Benedikt Widmaier Gerd Steffens (Hrsg.)

Politische Bildung nach Auschwitz

Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute

NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG

WOCHEN SCHAU VERLAG

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG BAND 7

Benedikt Widmaier/Gerd Steffens (Hrsg.)

Politische Bildung nach Auschwitz

Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute

Band 7

WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Die Reihe „Non-formale politische Bildung“ wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafeneger, Klaus-Peter Hufer, Barbara Menke, Wibke Riekmann, Klaus Waldmann und Benedikt Widmaier.

Der Beirat der Reihe besteht aus Helle Becker, Peter Brandt, Helmut Bremer, Klaus Brülls, Stephan Bundschuh, Mike Corsa, Siegfried Frech, Daniel Grein, Lothar Harles, Michaela Köttig, Jens Korfkamp, Dirk Lange, Yvonne Niekrenz, Bernd Overwien, Melanie Piepenschneider, Albert Scherr, Achim Schröder, Benedikt Sturzenhecker, Andreas Thimmel, Matthias Witte und Christine Zeuner.

Mit freundlicher Unterstützung der
Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“

STIFTUNG
ERINNERUNG
VERANTWORTUNG
ZUKUNFT

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2015

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0069-8 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0076-6 (B-book)

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Inhalt

Gerd Steffens/Benedikt Widmaier
Politische Bildung nach Auschwitz und die Erinnerungskultur heute.
Zur Einführung 5

Politische Bildung nach Auschwitz

Wolfgang Meseth
Erziehung nach Auschwitz 2.0. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen,
empirische Befunde und bildungstheoretische Implikationen 15

Thomas Koinzer
Die Schule als Ort der Demokratie erfahren. Adorno, Horkheimer und die
German Educators' Missions als Beitrag zur Erziehung nach Auschwitz 27

Astrid Messerschmidt
Erinnern als Kritik. Politische Bildung in Gegenwartsbeziehungen zum
Nationalsozialismus 38

Karl-Christoph Lingelbach
Urteilskompetenz erwerben und „Emanzipation" fördern. Auffassungen
über Politische Bildung in den späten 60er- und frühen 70er-Jahren 49

Erinnerung im gesellschaftlichen Wandel

Norbert Reichling
Zivilgesellschaft, Gedenkstätten und geschichtskulturelle Dynamik
in der Bundesrepublik. Gründungsgeschichten und Lektionen 67

Elke Gryglewski
Erinnerungspädagogik in der Migrationsgesellschaft 78

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Erinnerung in Gedenkstätten

Manfred Wittmeier
Revision der Gedenkstättenarbeit? 93

Sylvia Heitz/Helmut Rook
Der Gedenkstättenbesuch im historisch-politischen Unterricht 101

Erinnerung als Prävention gegen Rechtsextremismus

Doris Katheder
Nationalsozialismus in Nürnberg.
Erinnerungsarbeit und eine Ethik der Erinnerung 125

Sebastian Fischer
Erinnerungspädagogik und Rechtsextremismus. Die empirische
Untersuchung von Schülervorstellungen als Ansatzpunkt für die
Entwicklung einer nachhaltigen historisch-politischen Bildungsarbeit 137

Klaus-Peter Hufer
Argumente gegen Stammtischparolen. Eine Methode historisch-politischer
Bildung zur Prävention gegen Rechtsextremismus? 149

Erinnerung als europäisches Projekt

Benedikt Widmaier
Europäisierung der Erinnerungsarbeit 163

Gerd Steffens
Europäisierung der Erinnerung? Vergangenheitsdiskurse in Spanien,
Polen und Deutschland 176

Autorinnen und Autoren 189

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Gerd Steffens/Benedikt Widmaier

Politische Bildung nach Auschwitz und die Erinnerungskultur heute

Zur Einführung

Es dürfte nicht viele Zitate aus der Geschichte der Erziehung geben, die eine so intensive und anhaltende Wirkung entfaltet haben, wie jene berühmten Worte, mit denen Theodor W. Adorno seinen Rundfunkvortrag vom 18.04.1966 eröffnete:

> „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube sie begründen zu müssen noch zu sollen. Ich kann nicht verstehen, daß man mit ihr bis heute so wenig sich abgegeben hat."
> (Adorno 1966: 88)

Seitdem hat „man mit ihr […] sich abgegeben". Adornos Hinweis auf die verdrängte Evidenz einer *Erziehung nach Auschwitz* hat seinerzeit eine derart blicköffnende Wirkung entfaltet, dass weder zeitdiagnostische noch bildungstheoretische noch bildungspolitische Debatten daran vorbeisehen konnten. Ob dies im gleichen Maß auch für die Argumente galt und gilt, mit denen Adorno gleichwohl – und entgegen seiner rhetorischen Bekräftigung einer selbsterklärenden Evidenz – die Forderung begründete, dürfte umstritten sein – und eben dies ist einer der Gründe, aus denen auch heute nach der Relevanz einer *Erziehung nach Auschwitz* gefragt werden kann und muss. Denn fast scheint es so, als sei mit der Unbestrittenheit der Forderung deren gesellschaftsdiagnostischer Hintergrund aus dem Blick verschwunden.

Zwar ist es geradezu üblich geworden, den Holocaust als negativen Gründungsmythos Europas zu sehen, und Dan Diners Kurzformel vom *Zivilisationsbruch* (Diner 1988) ist fast ebenso in aller Munde wie das emblematische Zitat Adornos. Auch begegnen wir der Geschichte von Auschwitz und Holocaust fast täglich in den Medien. Als die letzten Beiträge zum vorliegenden Buch eintrafen, titelte „Der Spiegel": „Die Akte Auschwitz. Schuld ohne Sühne: Warum die letzten SS-Männer davonkommen" (Spiegel, 25.8.2014). Und nur wenige Tage später lief in den deutschen Kinos der Film *Phoenix* an, der die Geschichte einer Überlebenden des KZ Auschwitz erzählt, was die Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 24.09.2014 in

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

einer Filmkritik zu der Bemerkung veranlasste, dass Auschwitz „Teil unserer Unterhaltungsindustrie“ geworden sei.

Gründe genug also für die Politische Bildung, heute erneut nach der Bedeutung des von Adorno so pointiert formulierten Angelpunkts für Selbstverständnis und Praxis des Fachs zu fragen. Deshalb lehnt sich der Titel des vorliegenden Buches – wie schon die ihm zugrunde liegende Tagung – an Adorno an. Die Irritationen, die der Tagungstitel *Politische Bildung nach „nach Auschwitz?“* auslöste, waren, wie Klaus Ahlheim später nicht ganz ohne kritischen Unterton anmerkte, kalkuliert (Ahlheim 2014: 28). Der Titel reagierte auf eine Debattenlage, in der es darum geht, ob die Erinnerungspädagogik einer grundlegenden Revision bedürfe, wie Dana Giesecke und Harald Welzer (2012) gefordert hatten. Haben Lebensumwelten und Erfahrungswelten der Heranwachsenden zumal sich so verändert, dass Erinnerungskultur und Erinnerungspädagogik von Grund auf neu bedacht werden müssen, wie Giesecke und Welzer suggerieren?

Auch wenn die Geste der Originalität, mit der Giesecke und Welzer ihre Überlegungen als ganz neu präsentieren, befremden mag und ihre didaktischen Vorstellungen ins große Edutainement schießen, so haben ihre Anregungen doch in der konsequenten Verknüpfung von Geschichte, Gegenwart und Zukunft ihre Stärken ebenso wie in der Aufnahme einer Deutung des Nationalsozialismus, die an dessen gesellschaftlicher Durchsetzungskraft ansetzt.

Mit Recht erklären Giesecke und Welzer die verbrecherische Durchschlagskraft des Nationalsozialismus aus der sozialen Attraktivität der Volksgemeinschaft als einer moralisch umcodierten Ausgrenzungsgesellschaft. Eben weil der Ausschluss der Anderen zugleich als Prämierung des Einschlusses, der Zugehörigkeit wirkt, sei es, so Giesecke und Welzer, „psychologisch kein Wunder, dass die praktische Umsetzung der Theorie von der ‚Herrenmenschenrasse‘ äußerst zustimmungsfähig war.“ (Giesecke/Welzer 2012: 45) Und für eine gegenwartsangemessene historisch-politische Kompetenz folgern sie: „Wenn der Holocaust nicht aus Mangel an Zivilcourage, sondern als ein in breiten Teilen zustimmungsfähiges Projekt zustande gekommen ist, liegt darin die Herausforderung, in der Gegenwart die Potenziale für antisoziales Verhalten, für die Aufweichung rechtsstaatlicher Prinzipien oder für gegenmenschliche Praktiken zu erkennen. Dann wäre die Erinnerung nicht museal und identifikatorisch, sondern gegenwärtig, reflexiv und politisch.“ (Ebd.: 49)

Damit schließen Welzer und Giesecke sich – freilich ohne sich ausdrücklich auf Referenzen zu beziehen – an eine Deutung des Nationalsozialismus an, die auf eine Erklärung der subjektiven Potenziale der Vielen

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

zielt, aus denen der Nationalsozialismus seine Durchsetzungskraft und Vernichtungsenergien bezogen hatte. Die Frage danach war ja schon der Antrieb der Exilforschung Adornos und seiner Mitarbeiter gewesen und sie hatte in den sechziger Jahren den Schlüssel für die Übersetzung historischer Analyse in gegenwärtige Aufgaben von Erziehung und Politischer Bildung gebildet. In den folgenden Jahrzehnten wurde sie zur Leitfrage historischer, oft regional- und lokalhistorischer Forschung ebenso wie oft erbitterter öffentlicher Debatten, kulminierend im „Historikerstreit".

Selbst aus Perspektive einer Hitler-Biographie, so zeigte Ian Kershaw (1998) schließlich, liegt das wirklich erklärungsbedürftige Geheimnis des Nationalsozialismus nicht in der mit übermächtigen Kräften ausgestatteten Person des Diktators, auch nicht in der Funktionsweise des Führerstaats, sondern in den Motiven und Mentalitäten der Vielen, die ihm in immer breiterem Strom und bis in den Untergang folgten. „(W)ie konnten die Bürger dieses modernen Staates zu Komplizen in einem Völkermordkrieg werden, wie ihn die Menschheit bislang nicht kannte, der zu staatlich organisiertem Massenmord führte, wie es zuvor nie erlebt worden war, der in einer den ganzen Kontinent umfassenden Verheerung endete und am Schluss die Zerstörung des eigenen Landes mit sich brachte." (Kershaw 1998: 11)

Auf diese Frage hatten die Philosophen Karl-Otto Apel und Dietrich Böhler im Umfeld des Historikerstreits schon mit dem Hinweis geantwortet, dass sie nur zu klären sei, wenn die „Zerstörung des moralischen Selbstbewußtseins durch relativistische Auflösung und rassistische Bekämpfung" (Böhler 1987: 176) als seine Voraussetzung in den Subjekten in Betracht gezogen werde. Sie klärten damit auf moraltheoretischer Ebene, was zahllose historische Mikrostudien zum Verhalten im Nationalsozialismus an konkreten Beobachtungen und Befunden zu Tage gefördert hatten: dass der „Zivilisationsbruch" (Dan Diner) in der erfolgreichen Aufspaltung der moralischen Welt in eine Binnen- und eine Außensphäre bestanden hat, in die Binnenwelt der Volksgemeinschaft, für die hohe Standards der Wechselseitigkeit galten und die Außenwelt der Anderen, von den Feinden bis zu den Lebensunwerten und rassisch zu Vernichtenden, denen gegenüber es weder Gewissenspflichten noch die Wechselseitigkeit des Blicks gab. Die Erklärungskraft *dieser* analytischen Perspektive blieb schon damals dem didaktisch interessierten Blick keineswegs verborgen (Steffens 1990) und sie leitete nicht wenige der erinnerungspädagogischen Zugänge seitdem.

Was Welzer und Giesecke 2012 mit saloppem Griff aus dem Hut ziehen, als hätten sie es gerade erfunden, ist also keineswegs neu. Gleichwohl ist wichtig, dass sie die Umcodierung des normativen Horizonts als den

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

entscheidenden *link* hervorheben, über den der Umgang mit der NS-Vergangenheit auch für heute Heranwachsende aus der Perspektive der eigenen Zukunft relevant wird: Denn Idealisierung, das Voraus-Vorstellen der eigenen Zukunft, die vielleicht wichtigste Balancestange gerade von Heranwachsenden bei der Erkundung des eigenen Wegs, war es ja, was den Opfern der Ausgrenzung im Nationalsozialismus entzogen wurde und heutigen Opfern von Ausgrenzungspraxen entzogen wird – von der Entwertung des Selbst bis zur systematischen Verweigerung der Zukunft. Eben darin hat ja, so argumentiert Dan Diner, der „Zivilisationsbruch", diese radikale, jede Alltagshandlung bestimmende Umstellung der moralischen Perspektive, bestanden: „Das Ereignis Auschwitz rührt an Schichten zivilisatorischer Gewissheit, die zu den Grundvoraussetzungen zwischenmenschlichen Verhaltens gehören. Die bürokratisch organisierte und industriell durchgeführte Massenvernichtung bedeutete so etwas wie die Widerlegung der Zivilisation, deren Denken und Handeln einer Rationalität folgt, die ein Mindestmaß antizipatorischen Vertrauens voraussetzt." (Diner 1988: 7) Ähnlich hat Wolfgang Sofsky (1993) in einer Interpretation von Häftlingsberichten aus Konzentrationslagern gezeigt, wie mit der Verweigerung der Wechselseitigkeit des Blicks es gerade die Verweigerung von Antizipation ist, die als Terror der Lager ein „Universum völliger Ungewissheit" erzeugt.

Ebendiese Frage: ob Menschen sich überhaupt darauf verlassen können, das Handeln anderer verstehen und abschätzen zu können, ist für Lernende, die sich bewusst oder unbewusst stets mit Lebensplanung beschäftigen, von elementarer und stets präsenter Wichtigkeit. Deshalb erschließt sich – wie zahlreiche Erfahrungen in Schule und Gedenkstättenpädagogik zeigen – Jugendlichen fast wie von selbst, worin der „Zivilisationsbruch" bestanden hat, wenn sie den Gründen für ihre Fassungslosigkeit oder Erschütterung nachgehen, die durch Dokumente oder Anschauungen ausgelöst wurden. Und weil es dabei unabweisbar darum geht, was es bedeutet, wenn die soziale Welt nach Regeln organisiert wird, die andere Menschengruppen von Rechten bis hin zum Recht auf Leben ausschließen, ist es ein Irrtum zu glauben, es läge in der Entscheidung der Forschenden und Lehrenden, ob sie sich ihrem Gegenstand aus einer „historischen" oder „moralischen" Perspektive nähern. Der Nationalsozialismus war ein rassistisches, d. h. eben: moralpolitisches Weltordnungsprojekt. Deshalb ist die Rekonstruktion des moralischen Horizonts eine Anforderung, die vom Gegenstand selbst ausgeht, und kein von außen herangetragener Gesichtspunkt, auf den nach Belieben oder Einstellung auch verzichtet werden könnte – wie die immer mal wieder aufflammenden Attacken gegen die „Moralkeu-

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

le Auschwitz“ (Walser) oder – softer – gegen „politische Korrektheit“ suggerieren.

Es sind diese in der Sache selbst, der Struktur des Gegenstands, liegenden Verknüpfungen von gegenwärtiger Zukunft und Vergangenheit, von Politik und Moral, von individuellem Lebensentwurf und kollektiver Lebensordnung, die unseres Erachtens den stärksten Grund dafür bilden, warum auch heute Politische Bildung in Deutschland in Praxis und Theorie nicht darauf verzichten kann, *Erziehung nach Auschwitz* zu sein.

Allerdings: Ob Welzer und Giesecke so ernsthaft das meinen, was hier vertiefend gezeigt wurde, darf mit Klaus Ahlheim (2014) bezweifelt werden. Ahlheim befürchtet, dass in den auf Edutainment und Event gebürsteten Szenarien eines „Hauses der menschlichen Möglichkeiten“, wie es Welzer und Giesecke vorschwebt, „das Grauen der Naziverbrechen und des Holocaust ganz und gar nicht mehr verstörend (wäre), ja, nicht einmal mehr störend, es wäre dem Blick entrückt.“ (Ahlheim 2014: 56). Auch uns wäre, statt über in Häusern verdinglichte unterhaltsame Zukunftsdidaktiken zu spekulieren, es wichtiger, wenn Einsichten und Kategorien, die gerade in der Analyse dieser Geschichte der schlimmstmöglichen Wendung menschlicher Verhältnisse zu gewinnen sind, wieder eine angemessene Bedeutung als Reflexionsperspektiven und Kategorien einer an Mündigkeit orientierten Politischen Bildung erlangten.

Die Tagung, auf die der hier vorgelegte Band zurückgeht, war als ein Forum für eine bilanzierende und weiterführende Reflexion einer Theorie und Praxis Politischer Bildung konzipiert, die sich der engen Verknüpfung ihrer historischen Prämissen mit den Debatten um eine *Erziehung nach Auschwitz* bewusst ist. Die Ausschreibung der von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung/Landesverband Hessen, der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ und der Akademie *Haus am Maiberg* durchgeführte Tagung hat ihr Problemfeld so umrissen:

> „Stichworte wie ‚Vergangenheitsbewältigung‘ oder ‚Erinnerungskultur‘ waren nicht nur konstitutiv, sondern lange Zeit auch prägend für das Selbstverständnis der politischen Bildung in Deutschland nach 1945. Inzwischen scheint dieser Konsens, der sich auch in Adornos berühmter Formel einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘ widerspiegelt, aus unterschiedlichen Gründen brüchig geworden zu sein. Die mit der Lehrerbildung befasste Politikdidaktik an den Universitäten wendet heute ihre Interessen oft stärker auf eine didaktische Professionalisierung mit normativ reduzierten Orientierungen als auf Konzepte einer von Aufklärung und Emanzipation geprägten ‚Erziehung nach Auschwitz‘. Die

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

non-formale Politische Bildung dagegen hat, nicht nur im Rahmen von Gedenkstättenpädagogik und der Europäisierung der Erinnerungspädagogik, stärker an normativen aufklärerischen Traditionen festgehalten.

An beide Felder der Politischen Bildung wird inzwischen jedoch die Forderung herangetragen, dass für diese traditionellen Formen der Erinnerungsarbeit eine neue historisch-politische Didaktik zu entwickeln sei, um erinnerungspädagogisch auch den nachfolgenden Generationen und jungen Migranten/innen gerecht werden zu können. Darüber hinaus hat das Thema vor dem Hintergrund der Debatten über Rechtsextremismus für Politische Bildung eine weitere, sehr aktuelle Dimension.

Mit der Fachtagung soll ein Beitrag zum Diskurs über Ziele, Aufgaben und Selbstverständnis der Politischen Bildung angestoßen werden, der über die oft selbst gesetzten engen Grenzen von schulischer Politikdidaktik und außerschulischer Politischer Bildung hinaus reicht und Erinnerungspädagogik als gemeinsame Aufgabe in den Blick nimmt."

Bei dieser Schwerpunktsetzung sind wir auch für diesen Band geblieben. Die Beiträge des ersten Teils *Politische Bildung nach Auschwitz* betrachten das Diskursfeld aus zwei unterschiedlichen Perspektiven: Zwei der Beiträge *(Thomas Koinzer* und *Karl-Christoph Lingelbach)* beleuchten die Debatte um Politische Bildung von ihren damaligen theorie- und zeitgeschichtlichen Bedingungen her; die beiden anderen *(Wolfgang Meseth* und *Astrid Messerschmidt)* fragen aus einer Gegenwartsperspektive nach den Verlusten an kritischer Schärfe und gegenwärtiger Aufmerksamkeit, die ein eingespielter affirmativer Gebrauch der Adornoschen Wendung mit sich bringt.

Die beiden Beiträge im Kapitel *Erinnerung im gesellschaftlichen Wandel (Norbert Reichling* und *Elke Gryglewski)* gehen den Impulsen „von unten" für die Gedenkkultur nach oder fragen danach, wie Erinnerungspädagogik auf den Wandel zur Migrationsgesellschaft reagiert. Die Beiträge des dritten Kapitels *Erinnerung in Gedenkstätten (Manfred Wittmeier* und *Sylvia Heitz/Helmut Rook)* thematisieren die Arbeit der Gedenkstätten aus zwei verschiedenen Perspektiven: aus der Perspektive der – wenn wir so sagen dürfen – „Betreiber" und der der „Nutzer".

Im Kapitel *Erinnerung als Prävention gegen Rechtsextremismus* beleuchten drei Beiträge *(Doris Katheder, Sebastian Fischer, Claus-Peter Hufer)* Ideen, Praxen und Probleme aus einer mit der historischen Analyse des NS verknüpften Präventionsarbeit gegen den Rechtsextremismus. Im letzten Kapitel *Erinnerung als europäisches Projekt (Benedikt Widmaier, Gerd Steffens)*

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

stehen theoretische Erwägungen, praktische Erfahrungen und Probleme zur Debatte, die sich im Hinblick auf eine neuerdings diskutierte Europäisierung der Erinnerungskultur einstellen.

Im Moment der Drucklegung des Bandes erreichte uns die traurige Nachricht, dass Karl-Christoph Lingelbach am 5.12.2014 verstorben ist. Seiner Erinnerung sei dieser Band gewidmet.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz, in: ders., Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, hrsg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt a. M., TB Ausgabe von 1971, S. 88-104.

Ahlheim, Klaus (2014): Ver-Störende Vergangenheit. Wider die Renovierung der Erinnerungskultur. Ein Essay, Hannover.

Apel, Karl-Otto (1988): Zurück zur Normalität? Oder könnten wir aus der nationalen Katastrophe etwas Besonderes gelernt haben? Das Problem des (welt) geschichtlichen Übergangs zur postkonventionellen Moral in spezifisch deutscher Sicht, in: Forum für Philosophie Bad Homburg (Hrsg.), Zerstörung des moralischen Selbstbewußtseins: Chance oder Gefährdung? Praktische Philosphie in Deutschland nach dem Nationalsozialismus, Frankfurt a. M., S. 91-142.

Böhler, Dietrich (1988): Die deutsche Zerstörung des politisch-ethischen Universalismus, in: Forum für Philosophie Bad Homburg (Hrsg.), Zerstörung des moralischen Selbstbewußtseins: Chance oder Gefährdung? Praktische Philosphie in Deutschland nach dem Nationalsozialismus, Frankfurt a. M., S. 166-216.

Diner, Dan (Hrsg.) (1988): Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz, Frankfurt a. M.

Giesecke, Dana, Welzer, Harald (2012), Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur, Hamburg.

Sofsky, Wolfgang (1993): Die Ordnung des Terrors. Das Konzentrationslager. Frankfurt a. M.

Steffens, Gerd (1990): Wer nur versteht, versteht zu wenig. Eine Auseinandersetzung mit der Forderung nach „Historisierung des Nationalsozialismus“, in: Friedhelm Zubke (Hrsg.), Politische Pädagogik, Weinheim.

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Politische Bildung nach Auschwitz

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Wolfgang Meseth

Erziehung nach Auschwitz 2.0

Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen, empirische Befunde und bildungstheoretische Implikationen

„Wer heute die in ihrer Wirkungsgeschichte fast zur Formel erstarrte Wendung ‚Erziehung nach Auschwitz' oder überhaupt die Wendung ‚… nach Auschwitz' gebraucht, gerät unter den Verdacht, auf Kosten der Opfer eines ungeheuerlichen Vorgangs Relevanz für das eigene Tun oder die eigenen Überlegungen erschleichen zu wollen" (Peukert 1991: 127 f.). Mit diesen Worten machte der Erziehungswissenschaftler Helmut Peukert vor über zwanzig Jahren darauf aufmerksam, dass Theodor W. Adornos berühmter Radiovortrag einen Einfluss auf das Selbstverständnis der deutschen Pädagogik und der deutschen Erinnerungskultur genommen hatte, der den eigenen Aufklärungsanspruch der Kritischen Theorie Adornos zu konterkarieren schien. In einer auf die Gegenwart und Zukunft bezogenen Erinnerungskultur war die Formel „nach Auschwitz" zu einem unhinterfragten Argument für die Rechtfertigung politischer Interventionen und pädagogischer Forderungen geworden. „Die Opfer können sich nicht mehr dagegen wehren, instrumentalisiert zu werden" (ebd: 128), fährt Peukert fort, und bezieht sich dabei auf das erinnerungstheoretische Konzept einer „anamnetischen Solidarität" (ebd. S. 134), das er an anderer Stelle in der Auseinandersetzung mit Walter Benjamins Thesen „Über den Begriff der Geschichte" (2007) entwickelt hatte (Peukert 1976).

Unter den Bedingungen einer sich inzwischen internationalisierten „Erziehung nach Auschwitz" scheinen Peukerts erinnerungstheoretische Einsprüche gegen eine allzu wohlfeile pädagogische und politische Indienstnahme der Vergangenheit weiter aktuell. Im transnationalen kulturellen Gedächtnis ist die Shoah zu einem negativen Bezugspunkt für die Rechtfertigung einer anti-totalitaristischen, auf die Durchsetzung der Menschenrechte zielenden Politik und Erziehung geworden, die als Prävention gegen Völkermord, Rassismus und Antisemitismus gedacht wird (Plessow 2012). Anders als noch zu Zeiten des Historikerstreits in den 1980er-Jahren, als kontrovers über die Frage der Singularität und Vergleichbarkeit der NS-Verbrechen diskutiert worden ist, provoziert das Phänomen einer „Pädagogisierung der Erinnerungskultur" (Meseth 2007; 2005) heute kaum noch Widerspruch. Die Suche nach einheitlichen Standards für eine inter-

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

nationale „Holocaust-Education“ läuft bei genauer Betrachtung zunehmend leer, ihre Wertbezüge sind bekannt und nehmen formelhafte Züge an. Sie drohen zu „leeren Signifikanten“ (Laclau 2002) zu werden. Es scheint an der Zeit, in eine neue Runde der Reflexion über die Formen und Inhalte, aber auch über die Effekte des pädagogischen Umgangs mit der NS-Geschichte einzutreten.

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wäre es müßig, in dieser Reflexion über eine „Erziehung nach Auschwitz 2.0“ lediglich die ebenso bekannten wie evidenten Werthaltungen wie Mündigkeit, Autonomie- und Kritikfähigkeit zu bekräftigen oder sich erneut für die Stärkung einer Ethik des Gedenkens auszusprechen. Die pädagogische Beschäftigung mit der NS-Geschichte wird auch in Zukunft freilich nicht ohne diese Wertbezüge auskommen können, zugleich aber wird man konstatieren müssen, dass gerade die Bekräftigung solcher Zielsetzungen es bislang weitestgehend verhindert hat, den Blick auf die gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen zu richten, unter denen die Vermittlung des Themas Nationalsozialismus heute stattfindet. Selten wird nach den organisatorischen Rahmenbedingungen schulischer Massenerziehung gefragt, unter denen das Thema eine eigene Form gewinnt, die nicht immer förderlich für die Ziele einer „Erziehung nach Auschwitz“ sein muss. (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2004; 2010). Eng verbunden mit diesen schulbezogenen Folgeproblemen einer „Erziehung nach Auschwitz“ ist die Frage – und hierauf möchte ich mich in diesem Beitrag konzentrieren – wie sich heutige Jugendliche das Thema aneignen bzw. aneignen können, wenn man in Rechnung stellt, dass das Wissen über Auschwitz und die mit diesem Wissen verbundenen Wertbezüge inzwischen zu einem Teil des kulturellen Gedächtnisses geworden sind.

Hierfür werde ich (1) unter dem Stichwort „Dialektik der Aufklärung“ in Erinnerung rufen, wie die Erfahrung von Auschwitz das moderne Denken und damit auch die Motive der modernen Pädagogik verstört hat. Unter veränderten Vorzeichen ist dieses Nachdenken über die moderne Gesellschaft bis heute relevant. Es folgt weniger dem alten kulturkritischen Pathos der Kritischen Theorie, sondern fragt in einer reflexiven Wende auf das „Projekt der Moderne“ (Habermas) nach den Folgeproblemen und unbeabsichtigten Nebenfolgen moderner Vergesellschaftung. Diese Nebenfolgen wären auch für die Praxis einer „Erziehung nach Auschwitz“ auszumessen. Ich sehe sie vor allem im reflexiv gewordenen Wissen über Auschwitz (2). Heutige Schüler sind bezügliche des Themas Nationalsozialismus keine unbeschriebenen Blätter mehr. Sie besitzen – vermittelt über Medien, Familie, peers oder vergangene Unterrichtseinheiten – Vorwissen,

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

das zwar sachlich nicht gefestigt und reflektiert sein muss, das dennoch aber implizites Wissen über die öffentlich anerkannte moralische Bewertung der NS-Verbrechen, über sozial erwünschte Sprachregelungen oder erwartete Haltungen beinhaltet. Die Wirkungsgeschichte des Nationalsozialismus und ihre moralischen und pädagogischen Implikationen treten reflexiv in die Vermittlungspraxis des Themas ein. Ähnlich wie Adornos Vortrag „Erziehung nach Auschwitz" in der pädagogisierten Erinnerungskultur eine eigene und aus der Sicht seiner Theorie sicher nicht intendierte Form angenommen hat, gewinnt auch das Wissen über Auschwitz im Zuge seiner Vermittlung eine eigene Dynamik.

Vor dem Hintergrund dieser Reflexivität wirken die Debatten um die Lernziele, die mit der Vermittlung der NS-Geschichte verbunden werden, oft hilflos. Sie stehen im Horizont der Frage, was Schüler über den Holocaust lernen sollen und übersehen dabei die nachliegenden bildungstheoretischen Dimensionen des Themas (3). Diese Dimensionen führen zu den Fragen, wie sich Schüler das Thema unter den Bedingungen schulischen Lernens aneignen, wie sie es interpretieren und welche existentiellen Geschichtsbedürfnisse mit ihm geweckt werden können.

„Dialektik der Aufklärung" revisited

Wie kein anderes historisches Ereignis stehen die nationalsozialistischen Verbrechen für die basale Erschütterung des Vertrauens in die zivilisatorische Selbstbegrenzung der modernen Gesellschaft. Auschwitz zerbrach die fortschrittsoptimistische Grundfigur der Aufklärung, weil sich mit der industriell organisierten Vernichtung von Menschen, dem zerstörerischen Antisemitismus und der Pervertierung des Nationalstaatsgedankens das erklärte Ziel der Aufklärung in ihr Gegenteil verkehrt hatte. Nicht die humane Vernunft, die das Leben der Menschen besser einrichten sollte, hatte sich durchgesetzt. Es war die instrumentelle Vernunft, die tief in alle Sphären der Gesellschaft – und so auch in die Sphäre der Erziehung – eingedrungen war. Das Programm der Aufklärung war zu Fortschritt, Mündigkeit und Emanzipation angetreten. Erziehung, Wissenschaft und Politik sollten der humanen Vernunft zu ihrem Durchbruch verhelfen, doch hinter ihrem Rücken hatten die Kräfte der instrumentellen Vernunft gewirkt. Sie hatte die Menschen nicht befreit, sondern in einen Zirkel neuer machtvoller und zerstörerischer Abhängigkeiten gebracht.

Wenn Theodor W. Adorno nach seiner Rückkehr aus dem amerikanischen Exil in der „Negativen Dialektik" bemerkt: „Alle Kultur nach Auschwitz, samt der dringlichen Kritik daran, ist Müll" (Adorno 1998:

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

359), bringt er zum Ausdruck, dass der grundsätzliche Optimismus der Aufklärung – und mit ihm der Glaube an die Kraft der humanen Vernunft – durch die Erfahrungen des Zweiten Weltkrieges an ein Ende gekommen war. Lineares Fortschrittsdenken hatte seine Unschuld verloren. Aber auch Kritik, die glaubte, sich im Namen der Wissenschaft den Fängen der instrumentellen Vernunft entziehen zu können, hatte ihren Glanz verloren. Hinter jeder noch so guten Absicht, die Welt zu verbessern, musste man „nach Auschwitz" immer auch ihr Gegenteil vermuten.

Das Argument der unwiderruflichen Verstrickung in die „Dialektik der Aufklärung" wird heute – zumindest im Kontext der Wissenschaft – kaum noch mit jenem kultur- und vernunftkritischen Pathos vertreten wie damals zu Zeiten von Adorno und Horkheimer. Neben die Aussichtslosigkeit und Radikalität, mit der die Intellektuellen in den 1950er- und 1960er-Jahren auf das „Projekt der Moderne" geblickt und ihren Untergang gezeichnet haben, ist ein deskriptiv-empirischer Blick auf die vielfältigen Verwerfungen des modernen Lebens getreten. Ungeachtet aller Differenzen eint die verschiedenen soziologischen Perspektiven die Grundthese, die Horkheimer und Adorno damals schon formuliert hatten: Gesellschaftliche Interventionen, denen es in guter Absicht um die Verbesserung des menschlichen Lebens geht – seien es politische, technische oder eben auch pädagogische Interventionen – müssen immer auch mit unbeabsichtigten, nicht-intendierten Nebenfolgen rechnen. Sie können dabei nicht nur ihr Ziel verfehlen, sondern die eigentlichen Absichten auch durchkreuzen und in ihr Gegenteil verkehren.

Es ist die gerade für Pädagogen ernüchternde Einsicht, dass sich hinter dem Rücken der Subjekte eine gesellschaftliche Dynamik entfaltet, die den Handlungsspielraum des Einzelnen als Gestalter der Welt in Frage stellt. Anthony Giddens, Ulrich Beck, Michel Foucault, Zygmunt Bauman oder Niklas Luhmann stehen für diese Perspektive. Sie richten den Blick mit allem Nachdruck auf die Komplexität der modernen Gesellschaft und entzaubern allzu einfache politische oder pädagogische Planungs- und Steuerungsideen – vor allem aber entzaubern sie die Idee vom autonomen Subjekt und der aufklärenden Kraft des Wissens, für die das Programm der Aufklärung stand. Ihnen geht es nicht um die Bekräftigung von Werten, sondern um die Beobachtung der Folgen der ebenso rühmlichen wie problematischen Normativität, die dem „Projekt der Moderne" eingeschrieben ist.

In den Sozialwissenschaften ist man vorsichtiger geworden, Empfehlungen zur Gestaltung und Verbesserung der Gesellschaft auszusprechen. Man warnt stattdessen vor der Eigendynamik solcher Maßnahmen, gibt mit

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Verweis auf die Ungewissheit der Zukunft zu bedenken, dass man höchstens mit Wahrscheinlichkeiten, nicht aber mit der Kausalität des Gelingens bestimmter Steuerungserwartungen rechnen könne und untersucht empirisch, wie und mit welchen Folgen politische Entscheidungen, technische Innovationen oder pädagogische Programme praktisch umgesetzt werden. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen zu einer „reflexiven Modernisierung", wie Ulrich Beck (1993) den selbstbezüglichen Blick auf die Moderne auf ihre eigenen Ansprüche, ihre Normativität und ihre Folgeprobleme bezeichnet hat, ist es erstaunlich, dass die Folgeprobleme einer „Holocaust-Education" bislang kaum in den Blick genommen wurden.

Zur Reflexivität des Wissens über den Holocaust

Es gehört zur Ironie der Rezeptionsgeschichte des Vortrags von Theodor W. Adorno, dass gerade er, der Autor der „Dialektik der Aufklärung", zum „Stichwortgeber" einer Pädagogisierung der Erinnerung geworden ist, die dazu geführt hat, dass die intellektuelle Erschütterungen, die Auschwitz für das moderne Denken bedeutet, sukzessive abgedunkelt worden ist (vgl. Meseth 2005; 2007). Rückblickend lässt sich die Pädagogisierung der Erinnerung auch als eine Form gesellschaftlicher Selbstvergewisserung begreifen, durch die sich die negativ besetzte Vergangenheit in einen vergleichsweise optimistischen Zukunftsentwurf verwandelt hat. Die Forderung, aus der NS-Geschichte zu lernen, ist allgegenwärtig. Sie ist heute nicht nur fester Bestandteil der Lehrpläne. Sie hat sich über die vielfältigen medialen Repräsentationen des Holocausts auch jenseits der schulischen Vermittlung öffentlich verbreitet. Die moralische Botschaft ist im kulturellen Gedächtnis, an dem heutigen Schüler auf sehr vielfältige Weise partizipieren, fest verankert. Wie dieses Wissen im Unterricht zum Ausdruck kommen kann, soll an den folgenden zwei Beispielen verdeutlicht werden.[1]

Wenn Schülerinnen und Schüler einer zwölften Gymnasialklasse auf die Ankündigung, dass die Themen Nationalsozialismus und Holocaust im gesamten Halbjahr behandelt werden, mit den Ausrufen „Puuhh" und „Uhuu" reagieren und eine Schülerin daraufhin den spontanen Kommentar „Die NS-Traumatik" äußert, dann artikuliert sich darin auf den ersten Blick Verdruss über ein Thema, das sehr ausgiebig in der Schule behandelt wird. Noch im Verdruss aber zeigt sich, dass den Schülerinnen und Schü-

1 Die Beispiele basieren auf empirischem Material aus zwei Forschungsprojekten zur schulischen und außerschulischen Vermittlung des Thema Nationalsozialismus, die ich mit Kolleginnen und Kollegen an der Goethe-Universität Frankfurt am Main in den Jahren 2001-2002 und 2005-2007 durchgeführt habe.

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.