

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Empathie im Schatten des Krieges -
,Empathie‘ in E. M. Remarques ,Im Westen nichts Neues‘ und
,Der Weg zurück‘ – eine friedensbildende Arbeit für den
intermedialen Deutschunterricht

verfasst von | submitted by

Mag.phil. Maximilian Aigner BEd

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

Wien | Vienna, 2026

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

UA 199 506 529 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Spanisch

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Sabine Zelger Privatdoz.

Vorwort

*Vielleicht ist nur deshalb immer wieder Krieg,
weil der eine nie ganz empfinden kann,
was der andere leidet. (Remarque 1931/2021: 40)*

Noch vor wenigen Jahren konnte man von zwei Grundüberzeugungen ausgehen, die das Leben in unseren Breiten wie ein schützendes Haus umgaben: das Bekenntnis zur liberalen Demokratie als Regierungsform und die entschiedene Absage an Faschismus und Krieg. Mit der Wiederkehr des Krieges als bewusst eingesetztes Mittel aggressiver Politik rechnete kaum jemand. Seit dem Angriff Russlands auf die Ukraine im Februar 2022 wird wieder Krieg in Europa geführt. Autoritäre bis faschistische Regierungsformen gewinnen erneut an Einfluss. Das Haus hat Risse bekommen.

Die Notwendigkeit, sich mit dem Thema „Krieg und Frieden“ auseinanderzusetzen, hat deshalb an Dringlichkeit gewonnen. Wenn es darum geht, ein Bewusstsein für Frieden sowie für die Gräueltaten des Krieges zu schaffen, kommt der Schule eine wichtige Rolle zu, ganz besonders dem Literaturunterricht.

Sprache kann Menschen fanatisieren, gegeneinander aufhetzen und zu kriegerischer Gewalt verführen. Sie kann jedoch ebenso die Unmenschlichkeit und Sinnlosigkeit des Krieges bewusst machen, - eine unabdingbare Voraussetzung dafür, die Geißel des Krieges aus der Geschichte der Menschheit zu verbannen. Einen wichtigen Beitrag dafür leisten Antikriegsbücher und deren Adaptionen, wie sie in dieser Arbeit untersucht werden.

Die Anregung, zu diesem Thema eine Masterarbeit zu verfassen, ist aus dem Seminar ‚Frieden und Krieg‘ im Wintersemester 2022/23, geleitet von Frau Dr. Sabine Zelger, erwachsen. Ich habe ich einerseits für die spannenden Anregungen zum Thema „Frieden und Krieg“ sowie sehr herzlich für ihre Unterstützung in Sprechstunden und via E-Mail zu danken.

Herzlich danken möchte ich zudem meinem Vater, der seit der „Corona“-Pandemie zu einem verlässlichen Gesprächspartner in inhaltlichen Fragen geworden ist. Der Dialog mit ihm hat mir geholfen, Themen mit größerer Freude und Tiefe zu durchdringen und einen Austausch eröffnet, der für mich persönlich sehr wertvoll ist.

Meiner Frau danke ich von Herzen für ihren Rückhalt und ihre Unterstützung in allen Phasen dieser Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Intermedialität	3
2.1 Mit dem Internet über Mediengrenzen hinweg	3
2.2 Intermedialität als ‚termine ombrello(ne)‘	4
2.3 Verständnis von Medium in dieser Arbeit	7
2.4 Intermedialität im Literaturunterricht	8
2.5 Intermediale Analysekatogorien für den friedensbildenden DU	11
2.6 Medienverbund der vorliegenden Arbeit	15
2.6.1 ‚Im Westen nichts Neues‘: Der Roman und seine Filmadaptionen	15
2.6.2 ‚Der Weg zurück‘: Der Roman und seine Filmadaption ‚The Road Back‘	19
2.6.3 Weitere mediale Adaptionen von ‚Im Westen nichts Neues‘	22
3. Den Frieden lernen – Friedenspädagogik heute	27
3.1 Welche(-n) Frieden die Friedenspädagogik meint	27
3.2 Friedenspädagogik als Erziehung zur Kulturfähigkeit	30
3.3 Friedenserziehung, Friedensbildung und „Frieden lernen“	34
4. Zum Schlüsselbegriff Empathie	37
4.1 Zur Klärung des Begriffs	37
4.1.1 Empathie etymologisch	37
4.1.2 Empathie psychologisch und physiologisch	39
4.1.3 Empathie als zentraler Wert und Maßstab pädagogischen Handelns	42
4.2 Empathie-Konzepte	44
4.2.1 Empathie als „Zwischen“ bei Martin Buber	45
4.2.1.1 Biographische Anmerkungen	45
4.2.1.2 Bubers dialogisches Denken und die Empathie	46
4.2.2 Empathie als Geste der Güte bei Tzvetan Todorov	48
4.2.2.1 Biographische Anmerkungen	48
4.2.2.2 Empathie „angesichts des „Äußersten“ bei Tzvetan Todorov	50
4.2.3 Empathie zwischen Verdrängung und Rückgewinnung bei Arno Gruen	54
4.2.3.1 Biografische Anmerkungen	54
4.2.3.2 Vom Erkennen zur Entfremdung: Die Entwicklung der Empathie und ihre kulturellen Blockaden	55
4.2.4 Empathie zwischen Verletzlichkeit und Anerkennung bei Judith Butler	58
4.2.4.1 Biographische Anmerkungen	58
4.2.4.2 ‚Gefährdung‘ und ‚Betrauerbarkeit‘ als Maßstab der Empathie	60
4.3 Zusammenfassung: Zur Arbeit mit den vier Empathiekonzepten	64
5. Auf der Suche nach Empathie in den Romanen und ihren Adaptionen	66
5.1 Szene 1 – ‚Auf der anderen Seite des Kanals‘	67
5.1.1 Kontext	67
5.1.2 Interpretation des Textes entlang der Empathie-Konzepte	68
5.1.2.1 Nach Martin Buber	68
5.1.2.2 Nach Tzvetan Todorov	70
5.1.2.3 Nach Arno Gruen	72
5.1.2.4 Nach Judith Butler	72

5.1.3 Szene 1 – ‚Auf der anderen Seite des Kanals‘ in den Adaptionen	74
5.1.4 Anregungen zur Didaktisierung der Szene für den DU	75
5.2 Szene 2 – ‚Im Bombentrichter mit dem Feind‘	81
5.2.1 Kontext	81
5.2.2 Interpretation des Textes entlang der Empathie-Konzepte	82
5.2.2.1 Nach Martin Buber	82
5.2.2.2 Nach Tzvetan Todorov	84
5.2.2.3 Nach Arno Gruen	86
5.2.2.4 Nach Judith Butler	88
5.2.3 Szene 2 – ‚Im Bombentrichter mit dem Feind‘ in den Adaptionen	91
5.2.4 Anregungen zur Didaktisierung der Szene für den DU	93
5.3 Szene 3 – ‚Der Krieg vor Gericht‘	98
5.3.1 Kontext	98
5.3.2 Interpretation des Textes entlang der Empathie-Konzepte	100
5.3.2.1 Nach Martin Buber	100
5.3.2.2 Nach Tzvetan Todorov	102
5.3.2.3 Nach Arno Gruen	106
5.3.2.4 Nach Judith Butler	109
5.3.3 Szene 3 – ‚Der Krieg vor Gericht‘ im Film ‚The Road Back‘	112
5.3.4 Anregungen zur Didaktisierung der Szene für den DU	114
6. Résumé	122
7. Conclusio	125
8. Bibliographie	127
8.1 Primärquellen	127
8.2 Sekundärliteratur	127
8.3 Internetquellen	131
8.4 Nachschlagewerke	132
Abstract	133

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit unternimmt eine Spurensuche nach Formen von Menschlichkeit unter den Bedingungen des Krieges, indem sie ausgewählte Szenen aus Remarques ‚Im Westen nichts Neues‘ und ‚Der Weg zurück‘ auf Momente der Empathie hin analysiert.

Den historischen Bezugsrahmen bilden der Erste Weltkrieg sowie die unmittelbare Nachkriegszeit. Untersucht wird deren literarische Darstellung in Erich Maria Remarques Romanen ‚Im Westen nichts Neues‘ und ‚Der Weg zurück‘.

Die Untersuchung ist zugleich friedenspädagogisch gerahmt. Die Frage, „ob der Mensch grundsätzlich zum Frieden fähig ist – und wenn ja, unter welchen Bedingungen“, berührt zentrale Aspekte der pädagogischen Anthropologie (vgl. Wintersteiner 1999: 45). Im Zentrum steht dabei das Spannungsverhältnis zwischen der Idee menschlicher Bildsamkeit einerseits und der Annahme menschlicher Unbelehrbarkeit andererseits (vgl. ebd.). Die vorliegende Arbeit setzt als pädagogisch-anthropologische Prämisse die Bildsamkeit des Menschen voraus und versteht Friedensbildung entsprechend als begründbares Ziel von Erziehung. Damit ist der Blick auf Empathie als friedenspädagogisch relevante Gegenperspektive zu Feindbildlogiken und Gewalt eröffnet.

Ausgehend von der Annahme menschlicher Bildsamkeit stellt sich damit die Frage, welche Fähigkeiten und Haltungen Friedensfähigkeit konkret stützen können. Empathie wird in dieser Arbeit als ein zentraler Zugang unter mehreren verstanden, um Friedensfähigkeit inhaltlich zu bestimmen und didaktisch zu operationalisieren. Den Anstoß „Empathie“ als friedenspädagogisch relevante Gegenperspektive zu kriegerischer Gewalt und Feindbildlogiken zu fassen, gab Martina Emmes Studie ‚Der Versuch, den Feind zu verstehen‘ (1999), die zugleich den ersten Zugang zu den Denkansätzen Martin Bubers und Tzvetan Todorovs eröffnete. Daraus entstand die leitende Fragestellung, inwiefern sich in Remarques Romanen und deren medialen Verarbeitungen Momente der Empathie identifizieren lassen – nicht als Selbstzweck, son-

dern mit dem Ziel, Ansatzpunkte für einen friedensbildenden Deutschunterricht zu erschließen.

Als heuristische und hermeneutische „Brillen“ werden neben Buber und Todorov auch die Konzeptionen Arno Gruens sowie Judith Butlers herangezogen. Mit Hilfe dieser vier Perspektiven werden ausgewählte Szenen aus den Romanen analysiert und gegebenenfalls mit Szenen aus Adaptionen (Film, Hörspiel, Graphic Novel) in Beziehung gesetzt. Die Vielzahl und mediale Breite dieser Adaptionen – insbesondere zu ‚Im Westen nichts Neues‘ – legt einen intermedialen Zugriff nahe, der die literarischen und medialen Gestaltungen für den Deutschunterricht der Sekundarstufe didaktisch fruchtbar machen kann.

Dementsprechend werden zunächst in vorbereitenden Kapiteln die zentralen Bezugsbegriffe „Intermedialität“ und „Friedenspädagogik“ geklärt und als Orientierungsrahmen ausgewiesen. Anschließend wird der Schlüsselbegriff „Empathie“ operationalisiert. Im anschließenden Hauptteil wird schließlich untersucht, ob und wie sich in ausgewählten Szenen „Empathie im Schatten des Krieges“ zeigen lässt und welche Konsequenzen sich daraus für die Friedenserziehung im intermedialen Deutschunterricht der Sekundarstufe beispielsweise ableiten lassen.

2. Intermedialität

2.1 Mit dem Internet über Mediengrenzen hinweg

Vor gerade einmal einer Generation begann der Prozess einer rasch voranschreitenden Digitalisierung und weltweiten Vernetzung menschlicher Kommunikation. Im und mit dem Internet sind bis dahin getrennte Wahrnehmungswelten zusammengewachsen. Mit „der freien Zugänglichkeit des Internets“¹ (Marci-Boehnke 2006: 14) sei, so die Literatur- und Medienwissenschaftlerin Gudrun Marci-Boehncke, die „Betrachtung von Mediengrenzen und Medienspezifika“ und die Frage nach dem jeweils „Eigenen“ (ebd.) eines Mediums in den Fokus gerückt. Das Internet ermögliche es, Mediengrenzen unter Verwendung einfacher materieller und technischer Mittel zu überschreiten (vgl. ebd.). Die Debatte bezüglich der Überschreitung dieser Grenzen sei, so Marci-Boehnckes Hinweis, neben ökonomischen Überlegungen auch von technischen und technologischen Entwicklungen geprägt (vgl. ebd.).

Heute prägen Künstliche Intelligenz (KI), cloudbasierte Systeme und digitale Endgeräte wie das allgegenwärtige Smartphone die technische Entwicklung. Auf diesen Geräten steht uns eine riesige Vielfalt an Texten und Bildern, Audio- und Videomedien jederzeit zur Verfügung. „In den intertextuellen Dialog der Schriftmedien haben sich“ inzwischen längst „die Bilder ‚eingeschaltet‘, deren Interaktion nicht mehr nur textuell, sondern darüber hinaus medial verstanden werden will“ (Paech 1998: 14).

In zahlreichen Bereichen und Disziplinen stellt der Anspruch, dem Dialog zwischen Medien Rechnung zu tragen, eine Herausforderung dar. Das ist angesichts der Tatsache, dass man für lange Zeit auf ein ganz bestimmtes Medium, das Buch,

¹ Der Ausdruck suggeriert, dass Internet für alle Menschen gleichermaßen frei zugänglich sei. Das ist nicht der Fall: Neben technischen, infrastrukturellen oder institutionellen Beschränkungen gibt es auch soziale oder ökonomische Barrieren oder Fälle, in denen mehrere Faktoren beschränkend wirken (Beispiel: Jugendliche, die in einem autoritären Staat aufwachsen und deren Internetkonsum durch politische Zensur, technische oder soziale Kontrolle eingeschränkt wird).

spezialisiert war, wenig überraschend. Doch unabhängig davon, wie man die mit den skizzierten Veränderungen einhergehende Revolution unserer Wahrnehmungs-, Kommunikations-, Lese- und Lerngewohnheiten beurteilen mag, hat sie jedenfalls Auswirkungen auf zahlreiche Bereiche des Lebens, auch auf Bildung und infolgedessen auch auf Schule. Für Lehrpersonen stellt sich die Frage, wie sich durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Medien und deren Beziehungen, Überschneidungen sowie ihrer wechselseitigen Beeinflussung im Unterricht kreative Potenziale freisetzen lassen (vgl. dazu etwa Marci-Boehncke 2006: 14).

Im Rahmen dieser Arbeit wird diese Frage exemplarisch am Werk Erich Maria Remarques und seiner Adaptionen aufgegriffen, um aufzuzeigen, wie intermediale Zugänge im Deutschunterricht der Sekundarstufe II nicht nur kreative Ausdrucksformen fördern, sondern auch gezielt Empathie als friedensbildende Kompetenz stärken können. Ziel ist es, Lernprozesse anzustoßen, die sowohl ästhetisch-kulturelles Verstehen als auch ethisch-reflexive Perspektivübernahmen ermöglichen.

2.2 Intermedialität als ‚termine ombrello(ne)‘

Bereits vor der Jahrtausendwende hat sich für das Phänomen des Zusammenwachsens verschiedener Medien der Begriff ‚Intermedialität‘ etabliert. Das in der einschlägigen Literatur gern zitierte Diktum von Joachim Paech, „Intermedialität ist ‚in‘“ (Paech 1998: 14) stammt aus dem Sammelband ‚Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets‘ von 1998. Der Herausgeber Jörg Helbig weist im Vorwort darauf hin, dass „die medien- und literaturwissenschaftliche Diskussion seit geraumer Zeit von dem damals neuen Integrationsbegriff Intermedialität mitgeprägt wird“ (ebd.: 8).

Zwei Jahrzehnte später (2019) beschreibt Irina Rajewsky den Intermedialitätsbegriff als einen der „erfolgreichsten“ [Begriffe], „die auf mediale Interaktionen und Interferenzen zielen“ (Rajewsky 2019: 49). Der Terminus habe sich, so ihr Résumé, international etabliert und es sei darüber hinaus deutlich geworden, dass er in den unterschiedlichsten Disziplinen und Kontexten anschlussfähig sei. Der Grund dafür liege in der Vielzahl unterschiedlicher Ansätze und Verwendungen, die mit dem

Begriff einhergehen. Der Untersuchungsgegenstand der Intermedialitätsforschung sei „unterschiedlich definiert, das Intermediale selbst mit immer wieder anderen Zuschreibungen und Eingrenzungen belegt worden“ (ebd.), in der Gesamtheit sei man „mit einer Fülle von unterschiedlichen Herangehensweisen und Forschungsperspektiven“ (ebd.) konfrontiert.²

Als Analysekategorie werde ‚Intermedialität‘ als „Oberbegriff für die Gesamtheit all derjenigen Phänomene oder Konstellationen herangezogen, bei denen [...] mehrere Medien bzw. mediale Artikulationsformen ins Spiel kommen“ (Rajewsky 2019: 54). Ausgehend vom Präfix ‚inter‘ gehe es um die „*Überschreitung von Mediengrenzen als Fundierungskategorie des Intermedialen*“ (kursiv i. O., ebd.).

In ihrem Standardwerk zur Thematik weist Rajewsky Intermedialität als „Schirmbegriff“ oder „termine ombrello(ne)“ (Rajewsky 2002: 6) für zahlreiche und verschiedenartige Phänomene aus. Im Kontext der Intermedialitätsdebatte spielen Begriffe wie „Multimedialität“, „Poly- oder Plurimedialität“, „Transmedialität“, „Medienwechsel“ oder „Medientransfer“ (ebd.) eine Rolle, die jedoch einer einheitlichen Definition und Verwendung entbehren. Zu den Phänomenen, „die unter dem ‚Schirm‘ der Intermedialität Platz finden“ zählt, um hier ein Beispiel zu nennen, die „Verfilmung oder Adapt(at)ion“ (Rajewsky 2002: 7).

Der begrifflichen und inhaltlichen Vielfalt trotzend, die mit dem Begriff einhergeht, setzt Rajewsky der Forderung einer Verengung des Intermedialitätsbegriffs zwei

² Die zwei zentralen Forschungsrichtungen sind Rajewsky zufolge eine abstrakte, theoretische, die Intermedialität als „allgemeine Größe der Medienkultur“ (Rajewsky 2019: 51) untersucht, und eine pragmatische, die „Intermedialität als Analysekategorie nutzbar zu machen“ (ebd.: 52) versucht. Die meisten literaturwissenschaftlichen Ansätze sind der zweiten Richtung zuzuordnen (vgl. ebd.: 54).

Eine ähnliche Einteilung trifft Klaus Maiwald (vgl. Maiwald 2019). Im Hinblick auf Intermedialität unterscheidet er drei Perspektiven: Die beiden ersten, die „medienwissenschaftliche“ und die „medienanthropologische“, entsprechen in etwa der abstrakten, theoretischen Forschungsrichtung Rajewskys, die dritte, die „philologische Perspektive“ (Maiwald 2019: 10), entspricht der zweiten bei Rajewsky. Auch bei Maiwald dient in der literaturwissenschaftlichen Praxis ‚Intermedialität‘ als „eine Kategorie für die Analyse medialer Produkte, die sich aus Bezügen zwischen einzelnen ästhetischen Artefakten ergibt“ (ebd.).

Argumente entgegen: Einerseits ordnet sie die mannigfaltigen Phänomene, die unter dem Terminus zusammengefasst werden, tatsächlich als ‚intermedial‘ ein, was auf einen weit gefassten Intermedialitätsbegriff verweist, andererseits erkennt sie den Begriff zur Zeit der Publikation (Anfang der 2000er-Jahre) bereits als gängig und etabliert an (vgl. Rajewsky 2002: 12). Dementsprechend erscheint ihr eine allgemeine Verwendung von ‚Intermedialität‘ als Oberbegriff für alle Phänomene, die „die Gesamtheit aller Mediengrenzen überschreiten[...]“ (ebd.), „all der Phänomene, die, dem Präfix ‚inter‘ entsprechend, in irgendeiner Weise zwischen Medien anzusiedeln sind“ (ebd.), als sinnvoll.

Jörg Robert fasst in seiner ‚Einführung in die Intermedialität‘ zusammen, dass „die marktführenden Sammelbände (z. B. Helbig 1998) zur thematischen Dispersion neigen“, während „Überblicksartikel und Kompendium begriffliche Präzision“ (Robert 2014: 74) aufwiesen und, dass es dazwischen nur wenig Raum gebe (vgl. ebd.: 74, 75).

Eine allgemeine Definition von Intermedialität wie die oben angeführte von Rajewsky lässt eine Abgrenzung des ‚Intermedialen‘ vom ‚Intramedialen‘ und ‚Transmedialen‘ als notwendig erscheinen: ‚Intramedial‘ sind Phänomene, „die, dem Präfix entsprechend, innerhalb eines Mediums“ angesiedelt sind (Rajewsky 2002: 12).³ Dazu zählen zum Beispiel Bezugnahmen eines literarischen Textes auf einen anderen Text oder eine Gattung als System, was in der Forschung typischerweise als ‚Intertextualität‘ beschrieben wird (vgl. ebd.). Das Auftreten oder die Realisierung eines bestimmten Stoffes oder Diskurstyps in verschiedenen Medien ist der so genannten ‚Transmedialität‘ zuzuordnen (vgl. ebd.: 12, 13). Ein Beispiel hierfür wären antike Stoffe wie Homers Odyssee, die in zahlreichen medialen Umsetzungen vorliegen (Film, Graphic Novel oder Hörspiel sind drei Beispiele) oder, wie Rajewsky schreibt, das Genre der Parodie, deren Regeln nicht an ein Medium gebunden sind (vgl. ebd.: 13).

³ Eine Gegenüberstellung von ‚Intermedialität‘ und ‚Intertextualität‘ kann laut Rajewsky nur auf ungleicher Ebene erfolgen: ‚Intertextualität‘ ist eine Sonderform einer intramedialen Bezugnahme und stellt daher eine Unterkategorie des Intramedialen dar (Rajewsky 2002: 14).

2.3 Verständnis von Medium in dieser Arbeit

Die Verwendung der Begriffe ‚Intermedialität‘, ‚Intramedialität‘ sowie ‚Transmedialität‘ setzt voraus, den zugrundeliegenden Medienbegriff zu reflektieren und zu explizieren. Das für diese Arbeit bedeutsame Verständnis von ‚Medium‘, ist ein weitgefasstes und stützt sich auf Werner Wolf. Dieser versteht ‚Medium‘ nicht primär als „einen bloß technisch-materiell definierten Übertragungskanal von Informationen (wie z. B. Schrift, Druck, Rundfunk, CD usw.)“ (Wolf 2002: 165), sondern als „ein konventionell im Sinn eines kognitiven *frame of reference* als distinkt angesehenes Kommunikationsdispositiv“ (ebd.).

Der Wolf'sche Medienbegriff wird primär durch die Nutzung eines semiotischen Systems, wie Sprache oder Bild, zur Weitergabe kultureller Inhalte bestimmt, wobei auch die Kombination verschiedener Zeichensysteme, wie im Tonfilm, eine Rolle spielen kann. Erst sekundär ist er durch technische Kommunikationskanäle gekennzeichnet. In diesem Sinn bezieht sich der Begriff sowohl auf traditionelle Kunstformen wie Musik und Malerei als auch auf neue Kommunikationsformen wie Kinofilme, virtuelle Welten oder narrative Hypertexte, unabhängig von ihrem Kunststatus (vgl. Wolf 2002: 165).

Ein ‚Medium‘ ist im Folgenden somit nicht nur ein physisches Werkzeug zur Informationsübertragung, sondern auch eine Art und Weise, wie Kommunikation wahrgenommen und verstanden wird, also ein Rahmen [*frame of reference*], der bestimmt, wie Informationen vermittelt und interpretiert werden. So folgt beispielsweise ein Roman bestimmten literarischen Konventionen, die beeinflussen, wie die Geschichte erzählt und von den Leser*innen verstanden wird, während ein Kinofilm durch die Kombination von Bild, Ton und Schnitt ganz andere Wahrnehmungsmuster hervorruft. Ebenso unterscheidet sich die Rezeption eines Gemäldes von der eines digitalen Hypertextes, da letzterer interaktive Elemente beinhaltet, die die Art der Kommunikation wesentlich verändern.

2.4 Intermedialität im Literaturunterricht

Für den Deutschunterricht hat es „lange Zeit ein klares Primat der Schrifttexte gegeben“ (Marci-Boehncke 2006: 13). Den gelegentlichen Einsatz anderer Medien, etwa einer Literaturverfilmung, betrachtete man Gudrun Marci-Boehncke folgend „bestenfalls als Adaptionen, als ‚Ver‘-Filmungen, wobei der Vorsilbe [...] ein pejorativer Charakter anhaftet, der die Originalität in Frage stellt“ (ebd.).

Im Hinblick auf die in dieser Arbeit zentrale Frage, wie Empathie im Kontext von Krieg literarisch sowie medial erfahrbar und vermittelbar wird, ist der Verweisungszusammenhang zwischen Text, Bild und Ton von entscheidender Bedeutung: Das Zusammenspiel dieser medialen Ebenen ermöglicht es, unterschiedliche Dimensionen empathischer Wahrnehmung – von kognitiver Einfühlung bis zur körperlich-affektiven Resonanz – in ihrer jeweiligen medialen Eigenlogik sichtbar, hörbar und verstehbar zu machen. Die Untersuchung von Empathie in Film, Hörspiel oder einer Graphic Novel erscheint vor diesem Hintergrund nicht nur in friedensbildender Hinsicht, sondern auch im Sinne einer medienreflexiven Kompetenzförderung als bedeutsam, da gerade die Differenz und das Wechselspiel zwischen schriftsprachlicher, visueller und auditiver Darstellung neue Perspektiven auf emotionale Nähe oder Distanz, das „Menschsein im Krieg“ oder das Abhandenkommen dieses „Menschseins“, eröffnen.

Die neuen Bedingungen im ‚Zeitalter der Intermedialität‘, also der Wandel der Medienlandschaft durch Digitalisierung und die zunehmende Verzahnung verschiedener medialer Ausdrucksformen (Text, Bild, Ton), sind allerdings dabei, den Literaturunterricht nachhaltig zu verändern. Die Frage, wie sich die veränderten Rezeptionsgewohnheiten Jugendlicher auf den Umgang mit Literatur auswirken, stellt sich zunehmend dringlicher. In diesem Kontext stellt Marci-Boehncke fest:

Bilder schauen statt Bücher lesen – lässt dieser vor allem bei Jugendlichen zu beobachtende Gewohnheitswandel auf einen grundsätzlichen Wechsel in der Ausrichtung unserer Kultur schließen? Hat die Digitalisierung die Literatur in eine Krise geführt oder ist das Bild der Weg aus der Krise? (Marci-Boehncke 2006: 7)

„Wie kann“, so reflektiert die Medien- und Literaturwissenschaftlerin weiter, „eine Didaktik aussehen, die diesen Verweisungszusammenhang von Text, Bild und Ton konstruktiv aufgreift und im Unterricht Synergien medialer Bezüge fruchtbar macht?“ (ebd.), eine Frage, die sich in Verbindung mit den friedensbildenden Zielsetzungen auch in dieser Arbeit stellt.

Intermediale Zusammenhänge sind angesichts der heutigen Mediennutzung allgegenwärtig. Für den Deutschunterricht liegt daher ebenfalls nahe, dass eine Erweiterung der intertextuellen oder intra- und intermedialen Perspektive notwendig und vielversprechend ist, auch im Hinblick auf die Erfahrungswelt der Lernenden. Zudem erweitert und öffnet sich der Literaturkanon: Neben Werken der klassischen ‚Hochkultur‘ kommen auch mediale Produkte der Populärkultur mit in den Blick. Literarische Stoffe werden, so weist Maiwald (auch in Referenz auf Staiger) hin, immer seltener „in schriftsprachlicher Monomedialität“ und immer häufiger „in intermedialen Verflechtungen produziert und rezipiert“ (Staiger 2007: 250-254).

Diese Entwicklungen werfen die zentrale Frage auf, was unter ‚Intermedialität‘ im Literaturunterricht zu verstehen ist oder zu verstehen sein kann. Eine Orientierung diesbezüglich bietet ein dreiteiliges Schema von Rajewsky (vgl. Rajewsky 2002: 15ff.; Rajewsky 2019: 57ff.), das Intermedialität im engeren Sinn in die Phänomenbereiche ‚Intermediale Bezüge‘, ‚Medienwechsel‘ und ‚Medienkombination‘ unterteilt.

‚Intermediale Bezüge‘ sind festzustellen, wenn ein mediales Produkt auf ein anderes, dessen System oder Sub-System verweist (vgl. ebd.). Ein Beispiel hierfür ist der Roman, der in seiner Erzählweise filmische Techniken wie Montage oder Kameraperspektiven imitiert.⁴ ‚Medienwechsel‘ bezeichnet die Übertragung von einem Ausgangsmedium in ein Zielmedium. Das klassische Beispiel hierfür ist die Literaturverfilmung. Im Falle einer solchen „intermediale[n] Transposition“ (Rajewsky 2019: 57) stellt sich die Frage, wie medienspezifisch fixierte narrative

⁴ Schmerheim, Philipp, 2012: Intermedialität. In: KinderundJugendmedien.de. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/begriffe-und-termini/198-intermedialitaet> (letzter Zugriff am 08.02.2026)

Ausdrucksformen des Ausgangsmediums im Zielmedium umgesetzt oder verändert werden können (vgl. ebd.). Eine ‚Medienkombination‘ stellt die Verbindung mindestens zweier als eigenständig wahrgenommener Medien, wie Oper oder Film, dar. Diskutiert wird der Phänomenbereich auch als ‚Multi- oder Polymedialität‘ (vgl. Rajewsky 2002: 15). Je nach Art und Intensität der Verbindung kann eine Koexistenz oder eine Synthese der einbezogenen Medien vorliegen (vgl. Schmerheim 2012).

Rajewsky weist gemäß ihrer Dreiteilung darauf hin, dass eine (inter-)mediale Konfiguration „durchaus die Kriterien von zwei oder auch allen drei Kategorien erfüllen kann“ (Rajewsky 2019: 57), und erklärt dies am Beispiel von Literaturverfilmungen, die (als Filme) „*per se* plurimedial strukturiert [...], „zugleich aber auch als eine Form des Medienwechsels beschreibbar“ seien. Darüber hinaus zeigen literarische Adaptionen häufig konkrete intermediale Bezüge zum jeweiligen Ausgangstext, beispielsweise über den Filmtitel (vgl. ebd.). Diese Überlegungen sind auch für die in dieser Arbeit zu didaktisierenden Verfilmungen von Remarques Romanen ‚Im Westen nichts Neues‘ und ‚Der Weg zurück‘ von Relevanz. Die ersten beiden filmischen Adaptionen von ‚Im Westen nichts Neues‘ (1930, 1979) weichen im Titel von der Textvorlage ab (‚All Quiet on the Western Front‘). Erst die erste deutschsprachige Filmfassung von 2022 greift darauf zurück. Hier trifft der Hinweis von Rajewsky zu, dass sich die Literaturverfilmung nicht nur auf einen gegebenen Ausgangstext stütze, sondern sich vielmehr „auch in Relation zu diesem“ (ebd.) konstituiere und damit (auch) eine intermediale Bezugnahme vorliege (vgl. ebd.).

Ausgehend von dieser begrifflichen Systematisierung der Intermedialität stellt sich die Frage, mit welchen konkreten Analysekatégorien sich die vielfältigen Relationen zwischen Remarques Texten und deren Adaptionen im schulischen Kontext fassbar machen lassen. Der folgende Abschnitt 2.5 nimmt diese Frage auf und entwickelt auf Grundlage der Modelle von Staiger (2014) und Bernhardt (2022) eine strukturierte Annäherung an ausgewählte Szenen in medial unterschiedlichen Ausdrucksformen und deren friedenspädagogisches Potenzial.

2.5 Intermediale Analysekategorien für den friedensbildenden DU

Im Zentrum der in Punkt 5. erfolgenden Analyse steht die beispielhafte Auswahl geeigneter intermedialer Kategorien zur theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit Szenen aus Erich Maria Remarques Romanen ‚Im Westen nichts Neues‘ (1929) und ‚Der Weg zurück‘ (1931) sowie deren filmischen, auditiven sowie visuell-textuellen Adaptionen. Auswahl und Strukturierung der Analyseperspektiven erfolgt auf theoretischer Grundlage des fünfdimensionalen Modells zur multimodalen Bilderbuchanalyse von Michael Staiger (‚Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen‘, 2014) sowie des didaktisch orientierten Modells zur Hörspielanalyse von Sebastian Bernhardt (‚Ein didaktisch orientiertes Modell der Hörspielanalyse‘, 2022).

Beide Modelle zeichnen sich dadurch aus, dass sie literarische Narration als multimodales Zusammenspiel unterschiedlicher semiotischer Ebenen erfassen und systematisch beschreibbar machen. Während Staiger ein intermediales Raster vorlegt, das verbale, bildliche, typografische und paratextuelle Elemente strukturiert analysiert (vgl. Staiger 2014: 14,15), stellt Bernhardt ein auditiv fokussiertes Modell bereit, das für die Analyse von Figurenrede, Geräuschen, Musik, Rauminszenierung und Erzählstimme geeignet ist (vgl. Bernhardt 2022: 255–265). Die parallele Nutzung beider Modelle bietet sich insbesondere deshalb an, weil sie komplementäre Darstellungsformen erschließen: visuelle und typografische Verfahren auf der einen, auditive und klangliche auf der anderen Seite. Gerade im Vergleich literarischer Primärtexte mit deren medial unterschiedlich realisierten Adaptionen – etwa filmischer oder auditiver Umsetzungen – erweisen sich diese Modellansätze als differenzierungstauglich und zugleich anschlussfähig an didaktische Perspektiven.

Im Sinne eines heuristischen Rahmens dienen fünf Analyseebenen als strukturierende Leitlinien: (1) narrative, (2) verbale, (3) visuell-bildliche, (4) akustisch-auditive sowie (5) intermodale und intermediale Dimensionen. Diese Dimensionen eröffnen eine theoriegestützte Beschreibung von Differenzen und Relationen zwischen Text, Bild und Ton und ermöglichen zugleich einen didaktischen Zugriff auf Prozesse der Empathie- und Friedensbildung.

2.5.1 Narrative Dimension

Unter Rückgriff auf den Literaturwissenschaftler Gérard Genette ist die Untersuchung der narrativen Struktur im Sinne von ‚histoire‘ (Was wird erzählt?) und ‚discours‘ (Wie wird erzählt?) zentral. Sowohl Staiger als auch Bernhardt heben diese Unterscheidung als grundlegend für die Analyse multimodaler Erzählformen hervor (vgl. Staiger 2014: 14; vgl. Bernhardt 2022: 255, 256).

Im Mittelpunkt der ausgewählten Szenen Remarques stehen prägende Momente, die den Kriegsalltag aufbrechen oder die Folgen des Krieges vergegenwärtigen: das Zusammenkommen deutscher Soldaten mit französischen Zivilistinnen, das tödliche Verwunden und Miterleben des Sterbens eines französischen Soldaten in ‚Im Westen nichts Neues‘ sowie die Gerichtsverhandlung in ‚Der Weg zurück‘, in der Fragen von Verantwortung, Schuld und Mitgefühl im Deutschland der Weimarer Republik aufgeworfen werden. In den gewählten Szenen wird das subjektive Erleben der Figuren aus der Perspektive eines erlebenden Ichs vermittelt, wobei innerer Monolog und Dialog zentrale Mittel der Darstellung sind. Diese Perspektivierung wird in filmischen Adaptionen durch Kameraperspektiven, Montage oder Schnittfolgen realisiert, die visuelle Fokalisierung übernehmen (vgl. Staiger 2014: 16–17). Auf auditiver Ebene tritt ergänzend die Erzählstimme hinzu, deren Positionierung im Verhältnis zur erzählten Welt – zum Beispiel als Ich-Erzähler mit retrospektivem Zugriff – analysierbar wird (vgl. Bernhardt 2022: 257).

Im Rahmen einer Analyse, die den Schlüsselbegriff der Empathie mitberücksichtigt, stellt sich die zentrale Frage, wie narrative Perspektiven Nähe oder Distanz zum dargestellten Leiden erzeugen – etwa durch homodiegetische Erzählsituationen oder personale Fokalisierungen, wie sie sowohl Staiger (2014: 16) als auch Bernhardt (2022: 257) als wesentliche Elemente der Bedeutungsvermittlung herausarbeiten.

2.5.2 Verbale und auditive Dimension

Die verbale Ebene umfasst die sprachlich-stilistische Gestaltung in den Romanen – also etwa Wortwahl, syntaktische Strukturen, rhetorische Figuren oder Tempus (vgl. Staiger 2014: 17, 18), welche Ausdruck für die Grenzerfahrungen und Entfremdung der Soldaten beziehungsweise ehemaligen Soldaten sind. Im Vergleich dazu rücken

in filmischen oder auditiven Adaptionen stimmliche Qualitäten wie Artikulation, Intonation, Sprachtempo und Dynamik in den Vordergrund (vgl. Bernhardt 2022: 258, 259). Diese Dimension ist insofern didaktisch fruchtbar, als sie das Verhältnis von Emotionsausdruck und Emotionsdarstellung exemplarisch erfahrbar macht. Affektiv wirksam ist zum Beispiel das plötzliche Anheben der Stimme in panischen Situationen oder ein gedämpfter, flüsternder Tonfall bei Gefahr oder in Situationen der Schwäche – beides Strategien, die Bernhardt in seinem Modell zur differenzierten Analyse beschreibt (vgl. Bernhardt 2022: 259).

2.5.3 Bildliche und visuelle Dimension

Die bildlich-visuelle Dimension berücksichtigt gestalterische Elemente wie Farbkontraste, Perspektive, Komposition, Lichtführung und Raumanordnung – beispielsweise in Filmbildern oder Illustrationen. Diese Dimension wird von Staiger im Rahmen der Bilderbuchanalyse umfassend typologisiert und auf visuelle Narration übertragen (vgl. Staiger 2014: 14, 18, 19). Im Kontext von Remarque-Adaptionen ermöglichen Kameraführung, Blickachsen, Nah-/Totaleinstellungen oder Raumkompositionen eine emotionale Rahmung von Gewalt, Todesangst oder Äußerungen von Mitgefühl.

2.5.4 Akustisch-auditive und sonosphärische Dimension

Bernhardt schlägt in Bezug auf Kolesch (2004) vor, das multimodale Zusammenspiel von Stimmen, Geräuschen, Musik und klangtechnischen Effekten als „Sonosphäre“ (Bernhardt 2022: 262) zu erfassen – eine klangliche Atmosphäre, die die Nähe oder Distanz zur erzählten Welt strukturiert (vgl. ebd.). In filmischen Adaptionen Remarques lassen sich kriegstypische Geräuschkulissen (Explosionen, Gewehrsalven, Stille zwischen Angriffen) oder musikalische Leitmotive (z.B. Moll-Themen als Ausdruck von Verlorenheit) als Bedeutungsträger untersuchen. Das Spannungsverhältnis zwischen Sprache, Musik und Klang wird dabei als affektives Arrangement wahrnehmbar, das didaktisch aufgegriffen und produktiv erschlossen werden kann.

Besonders im Hinblick auf friedenspädagogische Zielsetzungen lassen sich Dissonanzen (z.B. ironische Brechung durch Musik bei tragischen Szenen) als Mittel

der Irritation und Reflexion einsetzen – ein Effekt, den Bernhardt im Rahmen seiner Analyse als „widersprüchliche Sonosphäre“ beschreibt (vgl. Bernhardt 2022: 263).

2.5.5 Intermodale und intermediale Dimension

Schließlich erlaubt die intermodale Perspektive – wie sie Staiger in Anlehnung an Bucher (2012) unter dem Begriff der „Intersemiose“ (Staiger 2014: 19) erklärt – die vergleichende Analyse des Zusammenwirkens unterschiedlicher Zeichensysteme (vgl. ebd.). Dabei können Symmetrie, Kontrapunktik oder Anreicherung zwischen Bild- und Textebene analysiert werden (vgl. ebd.: 15) – etwa, wenn ein Off-Kommentar mit kontrastierendem Bildmaterial verbunden ist oder ein innerer Monolog im Widerspruch zur visuell dargestellten Handlung steht. Diese Form der intersemiotischen Spannung dient nicht nur der narrativen Vielschichtigkeit, sondern eröffnet auch Anknüpfungspunkte für die schulische Medienreflexion. Gerade im Vergleich von Buch, Film und Hörinszenierung ergibt sich ein komplexes Beziehungsgefüge, das bei den Rezipient*innen Empathie mit den dargestellten Figuren, kritische Distanz zu Kriegsdarstellungen sowie eine bewusste ästhetische Wahrnehmung anregen – und damit didaktisch förderlich eingesetzt werden kann.

Die oben erläuterten intermedialen Analysekategorien eröffnen nicht nur Zugänge zur medialen Gestalt literarischer Adaptionen, sondern liefern zugleich Ansatzpunkte für die reflektierte Gestaltung intermedial orientierter Lernprozesse im Literaturunterricht.

Kapitel 2.6 widmet sich daher der systematischen Darstellung der Medienauswahl und gliedert sich in drei Abschnitte: Zunächst werden die allgemeinen Überlegungen zur Medienwahl im Kontext literaturdidaktischer Zielsetzungen skizziert. Daran anschließend folgt eine Begründung der Auswahl unter Berücksichtigung exemplarischer formaler, thematischer und rezeptionsästhetischer Merkmale. Zuletzt werden die ausgewählten Medien in einem ersten Zugriff im Hinblick auf mögliche Potenziale zur Förderung von Empathie und intermedialen Kompetenzen skizziert. Auf diese Weise bildet Kapitel 2.6 die konzeptionelle Grundlage für die in den späteren Kapiteln folgende exemplarische Analyse einzelner medialer Szenen.

2.6 Medienverbund der vorliegenden Arbeit

2.6.1 ‚Im Westen nichts Neues‘: Der Roman und seine Filmadaptionen

‚Im Westen nichts Neues‘ ist Remarques bekanntestes, bei weitem erfolgreichstes und einflussreichstes Werk. Es „wird nach wie vor als *der* pazifistische Roman der Weltliteratur“ (Hieger 2016: 9) in Bezug auf den Ersten Weltkrieg angesehen. Der Einfluss des Romans war dem britischen Literaturwissenschaftler Brian Murdoch zufolge riesig, und zwar nicht nur in Deutschland (Murdoch 2006: 32).

Der entsprechende Eintrag im Killy Literaturlexikon von Thomas F. Schneider lautet folgendermaßen:

Nach dem Vorabdruck in der »Vossischen Zeitung« Ende 1928 wurde die Buchpublikation (Bln. 1929) zu dem bis dahin größten Bucherfolg in der dt. Literaturgeschichte (innerhalb eines Jahres wurden 1 Mio. Exemplare verkauft) (Schneider 2010: 552).

Mitentscheidend für diesen Erfolg waren die historisch-politischen Rahmenbedingungen: Nationale Kräfte, vor allem Hitlers NSDAP, nutzten die Weltwirtschaftskrise, um die ohnehin geschwächte Weimarer Republik weiter zu destabilisieren. Die als „Systemparteien“ und „Novemberebrecher“ diffamierten politischen Gegner stellten rasch wechselnde Regierungen, was den Nationalsozialisten auf dem Weg zur Macht zugutekam (vgl. Haffner 2001: 81-84). In diese aufgeheizte Atmosphäre hinein erschien Remarques erster Roman.

Die Öffnung des Nachlasses, so Schneider, habe neues Licht auf die „komplexe Entstehungs-, Publikations-, Vermarktungs- und Rezeptionsgeschichte“ (Schneider 2003: 232) des Romans geworfen. „Fakt ist, dass Remarque zunächst enthaltene kritische Äußerungen gegenüber Militär und Politik des Kaiserreichs relativiert bzw. diese ganz streicht“ (Hieger 2016: 11), konstatiert Hieger, der von einer „Entpolitisierung des Textes“ (ebd.) spricht. Die „von Remarque wiederholt verbreitete“ Geschichte, er habe den Roman „in sechs Wochen abends nach Büroschluß ohne Korrekturen niedergeschrieben und in dieser Form auch publiziert“ (Schneider 2003: 219), sei Schneider folgend nicht mehr haltbar:

Vielmehr deuteten die [...] Korrekturen des Autors darauf hin, daß er und der Ullstein-Konzern den Text im Hinblick auf die Publikumserwartungen und die Zuordnung zum Genre der nicht-fiktionalen Kriegserinnerungsliteratur konzipiert und verändert hatten (ebd.).

Es sei aufgrund der jüngeren Forschung klar (vgl. ebd.: 222), so Schneider weiter, dass Remarque „keinen dokumentarischen oder gar autobiographischen Text“ (ebd.) verfasst habe. Dennoch werde der Roman „als das Kriegsbuch des 20. Jahrhunderts weltweit gewertet“ (ebd.: 232), das sei gesichert (vgl. ebd.). Darüber hinaus seien der „Titel und seine vom Verlag zugeschriebene Aussage [...] zum zeit- und kontextlosen Symbol geworden für die Sinnlosigkeit des Krieges“ (ebd.). Über die symbolische Wirkung hinaus stellt sich die Frage nach der literarischen Verortung des Romans. Murdoch ordnet ‚Im Westen nichts Neues‘ (wie auch ‚Der Weg zurück‘) dem historischen Roman (vgl. Murdoch 2006: 34) zu. Der Roman inszeniere den Stil von ‚Im Westen nichts Neues‘ ferner in einer Weise, die sich durch plastischen (im Original: „vivid“; ebd.: 37) sowie gezielt schockierenden Realismus auszeichnet und damit an die Neue Sachlichkeit anschließt (vgl. ebd.).

Murdoch weist darauf hin, dass ‚Im Westen nichts Neues‘ streng genommen kein Kriegsroman („war novel“) sei, sondern ein historischer Roman, der sich primär an eine deutsche Leserschaft richte, die die im Werk geschilderten Erfahrungen selbst durchlebt und überlebt hat (vgl. ebd.: 46). Gleichzeitig sprengt der Roman diesen nationalen Rahmen: Er sei zwar ein deutscher Roman, aufgrund seiner pazifistischen Haltung aber sowohl national als auch international (vgl. ebd.). Murdoch betont die unmissverständlich pazifistische Botschaft des Werkes (vgl. ebd.: 47) und weist den Vorwurf, Remarques Haltung sei unpolitisch, mit der pazifistischen Grundhaltung und der Betonung der Tatsache, dass die Soldaten Kriegsoffer seien, (als Beiträge zur politischen Agenda der Weimarer Republik) zurück (vgl. ebd.). Mit seiner Kritik an der Vorkriegsgesellschaft, verkörpert durch Figuren wie [dem Lehrer] Kantorek, sowie an der kapitalistischen Profitgier zeige Remarque, dass sein Roman keineswegs unpolitisch sei (vgl. ebd.), sondern zentrale ideologische und ökonomische Ursachen des Krieges offenlege. Murdochs Résumé lautet, dass die Botschaft als Antikriegsroman kaum deutlicher ausfallen könne (vgl. ebd.): „As an antiwar novel, too, its message could hardly be clearer“ (ebd.: 47).

Dass die pazifistische Aussage über den literarischen Bereich hinauswirkte, zeigt sich auch im Bereich Filmadaption und -rezeption. Die (bisherigen) drei Verfilmungen trugen entscheidend zur Popularität des Romans bei. Bereits 1929 sicherte sich Universal die Filmrechte, und die Dreharbeiten unter Lewis Milestone begannen noch im selben Jahr (vgl. Freudenberg 2019: 570). Der Film wurde mit zwei Oscars für den besten Film und die beste Regie ausgezeichnet. Die US-Premiere fand bereits im April 1930 statt, die deutsche Erstaufführung folgte im Dezember.

Der Film wurde genauso ein Klassiker wie das Buch. Remarques Intention, die Vernichtung des Menschen durch die moderne industrialisierte Kriegsführung zu verdeutlichen, wurde von dem Hollywood-Studio visuell umgesetzt (Chambers II/Schneider 2001: 12).

Eine Reihe technischer Neuerungen eröffneten „bis dato unbekannte Inszenierungsmöglichkeiten“ (Freudenberg 2019: 576), etwa der „Kran, an dem die Kamera befestigt ist, und die Schienen, auf denen diese Konstruktion entlangfahren kann“ (ebd.). Die Reklame wies besonders auf den „Licht- und Nadelton“ (ebd.: 580) hin, „also auf die damals neueste Tontechnik überhaupt“ (ebd.).

Abseits der technischen Innovationen rechneten die Filmemacher damit, dass Milestones ‚All Quiet on the Western Front‘ politisch polarisieren würde (vgl. ebd.). Für den besonders heiklen deutschen Markt wurde er „um entscheidende Passagen gekürzt“ (ebd.) und „nicht als Antikriegsfilm beworben“ (ebd.). Dennoch stieß das Werk von Anfang an auf heftige Ablehnung durch völkisch-nationalistische Kreise. Es kam zu weitreichenden Störaktionen der Aufführungen durch die Nationalsozialisten, die von Joseph Goebbels koordiniert wurden (vgl. ebd.: 581): Golo Mann schildert die Szenen anschaulich: „Nach wenigen Minuten schon kreperten Granaten auf der Leinwand, wurden Stinkbomben geworfen, Niespulver gestreut, auch weiße Mäuse losgelassen“ (Mann 2003: 405). „[A]b dem 22.04.33“ (Freudenberg 2019: 582) wurde der Film in Deutschland „verboten“ (ebd.).

Dem Verbot in Deutschland stand jedoch die internationale Anerkennung gegenüber – so gilt Milestones ‚All Quiet on the Western Front‘ allgemein als filmisches Meisterwerk. Aus friedenspädagogischer Sicht muss der Blick jedoch über die ästhetische Wirkung hinausgehen. Thematisiert werden sollte nicht nur der

Widerstand der Nationalsozialisten gegen die pazifistischen Tendenzen, sondern auch die „politisch und ideologisch bedingten Zensuren und Veränderungen des Films, zum Beispiel in den USA während des Koreakrieges“ (Kloiber 2001: 73). Harald Kloiber sieht in der Geschichte des Films ein Lehrbeispiel für die Gefahren, die von „Manipulationsmöglichkeiten bewegter Bilder [...] ausgehen“ (ebd.).

1979 produzierte *Marble Arch Productions* in den USA unter der Regie von Delbert Mann eine aufwendig produzierte Fernsehfassung, die anlässlich des 50. Jubiläums der Veröffentlichung von Remarques Roman entstand (vgl. Schneider 2014: 113). Ihre Entstehung fällt in eine Zeit, in der die Antikriegsbewegung infolge des Vietnamkrieges an Einfluss gewann und öffentliche Debatten über Aufrüstung und die Rolle der USA in internationalen Konflikten prägte. Angesichts dieser Entwicklungen lässt sich die Neuverfilmung, nun in Farbe, als Teil einer „Welle von Antikriegsfilmen Hollywoods verstehen, die in den späten siebziger Jahren einsetzte, [...] die aber nie an den Erfolg von Milestones Version anknüpfen konnte“ (Chambers II/Schneider 2001: 15).

Die dritte Verfilmung von ‚Im Westen nichts Neues‘ unter der Regie von Edward Berger stellt zugleich die erste deutschsprachige Adaption des Romans dar. Sie wurde im Jahr 2022 veröffentlicht, und damit just in einer Zeit, in der das Thema Krieg infolge des russischen Angriffskrieges gegen die Ukraine traurige Aktualität erhalten hatte. Im März 2023 wurde der Film „mit Oscars in vier Kategorien, Bester Internationaler Film, Beste Kamera, Beste Filmmusik und Bestes Szenenbild, ausgezeichnet“ (Krisch 2023: 235). Bald nach dem Kinostart konnte der Film als „Netflix-Produktion“ (ebd.) auch im Internet abgerufen werden und dadurch ein wesentlich größeres Publikum erreichen als ein Kinofilm.

Inhaltlich weicht der Film deutlich sowohl vom literarischen Original als auch von den beiden früheren Adaptionen ab, was für eine intermedial orientierte Beschäftigung im Unterricht reizvolle Möglichkeiten eröffnet. Auf einige sei – unter Bezug auf den bereits zitierten Aufsatz von Krisch – in aller Kürze hingewiesen: „Der Film gibt die Ich-Erzählperspektive Pauls zu (Un?)gunsten eines allwissenden Erzählers auf“ (ebd.: 245). Während Paul Bäumer im Roman nüchtern berichtet (vgl.

ebd.), setzt der Film von Beginn an auf eine deutlich politischere und pathetischere Tonlage (vgl. ebd.) und wird so für das heutige Publikum „zu einer Anklage der damaligen Ordnung und Obrigkeit“ (ebd.). Der Film konzentriert sich zum größten Teil auf das eigentliche Kriegsgeschehen und zeigt weniger das Leben hinter der Front (ebd.: 247, 248). Die Szene mit den Französinen wird lediglich indirekt aufgenommen⁵. Neben diesen kleineren bis mittleren Abweichungen erfährt der Stoff der literarischen Vorlage in zwei Fällen wesentliche Veränderungen (vgl. ebd.: 251): zum einen in den Szenen um die historische Person Matthias Erzberger, der im November 1918 das Waffenstillstandsabkommen unterschreibt, was Krisch insofern problematisch erscheint, als Remarque „die Aussage seines Romans bewusst entpolitisiert hatte“ (ebd.: 252). Einen noch größeren Eingriff stellt die Hinzufügung der fiktiven Gestalt von General Friedrich dar, der das Kriegsgeschehen idealisiert und die Soldaten unmittelbar vor dem schon ausgehandelten Waffenstillstand noch einmal in den Kampf schickt. Im Zuge dieses Angriffs stirbt Paul Bäumer nur wenige Minuten vor dem Ende des Krieges.

2.6.2 ‚Der Weg zurück‘: Der Roman und seine Filmadaption ‚The Road Back‘

In den Jahren 1930/1931 verfasste Erich Maria Remarque mit ‚Der Weg zurück‘ eine direkte Fortsetzung seines Erfolgsromans „über die Schwierigkeiten der Wiedereingliederung der ehemaligen Kriegsteilnehmer in die Zivilgesellschaft u. über die polit. Unruhen der unmittelbaren Nachkriegszeit“, wie Schneiders Eintrag im Killy Literaturlexikon festhält (Schneider 2010: 552).

Nach dem herausragenden Erfolg mit „Im Westen nichts Neues“ stand Remarque bei der Arbeit an ‚Der Weg zurück‘ unter großem Erfolgsdruck. „Jeglichem Versuch, ihn politisch festzulegen, erteilte er dezidiert eine Absage“ (Schneider 2021: 400). Nach zahlreichen Verzögerungen und Überarbeitungen erschien der Text im Dezember 1930 in einer abgestimmten Veröffentlichung in mehreren Ländern in einer Reihe

⁵ In der Filmfassung Bergers (2022) erzählt einzig Paul Bäumers Kamerad Franz vom nächtlichen Treffen mit einer Französin – von diesem bringt er ein Tuch mit, das ihm als Erinnerung dient; vgl. dazu den Kontext zur „Französinen-Szene“ in 5.1.1.

von Zeitungen (vgl. ebd.: 402). Fast gleichzeitig kam die Milestone-Verfilmung des ersten Romans in die Kinos (vgl. ebd.). Ende April 1931 erschien schließlich die endgültige Fassung in Buchform (vgl. ebd.: 408). ‚Der Weg zurück‘ war 1931 zwar durchaus erfolgreich, stand in Bezug auf die Verkaufszahlen aber „immer im Schatten von *Im Westen nichts Neues*“ (ebd.: 408, 409). Diese Einordnung relativiert Schneider, wenn er betont:

Bis heute wird Der Weg zurück etwas abschätzig als das ‚Fortsetzungswerk‘ betrachtet, anstatt den Text als das zu werten, was er seit seiner Erstkonzeption sein sollte: eine gleichwertige weitere Perspektive auf ein weiterhin hoch brisantes Thema – den Krieg und seine Konsequenzen (ebd.: 409).

Auch Murdoch weist darauf hin, dass in ‚Der Weg zurück‘ grundlegende Fragestellungen erneut zur Diskussion gestellt werden, etwa, was als Mord zu gelten habe oder ob der Krieg an sich eine Legitimation für die in seinem Rahmen begangenen Taten darstelle (vgl. Murdoch 2006: 48). In diesem Zusammenhang verweist er auf die Einschätzung Remarques selbst, der seinen zweiten Roman „a necessary one“ (ebd.) – also als notwendig – eingestuft habe. Darüber hinaus charakterisiert Murdoch ‚Der Weg zurück‘ wie den Vorgängerroman als einen historischen Roman über den Ersten Weltkrieg. Zugleich gibt er zu bedenken, dass bei der Entstehung von ‚Der Weg zurück‘ die Möglichkeit eines erneuten Krieges bereits unübersehbar geworden sei (vgl. ebd.: 49). Damit erhält der Roman eine stärkere historisch-politische Dimension als das Vorgängerwerk.

Inhaltlich schließt ‚Der Weg zurück‘ auf zahlreichen Ebenen an ‚Im Westen nichts Neues‘ an – etwa in Bezug auf Motive wie die (in ‚Der Weg zurück‘ zerbröckelnde) Kameradschaft, das Motiv der „verlorenen Generation“ oder der „Bestialität des Menschen“ (vgl. Murdoch 2006: 38-40). Die Figuren erscheinen als Menschen, die auf dem Schlachtfeld nicht nur ihre Ideale und Ziele, sondern auch jegliche Zukunftsperspektive eingebüßt haben und am „Weg zurück“ ins zivile Leben im Prinzip scheitern. Der Ich-Erzähler Ernst Birkholz ist mit Paul Bäumer „unverkennbar

geistig verwandt⁶“ (Murdoch 2001: 19). Murdoch ist gar der Ansicht, ‚Der Weg zurück‘ könne als Fortführung verstanden werden, bei der das Leben der Hauptfigur aus ‚Im Westen nichts Neues‘ gleichsam weitererzählt werde (vgl. ebd.: 19, 20).

1937 setzte James Whale Remarques Roman ‚Der Weg zurück‘ als Kinofilm mit dem Titel ‚The Road Back‘ für *Universal Pictures* um. Bereits die ersten Minuten zeigen für damalige Verhältnisse drastische Kriegsszenen und unterstreichen damit das Grauen des Geschehens.

Aus Rücksicht auf den deutschen Markt schwächte *Universal*, gegen Whales Willen, die Kritik am (wieder) aufkeimenden Militarismus ab, ersetzte die Warnung vor der deutschen durch eine vor weltweiter Aufrüstung und ergänzte Liebeszenen.⁷ Ungeachtet der weitreichenden Eingriffe verhängte das Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda ein Aufführungsverbot. Der Film wurde später in einer zensierten Fassung erneut zugelassen, aber mit der Machtübernahme Hitlers endgültig aus den deutschen Kinos entfernt.⁸

Neben der filmischen Umsetzung liegen weitere mediale Adaptionen des Romans vor, auf die hier lediglich exemplarisch verwiesen sei. So erschien 2022 eine ungekürzte Hörbuchfassung bei *Hierax Medien*, gelesen von Nikolas Gerdell. Solche auditiven Formate eröffnen eigenständige rezeptionsästhetische Zugänge zum Text und könnten Ansatzpunkte für die Analyse von Empathie- und Friedensbildungsprozessen bieten. Eine systematische Auseinandersetzung mit diesen Adaptionen bleibt damit weiterführenden Untersuchungen vorbehalten.

⁶ Hinsichtlich der literarischen Wiederkehr Paul Bäumers in der Gestalt des Protagonisten von ‚Der Weg zurück‘ argumentiert Murdoch folgendermaßen: „Der Hintergrund des Ich-Erzählers Birkholz, seine Kriegserfahrungen, seine Ansichten, seine Lebenssituation, das Verhältnis zu den Eltern, sogar die Tatsache, dass sein Vater Buchbinder ist, gehen weiter als die rein onomastischen Anklänge Baum / Birke / Holz und machen ihn zu einem Wiederbelebten.“ (Murdoch 2006: 20).

⁷ Vgl. dazu die Erläuterungen von Mia-Sophie Völler, Mitarbeiterin im Erich-Maria-Friedenszentrum Osnabrück: <https://www.remarque.uni-osnabrueck.de/Schriften/road.html>; (letzter Zugriff am 08.02.2026)

⁸ Vgl. ebd.

2.6.3 Weitere mediale Adaptionen von ‚Im Westen nichts Neues‘

Ricarda Freudenberg hebt in ihrem Aufsatz über den „Medienverbund um *Im Westen nichts Neues*“ die große Anzahl der auf dem Roman ‚Im Westen nichts Neues‘ basierenden „medialen Adaptionen und Transformationen“ (Freudenberg 2019: 592) hervor:

[...] Filmadaptionen, Bühnenfassungen, ein Comic in der Reihe Classics Illustrated von 1952, eine Oper (2002 auf CD publiziert, 2003 uraufgeführt), ein Song von Elton John (aufgenommen 1981, auf dem Album Jump up und als Single 1982, im Jahr des Falklandkrieges, herausgebracht), ein anderer von den Toten Hosen (1999 veröffentlicht, ein Abgesang auf die moderne Arbeitswelt). Insbesondere rund um die Gedenkfeierlichkeiten des Jahres 2014 nehmen die Publikationen zu, u. a.: ein Hörbuch (2013, gesprochen von August Diehl), zwei Hörspiele (2014), eine Fassung des Romans in einfacher Sprache (2014), eine Graphic Novel (2014) (ebd.).

Das anhaltende Interesse am Roman spiegelt sich in einer Vielzahl medialer Adaptionen wider, insbesondere im angloamerikanischen und deutschsprachigen Raum. Neben filmischen und theatralen Bearbeitungen existieren auch grafische Umsetzungen, die Remarques Stoff in unterschiedlichen historischen Kontexten neu interpretieren.

Für den deutschsprachigen Raum ist die 2014 erschienene Graphic Novel von Peter Eickmeyer und Gaby von Borstel⁹, hervorzuheben, die zu den Primärquellen der vorliegenden Arbeit zählen.

Des Weiteren lassen sich musikalische und performative Umsetzungen verzeichnen. Deutlich wird dies etwa im Bereich der populären Musik. Exemplarisch sei eine kriegskritische Auseinandersetzung in Liedform von Elton John genannt: ‚All Quiet on the Western Front‘¹⁰.

⁹ Eickmeyer, Peter / von Borstel, Gaby, 2022. Im Westen nichts Neues. Graphic Novel nach dem Roman von Erich Maria Remarque. 7. Auflage. Bielefeld: Splitter.

¹⁰ John, Elton, 1982. „All Quiet on the Western Front“. Auf: *Jump Up!* London: The Rocket Record Company / US: Geffen Records, Track 10. Die vollständige Titelliste ist einsehbar auf der offiziellen Elton John-Website: <https://www.eltonjohn.com/discography/jump-up>; (letzter Zugriff am 08.02.2026)

2014 publizierte Radio Bremen ein von Christiane Ohaus inszeniertes Hörspiel nach Remarques Roman, das 2020 bei ‚Der Audio Verlag‘ erschienen ist¹¹. Nicht zuletzt sei auf das Erich-Maria-Remarque-Friedenszentrum verwiesen, das seit 1996 von Stadt und Universität Osnabrück gemeinsam geführt wird. Es widmet sich der Bewahrung und Vermittlung des humanistischen und pazifistischen Erbes Remarques¹².

2.6.4 Zur Auswahl der Medien für diese Arbeit

Die vorliegende Arbeit untersucht drei Schlüsselszenen. Nach einer Textanalyse im Hinblick auf den Begriff Empathie sollen verschiedene filmische, auditive und grafisch-visuelle Adaptionen analysiert werden, die sich aufgrund ihres medienspezifischen Potenzials für eine Anbahnung empathischer Prozesse im Kriegskontext als geeignet erweisen.

In den Untersuchungsrahmen einbezogen sind vier filmische Adaptionen – drei Versionen von ‚Im Westen nichts Neues‘ (1930, 1979, 2022) sowie die bislang einzige Verfilmung von ‚Der Weg zurück‘ (1937) –, das Hörspiel ‚Im Westen nichts Neues‘ von Radio Bremen (2014), sowie die titelgleiche Graphic Novel von Eickmeyer und von Borstel (2014). Die Auswahl folgt einer intermedialen Perspektive, die es ermöglicht, das Zusammenspiel unterschiedlicher medialer Ausdrucksformen – insbesondere Bildsprache, Klanggestaltung und Bild-Text-Verknüpfung – in ihrer Wirkung auf Empathie analytisch zu erfassen.

Die erste filmische Adaption von ‚Im Westen nichts Neues‘ aus dem Jahr 1930 (vgl. 2.6.1) eignet sich nicht nur aus filmhistorischer Perspektive, sondern darüber hinaus aufgrund ihrer textnahen Umsetzung der Romanvorlage. Die Inszenierung verbindet realistisch wirkende Schlachtszenen mit einer Fokussierung auf die körperlichen und psychischen Belastungen der Soldaten: So werden etwa durch Nahaufnahmen

¹¹ Remarque, Erich Maria, Regie: Ohaus, Christiane, 2014. Im Westen nichts Neues. Hörspiel nach dem Roman. Berlin: Radio Bremen, Der Audio Verlag, 2 CDs, 108 Min., erschienen im August 2020. Online verfügbar unter: <https://archive.org/details/im-westen-nichts-neues> (letzter Zugriff am 08.02.2026)

¹² Vgl. die offizielle Website des Erich-Maria-Remarque-Friedenszentrums: <https://www.remarque.uni-osnabrueck.de/>; (letzter Zugriff am 08.02.2026)

individuelle Leidensperspektiven sichtbar gemacht, wodurch Empathie weniger durch spektakuläre Effekte als über die Darstellung menschlicher Verletzlichkeit angebahnt wird.

Die Fernsehfassung aus dem Jahr 1979 zeichnet sich durch seine nüchterne, weitgehend pathosfreie Darstellung des Kriegsgeschehens aus. Im Zentrum steht ein als nachdenklich und verletzlich gezeichneter Paul Bäumer, verkörpert von Richard Thomas. Die Darstellung der inneren Konflikte und emotionalen Verunsicherung eröffnet Identifikationsangebote, indem sie Empathie über die Nachzeichnung, emotionaler Reaktionen und innerer Konflikte erzeugt.

Bei der dritten Filmadaption von ‚Im Westen nichts Neues‘ von 2022 handelt es sich um die erste deutschsprachige Adaption. Sie unterscheidet sich inhaltlich deutlich sowohl von der Romanvorlage als auch von den früheren filmischen Umsetzungen. Diese Abweichungen erlauben es, Fragen nach Deutungsspielräumen und medialer Neuakzentuierung des Stoffes im Deutschunterricht zu thematisieren. Bergers Darstellung erzeugt eine bildlich wie auditiv bedrückende Immersion in das Kriegsgeschehen. Die Produktion wurde 2023 mit vier Oscars ausgezeichnet, unter anderem als bester internationaler Film. Damit erreichte sie einen der bislang größten internationalen Erfolge eines deutschen Films.

‚The Road Back‘¹³ (1937), James Whales Verfilmung von ‚Der Weg zurück‘ blieb in Resonanz und Reichweite zwar hinter der Verfilmung von ‚Im Westen nichts Neues‘ von 1930 zurück, eröffnet jedoch für den Unterricht besondere Zugänge. Der Film zeigt die schwierige Rückkehr der Soldaten ins Zivilleben und die gesellschaftliche Kälte gegenüber den Heimkehrern – Aspekte, die Schüler*innen die psychosozialen Folgen von Krieg vermitteln und Empathie fördern können. Im schulischen Kontext bietet sich insbesondere ein Vergleich mit Remarques Roman an, um Zäsuren und Parallelen in der Darstellung von Desillusionierung aufzuzeigen und die Befunde mithilfe der vier Empathie-Konzepte (Buber, Todorov, Gruen, Butler) kritisch zu reflektieren (vgl. hierzu 5.3.3.2).

¹³ Film: All Quiet on the Western Front. USA, 1930. Regie: Lewis Milestone, 152 Minuten.

Dass das NS-Regime versuchte, das ganze Filmprojekt zu stoppen¹⁴, verdeutlicht seine politische Brisanz und kann als Anlass dienen, die Funktion von Zensur im Kontext politischer Systeme zu diskutieren. So erschließt sich ‚The Road Back‘ nicht nur als historisches Dokument, sondern auch als Grundlage friedenspädagogischer Arbeit im Deutschunterricht.

Das Hörspiel ‚Im Westen nichts Neues‘ (Regie: Christiane Ohaus, 2020) von Radio Bremen wählt eine eigenständige akustische Umsetzung: Es verzichtet auf Schlachtgeräusche und arbeitet stattdessen mit Lautstärke, Intonation, Wiederholung sowie den Klängen von Klarinette und Akkordeon. Die klangliche Gestaltung erzeugt eine atmosphärische Distanz, die als gleichermaßen suggestiv wie verfremdend empfunden werden kann.¹⁵ Dadurch werden nicht nur kognitive Zugänge zu den dargestellten Kriegserfahrungen aktiviert, sondern auch empathische Perspektivübernahmen ermöglicht, die auf stillere, aber ebenso nachhaltig bewegende Weise zur friedenspädagogischen Reflexion beitragen können.

Die Graphic Novel ‚Im Westen nichts Neues‘ von Eickmeyer und von Borstel (2014) basiert auf Textfragmenten des Romans und schafft einen eigenständigen Zugang zum Stoff, der Sprache und Bild wirksam miteinander in Beziehung setzt. Klassische Panelstrukturen werden durch großflächige Gouache-Gemälde in dunklen Erdtönen ersetzt. Die expressive Bildsprache visualisiert Grauen und Gräuel des Krieges und konfrontiert die Lesenden mit emotional aufgeladenen Kontrasten. Die Verbindung von expressiver Bildsprache und narrativen Textfragmenten eröffnet im Unterricht mannigfaltige Zugänge zur Erfahrungswelt der jungen Soldaten und – jenseits der Ich- oder Wir-Perspektive des deutschen Soldaten – zur Wahrnehmung und

¹⁴ Dr. Georg Gyssling, Konsul von Nazi-Deutschland in Los Angeles war besonders engagiert, das Projekt zu stoppen beziehungsweise abzumildern, da die Geschichte „ein unwahres und verzerrtes Bild des deutschen Volkes vermittelt“ („The story gives an untrue and distorted picture of the German people“) (Doherty 2013: 217).

¹⁵ Zur rezeptionsästhetischen Wirkung vgl. auch: Deutschlandfunk Kultur: „Remarque-Romane als Hörbücher – Krieg, Flucht und Verlust bleiben aktuell“: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/remarque-romane-als-hoerbuecher-krieg-flucht-und-verlust-100.html>; (letzter Zugriff am 08.02.2026)

Anerkennung anderer Figuren. Dies ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit Krieg und Empathie aus friedenspädagogischer Perspektive.

Alle genannten Umsetzungen ermöglichen eine differenzierte Beschäftigung mit dem Thema Empathie im Kriegskontext. Die filmischen Adaptionen nutzen ausdrucksstarke Bild- und Klangmittel, um affektive Empathie potenziell zu fördern. Hörspiel und Graphic Novel hingegen regen über Imagination einerseits und mediale Verdichtung sowie Bild-Text-Synthese andererseits zur kognitiven und emotionalen Perspektivübernahme an. Die Auswahl folgt nicht nur Kriterien der Bekanntheit oder Zugänglichkeit der Formate, sondern berücksichtigt auch potenzielle Beiträge zur Analyse empathischer Prozesse im Kontext kriegserischer Erfahrungen. Die intermediale Perspektive zielt im Sinne einer friedenspädagogischen Literatur- und Medienvermittlung auf eine Sensibilisierung für medienspezifische Ausdrucksformen sowie auf eine vertiefte rezeptionsbezogene Reflexion.

Die Auswahl erhebt, das ist hervorzuheben, keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr handelt es sich um eine exemplarische Zusammenstellung, die aufgrund medialer Vielfalt, rezeptioneller Relevanz und didaktischer Anschlussfähigkeit getroffen wurde. Weitere Formate – wie Theateradaptionen, digitale Lernformate oder alternative Hörfassungen – bieten darüber hinaus zusätzliche Perspektiven und sollten im Sinne eines dynamischen Medienverbunds verstärkt didaktisch erschlossen werden. Die vorliegende Arbeit versteht sich insofern als Impuls, weitere Formate in die friedensbildende Literatur- und Medienvermittlung einzubeziehen.

3. Den Frieden lernen – Friedenspädagogik heute

Remarques Antikriegsromane ‚Im Westen nichts Neues‘ und ‚Der Weg zurück‘ sowie die darauf basierenden Adaptionen verdeutlichen auf eindringliche Weise das zerstörerische Potenzial des Krieges und die Fragilität des Friedens. Zugleich veranschaulichen sie, wie Momente und Ausdrücke der Empathie (auch) gegenüber ‚dem Feind‘ Hoffnung stiften können – und wie ihr Fehlen zu Entmenschlichung und Gewalt führt. Im Kontext schulischer Friedenserziehung und -bildung können die (Film)szenen und Textpassagen, die von der Empathie gegenüber dem Anderen zeugen, dazu beitragen, junge Menschen für die Bedeutung von Dialog, Empathie und gewaltfreier Konfliktlösung zu sensibilisieren.

Um das Potenzial literarischer Texte für die Friedensbildung im Deutschunterricht zu aktivieren, erscheint es zunächst notwendig, die theoretischen Grundlagen zu betrachten: An erster Stelle (3.1) steht hierbei die Frage nach den Begriffen ‚Frieden‘ und ‚Krieg‘, den damit einhergehenden Konzepten und ihrer Problematik. Im Anschluss (3.2) rückt die Friedenspädagogik als tragende Säule von Erziehung und Bildung in den Mittelpunkt des Interesses. Schließlich gilt es zu klären (3.3), was unter den Begriffen ‚Friedenserziehung‘, ‚Friedensbildung‘ und ‚Frieden lernen‘ verstanden werden kann und anzudeuten, inwiefern die Friedensforschung die praktische Anwendung dieser Konzepte im Kontext schulischer Bildung unterstützt.

3.1 Welche(-n) Frieden die Friedenspädagogik meint

Die Friedenspädagogik steht laut dem österreichischen Friedensforscher Werner Wintersteiner einer entmutigenden Vielzahl an Friedens- und Kriegsdefinitionen gegenüber (vgl. Wintersteiner 1999: 104). Sie sehe sich mit der Schwierigkeit konfrontiert, einen bedeutungsoffenen und schwer zu fassenden Friedensbegriff in ihre theoretischen und praktischen Überlegungen einzubinden. Zwar sei die Friedenspädagogik fest in den Erkenntnissen der allgemeinen Pädagogik verwurzelt, doch müsse sie diese mit einem schwer greifbaren Friedensbegriff in Beziehung setzen (vgl. ebd.: 105).

„Die Ansprüche, die ‚der Frieden‘ an die Pädagogik stellt, sprengen“ (ebd.: 105) – so Wintersteiners Résumé – „in vielem ihren Horizont, ihren Aufgabenbereich, ihr Selbstverständnis“ (ebd.). Friedenspädagogisches Handeln gehe von der grundlegenden Frage aus, welche Vorstellungen von Krieg und Frieden geeignet seien, um gewaltsame Konflikte zu reduzieren und Kriege zu verhindern (vgl. 104, 105).

Eine ‚Kultur des Friedens‘ beginne „deshalb mit der Sichtung der Instrumente, mit der Revision der Begriffe“ (ebd.: 105). Am tragfähigsten erweise sich nach Einschätzung des österreichischen Friedensforschers jener Friedensbegriff, der an der Möglichkeit von Frieden festhält, ohne die damit verbundenen großen Herausforderungen zu vernachlässigen: Die erheblichen Hürden auf dem Weg zu dauerhaftem und globalem Frieden dürften nicht verharmlost werden. Selbst die Einwände jener, die die Realisierbarkeit von Frieden grundsätzlich infrage stellen, verdienen ernsthafte Beachtung (vgl. ebd.: 105).

Aber das Ziel all dieser Bemühungen bleibt es, die Bedingungen für die Erreichung dessen, was wir meinen, wenn wir Frieden sagen, zu untersuchen, zu prüfen und herbeizuführen (ebd.: 105, 106).

„[W]as wir meinen, wenn wir Frieden sagen“ (ebd.) sei dabei nur schwer in Worte zu fassen. ‚Frieden‘ gelte als abstrakt; er gewinne sein Profil häufig erst als ‚Nicht-Krieg‘, ‚Krieg‘ erscheine demgegenüber als konkret und greifbar (vgl. ebd.: 106).

In etymologischer Hinsicht gehe das deutsche Wort ‚Frieden‘ auf die indogermanische Wurzel ‚pri‘ (‚lieben‘) zurück – eine Herkunft, die auch in ‚frei‘ und ‚Freund‘ fortlebe (vgl. ebd. 107). ‚Freund‘ habe ursprünglich die ‚Freien‘ bezeichnet, also stammesverwandte Angehörige, im Kontrast zu nicht zugehörigen Sklaven. Der mittelhochdeutsche Begriff ‚vriten‘ (‚schonen‘) verweise ebenfalls auf diese Bedeutungsebene. Wie Wintersteiner in Anlehnung an Kluge ausführt, habe der „germanische“ Frieden ein exklusives, auf Liebe und Schonung innerhalb der Sippe gegründetes Verhältnis bezeichnet – ein Beziehungsgefüge, das Fremde implizit ausgeschlossen

habe.¹⁶ Frieden erscheine als Antithese zum Kampf und werde häufig als transzendenter oder utopischer Zustand gedeutet, in dem die Erlösung vom Krieg vollzogen sei – ein Ideal, welches sich im religiösen Konzept des „ewigen Friedens“ verdichte (vgl. ebd.: 107).

Frieden sei – so gibt der Philosoph und Friedensforscher Carl Friedrich von Weizsäcker zu bedenken – über weite Teile der Geschichte hinweg nicht als universelles Ziel, sondern als Zustand innerhalb begrenzter Machtgefüge verstanden worden. Erst die Erfahrungen der Weltkriege und die Eskalation militärischer Gewalt im 20. Jahrhundert hätten zu einem Wandel geführt: Der Frieden sei nun als globale Aufgabe und als Voraussetzung für das Überleben der Menschheit erkannt worden. So formulierte er während des Kalten Krieges: „Das Problem der heutigen Menschheit ist der Weltfriede. Er ist nicht mehr nur der außenpolitische, durch periodische Kriege stabilisierte Friede, sondern „der ‚weltinnenpolitische‘ Friede der Menschheit mit sich selbst“ (Weizsäcker 1978: 41). Mit dieser Perspektive wird Frieden nicht mehr als bloßes Gegenstück zum Krieg, sondern als umfassendes zivilisatorisches Projekt verstanden. Ein solcher „Weltfriede“ verweist auf ein erweitertes Verständnis von Frieden, das in der Friedensforschung aufgegriffen und weiterentwickelt wurde.

„Der Friede, heißt es, sei mehr als Nicht-Krieg: die Frage erhebt sich, *wieviel* mehr“ (Sternberger 1995: 95). Den Versuch einer Antwort auf diese ebenso grundlegende wie komplexe Frage biete laut Wintersteiner die Friedensforschung (vgl. Wintersteiner 1999: 110). Diese knüpfe an die traditionelle Unterscheidung zwischen einem begrenzten, irdischen und einem umfassenden, transzendenten Friedensverständnis an – und aktualisiere diese durch die Differenzierung von ‚negative peace‘ und ‚positive peace‘ (vgl. ebd.). Beide Ausprägungen von Frieden – die „Abwesenheit von Krieg“ (ebd.) (negativer Friede) sowie der Zustand „soziale[r] Gerechtigkeit“ (ebd.)

¹⁶ Der heutige Friedensbegriff sei durch vielfältige kulturelle Einflüsse geprägt, wobei insbesondere das hebräische ‚šālôm‘ und die lateinische ‚pax‘ maßgeblich gewirkt hätten. ‚Pax‘ bezeichne ein rechtlich-politisches Verhältnis, das den Kriegszustand zwischen den Parteien vorübergehend beendet habe – Frieden erscheine hingegen als Ergebnis von Konfliktregulierung; ‚šālôm‘ umfasse ein wesentlich weiter gefasstes, ganzheitliches Verständnis von Frieden, das über die bloße Abwesenheit von Krieg hinausreiche (vgl. Wintersteiner 1999: 107).

(positiver Friede) würden nun – und darin liege ein Paradigmenwechsel – als gesellschaftlich realisierbare Ziele verstanden (vgl. ebd.).¹⁷ Der positive und der negative Friede bedingen sich gegenseitig, da die Abwesenheit von Gewalt („negative peace“) oft als Voraussetzung für die Schaffung von Gerechtigkeit und sozialer Harmonie („positive peace“) angesehen werde, und die Förderung von Gerechtigkeit einen nachhaltigen friedlichen Zustand erst ermöglichen könne. Das Ziel sollte es sein, nach positivem Frieden zu streben, und sich nicht mit einem negativen Frieden zu begnügen (vgl. ebd.).

Vorstellungen von Frieden seien häufig in ein kulturelles Deutungsmuster eingebettet, das stark von Krieg geprägt sei.¹⁸ Frieden werde als Teil einer Welt gesehen, die im Zeichen des Krieges stehe. Dies lasse sich auch anhand der unterschiedlichen Assoziationen zu den beiden Begriffen verdeutlichen: Dem Krieg werde „die Attraktivität des Bösen“ (ebd.) zugesprochen: Dynamik, Männlichkeit, politische Gestaltungskraft und eine scheinbare Zeitlosigkeit (vgl. ebd.). Frieden hingegen gelte zwar als „gut“ (ebd.), werde jedoch (häufig) mit Stillstand, Weiblichkeit, Unpolitischem und Passivität assoziiert (vgl. ebd.). Gerade aufgrund dieser kulturell geprägten Assoziationen erscheint es so wesentlich, Vorstellungen von Frieden und Krieg im Unterricht mit Schüler*innen zu thematisieren.

3.2 Friedenspädagogik als Erziehung zur Kulturfähigkeit

Friedenspädagogik kann und soll „ein zentraler Bestandteil erzieherischer Praxis und pädagogischer Reflexion“ (Wintersteiner 1999: 11) sein. In seinem Buch ‚Pädagogik des Anderen‘ (1999) stellt Wintersteiner ‚Kultur‘ als zentrales Konzept für Frieden

¹⁷ Diese Sichtweise ist besonders für den schulischen Kontext relevant, da sie es ermöglicht, Frieden nicht nur als historisches oder politisches Thema zu behandeln, sondern als konkrete gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe. Damit bietet sie Anknüpfungspunkte für den Fach- sowie für fächerübergreifenden Unterricht und fördert bei Schüler*innen ein Bewusstsein dafür, dass sie selbst zur Förderung von Gerechtigkeit, Konfliktlösung und gewaltfreier Kommunikation beitragen können.

¹⁸ Dies wird, so der Hinweis Wintersteiners, etwa bei der Analyse des Begriffs ‚befrieden‘ deutlich, der semantisch mit ‚bekriegen‘ verwandt ist und so eine gewaltförmige Logik impliziert. Der Ausdruck ‚befrieden‘ gehe vermutlich auf den Einfluss der lateinischen ‚pax‘ zurück, das ursprünglich ein durch Macht etabliertes Rechtsverhältnis bezeichnet habe (vgl. ebd.: 109).

und Gewalt in den Mittelpunkt¹⁹. Dabei dient ihm „das Konzept des Anderen, den es mit Respekt zu behandeln gilt“ (ebd.: 10), als Schlüssel für die Entwicklung von Empfindsamkeit und Solidarität – wesentliche Elemente einer ‚Kultur des Friedens‘. Der Text wird als zentrale Quelle für dieses Kapitel herangezogen, da er – über die Kritik und in Abgrenzung zu einer ‚Kultur des Krieges‘ hinaus – eine ‚Kultur des Friedens‘ skizziert und somit einen entscheidenden Brückenschlag zwischen pädagogischen Konzepten und den gesellschaftlichen Transformationsprozessen leistet (vgl. Wintersteiner: 1999).

Die Idee einer ‚Kultur des Friedens‘ wurde vor dem Hintergrund der geopolitischen Umbrüche um 1989/1990 und in der Folge davon entwickelt, insbesondere als Antwort auf globale Konflikte²⁰ (vgl. Wintersteiner/Ratković 2010: 10) und die Notwendigkeit einer präventiven Friedenspolitik. Sie wurde 1999 von der UN-Generalversammlung verabschiedet und weist auf die Maßnahmen hin, die notwendig sind, um die historische Wende von der jahrhundertealten Praxis der ‚Kriegsvorbereitung‘ (ebd., „preparation of war“) hin zur aktiven Förderung des Friedens durch unser tägliches Handeln zu vollziehen (vgl. Mayor Zaragoza 2010: 37).²¹ Weitere Stimmen der Friedensforschung betonen die Bedeutung kultureller Rahmenbedingungen: Laut der US-amerikanischen Soziologin Elise Boulding, die entscheidend zur Entstehung der wissenschaftlichen Disziplin der Friedens- und Konfliktforschung beigetragen hat, charakterisiert sich eine solche ‚Kultur des Friedens‘ folgendermaßen (vgl. Boulding 2000: 1):

a peace culture is a culture that promotes peaceable diversity. Such a culture includes lifeways, patterns of belief, values, behavior, and accompanying institutional arrangements that promote mutual caring and well-being as well as an equality that includes appreciation of difference, stewardship, and equitable

¹⁹ So lautet die Zusammenfassung im „Vorwort von Johan Galtung“ (vgl. Galtung 1999: 10).

²⁰ Das Programm ‚Culture of Peace‘ sowie die ‚Decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World‘ (2001-2010) wurden nach dem Fall des Eisernen Vorhangs und den West-Ost-Konfrontationen und in Abgrenzung zu den Bürgerkriegen in Afrika und im (ehemaligen) Jugoslawien konzipiert und erarbeitet (vgl. Wintersteiner/Ratković 2010: 10).

²¹ Eine Schlüsselrolle in der Entwicklung einer ‚Kultur des Friedens‘ kommt neben Eltern, Politiker*innen, Journalist*innen [...] auch Lehrer*innen zu (Mayor Zaragoza 2010: 38).

sharing of the earth's resources among its members and with all living beings. It offers mutual security for humankind in all its diversity through a profound sense of species identity as well as kinship with the living earth (Boulding 2000: 1).

Dieser Darstellung nach fördere eine Friedenskultur ein friedliches Zusammenleben in Vielfalt und manifestiere sich in lebensweltlichen Praktiken, normativen Orientierungen und institutionellen Strukturen, die ein friedliches Zusammenleben in Diversität ermöglichen. Darüber hinaus zielen eine Friedenskultur auf gegenseitige Fürsorge, auf Gleichheit im Sinne der Anerkennung von Differenz, auf verantwortungsbewusstes Handeln im Umgang mit den Ressourcen der Erde sowie auf ein tief verankertes Bewusstsein für die globale Verbundenheit allen Lebens (vgl. ebd.).

Von zentraler Relevanz für die Verwirklichung einer ‚Kultur des Friedens‘ (vgl. ebd.: 12) sei Wintersteiner zufolge der Umgang mit dem „Anderen“²². Eine „*Pädagogik des Anderen*, die zu einem gelassenen, offenen, friedlichen Umgang mit dem Anderen erziehen möchte“ (ebd.), lasse sich als Realisierung der Kultur des Anderen verstehen (vgl. ebd.). Essenziell für die Kulturfähigkeit sei der gelungene Umgang mit der Fremdheit. Eine empathische Annäherung an das Fremde, das ‚Andere‘ kann in den für diese Arbeit wesentlichen Werken erprobt und im intermedialen Deutschunterricht als Beitrag zu einer friedensbildenden Kultur des Dialogs genutzt werden, eine Zielsetzung, die sich mit Wintersteiners Verständnis von Empathie als eine der zentralen Säulen einer Pädagogik des Anderen deckt (vgl. ebd.: 177).

In der respektvollen Begegnung mit dem Fremden liege das Potenzial für gewaltfreie soziale Beziehungen. Begriffe wie „Kulturfähigkeit“, „Respekt vor dem Anderen“ und „Lernen“ (ebd.) seien dabei letztlich dem gewaltlosen Zugang gegenüber Welt und Mitmenschen zuzuordnen. Lernen wird so, in einer idealtypischen Auffassung, zu einem Akt des Friedens.²³ Die Rolle der Lehrperson wandelt sich entsprechend: Sie

²² Vgl. hierzu das 4. Kapitel mit dem Titel ‚Die Pädagogik des anderen Menschen. Empfindsamkeit und Solidarität‘ auf den Seiten 165-230 in Wintersteiners ‚Pädagogik des Anderen‘.

²³ Dem Lernen gegenüber stehe laut Erdheim die „Ideologie der Gemeinschaft“ (Erdheim 1990: 110). Sie zielen auf die Abwehr des Fremden und entspreche auf gesellschaftlicher Ebene dem Idealbild der Familie. Die Gemeinschaftsideologie bündelte Aggressionen und richte-

versteht sich nicht mehr als steuernde Instanz, sondern als Impulsgeber*in und Begleiter*in von Lernprozessen (vgl. ebd.: 182). Die Veränderung ihrer Rolle kann als Schritt hin zu einer gewaltfreien Pädagogik gewertet werden. Doch gerade vor dem Hintergrund anhaltender gesellschaftlicher und globaler Krisen bleibt eine zentrale Frage der Friedenserziehung aktuell: Wie kann in einer von Unfrieden geprägten Welt Frieden überhaupt vermittelt werden? (vgl. etwa Wintersteiner 1994: 53).

Claudia Brunner verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung einer integrativen Friedensbildung: Der Weg zu einem gewaltfreien Zusammenleben „im Sinne eines ‚guten Lebens für alle‘ in demokratischen Verhältnissen“ (Brunner 2016: 57) erfordere neben einer zielgerichteten Friedenspolitik auch eine damit verbundene Friedenserziehung beziehungsweise politische Bildung, die nicht nur auf die Vermittlung von Wissen, sondern auch auf die Befähigung zum aktiven Mitgestalten eines friedlichen und demokratischen Zusammenlebens ausgerichtet sei (vgl. ebd.). Damit hebt Brunner hervor, dass Friedenslernen nicht additiv, sondern als integraler Bestandteil gesellschaftlicher Bildungsprozesse zu verstehen ist.

Zwei zentrale Überzeugungen der Vertreter*innen einer Friedenserziehung sieht Wintersteiner zunehmend in Zweifel gezogen: erstens das Bewusstsein für globale Bedrohungen wie Krieg, Hunger und Umweltzerstörung; zweitens die Erkenntnis der Dringlichkeit einer Erziehung zum gesellschaftlichen Wandel. Angesichts dieser brüchig werdenden Grundlagen plädiert er für eine Neuorientierung von Friedenspolitik und -pädagogik (vgl. Wintersteiner 1999: 39).

Die Bedrohungen, die Wintersteiner bereits Ende der 1990er-Jahre benannte, sind heute besonders durch den russischen Angriffskrieg gegen die Ukraine und die fortschreitende Klimakrise in den gesellschaftlichen Diskurs zurückgekehrt.²⁴ Umso

te sich gegen alles, was nicht zum eigenen Blut gehörte. Der „völkische Nationalismus“ war ihre politische Ausprägung (vgl. ebd.).

²⁴ Die kollektive Wahrnehmung hatte sich im „Westen“ bereits 2014 gewandelt, als die Annexion der Krim durch Russland und der darauffolgende Krieg in der Ostukraine die Vorstellung eines sicheren, kriegsfreien Europas erschütterten. Zudem rückten globale Krisen wie die Flüchtlingsbewegungen, Terroranschläge und zunehmende Umweltkatastrophen die Verwundbarkeit internationaler Ordnungen ins öffentliche Bewusstsein. Der deutsche Politikwis-

dringlicher ist es, Friedenserziehung und -bildung als gesellschaftliche Aufgabe neu zu denken – und sich in Politik, Bildung und Erziehung verstärkt für einen nachhaltigen, ‚positiven Frieden‘ einzusetzen.

3.3 Friedenserziehung, Friedensbildung und „Frieden lernen“

„Wie Frieden [...] lehren in einer unfriedlichen Welt?“ (Wintersteiner 1994: 53), diese Frage bringt das grundlegende Dilemma der Friedenspädagogik auf den Punkt. Denn wie kann ein Zustand vermittelt werden, der in vielen Teilen der Welt kaum erfahrbar ist? Angesichts dieser Herausforderung stellt sich auch die Frage nach den geeigneten Begriffen, unter denen dieses pädagogische Ziel gefasst werden kann. „[F]ür das Anliegen, qua Erziehung bessere Lebensbedingungen [...] herzustellen“ (Wintersteiner 1999: 22) existieren zahlreiche Begriffe. Zudem gibt es diverse „Pädagogiken“ (ebd.), deren Ziele denen der Friedenspädagogik ähnlich sind oder die Friedenserziehung als (untergeordnete) Anliegen verfolgen (vgl. ebd.).²⁵

In der vorliegenden Arbeit soll einerseits der Begriff ‚Friedenserziehung‘ Verwendung finden, ebenso aber ‚Friedensbildung‘ sowie „Frieden lernen[s]“ (Boulding 1991: 36). Die Wahl des Begriffs ‚Friedenserziehung‘ scheint deshalb zweckmäßig, da er unterschiedliche pädagogische Anliegen konzeptuell verdichten und ihnen auf diese Weise eine Grundlage verleihen kann (vgl. Wintersteiner 1999: 30). Erziehung sei, wie Wintersteiner richtig zu bedenken gibt, jedoch stets fremdgesteuert und Frieden setze „Freiheit von Fremdsteuerung und Gewalt“ (ebd.) voraus. Daher erscheine der Begriff bedenklich ambivalent. Boulding ist der Ansicht, dass ‚Friedenserziehung‘ die Fehlannahme nahelege, Frieden sei in Form eines belegbaren Kurses erlernbar (vgl. Boulding 1991: 36). Sie bevorzugt daher den Begriff ‚Frieden lernen‘ (ebd.), welcher primär die intrapersonalen Lernprozesse in den Fokus rückt, und weniger äußere Einflussfaktoren oder Rahmenbedingungen (vgl. ebd.).

senschaftler Herfried Münkler kommentiert 2015 entsprechend: „Die Angst vor einem großen Krieg ist nach Europa zurückgekehrt“ (Münkler 2015: 7).

²⁵ Umwelt-, Friedens- oder Entwicklungserziehung seien nicht nur mit ähnlichen Problemen konfrontiert, sondern begegneten diesen auch auf ähnliche Weise: Zur Bewältigung aktueller Probleme der Akzeptanz setzten sie verstärkt auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Grundkonzepten ihrer Disziplin (vgl. Wintersteiner 1999: 29).

Die Konzeption eines Friedenslernens²⁶, „das Gewaltabbau und die Entwicklung einer Kultur des Friedens zum Ziel hat“ (Gruber 2016: 62), setze zwei grundlegende Prämissen voraus: Zum einen gehe sie davon aus, dass menschliches Verhalten, Einstellungen und Überzeugungen durch gezielte erzieherische und bildungsbezogene Maßnahmen veränderbar seien und Friedensfähigkeit somit erlernt werden könne. Zum anderen basiere sie auf der Annahme, dass massenwirksame Lernprozesse einen substanziellen Beitrag zur Entwicklung demokratischer Gesellschaften leisten könnten – etwa indem sie Feindbilder dekonstruieren, gewaltförmige Handlungsmuster delegitimieren und konstruktive Formen der Konfliktbearbeitung fördern würden. Aus dieser doppelten Voraussetzung ergebe sich als zentrale Aufgabe des Friedenslernens, pädagogische Konzepte zu entwickeln, die derartige Lernprozesse wirksam strukturieren, praktisch umsetzen und systematisch evaluieren könnten (vgl. Gugel 2011: 150).

Ausgehend von diesen begrifflichen Erwägungen ist im Folgenden eine differenzierte Verwendung der genannten Begriffe das Ziel. Der Gebrauch des Begriffs ‚Friedenserziehung‘ scheint insbesondere dann angezeigt, wenn es um die gezielte Anleitung und Unterstützung von Schüler*innen in ihren individuellen Lern- und Verhaltensprozessen geht. Hier steht der externe Einfluss der jeweiligen Lehrkraft im Vordergrund, welche die Lernenden in ihrer Entwicklung aktiv begleitet. Dagegen wird der Begriff ‚Friedensbildung‘ zum Tragen kommen, wenn es um breitere, wertorientierte oder emanzipatorische Ziele geht, die über konkrete Verhaltensänderungen hinausreichen und die Selbstbestimmung sowie die Entwicklung von Handlungskompetenz in einem gesellschaftlichen Kontext fördern. Auf den Begriff ‚Frieden lernen‘ (ebd.) wird in dieser Arbeit zurückgegriffen, wenn es um innere, reflektie-

²⁶ Gugel verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff „Friedenserziehung“ (Gugel 2011: 150). In der vorliegenden Arbeit wird, in Übereinstimmung mit Boulding, der Begriff ‚Friedenslernen‘ bevorzugt, da er stärker auf subjektbezogene, partizipative Lernprozesse verweist (vgl. Boulding 1991: 36).

rende Aspekte des Lernens geht, die auf die Entwicklung eines friedlichen Selbstverständnisses und einer gewaltfreien Haltung abzielen.²⁷

Damit stellt sich die Frage, inwiefern die Friedenspädagogik über die bloße Begriffsdiskussion hinaus als eigenständige pädagogische Disziplin gefasst werden kann. Die Eigenständigkeit der Friedenspädagogik ergibt sich Wintersteiner zufolge durch die Existenz konkreter friedenserzieherischer Praxisformen, die – analog zur Fachdidaktik – einer wissenschaftlichen Reflexion und Systematisierung bedürfen (vgl. ebd.: 18). Damit weist sie sowohl ein klar umrissenes Aufgabenfeld als auch geeignete, aus der allgemeinen Pädagogik abgeleitete und kontextspezifisch weiterentwickelbare Methoden auf, wodurch sie sich als eigenständige wissenschaftliche Teildisziplin legitimiert (vgl. ebd.).

Empathiebildung ist – darin besteht eine zentrale These dieser Arbeit – ein wesentlicher Teilbereich friedenspädagogischer Prozesse. Empathie ermöglicht affektive Anteilnahme, die Anerkennung Anderer und deren Lebensrealitäten und das Hinterfragen von Feindbildern. Sie fördert eine differenzierte Konfliktwahrnehmung und die Ausrichtung zwischenmenschlicher Beziehungen auf Respekt, Solidarität und Gewaltfreiheit. „Frieden lernen“ zielt entsprechend über die bloße Abwesenheit von Gewalt hinaus auf die bewusste Gestaltung eines gelingenden Miteinanders. Um die Bedeutung von Empathie für Friedensbildung zu erschließen, erscheinen eine begriffliche Klärung und die theoretische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen sinnvoll. Das folgende Kapitel widmet sich daher zunächst dem Verständnis des Begriffs ‚Empathie‘ und stellt anschließend vier theoretische Perspektiven vor, die im weiteren Verlauf der Analyse leitend sein werden.

²⁷ Wintersteiner weist darauf hin, dass die Auswahl bestimmter Begriffe nicht ausschließlich aus wissenschaftlich-systematischen Erwägungen erfolge, sondern auch forschungsstrategisch motiviert sei. Er spricht sich aus theoretischer Perspektive für den Terminus ‚Friedenserziehung‘ aus. Aufgrund seiner weiten Anschlussfähigkeit und positiven Konnotation erscheine ihm dieser Begriff besonders geeignet, unterschiedliche pädagogische Ansätze unter einem gemeinsamen Konzept zu bündeln und ihnen damit eine begriffliche wie theoretische Grundlage zu verleihen (vgl. Wintersteiner 1999: 29, 30).

4. Zum Schlüsselbegriff Empathie

4.1 Zur Klärung des Begriffs

4.1.1 Empathie etymologisch

Nach Martina Emme sei der Begriff ‚Empathie‘ erst im 20. Jahrhundert aufgekommen (vgl. Emme 1996: 19), sei heute weit verbreitet und in die Alltagssprache eingegangen. Es handele sich um eine „gräzisierende Lehnübersetzung [...] des deutschen Wortes ‚Einfühlung‘“ (ebd.). Eine Person gelte als ‚empathisch‘, wenn sie die Fähigkeit habe und bereit sei, sich in andere „einzufühlen“ (ebd.). Das Fühlen und Zeigen von Empathie wird meist als positiv und wünschenswert, zum Teil als Grundlage moralischen Handelns betrachtet.²⁸ Wie Einordnung und Bewertung von ‚Empathie‘ letztlich ausfallen, steht und fällt mit ihrer Definition.

Zieht man ein gängiges Online-Fremdwörterbuch zurate, etwa das des Langenscheidt-Verlages, wird der Begriff mit „Einfühlungsvermögen“, als „Fähigkeit, sich in Gefühle oder Einstellungen anderer Menschen hineinzuversetzen“²⁹ gefasst; das On-

²⁸ Eine Ausnahme bildet das Buch „Die dunklen Seiten der Empathie“ von Fritz Breithaupt. Darin wird von einem „Mit-Erleben (co-experience)“ (vgl. Breithaupt 2017: 15) ausgegangen, aber betont, dass der empathische Beobachter auch seinen persönlichen Hintergrund, seine Wunden und Traumata mit ins Spiel“ (ebd.: 16) bringe. Der Autor zieht daraus den Schluss, „dass der andere im Mit-Erleben gewissermaßen ausgeblendet“ und „überschattet vom eigenen Erleben“ (ebd.) werde. Diese Interpretation von ‚Empathie‘ weist eher verdrängende denn dialogische Züge auf und unterscheidet sich somit deutlich von der für diese Arbeit maßgeblichen Perspektive auf Empathie. Auf Basis seines Empathieverständnisses ortet Breithaupt „Bedrohungen, die von der Empathie ausgehen“ (ebd.: 22, 23). Zu viel an Empathie könne ihm zufolge dazu führen, sich selbst zu verlieren, sich in extremem Schwarz-Weiß-Denken- bzw. Freund-Feind-Denken zu verfangen, fragwürdige Allianzen einzugehen oder zu versuchen, das Leiden anderer zu steuern – im schlimmsten Fall, um daraus Genuss zu ziehen. Fazit: Ein dialogisch verstandener Empathiebegriff entzieht sich Breithaupts Ansatz, da er nicht von einem einseitigen „Mit-Erleben“ ausgeht, sondern beide Perspektiven einbezieht und versucht, ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln. Dadurch würde Empathie nicht als potenziell manipulativ oder vereinnahmend betrachtet, sondern als Grundlage für eine echte, offene Auseinandersetzung.

²⁹ Vgl. den entsprechenden Eintrag im Langenscheidt Online-Wörterbuch Deutsch: <https://de.langenscheidt.com/fremdwoerterbuch/empathie>, (letzter Zugriff am 08.02.2026)

linewörterbuch des Duden liefert mit „Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellungen anderer Menschen einzufühlen“³⁰ eine ähnliche Definition.

Aber ist das nicht zu banal, zu selbstverständlich, könnte man fragen, um darüber viele Worte zu verlieren? Setzt nicht jedes Gespräch, jeder zwischenmenschliche Kontakt, jedes Lesen eines Buches oder Sehen eines Films voraus, dass der Mensch sich in Andere einfühlen kann? Gehört ‚Empathie‘ nicht schlicht zur *Conditio humana* und damit zu den besonderen Wesensmerkmalen des Menschen gegenüber anderen Lebensformen? Dem lässt sich entgegenhalten, dass die Fähigkeit zum „Mitgefühl“ sowie die Bereitschaft sie zu zeigen, nicht selbstverständlich zu sein scheint und sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Kaum etwas beweist deutlicher als die vieltausendjährige Blutspur des Krieges in der Geschichte, dass der Mensch eben auch in der Lage ist, anderen gegenüber gefühllos, grausam, „herzlos“ zu sein. Damit wird auch die (zugespitzt formulierte) Grundsatzfrage aufgeworfen, ob der Mensch „im Grunde gut“³¹ ist oder doch eher ein grausames, selbstzerstörerisches „Untier“³².

Was geschieht eigentlich, wenn sich Person A in Person B einfühlt? Handelt es sich hier notwendigerweise um eine Beziehung zwischen einem Ich und einem Nicht-Ich – also einen gerichteten Akt, der ein abgegrenztes Gegenüber voraussetzt? Emme hält ein solches objektivierendes Verständnis von Empathie für unangemessen und betont, ihm müsse „vehement widersprochen werden“ (Emme 1996: 20). Sie verweist auf ein weit verbreitetes, jedoch problematisches Empathiekonzept: eines, das als

³⁰ Vgl. den Eintrag zum Begriff im Online-Duden:

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Empathie>, (letzter Zugriff am 08.02.2026)

³¹ Rutger Bregman greift diese Debatte in seinem Buch ‚Im Grunde gut. Eine neue Geschichte der Menschheit‘ auf und plädiert auf Grundlage neuer Forschungsergebnisse für ein optimistischeres Menschenbild. Der Mensch sei, so sein Fazit, im Grunde gut; Kooperation, Freundlichkeit sowie Mitgefühl seien zentrale Eigenschaften seiner Natur. Vgl. hierzu: Bregman, Rutger, 2020: Im Grunde gut. Eine neue Geschichte der Menschheit. Deutsche Erstausgabe. Hamburg: Rowohlt.

³² Ulrich Horstmann vertritt in seiner Erzählung ‚Das Untier‘ eine radikale Gegenposition zum positiven Menschenbild. Entgegen der klassischen Vorstellung des Menschen als „Krone der Schöpfung“, sieht Horstmann die Menschheit als eine „evolutive Fehlform“, die sich selbst und alles Leben auf der Erde auslöschen wird. Diese düstere Perspektive zeigt sich in den Worten der Erzählung, in denen das „Untier“ die Notwendigkeit des eigenen Untergangs und das Ende der menschlichen Gattung verkündet. Vgl. Horstmann, Ulrich, 1985: Das Untier. Konturen einer Philosophie der Menschenflucht. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

transitiver Akt ein Objekt voraussetzt und damit ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt nahelegt. Der Begriff leite sich vom altgriechischen ‚pa-thein‘ (‚fühlen‘) in Verbindung mit der Vorsilbe ‚em‘ (‚ein‘) ab – eine Kombination, die im grammatikalischen Sprachgebrauch ein Akkusativobjekt fordere (vgl. ebd.). Etymologie allein kann zwar kein normatives Begriffsverständnis begründen, vermag jedoch auf implizite Bedeutungsannahmen aufmerksam zu machen.

Hier setzt die Kritik Emmes ein: Alle Versuche, ‚Empathie‘ „als objektfordernd, also: objektivierend“ (ebd.) zu verstehen, seien kritisch infrage zu stellen. Eine dialogische Auffassung von Empathie solle einer monologischen Auffassung entgegengesetzt werden. Dabei rücke in den Vordergrund, was zwischenmenschliche Verbundenheit ausmache und kommunikatives Verstehen überhaupt ermögliche. Ein auf Objektivierung basierendes Verständnis greife zu kurz, da Empathie kein zu analysierendes Objekt sei, sondern vielmehr die Trennung zwischen Subjekt und Objekt überschreite. Auf diese konzeptionelle Grundlage wird im Zusammenhang mit Martin Bubers Verständnis von Empathie, auf das sich auch Emme bezieht, noch näher einzugehen sein (vgl. ebd.).

4.1.2 Empathie psychologisch und physiologisch

Das Dorsch-Lexikon der Psychologie bleibt weitgehend der objektivierenden Sicht verhaftet, wenn es Empathie auf diese Weise fasst:

*[engl. empathy; gr. ἐμπάθεια (empathia) Leidenschaft, intensives Gefühl], [EM], ist das affektive (Affekt) Nachempfinden der vermuteten Emotion eines anderen Lebewesens auf Basis des cogn. Verstehens dieser Emotion. Empathie wird zumeist als Fähigkeit oder Disposition konzeptualisiert.*³³

Immerhin werden im weiteren Verlauf Kriterien genannt, die das konkrete Erleben von Empathie im Alltag beeinflussen, wie „emot.[ionale] Stabilität“, „Zuneigung zum Gegenüber“ und „wahrgenommene[n] Ähnlichkeit mit dem Gegenüber“ (ebd.).

³³ Vgl. den entsprechenden Eintrag im Dorsch – Lexikon der Psychologie: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/empathie> (letzter Zugriff am 08.02.206)

„[D]ie biologische Basis des Mitgefühls‘ und damit des affektiven empathischen Erlebens“ (Häusser 2012: 322) stellen, so haben der italienische Neurophysiologe Giacomo Rizzolatti und sein Forschungsteam Anfang der 1990er herausgefunden, die so genannten ‚Spiegelneurone‘ dar (vgl. ebd.: 322, 331). Das Besondere an diesen Nervenzellen: Sie werden sowohl aktiv, wenn eine bestimmte Handlung ausgeführt wird als auch, wenn diese Handlung (lediglich) beobachtet wird (vgl. ebd.). Laut dem Arzt und Neurobiologen Joachim Bauer sorgen Spiegelneurone dafür, „dass wir nicht nur das, was uns selbst angetan wird, sondern auch das, was andere erleiden, in uns fühlen können“ (Bauer 2011: 57). Daraus ergibt sich, dass der Mensch von Natur aus über die physiologischen Voraussetzungen für Empathie verfügt – eine angeborene Verbundenheit mit anderen fühlenden Wesen, die bereits bei kleinen Kindern vor der Entstehung eines Ich-Bewusstseins beobachtbar ist.

Die Entdeckung der Spiegelneurone unterstützt ein Empathieverständnis, das weniger auf Ein-Fühlen als auf einem Mit-Fühlen beruht. Durch die unmittelbare Teilhabe wird die Gefühlslage des Anderen nachvollzogen (vgl. Häusser 2012: 322, 323). Allerdings können Spiegelneurone selbst keine Empathie hervorrufen, wie Leonard Häusser betont. Studien zu Spiegelneuronen zeigen lediglich Zusammenhänge zwischen neuronaler Aktivität und psychischen Prozessen auf, liefern jedoch keine vollständige Erklärung für das Phänomen der Empathie (vgl. ebd.: 332).

Die Forschung zu Spiegelneuronen zeigt, dass Empathie auf einer biologischen Grundlage beruht und somit kein rein erlerntes Phänomen ist. Bereits Mitte der 1960-Jahre etablierte sich innerhalb der Sozialpsychologie in den USA das Forschungsgebiet ‚Prosoziales Verhalten‘, das sich als Gegengewicht zur Aggressionsforschung verstand (vgl. Emme 1996: 56) und mit den Ursachen, Bedingungen und Auswirkungen von Handlungen, die anderen zugutekommen, ohne direkt auf eigene Vorteile abzielen, auseinandersetzte. In diesem Kontext wird Empathie als zentrales Motiv für prosoziales Verhalten betrachtet: Wer sich in die Gefühle anderer hineinversetzen kann, sei eher bereit, Hilfe zu leisten oder sich mitfühlend zu verhalten.

Der Zusammenhang zwischen Empathie und prosozialem Verhalten verdeutlicht, dass die Fähigkeit zur emotionalen Anteilnahme eine grundlegende Rolle im zwischenmenschlichen Verhalten spielt. Ob und in welchem Ausmaß sich diese Verbundenheit tatsächlich entfaltet, hängt, wie bereits skizziert, von verschiedenen Faktoren ab.³⁴ An dieser Stelle knüpft die erwähnte ‚wahrgenommene Ähnlichkeit mit dem Gegenüber‘ an, die laut *Dorsch-Lexikon der Psychologie* Empathie begünstigt. Das Gefühl der Gemeinsamkeit mit anderen – ein zentraler Faktor für Empathie – kann nicht nur spontan entstehen, sondern auch gezielt manipuliert werden. So setzen soziale Gruppen, Medien oder politische Akteure bewusst Narrative ein, um Nähe oder Distanz zu bestimmten Personengruppen herzustellen. Ziel ist es dabei, wie Bauer im Kontext von Moralsystemen und Religionen beschreibt, die emotionale Bindung zur eigenen „ingroup“ zu stärken und gleichzeitig Distanz zur „outgroup“ zu erzeugen (vgl. Bauer 2011: 201). Diese gezielte Konstruktion von Gruppenidentitäten ist insbesondere im Kriegskontext von Bedeutung, wo versucht wird, das Empathiepotenzial gegenüber dem Gegner systematisch zu unterdrücken. Ein zentrales Mittel hierbei sei laut Bauer die „Dehumanisierung des jeweiligen Gegners“ (ebd.), durch die Mitgefühl gezielt ausgeblendet und Gewalt moralisch legitimiert werden könne (vgl. ebd.).

Gerade in solchen Kontexten setzt auch politische Propaganda an: Gelingt es ihr, das Gefühl der Verbundenheit mit anderen zu zerstören, indem sie deren Andersartigkeit überbetont und als Bedrohung inszeniert, so werden immer mehr Menschen dazu neigen, Empathie nur noch innerhalb der eigenen Gruppe zuzulassen. Das grundlegende Wir-oder-Nicht-Wir-Gefühl werde damit zu einem entscheidenden

³⁴ Auf Basis evolutionsbiologischer Überlegungen und unter Berücksichtigung von Erkenntnissen zu den kognitiven Fähigkeiten von Schimpansen argumentiert Doris Bischof-Köhler in „Spiegelbild und Empathie“, dass Empathie in der menschlichen Entwicklung erstmals dann entsteht, wenn das Kind durch die wachsende Fähigkeit zur Vorstellung ein „Selbstkonzept“ ausbilden kann. Dieses Konzept entwickelt sich im Wesentlichen im Verlauf des zweiten Lebensjahres durch einen fortschreitenden Prozess der Unterscheidung zwischen sich selbst und anderen. Dabei wird dem Kind allmählich bewusst, dass es sich beim eigenen Ich und anderen Personen um voneinander getrennte physische Einheiten handelt (vgl. dazu Emme 1996: 53, 54 und Bischof-Köhler 1989).

Hebel, um Gewaltbereitschaft zu fördern und Solidarität nach außen zu verhindern. Auf Momente, in denen sich die Grenzen zwischen „ingroup“ und „outgroup“ auflösen und empfundene Gemeinsamkeit mit dem vermeintlichen ‚Feind‘ durchbricht, wird im Hauptteil dieser Arbeit (Kapitel 5. und 6.) näher einzugehen sein.

Diese Überlegungen zeigen, dass Empathie nicht nur biologisch verankert ist, sondern auch stark durch soziale und kulturelle Einflüsse geformt wird. Die Auseinandersetzung mit dem psychologischen Konzept von Arno Gruen (4.2.3) wird zeigen, dass die Bereitschaft von Erwachsenen zu Gewalt und Hass gegenüber „Feinden“ ihren Ursprung oft darin hat, dass schon in der frühen Kindheit die Beziehung zu den eigenen Gefühlen grundlegend gestört worden ist.

4.1.3 Empathie als zentraler Wert und Maßstab pädagogischen Handelns

In seiner ‚Pädagogischen Ethik‘ liefert der Erziehungswissenschaftler Hans-Jochen Gamm einen historischen Überblick über „Tugenden aus pädagogischer Perspektive“. Dabei vertritt er die Position, dass Empathie nicht als angeborene Begabung zu verstehen sei, sondern vielmehr als erzieh- und entwickelbare Fähigkeit. Um den pädagogischen Tugendbegriff kategorial zu bestimmen, zieht er drei zentrale Kriterien heran: Empathie, Solidarität und Autonomie (vgl. Gamm 1988: 94–97). Tugenden sollen demnach das einzelne Mitglied einer Gemeinschaft moralisch stabilisieren und zur Fähigkeit sittlichen Urteilens befähigen (vgl. ebd.: 94).

Empathie beschreibt in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, sich in die Perspektive eines anderen Menschen hineinzusetzen – was, wie Gamm betont, nicht selbstverständlich ist. Während es leichter falle, die eigene Sichtweise zu vertreten, erfordere es deutlich mehr Anstrengung, gegensätzliche Auffassungen zu akzeptieren. „Empathie ist nicht eine charismatische und daher zufällige Eigenschaft, sondern Resultat von Erziehung“ (ebd.: 97). Ihre Aneignung sei nicht durch bloße Instruktion vermittelbar, sondern an lebendige zwischenmenschliche Erfahrung gebunden (vgl. ebd.). Auch Joachim Bauer hebt hervor, dass Kinder und Jugendliche keine „Entwicklungsautomaten“ seien (Bauer 2008: 128), sondern auf stabile Bindungen zu Bezugs-

personen angewiesen, um sich „frei von Angst der Welt zuwenden und lernen zu können“ (ebd.: 130). Die Fähigkeit zur Empathie ist demnach kein naturgegebenes Talent, sondern entsteht in Beziehung – durch Zuwendung, Vertrauen und dialogische Erfahrung.

Diese Perspektive wird durch Emme weitergeführt, die betont, dass sich Empathie nicht einfach als fester Bestandteil pädagogischer Konzepte integrieren lasse (vgl. Emme 1998: 80). Das liege daran, dass Empathie als gelebte Haltung erfahrbar sein müsse – eine Haltung, die sich im aktiven Zuhören und im Versuch, die Perspektive des Anderen zu verstehen, manifestiere (vgl. ebd.). An dieser Stelle sei das politische Moment von Empathie zu betonen, das ausschlaggebend dafür ist, Unrecht und Korruptiertheit „zu erkennen und [...] offenzulegen“ (ebd.: 79). Als „bereits [...] politischer Akt“ (ebd.) stelle Empathie die Vorbedingung dafür dar, bei erkannter Ungerechtigkeit zu intervenieren und für Gerechtigkeit eintreten zu können (vgl. Emme 1998: 79).

Jede nachwachsende Person muß für ihre politischen und sozialen Verhältnisse mit spezifischer Feinfühligkeit und entsprechender Charakterstärke begabt werden, um einerseits die korruptierten Umstände wahrzunehmen und andererseits gegen sie auftreten zu können. (Gamm 1988: 99, 100)

Die Erziehung zur Empathie soll, das drückt Gamm hier indirekt mit dem Verb ‚begaben‘ aus, im Regelunterricht erfolgen. Den Lehrkräften obliege also, so lässt sich mit Emme ein Fazit der Gamm’schen ‚Pädagogische[n] Ethik‘ ziehen, die Vermittlung einer Empathie, die sich in Wort und Tat äußert (vgl. Emme 1998: 81). Ziel und Zweck dieser Vermittlung sei die „Erziehung zur Mündigkeit“ (ebd.), die den gesellschaftlichen Ursachen für die Entmenschlichung, dem Fehlen von Mitleid und dem Mangel an Empathie entgegenwirken solle (vgl. ebd.).

Dass der Mensch nicht dazu verurteilt ist, in einem Teufelskreis von Gewalt und Gegengewalt sich selbst zu zerstören, sondern eigentlich dafür geschaffen, friedlich mit anderen zusammenzuleben, hätten Bauer zufolge die Naturwissenschaften belegt: „Unser Gehirn ist, wie es amerikanische Hirnforscher ausdrücken, ein ‚social brain‘.

[...] Wir sind von Natur aus dafür geschaffen, mitzufühlen und danach zu handeln“ (Bauer 2008: 131, 132.).³⁵

4.2 Empathie-Konzepte

Im Folgenden sollen die Sichtweisen von vier humanistischen Persönlichkeiten vorgestellt werden, wobei jeder Sichtweise biografische Anmerkungen vorausgehen, die erläutern, inwiefern die Biografien der Genannten – Martin Buber, Tzvetan Todorov, Judith Butler und Arno Gruen – durch Erfahrungen mit Krieg und Frieden geprägt sind.

Buber, Todorov, Butler und Gruen verbindet ein tiefgehendes Interesse an Fragen von Menschlichkeit, Ethik und sozialem Miteinander, insbesondere im Kontext von Gewalt, Krieg und Frieden. Alle vier setzen sich in ihren Werken auch mit der Bedeutung von Empathie (wobei dieser Begriff häufig umschrieben wird), Dialog und dem Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft auseinander. Zudem haben sie sich kritisch mit Ideologien und Machtstrukturen befasst, die zu Entmenslichung und Ausgrenzung führen, und plädieren für eine Haltung der Verständigung und Versöhnung. Ihre Biografien sind von historischen Umbrüchen, politischer Verfolgung oder der Reflexion über die Folgen von Krieg geprägt, was ihre Perspektiven auf Empathie und zwischenmenschliche Beziehungen maßgeblich beeinflusst hat.

³⁵ Dass wir von Natur aus dazu geschaffen sind, mitzufühlen und entsprechend zu handeln, zeige sich laut Bauer in der Funktionsweise unseres Gehirns. Entscheidend dafür sei die Einfühlung. Er erklärt, warum und wie der Mensch zur Einfühlung und Empathie fähig ist:

Einfühlung ist der Versuch, mir vorzustellen, wie es für mich wäre, wenn ich mich in der Situation des anderen befände. Ein geistiger Verrenkungsakt? Keineswegs! Unser Gehirn besitzt ein über Regionen ausgebreitetes Netzwerk von Nervenzellen, deren Job es ist, nur eins möglich zu machen: Einfühlung, Empathie. Dieses System ist das Netzwerk der Spiegelneurone ('mirror neuron system', MNS). Sie machen es möglich, dass ich mit meinem Gehirn fühle, was ein anderer Mensch fühlt, den ich in meiner unmittelbaren Umgebung erlebe. [...] Unser Gehirn ist, wie amerikanische Hirnforscher ausdrücken, ein 'social brain' (Bauer 2008: 131).

4.2.1 Empathie als „Zwischen“ bei Martin Buber

4.2.1.1 Biographische Anmerkungen

Martin Buber (1878-1965) gilt als einer der bedeutendsten jüdischen Denker des 20. Jahrhunderts. Er war Religionsphilosoph und Übersetzer („Verdeutscher“) der hebräischen Bibel, in vielerlei Hinsicht ein Brückenbauer, der sich für den Dialog zwischen Menschen und Kulturen einsetzte, vor allem für den jüdisch-christlichen Dialog. Geboren in Wien als Kind wohlhabender Eltern, musste er, infolge deren Trennung, als Vierjähriger in das galizische Lemberg (heute Lwiw, Ukraine) übersiedeln, wo er bei seinen Großeltern aufwuchs. Sein Großvater Salomon Buber war nicht nur ein wohlhabender Mann, sondern auch ein großer jüdischer Gelehrter, der „im Grunde nur in der Welt des Geistes und unablässigen Studiums“ (Wehr 1969: 11) daheim war. So tauchte schon der Knabe in „jenen geographischen Raum ein, der durch die Spiritualität des jüdischen Chassidismus durchtränkt war“ (ebd.).

Buber war Zeitzeuge zweier Weltkriege und des wachsenden Antisemitismus bis hin zur Shoa. 1938 wanderte er aus Nazi-Deutschland nach Palästina aus, wo er bis 1951 an der Hebräischen Universität Jerusalem lehrte. 1953 wurde der Friedenspreis des Deutschen Buchhandels Martin Buber, „dem wahrhaftigen Menschen, dem Bekenner und Gestalter einer alles Leben durchdringenden Humanität, dem Deuter der Bestimmung seines Volkes in der Zeit, dem dialogischen Denker, Theologen und Erzieher“, wie es in der Begründung der Jury³⁶ hieß, verliehen. Dass er den Preis persönlich annahm, wurde in jüdischen Kreisen kontrovers diskutiert. Vielen seiner Wegbegleiter*innen kam die Annäherung an die deutsche Nachkriegsgesellschaft zu früh.³⁷

³⁶ Siehe hierzu den Link zum Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 1953, unter dem die Begründung der Jury sowie die Dankesrede Bubers zu lesen sowie zu hören sind: <https://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/alle-preistraeger-seit-1950/1950-1959/martin-buber> (letzter Zugriff am 08.02.2026)

³⁷ „Dass Buber das Preisgeld für Initiativen der israelisch-palästinensischen Versöhnung spendete, sollte die Diskussion [...] weiter anheizen. Bei den politisch konservativen Kritikern stieß er damit erneut auf Unverständnis.“ (<https://www.reden-bewegen.de/martin-buber.html>; 18.3.2025) Bubers Geste steht, unabhängig davon, ob man eine Versöhnungspolitik zwischen Israelis und Palästinensern begrüßt oder nicht, im Einklang mit seiner Philoso-

4.2.1.2 Bubers dialogisches Denken und die Empathie

Im Zusammenhang dieser Arbeit interessiert Buber vor allem als der Begründer des „Dialogischen Prinzips“ sowie als maßgeblicher Wegbereiter des „dialogischen Denkens“. Es geht ihm um die Frage, wie Menschen einander verstehen können, um den „Brückenschlag, der sich durch Gespräch und Begegnung realisieren läßt“ (Wehr 1968: 8). Den Begriff Empathie verwendet Buber, darauf soll an dieser Stelle klar hingewiesen sein, nicht. Sein dialogisches Denken kann aber entscheidend zu einem vertieften und erweiterten Verständnis des damit Gemeinten beitragen, um objektivierende Vorstellungen menschlicher Grundvollzüge hinter sich zu lassen. *„Was wir gemeiniglich Ich nennen, ist Ausgangspunkt und Notbehelf, eine grammatikalische Tatsache“* (kursiv i. O.; zit. nach Wehr 1968: 80). Er sucht nach einem „konkreten, leibhaftigen, auf Kommunikation bezogenen Ich-,Begriff“ (ebd.).

Unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg, einer Zeit, in welcher „ein vereinseitigter Individualismus und ein radikalisierte Kollektivismus“ „tiefe Wunden“ (Wehr 1968: 8) geschlagen haben, beginnt Buber mit der Abfassung seiner Programmschrift „Ich und Du“ – 1923 legt er sie vor.

Buber zufolge kann es kein isoliertes „Ich“ geben. Der Mensch wird erst durch die Begegnung mit anderen Menschen zum Menschen (vgl. Buber 2019: 39-109). Eine simple Beobachtung, die wir alle beim Heranwachsen kleiner Kinder machen können, belegt das. Das Kind, das gerade Sprechen lernt, benennt sich selbst zunächst nicht mit „ich“, sondern gibt sich den (häufig vereinfachten) Namen, mit dem es angesprochen wird. Es sieht sich quasi „von außen“, mit den Augen seiner Bezugspersonen. Die Beziehung anderer zu mir ist also früher da und geht tiefer als meine eigene bewusste Beziehung zu mir. Das reflexive Ich-Bewusstsein basiert auf Beziehungen anderer zu mir. Der Versuch, eine Philosophie auf dem „Ich“ aufzubauen, wie das etwa im berühmten cartesianischen „cogito ergo sum“ geschieht, bleibt oberflächlich. Die Vorstellung, dass Kommunikation darin bestünde, dass sich ein „Ich“ in ein

phie des Dialogs und der Verständigung, sodass sie aus seiner Sicht sicher eine konsequente Handlung darstellt.

„Nicht-Ich“ einfühle, hätte Buber entschieden zurückgewiesen. Wenn er beschreiben will, was in einem Dialog geschieht, geht er „konsequent von einer Beschreibungseinheit ‚Ich-Du‘ aus“ (Emme 1996: 20).

In „Ich und Du“ beschreibt Buber, dass „[d]ie Welt dem Menschen zwiefältig“ sei (Wehr 1968: 81). Die doppelte Beschaffenheit gründet sich auf Grundworten, die aus Wortpaaren bestehen. Dem Wortpaar „Ich-Du“ steht das Wortpaar „Ich-Es“ gegenüber. „Denn das Ich des Grundworts Ich-Du ist ein andres als das des Grundworts Ich-Es. [...] Es gibt kein Ich an sich“ (Buber 2019: 39). Diesen beiden Wortpaaren entsprechen zwei Haltungen des Menschen, ja zwei Welten: In der „Welt des Ich-Es“ geht es um Objekte, wird das Gegenüber wird als Sache, als Gegenstand, als ein Es wahrgenommen. Hier ist persönliche Begegnung, Beziehung, Dialog und dementsprechend auch Empathie nicht möglich. Die andere Person wird vergegenständlicht und verzweckt.

In der Welt des Wortpaares „Ich-Du“ aber verhält es sich anders: „Wo aber Du gesprochen wird, ist kein Etwas. Du grenzt nicht. Wer Du spricht, hat kein Etwas, hat nichts. Aber er steht in Beziehung“ (ebd.: 40).³⁸ Das Ich wird erst über die Anerkennung des anderen Ich „zum wahren Selbst“ (Dilger 1983: 31). Oder, in Bubers Worten: „Der Mensch wird am Du zum Ich.“ (Buber 2019: 55)

Was in einer gelingenden Begegnung geschieht, verweist auf eine jeden Subjekt-Objekt-Gegensatz überschreitende Dimension. Es ist offenkundig, dass sich Bubers Ansatz aus der Mystik des Chassidismus speist, die er schon früh über seinen Großvater kennengelernt hat. (vgl. Dilger 1983: 9). Jeder Dialog setzt eine transzendente Dimension, ein „ewiges Du“ voraus. Ganz am Ende von „Ich und Du“ spricht er ausdrücklich von einer „Theophanie“, einer Gotteserscheinung, einer „Sphäre zwischen den Wesen“, „einem Reich, das in unsrer Mitte, im Dazwischen sich birgt“ (Buber 2019: 109). In der Einleitung zu seinem Spätwerk „Die Erzählungen der Chassidim“

treten seine Suche nach tiefer Lebendigkeit und sein universaler Horizont noch deutlicher zutage: „Im Grunde gehen alle großen Religionen“ davon aus, „ein Leben in Begeisterung zu erzeugen, [...] die ihre Quelle in einer allen einzelnen Erlebnissen schlechthin überlegenen Beziehung zum Unbedingten haben muß“ (Buber 1949: 16, 17).

Bubers Werk ermöglicht – auch ohne vollständige Zustimmung zu seinen spirituellen Prämissen – ein vertieftes Empathieverständnis: Empathie erscheint „als etwas Drittes neben den zwei Beteiligten“ (Emme 1999: 21), in jeder Begegnung ereignet sich etwas, was Ich und Du umgreift, von Buber „Dazwischen“ oder „Umfassung“ (ebd.) genannt.

Ob auch unter den Bedingungen von Gewalt und Krieg wirkliche Begegnungen im Sinne Bubers möglich sind und in den Werken von Erich Maria Remarque ihren Niederschlag gefunden haben, soll deren Analyse mit Hilfe der Buber'schen „Empathie-Brille“ zeigen.

4.2.2 Empathie als Geste der Güte bei Tzvetan Todorov

4.2.2.1 *Biographische Anmerkungen*

Tzvetan Todorov, geboren 1939 in Sofia, studierte slawische Philologie, bevor er 1963 nach Paris zog, um dem totalitären Regime in Bulgarien zu entfliehen. Als Linguist und Vermittler russischer Texte für den französischen Strukturalismus trug er maßgeblich zur Erweiterung interdisziplinärer Perspektiven bei. Neben seinen Arbeiten zur Philologie und Literaturkritik widmete er sich Themen aus der Soziologie, Psychologie und Philosophie wie auch der Geschichte, unter anderem mit Fokus auf die Erinnerungskultur totalitärer Regime, die Konstruktion des ‚Anderen‘ in kolonialen und politischen Kontexten oder Anerkennung. 1968 nahm er seine Arbeit am *Centre national de la recherche scientifique (CNRS)* in Paris auf, wo er 1987 zum Forschungsdirektor befördert wurde. Darüber hinaus hielt Todorov Vorlesungen an einigen der prominentesten Universitäten der USA (darunter Yale, Harvard oder der Columbia University). Er selbst bezeichnete sich als Ideen-Historiker (*historian of*

ideas')³⁹ und war, wie Buber, in Theorie und Praxis zeitlebens ein Brückenbauer zwischen Wissenschaften, Sprachen und Kulturen.

Für die Untersuchung von Empathie in Remarques Texten und den darauf basierenden Adaptionen können Todorovs anthropologische und historische Einsichten eine Bereicherung darstellen. In seinem 2015 erschienenen Werk ‚Abenteuer des Zusammenlebens‘ wird etwa betont, dass jedes Subjekt auf Anerkennung durch andere angewiesen sei. Das Selbst existiere nur in und durch die Beziehung zu anderen. Dass die jungen deutschen Soldaten, deren Geschichte in ‚Im Westen nichts Neues‘ erzählt wird, in dieser Hinsicht keine Ausnahme bilden, wird noch (in 5. sowie 6.) zu demonstrieren sein.

Im Kontext dieser Arbeit sind insbesondere die anthropologischen und historischen Arbeiten Todorovs von Relevanz. Zwei zentrale Werke sollen hier kurz vorgestellt werden, da sie Erkenntnisse und Ansätze enthalten, die – in anderem Zusammenhang – bei Martin Buber, Arno Gruen und Joachim Bauer thematisiert werden:

In seinem Werk ‚Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen‘ (1985) untersucht Todorov die Entstehung von Konzepten der Andersartigkeit in den Diskursen der Entdeckung und analysiert deren Einfluss auf die europäische Identität. Er legt dar, dass der Mensch ein soziales Wesen sei und den Wunsch nach Anerkennung verspüre. Im erstmals 1998 erschienenen ‚Abenteuer des Zusammenlebens‘ widmet er sich dem gesellschaftlichen Miteinander. Er hebt hervor, dass jedes Subjekt auf die Anerkennung durch andere angewiesen sei – eine Notwendigkeit, die ihm zufolge für Weltanschauungen gelte, selbst für solche, die sich scheinbar auf Autonomie und Souveränität gründen würden. Emotionen und Fähigkeiten entwickelten sich demnach erst im Kontakt mit einem Gegenüber. Todorov widerspricht der „anthropologische[n] Vorstellung“ (Todorov 1998: 169), dass zwischen dem individuellen Streben nach Selbstverwirklichung und dem gesellschaftlichen Fortschritt ein Widerspruch

³⁹ Eine kurze Übersicht über Todorovs Biografie und wissenschaftliche Laufbahn bietet etwa die ‚Fundación Princesa de Asturias‘, die ihm 2008 den Preis für Sozialwissenschaften verliehen hat, abrufbar unter: <https://www.fpa.es/en/princess-of-asturias-awards/laureates/2008-tzvetan-todorov/?texto=trayectori> (letzter Zugriff am 08.02.2026)

bestehe (vgl. ebd.). Diese Annahme beruhe auf der unzutreffenden Vorstellung vom Menschen als isoliertem Einzelwesen. Vielmehr existiere das Selbst ausschließlich in und durch seine Beziehungen zu anderen:

Es gibt kein vorgängig konstituiertes Selbst. [...] Das Selbst existiert nur in seinen und durch seine Beziehungen zu den anderen; den gesellschaftlichen Austausch zu intensivieren, heißt das Selbst zu bereichern (ebd.: 170).⁴⁰

Gleichzeitig sieht Todorov in der menschlichen Fähigkeit zu einem einsamen, kontemplativen Leben keinen Widerspruch zu seiner Theorie der sozialen Konstitution des Selbst: „Der Mensch ist aus den Beziehungen zu seinen Mitmenschen gebildet und zugleich fähig, ganz allein in der Welt zu wirken“ (ebd.: 167). Dieses Spannungsverhältnis mache ihn zu einem „Kollektivsingular“ (ebd.). Ein übermäßiger Drang nach Selbstverwirklichung und Autonomie bewertet Todorov als gefährlich. Stattdessen plädiert er für neue Konzepte des gemeinschaftlichen Lebens, in denen Uneigennützigkeit und persönliche Erfüllung in Einklang stehen.

4.2.2.2 Empathie „angesichts des „Äußersten“ bei Tzvetan Todorov

Besondere Relevanz für diese Arbeit erhält jenes Werk, das auch Emme für ihre Empathie-Studie heranzieht: „Angesichts des Äußersten“⁴¹. Todorov geht darin der Frage nach, ob unter Bedingungen grausamer Gewalt, konkret in den Konzentrationslagern der Nationalsozialisten und den Arbeitslagern der stalinistischen Sowjetunion, so etwas wie empathisches Verhalten noch möglich war. Sein Ansatz wird von einem eher philosophischen als von einem historischen Erkenntnisinteresse geleitet: Er sucht Informationen über menschliches Verhalten in Extremsituationen nicht als Tribut an die Sensationslust, sondern mit dem Ziel, allgemein gültige anthropologische Aussagen abzuleiten:

[I]ch habe versucht, mich der Lagererfahrungen als eines Instruments, als einer Art Lupe zu bedienen, um deutlicher erkennen zu können, was im normalen Leben unscharf und verschwommen bleibt (Todorov 1993: 311, 312).

⁴⁰ Diese Überlegungen korrespondieren mit Martin Bubers Aussage, dass der Mensch „am Du zum Ich“ (Buber 2019: 55) werde.

⁴¹ Vgl. Todorov, Tzvetan, 1993. *Angesichts des Äußersten*. München: Fink.

In einer Umwelt monströser Verbrechen sucht er „Gesten der Güte jenseits der großen Heldentaten“ (Emme 1999: 217), die angesichts der Dimension des Grauens häufig der Aufmerksamkeit entgehen. Emme würdigt Todorovs Methode, „das Kleine, Unscheinbare“ (ebd.: 221) herauszuheben, „das für die, die eine derartige Erfahrung nie machen mußten, nebensächlich klingt“ (ebd.).

Todorov kommt zu einem Befund, der dem Vorurteil widerspricht, es habe in solchen Lagern kein Mitleid und keine Menschlichkeit gegeben (Todorov 1993: 42). Zwar zitiert er eine Reihe von Aussagen, die die grenzenlose Grausamkeit zu bestätigen scheinen, doch erkennt er selbst innerhalb dieser Beispiele auch das Gegenteil. Ein Beleg hierfür findet sich in den Erinnerungen von Primo Levi über seine Zeit in Auschwitz. In seinem letzten Werk, ‚Die Untergegangenen und die Geretteten‘ (2015) schreibt er:

Ich hatte mir auch die wichtigste Regel dieses Ortes von Grund auf zu eigen gemacht, die vorschrieb, zuallererst an sich selbst zu denken (Levi 2015: 80).

Levis Mitgefühl für andere Häftlinge war damit jedoch nicht verschwunden. Zwei Seiten später schildert er, wie er als halb Verdursteter in einem Keller ein Rohr entdeckte, das mit Wasser gefüllt war. Er teilte das Wasser mit seinem Freund Alberto, empfand jedoch Schuldgefühle, da er es nicht auch mit anderen geteilt hat. Auf dem Weg zurück ins Lager fielen ihm die „aufgesprungene[n] Lippen und fiebrige[n] Augen“ (Levi 2015: 82) Danieleles, eines Mitgefangenen (vgl. ebd.) auf. Todorov schließt daraus, dass es auch in Extremsituationen „eine Möglichkeit zu wählen gibt“ (Todorov 1993: 42).

Es ist nicht wahr, dass das Leben im Lager einzig dem Gesetz des Dschungels gehorchte. Die Regeln des gemeinschaftlichen Lebens waren nicht dieselben, aber es gab sie dennoch. Der Diebstahl, der die Lagerverwaltung betraf, war nicht nur zulässig, sondern auch bewundernswert. Dagegen wurde der Diebstahl unter den Häftlingen, vor allem von Brot, verachtet und meistens streng geahndet (ebd.: 42, 43).

Diese Unterscheidung zeigt, dass trotz extremer Bedingungen moralische Maßstäbe innerhalb der Häftlingsgemeinschaft bestanden und es zu Akten der Solidarität kam.

Auf den Begriff ‚Empathie‘ greift Todorov, wie Buber, nicht zurück, doch in einem großen Teil seines Werks befasst er sich mit der Frage, wie die Beziehung von Mensch zu Mensch selbst unter extremen Bedingungen erhalten bleiben kann. Er argumentiert, dass der Mensch ein moralisches und mitfühlendes Wesen sei, was sich – wie bereits skizziert – auch in den Lagern gezeigt habe. Dass viele Häftlinge im Nachhinein fast ausschließlich über das Grauen und die Entmenschlichung berichten, führt er darauf zurück, dass sie sich in ihrer Darstellung auf die Einzigartigkeit ihrer Erfahrungen konzentrieren. Und das sei eben das Negative und Schreckliche (vgl. ebd.: 43).

Gleichzeitig räumt Todorov ein, dass es in Extremfällen jenseits einer bestimmten „Leidensschwelle“ (ebd.: 45) möglich sei, „den Gesellschaftsvertrag bis auf den Grund zu zerstören und die Menschen zu rein tierischen Reaktionen zu bewegen“ (ebd.). Doch selbst diese Beobachtung widerlege nicht die Existenz moralischer Prinzipien, sondern weise vielmehr darauf hin, „dass die moralischen Reaktionen spontan und allgegenwärtig sind und dass es notwendig ist, die gewaltsamsten Mittel anzuwenden, um sie auszurotten“ (ebd.: 45, 46).

Das bestätigt auch die Notwendigkeit, Menschen zuerst entmenslichen zu müssen, um mit ihnen unmenschlich umzugehen. Todorov beschreibt eine „Reihe von Techniken der Entpersönlichung“, die den Wächtern helfen sollte, „die Menschlichkeit des anderen zu vergessen“ (Todorov 1993: 198): Unter anderem nennt er „Nacktheit“ und „den Zwang, in seinen Exkrementen oder im Zustand der Unterernährung zu leben“ (ebd.).

Die systematische Entmenschlichung der Häftlinge in den Lagern war ein bewusst eingesetztes Mittel, um Empathie und moralische Hemmungen zu zerstören. Andere zu misshandeln, solange diese als Individuen mit Würde und Persönlichkeit wahrgenommen werden, ist für Menschen nahezu unmöglich. Daher zielte das Lagerregime darauf ab, die Häftlinge ihrer Individualität zu berauben – durch physische und psychische Erniedrigung sowie die Reduktion auf bloße Existenz. Unmenschliches Verhalten sei demnach nicht naturgegeben, sondern das Resultat bestimmter Bedingungen. Todorov identifiziert hierbei vor allem Distanz und Indoktrination als zentra-

le Faktoren. In Deutschland habe diese Indoktrination insbesondere die Form eines „Kultes der ‚Härte‘ und der systematischen Verleumdung jeglichen Mitgefühls“ (ebd.: 201) angenommen. Dieser „war Teil dessen, was man ‚schwarze Pädagogik‘ nennt, bei der der Vater seinen Sohn schlagen muss, um aus ihm einen Mann zu machen“ (ebd.).

Der wesentliche Unterschied zwischen dem Leben im Lager und dem gewöhnlichen Leben im (Nicht-Lager-)Alltag bestehe demnach nicht darin, dass Moral entweder vorhanden oder nicht vorhanden sei, sondern vielmehr darin, dass moralische Gegensätze im normalen Leben weniger offensichtlich zutage treten würden (vgl. 49). Diese Erkenntnis bedeute keineswegs eine Verharmlosung der menschlichen Fähigkeit zur Grausamkeit. Im Gegenteil: Todorov betont, dass Egoismus auch im Alltag vorherrsche. Er fügt jedoch hinzu, dass stets „die Möglichkeit der Entscheidung zugunsten der moralischen Werte“ (ebd.: 47) bestehe.

Unter dem Stichwort „Banalität des Guten“⁴² zieht er Bilanz:

Unsere Definition des Guten könnte sich jedoch ändern, und das könnte uns zugleich ein wenig optimistischer stimmen: wie mir scheint, gibt es nämlich sehr viel mehr gute Taten, als die ‚traditionelle Moral‘ anerkennt, die dazu tendierte, nur das Außergewöhnliche wertzuschätzen, während gerade unser Alltagsleben von diesen Taten durchwoben ist. Die Lager bestätigen diese Allgegenwart, denn obwohl die äußeren Umstände dort denkbar ungünstig sind, zeigen die erschöpften Männer und Frauen, die vor Kälte zittern und vor Hunger fast umkommen, die geschlagen und gedemütigt werden, immer noch Gesten der Güte, nicht alle zwar und nicht zu jeder Zeit, aber doch genug, damit unser Glaube an das Gute gestärkt daraus hervorgeht. (Todorov 1993: 327)

In Anlehnung an Todorov wird in der vorliegenden Arbeit in Remarques Texten nach Empathie gesucht, allerdings nicht im Kontext eines Konzentrations- oder Arbeitslagers, sondern im Krieg – insbesondere in kleinen, unscheinbaren Gesten des Guten, die das „Menschenmögliche unter unmenschlichen Bedingungen“ (Emme 1999: 221) sichtbar machen.

⁴² Diese Formulierung ist offensichtlich eine Anspielung auf Hannah Arendts berühmtes Buch über den Prozess gegen Adolf Eichmann, den Chef-Planer der „Endlösung der Judenfrage“, in Jerusalem 1961. Sie gab ihm den Untertitel: ‚Ein Bericht von der Banalität des Bösen‘.

4.2.3 Empathie zwischen Verdrängung und Rückgewinnung bei Arno Gruen

4.2.3.1 Biografische Anmerkungen

Im Zentrum des Lebenswerks des jüdisch-deutschen Psychoanalytikers Arno Gruen (1923–2015) stand die Auseinandersetzung mit dem Thema Empathie. In einem Nachruf von ‚Deutschlandfunk Kultur‘ wurde er „Vordenker einer Politik des Mitgefühls“⁴³ genannt. Die nachfolgenden biographischen Stichworte beruhen auf diesem Text und veranschaulichen, wie Gruens persönliche Erfahrungen sein Verständnis von Empathie geprägt haben.

Arno Gruen wurde 1923 in Berlin als Kind eingewanderter Eltern geboren: Der Vater war polnischer Sozialist, die Mutter staatenlose Russin. In der Volksschule wurde er vor dem Religionsunterricht nach Hause geschickt. Dadurch erfuhr er mit sieben Jahren, dass er Jude war. Sein Vater, ein Freidenker und Atheist,klärte ihn auf: „Es gibt Juden, Christen und Muslime, Deutsche, Engländer und Franzosen. Der kleine Arno wunderte sich: Er hatte gedacht, wir wären alle Menschen“ (ebd.). Dieses Zitat illustriert, wie Gruen bereits in seiner Kindheit mit der Einteilung von Menschen in Gruppen konfrontiert wurde. Diese Erfahrung erschütterte seine anfängliche Vorstellung von universeller Gleichheit und prägte seine frühe Auseinandersetzung mit Identität und gesellschaftlicher Realität.

Gruens Vater erkannte früh die Gefahr, die von Hitler ausging, und nutzte 1936 eine Urlaubsreise zur Emigration in die USA. Dort studierte Arno Gruen Psychologie, eröffnete eine psychotherapeutische Praxis und begann zu schreiben – insbesondere über die Katastrophe des 20. Jahrhunderts, die er psychoanalytisch deutete: „Die Erziehung weg von der Empathie führt zu einfachen, polarisierenden Weltbildern, und zur Neigung, starken Personen blind zu folgen“ (ebd.). Seine Diagnose bezog er dabei nie lediglich auf die Deutschen. In den USA stellte er ebenso eine Entfremdung der Menschen zu ihrer tatsächlichen Gefühlswelt fest:

⁴³ Der Nachruf auf Arno Gruen stammt von Andreas Baum und wurde am 22.10.2015, zwei Tage nach seinem Tod, veröffentlicht: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/nachruf-auf-arno-gruen-vordenker-einer-politik-des-100.html> (letzter Zugriff am 08.02.2026)

Im American Way of Life [...] wird zum Verräter, wer Gefühle wie Kummer und Schmerz zeigt. Die Erziehung zur Empathielosigkeit findet in allen Gesellschaften statt, nicht nur in Diktaturen. Es schafft die Voraussetzungen für Kriege und Exzesse. (ebd.)

Der Liebe wegen übersiedelte Gruen 1979 in die Schweiz, wo in rascher Folge mehrere seiner Bücher auf Deutsch erschienen. Seine zahlreichen Schriften und Filmaufnahmen, in denen er den Ursachen von Gewalt, Fremdenhass und Krieg nachging, zeugen von seinem unermüdlichen Engagement (bis zu seinem Lebensende) für eine menschlichere, empathiegeleitete Gesellschaft. In immer neuen Anläufen übte er fundamentale Kritik an einer Kultur, in der der Verlust des Mitgefühls zu einer fortschreitenden Verrohung führt.⁴⁴

4.2.3.2 Vom Erkennen zur Entfremdung: Die Entwicklung der Empathie und ihre kulturellen Blockaden

In ‚Der Verrat am Selbst‘ beschreibt Gruen die Entstehung von Empathie bereits im Säuglingsalter. Durch die Zuwendung der Mutter, die das Kind „erfühlen kann“ (Gruen 1992a: 24), werde es in die Lage versetzt, seine eigenen Empfindungen im Spiegel der mütterlichen Reaktionen wahrzunehmen und zu formen. Diese wechselseitige Interaktion zwischen Mutter und Kind werde fortlaufend modifiziert und sei geprägt durch das dynamische Zusammenspiel des gegenseitigen Erkennens (ebd.). Nach Gruens Überzeugung bilde diese (früh-)kindliche Erfahrung des wechselseitigen Fühlens die Grundlage für die emotionale und persönliche Entwicklung eines Menschen. In der Kindheit entscheide sich demnach, ob sich eine Persönlichkeit frei entfalten könne oder ob die Entwicklung – insbesondere in Bezug auf Mitgefühl und Menschlichkeit – gehemmt werde. Fehlentwicklungen, die unbewusst über Generationen weitergegeben würden, haben ihren Ursprung häufig in dieser frühen Phase (vgl. Gruen 1999: 20).

⁴⁴ Gruen nahm an, dass in jeder Gesellschaft der Anteil der zur Empathie befähigten bei etwa 20 Prozent liege. Der Grund dafür, dass diese Zahl nicht höher ausfällt, liege seiner Analyse nach in den gesellschaftlichen Strukturen und Erziehungsprozessen, welche die Fähigkeit zur Empathie häufig unterdrückten. Das Ziel jeder Politik müsse es Gruen zufolge sein, „[d]iejenigen zu befähigen, authentisch von Erlittenem und Erlebtem zu erzählen, und die Mehrheit der Schweigenden und Schwankenden zum Mitfühlen zu ermuntern“ (ebd.).

Fehle einem Kind das Gefühl, aufgehoben und angenommen zu sein, entwickle es laut Gruen existenzielle, unerträgliche Ängste. Die fatale Konsequenz dieser Erfahrung sei, dass das Kind lernt, eigene Bedürfnisse abzulehnen und ein falsches „Selbst“ zu entwickeln, „das nicht sein eigenes ist, aber den Erwartungen der Eltern entspricht“ (Gruen 2006: 26). Liebe erfahre das Kind ausschließlich durch Gehorsam, während es alles verdränge, was an die eigene Hilflosigkeit erinnere. In der Folge werde auch Hilflosigkeit bei anderen verachtet (vgl. ebd.). Das „verbirgt die dahinterstehende eigene Angst“ (Gruen 1992a: 26) und fördere eine kompensierende „Ideologie der Macht und des Herrschens“ (ebd.). Auf diese Weise würden sich Opfer mit ihren Unterdrückern verbünden, um neue Opfer auszuwählen (vgl. ebd.). Die Entwicklung einer eigenen Autonomie werde auf diese Weise unterdrückt und alles, was zur Entwicklung einer eigenen Selbstständigkeit beitragen könnte, werde gehasst. Anstelle von Autonomie trete ein unaufhörlicher Drang nach Erfolg und Leistung (vgl. ebd.).

So würden nach Gruen Menschen heranwachsen, die sich nicht für ihre eigene Lebendigkeit lieben, sondern für das korrekte Ausführen von Verhaltensrollen.

Das ist der eigentliche Grund, warum Menschen Führern folgen, die uns verachten, weil diese Verachtung Erleichterung verschafft. Wir laufen jenem nach, der die Verachtung verkörpert, weil wir uns selbst verachten und uns nur wohlfühlen können, wenn das, was sich in einem Winkel der Seele noch als wertvoll meldet, zurückgeschlagen werden kann (Gruen 2003: 194).

Für Menschen, die sich einer Ideologie der Macht unterwerfen, sei Moralität keine Frage des Mitgefühls, der Mitmenschlichkeit, sondern der Unterwerfung unter Gesetz, Ordnung und Vorschriften (vgl. Gruen 1993: 108).

Darin liegen die Wurzeln des Bösen, im Verlust der Empathie, in der Erdrosselung der menschlichen Fähigkeit, eigenes und fremdes Leid zu erspüren (ebd.: 109).

Menschsein besteht für Gruen darin, auf das eigene Mitgefühl und die eigene Empathie zu vertrauen.⁴⁵ Er betont, dass alle Menschen in den ersten beiden Lebensjahren die Fähigkeit besäßen, anhand der Gesichtszüge ihres Gegenübers dessen emotionale Verfassung zu erkennen und darauf einführend zu reagieren (vgl. ebd.). Die natürliche Fähigkeit zur Empathie werde ihm zufolge jedoch systematisch unterdrückt, etwa wenn Eltern ihre Kinder bewusst weinen lassen, damit diese nicht „ihren Willen durchsetzen“ (ebd.). Konkurrenz ersetze zunehmend Kooperation, Mitgefühl gelte als Schwäche. Das Wirtschaftssystem begünstige zwar diese Entwicklung, doch die eigentliche Ursache sieht Gruen in den kulturellen Prägungen. Wahre Entwicklung bedeutet für ihn deshalb eine Rückbesinnung auf die ursprünglich vorhandene Menschlichkeit (vgl. ebd.).

Gruen übt scharfe Kritik an einer Gesellschaft, die sich dem Streben nach Macht und Besitz verschrieben hat. Er weist darauf hin, dass hinter diesem Streben Verdrängung und Selbsthass stecken würden, das bliebe allerdings zumeist verborgen, „weil wir uns alle so leicht von Macht beeindrucken lassen“ (Gruen 1989/1992: 71). Personen, die Macht besitzen, würde häufig automatisch Stärke zugeschrieben, und es werde angenommen, dass sie mehr über das Leben wüssten und „bessere Menschen“ seien „als wir“ (ebd.). Laut Gruen hat diese Art von Macht jedoch nichts mit echter Stärke zu tun, die sich in der Fähigkeit manifestiere, seelische Schmerzen zu ertragen.

Stattdessen würden Menschen, „die den Schmerz über die ungenügende Liebe ihrer Eltern nicht ertragen können [...]“ (ebd.) dazu neigen, „sich ihr Leben lang auf den Erwerb von Macht und Besitz“ (ebd.) zu fokussieren. Doch nicht Kampf und Konkurrenz seien die Triebkräfte unserer Existenz. Nach Gruen sei die menschliche Entwicklung durch Kooperation zustande gekommen, nicht durch Wettbewerb. Sie sei durch

⁴⁵ Vgl. etwa den Nachruf ‚Wie geht Menschlichkeit? Zum Tod von Arno Gruen‘ von Franz Kasperski für das Schweizer Radio und Fernsehen: <https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/gesellschaft-religion-wie-geht-menschlichkeit-zum-tod-von-arno-gruen> (letzter Zugriff am 08.02.2026)

gegenseitige Hilfe, nicht durch die Unterdrückung des Schwächeren durch den Stärkeren entstanden (vgl. Gruen 1992b: 71).⁴⁶

Gruens radikale Kritik an Kultur und Gesellschaft, insbesondere seine negative Bewertung von Begriffen wie Gehorsam und Macht, muss nicht uneingeschränkt geteilt werden. Die Bedeutung eines emotionalen Zugangs zu Gefühlen wie Schmerz und Hilflosigkeit als Grundlage für Mitmenschlichkeit scheint jedoch überzeugend, auch wenn in einer mitfühlenden Gesellschaft Ordnungsprinzipien notwendig sind. Die Relevanz dieser Perspektive erscheint angesichts des erneuten Aufkommens von Autokratien sowie der Wiederkehr faschistischer Bewegungen in zahlreichen Teilen der Welt besonders groß. Dem Verfall der Demokratie, vor der Gruen so eindringlich gewarnt hatte, sollte ihm zufolge echte Menschlichkeit entgegengesetzt werden: „Wärme statt Härte“⁴⁷, Zuwendung statt Strafe, Auseinandersetzung statt Ignoranz und die Entdeckung des Gegenübers in sich selbst seien seiner Ansicht nach für eine neuerliche Demokratisierung notwendig (vgl. ebd.).

4.2.4 Empathie zwischen Verletzlichkeit und Anerkennung bei Judith Butler

4.2.4.1 Biographische Anmerkungen

Judith Butler wurde 1956 in Cleveland, Ohio, geboren und zählt zu den einflussreichsten Philosoph*innen der Gegenwart. Ihre⁴⁸ sozial- und geisteswissenschaftli-

⁴⁶ Die Autorin des Artikels, Manuela Palla, bezieht sich auf ein 3Sat-Interview mit Gruen vom 12. Juni 2013: <https://www.open-mind-academy.ch/die-macht-des-mitfuehlens-arno-gruen-psychoanalytiker/> (letzter Zugriff am 08.02.2026)

⁴⁷ Im bereits zitierten Nachruf setzt Kasperski den Appell Gruens mit einem zum „kulturellen Ungehorsam“ gleich. In der Zivilisierung und der Kultur erkennt Gruen die eigentliche Barbarei; dieser ist einzig durch Rückbesinnung auf die natürliche Empathie unserer Kindertage beizukommen. Vgl. hierzu: <https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/gesellschaft-religion-wie-geht-menschlichkeit-zum-tod-von-arno-gruen> (letzter Zugriff am 08.02.2026)

⁴⁸ In einem Interview vom 7.9.2021 mit *The Guardian* äußerte sich Butler zu ihrer Geschlechtsidentität und erklärte, dass sie sich der nicht-binären Kategorie zugehörig fühle, aber nichts gegen die Anrede mit den Pronomen ‚she/her‘ einzuwenden habe: https://amp.theguardian.com/lifeandstyle/2021/sep/07/judith-butler-interview-gender?utm_source=chatgpt.com (letzter Zugriff am 08.02.2026); übertragen auf das Deutsche bedeutet dies, dass eine Bezugnahme auf Butler unter Verwendung der femininen Pro-

chen Arbeiten stehen in der Tradition des Poststrukturalismus und der Queer-Theorie. Sie haben zentrale Diskurse in der feministischen Theorie, Ethik und politischen Philosophie weltweit geprägt. Nach dem Philosophiestudium an der Yale University, welches sie 1984 mit der Promotion abschloss, lehrte Butler an verschiedenen renommierten Universitäten, darunter die University of California, Berkeley. Neben ihrer akademischen Tätigkeit engagiert sie sich politisch, insbesondere für soziale Gerechtigkeit, Antikriegspolitik und die Rechte marginalisierter Gruppen. Butler identifiziert sich seit einigen Jahren als nichtbinär – eine Selbstverortung, die sich auch in ihrer theoretischen Arbeit zur Auflösung starrer Identitätskategorien widerspiegelt.⁴⁹

Mit ‚Gender Trouble‘ (1990) initiierte Butler grundlegende Diskussionen zur Queer-Theorie. Darin hinterfragt sie die Vorstellung stabiler Geschlechtsidentitäten und versteht Geschlecht nicht als biologische Gegebenheit, sondern als Resultat sozialer Praktiken, die performativ hervorgebracht würden.⁵⁰

Für die vorliegende Arbeit sind insbesondere ihre Werke ‚Frames of War‘ (2009) und ‚The Force of Nonviolence‘ (2020) von Bedeutung. In diesen entwickelt Butler eine Ethik der Verwundbarkeit und der wechselseitigen Abhängigkeit als Grundlage für Solidarität und politische Gerechtigkeit. Gewaltlosigkeit erscheint dabei nicht als bloßer Verzicht auf physische Gewalt, sondern als aktiver Widerstand gegen gesellschaftliche Verhältnisse, die Leben entwerten oder unsichtbar machen würden.⁵¹

Butlers Werk hat die geistes- und sozialwissenschaftliche Debatte der letzten Jahrzehnte nachhaltig geprägt – vor allem durch ihre Überlegungen zur Konstruktion von Geschlecht, zur Kritik normativer Ordnungen sowie zur Bedeutung von Verwundbarkeit und wechselseitiger Abhängigkeit als Grundlage für Empathie und Ge-

nomen („sie/ihr“) erfolgen kann. Zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit war keine weiterführende oder geänderte Stellungnahme von Judith Butler zu diesem Thema bekannt.

⁴⁹ Vgl. das in der vorherigen Fußnote zitierte Interview.

⁵⁰ Vgl. Butler, Judith, 1990: Gender Trouble. New York: Routledge.

⁵¹ Vgl. Butler, Judith, 2020: Die Macht der Gewaltlosigkeit. Über das Ethische im Politischen. Suhrkamp.

waltlosigkeit. Ihre politische Positionierung hat dabei immer wieder zu kontroversen Reaktionen geführt – insbesondere im Kontext des Nahostkonflikts.

4.2.4.2 ‚Gefährdung‘ und ‚Betrauerbarkeit‘ als Maßstab der Empathie

Ausgehend von der Annahme, dass alle Menschen über die biologischen Voraussetzungen zu Mitgefühl verfügen, stellt sich in Anlehnung an Butler die Frage, weshalb Empathie nur bestimmten Menschengruppen entgegengebracht wird, während andere weitgehend ausgeblendet bleiben: Warum werden Gefährdung und Leid häufig selektiv wahrgenommen?

Judith Butler erklärt dies mit den Begriffen „Rahmen oder Raster [frames]“ (Butler 2010: 9): Durch „eine ganz bestimmte Art der selektiven Rahmung (framing) von Gewalt“ werden „ethische Haltungen [...] kulturell in bestimmte Bahnen gelenkt“ (ebd.). Diese Rahmen bestimmen mit, ob wir das Leben anderer „als zerstört oder beschädigt“ wahrnehmen oder nicht. Diese Rahmen sind politisch mitbestimmt, das Resultat gezielter Machtausübung (vgl. ebd.).

Butler kritisiert in diesem Zusammenhang klassische Konzepte eines vermeintlich universellen Naturzustands, wie sie bei Locke, Rousseau oder Hobbes angelegt sind (vgl. Butler 2020: 48). Diese Konzepte beruhen auf der Vorstellung eines autonomen, erwachsenen Mannes, der als selbstgenügsames Individuum auftritt (vgl. ebd.: 52). Maskulinität wird dabei über Unabhängigkeit definiert (vgl. ebd.: 53), während Abhängigkeit aus dem Bild des Menschen systematisch ausgeblendet wird, als „wäre dieses Individuum nie Kind gewesen, als hätte nie jemand für es gesorgt, als sei es nie von Eltern und Verwandten oder von sozialen Beziehungen abhängig gewesen“ (ebd.). Butler plädiert daher für eine Abkehr vom „mutmaßlich selbstverständlichen Individualismus“ (ebd.: 57) und fordert eine Neubewertung von Abhängigkeit. „Keiner wird als Individuum geboren“ (ebd.), vielmehr kommen wir alle in einem „Zustand radikaler Abhängigkeit“ auf die Welt (ebd.: 58). Abhängigkeit fasst sie als ein sicheres Angewiesensein auf soziale, materielle und ökologische Strukturen (vgl. ebd.: 59). Es gehe allerdings nicht darum, Abhängigkeit(-en) zu überwinden, sondern diese „als Voraussetzung für Gleichheit zu akzeptieren“ (ebd.: 65, 66). Erst die Anerkennung dieser wechselseitigen Abhängigkeit (Interdependenz) eröffne die Mög-

lichkeit, globale Pflichten zu formulieren (ebd.: 63). Ziel sei nicht die Überwindung von Abhängigkeiten, sondern deren Anerkennung als Grundlage für Gleichheit (vgl. ebd.: 65, 66).

Vor diesem Hintergrund fordert Butler eine „neue Ontologie des Körpers“ (Butler 2010: 10),

die mit einem neuen Verständnis von Gefährdung, Schutzlosigkeit, Verletzlichkeit, wechselseitiger Abhängigkeit, Exponiertsein, körperlicher Integrität, Begehren, Arbeit, Sprache und sozialer Zugehörigkeit einhergeht“ (Butler ebd.).

Der menschliche Körper sei, so führt Butler weiter aus, stets in soziale und politische Zusammenhänge eingebettet. Erst wenn ein Leben als solches anerkannt werde, könne es vor Gewalt und Zerstörung geschützt werden. Die Kategorie der „Anerkennung“ (Butler 2010: 12) werde dabei zentral: „Anerkennbarkeit“ beschreibe die Bedingungen, unter denen ein Leben als anerkennenswert gelte (vgl. ebd.).

Butler stellt die individualistische Konzeption des Personseins infrage (ebd.: 13), denn nicht allen Menschen wird automatisch ein „Personsein“ und damit Anerkennbarkeit zugesprochen (vgl. ebd.). Ein normativer Begriff von Personsein lege fest, welche Subjekte in den gesellschaftlichen Rahmen der Anerkennung einbezogen würden und welchen Stellenwert diese Anerkennung für diese habe (vgl. ebd.: 14). Anerkennung gebe es lediglich, wenn bestimmte gesellschaftliche Normen erfüllt seien. Diese normativen Strukturen seien sichtbar zu machen und infrage zu stellen, um egalitärere Bedingungen der Anerkennung zu schaffen (vgl. ebd.). Nur wenn das Leben der im Krieg Getöteten als gefährdet und betrauerbar wahrgenommen werde, könne laut Butler ein ethischer und politischer Widerstand gegen diese Verluste entstehen (vgl. ebd.: 20).

Butler plädiert „für eine umfassendere und egalitärere“ (Butler 2010: 20) Praxis der Anerkennung von Gefährdung (vgl. ebd.). Dies hätte nicht nur Konsequenzen für Krieg und Frieden, sondern auch für Asylpolitik, Arbeitsmarkt, Ernährung und weitere Fragen der globalen Gerechtigkeit.

Wiederholt verweist sie auf die unausweichliche Abhängigkeit von einem „sozialen Netz helfender Hände“ (ebd.: 22), auf die Verletzlichkeit und Endlichkeit jedes Lebewesens.

Eben weil ein lebendiges Wesen sterben kann, muss man sich um es kümmern, wenn es überleben soll. Nur in Verhältnissen, in denen sein Tod von Bedeutung ist, kann der Wert dieses Lebens zutage treten (ebd.).

Erst dort, wo ein Leben als betrauerbar gilt, werde nach Butler dessen Wert sichtbar: Die Betrauerbarkeit eines Lebens stelle eine grundlegende Voraussetzung für dessen Bedeutsamkeit dar (vgl. ebd.). „Ohne Betrauerbarkeit gibt es kein Leben, oder vielmehr: Wer nicht betrauerbar ist, lebt außerhalb des Lebens“ (ebd.). Im Krieg wird Betrauerbarkeit systematisch untergraben. Würden alle Toten (auf beiden oder sämtlichen Seiten) gleichermaßen betrauert, wäre Krieg auf Dauer nicht mehr möglich. Es bedarf also „ganz bestimmte[r] Rahmen, um Affekte in Verbindung mit der differenzierenden Betrauerbarkeit von Leben zu kontrollieren und zu steigern“ (ebd.: 32).

Derlei Rahmungen würden, so fügt Butler hinzu (vgl. ebd.: 34) nicht nur im Kontext militärischer Gewalt, sondern auch in Debatten um Multikulturalismus, Migration, Feminismus und sexuelle Freiheiten wirken. Die ungleiche Verteilung ökonomischer Ressourcen sowie das ungleiche – rassistisch und nationalistisch geprägte – Ausgesetzt-Sein bestimmter Bevölkerungsgruppen stehe einer gleichmäßigen Verteilung von Gewalttrisiken im Wege (vgl. ebd.). Butlers Forderung: eine politische Kritik staatlicher Gewalt, die auch jene Formen legalisierter Gewalt erfasst, durch die marginalisierte Gruppen strukturell von Ressourcen ausgeschlossen werden, die zur Minderung ihrer Prekarität notwendig wären (vgl. ebd.: 37).

Wie bei Buber und Todorov wird auch bei Butler der Begriff ‚Empathie‘ nicht explizit verwendet. Dennoch kreisen ihre Überlegungen um das, was damit gemeint ist; so etwa, wenn sie das Verhältnis von „Ich“ und Verantwortung problematisiert:

Trage ich nur als ein ‚Ich‘, das heißt als Individuum, Verantwortung? Kann es nicht sein, dass erst mit der Übernahme von Verantwortung deutlich wird, dass das Wer dieses ‚Ich‘ notwendigerweise mit anderen verbunden ist? Bin ‚ich‘ ohne diese Welt der anderen überhaupt denkbar? (ebd.: 41).

Die Parallelen zu Buber, Todorov, Gruen und Bauer sind offensichtlich, wenn Butler nach der Möglichkeit fragt, ob es nicht sein könne, „dass das ‚Ich‘ sich mit der Übernahme von Verantwortung zumindest in Teilen als ‚Wir‘ erweist?“ (ebd.)

Wenn der Mensch nun aber ein Wesen ist, das stets mit anderen zu einem Wir verbunden ist, stelle sich die zentrale Frage: „[F]ür welches ‚Wir‘“ (ebd.) trage ich Verantwortung? (vgl. ebd.)? Die Gefahr bestehe darin, dieses ‚Wir‘ zu verengen, etwa entlang von Kategorien wie Nation, Sprache, Kultur oder Territorium – und Verantwortung nur jenen gegenüber zu empfinden, die einem in irgendeiner Weise ähnlich erscheinen (vgl. ebd.). Dabei gelte es zu analysieren, welche Rahmen wirksam seien, „wenn ich jemanden als mir ‚ähnlich‘ anerkenne“ (ebd.). Die Frage, wer ‚wir‘ in Zeiten des Krieges seien, entscheide sich daran, „wessen Leben als wertvoll gilt und betrauert werden kann und um wessen Leben nicht getrauert wird. Kriege teilen Bevölkerungen in Betrauerbare und Nichtbetrauerbare“ (ebd.: 43).

Butler zufolge regulieren Regierungen (vgl. ebd.) sehr genau, um wen öffentlich getrauert werde und um wen nicht.⁵² Eine zentrale Rolle für die Wahrnehmung von Leben würden nach Butler die Medien spielen: Diese würden seit jeher „eine bestimmte Wahrnehmung der Welt“ (ebd.) vermitteln. Das implizite Deutungsschema der Differenzierung in wertvolle und wertlose Leben präge unsere Sinne und entscheide darüber, wessen Schreie wir hören – und wessen nicht (vgl. ebd.: 55f.). In Kriegszeiten verstärke sich diese Unterscheidung zusätzlich: Der Affekt gegenüber bestimmten Bildern und Klängen stumpfe ab, während er sich anderen gegenüber steigere. So erzeuge der Krieg Entsetzen über eine Form von Gewalt – und gleichzeitig Gleichgültigkeit gegenüber einer anderen (vgl. ebd.).

⁵² In diesem Zusammenhang führt sie das Beispiel der Mahnwachen in der Frühphase der AIDS-Krise an: Mit ihnen sei der bis dahin vorherrschenden gesellschaftlichen Scham gegenüber dem durch AIDS verursachten Sterben eine öffentliche Praxis des Gedenkens entgegengesetzt worden. Butlers Frage, ob eine vergleichbar offene Trauer um die Opfer aktueller Kriege möglich oder denkbar wäre (vgl. Butler: 43), eröffnet eine kritische Perspektive auf gegenwärtige Formen kollektiver Trauer und Anerkennung.

4.3 Zusammenfassung: Zur Arbeit mit den vier Empathiekonzepten

Mit Darstellung und Diskussion der Bezüge zum Begriff Empathie bei Buber, Todorov, Gruen und Butler wurden vier einander ergänzende, sich zum Teil überschneidende und doch eigenständige ‚Empathie-Konzepte‘ erschlossen. Diese Konzepte werden im Folgenden für die Arbeit an Remarques Romanen ‚Im Westen nichts Neues‘ und ‚Der Weg zurück‘ und ausgewählten Adaptionen herangezogen. Sie dienen als Instrumente oder ‚Brillen‘, um friedensbildendes Potential der Werke freizulegen. Diese Brillen erfüllen eine heuristische und eine hermeneutische Funktion: Zum einen ermöglichen sie eine gezielte Rezeption der Werke im Hinblick auf die Darstellung von Empathie, zum anderen tragen sie zur Interpretation und didaktischen Aufbereitung der identifizierten Stellen bei.

Dabei ist es weder möglich noch sinnvoll, anzunehmen, die Werke Remarques könnten tatsächlich mit den Augen von Buber, Todorov, Gruen oder Butler betrachtet werden. Ebenso wenig kann die gesamte Breite und Tiefe ihrer theoretischen Arbeiten im Rahmen einer Analyse für den schulischen Kontext nutzbar gemacht werden. Vielmehr wird der jeweilige Zugang zu Empathie auf zentrale, für die vorliegende Arbeit relevante Begrifflichkeiten verdichtet.

Ausgehend von Martin Buber richtet sich der Blick auf das „Dazwischen“, auf das verbindende Moment zwischen Menschen. Mit Tzvetan Todorov wird der Fokus auf unscheinbare, oft übersehene Gesten der Güte gerichtet. Arno Gruen sensibilisiert dafür, ob und inwieweit echtes Mitgefühl im Widerstand gegen emotionale Abstumpfung möglich bleibt. Judith Butler schließlich verweist auf die Frage, ob, wie und für wen oder bei wem Menschlichkeit, Verletzlichkeit und „Betrauerbarkeit“ vorliegen. Auf Grundlage dieser „Empathie-Konzepte“ sollen Schlüsselszenen aus den Romanen und ihren medialen Adaptionen ausgewählt und interpretiert werden.

Die Verwendung des Begriffs „Empathie-Konzept“ erscheint hier deshalb zweckmäßig, weil es sich bei den vier Perspektiven nicht um präskriptive Definitionen, sondern um theoretische Zugänge handelt, die für die vorliegende Untersuchung zu einem gemeinsamen Bezugsrahmen gefasst werden. Der Ausdruck „Konzept“ verweist auf ihre heuristische Funktion: Sie erlauben es, Darstellungen von Empathie in

literarischen und audiovisuellen Medien gezielt zu erfassen und zu deuten. Gemeinsam ist diesen Zugängen, dass Empathie nicht auf eine rein emotionale Identifikation reduziert bleibt, sondern stets zwischenmenschlich, gesellschaftlich und machtpolitisch verortet wird. In dieser Hinsicht dienen sie als analytische „Brillen“, die mit den intermedialen Analysekatégorien der Arbeit in Einklang gebracht werden und sich zugleich mit den Zielen friedenspädagogischen Lehrens und Lernens verbinden lassen.

5. Auf der Suche nach Empathie in den Romanen und ihren Adaptionen

Nachdem in Auseinandersetzung mit den Konzepten von Buber, Todorov, Gruen und Butler vier unterschiedliche Perspektiven auf Empathie erarbeitet wurden, sollen im Folgenden drei ausgewählte Szenen aus Remarques Romanen ‚Im Westen nichts Neues‘ und ‚Der Weg zurück‘ mithilfe dieser theoretischen Zugänge interpretiert werden. Ziel ist es, zu untersuchen, in welcher Form Empathie innerhalb der Texte Ausdruck findet. Zunächst wird die jeweilige Textstelle innerhalb des Ausgangstextes situiert. Im Anschluss wird sie entlang der vier theoretischen Perspektiven auf Empathie interpretiert. In einem zweiten Schritt erfolgt eine vergleichende Analyse der Umsetzung der Szene in ausgewählten Adaptionen. Auf dieser Grundlage werden – unter Rückbezug auf die erarbeiteten Empathie-Konzepte („Empathie-Brillen“) Vorschläge für den friedenspädagogischen Deutschunterricht der Sekundarstufe formuliert. Diese Vorschläge variieren hinsichtlich ihres Konkretisierungsgrads: Sie reichen von exemplarischen Fragestellungen bis hin zu konkreteren Unterrichtsideen. Zu den analysierten Adaptionen zählen drei Filmfassungen, ein Hörspiel sowie eine Graphic Novel. Dabei ist anzumerken, dass im Fall von ‚Im Westen nichts Neues‘ eine Auswahl unter mehreren medialen Umsetzungen getroffen werden musste, während dies bei ‚Der Weg zurück‘ nicht erforderlich war – hier liegt lediglich eine einzige Verfilmung vor; weitere Adaptionen sind dem Autor dieser Arbeit nicht bekannt.

Bevor jedoch auf die medialen Bearbeitungen eingegangen wird, stehen zunächst die literarischen Szenen selbst im Mittelpunkt: Aus ‚Im Westen nichts Neues‘ wurden zwei Passagen ausgewählt: zum einen die Szene, in der deutsche Soldaten einige Stunden der Nähe mit jungen Französinen verbringen, zum anderen jene eindrucksvolle Episode, in der der Ich-Erzähler Paul Bäumer in einem Bombentrichter einen französischen Soldaten tödlich verletzt und dessen qualvollen Tod aus nächster Nähe miterlebt. Aus ‚Der Weg zurück‘ wird eine Passage analysiert, in der dem Soldaten Albert Troßke der Prozess wegen Mordes gemacht wird – eine Szene, die nicht nur Fragen nach individueller Schuld und Verantwortung aufwirft, sondern auch gesellschaftliche Deutungsmuster von Gewalt und Verletzlichkeit thematisiert.

5.1 Szene 1 – ‚Auf der anderen Seite des Kanals‘

5.1.1 Kontext

In sämtlichen für diese Arbeit vorliegenden Adaptionen des Romans ‚Im Westen nichts Neues‘ ist eine Szene enthalten, der auch im Rahmen dieser Masterarbeit eine zentrale Bedeutung beigemessen wird: Darin verbringt der Ich-Erzähler Paul Bäumer mit drei seiner Kameraden eine Nacht mit französischen Frauen (vgl. Remarque 1929/2022: 129-136) – ein Moment, der menschliche Nähe und die Sehnsucht nach Normalität im Kontrast zum Grauen des Krieges ins Zentrum rückt und zugleich die Ambivalenz zwischen Intimität und dem Machtgefälle zwischen Besatzern und Zivilbevölkerung verdeutlicht. Um die Szene in ihrem narrativen Kontext zu verorten, ist zunächst ein Blick auf die Ausgangssituation im Roman erforderlich:

Die Einheit Pauls ist in einem französischen Dorf stationiert. Am anderen Ufer des Kanals, der das Dorf teilt, leben französische Zivilistinnen. Eines Abends beobachten die Soldaten drei Frauen, die auf der gegenüberliegenden Seite spazieren gehen. Trotz Sprachbarrieren und der Tatsache, dass ein solcher Kontakt offiziell verboten ist, gelingt es den jungen Männern herauszufinden, wo die Französinen wohnen und ein nächtliches Treffen mit ihnen zu vereinbaren. In der Dunkelheit schwimmen sie über den Kanal und halten dabei die mit Lebensmitteln und Zigaretten gefüllten Stiefel über den Köpfen, um sie trocken ans andere Ufer zu bringen. Nackt, aber nicht mit leeren Händen betreten sie das Haus der Frauen und sorgen in ihrem Aufzug für Heiterkeit und Gelächter. Die Frauen sind hungrig und freuen sich über die Geschenke, die sogleich verzehrt werden. Danach kommen sich die jungen Männer und Frauen näher und schlafen miteinander (vgl. ebd.: 129-136).

Nach der Nacht mit den französischen Frauen erhält Paul Bäumer einen Urlaubschein und erfährt, dass er im Anschluss an seinen Heimaturlaub nicht unmittelbar an die Front zurückkehren wird, sondern für mehrere Wochen an einem Ausbildungslehrgang in einem Heidelager teilnimmt – eine Phase, die ihn insgesamt sechs Wochen von seinen Kameraden trennt. Die Ungewissheit, ob seine Freunde den Krieg bis zu seiner Rückkehr überleben werden, überschattet den Abschied ebenso wie eine zweite, für ihn emotional ernüchternde Begegnung jenseits des Kanals (vgl. ebd.: 136-138). Die Rückkehr an die Front markiert schließlich den Bruch mit dem

kurzen Moment der Nähe und Menschlichkeit. Was bleibt, ist eine Erinnerung, die unter den Bedingungen des Krieges beinahe unreal erscheint.

5.1.2 Interpretation des Textes entlang der Empathie-Konzepte

5.1.2.1 Nach Martin Buber

Zentrales Kennzeichen einer echten zwischenmenschlichen Begegnung im Sinne Bubers ist die sogenannte „Ich-Du-Beziehung“. In ihr wird das Gegenüber nicht als Objekt oder Mittel zum Zweck wahrgenommen, sondern als gleichwertiges Du und somit als Wesen, dem mit Würde, Respekt und Offenheit begegnet wird. Die oben beschriebene Szene mit den Französischen lässt sich als ein Beispiel einer solchen Beziehung deuten: Ein Machtverhältnis zwischen den Beteiligten ist in Remarques Darstellung nicht erkennbar. Die Annäherung geschieht freiwillig, spielerisch und mit einem heiteren Grundton. Die gegenseitige Anziehung überwindet vorhandene Sprachbarrieren und potenzielle Feindbilder. Zwischen den deutschen Soldaten und den französischen Frauen entsteht eine spontane Verbindung, die sich mit Bubers Begriff des „Dazwischen“ fassen lässt – einem Raum des echten Kontakts. Diese Verbindung ist von gegenseitiger Neugier sowie der Sehnsucht nach menschlicher Nähe geprägt. Remarque thematisiert allerdings weniger den sinnlichen Aspekt als das Bedürfnis nach Wärme und Trost. Das gilt insbesondere für den Ich-Erzähler, der aufgrund seiner emotionalen Unerfahrenheit sowie möglicherweise überhöhter Erwartungen an Intimität und Gegenseitigkeit jedoch letztlich ernüchtert zurückbleibt (vgl. ebd.: 136, 138).

Die Szene im Haus am Kanal lässt sich trotz dieser Desillusionierung des Ich-Erzählers als Ausdruck eines Begegnungsraums im Sinne Martin Bubers verstehen: eines „Dazwischen“, das durch Unmittelbarkeit, Offenheit und wechselseitige Bezo-genheit gekennzeichnet ist. Mehrere Details im Text unterstreichen die außergewöhnliche Qualität der Szene als Begegnung im Sinne Martin Bubers: Im Haus der Französischen reichen wenige französische Wörter, um das Vertrauen (nach der ersten Begegnung einige Stunden zuvor) erneut aufzubauen – „Pst, pst – camarade – bon ami“ (Remarque 2022: 133), flüstern die jungen Männer bei ihrer Ankunft. Die Reaktion der Französin – „La guerre – grand malheur“ – verweist auf ein geteiltes

Erleben des Krieges, das trotz unterschiedlicher Positionen im Konflikt ein Moment des Verstehens ermöglicht. In der vorsichtigen, sprachlich und emotional tastenden Annäherung zeigt sich eine Kommunikation, die Buber zufolge durch Unmittelbarkeit und das Fehlen strategischer Absichten gekennzeichnet ist. Auch die mitgebrachten Gaben – Lebensmittel und Zigaretten – fungieren nicht als Mittel der Bezahlung, sondern als symbolische Geste guter Absicht. Das gemeinsame Teilen des Brotes wird dabei zu einer Chiffre für eine temporäre Suspendierung kriegsbedingter Machtverhältnisse zugunsten eines friedlichen Miteinanders.

Die Darstellung dieser Begegnung ist geprägt von einem zurückgenommenen Blick auf die Frauenfiguren. Diese werden nicht sexualisiert oder funktionalisiert, sondern erscheinen als gleichwertige Subjekte innerhalb eines Raums der Gegenseitigkeit – ein Raum, der sich mit Bubers Begriff des „Dazwischen“ fassen lässt. In diesem relationalen Zwischenraum ist eine Begegnung möglich, die über Rollenzuschreibungen, Sprachbarrieren und kulturelle Differenz hinausweist und eine existenzielle Verbindung stiftet.

Gleichwohl bleibt eine gewisse Ambivalenz bestehen: Die Anonymisierung der weiblichen Figuren – ihre Namen bleiben unbekannt, ihre äußeren Merkmale werden nur vage beschrieben – lässt sich auch als Hinweis auf eine Reduktion auf Projektionsflächen männlicher Bedürfnisse lesen. So äußert der Ich-Erzähler über ihre vorherige Zuteilung lakonisch: „Für mich ist die Schmale, Dunkle, das haben wir verteilt und ausgemacht“ (Remarque 1929/2022: 131). Diese Bemerkung verweist auf eine pragmatische Ordnung des Begehrens, die mit Bubers Idee einer vollkommen reziproken Beziehung unvereinbar ist. Trotz dieser oszillierenden Spannung zwischen gleichwürdiger Begegnung und männlicher Bedürftigkeit bleibt Bubers Konzept des „Ich-Du-Verhältnisses“ ein tragfähiger Deutungsrahmen für die Szene – insbesondere im Hinblick auf die darin zum Ausdruck kommende Hoffnung auf Menschlichkeit im Angesicht des Krieges.

Besonders deutlich wird die Qualität der Begegnung durch das Moment der Entkleidung – nicht nur physisch, sondern auch symbolisch: Die militärische Identität des Ich-Erzählers fällt ab. „[N]un ist nichts mehr da, was mir die Sicherheit und Frechheit des Soldaten zurückruft: kein Gewehr, kein Koppel, kein Waffenrock, keine Mütze“

(ebd.: 134). Paul lässt sich – zunächst zögernd, dann vertrauensvoll – auf die Erfahrung ein: „Ich schließe die Augen und möchte alles damit auslöschen, Krieg und Grauen und Gemeinheit, um jung und glücklich zu erwachen“ (ebd.: 135). In dieser Haltung spiegelt sich Bubers Gedanke: „Gegenwart, [...] die wirkliche und erfüllte, gibt es nur insofern, als es Gegenwärtigkeit, Begegnung, Beziehung gibt“ (Buber 2019: 45). Die Begegnung wird somit zu einem Moment erfüllter Gegenwart im Sinne einer existenziellen Beziehung, in der äußere Kategorien wie Sprache, Herkunft und Uniform für einen Augenblick bedeutungslos werden.

Das Verhalten der Französinen, ihre Leichtigkeit und Offenheit, stellt im Kontext der beiden Romane eine Ausnahme dar. Für die Soldaten bleibt die Begegnung ein flüchtiger, beinahe traumhafter Moment – eine Illusion, die rasch von der Kriegsrealität eingeholt wird. Dennoch provoziert gerade diese Szene grundlegende Fragen: Was läuft in einer Welt fundamental falsch, in der jungen Menschen eine solche friedliche Begegnung eigentlich verboten ist? Und wie ist es möglich, dass es zu Krieg zwischen Staaten kommt, wenn junge Menschen verfeindeter Nationen ganz selbstverständlich Nähe und Zärtlichkeit teilen?

5.1.2.2 Nach Tzvetan Todorov

Mit Todorov ließ sich bereits festhalten, dass selbst unter extremen Bedingungen (des Krieges) Akte der Güte und Menschlichkeit nicht nur denkbar, sondern tatsächlich möglich bleiben. Die Szene mit den Französinen dient als exemplarischer Fall für dieses Beharren auf Humanität im Ausnahmezustand.

Bereits die erste Kontaktaufnahme lässt sich als bewusste Grenzüberschreitung deuten – als physische Überschreitung einer territorialen Trennung sowie als symbolische Unterbrechung der kriegsbedingten Feindlogik zugunsten eines zwischenmenschlichen Miteinanders. Als Türöffner fungiert dabei das Angebot, ein „Kommißbrot“, das einfache, haltbare Brot der Soldaten, mitzubringen (vgl. Remarque 1929/2022: 130).

Die beiderseitig erfahrene Nahrungsmittelknappheit infolge des Krieges bildet eine gemeinsame existenzielle Grundlage, die Soldaten und die Französinen verbindet. Die geteilte Erfahrung des Hungers und das grundlegende Bedürfnis nach Nahrung

wirken in dieser Szene als Brücke zwischen den Fronten. Die deutschen Soldaten bringen Brot, Leberwurst und Zigaretten mit – verborgen in ihren Stiefeln –, um diese mit den Frauen zu teilen. Der Anblick der jungen, nassen Männer ruft bei den Französinen zunächst Lachen hervor, was eine gewisse Entkrampfung der Situation bewirkt (vgl. ebd. 132, 133).

Die Freude über die Geschenke ist evident und erzeugt ein Moment gegenseitiger Anerkennung: „[S]ie holen Teller und Messer und fallen über die Sachen her“ (ebd.: 133). Besonders eindrücklich ist die Beschreibung der fast feierlichen Geste beim Essen: „Bei jedem Scheibchen Leberwurst heben sie, ehe sie es essen, das Stück zuerst bewundernd in die Höhe, und wir sitzen stolz dabei“ (ebd.). In diesem Moment realisiert sich eine Form des Austauschs, die von wechselseitiger Wertschätzung, Dankbarkeit und Stolz aufseiten der jungen Männer geprägt ist – ein kurzer, aber signifikanter Akt gelebter Humanität (vgl. ebd.).

Todorovs These bestätigt sich: „Wenn kein extremer Zwang besteht, neigen die menschlichen Wesen unter anderem dazu, miteinander in Verbindung zu treten“ (Todorov 1993: 46). Kaum fühlen sich die jungen Männer vom militärischen Zwang befreit, blüht ihre Sehnsucht nach einem anderen, friedlicheren Leben auf. Dabei spielt zwar auch das natürliche Bedürfnis nach Intimität und Sexualität eine Rolle, doch wird dieses nicht als Ausdruck von Macht oder Gewalt inszeniert.

Trotz bestehender Sprachbarrieren gelingt eine Verständigung über einfache Gesten, Blicke und situatives Einfühlungsvermögen, sowie über die kostbaren kulinarischen Gastgeschenke, – kleine „Gesten der Güte“, die nach Todorov allzu leicht übersehen werden, weil „die ‚traditionelle Moral‘ dazu tendiert, nur das Außergewöhnliche wertzuschätzen“ (Todorov 1993: 327). Sie verweist auf die Anerkennung des Anderen als empfindungsfähiges und eigenständiges Subjekt – jenseits nationaler, sprachlicher oder ideologischer Trennungslinien.

Die Szene offenbart ein Moment moralischer Integrität und stellt eine stille Form des Widerstands gegen die allgegenwärtige Verrohung im Krieg dar.

5.1.2.3 Nach Arno Gruen

Empathie im Sinne Arno Gruens ist die Fähigkeit, das Leiden und die Bedürfnisse anderer Menschen tatsächlich nachzuempfinden. Sie setzt innere Freiheit voraus und steht im Gegensatz zu einem autoritären Denken, das auf Gehorsam, der Abspaltung eigener Gefühle und der Projektion von Aggression beruht.

Die Szene, in der Paul Bäumer und seine Kameraden eine Nacht mit den Französischen verbringen, lässt sich mit Gruen als Gegenbild zur Entmenslichung des Krieges lesen. Die jungen Männer suchen Nähe, Zärtlichkeit und ein Gefühl der Verbundenheit – ein zutiefst menschliches Bedürfnis. Diese Suche ist zugleich als Versuch, das eigene Fühlen nicht zu verleugnen – nach Gruen eine zentrale Voraussetzung für die Entfaltung echter Empathie.

Der Protagonist schildert seine Eindrücke mit großer emotionaler Offenheit und einem feinen Gespür für seine innere Verfasstheit. In diesen Momenten erleben sich die Männer nicht als Soldaten, sondern als junge Menschen, die temporär aus jener Rolle heraustreten, die ihnen durch das autoritär-militaristische System zugeschrieben wurde.

Der gesamte Roman kann als Versuch verstanden werden, die Zerstörung der Menschlichkeit durch den Krieg literarisch zu dokumentieren. Die Begegnung mit den Französischen markiert in diesem Zusammenhang einen Moment, in dem sich die Soldaten – trotz der sie umgebenden Gewalt – ein Stück ihrer Sensibilität bewahren. Ihre Fähigkeit zur Zärtlichkeit erscheint als leiser, aber bedeutungsvoller Ausdruck inneren Widerstands – und im Sinne Gruens als Beleg für die fortbestehende Empathiefähigkeit unter unmenschlichen Bedingungen.

5.1.2.4 Nach Judith Butler

Nach Judith Butler ist Empathie kein abstraktes Gefühl, sondern entsteht durch die Wahrnehmung der Verletzbarkeit anderer Körper. Nur wer als „betrauerbar“ gilt – also als Leben, dessen Verlust schmerzt – kann als wirklich menschlich anerkannt und in Folge in empathischer Hinsicht relevant werden. Die Erkenntnis der Sterblichkeit und der Gefährdung allen Lebens sowie die der wechselseitigen Abhängigkeit

der Menschen voneinander bildet für Butler eine zentrale Voraussetzung zur Überwindung von Gewalt und Krieg. Sie plädiert daher für eine „umfassendere und egalitäre Art und Weise der Anerkennung des Gefährdetseins“ (Butler 2010: 20).

In der Szene „Auf der anderen Seite des Kanals“ steht diese Verletzlichkeit im Zentrum – physisch, emotional und existenziell. Die Unsicherheit des Ich-Erzählers verstärkt den Eindruck eines Moments tiefgreifender Offenheit. Die Darstellung ist ungewöhnlich zärtlich: Die Männer treten den Frauen buchstäblich nackt gegenüber, der Rolle des „Kriegers“ entledigt. Sie zeigen Weichheit, ohne dafür verspottet zu werden. Das Lachen der Frauen wirkt Spannung lösend und befreiend. Die Frauen begegnen den deutschen Männern lebendig, humorvoll und mitfühlend. Trotz eingeschränkter sprachlicher Verständigung wird ihre Perspektive angedeutet: Auch sie leben im Krieg, in Armut, unter Verlusten – auch ihre Körper sind gefährdet. Die spürbare Erfahrung des Mangels, insbesondere die des Hungers, bestimmt ihre Lebensrealität und trägt wesentlich dazu bei, dass sie das Angebot der Männer annehmen und sie zu sich einladen. Die Entscheidung, die Männer zu empfangen, verweist zugleich auf Autonomie und Verwundbarkeit. In einem besetzten Land behalten sie die Kontrolle über ihr Handeln. Die geöffnete Tür wird dabei zum Symbol eines temporären Aufhebens der Grenze zwischen ‚Freund‘ und ‚Feind‘.

Butler zeigt auf, wie machtpolitische „Rahmungen“ verhindern, dass jedes Leben als gleichermaßen lebenswert und betrauerbar anerkannt wird. Der Krieg macht diese universelle Gemeinsamkeit zunichte, diskreditiert Verletzlichkeit als Schwäche und stilisiert Härte sowie Grausamkeit zum Ideal. In der beschriebenen Szene geschieht das Gegenteil: Die französischen Frauen erscheinen nicht als Feindinnen, sondern als Mitmenschen, denen Zuneigung und Begehren entgegengebracht wird – wobei die Initiative zur Kontaktaufnahme von ihnen ausgeht. Die deutschen Soldaten werden nicht als Kämpfer inszeniert, sondern erscheinen eher als verletzte junge Männer – im deutlichen Kontrast zur martialischen Propaganda jener Zeit. Bei Paul Bäumer, dem Ich-Erzähler, wird diese Verletzlichkeit besonders deutlich: Er stellt sich – im Unterschied zu einem erfahreneren Kameraden, der „handfest und laut“ (Remarque 1929/2022: 134) agiert, als „verloren an ein Fernes, Leises und Ungestümes“ dar und vertraut sich „ihm an“ (ebd.).

Eva Kreisky weist in ihrem Aufsatz ‚Geschwächte Staaten, schwächelnde Männlichkeit und neue Kriege‘ auf die enge historische Verknüpfung von Krieg, Staat und hegemonialen Männlichkeitsbildern hin (vgl. Kreisky 2008). Die Französinnen-Szene durchbricht diese Verbindung: Paul Bäumer und seine Kameraden begegnen den Frauen nicht mit Dominanz, sondern mit Offenheit und in ihrer Verletzlichkeit. Die Position des Ausgeliefertseins wählen sie bewusst – sie entkleiden sich und kommen unbewaffnet. Dieses Verhalten widerspricht dem soldatischen Männlichkeitsideal, das Stärke und emotionale Kontrolle fordert. Stattdessen markieren sie durch ihre Offenheit für Nähe und Begegnung eine Absage an jene hegemoniale Männlichkeit, die Kreisky als eng mit staatlicher Kriegsführung verknüpft beschreibt.

Nicht nur der Gedanke an die bevorstehende Rückkehr in die Rolle des Soldaten belastet die Hauptfigur, sondern auch die Kluft zwischen der erlebten Nähe und ihrer eigenen, vielleicht idealisierenden Erwartungen an eine tiefere Verbindung. So stellt Paul Bäumer auf dem Rückweg zum Lager desillusioniert fest: „[i]ch bin gar nicht einmal froh“ (Remarque 1929/2022: 136). Ein Kamerad ordnet das Erlebte lakonisch mit „Das war ein Kommißbrot wert“ ein (ebd.). Gerade diese emotionale Ambivalenz verweist auf das, was Butler als Moment empathischer Anerkennung beschreibt. Denn trotz der Unsicherheit sowie der emotionalen Zwiespältigkeit des Ich-Erzählers unterläuft die Szene die starre Dichotomie von Freund und Feind, zeigt Körper in ihrer Verwundbarkeit und wechselseitigen Bezogenheit – und eröffnet so den Raum für Empathie durch das geteilte Wissen um Verletzlichkeit.

5.1.3 Szene 1 – ‚Auf der anderen Seite des Kanals‘ in den Adaptionen

Die Szene mit den drei Französinnen gehört zu den wenigen Momenten in Remarques Roman, in denen die Protagonisten eine Form von Intimität, Zärtlichkeit und menschlicher Nähe erleben. In filmischen und auditiven Adaptionen variiert ihre Darstellung teilweise erheblich: Während Milestones frühe Hollywood-Verfilmung (1930) das Geschehen in teils realistischen, teils symbolischen Bildern zeigt und dabei den Dialog zwischen Paul und einer der Frauen erweitert, betont Manns Fernsehfassung (1979) stärker die Initiative der Frauen und legt den Fokus auf Pauls Unsicherheit und Verletzlichkeit. Edward Berger verzichtet in seiner Neuverfilmung (2022) gänzlich auf eine direkte Darstellung der Szene; stattdessen verdichtet er sie symbo-

lisch über ein Erinnerungsobjekt. Das Hörspiel von Ohaus (2014) wiederum überträgt den Moment in eine klanglich verdichtete Sphäre, in der Musik, Stimme und Raumgestaltung das psychische Erleben Pauls ins Zentrum rücken. Trotz medienbedingter Unterschiede eint die Adaptionen das Anliegen, den Kontrast zwischen Kriegsrealität und privater Nähe in der Begegnung mit den Französisinnen sinnlich erfahrbar zu machen – sei es visuell, narrativ oder akustisch.

Dabei ist zu beachten, dass sich Empathie auf verschiedenen Ebenen zeigt: auf der Figurenebene, etwa wenn Paul Bäumer im Gespräch mit „Suzanne“ in Milestone Film (1930) den Krieg für einen Moment ausblendet; auf Seiten der Rezipient*innen, die Pauls Unsicherheit und Wärmebedürftigkeit in Manns Fassung (1979) unmittelbar miterleben; sowie in der medialen Gestaltung selbst, wie im Hörspiel (2014), wo Stimme, Echo, Pausen und Klarinettenmusik eine intime Nähe akustisch erfahrbar machen. Auf einer Meta-Ebene können Lernende reflektieren, wie diese Ebenen zusammenspielen – etwa, indem sie untersuchen, wie die filmische Inszenierung von Pauls Verletzlichkeit zugleich Empathie zwischen den Figuren thematisiert und Empathie bei den Zuschauenden hervorruft.

Ebenso gilt es, im Unterricht unterschiedliche Deutungen offenzuhalten – so kann etwa das Mitbringen von Brot und Wurst als Geste der Fürsorge verstanden werden – zugleich aber auch als implizite Bezahlung für Sexualität. Der Unterricht sollte daher Raum für alternative Sichtweisen schaffen, Empathie als mögliches, aber nicht einziges Deutungsangebot kritisch zu diskutieren.

5.1.4 Anregungen zur Didaktisierung der Szene für den DU

Die folgenden Anregungen für die Auseinandersetzung mit der Französisinnen-Szene im Roman sowie in ausgewählten Adaptionen – der jüngsten filmischen Umsetzung (2022), einem Fernsehfilm (1979), einer Graphic Novel (2014) sowie einem Hörspiel (2014) – stützen sich auf die oben präsentierten theoretischen „Empathie-Brillen“ (Buber, Todorov, Gruen, Butler). Sie eröffnen jeweils einen spezifischen Zugang zu Empathie und stellen je eigene Aspekte der Begegnung zwischen den französischen Frauen und den deutschen Männern, die hier einen Rollenwechsel vom bewaffneten Soldaten zum zivilen Gegenüber vollziehen, in den Vordergrund. Bevor Vergleiche

gezogen werden können, werden die Lernenden mit mehreren medialen Fassungen vertraut gemacht. Für jede Brille werden a) ein inhaltlicher Fokus, b) methodisch-didaktische Ideen, c) Vergleichsaspekte zwischen den Adaptionen, d) mögliche Leitfragen zum Empathie-Lernen sowie e) Bezüge zur Friedenspädagogik formuliert. Der Medienvergleich dient dabei nicht nur der Analyse formaler Unterschiede, sondern vor allem der Reflexion darüber, wie Empathie medial konstruiert, verstärkt oder abgeschwächt wird. Schließlich werden zentrale inhaltliche Aspekte der in Punkt 3. dargestellten Friedenspädagogik berücksichtigt.

„Empathie-Brille“: Buber – das „Zwischen“

a) Inhaltlicher Fokus: Im Mittelpunkt stehen Begegnung und Empathie – verstanden „als etwas Drittes neben den zwei Beteiligten“ (Emme 1999: 21). Ziel ist es, in Roman, Hörspiel (2014) und filmischen Adaptionen Momente zu erkennen, in denen der Ich-Erzähler und die Französin eine Ich-Du-Beziehung eingehen. Mann (1979) zeigt dies mittels Mimik, Gestik oder die aktive Rolle der Frauen, Milestone (1930) verstärkt es durch ergänzende Textzeilen, Berger (2022) reduziert die Szene auf eine indirekte Darstellung und ersetzt die Begegnung durch das Tuch, das einer der Soldaten vom Treffen mit den Französinen mitgebracht hat und zum Anziehungspunkt für Sehnsüchte und Projektionen wird. Das Hörspiel (2014) schafft akustische Intimität über Erzählstimme sowie Figurenrede.

b) Methodisch-didaktische Ideen: 1. Lektüre der Romanstelle (vgl. Remarque 1929/2022: 129 – 136) und Markierung von Passagen, die den Rollenwechsel vom Soldaten zur Zivilperson einleiten und somit ein „Zwischen“ im Sinne Bubers vorbereiten. 2. Untersuchung anhand der Hörspielszene (2014; 51:04 – 56:28), wie Erzählstimme, Figurenrede, Musik und Geräusche Nähe oder Distanz zwischen den Figuren hör- und erlebbar machen. 3. Analyse, wie die Filmszenen von Milestone (1930; 1:29:42 – 1:38:34), Mann (1979; 1:30:59 – 1:40:27) und Berger (2022; NETFLIX: 1:38:53 – 1:37:00 vor dem Ende) mit Fokus auf Kameraeinstellungen, Gestik, Mimik, Dialoge und Symbolgebrauch Nähe und Intimität darstellen (über Franz' Erzählung von der Begegnung und den Gegenstand des Tuchs (intermodale Dimension; Staiger); Refle-

xion der Wirkung direkter vs. indirekter Darstellung auf das „Zwischen“; 4. Vergleichen, ob Nähe und Menschlichkeit je nach Medium stärker hervorgehoben oder zurückgenommen dargestellt werden. 5. Reflexion auf Meta-Ebene: Welche Unterschiede bestehen zwischen der Empathie zwischen den Figuren, der von den Lernenden selbst erlebten Empathie und den eingesetzten medialen Mitteln, die Empathie erzeugen oder einschränken?

c) Vergleichsaspekte zwischen den Adaptionen: 1. Medienvergleich von Roman, Hörspiel und Filmen mit Fokus auf die Darstellung des „Zwischen“. Analyse der Veränderungen am „Zwischen“ durch Kürzung oder Symbolverschiebung (Berger ersetzt Begegnung durch Tuch-Motiv); 2. Untersuchung der Klanggestaltung als Beziehungsträger über Stimmnähe, Ausblendung von Kriegslärm, Klarinettenmusik mit Bernhardt (Sonosphäre) im Vergleich zu filmischen Umsetzungen (Milestone, Mann) über Kameranähe/-distanz, Bildausschnitt, Belichtung; Reflexion, welche Gestaltungsformen die größte Nähe erzeugt und wie sich dies auf die Empathie-Wahrnehmung auswirkt.

d) Mögliche Leitfragen zum „Empathie-Lernen“: Welche medialen Mittel erzeugen das „Zwischen“ zwischen den Figuren? Wie verändert sich die Wirkung, wenn bestimmte Elemente (wie etwa Blickkontakt) fehlen?

e) Konkreter Bezug zur Friedenspädagogik: Beispiel für „Kulturfähigkeit“ (vgl. Wintersteiner): Auflösung von Feindbildern, respektvoller Umgang mit dem Anderen, Dialog auf Augenhöhe. Bubers „Zwischen“ wird als friedensbildendes Kernmoment erfahrbar, in dem Empathie Bedingungen für „positiven Frieden“ schafft.

„Empathie-Brille“: Todorov – ‚Gesten der Güte‘

a) Inhaltlicher Fokus: Mit Todorov lassen sich kleine Gesten der Fürsorge als Schlüssel für empathisches Miteinander verstehen. Ziel ist es, in den Umsetzungen der Szene solche Gesten zu identifizieren, ihre Wirkung auf die Beziehung zwischen den Figuren zu reflektieren und zu verstehen, wie sie trotz Sprachbarrieren Empathie auslösen können.

b) Methodisch-didaktische Ideen: 1. Analyse der Hörspielszene auf Basis eines Transkripts: Eintragen akustischer Gestaltungsmittel, welche die Gesten zur Geltung bringen (Tonfall, Pausen, Geräusche etc.) und Austausch in Teams und danach im Plenum über deren Wirkung (akustisch-auditive Dimension); 2. Vergleich mit Manns Filmszene (1979) im Hinblick auf nonverbale „Gesten“ (Mimik, Blickkontakt, Körperhaltung o. Ä.) und Unterschiede in der Wahrnehmung (visuell-bildliche Dimension); 3. Entwicklung einer kurzen stummen Szene mit einer „Geste der Güte“, in der trotz fehlenden Dialogs ein Einander-Verstehen möglich ist; Präsentation im Plenum und Diskussion der Wirkung auf Empathie (intermodale Dimension).

c) Vergleichsaspekte zwischen den Adaptionen: Umsetzung der zentralen Gesten (z. B. Brotübergabe, körperliche und emotionale Annäherung) im Hörspiel und im Film bezüglich Intensität, Nachvollziehbarkeit ohne gesprochene Sprache und der Frage, wie sie Empathie beim Publikum hervorrufen; Umgang mit ungleicher Geschlechterkonstellation: Analyse des Einsatzes von Klanggestaltung bzw. Kameraführung zur Verstärkung (oder Abschwächung) dieser Gesten.

d) Mögliche Leitfragen zum „Empathie-Lernen“: Welche Wirkung haben kleine Gesten der Zuwendung auf die Beziehung zwischen den Figuren? Wie und wodurch verändert sich ihre Bedeutung in unterschiedlichen medialen Umsetzungen? Wie verändern Sprachbarrieren und Geschlechterkonstellationen die Bedeutung der Gesten?

e) Konkreter Bezug zur Friedenspädagogik: Die Szene verdeutlicht, dass kleine Gesten der Güte (auch im Kriegsumfeld) Empathie fördern und Vertrauen aufbauen können – ein Beitrag zu Galtungs „positivem Frieden“.

„Empathie-Brille“: Gruen – ‚zwischen Verdrängung und Rückgewinnung‘

a) Inhaltlicher Fokus: Gruen sieht Empathie als angeborene Fähigkeit, die durch gesellschaftliche Härte und Machtstrukturen unterdrückt wird. Ziel ist es, Momente zu erkennen, in denen diese kurzzeitig sichtbar wird, und zu reflektieren, wie sie mit der Rückkehr in den Krieg zusammenbricht und in Ernüchterung mündet.

b) Methodisch-didaktische Ideen: 1. Analyse der Romanstelle zur körperlichen Annäherung und dem Danach/der Rückkehr in den Kriegsalltag; Besprechen von Handlungen und Gedanken der Figuren, die Empathie fördern oder blockieren (Kleingruppe); 2. Untersuchung des Hörspielausschnitts (2014; Zeitangabe vgl. oben) mit Fokus auf klanglich erzeugte Nähe in der Begegnung und Distanz im Kriegsalltag (akustisch-auditive Dimension; Bernhardt); Auswertung im Plenum. 3. Schreiben eines (fiktiven) Briefs aus Sicht einer Französin, der Begegnung und Haltung zu den Soldaten reflektiert.

c) Vergleichsaspekte zwischen den Adaptionen: Inszenierung des Bruchs zwischen Begegnung (mit den Französinen) und Krieg: im Roman durch innere Monologe, im Hörspiel durch abrupten Klangwechsel und reduzierte Erzählerkommentare; Darstellung von Empathie als fragile, leicht zu verlierende Erfahrung.

d) Mögliche Leitfragen zum Empathie-Lernen: Wie inszenieren die Medien den Bruch zwischen Empathie und Krieg? Welche Wirkung hat dies auf das Verständnis von Empathie als flüchtige Erfahrung?

e) Konkreter Bezug zur Friedenspädagogik: Wintersteiners „Pädagogik des Anderen“: Verdeutlichung, dass Empathie stabile Bedingungen braucht, um Bestand zu haben; Reflexion, wie solche Bedingungen im Sinne einer Kultur des Friedens gestärkt werden können.

„Empathie-Brille“: Butler – ‚Gefährdung und Angewiesen-Sein‘

a) Inhaltlicher Fokus: Für Butler begründet die universelle Verletzlichkeit die Notwendigkeit, empathisch zu handeln. Ziel ist es, die vom Ich-Erzähler als ambivalent erlebte Nähe und Intimität im Spannungsfeld von Schutzlosigkeit, Nacktheit und Hunger zu betrachten und zu untersuchen, wie diese Spannung das empathische Wahrnehmen und Anerkennen ‚des Anderen‘ prägt.

b) Methodisch-didaktische Ideen: 1. Vergleich der Filmszene bei Milestone (1930) und Mann (1979) mit Fokus auf die Inszenierung von Verletzlichkeit und Geschlechterdynamik/ dem Männlichkeitsideal – z. B. möglich über zwei konträre Standbilder,

etwa Lew Ayres' „souveräner“ vs. Richard Thomas' „verletzlicher“ Paul Bäumer; Analyse der Wirkung von Bildgestaltung, Dialog und Körpersprache in Kleingruppen (visuell-bildliche Dimension; Staiger). 2. Beschreiben der Begegnung aus Sicht einer Französin (z. B. als Tagebucheintrag) mit Reflexion zu Hunger, möglichen Machtasymmetrien und der körperlich-emotionalen Nähe (bzw. Ferne); Rückbezug von Beobachtungen zu Körpersprache und Dynamik in den Filmen; 3. Verfassen eines kurzen Dialogs zwischen Paul und der Französin, der die im Hörspiel oder in einer Verfilmung dargestellte Unsicherheit oder Schutzlosigkeit weiterführt (intermodale Dimension).

c) Vergleichsaspekte zwischen den Adaptionen: Darstellung der Verletzlichkeit: in Milestones Film (1930) durch Pauls Verdrängung des Krieges im Dialog mit Suzanne, in Manns Fassung (1979) durch Unsicherheit und Wärmebedürftigkeit, im Hörspiel (2014) durch die stimmliche Nähe sowie die konzentrierte Klanggestaltung.

d) Mögliche Leitfragen zum „Empathie-Lernen“: Wie verändert sich die Figur Paul Bäumer je nach Inszenierung seiner Verletzlichkeit? Welche Gestaltungsformen lassen Nähe als Quelle von Stärke, welche als Quelle von Risiko erscheinen? Möglichkeit einer ergänzenden Meta-Perspektive: Auf welcher Ebene – Figurenbeziehung, Zuschauer*innenwahrnehmung und/oder mediale Gestaltung – wird diese Wahrnehmung jeweils erzeugt?

e) Konkreter Bezug zur Friedenspädagogik: Bouldings Konzept des „Frieden [L]ernen[s]“: Verdeutlichung, dass Empathie in individuellen Reflexionsprozessen erfahren und eingeübt wird; Anregung zur Auseinandersetzung mit der eigenen Verletzlichkeit im Verständnis Butlers als Voraussetzung für die Entwicklung einer gewaltfreien Haltung.

Insgesamt bietet die Szene – gerade in ihrer medialen Vielfältigkeit – zahlreiche didaktische Anknüpfungspunkte. Sie erlaubt es, unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen, über Nähe und Distanz, Erwartung und Ernüchterung, Erinnerung und Empathie nachzudenken – und dadurch das Potenzial eines intermedialen, friedensbildenden Deutschunterrichts auszuschöpfen. Stand in der Begegnung mit den Französinen die stille Hoffnung auf Menschlichkeit jenseits der Frontlinien im Vorder-

grund, so führt die folgende Szene den Protagonisten in das Zentrum der Gewalt – und paradoxerweise gerade dort, im Angesicht des Sterbens, zu einer tiefgreifenden empathischen Annäherung an den „Feind“.

5.2 Szene 2 – ‚Im Bombentrichter mit dem Feind‘

5.2.1 Kontext

Die Szene im Bombentrichter zählt zu den eindrucksvollsten und emotional am tiefsten bewegendsten Darstellungen von Töten und Sterben im Krieg – sowohl innerhalb des Romans als auch im weiteren Kontext der Antikriegsliteratur. Auch in den für diese Arbeit relevanten Adaptionen nimmt sie eine zentrale Stellung ein. In ihr verdichtet sich das Leitmotiv der Romanvorlage: die Entmenschlichung durch den Krieg und das verzweifelte Ringen um ein letztes Maß an Menschlichkeit.

Um die Wirkung dieser Szene voll zu erfassen, lohnt ein Blick auf das ihr erzählerisch Vorausgehende: Die Soldaten um Paul Bäumer – wie viele ihrer Gegenüber – sind zu diesem Zeitpunkt mit dem permanenten Grauen des Krieges vertraut: Schützengräben, Artilleriefeuer, Hunger, Angst und der Tod von Kameraden sind bereits Teil ihrer Normalität. Nach den innigen Stunden mit den Französischen jenseits des Kanals – und einem Heimaturlaub, der die Entfremdung von Familie und Zivilbevölkerung verdeutlicht – verbringt der Ich-Erzähler etwa vier Wochen in einem ‚Heidelager‘, bevor er erneut an die Front zurückkehrt.

Zurück an der Front meldet sich Paul Bäumer freiwillig zu einer Patrouille, bei der er in eine lebensbedrohliche Situation gerät: Während eines Dauerfeuers überkommt ihn eine Panikattacke. Es gelingt ihm, sich in einem halb mit Wasser gefüllten Bombentrichter zu verschanzen. Im offenen Feld muss er jeden Moment damit rechnen, dass auch ein französischer Soldat Zuflucht in „seinem“ Trichter sucht. Für diesen Fall hält er seinen Dolch bereit, um sofort zustoßen zu können. Als sich diese Befürchtung erfüllt und ein Franzose neben ihm landet, sticht Paul „rasend“ zu (Remarque 1929/2022: 192).

Er verletzt den Feind tödlich – doch dieser lebt zunächst weiter. Paul wird Zeuge seines langsamen, qualvollen Sterbens. In einem inneren Monolog, geprägt von emotionaler Ambivalenz, wird ihm allmählich bewusst, was er getan hat: Er hat einen

Menschen getötet, dessen Sterben er auch tatsächlich als sein Werk empfindet (vgl. ebd.: 196). Getötet hat er bereits zuvor, womöglich viele, doch nie konnte und musste er so genau mitansehen, -hören und miterleben, wie ein Mensch durch ihn sein Leben verliert.

5.2.2 Interpretation des Textes entlang der Empathie-Konzepte

5.2.2.1 *Nach Martin Buber*

Das Töten im Krieg, das im militärischen Kontext als notwendig oder unausweichlich gilt, erscheint im Licht von Martin Bubers dialogischer Philosophie als ein radikales Scheitern menschlicher Begegnung. Um im Krieg handlungsfähig zu bleiben, bedarf es der Entmenschlichung des Gegenübers – der Andere wird nicht mehr als ein „Du“, sondern als abstraktes Objekt wahrgenommen, das es zu bekämpfen gilt. Angst, gezielt geschürter Hass und die vom Feind ausgehende Bedrohung ermöglichen es, Empathie und Mitgefühl zu verdrängen und den Anderen als bloßes Feindbild zu fixieren.

Die Bombentrichter-Szene durchbricht diese Logik. Dass Paul Bäumer nach dem tödlichen Angriff mit dem Sterbenden allein zurückbleibt, eröffnet einen Raum für eine dialogische Wendung im Sinne Bubers. In der unmittelbaren Nähe zum Opfer erwacht Mitgefühl; der Wunsch, zu helfen und Trost zu spenden, wird spürbar. Eine „Ich-Du“-Beziehung wird möglich – trotz Uniform, nationaler Feindzuordnung und ideologischer Fronten. Im Sterbenden erkennt Paul nicht länger ein feindliches Objekt, sondern einen Menschen mit individueller Geschichte, mit Familie, Hoffnungen und Ängsten – ein Gegenüber, dem er plötzlich existenziell verbunden ist.

Sein Versuch, mit dem französischen Soldaten zu kommunizieren, dessen Leiden zu lindern und ihm beizustehen, verdeutlicht das Ringen um zwischenmenschliche Verbindung. Als der Verwundete nicht mehr sprechen kann – „er bemüht sich, Worte zu formen. Die Lippen sind trocken“ (ebd.: 195) –, denkt Paul daran, sein Leiden zu beenden: „Wenn ich nur meinen Revolver nicht beim Kriechen verloren hätte, ich würde ihn erschießen. Erstechen kann ich ihn nicht“ (ebd.: 196). Der reflexhafte Zugriff auf Töten, wie er im militärischen Kontext eingeübt und automatisiert wird, wird in der Szene im Bombentrichter durch ein wiedererwachendes Mitgefühl unterbrochen.

Während das Töten aus der Distanz die Entmenschlichung erleichtert, erschwert die physische Nähe jeden Versuch, den Anderen auf ein bloßes Ziel zu reduzieren.

Besonders deutlich wird dieses Spannungsverhältnis im Kontrast zur Position der militärischen Befehlshaber, die aus sicherer Entfernung operieren und Soldaten in den Tod schicken – legitimiert durch Ideologie, Vaterland oder Herrscherfigur. Hier manifestiert sich jene von Martin Buber beschriebene „Welt der Es-Beziehung“, in der Menschen zu Dingen gemacht und instrumentalisiert werden. In seiner dialogphilosophischen Schrift ‚Ich und Du‘ beschreibt Buber diese Haltung als Flucht vor existenzieller Nichtigkeit: „[m]ancher [...] hat sich einen Ideen-Anbau oder -Überbau aufgerichtet, darin er vor der Anwendung der Nichtigkeit Zuflucht und Beruhigung findet“ (Buber 2019: 46). Diese Haltung schützt vor Überforderung – jedoch um den Preis des Verlusts der Fähigkeit zu echter, mitmenschlicher Begegnung.

Im Bombentrichter durchbricht Paul diese Haltung: Er wendet sich dem sterbenden französischen Soldaten mit dem appellativen „Kamerad“ zu – einem Begriff, der innerhalb der militärischen Welt normalerweise der Ingruppe vorbehalten bleibt und für Solidarität sowie ein geteiltes Schicksal steht. Der Wendepunkt liegt in Pauls Einsicht: „Kamerad, ich wollte dich nicht töten. [...] Aber du warst mir vorher nur ein Gedanke, eine Kombination, die in meinem Gehirn lebte und einen Entschluß hervorrief; – diese Kombination habe ich erstochen. Jetzt sehe ich erst, daß du ein Mensch bist wie ich“ (Remarque 1929/2022: 198). Diese Worte sind mehr als ein individuelles Bedauern – sie stellen ein implizites Plädoyer gegen die systemischen Mechanismen des Krieges dar. Paul erkennt die Täuschung, die diesen Mechanismen zugrunde liegt, und beklagt zugleich seine eigene verspätete Einsicht:

Vergib mir, Kamerad! Wir sehen es immer zu spät. Warum sagt man uns nicht immer wieder, daß ihr ebenso arme Hunde seid wie wir, daß eure Mütter sich ebenso ängstigen wie unsere und daß wir die gleiche Furcht vor dem Tode haben und das gleiche Sterben und den gleichen Schmerz-. Vergib mir, Kamerad, wie konntest du mein Feind sein. Wenn wir diese Waffen und die Uniform fortwerfen, könntest du ebenso mein Bruder sein wie Kat und Albert. (Remarque 1929/2022: 198, 199)

Aus dieser dialogischen Öffnung erwächst bei Paul der Wunsch, dem Getöteten etwas zurückzugeben, sei es durch Lebenszeit, finanzielle Unterstützung der Familie

oder durch die Fortführung seines Berufs. So erwägt er, den Angehörigen Geld zu schicken und den Beruf des Buchdruckers zu übernehmen. Die Identifikation nimmt eine derart intensive Form an, dass Paul in Gérard Duvals Biografie Spuren des eigenen Lebens zu erkennen glaubt:

Mein Zustand wird immer schlimmer, ich kann meine Gedanken nicht mehr halten. Wie mag die Frau aussehen? Wie die Dunkle, Schmale jenseits des Kanals? Gehört sie mir nicht? Vielleicht gehört sie mir jetzt hierdurch!" (Remarque 1929/2022: 197)

Diese Gedanken lassen erkennen, dass Pauls Einfühlung in eine existenzielle Grenzerfahrung mündet, in der die Grenzen zwischen Ich und Du zunehmend verschwimmen. Doch bleibt diese empathische Öffnung begrenzt auf den Ausnahmezustand des Grabenkampfs. Mit dem Abflauen der unmittelbaren Gefahr rückt erneut das militärische Rollenverständnis in den Vordergrund, und die dialogische Begegnung tritt unter den Anforderungen des Kriegsalltags zurück (vgl. ebd.: 201).

Die Szene im Bombentrichter verdeutlicht eindrucksvoll, dass der Mensch selbst unter extremen Bedingungen zu einer dialogischen Begegnung fähig bleiben kann. In dem Moment, in dem das Gegenüber nicht mehr als Feind, sondern als gleichwertiges Subjekt wahrgenommen wird, öffnen sich Räume für Empathie, Mitgefühl und Verantwortung für den Anderen – unabhängig von Uniform, nationaler Zugehörigkeit oder ideologischer Rahmung. Damit verdeutlicht die Szene exemplarisch, was Martin Buber als Grundbedingung menschlicher Existenz versteht: die Fähigkeit zur echten Begegnung im Sinne einer „Ich-Du“-Beziehung.

5.2.2.2 Nach Tzvetan Todorov

In seinem Buch ‚Angesichts des Äußersten‘ zeigt Tzvetan Todorov, dass sich selbst unter unmenschlichen Bedingungen Spuren von Menschlichkeit nachweisen lassen. Grundlage seiner Untersuchung sind Zeugnisse aus deutschen Konzentrationslagern und sowjetischen Arbeitslagern. Todorov räumt jedoch ein, dass es eine „Leidenschwelle“ gebe, „jenseits derer die Handlungen des Individuums uns nichts mehr über dieses Individuum lehren, sondern nur noch etwas über die mechanische Reaktion auf dieses Leiden“ (Todorov 1993: 45). Diese Einsicht lässt sich auf extreme

Kriegssituationen übertragen – etwa auf die Szene im Bombentrichter, in der Pauls Überleben nur durch instinktives, mitleidsloses Handeln möglich ist.

Kaum ist die unmittelbare Lebensgefahr jedoch vorüber, kehrt Pauls Mitgefühl zurück. Es äußert sich in kleinen Gesten, mit denen er sich dem verwundeten Gegner annähert: „[I]ch hebe eine Hand, ich muß ihm zeigen, daß ich ihm helfen will, und streiche über seine Stirn“ (Remarque 1929/2022: 195). Für Todorov gehört Mitgefühl zum Wesen des Menschen; es ist Ausdruck einer anthropologischen Konstante. Um dies zu verdeutlichen, beruft er sich auf Jean-Jacques Rousseau, wenn er feststellt: „Man kann Pflanzen zwingen, horizontal zu wachsen [...]. Das hindert sie aber nicht, nach oben zu wachsen, sobald dieser Zwang nicht mehr besteht“ (Todorov 1993: 46).

Um Menschen zu grausamen Handlungen zu bewegen, bedarf es äußeren Zwangs. Im Krieg bedeutet das, Mitgefühl zu unterdrücken und Gehorsam über moralische Überzeugungen zu stellen. Todorov bringt dies pointiert auf den Punkt:

Während des Krieges wird in der Tat von einem erwartet, nicht mehr selber zu urteilen, sondern blind und pünktlich die Befehle der Vorgesetzten auszuführen, auch wenn sie den eigenen Grundsätzen der Friedenszeit widersprechen, denn der Krieg ist der Ort des legalen und sogar moralischen Mordes. (Todorov 1993: 206)

Trotz der Erwartung militärischen Gehorsams bemüht sich Paul Bäumer um Hilfe für den Verwundeten: „Ich kletterte hinab, ziehe mein Taschentuch heraus, breite es aus, drücke es hinunter und schöpfe mit der hohlen Hand das gelbe Wasser, das hindurchquillt“ (Remarque 1929/2022: 195). Diese Handlung ist zunächst jedoch nicht frei von Eigeninteresse: „Ich muß es auf jeden Fall tun, damit die drüben, wenn ich gefangen werden sollte, sehen, daß ich ihm helfen wollte, und mich nicht erschießen“ (ebd.). Die Erkenntnis, dass seine Hilfe zu spät kommt, führt zu einer existenziellen Erschütterung, in der Schuldgefühl und innerer Schmerz dominieren.

Das lange Ausharren im Bombentrichter und das ohnmächtige Warten auf den Tod des Franzosen entwickeln sich zur psychischen Tortur: „[...] jeder Atemzug legt mein Herz bloß. Dieser Sterbende hat die Stunden für sich, er hat ein unsichtbares Messer, mit dem er mich ersticht: die Zeit und meine Gedanken“ (ebd.: 196). Nach dem Tod

des französischen Soldaten führt Paul mechanisch sinnentleerte Handlungen aus – getrieben von dem Bedürfnis nach Ablenkung:

Es ist sinnlos, was ich tue. Aber ich muß Beschäftigung haben. So lege ich den Toten noch einmal zurecht, damit er bequemer liegt, obschon er nichts mehr fühlt. Ich schließe ihm die Augen. Sie sind braun, das Haar ist schwarz, an den Seiten etwas lockig. (Remarque 1929/2022: 197)

In diesem Moment verschmelzen Mitgefühl, Schuld und Verzweiflung zu einer existenziellen Grenzerfahrung, deren sichtbare Wirkung allerdings auf die konkrete Ausnahmesituation begrenzt bleibt. Doch erst der Blick in die Brieftasche des Toten führt Paul dessen Individualität vor Augen (vgl. ebd.: 199). Der namenlose Feind wird zu einem Menschen mit Biografie, Familie und Gesicht – zu einem Symbol individueller Würde, das sich dem Prozess der Entmenschlichung im Krieg widersetzt. Paul prägt sich seinen Namen – Gérard Duval – ein (vgl. ebd.: 200) und erkennt die Tragweite seiner Tat: „Sein Name aber ist ein Nagel, der in mir eingeschlagen wird und nie mehr herauszubringen ist“ (ebd.: 199).

Obwohl Paul kaum Französisch kann, versucht er, die Briefe an Gérard Duval zu entziffern: „[...] jedes Wort, das ich übersetze, dringt mir wie ein Schuß in die Brust“ (ebd.: 200). Er denkt darüber nach, der Familie Geld zu schicken – nicht zuletzt, um sein eigenes Gewissen zu beruhigen. Denn: „Dieser Tote ist mit meinem Leben verbunden, deshalb muß ich alles tun und versprechen, um mich zu retten“ (ebd.).

Nach seiner Rückkehr zu den Kameraden verdrängt Paul die zuvor gefassten Gedanken und Versprechen. Es liegt nahe anzunehmen, dass ihn die Erfahrung im Bombentrichter – hätte er den Krieg überlebt – zeitlebens geprägt hätte. Doch der Ich-Erzähler fällt noch vor Kriegsende.

5.2.2.3 Nach Arno Gruen

Für Arno Gruen bezeichnet Empathie die Fähigkeit, das Leiden und die Gefühle anderer nicht lediglich rational zu erfassen, sondern emotional und existenziell nachzuvollziehen. Wahre Empathie ist für ihn mehr als bloßes Mitgefühl. Sie stellt einen Akt inneren Widerstands dar – gegen autoritäre Anpassung, gegen die Abspaltung von Gefühlen sowie gegen ideologische Entfremdung, wie sie durch Macht und Gehor-

sam erzeugt wird. Empathie manifestiert sich als Ausdruck eines authentischen Selbst, das sich der zerstörerischen Logik von Herrschaft und Entmenslichung entzieht.

In der Bombentrichterszene von ‚Im Westen nichts Neues‘ durchläuft die Figur Paul Bäumer einen tiefgreifenden Wandlungsprozess. Nachdem er den französischen Soldaten Gérard Duval im Nahkampf tödlich verletzt hat, erlebt er eine existenzielle Erschütterung: Der zuvor als Feind wahrgenommene Andere verliert seine Fremdheit – aus der Projektion des Gegners wird ein Mitmensch. Die Szene markiert einen Moment radikaler Menschlichkeit, in dem sich Pauls verschüttete Empathiefähigkeit erneut Bahn bricht. Im Sinne Arno Gruens lässt sich dieser Vorgang als Akt seelischer Emanzipation deuten: Paul Bäumer wird sich der eigenen Entfremdung bewusst und begegnet sich selbst in einer emotionalen Wahrheit jenseits militärischer Ideologie.

Aus dieser seelischen Emanzipation heraus ergibt sich ein spontanes humanes Handeln, das sich in Pauls Versuch zeigt, dem sterbenden Gegenüber beizustehen. Seine Worte – „Ich will dir ja helfen, Kamerad, camarade, camarade, camarade“ (Remarque 1929/2022: 195) – wechseln in die Sprache des Anderen und markieren einen symbolischen Akt der Annäherung. Paul identifiziert sich zunehmend mit dem Verwundeten, dessen langsames Sterben ihn gleichzeitig aufwühlt und tief berührt: „Wie langsam stirbt doch ein Mensch!“ (Remarque 1929/2022: 196) Die von außen oktroyierte Entmenslichung gerät in diesen Stunden erstmals klar ins Wanken. Paul erkennt die Tragweite seiner Tat: „Es ist der erste Mensch, den ich mit meinen Händen getötet habe, den ich genau sehen kann, dessen Sterben mein Werk ist“ (ebd.). In einem verzweiferten Impuls wünscht er sich, der Franzose möge überleben – Ausdruck einer wiedererwachten Empathie und tiefen moralischen Erschütterung.

Mit dem Tod Gérard Duvals zerbricht für den Ich-Erzähler endgültig das konstruierte Bild des „Feindes“. Er erkennt: „Jetzt sehe ich erst, daß du ein Mensch bist wie ich. Ich habe gedacht an deine Handgranaten, an dein Bajonett und deine Waffen; – jetzt sehe ich deine Frau und dein Gesicht und das Gemeinsame. Vergib mir, Kamerad!“ (Remarque 1929/2022: 198) Seine Wahrnehmung verschiebt sich – fort von militärischer Funktionalität hin zur geteilten menschlichen Existenz. Der Ich-Erzähler richtet seine Aufmerksamkeit nun auf Duvals Gesicht, auf dessen Familie und Leben. Als er

in der Brieftasche des Getöteten Fotos und persönliche Dokumente findet, erfährt er dessen Namen und Beruf: „Gérard Duval, Typograph“ (ebd.: 200). In seiner Erschütterung vollzieht Paul eine Identifikation mit dem Toten, die sich in dem Satz „Ich muß Buchdrucker werden“ (ebd.) verdichtet – eine irrationale, aber zutiefst menschliche Reaktion auf eine Schuld, die nicht wiedergutzumachen ist.

Diese Identifikation geht mit einer inneren Verpflichtung einher. Paul beginnt, über eine Zukunft nach dem Krieg nachzudenken – über Möglichkeiten, sich gegen jene Gewalt zu engagieren, die beide zerstört hat: „[...] wenn ich davonkomme, Kamerad, will ich kämpfen gegen dieses, das uns beide zerschlug: dir das Leben – und mir – ? [sic!] Auch das Leben. Ich verspreche es, Kamerad. Es darf nie wieder geschehen“ (ebd.: 201). Diese Reflexionen markieren den Versuch, das eigene Handeln in ein ethisches Selbstverhältnis zu überführen. Paul trennt sich innerlich von seiner Rolle als Soldat und nähert sich jenem Selbst an, das Gruen als empathisch und autonom beschreibt. Seine Aussage – „Wenn wir diese Waffen und die Uniform fortwerfen, könntest du ebenso mein Bruder sein wie Kat und Albert“ (Remarque 1929/2022: 198, 199) – bringt diesen Widerstand gegen die ideologische Trennung von Freund und Feind eindrucksvoll zum Ausdruck.

Doch der Impuls zur Humanität bleibt nicht ungebrochen. Die Realität des Krieges holt Paul bald wieder ein – und mit ihr das Wissen, dass seine inneren Versprechen unter den Bedingungen des Krieges kaum Bestand haben können. Mit dem nüchtern-resignativen Kommentar „Heute du, morgen ich“ (ebd.: 201) anerkennt er die fatal austauschbare Rolle der Kriegsoffer. Dennoch bleibt der Moment im Bombentrichter ein Ausdruck jener existenziellen Empathie, die Gruen als Widerstandskraft gegen die Entfremdung des Menschen durch Gewalt, Macht und Ideologie beschreibt.

5.2.2.4 Nach Judith Butler

Judith Butlers Überlegungen zu einer „neuen Ontologie des Körpers“ (Butler 2010: 10) eröffnen einen produktiven Deutungsrahmen für die Analyse der Bombentrichterszene in ‚Im Westen nichts Neues‘. Ihre Forderung nach einem vertieften Verständnis für „Gefährdung, Schutzlosigkeit, Verletzlichkeit, wechselseitiger Abhängig-

keit, Exponiertsein, körperlicher Integrität“ (ebd.) erlaubt es, den Krieg nicht nur als politisch-strategisches Ereignis, sondern als tiefgreifende Infragestellung menschlicher Leiblichkeit und Zwischenmenschlichkeit zu begreifen. Krieg entblößt den menschlichen Körper in seiner radikalen Verletzlichkeit und macht tödliche Gewalt zur zentralen Erfahrung. Damit wird nicht nur der Körper, sondern auch das Zwischenmenschliche – Mitgefühl, Nähe und moralische Verantwortung – systematisch unterdrückt oder ausgelöscht.

Paul Bäumers Erfahrung in dieser Szene ist von Beginn an durch seine leibliche Existenz bestimmt: „Meine Stirn ist naß, meine Augenhöhlen sind feucht, die Hände zittern, und ich keuche leise“ (Remarque 1929/2022: 187). Die körperlich empfundene Angst – ein akuter Anfall, beschrieben als „einfach gemeine Hundeangst“ (ebd.) – dominiert sein Erleben und veranschaulicht Butlers These von der fundamentalen Verletzbarkeit des Körpers angesichts existenzieller Bedrohung. Unter diesen Bedingungen sucht Paul nach rein taktischen Wegen, um zu überleben: „Wenn der Angriff einsetzt, werde ich mich ins Wasser fallen lassen, so weit es geht, ohne zu ersticken, das Gesicht im Dreck. Ich muß den toten Mann markieren“ (ebd.: 190). Der Körper erscheint dabei nicht nur als gefährdetes Objekt, sondern wird zum zentralen Akteur im Kampf um das bloße Überleben.

Zugleich muss der Ich-Erzähler einen wesentlichen Teil seiner emotionalen Ausstattung – die Fähigkeit zur Empathie – unterdrücken. Er rechnet mit der Begegnung eines feindlichen Soldaten und setzt diese mit dem nackten Überlebenskampf gleich: „Ich werde [...] sofort die Kehle durchstoßen, damit er nicht schreien kann, es geht nicht anders“ (ebd.: 190), „[...] da muß ich der erste sein“ (ebd.: 191). In Pauls Wahrnehmung wird der feindliche Körper zur existenziellen Antithese: Er verkörpert sowohl das eigene mögliche Sterben als auch das Hindernis für das Überleben. Die Möglichkeit zur Empathie muss in diesem Moment nicht nur ausgeblendet, sondern regelrecht zerstört werden – ein seelischer Selbstschutz, der jede Verbindung zum Anderen abwehrt.

Die Körper des ‚Feindes‘ und des ‚Ich‘ erscheinen in dieser Situation ausschließlich als Träger potenzieller Gewalt – reduziert auf ihre Funktion im tödlichen Austausch. Damit wird jenes von Judith Butler beschriebene „Raster“ sichtbar, das als „Ergebnis

zielgerichteter Verfahren der Macht“ (Butler 2010: 9) bestimmt, welche Leben als schützenswert gelten und welche nicht. In Pauls Wahrnehmung ist der gegnerische Soldat zunächst vollständig auf seine Gefährlichkeit hin codiert. Seine Verletzlichkeit bleibt verdeckt, seine Menschlichkeit systematisch unsichtbar gemacht.

Doch mit dem plötzlichen, unmittelbar leiblich erfahrbaren Erscheinen des französischen Soldaten gerät diese Ordnung ins Wanken:

... schwer und klatschend fällt ein Körper zu mir in den Trichter, rutscht ab, liegt auf mir – Ich denke nichts, ich fasse keinen Entschluss – ich stoße rasend zu und fühle nur, wie der Körper zuckt und dann weich wird und zusammensackt. Meine Hand ist klebrig und naß, als ich zu mir komme“. (Remarque 1929/2022: 192)

Diese drastische Beschreibung zeigt den Körper des Anderen in seiner radikalen Verletzlichkeit – und markiert zugleich einen Wendepunkt: Während der Franzose stirbt, setzt bei Paul ein schmerzhafter Prozess der Wiederannäherung an die eigene Menschlichkeit ein.

An dieser Stelle lässt sich mithilfe von Butlers Begrifflichkeiten der Weg von der bloßen „Wahrnehmung“ (Butler 2010: 10-13) über die „Anerkennung“ (ebd.: 13-20) bis hin zur „Betrauerbarkeit“ (ebd.: 20-23) nachvollziehen. Das zunächst als ‚Feind‘ gedeutete Gegenüber wird in seiner Individualität erkennbar. Das ideologisch aufgeladene Feindbild verliert an Wirkmacht; jenes von Butler beschriebene „Framing“, das darüber bestimmt, welche Leben als „unbetrauerbar“ (ebd.: 36) gelten, beginnt sich aufzulösen. Paul Bäumer erkennt: „Jetzt sehe ich erst, daß du ein Mensch bist wie ich. Ich habe gedacht an deine Handgranaten, an dein Bajonett und deine Waffen; – jetzt sehe ich deine Frau und dein Gesicht und das Gemeinsame. Vergib mir, Kamerad!“ (Remarque 1929/2022: 198). Dieses Bekenntnis markiert eine tiefgreifende Umkehr: Die zuvor verdrängte wechselseitige Verwundbarkeit wird nun als verbindendes Moment zwischen den Körpern beider Soldaten erfahrbar.

Der französische Soldat – Gérard Duval – wird in diesem Moment zum Sinnbild universeller Verletzlichkeit. Paul erkennt, dass auch dieser Mann den Krieg nicht gewählt hat, sondern ihn ebenso erdulden muss wie er selbst. Eine Form der „Trauerarbeit“ beginnt – nicht nur im Hinblick auf das fremde Leben, sondern zugleich als Rückbin-

dung an ein lange unterdrücktes Mitgefühl. Die Szene legt damit eindringlich jenes Fundament ethischer Beziehungen frei, das Butler in der Anerkennung geteilter Körperlichkeit und wechselseitiger Angewiesenheit verortet. Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass Krieg nicht nur physisch zerstört, sondern auch die soziale Imagination gemeinsamer Menschlichkeit systematisch untergräbt.

Auch Butlers Analyse der Herstellung von Feindbildern durch gezieltes „Framing“ kann an dieser Szene veranschaulicht werden und entspricht dem Befund von Bauer, das durch bestimmte Narrative versucht wird, „die emotionale Bindung zur eigenen ‚ingroup‘ zu stärken und gleichzeitig Distanz zur ‚outgroup‘ zu erzeugen (vgl. Bauer 2011: 201) bis hin zur Bereitschaft, den „Feind“ zu töten. Die Schilderung, wie Paul Bäumer in der Bombentrichter-Szene zwischen Feindbild und Mitmenschlichkeit hin- und herschwankt, zeigt einerseits, wie stark dieser Mechanismus wirkt, andererseits aber, dass die Quelle von Mitgefühl nicht für immer verschüttet sein muss.

5.2.3 Szene 2 – ‚Im Bombentrichter mit dem Feind‘ in den Adaptionen

Die Bombentrichter-Szene, in der Paul Bäumer einen französischen Soldaten tödlich verletzt und dessen Sterben hilflos mitverfolgt (Remarque 1929/2022: 190–204), gehört zu den eindringlichsten Momenten des Romans und markiert einen Wendepunkt in seiner inneren Entwicklung: Der „Feind“ wird zum identifizierbaren Menschen – Gérard Duval –, dessen Brieftasche, Familienfotos und unmittelbare Verletzlichkeit ihn aus der Anonymität militärischer Feindbilder herausheben. Die Szene zwingt Paul in eine existenzielle Spannung zwischen soldatischer Pflicht und aufbrechendem Mitgefühl.

In Milestones Verfilmung (1930; 1:16:31 – 1:23:59) erscheint die Szene wie ein Kammerstück, geprägt von Dunkelheit, Enge und Nahaufnahmen. Pauls Monologe bleiben nahe am Roman („Wie konntest du mein Feind sein, Kamerad? Das darf nie wieder sein!“) und betonen die momenthafte empathische Zäsur. Manns Fernsehfassung (1979; 1:12:22 – 1:22:01) entfaltet die Episode ähnlich ausführlich, rückt jedoch stärker Pauls Verletzlichkeit in den Vordergrund. Sein Monolog verweist auf das allen Menschen Gemeinsame – Angst, Schmerz, familiäre Bindungen – und deutet an, dass die Trennung von „Freund“ und „Feind“ letztlich konstruiert ist. Berger (NETFLIX

1:07:19 – 59:08 vor dem Filmende) reduziert dagegen den sprachlichen Anteil und verlagert die Empathie auf die körperlich-emotionale Ebene: Weinen, Schluchzen und das wiederholte „Es tut mir leid!“ lassen die Verzweiflung ohne sprachliche Stilisierung sichtbar werden.

Die Graphic Novel von Eickmeyer und von Borstel (2014) setzt gedeckte Farben, variable Panel-Formate und reduzierte Textauszüge der Romanvorlage ein (vgl. Eickmeyer/von Borstel 2014: 122 – 128). Mehrfach ist Paul mit dem Dolch dargestellt, bis zum tödlichen Stoß (vgl. ebd.: 123) – begleitet von dem Hinweis auf „die gleiche Furcht vor dem Tode“ oder „den gleichen Schmerz“ (Eickmeyer 2014: 126) der Franzosen. Auffällig ist die Auslassung des zentralen Satzes: „Jetzt sehe ich erst, daß du ein Mensch bist wie ich“ (Remarque 1929/2022: 198). Das Hörspiel von Ohaus (2014; 1:17:57 – 1:26:00) entwickelt die Szene mittels akustischer Vielschichtigkeit: Überlagerungen von Musik, Geräuschen und Stimmen erzeugen einen „Film im Kopf“. Markant sind das Echo bestimmter Worte („Du musst!“) sowie der Wechsel stimmlicher Nähe und Distanz, wodurch die Ambivalenz zwischen Feind und Mitmensch eindringlich vermittelt wird.

Empathie zeigt sich erneut auf mehreren Ebenen: in der Handlung, wenn Paul im Roman (Remarque 192/2022: 198) und Milestones Film das Gegenüber als „Mensch [...] wie ich“ erkennt; auf Seiten der Rezipient*innen, die Pauls Verzweiflung in Manns oder Bergers Fassung miterleben; sowie in den spezifischen ästhetischen Mitteln – den Panels der Graphic Novel oder der Klanggestaltung des Hörspiels. Auf Meta-Ebene eröffnet die Szene die Möglichkeit zu reflektieren, wie Pflicht und Mitgefühl, Feindbild und Mitmenschlichkeit medial vermittelt und gebrochen werden. Im Unterricht sollte zudem Raum für alternative Sichtweisen bestehen, etwa für die Interpretation, Pauls Zuwendung sei nicht primär empathisch, sondern von Angst vor Gefangennahme motiviert (vgl. Remarque 1929/2022: 195). Die Szene lässt sich auch als ambivalent deuten, da Empathie, Selbsterhaltungstrieb und Schuldabwehr möglicherweise ineinandergreifen.

Insgesamt greifen alle Adaptionen den Grundkonflikt zwischen Töten und Mitfühlen auf, jedoch mit unterschiedlichem Schwerpunkt: Milestone und Mann betonen empathische Erschütterung und ethische Reflexion, Berger verschiebt den Akzent auf

körperliche Expressivität, die Graphic Novel (2014) erzeugt emotionale Nähe durch die Bildkomposition und textliche Verdichtung. Allen gemeinsam ist der Versuch, den Bruch mit der Feindwahrnehmung sinnlich erfahrbar zu machen – sei es über Worte, Blicke, Gesten oder Klänge. Damit bleibt die Szene über mediale Grenzen hinweg ein zentraler Ort der Auseinandersetzung mit Menschlichkeit im Krieg – und ein Schlüssel zur Thematisierung von Empathie als ethischer Widerstand.

5.2.4 Anregungen zur Didaktisierung der Szene für den DU

Die folgenden Anregungen zur Auseinandersetzung mit dem Thema Empathie gegenüber dem ‚Feind‘ in Remarques Roman sowie in ausgewählten Adaptionen – Milestones Antikriegsklassiker (1930), Manns Fernsehfassung (1979), Bergers jüngste Umsetzung des Stoffs (2022) – haben das Ziel, anhand der vier theoretischen „Empathie-Brillen“ (Buber, Todorov, Gruen, Butler) die Bruchstellen zwischen Selbsterhaltungstrieb, der so genannten „soldatischen Pflicht“ und dem aufbrechenden Mitgefühl des Protagonisten für das französische Gegenüber sichtbar zu machen. Jede Brille hebt einen spezifischen Zugang hervor, und macht deutlich, wie Empathie in der Szene konstruiert, gebrochen oder zurückgenommen wird. Damit rückt auch die Frage in den Fokus, wie die militärische Logik des Tötens mit Momenten unerwarteter Nähe kollidiert.

„Empathie-Brille“: Buber – das „Zwischen“

a) Inhaltlicher Fokus: Im Mittelpunkt steht die Frage, ob trotz tödlicher Gewalt ein „Zwischen“ im Sinne Bubers entstehen kann. Die Zielsetzung kann hier darin bestehen, im Roman wie in medialen Umsetzungen jene Momente herauszuarbeiten, in denen Paul Bäumer und Gérard Duval – ungeachtet der vorausgehenden Gewalt – in eine persönliche Beziehung treten. Ergänzend kann Bernhardts ‚Sonosphäre‘ herangezogen werden, um klangliche Nähe- und Distanzverhältnisse zu besprechen.

b) Methodisch-didaktische Ideen: 1. Einstieg über das Hörspiel (2014; 1:17:57 – 1:26:00); Analyse der stimmlichen Gestaltung und der Geräuschkulisse. Die Lernenden notieren: Wann klingt Pauls Stimme distanziert, wann nahe/intim? 2. Weiterarbeit mit Milestones Verfilmung (1930; 1:16:31 – 1:23:59): Untersuchung: Wie wird das

„Zwischen“ ohne sprachlichen Dialog visualisiert (hier kann u. a. auf die Lichtgestaltung geachtet werden)? 3. Rückkehr zum Roman (Remarque 1929/2022: 190–204): Lesen der Textstelle und Hervorheben der Sätze und Ausdrücke, in denen Paul vom Feindbild in eine persönliche, zugewandte Ansprache übergeht („Kamerad“). Reflexion: Inwiefern macht der Roman sprachlich zugänglich, was zuvor auditiv und visuell erfahrbar wurde? Inwiefern geht er darüber hinaus oder auch weniger weit?

c) Vergleichsaspekte zwischen den Adaptionen: Unterschiede im medialen Zugang zum „Zwischen“: Stimme (Hörspiel), Kamera und Licht (Film), Sprache (Roman). Vergleich, welche Darstellungsformen Nähe hervorheben oder einschränken.

d) Mögliche Leitfragen: Kann ein „Ich-Du“ auch im Zusammenhang mit einem (vorangehenden) Gewaltakt entstehen? Welche medialen Mittel lassen dieses „Zwischen“ erfahrbar werden – und wie unterscheidet sich seine Wirkung in den drei Fassungen?

e) Bezug zur Friedenspädagogik: Verdeutlichung, dass Empathie selbst im Angesicht des Feindes wirksam werden kann. Anlass zur Diskussion, ob das „Zwischen“ bereits als Grundlage für die „Kulturfähigkeit“ im Sinne Wintersteiners gelten kann oder vielmehr die Prekarität von Empathie im Krieg offenlegt.

„Empathie-Brille“ Todorov – ‚Gesten der Güte‘

a) Inhaltlicher Fokus: Mit Todorov lassen sich kleine Zeichen der Fürsorge als Schlüssel für Mitmenschlichkeit verstehen. Ziel im Unterricht kann es daher sein, jene Gesten zu identifizieren, mit denen Paul Bäumer dem schwer verletzten Gérard Duval Zuwendung entgegenbringt – auch wenn sie von Angst, Selbsterhaltungstrieb und Schuldabwehr durchdrungen sind und im Rahmen eines eingeübten soldatischen Rollenverständnisses stehen. Die Schüler*innen sollen zur Reflexion darüber angeregt werden, wie die ambivalenten Handlungen und Sätze des Protagonisten in Roman, Film (1979) und Hörspiel ausgestaltet und medial vermittelt werden.

b) Methodisch-didaktische Ideen: 1. Filmsichtung (1979; 1:14:15 – 1:22:02): Beobachtung des Verhaltens von Paul Bäumer nach dem Einstechen auf den Franzosen (Ab-

wenden, Dolch- und Handwäsche, erneute Annäherung etc.). Frage an die S.: Wann kippt die Abwehr in Zuwendung? 2. Vergleich mit der Romanstelle (Remarque 1929/2022: 191 – 204) hinsichtlich Identifikation zusätzlicher Gesten (z. B. Wasserholen), die im Film fehlen. Frage: Inwiefern sind sie Ausdruck von Fürsorge und inwiefern anders, z. B. strategisch (im Falle einer Festnahme durch die Franzosen) motiviert? 3. Hören und Analysieren der Hörspielszene (2014; 1:19:40 – 1:25:00) auf Grundlage eines Transkripts. Die Schüler*innen markieren mit Farben und/oder Symbolen (z. B. grün/'+' für Gesten der Güte), wo von Mitgefühl zeugende Gesten wie Pauls Wasserreichen oder Gesten der Abwehr wie das „Krieg ist Krieg schließlich“ nach seiner Rückkehr auftreten. Nach Bernhardt regt das Zusammenspiel von Stimmen, Geräuschen und Musik – er nennt es *Sonosphäre* – bestimmte Emotionen an, was eine „sehr schnelle Möglichkeit der subjektiven Involvierung, des emotional-affektiven Eintauchens in die konstruierte Welt des Hörspiels zur Folge hat“ (Bernhardt 2014: 265, 266). Im Unterricht lässt sich mit der Frage anknüpfen, ob und wie dies die besagten Gesten verstärkt oder abschwächt.

c) Vergleichsaspekte zwischen den Adaptionen: Die Adaptionen setzen Gesten der Zuwendung sehr unterschiedlich um – der Roman detailliert und sprachlich, der Film vor allem körperlich-bildlich, das Hörspiel über klangliche Atmosphäre. Welche Darstellungsformen betonen Empathie, welche wirken einschränkend?

d) Mögliche Leitfragen zum Empathie-Lernen: Welche Gesten lassen Empathie erfahrbar werden – auch wenn sie klein oder ambivalent sind? Wie verändert sich der Ausdruck von Fürsorgehandlungen durch mediale Auslassungen, Verschiebungen oder klangliche Gestaltung? Wie unterscheiden sich die Empathie zwischen den Figuren, Empathie der Rezipient*innen und die Meta-Reflexion darüber, warum Empathie erzeugt, gebrochen oder verhindert wird?

e) Konkreter Bezug zur Friedenspädagogik: Verdeutlicht wird, dass selbst minimale Gesten im Angesicht größter Gewalt Brücken der Mitmenschlichkeit und Empathie schlagen können. Anknüpfend an Todorovs Idee der „Banalität des Guten“ bietet die Szene die Möglichkeit, im Unterricht zu diskutieren, ob und wie kleine Handlungen – selbst, wenn sie brüchig und widersprüchlich sein mögen – als friedensbildende Impulse verstanden werden können.

„Empathie-Brille“: Gruen – ‚Bruchstellen von Empathie‘

a) Inhaltlicher Fokus: Gruen versteht Empathie als angeborene Fähigkeit, die durch Gewalt und Machtstrukturen unterdrückt wird – bei Remarques Protagonist Paul Bäumer bricht sie in Momenten auf und wird ebenso rasch wieder verdrängt. Die Aufgabe besteht darin, die Bruchstellen in Pauls Verhalten – Töten, Handlungen des Mitgefühls, (erneute) Abwehr – zu identifizieren und zu reflektieren, in welcher Weise diese Schwellen- oder Kippmomente medial Gestaltung finden.

b) Methodisch-didaktische Ideen: 1. Einstieg mit der Graphic Novel (2014; 122 – 128). Analyse von Panels und Textstellen. Lernende prüfen, welche Sätze aus der Romanvorlage übernommen sind und welche nicht. Bei Eickmeyer und von Borstel fehlt etwa der Satz: „Jetzt erst sehe ich, daß du ein Mensch bist wie ich“ (Remarque 1929/2022: 198). Welche Wirkung haben Auslassungen wie diese? 2. Arbeit mit Milestones Filmfassung (1930; 1:16:31 – 1:23:59) und Untersuchung markanter Bruchstellen anhand von drei Standbildern, welche zunächst die Tötung (Bild 1), (einfühlsamen) Monolog beziehungsweise eine fürsorgliche Handlung (Bild 2) oder Abwehr / Verdrängung von Paul Bäumer zeigen. Beobachtung, wie Kameraeinstellungen, Licht und Gestik den Wechsel von Nähe und Distanz (mit-)erzeugen (vgl. Staiger 2006: 16). 3. Kreative Aufgabe in Gruppenarbeit: Die Schüler*innen entwerfen ein „Storyboard der Bruchstellen“ mit drei Bildern oder Symbolen für Töten – Mitgefühl – Verdrängung und stellen es im Plenum vor.

c) Vergleichsaspekte zwischen den Adaptionen: Die Medien verdeutlichen Brüche auf je eigene Weise: Die Graphic Novel z. B. durch Textverdichtung und Auslassungen, der Film (1930) durch Nahaufnahmen und Lichtwechsel, das Hörspiel (2014) durch stimmliche Nähe, Echoeffekte und Geräuschüberlagerungen. Im Vergleich zeigt sich, wie daraus unterschiedliche Empathie-Erfahrungen entstehen können.

d) Mögliche Leitfragen zum Empathie-Lernen: Wo wird Empathie evident, und warum bricht sie wieder ab? Wie unterscheiden sich die Bruchstellen in Roman, Film und Graphic Novel? Wie erleben wir als Rezipient*innen diese Brüche – und worin

unterscheidet sich dieses Erleben von der Empathie, die innerhalb der Figurenbeziehung inszeniert wird?

e) Konkreter Bezug zur Friedenspädagogik: Der Satz „Vielleicht ist nur deshalb immer wieder Krieg, weil der eine nie ganz empfinden kann, was der andere leidet“ (Remarque 1931/2021: 40) aus ‚Der Weg zurück‘ verweist auf die Grenzen von Empathie. Für die Friedenspädagogik stellt sich die Aufgabe, Räume zu eröffnen, in denen solche Begrenztheit bewusst reflektiert wird – und Bedingungen sichtbar werden, unter denen Empathie nicht in Bruchstellen verharrt, sondern zur Grundlage einer Kultur des Friedens werden kann.

„Empathie-Brille“: Butler – Gefährdung, Betrauerbarkeit und Rahmenverschiebungen

a) Inhaltlicher Fokus: Butler rückt die universelle Verletzlichkeit des Menschen ins Zentrum, die nur innerhalb bestimmter kultureller und medialer Rahmen wahrgenommen wird. Die Auseinandersetzung mit der Bombentrichter-Szene soll verdeutlichen, wie Gérard Duval durch mediale Entscheidungen als betrauerbar erscheint oder nicht erscheint und wie Paul Bäumers Wahrnehmung zwischen Anerkennung und Verweigerung schwankt – mit Folgen für mögliche Empathieprozesse.

b) Methodisch-didaktische Ideen: 1. Standbilder: Schüler*innen wählen in Zweier-Teams einen Moment aus der Bombentrichter-Szene (Romanvorlage oder Adaption) oder erfinden stattdessen einen Moment, der so in keiner Fassung vorkommt, aber vorkommen könnte. Diesen stellen sie als Standbild (ohne Bewegung, wie eingefroren) dar. Anschließender Austausch im Plenum: Welche Haltungen oder Gesten lassen Gérard Duval als betrauerbares Leben erscheinen? 2. Analyse der Filmszene bei Berger (2022; NETFLIX: 1:05:51 – 59:15 vor dem Ende): Beobachtung, wie Empathie ohne Monolog inszeniert wird – etwa durch Weinen, körperliche Nähe (Umarmung des Sterbenden) oder das wiederholte „Es tut mir leid!“. Frage an die Lernenden: Welche Wirkung entfalten diese Mittel im Vergleich zum Roman, der stärker auf Sprache setzt? Inwiefern verschiebt sich dadurch der Rahmen für die Wahrnehmung des „Feindes“? 3. Kreative Schreibaufgabe: Die Schüler*innen verfassen kurze alternative Regieanweisungen, die eine Rahmung verändern (z. B. Betonung von Duvals

Familie oder völlige Anonymisierung). Anschließendes Äußern von Vermutungen: Wie verändert sich die Empathie bei den Figuren sowie den Rezipient*innen?

c) Vergleichsaspekte zwischen den Adaptionen: Roman, Film (2022) und Hörspiel rahmen Verletzlichkeit unterschiedlich. Im Vergleich (der Sprache, der Bildgestaltung und der akustischen Mittel) – auch mit den von den S entwickelten Standbildern – wird deutlich, dass Rahmung kein Naturzustand ist, sondern Ergebnis bewusster Entscheidungen, die Empathie eröffnen oder verweigern können.

d) Mögliche Leitfragen zum Empathie-Lernen: Wann tritt Gérard Duval als betrauerbares Leben in Erscheinung? Welche medialen Entscheidungen verändern diesen Status? Wie verändert sich Empathie-Wahrnehmung innerhalb der Szene, aus der Perspektive der Rezipient*innen oder im Blick auf die medialen Rahmenbedingungen?

e) Konkreter Bezug zur Friedenspädagogik: Die Szene eröffnet die Möglichkeit, im Sinne Butlers über die Grenzen von Betrauerbarkeit nachzudenken. Für Friedensbildung kann dies bedeuten, Rahmungen kritisch zu hinterfragen und die Wahrnehmung universeller Verletzlichkeit zu fördern – als Voraussetzung für eine Haltung, die Empathie über kulturelle und nationale Grenzen hinaus ermöglicht.

5.3 Szene 3 – ‚Der Krieg vor Gericht‘

5.3.1 Kontext

Der Roman ‚Der Weg zurück‘ knüpft unmittelbar an ‚Im Westen nichts Neues‘⁵³ an und rückt erneut das Schicksal einer Gruppe deutscher Frontsoldaten in den Mittelpunkt. Während in ‚Im Westen nichts Neues‘ die unmittelbaren Fronterfahrungen – das Erleben von Gewalt, Angst sowie körperlicher und seelischer Verwundung – im Zentrum stehen, zeigt ‚Der Weg zurück‘, wie schwer es den traumatisierten Heim-

⁵³ In der Taschenbuchausgabe von ‚Der Weg zurück‘ findet sich ein Nachwort des Literaturwissenschaftlers Thomas F. Schneider – langjähriger Leiter des Erich-Maria-Remarque-Friedenszentrums in Osnabrück – mit dem Titel „Das Leben wiedergewinnen oder zugrundegehen“ (S. 395–409). Darin verweist Schneider auf Remarques ursprüngliche Konzeption: „Remarque plante seine literarische Auseinandersetzung mit dem Ersten Weltkrieg von vornherein als mehrteiliges Werk“ (Schneider 2022: 395).

kehrern fällt, in ein ziviles Leben zurückzufinden. Der Übergang in eine vermeintliche Normalität erweist sich als tiefgreifende Herausforderung: Geprägt von traumatischen Kriegserfahrungen fühlen sich die Zurückgekehrten unverstanden, gesellschaftlich isoliert und mit der Frage nach dem Sinn des Erlebten allein gelassen. Zwar finden sie vorübergehend Halt in ihrer kameradschaftlichen Verbundenheit, doch auch diese beginnt mit der Zeit zu bröckeln und schließlich ist nichts/kaum mehr etwas davon übrig. Die Gesellschaft zeigt sich weitgehend unfähig oder unwillig, die psychischen Belastungen der Rückkehrer anzuerkennen oder ihnen eine Perspektive der Reintegration zu eröffnen. Der Ich-Erzähler Ernst Birkholz und seine Kameraden bleiben mit der existenziellen Frage nach dem „Warum“ letztlich allein.

Die erzählte Zeit ist geprägt von revolutionären Umbrüchen, Hunger, Inflation und politischem Chaos. Während einige versuchen, durch Schwarzhandel persönliche Vorteile aus der allgemeinen Notlage zu ziehen, dominiert bei vielen Menschen ein Gefühl tiefer Orientierungslosigkeit.

In einer nächtlichen Szene betreten Birkholz und seine Freunde ein Etablissement, in dem sich Schwarzmarkthändler und Prostituierte aufhalten. Die ausgelassene Stimmung kippt, als Albert Troßke – ein Kamerad von Ernst Birkholz – in einer Koje jene junge Frau entdeckt, die er liebt: in aufreizender Pose mit einem anderen Mann, dem Schieber Julius Bartscher. Überwältigt von der Situation, erschießt er den Nebenbuhler mit seinem Feldrevolver. Obwohl ihm seine Freunde zur Flucht raten, stellt sich Albert der Polizei. Dass ihm nach den traumatischen Jahren an der Front nun ein Mordprozess gemacht wird, erscheint ihm kaum nachvollziehbar.

Die Gerichtsverhandlung gegen Albert Troßke bildet einen zentralen Höhepunkt des Romans. Einige der ehemaligen Kameraden treten als Zeugen auf, beziehen klar Stellung für den Angeklagten und richten die Anklage sinnbildlich gegen den eigentlichen Ursprung der Tat: die Gesellschaft, die junge Männer zu Soldaten formte und sie nach ihrer Rückkehr im Stich ließ. Besonders die Figuren Willy Homeyer und Ernst Birkholz üben in Remarques Text scharfe Kritik an einem System, das soldatische Opferbereitschaft glorifiziert, jedoch keine Verantwortung für die psychische Reintegration der Heimkehrer übernimmt. Die Ausführungen des Ich-Erzählers kulminieren in einem eindringlichen Plädoyer gegen den Krieg und für eine gemeinsa-

me gesellschaftliche Anstrengung, um wieder an Werte wie „Güte, Ordnung, Aufbau und Liebe“ glauben zu können (Remarque 1931/2021: 355).

Albert Troßke wird schließlich zu drei Jahren Gefängnis verurteilt. Er akzeptiert das Urteil ohne Widerspruch.

5.3.2 Interpretation des Textes entlang der Empathie-Konzepte

5.3.2.1 Nach Martin Buber

Bubers Konzept der Ich-Du-Beziehung bietet einen Rahmen, um Krieg als umfassenden Entmenslichungsprozess zu verstehen: Menschen werden dazu gebracht, einander nicht mehr als „Du“, sondern als „Es“ zu begegnen – als Objekte, Feinde, Zielscheiben. Nach diesem Verständnis erscheint die Figur des Albert Troßke als Produkt dieses Krieges: Er ist darauf konditioniert, alles, was potenziell bedrohlich ist, reflexartig zu bekämpfen – dadurch wird er zugleich Täter und Opfer.

In der Vernehmung der Zeug*innen beschreibt Ernst Birkholz seinen Freund als einen perfekten Soldaten, der gelernt habe, auch in extremen Gefahrensituationen ruhig und hochkonzentriert zu bleiben. Der Vorsitzende des Gerichts fragt:

„Warum mußte er denn gleich schießen? [...] so furchtbar schlimm war es doch nicht, daß das Mädchen mal mit jemand anders im Café war.“

„Es war für ihn schlimmer als ein Schuß in den Magen“, sage ich.

„Warum?“

„Weil das Mädchen das einzige war, was er hatte.“

(Remarque 1931/2021: 348)

Die Freunde, die im Prozess für Albert Troßke sprechen, plädieren für eine differenzierte Sichtweise (vgl. Remarque 1931/2021: 347–355). Zwar steht außer Frage, dass ihr Freund einen Menschen getötet hat, doch erscheint ihnen eine rein juristische Betrachtung unzureichend. Ihr Plädoyer kann als Annäherung an Bubers dialogische Haltung verstanden werden – eine Haltung, die das Gegenüber nicht auf eine einzelne Tat reduziert. Alberts Wunsch, die junge Frau zu heiraten, sei zentral gewesen, weil er „sich nach dem Kriege nicht wieder zurecht fand, weil er Angst vor sich selbst und seinen Erinnerungen bekam und einen Halt suchte. Das war ihm dieses Mädchen“ (Remarque 1931/2021: 348).

Implizit fordern die Kameraden eine Verschiebung der Schuldfrage: Nicht nur die Einzelperson, sondern das gesellschaftliche System, das aus jungen Männern tödlich effiziente Soldaten formt, sei zur Verantwortung zu ziehen. In einer deshalb zentralen Passage, weil sie die psychische und moralische Zerrüttung eines zum Töten abgerichteten Menschen in eindringlicher Direktheit offenlegt, äußert sich Willy Homeyer gegenüber dem Staatsanwalt, der beim Angeklagten Reue vermisst:

„Was wissen Sie denn überhaupt von uns? Der Junge da war sanft und still, fragen Sie seine Mutter nur! [...] Reue! Reue! Wie kann er denn Reue haben, wenn er jetzt einmal jemand erledigt, der ihm alles in Fetzen geschlagen hat? [...] Meint ihr denn, man könne vier Jahre Töten mit dem läppischen Wort Frieden aus dem Gehirn wischen wie mit einem nassen Schwamm?“ (ebd.: 353)

Alberts Freunde werfen der Nachkriegsgesellschaft vor, Männer erst zu Soldaten zu machen und sich anschließend ihrer Verantwortung für deren Reintegration zu entziehen. In Bubers Begrifflichkeit handelt es sich um eine Verweigerung des Dialogs. Statt ein Ich-Du-Verhältnis zu eröffnen, verbleibt die Gesellschaft im Ich-Es-Modus, indem sie die Heimkehrer nicht als leidende Subjekte anerkennt, sondern sie funktionalisiert oder moralisch verurteilt. Dies bringt Ernst Birkholz auf folgende Weise auf den Punkt:

„Was habt ihr denn für uns getan, als wir wiedergekommen sind? Nichts! Nichts! Ihr habt euch um die Siege gestritten, ihr habt Kriegerdenkmäler eingeweiht, ihr habt von Heldentum geredet und euch gedrückt vor der Verantwortung! Ihr hättet uns helfen müssen!“ (ebd.: 355)

In Bubers Terminologie bedeutet diese Anklage: Die Gesellschaft hat versäumt, dem Menschen als „Du“ zu begegnen. Anstelle einer dialogischen Annäherung wurde eine Welt geschaffen, in der das Menschliche dem Funktionalen untergeordnet ist. Die implizite Forderung lautet: Eine Umkehr ist notwendig – hin zu einem Miteinander, das von Wahrhaftigkeit und Anerkennung gemeinsamer Menschlichkeit geprägt ist. Es geht um ein Sprechen von Mensch zu Mensch, als Wesen mit Würde, Schmerz, Angst und Hoffnung.

Dass sich die Kameraden so vehement für Albert Troßke einsetzen, lässt sich als Ausdruck einer tiefen Verbundenheit deuten – einer Loyalität, wie sie unter Kriegs-

kameraden häufig in Extremsituationen entsteht. Ihre Solidarität entlädt sich mit eruptiver Wucht:

Wir sind außer uns. Alle Wut, alle Erbitterung, alle Enttäuschung kocht aus uns heraus. [...] Wir bekommen sämtlich einen Tag Haft wegen ungebührlichen Benehmens vor Gericht. (ebd.: 355)

Eine Rechtfertigung für den Mord an Julius Bartscher ist die Solidarität der Kameraden nicht, doch fungiert sie als eindringlicher Appell an die Justiz: Eine differenzierte rechtliche Bewertung muss die sozialen und psychischen Dispositionen des Täters berücksichtigen. Ein Gericht, das die biografischen Hintergründe ausblendet, verbleibt nach Buber im Ich-Es-Modus – es objektiviert den Menschen und reduziert ihn auf seine Rolle im juristischen Verfahren. Der Ich-Erzähler reflektiert diesen Zusammenhang unmittelbar nach dem tödlichen Schuss:

Wir sind immer noch Soldaten, ohne es gewußt zu haben. Wäre Alberts Jugend friedlich und ohne Bruch gewesen, so hätte er vieles gehabt, das [...] ihn gehalten und bewahrt hätte. So aber war alles zerbrochen, er hatte nichts mehr, als er wiederkam, - seine ganze verdrängte Jugend, seine geknebelt gewesene Sehnsucht und sein Bedürfnis nach Heimat und Zärtlichkeit warf sich blind auf diesen einen Menschen, den er zu lieben glaubte. Und als alles zerbrach, wußte er nichts anderes, als zu schießen, denn sonst hatte er nichts gelernt. (ebd.: 317, 318)

5.3.2.2 Nach Tzvetan Todorov

Tzvetan Todorov hat sich intensiv mit dem Verhalten von Menschen in Extremsituationen auseinandergesetzt – in Konzentrations- und Arbeitslagern, unter diktatorischen Regimen sowie im Krieg (dt.: ‚Angesichts des Äußersten‘, 1993). Vor dem Hintergrund seiner Überlegungen lassen sich auch fiktionale Szenarien wie der Gerichtsprozess in ‚Der Weg zurück‘ als ethisch ambivalente, aber erkenntnisreiche Konstellationen analysieren, in denen sich die komplexen Wechselwirkungen zwischen individueller Schuld, systemischer Gewalt und menschlicher Solidarität exemplarisch zeigen.

Die Tat Albert Troßkes – ein Mord – wäre aus Todorovs Sicht nicht moralisch zu rechtfertigen. Gleichwohl ist von einem Bemühen Todorovs auszugehen, das Geschehen in seiner ethischen Bedingtheit verstehbar zu machen. Sein Ansatz legt nahe, dass selbst unter extremen Bedingungen Spuren moralischer Orientierung er-

kennbar bleiben. Ziel ist es dabei nicht, Gewalt zu entschuldigen, sondern zu verstehen, unter welchen Bedingungen Menschen dennoch um ethische Integrität ringen. Der literarische Text gewinnt so an Relevanz als Ort ethischer Reflexion über Menschlichkeit unter Bedingungen ihrer Bedrohung.

Analog zu Troßkes Kameraden würde Todorov den begangenen Mord in einen größeren Kontext einbetten. Dabei ist davon auszugehen, dass es ihm weniger darum ginge, ein individuelles Fehlverhalten zu pathologisieren, als vielmehr darum, die Tat als Symptom einer existenziellen Deformation durch ein unmenschliches System zu deuten. Troßkes Handeln wäre für ihn nicht Ausdruck eines „bösen Charakters“, sondern das Resultat einer durch Krieg und Gewalt zerstörten persönlichen Integrität.

Ein zentrales Moment des Humanen innerhalb der beschriebenen Szene zeigt sich im Verhalten der Kameraden des Angeklagten: Sie distanzieren sich nicht von ihm, sondern treten im Gerichtssaal ausdrücklich für ihn ein. Ihre Solidarität gewinnt dabei gerade durch die Anerkennung seiner Schuld an Bedeutung – nicht durch Leugnung, sondern durch den Versuch einer kontextualisierenden Deutung. In der empathischen und loyalen Haltung der Kameraden manifestiert sich eine Mitmenschlichkeit, die ohne moralische Selbstüberhöhung auskommt. Diese Form der Verbundenheit unter entwurzelten Heimkehrern ließe sich aus Todorovs Perspektive als Indikator dafür deuten, dass selbst in extremen Situationen die Möglichkeit zu moralischem Handeln nicht vollständig erlischt.

Todorov würde Albert Troßke nicht von individueller Schuld freisprechen. Vielmehr ließe sich aus seiner Perspektive eine geteilte Verantwortung konstatieren – eine, die über das individuelle Maß hinausreicht und die Gesellschaft als Ganzes mit in den Blick nimmt. Eine angemessene ethische Bewertung des Angeklagten setzt folglich voraus, seine innere Welt zu berücksichtigen: die Wahrnehmungen, Gefühle und Prägungen eines Menschen, der im Kontext von Gewalt und Tod seiner moralischen Orientierung beraubt wurde.

Wie stark sich Troßkes „moralischer Kompass“ von jenem unterscheidet, der in einem zivilen, friedlichen Kontext vorausgesetzt wird, verdeutlicht ein zentraler Gerichtsdialog. Auf die Frage des Vorsitzenden, ob er seine Tat bereue, antwortet der Angeklag-

te mit einem knappen „Nein“ – eine Reaktion, die im Gerichtssaal auf Unverständnis und Bestürzung stößt:

„Aber Sie haben doch einen Menschen getötet!“ sagt der Vorsitzende eindringlich.

„Ich habe schon viele Menschen getötet“, antwortet Albert gleichgültig. Der Staatsanwalt springt hoch. Der Geschworene neben der Tür hört auf, an seinen Nägeln zu kauen. „Was haben Sie getan?“ fragt der Vorsitzende atemlos.

„Im Kriege“, werfe ich rasch ein.

„Das ist doch etwas ganz anderes“, erklärt der Staatsanwalt enttäuscht.

Da hebt Albert den Kopf. „Wieso ist das denn etwas anderes?“

Der Staatsanwalt erhebt sich. „Wollen Sie etwa den Kampf fürs Vaterland mit Ihrer Tat hier vergleichen?“

„Nein“, erwidert Albert, „die Leute, die ich damals erschossen habe, haben mir nichts getan“. (ebd.: 349, 350)

Die Szene veranschaulicht in eindringlicher Weise die tiefgreifenden Spuren, die der Krieg im moralischen Empfinden der Beteiligten hinterlassen hat. Troßke reagiert nicht mit Reue, sondern mit einer erschütternden Feststellung, die seine innere Entfremdung erkennen lässt. Seine Aussage legt eine Verschiebung ethischer Maßstäbe offen: Die Tötung eines Menschen im zivilen Kontext erscheint ihm nicht gravierender als die während des Krieges begangenen Tötungen – im Gegenteil, letztere wirken auf ihn im Nachhinein absurder, da sie Menschen betrafen, von denen er zwar in seinem Leben bedroht war, die aber nichts gegen ihn persönlich hatten.

Mit dieser Haltung verweigert sich Troßke nicht nur der juristischen Kategorisierung seiner Tat, sondern unterläuft zugleich – bewusst oder unbewusst – die gesellschaftliche Unterscheidung zwischen als legitim bewerteter Kriegsgewalt und als illegitim geltender ziviler Gewalt. Diese Infragestellung etablierter moralischer Unterscheidungen stellt die Bewertungsmaßstäbe des Gerichts fundamental in Frage und macht die psychischen wie ethischen Langzeitfolgen extremer Gewalterfahrungen sichtbar. In diesem Sinne lässt sich die Szene als narrative Verdichtung eines zentralen Motivs des Romans interpretieren: der Auseinandersetzung mit individueller Schuld innerhalb eines von kollektiver Gewalt deformierten gesellschaftlichen Rahmens.

Vor dem Hintergrund der dargestellten moralischen Desorientierung gewinnt die Rolle von Troßkes Kameraden eine besondere Bedeutung. Todorovs Denken folgend kommt jenen Figuren eine zentrale ethische Funktion zu, die nicht nur historische Tatsachen dokumentieren, sondern auch Zeugnis von einer tiefer liegenden moralischen Wahrheit ablegen. Die Freunde, die sich im Gerichtssaal für Albert einsetzen, fungieren als Zeugen einer fortbestehenden Menschlichkeit. Ihre Solidarität bedeutet keine Verharmlosung der Tat, sondern verweist auf den Versuch einer differenzierten Betrachtung des Handelns unter extremen Bedingungen. In einer durch systemische Gewalt deformierten Welt markieren sie mit ihrer Intervention einen ethischen Gegenimpuls: Sie erkennen die Auswirkungen traumatischer Kriegserfahrungen auf die moralische Integrität des Einzelnen an und durchbrechen damit die reduktive Täter-Opfer-Dichotomie.

Aus Todorovs Perspektive reicht die strafrechtliche Verurteilung eines Täters wie Troßke wohl nicht aus. Eine ethisch reflektierte Gesellschaft ist aufgerufen, sich mit den psychischen und gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen derartiger Gewalthandlungen auseinanderzusetzen. Unterbleibt diese Auseinandersetzung, bleibt das zugrunde liegende Unheil unadressiert – und es entsteht ein Nährboden für weitere Gewalt und neue Formen der Entmenschlichung. In der Loyalität und Empathie der Kameraden zeigt sich jene Haltung, die Todorov als grundlegend für eine moralisch sensibilisierte Öffentlichkeit begreift: die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Artikulation moralischer Grauzonen und zur Vermeidung vorschneller, vereinfachender Urteile.

Todorovs intensive Auseinandersetzung mit Fragen kollektiver Erinnerung und historischer Verantwortung findet in der Gerichtsszene einen Resonanzraum. Die Verhandlung erschöpft sich aus dieser Sicht nicht in der strafrechtlichen Bewertung einer individuellen Tat, sondern verweist auf ein gesellschaftliches Versagen: die mangelnde Bereitschaft, Verantwortung für die psychisch-moralische Prägung jener Generation zu übernehmen, die man systematisch zum Töten erzogen hat. Die junge Männlichkeit wurde militärisch geformt, ideologisch aufgeladen und der Gewalt ausgesetzt – doch die gesellschaftliche Aufarbeitung dieser Formung bleibt aus. Die Weigerung, Heimkehrern wie Troßke zuzuhören, wird zur Verweigerung einer not-

wendigen Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte. Die kollektive Amnesie gegenüber den Schrecken des Krieges birgt dabei nicht nur eine moralische Leerstelle, sondern die reale Gefahr ihrer Wiederkehr.

Diese Mahnung kulminiert in den letzten Seiten des Romans in einem Moment alarmierender Aktualität. ‚Der Weg zurück‘ erschien 1931 – in einer politischen Situation, in der sich der Nationalsozialismus zunehmend etablierte und offen ankündigte, die „Schmach“ des verlorenen Krieges zu tilgen und einen neuen Krieg herbeizuführen. Remarque setzt dem eine literarische Mahnung entgegen:

Der Erzähler Birkholz begegnet gemeinsam mit seinen Kameraden Willy Homeyer und Ferdinand Kosole im Wald einer Gruppe Jugendlicher, die unter Anleitung eines Erwachsenen paramilitärische Übungen durchführen. Die Reaktion ist eine Mischung aus Entsetzen und Verzweiflung angesichts der Wiederkehr des Vergangenen:

„Mein Gott, Willy“, sage ich, „wir leben doch alle noch und sind kaum erst raus – wie ist es da möglich, daß es schon wieder Menschen gibt, die so etwas machen.“ (Remarque 1931/2021: 370)

Dieser Dialog verweist auf die Dringlichkeit kollektiver Erinnerungskultur. Er erscheint wie ein prophetischer Vorgriff auf die erneute Eskalation von Gewalt, die wenige Jahre später unter anderen Vorzeichen Realität wurde. Aus Todorovs Perspektive ließe sich dieser Moment als eindringlicher Appell an die gesellschaftliche Verantwortung deuten – als Mahnung, dass die Sicherung des Friedens nicht allein durch juristische Aufarbeitung, sondern durch moralische Erinnerung und das bewusste Verlernen gewaltförmiger Denk- und Handlungsmuster gewährleistet werden kann.

5.3.2.3 Nach Arno Gruen

Arno Gruen hat in seinen Arbeiten wiederholt betont, dass Gewalt nicht als Ausdruck von Stärke, sondern als Folge einer tiefgreifenden Entfremdung zu verstehen sei – einer Entfremdung von den eigenen Gefühlen, der inneren Verletzlichkeit, dem Mitgefühl und letztlich vom eigenen Selbst. Im Lichte dieser Deutung erscheint Albert Troßke als jemand, dessen Empathiefähigkeit durch kriegsbedingte Desensibilisierung massiv beeinträchtigt wurde.

Die extremen Erfahrungen an der Front führten zu einer systematischen Abspaltung emotionaler Regungen – einem psychischen Anpassungsmechanismus, der im militärischen Kontext nicht nur gefordert, sondern auch funktional war: Er sicherte die Handlungsfähigkeit in Extremsituationen. Willy Homeyer verweist in seiner Aussage vor Gericht auf genau diese Effizienz, mit der Troßke „für ein ganzes Lazarett gesorgt“ (Remarque 1931/2021: 354) habe. Die darin enthaltene Normalisierung tödlicher Gewalt verweist auf eine psychosoziale Umprägung, in der das Töten zur pflichtgemäßen Handlungsweise wird:

„Der da“ [sic!] [...] „hatte allein mit seinen beiden Kameraden für ein ganzes Lazarett gesorgt, allerdings kamen die meisten Bauchschüsse gar nicht erst mehr hin. Dafür bekam er dann das E. K. I und eine Belobigung vom Obersten. Könnt ihr nun verstehen, warum dieser Mann gar nicht vor eure Paragraphen und eure Zivilgerichte gehört? Ihr habt ihn gar nicht zu richten! Er ist Soldat, er gehört zu uns, und wir sprechen ihn frei!“ (ebd.)

Auffällig ist, wie selbstverständlich Kamerad Homeyer davon ausgeht, dass er und seine Kameraden noch immer Soldaten seien – und dass deshalb ein ziviles Gericht gar nicht befugt sei, über die Tat zu urteilen. Diese erscheint als Fortsetzung militärischer Praxis: Albert Troßke habe lediglich das getan, wofür er ausgebildet und ausgezeichnet worden sei – er habe geschossen und zudem getroffen. Die Verleihung des Eisernen Kreuzes dient hier nicht nur als Symbol militärischer Anerkennung, sondern als Beleg für die erfolgreiche Internalisierung eines Handlungscode, in dem tödliche Präzision nicht nur legitim, sondern ehrbar ist.

Auch Ernst Birkholz wirkt im „normalen Leben“ noch nicht angekommen. Auf den Hinweis des Vorsitzenden, es sei irritierend, in Friedenszeiten mit einem Revolver herumzulaufen – „wir haben doch Frieden!“ –, entgegnet er: „Daran haben wir noch nicht so gedacht“ (ebd.: 349).

Zwar lässt sich Troßkes Tat keineswegs rechtfertigen – doch ein tieferes Verständnis wird möglich, wenn man die Genese jener soldatischen Haltung in den Blick nimmt, aus der sie hervorging: Empathie wurde Alber Troßke durch Drill und unzählige Fronterfahrungen systematisch abtrainiert. In einem Umfeld, das emotionale Regungen als Schwäche abwertet und stattdessen Gehorsam und Härte kultiviert, wird

emotionale Abspaltung zur Überlebensstrategie. Eine Gesellschaft, die Empathie nicht schützt, produziert Gewalt – so hätte Arno Gruen gewarnt.

Im Sinne Gruens bemerkenswert ist das Verhalten von Troßkes ehemaligen Kameraden: Sie verteidigen ihn nicht, um die Tat zu beschönigen, sondern weil sie seine seelische Versehrtheit erkennen. Anstelle moralisierender Distanz begegnen sie ihm mit Verständnis – Empathie als Widerstand gegen ein System, das Verletzungen ignoriert und Täter wie Opfer sich selbst überlässt. In Gruens Geist appellieren sie an das Gericht, nicht mit Strafhärte zu reagieren, sondern mit Mitgefühl auf den erkennbaren Schmerz zu antworten.

Wäre ihrem Freund Albert dieses Mitgefühl zuteilgeworden, hätte er vielleicht die Chance gehabt, seine psychischen Belastungen – heute würde man von einer post-traumatischen Belastungsstörung sprechen – zu verarbeiten. Aus seiner Perspektive wäre der erste Schritt dazu wohl eine zwischenmenschliche Beziehung gewesen, in der ihm Verständnis entgegengebracht wird. Hier trifft auch der Hinweis von Bauer zu, dass sich Empathie nur im Rahmen einer stabilen Beziehung zu Bezugspersonen entfalten kann, um sich „frei von Angst der Welt zuwenden und lernen zu können“ (Bauer 2008: 130). Der „Verrat“ seiner Freundin ließ diese Hoffnung jedoch zerbrechen. In der Konfrontation mit dem vermeintlichen Nebenbuhler griff er auf das eintrainierte Reaktionsmuster zurück: Ausschalten, was als Bedrohung erlebt wird. An die Stelle von Einfühlung trat Wut, an die Stelle des Gesprächs Gewalt.

Das Gericht verhandelte den Fall juristisch korrekt – doch es fehlte an Sensibilität für die psychische Verfassung des Angeklagten. Genau hier setzt Arno Gruens Kritik an: Eine Gesellschaft, die den Menschen diszipliniert, aber nicht heilt, perpetuiert einen Kreislauf aus Gewalt und Gegengewalt. Solange nicht die Ursachen von Gewalt in den Blick genommen, sondern lediglich deren Symptome geahndet werden, bleibt Schuldzuweisung an die Stelle von Verständnis gesetzt.

Im Verhalten von Troßkes Freunden – in ihrem Protest gegen ein System, das seelische Wunden ignoriert – zeigt sich ein Hoffnungsschimmer: Ihr Widerstand entspringt einem empathischen Verständnis für das Leid des Einzelnen – einer bewussten Gegenbewegung zu einer Nachkriegsgesellschaft, die vielfach nicht begreift,

sondern lediglich funktionalisiert. Vor allem aber artikulieren Figuren wie Birkholz und Homeyer den dringenden Appell, sich endlich mit dem psychischen Nachhall des Krieges auseinanderzusetzen – mit dem „Wahnsinn“, der in vielen noch lange nachwirkt.

Was Arno Gruen in zahlreichen Publikationen forderte, bringt Homeyer bei Remarque in einer eindringlichen Ansprache vor dem Gericht auf den Punkt:

„[...] Von allen Kanzeln hättet ihr es predigen müssen, bei der Entlassung vom Kommiß hättet ihr es uns mitgeben müssen, immer wieder hättet ihr es uns sagen müssen: ‚Wir haben alle furchtbar geirrt! Wir wollen gemeinsam zurückfinden! Habt Mut! Für euch ist es am schwersten, weil ihr nichts hinterlassen habt, das euch aufnehmen könnte! [...]‘ Ihr hättet uns das Leben wieder zeigen müssen! Ihr hättet uns wieder leben lehren müssen! [...]“. (ebd.: 355)

5.3.2.4 Nach Judith Butler

Mit Judith Butlers Überlegungen lässt sich die Gerichtsszene auf zwei Ebenen analysieren: zum einen auf Basis ihrer Konzeption einer „neuen Ontologie des Körpers“, in der Begriffe wie Verletzlichkeit, Schutzlosigkeit, Lebendigkeit und ‚Betrauerbarkeit‘ im Zentrum stehen; zum anderen im Rahmen ihrer Theorie der ‚Frames of War‘, die untersucht, unter welchen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen Gewalt legitimiert oder unsichtbar gemacht wird.

Im Folgenden soll insbesondere die Kategorie der ‚Betrauerbarkeit‘ näher beleuchtet werden, denn sie wirft eine zentrale ethisch-politische Frage auf: Welche Leben gelten in unserer Wahrnehmung als betrauerbar?

Der Mann, den Troßke erschießt, bleibt in der Erzählung weitgehend konturlos – er erscheint nicht als individuelles Subjekt, sondern wird primär als Rivale markiert und damit zum scheinbar legitimen Ziel erklärt. In Troßkes Wahrnehmung gelten noch immer die Deutungsmuster des Krieges, in denen das Leben des Gegners entwertet, ja entmenschlicht wird. Töten erscheint innerhalb dieses Rahmens nicht als moralisch fragwürdige Tat, sondern als militärisch funktionale Handlung. Der moralische Kompass des Soldaten ersetzt Empathie durch Zweckrationalität – eine Logik, in der das Töten des „Anderen“ gerechtfertigt erscheint. Troßke scheint tief in dieser Denkweise verhaftet geblieben zu sein: Der Krieg hat seinen Wahrneh-

mungshorizont geprägt und seine Fähigkeit, zivile Maßstäbe anzulegen, nachhaltig beschädigt. Der getötete Mensch wird dadurch nicht als vollwertiges Leben erkannt – und somit auch nicht als betrauerbar im Sinne Butlers.

Nach der Tat drängen ihn Alberts Freunde zur Flucht, stoßen jedoch auf Unverständnis. Für Troßke ist der Einsatz von Gewalt eine Selbstverständlichkeit, deren gesellschaftliche Tragweite er nicht mehr anerkennt. Seine freiwillige Meldung bei der Polizei lässt sich daher weniger als Schuldbewusstsein deuten, sondern vielmehr als Ausdruck einer inneren Gleichgültigkeit gegenüber moralischen und rechtlichen Normen. In seiner Wahrnehmung besitzt nicht jedes Leben den gleichen Wert – weshalb bestimmte Todesfälle für ihn als nicht weiter beachtenswert erscheinen. Auch das ist ein Hinweis auf die selektive Zuschreibung von Betrauerbarkeit.

In diesem Zusammenhang wird ein weiterer zentraler Aspekt von Butlers Theorie relevant: die ungleiche gesellschaftliche Verteilung von 'Verletzlichkeit' und deren Anerkennung. Zwar versteht Butler 'Verletzlichkeit' als universale Bedingung menschlicher Existenz, doch gestaltet sich der gesellschaftliche Umgang damit äußerst unterschiedlich. Auch Troßkes seelische Desorientierung und seine Unfähigkeit zur Reintegration in eine zivile Nachkriegsgesellschaft lassen sich vor diesem Hintergrund deuten. Die psychischen Wunden, die der Krieg bei ihm hinterlassen hat, erfahren weder öffentliche noch institutionelle Anerkennung. Die Gesellschaft zeigt kein Interesse daran, sich mit dem inneren Leid der Heimkehrer auseinanderzusetzen – ihre 'Verletzlichkeit' wird verdrängt. Troßkes Schmerz wird nicht als Ausdruck existenzieller Fragilität wahrgenommen, sondern ignoriert. Diese Weigerung, seelisches Leid als reale Folge kollektiver Gewaltverhältnisse anzuerkennen, verhindert seine Rückkehr in eine friedliche Normalität – und öffnet zugleich den Raum für destruktive Gewalt.

Mit der Verteidigung ihres Freundes und der gleichzeitigen Anklage des Systems vollziehen Albert Troßkes Freunde eine bewusste Rahmungsverschiebung: Sie weigern sich, die Tat ausschließlich als individuelles Versagen zu deuten, und machen stattdessen die strukturellen Gewaltverhältnisse sichtbar, die zu ihr beigetragen haben.

Damit rücken sie die politische Dimension von Verletzlichkeit in den Fokus – ein zentrales Anliegen Butlers. Ihre Ablehnung der herrschenden Deutungsmuster impliziert die Forderung nach einer neuen Ethik der 'Verletzlichkeit'. Diese beruht auf der Einsicht, dass alle Menschen verletzbare Wesen sind, deren Leben Schutz, Anerkennung und Betrauerbarkeit verdienen. Eine solche Perspektive läuft auf eine fundamentale Umwertung hinaus: Die universale Anerkennung menschlicher Verletzlichkeit würde die ethischen Voraussetzungen für Gewalt und Krieg grundlegend delegitimieren. Gewalt beginnt – so Butler – bereits dort, wo Menschen oder Gruppen aus dem symbolischen Raum des würdigen Lebens ausgeschlossen werden: durch soziale Verachtung, politische Ignoranz oder juristische Kälte. Diese Form struktureller Entmenschlichung reproduziert die Logik des Krieges innerhalb scheinbar friedlicher Gesellschaften – etwa in der Weigerung, seelische Kriegsfolgen als reale, heilungsbedürftige Verletzungen anzuerkennen.

Remarque zeichnet in 'Der Weg zurück' weder den Vorsitzenden des Gerichts noch den Staatsanwalt als hartherzige Figuren, wohl aber als überfordert und unfähig, das seelische Ausmaß der Kriegszerstörung zu begreifen. Sie erscheinen weiterhin geprägt von den pathetischen Phrasen der Kriegspropaganda und unfähig, die ehemaligen Soldaten als leidende Subjekte ernst zu nehmen. In einer zentralen Passage bringt Ernst Birkholz diese Perspektive auf den Punkt:

„Es geht um unsern Kameraden!“, rufe ich, „verurteilt ihn nicht! Er wollte auch nicht so gleichgültig gegen Leben und Tod werden, wir wollten es alle nicht, aber wir haben alle Maßstäbe draußen verloren, und niemand hat uns geholfen! Patriotismus, Pflicht, Heimat, das haben wir uns doch selbst immer wieder gesagt, um es auszuhalten und zu rechtfertigen! Aber es waren nur Begriffe, es gab zuviel Blut draußen, das schwemmte sie weg!“ (ebd.: 353, 354)

Ob und inwieweit das Gericht durch die impulsiven Wortmeldungen von Troßkes Freunden in seiner Urteilsbildung beeinflusst wurde, bleibt im Roman offen. Insgesamt entsteht jedoch der Eindruck, dass Remarque bewusst auf explizite politische Anklagen oder institutionelle Schuldzuweisungen verzichtet. Sein Anliegen liegt vielmehr in der Darstellung des psychischen und moralischen Zerfalls der Kriegsgeneration – und damit genau jener Perspektive, die auch Butler stark macht: die Fort-

setzung von Gewalt durch die systematische Verweigerung, leidende Subjekte als solche anzuerkennen.

In seinem Motto zu 'Im Westen nichts Neues' bringt Remarque dieses Anliegen in prägnanter Form auf den Punkt:

*Dieses Buch soll weder eine Anklage
noch ein Bekenntnis sein.
Es soll nur den Versuch machen,
über eine Generation zu berichten,
die vom Kriege zerstört wurde –
auch wenn sie seinen Granaten entkam.* (Remarque 1929/2022: o. S.)

5.3.3 Szene 3 – ‚Der Krieg vor Gericht‘ im Film ‚The Road Back‘

Die Gerichtsverhandlung gegen Albert Troßke konfrontiert im Roman ‚Der Weg zurück‘ die zivile Rechtsordnung mit der Frage nach der Verantwortlichkeit traumatisierter Kriegsheimkehrer (Remarque 1931/2021: 346 – 356). Albert hat einen Mann erschossen, dessen Verhalten bei ihm eine kriegstraumatische Reaktion ausgelöst hat. Die juristische Bewertung dieser Tat trifft auf den Widerstand der Kameraden, die eine Verurteilung als Verkennung der psychischen Kriegsfolgen interpretieren. Ernst Birkholz und die anderen verweigern die Distanzierung vom Angeklagten und konstituieren stattdessen eine Gemeinschaft von Betroffenen, deren Handlungsfähigkeit durch traumatische Erfahrungen beeinträchtigt bleibt.

James Whales filmische Umsetzung der Szene (1:28:16 – 1:40:24) übernimmt wesentliche Dialogpassagen nahezu wortgetreu, verschiebt jedoch Sprecher*innenpositionen und dramaturgische Akzente. Die Frage, weshalb Albert unmittelbar zur Waffe griff, beantwortet im Roman der Ich-Erzähler gegenüber dem Vorsitzenden („Es war für ihn schlimmer als ein Schuß in den Magen“, sage ich“ (Remarque 1931/2021: 348). Im Film stammt der Erklärungsversuch von der Figur Willy Homeyers: „More deadly to Albert than a bullet in his head“ (1:32:11 – 1:32:13). Durch diese Umverteilung entsteht der Eindruck einer breiteren Solidarisierung – nicht ein Einzelner spricht für den Angeklagten, sondern mehrere Stimmen formieren sich zur kollektiven Verteidigung.

Visuell arbeitet die Filmfassung mit einer reduzierten Bildsprache: Der Gerichtssaal wird zum kammerspielartigen Raum, in dem Nahaufnahmen die Gesichter der Beteiligten fokussieren. Alberts ruhige, beinahe affektlose Schilderung seiner Tötungshandlungen kontrastiert mit der emotionalen Aufladung durch die anwesenden Kameraden. Die filmische Inszenierung kulminiert in einem Monolog Ernst Birkholz', der keine direkte Textgrundlage im Roman besitzt: „If you condemn this man, you must condemn all of us. Any one of us would have fired that night if we'd have been in his place" (1:35:51 – 1:35:56). Diese Aussage radikalisiert die solidarische Haltung: Die Freunde beanspruchen nicht nur psychologisches Verständnis, sondern erklären Alberts Tat potenziell zur eigenen.

Die filmische Adaption rahmt die Gerichtsszene durch eine melodramatische Liebeshandlung zwischen dem Protagonisten und „Elsa“, die im Roman keine Entsprechung findet. Unmittelbar nach dem Prozess bekennt Elsa, die unbemerkt der Verhandlung beigewohnt hat, dass sie Ernst nun erst wirklich verstehen könne. „Your words made me realize for the first time what war is really like, what it must have meant and done to you" (1:33:45). Diese Anerkennung eröffnet für Ernst die Hoffnung auf einen „Weg zurück" in eine „new world". Elsas abschließende Worte beschwören den Frieden: „It's peace now, Ernst, peace for us, that children, that children's children, forever and ever (1:39:07 – 1:39:21). Mitten in diesen Satz jedoch setzt Marschmusik ein, Zeitungsschlagzeilen über steigende Rüstungsausgaben werden eingeblendet, begleitet von Bildern militärischer Aufrüstung – Paraden, Kriegsschiffe, Flugzeuggeschwader. Das vermeintlich optimistische Happy End wird damit konterkariert, eine explizite Warnung vor der nationalsozialistischen Aufrüstung fehlt allerdings. Der Roman verzichtet hingegen auf Hoffnungsszenarien und endet mit der Schilderung ambivalenter Naturstimmungen (vgl. Remarque 1931/2021: 351 – 352).

In beiden Darstellungen der Gerichtsszene zeigt sich Empathie primär als horizontale Solidarität unter Gleichbetroffenen. Während Bubers dialogisches Prinzip auf wechselseitige Anerkennung zwischen Ich und Du abzielt, zeigt sich in der Gerichtsszene eine Form kollektiver Identifikation, die Differenz nivelliert: „Any one of us" (1:35:53) bedeutet Austauschbarkeit der Subjekte angesichts der identischen traumatischen

Prägung. Aus Todorovs Perspektive lässt sich die Szene als Verweigerung der Normalisierung lesen – die Kameraden bestehen darauf, dass außergewöhnliche Umstände außergewöhnliche Maßstäbe erfordern. Zugleich bleibt ambivalent, ob diese Solidarität empathische Öffnung zum Anderen darstellt oder vielmehr Ausdruck einer geschlossenen Gruppensolidarität ist, die externe Beurteilung ablehnt. Gruen würde vermutlich nach dem Unterschied zwischen authentischer Wahrnehmung von Alberts Leid und kompensatorischer Identifikation fragen, welche die eigene verdrängte Hilflosigkeit überdeckt. Butler würde nach konkurrierenden Rahmungen fragen: Wessen Leben gilt als betrauerbar? Die Kameraden fordern zu Recht Anerkennung für Alberts Traumatisierung und verschieben den Rahmen von Schuld zu kollektiver Gefährdung. Zugleich gerät Julius Bartscher vollständig aus dem Blick – sein Tod bleibt weitgehend unbetrauert. Die Szenen offenbart damit eine Hierarchie der Betrauerbarkeit, die nur eine Form von Vulnerabilität sichtbar macht.

Beide Fassungen sind darauf ausgelegt, emotionale Nähe zur Position der Kameraden zu erzeugen und verhandeln die Unvereinbarkeit von gesellschaftlicher „Normalität“ und fortdauernder Kriegstraumatisierung. Während sowohl Roman als auch Film Ernsts kollektive Anklage der Gesellschaft enthalten, verschiebt der Film Sprecher*innenpositionen, radikalisiert die Identifikation der Kameraden mit dem Täter, rahmt die Szene durch eine Liebeshandlung und kontrastiert Friedenshoffnung mit Aufrüstungsbildern. Didaktisch produktiv könnte die Diskussion sein, ob Ernsts Argumentation überzeugt oder die Aufhebung individueller Verantwortlichkeit rechtfertigt: Wo liegen Grenzen der Empathie mit Täter*innen? Welche Formen von Leid werden sichtbar gemacht, welche ausgeblendet? Die Gerichtsszene erweist sich damit über mediale Grenzen hinweg als Brennpunkt der Auseinandersetzung mit den Grenzen von Empathie, Schuld und gesellschaftlicher Wiedereingliederung – ein Spannungsfeld, das über historische Kontexte hinweg Aktualität beansprucht.

5.3.4 Anregungen zur Didaktisierung der Szene für den DU

„Empathie-Brille“: Buber – das „Zwischen“

a) Inhaltlicher Fokus: Die zentrale Szene des Mordprozesses gegen Albert Troßke im Roman und seiner Verfilmung soll als Ausgangspunkt dienen, um gemeinsam mit

den Lernenden den Gedanken zu erarbeiten, dass nicht nur einzelne Täter, sondern der Krieg und die ihn tragende Gesellschaft auf der Anklagebank sitzen müssten. Im Zentrum stehen die Fragen nach der Entstehung von Täterschaft sowie nach den Möglichkeiten der Wiedergewinnung dessen, was als humane Grundhaltung verstanden werden kann. Im Fokus stehen dabei Aussagen der Kameraden des Angeklagten, die über den konkreten Fall hinaus die seelischen und moralischen Deformationen zur Sprache bringen, die Kriege verursachen beziehungsweise überhaupt erst möglich machen. Die leidenschaftlichen Plädoyers der Freunde für den Angeklagten können als Annäherung an einen dialogischen Beziehungsraum im Sinne Martin Bubers verstanden werden, in dem Albert trotz seiner Schuld als verletzlicher Mensch mit Ängsten und Hoffnungen wahrgenommen wird.

b) Methodisch-didaktische Ideen: 1. Lektüre der Gerichtsszene im Roman (Remarque 1931/2021: 346-356). Die Lernenden markieren Aussagen der Kameraden, in denen Empathie für Albert durch Verweise auf seine Vergangenheit, seine Erlebnisse im Krieg oder seine heutige seelische Not evident wird. 2. Sichtung der entsprechenden Filmszene vom Beginn der Verhandlung bis unmittelbar vor der Urteilsverkündung (1937; 1:28:15-1:36:50). Es folgt eine Analyse, inwiefern im Film die im Roman von mehreren Kameraden vorgetragenen Argumente filmisch zusammengeführt werden. Beobachtet werden Mittel wie Kameraeinstellungen sowie Betonung und Gestik, die eine Wahrnehmung Alberts als Mensch (und nicht nur als Angeklagter) unterstützen. Dabei zu beachten: Die Förderung von Empathie für den kriegsgeschädigten Täter sollte nicht mit einer Abkehr vom Opfer einhergehen. 3. Untersuchung der zentralen Aussage des „Schlussplädoyers“ von Ernst Birkholz („If you condemn this man, you must condemn all of us. Any one of us would have fired that night if we'd have been in his place“) im Hinblick auf die Beziehung des Angeklagten zu seinen Freunden: Inwiefern lässt sich hier von einer dialogischen Beziehung im Sinne Bubers sprechen, in der Albert nicht als isolierter Täter, sondern als Teil einer durch den Krieg geprägten Schicksalsgemeinschaft wahrgenommen wird? Welche Bedeutung kommt dabei der kollektiven Verantwortung zu? 4. Fächerübergreifender Impuls (Deutsch/Englisch): Vergleich des zentralen Satzes „Meint ihr, man könnte vier Jahre Töten mit dem läppischen Wort Frieden aus dem Gehirn wischen wie mit einem nas-

sen Schwamm? (Remarque 1931/2021: 353) mit seiner filmischen Übersetzung „You can't wash four years killing off the brain with the one word peace!“ (1:36:12 - 1:36:15): Worin bestehen die semantischen und rhetorischen Verschiebungen zwischen Roman und Film und inwieweit evozieren sie empathisches Verständnis für Albert?

c) Vergleichsaspekte zwischen den Adaptionen: Im Roman entsteht das „Zwischen“ vor allem über die Solidarität mehrerer Kameraden, die gemeinsam für Albert eintreten und ihm so einen Raum persönlicher Anerkennung eröffnen. Im Film wird diese Mehrstimmigkeit stärker auf Ernst Birkholz konzentriert, dessen Monolog die Empathie für Albert bündelt. Willy Homeyers Rolle ist reduziert, seine Stimme bleibt jedoch als widerständig-solidarische hör- und sichtbar.

d) Mögliche Leitfragen zum Empathie-Lernen: In welchen Roman-Passagen gelingt es den Kameraden, Albert nicht nur als Angeklagten, sondern als Menschen darzustellen? Welche Wirkung hat im Roman die Mehrstimmigkeit, welche Wirkung entfaltet im Film die Verdichtung in Ernst Birkholz' Rede? Wie unterscheiden sich die Effekte für die Wahrnehmung durch die Rezipient*innen?

e) Bezug zur Friedenspädagogik: Die Szene verweist darauf, dass die Heimkehrer in eine Gesellschaft zurückgekehrt sind, die weiterhin mit ihnen im Modus des „Ich-Es“ umgeht und ihnen echte Begegnung verweigert. Ihre seelischen Verwundungen werden ignoriert. Stattdessen werden sie – etwa, wenn sie wie Albert von der Wut gepackt werden und „alles durcheinandergeht“ (ebd.: 353) – ausschließlich auf ihre Tat reduziert, ohne dass Perspektiven auf Reintegration eröffnet würden. Friedenspädagogisch erfordert dies die Schaffung dialogischer Räume und traumapädagogischer Angebote, die Anerkennung und Empathie ermöglichen und über Schuldzuweisungen hinausgehen.

„Empathie-Brille“ Todorov – ‚Gesten der Güte‘

a) Fokus: In einer Gerichtsszene, in der es um Anklage und Verteidigung, Rede und Gegenrede geht, lassen sich schwerlich direkte „Gesten der Güte“ finden. Allerdings lässt sich der gesamte Auftritt der ehemaligen Kameraden als „komprimierte Geste der Güte“, als eindrucksvolle Parteinahme für ihren Freund auffassen. In ihren Aussa-

gen und Zwischenrufen zeigt sich, in welchem Maße sie vom Bestreben durchdrungen sind, Albert zu helfen, da sie an den (von Krieg und Drill verschütteten) guten Kern in ihm glauben. Todorov stellt fest, dass es auch in Extremsituationen „eine Möglichkeit zu wählen gibt“ (Todorov 1993: 42). Die Fragestellung, ob Alberts Kameraden dieser Position eher zustimmen oder ihr widersprechen würden, lässt sich im Unterricht aufgreifen.

b) Methodisch-didaktische Ideen: 1. Lektüre der Gerichtsszene im Roman (Remarque 1931/2021: 346-356). Die Lernenden markieren Stellen, in denen die Freunde Alberts versuchen, ihn als im Grunde guten Menschen darzustellen, dessen Wertehierarchie sich durch den Krieg jedoch verschoben hat. 2. Diskussion der folgenden Fragen: Was hätte aus Albert ohne Krieg werden können? Was hätte ihm geholfen, wieder im Leben Fuß zu fassen? Welche „Gesten der Güte“ hätte Albert gebraucht, um der Gesellschaft wieder zu vertrauen?

c) Vergleichsaspekte zwischen Roman und Verfilmung: Die Lernenden vergleichen die zentralen Aussagen von Willy Homeyer und Ernst Birkholz im Roman mit jenen im Film (vgl. Remarque 1931/2021: 346-356; ‚The Road Back‘, Regie: Whale, 1937: 1:28:15-1:36:50) anhand folgender Leitfragen: Welche textlichen Änderungen lassen sich feststellen? Inwiefern beeinflussen diese die empathische Wirkung der Verteidigungsreden? Wird das Verständnis für Albert dadurch gestärkt oder geschwächt?

d) Mögliche Leitfragen zum Empathie-Lernen: Welche „Gesten der Güte“ wären denkbar, um bei den Beteiligten (Albert Troßke, seinen Freunden, den Geschworenen, dem Gerichtspersonal) einen Prozess der Verständigung und der gemeinsamen Aufarbeitung der Kriegstraumata in Gang zu setzen?

e) Bezug zur Friedenspädagogik: Erörterung der Frage, welche Unterstützung Menschen benötigen, die durch Krieg traumatisiert und orientierungslos geworden sind. Übertragung auf die Gegenwart: Wie könnten gegenüber Menschen, die aufgrund von Krieg nach Österreich gekommen sind, „kleine Gesten der Güte“ aussehen?

„Empathie-Brille“: Gruen – ‚Wenn Selbstentfremdung die Empathie verschüttet‘

a) Inhaltlicher Fokus: Die Gerichtsszene in „Der Weg zurück“ ist ein eindrucksvolles Beispiel für die psychologische Aussage Arno Gruens, dass und wie Drill und Gehorsam im Rahmen militärischer Ausbildung zu Selbstentfremdung, Aufgabe eines eigenen Selbst und letztlich zu Gewalt führen.

b) Methodisch-didaktische Ideen: 1. Ausgehend von der Lektüre der Gerichtsszene im Roman (Remarque 1931/2021: 346-356) erarbeiten die Lernenden eine Chronologie der psychischen Deformation des Angeklagten: Welche Fähigkeiten und Haltungen musste er lernen? Welche verlernen? Woran zeigt sich, dass Albert ein besonders guter Soldat gewesen ist? Inwiefern hängt das mit seiner scheinbaren „Gewissenlosigkeit“ angesichts seiner Tat zusammen? 2. Auf der Grundlage Ernst Birkholz' „Schlussplädoyers“ („Ihr hättet uns lehren müssen, wieder an Güte, Ordnung, Aufbau und Liebe zu glauben!“ ... Remarque 1931/2021: 355) stellen die Lernenden in kleinen Gruppen auf Plakaten „Bausteine des Friedens“ zusammen: Was könnten/müssten Erziehung, Schule, Medien, Wirtschaft, Politik etc. zur Stärkung von Empathie und Verständnis zwischen den Menschen beitragen?

c) Vergleichsaspekte zwischen Roman und Verfilmung: Der Film weicht bei der Darstellung der Gerichtsszene dramaturgisch deutlich vom Roman ab. Die Lernenden führen während der Filmrezeption ein „Empathie-Tagebuch“: Sie notieren in Stichworten, in welchen Momenten sie mit Albert mitfühlen, wann ihr Mitgefühl abnimmt oder abbricht und welche filmischen Mittel (Kameraführung, Musik, Schauspiel) diese Reaktionen auslösen. Anschließend Vergleich mit den entsprechenden Romanstellen: Wann gelingt es in einem Medium, Empathie zu evozieren – und wodurch?

c) Mögliche Leitfragen zum Empathie-Lernen: Albert Troßkes Werdegang kann als Beispiel dafür gelten, wie sich Empathie verlernen lässt. Erörterung folgender Fragen: Wie müsste eine Erziehung gestaltet sein, damit Kinder zu selbstbewussten und empathischen Menschen heranwachsen können? Welches Geschlechterrollenbild müsste man Kindern vorleben, um das zu erreichen?

d) Bezug zur Friedenspädagogik: Reflexion der Frage, inwiefern ein „toxisches“ Männerbild zur Entstehung von Gewalt und Krieg beiträgt. Welche Rolle spielen dabei

die Medien? Welchen Anteil hat daran eine Wirtschaftsform, die zu immer größerer Ungleichheit in der Gesellschaft führt?

„Empathie-Brille“: Butler – ‚Machtstrukturen bestimmen, wer ein Mensch ist‘

a) Inhaltlicher Fokus: Judith Butlers Gedanken zu den gesellschaftlichen Machtstrukturen, die überhaupt erst bestimmen, wer als vollwertiger Mensch gilt und wer betrauert wird und wer nicht, bieten einen sinnstiftenden Deutungsrahmen für die Gerichtsszene. Die Freunde Alberts hinterfragen – ähnlich wie Butler – die gesellschaftlichen Mechanismen der Zu- und Aberkennung von Wert und Menschlichkeit. Sie erkennen in Albert weniger einen individuell Schuldigen als vielmehr ein Produkt (s-)einer Erziehung zum Krieg, in der Töten zur „Pflicht“ erhoben wurde.

b) Methodisch-didaktische Ideen: 1. Ausgehend von der Lektüre der Gerichtsszene im Roman (Remarque 1931/2021: 346-356) markieren und sammeln die Lernenden Aussagen, aus denen die Mitschuld der Gesellschaft am Mord des Angeklagten hervorgeht. 2. Auseinandersetzung mit der Frage, warum vielen Gesellschaften bis heute die Aufarbeitung ihrer (kriegerischen) Geschichte schwerfällt. Ebenso wird reflektiert, wie in Österreich/Deutschland mit der Erinnerung an die eigenen Kriege und „Helden“ umgegangen wird.

c) Vergleichsaspekte zwischen Roman und Verfilmung: Die Arbeit am Film „The Road Back“ war auch von Eingriffen von außen geprägt, die darauf abzielten, antimilitaristische Aussagen abzuschwächen. Leitfrage: Ist die Kritik an den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (den „frames of war“) im Film im Vergleich zum Roman merkbar milder? Wenn ja, an welchen Stellen und in welcher Hinsicht?

d) Leitfragen zum Empathie-Lernen: Butlers Appell, verstärkt in den Blick zu rücken, was alle Menschen verbindet (Körperlichkeit, Schmerzempfinden, Sterblichkeit etc.), könnte die Grenzen der Betrauerbarkeit ausweiten – im Idealfall bis dahin, dass alle Menschen als lebenswert und betrauerbar wahrgenommen würden. Im Unterricht kann erörtert werden: Ist dieser Prozess lernbar und planbar, oder bleibt diese Hoffnung utopisch?

e) Bezug zur Friedenspädagogik: Butler fügt die übrigen drei Empathie-Zugänge in einen gesellschaftlich-politischen Rahmen und wirft damit die Frage auf, wo man friedenspädagogische Arbeit ansetzen sollte: bei den Strukturen oder beim einzelnen Menschen? Eine Antwort im Sinne eines Entweder-Oder ist nicht möglich, denn individuelle Bewusstseinsbildung und gesellschaftliche Verhältnisse stehen in wechselseitiger Beziehung. Der Einsatz für Frieden durch die Förderung von Empathie in der Schule erweist sich daher als sinnvoll und dringlich, zumal in einer Zeit, in der die Kriegsgefahr auch in Europa wieder gestiegen ist.

Kombination der vier „Empathie“-Brillen: Dem Krieg den Prozess machen

Die dritte Szene eröffnet einen anspruchsvollen didaktischen Zugang, bei dem alle vier vorgestellten „Empathie-Brillen“ zum Einsatz kommen: Nach Lektüre der Gerichtsszene im Roman (Remarque 1931/2021: 346-356), - und womöglich auch der vorangehenden Szene, in der Albert im Café Gräger seinen Nebenbuhler erschießt (ebd.: 311-316), wird dem Krieg nun selbst „der Prozess gemacht“. Voraussetzung ist freilich, dass sich einzelne Schüler*innen mit den wichtigsten Aussagen von Martin Buber, Tzvetan Todorov, Arno Gruen und Judith Butler im Hinblick auf Empathie vertraut gemacht haben, um in deren Rollen schlüpfen und als Zeug*innen auftreten zu können. Die Klasse inszeniert einen fiktiven Gerichtsprozess, in dem der Krieg selbst auf der Anklagebank Platz nimmt. Zu besetzen sind folgende Rollen: ein/-e Richter/in, ein/-e Ankläger/-in, ein/-e Verteidiger/-in, Geschworene, Zeugen (Albert, Kameraden, Politiker, Offizier(-e), Arzt/Ärztin, Fabrikant, Krankenschwester, Mutter eines Gefallenen etc.). Eine interessante Vorüberlegung wäre, welche Rollen die Interessen des Krieges vertreten – und welche dagegen opponieren.

Das Ziel: Die Lernenden sollen argumentativ herausarbeiten, wie der Krieg Menschen moralisch deformiert. Mit Buber ließe sich argumentieren, dass der Mensch nie als Objekt oder Werkzeug gesehen werden dürfe, sondern als empathisches Wesen im Dialog existieren müsse. Mit Todorov ließe sich argumentieren, dass die Hoffnung auf Frieden niemals aufzugeben sei, da jeder Mensch einen guten Kern besitzt. Mit Gruen ließe sich auf die Bedeutung einer liebevollen Erziehung, eines starken Selbst und eines eigenen Gewissens für die Friedensfähigkeit hinweisen. Mit Butler schließ-

lich ließe sich das gemeinsame Schicksal aller Menschen betonen, - im Widerspruch zu Machtinteressen, die Menschen in Wertvolle und Wertlose, in Betrauerbare und „Opferbare“ aufspalten.

6. Résumé

Die Suche nach „Empathie im Schatten des Krieges“, nach Menschlichkeit unter unmenschlichen Bedingungen erbrachte den Nachweis, dass sich selbst unter extremen Kriegsbedingungen Spuren von Empathie finden lassen. Die Arbeit untersuchte, inwieweit Empathie im Krieg und in der von Kriegsfolgen geprägten Nachkriegszeit – wie in den beiden Romanen von Erich Maria Remarque und den darauf basierenden Adaptionen dargestellt – zum Ausdruck kommt, sich mithilfe theoretischer Zugänge erschließen und für den friedenspädagogischen Deutschunterricht der Sekundarstufe II didaktisch aufbereiten lässt. Die untersuchten empathischen Momente reichten von der Begegnung mit den Französischen über die Konfrontation mit dem sterbenden Gérard Duval im Bombentrichter in E. M. Remarques ‚Im Westen nichts Neues‘ bis hin zur Verteidigung des traumatisierten Albert Troßke vor Gericht in dessen ‚Der Weg zurück‘. Die Empathie-Konzepte von Martin Buber, Tzvetan Todorov, Arno Gruen und Judith Butler dienten dabei als theoretische Analyseinstrumente und zugleich als konzeptionelle Grundlage für die friedenspädagogische Arbeit im Deutschunterricht.

Allerdings erfordert gerade der Nachweis von Empathie im Krieg eine kritische Reflexion: Die Fokussierung auf empathische Momente sollte nicht missverstanden werden als Verharmlosung des Krieges oder als Ablenkung von dessen strukturellen Ursachen. Entscheidend erscheint daher, dass die Analyse empathischer Momente nicht das Grauen des Krieges relativiert, sondern gerade durch den Kontrast dessen Unmenschlichkeit umso schärfer hervortreten lässt.

Der Weg zu den Forschungsergebnissen bedurfte mehrerer Arbeitsschritte: Da die ausgewählten Szenen nicht nur im Romantext, sondern innerhalb eines Medienverbunds interpretiert wurden, widmete sich Kapitel 2 zunächst dem Konzept der „Intermedialität“ und seiner Relevanz für den Deutschunterricht. Die wissenschaftliche Diskussion um diesen Begriff wurde dargestellt, da die gegenwärtige Gesellschaft sich angesichts der Umwälzungen in der Medienwelt der letzten Jahrzehnte in einem Epochenwandel befindet, dem methodisch Rechnung zu tragen ist. Zudem erforderte die Interpretation verschiedener Medien – namentlich zweier Filme, eines Hör-

spiels und einer Graphic Novel – jeweils medienspezifische Analysekategorien, insbesondere im Hinblick auf deren Einsatz in einer intermedial konzipierten Unterrichtspraxis.

Mit Kapitel 3 erfolgte ein Einblick in die „Friedenspädagogik“, einer wissenschaftlichen Disziplin, die noch auf der Suche nach ihrem Selbstverständnis ist, was sich auch an einer Reihe (noch) nicht eindeutig definierter Grundbegriffe zeigt. Als besonders hilfreich erwies sich die Unterscheidung zwischen „positivem Frieden“, der einen Zustand der Gerechtigkeit beschreibt, und „negativem Frieden“, der bloß die Abwesenheit von Krieg meint. Zudem wurden einander überschneidende Begriffe wie „Friedenspädagogik“, „Friedenserziehung“, „Friedenbildung“ und „Frieden lernen“ diskutiert und vertieft, wobei die vorliegende Arbeit vor allem auf Studien des österreichischen Friedensforschers Werner Wintersteiner aufbaut. In diesem Zusammenhang kam auch der Begriff „Empathiebildung“ als Teil friedenspädagogischer Prozesse zur Sprache, was zum nächsten Schwerpunkt überleitet:

Kapitel 4 war dem „Schlüsselbegriff Empathie“ gewidmet – dem Kern dieser Masterarbeit. Nach Klärung einiger etymologischer, psychologischer und naturwissenschaftlicher Aspekte des Begriffes ging es darum, das Verständnis durch vier ausgewählte, sehr unterschiedliche theoretische Perspektiven zu erweitern und zu vertiefen. Dieser Ansatz erwies sich als sehr hilfreich. Bei der Arbeit mit den Texten beziehungsweise ihren Adaptionen zeigte sich, dass mithilfe der vier „Empathie“-Brillen das Aufspüren und Interpretieren der Spuren von Menschlichkeit in einem unmenschlichen Rahmen wesentlich erleichtert wurde. Buber verhalf zu einem vertieften Zugang zu dem, was eine gelingende Begegnung zwischen Menschen ausmacht bzw. verunmöglicht. Vor allem seine Bewusstmachung des „Zwischen“, dessen, was in einer Begegnung weder dem „Ich“ noch dem „Du“ angehört, sondern beide umfasst, verhalf uns zu einem ganz speziellen Blick auf Empathie. Tzvetan Todorov, der selbst in nationalsozialistischen Konzentrationslagern und sowjetischen Arbeitslagern Spuren der Menschlichkeit identifizierte, schärfte den Blick für die kleinen, oft übersehenen „Gesten der Güte“. Eine psychologische Vertiefung des Empathie-Begriffs boten die Arbeiten von Arno Gruen, der den Ursprung von Gewalt und Krieg in einer Abspaltung von Gefühlen der Hilflosigkeit bereits beim Kleinkind ortet.

Wenn ein Kind seine eigenen Ängste und Bedürfnisse abzulehnen muss, entwickelt es ein falsches „Selbst“ und schließt sich als Kompensation einer Ideologie der Macht und des Herrschens an. Judith Butler lieferte schließlich für das hier entwickelte Empathie-Verständnis mit ihrer Fokussierung auf „Beträuerbarkeit“ eine anthropologische, beziehungsweise mit jener des „Framings“ eine politische Erweiterung der Interpretation.

Im entscheidenden Kapitel 5 ging es endlich darum, mit Hilfe der vier „Brillen“ in den Romanen und ihren Adaptionen (den Verfilmungen von Milestone (1930), Mann (1979) sowie Berger (2022), der filmischen Adaption ‚The Road Back‘ von Whale (1937), dem Hörspiel von Radio Bremen (2014) sowie der Graphic Novel von Eickmeyer/von Borstel (2014)) „Empathie im Schatten des Krieges“ zu finden. Dazu wurden besonders geeignete Szenen ausgewählt: Die Wahl fiel auf zwei Szenen aus ‚Im Westen nichts Neues‘, und eine aus ‚Der Weg zurück‘. Aus ‚Im Westen nichts Neues‘ wurde die Szene „Auf der anderen Seite des Kanals“ gewählt, in der eine Begegnung zwischen deutschen Soldaten und Französischen erzählt wird. Da es um den Kontakt deutscher Soldaten mit jungen Französischen geht, ließen sich erwartungsgemäß Menschlichkeit und echte Begegnung über die Freund-Feind-Grenze hinweg leicht identifizieren. Freilich warf dieser Befund die Frage umso schärfer auf, warum es überhaupt einen Krieg zwischen diesen Völkern geben kann. Komplexer gestaltete sich die Analyse der zweiten Szene aus diesem Roman, „Im Bombentrichter mit dem Feind“. Darin wird eindrucksvoll vom Töten und Sterben erzählt, von der schrecklichen Erfahrung, dabei zuzusehen, wie ein Mensch, den man selbst tödlich verletzt hat, langsam und qualvoll stirbt. Eindringlich wird vermittelt, wie dem Ich-Erzähler allmählich bewusst wird, was er da getan hat, und wie er daraufhin darum ringt, ein letztes Maß an Menschlichkeit zu bewahren. Gerade diese Szene offenbarte in der Analyse, dass unter der harten, kriegsbedingten Schale das Mitgefühl wieder zum Vorschein kommt, sobald die Angst um das eigene Überleben nicht mehr besteht.

Aus „Der Weg zurück“ wurde die Szene „Der Krieg vor Gericht“ ausgewählt. Vordergrundig geht es darin um einen Mordprozess gegen den ehemaligen Soldaten Albert Troßke, der in einem Lokal einen Nebenbuhler erschossen hat. Seine Kameraden aus dem Krieg, allen voran der Ich-Erzähler Ernst Birkholz, machen aus dem Pro-

zess jedoch eine Anklage gegen die Gesellschaft, die Menschen zu Kriegern macht und ihnen das Töten beibringt. Auch hier bewährten sich die Empathie-Brillen. Obwohl die antimilitaristische Botschaft der Verfilmung durch nationalsozialistische Einflussnahme erheblich abgeschwächt wurde, erwies sich die Szene als fokussierte Zusammenfassung von Remarques Kriegskritik.

Nach jedem Durchgang entlang der vier Empathiekonzepte wurde analysiert, wie die Szene in den Adaptionen behandelt wurde, vor allem im Vergleich zur Romanvorlage. Abschließend wurden Anregungen zur didaktischen Umsetzung im Deutschunterricht der Sekundarstufe II entwickelt, wobei stets auch intermediale Aspekte sowie mögliche Bezüge zum Empathie-Lernen und zur Friedenspädagogik berücksichtigt wurden.

7. Conclusio

Die vorliegende Arbeit hat die Tragfähigkeit eines doppelten Zugangs gezeigt: Der intermediale Zugang ermöglichte es, medienspezifische Darstellungsweisen von Empathie sowie deren unterschiedliche Wirkungspotenziale zu erfassen. Während Remarques Romane durch die Innenperspektive der Protagonisten direkten Zugang zu inneren Vorgängen bieten, erzeugen Verfilmungen durch audiovisuelle Mittel unmittelbare affektive Resonanz; das Hörspiel aktiviert die Imagination, die Graphic Novel verbindet Text und sequenzielle Bildnarration. Diese mediale Vielfalt eröffnet Schüler*innen multiple Zugänge und fördert zugleich kritisches Medienbewusstsein.

Der Verbund der vier theoretischen Perspektiven erwies sich als heuristisch produktiv: Bubers „Zwischen“ erschließt die existenzielle Begegnungsdimension, Todorovs „Gesten der Güte“ sensibilisieren für unscheinbare Menschlichkeitsspuren, Gruens psychologische Analysen verweisen auf die Entstehungsbedingungen von Gewalt, während Butlers „Betrauerbarkeit“ und „Framing“ den Blick auf politische Machtstrukturen lenken. In ihrer Kombination ermöglichen diese Zugänge eine mehrdimensionale Betrachtung von Empathie, die individuelle, relationale und strukturelle Aspekte berücksichtigt.

Für den Deutschunterricht lassen sich aus den Analysen Anregungen für eine friedenspädagogisch orientierte Auseinandersetzung mit Literatur sowie darauf basierenden Medien ableiten. Die entwickelten Unterrichtsvorschläge verstehen sich dabei nicht als normativ, sondern als offene Impulse, die unter anderem zur Reflexion von Freund-Feind-Schemata sowie von Bedingungen dialogischer Begegnung anregen können.

Zugleich unterliegt die Arbeit klaren Grenzen. Die Untersuchung beschränkt sich auf ausgewählte Szenen aus zwei Romanen Remarques und darauf basierenden Adaptationen und verfolgt damit einen exemplarischen Zugriff, der keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit erhebt. Die didaktischen Überlegungen werden zudem nicht empirisch erprobt. Weitere Forschung könnte hier ansetzen, etwa durch vergleichende Analysen anderer Antikriegstexte und -medien oder durch empirische Studien zur Wirkung intermedialer Zugänge im Deutschunterricht.

Angesichts fortdauernder kriegesischer Konflikte zeigte sich jedoch, dass Literatur- und Medienunterricht einen Raum eröffnen, in dem Fragen nach Menschlichkeit, Empathie und Verantwortung reflektiert werden können, ohne das Grauen des Krieges zu relativieren.

8. Bibliographie

8.1 Primärquellen

Romane

- Remarque, Erich Maria, 1929/2022. Im Westen nichts Neues. 19. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Remarque, Erich Maria, 1931/2021. Der Weg zurück. 3. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Graphic Novel

- Eickmeyer, Peter / von Borstel, Gaby, 2022. Im Westen nichts Neues. Graphic Novel nach dem Roman von Erich Maria Remarque. 7. Auflage. Bielefeld: Splitter.

Hörspiel

- Eckoldt, Matthias, 2014. Im Westen nichts Neues. Hörspiel. Regie: Christiane Ohaus. 112'38. Radio Bremen.

Filme

- Im Westen nichts Neues. D, USA, GB, 2022. Regie: Edward Berger, 148 Min.
- All Quiet on the Western Front. USA, Vereinigtes Königreich, 1979. Regie: Delbert Mann, 122/155 Minuten.
- All Quiet on the Western Front. USA, 1930. Regie: Lewis Milestone, 152 Minuten.
- The Road Back. USA, 1937. Regie: James Whale, 100 Minuten.

8.2 Sekundärliteratur

Bauer, Joachim, 2011. Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. München: Karl Blessing Verlag.

Bauer, Joachim, 2008. Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. München: Heyne.

Boulding, Elise, 2000. Cultures of Peace. The Hidden Side of History. Syracuse: Syracuse University Press.

Boulding, Elise, 1991. Peace Education: A conversation with Elise Boulding. In: peace, environment and education 2 (1), 34-46.

Bregman, Rutger / Ulrich Faure, Ulrich / Busse, Gerd, 2020. Im Grunde gut. Eine neue Geschichte der Menschheit. Deutsche Erstausgabe. Hamburg: Rowohlt.

Breithaupt, Fritz, 2017. Die dunkle Seite der Empathie. Berlin: Suhrkamp.

- Brunner, Claudia, 2016. „Friedenslernen – integraler Teil der (Friedens-) Forschung? Herausforderungen und Perspektiven.“ In: Wintersteiner, Werner / Wolf, Lisa (Hg.). Friedensforschung in Österreich. Bilanz und Perspektiven. Klagenfurt: Drava Verlag, 54-77.
- Buber, Martin, 2019. Schriften über das dialogische Prinzip. Band 4: Gesammelte Werkausgabe. Losch, Andreas / Mendes-Flohr, Paul (Hg.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Buber, Martin, 1949. Die Erzählungen der Chassidim. Zürich: Manesse Verlag.
- Butler, Judith, 2020. Die Macht der Gewaltlosigkeit. Über das Ethische im Politischen. Berlin: Suhrkamp.
- Butler, Judith, 2010. Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen. Frankfurt am Main: Campus.
- Butler, Judith, 1990. Gender Trouble. New York: Routledge.
- Chambers II, John W./Schneider, Thomas F., 2001. „«Im Westen nichts Neues» und das Bild des ‚modernen‘ Kriegs“. In: TEXT+KRITIK [Heft 149 ERICH MARIA REMARQUE (2001), 8-18.
- Dilger, Irene, 1983. Das Dialogische Prinzip bei Martin Buber. Frankfurt am Main: Haag & Herchen.
- Doherty, Thomas, 2013. Hollywood and Hitler, 1933-1939. New York: Columbia Press.
- Emme, Martina, 1999. Der Versuch den Feind zu verstehen. Ein pädagogischer Beitrag zur moralisch-politischen Dimension von Empathie und Dialog. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Erdheim, Mario, 1990. Aufbruch in die Fremde. Der Antagonismus von Kultur und Familie und seine Bedeutung für die Friedensfähigkeit der Individuen. In: Steinweg, Reiner / Christian Wellmann (Hg.): Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität. Frankfurt: Suhrkamp, 93-113.
- Gruen, Arno, 2006. Ich will eine Welt ohne Kriege. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gruen, Arno, 2003. Verratene Liebe - Falsche Götter. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gruen, Arno, 1999 (3. Auflage). Der Verlust des Mitgefühls. Über die Politik der Gleichgültigkeit. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gruen, Arno, 1993 (2. Auflage). Falsche Götter. Über Liebe, Haß und die Schwierigkeit des Friedens. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gruen, Arno, 1992a (7. Auflage). Der Verrat am Selbst. Die Angst vor Autonomie bei Mann und Frau. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

- Gruen, Arno, 1992b (4. Auflage). Der Wahnsinn der Normalität. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gugel, Günther, 2011. Friedenserziehung. In: Gießmann, Hans J. / Rinke, Bernhard (Hg.): Handbuch Frieden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien GmbH: 150-159.
- Haffner, Sebastian 2001: Geschichte eines Deutschen. Die Erinnerungen 1914-1933 (8. Auflage). Stuttgart/München: Deutsche Verlags-Anstalt: 81-84.
- Häusser, Leonard F., 2012. „Empathie und Spiegelneurone. Ein Blick auf die gegenwärtige neuropsychologische Empathieforschung“. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 61, Nr. 5 (2012): 322-35.
- Helbig, Jörg, 1998. Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets. Berlin: Schmidt.
- Hieger, Marc, 2016. „Auszeiten vom Töten“. In: Schneider, Thomas F. (Hg.): Auszeiten vom Töten. Zur Darstellung des Zivilen in Erich Maria Remarques Roman *Im Westen nichts Neues*, *Der Weg zurück* und die Verfilmung *Arch of Triumph*. Erich Maria Remarque Jahrbuch XXVI/2016. Göttingen: Universitätsverlag Osnabrück, 7-26.
- Horstmann, Ulrich, 1985. Das Untier. Konturen einer Philosophie der Menschenflucht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kloiber, Harald, 2001. „Zwischen Schulstube und Internet. Erich Maria Remarque in der Didaktik“. In: TEXT+KRITIK [Heft 149 ERICH MARIA REMARQUE (2001), 69-78.
- Kreisky, Eva, 2008. Geschwächte Staaten, schwächelnde Männlichkeit und neue Kriege. In: Sützl, Wolfgang / Wallnöfer Doris (Hrsg.): Gewalt und Präzision. Krieg und Sicherheit in Zeiten des War on Terror. Wien: Turia & Kant, 137-163.
- Levi, Primo, 2015 (3. Auflage). Die Untergegangenen und die Geretteten. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Krisch, Marek, 2023. „Abstinenz von Ambivalenz? Ein Vergleich zwischen Erich Maria Remarques Romanvorlage und Edward Bergers neuer Filmadaption von *Im Westen nichts Neues*.“ In: Cadeddu, Alice/Junk, Claudia/Schneider, Thomas F. (Hg.): Networking Remarque. Zum 125. Geburtstag Erich Maria Remarques. Erich Maria Remarque Jahrbuch XXXIII/2023. Göttingen: Universitätsverlag Osnabrück: 235-254.
- Marci-Boehnke, 2006. „Intermedialität – Der Rezipient gestaltet das Medium.“ In: Marci-Boehnke / Rath, Matthias (Hg.): BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs. München: Kopaed-Verlag.

Mayor Zaragoza, Federico, 2010. Transition from a Culture of War to a Culture of Peace and Non-Violence. In: Ratković, Viktorija / Wintersteiner, Werner (Hg.): Culture of Peace. A Concept and a Campaign Revisited. Klagenfurt: Drava-Verlag.

Münkler, Herfried, 2015. Kriegssplitter. Die Evolution der Gewalt im 20. und 21. Jahrhundert. Berlin: Rowohlt Verlag.

Murdoch, Brian, 2006. The Novels of Erich Maria Remarque. Sparks of Life. Columbia: Camden House.

Murdoch, Brian, 2001. „Vorwärts auf dem Weg zurück. Kriegsende und Nachkriegszeit bei Erich Maria Remarque.“ In: TEXT+KRITIK [Heft 149 ERICH MARIA REMARQUE (2001), 19-29.

Paech, Joachim, 1998. Intermedialität. Mediales Differenzial und transformative Figurationen. In: Helbig, Jörg (Hg.): Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets. Berlin: Schmidt, 14-30.

Rajewsky, Irina, 2002. Intermedialität. Tübingen [u.a.]: Francke.

Rajewsky, Irina, 2019. Literaturbezogene Intermedialität. In: Maiwald, Klaus / Groll, Sabrina (Hg.): Intermedialität: Formen – Diskurse – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 49-76.

Ratković, Viktorija / Wintersteiner, Werner, 2010. Introduction. Regards on and Perspectives of "The Decade of a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World". In: Ratković, Viktorija / Wintersteiner, Werner (Hg.): Culture of Peace. A Concept and a Campaign Revisited. Klagenfurt: Drava-Verlag.

Schneider, Thomas F., 2021. „Das Leben wiedergewinnen oder zugrunde gehen. Zur Entstehung und Publikation von Erich Maria Remarques *Der Weg zurück*. Nachwort zu: Der Weg zurück (3. Auflage). Köln: Kiepenhauer & Witsch.

Schneider, Thomas F., 2014. „'The Two All Quiets': Representations of Modern Warfare in the Film Adaption of Erich Maria Remarque's *Im Westen nichts Neues*“. In: Löschnigg, Martin/Sokolowska-Paryz, Marzena (Hg.): The Great War in Post-Memory Literature and Film. Berlin/Boston: De Gruyter, 109-120.

Schneider, Thomas F., 2003. „'Krieg ist Krieg' schließlich. Erich Maria Remarque: Im Westen nichts Neues (1928)“. In: Schneider, Thomas F./Wagener, Hans: Von Richthofen bis Remarque. Deutschsprachige Prosa zum I. Weltkrieg. Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik, Band 53 (Hg. Amsterdam/New York: Brill, 217-232.

Staiger, Michael, 2007. Medienbegriffe. Mediendiskurse. Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider.

Sternberger, Dolf, 1995. Über die verschiedenen Begriffe des Friedens. In: Senghaas, Dieter (Hg.): Den Frieden denken. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Todorov, Tzvetan, 1998. Abenteuer des Zusammenlebens. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Todorov, Tzvetan, 1993. Angesichts des Äußersten. München: Fink.

Todorov, Tzvetan, 1985. Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen. Frankfurt am Main: edition suhrkamp.

Wehr, Gerhard, 1968. Martin Buber. In Selbstzeugnissen und Dokumenten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Weizsäcker, Carl Friedrich von, 1978. Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie. Wien: Carl Hanser Verlag.

Wintersteiner, Werner, 1999. Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: Agenda-Verlag.

Wintersteiner, Werner, 1994. Das neue Europa wächst von unten. mirovna vzgoja. Klagenfurt: Drava-Verlag.

Wolf, Werner, 2002. Intermedialität: Ein weites Feld und eine Herausforderung für die Literaturwissenschaft. In: Literaturwissenschaft: intermedial – interdisziplinär. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 163-192.

8.3 Internetquellen

- Baum, Andreas, 2015. Vordenker einer Politik des Mitgefühls. Nachruf auf Arno Gruen. URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/nachruf-auf-arno-gruen-vordenker-einer-politik-des-100.html> (letzter Zugriff am 08.02.2026)
- Buber, Martin, 1953. Dankesrede zum Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 1953. URL: <https://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/alle-preistraeger-seit-1950/1950-1959/martin-buber> (letzter Zugriff am 08.02.2026)
- Buber, Martin, 1953. Kommentare zur Annahme des Friedenspreises. URL: <https://www.reden-bewegen.de/martin-buber.html> (letzter Zugriff am 08.02.2026)
- John, Elton, o. J. Offizielle Website. URL: <https://www.eltonjohn.com/discography/jump-up> (letzter Zugriff am 08.02.2026)
- Gleeson, Jules, 2021: "Interview mit Judith Butler 'We need to rethink the category of woman'" in 'The Guardian'.

- URL: https://amp.theguardian.com/lifeandstyle/2021/sep/07/judith-butler-interview-gender?utm_source=chatgpt.com (letzter Zugriff am 08.02.2026)
- Gruber, Georg, 2020. Krieg, Flucht und Verlust. Remarque-Romane als Hörbücher. URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/remarque-romane-als-hoerbuecher-krieg-flucht-und-verlust-100.html> (letzter Zugriff am 08.02.2026)
 - Kasperski, Franz, 2015. Wie geht Menschlichkeit? Zum Tod von Arno Gruen von Franz Kasperski für das Schweizer Radio und Fernsehen. URL: <https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/gesellschaft-religion-wie-geht-menschlichkeit-zum-tod-von-arno-gruen> (letzter Zugriff am 04.02.2026)
 - Ranze, Michael, 2023. Im Westen nichts Neues (2021). Filmkritik. URL: <https://www.filmdienst.de/film/details/617193/im-westen-nichts-neues-2021#filmkritik> (letzter Zugriff am 08.02.2026)
 - Erich-Maria-Remarque-Friedenszentrum. URL: <https://www.remarque.uni-osnabrueck.de/> (letzter Zugriff am 08.02.2026)
 - Palla, Manuela, 2013. Die Macht des Mitfühlens – Arno Gruen, Psychoanalytiker. Artikel zu einem 3sat-Interview mit Gruen vom 12.06.2013. URL: <https://www.open-mind-academy.ch/die-macht-des-mitfuehlens-arno-gruen-psychoanalytiker/> (letzter Zugriff am 08.02.2026)
 - Schmerheim, Philipp, 2012. Intermedialität. In: KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 01.04.2012. (Zuletzt aktualisiert am 06.10.2021). URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/begriffe-und-termini/198-intermedialitaet> (letzter Zugriff am 08.02.2026)
 - Todorov, Tzvetan, 2008. Preis für Sozialwissenschaften der ‚Fundación Princesa de Asturias‘. URL: <https://www.fpa.es/en/princess-of-asturias-awards/laureates/2008-tzvetan-todorov/?texto=trayectori> (letzter Zugriff am 08.02.2026)
 - Völler, Mia-Sophie, o. J. Der Weg zurück. In: Erich Maria Remarque-Friedenszentrum der Universität Osnabrück. URL: <https://www.remarque.uni-osnabrueck.de/Schriften/road.html> (letzter Zugriff am 08.02.2026)

8.4 Nachschlagewerke

- Dorsch – Lexikon der Psychologie (o. J.). Empathie. URL: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/empathie> (letzter Zugriff am 08.02.2026)
- Killy Literaturlexikon Band 9, Os-Roq, 2010. Autoren und Werke des deutschsprachigen Kulturraumes (2. Auflage). Berlin/New York: De Gruyter.
- Langenscheidt Online-Wörterbuch Deutsch. URL: [Empathie - Bedeutung und Rechtschreibung mit Langenscheidt](#) (letzter Zugriff am: 08.02.2026)
- Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Empathie> (letzter Zugriff am 08.02.2026)

Abstract

Fast einhundert Jahre nach der Erstveröffentlichung von Erich Maria Remarques ‚Im Westen nichts Neues‘ ist die Frage nach Empathie und Menschlichkeit im Krieg und in der Nachkriegszeit ungebrochen von gesellschaftlicher und bildungspolitischer Relevanz. Die vorliegende Arbeit untersucht, ob und in welcher Weise Empathie „im Schatten des Krieges“ in Erich Maria Remarques Romanen ‚Im Westen nichts Neues‘ und ‚Der Weg zurück‘ sowie in ausgewählten medialen Adaptionen dargestellt ist und als Gegenstand friedensbildender Unterrichtsimpulse für den Deutschunterricht der Sekundarstufe II dienen kann. Ausgangspunkt sind die Fragen, wie empathische Momente unter extremen Bedingungen literarisch und medial inszeniert werden, wie sie mithilfe theoretischer Ansätze erschlossen werden können und welches didaktische Potenzial ihnen zukommt.

Methodisch verbindet die Arbeit literaturwissenschaftliche und medienanalytische Verfahren mit einem intermedialen Ansatz. Drei zentrale Szenen aus den beiden Romanen werden entlang von vier komplementären Empathie-„Brillen“ oder -zugängen nach Martin Buber, Tzvetan Todorov, Arno Gruen und Judith Butler analysiert und mit ihren Umsetzungen in Film, Graphic Novel und Hörspiel vergleichend interpretiert. Theoretisch wird diese Analyse durch eine Klärung des Intermedialitätsbegriffs sowie durch friedenspädagogische Grundlagen gerahmt.

Die Untersuchung zeigt, dass Remarques Texte und ihre medialen Verarbeitungen trotz der allgegenwärtigen Gewalt des Krieges wiederkehrende Spuren von Empathie sichtbar machen, die individuelle, relationale und strukturelle Dimensionen menschlicher Verletzlichkeit und Verbundenheit eröffnen. Gerade im Kontrast zur Unmenschlichkeit des Krieges erweisen sich diese empathischen Momente als didaktisch wirksam. Die Arbeit kommt zu dem Ergebnis, dass ein intermedial konzipierter Deutschunterricht dazu beitragen kann, Entmenslichungsmechanismen kritisch zu reflektieren, dialogische Perspektiven jenseits von Freund-Feind-Schemata zu fördern und Friedensbildung nachhaltig zu unterstützen.