

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Der effektive Einsatz von fiktionalen Historienserien im
Geschichtsunterricht am Beispiel der Amazon Prime Serie
"Hunters"

verfasst von | submitted by
Hannah Franz BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 507 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Englisch Unterrichtsfach Geschichte und Politische
Bildung

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Georg Marschnig

Abstract (Deutsch)

Geschichtskulturelle Produkte wie zum Beispiel historische Spielfilme und Serien sind bereits seit geraumer Zeit ein fester Bestandteil der Lebenswelt der Schüler*Innen. Des Weiteren nehmen sie einen immer größer werdenden Teil des Geschichtsunterrichts ein, da sie für die Jugendliche eine Möglichkeit bieten sich mit historischen Wissen reflexiv auseinanderzusetzen. Diese Masterarbeit versucht mithilfe von Theoriemodellen der Geschichtskultur der Frage nachzugehen, wie mit ausgewählten Sequenzen einer fiktiven Historienserie effektiv im Geschichtsunterricht gearbeitet werden kann, sodass Schüler*Innen einen reflektierten Umgang mit geschichtskulturellen Produktionen erlernen. Die Masterarbeit fokussiert sich dabei auf die Amazon Prime Serie „Hunters“ als Beispiel. Um die Forschungsfrage zu beantworten wurde die Serie zunächst anhand der Methodik der Filmanalyse nach Faulstich analysiert und eine passende Sequenz ausgewählt. In einem nächsten Schritt wurde ein Unterrichtskonzept erstellt und passende Unterrichtsmaterialien erstellt, die die Schüler*Innen bei einer kritischen Auseinandersetzung mit geschichtskulturellen Produkten unterstützen. Die Arbeit zeigt, dass durch die Auseinandersetzung mit geschichtskulturellen Produkten im Geschichtsunterricht den Schüler*Innen ermöglicht wird sich mit historischen Themen auseinanderzusetzen und gleichzeitig den Blick darauf eröffnet wie sie das gesellschaftliche und individuelle Geschichtsbewusstsein beeinflussen können.

Abstract (Englisch)

Cultural history and its different formats such as historical series and movies have long been a part of the students' everyday lives. Moreover, they are playing an integral role in historical education as they offer an opportunity for students to engage with historical knowledge in a reflective manner. This master thesis uses theoretical models of historical culture to show how selected sequences can be effectively used in history lessons. For this, it focuses on the Amazon Prime series "Hunters". To answer the research question the historical fiction series had to be analyzed in great detail based on Faulstich's theoretical model and a for teaching purposes appropriate sequence had to be selected. In a next step a teaching plan and teaching material have been created to assist students in their examination of the sequence and its meaning. This body of work showcases that the inclusion of historical culture in education helps students to realize the effect of these formats on the public and individual historical consciousness.

Inhaltsangabe

1.	Einleitung	1
2.	Begriffsbestimmung Geschichtskultur	2
	2.1. Geschichtskultur nach Jörn Rüsen.....	3
	2.3. Geschichtskultur nach Hans-Jürgen Pandel	7
	2.3. Geschichtskultur nach Bernd Schönemann	9
3.	Historienserien.....	11
	3.1. Begriffsdefinition	12
	3.2. Einsatz im Unterricht.....	16
4.	Vorstellung der Historienserie Hunters	22
5.	Historischer Kontext.....	25
	5.1. Historische Beispiele der jüdischen Selbstjustiz	25
	5.1.1. Selbstjustiz durch die Nakam-Gruppe	26
	5.1.2. Selbstjustiz der Jüdischen Brigade	32
	5.2. Entnazifizierung.....	37
	5.3. Operation Paperclip	46
	5.3.1. Die Anfänge der Operation Paperclip.....	47
	5.3.2. Ankunft und Leben in den USA	52
	5.3.3. Konsequenzen und Folgen der Operation Paperclip.....	54
6.	Methodik: Filmanalyse nach Faulstich (2013)	56
7.	Filmanalyse.....	57
	7.1. Filmanalyse nach Faulstich (2013)	58
	7.1.1. Handlungsanalyse	58
	7.1.2. Figurenanalyse	60
	7.1.3. Analyse der Werte der Serie	68
	7.2. Geschichtskulturelle Filmanalyse	72
	7.3. Soziokulturelle Einordnung der Serie.....	75
8.	Unterrichtskonzept	80

8.1.	Sequenzanalyse	80
8.2.	Vorstellung des Unterrichtskonzeptes	85
9.	Fazit	91
10.	Literaturverzeichnis	94
Anhang		99
M1: Sequenzprotokoll: Ruths Ankunft im Konzentrationslager		99
M2 – Stundenplanung: Unterrichtskonzept		111
M3 – Arbeitsblatt 1: Sequenzprotokoll: Ruths Ankunft im Konzentrationslager		117
M4 – Arbeitsblatt 2: Alles Fiktion?		119

1. Einleitung

Die Auseinandersetzung mit Geschichtskultur im schulischen Kontext, welche den Fokus dieser Arbeit darstellen soll, ist von großer Bedeutung, da geschichtskulturelle Produktionen leicht für Jugendliche zugänglich sind. Immer mehr internationale Streaming-Plattformen, wie Amazon Prime oder Netflix, und große Produktionsfirmen basieren ihre filmischen und seriellen Produktionen auf historischen Ereignissen oder Epochen und benutzen diese als Vorlage.¹ Die Geschichtskultur wird somit ein immer größerer Teil der Lebenswelt der Jugendlichen. Durch diese steigende Anzahl an Produktionen historischer Serien und Spielfilme und die Tatsache, dass Menschen auch nach ihrer Schulzeit regelmäßig mit Geschichte in künstlerischer Form in Berührung kommen, sollte es die Aufgabe der Schule sein den Schüler*Innen ein Set an Strategien für die reflexive Auseinandersetzung mit diesen mitzugeben, um die Darstellungen nicht als historische Quellen zu interpretieren.² Die Rede ist von der Ausbildung einer sogenannten geschichtskulturellen Kompetenz, die die Lernenden unterstützen soll „sich mit wissenschaftlichen, rhetorischen, künstlerischen, enaktiven, imaginativen und diskursiven Formen gegenwärtiger Darstellungen von Geschichte auseinanderzusetzen“.³ Der hier angesprochene Begriff der Geschichtskultur ist in der Geschichtsdidaktik ein relativ neuer Begriff und wurde erst mit Ende der 1980er Jahre von Jörn Rüsen konzeptualisiert⁴ und als „praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewußtsein [sic] im Leben einer Gesellschaft“ definiert.⁵

Die vorliegende Masterarbeit konzentriert sich auf die Frage, wie mit ausgewählten Sequenzen einer fiktionalen Historienserie effektiv im Geschichtsunterricht gearbeitet werden kann. Es wird sich hierfür näher mit der fiktionalen Serie „Hunters“ von David Weil auseinandergesetzt. Diese erzählt die Geschichte eines Teams von Juden und Jüdinnen, die in den 1970er Jahren in den USA untergetauchte Nationalsozialist*Innen aufsuchen und töten. Die Serie basiert trotz der fiktionalen Geschichte auf realen historischen Ereignissen und es wird über die Themen Holocaust, Entnazifizierung und die damit verbundene ‚Operation Paperclip‘ gesprochen. Aber auch die jüdische Selbstjustiz hat ihren geschichtlichen Hintergrund. So gab es in der

¹ vgl. Vadim *Oswalt*, Geschichtskultur und historisches Lernen. In: Vadim *Oswalt*, Hans-Jürgen *Pandel* (Hg.), *Handbuch Geschichtskultur im Unterricht* (Schwalbach/Ts 2021) 619.

² vgl. *Oswalt*, *Geschichtskultur und historisches Lernen*, 622.

³ Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichte als kulturelle Bildung. Mechanismen der Geschichtskultur. In: Vadim *Oswalt*, Hans-Jürgen *Pandel* (Hg.), *Handbuch Geschichtskultur im Unterricht* (Schwalbach/Ts 2021) 30.

⁴ vgl. *Pandel*, *Geschichte als kulturelle Bildung*, 17-18.

⁵ Jörn *Rüsen*, Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In: Klaus *Füßmann*, Heinrich Theodor *Grütter*, Jörn *Rüsen* (Hg.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute* (Köln/Wien 1994) 5.

historischen Vergangenheit Versuche der Rache, wie die der vom jüdischen Dichter Abba Kovner gegründeten Nakam-Gruppe oder der von Manos Diamant und Alex Gadmon in Österreich angeführten Aktionen ehemalige Nationalsozialisten aufzusuchen, ihnen den Prozess zu machen und sie anschließend hinzurichten.⁶ Die Serie bietet vielerlei Möglichkeit die geschichtskulturelle Kompetenz bei den Schüler*Innen auszubilden. Durch die Arbeit mit der Serie und der Analyse des geschichtskulturellen Produktes im Unterricht und der Miteinbeziehung eigenständiger Recherche sowie Diskussionen innerhalb des Klassenverbandes, wird den Schüler*Innen verdeutlicht, wie sie mit geschichtskulturellen Produkten arbeiten können.⁷ Gleichzeitig lernen sie zwischen Faktualität und Fiktivität zu unterscheiden und damit umzugehen.⁸

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut. Es wird zunächst mit einer Definition des Begriffs Geschichtskultur begonnen. Dabei wird sich auf die drei Autoren Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel und Bernd Schönemann bezogen, die als große Vertreter der Geschichtskultur gelten. Danach folgt eine Zusammenfassung zu dem Begriff der Historienserien selbst. Das Kapitel wird unterteilt in eine Bestimmung des Begriffs selbst und einer Zusammentragung der Ergebnisse der Literaturrecherche zu der Thematik des pädagogischen Einsatzes dieser. Im nächsten Schritt wird die Serie ‚Hunters‘ selbst vorgestellt und im darauffolgendem Kapitel wird sich näher mit dem historischen Kontext der fiktiven Historienserie auseinandergesetzt. Bevor sich im Kapitel 7 auf die Analyse der Serie konzentriert wird, wird im Kapitel 6 die Methodik erläutert. Abschließend folgt vor dem Fazit die Vorstellung des Unterrichtskonzeptes inklusive der Analyse einer für das Konzept relevanten Sequenz der Historienserie. Im Fazit werden die Ergebnisse der Arbeit nochmals zusammengefasst und ein Ausblick auf weitere Forschungen gegeben.

2. Begriffsbestimmung Geschichtskultur

Dieses Kapitel dient der Begriffsbestimmung von Geschichtskultur und insbesondere wird dabei auf die Definition von Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel und Bernd Schönemann eingegangen. Geschichtskultur ist insofern ein für diese Arbeit wichtiges Konzept, da die Schüler*Innen täglich mit geschichtskulturellen Produkten, wie zum Beispiel historischen Spielfilmen oder Serien in Kontakt geraten und es zur Aufgabe der Schule gehört, sie auf den

⁶ vgl. Dina *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“. Vergeltung für die Shoa: Abba Kovners Organisation Nakam (Paderborn 2021) 1-2; 7.

⁷ vgl. Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Schwalbach/Ts 2005) 40.

⁸ vgl. *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA, 44.

Umgang mit diesen vorzubereiten. In diesem Kapitel werden zunächst die verschiedenen Theoriemodelle, die für die Arbeit relevant sind, vorgestellt.

2.1. Geschichtskultur nach Jörn Rüsen

Begonnen wird mit Jörn Rüsen, der als Begründer der Geschichtskultur als eigenständige Kategorie der Geschichtswissenschaft gilt. So erschien der Begriff der Geschichtskultur erstmalig 1984 im Zusammenhang mit Geschichtsdidaktik und wurde 1988 von Rüsen konzeptuell ausgeweitet.⁹ Rüsen selbst definiert Geschichtskultur als die „praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewußtsein [sic] im Leben einer Gesellschaft“.¹⁰ Um dies besser zu verstehen, ist es zunächst wichtig zu wissen, dass Jörn Rüsen mit Karl-Ernst Jeismanns Definition von Geschichtsbewusstsein arbeitet, der diese als „Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive“ beschreibt.¹¹ Historische Erinnerungen stellen die Grundlage jeglicher Aktivität des Geschichtsbewusstseins dar und deuten vergangene Ereignisse mit Bezug auf die Gegenwart und die Zukunft.¹² Dementsprechend beeinflussen die historischen Erinnerungen die Gegenwart und helfen gleichzeitig dabei eine Perspektive für die Zukunft zu eröffnen. Dabei spielt es sehr wohl eine wichtige Rolle, wie sich als Gesellschaft an die Vergangenheit erinnert wird und wie diese wahrgenommen wird. Dies stellt die Erinnerungsleistung des Geschichtsbewusstseins dar.¹³ Geschichtskultur stellt laut Rüsen die praktische Umsetzung dessen dar, da durch historische Erinnerungen und Geschichtsbewusstsein ein Sinn für die Zeit gebildet wird, die gedeutet und wahrgenommen sowie sich in ihr orientiert werden kann.¹⁴ Ein wichtiges Charakteristikum der Geschichtskultur für Rüsen ist die narrative Form des historischen Erinnerns. Diese generiert anhand von Bildern und Symbolen, die ohne eigene narrative Funktionen existieren, und mithilfe der Erinnerungsleistung des Geschichtsbewusstseins, Geschichte. Die Geschichtskultur kann sich dabei auch an aktuellen Gegebenheiten bedienen und gegenwärtige und zukünftige Veränderungen deuten. Gleichzeitig unterstützt die narrative Form der Geschichtskultur bei der Bildung einer historischen Identität, die durch das wiederholende Erzählen von Geschichte laufend stabilisiert und destabilisiert, affirmiert und kritisiert,

⁹ vgl. Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis* (Schwalbach/Ts 2017) 164.

¹⁰ Rüsen, *Was ist Geschichtskultur?*, (1994) 5.

¹¹ Rüsen, *Was ist Geschichtskultur?*, (1994), 7.

¹² vgl. Jörn Rüsen, *Geschichtskultur*. In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (Hannover ⁵1997) 38.

¹³ vgl. Rüsen, *Was ist Geschichtskultur?*, (1994), 9.

¹⁴ vgl. Rüsen, *Was ist Geschichtskultur?*, (1994), 8.

verändert und bestätigt wird. Auch dies fasst Rüsen unter den Begriff der Geschichtskultur zusammen.¹⁵

Er kategorisiert das Phänomen der Geschichtskultur und, um diese zu konkretisieren und die Erinnerungsleistung des Geschichtsbewusstseins besser darzustellen, thematisiert er die Sinnbildungsleistung zunächst in drei Dimensionen.¹⁶ Später fügt er vier weitere hinzu. Bei den drei originalen Dimensionen, die er bereits 1994 aufgelistet hat, handelt es sich um die ästhetische, die politische und die kognitive. Diese wurden ergänzt mit der religiösen, psychischen, moralischen und didaktischen Dimension in späteren Ausarbeitungen. Im Folgenden werden die Dimensionen kurz erläutert.

Es wird gestartet mit der ästhetischen Dimension, welche Rüsen auch mit dem Begriff der Schönheit verbindet. Er beschreibt damit die Tatsache, dass die Geschichtskultur durch künstlerische Gestaltung der historischen Erinnerungen das Ästhetische im Historischen zum Vorschein bringen soll.¹⁷ Die ästhetische Sinnbildung des Geschichtsbewusstseins beschreibt die Leistung der Imagination, die vergangene Erfahrung aufarbeitet und durch diesen Akt selbst historisch wird. Diese sogenannte historische Imagination schafft es dadurch historische Erinnerungen lebendig zu machen und die Vergangenheit mehr oder wenig zu verwirklichen.¹⁸ Der ästhetische Sinn ist zwar ein Produkt seiner Zeit, bleibt jedoch nicht gebunden an den Kontext seiner Entstehung, was die Bedeutung des Ästhetischen im historischen Denken unterstreicht. Rüsen ist diesbezüglich davon überzeugt, dass jede Art der historisch vergegenwärtigten Vergangenheit eine ästhetische Seite hat und somit auch die Historiographie als Text ästhetisch ist.¹⁹

Die zweite Dimension, die Rüsen beschreibt, ist die politische, welche mit Macht und Herrschaft verbunden ist. Unter Herrschaft wird ein organisiertes Machtverhältnis verstanden, in dem unter anderem die Kultur und die historischen Erinnerungen den politischen Absichten und Interessen entsprechen. Historische Erinnerungen helfen bei der mentalen Verankerung von Herrschaft, indem Traditionen gebildet und gepflegt werden oder geschichtsträchtige Symbole präsentiert werden. Historische Erinnerung erfüllen somit eine politische Legitimationsfunktion von Macht, was sich wiederum auch auf die Bildung einer gemeinschaftlichen Identität auswirken kann.²⁰ Machthaber*Innen möchten durch traditionelle

¹⁵ vgl. *Rüsen*, Was ist Geschichtskultur?, (1994), 9-11.

¹⁶ vgl. *Rüsen*, Was ist Geschichtskultur?, (1994), 11-12.

¹⁷ vgl. *Rüsen*, Was ist Geschichtskultur?, (1994), 12.

¹⁸ vgl. *Rüsen*, Was ist Geschichtskultur?, (1994), 14-15.

¹⁹ vgl. Jörn Rüsen, Historische Sinnbildung. Grundlagen, Formen und Entwicklung (Wiesbaden 2020) 41-42.

²⁰ vgl. *Rüsen*, Was ist Geschichtskultur?, (1994), 15-16.

Verankerungen ihre Herrschaft legitimieren, was jedoch voraussetzt, dass Untergebene bereit sind, sich beherrschen zu lassen. Machtkämpfe sind dementsprechend Kämpfe um Legitimität, wie Rüsen erklärt.²¹ Es ist daher auch interessant wie Betroffene von derartigen sozialen Veränderungen kulturell reagieren, so beschäftigt sich zum Beispiel die Geschichtskultur zumeist auch mit Machtkämpfen der Gegenwart. Gleichzeitig bietet die Geschichtskultur Raum für öffentliche Diskurse, in der sich eine Leitkultur, sprich ein als allgemein akzeptierter Gemein Sinn, entwickeln kann.²² Historisches Denken steht dabei, laut Rüsen, vor der Herausforderung seine Bedeutung für die Legitimation politischer Herrschaft zu erkennen und gleichzeitig die Potenziale zur Veränderung und Erneuerung dieser Herrschaften wahrzunehmen.²³

Die letzte der genannten Originaldimensionen stellt die kognitive Dimension dar, die in modernen Gesellschaften in Form historischer Wissenschaften realisiert wird. Diese zielen auf das bessere Verständnis von Geschichte ab, indem sie bestimmte kognitive Prozesse, wie die Wahrnehmung, Deutung und Orientierung historischer Prozesse, lenken und unterstützen.²⁴ Die kognitive Dimension beruht auf methodischen und theoretischen Grundlagen, zum Beispiel der Bezug auf Erfahrungen, der Prozess der Rationalisierung und der Anspruch auf Plausibilität. Dies hat letztendlich zu der Bildung einer akademischen Disziplin in Form der Geschichtswissenschaft geführt. Rüsen erklärt, dass historisches Wissen notwendig ist, um sich in einer Gesellschaft, die sich stets verändert, zurecht zu finden. Wie sich dies praktisch umsetzen lässt, ist aber die entscheidende Frage. Für Rüsen ist es von großer Bedeutung, dass man in der Lage ist öffentlichen Diskursen zu folgen und diesen sowohl zustimmen wie auch diese kritisieren kann. Des Weiteren sollte man durch das angeeignete und vorhandene Wissen historische Ereignisse und Konzepte in ihren jeweiligen Kontexten verstehen und analysieren können und mögliche Folgen für die Gegenwart erkennen.²⁵

Im Zuge seiner Forschung hinsichtlich der historischen Sinnbildung hat Rüsen 2020 weitere relevante Dimensionen herausgearbeitet. Eine von diesen stellt jene der Religion dar. Diese versucht die spezifischen historischen Darstellungen von Religionen zu präsentieren. Für Rüsen liegt das Sinnkriterium des religiösen Denkens in der Heilsbedeutung des innerweltlichen Geschehens. Dieses steht jedoch im Widerspruch zu der Rationalität der säkularen historischen Wissenschaft, welche die religiöse Heilsgeschichte entweder ablehnen oder akzeptieren kann. Im Falle einer Akzeptanz besteht jedoch auch die Gefahr, dass die Wissenschaft dann nur den

²¹ vgl. Rüsen, Historische Sinnbildung, 43.

²² vgl. Rüsen, Historische Sinnbildung, 44.

²³ vgl. Rüsen, Historische Sinnbildung, 45.

²⁴ vgl. Rüsen, Historische Sinnbildung, 16.

²⁵ vgl. Rüsen, Historische Sinnbildung, 40-41.

Inhalt der historischen Darstellung zeigt. In anderen Worten bedeutet dies, dass die historischen Darstellungen verwendet werden können um religiöses Denken in der Vergangenheit zu präsentieren, welches als Bildungsgut den aktuellen Sinnbedarf befriedigen kann.²⁶

Weiters stellt die psychische Dimension eine Ergänzung zu seinen Originaldimensionen dar. Die psychische Dimension beinhaltet eine Beschäftigung mit der Rolle des Unbewussten und dessen komplexen Beziehungen zu den bewusst vollzogenen Akten der historischen Sinnbildung.²⁷ Dies ist unter anderem von Bedeutung, da traumatische und verstörende Erfahrungen oftmals in das Unterbewusste verdrängt werden, aber durchaus das Handeln und Leben der Menschen und Gesellschaften beeinflussen, was in einigen Fällen auch zu Störungen der zeitlichen Ordnung führen kann.²⁸ Eine bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit dem Unbewussten kann daher nicht nur dazu führen, dass historische Traumata aufgearbeitet werden, sondern auch, dass der menschlichen Lebenspraxis eine Richtung vorgegeben und historische Entwicklungen in Gang gesetzt werden können.²⁹

Die moralische Dimension, eine weitere Ergänzung, beruht auf den normativen Vorgaben zur Bedeutung der Vergangenheit für die Gegenwart. In dieser Dimension spielen Normen eine wichtige Rolle im historischen Denken, da diese einen Einfluss darauf haben wie vergangene Ereignisse in der heutigen Zeit gedeutet und vergegenwärtigt werden. Moralisch werden Normen dann, wenn sie sich verselbstständigen und zum Maßstab der Beurteilung werden. In weiterer Folge werden die vergangenen Lebensformen zu bloßen Objekten moralischer Beurteilung und es fällt schwer sie in ihrem jeweiligen historischen Kontext zu verstehen. Rüsen betont dabei, dass die Moral immer eine Unterscheidung zwischen Gut und Böse darstellt und es in der Natur des Menschen liegt, dass Andere und Fremde als das Böse zu betrachten und sich selbst als Teil der Guten. Dieses Gedankengut beeinflusst historisches Denken und somit auch die Gegenwart selbst.³⁰

Die letzte Dimension, die Rüsen 2020 nennt, ist die der Didaktik. Diese beruht auf der Notwendigkeit Gesellschaften unter anderem durch die Nutzung von Bildung zu erziehen. Rüsen listet in diesem Zusammenhang zwei verschiedene Arten der Erziehung auf. Zum einen gibt es jene Erziehung, die eine geltende Lebensordnung als unveränderbar vermittelt. Zum anderen kann auch dahingehend erzogen werden, dass sich Lebensverhältnisse und -ordnungen sehr wohl verändern können.³¹ Er stellt außerdem vier Lehr- und Lernstrategien vor, die den

²⁶ vgl. Rüsen, Historische Sinnbildung, 45-46.

²⁷ vgl. Rüsen, Historische Sinnbildung, 46.

²⁸ vgl. Rüsen, Historische Sinnbildung, 47.

²⁹ vgl. Rüsen, Historische Sinnbildung, 48-49.

³⁰ vgl. Rüsen, Historische Sinnbildung, 49-51.

³¹ vgl. Rüsen, Historische Sinnbildung, 51-52.

Typen der historischen Sinnbildung entsprechen. Dabei handelt es sich um die traditionelle, die exemplarische, die genetische und die kritische Sinnbildung, welche auf unterschiedliche Weise miteinander verbunden sind.³² Auf diese wird im Zuge der Masterarbeit jedoch nicht näher eingegangen. All die genannten Dimensionen stehen in einem komplexen Verhältnis zueinander und unter anderem auch im Widerstand zueinanderstehen, wie Rüsen 2020 selbst betont.³³

2.3. Geschichtskultur nach Hans-Jürgen Pandel

Ein anderer Historiker, der sich ebenfalls mit Geschichtskultur auseinandergesetzt hat, ist Hans-Jürgen Pandel. Für Pandel stellt Geschichtskultur die Art und Weise dar, wie Gesellschaften mit Geschichte umgehen und ist dabei selbst Teil dieser Gesellschaft.³⁴ Bei den sogenannten geschichtskulturellen Produkten handelt sich laut Pandel um Sinnbildungsangebote, die Bezug auf die Vergangenheit und die damit verbundenen historischen Ereignisse nehmen und gleichzeitig ein spezifisches Produkt ihrer Gegenwart sind. Sie sind, ähnlich wie bei Rüsen, die praktische und subjektive Umsetzung des individuellen Geschichtsbewusstseins ihrer Erschaffer*Innen.³⁵ Es ist dabei jedoch nicht relevant, inwiefern die historischen Inhalte der Produkte empirisch nachweisbar sind. Vielmehr als der historische Kern zählt die ästhetische, literarische und rhetorische Gestaltung der Produkte.³⁶

Pandel stimmt Rüsen's Idee der Dimensionierung der Geschichtskultur zu und ergänzt die drei Originaldimensionen mit einer ethischen und einer ökonomischen Dimension. Dies begründet er damit, dass geschichtskulturelle Produkte mit vielen Formen der Kommerzialisierung in Berührung kommen. Zum anderen glaubt er, dass geschichtskulturelle Produkte auch ethische Prinzipien erfüllen müssen, insbesondere in Bezug auf die Vermittlung von Werten.³⁷ Letztere kann mit der moralischen Dimension Rüsen's verglichen werden, wenn auch eine mögliche Verbindung oder gegenseitige Beeinflussung in den jeweiligen Texten der beiden Autoren nicht explizit erwähnt wird.

Neben der Dimensionierung der Geschichtskultur spricht Pandel auch Merkmale der Geschichtskultur an, die diese kennzeichnen. So sollen die Geschichtskultur und deren Produkte einen Bezug zu der jeweiligen Gegenwart und Lebenswelt des Zielpublikums ziehen.

³² vgl. Rüsen, Historische Sinnbildung, 52-53.

³³ vgl. Rüsen, Historische Sinnbildung, 53.

³⁴ vgl. Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis (Schwalbach/Ts 2017) 164.

³⁵ vgl. Pandel, Geschichtsdidaktik, 164.

³⁶ vgl. Pandel, Geschichtsdidaktik, 166; 169.

³⁷ vgl. Pandel, Geschichtsdidaktik, 165.

Pandel spricht in diesem Zusammenhang auch von der Bedeutung dessen, dass geschichtskulturelle Produkte neue Perspektiven, die von der Gegenwart beeinflusst werden, auf vergangene Ereignisse und Epochen werfen.³⁸ Ein reflektierter Umgang ist daher zu empfehlen, auch weil, wie bereits erwähnt wurde, die Empirie eine geringe Bedeutung findet.³⁹ Des Weiteren benennt er die Geschichtskultur als Eventkultur. In diesem Sinne zeichnen sich geschichtskulturelle Produkte durch ihre Flüchtigkeit, in der aktuelle Ereignisse angesprochen werden, aus und sollen so eine kritische und ästhetische Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Ereignissen ermöglichen.⁴⁰ Auch den Gattungswechsel, oder den sogenannten Media-Switch, nennt Pandel ein für die Geschichtskultur bezeichnetes Merkmal, da jeder Wechsel des Mediums den Inhalt der Produkte verändert. Pandel erklärt, dass Medien, wie Filme, Bücher oder ähnliche andere Formate, nicht neutral sein können und die Geschichte beeinflussen.⁴¹ Ein Media-Switch kann auch öffentliche Diskussionen zur Folge haben, da sie gewohnte Wahrnehmungen von historischen Ereignissen unterbrechen.⁴² So können zum Beispiel traurige historische Ereignisse wie der Nationalsozialismus als Komödie präsentiert werden, was jedoch von der Gesellschaft kritisch aufgefasst werden kann. Gattungswechsel können aber auch dazu führen, dass Geschichte und Geschichtskultur für ein breiteres Publikum zugänglicher wird und es zu einer sogenannten Demokratisierung der Geschichtswissenschaft kommt.⁴³ Darunter ist zu verstehen, dass mehr Menschen die Möglichkeit bekommen historische Themen und Ereignisse kennenzulernen, mit denen sie in ihrem sonstigen Alltag nur selten in Berührung kommen würden.

Pandel spricht auch den Einsatz der Geschichtskultur im Geschichtsunterricht an. Er ist der Meinung, dass Schüler*Innen dazu befähigt werden sollen an der Geschichtskultur teilzunehmen und deklariert den kompetenten Umgang mit ihr zu einem expliziten Unterrichtsziel.⁴⁴ Diesbezüglich beschreibt Pandel die geschichtskulturelle Kompetenz, welche von den Schüler*Innen verlangt, dass sie sich in geschichtskulturellen Sinndeutungen, welche die Geschichte ästhetisch, rhetorisch und diskursiv verarbeiten, auskennen.⁴⁵ In seinen Augen werden die Lernenden mithilfe dieser Kompetenz feuilletonfähig gemacht, da sie unterschiedliche Aspekte der Geschichte kennen lernen, wie zum Beispiel das Kontrafaktische,

³⁸ vgl. *Pandel*, Geschichtsdidaktik, 168.

³⁹ vgl. *Pandel*, Geschichtsdidaktik, 169.

⁴⁰ vgl. *Pandel*, Geschichtsdidaktik, 169-170.

⁴¹ vgl. *Pandel*, Geschichtsdidaktik, 170.

⁴² vgl. *Pandel*, Geschichtsdidaktik, 171.

⁴³ vgl. *Pandel*, Geschichtsdidaktik, 172.

⁴⁴ vgl. *Pandel*, Geschichtsdidaktik, 176.

⁴⁵ vgl. *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA, 40.

das Rhetorische und Diskursive und Imaginative.⁴⁶ Sie sind in der Lage zwischen Faktualität, Fiktionalität und Fiktivität zu unterscheiden, sie lernen unterschiedliche Erinnerungskulturen kennen und mit diesen umzugehen. Außerdem können sie die ästhetische Dimension der Geschichte wahrnehmen und auch etwaige kontrafaktische Aussagen erkennen und werten.⁴⁷ Laut ihm hat der aktuelle Geschichtsunterricht jedoch noch keinen richtigen Umgang mit der Geschichtskultur gefunden, sondern konzentriert sich für Pandel zu stark auf den Lehrplan.⁴⁸ Dies hat zur Folge, dass sich in vielen Fällen die Schüler*Innen selbstständig und individuell mit der Geschichtskultur auseinandersetzen müssen, da die Zeit im Unterricht fehlt.⁴⁹

2.3. Geschichtskultur nach Bernd Schönemann

Ein weiterer wichtiger Name in Bezug auf die Geschichtskultur stellt Bernd Schönemann dar. Dieser sieht die Geschichtskultur nicht als Erfindung der Moderne, sondern als ein Produkt der Geschichtsdidaktik, das sich im Laufe der Zeit ausgeweitet und die Gesellschaft und menschliche Lebenspraxis in das Forschungsfeld miteinbezogen hat.⁵⁰ In diesem Zusammenhang ist auch das Geschichtsbewusstsein weiter in den Vordergrund und das Zentrum der historischen Forschung gerückt.⁵¹ Schönemann bezieht sich dabei auf Jeismanns Definition von Geschichtsbewusstsein und sieht dieses als zentralen Begriff der Geschichtskultur. Schönemann bezeichnet sowohl die Geschichtskultur als auch das Geschichtsbewusstsein als dynamische Einheiten, die sich durch historisches Erinnern stets neu auf- und umbauen lassen.⁵² Für ihn stellen das Geschichtsbewusstsein und die Geschichtskultur „zwei Seiten einer Medaille“ dar, die in einem „dialektischen Wechselverhältnis“ zueinanderstehen und sich gegenseitig ergänzen und schärfen.⁵³ Während er das Geschichtsbewusstsein als ein individuelles Konstrukt sieht, stellt die Geschichtskultur für Schönemann etwas Kollektives dar.⁵⁴ Die Geschichtskultur wird von ihm als ein soziales System beschrieben, in dem auf viele verschiedene Arten und Ebenen miteinander kommuniziert wird, welches aber auch gleichzeitig Geschichte erzeugt, speichert und

⁴⁶ vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, 42-43.

⁴⁷ vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA 44.

⁴⁸ vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA 172-173.

⁴⁹ vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA 176.

⁵⁰ vgl. Bernd Schönemann, Bausteine einer Geschichtsdidaktik. Bernd Schönemann zum 60. Geburtstag, hg. v. Marko Demantowsky, Saskia Handro, Meik Zülsdorf-Kersting (Forum historisches Lernen 2014) 14.

⁵¹ vgl. Schönemann, Bausteine einer Geschichtsdidaktik, 14.

⁵² vgl. Schönemann, Bausteine einer Geschichtsdidaktik, 10.

⁵³ vgl. Bernd Schönemann, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In: Bernd Mütter, Bernd Schönemann, Uwe Uffelmann (Hg.), Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik (Stuttgart 2000) 44.

⁵⁴ vgl. Schönemann, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, 44.

vermittelt.⁵⁵ Dazu werden Institutionen und Expert*Innen benötigt. Diese sollen zum einen das Kollektiv stabilisieren und das Denken und Empfinden sowie das Handeln der Bevölkerung standardisieren. Zum anderen sind sie für die Speicherung der historischen Erinnerungen und deren Schutz vor Verlust zuständig.⁵⁶ Schönemann vergleicht diese spezifischen Erinnerungsträger*Innen mit Jan Assmanns sogenannten Träger*Innen des kulturellen Gedächtnisses.⁵⁷

Diese Erinnerungsträger*Innen sind auch Teil von Schönemanns Konzept einer ergänzenden Dimensionierung von Geschichtskultur. Er schließt sich dabei an Rüsens Idee der Aufteilung der Geschichtskultur in drei Dimensionen an, sieht es aber notwendig vier weitere zu ergänzen.⁵⁸ Bei diesen Ergänzungen handelt es sich um die institutionelle, die professionelle, die mediale sowie die adressaten- und publikumsspezifische Dimensionen, denen allen eine Kommunikation zugrunde liegt, die selbst Geschichte erzeugt und vermittelt.⁵⁹ Schönemanns Dimensionen unterliegen dem historischen Wandel, denn sie hängen davon ab, wie Geschichte von der Gesellschaft gedeutet wird, ob als Nutzen, als Zeichen von Bildung oder als Erlebnis. So können sich ihre Funktionen und praktischen Umsetzungen im Laufe der Zeit stark voneinander unterscheiden.⁶⁰ Die institutionelle Dimension ist, laut Schönemann, für die Sicherstellung der systematischen und dauerhaften Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zuständig und jede Gesellschaft besitzt ihre eigenen spezifischen Erinnerungsträger*Innen, diese sind zum Beispiel Museen oder Schulen.⁶¹ Bei der professionellen Dimension handelt es sich um ausgebildete Expert*Innen, die für die Sammlung, Konservierung, Erforschung und Vermittlung von historischen Quellen zuständig sind.⁶² In diesen Bereich fallen neben den Archivar*Innen und Denkmalpfleger*Innen, auch die Geschichtslehrer*Innen in Schulen hinein. In der heutigen Gesellschaft, in der Geschichte als Erlebnis erachtet wird, ist es jedoch jedem möglich dazu beizutragen.⁶³ Die mediale Dimension dient der Bewahrung der Erinnerungen und dem Schutz vor Verlust und umfasst eine Vielzahl unterschiedlicher Medien, die von wissenschaftlichen Quelleneditionen bis hin zu Massenmedien, wie Film und Fernsehen, alles miteinbeziehen.⁶⁴ Die adressaten- und publikumsspezifische Dimension soll

⁵⁵ vgl. Bernd Schönemann, Kulturgut-Sammlungen und –Ausstellungen als Elemente des kulturellen Gedächtnisses und der Geschichtskultur. In: Markus Walz (Hg.), Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven (Stuttgart 2016) 24.

⁵⁶ vgl. Schönemann, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, 47.

⁵⁷ vgl. Schönemann, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, 47.

⁵⁸ vgl. Schönemann, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, 46.

⁵⁹ vgl. Schönemann, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, 46.

⁶⁰ vgl. Schönemann, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, 49-50.

⁶¹ vgl. Schönemann, Bausteine einer Geschichtsdidaktik, 16.

⁶² vgl. Schönemann, Bausteine einer Geschichtsdidaktik, 16.

⁶³ vgl. Schönemann, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, 52.

⁶⁴ vgl. Schönemann, Bausteine einer Geschichtsdidaktik, 16.

zeigen, dass die Kommunikation einer Gesellschaft und besonders in der Geschichtskultur zielgerichtet ist und Absichten verfolgt.⁶⁵ In der postmodernen Gesellschaft, in der Geschichte als ein Erlebnis gesehen wird, stellt ein*e jede*r Freizeitbürger*In ein Teil des Zielpublikums dar. Sie erhoffen sich weder etwas aus dem Umgang mit Geschichte zu lernen oder einen Nutzen daraus zu ziehen, sie wollten unterhalten werden.⁶⁶ Vergleicht man dies mit der Vormoderne und Moderne, in der nur ein kleiner Teil der Gesamtbevölkerung Zugang zur Geschichte hatte, ist es erkennbar wie groß die Bedeutung der Geschichtskultur geworden ist.⁶⁷ Diese Entwicklung steht auch in Verbindung zu der Verbreitung an massentauglichen Medien, die sich mit historischen Themen befassen und sich dadurch herausstechen möchten.⁶⁸

Schönemann fordert, dass die Geschichtskultur Teil des historischen Lernens an Schulen wird, unter anderem aus dem Grund, dass Kinder in der heutigen Gesellschaft Geschichte zunächst nur als Erlebnis kennenlernen, und nicht als Wissenschaft.⁶⁹ Er stimmt in diesem Sinne mit Pandel überein, dass die Geschichtskultur dringend in den Unterricht miteinbezogen werden soll, um die Schüler*Innen entsprechend auf den Umgang mit geschichtskulturellen Produkten vorzubereiten.⁷⁰ Er findet aber gleichzeitig, dass Pandel die Thematik der Geschichtskultur viel zu sehr eingrenzt, indem er sich nur auf die aktuelle Lebenswelt der Schüler*Innen bezieht.⁷¹ Für Schönemann ist es wichtig, dass sich die schulische Bildung auch auf vergangene Geschichtskulturen bezieht und nicht nur die Gegenwart fokussiert.⁷² Praktische Ansätze oder Methoden, wie Geschichtskultur in den Geschichtsunterricht eingebaut werden kann, werden jedoch von Schönemann nicht präsentiert.

3. Historienserien

In diesem Kapitel wird sich näher mit dem Medienformat der Historienserie beschäftigt, um zu verstehen mit welcher Quelle sich diese Masterarbeit befasst. In diesem Sinne führt dieses Kapitel zwei Aspekte an, zum einen wird der Begriff der Historienserie definiert und zum anderen wird der mögliche Einsatz dieser im Unterricht angesehen.

⁶⁵ vgl. *Schönemann*, Bausteine einer Geschichtsdidaktik, 16-17.

⁶⁶ vgl. *Schönemann*, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, 55.

⁶⁷ vgl. *Schönemann*, Bausteine einer Geschichtsdidaktik, 81-82.

⁶⁸ vgl. *Schönemann*, Bausteine einer Geschichtsdidaktik, 82.

⁶⁹ vgl. *Schönemann*, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, 56-57.

⁷⁰ vgl. *Schönemann*, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, 57.

⁷¹ vgl. *Schönemann*, Bausteine einer Geschichtsdidaktik, 95.

⁷² vgl. *Schönemann*, Bausteine einer Geschichtsdidaktik, 17.

3.1. Begriffsdefinition

Dieses Unterkapitel setzt sich mit dem Begriff der Historienserie im Detail auseinander. Serielles Erzählen von Geschichte ist dabei keineswegs eine Erfindung der Moderne, sondern bereits seit dem 19. Jahrhundert geläufig.⁷³ Neu ist jedoch das Format des fiktiven Historienfilms und der fiktiven Historienserie. Besonders der Begriff der Historienserie ist eine moderne und aktuelle Manifestation der Geschichtskultur und hat sich Anfang der 2000er Jahre vor allem im englischsprachigen Raum durchgesetzt. Aber mit der Zeit sind die Produktionen historischer Serien internationaler geworden und sprachen ein immer größeres Publikum an, mitunter aufgrund von Streaming-Plattformen. So sind laut eigenen Angaben des Streamingdienstes Netflix die Hälfte ihrer zehn erfolgreichsten Serien des Jahres 2021 Historienserien gewesen.⁷⁴ Im Folgenden wird darauf eingegangen, was unter einer Historienserie verstanden werden kann und gleichzeitig werden ihre Charakteristika herausgearbeitet. Zu diesen Punkten wird sich vor allem an den Arbeiten von Sonja Schoel und Britta Wehen-Peters orientiert. Weiters werden mögliche Kritikpunkte und Probleme, die im Zuge der Historienserie und des Historienfilmes auftreten können, angesprochen.

Bevor man sich mit der Historienserie auseinandersetzt, gilt es zunächst zu definieren, was unter einer Fernsehserie verstanden wird. Dabei wird sich auf die Definition von Daniela Schlütz bezogen, die eine Fernsehserie als „eine mehrteilige Abfolge abgegrenzter, aber miteinander verbundener (fiktionaler) Fernsehfilme“ bezeichnet, die durch Form, Inhalt und Struktur verknüpft sind und eine „kontinuierliche Erzählung mit offener Narrationsstruktur“ darstellen.⁷⁵ Schlütz unterscheidet zwischen unterschiedlichen Arten von Serien. Zum einen gibt es die Episodenserie, deren Episoden in sich geschlossene Geschichten erzählen und kaum Entwicklung zulassen. Zum anderen erzählt die Fortsetzungsserie eine über mehrere Episoden fortlaufende Handlung.⁷⁶ Bei einem Großteil der Serien handelt es sich jedoch um eine hybride Form, bestehend aus beiden Formen der seriellen Erzählung, wie Schlütz erklärt.⁷⁷ Des Weiteren erwähnt Schlütz die sogenannte Serienreihe, oder Anthology, deren Episoden oder Staffeln nur durch ein gemeinsames Überthema verbunden sind.⁷⁸ Trotz dieser Unterscheidung

⁷³ vgl. Britta *Wehen-Peters*, Geschichte in Episoden. Charakteristika und didaktisches Potential populärer Geschichtsserien. In: *Geschichte für heute* 15, H. 3 (2022) 19.

⁷⁴ vgl. *Wehen-Peters*, Geschichte in Episoden, 19.

⁷⁵ vgl. Daniela *Schlütz*, Quality-TV als Unterhaltungsphänomen. Entwicklung, Charakteristika, Nutzung und Rezeption von Fernsehserien wie *The Sopranos*, *The Wire* oder *Breaking Bad* (Wiesbaden 2016) 13.

⁷⁶ vgl. *Schlütz*, Quality-TV als Unterhaltungsphänomen, 21-24.

⁷⁷ vgl. *Schlütz*, Quality-TV als Unterhaltungsphänomen, 25-26.

⁷⁸ vgl. *Schlütz*, Quality-TV als Unterhaltungsphänomen, 24.

in drei verschiedene Arten der Fernsehserie, gibt es einige Aspekte, die alle Arten von Serien miteinander teilen und die sie als solche auszeichnen. So steht Serien allgemein durch ihre Länge für die Erzählung einer Geschichte mehr Zeit zur Verfügung als Spielfilmen. Dies ermöglicht unter anderem eine lange und detaillierte Vorstellung der Figuren und ein intensives Eintauchen in die fiktionale Welt. Es hat dementsprechend einen enormen Effekt auf die Wirksamkeit der Story. Dieser Effekt kann durch das sogenannte Binge-Watching, das mit Streamingdiensten und den online verfügbaren Mediatheken möglich ist, verstärkt werden. Neben dem Aspekt der Zeit, spielt auch das oftmals große Budget eine Rolle, durch welches Serien eine hohe Komplexität und Detailliertheit vorweisen können.⁷⁹ Ein weiterer Aspekt stellt die Anzahl der Charaktere dar, denn in den meisten Fällen gibt es zwischen 8 und 15 Figuren, deren Leben miteinander verknüpft sind und anhand dessen die Geschichte erzählt wird. Das erleichtert es für das Publikum einen Überblick zu erhalten und diesen über die Storyline hinweg zu behalten.⁸⁰

Auf der Basis dieser Definition von Daniela Schlütz, haben Britta Wehen-Peters und Sonja Schoel jeweils eine Definition für den Begriff der Historienserie entwickelt. So beschreibt Wehen-Peters die Historien als eine „komplexe Fortsetzungsserie mit historischem Kern“, womit sie meint, dass die Serie in einem historischen Setting angesiedelt ist oder sich auf ein historisches Ereignis bezieht.⁸¹ Schoel schließt sich dieser Begriffsbestimmung mit der Beschreibung der Historienserie als „Erzählung einer fortlaufenden Geschichte mit historischem Inhalt und Setting“ an und ergänzt, dass diese oft eine hohe Komplexität aufweist, indem multiperspektivisch erzählt wird und sich die einzelnen Handlungsstränge auch miteinander verbinden können.⁸² Die Historienserie zeichnet sich dementsprechend durch ihr Setting in einer historischen Welt oder ihrem Bezug auf ein historisches Ereignis aus. Des Weiteren kann es sich bei den Charakteren der Serie um historische Personen handeln, die neben den „Helden wie wir“, wie sie von Wehen-Peters genannt werden, eine wichtige Rolle für die Erzählung spielen.⁸³ In diesem Sinne spricht Schoel von einer Personalisierung, wenn historische Charaktere in der Serie vorkommen und von einer Personifizierung, wenn es sich um die sogenannten kleinen Leuten, der „Helden wie wir“ handelt.⁸⁴ Die Figuren einer

⁷⁹ vgl. *Wehen-Peters*, Geschichte in Episoden, 20.

⁸⁰ vgl. *Wehen-Peters*, Geschichte in Episoden, 20.

⁸¹ vgl. *Wehen-Peters*, Geschichte in Episoden, 21.

⁸² Sonja Schoel, Geschichte im Fernsehen. Historienserien am Beispiel von „Rom“ und „Die Tudors“. In: Vadim Oswalt, Hans-Jürgen Pandel (Hg.), *Handbuch Geschichtskultur im Unterricht* (Schwalbach/Ts 2021) 421.

⁸³ vgl. *Wehen-Peters*, Geschichte in Episoden, 20.

⁸⁴ vgl. *Schoel*, Geschichte im Fernsehen, 421.

Historienserie befinden sich typischerweise in Krisensituationen wie Kriegen oder anderen Katastrophen und die Kraft der Liebe, unabhängig davon in welcher Form diese zu finden ist, hilft den Figuren bei der Überwindung jeglicher Hindernisse.⁸⁵ Viele Historienserien legen einen großen Wert auf Authentizität, unter anderem weil authentische Inhalte und Bilder Zuseher*Innen emotional berühren und sich gut verkaufen lassen.⁸⁶ Es wird sich daher um eine historisch akkurate Repräsentation vergangener Ereignisse bemüht und Authentizitätsmarker eingesetzt, die die Historienserie glaubhaft wirken lassen. Authentizität wird erzeugt, indem zum Beispiel auf Objekte und Inhalte zurückgegriffen wird, die sich tief verwurzelt in dem kulturellen Gedächtnis des Publikums befinden und an eine andere Zeit erinnern.⁸⁷ Die Kulisse oder Kostüme werden dementsprechend gestaltet und auf inhaltlicher Ebene werden zum Beispiel historische Persönlichkeiten als Protagonist*Innen eingesetzt, aber Authentizitätsmarker können auch in Form von historischen Prozessen oder spezifischen Ereignissen auftreten.⁸⁸

Aber trotz ihrem Bezug auf die Historik und ihr Bemühen um Authentizität, geht es den Serienmacher*Innen von Historienserien in erster Linie nicht um die Aufklärung oder die historische Bildung ihres Publikums, sondern sie konzipieren diese mit der Aussicht auf kommerziellen Erfolg und Unterhaltung. Um dies zu erreichen, müssen sie den Ansprüchen und den Genrekonventionen der Unterhaltungsbranche gerecht werden.⁸⁹ Ähnlich wie bei historischen Spielfilmen, greifen die Serienmacher*Innen auf Strategien, wie Personalisierung, Dramatisierung bzw. Emotionalisierung und Simplifizierung zurück.⁹⁰ In diesem Sinne werden unter anderem historische Skandale oder andere Tabuthemen, wie Gewalt, Sex und Intrigen in diesen Serien zum Thema gemacht, um das Interesse beim Publikum nicht nur zu wecken sondern auch zu steigern. Der angesprochene historische Aspekt soll die Historienserie von anderen Serien abheben lassen und ihr etwas Außergewöhnliches verleihen. Dieses Phänomen wird von Schoel als Histotainment bezeichnet.⁹¹ Aber Schoel betont, dass Abweichungen von historischen Fakten in vielen Fällen bei fiktiven Historienserien durchaus legitim sind. So werden zum Beispiel visuelle Veränderungen vorgenommen und an die Moderne angepasst, um ein größeres Publikum anzusprechen, oder historische Charaktere werden weggelassen und durch in der Serie bereits bekannte Figuren ersetzt. Diese Simplifizierungen werden unter

⁸⁵ vgl. *Wehen-Peters*, Geschichte in Episoden, 21.

⁸⁶ vgl. *Wehen-Peters*, Geschichte in Episoden, 21.

⁸⁷ vgl. *Schoel*, Geschichte im Fernsehen, 428.

⁸⁸ vgl. *Schoel*, Geschichte im Fernsehen, 431.

⁸⁹ vgl. *Wehen-Peters*, Geschichte in Episoden, 21.

⁹⁰ vgl. Peter *Adamski*, Erfundene Erinnerungen. Spielfilme im Geschichtsunterricht. In: *Geschichte lernen* 27, H. 158 (2014),

⁹¹ vgl. *Schoel*, Geschichte im Fernsehen, 422.

anderem vorgenommen um komplexe historische Erzählungen leichter verständlich zu gestalten, aber auch um Spannung und Emotionen beim Publikum zu erzeugen.⁹² Fiktive Elemente in der Historienserie können aber auch Lücken der Historiographie füllen und zum Beispiel nicht überlieferbare Gedanken und Emotionen historischer Persönlichkeiten beschreiben oder Handlungen sinnvoll miteinander verbinden, die man künstlerisch ausgestalten kann.⁹³ Dies kann, ähnlich wie die Simplifizierung, zu einer Dramatisierung und Emotionalisierung führen und besonders wenn Darstellungen überzeugend überbracht werden, fällt es den Zuschauer*Innen leichter sich mit den Figuren der Historienserie zu identifizieren und gegebenenfalls auch die in der Serie dargestellten Deutungen der Vergangenheit unhinterfragt zu übernehmen. Dies ist vor allem dann problematisch und auch gefährlich, wenn die in der Serie vermittelten Geschichtsbilder einseitig sind und/oder durch die Fiktionalisierungen verzerrt sind.⁹⁴ Im schlimmsten Fall kann das zu einer Vermittlung eines falschen Geschichtsbildes führen, wie Schoel feststellt.⁹⁵ Dies basiert jedoch auf der jahrelangen Annahme, dass filmische Bilder von den Zuseher*Innen ungefiltert aufgenommen werden. Jedoch zeigen neue Untersuchungen, dass Rezipient*Innen eine Selektierung hinsichtlich der Bilder, die sie wahrnehmen, verarbeiten und abspeichern, vornehmen und somit in der Lage sind ihre eigenen Vorstellungen und Deutungen der Vergangenheit zu konstruieren und zu konkretisieren.⁹⁶ Schoel kennzeichnet dies als ein Charakteristikum fiktiver Historienserien, dass sie sich stets an der Grenze zwischen Fakt und Fiktion bewegen und so auch zwischen Unterhaltung und Bildung. Sie ist der Meinung, dass man Historienserien durchaus genießen und aus ihnen lernen kann, wenn man sich mit ihnen im Detail auseinandersetzt und in der Lage ist über diese zu reflektieren, denn auch wenn sie in der Forschung nicht etabliert sind, haben sie einen festen Bestandteil im alltäglichen Leben.⁹⁷ Zuschauer*Innen der Historienserie müssen sich aber bewusst sein, dass es sich nicht um ein exaktes Abbild der vergangenen Gegenwart handelt,⁹⁸ sondern sie Produkte der aktuellen Gegenwart sind, die die Vergangenheit deuten.⁹⁹ Für Schoel liegt auf der Hand, dass fiktive Historienserien Möglichkeiten bieten ein breites Publikum über die Vergangenheit zu unterrichten. Sie betont auch ihre Bedeutung für die Gegenwart, da Grundprinzipien der Geschichte wahrgenommen werden und man neue für die eigene aktuelle Lebenswelt relevante

⁹² vgl. Schoel, Geschichte im Fernsehen, 432-436.

⁹³ vgl. Schoel, Geschichte im Fernsehen, 438.

⁹⁴ vgl. Schoel, Geschichte im Fernsehen, 423.

⁹⁵ vgl. Schoel, Geschichte im Fernsehen, 437.

⁹⁶ vgl. Wehen-Peters, Geschichte in Episoden, 22.

⁹⁷ vgl. Schoel, Geschichte im Fernsehen, 440.

⁹⁸ vgl. Schoel, Geschichte im Fernsehen, 434.

⁹⁹ vgl. Schoel, Geschichte im Fernsehen, 420.

Fragstellungen aus der Serie herausnehmen kann. Daher betont sie die Bedeutung der Ausbildung einer geschichtskulturellen Kompetenz bzw. von Medienkompetenzen im Allgemeinen in der Schule, um die Schüler*Innen zu reflektierenden Zuschauer*Innen auszubilden, die kritisch mit geschichtskulturellen Deutungen umgehen können.¹⁰⁰ Historienserien sind außerdem in der Lage die öffentliche Wahrnehmung und Meinung zu beeinflussen, das zeigt, wie wichtig es ist diese analysieren und interpretieren zu können.¹⁰¹ Der mögliche Einsatz wird in dem nächsten Unterkapitel diskutiert.

3.2. Einsatz im Unterricht

Wenn es um den didaktischen Einsatz fiktiver Historienserien im Unterricht geht, gibt es wenig Material und Literatur, auf welche verwiesen werden kann. So bieten zwar Artikel, wie jener von Sonja Schoel, eine Analyse fiktiver Historienserien und eine Befürwortung für den Einsatz im Unterricht, jedoch eine Anleitung wie dies umgesetzt werden kann, ist nur selten vorzufinden. Aus diesem Grund wurden sich überwiegend Artikel zu der Thematik wie Historienfilme im Unterricht eingesetzt werden können angesehen. Trotz aller Unterschiede, ähnelt die Historienserie einem Historienfilm insofern, dass sowohl bei Spielfilmen als auch bei Serien der Einsatz individueller Sequenzen im Unterricht vorgeschlagen wird. Dieses Kapitel wird sich dementsprechend zum Großteil mit den Werken von Peter Adamski, Christian Heuer sowie Elisabeth Demleitner und Christel Beck-Zangenberg und Bernd Kleinhans auseinandersetzen. Diese beschäftigen sich in ihrer Arbeit hauptsächlich mit Historienfilmen und nicht Historienserien, jedoch können die gesammelten Informationen dahingehend adaptiert werden.

Zunächst ist es wichtig zu klären, warum geschichtskulturelle Produkte wie Historienserien und –filme überhaupt im Geschichtsunterricht verwendet werden sollen. Zum einen kommen Filme und Serie direkt aus der Lebenswelt der Jugendlichen und sind in deren Alltag omnipräsent. Unabhängig davon ob man sich auf Streaming-Plattformen wie Netflix und Amazon Prime aufhält oder Neuerscheinungen im Kino ansieht, Produktionen mit historischen Hintergrund können überall gefunden werden. Es ist daher von großer Bedeutung die Schüler*Innen auf den Umgang mit derartigen historischen Produktionen vorzubereiten, wie auch Demleitner und

¹⁰⁰ vgl. *Schoel*, Geschichte im Fernsehen, 424.

¹⁰¹ vgl. *Wehen-Peters*, Geschichte in Episoden, 22.

Beck-Zangenberg in ihrem Werk zu dem Thema betonen.¹⁰² Christian Heuer stimmt mit dieser Aussage überein und ergänzt, dass historische Sinnbildung zum größten Teil außerhalb der Schule stattfindet und Historienfilme und –serien gewisse Geschichtsbilder inszenieren und vermitteln.¹⁰³ Diese durch Serien und Filme vermittelten Geschichtsbilder verfolgen nicht den Anspruch, anders als in der Geschichtswissenschaft und –didaktik, der Wahrheit zu entsprechen, sondern werden im Gegenteil oftmals stark vereinfacht und mit fiktionalen Aspekten versehen, um Spannung oder Emotionen beim Publikum auszulösen. Es handelt sich bei Historienserien und –filmen um Produktionen, die auf kommerziellen Erfolg ausgerichtet sind und entsprechenden Konventionen unterliegen.¹⁰⁴ Schüler*Innen sollen daher Werkzeuge und Methoden auf den Weg mitgegeben werden, mit denen sie derartige Strategien der Filme- und Serienmacher*Innen besser erkennen und analysieren können.¹⁰⁵ Sie sollen laut Heuer zu einem kompetenten und verantwortungsvollen Umgang mit geschichtskulturellen Darstellungen trainiert werden, da diese laut ihm in der Lage sind das individuelle Geschichtsbewusstsein nachhaltig zu beeinflussen.¹⁰⁶ Dieser Punkt ist umstritten, da neuere Forschungen zu dem Ergebnis kommen, dass Geschichtsbilder aus fiktiven Historienserien oder –filmen im Normalfall vom Publikum nicht unreflektiert übernommen werden.¹⁰⁷ Unabhängig davon, was der Realität entspricht, geht es bei dem unterrichtlichen Arbeiten nicht um eine reine Wissensvermittlung, sondern um die aktive Erarbeitung von Kompetenzen und Kenntnissen, die einen reflektierten Umgang mit geschichtskulturellen Darstellungen ermöglichen.¹⁰⁸ Dies bedeutet, dass Schüler*Innen, unabhängig davon welche Theorie der Wahrheit entspricht, nie in die Lage kommen sollen, Geschichtsbilder unreflektiert zu übernehmen. Bernd Kleinhans betont in diesem Sinne die Bedeutung von Lernarrangements, die den Aufbau einer historischen Filmkompetenz zum Ziel haben.¹⁰⁹ Die didaktische Herausforderung besteht darin die von den geschichtskulturellen Darstellungen konstruierten Geschichtsbilder und die darin vorkommenden historischen Urteile offenzulegen und zu hinterfragen.¹¹⁰ So müssen die Schüler*Innen unter anderem die Arbeit mit filmischen und schriftlichen Quellen beherrschen sowie Kenntnisse über die historischen Hintergründe der

¹⁰² vgl. Elisabeth Demleitner, Christel Beck-Zangenberg, Filme im Geschichtsunterricht. Unterrichtsideen für die Sekundarstufe I und II (Hannover 2020) 7.

¹⁰³ vgl. Christian Heuer, Historienfilme. In: Markus Furrer, Kurt Messmer (Hrsg.), Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Taunus 2013), 318.

¹⁰⁴ vgl. Demleitner, Beck-Zangenberg, Filme im Geschichtsunterricht, 23-24.

¹⁰⁵ vgl. Demleitner, Beck-Zangenberg, Filme im Geschichtsunterricht, 23.

¹⁰⁶ vgl. Heuer, Historienfilme, 329-330.

¹⁰⁷ vgl. Wehen-Peters, Geschichte in Episoden, 22.

¹⁰⁸ vgl. Heuer, Historienfilme, 328,

¹⁰⁹ vgl. Bernd Kleinhans, Filme im Geschichtsunterricht - Formate, Methoden, Ziele (St. Ingbert 2016) 169.

¹¹⁰ vgl. Demleitner, Beck-Zangenberg, Filme im Geschichtsunterricht, 25.

behandelten geschichtskulturellen Produkte besitzen.¹¹¹ Des Weiteren müssen die Schüler*Innen über abrufbares und anwendbares Wissen bezüglich Filmformate, Begriffe und Methoden der Filmanalyse verfügen.¹¹² Dieses ist jedoch bei einem Großteil der Jugendlichen nicht vorhanden und muss daher auch erst im Unterricht angeeignet werden.¹¹³ In die Arbeit mit Historienfilmen und –serien sind, wie bereits erwähnt, viele Kompetenzen involviert. Demleitner und Beck-Zangenberg nennen zum Beispiel die narrative Kompetenz, zu deren Ausbildung Spielfilme und Serie gut eingesetzt werden können, da sie das Formen und Verstehen von Geschichten schulen.¹¹⁴ Aber auch die historische Methodenkompetenz sowie geschichtskulturelle Kompetenz sind in diesem Sinne zu nennen. Für einen effektiven und gewinnbringenden Einsatz von Historienfilmen und –serien werden auch kompetente Lehrpersonen benötigt.¹¹⁵ Sie müssen das Arbeiten der Lernenden instruieren und an die Erfahrung derer anknüpfen, um die Aneignung des neuen Stoffes zu erleichtern.¹¹⁶ Kleinhans merkt bezüglich des konkreten Einsatzes der Filmanalyse im Geschichtsunterricht auch an, dass es keine allgemein gültige Methodik gibt, wie dies vonstattengehen kann. Vielmehr müssen sich Lehrkräfte an den bestehenden Konzepten orientieren und diese entsprechend adaptieren, um sie zielführend im Unterricht einsetzen zu können.¹¹⁷ Die Expert*Innen sind sich also bewusst, dass die Arbeit mit Historienserien und –filmen viel von den Lernenden, aber auch den Lehrenden, abverlangt und es viele und hohe Kompetenzen benötigt.

Aber einige Autor*Innen liefern mögliche Ideen, wie historische Serien oder Filme im Geschichtsunterricht eingesetzt werden können. Kleinhans, zum Beispiel, schreibt, dass die unterrichtliche Filmanalyse zunächst Übersetzungsarbeit ist. Deren Ziel ist es Aspekte von filmischer Bedeutung herauszuarbeiten und sie sprachlich zu formulieren und anhand von historischen Fragestellungen zu analysieren, dabei soll der Prozess aber nicht das emotionale und ästhetische Erleben der Serie diskreditieren.¹¹⁸ Es wird so eine weitere Leseart hinzugefügt, die es den Schüler*Innen erlauben soll, Filme und Serien als historische Darstellung wahrzunehmen und sie nach ihren Werten zu befragen.¹¹⁹ Kleinhans empfiehlt bei der unterrichtlichen Filmanalyse sich an wenigen Basisbegriffen der klassischen Filmanalyse zu

¹¹¹ vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 147.

¹¹² vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 170.

¹¹³ vgl. *Heuer*, Historienfilme, 320.

¹¹⁴ vgl. *Demleitner, Beck-Zangenberg*, Filme im Geschichtsunterricht, 10.

¹¹⁵ vgl. *Demleitner, Beck-Zangenberg*, Filme im Geschichtsunterricht, 10.

¹¹⁶ vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 170.

¹¹⁷ vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 150.

¹¹⁸ vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 149.

¹¹⁹ vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 150.

orientieren, welche bei der Beantwortung der historischen Fragestellung nützlich sein können. Er schlägt dementsprechend vor die Lernenden auf Begriffe wie Einstellungen und Sequenzen oder auch Editing und Montage aufmerksam zu machen.¹²⁰ Letzteres ist insofern von großer Bedeutung, weil die Montage selbst Bedeutung konstruiert, indem sie die Einstellungen und Sequenzen miteinander verknüpft.¹²¹ Auch was die Analyse der Gestaltungsformen betrifft rät er Lehrkräften dazu keine umfassende Analyse im Unterricht durchzuführen, sondern sich auf bestimmte Aspekte zu fokussieren, um so die Zeit im Unterricht effektiv nutzen zu können.¹²² Als wichtige Punkte der Filmanalyse sieht er die Kameraperspektive sowie die Einstellungsgröße, da diese eine hohe Aussagekraft besitzen aber ohne viel Vorbereitung mit den Schüler*Innen erarbeitet werden können.¹²³

Christian Heuer, auf der anderen Seite, orientiert seine Filmanalyse an einem klassischen Dreischritt-Modell, in dem die geschichtskulturellen Darstellungen hinsichtlich der Fragen „Was wird erzählt“, „Wie wird erzählt“ und „Was wird vermittelt“ analysiert werden.¹²⁴ Für ihn spielen die Kontexte, in denen die Filme und Serien erscheinen, eine überaus wichtige Rolle, weswegen er diese bei der Analyse miteinbezieht.¹²⁵ Es geht ihm bei der unterrichtlichen Filmanalyse darum, mit den Schüler*Innen eine reflexive Grundhaltung gegenüber Filmen und Serien aufzubauen, aus der heraus sie filmische Wirklichkeiten analysieren können. So soll der Historienfilm/die Historienserie als Gattung mitsamt ihrer sozialisatorischen Wirkmächtigkeit thematisiert werden.¹²⁶ Damit verbunden soll ein aktives und reflexives Lernen stattfinden, das durch Aufgabenformate, die es den Lernenden ermöglichen sich reflektiert und unter authentischen Bedingungen mit dem Medium selbst und den damit verbundenen geschichtskulturellen Kontexten auseinanderzusetzen. Derartige Aufgabenformate sind wichtig für die Ausbildung einer „historical film literacy“, die ein Teil der domänenspezifischen Gattungs- und geschichtskulturellen Kompetenz ist.¹²⁷ Derartige Aufgabenformate wären zum Beispiel das Verfassen von Filmkritiken, die Produktion von Parallelfilmen, die Narration anhand von Filmbildern oder der Vergleich unterschiedlicher Darstellungen zum gleichen Thema.¹²⁸ Kleinhans ist dagegen überzeugt, dass grundsätzlich alle lehrerzentrierten und schüleraktivierenden Lehr- und Lernformen sowie die unterschiedlichen Sozialformen für eine

¹²⁰ vgl. Kleinhans, Filme im Geschichtsunterricht, 151.

¹²¹ vgl. Kleinhans, Filme im Geschichtsunterricht, 155.

¹²² vgl. Kleinhans, Filme im Geschichtsunterricht, 163.

¹²³ vgl. Kleinhans, Filme im Geschichtsunterricht, 164.

¹²⁴ vgl. Heuer, Historienfilme, 327.

¹²⁵ vgl. Heuer, Historienfilme, 322.

¹²⁶ vgl. Heuer, Historienfilme, 326.

¹²⁷ vgl. Heuer, Historienfilme, 328.

¹²⁸ vgl. Heuer, Historienfilme, 328-329.

unterrichtliche Filmanalyse eingesetzt werden können. Die einzige Bedingung die diese erfüllen müssen ist, dass sie die Schüler*Innen bei der Beantwortung der historischen Fragestellungen unterstützen. Schüler*Innen mit wenig Erfahrung in dem Bereich der Filmanalyse fällt es leichter, wenn sie Übungen zur selbstständigen Erarbeitung und zur Sicherung von wichtigen Begriffen bekommen, während erfahrene Lernende besser in Paaren oder Kleingruppen arbeiten, um durch Diskussionen und den Austausch zu neueren Erkenntnissen zu erlangen.¹²⁹ Demleitner und Beck-Zangenberg zum Beispiel schlagen vor, dass Schüler*Innen nur ausgewählte Einzelszenen und anhand von gezielten Arbeitsaufträgen im Unterricht analysieren sollen, um effektiv arbeiten zu können.¹³⁰

Peter Adamski beschäftigt sich auch mit dem Einsatz von Historienfilmen und –serien im Geschichtsunterricht und schlägt wie Demleitner und Beck-Zangenberg vor nur mit ausgewählten Ausschnitten zu arbeiten.¹³¹ Des Weiteren stimmt er dem Argument zu, dass der Gegenstand der unterrichtlichen Filmanalyse die von den geschichtskulturellen Darstellungen vermittelten und begründeten Geschichtsbilder sind, die direkte oder indirekte Urteile und Wertmaßstäbe enthalten können. Adamski ist der Auffassung, dass die Schüler*Innen, indem sie die Botschaften und die Diskussion im Kontext von Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsdeutung rezipieren, selbst zu einem Werturteil gelangen können.¹³² Dies fördere die Filmkompetenz, wie Adamski betont, und sei ein wichtiger Aspekt der geschichtskulturellen Kompetenz.¹³³ Bei der Arbeit mit Spielfilmen geht es für ihn dabei in erster Linie um die Bearbeitung ihrer historischen Aussage und des ihr zugrundeliegenden Geschichtsbildes.¹³⁴ Er präsentiert diesbezüglich auch konkrete Vorschläge, wie dies in der Praxis umgesetzt werden könnte. So sollen die Lernenden zunächst untersuchen, ob und auf welchen historischen Begebenheiten die jeweilige geschichtskulturelle Darstellung basiert. Sie müssen danach analysieren, inwiefern sich an das historisch Überlieferte gehalten wurde. Als letzter Punkt folgt die Interpretation des übermittelten Bildes der Vergangenheit und die Verfassung eines begründeten Werturteils.¹³⁵ Er präsentiert diesbezüglich einzelne Schritte, die beim Einsatz von Historienserien und –filmen beachtet werden sollen. Der erste Schritt stellt die Präsentation des Filmausschnittes dar, gefolgt von der Sammlung der ersten Eindrücke und der Klärung eventueller Inhaltsfragen. Als nächsten Punkt zählt er die Analyse des Bildmaterials auf sowie

¹²⁹ vgl. *Kleinhaus*, Filme im Geschichtsunterricht, 171.

¹³⁰ vgl. *Demleitner, Beck-Zangenberg*, Filme im Geschichtsunterricht, 47-48.

¹³¹ vgl. *Adamski*, Erfundene Erinnerungen, 5.

¹³² vgl. *Adamski*, Erfundene Erinnerungen 7.

¹³³ vgl. *Adamski*, Erfundene Erinnerungen 7.

¹³⁴ vgl. *Adamski*, Erfundene Erinnerungen 8.

¹³⁵ vgl. *Adamski*, Erfundene Erinnerungen 7.

die Analyse einzelner Einstellungen bevor diese mit historischen Quellen oder anderen Darstellungen verglichen werden sollen. Es endet mit einer erneuten Betrachtung und kritischen Würdigung der Filmsequenz.¹³⁶ Aber Adamski erklärt, dass die eigentliche Arbeit bereits davor beginnt und zwar mit der vorhergegangenen thematischen Einbettung, in der die in der Darstellung angesprochenen Themen sowie die Basisinformationen zu der Serie oder dem Film im Unterricht bereits im Voraus besprochen werden sollen.¹³⁷ Er schlägt außerdem vor verschiedene Meinungen zu den geschichtskulturellen Darstellungen zu bearbeiten, da es den Schüler*Innen beim Verfassen ihrer eigenen Argumentation eines Werturteils helfen kann.¹³⁸ Auch Kleinhans bietet in seiner Abhandlung zu Filmen im Unterricht konkrete Ideen, wie mit diesen gearbeitet werden kann. Zum einen schlägt er ein sogenanntes Filmgespräch vor, das einen ersten Zugang zu den geschichtskulturellen Darstellungen eröffnet.¹³⁹ Sie sind vor allem unerfahrenen Schüler*Innen ein guter Einstieg in die Thematik der Filmanalyse und können in jeglichen Alters- und Niveaustufen eingesetzt werden, da das Filmgespräch keine besonderen Kenntnisse in filmsemiotischer Analyse oder historischer Quellenkritik voraussetzt.¹⁴⁰ Bei einem Filmgespräch handelt es sich um ein Gespräch im Klassenplenum, das von der Lehrperson moderiert wird. Schüler*Innen können sich und ihre Gefühle dabei frei äußern. Es geht aber in erster Linie darum historische Zusammenhänge zu erkennen und historische Fragen zu formulieren. Es soll so reflektiertes Sehen und die historische Narrationskompetenz trainiert werden.¹⁴¹ Es wird sich entweder auf die geschichtliche Wirklichkeit, für die der Film oder die Serie als Impuls dient, oder auf die Konstruktion von Geschichte in der Produktion fokussiert.¹⁴² Kleinhans unterscheidet zwischen assoziativen Filmgesprächen, wo Schüler*innen ohne vorherige Strukturierung miteinander sprechen und die an neue Themenbereiche heranzuführen, und gelenkten Filmgesprächen, wo im Vorhinein Fragen und Beobachtungsaufgaben abgesprochen werden, auf die im Gespräch eingegangen werden soll.¹⁴³ Kleinhans rät bei der Umsetzung darauf zu achten, genügend Zeit einzuplanen, um den Schüler*Innen auch zwischen den Präsentationen der Filmsequenz und dem Gespräch Zeit für die Sammlung ihrer Gedanken zu geben.¹⁴⁴ Das Filmgespräch soll in die nachfolgenden Unterrichtseinheiten überleiten und auf die darin behandelten Aspekte vorbereiten.¹⁴⁵ Eine

¹³⁶ vgl. Adamski, *Erfundene Erinnerungen*, 8.

¹³⁷ vgl. Adamski, *Erfundene Erinnerungen* 8.

¹³⁸ vgl. Adamski, *Erfundene Erinnerungen* 8.

¹³⁹ vgl. Kleinhans, *Filme im Geschichtsunterricht*, 172.

¹⁴⁰ vgl. Kleinhans, *Filme im Geschichtsunterricht*, 173.

¹⁴¹ vgl. Kleinhans, *Filme im Geschichtsunterricht*, 172.

¹⁴² vgl. Kleinhans, *Filme im Geschichtsunterricht*, 173.

¹⁴³ vgl. Kleinhans, *Filme im Geschichtsunterricht*, 173-174.

¹⁴⁴ vgl. Kleinhans, *Filme im Geschichtsunterricht*, 175.

¹⁴⁵ vgl. Kleinhans, *Filme im Geschichtsunterricht*, 176.

weitere Methode die Kleinhans vorschlägt ist das Verfassen eines Filmprotokolls. Hier wird zwischen einem Einstellungs- und einem Sequenzprotokoll unterschieden. Letzteres fällt Schüler*Innen wesentlich leichter, weil es sich mit größeren Sinneinheiten befasst und hilft narrative Strukturen zu erkennen. Typischerweise werden Filmprotokolle im Unterricht angefertigt, um eine Basis für eine weitere Analyse zu schaffen, da in diesen die wichtigsten filmsprachlichen Mittel beschrieben werden.¹⁴⁶ Sie werden in einer Tabelle zusammengetragen und helfen Strukturen zu erkennen.¹⁴⁷ Kleinhans rät, vor Beginn des Filmprotokolls die Fragestellung bekannt zu geben oder sie gemeinsam zu erarbeiten. Außerdem ist er der Auffassung, dass sie auch in Partner- und Kleingruppenarbeit erledigt werden kann.¹⁴⁸

In diesem Unterkapitel der Arbeit wurde sich intensiv mit dem Einsatz von Historienfilmen und –serien im Geschichtsunterricht befasst und es wurde vor allem deutlich, dass es keine generelle Methodik diesbezüglich gibt. Es gab zwar Einigkeit bezüglich der Tatsache, dass sich die Arbeit im Unterricht auf Ausschnitte begrenzen soll und dass sich Lehrkräfte bei der Methodik an anderen Konzepten orientieren und diese für ihre Klasse adaptieren müssen. Es wurden konkretere Vorschläge präsentiert, unter anderem von Peter Adamski. Dieser inkludierte eine Schritt-für-Schritt Anleitung, wie man mit Sequenzen arbeiten kann, in seinem Werk. Auch Bernd Kleinhans hat zwei Methoden vorgestellt, das Filmgespräch und das Filmprotokoll. Des Weiteren ist aus dem Kapitel herausgegangen, dass die Arbeit mit Filmen und Serien viel von den Schüler*Innen abverlangt und viele Kompetenzen in Anspruch nimmt, aber es daher auch überaus wichtig ist, dass man sich mit solchen geschichtskulturellen Darstellungen im Unterricht auseinandersetzt.

4. Vorstellung der Historienserie Hunters

In diesem Kapitel wird die Serie Hunters, die den Fokus der Masterarbeit darstellt, näher vorgestellt. Es folgt eine inhaltliche Zusammenfassung sowie eine Präsentation wichtiger Informationen zu der Produktion und dem Hintergrund der Historienserie „Hunters“.

Die Serie spielt im Jahr 1977 in New York, USA und fokussiert sich auf ein Team von Juden und Jüdinnen unter der Führung von Meyer Offerman, das in den USA untergetauchte und versteckt lebende Nationalsozialist*Innen aufsucht und sich an diesen für die Verbrechen des Holocaust rächen. Die Serie wird zum Großteil aus der Sicht von Jonah Heidelberg erzählt,

¹⁴⁶ vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 177-178.

¹⁴⁷ vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 176.

¹⁴⁸ vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 179.

der durch den Tod seiner Großmutter in das Team eingegliedert wird. Neben dem Aspekt der Rache für vergangene Taten stellt ein weiterer Fokus der Geschichte der vermeintliche Aufbau eines Vierten Reiches in der USA durch die dort lebenden Nationalsozialist*Innen dar. Dieser wird im Laufe der Serie von dem jüdischen Racheteam entdeckt und versucht zu verhindern. Ein weiterer Erzählstrang der Serie konzentriert sich auf die FBI Agentin Millie Morris, die zunächst mit der Aufklärung der von dem jüdischen Team durchgeführten Morde beauftragt wird. Später aber beteiligt sie sich an der Aufklärung der möglichen Aufenthalte von Nationalsozialist*Innen wodurch sich ihre Ziele ändern – war sie zunächst hinter dem jüdischen Team her, arbeitet sie am Ende der ersten Staffel mit diesem zusammen, um den Aufbau des Vierten Reiches zu stoppen. Auch die Suche nach Wilhelm Zuchs, ein Arzt aus dem ehemaligen Konzentrationslager Auschwitz-Birkenau und klar definierten Feind von Meyer und Jonahs Großmutter Ruth, spielt eine wichtige Rolle in der Serie. Am Ende der ersten Staffel, die im Fokus der Arbeit steht, können die Nationalsozialist*Innen aufgehalten werden, wenn auch die wichtigsten Charaktere, wie der Colonel und Travis überleben. Auch Wilhelm Zuchs wird gefunden, dieser hat die Identität des bereits verstorbenen Meyer Offerman übernommen und lebte dreißig Jahre lang als Meyer in den USA. Er wird am Ende von einem wütenden Jonah umgebracht. Außerdem kommt am Ende heraus, dass Hitler in Argentinien überlebt hat und es sich bei dem Colonel um seine Ehefrau Eva Braun-Hitler handelte, die für ihn die Pläne ausgeführt hat.

Es wird auch deutlich, dass die Serie lose auf realen historischen Ereignissen basiert. So wird explizit die sogenannte Operation Paperclip erwähnt sowie die realen Nazi-Jäger*Innen wie Simon Wiesenthal oder die US-amerikanische Kongressfrau Elizabeth Holtzman.¹⁴⁹ Aber wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit erwähnt, spricht die Serie reale Gefühle einer jüdischen Rache an. Es wird sich jedoch weder in der Serie noch in den Behind-the-Scenes Videos, die Amazon Prime anbietet, auf die Aktionen der Nakam-Gruppe und der Jüdischen Brigade bezogen. Vielmehr wird auf Personen wie Wiesenthal oder Holtzmann hingewiesen.¹⁵⁰ Aus welchen Gründen nichts zu diesen Ereignissen erwähnt wird und warum sie sich mit diesen nicht assoziieren möchten, ist unklar. Es darf jedoch daran gezweifelt werden, dass ihnen diese gänzlich unbekannt waren, da es unter anderem auch einen Spielfilm zu der Nakam-Gruppe

¹⁴⁹ vgl. Hunters, Idee: David Weil (Amazon Prime Serie: Monkeypaw Productions, Big Indie Pictures, Sonar Entertainment, 2 Staffeln, 2020-2023),

<https://www.amazon.de/gp/video/detail/B0B8L358SW/ref=atv_dp_share_cu_r> (24.07.2024) Staffel 1, Folge 11, 23:41-25:06.

¹⁵⁰ vgl. Bonus-Material. In: Hunters, Idee: David Weil (Amazon Prime Serie: Monkeypaw Productions, Big Indie Pictures, Sonar Entertainment, 2 Staffeln, 2020-2023),

<https://www.amazon.de/gp/video/detail/B0B8L358SW/ref=atv_dp_season_select_s1> (28.07.2024) Video 3: Behind the History. "The Real Nazi Hunters – Part 1", 00:26-00:40.

gegeben hat.¹⁵¹ Es handelt sich in diesem Sinne bei „Hunters“ um eine Historienserie, die sich unter anderem klar auf historische Ereignisse bezieht aber auch in einem historischen Setting befindet (siehe dazu Kapitel 3.1.).

Die Serie besteht aus zwei Staffeln mit insgesamt 18 Folgen, wobei die erste Folge der ersten Staffel auf zwei Folgen aufgeteilt worden ist, wodurch insgesamt 19 Folgen erhältlich sind. Die Serie ist auf der Streaming Plattform Amazon Prime zu finden. Die erste Staffel wurde 2020 erstmalig veröffentlicht und die zweite Staffel folgte 2023, drei Jahre später. Sie ist grundsätzlich ab 16 Jahren freigegeben, wobei es jedoch einzelne Folgen gibt, die bereits mit FSK 12 eingestuft worden sind. Vereinzelt haben Länder auf der Welt die Serie erst ab 18 Jahren freigegeben, wie IMDb meint. Gründe für die Einstufung ab 16 Jahren sind unter anderem Nacktheit, Gewalt, sexuelle Inhalte, die Darstellung von Drogen- und Alkoholkonsum sowie das Verwenden von Schimpfwörtern.¹⁵²

Die Serie wurde von David Weil kreiert, der auch als Produzent und Drehbuchautor an insgesamt 18 Folgen beteiligt war.¹⁵³ Das Leben seiner Großeltern mütterlicherseits gilt als Vorlage für die Kreation seiner Serie „Hunters“.¹⁵⁴ So betont er, dass die Geschichten seiner Großmutter über den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust, ihn zu der Gestaltung einer Serie inspiriert haben. Der Charakter der Ruth Heidelberg, die Großmutter des Hauptcharakters Jonah Heidelberg, basiert unter anderem auf Weils Großmutter, die sich ähnlich wie Ruth im Lodz Ghetto befunden hat. Weil haben die Erzählungen seiner Großmutter an Comics über Superhelden erinnert, durch dessen Linse er den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust in jungen Jahren auch wahrgenommen hat.¹⁵⁵ Dieser Einfluss ist in der Serie nach wie vor zu finden, aber dazu später im Kapitel mehr. Es war ihm wichtig Geschichten, wie die seiner eigenen Großmutter in der Serie festzuhalten. Weil sieht es als seine Pflicht und persönliche Rache, an die Leben der Juden und Jüdinnen zu erinnern, die in der Vergangenheit verfolgt worden waren.¹⁵⁶

Vereinzelt haben auch andere Autor*Innen am Drehbuch individueller Folgen der ersten Staffel mitgewirkt. Insofern hat Nikki Toscano bei zwei Episoden, Zakiyyah Alexander, Mark

¹⁵¹ vgl. IMDb.com, Plan A. In: IMDb, <<https://www.imdb.com/de/title/tt5448338/>> (13.03.2025).

¹⁵² IMDb.com, Parents Guide. In: IMDb, <https://www.imdb.com/title/tt7456722/parentalguide?ref_=tt_stry_pg> (22.07.2024).

¹⁵³ IMDb.com, Full Cast & Crew. In: IMDb, <https://www.imdb.com/title/tt7456722/fullcredits?ref_=tt_ov_wr_sm> (22.07.2024).

¹⁵⁴ IMDb.com, David Weil. In: IMDb, <https://www.imdb.com/name/nm4806883/?ref_=ttfc_fc_wr1> (22.07.2024).

¹⁵⁵ vgl. Bonus-Material, Idee: David Weil, Video 1: Behind the History. “Living History, 00:09-01:02.

¹⁵⁶ vgl. Bonus-Material, Idee: David Weil, Video 1: Behind the History. “Living History”, 01:33-02:09.

Bianculli, Eduardo Javier Canto, Ryan Maldonado und David Rosen bei jeweils einer Episode mitgeschrieben. Zakiyyah Alexander war während der ersten Staffel auch als Assistent des Drehbuchautors und angestellter Schriftsteller tätig.¹⁵⁷ Regie wird in fast jeder Episode von jemand anderen geführt. An der Umsetzung der Serie waren mehrere Produzent*Innen und Produktionsfirmen tätig, unter anderem auch Monkeypaw Productions, die Produktionsfirma des populären Filmemachers Jordan Peele, der mitunter bekannt für seine Horrorfilme geworden ist.¹⁵⁸

5. Historischer Kontext

Wie bereits im vorhergegangenen Kapitel beschrieben wurde, setzt sich die Historienserie „Hunters“ mit historischen Ereignissen auseinander. Diese historischen Schwerpunkte werden im Folgenden näher erläutert, um ein besseres Verständnis für die Serie zu erhalten und im Weiteren die Filmanalyse besser nachvollziehen zu können.

Es wird sich zunächst mit historischen Beispielen der jüdischen Selbstjustiz auseinandergesetzt, da Rache und damit auch Selbstjustiz die Schwerpunkte der Serie darstellen. Danach wird sich mit der Idee der Entnazifizierung beschäftigt, diese wird zwar in der Serie nicht explizit erwähnt, jedoch ergibt es sich aus dem Inhalt der Historienserie. Abschließend wird der Begriff Operation Paperclip erklärt und sich mit den damit verbundenen historischen Ereignissen befasst. Dieser Begriff wird durchaus auch explizit in der Serie genannt, weswegen es wichtig ist, sich mit der Historik dessen auseinanderzusetzen.

5.1. Historische Beispiele der jüdischen Selbstjustiz

Der Großteil der Serie ‚Hunters‘ dreht sich um die Racheaktionen des jüdischen Teams rund um Meyer Offermann und Jonah Heidelberg. Bei diesen handelt es sich zwar um Fiktion, jedoch gibt es Berichte von vereinzelt Beispielen jüdischer Selbstjustiz. Diese werden in diesem Kapitel näher beleuchtet. Es wird dabei besonderer Fokus auf die sogenannte Nakam-Gruppe unter der Führung von Abba Kovner gelegt. Darüber hinaus werden auch individuelle Vergeltungsaktionen und Taten innerhalb der unter britischem Militär agierenden Jüdischen Brigade und der ‚Deutschen Abteilung‘ angesprochen.

¹⁵⁷ IMDb.com, Full Cast & Crew. In: IMDb, https://www.imdb.com/title/tt7456722/fullcredits?ref_=tt_ov_wr_sm (22.07.2024).

¹⁵⁸ Productions (2024). In: Monkeypaw Productions, <https://www.monkeypawproductions.com/-productions> (22.07.2024.).

Eine israelische Studie zeigt, dass bei 80% der Shoa-Überlebenden der Wunsch nach Rache das größte und stärkste Gefühl nach dem Ende des Krieges darstellte.¹⁵⁹ In Erez Israel wurde der Ruf nach Vergeltung bereits mit Ende 1942 und im Laufe des Jahres 1943 laut, als immer mehr Überlebende in das Land flüchteten und von den Gräueltaten berichteten. Einen der größten und wichtigsten Beweggründe für die Rache an den Nationalsozialist*Innen stellte die Forderung nach einer kollektiven Erinnerung an die jüdischen Opfer des Nationalismus dar.¹⁶⁰ Auch eine Rolle gespielt haben Erzählungen und Berichte über die Massenmorde oder Besuche an Schauplätzen, die das Ausmaß der nationalsozialistischen Taten zeigten.¹⁶¹ Des Weiteren trugen die Medien zu der Verbreitung des Rachewunsches bei, indem regelmäßig Artikel, Schlagzeilen und Kolumnen mit Kampfpaparen und der Aufforderung zur Rache veröffentlicht wurden.¹⁶² Weiters stellte ein großer Teil der Überlebenden die Rückkehr in ihr alltägliches Leben in Frage.¹⁶³ Sie hegten den Wunsch sich für ihre verstorbenen Liebsten zu rächen, vor allem in der Zeit direkt nach dem Krieg.¹⁶⁴ Darüber hinaus wurde dieser bestärkt durch die Tatsache, dass Antisemitismus und Progrome nach der Kapitulation des Deutschen Reiches nicht stoppten. So starben Ende 1945/Anfang 1946 1000-1500 Juden und Jüdinnen an Progromen, die in von der damaligen Sowjetunion besetzten Gebieten, durchgeführt wurden.¹⁶⁵ Dies hatte wiederum zur Folge, dass zu dem Wunsch nach Rache auch eine antisowjetische Stimmung innerhalb einiger Überlebenden kam.

5.1.1. Selbstjustiz durch die Nakam-Gruppe

Die Nakam-Gruppierung wurde von Abba Kovner, einem polnischen Partisanen, der bereits während des Krieges in diversen Untergrundaktivitäten mitgewirkt hatte und im Wald den Krieg überlebte, ins Leben gerufen. Sie bestand aus ca. 50 Mitgliedern,¹⁶⁶ die im Durchschnitt zwischen 20 und 25 Jahre alt waren.¹⁶⁷ Die Gruppe wurde in Lublin, einer zentralen Anlaufstelle für osteuropäische Überlebende, ins Leben gerufen. Sie bestand zu einem Großteil aus osteuropäischen Partisanen und die Führung übernahm Abba Kovner. Weitere Führungspositionen hatten Eliezer Lidowski, Pascha Reichmann und Bezalel Kek Michaeli

¹⁵⁹ vgl. Jim G. Tobias, Peter Zinke. Nakam. Jüdische Rache an NS-Tätern (Hamburg 2000) 26.

¹⁶⁰ vgl. Dina Porat, „Die Rache ist Mein allein“. Vergeltung für die Shoa: Abba Kovners Organisation Nakam (Paderborn 2021) 55.

¹⁶¹ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 57-58.

¹⁶² vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 29.

¹⁶³ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 56.

¹⁶⁴ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 56.

¹⁶⁵ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 62.

¹⁶⁶ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 1-2; 48-49.

¹⁶⁷ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 16.

inne.¹⁶⁸ Die Kameraden verband vor allem der unerschütterliche Wunsch nach Rache und die Tatsache, dass sie sich und ihr Leben der Rache voll hingeben würden. Sie waren überzeugt, dass es ihre moralische Pflicht war, sich für die Ermordeten zu rächen und es sich um eine nationale Vergeltung handelte. Darüber hinaus war ihnen gemeinsam, dass die meisten bereits während des Krieges in einer Untergrund- oder Widerstandsgruppe aktiv waren und nicht direkt von den Nationalsozialist*Innen angegriffen und gefoltert wurden.¹⁶⁹ Die Nakam-Gruppierung sah in einer möglichen Fortsetzung der Shoa und der Ausbreitung der Sowjetunion in Europa zwei konkrete Bedrohungen für die europäischen Juden und Jüdinnen.¹⁷⁰ Die Angst und der Wunsch nach Rache hat zur Gründung mehrere Bewegungen geführt. Zum einen handelt es sich dabei um die Untergrundbewegung Bricha, die 1944 ins Leben gerufen wurde. Diese bestand aus Freiwilligen, unter anderem auch Mitgliedern der Nakam-Gruppierung, die jüdische Flüchtlinge bei ihrer Reise nach Palästina unterstützten.¹⁷¹ Zum anderen wurde die sogenannte Chativa 1945 in Bukarest gegründet, die eine Brigade osteuropäischer Überlebenden umfasste.¹⁷² Sie setzten sich für die illegale Einwanderung nach Palästina ein sowie für den Kampf um einen eigenen jüdischen Staat.¹⁷³ Sie wurde drei Monate nach ihrer Gründung wieder aufgelöst.¹⁷⁴ Neben diesen zwei Organisationen ist auch die Nakam-Gruppierung in dieser Zeit entstanden, die das Konzept der Rache vertraten. Sie wollten einerseits die Fortsetzung der Shoa verhindern und sich andererseits an den Nationen, die sich aktiv an dieser beteiligt hatten, rächen.¹⁷⁵ Kovner, der zunächst an der Spitze aller drei Vorgänge stand, bevor er sich auf die Vergeltung fokussierte, forderte eine gutorganisierte Aktion, die sechs Millionen Deutsche töten sollte, um zu zeigen, dass der systematische Mord an Juden und Jüdinnen nicht ungesühnt davon kommt.¹⁷⁶

Die Idee von Nakam wurde in Lublin geboren und verfestigte sich im Frühjahr 1945 in Bukarest.¹⁷⁷ Die drei Bewegungen unterstützten sich gegenseitig, so halfen Nakam-Mitglieder in der Bricha mit und Nakam wurde wiederum von den Mitgliedern der Bricha und Chativa unterstützt, indem Untergrundaktivitäten der Nakam-Gruppe getarnt oder finanzielle

¹⁶⁸ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 70-73.

¹⁶⁹ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 50-51.

¹⁷⁰ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 64.

¹⁷¹ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 66-67.

¹⁷² vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 67.

¹⁷³ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 99.

¹⁷⁴ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 101.

¹⁷⁵ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 67.

¹⁷⁶ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 67-69.

¹⁷⁷ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 84-90.

Unterstützung geboten wurde.¹⁷⁸ Die Grundlage für die Nakam-Bewegung von Kovner bildeten die ursprünglich für die Chativa niedergeschriebenen sieben Prinzipien, die unter anderem besagten, dass der Holocaust durch die Niederlage Hitlers nicht beendet war. Sie beinhalteten auch die Vorstellung, dass die restliche Welt den Nationalsozialisten vergeben und deren Taten dieser vergessen hatte, was die Kameraden der Nakam-Gruppe durch Vergeltungsaktionen verhindern wollten.¹⁷⁹ Ihr Originalplan, der sogenannte Plan A sah die Ermordung von sechs Millionen Deutschen durch die Vergiftung des Trinkwassers vor. Dies stieß jedoch auf Kritik, zum einen von Überlebenden und zum anderen von offiziellen jüdischen Stimmen. Viele der Überlebenden lehnten eine pauschale, unterschiedslose Rache, wie sie von Nakam vorgesehen war, ab.¹⁸⁰ Von der Nakam-Gruppierung wurden zwei Pläne ausgearbeitet, jedoch nur einer durchgeführt. Bei Plan A, jener der nicht umgesetzt wurde, handelte es sich um die Vergiftung des Trinkwassers durch welches bis zu sechs Millionen Deutsche umgebracht werden sollten.¹⁸¹ Plan B sah die Tötung von SS- und Gestapo-Gefangene durch die Vergiftung von Brotlaiben vor.¹⁸²

Während sich ein Großteil der Nakam-Gruppe im Sommer 1945 in Italien niedergelassen hatte und ein anderer Teil in den Norden Europas weitergezogen war, ging Abba Kovner nach Palästina.¹⁸³ Er versuchte dort Unterstützung für die Pläne der Nakam-Gruppe zu erhalten und die dort sitzende Jischuw-Leitung von den Plänen der Bewegung zu überzeugen.¹⁸⁴ Aber ein Großteil lehnte die unterschiedslose Rache, die bei Plan A der Gruppierung vorgesehen war, ab, während sie die Rache an ehemaligen Gestapo- und SS-Mitgliedern unterstützten.¹⁸⁵ Des Weiteren sah die Jischuw-Leitung die Gründung eines eigenen jüdischen Staat durch die Rachepläne der Nakam-Gruppe bedroht.¹⁸⁶ Auch Kovners antisowjetische Haltung stieß auf Unverständnis unter den Führungspositionen in Palästina.¹⁸⁷

Er konnte jedoch andere wichtige palästinensische und jüdische Organisationen für sich gewinnen. So versprach der Führungsstab der Hagana Nakam Personen zur Verfügung zu stellen, sollte die Gruppierung Plan A verwerfen und sich auf die Umsetzung von Plan B

¹⁷⁸ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 70; 75.

¹⁷⁹ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 101-102.

¹⁸⁰ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 96.

¹⁸¹ vgl. *Tobias, Zinke*, Nakam. Jüdische Rache, 28.

¹⁸² vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 216.

¹⁸³ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 134.

¹⁸⁴ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 149-150; 155.

¹⁸⁵ vgl. *Tobias, Zinke*, Nakam. Jüdische Rache, 33. / vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 167-170.

¹⁸⁶ vgl. *Tobias, Zinke*, Nakam. Jüdische Rache, 30.

¹⁸⁷ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 166.

konzentrieren.¹⁸⁸ Während die Jewish Brigade auch die Tötung unschuldiger Menschen ablehnte, versprach sie Unterstützung in Europa durch Soldat*Innen.¹⁸⁹ Daraufhin wurde die Gruppe im September 1945 von Kovner aufgefordert Plan A zu verwerfen.¹⁹⁰ Kovner bemühte sich auch um die Unterstützung von David Ben-Gurion, dem späteren Ministerpräsident Israels. Ob es tatsächlich zu einem Gespräch zwischen den beiden gekommen ist, ist jedoch unklar.¹⁹¹ Neben dem Versuch Unterstützung für seine Organisation zu gewinnen, war Kovner auch auf der Suche nach Gift für die Durchführung seiner Aktion. Für die Beschaffung des wasserlöslichen Giftes soll er sich im Sommer 1945 an Angestellte der Hebräischen Universität gewandt und unter anderem Unterstützung des damaligen Präsidenten der zionistischen Weltorganisation, Dr. Chaim Weizmann, bekommen haben.¹⁹² Die Historiker Michael Elkins und Sarid berichten in ihren Werken von einem vermeintlichen Gespräch zwischen Kovner und Weizmann.¹⁹³ Zweifel an einer Zusammenarbeit zwischen Kovner und Weizmann bieten andere Berichte, die besagen, dass sich Weizmann bis Februar 1946 außer Landes aufgehalten haben soll sowie die Tatsache, dass der Wunsch nach Rache gegen das von ihm bekannte Weltbild sprach.¹⁹⁴ Die Unterstützung Weizmanns hätte der Gruppe und ihren Vorgehen Legitimität geboten und die Aktion als Teil des Jischuws erscheinen lassen.¹⁹⁵ Es entspricht jedoch der Tatsache, dass Kovner Gift erhalten hatte und dies im Dezember 1945 versuchte in Dosen und Tuben nach Europa zu schmuggeln, was jedoch aufgrund der Festnahme Kovners scheiterte.¹⁹⁶ Das Gift wurde von der britischen Militärpolizei nicht gefunden, sondern von anderen Personen am Schiff im Meer versenkt.¹⁹⁷ Die in Europa verbliebene Nakam-Gruppe wurde über den Verlust des Giftes informiert.¹⁹⁸ Kovner wurde erst im März 1946 freigelassen.¹⁹⁹ Der Grund für seine Festnahme war nicht klar, die Racheaktion wurde jedoch diesbezüglich nicht erwähnt.²⁰⁰

Während Kovners Abwesenheit, haben sich die weiteren Nakam-Mitglieder europaweit verteilt, so blieben einige in Italien und andere wanderten nach Paris aus, um ein Hauptquartier

¹⁸⁸ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 172-174.

¹⁸⁹ vgl. *Tobias, Zinke*, Nakam. Jüdische Rache, 29-30.

¹⁹⁰ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 173-174.

¹⁹¹ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 171-172.

¹⁹² vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 174-176.

¹⁹³ vgl. *Tobias, Zinke*, Nakam. Jüdische Rache, 34.

¹⁹⁴ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 175-177.

¹⁹⁵ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 179.

¹⁹⁶ vgl. *Tobias, Zinke*, Nakam. Jüdische Rache, 36.

¹⁹⁷ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 188-189.

¹⁹⁸ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 192-193.

¹⁹⁹ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 186-188.

²⁰⁰ vgl. *Tobias, Zinke*, Nakam. Jüdische Rache, 37.

zu errichten.²⁰¹ Wieder andere machten sich im September 1945 auf den Weg nach Deutschland, um sogenannte Zellen in ausgewählten Städten zu gründen.²⁰² Es wurde sich letztendlich für Nürnberg und München entschieden, aber es gab auch vereinzelte Gruppen, die sich in Österreich und Belgien niedergelassen hatten.²⁰³ Nürnberg wurde aufgrund seiner Geschichte und seine Bedeutung für den Nationalsozialismus gewählt.²⁰⁴ Die Nakam-Mitglieder lebten isoliert vom Rest der Bevölkerung und oftmals in armen Verhältnissen, da der Großteil des eingenommenen Geldes in die Rachepläne floss.²⁰⁵ Sie wurden jedoch unter anderem von der HaSchomer HaZa'ir und Angehörigen der Arbeiterpartei Mapai unterstützt.²⁰⁶ Zu diesem Zeitpunkt, als sich die Zellen gebildet hatten, konzentrierte sich die Gruppe noch auf Plan A. Die in Deutschland niedergelassenen Gruppen hatten Zugang zu den Plänen des Nürnberger Wasserversorgungssystems sowie zum Haupthahn der Stadt.²⁰⁷ Plan A wurde letztendlich nicht durchgeführt, zum einen aufgrund des fehlenden Giftes und zum anderen aufgrund der immer größer werdenden Durchmischung der ehemals deutschen Wohngebiete durch welches es erschwert wurde ausschließlich deutsche Bewohner*Innen durch das Trinkwasser zu vergiften.²⁰⁸

Der Hagana-Kommandeur Nahum Shadmi kam im Februar 1946 nach Europa und unterstützte die Nakam-Gruppe bei der Durchführung ihres Plan B.²⁰⁹ Er ordnete zwei seiner Offiziere, Dev Schenkal und Jeheskel Baharav, an, sich in Paris im Hauptquartier der Gruppe einzuordnen.²¹⁰ Shadmi organisierte die anschließend direkte Flucht der Nokmim nach Palästina.²¹¹ Die Nakam-Gruppe begann mit den Vorbereitungen für Plan B in Nürnberg und Dachau. In Nürnberg war das Ziel das amerikanische Internierungslager in Nürnberg-Langwasser, das laut Porat für 35.000 SS-Männer und Gestapo-Angehörige ausgelegt war,²¹² während Tobias und Zinke von 15.000 Häftlingen sprachen.²¹³ Die Gruppe bereitete sich auf die Durchführung des Planes vor, indem sich Mitglieder der Gruppe in den Betrieb als Arbeiter*Innen einschleusen ließen, so fing ein Mitglied an in der Großbäckerei, welche das Gefangenenerlager belieferte, zu arbeiten und zwei weitere Mitglieder der Gruppe fanden einen Arbeitsplatz im Lager selbst als

²⁰¹ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 197-199.

²⁰² vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 37.

²⁰³ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 228-230.

²⁰⁴ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 38.

²⁰⁵ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 221-226.

²⁰⁶ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 200.

²⁰⁷ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 233.

²⁰⁸ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 233.

²⁰⁹ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 233-235; Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 40-41.

²¹⁰ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 214; 238-239.

²¹¹ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 216.

²¹² vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 236.

²¹³ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 45.

Wachmänner.²¹⁴ Die Aktion fand in der Nacht von 13. auf 14. April 1946 statt, da sie nachts ungestört arbeiten konnten.²¹⁵ Durch ihre Arbeit konnten die Mitglieder wichtige Informationen sammeln, wie zum Beispiel, dass die deutschen Häftlinge ausschließlich Schwarzbrot erhielten und so bestrichen die drei Männer die Unterseite von mindestens 3000 Schwarzbrotten mit dem Gift Arsen.²¹⁶ Das Gift wurde auf Kovners Aufforderung hin von Jitzchak Ratner hergestellt,²¹⁷ von den zwei Soldaten Schenkal und Baharav von Paris nach Nürnberg transportiert und dort verdünnt.²¹⁸ In Dachau war eine ähnliche Aktion geplant, die jedoch, trotz bereits abgeschlossener Vorbereitungen, letztendlich abgesagt wurde. Die genauen Umstände die zum Abbruch führten, sind unklar, es ist zum einen von technischen Problemen die Rede und zum anderen wird vermutet, dass Verdacht geschöpft wurde. Um die Nürnberger Aktionen nicht auch zu gefährden, wurde von der Nakam-Gruppe beschlossen, die Aktion in Dachau zu stoppen.²¹⁹

Was den Ausgang der Racheaktion im Lager Langwasser betrifft, gibt es keine einheitlichen Zahlen. Die Nakam-Gruppe selbst gibt an, dass bei mehr als 1000 Häftlingen im Krankenhaus ihre Mägen ausgepumpt werden mussten, aber niemand gestorben sei.²²⁰ Dies wird durch die Aussagen von Josef Scherzer bestätigt, einem der Häftlinge im Lager Langwasser, der berichtete, dass die amerikanischen Soldaten schnell reagiert hätten.²²¹ Eine von Tobias und Zinke durchgeführte Medienanalyse zeigt auf, dass zum Beispiel die Stadtchronik von 1900 betroffenen und davon 38 schwer vergifteten Insassen spricht. In anderen Zeitungsartikeln, wie der Süddeutschen Zeitung, den Nürnberger Nachrichten oder der New York Times, ist von 2283 vergifteten Personen die Rede.²²² 2016 wurden die Protokolle der zwei amerikanischen Untersuchungen, die noch am selben Tag begonnen wurden und bis 1947 andauerten, zu diesem Vorfall erstmals veröffentlicht.²²³ Auch bei den Ergebnissen der Untersuchungen kommt es zu Ungereimtheiten, so gibt die erste Untersuchung an, dass bei 1300 Gefangenen Vergiftungserscheinungen auftraten, während die zweite von 2000 spricht.²²⁴ Die Analyse der Brotlaibe gab an, dass die Konzentration des Gifts zum Tode führen hätte können, aber die

²¹⁴ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 45-46.

²¹⁵ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 240.

²¹⁶ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 239-241;

²¹⁷ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 202-203.

²¹⁸ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 238-239.

²¹⁹ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 247-251; Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 46.

²²⁰ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 241-243.

²²¹ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 47.

²²² vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 50-51.

²²³ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 244.

²²⁴ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 245.

Menge des Giftes am Laib dies verhinderte.²²⁵ Tobias und Zinke sprechen in ihrem Buch über die Möglichkeit, dass Schenkal absichtlich die Menge des Giftes verdünnt hat, um die Anzahl der Tode möglichst gering zu halten. Dagegen spricht jedoch, dass er 1942 selbst bei individuellen Vergeltungsaktionen dabei gewesen sein soll.²²⁶ Es ist auch in anderen Büchern nichts dazu zu finden.

Trotz der Nachvollziehung des Tathergangs konnten weder die Ermittler*Innen noch die Medien die Täter ausfindig machen.²²⁷ Dies lag unter anderem daran, dass die Mitglieder der Nakam-Gruppe unter Mithilfe der Hagana Deutschland verlassen und nach Palästina fliehen konnten.²²⁸ In zwei Gruppen machten sie sich auf den Weg nach Palästina. Die erste ging am 26. Juni 1946 in der damaligen Tschechoslowakei an Bord und die zweite am 2. Juli 1946 in Frankreich.²²⁹ In Erez Israel angekommen, gestaltete sich das Eingliedern der Mitglieder als schwierig. Die Enttäuschung über die gescheiterten Vergeltungsaktionen und der Wunsch nach Europa zurückkehren zu können, um erneut Rache zu nehmen, war enorm, ebenso wie die Wut auf Abba Kovner.²³⁰ Versuche der erneuten Rache in den 1950er Jahren scheiterten jedoch und die zuvor ausgereisten Kameraden kehrten letztendlich wieder nach Israel zurück.²³¹

5.1.2. Selbstjustiz der Jüdischen Brigade

Neben den Aktionen der Nakam-Gruppe hat es auch Vergeltungsaktionen anderer jüdischer Gruppierungen gegeben, unter anderem der Jüdischen Brigade. Diese wurde 1944 gegründet und bestand aus Freiwilligen, die sich aus drei Regimentern mit insgesamt 5000 erez-israelischen Kämpfer*Innen zusammensetzte.²³² Sie war die einzige Militäreinheit, die während dem Zweiten Weltkrieg unter jüdischem Banner agierte und unterstand dem Befehl des britischen Militärs.²³³ Viele der in der Jüdischen Brigade aktiven Soldat*Innen kamen aus Ländern, die vom Deutschen Reich eingenommen worden waren, und sie verloren viele geliebte Personen.²³⁴

²²⁵ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 246.

²²⁶ vgl. *Tobias, Zinke*, *Nakam. Jüdische Rache*, 52-53.

²²⁷ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 244-247; *Tobias, Zinke*, *Nakam. Jüdische Rache*, 47-49.

²²⁸ vgl. *Tobias, Zinke*, *Nakam. Jüdische Rache*, 51-52.

²²⁹ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 262,

²³⁰ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 262; 268-269.

²³¹ vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 280-283.

²³² vgl. *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“, 110.

²³³ *Tobias, Zinke*, *Nakam. Jüdische Rache*, 57-59.

²³⁴ vgl. *Dina Porat*, *Nakam. The Holocaust survivors who sought full-scale revenge* (Stanford, CA 2023) 100.

Nach der Kapitulation des Deutschen Reiches wurden sie, anders als erwartet und erhofft, nicht in Deutschland stationiert, sondern in Treviso, Italien, da das britische Militär mögliche Ausschreitungen durch die jüdische Armee zu vermeiden wollte.²³⁵ In Treviso kamen die Soldaten der Jüdischen Brigade auch erstmals in Kontakt mit Überlebenden der Shoa und somit mit den Taten der Nationalsozialist*Innen. Sie halfen Flüchtlingen und unterstützten die Bricha, die illegale Einwanderung nach Palästina.²³⁶ Der Wunsch nach Rache rutschte während dieser Zeit weiter nach hinten, wurde jedoch wieder aufgeweckt durch das Zusammentreffen mit Mitgliedern der Nakam-Gruppe, die sich ebenfalls in Treviso aufhielten.²³⁷ Besonders auch Kovners Rede im Juli 1945, in der er zwar die Idee der Rache ansprach, jedoch keine weiteren Details preisgab, ließ die Soldaten der Jüdischen Brigade intensiver über die Thematik nachdenken.²³⁸ Aber bereits vor der Ankunft Kovners war Rache und die Frage der Racheakte gegen ehemalige Nationalsozialist*Innen ein Thema innerhalb der Jüdischen Brigade.²³⁹ Die Offiziere der Jüdischen Brigade waren jedoch nicht mit allen Ideen Kovners einverstanden, so lehnten sie unter anderem die unterschiedslose Rache der Nakam ab, halfen der Gruppe dennoch mit Geld und Uniformen, die als Tarnung für Aktionen genutzt werden konnten.²⁴⁰

Treviso ist aber nicht nur ein zentraler Punkt für jüdische Flüchtlinge und Soldat*Innen, sondern auch für Nationalsozialisten, die nach der Kapitulation Deutschlands das Land verlassen oder untertauchen wollten. Treviso war ein Ort, durch den viele ehemalige Nationalsozialist*Innen zogen, um in andere Länder, wie Lateinamerika, mithilfe der einheimischen Bevölkerung von Treviso zu flüchten.²⁴¹ Sie mischten sich unter die Einwohner*Innen Trevisos, lebten in ihren Häusern, kamen in örtlichen Krankenhäusern unter und bekamen öffentliche Unterstützung.²⁴² Durch diese erste Begegnung mit ehemaligen SS-Beamten*Innen wurde der Wunsch nach Rache gegenüber den Deutschen in den Soldat*Innen der Jüdischen Brigade gestärkt.²⁴³ Sie griffen diese unter anderem mit Steinen an.²⁴⁴ Es gab auch einige Soldat*Innen, die unabhängig von den Befehlen der Brigade, sich selbst an den Deutschen und anderen ehemaligen Nationalsozialist*Innen rächen wollten und diese zum

²³⁵ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 60-61.

²³⁶ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 61-63.

²³⁷ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 63.

²³⁸ vgl. Porat, Nakam. The Holocaust survivors, 118.

²³⁹ vgl. Porat, Nakam. The Holocaust survivors, 119.

²⁴⁰ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 63-64.

²⁴¹ vgl. Porat, Nakam. The Holocaust survivors, 109.

²⁴² vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 119-121.

²⁴³ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 116-117.

²⁴⁴ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 116-117.

Beispiel erschossen oder auf andere Weise umbrachten, um sich an diesen zu rächen.²⁴⁵ Um dies zu verhindern und aus Angst, weil die britische Armee beschloss die jüdische Brigade nicht, wie gewünscht, in Deutschland zu stationieren, wurde eine geheime Sondereinheit innerhalb der Brigade gegründet.²⁴⁶ Lavi schreibt in seinem Artikel, dass die Einheit den Namen „Tachel Tizi Gescheften“ (kurz: T.T.G.) trug und von der Hagana beauftragt wurde, sich an ehemaligen Nationalsozialist*Innen zu rächen.²⁴⁷ Es ist jedoch bei Porat und einer Recherche zu dem Namen dazu nichts zu finden. Diese Sondereinheit sollte sich, laut Porat, mit der Suche nach nationalsozialistischen Kriegsverbrechern befassen, indem sie zum Beispiel Einheimische oder sich im Krankenhaus aufhaltende Personen befragten.²⁴⁸ Durch einen Informanten wurde der Einheit eine Liste mit potenziellen Kriegsverbrecher*Innen und ehemaligen Nationalsozialist*Innen übergeben, die die Soldat*Innen der Jüdischen Brigade den Britischen Behörden weiter übermittelte.²⁴⁹ Lavi meint in seinem Artikel, dass nur eine Auswahl von Kriegsverbrecher*Innen der Liste an die Britischen Behörden übergeben wurden, während sich die Truppen selbstständig um die anderen kümmern wollten.²⁵⁰ Sie agierten in Zweier- und Dreier-Gruppen und führten individuelle Racheaktionen durch, indem sie nachts in die Wohnungen und Häuser vermeintlicher Kriegsverbrecher*Innen einbrachen und nach erneuter Überprüfung der Identität, diese an entlegene Orte brachten, um den vermeintlichen Kriegsverbrecher*Innen dort den Prozess zu machen.²⁵¹ Sie arbeiteten in britischen Militäruniformen und britischen Militärfahrzeugen, vermutlich um keine Aufmerksamkeit zu erregen oder um die betroffenen Personen zu täuschen.²⁵² Es wurde den vermeintlichen Täter*Innen deren Anklageschrift vorgelesen und das Urteil verkündet, welches meist durch Erhängen oder Ersticken vollzogen wurde. Laut Berichten bettelten die meisten der vermeintlich Angeklagten um ihr Leben.²⁵³ Bevor die Soldaten das Urteil verkündeten, hatten die Kriegsverbrecher die Möglichkeit sich zu verteidigen. Die Teilnehmer*Innen der Vergeltungsaktionen der Deutschen Abteilung zeigten meist erst bei der Urteilsverkündung ihre wahre Identität als Juden und Jüdinnen.²⁵⁴ Im Gegensatz dazu zitiert Lavi einen Leutnant der Jüdischen Brigade, der zu verstehen gibt, dass bei den geheimen Exekutionen der ehemaligen

²⁴⁵ vgl. Porat, Nakam. The Holocaust survivors, 114.

²⁴⁶ vgl. Porat, Nakam. The Holocaust survivors, 110.

²⁴⁷ vgl. Shai Lavi, „The Jews are coming“. Vengeance and revenge in post Nazi-Europe. In: Law, Culture and the Humanities 1, H. 3 (2005) 290.

²⁴⁸ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 119-120.

²⁴⁹ vgl. Porat, Nakam. The Holocaust survivors, 110.

²⁵⁰ vgl. Lavi, „The Jews are coming“, 291.

²⁵¹ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 121.

²⁵² vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 76.

²⁵³ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 121.

²⁵⁴ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 76.

Nationalsozialist*Innen nicht erklärt wurde, wer die Soldat*Innen sind und warum sie dies taten, es wurde sie lediglich getötet.²⁵⁵ Die Einheit handelte ohne Autorisierung der Jüdischen Brigade und weigerte sich Anweisungen der Jüdischen Brigade oder anderen Eliten Erez Israels zu folgen, welche unter anderem forderten Feldgerichte für die vermeintlichen Kriegsverbrecher einzuführen.²⁵⁶ Man kann davon ausgehen, dass es zu 100 bis 300 Tötungen bei diesen Vergeltungsaktionen gekommen ist, diesbezügliche Aufzeichnungen existieren jedoch nicht und auch die Erinnerungen der beteiligten Personen variieren voneinander, wodurch keine eindeutige Antwort gegeben werden kann.²⁵⁷ In ganz seltenen Fällen kam es auch zu Freisprüchen, da die Soldat*Innen nicht an einer blinden Rache interessiert waren.²⁵⁸ Jedoch kam es vereinzelt auch zu individuellen Vergeltungsaktionen, die zwar von der Mehrheit der Soldaten und Führungseliten nicht unterstützt wurden, aber auch nicht verhindert werden konnten. Im Endeffekt handelte es sich bei den individuellen Rächer*Innen auch um jüdische Flüchtlinge, die teilweise ihre Familie verloren hatten und besonders am Anfang standen spontane Rachetaten an der Tagesordnung.²⁵⁹

Die geheime Racheeinheit der Jüdischen Brigade bekam jedoch Unterstützung von der von Shimon Avidan gegründeten sogenannten ‚Deutschen Einheit‘ oder ‚Deutschen Abteilung‘.²⁶⁰ Diese Einheit bestand ausschließlich aus in Österreich und Deutschland geborenen Juden und Jüdinnen, die die deutsche Sprache beherrschten. Die Mitglieder dieser Sondereinheit wurden nach deutschen Militärbüchern und an deutschen Waffen ausgebildet, außerdem trugen sie deutsche Uniformen, denn sie sollten in der Lage sein, sich unter die deutschen Truppen zu mischen ohne aufzufallen.²⁶¹ Die Deutsche Einheit wurde 1942 in Palästina unter der Obhut der Palmach, einer Spezialeinheit der Hagana, gegründet und im Mai 1944 in die Britische Armee eingegliedert.²⁶² Sie bekam den Auftrag, Informationen zu den nationalsozialistischen Gräueltaten zu sammeln und die Verantwortlichen zu finden.²⁶³ Durch ihre Kenntnisse der deutschen Sprache und der deutschen Kultur, fiel es den ca. 50 Mitgliedern der Deutschen Einheit leicht Informationen zu deutschen und österreichischen Personen zu sammeln und so wurden sie der Jüdischen Brigade zur Seite gestellt.²⁶⁴ Offiziell durften sie nie als „Deutsche

²⁵⁵ vgl. Lavi, „The Jews are coming“, 291.

²⁵⁶ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 122-123.

²⁵⁷ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 79.

²⁵⁸ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 79.

²⁵⁹ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 82-83.

²⁶⁰ vgl. Porat, Nakam. The Holocaust survivors, 113.

²⁶¹ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 68.

²⁶² vgl. Porat, Nakam. The Holocaust survivors, 113.

²⁶³ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 65.

²⁶⁴ vgl. Porat, Nakam. The Holocaust survivors, 113-114.

Abteilung“ auftreten.²⁶⁵ In Treviso stationiert, sammelten die Soldat*Innen der Deutschen Einheit in Gesprächen mit Einheimischen Informationen und übergaben die protokollierten Gespräche dem sogenannten „Untersuchungsausschuss“, der von den Führungseliten der Jüdischen Brigade und „Deutschen Abteilung“ ins Leben gerufen und zum Kern der Rächer*Innen-Gruppen wurde. Dadurch und durch von alliierten Geheimdiensten erhaltene Adressen und Verstecke, konnten sie 700 Namen von potenziellen Täter*innen erfassen.²⁶⁶

Lavi schreibt in seinem Artikel, dass die Vergeltung und die Wünsche und Gefühle der Rache in der Etablierung einer neuen jüdischen Identität eine große Rolle gespielt haben. So steht der zionistische Kämpfer bzw. die zionistische Kämpferin den passiven jüdischen Opfern der Vergangenheit gegenüber.²⁶⁷ Diese neue Identität und die damit verbundene Rache etabliert sich sowohl auf individueller Ebene, wo der Wunsch nach Vergeltung besteht als auch auf institutioneller Ebene, indem ein neuer Staat mit eigenen Gesetzen erschaffen werden sollte.²⁶⁸

Die Vergeltungsaktionen wurden von der Hagana befürwortet solange sie nur Verbrechen gegen jüdische Personen rächen würden und die Taten der betroffenen Personen nachgewiesen werden konnten.²⁶⁹ Der Historiker Michael Ben-Zohar geht auch davon aus, dass die britische Mandatsmacht von den Aktionen wusste, aber nichts dagegen unternahm.²⁷⁰ Dagegen spricht jedoch, dass die Führungspersonen der Jüdischen Brigade die spontanen Aktionen der eigenen Soldat*Innen unterband, sodass es die britische Armee nicht mitbekommen würde.²⁷¹ Jedoch wurden die Racheaktionen von leitenden Personen und Institutionen des Jischuw in Palästina nicht unerstützt.²⁷²

Mit der Zeit wurden aber die Stimmen innerhalb der Hagana und der Bricha immer lauter, dass die gut ausgebildeten Soldaten benutzt werden sollten, um die Täter*Innen aufzuspüren und sie internationalen Gerichten zu übergeben, die sich mit der Verurteilung befassen sollten.²⁷³ In Wien wurde daraufhin eine Gruppe von sogenannten „Nazi-Jägern“ von Ben Nathan zusammengestellt. Zu seinen drei fähigsten Agenten zählten Tuviah Friedman, Manus Diamant und Alexander Gutman, die vor allem Aussagen und Informationen jüdischer Überlebender und Displaced Persons sammelten. Zu ihren Aufgaben zählten aber auch der Besuch von Gefangenenlager, um dort SS-Männer ausfindig zu machen und die Fahrt durch Deutschland

²⁶⁵ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 69.

²⁶⁶ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 71.

²⁶⁷ vgl. Lavi, „The Jews are coming“, 288.

²⁶⁸ vgl. Lavi, „The Jews are coming“, 299.

²⁶⁹ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 74-76.

²⁷⁰ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 78.

²⁷¹ vgl. Porat, Nakam. The Holocaust survivors, 110.

²⁷² vgl. Porat, Nakam. The Holocaust survivors, 112-113.

²⁷³ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 86.

und Österreich, um diese vor Gericht zu stellen. Ben Nathan appellierte immer wieder an sie, keine Selbstjustiz vorzunehmen, im Vordergrund stehe die Übergabe der Täter*Innen. Es kam jedoch auch in diesen Fällen zu vereinzelten Vergeltungsaktionen von Mitarbeiter*Innen der Wiener Gruppe.²⁷⁴ Manus Diamant unterstützte auch die Fahndung nach Adolf Eichmann und konnte mithilfe von Simon Wiesenthal, die Frau und die Geliebte Eichmanns ausfindig machen und konnte so erstmals Bilder von Eichmann ergattern.²⁷⁵ Ende der 1940er und Anfang der 1950er Jahre kam es noch zu vereinzelten Versuchen der Vergeltung an Nationalsozialisten, welche aber fehlschlügen, unter anderem aufgrund von fehlenden finanziellen Mitteln. Der Aufbau eines eigenen jüdischen Staates führte auch dazu, dass bei vielen Juden und Jüdinnen kein Wunsch nach Rache mehr bestand.²⁷⁶ Auch Porat merkt in ihrem Text an, dass bei den Racheaktionen der Jüdischen Brigade bedacht werden muss, dass diese direkt nach dem Ende des Krieges stattgefunden haben und viele der Soldat*Innen unter der Annahme, dass die jüdische Bevölkerung in Europa ausgestorben sei, gehandelt habe.²⁷⁷

Dieses Kapitel macht deutlich, dass die Aktionen jüdischer Selbstjustiz nicht nur in fiktiven Geschichten erzählt werden, sondern es tatsächlich historische Beispiele gibt. Es wird aber auch deutlich, dass diese in einem begrenzten Rahmen und unmittelbar nach Ende des Krieges stattgefunden haben. Darüber hinaus wird aber deutlich, dass sich eine neue jüdische Identität sehr wohl etabliert hat, in der die aktive Rache und Vergeltung eine wichtige Rolle gespielt hat. Ebenso wie der Aufbau eines eigenen jüdischen Staates.

5.2. Entnazifizierung

Auch wenn die Serie die Thematik der Entnazifizierung nicht direkt aufgreift, steht sie trotzdem in Verbindung zur Operation Paperclip und der Thematik der Selbstjustiz. Zu ersterem Punkt ist zu ergänzen, dass die Operation Paperclip in den unmittelbaren Nachkriegsjahren stattfand und mitunter als Teil der Entnazifizierung in Deutschland und Österreich verstanden werden kann. Aus diesem Grund ist ein Basiswissen in diesem Bereich für das bessere Verständnis der Serie notwendig. Wenn auch „Hunters“ die Entnazifizierung in Österreich nicht erwähnt wird, wird sich im folgenden Kapitel hauptsächlich auf diese konzentriert. Dies hat mitunter den Grund, dass die Arbeit im Zuge einer Ausbildung im österreichischen Bildungssystem entsteht.

²⁷⁴ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 86-89.

²⁷⁵ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 89-91.

²⁷⁶ vgl. Tobias, Zinke, Nakam. Jüdische Rache, 91-95.

²⁷⁷ vgl. Porat, Nakam. The Holocaust survivors, 111.

Daher werden in diesem Kapitel vor allem die Entnazifizierungsgesetze in Österreich sowie die nachfolgenden Amnestien und deren Folgen für das österreichische Volk zusammengefasst.

Entnazifizierung leitet sich von dem englischen Wort „denazification“ ab und umfasst in der ursprünglichen Version neun Aufgabenfelder, zu denen unter anderem die Auflösung der NSDAP, die Ausmerzung jeglichen nationalsozialistischen Gedankenguts im Zusammenleben und ebenso die Bestrafung betroffener Personen vorsieht.²⁷⁸ Die Entnazifizierung in Österreich kann in verschiedene Phasen unterteilt werden, bei deren Aufteilung sich Expert*Innen unterscheiden. Auf der einen Seite bricht Dieter Stiefel die Entnazifizierung in zwei Teile, wobei einer von Mai 1945 bis Februar 1946 andauerte und eine Zeit beschreibt, in der mehrere Instanzen für die Entnazifizierung zuständig waren. Die zweite Phase beginnt für Stiefel ab Februar 1946 und kennzeichnet die Übergabe der Entnazifizierung an die österreichischen Behörden, mit den Alliierten in einer Kontrollfunktion.²⁷⁹ Diesem schließt sich Kurt Tweraser an, der die Phase zwischen Mai 1945 und Mitte 1946 als direkte amerikanische Entnazifizierung beschreibt und die darauffolgende bis Ende 1950 andauernde Phase als indirekte Säuberung bezeichnet, die hauptsächlich von Österreich und unter amerikanischer Überwachung durchgeführt wurde.²⁸⁰ Auf der anderen Seite gliedert Petschnigg den Prozess der österreichischen Entnazifizierung in fünf Phasen, indem sie sie basierend auf den jeweiligen Gesetzen der österreichischen Regierung unterteilt. Sie zählt außerdem die Phase der Amnestien, welche von 1948 bis zum Jahr 1957 andauerte, als eine eigenständige Phase.²⁸¹ Aus allen geht jedoch hervor, dass zunächst die Entnazifizierung von den Alliierten übernommen wurde, bevor die Verantwortung in die Hände der österreichischen Regierung übergeben wurde.

Die vier Besatzungsmächte haben bereits im Februar 1945 bei der Konferenz in Jalta erste Pläne geschmiedet, wie sie in der Nachkriegszeit fortfahren und wie sie mit den Einflüssen des Nationalsozialismus umgehen möchten. So war es von Anfang offensichtlich, dass sie darauf abzielten jeglichen Einfluss der nationalsozialistischen Ideologie aus Gesellschaft, Wirtschaft und Politik zu beseitigen. Dafür war die Entnazifizierung notwendig. Neben der Konferenz von Jalta und seinen Zielen nennt Wolfgang Weber auch das Potsdamer Abkommen als wichtigen Aspekt, das den Grundstein zu der Entnazifizierung legte. In diesem wurde unter anderem

²⁷⁸ vgl. Edith *Petschnigg*, Alliierte Entnazifizierung in Österreich. In: Stefan *Karner*, Gottfried *Stangler* (Hg.), „Österreich ist frei!“. Der Österreichische Staatsvertrag 1955 (Wien 2005) 109.

²⁷⁹ vgl. Dieter *Stiefel*, Entnazifizierung in Österreich (Wien/München/Zürich 1981) 18.

²⁸⁰ vgl. Kurt *Tweraser*, Die amerikanische Säuberungspolitik in Österreich. In: Walter *Schuster*, Wolfgang *Weber* (Hg.), Entnazifizierung im regionalen Vergleich (Linz 2004) 363.

²⁸¹ vgl. *Petschnigg*, Alliierte Entnazifizierung in Österreich, 109.

bestimmt, dass ehemalige Nationalsozialist*Innen, die ein Sicherheitsrisiko für die Entnazifizierung und die jeweilige Bevölkerung darstellten, inhaftiert werden mussten.²⁸² Der Begriff Entnazifizierung stellt somit nicht nur die politische Säuberung der Gesellschaft von jeglichem Einfluss des Nationalsozialismus dar, sondern auch eine individuelle, die sich laut Edith Petschnigg in den Verhaftungen und Amtsenthebungen der Nachkriegsjahre manifestiert hat.²⁸³ Das oberste Ziel der Alliierten in der unmittelbaren Nachkriegszeit war die Wiederherstellung von Ordnung in ihren jeweiligen Besatzungszonen und die Verhinderung von Revolten innerhalb der Bevölkerung.²⁸⁴

Wie bereits erwähnt war die erste Zeit nach der Befreiung vom Deutschen Reich bis circa Februar 1946 geprägt von einer uneinheitlichen und von den Besatzungsmächten individuell durchgeführten Entnazifizierung.²⁸⁵ Diese uneinheitliche Entnazifizierung stellte das größte Problem dar, wie Stiefel bereits in den 1980er Jahren beschrieb, da sie zu einer ungleichen Behandlung der ehemaligen Nationalsozialist*innen und einer wesentlichen Verzögerung im Säuberungsprozess führte,²⁸⁶ wovon auch die österreichische Regierung überzeugt war.²⁸⁷ Konrad Jekl wiederum deutet die Problematik einer gemeinsamen Entnazifizierung bereits als Anfangszeichen des einsetzenden Kalten Krieges und ist der Meinung, dass genau dies dazu geführt hat, dass die Verantwortung letztlich in die Hände der österreichischen Regierung gelegt worden waren.²⁸⁸ Tweraser wiederum sieht den Grund für die chaotische erste Phase der Entnazifizierung in dem Entscheidungsdesinteresse, den Meinungsverschiedenheiten sowie den Unklarheiten in Bezug auf die Vorgehensweise auf amerikanischer Seite.²⁸⁹ Die ersten Monate der amerikanischen Besatzung waren geprägt von Problemen wie der Wiederherstellung von Gesetz und Ordnung sowie der Wirtschaft, da sie nicht darauf vorbereitet waren in einem Land stationiert zu sein, dass gleichzeitig befreit wie auch besiegt wurde. Sie mussten daher oft improvisieren.²⁹⁰ Die amerikanische Entnazifizierung fand bis

²⁸² vgl. Wolfgang *Weber*, Arenen und Akteure. Vergleichende Aspekte der Entnazifizierung in Deutschland und Österreich. In: Michael *Gehler*, Ingrid *Böhler* (Hg.), *Verschiedene europäische Wege im Vergleich. Österreich und die Bundesrepublik Deutschland 1945/49 bis zur Gegenwart* (Innsbruck 2007) 388.

²⁸³ vgl. *Petschnigg*, Alliierte Entnazifizierung in Österreich, 109.

²⁸⁴ vgl. *Stiefel*, Entnazifizierung in Österreich, 18.

²⁸⁵ vgl. *Petschnigg*, Alliierte Entnazifizierung in Österreich, 110-111.

²⁸⁶ vgl. *Stiefel*, Entnazifizierung in Österreich, 90.

²⁸⁷ vgl. *Stiefel*, Entnazifizierung in Österreich, 92.

²⁸⁸ vgl. Konrad *Jekl*, *Auf den Spuren der Republik Österreich. Aufsätze zur österreichischen Zeitgeschichte* (Beiträge zur neueren Geschichte Österreichs 1, Frankfurt/Main 1995) 90.

²⁸⁹ vgl. *Tweraser*, Die amerikanische Säuberungspolitik in Österreich, 364.

²⁹⁰ vgl. *Tweraser*, Die amerikanische Säuberungspolitik in Österreich, 365.

Juli 1945 unsystematisch und dezentralisiert statt,²⁹¹ erst danach kann man von einer direkten amerikanischen Säuberung sprechen, um es in Twerasers Worten zu beschreiben.²⁹²

Die österreichische Regierung hat jedoch bereits während dieser ersten Monate die ersten eigenen Gesetze bezüglich einer Entnazifizierung beschlossen. So hat die provisorische Regierung am 8. Mai 1945 einige Tage nach der Befreiung vom deutschen Reich durch die Alliierten das „Verfassungsgesetz über das Verbot der NSDAP (Verbotsgesetz)“ erlassen.²⁹³ Am 26. Juni 1945 folgte das „Verfassungsgesetz über Kriegsverbrechen und andere nationalsozialistische Untaten (Kriegsverbrechergesetz)“ und am 12. September 1945 das „Gesetz vom 12. September 1945 über Maßnahmen zur Wiederherstellung gesunder Verhältnisse in der Privatwirtschaft (Wirtschaftssäuberungsgesetz)“. Diese bildeten das Fundament der Entnazifizierung in Österreich, doch die Umsetzung der Gesetze war nicht leicht.²⁹⁴ Die provisorische Regierung Österreichs wurde bis Spätherbst 1945 nur von der Sowjetunion anerkannt und die erlassenen Gesetze dementsprechend auch nur in dessen Zonen umgesetzt.²⁹⁵ Erst im November 1945 waren sich die Alliierten einig, dass die Verantwortung für die Entnazifizierung in die Hände der österreichischen Regierung übertragen werden konnte.²⁹⁶ Das Verbotsgesetz wurde im Jänner 1946 vom Alliierten Rat, der bereits im Juli 1945 gegründet worden war, anerkannt.²⁹⁷ Am 11. Februar 1946 wurde die Entnazifizierung endgültig in die Verantwortung der österreichischen Regierung übergeben, allerdings unter der Kontrolle und Überwachung des Entnazifizierungsbüros des Alliierten Rates.²⁹⁸ Diese Gesetze bildeten das Fundament der Entnazifizierung in Österreich und konnten nun in allen Bundesländern auch in die Praxis umgesetzt werden.²⁹⁹ Bei dem Verbotsgesetz handelte es sich um ein Verfassungsgesetz, das vorsah jene Personen zu bestrafen, die weiterhin Mitglieder*Innen der NSDAP waren oder sich für deren Ziele einsetzen würden.³⁰⁰ Das Kriegsverbrechergesetz stellte ein Sondergesetz und eine Ergänzung zu dem Verbotsgesetz dar. Dieses ermöglichte die Bestrafung von Verbrecher*Innen, die „Grausamkeiten und sonstige Verbrechen gegen die Bevölkerung verübt haben“ und die versucht hatten durch „Propaganda das friedliche österreichische Volk im Kriege aufzustacheln“. Darüber hinaus umfasste das

²⁹¹ vgl. Tweraser, Die amerikanische Säuberungspolitik in Österreich, 366-367.

²⁹² vgl. Tweraser, Die amerikanische Säuberungspolitik in Österreich, 369.

²⁹³ vgl. Weber, Arenen und Akteure, 388.

²⁹⁴ vgl. Weber, Arenen und Akteure, 389.

²⁹⁵ vgl. Stiefel, Entnazifizierung in Österreich, 89.

²⁹⁶ vgl. Tweraser, Die amerikanische Säuberungspolitik in Österreich, 372.

²⁹⁷ vgl. Stiefel, Entnazifizierung in Österreich, 94.

²⁹⁸ vgl. Stiefel, Entnazifizierung in Österreich, 94.

²⁹⁹ vgl. Weber, Arenen und Akteure, 389.

³⁰⁰ vgl. Stiefel, Entnazifizierung in Österreich, 81.

Gesetz auch sämtliche Menschen, die eine Führungsposition der NSDAP innehatten.³⁰¹ Bei Jekl ist zu lesen, dass auch Personen, die an Zwangsumsiedlungen und anderweitigen nationalsozialistische Handlungen nach der Befreiung Österreichs beteiligt waren, gemäß dem Kriegsverbrechergesetz gestraft werden konnten.³⁰² Im Mittelpunkt der beiden Gesetze standen die sogenannten „Illegalen“, jene Personen, die in der Zeit zwischen 1. Juli 1933 und 13. März 1938 der NSDAP beigetreten waren. Diese hatten sich laut der Gesetze und der provisorischen Regierung des Hochverrats schuldig gemacht.³⁰³ Die Bürger*Innen Österreichs wurden somit in zwei Gruppen unterteilt, die sogenannten „Illegalen“, oder die fanatischen Nationalsozialist*Innen wie sie auch genannt wurden, und die Mitläufer*Innen. Zu letzteren zählten jene, die nach Österreichs Anschluss an das Deutsche Reich 1938 der Partei beigetreten waren.³⁰⁴

Um die Gesetze in die Praxis umsetzen zu können, mussten die betroffenen Personen zunächst ausfindig gemacht werden. Zu diesem Zweck wurde eine Melde- und Registrierungspflicht eingeführt, die von den Anwohner*Innen selbstständig an der Gemeinde oder einem Arbeitsamt durchzuführen war. Der Pflicht unterstanden Personen mit Wohnsitz oder dauerhaftem Aufenthalt in Österreich, die zwischen 1. Juli 1933 und 27. April 1945 der NSDAP oder einer ihrer Wehrbände angehört hatten. Die Registrierung selbst hatte keine rechtlichen Konsequenzen, sie war aber an jene zwei Gesetzesentwürfe gebunden und Personen konnten dementsprechend belangt werden.³⁰⁵ Jekl ist der Überzeugung, dass diese Registrierungspflicht zu einer Zerteilung der österreichischen Gesellschaft in zwei Klassen geführt hat und die Überwindung dieser Kluft ein zentrales Problem der Entnazifizierung in Österreich darstellte.³⁰⁶ Im Laufe der Zeit wurden die Entnazifizierungsgesetze strenger und mehr Personen sollten in den Kreis der Betroffenen aufgenommen werden. Aus diesem Grund sollte eine Ausnahmeregelung für Parteimitglieder*Innen, die ihre Mitgliedschaft nie ausgenutzt hatten und bereits vor der Befreiung vom Deutschen Reich positive Gefühle gegenüber dem österreichischen Staat gehabt haben, eingeführt werden. Diese Ausnahmeregelung sah ein Gnadenrecht vor, dass sie von den Sühnepflichten ausnahm.³⁰⁷ Viele der Betroffenen fühlten sich ungerecht behandelt und wünschten sich eine individuellere Behandlung durch die

³⁰¹ vgl. *Stiefel*, Entnazifizierung in Österreich, 83.

³⁰² vgl. *Jekl*, Auf den Spuren der Republik Österreich, 92.

³⁰³ vgl. *Stiefel*, Entnazifizierung in Österreich, 84-85.

³⁰⁴ vgl. *Stiefel*, Entnazifizierung in Österreich, 85-86.

³⁰⁵ vgl. *Stiefel*, Entnazifizierung in Österreich, 82.

³⁰⁶ vgl. *Jekl*, Auf den Spuren der Republik Österreich, 92.

³⁰⁶ vgl. *Stiefel*, Entnazifizierung in Österreich, 88.

³⁰⁷ vgl. *Stiefel*, Entnazifizierung in Österreich, 87-88.

zuständigen Behörden.³⁰⁸ Diese Ausnahmeregelung wurde von vielen in Anspruch genommen, das die Umsetzung der beiden Gesetzesentwürfe von 1945 jedoch erschwerte. Auch die individuelle Behandlung der Nationalsozialist*Innen machte es den Behörden schwer, die Entnazifizierung schnell voranzutreiben.³⁰⁹ Jekl spricht auch das Problem der praktischen Anwendbarkeit des Verbotsgesetzes an. Er beschreibt, dass es eine große Masse an Minderbelasteten in Österreich gab, die sich vom Gnadenrecht angesprochen fühlten.³¹⁰ Tweraser berichtet auch von der starken Überlastung der Bürokratie, die die Ausnahmeregelung mit sich zog, da die bereits Entlassenen nochmalig von einer Sonderkommission individuell geprüft werden mussten.³¹¹ Viele der Betroffenen fühlten sich ungerecht behandelt und wünschten sich eine individuellere Behandlung durch die zuständigen Behörden.³¹²

Als man 1946 zusammentraf, um mögliche Änderungen dieser Gesetze vorzunehmen, wurde von den drei österreichischen Regierungsparteien der Entwurf eines neuen Gesetzes beschlossen, das eine endgültige Lösung beinhalten sollte. Dabei handelte es sich um die sogenannte „Drei-Parteien-Vereinbarung“, welche am 30. März 1946 als „Grundsätze der Entnazifizierung aufgrund der Parteienverhandlungen zwischen ÖVP, SPÖ und KPÖ“ veröffentlicht wurde.³¹³ Die wesentlichen Unterschiede zu den Gesetzen zuvor war der Übergang von der individuellen zu einer kollektiven Entnazifizierung und eine neue Einteilung der Personen in solche, die einer Bestrafung unterliegen, wie zum Beispiel Kriegsverbrecher oder die sogenannten „Illegalen“ und Personen, die einer Sühnepflicht unterlagen, wobei hier zwischen belastet und minderbelastet unterschieden wurde.³¹⁴ Zu den Sühnefolgen zählten Gehalts- und Pensionskürzungen, Einkommenskürzungen, Steuer- und Vermögensabgaben, Verbote bestimmter Berufe und Studien. Für Belastete kamen auch die Entziehung des aktiven und passiven Wahlrechts hinzu sowie pensionslose Entlassung. Die Entlassungen waren für Minderbelastete drei Jahre gültig und für Belastete fünf Jahre.³¹⁵ Der Gesetzesentwurf in seiner ursprünglichen Form wurde vom Alliierten Rat jedoch zunächst abgelehnt und mit insgesamt 50 Änderungswünschen wieder retour gegeben.³¹⁶ Die Änderungsvorschläge umfassten eine

³⁰⁸ vgl. Siegfried Göllner, „Da waren die Nazi ja noch humaner“ – Sichtweisen ehemaliger NationalsozialistInnen auf die Entnazifizierung in Österreich 1945–1957. In: Bertrand Perz (Hg.), Wahrnehmungen des Nationalsozialismus. NS-Jugendtagebücher – KZ-Ärzte – Entnazifizierungsdiskurse unter „Ehemaligen“ (zeitgeschichte 47/3, Göttingen 2020) 393.

³⁰⁹ vgl. Stiefel, Entnazifizierung in Österreich, 97.

³¹⁰ vgl. Jekl, Auf den Spuren der Republik Österreich, 92.

³¹¹ vgl. Tweraser, Die amerikanische Säuberungspolitik in Österreich, 374.

³¹² vgl. Göllner, „Da waren die Nazi ja noch humaner“, 393.

³¹³ vgl. Stiefel, Entnazifizierung in Österreich, 101.

³¹⁴ vgl. Stiefel, Entnazifizierung in Österreich, 102.

³¹⁵ vgl. Stiefel, Entnazifizierung in Österreich, 103-104.

³¹⁶ vgl. Stiefel, Entnazifizierung in Österreich, 106-107.

Erweiterung der registrierungspflichtigen Personen und damit verbunden eine Einengung der Möglichkeit der Befreiung von der Registrierungs- und Sühnepflicht, eine Angleichung der Sühnfolgen für Minderbelastete an die der Belasteten und somit eine generell Verschärfung der Sühnepflicht.³¹⁷ Dieses neuformulierte Gesetz wurde am 6. Februar 1947 von der österreichischen Regierung akzeptiert und angenommen.³¹⁸ Aus einem amerikanischen Bericht aus dem Jahr 1948 geht hervor, dass die österreichische Regierung den Gesetzesentwurf in dieser Version nicht wollte.³¹⁹ Dies hatte mehrere Gründe. Zum einen war es für den österreichischen Staat nicht mehr tragbar die Entnazifizierung weiterzuführen, vor allem auch in Verbindung zu dem politischen und wirtschaftlichen Wiederaufbau Österreichs, der zeitgleich stattfand. Mit dem Nationalsozialistengesetz von 1947 wollte die österreichische Volksvertretung allemal einen Schlussstrich unter die Frage der Entnazifizierung stellen.³²⁰ In diesem Sinne stellt der zweite Grund für die Durchführung des Gesetzes die Tatsache dar, dass sich die österreichische Regierung unter Druck gesetzt fühlte, da mit einer zufriedenstellenden und positiven Entnazifizierung auch die Durchführung eines Friedensvertrages und der Abzug der Besatzungsmächte verbunden war.³²¹ Die öffentliche Meinung hatte einen ähnlichen Glaubenssatz. So ging man davon aus, dass ehemalige Nationalsozialist*Innen mehr für den Wiederaufbau Österreichs leisten könnten, wenn sie in ihren Berufen blieben.³²² Ebenso ging man in der Öffentlichkeit davon aus, dass der Nationalsozialismus bereits diskreditiert und somit aus der Gesellschaft verbannt worden war.³²³ Je mehr Zeit zwischen Kriegsende und der Gegenwart der Gesellschaft verging, desto mehr verblassten die Bilder des Krieges und der Zugang zu den Ehemaligen veränderte sich. So wurde es bereits als Erleichterung aufgefasst, wenn man zu den Mitläufer*Innen zählte, was das Bild der Schuldhaftigkeit verzerrte.³²⁴ Die Entnazifizierung stand auch vor dem Problem der Rechtsstaatlichkeit, da die Entnazifizierungsgesetze von Anfang an rechtlich problematisch und auf Dauer politisch nicht tragbar waren.³²⁵ Durch den stetig steigenden Fokus auf den wirtschaftlichen Aufbau waren die Entlassungen von einem Sechstel der Bevölkerung nicht mehr tragbar.³²⁶ All dies hat womöglich mitunter dazu beigetragen, dass die Gesellschaft bereits in der ersten Hälfte des Jahres 1947 davon ausgegangen ist, die Entnazifizierung sei abgeschlossen und das

³¹⁷ vgl. *Stiefel*, Entnazifizierung in Österreich, 107-108.

³¹⁸ vgl. *Tweraser*, Die amerikanische Säuberungspolitik in Österreich, 380.

³¹⁹ vgl. *Stiefel*, Entnazifizierung in Österreich, 113.

³²⁰ vgl. *Stiefel*, Entnazifizierung in Österreich, 111.

³²¹ vgl. *Stiefel*, Entnazifizierung in Österreich, 112.

³²² vgl. *Tweraser*, Die amerikanische Säuberungspolitik in Österreich, 380.

³²³ vgl. *Tweraser*, Die amerikanische Säuberungspolitik in Österreich, 381.

³²⁴ vgl. *Jekl*, Auf den Spuren der Republik Österreich, 91.

³²⁵ vgl. *Jekl*, Auf den Spuren der Republik Österreich, 90-91.

³²⁶ vgl. *Jekl*, Auf den Spuren der Republik Österreich, 94.

nationalsozialistische Gedankengut aus der österreichischen Gesellschaft entfernt worden.³²⁷ Mit der Umsetzung des Nationalsozialistengesetzes von 1947 versuchte man daher den Kreis der Betroffenen immer mehr zu verringern, bevor noch die offiziellen Amnestien beschlossen worden waren.³²⁸

Auch von Seiten der Alliierten wurde der Wunsch die Entnazifizierung schnell zu beenden lauter und man begann 1948 Amnestiegesetze vorzubereiten.³²⁹ Am 21. April 1948 wurde das „Bundesverfassungsgesetz über vorzeitige Beendigung der im Nationalsozialistengesetz vorgesehenen Sühnefolgen für minderbelastete Personen“, das erste von zwei Amnestiegesetzen im österreichischen Nationalrat, einstimmig beschlossen. Es trat am 4. Juni 1948 in Kraft und betraf 487.067 Personen in Österreichs.³³⁰ Tweraser beschreibt dies als ersten Schritt in Richtung Abschluss der Entnazifizierung.³³¹ Im Zuge dieser Minderbelasteten-Amnestie war den Betroffenen neben der Befreiung von den Sühneabgaben, auch die Teilnahme am sozialen, politischen und wirtschaftlichen Leben wieder uneingeschränkt gestattet.³³² Die zweite und letzte Amnestie war jene von 14. Mai 1957 und inkludierte alle anderen Belasteten und machte sie wieder zu vollwertigen Bürger*Innen Österreichs.³³³

Damit galt die österreichische Entnazifizierung als offiziell beendet, die Ideologie lebte aber weiter in der Gesellschaft.³³⁴ Petschnigg merkt diesbezüglich an, dass das NS-Gedankengut zu diesem Zeitpunkt bereits tief in die österreichische Gesellschaft eingedrungen war, das mitunter daran erkennbar ist, dass erst in den 1980er Jahren das öffentliche Schweigen rund um die Thematik der Mittäter*Innenschaft aufgegeben wurde.³³⁵ Ein ähnliches Bild zeichnet auch Siegfried Göllner in seiner Analyse von Briefen ehemaliger Nationalsozialist*Innen an das österreichische Bundesministerium bzw. –präsidenten. Diese verzeichneten ab dem Jahr 1947, das Jahr in dem das Nationalsozialistengesetz in Kraft getreten war, eine hohe Anzahl an Vorwürfen und Aussagen, dass ihnen durch die Entnazifizierung ungerechtes Leiden widerfahren ist. Göllner zieht daraus den Schluss, dass die Entnazifizierung nur wenig am Bewusstsein der österreichischen Gesellschaft hinsichtlich ihrer Mittäterschaft an den Verbrechen des Nationalsozialismus verändert hat.³³⁶ Dies spiegelt für ihn die Realität des

³²⁷ vgl. Tweraser, Die amerikanische Säuberungspolitik in Österreich, 381.

³²⁸ vgl. Stiefel, Entnazifizierung in Österreich, 119-120.

³²⁹ vgl. Stiefel, Entnazifizierung in Österreich, 122.

³³⁰ vgl. Jekl, Auf den Spuren der Republik Österreich, 93.

³³¹ vgl. Tweraser, Die amerikanische Säuberungspolitik in Österreich, 388.

³³² vgl. Tweraser, Die amerikanische Säuberungspolitik in Österreich, 389.

³³³ vgl. Jekl, Auf den Spuren der Republik Österreich, 93.

³³⁴ vgl. Jekl, Auf den Spuren der Republik Österreich, 79.

³³⁵ vgl. Petschnigg, Alliierte Entnazifizierung in Österreich, 111.

³³⁶ vgl. Göllner, „Da waren die Nazis ja noch humaner“, 388.

öffentlichen Diskurses der österreichischen Gesellschaft wider.³³⁷ Die Nationalratswahl von 1949, an der die sogenannten ‚Ehemaligen‘ erstmals wieder teilnehmen durften, spiegelt diese Vermutungen, dass die Ideologie noch nicht gänzlich verschwunden war, ebenfalls wider. Nicht nur versuchten beide Großparteien Österreichs die Wählerschaft der sogenannten ‚Ehemaligen‘ für sich zu gewinnen.³³⁸ Sondern, es nahm auch eine neu gegründete Partei, die sogenannte VdU (Verein der Unabhängigkeit) an der Nationalratswahl teil, die sich vor allem um die Stimmen der bis vor kurzen noch eine Sühnepflicht unterstandenen Personen bemühte und den Großteil auch bekam.³³⁹

Ein weiterer Punkt, der dafürspricht, dass die Entnazifizierung nicht ganz so geglückt ist wie gewünscht, stellt die Tatsache dar, dass bis in die 1980er Jahre offiziell Österreich als das erste Opfer des Deutschen Reiches erachtet wurde. Dies ist mitunter auf die Moskauer Deklaration von 1943 zurückzuführen, in der Österreich zwar einerseits als Opfer bezeichnet wurde aber auch für ihre Verantwortung einer Mittäterschaft belangt wurde.³⁴⁰ Letzteres fand jedoch weder Einzug in den Staatsvertrag von 1955 noch in das öffentliche Verständnis von Österreich.³⁴¹ Die Opferthese half Österreich und deren Gesellschaft sich vom deutschen Reich abzugrenzen und eine eigene nationale Identität zu bilden.³⁴² Erst in den 1960er Jahren wurde langsam umgedacht und sich erstmalig mit der eigenen Vergangenheit beschäftigt, wenn auch innerhalb der österreichischen Gesellschaft nicht so gravierend wie in der deutschen.³⁴³ In Österreich führte vor allem die Debatte rund um Kurt Waldheim Ende der 1980er Jahre dazu, dass sich die Öffentlichkeit und Gesellschaft Österreichs intensiv mit der nationalsozialistischen Vergangenheit der Nation auseinandersetzte. Dies ist mitunter auch auf den internationalen Aufruhr, der die Waldheim-Affäre nach sich zog, zurückzuführen.³⁴⁴ Es hat jedoch bis 1991 gedauert bis der damalige österreichische Bundeskanzler Franz Vranitzky erstmals die Mitschuld Österreichs am Holocaust öffentlich anerkannte und sich entschuldigte.³⁴⁵ Ab Beginn der 2000er Jahre war die Hälfte der österreichischen Bevölkerung nach wie vor der Meinung, dass Österreich keinerlei Verantwortung oder Schuld traf, was die nationalsozialistischen Kriegsverbrechen anbelangt.³⁴⁶

³³⁷ vgl. Göllner, „Da waren die Nazis ja noch humaner“, 390.

³³⁸ vgl. Tweraser, Die amerikanische Säuberungspolitik in Österreich, 380.

³³⁹ vgl. Jekl, Auf den Spuren der Republik Österreich, 93.

³⁴⁰ David Art, The Politics of the Nazi Past in Germany and Austria (Cambridge/New York, NY 2006) 104.

³⁴¹ vgl. Art, The Politics of the Nazi Past, 105.

³⁴² vgl. Jekl, Auf den Spuren der Republik Österreich, 90.

³⁴³ vgl. Art, The Politics of the Nazi Past, 111.

³⁴⁴ vgl. Art, The Politics of the Nazi Past, 115-117.

³⁴⁵ vgl. Art, The Politics of the Nazi Past, 133.

³⁴⁶ vgl. Art, The Politics of the Nazi Past, 142.

Dieses Kapitel zeigt wie schwierig der Umgang mit der eigenen Vergangenheit in Österreich war, insbesondere das Eingeständnis an den nationalsozialistischen Verbrechen eine Teilschuld zu tragen fiel schwer. Es wurde auch offenbart, dass die Entnazifizierung auf amerikanischer Seite alles andere als rund verlief und das aus mehreren Gründen. Zum einen waren die amerikanischen Truppen auf eine Situation wie in Österreich nicht vorbereitet und besonders die wirtschaftliche Lage hat eine Entnazifizierung erschwert. Zum anderen spielte auch die immer größer werdende Gefahr eines drohenden Konflikts mit der Sowjetunion eine Rolle für die Probleme bei der Entnazifizierung. Letzteres hat auch bei der Operation Paperclip eine große Rolle gespielt, wie im nächsten Kapitel verdeutlicht wird.

5.3. Operation Paperclip

Dieses Kapitel beschäftigt sich näher mit der Operation Paperclip. Einem Ereignis, auf dem die Serie „Hunters“ lose basiert aber in der Serie direkt erwähnt wird. Bei der Operation Paperclip, die bis November 1945 noch unter dem Begriff Operation Overcast bekannt war, handelt es sich um eine Aktion des US-amerikanischen Militärs in der direkten Zeit nach der Niederlage des Deutschen Reiches und Ende des Zweiten Weltkrieges in Europa. Unter diesem Decknamen wurden deutsche Wissenschaftler*Innen und Ingenieur*Innen in die USA geholt, um die Arbeit an ihren Projekten wie der Raketenforschung oder anderen Waffen fortzusetzen. Diese sollten zunächst gegen Japan verwendet werden, da sich die USA zu diesem Zeitpunkt noch in einem Krieg mit dieser Nation befand. Als dieser beendet war, rückte die Bedrohung der Sowjetunion mehr in den Fokus der USA und diente somit als eine der Hauptgründe für die Durchführung der Operation Paperclip. Man befürchtete unter anderem, dass deutsche Expert*Innen in Deutschland bzw. Europa von der Sowjetunion rekrutiert und gegen die USA eingesetzt werden könnten, insbesondere wenn sie bereits in den USA eingesetzt und wieder zurückgeschickt worden waren.³⁴⁷

Im folgenden Kapitel wird zunächst ein Einblick in die Vorgeschichte und die Durchführung der Operation gegeben bevor sich mit dem Leben der sogenannten Paperclippers in den USA auseinandergesetzt wird. Abschließend folgt eine kurze Zusammenfassung der Konsequenzen, die die Operation mit sich gezogen hat.

³⁴⁷ vgl. Brian E. *Crim*, *Our Germans. Project Paperclip and the National Security State* (Baltimore, MD 2018) 61-63.

5.3.1. Die Anfänge der Operation Paperclip

Die Wissenschaft in Deutschland lag bereits vor dem Weltkrieg weit vor vielen anderen Nationen.³⁴⁸ Aber während der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland wurde das Wissen mit der Rüstung der Armeen verbunden und Wissenschaften, die sich als nützlich erwiesen, galt es zu fördern. Daher wurden vor allem Wissenschaftler*Innen finanziell unterstützt, die sich für den Bau von Waffen einsetzten und diesen erforschten.³⁴⁹ Insbesondere die Raketen waren für das Deutsche Reich eine wichtige Waffe und es gab eigene Institutionen, die für den Bau dieser zuständig waren. Ein für die Operation Paperclip wichtiges derartiges Forschungsinstitut stellt jenes in Peenemünde dar, das 1937 gegründet wurde.³⁵⁰ Dieses war ein militärisches Forschungsinstitut, dass sowohl über einen Flugplatz und ein Testzentrum der deutschen Luftwaffe verfügte wie auch über Anlagen des deutschen Heeres.³⁵¹ Technischer Leiter und entscheidende Persönlichkeit für den Bau der Raketen war Wernher von Braun,³⁵² der im Zuge der Operation Paperclip noch zu einer wichtigen Figur werden würde. Die örtliche Gruppe der NSDAP hatte großen Einfluss auf das Institut in Peenemünde, besonders auf das dort stationierte Heer.³⁵³ Wernher von Braun war der Leiter des Instituts und sah sich, nach eigenen Angaben, als technischer Leiter gezwungen der Partei 1937 beizutreten.³⁵⁴ Damit ist er nicht der einzige. Im deutschen Reich fühlten sich viele Wissenschaftler*Innen dazu verpflichtet der NSDAP beizutreten, um die für die Fortsetzung ihrer Forschungsarbeiten benötigte finanzielle und institutionelle Unterstützung zu bekommen. Inwiefern die beigetretenen Wissenschaftler*Innen tatsächlich den ideologischen Gedanken der Partei teilten ist nicht bekannt.³⁵⁵ Wernher von Braun ist das beste Beispiel dafür wie schwierig es ist festzustellen, inwiefern Wissenschaftler*Innen das nationalsozialistische Gedankengut teilten. So gibt es laut Neufeld keine Beweise, dass von Braun mehr zu der Partei beigetragen hat als die monatlichen Einzahlungen und das Tragen der Uniform für Fotos und Feste.³⁵⁶ Neufeld ist davon jedoch nicht gänzlich überzeugt, wie er in seiner Biographie über von Braun deutlich zur Sprache bringt. So bezeichnet er diesen als deutschen Nationalisten, der sich in einer militärischen Umgebung wohlfühlte und die militärischen Erfolge des Deutschen Reiches

³⁴⁸ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 18.

³⁴⁹ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 19.

³⁵⁰ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 21.

³⁵¹ vgl. Michael J. Neufeld, Wernher von Braun. Visionär des Weltraumes. Ingenieur des Krieges (München 2009) 115-116.

³⁵² vgl. Neufeld, Wernher von Braun, 119.

³⁵³ vgl. Neufeld, Wernher von Braun, 115.

³⁵⁴ vgl. Neufeld, Wernher von Braun, 123.

³⁵⁵ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 19-25.

³⁵⁶ vgl. Neufeld, Wernher von Braun, 123.

zelebrierte. Neufeld betont auch, dass von Braun, wie viele andere Wissenschaftler*Innen, den sogenannten Ariernachweis bei sich trug, von den Pogromen und der Verfolgung der jüdischen und anderen Bevölkerungsgruppen wusste und die Verwüstungen in den Städten und Dörfern sah. Neufeld spricht in seinem Buch von einer gewissen Gleichgültigkeit auf Seiten von Brauns in Bezug auf die Taten der Nationalsozialist*Innen.³⁵⁷ Es ist auch bekannt, dass von Braun Konzentrationslager persönlich besuchte, um zum Beispiel Facharbeiter*Innen für seine Forschungen zu rekrutieren. Er soll sich in diesen auch mit den Häftlingen unterhalten haben. Sowohl Neufeld als auch Crim berichten in diesem Sinne von zwei unterschiedlichen Situationen, einmal im Konzentrationslager in Mittelbau-Dora³⁵⁸ und einmal im Konzentrationslager Buchenwald, in welchen er um die Versetzung fachkompetenter Häftlinge ansuchte.³⁵⁹ Von Brauns Sekretärin Hannelore Banasch berichtete in einem Interview, dass sie wusste, wie schlecht die Häftlinge bei den Arbeiten in Mittelbau behandelt worden waren. Es ist also davon auszugehen, dass von Braun zumindest genauso viel wie seine Sekretärin wusste. Er selbst gestand in zwei Fällen, 1969 wie auch 1976, dass er von den schlechten Arbeitsbedingungen der Arbeiter*Innen in den ehemaligen Konzentrationslagern wusste.³⁶⁰ Der Ausbruch des Zweiten Weltkrieges hatte für von Braun positive Auswirkungen, denn es brachte ihm mehr Mittel und mehr Mitarbeiter*Innen für den Ausbau seiner Raketenforschung. Gleichzeitig bedeutete es aber auch einen höheren politischen Druck.³⁶¹ So wurde von Braun im Frühjahr 1940 aufgefordert der SS beizutreten, was er nach Beratungen mit seinem Vorgesetzten im Mai 1940 auch tat. Von Braun selbst betonte aber, dass er sich zu diesem Beitritt gezwungen fühlte. Nach seinem Beitritt wurde er insgesamt zweimal befördert, 1941 zum Obersturmführer und 1942 zum Hauptsturmführer. Er war jedoch bereits 1933 Mitglied der SS, um eigenen Angaben, zufolge von der Reiterschule zu profitieren, weswegen sein Beitritt 1940 als „Wiederaufnahme bezeichnet worden war.“³⁶² Auch Crim schreibt in seinem Text, dass von Braun betont, dass beide seiner Mitgliedschaften, sowohl in der NSDAP als auch in der SS, nicht politisch motiviert waren.³⁶³ Es wird folglich sowohl bei Neufeld, wie auch bei Crim, der dies auch selbst schreibt,³⁶⁴ deutlich, dass es dem Wissenschaftler hauptsächlich darum ging, seiner Leidenschaft der Raumfahrt- und Raketenforschung nachzugehen, wie und zu welchem Preis er dies konnte, war ihm letztendlich nicht wichtig.

³⁵⁷ vgl. *Neufeld*, Wernher von Braun, 124-126.

³⁵⁸ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 33-34.

³⁵⁹ vgl. *Neufeld*, Wernher von Braun, 214-217.

³⁶⁰ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 34.

³⁶¹ vgl. *Neufeld*, Wernher von Braun, 146.

³⁶² vgl. *Neufeld*, Wernher von Braun, 151-153.

³⁶³ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 32.

³⁶⁴ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 22.

Die Biographie von Wernher von Braun kann stellvertretend für das Leben vieler Wissenschaftler*Innen gesehen werden, die Ähnliches von ihrer Zeit während des Zweiten Weltkrieges berichteten, insbesondere wenn es um die Einreise in die USA gegangen ist. Aber zunächst ist es wichtig zu erläutern, wie die Wissenschaftler*Innen zu den amerikanischen Soldaten gekommen sind.

Historiker*Innen sind sich einig, dass die technischen Expert*Innen von amerikanischen Soldat*Innen gefunden werden wollten. So berichten sowohl Neufeld³⁶⁵ als auch Crim³⁶⁶ in ihren Werken, dass sich die deutschen Wissenschaftler*Innen eigenständig auf die Suche nach dem amerikanischen Militär machten, um sich diesem zu stellen. Franz Kurowski berichtete davon bereits 1982 in seinem Text zur Operation Paperclip.³⁶⁷ Kurowski behauptete darüberhinausgehend, dass die Wissenschaftler*Innen der Forschungseinrichtung in Peenemünde, unter der Leitung von Wernher von Braun, bereits im Jänner 1945 den Wunsch geäußert hatten, im Falle einer Niederlage des Deutschen Reiches, sich dem amerikanischen Militär zu stellen, da dies als die idealste Lösung erachtet worden war.³⁶⁸ Von einer derartigen Versammlung wird jedoch nur bei Kurowski berichtet und in keiner anderen Literatur. Die Autor*Innen sind sich aber einig, dass die deutschen Wissenschaftler*Innen und Techniker*Innen das US-amerikanische Militär eigenständig aufgesucht und sich diesem gestellt hatten. Sie mussten sich langen Verhören unterstellen, wie zum Beispiel Kurowski in seinem Buch schreibt.³⁶⁹ Brian Crim ist in seiner Beschreibung der Verhöre detaillierter und erklärt, dass diese von den Soldat*Innen der CIC (Counter-Intelligence Corps) durchgeführt wurden, um unter anderem zu eruieren, welche der Wissenschaftler*Innen für die USA nützlich sein würden und welche nach wie vor vom nationalsozialistischen Gedankengut überzeugt waren. Die Anzahl fanatischer Nationalsozialist*Innen unter diesen wurde jedoch als gering eingeschätzt.³⁷⁰ Crim erwähnt in seinem Werk den amerikanischen Soldaten Walter Jessel, einem aus Deutschland emigrierten Juden, der an den Verhören als US-amerikanischer Soldat beteiligt war.³⁷¹ Dieser schlussfolgerte, dass eine kollektive Sicherheitsfreigabe der deutschen Wissenschaftler*Innen trotz fehlendem Fanatismus absurd sei.³⁷² Der Hinweis wurde vom US-

³⁶⁵ vgl. Neufeld, Wernher von Braun, 239-242.

³⁶⁶ vgl. Crim, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 44.

³⁶⁷ vgl. Franz Kurowski, Alliierte Jagd auf deutsche Wissenschaftler. Das Unternehmen Paperclip (Hamburg 1982) 48-50.

³⁶⁸ vgl. Kurowski, Alliierte Jagd auf deutsche Wissenschaftler, 42.

³⁶⁹ vgl. Kurowski, Alliierte Jagd auf deutsche Wissenschaftler, 52-53.

³⁷⁰ vgl. Crim, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 36-37.

³⁷¹ vgl. Crim, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 17.

³⁷² vgl. Crim, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 40.

amerikanischen Militär ignoriert, da sie eine größere Gefahr in der aufkommenden Macht der Sowjetunion als in den deutschen Wissenschaftler*Innen sah.³⁷³ Die Tatsache, dass die Wissenschaftler*Innen in den Verhören wichtige Informationen und Dokumente verschwiegen, warf selbstverständlich auch Fragen der nationalen Sicherheit auf, wurde aber letztendlich als nichtig erachtet.³⁷⁴ Die Verheimlichung der Dokumente wird auch bei Kurowski erwähnt und er berichtet über große Suchaktionen des amerikanischen Militärs.³⁷⁵

Das bereits angesprochene Forschungsinstitut Peenmünde wurde im Februar 1945 in das Gebiet um Bleicherode verlagert und mit anderen wichtigen Rüstungsfirmen des deutschen Reiches zu der Entwicklungsgemeinschaft Mittelbau zusammengefasst.³⁷⁶ Nach der Niederlage Deutschlands fiel dies eigentlich in das Gebiet der Sowjetunion und der damalige Präsident Eisenhower unterzeichnete den Befehl, dass alle dort untergebrachten Institutionen, Laboratorien, Erfindungen und Pläne an die Sowjetunion übergeben werden sollten. Doch das amerikanische Pentagon forderte die in Deutschland stationierten Soldat*Innen auf, so viele Raketen und Pläne wie möglich von Deutschland in die USA zu transportieren. Diese Aktion sollte laut Kurowski den Grundstein für die Operation Paperclip legen.³⁷⁷ Davon ist jedoch in keinem weiteren Buch etwas zu finden, zeigt aber auch, dass der Wunsch einer Zusammenarbeit nicht nur von den deutschen Wissenschaftler*Innen ausgegangen war. An Paperclip war maßgeblich die Joint Intelligence Objectives Agency, kurz JIOA, beteiligt. Bei dieser handelte es sich um eine zum größten Teil militärische Organisation, die ohne zivilem Einfluss agierte. Sie setzte sich neben einem/r Direktor*In aus dem Militär und einem/r zivilen Stellvertreter*In, durch einen Beirat aus den jeweiligen Vertretungen des Joint Industries Council, kurz JIC, zusammen.³⁷⁸ Die Verantwortung der JIOA lag bei der Durchführung der Sicherheitsprüfungen der deutschen Wissenschaftler*Innen und Techniker*Innen, ob diese für den Einsatz in den USA geeignet wären.³⁷⁹ Die JIC, die bereits maßgeblich bei den Verhören beteiligt war, und die OMGUS (Office of Military Government for Germany) waren mit der Erforschung und Überprüfung der möglichen Rekruten beauftragt.³⁸⁰ Um einen Antrag für die Operation Paperclip stellen zu können, wurde von den deutschen Wissenschaftler*Innen deren persönliche Geschichte und Daten verlangt, gefolgt von einem Fragebogen, dessen Antworten mit den Informationen der lokalen Behörden verglichen wurden. Die Wahrheit der

³⁷³ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 40-41.

³⁷⁴ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 40.

³⁷⁵ vgl. *Kurowski*, Alliierte Jagd auf deutsche Wissenschaftler, 54-56.

³⁷⁶ vgl. *Kurowski*, Alliierte Jagd auf deutsche Wissenschaftler, 104.

³⁷⁷ vgl. *Kurowski*, Alliierte Jagd auf deutsche Wissenschaftler, 109-112.

³⁷⁸ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 59-60.

³⁷⁹ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 66.

³⁸⁰ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 60.

gesammelten Daten schien jedoch weder die Mitarbeiter*Innen der JIOA noch der CIC besonders zu interessieren, vielmehr ging es ihnen darum den Prozess zu beschleunigen und zu verhindern, dass die bereits in den USA mit temporären Verträgen tätigen deutschen Expert*Innen abgelehnt werden würden. Aus diesem Grund ersuchte die JIOA die deutschen Antragsteller*Innen bereits ‚bereinigte‘ Fälle abzugeben, da ein Aspekt der Disqualifikation die Mitgliedschaft der SS darstellte.³⁸¹ Die in den Fragebögen gewonnenen Informationen teilten die Antragstellende in fünf Kategorien auf: Hauptschuldige, worunter Personen die bereits vor 1933 beigetreten waren fielen, Belastete, Minderbelastete, Mitläufer*Innen und entlastete Personen. In der Theorie war es den ersten beiden Kategorien der Hauptschuldigen und der Belasteten nicht erlaubt in die USA einzureisen. Jedoch war die Realität, dass die JIOA negativ ausgefallene Sicherheitsprüfungen ignorierte oder antragstellenden Personen bei der Formulierung entlastender Argumente half.³⁸² Michael Petersen merkte an, dass es besonders unter den Mitgliedern des Raketenteams viele ehemalige Mitglieder der SS gegeben hat.³⁸³ Es wurde dementsprechend willentlich gegen offizielle Entnazifizierungsrichtlinien verstoßen und ehemalige NSDAP-Mitglieder*Innen in die USA geholt. Dies stieß auf Widerspruch und stellte den Mittelpunkt vieler Diskussionen innerhalb des Staates dar.³⁸⁴

An der Einwanderung der deutschen Wissenschaftler*Innen und Techniker*Innen war nicht nur das Militär beteiligt, sondern auch andere staatliche Institutionen. So hatten das US-amerikanische Außenministerium, die jeweiligen Konsulatbüros, das US-amerikanische Justizministerium und das FBI an der Durchführung der Operation mitzureden, sowie später auch das Wirtschaftsministerium und die Privatindustrie.³⁸⁵ Besonders das Außenministerium unterstützte die Operation Paperclip kaum bis gar nicht und versuchte dessen Durchführung durch die Schaffung von Hindernissen zu erschweren. Das Außenministerium kritisierte vor allem die Verleihung der US-amerikanischen Staatsbürgerschaft, da sie nach wie vor den größten Feind der USA in Deutschland sah, während das Militär von einer größeren Gefahr seitens der Sowjetunion ausging.³⁸⁶ Das Außenministerium machte sich außerdem Gedanken über ihre öffentliche Darstellung und wie dies nach außen wirken würden, wenn sie ehemalige Nationalsozialist*Innen und deutsche Expert*Innen einwandern ließen, während Opfer des Holocausts nach wie vor nach einem zu Hause suchten. Gleichzeitig war ihnen bewusst, dass

³⁸¹ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 71-72.

³⁸² vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 74.

³⁸³ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 43.

³⁸⁴ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 27-28.

³⁸⁵ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 88.

³⁸⁶ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 86-87.

es für die nationale Sicherheit eine Gefahr darstellte, bereits in den USA lebende deutsche Wissenschaftler*Innen gehen zu lassen, da sie Staatsgeheimnisse teilen konnten.³⁸⁷

5.3.2. Ankunft und Leben in den USA

Die erste Gruppe an deutschen Wissenschaftler*Innen und Techniker*Innen machte sich im September 1945 auf den Weg in die USA,³⁸⁸ womit die erste Phase der Operation Paperclip offiziell begann. Kurowski erklärt in seinem Werk, dass es sich um zunächst temporäre Arbeitsverträge handelte, die jedoch nach einer Evaluierung der Gefahr einer möglichen künftigen Zusammenarbeit mit der Sowjetunion im Juni 1946 verlängert wurden.³⁸⁹ Der mögliche Ausbruch eines Kalten Krieges im Jahr 1947 wurde demnach als Grundlage bzw. Rechtfertigung der Operation Paperclip und dem Aufenthalt deutscher Expert*Innen herangezogen.³⁹⁰ Dies stellte historisch gesehen den Start einer zweiten Phase der Operation dar. In den Jahren 1948 bis 1952 kam es zu einem massiven Anstieg der in die USA emigrierenden deutschen Wissenschaftler*Innen und Techniker*Innen. So waren es im April 1951 ca. 459 deutsche Wissenschaftler*Innen und Ingenieur*Innen, die rekrutiert wurden und sich in den USA aufhielten.³⁹¹ In diesem Zeitraum wurde außerdem die Entscheidung gefällt, diesen die US-amerikanische Staatsbürgerschaft zu verleihen. Zu dem genauen Zeitpunkt dieser Entscheidung gibt es mehrere Meinungen, so spricht Crim vom Jahr 1946³⁹² und Kurowski von 1950.³⁹³

Da sich im Jahr 1946 schon viele deutsche Expert*Innen in den USA aufgehalten hatten und man es nicht dem Zufall überlassen wollte, wie die Bevölkerung davon erfuhr, schickte man im März 1946 offiziell eine Pressemitteilung aus. In dieser wurde aufgezählt welche Wissenschaftler*Innen im Zuge der Operation Paperclip in die USA geholt wurden. Gleichzeitig wollte man die Bevölkerung beruhigen, indem man ihnen versicherte, dass diese Rekruten einer detaillierten Sicherheitsprüfung unterzogen worden waren. Trotzdem kam es jedoch zu Aufruhr in der Öffentlichkeit, so zeigten Umfrageergebnisse, dass die große Mehrheit gegen die Immigration der deutschen Expert*Innen war, da sie Deutsche auch nach wie vor als Nationalsozialisten sah. Darüber hinaus haben sich auch Personen der Öffentlichkeit, wie US-

³⁸⁷ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 90.

³⁸⁸ vgl. *Kurowski*, Alliierte Jagd auf deutsche Wissenschaftler, 237.

³⁸⁹ vgl. *Kurowski*, Alliierte Jagd auf deutsche Wissenschaftler, 239-240.

³⁹⁰ vgl. *Kurowski*, Alliierte Jagd auf deutsche Wissenschaftler, 240.

³⁹¹ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 185.

³⁹² vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 41.

³⁹³ vgl. *Kurowski*, Alliierte Jagd auf deutsche Wissenschaftler, 245.

amerikanische Wissenschaftler*Innen oder die jüdische Bevölkerung in den USA über die Einwanderung der Deutschen beschwert. Im Besonderen wurde das herzliche Willkommen kritisiert, mit welchem die Wissenschaftler*Innen empfangen worden waren.³⁹⁴ Von der Entrüstung der Öffentlichkeit im Jahr 1946 ist auch in Kurowski einiges zu finden.³⁹⁵ Der öffentliche Aufschrei änderte aber nichts an der Tatsache, dass die deutschen Expert*Innen nach wie vor eingesetzt worden waren und langsam löste sich der Aufruhr auch wieder. Im November 1950 wurde das Raketenteam von Texas nach Huntsville, Alabama verlegt und konnte sich dort integrieren.³⁹⁶ So kam es auch kaum mehr zur Anti-Deutschen Protesten und man überlegte auch die sogenannten Paperclippers in Projekte der nationalen Sicherheit und Verteidigung miteinzuschließen. Auch die Deutschen waren glücklich über ihr Leben und ihre Arbeit in den USA und merkten nicht nur einmal in Interviews an, dass sie froh waren die westliche Zivilisation zu unterstützen.³⁹⁷

Glaubt man Michael B. Petersen, dann haben viele der Wissenschaftler*Innen mit ihrer Arbeit auch aktiv an den schlimmsten Kriegsverbrechen mitgearbeitet³⁹⁸ und so hat auch die Raketenwissenschaft, die für die Operation Paperclip am relevantesten ist, viele Opfer nach sich gezogen. So wurden unter anderem die V-2 Raketen, an denen die Wissenschaftler*Innen und Techniker*Innen in Peenemünde arbeiteten, im September 1944 über London und Paris abgeworfen und hatten zahlreiche Opfer gefordert.³⁹⁹ Auch in punkto Luft- und Raumfahrtmedizin waren einige der Wissenschaftler*Innen, die später von den USA zu sich geholt wurden, in Experimente mit Häftlingen und Patient*Innen verwickelt, wie zum Beispiel Hubertus Strughold. Dieser stellte einen der renommiertesten Mediziner für Raumfahrt in den USA dar und bereits während dem Zweiten Weltkrieg beschäftigte er sich mit Grundsatz- und Methodenfragen bezüglich Luft- und Raumfahrtmedizin.⁴⁰⁰ Leider waren seine Forschungen mit den Experimenten an epileptischen Kindern in einer Berliner Psychiatrie und den Kälteexperimenten im ehemaligen Konzentrationslager in Dachau verbunden.⁴⁰¹ Auch wie bereits davor bekannt wurde, haben die Wissenschaftler*Innen auch eng mit den Häftlingen der Konzentrationslager zusammengearbeitet und waren Mitglieder der NSDAP und SS. Daher war

³⁹⁴ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 111-116.

³⁹⁵ vgl. *Kurowski*, Alliierte Jagd auf deutsche Wissenschaftler, 240.

³⁹⁶ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 172.

³⁹⁷ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 176-177.

³⁹⁸ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 20.

³⁹⁹ vgl. *Neufeld*, Wernher von Braun, 222.

⁴⁰⁰ vgl. Klaus Dörner, Angelika Ebbinghaus, Karsten Linne, Karl Heinz Roth, Paul Weindling (Hg.). Der Nürnberger Ärzteprozess 1946/47. Wortprotokolle, Anklage- und Verteidigungsmaterial, Quellen zum Umfeld (München 2000) 148.

⁴⁰¹ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 36.

es nur eine Frage der Zeit bis ihre Vergangenheit sie einholen würde. Zwar gab es bereits über die Jahre hinweg einige Paperclipper, wie zum Beispiel Herbert Axster und seine Ehefrau Ilse, die die USA verlassen mussten aufgrund ihrer Ideologie.⁴⁰² Aber im Großen und Ganzen lebten die meisten deutschen Wissenschaftler*Innen ein angenehmes Leben. Wernher von Braun zum Beispiel ist in den USA zu einem der populärsten und wichtigsten Raketenwissenschaftler geworden war. Er arbeitete unter anderem auch mit Walt Disney an einer Serie arbeitete.⁴⁰³

5.3.3. Konsequenzen und Folgen der Operation Paperclip

Aber eigentlich wurde erst in den 1980er Jahre wirklich bekannt, welche Vergangenheit die aus Deutschland emigrierten Wissenschaftler*Innen und Ingenieur*innen hatten. Zwei in der Literatur als relevant bezeichnete Aktivitäten stellten die Arbeit der OSI, des Office of Special Investigation, und die Untersuchungen der CNN-Reporterin Linda Hunt dar. Das Office of Special Investigation, oder kurz OSI, war 1979 unter der Kongressfrau Elizabeth Holmes entstanden, da diese sich konkret mit der Auffindung von Kriegsverbrechern des Zweiten Weltkriegs auseinandersetzen wollte. Insbesondere ging es ihr darum diese, welche sich in den USA aufhielten, zu finden und für ihre Verbrechen zur Verantwortung zu ziehen. Die OSI hat ihre Suche nicht nur auf Personen, die illegal in die USA gekommen waren, beschränkt, sondern sich auch konkret mit durch das Militär und andere Regierungsinstitutionen unterstützte Einwanderung beschäftigt. In diesem Sinne wurden die Vergangenheiten vieler Paperclippers offenbart, jedoch im Detail verfolgt wurde nur der von Eli Rosenbaum entdeckte Arthur Rudolph.⁴⁰⁴ Dieser verließ die USA 1984 auf freiwilliger Basis und ging zurück nach Westdeutschland,⁴⁰⁵ wo er aber weiterhin die amerikanische Rente erhielt. Rosenbaum wurde Crim zufolge von dem OSI Chef Neal Sher gewarnt sich nicht näher mit Wernher von Braun oder anderen Raketenwissenschaftler zu beschäftigen, da es sich bei diesen um sogenannte „gute Nazis“ handelte. Dies zeigt wie assimiliert die deutschen Wissenschaftler*Innen mit der Zeit waren und gleichzeitig auch wie wenig Verständnis neuere Generationen mit dem Projekt Paperclip hatten.⁴⁰⁶ Aber auch von Braun musste in einigen Momenten um seine Karriere und sein Leben in den USA zittern. 1963 wurde zum Beispiel in Ostdeutschland das Buch „Secret of Huntsville: The True Career of Rocket Baron Wernher von Braun“ veröffentlicht, das aber nicht wirklich Anerkennung im Westen fand. Zwischen 1967 und 1970 fanden auch die

⁴⁰² vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 48-50.

⁴⁰³ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 187.

⁴⁰⁴ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 189-191.

⁴⁰⁵ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 31.

⁴⁰⁶ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 189-192.

Kriegsverbrecherprozesse bezüglich des ehemaligen Konzentrationslagers in Mittelbau-Dora in Deutschland statt. In einem der Gerichtsprozesse wurde unter anderem auch Wernher von Braun vorgeladen, um eine Zeugenaussage zu tätigen, in der er auch gestand von den schlechten Verhältnissen in den Tunneln von Mittelwerk gewusst zu haben, er stritt jedoch jegliche Mittätigkeit in Punkto Slavenarbeit in Peenemünde ab.⁴⁰⁷ Im Gegensatz zu seinem Kollegen Georg Rickhey, der auch vorgeladen wurde, weigerte sich die USA von Braun nach Deutschland zu entsenden, weswegen die Aussage in den USA getätigt wurde. Des Weiteren wurde versucht den Gerichtsprozess von der Öffentlichkeit so gut wie möglich zu verbergen.⁴⁰⁸ Wernher von Braun erlag am 16. Juni 1977 seinem Krebsleiden und starb als Symbol des sogenannten Space Race gegen die Sowjetunion und als Prophet des Weltraumflugs in den USA.⁴⁰⁹ Erst acht Jahre später, im Jahr 1985, wurde sich ausführlich mit seiner Vergangenheit im deutschen Reich vor allem öffentlich befasst. Ausschlag dafür waren die Untersuchungen der CNN-Reporterin Linda Hunt, die erstmalig die vergangene SS-Mitgliedschaft des Weltraum-Propheten öffentlich machte. Zuvor wurde zwar von den US-amerikanischen Regierungsinstitutionen und dem Militär versucht diese zu verheimlichen, doch Gerüchte rund um seine Involvierung im Nationalsozialismus wurden vor allem auch in den 1960er Jahren oft als Basis von Witzen benutzt und ins Lächerliche gezogen.⁴¹⁰ Auch die Vergangenheit des bekannten Raumfahrtmediziners Hubertus Strughold wurde 1973 durch einen von Simon Wiesenthal an die US-amerikanische Regierung verfassten Briefs aufgedeckt. In Folge wurden Strughold und 34 andere Fälle hinsichtlich möglicher Kriegsverbrechen von der US-amerikanischen Einwanderungs- und Einbürgerungsbehörde untersucht. Man fand jedoch keine Verbrechen auf Seiten Strugholds und 1977 wurde unter anderem eine bronzene Medaille mit Strugholds Gesicht darauf in der Bücherei der School of Aerospace Medicine enthüllt und die Bücherei wurde Strughold gewidmet.⁴¹¹ Auch wenn mittlerweile viel über die Beteiligung Strugholds an den Experimenten bekannt ist, wird in den USA zum Beispiel auch 2012 immer noch der Hubertus Strughold Award an Wissenschaftler*Innen oder Expert*Innen, die zur Raumfahrtmedizin beitragen, von der Space Medicine Association vergeben.⁴¹² Jacobsen schreibt in ihrem Buch auch, dass 1988 der Kongress der Vereinigten Staaten den Nazi War Crimes Disclosure Act erlassen hat, welcher besagt, dass die USA sämtliche Dokumente, die

⁴⁰⁷ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 188.

⁴⁰⁸ vgl. Annie Jacobsen, Operation Paperclip. The secret intelligence program that brought Nazi scientists to America (New York 2015) 400-401.

⁴⁰⁹ vgl. *Crim*, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 189.

⁴¹⁰ vgl. Jacobsen, Operation Paperclip, 398-399.

⁴¹¹ vgl. Jacobsen, Operation Paperclip, 410-412.

⁴¹² vgl. Jacobsen, Operation Paperclip, 435.

sich auf nationalsozialistische Kriegsverbrecher*Innen, die in USA leben oder lebten, beziehen, aushändigen müssen. Jacobsen betont, dass bis zur Veröffentlichung ihres Buches im Jahr 2015 immer wieder neue Informationen zu der Thematik der Operation Paperclip auftauchten.⁴¹³

6. Methodik: Filmanalyse nach Faulstich (2013)

Für die grobe Filmanalyse der Historienserie ‚Hunters‘ wird auf die Arbeit von Werner Faulstich (2013) zurückgegriffen. Dessen Methodik soll eine spätere tiefere Analyse der für das Unterrichtskonzept ausgewählten Sequenz erleichtern. Eine grobe Auseinandersetzung mit der Serie im Allgemeinen führt zu einem besseren Verständnis führt und eine geschichtskulturelle Analyse alleine, welche auf Rüsen, Pandel und Schönemann basiert, ist unzureichend für eine gehaltvolle Aussage über die Serie. Im folgenden Kapitel wird daher die für die Filmanalyse notwendige und angewandte Methodik näher erläutert.

Die Serie ‚Hunters‘ wird im Folgenden auf der Basis von Faulstichs Filmanalyse bearbeitet, obwohl dieser selbst anmerkt, dass sich sein Werk grundsätzlich nur auf Spielfilme bezieht.⁴¹⁴ Es wird jedoch trotz der Tatsache, dass es sich bei ‚Hunters‘ um eine Serie handelt und nicht um einen Spielfilm, aus mehreren Gründen auf Faulstichs Methode zurückgegriffen. Zum einen handelt es sich bei ‚Hunters‘ um eine Serie bestehend aus insgesamt 18 Folgen, die jeweils eine durchschnittliche Länge von 40-50 Minuten umfassen und dementsprechend jeweils als kurze Spielfilme gesehen werden können. Letztlich ist das Grundmodell, welches Faulstich in seinem Werk vorstellt, auch auf die Analyse der Serien übertragbar, vor allem wenn man bedenkt, dass in der Arbeit vor allem mit Sequenzen gearbeitet wird. Faulstich beschäftigt sich in seinem Werk „Grundkurs Filmanalyse“ ausschließlich mit einer Produktanalyse des Mediums.⁴¹⁵ Er beschreibt dabei ein Grundmodell der Filmanalyse, welches er aufgeteilt in mehrere Kapitel im Buch näher erläutert. Faulstich ist der Meinung, dass sich ein Spielfilm aus vier verschiedenen Zugängen analysieren lässt. Er erklärt, dass man sich dabei sozusagen von den leichteren Aspekten der Analyse zu den Schwereren vorarbeitet. Das Grundmodell sieht die Handlungsanalyse als ersten Schritt vor, hier wird sich mit dem Inhalt der Serie auseinandergesetzt. Der zweite Schritt stellt die Figurenanalyse dar, die sich intensiv mit den Charakteren beschäftigt. Als nächstes folgt die Analyse der verschiedenen Bauformen, wie zum Beispiel den Kameraeinstellungen. Es wird sich an dieser Stelle damit befassen, wie der Inhalt erzählt wird. Zuletzt wird sich mit der Ideologie des Filmes bzw. in diesem Fall der Serie

⁴¹³ vgl. *Jacobsen*, Operation Paperclip, 430-435.

⁴¹⁴ vgl. *Werner Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse (Wien/Köln/Weimar ³2013) 13.

⁴¹⁵ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 13.

auseinandergesetzt und es wird die Frage gestellt, aus welchem Grund bzw. Gründen die Serie kreiert wurde oder weshalb spezifische Entscheidungen in Bezug auf die Serie getroffen wurden.⁴¹⁶

Diese einzelnen Schritte können auch auf die Bearbeitung einer Serie übertragen werden. Nachdem das Genre der Serie bestimmt wurde, schlägt Faulstich vor mit dem ersten Schritt der Analyse fortzufahren, der Handlungsanalyse. Er rät hierbei die Produktion mehrmals anzusehen und sich bereits beim ersten Mal Notizen zu machen. Dabei soll man vor allem notieren, was einem besonders aufgefallen ist, was einem gefallen/nicht gefallen oder was der Film/die Serie in einem ausgelöst hat. Es geht um eine erste unreflektierte und spontane Rezeption des Produktes.⁴¹⁷ Dies ist mitunter wichtig, da sich daraus Fragen oder Anhaltspunkte für die weiterführende, detaillierte und objektive Filmanalyse ergeben können.⁴¹⁸ Diese objektivere Analyse kann unter anderem durch die Anfertigung eines sogenannten Sequenzprotokolls gestartet werden, wodurch der Inhalt in Haupt- und Nebenhandlungen eingeteilt wird.⁴¹⁹ Dieses ist für Faulstich unabdingbar und Pflicht bei jeder Filmanalyse. Bei einem Sequenzprotokoll wird die Handlung in Sequenzen unterteilt, die sich zum Beispiel durch die Kriterien der Zeit, des Ortes, der beteiligten Figuren, der Handlungsstränge aber auch dem Stil/Ton der Sequenz unterscheiden.⁴²⁰ Es handelt sich aber um eine umstrittene Einheit, wie Faulstich anmerkt, weswegen die Einteilung oftmals sehr subjektiv ausfällt.⁴²¹ Da es das Ausmaß einer Masterarbeit sprengen würde ein Sequenzprotokoll der gesamten Serie anzulegen, wurde sich in diesem Schritt auf die für das Unterrichtskonzept relevante Sequenz konzentriert. Das dazu gehörige Sequenzprotokoll ist im Anhang zu finden.

Im nächsten Schritt der Arbeit, der Analyse der Serie bzw. ausgewählter Sequenzen, wird sich dabei unter anderem auf Faulstichs Methodik fokussiert ebenso wie auf Aspekte der Geschichtskultur.

7. Filmanalyse

In diesem Kapitel wird sich näher mit der Serie ‚Hunters‘, welche im Fokus der Arbeit steht, beschäftigt und eine grobe Analyse der gesamten ersten Staffel vollzogen, bevor sich mit der für das Unterrichtskonzept wichtigen Sequenz auseinandergesetzt wird. Dies ist damit zu

⁴¹⁶ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 28-30.

⁴¹⁷ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 65.

⁴¹⁸ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 66.

⁴¹⁹ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 81.

⁴²⁰ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 78.

⁴²¹ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 79.

begründen, dass die Serie und ihre Funktionen erst dadurch besser verstanden und dementsprechend im Unterricht eingesetzt werden kann. Die Filmanalyse erfolgt basierend auf der Methodik nach Faulstich. Darüber hinaus werden Aspekte der Geschichtskultur und der damit verbundenen Dimensionen Rüsens auf die Serie bezogen und dahingehend analysiert.

7.1. Filmanalyse nach Faulstich (2013)

In diesem Kapitel wird sich näher mit der Serie im Ganzen auseinandergesetzt, basierend auf der Methodik der Filmanalyse nach Faulstich. Insbesondere werden die Handlungen der Serie sowie die darin vorkommenden Figuren betrachtet. Eine detaillierte Analyse der Bauformen wird jedoch nicht vorgenommen, da dies das Ausmaß einer Masterarbeit sprengen würden. Die von Faulstich vorgeschlagene Analyse der Werte einer Serie wird im Folgenden verbunden mit den Aspekten der Geschichtskultur sowie mit der persönlichen Einordnung der Autorin.

7.1.1. Handlungsanalyse

In diesem Kapitel wird sich auf die Handlung und den Inhalt der Serie konzentriert, dabei wird sich an Faulstichs Methode der Handlungsanalyse orientiert.

Als einen wichtigen Schritt in der Analyse einer filmischen Produktion sieht Faulstich die Erstellung eines Sequenzprotokolls, denn anhand dessen lässt sich das Produkt auf unterschiedliche Weise organisieren und analysieren.⁴²² Für Faulstich stellt die Einordnung in Haupt- und Nebenhandlungen einen bedeutenden Schritt in eine tiefer gehende Analyse dar.⁴²³ Bei der Historienserie ‚Hunters‘ ergeben sich insgesamt drei Haupthandlungen, die sich durch die gesamte erste Staffel ziehen. Zum einen ist die Suche des jüdischen Teams um Jonah und Meyer nach Nationalsozialist*Innen in den USA und der damit verbundene Versuch nationalsozialistische Pläne hinsichtlich einer Vergiftung des Großteils der amerikanischen Bevölkerung zu verhindern, eine der Haupthandlungen der Serie. Die Pläne der Nationalsozialist*Innen haben sich in Folge drei offenbart und waren danach im Fokus der Geschichte. Zum anderen ist eine weitere Haupthandlung der Serie die Untersuchung der Morde an den Nationalsozialist*Innen und die damit verbundene Suche nach den verantwortlichen Täter*Innen durch FBI Agentin Millie Morris. Dies entwickelt sich im Laufe der Zeit zu dem Versuch die Operation Paperclip aufzudecken. Weiters wird die Jagd des

⁴²² vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 81.

⁴²³ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 81.

Nationalsozialisten Travis Leich auf das Rache-nehmende Team um Jonah als Haupthandlung wahrgenommen.

Sieht man sich diese drei Haupthandlungen im Detail an, wird deutlich, dass es sich bei allen drei Handlungssträngen um die Jagd bzw. Verfolgung bestimmter Gruppen handelt. So jagt in der erstgenannten Haupthandlung das jüdische Team die untergetauchten Nationalsozialist*Innen, im zweiten genannten Handlungsstrang jagt das FBI zunächst die Juden und Jüdinnen und im weiteren Verlauf der Serie die Verantwortlichen der Operation Paperclip. Im letzten Handlungsstrang wird das jüdische Team von einem Mitglied der Nationalsozialist*Innen gesucht. In diesem Sinne wird sich auf den Titel der Serie ‚Hunters‘ gleich auf drei Ebenen bezogen.

Des Weiteren kann die Serie unter anderem dem Genre eines Kriminalfilms zugeordnet werden, da es in Produktionen jenes Genres laut Faulstich um die Lösung von Verbrechen und die Geschichte von jagenden und gejagten Personen bezieht.⁴²⁴ Das jedoch die Zuordnung zu einem Genre nicht leicht fällt, zeigen die in der Serie vorkommenden Nebenhandlungen. In diesen wird sich auf andere Aspekte bezogen. So stellen unter anderem die romantische Beziehung zwischen der afro-amerikanischen FBI-Agentin Millie Morris und ihrer Freundin Maria sowie die Krankheit von Morris’ Mutter eine Nebenhandlung dar. Des Weiteren nehmen die persönlichen Geschichten vereinzelter Teammitglieder wichtige Nebenhandlungen ein. So zeigt zum Beispiel Mindy und Murray Markowitzs Geschichte von persönlicher Rache an dem Mörder ihres Sohnes Verlust und Trauer und wie dies Menschen auch Jahrzehnte später noch einholt. Eine weitere wichtige Nebenhandlung stellt die Suche nach Wilhelm Zuchs, in der Serie auch als Wolf bezeichnet, dar. Dieser Erzählstrang ist mitunter auch verantwortlich für einen der großen sogenannten Plot-Twists am Ende der ersten Staffel. Des Weiteren werden Aspekte wie Diskriminierung durch vereinzelte Handlungsstränge behandelt, zum Beispiel durch die Arbeit der Agentin Millie im FBI und der Tatsache, dass sie kaum wichtige Fälle bekommt, oder auch der Geschichte von Roxy, einem der Mitglieder von Offermans Team.

Die Handlungsanalyse zeigt auf jeden Fall auf, dass die Serie aus mehreren einzelnen Handlungssträngen besteht, die es nicht einfach machen die Serie in ein Genre einzuordnen. Es wird auch die Komplexität der Serie aufgezeigt, die sich zum einen mit historischen Aspekten beschäftigt und wichtige Aspekte wie Rassismus und Trauerbewältigung anspricht, aber gleichzeitig fiktive Elemente und Gewalt enthält.

⁴²⁴ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 37.

7.1.2. Figurenanalyse

Der nächste Schritt in Faulstichs Filmanalyse war die der Analyse der in der Medienproduktion vorkommenden Figuren. In diesem Kapitel wird neben Faulstich auch auf das Werk von Tilmann Koppe und Tom Kindt eingegangen, um eventuelle Lücken, die sich aus Faulstichs Werk ergeben haben, zu füllen.

Dabei wird, ähnlich wie bei der Handlungsanalyse, zwischen Haupt- und Nebenfiguren unterschieden.⁴²⁵ Diese werden unterschieden durch ihren jeweiligen Einfluss auf die Handlungsstränge des Spielfilms bzw. in diesem Fall der Serie. Hauptfiguren beeinflussen den Inhalt stark, während Nebenfiguren es nicht tun.⁴²⁶ Sowohl Faulstich als auch Koppe und Kindt⁴²⁷ unterteilen die Hauptfiguren in Protagonist*Innen und Antagonist*Innen. Faulstich bezeichnet den Protagonisten als das Wahrnehmungszentrum und die Schlüsselfigur der Handlung, der/die sich vor allem durch seine/ihre dominante und häufige Präsenz im Spielfilm bzw. Serie auszeichnet. Es kann dabei auch mehrere gleichrangige Protagonist*Innen oder ein Protagonist*Innenpaar geben.⁴²⁸ Im Gegensatz zu Kindt und Koppe, die die Protagonist*Innen als klassische Held*Innen des medialen Produktes und die Antagonist*Innen als die Widersacher*Innen beschreiben,⁴²⁹ ist Faulstich der Auffassung, dass Protagonist*Innen nicht zwingend Held*Innen sein müssen, die definitionsgemäß positiv und strahlend sind, sondern sie können sehr wohl auch zurückhaltend und unscheinbar sein.⁴³⁰ Eindeutig ist es jedoch, dass sie den Inhalt sowie die Bauformen und die vermittelten Werte der Serie bzw. des Filmes stark prägen, da sie unter anderem stereotypische Rollen und klassische Figurentypen verkörpern.⁴³¹

In „Hunters“ stellt definitiv der junge Jonah Heidelberg einen Hauptcharakter der Serie dar, da die Zuschauer*Innen, die Handlung anhand seiner Geschichte verfolgen. So wird das Team der jüdischen Rächer*Innen vorgestellt, als Jonah selbst auf diese trifft. Außerdem beginnt die Serie mit dem Mord an seiner Großmutter Ruth. Weiters wird durch die Berücksichtigung der Haupthandlungen deutlich, dass es sich bei Jonah um einen Hauptcharakter handeln muss, da er ein Teil aller drei Handlungsstränge ist. Neben Jonah spielen Meyer Offerman, die Agentin Millie Morris sowie der Nationalsozialist Travis Leich wichtige Hauptrollen in der Serie und

⁴²⁵ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 99.

⁴²⁶ vgl. Tilmann *Koppe*, Tom *Kindt*, *Erzähltheorie. Eine Einführung* (Stuttgart 2022) 100.

⁴²⁷ vgl. *Koppe*, *Kindt*, *Erzähltheorie*, 100.

⁴²⁸ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 99-100.

⁴²⁹ vgl. *Koppe*, *Kindt*, *Erzähltheorie*, 100.

⁴³⁰ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 99.

⁴³¹ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 100.

beeinflussen die Handlungen maßgeblich. So ist Morris der wichtigste Charakter in der zweiten Haupthandlung, die sich auf die Arbeit des FBI und die Aufklärung der Morde an den Nationalsozialist*Innen konzentriert. Travis stellt die Hauptfigur der dritten Haupthandlung dar, jene die sich auf die Jagd des jüdischen Teams fokussiert. Im Gegensatz zu Jonah, der als Protagonist der Serie gesehen werden kann, ist Travis der klassische Antagonist bzw. Bösewicht. Meyer Offerman ist dabei schwieriger einzuordnen. Er kommt sehr häufig in der Serie vor und ist der Teamleiter des Racheteams, der Jonah unter seine Fittiche genommen und ihm alles Wichtige beigebracht hat. Ich würde Meyer daher sehr wohl als Hauptcharakter einordnen, da er für die Handlung der Serie wichtig ist, vor allem was die Suche nach Wilhelm Zuchs betrifft. Dies ist auch mit der Auffassung verbunden, dass es schwierig ist Meyer als Protagonist oder auch Antagonist einzuordnen, da am Ende der ersten Staffel aufkommt, dass es sich bei Meyer eigentlich um Wilhelm Zuchs handelt, der die Identität des verstorbenen Meyers angenommen hat. Generell wird durch die detaillierte Analyse der Figuren schnell erkenntlich, dass die Aufteilung der Charakter in klassische Rollenbilder schwerfällt, insbesondere was die Hauptcharaktere betrifft, denn bei allen vier Hauptfiguren handelt es sich um sogenannte „runde“ und komplexe Charaktere, die sich durch ihre Komplexität und persönlichkeitsmäßigen Veränderungen kennzeichnen lassen.⁴³² Im Folgenden werden die vier Hauptcharakter im Detail vorgestellt und analysiert.

Wie bereits erwähnt stellt Jonah Heidelberg den Protagonisten der Serie dar. Im Laufe der Serie kann das Publikum diesem bei einer Veränderung seiner Persönlichkeit zusehen. In den ersten Folgen wird Jonah als unscheinbarer junger Erwachsener dargestellt, der gerne Comics liest und bei seiner Großmutter Ruth lebt. Jedoch werden bereits in der ersten Folge Hinweise darauf gegeben, dass Jonah moralisch nicht in Gut und Böse eingeordnet werden kann. Jonah dealt unter anderem mit Drogen, um sich und seiner Großmutter finanziell zu unterstützen. Außerdem wird durch ein Gespräch über Darth Vader klar, dass Jonah selbst nicht an eine binäre Gliederung der Gesellschaft glaubt.⁴³³ Während diese Einstellung in den ersten Folgen als nicht von großer Bedeutung erscheint, kann dies bereits als Wegweiser in die Richtung, in die sich seine Rolle bewegt, gesehen werden. Auslöser für die zunehmende Radikalisierung seines Charakters kann der Mord an seiner Großmutter gesehen werden. Als er durch Offermann Teil der rächenden Gruppe wird, geht es Jonah zunächst vor allem um seine persönliche Rache und er ist anfänglich nicht begeistert von der Gewalt, die die jüdischen

⁴³² vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 103.

⁴³³ *Hunters*, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 1, 5:50-12:18.

Mitglieder bei ihren Aktionen aufwenden. Dies ist unter anderem verdeutlicht in Folge drei, als Jonah zu seinem ersten Prozess mitgenommen wird.⁴³⁴ Bei Minute 35:50 wird klar, dass Jonah Mitleid mit Holsteddar, einem in den USA untergetauchten Nationalsozialisten hat, als zwei Mitglieder des Teams, unter anderem Meyer, versuchen an Informationen von diesem heranzukommen. Bei Minute 28:40 wird Jonah sein Mitgefühl jedoch zum Verhängnis, als er Holsteddar ein Glas Wasser bringen möchte und dies von dem Nationalsozialisten zur Waffe umfunktioniert wird und Jonah fast das Leben kostet.⁴³⁵ Bereits in dieser Folge wird von den Serienmacher*Innen die Idee vermittelt, dass Mitleid mit ehemaligen Nationalsozialisten keinen Sinn hat.

Von Jonahs Empathie ist in Folge neun jedoch nichts mehr zu finden. In dieser wird Jonah selbst zur folternden Person, um Informationen über die Errichtung eines vermeintlichen Vierten Reiches zu erlangen. Er besucht zusammen mit den Mitgliedern der dritten Episode einen weiteren ehemaligen untergetauchten deutschen Wissenschaftler, Wernher von Braun, der im Gegensatz zu Karl Holsteddar eine reale Person darstellt. Jonah übernimmt hier anders, als in Folge drei, einen aktiven Part in der Folter des Raketenwissenschaftlers und das in einem Ausmaß, dass die zwei erfahrenen Mitglieder des Rache-nehmenden Teams diesen bremsen müssen.⁴³⁶ Diese radikale Änderung seiner Persönlichkeit ist darauf zurückzuführen, dass Jonah in der Zeit zwischen Folge drei und neun mit mehreren Schicksalsschlägen und großen Verlusten zu kämpfen hatte. Neben dem Tod seiner Großmutter, hat Jonah auch einen seiner besten Freunde verloren, weil dieser von Travis erschossen worden war.⁴³⁷ Auch Murray, ein Mitglied des rächenden Teams, starb bei der Entschärfung einer Bombe der Nationalsozialist*Innen, während Jonah dabei nur tatenlos zusehen konnte.⁴³⁸ In allen drei Fällen konnten die Nationalsozialist*Innen als die Verursacher des Unglücks gesehen werden. Gleichzeitig kann das Publikum Zeuge davon werden, wie Meyer auf Jonah einredet, dass die Jagd auf und die Rache an Nationalsozialist*Innen sinnvoll, wenn nicht sogar notwendig ist. So bittet er Jonah nicht zurückzuschrecken, wenn es darauf ankommt und sich die Möglichkeit ergibt einen Nationalsozialist*In umzubringen.⁴³⁹ Als sich jedoch die Chance in Folge zehn für Jonah ergibt, zögert dieser und es gelingt der Agentin Morris Jonah davon zu überzeugen Travis nicht umzubringen, sondern sich stattdessen auf legalem Weg zu rächen.⁴⁴⁰ Dass Jonah selbst

⁴³⁴ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 3, 26:13-41:25.

⁴³⁵ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 3, 38:40-40:26.

⁴³⁶ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 9, 43:36-47:48.

⁴³⁷ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 4, 45:49-46:44.

⁴³⁸ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 8, 44:00-44:49.

⁴³⁹ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 6, 06:28-06:54.

⁴⁴⁰ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 10, 34:15-36:24.

mit der Frage zu kämpfen hat, ob blutige Rache an den Täter*Innen gerechtfertigt ist, ist daran erkennbar, dass ihm seine Großmutter im Laufe der Serie in besonderen Momenten als Vision erscheint. Zum Beispiel sieht das Publikum Ruth kopfschüttelnd und mit enttäuschem Blick vor Wernher von Brauns Haus stehen, als Jonah dieses verlässt.⁴⁴¹ Diese Visionen können auch als Symbole gesehen werden, durch welche den Zuschauer*Innen vermittelt werden kann, dass die Gerechtigkeit durch Rache durchaus angezweifelt werden kann. Gleichzeitig wird auch gezeigt, dass nicht alle jüdischen Opfer des Holocausts Vergeltung wünschen. Es lässt den Anschein erwecken, als wollten die Serienmacher*Innen mit den Visionen der Großmutter zeigen, dass sie die Racheakte des jüdischen Teams nicht unhinterfragt präsentieren möchten. Vielmehr unterstreichen sie den unmoralischen und umstrittenen Charakter von Selbstjustiz und der damit verbundenen Doppelmoral.

Meyer Offerman spielt für Jonah eine wichtige Rolle, nicht nur weil er sich um Jonah nach dem Tod seiner Großmutter kümmert, sondern auch weil er ihn in die Welt der Rache und der Jagd auf Nationalsozialist*Innen einführt. Meyer ist reich und wird von Jonah in der ersten Folge mit Bruce Wayne aus dem Comic Batman verglichen.⁴⁴² Er fungiert als Sponsor des Teams und deren Tätigkeiten und stellt sein Haus für die Teammitglieder zur Verfügung. Er ist entschlossen die Nationalsozialist*Innen umzubringen und sie für ihre Tätigkeiten während des Holocausts büßen zu lassen. In Folge elf erfährt das Publikum, dass es sich bei Meyer eigentlich um den gesuchten Wilhelm Zuchs, auch Wolf genannt, handelt, der die Identität des jungen Meyers annimmt, nachdem er diesem umgebracht hat. Er wird von einem wütenden Jonah in Folge elf umgebracht als ultimative Rache für sich und seine Familie.⁴⁴³ Der vermeintliche Charakter Meyer wird von den restlichen Mitglieder*Innen des Teams respektiert und gemocht. Dies wird unter anderem in Folge elf klar, als diese von Offermans Tod erfahren und geschockt und wütend auf Jonah reagieren, da er in ihren Augen einen guten Anführer umgebracht hatte.⁴⁴⁴

Ein weiterer wichtiger Hauptcharakter stellt die afro-amerikanische FBI-Agentin Millie Morris dar. In ihrem Job hat sie mit vielen Vorurteilen zu kämpfen, da sie nicht nur eine afro-amerikanische Person ist, sondern auch eine Frau, wie sie unter anderem durch die Aussage, dass es nicht mehr härter werden könnte, selbst aussagt.⁴⁴⁵ Des Weiteren lebt sie in einer

⁴⁴¹ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 9, 47:38-47:48.

⁴⁴² Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 1, 36:08-36:13.

⁴⁴³ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 11, 36:00-45:50.

⁴⁴⁴ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 11, 46:00-46:38.

⁴⁴⁵ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 1, 28:13-29:30.

homosexuellen Beziehung mit Mariah, einer Krankenschwester, und hält diese Beziehung vor ihrer Familie geheim. Morris' Mutter liegt im Sterben und sie pflegt ein schwieriges Verhältnis zu ihrem Vater.

Zum ersten Mal lernt das Publikum Morris in Folge eins kennen als sie in der U-Bahn von einem fremden Mann angesprochen wird und sie diesem mit der Waffe droht, sie ihn Ruhe zu lassen.⁴⁴⁶ Bereits diese Interaktion zeigt den Charakter von Morris deutlich. Sie ist schlagfertig und sich ihrer Stärken bewusst, was sich in ihrem Selbstbewusstsein, vor allem was ihren Beruf betrifft, zeigt. In weiterer Folge sieht das Publikum auch wie ernst sie ihren Job nimmt. Sie hat ihre eigenen Wertvorstellungen, denen sie nachgeht. Vergleichbar mit Jonahs Geschichte, unterzieht sie sich einer persönlichen Veränderung in der Serie. Morris wird am Anfang der Serie als gesetzestreu dargestellt, die lediglich Mordfälle aufklären und ihre Karriere fördern möchte. Aber im Laufe der Serie erfährt sie immer mehr über die Machenschaften der Nationalsozialist*Innen und der Operation Paperclip, weshalb sie beginnt an der Justiz und dem Staat zu zweifeln. Aber selbst nachdem sie erfahren hat, dass die US-amerikanischen Behörden ehemaligen Nationalsozialist*Innen geholfen haben zu fliehen, folgt Morris ihren eigenen moralischen Vorstellungen und lehnt die individuelle Rache des jüdischen Teams nach wie vor ab. Dies ist unter anderem auch daran erkennbar, dass sie Jonah ausreden möchte Travis umzubringen.⁴⁴⁷ Weiters ist dies zu erkennen, dass sie sich nur dann bereit erklärt mit Meyer und seinem Team zusammenzuarbeiten, als die US-amerikanische Gesellschaft in Gefahr ist.⁴⁴⁸

Der letzte wichtige Hauptcharakter ist Travis Leich, gespielt von Greg Austin. Bei Travis handelt es sich um einen US-Amerikaner, der vom nationalsozialistischen Gedankengut überzeugt ist und sich für dieses einsetzen möchte. Er schreckt dabei nicht davor zurück Menschen zu foltern und umzubringen. Er glaubt an Charles Darwins Idee, dass die stärksten überleben, und verabscheut die Schwachen, was vor allem in der Sequenz im Flugzeug deutlich wird.⁴⁴⁹ Im Laufe der Serie werden seine Ansichten immer radikaler, wobei er, seiner Meinung nach, nicht genug Anerkennung vom Colonel dafür erhält. Als er jedoch drei der ihr am nächsten stehenden Männer umbringt, erreicht er diese letztendlich doch.⁴⁵⁰

Was die restlichen Charaktere betrifft, so können diese als Nebencharaktere beschrieben werden. Sie sind von Bedeutung für die Handlung, jedoch stellen sie nicht den Mittelpunkt der

⁴⁴⁶ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 1, 27:09-28:07.

⁴⁴⁷ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 10, 34:43-36:23.

⁴⁴⁸ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 9, 01:39-02:43.

⁴⁴⁹ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 3, 9:43-11:48.

⁴⁵⁰ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 10, 13:55-15:24.

Geschichte dar und kommen im Vergleich zu den vier Hauptfiguren weniger oft vor. Jedoch handelt es sich bei Nebenfiguren oftmals um eindimensionale und weniger komplexe Figuren, die während der Serie kaum bis gar keine persönliche Entwicklung durchleben.⁴⁵¹ Dies ist bei einigen der in ‚Hunters‘ vorkommenden Nebenfiguren nicht der Fall. So stellt zum Beispiel die Figur der Roxy Jones, eine afro-amerikanische Frau, einen komplexen Nebencharakter dar. Am Anfang der Serie lernt das Publikum sie als fleißiges Mitglied des Teams kennen, das sich aber als einzige nicht aufgrund des Wunsches nach Rache und dem Glauben an Gerechtigkeit der Gruppe angeschlossen hat. Es wird in einem Gespräch mit dem Vater ihrer kleinen Tochter, und vermutlich ihrem Ex-Mann, verdeutlicht, dass Roxy ihrer Arbeit nachgeht, um den Kampf für Rechte der afro-amerikanischen Menschen in den USA zu unterstützen.⁴⁵² Während sie bis Folge sechs nicht ersichtlich an dem Vorhaben der Gruppe gezweifelt hat, können Zuseher*Innen danach zunehmend ihre Unsicherheit hinsichtlich der Ideologie der Rache erkennen. Der ausschlaggebende Punkt für ihre Zweifel war die Tötung einer vermeintlichen Nationalsozialistin ohne Verifizierung ihrer tatsächlichen Identität.⁴⁵³ Sie beschließt auch für kurze Zeit aus dem Team auszusteigen und bis zur letzten Episode ist nicht klar, wie sehr sie tatsächlich hinter den Aktionen von Offermans Gruppierung steht.

Zwei weitere Nebenfiguren stellen das Ehepaar Mindy und Murray Markowitz dar, die ebenso wie Meyer und Ruth in einem Konzentrationslager während des Krieges gefangen gehalten wurden. In diesem wurde auch ihr gemeinsamer Sohn vor ihren Augen ermordet, ein Trauma, das die zwei bis zur Gegenwart verfolgt.⁴⁵⁴ Als die zwei die Möglichkeit bekommen sich persönlich an dem Mörder ihres Sohnes zu rächen, bringen sie es jedoch nicht über das Herz, trotz vieler Fantasien, diesen zu töten.⁴⁵⁵ Das Ehepaar ist analytisch veranlagt und für das Knacken von Codes zuständig. Eine Aufgabe, die Murray letztendlich das Leben gekostet hat, als er beim Entschärfen einer Bombe stirbt.⁴⁵⁶ Murray selbst wird als liebender Ehemann dargestellt, der sich um sich und seine Frau, aber auch Jonah kümmert. Im Gegensatz zu seiner Ehefrau Mindy ist Murray nicht gläubig, da er den Glauben nach den Ereignissen des Zweiten Weltkrieges aufgegeben hat.⁴⁵⁷

Ein weiteres Mitglied des rächenden Teams und somit ein Nebencharakter stellt Schwester Harriet dar, auch bekannt unter ihrem gebürtigen Namen Rebekkah. Bei Schwester Harriet

⁴⁵¹ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 103.

⁴⁵² *Hunters*, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 6, 02:12-03:34.

⁴⁵³ *Hunters*, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 6, 40:50-41:22.

⁴⁵⁴ *Hunters*, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 7, 25:52-28:40.

⁴⁵⁵ *Hunters*, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 8, 27:23-31:05.

⁴⁵⁶ *Hunters*, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 8, 44:00-44:49.

⁴⁵⁷ *Hunters*, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 4, 37:06-37:39

handelt es sich um eine vermeintliche Nonne, die im Zuge der Kindertransporte während des Kriegs in einem Kloster unterkommen ist.⁴⁵⁸ Über ihren tatsächlichen Glauben ist aber nichts bekannt. Harriet ist neben ihrer Arbeit im Team von Offerman auch in einer anderen Organisation involviert, mit der sie nach wie vor Kontakt hat.⁴⁵⁹

Ein weiteres wichtiges Mitglied des Teams ist der Schauspieler Leonard Flazenstein, oder besser bekannt unter dem Namen Lonny Flasch. Er wirkt arrogant und macht häufig unangemessene Witze, trägt sein Herz aber am richtigen Fleck. So ist er einer der wenigen, der Jonah von Anfang an im Team begrüßt. Im Gegensatz zu Schwester Harriet, hat Lonny auch oft mit Angst zu kämpfen, schafft es aber immer wieder sie zu überwinden, wie zum Beispiel in Folge zehn zu sehen ist, als er die nationalsozialistische Fabrik trotz Angst betritt.⁴⁶⁰

Das letzte sich rächende Mitglied ist Joe Mizushima, ein Kriegsveteran, der während des Vietnamkrieges gedient hat. In der ersten Staffel wird nicht klar, warum Joe Teil der Mannschaft geworden ist, erst in den ersten Folgen der zweiten Staffel wird dies deutlich.⁴⁶¹

Zwei weitere wichtige Nebencharaktere, die es zu erwähnen gilt ist zum einen Biff Simpson, ein Nationalsozialist, der es nach dem Zweiten Weltkrieg mit der Hilfe der OSS in die USA geschafft hat. Er ist egoistisch und denkt zuerst an sich, erkennbar zum Beispiel daran, dass er die Besucher*Innen einer Party umbringt, als eine Frau droht seine wahre Identität aufzudecken.⁴⁶² Er möchte die Anerkennung des Colonels gewinnen, flüchtet aber sobald es gefährlich für ihn wird in die Sowjetunion und nimmt eine andere Identität an.⁴⁶³

Zum anderen gibt es den Colonel, bei der es sich, wie in der letzten Episode der ersten Staffel aufgedeckt wird, um Eva Braun-Hitler handelt. Sie ist das sogenannte Mastermind hinter den Aktionen der Nationalsozialist*Innen und ist für ihren entgegen der historischen Wirklichkeit lebendigen, aber kränklichen und im Exil lebenden Ehemann Adolf Hitler eingesprungen. Sie ist ruhig und lässt sich kaum aus der Fassung bringen.

Auch Ruth Heidelberg, die bereits in der ersten Folge ermordet wird, spielt in der restlichen Staffel nach wie vor eine wichtige Rolle. So erscheint sie Jonah oft als Vision und dient in mehreren Sequenzen als sein moralischer Kompass, der das Ermorden und Foltern der Nationalsozialist*Innen nicht unterstützt. Dies ist unter anderem erkennbar als Jonah von Brauns Haus verlässt und Ruth ihm nachruft „Nein“. Anders als in anderen Visionen, sieht

⁴⁵⁸ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 8, 01:02-02:10; 13:31-14:49; 39:51-40:36.

⁴⁵⁹ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 11, 49:19-50:22.

⁴⁶⁰ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 10, 23:47-25:04.

⁴⁶¹ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 2, Folge 2, 20:55-24:16.

⁴⁶² Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 1, 00:08-04:40.

⁴⁶³ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 11, 30:00-30:26.

Jonah sie jedoch nicht an und geht regungslos an ihr vorbei.⁴⁶⁴ Auch in Episode 11 erscheint sie Jonah als Vision, als dieser Meyer Offerman, oder eher Wilhelm Zuchs, ermordet. Sie versucht ihren Enkelsohn zunächst aufzuhalten und redet auf ihn ein, aber auch hier nimmt Jonah sie nicht wahr und tötet letztendlich Meyer/Zuchs.⁴⁶⁵

In der Serie kommen neben diesen fiktiven Figuren auch historische Charaktere vor. So wurde bereits Wernher von Braun erwähnt, der im Gegensatz zur Realität nicht an Krebs gestorben war, sondern von jüdischen Rächer*Innen umgebracht worden war. Er wird als Opportunist dargestellt, der das Gedankengut und die Pläne der Nationalsozialist*Innen unterstützt hat, sofern er daraus persönlichen Nutzen ziehen konnte. Die beiden Historiker Crim und Neufeld stimmen der Tatsache, dass von Braun den Krieg zu seinem Vorteil genutzt und seine Karriere durch eine Zusammenarbeit mit den Nationalsozialist*Innen verbessert hat.⁴⁶⁶ Er war auch im Zuge der Operation Paperclip in die USA gekommen, war aber, im Gegensatz zu der Darstellung in der Serie, nicht mehr in nationalsozialistische Machenschaften involviert.⁴⁶⁷ Weiters ist Simon Wiesenthal Teil der Serie und wird als Gegenpol zum rächenden Team verwendet. Wiesenthal ist kein Unterstützer von Meyer und seinem Team, sondern glaubt stattdessen an die Gerechtigkeit der Justiz und verachtet die Selbstjustiz, die von Offerman und seinem Team praktiziert wird.⁴⁶⁸ Die Charakterisierung der Figuren haben sich in den meisten Fällen durch die Erzählungen und Bauformen ergeben und nur selten werden sie von anderen Figuren oder sich selbst beschrieben. Faulstich nennt dies Erzählercharakterisierung.⁴⁶⁹

Zusammengefasst kann über die Figuren der Serie ‚Hunters‘ gesagt werden, dass es sich um komplexe Figuren handelt, die in verschiedenen Ebenen miteinander verbunden sind. Die Einteilung in Haupt- und Nebenfiguren hat sich aus diesem Grund als besonders schwierig herausgestellt, da es sich bei den Nebenfiguren auch oft nicht um eindimensionale oder, um es in den Worten Faulstichs auszudrücken, flachen Charaktere handelt.

⁴⁶⁴ Hunters, Idee: David Weil, Staffel 1, Folge 9, 47:38-47:48.

⁴⁶⁵ Hunters, Idee: David Weil, Staffel 1, Folge 11, 44:20-45:45.

⁴⁶⁶ vgl. Crim, Our Germans. Project Paperclip and the National Security State, 22.

⁴⁶⁷ vgl. Neufeld, Wernher von Braun, 115.

⁴⁶⁸ Hunters, Idee: David Weil, Staffel 1, Folge 9, 25:55- 30:01.

⁴⁶⁹ vgl. Faulstich, Grundkurs Filmanalyse, 102.

7.1.3. Analyse der Werte der Serie

Als letzter Schritt benennt Faulstich die Analyse der Werte der Serie und was die Serie vermitteln möchte. Dies soll im Idealfall zu einem besseren Verständnis des Produktes führen.⁴⁷⁰ Faulstich zählt hier mehrere Methoden einer derartigen Analyse auf, wobei vor allem eine Art besonders gut für die Serie „Hunters“ verwendet werden könnte. Bei dieser handelt es sich um die sogenannte soziologische Filminterpretation, die den Film oder die Serie in einen gesellschaftlichen Kontext versetzt und nach der sozialen Bedeutung und Funktion fragt.⁴⁷¹ In dem folgenden letzten Teil der Analyse der Serie wird nicht nur auf die historischen Aspekte und die Rezensionen eingegangen, sondern auch auf die Intentionen der Serienmacher*Innen. Die Serie wird so in einen soziokulturellen Kontext eingeordnet und es wird sich mit einer Interpretation der Serie auseinandergesetzt. Neben sekundärer Literatur wird hier auch die persönliche Meinung der Autorin miteinbezogen.

Wie bereits zu Beginn der Analyse bzw. der Arbeit erwähnt, handelt es sich bei „Hunters“ um eine Historienserie und sie basiert auf historischen Ereignissen. Wie schon Weil selbst erklärt, ist die Serie von der historischen Operation Paperclip inspiriert.⁴⁷² Die historische Operation wird in der Serie explizit erwähnt. So erfahren das Team sowie das Publikum in Folge drei davon, dass die amerikanische Regierung Nationalsozialist*Innen nach dem Ende des Krieges ins Land geholt hat.⁴⁷³ Explizit beim Namen genannt wird das historische Ereignis erst in Folge sieben als die Agentin Morris mit einem Mitarbeiter der Regierung spricht und sie von diesem von der Operation Paperclip erfährt.⁴⁷⁴ In einer Rückblende wird die Diskussion im Jahr 1945 nachgespielt, in der entschieden wurde, dass Nationalsozialist*Innen in die USA geholt werden.⁴⁷⁵ Dabei handelt es sich um eine fiktive Szene. Es wird auch die Mitarbeit der OSS erwähnt, die den Nationalsozialist*Innen die Einreise in die USA erleichtert hat, indem sie Urkunden verfälscht haben.⁴⁷⁶ Der Serienmacher David Weil erklärt selbst, dass in „Hunters“ historische Ereignisse als Inspiration verwendet werden, jedoch nicht den Fakten getreu nacherzählt werden.⁴⁷⁷ Dies bedeutet, dass die Serie und vermeintliche historische Ereignisse aus einem subjektiven Standpunkt aus wiedergegeben werden und nicht zwingend der Realität

⁴⁷⁰ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 163.

⁴⁷¹ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 198.

⁴⁷² vgl. Bonus-Material, Idee: David Weil, Video 2: Behind the History. “Operation Paperclip”, 00:43-02:50.

⁴⁷³ *Hunters*, Idee: David Weil, Staffel 1, Folge 3, 35:07-38:25.

⁴⁷⁴ *Hunters*, Idee: David Weil, Staffel 1, Folge 7, 23:34-25:40.

⁴⁷⁵ *Hunters*, Idee: David Weil, Staffel 1, Folge 10, 00:08-1:18.

⁴⁷⁶ *Hunters*, Idee: David Weil, Staffel 1, F10 05:40-6:43.

⁴⁷⁷ vgl. Bonus-Material, Idee: David Weil, Video 4: Behind the History. “The New York Blackout”, 00:17-00:45.

entsprechen. Mit der Tatsache, dass die Serie von wahren Ereignissen inspiriert worden ist, wird auch geworben.

Hauptfokus der Serie stellen die Rache und die damit verbundenen Prozesse dar, in denen die Juden und Jüdinnen sich an den Nationalsozialist*Innen für die Taten während des Krieges rächen möchten, wofür sich in *Hunters* nur wenige Juden und Jüdinnen entscheiden. Die Serienmacher*Innen betonen in sogenannten Behind-the-scenes Videos, dass das Team der rächenden Juden und Jüdinnen von realen historischen Personen inspiriert worden ist. Sie zählen hier unter anderem Elizabeth Holtzman auf, die in der Serie unter einem minimal veränderten Namen vorkommt. Sie erwähnen auch Eli Rosenbaum und Simon Wiesenthal als die wichtigsten Nazi-Jäger*Innen.⁴⁷⁸ Ebenso wie Holtzman wird auch Wiesenthal in die Serie miteingebunden und übernimmt einen wichtigen, wenn auch kurzen Part. Er kommt in Folge neun vor und wird von Anfang an als der Selbstjustiz Skeptische gegenüber dargestellt. Wiesenthal unterstützt weder Meyer noch sein Team bei deren Tätigkeiten und bittet sie auch aufzuhören.⁴⁷⁹ Er dient als symbolischer Gegenpol zu den brutalen und individuellen Racheaktionen des Teams unter Meyer. Auch den Serienmacher*Innen war es wichtig zu erwähnen, dass die tatsächliche Arbeit der Nazi-Jäger*Innen nicht spannend war, sondern mühsam und nicht annähernd so wie die des Teams von Meyer.⁴⁸⁰ Weil betont auch, dass es ihm wichtig war den Unterschied zwischen den realen und ihren fiktiven Nazi-Jäger*Innen aufzuzeigen.⁴⁸¹ Nicht erwähnt werden jedoch historische Beispiele jüdischer Selbstjustiz, wie zum Beispiel im Kapitel 5.1. erläutert werden. Diese ähneln jedoch vielmehr dem Vorgehen der „Hunters“ in der Serie, beispielhaft dargestellt an der Sequenz des Prozesses von Karl Holsteddar.⁴⁸² Ähnliche gewaltvolle Aktionen gab es kurz nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in Europa, wenn auch sie die Ausnahme darstellten.⁴⁸³ Des Weiteren kann der von der Nakam-Gruppierung durchgeführte Plan B mit den Taten des in der Serie vorkommenden Teams hinsichtlich ihrer Organisation und Struktur der Gruppe verglichen werden. So wie Kovner die Spitze der Nakam-Gruppe darstellt, nimmt Offerman diese Rolle in *„Hunters“* ein. Durch den Vergleich mit historischen Beispielen wird von den Serienmacher*Innen die

⁴⁷⁸ vgl. Bonus-Material, Idee: David Weil, Video 3: Behind the History. „The real Nazi-hunters – Part 1“, 00:26-00:43.

⁴⁷⁹ *Hunters*, Idee: David Weil, Staffel 1, F9 25:55- 30:01.

⁴⁸⁰ vgl. Bonus-Material, Idee: David Weil, Video 1: Behind the History. “The real Nazi Hunters – Part 2”, 1:45-2:02.

⁴⁸¹ vgl. Bonus-Material, Idee: David Weil, Video 1: Behind the History. “The real Nazi Hunters – Part 2”, 1:14-1:22.

⁴⁸² *Hunters*, Idee: David Weil, Staffel 1, F3 26:13-41:25.

⁴⁸³ vgl. Porat, „Die Rache ist Mein allein“, 121.

Tatsache untermalen, dass es sehr wohl einen Wunsch nach Rache und Gerechtigkeit innerhalb der jüdischen Gesellschaft gegeben hat. Die Involvierung realer Personen und die Bezugnahme auf reale Ereignisse in der sonst fiktiven Serie verleihen ‚Hunters‘ Authentizität. Sie unterstreichen die Tatsache, dass der Inhalt der Serie nicht rein erfunden, sondern wahre Aspekte behandelt worden sind. Diese Authentizitätsmarker rechtfertigen die Existenz der Serie. Interessant ist jedoch die Tatsache, dass sich die Serienmacher*Innen nicht auf die Nakam-Gruppe oder andere Beispiele historischer Selbstjustiz beziehen, sondern sogenannte Nazi-Jäger*Innen erwähnen, wie Simon Wiesenthal oder Elisabeth Holtzmann. Mitunter könnte ein Grund dafür sein, dass sie die fiktiven Elemente der Serie unterstreichen und damit klar ein Zeichen setzen möchten, dass die Geschichte rund um das Team Offermans frei erfunden ist. Gleichzeitig sagt Weil aber aus, dass er den Geschichten von vom Krieg betroffenen Menschen einen Raum bieten möchte, sodass sie nicht vergessen werden.⁴⁸⁴ „Hunters“ basiert sehr lose auf den Erzählungen seiner Großmutter, die zusammen mit ihrem Ehemann den Aufenthalt in einem Konzentrationslager überlebt hat.⁴⁸⁵

Beim Publikum, unabhängig ob es sich um professionelle Kritiker*Innen oder Serien-enthusiastische Personen handelt, hat ‚Hunters‘ gemischte Erfolge. Die Serie muss mitunter viel Kritik einstecken, so auch beispielsweise von der KZ-Gedenkstätte Auschwitz I. Diese kritisiert, dass die fiktiven Elemente, vor allem jene, die Teil der Rückblenden sind, Holocaustleugner*Innen in ihrem Glauben unterstützen und bestätigen könnten und sie stufen die Serie daher als gefährlich ein.⁴⁸⁶ In Rezensionen unterschiedlicher Zeitungsportale gehen die Meinungen auseinander. Peter Osteried bezeichnete „Hunters“ in seiner Kritik auf der Filmplattform Cineman als „guilty pleasure“ und als eine Serie, die sich und die Realität nicht zu ernst nimmt.⁴⁸⁷ Christian Eichler von der Zeit ist in seiner Kritik nicht so großzügig und ist der Auffassung, dass die Umsetzung der spannenden Idee geschmacklos ist.⁴⁸⁸ Dieser Auffassung schließen sich viele andere auch an. So findet Sophie Neu vom Onlinemagazin

⁴⁸⁴ vgl. Bonus-Material, Idee: David Weil, Video 11: Behind the History. “Living History – Part 1”, 01:16-02:08.

⁴⁸⁵ vgl. Bonus-Material, Idee: David Weil, Video 8: Behind the History. “Evolution of Concentration Camps”, 00:16-00:51.

⁴⁸⁶ vgl. Auschwitz Memorial [@AuschwitzMuseum], Auschwitz was full of horrible pain & suffering documented in the accounts of survivors. Inventing a fake game of human chess for @huntersonprime is not only dangerous foolishness & caricature. It also welcomes future deniers. We honor the victims by preserving factual accuracy. In: X (23.02.2020), <https://x.com/AuschwitzMuseum/status/1231536705624322050> (27.07.2024).

⁴⁸⁷ vgl. Peter Osteried, «Hunters» auf Amazon Prime: Guilty Pleasure mit Al Pacino als Nazi-Jäger“ (21.02.2020) in Cineman, online unter <<https://www.cineman.ch/article/serienkritik-hunters-auf-amazon-prime-guilty-pleasure-mit-al-pacino-als-nazi-jaeger>> (24.07.2024).

⁴⁸⁸ vgl. Christian Eichler, „Nazis sind scheiße – die Macher*innen der Serie "Hunters" haben das nicht verstanden“ (24.02.2020) in Zeit Online, online unter <<https://www.zeit.de/zett/2020-02/nazis-sind-scheisse-die-macherinnen-der-serie-hunters-haben-das-nicht-verstanden>> (24.07.2024).

Helden der Freizeit die Folderszenen zu langgezogen und generell Rache als ein schwieriges Leitmotiv für eine Historienserie.⁴⁸⁹ Oliver Jungen von der Frankfurter Allgemeine Zeitung erträgt auch kaum die Racheaktionen, wenn auch er die Kameraführung, das Tempo und das Set-Design lobt.⁴⁹⁰ Jürgen Schmieder kritisiert vor allem die Gewalt in der Serie und die fiktiven Gräueltaten, die in der Serie dargestellt werden.⁴⁹¹ Oliver Kaever⁴⁹² vom Spiegel kann die Rückblenden kaum ertragen, weil sie mit sogenannten Pulp-Elementen ausgeschmückt werden. Den einzigen positiven Aspekt der Kaever in der Serie erkennt, dass immer wieder die Frage in den Raum geworfen wird, was Darstellungen vom Holocaust und seinem Nachwirken dürfen.⁴⁹³ Hans Hütt von der Frankfurter Allgemeine Zeitung wiederum hat eine verhältnismäßig positive Meinung zu der Serie und verteidigt ‚Hunters‘ indem er argumentiert, dass die Serie keinen Wahrheitsanspruch erfüllen muss.⁴⁹⁴

Aber auch was allgemeine Reaktionen betrifft, fällt auf, dass die Bewertungen der Serie gemischt ausfallen. Auf Amazon selbst gibt es 3,3 von 5 Sternen, wobei der Großteil der bewertenden Zuschauer*Innen vier Sterne gegeben hat.⁴⁹⁵ Auf Rotten Tomatoes erreicht die erste Staffel der Serie 65% bei Tomatometer und 68% bei Audience Average Score.⁴⁹⁶ Auf IMDb gibt es auch 7,2 von 10 Sternen, wobei auch hier der Unterschied zwischen den einzelnen Ländern nicht groß ist, sondern relativ ähnlich ausfällt.⁴⁹⁷

An diesen beispielhaften Rezensionen wird deutlich, dass die negativen klar die positiven Reaktionen überwiegen und vor allem die gewaltvolle Umsetzung der Serie kritisiert wird. Es ist vielen außerdem nicht klar, was die Serie genau aussagen möchte, da sich ‚Hunters‘

⁴⁸⁹ vgl. Sophie Neu, „HUNTERS AUF AMAZON PRIME: DA JAGT EINE ENTTÄUSCHUNG DIE NÄCHSTE“ in Helden der Freizeit (21.02.2020), online unter <<https://www.heldenderfreizeit.com/hunters-kritik-amazon-prime-serie-review/>> (24.07.2024).

⁴⁹⁰ vgl. Oliver Jungen, „Ist Rache die beste Rache?“ in FAZ online, online unter <<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/serien/die-amazon-serie-hunters-mit-al-pacino-16645480.html>> (24.07.2024).

⁴⁹¹ vgl. Jürgen Schmieder, „Die beste Form der Rache? Rache!“ in Süddeutsche (27.02.2020), online unter <<https://www.sueddeutsche.de/medien/hunters-serie-amazon-1.4818991>> (24.07.2024).

⁴⁹² vgl. Oliver Kaever, „Wie Pulp Fiction im KZ“ in Spiegel Online (21.02.2020), online <<https://www.spiegel.de/kultur/tv/hunters-bei-amazon-mit-al-pacino-pulp-fiction-im-kz-a-015446f3-7811-487e-ae00-858c2fa1d4c3>> (24.07.2024).

⁴⁹³ vgl. Kaever, „Wie Pulp Fiction im KZ“.

⁴⁹⁴ vgl. Hans Hütt, „Bitte recht real“ in Süddeutsche (03.03.2020), online unter <<https://www.sueddeutsche.de/medien/hunters-al-pacino-serie-kritik-1.4828200>> (24.07.2024).

⁴⁹⁵ vgl. Amazon Prime, Kundenrezensionen. In: Amazon Prime, <https://www.amazon.de/productreviews/B0B8L358SW/ref=atv_dp_cr_see_all?ie=UTF8&reviewerType=all_reviews> (24.07.2024).

⁴⁹⁶ vgl. Rotten tomatoes, Season 1 – Hunters. In: Rotten Tomatoes, <<https://www.rottentomatoes.com/tv/hunters-2020/s01>> (24.07.2024).

⁴⁹⁷ vgl. IMDb.com, Hunters. In: IMDb, <<https://www.imdb.com/title/tt7456722/>> (24.07.2024).

einerseits selbst zu ernst nimmt, indem sie zum Beispiel auf die Authentizität der Serie Wert legt und die Serienmacher*Innen in Interviews betonen, wie viel ihnen daran liegt, den jüdischen Opfern des Weltkrieges eine Stimme zu geben. Aber andererseits wirken die gewaltvollen Pulp-Elemente, die an Quentin Tarantino erinnern, oft fehl am Platz und verleihen der Serie etwas Comic-haftes. So steht die Botschaft, die die Serienmacher*Innen mithilfe ihrer Serie ‚Hunters‘ vermitteln möchten in Diskrepanz zu der Resonanz des Publikums.

7.2. Geschichtskulturelle Filmanalyse

In diesem Kapitel wird sich näher mit dem geschichtskulturellen Aspekt der Serie auseinandergesetzt. Dabei wird sich vor allem auf die Modelle von Rüsen, Pandel und Schönemann bezogen, insbesondere auf ihre Beschreibungen der unterschiedlichen Dimensionen.

Die ästhetische Dimension spielt bei der Serie eine große Rolle, dabei bedeutet dies per se nicht, dass die Serie besonders schön gestaltet ist, sondern dass sie durch ihre Ausgestaltung in der Lage ist historische Erinnerungen wieder lebendig und somit für Personen zugänglich zu machen.⁴⁹⁸ In der Serie ist dies unter anderem daran zu erkennen, dass die Serienmacher*Innen, nach eigenen Angaben, mitunter das Ziel verfolgen jüdische Geschichten und Erfahrungen zu präsentieren, sodass diese nicht vergessen werden.⁴⁹⁹ Dies geschieht unter anderem durch die Darstellung unterschiedlicher jüdischer Charaktere in der Serie und ihrer Geschichte. Es werden vor allem die Rückblenden kritisiert, unter anderem aufgrund der künstlerischen Entscheidung fiktive Elemente in Rückblenden miteinzubeziehen. Auch die Tatsache, dass die Serie mit Gewalt ausgeschmückt worden ist, ist eine ästhetische Entscheidung der gestaltenden Personen der Serie gewesen, was aber bei Publikum und Kritiker*Innen nicht gut angekommen ist.

Des Weiteren ist die moralische Disziplin, die Rüsen in seinen Werken beschreibt, stark vertreten in der Serie. In dieser Dimension geht es vor allem um die Unterscheidung zwischen Gut und Böse und die Annahme, dass man selbst stets Teil des Guten ist.⁵⁰⁰ Die in der Serie dargestellten Racheaktionen der überlebenden Juden und Jüdinnen stellen eine moralische Grauzone dar. Zum einen wird deren Selbstjustiz durch die Geschichten der individuellen

⁴⁹⁸ vgl. Rüsen, Was ist Geschichtskultur?, (1994), 14-15.

⁴⁹⁹ vgl. Bonus-Material, Idee: David Weil, Video 11: Behind the History. „Living History – Part 1“, 1:50-2:09.

⁵⁰⁰ vgl. Rüsen, Historische Sinnbildung, 50f.

Charaktere versucht zu erklären und zu begründen. Auf der anderen Seite werden die Racheakte, vor allem deren Brutalität, wiederholend von der Serie selbst in Frage gestellt. Die Frage, ob Selbstjustiz, wie die vom jüdischen Team betrieben, moralisch vertretbar ist, wird in der Serie durch unterschiedliche Wege hinterfragt. So wirken gewisse Rollen als Gegenpole der Rache, zum Beispiel versucht die Agentin Millie Morris den Protagonisten Jonah von der Justiz und einem legalen Weg der Rache zu überzeugen. Des Weiteren stellen die wiederkehrenden Visionen von Jonahs verstorbener Großmutter Ruth, den Versuch dar Jonah und auch das Publikum zu zeigen, dass sie dessen Wunsch nach Rache nicht teilt. Sie kann in diesem Sinne stellvertretend dafür stehen, dass es historisch sehr wohl vereinzelte Aufzeichnungen vom Wunsch nach Rache innerhalb der Überlebenden gegeben hat, aber der Großteil dieser dem entweder nicht verspürt oder nicht nachgegangen war. Aber wie in Kapitel 5.1.2. bereits verdeutlicht wurde, gab es auch Beispiele jüdischer Selbstjustiz, die jedoch nur vereinzelt stattgefunden haben. In der Serie scheint sich die Sequenz, in der der Nationalsozialist Karl Holsteddar verhört und gefoltert wird, an Überlieferungen derartiger geheimer und individueller Prozesse anzulehnen.⁵⁰¹ Auf der anderen Seite können die Visionen von Ruth als Zeichen dafür gedeutet werden, dass auch Jonah selbst nicht von der Selbstjustiz überzeugt zu sein scheint und an dessen Wirksamkeit zweifelt.

Auch die politische Dimension findet Einzug in „Hunters“, denn in dieser geht es unter anderem auch um Macht und Legitimität und aktuelle Machtkämpfe.⁵⁰² Auf der einen Seite zeigt die Serie einen Machtkampf der Nationalsozialist*Innen und Juden und Jüdinnen. So versuchen die in der Serie dargestellten Nationalsozialist*Innen ein Viertes Reich aufzubauen und die amerikanische Bevölkerung, welche sie als schwach erachten mithilfe eines Giftes auszulöschen, während das jüdische Team versucht dies zu verhindern. Gleichzeitig kämpfen letztere auch um die Legitimität ihres eigenen Lebens, welches ihnen die Nationalsozialist*Innen im Holocaust entzogen haben und sie sich nach 1945 wieder zurückgeholt hatten. Als die jüdischen Charaktere in der Serie jedoch erfahren, dass einige Nationalsozialist*Innen nach wie vor auf freiem Fuß sind und untergetaucht in den USA leben, fühlen sie sich und ihre Legitimität bedroht, weshalb sie selbst die Dinge in die Hand nehmen wollen. Dies ist auch verbunden mit der Tatsache, dass die Serienmacher*Innen bewusst entschieden haben, ihre jüdischen Charaktere nicht als passive Opfer der Operation Paperclip und den in der Serie damit verbundenen Aufbau eines Vierten Reiches darstellen wollten,

⁵⁰¹ Hunters, Idee: David Weil, Staffel 1, Folge 3, 26:13-41:25

⁵⁰² vgl. Rüsen, Historische Sinnbildung, 43-45.

sondern als aktive Figuren, die für ihr Leben und ihr legitimes Dasein eintreten. Durch den Charakter des Travis Leich lassen sich Rückschlüsse auf die aktuelle weltpolitische Lage ziehen. Sein Charakter scheint symbolisch für die Radikalisierung vieler Bürger*Innen der USA bzw. dem Rest der Welt zu stehen. Dabei ist nicht nur Neo-Nationalsozialismus gemeint, sondern der stetig steigende Rassismus und Rechtsdruck innerhalb der Gesellschaft. Anders als die Nationalsozialist*Innen in der Serie ist Travis kein Deutscher, sondern Amerikaner, aber von der nationalsozialistischen Ideologie überzeugt. Sein Charakter ist somit zeitlos und nicht an die Zeit der 1970er Jahre gebunden. Hier kann angenommen werden, dass die Figur des Travis als Warnung der Serienmacher*Innen geschaffen wurde, um dem Publikum aufzuzeigen, was durch Indoktrination gefährlicher Weltbilder passieren kann. In diesem Sinne spielt die politische Dimension sehr wohl eine wichtige Rolle in „Hunters“.

Da es in der Geschichtskultur aber nicht nur um das Produkt selbst geht, sondern auch um deren öffentliche Rezeption und Diskussion, ist auch die kognitive Dimension von Bedeutung. Rüsen versteht unter der kognitiven Dimension zum einen den Bezug zu theoretischen und methodischen Grundlagen und zum anderen die Möglichkeit öffentliche Diskurse zu verfolgen und aktiv an diesen teilzunehmen.⁵⁰³ Die kognitive Dimension spielt insofern eine Rolle, da es sich um eine Historienserie handelt und sich dementsprechend auf historische Ereignisse und Erinnerungen bezieht. Dies wiederum hat zur Folge, dass sich eine gewisse Authentizität und Plausibilität erwartet wird, indem zum Beispiele historische Personen und Ereignisse so authentisch und realistisch wie möglich dargestellt werden. Dies ist jedoch einer der vielen Kritikpunkte, der in den Rezensionen angesprochen wird und auch von der KZ-Gedenkstätte Auschwitz angesprochen wurde. Dabei wird sich im Besonderen auf eine Szene, die ein Schachspiel in einem ehemaligen Konzentrationslager zeigt, konzentriert. Diese wird als unnötig und mitunter sogar gefährlich bezeichnet, da sie Holocaust-Leugner*Innen in die Hände spielen würde.⁵⁰⁴ Darüber hinaus stellt sich für viele die allgemeine Frage, warum die jüdischen Figuren als Rächer*Innen präsentiert werden müssen, die sich auf das Niveau der Nationalsozialist*Innen herablassen, da dies nicht der historischen Realität entspreche. Dies ist selbstverständlich verbunden mit der Frage, was fiktive Historienserien dürfen und wie weit Fiktion in diesem Format gehen darf, wodurch auch wieder der moralische Aspekt in den Raum geworfen wird.

⁵⁰³ vgl. Rüsen, Historische Sinnbildung, 40-41.

⁵⁰⁴ vgl. Auschwitz Memorial, <https://x.com/AuschwitzMuseum/status/1231536705624322050> (27.07.2024).

7.3. Soziokulturelle Einordnung der Serie

Der Begriff des Genres, der von Faulstich angesprochen wird, kann auch aus der Sicht der Geschichtskultur betrachtet werden, da es sich um einen sogenannten Mediumwechsel handelt. Bei diesem werden gewohnte Aspekte historischer Ereignisse verändert, was oft auch öffentliche Diskussionen mit sich ziehen kann.⁵⁰⁵ Faulstich beschreibt Genres als „kulturell ausgebildete Rahmensysteme oder Schemata, die zwar relativ stabil sind, aber nicht unveränderbar festliegen“, sondern historisch wandelbar sind.⁵⁰⁶ Oftmals unterliegen sie bestimmten Konventionen und besitzen ein spezifisches Figureninventar aus dem sie schöpfen können, obwohl bereits viele Spielfilme und Serien aus einer Mischung mehrerer Genres bestehen und die Unterteilung nicht mehr ganz so akkurat funktioniert wie bisher.⁵⁰⁷ Die Auseinandersetzung mit dem Genrebegriff ist dahingehend relevant, da nach wie vor viele Produktionen innerhalb dieser strukturellen Muster ihre Geschichten erzählen und sie für das Publikum als Orientierungsraster gelten und von den Zuseher*Innen interpretiert werden.⁵⁰⁸ Die Bedeutung der Einteilung in Genres ist auch darin erkennbar, dass die Gesellschaft nach wie vor Filme und Serien in Kategorien unterteilt und ihnen Titel wie Komödien oder Horrorfilme gibt. Selbst wenn man sich den Begriff Historienserie ansieht, ist erkennbar, dass Genres mit gewissen Erwartungshaltungen einhergehen. So wird von der Serie einerseits Unterhaltung und andererseits historische Authentizität erwartet. Gleichzeitig ist ‚Hunters‘ eine Kriminalserie, in der es um die Aufdeckung von Verbrechen und die Jagd nach den Schuldigen geht.⁵⁰⁹ Zum einen gibt es das Team an Juden und Jüdinnen, das in den USA versteckt lebende Nationalsozialist*innen sucht und für ihre im Holocaust verbrochenen Taten bezahlen lassen möchte, ihnen den Prozess machen und sie schlussendlich zum Tode verurteilen. Zum anderen gibt es die Handlung, die sich auf FBI Agentin Millie Morris konzentriert, die mit der Lösung der durch das Team verursachten Mordfälle beauftragt wird. Jäger*Innen sind somit sowohl die Mitglieder*Innen des jüdischen Teams wie auch die Morris. Sie werden aber auch beide zu den Gejagten, da das Team von Morris gesucht wird. Weiters werden beide Parteien von dem zu den Nationalsozialist*Innen konvertierten US-Amerikaner Travis Leich gesucht. Andere Grundelemente eines Kriminalfilms werden in der Serie auch befolgt, wie zum Beispiel die Wiederherstellung von Sicherheit und Ordnung und die Errettung der Zivilisation.⁵¹⁰ Vor allem

⁵⁰⁵ vgl. *Pandel*, Geschichtsdidaktik, 171.

⁵⁰⁶ *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 31.

⁵⁰⁷ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 30-31.

⁵⁰⁸ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 32.

⁵⁰⁹ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 37.

⁵¹⁰ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 38.

in der zweiten Hälfte der Serie ist es das oberste Ziel des Teams und mitunter auch der FBI Agentin Morris, die amerikanische Gesellschaft vor den Folgen eines Attentates der Nationalsozialist*Innen, die durch die Vergiftung eines Süßungsmittels die Bevölkerung auslöschen wollten, zu bewahren. Auch die Wiederherstellung von Sicherheit und Ordnung lässt sich in der Serie wiederfinden, indem zum Beispiel Morris die vergangenen Aktivitäten der Operation Paperclip aufdecken und mitunter rückgängig machen möchte, indem sie die Nationalsozialist*Innen aus der Gesellschaft entfernt. Letzteres trifft auch auf die Aktivitäten des jüdischen Teams zu, wobei hier noch ein weiterer Punkt zu der Wiederherstellung von Sicherheit gezählt werden kann. Es geht ihnen zwar in erster Linie um Rache, aber es wird auch deutlich, dass es ihnen um die Herstellung einer Ordnung und eines Sicherheitsgefühles geht, denn sie möchten verhindern, dass es erneut zu einem Holocaust oder einer Verfolgung von Juden und Jüdinnen kommt. Eine Krimiserie verfolgt ein klares Ordnungsschema, indem die Figuren in Gut und Böse eingeteilt und es eindeutige Täter*Innen und Opferrollen gibt.⁵¹¹ Diese sind in den ersten Folgen der ersten Staffel zunächst eindeutiger zuzuordnen, wird aber im Laufe der Episoden immer schwieriger. So werden die Nationalsozialist*Innen am Anfang der Serie als die klaren Antagonisten und die rächenden Juden und Jüdinnen als die Guten und Held*Innen dargestellt. Dies ändert sich aber gegen Ende der ersten Staffel. Die Moral und Ethik des Teams werden zunehmend in Frage gestellt, indem zum Beispiel Ruth, Jonahs Großmutter als sein Gewissen arbeitet oder indem mehrere Mitglieder mehr und mehr am Vorhaben zu zweifeln beginnen. Auch durch den Bezug auf die Operation Paperclip wird die Schuldfrage in den Raum geworfen und der amerikanischen Regierung ein Vorwurf gemacht und diese eventuell zu den Antagonisten gemacht.

Die jüdischen Figuren der Serie werden als aktive Parts der Erzählung gesehen und eingesetzt. Sie sind diejenigen, die sich aktiv an den Nationalsozialist*Innen für die Verbrechen des Holocausts rächen möchten. Außerdem sind sie die Held*Innen, die die amerikanische Gesellschaft vor der Zerstörung bewahren können. Dies ist deshalb bedeutungsvoll zu erwähnen, da dies bis vor kurzem noch nicht der Norm entsprochen hat. So wurden sie oft als schwache Figuren präsentiert, die vor allem im Genre des Holocaustfilms als passive Opfer agieren.⁵¹² Ähnliches wurde auch von Serienmacher David Weil behauptet, der dies als Anlass sah die Juden und Jüdinnen in seiner TV-Show zu aktiven Figuren zu machen, die ihre eigene

⁵¹¹ vgl. *Faulstich*, Grundkurs Filmanalyse, 37.

⁵¹² vgl. *Nathan Abrams*, *The New Jew in Film. Exploring Jewishness and Judaism in Contemporary Cinema* (New Brunswick, NJ 2012) 91-92.

Geschichte schreiben.⁵¹³ Erst in den letzten Jahren hat sich das verändert und in immer mehr zeitgenössischen Filmen werden Juden und Jüdinnen als starke Personen, die in der Lage sind zu kämpfen und Widerstand zu leisten, dargestellt – auch in den Holocaustfilmen.⁵¹⁴ In vielen Fällen werden sie, ähnlich wie bei der Serie „Hunters“ als rachsüchtige Personen dargestellt, die die Nationalsozialist*Innen büßen lassen wollen. Vermehrt werden sie auch als komplexe Charaktere beschrieben, die sich durch ihre Diversität auszeichnen.⁵¹⁵ In diesem Zusammenhang werden auch oft *Inglorious Bastards* oder der Film *Munich* genannt.⁵¹⁶ Filme, die Juden und Jüdinnen als Mörder*Innen und Rächer*Innen darstellen, leisten einen enormen Beitrag in der jüdischen Repräsentation, die sich mit den vorherrschenden Vorstellungen oft nicht vertragen.⁵¹⁷ Rachefantasien wie *Inglorious Bastards* werden immer mehr aufgegriffen in der Filmindustrie und diese werden von den Kritiker*Innen sehr unterschiedlich aufgefasst.⁵¹⁸ Magilow, aber zum Beispiel, meint, dass diese Kritik oft das Potenzial und die Bedeutung derartiger Filme oder Serien übersieht. Wie bereits erwähnt, helfen sie die jüdische Figuren aus der klassischen stereotypen passiven Opferrolle zu entfernen, was sich auch auf die jüdische Identität ausgewirkt hat.⁵¹⁹ Aber derartige Filme benötigen eine sorgfältige Analyse.⁵²⁰ Magilow nennt als einen der Gründe, warum die jüdische Repräsentation vom passiven Opferbild geprägt war, die ungeschriebenen Gesetze einer Holocaust-Darstellung. Diese wären, dass der Holocaust als historisch einmalig, historisch akkurat und in ernster Weise dargestellt werden muss.⁵²¹ Magilow nennt als Gründe für die Veränderung der filmischen Darstellung der Juden und Jüdinnen den immer größer werdenden Abstand zum Holocaust selbst und die damit verbundene Verringerung der traumatischen Erinnerung. Vielmehr wird ein Meta-Kommentar in die Rachefantasien verpackt.⁵²² Die Rachefantasien spiegeln die kulturellen Bestrebung einer jüngeren Generation wieder und das ultimative Ziel dieser ist es weg von den Stereotypen zu kommen und weder Bösewicht noch Opfer sein. Ihre Interpretation der jüdischen Identität ist freier und nicht an geographische Wurzeln gekettet.⁵²³

⁵¹³ vgl. Bonus-Material, Idee: David Weil, Video 1: „Behind the History: The real Nazi Hunters – Part 2“, 3:18-3:57

⁵¹⁴ vgl. Abrams, *The New Jew in Film*, 130.

⁵¹⁵ vgl. Abrams, *The New Jew in Film*, 109.

⁵¹⁶ vgl. Abrams, *The New Jew in Film*, 117-118.

⁵¹⁷ vgl. Abrams, *The New Jew in Film*, 131-132.

⁵¹⁸ vgl. Daniel H. Magilow, *Jewish Revenge Fantasies in Contemporary Film*. In: Bruce Zuckerman, Ruth Weisberg, Lisa Ansell (Hg.), *Jewish Cultural Aspirations. The Jewish Role in American Life. An Annual Review of the Casden Institute for the Study of the Jewish Role in American Life*, Vol. 10 (West Lafayette 2013) 89-91.

⁵¹⁹ vgl. Magilow, *Jewish Revenge Fantasies in Contemporary Film*, 92.

⁵²⁰ vgl. Magilow, *Jewish Revenge Fantasies in Contemporary Film*, 98.

⁵²¹ vgl. Magilow, *Jewish Revenge Fantasies in Contemporary Film*, 95.

⁵²² vgl. Magilow, *Jewish Revenge Fantasies in Contemporary Film*, 92.

⁵²³ vgl. Magilow, *Jewish Revenge Fantasies in Contemporary Film*, 104.

Die Nationalsozialist*Innen werden im Gegensatz dazu als die Antihelden bzw. Bösewichte von „Hunters“ beschrieben. Besonders der amerikanische Anhänger der Nationalsozialisten Travis wird dabei als der fanatischste dargestellt, indem er nicht nur in der Flugzeugszene beweist, wie tief seine Befürwortung des darwinschen und nationalsozialistischen Gedankengutes reicht, sondern auch durch die Tötung der Söhne bzw. der Mitarbeiter*Innen des Colonels, bzw. Eva Braun-Hitler. Die Entscheidung Travis als den Fanatiker zu präsentieren kann unter anderem damit begründet werden, dass die Serienmacher*Innen eventuell auch auf die Gefahren des Neo-Nationalsozialismus und dem steigenden Rechtsdruck aufmerksam machen wollten. Es ist zwar nichts dementsprechendes in den Interviews der Serienmacher*Innen zu finden, jedoch ist die Annahme naheliegend bei der näheren Betrachtung der Figuren. Immerhin handelt es sich bei Travis um den einzigen Amerikaner innerhalb der Nationalsozialist*Innen. Travis stellt mit seiner lauten und gewaltvollen Art den Gegenpol zum Colonel dar, die oft als kühl und ruhig präsentiert wird. Travis schreit, flippt aus und singt während er Leichen zerstückelt. Die Theorie der ausgehenden Gefahr von Indoktrinierung wird verstärkt durch die Sequenz in Folge elf der ersten Staffel, als es Travis gelingt die restlichen Häftlinge von seinem Gedankengut zu überzeugen.⁵²⁴ Faulstich beschreibt in seinem Werk der Filmanalyse auch, dass Gegenstände und Figuren als Symbole genutzt werden können, die unter anderem Werte und Normen der Gesellschaft widerspiegeln und auf die Entstehungszeit der Serie verweisen können.⁵²⁵ Weiters werden die Nationalsozialist*Innen als egoistisch dargestellt, wie dies bei Biff Simpson der Fall ist. Dieser handelt in erster Linie für sich und um sich zu schützen, bevor er sich für andere einsetzt. Wenn man sich näher mit den nationalsozialistischen Figuren auseinandersetzt, wird außerdem klar, dass diese längst nicht so divers sind wie die jüdischen. So handelt es sich bei dem Großteil der Nationalsozialist*Innen um weiße Männer, mit Ausnahme von dem Colonel und zwei Arbeiter*Innen der Fabrik.

Ein weiterer interessanter Aspekt der Serie stellen die Beziehungen zwischen den Charakteren Jonah, Meyer und Morris dar. So können Meyer und Morris als die zwei Gegenpole von Jonahs Gewissen gesehen werden. Während Meyer davon überzeugt ist, dass die Jagd und das Ermorden der Nationalsozialist*Innen gerechtfertigt und notwendig sind, glaubt Morris an die Justiz und deren Pflicht, Gerechtigkeit zu schaffen. Die erste Staffel endet damit, dass Jonah die Verfolgung von Nationalsozialist*Innen fortsetzen möchte und Morris von der Justiz

⁵²⁴ Hunters, Idee: David Weil, Staffel 1, Folge 11, 47:08-49:07.

⁵²⁵ vgl. Faulstich, Grundkurs Filmanalyse, 164; 170.

enttäuscht wird, indem ihr nicht bezüglich der Operation Paperclip und den Plänen eines Vierten Reiches geglaubt wird. Dies kann als Anzeichen dafür verwendet werden, dass die Serie und Serienmacher*Innen daran glauben, dass „Rache nun mal die beste Rache ist“, wie ein Zitat aus der Serie behauptet.⁵²⁶ Wobei hier muss erwähnt werden, dass die gesamte Serie mit ihren zwei Staffeln damit endet, dass Hitler letztendlich der Prozess gemacht und er zu einer Haftstrafe verurteilt wird. Dies wiederum unterstreicht wieder den Ansatz, dass Selbstjustiz nicht die Lösung ist. Des Weiteren wurde bereits im vorangegangenen Kapitel Jonahs Visionen, die in Form seiner verstorbenen Großmutter erscheinen, erwähnt. Diese können ebenfalls als Zeichen gedeutet werden, dass in der Serie angezweifelt wird, ob Selbstjustiz die Lösung ist.

Weiters kann die Serie als Thriller gesehen werden, da *Faultstich* gewisse Kriminalfilme auch als Thriller einordnen würde. *Faultstich* sieht in einem Thriller eine Produktion, die im Publikum etwas auslösen soll, so ist der Ausgangspunkt oftmals das alltägliche Leben, welches den Zuseher*Innen bekannt ist. Dieses wird oftmals ins Wanken gebracht durch etwas Unfassbares, was das Publikum oft fassungslos zurücklässt.⁵²⁷ Dies ist auch der Fall bei „*Hunters*“, das unscheinbar mit dem Fokus auf den in den 1970er lebenden Teenager Jonah Heidelberg startet, der zusammen mit seiner Großmutter ein scheinbar unscheinbares Leben führt. Dies wird durch den Mord seiner Großmutter durcheinandergebracht und zusammen mit Jonah erleben die Zuschauer*Innen, wie das bis dato vorherrschende Weltbild ins Wanken gebracht wird, als ans Licht kommt, dass Nationalsozialist*Innen in der amerikanischen Gesellschaft leben. Das Publikum wird misstrauisch und die gesellschaftlichen Rollen werden in Frage gestellt.⁵²⁸ Dies wird verstärkt durch die Miteinbeziehung der Operation Paperclip und den inneren Kämpfen hinsichtlich Moral und Gerechtigkeit von Morris und Jonah, die das Publikum am Bildschirm verfolgen kann. Das Gefühl, dass die Welt, wie wir sie kannten, nicht mehr existiert, wird somit bestätigt⁵²⁹ durch die Tatsache, dass die amerikanische Regierung aus opportunistischen Gründen willentlich Verbrecher*Innen ins Land geholt hat, um sich einen militärischen Vorteil zu verschaffen und so auch die Gefahr in Kauf genommen hat, die davon für bestimmte Gesellschaftsgruppen ausgegangen ist. Verstärkt wird dieses Gefühl als am Ende der ersten Staffel zwar der Plan der Nationalsozialist*Innen durchkreuzt wird, aber wichtige Antagonisten überleben und klar wird, dass Hitler noch lebt.

⁵²⁶ *Hunters*, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 2, 30:22-30:33.

⁵²⁷ vgl. *Faultstich*, Grundkurs Filmanalyse, 48.

⁵²⁸ vgl. *Faultstich*, Grundkurs Filmanalyse, 49.

⁵²⁹ vgl. *Faultstich*, Grundkurs Filmanalyse, 50.

8. Unterrichtskonzept

In diesem Kapitel wird ein Unterrichtskonzept vorgestellt, das sich mit der Arbeit mit geschichtskulturellen Darstellungen im Geschichtsunterricht auseinandersetzt. Es sei bereits an dieser Stelle angemerkt, dass das Konzept eine von vielen Möglichkeiten darstellt, wie die Historienserie ‚Hunters‘ mit den Schüler*Innen im Unterricht behandelt werden kann. Jedoch das für diese Arbeit relevante Konzept fokussiert sich auf eine der Rückblenden der Serie, welche von Ruth, Jonahs Großmutter, erzählt wird. Bei der Sequenz handelt sich um ihre Erzählung über die Ankunft im ehemaligen Konzentrationslager Auschwitz, die am Anfang der vierten Folge gezeigt wird.⁵³⁰ Im Fokus der Einheit steht die De-Konstruktion der Sequenz und die Leitfrage, zu welchem Zweck Emotionen in einer geschichtskulturellen Darstellung erzeugt werden und welche Rolle die Historik einnimmt. In dem Kapitel wird zunächst die Sequenz näher vorgestellt bevor sie in den Lehrplan eingebettet und die im Fokus stehenden Kompetenzen vorgestellt werden. Danach wird das Unterrichtskonzept Schritt für Schritt vorgestellt und mit Literatur der Geschichtskultur und Didaktik verknüpft.

8.1. Sequenzanalyse

Es wird nun die für die Unterrichtseinheit relevante Filmsequenz der Historienserie ‚Hunters‘ näher analysiert. Dieses Kapitel dient als Grundlage für den Erwartungshorizont der Schüler*Innen und hilft der Leserschaft bei einem besseren Verständnis des ausgewählten Ausschnittes. Bei der im Fokus stehenden Sequenz handelt es sich, wie bereits im Einstieg erwähnt, um eine Rückblende, die am Anfang der vierten Folge der ersten Staffel gezeigt wird.⁵³¹ In dieser sehen wir, wie eine junge Ruth, Jonahs Großmutter, im ehemaligen Konzentrationslager Auschwitz ankommt und erstmals auf den jungen Meyer Offerman im Lager trifft. Man kann auch erkennen, dass dies der Moment ist, in dem Ruth realisiert, welche Zukunft sie erwartet. Im Folgenden wird die Sequenz einerseits auf der Basis der Filmanalyse nach Werner Faulstich und andererseits auf Basis der Sequenzanalyse von Bernd Kleinhans und Christoph Kühberger analysiert.

Es wird zunächst zu der ausgewählten Sequenz ein sogenanntes Sequenzprotokoll erstellt, bei dem diese in einzelne Einstellungen aufgeteilt wird und der Erstellung eines groben Überblicks

⁵³⁰ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 4, 3:14-6:37.

⁵³¹ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 4, 03:14-06:37.

dient.⁵³² Dieses Sequenzprotokoll befindet sich zur Einsicht im Anhang der Masterarbeit (M1). Daraus ergibt sich auch die Haupthandlung der Sequenz, diese stellt den Einzug Ruths in das Konzentrationslager dar und soll zeigen, wie sie dies wahrgenommen hat. Des Weiteren ist ihr Zusammentreffen mit Meyer Offerman eine weitere wichtige Handlung der Sequenz. Eine Nebenhandlung ist unter anderem, dass Jonah den Brief findet und liest. Daraus ergeben sich auch die Haupt- und Nebenfiguren der Sequenz. Hauptfigur ist eindeutig Ruth, da das Publikum ihren Blickwinkel auf die Situation einnimmt. Nebenfiguren sind Jonah Heidelberg, unter anderem aufgrund seines nur sehr kurzen Auftrittes und Meyer Offermann. Letzterer stellt für die Geschichte Ruths eine wichtige Rolle dar, ist aber nicht die Hauptfigur der Sequenz.

In einem nächsten Schritt wird sich nun näher mit der Sequenz auseinandergesetzt und diese Schritt für Schritt hinsichtlich ihrer Bauformen und Dialoge hin analysiert. Die erste Einstellung zeigt Jonah im Schlafzimmer seiner Großmutter am Boden sitzend, wie er ihre Briefe bzw. Tagebucheinträge liest. Dabei ist die Kamera zunächst auf den Zettel fokussiert und die zuschauende Person nimmt so die Rolle von Jonah ein und sieht, was er sieht. Es stellt eine Übersicht auf den Brief dar, da Jonah auf diesen, der sich am Boden befindet, hinabsieht. Der Zettel befindet sich zunächst im Hintergrund der Einstellung bevor er innerhalb einer Bewegung immer näher ins Zentrum des Bildes rückt. Die Kamera nimmt dabei stets den Blick von Jonah ein. Als dieser den Zettel zu lesen beginnt, wechselt die Kameraeinstellung bei 03:13 zu Jonah und wir sehen eine Nahaufnahme von diesem. Jonah beginnt den Zettel zu lesen und bei Minute 03:17 kommt aus dem Hintergrund Ruths Stimme hinzu, zunächst leise und dann immer lauter werdend. Die Kamera schwenkt dabei von der Nahaufnahme von Jonah langsam nach oben und dreht sich dabei um die eigene Achse. Das Bild verschwimmt dabei und wird vom durchs Fenster kommende Licht geblendet, bevor es in der Rückblende bei Minute 03:20 wieder abblendet. Ab diesem Zeitpunkt wird auch Ruths Stimme aus dem Off erst so richtig laut. Bei der Einstellung, in der Jonah zu sehen ist, ist auch Musik aus dem Off zu hören, die als spannend zu beschreiben ist. Es ist außerdem ein Ringen, das an einen Tinnitus erinnert, zu hören, das bereits Teil der vorhergegangenen Folge war als Reaktion auf Jonahs Teilnahme an seiner ersten Aktion des Teams.⁵³³ Dies verstärkt nur das Gefühl, dass wir die Rolle von Jonah einnehmen, insbesondere durch die Tatsache, dass die Kamera auch seinen Blick übernimmt. Die nächste Einstellung findet bereits in der Rückblende statt, dessen Übergang bereits beschrieben wurde und beginnt in Minute 03:20. Sie beginnt mit dem Aufblenden der Sonne,

⁵³² vgl. *Kleinhans*, Filme im Geschichtsunterricht, 178.

⁵³³ *Hunters*, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 3, 46:44-47:00.

die in den Waggon hineinscheint, in dem sich die junge Ruth befindet und man sieht zunächst alles verschwommen, bis bei 03:25 eine Großaufnahme vom Gesicht der jungen Ruth gezeigt wird. Im Hintergrund ist Getümmel wahrzunehmen, gekennzeichnet durch die Geräuschkulisse, insbesondere das Geschrei eines Babys ist zu vernehmen. Weiterhin ist die Stimme der alten Ruth aus dem Off zu hören, die die Geschehnisse beschreibt. Während die Sicht etwas verschwommener ist bei 03:20 bis 03:24, ist der Kopf von Ruth in einer Untersicht zu sehen und das Gesicht nicht erkenntlich bevor die Kamera vor dem Gesicht in einer Großaufnahme bei 03:25 stoppt. In dieser Einstellung erzählt Ruth aus dem Off, dass sich ihr Leben in eine einzige dunkle Nacht verwandelt hat. An dieser Stelle ist erkennbar, wie sich das Licht und die Farben verändern, das Bild wird deutlich dunkler und bekommt einen Graustich. Bei Minute 03:28 wird auf ein Kind geschwenkt, vermutlich jenes, dessen Geschrei im Hintergrund zu hören war, und die Kamera nimmt wieder den Blick der Hauptperson der Sequenz ein, in diesem Fall die junge Ruth, die das Kind ansieht. Dies führt zu einer ersten Verbundenheit mit Ruth als Publikum. Bei Minute 03:30 kommt der Wagen zum Stehen und das Innere wackelt, verstärkt durch ein Wackeln der Kamera und Ruth fällt um. Dabei ändert sich auch die Kameraeinstellung in eine Nahaufnahme und es ist mehr von ihrem Körper zu sehen. Die Stimmung im Wagen wird aufgebracht und chaotischer, was dem Publikum vor allem durch das Stimmenchaos im Hintergrund klar wird. Zum ersten Mal werden auch deutsche Stimmen wahrgenommen bei 03:36. Zu diesem Zeitpunkt sieht Ruth aus dem Fenster und erkennt ein Schild mit der Aufschrift „Auschwitz“. Da die Kamera nun wieder den Blickwinkel von Ruth einnimmt, erkennt das Publikum gleichzeitig mit Ruth wo sie sich befindet. Als sich die Türen bei 03:39 öffnen und die Menschen aus dem Waggon in die Helligkeit gehen können, wird in einem Shot zum Konzentrationslager in Vogelperspektive geschaltet. Im Hintergrund hört man deutsche Stimmen schreien. Bei Minute 03:45 sieht man die junge Ruth in einer Nahaufnahme, danach wird kurz zu Szenen aus ihrem unmittelbaren Umfeld geschnitten, die Kamera wird wieder zu Ruths Augen. Bei Minute 03:50 fängt die Kamera an, Ruth zu umkreisen und im Hintergrund sieht man Frauen stehen bevor die Kamera wieder bei einer Nahaufnahme von Ruth stoppt.⁵³⁴ Man sieht wie Ruths Blick nach unten wandert und dann wird zu der Nahaufnahme einer fremden Frau geschnitten und auch ihr Blick wandert nach unten und mit ihm schwenkt die Kamera auch auf die Hände der Frau, die ein Stück Stoff knetet und wir sehen eine Detailaufnahme dieser.⁵³⁵ Die Einstellung wechselt und ist wieder bei einer Nahaufnahme von Ruth, die sich von der Szene entfernt, indem sie sich

⁵³⁴ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 4, 03:58.

⁵³⁵ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 4, 04:01-04:03.

umdreht. Die Kamera zoomt in dieser Einstellung noch näher auf Ruths Gesicht und es ist eine Träne erkenntlich, die Ruths Gesicht hinunterrinnt.⁵³⁶ Bei Minute 04:13 beginnt die Kamera Großaufnahmen von verschiedenen weiblichen Häftlingen zu zeigen, während die Stimme von Ruth aus dem Off erzählt, dass sie bei der Ankunft im Konzentrationslager ihre Identität verloren haben. Nach einer kurzen Einstellung von Ruth in Großaufnahme wird zur nächsten Sequenz geschnitten, die sich innerhalb eines Gebäudes abspielt. Im Gebäude ist das Licht noch dunkler als draußen, was dem Bild eine düstere Stimmung verleiht. Die Kamera ist auf einer Großaufnahme von Ruth fixiert, während die sich auszieht und umhersieht.⁵³⁷ An dieser Stelle nimmt das Publikum wieder die Rolle der Ruth ein und sieht was sie sieht. Das Publikum schaut Frauen beim Ausziehen zu und auf Wachmänner, die umhergehen und schreien. Bei Minute 04:26 sehen wir wieder eine Nahaufnahme von Ruth, die weint und ihre Arme um sich geschlungen hat, während sie sich umsieht. Die nächste Einstellung zeigt eine Nahaufnahme von Ruth, wie sich nackt an einem Tisch mit anderen Frauen sitzt, wo ihnen die Haare abrasiert werden. Die Kamera ist auf Ruth fixiert, während langsam auf sie gezoomt wird und die anderen Frauen langsam ausgeblendet werden. Ruths Gesicht bleibt dabei emotionslos. In dieser Sequenz sieht man auch, dass die Haare von Ruth von einem anderen weiblichen Häftling geschnitten werden und nicht von einem Wachmann. Danach folgt eine seitliche Großaufnahme von Ruth, während sie zu einem anderen Häftling sieht und diese kurz im Fokus des Bildes steht. Danach wird bei Minute 04:42 zu einem dunklen Gang geschnitten, in dem eine Vielzahl an Frauen bei einer Wand stehen. Inmitten dieser Schlange steht Ruth in einer Großaufnahme mit kurzem Haar und sie wird von einem Wachmann in das vordere Zentrum des Bildes gezogen und auf einen Sessel gesetzt. Ruth sieht auf den Wachmann vor sich und die Kamera wechselt die Perspektive, indem sie zu Ruths Gegenüber schwenkt. Die nächste Einstellung ist ein junger Meyer Offerman in Großaufnahme, der einen mehr oder weniger freudigen Gesichtsausdruck aufsetzt als er Ruth erkennt. Bei Minute 04:50 zeigt die Einstellung das Paar in einer seitlichen Nahaufnahme wie sie sich gegenüber am Tisch sitzen. Im Hintergrund sehen wir noch andere Menschen, die sich in ähnlichen Positionen befinden. Als Meyer bei Minute 04:55 anfangen möchte Ruth die Nummer zu tätowieren, wechselt die Kamera zu einer Detailaufnahme von Ruths Unterarm. Dabei sieht das Bild aufgrund der Aufsicht aus, als würden wir, als Publikum auf den Arm hinuntersehen, es wird wieder die Rolle der Ruth eingenommen, die das Geschehen beobachtet. Nach den ersten Stichen wird bei Minute 05:00 zu einer Großaufnahme von Ruth gewechselt und zeigt wie sie ihr Gesicht, vermutlich vor

⁵³⁶ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 4, 04:09-04:12.

⁵³⁷ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 4, 04:20-04:23.

Schmerz, verzieht. Dann springt die Kamera wieder zu einer Großaufnahme von Meyer, der Ruth ansieht bevor er kurz zur Seite blickt. Die Kameraeinstellung zeigt bei Minute 05:05 wieder eine seitliche Großaufnahme beider Personen und hier fängt Meyer an Polnisch zu reden. Während Meyer eine persönliche Geschichte erzählt, wechselt die Kameraeinstellung zwischen Großaufnahmen von Meyer, wie er redet, und Ruth, die ihm aufmerksam zuhört.⁵³⁸ Er erzählt ihr dabei von einem schönen Ort in seiner Heimatstadt, zu dem er immer mit seinem Vater gegangen war und verspricht ihr, dass er ihr den Ort auch mal zeigen wird. Während in den Großaufnahmen davor immer wieder gelächelt wird von beiden, verändert sich Ruths Gesichtsausdruck bei Minute 05:53 und ihr Lächeln weicht einem traurigen Blick. Ihr Blick wandert nach unten auf ihre frisch tätowierte Nummer, hier wird wieder eine Detailaufnahme davon gezeigt und sie wischt sich das Blut weg. Danach wechselt das Bild wieder zu einer Großaufnahme von Ruth, wie sie zu Meyer ohne erkenntliche Emotionen blickt. Sie merkt dabei an, dass die Stadt nicht mehr so aussehen wird. Dies kann als ein Moment erkannt werden, in dem Ruth ihre Realität wahrnimmt und akzeptiert. Es kann aber auch als der Moment verstanden werden, indem ihre Hoffnung verschwunden ist. Bei Meyers folgender Großaufnahme bei Minute 06:08 sehen wir in seinem Gesicht, dass es ihm deutlich schwerer fällt die Realität zu akzeptieren. Er sieht zur Seite und muss schlucken. Bevor die beiden weiterreden können, wird Ruth bei Minute 06:11 von einem Wachmann weggezerrt. Wir sehen Ruth aus leichter Untersicht und als Nahaufnahme wie sie vom Wachmann aus dem Raum gebracht wird, zuerst von hinten, aber bevor sie aus der Tür geht, sieht sie noch einmal zu Meyer. Danach folgt gleich wieder eine Großaufnahme von Meyer der zu ihr sieht, dann wechselt das Bild wieder zu einer Nahaufnahme von Ruth wie sie langsam aus dem Raum verschwindet. Die Sequenz endet mit einem scharfen Cut zu Jonah im Schlafzimmer bei Minute 06:20. Bei Minute 06:18 fängt Ruth wieder an aus dem Off zu erzählen, dass Meyer wollte, dass sie kämpft. Jedoch wird deutlich, dass sich Ruth nicht sicher war, ob sie dieses Versprechen halten kann, da sie selbst erklärt, dass sie noch nie so eine Dunkelheit gesehen hat. Wieder in der Gegenwart bei Jonah angelangt, schwenkt die Kamera von der Seite zu Jonah und wird von unscharf zu immer schärfer bis sie auf einer seitlichen Ansicht und unter Augenhöhe von Jonah in Großaufnahme landet. Das Bild zeigt ihn wie er den Brief liest und schwer atmet. Die Farben sind auch wieder stärker und das Bild ist generell wieder heller. Nachdem Ruth fertig aus dem Off erzählt hat sehen wir ihn stark einatmen und den Brief zur Seite legen und ins Leere starren, die Kamera bleibt dabei auf ihm stehen.⁵³⁹

⁵³⁸ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 4, 05:13-05:53.

⁵³⁹ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 4, 06:23-06:37.

Während dem Großteil der Sequenz berichtet Ruth aus dem Off über die Geschehnisse und beschreibt, was das Publikum sieht. Die einzige Ausnahme bildet das Gespräch zwischen Ruth und Meyer, da sich diese miteinander unterhalten. Die vielen Nah- und Großaufnahmen der Sequenz sollen bei den Zuseher*Innen Emotionen auslösen. Insbesondere die Nahaufnahmen von Ruth zeigen ihre Emotionen klar und deutlich, so sehen wir bei Minute 04:09 unter anderem wie Ruth eine Träne hinunterläuft. Auch beim Gespräch zwischen Ruth und Meyer sehen wir ihre Emotionen klar und deutlich. Es wird so eine Verbindung zwischen Ruth und dem Publikum aufgebaut, man fühlt mit ihr mit. Dies wird verstärkt durch die Tatsache, dass die Kamera oft das zeigt, was Ruth sieht und die Zuschauer*Innen in ihre Rolle schlüpfen. Des Weiteren ist durchgehend leise Musik aus dem Off zu hören und diese unterstreicht durch ihren düsteren und traurigen Ton die eher negativen Emotionen, die in dieser Sequenz gezeigt werden. Dies kann unter anderem verstärkt werden durch die Tatsache, dass die Musik aufhört, sobald sie sich zu Meyer setzt, da er noch voller Hoffnung ist und möchte, dass sie kämpft.

Die Frage, die sich jetzt stellt ist, was die Sequenz in der Serie „Hunters“ bezwecken sollte. Zum einen hilft sie bei der Etablierung der Charaktere, es zeigt ihr Leben und was sie durchgemacht haben. In gewisser Maßen sollen sie dadurch auch eine Begründung für die Racheaktionen von Meyer und seinem Team bieten. Den Serienmacher*Innen war es aber auch laut eigenen Aussagen wichtig, dass die Geschichten der Überlebenden aber auch der toten Opfer nicht vergessen werden. Die Rückblenden bieten dafür Möglichkeiten.

8.2. Vorstellung des Unterrichtskonzeptes

Die geplante Unterrichtseinheit beschäftigt sich, wie bereits erwähnt, mit einer der vielen Rückblenden, die sich auf die Geschichte der jungen Ruth konzentriert. Sie ist Teil der vierten Folge der ersten Staffel und nimmt einer Dauer von über drei Minuten ein. Sie beginnt damit, dass Jonah am Schlafzimmerboden seiner verstorbenen Großmutter sitzt und deren Briefe oder Tagebucheinträge liest. Aus der Serie geht nicht hervor, um welche Art der Dokumente es sich handelt. In diesen werden die Ereignisse von Ruths Ankunft im ehemaligen Konzentrationslager Auschwitz beschrieben und ebenso ihr Treffen mit Meyer, welchen sie zu diesem Zeitpunkt zwar bereits gekannt hat, was aber als Startpunkt für ihre tiefere Verbundenheit gesehen werden kann. Jonahs Großmutter erzählt während der gesamten Sequenz den Inhalt des Briefes/Tagebucheintrages, während das Erzählte in Bildformat gezeigt

wird. Sie berichtet unter anderem vom Verlust der eigenen Identität. Einzig das Gespräch zwischen ihr und einem jungen Meyer Offerman, der sich als der Tätowierer, welcher ihr die Nummer in die Haut sticht, herausstellt, wird gespielt.⁵⁴⁰ Ansonsten ist nur Geschreie und Gerede in der deutschen Sprache im Hintergrund zu vernehmen. Die Filmsequenz endet wieder bei Jonah im Schlafzimmer seiner Großmutter, bevor zur nächsten Szene geschnitten wird.

Wie bereits in der Einleitung des Kapitels erwähnt, beschäftigt sich die Einheit mit der De-Konstruktion einer geschichtskulturellen Darstellung und hat somit die historische Methodenkompetenz im Fokus. Mit gewissen Aspekten der Einheit wird auch die historische Sachkompetenz trainiert, wie in der folgenden Beschreibung des Konzeptes noch ersichtlich wird. Die Unterrichtseinheit wird für eine 12. Schulstufe, sprich 8. Klasse Oberstufe einer AHS entworfen und lässt sich thematisch in das Kompetenzmodul 7 einordnen mit dem Fokus auf die „Rolle der (Neuen) Medien zwischen Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft; Geschichtsdarstellungen in Neuen Medien“.⁵⁴¹ Diese Verortung hat vor allem den Hintergrund, dass der Fokus der Unterrichtseinheit auf der De-Konstruktion einer Geschichtsdarstellung liegt, die noch zusätzlich nur bei einer Streaming-Plattform anschaubar ist. Des Weiteren wird vor allem mit dem letzten Punkt der Unterrichtseinheit eine Kompetenz trainiert, die erst für das Kompetenzmodul 7 vorgesehen ist. Es lässt sich aber durchaus argumentieren, dass die Unterrichtseinheit sowohl für die 7. Klasse gebraucht werden kann, da sie unter anderem in den Themenkorb „nationalsozialistisches System und Holocaust; Erinnerungskulturen im Umgang mit dem Holocaust“⁵⁴² eingeordnet werden kann. Es wird jedoch empfohlen, die Sequenz in höheren Schulstufen zu behandeln, da die Serie sehr komplexe Themen anspricht, die schwer mit jüngeren Schüler*Innen zu behandeln sind, da einiges an Vorwissen mitgebracht werden muss. So muss die Thematik des Zweiten Weltkrieges und des Holocausts bereits durchgemacht sowie die Unterscheidung zwischen historischen Quellen und Darstellungen thematisiert worden sein. Des Weiteren spielen die vielen Gewaltszenen eine Rolle, wenn auch die präsentierte Sequenz diesbezüglich keine solche enthält. Jedoch ist die Altersbegrenzung der Serie zu beachten, die bei 16 Jahren angesetzt ist. Die detaillierte Stundenplanung, die im Folgenden erläutert wird, findet sich im Anhang der Arbeit zur Einsicht wider (M2).

⁵⁴⁰ Hunters, Idee: David *Weil*, Staffel 1, Folge 4, 05:03-06:11.

⁵⁴¹ vgl. *BMBWF*, Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. In: RIS – Rechtsinformationssystem des Bundes (26.07.2024), <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40255195/NOR40255195.pdf> (08.08.2024) 196.

⁵⁴² vgl. *BMBWF*, Lehrpläne, 195.

Der geplante Unterrichtsentwurf startet mit einer kurzen Einführung in die Stunde, an welcher Stelle es durchaus sinnvoll sein kann, den Inhalt der vorausgegangenen Unterrichtsstunden von freiwilligen Schüler*Innen zusammenfassen zu lassen oder es als Lehrkraft selbst zu machen. Dies dient unter anderem dazu, die Jugendlichen wieder abzuholen und sie in der Geschichtsstunde zu situieren. Es soll außerdem darauf hingewiesen werden, dass sich in der Einheit mit geschichtskulturellen Darstellungen beschäftigt wird, wobei auch hier wieder die Situation benutzt werden kann, um die Lernenden nach dem Unterschied zwischen Quelle und Darstellung zu befragen. Im Anschluss daran soll dann den Schüler*Innen der Ablauf der Einheit erklärt werden, dass sie sich eine Sequenz einer Historienserie ansehen und diese analysieren werden. An diesem Punkt der Einheit wird die Serie „Hunters“ vorgestellt. Dabei wird ein Werbeplakat der Serie gezeigt sowie der Titel der Serie genannt. Die Schüler*Innen sollen nun anhand der Informationen, dem Plakat, dem Titel sowie der Tatsache, dass an den Holocaust erinnert wird, versuchen den groben Inhalt von „Hunters“ herauszufinden. Dies kann entweder in Form eines Gesprächs im Plenum passieren oder in Form eines Filmclusters, was Krammer zum Beispiel in seiner Abhandlung des Filmeinsatzes im Unterricht vorschlägt, denn dies aktiviert und motiviert die Kinder, indem sie aufstehen müssen.⁵⁴³ Dies wird dann im Plenum besprochen, wie von Krammer vorgeschlagen. Insgesamt sollte dies nicht mehr als 10 Minuten in Anspruch nehmen. Im Anschluss zu dem Plenumsgespräch werden die Lernenden über den Inhalt der Serie informiert sowie einige Basisinformationen, wie Serienmacher*Innen oder Drehort. Es wird außerdem eine kurze Inhaltsangabe gegeben und erklärt, dass der Hauptfokus der gesamten Serie auf dem jüdischen Team liegt, welches zunächst nur um Rache an den Nationalsozialist*Innen bemüht ist. Anschließend werden die Hauptcharaktere vorgestellt, insbesondere Jonah Heidelberg, Meyer Offerman und Ruth, da diese in der Sequenz vorkommen. Dieser Schritt der Unterrichtsstunde basiert auf Peter Adamskis Erklärung, dass vor der Analyse einer Filmsequenz den Schüler*Innen der Inhalt der im Fokus stehenden Analyse nähergebracht werden soll.⁵⁴⁴ Im Anschluss werden die Lernenden für die ausgewählte Filmsequenz vorbereitet, indem ihnen die Handlung der Sequenz kurz vorgestellt und erklärt wird, dass es sich um eine Rückblende handelt. Außerdem soll darauf hingewiesen werden, dass die Sequenz aus der Sicht von Ruth, Jonahs verstorbener Großmutter erzählt wird, die ihren Aufenthalt in einem der nationalsozialistischen Konzentrationslager überlebt hat.

⁵⁴³ vgl. Reinhard Krammer, Möglichkeiten der historischen De-Konstruktion am Beispiel von Spielfilmen über die Vergangenheit. In: Christoph Kühberger (Hg.), Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm“. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung Bd. 7, Innsbruck 2013) 165.

⁵⁴⁴ vgl. Adamski, Erfundene Erinnerungen, 8.

Nach diesem Einstieg folgt die tatsächliche Auseinandersetzung mit der Sequenz. Dies orientiert sich stark an Peter Adamskis Struktur, der nicht nur vorgeschlagen hat mit einzelnen individuellen Sequenzen zu arbeiten,⁵⁴⁵ sondern auch einzelne Schritte zum Einsatz von Filmsequenzen im Geschichtsunterricht präsentiert hat.⁵⁴⁶ Die Lernenden sollen daher in einem ersten Schritt ihre ersten Eindrücke in Einzelarbeit notieren und sich dabei an den zwei Leitfragen „Was löst die Sequenz bei dir aus?“ und „Was ist in der Sequenz zu sehen?“ orientieren. Dieser Schritt stellt den ersten Schritt für die Übung der historischen Methodenkompetenz aus dem Kompetenzmodul 6 dar, die die Analyse des „Aufbau[s] von Darstellungen der Vergangenheit (zB inhaltliche Gewichtungen, Argumentationslinien, Erzähllogik)“ beschreibt.⁵⁴⁷ Dieser Schritt ist auch wichtig für eine ganzheitliche Analyse der Sequenz, wie Bernd Kleinhaus in seinem Vorschlag, die Filmanalyse in zwei Schritte aufzuteilen, beschreibt. So sollen sich die Schüler*Innen eben beim ersten Mal Anschauen auf die eigenen Eindrücke und den groben Inhalt konzentrieren und erst beim zweiten Durchgang auf spezielle Beobachtungsaufgaben.⁵⁴⁸ Danach folgt eine kurze Besprechung der Eindrücke im Klassenplenum, in dem die Lernenden auch inhaltliche Fragen einbringen können. Dies stellt die Schritte zwei und drei dar, welche die Sammlung der ersten Eindrücke und die Klärung von Inhaltsfragen vorsehen.⁵⁴⁹ Die einzelnen Arbeitsaufträge basieren im weitesten Sinne auch auf Christian Heuer und seinem Dreischritt-Modell. So dient die erste Frage, nämlich „was wird erzählt“, mit der sich Heuer bei der Analyse von Filmen oder Serien auseinandersetzt, als Basis für das Plenumsgespräch.⁵⁵⁰ Dieses kann als gelenktes Filmgespräch beschrieben werden, da die Lehrkraft die oben genannten Beobachtungsaufgaben gegeben hat, die in dem Gespräch besprochen werden sollen.⁵⁵¹ Es dient, wie von ihm vorgeschlagen, als erste Annäherung an die Filmanalyse.⁵⁵²

Der nächste Punkt der Unterrichtseinheit stellt die erneute Präsentation der Filmsequenz dar, in welcher die Schüler*Innen bestimmte Beobachtungsaufträge zu erfüllen haben. So sollen sie in Partner- und/oder Kleingruppenarbeit ein Sequenzprotokoll erstellen. Dieses wird in tabellarischer Form angefertigt und als Arbeitsblatt (M3) an die Schüler*Innen verteilt. Die

⁵⁴⁵ vgl. *Adamski*, *Erfundene Erinnerungen*, 5.

⁵⁴⁶ vgl. *Adamski*, *Erfundene Erinnerungen*, 8.

⁵⁴⁷ vgl. *BMBWF*, *Lehrpläne*, 195.

⁵⁴⁸ vgl. *Kleinhaus*, *Filme im Geschichtsunterricht*, 165.

⁵⁴⁹ vgl. *Adamski*, *Erfundene Erinnerungen*, 8.

⁵⁵⁰ vgl. *Heuer*, *Historienfilme*, 327.

⁵⁵¹ vgl. *Kleinhaus*, *Filme im Geschichtsunterricht*, 174.

⁵⁵² vgl. *Kleinhaus*, *Filme im Geschichtsunterricht*, 172.

Gestaltung des Sequenzprotokolls orientiert sich dabei an die Vorlagen von Bernd Kleinhans⁵⁵³ und Christoph Kühberger,⁵⁵⁴ wird jedoch an die Bedürfnisse der Unterrichtseinheit und das Alter der Schüler*Innen angepasst, indem unter anderem Bilder der zu analysierenden Bilder hinzugefügt werden und die Länge der Sequenz erweitert wird. Aus urheberrechtlichen Gründen ist es mir jedoch nicht möglich das Arbeitsblatt mit Bildern der Masterarbeit beizulegen. Bei der Analyse sollen die Lernenden vor allem auf die Einstellungsgrößen und Kameraperspektiven achten, da diese leicht erkennbar, ohne viel Vorbereitung bearbeitbar und gleichzeitig am aussagekräftigsten sind.⁵⁵⁵ Aber sie sollen auch auf die handelnden Personen und die Hintergrundmusik und Geräuschkulisse achten. Dabei ist es von großer Bedeutung, dass die Schüler*Innen die in der Erklärung des Arbeitsauftrages erwähnte Leitfrage der Analyse nicht aus den Augen verlieren. Die Lernenden sollen filmische Mittel erkennen, die genutzt wurden, um die in der ersten Phase eruierten Emotionen, zu erzeugen. Bei diesem Arbeitsauftrag eignet sich Partner- oder Gruppenarbeit sehr gut, da die Schüler*Innen sich untereinander austauschen oder Arbeiten aufteilen können. Dies ist besonders effektiv bei Jugendlichen, denen die Filmanalyse und filmische Mittel bereits Begriffe sind, was ja hier auch der Fall ist.⁵⁵⁶ Des Weiteren wird vorgeschlagen die Sequenz ein zweites Mal in der Unterrichtsphase herzuzeigen, um die Schüler*Innen nicht zu überfordern, sondern ihnen zwischen den zwei Durchgängen Zeit zu bieten um sich untereinander zu beraten. Mit diesem Abschnitt der Unterrichtseinheit wird sich wieder auf Adamski und seine Schritte bezogen, indem die Schritte vier und fünf zusammengefasst werden.⁵⁵⁷ Außerdem wird sich bei der Anfertigung eines Sequenzprotokolls mit der zweiten Frage in Heuers Dreischritt-Modell beschäftigt, nämlich wie erzählt wird im Film.⁵⁵⁸ Hier wird ebenfalls die historische Methodenkompetenz aus dem Kompetenzmodul 6 trainiert, jedoch wird sich mehr darauf fokussiert „Darstellungen der Vergangenheit kritisch systematisch [zu] hinterfragen (dekonstruieren)“.⁵⁵⁹ Nach einer kurzen Überarbeitungszeit, werden die Notizen und Ideen der Schüler*Innen im Plenum gesammelt und besprochen.

⁵⁵³ vgl. Kleinhans, Filme im Geschichtsunterricht, 179.

⁵⁵⁴ vgl. Christoph Kühberger, Eine „Grammatik“ zur historischen De-Konstruktion von Spielfilmen über die Vergangenheit. In: Christoph Kühberger (Hg.), Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm“. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung Bd. 7, Innsbruck 2013) 184.

⁵⁵⁵ vgl. Kleinhans, Filme im Geschichtsunterricht, 164.

⁵⁵⁶ vgl. Kleinhans, Filme im Geschichtsunterricht, 171.

⁵⁵⁷ vgl. Adamski, Erfundene Erinnerungen, 8.

⁵⁵⁸ vgl. Heuer, Historienfilme, 327.

⁵⁵⁹ vgl. vgl. BMBWF, Lehrpläne, 195.

In diesem Plenumsgespräch kann bereits darüber gesprochen werden, welche Intention die Serienmacher*Innen mit dieser Sequenz in der Serie verfolgt haben könnten. Aber bevor sich damit intensiv auseinandergesetzt wird, folgt der sechste Schritt von Adamski, jener des Vergleichs mit einer historischen Quelle.⁵⁶⁰ Die Schüler*Innen bekommen ein Arbeitsblatt mit dem Link zu einem Zeitzeugenbericht, der von der Ankunft in einem ehemaligen Konzentrationslager berichtet, ausgeteilt (M4). Sie sollen diesen Bericht mit der geschichtskulturellen Darstellung vergleichen und dabei besonderes Augenmerk auf die Frage richten, welche Emotionen sowohl in der Quelle wie auch in der Darstellung transportiert werden. Des Weiteren sollen sie innerhalb ihrer Gruppe mögliche Beweggründe besprechen, warum die Serienmacher*Innen diese Sequenz mit in ihre Serie genommen haben. Dieser Teil des Unterrichts trainiert weiterhin die historische Methodenkompetenz, indem die Schüler*Innen lernen Darstellungen kritisch zu hinterfragen. Gleichzeitig kommt hier ein neuer Aspekt der Methodenkompetenz hinzu, welcher wäre, dass sie „Perspektivität, Intention und Bewertungen in Darstellungen der Vergangenheit feststellen sowie deren Entstehungskontext berücksichtigen“ können.⁵⁶¹ Es wird aber auch die historische Sachkompetenz trainiert, da „grundlegende erkenntnistheoretische Prinzipien des Historischen“ erkannt und angewendet werden.⁵⁶² Dabei wird besonders viel Wert auf den Begriff der Perspektivität und die Auswahl der Themen gelegt, dass Schüler*Innen diese erkennen und beschreiben können. Mit diesem Arbeitsauftrag wird, in Anbetracht an die bald anstehende Matura, auch der Anforderungsbereich II trainiert, da die Schüler*Innen selbstständig Inhalte erarbeiten sollen und diese auf Zusammenhänge anwenden sollen.⁵⁶³ Dabei sollen sie eine Darstellung mit einer Quelle vergleichen sowie die Informationen analysieren. „Vergleichen“ und „analysieren“ stellen jeweils Operatoren des Anforderungsbereich II dar.⁵⁶⁴ Nachdem dies miteinander verglichen wurde, folgt ein gelenktes Filmgespräch, basierend auf der Beschreibung von Bernd Kleinhans.⁵⁶⁵ Dabei wird vor allem auf die Frage fokussiert, warum es wichtig ist, dass diese Sequenz Teil einer Serie ist, die sich mit jüdischer Rache beschäftigt. Es soll unter anderem diskutiert werden, welche Intentionen die Serienmacher*Innen mit der Sequenz verfolgen. Im Hintergrund dazu steht die Aussage von David Weil, dem Serienmacher von „Hunters“, die besagt, dass es ihm wichtig war, dass die Geschichte der betroffenen Juden und Jüdinnen nicht

⁵⁶⁰ vgl. *Adamski*, *Erfundene Erinnerungen*, 8.

⁵⁶¹ vgl. *BMBWF*, *Lehrpläne*, 196.

⁵⁶² vgl. *BMBWF*, *Lehrpläne*, 195.

⁵⁶³ vgl. *Christoph Kühberger*, *Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht*. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfungsreform. In: *Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung* 1 (2011) 6.

⁵⁶⁴ vgl. *Kühberger*, *Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht*, 7

⁵⁶⁵ vgl. *Kleinhans*, *Filme im Geschichtsunterricht*, 174.

verloren gehen.⁵⁶⁶ Dieses Filmgespräch kann auch genutzt werden, um mit den Schüler*Innen darüber zu sprechen, was sie davon halten, dass „Hunters“ sich mit jüdischer Rache beschäftigt und wie sie zu dieser Thematik stehen. Dabei kann sich auch auf die in der Arbeit erwähnten Rezensionen bezogen oder diese sogar diskutiert werden. Das Filmgespräch dient der Schulung der historischen Methodenkompetenz, die sich mit der „Perspektivität, Intention und Bewertungen in Darstellungen der Vergangenheit“ auseinandersetzt.⁵⁶⁷ Mit dieser Unterrichtssequenz wird auch die geschichtskulturelle Kompetenz der Schüler*Innen ausgebildet. So wird durch den Vergleich der Sequenz mit historischen Quellen die Fähigkeit trainiert zwischen Faktizität und Fiktionalität zu unterscheiden.⁵⁶⁸ Gleichzeitig lernen sie ästhetische Aspekte von geschichtskulturellen Produkten und deren Bedeutung kennen, indem darüber gesprochen wird, wie Emotionen eingesetzt werden, um bestimmte Reaktionen im Publikum auszulösen.

9. Fazit

In dieser Arbeit wurde sich mit Geschichtskultur, insbesondere mit drei Modellen, im Groben auseinandergesetzt sowie damit beschäftigt wie Geschichtskultur Eingang in den Geschichtsunterricht finden kann. Es wurde sich mit der Theorie von Jörn Rüsen, Hans Jürgen Pandel und Bernd Schönemann befasst sowie mit Ideen des pädagogischen Einsatzes von geschichtskulturellen Produkten. Die Auseinandersetzung mit diesen theoretischen Modellen hat gezeigt, dass Geschichtskultur ein großer Teil unserer Lebenswelt und somit auch ein Teil der Lebenswelt von Schüler*Innen darstellt. Geschichtskulturelle Produkte, wie unter anderem Serien können das Weltbild und somit das individuelle Geschichtsbewusstsein des Publikums langfristig beeinflussen. Aufgrund dieses großen Einflusses von geschichtskulturellen Produkten auf die Emotionen und das kulturelle und historische Erinnern der Jugendlichen ist es daher wichtig, den Lernenden entsprechende Werkzeuge mitzugeben, mit denen es möglich ist filmästhetische und -politische Strategien zu erkennen und einzuordnen. Dies soll folglich zu einem besseren Verständnis der Materie und einem reflektierten Umgang mit Geschichtskultur führen.

In Bezug auf Geschichtskultur und dem Einsatz im schulischen Alltag wurde sich auf das Medium der Historienserie fokussiert. Es wurde sich in der Arbeit auf die Definition von Sonja Schoel bezogen, die die Historienserie als „Erzählung einer fortlaufenden Geschichte mit

⁵⁶⁶ vgl. Bonus-Material, Video 10: Behind the History. “Living History – Part 1” 01:43-2:00.

⁵⁶⁷ vgl. *BMBWF*, Lehrpläne, 196.

⁵⁶⁸ vgl. *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 44.

historischem Inhalt und Setting“⁵⁶⁹ beschreibt. Serien mit historischem Inhalt sind in den letzten Jahren immer beliebter geworden und haben so auch immer mehr Einzug in die Lebenswelt der Jugendlichen genommen. Auch wenn sich geschichtskulturelle Produkte mit historischen Ereignissen oder Personen auseinandersetzen, ist ihr Ziel vor allem ihr Publikum zu unterhalten und oftmals bedeutet dies den Einsatz fiktiver Elemente in der Serie. In der Literatur, die sich mit der Thematik wie geschichtskulturelle Produkte im Unterricht eingesetzt werden können, wird sich vor allem auf historische Spielfilme bezogen. Diese Masterarbeit hat sich zur Aufgabe gemacht, diese Aspekte auf den Einsatz historischer Serien im Geschichtsunterricht umzuwandeln und gegebenenfalls anzupassen. Im Zuge dessen wurde die fiktive Historienserie „Hunters“ als Beispiel herangezogen. Die Serie wurde hinsichtlich ihrer geschichtskulturellen Aspekte analysiert und als Quelle für ein mögliches Unterrichtskonzept herangezogen. Für dessen Erstellung wurde sich vor allem auf die Arbeiten von Peter Adamski, Christoph Kühberger, Christian Heuer und Bernd Kleinhans bezogen. Auf Basis ihrer Arbeit wurde eine für den Unterricht passende Sequenz ausgewählt und diese analysiert, bevor ein passendes Konzept entworfen wurde. Bei der ausgewählten Sequenz handelt es sich um eine Rückblende von Jonahs Großmutter Ruth, die ihren Einzug in das Konzentrationslager zeigt. Die Sequenzanalyse hat gezeigt, dass eine mögliche Intention des Ausschnittes war, die Handlungen von Meyer und seinem Team zu begründen. Gleichzeitig kann die Sequenz als Versuch gesehen werden, den Opfern des Holocausts und ihren Geschichten einen Raum zu geben. Ein Ziel, das von Serienmacher Weil klar gesetzt wurde. Die Bauformenanalyse hat auch ergeben, dass Nahaufnahmen der Charaktere Emotionen der Charaktere unterstrichen haben und in Folge Gefühle im Publikum auslösen sollten. Dieses Erkenntnis ist in die Gestaltung eines Unterrichtskonzeptes eingeflossen. In diesem geht es neben der Analyse der Sequenz auch um die nähere Auseinandersetzung mit der möglichen Intention der Serienmacher*Innen. Es soll den Schüler*Innen Einblick gewähren, dass Historienserien gewisse Ansprüche erfüllen müssen um unter anderem kommerziellen Erfolg erzielen zu können. Des Weiteren trainieren die Schüler*Innen so ihre geschichtskulturelle Kompetenz, indem sie lernen zu unterscheiden, was erfunden worden ist und was der Wahrheit entspricht. Sie setzen sich mit der Frage auseinander, wie Emotionen in Historienserien benutzt werden und was sie im Publikum auslösen sollen.

In diesem Sinne zeigt die Masterarbeit die Bedeutung der Geschichtskultur und wie wichtig es ist, dass diese und die geschichtskulturelle Kompetenz Einzug in den Unterricht bekommen.

⁵⁶⁹ vgl. *Schoel*, Geschichte im Fernsehen, 421.

Schüler*Innen sollen geschichtskulturelle Produkte auf der einen Seite genießen können und auf der anderen Seite sollen sie in der Lage sein diese zu reflektieren und einordnen zu können. Sie sollen lernen Fiktion von historischer Faktizität zu unterscheiden. All die Punkte, die in dieser Arbeit aufgelistet worden sind, verdeutlichen die Tatsache, dass sich die Serie „Hunters“ mit moralischen Aspekten der Rache auseinandergesetzt hat. Durch verschiedene Mittel wurde in der Serie versucht zu vermitteln, dass der Wunsch nach Rache sehr wohl bei jüdischen Überlebenden bestand. Dieses komplexe Gefühl wird in der Serie bearbeitet und es wird sich mehrmals die Frage gestellt, inwiefern Rache moralisch vertretbar ist, was unter anderem durch die Charaktere präsentiert wird. Um dies jedoch zu erkennen, wird eine tiefgehende und reflektierte Auseinandersetzung der Serie und den darin vorkommenden Themen benötigt. Dies wird unter anderem mit dem in der Arbeit dargestellten Unterrichtskonzept zu erreichen versucht.

Die Serie bietet aufgrund ihrer Vielfältigkeit diverse unterschiedliche Möglichkeiten in den Unterricht miteinzubeziehen. Des Weiteren können unterschiedliche Schwerpunkte aufgegriffen werden. Das in dieser Arbeit präsentierte Konzept dient hierbei nur als Beispiel von vielen, wie dies geschehen kann. In weiteren Arbeiten kann sich daher mit anderen Aspekten der Serie auseinandergesetzt werden. So könnte man sich unter anderem intensiver mit der Rolle des Travis Leich auseinandersetzen und sich auf den steigenden Rechtsradikalismus in der heutigen Gesellschaft konzentrieren. Des Weiteren könnte man sich noch intensiver mit den Gefühlen der jüdischen Rache auseinandersetzen und sich im Zuge dessen im Unterricht mit tatsächlichen historischen Beispielen jüdischer Selbstjustiz befassen. Diese Ideen sollen nur als Anreiz für eine weitere Auseinandersetzung gesehen werden. Die Arbeit hat jedoch gezeigt, wie wichtig es ist geschichtskulturelle Produkte im Unterricht miteinzubeziehen und sich mit diesen auseinanderzusetzen und Schüler*Innen auch den Raum zu geben dies selbst zu tun. Meine Hoffnung ist es mit dieser Arbeit zu erreichen, dass immer mehr Lehrkräfte diese aus der Lebenswelt der Schüler*Innen stammenden geschichtskulturellen Quellen in Zukunft nutzen.

10. Literaturverzeichnis

Sekundärliteratur

Nathan *Abrams*, *The New Jew in Film. Exploring Jewishness and Judaism in Contemporary Cinema* (New Brunswick, NJ 2012).

Peter *Adamski*, *Erfundene Erinnerungen. Spielfilme im Geschichtsunterricht*. In: *Geschichte lernen* 27, H. 158 (2014) 2-9.

David *Art*, *The Politics of the Nazi Past in Germany and Austria* (Cambridge/New York, NY 2006).

BMBWF, Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. In: RIS – Rechtsinformationssystem des Bundes (26.07.2024),
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40255195/NOR40255195.pdf> (08.08.2024).

Brian E. *Crim*, *Our Germans. Project Paperclip and the National Security State* (Baltimore, MD 2018).

Elisabeth *Demleitner*, Christel *Beck-Zeugenberg*, *Filme im Geschichtsunterricht. Unterrichtsideen für die Sekundarstufe I und II* (Hannover 2020).

Klaus *Dörner*, Angelika *Ebbinghaus*, Karsten *Linne*, Karl Heinz *Roth*, Paul *Weindling* (Hg.). *Der Nürnberger Ärzteprozess 1946/47. Wortprotokolle, Anklage- und Verteidigungsmaterial, Quellen zum Umfeld* (München 2000).

Werner *Faulstich*, *Grundkurs Filmanalyse* (Wien/Köln/Weimar 32013).

Siegfried *Göllner*, „Da waren die Nazi ja noch humaner“ – Sichtweisen ehemaliger NationalsozialistInnen auf die Entnazifizierung in Österreich 1945–1957. In: Bertrand *Perz* (Hg.), *Wahrnehmungen des Nationalsozialismus. NS-Jugendtagebücher – KZ-Ärzte – Entnazifizierungsdiskurse unter „Ehemaligen“* (zeitgeschichte 47/3, Göttingen 2020) 387-409.

Christian *Heuer*, *Historienfilme*. In: Markus Furrer, Kurt Messmer (Hrsg.), *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht* (Schwalbach/Taunus 2013) 316-337.

Annie *Jacobsen*, *Operation Paperclip. The secret intelligence program that brought Nazi scientists to America* (New York 2015).

Konrad *Jekl*, *Auf den Spuren der Republik Österreich. Aufsätze zur österreichischen Zeitgeschichte* (Beiträge zur neueren Geschichte Österreichs 1, Frankfurt/Main 1995).

Bernd *Kleinhans*, *Filme im Geschichtsunterricht - Formate, Methoden, Ziele* (St. Ingbert 2016).

Tilmann *Koppe*, Tom *Kindt*, *Erzähltheorie. Eine Einführung* (Stuttgart 2022).

Reinhard *Krammer*, Möglichkeiten der historischen De-Konstruktion am Beispiel von Spielfilmen über die Vergangenheit. In: Christoph *Kühberger* (Hg.), Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm“. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung Bd. 7, Innsbruck 2013) 157-166.

Franz *Kurowski*, Alliierte Jagd auf deutsche Wissenschaftler. Das Unternehmen Paperclip (Hamburg 1982).

Christoph *Kühberger*, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfungsreform. In: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung 1 (2011) 3-13.

Christoph *Kühberger*, Eine „Grammatik“ zur historischen De-Konstruktion von Spielfilmen über die Vergangenheit. In: Christoph *Kühberger* (Hg.), Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm“. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung Bd. 7, Innsbruck 2013) 167-192.

Shai *Lavi*, „The Jews are coming“. Vengeance and revenge in post Nazi-Europe. In: Law, Culture and the Humanities 1, H. 3 (2005) 282-301.

Daniel H. *Magilow*, Jewish Revenge Fantasies in Contemporary Film. In: Bruce *Zuckerman*, Ruth *Weisberg*, Lisa *Ansell* (Hg.), Jewish Cultural Aspirations. The Jewish Role in American Life. An Annual Review of the Casden Institute for the Study of the Jewish Role in American Life, Vol. 10 (West Lafayette 2013) 89-109.

Michael J. *Neufeld*, Wernher von Braun. Visionär des Weltraumes. Ingenieur des Krieges (München 2009).

Vadim *Oswalt*, Geschichtskultur und historisches Lernen. In: Vadim *Oswalt*, Hans-Jürgen *Pandel* (Hg.), Handbuch Geschichtskultur im Unterricht (Schwalbach/Ts 2021) 613-628.

Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Schwalbach/Ts 2005).

Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis (Schwalbach/Ts 2017).

Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichte als kulturelle Bildung. Mechanismen der Geschichtskultur. In: Vadim *Oswalt*, Hans-Jürgen *Pandel* (Hg.), Handbuch Geschichtskultur im Unterricht (Schwalbach/Ts 2021) 11-35.

Edith *Petschnigg*, Alliierte Entnazifizierung in Österreich. In: Stefan *Karner*, Gottfried *Stangler* (Hg.), „Österreich ist frei!“. Der Österreichische Staatsvertrag 1955 (Wien 2005) 109-113.

Dina *Porat*, „Die Rache ist Mein allein“. Vergeltung für die Shoa: Abba Kovners Organisation Nakam (Paderborn 2021).

Dina Porat, Nakam. The Holocaust survivors who sought full-scale revenge (Stanford, CA 2023).

Jörn Rüsen, Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In: Klaus Füßmann, Heinrich Theodor Grütter, Jörn Rüsen (Hg.), Historische Faszination. Geschichtskultur heute (Köln/Wien 1994) 3-26.

Jörn Rüsen, Geschichtskultur. In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik (Hannover 1997) 38-41.

Jörn Rüsen, Historische Sinnbildung. Grundlagen, Formen und Entwicklung (Wiesbaden 2020).

Daniela Schlütz, Quality-TV als Unterhaltungsphänomen. Entwicklung, Charakteristika, Nutzung und Rezeption von Fernsehserien wie The Sopranos, The Wire oder Breaking Bad (Wiesbaden 2016).

Bernd Schönemann, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In: Bernd Mütter, Bernd Schönemann, Uwe Uffelman (Hg.), Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik (Weinheim 2000) 26-58.

Sonja Schoel, Geschichte im Fernsehen. Historienserien am Beispiel von „Rom“ und „Die Tudors“. In: Vadim Oswalt, Hans-Jürgen Pandel (Hg.), Handbuch Geschichtskultur im Unterricht (Schwalbach/Ts 2021) 414-444.

Bernd Schönemann, Bausteine einer Geschichtsdidaktik. Bernd Schönemann zum 60. Geburtstag, hg. v. Marko Demantowsky, Saskia Handro, Meik Zülsdorf-Kersting (Forum historisches Lernen 2014) 57-86.

Bernd Schönemann, Kulturgut-Sammlungen und –Ausstellungen als Elemente des kulturellen Gedächtnisses und der Geschichtskultur. In: Markus Walz (Hg.), Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven (Stuttgart 2016) 22-25.

Dieter Stiefel, Entnazifizierung in Österreich (Wien/München/Zürich 1981).

Jim G. Tobias, Peter Zinke. Nakam. Jüdische Rache an NS-Tätern (Hamburg 2000).

Kurt Tweraser, Die amerikanische Säuberungspolitik in Österreich. In: Walter Schuster, Wolfgang Weber (Hg.), Entnazifizierung im regionalen Vergleich (Linz 2004) 363-398.

Wolfgang Weber, Arenen und Akteure. Vergleichende Aspekte der Entnazifizierung in Deutschland und Österreich. In: Michael Gehler, Ingrid Böhler (Hg.), Verschiedene europäische Wege im Vergleich. Österreich und die Bundesrepublik Deutschland 1945/49 bis zur Gegenwart (Innsbruck 2007) 388-403.

Britta Wehen-Peters, Geschichte in Episoden. Charakteristika und didaktisches Potential populärer Geschichtsserien. In: Geschichte für heute 15, H. 3 (2022) 19-25.

Internetquellen

Amazon Prime, Kundenrezensionen. In: Amazon Prime, <https://www.amazon.de/productreviews/B0B8L358SW/ref=atv_dp_cr_see_all?ie=UTF8&reviewerType=all_reviews> (24.07.2024).

Auschwitz Memorial [@AuschwitzMuseum], Auschwitz was full of horrible pain & suffering documented in the accounts of survivors. Inventing a fake game of human chess for @huntersonprime is not only dangerous foolishness & caricature. It also welcomes future deniers. We honor the victims by preserving factual accuracy. In: X (23.02.2020), <<https://x.com/AuschwitzMuseum/status/1231536705624322050>> (27.07.2024).

Bonus-Material. In: Hunters, Idee: David Weil (Amazon Prime Serie: Monkeypaw Productions, Big Indie Pictures, Sonar Entertainment, 2 Staffeln, 2020-2023), <https://www.amazon.de/gp/video/detail/B0B8L358SW/ref=atv_dp_season_select_sl> (28.07.2024).

Christian Eichler, „Nazis sind scheiße – die Macher*innen der Serie "Hunters" haben das nicht verstanden“ (24.02.2020) in Zeit Online, online unter <<https://www.zeit.de/zett/2020-02/nazis-sind-scheisse-die-macherinnen-der-serie-hunters-haben-das-nicht-verstanden>> (24.07.2024).

Hunters, Idee: David Weil (Amazon Prime Serie: Monkeypaw Productions, Big Indie Pictures, Sonar Entertainment, 2 Staffeln, 2020-2023), <https://www.amazon.de/gp/video/detail/B0B8L358SW/ref=atv_dp_share_cu_r> (24.07.2024).

Hans Hütt, „Bitte recht real“ in Süddeutsche (03.03.2020), online unter <<https://www.sueddeutsche.de/medien/hunters-al-pacino-serie-kritik-1.4828200>> (24.07.2024).

IMDb.com, David Weil. In: IMDb, <https://www.imdb.com/name/nm4806883/?ref_=ttfc_fc_wrl> (22.07.2024).

IMDb.com, Full Cast & Crew. In: IMDb, <https://www.imdb.com/title/tt7456722/fullcredits?ref_=tt_ov_wr_sm> (22.07.2024).

IMDb.com, Hunters. In: IMDb, <<https://www.imdb.com/title/tt7456722/>> (24.07.2024).

IMDb.com, Parents Guide. In: IMDb, <https://www.imdb.com/title/tt7456722/parentalguide?ref_=tt_stry_pg> (22.07.2024).

IMDb.com, Plan A. In: IMDb, <<https://www.imdb.com/de/title/tt5448338/>> (13.03.2025).

Oliver Jungen, „Ist Rache die beste Rache?“ in FAZ online, online unter <<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/serien/die-amazon-serie-hunters-mit-al-pacino-16645480.html>> (24.07.2024).

Oliver Kaefer, „Wie Pulp Fiction im KZ“ in Spiegel Online (21.02.2020), online <<https://www.spiegel.de/kultur/tv/hunters-bei-amazon-mit-al-pacino-pulp-fiction-im-kz-a-015446f3-7811-487e-ac00-858c2fa1d4c3>> (24.07.2024).

Sophie *Neu*, „HUNTERS AUF AMAZON PRIME: DA JAGT EINE ENTTÄUSCHUNG DIE NÄCHSTE“ in Helden der Freizeit (21.02.2020), online unter <<https://www.heldenderfreizeit.com/hunters-kritik-amazon-prime-serie-review/>> (24.07.2024).

Peter *Osteried*, «Hunters» auf Amazon Prime: Guilty Pleasure mit Al Pacino als Nazi-Jäger“ (21.02.2020) in Cineman, online unter <<https://www.cineman.ch/article/serienkritik-hunters-auf-amazon-prime-guilty-pleasure-mit-al-pacino-als-nazi-jaeger>> (24.07.2024).

Rotten tomatoes, Season 1 – Hunters. In: Rotten Tomatoes, <<https://www.rottentomatoes.com/tv/hunters-2020/s01>> (24.07.2024).

Jürgen *Schmieder*, „Die beste Form der Rache? Rache!“ in Süddeutsche (27.02.2020), online unter <<https://www.sueddeutsche.de/medien/hunters-serie-amazon-1.4818991>> (24.07.2024).

United States Holocaust Memorial Museum Collection, Oral history interview with Leo Schneiderman (1990). In: United States Holocaust Memorial Museum Collection [zuletzt geändert: 16.11.2023], online unter <<https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn504698>> (21.06.2025).

Anhang

M1: Sequenzprotokoll: Ruths Ankunft im Konzentrationslager

Sequenz	Kameraeinstellung	Kameraperspektive	Musik/Geräusche	Dialoge
2:37-2:42		Obersicht: Kamera schwenkt durch das Zimmer der Großmutter und das Publikum sieht Briefe und Dokumente am Boden liegen	Ominöse Musik und ein hohes Pfeifen	
2:43-2:59	Kamera wechselt zu Großaufnahme, zuerst von Jonahs Schuhen und dann von Jonahs Gesicht	Kamera wechselt in einem Schwenker zu Normalsicht und fährt von den Füßen bis zu dem Gesicht Jonahs	Nach wie vor das hohe Pfeifen und ominöse Musik, aber auch Stimme aus dem Off → die Stimme von Karl Holsteaddar aus der vorhergegangen Folge	
3:00-3:06	Messer ist im Zentrum des Bildes, Jonahs Hand greift jedoch zu dem Brief der hinter dem Messer liegt und nicht im Fokus des Bildes ist	Kamera wechselt wieder zu Übersicht → wir wechseln zu Jonahs Blick, der auf einer Messer fällt; wir sehen das Messer von oben	Nach wie vor hohe Pfeifen und ominöse Musik	
3:07-3:13	Kamera ist über Jonahs Schulter und wir sehen zu,	Kamera wechselt wieder zu Normalsicht und	Nach wie vor hohe Pfeifen und ominöse Musik	

	wie er diesen entfaltet	zeigt Nahaufnahme des Briefes		
3:14-3:15	Jonah liest den Brief/Zettel	Normalsicht und Großaufnahme von Jonahs Gesicht	Nach wie vor hohe Pfeifen und ominöse Musik	Wir hören wie Jonah den Brief laut in seinem Kopf liest
3:15-3:19		Kamera schwenkt über das Gesicht von Jonah hinaus durch das Fenster; Kamera dreht sich um 90 Grad und es wird dann ganz hell	Musik und Pfeifen wird leiser und kurz bevor Sequenz aufhört, ist ein lautes Rauschen	Neben Jonah hören wir leise seine Großmutter die Geschichte erzählen
3:20-3:24	Sequenz beginnt mit Aufblenden der Sonne	Großaufnahme von Ruths Gesicht, das aus dem Fenster sieht; zunächst Untersicht von Ruths Gesicht	Ominöse Musik	Ruths Stimme aus dem Off erzählt den Inhalt des Briefes
3:25-3:29	Hintergrund ist dunkler	Großaufnahme von Ruth und Kamera schwenkt zu Normalsicht	Wieder ominöse Musik	Ruth spricht darüber, dass ihr Leben zu einer einzigen dunklen Nacht wird
3:29-3:30	Großaufnahme von einem Kind, das auch im Zug ist		Wieder ominöse Musik	
3:31-3:35	Zug bleibt stehen; Ruth wird durch das Stoppen des Zuges	Man sieht immer wieder Großaufnahme	Pfeifen des Zuges; man hört ängstliches und unsicheres	Man hört Stimmen aus dem Off, die auf Deutsch

	umgeworfen; es ist nach wie vor sehr dunkel	n von Ruth wie sie sich umsieht;	Gemurmel der Zuginsassens	sagen „Raus mit euch“
3:36-3:38	Durch ein Loch/Fenster im Zug sieht man nach draußen, wo es deutlich heller ist und Kamera schwenkt durch die Umwelt und bleibt bei Schild, wo Auschwitz oben steht kurz stehen	Kamera wechselt zu Aufnahmen der Umgebung → Publikum nimmt die Sicht von Ruth ein	Ominöse Musik aber etwas leiser	Nach wie vor Geschreie im Hintergrund und deutschen Befehlen
3:38-3:40	Türe des Wagens öffnet sich	Nahaufnahmen von hinten von Personen → als würde man wie Ruth hinter ihnen stehen	Lautes Rauschen der Tür	Nach wie vor Geschreie im Hintergrund und deutschen Befehlen
3:41-3:44	Sehen Konzentrationslager: wir sehen Personen die sich bewegen und Autos die fahren; die Sonne scheint	Obersicht des Konzentrationslagers	Leise Melodie einer Flöte	Deutsche Rufe aus dem Off „Los, vorwärts“
3:45-3:46		Nahaufnahme in Normalsicht von Ruth Im Hintergrund sieht man blauen Himmel und einen		Man hört Gerede und jemanden in Deutsch schreien „Schneller“

		Zaun mit kleinem Turm		
3:46-3:49	Wir sehen zunächst eine Frau im gestreiften Gewand, wie sie Kleidung auf einen Haufen wirft Danach sieht man einen Hund	Halbtotale der Frau und man sieht Gesicht am Rand der Aufnahme	Man hört wieder jemanden schreien, ein hohes Pfeifen und den Hund hecheln	Ruth beginnt wieder aus dem Off zu erzählen
3:50-3:58	Ruth sieht sich im Camp um Ihr Blick landet auf einer Frau, die hinter ihr steht	In einer Nahaufnahme schwenkt die Kamera einmal 360 Grad um Ruth Bei 3:55 sieht man eine halbnah Aufnahme einer Frau, die hinter Ruth steht und danach eine halbnah Aufnahme von Ruth wie sie die Frau ansieht Ruths Blick schwankt von der oben zur Frau und dann nach unten	Geschreie im Hintergrund sowie das Pfeifen	Ruth erzählt darüber, dass sie keine Ahnung hatte wie viel sie einem von sich und ihrer Habseligkeiten wegnehmen würden
3:58-04:03	Die Frau hält ein Tuch in der Hand	Kamera wechselt in Nahaufnahme von Frau und dann	Geschreie im Hintergrund	

	hält und dieses knetet	in Übersicht auf die Hände der Frau → zeigt Detailaufnahme der Hände, die ein oranges Tuch/Schal kneten		
04:04-04:07	Kamera ist wieder auf Ruth, die ihren Blick zunächst auf die Frau und ihre Hände noch hat	Kamera wandert von halbnahen Aufnahme von Ruth hin zu einer Nahaufnahme	Geschreie im Hintergrund	
04:07-4:11	Ruth dreht sich um; bei der Aufnahme von Ruth, sehen wir wie ihr eine Träne hinunterläuft	Einstellung wird zur Großaufnahme von Ruth und Hintergrund wird ausgeblendet	Musik fängt an und wird lauter	
4:12-4:19		Großaufnahmen von verschiedenen Frauen, die bereits in der Kleidung eines KZ-Häftlings sind Frauen schauen in die Kamera und werden von der Sonne beschienen Sequenz endet bei einer Nahaufnahme von Ruth, man sieht immer noch die Träne	Musik ist wieder leiser im OFF	Ruth fängt im Hintergrund wieder zu erzählen an, dass die Uniform ihn ihre Identität weggenommen hat

4:20-4:23		Großaufnahme von Ruth, wie sich auszieht; Ihr Blick ist schmerzverzerrt; Dunkel	Ominöse Musik im Hintergrund Sehr laute Hintergrundgeräusche	Deutsche Männer die schreien „Los! Schneller!
4:23-4:26	Wir sehen das auch andere Frauen sich ausziehen bis auf die Unterwäsche Männliche Soldaten stehen und schreien			Deutsche Männer die schreien „Los! Schneller!
4:26-4:28		Nahaufnahme von Ruth; sie hat die Arme vor ihrer Brust verschränkt und weint		
4:29-4:36	Ruth sitzt am Tisch mit anderen Frauen und eine Frau schneidet ihr die Haare ab; Die Frau trägt ein gestreiftes Gewand und ist vermutlich ein Häftling Ruths Blick hat keine Emotionen	Halbnahe Aufnahme von Ruth; sie sitzt im Zentrum des Shots und verdeckt ihre Brüste mit den Händen An den Seiten sitzen jeweils Frauen in der gleichen Position	Nach wie vor Hintergrundmusik; leises Geschrei im Hintergrund Man hört weinen	Ruth erzählt aus dem Off, dass alles gelöscht was an ihre Person/Identität erinnert

		Kamera zoomt immer näher zu Ruth hin		
4:36- 4:41	Ruth dreht sich zu einer Frau um, die an ihrer Seite sitzt; ihre Haare sind bereits abrasiert und sie schaut Ruth an ohne Emotionen	Die Frau, die Ruth ansieht ist in einer Nahaufnahme zu sehen Ruth rückt an den Rand des Shots und ist nicht mehr im Fokus	Musik ist lauter und das Weinen im Hintergrund wird auch lauter	
4:42- 4:45	Ruth wird von einem Soldaten in einen Raum gezogen und an einen Tisch gesetzt, wo sie tätowiert werden soll	Sequenz startet in einer halbnahen Aufnahme von Ruth und endet in einer Nahaufnahme von Ruth, wie sie ihr Gegenüber ansieht	Man hört nur die Musik, die schon die ganze Zeit in der Sequenz gespielt wird	Soldat sagt als Ruth in einen Raum gezogen wird „Los jetzt, beweg dich“
4:46- 4:50	Ruth freut sich Meyer zu sehen und lächelt	Nahaufnahme von dem jungen Meyer Wir sehen Ruths Gesicht , als würden wir hinter ihr stehen/sitzen Die Kamera wechselt zwischen den Nahaufnahmen von Ruth und Meyer, wie sie sich anlächeln		Ruth erzählt aus dem Off, das sie Meyer getroffen hat

4:50-4:55	Meyer nimmt Ruths Arm, um diesen mit der Nummer zu tätowieren	Nahaufnahme von der Seite Man sieht weitere Tische im Hintergrund des langen Ganges	Wir hören Soldaten Befehle im Hintergrund verteilen	Ruth erzählt, dass Meyer sie tätowiert hat
4:56-5:00		Detailaufnahme von Ruths Arm, wie er ihr Tattoo sticht Man sieht sie zucken	Wir hören Soldaten im Hintergrund schreien Musik ist keine oder kaum hörbar	Man hört Ruth laut atmen, als die Nadel sie berührt
5:01-5:04		Abwechselnde Nahaufnahmen von Ruth und Meyer wie sie hinunterschauen zu ihrem Arm Meyer dreht sich auch kurz um wo vermutlich die Geräusche herkommen	Wir hören Soldaten im Hintergrund schreien	
5:05-5:12	Ruth und Meyer unterhalten sich	Nahaufnahme von der Seite, wir sehen sie am Tisch sitzen und sich anschauen		Meyer und Ruth unterhalten sich auf Polnisch miteinander

		Man sieht ihn auch arbeiten mit seinen Armen		
5:13-5:18		Nahaufnahme von Meyer, wie er Ruth ansieht Er sieht zu Boden am Ende der Sequenz		Meyer erzählt auf Polnisch von seiner Kindheit und das sein Vater immer zu einem Ort gebracht hat
5:19-5:22	Ruth hört ihm zu und sieht ihn dabei an	Nahaufnahme von Ruth		Meyer sagt auf Polnisch, dass es nicht die schönste Stadt ist
5:23-5:28		Nahaufnahme von der Seite, wir sehen sie am Tisch sitzen und sich anschauen		Meyer erzählt auf Polnisch von dem Ort
5:29-5:37		Nahaufnahme von Meyer, er sieht nach unten und immer wieder auf die Seite und dann schließlich zu Ruth		Meyer erzählt auf Polnisch, dass es aber manchmal sehr schön sein kann, wenn die Sonne untergeht

5:38-5:45		Nahaufnahme von Ruth, wie sie lächelt		Meyer erzählt auf Polnisch, dass es dann das schönste ist was sie je gesehen hat
5:46-5:52		Nahaufnahme von Meyer und er sieht sie an und immer wieder auf die Seite und lächelt sie dann an		Meyer erzählt auf Polnisch, dass er ihr den Ort zeigen möchte und sie das alles vergessen kann
5:53-5:57	Ruth lächelt zunächst, doch das verschwindet als sie auf ihren Arm hinunterschaut	Nahaufnahme von Ruth	Hintergrundgeräusche werden wieder etwas lauter	
5:58-6:00	Ruth wischt sich das Blut weg	Detailaufnahme von ihrem Arm, auf dem sich ein Tattoo befindet das blutet	Leise Hintergrundgeräusche, bei denen man die Soldaten reden hört	
6:01-6:06	Ruth lächelt nicht mehr	Großaufnahme von Ruth, wie sie aufschaut und Meyer ansieht		Ruth sagt auf Polnisch, dass es nicht mehr gleich aussehen wird
6:06-6:10	Meyers Lächeln verschwindet und sein Blick wird leer; er blickt traurig zu Seite	Großaufnahme von Meyer, wie er Ruth ansieht	Wir hören wieder leise Musik aus dem Off Ein Soldat ruft etwas	

	Als der Soldat etwas ruft, blickt er zur Seite			
6:11-6:15	Ruth blickt Meyer an Ein Arm kommt von der linken Seite und packt sie und zieht sie auf; Ruth sieht dann zu ihm auf, während sie aufgezehrt wird und an eine Türe gebracht wird; wir sehen Ruth von hinten Ruth dreht sich am Türrahmen noch einmal um zu Meyer	Nahaufnahme von Ruth Halbnahe Aufnahme	Ominöse Hintergrundmusik ist wieder da	Ein Soldat sagt laut und bestimmt „Los“
6:16-6:18	Meyer sieht ihr hinter her	Nahaufnahme von Meyer	Musik aus dem Off	
6:19-6:20		Kamer auf die Tür gerichtet, bei der Ruth gestanden ist		Ruth erzählt aus dem Off, dass Meyer wollte das sie kämpft
6:20-6:37	Wir sind wieder im Schlafzimmer bei Jonah	Kamera wandert vom Zettel in Jonahs Händen (Detailaufnahme) hinauf zu Jonahs	Hohes Pfeifen fängt wieder an	Ruth erzählt aus dem Off, dass Meyer wollte, das sie kämpft aber

	Jonah liest den Brief zu Ende und atmet aus und klappt den Brief zusammen Er schaut danach in die Leere	Gesicht und endet bei einer Großaufnahme von Jonah		sie sich nicht sicher ist, ob sie das in sich hat weil sie hat noch sie so eine Dunkelheit gesehen hat
--	--	--	--	--

M2 – Stundenplanung: Unterrichtskonzept

Unterrichtsfach GSPB	Klasse 8. Klasse – Sek II
Thema Analyse einer geschichtskulturellen Darstellung	Dauer 2 Unterrichtseinheiten (100 Minuten)

Didaktische Analyse

Lehrplanbezug

„Rolle der (Neuen) Medien zwischen Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft;
Geschichtsdarstellungen in Neuen Medien“ (Lehrplan, S. 196)

Kompetenzen

Historische Methodenkompetenz:

- „Darstellungen der Vergangenheit kritisch systematisch hinterfragen (de-konstruieren)“ (Lehrplan, S. 196)
- „Aufbau von Darstellungen der Vergangenheit (zB inhaltliche Gewichtungen, Argumentationslinien, Erzähllogik) analysieren“ (Lehrplan, S. 195)
- „Perspektivität, Intention und Bewertungen in Darstellungen der Vergangenheit feststellen sowie deren Entstehungskontext berücksichtigen“ (Lehrplan, S. 196)

Historische Sachkompetenz:

- „Grundlegende erkenntnistheoretische Prinzipien des Historischen kennen und anwenden (verschiedene Perspektiven in historischen Quellen und Darstellungen identifizieren und hinterfragen/ Perspektivität; bewusste Auswahlentscheidungen hinsichtlich Themen, Quellen, Forschungsfragen, Zielgruppen usw. in historischen Darstellungen erkennen/ Selektivität; Geschichte als eine Betrachtung, die im Nachhinein geschieht, wahrnehmen und deren Auswirkung reflektieren/ Retroperspektivität)“ (Lehrplan, S. 195)

Lernziel

Die Schüler*Innen sollen in der Lage sein, historische Darstellungen zu analysieren sowie kritisch und systematisch zu hinterfragen.

Materialien für den Unterricht

Amazon Prime: Serie „Hunters“, Folge 4
Arbeitsblatt M3 (Sequenzprotokoll)
Arbeitsblatt M4

Geplanter Unterrichtsablauf

Zeit	Unterrichtsgestaltung	Schüler/innen-Aktivitäten	Arbeits- und Sozialformen Unterrichtsmittel, Arbeitsmittel, Medieneinsatz
5 min.	Einführung in die Stunde und Vorstellung der Serie		
3 min.	Erste Präsentation der Filmsequenz	SuS sollen sich erste Eindrücke notieren: - Was löst die Sequenz bei ihnen aus - Was zeigt die Sequenz	→ dieser Schritt ist wichtig für die ganzheitliche Analyse (Krammer, S. 165) Kompetenz: „Aufbau von Darstellungen der Vergangenheit (zB inhaltliche Gewichtungen, Argumentationslinien, Erzähllogik) analysieren“ (Historische Methodenkompetenz, Kompetenzmodul 6, S. 195)
5 min.	Ersten Eindrücke werden in einem Filmgespräch besprochen	SuS sollen sich im Filmgespräch einbringen	Filmgespräch nach Kleinhans (S. 172-174): gelenktes Filmgespräch, denn Lehrkraft hat die oben genannten Beobachtungsaufgaben gegeben, die in dem Gespräch besprochen werden sollen Schritt (1) + (2) + (3) von Adamskis Schritten (S. 8) Ersten Eindrücke und damit die Leitfragen für erste

			Beobachtung und als Basis für Filmgespräch wird Heuers Dreischritt-Modell verwendet: „Was wird erzählt“, „Wie wird erzählt“ und „was wird vermittelt“ → bzw. an diesem Punkt relevant „Was wird erzählt“, im nächsten „Wie wird vermittelt“ und dann als letzter Punkt wird „Was wird vermittelt“ (Heuer, S. 327)
3 min.	Erklären des Arbeitsauftrages + Austeilen des Arbeitsblattes (M3)		
8 min.	Zweite Präsentation der Filmsequenz + Sequenzanalyse → evtl. 2x herzeigen	SuS sollen sich die Sequenz ansehen und die Sequenz mithilfe des Arbeitsblattes analysieren → Partnerarbeit/Kleingruppenarbeit: SuS können sich die Arbeit aufteilen wie sie möchten, am AB zu sehen sind drei wichtige Punkte (Einstellungsgrößen, Kameraperspektiven + Personendarstellung), aber sie haben auch eine Spalte, wo sie anderes notieren können → dabei immer die Frage immer im Kopf behalten, durch welche Mittel werden die Emotionen bei mir ausgelöst	Schritt (4) + (5) von Adamskis Schritten (S. 8) Orientiert sich Kleinhans Einsicht, dass vor allem Einstellungsgrößen und Kameraperspektiven wichtig sind, weil sie die aussagekräftigsten Aspekte sind und eine umfassende Analyse schlichtweg nicht möglich ist und diese zwei Aspekte ohne viel Vorbereitung besprochen werden können (Kleinhans, S. 164) während bei SuS mit gefestigten Begriffen in

			Filmanalyse die Partner- und Gruppenarbeit produktiver ist, weil Diskussionsprozesse zusätzliche Erkenntnisse fördern können (Kleinhans, S. 171); Sequenzanalyse orientiert sich an Kleinhans (S. 179) und Kühberger (S. 184) Kompetenz: „Darstellungen der Vergangenheit kritisch systematisch hinterfragen (de-konstruieren)“ (Historische Methodenkompetenz, Kompetenzmodul 6, S. 195)
8 min.	Sammlung der Infos im Plenum + Gespräch darüber	SuS sollen sich melden mit ihren Ideen	
11 min.	Arbeitsblatt (M4): Vergleich mit Zeitzeugenbericht	Plenum oder Partner/Kleingruppen: SuS sollen die erste Frage des Arbeitsauftrages mit ihren Partner*Innen auseinandersetzen Das Video wird im Plenum hergezeigt, aber der	Kompetenz: „Darstellungen der Vergangenheit kritisch systematisch hinterfragen (de-konstruieren)“ (Historische Methodenkompetenz, Kompetenzmodul 6, S. 195)

		Arbeitsauftrag in der Kleingruppe besprochen	Historische Sachkompetenz: „Grundlegende erkenntnistheoretische Prinzipien des Historischen kennen und anwenden (verschiedene Perspektiven in historischen Quellen und Darstellungen identifizieren und hinterfragen/ Perspektivität; bewusste Auswahlentscheidungen hinsichtlich Themen, Quellen, Forschungsfragen, Zielgruppen usw. in historischen Darstellungen erkennen/ Selektivität; Geschichte als eine Betrachtung, die im Nachhinein geschieht, wahrnehmen und deren Auswirkung reflektieren/ Retroperspektivität)“ (Kompetenzmodul 6, S. 195) An dieser Stelle wird der Anforderungsbereich II trainiert (Kühberger, Aufgabenarchitektur, S. 7) Adamski Schritt (6) (S. 8)
7 min.	Vergleich im Plenum	Es folgt ein Vergleich der Antworten der SuS → SuS sollen sich freiwillig melden	

15 min.	Bearbeitung der letzten Fragestellung des Arbeitsblattes M3	- SuS sollen sich mit der Frage auseinandersetzen, inwiefern die Sequenz zu der Thematik der Serie passt - SuS bearbeiten in Partnerarbeit die Fragestellung	
35 min.	Gelenktes Filmgespräch, indem noch einmal auf die gesamte Serie eingegangen wird. Es wird sich mit den Fragen beschäftigt: - Welche Funktion hat die Sequenz in einer Serie über jüdische Racheaktion? - Warum sollen da diese Gefühle herausgehoben werden? - Wie steht ihr zu dem Rachekonzept einer Serie?	SuS sollen sich aktiv melden bei dem Filmgespräch	„Perspektivität, Intention und Bewertungen in Darstellungen der Vergangenheit feststellen sowie deren Entstehungskontext berücksichtigen“ (Historische Methodenkompetenz, Kompetenzmodul 7, S. 196) Filmgespräch (Kleinhans, S. 174) Als Basis für das Filmgespräch wird die bearbeitete Fragestellung von M4 herangezogen

M3 – Arbeitsblatt 1: Sequenzprotokoll: Ruths Ankunft im Konzentrationslager

Sequenz	Kameraeinstellung / Kameraperspektive	Musik / Geräusche	Kommentare
2:37-2:59			
3:00-3:13			
3:14-3:19			
3:20-3:40			
3:41-3:44			
3:45-3:57			
3:58-4:12			

4:13-4:19			
4:20-4:41			
4:42-5:05			
5:06-5:52			
5:53-6:10			
6:11-6:20			
6:21-6:37			

M4 – Arbeitsblatt 2: Alles Fiktion?

1. **Vergleiche** die geschichtskulturelle Darstellung mit dem Zeitzeugenbericht von Leon Schneiderman. Und **arbeite** die Unterschiede und Gemeinsamkeiten **heraus**. (Anforderungsbereich II)

Leon Schneiderman

Link: <https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn504698>

2. **Beurteile** anhand der gesammelten Informationen und der zwei untenstehenden Zitate aus der Serie “Hunters”, wie die Rückblende und damit das Erinnern an den Holocaust, zum dem Inhalt der Serie passt. **Diskutiere** mit einem Partner/einer Partnerin über dies und teilt eure Erkenntnisse im Klassenplenum. (Anforderungsbereich III)

“The Talmud is wrong. Living well is not the best revenge. You know what the best revenge is? Revenge.” – Meyer Offermann

(S1, F2 30:22-30:31)

“And, you know, if someone hurt the person I loved, I would do the same thing, but there is a right way and a wrong way to get justice. You can still choose to do the right thing here.” – FBI Agentin Millie Morris. “Why do the good guys always have to choose to do the right thing?” – Jonah Heidelbaum

(S1, F5, 25:50-26:12)