher Subtext zugrunde, der in sprechenden Namen, indexikalischen Bildern und in der Plot-Dramaturgie zum Ausdruck kommt und auf die moralische Dimension dieses Erinnerungsfilms hindeutet.

Der historische Kontext ist die Geschichte der Vertreibung und Deportation der Juden aus den Sudetengebieten seit 1938. Nach dem Münchner Abkommen (29. 9. 1938) schwoll die Fluchtwelle von Tschechen, Juden und Antifaschisten aus dem Sudetengebiet an, das an Deutschland abgetreten werden sollte. Über 160 000 tschechische und jüdische Flüchtlinge wurden registriert (Havelka 2003: 15; Brandes 2010: 246); hinzu kamen etwa 130 000 Tschechen, die nach der Errichtung des selbstständigen slowakischen Staates aus ihrer Heimat flohen (Havelka 2003: 15). Etwa 272 000 Juden, denen die Flucht aus den von Deutschland und Ungarn annektierten Gebieten sowie aus der Slowakei nicht gelang, wurden ermordet (Brandes 2010: 649). Verschärft wurden die Verfolgungen und Vertreibungen, nachdem 1942 ein Attentat auf den stellvertretenden Reichsprotektor für Böhmen und Mähren und SS-Mann Reinhard Heydrich verübt worden war. Diese Grunddaten (vgl. Brandes 2010: 246f.) sind Voraussetzung, um den Film im Kontext der Zeit, in der er spielt, zu verorten. Gleichwohl werden die Daten der ‚großen' Geschichte nicht genannt. Sie sind reduziert auf die Jahreszahlen, die als Kapitelüberschriften das soziale Gedächtnis strukturieren. In der Exposition gliedern sie vier Abschnitte, die beim Ablaufen der *Credits* den historischen „Orientierungsteil" des Films abstecken:

1. „1937": Wir sehen eine Autokarosse mit drei Personen, die auf freiem Feld hält. Ein älterer und ein junger Mann, der leitende Angestellte Josef und der Industriellensohn David Wiener, gehen einem natürlichen Bedürfnis nach, ein anderer, der Chauffeur Horst, steht devot beiseite und erledigt sein Geschäft erst, als die anderen fertig sind und sich über ihn lustig machen, weil sie ihm mit dem Auto fast davongefahren sind.
2. „1939": Der Industrielle Wiener muss seine Villa räumen. Nazis beschlagnahmen das Inventar, der Kollaborateur Horst führt die Liste. Die Wieners fahren mit einer Pferdekutsche in eine einfachere Wohngegend, in der sie Josef und Maria empfangen.

3. „1941“: Die Familie Wiener, die zwischenzeitlich im Haus von Josef und Marie untergekommen ist, muss auch diese Zufluchtsstätte verlassen. Die Deportation nach Theresienstadt, ein Konzentrationslager auf tschechischem Boden, steht bevor. David berichtet von einer Tante, die von einem Onkel berichtet, der laut Briefen aus dem Lager an unstillbarem Husten leidet, obwohl er seines Wissens in Wirklichkeit längst tot ist. Diesmal müssen die Wieners die Wohnung zu Fuß verlassen.
4. „1943“: David ist aus dem Konzentrationslager entflohen und kehrt in die von Deutschen besetzte Stadt zurück. Der tschechische Nachbar, der ihm seinerzeit geholfen hat, die Wohnung bei Josef zu beziehen und sie zu verlassen, ruft vorbeifahrende deutsche Soldaten, doch diese überhören ihn.

Die episodische Erzählweise, mit der die Geschichte beginnt, unterstreicht den Anspruch des Erinnerungsfilms, nicht die ‚große‘ Geschichte zu dokumentieren, sondern eine ‚kleine‘ Geschichte zu erzählen. Die Rolle der aktiven Erinnerung (*vis*) wird dabei mit einem respektlosen Humor ins Bild gesetzt, der an klassische Vorbilder aus der tschechischen Literatur denken lässt (Hašek 1999: 371f.). So ist die erste Szene ironisch inszeniert, sie parodiert das spätere Täter-Opfer-Verhältnis. Der Sudetendeutsche Horst ist das Opfer des Streiches, der Jude David mit seinem tschechischen Begleiter Josef der ‚Täter‘. Spiegelbildlich dazu verhält sich die vierte Szene, als die SS-Männer die denunziatorischen Rufe des Nachbarn überhören und tatsächlich mit ihrem Auto davonfahren.

Auch die Kameraarbeit akzentuiert die Arbeit der Erinnerung an der Geschichte. Von der Totalen der ersten Szene wechselt sie in halbtotale und halbnahe Einstellungen in der zweiten und dritten Szene – und schließlich in die Großaufnahme des ausgemergelten, bleichen Gesichts von David, das sich vor dem schwarzen Hintergrund der vierten Szene herausschält. Die Halbtotalen lenken den Blick auf kollektive Zeichen der jüdischen Opfer und der nationalsozialistischen Täter. Die indexikalische Anordnung der Zeichen im filmischen Raum verweisen auf die Plot-Hierarchie, in der die Opfer vor den Tätern stehen. Die gelben Sterne der Juden dominieren das Bild (Abb. 1), in dem nur durch den sich niedersetzenden Jungen die rotweiße Hakenkreuzfahne im Hintergrund erkennbar wird. Eine ähnlich materielle Zeichenbindung an die Zeichenträger haben sowohl die Menora, die David aus dem Haus trägt (Abb. 2), wie auch die Kippa, über die sein Vater bei der Vertreibung den Hut zieht. Die Kameraperspektive wechselt zusehends in die Untersicht, um die Verfolgung der Juden und die wachsende Bedrohung auch der Tschechen zu zeigen. Zudem werden die harten Bilder der Deportation, die noch Steven Spielbergs Holocaust-Film *Schindlers Liste* (1993) in Schwarzweißreduktion mit Zügen, Rampen und Massenszenen inszenierte, ersetzt durch sanfte Bilder von Pferdekutschen und helfenden

Abb. 1.

Abb. 2.

Nachbarshänden, untermalt von undramatischer Musik. Auf der audiovisuellen Ebene findet eine semantische Entdramatisierung der Deportation statt. Sie erscheint zwar als Zwangsmaßnahme, aber als weitgehend friedliche Migration, deren Ziel ohne Kenntnis der historischen Umstände unbestimmt bleibt. Da der Film auch im Fortlauf der Handlung den historischen Überblick verweigert, scheint es auf etwas anderes anzukommen.

Die tschechische Kernfamilie Josef und Marie ist nämlich aufgrund von Josefs Zeugungsunfähigkeit kinderlos. Mit dem flüchtigen Juden David, der vor den feindlichen Deutschen und den tschechischen Kollaborateuren versteckt werden muss, bekommen Josef und Marie 1943 einen Adoptivsohn. In dieser christlichen Version des kollektiven Gedächtnisses von Flucht und Vertreibung ist das erlösende Ende freilich vorgezeichnet. Der neutestamentliche Josef konnte mit Maria und Jesus erfolgreich vor den Nachstellungen des Herodes fliehen. Maria und Jesus sind die bedeutendsten indexikalischen Bildzeichen in Jan Hřebejks Film. Sie stehen nicht nur im Mittelpunkt des ersten Ehegesprächs, das unter einem Madonnenbild stattfindet (Abb. 3) und bezeichnenderweise den, wie sich später herausstellt, wegen Josefs Unfruchtbarkeit unerfüllbaren Kinderwunsch des Paares zu Kriegszeiten thematisiert. Neben einem anderen Marienbild steht in einer späteren Rettungsszene Josef (Abb. 4), und unter dem Madonnenbild sieht man am Ende des Films übrigens den Nachbarn, der sich vom Denunzianten zum Geburtshelfer gewandelt hat, neben David sitzen – auch dies eine genrebildhafte Inszenierung des Filmtitels. Als religiöse Rettungsinstanz kommentiert das Marienbild menschliche Hilfstaten gerade auch von denen (wie von Horst und dem Nachbarn), von denen man sie nicht mehr erwartet hätte. Zugleich weist das indexikalische Zeichen des Marienbildes auf Figuren, die im Raum

Abb. 3.

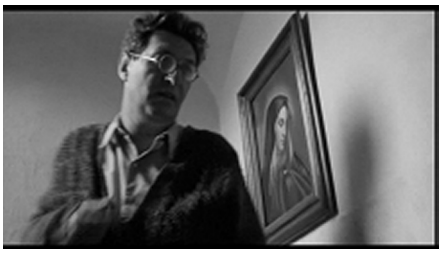


Abb. 4.

sind: die madonnenhafte Marie und ihr Wunschkind, das sie am Ende auch glücklich im Arm hält, allerdings – und hier weicht der Film beinahe häretisch von der biblischen Vorlage ab – nicht mit dem Vater, der neben ihr steht. Erzeuger des Kindes ist David. Wie konnte es dazu kommen?

Bedroht wird die Zwangsfamilie von Horst, der hinter der Maske des Hausfreundes einen sehr aufdringlichen Liebhaber versteckt, den Marie immer wieder in seine Schranken weisen muss. In höchster Not entwindet sie sich während eines Ausflugs seiner Zudringlichkeit mit der Notlüge, sie erwarte ein Kind. Um die Schwangerschaft zu beweisen, sieht Josef keinen anderen Ausweg als den, David zum Vater zu machen. Horst, Prototyp des dummen, aber nicht herzlosen deutschen Opportunisten, ist in der quasireligiösen Familienkonstellation das Gedächtnis der ‚schlimmen Geschichte', die dennoch ein gutes Ende nehmen kann. Ein bekehrter Judas, der seinen Verrat wiedergutmacht. Denn so wie Horst Josef und Marie vor den deutschen Soldaten rettet, indem er vorgibt, das Haus sei von Deutschen bewohnt, so rettet Josef später Horst vor den russischen Soldaten, indem er ihn als Arzt anspricht und um Hilfe bei der bevorstehenden Niederkunft seiner Frau bittet. Horst ist so, ohne es zu jedem Zeitpunkt zu wissen, ein stiller Teilhaber des Familiengedächtnisses. Das wird in einer Szene abermals mit schwejkschem Humor gezeigt, als Horst am Bett der kranken Marie sitzt und, wie er meint, ihre Hand fasst. Es ist aber die von David, der sich aufgrund des plötzlichen Besuchs in Maries Bett verstecken musste. Das sieht aber nur der Zuschauer, nicht Horst, der sich kurz abgewandt hat, als die niesende Marie beide Hände ins Bild bringt (Abb. 5).

Abb. 5.

Die Erfindung der Erinnerung

Hřebejks Erinnerungsfilm zeigt nicht die Vertreibungsgeschichte der tschechischen Juden, ‚wie sie gewesen ist'. Der filmische Index ist vielmehr das religiöse Vermächtnis des menschlichen Zusammenhalts gegen Verrat und Vertreibung über kulturelle und ethnische Grenzen hinweg, eine philanthropische Botschaft, die komödiantische Szenen und entartenden Humor (comic relief) nicht scheut, aber die Verzweiflung der Verfolgten, ihrer Helfer und auch ihrer Verräter deutlich macht. Grass' Novelle inszeniert mit der Tragödie der „Gustloff" ein deutsches und europäisches Opfernarrativ, das die Zwangsmigration, von denen in den 1940er Jahren mehr als 20 Millionen Menschen verschiedener Nationalität betroffen waren (Brandes 2010: 510), in ein transgenerationelles Gedächtnis überführt.

In beiden Werken kann man der poetischen Erinnerung bei der Arbeit an der Geschichte zuschauen. Diese Erinnerung ist nicht an das individuelle Gedächtnis einzelner Figuren gebunden, sondern wird in der narrativen Konstellation von Familie, Generationen, Kulturen erst konstruiert. Insofern sind Rekonstruktivität und Fiktionalität konstitutive Merkmale des neueren Erinnerungsfilms und des Erinnerungsromans. Die Wahrheit der poetischen Erinnerung liegt nicht an der historischen Quelle, sondern in der erinnernden Gegenwart, im Mitvollzug des Lesers oder Zuschauers, der Fragen „der Regelhaftigkeit und Vergleichbarkeit" von Erinnerungsprozessen nachzugehen hat (Assmann 2006: 15), kurzum: in der sprachlichen bzw. audiovisuellen Kohärenz der Inszenierung des Gedächtnisses. „Die Wahrheit der geschriebenen Erinnerung muß erfunden werden", so beruft sich Herta Müller auf Jorge Semprún (Müller 1996: 21).

Literaturverzeichnis

Assmann, A. (1989): „Fiktion als Differenz", in: *Poetica* 21, 239–260.

Assmann, A. (1999): *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*, München: Beck.

Assmann, A. (2006): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*, München: Beck.

Bade, K. J. (2002): *Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, München: Beck.

Bareis, J. A. und Grub, F. T. (Hg.) (2010): *Metafiktion. Analysen zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, Berlin: Kadmos.

Begley, L. (1994): *Lügen in Zeiten des Krieges. Roman*, aus dem Amerikanischen von Christa Krüger, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Begley, L. (2008): *Zwischen Fakten und Fiktionen. Heidelberger Poetikvorlesungen*, aus dem Amerikanischen von Christa Krüger, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brandes, D., Sundhaussen, H. und Troebst, S. (Hg.) (2010): *Lexikon der Vertreibungen. Deportation, Zwangsaussiedlung und ethnische Säuberung im Europa des 20. Jahrhunderts*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Braun, M. (2011): „Die Erfindung der Erinnerung: Herta Müllers ‚Atemschaukel'", in: *Gegenwartsliteratur. Ein germanistisches Jahrbuch* 10, 33–53.

Braun, M. (2013): *Wem gehört die Geschichte? Erinnerungskultur in Literatur und Film*. 2., akt. u. erw. Aufl., Münster: Aschendorff (1. Aufl. St. Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2011).

Cicero, M. T. (1994): *De legibus / Paradoxa stoicorum*. Lateinisch und deutsch, hg. und übersetzt von Rainer Nickel, München/Zürich: Artemis.

Erll, E. (2011): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. 2., akt. u. erw. Aufl., Stuttgart: Metzler.

Gansel, C. (2010): „Formen der Erinnerung in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur", in: *Das „Prinzip Erinnerung" in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur nach 1989*, hg. von Carsten Gansel und PawełZimniak, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 19–36.

Grass, G. (1990): *Schreiben nach Auschwitz*, Darmstadt: Luchterhand.

Grass, G. (1999): *Mein Jahrhundert*, Göttingen: Steidl.

Grass, G. (2002): *Im Krebsgang. Novelle*, Göttingen: Steidl.

Grass, G. (2006): *Beim Häuten der Zwiebel*, Göttingen: Steidl.

Grass, G. (2007): *Steine wälzen. Essays und Reden 1997–2007*, Göttingen: Steidl.

Hašek, J. (1999): *Der Urschwejk und anderes aus dem alten Europa und dem neuen Russland*, aus dem Tschechischen von Grete Reimer. Mit einem Nachwort, hg. von Hans Dieter Zimmermann, Stuttgart: DVA.

Havelka, M. (2003): „Gedächtnis und Geschichte, Zusammenleben und Vertreibung", in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 51. H. 1, 13–19.

Kammann, F. (2013): „Die Grenze der Erinnerung", in: *Welt am Sonntag*, 24.3.

Kertész, I. (2002): „Wem gehört Auschwitz?", in: Imre Kertész: *Eine Gedankenlänge Stille, während das Erschießungskommando neu lädt*, aus dem Ungarischen von György Buda u.a., Reinbek: Rowohlt, 145–154.

Kittstein, U. (2006): *„Mit Geschichte will man etwas". Historisches Erzählen in der Weimarer Republik im Exil 1918–1945*, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Klüger, R. (1995): „Kitsch, Kunst und Grauen. Die Hintertüren des Erinnerns: Darf man den Holocaust deuten?", in: *FAZ*, 2.12.

Koschorke, A. (2013): *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie*, Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Kilian, W. (2007): „Wilkomirski-Affäre", in: *Lexikon der „Vergangenheitsbewältigung" in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld: transcript, 303–304.

Koepnick, W. (2004): „‚Amerika gibt's überhaupt nicht': Notes on the German Heritage Film", in: *German Pop Culture. How „American" Is It?*, hg. von Agnes C. Mueller, Ann Arbor: University of Michigan Press, 191–208.

Lau, J. (1998): „Ein fast perfekter Schmerz. Die Affäre um Binjamin Wilkomirski zieht weite Kreise: Darf man Erinnerungen an den Holocaust erfinden?“, in: *Die Zeit*, 3.9.

Littell, J. (2008): *Die Wohlgesinnten. Roman*. Aus dem Französischen von Hainer Kober, Berlin: Berlin Verlag.

Luhmann, N. (1998): „Literatur als fiktionale Realität“, in: Niklas Luhmann: *Schriften zu Kunst und Literatur*, hg. von Niels Werber, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 276–291.

Müller, H. (1996): *In der Falle*, Göttingen: Wallstein. (Bonner Poetik-Vorlesung Bd. 2).

Müller, H. (2009): *Atemschaukel. Roman*, München: Hanser.

Röger, M. (2010): „Flucht, Vertreibung und Heimatverlust der Deutschen in Film und Fernsehen Polens und Deutschlands 1945–2010“, in: *Deutschland und Polen. Filmische Grenzen und Nachbarschaften*, hg. von Konrad Klejsa und Schamma Schahadat, Marburg: Schüren (Marburger Schriften zur Medienforschung Bd. 17), 71–88.

Sandberg, B. (2011): „Erzählte Vergangenheit in Geschichte und Literatur. Erinnerung, Fakten und Fiktionen“, in: *Begegnungen. Das VIII. Nordisch-Baltische Germanistentreffen in Sigtuna*, hg. von Elisabeth Wåghäll Nivre u.a., Stockholm: Stockholm University, 499–507.

Schwartz, M. (2003): „Tabu und Erinnerung. Zur Vertriebenen-Problematik in Politik und literarischer Öffentlichkeit der DDR“, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 51. H. 1, 85–101.

Sebald, W. G. (1999): *Luftkrieg und Literatur*, München/Wien: Hanser.

Semprún, J. (2001): „Wovon man nicht sprechen kann“, in: Norbert Gstrein und Jorge Semprún: *Was war und was ist. Reden zur Verleihung des Literaturpreises der Konrad-Adenauer-Stiftung am 13. Mai 2001 in Weimar*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 7–17.

Uhl, U. (2008): „Der gegenwärtige Ort von ‚Flucht und Vertreibung‘ im deutschen und österreichischen Gedächtnisdiskurs“, in: *Diskurse über Zwangsmigrationen in Zentraleuropa. Geschichtspolitik, Fachdebatten, literarisches und lokales Erinnern seit 1989*, hg. von Peter Haslinger, K. Erik Franzen und Martin Schulze Wessel, München: R. Oldenburg Verlag. (Veröffentlichungen des Collegium Carolinum Bd. 108), 157–175.

Welzer, H., Moller S. und Tschuggnall, K. (2002): *„Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*, Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Welzer, H. (2005): *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*, München: Beck.

Wilkomirski, B. (1995): *Bruchstücke. Aus einer Kindheit 1939–1948*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Wolf, C. (1979): *Kindheitsmuster. Roman*, Darmstadt: Luchterhand.

Wood, J. (2011): *Die Kunst des Erzählens,* aus dem Englischen von Imma Klemm. Mit einem Vorwort von Daniel Kehlmann, Reinbek: Rowohlt.

Zinsmaier, T. (1996): „Fiktion“, in: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, hg. von Gert Ueding, Tübingen: Niemeyer. Bd. 3, 342–347.

Anmerkungen

[1] Zur Terminologie vgl. Gansel 2010. – Für Literaturhinweise danke ich Dr. Georg Wenz (Landau).

[2] Herta Müllers Erzähler wird nach seiner Rückkehr aus dem Lager Kistennagler.

[3] Exemplarische Stimmen der Kritik sind: Romain Leick (2013): „Die Wunde der Vergangenheit“, in: *Der Spiegel*, 25.3.; Peter von Becker (2013): „Der Krieg als Schlüssel

der Erinnerung", in: *Tagesspiegel*, 24.3.; Richard Herzinger (2013): „Deutsches Täterleid", in: *Die Welt*, 23.3.; Jörg Lau (2013): „*Unsere Mütter, unsere Väter* – und die Unfähigkeit zu trauern", in: *Die Zeit*, 22.3.; Wolfgang Michal (2013): „Wunschtraumata der Kinder", in: *FAZ*, 22.3.; Jürgen Busche (2013): „Schockbilder mit historischen Ungenauigkeiten", in: *Deutschlandradio*, 18.3.; Frank Schirrmacher (2013): „Die Geschichte deutscher Albträume", in: *FAZ*, 15.3. Sehr kritisch: Jan Süselbeck (2013): „Fünf Freunde", in: *literaturkritik.de*, Nr. 4.
http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=17761
(Abfrage am 17.4.2013).

[4] Zum Überblick: W. Kilian 2007: 203f.

[5] Vgl. dazu Bareis und Grub 2010.

[6] Erwähnt seien nur Hans Erich Nossacks Erzählung *Untergang* (1948), Gert Ledigs Romane *Die Stalinorgel* (1955) und *Vergeltung* (1956), Arno Schmidts *Die Umsiedler* (1953); später kommen Dieter Fortes autobiographischer Roman *In der Erinnerung* (1998), Walter Kempowskis Flüchtlingsroman *Alles umsonst* (2006) u. a. hinzu. Zur DDR-Literatur vgl. Schwartz 2003: 85–101.

[7] Zum Affekt-Gedächtnis vgl. Assmann 1999: 251–255.

Małgorzata Świder

Geschichte wiederhergestellt oder über die Vertreibungen polnischer Bürger aus den „Kresy“[1]

Als 1945 der Zweite Weltkrieg zu Ende ging, begann eine neue Ära in der Geschichte Polens. Dies war eine Zeit, in der neue politische Mächte zu Wort kamen, die sich nicht nur die reale Macht aneignen wollten, sondern auch die historische Erinnerung für politische Zwecke ausnutzen wollten. Im Sinne von Orwell, der sagte, dass „Wer die Vergangenheit kontrolliert, die Macht über die Zukunft hat“, begann ein Prozess des Verschweigens, der Neuinterpretation oder gar von historischen Lügen, deren Ziel es war, die Macht über die kollektive Erinnerung und die neueste Geschichte Polens zu gewinnen, insbesondere im Kontext der polnisch-sowjetischen Beziehungen. Der Effekt war, dass die Erinnerungen an die dramatischen Schicksale der Polen im Osten der Zweiten Republik – die Deportation der polnischen Bevölkerung (1940–1941), die Verhaftungen und das Schicksal der polnischen Offiziere, die 1940 in den Wäldern von Katyń ermordet wurden, vollständig aus dem öffentlichen Raum ausradiert wurden.[2]

Diese historische Mystifizierung zeigte nicht nur in Polen Effekte, sondern beeinflusste auch die Wahrnehmung der Schicksale der polnischen Bevölkerung während des Kriegs und nach dem Krieg durch eine breit verstandene öffentliche Meinung in Europa.[3] Wenn von Zwangsdeportationen und Vertreibungen in Verbindung mit dem Zweiten Weltkrieg gesprochen wird, werden sie meist mit der Aussiedlung der deutschen Bevölkerung ab 1945 assoziiert. Selten wird vom Schicksal der polnischen Bevölkerung gesprochen, von den Zwangsaussiedlungen, die bereits 1939 begannen, und

[1] Kresy – (Grenzland): In der Zeit der Zweiten Polnischen Republik (1918–1939) verstand man unter „Kresy“ die östlich der Curzon-Linie gelegenen Gebiete, die am 17. September 1939 von der Roten Armee besetzt wurden. Seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion ist es Teil der unabhängigen Staaten Litauen, Weißrussland und der Ukraine.

[2] Mehr zum Thema Katyń: Boeckh, K. (2007): *Stalinismus in der Ukraine: die Rekonstruktion des sowjetischen Systems nach dem Zweiten Weltkrieg*, Wiesbaden; Kaiser, G. (2002): *Katyń: Das Staatsverbrechen, Das Staatsgeheimnis*, Berlin.

[3] In der wissenschaftlichen Forschung treten diese Vertreibungen zwar selten aber gleichwohl dennoch auf, wofür folgende Publikation von 1998 ein Beispiel sein kann: Ther, P. (1998): *Deutsche und polnische Vertriebene, Gesellschaft und Vertriebenenpolitik in der SBZ/DDR und die Polen 1945–1956*, Göttingen.

die sowohl vom Dritten Reich als auch von der Sowjetunion inspiriert waren, was mit der Teilung Polens auf Grundlage des deutsch-sowjetischen Abkommens von 1939 verbunden war (Dębski 2007: 45), (Ribbentrop-Molotow-Pakt vom 23. August 1939 und dessen Modifizierung vom 28. September 1939).[4] Von den Umsiedlungen und der Auslöschung von Bürgern der Rzeczpospolita, sowohl polnischer als auch jüdischer Nationalität, die vom Dritten Reich begangen wurden, sprach man in Polen umfassend. Diese Ereignisse wurden Teil der Geschichtspolitik, die die deutsch-polnischen Beziehungen auf Jahrzehnte bestimmt hat. In der kollektiven Erinnerung wurde ein Deutschenbild geprägt – der Deutsche als ewiger Feind des polnischen Volks, dem alles Unglück und alles Leiden, das Polen erleben mussten, zugeschrieben wurde. Dieses Stereotyp erfüllte eine politische Funktion. Es lenkte nicht nur den Blick und die Erinnerung von den Ereignissen im Osten Polens ab, sondern sollte auch die Notwendigkeit enger politischer Beziehungen zum östlichen Nachbarn begründen.[5]

Bei der Analyse der Frage des offiziellen Verschweigens, der Änderung von Interpretationen, dem Nichtzulassen, so dass unbequeme Informationen nicht in Umlauf kommen, oder auch der Verfälschung der Schicksale der polnischen Bevölkerung, waren vor allem folgende zwei Frage zu stellen: Was ist in der Zeit von 1939 bis 1945 passiert? Warum versuchten die neuen staatlichen Machthaber, die mit der kommunistischen Bewegung verbunden waren, die dramatischen Erlebnisse von Hunderttausenden ihrer Bürger zu löschen und die Wahrnehmung der Geschichte in ihrem Sinne zu beeinflussen?

Was ist passiert?

Nach dem Angriff der Sowjetunion auf Polen am 17. September 1939 wurde das Gebiet des polnischen Staats in ein deutsches und ein sowjetisches Einflussgebiet aufgeteilt, was bereits im August 1939 im Zusatzprotokoll zum bereits erwähnten Nichtangriffspakt (Ribbentrop-Molotow-Pakt) festgelegt

[4] Mehr zum Thema: Kornat, M. (2002): *Polska 1939 roku wobec paktu Ribbentrop-Mołotow. Problem zbliżenia niemiecko-sowieckiego w polityce zagranicznej II Rzeczypospolitej* [Polen 1939 angesichts des Ribbentrop-Molotow-Pakts. Das Problem der deutsch-sowjetischen Annäherung in der Außenpolitik der Zweiten Republik], Warschau.

[5] Zur Funktion des sog. deutschen Problems siehe: Wolff-Powêska, A. (1993): *Polacy wobec Niemców. Z dziejów kultury politycznej Polski 1945–1989*. [Polen gegenüber Deutschen. Aus der Geschichte der politischen Kultur Polens 1945–1989], Posen; Świder, M. (2006): Zur Rolle der Deutschen in der polnischen Nachkriegsgeschichte, in: *Zum Ideologieproblem in der Geschichte*, hg. von E. Gieseking, I. Gueckel, H.-J. Scheidgen, A. Tiggemann, Lauf an der Pegnitz: Europaforum Verlag, 163–176.

worden war.[6] In den Jahren 1939 bis 1941 traten in den von der UdSSR besetzten Gebieten intensive politische, wirtschaftliche und soziale Veränderungen ein. In diesem Prozess spielte der Terror eine große Rolle, mit dessen Hilfe versucht wurde, jegliche Anzeichen bzw. auch nur potentielle Möglichkeiten von Widerstand zu vernichten, die Bevölkerung in Angst zu versetzen, bestehende Strukturen zu zerschlagen, Platz zu machen für eine umfassende Sowjetisierung. Ein Bestandteil dieses Terrors waren Deportationen (Korneć 2007: 185), die nicht nur zu Auslöschung der polnischen Bevölkerung beitrugen, sondern auch auf lange Zeit die polnisch-russischen und polnisch-ukrainischen Beziehungen prägten und auch einen sehr messbaren Einfluss auf die Bewertung der neuen politischen Wirklichkeit in Polen nach 1945 hatten (Świder 2012: 138).

In den Jahren 1940 und 1941 organisierten die Behörden der UdSSR vier große Deportationsaktionen aus polnischen Gebieten: im Februar, April und Juni 1940 sowie im Mai/Juni 1941.[7] Die erste Deportation der Bevölkerung begann in der Nacht vom 9. auf den 10. Februar 1940. Sie fand unter außerordentlich widrigen Wetterbedingungen statt, die Temperatur fiel nämlich auf bis zu –40 °C. Die Deportierten durften Bekleidung, Wäsche, Schuhe, Bettwäsche, Koch- und Eßgeschirr, Lebensmittel, kleinere Landwirtschafts- und Haushaltsgeräte mitnehmen. Sie ließen zurück, was sie sich in ihrem Leben erarbeitet hatten: nicht bewegbares Inventar, landwirtschaftliches Gerät, lebende Tiere. Die zweite Welle der Deportationen umfasste neben Familien von Personen, die für die tatsächliche oder mutmaßliche Beteiligung an Maßnahmen der polnischen Konspiration verhaftet worden waren, Familien polnischer Offiziere und Polizeibeamter, Familien von Gefängnisangestellten und Gendarmerie, von Gutsbesitzern, Fabrikanten und polnischen

[6] „Aus Anlaß der Unterzeichnung des Nichtangriffsvertrags (...) haben die unterzeichneten Bevollmächtigten der beiden Teile in streng vertraulicher Aussprache die Frage der Abgrenzung der beiderseitigen Interessensphären in Osteuropa erörtert. Diese Aussprache hat zu folgendem Ergebnis geführt: Für den Fall einer territorial-politischen Umgestaltung der zum polnischen Staate gehörenden Gebiete werden die Interessensphären Deutschlands und der UdSSR ungefähr durch die Linie der Flüsse Narew, Weichsel und San abgegrenzt. Die Frage, ob die beiderseitigen Interessen die Erhaltung eines unabhängigen polnischen Staates erwünscht erscheinen lassen und wie dieser Staat abzugrenzen wäre, kann endgültig erst im Laufe der weiteren politischen Entwicklung geklärt werden". *Quellen zur Entstehung der Oder-Neiße-Linie in den diplomatischen Verhandlungen während des Zweiten Weltkrieges*, Hg von Rhode, G., Wagner, W. (1956), Stuttgart, S. 5; siehe auch Ahmann, R (1983): *Nichtangriffspakte: Entwicklung und operative Nutzung in Europa 1922–1939. Mit einem Ausblick auf die Renaissance nach dem Zweiten Weltkrieg*, Baden-Baden: Nomos, 618ff.

[7] Die Daten zu den Deportationen von Polen in die UdSSR stammen aus den Arbeiten von Ciesielski, S. (2013): *Deportacje z Ziem Polskich do ZSRR 1940–1941. Losy Polaków w głębi ZSRR* [Deportationen aus polnischen Gebieten in die UdSSR 1940–1941. Schicksal von Polen im Inneren der UdSSR] (http://www.sciesielski.republika.pl/sovdep/polacy/index.html, aufgerufen am 30.7.2013).

Beamten. Sie alle wurden ins Innere der UdSSR deportiert. In die kasachischen Steppen[8] wurden hauptsächlich Frauen, Kinder und ältere Menschen gebracht, die aus Städten kamen und die auf die schwere Arbeit auf den landwirtschaftlichen Höfen, auf das Leben unter primitivsten Bedingungen im rauen Klima nicht vorbereitet waren. Neben den zahlenmäßig dominierenden Polen wurden im April auch Juden, Ukrainer und Weißrussen deportiert, jedoch sind genauere Angaben zur Zusammensetzung nach Nationalitäten in dieser Gruppe bisher nicht bekannt. Diese Etappe der Deportation begann in der Nacht vom 12. auf den 13. April 1940. Die Deportierten wurden in Kasachstan verstreut angesiedelt. Die dritte Deportationswelle ins Innere der UdSSR erfolgte in der Nacht vom 28. auf den 29. Juni 1940 und umfasste Flüchtlinge aus Zentral- und Westpolen (sog. *bieżeńcy – Entlaufene*). Im September 1939 fanden sich aus Angst vor Verfolgung durch die Deutschen viele Flüchtlinge aus westlichen und zentralen Wojewodschaften, überwiegend Juden, im Osten von Polen wieder. Es gibt keine Angaben dazu, die es ermöglichen würde, die Größe dieser Gruppe genauer zu bestimmen. Im Ergebnis einer deutsch-sowjetischen Vereinbarung kehrten 66 000 Menschen in die vom Dritten Reich besetzten Gebiete zurück (das Schicksal der Juden war damit besiegelt) (Ciesielski 2013).

Zur nächsten Deportation kam es ein Jahr später. Am 14. Mai 1941 fasste das Zentralkomitee der Kommunistischen Allunions-Partei (Bolschewiken) den Beschluss, eine „Säuberung" der Gebiete durchzuführen, die in den Jahren 1939 und 1940 von der UdSSR einverleibt worden waren.

[8] Das war bereits die zweite Welle der Deportation von polnischer Bevölkerung nach Kasachstan. Massenumsiedlungen polnischer Bevölkerung aus der Ukrainischen SSR und (in geringerem Maße) aus der Weißrussischen SSR nach Sibirien und Kasachstan erfolgten in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts und waren mit der Verschiebung der Grenze Polens nach dem polnisch-bolschewistischen Krieg verbunden und im Sinne des Friedens von Riga von 1921. Von den schwierigen Bedingungen, unter denen die Umsiedlungen durchgeführt wurden, zeugt die Tatsache, dass ein bedeutender Teil der Deportierten die mehrwöchigen Fahrten in Güterwaggons nicht überlebte. Nach den Erinnerungen der Personen, denen es gelungen war, lebend anzukommen, wurden die Umsiedler in Gruppen aufgeteilt und im Abstand von einigen Kilometern auf dem Feld verteilt. Verschleppt wurden ganze Familien. Nach Angaben von Henryk Stroński kann man die Zahl der aus der Ukraine nach Kasachstan deportierten Polen allein im Jahr 1936 auf 60 000 Menschen schätzen. In anderen Quellen kann man finden, dass in der zweiten Hälfte der dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts mindestens 250 000 Menschen umgesiedelt worden sind, von denen mehr als 100 000 den ersten Winter in Kasachstan nicht überlebte. Grzymała-Kazłowska, A., Grzymała-Moszczyńska, H. (2012): *Repatrianci z Kazachstanu. Charakterystyka i główne problemy adaptacyjne*. Opracowanie przygotowane na zlecenie Komitetu Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk, [Repatrianten aus Kasachstan. Charakteristik und Hauptprobleme bei der Adaptierung. Ausarbeitung im Auftrag des Komitees zur Forschung zu Migrationen der Polnischen Akademie der Wissenschaften], Warschau. http://www.kbnm.pan.pl/images/Repatrianci_raport_KBnM_fin.pdf

Im Sinne der Direktiven, die auf dieser Grundlage vom NKWD [Volkskommissariat für Innere Angelegenheiten der UdSSR] erlassen wurden, unterlagen der Deportation Mitglieder von Organisationen, die als konterrevolutionär angesehen wurden und deren Familien, Gendarmen, Gefängniswärter, Großgrundbesitzer, Kaufleute, Industrielle, höhere Staatsbeamte und Vertreter der Selbstverwaltung und deren Familienangehörige, Offiziere, Familienangehörige von Personen, die für konterrevolutionäre Vergehen verurteilt worden waren oder die sich versteckt hielten, sowie Personen, die krimineller Vergehen verdächtigt wurden. Am 22. Mai 1941 begannen die Aussiedlungen aus dem Gebiet der sog. Westukraine. Am 14. Juni 1941 erfasste die Deportationsaktion auch Litauen, Lettland und Estland. Viele erwachsene Männer sollten verhaftet werden. Da keine separate Verhaftungsaktion durchgeführt wurde, wurden die Männer erst an der Bahnstation von ihren Familienangehörigen getrennt und mit separaten Transporten in Arbeitslager geschickt. Ihren Höhepunkt erreichte die Aktion am ersten Tag der Deportation. Die Aussiedlung dauerte bis zum 18. Juni 1941, hingegen die letzten Bahntransporte gingen noch am 22. Juni 1941 ab, das heißt, am Tag des Kriegsausbruchs zwischen Deutschland und der Sowjetunion. Nicht ganz eine Woche nach Beginn der Aktionen in den baltischen Ländern erfolgte in der Nacht vom 19. auf den 20. Juni die Deportation polnischer Bevölkerung aus dem sog. Westweißrußland. Insgesamt wurden von dort aus bis zum 22. Juni 1941 20 Transporte abgefertigt.

Bei der Zwangsdeportation der jeweiligen Kontingente polnischer Bürger ins Innere der UdSSR richtete man sich nach differenzierten Kriterien. Es scheint, dass politische und soziale Aspekte und keine ethnischen Aspekte dominierten. Es wurden Gruppen deportiert, die mit der polnischen Staatlichkeit in der Vorkriegszeit verbunden waren, die in der Gesellschaft eine wesentliche ökonomische, politische oder kulturelle Rolle spielten, die gesellschaftliche Bindungen und die öffentliche Meinung bildeten. Gleichauf mit Vertretern des „polnischen Nationalismus“ fielen auch ukrainische oder jüdische „Nationalisten“ der Deportation zum Opfer. Zu bemerken war jedoch das absolute Übergewicht der Polen unter allen Deportierten in den Jahren 1940 und 1941. Das resultierte aus sozialen und politischen Abgrenzungen, die im Osten Polens bestanden. Die Deportationen hatten einen gesellschaftlich-nationalen Charakter: Sie betrafen in erster Linie Gruppen, die im gesellschaftlichen und nationalen Leben aktiv waren, die das höchste Niveau nationalen Bewusstseins repräsentierten, das für die Kultur des Volkes von Bedeutung war, für sein Überdauern im jeweiligen Gebiet. Somit kann man darin einen Schlag gegen ein besonders bedeutsames Element des nationalen Wesens sehen.

Die Zahl der Personen, die von der Zwangsumsiedlung ins Innere der UdSSR betroffen waren, kann nicht eindeutig festgestellt werden. Polnische

Schätzungen aus dem Herbst 1940 besagten, dass im Februar 1940 250 000 Menschen deportiert worden sind, im April 300 000 und im Juni 400 000. Die polnische Historiographie vor 1990 legte, unter Berufung auf die Schätzungen aus den Jahren 1940 bis 1942, die Zahl der deportierten polnischen Bürger meist auf 880 000 bis 1 080 000 Personen fest. Aus den Dokumenten des NKWD ging hervor, dass im Februar 1940 ca. 140 000 Personen deportiert wurden. Polen stellten 81,7% der Deportierten dar, Ukrainer 8,8%, Weißrussen 8,1%, Vertreter anderer Nationalitäten 1,4%. Im April 1940 wurden etwa 61 000 Personen nach Kasachstan umgesiedelt. Bei den Deportationen im Juni wurden etwa 75 000 bis 80 000 Personen deportiert. Unter den Deportierten und Verhafteten waren deutliche Verluste zu verzeichnen, die vielfältig geschätzt wurden. Nach den ältesten polnischen Schätzungen starben allein während des Transports in das Innere der UdSSR etwa 10% der Deportierten. Im Jahr 1944 stellte die polnische Eilregierung die Personenverluste an polnischen Bürgern in der UdSSR in den Jahren 1940 bis 1943 auf 270 000 fest (Ciesielski 2013).

Noch vor Ende der Kriegshandlungen im Sommer 1944 und auch noch vor den Beratungen der Konferenz von Jalta (Februar 1945) und Potsdam (August 1945) fassten die sowjetischen Machthaber den Beschluss, aus den im Jahr 1939 annektierten und nach der Verschiebung der Front im deutsch-sowjetischen Krieg erneut eroberten Gebieten die ethnisch fremde Bevölkerung, das heißt, die polnische Bevölkerung, zu entfernen. Am 27. Juli 1944 schloss das Polnische Komitee zur Nationalen Befreiung[9] – PKWN auf Diktat durch den Kreml mit der Regierung der UdSSR ein Abkommen über die polnisch-sowjetische Staatsgrenze ab, in dem beschlossen wurde, als Grundlage für die Grenze die sog. Curzon-Linie anzunehmen, mit einigen unbedeutenden Korrekturen zugunsten von Polen. In der Folge der Entscheidung über den Verlauf der Ostgrenze Polens fielen Entscheidungen zu den Schicksalen der polnischen, ukrainischen, weißrussischen, litauischen und jüdischen Bevölkerung, die zu beiden Seiten der neuen Grenzziehung lebte. Im September 1944 unterzeichnete das PKWN Abkommen mit den jeweiligen Republiken (Weißrußland, Ukraine und Litauen), die sowohl die Frage der Umsiedlung der Bevölkerung nach Polen als auch aus Polen in die jeweiligen Sowjetrepubliken regelten. Die Abkommen entschieden darüber, dass diese Umsiedlung Polen und Juden umfasst, die bis zum 17. September 1939 polnische Bürger waren, die mündlich oder schriftlich einen solchen Willen

[9] Polnisches Komitee der Nationalen Befreiung (Lubliner Komitee) – vorläufiges Organ der Exekutive in der Republik Polen, vom 21. Juli 1944 bis 31. Dezember 1944 tätig, auf dem Gebiet, das von der deutschen Besatzung befreit worden war. Das PKWN wurde in Moskau einberufen und funktionierte unter der Kontrolle von Josef Stalin. Es wurde von polnischen Kommunisten dominiert und setzte die Politik der UdSSR in Polen um. Kersten, K. (1986): *Narodziny systemu władzy. Polska 1943–1948* [Geburt eines Machtsystems. Polen 1943–1948], Paris:.

äußerten und in Bezug auf die beiden Parteien dem Abkommen ihr Einverständnis geben. Zusammen mit den Berechtigten zur Umsiedlung konnten ihre Familien ausreisen (Ehepartner, Eltern, Kinder, Enkel und Pflegekinder, aber auch andere Haushaltsangehörige, wenn sie mit den Umsiedlern in einem gemeinsamen Haushalt lebten). Offen blieb hingegen die Frage der Kriterien, die über die nationale Zugehörigkeit der jeweiligen Personen entscheiden würden. Schnell sollte sich herausstellen, dass es für die polnische Seite unerhört schwierig wurde, die vor diesem Hintergrund entstandenen Schwierigkeiten erfolgreich zu klären.

Die Abkommen über den Bevölkerungstransfer zwischen Polen und Weißrußland, Litauen und der Ukraine legten auch fest, dass Einsatzstellen beider Parteien in den Gebieten geschaffen wurden. Auf der westlichen Seite der Grenze schuf das Staatliche Repatriierungsamt (PUR) den polnischen Umsiedlungsapparat. Das PUR wurde kraft des Dekrets des PKWN vom 7. Oktober 1944 ins Leben gerufen. Es war direkt dem Präsidium des PKWN untergeordnet und das Komitee ernannte seinen Direktor. Insbesondere in den ersten Monaten der Massenumsiedlungsaktionen im Frühjahr 1945 wurde der entschiedene Wille, Hunderttausende Menschen zu verschieben, vom allgemeinen Chaos und fehlenden Lösungen für grundlegende Fragen begleitet. Während Ende 1944 und im ersten Quartal des Folgejahres die Umsiedlung in sehr beschränktem Umfang stattfand, sollten die folgenden Quartale nach den Absichten der Entscheidungsträger den Massencharakter der Aktion bringen. Am 13. Februar 1945 fasste der Ministerrat auf Antrag des PUR einen Beschluss über die sofortige Umsetzung der Verträge vom September, wobei er feststellte, „dass sofort mit der Massenrepatriierung der polnischen Bevölkerung anzufangen sei, ohne Rücksicht auf die Schwierigkeiten in Verbindung mit der Zerstörung unseres Landes durch den Krieg“ . Es wurde entschieden, die Aktion schnellstmöglichst zu beginnen und sie so breit anzulegen, obwohl man sich aller bestehenden Einschränkungen und Schwierigkeiten bewusst war. Diese machten es praktisch unmöglich (während des Krieges!), Hunderttausende Menschen einige Hundert Kilometer innerhalb von einigen Monaten zu verschieben. Aus einer solchen Einstellung mussten viele Probleme resultieren, die sich unmittelbar auf das Schicksal der Umgesiedelten auswirkten.[10]

Insgesamt wurden in den Jahren 1944 bis 1946 etwa 1 800 000 Personen in die Grenzen des polnischen Staates umgesiedelt. Nicht alle Personen, die die polnische Nationalität deklarierten, wurden evakuiert. Aus der Ukraine waren das etwa 90 Prozent. Hingegen aus der Weißrussischen und Litauischen Republik betraf es lediglich etwas über 50 Prozent der Personen, wel-

[10] Ciesielski, S.: *Przesiedlenie ludności polskiej z Kresów Wschodnich do Polski 1944–1947* [Umsiedlung der polnischen Bevölkerung aus den Ostgebieten nach Polen 1944–1947], (http://www.sciesielski.republika.pl/transfer/repat.html, aufgerufen am 14.6.2014).

che die polnische Nationalität deklarierten. Eine zweite Welle von Umsiedlungen polnischer Bürger aus der UdSSR fand in den 1950er Jahren statt, als etwa 250 000 Personen polnischer Nationalität in die Grenzen der Volksrepublik Polen umgesiedelt wurden (Stravinskiene 2007: 41–58 / Ruchniewicz 2000 / Czerniakiewicz 1991: 103–116). Nicht alle Bürger polnischer Nationalität wurden ins Inland gebracht. Ein Teil von ihnen hielt sich weiterhin in Gebieten der ehemaligen Sowjetunion auf und unterliegt der Repatriierungsaktion, die von der Republik Polen durchgeführt wird.[11]

Warum wurden diese Fakten versteckt?

Es gab viele Gründe, warum die Geschichte verfälscht wurde, historische Inhalte im Geschichtsunterricht selektiv ausgewählt wurden oder ihre Interpretation verändert wurde. Vor allem wurde versucht, mit Hilfe der Geschichte die jeweilige Macht zu legitimieren sowie den Verlauf der polnischen Nachkriegsgrenzen zu begründen (Kula 2011: 207). Die polnischen Kommunisten gingen davon aus, dass das Verhältnis zur Vergangenheit der Maßstab für die nationale, gesellschaftliche und politische Identität wäre. Bereits im Jahr 1947 wurde dazu aufgerufen, die Geschichte aufzuarbeiten, insbesondere die neueste Geschichte, gemäß den Vorgaben des Marxismus-

[11] Eine Schätzung der (insbesondere der gegenwärtigen) Zahl der Gruppe von Personen polnischer Herkunft im asiatischen Teil der ehemaligen UdSSR ist außergewöhnlich schwierig, aufgrund der „verwaschenen" Grenzen und des politischen Kontexts der Ausnutzung von Nationalitätenschätzungen. Daher gibt es erhebliche Divergenzen bei den Daten, die aus verschiedenen Quellen stammen – es wird auf die untertreibende Schätzung der Ergebnisse verwiesen, die aus offiziellen Statistiken stammen (von Staaten der ehemaligen UdSSR, in der Personen polnischer Herkunft leben), und die übertreibende Schätzung der Daten, die von Funktionären der Polonia angegeben werden, und manchmal auch von Forschern. Nach der letzten Volkszählung in der gesamten UdSSR lebten dort im Jahr 1989 1 150 000 Polen. Hingegen besagen die Schätzungen auf der Internetseite des Vereins „Wspólnota Polska" (Polnische Gemeinschaft), dass im Jahr 2007 auf dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion sogar über 2 600 000 Menschen polnischer Herkunft gelebt haben könnten. Ohne Zweifel befinden sich die größten Gruppen von Polen in den Nachbarstaaten von Polen. Nach Volkszählungsangaben leben in Weißrußland 295 000 Polen, in Litauen 234 000, in der Ukraine ca. 144 000, in Lettland 59 000. Erheblich höher sind die Zahlen, die auf der Internetseite der Organisation „Wspólnota Polska" angegeben werden (in Weißrußland und Litauen – jeweils 900 000 Menschen, in der Ukraine – 300 000, in Lettland – 75 000) Grzymała-Kazłowska, A., Grzymała-Moszczyńska, H. (2012): *Repatrianci z Kazachstanu. Charakterystyka i główne problemy adaptacyjne. Opracowanie przygotowane na zlecenie Komitetu Badañ nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk*, [Repatrianten aus Kasachstan. Charakteristik und Hauptprobleme bei der Adaptierung. Ausarbeitung im Auftrag des Komitees zur Forschung zu Migrationen der Polnischen Akademie der Wissenschaften], Warschau, http://www.kbnm.pan.pl/images/Repatrianci_raport_KBnM_fin.pdf, aufgerufen am 30.7.2013.

Leninismus. Władysław Gomułka sagte: „Man muss zumindest fragmentarisch verschiedene Momente unserer Geschichte marxistisch beleuchten. Das Parteiaktiv und die gesamte Partei kann man nur in enger Verknüpfung mit unserer polnischen Wirklichkeit, sowohl der gegenwärtigen als auch der historischen, im Geiste des Marxismus erziehen." (Brynkus 2013: 206). Über die kommunistische Vision der Vergangenheit wachten Institutionen, die die Richtung, die Art und Weise, aber auch die Forschungsproblematik vorgaben, die zur Erarbeitung und Übermittlung zugelassen wurde. Vorbehalte gegenüber den Inhalten der Forschungen zur Vergangenheit betrafen nicht nur die sog. „Bourgeoisie"-Aspekte der neuesten Geschichte, sondern auch die Geschichte der kommunistischen Bewegung. Man bemühte sich, die Ereignisse aus den Jahren 1937 und 1938 aus der Erinnerung der Mitglieder der kommunistischen Partei auszulöschen, sowie die Interpretation der Schicksale ihrer Mitgenossen zu ändern. Das betraf insbesondere Säuberungen, von denen die Kommunistische Partei Polens Ende der dreißiger Jahre betroffen war. Am 16. August 1938, wurde per Beschluss des Präsidiums des Exekutivkomitees der Komintern auf Befehl von Josef Stalin die KPP als Partei aufgelöst (Paczkowski 1999: 344). Von allen von den in den Jahren 1918 bis 1936 gewählten Mitgliedern des Zentralkomitees der KPP verloren zwei Drittel infolge von Prozessen in der Sowjetunion ihr Leben. Lediglich ein Drittel der Führer der Kommunistischen Partei der Vorkriegszeit (33 Personen) überlebte die Zeit des Zweiten Weltkriegs, meist weil sie sich außerhalb der Grenzen der UdSSR befanden (Foitzik 1992: 740).

Die Geschichte wurde als eines der Felder betrachtet, auf denen der Kampf um die Gestalt der politischen Gegenwart geführt wurde. Die Vergangenheit wurde als Umstand ausgenutzt, um „Gerechtigkeit walten zu lassen" und die Haltung von Individuen und gesellschaftlichen Gruppen gegenüber Staat und Volk zu verurteilen, sowie auch den Vorkriegsverlauf der Staatsgrenzen zu verurteilen. Angefangen mit der Information über die Besetzung der östlichen Gebiete der Zweiten Republik, die dem Botschafter der Republik Polen in Moskau übermittelt wurde[12], über die berühmte Äußerung des Außenministers der UdSSR, Wjatscheslaw Molotow, im Oktober zu den

[12] Seit dem 17. September 1939 rückten Truppen der Roten Armee über die Ostgrenze Polens vor, um das Land bis an die am 23. August 1939 vereinbarte Demarkationslinie zu besetzen. Die Sowjetunion besetzte Gebiete mit 12 Millionen Menschen. Der polnische Botschafter Grzybowski wurde durch die folgende Note Mołotows verständigt: „Seinem Schicksal überlassen und seiner Führung beraubt, ist Polen ein bequemes Feld für alle möglichen Zufälle und Überraschungen geworden, die zu einer Bedrohung für die UdSSR werden können. Deshalb kann die Sowjetregierung (…) angesichts dieser Tatsachen nicht länger neutral bleiben. Die Sowjetregierung kann nicht länger gleichgültig zusehen, daß ihre polnisches Gebiet bewohnenden ukrainischen und weißrutenischen Blutsbrüder ihrem Schicksal überlassen sind und ohne Schutz bleiben." *Quellen zur Entstehung der Oder-Neiße-Linie*, op. cit., 7; siehe auch die Note der Regierung der UdSSR an die ausländischen Regierungen vom 17. 9. 1939 in Polen, Deutschland und die Oder-

Gründen für sowjetische Maßnahmen auf dem Gebiet von Polen, bis zum Ende der achtziger Jahre wurde in der offiziellen Historiographie versucht, die vorherigen staatlichen Machthaber und das vorhergehende System für die September-Niederlage verantwortlich zu machen.[13] Wie weit die Politik der Lügengeschichte zu den östlichen Gebieten der Republik Polen in das persönliche Leben eingriff, davon kann die Tatsache zeugen, dass Personen, die vor dem Krieg in den Grenzen der Republik Polen geboren wurden, die im Folgenden von der Sowjetunion besetzt wurden, einen Zusatz in ihren Personalausweisen erhielten, dass ihr Geburtsort in der UdSSR lag. Auf diese Weise versuchte man, die Grundlosigkeit dessen zu beweisen, dass diese Gebiete zum polnischen Vorkriegsstaat gehört hatten.

Geschichte wieder neu hergestellt

Dass die Fakten, die von den Schicksalen von Millionen polnischer Bürger erzählten, versteckt gehalten wurden, bedeutete nicht, dass diese Fakten aus dem Bewusstsein und aus der Erinnerung der Menschen ausgelöscht wurden. Man erinnerte sich an sie und sprach von ihnen. Jedoch war diese Erinnerung aus dem öffentlichen Raum ausgelöscht und auf die private Erinnerung angewiesen bzw. auf die Erinnerung, die außerhalb der Grenzen von Polen kultiviert wurde (Stanek 2009: 17). Darum kehrte auch bei jedem politischen Umbruch die Frage, die Geschichte von den Lügen zu befreien, wie ein Bumerang zurück. So war es 1956[14] und besonders gegen Ende der siebziger Jahre und in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts, als die Beschäftigung mit den Schicksalen der polnischen Bevölkerung nicht nur ein Anzeichen für Objektivismus in der Wissenschaft war, sondern auch eine der Ausdrucksformen von Opposition gegenüber den kommunistischen Machthabern. Die Regierung der Volksrepublik Polen, die sich dessen bewusst war,

Neiße-Grenze, [in:] *Dokumentation zur Zeitgeschichte* Bd.1 (1959), hg. von R. Goguel, Berlin (Ost), 250.

[13] Außenminister Molotow bezeichnete in seiner Rede vom 31. Oktober 1939 vor dem Obersten Sowjet die militärischen Ereignisse vom September als einen „Schlag" der Roten Armee, „der zusammen mit dem Stoß der deutschen Truppen zum Zerfall des polnischen Staates – dieser ‚Mißgeburt des Versailler Vertrags' – geführt hatte." Hacker, J. (1983): *Der Ostblock. Entstehung, Entwicklung und Struktur 1939–1980*, Baden-Baden: Nomos, 36.

[14] Nach dem Oktober-Umbruch und der Machtübernahme durch Władysław Gomułka unterzeichnete die Regierung in Warschau mit den sowjetischen Behörden eine Deklaration über die Wiederaufnahme der Repatriierung (18. November 1956), die ein vollberechtigtes internationales Abkommen wurde (27. März 1957). An der Botschaft der Volksrepublik Polen in Moskau wurde ein Regierungsbevollmächtigter für Fragen der Repatriierung von Polen aus der UdSSR berufen. Czerniakiewicz, J, Czerniakiewicz, M. (2007): *Przesiedlenia ze Wschodu 1944–1959* [Umsiedlungen aus dem Osten 1944–1959], Warschau, 123–124.

versuchte mit Hilfe von Historikern, die mit dem System verbunden waren, die neueste Geschichte Polens aufzuarbeiten, um einerseits nicht die Kontrolle über die Richtung der Forschungen zu verlieren, andererseits um die kritisch eingestellte öffentliche Meinung einigen zu können.[15]. Zeitgleich mit den politischen Veränderungen beschäftigte man sich mit den kontroversesten Ereignissen der neuesten Geschichte Polens: Mit den Deportationen und dem Verbrechen von Katyń, die im Jahr 1988 Gegenstand der Beratungen des Sejms der Volksrepublik Polen wurden. Der Abgeordnete Ryszard Bender fragte im März 1988 vom Rednerpult des Sejms aus, wann definitiv das Schicksal der polnischen Bürger geklärt würde, die in den Wäldern von Katyń ermordet wurden? Auf eine Antwort auf diese Frage, sowie auf viele andere Fragen bezüglich der tragischen Schicksale polnischer Bürger, beginnend mit dem 17. September 1939 (in einigen Fällen auch früher – ab 1921) musste man noch einige Jahre warten. Nicht ohne Bedeutung für die wissenschaftliche Forschung zu dieser Thematik waren die staatlichen Beziehungen zwischen Polen und der Sowjetunion, und nach deren Zerfall im Jahr 1991 mit den unabhängigen Republiken. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist das Thema Deportation und Repression von polnischen Bürgern Gegenstand vieler wissenschaftlicher Forschungen[16], sowie auch Gegenstand

[15] Im Jahr 1988 stellten im Verlauf der Arbeiten einer gemischten polnisch-sowjetischen Historikerkommission zur Untersuchung weißer Flecken (sog. Gemeinsame Kommission der Parteihistoriker der Volksrepublik Polen und der UdSSR) die polnischen Historiker Jarema Maciszewski, Czesław Madajczyk, Ryszard Nazarewicz und Marian Wojciechowski eine Expertise vor, die bewies, dass die Verantwortung für das Verbrechen von Katyń der NKWD trug. Der Text dieser Expertise wurde in Polen im Jahr 1989 veröffentlicht, und in Rußland im Jahr 1991. Die Expertise wurde veröffentlicht in: *Polityka* (1989) 33, 13–14.

[16] Hier Beispiele für Arbeiten und Forschungen zum Thema Vertriebene aus dem Osten, die vom Institut für Geschichte der Universität Oppeln durchgeführt wurden: Kubis, B. K. (2003): *Historia w pamiętnikach zapisana. Wybrane zagadnienia* [Geschichte in Tagebüchern aufgezeichnet. Ausgewählte Probleme], Oppeln: VERLAG; idem (2007): *Poznawcze i kształcące walory literatury dokumentu osobistego (na przykładzie relacji Polaków wysiedlonych z Kresów Wschodnich oraz Niemców wysiedlonych ze Śląska w latach 1944–1946)* [Erkenntnis- und Bildungswerte der Literatur persönlicher Dokumente (am Beispiel der Berichte von Polen, die aus den Kresy ausgesiedelt worden sind, sowie von Deutschen, die aus Schlesien ausgesiedelt worden sind, in den Jahren 1944–1946)], Oppeln; idem (2009): *Wypędzenie Polaków z Kresów Wschodnich. Przyjazd na Śląsk (1944–1946) w zapisach wspomnieniowych 40 lat później* [Vertreibung der Polen aus den Kresy, Ankunft in Schlesien (1944–1946) in Erinnerungsaufzeichnungen 40 Jahre später], Oppeln: VERLAG, idem, Moresz, T. (2011): T. Moresz, *Zrozumieć historię. Praca ze źródłem. Poradnik dla nauczyciela* [Geschichte verstehen. Arbeit mit der Quelle. Ratgeber für den Lehrer], Warschau: VERLAG; idem (2011): *Losy Polaków wysiedlonych z Kresów Wschodnich II RP. Przyjazd na Ziemie Zachodnie (1944–1945) w zapisach wspomnieniowych 40 lat później* [Schicksale von Polen, die aus den Ostgebieten der Zweiten Republik in die Westgebiete umgesiedelt wurden (1944–1945) in Erinnerungsaufzeichnungen 40 Jahre später], Oppeln:.

der Geschichtserziehung.[17] Es sind wissenschaftliche Arbeiten, Bildungsprojekte, Museen und Archive entstanden. Personen, die aus den Kresy stammen, können sich organisieren und ihre Traditionen pflegen. Ein hervorragendes Beispiel für eine solche Arbeit ist das Archiwum Wschodnie (Ostarchiv)[18], das im November 1987 als unabhängige gesellschaftliche Institution gegründet wurde, das einige Dutzend Menschen beschäftigt, die die verschwiegene und verfälschte „östliche" Vergangenheit dokumentieren soll. Anfangs unterhielt es sich aus Mitgliedsbeiträgen und Zuschüssen von wissenschaftlichen Strukturen des „Untergrunds": Komitet Kultury Niezależnej (Komitee für Unabhängige Kultur), Społeczny Komitet Nauki (Gesellschaftliches Wissenschaftliches Komitee) und andere. Seine legale Dokumentations- und Archivarbeit nahm das Archiv im Jahr 1990 auf, nachdem die Fundacja Archiwum Wschodnie (Stiftung Ostarchiv) gegründet worden war. Der wichtigste Teil seiner Bestände betrifft die Geschichte der Kresy, die Schicksale polnischer Bürger in der UdSSR und unter sowjetischer Besatzung sowie die Umsiedlungen nach dem Zweiten Weltkrieg. Eine besondere Stellung nehmen Quellen und die Informationen zu polnischen Bürgern ein, die in den Jahren 1939 bis 1956 von der UdSSR verfolgt wurden (die erschossen, deportiert, interniert, in Lagern gefangen gehalten, in die Rote Armee eingezogen wurden). Das Ostarchiv sammelt Quellen, in dem es Berichte von Zeitzeugen aufnimmt, thematische Recherchen in Archiven auf dem Gebiet von Polen und in Ländern der ehemaligen Sowjetunion betreibt und Wettbewerbe zu Erinnerungen organisiert und mitorganisiert (u.a. „Östliche Schicksale der Polen", „Östliches Brandmal der neuesten Geschichte Polens", „Die Kresy unter den Besatzungen 1939–1945", „Aussiedlung – gemeinsame Erfahrung der Völker", „Repatrianten aus den Kresy in den Jahren 1944–1957 – Geschichte von Individuen, Familien und Gemeinschaften"), wodurch Aufzeichnungen und Dokumente von Privatpersonen gewonnen wurden, Materialien mit gesellschaftlichen Organisationen, wie z.B. dem Verband der Sibirienverschleppten austauscht, in der Sorge, dass die Geschichte der östlichen Gebiete Polens, die nach 1989 vollständig wiederhergestellt wurde, nicht verloren geht.

[17] J. Załęczny, J. (2013): „Wywieziono was na Sybir …". O walorach edukacyjnych wystawy „Sybiracy 1940–1956" [„Ihr seid nach Sibirien deportiert worden …". Von den Bildungsvorzügen der Ausstellung „Sibirienverschleppte 1940–1956"], in: *„Zesłaniec"* (http://zeslaniec.pl/52/Zaleczny.pdf, aufgerufen am 28.07.2013).

[18] Archiwum Wschodnie Ośrodka „Karta",
(http://www.karta.org.pl/archiwa_i_bazy_danych/Archiwum_Wschodnie/51,
aufgerufen am 30.07.2013).

Literaturverzeichnis

Ahmann, R. (1988): *Nichtangriffspakte: Entwicklung und operative Nutzung in Europa 1922–1939. Mit einem Ausblick auf die Renaissance nach dem Zweiten Weltkrieg*, Baden-Baden: Nomos.

Boeckh, K. (2007): *Stalinismus in der Ukraine: die Rekonstruktion des sowjetischen Systems nach dem Zweiten Weltkrieg*, Wiesbaden: Harrassowitz.

Brynkus, J. (2013): *Komunistyczna ideologizacja a szkolna edukacja historyczna w Polsce (1944–1989)*, Kraków: Antykwa.

Czerniakiewicz, J. (1991): Repatriacja z ZSRR w latach 1944–1959 in: *Sprawy Narodowościowe* 4, 103–116.

Czerniakiewicz, J., Czerniakiewicz, M. (2007): *Przesiedlenia ze Wschodu 1944–1959*, Warszawa: Wydawn. Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

Dębski S. (2007): *Między Berlinem a Moskwą. Stosunki niemiecko-sowieckie 1939–1941*, Warszawa: Polski Instytut Spraw Międzynarodowych.

Foitzik, J. (1992): Die stalinistischen „Säuberungen" in den ostmitteleuropäischen kommunistischen Parteien. Ein vergleichender Überblick, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 40, 737–749.

Hacker, J. (1983): *Der Ostblock. Entstehung, Entwicklung und Struktur 1939–1980*, Baden-Baden: Nomos.

Kaiser, G. (2002): *Katyń: Das Staatsverbrechen, Das Staatsgeheimnis*, Berlin: Aufbau Taschenbuch.

Kersten, K. (1986): *Narodziny systemu władzy. Polska 1943–1948*, Paris: Libella.

Kornat, M. (2002): *Polska 1939 roku wobec paktu Ribbentrop-Mołotow. Problem zbliżenia niemiecko-sowieckiego w polityce zagranicznej II Rzeczypospolitej*, Warszawa: Polski Instytut Spraw Międzynarodowych.

Korneć, G. (2007): Początki okupacji Kresów Wschodnich przez Związek Sowiecki (1939–1941), in: *Wschodni Rocznik Humanistyczny* 4, 393–414.

Kubis, B. (2003): *Historia w pamiętnikach zapisana. Wybrane zagadnienia* [Geschichte in Tagebüchern aufgezeichnet. Ausgewählte Probleme], Oppeln; Kubis, B. (2007): *Poznawcze i kształcące walory literatury dokumentu osobistego (na przykładzie relacji Polaków wysiedlonych z Kresów Wschodnich oraz Niemców wysiedlonych ze Śląska w latach 1944–1946)* [Erkenntnis- und Bildungswerte der Literatur persönlicher Dokumente (am Beispiel der Berichte von Polen, die aus den Kresy ausgesiedelt worden sind, sowie von Deutschen, die aus Schlesien ausgesiedelt worden sind, in den Jahren 1944–1946)], Oppeln.

Kubis, B. (2009): *Wypędzenie Polaków z Kresów Wschodnich. Przyjazd na Śląsk (1944–1946) w zapisach wspomnieniowych 40 lat później* [Vertreibung der Polen aus den Kresy, Ankunft in Schlesien (1944–1946) in Erinnerungsaufzeichnungen 40 Jahre später], Oppeln.

Kubis, B. (2011): *Losy Polaków wysiedlonych z Kresów Wschodnich II RP. Przyjazd na Ziemie Zachodnie (1944–1945) w zapisach wspomnieniowych 40 lat później* [Schicksale von Polen, die aus den Ostgebieten der Zweiten Republik in die Westgebiete umgesiedelt wurden (1944–1945) in Erinnerungsaufzeichnungen 40 Jahre später], Oppeln.

Kubis, B., Moresz, T. (2011): *Zrozumieć historię. Praca ze źródłem. Poradnik dla nauczyciela* [Geschichte verstehen. Arbeit mit der Quelle. Ratgeber für den Lehrer], Warschau.

Kula, M. (2011): Mówiąc o wczoraj, myślimy o dziś, in: M. Kula, *Naród i historia i … dużo kłopotów*, Kraków: Universitas.

Paczkowski, A. (1999): Polacy pod obcą i własną przemocą, in: *Czarna księga komunizmu. Zbrodnie, terror, prześladowania*, hg. von S. Courtois, N., Werth, J.-L. Panné, A. Paczkowski, K. Bartošek, J.-L. Margolin, Warszawa: Prószyński.

Polityka 19. August 1989, Nr. 33, (1985), 13–14,

Quellen zur Entstehung der Oder-Neiße-Linie in den diplomatischen Verhandlungen während des Zweiten Weltkrieges, (1956): hg. von G. Rhode, W. Wagner, Stuttgart: Brentano.

Quellen zur Entstehung der Oder-Neiße-Linie (1959), in: *Dokumentation zur Zeitgeschichte* Bd.1, hg. von R. Goguel, Berlin (Ost): VERLAG.

Ruchniewicz, M. (2000): *Repatriacja ludności polskiej z ZSRR w latach 1955–59*, Warszawa: Volumen.

Stanek, P. (2009): „wrócić muszą przede wszystkim Polacy z Rosji" – radio Wolna Europa a repatriacja Polaków z ZSRR in: „Zesłaniec. Organ Rady Naukowej Związku Sybiraków" 38, 15–23.

Stravinskiene, V. (2007): Repatriacja w latach 1956–1959 z Litwy do Polski – zarys statystyczny, in: *Biuletyn Historii Pogranicza.*

Świder M. (2012): Opinie publiczne, pogłoski i zachowania społeczne na Śląsku Opolskim w latach 1945–1947 w świetle sprawozdań i serwisów poufnych Ministerstwa Ziem Odzyskanych i Ministerstwa Informacji i Propagandy, in: *Studia Zachodnie* 12.

Świder, M. (2006): Zur Rolle der Deutschen in der polnischen Nachkriegsgeschichte, in: *Zum Ideologieproblem in der Geschichte*, hg. von E. Gieseking, I. Gueckel, H.-J. Scheidgen, A. Tiggemann, Lauf an der Pegnitz: Europaforum Verlag, 163–176.

Ther, P. (1998): *Deutsche und polnische Vertriebene, Gesellschaft und Vertriebenenpolitik in der SBZ/DDR und die Polen 1945–1956*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wolff-Powęska, A. (1993): *Polacy wobec Niemców. Z dziejów kultury politycznej Polski 1945–1989*, Poznań: Instytut Zachodni.

Internet

Ciesielski, S: *Deportacje z Ziem Polskich do ZSRR 1940–1941. Losy Polaków w głębi ZSRR* (http://www.sciesielski.republika.pl/sov-dep/polacy/index.html, aufgerufen am 30.7.2013).

Ciesielski, S.: *Przesiedlenie ludności polskiej z Kresów Wschodnich do Polski 1944–1947* (http://www.sciesielski.republika.pl/transfer/repat.html, aufgerufen am 30.7.2013).

Grzymała-Kazłowska A., Grzymała-Moszczyńska H. (2012): *Repatrianci z Kazachstanu. Charakterystyka i główne problemy adaptacyjne. Opracowanie przygotowane na zlecenie Komitetu Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk*, Warszawa 2012 (http://www.kbnm.pan.pl/images/Repatrianci_raport_KBnM_fin.pdf, aufgerufen am 30.7.2013).

Archiwum Wschodnie Ośrodka „Karta" (http://www.karta.org.pl/archiwa_i_bazy_danych/Archiwum_Wschodnie/51, aufgerufen am 30.7.2013).

Załęczny, J.: „Wywieziono was na Sybir …". O walorach edukacyjnych wystawy „Sybiracy 1940–1956", in: *„Zesłaniec. Organ Rady Naukowej Związku Sybiraków"*, S. 41–45 (http://zeslaniec.pl/52/Zaleczny.pdf, aufgerufen am 28.7.2013).

Pavel Krákora

Die Beziehungen der Tschechen und Deutschen von 1938 bis zur Gegenwart und deren Reflexion in der Filmkunst – Fachliche und fachdidaktische Aspekte

Die Beziehungen der Tschechen und Deutschen auf tschechischen Territorium seit 1938 gehören zu den am meisten diskutierten Themen sowohl der tschechischen und als auch der deutschen Geschichte. Diese Beziehungen wurden auch oftmals zum Gegenstand literarischer Texte, von Filmen bzw. von szenischen Bearbeitungen. Die Darstellung des Zusammenlebens von Tschechen und Deutschen findet man auch auf anderen Gebieten – dem Schulwesen, in der Politologie und dem Rechtswesen, in den Sozialwissenschaften und nicht zuletzt in der Philosophie. Im Folgenden wird die Geschichte des Zusammenlebens der Tschechen und Deutschen als Geschichte von Mehrheit und Minderheit und als Geschichte zweier sich als unterschiedliche Nationalitäten verstehenden Gruppen in ihrer Entwicklung skizziert, und zwar überblicksmäßig seit dem Hochmittelalter, schwerpunktmäßig im Zeitraum vom Ende der 1930er Jahre bis zur Gegenwart. Der Hauptteil des Beitrags wird der Verwendung des genannten Themas im schulischen Umfeld (Fachdidaktik Geschichte) und der Verarbeitung im Film gewidmet sein.

Geschichte des Zusammenlebens der Tschechen und Deutschen

Damit man die tschechisch-deutschen Beziehungen von den 30er Jahren des vergangenen Jahrhunderts verständlich darstellen kann, ist ein kurzer Exkurs in die Vergangenheit notwendig (vgl. Kárník, 2002/2003). Die Anfänge tschechisch-deutscher Kontakte und die damit verbundenen Auseinandersetzungen können ungefähr in die 50er Jahre des 13. Jahrhunderts verortet werden, also in die Zeit der Regierung des Königs Přemysl Otakar II. Auf dem Gebiet Böhmens, Mährens und auch Schlesiens befand sich eine äußere Kolonisation (sog. deutsche Besiedlung), die sich territorial in bergigen Grenzgebieten konzentrierte. Die Kolonisatoren stammten überwiegend aus den Gebieten des Deutschen Reiches (Schwaben, Bayern und Sachsen) und brachten neben neuen Rechtsgewohnheiten (z. B. Emphyteuse und Stadtrechte) auch ihre Sprache und Kultur mit. In dieser Zeit, also im Hoch-

mittelalter, kann von einem Volksbewusstsein bzw. von einer spezifischen Nationalidentität nicht gesprochen werden. Ein Teil der Bevölkerung begann sich jedoch sprachlich zu unterscheiden. Doch diese sprachliche Unterscheidung stellte keinen Grund dafür dar, dass auf der gegebenen Grundlage zwischen den tschechischen und dem deutschen Gruppen ernsthafte Auseinandersetzungen entstehen konnten. Abgesehen von den Konflikten zwischen engen Gruppen der adeligen Repräsentation,[1] bei denen es sich eher um reine Machtkonflikte handelte- und Nationalitätenkonflikte kaum eine Rolle spielten, lebten die beiden nationalen Gruppen auf dem Gebiet der böhmischer Länder ungestört fast fünf Jahrhunderte nebeneinander.

Diese Situation begann sich erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zu ändern mit dem Beginn der ersten Phase der sog. nationalen Wiedergeburt. Während dieser Zeit bemühte sich die österreichische Monarchie um Zentralisierung[2], um das Durchsetzen der deutschen Sprache als einziger Amtssprache (Staatssprache). Als Gegenbewegung zeigte sich – verbunden vor allem mit den Namen Josef Dobrovský und Josef Jungmann – deutlich das Bemühen um den Erhalt und die Konsolidierung der tschechischen Sprache, Wissenschaft und Kultur. Außerdem wird intensiv das Interesse für die böhmische Geschichte geweckt. Ihr Studium sollte bei der Formung der tschechischen nationalen Identität helfen.

Im Verlauf der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts begannen sich allmählich die politischen Interessen der Tschechen in den böhmischen Ländern herauszubilden. Die Tschechen grenzten sich dabei zunehmend gegenüber den hiesigen Deutschen ab. Als Stützen dieses Strebens traten außer den sich bei der „nationalen Wiedergeburt" engagierenden Persönlichkeiten auch die national orientierten Adeligen auf, z. B. die Geschlechter der Schwarzenbergers oder Kinskýs. Unter den hervorragenden Persönlichkeiten der „Wiedergeburt" ragt der Historiker František Palacký hervor, der später auch Abgeordneter des tschechischen Landtags und des Wiener Reichsrates wurde. Dieser formulierte die wichtigsten Punkte des tschechischen politischen und staatsrechtlichen Programms. Außerdem ist er der Autor der ersten umfangreichen Synthese der Geschichte Böhmens, die auf der detaillierten Untersuchung archivalischer Quellen beruht und bis ins Jahr 1526 reicht. Darin vertritt er die dialektische These vom gegenseitigen Konflikt der Tschechen und Deutschen, dessen Wurzeln nach Palackýs Auffassung schon im frühen Mittelalter liegen. Er stellt die slawische Demokratie der deutschen Neigung zum Absolutismus sowie zum autoritären System gegenüber. Palacký ging – nach heutigen Erkenntnissen irrtümlich – davon aus, dass das Volksbewusst-

[1] Ständeaufstand im Jahre 1618–1620, das Herausgeben der erneuerten Landordnung in den Jahren 1627 und 1628 oder die Huldigung Kaiser Karls VII. im Jahre 1741 durch die böhmischen Stände.

[2] Maria-Theresia-Zeit und vor allem die Josephinischen Reformen

sein sich in breiten Bevölkerungsschichten bereits am Anfang der tschechischen Staatlichkeit gegen Ende des 9. und Anfang des 10. Jh. ausbildete.

Der Prozess der Formung der tschechischen (und auch deutschen) nationalen Identität korrespondierte seit Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts mit der damaligen gesamteuropäischen Entwicklung, die als Zeitabschnitt der Entstehung der modernen Nationen anzusehen ist.[3]

Die umwälzenden Jahre 1848 und 1849 bedeuteten in den tschechisch-deutschen Beziehungen einen nächsten Schritt. Auf beiden Seiten werden die wichtigsten politischen Programme und Richtungen einschließlich der Artikulation nationaler Anforderungen auf der tschechischen Seite (vollständige Selbstverwaltung des Landes im Rahmen der österreichischen Monarchie, die Anerkennung des Tschechischen als Amtssprache, Anforderungen im Bereich des Schulwesens usw.) festgelegt. Eine bestimmte Wandlung machten die tschechisch-deutschen Beziehungen nach dem Jahre 1861 durch, nachdem in der habsburgischen Monarchie die Verfassung definitiv eingeführt worden war. Sie ermöglichte die Entstehung wirklicher politischer Parteien und Vereine, die ausschließlich auf nationaler Basis gestaltet wurden. Wie die Tschechen, so versuchten auch die Deutschen in den Jahren 1861 bis 1918 in Böhmen und Mähren (nur im österreichischen Schlesien hatte die deutsche Nation ein wesentliches Übergewicht) für sich die möglichst vorteilhafteste Stellung zu gewinnen. Die tschechische politische Repräsentation setzte während des ganzen Zeitabschnitts das tschechische staatsrechtliche Programm durch, in dem das Prinzip der Rechtskontinuität der böhmischen Länder nach 1620 verankert war – d. h., dass die böhmischen Länder nicht einmal nach der Eingliederung in die habsburgische Monarchie und nach dem Erlass der Erneuerten Landordnung de jure als souveräne Staatseinheit zu existieren aufhörten. Die Deutschen bemühten sich im Gegenteil, aus Böhmen und Mähren die Regionen mit deutscher Mehrheit abzugrenzen, um dort eine eigene Selbstverwaltung zu schaffen. Das ist in Böhmen im Jahre 1890 durch die Vereinbarung mit Vertretern der altböhmischen Partei beinahe gelungen (sog. Punktation, bzw. tschechisch-deutscher Ausgleich). Doch diese Vereinbarung ist von den meisten Mitgliedern der damaligen tschechischen politischen Repräsentation als Verrat der nationalen Interessen abgelehnt worden. Im Rahmen Mährens wurde zwar 15 Jahre später (1905) das tschechisch-deutsche Abkommen zur nationalen Versöhnung (sog. mährischer Pakt) getroffen, doch dieses betraf, im Unterschied zur Punktation, nur die Regelung der Wahlkreise für den Landtag und die Bedingungen zur Gründung tschechischer und deutscher Schulen.

[3] Dazu gehört die Definition des Volkes als eigenständiger Instanz , wozu. außer dem abgegrenzten Gebiet und der Souveränität vor allem die gemeinsame Geschichte, Sprache, Kultur sowie die Existenz der sog. nationalen Elite gehört.

Nach der Entstehung der Tschechoslowakei im Jahre 1918 wurde die deutsche Nationalität im neuen Staat zur bedeutendsten Minderheit (ca. 3 Millionen Einwohner). Noch während des Jahres 1918 (November und Dezember) bemühten sich die von Deutschen besiedelten Grenzgebiete der böhmischen Länder um die Irredenta, die jedoch von der entstehenden tschechoslowakischen Armee unterdrückt wurden. Während der Existenz der sog. Ersten Tschechoslowakischen Republik bildeten sich zwei deutsche politische Lager – ein aktivistisches und ein negativistisches. Aktivistische Parteien (Sozialdemokratie, christlich soziale Partei und Bund der Landwirte) akzeptierten die Existenz der ČSR und partizipierten zuallerletzt aktiv an der Regierung (Minister in den Jahren 1926 bis 1938). Im Gegensatz dazu lehnten es zwei negativistische Parteien, die Deutsche nationale Partei und Deutsche nationalsozialistische Arbeitspartei ab, den tschechoslowakischen Staat als ein eigenes Staatengebilde anzuerkennen; zugleich lehnten sie die Loyalität gegenüber der tschechoslowakischen Regierung ab. Die Lage änderte sich mit dem Beginn der Weltwirtschaftskrise 1928, die besonders fühlbar die deutschen Grenzgebiete der böhmischen Länder (Arbeitslosigkeit und die damit zusammenhängende Armut und Hoffnungslosigkeit) betraf. Beachtet werden muss dabei auch das aufstrebende Auftreten der Nationalsozialisten im benachbarten Deutschland. Die meisten Bewohner der deutschen Grenzgebiete in der Tschechoslowakei begannen nun für die neu geformte Sudetendeutschen Partei unter Konrad Henlein Sympathien zu hegen, die im Jahre 1935 faktisch zum Sieger der Parlamentswahl wurde und – im Einklang mit Hitlers NSDAP – das nationalsozialistische Programm einschließlich der allmählichen Liquidierung des tschechoslowakischen Staates durchzusetzen plante. Ab Frühling 1938 funktionierte die SdP gemäß den Intentionen der Politik Hitlers zur Liquidierung der ČSR. Zunehmend steigerte sie die Spannung zwischen den Deutschen und den Tschechen und übte Druck auf die tschechoslowakische Regierung aus, dass die nationalen Anforderungen der deutschen Vertreter (breite Autonomie und zuallerletzt die Trennung der deutschen Grenzgebiete) akzeptiert werden sollten. Obwohl ihre Tätigkeit in der ersten Hälfte des September 1938 von der tschechoslowakischen Regierung aufgehoben wurde, änderte sich nichts an der Tatsache, dass infolge des sog. Münchner Abkommens (29. September 1938) die Tschechoslowakei gezwungen wurde, die Realität des Verlusts der von Deutschen besiedelten Gebiete anzunehmen. Die Beschlagnahmung der Grenzgebiete bedeutete zur gleichen Zeit einen Exodus eines großen Teils der dortigen tschechischen Bevölkerung ins Landesinnere und auch der Beginn der minimalen Tolerierung vonseiten der neuen deutschen Macht gegenüber den Tschechen, die beschlossen haben, im Grenzgebiet zu bleiben.

Nach der kurzen Dauer der sog. Zweiten Tschechoslowakischen Republik zwischen Oktober 1938 und März 1939 begann eine der traurigsten Epi-

soden der tschechisch-deutschen Beziehungen, die für das über sechs Jahrhunderte dauernde Zusammenleben der Tschechen und Deutschen einen tragischen Ausgang haben sollte. Der Zeitabschnitt der Existenz des Protektorats Böhmen und Mähren in den Jahren 1939–1945 wurde durch den nationalsozialistischen Terror geprägt[4]. Auf der einen Seite wurde von Seiten der Okkupationsmacht die Politik der Verängstigung und systematischen Unterdrückung des Tschechischen durchgeführt, die zur Verdeutschung des böhmisch-mährischen Raumes führen sollte, auf der anderen Seite entwickelte sich der Widerstand gegen alles Deutsche und die Sehnsucht nach einer Antwort auf das erlebte Unrecht bei der massiv unterdrückten tschechischen Bevölkerung. So war eine Folge der Ereignisse, die ihren Anfang im Jahre 1938 hatten, der Abschub der deutschen Bevölkerung aus der Tschechoslowakei (mit Zustimmung der Siegermächte), der in den Jahren 1945–1948 durchgeführt wurde. So wie bei der Landflucht der tschechischen Bevölkerung aus dem okkupierten Grenzgebiet im Jahre 1938, geschahen bei der Aussiedlung der Deutschen ebenfalls Gewaltverbrechen, die auch Todesopfer forderten. Die Ursache war zweifellos die angespannte Atmosphäre verbunden mit Gefühlen der Rache, in der sich die Feindschaft gegen alles Deutsche als Synonym des Kriegsleidens und der Okkupation spiegelte. In diesem Kontext soll aber nicht unerwähnt bleiben, dass in diesen historischen Momenten immer wieder Einzelpersonen mit zweifelhaftem Charakter, oft sogar mit der Neigung zum Sadismus, die entstandene Situation ausnutzten und daher Schuld an zahllosen menschlichen Tragödien tragen.

Die Aussiedlung der deutschen Bevölkerung von tschechischem Staatsgebiet beendete die Jahrhunderte dauernde Symbiose zweier Nationen auf einem Territorium. Die Frage nach den Folgen der Vertreibung der Deutschen nach dem Kriegsende wurde erst nach der Wende im Jahre 1989 zum Gegenstand seriöser Diskussionen zwischen tschechischen und deutschen Politikern und Historikern. Die Verhandlungen führten im Jahre 1997 zur Unterschreibung der „Tschechisch-deutschen Deklaration von gegenseitigen Beziehungen und ihrer künftigen Entwicklung“ – durch die Ministerpräsidenten und Außenminister der Tschechischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland H. Kohl, V. Klaus, J. Zielenec und K. Kinkel. Die Deklaration, die zum Ziel hat, die Weiterentwicklung der gegenseitigen tschechisch-deutschen Beziehungen zu unterstützen, besteht im Ganzen aus 8 Artikeln, von denen der wichtigste in Bezug auf die jüngste Geschichte der Artikel 4 ist. Wörtlich steht u. a. darin: „(...) die beiden Seiten sind sich darin einig, dass die verübten Unrechte in die Vergangenheit gehören, und daher richten sich die Beziehungen in die Zukunft.“ (Loužek, 2007, S. 5)

[4] Auflösung tschechischer Hochschulen im November 1939, die Zeit der sog. Heydrichiade bis zum Jahr 1942, Auslöschung der Ortschaften Lidice und Ležáky, Verfolgung der tschechischen Gebildeten, Germanisierung der Grenzbewohner usw.

Die Geschichte der Beziehungen der Tschechen und Deutschen auf der Schulebene

Die Frage der Veränderung der gegenseitigen tschechisch-deutschen Beziehungen ist in der Tschechischen Republik selbstverständlich ein Teil des Curriculum des Geschichtsunterrichts vor allem an Mittelschulen und Gymnasien, und zwar unter besonderer Berücksichtigung der jüngsten Geschichte. Deshalb muss – im Hinblick auf eine ausgewogene Behandlung des Themas von Seiten des Lehrers und des Verständnisses auf der Seite des Schülers – die Aufmerksamkeit auf den ausgewählten Aspekten der Entwicklung der Beziehungen der Tschechen und Deutschen seit 1938 bis zur Gegenwart gewidmet werden. Vor allem ist es ratsam, den historischen Kontext und die Formen des Nationalismus und dessen Wurzeln am Anfang des 19. Jh. zu definieren, womit eng die Fragen der Formung der nationalen Identität und der modernen Nationen zusammenhängen.

Derzeit läuft an Schulen in der ČR eine empirische Forschung, die auf die Wahrnehmung der nationalen Stereotype bei Schülern, Studenten und Pädagogen an Grundschulen und Mittelschulen gerichtet ist. In Bezug auf die Deutschen, aber auch auf die Österreicher, waren unter anderem folgende Antworten zu finden.

„Das Heterostereotyp[5] des Deutschen ist im Vergleich mit unseren deutschsprachigen Nachbarn viel eindeutiger. Mit fünf Charakteristika sind mehr als 50 Prozent der Befragten einverstanden, von weiteren sechs Eigenschaften ebenfalls noch mehr als 40%. Die Deutschen werden am häufigsten als selbstbewusst (insgesamt 65%, am meisten von Gymnasiasten und von Hochschülern, und zwar 72%, um etwas weniger Grundschüler – 55%) und reich (insgesamt 64%, vor allem von Gymnasiasten – 72%, am wenigsten von Lehrern – 46%). Als dominante Attribute werden weiter die Eigenschaften wie gebildet und protzig (übereinstimmend 57% aller, ohne sichtliche Verschiedenheiten vom Schultyp) bezeichnet.

Durch einen Überrest des historisch tradierten Bildnisses des ‚charakteristischen' deutschen Nationalismus werden zur Zeit vom Großteil der schulpflichtigen Jugendlichen und der Pädagogen die Deutschen als Nationalisten (52%, am meisten Hochschüler – 64%, am wenigsten Schüler fachorientierter Mittelschulen und Lehrer – übereinstimmend 45%) gekennzeichnet. Nicht sehr schmeichelhaft sind auch die weiteren Attribute – aggressiv (45%), pedantisch (44%) und kühl (42%). Aus der Sicht der meisten vertretenen positiven stereotypen Züge deckt sich das Bild der Deutschen einigermaßen mit dem Bild des Österreichers. Die Deutschen werden analog zu unseren

[5] Heterostereotyp = wie wird der Andere von mir wahrgenommen?

südlichen Nachbarn für gebildet, fleißig (insgesamt 48%, Lehrer 65%), unternehmungslustig (42%) und klug (40%) gehalten." (Labischová, 1999).[6]

Die Geschichte der Tschechen und Deutschen im Film

Der letzte Teil des Beitrags wird der Reflexion der Beziehungen der Tschechen und der Deutschen in der tschechoslowakischen bzw. tschechischen Filmproduktion gewidmet, und das besonders im inkriminierten Zeitabschnitt der 30er und 40er Jahre des 20. Jahrhunderts. Beispielhaft sind hier vier Filme ausgewählt, die in verschiedenen historischen Zeitabschnitten entstanden sind und daher einen Aussagewert für die Zeit und deren Bedeutungsebenen haben.

Als erstes soll der Film *Die Welt gehört uns* (Originaltitel: Svět patří nám) des Regisseurs Martin Frič aus dem Jahre 1937 thematisiert werden. Es handelt sich um den letzten Film der Vorkriegszeit; bis heute blieb nur eine Filmkopie erhalten. Die Hauptfiguren stellen sich gegen das Streben des Magnaten Dexler und seines Konzerns Noel einen antidemokratischen Putsch durchzuführen. Diese Hauptfiguren wurden von bekannten tschechischen Schauspielern gespielt: Jiří Voskovec und Jan Werich, die untrennbar mit dem *Osvobozené divadlo* (Befreites Theater) verbunden sind, sowie von einer der bekanntesten tschechoslowakischen Schauspielerinnen der Vorkriegszeit Adina Mandlová. Der Film reagierte auf die anwachsende Bedrohung durch die Nazis und ist im Grunde ein Symbol der Kampfentschlossenheit in der Ersten Tschechoslowakischen Republik. Die Zuschauer konnten im Film deutlich die Analogien mit der Entwicklung im benachbarten nazistischen Deutschland bemerken. Nach Erinnerungen von Augenzeugen standen bei der zentralen Melodie die Kinogäste von ihren Plätzen auf. Die Menschen haben dadurch ihre Loyalität zur ČSR geäußert. Zu den unvergesslichen Szenen gehört der Dialog im geheimen Munitionslager über die Handgranaten mit der Bezeichnung „Krupp, Essen", was J. Voskovec als „esst Graupen!" interpretierte. Die Handgranate identifiziert er als eine essbare Konserve mit den Worten „Da wird etwa der … Tscholent gemeint …!" J. Werich erklärt die Situation: „Ja, das ist Tscholent und die Erbsen toben dort …!".[7]

Als zweiter Film soll *Das Attentat* (Orignaltitel: Atentat, Regie: Jiří Sequens) aus dem Jahr 1964 Erwähnung finden. Es handelt sich um eine sehr gelungene Rekonstruktion des Attentats auf den stellvertretenden Reichsprotektor Reinhard Heydrich durch die Fallschirmspringer der Gruppe Anthropoid. Hervorzuheben ist, dass der Film in der Zeit des kommunistischen autoritativen Regimes entstand. In dieser Zeit sollten Filme im Einklang mit

[6] Übersetzungen Jenny Poláková.

[7] Es handelt sich um ein tschechisches Wortspiel.

der offiziellen Ideologie stehen, d. h. es musste die wichtige Rolle des kommunistischen Widerstands und der Sowjetunion als dem bedeutendsten Garanten des Sieges gegen den Nazismus hervorgehoben werden. Im Film hingegen wird auf der Basis historischer Tatsachen die Bedeutung des nichtkommunistischen Teils des tschechoslowakischen ausländischen Widerstandes und seine Teilnahme am Attentat dargestellt. Suggestiv wird dort die bedrückende Atmosphäre der Protektoratszeit während der beginnenden Heydrichiade betont. Die Autoren bemühten sich ebenfalls, in das Drehbuch Überlegungen über die Okkupationsmacht mit R. Heydrich an der Spitze zu schreiben, die schrittweise die Liquidierung des tschechischen Volks zum Ziel hatte; außerdem die Rivalität R. Heydrichs, der nach H. Himmler die zweite höchste Person im Rahmen der SS war, mit dem Leiter der Abwehr Wilhelm R. Canaris. Der Film hat seinen Höhepunkt in dem ausweglosen und heldenhaften Kampf der Fallschirmspringer in der Krypta der Prager orthodoxen St.-Cyrill-und-Method-Kirche. In den Hauptrollen spielen namhafte tschechische Schauspieler wie Radoslav Brzobohatý, Ladislav Mrkvička und Jiří Kodet, die Figur von R. Heydrich wird sehr gut vom Schauspieler und langjährigen Mitarbeiter des Deutschlandfunks Siegfried Loyda übernommen. Der Film gewann eine Reihe von Auszeichnungen für sein Drehbuch und die Regie (z. B. bei Filmfestspielen in Thessaloniki 1965).

Fast zehn Jahre später – im Jahre 1973 – entstand der zweiteilige Film *Die Tage des Verrats* (Originaltitel: Dny zrady. Regie: Otakar Vávra), der ausführlich die Begebenheiten um die Annahme des Münchner Abkommens Ende September 1938 darstellt. Der Film ist jedoch – im Unterschied zum Film *Das Attentat* – ganz von der ideologischen Zeit seiner Entstehung geprägt, d. h. von der Zeit der aufziehenden tschechoslowakischen Normalisierung, die nach der Unterdrückung der Reformen des sog. Prager Frühlings durch den Einmarsch der Truppen des Warschauer Paktes im August 1968 folgte. Ganz ahistorisch wird hier die Rolle der Kommunistischen Partei der Tschechoslowakei und ihres Vertreters Klement Gottwald akzentuiert, die de facto als die einzige Kraft dazu bereit gewesen sein soll, die Souveränität der Tschechoslowakei zu verteidigen. Der Präsident Edvard Beneš und Vertreter weiterer politischen Parteien werden im Film hingegen als Resignierende und Bekämpfte präsentiert. Auf der anderen Seite werden im Film, abgesehen von der ideologisch verhüllten Bedeutung, ausführlich und chronologisch die wichtigsten Begebenheiten des verhängnisvollen Monats September 1938 (inklusive des internationalen Kontextes) sowie die Hauptfiguren der Ereignisse geschildert.

Der letzte Film, der erwähnt werden soll, *Alois Nebel* (Regie: Tomáš Luňák), wurde im Jahr 2011 nach dem Buch von Jaroslav Rudiš (illustriert von Jaromír99) gedreht. Im ganzen Film, der in der Grenzregion des Gebirges Jeseníky in den Jahren 1989 und 1990 spielt, spiegelt sich das Trauma der

Vertreibung der deutschen Bevölkerung. Die Hauptfigur, ein kontaktscheuer Fahrdienstleiter namens Alois Nebel (dargestellt von Miroslav Krobot), wird ununterbrochen von der Erinnerung an die tragischen Begebenheiten der Nachkriegstage im Jahre 1945 und den gewaltsamen Übergriffen auf seine Pflegemutter Dorothee im Laufe der Aussiedlung der Deutschen aus der Gemeinde Bílý Potok/Weißbach geplagt. Der Film vermittelt dem Zuschauer ausdrucksvoll das Thema der Vertreibung und die Beziehungen der tschechischen und deutschen Bevölkerugsgruppe. Seine Autoren versuchten, mit reichlichem Zeitabstand die historischen Ereignisse der Nachkriegszeit, den Abschub der Deutschen aus der Tschechoslowakei und den damit verbundenen gewaltsamen Angriffen auf die zwischenmenschlichen Beziehungen zu interpretieren, da diese das Leben vieler – auch tschechischer – Akteure ein lebenslang prägten bzw. nach wie vor prägen.

Alle vier hier genannten Spielfilme können adäquat als didaktische Mittel bei der Präsentation des Themas „Geschichte und Wandel der Geschichte der Beziehungen der Tschechen und Deutschen während des 20. Jahrhunderts“ genutzt werden. Vor dem Geschichtslehrer öffnet sich in dieser Hinsicht ein verhältnismäßig breiter Raum. Man kann beispielsweise einzelne Passagen der Filme auswählen und damit den Verlauf der konkreten Ereignisse einschließlich ihres historischen Kontextes illustrieren. Der Lehrer kann z. B. die einzelnen Filmpassagen auswählen, die konkrete historische Ereignisse illustrieren, einschließlich dem historischen Kontext. Der Lehrer kann auch mit den Studierenden über den Film diskutieren z. B. wie sich die Zeit, in dem der Film gedreht wurde ist, widerspiegelt usw.

Tschechisch-deutsche Beziehungen hören vor allem im Bezug auf das 19. und 20. Jahrhundert. nicht auf, Gegenstand der Forschung und fachlicher Diskussionen der Historiker, Politologen und Politiker zu sein, weshalb es nötig ist, dass auch von Seiten der Pädagogen diesem Thema eine angemessene Aufmerksamkeit geschenkt wird und Erklärungen ermöglicht werden, die so weit wie möglich von den gängigen Vorurteilen und Stereotypen befreit sind.

Literaturverzeichnis

Arburg, A. / Staněk, T. (Hg.) (2011): *Vysídlení Němců a proměny českého pohraničí 1945–1951. Dokumenty z českých archivů. Díl II., svazek 3, Akty hromadného násilí v roce 1945 a jejich vyšetřování.* Praha: Centrum pro ekonomiku a politiku.

Drabinová (Labischová), D. (1999): Etnické stereotypy a studující mládež, in: Gracová, B./Psík, R. (Hg.): *Školní výuka dějepisu a překonávání stereotypních obrazů sousedních národů*, Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity 187/99, II.

Kárník, Z. (2002/2003): *České země v éře První republiky (1918–1938), Díl 1–3*, Praha: Libri.

Křen, J. (1990): *Konfliktní společenství. Češi a Němci 1780–1918*, Praha: Academia.

Kutnar, F. / Marek, J. (1997): *Přehledné dějiny českého a slovenského dějepisectví. Od počátků národní kultury až do sklonku třicátých let 20. století*, Praha: Lidové noviny.
Loužek, M. (Hg.) (2007): *Česko-německá deklarace. Deset let poté.* Středokluky: Zdeněk Susa.
Rádl, E. (1993): *Válka Čechů s Němci*, Praha: Melantrich.
Rudiš, J. (2011): *Alois Nebel*, Praha: Labyrint.
Zimmermann, H. D. (2012): *Dějinné sousedství Čechů a Němců*, Praha: Ústav T. G. Masaryka.

Internetquellen

Česko-slovenská filmová databáze – viz http://www.csfd.cz/, aufgerufen am 15. 3. 2012

Gabriela Cingelová

Menschliche Schicksale in Grenzgebieten der Tschechoslowakei nach dem Zweiten Weltkrieg in Spielfilm und Literatur im Unterricht

Transfer, Zwangsmigration, Vertreibung, Aussiedlung, Zwangsaussiedlung – fünf Begriffe für einen politischen Akt, dessen Folgen ein großes Unrecht und zahlreiche menschliche Tragödien waren. Die Aussiedler litten zweimal. Zuerst durch die Ereignisse, die die Vertreibung begleiteten, und dann zum zweiten Mal in ihrer neuen Heimat, in der die Aussiedler aus Ostmitteleuropa oft kalt emfangen wurden. Die Ereignisse der Vertreibung beeinflussten auch die deutsch-tschechischen Beziehungen bis zum Jahre 1989 negativ.

Die Aufgabe des Lehrers besteht in der Vermittlung des Themas Zwangsmigration im Unterricht der Schüler der Sekundarstufe nicht nur in Bezug auf die Ereignisgeschichte, sondern auch in bezug auf die Verarbeitung dieser Ereignisse in Produkten der Geschichtskultur. Hier bietet sich belletristische Literatur, Dokumentarfilme und Spielfilme zu den Zwangsmigrationen im Umfeld des Zweiten Weltkrieges an. Diese veranschaulichen geschichtliche Ereignisse und Hintergünde an menschlichen Schicksalen und interpretieren die Geschehnisse aus der Sicht der Autor/innen und Regisseur/innen und der Entstehungszeit der Texte und Filme. Aus der empirischen Forschung weiß man, dass sich bei Schülerinnen und Schüler insbesondere Filme einprägen und ihre Geschichtsvorstellungen beeinflussen. In diesem Beitrag soll zunächst der historische Kontext der Zwangsmigration und dabei insbesondere die Pläne für den Bevölkerungstransfer aus tschechischer Perspektive erläutert werden, um dann auf die Phasen der literarischen und filmischen Auseinandersetzung mit der Zwangsmigration in der Tschechoslowakei/Tschechien einzugehen.

Historischer Kontext der Zwangsmigration

Tschechen und Deutsche waren seit Jahrhunderten gute Nachbarn im gemeinsam bewohnten Territorium – ein relativ unkompliziertes Zusammenleben, das durch die totalitäre nationalsozialistische Ideologie beendet wurde. Am 12. Oktober 1938 erschien im Olmützer Gebiet (heute Olomouc) die Sonderausgabe des regionalen Tagesblatts (*Mährisches Tagblatt*) mit dem Titel *Befreite Heimat*. Unter dem Titel stand „Wir danken unserem Führer!“. Was das

Wort „Befreiung“ auch bedeuten kann, erlebten die Tschechen schmerzlich im Jahre 1938, als sie die Grenzgebiete verlassen mussten; sieben Jahre später, im Jahre 1945, erfuhren dies auch die Deutschen.

Die Vereinigung aller Deutschen unter der Parole „Ein Volk, ein Reich, ein Führer“ auf einem gemeinsamen, vergrößerten Gebiet gab Adolf Hitler in seinen programmatischen Vorstellungen einen prioritären Platz. Diese Vorstellung betraf auch die von Deutschen besiedelten Gebiete in der Tschechoslowakei. Von der internationalen Öffentlichkeit wurde das Münchner Abkommen und damit die Abtretung der sudetendeutschen Gebiete an das Deutsche Reich als eine Lösung für den Erhalt des Friedens in Europa betrachtet. Im Sudetenland mussten zwischen September 1938 und Oktober 1939 ca. 139 000 Tschechen, 10 500 Deutsche, 18 000 tschechische und deutsche Juden ihre Häuser verlassen (Beneš et al. 2002: 182–186). Dabei hatten sich die Sudetendeutschen in der Zeit, in der sie Staatsbürger der Tschechoslowakei waren (also von 1918–1938), nicht ständig an Deutschland oder Österreich orientiert, sondern viele verorteten sich in der Tschechoslowakei. Belege für diese identitätsmäßige Annäherung kann man sehr gut den Akten des deutschen Auswärtigen Amtes entnehmen. Schon im April 1919 schrieb der deutsche Botschafter in Wien, Graf Wedel, allerdings nicht für die Akten, sondern in einem Geheimbericht:

„Nach meinen Nachrichten ist Deutschböhmen vorläufig verloren; Einwohner finden sich immer mehr mit dem tschechischen Gedanken ab, die Industriellen heucheln deutsches Nationalgefühl, sind aber in ihrem Herzen mit wenigen Ausnahmen dafür, bei der Tschechoslowakei zu verbleiben, weil ihnen dies vorteilhafter ist.“ (Glotz 2003: 104).

Leider war das Jahr 1938 der Anfang des tragischen Schicksales beider Völker, dessen friedliches Zusammenleben sein Ende nahm. Am besten charakterisiert dies ein Abschnitt aus dem autobiografischen Buch *Das letzte Jahr* der österreichischen Schriftstellerin Ilse Tielsch (Jahrgang 1929). In diesem Buch beschreibt die Autorin die Ereignisse des Jahres 1938 und ihren Einfluss auf das Zusammenleben der langjährigen Nachbarn Tschechen und Deutsche:

„Alles ist ganz durcheinander gekommen. In den Geschäften zahlen wir jetzt mit Reichsmark, die Kronen gelten nicht mehr. Auf der Straße müssen wir mit Heil Hitler grüßen, auch den Herrn Pfarrer. Guten Tag gibt es nicht mehr, auch keinen Guten Abend, Grüß Gott ist überhaupt abgeschafft. Und ich werde verstehen, was unsere frühere Köchin Josefka im Herbst jenes Jahres, von dem ich erzähle, zu mir gesagt hat, als ich sie auf meinem Fahrrad besucht habe.

‚Pipinko‘, hat sie traurig gesagt, ‚jetzt ist alles vorbei‘.

‚Was ist vorbei?‘ habe ich sie gefragt.

‚Alles', hat sie geantwortet und hat sich mit der Schürze ein paar Tränen aus den Augen gewischt, ‚alles was gewesen ist'.

‚Wieso?' Habe ich gefragt.

‚Ich bin eine Tschechin und du bist ein deutsches Kind', hat die Josefka mir geantwortet, ‚das ist jetzt ein großer Unterschied'." (Tielsch 2006: 165).

Pläne für den Bevölkerungtransfer

Am 9. Juli 1941 wurde die tschechoslowakische Exilregierung von der sowjetischen Regierunganerkannt. Am 18. Juli 1941 folgte Großbritannien und in den folgenden Monaten und Jahren traten auch andere wesentliche Staaten der Welt mit der tschechoslowakischen Regierung unter ihrem Präsidenten Edvard Beneš in diplomatische Beziehungen. Für den tschechoslowakischen Staat im Exil wurde in der gleichen Zeit ein kompletter Regierungsapparat aufgebaut. Am 29. August 1941 trat die ČSR der Atlantik-Charta bei.[1] Zu den Zielen des Präsidenten und seiner Mitarbeiter gehörten die Anerkennung der Kontinuität des Staates und die Klärung der Frage der „Vor-Münchner"-Grenzen der ČSR im Nachkriegseuropa. Damit drängte alles auf die Lösung der Sudetenfrage zu. Im Frühsommer 1941 traten sowohl der Präsident (am 23. 5.) als auch sein Staatsminister Dr. Ripka (Rede vom 30. 10. 1942) erstmals offiziell mit dem Begriff „Bevölkerungstransfer" hervor. Die praktische Umsetzung sollte sich in folgenden Schritten abspielen: 1. Transfer der Sudetendeutschen 2. Transfer der während des Krieges eingewanderten Reichsdeutschen und angesiedelten Volksdeutschen (Informationen zur politischen Bildung 1993: 26–27).

Die Idee des Bevölkerungstransfers als eine Möglichkeit der Lösung der internationalen Konfliktsituationen tauchte schon während der Zeit der Münchner Krise auf. E. Beneš entsandte Minister Jaromír Nečas auf eine Geheimmission nach Paris, wo dieser Leon Blum den Plan für die Lösung der Krise vorlegen sollte. E. Beneš schlug vor, dass die ČSR durch die Abtretung der von Deutschen besiedelten Grenzgebiete (konkret auf dem Gebiet vor der Grenzbefestigung im Nordböhmen, Nordmähren und im Südböhmen, die von der deutschen Bewölkerung besiedelt wurde) ca. 800 000 bis 900 000 Deutsche „los werde". Deutschland sollte jedoch dazu den Transfer von 1 000 000 Deutschen aus dem tschechoslowakischen Binnenland akzeptieren. Von diesem Plan wurde später die Variante der Londoner Exilregierung ausgewählt, die die Gründung der drei Gaue (Kantone) im Rahmen der Tschechoslowakei mit der deutsch sprechenden Bevölkerung vor-

[1] In der Atlantik-Charta wurde erklärt, dass die zustimmenden Länder „keinerlei Gebiets- oder sonstige Vergrößerung (und) keine Gebietsveränderung, die nicht mit den mit den frei zum Ausdruck gebrachten Wünschen des betreffenden Volkes übereinstimmen" wünschen (Informationen zur politischen Bildung 1993: 26).

ausnahm. In diese Gebiete sollte die gesamte deutsche Bevölkerung übergesiedelt werden. Es ist sehr interessant, dass die Idee der Zwangsseparation auf dem Gebiet des tschechoslowakischen Staates von den deutschen Sozialdemokraten, einschließlich Wenzel Jacksch, für akzeptabel gehalten wurde (Beneš et al. 2002: 187).

Schon im Jahre 1940 wurde in Chattham House (im britischen königlichen Institut für internationale Studien) ein erstes Memorandum für die Stabilisierung Nachkriegseuropas vorgestellt. In dieser Konzeption wurde, unabhängig von den „Transfervorstellungen" der polnischen und tschechischen Exilregierung, die Zwangsmigration der Bevölkerung einkalkuliert. Wichtig ist, dass sich im Jahre 1942 die britischen Diplomaten dafür entschieden, die Konzeption des Transfers der deutschen Minderheiten nach dem Krieg aus Ost- und Mitteleuropa nach Deutschland zu unterstützen. Ihre Bestätigung fand die Entscheidung des britischen Kriegskabinetts am 6. Juli 1942 im Zusammenhang mit dem Terror von Reinhard Heydrich im Protektorat Böhmen und Mähren, seinem Tod und anschließendinfolge der Tragödie in Lidice (Beneš et al. 2002: 188). Es zeigte sich, dass es möglich ist,ein Dorf wie Lidice von der Landkarte zu löschen, jedoch nicht aus dem Gedächtnis der Menschen auf der ganzen Welt.

Ende 1944 war klar, dass ein Transfer kommen und alle Sudetendeutschen betreffen würde. Die Transferpläne der tschechoslowakischen Regierung blieben der deutschen Bevölkerung auf dem Gebiet der Tschechoslowakei unbekannt. Wenzel Jaksch entsandte zwar 1944 Freiwillige aus Schweden über Dänemark und aus England durch Fallschirmabsprünge ins Sudetenland, um vor der Vertreibung zu warnen (die meisten fielen jedoch in die Hände der Gestapo, denn sie wurden für feindliche Agenten gehalten). Den wenigen, die durchkamen, wurde nicht geglaubt. Die Warnung wurde für eine Provokation gehalten (Informationen zur politischen Bildung 1993: 29). Die Bemühungen, die Sudetendeutschen zu warnen, schlugen fehl.

Auf der Konferenz in Potsdam am 2. August 1945 wurde erklärt: „Die drei Regierungen (die USA, die UdSSR und Großbritannien) haben die Frage unter allen Gesichtspunkten beraten und erkennen an, dass der Transfer der deutschen Bevölkerung oder Bestandteile derselben, die in Polen, der Tschechoslowakei und Ungarn zurückgeblieben sind, nach Deutschland durchgeführt werden muß. Sie stimmen darin überein, dass jeder derartige Transfer, der stattfinden wird, in ordnungsgemäßer und humaner Weise erfolgen soll." (Informationen zur politischen Bildung 1993: 29) Das gegen Sudetendeutsche entwickelte Transferkonzept wurde zum Instrument der Nachkriegslösung für alle Deutschen in Ostmitteleuropa.

Der Transfer verlief in vier Wellen. Bei der Evakuierung und Flucht vor der Front (bis zum 5. Mai 1945) erfolgte die Mitnahme einzelner Personen in Trecks von Schlesiern und den Kolonnen der zurückweichenden deutschen

Wehrmacht, vor allem aus dem Kampfgebiet im Osten des böhmisch-mährischen Kessels. Auch diese Phase brachte Verluste; vor allem bei den Flüchtlingen aus den vor der eintreffenden Roten Armee evakuierten Gebieten, allerdings viel weniger besonders im Vergleich zur folgenden zweiten Phase.

Zwischen Mai und November 1945 fanden Massenaustreibungen (den Terminus Austreibung wird für diese Phase für korrekt gehalten) aus gewissen Sprachinseln (z. B. Brno, Olomouc, Jihlava) und Randgebieten durch tschechoslowakische Verwaltungsbeamte und die „Revolutionsgarde" (paramilitärische Organisation) bei gleichzeitigem Massenterror statt. Für diesen Zeitabschnitt sind die verschärften feindlichen Gefühle der tschechoslowakischen Bevölkerunggegenüber ihren langjährigen deutschen Nachbarn typisch. Ein Teil dieser Gefühle basierte auf dem Trauma von „München" und ein anderer Teil auf der Freude über Befreiung und Frieden begleitet von nationalen Gefühlen und Radikalismus. Gerade das Ende des Krieges mit seinem Chaos und verschärften Emotionen ermöglichte die Durchsetzung der kontroversen Personen (oft Menschen mit einer dunklen, kriminellen Vergangenheit oder negativen psychischen Eigenschaften, sowie Kollaborateure). Ihre Motive waren nicht das Suchen nach Gerechtigkeit und der Aufbau eines neuen Nachkriegsstaates, sondern z. B. das Verbergen der eigenen Verbrechen, der Habgier oder das Vorantreiben der eigenen Karriere. Zwischen dem 19. Januar und dem 27. November 1946 verließen insgesamt mehr als 1000 Eisenbahntransporte mit durchschnittlich jeweils 1200 Sudetendeutschen ihre Heimatgebiete. Hier liegt der eigentliche Kern des Transfervorgangs.

Nach dem November 1946 fanden nur mehr einzelne Transporte, später nur noch „Familienzusammenführungen" und schließlich sogenannte „Aussiedlungen" statt (Informationen zur politischen Bildung 1993: 30).

Die deutsche Literatur arbeitet mit der Zahl 3 544 000 aus der Tschechoslowakei vertriebener Sudetendeutschen. Es ist jedoch zu bemerken, dass es am Ende des Krieges zu einer großen Migration der deutschen Bevölkerung durch das Gebiet der ČSR kam, weshalb es nicht leicht ist, konkrete Zahlen anzugeben. Man nimmt an, dass sich während dieser Zeit ca. 4 000 000 deutsche Zivilisten auf dem Gebiet der ČSR befanden. Die meisten gehörten zu den auf dem tschechoslowakischen Gebiet seit Generationen lebenden Ansäßigen. Ca. 1 000 000 bildeten die Flüchtlinge aus Schlesien und aus dem östlichen Teil des Deutschen Reiches. Im Mai 1945 lebten im Sudetenland 3 325 000 Menschen, davon 600 000 Tschechen und andere Nationalitäten. Die Zahl der Deutschen lag bei ca. 2 275 000. In diese Summe sind eingeschlossen sind deutsche Familien, die während des Krieges auf dieses Gebiet übersiedelt wurden, z. B. Deutsche aus Südtirol usw. Dabei ist noch zu erwähnen, dass ungefähr 500 000 Deutsche fehlen, die sich nach der Schätzung außerhalb des Gebietes der ČSR befanden, wie Gefangene sowie

Personen, die sich zu der tschechoslowakischen Nationalität bekannt haben. Es gab ca 91 000 Personen, die sich im Jahre 1939 zu der deutschen Nationalität meldeten und sechs Jahre später zu der tschechischen. Diese Zahlen sind nur grob geschätzt, aber sie hängen mit der Gesamtzahl der Vertriebenen aus der ČSR zusammen (Beneš et al. 2002: 188). Es ist auch unklar, wieviele Deutsche in der ČSR geblieben sind – man schätzt ca. 200 000 Personen (davon 40 000 in Mischehen). Man darf aber nicht vergessen, dass sich hinter diesen Zahlen konkrete menschliche Schicksale verbergen. Persönliche, meistens traumatisierende Erlebnisse der Menschen in den sechs Jahre lang okkupierten Gebieten eskalierten in den ersten friedlichen Monaten. Die geschichtlichen Ereignisse hatten einen fatalen Einfluss auf das friedliche Zusammenleben von Tschechen und Deutschen.

Zwangsmigration in der Filmkunst und der Literatur

Das Thema der deutsch-tschechischen Beziehungen und der Zwangsmigration wurde in der tschechischen Filmkunst schon in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verarbeitet. Das Bild vom „Nazimonster" war etwa 20 Jahre lang das einzige Bild, das die tschechoslowakischen Filmemacher vom Deutschen zeichneten. Dies gilt vor allem für die Zeit kurz nach der kommunistischen Machtergreifung im Jahre 1948. Es handelt sich z. B. um den Film *Ves v pohraničí* (deutsch: *Das Dorf im Grenzgebiet* 1948, Regie Jiří Krejčík)

Diese einseitige Interpretation der Kriegs- und Nachkriegsereignisse bekommt erst in Filmen der 1960er Jahre Risse. Auf kulturellem Gebiet ist dann eine Liberalisierung zuspüren, ein Vorbote des sogenannten Prager Frühlings.Zu den bekanntesten Filmen dieser Zeit gehören *Kočár do Vídně* (*Wagen nach Wien*, Regie Karel Kachyňa, Tschechoslowakei 1966). Der Film wurde nach der literarischen Vorlage von Jan Procházka gedreht. *Wagen nach Wien* spielt in den letzten Kriegstagen 1945 in einem Wald in Südmähren. Zwei desertierte Wehrmachtssoldaten wollen sich vor der Roten Armee und vor marodierenden tschechischen Partisanen in Sicherheit bringen. Sie zwingen eine junge Tschechin, sie mit ihrem Pferdefuhrwerk über die Grenze nach Österreich zubringen. Einer der Wehrmachtssoldaten ist schwer verwundet, er stirbt im Verlauf des Filmes an seinen Verletzungen. Die Wehrmachtssoldaten wissen nicht, dass der Ehemann der jungen Tschechin kurz zuvor offenbar von Nazi ermordet wurde. Sie sinnt deshalb nach Rache. Der Film zeigt die ständige Anspannung der Wehrmachtssoldaten und ihre Angst, sobald in der Ferne Schüsse zu hören sind. Die menschliche Seite des vermeintlichen Feindes lässt auch die junge Tschechin nicht kalt. Sie bringt es nicht übers Herz, ihre Rachepläne umzusetzen. Das Ende ist tragisch: Tschechische Partisanen greifen die beiden auf, vergewaltigen die Frau, foltern und erschießen schließlich den jungen Deserteur. Der Zuschauer soll darüber

nachdenken, wer eigentlich an Krieg und seine tragischen Folgen schuld ist? Ein Soldat, der (wie im Fall des Hauptdarstellers in den Krieg unfreiwillig gehen musste) oder diejenigen, die die fanatischen Befehle erteilten?

Der Film *Adelheid*[2] (Regie František Vláčil, Tschechoslowakei 1969) wurde nach der Novelle *Adelheid* von Vladimír Körner gedreht. Viktor, der als Exiltscheche auf Seiten der Engländer gegen die Deutschen gekämpft hat, kehrt im Herbst 1945 nach Prag in die Tschechoslowakei zurück. Erschüttert von Kriegserlebnissen und wurzellos geworden in seiner früheren Heimat, zieht es ihn in eine beschauliche Gegend im äußersten Norden, nach Schlesien, auch um seinen inneren Frieden zu finden. In einem kleinen Dorf soll er das einstige Anwesen eines deutschen Nazifunktionärs verwalten. Doch die Ruhe trügt, denn die Besatzungszeit und der Weltkrieg haben Spuren hinterlassen. Tiefe Gräben verlaufen zwischen den Tschechen und den verbliebenen Deutschen. Der Krieg in den Köpfen geht weiter. Das alles berührt Viktor nicht – bis er die Deutsche Adelheid kennenlernt. Mit seiner Novelle *Adelheid* machte Vladimír Körner als erster tschechischer Autor den Umgang mit der deutschen Minderheit im Jahr 1945 kritisch zum zentralen Gegenstand der Literatur. Körners Stärke liegt darin, mit seiner mitfühlenden und ausgewogenen Darstellung festgefahrene Bilder von den Deutschen und den Tschechen zu erschüttern. Einer pauschalen Verurteilung des einen oder des anderen Volkes erteilt er so eindrucksvoll eine Absage. Die Liebesgeschichte zwischen Viktor und Adelheid macht die furchtbaren Folgen des Krieges erfahrbar, indem thematisiert wird, wie erlittenes Leid und Rachegelüste der tiefen Sehnsucht nach Frieden und einem Neubeginn entgegenstehen. Die wichtigste Botschaft des Filmes ist, dass Viktor feststellt, dass nicht alle Deutsche böse Menschen sind und nicht alle Tschechen unshuldige Opfer. Es wird deutlich, wie Nationalismus die Köpfe und Herzen vergiftet und an die Stelle von Menschlichkeit tritt. Die Rezeption seines Werks, besonders die auch international gefeierte Verfilmung von František Vláčil (1969), macht deutlich, wie sehr Körner mit seiner Novelle den Zeitgeist um das Jahr 1968 traf.

In der Zeit der Normalisierung (1968–1989) war es weder möglich, tschechische Gewaltakte an Deutschen zu zeigen, noch die tschechische Kollaboration zu thematisieren. Die tschechoslowakische Kinematographie kehrte, was die Darstellung der Deutschen anging, wieder in das Schwarz-Weiß-Schema der 1950er Jahre zurück. Beispielhaft steht der Film *Klíč* (*Schlüssel*, Regie Vladimír Čech) aus dem Jahr 1971, in dem sehr eindrücklich (die Brutalität der Nazis) die Hinrichtungen von tschechischen Widerstandskämpfern im Prager Gefängnis Pankrác dargestellt werden. Der Deutsche im tschechoslowakischen Film war wieder das Nazimonster geworden.

[2] http://www.tschechien-online.org/news/1946-tschechische-literatur-vladimir-korner-adelheid (aufgerufen am 23. 3. 2013).

Zu Beginn der 1980er Jahre war es abermals Karel Kachyňa, der Regisseur von *Wagen nach Wien*, der sich daran machte, das Stereotyp der Nazimonster zu überwinden. In seinem Film *Cukrová bouda* (*Die Zuckerbude*, 1980) spielt ein deutscher Antifaschist und zugleich ein KZ-Überlebender, eine große Rolle. Aber auch nach 1989 dauerte es einige Jahre, bis Deutsche nicht mehr nur als Täter in Erscheinung traten. Die Gewalttaten an den Deutschen wurden zwar heftig diskutiert, im Film aber wurde dies direkt nach 1989 noch nicht reflektiert. Diese Reflexion fand erst 1999 mit dem Film *Musíme si pomáhat* (*Wir müssen zusammenhalten*) von Jan Hřebejk statt (Iggers 2004: 775). Tschechen schlagen gegen Ende des Films einen wehrlosen, kranken deutschen Mann, allerdings einen fanatischen Nazi. Es handelt sich aber nur um eine Szene und nicht um das Hauptthema der Geschichte. Schonungsloser räumt 2005 der Film *Krev zmizelého* (*Blutsbande*) (Regie Milan Cieslar, ČR, 2005) mit dem althergebrachten Deutschenbild auf.[3] Die Geschichte beginnt im Jahre 1939. Ein Adeliger aus Baltikum flieht vor der russischen Armee in den finnischen Krieg. Verwundert wurde er in ein deutsches Lazaret überführt. Die Liebe zu einer tschechischen Krankenschwester rettet ihm sein Leben. Die Tochter Dörli, die aus der kurzen Beziehung geboren wurde, muss in den 50er Jahren viel Böses (seitens der Mitschüler, Nachbarn im Dorf und kommunistischer Macht) überwinden. Ihr Leben wird bei der Pflege der Kranken und Verwundeten im Krankenhaus im Afrika gewaltsam beendet. Im Vordergrund der Geschichte steht die wichtige Botschaft, dass Frauen und Kinder in jedem Krieg zu den meistbetroffenen Opfern gehören.

In diese Phase der Überwindung des althergebrachten Deutschenbildes gehören auch zwei Filme nach der Buchvorlage von Josef Urban,[4] nämlich *Habermannův mlýn* (deutsch: *Habermann*, 2010) und *7 dní hříchů* – (Deutsch: *Sieben sündige Tage*, 2012). Diese Filme beschreiben die deutsch-tschechischen Beziehungen und das schwarz-weiße Bild der „bösen Deutschen" und der „Tschechen als unschuldige Opfer" aus einer völlig anderen Perspektive. Der Autor bemüht sich, jeweils basierend auf einer realen Geschichte, die Atmosphäre der emotional vergifteten Zeit zum Ende des Krieges darzustellen.

[3] http://www.radio.cz/de/rubrik/kultur/das-bild-des-deutschen-im-tschechoslowakischen-film-nach-1945-1/, aufgerufen am 23. 3. 2013.

[4] Drehbuchautor und Produzent Josef Urban (geb. 1965 in Zábřeh n. Moravě – Hohenstadt) absolvierte die Naturwissenschaftliche Fakultät der Karls-Universität in Prag. Er ist Autor folgender Romane: *Habermannův mlýn* (*Habermanns Mühle*), *Čas, kdy muži sestupují na zem* (*Die Zeit, in der Männer auf die Erde hinuntersteigen*), *7 dní hříchů* (*Sieben sündige Tage*). J. Urban ist auch Autor einer Sammlung von Erzählungen *Nejhlubš íúdolí světa* (*Das tiefste Tal der Welt*) und der Gedichtsammlung *Romantika* (*Romantik*). Bekannt ist er auch als Drehbuchautor von *Habermannův mlýn* (*Habermanns Mühle*), *Na vlastní nebezpečí* (*Auf eigene Gefahr*), *7 dní hříchů* (*Sieben sündige Tage*). Er führte Regie und arbeitete mit Dan Krzywoň an Szenarios bei Dokumentarfilmen mit: *Svědkové zrady* (*Zeugen des Verrats*), *Kde se valíkameny* (*Wo die Steine rollen*) und *Leština 1945* (*Leschtina 1945*). Beim Dokument *Závěť* (*Testament*) führte er allein die Regie.

Beide Filmgeschichten fangen mit einer Hochzeit an. In *Haberman* heiratet ein Unternehmer deutscher Herkunft, August Habermann, eine Tschechin namens Jana. Im Film *Sieben sündige Tage* heiratet der tschechische Förster Jan Olšan die Deutsche Agnes, was das gute Zusammenleben der Tschechen und Deutschen symbolisiert. Beide Geschichten finden ihren Höhepunkt in den letzten Tagen des Krieges, in denen dieses Zusammenleben der Tschechen und Deutschen im Sudetenland in gewalttätigen Ausschreitungen endet.

Der Roman *Habermann* beschreibt die Geschichte des Müllers aus Bludov in einigen Zügen anders als der obengenannte Film (*Habermann*, ČR 2010). Der Roman wurde im Jahre 2001 herausgegeben und entzündete eine heftige Diskussion in den Medien, da Josef Urban zu den ersten Schriftstellern nach 1989 gehörte, der diese kontroverse Problematik wieder thematisierte.[5] Das Thema interessierte nicht nur Journalisten, sondern auch die nach 1989 geborene Generation. Journalist Daniel Krzywonschreibt im Vorwort des Buches, dass das Buch eine Erinnerung an damaliges Unheil sei und das Stereotyp vom „sanften Gemüt der Tschechen" durchbreche. Aus diesem Grund sei das Buch für die Tschechen unangenehm (Urban 2010: 8). Josef Urban verkaufte 2002 das Drehbuch nach Deutschland. Dieses wurde danach mehrmals verändert. Nach acht Jahren entstand ein deutsch-tschechischer Film, dessen Regie Juraj Herz übernam. Die Literaturvorlage unterscheidet sich in einzelnen Details von dem Film, doch die Botschaft bleibt erhalten.[6]

---

[5] Zum Beispiel http://kultura.idnes.cz/habermannuv-mlyn-je-jen-slusne-remeslo-a-scenaristicky-prefabrikat-1po-/filmvideo.aspx?c=A101003_013703_filmvideo_ob oder http://art.ihned.cz/c1-48313740-habermannuv-mlyn-se-pod-nemeckymi-kritikami-hrouti.

[6] Der Roman *Habermannův mlýn* spielt in einem kleinem Dorf im Sudetenland in Bludov (unweit von Zábřeh na Moravě –Hohenstadt), wo sich auch die Familienvilla der Habermanns befindet. Im Vergleich zu der Filmgeschichte hatte A. Habermann zwei Töchter, Anna und Melita, seine Frau hieß Herta. August Habermann hatte keinen jüngeren Bruder, der an der Ostfront kämpfte. Der Zug von der Ostfront mit den verwundeten Soldaten kam im Sommer 1942 zum Bahnhof Hanušovice (Hansdorf) und nicht nach Bludov. Beide Töchter spielten unweit des Bahnhofs. Für die kleinen Mädchen (Melita war est vier Jahre alt) waren die verwundeten und toten Soldaten ihr erstes Treffen mit der Realität des Krieges. Ihr Vater (nicht die Mutter) brachte den Verwundeten einen Behälter frisches Wasser mit der Pferdekutsche. Der Sturmbannführer Kozlowski war bei der Familie Habermann kein willkommener Gast, doch aus Furcht wurde er mit gutem Essen und Trinken bewirtet. Der Müller war sich dessen bewusst, dass Kozlowski eine reale menschliche Gefahr nicht nur für Tschechen, sondern auch für die Deutschen aus der ganzen Gegend ist. Für Habermanns Freund – Förster Jan Březina – war auf den ersten Blick freundliches Benehmen seines besten Freundes August gegenüber Kozlowski unverständlich. Ihre gegenseitige Freundschaft bekam dadurch tiefe Risse. Die beiden Freunde sprachen nicht mehr miteinander bis zum Ende des Krieges. Das Spiel um das Leben der tschechischen Arbeiter von Habermann spielte sich im Buch ebenfalls anders ab. Der Kriminalrat Kozlowski bekam die Schmuckstücke nicht von August Habermann, sondern vom Direktor und Besitzer des Kurortes in Bludov Pospischil (Zdeněk Pospíšil) (im Film Pospichal) knapp vor seiner Flucht vor der sich nähernden Roten Ar-

Das Buch, der Spielfilm und zwei Dokumentarfilme, die sich mit der Geschichte von Habermann beschäftigen (*Lázeňské tahanice*, 1998 und *Habermannův mlýn*, 2003), scheinen in Tschechien ein sehr kontroverses Thema zu eröffnen. Die offiziellen Internetseiten der Stadt Bludov (http://www.bludov.cz/) beschäftigen sich mit der Causa Habermann vs. Familie Pospíšil. Der Enkel von Zdeněk Pospíšil, MUDr. Zdeněk Pospíšil, lehnt kategorisch ab, dass sein Vater Zdeněk Pospíšil Kollaborateur war oder etwas mit dem Tod Habermanns zu tun hätte. MUDr. Zdeněk Pospíšil beschuldigt Josef Urban, dass er nicht mit soliden Archivdokumenten arbeitete und sich lediglich auf die Aussagen des Kollaborateurs der Geheimen Staatspolizei Karel Cvrk verließ. Josef Urban jedoch beruft sich auf die zuverlässigen Zeitzeugen (vor allem Dorfbewohner). Nach den Autoren der Internetseiten (der Sohn der Gründers MUDr. Zdeněk Pospíšil) wurde Josef Urban mit den Archivdokumenten konfrontiert. In den Dokumenten ist angeblich zu finden, dass Zdeněk Pospíšil (der Gründer des Kurareals) keine Schuld an Habermanns Tod hat. Es ist noch zu erwähnen, dass 1948 das Kurareal verstaatlicht wurde und der Besitzer Zdeněk Poslíšil mit seinen zwei Söhnen für angeblichen Hochverrat zu vielen Jahren Haft im kommunistischen Gefängnis verurteilt wurde (siehe näher http://www.bludov.cz/).

Der Streit zwischen dem Romanautor und einem Nachfahren eines im Roman vorkommenden Protagonisten zeigt, dass die literarische oder filmische Verarbeitung dieses Themas im Unterricht kritisch betrachtet werden sollte, denn die historische Wahrheit kann kann von der literarischen und filmischen stark abweichen. Den Grundstein der Geschichte des Müllers Habermann bildet zwar ein reales Ereignis, das aber von literarischen Fiktionalität umgeben ist. Dennoch kann man nicht eindeutig behaupten, dass sich ähnliche Fälle im Jahre 1945 im „Sudetenland" nicht abgespielt haben könnten.

Josef Urban beschäftigte sich mit den Ereignissen am Kriegsende auch in den nächsten Jahren. Der schon oben erwähnte Karek Cvrk (1916–2012)[7] erzählte ihm seine eigene Lebensgeschichte, die Urban literarisch verarbeitete. Das im Jahr 2012 erschienene Buch mit dem Titel *Sieben sündige Tage* diente ebenfalls als Vorlage zum gleichnamigen Film, der kaum von der

---

mee. Die tschechischen Angestellten verhafteten ihren Arbeitgeber Habermann und führten ihn in den Keller eines Kurhauses in Bludov. Dort wurde Habermann zu Tode geprügelt (als erster schlug Mašek zu, der nach der Literaturvorlage sein Bruder war) und seine Leiche wurde anschließend in den Ofen geworfen. Herta wurde mit ihren beiden Töchtern vertrieben. Der Bürgermeister Hartel ertrank im Bach. Der Freund Habermanns Jan Březina versprach Herta kurz vor ihrer Abfahrt ihren Mann zu finden und seine Mörder vor Gericht zu stellen.

[7] Karel Cvrk arbeitete als Staatsbeamter im Jahre 1945 in Šumperk – Mährisch Schönberg im hiesigen Nationalausschuss. Später wurde er für den angeblichen Hochverrat zu Gefängnis verurteilt und verbrachte 16 Jahre Haft in Jáchymov.

literarischen Vorlage abweicht. Die Erzählung beginnt in Kralický Sněžník ein paar Tage vor dem Kriegsende, in einer Umgebung, in dem noch die Nazi-Maschinerie herrscht. Die Situation ändert sich jedoch bald. Knapp nach Ende des Krieges ist das Leben im Grenzgebiet schwierig. Die Tschechen kommen aus dem Landesinneren zurück, Garden werden gebildet und die Soldaten kommen aus dem Krieg zurück. Es zum großen Wechsel der Bevölkerung: die traditionelle deutsche Gemeinschaft wird in den Westen geschickt und an ihre Stelle kommen tschechische Siedler. Die Erzählung reduziert die Akteure nicht auf Deutsche und Tschechen, sie stellt nur die Schicksale der Menschen, ihre Stellungnahme in den Krisensituationen dar, die auf eine andere Weise ganz anders gelöst werden konnten. Und gerade dieses riesige Potenzial an Gelegenheiten der Nachkriegszeit half den Menschen, Macht und Eigentum zu gewinnen oder die Kollaborationserlebnisse aus der Welt zu schaffen.[8]

In einem Gespräch zu diesem Film antwortete Josef Urban auf die Frage, warum ihm die Geschehnisse der Zwangsmigration im Sudentenland so nahe steht, dass es es mehrmals literarisch verarbeitet hat und auch die Drehbücher für die Verfilmung geschrieben hat:

„Ich komme aus dem Sudetenland, deshalb liegt es mir im Blut. Mein Vater wurde in Goldenstein/Kolstein, heute Branná, geboren. Seine Eltern flüchteten 1938 vor Hitler in das Inland. Ich verbrachte meine jungen Jahre in diesem Gebiet, vor allem in den Bergen. Ich kann mich an die zerstörten Teile des Sudetenlandes erinnern. Auch heute komme ich in diese alten runden Berge gern zurück, ich mag sie. Mein Wunsch ist es, die Bezeichnung ‚Sudeten' zu rehabilitieren. Heute hat das Wort eher eine politische als eine geographische Bedeutung. Es handelt sich doch um die Berge, die der griechische Geograph Ptolemaios in der Vergangenheit als ‚das Land der wilden Säue' bezeichnete. Und Säue gibt es hier immer genug, ich weiß nicht warum, ich stelle mir jedoch immer Säue vor, die am Futtertrog gegeneinander kämpfen. Es ist sicher eine falsche Parallele, ich sollte mir lieber Gesandte in weißen Hemden und Krawatten im Parlament vorstellen, und nicht meine borstigen Freunde beleidigen."[9]

Statt eines Schlusswortes soll hier die Antwort des Autors Josef Urban auf die Frage stehen, was seiner Meinung nach die Botschaft der des Romans *Sieben sündige Tage* und seiner Verfilmung sei:

„Die wichtigste Botschaft dieser Geschichte könnte man folgendermaßen äußern: der Mensch sollte auf seine Ziele nicht verzichten. Auch wenn es sein Leben kosten sollte, ist es immer wichtig, bis zum Ende zu kämpfen. Und wissen Sie warum? Wenn Sie auf etwas Wichtiges im Leben verzichten,

[8] http://film7dnihrichu.cz/de/index.php?page=promedia, aufgerufen am 14. 4. 2013.

[9] http://film7dnihrichu.cz/de/index.php?page=rozhovory, aufgerufen am 5. 4. 2013.

erteilt Ihnen niemand Gnade, und sterben müssen wir alle. Dessen wurden sich auch Agnes und Jan (die Hauptprotagonisten, G.C.) im Film bewusst."[10]

Schlusswort

Beide Filme und ihre Literaturvorlagen *Habermann* und *Sieben sündige Tage* ermöglichen den Schülern im Geschichtsunterricht nicht nur die geschichtlichen Ereignisse (hier die Schicksale der deutschen Minderheit und das deutsch-tschechische Verhältnis) besser und in Zusammenhängen zu verstehen, sondern sie wirken auch auf die Emotionen, entwickeln Empathie und unterstützen die Phantasie. Eine wichtige Rolle spielt auch die eindringliche Botschaft für die Gegenwart, die die Schüler zum Nachdenken bringen soll. Es handelt sich vor allem um das gegenseitige Verstehen und Respekt und friedliches Zusammenlebens in der gegenwärtigen multikulturellen Gesellschaft.

Literatur

Benešet al. (2002): *Rozumnět dějinám. Vývojčesko-německých vztahů na našem území v letech 1848–1948*. Pardubice: Gallery s.r.o.

Informationen zur politischen Bildung 132. Deutsche und Tschechen. (1993), Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Iggers, Wilma (2004): Tschechoslowakei/Tschechien. Das verlorene Paradies. In: Monika Flacke (Hrsg.): Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen. Berlin, Bd. 2., 773–798.

Kossert, A. (2011): *Chladná vlast*, Brno: Host.

Labischová, D., Gracová, B. (2008): *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava: Ostravská Univerzita, filozofická fakulta.

Tielsch, I. (2006): *Das letzte Jahr*, Wien: Edition Atelier.

Urban, J. (2010): *Habermannův mlýn*, Ostrava: DP Film.

Urban, J. (2012): *7 dní hříchů*, Praha: Fragment, 2012.

Quellen

Bange Wochen, Befreite Heimat, Erinnerungsnummer der Tageszeitung. In: *Deutsches Volksblatt* vom 12. 10. 1938, S. 2.

Internet

http://www.tschechien-online.org/news/1546-tschechische-literatur-vladimir-korner-adelheid, aufgerufen am 23. 3. 2013.

http://www.radio.cz/de/rubrik/kultur/das-bild-des-deutschen-im-tschechoslowakischen-film-nach-1945-1/, aufgerufen am 23. 3. 2013.

http://film7dnihrichu.cz/de/index.php?page=rozhovory, aufgerufen am 5. 4. 2013.

http://film7dnihrichu.cz/de/index.php?page=promedia, aufgerufen am 14. 4. 2013.

http://www.bludov.cz/

[10] http://film7dnihrichu.cz/de/index.php?page=rozhovory, aufgerufen am 5. 4. 2013.

Wolfgang Weidner

Alois Nebel. Graphic Novels als innovative Erzählform. Eine neue Generation erinnert mit Alois Nebel an die Zwangsmigration der Deutschen

Der Film *Alois Nebel* von Tomáš Luňák, der die gedruckte Graphic Novel von Jaroslav Rudiš und Jaromír Svejdík mithilfe des Rotoskopieverfahrens[1] umsetzt, ist als ein auch in Deutschland diskutierter Beitrag der tschechischen Geschichtskultur anzusehen. Thematisiert wird hier die Erinnerung der Hauptperson Alois Nebel an die Ereignisse, die sich 1945 in den von Deutschen besiedelten Gebieten des heutigen Tschechien abgespielt haben. Eindrücklich werden sowohl psychische Bewältigungsformen von Einzelpersonen als auch kollektive Verarbeitungsmuster dieser Geschichte verhandelt. Aufgrund seiner innovativen Erzählform, verbunden mit der künstlerischen Umsetzung (u. a. starke Abstraktion, Polyvalenz, kontinuierliche Symbolsysteme) trägt er dazu bei, konventionelle Erinnerungsdiskurse zu modifizieren. Dass insbesondere in Tschechien die Thematik Flucht und Vertreibung (Odsun) zunehmend unter Berücksichtigung künstlerischer Arbeiten diskutiert wird, ist nicht zuletzt der Graphic Novel *Alois Nebel* zu verdanken. Um diese Potenziale für den Erinnerungsdiskurs umfassend betrachten zu können, bedarf es einer genrespezifischen Analyse des Filmwerks. Nachfolgender Beitrag orientiert sich dabei an der Systematischen Filmanalyse nach Helmut Korte (Korte 2004: 23ff.). Dieses analytische Vorgehen ist geeignet, den Film unter filmwissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Perspektiven zu kontextualisieren (Erll / Wodianka 2008: 2, 6).[2] Eingangs wird dabei auf die Filmrealität eingegangen, wobei hier vier Unterpunkte angesprochen werden sollen. Zunächst werden die grundlegenden Merkmale des Genres Graphic Novel und dessen Entwicklungen thematisiert, um im Anschluss werkübergreifende künstlerische Darstellungsmöglichkeiten vorzustellen. Konkretisiert werden diese Grundlagen anhand von modernen Klas-

[1] Zur Produktion von animierten Filmen genutzte Verfahrensweise, bei der Filmszenen durch das Hintereinanderreihen von zumeist abgezeichneten Einzelbildern entstehen.

[2] Astrid Erll und Stephanie Wodianka, die sich mit der Phänomenologie und Methodologie des „Erinnerungsfilms" befassen, unterstützen diese Vorgehensweise und plädieren dafür, die klassische filmimmanente Produktanalyse zugunsten eines filmtranszendierenden Zugriffs zu erweitern.

sikern des Genres.[3] Diesen Analyseschritt abschließen sollen eigene Überlegungen zur Filmrealität bei *Alois Nebel* (Luňák 2010 / Rudiš / Jaromír99 2012). Dabei sollen herausgearbeitete Symbolsysteme des Films vorgestellt werden. Der zweite Abschnitt versucht Theorie und Handlungspraxis systematisierend in Einklang zu bringen und widmet sich der Bedingungsrealität. Hierzu wird auf die Erinnerungsarten, die von Aleida Assmann entwickelt wurden, eingegangen und anhand der Generationenproblematik exemplarisch eigene Gedanken erörtert. Der daran anschließende Abschnitt zur Wirkungsrealität wird bereits eingeführte Thesen unterstützen. Anhand der beiden Länder Tschechien und Deutschland sollen hier schlaglichtartig zwei markante Wirkungsweisen aufgezeigt werden, die jeweils für ihr Land im Zusammenhang mit *Alois Nebel* als typisch angesehen werden können. Um die systematische Filmanalyse zu vervollständigen, wird abschließend noch die Bezugsrealität in den Fokus rücken, somit also die gesellschaftliche Aktualität des Themas im Allgemeinen thematisiert werden. Zwei beständige und nach wie vor virulente Diskurse sollen hier angeführt werden. Dass der Politikwissenschaftler Claus Leggewie im Zusammenhang mit einer aktiven Erinnerungsarbeit, die auch für die deutsch-tschechische Partnerschaft als charakteristisch angesehen werden kann, von einem Schlachtfeld – also einem von Kontroversen und diplomatischen Überwerfungen geprägten Diskurs – spricht, unterstreicht die Brisanz, die dieser Thematik noch heute innewohnt (Leggewie 2011).

Graphic Novels als Gezeichnete Erinnerung

Betrachtet man die Zeichenkunst der aktuellen Graphic Novels, so wird relativ schnell deutlich, dass mannigfache Variationen und vielfältige Stile vorherrschen. Dabei ist es so, dass Graphic Novels, wie wir sie heute kennen, Produkte sind, welche nur verstanden werden können, wenn Einblicke in die Genese der Kunstart vorhanden sind. Hierbei ist wichtig, dass seit den Ursprüngen – also von den Mangas, broadsheets, die als moralische, religiöse und politische Geschichten angesehen werden können und den editorial cartoons amerikanischer Zeitungen – ein Entwicklungsprozess stattgefunden hat, der sich dadurch auszeichnet, dass die Themenvielfalt und die Komplexität der Geschichten massiv zugenommen haben (Ribbens 2009: 121). Diese komplexen Storys werden mittlerweile Graphic Novels genannt, was unter anderem als Qualitätssiegel angesehen werden kann und dazu führt, dass auch Erwachsene diese Art von Literatur lesen und zudem die Wissenschaft sich dieses Mediums angenommen hat (Kollmeier 2011: 69f). Marjane Satrapi

[3] Als moderne Klassiker können hier die Werke *Maus* von Art Spiegelman, *Persepolis* von Marjane Satrapi und *Waltz with Bashir* von Ari Folman angesehen werden.

bringt diesen Umstand treffend auf den Punkt, wenn sie den Begriff Graphic Novel folgendermaßen bezeichnet: „[…] a word that publishers created for the bourgeois to read comics without feeling bad." (Ribbens 2009: 122).

Erstaunlich bei der mittlerweile massenhaften Produktion in den Ateliers der Künstler ist, dass historische Themen sowohl in Comics als auch bei den aktuellen Graphic Novels eine zentrale Stellung einnehmen. Schaut man genauer hin, wird deutlich, dass gerade die mannigfaltigen gestalterischen Möglichkeiten zahlreiche Chancen bieten, die zu narrativierenden Wesensmerkmale historischer Darstellungen ins Bild zu setzen. Dieser Hang wird mitunter sogar als „Blutsbündnis" bezeichnet (Osterland 2013). Hierbei muss natürlich zwischen den „alten" und „neuen" Geschichten unterschieden werden. Insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg zeichneten sich die Werke in erster Linie dadurch aus, dass Stereotypen abgebildet wurden, eine Mystifizierung der eigenen nationalen Geschichte stattfand, die Nation vielmehr als eine Art *Familie* angesehen wurde – oder ganz simpel ausgedrückt, sämtliche Charaktere in Schwarz-Weiß-Schablonen passten (Ribbens 2009: 123f.). Der Münsteraner Geschichtsdidaktiker Oliver Näpel bringt es auf den Punkt, wenn er Comics als ikonographischen Ausdruck gesellschaftlicher Stereotypisierungen (Törne 2011) bezeichnet. Heute wird dieser plumpe Heroismus größtenteils abgelehnt (Ribbens 2009: 127). Gerade die in diesem Artikel angesprochenen Werke verfahren viel differenzierter. Vielmehr findet heute eine widersprüchliche Verschränkung von linearen, historischen und imaginativen, ästhetischen Codes statt. Hierfür stehen zahlreiche künstlerische Möglichkeiten zur Verfügung, die in ihrer Bandbreite so auch eingesetzt werden (Kollmeier 2011: 72).[4]

- Extreme Detailtreue: Im Film wird diese beispielsweise auch durch das Rotoskopieverfahren (Dreh an Originalschauplätzen und mit Schauspielern) erreicht
- Realitäts- und Hyperrealitätseffekte (prototypisch Alois' Traumwelt)
- Starke Abstraktion und Verfremdungen
- Freie Darstellung von Raum und Zeit
- Vieldeutigkeit und Intertextualität

Um diese Potentiale und Sinnangebote zu verdeutlichen, seien hier drei Werke genannt, die die Entwicklung des Genres maßgeblich geprägt haben. In *Maus* (Spiegelman 2003) versucht der Künstler Art Spiegelman den Holocaust – und damit das Unvorstellbare – grafisch darzustellen (Näpel 1998: 99). Dies geschieht bezogen auf die Federführung auf relativ banale Art und Weise. Dabei wird jedoch durch die zugrundeliegende Narration die individuelle Verarbeitung mit der eigenen Familiengeschichte in ihrer ganzen

[4] Die nachfolgende Auflistung ist schon derart modifiziert, dass in erster Linie die Besonderheiten von *Alois Nebel* ersichtlich werden.

Abb. 1. Screenshot Alois Nebel in der Psychiatrie

Komplexität offengelegt. Auch in Ari Folmans *Waltz with Bashir* (Folman 2009) wird die Erinnerungsthematik in den Mittelpunkt gerückt. Der Film behandelt die schmerzhafte Auseinandersetzung der eigenen Kriegserlebnisse im Libanon und die damit verbundene Frage, wie Ereignisse, die posttraumatische Belastungssymptome hervorrufen, verarbeitet werden. *Persepolis* (Satrapi 2008a / Satrapi 2008b) von Marjane Satrapi feierte sowohl als gedruckte Graphic Novel als auch als Verfilmung eben jenes Werkes große Erfolge. Inhalt ist hier die künstlerisch anspruchsvolle Verarbeitung der eigenen Identitätsfindung, die in einer kulturellen Grauzone zwischen dem Iran und Europa stattfand (Alavi / Avventi 2009: 56f.). Wie man anhand dieser Werke erkennen kann, ziehen sich also konsequent die drei Schlagbegriffe *Geschichte*, *Erinnerung* und *Biographie* durch einen großen Teil der bisherigen Graphic Novels (Katholisches Filmwerk 2013: 14).

Der Film *Alois Nebel* lässt sich in diese Traditionslinie nahtlos einreihen. Ohne hier auf alle filmischen Darstellungsweisen eingehen zu können, sollen exemplarisch drei Symbolsysteme des Films *Alois Nebel* thematisiert werden: die Personenzeichnung, die Eisenbahn und die Landschaft.[5] Da wären die Charaktere und deren mentale Verfassungen, die sich erstens stark in den Äußerlichkeiten widerspiegeln.

Nahezu alle Charaktere zeichnen sich an der Oberfläche durch Wortkargheit, die hier durch eine kunstvoll reduzierte Sprache umgesetzt wird, scheinbarer Schicksalsergebenheit und durch eine Melange aus Resignation und Melancholie aus. Die Gesichter sind ohne Schattierungen und ohne klare Mimik, geradezu holzschnittartig, dabei allerdings von Furchen und

[5] Unter Symbolsysteme werden hier umfassende Darstellungsweisen verstanden, die sich keinesfalls nur auf die Bildoberfläche beziehen. Aufgrund der durchgängigen Beibehaltung der Umsetzung innerhalb des Filmes wird hier darauf verzichtet, die Timecodes zu nennen, da dies den Rahmen sprengen würde.

Abb. 2. Screenshot Symbolismus Vertreibungsszene

Krater durchzogen; das Leben ist den Personen regelrecht ins Gesicht geschrieben (Schümer 2012). Die Schwarzweißoptik verstärkt diesen Eindruck und symbolisiert die Unzugänglichkeit traumatischer Erinnerungen. Ebenso muss als eigenes Symbolsystem die Eisenbahn angesehen werden.

Sie stellt das Transportmittel dar, welches überhaupt erst eine Verbindung zur Außenwelt – die hier aber auf Tschechien (Prag) reduziert bleibt – und zur Vergangenheit herstellt. Die Gleise und Züge sind regelrecht Zeugen der Vergangenheit; auf ihnen, so scheint es, spielt sich (ausschließlich) die Geschichte ab. Dabei findet eine Anknüpfung an traditionelle filmsprachliche Mittel statt, denn Züge symbolisieren in Filmen mit historischem Bezug oftmals deutsche Soldaten, die die Welt erobern, die Deportationen nach Auschwitz in die Gaskammern, aber auch die Ereignisse 1945, als Deutsche in Züge gepfercht und dadurch vertrieben wurden (Schümer 2012). Allerdings, und dies muss beachtet werden, suggerieren die Züge hier Bewegung, wo anfangs eigentlich keine ist. Insgesamt bleibt der Komplex Eisenbahn doppeldeutig und mitunter sogar widersprüchlich; sie ist friedliches Transportmittel und Waffe zugleich. Als weitere, sich durch den Film ziehende Einheit kann die trostlose Landschaft, die die Menschen in ihrem Griff hat, betrachtet werden.

Die Landschaft erzeugt dabei eine irreale und unheimliche Atmosphäre. Die scharfen Linien innerhalb der Zeichnungen suggerieren Brutalität. Alles ist nass und kalt. Die Menschen scheinen einen beständigen Kampf gegen die Natur zu führen, auch wenn dieser hoffnungslos erscheint. Der Nebel und die Geschichte liegen wie ein Schleier auf den Gemütern der Menschen. Nichtsdestotrotz bietet der Film jedoch auch Lichtblicke. Beispielsweise geben die Alltagsroutinen der Eisenbahn Halt. Alois Nebel gelingt es, wieder nach vorne zu schauen. Auch der Umstand, dass er die psychiatrische Einrichtung wieder verlässt, verdeutlicht, dass er sich zurück ins Leben kämpft.

Abb. 3. Priessnitz im Nebel. Landschaft (Foto: W. Weidner)

Und nicht zuletzt scheint die Mutterfigur Květa eine Schutzfigur für ihn zu sein. Die Gründung einer Familie richtet den Blick ebenfalls in die Zukunft.

Alois Nebel und divergierende Erinnerungsmodi in Tschechien und Deutschland

Forscht man in Deutschland zu Gedächtnisformen und den damit verbundenen Erinnerungsmodi, kommt man an der Konstanzer Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann nicht vorbei. Neben der primären Unterscheidung zwischen dem kommunikativen und kulturellen Gedächtnis spricht Assmann davon, dass zwischen einem Opfer- und einem Tätergedächtnis unterschieden werden muss (Assmann 2005: 28f.).[6] Die Konstituierung eines derartigen Tätergedächtnisses ist ungemein komplex, da auf keine gemeinsame Erinnerungsbasis aufgebaut werden kann. Vielmehr werden Erinnerungen massiv abgewehrt, damit eingeschliffene Identitäten nicht hinterfragt werden müssen. Assmann findet für diesen Umstand folgende Worte: „Erlittenes Leid und erfahrenes Unrecht schreiben sich über Generationen tief ins Gedächtnis ein, Schuld und Scham dagegen führen zum Abdecken durch Schweigen." (Assmann 2005: 28). Nichtsdestotrotz muss jedoch mit einer traumatischen Vergangenheit umgegangen werden. Vier Muster, die einen Erklärungsansatz darstellen, werden diesbezüglich von Assmann herausgearbeitet (Assmann 2011: 27). Diese sind jedoch als Idealtypen zu verstehen, die in ihrer Reinform vermutlich nicht vorkommen, auch wenn natürlich

[6] Die Konzeptionen Assmanns können jedoch keinesfalls auf diese beiden Unterscheidungen reduziert werden. In diesem Fall ist es jedoch gewinnbringend, den Fokus auf diese Unterscheidung zu richten, da so die Besonderheiten des Filmes *Alois Nebel* herausgearbeitet werden können.

annähernde Deckungsgleichheit auftreten kann. Zuallererst spricht Assmann von einem dialogischen Vergessen (Assmann 2011: 27). Dieses Muster besitzt allerdings für das konfliktträchtige 20. Jahrhundert in Bezug auf ethnische Säuberungen und die Vertreibungsproblematik keine sonderlich große Relevanz, da die Erinnerungen im kommunikativen und kulturellen Gedächtnis verankert sind. Auch das Erinnern, um niemals zu vergessen, bietet keine klar konturierten Anknüpfungspunkte, da dieser Typ zentral an die Erinnerung an den Holocaust gebunden ist und in Verbindung mit dessen Universalisierung im 21. Jahrhundert steht (Assmann 2011: 29ff.). Das Erinnern, um zu überwinden hingegen kann als ein lebenspraktisches Verarbeitungsmuster betrachtet werden, welches dazu dient, die leidvolle Erinnerung zu transformieren, um eine gemeinsame Zukunft, die über die eigene Erinnerungsgemeinschaft hinausreicht, zu ermöglichen. Dieses Muster, so Assmann, unterscheidet sich jedoch immer noch vom Dialogischen Erinnern, bei dem der nationale Rahmen konsequent überschritten wird. Zudem werden hier die ansonsten vom nationalen Gedächtnis einzig und allein akzeptierten Rollen des Siegers, Widerstandskämpfers und Märtyrers aufgeweicht. Eine differenzierte Betrachtung der Ereignisse und echtes Interesse am ehemaligen Widersacher kommen hinzu. Letztlich kann die Kenntnis von wechselnden Täter-Opfer-Konstellationen innerhalb der gemeinsamen Geschichte als erstrebenswertes Resultat angesehen werden. Die dadurch eingenommene transnationale Perspektive macht nationale Master-Narrative überflüssig und lässt vielmehr Geschichten beziehungsweise Deutungen entstehen, die für beide Erinnerungsgemeinschaften anschlussfähig sind (Assmann 2011: 39). Bei der Betrachtung des Films Alois Nebel fällt relativ schnell auf, dass die ansonsten eher prototypisch angelegten Rollen aufgeweicht werden. Vermeintliche Sieger nehmen sich selbst als Verlierer oder Opfer wahr, während andere zwar in ihrer unreflektierten Siegerrolle verharren, ohne dass dabei jedoch auch nur der leiseste Hauch eines nationalen Heroismus anklingt. Diese Umstände führen dazu, dass es den Filmemachern gelingt, die ansonsten starren Täter-Opfer-Konstellationen zu durchbrechen. Bemerkenswert ist dabei, dass trotz der rein quantitativ eher passiven Rolle, die den Deutschen im Film auf der Bildoberfläche zukommt, ein nachhaltiges Nachdenken über deren Schicksal ausgelöst wird. Trotz der Komplexität sind die Vorzüge dieses Films bezüglich des Dialogischen Erinnerns unverkennbar.

Offen bleibt an diesem Punkt jedoch die Frage, wer dieses über den konkreten Inhalt hinausweisende Sinnangebot überhaupt in Anspruch nimmt. Betrachtet man die mediale Berichterstattung, so werden schnell typische Muster erkennbar. Insbesondere das deutsche Feuilleton berichtet zunehmend über den bei der tschechischen Jugend erlangten Kultstatus des Films (Schümer 2012). Es scheint, als seien die Erinnerungsbedürfnisse der Generationen in Deutschland und Tschechien diametral entgegengesetzt. Der

Schluss liegt nahe, dass es sich hierbei um eine generationenspezifische Entwicklung handelt. Als Einschub sei erwähnt, dass hier der Fokus auf den medial vermittelten Erinnerungsbedürfnissen liegt.

Beispielsweise geht der Sozialpsychologe Harald Welzer ganz anders vor. Er führte Gruppendiskussionen, um das kommunikative Gedächtnis in den jeweiligen Ländern zu eruieren. Im Fokus standen hierbei der Holocaust, Kollaborationen und der jeweilige nationale Widerstand gegen die Nationalsozialisten (Welzer 2007). Für Tschechien liegen dabei leider keine Ergebnisse vor.[7] Bezogen auf Deutschland kann als zentrales Ergebnis der Arbeitsgruppe um Welzer angesehen werden, dass hier der Holocaust im kulturellen Gedächtnis eine zentrale Rolle spielt, im kommunikativen Familiengedächtnis dieser jedoch eine marginale Rolle einnimmt, um so das Anliegen, die eigene Familie von den Gräueltaten zu distanzieren – mitunter sogar, um sie als Helden des Widerstands zu stilisieren – zu befriedigen (Welzer 2007: 9).

Anhand einer Grafik (Abb. 4) sollen nachfolgend für beide Länder das kulturelle und kommunikative Gedächtnis konturiert werden. Dadurch werden typische Erinnerungsmuster visualisiert und vor allem konkretisiert. Selbstredend ist dabei, dass kein Anspruch darauf erhoben werden kann, dass sämtliche damit zusammenhängende Phänomene mit dieser Visualisierung harmonisiert werden können. Bei der Zählweise fand eine Orientierung an Welzer statt.[8] Der Generationenbegriff muss dabei generell viel stärker als relationale Größe und nicht als eine an Jahreszahlen gebundene Bezeichnung verstanden werden. In diesem Zusammenhang zeichnet eine Generation auch eine bestimmte Nähe beziehungsweise Distanz zu einem vorliegenden Deutungsmuster aus (Jureit 2010: 79). Diese Muster können in sich widersprüchlich sein und gerade auch dadurch vorherige Generationen ansprechen. Dass die Grafik sich in Nuancen je nach konkretem Thema ändern würde, muss als Interpretationsvoraussetzung beachtet werden. Um eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen den beiden Ländern herzustellen, liegen dieser Visualisierung jüngere geschichtskulturelle Ereignisse beziehungsweise Produkte zugrunde, die sich im Kern auf die Ereignisse, die im und unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg sich ereignet haben, beziehen. Referenzpunkt bleibt ebenfalls der Film *Alois Nebel*.

Bis weit nach der Samtenen Revolution, also in den 1990er Jahren war es in Tschechien offiziell tabu, über die Deutschen zu sprechen. Hinter der offiziellen Lesart nach 1945 verbirgt sich regelrecht eine verschwiegene Vergan-

[7] Es kann als Desiderat betrachtet werden, dass auf diesem Gebiet insbesondere auf tschechischer Seite Ergebnisse erzielt werden müssen, um die Forschung zu Erinnerungsdiskursen qualitativ voranzubringen. Für die deutsch-tschechische Grenzregion liegen hier bereits erste Ergebnisse von Lukáš Novotný vor (Novotný 2009: 149ff.).

[8] 80 Jahre umfassen demnach drei bis vier Generationen (Welzer 2007: 14).

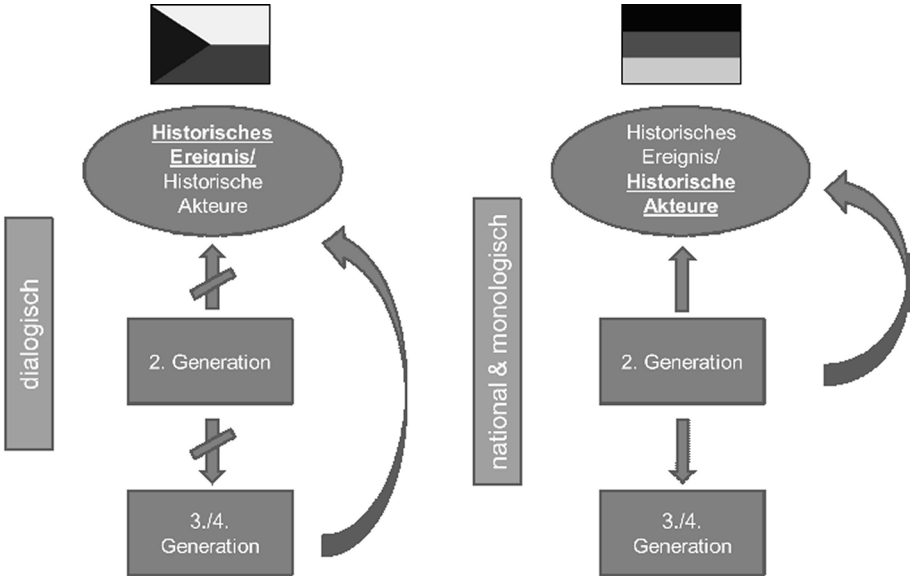


Abb. 4. Visualisierung der zentralen Erinnerungsmodi in Tschechien und Deutschland.

genheit. Kritische Deutungen waren dabei nicht vorgesehen (Benthin 2007: 90f.). Die 2. Generation, deren gesamte Sozialisation im sozialistischen Tschechien stattfand, stellte also keine Fragen an die Väter und Mütter, entwickelte jedoch auch kein Narrativ, das an die 3. und 4. Generation weitergegeben wurde. Die Deutschen im Sudentenland wurden beinahe zum Mythos und Geheimnis, welches die erste postkommunistische Generation lüften wollte, indem sie an festgefahrenen Geschichtsbildern zaghaft zu rütteln begann (Benthin 2007: 100).[9] Aufgrund der mangelnden Informationen (beispielsweise woher die deutschen Gräber, Schilder usw. kommen) rückte das historische Ereignis in den Fokus. Diejenigen, die um 1980 auf die Welt kamen, begannen die relevanten Fragen zu stellen. Das kommunikative Gedächtnis dürfte bei diesem Prozess, vor allem im Anfangsstadium, gerade aufgrund der eingeschliffenen Verhaltensweisen der 2. Generation, keine allzu große Rolle gespielt haben. Diese Art des gegenwärtigen Erinnerns kann unter Berücksichtigung der Typologisierung von Aleida Assmann als dialogisch bezeichnet werden, da Deutsche und Tschechen jeweils als Täter und Opfer differenziert dargestellt werden. Eine Perspektivenübernahme findet statt, die keineswegs an den Landesgrenzen Halt macht. Hinzu kommt, dass

[9] Aus diesem zaghaften Rütteln wurde im 21. Jahrhundert ein immer stärkeres. Die Arbeiten und Werke von David Vondracek, Lukáš Houdek sowie natürlich Jaroslav Rudiš und Jaromír Svejdík können hier an erster Stelle erwähnt werden.

der künstlerische Anspruch dazu beiträgt, dass international diskutiert beziehungsweise erinnert werden kann.[10]

In Deutschland hingegen herrscht ein anderes Muster vor. Die 3. und 4. Generation scheint kein sonderlich großes Interesse an der Thematik Flucht und Vertreibung zu zeigen. Die 2. Generation, also unter anderem die Kinder der Wehrmachtssoldaten und Entscheidungsträger im 3. Reich, stellen beziehungsweise stellten hingegen Fragen, wobei hier im Gegensatz zu Tschechien mittlerweile die Akteure in den Mittelpunkt rücken. Dabei spielt es, zugespitzt formuliert, keine Rolle, ob die handelnde Person Hitler oder der eigene Vater ist.[11] Die „Kinder des 3. Reichs" zeichnen sich also vor allem dadurch aus, dass sie eine Vergangenheit verarbeiten wollen, die ihre Eltern erlebt und durchlebt haben (Zeit-Interview 2013). Dabei rücken die eigenen Vorfahren als Opfer des Machtapparats, des Vernichtungskrieges oder eben der Flucht und Vertreibung in den Fokus.[12] Diese Art des Erinnerns kann als monologisch und national ausgerichtet bezeichnet werden, weil Deutsche hier in erster Linie als Opfer und nicht vorrangig als Täter in Erscheinung treten und das Leid anderer Nationen und Völker zwar thematisiert wird, allerdings nicht von zentraler Bedeutung ist.[13] Augenscheinlich ist damit, dass ein deutsches Opfernarrativ verfolgt wird, welches die Täteranteile im Zweiten Weltkrieg und am Holocaust umfassend überdeckt.

Zwei spezifische Beispiele, die hier angeführt werden sollen, unterstreichen mitunter diese theoretischen Überlegungen und geben einen plastischen Eindruck in die gegenwärtigen Erinnerungslandschaften in Tschechien und Deutschland. Für Tschechien liegt hierbei eine künstlerische Arbeit vor, die ein absolutes Novum darstellt. Der tschechische Künstler, Fotograf und Journalist Lukáš Houdek greift nämlich dieselbe Thematik, die auch bei Alois Nebel verhandelt wird, auf, fokussiert jedoch viel stärker den Gewaltcharakter der damaligen Ereignisse. Zusammengehalten wird sein Bilderzyklus daher vom programmatischen Titel „The Art of Killing". Mit Barbiepuppen stellt er Szenen nach, die sich in dieser Art im Sommer 1945 zugetragen ha-

[10] Dass diese Thematik in Tschechien jedoch nach wie vor auch unter einer anderen Perspektive betrachtet wird, soll in Kapitel 5 aufgezeigt werden. Nichtsdestotrotz lassen sich die oben erwähnten Arbeiten, die maßgeblich von den Überlegungen und Ansichten der 3. und 4. Generation geprägt sind, dieser Erinnerungsart zuordnen. Damit soll jedoch lediglich eine Tendenz aufgezeigt werden. In keinem Fall erhebt dieses Resultat den Anspruch auf vollständige Repräsentativität.

[11] Angeführt werden können hier die exemplarischen Filme „Der Untergang" von Oliver Hirschbiegel und „Unsere Mütter, unsere Väter" vom Produzenten Nico Hofmann.

[12] Diese Diskussion, die auf wissenschaftlicher Ebene zentral von Harald Welzer vorangetrieben wurde, erhielt durch den im März 2013 ausgestrahlten Film „Unsere Mütter, unsere Väter" einen neuen Auftrieb.

[13] Die Erinnerungslandschaft in Deutschland ist als wesentlich heterogener als in Tschechien zu bezeichnen. Daher muss hier noch stärker darauf hingewiesen werden, dass diese Erkenntnisse keinesfalls generalisiert werden dürfen.

ben. Dabei scheut er nicht davor zurück, die brutalen Geschehnisse detailliert nachzustellen. Erschießungen, erhängte Deutsche und mordende Tschechen werden konkret dargestellt. Auch innerhalb des zeitlichen Prozesses werden Veränderungen deutlich. Einige Bilder zeigen Vorher-Nachher-Vergleiche. An Tischen, an denen Deutsche aßen, sitzen nun Tschechen oder Slowaken, die eigentlich auch nicht recht wissen, wo sie sich gerade befinden (Kohlmeier 2013). Ausgangspunkt für dieses Projekt, das in Prag ausgestellt wurde und größtenteils bei der Jugend und Akademikern erfolgreich aufgenommen wurde, war ein Spaziergang Houdeks über einen Friedhof. Die Gräber mit deutschen Namen irritierten ihn. Er konnte sie nicht zuordnen (Schneibergová 2013).

In Deutschland hingegen reüssierte im März 2013 ein TV-Dreiteiler namens „Unsere Mütter, unsere Väter", der zur besten Sendezeit im ZDF ausgestrahlt wurde. Wie dem Titel zu entnehmen ist, liegt es nahe, dass hier die Kinder der aktiven Kriegsgeneration Fragen an die eigenen Eltern stellen. Im Film werden fünf Charaktere vorgestellt, die im Krieg an den unterschiedlichsten Schauplätzen im Einsatz waren und dort, vereinfacht gesagt, als Täter und Opfer in Erscheinung traten (Kadelbach 2013). Auch wenn der Film versucht, ein schwarz-weißes Täter-Opfer-Schema zu durchbrechen, bleibt der Fokus auf die eigene Nation beziehungsweise die eigene Familie begrenzt. Obwohl die Hauptpersonen im Film alle um die 20 Jahre alt sind, kann dieses geschichtskulturelle Produkt nicht als primär für oder gar von der 3. und 4. Generation angesehen werden (FAZ-Interview 2013). Ganz zu schweigen davon, dass eine Metareflexion – die der Filmtitel vorzugeben scheint – also die Frage, wie die Kinder ihre Eltern und deren Rolle im Nationalsozialismus im Nachhinein sehen, im Film gar nicht erst enthalten ist.[14]

„Kultfigur" versus „Feuilletonliebling"

Die Systematische Filmanalyse, der wir hier folgen, sieht ebenfalls vor, die Wirkungsrealität des filmischen Werkes zu beachten. Bereits eingeführte Thesen, die sich auf die heterogenen Erinnerungsbedürfnisse in Tschechien und Deutschland beziehen, werden hier unterstrichen.

Wenn man den deutschen Zeitungen Glauben schenken darf, dann hat Alois Nebel, der ja zuerst als gedrucktes Werk vorlag, in Tschechien mittlerweile einen Kultstatus erreicht (Schümer 2012). Irritierend ist hierbei zunächst, dass ausgerechnet der „Verlierer" Alois Nebel zur Kultfigur wird, weicht er doch fundamental von den ansonsten medial vermittelten Heldentypen ab. Ob dies an der innovativen Erzählweise, der historischen Thematik

[14] Naheliegend wäre hier, dass diese Generationenproblematik im Film aufgegriffen wird. Dadurch wäre jedoch ein chronologisches Erzählen der Ereignisse im Zweiten Weltkrieg nicht mehr möglich. Im Film *Alois Nebel* ist diese Ebene eingeflochten.

oder der künstlerischen Gestaltung liegt, kann hier nicht endgültig geklärt werden. Zu vermuten ist, dass ein Mix aus allen Elementen dazu beigetragen hat, dass Alois Nebel über Jahre hinweg in der tschechischen Medienlandschaft präsent war.[15] Insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene können sich mit der Figur identifizieren. Ein weiterer Hinweis, dass die innovative Erzählform und die dem Film zugrunde liegenden Sinnangebote in höchstem Maße von der jungen Generation aufgegriffen werden. Beispielsweise können so T-Shirts von Květa, der Klofrau vom Prager Hauptbahnhof, als Fanartikel in Online-Shops erworben werden (Jaromír99 2013).[16] Das Werk wurde dabei insgesamt den gängigen Merchandisingprozeduren von Comic-Figuren unterzogen. Gerade auch die oben erwähnten Symbolsysteme – insbesondere das der Eisenbahn – tragen dazu bei, dass Fanutensilien entstehen. Schaffnermütze und Bahnkelle sind geeignete Gegenstände, um die Innenwelt Alois Nebels verdinglicht und pointiert entstehen zu lassen. Alois Nebel wird zur Figur, in die man regelrecht „hineinschlüpfen" kann.

In Deutschland hingegen war Alois Nebel ein gerngesehener Gast im Feuilleton der Zeitungen[17], als Objekt in Literatur- und Filmkunstausstellungen und bei einigen wenigen ausgewählten Filmfestspielen.[18] Im Kino war der Film lediglich in Programmkinos und damit nur für eine spezifische Gruppe von Kinobesuchern zu sehen. Die gedruckte Trilogie erschien 2012 auch auf Deutsch im Verlag Voland & Quist. Offensichtlich bei der Betrachtung dieser Auflistung ist, dass hier eine andere Generation die Thematik in anderen Medien und Zusammenhängen (Feuilleton, Museum, Kunstfestival) als in Tschechien, wo ein Großteil der bewertenden und schöpferischen Arbeiten zu Alois Nebel im Internet stattfinden, bearbeitet.

Diskussionen allerorts

Geht man der Frage nach, welche reale Bedeutung der Filmthematik von *Alois Nebel* beigemessen wird, gerät man schnell an den Punkt, selektiv das Feld der Erinnerungsdiskurse durchkämmen zu müssen. Zu viele Muster und Typen liegen vor, als dass man über einen einheitlichen Diskursverlauf sprechen könnte. In diesem Rahmen sollen daher zwei aktuelle und

[15] Der erste Teil der gedruckten Trilogie erschien in Tschechien 2003. Das Gesamtwerk Alois Nebel wiederum wurde 2011 mit dem gleichnamigen Film vorläufig abgeschlossen.

[16] Auch von den anderen Charakteren gibt es T-Shirts.

[17] U. a. FAZ vom 18. 2. 2012, Süddeutsche Zeitung vom 6. 3. 2012, Stuttgarter Zeitung vom 9. 3. 2012 etc.

[18] U. a. Ausstellung im Literaturhaus Stuttgart, Deutschlandpremiere beim Filmfest München etc.

vor allem kontrovers diskutierte Debatten vorgestellt werden, die aufzeigen, dass die Sinnangebote, die bei Alois Nebel gemacht werden, keineswegs einen Hauptanteil am Erinnerungsgeschehen haben. Die politische, mediale, aber auch geschichtswissenschaftliche Verarbeitung dieses Themenkomplexes gleicht nach wie vor noch allzu oft einem „Schlachtfeld". Zunächst soll aus mehr oder weniger aktuellem Anlass der Fokus auf die Politik gerichtet werden. Der Präsidentschaftswahlkampf in Tschechien im Januar 2013 hat erneut gezeigt, welche Brisanz diesem Thema innewohnt. Die beiden politischen Kontrahenten Zeman und Schwarzenberg rückten das Thema Sudentendeutsche und Beneš-Dekrete teilweise in den absoluten Mittelpunkt ihres Wahlkampfes (Bota 2013). Miloš Zeman, der die Sudetendeutsche als 5. Kolonne Adolf Hitlers bezeichnete, vertrat hier primär das ältere und ländlichere Wahlvolk (Schevardo 2013). Der Adlige Karel Schwarzenberg hingegen, der seine Wähler in den Städten und unter Akademikern fand, distanzierte sich vom traditionellen tschechischen Geschichtsbild, bei dem das tschechische Volk ausschließlich in der Opferrolle vorkommt. Die aufgeheizte Stimmung im Winter zeigte, wie sehr die Tschechen sich mit dem klapprigen Gespenst des sudentendeutschen Revanchismus immer noch Angst einjagen lassen (Schwarz 2013). Interessant bei dieser Debatte, die auch in Deutschland gespannt verfolgt wurde, ist der Umstand, dass Jaroslav Rudiš diesen Wahlkampf in der FAZ ausgiebig kommentierte, wobei insbesondere grafisch auf sein Werk *Alois Nebel* zurückgegriffen wurde (Rudiš 2013).

In der Geschichtswissenschaft sind die Muster nicht ganz so eindeutig herauszuarbeiten. Die Historiker Eva und Hans Henning Hahn beispielsweise halten jedoch fest, dass eine „Holocaustisierung" der Flucht und Vertreibungs-Thematik Einzug in die wissenschaftliche Bearbeitung dieses Themenkomplexes hält (Hahn / Hahn 2008: 17). Diese Entwicklung, die sich aus politischen, geschichtskulturellen, aber auch wissenschaftlichen Beiträgen speist, wird von den beiden Historikern wie folgt charakterisiert. In Deutschland werden zunehmend mit dem Begriffspaar Flucht und Vertreibung die wilden und somit hochgradig gewalttätigen Vertreibungen assoziiert. Die Vokabel Vertreibung wird zudem in Verbindung zu Begriffen wie Vernichtung und Völkermord gesetzt. Dadurch findet eine neue Themenakzentuierung statt; die Deutschen werden als Opfer und somit losgelöst vom vorherigen historischen Kontext betrachtet. Eine neue Interpretation wird anschlussfähig, nämlich eine übergeordnete Narration eines europäischen Irrweges, zu dem sowohl der Holocaust als auch die Vertreibungen gezählt werden sollen (Hahn / Hahn 2008: 7ff.). Der eigentliche Gegenstand der heutigen Kontroversen in Deutschland, so resümieren die Hahns, ist nicht die Vertreibung der Deutschen sondern vielmehr der Nationalsozialismus (Hahn / Hahn 2008: 16). Um die praktische Umsetzung dieser Gedanken anhand eines Beispiels konkret zu machen, sei hier auf die Arbeit des Zentrums gegen

Vertreibungen hingewiesen, bei der zahlreiche der oben genannten Gedanken aufgegriffen werden (Zentrum gegen Vertreibungen 2013).

Geschichtsdidaktische Perspektiven und Potenziale

Auch wenn sich ein Großteil der didaktischen Implikationen durch das bereits Gesagte ergeben haben, sollen hier noch einmal zentrale geschichtsdidaktische Überlegungen, die sich auf den Film und die darin verhandelte Thematik beziehen, vorgestellt werden.

Die Verbindung von Unterhaltung und Bildung ist offensichtlich. Die komplexe Aufgabe besteht nun darin, die für Schüler vermutlich relativ schwer zu greifende Thematik sowohl inhaltlich als auch bezogen auf die künstlerische Verarbeitungsweise zu erfassen. Das Medium Comic / Graphic Novel dürfte dabei bekannt sein und sich daher eignen, um mit Schülern bearbeitet zu werden (Gundermann 2007: 6). Nichtsdestotrotz ist gerade aufgrund der Machart die Komplexität durch den permanenten Einsatz unterschiedlichster Symboliken als gesteigert anzusehen. Verbunden mit dieser Vielschichtigkeit ist bezogen auf den Geschichtsunterricht die Anbahnung der De-Konstruktionskompetenz, da die gedeutete Verschränkung von erlebtem und erinnertem Geschehen im Film entschlüsselt werden muss (Krammer 2006: 28f.). Auch wenn in diesem Film auf der Bildoberfläche einzelne Individuen behandelt werden, sind Rückschlüsse auf gesellschaftliche Erinnerungsmodi durchaus möglich und sollten daher auch herausgearbeitet werden. Gerade die Symbolhaftigkeit bietet sich hervorragend dafür an, die De-Konstruktionskompetenz zu schulen.

Ebenso ist eine differenzierte und phänomenologische Herangehensweise an das Sinnes- und Gefühlserlebnis Schmerz möglich. Schülern und Schülerinnen dürften verschiedene Schmerzarten aus ihrem eigenen Leben oder den Medien bekannt sein. Es ist sicherlich ein interessantes Unterfangen, mit Schülern an dieser menschlichen Konstante zu arbeiten, da bei *Alois Nebel* gerade nicht eindeutige Kategorisierungen vorgenommen werden. Zudem ist dieser Analyseschritt geboten, da zahlreiche Schmerzarten im Film permanent verhandelt werden: psychischer und physischer Schmerz, posttraumatische Belastungen, gesellschaftliche Krisensituationen, die im Individuum Schmerzen und Ängste auslösen. Hinzu kommt, dass im Sinne eines multiperspektivisch ausgerichteten Geschichtsunterrichts eine Perspektivenerweiterung mittels Durchbrechung von Stereotypen möglich und zugleich erstrebenswert ist. Alois leidet, obwohl er im klassischen Sinne kein Täter und kein Opfer ist. Schüler hingegen kennen in Filmen, die vom Zweiten Weltkrieg handeln, klare Rollen: gute und böse Soldaten, KZ-Häftlinge und Zwangsarbeiter. Alois Nebel ist hier hingegen eine viel differenziertere Person, die dennoch ebenso in den geschichtlichen Verlauf verstrickt ist, ohne

dass er dabei aktiv eingreift. Unter Umständen kann vielleicht auch so das eigene Verstricktsein in geschichtliche Prozesse besser verstanden werden.

Literaturverzeichnis

Quellen

Folman, A. (2009): *Waltz with Bashir*, DVD.
Hirschbiegel, O. (2005): *Der Untergang*, DVD.
Kadelbach, P. (2013): *Unsere Mütter, unsere Väter*, DVD.
Luňák, T. (2010): *Alois Nebel*, DVD.
Rudiš, J. / Jaromír 99 (2012): *Alois Nebel*, Dresden/Leipzig: Voland & Quist.
Satrapi, M. (2008a): *Persepolis*, London: Vintage Books.
Satrapi, M. (2008b): *Persepolis*, DVD.
Spiegelman, A. (2003): *The complete Maus*, London: Penguin Books.

Literatur

Alavi, B. / Avventi, C. (2009): „Persepolis" Analyse eines Migrationsfilms neuen Typs, in: *Politisches Lernen* 27, 55–60. (Themenheft: *„Und Klappe!" Filmwerkstatt Sozialwissenschaften*)
Assmann, A. (2005): Nation, Gedächtnis, Identität – Europa als Erinnerungsgemeinschaft?, in: *Europäische Identitäten – Eine europäische Identität?*, hg. von S. Donig / T. Meyer / C. Winkler, Baden-Baden: Nomos.
Assmann, A. (2011): Von kollektiver Gewalt zu gemeinsamer Zukunft – Vier Modelle für den Umgang mit traumatischer Vergangenheit, in: *Erinnerung und Gesellschaft – Formen der Aufarbeitung von Diktaturen in Europa*, hg. von W. R. Assmann / A. Graf von Kalnein, Berlin: Metropol-Verlag.
Benthin, M. (2007): *Die Vertreibung der Deutschen aus Ostmitteleuropa – Deutsche und tschechische Erinnerungskulturen im Vergleich*, Hannover: Hahnsche Buchhandlung.
Bota, A. (2013): Durchtrieben, in: *Die Zeit* 5.
Erll, A. / Wodianka, S. (2008): Einleitung: Phänomenologie und Methodologie des „Erinnerungsfilms", in: *Film und kulturelle Erinnerung. Plurimediale Konstellationen*, hg. von A. Erll / S. Wodianka, Berlin/New York: de Gruyter.
Gundermann, C. (2007): *Jenseits von Asterix – Comics im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Hahn, E. / Hahn, H. H. (2008): Die „Holocaustisierung des Flucht- und Vertreibungsdiskurses" – Historischer Revisionismus oder alter Wein in neuen Schläuchen, in: *DTN – Deutsch-Tschechische Nachrichten Dossier* 8, 3–24.
Jureit, U. (2010): Opferidentifikation und Erlösungshoffnung: Beobachtungen im erinnerungspolitischen Rampenlicht, in: *Gefühlte Opfer – Illusionen der Vergangenheitsbewältigung*, hg. von U. Jureit / C. Schneider, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
Kollmeier, K. (2011): Vom kunterbunten Bestiarium zum „Polar Noir" in Graustufen – Französische Erfahrungen der deutschen Besatzung im Comic, in: *Medien zwischen Fiction-Making und Realitätsanspruch – Konstruktionen historischer Erinnerungen*, hg. von M. Heinemann u.a., München: Oldenbourg Verlag.
Korte, H. (2004): *Einführung in die systematische Filmanalyse: ein Arbeitsbuch*, Berlin: Schmidt.

Krammer, R. (2006): De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht, in: *Geschichte im Film: Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz*, hg. von W. Schreiber / A. Wenzl, Neuried: Ars Una.

Leggewie, C. (2011): *Der Kampf um die europäische Erinnerung – Ein Schlachtfeld wird besichtigt*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Näpel, O. (1998): *Auschwitz im Comic – Die Abbildung unvorstellbarer Zeitgeschichte*, Münster: Lit.

Novotný, L. (2009): *Vergangenheitsdiskurse zwischen Deutschen und Tschechen – Untersuchung zur Perzeption der Geschichte nach 1945*, Baden-Baden: Nomos.

Ribbens, K. (2009): Die Darstellung des Zweiten Weltkriegs in europäischen Comics: Eine Fallstudie populärer Geschichtskultur, in: *History Goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres*, hg. von B. Korte / S. Paletschek, Bielefeld: transcript, 121–146.

Rudiš, J. (2013): Das Schloss und seine Gespenster, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 25.01.

Schümer, D. (2012): Wallfahrt zu einem kleinen Lokführer, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 18.02.

Welzer, H. hg. (2007): *Der Krieg der Erinnerung: Holocaust, Kollaboration und Widerstand im europäischen Gedächtnis*, Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Zeit-Interview mit Götz Aly und Nico Hofmann (2013): Vereiste Vergangenheit, in: *Die Zeit 12*.

Internet

Es ist nie vorbei. FAZ-Interview mit Nico Hofmann (http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/unsere-muetter-unsere-vaeter/filmproduzent-nico-hofmann-im-gespraech-es-ist-nie-vorbei-12118295.html, aufgerufen am 18. 3. 2013).

Kohlmaier, M.: Lukáš Houdek – „Meine Landsleute nennen mich Verräter" (http://www.sueddeutsche.de/kultur/fotokuenstler-luk-houdek-meine-landsleute-nennen-mich-verraeter-1.1601457, aufgerufen am 18. 2. 2013).

Osterland, M.: Graphic Novel – Ein Blutsbündnis (http://www.tagesspiegel.de/kultur/comics/graphic-novel-ein-blutsbuendnis/7598942.html, aufgerufen am 1. 7. 2013).

Schevardo, J.: Tschechien wählt den Provinzialismus (http://www.zeit.de/politik/ausland/2013-01/wahl-tschechien-kommentar, aufgerufen am 27. 1. 2013).

Schneibergová, M.: Blutige Barbiepuppen: Fotokünstler inszeniert Massaker an Sudetendeutschen (http://www.radio.cz/de/rubrik/tagesecho/blutige-barbiepuppen-fotokuenstler-inszeniert-massaker-an-sudetendeutschen, aufgerufen am 27. 3. 2013).

Schwarz, K.-P.: Das alte Spiel mit dem Nationalismus (http://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/tschechische-republik-das-alte-spiel-mit-dem-nationalismus-12036351.html, aufgerufen am 26. 1. 2013).

Törne, L. von: Comicforschung – Wir gegen die (http://www.tagesspiegel.de/kultur/comics/comicforschung-wir-gegen-die/4279332.html, aufgerufen am 1. 7. 2013).

T-Shirt der Klofrau Květa (http://www.coromoro.com/designova_trika/detail/98-alois-nebel-kveta, aufgerufen am 23. 7. 2013).

Waltz with Bashir – Arbeitshilfe
(http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/waltz_with_bashir_ah.pdf, aufgerufen am 1. 7. 2013).
Zentrum gegen Vertreibungen – Aufgaben und Ziele
(http://www.z-g-v.de/aktuelles/?id=35, aufgerufen am 26. 7. 2013).

Bettina Alavi

Darf man über „Vertreibung" lachen? Zur Rolle des Komischen in Filmen zur Zwangsmigration

Tragödie der Geschichte – Komik im Film

Historische Ereignisse mit Humor, Witz und Komik zu betrachten bezeichnet eine spezifische Verarbeitungsweise von Geschichte. Filme mit historischen Inhalten bedienen sich als Filmkomödien oder als Filme mit komödiantischen Anteilen aus dem Repertoire ihres Genres, um die Zuschauer durch Slapstickhumor und humorvolle Dialoge zu unterhalten oder durch Persiflage zum Nachdenken zu bringen. Ein bekanntes Beispiel für einen solchen Film ist die Screwball-Komödie[1] *Eins, zwei drei* von Billy Wilder (1961), in der im Nachkriegsberlin kurz vor dem Mauerbau der Kalte Krieg persifliert wird. Die Dreharbeiten wurden durch den Mauerbau unterbrochen. Das deutsche Publikum konnte damals mit dem satirischen Film zu seiner aktuellen bedrohlichen politischen Lage nichts anfangen, wodurch der Film zunächst kein Erfolg war. Auch Teile der Filmkritik hielten den Film für eine Verharmlosung des Kalten Krieges und bewerteten ihn deshalb negativ. Erst nach seiner Wiederaufführung 1985 wurde der Film ein Publikumshit. Dieses Beispiel zeigt, dass es in diesen Filmkomödien eine Spannung zwischen dem Ernst und der Gefährlichkeit der realen Ereignisse und der Verarbeitung durch Komik im Film gibt. So war das deutsche Publikum erst in einem zeitlichen Abstand zu einer komödiantisch-satirischen filmischen Auseinandersetzung mit einer heißen Phase des Kalten Krieges bereit. Diese Spannung zwischen den dramatischen Ereignissen und der Komik im Film bedeutet wohl auch, dass viele Filmkomödien antizyklisch Themen bearbeiten, wenn sie erfolgreich sein sollen, also erst im zeitlichen Abstand zum gewaltvollen und für viele traumatischem historischen Ereignis gedreht werden.

Besonders deutlich wird die Spannung zwischen der Tragödie der Geschichte und der Komik im Film bei Filmkomödien über den Holocaust. Holocaustkomödien und der humoristische Umgang mit Hitler allgemein werden auch aktuell sehr kritisch diskutiert.[2] Besonders nach Erscheinen des

[1] Eine Screwball Comedy spielt hauptsächlich in der gesellschaftlichen Oberschicht und zeichnet sich durch rasante trommelfeuerartige Dialoge, Slapstickelemente und eine schnelle Folge an Gags aus.

[2] Vgl. Tagungsbericht: Hitler und Humor – Geht das? Der „Führer" als Zielscheibe von Satire und Karikatur, 19. 11. 2014 München, in: H-Soz-Kult, 7. 1. 2015,

Films *Das Leben ist schön* von Roberto Benigni (Italien 1998) ist die diesbezügliche fachliche Diskussion intensiver geworden (Frölich/Loewy/Steinert 2003a, Oster/Uka 2003, Oswalt 2009). *Das Leben ist schön* stellt insofern eine Zäsur innerhalb der filmischen Auseinandersetzungen mit dem Holocaust dar, als dieser nicht in der Tradition klamaukiger Komödien oder von Persiflagen steht (Filmographie s. Loewy 2003). Vielmehr versucht der Film über das Lachen einen möglichen Bewältigungsversuch des Unfassbaren, also einen Versuch das sprachlos Machende zu überwinden. Gleichzeitig vermeidet *Das Leben ist schön* jede Beschönigung, denn er verliert nie den Bezug zum Ernst der Situation. Damit geht der Film in der Darstellung der Shoah für die Generationen nach den Überlebenden und Tätern neue Wege (Lorenz 2003: 269–271).

Für das Thema Zwangsmigration ergibt sich die Spannung aus dem Heimatverlust und der damit verbundenen Gewalterfahrung, aus der Situation als Zwangsmigrant mit der Aufgabe der Neubeheimatung an einem neuen Ort – und der komödiantischen Darstellung dieser teilweise äußerst dramatischen Vorgänge. Diese Spannung ist nicht ganz so deutlich wie in den sog. „Holocaustkomödien" (was sich aus der Ungeheuerlichkeit des Holocaust ergibt), aber doch auch für den Bereich Zwangsmigration gut nachvollziehbar, besonders da der geschichtskulturelle Umgang mit den Zwangsmigrationen im Zusammenhang des Zweiten Weltkriegs auch heute noch in und zwischen den betroffenen Ländern kontrovers ist.[3]

In diesem Beitrag soll es darum gehen nach einer Begriffsklärung von Humor, Komik und Witz eine kurze Bestandsaufnahme der Filmkomödien und der Filme mit komödiantischen Anteilen zum Thema Zwangsmigration vorzunehmen, um in einem weiteren Schritt vier Filme exemplarisch zu analysieren. Die Filme wurden in Polen, Tschechien und Deutschland produziert, geben also einen grenzüberschreitenden Eindruck vom Einsatz der Komik. Zu fragen ist, ob die Filme spezifische Typen des „komischen" Umgangs mit der Zwangsmigration darstellen, ob die Komik sich mit zeitlichem Abstand zum dramatischen Ereignis verändert hat und ob die komödiantische Verarbeitung sich in der jeweiligen nationalen Perspektive verändert.

---

http://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-5757
(aufgerufen 8. 1. 2015).

[3] Man denke etwa an die kontroversen Debatten um das „Zentrum gegen Vertreibungen", http://www.zeitgeschichte-online.de/thema/online-ressourcen-zur-debatte-um-das-zentrum-gegen-vetreibungen-und-zum-diskurs-zum-thema-der,
aufgerufen 21. 2. 2015.

Begriffsklärung Humor, Komik, Witz

In Filmkomödien können sowohl Humor als auch Komik und Witz vorkommen (Heller / Steinle 2005; Bachmeier 2005; Gerbode 2004). Unter *Humor* versteht man eine personale Eigenschaft, die sich in sprachlichen Äußerungen zeigt. Bezogen auf einen Film können der Autor, die Filmfiguren oder auch die Rezipient/innen die Subjekte sein, die Humor zeigen. *Komik* hingegen zeigt sich in den sozialen Beziehungen der Menschen: in Bewegungen, in Handlungen oder in Charakterzügen. Von dort lässt sich die Komik auf Objekte und Situationen übertragen (z. B. beim Slapstick), d. h. die Komik ist – im Gegensatz zum Humor – nicht an eine Person gebunden. Die Komik entsteht durch einen Vergleich oder im Kontrast zu einem Normalfall, sie ist also eine Verhältnisstruktur. Freud (2005: 96–100) erklärt diesen Kontrast am Beispiel eines Zirkusclowns, der sich im Verhältnis zum Normalfall unökonomisch bewegt, also z. B. durch die übergroßen Schuhe ständig stolpert oder nur kleine Schritte machen kann. Dabei lachen wir über seinen allzu großen Aufwand bei der Bewegung und empfinden eine Aufwandsdifferenz, die eine Grundbedingung der komischen Lust sei. „Komisch machen“ kann man sowohl sich selbst als auch andere, und zwar mit spezifischen Mitteln, die zum „Komisch machen“ dienen wie „die Versetzung in komische Situationen, die Nachahmung, Verkleidung, Entlarvung, Karikatur, Parodie, Travestie u. a.“ (Freud 2005: 96), aber auch durch Über- und Untertreibung, durch Verformung, Wiederholung und Verdichtung (Gerbode 2004: 24). Für das Komisch machen von Zwangsmigranten bieten sich Personen an, die umherziehen, nirgendwo richtig heimisch sind und in den jeweiligen Orten misstrauisch beäugt werden. Charlie Chaplin hat dafür die Figur des Tramps geprägt, eines namenlosen Vagabunden, der sich trotz fehlender Dokumente und Geldmittel in seiner schwierigen Lebenslage mit humanitärer Haltung durchschlägt. In der Filmkomödie *The Immigrant* (Der Einwanderer) von 1917[4] formt Charlie Chaplin diese Figur des Tramps aus, bezeichnenderweise auch in einem Migrationskontext. Die Spannung in der Figur Tramp liegt in seiner Fremdheit in der Welt, in seinem Heimatkonflikt seine alte Heimat verlassen zu haben und in der neuen noch nicht angekommen zu sein. Das Unwohlsein in seiner Lage erträgt er mit Humor. Durch das „Komisch machen“ kann die Komik zwar als Angebot im Film angelegt sein, ausschlaggebend für deren Wahrnehmung ist aber die Erwartungshaltung der Zuschauer. Nur wenn diese die Komik erkennen, also in ihren sozialen und kulturellen Kontext einordnen können, kann die Komik wirksam werden. Beim Beispiel „Tramp“ des Charlie Chaplin ist es möglich, dass die Zuschauer

[4] Vgl. The Immigrant (Der Einwanderer, 1917)
https://www.youtube.com/watch?v=7P6OpvgY1KE, aufgerufen 20. 1. 2015.
Allerdings geht es hier um Arbeitsmigration aus Armut.

nur den Slapstickhumor erkennen und darüber lachen können, nicht aber die humorvolle Kritik an den Reaktionen der „saturierten" aufnehmenden Gesellschaft gegenüber den neu Zugewanderten.

In Bezug auf das Thema Zwangsmigration ist zu fragen, ob die Zuschauer im Film die Differenz zwischen Normalität und Fremdheit erkennen und den Migranten als Fremden differenzieren können. Andererseits können die Zuschauer dargestellte Situationen auch als komisch empfinden, die als solche gar nicht vorgesehen sind. Bei dieser unfreiwilligen Komik gehen die Wahrnehmungshorizonte der Filmemacher und der Rezipienten auseinander.

Komik kann also filmisch produziert werden, während Humor als personale Eigenschaft nur von einem Schauspieler gespielt werden kann, durch den Autor implizit enthalten ist oder die Rezeptionshaltung eines Zuschauers kennzeichnet (Gerbode 2004). Humor charakterisiert dabei ein spezifisches Lebensgefühl, das eine abgeklärte, gelassene Haltung beinhaltet. Ein *Witz* realisiert sich über Sprachhandlungen. Er kennzeichnet ein kognitives Vermögen durch Kürze, Lakonie, Verstand, Pointe und Geist Ängste der Menschen anzusprechen und in eine unerwartete Auflösung zu bringen (Stollmann 2006). Den Witz kennzeichnet also eine Textstruktur, er wird erzählt. In Filmen können Witze vorkommen, die von den Schauspielern in ihrer Rolle erzählt werden. Dabei müssen filmische Komödien keine Witze enthalten, gerade wenn die Komik aus den Situationen heraus oder durch komische Figuren hergestellt wird. Komik und Humor müssen ebenfalls nicht immer zusammen gehen. Denn Komik kann auch durch eine bewusst humorlose Haltung erzeugt werden. Der Filmkomiker Buster Keaton wirkt gerade durch die bewusst eingesetzte Differenz zwischen Komik der Situation und der durch Mimik und Gestik gesteigerten Humorlosigkeit des Akteurs. Er reagiert auf komische Situationen so humorlos, dass darin die Spezifik seiner Komik liegt.

Komik entsteht oft dadurch, dass einer Person ein ungewolltes, manchmal peinliches Missgeschick passiert. Beim Publikum, aber auch bei anderen Filmfiguren, kann durch dieses Missgeschick Schadenfreude ausgelöst werden. Diese besteht darin, dass der Beobachter Freude über das Missgeschick oder das Unglück anderer empfindet. Sie kann im Film als heimliche Schadenfreude versteckt gezeigt werden oder aber als offene Schadenfreude durch Hohn, Spott, Häme, Sarkasmus und Ironie gezeigt werden. Bei der offenen Schadenfreude bekommt die Person mit dem Missgeschick diese direkt mitgeteilt, erfährt also von den Emotionen der Beobachter. Schadenfreude entsteht häufig dann, wenn einem vermeintlichen „Überflieger" oder einer selbstgefälligen Person ein Missgeschick passiert und diese dadurch auf ein menschliches Maß „zurechtgestutzt" wird. So wirkt die Scha-

denfreue in einem hierarchischen Verhältnis[5] oder in einem „Wettstreit“ zwischen zwei Gleichgestellten, die unbedingt und verbissen den Sieg davontragen möchten.

Komik in den Filmen über die Zwangsmigration

Betrachtet man die Filme zur Zwangsmigration unter dem Gesichtspunkt der Komik, so fällt auf, dass Filmkomödien und Filme mit komödiantischen Anteilen relativ rar sind. Gerade die neuesten Produktionen zur Thematik wie der Spielfilm *Habermann* (Regie: Juraj Herz, Tschechien 2010) oder die ästhetisch interessante Graphic Novel *Alois Nebel* (Regie: Tomáš Luňák, Tschechien 2011) zeigen keine Ansatzpunkte für Komik, sondern zeichnen sich durch eine sehr hohe Ernsthaftigkeit bei der Verarbeitung des Themas aus. Die um die Zeitachse 2002 (Röger 2011a) erschienenen deutschen TV-Dokumentationen sind ebenfalls weitgehend frei von Komik und Humor. Gerade im Vergleich mit den viel diskutierten „Holocaust-Komödien“ fällt auf, dass es noch keine Filmkomödie gibt, die die Zwangsmigration der Deutschen aus Polen oder Tschechien oder die der Ostpolen aus den Gebieten östlich des Bug nach Schlesien direkt zum Inhalt hat. Dies bedeutet beispielsweise, dass der Vorgang der Deportation, also das Zusammentreiben der zu Deportierenden, die Angst vor der Deportation, das Einsteigen in die Züge und die Fahrt selber noch keinen Einzug in Filmkomödien gefunden hat.[6] Vielmehr wird beispielsweise in *Alois Nebel* die Verbringung der Deutschen in Eisenbahnwaggons zur Deportation sehr dramatisch als gewaltsamer Vorgang mit Tätern und Opfern dargestellt. Dies könnte ein Hinweis auf die erinnerungskulturellen Verarbeitungskonstellationen der Zwangsmigration geben. Die Verarbeitung durch Komik, die auch eine gewisse Distanz zu den Ereignissen schafft und nachfolgenden Generationen neue Zugänge und Verarbeitungsoptionen bietet, ist beim Thema Zwangsmigration auch bei jungen Filmemachern noch kein Thema.[7]

Unter den im Herbst 2013 im trinationalen Projekt schwerpunkmäßig ausgewählten Filmen gibt es zwei „echte“ Komödien: Die polnische Filmkomödie *Sami Swoi* (deutsch: Unsere Leute) von 1967, die das Ankommen und Einleben zweier verfeindeter ostpolnischer Familien in Schlesien humorvoll zelebriert sowie den tschechischen Film *Ich habe den englischen König bedient* von 2006 (D 2008), ein verfilmter Schelmenroman, in der ein

[5] In diesem Fall wirkt die Schadenfreude auch sozial regulierend.

[6] *Das Leben ist schön* (Regie: Roberto Benigni, Italien 1997) geht auf die Deportation und das Leben im KZ Auschwitz ein, der Film *Zug des Lebens* (Regie: Radu Mihaileanu, Frankreich 1998) auf die Deportation.

[7] Der Autor der zugrunde liegenden Graphic Novel des Films *Alois Nebel* Jaroslav Rudiš ist 1972, der Comiczeichner Jaromír Švejdík 1963 geboren.

kleinwüchsiger Kellner, der sein Leben lang versucht hat Millionär zu werden, von seinem Verbannungsgebiet in einer ehemals von Deutschen betriebenen Gastwirtschaft rückblickend sein Leben erzählt. In diesem Film wird das Zusammenleben von Tschechen und Deutschen in der Zwischenkriegszeit, die Okkupationszeit im Nationalsozialismus und die beginnende kommunistische Zeit karikiert, ohne dass aber die Zwangsmigration („Vertreibung") selbst explizit thematisiert wird. In den deutschen Filmen zum Thema ist der Humor relativ rar. Der Heimatfilm *Grün ist die Heide* von 1951 thematisiert die Integrationsprobleme der Zwangsmigrierten in ihrer neuen Heimat Niedersachsen in Form eines vom Jagen besessenen und von Depressionen geplagten ehemaligen Gutsbesitzers. Diese „Schwere" des Films wird von kommödiantischen Anteilen abgemildert, wobei sich diese in erster Linie auf eine vagabundierende Musikantengruppe konzentrieren.[8] Auch in Dokumentarfilmen ist Komik nicht grundsätzlich ausgeschlossen, kommt aber bei der Thematik „Zwangsmigration" relativ selten vor. In der Dokumentation *Schlesiens wilder Westen* aus dem Jahr 2002 sind aber Anteile zu finden, die den Betrachter zumindest zum Lächeln bringen. Es handelt sich um eine Spurensuchdokumentation, die Erlebnisse und Erfahrungen von ostpolnischen Zwangsmigranten, die in Seifersau/Kopienec angesiedelt wurden, mit den Erfahrungen und Erwartungen deutscher „Heimwehtouristen" spiegeln. (Ebbrecht 2004) Hier finden sich allerdings nur wenige humorvolle Szenen, die aber – betrachtet man die Konstruktion des Films – von der Regisseurin Ute Bandura sehr bewusst eingesetzt worden sein müssen.

Im Folgenden werde ich zunächst die drei Spielfilme in der *Chronologie ihres Erscheinens* durchgehen, um dann abschließend einen Blick auf den Dokumentarfilm zu werfen. Ziel ist es einen konzentrierten Blick auf Art und Funktion der Anteile zu werfen, die uns zum Lachen bringen. Es geht also darum, sowohl Nuancierungen des Lachens festzumachen, als auch die Funktion der Komik und seiner Träger im spezifischen Film zu konkretisieren. Der chronologische Durchgang erscheint sinnvoll, um ggfls. Entwicklungen feststellen zu können, die vom historischen Kontext abhängen. Wichtig erscheint aber eine zeitliche Gliederung innerhalb der vier Filme: Zwei, nämlich *Grün ist die Heide* und *Sami Swoi* sind *vor 1989* erschienen, beide sogar deutlich davor, zwei Filme deutlich *nach 1989*, nämlich *Ich habe den englischen König bedient* und *Schlesiens wilder Westen*. Maren Röger weist in ihren allerdings auf den polnisch-deutschen Bereich konzentrierten Publikationen sehr dezidiert auf diese zeitliche Grenze hin, die insofern einen Dammbruch darstellt, als nach dem Ende der offiziellen kommunistischen Geschichtsinterpretation in Polen und Tschechien ein neuer Aushandlungs-

[8] Es gibt noch weitere „Heimatfilme" mit kommödiantischen Anteilen wie der Film *Mamitschka*, die im Folgenden aber wegen der im Projekt getroffenen Filmauswahl unbeachtet bleiben.

prozess über die Geschichte der Zwangsmigrationen möglich wurde. Auch in Deutschland wurde das Thema Zwangsmigrationen in den Massenmedien spätestens seit Erscheinen der Novelle „Im Krebsgang“ von Günter Grass 2002 breit aufgegriffen, was eine breite Auseinandersetzung zur Folge hatte (Röger 2011a und 2011b).

Autoritätsbejahender Lausbubenhumor: *Grün ist die Heide* (Deutschland 1951, Regie: Heinz Deppe)

Bei *Grün ist die Heide* aus dem Jahr 1951 handelt es sich mit 19 Mio. Kinozuschauern um den populärsten westdeutschen Spielfilm der 1950er Jahre. In typischer Heimatfilmmanier bereitet dieser Film „audiovisuelle Freude“, indem schöne Landschaften und bunte Feste mit Trachten und Volksliedern gezeigt, Liebesgeschichten eingeflochten und die Integrationsprobleme der Flüchtlinge und „Vertriebenen“ nur sehr zurückhaltend angesprochen werden (Ast 2012; Ebbrecht 2004; Sowade 2006; Wolfrum 2005).

Der Film beginnt (und endet) mit den drei Personen, auf die sich die Komik im Film konzentriert. Es handelt sich um drei Landstreicher, die – obwohl obdachlos (sie schlafen unter einem Stein) – betont sauber und adrett gekleidet daherkommen. Innerhalb ihrer Gruppe sind die Rollen klar verteilt auf das Schlitzohr (Hannes), den Trotteligen (Tünn) und den Sänger (Nachtigall). Das Schlitzohr ist der Leiter der Gruppe, das Lachen des Betrachters entsteht auch dadurch, dass er den Trotteligen übervorteilt und dieser es erst mit einer Zeitverzögerung merkt (z. B. beim Verteilen von Zigarren, von denen Tünn nichts abbekommt). Die drei Vagabunden akzeptieren Autoritäten („Jawohl, Herr Oberförster“) und unterlaufen diese nur schlitzohrig marginal, indem z. B. ein diskreter Hinweis auf eine „Gabe“ von Zigaretten erfolgt. Es besteht ein „Agreement“ mit den Honoratioren („jeden Dienstag Brote“), was erstaunlich ist, wenn man an die reale Stigmatisierung zu dieser Zeit denkt. Die Honoratioren akzeptieren sie als harmlose Gesellen, die als eine Art Zeitung in der Umgebung fungieren. Ihre Gags sind harmlos, indem sie bspw. auf dem Schützenfest von hinten das Bierfass anstechen und versuchen das herausspritzende Bier aufzufangen. Die dadurch entstehende Situationskomik gibt dem Schützenfest mehr Dynamik und Fröhlichkeit. Diese Fröhlichkeit verbreitet die Gruppe durch den gesamten Film hindurch: Sie sind durchweg gut gelaunt und erscheinen mit ihrer Situation zufrieden, sie hinterfragen ihre Situation nicht, sondern haben sich mit ihr arrangiert. Durch den Hinweis „Wir kommen wieder am Dienstag“ – nicht am Mittwoch, Ordnung muss sein – insistieren in „deutsche Tugenden“, die sie aber gleichzeitig auf anderer Ebene (vgl. Bierklau) unterlaufen. Hier bestätigt sich die Aussage Wolfrums (2005: 205), dass der scheinbar so unpolitische Film zugleich autoritätsbejahende Einstellungen konservierte und spiegelte. Die

vagabundierenden Musikanten unterhalten den Zuschauer, geben dem Film Leichtigkeit und Fröhlichkeit, wiegen die Zuschauer durch ihr grundsätzlich autoritätsbestätigendes Auftreten aber auch in Sicherheit, so dass sich diese ihrem durchgängigen Lausbubenhumor hingeben können. Denn sie machen harmlose Gags, die die Autoritäten akzeptieren und von den Autoritäten akzeptiert werden, also ohne die soziale Ordnung in Frage zu stellen. Man kann von einer Art von „angepasster Komik" sprechen. Dem Film selbst geben sie gerade in dramatischeren Szenen immer wieder eine humorvolle Leichtigkeit. Gleichzeitig sind die drei Landstreicher aber auch Musikanten, die mit Gitarre, Mandoline und Akkordeon durch die Heide ziehen und mit ihren Liedern auf dem Schützenfest auftreten. Auf diesem Fest machen die vagabundierenden Musikanten Erinnerungsangebote in Form von Volksliedern, z. B. durch das zentral platzierte Riesengebirgslied für die Sudetendeutschen und Schlesier. Während des Liedvortrags werden emotionale Szenen eingeblendet, z. B. wenn ein Mann gerührt die Hände seiner Frau ergreift. Am Ende singen die in Trachten gekleideten Schlesier im Chor mit, wodurch sie eine Gemeinschaft herstellen und festigen sowie den Flüchtlingen und Vertriebenen die Botschaft übermitteln: Ihr seid nicht allein! (Kürsten 2010: 262–265). Als im Film das Liebespaar sittsam getrennt im Spaziergang durch die Heide läuft, drücken die vagabundierenden Musikanten mit ihren begleitenden Liedern deren Gefühle aus und beziehen diese durch das Heidelied „Grün ist die Heide" auf die neue Heimat Niedersachsen. Sie kommentieren in diesem Lied Gefühle, wie die in den 1950er Jahren für „Normalbürger" peinlich und grenzüberschreitend gewesen wären („was die Mutter nicht weiß"). Gleichzeitig schaffen sie mit den Liedern Erinnerungsräume für alte und gleichzeitig neu zu justierende Identitäten. Als Vagabunden ohne Wohnsitz stellen die Musikanten den Idealtypus eines heimatlosen Migranten dar, der aber mit Humor und Liedern sein Leben meistert und nicht mit seinem Schicksal hadert. Hier stehen sie in der Tradition von Filmfiguren wie der „Tramp" von Charlie Chaplin, aber auch in der Tradition der Landstreicherromantik wie sie in der Literatur der 1920er Jahre zu finden ist.[9] Gleichzeitig hat die Komik der drei Landstreicher im Film karnevalistische Züge, insofern als sie quasi als geduldeter Tabubruch in der

[9] Beispielhaft zu nennen ist hier das 1928 erschienene Buch von Manfred Hausmann: „Lampioon. Abenteuer eines Wanderers", in dem der Autor seine einjährige Waltz durch Deutschland literarisch verarbeitet. Dort finden sich Naturschilderungen, hoch stilisierte Erfahrungen des „einfachen Lebens", Abenteuer mit Frauen und Kampf gegen die Naturgewalten. Eine explizite politische Stellungnahme oder eine Kritik an den sozialen Verhältnissen findet sich nicht. Das Buch wurde schon 1948, genehmigt durch die Militärregierung, im Verlag Carl Schünemann in Bremen neu veröffentlicht. Auf solche Traditionen konnten auch die Heimatfilme aufbauen, denn die Thematik war den Zuschauern vertraut und wurde im neuen Umfeld uminterpretiert. Als weiteres Beispiel ist Herman Hesses „Knulp" von 1915 zu nennen.

Gesellschaft agieren, sich aber dennoch an deren Rand befinden. (Bachtin 1990) Die Szenen mit ihnen zeigen Anzeichen einer umgestülpten Welt, indem sie auf ihre real schwierige Lage der Wohnungslosigkeit und Armut mit schlitzohrigen Witz, das „Hereinlegen“ der Honoratioren und mit Fröhlichkeit und Musik reagieren. Damit eröffnen sie den Heidebewohnern und den Zuschauern eine Gegenwelt, die irreal ist, aber gleichzeitig Züge des Utopischen trägt. Sie machen den anderen die Nachkriegssituation mit Wohnungsnot und des Verlusts materieller und sozialer Bezüge erträglich, indem sie diese herunterspielen und überspielen. Diese karnevalistischen Züge werden in dem Film gesteigert durch das Auftreten eines Zirkus. In der Vorstellung treten zwei Clowns auf, die mit ihrer Luftballonnummer ein kindliches Lachen hervorrufen, da schon nach kurzer Zeit das Muster des Auftritts klar ist, aber das Lachen trotzdem durch die professionelle Ausführung entsteht.[10] Gleichzeitig steht der Zirkus auch für das Wanderleben, das für Migranten zentral ist. Im Film wird den Zwangsmigranten durch den Zirkus die Möglichkeit eröffnet, aktiv weiterzuziehen und sich in Amerika eine neue Heimat zu suchen. Alle Protagonisten entscheiden sich aber dagegen und wollen ihre Heimat in Niedersachsen gestalten. Dies gilt auch für die drei Wandermusiker, die mit den Worten „Bleibe im Lande und nähre dich redlich“ das Angebot des Zirkus ablehnen, wobei das Schlitzohr listig eine Kette aus Würsten aus einem Zirkuswagen mitgehen lässt. Mit dem Anfangslied „Grün ist die Heide“ ziehen sie zufrieden weiter. Damit rahmen sie den Film, bestärken und interpretieren die Entscheidung für das Bleiben auf ihre Weise, nämlich verbunden mit Wort- und Handlungskomik, die für ein Abschlusslächeln sorgt und den Film für den Zuschauer versöhnlich abschließt. Die Personengruppe der vagabundierenden Wandermusiker hat im Film keine handlungstreibende Funktion – die Filmhandlung lässt sich völlig ohne sie nacherzählen. Ihre Funktion besteht im Kommentieren von Gefühlen, im Anbieten von Erinnerungsmöglichkeiten und im Bestärken von integrationsförderlichen Haltungen, und zwar in einer humorvollen, karnevalistischen, fröhlichen Form. Sie erinnern dabei an den Chor in einer griechischen Komödie, allerdings in der komödiantisch-karnevalistischen Art einer umgekehrten Welt.

[10] Ein Clown möchte einen kleinwüchsigen Clown mit Anzug und Melone dazu bringen, sich einen Luftballon über den Kopf zu halten, um auf diesen schießen zu können. Dies misslingt aber aufgrund der vermeintlich tölpelhaften Handlungen des kleinen Clowns. Eine weitere komödiantische Szene, die sich um das Werben um eine Frau dreht, spielt ebenfalls im Umfeld des Zirkus'. Der Amtsrichter und eine sich beim Zirkus verdingende Reiterin aus besserem hause trinken Kaffee beim tête-à-tête vor dem Zirkuswagen. Die abreisenden Zirkusmitglieder ziehen ihnen nach und nach die Tassen die Tischdecke und den Tisch wegnimmt, bis sie alleine dasitzen. Sie entschließt sich, beim Amtsrichter zu bleiben.

Für die Zuschauer ist es offensichtlich völlig unerheblich, dass eine solche Personengruppe unrealistisch gezeichnet an die Landstreicherromantik „andockt",[11] sie macht die – auch dezente – Auseinandersetzung mit Flucht, Vertreibung und Integration in den 1950er Jahren möglich, was von den Zuschauern auch angenommen wurde, worauf die hohen Zuschauerzahlen verweisen. Offensichtlich trug diese Art der Komik mit zum Erfolg des Films bei.

Nebeneinander als Slapstick – Zusammenprall zweier Welten: *Sami Swoi* (d: Unsere Leute, Polen 1967, Regie: Sylwester Checinski)

Die Komik dieses Films speist sich primär aus seiner komische Grundsituation: Zwei verfeindete Nachbarfamilien aus Ostpolen siedeln sich in Schlesien nebeneinander an und führen die Feindschaft weiter. (Halicka 2013)[12] Dabei kommt es einerseits zu scheinbar unversöhnlichem Streit mit offener Schadenfreue über ein Missgeschick des anderen, dann aber wieder zu zeitweise großen Versöhnungsgesten. Zwischen diesen beiden Extremen changiert die Filmhandlung, wodurch die Komik entsteht. Im Unterschied zu *Grün ist die Heide* hat der Film also eine komische Narration, die den gesamten Film trägt. In dieser komischen Feindschafts-Versöhnungskonstellation der beiden Familien kommt es auch über die Fehldeutung der historischen Situation und das Umgehen mit „historischen" Gegenständen zu komischen Situationen: Die Familienoberhäupter laufen auf ein Feld, in dem eine Kuh auf eine Mine getreten ist, um nach ihr zu sehen. Dabei antizipieren sie selber nicht, dass sie sich auf einem Minenfeld bewegen, da sie in ihrer Feindschaft blind sind. Beim Umgang mit dem Rückzug aus dem Minenfeld treten Verhaltensweisen und Dialektmuster aus Ostpolen zutage („Der Eigentümer hat den Vortritt." „Nach Ihnen, der Gast geht zuerst"), die der Situation nicht angemessen sind und deshalb ein Lachen hervorrufen. Als der eine das Kornfeld abfackelt, um es von den Minen zu räumen, führt die Detonation der Minen zu einer Paniksituation: Die Kinder springen mit dem Ausruf „Die Deutschen kommen" von einem Boot aus ins Wasser, die Frauen packen eilig ein, um mit dem Gepäck in den Keller zu laufen, der noch die deutsche Beschriftung trägt. Der eine Familienvater verweist auf die Rote Armee, während die Großmutter fragt: „Wie oft können wir befreit werden?" und der Nachbar resümiert, dass der andere den dritten Weltkrieg

[11] Peter Stettner kam 2001 zu dem Schluss: „Die beim Massenpublikum erfolgreichsten Flüchtlingsbilder waren jene, die am weitesten von der realen historischen Situation entfernt waren." zitiert nach Röger 2011a, S. 76. Offensichtlich galt das auch für die Gruppe der drei vagabundierenden Musikanten in *Grün ist die Heide*, obwohl deren konkreter Migrationshintergrund im Film nicht ersichtlich wird.

[12] Vgl. auch den Beitrag von Świder in diesem Band.

angefangen habe, obwohl der zweite noch nicht richtig überwunden sei. In dieser Situation bekommen alle Kriegsbeteiligten etwas ab: Die Deutschen, indem die Situation als Rückkehr der deutschen Wehrmacht fehlinterpretiert wird, die polnische Armee, die sich am Beschuss des Hauses beteiligt, weil sie in ihm Wehrwölfe vermutet und Soldaten der Rote Armee als Befreier zum wiederholten Mal, die in einem Panzer auftauchen. In weiteren Szenen entstehen groteske und komische Situationen, weil mit der deutschen Vergangenheit des Gebietes „gespielt“ wird. In der verlassenen Kleinstadt kämpft ein Familienoberhaupt vor einem Haus mit der Aufschrift „Apotheke“ mit einer herunterfallenden Gardine, der neugeborene Sohn wird von einem Pfarrer getauft, der nur deutsch spricht – aber zum Glück ist die lateinische Liturgie allen geläufig. Direkte politische Kritik kommt nur versteckt hinter der komischen Narration auf. Als eine Volksabstimmung die Zustimmung aller „Genossen“ erfordert, erklärt sich eine Familie öffentlich in einem Plakat als Gegner – aber nicht wegen politischer Argumente oder widerständigem Verhalten, sondern weil man grundsätzlich die gegensätzliche Meinung des Nachbarn annimmt. Die schnelle Handlung, die immer wiederkehrende Situationskomik und die vorantreibende schalkartig-folkloristisch klingende Musik machen die Kurzweiligkeit des Films aus. Dabei wird die Mentalität der ostpolnischen Migranten sehr treffend gezeichnet, z. B. als für die Großmutter ein großer Ofen gebaut wird, auf dem sie schlafen kann und der „neumodische“, von den deutschen Vorbesitzern zurückgelassene Herd ausgemustert wird. Über die politischen Gründe der Zwangsmigration findet man im Film keinen Hinweis, in resprospektiven Filmszenen erscheint Ostpolen als ein wenig entwickeltes Bauernland mit schlechtem Lebensstandard, der im Vergleich mit dem neuen polnischen Westen abfällt. Die beiden Familien lebten dort in strohbedeckten Katen, sind in einer Art Bauerntracht gekleidet und bauten Kartoffeln an, während in Westpolen Getreide angebaut wird. Sie streiten sich schon in Ostpolen um drei Fingerbreit Ackerland, die händig abgemessen und damit ungenau dem pflügenden Nachbarn vorgehalten werden. Die dauerhafte Ansiedlung in Schlesien wird nicht in Frage gestellt, hat man doch hier offensichtlich die besseren Bedingungen und an Lebensstandard dazugewonnen. Durch das Siedeln neben dem nachbarlichen Feind von zuhause hat man gleichsam ein Stück Heimat mitgenommen, das die Neuansiedlung leichter macht. Der Film bedient hier trotz seiner stellenweisen Respektlosigkeit gegenüber den Autoritäten das Narrativ der „wiedergewonnenen Gebiete“, das bis Ende der 1980er Jahre Teil der Begründungen für die Westverschiebung Polens darstelle. Die offizielle „Erzählung“ der kommunistischen Machthaber bemühte den Piasten-Mythos des 19. Jahrhunderts, indem sie betonten, dass Polen seine alten piastischen Gebiete zurückbekommen habe. Dabei galten die „wiedergewonnenen Gebiete“ („Ziemie odzyskane“) als wichtigste Entschädigung für die

Kriegsverbrechen und -verluste sowie für den Verlust Ostpolens (Kosmala 2004: 519). Die Gründe für den Verlust Ostpolens und die daraus folgende Zwangsmigration werden im Film aber nicht angesprochen, was wohl der politischen Situation von 1967 geschuldet war, wo es nicht opportun gewesen wäre, den sowjetischen „Bruder" zu kritisieren. So konnte in dieser Zeit kaum an die Zwangsmigration der Polen aus den ostpolnischen Gebieten erinnert werden, insbesondere nicht in den audiovisuellen Medien, wodurch nur wenige filmische Thematisierungen existieren. (Röger 2011:75[13]). So ist Sami Swoi auch deshalb hervorzuheben, weil es dem Film unter dem Deckmantel der Komik gelang, an der Zensur vorbei kritische Einzelelemente der Zwangsmigration anzusprechen und ein zumindest partielles Erinnerungsangebot zu bieten. Dabei ist klar, dass es sich um ein Erinnerungsangebot für die Zwangsmigranten aus Ostpolen handelt, denn „Überreste" der deutschen Bewohner in Form von Personen wie dem Pfarrer, den Hinterlassenschaften wie dem Ofen auf dem Bauernhof und die verlassene Stadt mit den deutschen Beschriftungen stellen zwar einen Rahmen dar, in den sich die Migranten einfügen müssen. Dieser Rahmen ist aber sowohl gestaltbar als auch grundsätzlich unumkehrbar – auch wenn einige Szenen wie die oben beschriebene gerade mit dieser Unumkehrbarkeit als scheinbare spielen. Im Film zeigt sich Komik mit politischen Bezügen, wobei diese nicht einseitig auf Kosten einer „Partei" erfolgt, sondern alle Autoritäten und Bevölkerungsgruppen „auf die Schippe nimmt". Dadurch wird der Kultstatus des Films im heutigen Polen erklärbar, wo er regelmäßig zu Festtagen im Fernsehen gezeigt wird. Auch junge Menschen können mit der Handlung und der Komik des Films etwas anfangen, denn der Film wirkt auch ohne größeres Hintergrundwissen zur Zwangsmigration der Ostpolen und der deutschen Bevölkerungsgruppe.[14]

Paria als Parvenue? *Ich habe den englischen König bedient* (Tschechien 2006, d: 2008, Regie: Jiří Menzel)

Der Film basiert auf dem gleichnamigen Schelmenroman von Bohumil Hrabal (1990, Originalausg. 1978), der sich mit diesem in die tschechische Tradition des Romans von Jaroslav Hašek „Die Abenteuer des braven Soldaten Schwejk" (1920/1923) stellte. Der „Schelm" ist ein kleinwüchsiger Mann namens Dite, der die Widrigkeiten seines Körperbaus nutzt oder mithilfe von Gegenständen (Treppchen) überspielt, um seinen Vorteil durchsetzen

[13] Röger (2011:75) nennt nur noch einen weiteren Film *Niemand ruft* (Nikt nie woła), Polen 1960, Regie: Kazimierz Kutz.

[14] Nach Aussagen der am Projekt beteiligten polnischen Studierenden.

zu können.[15] Er stammt aus den unteren gesellschaftlichen Schichten und hat keine formale Bildung, aber er ist schlau (z. B. kann er einem Gast beim Schachspiel den entscheidenden Zug zeigen), lernfähig (z. B. indem er die Lehren seines Förderers von Walden umsetzt), heimtückisch (z. B. stellt dem Konkurrenzober ein Bein, diskreditiert ihn dadurch und kann seine Position einnehmen), unpolitisch und opportunistisch (z. B. in seinem Umgang mit den Nationalsozialisten). Er hat keine dauerhaften sozialen Kontakte (also keine Freunde) und passt sich schnell den neuen Gegebenheiten an, die er aber nicht immer durchschaut und die er nicht beeinflussen kann (z. B. kann er seine Enteignung nicht voraussehen). In seinen Lebensstationen durchläuft Dite als Beobachter (z. B. als Pikkolo im Caféhaus mit den Honoratioren der Stadt, als Kunde im Bordell, als Bediensteter im Lebensbornhaus) alle gesellschaftlichen Schichten – bis er am Ende am Tisch der Millionäre sitzen kann. Dabei hält er diesen gesellschaftlichen Gruppen in seinen unberechenbaren Aktionen den Spiegel vor, macht sich gleichzeitig aber wegen seines Opportunismus ebenfalls schuldig. Er ist ein vom Tisch der Millionäre „Vertriebener“, der im Haus der deutschen „Vertriebenen“ ankommt, ihr Haus respektiert, indem er es renoviert. Die dunkle Umgebung und die Stille des Waldes stehen im Gegensatz zur quirligen und bunten Stadt, in der er sein Leben in Richtung des sozialen Aufstiegs bringen wollte und in der sich seine witzigen Lebensepisoden abspielen. Von hier aus erzählt er retrospektiv sein Leben, das nun aber – geläutert durch die Gefängnisjahre – eher ruhig und ernst verläuft, auch wenn er an einigen Stellen mit leiser Ironie erzählt, z. B. dass er die Zuweisung eines ehemaligen Wirtshauses als sein Quartier aufgrund seines Lebenswegs als angemessen ansieht. Von hier aus erzählt er die Episoden seines Lebens begleitet von Situationskomik, z. B. in der Wechselgeldszene des Anfangs, von Lausbubenverhalten (z. B. Bein stellen), vom Ausnutzen der Kleinwüchsigkeit und damit vom Abweichen vom „Normalverhalten“ (z. B. beim Annehmen des Ordens, der für einen anderen vorgesehen war), von Slapstickhumor (z. B. beim Verhalten im Hotel), aber auch durch satirische Kommentare im Lebensbornheim wie „der arischen Vagina würdig empfunden“. Die Satire wird bei letzterem verstärkt durch in die Karikatur übersteigerte NS-Vertreter, deren groteskes Verhalten die NS-Rassevorstellungen ad absurdum führen. Der Film setzt die Romanvorlage in z. T. schwülstigen Bildern um. Dabei kippen die Szenen im Bordell oder aber auch im Lebensbornheim teilweise ins Voyeuristische. Diese Verbindung zwischen Komik und Sex in politisch gewaltsa-

[15] Die Figur des Kleinwüchsigen spielt z. B. auch im Roman „Die Blechtrommel“ von Günter Grass eine zentrale Rolle. Oskar Matzerath ist dort aber der Quälgeist, der quere Beobachter der Kriegssituation, der aufgrund seiner Körpergröße von den anderen oft unterschätzt wird und sich deshalb selbst auch despektierliche Verhaltensweisen herausnehmen kann.

men Situationen scheint eine Besonderheit des Romanautors wie des Regisseurs zu sein. Denn schon in der Filmkomödie *Liebe nach Fahrplan* von 1966 (Tschechoslowakei 1966, Regie: Jiří Menzel, nach einer Novelle von Bohumil Hrabal) erlebt ein pubertierender Protagonist die Protektoratszeit. Er arbeitet auf einem Bahnhof und sprengt nach einer Liebesnacht mit einer Widerstandskämpferin einen Munitionszug, wobei er aber stirbt. Es gibt aber auch eine Filmkomödie eines anderen Regisseurs, die dieses Merkmal aufweist. Im Film *Wir müssen zusammenhalten* (Tschechien 2000, Regie: Jan Hřebejk) bekommt ein Ehepaar aus einer Notsituation heraus während der Protektoratszeit ein Kind des bei ihnen versteckten Juden. Der Film lebt von Situationen, in denen man etwas vortäuschen oder vertuschen muss, obwohl man selbst nicht Unrechtes tut, aber nur durch Lügen und Schwindel überleben kann (Iggers 2004: 778/779). Anscheinend erlaubt diese Konstellation in der Verbindung von Komik und Sex sehr ungewöhnliche Lebenssituationen hervorzurufen und zu thematisieren.

Diese ungewöhnlichen Lebenssituationen werden in *Ich habe den englischen König bedient* ursächlich hervorgerufen durch das von Dite mit ungeheurer Energie verfolgte Lebensziel des Protagonisten gesellschaftlich aufzusteigen und am „Platz der Millionäre" zu sitzen. Der Film beginnt damit, dass der Protagonist zunächst unwissend und unschuldig ist, aber mit jeder Lebenserfahrung etwas dazulernt, was ihn seinem Lebensziel scheinbar näher bringt. Diese Lebenskonzeption erinnert an die von Hanna Arendt entwickelte Dichotomie von Paria und Parvenü (Arendt 1976), woraus die (komischen) Handlungen des Protagonisten ihre Spannung beziehen und die den Film vorantreibt. Der Paria ist nach Arendt der sich der Assimilation verweigernde Jude, der als Außenseiter außerhalb der gesellschaftlichen Rangordnung steht und keine Lust verspürt, in sie aufgenommen zu werden. Als ein filmisches Beispiel für die Figur eines Paria führt sie Charlie Chaplin aus (Arendt 1976: 64–67), der in der Gestalt des Tramp mit dem bezwingenden Charme des kleinen Mannes aus dem Volk zwar außerhalb der Gesellschaft steht und allen suspekt ist, aber gleichzeitig die Sympathie des Volkes auf sich zieht. Seine Suspektheit ist verbunden mit Unschuld, wenn er für Dinge erwischt wird, die er gar nicht begangen hat oder aber durch die Maschen von Gesetzen schlüpft, „die jeden normal Sterblichen in ihrer Enge festhalten würden." (Arendt 1976: 66) Die Unschuld des Suspekten ist Ausdruck der Spannung, die immer entsteht, wenn allgemeine Gesetze auf individuelle Missetaten angewendet werden. Komisch werden können die Situationen, in denen sich der kleine Mann befindet, weil seine Missetaten in keinem Zusammenhang mit den ihn ereilenden Strafen stehen: Einerseits muss er für vieles leiden, dass er nicht getan hat, andererseits bleiben viele seiner „Sünden" auch unbemerkt. Ein solcher Paria, der in der Gesellschaft eine Außenseiterposition einnimmt und in seinen anfängli-

chen Handlungen (z. B. in den Wechselgeldszenen) auch eine gewisse Unbedarftheit und Unschuld zeigt, ist Dite anfänglich auch. Dies ändert sich aber zunehmen durch sein Lebensziel, nämlich gesellschaftlich aufzusteigen und seine Außenseiterposition zu überwinden. Bei diesen im Film komisch skizzierten Bemühungen wird er zunehmend schuldig, was sich zunächst in unfairem Verhalten gegenüber Kollegen zeigt, sich dann aber in politischen Opportunimus und Unterstützung der nationalozialistischen Handlungen führt. Aus dem Paria wird ein Parvenü, der die Verschmelzung mit der ihn jeweils umgebenden Gesellschaft anstrebt, aber aufgrund der ablehnenden Haltung derselben sein Ziel nicht erreichen kann und dadurch in eine Lebenslüge verstrickt ist.[16] Sehr deutlich zeigt sich dies im Film, als Dite am Filmende trotz seiner materiellen Guthaben und dem gleichen Schicksal der Enteignung von den Millionären nicht mit an den Tisch gelassen wird. Sie bleiben auch im Gefängnis unter sich, während er außerhalb des Tisches Platz nehmen muss.

Die für einen Schelmenroman typische Läuterung des „Helden“ wird im *Ich habe den englischen König bedient* durch den Gegensatz zwischen dem ernsten „Heute“ in den menschenleeren, verlassenen Gebieten der Sudetendeutschen konstruiert, in dem sich ein geläuterter, erwachsen gewordener Protagonist bewegt. Die verfallenen Gebäude im Wald und die eingestaubten Zimmer geben die Überreste einer fluchtartig verlassenen Heimat wieder, die noch in Fragmenten wie der Zapfanlage oder Wandsprüchen an die ehemaligen deutschen Bewohner erinnert. Hier leben im Film nur wenige „outlaws“. Der geläuterte Held ist selbst noch nirgendwo angekommen, eigentlich auch ein Migrant, der sich nach gescheitertem Lebensziel und Gefängnisaufenthalt eine neue Heimat suchen muss. Diese Heimatlosigkeit des Protagonisten filmisch umzusetzen gelingt gut durch eine Umgebung, in der die Heimatlosigkeit der deutschen Zwangsmigranten angedeutet wird und in der sich das von ihnen vormals besiedelte Gebiet in einem Übergangsstatus befindet. In dieser Umgebung erinnert sich Dite an das Gestern in einer schnelllebigen, quirligen Welt in der Stadt, in der sich der Protagonist listig hochzuarbeiten versuchte. Dieser Gegensatz ist bewusst konstruiert, denn die Besiedlung der ehemaligen Gebiete der Sudetendeutschen war schon 1947 weitgehend abgeschlossen. Schon ab dem Sommer 1945 kamen organisiert tschechische Siedler aus dem Binnenland der böhmischen Länder (82% der Neusiedler), Siedler aus dem slowakischen Teil des Landes (9%) sowie tschechische und slowakische Remigranten aus dem Ausland (7%) in diese Gebiete. (Wiedemann 2007: 1047). 1947 lag die Gesamtzahl der Neusiedler bei ca. 1,5 Mio.,

[16] Nach Arendt 1976 ist ein Parvenü ein nach Aufstieg und Assimilation strebender Jude, dessen Ziel die Verschmelzung mit der jeweiligen Nationalität ist. Da er diese Verschmelzung aufgrund der antijüdischen Haltung der ihn umgebenden jeweiligen Gesellschaft nicht erreichen kann, ist er in eine Art Selbstbetrug verstrickt.

was zwei Drittel der Bevölkerungszahl von 1930 darstellte. Die Gebiete waren also zunächst dünner besiedelt, aber auf keinen Fall menschenleer. Die Neusiedler setzten sich zur Mehrzahl aus Kleingewerbetreibenden, Handwerkern, Händlern, Kleinunternehmern und Industriearbeitern zusammen, die in der Hoffnung auf eine bessere Arbeitsstelle, auf ein eigenes Haus oder auf den Besitz von Land gekommen waren. Von einer bewussten Ansiedlung von Strafentlassenen ist nichts bekannt. (Wiedemann 2007: 1048)

Kinderheimaten als Kritik am Opfernarrativ: *Schlesiens wilder Westen*. Ein Heimatfilm (Deutschland 2004, Regie: Ute Bandura)

Beim letzten hier zu betrachtenden Film handelt es sich um eine Spurensuchdokumentation (Ebbrecht 2004: 24–26), die ohne erklärende und allwissende Stimme aus dem Off auskommt und nur von den Äußerungen der Protogonisten (auf Deutsch und auf Polnisch) lebt. Diese sind zum einen die deutschen „Heimwehtouristen" und deren Nachfahren und den polnischen Dorfbewohnern aus Kopienec/Seifersau, bei denen es sich z. T. auch um Zwangsmigranten aus den polnischen Ostgebieten handelt. (Halicka 2013) Im ganzen Film finden sich zwei Szenen, die zum Lächeln führen, allerdings aus sehr unterschiedlichen Gründen:

In der ersten Szene erzählt eine Frau mit spitzbübischem Gesichtsausdruck und mit Schalk um die Augen vom Umgang mit den deutschen Heimwehtouristen in ihrer Kindheit: Damals sind sie diesen in Gruppen hinterhergelaufen, um von ihnen Süßigkeiten zu bekommen. Zunächst hätten sie mit diesen Kontakt aufgenommen, indem sie ihnen „Schwabe, Schwabe" oder „Helmut" hinterher riefen. Wenn sie dann Süßigkeiten bekommen hätten, wären sie ganz mutig geworden und hätten gerufen: „Hitler kaputt!" Die Komik dieser Geschichte entsteht durch die kindliche Übernahme von Versatzstücken aus Gesprächen und Titulierungen der Erwachsenen zum Zweck des würdevollen Erschleichens von Süßigkeiten. Die Kinder erbetteln in ihrem Verständnis kein Almosen, denn zunächst bekommen sie die Süßigkeiten als eine Art „Schweigegeld" und stellen im Nachhinein ihre Würde aktiv durch die größte denkbare Verletzung „Hitler kaputt" wieder her. Die Frau konstruiert sich im Film als ganz bodenständig („Ich komme vom Land, aus Kopienec"), ihre Asche soll im Obstgarten verstreut werden. Sie traut sich hier das Hänseln der deutschen Heimwehtouristen in ihrer Kindheit zu erzählen, wahrscheinlich weil es länger zurückliegt und weil sie es implizit mit kindlichem Übermut entschuldigt. Wenn man sieht, mit welcher Lust sie diese Geschichte erzählt, wird aber auch klar, dass sie sich heute in Kopienec zuhause fühlt und dieses Zuhause sein auch gegenüber den Heimwehtouristen verteidigt. Möglicherweise empfindet sie diese als Eindringlinge. Sie ver-

weist durch Humor auf Konfliktpotential, das direkt zu äußern wahrscheinlich politisch nicht korrekt gewesen wäre.

Bei der zweiten Szene handelt es sich um eine Szene mit unfreiwilliger Komik, d. h. ein Betrachter kann diese als komisch empfinden, von den Protagonisten war dies aber in keinem Fall beabsichtigt: Die Heimattouristen lauschen versunken einem nostalgischen, literarisch schlichtem Gedicht und singen anschließend sich an den Händen haltend ein „Heimatlied“. Die Kamera fährt an der Gruppe entlang und über die am Ende des Tisches leeren Plätze hinweg. Die Szene suggeriert, dass krampfhaft und ohne Aussicht auf Erfolg an etwas Verflossenem festgehalten wird, etwas, das in der Realität längst eine grundlegende Veränderung erfahren hat. Es entsteht hier durch das starre Festhalten an etwas Überkommenem eine Don Quichotte-Szene, die noch durch die emotionale Inbrunst der Protagonisten gesteigert wird. Dass diese eine verschwindende Restgruppe darstellen, wird durch die leeren Plätze deutlich, auf denen vor einigen Jahren wahrscheinlich noch weitere Heimwehtouristen saßen. Vom nicht involvierten Betrachter kann diese Szene als unfreiwillige Komik gelesen werden, wobei die Kameraführung diese Lesart unterstützt.

Die beiden Szenen zeigen, dass Komik auch in Dokumentarfilmen eingesetzt werden kann, denn dass es sich um einen bewussten Einsatz durch die Filmemacherin handelt, wird aufgrund ihrer Auswahl und der Kameraführung deutlich. In der ersten Szene zeigt eine Frau Humor und erzählt eine Geschichte aus der Kindheit, und zwar schalkhaft-humorvoll und nicht in einem Berichtsstil. In der zweiten Szene erscheinen die Heimwehtouristen unfreiwillig komisch. Diese beiden Szenen brechen etwas die Dominanz der deutschen Zeitzeugen, die dem Film den Vorwurf der Überwältigung durch die aus dem Bus purzelnden deutschen Besucher eingebracht hat, so dass er „ein Film für Deutsche, nicht für alle“ sei, denn „ein Film auch für Polen hätte anders aussehen müssen.“ (Ebbrecht 2004: 26). Gleichzeitig steht in beiden Szenen die Erinnerung an die Kindheit im Vordergrund. Die deutschen Touristen zeigen und erzählen, wie sie in ihrer Kindheit in Seifersau gelebt haben. Diese Erinnerung ist in ihrem weit fortgeschrittenen Leben immer noch sehr dominant; der Heimatverlust als Verlust einer sicheren, geordneten, behüteten und schönen ländlichen Kindheitswelt wird überaus deutlich artikuliert, dem Verlust in der beschriebenen Szene ritualisiert gedacht. Die Erinnerungen der polnischen Migranten aus Kopienec haben bei diesem Gedenken und auch bei den gezeigten Gesprächen (auf Deutsch!) keinen Platz. Sie werden in der anderen „komischen“ Szene deutlich, in der die polnische Frau ihre Kindererinnerungen erzählt und zugleich auf ihre Verwurzelung in diesem Dorf verweist. In dieser Geschichte kann der Besuch der deutschen ehemaligen Bewohner auch als Eindringen in ihre heile Kinderwelt gelesen werden, die sie durch das Insistieren auf ihre Bodenständigkeit

verteidigt. Im Grunde stehen sich in diesen beiden Szenen zwei Kindheitsheimaten gegenüber, die aber schon längst vergangen sind. Die Vergänglichkeit und Veränderbarkeit dieser Kinderwelten wird besonders deutlich in der Szene, in der zwei heutige Dorfjungen mit dem Fahrrad durch das Dorf und die Umgebung fahren und erklären, dass sie mit allen verwandt sind, zu allen gehen können und sich hier zuhause fühlen. Sie haben hier im Jetzt ihre Kinderheimat und werden in absehbarer Zeit die Dorfzukunft mitbestimmen können. Aber auch ihre Kinderheimat ist fragil, denn sie wird sich mit dem Übertritt in das Erwachsenenalter verändern müssen. In all diesen Filmszenen zeigt sich das Muster der Zwangsmigration: Die Generation der Deutschen, die weggehen mussten, die Generation der Polen, die zuwandern mussten und die der Nachfolgegenerationen, die direkt nicht mehr beteiligt sind, aber nun hier ihre (Kinder-)heimat haben, die sich unbelastet von den Kinderheimaten der vorangegangenen Generationen gestalten wollen.

Ergebniszusammenführung – Darf man über „Vertreibung" lachen?

Wie aus den obigen Analysen ersichtlich ist, sind Komik und Humor in den verschiedenen Filmen sehr unterschiedlich eingesetzt, es finden sich also in den Filmszenen Angebote für sehr vielfältige, nuancierte Formen des Lachens. Im Heimatfilm *Grün ist die Heide* zeigt sich durchgängig ein Lausbubenhumor, der Autoritätsmuster der Gesellschaft bestätigt und wirklichkeitsferne Gegenwelten zu Nachkriegsproblemen zu etablieren hilft. In *Sami Swoi* wird auf der Basis einer komischen Grundnarration sehr viel deutlicher auf die politischen Verhältnisse nach Kriegsende und die Kriegsauswirkungen in Schlesien hingewiesen, aus den Kriegsauswirkungen werden komische Situationen entwickelt. Die Zwangsmigration der Ostpolen wird aufgrund ihrer mentalen Unterschiedes mit in die Konstruktion der Komik einbezogen, auch tauchen die Kriegsbeteiligten z. B. in Form der Roten Armee in einem Panzer auf oder sind über ihre Objekte präsent. Beide weit vor 1989 entstandenen Filme bieten über die Komik Verarbeitungs- und Identifikationsangebote an die Zwangsmigranten, aber auch an die aufnehmende Bevölkerung.

Im tschechischen Film *Ich habe den englischen König bedient* findet sich eine große Bandbreite von komischen Situationen. Hier ist außerdem die Satire und Groteske in einer politischen Spielart am deutlichsten vertreten, insbesondere in den Szenen, die während des Nationalsozialismus spielen. Im Dokumentarfilm *Schlesiens wilder Westen* findet sich eine Frau mit Humor, die spitzbübisch ihre Kritik äußern und ihre Position markieren kann. Daneben findet sich eine Filmszenen mit unfreiwilligem Humor, jedenfalls war die Protagonisten angeht. Dieser unfreiwillige Humor scheint aber von der Regisseurin bewusst eingesetzt. Auch wenn sich in den Filmen sehr unterschiedliche Arten von Komik finden lassen, so findet sich eine Humorart

nicht, nämlich das boshafte Lachen der Herrschenden über die Beherrschten, wie dies etwa in Holocaust-Komödien eingesetzt wird (Frölich / Loewy / Steinert 2003b: 9). Vielmehr dominiert in den Filmen die Perspektive von „unten“, also die Perspektive diejenigen, die sich mit den gesetzten Verhältnissen arrangieren und auseinander setzen können und wollen. In den Filmen vor 1989 wird deren Mittäterschaft, politische Position oder Stellung zu den Herrschenden nicht thematisiert, was in beiden Filmen zur Bestätigung des vorherrschenden Opfernarrativs bzw. zur Bestätigung des offiziellen Narrativs der „wiedergewonnenen Gebiete“ führt. Im Dokumentarfilm findet subtil eine Kritik am Opfernarrativ statt durch den Humor der polnischen Frau und die unfreiwillige Komik.

Im Dokumentarfilm ist ein wichtiger „Humorträger“ eine polnische Frau, der Film setzt sich mit dieser Szene von den anderen Filmen ab. Im Heimatfilm sind die Humorträger eine männliche Musikantengruppe, die Frauenrollen sind mit einer gehorsam-weinerlichen Tochter und einer scheinbar emanzipierteren Frau besetzt, die sich aber zu einer traditionellen Ehe überreden lässt. In Sami Swoi geht die Komik hauptsächlich und treibend von den Familienoberhäuptern aus, ergänzt z. T. vom Lausbubenhumor der Söhne. Die Frauen tragen eher durch ihre Reaktion auf Situationen zur Komik bei; diese Situationen wurden aber von den Familienoberhäuptern hergestellt. Beim tschechischen Film steht ein männlicher Schelm im Mittelpunkt, die vorkommenden Frauen himmeln ihn als Prostituierte entweder an und setzen als Hitlermädel eine groteske ideologische Einförmigkeit entgegen. Diese Feststellung der männlichen „komischen“ Dominanz ist deshalb wichtig, weil „Zwangsmigration“ auch und manchmal primär eine Frauenerfahrung war. Die Komödien geben damit einen teilweise falschen historischen Gesamteindruck, wobei es weiterführend sein könnte, über die Wahl und die Funktion der männlichen Träger der Komik nachzudenken.

Die Frage, ob man über „Vertreibung“ lachen dar, führt hin zur „komischen“ Darstellung von Gewalt und Gewaltsituationen. Diese kommen direkt nur im polnischen und dem tschechischen Film vor. Die deutschen Filme sparen in ihren komischen Repräsentationen das Gewaltgeschehen aus, im Heimatfilm wohl aufgrund seiner intentionalen Ausrichtung als Integrationsangebot für Migranten und Einheimische. Im Dokumentarfilm wird die Gewalt der Zwangsmigration sowohl von der deutschen als auch von den polnischen Protagonisten angesprochen, allerdings in einer ernsten Art und Weise, was aufgrund des Erlebten nachvollziehbar ist. Im polnischen Film kommen Gewaltszenen mit explodierenden Minenfeldern und Panzerauffahrten durchaus vor, sie werden aber durch die historischen Fehlinterpretationen der Familienmitglieder und der Einsichtigkeit bsp. der Soldaten der Roten Armee entschärft. Im tschechischen Film werden Gewaltdarstellungen insbesondere im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus und dem

Krieg gezeigt. Bei beiden filmischen Darstellungen verharmlost die Komik aber keineswegs die Gewalt, stellt sie aber in einem anderen Kontext dar. Im polnischen Film bleibt die Gewalt folgenlos. So bleibt als Opfer des Minenfeldes nur eine Kuh zurück und Geschütze werden zwar abgefeuert, treffen aber nicht. Im tschechischen Film gibt es zwar durchaus Opfer, z. B. Personen verschwinden (offensichtlich deportiert) die hitlertreue Frau des Protagonisten, der Schelm überlebt aber, und zwar zu einem Zeitpunkt, wo die Ehe der beiden sowieso an ihrem Ende angekommen ist. Dadurch wird die Gewalt in beiden Filmen nicht als solche wahrgenommen, da sie in einem komischen Kontext stehen (Mikos 2002). Von einer Verharmlosung der Situation kann aber in beiden Filmen nicht gesprochen werden, denn der drohende Ernstfall wird zwar in Komik aufgelöst, ist aber durchaus präsent. So zeigt sich bei der Titelfrage, dass das Lachen im tschechischen und polnische Film zwar an vielen Stellen befreiend ist, die Potenzialität der Gewalt mit all ihren Folgen aber präsent bleibt. Dies ist im deutschen Heimatfilm nicht so, wo die Gewalt in den komischen Situationen ausgespart wird und in die ersten Andeutungen der Hauptpersonen verschoben werden. Diese bedienen viel stärker das Opfernarrativ und ein Herunterspielen des Ursachenzusammenhangs.

Abschließend kann gesagt werden, dass in den analysierten Filmen Muster der Verarbeitung von *Zwangsmigrationen* durch filmische Komik herausgearbeitet werden konnten, wobei geprüft werden müsste, ob diese spezifisch für die Zwangsmigrationen im Umfeld des Zweiten Weltkriegs sind oder auch auf andere Zwangsmigrationen übertragbar sind.

Literatur

Arendt, Hannah (1976): *Die verborgene Tradition. Essays*. Frankfurt a.M.

Ast, Michaela S. (2012): *Flucht und Vertreibung im bundesdeutschen Spielfilm der 1950er Jahre.* Deutschland Archiv Online 2/2012. http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/74912/flucht-und-vertreibung (aufgerufen 29. 10. 2012)

Bachtin, Michail (1990): *Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur*. Frankfurt: Fischer.

Ebbrecht, Tobias (2004): *Die große Zerstreuung: Heimat-TV im deutschen Geschichtsfernsehen*. In: Redaktion der deutsch-tschechischen Nachrichten (Hrsg.): Vom Münchner Diktat zur Nachkriegsordnung. Geschichte und ihre Instrumentalisierung in der aktuellen deutschen Politik. O. O. S. 3–31.

http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/050307_dtn_dossier_5_04.pdf (aufgerufen 20. 11. 2014

Freud, Sigmund (2005): *Der Witz und seine Beziehungen zum Unbewussten* (Originalausg. 1905). Teilw. Abgedruckt in: Bachmeier, Helmut (Hrsg.): Texte zur Theorie der Komik. Stuttgart, 94–100.

Frölich, Margit / Loewy, Hanno / Steinert, Heinz (Hrsg.): (2003a): *Lachen über Hitler – Auschwitz-Gelächter? Filmkomödie, Satire und Holocaust*. München.

Frölich, Margit / Loewy, Hanno / Steinert, Heinz (2003b): *Lachen darf man nicht, lachen muss man. Zur Einleitung.* In: Frölich, Margit / Loewy, Hanno / Steinert, Heinz (Hrsg.): Lachen über Hitler – Auschwitz-Gelächter? Filmkomödie, Satire und Holocaust. München 2003, 9–18.

Gerbode, Dirk (2004): *Komik und Gewaltdarstellung. Distanzierende und dissonante Bedeutungs- und Gefühlsangebote in Filmtexten.* Diplomarbeit im Studiengang AV-Medienwissenschaft, HFF „Konrad Wolf“ Potsdam-Babelsberg.
http://opus.kobv.de/hff/volltexte/2006/7/pdf/GerbodeDipl.pdf (aufgerufen 8. 1. 2015)

Halicka, Beata (2013): P*olens Wilder Westen. Erzwungene Migration und die kulturelle Aneignung des Oderraums 1945–1948*. Paderborn.

Hašek, Jaroslav (1961): *Die Abenteuer des braven Soldaten Schwejk.* (Original 1920/1923) Reinbek.

Heller, Heinz-B. / Steinle, Matthias (Hrsg.) (2005): *Komödie.* Stuttgart (Reihe Filmgenres)

Hrabal, Bohumil (1990): *Ich habe den englischen König bedient*. Roman. 14. Aufl. (Originalaus. 1978) Berlin.

Kosmala, Beate (2004): *Polen. Lange Schatten der Erinnerung: Der Zweite Weltkrieg im kollektiven Gedächtnis.* In: Flacke, Monika (Hrsg.): Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen. Bd. 2. Berlin, 509–540.

Kürsten, Annelie (2010): *Wie klingt Heimat? Musik/Sound und Erinnerung*. In: Fendl, Elisabeth (Hrsg.): Zur Ästhetik des Verlusts. Bilder von Heimat, Flucht und Vertreibung. Münster, 253–277.

Iggers, Wilma (2004): *Tschechoslowakei/Tschechien. Das verlorene Paradies*. In: Monika Flacke (Hrsg.): Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen. Berlin, Bd. 2., 773–798.

Loewy, Hanno (2003): *Komödie und Satire in der filmischen Repräsentation des Holocaust.* Eine Filmografie. In: Frölich, Margit / Loewy, Hanno / Steinert, Heinz (Hrsg.): (2003): Lachen über Hitler – Auschwitz-Gelächter. München, 335–382.

Lorenz, Matthias N. (2003): *Der Holocaust als Zitat. Tendenzen im Holocaust-Spielfilm nach Schindler's List*. In: Kramer, Sven (Hrsg.): Die Shoah im Bild. München, 267–296.

Mikos, Lothar (2002): *Kann denn Gewalt lustig sein? Ästhetik der Gewaltdarstellung in Cartoons und Komödien*. In: TV Diskurs 22, 12–17.
http://fsf.de/data/hefte/ausgabe/22/mikos12_tvd22.pdf (aufgerufen 9.1.2015)

Oster, Anja / Uka, Walter (2003): *Der Holocaust als Filmkomödie. Komik als Mittel der Darstellung des Undarstellbaren*. In: Kramer, Sven (Hrsg.): Die Shoah im Bild. München, 249–266.

Oswalt, Vadim (2009): *Komödien zum Thema „Drittes Reich“ als geschichtskulturelles Phänomen und als Lernanlass*. In: Vadim Oswalt / Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.): Geschichtskultur. Schwalbach/Ts., 127–138.

Röger, Maren (2011a): *Flucht, Vertreibung und Heimatverlust der Deutschen in Film und Fernsehen Polens und Deutschlands 1945–2010*. In: Konrad Klejsa, Schamma Schahadat (Hrsg.): Deutschland und Polen. Filmische Grenzen und Nachbarschaften. Marburg, 71–88.

Röger Maren (20011b): *Flucht, Vertreibung und Umsiedlung. Mediale Erinnerungen und Debatten in Deutschland und Polen seit 1989*. Marburg

Sowade, Hanno (2006): *Das Thema im westdeutschen Nachkriegsfilm*, in: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Flucht, Vertreibung, Integration, 2. Aufl. Bonn, 124–131.

Stettner, Peter (2001): „Sind sie denn überhaupt Deutsche?“ Stereotype, Sehnsüchte und Ängste im Flüchtlingsbild des deutschen Nachkriegsfilms. In: Rainer Schulze (Hrsg.): Zwischen Heimat und Zuhause. Deutsche Flüchtlinge und Vertriebene in (West-)Deutschland 1945–2000. Osnabrück, S. 156–170.

Stollmann; Rainer (2006): *Das Lachen und seine Anlässe*. In: Hilde Haider-Pregler / Brigitte Marschall u. a. (Hrsg.): Komik. Ästhetik, Theorien, Strategien. Wien u.a., 13–20.

Maske und Kothurn. Internationale Beiträge zur Theater-, Film- und Medienwissenschaft, 51. Jg., H. 4.

Wiedemann, Andreas (2007): *Tschechische und slowakische Ansiedler in den ehemaligen Sudetengebieten seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs*. In: Klaus J. Bade u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn, 1047–1050.

Wolfrum, Edgar (2005): Die *Bundesrepublik Deutschland 1949–1990*. Stuttgart. S. 200–215. (Gebhardt Handbuch der deutschen Geschichte. Bd. 23).

Internet:

The Immigrant (USA 1917, Regie: Charlie Chaplin)
https://www.youtube.com/watch?v=7P6OpvgY1KE, aufgerufen 20. 1. 2015

Onlineressourcen zu den kontroversen Debatten um das „Zentrum gegen Vertreibungen“

http://www.zeitgeschichte-online.de/thema/online-ressourcen-zur-debatte-um-das-zentrum-gegen-vetreibungen-und-zum-diskurs-zum-thema-der, aufgerufen 21. 2. 2015

Tagungsbericht: Hitler und Humor – Geht das? Der „Führer“ als Zielscheibe von Satire und Karikatur, 19. 11. 2014 München, in: H-Soz-Kult, 7. 1. 2015, http://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-5757, aufgerufen 8. 1. 2015.

Mirko Wischke

Sehnsucht nach Identität. Filmästhetische Heroisierung in erinnerungspolitischen Kontexten

Vorbemerkung

In der Spätphase der Politik der Führer der Orangenen Revolution lag eines der kultur- und bildungspolitischen Ziele darin, im Rekurs auf narrative Geschichtsbilder (exemplarisch die Blütezeit der Kosaken und die 1930er Hungerjahre, genannt Holodomor) eine ukrainische Identität zu formen. Eine solche gab es für das ganze Land nicht, und möglicherweise gibt es eine solche immer noch nicht.

Inwiefern der Versuch der Formung von Identität durch Geschichte problematisch ist, erörtere ich am Beispiel eines Films, der sehr an die kultur- und erinnerungspolitischen Leitlinien angelehnt ist, unter denen von der Politik der Führer der Orangenen Revolution die Vergangenheit aufgearbeitet wurde. Der Titel des Films ist „Die Eisernen Hundert" (2004), die Regie führte Oles Yanchuk. Meine These ist, dass dieser Film der Versuch einer kollektiven Identitätsvergewisserung mittels *selektieren*, *erinnern* und *vergessen* geschichtlicher Ereignisse ist, die nach wie vor im kulturellen Gedächtnis der Ukraine umstritten sind.

Ausgangspunkt meiner These ist das Thema Zwangsmigration, auf das ich zunächst kurz allgemein eingehe, um sodann zu betrachten, wie diese Thematik im Film „Die Eisernen Hundert" zur Darstellung kommt. Ich verzichte auf eine Rekonstruktion der Handlungsstrukturen des Filmes[1] und konzentriere mich darauf, wie sich der Film zu bestimmten geschichtlichen Ereignissen der Ukraine ins Verhältnis setzt, die mit dem Thema ethnische Homogenisierung und kollektive Identitätsvergewisserung verbunden sind.

Zwangsmigration und ethnische Homogenisierung

Bekanntlich waren auch in früheren Epochen Bevölkerungsgruppen von Vertreibung und Zwangsumsiedlung (z. B. Morisken, Hugenotten, Waldenser) betroffen, oftmals ausreligiösen Gründen, zuweilen aus siedlungspo-

[1] Vgl. die Filmographie in diesem Band und die Filmseiten https://www.youtube.com/watch?v=jyrYN1_Zi_U und https://www.youtube.com/watch?v=OT7Eu44ecPk (aufgerufen am 3. 2. 2015)

litischen Motiven. Von den religiösen und siedlungspolitischen Zwangsumsiedlungen unterscheiden sich ethnische Zwangsmigrationen. Zu jenen Inklusions- und Exklusionsverfahren zählend, die die Bildung von Nationen und Nationalstaaten und ihrem Streben nach ethnischer Homogenisierung begleiten, hat ethnische Zwangsmigration eine völlig andere Dimension als religiöse Vertreibungen oder siedlungspolitische Zwangsumsiedlungen. Das betrifft sowohl das Ausmaß der Vertreibung als auch die radikalen Mittel der Homogenisierung einer zuvor multiethnischen Bevölkerung, oftmals durch ethnische Vereinnahmung oder Massenmord.

Die Geschichte der Ukraine ist mehrfach geprägt durch die leidvollen Erfahrungen ethnischer Homogenisierungen. Oles Yanchuk (geb. 1956) hat bereits in einem anderen Film eine der ganz großen Leidensetappen der Ukraine aufgegriffen: den Holodomor (Hungersnot 1932/33; Snyder 2013: 60–78; Leggewie 2011: 127–143).[2] Sein Film „Die eisernen Hundert" von 2004 (Engl. The Company of Heros) handelt von einer weiteren Leidensetappe in der Geschichte der Ukrainer: den Zwangsmigrationen ukrainischer Dörfer in Wolhynien und Ostgalizien während des Zweiten Weltkrieges. Beide Ereignisse markieren leidvollste kollektive Erfahrungen und sind der Inbegriff des Opfers der Politik ethnischer Homogenisierung, als das sich die Ukraine in der Ära der Führer der Orangenen Revolution empfand.

Vergangenheitsentwürfe als Spiegel kollektiver Identität

Der Film zeigt, wie durch Zwangsmigration, Unterdrückung und Vertreibung Kollektivdispositionen der Zugehörigkeit entfesselt werden: Kollektivdispositionen, die im nationalen ukrainischen Selbstwertgefühl eingegangen sind und so etwas wie eine gefühlte nationale Identität bilden.

Unter Kollektivdispositionen ist die Veranlagung zu Emotionen, Reaktionen und Wertungen zu verstehen, die bei Menschen potentiell, d. h. der Möglichkeit nach, untergründig vergleichbar ähnlich vorhanden sind. Kollektivdispositionen gehen aus dem Zusammenspiel des kulturellen und kommunikativen Gedächtnisses (Bauerkämper 2012) hervor, die Orte der Verankerung kollektiver Identität sind. Dergestalt wirken Kollektivdispositionen auf die Inklusions- und Exklusionsverfahren ein, die die Herausbildung einer nationalen Identität begleiten und vorantreiben.

[2] Viktor Juschtschenko, der ehemalige Präsident der Ukraine, brachte 2006 einen Gesetzesentwurf ins Parlament, in dem die Leugnung der Hungersnot in den 1930er Jahren (Juschtschenko ging von bis zu 10 Millionen Toten aus) unter Strafe gestellt werden sollte. Inzwischen sei davon auszugehen, wie dem Informationsdienst der Deutschen Botschaft in Kiew zu entnehmen war, dass die Hungersnot öffentlich, d. h. im kollektiven Gedächtnis kaum noch wahrgenommen wird.

Das kulturelle Gedächtnis manifestiert sich u. a. in Denkmälern und Feiertagen als Teil der offiziellen Geschichtsschreibung, wo hingegen das kommunikative Gedächtnis ein Teil der Geschichten bildet, die in den Gesprächen und Erzählungen durch die Generationen weitergegeben werden. Geschichtliche Ereignisse und damit verbundene politische Erfahrungen werden im kulturellen und kommunikativen Gedächtnis größtenteils unterschiedlich und nur selten kompatibel wahrgenommen. Im Zusammenspiel beider Gedächtnisformen bilden sich Kollektivdispositionen (Kracauer 1984: 15) heraus, die weder unveränderlich bleiben noch monokausal wirken, sondern sich unter dem Einfluss von bestimmten Ereignissen, beispielsweise „extremen politischen Veränderungen", verändern. (Kracauer 1984: 15) Kollektive Identität im kulturellen und kommunikativen Gedächtnis auf dauerhafte Weise über die Deutung historischer Ereignisse verankern zu wollen, ist daher ein problematisches Unterfangen.

Ukrainische Geschichtsbilder im Widerstreit

Ein exemplarisches Beispiel ist dafür die Geschichte der Kosaken, welcher die ehemalige ukrainische Regierung erinnerungs-, kultur- und bildungspolitisch große Bedeutung zuschrieb. In fast überproportionalem Maß im Geschichtsunterricht an den Schulen und Universitäten präsent, widmete sich eine Vielzahl von Forschungen den territorialen Expansionen der Kosaken, wurde eine Fülle unterschiedlich dimensionierter Denkmäler in fast allen Städten der Ukraine errichtet – auch dort, wo es nie Kosaken gegeben hatte. Mit dem Wechsel der Regierung verlor dieser Teil der ukrainischen Geschichte rasch an Bedeutung.

Die Schnelligkeit, mit der dieser Bedeutungsverlust sich vollzog, lässt sich als ein Lehrstück darüber interpretieren, dass geschichtspolitische Reglementierungen in gewisser Weise beeinflussen können, wie historische Ereignisse und zeitliche Abschnitte zu deuten sind. Aber die unterschiedlichen Wahrnehmungen solcher Ereignisse im kulturellen und kommunikativen Gedächtnis werden durch solche Reglementierungen dauerhaft nicht homogenisiert: Unter der Regierung der Führer der Orangenen Revolution ins Zentrum der Erinnerungs-, Bildungs- und Kulturpolitik gerückt, verschob sich die Geschichte der Kosaken als Gründungsväter der Ukraine unter der neuen Regierung von Wiktor Janukowytsch in den Schatten anderer geschichtlicher Perioden. Ähnlich erging es der im Zweiten Weltkrieg an unterschiedlichen Fronten kämpfenden Ukrainischen Aufstandsarmee, die in der politischen Öffentlichkeit fast völlig in Vergessenheit geraten ist. Geschrieben wurde dieser Text 2013.

Der Film „Die Eisernen Hundert" beginnt mit einem Überraschungsangriff ukrainischer Kämpfer auf einen Verband der Deutschen Wehrmacht.

Was zunächst an eine der vielen erfolgreichen Aktionen von einem der zahlreichen Partisanenverbände erinnert, ist ein gut vorbereiteter Einsatz einer Einheit der Ukrainischen Aufstandsarmee, die 1943 zwischen 40 000 und 100 000 bewaffnete Kämpfer umfasst haben soll. Im weiteren Verlauf des Filmes wird klar, dass der Hauptgegenspieler dieser Armee weniger die Wehrmacht als vielmehr die Polnische Heimatarmee war, die laut Schätzungen mehr als 20 000 Ukrainer unter der Zivilbevölkerung getötet haben soll. Die Zahl der Toten unter der polnischen Zivilbevölkerung, die die Ukrainische Aufstandsarmee zu verantworten haben soll, schätzt man zwischen 35 000 bis 60 000. Eine offizielle Feier zur Gründung dieser Armee gab es erstmals 2007, was durchaus nicht unumstritten verlief: Im Zentrum der Hauptstadt Kiew standen sich Veteranen des Zweiten Weltkrieges in Uniformen der Ukrainischen Aufstandsarmee auf der einen Seite und in Uniformen der Roten Armee auf der anderen Seite streitbar gegenüber, getrennt durch eine Kette von Polizisten. Ein Höhepunkt der ukrainischen Nationalisierung des Zweiten Weltkrieges.

Inzwischen hat die Geschichte dieser Armee im kulturellen Gedächtnis der Ukraine zwar offiziell keinen Platz mehr, jedoch ist anzunehmen, dass im kommunikativen Gedächtnis insbesondere der Westukrainer diese Geschichte weiterlebt. Überblickt man diesen Wechsel, ist festzuhalten: Zu dem gewandelten Geschichtsbild steht der Film „Die Eisernen Hundert“ quer, stellt doch der Film Ereignisse dar, an die zu erinnern derzeit weder kulturpolitisch noch erinnerungspolitisch bzw. geschichtspolitisch erwünscht ist. Dieser Umstand verleiht der tragisch anmutenden Sehnsucht nach kollektiver Identitätsvergewisserung, die den Film durchzieht, doppeltes Gewicht.

Geschichte als Mittel kollektiver Selbstvergewisserung?

Die narrative Geschichtsordnung, die der Film entwirft, schreibt politischen Erfahrungen mittels selektieren, erinnern und vergessen insofern einen Sinn zu, als Brüche und Widersprüchlichkeiten in den geschichtlichen Kontexten der Ereignisse, die mit der Ukrainischen Aufstandsarmee verbunden sind, im Film konsequent ausgeblendet werden und damit dem Vergessen verfallen. Das ist ethisch bedenkenswert und geschichtswissenschaftlich problematisch, denn für die Erinnerung werden allein Bilder aufopferungsvoller Liebe zur Heimat wachgehalten. Zum Beispiel, wenn Kämpfer der Ukrainischen Aufstandsarmee auf Soldaten der Roten Armee treffen, die ebenfalls Ukrainer sind, und diese nach den Gründen befragen, warum sie für die Sowjetunion und nicht für eine freie Ukraine kämpfen. Weder werden die Entscheidungen kritisch beleuchtet, die die Kämpfer der Ukrainischen Aufstandsarmee zur Gewalt gegenüber der polnischen Zivilbevölkerung verpflichtete, noch werden die Beweggründe, die dazu führten, überhaupt erwähnt.

Man kann dem Regisseur nicht vorwerfen, im Film die komplexen Strukturen einer vergangenen Geschichte erkennbar machen zu wollen. Der Film sucht nach Kausalitäten, die erklären sollen, warum die Geschichte der Ukrainischen Aufstandsarmee ein letztlich vergeblicher Kampf war. Mit seinen Erklärungen selektiert der Film im Arrangement der Bilder zwischen den verzweifelt kämpfenden männlichen Helden und der stumm leidenden bäuerlichen, meist weiblichen Bevölkerung: Der Film hält Ereignisse im kulturellen Gedächtnis wach, um andere vergessen zu lassen. Dazu zählt u. a. all das, was an Leid und Grausamkeit der polnischen Zivilbevölkerung angetan wurde.

Eine der Filmepisoden, bei denen der Film mit vielen Bildmotiven langatmig verweilt, ist die Vertreibung eines ukrainischen Dorfes durch Einheiten der polnischen Heimatarmee. Der Film zeigt in mehreren Szenen, wie die Bäuerinnen, Kinder und zumeist alten Männer ihr Dorf mit Viehwagen verlassen, auf denen etwas von ihrer Habe ist, eskortiert von Soldaten in polnischen Uniformen. Von den Bildern dieser Vertreibung geht eine melancholische, tragische Stimmung aus, verstärkt dadurch, dass die Szenen weder durch Dialoge noch verzweifelte Stimmen aufgelockert werden. Die Menschen verlassen ihr Dorf in niedergedrückter Stimmung, ungebrochen jedoch und mit beinahe stolzer Haltung, die durch die festlich anmutenden Trachten, die alle Dorfbewohner unbeschmutzt tragen, verstärkt wird.

Die Geschichte, von der im Film berichtet wird, ist alles andere als sinnvoll und vernünftig. Vernünftig wäre allenfalls die Analyse dieser Geschichte. Filmische Erzählungen können durchaus mit ihren spezifischen ästhetischen Möglichkeiten das Absurde, die Unsinnigkeiten und Widersinnigkeiten der geschichtlichen Ereignisse jener Jahre, über die der Regisseur Oles Yanchuk auf seine Weise berichtet, „einsichtig machen", gerade weil „es nicht rational verständlich oder begreiflich gemacht werden kann", was geschehen ist (Koselleck 2010: 16). Die filmische Erzählung ist eine Möglichkeit, die Urteilskraft zu schärfen, um mit der Sinnlosigkeit der Geschichte umgehen zu lernen (Koselleck 2010: 16). Gerade das kann man dem Film „Die Eisernen Hundert" jedoch nicht attestieren. Im Geschichtsbild, das der Film entwirft, gibt es keinen Raum für ein Gedenken an Brüche und Widersprüchlichkeiten in der Erinnerungsgemeinschaft: Das Motiv der Ukrainer als Opfer der Politik ethnischer Homogenisierung dominiert in eindringlichen Szenen den gesamten Film.

In der abschließenden Szene wird das Motiv des Opfers am Beispiel der neuen Grenzziehung nach 1945 tragisch verdichtet. Einer der Offiziere, der die Markierung der neuen Grenze zu Polen leitet, war schon einmal an der gleichen Stelle vor dem Ausbruch des Zweiten Weltkrieges gewesen; gegenüber einem anderen Offizier der Roten Armee verweist er darauf, dass die Grenze sich früher weiter westlich befand, d. h. auf dem Territorium,

das nunmehr zu Polen zählt. Auf die lapidare Frage des anderen Offiziers: „Und?", antwortet er mit Blick in die Richtung, wo früher die Grenze lag: „Das ist *unser* Land."

Ausblick

Das Gedenken an die Opfer der Politik ethnischer Homogenisierung unter Stalin war ebenso ein fester Bestandteil der Erinnerungs- und Kulturpolitik unter der Regierung von Viktor Juschtschenko, einem der Führer der Orangenen Revolution, wie das Gedenken an die Ukrainische Aufstandsarmee. Der abrupte Wechsel, mit dem die neue Regierung diese Politik beenden konnte, zeigt, in welchem Maße das Geschichtsbild der ukrainischen Erinnerungsgemeinschaft abhängt von der aktuellen politischen Normierung bestimmter Vergangenheitsentwürfe.

Es ist unklar, wie tief verwurzelt das Thema des Films, nämlich der Kampf der Ukrainischen Aufstandsarmee und ihr Schicksal, in der gefühlten nationalen Identität der gesamten Ukraine ist. Nach wie vor gehen die Urteile der ukrainischen Bürger über diese Armee weit auseinander, vor allem im Urteil der Bürger im Süden (insbesondere auf der Krim) und im Osten des Landes.

Die Erinnerung an die Invasion der Sowjetunion in die Ukraine, von die der ukrainische Ministerpräsident Arsenij Jazenjuk angesichts des Krieges mit Russland in der Ostukraine in Deutschland sprach, ist Teil des kollektiven wie kommunikativen Gedächtnisses in der Westukraine (kho 2015). In der Ostukraine wie auch in anderen Teilen der Ukraine ist die gefühlte nationale Identität nach wie vor geprägt vom Bild des „Großen Vaterländischen Krieges", wie Stalin den Zweiten Weltkrieg aus russischer Sicht bezeichnete. Im Szenario dieses Krieges kam der Ukrainischen Aufstandsarmee kaum Bedeutung zu, und wenn, dann allenfalls in der Rolle des Kollaborateurs.

Dass der Streit über diesen Teil der ukrainischen Geschichte weitergeht, zeigt allerdings auch, dass es dafür starke kollektive Dispositionen gibt, die die umstrittene Geschichte der Ukrainischen Aufstandsarmee im kommunikativen Gedächtnis wach halten. Das wird nicht ohne Folgen für die „rückwirkend entworfene Geschichte" bleiben (Koselleck 2010: 20), die die Ukraine in Zukunft von sich entwerfen wird, um als Kollektiv eine Identität zu wahren.

Angesichts der erinnerungspolitischen Konflikte zwischen den einerseits ukrainischen und andererseits polnisch-ukrainischen Erinnerungsgemeinschaften wird es zudem perspektivisch von Bedeutung sein, wie sich in der Ukraine gruppenidentifizierte Erinnerungskulturen ins Verhältnis zur europäischen Integrationspolitik setzen können.

Literaturverzeichnis

Bauerkämper, A. (2012): Das umstrittene Gedächtnis. Die Erinnerung an Nationalsozialismus, Faschismus und Krieg in Europa seit 1914, Paderborn: Schöningh.
Koselleck, R. (2010): Vom Sinn und Unsinn der Geschichte, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Leggewie, C. (2011): Der Kampf um die europäische Erinnerung. Ein Schlachtfeld wird besichtigt. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn: Bundeszentrale für polit. Bildung.
Kho (2015): Invasion und Weltkrieg. Welches Geschichtsbild hat die Ukraine? In: FAZ 12. Januar.
Kracauer, S. (1984): Von Caligari zu Hitler. Eine psychologische Geschichte des deutschen Films, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Snyder, T. (2013): Bloodlands. Europa zwischen Hitler und Stalin. Originalausg. 2010 München: dtv.

Internet

https://www.youtube.com/watch?v=jyrYN1_Zi_U (aufgerufen am 3. 2. 2015)
https://www.youtube.com/watch?v=OT7Eu44ecPk (aufgerufen am 3. 2. 2015)

Anna Gołębiowska

Das Problem der Zwangsmigrationen im historischen Bewusstsein bei ausgewählten tschechischen, deutschen und polnischen Studentengruppen

Forschungsstand in Polen zum Geschichtsbewusstsein

Das Problem des Geschichtsbewusstseins ist eines der interessantesten Themen der gegenwärtigen Geisteswissenschaft. Sowohl Soziologen als auch Philosophen, Psychologen, historische Methodologen und Didaktiker bemühen sich, dessen Bedeutung zu erforschen. In Polen wird die Forschung zum Geschichtsbewusstsein der Polen seit den 1960er Jahren betrieben. Eine besondere Rolle in der Erforschung dieses Problems spielten unter anderem die Forscher Nina Assorodobraj, Jadwiga Possart, Barbara Szacka und Jan Jerschina (Assorodobraj 1963 / Jerschina 1978 / Possart 1977 / Szacka 1973 / Szacka / Sawisz 1990).

Unter den polnischen Geschichtsdidaktikern war Janusz Rulka der Vorläufer der Forschung über das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Er analysierte den Stand des Wissens und des historischen Interesses, sowie das Auftreten der bestimmten Typen von Einstellungen gegenüber der Vergangenheit unter den Schülern der letzten Klassen der Grundschulen und Lyzeen (Rulka 1979: 115–119 / Rulka 1985: 105–127 / Rulka 1988 / Rulka 1991). Zu den Interessen Rulkas gehörte auch die Frage des Einflusses von Spielfilmen auf das Geschichtsbewusstsein der Kinder und Jugendlichen (Rulka 1979: 19–22 / Rulka 1980). Einen wertvollen Beitrag zur Erforschung des Geschichtsbewusstseins von Jugendlichen leistete auch Adam Suchoński, der ähnlich wie Rulka, bei den durch ihn selbst durchgeführten Analysen eine besondere Beachtung der Geschichte des 20. Jahrhunderts schenkte (Suchoński 1985 / Suchoński 1986 / Suchoński 1986). Als ein mit dem Oppelner Forscherkreis verbundener Wissenschaftler beschäftigte sich Suchoński auch mit der Problematik, die mit der Eigentümlichkeit der Region des Oppelner Schlesiens verbunden ist – nämlich mit dem Bild der Deutschen und Deutschlands im Geschichtsbewusstsein der Jugendlichen (Suchoński 1990 / Suchoński 1993). Er hat auch, was man hervorheben sollte, eine Überprüfung der Ergebnisse in Deutschland vorgenommen (Suchoński 2000).

Fragestellung und Konzeption

Die Erforschung des Geschichtsbewusstseins von Jugendlichen, vor allem von Schülern und Studenten des Oppelner Landes, finden ihren besonderen Platz in den Forschungsinteressen der Autorin dieses Beitrags, die ihre eigenen Ergebnisse und die Forschungsanalyse in ihrer Doktorarbeit dargestellt und in den darauffolgenden Artikeln veröffentlicht hat (Gołębiowska 2006 / Gołębiowska 2011: 202–223 / Gołębiowska 2011: 324–342 / Białokur / Fic / Gołębiowska 2012). Diesmal war die Teilnahme an dem Forschungsprojekt „Zwangsmigrationen im Zusammenhang des 2. Weltkriegs. Trinationale Perspektiven und ihr Niederschlag in der Filmkunst", das zusammen mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Universität Olomouc organisiert wurde, der Impuls zur Erforschung des Problems des jugendlichen Geschichtsbewusstseins und der Versuch folgende Frage zu beantworten: Welche Entsprechung im Geschichtsbewusstsein hat das Problem der Zwangsmigrationen im Zeitraum um den Zweiten Weltkrieg innerhalb der Gruppe der ausgewählten tschechischen, polnischen und deutschen Studierenden? Um dieses Problem ausführlich zu beschreiben, muss man einige Informationen gründlicher darstellen. Es handelt sich dabei um die Quellen der historischen Kenntnisse der Studenten, um ihre historische Lieblingsepoche, die Selbsteinschätzung des Kenntnisstandes zu Migrationen, wobei darunter auch die Informationen über die Nationen und ethnischen Gruppen, die durch diese Migrationen betroffen waren, verstanden werden. Besonders wichtig und interessant ist auch der Versuch der Beantwortung der Frage, auf welche Weise die Befragten den Begriff „Migration" verstehen und welche Arten von Migrationen sie kennen. Die Bearbeitung der oben erwähnten Fragen lässt das untersuchte Problem idealtypisch charakterisieren.

Für die durchgeführten Untersuchungen habe ich als terminologische Grundlage des Begriffes *historische Bewusstheit* die von Janusz Rulka bearbeitete Definition verwendet, der darunter Folgendes versteht: „Erscheinungen, die mit der Einbeziehung der Vergangenheit in die derzeitige individuelle und gesellschaftliche Bewusstheit verbunden sind, Gesamtheit der Informationen, Vorstellungen, Meinungen, Ansichten, darunter auch Mythen und Stereotypen, Werte und Symbole sowie die Denkweise über die Vergangenheit." (Rulka: 1991: 15).

Das Forschungsmaterial, das als Grundlage der vorliegenden Untersuchung dient, habe ich durch die Auseinandersetzung mit ähnlichen Forschungen erhalten, die mithilfe der Diagnose-Umfrage (Sułek: 2001 / Stawiński / Sztabiński / Sztabiński: 2000 / Gostkowski, Lutyński 1968) und der Fragebogentechnik ihre Daten generieren.

Der Fragebogen wurde an Studierende aus den drei ausgewählten Ländern gerichtet und bestand aus sieben Fragen, von denen fünf geschlossene

mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten waren. Dort, wo sich eine derartige Notwendigkeit ergab, wurde es den Befragten ermöglicht, durch halboffene Fragen eine eigene Antwort zu formulieren. Die Fragen betrafen auch konkrete historische Quellen, die Geschichtsepochen, an denen die Befragten besonderes Interesse haben und die Selbsteinschätzung des eigenen Kenntnisstandes über die Migrationen nach dem Zweiten Weltkrieg. Zwei Fragen waren dabei offene Fragen. Die Befragten haben in ihren Antworten dargestellt, wie sie den Begriff „Migration" verstehen und wiesen auf die ihnen bekannten Migrationsformen hin. In der letzten Frage wurden die Befragten darum gebeten, die Informationen anzugeben, welche die direkte Involviertheit ihrer Familien anbelangt.

Für diesen Beitrag ist es gelungen, empirische Daten zu gewinnen, die auf den 45 Fragebögen basieren. Die Erhebung wurde mit 21 tschechischen, neun deutschen und 15 polnischen Studierenden durchgeführt. Man muss an dieser Stelle jedoch anmerken, dass die Forschung an einer sehr begrenzten Gruppe durchgeführt wurde, sie somit also keinen Bezugspunkt für eine größere Studentenpopulation darstellen können. Nichtsdestotrotz, die erzielten Ergebnisse können eine gute Ausgangsbasis für weitere Forschungen bilden, die sodann eine breitere Forschungsgruppe umfassen soll.

Darstellung der Ergebnisse

Anhand der Daten, die in der Tabelle 1 dargestellt werden, wurde eine Charakteristik der untersuchten Population generiert.

Tab. 1: Geschlecht der untersuchten Population

Das Geschlecht der untersuchten Population	Weiblich		männlich	
	N	%	N	%
Tschechen N=21	21	100	0	0
Deutsche N=9	1	11,1	8	88,9
Polen N=15	9	60	6	40
Insgesamt N=45	31	68,9	14	31,1

Quelle: Eigene Forschung.

Die Forschungen umfassten eine Gruppe von 45 Studierenden, die an den Hochschulen der Projektpartner studieren – d. h. an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg, der Universität in Olomouc und der Oppelner Universität. Die Probanden waren zwischen 19 und 29 Jahre alt. In der Gruppe der tschechischen und polnischen Studierenden gab es eine größere

Anzahl von Frauen, wohingegen bei den Deutschen das männliche Geschlecht überwog.

Kenntnisquellen

Die erste Frage des Fragebogens hatte das Ziel, Informationen über die bekannten Quellen, die die historischen Kenntnisse beeinflussten, zu sammeln. Die Befragten wurden darum gebeten, eine oder mehrere der angebotenen Antworten zu wählen. Um die Äußerungsfreiheit zu garantieren, wurde es den Befragten auch ermöglicht, ihre eigenen Aussagen zu formulieren. Die Ergebnisse stellt die Tabelle 2 dar.

Tab. 2: Quellen der historischen Kenntnisse (Daten in Prozent)

Quellen der historischen Kenntnisse	Tschechen	Rang	Deutsche	Rang	Polen	Rang	Insgesamt	Rang
Unterricht/Vorträge/ Lehrveranstaltungen	90,5	1	100	1	100	1	95,6	1
Geschichtslehrbücher	28,6	3	44,4	4	86,7	2	51,1	3
Wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Literatur, Tagebuchliteratur	19	4	77,8	2	53,3	3	42,2	4
Fernsehprogramme, Filme	57,1	2	44,4	4	53,3	3	53,3	2
Überlieferungen der Familienmitglieder	28,6	3	55,6	3	20	4	31,1	5
Gedenkfeiern	0	-	0	-	0	-	0	-
Andere: Internet	4,8	5	0	-	13,3	5	6,7	6

Quelle: Eigene Forschung.

Aus den eben besprochenen Daten ergibt sich, dass die populärste Quelle für die befragten Studenten der Geschichtsunterricht, Vorträge und Lehrveranstaltungen bilden. Diese Antwort belegte die erste Rangposition in allen Gruppen. Solcher Stand der Dinge scheint natürlich zu sein, weil die Befragten Studenten sind und mittels verschiedener Lehrveranstaltungen die Informationen über die Vergangenheit erlangen. Eine sehr populäre Quelle sind die Fernsehprogramme und Filme, hierbei sowohl Dokumentar- als auch Spielfilme. Diese Art und Weise Kenntnisse zu erwerben, belegt den zweiten Platz mit der Summe von 53,3% der Antworten. Dennoch werden in diesem Fall bereits die Abweichungen sowohl in den Prozentwerten als auch in den Rangpositionen sichtbar. Wie sich aus der oben dargestellten Tabelle ergibt, benutzen diese Quelle am meisten die Studenten der Universität in Olomouc (57,1% und 2. Rangposition), jedoch in weiterer Reihenfolge nannten sowohl die Oppelner Studenten (53,3% und 3. Rangposition) als auch die

in Heidelberg Studierenden (44,4% und 4. Rangposition) Filme und Fernsehprogramme.

Dennoch bleibt immer noch das Geschichtslehrbuch eine sehr populäre Kenntnisquelle, das in den allgemeinen Ergebnissen die dritte Rangposition belegt. Nach der genauen Analyse können wir jedoch bemerken, dass es in diesem Fall eine sehr große Diskrepanz bezüglich der Antworten gibt. Das Lehrbuch wurde von 86% der Befragten aus Polen genannt. Wiederum erhielt es bereits über 42% weniger Zustimmung in der deutschen Gruppe. Am seltensten haben diese Kenntnisquelle die Studenten aus Tschechien gewählt. Der Unterschied zwischen den Meinungen der Polen und Tschechen belief sich in dieser Hinsicht sogar auf 58,1%.

Für die Befragten eine wertvolle „Informationsbasis" über die vergangenen Jahren bildet das familiäre Umfeld. Gerade durch die Vermittlung von den Eltern, Großeltern und anderen Familienmitgliedern lernen über 31 Prozent der jungen Menschen die Geschichte des eigenen Landes und der lokalen Gemeinschaft kennen. In gewissem Sinne ist dies eine erfreuliche Nachricht, wenn in heutigen Zeiten, wo die Menschen immer weniger Zeit füreinander haben, in den Familien Gespräche über die Vergangenheit geführt werden, die möglicherweise die jungen Leute oft zu einem tieferen Nachdenken anregen. Wenn man das Problem der historischen Kenntnisquellen bespricht, soll man zudem die Tatsache beachten, dass die letzte Position ohne einzige Antwort die Schulgedenkfeier und Forschungstagungen belegen. Dieses Ergebnis kann darauf hinweisen, dass die untersuchte Studentengruppe bisher keine Möglichkeit hatte, an solchen Tagungen teilzunehmen oder diese nicht als Gelegenheit betrachtete, die eigenen Geschichtskenntnisse zu erweitern.

Historische Lieblingsepoche

In der nächsten Frage wurden die Untersuchten darum gebeten, ihre historische Lieblingsepoche zu benennen. Diese Frage war geschlossen und ließ die Wahl von zwei Antworten zu, wobei 5 Möglichkeiten zur Verfügung standen.

Wie es sich aus den oben dargestellten Daten ergibt, ist die Neueste Geschichte die historische Lieblingsepoche unter den befragten Studenten und sie wurde durch über 50 Prozent der Befragten in allen Gruppen benannt. Man kann also annehmen, dass angesichts des hohen Interesses an der Geschichte des zwanzigsten Jahrhunderts die Fragen, die mit den Zwangsmigrationen im Zeitraum des Zweiten Weltkriegs zusammenhängen, einen angemessenen Platz in dem historischen Bewusstsein der befragten Jugendlichen finden.

Tab. 3: Historische Lieblingsepoche. (Daten in Prozent)

Historische Epoche	Tschechen		Deutsche		Polen		Insgesamt	
	%	Rang	%	Rang	%	Rang	%	Rang
Altertum	28,6	2	22,2	4	0	-	17,8	4
Mittelalter	19	3	77,8	1	6,7	4	26,7	2
Neuzeit	0	-	0	-	33,3	2	11,1	5
XIX. Jahrhundert	9,5	4	44,4	3	20	3	20	3
Neuste Geschichte	52,4	1	55,6	2	53,3	1	53,3	1

Quelle: Eigene Forschung.

Begriff Migration

Ein wesentliches Problem in den Überlegungen zum Geschichtsbewusstsein ist die Notwendigkeit der Bestimmung der Termini, die im gewöhnlichen Sinne mehrdeutige Übersetzungsmöglichkeiten haben. Auch deshalb wurden die jungen Leute in der an die Studierenden gerichteten Umfrage darum gebeten, ihre eigene Definition des Begriffs *Migration* anzugeben. Diese Frage erfreute sich sehr großer Beliebtheit, was sich im Endeffekt auf die Beantwortung der Frage durch alle Befragten auswirkte. Dies wiederum ergab ein sehr vielfältiges Datenmaterial. Am häufigsten gab es solche Äußerungen, dass die Migrationen die Verlagerung der Bevölkerung von einem zum anderen Ort bedeuten. Manche meinten mit diesem Ort eine andere Stadt oder Region, andere dachten an das Land oder sogar an einen anderen Kontinent. Oft tauchten auch Definitionen auf, die die Frage der Zeit hervorheben, das heißt die Notwendigkeit des Umzugs zu einem anderen Ort oder einem anderen Land für einen bestimmten Zeitraum. Andere Befragte gaben die Notwendigkeit des Niederlassens in den oben erwähnten Orten für immer an. Die letzte Gruppe der Antworten hat die Aufmerksamkeit auf das Problem der Migrationsfreiwilligkeit gelenkt, indem sie die Migrationen als freiwillige oder gezwungene bezeichnete. Um dieses Problem zu veranschaulichen, möchte ich einige Definitionen, die aus den Fragebögen entstammen zitieren:

- „Wohnortswechsel“
- „Ausreise aus der Heimat zu dem Zweck sich in ein anderes Land zu begeben“
- „Zwangsumsiedlung der Bevölkerung aus einem Ort in den anderen“
- „ein für eine längere Zeit geplanter Umzug des Individuums, der Familie, einer Gruppe oder einer ganzen Gemeinschaft“

– „das ist ein Wohnortswechsel, der für immer erfolgt. Durch die Migrationen ändern sich nicht nur der geographische Standort sondern auch die sozialen Verhältnisse."
– „das ist das Verlassen des eigenen Landes unter Zwang, hervorgerufen durch finanzielle Probleme, Krieg, Naturkatastrophen."

In den oben erwähnten Definitionen wird das weitere Problem erwähnt, von welchem in der Umfrage die Rede ist, das heißt die Arten der Migrationen, die den untersuchten Studenten bekannt sind. In diesem Fall am häufigsten genannt wurden die Außen- und Binnenmigrationen, die freiwilligen- und die Zwangsmigrationen, nur wenige haben die politischen oder kulturellen oder sogar liebesbezogenen Migrationen angesprochen. In der Gruppe der polnischen Studenten waren oft auch die Arbeitsmigrationen genannt, was zweifellos die heutige Situation, insbesondere in Schlesien, widerspiegelt. In der schlesischen Region wandern nämlich viele junge Menschen, vor allem die, die deutscher Abstammung sind wegen des Arbeitsmangels aus, besonders nach Deutschland, England und Holland.

Selbsteinschätzung der Kenntnisse zur Zwangsmigration

Kommen wir demnach zu den Informationen, die die Frage der Selbsteinschätzung der Kenntnisse der untersuchten Gruppe gegenüber dem uns interessierten Problem verdeutlichen. Die Befragten wurden darum gebeten, die Wahl zwischen den angegebenen Antworten zu treffen. Die zusammengefassten Ergebnisse stellt die folgende Tabelle dar:

Tab. 4: Selbsteinschätzung des Kenntnisstandes der befragten Studenten zum Thema Zwangsmigrationen nach dem Zweiten Weltkrieg (Daten in Prozent).

Wie schätzt du dein Wissen über die Migrationen ein?	Tschechen	Deutsche	Polen	Insgesamt
Dieses Thema interessiert mich, also ich weiß viel darüber.	0	0	26,7	8,9
Ich kenne nur die wichtigsten Fakten und Daten.	57,1	55,6	46,7	53,3
Ich habe nur ein minimales Wissen über Zwangsmigrationen.	33,3	44,4	26,7	33,3
Ich weiß nichts über dieses Thema.	4,8	0	0	2,2

Quelle: Eigene Forschung.

Wie anhand der Tabelle zu erkennen ist, gehören die Zwangsmigrationen nach dem Zweiten Weltkrieg nicht zu den Ereignissen, die sich im engsten Kreis der Interessen der befragten Jugendlichen befinden. Unter den Befragten haben nur 8,9 Prozent die Antwort „Dieses Thema interessiert mich, also ich weiß viel darüber" gewählt. Man muss hinzufügen, dass die ganze Gruppe, die diese Antwort wählte, die Studenten der Oppelner

Universität sind. Dagegen haben die meisten Untersuchten ihr Wissen als oberflächlich und manchmal sogar minimal bewertet. Gerade diese Antwort wurde am meisten durch die untersuchte Population angezeigt. Lediglich in der Gruppe der tschechischen Studenten erschienen Antworten, die eine negative Beurteilung des diesbezüglichen Wissens anzeigen. An dieser Stelle möchte ich noch einmal hervorheben, dass die Antworten der jungen Menschen deklarativ und subjektiv sind und deshalb nicht unbedingt die Wirklichkeit widerspiegeln müssen.

Welche Länder und Nationen laut der Meinungen der befragten Studenten durch die Zwangsmigrationen in dem Zeitraum des Zweiten Weltkriegs betroffen waren, zeigt nachfolgende Tabelle.

Tab. 5: Länder und Nationen, die von den Zwangsmigrationen betroffen waren. (Daten in Prozent).

Länder	Tschechen	Rang	Deutsche	Rang	Polen	Rang	Insgesamt	Rang
Amerikaner	0	-	0	-	0	-	0	-
Deutsche	100	1	100	1	40	5	80	1
Tschechen	14,3	5	77,8	3	6,7	7	24,4	4
Franzosen	0	-	0	-	0	-	0	-
Polen	33,3	3	88,9	2	100	1	24,4	4
Russen	4,8	6	33,3	6	46,7	4	24,4	4
Ungarn	19	4	55,6	4	13,3	6	62,2	2
Juden	42	2	44,4	5	100	1	35,6	3
Roma	19	4	22,2	7	66,7	3	35,6	3
Slowaken	4,8	6	55,6	4	6,7	7	15,6	5
Ukrainer	4,8	6	44,4	5	73,3	2	35,6	3
Schweden	0	-	0	-	0	-	0	-

Quelle: Eigene Forschung.

Die Antworten auf diese Frage waren diejenigen, die sich in den verschiedenen Gruppen am stärksten differenzierten. In der tschechischen und deutschen Gruppe sind es die Deutschen, die durch alle Befragten, als diejenige angesehen wurden, die durch die Zwangsmigrationen betroffen waren, wohingegen die Deutschen in der Gruppe der polnischen Studenten erst den fünften Platz mit dem Ergebnis von vierzig Prozent belegten. Was als selbstverständlich scheint, befindet sich bei der polnischen Gruppe an erster Stelle; die polnische Nation, die den zweiten Platz in der deutschen und den dritten in der tschechischen Gruppe belegte. Die Polen haben auch an erster Stelle die Juden genannt, die bei den Tschechen die zweite und bei den Deutschen die fünfte Stelle einnimmt.

Überraschend scheint die Tatsache, dass unter den Antworten der tschechischen Studenten die tschechische und die slowakische Nation relativ selten vorkommen. Die erste Nation wurde durch 14,3 Prozent angezeigt, dagegen die zweite nur mit 4,8 Prozent. Diese beiden Nationen haben in den allgemeinen Ergebnissen die Werten von 24,4 und 15,6 Prozent erzielt, dank der Antworten der deutschen Studenten: 77,8 und 55,6 Prozent. Aufmerksamkeit verdient auch die Tatsache, dass in der Gruppe der polnischen Studenten unter den Nationen, die von den Zwangsmigrationen betroffen waren der dritte Platz von den Roma belegt wird. Sie wurden durch 66,7% gezeigt.

An dieser Stelle sollen sowohl forschungsmethodische Probleme als auch der Einfluss der Situation der befragten Studierenden erläutert werden. Gemäß den Voraussetzungen der empirischen Forschung für ein glaubwürdiges und gründliches Ergebnis ist eine angemessene Planung und der richtige Zeitpunkt der Datenerhebung unentbehrlich. Diese sollte in dem Zeitraum realisiert werden, in welchem nichts Bedeutsames passiert, was auf das untersuchte Problem einen erheblichen Einfluss haben könnte (Lutyńska 1984: 50 / Pilch / Bauman 1977: 210). Jedoch besteht bei Forschungen zum Geschichtsbewusstsein, die sich auf die neueste Geschichte beziehen, der Verdacht, dass das Auftauchen solcher Ereignisse höchst wahrscheinlich ist. Bedeutend ist zudem, dass auch die wissenschaftlichen Interessen der konkreten Hochschullehrenden einen wichtigen Einfluss auf die Gestaltung des Geschichtsbewusstseins der Studenten haben können. Wenn man also die Forschungsergebnisse, die von der Oppelner Studentengruppe erhoben wurden, analysiert, muss man zwei Probleme beachten. Erstens beurteilte die polnische Gruppe der Befragten als einzige ihre Kenntnisse über die Zwangsmigrationen nach dem Zweiten Weltkrieg als relativ hoch (siehe Tabelle 4). Zweitens platzierte sie auf einer hohen Rangposition die jüdische und die Roma-Bevölkerungsgruppe, die von den Migrationen betroffen waren. Dies resultiert aus der Tatsache, dass diese Thematik in der Tätigkeit einer der Oppelner Geschichtsdidaktikerinnen – Frau Professor Barbara Kubis – stark akzentuiert wird. Anhand von Memoiren, Berichten und Erinnerungen bearbeitete sie diese Thematik und popularisierte nachhaltig das Problem der Aussiedlungen der polnischen Bevölkerung aus den früheren polnischen Ostgebieten (KresyWschodnie) (Kubis 2008; 2009; 2010; 2011; 2012). Die befragten Studenten befinden sich in einem Lehramtsstudiengang, woraus die häufigen Kontakte auf dem didaktischen und wissenschaftlichen Feld mit Frau Professor Kubis resultieren.

Erfahrungen der eigenen Familie

Die letzte Frage des Fragebogens betraf die Wahrnehmung des Problems der Zwangsmigrationen unter dem Blickpunkt der Erfahrungen der eigenen Fa-

milie. Die Befragten wurden darum gebeten, folgende Frage zu beantworten: „War deine Familie von den Migrationen betroffen?“ Die erhaltenen Informationen beinhaltet folgende Tabelle:

Tab. 6: Das Problem der Migrationen in den Familien der Befragten (Daten in Prozent).

War deine Familie von den Migrationen betroffen?	Tschechen	Deutsche	Polen	Insgesamt
JA	4,8	44,4	20	17,8
NEIN	95,2	55,6	80	82,2

Quelle: Eigene Forschung.

Aus den oben dargestellten Daten ergibt sich, dass es in jeder Nationalitätsgruppe der untersuchten Studenten Personen gab, deren Familie von den Migrationen betroffen war. Die meisten waren in der deutschen Gruppe, in der 44,4 Prozent zustimmten. Man muss dabei hinzufügen, dass sich aus den Antworten herausgestellt hat, dass die Migrationen am meisten die Großelterngeneration der Befragten betrafen.

Zusammenfassung

Das in dem Thema dargestellte Problem der Zwangsmigrationen im Geschichtsbewusstsein der ausgewählten tschechischen, deutschen und polnischen Studentengruppen ist umfangsreich und deshalb ziemlich schwierig zu bearbeiten. Das ergibt sich aus der Tatsache, dass die Erforschung der Fragen, die mit der neuesten Geschichte in Verbindung stehen, die Gefahr mit sich bringt, diese Problematik subjektiv und oft emotional darzustellen. Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, dass das Geschichtsbewusstsein eine Erscheinung mit einer komplizierten Struktur ist. Dieses Phänomen besteht aus den Vorstellungen über konkrete Ereignisse, historische Gestalten und das individuelle Wertsystem (Maternicki 2004: XX: 379–381). Dieses Problem ist eine der Hauptrichtungen in der Forschung der Geschichtsdidaktik und es erfordert eine tiefe Analyse auf einer breiteren Untersuchungsgruppe, insbesondere was die verschiedenen Nationalitäten anbelangt.

Dennoch, anhand der dargestellten sehr allgemeinen und engen Daten kann man wagen, einige Schlussfolgerungen zu ziehen.

Das Problem der Zwangsmigrationen nach dem Zweiten Weltkrieg findet seine Widerspiegelung im Geschichtsbewusstsein der untersuchten Studentengruppen. Diese haben eine Vorstellung vom Begriff Migration und sie weisen auf dessen wichtigste Arten hin.

Ihr geschichtliches Wissen schöpft die untersuchte Studentengruppe vor allem aus dem Geschichtsunterricht, den Vorlesungen und Lehrveranstaltungen, wissenschaftlicher und populärwissenschaftlicher Literatur, Tagebuchliteratur, sowie aus den Fernsehprogrammen und Filmen. Eine wertvolle Informationsquelle bilden auch die Berichte und Erzählungen der Familienmitglieder, die teilweise von den Zwangsmigrationen betroffen waren.

Die Befragten sind imstande, ihre eigenen Kenntnisse über das Thema selbst einzuschätzen. Leider sind sie jedoch relativ gering, weshalb es als äußerst wichtig erscheint, das Wissens über die Zwangsmigrationen nach dem Zweiten Weltkrieg zu verbreiten und die Thematik zu popularisieren. Wenn also Filme und Fernsehprogramme so einen großen Einfluss auf den Kenntnisstand der jungen Generation haben, sollte man sie als wichtige didaktische Mittel im Bildungsprozess der Jugendlichen nutzen.

Die oberhalb dargestellte Analyse des Problems des Bewusstheitsstandes der befragten Gruppe der Jugendlichen über die Zwangsmigrationen nach dem Zweiten Weltkrieg entstand mithilfe von Informationen, die aufgrund der deklarativen Aussagen der Studenten erhoben wurden. Sie hat also einen subjektiven Charakter und kann nicht als repräsentativ für die Mehrheit betrachtet werden. Jedoch sollten die Ergebnisse, Meinungen und Feststellungen als Arbeitshypothesen in weiteren Forschung berücksichtigt werden. Deshalb betrachte ich die gewonnenen Resultate als Beitrag für die zukünftigen erweiterten Forschungen, die an einer viel größeren Gruppe durchgeführt werden.

Literaturverzeichnis

Analizy i próby technik badawczych w socjologii, hg. von Z. Gostkowski, J. Lutyński, Wrocław-Warszawa-Kraków 1968.

Assorodobraj, N. (1963): *„Żywa historia“*. Świadomość historyczna: symptomy i propozycje badawcze, in: *Studia Socjologiczne* 2.

Białokur, M. / Fic, M. / Gołębiowska, A. (2012): *Przerwana droga do niepodległości*. Stan wojenny 13 XII 1981 – 22 VII 1983. Świadomość – Edukacja – Kultura, Opole-Toruń: Gradoverlag.

Gołębiowska, A. (2011): *Opolska młodzież a Unia Europejska. Problem Integracji Polski z Unią Europejską w świetle badań nad świadomością historyczną młodzieży Śląska Opolskiego*, in: *Człowiek w Europie*. O polityce, która rządzi losami człowieka, hg. von M. Franc, K. Kościelniak, Toruń: Adam Marszałekverlag.

Gołębiowska, A. (2011): *Powstania śląskie w świadomości historycznej opolskiej młodzieży*. Zarys problemu, in: *Spór o Górny Śląsk 1919–1922*. W 90. Rocznicę wybuchu III powstania śląskiego, hg. von M. Białokur, A. Dawid, Opole: Uniwersytet Opolskiverlag.

Jerschina, J. (1978): *Naród w świadomości młodzieży*. Studium socjologiczne wpływu procesów industrializacji i urbanizacji na świadomość narodową młodzieży dorastającej, Kraków: Uniwersytet Jagiellońskiverlag.

Kubis, B. (2012), *„Gdy rozum śpi" – tragedia Holocaustu*, in: *„Wiadomości Historyczne"* 2012, nr 3

Kubis, B. (Hrsg.) (2011): *Tragedia warszawskich Żydów walczących w powstaniu na tle płonącego getta i karuzeli na placu Krasińskich w procesie edukacji historycznej*, in: *Z żywca do Opola: góral z urodzenia, opolanin z wyboru.* Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Adamowi Suchońskiemu z okazji pięćdziesięciopięciolecia pracy dla środowiska naukowego i pięćdziesięciolecia działalności dla miasta Opola. Opole, 359–372.

Kubis, B. (2010): *Wpływ przymusowych migracji na powojenne losy kobiet polskich – w świetle wspomnień*, in: Agnieszka Chlebowska, Katarzyna Sierakowska (Hrsg.): Kobiety i procesy migracyjne. Warszawa, 181–196.

Kubis, B. (2009): *Wypędzenie Polaków z Kresów Wschodnich* (1944–1946), Opole.

Kubis, B. (2008): *Das Geschichtsbewusstsein in Opole (Oppeln) unter interkulturellen Gesichtspunkten*, in: International Society for History Didactics/Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik. Yearbook/Jahrbuch 2006/07. Schwalbach/Ts., 59–71.

Possart, J. (1977): *Wybrane elementy „potocznej" świadomości historycznej mieszkańców miast Polski współczesnej*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczyverlag.

Rulka J. (1980): *Wpływ świadomości historycznej na recepcję filmów*, in: *Z problemów kultury filmowej*, hg. von J. Rulka, Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczyverlag.

Rulka, J. (1979): *Filmy historyczne a świadomość młodzieży*, in: *Kino* 9.

Rulka, J. (1979): *Świadomość historyczna młodzieży szkolnej*, in: *Wiadomości Historyczne* 3.

Rulka, J. (1985): *Świadomość historyczna młodzieży jako przedmiot badań historycznych, socjologicznych i historyczno-dydaktycznych*, in: *Edukacja historyczna młodzieży: problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, hg. von J. Maternicki, Warszawa: Dom Organizatoraverlag.

Rulka, J. (1988): *Świadomość historyczna młodzieży jako przedmiot badań dydaktyczno-historycznych*, in: *Edukacja Polityczna* 12.

Rulka, J. (1991): *Przemiany świadomości historycznej młodzieży*, Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczyverlag.

Suchoński, A. (1985): *Dzieje Polski Ludowej w świadomości młodzieży szkółpodstawowych i średnich*, in: *Zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich w Opolu. Historia XXII.*

Suchoński, A. (1986): *Dzieje PRL w świadomości młodzieży szkolnej Opolszczyzny*. Próba bilansu czteroletnich badań, in: *Historia najnowsza jako przedmiot badań i nauczania*, hg. von J. Maternicki, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukoweverlag.

Suchoński, A. (1986): *Historia Polski Ludowej w świadomości abiturientów szkół średnich* (na przykładzie woj. opolskiego), in: *Wiadomości Historyczne* 1.

Suchoński, A. (1990): *Stosunki polsko-niemieckie w świadomości młodzieży i dorosłych ze szczególnym uwzględnieniem historii XX wieku*, in: *Wiadomości Historyczne* 3.

Suchoński, A. (2000): *Badania nad świadomością historyczną w Niemczech*, in: *Historia – poznanie i przekaz*, hg. von B. Jakubowska, Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogicznaverlag.

Podręcznik ankietera, hg. von. Z. Stawiński, P. B. Sztabiński, F. Sztabiński, Warszawa 2000.

Sułek, A. (2001): *Sondaż polski. Przygarść rozpraw o badaniach ankietowych*, Warszawa: Uniwersytet Warszawskiverlag

Szacka, B. (1973): *Miejsce historii w świadomości współczesnego człowieka*, in: *Kwartalnik Historyczny* 2.

Szacka, B., Sawisz, A. (1990): *Czas przeszły i pamięć społeczna*. Przemiany świadomości historycznej inteligencji polskiej (1965–1988), Warszawa: Uniwersytet Warszawski-verlag.

Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów, hg. von J. Maternicki, Warszawa 2004, s. 379–381.

Daniel Pawleta

Zwangsmigrationen im Rahmen von Schülerprojekten in Polen

In Polen gab es Ende 2008 Schulreform und damit verbunden wesentliche Änderungen in den Lehrinhalten und in der Didaktik der Geschichte und Sozialkunde. Diese Änderungen betreffen sowohl die Ziel- und Inhalts- als auch die Methodenauswahl des Unterrichts. Es liegen schon viele Vorschläge vor, die von traditionellen Unterrichtseinheiten abweichen. Eine neue Unterrichtsform und -methode ist das Schülerprojekt, das in der Schulreform eine hervorgehobene Stellung einnahm. Das Schülerprojekt tangiert die Methodenseite der Schulreform; das Thema Zwangsmigrationen die Inhaltsseite. Denn das Thema Zwangsmigrationen war in der Zeit der Volksrepublik Polen ein Tabuthema, das nur unter strengen geschichtspolitischen Vorgaben (z. B. betreffend die Behandlung der Rolle der Sowjetunion) aufgegriffen werden konnte. Eine zunehmend offenere Auseinandersetzung fand aber erst im Umfeld der Schulreform statt, wodurch die gegenseitige Verschränkung von neuer Methode und neuem Inhalt erst ermöglicht wird.

Das Schülerprojekt ist eine Methode, die sowohl Auswirkungen auf didaktischer als auch auf erzieherischer Ebene hat. So hat diese Methode eine wesentliche Bedeutung in der Entwicklung der Sozial- und Bürgerkompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig wird aber auch im Kommentar zum neuen Grundwissen die Durchführung eines Schülerprojekts im Sozialkunde- und Geschichtsunterricht sehr stark betont. (Korzeniowski, Machałek 2011: 123). Gemäß den Autoren dieses Kommentars sollten sich die Schüler auf der III. Bildungsetappe, also in den I–III Klassen des Gymnasiums, (13–16 Jahre alt) ca. 20% des Inhaltes und der Kenntnisse auf diese Art und Weise aneignen. Auf der IV. Etappe, also im Lyzeum und den Schulen für die Berufsausbilung (16–19 Jahre alt) – ca. 10%. Deshalb sollte jeder Schüler mindestens einmal im Schuljahr an einem Bildungsprojekt teilnehmen. Für ein Schülerprojekt konstitutiv ist dessen problemorientierte Anlage, d.h. die Schüler/innen sollen ein (historisches) Problem formulieren und/oder eine Problemstellung lösen und dann die Ergebnisse der Arbeit in schriftlicher Form oder als eine Bildpräsentation darstellen. Ein solches Schülerprojekt steht in engem Zusammenhang mit der Projektmethode nach William Haerd Kilpatrick (1871–1964), einem amerikanischen Pädagogen und Schüler von John Dewey (Okła2000: 38). Die nach der Projektmethode zu bearbei-

tenden Problemstellungen können einen klaren Fachcharakter (z. B. den historischen) haben oder aber interdisziplinär angelegt sein. Die jungen Menschen arbeiten an ihren Projekten individuell oder in Gruppen. Die Methode begünstigt die Entwicklung solcher Fähigkeiten wie das Planen, die Arbeitsorganisation, das Sammeln und die Selektion von Informationen sowie das Lösen von Problemen in einer Gruppe. Außerdem lernen die Teilnehmer des Projektes, Beschlüsse zu fassen, zu bewerten, themengeleitet zu kommunizieren und Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren. Durch die Projektmethode soll Neugier und das Interesse junger Menschen am bearbeiteten Thema geweckt und Selbständigkeit und Verantwortung gelernt werden (Korzeniowski, Machałek 2011: 123).

In Verbindung mit dem Thema Zwangsmigrationen im Umfeld des Zweiten Weltkriegs sind solche Schülerprojekte beispielsweise dann sehr treffend, wenn sie einen regionalen oder historischen Bezug haben (Okła 2000: 40). Dies trifft beispielsweise auf die Region Schlesien in Polen zu, aber auch auf Sprachinseln wie Olomouc oder auf die Grenzgebiete in Tschechien. Biographische Bezüge können über die damaligen Migrantinnen und Migranten selbst, z. B. die ehemaligen deutschen Bewohner Schlesiens, aber auch über die dort angesiedelte Migrantengruppe der Polen von den Gebieten östlich des Bug (Kresy) hergestellt werden.[1] Mit solchen Projektzuschnitten kann über die Region oder über die Familiengeschichte auf der Basis von offiziellen Dokumenten, aber auch von Zeitzeugeninterviews und privaten Erinnerungsstücken über die Zwangsmigration auch mit Schülerinnen und Schülern zumindest ansatzweise geforscht werden. Die Schüler lesen und sammeln also während der Arbeit am Projekt Informationen aus verschiedenen Wissensquellen, fertigen entsprechende Notizen an, schreiben Artikel, führen Interviews und diskutieren ihre Erkenntnisse. Das Erlernen der Fähigkeiten ist dabei ein komplexer und langfristiger Prozess (Okła 2000: 40–41).

Stanisław Lenard fügt hinzu, dass die Projektarbeit in erster Linie einen langfristigen Charakter hat und daher bei der Realisation die Integration anderer Fächer ratsam ist. Die regionale Landekunde, die das gesamte Kulturerbe in der Region umfasst, umfasst Fächer wie z. B. Polnisch, Erdkunde, Biologie, Kunst, und Geschichte. Der Autor stellt fest, dass das Recherchieren und Bearbeiten des Themas unbestritten eine interessante Erfahrung für die Schüler ist. Es zwingt zum Prüfen der Glaubwürdigkeit von Quellen und zu ihrer Selektion. Je nach Thema und den Zielen des Vorhabens können die Arbeitsergebnisse der jungen Menschen in Form von Essays, schriftlichen Bearbeitungen, Alben, Ausstellungen, oder sogar in Form einer Vorstellung,

[1] Zwei solcher Projekte werden in Opole unter der Leitung von Dr. Anna Gołębiowska an der Berufsschule Nr. 4 realisiert: Zeugen der Geschichte und Akademie der gesprochenen Geschichte.

einem wort-musikalischen Auftritt sowie einem Amateurfilm vorgestellt werden (Lenard 2000: 195). Die Brauchbarkeit der Projektmethode, die man bei der regionalen Edukation verwenden kann, sieht auch Sławomir Jóźwik. Seiner Meinung nach hilft der direkte Bezug die Schüler/innen zu aktivieren und sie zugleich die Vielfältigkeit der Problemstellung Zwangsmigrationen bemerken zu lassen. Die direkte Beobachtung ermöglicht dem Schüler, vieles besser zu verstehen. (Jóźwik 2000: 158).

Eine weitere Möglichkeit, das Thema Zwangsmigrationen im Schülerprojekt zu bearbeiten, ist die Erstellung eines eigenen Films. Das Schaffen eines Filmes kann eine attraktive Form der Realisation der Projektmethode sein. Während der Arbeit am Film bilden die Schüler die Fähigkeiten aus, die mit dem Planen der Arbeit verbunden sind – sie suchen das passende Thema, dokumentieren die Fortschritte, schreiben das Drehbuch – und arbeiten in der Gruppe zusammen. Man sollte jedoch in Betracht ziehen, dass man die jungen Menschen mit zu schwierigen Filmen voller historischer Fakten und Angaben nicht belasten kann. Gerade dank der Spielfilme sind wir – als Lehrer – im Stande unseren Schülern Gefühle, Emotionen, Gesten und die Atmosphäre, die in bestimmten Zeiten vorherrschten, zu unterstreichen. Dies kann eine hervorragende Basis für ein kurzes Drama sein, das von Schülern als Endprodukt einer Projektarbeit realisiert wird.

Literaturverzeichnis

Adamczyk, G. (2001): *Metoda projektów na lekcji powtórzeniowej z historii*, in: „Wiadomości Historyczne“ 4, 227–229.

Chorąży E., Konieczka-Śliwińska, D., Roszak, S. (2008): *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa.

Jóźwik, S. (2000): *Nauczanie historii regionalnej metodami aktywnymi*, in: „Wiadomości Historyczne“ 2/3, 155–158.

Korzeniowski, J., Machałek, M. (2011): *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa.

Lenard, S. (2000): *Aktywne metody nauczania historii w gimnazjum*, in: „Wiadomości Historyczne“ 4, 183–197.

Mikina, A., Zając, B. (2001): *Jak wdrażać metodę projektów?*, Kraków.

Okła, G. (2000): *Metoda projektów w nauczaniu historii*, in: „Wiadomości Historyczne“ 1, 38–44.

http://www.wombb.edu.pl (aufgerufen am 20. 7. 2013).

Anna Gołębiowska

Unterrichtsvorschlag auf Basis des Films *Schlesiens Wilder Westen*

Dieser Unterrichtsvorschlag wurde für eine Workshop-Unterrichtseinheit mit Jugendlichen der Oberstufe (im Alter von 16 bis 19 Jahren) vorbereitet, der auf dem Film von Ute Badura *Schlesiens Wilder Westen* von 2002 beruht (siehe Filmographie in diesem Band). Die Voraussetzung für die Durchführung des Unterrichts ist die Kenntnis des Themenkreises um die Folgen des Zweiten Weltkriegs und die Beschlüsse der Dreimächtekonferenz bezüglich Deutschland und Polen. Äußerst wichtig ist, dass die Jugendlichen die Möglichkeit haben, den ganzen Film zu sehen. Bei Zeitmangel sollen die Schüler gebeten werden, sich den Film in ihrer Freizeit anzusehen und während des Unterrichts kann Bezug auf bestimmte Filmabschnitte genommen werden. Ungefähre Unterrichtsdauer 2×45 Minuten (ohne Filmvorführung).

Unterrichtsziele

Nach dem Unterricht sollte der Schüler Folgendes können:

- Folgende Begriffe erklären: Zwangsmigrationen, Kresy [poln. Ostgebiete], Wiedergewonnene Gebiete, Schlesiens Wilder Westen;
- Die Beschlüsse der Dreimächtekonferenzen in Jalta und Potsdam nennen, unter besonderer Berücksichtigung Deutschlands und Polens;
- Die Folgen des Zweiten Weltkriegs darstellen, unter besonderer Berücksichtigung der gesellschaftlichen Folgen, die aus den erzwungenen Änderungen des Grenzverlaufs zwischen Deutschland und Polen resultierten;
- Die Lage der Bevölkerung bewerten, die von den Zwangsmigrationen nach dem Zweiten Weltkrieg betroffen wurde;
- Das moralische Dilemma der Bevölkerung verstehen, verbunden mit der Anpassung ans Leben in der neuen Nachkriegszeit in den Gebieten, wohin die Bevölkerung umgesiedelt wurde.

Für den Unterricht wird Folgendes benötigt

Didaktische Mittel:

- Dokumentarfilm: *Schlesiens Wilder Westen*, Regie Ute Badura (2002);
- Karte mit den markierten Richtungen der Migration der Bevölkerung in den polnischen Gebieten nach dem Zweiten Weltkrieg;
- Quellentexte zu den Dreimächtekonferenzen, z. B.: Sprawozdanie z konferencji jałtańskiej z 11 II 1945 r. oraz uchwały konferencji poczdamskiej z 2 VIII 1945 r. [w:] Wiek XX w źródłach. Wybór tekstów źródłowych z propozycjami metodycznymi dla nauczycieli historii, studentów i uczniów, unter der Redaktion von M. Sobańska-Bondaruk, S. Lenard, Warschau 1998, S. 225–228, 232–236.

Arbeitsmethoden

Der Unterricht soll multimethodisch unter Einsatz von folgenden Methoden durchgeführt werden:

- Heuristik – Anweisung zur Gewinnung neuer Erkenntnisse,
- Moderierte Arbeit auf Basis von bestimmten Filmabschnitten, Karten und Texten,
- Methode „Denkhüte von de Bono“[1]
- Elemente des Brainstormings.

Unterrichtsverlauf

Einleitung

- Zwei freiwillige Schüler werden gebeten, die im Text 1 geschilderte Szene zu spielen. Nach dem Aufführen dieser Szene wird ein kurzes Gespräch zu den Eindrücken der Darsteller der einzelnen Personen durchgeführt.
- Die Schüler besprechen die politischen und sozialen Konsequenzen des Zweiten Weltkriegs aufgrund der eigenen Kenntnisse, der Karte und der Quellenmaterialien (Text 2 und 3 + die Karte).
  Hilfsfragen: Wie hat sich der Verlauf der deutsch-polnischen Grenze nach dem Zweiten Weltkrieg verändert? Wie war das Schicksal der polnischen, deutschen und tschechischen Bevölkerung nach dem Zweiten Weltkrieg? Wie verlief die Migration der o.g. Nationen nach dem Zweiten Weltkrieg? Zeige anhand der Karte (unter Verwendung der Buchstaben der jeweiligen Pfeile) die wichtigsten Migrationen der Polen aus

[1] Zur Information über die Methode vgl.
http://kreativitätstechniken.info/die-6-denkhute-von-de-bono/, aufgerufen 20. 2. 2015.

den polnischen Ostgebieten und der Deutschen aus Schlesien und Ostpreußen.

Eigentlicher Unterricht

- Die Schüler werden in sechs Gruppen aufgeteilt. (Dieser Teil basiert auf den „Denkhüten" von Edward de Bono). Jede Gruppe bekommt ein Blatt Papier in einer bestimmten Farbe mit einer Erklärung, was diejenige Farbe bedeutet (Text Nr. 4). Nach dem Durchlesen des Inhalts und Festlegung eines bestimmten Standpunkts sehen sich die Schüler die Filmabschnitte an, in denen geschildert wird, auf welche Weise die Migrationen verliefen (4.47–7.01; 20.10–25.15; 28.30–30.20; 1.09.50–1.19.35). Nach der Vorführung bereitet jede Gruppe ihre Aussage aus der zuvor festgelegten Perspektive vor. Das Ganze soll zusammengefasst werden und schildern, wie unterschiedlich die gleichen Ereignisse wahrgenommen werden können.
- Im nachfolgenden Unterrichtsteil werden die Schüler gebeten, ihre intensivsten Erinnerungen aus der Kindheit zu nennen (hier kann die Methode „Brainstorming" angewandt werden). Die Schüler können ihre Äußerungen an die Tafel schreiben oder notierte Äußerungen auf kleinen Zetteln an bestimmtem Ort anheften. Ein sehr wichtiges Element dieser Aufgabe ist der Versuch, die Äußerungen zu kategorisieren und zu zeigen, wie viele von denen sich auf das Elternhaus beziehen. Zur Schilderung dieses Problems wird derjenige Filmausschnitt vorgeführt, in dem sich eine Frau an ihre Kindheit im Elternhaus erinnert, das jetzt einer polnischen Familie gehört (50.50–53.40).
- Die jugendlichen Teilnehmer des Unterrichts bekommen ein Gedicht (Text Nr. 5). Sie werden gebeten, das Gedicht zu lesen (eine Person kann es laut vorlesen) und versuchen, folgende Fragen zu beantworten:
  - Wer ist der Verfasser des Gedichts? (Es geht nicht um konkrete Daten, vor allem soll auf die Nationalität hingewiesen werden)
  - Auf welche Erlebnisse nimmt der Verfasser des Gedichts Bezug?
  - Von welchen Gefühlen lässt sich der Autor beim Verfassen des Gedichts leiten?
  - Welche Gefühle weckt bei dir das Gedicht?

  Es ist hier äußert wichtig, den Schülern klar zu machen, dass das Gedicht sich sowohl auf die Deutschen als auch auf die Polen beziehen kann, die infolge der Beschlüsse der Dreimächtekonferenzen ihre Heimat verlassen mussten. In diesem Moment fasst der Lehrer den Unterricht zusammen, weist noch einmal auf das vergleichbare Schicksal beider Nationen hin, die infolge des Zweiten Weltkriegs zur Migration gezwungen waren. Es wird auch betont, dass diese „Schicksalsgemeinschaft" ein sehr gutes

Fundament für gegenseitiges Verständnis und Versöhnung zwischen den Nationen ist.

Abschluss

Das letzte, zusammenfassende Element des Unterrichts ist die Aufgabe, die die Jugendlichen in Kleingruppen bearbeiten. Die Schüler werden gebeten, anhand der verfügbaren unterschiedlichen Materialien, ein Szenario für ein Weihnachtsfest zu erstellen, das im Dorf Kopaniec stattfinden soll. An der Feier nehmen Polen teil, die heute im Dorf Kopaniec leben, sowie von ihnen eingeladenen Deutschen, die dieses Dorf infolge der erzwungenen Migration nach dem Zweiten Weltkrieg verlassen haben. Die Feier muss die Festtraditionen und die kulinarische Vielfalt berücksichtigen, die für die jeweiligen Nationalitäten charakteristisch sind.

Hilfsmaterial für den Unterricht

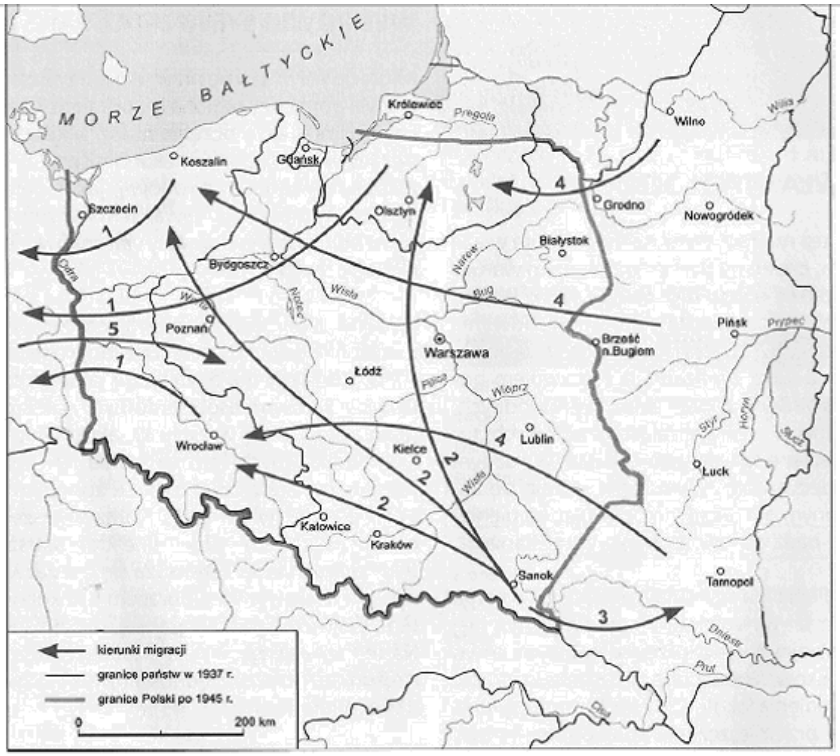
Text Nr. 1

Person I Stell dir vor, du bist ein Einwohner des Dorfes Kopaniec in Niederschlesien. Eines Tages klopft eine ältere Frau an deine Tür und teilt dir mit, dass dies ihr Elternhaus war, in dem sie geboren wurde, in dem sie einige der schönsten Jahre ihrer Kindheit verbracht hat. Sie bittet dich, das Haus anschauen zu dürfen ...

Person II Stell dir vor, dass du eine Deutsche bist, die nach dem Zweiten Weltkrieg mit ihrer Familie ihr Elternhaus verlassen musste und ins Nachkriegsdeutschland übersiedeln musste. Nach mehreren Jahrzehnten stehst du vor der Tür deines Elternhauses, in dem seit vielen Jahren Polen leben, die aus den polnischen Ostgebieten hierher gekommen sind. Du klopfst an die Tür ...

Quellentext Nr. 2: Bericht von der Konferenz in Jalta vom 11. 2. 1945

[...] Die drei Regierungschefs sind der Ansicht, dass die Ostgrenze Polens entlang der Curzonlinie mit fünf bis acht Kilometern Abweichung von ihr in einigen Gebieten zugunsten Polens verlaufen soll. Sie erkennen an, dass Polen im Norden und im Westen einen wesentlichen Gebietszuwachs erhalten sollte. Sie glauben, dass zu geeigneter Zeit die Meinung der neuen Polnischen Regierung der Nationalen Einheit bezüglich der Größe dieses Zuwachses eingeholt wird sowie dass die endgültige Festlegung der Westgrenze Polens bis zur Friedenskonferenz vertagt werden sollte. [...]



Więckowski M., Migracje, Biuletyn Klubu Nauczyciela Pomagamy uczyć, 2/2008

Karte: Richtungen der Migration der Bevölkerung in den polnischen Gebieten nach dem Zweiten Weltkrieg.

Quellentext Nr. 3: Beschlüsse der Konferenz von Potsdam vom 2. 8. 1945

[...] Auf der Konferenz kam es zur folgenden Vereinbarung in der Frage der Aussiedlung von Deutschen aus Polen, der Tschechoslowakei und Ungarn: Die drei Regierungen haben die Frage unter allen Gesichtspunkten beraten und erkennen an, dass die Überführung der deutschen Bevölkerung oder Bestandteile derselben, die in Polen, der Tschechoslowakei und Ungarn zurückgeblieben sind, nach Deutschland durchgeführt werden muss. Sie stimmen darin überein, dass jede derartige Überführung, die stattfinden wird, in ordnungsgemäßer und humaner Weise erfolgen soll. [...] Die Tschechoslowakische Regierung, die Polnische Provisorische Regierung und der Alliierte Kontrollrat in Ungarn werden gleichzeitig von obigem in Kenntnis gesetzt [...].

Text Nr. 4: Denkhüte von Edward de Bono[2]

Das ist eine Methode, die die Fähigkeit ausbildet, auf die jeweilige Situation, das jeweilige Phänomen bzw. die jeweilige Person aus einem bestimmten Blickwinkel zu schauen, der im jeweiligen Moment eingenommen wird. Jedem Blickwinkel entspricht eine Farbe (Hut), der eine bestimmte Art und Weise der Analyse, der Problemlösung und Argumentation symbolisiert:

Weißer Hut – beruht auf neutralen Fakten, Zahlen, Daten und Informationen. Er konzentriert sich darauf, festzustellen, was wir schon wissen, und was wir noch in Erfahrung bringen und feststellen müssen.

Roter Hut – spiegelt Emotionen, Gefühle, Vorahnungen und Intuitionen wider. Er antwortet auf die Frage, was wir im Zusammenhang mit dieser Sache empfinden, zu dem Zeitpunkt, an dem wir an sie denken.

Schwarzer Hut – das ist die Vorsicht, die Bewertung der Echtheit, die Überprüfung und Verifizierung der Fakten. Er bewertet, ob die Fakten und Daten stimmig sind, welche Gefahren es gibt und welche Probleme lauern.

Gelber Hut – symbolisiert das optimistische Denken, nimmt die Nutzen, Vorzüge, Gewinn und Einsparmöglichkeiten wahr. Wenn wir ihn aufsetzen, denken wir darüber nach, warum es sich lohnt, etwas zu tun, welche Vorzüge es geben wird und warum es sich lohnen wird.

Grüner Hut – bedeutet Kreativität und Innovation, Prüfung von Möglichkeiten, Suchen, Ideen, Vorschläge, alternative Lösungen. Er lehrt Aktivität und Engagement, was hier noch machbar ist. Was kann man anders machen? Welche anderen Lösungen haben wir?

Blauer Hut – fasst die Arbeit der übrigen Hüte zusammen, kontrolliert und steuert den gesamten Denkprozess. Dann denken wir darüber nach, wie weit wir gekommen sind, was der nächste Schritt sein sollte und welches Programm wir für die Problemlösung annehmen sollten.

Text Nr. 5: Film 26:20–27:25

„Und hier bin ich wieder im Land der Kindheitsträume,
nah, und doch so fern, um Hunderte von Meilen, um ein halbes [Jahrhundert,
und so viele, viele Veränderungen:
die unbekannte Farbe der Wände.
Ich kann es mir bloß denken,
Pfade, die im Gestrüpp enden.
Vom Ort, an die die Schaukel stand, hat der Wind den Anflug von Lachen [verweht.
Ich komme nicht für immer hierher zurück.

[2] Anhand der polnischen Ausgabe von: E. de Bono, Naucz swoje dziecko myśleć [Bring deinem Kind das Denken bei], Warszawa 1998, S. 69–70).

Es ist schon zu spät – seit Jahren verrinnt die Zeit, ohne zu verschnaufen.
Der Kreis des Lebens schließt sich.
Und so hat es sich sehr verändert, das Haus meiner Kindheit.
Ich koste jeden Augenblick, er hat einen süß-sauren Geschmack,
denn, obwohl ich so viel verstehe, ist es so schwer, zu vergessen!
Auf schaue lange auf die Landschaft, um sie mitzunehmen, wenn
ich wegfahre, wenn ich das Land meiner Kindertage verabschiede."

Nina Bolek

Filmsprache im Geschichtsunterricht am Beispiel des Films *Habermann*

„The medium is the message." (Marshall McLuhan)

Einleitung

Der Film *Habermann* ist laut Verleihfirma „von einer wahrhaft historischen Bedeutung."[1]. Hintergrund ist die erstmalige Zusammenarbeit von Tschechen, Österreichern und Deutschen an einem Kinofilm mit einer schwierigen Thematik: Die Ereignisse in der ehemaligen Tschechoslowakei nach Ende des Zweiten Weltkriegs. Im kollektiven Gedächtnis der ehemals dort lebenden Deutschen sind die damit verbundenen Erinnerungen tief verwurzelt und sorgen bis heute für ein gewisses Maß an Spannungen in den zwischenstaatlichen Beziehungen. Hierbei spielt auch der Bund der Vertriebenen[2] (BdV) eine Rolle, der immer wieder Einfluss nimmt bzw. dieses versucht. Seine Auftritte sorgen nicht selten für Irritationen und können in vielen Fällen als wenig sensibel bezeichnet werden. Nichtsdestotrotz hat sich das Verhältnis von Tschechien und Deutschland glücklicherweise deutlich verbessert. Die mit dem Ende der kommunistischen Diktatur in der Tschechoslowakei verbundene Enttabuisierung sowie der zeitliche Abstand, der die Emotionalität schwinden ließ, ermöglichten eine wissenschaftliche Aufarbeitung der Thematik.

Gleichzeitig ist in Deutschland das Leid der Deutschen in den Kriegszusammenhängen des Zweiten Weltkriegs vermehrt in den Blick geraten, wie sich in der Geschichtskultur deutlich zeigt: Fernsehfilme wie *Dresden* (2006) oder *Anonyma – Eine Frau in Berlin* (2008) sind nur zwei Beispiele für den ‚neuen deutschen Opferdiskurs'. Diese „(Wieder-)Entdeckung der Deutschen als Opfer während und in Folge des Zweiten Weltkriegs" (Kraft 2005: 350) ist in ihrer spezifischen Ausprägung – nämlich der Ent-Kontextualisierung der Zwangsmigration – ein Aspekt, der in den Nachbarstaaten Misstrauen hervorruft (vgl. ebd.).

---

[1] http://www.habermann-film.de, Stichwort „Pressenotiz".

[2] Bund der Vertriebenen – Vereinigte Landsmannschaften und Landesverbände e.V.

Vertreibung[3] als Thema eines Spielfilms – ist deshalb ein brisanter Stoff, der besondere Umsicht bei der filmischen Umsetzung erfordert. Welche Beobachtungen lassen sich an *Habermann* machen? Dieser Beitrag soll exemplarisch die Ergebnisse einer systematischen Filmanalyse darlegen. Dahinter steht die Frage, inwiefern die Filmsprache für geschichtsdidaktische Ziele genutzt werden kann bzw. genutzt werden muss. Der Fokus der Filmanalyse liegt daher auf den filmsprachlichen Mitteln, was auch hinsichtlich der Schulpraxis von Bedeutung ist.[4]

Der Film *Habermann*

Die deutsch-österreichisch-tschechische Ko-Produktion mit dem Titel *Habermann* (tschechisch: *Habermannův mlýn* = Habermanns Mühle) ist auf das Jahr 2010 datiert. Die im Tschechischen gleichnamige Romanvorlage von Josef Urban diente Wolfgang Limmer als Vorlage für sein Drehbuch, vom ursprünglichen Roman blieb allerdings nicht mehr als ein rudimentäres Grundgerüst.[5] Der tschechische Regisseur Juraj Herz setzte das Drehbuch schließlich um. Die Laufzeit des Films beträgt ca. 104 Min. Die Hauptrollen sind mit durchaus bekannten Schauspielern besetzt: Mark Waschke, Hannah Herzsprung, Wilson Gonzales Ochsenknecht, Ben Becker, Karel Roden sowie Franziska Weisz.

Als methodische Grundlage für die Untersuchung des Films wurde die systematische Filmanalyse nach Helmut Korte gewählt (Korte 2004). Sie kann als „übergreifendes kommunikationswissenschaftliches Modell" (Fritsch/Fritsch 2010: 45) verstanden werden, das mehrere andere Perspektiven (z. B. die soziologische) umfasst. Für eine interdisziplinär angelegte Filmanalyse, die der Geschichtswissenschaft dienen soll, erscheint Kortes systematische Filmanalyse prädestiniert.

Korte unterscheidet vier Dimensionen, die prinzipiell gleichrangig nebeneinander stehen: Bedingungsrealität, Filmrealität, Bezugsrealität und Wirkungsrealität.

Der Schwerpunktsetzung auf die Filmsprache liegen zwei Gedanken zu Grunde: Zum einen ist dies ein Aspekt, der in der Geschichtswissenschaft

[3] Von Vertreibung ist dann die Rede, wenn es sich um Geschehnisse vor dem Potsdamer Abkommen handelt, die auch in den Nachbarstaaten als (wilde) Vertreibung definiert werden. Zu den Begrifflichkeiten und ihren Bedeutungsebenen möchte ich an dieser Stelle auf die Beiträge von Alavi (Einleitung), Mehring und Swider in diesem Band verweisen.

[4] Der Beitrag beruht auf der Magisterarbeit, die meinen Abschluss des Studienganges Fachdidaktik Geschichte im Jahr 2012 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg bildete.

[5] Vgl. den Beitrag von Palicová/Sýkorová zu Josef Urban in diesem Band.

oftmals nicht die entsprechende Aufmerksamkeit erfährt, obwohl es sich dabei um ein spezifisches Charakteristikum des Mediums handelt. Zum anderen muss die Schulpraxis bedacht werden: Filmsprache kann fächerübergreifend sowohl erlernt als auch genutzt werden – Synergieeffekte, die nicht nur hinsichtlich der Zeitökonomie positive Auswirkungen haben. Und da Filmsprache universell ist, können filmsprachliche Kompetenzen auf jeden beliebigen Film angewendet werden.[6] Angesichts der knappen Unterrichtszeit unbestreitbare Vorteile.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Filmanalyse im Rahmen der vier Dimensionen dargelegt.

Dimension Bedingungsrealität

Die Dimension Bedingungsrealität beschäftigt sich mit den Gründen für die Aktualisierung der (historischen) Thematik in Form eines Films. Filme entstehen nicht in einem kulturellen „Vakuum", sondern sind immer diskursiv eingebunden. Diese Diskurse erfahren in der Öffentlichkeit nicht immer die entsprechende Aufmerksamkeit, können aber die Darstellung einer Thematik in einem Film wesentlich beeinflussen. Gerade bei kommerziellen Produktionen kommt erschwerend hinzu, dass das zu erwartende Publikumsinteresse Einfluss auf die Rahmenbedingungen nimmt, nämlich auf die bereit gestellten finanziellen Mittel und damit verbunden die filmischen Gestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf die Mitwirkenden, die Drehorte, die Art der Ausstattung.

Im öffentlichen Diskurs der Bundesrepublik Deutschland kann das Thema ‚Flucht und Vertreibung' als ein ständiger Begleiter bezeichnet werden, der allerdings Erinnerungskonjunkturen unterliegt, also mal mehr und mal weniger Raum einnimmt. Dies hängt von verschiedenen Faktoren ab, wobei der BdV einen gewichtigen Einflussfaktor darstellte und immer noch darstellt. Die Forderung nach einer Aufhebung der Beneš-Dekrete als Voraussetzung für die Aufnahme Tschechiens in die europäische Union und die Debatten um ein ‚Zentrum gegen Vertreibung' in Berlin sind nur zwei Beispiele für dessen Agitation.[7] Die Bedeutung des BdV darf allerdings nicht überbewertet werden: Die Mitgliederzahlen[8] sinken und auch die Veranke-

[6] Selbstverständlich lassen sich in unterschiedlichen Kulturen auch Unterschiede in der Filmsprache feststellen; grundsätzlich besteht aber eine gemeinsame Basis (Kameraperspektiven, Bildausschnitte …).

[7] Inwiefern der Wechsel an der Spitze des BdV – Ende 2014 übernahm Dr. Fabritius die Präsidentschaft – eine Veränderung nach sich zieht, wird sich zeigen.

[8] Verlässliche Mitgliederzahlen gibt es nicht. Der BdV korrigierte nach Diskussionen in der Presse seine eigene Angabe von rund zwei Millionen auf „rund 1,3 Millionen Mitglieder" (http://www.bund-der-vertriebenen.de/derbdv/struktur-1.php3; Stand: 19. 2. 2015). Doch auch diese Zahl scheint geschönt.

rung in der Politik ist längst nicht mehr auf dem Niveau vergangener Zeiten. Das Interesse der jüngeren Generation an den ehemaligen deutschen Gebieten im Osten scheint kaum vorhanden. Dass die Verlautbarungen des BdV oftmals nicht die Mehrheit der Deutschen repräsentieren, wird mittlerweile glücklicherweise auch in den Nachbarländern wahrgenommen.

Die ausschlaggebende Voraussetzung für die Aktualisierung der Thematik und damit verbunden die Entstehung des Filmprojekts dürfte das gesellschaftliche Klima gewesen sein. In den letzten Jahren erfuhr die Rolle der Deutschen als Opfer eine breite mediale Aufmerksamkeit: Filme wie *Die Flucht* (2007), *Die Gustloff* (2007) oder – expressis verbis – *Die Vertriebenen: Hitlers letzte Opfer* (2001) zeigen die Bewohner der historischen deutschen Ostgebiete als ebenfalls unter den Folgen des Nationalsozialismus Leidende. Durch diese Fokussierung geriet allerdings häufig der historische Kontext aus dem Blick, wie es also zu Flucht und Vertreibung kam – durch einen vom nationalsozialistischen Deutschland initiierten Krieg. Im Ausland, vor allem in Polen und Tschechien, wurden solche Äußerungen verständlicherweise mit großer Skepsis aufgenommen. Es wurde kritisiert, dass Bestrebungen nach einer angemessenen Würdigung der Opfer nicht zur Umdeutung der Geschichte und einer Verdrehung von Tätern und Opfern führen dürfe. Der Begriff der Selbstviktimisierung bringt dies auf den Punkt.

Da die Vorarbeiten zum Film *Habermann* mindestens drei Jahre dauerten, kann davon ausgegangen werden, dass die Arbeit am Film in engem zeitlichen und damit mutmaßlich kausalen Zusammenhang zu den oben beschriebenen Ereignissen stand.

In Tschechien erfährt das Thema Zwangsmigration der Deutschen seit der ‚Samtenen Revolution' eine verstärkte Aufmerksamkeit, da die Beschränkung auf eine alleingültige offizielle Historiographie aufgehoben wurde. Die Forschung findet dabei auch Eingang in die Medien und die breite Öffentlichkeit.

Eine Bemerkung wert scheint die Einstellung der tschechischen Bevölkerung zur ‚Vertreibung'. Soziologische Untersuchungen stellten fest, dass 1995 rund drei Viertel (74%) der tschechischen Bürger die ‚Vertreibung' als richtige Handlung einstuften (vgl. Novotný 2009: 133). Dieser Wert war höher als im Jahr 1992, was mit dem Nachbarschaftsvertrag zusammenhängen könnte, der bei einem großen Teil der Bevölkerung von Befürchtungen begleitet wurde. So wurde in dem Vertrag erstmals von offizieller Seite das Wort ‚vyhnání' (Vertreibung) statt des gebräuchlicheren ‚odsun' verwendet, worin viele Tschechen ein Zugeständnis an sudetendeutsche Forderungen und den ersten Schritt in Richtung eines Schuldeingeständnisses sahen (vgl. Benthin 2007: 97f.).

Der im Jahr 1997 im Rahmen der deutsch-tschechischen Erklärung eingerichtete deutsch-tschechische Zukunftsfonds hingegen beeinflusste durch

die Förderung vieler Projekte, die den nachbarstaatlichen Austausch förderten, die nachbarstaatlichen Beziehungen positiv.

Generell ist festzustellen, dass das Interesse an der Thematik bei den Tschechen nicht besonders ausgeprägt ist, bei den unter 30-Jährigen kann es gar als marginal bezeichnet werden: Gerade einmal 3% dieser Altersgruppe gaben an, das Thema beschäftige sie und nur 12% stimmten der Aussage „Damit muss man sich auseinandersetzen. Das ist Teil unserer Geschichte" zu (vgl. Petersen 2005: 86f.). Im Vergleich mit den über 60-Jährigen ist ein deutlicher Unterschied in der Bewertung der damaligen Ereignisse erkennbar (vgl. ebd.: 88). Es kann also eine zunehmende Tendenz zur Gleichgültigkeit bei den Jüngeren konstatiert werden, ähnlich wie in Deutschland.

Dimension Filmrealität

Die Dimension Filmrealität bildet gewissermaßen den Kern der Filmanalyse, denn hier wird überwiegend das betrieben, was landläufig unter Filmanalyse verstanden wird: Werkimmanente Beobachtungen am Filmmaterial. Dabei geht es immer um Inhalt *und* Form. Die Fokussierung auf nur einen der beiden Aspekte ist nicht zielführend, da erst die Kombination von beiden eine fundierte Aussage zulässt. Auch an *Habermann* lässt sich die Signifikanz der Form zeigen, die sich teilweise protegierend, teilweise konträr zum Inhalt verhält.

Da keine Analyse einen Film gänzlich erfassen kann und zwangsläufig limitiert bleiben muss, ist eine leitende Intention unabdingbar. Im vorliegenden Fall ist der Eindruck der ersten Filmrezeption das entscheidende Moment: *Habermann* wirkt ‚tendenziös' und zwar zu Gunsten der (Sudeten-) Deutschen. Ausgangspunkt der Filmanalyse ist also die Frage, ob sich dies am Filmmaterial belegen lässt. Die nachstehende Analyse präsentiert eine selektive Zusammenstellung wichtiger Aspekte aus den Bereichen Inhalt, Charaktere, Form/Filmsprache, Licht und Ton sowie der detaillierteren Analyse einer exemplarischen Szene.

Inhalt

Der Film spielt in Eglau, einem fiktiven Dorf oder kleinen Städtchen im Sudetenland. Die Hauptperson ist der wohlhabende und angesehene Mühlenbesitzer August Habermann, dessen Familie schon seit Generationen eine Mühle betreibt. Sein persönliches Glück wird durch Hochzeit und Geburt einer Tochter vervollständigt. Doch die äußeren Gegebenheiten verändern sich: Durch das Münchner Abkommen fällt das Sudetenland an das Deutsche Reich. Der Einmarsch der Nationalsozialisten ist für viele ein Grund zu jubeln, Habermann hingegen bleibt verhalten und versucht, die Veränderungen positiv zu sehen. Doch schon bald bereitet ihm die SS – in Person

des Sturmbannführers Koslowski – Probleme. Und auch seinen Mitarbeitern, denn einige sind im Widerstand organisiert und nutzen die Mühle für ihre Zwecke. Habermann versucht weitestgehend neutral zu bleiben, was aber zunehmend schwerer wird. Er erfährt, dass der Vater seiner Frau Jude war und sie den Nationalsozialisten damit als „Halbjüdin" gilt. Durch die Ermordung zweier Soldaten im Eglauer Forst spitzt sich die Lage zu: Koslowski fordert zwanzig tschechische Leben als Vergeltung. Habermann kann durch den Familienschmuck zehn Leben „freikaufen", die Exekution weiterer Männer aus Eglau kann er aber nicht verhindern. Zudem werden seine Frau und seine Tochter ins Konzentrationslager deportiert. Habermann ist ein gebrochener Mann. Angesichts der nahenden Front bittet sein bester Freund ihn eindringlich, er möge für eine Weile untertauchen, doch darauf geht er nicht ein. Diese Entscheidung bezahlt er mit seinem Leben, denn er wird von einem Mob aufgebrachter Tschechen gefoltert und stirbt. Als seine Frau und seine Tochter aus dem Konzentrationslager zurückkehren, werden sie als seine Familienangehörigen mit den restlichen deutschen Bewohnern gewaltsam aus Eglau vertrieben.

In diesen zentralen Handlungsstrang ist eine Fülle von narrativen Szenarien eingeflochten.

Die Inhaltsangabe demonstriert die zentrale Position der Figur August Habermann. Trotz einer auktorialen Erzählweise sind große Teile des Films kohärent mit der Perspektive Habermanns, was eine Identifikation und damit eine gewisse Parteilichkeit nach sich zieht.

Ebenso drückt der Zeitpunkt, zu dem ein Film einsetzt, eine Positionierung aus. Bei *Habermann* ist es nicht nur der formale Einstieg mit den gewalttätigen Übergriffen auf die Deutschen. Auch die anschließende Chronologie setzt mit einer Darstellung der friedlichen Gemeinschaft von Deutschen und Tschechen ein. Dass es zu diesem Zeitpunkt bereits massive Agitationen der Sudetendeutschen Partei – von einer überragenden Mehrheit der Deutschen gewählt – gab, bleibt außen vor. Das lässt den kriegerischen Akt des Einmarsches in das Sudetenland als eine rein von den Nationalsozialisten intendierte Aktion erscheinen.

Das führt direkt zum letzten Punkt: Auch das, was ein Film *nicht* zeigt, ist von Interesse. Nicht nur das bereits angesprochene Zusammenleben in der Vorkriegszeit, auch das teils unrühmliche Verhalten der Deutschen gegenüber den Tschechen unter nationalsozialistischer Herrschaft wird kaum aufgegriffen – im Gegensatz zum Vorzeige-Verhalten Habermanns. Solche Aussparungen lassen ein verzerrtes Bild beim Publikum entstehen. Mit dem Einstiegszeitpunkt wird also das Bild eines harmonischen Zusammenlebens vermittelt, was die historische Realität beschönigt. Damit wird eine einfache Schuldzuweisung für die Eskalation in Richtung Nationalsozialisten erleichtert.

Charaktere

Filme leben von ihren Figuren. Sie beeinflussen die Rezeption ganz wesentlich. Die Identifikation mit einer Figur hat dabei weniger mit individuellen ‚Vorlieben' zu tun, sondern wird durch die filmische Inszenierung evoziert: Sympathie und Antipathie sind überwiegend „fremdbestimmt", auch wenn dies eher subtil geschieht. Mit der Zeichnung von Figuren lässt sich also die Meinung des Publikums lenken – Nachvollziehbarkeit erzeugt oft Zustimmung, Zustimmung bedeutet Sympathie. Das fällt insbesondere bei der Figur August Habermann auf, der eindeutig zur Identifikationsfigur aufgebaut wird.

Bei der genaueren Analyse der Charaktere wird schnell deutlich, wer darüber hinaus ebenfalls Sympathieträger ist: Neben August Habermann und seiner Frau auch Habermanns bester Freund, der Tscheche Karel, und seine deutsche Frau. Bei Karel ist jedoch zu beachten, dass er eine ‚deutschfreundliche' Haltung zeigt, womit sich seine Bedeutung als Sympathieträger für die tschechische Seite relativiert. Habermanns jüngerer Bruder Hans nimmt ebenfalls eine besondere Rolle ein: Er wandelt sich im Laufe des Films vom unsympathischen Anhänger der Nationalsozialisten zum Gegner, weswegen er am Ende als Sympathieträger bezeichnet werden kann; er verkörpert den Prototyp der ‚verführten Jugend'.

Auf der anderen Seite gibt es einen klaren Antipathieträger: SS-Sturmbannführer Koslowski. Als stereotyper und klischeehaft gezeichneter Nationalsozialist fehlt ihm jegliche sympathische Zuschreibung. Bei den anderen Figuren baut sich die Antipathie erst im Verlauf des Films auf. Wird das Verhalten des Bürgermeisters und vieler anderer Tschechen zu Beginn noch positiv oder ambivalent wahrgenommen, verändert sich dies zunehmend. Am Ende lässt ihr Verhalten in vielen Fällen kaum etwas anderes als Antipathie zu.

In der Zusammenschau kann ein Ungleichgewicht konstatiert werden: Die Deutschen sind – bis auf die Nationalsozialisten – zumeist Sympathieträger, die Tschechen werden eher neutral bis unsympathisch dargestellt. Eine Ausnahme ist Karel, dessen ‚vorbildhaftes' Verhalten die restlichen Tschechen noch negativer wirken lässt.

Form/Filmsprache

Analog zur zwischenmenschlichen Kommunikation entscheidet auch beim Film vor allem auch das ‚Wie' über die Botschaft, die beim Zuschauer ankommt bzw. ankommen soll. Visuelle filmsprachliche Mittel sind insbesondere die Einstellungsgröße, die Kameraperspektive und die Bildgestaltung (Bildaufbau, Licht, Farben usw.); auf der auditiven Ebene ist der Ton in seinen unterschiedlichen Ausprägungen (Sprache, Geräusche und Musik) zu

nennen – das charakterisierende Zusammenspiel von auditiven und visuellen Elementen wird schon in der Bezeichnung ‚audiovisuelle Medien' deutlich. Zuletzt kommt die Montage hinzu, also die Art und Weise, wie die einzelnen Bilder miteinander verbunden und zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Der sequenzielle Aufbau zeigt einen tendenziellen Schwerpunkt auf den Jahren 1943–1945, wenn auch eher marginal. Unter dem Gesichtspunkt betrachtet, dass für die unterstellte Wirkungsabsicht der Dramaturgie zuerst einmal eine ‚heile Welt' installiert werden muss, um danach zerstört werden zu können, sind die beiden aufeinander folgenden Jahre 1937 und 1938 notwendig – nicht zuletzt auch inhaltlich evoziert (Geburt der Tochter). Danach finden zwei Zeitsprünge statt: Zuerst wird das Jahr 1939 übersprungen, danach die Jahre 1941 und 1942. Dies hat zur Folge, dass die Besetzung der bereits durch die Abtretung der Sudetengebiete verkleinerten Tschechoslowakei und die damit verbundene Errichtung des „Protektorats Böhmen und Mähren" im Film beinahe vollständig ausgeklammert bleibt.[9] Ebenso findet das Attentat auf Reinhard Heydrich im Jahr 1942 und die sich anschließenden Vergeltungsmaßnahmen in Form einer massiven Terrorwelle keinen Platz. Dabei ist diese Phase im kollektiven Gedächtnis Tschechiens so tief verwurzelt, dass in der tschechischen Historiografie dafür ein eigener Ausdruck (‚Heydrichiade') geprägt wurde (vgl. Novotný 2009: 92).

Habermann ist ein Spielfilm, d. h. im Gegensatz zu einem Dokumentarfilm beansprucht er kein realistisches Verhältnis zur außerfilmischen Realität. Dennoch findet sich immer wieder die Phrase, der Film beruhe auf wahren Begebenheiten.[10] Da hierfür keine Kriterien existieren, ist es schlicht eine subjektiv interpretierte Einschätzung. Ob dem Publikum dies bewusst ist, scheint fraglich. Ein ‚Missverständnis' wird jedenfalls durch verschiedene filmimmanente sowie außerfilmische Authentifizierungsstrategien provoziert.

Licht und Ton

Generell hat das Licht großen Anteil an der Stimmung des Films bzw. unterstützt die Wirkung der Bilder konstitutiv. Die Korrelation von Inhalt und Licht ist auffällig: Dramatische, belastende oder anderweitig ‚negativ' assoziierte Szenen sind zumeist von schwacher Lichtintensität begleitet, während freudige, ‚positiv' assoziierte Szenen sich durch tendenziell größere Lichtfülle auszeichnen. Eine direkte Gegenüberstellung findet sich zu Beginn

[9] Einzige Ausnahme bildet die Ansprache auf der Veranstaltung des Treueschwurs, in der der Redner Eglau „an der Grenze zum Protektorat Böhmen und Mähren" verortet.

[10] Siehe dazu die Formulierungen und historischen Bezüge auf der Internetseite zum Film: http://www.habermann-film.de (Stichworte „Pressenotiz", „Über die Produktion" und „Hintergrund Sudetenland"); Stand: 9. 5. 2012.

des Films: Nicht nur metaphorisch herrscht während der Vertreibung eine „düstere" Atmosphäre, dies wird ganz konkret durch die Beleuchtung veranschaulicht. In der darauffolgenden Rückblende hingegen strahlen bei Janas Ankunft die Charaktere – genauso wie die Sonne. Dieser buchstäblich augenfällige Kontrast dürfte die Kohäsion von Inhalt und Beleuchtung evident präsentieren.

Der Ton kann im Fall *Habermann* m. E. vernachlässigt werden, da er keine Besonderheiten aufweist, sondern dem Schema gängiger Spielfilm-Produktionen entspricht. Bei der musikalischen Untermalung hingegen sind einige markante Gestaltungslinien auszumachen. Ein treffendes Beispiel für die auditive Gestaltung – und dem Zusammenspiel der filmsprachlichen Mittel – ist der bereits beim Licht angesprochene Kontrast zwischen den ersten beiden Szenen: Die erste Szene (Vertreibung) wird von getragener Filmmusik untermalt, wohingegen die zweite Szene (Ankunft Janas am Bahnhof) von der fröhlichen Marschmusik der kleinen Kapelle begleitet wird.

Analyse einer exemplarischen Filmszene

Prädestiniert für eine etwas detailliertere Betrachtung scheint die Vertreibungsszene zu Beginn des Films zu sein. Generell hat die Gestaltung des Anfangs eine große Tragweite, denn der „Filmanfang macht seinen Zuschauer mit den Gegebenheiten und Eigenheiten des Films bekannt und stellt so ein spezifisches und umfassendes *initiatorisches Programm* dar" (Hartmann 2003: 20; Herv. i. O.). In *Habermann* wird die Bedeutung der ersten Szene noch verstärkt durch den Aufbau des Films: Sie bildet zusammen mit der Schlussszene einen Rahmen für den chronologisch aufgebauten Mittelteil. Damit sind sowohl Anfang als auch Ende mit einer sehr ähnlichen – also partiell als Dopplung wahrgenommenen – Szene besetzt, der dadurch ein besonderes Gewicht und zentrale Bedeutung zukommt.

Der Film beginnt mit Kameraeinstellungen, die die Verteilung von schwarzen Steinen auf dem Boden zeigen. Der schwarzen Farbe der Steine kommt sicherlich symbolische Bedeutung zu, da der normale Schotter der Straße im Gegensatz dazu grau ist. Hinzu kommen die trüb wirkenden Lichtverhältnisse. Die musikalische Untermalung schließlich lässt keinen Zweifel an den beabsichtigten Emotionen und stimmt das Publikum auf das folgende Geschehen ein. Die Jahreszahl 1945 wird für einige Momente eingeblendet.

Es folgt ein Schnitt: Der Bildausschnitt ist so gewählt, dass das Publikum frontal auf eine groß erscheinende Anzahl Menschen blickt. Die Einstellungsgröße entspricht in etwa der amerikanischen Einstellung, wobei die Opfer im Hintergrund durch ihre gebückte Haltung ganz im Bild sind, der Täter im Vordergrund hingegen nicht. Entscheidend ist, dass kein Umfeld gezeigt wird, sodass der Blick genau wie die Opfer im Geschehen ‚gefangen' ist. Auf Augenhöhe mit dem Opfer verfolgt das Publikum, wie ein

Mann zu Boden geworfen, sein Kopf auf die Steine gedrückt und darüber gezerrt wird. Es folgt eine Kette von gewalttätigen Handlungen gegenüber verschiedenen Menschen in einer raschen Abfolge von Schnitten. Immer wieder werden verletzte Körperteile und vor allem Gesichter in Nah- und Großaufnahmen gezeigt: Einerseits die geschundenen der Opfer, andererseits die aggressiven der Täter. Unter den eingeblendeten Opfern befinden sich auch Kinder und sogar ein Baby.

Bis auf die zu Beginn eingeblendete Angabe der Jahreszahl 1945 hat das Publikum keinerlei Orientierung, was durch die Einstellungsgröße (Nahaufnahmen) verstärkt wird. Der ‚Establishing Shot' folgt erst gegen Mitte der Szene: Eine lange Schlange von Menschen, die durch einen Korridor aus aufgebracht wirkenden Menschen gedrängt wird – frontal auf das Publikum zu. Im Vordergrund endet das Martyrium; rechts ist ein Gebäude zu sehen. Der graue und wolkenverhangene Himmel prägt die Szenerie.

Das Publikum erlebt die Ausschreitungen durch die Kameraperspektive (Untersicht) aus der Perspektive der Opfer und sieht sich den wütenden, hasserfüllten Gesichtern gegenüber. Da der Film mit dieser Szene beginnt, ist der Grund für diese Handlungen – zumindest filmimmanent – nicht bekannt. Die Nah- und Großaufnahmen der verzweifelten Opfer rufen emotionale Reaktionen bei den Rezipienten hervor. Dabei stechen die Einstellungen rund um eine Frau hervor, die daher exemplarisch dargelegt werden: Zuerst wird das Gesicht der Frau in Großaufnahme gezeigt, dann ihr Blick auf etwas, das außerhalb des Bildausschnittes liegt; ein Schnitt lässt die Kamera eine ihr nahe Perspektive einnehmen, es werden aus Untersicht mehrere wütende Frauen und Männer gezeigt. Einer davon holt mit seinem Gewehr aus und schlägt mit dem Gewehrkolben direkt neben die Kamera; ein weiterer Schnitt wechselt wiederum zu einer Großaufnahme des Kopfes der Frau, wie er von dem Gewehrkolben getroffen wird; durch einen weiteren Schnitt wird zu einer seitlichen Perspektive gewechselt, die zeigt, wie ihr Kopf herumschlägt und sie Blut spuckt; eine weitere Einstellung des Mannes zeigt ihn, wie er die Frau anschreit oder vielleicht auch anspuckt; abschließend wird die Frau auf allen Vieren am Boden gezeigt; die folgende Einstellung zeigt einen verzweifelten Jungen, vermutlich ihren Sohn.

Daraufhin erfolgt ein Wechsel: Während im Vordergrund die Menge – rudimentär und unscharf – zu erkennen bleibt, treffen im Hintergrund Jana und Melissa ein. Sie bleiben stehen und beobachten die erschreckenden Ereignisse, dabei werden sie teils in Großaufnahme gezeigt. Kurz darauf werden sie entdeckt und in den Kreis der anderen Deutschen gedrängt. Nachdem Jana eine erste Demütigung und Verletzung erlitten hat, naht Karel, der sich durch die Menschenmenge zu ihr durchkämpft. Die Szene endet mit den Bildern der sich wehrenden Jana, die versucht, zu Melissa zu gelangen. Die letzten Bilder Janas werden in Zeitlupe gezeigt, auch die Musik

verändert sich und markiert damit die daraufhin folgende Überblendung mit dem Titel. Dieser ist ‚passend' gestaltet: Die weißen Buchstaben scheinen mit Blut befleckt. Die Assoziation zu bluttriefenden Horrorfilm-Titeln lässt sich kaum verhindern.

Die Einstiegsszene provoziert durch ihre Gestaltung beim Zuschauer

- Orientierungslosigkeit (aufgrund des eingeengten Kamerablickfelds (Einstellungsgrößen changieren zwischen Halbnah-, Nah- und Großaufnahmen), der hohen Schnittfrequenz und fehlender Informationen);
- Hilflosigkeit (aufgrund fehlender Distanzierungsmöglichkeit durch die personalisierte Kameraperspektive, die frontale Position der Kamera, die Nah- und Großaufnahmen im Zusammenspiel mit der raschen Schnittfolge);
- Unverständnis (fehlende Informationen und damit Kenntnis der Gründe für die Gewalt; Wehrlosigkeit der Opfer, verstärkt noch durch die Tatsache, dass auch Kinder auf der Opfer-Seite involviert sind);
- Identifikation mit den und Empathie für die Opfer (durch das Zusammenwirken der bisher genannten Elemente).

Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die aus dem Gezeigten resultierende Grundhaltung für den Verlauf des Films tendenziell von einer Identifikation mit den Opfern bzw. einer Opfer-affinen Position geprägt ist. Interessant ist hierbei, dass die Hauptperson, August Habermann, nicht in Erscheinung tritt. Dies erklärt sich erst am Ende des Films. Diese Leerstelle ist ein maßgeblicher Grund dafür, dass trotz des vorherbestimmten Verlaufs ein gewisses Maß an Spannung aufrecht erhalten bleibt.

Nach dieser Rückblende folgt die chronologisch aufgebaute Erzählung der Vorgeschichte, was durch die unregelmäßig eingeblendeten Jahreszahlen unmissverständlich gekennzeichnet wird.

Damit scheint die detailliertere Analyse die These zu bestätigen: Die Form des Films (Filmaufbau und Filmsprache) verstärkt oder begründet gar eine Haltung, die tendenziell eine Affinität zu den ‚Vertriebenen' und eine eher kritische Haltung gegenüber den Tschechen aufweist.

Dimension Bezugsrealität

Auf einer exemplarischen Ebene kann das filmische Geschehen als durchaus realistisch bezeichnet werden. Die einzelnen Charaktere in ihrer Exemplarität sind in den Personengruppen der damaligen Zeit wissenschaftlich abgesichert zu finden: Deutsche Anhänger der Nationalsozialisten genauso wie Gegner, tschechische Kollaborateure und Opportunisten genauso wie Widerstandskämpfer. Auch die gezeigten Ereignisse sind nicht grundlegend als unrealistisch zu bezeichnen, wenn es hier auch deutliche Abstufungen geben mag. Da an dieser Stelle nicht weiter auf die historischen Hintergründe ein-

gegangen werden kann, möchte ich auf die umfassenden Publikationen zu dieser Thematik verweisen (Beer 2011; Douglas 2012; Naimark 2004).

Können die einzelnen Ereignisse und Personen durchaus als realistisch – im Sinne von „es hätte so etwas geben können" – bezeichnet werden, so sieht es für die Wahrscheinlichkeit des Zusammentreffens wie im Film völlig anders aus. Eine Nähe zur realen Vergangenheit kann also mit großer Sicherheit ausgeschlossen werden. Der Bezug zur Realität beziehungsweise zur realen Vergangenheit ist daher nur partiell gegeben.

Losgelöst von der inhaltlichen Komponente kann ein Bezug zwischen dem Gewicht, das der Thematik im Film beigemessen wird, zur gesellschaftlichen Relevanz des Themas in Deutschland und Tschechien hergestellt werden.

Dimension Wirkungsrealität

Zur Beurteilung der Wirkung des Films werden die Besucherzahlen herangezogen. Dies ist zum einen die gängige Form der Beurteilung des Filmerfolgs (zumindest bei kommerziellen Produktionen), zum anderen kann die Entwicklung der Zuschauerzahlen verfolgt werden. Zudem ermöglicht es als quantitatives Kriterium einen praktikablen Vergleich zwischen Deutschland und Tschechien.

Obwohl diese Dimension auf die Wirkung fokussiert, darf nicht vergessen werden, dass die Vermarktung eines Films entscheidenden Einfluss hat. Gerade zum Filmstart sagen die Besucherzahlen beinahe ausschließlich etwas über die Wirkung der Vermarktung aus, da die „Mund-zu-Mund-Propaganda" in Form von Empfehlungen (empfehlender wie negierender Art) erst mit der Zeit wirksam wird. Kausale Aussagen können also kaum getroffen werden.

In Deutschland besuchten laut Angaben der Filmförderungsanstalt vom 25. 11. 2010 (Startdatum) bis Ende 2010 nur 8816 Zuschauer *Habermann*.[11] Der Vergleich mit anderen Filmen macht deutlich, dass *Habermann* als Randerscheinung – oder ‚Flop' – bezeichnet werden kann. Und das, obwohl *Habermann* umfassend unterstützt wurde: Bereits von deutscher Seite aus betrug die Gesamtsumme knapp 1,1 Mio. Euro; hinzu kamen geldwerte Leistungen. Darüber hinaus gab es weitere Förderungen von österreichischer und tschechischer Seite.

In Tschechien erzielte *Habermann*[12] hingegen exorbitant bessere Zahlen. Mit 130 858 verkauften Tickets lässt er sich auf Platz 6 der „erfolgreichsten

[11] Vgl. http://www.ffa.de; Stand 28. 2. 2015.

[12] In Tschechien wurde der Titel der Romanvorlage *Habermannův mlýn* (übersetzt: Habermanns Mühle) als Filmtitel beibehalten. Der Einfachheit halber wird im Folgenden weiterhin der deutsche (und zugleich englische/internationale) Titel *Habermann* verwendet.

Filme des IV. Quartals 2010“[13] verorten, wobei er nur knapp hinter Platz 5, aber weit vor Platz 7 liegt. *Habermann* startete außerdem in 55 Kinos, der mit Abstand höchsten Zahl an Kinos unter den ‚Top 20'-Filmen, und erreichte damit eine größere Breitenwirkung als alle anderen Filme zu dieser Zeit.[14] Der Zustrom an Besuchern war so groß, dass *Habermann* sich eine gute Platzierung in den Jahrescharts sicherte. Öffentlichkeitswirksam ist auch die Nominierung für Preise. In Tschechien stand *Habermann* insgesamt sechsmal auf der Nominierungsliste für den ‚Český lev' 2010, darunter in der Kategorie ‚Bester Film' und ‚Bestes Drehbuch'.[15]

Der Vergleich von Deutschland und Tschechien zeigt also einen eklatanten Unterschied, vor allem hinsichtlich der Besucherzahlen. Dies umso mehr, wenn die Bevölkerungszahl berücksichtigt wird: Deutschland hat rund achtmal so viele Einwohner wie Tschechien. Die Breitenwirkung in Deutschland und Tschechien bewegt sich damit in völlig anderen Dimensionen.

Einsatz von *Habermann* im Geschichtsunterricht

In einem zweistündigen Fach wie Geschichte ist Zeit ein kostbares Gut und ein limitierender Faktor schlechthin. Der Einsatz eines Films kommt daher nur dann in Frage, wenn zwei ‚Hürden' genommen werden:[16] Die erste Hürde ist die Verankerung der Thematik im schulischen Curriculum, wodurch die unterrichtliche Beschäftigung sozusagen legitimiert wird. Die zweite Hürde stellt der didaktische Mehrwert dar, den der Filmeinsatz bieten muss.[17]

Verankerung im schulischen Curriculum

Aufgrund des Föderalismus im deutschen Bildungsbereich finden sich in jedem Bundesland andere Vorgaben hinsichtlich der Kompetenzen und Inhalte, die im Geschichtsunterricht vermittelt werden sollen. Exemplarisch wird im Folgenden gezeigt, welche Bezüge zu *Habermann* sich im aktuell

[13] http://www.insidekino.com/BO/CZTopIV2010.htm; Stand 28. 2. 2015.

[14] Vgl. http://www.ufd.cz/system/files/clanky/top20201040cz.xls; Stand 28. 2. 2015.

[15] Vgl. http://www.ufd.cz/clanky/cesky-lev-2010-nominacim-dominuji-filmy-o-normalizaci; Stand 28. 2. 2015.

[16] Außen vor bleiben dabei die zahlreichen pragmatischen Gesichtspunkte, die mit der Filmarbeit zusammenhängen.

[17] Hilfreich könnte der Umstand sein, dass *Habermann* von der Filmbewertungsstelle Wiesbaden (FBW) mit dem Prädikat „besonders wertvoll“ ausgezeichnet wurde, was gerade im Hinblick auf den Einsatz des Films im pädagogischen Kontext von Bedeutung ist.

gültigen Bildungsplan Baden-Württembergs[18] herstellen lassen. Wenig überraschend ist, dass das Thema in der Grundschule nicht vorgesehen ist.[19] Auch in der Haupt-/Werkrealschule muss ein Bezug zum Thema gewollt konstruiert werden. Anders in der Realschule: Hier findet sich im Bildungsplan sogar ein eigener Unterpunkt „Flucht und Vertreibung während des Zweiten Weltkriegs und nach Kriegsende" (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2004 (a): 110). Damit ist das Thema als verbindlicher Unterrichtsinhalt ausgewiesen. Unterstützend kommt hinzu, dass in der Realschule der Umgang mit Filmen explizit vorgesehen ist: Sie sollen kritisch als historische Zeugnisse betrachtet und bezüglich ihrer Intentionen bewertet werden (vgl. ebd.: 104).

Im Gymnasium wird das Thema ebenfalls explizit ausgewiesen und zwar sowohl in Klasse 10 als auch der anschließenden Kursstufe. Hier sollen die Schülerinnen und Schüler „die Situation am Ende des Zweiten Weltkriegs ([…] Flucht und Vertreibung) beschreiben" (ebd. (b): 228) (2-stündig) bzw. darstellen (vgl. ebd.: 231) (4-stündig) können. Auch im Bildungsplan des Gymnasiums wird auf die Arbeit mit filmischem Material verwiesen (vgl. ebd.: 217).

Didaktischer Mehrwert des Filmeinsatzes im Geschichtsunterricht

Nicht mehr nur auf Fernsehgeräten und Computern, sondern auch auf Tablets und Smartphones können audiovisuelle Quellen abgespielt und angesehen werden. Kürzere und längere Filme sind also praktisch jederzeit verfügbar. Auch ein nicht unerheblicher Teil der Geschichtskultur besteht aus audiovisuellen Angeboten. Es ist daher kaum von der Hand zu weisen, dass das Geschichtsbewusstsein der heute Heranwachsenden ganz entscheidend durch Filme beeinflusst wird. In Anbetracht des Stundenumfangs des Faches Geschichte erscheint Bodo von Borries' Annahme berechtigt, dass der Geschichtsunterricht weniger Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein habe als Filme (vgl. Borries 1983: 221, zit. n. Schneider 2010: 377). Umso bedeutender ist es, die Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht zu einem reflektierten Umgang mit dem geschichtskulturellen Produkt Film anzuregen. Es ist daher keine methodische „Spielerei", sondern eine Notwendigkeit, im Geschichtsunterricht mit Filmen im Allgemeinen und mit Spielfilmen im Besonderen zu arbeiten. Spielfilme bieten einen entscheidenden Vorteil, vor allem für Unerfahrene auf diesem Gebiet: Im Gegensatz zu dokumentarischen Filmen werden sie im Regelfall leichter als fiktional wahrgenommen und die Stilmittel sind meist einfacher zu durchschauen. Peter Gautschi kommt da-

[18] Dabei soll nicht verschwiegen werden, dass mit der Bildungsplanreform 2016 der aktuelle Bildungsplan seine Gültigkeit verliert.

[19] Da der Film erst ab 12 Jahren freigegeben ist, wäre ein Einsatz im Unterricht hier ohnehin nicht möglich.

her zu dem Schluss, dass aus didaktischer Sicht Spielfilme häufig geeigneter für den Geschichtsunterricht seien (vgl. Gautschi 2005: 139).

Für das Fach Geschichte steht bei der Arbeit an Spielfilmen mit historischem Sujet speziell die Förderung der geschichtskulturellen Kompetenz und der De-Konstruktionskompetenz der Schülerinnen und Schüler im Fokus. Diese Überlappung der beiden Felder zeigt sich bei Waltraud Schreiber, die in einem ihrer Aufsätze zur De-Konstruktion von historischen Narrationen anmerkt, dass mit dem Medium Film die Forderung aufgegriffen wird, „Narrationen der Geschichtskultur in den Unterricht aufzunehmen" (Schreiber 2007: 287).

Im Idealfall wird der kompetente und reflektierte Umgang mit filmischen Darstellungen von Geschichte angebahnt; ein bedeutender Schritt auf dem Weg zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein. Die De-Konstruktion von geschichtskulturellen Narrationen nicht auf schriftliche Texte zu beschränken, sondern auf das Medium Film auszuweiten, entspricht der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Filme stellen durch die Kombination von Komplexität und Flüchtigkeit einerseits höhere Anforderungen an die Lernenden als schriftliche Darstellungen, können andererseits Schülerinnen und Schülern mit geringer Lesekompetenz Vorteile bieten. Wichtig erscheint dabei, dass die Spezifik des Mediums, in diesem Falle also des Films, berücksichtigt wird, weswegen der Einbezug der Medien- bzw. der Filmpädagogik sinnvoll ist. Wie oben angemerkt, ist ein Vorteil der Filmsprache, dass sie universell ist. Anhand der Beschäftigung mit einem Film können die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen erlangen, die sie bei anderen Filmen anwenden können. Sicher gehört auch das kritische Hinterfragen der historischen Korrektheit zur Beschäftigung mit einem Film im Geschichtsunterricht, das alleine ist jedoch zu wenig. Eine reine „wahr oder falsch"-Debatte greift gerade bei Spielfilmen zu kurz.

Wie in der Filmanalyse dargelegt wurde, lässt sich in *Habermann* das Zusammenspiel von Inhalt und Form und damit das Charakteristikum der Filmsprache in einigen Szenen sehr deutlich herausarbeiten. Dies scheint daher für die schulische Arbeit besonders geeignet. Selbstverständlich finden sich darüber hinaus weitere Aspekte (teils spezifisch für *Habermann*, teils übergreifend für ‚historische Spielfilme'), deren Betrachtung lohnend erscheint.

Da eine genauere Darstellung der methodischen Möglichkeiten hier keinen Platz findet, soll an dieser Stelle nur darauf hingewiesen werden, dass sich das „Wildern" lohnt: Methodische Anregungen für die Arbeit mit Filmen lassen sich z. B. auch bei Vorschlägen zur Arbeit mit Jugendbüchern finden. Eine Adaption ist längst nicht immer möglich, dennoch können einzelne Gedanken und Hinweise durchaus hilfreich sein (Rox-Helmer 2006). Für die Auseinandersetzung mit der Filmsprache schließlich bietet sich die Vielfalt

des methodischen Instrumentariums aus der Medien- bzw. Filmpädagogik an (Filme sehen 2009).

Zusammenfassung

Im ersten Teil des Beitrags wurden die wichtigsten Aspekte dargelegt, die sich aus der systematischen Filmanalyse nach Korte ergaben: In einem ersten Schritt wurde nachgewiesen, dass die öffentlichen Diskurse sowohl in Deutschland als auch in Tschechien die Entstehung des Films begünstigt haben. Im zweiten Schritt stand die These im Fokus der Analyse, dass der Film eine tendenziöse Darstellungsart aufweist. Das Filmmaterial wurde auf diesen Aspekt hin untersucht, wobei sich zeigte, dass die These sich sowohl inhaltlich als auch filmsprachlich verifizieren ließ. Der dritte Schritt versuchte, den Bezug zwischen Realität und filmischer Darstellung zu umreißen. Es wurde festgestellt, dass das Verhältnis nur unter Vorbehalt stimmig scheint, die Tragweite der Problematik hingegen deckt sich. Der vierte Schritt schließlich definierte die Reichweite der Filmwirkung. Hierbei unterschied sich das Ergebnis in Deutschland grundlegend von dem in Tschechien: Während dort der Film ein großes Publikum erreichte, zeigte sich in Deutschland ein konträres Bild.

Wie im zweiten Teil der Arbeit gezeigt wurde, bieten sich einige interessante Möglichkeiten für den Einsatz des Films im Geschichtsunterricht. Dabei lassen sich geschichtsdidaktische Ziele mit Hilfe der Filmsprache verfolgen. Sie dient dem besseren Verständnis durch De-Konstruktion der filmischen Narration auf audiovisueller Ebene und unterstützt damit den Kompetenzerwerb.

Die Bedeutung der Filmsprache für die Aussage und Wirkung eines Films macht deutlich, dass diese auf keinen Fall unberücksichtigt bleiben darf. Der auf den ersten Blick einfache Zugang zu Filmen darf nicht dazu führen, sie als reine Unterhaltungsmedien zu diskreditieren. Wie bei anderen Quellen und Darstellungen wird auch für den adäquaten Umgang mit Filmen ein spezifisches Instrumentarium benötigt, das im (Geschichts-) Unterricht vermittelt werden muss. Damit wird die eingangs gestellte Frage aufgegriffen, inwiefern die filmsprachlichen Mittel bei der Arbeit mit Filmen im Geschichtsunterricht berücksichtigt werden können bzw. müssen: Soll mit dem Medium adäquat umgegangen werden, muss die Filmsprache Teil der Auseinandersetzung mit dem Film sein, da sie das Charakteristikum darstellt. Eine De-Konstruktion bedingt, dass die Mittel, mit denen die Konstruktion ‚aufgebaut' wurde, mit einbezogen werden.

Literaturverzeichnis

Quellen

Habermann (2010), Regie: Juraj Herz.

Literatur

Beer, M. (2011): *Flucht und Vertreibung der Deutschen. Voraussetzungen, Verlauf, Folgen*. München: Beck.

Benthin, M. (2007): *Die Vertreibung der Deutschen aus Ostmitteleuropa.* Deutsche und tschechische Erinnerungskulturen im Vergleich. Braunschweig: Hahnsche Buchhandlung.

Douglas, R. M. (2012): „Ordnungsgemäße Überführung". Die Vertreibung der Deutschen nach dem Zweiten Weltkrieg. München: Beck.

Filme sehen, Kino verstehen (2009). Methoden der Filmvermittlung, hg. v. B. Henzler / W. Pauleit, Marburg: Schüren

Fritsch, E. / Fritsch, D. (2010): *Filmzugänge.* Strukturen und Handhabung, Köln: Halem.

Gautschi, P. (2005): *Geschichte lehren.* Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Aargau: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

Hartmann, B. (2003): „Gestatten Sie, dass ich mich vorstelle?" Zuschaueradressierung und Reflexivität am Filmanfang, in: *montage/AV – Zeitschrift für Theorie & Geschichte audiovisueller Kommunikation*, H. 12/2/2003, 19–38.

Korte, H. (2004): *Einführung in die systematische Filmanalyse.* Ein Arbeitsbuch, Berlin: Schmidt.

Kraft, C. (2005): Der Platz der Vertreibung der Deutschen im historischenGedächtnis Polens und der Tschechoslowakei/Tschechiens, in: *Diktatur – Krieg – Vertreibung.* Erinnerungskulturen in Tschechien, der Slowakei und Deutschland seit 1945, hg. v. C. Cornelißen / R. Holec / J. Pešek, Essen: Klartext.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2004a): *Bildungsplan 2004.* Realschule, Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2004b): *Bildungsplan 2004.* Allgemein bildendes Gymnasium, Stuttgart.

Naimark, N. M.: (2004): Flammender Hass. Ethnische Säuberungen im 20. Jahrhundert. München: Beck.

Novotný, L. (2009): *Vergangenheitsdiskurse zwischen Deutschen und Tschechen.* Untersuchung zur Perzeption der Geschichte nach 1945, Baden-Baden: Nomos.

Petersen, T. (2005): *Flucht und Vertreibung aus Sicht der deutschen, polnischen und tschechischen Bevölkerung*, Bonn: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland.

Rox-Helmer, M. (2006): *Jugendbücher im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Schneider, G. (2010): Filme, in: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, hg. v. H.-J. Pandel / G. Schneider, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Schreiber, W. (2007): Historische Narrationen de-konstruieren – den Umgang mit Geschichte sichtbar machen. Ein neues Aufgabenfeld für forschend-entdeckendes Lernen, in: *Geschichte entdecken.* Karl Filser zum 70. Geburtstag, hg. v. W. Hasberg / W. Weber, Berlin: LIT.

Internet

Bund der Vertriebenen: http://www.bund-der-vertriebenen.de/derbdv/struktur-1.php3 (Stand: 19. 2. 2015).
Filmförderanstalt: www.ffa.de (Stand: 28. 2. 2015).
Deutsche Website zum Film: www.habermann-film.de (Stand: 28. 2. 2015).
Internationale Website zum Film: www.habermann-film.com/en/press.php (Stand: 23. 8. 2012).
InsideKino: www.insidekino.com/BO/CZTopIV2010.htm (Stand: 28. 2. 2015).
Uniefilmovýchdistributorů (Tschechische Union der Filmverleiher):
Liste der Top 10: www.ufd.cz/system/files/clanky/top20201040cz.xls (Stand: 28. 2. 2015).
Nominierungen von *Habermann*: www.ufd.cz/clanky/cesky-lev-2010-nominacim-dominuji-filmy-o-normalizaci (Stand: 28. 2. 2015).
Welt online: www.welt.de/print/die_welt/kultur/article11279908/Wie-sich-die-Bilder-aehneln.html (Stand: 28. 2. 2015).

Denisa Palicová und Andrea Sýkorová

Aussagen und Ergebnisse aus dem Gespräch mit dem tschechischen Drehbuchautor Josef Urban

Denisa Palicová und Andrea Sýkorová, im Jahr 2013 noch Lehramtsstudierende an der Universität Olomouc, hatten damals die Gelegenheit ein Gespräch mit Josef Urban zu führen, der die Drehbücher zu den Filmen *Habermann* und *Sieben sündige Tage* geschrieben hat. Aus diesem Gespräch haben sie einige für den Tagungsband relevante Aussagen und Ergebnisse zusammengefasst.

Josef Urban als Drehbuchautor

Josef Urban absolvierte ein Studium der Geologie, neigte aber von klein auf zur Literatur – vor allem zur Literatur, die den Zweiten Weltkrieg thematisierte. In Richtung Literatur beeinflusst hat Josef Urban auch die Freundschaft seines Vaters mit Vladimír Körner, dem Schriftsteller und Drehbuchautor der Filme *Adelheid*, *Platzkarte ohne Rückkehr*, *Die Zuckerbude* und *Lebensborn – Gestohlene Liebe*. So lag es nahe, dass Urban selbst großes Interesse an der Produktion von Spielfilmen zeigte. Bei seinem Werk *Habermann* wurde allerdings das ursprüngliche Drehbuch zum Film nicht realisiert. Der Grund dafür liegt in Auseinandersetzungen mit dem Produzenten des Films. Der Produzent verkaufte das Drehbuch weiter und die überarbeitete Drehbuchversion wurde vom Regisseur Juraj Herz verfilmt.

Josef Urban schrieb daraufhin ein neues Drehbuch mit dem Titel *Sieben sündige Tage* (*7 dní hříchu*). Er hatte Schuldgefühle aufgrund der filmischen Darstellung von Habermann, die ihm nicht gefallen hat. Das Drehbuch zu *Sieben sündige Tage* von Josef Urban gewann schlussendlich den tschechischen Filmpreis Český lev (Tschechischer Löwe). Die Erfahrungen mit der Filmproduktion zu *Habermann* waren für Josef Urban eine Lehre, weshalb er bei der Realisierung des nächsten Films *Sieben sündige Tage* selbst Produzent wurde. Deshalb war er bei allen Vorbereitungen des Filmes beteiligt und hatte die Hauptkompetenz zur Entscheidung, z. B. über die Rollenverteilung usw.

Zwangsmigration als Thema

Beide Drehbücher von Josef Urban verbindet die Thematik der Zwangsmigration. Warum jedoch gerade dieses Thema? Josef Urban mag Abenteuer und sagt, dass diese Phase unserer Geschichte zu den abenteuerlichsten gehört. Die Ereignisse des Jahres 1945 vergleicht er mit dem Wasserspiegel – zuerst ist er ruhig und plötzlich bläst der Wind und macht gewaltige Wellen. Man wusste nicht, was am nächsten Tag passiert. Diese dramatischen Geschichten im Grenzgebiet sind seiner Meinung nach gerade auch im künstlerischen Bereich nicht gut ausgewertet.

Beide Geschichten Urbans beruhen auf Aussagen von Zeitzeugen, die sich an diese Zeit erinnern. Beim Film *Habermann* ist dies Habermanns Neffe und Schlüsselzeuge Karel Cvrk – der ehemalige Agent STB). Die Aussagen der Zeugen ergänzten sich gegenseitig, wodurchsie glaubwürdig erscheinen.

Sieben sündige Tage oder *Sudetenland* als Titel?

Der Film *Sieben sündige Tage* sollte ursprünglich ein Dokumentarfilm werden. Aber das im Archiv erworbene Material und die aussagen der Zeitzeugen (meistens der Dorfbewohner) waren derart interessant, dass sich der Autor entschieden, einen Spielfilm zu drehen. Am Anfang sollte der Film *Sudetenland* heißen, aber Personen, die die Distribution organisierten, waren dagegen. Sie meinten, dass dieser Name negative Gefühle in der Öffentlichkeit erregen könnte, weshalb der Autor nach einem weniger kontroversen Namen suchte. Er ging von der Geschichte aus – diese spielt sich in 7 Tagen ab, wobei die Hauptpersonen die Sünden begehen – wodurch der Name war klar: *Sieben sündige Tage*. Die Kritiker werfen jedoch Josef Urban diesen Namen des Filmes vor, denn nach ihrer Meinung assoziiert man damit eher einen romantischen Film. Der Film ist jedoch keinesfalls der Romantik verpflichtet. Vielmehr erfasst er die harte Realität der damaligen Zeit. „Diese Realität können wir auch in der heutigen Gesellschaft beobachten", so Josef Urban. Zum Beispiel bei unserem ehemaligen Präsidenten Václav Klaus, der ein Verfechter von Präsident Beneš und seiner Dekrete war. Als Karel Schwarzenberg erklärte, dass er in der Gegenwart Beneš vor den Gerichtshof in Haag stellen würde, verhielt sich Václav Klaus zu dieser Äußerung sehr missbilligend. Aber dann traf ihn etwas ähnliches, wie die deutsche Bevölkerung im Jahr 1945. Zum Vergleichen: Václav Klaus erklärte nach der Beendigung seiner Amtszeit im Jahre 2012 die Amnestie, und dann wurde er des Hochverrates beschuldigt. Es wurde auf ihn die Kollektivschuld angewendet. Und davon erzählen beide Filme (*Habermann* und *Sieben sündige Tage*).

Kollektivschuld oder persönliche Schuld

Josef Urban wollte jedoch nicht die Schuld generalisieren – ganz im Gegenteil. Beide Geschichten konzentrieren sich auf die Schicksale der Einzelpersonen. Sie zeigen, dass die Schuld alle Teilnehmende ungeachtet ihrer Staatsangehörigkeit oder ihrer politischen Orientierung ereilt. Die Filme bestreiten die schwarzweiße Sicht auf die Geschichte – die im Bild vom positiven Tschechen und dem negativen Deutschen seinen Niederschlag fand. Und gerade diese Sicht wurde von den Kritikern oftmals ablehnend beäugt. Für Josef Urban ist dies aber nicht sonderlich wichtig. Er akzeptiert ausschließlich die Meinungen von Fachleuten für Filme. Für ihn ist zum Beispiel die Meinung von Fjodor Sergejevič Bondarčuk wichtig, der der Darsteller von Uwarov im Film *Sieben sündige Tage* und zugleich auch Regisseur ist oder aber von einem bekannten tschechischen Regisseur Filip Renč. Beide sagten, dass *Sieben sündige Tage* ein exzellenter Film sei, ja sogar, dass dieser Film der beste tschechische Film der letzten zehn Jahren sei.

Komplikationen während des Drehs für *Sieben sündige Tage*

Bei den Dreharbeiten des Filmes *Sieben sündige Tage* tauchten allerdings zahlreiche Komplikationen auf. Der Film wurde letztendlich über vier Jahre gedreht. Diese Zeitspanne war für die Produzenten überraschend, aber Josef Urban sagte, dass es normal sei, gerade da alles sehr teuer sei, insbesondere die historischen Requisiten. Das gesamte Projekt kostete 40 Millionen Kronen. Somit ist der Film *Sieben sündige Tage* das teuerste Filmprojekt in der Tschechischen Republik. Kompliziert waren neben der Beschaffung der Produktionskosten auch die Witterungsbedingungen an den Drehorten, da im Winter zu viel Schnee fiel und es sehr kalt war. Ebenfalls entstand auch die wichtige Frage, wer die Hauptrolle des Majors Uwarov im Film übernehmen sollte. Josef Urban war zunächst ratlos. Doch schließlich hatte sein Sohn Tomáš eine Idee. Nach einem kurzen Gespräch mit seinem Sohn wurde dieses Problem gelöst. Josef Urban sagte, dass es schwierig war, die Telefonnummer von F. Bondarčuk zu bekommen. Schließlich bekam er die Telefonnummer doch dank eines Freundes aus Prag. F. Bondarčuk verlangte jedoch für 2 Tage der Dreharbeiten 750 000 Kronen. So viel Geld für zwei Tage der Arbeit in einem Film bekam noch kein tschechischer Schauspieler. Zusätzlich verlangte Bondarčuk noch die VIP-Ankunft am Flughafen, einen Mercedes Serie S und viele weitere Extras. Nach Urban zeigt Bondarčuk ein typisch aristokratisches Verhalten, da er ein enormes Charisma hat. Urban vergleicht Bondarčuk mit Bruce Willis. Bondarčuk gehört zu den fünf besten russischen Filmemachern. Diese Zusammenarbeit brachte somit allen im Stab reichliche Erfahrungen. Josef Urban meint, dass in der Tschechischen Repu-

blik die meisten Zuschauer Ondřej Vetchý für den besten Schauspieler halten. Beide Schauspieler können jedoch nicht miteinander verglichen werden. „Eine Ameise und einen Elefanten kann man auch nicht vergleichen", sagt Josef Urban. Und aus diesem Grund war Josef Urban sehr überrascht, dass F. Bondarčuk dieses Jahr in Russland keinen Filmpreis bekam.

Es war auch nicht einfach, die Authentizität des Filmes richtig darzustellen. Mit seinem Freund Daniel besuchte Josef Urban alle Orte, an denen der Film gedreht werden sollte. Urban und sein Freund besuchten alle Dörfer im Altvatergebirge und nur ein Dorf stellte sich als geeignet heraus, da dort seit 1945 nichts renoviert wurde. Das Dorf heißt Křivá Voda. Und der nächste passende Ort, an dem der Film gedreht wurde, lag in Polen. Er suchte die Ortschaften, die nicht so weit voneinander entfernt waren, damit die Logistik nicht so teuer werden würde.

Die Filmvorbereitungen und die Dreharbeiten dauerten nicht sonderlich lang. Josef Urban schrieb das Drehbuch schnell und entwickelte dabei immer neuere Versionen *Sieben sündige Tage* hatte ca. 13 Versionen. Es ist immer wieder schwer, die beste Version auszuwählen, sagte Josef Urban. Man muss nicht nur die geschichtlichen Kenntnisse im Film reflektieren, sondern der Film muss gut auf der Leinwand aussehen. Das Schreiben machte Josef Urban großen Spaß, die organisatorischen Angelegenheiten (wie Rechnungen usw.) hingegen weniger.

Sieben sündige Tage oder *Habermann*

Auf die Frage, welches Buch er für besser hält *Sieben sündige Tage* oder *Habermann*, antwortete Josef Urban ohne zu zögern *Sieben sündige Tage*. In *Habermann* benutzte er z. B. zu komplizierte Satzverbindungen. Im Buch *Sieben sündige Tage* versuchte er nicht so komplizierte Sätze zu schreiben, damit die Sprache klarer sei. Er besprach das Buch mit einer Professorin, die an der Karls-Universität in Prag lehrt. Die Professorin mochte das Buch zu *Sieben sündige Tage* sehr, weil dort viele Analogien und Metapher enthalten sind. Der Film *Sieben sündige Tage* gefällt auch aus diesem Grund Josef Urban wesentlich besser als *Habermann*. Zu beiden Filmen hat er zwar dieselbe Beziehung, aber die Geschichte in *Sieben sündige Tage* sei realistischer. Den Film *Sieben sündige Tage* schätzt er daher hoch. Er ist für ihn schlichtweg künstlerisch wertvoller als *Habermann*.

Zukunftspläne

Über die Pläne für die Zukunft wollte Josef Urban nicht so viel sprechen – derzeit arbeitet er an einem neuen Drehbuch, das *Ohňová cesta* (*Der feurige*

Weg) heißt. Die Geschichte dieses Drehbuchs endet im Jahr 1948. Mehr wollte er zu diesem neuen Projekt allerdings nicht verraten.

Am Ende soll Josef Urban noch einmal abschließend zu Wort kommen: „Sudeten ist over. Ich sagte alles, was ich wollte. Und jetzt möchte ich nur in Ruhe sterben."

Denisa Palicová und Andrea Sýkorová

Sieben sündige Tage im Unterricht – Didaktische Überlegungen

Die dramatische Form des Filmes kann Schülerinnen und Schüler anschaulich und die Emotionen ansprechend in die Geschehnisse am Kriegsende im heutigen Tschechien „hineinbringen" und zu vielen Fragen zur Zwangsmigration anregen. Gleichzeitig muss beachtet werden, dass ein solcher Spielfilm gedeutete Geschichte ist, also ein spezifisches Sinnbildungsangebot darstellt. Im Film *Sieben sündige Tage* werden im Grunde alle tragenden Rollen im Film mehr oder weniger mitschuldig an den gewalttätigen Übergriffen nach Kriegsende. Im Film wird also keine Kollektivschuldthese vertreten, sondern vielmehr versucht auf der Basis mehrschichtiger Charaktere individuelles Handeln aufzuzeigen. Dies wird insbesondere an der Hauptfigur Jan Olšan deutlich. In einigen Szenen des Films werden auch die Ereignisse des Transfers der deutschen Bevölkerung gezeigt, z. B. in der Szene, bei der auf dem leeren Bahnhof die zurückgelassenen Gegenstände der deutschen Bevölkerung herumliegen.

Jan Olšan wird als tschechischer, sympathischer Mann mittleren Alters gezeichnet, der bescheiden, nachdenklich und introvertiert auftritt. Er liebt seine Arbeit als Förster und lebt mit seiner deutschen Frau Agnes in einer Mischehe. Er ist kompromissbereit, will niemandem schaden, und gerade deshalb tut er manchen Menschen weh. So stellt seine Frau Agnes einen Ersatz für das verlorene Verhältnis mit Marie dar, die die Ehe mit dem wohlhabenden Unternehmer Karel Brachtl bevorzugte. Jan versucht diese „Ersatzstellung" vor Agnes zu verbergen, was ihm aber nicht gelingt. Auch Karel Brachtl ist auf Olšan eifersüchtig und nach Kriegsende benutzt er seine überlegene Position zur Rache. Während der deutschen Okkupation darf Olšan dank der Ehe mit einer Deutschen weiter als Förster tätig sein, weshalb ihn seine tschechischen Nachbarn als Kollaborateur ansehen und ihn nach Kriegsende ächten. In der Zeit der Ächtung sucht Olšan die Nähe zu seinem Cousin Přikryl, dem Vorsitzenden des Nationalausschusses und ehemaligen Partisanen. Přikryl ist für seine Umgebung ein Held, erreicht aber seine Ziele mit raffinierten bis skrupellosen Methoden und ist in Wirklichkeit ein Opportunist. In dieser Zeit muss sich Olšan auch an den Bruder von Agnes, namens Schreier, annähern, der auch nach dem Krieg ein überzeugter Nazi bleibt. Schreier verhilft Olšan zur Flucht, weil beide Agnes finden

wollen. Die Herausforderungen der historischen Situation zwingen Olšan, zu einem entschlossenen Mann zu werden. Als Agnes als unbequeme Zeugin eines Kriegsverbrechens getötet werden soll, tut er alles, um sie zu retten.

Die folgenden Unterrichtsmaterialien zum Film bauen auf vorher im Geschichtsunterricht erworbenen Kenntnissen zum Zweiten Weltkrieg und zur Zwangsmigration der Deutschen nach Kriegsende auf. Sie sollen diese Kenntnisse von Ereignissen und Begriffen zunächst wiederholen; in einem Zweiten Schritt werden sie mit dem Film und seiner Geschichte und Deutungen verbunden.

Die tschechischen Autorinnen haben die in Tschechien üblichen Begriffe verwendet und dabei nicht den Terminus Zwangsmigration benutzt. Das wurde so beibehalten, um eine mögliche Begriffsdiskussion in den anderen nationalen Kontexten anzuregen.

Zum Arbeitsblatt: Die ersten beiden Fragen dienen zur Wiederholung der vorab im Geschichtsunterricht erworbenen Kenntnisse.

Aufgabe 1 basiert auf Abbildungen:

Abb. a) Meilenstein an der Grenze der Tschechoslowakei zu den Nachbarländern Deutschland und Österreich, in die tschechoslowakischen Deutschen ausgesiedelt wurden.

ALLSTAR GROUP. *Tisícovky – hory ČR s výškou nad 1000m.* [online], © 2003–2012, [cit. 2014-12-6]. Dostupné z:
http://www.tisicovky.cz/cs/hory/sumava/svaroh-hlv42/info/

Abb. b) Koffer mit persönlichen Sachen, die eine der Vertriebenen in ihrem privaten Besitz aufbewahrt hat.

SEMENOV, Barbara. *Čechoaustralan – krajanský list.* [online]. [cit. 2014-12-6]. Dostupné z:
http://www.cechoaustralan.com/kufrik.html

Abb. c) Gelber Stern, den die jüdische Bevölkerung seit 1940 an ihrer Bekleidung tragen musste.

Wikipedie otevřená encyklopedie. [online]. poslední revize 10.6.2014, [cit. 2014-12-6]. Dostupné z:
http://cs.wikipedia.org/wiki/%C5%BDlut%C3%A1_hv%C4%9Bzda#mediaviewer/Soubor:Judenstern_JMW.jpg

Abb. d) Die Nummer eines KZ-Gefangenen.

Detektor web – detektory kovů. [online]. © DETEKTORWEB.CZ 2003–2014, [cit. 2014-12-6]. Dostupné z:
http://www.detektorweb.cz/index.4me?s=show&i=_20381&mm=_1&vd=_1

Abb. e) Ein Band, das die Mitglieder der Revolutionären Garden (RG) am Arm getragen haben (RG = freiwillige Truppen, die spontan nach dem Krieg entstanden sind und, die sich gewalttätig gegenüber der deutschen Bevölkerung im Jahre 1945 verhalten haben. Ihre Zusammensetzung war sehr heterogen, so waren auch Personen mit krimineller Vergangenheit oder Kollaborateure dabei).

Dvacáté století. [online]. [cit. 2014-12-6]. Dostupné z: http://www.dvacatestoleti.eu/exhibitions/play2D/?id=_796

Bei **Aufgabe 2** soll die Begriffssicherheit der Schüler/innen gestärkt werden. Damit soll ihnen erleichtert werden, nach dem Anschauen des Filmes die dort angesprochenen historischen Ereignisse auch historisch genau zu bezeichnen. Für Nachfragen der Schülerinnen und Schüler sind hier genauere Informationen zu den Begriffen und Begriffsdefinitionen aufgeführt.

Abschub – auch Vertreibung, Transfer, Aussiedlung war eine massenhafte Deportation deutscher Bevölkerung aus der Tschechoslowakei. Sie fand nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in den Jahren 1945 bis 1946 statt. Der Präsident Edvard Beneš hat Dekrete verfasst, auf deren Grund der Abschub verlief, daneben sie auf die Potsdamer Konferenz verwiesen.

Revolutionsgarden (RG) – waren bewaffnete Gruppen von tschechischen Freiwilligen, die vom 3. Mai 1945 auf dem Gebiet der befreiten Tschechoslowakei wirkten. Sie sollten die Eisenbahnen bewachen und in den Grenzgebieten tätig sein, in denen es oft zu Auseinandersetzungen kam. Oft beteiligten sie sich jedoch selbst an diesen Exzessen. Dank dieser fast kriminellen Tätigkeit nannte man sie in den Nachkriegsjahren „Räubergarden". (*Česká televize* [online]. © Českátelevize 1996 – 2014, [cit. 2014-12-6]. Dostupné z: http://www.ceskatelevize.cz/ct24/exkluzivne-na-ct24/historie-cs/229919-revolucni-gardy/).

Generalisierung – Verallgemeinerung, Vereinfachung

Kollektivschuld – der Begriff wurde aus dem Werk des deutschen Philosophen und Arztes Karl Jaspers übernommen, der sich mit Psychologie beschäftigte. Die Kollektivschuld ist eine bestimmte Voraussetzung, wenn für die Verantwortung für die Taten einer bestimmten Gesellschaft alle ihre Mitglieder Schuld tragen. Dieses Prinzip wird am häufigsten im Krieg und wurde in der Vergangenheit auch in Rechtssachen verwendet.

Sammellager – nach der Befreiung von der nationalsozialistischen Herrschaft entstanden in verschiedenen Orten der Tschechoslowakei an die 500 unterschiedlicher Einrichtungen, in die vor allem Deutsche und Personen kamen, die Taten gegen die Republik beschuldigt wurden. Gegen Ende des Jahres 1945 gab es dreierlei Arten dieser Einrichtungen – Internierungsla-

ger für Personen, die vor außerordentliche Volksgerichte gestellt werden sollten, Arbeitslager für die, die auf Grund der Dekrete darin arbeiten sollten, und Sammellager für die Deutschen, die auf den Transfer warteten. (*Archiv bezpečnostních složek.* [online]. © Archiv bezpečnostních složek 2008–2013, [cit. 2014-12-6]. Dostupné z:
http://www.abscr.cz/cs/pruvodce-po-fondech-a-sbirkach-j1).

Kollaboration – das Lexikon der Fremdwörter definiert sie als Mitarbeit, bzw. als unehrliche Mitarbeit mit dem Feind. (*ABZ slovník cizích slov.* [online]. © 2005–2014, [cit. 2014-12-6]. Dostupné z:
http://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kolaborace).

Dekret – nach dem Lexikon der Fremdwörter ist es ein amtliches Dokument, Erlass oder Bestimmung. (*ABZ slovník cizích slov.* [online]. © 2005–2014, [cit. 2014-12-6]. Dostupné z:
http://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kolaborace).

Sudeten(land) – es sind Grenzgebiete, in denen vor dem Zweiten Weltkrieg vor allem Deutsche gewohnt haben. 2001–2013, [cit. 2014-12-6]. Dostupné z:
http://www.abchistory.cz/pohranici-cr/).

Die **Aufgaben 3** und **4** wenden sich dem konkreten Film zu und versuchen eine Verbindung zwischen dem historischen Kontext und dem Film herzustellen. Bei **Frage 3** kann die Entwicklung des Protagonisten nachverfolgt werden, bei der aber die historischen Ereignisse eine große Rolle spielten. Idealtypisch verfolgen die Schülerinnen und Schüler diese Entwicklung über die ganze Länge des Filmes, es besteht aber auch die Möglichkeit auf charakteristische Spielszenen zu fokussieren. **Frage 4** geht weg vom Protagonisten hin zum historischen Ereignis der Zwangsmigration und fragt nach der begründeten Wahl einer Filmszene. Dadurch kann der Terminus „Zwangsmigration" mit Bildern, Ereignissen, Dialogen veranschaulicht und gleichzeitig nach der Deutung von Zwangsmigration im Film gefragt werden Sachurteil.

Aufgaben 5 und **6** gehen auf die Wertungsebene, wobei **Aufgabe 6** für die Oberstufe gedacht ist. Hier ist eine genauere Arbeitsanweisung für das Schreiben einer Rezension je nach Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler wünschenswert und sinnvoll. **Aufgabe 5** arbeitet biperspektivisch mit einem deutschen und einem tschechischen Sprichwort, dessen Bedeutung fast deckungsgleich ist. Es beinhaltet auf die Zwangsmigration bezogen die sehr pauschale Aussage, dass (positive) Veränderungen zwangsläufig auch Verletzungen, Fehler, Ungerechtigkeiten mit sich bringen. Die Schülerinnen und Schüler sollten versuchen eine Antwort in ganzen Sätzen zu formulieren, damit anschließend differenziert über die Interpretation der

Zwangsmigration durch das Zitat und über mögliche andere Interpretationen gesprochen werden kann.

Sieben sündige Tage – Arbeitsblatt

1. Wähle von folgenden Abbildungen die, die für den Transfer typisch waren. Kreuze sie an.

a)

b)

c)

d)

e)

2. Suche Begriffe/Worterklärungen mit derselben Bedeutung

Transfer
Verallgemeinerung
Die Verantwortung für die Taten tragen alle Mitglieder der Gesellschaft
Grenzgebiete mit überwiegend deutscher Bevölkerung
Bewaffnete Einheiten tschechischer Freiwilliger
Sammelpunkt für die auf den Transport wartende deutsche Bevölkerung
Revolutionsgarden
Sammellager
Generalisierung
Aussiedlung oder Zwangsmigration
Kollektivschuld
Sudeten

3. Verfolge die Entwicklung der Figur von Jan Olšan während des Films und beschreibe sie (Wie war er am Anfang und wie am Ende?) An welchen Stellen wurde sein Leben durch die historischen Geschehnisse beeinflusst?

4. Beschreibe eine Filmszene, die deiner Meinung nach das Thema Transfer sehr gut charakterisiert. Begründe kurz deine Wahl!

5. In der deutschen Sprache existiert das Sprichwort „Wo gehobelt wird, da fallen Späne"! In der tschechischen Sprache benutzt man: „Wenn der Wald abgeholzt wird, fliegen Späne umher".
Kann das Sprichwort auf den Transfer angewendet werden? Wird das Sprichwort dann von der tschechischen oder von der deutschen Bevölkerung gesprochen?

6. Stell dir vor, du bist Filmkritiker. Schreib eine kurze Rezension des Films für die regionale Tageszeitung.

Wolfgang Weidner

Analyse filmischer Darstellungen von Flucht und Vertreibung anhand der Spielfilme *Alois Nebel* und *Die Flucht*. Anregungen für den Geschichtsunterricht

Auch wenn aus Mitteleuropa stammende Kinder und Jugendliche in den allermeisten Fällen Prozessen von Flucht und Vertreibung nicht mehr direkt ausgesetzt sind, handelt es sich hierbei um ein Phänomen, welches gerade auch in den letzten Jahren in den Medien wieder derart präsent ist, dass sich hier enorme Potentiale für den schulischen Geschichtsunterricht auftun. Insbesondere Bilder von massiv überfüllten Fischerbooten, die auf der Mittelmeerinsel Lampedusa landen und beinahe täglich über die Bildschirme flimmern, haben mittlerweile ikonische Bedeutung erlangt. Auch die Aufnahmen zahlreicher Flüchtlingscamps in Afrika sowie dem Nahen und Mittleren Osten, die sinnbildlich für die dortigen Konflikte herangezogen werden, können durch die mediale Dauerpräsenz als bekannt vorausgesetzt werden. Bezogen auf diese zumeist unkritisch konsumierten Bilder, kann im Geschichtsunterricht an dieses Vorwissen angeknüpft werden, indem bei der Thematisierung der Flucht und Vertreibung im und nach dem Zweiten Weltkrieg die Analyse filmischer Darstellungen eben jener Ereignisse fokussiert wird. Neben der Vermittlung historischen Wissens rückt somit zentral das Anbahnen fachspezifischer Medienkompetenz in den Fokus.

Bezogen auf die historische Thematik wird im baden-württembergischen Bildungsplan für das Fach Geschichte an Realschulen festgehalten, dass die Schülerinnen und Schüler sich durchweg mit Bevölkerungsbewegungen in Vergangenheit und Gegenwart auseinandersetzen sollen. Dabei wird insbesondere die Gegenwartsorientierung des historischen Lernarrangements fokussiert, auch wenn Prozesse der Identitätsentwicklung stets mitgedacht werden müssen. Letztendlich steht das Ideal des verantwortungsbewussten Menschen im Mittelpunkt, der in der Lage ist, aktuelle Problematiken, die sich in einer globalisierten Welt immer dramatischer zuspitzen, reflektierend und unter Rückgriff auf historische Bedingungen zu bewerten (Bildungsplan 2004 Realschule: 110f). In der Klassenstufe 10 rückt hierbei die Flucht und Vertreibung während des Zweiten Weltkrieges und nach Kriegsende in den Fokus. Jeweils unter Beachtung der Ursachen, soll geklärt werden können, welche Auswirkungen sich aus den Fluchtbewegungen und Vertreibungen für das spätere Zusammenleben im Nachkriegseuropa ergaben (Bil-

dungsplan 2004 Realschule: 110). Im Rahmen des darauf bezogenen Lernprozesses sollen die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen erwerben, die es letztendlich ermöglichen, die Dimension der Geschehnisse zu ermessen sowie die Folgen für die Betroffenen zu beurteilen (Bildungsplan 2004 Realschule: 110). Des Weiteren legen die Verfasser des Bildungsplans großen Wert auf die Verknüpfung der historischen Ereignisse mit gegenwärtigen Fluchtbewegungen und den daraus resultierenden Integrationsproblemen unserer Zeit (Bildungsplan 2004 Realschule: 111). Gerade durch die teilweise etwas offene Formulierung ergeben sich hier eindeutige individuelle Gestaltungsmöglichkeiten. Vergegenwärtigt man sich erneut die eingangs umrissene Gegenwartsbedeutung dieser Thematik, die zweifelsohne hochgradig an mediale Bilder gebunden ist, so erscheint eine Fokussierung auf die mediale Verarbeitung lohnenswert. Diesbezüglich liegen zahlreiche und vor allem relativ junge Spielfilme vor, die im Geschichtsunterricht herangezogen werden können. Da es sich hierbei um ein Medium handelt, welches sich zwar großer Beliebtheit im schulischen Unterricht erfreut, oft jedoch eine analytische Filmarbeit ausgeklammert wird, sollen hier kurz die grundlegenden Spezifika dieses Mediums sowie die damit verbundenen Kompetenzen, die im Rahmen der Filmarbeit angebahnt werden können, zusammengefasst werden, damit ein Einsatz tatsächlich auch didaktisch reflektierte Erkenntnisse bei den Schülerinnen und Schülern bewirkt (Adamski 2014: 2).

Spielfilme mit Bezug zu historischen Ereignissen werden in der Geschichtswissenschaft mittlerweile als *spezifische Narrationen von Geschichte* begriffen (Adamski 2014: 2). Dies bedeutet, dass ähnlich wie bei anderen Erzählungen nicht im Fokus steht, ob das jeweilig Erzählte tatsächlich ein Abgleich mit den gesicherten Fakten besteht – was unabhängig vom Medium Spielfilm per se nicht möglich ist – sondern wie die ausgewählte Thematik dem Betrachter erzählt und präsentiert wird. Der filmischen Erzählung stehen hierbei bestimmte Genrekonventionen zur Verfügung, die mit den Schlagbegriffen *Dramatisierung*, *Emotionalisierung* und *Personalisierung* umrissen werden können. Da es sich bei den Werken in den allermeisten Fällen um Produkte handelt, die einem möglichst großen Publikum präsentiert werden sollen und auf kommerziellen Erfolg ausgerichtet sind, wird auf gängige Narrationsmuster zurückgegriffen, die dem Zuschauer aus Liebes-, Action- oder Abenteuerfilmen bekannt sind (Adamski 2014: 2). Durch diese medienspezifischen Erzählmuster, die den filmischen Fiktionen inhärent sind, rücken Analysekriterien in den Vordergrund, die bei Narrationen, die an andere Träger gebunden sind, eher eine untergeordnete Rolle spielen. Spielfilme schaffen hochgradig Identifikations- und Imaginationspotenziale, die sich nicht selten in echter Betroffenheit widerspiegeln (Zwölfer 2008: 132). Wie es dazu kommt, ist vorrangig eine zentrale Frage bei der Behandlung von Spielfilmen im Geschichtsunterricht. Zusätzlich muss hierbei be-

achtet werden, dass oftmals das Geschichtsbewusstsein von Schülerinnen und Schülern hochgradig von im Fernsehen ausgestrahlten Spielfilmen mit historischem Bezug geprägt ist, was die Arbeit bei Nichtbeachtung dieser Tatsache womöglich verkompliziert. Der potentiell manipulative Charakter filmischer Bilder sollte nicht zuletzt deshalb stets beachtet und besprochen werden. Sämtliche genrespezifischen Merkmale bei den Überlegungen einbezogen, besteht die Hauptaufgabe dieser Unterrichtssequenz, die mit filmischem Material arbeitet, nun darin, Lernanlässe zu schaffen, welche die Dekonstruktion der *fertigen Geschichte* des filmischen Werks ermöglichen. Deutungsmuster und Intentionen der Macher können sodann anhand der immer an eine konkrete Filmsprache gebundenen Erzählung entschlüsselt werden, wodurch die dahinterliegenden Geschichtsbilder zum Vorschein kommen (Krammer 2006: 29). Den Lernenden eröffnet sich so die Möglichkeit, eigene Werturteile zu bilden, die verbunden mit der systematischen Dekonstruktion der vorgefertigten Narration als Teil einer wünschenswerten geschichtskulturellen Kompetenz angesehen werden können (Adamski 2014: 7).Dass das Anbahnen derartig komplexer Kompetenzen im Regelfall zum Scheitern verurteilt ist, werden im schulischen Geschichtsunterricht Spielfilme in voller Länge gezeigt, hat Reinhard Krammer eindrücklich aufgezeigt und in die Forderung überführt, den Einsatz von Filmausschnitten nicht zu verteufeln (Krammer 2006: 29ff). Nicht zuletzt deshalb, weil ansonsten aufgrund der Rahmenbedingungen auf den Einsatz von Spielfilmen im schulischen Kontext ganz verzichtet werden müsste (Krammer 2006: 31). Diesen Überlegungen entsprechend, wurden in diesem Zusammenhang mehrminütige Filmausschnitte ausgewählt, die trotz der Einbettung in die filmische Erzählung losgelöst von dieser betrachtet und analysiert werden können. Unabhängig von der geschlossenen Form gelingt es, die Sequenzen miteinander in Beziehung zu setzen, da sie sich mehr oder weniger mit derselben Thematik beschäftigen und daher auf ähnliche filmsprachliche Mittel zurückgreifen müssen.

Daraus ergeben sich Konsequenzen, die bei der gesamten Planung der Unterrichtseinheit beachtet werden sollten. Denn ohne fachliche Vorkenntnisse dürfte es den Schülerinnen und Schülern schwerfallen, eine Verortung der präsentierten Bilder vorzunehmen. Es sollte daher darauf geachtet werden, dass die Lernenden mit der Thematik hinlänglich vertraut sind. Da die meisten Schulbücher den Nachkriegsereignissen, die unter den Schlagwörtern *Flucht* und *Vertreibung* zusammengefasst werden, relativ wenig Platz einräumen, sollte hier nicht ausschließlich auf dieses Medium zurückgegriffen werden. Umfangreiche Materialsammlungen, die didaktisch aufbereitet sind, sollten daher im Geschichtsunterricht Einsatz finden, um

die Voraussetzungen für eine gewinnbringende Filmanalyse zu schaffen.[1] Der Einsatz dieser Handreichungen ist nicht zuletzt deshalb dringend geraten, da man ansonsten Gefahr läuft, ausschließlich eine Fokussierung auf die deutschen Opfer vorzunehmen.[2] Gerade weil der ausgewählte Film *Alois Nebel* aus der Tschechischen Republik stammt, wäre es fatal, den Umgang mit der Thematik auf die deutsche Gesellschaft zu beschränken. Wer in seinem Geschichtsunterricht das Prinzip der Multiperspektivität verankert sehen möchte, darf sich insbesondere bei dieser Thematik nicht scheuen, nationale Sichtweisen zugunsten von trinationalen Perspektiven hinter sich zu lassen, da ansonsten ein empathisches Einfühlen in den jeweilig anderen nicht ermöglicht werden kann.

Nicht zuletzt deshalb eignet sich die von Tomaš Luňak produzierte und auf den gedruckten Graphic Novels basierende tschechische Produktion *Alois Nebel*[3], die gerade im Ursprungsland das Publikum begeisterte und für zahlreiche Diskussionen sorgte. Als zu vergleichendes Gegenstück wurde der über dreistündige Fernsehfilm *Die Flucht*[4] ausgewählt, da durch die Gegenüberstellung dieser beiden Werke sowohl auf die historischen Ereignisse als auch auf die unterschiedlichen filmischen Darstellungsweisen eingegangen werden kann. Hinzu kommt, dass in beiden Werken Deutsche als Opfer dargestellt werden. Zu beachten sind dabei jedoch die grundlegenden Unterschiede hinsichtlich der erzählten Geschichte und der Konstruktion des Opferstatus. Fokussiert Alois Nebel die Erinnerung eines vereinsamten Bahnangestellten in der nordböhmischen Provinz zur Zeit des Mauerfalls, so handelt *Die Flucht* von einer ostpreußischen Adligen, die in den Wirren der letzten Kriegsmonate um ihr Überleben kämpft und dabei gegen Wehrmachtsbefehle aufbegehrt und sich in einen französischen Zwangsarbeiter verliebt. Ist die Hauptfigur bei *Alois Nebel* als tragische Figur zu sehen, so wird bei *Die Flucht* schnell deutlich, dass Lena Gräfin von Mahlenberg heroische Charakterzüge eingezeichnet sind. In den ausgewählten Sequenzen spielen diese Umstände allerdings nur eine untergeordnete Rolle, da hier die von den ein-

---

[1] Hilfreich sind hier unter anderem folgende Werke: Friedrich Verlag (2005): *Geschichte lernen – Flucht und Vertreibung* 158; Ernst Klett Verlag (2009): *Flucht und Vertreibung – Geschichte des 20. Jahrhunderts aus der Perspektive von drei Nachbarn.*

[2] Ein Großteil der Schulbücher bleibt häufig konsequent bei der deutschen Sichtweise auf die Ereignisse, ohne dabei also bi- oder trinationale Perspektiven auf die Thematik zu eröffnen. Vgl.: Oomen, H.-G. (2006): *Entdecken und Verstehen 3 – Realschule Baden-Württemberg*, Berlin: Cornelsen, 184–187.

[3] Nähere Informationen siehe Artikel *Alois Nebel* – Graphic Novels als innovative Erzählform. Eine neue Generation erinnert mit Alois Nebel an die Zwangsmigration der Deutschen, der ebenfalls in diesem Band abgedruckt ist.

[4] Auf der Filmhomepage finden sich detaillierte Informationen zum Film sowie zu den historischen Hintergründen, die von den Machern hervorgehoben wurden: http://www.daserste.de/dieflucht/, aufgerufen am 11. 9. 2014.

zelnen Personen losgelösten historischen Ereignisse filmisch umgesetzt werden müssen. Letztendlich sind die Filmemacher, unabhängig ihrer eigentlichen Intention, dabei jeweils darauf angewiesen, dem Zuschauer möglichst eindeutig ein historisches Geschehnis visuell zu präsentieren, in welchem die personalisierte Erzählung eingebettet ist. Der Rückgriff auf visuelle Ikonen, die einen automatischen Bezug zur Thematik in den Köpfen der Betrachter herstellen, ist eine zwangsläufige Konsequenz, soll die Sequenz nicht zulasten der Spannung unnötig in die Läge gezogen werden (Röger 2011: 255). Gerade im schulischen Geschichtsunterricht sollte es bei der Arbeit mit Spielfilmen ein Ziel sein, gemeinsam diese visuellen Ikonen, die im kollektiven Gedächtnis zur Thematik Flucht und Vertreibung verankert sind, zu analysieren und im Hinblick auf die Bedeutung für die filmische Narration zu bewerten.

Gezielt wurde daher bei *Die Flucht* die Sequenz ausgewählt, in der entkräftete Flüchtlinge auf dem Frischen Haff militärischen Angriffen aus der Luft ausgesetzt sind (Luňák 2010: 55:04 – 62:00 Disc 2). Zu Beginn der Szene zieht ein Trupp Menschen mit von Pferden gezogenen Planwägen über das zugefrorene Frische Haff, um sich vor den in Ostpreußen vorrückenden Rotarmisten in Sicherheit zu bringen. Vom eisigen Winter geplagt, ist jedem einzelnen der Flüchtlinge die Anstrengung regelrecht ins Gesicht geschrieben. Und dennoch geht das Leben seinen gewohnten Gang, da inmitten der eisigen Nacht ein Kind geboren wird. Ungeachtet dieses Glücks im Unglück naht der Morgen und konfrontiert die Menschen mit ihrer schicksalhaften Lage, wenn beim Erwachen in den Wägen Geräusche von nahenden Fliegern zu hören sind. Es dauert nicht lange bis die ersten Bomben, gefolgt von Gewehrsalven auf die Wehrlosen niedergehen, wodurch ein Planwagen mitsamt der darin sich befindenden Personen im Eismeer untergeht. Die schrillen Schreie eines Jungen nach seiner ertrinkenden Mutter, die aus dem Lärm der Massenpanik herausstechen, verhallen währenddessen an der Wasseroberfläche.

Folgt man Maren Röger, die in ihrer Studie eindrücklich aufgezeigt hat, welche im medialen Gedächtnis verankerten Bilder in derartigen Kontexten beinahe reflexartig aufgegriffen werden, wird deutlich, dass auch bei *Die Flucht* eindeutig konnotierte Symbole verwendet werden (Röger 2011: 256ff). Die Planwägen, die von den Pferden mühsam über das Eis gezogen werden, haben sich in erster Linie beim deutschen Publikum als zentrales Zeichen für Flucht und Vertreibung eingeprägt. Verbunden mit den darin transportierten Koffern, die am Ende der Sequenz wild verstreut auf der Eisoberfläche herumliegen, stehen sie für den schmerzhaften Abschied von der geliebten Heimat. Alles was geblieben ist, sind die wenigen Dinge, die man in die Koffer und Wägen stopfen konnte und zumindest vorübergehend das Überleben sichern. Dass dieser Kampf eine Tortur darstellt, verdeutlicht die lebens-

feindliche Witterung, die dem Zuschauer anhand von Eis, Schnee und bitterkalten Stürmen präsentiert wird. Gerade Kinder und Frauen haben unter diesen Bedingungen massiv zu leiden, da sie diejenigen sind, die aus ihren ursprünglichen häuslichen Umgebungen herausgerissen, nun in kriegsähnlichen Zuständen um das nackte Überleben kämpfen müssen. Dieses bewusst gewählte Mutter-Kind-Motiv wird im Rahmen der Erzählung als Inbegriff der Unschuld eingesetzt (Röger 2011: 274f). Verstärkt wird es bei diesem Beispiel noch dadurch, dass die oft eingeblendeten Frauen und Kinder sowjetischen Fliegerbombern völlig wehrlos ausgesetzt sind. Dieses offensichtliche Ungleichgewicht unterstreicht den Unschuldscharakter der angegriffenen Flüchtlinge. An dieser Stelle kann noch einmal auf die enorm wichtige inhaltliche Vorarbeit hingewiesen werden, da bei nicht ausreichender Kenntnis von Ursachenzusammenhängen der Flucht die Gefahr noch stärker besteht, dass die Schülerinnen und Schüler das durchweg negative Bild des Sowjetsoldaten im Film unreflektiert rezipieren (Adamski 2014: 4). Darüber kritisch gesprochen werden, sollte danach so oder so.

Ganz anders und dennoch bezogen auf den Einsatz von visuellen Ikonen recht ähnlich, gehen die Macher von *Alois Nebel* vor. Der einsame Eisenbahner Alois wird in nächtlichen Träumen von seiner eigenen Vergangenheit eingeholt, die dem Zuschauer bildlich vor Augen geführt werden. Dass es sich dabei um eine unvollständige, willkürliche Erinnerung handelt, wird schnell ersichtlich, da die einzelnen Gedankenfetzen im Film erst allmählich ein für den Zuschauer nachvollziehbares Gesamtbild ergeben. Diesem Umstand entsprechend und weil sich dadurch didaktische Potentiale ergeben, da so über den Akt des Erinnerns selbst reflektiert werden kann, bietet es sich an, den Schülerinnen und Schülern zwei Traumsequenzen zu zeigen (Luňák 2010: 15:36 – 17:45, 51:05 – 52:47). Beim ersten Eintauchen in die dunkle Vergangenheit Alois' wird der Zuschauer Zeuge, wie Alois sich im Traum selbst als kleiner Junge begegnet. Dass diese Vorstellung nicht ohne Folgen bleibt, verdeutlicht schon der filmisch dargestellte Übergang vom ruhigen Schlaf zum nervösen Traum, da nach der Einfahrt eines Zuges plötzlich alles in Alois' Wohnung hell erleuchtet ist und zu wackeln beginnt. Aus dem Nebel heraus betritt im Anschluss das Kind den Bahnhofsvorplatz, der mit unzähligen Menschen gefüllt ist und auf dem hektische Betriebsamkeit herrscht. Im Hintergrund säuselt eine weibliche Stimme klagend das Vaterunser. Die Koffer und Leiterwagen lassen zunächst erahnen, dass hier Menschen aus ihrer Heimat vertrieben werden. Alois, der sein (deutsches) Kindermädchen Dorothee sucht, dieses dann auch findet und sich notdürftig von diesem verabschieden kann, wird im Rahmen dieser Geschehnisse Zeuge eines Gewaltverbrechens. Ein tschechischer Soldat versucht noch relativ grob die junge Deutsche davon zu überzeugen, gemeinsam mit ihm hierzubleiben, was jedoch am Widerstand des Freundes von Dorothee schei-

tert. Obwohl schon vom Vater zurück in Richtung Bahnhofsgebäude getragen, muss Alois zusehen, wie der Soldat den Freund Dorothees hinterrücks erschießt. Dass Alois Zeuge dieser Tat wird, erfährt er und somit zugleich der Zuschauer erst bei der zweiten Traumsequenz, die damit schließt, dass die weinende Dorothee mit zerrissenem Kleid vor leeren Leiterwägen und nicht mitgenommenen Koffern in sich zusammengekauert auf dem Boden liegt, wobei der Platz mittlerweile aufgrund des abgefahrenen Zuges menschenleer ist.

Diese hochgradig symbolträchtige Vertreibungsszene lädt zu einer genauen Analyse regelrecht ein, da hier der Anspruch, Vergangenes möglichst wahrheitsgemäß darzustellen, zugunsten einer künstlerischen Interpretation aufgehoben wird. Auf den ersten Blick fällt auf, dass extreme Gewalt hier lediglich zwischen sich bekannten Personen eine Rolle spielt. Dabei rückt die Tat, also die Erschießung des Freundes von Dorothee weniger stark in den Vordergrund als dies bei *Die Flucht* der Fall ist. Die Schilderung der vergangenen Geschehnisse wird filmisch derart umgesetzt, dass der von Brüchen und Lücken begleitete Erinnerungsprozess viel stärker hervorsticht. Nicht die Tat an und für sich, sondern deren Auswirkungen sollen dem Betrachter aufgezeigt werden. Leitmotivisch wird hierbei der Nebel eingesetzt, der erst allmählich sich lichtet, wodurch erkennbar wird, was geschehen ist. Den Machern ist demnach viel daran gelegen, den Konstruktionscharakter der individuellen Erinnerung auf künstlerische Art und Weise derart hervorzuheben, dass klar wird, ungetrübt kann die Sicht nicht sein. Der Zuschauer wird demnach beinahe dazu gezwungen, die Hauptfigur als eine Person zu betrachten, die schrittweise von der eigenen Vergangenheit eingeholt wird und darunter massiv zu leiden hat. Trotz dieser Verwirrungszustände, die sich auf den Betrachter übertragen, ist es dennoch möglich, die Szene historisch zu verorten. Koffer und Leiterwägen, die wild verstreut auf dem Bahnhofsvorplatz herumstehen und sofort ins Auge stechen, stellen ähnlich wie Trecks ein fest verankertes visuelles Symbol dar, welches relativ schnell mit der Flucht und Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg assoziiert wird. Gewissheit, wo und wann genau sich die Geschehnisse zutragen, erhält man, als gegen Ende der Sequenz die Armbinde mit einem groß aufgedruckten "N" (Němec = Deutscher) am Oberarm von Dorothees Freund zu sehen ist. Sperriger hingegen verhält es sich mit der Eisenbahn und den dazugehörigen Waggons, die in den Sequenzen bei *Alois Nebel* eine zentrale Rolle spielen. Insbesondere für das deutsche Publikum dürfte hier eine Einordnungsschwierigkeit auftauchen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Bilder von in Waggons gepferchten Menschen ein beinahe exklusives Symbol des Holocausts sind (Röger 2011: 257). Es kann daher nicht verwundern, dass bei deutschen Produktionen auf derartige Symbole zurückgegriffen wird, sollen Deutsche als Opfer präsentiert werden (Ebbrecht 2011: 19). Da hier jedoch

ein tschechischer Beitrag vorliegt, kann dieser Umstand dazu genutzt werden, um über *nationale Bildhaushalte* zu sprechen, da in der Tschechischen Republik Viehwaggons sehr wohl als Zeichen von Flucht und Vertreibung erkannt werden. Davon losgelöst, da universell verständlich, rückt wie auch schon bei *Die Flucht* das Mutter-Kind-Motiv bezogen auf die Figurenkonstellationen in den Vordergrund. Der kleine Alois, der erahnt, dass er sein Kindermädchen verliert, wird von derselben und vom verwitweten Vater getröstet und aufgrund der Turbulenzen in Sicherheit gebracht. Wieder sind es Mutter, wenn auch verkörpert durch ein Kindermädchen, und Kind, die wegen der politischen Ereignisse getrennt werden. Verstärkt wird der Unschuldcharakter der weiblichen Figur durch das anfängliche Beten des Vaterunsers sowie durch die abschließend angedeutete Darstellung einer Vergewaltigung.

Setzt man die Sequenzen beider Filme nun in Beziehung, wird recht schnell deutlich, dass bezogen auf die Thematik ein relativ umfangreicher Fundus an filmischen Darstellungsmöglichkeiten besteht. Auch wenn Schülerinnen und Schüler unter Umständen mit diesen ins mediale Gedächtnis eingegangenen Symbolen und Bildern nicht sonderlich vertraut sind, ist eine kriteriengeleitete Analyse im schulischen Geschichtsunterricht vielversprechend, zumal die beiden Spielfilme per se einen gewissen Reiz auf die Schülerinnen und Schüler haben werden. Auch wenn die jeweilige Filmsequenz möglichst umfassend analysiert werden sollte, ist es dennoch sinnvoll konkrete Schwerpunkte zu legen. Die geschichtsdidaktische Forschung hat diesbezüglich umfassende Analyseraster entwickelt, die jedoch bei einer ganzheitlichen Beachtung den zeitlichen Rahmen des schulischen Geschichtsunterrichts sprengen würden (u.a. Krammer 2006: 36f). Weiter unten liegt ein tabellarischer Vorschlag vor, wie mögliche Beobachtungsaufgaben aussehen könnten, die bezogen auf den zeitlichen Rahmen in zwei Unterrichtsstunden zu jeweils 45 Minuten bearbeitet und besprochen werden können. Gesondert hingewiesen werden sollte auf die erste Kategorie, da im Normalfall die Lernenden nicht über das entsprechende Filmvokabular verfügen.[5] Die weiteren drei Bausteine sollten kurz erläutert werden, wobei die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres methodischen Vorwissens aus dem Geschichtsunterricht hier keine allzu großen Verständnisschwierigkeiten haben dürften.[6]

Bei der anschließenden Besprechung der Beobachtungen, nachdem die Ausschnitte mindestens einmal gezeigt wurden, sollte darauf geachtet wer-

[5] Mittlerweile sind in zahlreichen Didaktischen Handreichungen und Fachmagazinen ebenfalls Unterrichtsvorschläge zur Filmanalyse vorhanden. Siehe u. a. Crivellari, F. (2014): Die erzählende Kamera – Stilmittel für die Analyse im Geschichtsunterricht, in: *Geschichte lernen* 158, 10–14.

[6] Eine Erprobung dieser Filmanalyse an der Willy-Brandt-Realschule in Königsbach-Stein (Baden) im März 2014 bestätigte diese Vermutung.

Beobachtungsaufgaben "Die Flucht" & "Alois Nebel"

	Die Flucht	Alois Nebel
Handlung: • Was wird dargestellt? • Mit welchen filmischen Mitteln (z.B. Kameratechnik) wird uns die Geschichte präsentiert?	**- Über das Frische Haff ziehender Flüchtlingstreck** **- Untersicht, Froschperspektive**	**- Der Abtransport der Deutschen an einem nun tschechischen Bahnhof** **- Untersicht, Normalsicht**
Symbole: • Welche Symbole/Gegenstände kommen zum Einsatz? • Welche Bedeutung haben diese Gegenstände?	**- Planwagen, Sowjetische Flugzeuge der Luftwaffe** **- Anknüpfung an Bilder des kollektiven Gedächtnisses, Darstellung von Schutz- und Hilfslosigkeit**	**- u.a. Zugwaggons, Kinder- und Leiterwagen, Koffer** **- Anknüpfung an Bilder des kollektiven Gedächtnisses, Darstellung von Schutz- und Hilfslosigkeit, in Deutschland u.U. aufgrund der Zugwaggons Bezug zum Holocaust**
Gewalt: • Wird Gewalt gezeigt? • Welche Rolle spielt diese Gewalt bei der Erzählung?	**- Kräftungleichgewicht: Angriff auf Zivilisten aus der Luft (Assoziationen mit Luftangriffe auf deutsche Städte möglich)** **- Grausamkeit bzw. Unmenschlichkeit der Sowjets rückt in den Fokus**	**- Indirekte Darstellung von Gewalt, anfangs nur Gewehrschuss zu hören** **- Gewalt wird durch das dargestellte (seelische) Leid greifbar** **- die Gewalt verdeutlicht die zwischenmenschlichen Brüche und Konflikte (≠ militärischer Bezug)**
Historische Wahrheit • Was erfahren wir über den geschichtlichen Kontext bzw. welche historischen Umstände werden ausgeklammert? • Wird uns die absolute Wahrheit erzählt oder die Erinnerung einer einzelnen Person?	**- Vernichtungskrieg der Wehrmacht im Osten sowie der Holocaust werden vollständig ausgeklammert, Leidensweg der deutschen Flüchtlinge absolut im Fokus** **- Orientierung am gruppenspezifischen Gedächtnis der damals Beteiligten**	**- Ausklammerung des ehemals friedvollen Zusammenlebens zwischen Tschechen und Deutschen, Besatzungspolitik der Deutschen findet keine Erwähnung** **- Fokussiert wird die Erinnerung einer Einzelperson, wobei der Erinnerungs-prozess an sich thematisiert wird**

den, dass die Merkmale nicht ausschließlich benannt werden, sondern stets vor dem Hintergrund der länderspezifischen Herkunft des Werkes und den damit verbundenen Aussageabsichten thematisiert werden. Sollte dieses Vorhaben, welches stets an den kommunikativen Austausch mit der Lehrkraft gebunden ist, gelingen, bietet es sich an, in den kommenden Geschichtsstunden weitere geschichtskulturelle Produkte zur Flucht und Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg zu behandeln und damit das Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler weiter zu konturieren.

Literaturverzeichnis

Quellen

Luňák, T. (2010): *Alois Nebel*, DVD.
Wessel, K. (2007): *Die Flucht*, DVD.

Sekundärliteratur

Adamski, P. (2014): Erfundene Erinnerungen, in: *Geschichte lernen* 158, 2–9.
Crivellari, F. (2014): Die erzählende Kamera – Stilmittel für die Analyse im Geschichtsunterricht, in: *Geschichte lernen* 158, 10–14.
Ebbrecht, T. (2011): *Geschichtsbilder im medialen Gedächtnis – filmische Narrationen des Holocaust*, Bielefeld: Transcript.
Ernst Klett Verlag (2009): *Flucht und Vertreibung – Geschichte des 20. Jahrhunderts aus der Perspektive von drei Nachbarn.*
Friedrich Verlag (2005): *Geschichte lernen – Flucht und Vertreibung* 158.
Krammer, R. (2006): De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht, in: *Geschichte im Film: Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz*, hg. von W. Schreiber / A. Wenzl, Neuried: Ars Una.
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): *Bildungsplan für die Realschule*, Ditzingen: Reclam.
Oomen, H.-G. (2006): *Entdecken und Verstehen 3 – Realschule Baden-Württemberg*, Berlin: Cornelsen.
Röger, M. (2011): *Flucht, Vertreibung und Umsiedlung. Mediale Erinnerungen und Debatten in Deutschland und Polen seit 1989*, Marburg: Verlag Herder-Institut.
Zwölfer, N. (2008): Filmische Quellen und Darstellungen, in: *Geschichtsdidaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, hg. von H. Günther-Arndt, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Internet

Filmhomepage *Die Flucht* http://www.daserste.de/dieflucht/, (aufgerufen am 11. 9. 2014)

Mirko Wischke

Identität und Geschichte – Didaktische Überlegungen am Beispiel eines ukrainischen Filmes

Wann immer von vergangenen Ereignissen in Filmen berichtet wird, wird erzählt, wann sich etwas wie ereignet hat. Erlebnishaft nachempfunden sollen in der Vergangenheit geschehende Ereignisse, und zwar in Bezug auf unser heutiges Denken und Tun: Filmästhetisch bildhaft gemachten Berichte vergangener Ereignisse sind auch und nicht zuletzt ein Versuch, verständlich und verstehbar zu machen, warum etwas in der Gegenwart so ist, wie es ist – und nicht anders. (Liessmann / Zenaty 1992: 115) Wenn wir im Medium des Films vergangene Ereignisse erlebnishaft nachempfinden, kann geschichtlich Vergangenes für uns zu etwas werden, auf das wir uns gegenwärtig immer wieder beziehen.

Systematische Ausgangsüberlegungen

Ukrainische Filme unter der Regierung von Viktor Juschtschenko (2005–2010) – neben Julia Timoschenko einer der beiden wichtigsten Hauptakteure während der „Orangenen Revolution" (2004) – hatten eine klare geschichts- und identitätspolitische Funktion: nationale Selbstvergewisserung. Mit der Gründung einer Reihe von Gesellschaften und Institutionen, u. a. des Instituts für das „Nationale Gedächtnis", sollte im Mittelpunkt der Betrachtung der ukrainischen Geschichte der Kampf um die nationale Befreiung und politische Unabhängigkeit stehen. Besonders berücksichtigt wurden die Aktivisten des nationalen Befreiungskampfes, die Opfer des Holodomor (Hungertod in den 1930er Jahren) und der politischen Repression durch das ‚sowjetische Regime'[1] (Bruder 2010: 184). Im Zentrum der Geschichtspolitik jener Jahre standen die Erinnerung an die nationale Befreiungsbewegung, an deren Widerstand und die Sehnsucht nach Unabhängigkeit. Das Ziel dieser Politik war die Schaffung einer homogenen, nationalen ukrainischen Identität.

Diesem Ziel ist eine Reihe von Filmen von Oles Yanchuk (Олесь Янчу́к, geb. 1956) verpflichtet, unter dessen Regie wichtige geschichtliche

[1] Dazu zählt auch die Ernennung von Roman Schuchewytsch zum „Helden der Ukraine" 2007 durch den Präsidenten Viktor Juschtschenko und dessen Rede zu den Feierlichkeiten zum 100. Geburtstag Suchevycs am 29. Juni 2007 in Lemberg. Dieser Titel wurde Roman Schuchewytsch 2010 wieder aberkannt.

Ereignisse zum Epos des nationalen Befreiungskampfes der (West)Ukraine verdichtet wurden. (Bruder 2010: 188)

Sein Film die *Eisernen Hundert* (Залізна сотня, engl.: The Company of Heroes, 2004),[2] um den es im Folgenden geht, widmet sich der Zwangsmigration und Stigmatisierung der ukrainischen Bevölkerung sowohl durch sowjetisch-russische als auch durch polnische Militäreinheiten als eines der wichtigsten geschichtlichen Ereignisse im nationalen ukrainischen Befreiungskampf.

Der Film erzählt von der Gewalt der Vertreibung im Krieg, an die zu erinnern kultur- und geschichtspolitisch weder vor der Ära der Politiker der Orangenen Revolution noch danach (unter der Regierung von Viktor Janukowytsch 2010–2014) erwünscht war. Auch wenn der nationale Befreiungskampf seit der ukrainischen Unabhängigkeit kein Tabuthema mehr war, wurde er doch erst nach der ‚Orangenen Revolution' ins Zentrum der Geschichtspolitik gerückt.

Die Ambivalenz und Widersprüchlichkeit dieser Politik spiegelt sich im Film insofern wider, als die Interessen, die darin zur Sprache kommen, divergent sind – obgleich der Film der geschichts- und bildungspolitischen Option jener Jahre verpflichtet ist, die „Teilung des Landes zu überwinden und eine gemeinsame ukrainische Identität zu bilden". (Bruder 2010: 178) Wie eine Reihe von Ausstellungen, deren Themen dem „Alltagsleben der Aufständischen", den „Feldzügen der UPA (Ukrainische Aufstandsarmee – M.W.) über die Grenzen" den „Frauen in der UPA" und den „Kommandeuren der UPA" gewidmet waren, behandelt auch d(ies)er Film von Oles Yanchuk ein erinnerungspolitisch hoch brisantes Thema ohne politische Kontextualisierungen.[3]

Der Film hält Kollektivdispositionen nationaler Zugehörigkeit und Identität im kollektiven Gedächtnis in nicht unproblematischer Weise wach. Zum einen findet die geschichtliche Vergewisserung einer nationalen Befreiung keine ungeteilte Akzeptanz im kollektiven und kommunikativen Gedächtnis der gesamten Ukraine – insbesondere nicht im Ostteil der Ukraine und auf der Krim. Über die nationale Befreiung, für die die Ukrainische Aufstandsarmee (UPA) kämpfte, gehen zum anderen die Urteile der ukrainischen Bürger nach wie vor weit auseinander. Ohne Frage ist die Geschichte der Ukrainischen Aufstandsarmee im kommunikativen Gedächtnis lebendig – aber mit extrem unterschiedlich wertenden Einschätzungen: für die einen sind es die Befreiungskämpfer, für die anderen Faschisten und Banditen.

---

[2] Der Film wurde produziert von Yuri Borec (Borec Homes Pty. Ltd. Australien 2004) und gedreht vom Studio Oles, Ukraine 2004. Nähere Information zum Film finden sich auf den Internetseiten http://uk.wikipedia.org/wiki und https://ru.wikipedia.org/wiki (aufgerufen am 3. 2. 2015).

[3] Das kritisiert auch Bruder 2010: 184.

Das kollektive Gedächtnis der Ukraine ist gespalten, und die Geschichte dieser Spaltung hält der Film in mehreren Szenen eindrucksvoll fest – mit einer unübersehbaren Tendenz zur Homogenisierung. Die Okkupation der Krim und die offensive Unterstützung der – wie es in deutschen Medien heißt – ‚prorussischen Separatisten' durch Russland auf die „territoriale Integrität der Ukraine hat den von Rückschlägen begleiteten Prozess der nationalen Identitätsfindung der Ukrainer enorm beschleunigt" (Croitoru 2015: 11). Der Krieg scheint der ukrainischen Erinnerungs- und Geschichtspolitik aus der Amtszeit von Viktor Juschtschenko Recht zu geben, für die die gemeinsame Geschichte mit Russland immer eine Geschichte der gewaltsamen Unterdrückung und Vernichtung des ukrainischen Volkes (Holodomor) war und ist – mit entsprechenden Konsequenzen für die ‚patriotische' Erziehung im Geschichtsunterricht. Dem gegenüber scheint das geschichtliche Gedächtnis und die kollektive Identität großer Teile der Bevölkerung in der Ostukraine nach wie vor von der sowjetischen Vergangenheit und russischen Geschichte zu zehren.

Didaktische Überlegungen zum Film

Der Film hinterlässt eine Fülle von Leerstellen. So zeigt der Film sehr eindringlich die zweifache Vertreibung ukrainischer Dorfbewohner, und zwar einmal durch die polnische Armee und einmal durch spezielle Einheiten des sowjetischen Innenministeriums (NKWD). Erstere räumt ukrainische Dörfer systematisch; Frauen, Kinder und meist ältere Männer werden auf Pferdewagen unter militärischer Sicherung transportiert. Der Transport erfolgt sehr geordnet. Wer Gewalt, Plünderung oder Zerstörung erwartet hat, wird angesichts der Bilder einer eher friedfertigen und gut organisierten Räumung der ukrainischen Dörfer enttäuscht. Anders die Szenen, in denen ukrainische Dörfer durch die russischen Sondereinheiten des NKWD räumen: Die zumeist weiblichen Dorfbewohner werden gewaltsam aus ihren Häusern gezerrt und äußerst brutal auf Lastkraftwagen ‚verladen'. Diese Aktionen erfolgen weitaus weniger geordnet als die der polnischen Armee, jedoch nicht minder systematisch und mit großer Rücksichtslosigkeit.

Die erdrückende Weise, in die der Film mit seinen Bildsequenzen beim Zuschauer nach einer Wertung geschichtlicher Ereignisse strebt und damit zugleich subtil auf den Prozess historischen Lernens einwirken will, lässt kaum Raum für Reflexivität und vor allem nicht für Kritik.

Ist der Film deshalb als Lehrmaterial didaktisch ungeeignet?

Um diese Frage gemeinsam miteinander erörtern zu können, möchte ich einen methodischen Leitfaden vorschlagen. Diesen Leitfaden nenne ich im Folgenden *Didaktische Denkanstöße*, und dazu könnte ich mir die Fragen vorstellen:

- Wie lässt sich das Gefühl, Zeuge eines *historischen Ereignisses* gewesen zu sein, anderen mitteilen?
- Ist Geschichte eine *Erzählung* von etwas, was uns *geschehen* ist?
- Oder ist eine solche Erzählung eher der Versuch, das, was geschehen ist, zu ordnen, um dem Geschehenen einem Sinn zu geben?
- Kann eine solche Erzählung, in der uns von vergangenen Ereignissen berichtet wird, unser Handeln zukünftig beeinflussen?

In den fotografisch anmutenden Bildern, die der Film dem Zuschauer darbietet, spiegeln sich historische Dokumente wider – nicht der Ereignisse, die der Film erzählt, sondern einer spezifischen (west)ukrainischen Sicht auf diese Ereignisse. Indem der Film diese Ereignisse zu einem geschichtlichen Epos zusammen reiht, dient er als Medium der Geschichtsschreibung. Deshalb ist er meines Erachtens geschichtsdidaktisch äußerst interessant.

Das betrifft zum einen die genetische Sinnbildung eines nationalen Befreiungskampfes, zu dem der Film die Ereignisse von Vertreibung und Gewalt im und unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg verdichtet. Das erscheint mir höchst fragwürdig zu sein. Denn diese Sinnbildung ist eine Konstruktion, die auch nach anderen Standards bzw. Kriterien erfolgen könnte.

Zum Beispiel der sowjetischen Geschichtsschreibung, gegen die sich der Film richtet. Der in der Westukraine geführte Befreiungskampf stellte sich im Horizont dieser Geschichtsschreibung, die von russischen Historikern übernommen worden ist, als das ebenso gewaltsame wie verräterische Treiben von Banditen und Faschisten dar. Dieses Bild will der Film zerstören, indem er der sowjetischen bzw. russischen Geschichtsschreibung Bilder der Zwangsmigration und das mit ihr (vor allem auf Seiten des NKWD) verbundene Spektrum an Gewalt entgegenstellt – um es auf diese Weise radikal in Frage zu stellen. Diese Revision ist verbunden mit der Idee der „Pietät des Bewahrens", dem „Motiv der Erinnerung" und des Widerstandes gegen das Vergessen, (Angehrn 2004: 28) dass Ukrainer Opfer der Polen und Deutschen, vor allem aber der ‚Sowjets'/Russen waren (Bruder 2010: 188).

Das reflektierte Geschichtsbewusstsein, die diese geschichtspolitische Revision vermitteln möchte, steht im Kontrast zu der stark traditionell historistischen Ästhetik der Bilder, in denen die Zwangsmigration und der Befreiungskampf am zuschauenden Betrachter vorüber ziehen.

In der Medientheorie können sehr anspruchsvoll ausgearbeitete Ansätze didaktisch genutzt werden, um den Film als ein Medium zur Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins zu nutzen. Didaktisch gewinnbringend sind bedeutungstheoretische Differenzierungen des Bildes, die ebenso den Deutungshorizont des Films in Frage stellen wie seine Erzählung vom nationalen Befreiungskampf.

Bedeutungstheoretisch ist bei filmästhetisch bildhaft gemachten Berichten zu differenzieren zwischen einer

- spontanen Bedeutung,
- artikulierten Bedeutung,
- latenten Bedeutung,
- deklarierten Bedeutung,
- funktionalen Bedeutung,
- transtextuellen Bedeutung und einer
- intertextuellen Bedeutung (Vgl. Doelker 2002).

Die artikulierte Bedeutung kommt der Szene im Film zu, in der ein ukrainischer Soldat der Sondereinheiten des NKWD auf Kämpfer der Ukrainischen Aufstandsarmee trifft: Auf beiden Seiten wird die gleiche Sprache gesprochen, wobei die Begegnung sehr friedlich verläuft, so als ob man sich sogleich als ‚Landsleute' (wieder)erkennt. Die latente Bedeutung dieser Szene liegt darin, dass dieser Kämpfer später zur Ukrainischen Aufstandsarmee überlaufen wird, als er bei der gewaltsamen Räumung eines ukrainischen Dorfes sich gegen seine Vorgesetzen, russischsprachige Offiziere, wendet. Die Liebe zwischen diesem Soldaten und einer ukrainischen jungen Bäuerin evoziert mehrere spontane Bedeutungen, die zwischen keimender Hoffnung und tragischem Scheitern wechseln. Deklarierte Bedeutungen haben die Szenen der Vertreibung ukrainischer Bauern: menschenleere Dörfer und verlassene Häuser, zwischen denen sich Kämpfer der Ukrainischen Aufstandsarmee verteidigen, dominieren zum Schluss des Filmes. Eine funktionale Bedeutung hat u. a. die Szene, in der die Bewohner eines ukrainischen Dorfes das traditionelle Osterfest mit Kämpfer der Ukrainischen Aufstandsarmee feiern: Die Symbole der orthodoxen ukrainischen Kirche vermischen sich mit denen der Ukrainischen Aufstandsarmee. Bei der transtextuellen Bedeutung vieler Szenen im Film geht es um die bewusstere Wahrnehmung des nationalen Befreiungskampfes der Ukraine (ein Junge mit einem Adler kehrt in verschiedenen Szenen zurück), der freiwilligen Opfer (u. a. der Heldentod des Kämpfers, der erst beim NKWD Soldat war) und der Besetzung durch Russland. Eine intertextuelle Bedeutung hat der ukrainische Gruß „Slawa Ukraini" (Ruhm der Ukraine), den nicht nur die Kämpfer der Aufstandsarmee miteinander austauschen.

Die filmischen Bildsequenzen bevorzugen bei Yanchuk insbesondere die deklarierte und funktionale Bedeutung. Didaktisch hilfreich sind deshalb die genannten Unterscheidungen für ein analytisch-reflexives Geschichtsbewusstsein im Umgang mit einem Film, der als Medium einer geschichtlichen Sinnbildung zunächst keinen Raum für eine *kritische* Reflexion von Geschichte als einer „auswählenden Erinnerung" zu bieten scheint.[4]

[4] Darauf hat bereits der neukantianische Philosoph Wilhelm Windelband (1916) in einer Vorlesung zur Geschichtsphilosophie ausdrücklich hingewiesen.

Die Reflexionskompetenz über Yanchuks narratives Modell filmischer Geschichtstradierung lässt sich durch folgende *didaktische Denkanstöße* fördern:

- Ist Geschichte das, was sich ereignet hat?
- Lässt sich etwas, das geschehen ist, tatsächlich so erzählen, wie es geschehen ist?
- Oder ist Geschichte auch die Darstellung (Erzählung) bzw. die Kunde (Bericht) von diesen Ereignissen, d. h. eine wertende Betrachtung?
- Können solche Berichte bzw. Erzählungen selbst wieder „geschichtsmächtig" in dem Sinne werden, dass sie durch ihre Wertungen und Sinnzuschreibungen unser Tun (beispielsweise bei persönlichen wie politischen Entscheidungen) beeinflusst?

Als eine Konstruktion ist die geschichtliche Sinnbildung, wie sie der Film dem kommunikativen Gedächtnis vermitteln möchte, ebenso problematisch wie veränderbar. Problematisch, weil die Kehrseite dessen, was der Film als einen patriotisch-heroischen Befreiungskampf zeigt, eine Vielzahl an Vertreibungen und Massakern an ethnischen Polen bildet, die jene Kämpfer zu verantworten haben, die der Film als makellose Helden inszeniert.

Veränderbar ist die geschichtliche Sinnbildung, weil der Film letztlich der sowjetischen bzw. russischen Geschichtsschreibung wider Willen verhaftet bleibt, und zwar nicht allein dadurch, dass er das, was jene als faschistisches Banditentum verunglimpft, im Lichte eines epochalen historischen Ereignisses als Lüge zu entlarven strebt. Der Film bleibt der sowjetischen bzw. russischen Geschichtsschreibung auch insofern verhaftet, als er mit der Erzählung eines tragisch verlaufenden nationalen Befreiungskampfes einer geschichtsphilosophischen Verformung Vorschub leistet.

Veränderbar ist die Sinnbildung des Films auch aufgrund der geschichtsphilosophischen Verformung einer Erfahrungsschicht: Geschichte erfahren die tragischen Helden des nationalen Befreiungskampfes im Film als ein übermächtiges Subjekt, dem sie schicksalhaft bis in den Tod ausgeliefert sind (Koselleck 2010: 23). Wie in den filmischen Erzählungen des „Großen Vaterländischen Krieges" (Stalin) die Soldaten im Glauben an eine geschichtliche Notwendigkeit kämpfen, unterstellt der Film der Geschichte im Rückblick eine Zwangsläufigkeit, der sich die Akteure des Befreiungskampfes bedingungslos fügen und unterwerfen, getreu der Parole der Organisation der (west)ukrainischen Nationalisten (ONU): „Den ukrainischen Staat erkämpfen oder sterben". (zitiert nach Bruder 2010: 176)

In diesem Kontext ist didaktisch von Bedeutung, wie sich das Absurde sowie die Unsinnigkeiten und Widersinnigkeiten eines in den Kontexten des Zweiten Weltkrieges verstrickten (west)ukrainischen Befreiungskampfes veranschaulichen lassen könnte. Der Kampf gegen Einheiten der Roten Ar-

mee (in den auch Ukrainer kämpften), gegen sowjetische Partisaneneinheiten (oftmals auch Ukrainer) und mal gegen, mal an der Seite der deutschen Wehrmacht mag eine gewisse Zwangsläufigkeit haben. Das Absurde tausendfacher Massaker an der polnischen Bevölkerung (wie die an der ukrainischen Bevölkerung durch polnische Einheiten) geschichtspolitisch einen Sinn als notwendige Etappe im Befreiungskampf abgewinnen zu wollen, bedeutet, dass die Absurdität solcher Massaker durch „Sinnzumutungen Absolution" erhält (Koselleck 2010: 30).

Für die Veranschaulichung der Unsinnigkeiten und Widersinnigkeiten sollte die Kompetenz zur filmischen Analyse, zur Argumentations- und Urteilsfähigkeit sowie zur Diskursfähigkeit durch den Austausch mit anderen an Hand folgender Fragen gefördert werden (vgl. Rösch 2009:2).

Didaktische Denkanstöße

- Wie bestimmt das Fürwahrnehmen und das Fürwahrhalten die Herauskristallisation von Sinn aus geschichtlichen Ereignissen? (vgl. Koselleck 2010: 16f.)[5]
- Welche Folgerungen lassen sich aus dem Bedürfnis nach geschichtlichen Sinnbildungen ableiten?
- Worin zeigen sich die Probleme einer vornehmlich an geschichtlichen Sinnbildungen orientierten Identitäts- und Erinnerungspolitik?

Die Geschichtsdidaktik des Films nimmt in der Frage nach dem Zusammenhang von Bildung mit historischem Lernen eine stark traditionelle Position ein, und zwar insofern, als Inhalte, Kompetenzen und ein Geschichtsbewusstsein sehr einseitig, d. h. selektiv vermittelt werden. Darin ist der Film ein später Erbe des „historischen Realismus, der die Ereignisse nachzuzeichnen glaubt, wie sie wirklich gewesen sind", dabei jedoch in Wirklichkeit an Inhalten einbüßt (Simmel 1916: 30).

[5] Im Herauskristallisieren von Sinnbezügen wird etwas als „wahr" unterstellt (die Bedeutung von Ereignissen und deren zeitliche Abfolge bzw. kausale Bezüge usw.), das auch anders (in anderen Wahrnehmungs- und Deutungskontexten) sinnvoll aufeinander bezogen werden könnte. Als Orientierungspunkte für die Wahrnehmung vergangener Ereignisse können sich Sinnbezüge im kommunikativen Gedächtnis anders, zuweilen auch im Widerspruch zu dem kollektiven, kulturellen Gedächtnis darstellen. Vergangenes wird in der Perspektive der Wahrnehmung als etwas für wahrgenommen und -gehalten, was „tatsächlich" genau so und nicht anders passiert ist. Das muss mit der Vorstellung der Handelnden von dem, was sie (meinen) getan zu haben, nicht notwendigerweise zusammen fallen, ja kann durchaus auch erheblich abweichen. Erst in bestimmten Wahrnehmungsperspektiven, den jeweiligen Vorstellungen und dem Fürwahrnehmen von etwas Vergangenem kristallisieren sich geschichtliche „Ereignisse" *jeweils* heraus. Vgl. Kosseleck 2010: 17.

Geschichtsdidaktisch äußerst interessant ist der Film des Weiteren, weil er mit Sinnstiftungen versieht, wovon uns historische Bücher und filmische Dokumentationen ein sehr breit gestreutes Wahrnehmungsspektrum vermitteln. Dass dieses Spektrum ebenso wenig Beachtung findet wie das der politischen Geschichte und das der Militärhistoriker des Zweiten Weltkrieges, dürfte auch daraus resultieren, dass der Film eine Revision der sowjetischen Geschichtsschreibung ist. Die Befreiung von der Engführung einer Geschichtsschreibung (nämlich der ehemals sowjetischen) führt in die Verengung einer anderen Geschichtsschreibung, die sich von ihrem Widerpart nicht wirklich zu lösen vermag.

Didaktisch wäre daher von Bedeutung, das Augenmerk darauf zu lenken, welche einst wahrgenommenen Sinnbezüge verdrängt, vergessen oder verschwiegen wurden: „Welche Quellen gibt es noch, die jenseits der fortgeschrittenen Wahrnehmung immer noch greifbar sind und die vielleicht eine Kontrollinstanz dafür bieten, was eigentlich außerdem oder sonst noch der Fall gewesen sein mag?“ (Koselleck 2010: 18).

Der didaktische Rekurs auf die Vielfalt der Wahrnehmungen von Geschichte, einschließlich ihrer Brüche und Widersprüche, sollte Zweifel wach halten, ob die „Fortschreibung nur einer Variante“ dieser Wahrnehmungen den ‚Sinn‘ einer jeweiligen Geschichte stiften kann (Koselleck 2010: 18). Zugleich sollten mit diesem Zweifel die unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven beurteilt werden, und zwar auch unter geschichts- sowie erinnerungspolitischen Aspekten.

Didaktische Denkanstöße

- Warum wurden und werden bestimmte Wahrnehmungsweisen tradiert, hingegen andere verdrängt oder gar diffamiert werden?
- Inwiefern könnte es didaktisch von Vorteil sein, über die Differenzierung von Wahrnehmungsebenen und -weisen die Komplexität einer jeweiligen Geschichte freizulegen?
- Warum sollte eine Verschiebung der Wahrnehmungsebenen von Geschichte unser Sinndeutungspotential in Frage stellen?
- Unter welchen Bedingungen ist aus der Vielfalt der Wahrnehmung von Geschichte didaktisch Gewinn zu ziehen?

Ein solcher Komplex von Fragen unterstellt, dass die Differenz in den Wahrnehmungsebenen und -weisen immer wieder aufzubrechen ist, um jene geschichtlichen Sinnbildungen hinterfragen zu können, an die die Identitäts-, Geschichts- und Erinnerungspolitik zu orientieren meinen glaubt.

Schlussbetrachtung

Die nie wirklich zur Ruhe kommenden Konflikte zwischen den nationalen Erinnerungsgemeinschaften in Europa geben geschichtsdidaktisch mehrere mögliche Ziele vor:

1. eine Verständigung über die Differenzierung von Wahrnehmungsebenen,
2. die Freilegung der Komplexität von möglicher Sinnbezügen in diesen Ebenen,
3. die kritische Distanz zu einer normativ aufgeladenen Erinnerungs- und Identitätspolitik.

Letzteres verdient insofern besondere Aufmerksamkeit, als eine solche Politik die Normierung bestimmter Vergangenheiten mit der Verpflichtung auf *eine* geschichtliche Wahrnehmungsweise zentraler Bezugsereignisse nationaler bzw. ethnischer Selbstvergewisserung verschränkt. Dies kann in Form von Erinnerungsgesetzen erfolgen, die über bestimmte geschichtliche Wahrnehmungsweisen wachen und mit dem Recht ausgestattet sind, Zuwiderhandlungen mit Sanktionen zu bestrafen.

Daher kommt es mir abschließend auf einen Aspekt ganz besonders an, der geschichtsdidaktisch bedeutsam ist. Eingebettet in einem klassisch anmutenden Historismus ist der Film von der geschichtsdidaktischen Annahme eines Sinn bildenden historischen Erzählens aus konzipiert. Die im Film erzählte Geschichte des nationalen Befreiungskampfes ist nicht identisch mit der wirklichen Geschichte dieses Kampfes, auch wenn im Film beides zusammenzufallen scheint. Angesichts der Orientierung der europäischen Erinnerungskulturen an Inklusion und nicht an Exklusion ist die Annahme einer vom Paradigma der Narrativität getragenen genetischen Sinnbildung mehr als nur fragwürdig. Denn geht es beim historischen Lernen tatsächlich um identitätsstiftende historische Sinnbildung? Oder sind solche Denkstrukturen nicht viel eher dem Zweck zugeordnet, zu eben jenen historischen Sinnbildungen in eine kritische Distanz treten zu können?

Der letzte Aspekt verdient geschichtsdidaktisch ebenfalls besondere Aufmerksamkeit, insofern historisches Lernen im Horizont einer reflektierten kritischen Distanz einen emanzipatorischen Anspruch gegenüber einem gesellschaftlich affirmativen hätte.[6]

Wenn wir uns auf Vergangenes beziehen, beteiligen wir uns an der „Konstruktion unserer Geschichte, um unsererseits Orientierung für unser gegenwärtiges Handeln und Entwerfen der Zukunft zu gewinnen“ (Angehrn

[6] Vgl. hierzu die anregenden Positionen des „Arbeitskreises Geschichtsdidaktik theoretisch“ http://www.geschkult.fu-berlin.de/e/fmi/arbeitsbereiche/ab_didaktik/AK_Geschichtsdidaktik_theoretisch/index.html (aufgerufen 20. 1. 2015)

2004: 24). Diese Orientierung kann nicht losgelöst von der Frage betrachtet werden, „wer wir sind und sein wollen“. Der Beitrag der Geschichtsdidaktik eines Filmes, wie der von Yanchuk, zur nationalen Selbstvergewisserung und Identitätsbildung sollte daher nicht unterschätzt werden (Angehrn 2004: 24).

Literatur

Angehrn, Emil (2004): Vom Sinn der Geschichte, in: Wozu Geschichte(n)? Geschichtswissenschaft und Geschichtsphilosophie im Widerstreit, Wiesbaden, 15–30.

Bruder, Franziska (2010): Geschichtspolitik in der Ukraine. „Die unabhängige Ukraine entdeckt für sich und die ganze Welt ihre wahre Geschichte“, in: Thomas Flierl und Elfriede Müller (Hrsg.), Osteuropa – Schlachtfeld der Erinnerungen, Berlin, 175–189.

Croitoru, Joseph (2015): Die Ukraine wird sowjetisch – von innen, in: FAZ 21. Januar, Nr. 17, S. 11.

Doelker, Christian (2002): Ein Bild ist mehr als Bild. Visuelle Kompetenz in der Multi-Media Gesellschaft. 3. Auflage, Stuttgart.

Koselleck, Reinhart (2010): Vom Sinn und Unsinn der Geschichte, Frankfurt/M.

Liessmann, Konrad Paul / Zenaty, Gerhard (1992): Vom Denken. Einführung in die Philosophie, Wien.

Rösch, Anita (2009): Filmdidaktische Perspektiven für den Unterricht, in: Ethik und Unterricht, Heft 3, 1–7.

Simmel, Georg (1916): Das Problem der historischen Zeit, Berlin, 1916

Windelband, Wilhelm (1916): Vorlesung zur Geschichtsphilosophie, in: Kantstudien. Ergänzungshefte im Auftrag der Kantgesellschaft, Nr. 38.

Internet

„Arbeitskreises Geschichtsdidaktik theoretisch“
http://www.geschkult.fu-berlin.de/e/fmi/arbeitsbereiche/ab_didaktik/AK_Geschichtsdidaktik_theoretisch/index.html
(aufgerufen 20. 1. 2015)

http://uk.wikipedia.org/wiki und https://ru.wikipedia.org/wiki
(aufgerufen am 3. 2. 2015)

Autorinnen und Autoren

Bettina Alavi Prof. Dr., Professorin für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Nach Lehramtsstudium Geschichte/Germanistik und Tätigkeit als Lehrerin Promotion 1998 „Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft". Schwerpunkte: Geschichtsunterricht in der Einwanderungsgesellschaft, Inklusiver Geschichtsunterricht, historisches Lernen in nicht-gymnasialen Schulformen, Internationalisierung der Lehrerbildung.
Alavi, B.: *Lernen Schüler/innen Geschichte im Digitalen anders?* In: Marko Demantowsky, Christoph Pallaske (Hrsg.): *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Berlin u. a.: Oldenbourg 2015, S. 3–16.
alavi@ph-heidelberg.de

Nina Bolek M.A., Lehrerin an einer Realschule in Mannheim. Von 2005 bis 2011 Studium der an Fächer Deutsch, Geschichte und ev. Theologie für das Lehramt an Realschulen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sowie von 2008 bis 2012 Studium des Erweiterungsstudiengangs Medienpädagogik und des Magisterstudiengangs Fachdidaktik Geschichte. Letzteren schloss sie mit der Magisterarbeit *„Vertreibung" der Sudetendeutschen unter „tschechischer Regie"?! – Konzeption eines didaktischen Filmhefts zum Film HABERMANN von Juraj Herz (2010)* ab. Die Magisterarbeit wurde mit dem Karin und Carl-Heinrich Esser-Preis ausgezeichnet. Nach dem Ende des Vorbereitungsdienstes arbeitet sie seit 2014 als Lehrerin.
Publikation: Bolek, N.: Die Regelung des Frankfurter Vertrages zur Kriegerbestattung, in: *Das Schlachtfeld von Wörth – Geschichtsort, Erinnerungsort, Lernort*, hg. v. T. Arand / C. Bunnenberg, Münster: ZfL-Verlag 2012, S. 109–130.
NinaBolek@gmx.de

Michael Braun apl. Prof. Dr. phil. habil., Leiter des Referates Literatur bei der Konrad Adenauer Stiftung in Sankt Augustin und Apl. Prof. an der Universität zu Köln. Studium Germanistik, Katholische Theologie, Pädagogik und Politologie an der RWTH Aachen und an der Universität Bonn, 1. Staatsexamen, 1993 Promotion zum Dr. phil an der RWTH Aachen, 2000 Habilitation an der Universität zu Köln. Venia Legendi für Neuere deutsche Literatur und ihre Didaktik. 2006 Ernennung zum apl. Professor an der Universität zu Köln. Schwerpunkte: Film, deutsche Gegenwartsliteratur.
Publikation: Braun, M.: Wem gehört die Geschichte? Erinnerungskultur in Literatur und Film. St. Augustin (Konrad-Adenauer-Stiftung) 2011. 2., gründlich überarb. u. erw. Aufl. Münster (Aschendorff) 2013. (Auch bei der Landeszentrale für Politische Bildung NRW).
Michael.Braun@kas.de, braunm1@uni-koeln.de

Gabriela Cingelová (Medvedŏvá) Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Gesellschaftswissenschaften/Pädagogische Fakultät der Palacký-Universität Olomouc. 1999 Magisterabschluss an der Palacký-Universität Olomouc Fachrichtung Lehrerbildung des Deutschen und der Gesellschaftswissenschaften für die Sekundarstufe, 2005 Abschluss des Fernstudiums Deutsch für Mittelschulen an der Masaryk-Universität in Brno. Promotion 2014 „Deutsches Schulwesen in Olomouc (1918–1938)". Auslandsaufenthalte, davon Erasmusdozenturen in Heidelberg, Würzburg, Opole und Pécs . Schwerpunkte: Politisches System der Tschechischen Republik (1918 bis Gegenwart), Fachdidaktik der Gesellschaftswissenschaften.
Publikation: Cingelová, G. Státní správa, samospráva a školství v letech 1918–1938. In Nováková, Z. a kol. *Státní správa a samospráva v českých zemích po roce 1918 se zřetelem na oblast školství*. Praha: Nakladatelství Epocha, s.r.o., 2014. s. 27–36.
Cingelová, G. Vnímání a postavení národnostních menšin po roce 1993. *In: Politics in Central Europe. The Journal of the Central European Political Science Association.* Praha: Metropolitan University Prague Press, 2014. č. 2, s. 79–94.
gabriela.cingelova@upol.cz

Anna Gołębiowska Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Geschichte, Abteilung Didaktik der Geschichte und der politischen Bildung der Universität Opole. Magisterabschluss in Geschichte an der Universität Opole, ab 2002 Lehrerin für Geschichte und Sozialkunde, PhD-Studium an der Universität Opole, Dissertation 2006 „Das Problem der polnischen politischen Durchbrüche in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts im historischen Bewusstsein der Jugend des Oppelner Schlesien". Schwerpunkte: Geschichtsbewusstsein junger Menschen, Reform der historischen Bildung in der polnischen Gesellschaft, politische Bildung von Jugendlichen.
Publikation: M. Białokur, M. Fic, A. Gołębiowska, Przerwana droga do niepodległości. Stan wojenny 13 XII 1981 – 22 VII 1983. Świadomość – Edukacja – Kultura, Opole-Toruń 2012.
agolebiowska@uni.opole.pl, annagolebiowska@wp.pl

Pavel Krákora Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Gesellschaftswissenschaften/Pädagogische Fakultät der Palacký-Universität Olomouc. 2001 Abschluss des Studiums der Geschichte und der Museologie an der schlesischen Univerzität Opava mit dem Magister, 2014 Promotion an schlesischen Univerzität Opava. Auslandsaufenthalte in Dresden, Opole und Würzburg. Schwerpunkte: Tschechische und allgemeine Zeitgeschichte 20. Jahrhundert, Geschichte und Entwicklung der politischen Parteien in den böhmischen Ländern, in Österreich-Ungarn und der Tschechoslowakei im 19. und 20. Jahrhundert.
Neueste Publikationen: Krákora, P. a kol. *Významné události soudobých českých dějin a jejich reflexe v médiích*. Praha: Epocha, 2014.
Krákora, P., Kopeček, P. World War II: Offenders and Victims. In Chledba, W. *Open Europe: Cultural Dialogue across Borders. Volume 2: Historical Collective Memory within Borderlands*. Opole: Uniwersytet Opolski, 2014, s. 146–152.
pavel.krakora@upol.cz

Denisa Palicová Mgr., Lehrerin für Sozialkunde, Gesellschaftswissenschaften am Deutschordensgymnasium in Olomouc. Studium Deutsch als Fremdsprache und Sozialkunde an der Palacký Universität Olomouc bis 2014, Auslandsaufenthalt Frankfurt/M. 2013.
Deninka.P@gmail.com

Daniel Pawleta war Student der Geschichte/Lehramt im Historischen Institut der Universität in Opole und schloss 2014 sein Studium ab.

Małgorzata Świder Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin des Historischen Instituts der Universität in Opole seit 2001. Studium der Geschichte in Opole, Köln und Dortmund. Promotion über „Die sogenannte Entgermanisierung im Oppelner Schlesien in den Jahren 1945–1950". Derzeit befindet sie sich im Habilitationsverfahren. Schwerpunkte: deutsch-polnische Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg, Schlesien nach 1945 Arbeiterbewegung und Sozialdemokratie und ihre Beziehungen zu Polen.
Publikation: Świder, M.: Die katholische Kirche in Polen und die SPD in den 1980er Jahren. Gesprächskreis Geschichte, Heft 97, Friedrich-Ebert-Stiftung, Archiv der sozialen Demokratie, Bonn 2012.
malgorzata_swider@onet.pl

Andrea Sýkorová Mgr., Lehrerin für Sozialkunde und Deutsche Sprache an der Grundschule in Česká Třebová. Studium Deutsch als Fremdsprache und Sozialkunde an der Palacký Universität in Olomouc bis 2014. 2011 Auslandsaufenthalt in Frankfurt/M.
andrea.sykorova@gmail.com

Wolfgang Weidner M.A., Lehramtsanwärter im Vorbereitungsdienst an der Willy-Brandt-Realschule Königsbach-Stein und dem Realschulseminar Karlsruhe. Studium Geschichte, Deutsch, ev. Religion für das Lehramt an Realschulen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg bis 2011; Uwe-Uffelmann-Preis für die Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen des RS-Lehramtsstudiums (Thema: *Hegel und der Staat. Kontextualisierung einer teleologischen Geschichts- und Gesellschaftsauffassung und ihr didaktisches Potential*). 2011–2013: Studium Master Bildungswissenschaften im Profil Fachdidaktik Geschichte (Thema der Masterarbeit: *Graphic Novels als innovative Erzählform filmischer Geschichtsvermittlung – Eine neue Generation erinnert mit Alois Nebel an die Zwangsmigration der Deutschen*).
Wolfgang.Weidner@web.de

Mirko Wischke PD Dr. phil. Habil., Philosophiestudium, Promotion 1993 an der Humboldt-Universität Berlin: Kritik der Ethik des Gehorsams. Zur Moralphilosophie von Th. W. Adorno. Habilitation 2001 an der Universität Halle-Wittenberg: Die Schwäche der Schrift und das Widerfahrnis des Denkens. Eine Untersuchung über die Philosophische Hermeneutik Hans-Georg Gadamers, Gastdozenturen an der European Humanities University Minsk, Belarus und an der Philosophischen Fakultät der Palacký's University Olmütz/Olomouc. Gastprofessuren an der „Kiev Mohyla Academy" und der Solomon Universität Kiew (Ukraine) sowie an der Adam Mickiewicz University Poznan (Polen). 2008 Fellow am Forschungszentrum für Philosophie Hannover. 2009/12 Gastprofessor im Rahmen einer DAAD-Langzeitdozentur für Philosophie an der Taras Shevtchenko Universität Kiew (Ukraine). 2012/14 Ver-

tretungsprofessor für Philosophie und Ethik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, 2014 Lehrbeauftragter an den Universitäten Heidelberg und Hildesheim sowie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Schwerpunkte: Politische Philosophie (Schwerpunkte u. a. Erinnerungspolitik und kollektive Identitäten), Sozialphilosophie (u. a. Normativität und Sprache).
Publikation: Öffentlichkeit und Demokratie in der Metamorphose, mit Peter Nitschke herausgegeben, Frankfurt/M. 2013.
wischke@ph-heidelberg.de