Evaluationsbericht *Schindlers Liste*

Lambert Austermann
Reinhard Fulde
Johannes Scheelje

Teil I: Beschreibung der Unterrichtsreihe

0. Vorbemerkung

1. Einleitung

2. Lehr- und Lernziel

3. Unterrichtszusammenhang

4. Übersicht über die "Bausteine" der Unterrichtsreihe

5. Allgemeine unterrichtspraktische Hinweise zu den "Bausteinen"

6. Ausführlichere Beschreibung einzelner Analysen

6.1. Analyse zur Semiotik

6.2. Analyse zur Montagetechnik

6.3. Analyse zur Kameraführung

6.4. Vergleich mit Shoah (Claude Lanzmann)

Teil II: Fragekomplexe und Ergebnisse der Evaluation

1. Fragekomplexe

2. Untersuchungsmethoden

3. Auswertung der Befragungsergebnisse

Teil I: Beschreibung der Unterrichtsreihe

0. Vorbemerkung

Im Text wird mehrfach auf den umfangreichen Anhang, bestehend aus Zeitungsartikeln, Aufsätzen, Essays, historischen Quellen, Rezensionen usw. verwiesen, die hier aus Copyright-Gründen nicht aufgeführt werden können. Auf Anfrage (webmaster@ev-stift-gymn.guetersloh.de) können jedoch Informationen zu diesem Anhang vermittelt und zugänglich gemacht werden.

1. Einleitung

Gerade weil Sie nun im Begriff sind, einen eher nüchtern-sachlichen Bericht zu lesen, wollen wir Sie zu Beginn daran erinnern, daß wir hier über einen Film - *Schindlers Liste* - sprechen, der das für das historisch-politische Selbstverständnis der Deutschen gewichtigste Thema auf eine sehr bewegende und berührende Weise darstellt. Dieses Filmerlebnis bildet die Basis der Unterrichtsreihe.

Wenn wir in der Vergangenheit mit Kollegen und Kolleginnen über diesen Unterricht diskutiert und zu Beginn einige Ausschnitte aus dem Film gezeigt haben, dann ist uns eigentlich immer der folgende Einwand begegnet:

Ist es denn angemessen, den Schülerinnen und Schülern im Anschluß an ein erschütterndes Filmerlebnis mit Analysemethoden und filmsprachlichen Finessen zu kommen? Verletzt ein solcher Unterricht nicht die Würde tiefgreifenden, emphatischen Fühlens, die Würde des (wenn auch vermittelten) Erinnerns?

Dieser Einwand ist nahe liegend und berechtigt. Dennoch wollen wir ihm aus zwei Gründen nicht folgen, sind sogar der Überzeugung, daß er in eine ganz falsche Richtung führen könnte.

Eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit dem Film wird selbstverständlich dem Fühlen, das eben auch die "Sprache verschlagen" kann, Raum geben. Dennoch hat aber eine auch rationale und methodenorientierte Auseinandersetzung nichts mit einem "Zerreden" oder "Kaputtanalysieren" zu tun. Sie folgt vielmehr dem aus der Erschütterung folgenden Wunsch, den Film und das eigene Filmerlebnis noch besser zu verstehen. Vor allem bildet sie einen Kontrapunkt zu der Versuchung, sich in der eigenen "Betroffenheit" passiv zu bescheiden und damit eine Überwältigung bewußt in Kauf zu nehmen. Wie auch immer "Lernen aus der Geschichte" aussehen könnte - es hat doch immer ein selbstbewußtes Subjekt zum Ziel.

Darüber hinaus eröffnet das filmanalytische Vorgehen einen weiteren wichtigen thematischen Schwerpunkt, der dann deutlich wird, wenn man den Blickwinkel etwas erweitert: Letztlich geht es nämlich um die Frage, ob und in welcher Form in der Gegenwart über den Holocaust gesprochen (geschrieben, gefilmt) werden kann. Oder, in anderen Worten: Wie die Schülerinnen und Schüler ihren gegenwärtigen Platz in der historischen Kontinuität definieren können und wollen.

2. Lehr- und Lernziel

Insgesamt verfolgt die Unterrichtsreihe zwei eng miteinander verflochtene Zielrichtungen: Zum einen soll ein vertieftes und reflektiertes Verständnis des Nationalsozialismus und des Holocaust erreicht werden, das Aufmerksamkeit und Widerständigkeit zu fördern und zu festigen vermag. Zum anderen sollen die Mechanismen filmsprachlicher Repräsentation von Wirklichkeit erfahrbar werden, so daß sie als Resultat ästhetischer und politischer Entscheidungen erkannt und beurteilt werden können.

3. Unterrichtszusammenhang

Die Unterrichtsreihe wurde in einem Differenzierungskurs (Jgst. 9 und 10) mit dem Titel "Medienerziehung" durchgeführt. Dieser Differenzierungskurs integriert in seinem zwei Schuljahre umfassenden Curriculum Inhalte und methodische Ansätze der Fächer Geschichte, Politik und Kunst mit dem Ziel, "Medienkompetenz" zu vermitteln. Dieses Curriculum sieht im ersten Halbjahr der Jahrgangsstufe 10 die Analyse eines Filmwerkes vor.

In einer solchen Lerngruppe konnten durch den vorhergehenden Kursunterricht Grundkenntnisse der Filmsprache und der Filmanalyse vorausgesetzt werden, während historische Kenntnisse zum Thema Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht noch nicht systematisch erarbeitet worden waren.

4. Übersicht über die Bausteine der Unterrichtsreihe

Die folgende Übersicht soll zunächst nur einen Überblick über den Verlauf des Unterrichtsgeschehens geben. Die Bausteine werden anschließend in den Abschnitten 6 bis 8 in Schwerpunkten näher erläutert.

(A) Vorführung des Filmes Schindlers Liste

(B) Filmverständnis und Beschreibung

(C) Exemplarische Detailanalysen

(D) Filmkritiken

(E) Filmanalysen (Thementeilige Gruppenarbeit)

(F) Vergleich mit anderen Filmen zum Thema Holocaust

(G) Kritik und Stellungnahme

(H) Produktive Verfahren

5. Allgemeine Hinweise zur Methodik der Bausteine

Zu (A) Vorführung des Filmes (5 UStd.)
Wie jeder Spielfilm hat auch *Schindlers Liste* eine lineare narrative Struktur. Er erzählt eine Geschichte. Deshalb muß er als ununterbrochenes Ganzes wahrgenommen werden. Diese Anforderung paßt nicht in das Stundenplanraster. Ohnehin ist der Film fürs Kino gemacht worden.
Vieles spricht also dafür, mit der Lerngruppe ins Kino zu gehen oder den Film zumindest (vielleicht am Nachmittag) auf Videoformat "in einem Rutsch" anzusehen.
Gegen dieses Verfahren spricht aber ein gewichtiges Argument: Die Filmwahrnehmung selbst findet dann in einer Atmosphäre statt, die von den Schülerinnen und Schülern zwangsläufig - trotz der Thematik - mit Freizeit oder jedenfalls Nicht-Schule assoziiert wird. Das ist auch zunächst kein Problem. Es wird aber zu einem, wenn die Filmanalyse in den folgenden Unterrichtsstunden schon vom äußeren, jetzt plötzlich konventionellen Rahmen her als Schularbeit stigmatisiert ist. Diesen Bruch wollten wir ja gerade vermeiden. Deshalb haben wir uns entschlossen, den Film in den regulären Unterrichtsstunden zu zeigen und die o.g. Nachteile in Kauf zu nehmen. Sie lassen sich etwas mildern, wenn man den Film mit angemessenen Überlappungen vorführt, die es allen erleichtern, sich wieder einzufühlen.
Trotzdem bleibt ein ungutes Gefühl: Es ist eben doch unangemessen, einen solchen Film Montags in der zweiten Stunde zu sehen und anschließend Mathematikunterricht zu haben. So ist Schule aber nun mal. Auf jeden Fall sollte man den Film spätestens fünf Minuten vor dem Klingelzeichen anhalten und in diesen fünf Minuten einfach gar nichts tun oder ein wenig spazieren gehen.

Zu (B): Filmverständnis und Beschreibung (4 UStd.)
Im ersten Gespräch geht es darum, Eindrücke auszutauschen, sich im Sprechen und Zuhören der eigenen Wahrnehmung zu vergewissern.
Die Lehrtätigkeit sollte vor allem das Ziel haben, das Sprechen zu ermöglichen und Sprechhemmungen (Überwältigtsein, Coolness) abzubauen. Jede sonstige Strukturierung ist unnötig und schädlich, denn es geht ja darum, den Film jetzt neu, gewendet durch das Bewußtsein der Schülerinnen und Schüler, entstehen zu lassen. So ergeben sich die Arbeitsfragen und -schwerpunkte aus dem Gespräch selbst.

Eine Besonderheit solcher Gespräche über einen Film (im Unterschied zu Büchern) besteht darin, daß die Verständigung über einzelne Passagen recht schnell an eine Grenze stößt, weil niemand diese Passagen ohne weiteres bezeichnen kann (es gibt in der Regel keine Kapitel, keine Seitenzahlen etc.). Dieses Problem wird im Gespräch auch schnell deutlich. Ein typischer Gesprächsausschnitt verläuft etwa so:

Da war doch die Szene, in der der Einarmige erschossen wurde, einfach so. Weil er nur einen Arm hatte? Oder einfach Sadismus? Schindler war ja auch erst gegen den als Arbeiter, weil er nur einen Arm hatte, da hatte Stern ihn überrumpelt und Schindler war sauer. War das nicht direkt vorher? Jedenfalls war doch gleich im Anschluß die Szene mit dem SS-Führer. Da hat sich Schindler doch schon ganz verändert!

Man erinnert sich oft nicht mehr so ganz genau an die Reihenfolge der Geschehnisse oder an wichtige Einzelheiten; manchmal sind die Erinnerungen auch unterschiedlich. Wie kann man sich in einem so langen Film auskennen, wie sich orientieren, wie sich verständigen?
Aus dem Gespräch entsteht so das Bedürfnis nach genauerer Rekonstruktion des Filmes, nach einer Verständigungsgrundlage. Es führt zu einem ersten filmanalytischen Instrument (ohne daß man es jetzt schon so nennen müßte): Dem Filmprotokoll. Wir haben uns nur die Aufgabe gegeben, den Film in Sinnabschnitte einzuteilen, diesen Abschnitten eine Überschrift zu geben und Anfang und Ende des Sinnabschnittes anhand des Zählwerkes zu bezeichnen. Analog zu Kapiteln in einem Buch oder Szenen im Theater lassen sich so Sequenzen in einem Film identifizieren und bezeichnen. Dabei kommt es hier nicht auf eine strenge Definition von Sequenzanfängen und -enden an; darüber kann man immer streiten. Wesentlich ist, daß die Schülerinnen und Schüler die Filmhandlung zielorientiert gedanklich durchdringen und auf diese Weise schon ein erstes Bewußtsein von der sequentiellen Gestaltung des Filmes erreichen können.

Eine solche Arbeit ist schneller getan als man vermuten könnte; wir haben den Film in drei große Abschnitte geteilt, die wir dann in drei Gruppen jeweils durchgesehen und wie oben beschrieben bearbeitet haben. Das Ganze hat eine Doppelstunde in Anspruch genommen (Ergebnis vgl. Anhang).

Zu (C) Exemplarische Detailanalysen (3 UStd.)
Zu diesem frühen Zeitpunkt in der Unterrichtsreihe dienen die Detailanalysen einem doppelten Zweck: Zum einen sollen sie das aus dem ersten Gespräch entstandene Bedürfnis, genauer hinzusehen, befriedigen; die Wahl dieser Sequenzen sollte deshalb aus dem Kursgespräch resultieren. Zum anderen dienen sie dazu, Handwerkszeug für die folgende Gruppenarbeitsphase (Baustein E) zu erarbeiten. Dieses Handwerkszeug sollte die für Schindlers Liste zentralen Bereiche der symbolhaltigen Semiotik, der Kameraführung und der Montage umfassen.
In Kapitel 7 sind die drei Analysen näher erläutert, die wir an dieser Stelle durchgeführt haben.

Zu (D) Filmkritiken (3 UStd.)
Es gibt eine Reihe von guten Kritiken zum Film Schindlers Liste, die an dieser Stelle der Unterrichtsreihe für uns vor allem Anregungen für die Arbeit mit dem Film geben sollten. Grundsätzlich ablehnende Positionen sollten erst später, in den Bausteinen (F) und (G) behandelt werden.

Wir haben hier den Aufsatz von Georg Seeßlen, "Shoah, oder die Erzählung des Nichterzählbaren" (vgl. Anhang) gelesen und bearbeitet - eine perspektiv- und aspektreiche Kritik des Filmes.

Zu (E) Filmanalysen (arbeitsteilige Gruppenarbeit) (10 UStd.)
Die Filmanalysen in Kleingruppen bilden den Kern der Unterrichtsreihe. Hier eröffnet sich die Möglichkeit, den Film genau unter einem thematischen Aspekt zu untersuchen, Nachforschungen anzustellen, sich ein Urteil zu bilden.

Obwohl die Gruppenarbeitsthemen immer zugleich auf den Film als ästhetisches Werk und auf seine historischen Bezüge orientiert sein sollten, lassen sich doch drei thematische Schwerpunktbereiche unterscheiden:

1. Schwerpunkt historische Bezüge
Der gesamte Komplex des Nationalsozialismus, der Besatzungspolitik in Polen und des Holocaust, aber auch die jüdischen kulturellen und religiösen Traditionen bilden den Sachhintergrund des Filmes. Wenn die entsprechenden historischen Kenntnisse vorhanden sind, kann es sehr interessant sein, die Bezüge, die der Film mehr oder weniger ausdrücklich herstellt, zu entdecken und die Form ihrer Verarbeitung zu beurteilen. In unserem Fall sind wir - da solche Kenntnisse nicht vorausgesetzt werden konnten - den umgekehrten Weg gegangen und haben den Film als Anlaß und Bezugspunkt für historisches Erforschen genutzt. Auch in diesem Fall geht es aber darum, systematisches historisches Wissen aus anderen Quellen in Beziehung zur filmischen Repräsentation zu setzen - im Grunde die aus der Geschichtsdidaktik bekannte Methodik der Analyse von Sekundärliteratur.

2. Schwerpunkt ästhetische Entscheidungen
Eine Vielzahl der gestalterischen Charakteristika des Filmes gehen entweder nicht rein als historische Stellungnahme auf oder lassen sich jedenfalls nicht einfach historischen Themen zuordnen. Dazu gehören die symbolischen Überhöhungen in den filmischen Zeichen oder der Montage. Auch die Zeichnung der Charaktere erfordert spezifsches Augenmerk. Solche Themen ermöglichen eine besonders filmnahe Arbeit und vor allem auch eine entsprechende Präsentation der Arbeitsergebnisse (Auswahl und Kombination von Filmausschnitten).

3. Schwerpunkt Ethik
Spielbergs Figuren handeln niemals rein zufällig und kein Geschehen ist metaphysisch oder historisch-strukturell determiniert. Vielmehr sind überall (mehr oder weniger nachvollziehbare) individuelle Entscheidungen in konkreten Situationen der Ursprung der Geschichte (im doppelten Sinne des Filmplots und der historischen Entwicklung).
Alle Figuren sind deshalb nur begrenzt typisierbar, Spielberg überträgt ihnen - Tätern und Opfern - damit individuelle Verantwortung und Würde und will damit wohl auch - neben der Akzentuierung historischer Wahrheit - ihren letztlich nicht auslotbaren Handlungsspielraum deutlich machen.

Die Klärung von Handlungsspielräumen und -grenzen vor dem Hintergrund von (zum Beispiel) Machtverhältnissen und die Beurteilung individueller Entscheidungen in solchen Spielräumen ermöglichen Wertungen menschlichen Verhaltens und können helfen, ethische Maßstäbe zu entwickeln, auch wenn die hier diskutierten Lebensumstände weit außerhalb unseres Erfahrungshorizontes liegen.

Anregungen für Gruppenarbeitsthemen:

Zu 1: Schwerpunkt historische Bezüge:

- Der "bürgerliche Tod der Juden" (Erfassung, Entrechtung, Arisierung, Verfolgung, öffentliche Demütigung) (entsprechende Sequenzen).insbesondere: Wahrnehmung dieser Prozesse aus der jüdischen Perspektive zwischen Anpassung, Verdrängung, Fehleinschätzung und Resistenz, Revolte
- Resistenz- und Widerstandsbegriff (z.B. Sequenz 25: Die Geschichte des kleinen, mutigen Jungen bietet einen guten Ansatz, Widerstandsmöglichkeiten und -formen zu erkennen und zu beurteilen. Besonders auch im Vergleich zur Reaktion der Frauen beim Abtransport ihrer Kinder (Sequenz 33), dem Verhalten der Tochter Perlmann (Sequenzen 26/27) oder den Widerstandsformen bei der Ghettoräumung (Sequenz 19).
- "Polykratie" / Widerspruch zwischen rassistischer Ideologie und ökonomischen bzw.
- kriegswirtschaftlichen Interessen / RSHA vs. RWHA (Sequenz 13).
- Ideologie des Antisemitismus und der Volksgemeinschaft (besonders: Sequenz 31).
- Krakauer Ghetto: Aufbau, Lebensumstände, Funktion, Verwaltungssystem, Räumung.(Die Geschichte des Warschauer Ghettos kann - da in der Regel mehr Quellenmaterial vorhanden ist - als analoges Phänomen erarbeitet werden. Vgl. auch Anhang: Stroop-Report)
- insbesondere ambivalente Position der Selbstverwaltung (Sequenz 4).
- Wannsee-Konferenz (Sequenz 37).

Zu 2: Schwerpunkt ästhetische Entscheidungen

- Symbolische Überhöhungen:
  - Farbe (Sequenzen 1 und 52; Kerzen; das Mädchen mit dem roten Kleid)
  - Rauch (Kerzenrauch, Lokomotiven- und Fabrikrauch, Krematorien)
- Kinder im Film
- Entwicklung von Charakteren (v.a. Schindler und Göth):
- Besonders im Fall der Figur Schindler empfiehlt sich eine Ausdifferenzierung der Aufgabe; die entsprechenden Filmstellen ergeben dann im Längsschnitt ein augenfälliges Bild der Zeichnung der Charakterentwicklung Schindlers und im Querschnitt Vergleichsansätze zur Charakterisierung Göths bzw. zu einem Vergleich beider Figuren. Als Ansätze empfehlen sich: Umgang mit Alkohol, Kleidung, Beziehungen zu und Verhalten gegenüber Frauen).
- Kontrast- und Parallelmontagen im Film (Ist die *suspense*-Herstellung immer angemessen, z.B. in Sequenz 19).
- Dialoge (z.B. Schindler-Göth in Sequenz 29 oder Schindler-Höß in Sequenz 45)
- Kameraführung (Wann wird die Handkamera benutzt? Aus welchen Gründen?).
- Gibt es Klischees oder überspielte Szenen? (z.B. Sequenz 48?).

Zum Schwerpunkt Ethik und normative Entscheidungen

- Wie und warum können sich ganze Wertesysteme in ihr Gegenteil verkehren? Welche Symptome machen eine solche Situation kenntlich? Wie könnte man sich als Einzelner daraus befreien? (z.B. Sequenzen 30, 31) (vgl. auch Anhang: Himmler-Rede).
- Wie und warum funktioniert die Zerstörung menschlicher Würde als Herrschaftsprinzip? Was bedeutet Humanität unter inhumanen Bedingungen? (Für beide Aspekte - die systematische Persönlichkeitszerstörung und den Widerstand dagegen - bietet der Film eine Fülle von exemplarischen Darstellungen)
- Offener Widerstand vs. Widerstand mit den Waffen des Systems (Beurteilung der historischen Rolle Schindlers)
- Szenen der Ohnmacht.

Zu (F) Vergleich mit anderen Filmen zum Thema Holocaust (4 UStd)
Der Vergleich mit anderen medialen Ansätzen zur Darstellung oder Verarbeitung des Holocaust hat das Ziel, durch die Präsentation von alternativen Ansätzen den von Spielberg gewählten Weg so in Frage zu stellen, daß er als spezifischer und eben gewählter Weg bewußt werden kann.

Denkbar wäre der Vergleich mit der Fernsehserie *Holocaust* (ein formal wesentlich weniger überzeugender, aber rezeptionshistorisch interessanter Versuch) oder mit deutschen Produktionen, wie *Herbstmilch* oder *Gudrun*.

Besonders lohnenswert aber schien uns der Vergleich mit Claude Lanzmanns *Shoah*. Er ist in Abschnitt 7 näher dargestellt.

Zu (G) Kritik und Stellungnahme (2 UStd.)
An dieser Stelle der Unterrichtsreihe war es den Schülerinnen und Schülern nun möglich, begründete Stellungnahmen zu formulieren. Dies ist angesichts eines derartig emotional überwältigenden Filmes nicht selbstverständlich. Deshalb sei noch einmal an die hierfür nach unserer Erfahrung notwendigen Voraussetzungen erinnert:

- die Erarbeitung wesentlicher Sachaspekte des historischen Hintergrundes;
- das Wissen um das Wesen des Filmes als intentional gestaltetem Werk;
- die Öffnung eines Problemhorizontes durch die Erarbeitung von Filmkritiken und alternativen filmischen Ansätzen.

Aus diesem Lernhintergrund ergeben sich eine Fülle von Ansätzen zur Beurteilung.
Wir haben versucht, sie gewissermaßen auf einer mittleren Abstraktionsebene zuzuspitzen (also weder Detailkritiken zu wiederholen noch ein Gesamturteil zu formulieren). Unsere Fragestellungen waren:

- Ist es Spielberg gelungen, der historischen Wahrheit gerecht zu werden?
- Die Gaskammersequenz: Falsches Zeugnis oder dramaturgische Demut?
- Wie ist die filmische Personalisierung zu beurteilen? Ist sie einfach notwendiger Bestandteil eines Spielfilmes? Ist sie zu kitschig? Schiebt sie den Blick weg von der Realität des Völkermordes? Ist sie eine Gegenbewegung zur entwürdigenden Behandlung der Juden als Objekte und Nummern?
- Ist es - umgekehrt - dem Regisseur gelungen, die Zuschauer über die Einzelschicksale hinaus auf das Ganze der historischen Wahrheit hinzuweisen?

Zu (H): Produktive Verfahren
Diesen Schritt haben wir aus Zeitgründen nicht mehr durchführen können. Aber wir hielten ihn für sehr lohnenswert. Denkbar wäre vor allem die Produktion eines Videos oder eine CD, die Analyseaspekte entwickelt und mit Filmzitaten veranschaulicht oder belegt.

6. Ausführlichere Beschreibung einzelner Arbeits- und Analyseschwerpunkte

6.1. Analyse zur Semiotik (Titelsequenz) (Sequenznummer: 1)

Allein durch genaues Hinsehen läßt sich erarbeiten, daß Spielberg in sehr dichter symbolischer Form in der ersten Sequenz des Filmes sein Thema, den Völkermord an den Juden, vorstellt.

Zu sehen ist eine jüdische Familie, die zum Gebet um einen Tisch versammelt ist, auf dem Kerzen brennen. Nach und nach verschwinden die Personen aus dem Bild (sie gehen nicht weg, sondern verschwinden spurlos) bis der Raum menschenleer ist. Eine Zeitlang ist aber der Gesang des Gebetes noch zu hören, bis auch er verstummt. Auch die Kerzen verschwinden dann. Schließlich ist das Verlöschen der letzten Kerze zu sehen. Die Kamera verfolgt dem aufsteigenden Rauch der Kerze der dann - im Übergang zur folgenden Sequenz - in den Rauch einer Lokomotive übergeht. Auf dem Bahnsteig werden Juden zur Zwangsumsiedlung in ein Ghetto registriert.
Filmsprachliche Zeichen stellen die Ermordung der jüdischen Menschen, das Auslöschen der jüdischen Religion und Kultur und das drohende Schwinden der Erinnerung dar.

Diese dichte und umfassende Aussage gelingt Spielberg, weil er filmsprachliche Zeichen verwendet, die als Symbole eine weit über das unmittelbar sichtbare hinausgehende Bedeutung haben.

Weil den Schülerinnen und Schülern dieses Kurses aus früheren Unterrichtszusammenhängen die in der Filmanalyse üblichen Kategorien Ikon, Index und Symbol bekannt war, haben wir diese Begrifflichkeit benutzt, um die oben beschriebene allgemeine Erkenntnis auszudifferenzieren. (Zur Erläuterung der genannten Kategorien vgl. Anhang: Grundbegriffe der Filmanalyse). Natürlich kann man auch andere Begriffe einführen, wichtig ist aber nicht nur, daß man hier bereits wichtige Symbole, die im ganzen Film immer wieder eine Rolle spielen, kennen lernen kann, sondern auch daß den Schülerinnen und Schülern eine Begrifflichkeit an die Hand gegeben wird, die es ihnen im weiteren Verlauf ermöglicht, die Zusammenhänge von Zeichen und Bedeutung selbständig zu erschließen.

Die folgende Tabelle gibt eine (nicht vollständige!) Übersicht über die filmsprachlichen Zeichen dieser Sequenz:

Bildinhalt	Ikon	Index	Symbol
Schauspieler, Bekleidung, Maske	Menschen, Bärte, Hüte etc.	Jüdische Familie	Die physische, kulturelle, religiöse Existenz des jüd. Volkes
Generationen	Menschen versch. Alters	generationenübergreifende Familie	Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des jüd. Volkes
Gesang	Gesang	Jüdisches Gebet	Jüdische Kultur und Religion
Kerze/Flamme	Flamme	Rituelle Bedeutung der Kerzen	Leben
Kerzenrauch	Kerzenrauch	Verlöschende Kerze	Tod/Erinnerung
Lokomotivenrauch	Lokomotivenrauch	Abfahrtbereiter Zug, Transport	Industrielle Maschinerie

Als Indices und Symbole erhalten diese filmischen Zeichen ihre besondere Bedeutung durch die Inszenierung und die Reihenfolge ihres Verschwindens:
Zuerst verschwinden die Schauspieler, und zwar im Wortsinne: Sie gehen nicht us dem Bild, sondern werden ausgeblendet (übrigens die einzige Passage im gesamten Film, die nicht natur-analog motiviert ist); ihr Verschwinden bleibt also rätselhaft und unerklärlich, es ist zugleich sehr sanft und streng-unwiderruflich inszeniert.
Nach der physisch-existentiellen Vernichtung des jüdischen Volkes (einschließlich seiner utopischen Anteile, der Kinder) ist noch eine Weile das Gebet zu hören und die Flamme zu sehen. Jüdische Religion, Kultur und Leben leben noch eine Weile weiter bis auch sie erlöschen.
Im Übergang zur folgenden Sequenz schneidet Spielberg den Rauch der letzten verlöschenden Kerze mit dem Rauch einer Lokomotive und konnotiert damit die besondere Verbindung zwischen dem Holocaust und der Industriegesellschaft, verweist auf den industriellen und planmäßigen Charakter des nationalsozialistischen Völkermordes.

6.2. Analyse zur Montagetechnik (Sequenz: Zwangsumsiedlung ins Ghetto)(Sequenznummer: 6)

In dieser Sequenz werden die Entrechtung und Enteignung der jüdischen Bevölkerung dargestellt und mit der entsprechenden Bereicherung durch SS und Nazi-Größen (in diesem Fall Schindler) kontrastiert.
Diesen Kontrast stellt der Film her, indem er zwei zeitgleiche Handlungen konstruiert, die nicht narrativ verbunden sind, aber die durch die parallele Montage strukturell aufeinander bezogen werden.

Zunächst das Einstellungsprotokoll der Sequenz:

Nr.	Handlungsstrang	Inhalt	E.größe	K.bew.	Ton
1	D	Menschenmenge auf Brücke, Schrifttafel	T	Stand	Musik
2	D	Jüdische Gesichter	HN/N	Stand	Musik
3	D	Andere	HN/N	Stand	Musik
4	D		HN/N	Stand	Musik
5	D		HN/N	Stand	Musik
6	D	(Kind)	N	Stand	Musik
7	D	Menschenmenge/SS	HT	Stand, Schwenk	Musik
8	(A)	Wohnung einer Familie. Hastig werden unter SS-Aufsicht Sachen zusammengepackt	HT bis N	Schwenk, Zoom, Fahrt (Hand)	Musik
9	(A)	Wohnungstür. Familie verläßt die Wohnung	N	Schwenk, Zoom	Musik
10	(A)/(B)	Straße/Haustür; Familie verläßt das Haus/Schindler fährt vor und geht hinein	HT	Schwenk	Musik
11	(A)	Straße. Jüd. Familie wird von einem Mädchen beworfen und beschimpft	HT/N	Reißschwenk bis Stand	Verschwindet ihr Juden!
12	(B)	Wohnung. Schindler herein, bleibt in der Mitte stehen. SS steht im Hintergrund	T	langsamer Schwenk	Musik/Straßengeräusche; Verschwindet ihr Juden!
13	(A)	Treppenhaus im Ghetto	HN	Stand	Geräusche
14	(B)	Wohnung/Schlafzimmer. Schindler legt sich auf das Bett	HT	Stand	Seufzer
15	(A)	Wohnraum Ghetto. Familie trifft ein	HT	Stand	Oh, mein Gott! Oh, mein Gott!
16	(B)	Schindler streckt sich im Bett aus	HN	Stand	Könnte nicht besser sein!
17	(A)	Ehepaar in der Ghettowohnung	HN	Stand	Sie: Es könnte schlimmer sein! Er: Wie? Kannst du mir das sagen? Wie in aller Welt könnte es denn noch schlimmer sein?
18	(A)	Weitere Juden betreten die Wohnung	HT	Stand	Dzien dobre!

Mögliche Arbeitsaufträge könnten etwa lauten:

- Erstelle eine Liste der Einstellungen/ein Einstellungsprotokoll!
- Nach welchem Prinzip sind die Einstellungen montiert? Welche Aussagen sollen damit erreicht werden?
- Nenne weitere Stilmittel, die diese Aussagen unterstützen!

Die Analyse könnte die folgenden Ergebnisse haben:

- Die Einstellungen 1 bis 7 sind deskriptiv montiert. Sie erzählen weniger eine Geschichte. Eher beschreiben sie eine Situation: Den Zug der Juden in das Ghetto. Die erste Einstellung hebt die Massenhaftigkeit der Verfolgung hervor, während die Einstellungen 2 bis 6 der Verfolgung ein menschliches Antlitz gibt und die Individualität des Schicksals betonen. Zugleich werden in diesen Einstellungen einzelne Protagonisten der späteren Handlung vorgestellt.
- Die Einstellungen 8 bis 18 erzählen zwei Geschichten, die durch eine verschachtelte Montageform (vgl. Anhang: Grundbegriffe der Filmsyntax, Schema von Christian Metz) zueinander in Beziehung gesetzt werden. Diese Beziehung besteht in dem Kontrast zwischen der Entrechtung der jüdischen Bevölkerung einerseits und der Bereicherung arischer Profiteure andererseits. Die alternierte Montage bietet die Möglichkeit, einzelne Handlungselemente und filmsprachliche Details genauer und differenzierter zueinander in Beziehung zu setzen. Durch den Eindruck der Gleichzeitigkeit der beiden Handlungsstränge wird der Kontrasteindruck noch verstärkt.Dabei nimmt der Film - wie schon ein kurzer Blick auf die Anordnung der Einstellungen zeigt - eindeutig die jüdische Perspektive ein, denn dem eigentlich alternierten Abschnitt sind jeweils zwei Einstellungen aus dem Handlungsstrang (A) (Entrechtung der Juden) voran- und nachgestellt.

  Der Handlungsstrang (B) (Bereicherung) ist in die Mitte eingefügt. Eine Sonderstellung nimmt die Einstellung 10 ein, denn hier überkreuzen sich beide Handlungsstränge - allerdings ohne daß sich Opfer und Täter überhaupt gegenseitig wahrnehmen (eine Betonung des historisch-strukturellen Charakters dieses Zusammenhanges).
  Der Kontrast der beiden Prozesse wird nicht nur durch die offenkundigen Handlungen deutlich, sondern durch weitere filmische Mittel unterstützt:

  - In den Einstellungen des Handlungsstranges (A) sind die Kamerabewegungen hektisch und schnell (besonders deutlich in der Vielzahl von kombinierten Bewegungen in Einstellung 8 und in dem Reißschwenk in Einstellung 11 - in der letzteren Einstellung bleibt die Kamera übrigens gegen Ende, als das arische Mädchen im Bild ist, plötzlich ganz ruhig stehen!). In den Einstellungen des Handlungsstranges (B) ist die Kameraführung ruhig und fest. Die Kameraführung drückt so Dominanz über die Zeit bzw. eben deren Fehlen (das permanente Getrieben-Sein) aus.
  - Der Raumeindruck ist im Handlungsstrang (A) immer beengt. Entweder durch SS-Leute, die im Weg stehen (Einstellung 8), durch ungewöhnlich nahe Kameraeinstellungen (Einstellung 9), durch spalierstehende Zuschauer auf der Straße (Einstellung 11), durch enge Treppenhäuser und Räume (Einstellungen 13, 15, 17, 18). Sogar die Totale der ersten Einstellung der Sequenz nimmt dieses formale Element schon durch die einengende Brückenkonstruktion, durch die sich der Zug der Juden hindurchquetschen muß, auf. Die Einstellungen (B) hingegen strahlen, obwohl sie in derselben Wohnung spielen, durch weitere Einstellungsgrößen und die ruhige Leere der Räume räumliche Bewegungsfreiheit aus.
  - Auch einzelne Requisiten unterstützen den Kontrast. So werden in Einstellung 10 ein Handkarren, mit dem die jüdische Familie ihre Habseligkeiten transportiert, und eine Limousine, mit der Schindler vor dem Haus vorfährt, einander gegenübergestellt. Sie indizieren nicht nur Armut und Reichtum, sondern symbolisieren im Handlungszusammenhang eben auch Enteignung/Demütigung und Bereicherung/Raub. Der Aspekt der Demütigung wird noch dadurch verstärkt, daß die jüdische Frau noch einen Pelzmantel trägt, der im Kontrast zu dem alten Handkarren wie eine höhnische Reminiszenz wirkt.
  - Die durchlaufende Musik verbindet die Einstellungen über die Schnitte und auch über den Syntagmenwechsel von Einstellung 7 zu Einstellung 8 hinweg. Sie bildet das formale Bindeglied der Sequenz.
  - Die gesamte Sequenz erzielt ihre Aussage fast gänzlich ohne Worte. Die Texte sind zudem narrativ kaum von Bedeutung und dienen i.w. der Unterstützung des Kontrasteffektes. Der von dem Mädchen aus Einstellung 11 den Juden entgegengeschleuderte Satz Verschwindet ihr Juden! ist reine Propagandaformel, bar jeder Kommunikation. Er hallt noch in der folgenden Einstellung 12 durch die jetzt schützenden Hauswände in die Wohnung, die Schindler gerade besichtigt, und verbindet auf diese Weise die beiden Handlungsstränge.

    Die von Schindler in Einstellung 16 einerseits und der jüdischen Frau und dem jüdischen Mann in Einstellung 17 andererseits gesprochen Sätze sind, obwohl ohne Zusammenhang gesprochen, aufeinander bezogen wie zwei seitenverkehrte Teile eines Puzzles.

    Eine Teilerklärung für das Funktionieren des Holocaust und die Hilflosigkeit der jüdischen Bevölkerung gibt die - für die Zuschauer sofort erkennbare - Tragik des Satzes (Einstellung Nr.17) Wie in aller Welt könnte es denn noch schlimmer kommen? Spielberg verstärkt diese Tragik noch, indem er dieses "Noch-schlimmer" unmittelbar in der folgenden Einstellung (Nr.18) vorführt, dieses aber nicht das von den Zusachauern assoziierte ist: Hinter diesem "Noch-schlimmer" liegt noch eine unendlich gestaffelte Reihe solcher unvorstellbaren Verschlimmerungen.

6.3. Analyse zur Kameraführung (Sequenz Ein Morgen im Arbeitslager) (Nr. 20)

Nr.	Inhalt	Perspektive	Größe	Bewegung	Ton
1	leere Fabrikhalle	NS	T		Stille
2	Schindler schaut	US	HN/N		Stille
3	Arbeitslager aus der Perspektive des Balkons der Kommandantenvilla; Göth auf Balkon, raucht	AS AS	T HN		Befehle im Lager
4	Appellplatz, SS	NS	HT		
5	Appellplatz, Häftlinge	NS	HT		
6	Appellplatz, SS	NS	HT	Schwenk	
7	Stern in der Reihe	NS	N	Schwenk	
8	weibl. Häftlinge	NS	N	Schwenk	
9	männl. Häftlinge	NS	N	Schwenk	
10	weibl. Häftlinge	NS	N	Schwenk	
11	männl. Häftlinge	NS	N	Schwenk	
12	Appellplatz, weibl. Häftlinge im Vordergrund	AS	HT	Schwenk	
13	Balkon, Göth - aus Sicht des Lagers	US	HT	Stand	
14	Appellplatz, weibl. Häftlinge. Auflösung d. Formation, gehen	leichte HT/HN AS	Schwenk	Wegtreten!	
15	(13a), nimmt sein Gewehr	US	HN	Stand	Lagergeräusche
16	(3a), Lager aus Perspektive Göth, Blick wandert durch das Lager, bleibt bei einer einzelnen Frau stehen	AS	HT	Wechsel von Reißschwenks und Stand (Gewehrperspektive)	
17	Göth seitlich, nimmt Zigarette, raucht, legt Gewehr wieder an	NS	N	Stand, leichter Schwenk	
18	Göth im Vordergrund, Lager im Hintergrund, Gewehr auf Frau gerichtet	AS	N/HT	Stand	
19	Frau im Lager wird erschossen	AS	HT	Stand	Schußgeräusche
20	Bett, Geliebte	NS	HN	Stand	Lagergeräusche/Oh, Gott
21	Balkon, Göth von hinten, Gewehr im Anschlag	AS	HN/T	Stand	Lagergeräusche
22	Göth seitlich, Zigarette	NS	N	Stand	
23	schnell laufende Häftlinge im Lager, Staub	leichte US	HN	langsamer Schwenk	laute Laufgeräusche
24	Blick aus dem Lager auf den Balkon, schnell laufende Häftlinge im Vordergrund	US	N/T	extrem wacklige Handkamera	
25	(wie 25) leicht verschobene Perspektive	US	N/T		
26	Göth seitlich, raucht	NS	N	Stand	
27	Frau auf Treppe wird erschossen, umstehende Häftlinge arbeiten hastig weiter	AS	HT	Stand	Schußgeräusch
28	Bett, Freundin dreht sich genervt um	NS	HN	Stand	
29	Göth im Vordergrund, Lager im Hintergrund	AS	N/T	Mitschwenk	Lagergeräusche
30	Göth aus Lagerperspektive, Gewehr wie Turngerät über Schulter	US	HT	Stand	
31	(wie 30), aber aus Perspektive der Villa, geht ins Haus, zielt auf Freundin im Bett, geht zur Toilette, uriniert	NS bis AS HT	HN bis N bis HT	Mitschwenk	Amon, Du benimmst Dich wieder wie ein schlimmes Kind! Zeit zum Aufstehen!

Die Aufgabenstellung zu dieser Sequenz bestand darin, die Einstellungsgröße, Kameraperspektive und Kamerabewegung genau zu beobachten und mögliche Aussageabsichten zu erkennen.

- In dieser Sequenz wird konsequent mit Auf- und Untersichten operiert. Diese sind nicht nur quasi-natürlich motiviert, sondern sollen Dominanz/Unterordnung konnotieren. (Daß diese Sichtverhältnisse in dem historischen Arbeitslager ebenso strukturiert waren - die Kommandantenvilla lag auf einem Hügel über dem Arbeitslager Plaszow -, gibt dieser Konnotation eine zusätzliche Bedeutung: Sie vollzieht die nationalsozialistische Raumanordnung nach.)

  Im Wechsel von Einstellung Nr. 2 zur Einstellung Nr.3 ergibt sich durch die Kombination von Unter- und Aufsicht im Schnitt eine zusätzliche Aussage: Die Analogie von Fabrikant und SS-Aufseher, also die Verbindung zwischen Kapitalismus und Nationalsozialismus.

- Die gleichmäßigen Schwenks in wechselnder Richtung aus festem Kamerastand in den Einstellungen 6 bis 11 unterstützen die Starre der Appellsituation. Die Häftlinge stehen regungslos, die Kamera übernimmt die Laufrichtung der Kapos, die die Namen der Häftlinge aufrufen.
- Besonders kontrastreich ist der Wechsel zwischen der Kameraführung in den Einstellungen 16, 19 und 27 einerseits und den Einstellungen 24 und 25 andererseits. In der ersten Gruppe übernimmt die Kamera die Perspektive des Zielfernrohrs: Göth läßt seinen Blick frei über das Lager schweifen, verweilt willkürlich (wendet auch den Blick ganz ab: Nr.17 und 22!), zielt und schießt.

  Die Kameraführung unterstützt derart die durch die Handlung dargestellte absolute Raumdominanz. In der zweiten Gruppe übernimmt die Kamera die Perspektive der Häftlinge und übernimmt ihren gehetzten, durch die eigene Bewegung, die sie umgebende Hektik, den Staub etc. behinderten Blick auf den Balkon, die Richtung aus der ungefähr der Schuß kam. Es gibt keine Zeit irgendwohin zu schauen, etwas zu erkennen, gar etwas in den Blick zu nehmen. Auch hier wieder vollzieht Spielberg die historische Zeitanordnung in den Lagern nach.
  Im Verlaufe des Filmes benutzt Janusz Kaminski die Handkamera oft, um dem Blick und der Perspektive der Opfer möglichst nahe zu sein. Besonders auffällig (und umstritten) in der Sequenz in der Gaskammer von Auschwitz (Nr.44).

6.4. Vergleich mit *Shoah* (Claude Lanzmann)

Mit dem Unterrichtsbaustein F (Vergleich mit anderen Filmen über den Holocaust) rückt jetzt die grundsätzliche Frage in den Mittelpunkt, ob eine (fiktionale) Darstellung des Holocaust überhaupt möglich und zulässig ist. Selbstverständlich schien diese Frage schon in der bisherigen Arbeit auf, allein der Titelbestandteil "Erzählung des Nichterzählbaren" im Seeßlen Aufsatz (vgl. Anhang) deutet sie ja an. Während aber Seeßlen dieses Paradoxie noch zugunsten des nach seiner Ansicht formal anspruchsvollen Versuches, eine solche Erzählung herzustellen, auflöst, vertritt der französische Filmemacher Claude Lanzmann eine pointierte Position gegen Spielbergs Ansatz in Schindlers Liste. Er lehnt jede fiktionale oder auch dokumentarische Repräsentation des Holocaust ab.
Lanzmanns (älterer) Film *Shoah* verfolgt einen radikal anderen formalen und methodischen Ansatz als Schindlers Liste - er versucht den Holocaust durch Interviews mit Tätern (z.T. mit versteckter Kamera) und überlebenden Opfern zu rekonstruieren.

Wir haben uns einen Ausschnitt aus Teil 2 von *Shoah* angesehen (insgesamt besteht *Shoah* aus vier Teilen mit einer Gesamtlänge von acht Stunden).
Dieser Ausschnitt zeigt einen ehemaligen SS-Offizier, der über den sogenannten Schlauch von Treblinka berichtet. Er befindet sich offensichtlich in einer Privatwohnung, ab und zu zeigt er mit einem Zeigestock auf eine Skizze des Lagers. Der Film hebt deutlich hervor, daß dieses Interview mit versteckter Kamera aufgenommen ist (u.a. dadurch, daß man der Wagen mit der Peilanlage vor dem Haus ab und zu eingeschnitten ist).
Anschließend folgt ein Interview mit einem Friseur in Tel Aviv; er berichtet - während er einem Kunden die Haare schneidet - über seine Lagererfahrungen in Auschwitz. Dieser Mann war abkommandiert worden, im Raum unmittelbar vor der Gaskammer Haare zu schneiden. Während der Friseur berichtet, entstehen lange Pausen, in denen er um Worte ringt und schließlich abbricht, nicht weiter sprechen will. Lanzmann bittet ihn eindringlich weiterzusprechen.

An der Reaktion der Schüler auf diesen Film war zweierlei - wie wir finden - sehr bemerkens- und beachtenswert:
Zum einen reagierten sie sehr viel aufmerksamer und einfühlender als frühere Lerngruppen dies nach unserer Erfahrung getan hatten. Wir vermuten, daß die Ursache darin zu suchen ist, daß dieser Kurs zuvor *Schindlers Liste* gesehen und bearbeitet hatte und so einen wesentlich erleichterten Zugang zu diesem - für diese Altersgruppe - eher sperrigen (weil üblichen Sehgewohnheiten widersprechenden) Werk finden konnten.
Zum anderen reagierten sie auf Lanzmanns Ansatz mit einem völlig deplazierten moralischen Rigorismus, der aber vor dem Hintergrund ihrer altersgemäßen Entwicklung verstanden werden muß. Ihre Kritik hob erstens hervor, daß Lanzmann den SS-Mann mit versteckter Kamera aufgenommen hätte, was als Überrumpelung unzulässig sei. Zweitens wurden die bohrenden und akribisch-genauen Nachfragen im Interview mit dem Friseur als dessen persönliche Würde mißachtende Aufdringlichkeit scharf kritisiert: Konnte Lanzmann ihn nicht einfach in Ruhe lassen?

Faszinierend war dann aber, wie genau diese Frage (Kann man die Vergangenheit in Ruhe lassen?) die Schülerinnen und Schüler im Gespräch dahin führte, Lanzmanns Anliegen zu verstehen: Unter Schmerzen eine angemessene und genaue Form der Erinnerung an ein ermordetes Volk zu finden. (Es ist sicherlich eine von Lanzmanns Leistungen, diesen Prozeß selbst in seinem Film so deutlich anzulegen).

Anschließend haben wir die Ansätze der beiden Filmemacher miteinander verglichen (Übrigens ist dabei erheblich, daß das Gegensatzpaar fiktional - dokumentarisch nicht richtig wäre, weil *Shoah* nicht dokumentarisch ist; der Begriff investigativ ist zutreffender). Der Vergleich wurde ergänzt durch den Aufsatz "Ihr sollt nicht weinen" (vgl. Anhang), in dem Claude Lanzmann ausdrücklich Einspruch gegen *Schindlers Liste* erhebt.

Die Erarbeitung der Unterschiedlichkeit der beiden filmischen Formen und der Kritik Lanzmanns an Spielberg sollte selbstverständlich nicht in einer gewissermaßen konsensfähigen Kurskritik an *Schindlers Liste* münden. Wesentlich ist, daß ins Bewußtsein gehoben wurde, daß Schindlers Liste das sichtbare Resultat einer bewußten Entscheidung für eine bestimmte Form des Umgangs mit Geschichte ist. Beide Ansätze - so könnte denn doch ein Konsens lauten - vermögen nur eine Annäherung zu leisten, Wirklichkeit holen sie nicht ein.

Teil II: Fragenkomplexe und Evaluationsergebnisse

1. Fragenkomplexe:

Wir bemühten uns trotz oder gerade wegen der Komplexität des Unterrichtsgegenstandes klar definierte und umgrenzte Evaluationsziele zu definieren, mit deren Hilfe wir versuchen wollten, einige der oben beschriebenen Unterrichtsziele zu überprüfen. Inhaltlich konzentrierten wir uns danach auf die folgenden Fragenkomplexe:

- Sind die Schüler bereit, sich ernsthaft mit dem Film und seiner Thematik auseinanderzusetzen oder wollen sie möglicherweise, wie oft behauptet, den Film nur passiv konsumieren? Sollte eine solche Motivation vorhanden sein, läßt sie sich über einen längeren Zeitraum aufrecht erhalten oder evtl. sogar noch steigern?
- Kann es tatsächlich gelingen, sachangemessene und differenzierte Empathie zu erzeugen und dadurch ein tieferes Verständnis für die Zeit des Nationalsozialismus zu erreichen? (der emotionale Aspekt)
- Werden Schüler durch ein solches Projekt zu einer differenzierten Betrachtung der historischen Wirklichkeit geführt? (der fachlich-historische Aspekt)
- Wird die im Film gezeigte medial-vermittelte Wirklichkeit als solche erkannt und differenziert betrachtet? (der medienerzieherische Aspekt)

Darüber hinaus interessierte uns eine Gruppe von Schülern ganz besonders, von denen wir annahmen, daß sie besonders unkritisch und stark konsumierend mit dem Medium Fernsehen umgehen, eine Gruppe, die wir als Viel-Fernseher/Nicht-Leser/ Nicht- politisch-historisch Interessierte zusammenfaßten. Wir wollten wissen, ob diese Gruppe von Schülern auch oder besonders oder gar weniger von der Unterrichtsreihe profitierte.

2. Untersuchungsmethoden:

Grundgedanke war es, an drei zentralen Stellen der Unterrichtsreihe (vor dem ersten Filmeinsatz, unmittelbar danach und am Ende der Reihe) die Schüler Fragebögen ausfüllen zu lassen, mit deren Hilfe Voreinstellungen, erste Reaktionen und mögliche Lernerfolge überprüft werden sollten. Die Bögen wurden so gestaltet, daß bestimmte Fragen direkt oder in ähnlicher Form in allen drei bzw. zwei Bögen gestellt wurden, um Vergleiche ziehen und Einstellungsveränderungen erfahren zu können. Da sie recht umfangreich waren, sollte eine Auswertung durch Computer möglich sein. Sie wurden daher so angelegt, daß die Schüler jeweils zu bestimmten Aussagen (teilweise durch Fragen eingeleitet) Reaktionsmöglichkeiten von (1) stimmt überhaupt nicht bis (5) stimmt genau zur Auswahl hatten, die (3) bedeutete jeweils unentschieden. (Durch ein Versehen wurden diese Antwortmöglichkeiten im Fragebogen III genau umgekehrt, hier bedeutet also (1) stimmt genau , (5) stimmt überhaupt nicht.

Im Fragebogen I, der vor dem ersten Filmeinsatz im Unterricht zu bearbeiten war, ging es vor allem darum, Voreinstellungen bei den Schülern zu ermitteln und die oben erwähnten Typen Viel-Fernseher/Nicht-Leser/Nicht-politisch-historisch Interessierte(im folgenden meist Vielfernseher genannt) herauszuarbeiten. Im Teil I (Medien im Alltag - Fragen 1- 16) wollten wir erfahren, welche Sehgewohnheiten die Schüler haben, wie sie die Medien Fernsehen, Buch, Zeitung nutzen und welche Einstellungen dazu vorherrschen. Im Teil II (Persönliche Interessen - Fragen 17 -23) wurde außer nach diesen Interessen (Natur, Sport, Politik etc.) auch nach ihrem Informationsbedürfnis über das Thema Nationalsozialismus und Judenverfolgung gefragt. Teil III (Unterricht - Fragen 24 - 29) sollte abklären, auf welche Art und Weise die Schüler ihrer eigenen Einschätzung nach am besten lernen. Gefragt wurde hier auch nach einer bevorzugten Perspektive, aus der heraus sie sich in die NS-Zeit hineinversetzen würden. Teil IV (Bedeutung von Filmen- Fragen 30 - 34) sollte schließlich Voreinstellungen zum Thema Filme über die NS-Zeit bzw. über den Holocaust klären.

Die uns besonders interessierende Gruppe der Viel-Fernseher/Nicht-Leser/Nicht-politisch-historisch Interessierten ermittelten wir anhand der Frage 1 (Ich sehe mir selten Spielfilme im Kino oder im Fernsehen an. - Antworten 1 und 2), Frage 2 (Ich sehe gern Actionfilme. - Antworten 4 und 5), Frage 15 (Ich habe einen eigenen Fernseher oder würde mir dringend einen wünschen. - Antworten 4 und 5), Frage 11 (Ich lese gerne. - Antworten 1 und 2), Frage 17 (Ich interessiere mich für Politik. - Antworten 1 und 2) und Frage 19 (Ich interessiere mich für Geschichte. - Antworten 1 und 2). Als Ergebnis dieser sicher diskussionswürdigen Typisierung ergab sich, daß immerhin 13 von 24 Schülerinnen und Schülern dieser Gruppe zuzuordnen waren, auf sie trafen alle obigen Voraussetzungen zu.

Fragebogen II (Fragen 1-12j, identisch mit denselben Frage in Fragebogen III am Ende der Unterrichtsreihe, der darüber hinaus nur noch einige Zusatzfragen enthält) wurde unmittelbar nach dem Filmeinsatz im Unterricht im Unterricht ausgefüllt, um die spontanen Eindrücke, Reaktionen und Haltungen der Schüler nach ihrer ersten Konfrontation mit dem Film zu ermitteln. Die Fragen waren so angelegt, daß mit ihrer Hilfe unsere Erkenntnisziele (siehe oben) erreicht werden sollten. Besonders interessant war dabei natürlich der Vergleich der Ergebnisse der beiden Bögen (und hier dann wieder besonders der Vergleich mit den Ergebnissen der Gruppe der Vielfernseher), der uns Einsicht darin geben sollte, inwieweit die Schüler von der Unterrichtsreihe profitiert hatten.

3. Auswertung der Befragungsergebnisse:

Die Auswertung der Fragebögen erfolgte per Computer mit Hilfe von EXCEL. Die Ergebnisse liegen zusammengefaßt gedruckt vor. Ermittelt wurde je Frage/Aussage die Anzahl der Schüler, die dazu jeweils die Antwortmöglichkeiten 1 bis 5 angegeben hatten. Bei der geringen Zahl von 24 Schülern verzichteten wir auf prozentuale Angaben, auch auf die Berechnung des jeweiligen Mittelwertes, die wir zunächst noch vorgenommen hatten, wurde verzichtet, da er kaum zusätzliche Erkenntnisse lieferte. An dieser Stelle sollen einige wesentliche, klar ablesbare Ergebnisse dargestellt und kommentiert werden, für Einzelheiten verweisen wir auf die Auswertungsbögen.

Sind die Schüler bereit, sich ernsthaft mit dem Film und seiner Thematik auseinanderzusetzen?

Die Frage kann eindeutig bejaht werden: In Umfrage I bekunden 18 Schüler generell ihr Interesse daran, mehr über die NS-Zeit und den Holocaust zu erfahren, nur 2 deuten eher Desinteresse an (I, 22), nur 5 glauben, daß das Thema Holocaust zu häufig in den Medien behandelt wird. Ihr Interesse an einem Film zum Thema wird dann explizit in den Fragen 32 - 34 abgefragt: Nur 4 Schüler glauben, daß man keine Filme über den Holocaust machen sollte (am Ende der Unterrichtsreihe ist kein einziger Schüler mehr dieser Ansicht! - Vgl. Fragebogen III,4), ebenfalls nur 4 Schüler finden es nicht gut, wenn solche Filme im Fernsehen gezeigt werden, nur 2 finden das Thema zu ernst, um daraus einen Spielfilm zu machen. Im Verlauf der Unterrichtsreihe steigen dann allerdings die Qualitätsansprüche an einen solchen Film: Glaubten zunächst noch 12 Schüler, daß ein Film über den Holocaust unbedingt gut gemacht sein müsse (9 hatten keine klare Meinung), so vertraten später 17 Schüler diese Ansicht.

Die am meisten genannten Perspektiven, aus der heraus man sich am häufigsten in die NS-Zeit versetzte, waren erstaunlicherweise die eines Juden oder eines jüdischen Opfers oder, unmittelbar wegen der leichteren Identifikationsmöglichkeiten verständlich, die einer bekannten bzw. gleichaltrigen Person.

Die Erwartungen der Schüler an einen Film über den Holocaust zeigen deutlich ihren Wunsch, etwas zu lernen (große Zustimmung für I, 30e und f: Der Film soll Informationen vermitteln und dem Zuschauer helfen, sich eine eigene Meinung zu bilden) aber auch ihre Bereitschaft zur Empathie: 13 meinen, der Film solle die Zuschauer aufrütteln, betroffen machen, 12 möchten, daß er die jüdische Perspektive zeigt. Erstaunlicherweise sind nur 3 Schüler der Auffassung, er solle eindeutig Partei ergreifen, 12 dagegen meinen, er solle neutral sein. Wahrscheinlich verweist dieses Ergebnis auf das noch nicht besonders stark ausgeprägte politische Bewußtsein der Schüler: Der Begriff neutral ist für sie offenbar so stark positiv besetzt, daß sie seine Unangemessenheit im Zusammenhang mit dem Holocaust nicht sehen. Auch am Ende der Unterrichtsreihe glauben immerhin noch 5 Schüler (und 10 weitere sind unentschieden) der Film *Schindlers Liste* sei "neutral".

Vergleich der Umfragen II und III: Ist es gelungen, Empathie und ein tieferes Verständnis für die NS -Zeit zu erreichen? Werden die historische Wirklichkeit und die medial vermittelte Wirklichkeit differenzierter betrachtet?

Als gefühlsmäßig sehr mitgenommen bezeichneten sich unmittelbar nach dem ersten Anschauen des Films 12 Schüler; erstaunlicherweise stieg ihre Zahl auf 15 am Ende der Unterrichtsreihe. Auch der Aussage. Schindlers Liste mache betroffen und rüttle den Zuschauer auf, hatten zunächst nur 10 Schüler zugestimmt, diese Zahl stieg auf 23.
Offenbar kann man aus der Distanz und nachdem man darüber gesprochen hat, die eigenen Betroffenheit besser einschätzen und eingestehen. Bemerkenswerte Veränderungen ergaben sich bei den Aussagen der Schüler zur eingenommenen Perspektive: Erstaunlich hohe Werte (anders als in Umfrage I) ergaben sich für die des Ausländers, aber auch für die eines Mitgliedes der NS-Regierung, die Werte für die jüdischen Perspektive waren deutlich niedriger. In Umfrage III dagegen nahmen die Werte für die jüdische Perspektive wieder deutlich zu, immerhin 21 Schüler konnten sie sich zu eigen machen. Offenbar hatte der Film zunächst durch seine vielfältigen Eindrücke, die er den Schülern vermittelte, verwirrend gewirkt, im Laufe der Unterrichtsreihe konzentrierte sich das Interesse dann jedoch deutlich auf die Perspektive der betroffenen Juden.

Die Unterrichtsreihe hat das Bewußtsein der Schüler für die Wichtigkeit des Themas zumindest deutlich geschärft: Fanden unmittelbar nach dem ersten Betrachten des Films ihn nur 10 deshalb gut, weil er sich mit einem wichtigen Thema der deutschen Geschichte auseinandersetzt, so stieg diese Zahl am Ende der Reihe auf 24, auch nahm die Empathiebereitschaft der Schüler im Verlauf der Reihe deutlich zu: Gefiel zunächst nur 9 Schülern der Film deshalb, weil das Thema ergreifend war, so stieg diese Zahl auf 21. (Vgl. auch I, 30) Deutlich ab nahm dagegen die Zahl derer, die den Film vor allem als spannende Geschichte sahen: Die Zahlen sanken hier von 22 auf 6 (III, 8c).

Daß Filmanalyse erwünscht war, wurde schon in Umfrage II deutlich: 13 Schüler fanden es gut, daß man über den Film reden konnte, nachdem man ihn gesehen hatte, allerdings hielten nur 2 Schüler es für lohnend, über die formale Gestaltung zu reden. Diese Werte hatten sich am Ende der Reihe drastisch verändert, offenbar hatte die ausführliche Filmanalyse sehr positive Auswirkungen auf ihre Bereitschaft, sich sowohl mit dem Filmthema als auch mit seiner formalen Gestaltung auseinanderzusetzen: 20 bejahten nun die erste Aussage (11a), 16 (!) die zweite (11b). Der (zugegeben provozierenden und suggestiven) Aussage, man solle sich den Film einfach nur anschauen, hatten in Umfrage II zunächst noch 16 Schüler zugestimmt, 7 waren unentschieden, keiner(!) widersprach. Auch hier zeigt die Umfrage am Schluß recht eindrucksvoll den Erfolg der unterrichtlichen Arbeit: 19 Schüler sagen nun, die Aussage stimme (überhaupt) nicht, nur noch 2 stimmen ihr zu.

Ein erster Hinweis darauf, daß die Schüler die im Film dargestellte Wirklichkeit als medial vermittelt und somit als fragwürdig begreifen, findet sich in Frage 9: Glaubten in Umfrage II noch 18 Schüler, sie hätten allein durch den Film viele geschichtliche Tatsachen und Fakten gelernt, so sank diese Zahl in Umfrage III auf 9, glaubten zunächst noch 22, sie seien nun besser in der Lage, sich in die damalige Zeit zu versetzen, so waren es später nur noch 14. Immerhin Zweifel an der absoluten Richtigkeit der Wirklichkeitsdarstellung des Films wurden in 12d deutlich: Glaubten in Umfrage II noch 21 Schüler fest, der Film sage die Wahrheit, so glauben dies in III nur noch (aber immerhin noch...) 18 Schüler. Ohne Zweifel hat auch die Unterrichtsreihe es nicht vollständig geschafft, die Macht der Bilder gänzlich zu problematisieren, eine gewisse Distanzlosigkeit gegenüber diesen Bildern bleibt zweifellos bestehen. Wir müssen hier allerdings einräumen, daß es nicht richtig wäre, nur anhand dieser Aussage das Verhältnis der Schüler zur medial vermittelten Realität zu bestimmen: Der Film ist ja zweifellos über weite Strecken sehr wirklichkeitsnah. Daß die Schüler Bereiche erkannt haben, wo dies tendenziell nicht der Fall ist, wird bei den Antworten zu III, 15 deutlich (siehe unten). - Immerhin ansatzweise scheinen die Schüler auch eine gewisse Intentionalität der Bilder erkannt zu haben, hier könnte ein Grundstock für einen bewußten und kritischen Umgang mit dem Medium Film gelegt worden sein: Vertraten in Umfrage II noch 20 Schüler die Meinung, der Film sei neutral so waren dies am Ende in Umfrage III, wie schon erwähnt, noch 5 (wobei allerdings 10 unentschieden waren).

Auf die am Schluß (mit freien Antwortmöglichkeiten) gestellte Frage, ob es Filmelemente gebe, die tendentiell die historische Wirklichkeit verfälschen könnten, konnten nur 5 Schüler keine nennen. Am häufigsten wurde die Gefahr der Verallgemeinerung angeführt: Der Zuschauer können möglicherweise annehmen, daß es allen Juden so wie Schindlers Juden ergangen sei, Schindler sei aber eine Ausnahme. In eine ähnliche Richtung gingen Meinungen, die Rettung Sterns sei eher unrealistisch und könne den Blick auf die historische Wirklichkeit verfälschen. Auch die Situation in den Ghettos sei in Wahrheit wohl schlimmer gewesen, die im Film gezeigten Bilder könnten evtl. verharmlosend wirken.

Fast alle Schüler konnten wesentliche Elemente nennen, mit denen im Film versucht wird, der historischen Wirklichkeit möglichst nahe zu kommen. Am häufigsten genannt wurden die Texteinblendungen, die Einbeziehung von Orginalschauplätzen und das Nachspielen von wichtigen historischen Großereignissen (wie der Räumung des Ghettos).

Die Gruppe der "Vielseher"

Die Bereitschaft einer ernsthaften Auseinandersetzung mit dem Thema:
In bezug auf das Interesse, mehr über den Holocaust und die Zeit des Nationalsozialismus zu erfahren, unterschied sich die Gruppe der Vielseher nicht wesentlich von der Gesamtgruppe. Von den 13 Vielsehern zeigte in Umfrage I der Großteil (10 von 13) deutliches Interesse, zwei Schüler waren unentschieden und nur ein Schüler signalisierte Desinteresse. Allerdings entstammte die Gruppe der fünf Schüler, die in Umfrage I angeben, daß das Thema Holocaust in den Medien zu häufig behandelt werde, ausschließlich dem Vielsehersegment. Trotz des generellen Interesses am Thema scheinen sich in dieser Gruppe also bereits erste Sättigungseffekte einzustellen, die auf eine intensive Behandlung des Themas im Medium Fernsehen zurückgeführt werden können.

Eine gewisse Erfahrung mit dem Medium Fernsehen schlägt sich auch in der Beantwortung der Fragen 32 und 34 von Umfrage I nieder. Kein Vielseher ist der Ansicht, man sollte keine Filme über den Holocaust machen oder das Thema sei zu ernst, um daraus einen Spielfilm zu machen. Offenbar zeigt sich hier eine gewisse Fernsehsozialisation, welche die Behandlung und auch die Gestaltung von Themen durch das Medium Film als normal und eher begrüßenswert erscheinen läßt. Daß eine solche Behandlung durchaus nicht mit entsprechenden Qualitätsstandards verbunden werden muß, zeigt die Beantwortung von Frage 31: Immerhin 6 von 12 Schülern verneinen die Aussage, daß ein Film über den Holocaust unbedingt gut gemacht sein müsse, eine Haltung, die sich auch in den späteren Umfragen nicht ändert.

Werden die historische Wirklichkeit und die medial vermittelte Wirklichkeit differenzierter betrachtet?

Wenn Umfrage I auf eine gewisse Vernachlässigung von Qualitätsstandards bei einem Großteil der Vielseher schließen läßt, so tritt die Frage in den Vordergrund, inwieweit diese Schülergruppe überhaupt noch für eine differenzierte Medienrezeption und ein differenzierteres historisches Verständnis gewonnen werden kann.
Die Ergebnisse in bezug auf die Frage 1a (Mich hat der Film oft gefühlsmäßig oft sehr mitgenommen) zeigen einen gewissen Distanz-Gewinn im Fortgang der Unterrichtsreihe an: Bejahen in Umfrage II (unmittelbar nach dem Film) alle Vielseher diese Frage, so zeigen sich in Umfrage III (gegen Ende der Unterrichtsreihe) immerhin 4 Schüler unentschieden, ein Schüler verneint die Frage. Diese Distanz scheint - aufgrund der geringen Schülerzahlen sei hier eine eher vorsichtige Formulierung gewählt - mit einem gesteigerten Interesse für produktionstechnische Aspekte zu korrelieren: Bekunden in Umfrage II nur 7 Schüler ein Interesse an Regie, Kameraführung und Schauspiel (Frage 1d, Ziffer 4 und 5), so steigt die Zahl auf 9 Schüler in Umfrage III.

Über einen reinen Distanzgewinn ist aus Sicht der Medienpädagogik von Interesse, inwieweit sich der Unterrichtsfortgang auch in einer kritischen Beurteilung medialer Wirklichkeit durch die Schüler niederschlägt. Immerhin glauben noch in Umfrage III 10 Vielseher, daß im Film die Wirklichkeit des Holocaust unverfälscht wiedergegeben sei (Frage 8d, Ziffer 1 und 2), eine Zahl, die im Vergleich zu Umfrage II (hier waren es 11 Schüler) nahezu konstant geblieben ist. Die auf den ersten Blick naheliegende Schlußfolgerung, daß die Schüler trotz der Filmanalyse nicht den medial-konstruierten Charakter des Spielfilms erfaßt haben, ist allerdings nicht haltbar. Zu berücksichtigen ist hier das Alter oder allgemeiner der Entwicklungsstand der Lerngruppe. Die Beurteilung im Sinne der oben genannten Fragestellung wurde von den Schülern - so unsere Hypothese - sehr stark vereinfacht nach einem Schwarz-Weiß-Muster vorgenommen. Dem Begriff der unverfälschten Wirklichkeit scheint hier bei der Verneinung der Begriff der Lüge gegenüberzustehen. Ein vergleichbares Ergebnis bietet die Beantwortung von Frage 12d (Der Film Schindlers Liste sagt die Wahrheit): Weder in Umfrage II noch in III findet sich ein Vielseher, der diese Aussage verneint. Die Ernsthaftigkeit der Thematik und der offensichtliche Bezug des Films zur deutschen Geschichte haben hier möglicherweise die Schüler dazu bewogen, den unverfälschten Wirklichkeits- und den Wahrheitsbezug des Filmes nicht abzuleugnen.

Der Entwurf eines neuen Fragebogens sollte differenziertere Beantwortungsmöglichkeiten, welche nicht nach einem pauschalen unverfälschten Wirklichkeitsbezug, sondern vielmehr nach Verfremdungselementen evaluiert, berücksichtigen.

Grundsätzlich bleibt festzustellen, daß die Vielseher im Vergleich zur Gesamtgruppe keine grundsätzlich unterschiedlichen Rezeptionsdispositionen aufweisen. Die dennoch in diesem Kapitel herausgearbeiteten Merkmalskonturen besitzen aufgrund der geringen Zahl an befragten Schülern eher hinweisenden Charakter. Insgesamt bestätigt sich auch für dieses eher fernseherfahrene, ja zum Teil vielleicht schon fernsehgesättigte Schülersegment auf den ersten Blick der Eindruck einer noch nicht ausgereiften Fähigkeit, mediale Wirklichkeit in ihrer manipulativen Konstruktion zu hinterfragen. Eine wirkliche Überprüfung dieser Annahme sollte unseres Erachtens allerdings im Rahmen eines thematischen Umfeldes erfolgen, das emotional weniger stark besetzt ist. Die Evaluation kann unter dieser Vorgabe durch eine differenziertere Fragestellung die Möglichkeiten der Schüler, Medien distanzbezogen und differenziert wahrzunehmen, testen.

Am Ende der Unterrichtsreihe bekundeten 22 von 23 Schülern, daß sie es lohnend gefunden hätten, sich mit der Zeit des Nationalsozialismus zu beschäftigen, immerhin 14 wollten noch mehr über die Zeit erfahren (8 waren unentschieden) - Ein positiveres Echo auf die Unterrichtsreihe bei einer streng anonym gehaltenen