

LANGE SCHATTEN DES SCHWEIGENS

– EINE VERBOTENE LIEBE
IM ZWEITEN WELTKRIEG UND DANACH



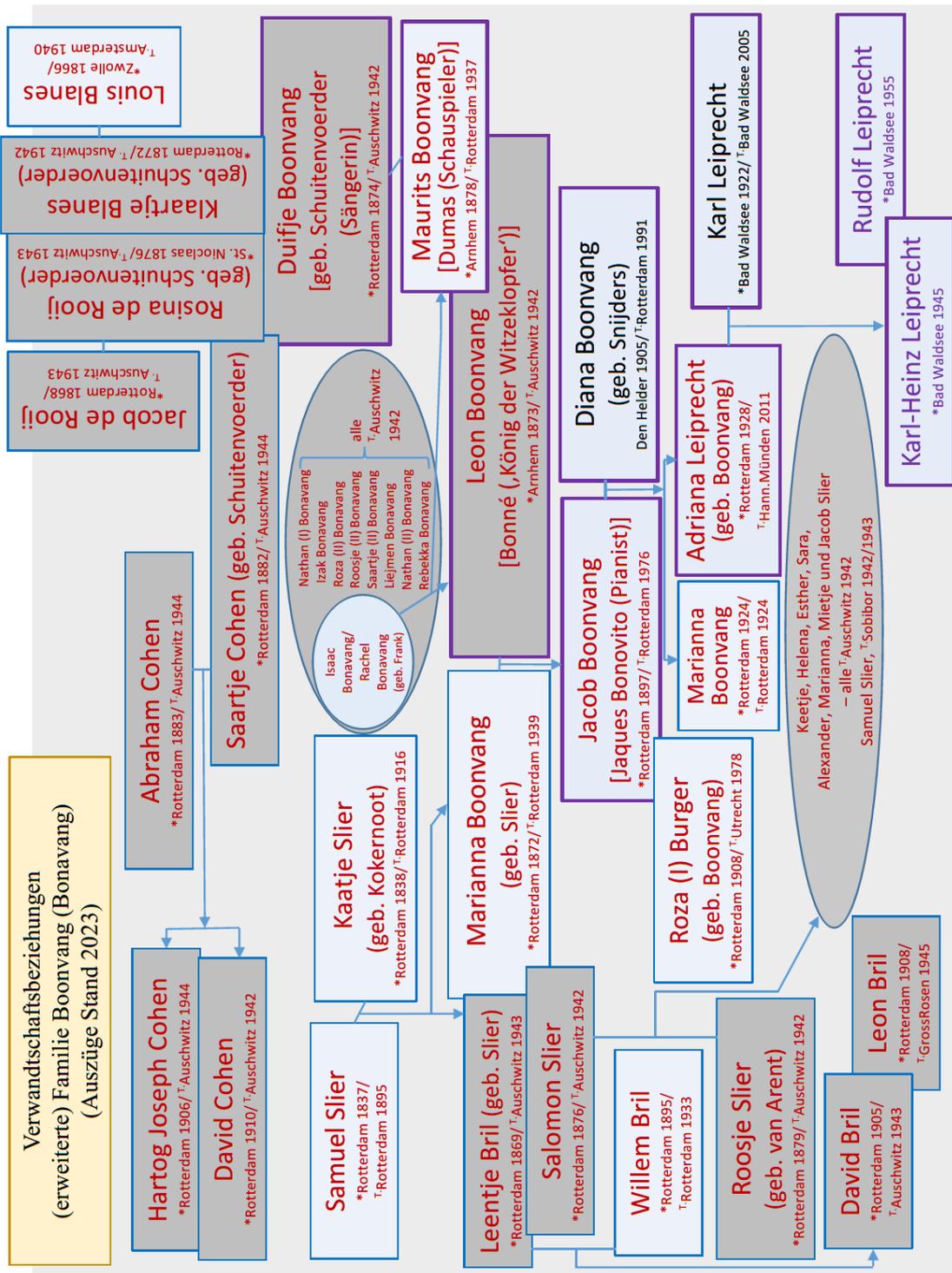
Karl
Bad Waldsee (Süddeutschland)
22 Jahre alt



Adriana
Rotterdam (Noordholland)
16 Jahre alt

- die Geschichte einer verbotenen Liebe
- die Geschichte der Hindernisse, mit denen diese Liebe konfrontiert wird, und der Verstrickungen, in die sie gerät
- die Geschichte eines verhängnisvollen Schweigens
- eine ‚kleine‘ Geschichte innerhalb der ‚großen‘ Geschichte

Eine Handreichung
von Rudolf Leiprecht und Martina Kerkhoff
zum Dokumentarfilm
Lange Schatten des Schweigens
– eine verbotene Liebe im Zweiten Weltkrieg und danach
(© Leiprecht/Willems/Leenders, Stichting JOB Amsterdam)



Legende:

In roter Farbe und hellblau unterlegt:

jüdische Familienangehörige, die eines natürlichen Todes (Krankheit, Alter, ...) gestorben sind.

In roter Farbe und grau unterlegt:

jüdische Familienangehörige, die von der nationalsozialistischen Besatzungsmacht oder in deren Auftrag verhaftet und zwischen 1942 und 1945 (meist über das niederländische Sammellager Westerbork) in Vernichtungs- und Konzentrationslager transportiert und dort ermordet wurden – fast immer im Lager Auschwitz-Birkenau (im besetzten Polen), in wenigen Einzelfällen aber auch in den Lagern GrossRosen (in Niederschlesien, heute Polen) oder Sobibor (im besetzten Polen).

Übersicht zur Handreichung

| | | |
|----|--|----|
| 0. | Einleitung | A |
| 1. | Beschreibung zum Inhalt des Dokumentarfilms und weitere Informationen | 3 |
| 2. | Erinnerungskultur und Erinnerungspädagogik – erste Empfehlungen zur pädagogischen Arbeit mit dem Dokumentarfilm | 12 |
| 3. | Nationalsozialistische Narrative und Praktiken, Rassismus/Antisemitismus, das NS-Konzept »Rassen«-Schande und verbotene Lieben | 31 |
| 4. | Szenarien, Arbeitsblätter und Reflexionsübungen | 45 |
| 5. | Wichtige Begriffe und Themen in Kurzfassung | 89 |
| 6. | Anhang <i>(Mitschrift des Films: Szenenbeschreibungen plus Originaltext mit auf den Film bezogenen Zeitangaben, Hinweise zur benutzten Literatur)</i> | 93 |

Eine Handreichung zum Dokumentarfilm
Lange Schatten des Schweigens
– eine verbotene Liebe im Zweiten Weltkrieg und danach

Einleitung

Im Mittelpunkt des Dokumentarfilms steht die niederländisch-deutsche und jüdisch-katholische Familiengeschichte von Rudolf Leiprecht¹ kurz vor, während und nach dem Zweiten Weltkrieg. Es handelt sich um eine Familiengeschichte im Kontext von Nationalsozialismus, Krieg, Besatzung, Judenverfolgung und Holocaust bzw. Shoa². Eine Geschichte zwischen zwei Ländern, zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Menschen. Es geht dabei um Liebe, aber auch um Antisemitismus/Rassismus und Gewalt, um Schweigen und Tabus, um lange Schatten, die noch die folgenden Generationen begleiten. Indem der Film wichtige Ausschnitte aus der persönlichen Familiengeschichte von Rudolf Leiprecht aus einer lebensweltlichen Perspektive der Angehörigen zeigt, eröffnet sich den Zuschauer:innen³ ein subjekt-naher und zugleich dichter Einblick in die damaligen Verhältnisse. In Form von historischen Filmaufnahmen, Fotografien, Interviews und kommentierend-interpretierenden Erläuterungen rücken die Zeitzeug:innen ein Stück in die Gegenwart und geben den Blick frei auf den persönlichen Umgang mit politischen Verhältnissen und grausamen Geschehnissen und zeigen zugleich das Streben nach Selbstverwirklichung und Erfüllung (auch) durch die Liebe. In Interviewaufnahmen kommt das Liebespaar Adriana und Karl – die Eltern von Rudolf Leiprecht – lange Zeit nach dem Krieg noch einmal zu Wort.⁴

¹ Rudolf Leiprecht ist einer der Filmemacher und zugleich Autor dieser Handreichung, gemeinsam mit der Autorin Martina Kerkhoff. Da wir also zu zweit die Handreichung schreiben, können wir hier weder das Pronomen ‚Wir‘ (wobei wir mit *wir* dann tatsächlich uns beide und nicht ein größeres Kollektiv meinen würden) noch das Pronomen ‚Ich‘ benutzen, grammatikalische Formen, die wir eigentlich bevorzugen würden. Schließlich schreiben Menschen vor dem Hintergrund je spezifischer historisch-gesellschaftlich-sozialer und biographischer Konstellationen immer auch als Subjekte, die sich – mehr oder weniger bewusst – mit ihren Texten zu diesen Konstellationen verhalten.

² Auf der Internetseite zur Faktenvermittlung über die Verfolgung von Jüdinnen/Juden zwischen 1933 und 1945, vom *World Jewish Congress* (WJC) und der *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) bereitgestellt, wird Holocaust als der englische Begriff und Shoa (auch Shoah geschrieben) als der hebräische Begriff für den vom nationalsozialistischen Regime zwischen 1933 und 1945 verübten Genozid bezeichnet (vgl. <https://aboutholocaust.org/de/facts/> ; zuletzt gesichtet 15.12.2022). Ergänzt wird, dass in den USA und in Großbritannien Holocaust der gebräuchlichere Begriff ist, während sich in Kontinentaleuropa der Begriff Shoa stärker durchgesetzt hat (vgl. ebd.). Teilweise wird mit dem Begriff *Holocaust* nicht nur auf die massenmörderische Gewalt gegenüber Jüdinnen/Juden hingewiesen, sondern auch gegenüber Sinti:zze und Roma:nja, politisch anders Denkenden, Menschen mit Behinderungen, Homosexuellen, sogenannten ‚Asozialen‘ (oft werden lesbische Frauen hier eingruppiert), Zeugen Jehovas, Kriegsgefangenen. Mit dem Begriff Shoa wird hingegen – in diesem Verständnis – explizit der Genozid an Juden/Jüdinnen gemeint. Allerdings werden die beiden Begriffe oft auch synonym gebraucht.

³ Wir benutzen den Gender-Doppelpunkt, um eine Reduktion auf das generische Maskulin zu vermeiden (siehe auch unten: Fußnote 7).

⁴ Die Eltern von Rudolf Leiprecht – Adriana und Karl – konnten und wollten mit ihren Kindern (Heinz und Rudolf) nicht über ihre Geschichte sprechen. Als die niederländische Autorin und Journalistin Steffie van den Oord für ihr Buchprojekt *Liefde in oorlogstijd* (*Liebe in Kriegszeit*) Liebespaare suchte, die sich im Zweiten Weltkrieg kennengelernt hatten, brachte Rudolf Leiprecht seine Eltern mit Steffie van den Oord zusammen. Tatsächlich begannen

Sie berichten von schwierigen Herausforderungen und großen Hindernissen für ihre Liebe, aber auch von (aus ihrer Perspektive) heiteren Momenten. Sie brechen damit teilweise ein langjähriges und auch verhängnisvolles, selbstschädigendes Schweigen, das zeitweise notwendig war, um lebensgefährliche Situationen zu durchstehen. Dieses Schweigen konnte aber auch nach dem Krieg nur schwer durchbrochen werden. In der Öffentlichkeit überwogen deutliche Signale, die erste Ansätze zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den schrecklichen Ereignissen, die nur wenige Wochen oder Jahre zuvor stattgefunden hatten, bald zum Verstummen brachten.

Die pädagogische Arbeit mit dem Dokumentarfilm im Rahmen von Erinnerungspädagogik und politischer Bildung innerhalb und außerhalb von Schule soll durch diese Handreichung unterstützt werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Mindestalter der Adressat:innen des Films bei ca. 16 Jahren liegt. Schließlich ist eine der Hauptprotagonistinnen zu Beginn des Films in diesem Alter. Allerdings sollte ein gewisses Verständnis von und Interesse für Politik und Gesellschaft vorliegen.⁵

Bei den Vorschlägen zu Bildungsszenarios, der Gestaltung des ‚Materials‘ und den Bezugnahmen zu historischen Entwicklungen wurde der jeweils neueste Stand der Disziplinen bzw. Forschungsrichtungen berücksichtigt (also bezüglich Geschichtsforschung, Antisemitismus- und Rassismusforschung, Diversity Education und politischer Bildung zum Regime des *Nationalsozialismus an der Macht* und dem Weg dorthin, zur Besatzungszeit zwischen 1940 und 1945 in den Niederlanden und zu Holocaust bzw. Shoa).

Die Handreichung wendet sich an (Sozial-) Pädagog:innen (in den Handlungsfeldern Schule, Lehramtsausbildung, Hochschule/Universität, Jugendarbeit, internationaler Begegnungsarbeit, politischer Jugendbildungsarbeit, Gedenkstättenpädagogik, etc.). Sie richtet sich aber auch an Jugendliche bzw. junge Erwachsene, die sich zum Beispiel als Ehrenamtliche in der Jugendarbeit engagieren und dabei eine Art ‚Weiterbildung‘ bekommen.

Da der Dokumentarfilm auf Ereignisse in Deutschland und den Niederlanden eingeht, eignen sich Film und Handreichung auch hervorragend für Projekte in Begegnungsformaten mit Jugendlichen/jungen Erwachsenen (z.B. Schüler:innen und/oder Student:innen) aus beiden Ländern.

Adriana und Karl ihr gegenüber zu reden. Sie führte im Oktober 2002 mit den beiden, damals bereits 74 und 80 Jahre alt, ein mehrtägiges Interview, das sie für ihr Buch verwendete (vgl. Van den Oord 2004). Das aufgezeichnete Tonmaterial aus diesem Interview ist eine wichtige Grundlage, die den Dokumentarfilm *Lange Schatten des Schweigens* zum einen möglich machte, zum anderen aber mit diesen *hörbaren Stimmen aus der Vergangenheit* seine besondere Form gibt.

⁵ Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass dies so ist. So können 16-jährige in Deutschland an Kommunal- sowie Landtagswahlen teilnehmen (allerdings variieren die Altersgrenzen zur Wahlberechtigung zwischen den Bundesländern). Und in den Niederlanden hat ein hohes Gericht für die Provinz Nieuw-Zeeland entschieden, dass es diskriminierend ist, wenn 16- und 17-jährige nicht an Wahlen teilnehmen dürfen.

Gliederung

| Abschnitts- nummerie- rung | Titel | Sei- ten |
|----------------------------------|--|-------------|
| Innenseite Deckblatt | Graphische Darstellung: Verwandtschaftsbeziehungen Familie Boonvang/Bonavang in den Niederlanden | 0 |
| 0. | Einleitung | A |
| 1. | Beschreibung zum Inhalt des Dokumentarfilms und weitere Informationen | 3 |
| | 1.1 Zum Inhalt des Dokumentarfilms | 3 |
| | 1.2 Überlegungen zu Liebe, Schweigen und Gewalt | 6 |
| | 1.2.1 Fragen zu ‚grenzüberschreitender‘ Liebe | 8 |
| | 1.2.2 Und heute? | 10 |
| | 1.3 Organisationale Anbindung des Dokumentarfilms | 11 |
| | 1.4 Filmemacher und Autor:innen: ein deutsch-niederländisches Team | 11 |
| 2. | Erinnerungskultur und Erinnerungspädagogik – Empfehlungen zur pädagogischen Arbeit mit dem Dokumentarfilm | 12 |
| | 2.1 Überlegungen zur Erinnerungskultur | 12 |
| | 2.2 Überlegungen zur Erinnerungspädagogik | 14 |
| | 2.2.1 Wie und was aus der Vergangenheit lernen? | 16 |
| | 2.2.2 Selbstreflexion und Heterogenität von Lerngruppen | 17 |
| | 2.2.3 Eine kritische Perspektive gegenüber Rassismus/Antisemitismus einnehmen und dialogisch-untersuchende Lernformen bevorzugen | 20 |
| | 2.3 Zu einigen Ansatzpunkten im Film für Erinnerungspädagogik | 21 |
| | 2.3.1 Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft | 22 |
| | 2.3.2 Diversität jenseits von stereotypen Konstellationen | 22 |
| | 2.3.3 Gegenkräfte | 23 |
| | 2.3.4 Prozesshaftigkeit | 24 |
| | 2.3.5 Vergleiche: länderübergreifend, damals und heute | 24 |
| | 2.4 Wie Jugendliche auf den Film reagieren – Ergebnisse nach Erkundungen in Bad Waldsee | 25 |
| | 2.4.1 Die große Geschichte wird durch die Erzählung der kleinen Geschichte zugänglich | 27 |
| | 2.4.2 Lange Schatten des Schweigens | 27 |
| | 2.4.3 Berührungspunkt ‚grenzüberschreitende‘ Liebe | 28 |
| | 2.4.4 Gegenwart und Zukunft | 28 |
| | 2.4.5 Heterogenität des Publikums | 28 |
| | 2.4.6 Vor- und Nachbereitung | 29 |
| 3. | Nationalsozialistische Narrative und Praktiken, Antisemitismus/Rassismus, das NS-Konzept »Rassen«-Schande und verbotene Lieben | 31 |
| | 3.1 Nationalsozialistische Narrative und Praktiken | 31 |
| | 3.2 Antisemitismus/Rassismus/Nationalismus | 33 |
| | 3.2.1 Antisemitismus und die Konstruktion von »Rassen« | 33 |
| | 3.2.2 Konstruktion von ‚Kultur‘ als Sprachversteck für »Rasse« | 34 |
| | 3.2.3 Rassismus | 35 |
| | 3.2.4 Sind Antisemitismus und Rassismus dasselbe? | 36 |
| | 3.2.5 Formen und Ebenen | 37 |
| | 3.2.6 Nationalismus | 38 |

| | | |
|----|---|----|
| | 3.3 Das Konzept »Rassen«-Schande | 41 |
| | 3.3.1 Die Nürnberger »Rassen«-Gesetze | 42 |
| | 3.3.2 »Rassen«-Konstruktion und »Rassen«-Lehre | 43 |
| | 3.3.3 Bedeutung der »Rassen«-Gesetze auf der Mikro-Ebene | 44 |
| 4. | Szenarien, Arbeitsblätter und Reflexionsübungen | 45 |
| | 4.1 Szenarien zur Arbeit mit dem Film | 45 |
| | Szenario I Filmvorführung und kurze Fragen- bzw. Diskussionsrunde | 45 |
| | Szenario II Filmvorführung und offene Fragenrunde, Kleingruppenarbeit, Austausch im Plenum | 45 |
| | Szenario III Reflexionsübungen | 46 |
| | Szenario IV Historische Erkundung vor Ort | 46 |
| | 4.2 Arbeitsblätter und Reflexionsübungen | 47 |
| | 4.2.1 Filmvorführung und (kurzes) Filmgespräch | 48 |
| | Text zur Einleitung | 50 |
| | Fragen (Variante 01) | 51 |
| | Fragen (Variante 02) | 51 |
| | Arbeitsblatt A <i>Familienverhältnisse</i> | 52 |
| | Arbeitsblatt B <i>Überblick Zeitachse zur Familiengeschichte</i> | 53 |
| | Arbeitsblatt C <i>Chronik Nationalsozialismus</i> | 54 |
| | 4.2.2 Filmvorführung mit anschließender Kleingruppenarbeit plus Plenum | 55 |
| | 4.2.3 Die Zitronenübung (Vorurteile, Stereotype, Single Stories) | 56 |
| | 4.2.4 Täter:innen/Mitlaufende/Zuschauende – Verfolgte – Rettende/Unterstützende/Widerständige: Was tun? | 59 |
| | 4.2.4.1 Kritisches Handeln in alltagsweltlichen Lebenssituationen 1935, 1938 und heutzutage | 59 |
| | Arbeitsblatt D <i>Als unsichtbare Mauern wuchsen</i> | 61 |
| | Arbeitsblatt E <i>Heldinnen waren wir keine</i> | 62 |
| | Arbeitsblatt F <i>Gerade im selben Abteil</i> | 63 |
| | 4.2.4.2 Zum Widerständigem im ‚Kleinen‘ – aus dem Leben von Eva Hirche | 64 |
| | Arbeitsblatt G <i>Zur Frage nach widerständigem Handeln</i> | 67 |
| | 4.2.5 ‚Grenzüberschreitende‘ Liebe damals und heute? | 68 |
| | Arbeitsblatt H <i>Liebe auf den ersten Blick</i> | 72 |
| | Arbeitsblatt I <i>Was hält die Familie davon?</i> | 73 |
| | Arbeitsblatt J <i>Die Liebe eines Besatzungssoldaten</i> | 74 |
| | Arbeitsblatt K <i>‚Grenzüberschreitende‘ Liebe heute?</i> | 75 |
| | 4.2.6 Öffentliche Demütigungen | 76 |
| | Arbeitsblatt L <i>‚Prangerumzüge‘ in Deutschland</i> | 79 |
| | Arbeitsblatt M <i>Öffentliche Demütigung in Deutschland</i> | 80 |
| | Arbeitsblatt N <i>Öffentliche Demütigung in den Niederlanden</i> | 81 |
| | 4.2.7 Persönliche Skizzen von Rudolf Leiprecht | 82 |
| | 4.2.7.1 Der große Unterschied | 83 |
| | Arbeitsblatt O <i>Der Stachel bleibt, aber trotzdem ...</i> | 84 |
| | 4.2.7.2 Das Schweigen meiner Eltern | 85 |
| | Arbeitsblatt P <i>Zum Schweigen und Sprechen</i> | 87 |
| | 4.2.7.3 Gewalterfahrung | 87 |
| | Arbeitsblatt Q <i>Tröstliches im Schrecklichen</i> | 88 |
| 5. | Wichtige Begriffe und Themen in Kurzfassung | 89 |
| | 5.1 Die nationalsozialistische »Rassen«-Ideologie | 89 |
| | 5.2 Das nationalsozialistische Konzept »Rassen«-Schande | 90 |
| | 5.3 Massenmobilisierung, Gleichschaltung, Massenunterdrückung | 90 |

| | | |
|----|---|-----|
| | 5.4 Die sogenannten ‚Prangerumzüge‘ und verbotene Lieben | 91 |
| 6. | Anhang | 93 |
| | 6.1 Mitschrift des Dokumentarfilms: Szenenbeschreibungen plus Originaltext (incl. mit auf den Film bezogenen Zeitangaben) | 93 |
| | 6.2 Benutzte Literatur | 111 |

1. Beschreibung zum Inhalt des Dokumentarfilms und weitere Informationen

1.1 Zum Inhalt des Dokumentarfilms

Adriana, eine 16-jährige Jugendliche steht in Rotterdam an einer Straßenbahnhaltestelle. Wir sind im Jahr 1944, genauer im späten Frühjahr. Die Stadt liegt nach der Bombardierung durch die deutsche Luftwaffe in Trümmern, das Land ist seit vier Jahren von deutschen Truppen besetzt. Ihr Vater ist Jude, weshalb diese Besatzung für Adriana und ihre Familie in besonderer Weise eine lebensbedrohliche Gefahr ist, die sie jedoch lieber verdrängt. Sie will leben, Spaß haben, glücklich sein. Da steigt Karl, ein junger deutscher Marinesoldat aus Bad Waldsee (Süddeutschland) aus der Straßenbahn. Es ist fast wie im Film: Sie schaut ihn an, er schaut sie an, und es klickt. Adriana wird diesen Moment auch 70 Jahren später immer noch als „Liebe auf den ersten Blick“ bezeichnen. Die beiden verabreden sich zur Nachmittagsvorstellung in einem Kino. An den Film selbst können sie sich später kaum mehr erinnern. Sie treffen sich in den nächsten Wochen und Monaten so oft wie möglich. Adriana entdeckt bald, dass sie ungewollt schwanger geworden ist. Wie soll sie es ihren Eltern sagen?

Adriana und Karl sind die Eltern von Rudolf Leiprecht.⁶ Das Kind, das in Adriana heranwächst, sein älterer Bruder Heinz, wird im März 1945 zur Welt kommen. Adriana und Karl können erst 1947, zwei-einhalb Jahre nach Kriegsende, in Bad Waldsee heiraten; sie bleiben bis ans Lebensende zusammen. Ihre Beziehung war jedoch von Beginn an mit erheblichen Hindernissen konfrontiert: Das nationalsozialistische Regime griff vehement in die Wahl von Partner:innen ein: So waren zum Beispiel Beziehungen zwischen Juden/Jüdinnen⁷ und Nicht-Juden/Nicht-Jüdinnen streng verboten, sie galten als »Rassen«-Schande.⁸ Auch in den vom Deutschen Reich besetzten Niederlanden waren diese Regelungen eingeführt worden (vgl. Stuldreher 2007: S. 111f.).

⁶ Rudolf Leiprecht ist einer der Filmemacher und zugleich Autor dieser Handreichung (gemeinsam mit der Autorin Martina Kerkhoff). Im folgenden Text wird er meist – wie die anderen Familienmitglieder auch – nur beim Vornamen genannt.

⁷ Wir verzichten hier auf den Gender-Doppelpunkt, da bei Umlautungen wie Jüd:innen die männliche Form zu verschwinden scheint (bei Pädagog:innen tun wir dies nicht, da es bei diesem Wort keinen einfachen Umlautwechsel gibt und Pädagogen noch sichtbar ist; bei Jüd:innen wäre dies nicht der Fall, sondern es entstünde mit Jüden ein ganz neues Wort). Gleichzeitig gehen wir aber davon aus, dass selbstverständlich auch bei Jüdinnen und Juden neben männlichen und weiblichen auch nichtbinäre, diversgeschlechtliche Identifikationen und Zuschreibungen möglich und wahrscheinlich sind.

⁸ Siehe zu den sogenannten ‚Nürnberger Gesetzen‘ von 1935, den entsprechenden Verordnungen und insgesamt dem nationalsozialistischen Konzept »Rassen«-Schande ausführlicher unten: Abschnitt 3, insbes. 3.4. Aufgrund

Erst im Alter von 36 Jahren erfuhr Rudolf ein lang gehegtes Familiengeheimnis: Beinahe beiläufig teilte ihm sein Vater mit, dass sein niederländischer Großvater Jacob⁹ Jude war. Mehr Informationen bekam er von seinen Eltern nicht. Immer noch dominierte das Schweigen zur gemeinsamen Familiengeschichte.

Durch intensive Recherchen in Familienunterlagen und in öffentlichen Archiven wurde Rudolf nach und nach klar, was passiert war: Sein Großvater Jacob, der während der Besetzung der Niederlande durch deutsche Truppen zunächst durch seine Ehe mit der katholischen Diana vor Verhaftung und Lager ‚geschützt‘ war, musste jedoch ab 1940 den Davidstern tragen und durfte seinen Beruf als Pianist nicht mehr ausüben. Er musste zudem ständig darauf achten, der nationalsozialistischen Besatzungsmacht nicht den geringsten Anlass zur Deportation zu bieten. Diese änderte 1944 ihre Politik gegenüber solchen sogenannten ‚Mischehen‘, und Jacob wurde doch noch in einem Arbeitslager für Juden, die mit Nicht-Jüdinnen verheiratet waren, interniert. Jacobs Vater Leon (also der Urgroßvater von Rudolf), der nicht in einer ‚gemischten‘ Ehe lebte, war bereits 1942 zusammen mit 14 jüdischen Familienangehörigen in Auschwitz-Birkenau ermordet worden. Jacob und seine Schwester Rosa überlebten als einzige aus dem jüdischen Familienzweig die Judenverfolgung. Mehr als 30 Angehörige der engeren und weiteren Familie waren jedoch zwischen 1942 und 1945 in den Vernichtungs- und Arbeitslagern des deutschen Nationalsozialismus auf grausame Weise umgebracht worden.¹⁰

Und in dieser Zeit hatte sich Jacobs Tochter Adriana in einen deutschen Besatzungssoldaten verliebt und wurde von diesem Mann schwanger!

Die erste Begegnung zwischen der Mutter von Adriana (Diana) und dem neuen Freund fand 1944 in der Wohnung der jüdisch-katholischen Familie statt. Adriana brachte ihn, ermutigt durch den Zuspruch ihrer Großmutter, eines Tages mit nach Hause. Dies war eine gefährliche Situation. Bei dem Freund handelt es sich um einen Soldaten der fremden Macht, die die Verfolgung von Juden und Jüdinnen auch in den Niederlanden zur Staatsdoktrin gemacht hatte. Konnte man ihm wirklich trauen? Schließlich war Jacob – Dianas Mann und Adrianas Vater – in dieser Zeit untergetaucht. Zudem wohnten in der Nachbarschaft Menschen, die in der NSB (der Partei des niederländischen Nationalsozialismus) aktiv waren, aber auch Menschen, von denen man wusste, dass sie Sympathien für den Widerstand hatten. Was Diana nicht ‚gebrauchen‘ konnte, waren Gerede und Gerüchte, war Aufmerksamkeit aus der Nachbarschaft, egal von welcher ‚Seite‘. Auffällig gegenüber der Besatzungsmacht zu werden war riskant. Jacob, ihr Ehemann, musste *unsichtbar* bleiben. Das versprach Schutz. Dies war das Wichtigste. Zugleich gönnte sie ihrer Tochter aber deren Träume und Hoffnungen. Das Mädchen schwärmte, sie

der überaus problematischen Geschichte des Konzepts »Rasse« markieren wir in unseren Texten das Wort in besonderer Weise (siehe dazu auch unten, Fußnote 41).

⁹ Jacobs Nachname lautete Boonvang. Dieser Familienname wird aber in den offiziellen Dokumenten von Familienmitgliedern immer wieder unterschiedlich geschrieben, zum Beispiel (in Rotterdam) als Bonavang, Bonevang und Bonefang oder (in Bad Waldsee) als Boonwang. Wir benutzen in unseren Texten und Graphiken für alle Familienangehörige und an allen Orten die Schreibweise *Boonvang*.

¹⁰ Zu den Namen in der engeren und weiteren Familie siehe die Übersicht auf der Innenseite des Titelblattes.

war verliebt. Und das, was gerade in ihrer Gefühlswelt geschah, entsprach irgendwie der ‚romantischen‘ Liebe, so wie sie dies aus den vielen Kinofilmen kannte, die sie gesehen hatte.

Die schwangere Adriana folgte später im Jahr 1944 ihrem Geliebten Karl sogar nach Deutschland. Sie gab sich als Katholikin aus und verpflichtete sich freiwillig für den Reichsarbeitsdienst. Ihre »rassen«-rechtliche Einordnung als sogenannte ‚Halbjüdin‘ verschwieg sie, was sehr riskant war, denn einer Entdeckung wäre wahrscheinlich die Internierung und Ermordung in einem Konzentrationslager gefolgt. Auch ihre Schwangerschaft hielt sie gegenüber den Behörden geheim. Ihr Kind brachte sie – gerade 17 Jahre alt geworden – dann in Bad Waldsee zur Welt. Karl, der als Marinesoldat nach seinem Heimaturlaub zurück zum Militärdienst musste, war bei der Geburt nicht anwesend. Adriana wohnte bei seiner Mutter Viktoria, die ihr auch bei der Geburt ihres Sohnes Heinz half.

Wenige Wochen nachdem ihr erster Sohn auf der Welt war, befreiten französische Truppen das Gebiet. Adriana wurde als minderjährige ausländische Kollaborateurin festgenommen und in die Niederlande zurückgebracht. Die Besatzer vermuteten zwar, dass sie vor Kurzem ein Kind zur Welt gebracht hatte, doch sie stritt eine Schwangerschaft ab. Ihr Baby blieb bei Viktoria, der Mutter ihres Geliebten, in Bad Waldsee zurück. In Rotterdam wurde Adriana, die aus der Sicht vieler Niederländer:innen eine *Deutschen-Hure* (niederländisch: *Moffenhoer*) war, für ein halbes Jahr in eine staatliche Besserungsanstalt eingewiesen, in ein Umerziehungsheim.

Die Verhaftung von Adriana bekam Karl nicht mit. Er war noch in den Niederlanden stationiert. Er wurde bei einem Bombenangriff verletzt (verlor seinen rechten Mittelfinger, mehrere Granatsplitter steckten in seinem Körper) und kam in ein Lazarett. Gegen Kriegsende desertierte er. Trotz der Aufforderung der Militärführung, den ‚Führer‘ Adolf Hitler in Berlin zu verteidigen, machte er sich auf den Weg Richtung Süden. Karl geriet zwischenzeitlich in Kriegsgefangenschaft, flüchtete und kam auf Umwegen in Bad Waldsee an. Erst jetzt erfuhr er, dass Adriana abtransportiert worden war. Er schrieb seiner Geliebten, bekam aber keine Antwort – er wusste nicht, dass sie in einem Umerziehungsheim untergebracht war. Im Mai 1946 gelang es ihm mit Hilfe des Roten Kreuzes schließlich, Adriana ausfindig zu machen. Sie war nach sechs Monaten, also Ende 1945, aus dem Heim entlassen worden. Er nahm Kontakt zu ihr auf, die Freude war groß. Im Sommer 1947 konnte Adriana dann endlich die Schwierigkeiten mit den Behörden, ein Visum für einen Aufenthalt in Deutschland zu bekommen, überwinden; ein Visum für die Schweiz genügte.¹¹ Sie machte sich auf den Weg und stieg kurz vor der schweizerischen Grenze aus dem Zug. In Bad Waldsee sah sie dann zum ersten Mal ihren Sohn wieder, der mittlerweile knapp zweieinhalb Jahre alt war.

Nach der Heirat im August 1947 wurde Adriana im Standesamt mit dem Vermerk römisch-katholisch eingetragen, ebenso wie ihr Vater, ihre Mutter und zuvor ihr Sohn. Sie schwieg weiterhin über ihren jüdischen Vater und den jüdischen Teil der Familie. Aufgrund des dominierenden Nachkriegsdiskurses zu Jüdinnen/Juden in Deutschland und der entsprechenden dörflichen Öffentlichkeit auch in Bad Waldsee erschien es Adriana nicht ratsam, andere in ihrem (weiten und nahen) Umfeld über ihren jüdischen Vater und ihre eigene Position im Nationalsozialismus als sogenannte ‚Halbjüdin‘ zu informieren: „Man

¹¹ Bad Waldsee liegt (von Rotterdam aus gesehen) auf dem Weg in die Schweiz.

weiß nicht, wie die Leute reagieren, es sind alles Deutsche.“ Sie vertraute sich jedoch schließlich ihrem Mann Karl an, der gemeinsam mit ihr entschied, dass es das Beste wäre, weiter darüber zu schweigen.

Seinen Söhnen Heinz und Rudolf erzählte Karl Geschichten über seine Zeit als Marinesoldat, in denen der Krieg als großes und aufregendes Abenteuer erschien, eine Art Freizeitkultur. Tod und Tötung wurden kaum erwähnt, und schon gar nicht in einer Form, die den Vater als verantwortlichen Akteur gezeigt hätte. Erst im hohen Alter erwähnte Karl in einem Nebensatz, dass das Boot nachts nicht nur Minen räumte, sondern auch vor der englischen Küste Minen auslegte.

In ähnlicher Weise gestaltete Adriana ihre erzählte Geschichte: als Abenteuer, in dem der jüdische Teil ihrer Familie nicht vorkam. Shoa bzw. Auschwitz blieben bis zuletzt unthematisiert. Dieses Schweigen machte eine Bearbeitung der traumatischen Erfahrungen unmöglich. Gleichzeitig wirkte die Vergangenheit durchaus. Adriana wurde depressiv, sie unternahm mehrere Selbstmordversuche und wurde innerhalb der Familie gewalttätig. Rudolf liebte seine Mutter und gleichzeitig hatte er Angst vor unvorhersehbaren Ausbrüchen, vor der verbalen und körperlichen Gewalt, die von ihr ausging. Und er hatte Angst um sie, wenn sie aus ihm unerklärlichen Gründen tief traurig und völlig verzweifelt war.

Auch Rudolfs niederländischer Großvater Jacob (Adrianas Vater) hatte nie ein Wort über seine Zeit im Versteck gesprochen, nie ein Wort über seine Zeit im Arbeitslager, nie ein Wort über Shoa bzw. Auschwitz, nie ein Wort über seine ermordete Familie. Er hatte nie mit seinem Schwiegersohn darüber geredet, nie mit seiner Tochter, nie mit seinen Enkelkindern.

Rudolf mochte ihn sehr, auch weil er ihn vor Adriana schützte und ihn schon als Kind in Rotterdam in die große Welt des Kinos einführte. Er fand ihn aber auch merkwürdig, irgendwie seltsam, weil er öfter miterlebte, dass Jacob nachts schreiend im Bett aufwachte. Dass sich bei Beiden – Mutter und Großvater – Folgen von Traumatisierungen zeigten, wurde ihm erst klar, als er mit 36 Jahren endlich erfuhr, dass sein Opa ein Jude war. Nach Deutschland, in dieses feindliche und bedrohliche Land, reiste Jacob nie, obwohl er mehrfach von seiner Tochter eingeladen worden war.

1.2 Überlegungen zu Liebe, Schweigen und Gewalt

Die Kriegsjahre in den Niederlanden und Deutschland und das rassistisch-antisemitische Regime des Nationalsozialismus bilden den Kontext dieser Familiengeschichte. Man kann von einer ‚großen‘ gesellschaftlichen Geschichte sprechen und von einer ‚kleinen‘ persönlichen Geschichte. Es handelt sich um ein Massenereignis, das Millionen von Menschen betrifft und in der Vermittlung oft sehr abstrakt erscheint, auf der anderen Seite geht es zugleich um unzählige Einzelschicksale, die sich – wenn genügend ‚Anschauungsmaterial‘ vorhanden ist – so nachzeichnen lassen, dass ein komplizierter Alltag von konkreten Menschen in schwierigen Verhältnissen sichtbar wird. Im Film werden die ‚großen‘ und ‚kleinen‘ Geschichten so miteinander verbunden, dass die Perspektive der alltäglichen Erfahrung, dass Emotionen, Denkweisen, Beweggründe und Handlungen erkennbar werden.

Adriana lebte mit 16 Jahren in Rotterdam in ihrer ganz eigenen (kleinen) Welt. Sie gab sich als Fast-Erwachsene, als 18-jährige aus,¹² auch um Filme ansehen zu können, die für 16-jährige nicht freigegeben waren. Sie hinterfragte nicht, warum Juden/Jüdinnen einen Stern auf ihrer Jacke tragen mussten, obwohl sie selbst mit 14 Jahren ihrem Vater einen solchen auf die Kleidung genäht hatte. Und sie bemerkte zwar, dass in ihrer Straße in Rotterdam Familien abgeholt wurden, wusste aber nicht – und wollte es irgendwie auch nicht wissen –, was es zu bedeuten hatte. Sie war schlecht informiert, gab sich mit den Informationen, die sie hatte, aber schnell zufrieden, da diese ihre Interessen und Träume kaum störten. Man könnte Adriana als naiv bezeichnen, auch weil sie sich trotz der gesellschaftlichen Verhältnisse und ihrer Position als sogenannte ‚Halbjüdin‘ in einen deutschen Besatzungssoldaten verliebte. Gleichzeitig hatte *ihre* Liebe für diesen einen Mann aber auch etwas ‚Grenzüberschreitendes‘¹³: Liebesgefühle für einen Menschen, der doch eine Gefahr darstellte und eigentlich ihr Feind sein sollte, waren für sie möglich.

Die Gewalt der ‚großen‘ gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse rahmte und umgrenzte nicht nur die auf das Handeln ‚nach außen‘ gerichteten Möglichkeitsräume, sondern durchdrang nach und nach auch die kleinen ‚Innenräume‘ der Familie. Adriana verschwieg zunächst auch Karl gegenüber, dass ihr Vater jüdisch und sie mit einer vielköpfigen jüdischen Familie in den Niederlanden aufgewachsen war. Die gesellschaftliche Situation bewog sie dazu, ihre jüdische Herkunft geheim zu halten, und zwar sowohl während des *Nationalsozialismus an der Macht* als auch nach dem Krieg. Die ‚Stimmung‘ im Nachkriegsdeutschland förderte nicht den reflektierenden Rückblick und das Sprechen über die schrecklichen Ereignisse, im Gegenteil. Es entstand Schweigen, Sprachlosigkeit und Familiengeheimnisse.

Dieses Schweigen warf lange Schatten. Der Film thematisiert die Folgen, die daraus resultieren: Eine neue, aber zugleich mit den alten Verhältnissen verbundene Gewalt dauerte fort. Die nationalsozialistische Ideologie wirkte genauso wie Rassismus/Antisemitismus auch nach Kriegsende noch weiter, wenn auch teilweise in neuen Formen. Adrianas Wut und Gewalt bekamen vor allem ihre Kinder (Heinz und Rudolf) zu spüren, die nicht verstanden, warum sie sich so verhielt.

Gleichzeitig wird im Film auch gezeigt, dass die Gewalt des Nationalsozialismus auf Gegenkräfte stieß und/oder ignoriert wurde. Bereits geschlossene sogenannte ‚gemischte Ehen‘ in jüdisch/nicht-jüdischer Partnerschaft zerbrachen nicht, es entstanden sogar neue jüdisch/nicht-jüdische Liebesbeziehungen, bahnte sich mitten im Krieg eine ‚grenzüberschreitende‘ Liebe ihren Weg und es entwickelte sich politischer Widerstand.¹⁴

¹² Die Volljährigkeit wurde damals erst mit dem 21. Lebensalter erreicht.

¹³ ‚Grenzüberschreitende‘ Liebe verstehen wir in diesem Zusammenhang als ‚positiv‘: Grenzen und Barrieren, die durch ein mörderisches Regime errichtet wurden, werden überschritten. Wir meinen damit ausdrücklich nicht solche Handlungen, Denkweisen, Sprechakte und Gefühle, in denen (sexuelle) Grenzen, die Menschen für sich und ihre Körper empfinden, durch andere ignoriert und missachtet und gewaltsam beiseitegeschoben werden.

¹⁴ Ein Beispiel hierfür sind im Film die Aktivitäten von Leo, dem ältesten Bruder von Karl, in Süddeutschland und der Schweiz. Getarnt als Skifahrer und Bergwanderer brachte er, gemeinsam mit anderen, Druckplatten über die Grenze, um daraus in Friedrichshafen Flugblätter gegen das nationalsozialistische Regime zu produzieren und in Fabriken zu verteilen.

1.2.1 Fragen zu ‚grenzüberschreitender‘ Liebe

Die ‚grenzüberschreitende‘ Liebe ist im und durch den Film ein positiver, aber auch durchaus widersprüchlicher und ambivalenter Ansatzpunkt. Eine 16-jährige und ein junger Mann verlieben sich. Das hat etwas Romantisches, und viele würden vermutlich sagen, dass eine solche Liebe einfach passiert und (für diejenigen, die solche Gefühle füreinander empfinden) kaum erklärbar ist.¹⁵ Aus einer sehr naiven Perspektive heraus lässt sich sogar phantasieren, dass, wenn sich viele Soldaten¹⁶ in die Bürger:innen des Landes, mit dem man sich im Krieg befindet, verlieben, dieser schnell vorüber wäre. Ein etwas ‚bescheidenerer‘, aber immer noch hoffnungsvoller Blick ist wahrscheinlich realistischer: Liebe trifft hier in besonderer Weise auf (staatliche, politische, ideologische) Grenzen und Barrieren, doch selbst unter sehr schwierigen Verhältnissen besteht eine Chance, sich von solchen Grenzen und Barrieren nicht völlig bestimmen und ganz und gar einschränken zu lassen.

Allerdings sind die Positionen zwischen Adriana und Karl in Bezug auf diese junge Liebe *asymmetrisch*. Adriana ist schwärmerisch, ihr gefällt Karl, sie möchte eine romantische Erfahrung, für sie scheinen ihre Kinoerlebnisse jetzt Realität zu werden. Sie ist aber auch beeindruckt von den ‚handfesten‘ Möglichkeiten, die er ihr als Besatzungssoldat bieten kann: den Zugang zu Tanzveranstaltungen und Kantine, zusätzliche Lebensmittelrationen, Tabakwaren für Tauschgeschäfte, keine Fragen mehr nach dem Alter beim Kinobesuch. Auch seine Uniform macht Eindruck: Er strahlt eine Macht aus, die ihr imponiert. Zugleich hat sie Geheimnisse ihm gegenüber: Sie verrät ihm nicht ihr wahres Alter (16), sie verschweigt auch, dass ihr Vater ein Jude ist. Bei Karl wiederum ist nicht ganz klar, wie ernst ihm die Beziehung mit Adriana ist. Sie zieht ihn an, er findet sie sehr hübsch, er mag sie. Aber in den Feldpostbriefen, die er seinem Bruder jahrelang geschrieben hat, inszeniert sich Karl als Matrose, auf den in vielen Häfen Mädchen warten, ja als Frauenheld. Nur eine Angeberei gegenüber seinem Bruder? Jedenfalls beschreibt Karl in diesen Briefen junge Frauen vor allem als Instrumente zur Erfüllung seiner sexuellen Bedürfnisse. Es ist eine abfällige, sexistische Sprache, die er benutzt. Holländische Frauen werden dabei als eine Art willkommenen Beute von seefahrenden Besatzern gesehen.¹⁷ Und er macht mehr als deutlich, dass er sich auf keinen Fall binden will. Ist dies jetzt, nach fast drei Jahren als Marinesoldat in den Niederlanden unterwegs, bei Adriana anders?

In der Beziehung zwischen den beiden ist er derjenige, der auf der Seite der herrschenden Macht steht, bedrohlich nicht nur für Niederländer:innen, sondern auch und vor allem für Juden und Jüdinnen, also für Adriana und ihre Familie. Sie sieht jedoch etwas anders in ihm, fühlt sich hingezogen, vertraut ihm.

¹⁵ Wenn versucht wird, solche Gefühle zu erklären, hinterlässt dies nicht nur einen ernüchternden Eindruck, sondern oft findet dabei auch eine kosten-nutzen-abwägende Instrumentalisierung statt, die eher an ein Geschäft erinnert.

¹⁶ Die damaligen militärischen Strukturen waren überaus deutlich männlich dominiert, zugleich wurde in der Gesellschaft massiv ein Männlichkeits-Ideal propagiert, das von Kampf, Ehre und Militarismus bestimmt war. Es wäre an dieser Stelle beim Wort *Soldaten* also unangemessen, den Gender-Doppelpunkt zu benutzen.

¹⁷ Eine solche Sichtweise in Bezug auf den Umgang der eigenen Soldaten mit – so die damalige Sprache – „fremdvölkischen Frauen“ war übrigens weit verbreitet: „Frauen waren, so die Auffassung, ‚Beutemädchen‘ für Patriarchen, die Krieg um *Lebensraum* führten.“ (Ruault 2009: S. 261) Niederländerinnen war aus der Perspektive der deutschen Besatzungsmacht willkommenen Gefährtinnen und/oder ‚Liebesdienerinnen‘ ihrer Soldaten, jedenfalls, wenn es sich nicht um Jüdinnen, Romnija bzw. Sintize oder schwarze Frauen handelte.

Wie kann sie sich so sicher sein? Wenn dieser Mann, in den sie sich verliebt hat, innerhalb der nationalsozialistischen Besatzungslogik und »Rassen«-Lehre denkt, dann sieht er sie nicht nur als eine Holländerin, als eine Angehörige eines Landes, das mit militärischer Macht ‚auf Linie gebracht‘ werden muss, sondern auch als eine Arierin. Aus dieser Position heraus ist seine Zuneigung gegenüber dieser jungen Frau nicht ‚grenzüberschreitend‘, sondern er nimmt sich gewissermaßen das, was ihm gemäß einer sexistischen Männlichkeitsinszenierung, verbunden mit der nationalsozialistischen Herrschaftsideologie, zusteht: Als arischer Mann, der zu den Besatzern gehört, eben eine arische Frau, die Angehörige des besetzten Landes ist, ein ‚Beutemädchen‘. Was weiß Adriana zu diesem Zeitpunkt über diesen Mann, gegenüber dem sie ihren jüdischen Vater geheim hält, ja auch geheim halten muss? Was weiß Adriana, die kaum Deutsch kann, über Karl, der nur wenige Worte niederländisch spricht? Adriana im Film: „Wir haben nicht viel gesagt. Er sprach kein Holländisch, ich kein Deutsch. Nein, wir haben eher geküsst und geschmust.“ Und Karl: „„Ik hou van jou‘, das konnte ich sagen. Und sie hatte ‚Ich liebe Dich‘ gelernt.“

Von der Position Adrianas aus ist die Liebesbeziehung mit Karl mit großen Gefahren verbunden, nicht nur in Bezug auf ihren Vater und die Familie, sondern auch für sie selbst: Eine solche Liebe war damals für die jüdische oder ‚halbjüdische‘¹⁸ Partnerin bedroht durch eine mögliche Todesstrafe, vor allem wenn mit Verführung und Täuschung argumentiert werden konnte! Sah Adriana diese Gefahr, oder anders gefragt: *Wollte* sie diese Gefahr sehen? Oder ging sie von den gewohnten Verhältnissen bei ihr zu Hause aus?

Die Ehe ihrer Eltern Diana und Jacob, bereits 1923 geschlossen (also 17 Jahre vor Besetzung der Niederlande durch Truppen aus dem deutschen Nachbarland), war eine ‚grenzüberschreitende‘ Liebe zwischen einer (säkular lebenden) Katholikin und einem (säkular lebenden) jüdischen Mann. Sie waren (in der damaligen Sprache in den Niederlanden vor und während der Besetzung) ein ‚gemischtes‘ Ehepaar, das sich durch die nationalsozialistische Verfolgung (ab 1940) nicht auseinandertreiben ließ, sondern in Liebe und intensiver Sorge zusammenhielt.

Eine andere Form von ‚grenzüberschreitender‘ Liebe zeigt sich nach dem Krieg bei Rudolfs Großeltern in den Niederlanden. Sie nehmen ihren Enkel, den Sohn des deutschen Besatzungssoldaten, bedingungslos auf und schützen ihn vor den Aggressionen seiner Mutter (ihrer eigenen Tochter, die mit dem Besatzungssoldaten in dieses feindlich-aggressive Nachbarland gegangen ist). Sie bringen ihm bedingungslose Liebe entgegen, obwohl mehr als dreißig jüdische Familienmitglieder zuvor in Auschwitz-Birkenau und anderen Lagern im deutschen Auftrag ermordet worden waren.

¹⁸ So die Menschensortierung der nationalsozialistischen »Rassen«-Lehre und ihre ‚Rechenweise‘.

1.2.2 Und heute?

Die gesellschaftlichen Verhältnisse in Deutschland, in den Niederlanden und in vielen anderen europäischen Ländern sind heute im Vergleich zu damals ganz andere. In Deutschland und den Niederlanden existieren Verhältnisse, die zwar keineswegs ‚perfekt‘ sind¹⁹, aber dennoch einem grundgesetzlich verankerten demokratischen Projekt folgen. Damals herrschten Diktatur, eine Gewaltherrschaft und die Verfolgung von Minderheiten. »Rassen«-Lehre und Rassismus waren Staatsdoktrin. In Deutschland und den Niederlanden leben die Menschen heute weitgehend im Frieden.²⁰ Damals war Krieg.

Doch klar ist: Nicht überall in der Welt ist es so. Kriege sind auch heute in vielen Ländern Realität. Und unzählige Menschen in der Welt befinden sich immer noch in durchaus ähnlichen Verhältnissen wie damals, wenn auch der Kontext jeweils ein deutlich anderer ist.²¹ Und mit diesen gesellschaftlichen Verhältnissen und den globalen Verstrickungen haben auch die Menschen hierzulande etwas zu tun und bekommen sie mit, vermittelt durch die Medien, den Auswirkungen von Kriegsfolgen, aber auch, weil eigene Familienangehörige sich im Krieg befinden.

Enge Vorstellungen über Liebe gibt es heute immer noch, wenngleich sich die gesellschaftliche Situation verändert hat. Und auch Stereotype gegen Menschen, die bestimmten sozial konstruierten Gruppen zugeordnet und abwertend markiert werden, gegen Menschen, die sich anders kleiden, anders aussehen, anders sprechen, gibt es immer noch. Allerdings (und dies ist wichtig, hervorzuheben!) entspricht dies nicht den Ansprüchen des demokratischen Projektes. Es gibt keine Gesetze, die Liebe und Freundschaft in der Weise verbieten, wie dies im Nationalsozialismus der Fall war. Dennoch gibt es auch in Deutschland und in den Niederlanden mehr oder weniger deutliche, folgenreiche und sichtbare soziale Grenzziehungen, die zu Diskriminierungen, Verletzungen, Barrieren und Ungerechtigkeiten führen. Ein Ziel der Erinnerungspädagogik mit dem Dokumentarfilm ist es, auf historische und aktuelle Grenzziehungen hinzuweisen und junge Menschen für sichtbare und verdeckte Grenzziehungen damals und heute zu sensibilisieren, um zugleich mit ihnen Ähnlichkeiten, aber eben auch Unterschiede herauszuarbeiten. Gesamtgesellschaftliche Unterschiede, in und mit denen sich verantwortliches Handeln entwickeln muss, um ähnliche Verhältnisse wie damals zu verhindern.

¹⁹ Sehr viele Menschen befinden sich gegenwärtig in relativ privilegierten Verhältnissen in Bezug auf Grundversorgung, Sicherheit und öffentlicher Infrastruktur, aber leider geht die Schere zwischen wohlhabenden und armen Menschen in Deutschland und in den Niederlanden immer weiter auseinander.

²⁰ Wenngleich zum Beispiel viele Geflüchtete in der Sorge um nahestehende Menschen in den Herkunftsländern eine besondere Nähe zu aktuellen Kriegen anderswo empfinden und durch die neueren Entwicklungen in Europa (Bürgerkrieg im ehemaligen Jugoslawien, Angriffskrieg Russlands in der Ukraine) Kriege ‚näher‘ gekommen sind.

²¹ Der Angriffskrieg von Putin und seiner Gefolgschaft in der Ukraine, die fortwährende Gewaltherrschaft seines Verbündeten Baschar al-Assad in Syrien, die Hungerkatastrophen und politische Unterdrückung in Somalia, Mali, Niger und dem Sudan, der Krieg und der Hunger im Jemen, die extreme Unterdrückung von Frauen im Iran und (noch extremer) in Afghanistan, die Unterdrückung muslimischer Minderheiten in China, all dies sind nur einige wenige aktuelle Beispiele aus einer leider sehr langen Liste.

1.3 Organisationale Anbindung des Dokumentarfilms

Dieses Dokumentarfilmprojekt versteht sich als Beitrag zur europäischen Erinnerungspädagogik. Basierend auf den langjährigen Recherchen von Rudolf Leiprecht wurde mit dem Filmemacher Erik Willems und dem Journalisten Gerard Leenders zwischen 2020 und 2023 an diesem Film gearbeitet. Das (Low-Budget-) Projekt wurde über die Finanzierung der Handreichung u.a. vom Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) unterstützt und durch das Institut für Pädagogik an der Oldenburg Carl von Ossietzky Universität begleitet. Der Film liegt bislang in den Sprachfassungen deutsch, niederländisch und englisch vor.

Länge des Dokumentarfilms: ca. 60 Minuten.

1.4 Filmemacher und Autor:innen: ein deutsch-niederländisches Team

Rudolf Leiprecht (Autor, Regie, Produktion des Dokumentarfilms, Autor der Handreichung) wurde 1955 in Bad Waldsee (Deutschland) geboren. Aufgewachsen ist er in Stuttgart und Rotterdam. Nach Studium und Promotion im Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen, als ‚Gast-untersucher‘ an der Freien Universität (VU) Amsterdam und der Habilitation an der Universität Köln lehrte und forschte er – als Professor für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Diversity Education – ab 2001 an der *Carl von Ossietzky Universität* Oldenburg. Bis zu seiner Pensionierung Ende September 2022 leitete er die Oldenburger Arbeitsstelle *Rassismus, Fundamentalismus, Gewalt: Analyse, Prävention, Forschung und Beratung für pädagogische Arbeitsfelder* (ARFG). Seine Themen- und Arbeitsschwerpunkte liegen bis heute vor allem in der kritischen Rassismus- und Diversitätsforschung: Stereotypisierung, Ausgrenzung und Diskriminierung entlang von Differenzlinien/Differenzordnungen wie Ethnie/Nation/Kultur/»Rasse« in Verbindung mit Geschlecht/Sexualität und Klasse/Schicht. Website: <https://rudolf-leiprecht.de/>

Erik Willems (Regie, Produktion, Kamera, Schnitt des Dokumentarfilmes) wurde 1957 in Alem, Maren en Kessel (Niederlande) geboren. In Amsterdam und in den letzten Jahren in Haarlem ist er als selbstständiger Filmemacher tätig. Ein Schwerpunkt seiner Arbeiten besteht in der Herstellung von Dokumentarfilmen, die Sozialgeschichte und/oder aktuelle soziale Fragen thematisieren. Häufig nutzt er dabei die Form biographischer Portraits, die er gesellschaftlich und historisch kontextualisiert. Seit 1994 hat er über 85 Dokumentarfilme gemacht, von denen sich viele mit Nationalsozialismus, Zweitem Weltkrieg, Besatzung/Befreiung der Niederlande, Rassismus/Antisemitismus und Kolonialismus befassen. Erik Willems hat Geschichte studiert (doctoraal-examen *Nieuwe en Nieuwste Geschiedenis*).

Gerard Leenders (zusätzliche Recherche, ausführende Produktion des Dokumentarfilmes) wurde 1954 in Uithoorn (Niederlande) geboren. Er ist Produzent von Radioprogrammen und Historiker (doctoraal-examen *Nieuwe en Nieuwste Geschiedenis*). Seit 1992 ist er Redakteur und Programmhersteller mit dem Schwerpunkt Geschichte beim Nationalen Rundfunk (VPRO/OVT). Gerhard Leenders entwirft, gestaltet und produziert Radiodokumentationen, in deren Mittelpunkt die Geschichte sozialer Fragen und sozialer Konflikte steht, häufig mit Bezügen zum Zweiten Weltkrieg. Bei seinen Radiodokumentationen greift er oft auf Materialien aus Oral History zurück.

Martina Kerkhoff (Autorin der Handreichung) wurde 1978 in Braunschweig (Deutschland) geboren und absolvierte Philosophie und Soziologie in einem Magisterstudium an der *Carl von Ossietzky Universität* in Oldenburg. Ein Themenschwerpunkt war dabei die Dynamik von Vergesellschaftungsprozessen. Anschließend arbeitete sie als pädagogische Mitarbeiterin an einer Grundschule. Ab dem Win-

tersemester 2019 studierte sie (ebenfalls in Oldenburg) erfolgreich den Fach-Bachelorstudiengang Pädagogik. In dieser Zeit war sie Mitglied in einer Projektgruppe, die u.a. lokale Erkundungen zu ‚grenzüberschreitender‘ Liebe im Kontext des nationalsozialistischen Konzepts »Rassen«-Schande durchführte. Weiterhin befasste sie sich im Rahmen ihrer Bachelorarbeit mit Erinnerungspädagogik zum Thema Nationalsozialismus vor dem Hintergrund aktueller Rassismus- und Antisemitismusforschung.

2. Erinnerungskultur und Erinnerungspädagogik – erste Empfehlungen zur pädagogischen Arbeit mit dem Dokumentarfilm

2.1 Überlegungen zur Erinnerungskultur

Je größer der zeitliche Abstand zu den zu erinnernden Ereignissen und je weniger Menschen noch leben, die direkt darin involviert waren, desto bedeutsamer wird die ‚Informationsvermittlung‘ durch Erinnerungskultur. Eine Erinnerungskultur manifestiert sich in Debatten, Maßnahmen, Gegenständen und Einrichtungen (wie zum Beispiel Gedenktagen, Feierstunden, Reden, Gedenkstätten, Museen, Denkmälern, Stolpersteinen, Büchern, Filmen, Unterrichtsmaterialien, etc.), aber auch im alltäglichen Geschichtswissen. Für eine erinnernd-gedenkende Bewusstseinsbildung kommt es dabei immer mehr auch auf das Bildungswesen an, und für Schule, Jugendarbeit und Weiterbildung ergibt sich hieraus eine wichtige Aufgabe.

Eine Erinnerungskultur in Nationalstaaten neigt oft dazu, eher positive Elemente oder besondere Errungenschaften einer nationalen Geschichte hervorzuheben und zu feiern. Dabei werden allerdings weniger ‚schöne‘ Ereignisse, die vom jeweiligen Nationalstaat ausgingen bzw. in seinem Geltungsbereich geschahen, wie etwa der Einsatz extremer Gewalt, Unterdrückung, Eroberung anderer Länder und die massenhafte Vernichtung von Menschen, ausgeklammert und vernachlässigt. Dies ist deswegen problematisch, da es eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der Frage verhindert, wie es damals ‚soweit‘ kommen konnte; eine Frage, die unverzichtbar ist, wenn verhindert werden soll, dass es jemals wieder geschieht. Die Liste von notwendigen Auseinandersetzungen zu Krieg, Gewaltverbrechen und Zerstörung, die von deutschen Staatsgebilden, Ländern und Gesellschaften ausgingen bzw. in ihnen geschahen, ist lang. Dabei kommen aber vor allem und mindestens *Kolonialismus im Deutschen Kaiserreich, Nationalsozialismus an der Macht/Shoa bzw. Holocaust* und *DDR/Stalinismus/Stasi-Diktatur* in den Blick und die jeweiligen Verbrechen und Grausamkeiten, die in je besonderer Weise mit diesen historischen Abschnitten verbunden sind. Es wird also eine kritische Erinnerungskultur benötigt, die sich mit ‚negativen‘ Ereignissen befasst.

Gleichzeitig ist deutlich, dass ein eurozentrischer und national verengter Blick auf Geschichte, aber auch auf ein einzelnes Land, problematisch ist. Einzelne Länder sind eben nicht isoliert in der Welt, sie sind in ihrer Entwicklung sowohl mit dem Weltgeschehen als auch mit den Zuständen in der näheren und weiteren Nachbarschaft verbunden. Zudem sind sie auch ‚in sich‘ keineswegs so homogen, wie es durch nationalgeschichtliche Erzählungen häufig suggeriert wird. Hilfreich ist hier zum Beispiel eine Erinnerungskultur, die auch Migrationsgeschichten (in das jeweilige Land hinein, aber auch aus ihm

heraus) thematisiert. Insgesamt werden so Verbindung/Überlagerung und Heterogenität gewissermaßen als historische ‚Normalfälle‘ vorgestellt. Allerdings sollte dabei nicht die Frage nach (nationaler) Verantwortung übergangen werden. Im Gegenteil: Für eine kritische Erinnerungskultur kommt es darauf an, die jeweils dominierenden Kräfte und Strukturen herauszuarbeiten und deren Ermöglichung zu verdeutlichen, wenn man verstehen will, wie es ‚soweit‘ kommen konnte.

Interessanterweise gilt der Hinweis auf Verbindung/Überlagerung und Heterogenität nicht nur für die Geschichte eines Landes, sondern auch für die jeweilige Erinnerungskultur selbst. Kultur ist – ganz grundlegend gesprochen – nie etwas Statisch-Unveränderbares und Einheitliches. Und Individuen sind durch ihre kulturelle Umgebung zwar beeinflusst, jedoch nicht festgelegt. Sie können sich (im Prinzip) dazu verhalten, also sich und anderen Menschen einzelne Inhalte und Themen bewusstmachen, sich über Werte und Normen, Routinen und Traditionen, scheinbar Selbstverständliches und davon Abweichendes verständigen, darüber reflektieren und kommunizieren (vgl. Leiprecht 2005: S. 104f.). Dies gilt auch für Erinnerungskultur. Die Erinnerung an ein bestimmtes Geschehen hat selbst eine Geschichte, war mit Abwehr, Verleugnung, Verdrängung, Scham, Zustimmung, Vereinnahmung, Instrumentalisierung usw. konfrontiert und ist dies teilweise immer noch. Doch es ist möglich, wichtig und sinnvoll, über eine (bestimmte, ereignisbezogene) Erinnerungskultur nachzudenken, ihre verschiedenen Elemente und ihre Entwicklung zu ergründen und sich dazu als Individuum in ein (bewusstes) Verhältnis zu setzen.

Auch im Film wird diese Notwendigkeit deutlich. In einer Szene werden zum Beispiel Aufnahmen der Kino-Wochenschau *Blick in die Welt* von 1948 gezeigt. Zu sehen ist ein Stadtfest mit Festumzug in Bad Waldsee. Stolz wird durch den Berichterstatte der Wochenschau das traditionelle Handwerk, das Kaufmannswesen und die Gemeinschaft hervorgehoben, während die Zeit des Gewaltregimes wenige Jahre zuvor völlig ausgeklammert wird. Deutlich wird, dass die offizielle Erinnerungskultur zunächst eher mit einer Nicht-Thematisierung, mit einem Verschweigen begann.

Dabei sollte aber auch hier nicht von einem einheitlichen Gebilde ausgegangen werden. So bemühten sich gleichzeitig Akteur:innen der Besatzungsmächte um Aufklärung, versuchten zum Beispiel, die Bevölkerung genauer darüber zu informieren, was in den Konzentrations-, Vernichtungs- und Arbeitslagern stattgefunden hatte. In der Bevölkerung gab es zwar eine dominierende Haltung, die sich als Abwehr und Verdrängung beschreiben lässt, jedoch gab es – gewissermaßen ‚darunter‘ und ‚daneben‘ – jeweils auch andere Stimmen. Und der Antisemitismus war gesetzlich zwar nicht mehr legitimiert und keine Staatsdoktrin mehr, dennoch dominierte er weiterhin, wenn auch in einer anderen, jetzt oft unterschwelligeren und eher verdeckten, nicht selten subtileren Form. Einige schämten sich dafür, mit und in diesem mörderischen nationalsozialistischen Regime auf die ein oder andere Weise verstrickt gewesen zu sein. Viele andere machten sich (vielleicht eher, vielleicht sogar gleichzeitig) Sorgen, ob die Besatzungsmächte ähnliche Maßnahmen, die während des *Nationalsozialismus an der Macht* gegenüber der jüdischen Bevölkerung galten, jetzt gegenüber nicht-jüdischen Deutschen einführen würden. Und wieder andere – wie Adriana, die junge Frau aus einer jüdisch-niederländischen Familie, oder Leo, der

junge Mann, der unter Gefahren gegen den Nationalsozialismus aktiv gewesen war²² – standen als Publikum beim Umzug und waren angesichts dieser Nicht-Thematisierung und Ausblendung vermutlich sprachlos, überwältigt. Wie und wem sollte man hier seine Geschichte als Jüdin oder als Angehöriger einer widerständigen (Minderheits-) Gruppe anvertrauen? Zudem hatten in Bad Waldsee nach Krieg und nationalsozialistischem Regime viele Menschen wieder ihre vorherigen beruflichen und gesellschaftlichen Positionen eingenommen, darunter auch diejenigen, die in der NSDAP waren und dort wichtige (lokale) Funktionen hatten. Diesen Personen kamen Schweigen, Abwehr, Verdrängung und Verleugnung meist sehr gelegen, andere – im nahen und weiteren Umfeld dieser Personen – wollten vielleicht Konflikte vermeiden, eine neue (vielleicht auch familiäre) Harmonie erzeugen, die durch eine Umgehung und Vermeidung solcher Themen womöglich eher erreichbar schien.

Kritische Erinnerungskultur ist nicht nur ein wichtiger Beitrag zur ‚Informationsvermittlung‘ darüber, *was geschehen ist* und *wie es so weit kommen konnte*, mit dem Ziel, dem Vergessen und Schweigen, der Abwehr, Verdrängung und Verleugnung, der Ignoranz entgegenzuwirken. Es ist auch ein Versuch, die Frage der (Mit-) *Verantwortung für das aktuelle gesellschaftliche Geschehen* in dem Sinne zu thematisieren, dass herausgearbeitet wird, *was es braucht, damit es nie wieder geschieht*. Dabei muss klar sein, dass es angesichts monströser Gewaltverbrechen in der Vergangenheit nicht um Versöhnung, Heilung oder Reparatur gehen kann. Die Auseinandersetzung mit *solchen* Geschichten muss eine Art Stachel bleiben, eine Irritation und Störung, eine offene Wunde, die immer wieder darauf verweist, dass hier und heute etwas für eine Zukunft des gefestigten *Nie Wieder* getan werden *muss* – und *weshalb* dies so ist. Gleichzeitig müssen Wege gefunden und ausgebaut werden, um darüber miteinander zu sprechen, und zwar zwischen allen und mit allen. Die Erinnerungspädagogik hat gerade hier eine besondere Bedeutung.

2.2 Überlegungen zur Erinnerungspädagogik

Auf die Thematik unserer Handreichung – die kritische Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust bzw. Shoa – bezogen, aber durchaus auch in einem viel allgemeineren Sinne gemeint, formulierte der Sozialphilosoph und Sozialwissenschaftler Theodor W. Adorno einen wichtigen und berühmt gewordenen Satz. Er tat dies unter dem direkten zeitgenössischen Eindruck der schrecklichen Ereignisse seiner Zeit, die in besonderer Weise von Deutschland ausgegangen waren:

„Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“
(Adorno 1971: S. 88)

Der Satz Adornos fordert alle Mütter und Väter, alle Erziehungsberechtigten und alle Erziehungsverantwortlichen, aber auch die Bildungseinrichtungen und die Pädagogik dazu auf, diese tatsächlich ganz

²² Leo war ein Onkel von Rudolf. Über ihn wird auch im Film berichtet: Im Nationalsozialismus war Leo Mitglied einer widerständigen Gruppierung (siehe oben, Fußnote 14) und nach dem Krieg Abgeordneter der SPD im neuen Gemeinderat. Noch 1950 stößt er auf schroffe Ablehnung in der Gemeinde. Ihm wird in der lokalen Presse sogar vorgeworfen einen „antnazistischen Komplex“ zu haben, weil er dafür plädiert, einen Friedhofsgärtner, der der NSDAP nahestand, nicht einzustellen.

zentrale Aufgabe an- und ernstzunehmen und die Adressat:innen von Pädagogik dabei mitzunehmen. Bei dieser Aufgabe muss es darum gehen, Neigungen zur Gewaltherrschaft, ersten Ansätzen von Diktatur, Autoritarismus, der Unterdrückung von Minderheiten, der Produktion von Feindbildern, insgesamt Antisemitismus und Rassismus entgegenzuwirken. Menschen müssen dafür sensibilisiert werden, solche problematischen Entwicklungen zu erkennen. Es gilt, Denkmuster und Praktiken, die der Demokratie entgegenstehen, wahrzunehmen und zu benennen sowie hierzu ein entsprechendes (Reflexions-/Handlungs-) Wissen zu entwickeln und dies zu vermitteln. Zugleich müssen die Adressat:innen von Bildungseinrichtungen und Pädagogik im Verständnis demokratischer Ideale und Prozesse sowie den damit verbundenen Denk- und Handlungsweisen gestärkt und gefördert werden (vgl. Projektgruppe 2023: S. 42). Letztlich geht es darum, auf die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme aufmerksam zu machen, diese aber auch – etwa in der Kommune und in Organisationen des Bildungssystems – zu ermöglichen.

Es kann so eine Praxis von kritischer Erinnerungspädagogik entstehen, die wiederum ein Bestandteil von Erinnerungskultur darstellt. Erinnerungspädagogik ist dabei keine ausgewiesene Teildisziplin der Bildungs- und Erziehungswissenschaften, sondern eher eine interdisziplinäre Debatte, bei der Reflexionswissen zu Sachverhalten und Methoden begründet, erarbeitet und diskutiert wird:

„Erinnerungspädagogik findet überall dort statt, wo Pädagogik und Erinnerungskultur zusammenkommen.“ (Leiprecht 2005: S. 107)

Dabei ist Erinnerungspädagogik eine komplexe und komplizierte Praxis:

„In diesem Bereich überschneidet sich Wissen aus der Politik, Geschichte, Soziologie und Psychologie mit Wissen und Methoden aus den Erziehungswissenschaften bzw. der Pädagogik und fließt in die jeweilige Didaktik bzw. die jeweiligen Methoden ein. Denn es genügt nicht, einzelne geschichtlicher Ereignisse zu thematisieren, ohne einen Bezug herstellen zu können zwischen den damaligen und den heutigen gesellschaftlichen Situationen, ohne die psycho-sozialen Prozesse zu kennen, mit denen zu erklären versucht wird, warum sich Menschen unterordnen, mitlaufen, von Macht und sogar Massenmord überzeugt sind. Zudem gilt es, die entlastenden Dynamiken zu kennen, die es erlauben, dass Menschen Schuld an ‚unbekannte Unmenschen‘ oder eine ‚Verschwörung geheimer Kräfte‘ abschieben, anstatt sich selbst als (mit-) verantwortlich zu begreifen.“ (Projektgruppe 2023: S. 35)

Bei der Erinnerungspädagogik zu Nationalsozialismus und Auschwitz bzw. Shoa geht es neben der Vermittlung von Informationen über die Geschehnisse vor allem darum, eine kritische Reflexion anzuregen und eine untersuchende Haltung zu unterstützen. Es geht um die Organisation eines Dialogs. Auf Grundlage der Forderung, dass sich ein solches oder ein anderes (diktatorisches, menschenverachtendes) Gewaltregime in Zukunft nicht mehr entwickeln kann, brauchen wir eine kritische Erinnerungspädagogik, die – wie bereits deutlich wurde – in der Lage sein muss, demokratiefeindlichen Standpunkten und Praktiken etwas entgegenzusetzen.

2.2.1 Wie und was aus der Vergangenheit lernen?

In der Theorie und Praxis von Erinnerungspädagogik zu Holocaust bzw. Shoah hat man Abstand genommen von „schulmeisterlichen Belehrungen ‚von oben‘ und ‚Schocktherapien‘ mit der Präsentation von Leichenbergen“ (Leiprecht 2005: S. 108). Die unmittelbare Abbildung und das schonungslose Aufzeigen der grausamen Realität der Geschehnisse führt oft zu Fassungslosigkeit und (bestenfalls) zu Mitleid mit den Opfern. Mit einer solchen Konfrontation gehen jedoch nicht selten persönliche Überforderungsgefühle einher, und solche Gefühle können Bewältigungsstrategien unterstützen, mit denen Abwehrmechanismen in Gang gesetzt werden. Überdies droht, dass in der großen Masse der Gewalt das Schicksal und Leiden einzelner untergeht. Hinter der faktischen Zahl im Millionenbereich²³ befinden sich jedoch Individuen, die nicht nur vernichtet wurden, sondern auch meist anonym, gesichts- und namenlos bleiben.

Dass auch die Abbildung und Information darüber, was Menschen angetan wurde, ein Sichtbarmachen der Tötungsmaschinerie, Kenntnisse zur unfassbaren Dimension der Gräueltaten, dass all dies eine große Bedeutung beim Verstehen der Ereignisse hat, ist nicht zu bestreiten. Allerdings kommt es auf das Ausmaß dieser ‚Informationen‘ an, genauso wie auf den Zeitpunkt und den Kontext ihrer Vermittlung. Ganz wesentlich für eine Erinnerungspädagogik ist dabei die Einschätzung darüber, in welcher psycho-sozialen Verfassung ihre konkreten Adressat:innen sind – dies gilt insbesondere, wenn es sich dabei nicht um Erwachsene in einer Weiterbildung handelt, sondern um Kinder und Jugendliche, die mit dem Thema im schulischen Kontext konfrontiert werden – und welche Bearbeitung und Begleitung für die Einzelnen und die Lerngruppe durch den jeweiligen pädagogischen Kontext tatsächlich möglich ist.

Aus erinnerungspädagogischer Sicht liegt der Fokus zudem auf der Frage danach, wie wir aus der Vergangenheit lernen können? Durch die Hervorhebung von ‚Leichenbergen‘ und die detaillierte Darstellung der Tötungsmaschinerie kann allzu leicht in den Hintergrund geraten,

- dass die verfolgten und ermordeten Menschen in Deutschland aus der Mitte der Gesellschaft kamen,
- dass das Gewaltregime auf bereits vorhandenen Negativ-Stereotypen zu Minderheiten (Juden/Jüdinnen, Sinti:ze und Roma:nja, Homosexuellen, usw.) aufbaute²⁴, sich diese zunutze

²³ Sechs Millionen Juden/Jüdinnen wurden ermordet, vier Millionen in Konzentrations- und Vernichtungslagern wie Bergen-Belsen oder Auschwitz, zwei weitere Millionen durch Massaker (u.a. Massenerschießungen) in den von der deutschen Wehrmacht eroberten Gebieten, vor allem in der Ukraine, in Polen, in Litauen und in Russland (vgl. Paál 2022).

²⁴ Jüdisches Leben ist auf dem geographischen Gebiet, das das heutige Deutschland umfasst, und in den jeweiligen Fürstentümern und (später) auch Städten und größeren Staatsgebilden (Kaiserreich, Weimarer Republik) für mehr als 1700 Jahre nachweisbar. Als Minderheit innerhalb christlicher Mehrheiten „gestaltet und erfahren“ Jüdinnen/Juden hier „unterschiedliche Phasen“, die sich nicht nur auf „Verfolgung und Bedrohung“ reduzieren lassen (Gohl/Stello 2023: S. 01). Dennoch wäre es völlig unangemessen, wenn die lange Kette von Ausgrenzung, Bedrohung und Verfolgung unsichtbar gemacht werden würde. Die erwähnten Stereotypisierungen haben also eine lange Vorgeschichte. Ihre Einbettung in einen (europäischen) Antisemitismus, der zunehmend von (biologisch begründeten) Konstruktionen zu »Rasse« und entsprechenden Ausgrenzungspraktiken gekennzeichnet war, gehört mit dazu.

- machte und die Bedeutung und Wirkungsmacht solcher Bilder und Vorstellungen extrem zu spitzen und verstärken konnte,
- dass also das Massenmorden am Ende einer längeren gesamtgesellschaftlichen Entwicklung stand und aus einer Gesellschaft hervorging, deren junge Demokratie in die Krise geraten war.

Neben der Vermittlung von Informationen und Fakten über die Geschehnisse im Nationalsozialismus dürfte es also sinnvoll sein, die gesellschaftliche Lage *auf dem Weg* zum nationalsozialistischen Regime zu thematisieren und versuchen herauszuarbeiten, welche verschiedenen Möglichkeitsräume die Menschen damals hatten.

Die Beschäftigung mit persönlichen Geschichten kann dabei zu einer differenzierten Sicht auf die damaligen Begebenheiten anregen. Mit dem Blick auf die Mikro-Ebene, auf die ‚kleinen‘ Geschichten, wird sichtbar, dass sich Menschen damals wie heute im Spannungsfeld ihrer gesellschaftlichen Umwelten befinden, aber dass sie sich innerhalb ihrer Möglichkeiten dennoch individuell und kollektiv dazu verhalten. Die Möglichkeitsräume zur Zeit des nationalsozialistischen Regimes waren im Vergleich zu heute jedoch stark eingeschränkt. Die Bewältigungs- und Verhaltensweisen, Motivationen und Möglichkeitsräume der einzelnen Individuen müssen jedoch wahrgenommen und untersucht werden. Eine Sicht, die sich zu sehr auf die Makro-Ebene der damaligen Geschehnisse beschränkt, gibt uns häufig keine persönlichen Anknüpfungspunkte, aber in der Beschäftigung mit der Mikro-Ebene, mit konkreten menschlichen Verhaltensweisen können wir solche entdecken. Zudem liegt dann die Frage nahe, wie die je eigenen Möglichkeitsräume heute aussehen und wo hier die je eigenen Verantwortlichkeiten liegen.

2.2.2 Selbstreflexion und Heterogenität von Lerngruppen

Pädagog:innen kommt eine besondere Rolle zu. Sie sind einerseits Vermittler:innen und Vorbilder und andererseits ebenfalls in die institutionellen und gesellschaftlichen Verhältnisse verstrickt. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Pädagog:innen ihre eigene Haltung zu Themen wie Nationalsozialismus, Antisemitismus, Krieg und Holocaust bzw. Shoa hinterfragen. Wie und in welchem Kontext fand bisher eine Auseinandersetzung mit diesen Themen statt. Welche Erinnerungskultur beeinflusst(e) bisher den persönlichen, den beruflichen Umgang mit diesen Themen und warum? Was hat die Vergangenheit mit dem Hier und Jetzt zu tun, wie verhalten sich Menschen heute dazu, und wie verhalte ich mich dazu?

Zugleich ist es für gelingendere Prozesse beim Lernen wichtig, dass die Pädagog:innen Interesse an der jeweiligen Lerngruppe und ihren einzelnen Teilnehmenden haben und sowohl eine eigene Involviertheit in Themen der Erinnerungskultur als auch eine Zugewandtheit gegenüber den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, mit denen sie arbeiten, zeigen. Dabei sind zweifellos auch allgemeinere Einschätzungen wichtig. Bei der Frage, ob, welche und wie ‚Informationen‘ nützlich und ‚verkraftbar‘ sein können, wurden das Lebensalter und die psycho-soziale Verfassung von Adressat:innen schon erwähnt (siehe oben).

Aufgrund des Wissens zu den historischen, gesellschaftlichen und sozialen Verhältnissen der Zeit, in der wir leben, können Lehrer:innen, Jugendarbeiter:innen und Teamer:innen der Bildungsarbeit im Allgemeinen zudem davon ausgehen, dass die Lerngruppen, mit denen wir in Schule, Jugendarbeit und politischer Bildung konfrontiert werden, in ganz spezifischer Weise *selten homogen* sind. So machen sich zum Beispiel Prozesse der Migration auch im Feld der Erinnerungskultur innerhalb eines Landes bemerkbar und werden dort bedeutungsvoll.

So ist damit zu rechnen, dass sich Jugendliche bzw. junge Erwachsene, die selbst oder deren Eltern und Großeltern nicht in Deutschland geboren sind, fragen, was die Geschichte des deutschen Nationalsozialismus mit ihnen zu tun hat und warum sie sich damit auseinandersetzen sollen. Dabei kann es recht unterschiedliche Konstellationen geben; etwa – um nur zwei zu nennen – Jugendliche bzw. junge Erwachsene (vgl. u.a. Projektgruppe 2023: S. 47f.),

- bei denen das jeweilige Land der Großeltern oder Urgroßeltern (Russland, Ukraine, Polen, Griechenland, Serbien, etc.) von den Truppen aus dem nationalsozialistisch beherrschten Deutschland überfallen wurde;
- oder bei denen das jeweilige Land der Großeltern oder Urgroßeltern oder Teile davon (bestimmte Parteien, Machteliten, etc.) sich mit dem nationalsozialistisch beherrschten Deutschland verbündet hatte (Italien, Spanien, Kroatien, Ukraine, etc.).

Es gibt zudem auch Jugendliche bzw. junge Erwachsene, deren Familiengeschichte mit dem Judentum, mit Vorfahren, die körperliche oder geistige Beeinträchtigungen hatten, mit politisch Verfolgten, Homosexuellen usw. verbunden ist. Ganz abgesehen von den Jahren zwischen 1933 und 1945 und vom geographischen Raum, der vom Zweiten Weltkrieg erfasst wurde, ist ebenfalls davon auszugehen, dass sich in den Lerngruppen auch Jugendliche bzw. junge Erwachsene befinden, die selbst und/oder deren Familien als Geflüchtete vor Krieg, Verfolgung und Diktatur in den letzten Jahren/Jahrzehnten nach Deutschland gekommen sind. Auch hier sind andere Erinnerungskulturen und politische Konstellationen relevant, die vermutlich zugleich aber (ebenfalls) von Themen wie Gewalt, Bedrohung, Leid und Schmerz und nicht selten auch innerfamiliären Zerwürfnissen durchzogen sind.

Gleichzeitig darf nicht übersehen werden, dass sich Kinder und Jugendliche in einer Lerngruppe befinden, in deren Familiengeschichte es Personen gibt, die in Deutschland während der Zeit des *Nationalsozialismus an der Macht* (und seiner Vorgeschichte) aktiv und passiv an dessen Ermöglichung, Durchsetzung und Ausübung beteiligt waren. Und leider handelt es sich dabei oft um Mehrheiten. Interessanterweise zeigt eine Studie von 2019 zur Erinnerungskultur in Deutschland²⁵, dass von einer repräsentativen Befragtengruppe fast zwei Drittel der Befragten verneinten, dass ihre familialen Vorfahren „Täter während der Zeit des Nationalsozialismus“ waren (69,8 Prozent) (Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung 2019: S. 14). Bei solchen ‚Gewissheiten‘ kann es bei sehr vielen dieser

²⁵ Bei dieser Studie handelt es sich um den *Multidimensionalen Erinnerungsmonitor* (MEMO), der vom Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) der Universität Bielefeld verantwortet wird. Es handelt sich dabei um die Ergebnisse einer im Zeitraum von November bis Dezember 2018 durchgeführten Telefonumfrage, an der 1.000 zufällig und repräsentativ ausgewählte Befragte aus allen Bundesländern teilnahmen. Dabei wurden sowohl Fragen im geschlossenen (mit vorgegebenen Antwortoptionen) als auch im offenen Format gestellt.

Befragten – nehmen wir das Wissen der Geschichtswissenschaft zum Nationalsozialismus zur Hilfe – nur um eine erhebliche *Fehleinschätzung* gehen. Die NSDAP gewann 1932 und 1933 Wahlen in den Regionen und auf Reichsebene und wurde von anderen Parteien (etwa national-konservativen Kräften) unterstützt. Ein aggressiver Antisemitismus war in der Weimarer Republik keine Angelegenheit von Minderheiten. Und eine freiwillige und auch von Begeisterung getragene Integration in das nationalsozialistische System der Volksgemeinschaft war weit verbreitet (vgl. hierzu als Lehrmaterialien zum Beispiel Barth 2017 oder Barth/Kettenhofen 2019).

Allerdings sollten Pädagog:innen als Expert:innen in der Wahrnehmung einzelner Fälle davon ausgehen, dass sie allgemeine Antworten auf allgemeine Fragen nie über konkrete Jugendliche und junge Erwachsene stülpen sollten. Dies gilt ganz grundsätzlich: So informativ und wichtig es sein kann, ein Buch über die Niederlande zur Zeit der Besetzung durch die Truppen aus dem vom Nationalsozialismus beherrschtem Nachbarland zu lesen, so unangemessen wäre es, durch das Lesen dieses Buches davon auszugehen, Protagonist:innen des Films – also Adriana und Karl, Jacob und Diana, Leon, Maurits und Duifje – zu ‚verstehen‘. Durch allgemeine Informationen über Länder und ihre Geschichte erfahren wir Wichtiges über die historischen, gesellschaftlichen und politischen Rahmungen der individuellen Subjekte, die unter diesen Verhältnissen leben. Wie genau einzelne Subjekte aber mit diesen Verhältnissen umgehen, wie sie in ihren jeweiligen Möglichkeitsräumen denken, fühlen und handeln, wissen wir dadurch noch nicht. Diese vielleicht banal anmutende, aber wichtige Erkenntnis lässt sich auch auf die Lerngruppen und Adressat:innen von Pädagog:innen übertragen: Allgemeines (Länder- und Kultur-) Wissen darf nicht mit dem Wissen zu konkreten Subjekten verwechselt werden.

Insgesamt sollten Pädagog:innen bei personalen Verortungen in den Familien zurückhaltend agieren und dabei gegenüber jedem einzelnen Jugendlichen/jungen Erwachsenen davon ausgehen, dass sie nicht ‚alles‘ wissen können. Sie sollten Jugendliche/junge Erwachsene *auf keinen Fall* in die ‚Schubladen‘ der eigenen Vermutungen und Annahmen stecken. Anstatt direkt nachzufragen ist es oft besser, eine allgemeine ‚Offenheit‘ zu signalisieren, die darin besteht, sich als Ansprechpartner:in zu präsentieren, an die sich Jugendliche und junge Erwachsene zu Fragen, die mit Erinnerungskulturen verbunden sind, wenden können. Wichtig ist zudem ganz grundsätzlich, Jugendlichen und jungen Erwachsenen deutlich zu machen, dass sie *in keiner Weise* schuld für die Verbrechen der Vergangenheit sind. Die Bewusstwerdung zur Vergangenheit verbindet sich jedoch mit der Verantwortung für die aktuelle Gestaltung der Gesellschaft, und diese kann auf eine bessere Zukunft auf dem Weg zu einem (gemeinsamen) Mehr an Gerechtigkeit, Solidarität und Freiheit zielen.

Zugleich empfiehlt es sich, beim Sprechen über solche Themen einen Modus des ‚als ob‘ zu benutzen: All die erwähnten Konstellationen (und noch viel mehr) könnten in einem Lernraum anwesend sein. Mit dem ‚als ob‘ können die Pädagog:innen versuchen, sich zu vergegenwärtigen, dass bei *Erinnerungspädagogik* nicht nur über einen ‚neutralen Sachgegenstand‘ gesprochen wird, sondern (vermutlich) die Betroffenen des ‚Gegenstandes‘ im Raum sitzen und mit dem Sprechen der Pädagog:innen u.U. auf bestimmte familienbiographische Konstellationen aufmerksam gemacht werden. Mit den Thematisierungen können sich möglicherweise schmerzhaft erlebte Erlebnisse und Erfahrungen, Angst, Trauer und

Scham verbinden. Auch können Familiengeschichten im Generationenverhältnis abgewehrt, geleugnet und umgedeutet werden. Insgesamt also handelt es sich um Themen, die im Wortsinn ‚nahe gehen‘ können und über die sich nicht so leicht reden lässt, schon gar nicht in der Öffentlichkeit einer Schulstunde oder eines Seminarraumes.

2.2.3 Eine kritische Perspektive gegenüber Rassismus/Antisemitismus einnehmen und dialogisch-untersuchende Lernformen bevorzugen

Die Behandlung von Themen wie nationalsozialistischer Ideologie und Gewalt und Praktiken der Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung erfordert eine grundsätzlich kritische Perspektive gegenüber Antisemitismus, die eng mit einer kritischen Perspektive zu aktuellen Rassismen in ihren unterschiedlichen Formen verbunden ist. Erkenntnisse über die soziale Konstruktion einer arisch-nordischen »Rasse«, der die Negativ-Konstruktion einer jüdischen »Rasse« gegenübergestellt wurde, die vernichtet werden sollte, ergänzt um die Negativ-Konstruktion einer slawischen »Rasse«, die als auszubeutende Arbeits-»Rasse« vorgesehen war, überhaupt Erkenntnisse zu »Rassen«-Konstruktionen im Nationalsozialismus und deren schrecklichen Folgen, bilden die Grundlage für eine umfassende rassismuskritische Perspektive. Moderne Formen, die anstatt mit »Rasse« eher mit ‚Kultur‘ operieren, müssen dabei allerdings zur Kenntnis genommen werden.²⁶

Mit einer rassismuskritischen Perspektive wird betont, dass Rassismen in Geschichte und Gesellschaft allgegenwärtig sind. Die Individuen sind in eine bestimmte Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit hineingeboren und werden in ihr sozialisiert. Das individuelle Denken und Handeln ist von Diskursen und Praxen, die auf rassistische, aber auch antirassistische Wissensbestände zurückgreifen, beeinflusst. Die Individuen agieren ‚innerhalb‘ die Verhältnisse und nehmen keine außenstehende Position dazu ein. Alltagsrassistische Strukturen und Praktiken, die mit stereotypisierender Zuschreibung, Homogenisierung, Negativwertung und Ausgrenzung einhergehen, sind häufig unhinterfragte Bestandteile des routinierten und selbstverständlich erscheinenden Handelns. Oft sind sich die Einzelnen dessen kaum bzw. nicht bewusst. Auch Pädagog:innen sollten deshalb gegenüber Jugendlichen/jungen Erwachsenen *nicht* als Personen auftreten, die gleichsam ‚außerhalb‘ des Themas stehen und nun die (problematischen und defizitären) Jugendlichen und jungen Erwachsenen eines Besseren belehren wollen. Inhaltlich angemessener und zugleich pädagogisch sinnvoller ist es, von einem gemeinsamen *Anliegen* – etwa gegen ‚Schubladenbildung‘ und Ausgrenzung – auszugehen. Von hier aus kann ein Weg zu einer Art *gemeinsamer Untersuchung* kollektiver Verhältnisse gestartet werden.

In einer Studie zum Thema politische Bildungsarbeit und Antisemitismus bei Jugendlichen von Barbara Schäuble und Albert Scherr formulieren Jugendliche die Absicht, eine „grundsätzlich akzeptierende und tolerante Haltung gegenüber Juden einnehmen zu wollen und im Umgang mit konkreten Personen

²⁶ ‚Kultur‘ wird hier ähnlich wie »Rasse« konstruiert, nämlich als eine Großgruppe, die homogen und statisch und durch bestimmte inhaltliche Merkmale charakterisiert ist, die eine (verallgemeinernde) (Ab-) Wertung zuzulassen scheint. Mit einer solchen Konstruktion wird auch das Denken und Handeln derjenigen, die als Angehörige einer ‚Kultur‘ behauptet werden, als durch diese determiniert vorgestellt (vgl. hierzu Leiprecht 2020) (siehe hierzu auch unten, Abschnitt 3.2.2)

keinen Unterschied zwischen Juden und Nicht-Juden zu machen“ (Schäuble/Scherr 2006: S. 57).²⁷ Sie verurteilen Antisemitismus und Nationalsozialismus, aber gleichzeitig zeigen sich in ihren Argumentationen antisemitische Stereotype. Schäuble und Scherr weisen deshalb auf „überwiegend uneindeutige und in sich widersprüchliche Haltungen“ bei vielen Jugendlichen hin, „die weder im Sinne eines ideologisch konsistenten Antisemitismus überinterpretiert werden, noch aufgrund ihres fragmentarischen und widersprüchlichen Charakters als vernachlässigbar betrachtet werden sollten“ (ebd.: S. 25). Alltagsrassistische und antisemitische Argumentationsweisen können auch von Individuen vertreten werden, die in einem anderen Kontext oder sogar zugleich den Wunsch äußern, gerecht, tolerant und weltoffen sein zu wollen (vgl. Leiprecht 2015: S. 139f.). Solche Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen sollten von den Pädagog:innen nicht dazu benutzt werden, um die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen zu ‚entlarven‘ und sie des Rassismus oder Antisemitismus zu ‚überführen‘. Stattdessen lohnt es sich, auch den ‚positiven‘ Pol einer solch‘ widersprüchlichen Konstellation ernstzunehmen und diesen herauszuarbeiten. Dazu braucht es (Diskussions-) Räume, die sich *für alle* sicher anfühlen und zu Nachdenklichkeit und Reflexion anregen (vgl. ebd.).

In Bezug auf die pädagogische Erinnerungsarbeit an Schulen gibt es jedoch ein grundsätzliches Dilemma. Schule ist eine Pflichtveranstaltung und der Schulalltag stark reglementiert. Dieser findet nicht jenseits von Diskriminierung und Ausgrenzung statt und die Jugendlichen/jungen Erwachsenen können sich ihre Klasse und ihre Lehrer:innen nicht aussuchen. In der Schule haben zudem nicht alle die gleichen Ausgangsvoraussetzungen und Startchancen, gleichzeitig stellt die Bewertung von Leistungen Weichen in Bezug auf das weitere, später auch berufliche Leben. Ein solches Abhängigkeitsverhältnis erschwert einen offenen, vertrauensvollen und untersuchend-reflexiven Austausch auf Augenhöhe, da die Tatsache einer eingeschränkten Chancengleichheit oftmals (unthematisiert) im Raum steht. Pädagog:innen sollten dazu in der Lage sein, solche eher strukturellen Barrieren und Mechanismen zu erkennen und die entsprechenden Folgen, die dies in der eigenen Lerngruppe haben kann, zu reflektieren.

2.3 Zu einigen Ansatzpunkten im Film für Erinnerungspädagogik

Der Dokumentarfilm über die Familiengeschichte eignet sich aus unterschiedlichen Gründen für die pädagogische Erinnerungsarbeit zum Thema Nationalsozialismus und Antisemitismus/Rassismus (insbesondere zu nationalsozialistischen Konzepten/Praktiken der sogenannten »Rassen«-Schande). Der Film zeigt in einer Art lebensweltlicher ‚Nahaufnahme‘ eine Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven, Geschichten und Situationen, die mit Blick auf ihren spezifischen Kontext untersucht werden können.

²⁷ Im Auftrag der Amadeu Antonio Stiftung wurden Jugendliche bzw. junge Erwachsene (im Alter zwischen 14 und 20 und in unterschiedlichen Lebenslagen) im ganzen Bundesgebiet in Form von Gruppeninterviews dazu befragt, „was sie über Juden und jüdisches Leben wissen und auf diese Weise Aufschlüsse darüber gewonnen, welche Annahmen, Sichtweisen, Argumentationen, Wissensbestände, Stereotype und Vorurteile in heterogenen sozialen Gruppen, Szenen und Milieus verbreitet sind sowie welche politischen und moralischen Haltungen Jugendliche einnehmen“ (Schäuble/Scherr 2006: S. 3).

2.3.1 Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft

Im Film wird deutlich, dass es keine klare Trennung zwischen Individuum und Gesellschaft gibt und die agierenden Menschen sich in einem Verflechtungszusammenhang befinden. Die ‚kleine Geschichte‘, die Familiengeschichte von Rudolf Leiprecht, lässt sich nicht losgelöst von der ‚großen Geschichte‘, vom gesellschaftlichen Kontext, in dem sie stattfindet, verstehen. Auf's Grausamste wurden zur Zeit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft unvorstellbar viele Leben zerstört und brutal vernichtet. Diese ‚große Geschichte‘ ist für sich betrachtet, ohne persönliche Bezugspunkte, für viele schwer zu fassen. Durch die ‚kleine‘ Liebesgeschichte von Adriana und Karl zeigt sich die gesellschaftliche Lage aus einem lebensweltlichen Blick. Sie manifestiert sich im persönlichen Schicksal der beiden, in konkreten Bezügen. Es wird deutlich, wie sich persönliche und gesellschaftliche Ebenen durchdringen, sich gegenseitig beeinflussen und Barrieren und Widersprüchlichkeiten entstehen, mit denen umgegangen werden muss. Außerdem lässt sich mit dem Film herausarbeiten, dass das allzu Naive und Unpolitische, wenn es mit einer Ignoranz zu den umgebenden Verhältnissen verbunden ist, eine Reflexion erheblich erschwert. Sie macht u.U. sprachlos, trägt zum Schweigen bei, behindert so also die Bewältigung von Gefahr, Bedrohung, Tod und Gewalt.

2.3.2 Diversität jenseits von stereotypen Konstellationen

Neben den historischen Tatsachen und den gesellschaftlichen Prozessen auf der Makro-Ebene, die nicht ausgeklammert, sondern bei Erinnerungspädagogik ja gerade thematisiert werden sollten, zeigen sich im Film – ohne die dominierenden Entwicklungen auszuklammern oder gar zu verharmlosen – auf der Mikro-Ebene Graustufen und Schattierungen jenseits von Stereotypisierung und festlegenden Zuschreibungen. Auf diese Weise wird deutlich, dass verallgemeinernde Homogenisierungen im Duktus ‚die‘ Deutschen, ‚die‘ Niederländer oder ‚die‘ Juden an den Lebensrealitäten vieler dermaßen zugeordneter und markierter Menschen vorbeigehen. Zugleich erweist sich das differenziertere Hinschauen im und mit dem Film nicht als eine Ignoranz gegenüber allgemeinen historisch-gesellschaftlichen Verhältnissen – also zum Beispiel von Ideologien und Praktiken des Nationalsozialismus und der Judenverfolgung –, sondern im Gegenteil: Die entsprechenden Einschränkungen, Zumutungen, Barrieren usw. werden sichtbar, aber eben auch anhand von Einzelschicksalen Verhaltensweisen dazu. Manche dieser Verhaltensweisen zeigen überaus ‚positive‘ Aspekte. Und manche sind eher problematisch, taugen nicht zur Idealisierung der Handelnden, sondern vermitteln einen Eindruck davon, wie ‚äußere‘ Gewalt zu einer ‚inneren‘ Gewalt werden kann, die innerhalb einer Familie ihre Wirkung entfaltet. Der Film regt auf diese Weise an, allzu einfache Vorstellungen von immer nur ‚guten‘ oder immer nur ‚schlechten‘ Subjekten kritisch zu hinterfragen, ohne aber die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse und die Mitverantwortung der Einzelnen aus dem Blick zu verlieren.

2.3.3 Gegenkräfte

Anhand der Familiengeschichte wird deutlich, dass und wie in Zeiten autoritärer Herrschaft gegen den dominanten Diskurs ‚grenzüberschreitende‘ Liebe, Widerstand und Opposition möglich waren. Die Eltern von Adriana leben eine solche Liebe, und Adriana und Karl verlieben sich ineinander, sie beschreiben es als Liebe auf den ersten Blick.

Das mag sehr romantisch klingen, wird von Adriana und Karl wohl auch so empfunden. Zugleich ist es jedoch ein widersprüchliches, auch ambivalentes Geschehen (siehe auch oben, Abschnitt 1.2.1 *Fragen zu ‚grenzüberschreitender‘ Liebe*). Die Liebesgeschichte findet innerhalb des gesamtgesellschaftlichen Kontextes, unter der Gewaltherrschaft des Nationalsozialismus statt. Die gesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen die beiden jungen Menschen agieren, machen Liebe eher unwahrscheinlich, doch stattdessen entwickelt sich – vor allem wenn auch die ‚längere‘ Geschichte mit hinzugenommen wird – Nähe, Austausch und Zuneigung: Eine Liebe unter zunächst schwierigen, dramatischen Verhältnissen, die zu Beginn von tödlichen Abbrüchen bedroht ist. Und zwar nicht nur, da Karl als Soldat mit dem Marineboot mehrmals die Woche hinaus aufs Meer fährt und sein Leben in einem schrecklichen Krieg, der von Deutschland aus begonnen wurde, riskiert. Sondern weil Adriana als sogenannte ‚Halbjüdin‘, ihren jüdischen Vater verschweigend, diese Beziehung überhaupt beginnt. Sie bringt damit sich selbst und ihre Familie in Gefahr, und auch, als sie sich mit diesem Geheimnis zum Arbeitsdienst nach Deutschland meldet und ihren ‚Status‘ gegenüber den Behörden verschweigt. Später dann, in Deutschland, nach der Befreiung vom Nationalsozialismus durch die Alliierten, bleibt diese Liebe ungewöhnlich und keineswegs selbstverständlich, da sie sich der Zustimmung durch die umfassenden politisch-öffentlichen Kontexte in der Nachkriegszeit, aber auch der sozialen Kontakte im lokalen und nachbarschaftlichen Bereich und in der engeren und weiteren Familie, nicht sicher sein kann, im Gegenteil. Dennoch, oder vielleicht gerade deshalb, lässt sich der Bestand dieser Liebe auch als *Gegenkraft* interpretieren, dabei allerdings nicht explizit politisch motiviert, sondern sich aus alltäglichen (eher als unpolitisch empfundenen) Handlungen ergebend.

Der Film thematisiert darüber hinaus auch explizite politische und intentionale Gegenkräfte. So zum Beispiel die Aktionen von Rudolfs Onkel Leo, einem süddeutschen Sozialdemokraten: Im Untergrund²⁸ versuchte er gemeinsam mit anderen eine lokale Gegenöffentlichkeit gegen die nationalsozialistische Dominanz aufrechtzuerhalten (siehe oben, Fußnoten 14 und 22).

²⁸ Mit der Ernennung Adolf Hitlers zum Reichskanzler und einer Koalitionsregierung der nationalsozialistischen Partei (NSDAP) in Koalition mit der Deutschnationalen Volkspartei (DNVP) und einigen weiteren Politikern des rechten Randes ohne Parteizugehörigkeit, u.a. dem Rechtskatholiken Von Papen, hatte am 30. Januar 1933 eine Diktatur begonnen. Die oppositionellen Parteien wurden verboten, zunächst Ende Februar 1933 die kommunistische Partei (KPD) und Ende Juni 1933 auch die sozialdemokratische (SPD).

2.3.4 Prozesshaftigkeit

Im Rahmen einer erinnerungspädagogischen Perspektive ist es sinnvoll, auf Prozesshaftigkeit hinzuweisen. Die Gewaltherrschaft der Nationalsozialisten entstand nicht einfach plötzlich und sie verlor mit dem letzten Kriegstag auch nicht einfach ihre Schatten.

Während des Nationalsozialismus an der Macht und auf dem Weg dorthin fand mit dem Konzept »Rassen«-Schande eine Mobilisierung der Bevölkerung mithilfe von Propaganda und skandalisierender Inszenierung statt und zugleich eine massive Ausgrenzung von »nicht-arischen« und unerwünschten Mitbürger:innen (vgl. hierzu als Lehrmaterial zum Beispiel auch Barth 2017: S. 13f.). Nach und nach wurden die Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt für diejenigen, auf die die Ausgrenzung zielte, aber auch für diejenigen, die mit den Ausgegrenzten sympathisierten.

Im Film wird an den persönlichen Schicksalen zudem erkennbar, dass der Antisemitismus auch über die Gewaltherrschaft des nationalsozialistischen Regimes hinaus noch wirkte, wenn auch in veränderter Form. Die Familiengeschichte vermittelt eindringlich die persönlichen Erschütterungen von Krieg, Antisemitismus und ihren dramatischen Folgen, die über den Krieg hinausreichen. Das Schweigen ist noch mehr als 75 Jahren später in der Familie spürbar und steht exemplarisch für die langfristigen, intergenerationellen Folgen von Disartikulation und De-Thematisierung.

2.3.5 Vergleiche: länderübergreifend, damals und heute

Da der Film eine Familiengeschichte in den Niederlanden und in Deutschland behandelt, wird mit ihm der Fokus auf das Thema Nationalsozialismus im Dritten Reich von Deutschland um ein benachbartes Land erweitert. Die daran anschließende Frage (*Wie war das damals mit dem sogenannten ‚Dritten Reich‘ und den besetzten Niederlanden oder anderen Ländern?*) kann dazu anregen, durch die Beschäftigung mit den länderübergreifenden Auswirkungen des nationalsozialistischen Regimes den Blick zu erweitern und Regionen und Länder mit hinzu zu nehmen, die im deutschen Mehrheitsdiskurs eher eine randständige Rolle einnahmen. Zudem kann es eine Möglichkeit eröffnen, sich mit den Konstruktionen von »Rassen« und dem nationalsozialistischen Konzept der »Rassen«-Schande differenzierter auseinanderzusetzen und (in einer kritischen Perspektive) die (auch heute noch gefährlichen) Grundlagen von Rassismen und Nationalismen besser zu verstehen (ausführlicher dazu siehe unten, Abschnitt 3.3).

Vergleiche können hier interessant und erhellend zugleich sein: In den nationalsozialistischen Konstruktionen zu »Rassen« wurde eine (je nach Standpunkt in der »Rassen«-Lehre) germanisch-nordische Herren-»Rasse« phantasiert. Niederländer:innen wurden dabei (jedenfalls im Prinzip) als Angehörige dieser »Rasse« gesehen.²⁹ Langfristig galt es deshalb, nach der Machtübernahme zu versuchen, sich das niederländische Volk nicht zum Feind zu machen. Die Maßnahmen und Praktiken der Besatzungsmacht waren deshalb zwar (wie in Deutschland auch) diktatorisch-autoritär, aber immer

²⁹ Sofern es sich eben nicht um Angehörige anderer (konstruierter) »Rassen« handelte, die (noch) einen niederländischen Pass besaßen, also zum Beispiel viele Jüdinnen/Juden.

mit einer Einladung zur Kollaboration verbunden.³⁰ In einem Land wie Polen, das bereits zu Kriegsbeginn 1939 von den deutschen Truppen überfallen und besetzt worden war, agierte die Besatzungsmacht deutlich brutaler.³¹ Pol:innen wurden in den nationalsozialistischen Konstruktionen als eine minderwertige und verachtenswerte slawische »Rasse« beschrieben, die als Arbeits-»Rasse« vorgesehen war und der man mit offener Gewalt Gehorsam und Disziplin beibringen wollte.

2.4 Wie Jugendliche auf den Film reagieren – erste Ergebnisse nach Erkundungen in Bad Waldsee

Um herauszufinden, wie Jugendliche auf den Dokumentarfilm *Lange Schatten des Schweigens* reagieren, wurde der Film im November 2022 in Bad Waldsee³² Schüler:innen im Alter zwischen 15 und 17 Jahren vorgestellt und mit ihnen zu ihren Eindrücken gesprochen. Insgesamt 190 Schüler:innen aus den Jahrgängen 9 und 10 schauten sich im Klassenverband, teilweise auch zwei bis drei Parallelklassen gemeinsam, den Film in einem kleinen Kinosaal an. Zu Beginn teilte Rudolf Leiprecht ein Handout³³ aus und sprach ein paar einleitende Worte. Nach dem Ende des Films stellte er Fragen an die Schüler:innen. Das Feedback der Schüler:innen lieferte Anhaltspunkte bei der Konzeption dieser Handreichung.³⁴

³⁰ Der niederländische Historiker David Barnouw dazu: „Hitler hatte beschlossen, dass in den Niederlanden statt eines Militärregimes eine Zivilverwaltung tätig werden sollte. ... (E)r betrachtete die Niederlande als ein stammverwandtes Land, wo keine harte militärische Faust, sondern eine mildere zivile Hand regieren sollte.“ (Barnouw 2022: S. 193) Der als Reichskommissar in den Niederlanden beauftragte NS-Funktionär Seyß-Inquart bekam denn auch „den Hauptauftrag, das niederländische Volk für den Nationalsozialismus zu gewinnen.“ (ebd.: S. 194)

³¹ Der deutsche Historiker Stephan Lehnstaedt zur Besatzungsmacht in Polen: „Alle politischen Akteure setzten auf Unterdrückung, Ausbeutung und sogar Massenmord ...“ (Lehnstaedt 2022: S. 122) Dies richtete sich nicht nur gegen Jüdinnen/Juden in Polen, sondern auch gegen – so Lehnstaedt – „ethnisch definierte Polen“ (ebd.: S. 124), verbunden mit einer „gigantomanischen Verschleppung von Polinnen und Polen zur Zwangsarbeit ins Reich“ (ebd.: S. 126).

³² Bad Waldsee ist der Ort, an den Karl, der Marinesoldat aus Deutschland, seine niederländische Braut brachte. Hier wohnten seine Eltern. Ein Teil des Geschehens im Film findet deshalb auch in Bad Waldsee der 1940er und 1950er Jahre statt. Die Jugendlichen/jungen Erwachsenen im Publikum des Kinos in Bad Waldsee haben eine besondere Nähe zu diesem Ort. Sie gehen hier zur Schule. Dieser Ort ist ein Teil ihrer eigenen Lebenswelt, und nicht wenige dürften in Bad Waldsee geboren und/oder aufgewachsen sein. Sie erkennen die Straßen, den See, die Häuser, die Namen der Gaststätten. Trotz des zeitlichen Abstands von ca. 80 bis 70 Jahren zum gezeigten Geschehen im Film ergibt sich hierdurch zweifellos ein besonderer Bezug. Allerdings könnte sich auch ganz ohne den besonderen Waldsee-Bezug – etwa durch die lebensweltnahen persönlichen Einblicke, die durch den Film, möglich sind – eine besondere Konzentration und Aufmerksamkeit im Publikum ergeben. Einige Kommentare von Schüler:innen nach dem Film weisen hierauf hin.

³³ Das Handout enthielt im Wesentlichen eine Graphik, die die (Familien-) Beziehungen zwischen den wichtigsten niederländischen und deutschen, jüdischen und nicht-jüdischen Protagonist:innen im Film zu verdeutlichen suchte, und eine tabellarische Übersicht, in der in Stichworten einige Daten zur Entwicklung des nationalsozialistischen Regimes und des Zweiten Weltkrieges genannt wurden (Ergebnisse der Reichstagswahlen von 1933, Nürnberger Gesetze 1935, Bombardierung von Rotterdam 1940, Beginn der Deportationen von Juden/Jüdinnen in den besetzten Niederlanden, etc.). Die genannte Graphik und die genannte Tabelle sind auch Bestandteil der vorliegenden Broschüre [siehe unten, 4.2.1 und Arbeitsblatt C].

³⁴ Mit Hilfe eines explorativen Szenarios wurden fünf Protokolle zu den Filmgesprächen erstellt und diese ausgewertet. Die Lehrkräfte hatten zuvor einen kurzen Fragenbogen zur jeweiligen Schulklasse (mit Fragen zu Alter und Geschlecht der Schüler:innen, der Behandlung bestimmter Themen im Unterricht, etc.) bekommen und brachten diesen ausgefüllt zum Filmgespräch mit.

Bei den Gesprächen im Kinosaal, die direkt im Anschluss an den Film stattfanden, zeigte sich, dass – wie zu erwarten war – dieses Format eines unmittelbaren Reagierens in einem frontalen Szenario vor großer Gruppe nicht günstig ist, um in einen intensiven und vielstimmigen Austausch zu kommen. Der Film war zu Ende, das Licht ging an und nun sollten die Schüler:innen erzählen, wie der Film bei ihnen angekommen war. Teilweise saßen bis zu drei Klassen gemeinsam im Kinosaal, außerdem die Lehrer:innen. Zunächst bestimmte Sprachlosigkeit die Situation. In dieser Art von (relativer) Öffentlichkeit begannen erst zögerlich, dann nach und nach aber etwas offensiver, nur einige der Schüler:innen, sich über ihre persönlichen Gefühle, Vorstellungen und Ansichten zu äußern.³⁵ Insgesamt meldeten sich in den fünf Kinogesprächen von den 190 teilnehmenden Schüler:innen dann aber immerhin 68 zu Wort. Dabei war es aber keineswegs so, dass die Zurückhaltung der Schüler:innen den Ausdruck von Langeweile oder Desinteressiertheit widerzuspiegeln schien. Zu beobachten war eher überwiegend konzentriertes Zuschauen und Zuhören während des Films, es gab keinerlei Störungen. Bei allen Vorführungen blieben die Schüler:innen auch während des Abspanns ruhig sitzen und lasen den Schlusstext. Am Ende des Films folgte meist großer Beifall. Nach den ersten nachfragenden Sätzen von Rudolf Leiprecht zum Filmgespräch war es bei allen Schulklassen jedoch zunächst auffällig ruhig im Saal – Spannung, Angespanntheit, Betroffenheit waren spürbar. Die Schüler:innen waren auch während der Dauer des Filmgesprächs, selbst wenn sie sich mit eigenen Wortmeldungen zurückhielten, aufmerksam und konzentriert. Einige Schüler:innen zeigten – ohne während des Filmgesprächs etwas gesagt zu haben – ihren Zuspruch beim Verlassen des Saals. An der Tür reagierten sie gegenüber Rudolf Leiprecht mit Kommentaren wie „toller Film“, einem erhobenen Daumen oder ermutigendem Kopfnicken. Insgesamt gab es von den Jugendlichen positive Signale.

Die Zögerlichkeit beim Filmgespräch³⁶ war – wie bereits erwähnt – zu erwarten. Dies hat uns nochmal darin bestärkt, dass ein günstigeres Szenario vermutlich erheblich dazu beitragen könnte, dass Jugendliche gemeinsam ins Gespräch kommen und auch gegenwärtige Situationen und eigene Erfahrungen vor dem Hintergrund des Films zu Elementen von damals in Bezug setzen. Eine vertrauensvolle, überschaubare Gesprächssituation ist gerade dann notwendig, wenn es um Fragen nach eigenen Bezugspunkten geht, die persönliche bzw. intime Angelegenheiten berühren. In diesem Fall ist eine weniger bewertende Atmosphäre zuträglich und kann türöffnend wirken.

³⁵ Die Anwesenheit und das Verhältnis zur jeweils lehrenden Person könnte ebenfalls zu den (zunächst) eher zurückhaltenderen Äußerungen bei den Schüler:innen beigetragen haben. Und auch die Beziehungen unter und zwischen den Schüler:innen (die ja teilweise auch noch aus anderen Schulklassen waren) könnten eine Rolle gespielt haben.

³⁶ Die Möglichkeit, den Film vor Schulklassen zu zeigen, bot uns Andreas Göbel und sein Team, eine Gruppe von Filmenthusiast:innen, die im örtlichen Genossenschaftskino, das den Namen *Seenema* trägt, aktiv sind. Als ehemaliger Lehrer stellte Andreas Göbel den Kontakt zu den Schulen vor Ort her. Mit den Schulen ließ sich leider kein anderes Szenario, außerhalb des Unterrichts oder mit mehr Raum und Zeit organisieren. Aus der Schulstruktur ergab sich Zeitknappheit und wenig bis keine Vor- und Nachbereitungsgelegenheit. Eine Lehrerin bat zwar – bereits an der Tür zum Kinosaal – Rudolf Leiprecht um eine ausführliche Einleitung vor der Filmvorführung für ihre Schüler:innen, da eine Vorbereitung der Klasse innerhalb des schulischen Rahmens aus zeitlichen und organisatorischen Gründen nicht möglich gewesen sei. Gleichzeitig fügte sie jedoch an, dass die Klasse etwas früher gehen müsse, um zur anschließenden Schulstunde wieder im Klassenzimmer zu sein.

Trotz der eher ungünstigen Bedingungen aufgrund des Szenarios bekamen wir durch Fragen und Kommentare einige expliziten Hinweise und Rückmeldungen dazu, was Jugendliche, die den Film gesehen haben, beschäftigt. Diese werden im Folgenden dargestellt.

2.4.1 Die große Geschichte wird durch die Erzählung der kleinen Geschichte zugänglich

„Man kann es besser verstehen, weil sie dabei waren.“

Aus den unterschiedlichen Klassen meldeten Schüler:innen zurück, dass sie sich besser in die Situationen hineinversetzen konnten, als anhand von allgemeineren und irgendwie auch abstrakteren Informationen zum Thema Nationalsozialismus. Da die Familiengeschichte auch in Bad Waldsee spielte, die Gegend in der auch die Jugendlichen zur Schule gehen und leben entsteht ein Identifikationspunkt. Zugleich schaffen die konkreten Beispiele, die persönliche Sichtweise, die zu Wort kommenden Augenzeugen eine große Nähe, die es den Jugendlichen ermöglicht sich besser in die Situation hineinversetzen zu können und das Passierte greifbarer macht.

2.4.2 Lange Schatten des Schweigens

„Warum konnte Adriana ihre Geschichte nicht ihren Kindern erzählen?“

Für die Jugendlichen war es schwer zu fassen, dass die Gewalt, die sich in Adrianas Verhalten in Form von Suizidversuchen und körperlicher Gewalt gegenüber ihren Söhnen zeigte mit dem Schweigen und dem Erlebten während des Gewaltregimes und danach zu tun hatte. Das Schweigen aus Angst vor Diskriminierung, aus Angst vor Verfolgung und Lebensbedrohung war für die Schüler:innen eher nachvollziehbar als die andauernde Gewalt, die sich nach dem Krieg durch Dethematisierung und Disartikulation ihren Weg bahnte und auf die auch der Filmtitel *Lange Schatten des Schweigens* hindeutet. Das Schweigen von Adriana schädigte auf Dauer sie selbst und es schädigte das Verhältnis zu den Menschen, die sie liebte. Es ist wichtig ein solches Schweigen zu durchbrechen. Auch dieses Thema sollte im Anschluss an den Film genauer besprochen werden. So lässt sich auch verdeutlichen, dass die Situation nach dem Krieg nicht bedeutete, dass die gesellschaftliche Situation jetzt frei von Antisemitismus war, im Gegenteil. Die Geschichte von Adriana ist vermutlich eine von vielen ähnlichen persönlichen Geschichten, die zeigt, dass es nach langem Verschweigen aus Selbstschutz schwer für Menschen ist, Worte zu finden und über die erlebten traumatisierenden Erfahrungen zu sprechen.

2.4.3 Berührungspunkt ‚grenzüberschreitende‘ Liebe

„Die Liebesgeschichte ist sehr berührend. Heutzutage, das ist meine Meinung, gibt es diese Liebe nicht mehr, damals hat es trotz aller Probleme funktioniert.“

Die Schüler:innen waren beeindruckt von der Liebesgeschichte. Für uns war es interessant herauszufinden wie Jugendliche heute über eine ‚grenzüberschreitende‘ Liebe denken. Um darüber ins Ge-

spräch zu kommen wäre es gut ein paar Beispielsituationen zu formulieren, die auf Liebe in verschiedenen persönlichen und gesellschaftlichen Kontexten Bezug nehmen. So könnten die Schüler:innen unterschiedliche Themen, die mit der Formulierung ‚grenzüberschreitende‘ Liebe verbunden sein können, wie zum Beispiel Konformitätsdruck, Diskriminierung, Solidarität, Abhängigkeit, Unsicherheit u.v.m., erkunden und über ihre eigenen Erfahrungen ins Gespräch kommen. Schön wäre es, wenn sie selbst Beispiele entwickeln, um Potentiale und Schwierigkeiten von Liebesbeziehungen zu verdeutlichen.

2.4.4 Gegenwart und Zukunft

„Zum Großteil werden bekannte Probleme heute öffentlich kommuniziert und nicht versteckt. Es ist wichtig, dass man nicht einfach so handelt wie es einem selbst passt, sondern miteinander.“

In diesem Kommentar eines Schülers zeigt sich, dass es grundsätzlich gelungen ist mit dem Film dazu anzuregen anhand der Vergangenheit über die Gegenwart und die Zukunft nachzudenken. Zentral für eine aus pädagogischer Sicht nachhaltigen Erinnerungsarbeit ist die Beschäftigung mit Fragen wie ‚Was ist heute anders als damals, und wo gibt es Ähnlichkeiten, auch wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse ganz andere sind‘, ‚Was muss heute anders bleiben und was hat das mit Euch/uns zu tun?‘ in einer erkundenden Art und Weise und in einer möglichst sicheren Atmosphäre.

Das Sprechen über die Vergangenheit und das Sprechen über schwierige menschliche Situationen, das ins-Gespräch-kommen ist einerseits für die (persönliche) Vergangenheitsbewältigung und andererseits zur Bewältigung heutiger, ganz anderer, schwieriger Situationen hilfreich und hat viel Potenzial.

2.4.5 Heterogenität des Publikums

„Meine Uroma war eine deutsche Frau, deren Eltern vor langer Zeit nach Russland gingen und dann in Kasachstan lebten. Später ist sie in die Ukraine gesiedelt und hat dort in einem Dorf ihren Mann kennengelernt. In meiner Familie gibt es also auch so etwas ‚Gemischtes‘. Und sie mussten damals schnell heiraten, damit sie im Dorf nicht als ‚Nutte‘ betrachtet wurde.“

Naheliegender Weise haben die Schüler:innen verschiedene Hintergründe und Voraussetzungen und nehmen den Film mit unterschiedlichen biographisch begründeten Zugängen, Fragestellungen und Erwartungen wahr (siehe oben, Abschnitt 2.2.2). Jugendliche/junge Erwachsene, in deren Familien persönliche Erfahrungen mit Verfolgung und Verfolgung existieren und/oder Menschen aus verschiedenen Ländern Verbindungen eingegangen sind, werden möglicherweise auf andere Punkte im Film aufmerksam als Jugendliche/junge Erwachsene, bei denen dies nicht der Fall ist (oder sie dies nicht wissen). Darin liegt ein großes Potential, es gibt viele Identifikations- und Ansatzpunkte. Und manche davon liegen bereits sehr lange zurück und scheinen in Familien immer noch bedeutsam zu sein, wie zum

Beispiel anhand der kurzen Erzählung eines Schülers deutlich wird (siehe oben): Der junge Mann berichtet von seiner Uroma aus Kasachstan, die in der Ukraine ihren Mann kennenlernt.³⁷ Er berichtet von seinen Urgroßeltern, deren Verbindung in einer anderen Zeit als etwas ‚Gemischtes‘ erinnert wird und in einer anderen gesellschaftlichen Konstellation Ablehnung und Missfallen erregte.

Je nachdem, aus welcher Familienkonstellation, Lebenswelt und Lebenslage Jugendliche/junge Erwachsene auf den Film treffen, je nachdem, welche politische, familiale und persönliche Themen der Film in ihnen berührt und je nachdem, welche Themen in anschließenden Gesprächen zu Tage kommen, kann es auch zu Verletzungen kommen. Zum Beispiel, wenn Differenzlinien angesprochen werden von denen die Jugendlichen selbst betroffen sind und/oder schmerzhaft eigene Erfahrungen in ähnlichen Kontexten präsent werden. Gerade bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen kann damit eine Betroffenheit ausgelöst werden, die mit Überforderung einhergeht, wenn sie (indirekt) auf ihre eigene Positionierung in ihrer Peer-Group, im familiären, sozialen Kontext verwiesen sind. Aus Angst vor möglichen Verletzungen oder um nicht als betroffen im Mittelpunkt zu stehen, vielleicht auch aus Frustration, wird womöglich lieber nicht darüber gesprochen. Für viele Jugendliche gehören Verhältnisse sozialer Ungleichheit und Dominanz, die auf rassialisierende, ethnisierende und kulturalisierende Praktiken, Diskurse und Strukturen zurückzuführen sind, zum Alltag. Und sie machen oft die Erfahrung, dass dies von der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ nicht als ein Problem anerkannt wird, das dringend gelöst werden muss.

2.4.6 Vor- und Nachbereitung

Die Filmvorführungen mit anschließendem Gespräch in einem Plenum haben gezeigt, dass dieses Szenario zwar eher ungünstig ist und die im Film steckenden Potentiale so kaum zur Geltung kommen können. Dennoch ergaben sich auch mit diesem ungünstigen Szenario Möglichkeiten zur Informationsvermittlung und zur Reflexion, die von den Schüler:innen genutzt wurden. Auch ohne Vorbereitung verfolgten sie den Film aufmerksam und konnten im anschließenden Gespräch zentrale Themen des Films benennen, dazu Fragen formulieren und einzelne Filmszenen auf eigene Lebensverhältnisse beziehen.³⁸

³⁷ Leider wissen wir nicht viel über diesen Jugendlichen und seine Familie, und wir wissen auch nicht, was er selbst weiß. Deutlich ist jedoch, dass ihn aufgrund von Narrativen zur Familienbiographie die Frage des ‚Gemischten‘ bewegt und hellhörig gemacht hat. Möglicherweise gehörte seine Urgroßmutter zu den Nachkommen der Auswander:innen aus dem damaligen *Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation*, die sich in der Folge der Siedlungspolitik Katharinas II. Mitte des 18. Jahrhunderts in Russland niederließen. In Russland hatten unter den Menschen mit einer familiären Migrationsgeschichte, die auch mit dem geographischen Gebiet, das heute Deutschland ausmacht, verbunden sind, Ende des 19. Jahrhunderts die Nachkommen der Siedler:innen immer noch den größten Anteil: 1897 waren dies 56 Prozent aller in Russland lebenden Menschen deutscher Herkunft. Der größte Teil lebte an der unteren Wolga und im Schwarzmeergebiet. Nach dem deutschen Überfall auf die Sowjetunion 1941 erklärte Stalin die Wolgadeutschen zu Kollaborateur:innen und es begannen Deportationen nach Sibirien, Kasachstan und Zentralasien.

³⁸ Wir nennen dies Szenario I: eine kurze Einleitung (ca. 05 Min.), die Filmvorführung (ca. 65 Min.) plus ein (kurzes) Filmgespräch im Plenum (ca. 25 Min.), im Kontext Schule also insgesamt zwei Schulstunden (à 45 Min.); siehe unten, Abschnitt 4.1 bzw. 4.2.1.

Dennoch: Ein Szenario mit einer spezifischen Vor- und Nachbereitung wird – je nachdem, an welchem Punkt sich die Schüler:innen mit ihrem Wissen und Empfinden zu Nationalsozialismus und Holocaust bzw. Shoa befinden – eine vertiefende und weiterführende Reflexion besser unterstützen können.

Die Ausgangslage der Adressat:innen kann sehr unterschiedlich sein, zum Beispiel aufgrund des bisherigen Unterrichts oder ihrer persönlichen Lebenslagen. Es gibt kein einheitliches Publikum, das den Film sieht, sondern viele einzelne Jugendliche und junge Erwachsene, an die sich der Film mit seinen Inhalten richtet. Die unterschiedlichen Ausgangslagen sollten nicht vernachlässigt, sondern genutzt werden, da sie vielfältige Fragenbereiche, Zugänge, Anknüpfungspunkte eröffnen können. Für einen Dialog auf Augenhöhe ist es günstig, wenn das Format der Vor- bzw. Nachbereitung in Kooperation mit den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen abgestimmt wird.

- **Vorbereitung zu ausgewählten historischen, gesellschaftlichen und politischen Kontexten**

Eine Vorbereitung braucht es vor allem bei Themen, die nicht allein aufgrund des Films für Jugendliche bzw. junge Erwachsene gut zugänglich werden. So werden im Film zum Beispiel die Konsequenzen der Nürnberger »Rassen«-Gesetze und des nationalsozialistischen Konzepts »Rassen«-Schande durch Hinweise auf sogenannte ‚Mischehen‘ und verbotene Lieben angesprochen. Solche Themenkomplexe bedürfen einer näheren Erläuterung, damit die Inhalte und Geschehnisse im Film zu- und eingeordnet werden können. Aus den Wortbeiträgen und Fragen der Schüler:innen in Bad Waldsee konnte abgeleitet werden, dass sich einige Filmszenen eher mit Hilfe zusätzlicher Informationen über die historischen, gesellschaftlichen und politischen Kontexte verstehen lassen, da diese in den Filmszenen nicht explizit zur Sprache kommen [also zum Beispiel Themenkomplexe wie politische Situation vor der Machtergreifung, Massenmobilisierung und Massenunterdrückung bzw. Vereinnahmung und Ausgrenzung, „Rassen«-Konstruktionen im Nationalsozialismus, weitere verbotene Lieben (etwa Homosexualität), Umsetzung der Ideologie, regionale Unterschiede, Umgang mit Nachbarländern bzw. Besatzung der Niederlande, gesellschaftliche Situation nach dem Krieg bzw. Erinnerungskultur, jüdisches Leben, usw.].

- **Psycho-soziale Situation von Menschen**

Darüber hinaus sollte für einzelne zentrale Themen sensibilisiert werden, die, stellvertretend und eher indirekt, aber grundsätzlich, für das Verwoben-Sein von Individuum und Gesellschaft stehen und denen eine Schlüsselrolle auf dem Weg zu einem konstruktiven Umgang mit der Vergangenheit zukommt.

Dies ist zum Beispiel der Fall bei dem Thema ‚über etwas schweigen/sprechen‘. Dabei wird eine sehr persönliche Ebene berührt, die zugleich jedoch auch gesellschaftlich beeinflusst ist. Gleichzeitig zeigt sich die Verbindung von Vergangenheit und Gegenwart bzw. Zukunft. Demokratische Gesellschaftsstrukturen sollten es erleichtern, über Themen zu sprechen, über die in gewaltvollen Gesellschaftssystemen aus Angst vor Verfolgung oder gar Tod geschwiegen wird. Gleichzeitig gibt es innerfamiliäre

oder andere Konstellationen im nahen Umfeld, die es begünstigen, selbstverständlich über offenbar ‚schwierige Sachverhalte‘ zu sprechen oder im Gegenteil etwas zu verschweigen.

Das Thema ‚grenzüberschreitende‘ Liebe zeigt – bei aller Widersprüchlichkeit und Ambivalenz –, dass sich zugewandtes liebevolles Handeln auch in schwierigen gesellschaftlichen Situationen einen Weg bahnen und sich als widerständig erweisen kann, selbst zur Zeit des Nationalsozialismus, aber auch heutzutage, wenn es sich über („Normalitäts“-) Vorstellungen der Mehrheitsgesellschaft, der Familie, der Peer-Group, der Nachbarschaft, der Kolleg:innen, etc. hinwegsetzt.

3. Nationalsozialistische Narrative und Praktiken, Rassismus/Antisemitismus, das NS-Konzept »Rassen«-Schande und verbotene Lieben

Zu den folgenden Textabschnitten

Wir haben die nächsten Textabschnitte so aufgebaut und zusammengestellt, dass zuerst eine kurze Einführung zu *nationalsozialistischen Narrativen und Praktiken* (siehe unten, 3.1) erfolgt.

Danach erläutern wir wichtige Grundbegriffe, die auch heute noch von großer Bedeutung sind. Unsere beispielhaften Erläuterungen beziehen sich allerdings auf den historischen Nationalsozialismus (siehe unten, 3.2 *Antisemitismus, Rassismus, Nationalismus*).

Anschließend gehen wir mit weiteren Textabschnitten ausführlicher auf Zusammenhänge ein, die zur Untersuchung der verbotenen Liebe, die im Film eine zentrale Rolle spielt, genutzt werden können (siehe unten, 3.3 *Das Konzept »Rassen«-Schande*).

3.1 Nationalsozialistische Narrative und Praktiken

Die Durchsetzung der Herrschaft des Nationalsozialismus in Deutschland und die Entwicklung bis hin zu Diktatur und Holocaust bzw. Shoa ist eine Geschichte der gelungenen Mobilisierung von Massen, der Vereinnahmung und der begeisterten Zustimmung, und gleichzeitig ist sie eine Geschichte der Ausgrenzung, Gleichschaltung und gewaltsamen Massenunterdrückung (vgl. Barth 2017: S. 1). Die nationalsozialistische Bewegung versuchte Anhänger:innen zu gewinnen und die NSDAP erreichte – nach gewonnenen Wahlen und Bündnissen mit national-konservativen Kräften – letztendlich eine politische und gesellschaftliche Dominanz. Es gab verschiedene Instrumente und Mittel, um in der Bevölkerung Zustimmung, ja sogar Verzauberung hervorzurufen, wobei Bereiche wie Sport, Gesundheit, Kultur und Sozialpolitik eine große Bedeutung hatten. Mit der Organisation *Kraft durch Freude* wurde die Freizeit der arbeitenden Bevölkerung durchstrukturiert und mit der *Hitlerjugend*, dem *Bund Deutscher Mädel*, dem halbjährigen *Reichsarbeitsdienst* (RAD) und weiteren Einrichtungen und Maßnahmen wurden sämtliche Altersgruppen angesprochen und beeinflusst.

Gleichzeitig wurden viele Möglichkeiten der Information und gesellschaftlichen Teilhabe, die sich in der noch jungen Demokratie der Weimarer Republik weiterentwickelt bzw. herausgebildet hatten, abgeschafft. Bestimmte Zeitungen und Magazine, Gewerkschaften, Parteien, Vereine, Verbände etc. wurden verboten bzw. lösten sich unter massivem Druck auf, politisch Andersdenkende wurden verfolgt. Die öffentlichen Kommunikations- und Partizipationsstrukturen wurden nach und nach gleichgeschaltet. All diese Maßnahmen galten letztlich den Strukturen und Inhalten des (politischen) Bewusstseins in den Bevölkerungsteilen, die als ‚arisch‘ – und je nach Position im nationalsozialistischen „Rassen«-Diskurs – zugleich auch als nordisch, germanisch und/oder deutsch definiert wurden und zu einer einheitlichen Volksgemeinschaft zusammengeschmiedet werden sollten (vgl. Barth 2012: S. 5). Die nationalsozialistische Bewegung erwies sich hier zwischen 1933 und 1935 als überaus erfolgreich.³⁹

Ein wichtiges Mittel bildete dabei die Verfolgung von Jüdinnen/Juden. Der Massenterror, die Repressalien und die Propaganda gegen Juden/Jüdinnen wurden parallel vorangetrieben und immer extremer. Ein stereotypes Feindbild wurde erzeugt und das ideologische Verschwörungsnarrativ, das hierbei gebraucht wurde, stellte das Judentum als eine zentrale Bedrohung dar: Die eigentlich von ‚Natur aus‘ mächtige und große arische »Rasse« wäre – so die antisemitische Behauptung – noch nicht auf dem Gipfel ihrer Macht und ihrer kulturellen Möglichkeiten angekommen, da die Bevölkerung im Deutschen Reich mit ‚fremden Blut‘⁴⁰ durchmischt sei. Die Botschaft lautete: Die Volksgemeinschaft muss sich gegen das (angeblich) mächtige Judentum wehren. Die eigenen Aggressionen, die eigenen Brutalitäten und die eigenen Angriffe wurden so zu einer notwendigen Abwehr und Verteidigung umgedeutet.

Durch die Politik und Diktatur des Nationalsozialismus wurden viele zwischenmenschliche Verbindungen auf eine harte Probe gestellt, Möglichkeitsräume veränderten sich grundsätzlich mit der gesellschaftlichen Neuordnung. Dabei kündigten sich die Entwicklungen seit 1920 in einem längeren Prozess des Nationalsozialismus auf dem Weg zur Macht immer wieder an. So wurden beispielsweise bereits vorhandene antisemitische Stereotype bei der Propaganda benutzt, um Rückhalt für die Ideen des Nationalsozialismus zu finden und die Bewegung breiter und stärker zu machen. Zugleich verbreitete sich mit dieser Hetze auch die ‚Normalität‘ eines aggressiven Antisemitismus im Alltag der Menschen.

Mit der Einführung der sogenannten »Rassen«-Gesetze 1935 entstand schließlich eine spezifische, auch rechtlich-institutionell verankerte Grenze zwischen Menschen mit und Menschen ohne jüdischen Hintergrund. Vieles, was bislang wie selbstverständlich auf der Mikro-Ebene als zwischenmenschliches zugewandtes Handeln passierte, wurde durch die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen zu einem ‚grenzüberschreitendem‘ Handeln mit zum Teil weitreichenden Folgen. Eingespielte soziale Praktiken bis hin zu familiären Liebesbeziehungen wurden in immer zugespitzterer Weise gesellschaftlich geächtet und zu Straftaten. Wer von der Mehrheitsgesellschaft zwischenmenschlichen Kontakt jeglicher

³⁹ „Vielfach wurden die Angebote des NS-Staates bereitwillig angenommen, und man integrierte sich freiwillig ins System. Die Bereitschaft zum Spenden für die NS-Wohlfahrtsverbände, die Bereitschaft zum Engagement in den verschiedenen NS-Massenorganisationen sind Belege dafür.“ (Barth 2012: S. 1)

⁴⁰ Zu Verbindungen zwischen Blut und »Rasse«-Konstruktionen siehe unten, Abschnitt 3.3.1.

Form mit den zunehmend exkludierten Bevölkerungsgruppen pflegte, begab sich in eine ‚grenzüberschreitende‘ Position, stellte die politische Ordnung auf der Makro-Ebene in Frage, machte sich strafbar und brachte sich und andere in (Lebens-) Gefahr. Zwischenmenschlich zugewandtes Handeln mit und zu Menschen, die in besonderer Weise als anders eingeordnet wurden, wurde also zunehmend risikoreicher. Bei Aufdeckung (etwa durch Denunziation) und (ihr folgender) Anzeige drohten ab 1935 Sanktionen für alle Beteiligten, bis hin zum Tode.

3.2 Antisemitismus, Rassismus, Nationalismus

3.2.1 Antisemitismus und die Konstruktion von »Rassen«

Antisemitismus ist zur Zeit des *Nationalsozialismus an der Macht* mit sozialen Konstruktionen von »Rassen« verbunden, es ist ein rassialisierender Antisemitismus. Wenn dazu eine kritische Perspektive eingenommen werden soll, ist es wichtig, die *Konstruktionstatsache* zu erkennen: Menschliche »Rassen« sind nicht einfach von Natur aus oder durch die Biologie gegeben, sondern sie werden in historischen und gesellschaftlichen Prozessen entlang weniger äußerlicher Merkmale konstruiert. Diese Merkmale (z.B. Hautfarbe) erweisen sich, selbst wenn sie in der Naturgeschichte des Menschen eine biologische Bedeutung gehabt haben sollten, biologisch gesehen als unbedeutend für das Überleben in der menschlichen Gesellschaft. In der nationalsozialistischen »Rassen«-Lehre wurde im Zusammenhang mit Menschen-»Rassen« allerdings auch von ‚richtigem‘ oder ‚gutem‘ bzw. ‚falschem‘ oder ‚schlechtem‘ *Blut* gesprochen. Damit wurde versucht, an Alltagsvorstellungen zu Blutsverwandtschaft und ein auf Biologie reduziertes Erbe im Familienverband anzuknüpfen und zugleich Blut, Familie, »Rasse« und Volk zu einer Assoziationskette miteinander zu verbinden. Allerdings machten bereits in den 1940er Jahren Erkenntnisse aus der biologischen Wissenschaft deutlich, dass das (damals) neuere Wissen zu Bluttypen (A, B, AB und 0) bzw. entsprechenden polymorphen Genen und die Behauptung von »Rassen« nicht zusammenpasste: Die als »Rassen« phantasierten Populationen enthielten nicht nur große genetische Variationen, auch gehörte keine der Populationen „ausschließlich einer Blutgruppe an“ (Lewontin/Rose/Kamin 1988: S. 97). Mit anderen Worten: Die Unterscheidung nach »Rassen« reicht tatsächlich ‚nicht unter die Haut‘, sondern bleibt auf der Oberfläche von (biologisch gesehen) wenig bedeutsamen Äußerlichkeiten. Der Rassismusforscher Robert Miles betont denn auch: „»Rassen« sind gesellschaftliche Fiktionen, keine biologischen Realitäten.“ (Miles 1991: S. 96)

Die Aufmerksamkeit zur Tatsache der Konstruktion weist also auf Aktivitäten und Praktiken von Menschen hin, die zu einer bestimmten Zeit und in gesellschaftlichen Verhältnissen Vorstellungen über »Rassen« erzeugten, verbreiteten und/oder daran glaubten. Eine große Mitverantwortung trägt hier – neben den explizit politischen Akteuren – die »Rassen«-Wissenschaft, die auch, aber nicht nur in Deutschland in den 1920er und 1930er Jahren betrieben und gelehrt wurde.

Zugleich muss es bei dieser Aufmerksamkeit darum gehen, darauf zu achten, *wie und mit welchen Inhalten und Bedeutungen* Vorstellungen zu »Rassen« konstruiert werden:

- So wurde zum Beispiel die »Rassen«-Konstruktionen zum Judentum mit den Zuschreibungen *bedrohlich-gefährlich*, sich *machtvoll verschwörend* und trotzdem *minderwertig* versehen und in einer hierarchischen Anordnung weit unter einer als angeblich *höherstehend* konstruierten arisch-nordischen »Rasse« platziert.
- So enthielt zum Beispiel die Idee der »Rasse« auch die Vorstellung einer Generationenfolge: Die Frauen und Männer einer bestimmten »Rasse« erzeugen durch ihre Kinder die nächste Generation dieser »Rasse«, und da die arisch-nordische »Rasse« – so das (rassistische) Ideal – möglichst ‚rein‘ gehalten werden sollte, galt es ‚Mischungen‘ mit anderen »Rassen« zu vermeiden. ‚Mischungen‘, so wurde behauptet, würden zu einer Degeneration und letztlich zum Untergang der arisch-nordischen »Rasse« führen (siehe unten, Abschnitt 3.4).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde unter dem Eindruck von Holocaust bzw. Shoa die »Rassen«-Lehre bzw. »Rassen«-Wissenschaft stark kritisiert. Sie hatte im Nationalsozialismus (aber auch in den Begründungen und Rechtfertigungen des Deutschen Reiches und anderer Staaten zu kolonialer Eroberung und Ausbeutung) eine überaus verheerende Rolle gespielt. Bei internationalen Konferenzen der UNESCO in den 1950er und 1960er Jahren trugen Wissenschaftler:innen von internationalem Rang aus Biologie, Genetik, Sozialwissenschaft usw. die Befunde über die Konzepte zu »Menschenrassen« zusammen und stellten fest, dass diese wissenschaftlich unhaltbar sind (vgl. Lévi Strauss 1952/1996⁴¹). Der Begriff »Rasse« gehört, wie es Robert Miles pointiert ausdrückt, auf den „Müllhaufen der analytisch nutzlosen Begriffe“ (Miles 1991: S. 97). Es ist allerdings zu beobachten, dass die sozialen Konstruktionen von »Rassen« auch heute weiterhin stattfinden und sie im Alltag leider verbreitet sind. Sie sind zwar nicht durch Biologie begründbar, dennoch entfalten sie immer noch eine erhebliche gesellschaftliche Wirkung.⁴¹

3.2.2 Konstruktion von ‚Kultur‘ als Sprachversteck für »Rasse«

In moderneren Varianten von Rassismus wird oft und vor allem auch in Deutschland das Wort »Rasse« vermieden und stattdessen das Wort ‚Kultur‘ benutzt. ‚Kultur‘ klingt unverdächtiger und erinnert weniger an den Nationalsozialismus, der (wie gezeigt) mit Vorstellungen zu *biologischer* Minderwertigkeit operierte. ‚Kultur‘ wird also zu einer Art Sprachversteck für »Rasse«. Die Vorstellung von ‚Kultur‘, die dabei benutzt wird, unterscheidet sich deutlich von den dynamischen Kulturbegriffen, die in den aktuellen Sozial- und Kulturwissenschaften benutzt werden⁴², hat allerdings große Ähnlichkeiten mit »Rasse«: ‚Kultur‘ wird hier als eine statische Größe vorgestellt, die ‚immer schon‘ da war und für eine

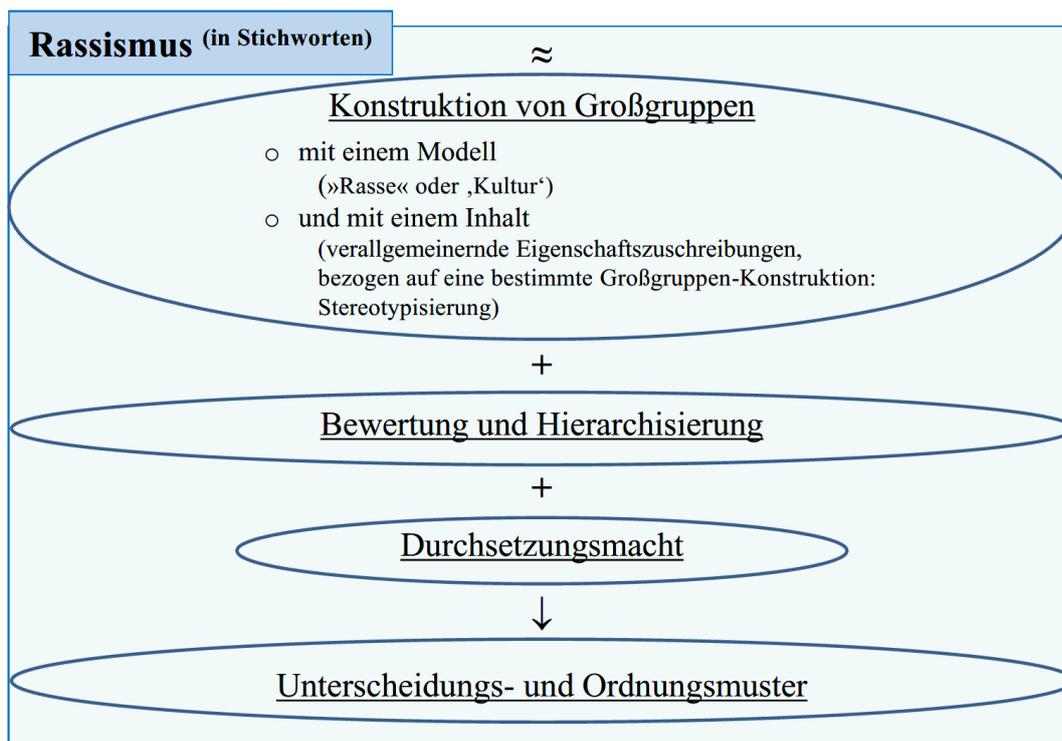
⁴¹ Aufgrund der überaus problematischen Geschichte des Konzepts markieren wir in unseren Texten das Wort in besonderer Weise und schreiben »Rasse«. ‚Kultur‘ als Ergebnis von kulturalisierendem Rassismus schreiben wir in einfachen Anführungszeichen. ‚Kultur‘ ist so zu unterscheiden von einem dynamischen Kulturbegriff, wie er in neueren Texten von Kultur-, Sozial- und Erziehungswissenschaft benutzt wird (siehe unten, Fußnote 42).

⁴² Zum Beispiel Kultur als veränderbares, auch widersprüchliches und durch unterschiedliche Einflüsse zusammengesetztes (‚gemischtes‘) System von Bedeutungsmustern. Diese beruhen auf Werten, Normen, Verhaltensregeln, Traditionen, Ritualen, Routinen, usw. Mit Kultur geht es hier um ein System, mit dem Menschen in ihrem Alltag umgehen, durch das sie zwar beeinflusst werden, welches sie aber in ihrem Fühlen, Denken und Handeln keineswegs festlegt, sondern ein System, über das (potentiell) reflektiert und nachgedacht und das verändert werden kann (vgl. Leiprecht 2004: S. 10f.).

Großgruppe von Menschen als gleichermaßen *bestimmend* behauptet wird – eine Größe, die ihr eigentliches Wesen, ihren inneren Kern, ihre ursprüngliche Essenz ausmacht. Einen solchen Konstruktionsmechanismus nennt man deshalb auch *Essentialisierung*. In dieser Weise lassen sich dann ‚Kulturen‘ konstruieren, die als homogen wahrgenommen und mit verallgemeinernden und zugleich wertenden Eigenschaftszuschreibungen versehen werden.

3.2.3 Rassismus

Von Erkenntnissen der neueren Rassismusforschung ausgehend lässt sich – vereinfacht ausgedrückt – Rassismus als die *soziale Konstruktion von »Rasse«* und/oder ‚Kultur‘ fassen, verbunden jeweils mit *Bewertungen* und *Hierarchisierungen*. Ob solche Vorstellungen und darauf beruhende oder sie erzeugende oder begünstigende Praktiken in einer Gesellschaft (oder in Teilen von ihr bzw. an bestimmten Orten) vorherrschend werden, hat auch etwas mit *Kräfteverhältnissen* zu tun: Stoßen sie auf rassistische bzw. anti-rassistische Positionen, wird ihnen widersprochen durch demokratische, solidarische und auf die Gültigkeit von Menschenrechten setzende Praktiken? Es müssen bei der Feststellung, Analyse und Kritik von Rassismus also nicht nur seine ‚Bauweise‘ und Mechanismen in den Blick genommen werden, sondern es muss auch auf die jeweilige *Durchsetzungsmacht* geachtet werden und ob und wie sich diese entfalten kann, m.a.W.: Wie stark sind die jeweiligen Gegenkräfte und wie können diese unterstützt werden? Ein mächtig werdender Rassismus kann dazu führen, dass die damit verbundenen Denkmuster, Zuschreibungen und Sortierungen zu einem allgemeinen Muster der Unterscheidung von und Ordnung zwischen Menschen werden, welches dann einer Mehrheit als *fraglos gegeben* und *selbstverständlich* erscheint.



3.2.4 Sind Antisemitismus und Rassismus dasselbe?

Allerdings wissen wir damit noch nicht, ob Antisemitismus und Rassismus dasselbe sind oder es sich nicht doch jeweils um etwas anders handelt. Dazu wird in den Wissenschaften (Geschichts-, Kultur-, Sozial- und Erziehungswissenschaften) eine (internationale) Debatte geführt. Diese Debatte ist wichtig, aber komplex und kompliziert, und zudem ist es eine politische Grundsatzfrage. Wir vermuten, dass die Klärung dieser Frage für die pädagogische Praxis mit Jugendlichen zunächst keine große Bedeutung hat. In einer pragmatischen Perspektive schlagen wir deshalb vor, sie auszuklammern und stattdessen sowohl auf Gemeinsamkeiten als auch auf Unterschiede zu achten.

Eine wichtige Gemeinsamkeit wird zum Beispiel in einer kürzlich veröffentlichten *Jerusalemser Erklärung zum Antisemitismus* genannt: „Es ist rassistisch, zu essentialisieren (...) oder pauschale negative Verallgemeinerungen über eine bestimmte Bevölkerung zu treffen. Was für Rassismus im Allgemeinen gilt, gilt auch für Antisemitismus im Besonderen.“ (Jerusalemser Erklärung 2021: S. 2) In der Folge benennt diese Erklärung jedoch eine ganze Reihe von Spezifika, etwa die von der „Vorstellung, dass Juden mit den Mächten des Bösen verbunden sind“ (ebd.) oder die Idee einer weltumfassenden und überaus mächtigen jüdischen Verschwörung, die bis hin zu den besonderen Inhalten antisemitischer Begriffe, Bilder, Handlungen, speziellen Codierungssystemen und Mustern der Verschleierung oder Leugnung des Holocaust oder der Schoa reichen (vgl. ebd.).

Dementsprechend schlagen wir einen einfachen Arbeitsbegriff zu Antisemitismus vor.

Arbeitsbegriff zu Antisemitismus

Antisemitismus ist eine Sammelbezeichnung für Vorstellungen, Überzeugungen, Ideologien, Diskurse, Handlungen, Praktiken und Strukturen, durch die eine jüdische Großgruppe mit negativen (oft auch bedrohlich-überlegenen und verschwörerischen) Eigenschaften konstruiert wird, um damit Abwertung, Benachteiligung, Verletzung, Verfolgung oder Vernichtung zu rechtfertigen.

Wird diese Großgruppe als »Rasse« bzw. ‚Kultur‘ imaginiert, handelt es sich um einen rassialisierenden bzw. kulturalisierenden Antisemitismus. ‚Kultur‘ enthält hier ähnliche Konstruktionsmerkmale wie »Rasse« (homogen, statisch, ursprüngliche Wesenhaftigkeit, wobei »Rasse« mit biologisierenden bzw. naturalisierenden Hinweisen verbunden ist).

Antisemitismus unterscheidet sich dabei in seiner Spezifik zum Beispiel von anti-muslimischen und anti-schwarzen Rassismus, von anti-slawischen und anti-asiatischen Rassismus, von einem Rassismus gegenüber Sinti:ze und Rom:nja, usw. All diese Rassismen haben wiederum Spezifika, die sie von den jeweils anderen unterscheiden. So gibt es zwischen diesen verschiedenen spezifischen -ismen erhebliche Unterschiede hinsichtlich ihrer Entstehungsgeschichte und ihrer Orte, aber auch hinsichtlich der

Inhalte, Mechanismen und Funktionen der jeweiligen Großgruppen-Konstruktion und ihrer Folgen (vgl. Lutz/Leiprecht 2022).

3.2.5 Formen und Ebenen

Neben den genannten Unterschieden lassen sich zudem bei all diesen -Ismen verschiedene Formen beobachten, die entweder verdeckt, subtil, latent, implizit, exotisierend und instrumentell sein können, oder aber offen, schroff, explizit und extrem gewaltvoll. Und nicht selten überlagern sich diese Formen in Alltagshandlungen, Routinen, Praktiken, Gerüchten, Erzählungen, sind den jeweiligen Akteur:innen nicht immer bewusst, kommen jedoch auch in Handlungen und Strategien vor, die explizit auf eine politische Wirkung zielen.

Zugleich bewegen sich die genannten -Ismen auf verschiedenen Ebenen: etwa auf einer individuellen oder subjektiven Ebene (z.B. bei einem ‚inneren‘ Selbstgespräch); auf einer Ebene, die durch Interaktionen zwischen Individuen bzw. Subjekten gekennzeichnet ist (z.B. bei einer Auseinandersetzung zwischen Schüler:innen auf dem Schulhof); auf einer institutionellen und organisationalen Ebene (z.B. bei Zuschreibungen gegenüber Lehrpersonen, die als ‚schwarz‘, ‚arabisch‘ und/oder ‚muslimisch‘ wahrgenommen werden, durch Narrative, Routinen und Praktiken in der Organisation Schule); auf der Ebene von Diskursen (z.B. bei öffentlichen Debatten und/oder Beiträgen in den Medien); auf der Ebene von gesamtgesellschaftlichen Strukturen (z.B. durch gesetzliche Regelungen, durch die staatliche Ordnung, durch ökonomische Verhältnisse).



Die Bedeutung dieser Formen und Ebenen lässt sich auch am Beispiel der öffentlichen Demütigungen zeigen, bei denen (als arisch-nordisch eingeordnete) Frauen an den Pranger gestellt und ihnen die Haare geschneitten wurden, da sie sich mit den ‚falschen‘ Männern (zunächst Juden, dann auch Zwangsarbeiter und Kriegsgefangene) eingelassen hatten. In einer ersten Phase waren dies Aktionen nationalsozialistischer Organisationen (wie der SA), die einer politischen Strategie folgten (Einschüchterung, Machtdemonstration und Abschreckung, zugleich Mobilisierung und Einbindung der eigenen Anhängerschaft). Es kam zu einer allmählichen und sich stetig steigernden Durchsetzung und Popularisierung eines extrem-gewaltvollen Rassismus und Antisemitismus mit Hilfe praktischer Aktionen in der Öffentlichkeit. Auf einer organisationalen Ebene wurden dabei ‚eigene‘ Kräfte der NSDAP eingesetzt und erprobt (Parteiorganisationen). Begleitet wurden die Aktionen auf einer diskursiven und ideologischen Ebene: gestützt durch die Agitation parteieigener Printmedien wie „Der Stürmer“, und durch eine öffentliche Propaganda und parteiliche Berichterstattung mit Hilfe von Zeitungen, Flugblättern, Plakaten, Litfaßsäulen, in Filmen und Wochenschauen, dargeboten in Lichtspieltheatern, später – ab 1933 – vermehrt auch im Radio durch die neuen ‚Volksempfänger‘. Zunehmend sind diese Aktionen mit der Ermordung der jeweiligen Männer (Juden, Zwangsarbeiter, Kriegsgefangene) verbunden. Ab 1933 – mit der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler – gehören solche Aktionen gleichsam zur Staatsdoktrin und bekommen 1935 mit den sogenannten ‚Nürnberger Gesetzen‘ eine rechtliche Verankerung. Ganz offiziell werden jetzt für Frauen und Männer drastische Strafen verhängt. Extrem-gewaltvoller Rassismus und Antisemitismus haben sich jetzt also auf einer gesellschaftlich-strukturellen Ebene durchgesetzt und nehmen zunehmend extremere Formen an.

3.2.6 Nationalismus

Nationalismus wird häufig als eine Weltanschauung oder Praxis gesehen, bei der die Vorstellung einer einheitlichen Nation erzeugt wird und es zu einem Gegensatz kommt zwischen einer eigenen Nation, die als positiv behauptet wird und anderen Nationen, die abgewertet werden. Nationalismen sind dabei meist von rassialisierenden und kulturalisierenden Konstruktionen durchdrungen, wenn etwa fremde Länder als bestimmt durch die »Rasse« oder ‚Nationalkultur‘ ihrer Angehörigen wahrgenommen werden und damit nicht nur eine völlige Andersartigkeit dieser Menschen behauptet, sondern auch ein regelrechtes Feindbild erzeugt werden kann. Wir können (etwas vereinfacht) sagen, dass innerhalb von (National-) Staaten⁴³ Nationalismen und Rassismen mehr oder weniger enge Verbindungen eingehen, auf einer diskursiven Ebene Vorstellungen über ‚äußere‘ und ‚innere‘ Andere erzeugen und sich damit auch (je nach Kräfteverhältnissen) bestimmte Praktiken innerhalb eines (National-) Staates, aber auch zwischen (National-) Staaten herausbilden.

Gleichzeitig zielt Nationalismus auch auf das *eigene* ‚Innere‘ eines Staates bzw. einer Gesellschaft. Um dies zu untersuchen, kann zum Beispiel der Frage nachgegangen werden, wer in einem (National-)

⁴³ Wir setzen *National-* hier in Klammern, da in der Geschichte auch Staatengebilde wie Königs- oder Kaiserreiche teilweise einen eigentlichen ‚Kern‘ des eigenen Staatsvolkes behaupteten; zudem gab/gibt es Staaten, die sich als multiethnisch oder multinational definier(t)en (Schweiz, Österreich-Ungarn, UdSSR, Jugoslawien).

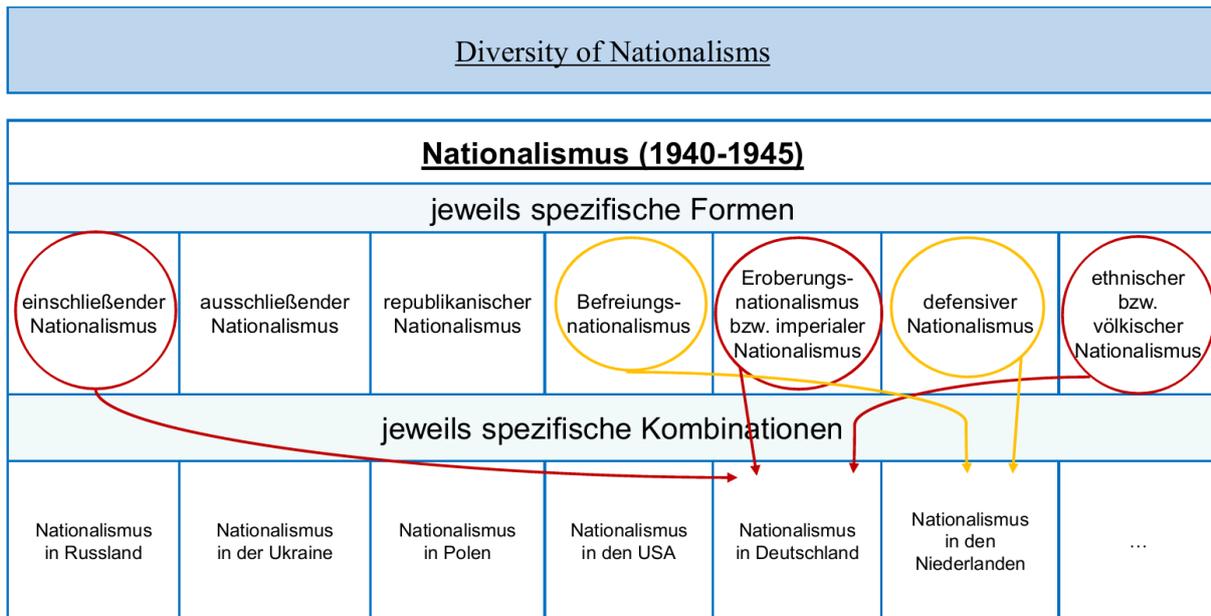
Staat als zugehörig betrachtet wird und wer die Zugehörigkeit abgesprochen bekommt? Einen wichtigen Unterschied machen hier unterschiedliche Formen von Nationalismus. Mit einem republikanischen Nationalismus wird davon ausgegangen, dass das ‚Geburtsrecht‘ bestimmend ist: Wer in einem Land geboren ist, bekommt auch dessen Staatsbürgerschaft. Mit einem ethnischen bzw. völkischen Nationalismus sieht dies anders aus, denn hier steht die Idee eines biologischen und kulturellen Erbes im Mittelpunkt: Bei der Frage nach der Staatsangehörigkeit eines im Land geborenen Kindes wird nach den Eltern gefragt und das Kind bekommt die Staatsangehörigkeit der Eltern. Sind diese in einem anderen Land geboren, gilt das Kind – genauso wie die Eltern – als nicht zugehörig. Entlang solcher unterschiedlichen Nationalismen liegt es also nahe, dass rassialisierende und/oder kulturalisierende Konstruktionen in Verbindung mit unterschiedlichen Nationalismen auch eine unterschiedliche Wirkung entfalten können. Zweifellos sind Rassismus und ethnisch-völkischer Nationalismus sehr eng miteinander verbunden. Ein republikanischer Nationalismus erweist sich zum Beispiel in der Frage der Staatsangehörigkeit großzügiger und macht ‚Einladungen‘ (in Form von Einbürgerungen) in die Nation eher möglich. Dies bedeutet aber nicht, dass innerhalb einer solchen Gesellschaft es dann nicht trotzdem zu rassialisierenden und kulturalisierenden Unterscheidungen kommen kann. Im Gegenteil, beispielsweise kann der Stolz auf die ‚Größe der eigenen nationalen Republik‘ auch auf einem (früheren) Eroberungsnationalismus fußen, der zu kolonialen Eroberungen geführt hat. Es ist also wichtig, auf die Unterschiedlichkeit von Nationalismen und ihre Kombinationen zu achten. In unserer Übersicht haben wir sieben solcher Formen zusammengestellt.

| | | | | | | |
|----------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|-------------------------|---|--------------------------|--|
| <u>Diversity of Nationalisms</u> | | | | | | |
| <u>Nationalismus</u> | | | | | | |
| jeweils spezifische Formen | | | | | | |
| einschließender Nationalismus | ausschließender Nationalismus | republikanischer Nationalismus | Befreiungsnationalismus | Eroberungsnationalismus bzw. imperialer Nationalismus | defensiver Nationalismus | ethnischer bzw. völkischer Nationalismus |

Gerade in internationalen Konflikten werden solche Nationalismen mobilisiert. Oft wird dann sichtbar, wie sich die jeweiligen (National-) Staaten mit unterschiedlichen Nationalismen positionieren. Dies war im Deutschland zwischen 1933 und 1945 so, als eine Kombination aus einem ethnisch-völkischen und einem imperialen Eroberungsnationalismus nicht nur vorherrschte, sondern auch zum Staatsziel geworden war. Gegenüber den Niederlanden, dessen Bevölkerung (sofern es sich nicht um Juden/Jüdinnen handelte) im Prinzip der eigenen arisch-nordischen »Rasse« zugerechnet wurde, bedeutete dies, dass sich – unter Beibehaltung der beiden genannten Nationalismen – die rassistische »Rassen«-Lehre gewissermaßen ergänzend mit einer Form des einschließenden Nationalismus verband, um die Besetzung und ‚Einverleibung‘ des Nachbarlandes zu begründen. Da auch die Niederländer:innen in den

„Rassen«-Konstruktionen eher zu den ‚Eigenen‘ gezählt wurden, galt es als legitim, richtig und nahe-
liegend, das niederländische Territorium in das sogenannte ‚Dritte Deutsche Reich‘ einzuverleiben und
daraus langfristig einen gemeinsamen Volkskörper zu formen, so wie dies die (behauptete) Natur der
»Rassen« ohnehin zu verlangen schien.⁴⁴

In der folgenden Übersicht haben wir versucht, diese Kombinationen zu verdeutlichen. Aber auch
heute noch wirken solche verschiedenen Nationalismen in vielfältigen Verbindungen.



Die Graphik konzentriert sich auf die Konstellation von Nationalismen in den Jahren, in denen die Niederlande vom Nachbarland Deutschland besetzt war. Im Deutschen Reich, einer diktatorischen Staatsform, dominierten im Verhältnis zu den Niederlanden – wie soeben erwähnt – ein rassialisierend-einschließender und zugleich ethnischer Nationalismus, der mit einem imperialen Nationalismus kombiniert war. In den Niederlanden wiederum, einer konstitutionellen Monarchie mit einem demokratisch gewählten Parlament, spielten gegenüber der Besatzungsmacht defensive und auf eine Befreiung setzende Formen von Nationalismus eine wichtige Rolle. Die nationalsozialistischen Kräfte in den Niederlanden, die von einem groß-niederländischen Reich träumten, stellten eine deutliche Minderheit dar. Bei den Wahlen vor der Besetzung war die Partei NSB (Nationaal-Socialistische Beweging in Nederland) nur wenig erfolgreich gewesen (1935 ca. 8 Prozent, 1937 ca. 4 Prozent). Gleichzeitig war aber die Niederlande (seit dem 17. Jahrhundert) ein Kolonialreich, dass auch nach dem Ende der Besetzung (1947-

⁴⁴ Die Rechtfertigungen von Wladimir Wladimirowitsch Putin, des Präsidenten der russischen Föderation, um die Ukraine mit einer Militärmacht zu überfallen, sind übrigens sehr ähnlich ‚gebaut‘, wenn auch eher kulturalisierend als rassialisierend. So lässt sich in einem Essay von Putin in der Wochenzeitschrift Die Zeit lesen: „Russen, Ukrainer und Weißrussen sind allesamt Nachfahren des alten Rus (...). Wenn man über eine einzige große Nation redet, eine dreieinige Nation, welchen Unterschied macht es dann, als was die Menschen sich verstehen – Russen, Ukrainer oder Weißrussen?“ (Die Zeit vom 10.02.2022) Mit „Rus“ bezieht sich Putin auf die Erzählung eines „mittelalterlichen altostslawischen Großreiches“, der sogenannten Kiewer Rus: „Kiew war damals als Großfürstentum das politische und kulturelle Zentrum (...) eines russischen Fürstengeschlechts“, so Jan Emendorfer, ein Journalist mit einem Schwerpunktgebiet Osteuropa/Russland (Frankfurt Rundschau vom 26./27.02.2022).

1949) koloniale Kriege führte (die von der Regierung allerdings verharmlosend ‚Polizeiaktionen‘ genannt wurden).

3.3 Das Konzept »Rassen«-Schande

Der Begriff »Rassen«-Schande, der bereits in im Deutschen Kaiserreich⁴⁵ und der Weimarer Republik⁴⁶ verwendet worden war, wenn es um sexuelle Beziehungen zwischen (als extern gedachten) Fremden und (deutschen) Eigenen ging, wurde im Kontext des Nationalsozialismus zunächst vor allem aufgegriffen, um Beziehungen zwischen jüdischen Deutschen und nicht-jüdischen Deutschen zu markieren. Die öffentliche Anprangerung von Juden/Jüdinnen als „Rassenschänder“ (Przyrembel 2003: S. 187) gehörte lange vor 1933 zum Instrument der antisemitischen Propaganda. Beziehungen zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Menschen wurden auf dem Weg zum nationalsozialistischen Gewaltregime allerdings zunehmend einer öffentlichen Skandalisierung ausgesetzt und schließlich auch mit Hilfe von rechtlichen Mitteln kriminalisiert. Das Narrativ der »Rassen«-Schande diente als Stigma der Disziplinierung und führte schließlich zur umfassenden Terrorisierung der jüdischen Bevölkerung. Insbesondere das Propaganda-Blatt *Der Stürmer*, aber auch propagandistische Meldungen in der allgemeinen Presse, führten zur Popularisierung des Begriffs »Rassen«-Schande (vgl. ebd.: S. 187). Anfangs wurden stereotype Karikaturen *des* Juden veröffentlicht, doch bereits ab 1933 wurde die antisemitische Hetze personalisiert: (Tages-)Zeitungen veröffentlichten Fotografien und Namenslisten angeblicher jüdischer „Rassen«-Schänder und Denunziationsschreiben von Bürger:innen, das Blatt *Der Stürmer* brachte die Kolumne „An den Pranger“ heraus und es gab öffentliche Bekanntgebungen der wegen »Rassen«-Schande verurteilten Personen mit Fotos in ‚Stürmer-Kästen‘, die im gesamten Deutschen Reich ange-

⁴⁵ So wurden beispielsweise im Zusammenhang mit dem deutschen Kolonialismus eine Debatte zur sogenannten »Rassen«-Mischehe geführt. Die Historikerin Alexandra Przyrembel weist darauf hin, dass die Verwaltungen in den verschiedenen Kolonien „bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Ehe zwischen weißen Deutschen und ‚farbigen‘ Frauen“ verboten hatten (Przyrembel 2003: S. 44). Przyrembel macht deutlich, dass die Reglementierung der ‚Mischehe‘ „neben einer Durchsetzung des Sexualverbots zwischen den »Rassen« auch eine Beschränkung des Staatsbürgerrechts (...)“ bezweckte (ebd.: S. 46). Eine Gleichstellung ehelicher ‚Mischlingskinder‘ sollte vermieden werden. In den öffentlichen Debatten und Stellungnahmen, so Przyrembel, wurden solche ‚Mischungen‘ als „ ‚eine direkte schwere Gefahr für die weitere Entwicklung des Deutschtums‘ bezeichnet“ (ebd.: S. 47; Przyrembel zitiert hier einen Landrat, der sich 1912 mit einem Debattenbeitrag aus der Kolonie ‚Deutsch-Südwestafrika‘ meldete).

⁴⁶ So gab es später in der Weimarer Republik eine Skandalisierung der Anwesenheit von afrikanischen Soldaten, die im Dienst der französischen Armee standen. Diese war zeitweise im besetzten Rheinland stationiert. In massiven Kampagnen wurde u.a. vor einer Gefahr „der ‚Schändung‘ der deutschen Frau durch ‚den‘ ‚farbigen‘ Soldaten“ gewarnt und zugleich die besondere ‚Schmach‘ hervorgehoben, die sich nach der Niederlage durch die Anwesenheit afrikanischer Soldaten angeblich ergab (Przyrembel 2003: S. 53). Sexuelle Kontakte – durch Vergewaltigungen erzwungene und sich freiwillig ergebende – wurden als eine ‚Beschmutzung der weißen »Rasse«‘ gesehen (ebd.), als eine ‚Verunreinigung des deutschen Volkskörpers‘ (ebd.: S. 55; Przyrembel zitiert hier aus der *Ärztlichen Rundschau* vom November 1920). Mit den Narrativen zur sogenannten ‚schwarzen Schmach‘ setzte sich – so Alexandra Przyrembel resümierend – „das Konzept von der ‚Reinheit‘ des deutschen Volkskörpers“ durch, ein Narrativ, dass sich so „über die Grenzen der anthropologischen und rassenhygienischen Disziplinen hinaus verbreitete“ (ebd.: S. 59).

bracht waren (vgl. ebd. 2003: S. 187, S. 192). Die Bevölkerung war teils passiv als involvierte Zuschauer:innen und Leser:innen und teils aktiv in Form von Denunziationen und jubelndem Publikum beteiligt. Przyrembel beschreibt „eine latente Gewaltbereitschaft gegenüber Juden“, die „stärker war als ein vornehmlich segregativer Impuls“ (ebd.: S. 80): „Die Bereitschaft von Nachbarn, Kollegen und Fremden zur Denunziation belegt außerdem, dass der NS-Staat sich auf die Aktivität des Einzelnen verlassen konnte“ (ebd.). Zwischen 1933 und 1935 initiierten die SS und die SA außerdem sogenannte ‚Prangerumzüge‘, bei denen deutsch-jüdische Paare durch die Stadt getrieben wurden (vgl. ebd.: S. 69). Sie wurden gezwungen, Plakate zu tragen, auf denen der Vorwurf »Rassen«-Schande und der Hinweis *Jude* (bei den jüdischen Deutschen) sowie teilweise die genaue Adresse der Personen stand. Vor den Augen des Publikums wurden die Betroffenen durch Beleidigungen und körperliche Übergriffe (z.B. Schläge und Tritte) gedemütigt und schließlich öffentlich verhaftet. Besonders den Frauen, zum Teil aber auch den Männern wurden zum Zeichen der symbolischen ‚Entehrung‘ die Haare geschoren. Die antisemitischen Praktiken der ‚Prangerumzüge‘ wurden von massiver Propaganda auf Plakaten, Schaukästen und Zeitungen begleitet. Dies bewirkte eine Zuspitzung des Narratives der »Rassen«-Schande als Instrument der gesellschaftlichen Ächtung und Marginalisierung der jüdischen Bevölkerung.

3.3.1 Die Nürnberger »Rassen«-Gesetze

Am 15. September 1935 wurden die *Nürnberger Rassengesetze* eingeführt. Der sozialen Konstruktion einer arisch-nordisch-germanischen »Rasse« wurde die Negativ-Konstruktion einer jüdischen »Rasse« gegenübergestellt. Das Reichsbürgergesetz schloss alle Personen „nichtarischen und artverwandten Blutes“ von der deutschen Reichsbürgerschaft aus (dazu Heuzeroth 1985: S. 43). Es begann eine systematische Entrechtung. Das Reichsbürgergesetz ordnete die deutsche Bevölkerung in zwei Teile: Reichsbürger:innen als „Staatsangehörige deutschen oder artverwandten Blutes“ und ‚einfache‘ Staatsangehörige (ebd.: S. 43/45). Damit wurde faktisch eine Zwei-Klassen-Gesellschaft geschaffen: Reichsbürger:innen, die volle Rechte erhalten sollten, und Reichsangehörige mit geringeren Rechten.

Die erste Verordnung zur Ausführung des Gesetzes vom November 1935 legte fest, wer nach der nationalsozialistischen Logik als Jude bzw. Jüdin gelten sollte. Weitere Gesetze, dazugehörige Verordnungen und Erlasse folgten, die die Liebe zwischen jüdischen ‚einfachen‘ Staatsangehörigen und nichtjüdischen Reichsbürger:innen gesetzlich verankert verboten und streng bestraften; Beziehungen zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Menschen wurden zu einem offiziellen Straftatbestand (vgl. Przyrembel 2003: S. 11). Verboten wurden Eheschließungen sowie außereheliche sexuelle und freundschaftliche Beziehungen. Sogenannte ‚Halbjuden‘ mit zwei jüdischen Großeltern galten als ‚Mischlinge‘. Sie waren ebenfalls von der Gesetzgebung betroffen. Wenn sie einen nichtjüdischen Menschen heiraten wollten, mussten sie einen Antrag auf Genehmigung der Eheschließung stellen, dies blieb aber meist erfolglos. Heiraten zwischen jüdischen Deutschen und sogenannten ‚Mischlingen‘ mit nur einem jüdischen Großelternanteil waren verboten, ebenso wie zwischen einem ‚Halbjuden‘ mit zwei jüdischen Großeltern und einem Deutschen (vgl. Friedländer 2006: S. 167). Die Strafmaßnahmen der

Justiz sahen Gefängnis- oder Zuchthausstrafen vor, und mit zunehmender Etablierung des Gewaltregimes auch Todesurteile und Deportationen in Konzentrationslager (vgl. Przyrembel 2003: S. 505, S. 507).

Kurze Zeit nach Einführung des Reichsbürgergesetzes wurde im Oktober 1935 das Gesetz zum Schutze der Erbgesundheit des deutschen Volkes erlassen. Dieses zielte darauf, »fremdrassige« oder »rassisch minderwertige« Gruppen zu registrieren, „und erließ die Verpflichtung eines Ehezeugnisses, welches bekräftigte, daß beide Partner (rassisch) ‚ehetauglich‘ waren“ (Friedländer 2006: S. 170). Zwölf Tage später wurde ein Rundschreiben aus dem Innenministerium genauer: Die Gruppen, um die es ging, waren „Zigeuner, Neger und ihre Bastarde“ (ebd.).⁴⁷ Neben Sinti:zze und Roma:nja und Schwarzen Menschen wurden außerdem weitere Minderheiten für »rassisch« minderwertig erklärt, wie Homosexuelle und Menschen mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen. Verbindungen mit »Deutschblütigen« wurden ebenfalls als »Rassen«-Schande geahndet und bestraft und der Kreis der Verfolgten erweiterte sich noch um Kriegsgefangene und Fremdarbeiter:innen. Letztere wurden zum Beispiel im Verlauf des Krieges aus Polen und der Ukraine zur Zwangsarbeit nach Deutschland gebracht. Für sie galt die Negativ-Konstruktion einer slawischen »Rasse«, die im Nationalsozialismus als auszubeutende Arbeits-»Rasse« vorgesehen war.

3.3.2 „Rassen«-Konstruktion und »Rassen«-Lehre

Rassismus, »Rassen«-Lehre und »Rassen«-Wissenschaft waren oft flexibel und instrumentell hinsichtlich ihrer konkreten Verwendung und (politischen) Ziele. Zugleich wurde in nationalsozialistischer »Rassen«-Lehre und »Rassen«-Wissenschaft über die Herstellung von »rassischer« Reinheit und Kontinuität phantasiert. Die Konstruktion von »Rassen« war (und ist) ganz grundlegend mit Geschlechterkonstruktionen verbunden. »Rassen«-Schande wurde in Gestalt einer sexuellen Bedrohungsbehauptung inszeniert. Die sogenannten ‚Prangeraktionen‘ gegen sogenannte ‚artvergessene‘ Frauen und Juden, denen »Rassen«-Schande vorgeworfen wurde, stellten eine soziale Ritualisierung nationalsozialistischer Anliegen und Praktiken dar. Es gab die Vorstellung der ‚reinen‘ arischen Frau, die durch den jüdischen Mann ‚verunreinigt‘ werde.⁴⁸ Dies wurde als ‚Erbsünde‘ bezeichnet. Außerdem gab es Ideen zu angeblich wertvolleren Anteilen bei ‚Mischungen‘. So wurde davon ausgegangen, dass, wenn ein nicht-jüdischer Mann mit einer jüdischen Frau Sexualverkehr hatte und aus dieser Verbindung ein Kind

⁴⁷ Diese Bezeichnungen sind (im jeweils spezifischen historischen Kontext) seit Jahrhunderten mit rassistischen Zuschreibungen verknüpft. Es handelt sich um abwertende Fremdbezeichnungen, die auch im Nationalsozialismus für die Konstruktion ‚minderwertiger‘ Menschengruppen aufgegriffen wurden. Es ist besser, diese Bezeichnungen nicht mehr zu benutzen, auch um die Verletzungen, die darin für die so Bezeichneten enthalten sind, nicht zu wiederholen. Allerdings lässt sich dies bei historischen Hinweisen auf damalige Praktiken leider nicht ganz vermeiden. Heute werden eher Selbstbezeichnungen von politischen Aktivist:innen gebraucht, wie zum Beispiel Sinti:zze und Roma:nja, Schwarze Menschen und People of Color.

⁴⁸ „Im Zentrum des Rassenantisemitismus stand die Vorstellung, dass insbesondere der jüdische Mann die Nicht-Jüdin bedrohe.“ (Przyrembel 2003: S. 87) Nicht-jüdischen Frauen, die eine Beziehung zu einem jüdischen Mann hatten, wurden (zumindest in der Anfangszeit des Gewaltregimes) nur in Ausnahmefällen mit einer Gefängnisstrafe bestraft. Repressalien waren öffentliche Ächtung, Verlust des Arbeitsplatzes, Einweisung in die „Fürsorgeerziehung“, Überwachung oder der Entzug des Passes und mehr (vgl. ebd.: S. 275)

hervorgegangen war, durch den männlichen („arischen“) Samen das Kind aufgewertet wurde. Es gab tatsächlich Diskussionen darüber, ob dieses „gemischte“ Wesen dann eher „arisch“ oder eher jüdisch ist. Eine Art Hilfskonstruktion, die auch eine (eigentlich erzieherische) Aufforderung zu „richtigem“ Denken und Handeln in sich trug, bestand darin, zu überprüfen, welcher (biologische) Anteil sich in diesem „Mischwesen“ durchgesetzt hatte: Das Verhalten dieses Menschen könne zeigen, ob es Eigenschaften entwickelt habe, die als arisch-nordisch behauptet wurden (also tatkräftig, treu, heldenhaft, usw.). Die Mobilisierung erfolgte auch durch eine Art nachträglicher Vorhersage, die einen „Raum öffnet(e) für die persönliche Anstrengung, dem Normbild des Rassismus gerecht zu werden“ (Haug 1986: S. 63). Dies galt auch für Jugendliche und Erwachsene, die als sogenannte „Mischlinge“ eingeordnet wurden (vgl. Büttner 1988: S. 24).

3.3.3 Bedeutung der »Rassen«-Gesetze auf der Mikro-Ebene

Mit der Einführung der »Rassen«-Gesetze wurden sogenannte „Mischehen“ verboten, gleichzeitig gab es aber bereits gemischte Ehen, die nicht einfach aufgelöst werden konnten. Da die Verfolgungen in den „Mischfamilien“ auch die Ehepartner:innen und Kinder mittrafen, musste die Wirkung auf die Verwandten mitbedacht werden. Es gab Warnungen innerhalb nationalsozialistischer Kreise, nicht zu viel Unzufriedenheit und Gegnerschaft in der „arischen“ Bevölkerung zu riskieren. Das nationalsozialistische Regime verfolgte eine Politik der Spaltung deutsch-jüdischer „Mischehen“, um solidarische Praktiken zu durchbrechen. Ein neu eingeführtes Ehegesetz legitimierte eine Trennung aus »rassischen« Gründen innerhalb bestimmter Fristen. Nicht-Juden und Nicht-Jüdinnen wurden zu einer Scheidung von ihren jüdischen Ehepartner:innen angehalten und gerieten unter Druck, von den rechtlichen Gelegenheiten auch Gebrauch zu machen. Hatte ein jüdisch/nicht-jüdisches Paar den Mut zusammenzubleiben, mussten sie diesem Druck von außen aushalten. Ein betroffener jüdischer Ehemann beschreibt die damalige Situation als „stete Gratwanderung zwischen Solidarität, Angst und existenzieller Abhängigkeit“ von der Ehepartnerin (Jochen Klepper, zitiert von Przyrembel 2003: S. 89). Die Familien mit nicht-jüdischen Partner:innen wurden zunehmend vom normalen Alltag, von der Arbeit, von der Bildung und von vielen anderen Bereichen der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen. Hotels, Gaststätten, Restaurants, Freizeitorganisationen durften nicht mehr gemeinsam betreten werden, ein Familienurlaub oder andere Unternehmungen waren meist nur noch bei Freunden oder Verwandten möglich. Im nächsten Schritt wurden ab 1938 deutsch-jüdischen Ehen in „privilegierte“ und „nicht-privilegierte“ unterteilt.

Als „nichtprivilegiert“ galten „Mischehen“, in denen der männliche Ehepartner Jude war und das Ehepaar keine Kinder hatte. Beide wurden dann als „jüdisch“ eingestuft und so behandelt. Hatten sie jedoch Kinder, dann wurden sie als „privilegiert“ eingestuft. Man vermutete, dass die in der Regel zum Christentum konvergierten Kinder und der Partner stärker in das nicht-jüdische Umfeld eingebunden waren (vgl. Przyrembel 2003: S. 86f.) und die Kinder darüber hinaus später im Arbeitsdienst und in der Wehrmacht eingesetzt werden konnten. „Privilegiert“ waren zudem „Mischehen“, in denen der Mann nicht-jüdisch war. Die „privilegierten“ „Mischehen“ waren zunächst vor Verfolgung geschützt, doch die

Bedrohung spitzte sich auch für die nicht-jüdischen Ehepartner in den kommenden Jahren weiter zu, so dass einige von ihnen nachträglich doch versuchten eine Scheidung durchzusetzen, um ihre eigene gesellschaftliche Position und/oder ihr eigenes Leben zu retten. Manche Paare ließen sich aber auch zum Schutz der Kinder im beidseitigen Einvernehmen scheiden und führten ihre Beziehung heimlich fort.

4. Szenarien, Arbeitsblätter und Reflexionsübungen

4.1 Szenarien zur Arbeit mit dem Film

Mit dem Film oder vom Film ausgehend kann in unterschiedlichen Weisen und mit unterschiedlichem Zeitumfang gearbeitet werden. Aufbauend auf unseren Erfahrungen in der Erprobungsphase (siehe oben, Abschnitt 2.4) skizzieren wir zunächst vier verschiedene Szenarios, um dann anschließend die Vorgehensweisen genauer zu beschreiben und die dazugehörigen Arbeitsblätter bereitzustellen (ab 4.2). Meist handelt es sich (ab 4.2.2) um Übungen, die spezifische Reflexionen anregen sollen. Die Reflexionsübungen beziehen sich jeweils auf den Film, mit Ausnahme der *Zitronenübung*. Dort geht es allgemeiner um das Nachdenken zu Vorurteilen und Stereotypen.

Szenario I – Filmvorführung und kurze Frage- bzw. Diskussionsrunde

Das kürzeste Szenario haben wir entworfen, um Situationen gerecht zu werden, in denen nur ein sehr begrenzter zeitlicher Rahmen zur Verfügung steht. Zusammen mit der Filmvorführung muss mit 90 Minuten gerechnet werden. Zugleich kann dieses Szenario aber mit anderen kombiniert werden.

Um den Einstieg in das Filmthema und die Orientierung im Film zu erleichtern, haben wir vier Vorlagen erstellt: einen einführenden Textvorschlag, ein Arbeitsblatt, das eine Übersicht zu den im Film erwähnten Personen enthält, und einen Vorschlag mit Fragen, die beim Filmgespräch nützlich sein könnten (siehe ausführlicher unten, 4.2.1).

[Zeitplanung: im Kontext Schule zwei Schulstunden (2 x á 45 Min. = 90 Min.), also kurze Einleitung (ca. 5 Min.) und Filmvorführung (ca. 60 Min.) plus anschließender Fragerunde (25 Min.)]

Szenario II – Filmvorführung und offene Fragerunde, Kleingruppenarbeit, Austausch im Plenum

Um eine vertiefend-untersuchende Haltung zu unterstützen, schlagen wir ein Szenario vor, bei dem (ähnlich wie im Szenario I) nach dem Film eine erste (eher kurze) offene Fragerunde durchgeführt wird. Anschließend soll dann jedoch zunächst in Kleingruppen von drei bis vier Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen gearbeitet werden. In diesen Kleingruppen sollen Fragen an den Film bzw. Fragen, die

sich durch den Film ergeben, erarbeitet, diskutiert und gesammelt werden. Auch können eine Erkundung und eine Diskussion zu plausibel erscheinenden Antworten stattfinden. Dazu sollte danach in einem gemeinsamen Plenum ein Austausch stattfinden.

Das Format der Kleingruppe eignet sich, um eine vertrauensvolle überschaubare Gesprächssituation zu schaffen, in der sich Jugendliche/junge Erwachsene über ihre Eindrücke und Gefühle in Bezug auf den Film austauschen können. Darüber hinaus eignet sich dieser kleinere Rahmen, um über persönliche Bezugspunkte ins Gespräch kommen. Sehr persönliche und oft auch tabubehaftete Themen können meist besser in einem kleineren Kreis unter Vertrauten ausgetauscht werden. Der Austausch über individuelle Erfahrungen und das Entdecken von Gemeinsamkeiten ermöglicht dann die Thematisierung von Elementen in einer etwas allgemeineren Form, im Plenum mit allen Teilnehmer:innen.

[Zeitplanung: im Kontext Schule vier Schulstunden (4 x á 45 Min. = 180 Min.), also kurze Einleitung (ca. 5 Min.) und Filmvorführung (ca. 60 Min.) plus anschließender offener Fragerunde (30 Min.); danach Kleingruppenarbeit (ca. 45 Min.), gefolgt von einem Filmgespräch im Plenum (ca. 40 Min.)]

Szenario III – Reflexionsübungen

Über das Szenario II hinaus bietet diese Handreichung einige Reflexionsübungen, die im Anschluss an das Szenario I folgen können, wenn es die zeitlichen Möglichkeiten zulassen, wie zum Beispiel im Rahmen eines Projekttages oder einer Projektwoche. Ähnlich wie in Szenario II können die Übungen im Schulklassenverband bzw. in einer Gesamtgruppe stattfinden, wobei sich die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen einen Teil der Zeit in Kleingruppen mit Themen auseinandersetzen, um dann wieder in der gesamten Klasse/Gruppe zusammenzukommen. Die Reflexionsübungen greifen unterschiedliche Themenkomplexe auf, die im Dokumentarfilm direkt oder indirekt thematisiert werden. Sie können einen Raum für Kommunikation und aktiven Dialog in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit öffnen. Eigene Urteile, Sichtweisen und Erfahrungen können ausgetauscht und unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden. Dabei geht es um die historische Reflexion, zugleich jedoch darum, die Fähigkeit zu fördern, Phänomene wie Stereotypisierung und Rassismus oder Diversität im gesellschaftlichen und im eigenen Leben zu erkennen und für Entwicklungstendenzen und Veränderungsmöglichkeiten zu sensibilisieren. Es geht vor allem um diesen Raum der Auseinandersetzung, wobei es meist keine fertigen bzw. einfachen Antworten auf entstehende Fragen gibt. Der Prozess der Auseinandersetzung und das individuelle Fragen und Erkunden stehen hier im Vordergrund.

[Zeitplanung: im Kontext Schule mindestens ein (Schul-) Tag, also sechs Schulstunden (6 x á 45 Min. = 270 Min.)]

Szenario IV – Historische Erkundung vor Ort

Ergänzend können – wenn es der zeitliche Rahmen zulässt – im Sinne einer historischen Erkundung vor Ort bedeutungsvolle Bezüge zur eigenen (Wohn- und Lern-) Umgebung herausgearbeitet und verdeutlicht werden. Unsere Erprobungsphase hat u.a. gezeigt, dass der Ortsbezug, die räumliche Nähe und

das Erkennen von Straßen, Häusern, Gewässern etc. ein sehr wichtiger Anhaltspunkt für die Schüler:innen war. In den Wortbeiträgen kam auffällig oft zur Sprache, wie beeindruckend dieser Bezug wirkte. Um die Wirkung der Reflexionen nach dem Film zu vertiefen und zu erweitern, kann es also günstig sein, jenseits der Orte, die im Film eine Rolle spielen, auch andere Ortsbezüge zu nutzen. Unterschiedliche Zugänge sind hier denkbar, so zum Beispiel über Gespräche mit Familienangehörigen oder Bekannten zur (damaligen) Lage vor Ort oder mit Hilfe einer Literatur- und Zeitungsrecherche in lokalen Archiven. Lassen sich vor Ort Fälle der Verfolgung und Denunziation von »Rassen«-Schande finden? Gab es dazu Widerstand? Denkbar wäre (wenn auch mit etwas mehr Aufwand verbunden) auch eine Zeitungsannonce in lokalen Zeitungen, die Menschen anregt, über die Vergangenheit ins Gespräch zu kommen. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, ist es sinnvoll, derlei Formate mit den Jugendlichen/jungen Erwachsenen gemeinsam zu entwickeln.

[Zeitplanung: Unterrichtseinheiten und Erkundungsphasen über mehrere Wochen verteilt]

4.2 Arbeitsblätter und Reflexionsübungen

Im folgenden Teil werden einige Arbeitsblätter und Reflexionsübungen vorgestellt, die sich zur weiteren Beschäftigung mit den Sachverhalten und Themen eignen, die durch den Film direkt oder indirekt berührt werden. Sie können als Bestandteil von Szenario I oder II benutzt werden, können jedoch auch in die Szenarios III und IV ‚eingebaut‘ werden. Sie sind als Unterstützung für die Veranstaltenden (Lehrpersonen, Pädagog:innen, Teamer:innen, Ehrenamtliche) gedacht, stellen aber zugleich thematisch-inhaltliche Vertiefungen und Erweiterungen im Verhältnis zum Film dar.

Bei den ersten beiden Vorschlägen handelt es sich um unterschiedliche Versionen einer Kombination des Dokumentarfilms *Lange Schatten des Schweigens* mit einem strukturierten und reflektierenden Gespräch zum Film dar (4.2.1/4.2.2). Anschließend folgt die Vorstellung einer allgemeineren Reflexionsübung zu Stereotypisierung (4.2.3: ‚Zitronenübung‘). Die Reflexionsübungen, die dann im Folgenden (ab 4.2.4) präsentiert werden, setzen voraus, dass der Dokumentarfilm den Teilnehmenden bekannt ist. Das ‚Material‘, auf das sich diese Reflexionsübungen beziehen, entstammt hauptsächlich aus dem Film.

Der zeitliche Ablauf muss naheliegender Weise jeweils an die Rahmenbedingungen vor Ort angepasst werden. Bei einem (außerschulischen) Workshop könnten sich die Teilnehmenden beispielsweise nach einer (Mittags-) Pause (selbstständig) mit einer Reflexionsübung beschäftigen, innerhalb des Schulalltags empfiehlt sich eine Arbeit in Etappen an verschiedenen Tagen.

4.2.1 Filmvorführung plus (kurzes) Filmgespräch

Passend zu Szenario I (und auch Szenario II) findet sich im folgenden Abschnitt ein einführender Textvorschlag, der im Plenum dem anwesenden Filmpublikum vorgelesen werden kann, und zwei Vorschläge für einige Fragen zum Film, an denen sich ein Filmgespräch im Plenum orientieren kann. Die Variante 01 enthält Fragen, die deutlicher auf zentrale Themen des Films und den Film selbst ausgerichtet sind, die Variante 02 besteht aus Fragen, die eher auf einen Vergleich zwischen damals und heute anregen und auf den Nutzen von Erinnerungskultur zielen.

Zusätzlich gibt es drei Arbeitsblätter. Vor allem das erste (Arbeitsblatt A) kann für das Filmgespräch nach dem Film nützlich sein: Es vermittelt eine Übersicht zu den im Film erwähnten Personen. Verteilt werden sollte es allerdings erst *nach* der Vorführung. Der Film enthält einen narrativen Spannungsbogen, und mit dem Arbeitsblatt A wird u.U. zu viel zu früh ‚verraten‘.

Die beiden anderen Arbeitsblätter dienen im Szenario I eher der Nachbereitung: Das Arbeitsblatt B enthält eine Zeitachse zur Familiengeschichte in Rotterdam/Niederlande, das Arbeitsblatt C zeigt eine Auswahl von wichtigen Daten zur Geschichte des Nationalsozialismus. Die Auswahl wurde von der Idee geleitet, Bezugspunkte und Stichworte zu den im Film gezeigten Situationen und Abläufen herzustellen und die weitere Materialsuche (z.B. zu etwa zur Bombardierung von Rotterdam oder zur Befreiung vom Nationalsozialismus) anzuregen.

Größe des Filmpublikums: zwischen 5 und 50 Personen

Merkmale von Filmvorführung und Filmgespräch:

Bei der Vorbereitung der Filmvorführung sollte sowohl auf die technischen Voraussetzungen als auch auf die räumlichen Bedingungen geachtet werden. Bei einer unsicheren Internetverbindung ist es günstig, den Film nicht zu streamen, sondern zuvor herunterzuladen (er liegt auf dem Medienserver Merlin in einem WP4-Format vor). Der Vorführraum selbst sollte ausreichend dunkel sein und vor störenden Geräuschen geschützt sein. Um keine Zeit zu verlieren, ist es sinnvoll, nach der Filmvorführung im Raum zu verbleiben und dort das (kurze) Filmgespräch durchzuführen.

Dauer: ca. 90 Minuten

Umsetzung:

| Abschnitte | Was passiert? | Zeit (ca.) |
|---|--|-------------------|
| Plenum (Einstieg) | Ein kurzer einleitender Text wird vorgetragen (siehe unten: S. 49). | 05 Min. |
| Plenum (Filmvorführung) | Der Film wird vorgeführt. | 60 Min. |
| Plenum (Filmgespräch) (LP im Gespräch mit den TN) | Direkt nach der Filmvorführung ein Filmgespräch durchgeführt. Dazu empfiehlt es sich, die vorbereiteten Fragen zu benutzen. Zuvor muss von den Lehrpersonen (= LP) eine Auswahl zwischen Fragen in der Variante 01 oder in der Variante 02 getroffen werden. Zudem bietet es sich an, nach der Filmvorführung die Übersicht zu den im Film vorkommenden Personen den Jugendlichen/jungen Erwachsenen zur Verfügung zu stellen (Arbeitsblatt A). | 25 Min. |
| Nächste Schritte | Die Lehrpersonen sollten darauf achten, ob einzelne Jugendliche/junge Erwachsene nach Film und Filmgespräch u.U. einen bedrückten und traurigen Eindruck machen, der über mehrere Stunden anhält. In diesem Fall wäre es günstig, in einem persönlichen Gespräch zu versuchen, herauszufinden, was genau im Film oder Filmgespräch dies ausgelöst hat und gegebenenfalls Unterstützung anzubieten bzw. zu vermitteln. Gibt es zeitlichen Spielraum, können Film und Filmgespräch durch Reflexionsübungen und Arbeitsblätter ergänzt werden, die eine Vielzahl der im Film angesprochenen Themen aufgreifen (siehe unten). | |

Einleitender Text:

Im Mittelpunkt des Dokumentarfilms steht die niederländisch-deutsche Familiengeschichte des Pädagogen, Sozialwissenschaftlers und Filmemachers Rudolf Leiprecht kurz vor, während und nach dem Zweiten Weltkrieg. Es handelt sich um eine Familiengeschichte im Kontext von Nationalsozialismus, Krieg, Besatzung, Judenverfolgung und Holocaust bzw. Shoa. Eine Geschichte zwischen zwei Ländern, zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Menschen. Es geht dabei um Liebe, aber auch um Antisemitismus/Rassismus und Gewalt, um Schweigen und Tabus, um lange Schatten, die noch die folgenden Generationen begleiten.

In Form von historischen Filmaufnahmen, Fotografien, Interviews und kommentierend-interpretierenden Erläuterungen rücken die Zeitzeug:innen ein Stück in die Gegenwart und geben den Blick frei auf den persönlichen Umgang mit politischen Verhältnissen und grausamen Geschehnissen und zeigen zugleich das Streben nach Selbstverwirklichung und Erfüllung (auch) durch die Liebe.

In Deutschland ist ab 1933 eine Diktatur entstanden. Mit Hilfe einer Mischung aus Massenmobilisierung und Massenunterdrückung sind die nationalsozialistische Partei NSDAP und ihre Verbündeten an die Macht gekommen (vgl. auch Arbeitsblatt C). Sie verbieten die kommunistische und sozialdemokratische Partei, entmachten das Parlament, erlassen Gesetze zur Gleichschaltung der Presse und machen die »Rassen«-Lehre und Rassismus/Antisemitismus zu grundlegenden Ordnungsmustern des Staates. Ab 1939 beginnt mit dem militärischen Überfall auf Polen der Zweite Weltkrieg, und im Frühjahr 1940 werden auch die Niederlande von deutschen Truppen besetzt.

In Interviewaufnahmen kommen im Film das Liebespaar Adriana und Karl – die Eltern von Rudolf Leiprecht – lange Zeit nach dem Krieg noch einmal zu Wort. Rückblickend berichten sie über ihre Jugend im Krieg und während der Besatzung. Adriana ist damals (1944) 16 Jahre alt, Karl 22. Sie ist Niederländerin, er ein deutscher Besatzungssoldat. Sie verlieben sich, und Adriana wird bald ungeplant schwanger. Sie fragt sich, wie sie dies ihren Eltern erzählen soll?

Beide schildern (in die Jahre gekommen) schwierige Herausforderungen und große Hindernisse für ihre Liebe. Sie brechen damit ein langjähriges und auch verhängnisvolles, selbstschädigendes Schweigen, das zeitweise notwendig war, um lebensgefährliche Situationen zu durchstehen; ein Schweigen, das aber auch nach dem Krieg nur schwer durchbrochen werden konnte: In der Öffentlichkeit überwogen damals deutliche Signale, die erste Ansätze zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den schrecklichen Ereignissen, die nur wenige Wochen oder Jahre zuvor stattgefunden hatten, bald zum Verstummen brachten.

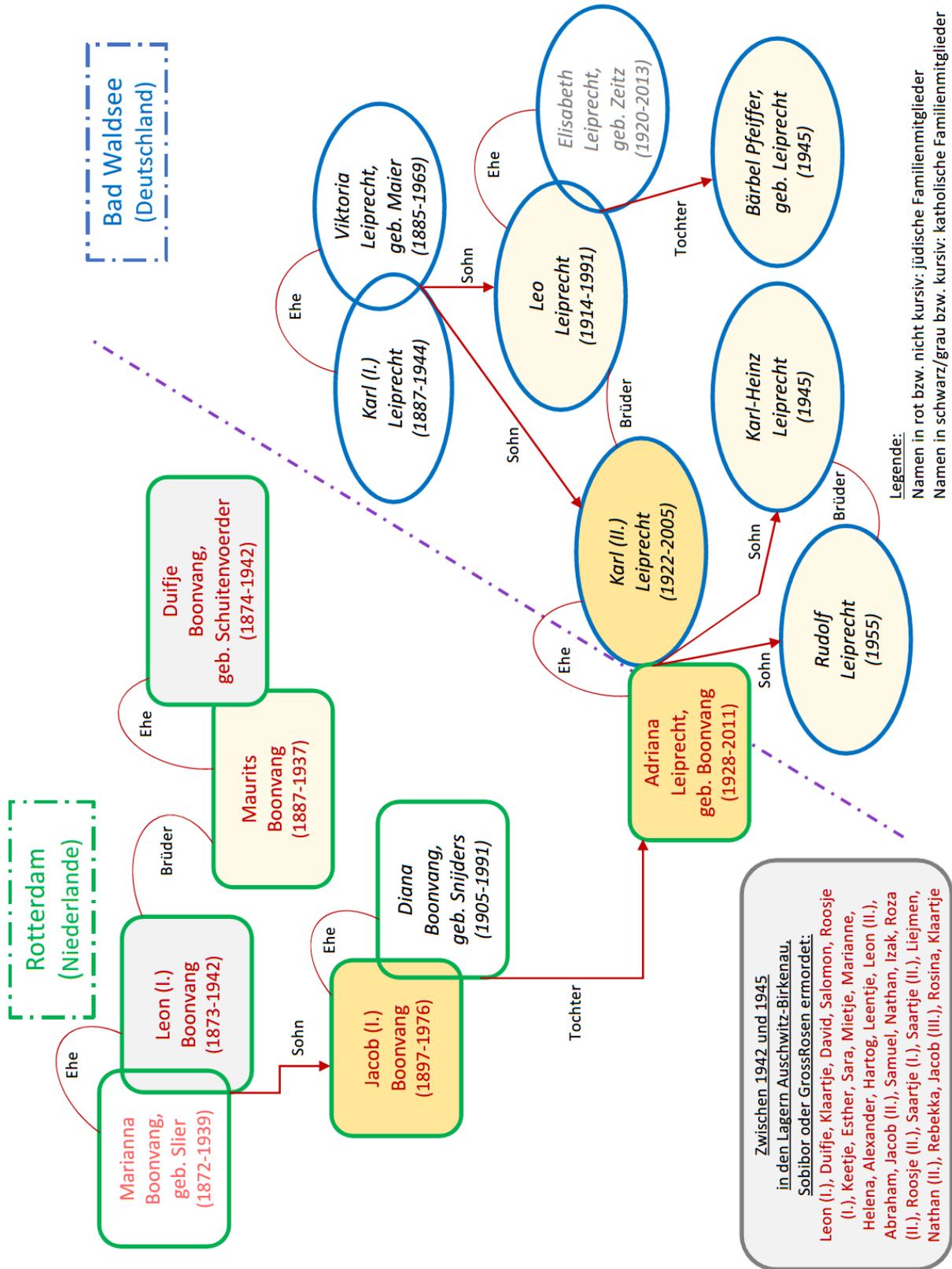
Fragen zum Film (Variante 01):

- I. Wie geht es Euch nach dem Film? Wie fühlt Ihr Euch? Was geht Euch durch den Kopf?
- II. Schaut Euch ganz kurz die Übersicht zu den im Film erwähnten Personen an (Arbeitsblatt A). Links unten seht Ihr die Namen der im Auftrag der Besatzungsmacht ermordeten jüdischen Familienmitglieder. Weshalb wurde Jacob, der jüdische Vater von Adriana und Großvater von Rudolf, nicht ermordet? Was habt Ihr dazu im Film gehört/gesehen?
- III. Könnt Ihr Euch vorstellen, dass Diana, die Ehefrau von Jacob und die Mutter von Adriana, die Liebe zwischen ihrer Tochter und dem neuen Freund aus Deutschland als gefährlich und riskant empfunden hat? Weshalb genau? Was habt Ihr dazu im Film gehört/gesehen, was denkt Ihr?
- IV. Wie hat Rudolf seine Mutter erlebt? Wie beschreibt er seine Gefühle ihr gegenüber? Was habt Ihr dazu im Film gehört/gesehen? Könnt Ihr das nachvollziehen?
- V. Weshalb fällt es Adriana so schwer, ihre eigene Geschichte den beiden Söhnen zu erzählen? Woher kommt das Schweigen? Und erzählt sie im Film alles? Was habt Ihr dazu im Film gehört/gesehen?
- VI. Rudolf berichtet am Ende des Films darüber, wie er in Rotterdam (Niederlande) von seinem Großvater Jacob behandelt wurde. Was habt Ihr dazu im Film gehört/gesehen? Was meint Ihr dazu?
- VII. Wie geht es Euch jetzt nach dem kurzen Filmgespräch? Wie fühlt Ihr Euch? Was geht Euch durch den Kopf?

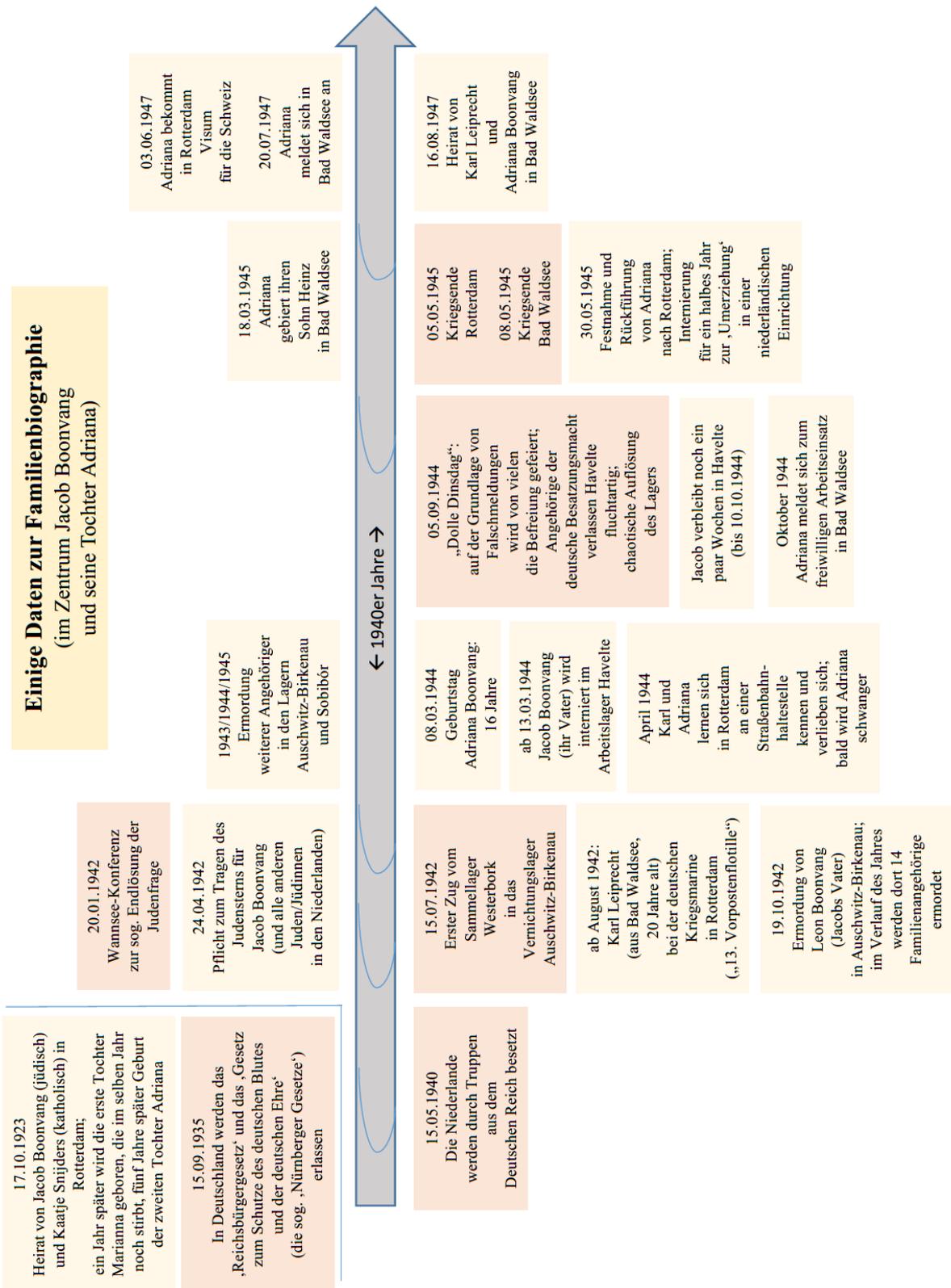
Fragen zum Film (Variante 02):

- I. Wie geht es Euch nach dem Film? Wie fühlt Ihr Euch? Was geht Euch durch den Kopf?
- II. Schaut Euch ganz kurz die Übersicht zu den im Film erwähnten Personen an (Arbeitsblatt A). Links unten seht Ihr die Namen der im Auftrag der Besatzungsmacht ermordeten jüdischen Familienmitglieder. Weshalb wurde Jacob, der jüdische Vater von Adriana und Großvater von Rudolf, nicht ermordet? Was habt Ihr dazu im Film gehört/gesehen?
- III. Liebe oder Freundschaft zwischen bestimmten Menschen war damals verboten und deshalb riskant. Ist dies heutzutage immer noch schwierig, je nach dem, in wen sich Menschen verlieben bzw. mit wem sie befreundet sind? Was ist ähnlich, was ist ganz anders?
- IV. Ihr lebt heute in einer Gesellschaft mit demokratischen und menschenrechtlichen Selbstansprüchen. Die Geschehnisse im Film finden zum größten Teil in einer Diktatur mit rassistischer Staatsdoktrin und mitten im Krieg statt. Die Lebensverhältnisse der Menschen sind also sehr unterschiedlich. Was meint Ihr: Macht es dennoch Sinn, sich die Verhältnisse von damals anzuschauen und darüber nachzudenken, was passiert ist und wie es soweit kommen konnte? Welche Gründe sprechen dafür, persönlich, gesellschaftlich? Welche Gründe sprechen dagegen?
- V. Wie geht es Euch jetzt nach dem kurzen Filmgespräch? Wie fühlt Ihr Euch? Was geht Euch durch den Kopf?

Arbeitsblatt A Familienverhältnisse (Auszug nach den im Film genannten Namen)



Arbeitsblatt B Überblick Zeitachse zur Familiengeschichte (Schwerpunkt Rotterdam ...)



Arbeitsblatt C Chronik Nationalsozialismus (Auswahl)

| | |
|-------------------|---|
| Februar 2020 | Gründung der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei (NSDAP) [durch Umbenennung der Deutschen Arbeiterpartei (DAP)] |
| 1920/1921 | Gründung der SA („Sturmabteilung“ / paramilitärische Kampforganisation der NSDAP) |
| 1925 | Adolf Hitler's Buch Mein Kampf (Band 1) erscheint |
| 1925 | Gründung der SS (persönliche „Schutzstaffel“ Hitlers) |
| 1926 | Gründung der Hitlerjugend (HJ) als Jugendorganisation der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei (NSDAP) |
| 1930 | Gründung des Bundes Deutscher Mädchen (BDM) |
| 31.07.1932 | NSDAP stärkste Fraktion bei den Reichstagswahlen (37,3%) |
| 30.01.1933 | Reichspräsident Hindenburg ernannt Hitler zum Reichskanzler |
| 27.02.1933 | Reichstagsbrand |
| Ende Februar 1933 | Verbot der Kommunistischen Partei Deutschland (KPD) |
| 05.03.1933 | Reichstagsneuwahlen, die NSDAP erhält 43,9% |
| 22.03.1933 | Gefangene werden im ersten staatlichen Konzentrationslager (KZ) in Dachau interniert |
| 24.03.1933 | Ermächtigungsgesetz („Gesetz zur Behebung der Not von Volk und Staat“) |
| 01.04.1933 | NSDAP ruft öffentlich zum Boykott der Geschäfte von jüdischen Bürger:innen auf |
| 10.05.1933 | öffentliche Bücherverbrennungen |
| 22.06.1933 | Verbot der Sozialdemokratischen Partei Deutschland (SPD) |
| 15.09.1935 | „Nürnberger Gesetze“ (u.a. ‚Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre‘) |
| 18.10.1935 | ‚Gesetz zum Schutze der Erbgesundheit des deutschen Volkes‘ |
| 09./10.11.1938 | Goebbels und Hitler inszenieren Ausschreitungen gegen jüdische Bürger:innen und jüdische Einrichtungen in Deutschland (Reichspogromnacht) |
| 01.09.1939 | militärischer Überfall auf Polen durch deutsche Truppen, Beginn des Zweiten Weltkriegs |
| 1939 | Beginn von deutscher Besatzung und Massenmorden an Juden/Jüdinnen in den östlichen Gebieten (sog. ‚Holocaust durch die Kugel‘) |
| 23.11.1939 | Einführung des sog. ‚Judensterns‘ in den von deutschen Truppen besetzten polnischen Gebieten |
| 27.03.1940 | Heinrich Himmler (Reichsführer SS) befiehlt die Einrichtung des KZ Auschwitz |
| 09.04./10.05.1940 | Besetzung Dänemarks und Norwegens durch die Deutsche Wehrmacht, kurz danach Niederlande, Belgien, Luxemburg, Frankreich |
| Mai 1940 | Bombardierung von Rotterdam (Niederlande) durch die deutsche Luftwaffe |
| 02.09.1941 | Polizeiverordnung zur Einführung des sog. ‚Judensterns‘ im Deutschen Reich und im Protektorat Böhmen und Mähren |
| 03.09.1941 | Erste Massentötungen mit dem Giftgas Zyklon-B im Konzentrations- und Vernichtungslager Auschwitz |
| 14.10.1941 | Beginn der Deportationen von Juden und Jüdinnen aus dem Deutschen Reich |
| 20.01.1942 | Wannsee-Konferenz mit einem Beschluss zur sog. ‚Endlösung der europäischen Judenfrage‘ |
| Sommer 1942 | Beginn der Deportationen von Jüdinnen/Juden aus den Niederlanden |
| ... | ... |
| Mai 1945 | Befreiung vom Nationalsozialismus durch die alliierten Mächte (USA/Kanada, Großbritannien, Frankreich, UdSSR), [durch USA, Kanada und Großbritannien in Rotterdam (Niederlande), durch Frankreich in Bad Waldsee (Deutschland)] |
| 1945 bis 1949 | Besatzungszonen von vier Alliierten (USA, Großbritannien, Frankreich, und UdSSR): Württemberg-Hohenzollern (also auch Bad Waldsee), Rheinland-Pfalz und Südbaden gehören zur französischen Zone |
| 1949 | Gründung von BRD und DDR |

Quelle:
<https://www.oppisworld.de/zeit/national/nazichro.html>;
 Angaben entnommen, gekürzt,
 bearbeitet und ergänzt am
 14.02.2023

4.2.2 Filmvorführung mit anschließenden Nachfragen zum Film und Kleingruppenarbeit plus Plenum

Für das Szenario II muss deutlich mehr Zeit zur Verfügung stehen als bei Szenario I. Im Vergleich mit dem Szenario I favorisieren wir das Szenario II, da es hier wahrscheinlicher ist, dass sich eine vertiefend-untersuchende Haltung entwickelt.

Größe des Filmpublikums: zwischen 5 und 50 Personen

Merkmale von Filmvorführung und Filmgespräch: Wie bei 4.2.1 (siehe oben)

Dauer: ca. 180 Minuten

Umsetzung:

| Abschnitte | Was passiert? | Zeit (ca.) |
|--|--|------------|
| Plenum (Einstieg) | Ein kurzer einleitender Text wird vorgetragen. Es handelt sich um denselben Text (siehe oben: S. 47) wie bei Szenario I bzw. 4.2.1 <i>Filmvorführung plus (kurzes) Filmgespräch</i> . | 05 Min. |
| Plenum (Filmvorführung) | Der Film wird vorgeführt. | 60 Min. |
| Plenum (Fragenrunde) (ÜL im Gespräch mit den TN) | Direkt nach der Filmvorführung findet eine offene Fragenrunde statt. Sie zielt eher auf Verständnisfragen. Mit gegenseitiger Unterstützung soll versucht werden, Unklarheiten und mögliche Missverständnisse soweit wie möglich auszuräumen. Die Eingangsfrage, vorgetragen von der Übungsleitung (=ÜL), lautet: <i>Zunächst wollen wir Unklarheiten und Missverständnisse ausräumen und gemeinsam klären, was im Film möglicherweise undeutlich war bzw. nicht nachvollzogen werden konnte. Dazu werden wir versuchen, zusammen zu rekonstruieren, was wir im Dokumentarfilm gehört und gesehen haben.</i> Wenn sich dabei einzelne Fragen nicht klären lassen, sollten diese in Stichworten notiert werden. Vielleicht finden sich ja später bei genauerer Untersuchung (in den Kleingruppen) noch hilfreiche Hinweise. | 30 Min. |
| Kleingruppen | Die Fragen für die Kleingruppen sind identisch mit den Fragen der Variante 01 im Szenario I (siehe oben: S. 50). | 45 Min. |
| Plenum (gemeinsame Auswertung) (ÜL im Gespräch mit den TN) | Die Fragen und Ergebnisse aus den Kleingruppen werden zusammengetragen, miteinander verglichen und gemeinsam ausgewertet. | 40 Min. |
| Nächste Schritte | Die ÜL sollte darauf achten, ob einzelne Jugendliche/junge Erwachsene nach Film und Filmgespräch u.U. einen bedrückten und traurigen Eindruck machen, der über mehrere Stunden anhält. In diesem Fall wäre es günstig, in einem persönlichen Gespräch zu versuchen, herauszufinden, was genau im Film oder Filmgespräch dies ausgelöst hat und gegebenenfalls Unterstützung anzubieten bzw. zu vermitteln. Gibt es zeitlichen Spielraum, kann das Szenario II durch Reflexionsübungen und zusätzliche Arbeitsblätter ergänzt werden, um weitere Themen, die mit dem Film (explizit oder implizit) angesprochen werden, aufzugreifen und zu bearbeiten (siehe unten). | |

4.2.3 Die Zitronenübung (Vorurteile, Stereotype, Single Stories)⁴⁹

Diese Übung ist geeignet, um sich mit Vorurteilen und stereotypen Zuschreibungen auseinanderzusetzen. Sie sensibilisiert für das Thema Diversität in sozial konstruierten Großgruppen (z.B. Nationen oder ‚Kulturen‘, also eigentlich recht abstrakte Größen, wobei es sich nicht wirklich um Gruppen handelt), aber auch von Kleingruppen (überschaubare Gruppen, die etwa drei bis zwölf Mitglieder umfassen) und Schulklassen (die ja meist etwas größer sind und aus 15 bis 25 Schüler:innen bestehen). All diese unterschiedlichen Typen von (Nicht-) ‚Gruppen‘ können aufgrund von stereotypen Zuschreibungen als homogen erscheinen. Die Erfahrung von Vielfalt und Einzigartigkeit stehen bei dieser Übung im Vordergrund und stellen stereotype Zuschreibungen und Verallgemeinerungen in Frage.

Bewährt hat sich diese Übung für Anfangssituationen. Es findet ein allgemeiner Einstieg in einen Themenbereich statt, auf den danach aufgebaut bzw. der spezifiziert und vertieft werden kann. In der Übung geht es um Stereotype im Allgemeinen, im Film eher um Rassismus und Antisemitismus, aber auch um Stereotypisierungen mit Bezug zu Geschlechterverhältnissen.

Größe der Arbeits- und Reflexionsgruppe: zwischen 5 und 30 Personen

Merkmale der Übung/Material:

Benötigt wird ein Korb/Karton/Behälter mit Zitronen, ca. halb so viele wie Teilnehmer:innen (= TN) an der Übung. Außerdem Stellwände/Flipcharts und drei Plakate (oder entsprechend Platz auf einer Tafel, einem Whiteboard), Stifte in verschiedenen Farben (oder Kreide in verschiedenen Farben). Es entstehen während der Übung im Plenum zwei bis drei Listen, die nebeneinander sichtbar sein müssen. Die Übungsleitung (= ÜL) (meistens eine Person) erstellt im Plenum auf Zuruf der TN diese Listen. Die gebildeten Kleingruppen (= KG) bzw. Paare bleiben während der gesamten Übung zusammen. Um nicht zu viel Zeit zu verlieren, bietet sich eine Verteilung der KG in einem gemeinsamen großen Raum an.

Dauer: ca. 30 Minuten (variiert mit der Anzahl der TN)

⁴⁹ Diese Reflexionsübung ist in vielen verschiedenen Fassungen erschienen. Für die vorliegende Fassung sind wir ausgegangen von Leiprecht 2011: S. 143f.

Umsetzung:

| Abschnitte | Was passiert? | Zeit (ca.) |
|--|---|------------|
| Einstieg im Plenum (ÜL im Gespräch mit den TN) | Eine Zitrone (sie sollte möglichst gelb sein und eine ovale Form haben) wird durch ÜL in die Mitte gelegt. Die TN werden im Plenum von ÜL gebeten, die Zitrone zu beschreiben. An der Tafel werden von ÜL unter der Überschrift „Zitronen sind ...“ die genannten Merkmale für alle sichtbar in einer ersten Liste notiert. Die TN nennen meist Merkmale wie gelb, oval, sauer, gesund, vitaminreich, Obst, Südfrucht, u.ä. | 05 Min. |
| Kleingruppen Plenum (ÜL im Gespräch mit den TN) | Dann werden Kleingruppen (= KG) oder (bei wenigen TN) Paare gebildet. Jede KG bekommt von ÜL eine Zitrone (diese Zitronen sollten möglichst unterschiedlich aussehen). Die KG werden gebeten, die Merkmale ihrer besonderen/individuellen Zitrone zu beschreiben. Es wird darauf hingewiesen, dass sie nur das nennen sollen, was sie wahrnehmen (die Zitrone darf nicht aufgeschnitten werden). Auf einem Plakat (oder an der Tafel) werden im Plenum wieder durch ÜL die genannten Merkmale für alle sichtbar in einer zweiten Liste notiert. Die TN nennen jetzt meist zusätzliche Merkmale. Neben gelb, oval u.ä. werden jetzt meist genannt: rund, grün, braun, fleckig, zwei Spitzen, usw. | 10 Min. |
| Zwischenauswertung (Plenum: ÜL im Gespräch mit den TN) | Die beiden Listen an der Tafel/auf der Wandzeitung unterscheiden sich in vielen (nicht unbedingt in allen) Punkten. Was ist passiert? Alle Zitronen sind unterschiedlich. Keine Zitrone erfüllt (vollständig) die allgemeinen Beschreibungen. Trotzdem sind es alles Zitronen. Die Überschrift der ersten Tabelle wird durch ÜL geändert: „Nicht alle Zitronen sind ...“ ÜL weist zusätzlich darauf hin, dass nicht alle genannten Merkmale sichtbar sind (z.B. sauer, gesund, vitaminreich). Offenbar wird nicht nur das beschrieben, was man sieht, sondern es gibt ein soziales Wissen über Zitronen, welches gelernt wurde. Dieses Wissen wird ‚aufgerufen‘, wenn Zitronen beschrieben werden. | 05 Min. |
| Plenum (ÜL im Gespräch mit den TN) | Jetzt geben alle TN ihre Zitronen in den Korb/Karton/Behälter. ÜL schüttelt den Korb/Karton/Behälter. Die TN sollen danach ihre besondere/individuelle Zitrone aus dem Korb/Karton/Behälter heraussuchen. Sie sollen dabei ‚laut denken‘, also ihre Gedanken aussprechen: Woran erkennen sie ‚ihre‘ Zitrone wieder? In aller Regel erkennen sie diese nämlich, und es werden meist noch viel genauere Angaben (beim ‚lauten Denken‘ gemacht (z.B. der braune Punkt an der einen Spitze, die eingekerbte Stelle in der Mitte, eine Delle auf der einen Seite usw.). Auch diese Angaben können (je nach zur Verfügung stehender Zeit und den Bedürfnissen der TN-Gruppe) auf dem Plakat/an der Tafel in einer dritten Liste festgehalten werden. Es wird deutlich (und wird von der ÜL betont), dass auch die zweite Liste (siehe oben, b) noch relativ allgemein war und die Wahrnehmung von Menschen eigentlich viel präziser sein kann (nicht sein muss): Wir können es also besser, warum tun wir es so selten? | 05 Min. |

| | | |
|---|--|----------------|
| <p>Gesamt- auswertung (Plenum: ÜL im Gespräch mit den TN)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Die Übung bietet einen guten Ansatzpunkt zum Nachdenken im Bereich Stereotype/verallgemeinernde Aussagen/soziale Kategorisierungen über Menschengruppen. ○ Es ist deutlich, dass die allgemeinen Kategorien durchaus nützlich sind. Wir brauchen sie in der Interaktion und Kommunikation, denn es wäre kaum möglich, sich jedes Mal aufs Neue darüber zu verständigen, um was es im Allgemeinen geht, wenn jemand zum Beispiel darum gebeten wird, beim Einkauf auch Zitronen mitzubringen. ○ Dennoch: Man sieht an einer besonderen/individuellen Zitrone noch viel mehr, wenn man aufmerksam ist. Die zweite Liste war zwar nicht mehr so allgemein wie die erste, aber sie war immer noch relativ allgemein. Es ist deutlich, dass die menschliche Wahrnehmung in Wirklichkeit viel genauer sein kann – wenn wir dies zulassen und wenn wir aufmerksam sind. ○ Beim Einstieg (a) (den allgemeinen Aussagen über Zitronen) wurde nicht nur das beschrieben, was wirklich zu sehen ist, sondern das soziale (und gelernte) Wissen bzw. die sozialen Vorstellungen über Zitronen wurden herangezogen. Man sieht nicht, dass eine Zitrone ‚sauer‘ oder ‚vitaminreich‘ ist, aber man hat sich dieses Wissen (durch Lernen und Erfahrung) angeeignet. Gegenüber einer individuellen Zitrone kann dieses Wissen unangemessen sein. | <p>05 Min.</p> |
| <p>Nächste Schritte</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Deutlich machen, dass es im Folgenden <i>nicht</i> mehr um die Wahrnehmung von Gegenständen (Zitronen) geht, sondern um die Wahrnehmung von Menschen und Menschengruppen. ○ In KG überlegen, in welchen Situationen man von anderen in (stereotype) ‚Schubladen‘ gepackt wurde und wie sich das angefühlt hat. Danach überlegen: Was kann man dagegen tun? ○ Es kann jetzt (je nach Alter der TN, Stand der Gruppe, Zeitbudget, Ziel der Veranstaltung, usw.) sinnvoll sein, einen kurzen theoriebezogenen Input auf der Grundlage der Präsentation und des Textes von Rudolf Leiprecht (Leiprecht 2011: S. 135f.) zu vermitteln (herunterladbar: https://rudolf-leiprecht.de/texte-filme ; zuletzt gesichtet 09.05.2023). ○ Diese Reflexionsübung passt auch gut zu dem Vortrag von Chimamanda Adichie zur „Gefahr einer einzigen Geschichte“. Er sollte (auf Video, siehe unten) anschließend an die Übung angeschaut und diskutiert werden. Die Bezüge dürften schnell deutlich werden. <u>Quelle:</u> Adichie, C. (2009): The Danger of a Single Story. Video, aufgenommen im Juli 2009 durch TEDGlobal. https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=de#t-1106677 ; zuletzt gesichtet 21.05.2023 | |

4.2.4 Täter:innen/Mitlaufende/Zuschauende – Verfolgte – Rettende/Unterstützende/Widerständige: Was tun?

4.2.4.1 Kritisches Handeln in alltagsweltlichen Lebenssituationen 1935, 1938 und heutzutage

Mit dieser Reflexionsübung soll versucht werden die Teilnehmenden dafür zu sensibilisieren, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt sich in Situationen zu verhalten. Der Schwerpunkt liegt dabei darauf zu zeigen, dass selbst in schwierigen politischen Zeiten sich Menschen auf unterschiedliche Weise in ihrem alltäglichen Handeln prosozial verhalten haben und sich für Gerechtigkeit und Solidarität einsetzen. Gleichzeitig kann in dieser Übung deutlich werden, dass und wie das individuelle und zwischenmenschliche Handeln mit der gesellschaftlichen und der politischen Ebene verwoben ist. In der Übung können anhand drei verschiedener Analysestationen Situationen in Bezug auf ihre Möglichkeitsräume aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht werden. Während die ersten beiden Analysestationen von Situationen handeln, die zur Zeit des Nationalsozialismus stattfanden, beschreibt die dritte Analysestation eine gegenwärtige Situation. Diese Analysestation eignet sich dazu, Überlegungen anzustellen, wie aus unterschiedlichen Perspektiven zu der beschriebenen Szene Positionierungen aussehen können: Wie wird die Situation aufgefasst? Was könnte getan werden? Durch wen?

Zu den Analysestationen:

a) Bei der ersten Analysestation (Arbeitsblatt D *Als unsichtbare Mauern wuchsen*) soll die Aufzeichnung einer erlebten Situation von Ingeborg Hecht untersucht werden. Ingeborg Hecht wurde als Tochter einer ‚arischen‘ Mutter und eines jüdischen Vaters als ‚Halbjüdin‘ angesehen wurde. Sie berichtet von einem Erlebnis aus ihrer Schulzeit. Ingeborg ist elf Jahre alt, als 1935 die sogenannten »Rassen«-Gesetze eingeführt werden und sich die ohnehin schon schwere Situation für den nicht-arischen Teil der deutschen Bevölkerung nochmals deutlich verschlechtert (siehe dazu auch die Abschnitte 3.3 und 5.1, 5.2 und 5.4). Als Schüler:innen in der Klasse beginnen, distanzierter und abwertend gegenüber Ingeborg zu verhalten, positioniert sich die Lehrerin gegen die Ausgrenzung.

b) Die zweite Analysestation (Arbeitsblatt E *Heldinnen waren wir keine*) bezieht sich ebenfalls auf eine Situation im schulischen Kontext, und zwar aus dem Buch *Heldinnen waren wir keine. Frauenalltag in der NS-Zeit* (herausgegeben von Erich Kasberger). Nachdem eine Schulklasse im Geschichtsunterricht einen staatlich produzierten Propagandafilm gesehen hat, findet dazu in der darauffolgenden Unterrichtsstunde ein Austausch mit einer Lehrerin statt.

c) Bei der dritten Analysestation (Arbeitsblatt F *Gerade im selben Abteil*) soll eine Situation in der heutigen Zeit eine Reflexion veranlassen: Ein paar Jugendliche unterhalten sich während einer Zugfahrt über einen zuvor ausgestiegenen Jungen. Die Situation wurde von einer Mitreisenden aus demselben Zugabteil sinngemäß aufgeschrieben. Diese Analysestation soll die Teilnehmenden dazu anregen, darüber nachzudenken, was in einer solchen Situation aus unterschiedlichen Blickwinkeln in den Fokus gerät, welche Verhaltensweisen heutzutage (in einer Gesellschaft, die *nicht* – wie im Nationalsozialismus – als Diktatur mit einer offen rassistischen Staatsdoktrin organisiert ist) möglich wären und worum es aus unterschiedlichen Perspektiven eigentlich geht.

Gruppengröße: zwischen 5 und 30 Personen

Merkmale der Übung/Material:

Benötigt werden Stellwände/Flipcharts und Plakate sowie Metaplankarten bzw. Moderationskarten, oder aber Tafeln bzw. Whiteboards in ausreichender Anzahl, zudem – je nach Schreibflächen – geeignete Schreibgeräte (Whiteboard-Marker, Permanent-Marker, Filzstifte, Kreide, etc.). Alternativ kann (je nach Ausstattung) auch mit Tablets und einer Leinwand mit Beamer o.Ä. gearbeitet werden. Die Übungsleitung (= ÜL) (meistens eine Person) teilt die Teilnehmenden (= TN) in Kleingruppen (= KG) auf (bei wenigen TN in Paaren oder Dreiergruppen). Jede KG bekommt eines der drei Arbeitsblätter.

Dauer: ca. 90 Minuten (variiert mit der Anzahl der TN)

Umsetzung:

| Abschnitte | Was passiert? | Zeit (ca.) |
|--|---|-------------------|
| Kleingruppen | Die KG werden gebeten, sich die auf dem Arbeitsblatt geschilderte Situation anzuschauen. | 10 Min. |
| | Entlang der Fragen auf dem Arbeitsblatt soll nach Antworten (auch wenn diese nur provisorisch, unvollständig und/oder vorläufig sind) und möglicherweise weiterführenden Fragen gesucht werden und dazu ein Austausch stattfinden. Dieser Austausch und seine Ergebnisse sollen für die spätere Präsentation im Plenum in geeigneter Weise (z. B. auf Moderationskarten, die auf Plakaten befestigt und angeordnet werden) schriftlich festgehalten werden. | 25 Min. |
| Plenum (ÜL im Gespräch mit den TN) | Die KG stellen (mit Hilfe ihrer Präsentationsmaterialien) nacheinander die Situation vor, mit der sie sich befasst haben. | 10 Min. |
| | Anschließend präsentieren sie ihre Antworten, Überlegungen, Fragen und Diskussionsergebnisse. | 20 Min. |
| Gesamtauswertung Plenum (ÜL und TN im Gespräch) | In großer Runde findet ein Austausch über Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Auffälligkeiten, Ideen usw. statt, auch zu u.U. neu entstandenen und weiterführenden Fragen. Insgesamt geht es darum, <ul style="list-style-type: none"> ○ sich in Situationen hineinzusetzen, ○ über Handlungsfolgen nachzudenken (auch Nicht-Handeln und Passivität kann in einer bestimmten Situation Folgen haben), ○ zu erkennen, dass je nach Kontext Haltungen und Verhaltensweisen sehr unterschiedliche Auswirkungen haben können, ○ Handlungen und Verhaltensweisen zu hinterfragen, u.Ä. <p>Auch wäre es günstig, wenn in der Schlussrunde herausgearbeitet werden könnte, dass die allgemeinen historisch-gesellschaftlichen Rahmungen von Situationen für die Möglichkeitsräume der einzelnen Menschen bedeutsam sind: Je stärker zum Beispiel die Restriktionen durch die Gewaltherrschaft zur Zeit des Nationalsozialismus wurden, desto größer wurde das Risiko sich selbst zu gefährden, wenn man sich solidarisch zeigte, Menschen half oder sich gegen das Gewaltregime verhielt. Zugleich gibt es aber immer Handlungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen. Das verändernde, solidarische, zugewandte und widerständige Handeln findet jedoch stets unter anderen Verhältnissen statt.</p> | 25 Min. |

Arbeitsblatt D *Als unsichtbare Mauern wuchsen*

I) Eine Situation in einer Schule von 1935

Die 8. Klasse ist gerade auf einer Klassenfahrt auf der Insel Sylt, als sie von den »Nürnberger Gesetzen« erfährt. Die Heimleitung versammelt alle Schüler:innen im Speisesaal, damit sie bei der Verkündung im Radio zuhören. Eine der Schülerinnen, die elfjährige Ingeborg, hat einen jüdischen Vater. Sie schildert die Situation:

„Ich höre ‚Zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre ...‘. Wir sind eigentlich alle unkonzentriert, möchten viel lieber was anderes machen. [...] Nach der Sylter Reise begannen einige [...] [Mädchen] Bemerkungen zu machen über meine nicht-arische Abstammung. Als Fräulein Rieke [Lehrerin] davon hörte, bat sich mich, einen Moment den Raum zu verlassen. Dann hat sie der Klasse klargemacht, dass ich weder zu der einen noch zu der anderen ‚Seite‘ gehöre und dass ich ‚zwischen zwei Stühle‘ geraten sei. Man dürfe mir nicht noch den Boden unter den Füßen wegreißen. Man habe sich fair und anständig zu verhalten. Ihre Überzeugungskraft hat auf meine Klassenkameradinnen gewirkt. Auch das Kollegium in unserer Schule war eindeutig gegen Hitler, und so konnte ich das letzte Jahr bis zur Mittleren Reife mit viel Freude und dem Gefühl der Geborgenheit, auch mit treuen Freundinnen, mit denen ich noch in Verbindung stehe, zu Ende bringen. Nur das Abitur ließ man mich nicht mehr machen.“ (Hecht 1993: S. 51f.)

Aus: Hecht, Ingeborg (1993): *Als unsichtbare Mauern wuchsen*. Hamburg: Dölling/Galitz.

Fragen an die Teilnehmenden:

- Was geht Euch bei diesem Beispiel durch den Kopf?
- Beschreibt die Situation in eigenen Worten.
- Wie formuliert (durch Ingeborg nachgezeichnet) die Lehrerin?
Weshalb wählt sie wohl solche Formulierungen?
- Was hätte auch geschehen können? Was war für Ingeborg wichtig? Weshalb?

Arbeitsblatt E: *Heldinnen waren wir keine*

II) Eine Situation in einer Schule von 1938

Die 11-jährigen Schüler:innen hatten sich im Geschichtsunterricht mit dem Film ‚Ohm Krüger‘ beschäftigt. Der im staatlichen Auftrag entstandene Propagandafilm handelt von dem Krieg zwischen Buren und Engländern und verherrlicht Patriotismus und nationalistische Verhetzung. Er wurde als filmisches Meisterwerk gehandelt. Im Anschluss an die Unterrichtsstunde befragten die Schüler:innen eine andere Lehrerin zu politischen Themen. Die Lehrerin Frau Fischer-Colbrie ging darauf ein und sagte:

„Ich werde mir den Film ‚Ohm Krüger‘ wegen der darin vorkommenden Grausamkeiten nicht ansehen. Die darin dargestellten Grausamkeiten der Engländer gegenüber den Buren sind übertrieben. – Auch bei uns gibt es Konzentrationslager, zum Beispiel Dachau. Das Festhalten und die Behandlung der Burenfrauen und Kinder in den Konzentrationslagern durch die Engländer ist nicht weniger grausam als das Bombardieren englischer Transportschiffe durch deutsche Flieger und Unterseeboote, wobei viele Menschen ums Leben kommen.“ (Kasberger 1995: S. 68)

Eine Schülerin sagte daraufhin, dass sie nicht verstehen könne, warum man in Deutschland so hart mit den Juden umginge. Frau Fischer-Colbrie erwiderte, dass sie es auch nicht verstehe.

Die Schüler:innen konfrontierten anschließend ihre Geschichtslehrerin mit diesen Meinungen.

Ein Disziplinarverfahren wurde eingeleitet, an dessen Ende für Frau Fischer-Colbrie die Entlassung steht, inklusive einer Rentenkürzung um 50 Prozent.

(Aus: Kasberger, Erich (1995): *Heldinnen waren wir keine. Frauenalltag in der NS-Zeit.* Hamburg: Ernst Kabel)

Fragen an die Teilnehmenden:

- Was geht Euch bei diesem Beispiel durch den Kopf?
- Beschreibt die Situation in eigenen Worten.
- Was hat Frau Fischer-Colbrie eigentlich getan? Wie wird (durch wen) darauf reagiert? Was lernen die Schüler:innen vermutlich?
- Was wünscht Ihr Euch, was Schüler:innen aus dieser Situation lernen sollten? Wie könnten sie sich darüber verständigen? Wo? Mit wem?

Arbeitsblatt F Gerade im selben Abteil

III) Eine Szene im Zug von 2023

Sonntagabend. Die Jugendlichen A, B und C sitzen im Zug von Oldenburg nach Emden und unterhalten sich. Das Zugabteil ist ungefähr zur Hälfte mit Reisenden gefüllt. A beginnt sehr laut zu reden.

A: „Also, der X nervt mich total. Der ist immer nur am Jammern, so mimimi. Der hat doch keinen Respekt, Mann. Mir reicht das jetzt langsam mit dem.“

B: „Der ist doch jetzt eh grad ausgestiegen [in Bremen].“

A: „Ja, aber überhaupt. Seine Fresse. Ich kann den nicht mehr sehen. Den nehmen wir nicht mehr mit.“

B und C schweigen. A redet weiter.

A: „Dieser Sch... Fan von [Name eines Vereins]. Der ist so hässlich. Echt mal, der hat jetzt genug Schonfrist gehabt. Wenn der nochmal fragt, ob wir ihn mitnehmen, dann... [A beschimpft den nicht anwesenden Jungen mit immer stärkeren Schimpfwörtern].“

(Notiert von einer jungen Frau, die im selben Zugabteil mitfuhr.)

Fragen an die Teilnehmenden:

- Was geht Euch bei diesem Beispiel durch den Kopf?
- Beschreibt die Situation in eigenen Worten
- Hast Du eine ähnliche Situation schon einmal erlebt? Aus welcher Perspektive?
- Stell Dir vor, Du bist ...
 - A: Was geht in Dir vor? Was erwartest Du von B und C?
 - B oder C: Wie fühlst Du Dich, wenn A über X redet? Wie verhältst Du Dich?
 - Weitere Passagier:in im Zug: Verfolgst Du das Gespräch? Was geht in Dir vor? Wie verhältst Du Dich?

Erweiternde Reflexionsanregung:

Eine ähnliche Situation im Zug aus dem Jahr 1933 (also vor Einführung der sogenannten Nürnberger Gesetze). Der Unterschied: A redet nicht ‚nur‘ abfällig über das Aussehen, den Fußballverein und weitere ‚Eigenschaften‘ von X. Er benennt als weiteres ‚Merkmal‘ von X, dass dieser einen jüdischen Vater hat und deshalb nicht richtig dazugehört.

Versetze Dich vor diesem Hintergrund erneut in die Positionen von A, B und C und den dabeisitzenden Menschen im Zug. Ändert sich etwas im Vergleich zu Deinen vorherigen Überlegungen? Was genau? Und weshalb?

4.2.4.2 Zum Widerständigem im ‚Kleinen‘ – aus dem Leben von Eva Hirche

Mit dieser Reflexionsübung wollen wir auf menschliches Handeln in Alltagssituationen aufmerksam machen, dass sich widerständig zu dominierenden und extrem gewaltförmigen Strukturen verhält. Dabei geht es uns darum, dafür zu sensibilisieren, dass ‚Widerständiges‘ auch klein und unauffällig aussehen kann. Es wäre verkürzt, bei ‚Widerständigem‘ nur an heldenhafte Taten oder an Taten, die einen je selbst in unmittelbare (Lebens-) Gefahr bringen, zu denken. Wir wollen dazu anregen, sich mit den Möglichkeiten niedrigschwelliger und oft auch risikoärmerer Formen von widerständigem Handeln zu befassen.

Zu dem gewählten Beispiel:

In dieser Reflexionsübung (Arbeitsblatt G *Zur Frage nach widerständigem Handeln*) beschäftigen sich die Teilnehmenden mit einer Begebenheit aus dem Leben von Eva Hirche. Eva Basnizki geb. Hirche wurde 1933 als Tochter einer jüdischen Mutter und eines nicht-jüdischen Vaters in Jever geboren.⁵⁰ Eva Hircches Erfahrungsberichte beziehen sich auf die Jahre 1933-1945 (Basnizki 1982: o. S.). In ihren Beschreibungen spielen sowohl Verfolgung, Demütigung und Verrat als auch Unterstützung, Nächstenliebe und Solidarität eine Rolle. Mit dem Arbeitsblatt wird eine Episode aus ihrem Erfahrungsbericht näher betrachtet.⁵¹ Sie schildert dort eine Situation aus dem Jahr 1943, als eine Person aus ihrem Umfeld das Versteck von ihr und ihrer Mutter verriet. Diese Person tätigte einen entsprechenden Telefonanruf bei der Geheimen Staatspolizei (Gestapo).⁵² Evas Mutter hatte, um an Lebensmittelgutscheine zu gelangen, ihr Versteck verlassen und war dabei gesehen worden.⁵³ Der telefonische Hinweis bei der Gestapo wurde von der dortigen Sekretärin allerdings weder notiert noch an den zuständigen regionalen Gestapo-Chef weitergeleitet. Der Denunziationsversuch misslang. Er hätte die Einweisung in ein Konzentrationslager bedeutet.

Wer genau Eva Hirche und ihre Mutter mit diesem Anruf verriet, wird aus dem Bericht nicht deutlich: Wurde der Anruf von jemand getätigt, der ihnen beim Untertauchen geholfen hatte und nun Angst bekam, selbst in Schwierigkeiten zu geraten? War es jemand aus der unmittelbaren Nachbarschaft?

⁵⁰ Ihre Geschichte ist im Gröschler-Haus Jever dokumentiert, dem *Zentrum für Jüdische Geschichte und Zeitgeschichte der Region Friesland/Wilhelmshaven*. Auf ihrer Internetseite finden sich Berichte und Materialien zu vielen aufgearbeiteten Einzelschicksalen (vgl. Peters 2022: o. S.).

⁵¹ Eva Basnizki verfasste den Bericht im Jahre 1982, also etwa 40 Jahre nach den geschilderten Ereignissen; dies erklärt auch kleinere (korrigierte) Sachirrtümer erklärt (Peters 2022: o. S.)

⁵² Vermutlich bei der Staatspolizeileitstelle Wilhelmshaven, die war für Ostfriesland und also auch für Jever zuständig war.

⁵³ Im Nationalsozialismus verfolgten die Herrschenden neben brutaler Repression auch eine Politik der Spaltung, wobei das ‚Endziel‘ ihnen klar war: Nach und nach sollten alle Jüdinnen und Juden vertrieben oder vernichtet werden. Sie gingen dabei teilweise strategisch vor, etwa gegenüber sogenannten ‚gemischten‘ Ehen, die bereits vor den Nürnberger Gesetzen geschlossen worden waren. Der ‚arische‘ Teil in diesen Familien sollte, mitunter je nach politischer Lage und je nach den Kräfteverhältnissen ‚vor Ort‘, nicht allzu sehr gegen das Regime aufgebracht werden. So wurde beispielsweise entschieden, dass Jüdinnen und Juden, die in ‚Mischehen‘ lebten, zunächst noch einige Rechte haben sollten, wie z.B. das Recht auf Lebensmittelgutscheine (siehe dazu auch oben, Kapitel 3). Allerdings wurde zu diesen Regelungen kaum informiert, auch war die praktische Umsetzung unklar, und ob ihnen wirklich entsprochen wurde, blieb sehr unsicher.

Für die vorliegende Übung interessieren uns jedoch eher Fragen, die die ‚helfende‘ Position betreffen. Wir möchten dazu ein ‚Gedankenexperiment‘ anregen:

- Was motivierte wohl die Sekretärin, den telefonischen Hinweis nicht auszurichten? Vielleicht hatte sie es schlichtweg vergessen? Vielleicht war die Sekretärin mit der Familie Hirche bekannt und sie mochte sie? Vielleicht wusste die Sekretärin, was die Anzeige einer versteckten Jüdin für diese bedeutet hätte? Vielleicht war das Verschweigen des Anrufs eine bewusste Entscheidung, um sie (und ihre Familie) zu schützen?
- Und wenn es so war, mit welchem Risiko wäre diese Handlung für die Sekretärin selbst verbunden gewesen? Was wäre wohl geschehen, wenn die zuständigen SA-Mitarbeiter doch noch von der telefonischen Meldung erfahren hätten? Ein Verweis wegen Unachtsamkeit?
- Natürlich ist es auch möglich, dass die Sekretärin diese Geschichte der Familie Hirche nach dem Krieg erzählte, um ihre eigene Unschuld zu beteuern und sich selbst – als ehemalige Mitarbeiterin in einer Gestapo-Leitstelle – in eine bessere Position zu bringen.⁵⁴

Was würde es aber bedeuten, wenn die Sekretärin sich tatsächlich bewusst zu ihrer ‚Unachtsamkeit‘ entschieden hätte. Könnten wir dies als ein Beispiel für eine niedrigschwellige Form widerständigen Handelns sehen? Zwar verengten sich mit dem Fortschreiten der Gewaltherrschaft auch die Möglichkeitsräume der Menschen der Mehrheitsgesellschaft zu einem widerständigen Verhalten, und sie waren zum Teil selbst von Verfolgung bedroht, wenn sie sich für Juden/Jüdinnen oder andere Verfolgte einsetzten, doch gab es auch noch 1943 im Alltag zweifellos Möglichkeiten zu einem widerständigen Handeln, ohne das eigene Leben zu gefährden. Mit der Reflexionsübung wollen wir zu ‚Gedankenexperimenten‘ anregen: Wie könnten *solche* Handlungen ausgesehen haben? Möglicherweise wird so deutlich, dass es nicht das *eine* widerständige Verhalten gab, sondern viele kleine Handlungen, die vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Diktatur – obwohl ‚klein‘ und ‚unauffällig‘ – entscheidend für Leben und Tod von Verfolgten sein konnten.

Gruppengröße: zwischen 5 und 30 Personen

Merkmale der Übung/Material:

Benötigt werden Stellwände/Flipcharts und Plakate sowie Metaplankarten bzw. Moderationskarten, oder aber Tafeln bzw. Whiteboards in ausreichender Anzahl, zudem – je nach Schreibflächen – geeignete Schreibgeräte (Whiteboard-Marker, Permanent-Marker, Filzstifte, Kreide, etc.). Alternativ kann (je nach Ausstattung) auch mit Tablets und einer Leinwand mit Beamer o.Ä. gearbeitet werden. Die Übungsleitung (= ÜL) (meistens eine Person) teilt die Teilnehmenden (= TN) in Kleingruppen (= KG) auf (bei wenigen TN in Paaren oder Dreiergruppen). Jede KG bekommt eines der drei Arbeitsblätter.

Dauer: ca. 90 Minuten (variiert mit der Anzahl der TN)

⁵⁴ „Das Ehepaar wurde in der Zeit der Entnazifizierung häufig um das Ausstellen sogenannter Persilscheine gebeten, hielt sich hierbei aber [...] stark zurück“, schreibt Hartmut Peters über die Hirsches im Jever der Nachkriegszeit (Peters 2022c: o. S.). Für unser ‚Gedankenexperiment‘ vernachlässigen wir jedoch diese Möglichkeit.

Umsetzung:

| Abschnitte | Was passiert? | Zeit (ca.) |
|---|---|------------|
| Kleingruppen | Die KG werden gebeten, sich die auf dem Arbeitsblatt geschilderte Situation anzuschauen. | 10 Min. |
| | Entlang der Fragen auf dem Arbeitsblatt soll nach Antworten (auch wenn diese nur provisorisch, unvollständig und/oder vorläufig sind) und möglicherweise weiterführenden Fragen gesucht werden und dazu ein Austausch stattfinden. Dieser Austausch und seine Ergebnisse sollen für die spätere Präsentation im Plenum in geeigneter Weise (z. B. auf Moderationskarten, die auf Plakaten befestigt und angeordnet werden) schriftlich festgehalten werden. | 25 Min. |
| Plenum (ÜL im Gespräch mit den TN) | Die KG stellen (mit Hilfe ihrer Präsentationsmaterialien) nacheinander die Situation vor, mit der sie sich befasst haben. | 10 Min. |
| | Anschließend präsentieren sie ihre Antworten, Überlegungen, Fragen und Diskussionsergebnisse. | 20 Min. |
| Gesamtauswertung Plenum (ÜL und TN im Gespräch) | <p>In großer Runde findet ein Austausch über Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Auffälligkeiten, Ideen usw. statt, auch zu u.U. neu entstandenen und weiterführenden Fragen.</p> <p>Drei Themenkomplexe sollten aber auf jeden Fall angesprochen werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Aus einer untersuchenden Haltung heraus sollten Fragen an dieses Material gestellt werden, wobei Gedankenexperimente zum Handeln der ‚helfenden‘ Position (also hier der Sekretärin in der Gestapo-Leitstelle) im Vordergrund stehen: Wie hat sie gehandelt? Welche Vermutungen gibt es dazu? Welche dieser Handlungsvarianten lässt sich als widerständiges Handeln einordnen? Welches Risiko war vermutlich damit verbunden? ○ Wenn herausgearbeitet wird, dass das Risiko für die ‚helfende‘ Position bei einem solchen Handeln eher gering war, muss dann davon ausgegangen werden, dass ein solches Handeln während des Nationalsozialismus häufig vorkam? ○ Welche Vorstellungen haben die TN bislang zu Widerstand und widerständigem Handeln gehabt? Was bedeutet die Erkenntnis für die einzelnen TN, dass es auch das Widerständige im ‚Kleinen‘ gibt? | 25 Min. |

Arbeitsblatt G Zur Frage nach widerständigem Handeln

Aus dem Leben von Eva Hirche

Eva Basnizki (geb. Hirche) wurde 1933 als Tochter einer jüdischen Mutter und eines nicht-jüdischen Vaters in Jever geboren. In der NS-Zeit galt sie deshalb als »Mischling 1. Grades« (Information dazu siehe unten).

Aufgrund der immer strengeren Gesetze gegen Jüdinnen/Juden hatten Eva Hirche und ihre Mutter 1943 keine Wohnmöglichkeiten mehr. Bisher war es ihnen gelungen, immer wieder bei Freunden und Bekannten unterzukommen, doch das Beherbergen und Verstecken von jüdischen Menschen war mittlerweile auch für die Helfenden mit Lebensgefahr verbunden. Die beiden versteckten sich schließlich in Jever auf dem Dachboden eines Kinos, dem Arbeitsplatz des (nicht-jüdischen) Vaters und Ehemannes. Nachdem Evas Vater herausfand, dass es für die Mutter als Jüdin in ‚Mischehe‘ doch noch die Möglichkeit gab, Lebensmittelgutscheine zu bekommen, verließ sie das Haus, um einzukaufen. In dieser Zeit kam es zu einer Denunziation durch eine im Bericht von Eva Hirche nicht näher benannte Person:

„Herr/Frau N.N. hätte Mutti anscheinend lieber weiter verschwiegen. Er/sie bekam kurz darauf einen, vielleicht der Umstände wegen verständlichen, Angstanfall und telefonierte mit dem damaligen Gestapo-Chef, man möchte doch die Jüdin abholen. Der Anruf wurde von der Sekretärin angenommen, aber nicht ausgerichtet, wie sie uns nach dem Krieg erzählte. Anscheinend war es nur ein Einzelanfall, denn die Sekretärin hörte nichts mehr von ihm.“
(Basnizki 1982: o. S.)

Fragen an die Teilnehmenden:

- Welche Gedanken und Gefühle habt Ihr nach diesem Kurzbericht von Eva Hirche?
- Warum hat die Sekretärin das Anliegen aus dem Anruf („die Jüdin abholen“) nicht an Gestapo-Chef weitergeleitet? Stellt dazu in Form von ‚Gedankenexperimenten‘ Vermutungen an.
- Wie müsste das Handeln der Sekretärin ausgesehen haben, wenn es eine niedrigschwellige Form *widerständigen Handelns* gewesen wäre? Mit welchen Risiken wäre ein solches Handeln verbunden gewesen?
- Welche Vorstellungen habt Ihr zu widerständigem Handeln? Kommt darin auch das *Widerständige im ‚Kleinen‘* vor?

Information zum nationalsozialistischen Begriff »Mischling 1. Grades«:

Als „jüdischer Mischling“ wurden Kinder von einem als jüdisch und einem als nicht-jüdisch eingestuften Elternteil bezeichnet. Wer „nur“ einen jüdischen Großelternteil hatte, wurde als Mischling „zweiten Grades“ eingestuft und zunächst rechtlich Nicht-Juden gleichgestellt. Die Behandlung derjenigen mit zwei jüdischen Großeltern, auch Mischlinge „ersten Grades“ oder „Halbjuden“ genannt, hing von ihrem Verhältnis zum Judentum ab. Waren sie Mitglied einer jüdischen Gemeinde oder mit einem Juden verheiratet, dann wurden sie wie „Volljuden“, also Personen mit drei oder vier jüdischen Großeltern, behandelt und später als „Geltungsjuden“ bezeichnet. Waren sie Kinder (also zu jung für eine Heirat) und hatten sie im Alltag nichts mit jüdischer Religion und Kultur zu tun, so wurden sie anfangs von den antisemitischen Verfolgungsmaßnahmen ausgenommen. (Quelle: <https://www.hu-berlin.de/de/ueberblick/geschichte/juedische-studierende/glossar/juedischer-mischling> ; zuletzt gesichtet am 01.08.2023)

4.2.5 ‚Grenzüberschreitende‘ Liebe damals und heute?

Der Dokumentarfilm nähert sich dem Thema Nationalsozialismus aus der Perspektive der Liebesgeschichte zwischen Adriana und Karl. Besonders für Adriana wird dies zu einer ‚grenzüberschreitenden‘ Liebe, denn sie trifft in besonderer Weise auf (staatliche, politische, ideologische) Grenzen und Barrieren, mit denen sie umgehen muss. Insgesamt und auf längere Sicht zeigt sich an dieser Liebesgeschichte, dass selbst unter sehr schwierigen und repressiven Verhältnissen eine Chance besteht, sich von Grenzen und Barrieren nicht völlig bestimmen und ganz und gar einschränken zu lassen. Im hohen Alter waren die beiden noch zusammen, und wer Adriana und Karl kannte, wird bestätigen, dass sie sich auch mit 80 Jahren zueinander noch liebevoll und zärtlich verhielten.

Die ‚grenzüberschreitende‘ Liebe ist im und durch den Film also ein zwar positiver, aber auch durchaus widersprüchlicher und ambivalenter Ansatzpunkt. Eine 16-jährige und ein junger Mann verlieben sich. Das hat etwas Romantisches, und viele würden vermutlich sagen, dass eine solche Liebe einfach passiert und (für diejenigen, die solche Gefühle füreinander empfinden) kaum erklärbar ist. Doch für Adriana war diese Liebe eine Chance zunächst vor allem riskant und gefährlich. Sie blendete die erhebliche Gefahr aus, die für sie selbst und ihre Familie durch ihre Beziehung mit Karl, einem Besatzungssoldaten aus Deutschland, entstand. Die Positionen von Adriana und Karl waren hier asymmetrisch: Die dominierende Macht der Besatzung war auf der Seite von Karl, er musste sich in Bezug auf seine neue Beziehung kaum Gedanken machen; Adriana hingegen musste darauf achten, was und wieviel sie über sich und ihre Familie erzählte.

Heute, in der Gegenwart, unter ganz anderen strukturell-politischen Verhältnissen ist vieles möglich, was damals unmöglich war. Gleichzeitig gibt es auch heute diskriminierendes und ausgrenzendes Verhalten, das ein Zusammenleben, welches demokratischen Ansprüchen folgen sollte, herausfordert und zu dem sich Menschen in irgendeiner Weise verhalten. Auch heutzutage stehen freundschaftliche Beziehungen und Liebesbeziehungen nicht selten im Gegensatz zu gesellschaftlich dominierenden Positionen und Ordnungen und erscheinen, manchmal erst bei genauerem Hinsehen, ‚grenzüberschreitend‘, weil sie gesellschaftliche, familiäre und persönliche Normalisierungsmuster auf den Prüfstein stellen. Allerdings droht heute kein diktatorisches Regime mit massiver Repression und offener, auch lebensbedrohender Gewalt, wenn Menschen sich zum Beispiel für eine Freundschaft und Liebe mit Partner:innen entscheiden, die selbst oder deren Eltern aus anderen Ländern eingewandert sind (etwas als Geflüchtete aus Syrien), die zu einer Minderheit gehören (etwa als Juden/Jüdinnen) oder/und die demselben Geschlecht zugeordnet werden. Dies gilt auch für Menschen, die sich für andere einsetzen, die nicht wegschauen angesichts von Lebenslagen und Situationen, die zu Verletzung, Diskriminierung, Benachteiligung und Ausgrenzung führen. Im Gegenteil: Haltungen und Verhaltensweisen, die zu einem Mehr an Empathie, Solidarität, Sorge und Unterstützung beitragen, bilden ein wichtiges Gegengewicht zu demokratiefeindlichen Tendenzen – und von vielen wird dies mittlerweile auch so bewertet. Die folgenden Übungen sollen entlang von ausgewählten Analysestationen dazu beitragen, in solchen Kontexten für drei verschiedene Ebenen und ihr Zusammenspiel zu sensibilisieren: eine individuelle und persönliche Ebene, eine Mesoebene (zu der Familie, Freundschaften, Mitschüler:innen,

Kolleg:innen, Nachbarschaften etc.) gehören, und eine strukturell-politische Makroebene (Gesellschaftsstruktur, Gesetze).

Zu den Analysestationen:

a) Bei dieser ersten Analysestation soll die erste Begegnung von Adriana und Karl in den Niederlanden untersucht werden (Arbeitsblatt G *Liebe auf den ersten Blick*). Adriana ist schwärmerisch, ihr gefällt Karl, sie möchte eine romantische Erfahrung, für sie scheinen ihre Kinoerlebnisse jetzt Realität zu werden. Sie ist sicher auch beeindruckt von den ‚handfesten‘ Möglichkeiten, die er ihr als Besatzungssoldat bieten kann: den Zugang zu Tanzveranstaltungen und Kantinen, zusätzliche Lebensmittelrationen, Tabakwaren für Tauschgeschäfte. Auch seine Uniform macht Eindruck: Er strahlt eine Macht aus, die ihr imponiert. Zugleich hat sie Geheimnisse ihm gegenüber: Sie verrät ihm nicht ihr wahres Alter (16), und sie verschweigt, dass ihr Vater ein Jude ist. Bei Karl wiederum ist nicht ganz klar, wie ernst ihm die Beziehung mit Adriana ist. Sie zieht ihn an, er findet sie sehr hübsch, er mag sie. Aber in den Feldpostbriefen, die er seinem Bruder geschrieben hat, inszeniert sich Karl als Matrose, auf den in vielen Häfen Mädchen warten, ja als Frauenheld. Nur eine Angeberei gegenüber seinem Bruder? Adriana im Film: „Wir haben nicht viel gesagt. Er sprach kein Holländisch, ich kein Deutsch. Nein, wir haben eher geküsst und geschmust.“ Und Karl: „Ik hou van jou‘, das konnte ich sagen. Und sie hatte ‚Ich liebe dich‘ gelernt.“ (09:03)

b) Die zweite Analysestation soll die erste Begegnung mit Adrianas Familie (Arbeitsblatt H *Was hält die Familie davon?*) genauer in den Blick nehmen. Adriana bringt das erste Mal ihren neuen Freund mit nach Hause (15:09). In der Beschäftigung mit dieser Szene wird sichtbar, dass verschiedene Ebenen miteinander verbunden sind: das Persönliche auf der Mikroebene, das Nahumfeld als Mesoebene und die gesamtgesellschaftliche Lage, die strukturell-politischen Verhältnisse. Die Begegnung zwischen dem neuen Freund Karl und Adrianas Familie verdeutlicht, dass die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse und auch das soziale Umfeld in den persönlichen Raum hineinwirken und von Menschen in konkreten Situationen bewältigt werden müssen. Es wird deutlich, dass selbst in solch einer äußerst schwierigen Situation das zugewandte zwischenmenschliche Handeln der Familie diese Verbindung ermöglicht und so der ‚Liebe auf den ersten Blick‘ eine Chance gibt. In der Beschäftigung mit dieser Szene wird über die Verliebtheit von Adriana und Karl hinaus sichtbar, wie verschiedene Konstellationen aufeinandertreffen (Liebe, Familienzusammenhalt, gesellschaftliche Verfolgung und Lebensgefahr, soziales Umfeld), mit denen in konkreten Situationen umgegangen werden muss.

Die Filmszenen bieten einen Ausgangspunkt zur Erkundung von unterschiedlichen Perspektiven. Mit dem Blick auf die Liebe zwischen Mutter und Tochter, gönnte Diana ihrer Adriana deren Träume und Hoffnungen. Das Mädchen schwärmte, sie war verliebt. Und das, was gerade in ihrer Gefühlswelt geschah, entsprach irgendwie der ‚romantischen‘ Liebe, so wie sie dies aus den vielen Kinofilmen kannte, die sie gesehen hatte. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Lage handelte es sich aber nicht nur um den verliebten Freund der Tochter, sondern auch um einen Soldaten der fremden Macht, die für die Verfolgung und Ermordung eines großen Teils der jüdischen Familie verantwortlich war. Dieses Kennenlernen konnte also sehr gefährlich und lebensbedrohlich werden. Jacob – Dianas Mann und Adrianas Vater – war in dieser Zeit untergetaucht. Eine weitere Ebene eröffnet sich mit dem Blick auf das Nahumfeld. In der Nachbarschaft wohnten Menschen, die in der NSB (der Partei des niederländischen Nationalsozialismus) aktiv waren, aber auch Menschen, von denen man wusste, dass sie Sympathien für den Widerstand gegen den Nationalsozialismus und die Besatzung hatten.

c) Bei der dritten Analysestation soll ein Schwerpunkt der Untersuchung auf Karl als deutscher Besatzungssoldat in den Niederlanden liegen (Arbeitsblatt I *Die Liebe eines Besatzungssoldaten*). Die Positionen zwischen Adriana und Karl in Bezug auf ihre junge Liebe sind asymmetrisch. In der Beziehung zwischen den beiden ist er derjenige, der auf der Seite der herrschenden Macht steht, bedrohlich nicht nur für Niederländer:innen, sondern auch und vor allem für Juden und Jüdinnen, also für Adriana und ihre Familie. Von der Position Adrianas aus ist die Liebesbeziehung mit Karl mit großen Gefahren verbunden, nicht nur in Bezug auf ihren Vater und die Familie, sondern auch für sie selbst: Eine solche Liebe war damals für die jüdische oder ‚halbjüdische‘ Partnerin bedroht durch eine mögliche Todesstrafe, vor allem, wenn mit Verführung und Täuschung argumentiert werden konnte!

Wenn dieser Mann, in den sie sich verliebt hat, *innerhalb* der nationalsozialistischen Besatzungslogik und »Rassen«-Lehre denkt, dann sieht er sie nicht nur als eine Niederländerin, als eine Angehörige eines Landes, das mit militärischer Macht ‚auf Linie gebracht‘ werden muss, sondern auch als eine arisch-nordische Frau, die ihm als Besatzer gewissermaßen zusteht. Aus dieser Position heraus ist seine Zuneigung gegenüber dieser jungen Frau keineswegs ‚grenzüberschreitend‘, sondern folgt im Gegenteil den dominierenden Haltungen und Strukturen.

In den vielen Feldpostbriefen, die Karl an einen seiner Brüder geschrieben hat, beschreibt Karl er junge Frauen vor allem als Instrumente zur Erfüllung seiner sexuellen Bedürfnisse (09:46). Es ist eine abfällige, sexistische Sprache, die er benutzt. Niederländische Frauen werden dabei als eine Art willkommenen Beute von seefahrenden Besatzern gesehen. Und er macht mehr als deutlich, dass er sich auf keinen Fall binden will. Ist dies jetzt, nach mehreren Jahren als Marinesoldat in den Niederlanden unterwegs, gegenüber Adriana wirklich anders?

d) Mit der vierten Analysestation sollen die heutigen Verhältnisse in den Blick kommen (Arbeitsblatt J *‚Grenzüberschreitende‘ Liebe heute?*). Zu den verfolgten Menschengruppen während des Nationalsozialismus gehörten auch homosexuelle Menschen. Den der Homosexualität Beschuldigten drohten meist lange Haftstrafen, Zwangsarbeit, Sterilisation und/oder die Deportation in ein Konzentrationslager. Viele wurden für medizinische Experimente missbraucht. Die meisten kamen schon nach kurzer Zeit um oder wurden ermordet. Wer nicht den nationalsozialistischen Normen entsprach lebte in Angst und Misstrauen.

Nach dem Ende des Nationalsozialismus endete die staatliche Verfolgung der Homosexuellen jedoch nicht. Bis 1969 blieb der § 175, der Homosexualität als ‚widernatürliche Unzucht‘ unter Strafe stellte, bestehen: „Aus heutiger Sicht klingt es unglaublich: erst 1994 wurde der Paragraph 175 vollständig gestrichen und es dauerte noch einmal viele Jahre bis alle Urteile aufgehoben wurden, bis unsere Demokratie die Kraft fand einzugestehen, diese Urteile waren unrecht,“ merkt Bärbel Bas in ihrer Rede zum Holocaust-Gedenktag 2023 an (Deutscher Bundestag 2023). Vor allem zivilgesellschaftlichen Initiativen in Ost- und Westdeutschland ist es zu verdanken, dass die auch Verfolgungsgeschichte homosexueller Menschen zur Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland öffentlich, wie in dieser Gedenkstunde im Bundestag, endlich anerkannt wird (vgl. hier auch Ostowska/Talewicz-Kwiatkowska/Van Dijk 2020).

Trotz aller Fortschritte, die es mittlerweile gegeben hat, sind queere, also zum Beispiel homo-, bi- und transsexuelle Menschen in ihrem Alltag auch heute noch oft von Diskriminierung auf unterschiedlichste Weise betroffen. Dazu können und sollten sich alle Menschen in Deutschland bewusst verhalten, um einen Beitrag auf dem langen Weg zu einem Weniger an Diskriminierung und Ausgrenzung zu leisten. Im Gegensatz zu dem widerständigen oder menschlich zugewandtem Verhalten zurzeit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft, das teilweise mit (lebens-)bedrohlicher Gefahr verbunden

war, geht es heutzutage in ganz anderen strukturell-politischen Verhältnissen darum, sich die Selbstansprüche einer demokratischen Grundordnung bewusst zu machen und diese auch einzufordern und zu behaupten.

Gruppengröße: zwischen 5 und 30 Personen

Merkmale der Übung/Material:

Benötigt werden Stellwände/Flipcharts und Plakate sowie Metaplankarten bzw. Moderationskarten, oder aber Tafeln bzw. Whiteboards in ausreichender Anzahl, zudem – je nach Schreibfläche – geeignete Schreibgeräte (Whiteboard-Marker, Permanent-Marker, Filzstifte, Kreide, etc.). Alternativ kann (je nach Ausstattung) auch mit Tablets und einer Leinwand mit Beamer o.Ä. gearbeitet werden. Die Übungsleitung (= ÜL) (meistens eine Person) teilt die Teilnehmenden (= TN) in Kleingruppen (= KG) auf. Jede KG bekommt eines der vier Arbeitsblätter.

Dauer: ca. 90 Minuten (variiert mit der Anzahl der TN)

Umsetzung:

| Abschnitte | Was passiert? | Zeit (ca.) |
|---|--|-------------------|
| Kleingruppen | Die KG werden gebeten, sich die auf dem Arbeitsblatt geschilderte Situation anzuschauen. | 10 Min. |
| Kleingruppen | Entlang der Fragen auf dem Arbeitsblatt soll nach Antworten (auch wenn diese nur provisorisch, unvollständig und/oder vorläufig sind) und möglicherweise weiterführenden Fragen gesucht werden und dazu ein Austausch stattfinden. Dieser Austausch und seine Ergebnisse sollen für die spätere Präsentation im Plenum in geeigneter Weise (zum Beispiel Stichworte auf Moderationskarten, die auf Plakaten befestigt und angeordnet werden) schriftlich festgehalten werden. | 25 Min. |
| Plenum (ÜL im Gespräch mit den TN) | Die KG stellen (mit Hilfe ihrer Präsentationsmaterialien) nacheinander die Situation vor, mit der sie sich befasst haben. | 10 Min. |
| | Anschließend präsentieren sie ihre Antworten, Überlegungen, Fragen und Diskussionsergebnisse. | 20 Min. |
| Gesamtauswertung im Plenum (ÜL und TN im Gespräch) | In großer Runde findet ein Austausch über Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Auffälligkeiten, Ideen usw. statt, auch zu u.U. neu entstandenen und weiterführenden Fragen. Dabei wäre es günstig, wenn es den TN gelingen würde, sich in die Situationen hineinzuversetzen. Zudem sollte in der Schlussrunde herausgearbeitet werden, dass und in welcher Weise sich in den einzelnen Szenen (und auch bei so etwas Persönlichem wie ‚Liebe‘) unterschiedliche ‚Ebenen‘ zeigen: eine individuelle und persönliche Ebene, eine Mesoebene (z. B. Familie oder Nachbarschaft) und eine strukturell-politische Makroebene. | 25 Min. |

Arbeitsblatt H *Liebe auf den ersten Blick*

1944: Adriana und Karl begegnen sich das erste Mal in Rotterdam (06:54).



- | | |
|----------|--|
| Karl: | „Unser Schiff lag in Rotterdam und dort gingen wir alle zusammen ins Schwimmbad. Sie stand da an der Straßenbahnhaltestelle.“ |
| Adriana: | „Ich stehe dort also und warte, eine Straßenbahn hält an, er steigt aus und fragt ‚Kommst Du mit ins Kino?‘“ |
| Karl: | „Mein Holländisch war noch nicht so gut.“ |
| Adriana: | „Und ich sprach kein Deutsch.“ |
| Karl: | „Es war Liebe auf den ersten Blick. Dieses Gesicht, das schöne blonde Haar. Die wollte ich haben. Begegnet man so einem Mädchen auf der Straße, will man es auch kennenlernen“ |
| Adriana: | „Er ist ein netter Bursche und trägt auch eine schöne Uniform, auch das [beide lachen].“ |

Adriana wartet vor dem Kino mit ihrer Freundin auf Karl (08:18).

- | | |
|----------|--|
| Adriana: | „Ja, ich sagte zu meiner Freundin, der Film fängt gleich an, wenn er nicht kommt, dann eben ohne ihn. Wir also rein ins Kino und dann fängt der Hauptfilm an. Neben mir sitzt ein anderer Mann und da kommt er zu unseren Plätzen und sagt zu diesem Mann ‚Könnten Sie bitte aufrutschen? Das ist nämlich meine Verlobte‘ [beide lachen]. Der Mann steht auf und überlässt ihm den Platz.“ |
| Karl: | „Ich dachte, den Holländer muss ich wegschieben [lacht]. Ein schöner Liebesfilm, mit Tränen und so – dramatisch, zum Weinen“ |
| Adriana: | „Wir haben nicht viel gesagt. Er sprach kein Holländisch, ich kein Deutsch. Nein, wir haben eher geküsst und geschmust.“ |
| Karl: | „Ik hou van jou‘, das konnte ich sagen. Und sie hatte ‚Ich liebe dich‘ gelernt. Ich war früher auch kein schüchterner Junge.“ |

Fragen an die Teilnehmenden:

- Wie schätzt Ihr diese Situation ein? Was fällt Euch dazu aus dem Film ein?
- Woran könnt Ihr an diesem Ausschnitt erkennen, dass Karl ein Besatzungssoldat war?
- Was denkt Ihr, was Adriana über Karl wusste? Was denkt Ihr, was Karl über Adriana wusste?
- Was gefällt Euch an dieser *Liebe auf den ersten Blick*? Weshalb?
- Was gefällt Euch nicht, findet Ihr riskant, vielleicht auch problematisch? Weshalb?
- Durch den Dokumentarfilm wisst Ihr, wie es mit Adriana und Karl weitergegangen ist. Wie hätte es aber auch gehen können?

Arbeitsblatt I Was hält die Familie davon?

Die erste Begegnung zwischen Diana (der Mutter von Adriana) und dem neuen Freund fand 1944 in der Wohnung der (säkularen) jüdisch-katholischen Familie statt. Adriana brachte ihn, ermutigt durch den Zuspruch ihrer Großmutter, eines Tages mit nach Hause.



Adriana: „Dann wussten sie, dass ich einen Freund hatte. Es kam raus, dass ich einen deutschen Freund hatte. Oh, da war der Teufel los [lacht]. Mein Vater und meine Mutter wohnten unten und meine Großeltern oben. Und meine Großmutter sagte zu meiner Mutter: ‚Schau Dir diesen Jungen doch mal an? Ich habe ihn gesehen und fand ihn sympathisch.‘ Meine Mutter meinte, einen Deutschen kann sie nicht ins Haus lassen. Was werden die Leute denken? Das geht nicht. Meine Großmutter sagte: ‚Doch, das geht! Ich habe einen blauen Regenmantel, den er in der Kirche anziehen kann. Die Mütze unterm Arm, dann kann er reinkommen.‘“ (15:07)

Fragen an die Teilnehmenden:

- Welche Bedenken hatte vermutlich Adrianas Mutter Diana? Können Sie diese Bedenken nachvollziehen? Versuchen Sie, Sie in Diana hineinzusetzen?
- Können Sie die Haltung von Adrianas Oma nachvollziehen? Was steht für Sie vermutlich im Vordergrund?
- Was wissen Sie aus dem Dokumentarfilm zu diesen Fragen?
- Welche unterschiedlichen Ebenen spielen in dieser ‚Begegnungssituation‘ eine Rolle?
- Stellen Sie sich vor Sie sind Eltern und Ihr sehr verliebtes Kind stellt glücklich die neue Liebe vor. Wann hätten Sie Bedenken oder würden Sie eventuell Sorgen machen und warum?

Arbeitsblatt J Die Liebe eines Besatzungssoldaten



Karl hat während des Krieges unzählige Feldpostbriefe geschrieben, viele davon an Franz, einen seiner älteren Brüder. Hier einige Auszüge, die im Dokumentarfilm erwähnt werden (wenn auch in anderer Reihenfolge als im Film, 09:52):

An Bord, Juli 1942

Lieber Bruder, hoffentlich bekommst Du auch mal Urlaub und kannst mal wieder so ein langhaariges Instrument bespielen.

August 1942

Lieber Bruder, ja, und erst die Frauen. Eine so schön wie die andere. Bloß ein bisschen stolz, aber der war schön zu brechen.

Januar 1943

Lieber Bruder Franz, habe da ein Mädchen kennengelernt und bin von ihr eingeladen worden zu einer Tasse Tee bei ihr. Die Katz Was geschah ist wohl klar.

Auf See, Februar 1943

Lieber Bruder Franz, schließlich sind in einer Stadt auch genug weibliche Wesen vorhanden. Weißt Du, ein Seebär hat viele Frauen um sich, aber doch nur eine Braut.

Fragen an die Teilnehmenden:

- Was haltet Ihr von diesen Briefen? Was wäre, wenn Karl mit diesen Briefen nicht nur gegenüber seinem Bruder angegeben wollte, sondern sich auch tatsächlich entsprechend seines Frauenbildes als Besatzungssoldat verhalten hat?
- Versucht, Euch in die jeweiligen Mädchen/Frauen zu versetzen, über die Karl hier geschrieben hat. Wenn diese Mädchen/Frauen Karls Briefe gekannt hätten, wie hätte sich das wohl anfühlt?
- Adriana kannte diese Briefe jedenfalls nicht. Was hättet Ihr (als Freund:in) damals Adriana geraten, wie sie sich gegenüber Karl verhalten soll?
- Was wäre wohl geschehen, wenn Adriane ihre jüdische Familienzugehörigkeit Karl gegenüber nicht verschwiegen hätte?

Arbeitsblatt K ‚Grenzüberschreitende‘ Liebe heute?



Bildquellen:

‚Jugendliche am Display‘: https://www.srf.ch/static/cms/images/1280w/-srf-4/schweiz/2017/06-2017/469256.170622_echo_symbolbild_jugendliche-624.jpg-.jpg [Zugriff: 08.03.23]

‚Händ in Hand‘: <https://img.welt.de/img/politik/deutschland/mobile201555134/9021359817-ci16x9-w880/Zwei-Maenner-Hand-in-Hand-beif-der-Christopher-Street-Day-Parade.jpg> [Zugriff: 08.03.23]

Larissa und Selin (beide 16 Jahre alt) sind enge Freundinnen und gehen auf eine Gesamtschule. Vor einem halben Jahr ist Max (17 Jahre alt) in ihre Klasse gekommen. Larissa, Selin und Max verstehen sich gut und freunden sich langsam an. In der Freizeit ist Max oft in seiner alten Heimatstadt, die nicht weit weg ist und besucht seine dortigen Freunde.

Vor ca. zwei Wochen wurde Max von vier Mitschülern aus seiner Klasse auf der Straße in seinem Heimatort gesehen – mit seinem Freund Ozan Hand in Hand. Sofort wurde ein Foto gemacht und in die Klassen-WhatsApp-Gruppe gestellt, mit abwertenden Bemerkungen: „Schaut mal, unser Max, die schwule Sau“. Max steigt sofort aus der Gruppe aus. In der Klasse werden jetzt zwischendurch immer wieder Witze und abwertende Bemerkungen gemacht. Ihm wird auch von anderen Jungs aus der Schulklasse gedroht: Wenn sie ihn noch einmal so sehen würden, bekäme er „eine aufs Maul“.

Anfangs versuchen Larissa und Selin Max zu helfen, indem sie sich hinter ihn stellen, doch Patrick, der das Foto in die Gruppe gestellt hatte, droht Larissa damit, ein Nacktfoto von ihr ebenfalls in die Gruppe zu stellen (die beiden waren vor kurzem noch ein Paar). Daraufhin stellen sich die beiden Mädchen nicht mehr öffentlich vor Max, versuchen aber, ihn privat zu stützen.

Max zieht sich immer mehr zurück und meidet den Pausenhof. Er hat viele Fehlstunden, traut sich aber auch nicht mit den Lehrer:innen zu sprechen, da er Angst hat, sie würden ihn ablehnen.

Fragen an die Teilnehmenden:

- Seit den 1940er Jahren, der Zeit, in der sich Adriana und Karl unter sehr schwierigen Verhältnissen kennenlernten, hat sich sehr viel verändert. Trotzdem treffen manche ‚Lieben‘ auch heute immer noch auf überaus komplizierte und beschwerliche Umstände. Wie steht Ihr zu den Geschehnissen, in die Max, Larissa und Selin geraten sind?
- Versucht Euch in Max hinein zu versetzen. Wie fühlt er sich? Was würde ihm helfen?
- Versucht Euch in Larissa und Selin hinein zu versetzen? Was würde ihnen helfen?
- Versucht Euch in weitere Mitschüler:innen der Schulklasse hinein zu versetzen? Wie würdet Ihr Euch verhalten?
- Könnten Lehrer:innen, Schulsozialarbeiter:innen oder Eltern Max und Larissa helfen? Auf welche Weise, und wie müssten dann die Beziehungen mit diesen Lehrer:innen, Schulsozialarbeiter:innen oder Eltern aussehen?

4.2.6 Öffentliche Demütigungen

Mit dieser Reflexionsübung soll versucht werden, verschiedene Konstellationen der öffentlichen Demütigung und erniedrigenden Zur-Schau-Stellung zu erkennen und dabei herauszuarbeiten, welche unterschiedlichen weltanschaulichen und politischen Zusammenhänge ihnen zugrunde liegen und um welches ‚Ausmaß‘ von Gewalt es dabei jeweils geht. Die verschiedenen Konstellationen sollen an drei Analysestationen untersucht werden:

- I) Öffentliche Zuschaustellung in Marburg (1933), organisiert durch die SA (Sturmabteilung), eine paramilitärische Kampforganisation der nationalsozialistischen Partei NSDAP;
- II) Öffentliches Haare-Abschneiden in Schmölln (Ostdeutschland, 1940) und Meckenbeuren (Süddeutschland, 1941) während des Nationalsozialismus an der Macht;
- III) Öffentliches Haare-Abschneiden in Rotterdam (Nordholland) nach der Befreiung von der nationalistischen Besatzungsmacht aus Deutschland (Mai 1945)

Eine Szene zu Beginn des Films (00:01 bis 01:17) stellt die letzte Station der Übung dar.

Zur ersten Analysestation:

Im Jahr 1933 wurde die NSDAP die stärkste Fraktion in Deutschland. Auf dem Weg zur Umsetzung der Diktatur wurde versucht die Bevölkerung mit Prangerumzügen zu mobilisieren. Die öffentlichen Anprangerungen fanden in Begleitung der SA statt. Bei diesen Anprangerungen ging es um Geschlechterverhältnisse. Die Prangeraktionen richteten sich einerseits gegen jüdische Männer als sogenannte »Rassenschänder«, die als ambivalente Konkurrenten und Verführer wahrgenommen werden sollten (vgl. Ruault 2006: S. 334). Andererseits richtete sich der Hass und die Aggression gegen die ‚ungehorsamen‘ Frauen, die sich mit jüdischen Männern eingelassen hatten. Ihr Handeln wurde als ‚entartetes‘ Handeln gesehen (vgl. ebd.). Die sogenannte ‚Prangerstrafe‘ entwickelte sich als wirksames Instrument um den Machtanspruch des Nationalsozialismus im öffentlichen Raum zu inszenieren und durchzusetzen: „Oftmals [wurde] durch den Vorwurf der ‚Rassenschändung‘ die von den Nationalsozialisten angestrebte ‚Arisierung‘ erst eingeleitet“ (ebd.: S. 335).

Zur zweiten Analysestation:

Ein großer Teil der Zwangsarbeiter:innen in Deutschland wurde landwirtschaftlichen Höfen zugewiesen. Dort arbeiteten und lebten sie, zum Teil mit anderen Zwangsarbeiter:innen im Haushalt mit ihren Arbeitgeber:innen. Obwohl jeglicher privater Umgang mit ihnen verboten war und trotz rassistischer Propaganda, wachsender Denunziant:innen und einer aufmerksamen Polizei, entwickelten sich dennoch Freundschaften oder Beziehungen, was verheerende Konsequenzen haben konnte: „Wurden Polen und andere Fremdarbeiter auch nur wegen geringfügiger disziplinarischer Verstöße angezeigt, landeten sie im Konzentrationslager, wo viele von ihnen umkamen.“ (Gellately 2002: S. 254) In den meisten Fällen erfolgten Anzeigen durch (anonyme) Hinweise aus der Bevölkerung an die Polizei.

Wurde ein (intimes) Verhältnis zwischen einer deutschen Frau und einem Zwangsarbeiter bekannt (wobei teilweise auch nur überzeugend vorgetragene Verdächtigungen genügten), bedeutete dies in der Regel das Todesurteil für den Mann. Auch die beteiligten Frauen wurden bestraft, handelte es sich doch um Vergehen, die als sogenannte »Rassen«-Schande bezeichnet wurden. In vielen Fällen wurden sie für einige Wochen inhaftiert, zum Teil wurden sie in ein Konzentrationslager eingewiesen. Wenn es zu Bestrafungen der Frauen kam, die als zu mild empfunden wurden, reagierte die örtliche Bevölkerung oft empört und forderte nicht selten ein härteres Durchgreifen. Als Zeichen der Demütigung präsentierte man die Frauen mit beschuldigenden Plakaten und schor ihnen die Haare. „Solche Demonstrationen von »Volksjustiz« und »Polizeijustiz« waren häufiger auf dem Lande anzutreffen.“ (Gellately 2002: S. 243) Der Sicherheitsdienst des Reichsführers (SD) unterstützte diese Anprangerungen. Sie wurden dort als wirksamere und nachhaltigere Abschreckung eingeschätzt (ebd.).

Zur dritten Analysestation:

Nach der Befreiung von Rotterdam wandte sich die Wut vieler Menschen gegen oft junge Frauen, die Beziehungen mit deutschen Soldaten eingegangen waren. Sie werden der ‚sexuellen Kollaboration‘ bezichtigt (Blom 2007: S. 7): „Die intimen Beziehungen der Frauen ... wurden von der Mehrheit der Bevölkerung als Demütigung des Vaterlandes empfunden. (...) Indem man sie ihrer Haare beraubte, wurden (...) die Werte und Normen der Vorkriegszeit symbolisch wiederhergestellt.“ (Diedrichs 2007: S. 186) Aktionen des öffentlichen Haare-Abschneidens und Kahlscherens, nicht selten auch noch verbunden mit dem Einschmieren von Pech, mit Hieben und Tritten, fanden an vielen Orten in den Niederlanden statt. Dabei handelte es sich nicht nur um spontane Ausbrüche einer Volkswut, vielmehr waren die Übergriffe häufig von lokalen Autoritäten organisiert (vgl. ebd.: S. 185). Häufig sind auf den Aufnahmen, die die Ereignisse dokumentierten, uniformierte Polizisten zu sehen, die den Verkehr regelten). Die Aktionen sollten das Bild eines Landes vermitteln, „dass sich energisch gegen die Besatzer verteidigt“ (ebd.: S. 186). Von einer Kollaboration mit der Besatzungsmacht (z. B. durch die Polizei), die auf allen Ebenen stattfand und verbreitet war, wurde damit eher abgelenkt.

Die Szenen wirken verstörend, auch weil man vielleicht hofft, dass von der Gewalt des Nationalsozialismus befreite Menschen sich anders verhalten und ihre Wut nicht ausgerechnet relativ Wehrlosen gilt. Heute wird in den Niederlanden mit Scham auf diese Ereignisse zurückgeblickt: „Das war kein schönes Bild einer Nation, die ihre ‚finest hour‘ einer Wiederauferstehung erlebt.“ (Blom 2007: S. 7)

Gruppengröße: zwischen 5 und 30 Personen

Merkmale der Übung/Material:

Benötigt werden Stellwände/Flipcharts und Plakate sowie Metaplankarten bzw. Moderationskarten, oder aber Tafeln bzw. Whiteboards in ausreichender Anzahl, zudem – je nach Schreibfläche – geeignete Schreibgeräte (Whiteboard-Marker, Permanent-Marker, Filzstifte, Kreide, etc.). Alternativ kann (je nach Ausstattung) auch mit Tablett und einer Leinwand mit Beamer o.Ä. gearbeitet werden. Die Übungsleitung (= ÜL) (meistens eine Person) teilt die Teilnehmenden (= TN) in Kleingruppen (= KG) auf. Jede KG bekommt eines der vier Arbeitsblätter.

Dauer: ca. 90 Minuten (variiert mit der Anzahl der TN)

Umsetzung:

| Abschnitte | Was passiert? | Zeit (ca.) |
|---|---|-------------------|
| Kleingruppen | Die TN werden in KG (bzw. bei wenigen TN in Paare oder Dreiergruppen) aufgeteilt. Jede KG bekommt eines der vier Arbeitsblätter. Zunächst soll die auf dem Arbeitsblatt geschilderte Situation angeschaut werden. | 10 Min. |
| | Entlang der Fragen auf dem Arbeitsblatt soll nach Antworten (auch wenn diese nur provisorisch, unvollständig und/oder vorläufig sind) und möglicherweise weiterführenden Fragen gesucht werden und dazu ein Austausch stattfinden. Dieser Austausch und seine Ergebnisse sollen für die spätere Präsentation im Plenum in geeigneter Weise (zum Beispiel Stichworte auf Moderationskarten, die auf Plakaten befestigt und angeordnet werden) schriftlich festgehalten werden. | 25 Min. |
| Plenum (ÜL im Gespräch mit den TN) | Die KG stellen (mit Hilfe ihrer Präsentationsmaterialien) nacheinander die Situation vor, mit der sie sich befasst haben. | 10 Min. |
| | Anschließend präsentieren sie ihre Antworten, Überlegungen, Fragen und Diskussionsergebnisse. | 20 Min. |
| Gesamtauswertung im Plenum (ÜL und TN im Gespräch) | Im Plenum sollte u.a. versucht werden, im Vergleich der Präsentationen aus den KG (und u.U. mit Hilfe von Hintergrundmaterial, siehe oben: Informationen zu den Analysestationen) herauszuarbeiten und zu erkennen, dass es in den Szenen in Deutschland und den Niederlanden um verschiedene Konstellationen der öffentlichen Demütigung und erniedrigenden Zur-Schau-Stellung geht. Es sollte deutlich werden, welche unterschiedlichen weltanschaulichen und politischen Zusammenhänge ihnen zugrunde liegen und um welches ‚Ausmaß‘ und welche ‚Systematik‘ von Gewalt es dabei jeweils geht. | 25 Min. |

Arbeitsblatt L ‚Prangerumzüge‘ in Deutschland während der NS-Zeit



Bildquelle:

„Der jüdische Student Jakob Spier wird mit einem Schild mit der Aufschrift ‚Ich habe ein Christenmädchen geschändet!‘ am 24. August 1933 von der örtlichen SA durch die Stadt Marburg geführt.“ (Barth 2017: S. 13)

Fragen an die Teilnehmenden:

- Nehmt die beiden kurzen Texte „Das nationalsozialistische Konzept der »Rassen«-Schande“ (5.2) und „Die sogenannten ‚Prangerumzüge‘“ (5.4) zur Hilfe. Versucht mit Hilfe der Texte herauszuarbeiten, was Ihr auf diesem Bild seht. In welchem größeren Zusammenhang steht dieses ‚Ereignis‘?
- Versucht Euch in die Situation des Studenten Jakob Spier zu versetzen. Wie würde es Euch gehen? Von wem würdet Ihr Hilfe erwarten?
- Betrachtet Euch das Publikum. Wie würdet Ihr dieses beschreiben?
- Was könnte getan werden, wenn man zufällig Zeuge dieses ‚Ereignisses‘ geworden wäre? Könnte man sofort eingreifen? Gibt es etwas, was man später tun könnte? Wer könnte helfen?

Arbeitsblatt M: Öffentliche Demütigung in Deutschland



Bildquellen:

sz-photo/Archiv Süddeutsche Zeitung Scherl / Aufnahmeort: Marktplatz in Schmölln, vermutlich 1940 (oben links)

Bevor es Legende wird – Ausstellung im Kornhaus Bad Waldsee vom 23.09. bis zum 25.11.2012 © Stadtarchiv Bad Waldsee

/ Aufnahmeort: Meckenbeuern 1941 (oben rechts und unten)

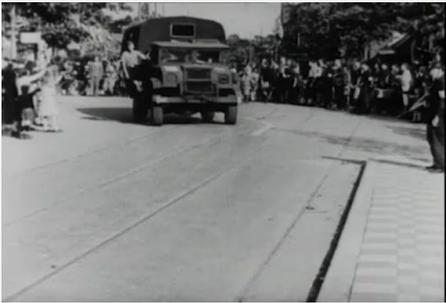
Drei Frauen werden auf einem Podest die Haare von drei jungen Männern geschoren. Um den Hals tragen sie Schilder mit der Aufschrift: ‚Ich bin aus der Volksgemeinschaft ausgestoßen.‘ Eine Menschenmenge schaut dabei zu. Möglicherweise entstand das Bild im Zusammenhang mit nicht erwünschten Kontakten zu Zwangsarbeitern.

In einem Fotoalbum wurden diese Bilder einer öffentlichen Demütigung gefunden. Sie hat 1941 in Meckenbeuern (ein Ort in der Nähe von Bad Waldsee/Süddeutschland) stattgefunden. Ein polnischer Fremdarbeiter und eine deutsche Frau hatten sich verliebt. Das Paar wurde verraten. Er wurde gehängt und sie zu fünf Jahren Konzentrationslager verurteilt. Zuvor stellte man sie jedoch, mit dem Schild ‚Polendierne‘ um den Hals, am Bahnhof bloß.

Fragen an die Teilnehmenden:

- Wer wird in diesen Szenen gedemütigt und öffentlich zur Schau gestellt?
- Schaut Euch (sofern es zu sehen ist) das Publikum an. Welche Gefühle vermutet Ihr? Unterstützt das Publikum das öffentliche Haare-Abschneiden? Gibt es Verbündete der jungen Frau, die an den Pranger gestellt wird?
- Was meint Ihr: Wer ist verantwortlich für diese Aktion?
- Nachdem Ihr Euch hierüber ausgetauscht und verständigt habt, nehmt die beiden kurzen Texte „Das nationalsozialistische Konzept der »Rassen«-Schande“ (5.2) und „Die sogenannten ‚Prangerumzüge‘“ (5.4) zur Hilfe. Versucht mit Hilfe der Texte herauszuarbeiten, was Ihr auf diesem Bild seht. In welchem größeren Zusammenhang steht dieses ‚Ereignis‘?
- Was könnte getan werden, wenn man zufällig Zeuge dieses ‚Ereignisses‘ geworden wäre? Könnte man sofort eingreifen? Gibt es etwas, was man später tun könnte? Wer könnte helfen?

Arbeitsblatt N *Öffentliche Demütigung in den Niederlanden*



Nach der Befreiung von Rotterdam im Mai 1945 wandte sich die Wut vieler Menschen gegen oft junge Frauen, die Beziehungen mit deutschen Soldaten eingegangen waren. Sie werden der ‚sexuellen Kollaboration‘ bezichtigt (Blom 2007: S. 7): „Die intimen Beziehungen der Frauen ... wurden von der Mehrheit der Bevölkerung als Demütigung des Vaterlandes empfunden. (...) Indem man sie ihrer Haare beraubte, wurden (...) die Werte und Normen der Vorkriegszeit symbolisch wiederhergestellt.“ (Diedrichs 2007: S. 186)

Aktionen des öffentlichen Haare-Abschneidens und Kahlscherens, nicht selten auch noch verbunden mit dem Einschmieren von Pech, mit Hieben und Tritten, fanden an vielen Orten in den Niederlanden statt (vgl. ebd.: S. 185).

Fragen an die Teilnehmenden:

- Wer wird in diesen Szenen gedemütigt und öffentlich zur Schau gestellt?
- Schaut Euch das Publikum an. Welche Gefühle vermutet Ihr? Unterstützt das Publikum das öffentliche Haare-Abschneiden? Gibt es Verbündete der jungen Frau, die an den Pranger gestellt wird?
- Was meint Ihr: Wer ist verantwortlich für diese Aktion?
- Lest die beiden kurzen Texte „Das national-sozialistische Konzept der »Rassen«-Schande“ (5.2) und „Die sogenannten ‚Prangerumzüge‘“ (5.4). Handelt es sich bei diesen Szenen um dasselbe Phänomen? Was ist ähnlich, und was ist unterschiedlich?

Bildquellen: Historische Szenen von 1945 aus dem Dokumentarfilm *Lange Schatten des Schweigens – eine verbotene Liebe im Zweiten Weltkrieg und danach* (2023) (00:01-01:17)

4.2.7 Persönliche Skizzen von Rudolf Leiprecht

Ein Dokumentarfilm kann nicht alle Informationen vermitteln, die zum verstehenden Nachvollzug aller verschiedenen Ereignisse, Konstellationen und Personen, die im Film vorkommen, notwendig wären. Bei Filmgesprächen nach dem Film wurden mir immer wieder Fragen gestellt, bei denen mir klar wurde, dass es günstig sein kann, wenn ich neben dem Film einige zusätzliche Erläuterungen gebe. Nach den Erfahrungen mit den bisherigen Filmgesprächen habe ich deshalb drei Themen ausgewählt und dazu persönliche Notizen verfasst. Zwar wird auch dies niemals zu einer vollständigen Information führen. Ich hoffe jedoch, dass sie dazu beitragen können, wenigstens einige Fragen, die ansonsten unbeantwortet geblieben wären, aufzuklären.

Die Übung dient also u.a. zu einem vertieften Kennenlernen der Hintergründe des Dokumentarfilms und zu einem besseren Verstehen, zugleich soll eine je eigene Positionierung zu meinen eigenen Schlussfolgerungen und Perspektiven unterstützt werden.

Gruppengröße: zwischen 5 und 30 Personen

Merkmale der Übung/Material:

Wie bereits eingangs betont wurde, ist eine Voraussetzung für die Teilnahme an der Reflexionsübung zumindest, dass der Dokumentarfilm *Lange Schatten des Schweigens* gesehen wurde. Besser wäre allerdings eine Teilnahme an 4.2.1 (Filmvorführung plus kurzes Filmgespräch), und noch besser eine Teilnahme an 4.2.2 (Filmvorführung mit anschließenden Nachfragen zum Film und Kleingruppenarbeit plus Plenum). In beiden Fällen wurde mit einem gemeinsamen Austausch zum Gesehenen und Gehörten begonnen und sind die TN nicht auf sich allein angewiesen.

Die Übungsleitung (= ÜL) (meistens eine Person) verteilt persönliche Skizzen an die Teilnehmenden (= TN). Die TN sollen sich zunächst zu Hause mit einer Skizze befassen. Für das Plenum (in der Schulklasse, im Seminarraum, etc.) werden benötigt: Stellwände/Flipcharts und Plakate sowie Metaplankarten bzw. Moderationskarten, oder aber Tafeln bzw. Whiteboards in ausreichender Anzahl, zudem – je nach Schreibfläche – geeignete Schreibgeräte (Whiteboard-Marker, Permanent-Marker, Filzstifte, Kreide, etc.). Alternativ kann (je nach Ausstattung) auch mit Tablets und einer Leinwand mit Beamer o.Ä. gearbeitet werden.

Dauer: im Plenum (in der Schulklasse, im Seminarraum, etc.) ca. 45 Minuten (variiert mit der Anzahl der persönlichen Skizzen, die bearbeitet werden und der Ausführlichkeit der Bearbeitung)

Umsetzung:

| Abschnitte | Was passiert? | Zeit (ca.) |
|--|--|------------|
| Eine Untersuchung, die zunächst jeweils individuell zu Hause durchgeführt wird | Die TN werden gebeten, sich eine der drei persönlichen Skizzen zu Hause anzuschauen (Alternative: die ÜL wählt eine der Skizze oder zwei Skizzen aus, mit denen sich die TN befassen sollen). | 15 Min. |
| | Entlang der Fragen auf dem Arbeitsblatt zu den Skizzen (bzw. der Skizze) soll nach Antworten (auch wenn diese nur provisorisch, unvollständig und/oder vorläufig sind) und möglicherweise weiterführenden Fragen gesucht werden. Die Ergebnisse sollen für die spätere Präsentation im Plenum in geeigneter Weise (zum Beispiel Stichworte auf Moderationskarten) schriftlich festgehalten werden. | 30 Min. |
| Plenum in der Schulklasse (ÜL im Gespräch mit den TN) | TN stellen jeweils die persönliche Skizze vor, mit der sie sich zu Hause befasst haben. Alle drei persönlichen Skizzen sollen auf diese Weise allen TN mindestens in Umrissen bekannt sein (Alternative: sinngemäß kann nur mit einer oder zwei Skizzen gearbeitet werden). | 10/15 Min. |
| | Anschließend präsentieren die TN (mit Hilfe der eigenen Präsentationsmaterialien) ihre Antworten, Fragen, Überlegungen, Ergebnisse ... | 10/15 Min. |
| Gesamtauswertung im Plenum (ÜL und TN im Gespräch) | In großer Runde findet ein Austausch über Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Auffälligkeiten usw. der zusammengetragenen Antworten, Fragen, Überlegungen und Ergebnissen statt. Neben dem vertieften Kennlernen des Films und seiner Hintergründe sollen auch je eigene Positionierungen zu den Schlussfolgerungen und Perspektiven von Rudolf Leiprecht einen Raum bekommen und zur Diskussion gestellt werden. | 15/25 Min. |

4.2.7.1 Der große Unterschied

In Bad Waldsee wurde im Kino Seenema der Film nicht nur Schüler:innen gezeigt, die mit ihren Schulklassen und Lehrer:innen zur Vorstellung kamen (siehe oben). Es fanden zusätzlich zwei (sehr gut besuchte) öffentliche Vorstellungen statt, wobei die Mitglieder der (erweiterten) Familie Leiprecht eine eigene Einladung erhalten hatten. Nach Filmvorführung und Filmgespräch gab es in einem nahegelegenen Lokal ein Familientreffen, um bei und zwischen Mittagessen und einem Nachmittagskaffee das im Kino begonnene Gespräch fortzusetzen. Ich war froh, dass so viele gekommen waren. Die Stimmung war ernst und nachdenklich, und es war zu spüren, dass der Film uns tatsächlich – wie es im Abspann heißt – „ein wenig mehr zusammengebracht“ hat.

Etwa 45 Personen saßen im Raum, eine Tante im hohen Alter, viele Cousinen und Cousins, deren Kinder und Kindeskinde. Ich war froh, aber zugleich auch wehmütig. Ich stellte mir vor, wie wohl ein solches Treffen nach dem Film in Rotterdam zu organisieren wäre, und wie es aussehen könnte. Und ich kam zu dem Schluss, dass es niemals möglich gewesen wäre. Die Ermordung des jüdischen Teils der Familie war zu umfassend, zu vollständig gewesen. Vielleicht könnte ich drei oder vier Familienangehörige zusammenbringen, alle aber wären nähere Verwandte von Diana, meiner (säkular) katholischen Großmutter, niemand von Jacob, meinen (säkular) jüdischen Großvater. Niemand von diesem zahlenmäßig sehr großen jüdischen Familienzweig könnte überhaupt eingeladen werden. Ja, auch in

Bad Waldsee hat der Krieg für die Familie Leiprecht zu tödlichen Verlusten geführt: Ein älterer Bruder meines Vaters, er hieß Anton, war 1942 im Kaukasus als Soldat ums Leben gekommen, und sein Vater, er hieß ebenfalls Karl, starb 1944 in Frankreich, ebenfalls im Kriegseinsatz.

Dennoch: In Bad Waldsee gibt es weiterhin eine Familie Leiprecht mit vielen Nachkommen und Anverwandten, die Familie Boonvang und den erweiterten Familienkreis in Rotterdam gibt es nicht mehr. Hier starben die Menschen in Auschwitz, GrossRosen und Sobibor. Und es waren sehr viele, ich zähle ich über 40 Personen. Einige davon, die bereits 1942 im Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau ermordet worden waren, nenne ich im Film beim Namen: Leon, Duifje, Klaartje, David, Salomon, Roosje, Keetje, Esther, Sara, Mietje, Marianna, Helena und Alexander. Und nach 1942 kamen noch viele, viele weitere dazu.⁵⁵

Das ist der große Unterschied.

Ich schilderte bei Kaffee und Kuchen einigen Verwandten, die mit mir am Tisch in Bad Waldsee zusammensaßen, was mir so durch den Kopf ging und wie ich mir meine Wehmut erklärte. Die Betroffenheit war groß, ging schnell in Beklommenheit und Hilflosigkeit über. Was sagen? Was tun? Gesellige Harmonie war nicht möglich. Es blieb eine Störung.

Klar, niemand, der hier mit mir am Tisch saß, war für diese Vergangenheit verantwortlich. Niemand sollte sich schuldig fühlen, sondern eher mitverantwortlich für unsere gemeinsame Gegenwart und Zukunft. Aber: Dieser Unterschied lässt sich eben nicht zuschütten und vergessen. Er vergeht nicht. Es tut einfach nur weh. Es bleibt ein Stachel, der uns an Ereignisse erinnert, die nie wieder geschehen dürfen, an Zustände, die nie wieder eintreten sollen. Allerdings müssen wir trotzdem einen Weg finden, miteinander zu sprechen, miteinander an einer besseren Gegenwart und Zukunft zu arbeiten. Beklommenheit, Scham und Hilflosigkeit unterstützen eher das Schweigen. Dies müssen wir aber durchbrechen.

Arbeitsblatt O *Der Stachel bleibt, aber trotzdem muss geredet und gehandelt werden*

Fragen an die Teilnehmenden:

- Versuche, zusammenzufassen, was Rudolf Leiprecht in seiner persönlichen Skizze „Den großen Unterschied“ nennt. Was meint er damit?
- Versuche, zusammenzufassen, was Rudolf Leiprecht in seiner persönlichen Skizze „Stachel“ nennt. Was meint er damit?
- Kannst Du Dir vorstellen, dass dieser „Stachel“ zu Beklommenheit, Scham und Hilflosigkeit bei den Gesprächspartner:innen führt? Angenommen, Du gehörst zur Familie von Rudolf Leiprecht in Bad Waldsee. Würde Dir das auch so gehen? Versuche, zu erläutern, weshalb dies so wäre oder weshalb es nicht so wäre.
- Rudolf Leiprecht betont, dass es darum gehe, „miteinander zu sprechen, miteinander an einer besseren Gegenwart und Zukunft zu arbeiten“. Kannst Du Dir vorstellen, er damit meint? Wie stellst Du Dir das vor?

⁵⁵ Siehe die graphische Darstellung mit den Verwandtschaftsbeziehungen der erweiterten Familie in den Niederlanden (oben: *Innenseite B, Deckblatt*).

4.2.7.2 Das Schweigen meiner Eltern ...

Meine Eltern konnten und wollten mit uns – meinem Bruder Heinz und mir – nicht über ihre Geschichte sprechen. Zwar wurden mitunter Erlebnisse berichtet, bei denen der Eindruck einer spannenden Zeit vermittelt wurde und auch der Krieg wie eine Art Abenteuerurlaub erschien. Tod und Tötung wurden dabei kaum erwähnt, und schon gar nicht in einer Form, die meinen Vater als (mit-) verantwortlichen Akteur zeigte. Gleichzeitig verdeckten diese Geschichten den Riss in der Familie; dass seine Frau aus einer jüdischen-katholischen Familie kommt, dass sein Schwiegervater Jude ist, dass der jüdische Teil der Familie in Auschwitz fast vollständig vernichtet wurde: all dies fand keine Erwähnung. Die Geschichten waren unterhaltsam. In ähnlicher Weise gestaltete meine Mutter ihre erzählte Geschichte. Abenteuerlich, aber dort, wo es wirklich ernst geworden wäre, schwieg sie. Die Familie wurde mit einem Tabu ausgestattet. Schoa und Auschwitz blieben unthematziert.

Für die Zeit des Krieges, der unmittelbaren und umfassenden Bedrohung mit Verfolgung und Tod, kann ich mir gut erklären, warum meine Mutter in der Öffentlichkeit und gegenüber der deutschen Familie über ihren jüdischen Vater schwieg. Auch für die Nachkriegszeit in Deutschland finde ich dies sehr gut nachvollziehbar: Die Erinnerung an die Gewaltverbrechen, die im Namen des eigenen Landes begangen worden waren, war äußerst unbeliebt. Und die Anhänger:innen des Nationalsozialismus, die Mitläufer:innen, aber auch die überzeugten Akteur:innen und Funktionsträger:innen in NSDAP, SA, SS, die KZ-Wächter:innen, die Soldaten der Erschießungskommandos, ihre Offiziere, die Richter usw., sie nahmen weitestgehend wieder ihre früheren Positionen vor dem Krieg ein, waren wieder in ihren alten Berufen tätig. Die dominierende Stimmung in der Öffentlichkeit war eine der *Disartikulation*: Vorherrschend war nicht die Aufforderung, jetzt endlich kritisch über die kaum vergangene Vergangenheit von Diktatur, Massenmord und Angriffskrieg nachzudenken, sondern das Gegenteil. Es gab kaum eine öffentliche Sprache, die zum Erinnern und Nachdenken eingeladen hätte. Es war für meine Mutter in Bad Waldsee nicht sagbar: *Mein Vater ist ein Jude*. Es wurde also viel geschwiegen, und oft auch (wie bei meiner Mutter) von den Verfolgten.

Vermutlich schleifen sich dann auch im Innenraum von Familien bestimmte Erzählungen mit hohem Schweigegehalt ein, die zur Routine werden. Hat man gegenüber den eigenen Kindern mit solchen Geschichten begonnen, gibt es vielleicht einen Punkt, an dem sich die eigene Erzählung nicht so leicht ändern lässt.

Aber später? Viel später?

1991 (ich war damals 36 Jahre alt) erfuhr ich (mehr oder weniger durch Zufall) davon, dass mein geliebter Großvater (er war schon 1976 gestorben) Jude war. Eine erste Öffnung gegenüber dem Schweigen, aber eine, die – wie sich bald zeigte – nicht zu einem sich weiter öffnenden Gespräch führen würde. Ich versuchte, meine Eltern dazu zu bewegen, mir mehr über die Familiengeschichte zu erzählen. Doch es ging nicht. Sofort wechselten sie das Thema, machten absurd erscheinende Ausweichbewegungen. Verstummten. Ich spürte: Hier war etwas Wichtiges, das meine Eltern als sehr unangenehm, ja geradezu gefährlich empfanden. Ich traute mich aber vermutlich auch gerade deshalb nicht, schärfer und intensiver nachzufragen. Auch mir war der Familienfrieden wichtig.

Als die niederländische Autorin und Journalistin Steffie van den Oord für ihr Buchprojekt *Liefde in Oorlogstijd* (*Liebe in Kriegszeit*) einige Jahre später Liebespaare suchte, die sich im Zweiten Weltkrieg kennengelernt hatten, brachte ich meine Eltern mit ihr in Kontakt. Mit einer für meine Eltern fremden Person würde vielleicht ein Gespräch möglich sein. Und tatsächlich – Adriana und Karl begannen mit Steffie zu reden. Sie führte im Oktober 2002 mit den beiden, damals bereits 74 und 80 Jahre alt, ein mehrtägiges Interview, dessen Tonaufzeichnung wir auch für unseren Dokumentarfilm verwenden

konnten. Doch auch nach dem Interview und nach dem Lesen des Buches war uns kein Gespräch mit meinen Eltern zu den Themen ihres Interviews möglich. Meine Eltern sind 2005 und 2011 gestorben und haben bis zu ihrem Tod daran festgehalten: Schweigen, durch die Erzählungen im Interview zwar ein wenig aufgebrochen, doch die gültige Version war damit festgelegt, kein Gespräch mit uns, keine Nachfragen.

Steffie berichtete mir, dass am Ende des Interviews (das Tonbandgerät war bereits ausgeschaltet) meine Mutter versucht hatte, ihr langes Schweigen und jetziges Sprechen im Interview zu erklären. Steffie sagte zu meiner Mutter, dass mein Bruder und ich doch jetzt das Buch lesen könnten und wir so die Geschichte erfahren würden. Ja, antwortete meine Mutter, dies sei ihr klar, und genau deswegen hätten sie doch am Interview teilgenommen, damit wir dies lesen könnten. Steffie fragte, ob es nicht besser sei, wenn sie selbst mit uns über diese Geschichte sprechen würde? Meine Mutter antwortete: Sie könne mit uns nicht darüber sprechen, nicht, wenn sie uns anschauen müsse und wir Fragen stellen würden.

Steffie hat diese Szene aufgeschrieben, aber nicht für ihr Buch benutzt. Sie hat mir nach dem Tod meiner Eltern jedoch davon berichtet. Zudem erzählte sie, dass sie während des ganzen langen Interviews immer das Gefühl gehabt hätte, mit der jeweiligen Erzählung meiner Eltern ‚mitgehen‘ zu müssen. Sie befürchtete, dass es bei kritischen Nachfragen ihrerseits zu einem sofortigen Gesprächsabbruch gekommen wäre.

Während des Interviews wurde viel gelacht, das ist auch auf den Tonaufzeichnungen und im Film zu hören. Ich verstehe, dass dies eine Form von Bewältigung ist, um Themen, die einem sehr nahegehen und schwer sind, irgendwie handhabbar zu machen, sie gewissermaßen ‚wegzulachen‘. Zur Vorbereitung der Filmmontage musste ich mir diese Interviewpassagen jedoch immer wieder anhören, um eine Auswahl zu treffen. Ich fand dies nicht einfach. Das Lachen passte meist nicht zum ernstesten Inhalt des Erzählten. Zudem war mehr als deutlich, dass meine Eltern auch hier keineswegs alles erzählten.

Einige der Leerstellen im Interview betreffen die Gewalt, die meine Mutter gegen uns Kinder ausgeübt hatte. Vermutlich findet sich hier auch einer der Gründe für ihr hartnäckiges und bis zum Tode anhaltendes Schweigen, an dem sich mein Vater in Form eines Schweige-Gelübdes beteiligt hatte. Ich denke, meine Mutter hatte Angst vor ganz bestimmten Fragen, die wir hätten stellen können: Warum hast Du nach mir und meinem Bruder mit scharfen Messern geworfen? Warum hättest Du mich bei Deinen Suizid-Versuchen mit in den Tod genommen? Warum warst Du so oft wie ein Vulkan, kurz vor dem Ausbruch, voller Gewalt, die sich dann gegen uns richtete?

Und vermutlich mischte sich diese Angst mit einer Angst vor Fragen, die zwar in einem Zusammenhang mit den oben genannten stehen (etwas vereinfacht gesagt sehe ich heute die Gewalt des Nationalsozialismus mit als eine Ursache für die Gewalt meiner Mutter). Sie berühren jedoch nicht so unmittelbar die Beziehung zwischen einer Mutter und ihren Kindern, wie die obigen Fragen: Warum hast Du uns nie von der Familie Deines Vaters erzählt? Warum hast Du nie die Ermordung Deines Großvaters in Auschwitz erwähnt, die Internierung Deines Vaters im Arbeitslager? Warum musste ich so viele Archive besuchen, um Dokumente zu finden, die mir erklären, was mit dem jüdischen Teil der Familie passiert ist?

Arbeitsblatt P Zum Schweigen und Sprechen

Fragen an die Teilnehmenden:

- Versuche, zusammenzufassen, wer aus welchen Gründen nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges ein Interesse an einem öffentlichen Schweigen zu den Geschehnissen gehabt haben könnte?
- Rudolf Leiprecht spricht von öffentlicher Disartikulation. Was meint er damit?
- Verstehst Du nach dem Lesen dieser persönlichen Skizze, wie Rudolf Leiprecht sich zu erklären versucht, dass seine Eltern mit ihm nicht über ihre Geschichte sprechen konnten?
- Was denkst Du, warum es besser gewesen wäre, wenn die Eltern von Rudolf Leiprecht ihren Kindern ihre Geschichte erzählt hätten?
- Wenn Du Dir die persönliche Skizze von Rudolf Leiprecht vor Augen führst, was denkst Du: Wann und wozu ist Schweigen wichtig und nützlich, und wann und wozu muss miteinander gesprochen werden? Wie siehst Du das?

4.2.7.3 Gewalterfahrung

Meine Mutter fand nie eine Sprache, mit der sich ihre zentralen kritischen Lebensereignisse bearbeiten ließen. Dabei wirkte die Vergangenheit, sie beeinflusste ihr Leben und ihre Handlungen. Meine Mutter wurde depressiv, unternahm mehrere Suizidversuche, wurde innerhalb der Familie gewalttätig. Sie bekam medizinische Hilfe, aber reflektierend-nachfragende Gespräche fanden auch dort nicht statt, eher wurden Arzneimittel verteilt. Meine Mutter wurde von den Medikamenten und musste schließlich auf Entzug.

Ich liebte sie und ich hatte Angst: vor ihren Ausbrüchen, die sich nicht vorhersagen ließen, vor der verbalen und körperlichen Gewalt, die von ihr ausging. Oft liefen wir wie auf Zehenspitzen durch die Wohnung. Um sie nicht zu provozieren, waren wir brav. Lieber diese Stille – bis dann der nächste Ausbruch kam. Ich hatte Angst vor ihr, aber eben auch Angst um sie, wenn sie aus mir unerklärlichen Gründen tief traurig war, völlig verzweifelt. Mein Vater war für uns Kinder keine große Hilfe in solchen Situationen. Er war selbst hilflos, liebte vor allem seine Frau, versuchte sich intensiv um sie zu kümmern, wenn es ihr schlecht ging – und übersah dabei leider uns Kinder. Trost gab es von ihm kaum, er war zu sehr mit ihr beschäftigt.

Dabei darf man sich unsere Familiensituation aber nicht ausschließlich als gewaltvoll und gewaltbedroht vorstellen. Es gab auch viele friedliche und schöne Momente, gemeinsames Genießen, Feiern, intensives Spielen, Reisen mit dem winzigen Auto, das sich mein Vater als Wagner und Karosserieflaschner bald leisten konnte. Und es gab die Liebe, den engen Zusammenhalt, die Zärtlichkeiten zwischen meinen Eltern. Das war spürbar.

In den frühen 1960er Jahren habe ich als Kind – zwischen fünf und sieben Jahre alt – viel Zeit bei meinen Großeltern in Rotterdam verbracht. Mein Vater hatte wohl den Eindruck, dass ich dort geschützter war als Zuhause. Und tatsächlich: Meine Großeltern – Jacob und Diana – haben mich in ihrer kleinen Wohnung in Rotterdam aufgenommen, mir eine Sicherheit und Geborgenheit garantiert, auf die sie selbst wenige Jahre zuvor verzichten mussten. Ich kann die Gewalterfahrungen meiner Großeltern hier nur andeuten: Jacob, der in verschiedenen Verstecken Todesängste ausstand, zudem fast seine ganze Familie in Auschwitz durch den antisemitischen Massenmord verlor. Diana, die Angst um ihren Jacob hatte und während des Krieges ein lebenswichtiges Schutzsystem gegenüber der bedrohlichen Außenwelt aufrechterhielt. Beide mussten mit ansehen, wie sich ihre minderjährige Tochter mit einem Mann aus dem Feindeslager einließ, ein Kind von ihm bekam und schließlich ganz nach Deutschland ging, dem Land, aus dem heraus die Morde befohlen und organisiert worden waren, denen die meisten

jüdischen Mitglieder der eigenen Familie zum Opfer fielen. Beide haben sich mir gegenüber – dem zweiten Kind aus dieser Ehe, einem ‚Deutschen‘ – überaus großmütig verhalten. Ich genoss ihre Liebe und Fürsorge, die Art und Weise, wie sie sich um mich kümmerten.

Erst viel später in meinem Leben habe ich begonnen, diese Familienverhältnisse genauer zu untersuchen und meine eigene Geschichte zu verstehen. Auch das Filmprojekt und die vorbereitenden Recherchen waren hier sehr nützlich. Die Kontextualisierung der Gewalt in meiner Familie, der Versuch, zu ergründen, woher diese Gewalt kam, und schließlich das Begreifen, dass sie mit der Gewalt des Nationalsozialismus in Verbindung stand, all dies half mir sehr. Genauso wie das Bemühen, ein Schweigen zu durchbrechen, zu sprechen, mich mit anderen auszutauschen, Worte zu finden und sie aufzuschreiben.

Mit einem Vater, der einen Handwerksberuf ausübte, und einer Mutter, die immer wieder als Hilfsarbeiterin in einer Fabrik Geld verdiente, war es in den 1970er Jahren eher unwahrscheinlich, dass ich nach Hauptschule und gewerblich-technischer Berufsfachschule doch noch studieren würde. Doch es gelang, und irgendwie, eher ungeplant und nicht vorhersehbar, wurde ich sogar (2006) noch Universitätsprofessor für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt *Diversity Education*.

In meinem Berufsleben an der Universität, im Umgang mit Studierenden (in der Lehre, in den Sprechstunden, in der Betreuung von Qualifikationsarbeiten, in gemeinsamen Projekten) wurde mir schnell deutlich, dass eigene Gewalterfahrungen, wenn sie denn bearbeitbar sind und verarbeitet werden, auch nützlich sein können, und zwar gerade für das professionelle Handeln in den Arbeitsfeldern von Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit. Meine eigene Achtsamkeit und Aufmerksamkeit in der psycho-sozialen und pädagogischen Tätigkeit wurde dadurch geschärft. Es half mir dabei, die notwendigen wissenschaftlichen Reflexionen mit Empathie, Sorge und Solidarität zu verbinden.

Vielleicht kann dies für Menschen, die Gewalterfahrungen machen oder gemacht haben, auch eine Ermutigung sein: Trotz solcher Ereignisse und Erlebnisse, auf die man gerne verzichten würde, kann es weiter gehen, und diese Ereignisse und Erlebnisse können bei der Entwicklung von Sorgsamkeit sogar von Vorteil sein.

Arbeitsblatt Q *Tröstliches im Schrecklichen*

Fragen an die Teilnehmenden:

- Kannst Du Dir vorstellen, wie sich für Rudolf Leiprecht die Gewalt, die von seiner Mutter ausging, anfühlte? Wie würde es Dir in so einer Situation gehen?
- Warum geht Rudolf Leiprecht davon aus, dass Gewalterfahrungen paradoxerweise auch „nützlich sein können“? Wie beschreibt er dies? Was meint er damit? Kannst Du das nachvollziehen? Oder siehst Du das ganz anders? Weshalb?
- Was könnte man heute gegen solche Gewalterfahrungen in einer Familie tun? Wo wären für wen die wichtigsten Ansprechpartner:innen? Wer wäre dies?

5. Wichtige Begriffe und Themen in Kurzfassung

5.1 Die nationalsozialistische »Rassen«-Ideologie

Mit den Schriften, Reden und Praktiken von Akteuren des Nationalsozialismus zwischen den 1920er und 1940er Jahren wurde ein sehr altes stereotypes Feindbild vom mächtigen Judentum aufgegriffen, dass spätestens mit der Machtübernahme ab 1933 auch in die Staatsdoktrin einging. Dieses historische Stereotyp wurde verschärft, als allgemeingültige Wahrheit behauptet, mit Hilfe von umfassenden Propagandamaßnahmen verbreitet und in ein spezifisches Verschwörungsnarrativ eingebaut: Jüdinnen und Juden seien eine zentrale Bedrohung für die von ‚Natur aus‘ kulturell hochstehende und zur Herrschaft berufene arisch-nordische »Rasse«, für die Eigenschaften wie Tatkräftigkeit, Treue, Heldenhaftigkeit, usw. behauptet wurden. Die arische Volksgemeinschaft bleibe hinter ihren kulturellen Möglichkeiten und ihrer Macht zurück, da sie mit ‚fremden Blut‘ durchmischt sei, so das antisemitische Narrativ. Deshalb müsse sie sich gegen das (angeblich) mächtige Judentum wehren.

In der nationalsozialistischen »Rassen«-Lehre und »Rassen«-Wissenschaft wurde von ‚richtigem‘ oder ‚gutem‘ bzw. ‚falschem‘ oder ‚schlechtem‘ Blut gesprochen und über die Herstellung von »rassischer« Reinheit nachgedacht. Sexualität und die Zeugung von Kindern durch Menschen, die verschiedenen angeblich höher- oder minderwertigen »Rassen« zugeordnet wurden, galt nicht nur als moralisch verwerflich, sondern wurde auch als eine Bedrohung für die (anzustrebende) Reinheit der arisch-nordischen »Rasse« gesehen. Eine solche ‚Verunreinigung‘ und ‚Mischung‘, so die »Rassen«-Lehre, führt zur Degeneration der als höherwertig behaupteten »Rasse«. »Rasse«, Volk, Familie und Blut wurden zu einer Assoziationskette miteinander verbunden.

„Im Zentrum des Rassenantisemitismus stand die Vorstellung, dass insbesondere der jüdische Mann die Nicht-Jüdin bedrohe.“ (Przyrembel 2003: S. 87) Es gab die Vorstellung der ‚reinen‘ arischen Frau, die durch den jüdischen Mann ‚verunreinigt‘ werde. Die Konstruktion von »Rassen« war also grundlegend mit Geschlechterkonstruktionen verbunden. Wenn aus der Verbindung eines nicht-jüdischen Mannes und einer jüdischen Frau ein Kind hervorging, wurde dieses Kind – so die rassistische Vorstellung – durch den männlichen (‚arischen‘) Samen aufgewertet. Dann wurde darüber diskutiert, ob dieses ‚gemischte‘ Kind eher ‚arisch‘ oder eher jüdisch sei. Am Verhalten des Menschen könne man erkennen, welcher (biologische) Anteil sich in diesem ‚Mischwesen‘ durchgesetzt hatte. Zeigte das Kind arisch-nordische Eigenschaften?

Im Nationalsozialismus wurde eine germanisch-nordische-arische Herren-»Rasse« konstruiert und im Gegensatz dazu ‚minderwertige‘ Menschengruppen.

Die Niederländer:innen wurden (sofern es sich nicht um Jüdinnen/Juden handelte) als Angehörige der nordisch-arischen »Rasse« gesehen. Deshalb galt es als legitim das niederländische Territorium in das sogenannte ‚Dritte Deutsche Reich‘ einzuverleiben und daraus langfristig einen gemeinsamen Volkskörper zu formen.

Die Negativ-Konstruktion einer slawischen »Rasse« war im Nationalsozialismus als auszubeutende Arbeits-»Rasse« vorgesehen. Menschen aus den östlichen Ländern wie Polen oder die ehemalige Sowjetunion waren von dieser Zuordnung betroffen. Sie wurden als Angehörige auszubeutender Arbeits-»Rassen« gesehen und als minderwertig und verachtenswert beschrieben – man wollte ihnen mit offener Gewalt Gehorsam beibringen.

5.2 Das nationalsozialistische Konzept der »Rassen«-Schande

Im Kontext des Nationalsozialismus wurde der Begriff »Rassen«-Schande benutzt, um Beziehungen zwischen jüdischen Deutschen und nicht-jüdischen Deutschen zu markieren. Sie wurden auf dem Weg zum nationalsozialistischen Gewaltregime zunächst öffentlich in Presse, Rundfunk, öffentlichen Reden und sogenannten ‚Prangerumzügen‘ skandalisiert und mit der Einführung der „Nürnberger Rassegesetze“ 1935 zu einem offiziellen Straftatbestand (vgl. Przyrembel 2003: S. 11). Sogenannte ‚Halbjuden‘ mit zwei jüdischen Großeltern galten als ‚Mischlinge‘ und waren ebenfalls von der Gesetzgebung betroffen. Auch Sinti:zze und Roma:nja, Schwarze Menschen und Fremdarbeiter:innen wurden für »rassisch« minderwertig erklärt.⁵⁶ Eheschließungen und Verbindungen zwischen Menschen dieser Gruppen und »Deutschblütigen« wurden ebenfalls als »Rassen«-Schande geahndet und bestraft. Die Strafmaßnahmen der Justiz sahen Gefängnis- oder Zuchthausstrafen vor, und mit zunehmender Etablierung des Gewaltregimes immer mehr Todesurteile und Deportationen in Konzentrationslager (vgl. Przyrembel 2003: S. 505, S. 507).

»Rassen«-Schande wurde in Gestalt eines sexuellen Bedrohungsszenarios inszeniert. Die sogenannten ‚Prangeraktionen‘ gegen sogenannte ‚artvergessene‘ Frauen und Juden, denen »Rassen«-Schande vorgeworfen wurde, stellten eine soziale Ritualisierung nationalsozialistischer Anliegen und Praktiken dar. Es gab die Vorstellung der ‚reinen‘ arischen Frau, die durch den jüdischen Mann ‚verunreinigt‘ werde. Dies wurde als ‚Erbsünde‘ bezeichnet.

5.3 Massenmobilisierung, Gleichschaltung, Massenunterdrückung

Die Durchsetzung der Herrschaft des Nationalsozialismus in Deutschland und die Entwicklung bis hin zu Diktatur und Holocaust bzw. Shoa ist eine Geschichte der gelungenen Mobilisierung von Massen, der Vereinnahmung und der begeisterten Zustimmung der ‚arischen‘ Bevölkerung, und sie ist gleichzeitig eine Geschichte der Ausgrenzung und gewaltsamen Massenunterdrückung der »nicht-arischen«, von der Norm abweichenden und politisch anders denkenden Bevölkerung.

Zustimmung und Begeisterung erreichte der Nationalsozialismus bei dem ‚arischen‘ Bevölkerungsteil zum Beispiel mit Sport- und Kulturangeboten und Sozialpolitik. Mit Organisationen wie zum Beispiel *Kraft durch Freude*, der *Hitlerjugend* oder dem *Bund Deutscher Mädel* wurden sämtliche Altersgruppen

⁵⁶ Als minderwertig und nicht der eigenen »Rasse« würdig wurden ebenfalls Homosexuelle, Menschen mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen und sogenannte Asoziale (darunter fielen auch lesbische Frauen) erklärt.

beeinflusst. Gleichzeitig verschwanden viele Möglichkeiten der Information und gesellschaftlichen Teilhabe: bestimmte Zeitungen, Gewerkschaften, Parteien, Vereine oder Verbände wurden verboten und politisch Andersdenkende verfolgt. Auf diese Weise kam es zu einer Gleichschaltung öffentlicher Kommunikations- und Partizipationsstrukturen. All diese Maßnahmen hatten zum Ziel die als ‚arisch‘ definierten Bevölkerungsteile zu einer einheitlichen Volksgemeinschaft zusammenzuschmieden (vgl. Barth 2012: S. 5) und die Juden, dargestellt als stereotypes Feindbild, als »nicht-arische« und unerwünschten Mitbürger:innen auszugrenzen. Mithilfe von Propaganda und skandalisierender Inszenierung wurde gegen sie in der breiten Öffentlichkeit, auf Plakaten, in Schaukästen und in Zeitungen mobilgemacht. Anfangs wurden stereotype Karikaturen des Juden veröffentlicht, und ab 1933 wurde die antisemitische Hetze personalisiert. Die Botschaft lautete: ‚Wir müssen uns gegen die mächtigen Juden wehren‘. Es entstand eine latente Gewaltbereitschaft und eine Bereitschaft von vielen Nachbar:innen, Kolleg:innen und Fremden zur Denunziation gegenüber Juden und Jüdinnen (vgl. Przyrembel 2003: S. 80). Die eigenen Aggressionen, die eigenen Brutalitäten und die eigenen Angriffe der nationalsozialistischen Akteur:innen wurden so zu einer notwendigen Abwehr und Verteidigung umgedeutet. Massenmobilisierung, Massenterror, Repressalien und Propaganda gegen Jüdinnen und Juden wurden gleichzeitig vorangetrieben.

5.4 Die sogenannten ‚Prangerumzüge‘

Ab 1933 initiierten die SS und die SA sogenannte ‚Prangerumzüge‘, bei denen jüdische Bürger:innen und oft auch ihre nicht-jüdischen Partner:innen in einem prozessionsartigen Demonstrationszug durch die Gemeinwesen oder über markante Plätze getrieben wurden (vgl. Przyrembel 2003: S. 69f.). Die öffentlichen Anprangerungen, die sich in Städten und Landgemeinden herausbildeten unterschieden sich regional und nahmen in Laufe der Gewaltherrschaft unterschiedliche Formen und Dimensionen an. Im Vordergrund stand die symbolische Entehrung, die sich in verschiedenen Ritualen manifestierte.

Meist wurden die Paare gezwungen, Plakate zu tragen, auf denen der Vorwurf »Rassen«-Schande und der Hinweis Jude (bei den jüdischen Deutschen) sowie teilweise die genaue Adresse der Personen stand. Vor den Augen des Publikums wurden die Betroffenen durch Beleidigungen und körperliche Übergriffe (z.B. Schläge und Tritte) gedemütigt und schließlich öffentlich verhaftet und auch zum Tode verurteilt oder hingerichtet. Besonders den Frauen, zum Teil aber auch den Männern wurden zum Zeichen der symbolischen ‚Entehrung‘ die Haare geschoren. Außerdem wurden die Namen und Adressen sogenannter »Rassen«-Schänder öffentlich ausgehängt bzw. markiert. Die antisemitischen Praktiken der »Prangerumzüge« wurden von einer massiven Propaganda gegen Jüdinnen und vor allem Juden auf Plakaten, in Schaukästen und Zeitungen begleitet. Dies bewirkte eine Zuspitzung des Narrativs der »Rassen«-Schande als Instrument der gesellschaftlichen Ächtung und Marginalisierung der jüdischen Bevölkerung.

Unter der zuschauenden Bevölkerung befanden sich meist nicht-jüdische Männer, Frauen und Kinder, die teils passiv und teils aktiv in Form eines jubelnden Publikums beteiligt waren. Für die jüdischen

Menschen und ihre (auch potentiellen) nicht-jüdischen Partner:innen sollten diese Umzüge eine einschüchternde, angsteinflößende Wirkung haben. Die SA und die SS zeigten mit diesen öffentlichen Anprangerungen der zuschauenden Bevölkerung die Erosion bislang gültiger rechtsstaatlicher Normen. Bei einem Teil der Zuschauenden lösten die »Prangerumzüge« zu Beginn in unterschiedlichem Maße Empörung, Ablehnung und Protest aus, im Laufe der Zeit schlug dies jedoch in stillschweigende Ablehnung, Billigung und Akzeptanz um: „Mit der Dauer der Demonstrationen schien die gesellschaftliche Akzeptanz der Umzüge zuzunehmen.“ (Przrembel 2003: S. 76) Und auch die antisemitische Gewalt und die Denunziationen aus der Bevölkerung nahmen stetig zu – immer mehr jüdische Menschen wurden ohne gesetzliche Grundlage als „Rassen«-Schänder misshandelt und/oder verhaftet. Die u.a. von der gleichgeschalteten Presse geforderte Änderung der Gesetze trat schließlich 1935 mit der Einführung der »Rassen«-Gesetze ein: Beziehungen zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen wurden ab jetzt zu einem offiziellen Straftatbestand.

Mit Beginn des Krieges (1939) und der Verschleppung Kriegsgefangener aus anderen europäischen Ländern zur Zwangsarbeit nach Deutschland richtete sich der Vorwurf der »Rassen«-Schande auch auf die osteuropäischen Zwangsarbeiter:innen, wobei inzwischen selbst ein freundschaftlicher Kontakt darunter gefasst wurde. Die Anprangerungen nahmen zunehmend eine andere Dimension an. Sie endeten fast immer mit der öffentlichen Hinrichtung der Zwangsarbeiterin/des Zwangsarbeiters vor den Augen der Zwangsarbeitenden aus der Region, als Machtdemonstration und um eine abschreckende Wirkung zu erzielen.

6. Anhang

6.1 Mitschrift des Dokumentarfilms: Szenenbeschreibungen plus Originaltext (incl. von auf den Film bezogenen Zeitangaben)

(00:00) Historische Filmaufnahmen: Jubelnde und winkende Menschen säumen die Straßen, Militärfahrzeuge fahren auf den Straßen. Off-Kommentar von Rudolf Leiprecht.

Rudolf: „Anfang Mai 1945. Der Krieg ist zu Ende. Rotterdam ist soeben durch kanadische Truppen befreit worden. Die Besatzungsmacht aus Deutschland ist vertrieben, die Freude der Menschen groß. Aber es gibt auch hässliche Bilder [*es wird gezeigt, wie jungen Frauen in der Menschenmenge die Haare abgeschnitten und die Köpfe rasiert werden*]. Die Wut vieler Menschen richtet sich gegen oft junge Frauen, die Beziehungen mit Deutschen eingegangen waren. *(00:34)* Man beschimpft diese Frauen als ‚Moffen-Huren‘. Sie haben Verrat begangen, wird gesagt, sich dem Feind hingegeben, haben die Ehre und Reinheit des Volkes verletzt, bekommen Kinder von den falschen Männern. Mein Bruder und ich gehören zu diesen Kindern. Meine Mutter Adriana, gerade siebzehn Jahre alt geworden, sie hätte eine der jungen Frauen, die an den Pranger gestellt wurden, sein können. Allerdings hatte sie Glück, sie kam erst ein paar Wochen später in Rotterdam an – und dies keineswegs freiwillig. Was war geschehen?“

(01:21) Der Titel des Films wird eingeblendet: ‚Lange Schatten des Schweigens – eine verbotene Liebe im Zweiten Weltkrieg und danach. Ein Film von Rudolf Leiprecht, Gerard Leenders und Erik Willems‘

(01:37) Szenenwechsel: Auf dem Friedhof: Rudolf ist bei der Grabpflege zu sehen, dann beginnt er zu erzählen. Zwischendurch werden Bilder eingeblendet, auf denen seine Eltern zu sehen sind.

Rudolf: „Also das ist das Familiengrab und hier haben wir Karl und Adriana, also, wenn man sie so angeschaut hat, auch im hohen Alter noch, sah man schon noch, dass da sehr viel Liebe und Zuneigung da war. Das war schon ein sehr enges, enges Paar. Sie hatten wenig, wenig Freunde, wenig, ein sehr kleines, kleines soziales Netzwerk. Und es gab in der Familie eigentlich niemanden mit dem sie über ihre Geschichte sprechen konnten.“

(02:34) Szenenwechsel: Das Bild der Mutter als junges Mädchen wird eingeblendet, Off-Kommentar: Rudolf beginnt über sie zu erzählen, im Hintergrund ist Musik zu hören.

Rudolf: „Meine Mutter Adriana. Sie wohnte in Rotterdam in einem Arbeiterviertel nicht weit entfernt vom Zentrum.

Historische Filmaufnahmen zeigen wie junge Mädchen aus der Schule kommen, weitere historische Filmsequenzen zeigen damaliges öffentliches Leben, Aufnahmen von tanzenden jungen Frauen.

Rudolf: „Adriana wächst zunächst behütet auf, ist das einzige Kind ihrer Eltern. Es gibt keine Filmaufnahmen, die Adriana zeigen, aber, es gibt die Tonaufzeichnungen eines Interviews mit ihr und meinem Vater. *(2:58)* Sie bereits 74, er 80 Jahre alt [*ein Foto der beiden im hohen Alter, sitzend auf dem Sofa mit ihrem Hund, ist zu sehen*], blicken sie dort auf ihre Lebensgeschichte zurück [*historische Filmaufnahmen des Rotterdamer Hafens werden eingeblendet, dann reges Treiben in der Rotterdamer Stadt*]. Als junges Mädchen muss Adriana miterleben wie der Krieg beginnt. Die Luftwaffe aus Deutschland bombardiert am 14. Mai 1940 Rotterdam.“

(03:19) Szenenwechsel: Flugzeuge, die Bomben werfen sind zu sehen, Sirenen heulen. Die 72jährige Adriana erzählt (Off-Kommentar) vom damaligen Bombenangriff in niederländischer Sprache, die deutsche Übersetzung wird eingeblendet.

Adriana: „Wir waren in Rotterdam bei meiner Großmutter [väterlicherseits]. Dann fielen die Bomben. Wir mussten in den Keller. Ich war elf oder zwölf Jahre alt [historische Filmaufnahmen zeigen brennende Gebäude, Trümmer, Schutt und Asche]. Ich hatte Angst, wie jedes Kind. Als wir aus dem Keller kamen war alles weg [Schutt- und Trümmerberge sind zu sehen]. Mein Vater hatte richtig Angst. Jedes Mal, wenn er Flugzeuge hörte suchte der den Abstellplatz für die Fahrräder im Flur auf. Der befand sich unter der Treppe und dann stand er dort, so viel Angst hatte er. Das war der beste Platz und ich habe dann gesagt ‚Papa, bleib dort stehen, der Feind ist im Anmarsch‘ [lacht]. Damit habe ich ihn gehänselt.“

(04:21) Szenenwechsel: Eine Portraitaufnahme seines Vaters als junger Mann ist zu sehen. Rudolf beginnt zu erzählen (Off-Kommentar).

Rudolf: „Als Rotterdam bombardiert wird ist mein Vater Karl 17 Jahre alt. Er wohnt mehr als 700km entfernt im Süden, in der deutschen Kleinstadt Bad Waldsee [historische Videoaufnahmen zeigen einen Aufmarsch der NSDAP, eine marschierende Kapelle ist zu sehen und zu hören, voran ein Fahrzeug mit der Aufschrift Bad Waldsee, die Hakenkreuzfahne wird getragen], macht eine Ausbildung für den Beruf des Karosseriebauers. In Deutschland hat ab 1933 die nationalsozialistische Partei die Macht übernommen. Eine Diktatur ist entstanden [historische Videoaufnahmen zeigen marschierende Männer und Frauen, teilweise Kinder und Jugendliche, teilweise mit Fahnen]. Bei diesem Aufmarsch in Bad Waldsee war mein Vater 12 Jahre alt, seine Jugend, den Großteil seiner Schul- und Ausbildungszeit [junge marschierende Mädchen sind zu sehen] verbringt er in einer Gesellschaft, die vom Nationalsozialismus beherrscht wird.“

(05:03) Szenenwechsel: Historische Filmaufnahmen zeigen einen jungen Mann, der lächelnd in die Kamera blickt. Rudolfs 80jähriger Vater Karl erzählt (Off-Kommentar), ein Untertitel wird eingeblendet.

Karl: „Mit 18 Jahren war ich wehrpflichtig und wurde zum Arbeitsdienst einberufen [Adriana redet bestätigend dazwischen]. 18jährige mussten ein halbes Jahr Arbeitsdienst leisten. Dann begann der Krieg und sie fragten, wohin ich denn wolle. Zur Infanterie, zur Artillerie, zur Luftwaffe? Ich dachte, ich gehe zur Marine, da brauche ich nicht so viel zu laufen [lacht]. (05:29) Dann habe ich mich zur Marine gemeldet. In Ede habe ich eine Infanterie-Ausbildung gemacht. In der Kaserne der Holländer. Da habe ich gelernt, wie man schießt [lacht] [historische Filmaufnahmen zeigen Truppenübungen und militärische Zeremonien der Besatzungsmacht in den Niederlanden; die Soldaten schwören dem Führer ihre Treue]. (06:04) Und später kam ich dann nach Rotterdam auf dieses Boot [historische Filmsequenzen zeigen das zerstörte Rotterdam]“.

(06:15) Szenenwechsel: Rudolf sitzt an einem Tisch mit Fotoalben und betrachtet mit einer Lupe unterschiedliche Photographien. Er beginnt in niederländischer Sprache zu erzählen, die thematisierten Fotos erscheinen in Nahaufnahme. Ein deutschsprachiger Untertitel ist eingeblendet.

Rudolf: „Hier sind allerlei Fotos von meinem Vater auf dem Schiff mit seinen Kameraden. Der Hund des Kapitäns. Sieht eher nach Freizeitvergnügen als nach Krieg aus. Man sieht zwar, dass es ein Kriegsschiff ist, doch die abgebildeten Männer sind alle fröhlich und tragen Schwimmhosen.

(06:49) Eine historische Filmsequenz mit Hund auf einem Schiff deutschen Kriegsmarine wird gezeigt, untermalt mit Musik. Rudolfs 80jähriger Vater erzählt (Off-Kommentar), ein deutschsprachiger Untertitel ist eingeblendet.

Karl: „Unser Schiff lag in Rotterdam und dort gingen wir alle zusammen ins Schwimmbad. Sie stand da an der Straßenbahnhaltestelle.“

(07:02) Filmaufnahmen zeigen eine Straßenbahnhaltestelle, zunächst aus historischer dann aus aktueller Sicht. Es folgen aktuelle Aufnahmen von eisessenden Menschen. Die 74-jährige Adriana und der 80-jährige Karl erzählen, teils in niederländischer Sprache (Off-Kommentare mit Untertitel), während im Hintergrund ruhige Musik läuft.

Adriana: „Ich stehe dort also und warte, eine Straßenbahn hält an, er steigt aus und fragt ‚Kommst Du mit ins Kino?‘“

Karl: „Mein Holländisch war noch nicht so gut.“

Adriana: „Und ich sprach kein Deutsch.“

Karl: „Es war Liebe auf den ersten Blick. Dieses Gesicht, das schöne blonde Haar. Die wollte ich haben. Begegnet man so einem Mädchen auf der Straße, will man es auch kennenlernen [Aufnahmen zeigen ein Paar Hand in Hand laufend, im Hintergrund eine Haltestelle. Es folgen Filmaufnahmen, von belebten Straßen in der Stadt].“

Adriana: „Er ist ein netter Bursche und trägt auch eine schöne Uniform [beide lachen].“

(07:42) Szenenwechsel: Rudolf steht an der Straße, in der Nähe einer Haltestelle und erzählt in niederländischer Sprache (deutschsprachige Untertitel).

Rudolf: „Nun gut, meine 16-jährige Mutter wirkte erwachsen. Sie probierte möglichst erwachsen zu sein. Auch um sich im Kino Filme für Erwachsene ansehen zu können. Ich glaube, dass sie auch ziemlich auf Abenteuer aus war.“

(08:04) Szenenwechsel: Historische Filmaufnahmen zeigen einen deutschen Offizier, der mit seinen Soldaten das öffentliche Hallenbad (mit dem Namen Sportfondsenbad) besucht; Rudolf erzählt in deutscher Sprache (Off-Kommentar).

Rudolf: „Das Schwimmen der Militärs dauert länger als geplant. Adriana wartet auf ihn vor dem Kino.“

(08:12) Adriana und Karl erzählen abwechselnd (Off-Kommentar mit Untertitel).

Adriana: „Wir nachmittags ins Kino.“

Karl: „Ins Luxor. Und ich kam natürlich zu spät.“ (8:17)

Adriana: „Ja, ich sagte zu meiner Freundin, der Film fängt gleich an, wenn er nicht kommt, dann eben ohne ihn. Wir also rein ins Kino und dann fängt der Hauptfilm an [historische Aufnahmen zeigen ein

Kino mit Gästen, der Vorhang öffnet sich]. Neben mir sitzt ein anderer Mann und da kommt er zu unseren Plätzen und sagt zu diesem Mann ‚Könnten Sie sich bitte woanders hinsetzen? Das ist nämlich meine Verlobte‘ [*Adriana und Karl lachen*]. Der Mann steht auf und überlässt ihm den Platz.“

Karl: „Ich dachte, den Holländer muss ich wegschieben [*lacht*]. Ein schöner Liebesfilm, mit Tränen und so – dramatisch, zum Weinen [*beide lachen*] [*historische Filmaufnahmen zeigen einen jungen Soldaten mit mehreren jungen Mädchen*].“

Adriana: „Wir haben nicht viel gesagt. Er sprach kein Holländisch, ich kein Deutsch. Nein, wir haben eher geküsst und geschmust.“

Karl: „ ‚Ik hou van jou‘, das konnte ich sagen [*eine historische Filmsequenz zeigt lachende junge Frauen*]. Und sie hatte ‚ich liebe dich‘ gelernt. Ich war früher auch kein schüchterner Junge.“

(09:19) Szenenwechsel: Rudolf auf dem Weg in ein Altenwohnheim. Off-Kommentar.

Rudolf: „Mein Vater hatte während dies Krieges unzählige Briefe nach Hause geschrieben. Leider waren sie in Sütterlin-Handschrift verfasst. Ich konnte sie nicht lesen. Glücklicherweise kannte ich Jemand, der helfen konnte. Meine Schwiegermutter Hedemarie“ [*Rudolf sitzt am neben seiner Schwiegermutter Hedemarie und sie erzählt*].

Hedemarie: „Ich hab‘ ja Sütterlin gelernt in der Schule – guck mal wir haben in der Volksschule als erstes Sütterlin gelernt [*ein Brief, den Hedemarie in den Händen hält und langsam vorliest, ist zu sehen*]: ‚Ja, ich weiß selber nicht, wie ich dazu kam, dieses Mädels ...“

Rudolf (a. d. Off) *(09:52)*: „Januar 1943: ‚Lieber Bruder Franz, ich hab‘ da ein Mädchen kennengelernt und bin von ihr eingeladen worden zu einer Tasse Tee bei ihr – die Katz. Was geschah ist wohl klar‘ [*Hedemarie ist zu sehen, wie sie im Sessel sitzt und vorliest, Rudolf hört ihr zu*]. Juli 1942: ‚Lieber Bruder, hoffentlich bekommst Du auch mal Urlaub und kannst mal wieder so ein langhaariges Instrument bespielen.‘ August 1942: ‚Ja und erst die Frauen: eine so schön wie die andere – bloß ein bisschen Stolz, aber der war schön zu brechen.‘ Februar 1943: ‚Schließlich sind in einer Stadt auch genug weibliche Wesen vorhanden. Weißt Du, ein Seebär hat viele Frauen um sich, aber doch nur eine Braut.“

(10:47) Szenenwechsel: Rudolf sitzt am Schreibtisch und erzählt auf Niederländisch (mit deutschsprachiger Untertitelung).

Rudolf: „Prahlen mit Mädchen und wie viele Mädchen und welche Mädchen. Und dass ein Matrose sie überall bekommen kann [*ein historisches Foto wird eingeblendet, es zeigt feiernde Matrosen, eine junge Frau ist auch auf dem Bild*] In jedem Hafen warten sie auf einen.“

(11:02) Szenenwechsel: Rudolf steht an der Bushaltestelle und erzählt in niederländischer Sprache, der deutsche Untertitel ist eingeblendet:

Rudolf: „Dieser junge Mann ist nicht mein Vater, so wie ich ihn kenne. Das ist ein junger Mann, der irgendwie versucht, in diesem Briefen seinen Bruder zu beeindrucken. Dass er so viele Frauen hatte.“

(11:19) Eine historische Filmsequenz zeigt eine Reihe sitzender Soldaten mit jungen Frauen, untermalt mit Musik. Rudolf zeigt weitere Fotos und erzählt in niederländischer Sprache (deutscher Untertitel).

Rudolf: „Wir sehen hier meinen Vater, Soldat der Kriegsmarine, mit seiner niederländischen Freundin, die nicht meine Mutter ist.“

(11:32) Karl und Adriana erzählen (Off-Kommentar mit Untertitel).

Karl: „Alle hatten ein Mädchen, ja, wir alle. Sogar der Kapitän hatte ein Mädchen [*alte Filmaufnahmen sind zu sehen: ein junges Paar turtelt miteinander*].“

(11:49) Nahaufnahme von Rudolf, der am Tisch mit den Fotos sitzt.

Adriana: „Ich war noch so jung.“

Karl: „Sie sah aus wie 18.“

Adriana: „Ich sah wie 18 aus und habe meinen Ausweis gefälscht. Darauf war ich 18. Er wusste gar nicht, dass ich so jung war. Er war meine erste Liebe.“

Karl: „Ich hatte da auch nie eine andere.“

(12:16) Szenenwechsel: Rudolf, an dem Tisch mit Fotos sitzend erzählt (in niederländischer Sprache mit deutschem Untertitel).

Rudolf: „Meine Mutter war wohl von meinem Vater sehr beeindruckt. Auch wegen seiner Uniform und ja, wegen der Autorität, die er als Besatzer ausstrahlte [*Fotos von Rudolfs Vater in Uniform sind zu sehen, dann wieder Rudolf am Tisch*]. Er stellte etwas dar. Stramme Hose, einen Kragen, schöne Knöpfe [*Rudolf beschreibt das eingblendete Foto seines Vaters, das er in den Händen hält*]. Einerseits ist es ein großes Abenteuer, weg von der Familie, man ist selbständig, hat eine Aufgabe, ist auf einem Schiff. Man ist auch wichtig, steht am Ruder. Er brachte die Wäsche des Kapitäns weg und auch die Schiffspost [*weitere Bilder seines Vaters aus dieser Zeit als Matrose bei der Kriegsmarine werden eingblendet*]. Er war eine Art Kurier für das Schiff. Er war für den Hund des Kapitäns zuständig. All das. Gleichzeitig war es lebensgefährlich, wenn sie nachts mit dem Schiff unterwegs waren.“

Karl: „Wir lagen im Jobshaven. Es war ein altes Fischerboot, das sie mit Kanonen umgerüstet hatten. Die Besatzung bestand aus etwa 50 Mann [*die Kamera zeigt aktuelle Aufnahmen von Hafen und Umgebung, dann wieder historische Filmaufnahmen des Hafens von Rotterdam*]. Ich musste abends mit dem Schiff nach Hoek van Holland, Richtung Nordsee. Das war immer nachts.“

Adriana: „Er war jede Nacht fort.“

Karl: „Drei, vier Tage die Woche auf der Suche nach Minen in der Fahrrinne. Ab und zu haben wir eine gefunden und wir haben auch selbst Minen gelegt [*historische Filmaufnahmen zeigen Marineboote auf See*]. Die ganze Nacht haben wir kontrolliert, ob der Feind nicht im Anmarsch ist [*lacht*]. Zu Kriegsbeginn hatten wir 13 Schiffe im Jobshaven liegen. Am Ende des Krieges waren nur vier davon übrig, die anderen sind gesunken [*zwei Männer beim Entschärfen einer Seemine, die am Strand liegt*]. Meist fielen sie großen Minen zum Opfer, die englische Flieger abgeworfen hatten und die im Wasser der Maas bis nach Hoek van Holland lagen. Wenn man darauf stieß, war das Schiff verloren. In fünf Minuten war es weg [*es ist zu sehen und zu hören, wie eine Mine im Meer explodiert*].“

(14:42) Szenenwechsel: Rudolf steht am Jobshaven und blickt auf ein ehemaliges Warenlager am Wasser, dass zu Wohnungen umgebaut wurde. Das Paar erzählt (Off-Kommentar mit Untertitel).

Mutter Adriana „Und ich habe immer am Hafenkai darauf gewartet, dass das Schiff zurückkommt [*Rudolf ist zu sehen, wie er am Hafenkai steht*]. Man wusste nie, ob er zurückkehrt.“

Karl: „Glück haben wir wirklich immer gehabt, im ganzen Krieg [*historische Filmaufnahmen vom Kai mit wartenden Menschen sind zu sehen, dann wieder aktuelle Aufnahmen vom Hafens*].“

Adriana (15:06): „Dann wussten sie, dass ich einen Freund hatte. Es kam raus, dass ich einen deutschen Freund hatte [*die Kamera zeigt aktuelle Aufnahmen aus der Voorburgstraat in Rotterdam*]. Oh, da war der Teufel los [*lacht*]. Mein Vater und meine Mutter wohnten unten und meine Großeltern [*mütterlicherseits*] oben [*das Haus ist von außen zu sehen*]. Und meine Großmutter fragte meine Mutter ‚Schau Dir diesen Jungen doch mal an? Ich habe ihn gesehen und fand ihn sympathisch.‘ Meine Mutter meinte, einen Deutschen kann sie nicht ins Haus lassen. Was werden die Leute denken? Das geht nicht. Meine Großmutter sagte: ‚Doch, das geht! Ich habe einen blauen Regenmantel, den er in der Kirche anziehen kann. Die Mütze unterm Arm kann er dann reinkommen.‘“

(16:03) Szenenwechsel: *Landschaftsaufnahmen von damals, untermalt mit Klaviermusik, Menschen flanieren auf einer Allee, sitzen auf einer Wiese. Adriana erzählt (Off-Kommentar mit Untertitel).*

Adriana: „Wann ich schwanger geworden bin, weiß ich nicht mehr.“

Karl [*unterbricht sie kurz*]: „Muss im März gewesen sein, im März ‘44.“

Adriana: „Nein, Heinz ist im März geboren. Du musst neun Monate zurückrechnen. Es muss im Sommer gewesen sein. Wir waren außerhalb von Rotterdam in einem Park. Da gab es eine alte Mühle [*historische Filmaufnahmen zeigen eine weite Landschaft mit Windmühlen*] und dort habe ich meinen Sohn empfangen. Wir haben wohl aufgepasst und ein Kondom benutzt. Aber das ging kaputt. Gleich am ersten Tag war es ein Volltreffer der Liebe. Ich war schwanger und traute mich nicht, es meinen Eltern zu sagen. Wie sagt man das? Und was habe ich gemacht? [*weitere historische Landschaftsaufnahmen sind zu sehen, Blumen, Menschen, die Kajak fahren, segeln*] Meine Freundin hatte ihre Tage. Und früher hatte man diese Stoffbinden [*Karl unterbricht sie kurz*]. Sogenannte ‚Schiffiler‘ [*Adriana fährt fort*]. Meine Freundin gab mir ihre Binden und meine Mutter hat sie gewaschen. Das haben wir drei Monate so gemacht [*eine Porträtaufnahme von Adriana als junge Frau wird eingeblendet*]. Nur war mir morgens immer so übel und ich musste mich übergeben. Meine Mutter sprach mich auf diese morgendliche Übelkeit an. Da habe ich gesagt, ich glaube, ich bekomme ein Kind. ‚Oh, naja, das werden wir auch großziehen [*lacht*]‘ [*ein Foto von damals, das ihre Eltern zeigt, wird eingeblendet*].“

(17:31) Szenenwechsel: *Rudolf ist zu sehen, wie er an der Straßenbahnhaltestelle steht. Er erzählt (Off-Kommentar).*

Rudolf: „Adriana ist also mit 16 Jahren mit meinem Bruder, Heinz, schwanger geworden. Keine einfache Situation, zumal im Krieg. Das der Vater des Kindes ein Besatzungssoldat aus Deutschland ist macht es noch komplizierter. Und dann ... [*ein Foto von Rudolfs Opa am Klavier wird eingeblendet*].“

(17:48) *Rudolf fährt in niederländischer Sprache (mit Untertitel) fort.*

Rudolf: „Sie hat ihm auch nicht gesagt, dass sie die Tochter eines Juden war [*Rudolf, erzählend, ist wieder zu sehen, sitzend am Tisch mit den Fotos*]. Denn ihr war wohl klar, dass dies ziemlich heikel war. Aus einer jüdischen Familie sein und ein Verhältnis mit einem deutschen Soldaten zu haben.“

(18:05) Szenenwechsel: *Rudolf blättert in einem Fotoalbum und fährt in deutscher Sprache (Off-Kommentar) fort.*

Rudolf: „Darüber wird in unserer Familie geschwiegen. Das große Geheimnis, das bewahrt bleiben muss. Ein Geheimnis, das einen langen Schatten werfen wird.“

(18:16) Rudolf ist sitzend am Fototisch zu sehen und erzählt in niederländischer Sprache mit Untertitel.

Rudolf: „Als meine Großmutter starb, war ich 40 (sic! 36) Jahre alt. Und weil ich in den Niederlanden war, bin ich nach Rotterdam gefahren. Die Wohnung aufräumen, den Papierkram erledigen und die Bestattung regeln. Und dabei stieß ich auf eine jüdische Lebensversicherung. Ich wunderte mich darüber. Ich rief meinen Vater in Deutschland an und mein Vater sagte: ‘Ja, dein Opa war Jude, wusstest Du das nicht?’ Ich meinte: ‚Nein, wie jetzt? Opa ein Jude und das weiß ich nicht?’ Das Telefonat war recht kurz und ich war sehr erstaunt. Ich dachte: ‚Mein Opa, Jude?’ Darum ist er also nachts immer schreiend aufgewacht. Ich dachte gleich darüber nach, was ich von meinem Opa gesehen und gehört hatte. Wie war er für mich als Kind? Warum fand ich ihn so ängstlich? Woher kam die Angst? Das wurde mir jetzt langsam klar“

(19:40) Szenenwechsel: Rudolf ist von hinten zu sehen, mit einem Rucksack, wie er einen großen Saal betritt, im Hintergrund Klaviermusik, er spricht in niederländischer Sprache (mit Untertitel).

Rudolf: „Hier wird der Innenraum des Luxor Theater gerade umgebaut [*Rudolf geht durch den Saal*]. Früher war es auch ein Kino. Mein Opa hat hier gearbeitet. Und zwar als Pianist mit seinem Orchester bei Stummfilmen. Es ist eines der wenigen Gebäude, die noch stehen. Und ich glaube, jetzt wird ein Musicaltheater daraus.“

(20:10) Das Theater ist weiterhin zu sehen, Rudolf spricht in deutscher Sprache (Off-Kommentar).

Rudolf: „Mein Opa Jacob ist Pianist und Kapellmeister. Er arbeitet im Variététheater, in Musikcafés und in Kinosälen. Dem Stummfilm gibt er Geräusche und Melodien. Sein Künstlernamen ist ‚Jaques Bonovito‘ [*ein Foto seines Opas am Klavier, mit zwei Kollegen, wird eingeblendet*]. Unter anderem ist er immer wieder auch im Luxor tätig, demselben Kino, in dem seine Tochter ihren ersten romantischen Abend mit dem neuen Freund aus Deutschland verbringt [*ein Zeitungsfoto aus der damaligen Zeit wird eingeblendet; es zeigt Leon Bonné (ganz rechts) im Café mit Künstlerkollegen*]. Manchmal tritt er auch mit seinem Vater Leon auf. Dessen Künstlernamen lautet ‚Leon Bonné‘.“

(20:45) Szenenwechsel: Rudolf und Jacques Klöters (Publizist, Kabarettist, Kleinkunstkenner) in einem Wohnzimmer auf einer Couch. Jacques Klöters und Rudolf unterhalten sich in niederländischer Sprache (mit deutschem Untertitel):

Jacques Klöters: „Ich habe hier ein Heft gefunden mit dem Titel ‚Lachbonbons‘. Sehr lustige Witze von Leon Bonné, dem König der Humoristen. Wir wissen, dass er sich selbst als König der Witze bezeichnete (*hält zwei Hefte in die Kamera*). Und dass er nicht in großen Sälen, sondern in kleinen Räumlichkeiten auftrat, in Musikcafés, und dass er sich auf diese Weise sein Geld zusammengetingelt hat. Wir wissen auch, dass er sehr sozial eingestellt war. Vor allem jüdische Künstler begannen um 1900 recht früh damit Künstlerverbände zu gründen, damit der soziale Gedanke auch im Künstlermilieu Fuß fasste. Und vor allem in Rotterdam [*eine niederländische Mitgliedszeitung des Künstlerverbandes ‚De Artist‘ von 1915 wird eingeblendet*], wo sie den ersten niederländischen Künstlerverband gründen wollten der sich gegen Ausbeutung richtete und gegen den Rundgang. Damit ist gemeint, dass man nach dem Auftritt herumgeht, um Geld einzusammeln und sich dabei für ein paar Pfennige in den Hintern kneifen

lassen muss. Das waren Missstände, die sie angehen wollten. Und Dein Urgroßvater war da eine wichtige Person [*eine Zeitungsanzeige zu Leon Bonné wird eingeblendet*].“

Rudolf: „Ich habe Plakate gesehen, dass er mit der ganzen Familie auftrat. Alle übernahmen eine Rolle. Es gab jemanden, der Lieder sang und mein Opa spielte dann Klavier. Es waren Witze, die musikalisch untermalt wurden [*eine kurze historische Filmsequenz zeigt eine Familie, die auf der Straße Musik macht*].“

Jacques Klötters: „Ihr Ursprung lag in der Volksfesttradition, sie mussten alles können. Aus allem mussten sie was machen.“

Rudolf: „Das ging früh los. Mein Opa stand schon mit zehn auf der Bühne.“

Jacques Klötters (22:39): „Doch der berühmte Boonvang war ein Mann der sich Maurice Dumas nannte. Dieser Maurice Dumas war eigentlich ein eisiger Komiker [*lacht*]. Und das Besondere an ihm war seine Schlüpfrigkeit. Es waren schön gewagte Witze und einige seiner Nummern sind berühmt geworden. Ich habe noch erlebt, dass auf Hochzeiten und Festen gesungen wurde [*singend*]: ‚Oh, Japie ist vermählt, so ein Schlamassel so ein Schlamassel‘. Das war 1912 ein Hit.“

(23:13) *Historische Videoaufnahmen von feiernden Menschen auf der Straße sind zu sehen, sie feiern das Jubiläum von Leon Bonné, der – in einer offenen Limousine stehend – den Menschen zuwinkt.*

Rudolf: „Maurice Dumas, der eigentlich Maurits Boonvang heißt, ist der Bruder von Leon Bonné. Zu seinem 14-jährigen Jubiläum tritt er im Herbst 1933 vor einem großen und begeisterten Publikum auf. Demselben Jahr, in dem im Nachbarland Adolf Hitler zum Reichskanzler ernannt wird.“

(23:34) *Eine historische Filmaufnahme zeigt Maurice Boonvang, der zu seinem Publikum spricht.*

Maurits Boonvang: „Das hättet ihr nicht gedacht, dass so viele kommen, für einen alten jungen Burschen wie mich [*lacht*]. Nun Lieder aus grauer Vorzeit, komponiert von meinem Freund Johan Davids. [*singend*]: ‚Oh, Japie ist vermählt, so ein Schlamassel, so ein Schlamassel, oh, Japie ist vermählt, so ein Schlamassel und seine eigene Schuld. Wäre ich nicht vermählt, hätte ich mich nie so gequält.‘ Wir sehen uns in 40 Jahren bei meinem nächsten Jubiläum wieder. Auf ein langes Leben!“

(24:22) *Szenenwechsel: Das Tor (mit dem zynischen Spruch ‚Arbeit macht frei‘) zur Gedenkstätte Auschwitz, eine Besuchergruppe im Vordergrund ist zu sehen. Rudolf erzählt (Off-Kommentar).*

Rudolf: „Dies war ihm leider nicht vergönnt. Maurits Boonvang stirbt 1937. Die Besetzung der Niederlande erlebt er nicht mehr. Seine Frau Duifje, die als Sängerin bekannt wurde, wird 1942 in Auschwitz ermordet [*Rudolf ist zu sehen, wie er auf den Straßen der Gedenkstätte läuft*].“

(24:41) *Szenenwechsel: Nahaufnahme, Rudolf blättert in den großen Büchern in der Gedenkstätte Auschwitz, die die Namen der Ermordeten enthalten. Er spricht in niederländischer Sprache mit Untertitel.*

Rudolf: „Bont, Boon, Boonvang, Bona, Boon, Boon, Duifje [*die Angaben zum Todestag sind zu sehen*]. Hier ist Leon. Geboren in Arnheim, Niederlande. Ermordet in Auschwitz, Polen.“

(25:16) *Szenenwechsel: Zuggleise in Auschwitz, die sich 1942 noch außerhalb des Lagers befanden, sind zu sehen, dann ein Güterwagon von damals. Rudolf erzählt aus dem Off.*

Rudolf: „Hier sind ist also meine Familienmitglieder angekommen. Leon, Duifje, Klaartje, David, Salomon, Roosje, Keetje, Esther, Sarah, Mietje, Marianne, Helena, Alexander und viele, viele weitere.“

(25:41) Rudolf steht neben dem Gleis, hinter ihm ist der Wagon zu sehen, er erzählt.

Rudolf: „Sie wurden selektiert, und die wo die Nazis dachten ja die können wir noch als, als, für Sklavenarbeit brauchen, die durften noch ein wenig weiter-, länger leben und die anderen wurden durch das Tor von Auschwitz-Birkenau geschickt [die Kamera zeigt den Weg an den Baracken von Auschwitz-Birkenau, Rudolf läuft diesen Weg], auf einen Weg, drei km vielleicht, durch eine eigentlich wunderschöne Gegend, ich glaube, diese Bäume standen da auch schon [Rudolf ist frontal auf dem Weg zu sehen]. Und das war ihr letzter Weg [er zeigt auf den Weg], nach drei Tagen, in diesem Güterzug liefen sie also hier zwischen den Bäumen entlang was sie vielleicht ahnten, wo sie sich aber nicht ganz sicher sein konnten, dem Tod entgegen. Ich hatte ja immer das Gefühl, ich hab' eine kleine Familie in den Niederlanden, nur wenige Menschen. Und eigentlich hatte ich eine sehr große Familie in den Niederlanden, nur sind fast alle ermordet worden. Und die meisten hier, in Auschwitz, und viele davon schon 1942 hier, im sogenannten ‚Bunker Zwei‘ [Rudolf ist aus der Ferne auf dem Weg zum ‚Bunker Zwei‘ zu sehen]. Und mein Urgroßvater war dabei.“

(27:06) Szenenwechsel: Rudolf in Nahaufnahme, während er den Weg läuft und erzählt.

Rudolf: „Mein Urgroßvater, der Humorist war, ‚Moppentapper‘ heißt es auf Niederländisch, der also den Leuten lustige Geschichten erzählte, und sie zum Lachen brachte, und der lief jetzt halt hier seinem Tod entgegen. Nach elendigen drei Tagen, nach dem Aufenthalt in Westerbork in den Niederlanden, jetzt hier in Auschwitz-Birkenau. Ich weiß nicht, wie sich das anfühlt, wenn man als Beruf hatte die Menschen zum Lachen zu bringen und jetzt hier [zeigt auf den Weg] unter solchen erbärmlichen, schrecklichen Verhältnissen.“

(28:00) Rudolf steht vor den Umrissen des ‚Bunker Zwei‘, einem provisorisch umgebauten Bauernhaus, in dem 1942 die gleichzeitige Ermordung von vielen Menschen mit dem Blausäuregas Zyklon B erprobt wurde. Die Anlagen zum industriellen Mord, die ‚Gaskammern‘, wurden erst später gebaut. Rudolf spricht aus dem Off.

Rudolf: „Die Machthaber planen zwar längerfristig die Auslöschung aller Juden und Jüdinnen. Mein Opa Jacob wird jedoch nicht ermordet. Er lebt in einer sogenannten ‚gemischten Ehe‘.“

(28:12) Szenenwechsel: Rudolf sitzt mit Marleen van der Berg [Promovierende am NIOD (Niederländisches Institute für Kriegs-, Holocaust- und Genozidforschung) im Auftrag der KNAW (Königlich Niederländische Akademie der Wissenschaften) zum Thema ‚Jüdisches Rotterdam‘] am Tisch. Die beiden unterhalten sich in niederländischer Sprache (deutsche Untertitelung).

Marleen v. d. Berg: „Die Ehepartnerin oder der Ehepartner war nicht jüdisch. In den ersten Kriegsjahren machte es für Juden keinen Unterschied, ob sie in einer gemischten Ehe lebten. Die vom Besatzer beschlossenen Maßnahmen galten für alle Juden, egal, ob gemischte Ehe oder nicht.“

Rudolf: „Sie mussten auch den Judenstern tragen [Marleen van der Berg bestätigt, ein Judenstern wird eingeblendet]?“

Marleen v. d. Berg: „Wenn der Mann jüdisch war, und Männer waren oft die Hauptverdiener, wenn er seinen Job verliert, weil er jüdisch ist – was machst Du dann als Familie?“

Rudolf: „Mein Opa durfte nicht arbeiten, aber irgendwoher muss Geld reinkommen für die Familie. Meine Oma ging deshalb bei einem Arzt saubermachen und hatte allerlei Jobs“ [ein Foto von Rudolfs Oma wird eingeblendet, dann ein Foto von seinem Opa].

(29:08) Szenenwechsel, Rudolf spricht aus dem Off. Eine Heidelandschaft ist zu sehen, der Ort an dem das niederländische Arbeitslager Havelte damals stand. Rudolf und Wim van der Wijk (Experte für Forschung zum Arbeitslager Havelte) laufen durch die blühende Heide.

Rudolf: „In einer gemischten Ehe lebend bleibt Jacob die Deportation also zunächst erspart. Doch die Lage ist bedrohlich. 1944 wird er im Arbeitslager Havelte interniert. Jacob, der als Pianist immer sehr auf seine Hände geachtet hat, muss nun mit Schaufel und Hacke Zwangsarbeit verrichten.“

(29:32) Die beiden gehen durch die Heide und unterhalten sich auf Niederländisch; der deutsche Untertitel ist eingeblendet.

Wim van der Wijk: „Hier ist die Südseite des Lagers mit den beiden Stacheldrahtzäunen. Hier sieht man den Verlauf des Zauns und hier den Verlauf des anderen. Und dahinten biegt er um die Ecke [er zeigt eine Luftaufnahme des Areals und erklärt weiter]. Dort gab es zwölf große Baracken mit 500 Juden aus gemischten Ehen die den Flugplatz Havelte bauen mussten [eine Frau ist zu sehen, die auf dem Weg mit ihrem Hund spazieren geht].“

Rudolf: „Tja, dann ist man hier in dieser schönen Umgebung und wenn man es nicht weiß, ist es schwer, die Vergangenheit erkennen zu können.“

(30:04) Szenenwechsel: Wim van der Wijk und Rudolf stehen in der Heide neben einem Schotterweg.

Wim van der Wijk: „Sie haben eine 1,6 Kilometer lange Startbahn gebaut. Die Bauarbeiten hier waren ganz schön hart [die Kamera zeigt eine blühende Heidelandschaft].“

(30:14) Szenenwechsel: Historische Filmaufnahmen vermutlich aus Havelte werden eingeblendet. Rudolf spricht (Off-Kommentar).

Rudolf: „Ich kann rekonstruieren, dass er vor und nach der Zwangsarbeit in Havelte zeitweise untergetaucht war [historischen Filmaufnahmen zeigen ein Plakat einer Karikatur mit Judenstern auf der Stirn, dann in Nahaufnahme ein Schild mit der Aufschrift ‚Juden nicht erwünscht‘]. (28:46) Einmal versteckt er sich, getarnt als Patient mit einer ansteckenden Krankheit im Sint Fransiscus Krankenhaus in Rotterdam. Meiner Mutter wird nichts erzählt [historische Filmaufnahmen zeigen fahrende Straßenbahnen und andere Fahrzeuge].“

(30:33) Rudolf Mutter erzählt in niederländischer Sprache (Off-Kommentar mit Untertitel) von ihrer Kindheit. Historische Aufnahmen von Rotterdam zeigen das damalige Stadtleben.

Adriana: „Wo ist Papa? Ja, Papa war auf Tournee. Er war immer auf Tournee. Sie dachten vielleicht, dass ich als Kind reden würde [historische Filmaufnahmen von Menschen auf der Straße, mit Judenstern gekennzeichnet]. Bis ich etwa vierzehn war, wusste ich nicht, dass mein Vater Jude war. Das haben sie mir nie erzählt. Man näht den Stern an und weiß eigentlich nicht, warum. Wieso soll das Ding da drauf? Das interessiert einen nicht.“

(31:03) Rudolf erzählt (Off-Kommentar), während historische Aufnahmen von Plakaten mit antisemitischen Botschaften sind zu sehen.

Rudolf: „Adriana lebt in ihrer kleinen Welt. Sie interessiert sich kaum für die zunehmend bedrohlichen Umstände um sie herum.“

(31:10) Adriana fährt auf Niederländisch fort (Off-Kommentar mit Untertitel).

Adriana: „Ich habe gesehen, dass sie in unserer Straße Eltern mitgenommen haben, Kinder mitgenommen haben, das habe ich gesehen [die Kamera zeigt eine aktuelle Szene aus der Voorburgstraat, eine Frau mit Rollator ist zu sehen]. Aber ich habe es nicht verstanden.“

(31:24) Szenenwechsel: historische Filmaufnahmen von Fallschirmen sind zu sehen. Rudolf spricht (Off-Kommentar).

Rudolf: „Im September 1944 landen Fallschirmjäger der Alliierten am Rhein bei Arnheim. Deutschland scheint den Krieg zu verlieren. Einige Einheiten der Besatzer sind verunsichert, verlassen ihre Stellungen.“

(31:38) Historische Filmaufnahmen von hoher See sind zu sehen, Rudolfs Vater Karl erzählt (Off-Kommentar mit Untertitel).

Karl: „Wir mussten den Jobshaven verlassen und nach Wilhelmshaven fahren. Sie dachten, die Engländer kämen nach Rotterdam. Entweder mussten wir das Schiff versenken oder zurück nach Deutschland. Und da war sie schon schwanger.“

Adriana: „Ja, da war ich schon im sechsten Monat.“

(31:58) Szenenwechsel: Aktuelle Filmaufnahmen zeigen Strandkörbe am Meer, eine Promenade mit flanierenden Menschen. Die Kamera schwenkt auf das heutige Hafengelände der Marine in der Stadt Wilhelmshaven. Rudolf erzählt aus dem Off.

Rudolf: „Das Boot meines Vaters war hier in der Kriegsmarinewerft vor Anker [Rudolf steht am Hafenanrand und fährt fort] und musste repariert werden. Und mein Vater hatte dadurch die Möglichkeit zum einen Heimaturlaub zu bekommen, und da entstand bei ihm die Idee, dass er seine Geliebte, die junge Frau, die schwanger war mit dem gemeinsamen Sohn, der dann später geboren werden sollte, nach Süddeutschland zu bringen.“

(32:28) Vater Karl und Mutter Adriana erzählen (Off-Kommentar mit Untertitel).

Karl: „Ich sagte dem Kapitän, ich habe ein Mädchen in Holland, das schwanger ist. Ich möchte sie nach Deutschland holen.“

Adriana: „Und der Kapitän sagte [historische Filmaufnahmen zeigen einen deutschen Offizier in Uniform und eine Frau, die zusammen einen Weg entlang spazieren und sich unterhalten], eine Freundin in Den Haag hätte noch seine Kamera und sein. Ich gebe Dir einen Passierschein, dass Du nach Rotterdam musst [Adriana und ihr Mann reden gleichzeitig] um geheime Dokumente abzuholen.“

(32:56) Historische Filmaufnahmen der zerstörten Innenstadt von Rotterdam sind zu sehen, eine Frau mit Kinderwagen.

Adriana: „Für das Kleine hatte er Sachen gekauft. Die brachte er mit. Er sagte, ich muss nach Deutschland und ich kann mit. Er nimmt mich mit. Ich war total glücklich.“

Karl: „Ich sagte, hier hungert ihr. Bei uns ist es besser. In Deutschland bei meiner Mutter.“

Adriana: „Meine Mutter sagte, ich soll gehen, in Deutschland hätte ich zu essen. Hier haben wir nichts mehr [*historische Filmaufnahmen zeigen die Ausgabe einer Suppenküche, Schaufenster von Lebensmittelgeschäften in Rotterdam, Mitteilungen über Waren (wie Mehl, Zucker, Salz, Butter, Fett), die nicht verfügbar sind*].“

(33:32) Szenenwechsel: Eine Szene aus einer damaligen Wochenschau (Polygoon) für die Kinos des Landes zeigt ein Gebäude. Der Wochenschau-Kommentator berichtet in Niederländisch (mit deutschsprachigem Untertitel):

Kommentator: „Am Rotterdamer Coolsingel gibt es ein Gebäude, in dem sich Niederländer zur Arbeit in Deutschland melden können [*Filmaufnahmen des Eingangsbereiches einer Verwaltung sind zu sehen, Männer betreten das Gebäude*].“

(33:39) Rudolfs Eltern erzählen (Off-Kommentar mit Untertitel).

Karl: „Ja und sie bekam ein Dokument der holländischen und deutschen Polizei, dass sie in Deutschland als Fremdarbeiterin arbeiten durfte [*historische Filmaufnahmen zeigen Männer in einem Raum, die Papiere unterzeichnen; dann ist ein Foto des jungen Paares – Adriana und Karl – zu sehen*].“

Adriana: „Sie haben natürlich nicht gesehen, dass ich schwanger war. Ich habe es kaschiert. Ich hatte weite Kleidungsstücke meiner Mutter an, die waren weiter als meine.“

(34:02) Szenenwechsel: historische Filmaufnahmen zeigen Soldaten vor einem Lastwagen, der mühsam beladen wird.

Karl: „Ich habe versucht, per Lastwagen von Rotterdam nach Deutschland zu kommen, denn es fuhren noch immer keine Züge und abends fuhr ein Lastwagen los. Ein Lastwagen mit Kanontenteilen. Abends um zehn fuhr er los. Wegen der Flieger musste man nachts fahren, am Tag war es gefährlich. Wir haben hinten im Lastwagen ziemlich gefroren und er fuhr bis Osnabrück. Von da aus sind wir mit dem Zug weiter nach Wilhelmshaven gefahren.“ [*Der heutige Bahnhof von Wilhelmshaven ist zu sehen*].

Adriana: „Waren wir in Wilhelmshaven, dort gingen wir ...“

Karl: „... ins Bahnlokal.“

Adriana: „Ja, dahin hast Du mich gebracht. Du sagtest ‚Ich bring dem Kapitän die Sachen und bitte um Urlaub‘. Ich sitze in diesem Lokal und dann gibt es Bombenalarm. Alle mussten das Restaurant verlassen. Ich wollte bleiben, sonst finde ich ihn doch nicht mehr.“

Karl: „Es gab Luftalarm. Der Kapitän gewährte mir vierzehn Tage Urlaub, weil das Schiff war sowieso in der Werft. Und dann bin ich losgerannt. Es war nachts und sie haben Leuchtbomben abgeworfen, die Amerikaner oder die Engländer, damit alles hell erleuchtet war [*historische Filmaufnahmen zeigen*

Leuchtbomben und Suchscheinwerfer am Himmel, ein Bombardement ist von oben zu sehen]. Ich durfte da gar nicht mehr laufen.“

Adriana: „Er musste auch in einen Keller.“

Karl: „Aber ich wollte Annie finden.“

Adriana: „Ich wusste nicht mal, wie sein Nachname lautete. Ich wusste nicht, wo er wohnte. So blöd und so dumm war ich. Jung und dumm und verliebt. ‚Fräulein, Sie müssen raus hier‘, und in dem Moment kommt er rein.“

Aktuelle Filmaufnahmen zeigen Passanten am Bahnhof und an den Gleisen, darunter viele Soldaten, die vermutlich in Wilhelmshaven stationiert sind. Ein Zug fährt ein.

Karl: „Ich war völlig außer Puste, als ich da ankam. Zum Glück saß sie noch im Lokal. Und dann nichts wie ab in den Keller. Das war so ein Stahlbunker. Da passten viele Leute rein.“

Adriana: „Wir gingen zusammen in den Keller, als wir rauskamen war alles weg“ [*Bilder des zerstörten Bahnhofs sind zu sehen, zerstörte Gleise, zerstörte Züge*].

Karl: „Und morgens um zehn haben sie einen Zug zusammengesetzt, ein paar Wagen waren noch heil. Wir sind den ganzen Tag gefahren [*eine neue Filmaufnahme von einem Zug, der den Bahnhof Wilhelmshaven verlässt, ist von oben zu sehen*].“

(36:45) *Rudolf (Off-Kommentar) erzählt. Ein einfahrender moderner Zug im Bahnhof Bad Waldsee ist zu sehen.*

Rudolf: „Im Herbst 1944 erreichen Adriana und Karl Bad Waldsee. Sein Vater [*ein Foto des Vaters in Uniform wird eingeblendet*], er heißt auch Karl, ist als Hauptmann in Frankreich stationiert. Vor wenigen Wochen ist er bei einem Bombardement ums Leben gekommen. Mein Vater Karl stellt seiner Mutter Viktoria die schwangere Geliebte vor [*ein Foto der Mutter ist zu sehen, die Kamera zeigt erneut den Zug im Bahnhof, Menschen steigen aus*]. Sie ist nicht begeistert.“

(37:11) *Rudolf fährt auf Niederländisch mit Untertitel fort (zunächst Off-Kommentar).*

Rudolf: „Meine Mutter dachte: ‚Ich gehe mit nach Deutschland und bekomme da mein Kind.‘ Sie wollte, dass das Kind beim Vater ist und sie nicht zur Soldatenbraut wird [*die Kamera zeigt den erzählenden Rudolf am Bahnhof*] mit einem Kind, aber ohne Vater. Sie folgte ihrer Liebe, sehr romantisch. Gleichzeitig war es lebensgefährlich, was sie da tat. Sich als Halbjüdin zum Arbeitsdienst zu melden. Hätte man sie erwischt wäre sie ins Konzentrationslager gekommen, der sichere Tod.“

(37:48) *Szenenwechsel: Rudolf an einem Tisch sitzend, vor ihm liegen Fotoalben. Er erzählt auf Niederländisch, der deutsche Untertitel ist eingeblendet.*

Rudolf: „Für meine Mutter ging Deutschland mit einem großen Geheimnis einher. Sie durfte hier nämlich nicht sagen, dass sie aus einer jüdischen Familie kommt. Das ist lebensgefährlich in Zeiten des Nationalsozialismus. Ihr Vater im Lager, sie nach Deutschland. Als sogenannte Katholikin beginnt dort die große Lüge ihres Lebens. Das zu erzählen ist gefährlich.“

(38:21) *Szenenwechsel: Ein See ist zu sehen, im Hintergrund der Ort Bad Waldsee. Adriana erzählt in Niederländisch (Off-Kommentar mit Untertitel).*

Adriana: „Ich war diese vierzehn Tage bei ihm und dann musste er wieder weg. Ich blieb bei seiner Mutter, da ich schwanger war. Und ich war dort ganz allein. Im März habe ich dann meinen Sohn bekommen, an einem Samstagabend. Ich wollte mit seiner Schwester ins Kino. Meine Schwiegermutter meinte: ‚Du bleibst da, sonst kommt das Kind im Kino. Dageblieben!‘ Ich war zwar sauer, bin aber zu Hause geblieben. Seine Schwester kam aus dem Kino zurück und ich hatte ein Kind. Das wäre im Kino auf die Welt gekommen [Adriana und Karl lachen]. Ich war vollkommen unwissend. Wie sie gemacht werden, das hatte ich selbst entdeckt. Aber die Geburt? Ich wusste, dass es in meinem Bauch war. Doch ich wusste nicht, wie es rauskommt. Von unten oder so? Ich hatte keine Ahnung, ob sie das da aufschneiden?“

(39:41) Szenenwechsel: Historische Filmaufnahmen von Luftangriffen sind zu sehen, Rudolfs Eltern erzählen abwechselnd (Off-Kommentar mit Untertitel).

Karl: „Im April gegen Kriegsende haben sie uns in Wilhelmshaven mit Fliegern angegriffen. Mit Bomben und ich habe einen Finger verloren. Da hing nur noch ein Stück dran [die historischen Aufnahmen zeigen einen verletzten Menschen, der auf einer Bahre transportiert wird, dann ein Lazarett]. Da kam ich gegen Kriegsende noch ins Lazarett. In Heiloo, ein niederländisches Krankenhaus“ [das damalige Marine-Lazarett in Heiloo ist zu sehen; ergänzt durch historische Filmaufnahmen vom Pflegepersonal].

Adriana: „Die Wunde heilte und er wollte nicht zurück in den Krieg. Daher hat er Zucker auf die Wunde gestreut, damit sich Eiter bildet. Da hatte er noch 14 Tage, bis die Wunde geheilt war.“

Karl: „Und als ich fast wieder gesund war, erhielt ich den Marschbefehl nach Berlin. Ich sollte Hitler verteidigen [historische Filmaufnahmen von Soldaten sind zu sehen, wie sie Essen zubereiten, einen Weg entlang marschieren].“

(40:26) Rudolf erzählt aus dem Off.

Rudolf: „Mein Vater hat eine bessere Idee. Er marschiert Richtung Süden. Für kurze Zeit gerät er in die Gefangenschaft englischer Einheiten. Er flieht und erreicht über Umwege, oft zu Fuß unterwegs [historische Filmaufnahmen zeigen Menschen, unterwegs über Land auf Pferdekutschen] nach einigen Wochen schließlich Bad Waldsee [aktuelle Filmaufnahmen von Bad Waldsee aus der Vogelperspektive].“

Karl: „Ende Mai kam ich zurück. Ich kam abends an und war zu Hause [der Stadtsee mit dem Ort Bad Waldsee im Hintergrund ist zu sehen].“

Adriana: „Und ich war nicht mehr da.“

Karl: „Da war nur der Junge, also Vater mit Sohn [beide lachen]. Und sie sagten, man hat sie mit einem Lastwagen weggebracht. Ich war natürlich enttäuscht.“

(41:05) Szenenwechsel: Rudolf steht am Bahnhofsgleis in Bad Waldsee und spricht auf Niederländisch (mit deutscher Untertitelung).

Rudolf: „Irgendwie entdecken die Franzosen, dass es hier ein Mädchen gibt, das sich zum Arbeitsdienst gemeldet hat, um hier zu arbeiten. Sie wird mitgenommen, sie ist minderjährig und darf gar nicht hier sein. Sie muss mit, man nimmt sie gefangen und ein Arzt untersucht sie. Der Arzt meint, sie sein gerade schwanger gewesen. Meine Mutter sagte, nein, dass das so aussieht, liegt daran, dass sie dicker gewesen ist und sehr gehungert hat: ‚Wie er auf die Idee kommt, dass ich schwanger war?‘ Sie lässt das Kleine bei meiner Großmutter hier zurück. Sie wird mitgenommen und gelangt nach Rotterdam.“

(41:56) Szenenwechsel: Historische Filmaufnahmen zeigen reges Treiben auf den Straßen von Rotterdam, dann aktuelle Bilder der Voorburgstraat. Adriana erzählt auf Niederländisch (Off-Kommentar mit Untertitel).

Adriana: „Dann sind wir nach Holland gefahren. Ich hatte kein Gepäck oder so dabei. Ich hatte nichts. ‚Wo kommst Du her? Zum Glück bist Du wieder da.‘ Abends geht es ins Bett. Nacht, gegen drei klingelt es an der Tür. Polizei. Meine Mutter fragt, ob was passiert ist [ein Foto der jungen Adriana wird eingeblendet]. Ob sie eine Tochter hat? ‚Ja, die liegt im Bett.‘ ‚Aufstehen!‘ Ich bin aufgestanden und musste mitkommen [eine historische Filmaufnahme einer Polizeistation in Rotterdam ist zu sehen]. Dann haben sie mich in so eine Zelle gebracht [eine aktuelle Aufnahme eines Polizeigebäudes ist zu sehen], die war schon voller ... wie nennt man sie gleich wieder, auf Holländisch? Nutten [Karl dazwischen]. Huren [Adriana weiter]. Huren. Schlafen konnte man da nicht. Am nächsten Tag wurde ich vernommen [historische Filmaufnahme eines Polizisten in Zivil im Büro]. ‚So, Du bist wohl auch mit den deutschen Soldaten gegangen, was? Wieder so eine.‘ Und ich sagte: ‚Nein, ich bin nur mit einem einzigen Soldaten gegangen.‘ Was ich in Deutschland gemacht hätte und wieso und weshalb [ein Foto der jungen Adriana wird eingeblendet]. Und ich habe erzählt, dass ich einen Freund habe und dass wir heiraten wollen. Und dann haben sie mich, weil ich siebzehn Jahre war, in ein Erziehungsheim gebracht [historische Filmaufnahmen aus einem Heim für Frauen werden eingeblendet; eine Nonne spricht zu den Zöglingen]. Und da bin ich ein halbes Jahr geblieben [ein Foto der jungen Adriana wird eingeblendet].“

(43:36) Rudolf erzählt (Off-Kommentar).

Rudolf: „Sie versucht weiterhin zu verschweigen, dass sie in Bad Waldsee ein Kind, meinen Bruder Heinz, geboren hat. Ein Brief meines Vaters, mit dem er über das niederländische Rote Kreuz verzweifelt nach meiner Mutter des gemeinsamen Kindes sucht, stört zwar diese Geschichte. Sie bringt das Paar jedoch wieder in Kontakt miteinander [ein Foto ist zu sehen, auf der Rückseite steht: ‚Immer an Dich denkend und liebend, Annerl‘. Und am Rand des Fotos: ‚Lass meinem Jungen das Bild sehn‘]. Es werden Fotos und Briefe hin und her geschickt. Anfang Juni 1947 gelingt es meiner Mutter Adriana dann endlich ein Visum für die Reise nach Bad Waldsee zu bekommen. Sie macht sich auf den Weg.“

(44:13) Szenenwechsel: Rudolf, am Bahnsteg in Bad Waldsee, erzählt auf Niederländisch (deutsche Untertitelung).

Rudolf: „Sie sieht ihr Kind dann zum ersten Mal. Das war für das Kind sicher seltsam, aber wohl auch für meine Mutter. Er war damals um die zweieinhalb Jahre alt. Um auf einmal ist da eine Fremde, die behauptet, seine Mutter zu sein. Na ja, das ist schon seltsam.“

(44:34) Ein historisches Foto zeigt drei Frauen (zwei davon etwas älter, ganz rechts ist Viktoria zu sehen) sitzend auf einer Bank und ein Baby (das Kind von Adriana, Rudolfs Bruder Karl-Heinz). Adriana und Karl erzählen auf Niederländisch (Off-Kommentar mit Untertitel).

Adriana: „Ich hatte viel Schokolade bei mir und mit der Schokolade habe ich ihn“

Karl (dazwischen): „Angelockt.“

Adriana: „... angelockt. Ja, da wollte nicht mehr weg von mir [lacht]. Meine Schwiegermutter war eifersüchtig.“

(44:47) Szenenwechsel: Klaviermusik, Rudolf läuft über eine Straße in Bad Waldsee und betritt das Stadtarchiv. Gemeinsam mit dem Stadtarchivar von Bad Waldsee, Michael T. Wildt, blättert er in Karteikarten und erzählt.

Rudolf: „Hier haben wir jetzt also die Bestätigung [die Kamera zeigt die Karteikarte seines Bruders Karl-Heinz], dass mein Bruder, Karl-Heinz Boonwang, hier mit w geschrieben, witziger Weise, in Bad Waldsee geboren wurde. Und er wird hier von Anfang an als römisch-katholisch eingetragen. Und da die Mutter dann auch nicht mehr da ist, die nächsten zwei Jahre, steht dann hier nachgetragen – mit der Schreibmaschine, das sieht man hier – dazu getippt: ‚Durch nachgefolgte Ehe legitimiert‘ [ein Hochzeitsfoto des Paares wird anschließend eingeblendet].“

(45:33) Zwei historische Fotos von Karl (dem deutschen Großvater von Rudolf) und (seinem Onkel) Leo Leiprecht werden eingeblendet. Rudolf spricht aus dem Off.

Rudolf: „Mein Vater Karl kam aus einer sozialdemokratischen Familie. Sein Vater ist vor dem Krieg SPD-Mitglied und sitzt im Gemeinderat und sein älterer Bruder Leo tritt in die Fußspuren des Vaters [Szenenwechsel: Rudolf sitzt mit seiner Cousine Bärbel an einem großen Tisch und blättert in Unterlagen] Auch er ist in der SPD und sitzt im Gemeinderat. Im Gespräch mit seiner Tochter Bärbel erfahre ich noch mehr. Meine Cousine, die ungefähr im selben Alter wie mein Bruder Heinz ist, erzählt mir, dass ihr Vater Leo im Widerstand war.

(46:05) Bärbel Pfeiffer (die Tochter von Leo Leiprecht) und Rudolf im Gespräch miteinander. Sie zeigt auf ein das Bild ihres Vaters in einem Zeitungsartikel und erzählt.

Bärbel: „Das ist er“ [ein Foto des jungen Leo während einer Rast in den Bergen ist zu sehen].

Rudolf: „Die haben Material über den Kriegsverlauf und über die politische Situation, das haben sie da in Zürich oder in Sankt Gallen bekommen. Und diese Information haben sie dann unter den Skiern teilweise [alte Fotos von Männern im Schnee und in den Bergen werden kurz eingeblendet] oder in Büchern versteckt“

Bärbel (dazwischen): „... und haben sie dann in der Fabrik verteilt.“

Rudolf: „... und haben dann daraus Flugblätter gemacht und die dann verteilt.“

Bärbel: „Und das war natürlich schon sehr riskant. Aber scheinbar hat’s geklappt.“

(46:32) Szenenwechsel: Rudolf im Stadtarchiv vor einem alten Buch am Schreibtisch, neben ihm Michael T. Wildt, der Stadtarchivar von Bad Waldsee.

Rudolf: „Ich bin sehr froh, dass ich einen solchen Onkel habe der im Widerstand war und dass ich einen Großvater habe, der SPD-Mitglied war“ [der Stadtarchivar macht sich auf den Weg, um Unterlagen zu holen].

(46:45) Rudolf spricht aus dem Off.

Rudolf: „Mein Onkel Leo, auf den ich so stolz bin, musste nach dem Krieg als Gemeinderatsmitglied Situationen erleben, die viel über den damaligen Stand der Erinnerungskultur aussagen [der Stadtarchivar kommt mit Unterlagen in den Raum zu Rudolf zurück]. Ein neuer Aushilfsgärtner soll eingestellt

werden. Die beiden Sozialdemokraten plädieren dafür, nicht den vorgeschlagenen Kandidaten zu nehmen, da dieser der NSDAP nahegestanden hat. In der Zeitung wird dies als ‚antinazistischer Komplex‘ bezeichnet.“

Michael T. Wildt: „Von einem antinazistischen Komplex zu schreiben. Also das ist ja fast unglaublich. Das ist ja so als wäre es schlecht etwas gegen die Nazis zu sagen. In diesem Fall scheint es klar zu sein: Dieser Chefredakteur ist wohl überzeugter Nazi gewesen, und scheint das zumindest zu Teil 1950 auch noch zu sein.“

Rudolf: „Ja, es ist irgendwie so eine Art Erleichterung, wenn man also in den Niederlanden, als Kind, war ich bei meinen Großeltern untergebracht und die Nachbarskinder wollten nicht mit mir spielen, also *[auf Niederländisch mit Untertitel]* ‚Mit diesem Deutschenbastard spielen wir nicht.‘ Weil, die wussten, dass mein Vater aus Deutschland kam.“

(48:03) Szenenwechsel: Das heutige Bad Waldsee aus der Vogelperspektive. Adriana spricht auf Niederländisch (Off-Kommentar mit Untertitel).

Adriana: „Dieses Städtchen habe ich gehasst, diese Leute hier. Sie wussten, wann man auf der Toilette war und was man getan hat *[eine aktuelle Filmaufnahme einer Einkaufsstraße in Bad Waldsee ist zu sehen]*. Wirklich hoffnungslos. Die haben mir das Leben so schwer gemacht. Und dann kommt da so jemand aus der Großstadt. Und Rotterdam ist eine große Stadt. Ich war modern gekleidet. Ich hatte eine schwarze Silberfuchsjacke. Ich habe solche hohen Absätze getragen *[eine neue Filmaufnahme mit musizierender Kapelle und Publikum sind zu sehen]*. Ich sah jedes Mal anders aus.“

Karl: „Die waren so neidisch. Meine Mutter auch: ‚Mit so einer, das geht nie gut, verwöhnt und Einzelkind‘.“

Adriana: „„Schick sie wieder nach Haus!““

(48:52) Szenenwechsel: Ein Gasthaus in Bad Waldsee ist zu sehen. Rudolf erzählt aus dem Off.

Rudolf: „Mein Vater war nicht aggressiv antisemitisch *[Rudolf sitzt in einem Lokal am Tisch vor einem Glas Wein und erzählt]*. Mein Vater hatte wie der Durchschnitt der Bevölkerung dieses Bild vom typischen Juden, das hatte mein Vater auch *[die Kamera schwenkt auf einen anderen Tisch im Lokal, an dem eine Gruppe von Gästen sitzt und wieder zurück zu Rudolf]*. Das hatte er von daheim übernommen, aber auch in der Schule gelernt. Ja, man las und hörte überall, wie die Juden waren. Doch in der sozialdemokratischen Familie drehte man das Ganze um“ *[ein Foto von Karl und einem seiner Kameraden wird eingeblendet, beide in Marineuniformen]*.

(49:16) Rudolfs Vater erzählt aus dem Off.

Karl: „Wie kann jemand so verrückt sein und die Juden verfolgen, die haben doch die Kohle“ *[ein Foto von Karl mit Maschinengewehr ist zu sehen]*. Mein Vater hat gesagt, wenn Hitler mit den Juden anfängt, dann hat er den Krieg verloren *[weitere Fotos werden eingeblendet: Karl in Uniform, ein Kamerad am Flakgeschütz ihres Bootes, am Ausguck mit Fernglas, davor weht die Nazi-Flagge]*. Die haben in Amerika und überall das Geld, Kapital, das bricht Hitler das Genick *[historische Fotos zeigen einen Naziaufmarsch in Bad Waldsee]*.“

(49:44) Szenenwechsel: Rudolf, sitzend am Schreibtisch vor den Fotoalben, spricht Niederländisch (deutschsprachige Untertitelung).

Rudolf: „Und nach dem Krieg erzählt sie meinem Vater nach einer Testphase, denn sie will erst wissen, was mein Vater so von den Juden hält. Dann sagt sie ihm also, dass sie aus einer jüdischen Familie kommt. Mein Vater schreibt meinem niederländischen Großvater daraufhin einen Brief. Dieser solle unbesorgt sein, er käme aus einer sozialdemokratischen Familie, für ihn wären alle Menschen gleich *[ein mit Schreibmaschine getippter Brief in Niederländisch ist eingeblendet, die niederländische Textzeile ist zu sehen: „Als Sozialist achte ich alle Menschen gleich“]*, er würde seine Tochter gut behandeln. Und dann ist es trotzdem so, dass beide miteinander vereinbaren in der Familie nicht darüber zu sprechen. Also nicht zu sagen: ‚Meine Frau kommt aus einer jüdischen Familie.‘“

(50:37) Szenenwechsel: Die Karteikarte des Paares Adriana und Karl Leiprecht aus dem Archiv ist eingeblendet (leider teilweise unscharf). Rudolf zeigt auf eine Zeile und spricht.

Rudolf: „Der interessante Eintrag ist, dass meine Mutter wird hier als römisch-katholisch eingetragen, und hier werden auch die Eltern erwähnt, Jacob Boonvang, Kapellmeister, Rotterdam und Kaatje Diana Snijders.“

(50:57) Szenenwechsel: Das Stadtarchiv ist zu sehen, Adriana spricht auf Niederländisch (Off-Kommentar mit Untertitel).

Adriana: „Ich habe es nie irgendwo gesagt, absolut nicht. Man weiß nicht, wie die Leute reagieren, es sind alles Deutsche. Von Anfang an habe ich gedacht: ‚Nein, das sage ich nicht‘ *[ein Karton aus dem Archiv mit der Aufschrift ‚Entnazifizierung etc. NS-Frauenschaft‘ ist zu sehen, dann der Stadtarchivar, der ein Schild mit der Aufschrift ‚NSDAP‘ hereinträgt]*. Und das macht man dann ein Leben lang so.“

Rudolf ist zu sehen, wie er in den Akten des Archivs blättert. Zu sehen sind historische Dokumente, genauer ausgefüllte Berichtsformulare, mit denen der Gemeinderat der französischen Besatzungsmacht über die rückkehrenden Offiziere und deren politischen Tätigkeiten berichten musste. Zu lesen ist: 10.8.1945 Sparkassendirektor Waldsee. Parteiblockleiter 1935-1939, NSFK-Oberscharführer 1938-1939. Rudolf erzählt aus dem Off.

Rudolf: „Meine Eltern mussten ihr Geheimnis auch deshalb bewahren, weil viele Nationalsozialisten nach dem Krieg wieder in ihre alten Positionen zurückkamen. Sie konnten niemandem vertrauen.“

(51:26) Rudolf im Gespräch mit dem Stadtarchivar Michael T. Wildt [beide blättern in den Akten].

Rudolf: „Und hier steht dann die politische Betätigung *[der Stadtarchivar bestätigt]*. Wie ist die Stimmung in der Stadt 1947? Und ich stell‘ mir dann vor, dass mein Vater dann sagte ‚Wenn Du jetzt hier hingehst, also dieser Sparkassenfilialleiter oder so, der war bei der NSDAP, pass‘ auf, was Du sagst‘.“

(51:49) Szenenwechsel: Der Beginn einer Wochenschau-Aufnahme für die Kinos von damals (‚Blick in die Welt‘ von 1948) wird eingeblendet. Es geht um die Kleinstadt Bad Waldsee. Der Sprecher ist zu hören, dazu werden Aufnahmen eines feierlichen Stadtumzugs gezeigt.

Sprecher: „Die kleine Stadt Waldsee in Oberschwaben feiert heute ihr 650 Jahre altes Bestehen. Waldsee, eine Perle der deutschen Kleinstädte, will sich seiner großen Vergangenheit würdig erweisen. Sich ihrer erinnernd, die Werte gepflegter Arbeit und ehrlichen Handels hochschätzend, wird Waldsee zu neuer Blüte aufsteigen.“

Rudolf (a.d. Off): „Ich stelle mir vor, wie meine Mutter, die ein Jahr zuvor nach Bad Waldsee gekommen war, in diesem Umzug steht. An was erinnert sie sich?“

(52:26) Szenenwechsel: Rudolf am Tisch vor den Fotoalben auf Niederländisch (deutschsprachige Untertitelung).

Rudolf: „Später habe ich viel darüber nachgedacht, dass sie eine Teenagermutter war, die mit sechzehn schwanger wurde und mit siebzehn meinen Bruder zur Welt gebracht hat. Und das unter sehr schwierigen Umständen mitten im Krieg.“

(52:44) Szenenwechsel: Rudolfs Cousine Bärbel erzählt.

Bärbel: „Aber was ich halt traurig fand, dass der Heinz so, also so hat er’s mir geschildert, etwas schwierig behandelt wurde. Sagen wir mal vorsichtig ausgedrückt. Deswegen kam er ja immer zu uns. Hat sich bei mir ausgehult. Es ging ihm nicht gut. Zuhause.“

(53:03) Familienfotos von damals werden eingeblendet, Rudolf spricht (Off-Kommentar).

Rudolf: „Damals waren mein Bruder Heinz und meine Cousine Bärbel zwischen vierzehn und achtzehn Jahren alt [weitere Familienfotos werden eingeblendet]. Zuhause in unserer Familie war es für uns Kinder nicht immer einfach. Mein Bruder, zehn Jahre älter als ich, erzählte mir später, dass er mich und meine Mutter mehrfach vor einem ihrer Suizidversuche gerettet hat. Sonst hätte sie mich mit in den Tod genommen.“

(53:30) Szenenwechsel: Rudolf am Tisch mit den Fotoalben, auf Niederländisch (deutschsprachige Untertitelung).

Rudolf: „Ich war besorgt und gleichzeitig hatte ich auch Angst vor meiner Mutter. Sie konnte nämlich ziemlich gewalttätig werden. Meine Mutter warf auch mit Messern nach uns. Das sieht man an mehreren Stellen an meinem Körper. Wie heißt das gleich wieder auf Niederländisch? Narben. Da sind mehrere Narben von den Messern, die sie geworfen hat. Sie war wie ein Vulkan, unberechenbar und sie konnte einfach explodieren. Als Kind dachte man: ‚Habe ich was falsch gemacht? Was lief schief?‘“

(54:08) Ein altes Familienfoto der Mutter (Adriana) an einem Radio neben dem Esstisch ist eingeblendet, gefolgt von weiteren, dazu spricht Rudolf (Off-Kommentar).

Rudolf: „Ich liebte sie, machte mir große Sorgen, hatte Angst um sie. Aber ich hatte zugleich Angst vor ihr. Ich verstand nicht was passierte. Mein Bruder Heinz kann auch heute noch kaum über diese Zeit sprechen.“

(54:25) Rudolf auf Niederländisch mit Untertitel [weitere Familienfotos aus seiner Kindheit werden eingeblendet].

Rudolf: „Ich denke, dass mein Vater mich vor der Gewalt meiner Mutter schützen wollte [Rudolf steht in Rotterdam in der Voorburgstraat vor der damaligen Wohnung seiner niederländischen Großeltern und erzählt]. Und man schickte mich zu Oma und Opa. Damals ging das nicht so demokratisch zu. Man hat mich als Kind nicht gefragt. Ich war fünf oder sechs. Man hat mich einfach zurückgelassen. Anschließend habe ich einige Tage unter dem Wohnzimmertisch geweint, weil meine Eltern plötzlich, ohne etwas zu sagen, gegangen waren. Und ich blieb zurück, was mir gar nicht gefiel [ein altes Foto

wird eingeblendet, es zeigt Rudolf als kleinen Jungen mit seinem Opa, der ihn umarmt und eine Zigarre in der Hand hält]. Es stellte sich heraus, dass mein Opa sehr lieb war. Er war sehr besorgt und ging mit mir ins Spielwarengeschäft. Das lag da gleich um die Ecke und ich durfte mir ein Spielzeugauto aussuchen [eine Straßenecke an der Voorburgstraat wird eingeblendet]. Er ging auch mit mir ins Kino. Und mit seinen alten Freunden stand er hinten, in dem Raum, in dem sich der Filmprojektor befand. Da hat er mit seinen Kollegen eine Zigarre geraucht. Ich saß in dem großen Saal und auf der Leinwand lief ein Zeichentrickfilm nur für mich. Da hatten fünfhundert Leute Platz und ich saß da ganz allein und habe mir den Film angesehen. Ganz toll. Als ich da war gab es noch ein Klavier. Ich weiß nicht, was passiert ist, aber gerade in dieser Zeit hat mein Opa aufgehört, Klavier zu spielen. Er hat später im Aufsichtsturm Euromast als Portier im Fahrstuhl gearbeitet [ein altes Foto ist zu sehen: Rudolf als kleiner Junge mit seinem Opa, der die Jacke eines Fahrstuhlführers des Euromast trägt]. Nennt man das Portier? Aber mit dem Klavier-Spielen hatte er ganz aufgehört [ein weiteres Foto der beiden wird eingeblendet]. Ich weiß noch, dass meine Oma sagte, es hat mit Nervosität zu tun, dass er nicht mehr spielen kann. Er wollte einfach zu perfekt sein. Er konnte die Noten nicht mehr schreiben, er zitterte an einer Hand. Er konnte die Noten nicht mehr schreiben. Es ging nicht mehr so wie früher. Darum hat er aufgehört.“

(56:58) Szenenwechsel: Rudolf sitzt am Tisch mit den Fotoalben und erzählt auf Niederländisch (deutschsprachige Untertitelung).

Rudolf: „Er hat nie etwas über Lager erzählt, oder über seine Großeltern oder über Ausschwitz, über Gewalt im Krieg oder Bombardierungen.“

(57:10) Szenenwechsel: Aufnahmen vom Zaun um Ausschwitz. Rudolf erzählt.

Rudolf: „Ich hatte nie die Chance diese Menschen kennenzulernen [Rudolf geht über das Gelände von Ausschwitz-Birkenau]. Und Familie ist ja nicht immer so, dass man alle mag aus der Familie. Oder viele hätte ich wahrscheinlich auch unsympathisch gefunden und wahrscheinlich hätte ich viele auch nicht treffen wollen. Aber dadurch dass sie alle ermordet worden sind, dass sie alle tot waren, gab's überhaupt nie die Chance sich für irgendwas zu entscheiden. Sie waren einfach tot. Ermordet.“

(57:50) Szenenwechsel: Rudolf an den Bahnhofsgleisen in Bad Waldsee erzählt auf Niederländisch (deutschsprachige Untertitelung).

Rudolf: „Mein Großvater ist nie nach Deutschland gefahren. Für ihn war es das Land der schrecklichen Judenverfolgung, des Völkermords an den Juden, des Holocaust, seine ganze Familie wurde von Deutschen ermordet. Nein, nach Deutschland, nie!“

(58:09) Szenenwechsel: Historische Filmaufnahmen mit dem Eingang zum Fahrrad- und Fußgängertunnel, der in Rotterdam unter dem Fluss Maas hindurchführt (Maastunnel). Ein Lied läuft im Hintergrund. Aktuelle Filmaufnahmen: Rudolf fährt auf einer Rolltreppe nach unten. Seine Mutter Adriana und sein Vater Karl erzählen auf Niederländisch (Off-Kommentar mit Untertitel).

Adriana: „In Rotterdam gibt es den Maastunnel und da mussten wir immer durch.“

Karl: „Der ist fast einen Kilometer lang.“

Adriana: „Da war nie eine Menschenseele und wir haben immer gepiffen.“

Karl: „Über die Prärie klingt ein Lied durch die Nacht, das war aus einem Film. Das klang im Tunnel mit dem Echo so gut.“

Adriana: „Mit dem Echo.“

Karl [*singt*]: „Über die Prärie klingt ein Lied durch die Nacht. Von Zara Leander oder so. Mit dem Echo dazu.“

Adriana: „Das haben wir immer in diesem Tunnel gesungen. Singen und pfeifen.“

(59:10) Abspann des Films. Musik wird lauter.

Kamera und Schnitt:

Erik Willems

Regie / Produktion:

Erik Willems, Rudolf Leiprecht

Recherche / ausführende Produktion:

Gerard Leenders

Filmmusik / Geräusche:

Wouter van Bommel

Tonmischung:

Mark Meewis

Recherche zu historischen Filmaufnahmen:

Gerard Nijssen

Reproduktionen von Fotografien aus Familienalben:

augenschmaus photographie, Oldenburg, D

Roger Lisch, Fotograf, Frankfurt a.M., D

Beteiligung an der Vormontage von Tonmaterial:

Isabelle Andreesen, Oldenburg, D

Interviewte, in der Reihenfolge ihres Auftretens:

Rudolf Leiprecht

Jacques Klöters, Publizist, Kabarettist, Kleinkunstkenner

Marleen van der Berg, Promovierende ‚Joods Rotterdam‘ / NIOD-KNAW Amsterdam, NL

Wim van der Wijk, Experte für das Arbeitslager Havelte, NL

Bärbel Pfeiffer, geb. Leiprecht, Stuttgart, D

Michael Tassilo Wild, Stadtarchivar Bad Waldsee, D

Übersetzung von durch Karl Leiprecht in Sütterlinschrift

verfassten Feldpostbriefen aus den 1940er Jahren:

Hedemarie Lutz (Schwiegermutter von Rudolf Leiprecht)

Archive:

Michael Tassilo Wild, Stadtarchiv Bad Waldsee, D
Albert Osthoek, Rode Kruis NL / Nationaal Archief, Den Haag, NL
Dr. Wiebke Janssen, Stadtarchiv Wilhelmshaven, D
Nina Nustede, Marinemuseum Wilhelmshaven, D
Christa van de Pavoordt, Stadsarchief Rotterdam, NL

Unterstützung bei der Recherche:

Frank van Riet, Historische Polizeiforschung Rotterdam, NL
Lion Tokkie, Holocaust-Forscher Amsterdam, NL
Andrea Tangl, Standesamt Bad Waldsee, D

Interview-Transkriptionen:

Theresa Nagler, Oldenburg, D
Paula Clausen, Wilhelmshaven, D
Martina Kerkhoff, Oldenburg, D

Weitere Unterstützung:

Dorota Kuczyńska, Gedenkstätte Auschwitz – Oświęcim, PL
Barbara Daczyńska, International Youth Meeting Center in Oświęcim, PL

Tonmaterial mit Interviews:

Steffie van den Oord führte im Oktober 2002 für ihr Buch *Liefde in Oorlogstijd* mit Adriana, geb. Boonvang, damals 74 Jahre alt, und Karl Leiprecht, damals 80 Jahre alt, ein mehrtägiges Interview

Wir bedanken uns für die großzügige Überlassung des Tonmaterials

Filmarchive:

Stadsarchief Rotterdam, NL
Groninger Archieven, NL
Progress Film, D
Instituut voor Beeld en Geluid, Hilversum, NL

Nachweise:

Die Filmszenen von 1934 mit Aufmärschen der NSDAP zum 1. Mai in Bad Waldsee wurden uns von Thomas Stärk überlassen

Wir bedanken uns für die großzügige Überlassung des Bildmaterials

Finanzierung des Films:

Zuschüsse der Hans-Böckler-Stiftung Düsseldorf, D, vermittelt durch die Kooperationsstelle Hochschule-Gewerkschaften Oldenburg, D

Vielen Dank, und wir bedanken uns in diesem Zusammenhang vor allem auch bei Dr. Uwe Kröcher

Private Eigenmittel (sehr viel)

Finanzierung der Handreichung zum Film:

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung

Vielen Dank, und wir bedanken uns in diesem Zusammenhang vor allem auch bei Dr. Inga Niehaus

Weiterer Dank an:

Jenni Martin, Direktorin Gesellschaft für Dienste im Alter, Frankfurt a.M., D
Roland Klingele, Weinstube Hasen, Bad Waldsee, D

der Familie von Rudolf Leiprecht in Süddeutschland, insbesondere meinem Bruder Karl-Heinz Leiprecht und meinen Cousins/Cousinen Bärbel Pfeiffer, geb. Leiprecht, Ralf Leiprecht, Manfred Kucharowics, Gisela Kutter, geb. Leiprecht, Manuela Kucharowics, Peter Kucharowics und Irene Maucher ... es hat alle ein wenig mehr zusammengebracht.

Ein Film von
Rudolf Leiprecht, Gerard Leenders & Erik Willems
© Stichting JOB Amsterdam, NL, 2022

(01:01:00) Die Musik hört auf, ein letzter Text wird eingeblendet.

Unsere Eltern haben mit uns nie über ihre Geschichte gesprochen – und ich habe vieles erst nach ihrem Tod rekonstruieren können.

Nach dem Ende des Interviews sagt die Interviewerin Steffie van den Oord zu meiner Mutter, dass mein Bruder und ich doch jetzt das Buch – *Liefde in Oorlogstijd* – lesen könnten und wir so die Geschichte erfahren würden.

Ja, antwortet meine Mutter, dies sei ihr klar, und genau deswegen hätten sie doch am Interview teilgenommen, damit wir dies lesen würden.

Steffie: Ob es nicht besser sei, wenn sie selbst mit uns über diese Geschichte sprechen?

Meine Mutter: Sie könne mit uns nicht darüber sprechen, nicht, wenn sie uns anschauen müsse und wir nachfragen würden.

Wäre es doch anders gewesen.

(Rudolf Leiprecht)

(01:01:38) Ende des Dokumentarfilms.

6.2 Benutzte Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders. (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt/M., S. 88-104.
- Arbeitskreis Gröschler-Haus (1982): »Eva Basnizki – Erinnerungen eines „Mischlings 1. Grades“ an Jever und Hamburg (1933-1945) - Zentrum für Jüdische Geschichte und Zeitgeschichte der Region Friesland / Wilhelmshaven (groeschlerhaus.eu). Online verfügbar unter <https://www.groeschlerhaus.eu/quellen/inhaltsseiten/eva-basnizki-erinnerungen-eines-mischlings-1-grades-an-jever-und-hamburg-1933-1945/> ; zuletzt gesichtet 22.05.2023.
- Barnouw, David (2022): Anpassung, Kollaboration, Widerstand: Niederlande und Belgien. In: Benz, Wolfgang (Hrsg.): Deutsche Herrschaft. Nationalsozialistische Besetzung in Europa und die Folgen. S. 191-212.
- Barth, Steffen (2017): Gesellschaft im Nationalsozialismus. Zwischen Vereinnahmung und Ausgrenzung. Reihe Geschichtsunterricht praktisch. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Barth, Steffen/Kettenhofen, Daniel (2019): Der Nationalsozialismus 1922-1939. Reihe Geschichtsunterricht praktisch. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Benz, Wolfgang (2019): Im Widerstand: Größe und Scheitern der Opposition gegen Hitler. München: C.H.Beck.
- Blom, Johannes Cornelis Hendrik/Cahen, Joël (2017): Joodse Nederlanders, Nederlandse joden en joden in Nederland (1870-1940). In: Blom, Hans/Wertheim, David/Berg, Hetty/Wallet, Bart (2017^{II}): Geschiedenis van de joden in Nederland. Amsterdam: Balans. S. 275-359.
- Blom, Johannes Cornelis Hendrik (2006/2007^{II}): Woord vooraf. In: Diedrichs, Monika (2006/2007^{II}): Wie geschoren wordt moet stil zitten. De omgang van Nederlandse meisjes met Duitse militairen. Amsterdam: Boom. S. 7-8.
- Büttner, Ursula (1988): Die Not der Juden teilen. Christlich-jüdische Familien im Dritten Reich. Beispiel und Zeugnis des Schriftstellers Robert Brendel. Hamburg: Hans Christians.
- Czerwiakowski, Ewa/ Pagenstecher, Cord (2015): Vor 75 Jahren: Die Polen-Erlasse. Ein zentrales Instrument nationalsozialistischer Ausgrenzungs- und Ausbeutungspolitik. In: Zeitgeschichte-online. Online verfügbar unter <https://zeitgeschichte-online.de/geschichtskultur/vor-75-jahren-die-polen-erlasse> ; zuletzt gesichtet 21.05.2022.
- Deutscher Bundestag (2023): Gedenken an die Opfer des Holocaust. Die Veranstaltung ist als Video online verfügbar <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2023/kw04-gedenkstunde-929020> ; zuletzt gesichtet 01.08.2023.
- Diedrichs, Monika (2006/2007^{II}): Wie geschoren wordt moet stil zitten. De omgang van Nederlandse meisjes met Duitse militairen. Amsterdam: Boom.
- Dwork, Debórah/Van Pelt, Robert Jan (1996): Auschwitz – 1270 to the Present. New York: Norton.
- Friedländer, Saul (2006): Das Dritte Reich und die Juden. Verfolgung und Vernichtung 1933-1945. Bonn: bpb.
- Fuchs, Andreas (1999): Waldsee, Weimar und die Roten. Ein Streifzug durch die Geschichte der 80-jährigen Waldseer Sozialdemokratie. Bad Waldsee/Langenargen: Sozialdemokratische Partei Deutschland.
- Gellately, Robert (2002): Hingeschaut und weggesehen. Hitler und sein Volk. Stuttgart und München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Gohl, Fabian/Stello, Benjamin (2023): Jüdische Geschichte in Deutschland vor 1933. Reihe ‚Geschichtsunterricht praktisch‘. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Haug, Wolfgang Fritz (1986): Faschisierung des Subjekts. Die Ideologie der gesunden Normalität und die Ausrottungspolitiken des Faschismus. Materialanalysen. Berlin: Argument.
- Heuzeroth, Günter (1985): Unter der Gewaltherrschaft des Nationalsozialismus 1933-1945. Dargestellt an den Ereignissen in Oldenburg. Band II. Verfolgte aus rassistischen Gründen. Oldenburg: Littmannndruck.
- Heuzeroth, Günter/Szynka, Peter (1993): Die im Dreck lebten. Ausländische Zwangsarbeiter und Zwangsarbeiterinnen, Kriegsgefangene und die Lager in der Stadt Oldenburg. Ereignisse, Augenzeugenberichte und Dokumente. In: Heuzeroth, Günter/Szynka, Peter (Hrsg.) (1993): Unter der Gewaltherrschaft des Nationalsozialismus. Dargestellt an den Ereignissen in Weser-Ems 1939-1945. Band IV/1. Osnabrück und Oldenburg: Druck und Verlagskooperative.
- Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) (Rees, Jonas/Zick, Andreas/Papendick, Michael/Wäschle, Franziska) (2019): Multidimensionaler Erinnerungsmonitor (MEMO). Studie II. Universität Bielefeld.

Zu finden in: <https://www.stiftung-evz.de/was-wir-foerdern/handlungsfelder-cluster/bilden-fuer-lebendiges-erinnern/memo-studie/memo-studie-vorjahre/> zuletzt gesichtet 25.12.2022.

Jerusalem Erklärung (2021): <https://jerusalemdeclaration.org/wp-content/uploads/2021/03/JDA-deutsch-final.ok.pdf> ; zuletzt gesichtet 23.02.2023

Kasberger, Erich (1995): Heldinnen waren wir keine. Frauenalltag in der NS-Zeit. Hamburg: Ernst Kabel.

Kuijt, Pieter (2016): Brief uit kamp Havelte. In: <https://www.joodsmonument.nl/nl/page/548006/brief-uit-kamp-havelte>; zuletzt gesichtet 02-09-2020.

Lehnstaedt, Stephan (2022): Polen: Völkermord als Politik. In: Benz, Wolfgang (Hrsg.): Deutsche Herrschaft. Nationalsozialistische Besetzung in Europa und die Folgen. S. 119-138.

Leiprecht, Rudolf (2004): Kultur – Was ist das eigentlich? In der Reihe Arbeitspapiere des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen. Nr. 7. 15 Seiten. Online zu finden unter: <https://rudolf-leiprecht.de/texte-filme> ; zuletzt gesichtet 09.05.2023.

Leiprecht, Rudolf (2005): Erinnerungskultur in Deutschland und den Niederlanden – Hinweise für eine Erinnerungspädagogik in pluriformen Einwanderungsgesellschaften. In: Lutz, Helma/Gawarecki, Kathrin (Hrsg.): Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft. Münster: Waxmann. S. 95-110. Online zu finden unter: <https://rudolf-leiprecht.de/texte-filme> ; zuletzt gesichtet 09.05.2023.

Leiprecht, Rudolf (2011): Zur Problematik von Stereotypen über ‚Kulturen‘, ‚Ethnien‘ und ‚Nationen‘: Begriffe, Mechanismen und Funktionen – Text und Übung zum Einstieg in einen rassismuskritischen Bildungsprozess auf Workshopebene. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach i.T.: Wochenschau. S. 135-148.

Leiprecht, Rudolf (2015): Interdependenz von Inklusion und Exklusion – ein sozialwissenschaftlicher Selbstversuch. Zu einer deutsch-niederländisch-jüdischen Familiengeschichte im Kontext von Rassismus und Krieg. In: Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (Hrsg.) (2015): Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: Transcript. S. 113-128. Version 2023 Online zu finden unter: <https://rudolf-leiprecht.de/texte-filme>; zuletzt gesichtet 09.05.2023.

Leiprecht, Rudolf (2018): Rassismus und Diversität. In: Zeitschrift Migration und Soziale Arbeit, hrsg. vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS), 40, H. 2, S. 107–115.

Leiprecht, Rudolf (2020): Anstatt ständig von ‚Kultur‘ zu reden, die Kritik an Kulturalisierung ernst nehmen und dies mit kritischem Diversitätsbewusstsein und dem Konzept Intersektionalität verbinden. Vortrag, Online zu finden unter: <https://rudolf-leiprecht.de/vortraege> ; zuletzt gesichtet 09.05.2023.

Lévi-Strauss, Claude (1996): Rasse, Geschichte und Kultur. Auszüge aus den UNESCO-Studien ‚Rasse und Geschichte‘ (1952) und ‚Rasse und Kultur‘ (1971). In: UNESCO-Kurier. 37. Jg. Heft 3. S.22- 25.

Lewontin, Richard C./Rose, Steven/Kamin, Leon J. (1988): Die Gene sind es nicht ... – Biologie, Ideologie und menschliche Natur. München (zuerst New York 1984): Psychologie Verlags Union.

Lutz, Helma/Leiprecht, Rudolf (2021): Über die Multiplizität von Rassismus. Debatte des Rates für Migration (Rfm) von 2021. Kommentar zum Initialbeitrag: Rassismus als Praxis der langen Dauer. Welche Rassismusforschung braucht Deutschland – und wozu (von Maria Alexopoulou, TU Berlin). <https://rudolf-leiprecht.de/texte-filme> ; zuletzt gesichtet 23.02.2023.

Miles, Robert (1991): Rassismus – Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Berlin: Argument. Nachträge 1 und 2 zu den allgemeinen Bestimmungen über Anwerbung und Einsatz von Arbeitskräften aus dem Osten 1942. Online verfügbar unter: <https://www.bundesarchiv.de/zwangsarbeit/dokumente/texte/00357/index.html> ; zuletzt gesichtet 21.05.2022.

Ostowska, Johanna/Talewicz-Kwiatkowska, Johanna/Van Dijk, Lutz (Hrsg.) (2020): Erinnern in Auschwitz auch an sexuelle Minderheiten. Berlin: Querverlag.

Paál, Gábor (2022): 6 Millionen ermordete Juden – Woher stammt diese Zahl? <https://www.swr.de/wissen/1000-antworten/6-millionen-holocaust-opfer-woher-stammt-diese-zahl-100.html> ; zuletzt gesichtet 22.12.2022.

Peters, Hartmut (Hg.) (1984): Verbannte Bürger. Die Juden aus Jever. Dokumente und Darstellungen zur Geschichte der Juden Jever 1698-1984. Schortens: Zeitdruck.

Peters, Hartmut (2022): Eva Basnizki – Erinnerungen eines „Mischlings 1. Grades“ an Jever und Hamburg (1933-1945). <https://www.groeschlerhaus.eu/quellen/inhaltsseiten/eva-basnizki-erinnerungen-eines-mischlings-1-grades-an-jever-und-hamburg-1933-1945> ; zuletzt gesichtet 31.07.2023.

Projektgruppe (Mitglieder: Sarah Bongartz, Paula Clausen, Marieluise Eichelberg, Lisa Eisler, Jeannette Embaie, Swantje Fischer, Cathrin Hamjediers, Martina Kerkhoff, Annika Leis, Theresa Manz, Melina Metzner und Ilona Taha) (2023): ‚Grenzüberschreitende‘ Liebe und das nationalsozialistische Konzept »Rassen«-Schande. Erinnerungspädagogik zu Antisemitismus und Judenverfolgung. Oldenburg: BIS.

Przyrembel, Alexandra (2003): ‚Rassenschande‘. Reinheitsmythos und Vernichtungslegitimation im Nationalsozialismus. In der Schriftenreihe des Max-Planck-Instituts für Geschichte 190. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Reichsbürgergesetz 1935. Online verfügbar unter: <https://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=dra&datum=1935&page=1481&size=40> ; zuletzt gesichtet 21.05.2022.

RGBI 1935, S. 1334ff, zitiert nach ALEX/ Österreichische Nationalbibliothek. Online unter: <https://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=dra&datum=1935&page=1481&size=40> ; zuletzt gesichtet 08.09.2021.

Rosenthal, Gabriele/Hinrichsen, Hendrik (2018): Biographie und Familie. In: Lutz, Helma/Schiebel Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer/VS. S. 245-255.

Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Bd. I. Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 25–38.

Ruault, Franco (2006): „Neuschöpfer des deutschen Volkes“. Julius Streicher im Kampf gegen ‚Rassenschande‘. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Ruault, Franco (2009): Für eine Liebe so bestraft. Das Ritual öffentlicher Haarscherungen an ‚ungehorsamen‘ Frauen. In: Weber, Edwin Ernst (Hrsg.): Opfer des Unrechts. Stigmatisierung, Verfolgung und Vernichtung von Gegnern durch die NS-Gewaltherrschaft an Fallbeispielen aus Oberschwaben. Ostfildern: Thorbecke. S. 241-268.

Schäuble, Barbara/Scherr, Albert (2008): „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“ – Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) unter: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/41412/antisemitismus-immer-noch-ein-relevantes-thema-fuer-die-bildungsarbeit/> zuletzt gesichtet 22.12.2022; Langfassung Abschlussbericht (2006) unter: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaueblescherrichhabenichtslangversion.pdf> ; zuletzt gesichtet 22.12.2022.

Schmidt, Herbert (2003): ‚Rassenschande‘ vor Düsseldorfer Gerichten 1935-1945. Eine Dokumentation. Essen: Klartext.

Stadtarchiv Bad Waldsee (2012): Bevor es Legende wird – Ausstellung im Kornhaus Bad Waldsee vom 23.09. bis zum 25.11.2012 (CD mit Ausstellungsmaterial; hier Rubrik: Verbrechen des NS-Regimes).

Stuldreher, Coen (2007): De legale rest. Gemengd gehuwde Joden onder de Duitse bezetting. Amsterdam: Boom.

Van den Oord, Steffie (2004^I/2018^{VI}): Liefde in oorlogstijd. Amsterdam: Contact/Atlas.

Van Pelt, Robert Jan/Dwork, Debórah (1997^I/2018^{II}): Auschwitz. Stad, Fabriek, Vernietingskamp. Amsterdam: Boom.

Wallet, Bart (2017): ‚Godsdienstzin, beschaving en arbeidzaamheid‘. De centralisatie en nationalisering van de Nederlandse joden (1814-1870). In: Blom, Johannes Cornelis Hendrik/Wertheim, David/Berg, Hetty/Wallet, Bart (Hrsg.) (2017^{II}): Geschiedenis van de Joden in Nederland. Amsterdam: Balans. S. 221-274.

Wildt, Michael (2007): Volksgemeinschaft als Selbstermächtigung. Gewalt gegen Juden in der deutschen Provinz 1919 bis 1939. Hamburg: Hamburger Edition (HIS).