

Freie Universität Berlin

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

## **Diplomarbeit**

# **Adornos schwieriges Erbe – Rezeption und Perspektiven einer Pädagogik nach Auschwitz**

„Diplomarbeit / Hausarbeit zur Erlangung des akademischen Grades der  
Diplompädagogin“

**Erstgutachter: Dr. Hermann Veith**

**Zweitgutachterin: Prof. Dr. Helgard Kramer**

**Vorgelegt von:**

**Anja Schippel**

**Matr. Nr. 3461320**

**Juni 2005**

## **Inhaltsverzeichnis:**

<b>EINLEITUNG</b>	<b>4</b>
<b>1 ERZIEHUNG NACH AUSCHWITZ – T.W. ADORNO</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Auschwitz als ‚Zivilisationsbruch‘ – ‚Katastrophe‘ der Erziehung?</b>	<b>11</b>
1.1.1 Das Projekt der Aufklärung und ihr Scheitern	11
1.1.2 Die Auflösung des Subjekts	15
1.1.3 Nach Auschwitz	20
<b>1.2 ‚Erziehung wozu?‘</b>	<b>27</b>
1.2.1 Allgemeine Aufklärung – Autonomie, Mündigkeit, Selbstreflexion	28
1.2.2 Entbarbarisierung	32
1.2.3 Erinnerung und Gedenken	36
<b>2 ADORNO-REZEPTION UND PÄDAGOGIK NACH AUSCHWITZ</b>	<b>40</b>
<b>2.1 Adorno-Rezeption – Drei Wege ‚nach‘ Adorno</b>	<b>42</b>
2.1.1 Zum pädagogischen Umgang mit Adornos schwierigem Erbe	42
2.1.2 Pädagogische Schuld und Verantwortung	46
2.1.3 Problematisierungen einer Pädagogik nach Auschwitz	50
<b>2.2 Orientierungen und Handlungsanweisungen von Demokratie- und Gedenkpädagogik</b>	<b>55</b>
2.2.1 Autonomie, Mündigkeit und Selbstreflexion durch Aufklärung	56
2.2.2 Entbarbarisierung	64
2.2.3 Humanität und Solidarität gegen einen Rückfall in die Barbarei	69

<b>3</b>	<b>ERZIEHUNG NACH / ÜBER AUSCHWITZ – REZEPTIONSKRITIK</b>	<b>75</b>
<b>3.1</b>	<b>Drei Beispiele für die ‚Pädagogisierung‘ der Gesellschaftskritik Adornos</b>	<b>76</b>
<b>3.2</b>	<b>Pädagogisierungen gesellschaftlicher Probleme</b>	<b>82</b>
3.2.1	‚Mit Adorno Schule machen‘ gegen eine neue Barbarei	83
3.2.2	‚Erziehung für die eine Welt‘ als nationale und militaristische Friedenserziehung	89
3.2.3	‚Erziehung nach und über Auschwitz‘ aus gedenkpädagogischer Sicht	94
<b>3.3</b>	<b>Instrumentalisierung und Relativierung von Auschwitz</b>	<b>102</b>
3.3.1	Hilbig – ‚Auschwitz na und?‘	103
3.3.2	Pöggeler – ‚Mitwissen als gemeinsame Betroffenheit‘	107
3.3.3	Wittmeier – ‚Auschwitz entzieht sich jeder Bemächtigung‘	112
<b>4</b>	<b>SCHLUSS</b>	<b>116</b>
<b>5</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>122</b>

## Einleitung

*„[A]ufs neue [wird] ein Angebot zum Vergessen der Geschichte unterbreitet, das sich nun mit der Weihe des ‚Gedenkens‘ schmücken kann. (...) [V]on der deutschen Gesellschaft ist da nicht mehr die Rede, sondern nur noch von ‚Betroffenen‘. Und ‚betroffen‘, das sind wir schließlich doch alle. Es wird schwerer und schwerer werden, gegen solch vergessendes Erinnern noch Irritationen aufrechtzuerhalten.“<sup>1</sup>*

Trotz der nunmehr sechzig Jahre zurückliegenden ‚dunklen deutschen Vergangenheit‘ scheint „Auschwitz“<sup>2</sup> gegenwärtiger denn je. Ein Wandel im Erinnerungsdiskurs lässt sich nicht nur in Politik und Medien feststellen, auch in der Pädagogik ist der Vorwurf des jahrelangen Vergessens und Verdrängens kaum mehr haltbar. Und auch aufgrund der Tatsache, dass Antisemitismus und rassistisch motivierte Gewalt eher zu- als abnehmen, sieht sich die Pädagogik in der Verantwortung zu handeln. In der praktischen Umsetzung hieße dies, nach einer geeigneten Wissens- und Geschichtsvermittlung zu suchen, die die Kritikfähigkeit Heranwachsender ausbildet und für gesellschaftliche Diskriminierungen sensibilisiert. Nicht selten wird jedoch an der (außer-) schulischen Erziehung dahingehend Kritik geübt, dass diese nur ungenügend über das Geschehen aufgeklärt, aber auch ein Übermaß an historischem Wissen vermittelt hätte, woraus sich sowohl jugendliches Desinteresse an der deutschen Geschichte und ihren (Dis-) Kontinuitäten, als auch die, besonders nach der deutschen Wiedervereinigung zunehmende, rechtsextreme Jugendgewalt erklären ließen. Erziehung und Bildung werden dabei als wesentliche Einflussfaktoren auf die politisch-soziale Entwicklung oftmals überschätzt und überschätzen sich selbst, insofern sie die Ausdrucks- und Projektionsmittel gesellschaftlicher Konflikte pädagogisieren, d.h. diese zu Erziehungsproblemen deklarieren, um sich ihrer theoretisch und praktisch annehmen zu können.

In der Auseinandersetzung mit den Inhalten und Zielen einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘ kommt dem gleichnamigen Vortrag Theodor W. Adornos grundlegende Bedeutung zu. Der darin formulierte kategorische Imperativ, Erziehung so einzurichten, „daß Auschwitz nicht

---

<sup>1</sup> Loewy 1992a, S.330.

<sup>2</sup> Der Begriff Auschwitz wird in dieser Arbeit in Abgrenzung zu den, im wissenschaftlichen und allgemeinen Sprachgebrauch, oft benutzten Begriffen wie ‚Holocaust‘ (‚Brandopfer‘) oder ‚Shoah‘ (‚Katastrophe‘) gebraucht, da diese sich speziell auf die ermordeten Juden beziehen und andere Opfer des Nationalsozialismus somit ausschließen, bzw. die Opfer hierarchisieren. Zudem unterstellen sie dem Geschehen eine religiöse Sinnhaftigkeit, denn weder kann der Massenmord an den Juden als eine ‚göttliche Opfergabe‘, noch als ein über sie ‚hereinbrechendes Schicksal‘ verstanden werden. Vgl. Ehmann 1995, S.76 ff.

noch einmal sei“<sup>3</sup>, fand im pädagogischen nach-Auschwitz-Diskurs sowohl Eingang in die theoretischen Argumentationen und Programmatiken, als auch praktischen Handlungsanleitungen. Die Rezeption seines Vortrags bewegt sich dabei im Spannungsfeld zwischen der Interpretation Adornos als dem ‚ewigen Verneiner‘ – was sich einer handlungsfähigen Pädagogik jedoch als unbrauchbar erweist – oder aber dem ‚optimistischen Kritiker‘ – der durchaus an einer ‚richtigen‘ Erziehung festhalte und ihr folglich Handlungsfähigkeit zuspricht. Adorno selbst gibt in seinem Vortrag an mehreren Stellen Anlass für einen solchen pädagogischen Erziehungsoptimismus, der durch die „Wendung aufs Subjekt“<sup>4</sup> pädagogische Prävention betreiben zu können erhofft, obwohl er an anderen Stellen genau dies bezweifelt. Auch gehen die Meinungen darüber auseinander, wie mit dem Faktum Auschwitz angemessen umgegangen werden sollte, ob es als Modell für das Gegenwarts- und Zukunftsverständnis gehandelt werden kann, oder in Form eines zweckfreien Gedenkens ausschließlich für sich selbst stehen sollte. Beide Positionen lassen sich in ihren Prämissen und Konklusionen jedoch nicht eindeutig voneinander trennen, weshalb in dieser Arbeit kein Vergleich unternommen werden soll. Der Fokus der Arbeit liegt vielmehr darin, Adornos schwieriges Erbe zu verdeutlichen, d.h. wie die beiden Strömungen – ‚Demokratiepädagogik und Gedenkpädagogik‘<sup>5</sup> – dessen Überlegungen zu einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘ zur Begründung ihrer eigenen Ansätze heranziehen. Unter dieser Voraussetzung können die behandelten Autoren hinsichtlich ihrer Adorno-Rezeption und der Befassung mit dem (Lern-) Gegenstand Auschwitz dargelegt und kritisch diskutiert werden.

Von der Annahme ausgehend, dass Adornos Vortrag über eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘ pädagogisch nutzbar und damit für die eigene Perspektive dienlich gemacht wird ist zu erwarten, dass dies zu Positivierungen seiner Gesellschafts- und Erziehungskritik führt. Ebenso zeigen sich in der Behandlung des Gegenstandes Auschwitz oder gegenwärtigen Problemen, die an dessen Stelle gesetzt werden, analytische Mängel, indem die politischen und ökonomischen Ursachen vorrangig auf die subjektive Ebene verlagert und damit zu

---

<sup>3</sup> Adorno 1971a, S.88.

<sup>4</sup> Ebenda, S.90.

<sup>5</sup> Dem zukunftsbezogenen demokratiepädagogischen Ansatz dienen der Nationalsozialismus und Auschwitz als exemplarische Phänomene, als Modelle für das Gegenwarts- und Zukunftsverständnis. Im Sinne der Aufklärung wird Geschichte nicht nur moralisch sondern politisch bearbeitet und in gesellschaftliche Zusammenhänge gerückt. Der vergangenheitsbezogene gedenkpädagogische Ansatz ist durch seine Zielsetzung primär moralisch angelegt. Im Mittelpunkt stehen die Vergegenwärtigung der Leiden der Opfer und die der Verbrechen der Täter. Auschwitz bleibt für sich bewahrt, d.h. in der Anerkennung von dessen Singularität soll keine Analogiebildung ermöglicht werden. Vgl. dazu umfassend Köster 2001, S.140 ff.

einem Erziehungsproblem erklärt werden. Es kann von einer „Pädagogisierung“<sup>6</sup> der Gesellschaftskritik Adornos ebenso wie der von Auschwitz und den heute damit verbundenen Problemstellungen gesprochen werden. Darin liegt jedoch die Gefahr einer Relativierung oder Instrumentalisierung von Auschwitz, wenn selbiges als Modell ‚Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute‘ dienen soll.

Dem interdisziplinären Ansatz, dem sich die Kritische Theorie verpflichtet weiß, soll in dieser Arbeit nachgekommen werden. Um die pädagogischen Überlegungen und Forderungen Adornos’ hinreichend verstehen zu können, bedarf es weiterer Einblicke in seine sozialphilosophischen Arbeiten, als deren Hauptwerk vor allem die in Zusammenarbeit mit Max Horkheimer entstandene „Dialektik der Aufklärung“<sup>7</sup> angesehen werden kann. Vor diesem Hintergrund kann die These seiner einseitig pädagogischen Rezeption schließlich genauer geprüft werden. Da sich in nahezu jeder demokratie- und gedenkpädagogischen Literatur zum Thema (Erziehung nach) Auschwitz Bezüge zu Adorno finden lassen und die Arbeit keine Allgemeinaussagen über die benannten Strömungen treffen soll, wurden konkret drei Autoren ausgewählt, die sich explizit auf Adorno beziehen. Unter die demokratieorientierte Pädagogik sind folgende Autoren einzuordnen:

- Norbert Hilbig: Mit Adorno Schule machen. Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie.<sup>8</sup>
- Franz Pöggeler: Erziehung für die eine Welt.<sup>9</sup>

Der gedenkorientierten Pädagogik ist zuzuordnen:

- Manfred Wittmeier: Internationale Jugendbegegnungsstätte Auschwitz. Zur Pädagogik der Erinnerung in der politischen Bildung.<sup>10</sup>

Das erste Kapitel beinhaltet eine Einführung in das pädagogische Denken Adornos, unter besonderer Berücksichtigung der Kritischen Theorie über die ‚Dialektik der Aufklärung‘ und die in ihr enthaltenen ‚Elemente des Antisemitismus‘. Aufgezeigt wird darin die Entwicklung der modernen Zivilisation, deren Dialektik in Auschwitz kulminierte. Im Fokus stehen die Zusammenhänge zwischen Antisemitismus und Kapitalismus, sowie des Umschlags von

---

<sup>6</sup> Vgl. Meseth 2000, S.24.

<sup>7</sup> Adorno/ Horkheimer 2003.

<sup>8</sup> Hilbig 1997.

<sup>9</sup> Pöggeler 1990.

<sup>10</sup> Wittmeier 1997.

geistiger Reflexion in pathische Projektion. Daran anschließend wird auf die Veränderung der Subjektconstitution Bezug genommen, die sich der Kritischen Theorie zufolge durch ein verdinglichtes Bewusstsein, gesellschaftliche Kälte und Entfremdung auszeichnet. Das Fortbestehen dieser gesellschaftlichen Ursachen prägt ebenso die Gesellschaft, wie den Antisemitismus, nach Auschwitz. Dieser, u.a. durch den Begriff des ‚sekundären Antisemitismus‘ bezeichnet, soll in seinen gegenwärtigen Erscheinungsformen eingehender dargestellt werden. Der zweite Teil des Kapitels beschäftigt sich mit dem Verständnis von Bildung und Erziehung bei Adorno. Als Kind der Aufklärung steht die Pädagogik selbst zur Kritik und erfordert notwendig eine Selbstreflexion ihrer Bestimmungen und Ideale. Ihr (Un-) Vermögen, trotz Auschwitz zu Autonomie und Mündigkeit beizutragen, soll ebenso aufgezeigt werden, wie ihr Potenzial, eine entbarbarisierte und human eingerichtete Gesellschaft mitzugestalten. Schließlich sind damit die ‚Grenzen der Aufklärung‘ von Interesse, die die Pädagogik nach Auschwitz mit dem (un-) möglichen Gedenken und der notwendigen Erinnerungsarbeit konfrontieren.

Das zweite Kapitel befasst sich mit der pädagogischen Adorno-Rezeption und deren theoretischer sowie praktischer Weiterentwicklung. Anhand der ausgewählten Autoren wird zunächst die Bedeutung und Aufnahme Adornos in der Pädagogik nachgezeichnet. Die jeweils angeführten Gründe für eine Beschäftigung mit dem Vortrag Adornos sollen unter dem Punkt der pädagogischen Verantwortung für die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft dargestellt werden. Daraus begründen sich für die Autoren gleichsam die Problematisierungen einer Erziehung nach Auschwitz, die im folgenden Teil durch ihre Programmatiken und Handlungsanweisungen konkretisiert werden. In Bezug auf die im ersten Kapitel umrissenen pädagogischen Gedanken Adornos werden die Autoren anhand ihres Verständnisses von Aufklärung sowie einer Erziehung zur Mündigkeit und Entbarbarisierung vorgestellt. Ihre Überlegungen münden schließlich in bestimmten Appellen und praktischen Vorschlägen an eine Pädagogik nach Auschwitz, die sich generell durch Humanität und Solidarität auszeichnen sollte.

Das dritte Kapitel soll eine intensivere Auseinandersetzung und Diskussion mit den bis dahin erarbeiteten Ausführungen leisten. Die Ansätze der Autoren werden gemäß ihrer Adorno-Rezeption untersucht, um etwaige theoretische Übereinstimmungen oder Unterschiede zu Adorno deutlich machen zu können. Deren eigene Überlegungen zu einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘ sollen sodann kritisch besprochen werden. Der zweite Teil beschäftigt sich primär

mit dem (Lern-) Gegenstand Auschwitz. Hier soll, vor dem Hintergrund der Kritischen Theorie über den Antisemitismus, deutlich werden, wie und ob die Autoren das Geschehen in seinen Ursachen bestimmen, einer pädagogischen Vermittlung zugänglich machen und welche Verantwortung sich daraus ergibt. Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung und einem kurzen Ausblick.



## 1 Erziehung nach Auschwitz – T.W. Adorno

*„Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. (...) Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug. Daß man aber die Forderung, und was sie an Fragen aufwirft, so wenig sich bewußt macht, zeugt, dass das Ungeheuerliche nicht in die Menschen eingedrungen ist, Symptom dessen, dass die Möglichkeit der Wiederholung, was den Bewusstseins- und Unbewußtseinsstand der Menschen anlangt, fortbesteht.“<sup>11</sup>*

Mit diesen Worten einleitend, begann Adorno 1966 den im Rahmen mehrerer Rundfunkgespräche gehaltenen und später publizierten Vortrag zu einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘. Bis heute besitzen die darin enthaltenen Überlegungen und Perspektiven bedeutende Relevanz für die Pädagogik und der von ihm benannte kategorische Imperativ – „[j]ede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, dass Auschwitz nicht sich wiederhole“<sup>12</sup> – beeinflusste sowohl die pädagogische Suche nach einem geeigneten Umgang mit dem Nationalsozialismus und ‚Auschwitz‘<sup>13</sup>, die sich daraus ergebenden Konsequenzen für Erziehung und Bildung, sowie entsprechende Erziehungsprogramme, um einer Wiederholung von Auschwitz entgegenzuwirken.

Dem Vortrag gingen vor allem in Zusammenarbeit mit Max Horkheimer zahlreiche Arbeiten voraus, in denen die Begründer der Kritischen Theorie versuchten, auf der Grundlage der Theorie des historischen Materialismus nach Marx und in Erweiterung durch die psychoanalytische Theorie nach Freud, einen umfassenden Erklärungsansatz für den Nazismus, Autoritarismus und Antisemitismus zu finden.<sup>14</sup> Insbesondere die im amerikanischen Exil entstandene ‚Dialektik der Aufklärung‘<sup>15</sup> stellt den Versuch dar, durch eine fundamentale Kultur- und Vernunftkritik das Scheitern der Aufklärung, der Zivilisierung, zu ergründen, deren Dialektik letztlich in Auschwitz kulminierte: „Was wir uns vorgesetzt

---

<sup>11</sup> Adorno 1971a, S.88.

<sup>12</sup> Ebenda.

<sup>13</sup> Nach Claussen bezeichnet der Begriff ‚Auschwitz‘ bei Adorno nicht nur den fabrikmäßigen Massenmord an den Opfern des Nationalsozialismus, den faktischen und symbolischen Ort, sondern steht für etwas Einmaliges: „Das nach dem Fernsehfilm in Mode gekommene Holocaust hat keine Dimension in der Alltagssprache, macht die Tat zu einem bloß Fremden und bezeichnet das bedrohlich Nahe mit einem Fremdwort. ‚Fremdwörter sind die Juden der Sprache‘ heißt ein Aphorismus aus den ‚Minima Moralia‘“. Vgl. Claussen 1988, S.54 ff.

<sup>14</sup> Vgl. Wiggershaus 1989.

<sup>15</sup> Auch Leo Löwenthal war an den ersten drei Thesen der ‚Elemente des Antisemitismus‘ beteiligt. Vgl. Adorno/Horkheimer 2003, S.7. Die Autorin nimmt im Folgenden aufgrund des Themas ihrer Arbeit vorrangig Bezug auf Adorno, ohne dass darüber jedoch die stete Zusammenarbeit mit Horkheimer vergessen werden soll. Beide wiesen ausdrücklich darauf hin, „alle unsere philosophischen, soziologischen und psychologischen Publikationen (...) als von uns gemeinsam verfasst zu betrachten, und wir teilen die Verantwortung. Das gilt auch für individuell gezeichnete Schriften.“, Adorno/Horkheimer 1949, zit. nach Paffrath 1992, S.69.

hatten, war tatsächlich nicht weniger als die Erkenntnis, warum die Menschheit, anstatt in einen wahrhaft menschlichen Zustand einzutreten, in eine neue Art von Barbarei versinkt.“<sup>16</sup> Die Tatsache, dass das ‚Ungeheuerliche‘ sich inmitten einer sich zivilisiert und modern wählenden Gesellschaft ereignete, war für Horkheimer und Adorno weder eine „Abirrung vom Lauf der Geschichte“<sup>17</sup>, noch deren logische Konsequenz. Vielmehr begründete sich Auschwitz für sie aus der in die Geschichte der Aufklärung eingeschriebenen Dialektik: Denn nicht die Einrichtung einer menschlicheren Gesellschaft hatte diese erwirkt, sondern war infolge des gesellschaftlichen Fortschritts in ihr Gegenteil umgeschlagen, in Regression und Destruktion, in Herrschaft von Menschen über Menschen: „Der Fluch des unaufhaltsamen Fortschritts ist die unaufhaltsame Regression. (...) Durch die Vermittlung der totalen, alle Beziehungen und Regungen erfassenden Gesellschaft hindurch werden die Menschen zu eben dem wieder gemacht, wogegen sich das Entwicklungsgesetz der Gesellschaft, das Prinzip des Selbst gekehrt hatte: zu bloßen Gattungswesen, einander gleich durch Isolierung in der zwanghaft gelenkten Kollektivität.“<sup>18</sup> Auch Erziehung und Bildung stehen als Produkte der Aufklärung selbst zur Kritik und erfordern notwendig ein Hinterfragen ihrer eigenen Ideale und Ziele. In seinen Vorträgen zur Erziehung widmete sich Adorno pädagogischen Fragen ausführlicher und unterbreitete in der ‚Erziehung nach Auschwitz‘ gar konkrete Vorschläge für die pädagogische Praxis. Die darin ersichtliche optimistische Grundfigur führt Meseth auf den Hintergrund seiner Entstehungszeit zurück: “Er war im Vergleich zu Adornos komplexen und dichten soziologisch-philosophischen Texten allgemein verständlich formuliert und widersprach geradezu dem der eigenen Philosophie geschuldeten sprachlichen Anspruch seines Schaffens. (...) Vielmehr war die Form des Vortrags ein Zugeständnis an den common sense seiner Zeit. (...) Zwar finden zentrale Überlegungen seiner Philosophie Eingang in die Argumentation, sie bleiben jedoch auf die Formulierung von Gemeinplätzen reduziert und werden gleichsam pädagogisch relativiert.“<sup>19</sup>

Vor dem Hintergrund dieser Kritik scheint es notwendig, sich in der Auseinandersetzung mit einer Erziehung nach Auschwitz nicht nur auf den Vortrag selbst zu beschränken. Um zu verstehen, welche Ursachen und Bedingungen zu Auschwitz führten, wie das Geschehen von

---

<sup>16</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S.1. Die ‚Elemente des Antisemitismus‘ innerhalb dieses Werks nehmen eine besondere Stellung innerhalb der kritischen Theorie über den Antisemitismus ein und sind auch für die heutige Antisemitismusforschung grundlegend, wurden in ihren Inhalten hinterfragt und weiterentwickelt. Vgl. Claussen 1994a; Postone 1988. Vor allem die Vernachlässigung des spezifisch deutschen Antisemitismus und Nationalismus wird von Rensmann als der „eigentlich blinde Fleck der Kritischen Theorie“ bezeichnet. Rensmann 1998, S. 197.

<sup>17</sup> Adorno 1971a, S.89.

<sup>18</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S.42. Vgl. Schmucker 1977, S.118.

<sup>19</sup> Meseth 2000, S.22.

Adorno bestimmt wurde und worin die Aufgaben der Pädagogik nach Auschwitz liegen, bedarf es umfassenderer Einblicke oder mit Adorno gesprochen wäre es notwendig, die objektiven gesellschaftlichen, sowie die sozialpsychologischen Mechanismen und Strukturen zu erhellen, die zu Auschwitz führten: Erst dann könnte die Pädagogik womöglich „durch Erziehung und Aufklärung ein Weniges unternehmen.“<sup>20</sup>

## **1.1 Auschwitz als ‚Zivilisationsbruch‘ – ‚Katastrophe‘ der Erziehung?**

### *1.1.1 Das Projekt der Aufklärung und ihr Scheitern*

Die Ausgangsbedingung, um sich der Frage anzunähern, warum die Zivilisation zugleich die Antizivilisation hervorbringt und was sich als ‚zivilisatorischer Bruch‘ in der Geschichte erwies, bildete für Adorno und Horkheimer „die Selbstzerstörung der Aufklärung“<sup>21</sup>. Nach Kant sollte diese den ‚Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit‘ befreien, d.h. die Vorstellung von Autonomie, Freiheit und Versöhnung Wirklichkeit werden lassen. Durch die Emanzipation des Menschen von den Zwängen der Natur, die er sich durch ihre Aneignung und Beherrschung zunutze machen sollte, würde er schließlich größere Verfügungsgewalt und Autonomie über die eigene Lebenswelt erlangen können. Infolge des technischen Fortschritts der modernen Gesellschaft und damit verbundener arbeitsteiliger Produktionsprozesse und Disziplinierungen, brachte die Aufklärung jedoch negativ gewendet neue Abhängigkeiten hervor. So gelang zwar einerseits die Befreiung von der Natur, mit der Entwicklung der Technik wurde das Subjekt andererseits jedoch deren Sachzwängen unmittelbar unterworfen und verhalf dieser selbst zur Herrschaft. Herrschaft wird von Adorno und Horkheimer zum einen verstanden als die der Technik über den Menschen und zum anderen als die des Menschen über den Menschen, als „Herrschaft des Allgemeinen über das Besondere, der Gesellschaft über ihre Zwangsglieder.“<sup>22</sup> Durch das im Zuge der modernen Vergesellschaftung geschaffene Abhängigkeits- und Ordnungssystem münden die Herrschaft und die mit ihr verbundenen Ausgrenzungsmechanismen schließlich in der Totalität: „Zwischen Antisemitismus und Totalität bestand von Anbeginn der innigste Zusammenhang“<sup>23</sup>, denn statt der erhofften Emanzipation führte das Projekt der Aufklärung durch seine destruktiven Tendenzen schließlich zu ihrer Selbstzerstörung, deren Kulminationspunkt Auschwitz bildet.

---

<sup>20</sup> Adorno 1971a, S.104.

<sup>21</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S.3.

<sup>22</sup> Adorno 1997a, S.14.

<sup>23</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S.181. Vgl. Horkheimer 1988b, S.201.

Der traditionelle Antisemitismus<sup>24</sup> transformierte im Zuge der Aufklärung nach Claussen zum modernen Antisemitismus und wurde zur integralen „Alltagsreligion“<sup>25</sup>, die nun als einfaches Erklärungsmuster für gesellschaftliche und ökonomische Veränderungen und Konflikte moderner Vergesellschaftung diente. Den Boden für den modernen Antisemitismus bereite der eng an diesen gekoppelte Nationalismus, der sich mit der Entstehung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaften und Nationalstaaten im 19. Jahrhundert ausbreitete. Dieser wehrte sich gegen die Ideen der Französischen Revolution und die gesellschaftliche Gleichstellung der Juden, indem er sich nicht als eine durch Staatsbürger gebildete Nation, sondern eine völkisch definierte, natürliche ‚Schicksalsgemeinschaft deutschen Blutes‘<sup>26</sup> verstand: „Dem idealisierten Einzelnen, dem Weltbürger als der Zielvorstellung des aufgeklärten Emanzipationsanspruchs entspricht, als Kehrseite, die Verachtung der Masse. Der Individualitätsanspruch wird universalisiert. Dieser weltbürgerliche Kosmopolitismus wird allen späteren Nationalisten zum Greuel, denn damit wird die Vorherrschaft des traditionellen wie des modernen Kollektivs in Frage gestellt. Gegenaufklärung und Restauration, die auf Aufklärung und Emanzipation antworten, müssen der gesellschaftlich bereits erfolgten Verweltlichung so weit Rechnung tragen, daß traditionelle christliche Legitimationsfiguren in einen neuen ökonomisch-gesellschaftlichen Begründungszusammenhang eingeschmolzen werden müssen. Der moderne Antisemitismus als Reaktion auf die Französische Revolution und ihre politisch- ökonomischen Folgen erfüllt genau diese Funktion.“<sup>27</sup>

Verantwortlich gemacht für die negativen Auswirkungen des Kapitalismus, findet der Antisemitismus an den Juden sein ‚perfektes‘ Ventil: "Der bürgerliche Antisemitismus hat einen spezifischen ökonomischen Grund: die Verkleidung der Herrschaft in Produktion"<sup>28</sup>, so Adorno und Horkheimer. Jahrhunderte lang von der Produktion ausgeschlossen und auf die Zirkulationssphäre, den Waren- oder Geldhandel, verwiesen, wurden die Juden als die Repräsentanten der Moderne identifiziert, die den Kapitalismus verbreiten halfen und die für die Rationalität desselben sowie die damit einhergehende Konkurrenz und Verelendung

---

<sup>24</sup> Näheres dazu in Strauss/ Kampe 1984; Claussen 1987.

<sup>25</sup> Claussen 1994a, S.48, 152, 196.

<sup>26</sup> Die durch die Französische Revolution geprägte Idee einer Nation bezog sich ursprünglich auf das ‚ius solis‘, das Recht des Bodens, worunter alle auf dem Boden einer Nation lebenden Bürger fallen und damit Bürgerrechte besitzen. Entgegengesetzt dazu bildete sich besonders in Deutschland das ‚ius sanguinis‘, das Recht des Blutes, aus und staatliche Zugehörigkeit durch Abstammung definiert wurde, d.h. nationale und deutsche Staatsangehörigkeit in eins gesetzt wurden: „Diese Verbindung von deutscher Abstammung, deutscher Staatsangehörigkeit und deutschem Wahlrecht hat sich über die verschiedenen staatlichen Verfasstheiten Monarchie, Diktatur, Republik hinweg bis heute erhalten“. Osterkamp 1996, S.106.

<sup>27</sup> Claussen 1987, S.112.

<sup>28</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S.182.

bezüglich wurden. Denn erst in der Zirkulationssphäre würde, so Adorno, die Ausbeutung der Arbeiter, durch die der Mehrwert erzielt wird, durch sie erfahren: „Im Verhältnis des Lohns zu den Preisen erst drückt sich aus, was den Arbeitern vorenthalten wird. (...) Der Kaufmann präsentiert ihnen den Wechsel, den sie dem Fabrikanten unterschrieben haben. Jener ist der Gerichtsvollzieher fürs ganze System und nimmt das Odium für die andern auf sich. Die Verantwortlichkeit der Zirkulationssphäre für die Ausbeutung ist gesellschaftlich notwendiger Schein.“<sup>29</sup> So würden die in der Produktion Tätigen, so auch die 'Kapitalisten', als produktiv und sogenanntes ‚*schaffendes Kapital*‘, die Zirkulationssphäre, als die von den Juden ‚besetzte‘, jedoch als unproduktiv und sogenanntes ‚*raffendes Kapital*‘ identifiziert. Der Ursprung des Mehrwerts liegt jedoch nicht im Waren- oder Geldhandel, denn „[d]ie Zirkulation oder der Warenaustausch schafft keinen Wert“<sup>30</sup>, so auch keinen Mehrwert, sondern er liegt in der mehrwertbildenden Arbeit in der Produktion, der Ausbeutung der Arbeiter. Der Wert wird im Alltagsbewusstsein jedoch nur in dinglicher Form, in Gestalt des Geldes, und Ausbeutung und Zwang nur als Herrschaft des Geldes wahrgenommen.<sup>31</sup> Von diesem falschen Rückschluss, der Personen anstelle von objektiv vermittelten Verhältnissen setzt, lebt auch der moderne Antisemitismus: „Das Hirngespinnst von der Verschwörung lüsterner jüdischer Bankiers, die den Bolschewismus finanzieren, steht als Zeichen eingeborener Ohnmacht, das gute Leben als Zeichen von Glück. Dazu gesellt sich das Bild des Intellektuellen; er scheint zu denken, was die anderen sich nicht gönnen, und vergießt nicht den Schweiß von Mühsal und Körperkraft. Der Bankier wie der Intellektuelle, Geld und Geist, die Exponenten der Zirkulation, sind das verleugnete Wunschbild der durch Herrschaft Verstümmelten, dessen die Herrschaft sich zu ihrer eigenen Verewigung bedient.“<sup>32</sup>

Unter den Nationalsozialisten steigerte sich der Antisemitismus von der Diskriminierung, Enteignung und Entrechtung der Juden bis hin zur industriell organisierten Vernichtung des Judentums, der ‚*Endlösung der Judenfrage*‘, die über sechs Millionen Juden das Leben kostete. Es scheint jedoch zu kurz gegriffen, die Vernichtung der Juden lediglich aus der Geschichte des Antisemitismus abzuleiten, denn diese resultiert vielmehr aus den veränderten Bedingungen der politischen Herrschaft selbst: „Die ‚*Endlösung*‘ dient als Ersatz für den

---

<sup>29</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S.183.

<sup>30</sup> Marx 1972b, S.178.

<sup>31</sup> Dies resultiert aus dem Doppelcharakter der Arbeit, von konkreter und abstrakter Arbeit einerseits und dem Doppelcharakter der Ware, von Gebrauchswert und Wert andererseits. Die Vermittlung beider erfolgt über den Wert, der in Arbeit und Ware bereits enthalten ist, damit diese vermittelt werden können. Der Wert wiederum drückt sich in Form von Geld aus und zirkuliert als Kapital. Geld, als ‚Wurzel allen Übels‘, wird dabei als etwas Äußeres, Hinzugefügtes wahrgenommen und nicht als bereits gesetzter und bestimmender Faktor, nämlich in der Arbeit als Lohnarbeit und der Produkte als Waren, erkannt. Weiterführend dazu vgl. Haug 1974, S.94 ff..

<sup>32</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S.181.

missglückten Triumph von Blut und Boden, ewiger Herrschaft. Sie ist kein Antisemitismus mehr, der in beiden Formen, dem traditionellen wie dem modernen, ein Gegenüber braucht, ein noch so verzerrtes und gequältes, aber ein lebendiges Gegenüber.“<sup>33</sup> Der Antisemitismus im Nationalsozialismus resultierte vielmehr aus der Angst, selbst Opfer durch den partikularen und ausschließenden Charakter des Kapitalismus werden zu können und daraus resultierend nach Möglichkeiten zu suchen, die davor zu bewahren schienen. Eben diese bot der Staat in seiner proklamierten deutschen Volksgemeinschaft an, in der er einerseits kollektive Zugehörigkeit und existentielle Sicherheit durch staatlichen Schutz versprach und andererseits für deren Realisierung die Notwendigkeit erklärte, den ‚jüdischen Bolschewismus‘ vernichten zu müssen. So resultierte die Ausgrenzung und Verfolgung der Juden aus einer ihnen zugesprochenen Andersartigkeit, eines konstruierten Feindbildes, um somit inner- als auch außenpolitische Ziele verfolgen zu können: „Nationalismus, Rassismus und kriegerische Expansion“, so Osterkamp, „bilden von je her eine komplexe Einheit: Jede kriegerische Auseinandersetzung setzt die Abwertung des sogenannten Feindes nicht nur im Ausland, sondern auch im Inland voraus und festigt rassistisches Denken, die Betonung der eigenen moralischen Überlegenheit und der Minderwertigkeit des anderen. Die anderen sind die Ungläubigen, Ungerechten, die unschädlich zu machen sind bzw. die – da sie aus dem Wege geräumt werden sollen – als entsprechende Un(ter)menschen dargestellt werden müssen.“<sup>34</sup> Im Nationalsozialismus wurden die Juden nach Adorno und Horkheimer als absolute „Gegenrasse [bestimmt], das negative Prinzip als solches; von ihrer Ausrottung soll das Glück der Welt abhängen.“<sup>35</sup> Auf die Spitze getrieben führte der nationalsozialistische Staat damit aus, was für die Kritischen Theoretiker die bürgerliche Ordnung ohnehin allgemein kennzeichnet: Ausgrenzung, Herrschaft und Selbsterhaltung, Selbsthass, Besitzaneignung und Macht.<sup>36</sup> Die Scheinharmonie der bürgerlichen Gesellschaft, die die gesellschaftlichen Widersprüche verdeckt und den Einzelnen zu Anpassung und Verzicht zwingt, mussten die Juden „zuletzt als die der Volksgemeinschaft an sich selbst erfahren.“<sup>37</sup> Der naive Glaube an eine sich selbstevidente Wahrheit der Aufklärung, dass der Mensch zu sich selbst gekommen sei, fand in Auschwitz seine absolute Negation. Die Vernichtung der Juden sollte jedoch nicht als schicksalhafte Katastrophe, sondern als eine von Menschen gemachte und damit auch veränderbare Geschichte, Auschwitz als besondere Tat, in der sich das Allgemeine widerspiegelt, verstanden werden. Deshalb müsse, trotz Auschwitz, an der

---

<sup>33</sup> Claussen 1994a, S.78.

<sup>34</sup> Osterkamp 1996, S.112.

<sup>35</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S.177.

<sup>36</sup> Vgl. Dubiel 1988, S.67 ff.

<sup>37</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S.178.

Aufklärung festgehalten werden, insofern diese durch kritische Selbstreflexion die ihr immanente Regression zu erkennen vermag und damit das Instrument zur Befreiung darstellt: „Wir hegen keinen Zweifel (...), daß die Freiheit in der Gesellschaft vom aufklärenden Denken unabtrennbar ist. Jedoch glauben wir, genauso deutlich erkannt zu haben, daß der Begriff eben dieses Denkens, nicht weniger als die konkreten historischen Formen, die Institutionen der Gesellschaft, in die es verflochten ist, schon den Keim zu jenem Rückschritt enthalten, der heute überall sich ereignet. Nimmt Aufklärung die Reflexion auf dieses rückläufige Moment nicht in sich auf, so besiegelt sie ihr eigenes Schicksal (...) und darum auch die Beziehung auf Wahrheit.“<sup>38</sup>

### *1.1.2 Die Auflösung des Subjekts*

Da die Ideen der Aufklärung wie Freiheit, Glück und die Verwirklichung der Menschenrechte, die als „Versprechen, als allgemeines, Lüge bleibt, solange es Klassen gibt“<sup>39</sup>, nicht eingelöst wurden, und resultierend aus der Gewissheit, den gesellschaftlichen Verhältnissen nicht entkommen zu können, verstärkt sich, so Adorno, die „Klaustrophobie der Menschheit in der verwalteten Welt (...) die Wut gegen die Zivilisation“<sup>40</sup> und führe geradezu in ein regressives und gewalttätiges Aufbegehren gegen sie. Denn die erlangte Autonomie des bürgerlichen Subjekts gegenüber traditionellen Bindungen gelang nur unter der Anpassung an die herrschende Ordnung und Norm, unter der Preisgabe von subjektiver Autonomie. Die Resultate dieser Verzichtleistung sind gekennzeichnet durch Gefühle von Angst, Wut, Ohnmacht, ökonomischem Druck und Isolation: „Die Steigerung der wirtschaftlichen Produktivität, die einerseits die Bedingungen für eine gerechtere Welt herstellt, verleiht andererseits dem technischen Apparat und den sozialen Gruppen, die über ihn verfügen, eine unmäßige Überlegenheit über den Rest der Bevölkerung. Der Einzelne wird gegenüber den ökonomischen Mächten vollends annulliert.“<sup>41</sup> Die einerseits durch die Arbeitsteilung und fortschreitende Technisierung weitgehende Sicherung der menschlichen Selbsterhaltung zog andererseits die Folge mit sich, dass individuelle Fähigkeiten und Bedürfnisse nur noch bedingt zum Ausdruck gebracht werden konnten, da die einzelnen Arbeiten sich zunehmend differenzierter, monotoner und stumpfsinniger gestalteten. So gingen damit verbunden auch die spezifischen Differenzen der gesellschaftlichen Mitglieder verloren, die Fähigkeit des

---

<sup>38</sup> Adorno/ Horkheimer, S.3.

<sup>39</sup> Ebenda, S.181.

<sup>40</sup> Adorno 1971a, S.90.

<sup>41</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S.4.

Einzelnen, überhaupt Erfahrungen machen zu können: so „[k]ulminiert in der Moderne, im kalten Elend der freien Lohnarbeit alle Unterdrückung, die Menschen je Menschen angetan haben“.<sup>42</sup> Auf bloße Verwertung zugerichtete und atomisierte Menschen, deren Denken und Bewusstsein schließlich ebenso verdinglicht sind, kennzeichnen für Adorno die moderne Gesellschaft: „Gibt es wirklich kein richtiges Leben im falschen, so kann es eigentlich auch kein richtiges Bewusstsein darin geben.“<sup>43</sup> So zeichne sich das bürgerliche Individuum, als Produkt kapitalistischer Produktions- und Gewaltverhältnisse, durch die totale Anpassung an die herrschende Ideologie aus. Da anstatt direkter Herrschaftsbeziehungen jedoch nicht bewusst hergestellte ‚Sachzwänge der Herrschaft‘ walten, treten diese objektiven gesellschaftlichen Verhältnisse dem Individuum fremd und eigenmächtig gegenüber, erscheinen quasi als naturgegebene Ordnung, die die Individuen stets reproduzieren: „Ihre Übermacht hat, wie die mythische, auch etwas Fetischistisches und Scheinhaftes. So scheinhaft aber das Ansichsein der Institution, die Zurückspiegelung versteinerner menschlicher Verhältnisse, so real herrscht dieser Schein über die Menschen. (...) Nicht der Mensch schuf die Institutionen, sondern bestimmte Menschen in bestimmter Konstellation mit der Natur und miteinander: sie drängte ihnen die Institutionen ebenso auf, wie sie sie bewusstlos errichteten.“<sup>44</sup>

In der ökonomischen Abhängigkeit des Einzelnen, der seine Arbeitskraft als disponible Ware verkauft, verdeutlichen sich zugleich die Kennzeichen der kapitalistischen Gesellschaft; für Adorno beruhen diese auf den Prinzipien von Konkurrenz, Leistung und persönlichem Vorteil: „Das ist ein allgemeines Gesetz des Bestehenden.“<sup>45</sup> So stehen sich die Individuen auf dem Markt als isolierte Tauschobjekte in potentieller Konkurrenz gegenüber und verfestigen notwendig ihre Unfreiheit durch die Produktion und Konsumtion von Waren. Innerhalb dieses Entfremdungsprozesses nehmen schließlich auch ihre Beziehungen einen warenförmigen Charakter an und führen laut Adorno geradezu in den „Fortschritt der barbarischen Beziehungslosigkeit“<sup>46</sup>, da im Produktionsprozess wie erwähnt von den individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen des Einzelnen abgesehen wird und damit auch die Emotionen und Tätigkeiten nicht als unmittelbare, dem einzelnen Willen entsprungene, sondern kalkulierte Äußerungen zum Einsatz kommen, um vom Partner das Äquivalent zu erhalten.

---

<sup>42</sup> Adorno 1997a, S.373.

<sup>43</sup> Adorno 1963, S.169.

<sup>44</sup> Adorno 1964, S.54-55.

<sup>45</sup> Adorno 1971a, S.101.

<sup>46</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S.169. Vgl. Jay 1976.



Derart integriert und an das herrschende Allgemeine angepasst, zeichnet sich das bürgerliche Individuum für die Kritischen Theoretiker nur noch durch eine rein instrumentelle, d.h. auf partikulare und nützliche Eigeninteressen ausgerichtete, statt humane Vernunft, aus. In der totalitären Form der Herrschaft in der Moderne, dem Faschismus, sei schließlich das Gewissen vollends aufgehoben, übrig geblieben sei nur die ‚Kälte des bürgerlichen Subjekts‘, die absolute Gleichgültigkeit gegenüber anderen und sich selbst. Indem im Produktionsprozess beständig von den Individuen und den von ihnen produzierten Gebrauchswerten abstrahiert wird, treten sich diese nicht als Individuen, sondern nur noch als sich zueinander verhaltende Personen im Austauschprozess gegenüber. Das Individuum selbst wird darin nichtig, insofern es nicht dem allgemeinen Zweck dient: „Alles hat nur Wert, sofern man es eintauschen kann, nicht sofern es selbst etwas ist.“<sup>47</sup>, denn „[k]einer ist etwas anderes als sein Vermögen, sein Einkommen, seine Stellung, seine Chancen. Die wirtschaftliche Charaktermaske und das, was darunter ist, decken sich im Bewusstsein der Menschen, den Betroffenen eingeschlossen, bis aufs kleinste Fältchen. Jeder ist soviel wert wie er verdient, jeder verdient soviel er wert ist. Was er ist, erfährt er durch die Wechselfälle seiner wirtschaftlichen Existenz.“<sup>48</sup> Die durch den Warentausch ermöglichte Befreiung von personalen Abhängigkeiten und das darin enthaltene emanzipative Moment der Gleichheit, ziehen andererseits wie erwähnt die Gleichsetzung und damit auch Gleichgültigkeit von Mensch und Ding nach sich. Infolgedessen sucht der sich nicht als Individuum, sondern nur als ‚Person‘<sup>49</sup> behandelte fühlende Einzelne nach Differenzen, um sich seiner selbst wieder zu versichern: „Der Antisemit will die Identität von jüdischer Natur und gesellschaftlicher Existenz erzwingen, um seine eigene Existenz mit Recht zu behaupten.“<sup>50</sup> Eine solche Stärkung des Selbst verheißt dem Subjekt nach Adorno die Identifizierung mit äußeren Autoritäten, die scheinbare Teilhabe an der gesellschaftlichen Macht und Stärke versprechen. Aufgehoben sind damit jedoch die individuelle Selbstbestimmung und das eigene Gewissen, was der jeweiligen Autorität überantwortet bzw. durch diese ersetzt wird: „Menschen, die blind in Kollektive sich einordnen, machen sich selber schon zu etwas wie Material, löschen sich als selbstbestimmte Wesen aus. Dazu passt die Bereitschaft, andere als amorphe Masse

---

<sup>47</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S. 167.

<sup>48</sup> Ebenda, S. 220.

<sup>49</sup> Adorno weist darauf hin, dass der Einzelne, bevor er gleichsam zu sich selbst kommt, immer schon durch die sozialen Verhältnisse gekennzeichnet ist, in denen er lebt und durch die er geprägt wird. So hat er im Verhältnis zu anderen stets eine Rolle inne, als „Kind einer Mutter, Schüler eines Lehrers, Mitglied eines Stammes, Träger eines Berufs“, und kann sich unter kapitalistischen Verhältnissen nicht zu sich selbst verhalten, bzw. Selbstbewusstsein entwickeln, denn er ist "ein Moment der Verhältnisse, in denen er lebt, ehe er sich vielleicht einmal selbst bestimmen kann". Adorno, 1997a, S.42.

<sup>50</sup> Claussen 1994a, S.62.

zu behandeln.“<sup>51</sup> Adorno kennzeichnet das beschriebene bürgerliche Subjekt als ‚Typus des verdinglichten Bewusstseins‘, der sich selbst den Dingen angepasst hat und diese Prozedur am anderen zu wiederholen versucht. Wird diese wie im Nationalsozialismus gewaltsam ausgeführt, sei dies „nach der Einsicht von Max Horkheimer die in Regie genommene und gewissermaßen beschleunigte Anpassung der Menschen an die Kollektive.“<sup>52</sup> Den Prototyp des ‚verdinglichten Bewusstseins‘ bildet der ‚autoritäre Charakter‘<sup>53</sup>, der sich durch die Unfähigkeit auszeichnet, überhaupt unmittelbare menschliche Erfahrungen machen zu können. Emotionslos und überbedeutend realistisch betreibt dieser ‚wahnhaft Realpolitik‘, d.h. er zeigt sich vollkommen gleichgültig gegen Inhalte, sondern die Dinge selbst werden ihm zum Zweck, sogar zum Kult.<sup>54</sup> Dessen Unterordnung unter äußere Autoritäten resultiert nach Adorno letztendlich aus dem Versuch, der erfahrenen Ohnmacht und Isolation zu entkommen, indem die Aufwertung des Selbst über die Identifikation mit einer wahlweise fremden Autorität erfolgt, so zum Beispiel durch die Überbesetzung der Nation. Den Grund dieser Überbewertung sieht Adorno in der fehlenden Liebes- und Beziehungsfähigkeit zu anderen Menschen gelegen, resultierend aus der Kälte isolierter Konkurrenten in der bürgerlichen Gesellschaft. Ihr Gegenteil, der ‚Herdentrieb‘, sei lediglich „ein Sich-Zusammenrotten von Erkalten, die die eigene Kälte nicht ertragen.“<sup>55</sup> In dieser künstlich angedrehten kollektiven Wärme scheint der Einzelne aufgehoben und klammert sich umso mehr an die Herrschaft: „Der Widersinn der Herrschaft ist heute fürs gesunde Bewusstsein so einfach zu durchschauen, dass sie des kranken Bewusstseins bedarf, um sich am Leben zu erhalten. Nur Verfolgungswahnsinnige lassen sich die Verfolgung, in welche Herrschaft übergehen muß, gefallen, indem sie andere verfolgen dürfen.“<sup>56</sup> Die eigene Ohnmacht und Existenzangst des bürgerlichen Individuums, die sich gegen die zum Feind Erklärten richtet, kommt so der jeweiligen Herrschaft unmittelbar zugute: „Nationale Ausbrüche sind der erlaubte Ersatz für die Revolution.“<sup>57</sup> In der Projektion auf den scheinbaren Gegner, den

---

<sup>51</sup> Adorno 1971a, S.97.

<sup>52</sup> Ebenda S.98.

<sup>53</sup> Vgl. Adorno 1973b.

<sup>54</sup> So benennt Adorno auch den Übergang von einem rationalen Verhältnis zur Technik und deren Überbewertung als fließend und bezeichnet diesen als ‚technologischer Schleier‘. Die Technik wird dabei nicht für eine selbst produzierte, sondern eigenständige Kraft gehalten und als Mittel zur Selbsterhaltung fetischisiert. Besonders deutlich werde dies am Beispiel des Zugsystems nach Auschwitz, welches rationell geplant wurde, dabei aber gänzlich von den Menschen abgesehen wurde, die diesem zum Opfer fallen sollten. Vgl. Adorno 1971a, S.100.

<sup>55</sup> Ebenda, S.101.

<sup>56</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S.207.

<sup>57</sup> Horkheimer 1993, S.321.

Juden, taugen dann die absurdesten Vorwände<sup>58</sup>, um die erfahrene Ungerechtigkeit an ihnen stellvertretend abzureagieren und die durch gesellschaftliche Vermittlung verdeckte Herrschaft unangetastet zu lassen. Dieser zuwiderlaufende Eigeninteressen, wie Autonomie und Befreiung, erhalten durch die politische Billigung der Ausgrenzung und Verfolgung anderer ihre rationale Reputation, indem sie an den Juden „real vollstreckt werden, und die Vollstreckung des Bösen übertrifft noch den bösen Inhalt der Projektion.“<sup>59</sup> Je nach Inhalt der Projektion, wird der auserkorene Feind als Bedrohung der eigenen Gruppe definiert, ob in Form von realen oder konstruierten Kollektiven wie dem ‚Volk‘, der ‚Schicksalsgemeinschaft‘ oder der ‚Nation‘, mit der sich der Projizierende identifiziert. Auf der blinden Suche nach Schutz und Anerkennung durch das und für das eigene Kollektiv und der Erklärung des anderen zum ‚Untermenschen‘ schrecke der Einzelne dann auch nicht mehr vor dessen Vernichtung zurück: „Der Mord ist dann der Versuch, den Wahnsinn solcher falschen Wahrnehmung durch größeren Wahnsinn immer wieder in Vernunft zu verstellen: was nicht als Mensch gesehen wurde und doch Mensch ist, wird zum Ding gemacht, damit es durch keine Regung den manischen Blick mehr widerlegen kann.“<sup>60</sup> Der pathische Hass gegen die Juden begründe zwar nach Adorno und Horkheimer die ökonomische Sinnlosigkeit des Antisemitismus, aber dennoch hätte er sich „[g]egen das Argument mangelnder Rentabilität (...) immun gezeigt. Für das Volk ist er ein Luxus.“<sup>61</sup> So verschaffe die Verfolgung und Vernichtung der Juden dem Einzelnen zwar keinen realen ökonomischen Gewinn, wohl aber die „Freude, dass die andern auch nicht mehr haben.“<sup>62</sup> Antisemitismus gerinnt so zum autonomen Selbstzweck, der sich qualitativ von dem der rationalen Selbsterhaltung durch Arbeit und Produktion unterscheidet. Andererseits ist Adorno gleichwohl der Ansicht, dass die Vernichtung von Menschen durchaus aus kalkulierenden und persönlichen Eigeninteressen gebilligt wurde. Die Gründe dafür sind in den gesellschaftlichen Prinzipien zu suchen, die sich das Individuum zunutze macht bzw. diese übernommen hat: nämlich auf den eigenen Vorteil bedacht zu sein, sich selbst in Sicherheit zu bringen, ganz gleich was dem anderen geschieht: „Was man so »Mitläufertum« nennt, war primär

---

<sup>58</sup> So merkt Claussen an, dass die Wut auf die uneingelösten Versprechen des Kapitalismus, ‚dass alle alles werden können‘, auf die Juden gerichtet wird, die bereits alles erreicht hätten. Sie repräsentieren zugleich ‚Kapitalisten‘ und ‚Bolschewisten‘, ‚Arme‘ und ‚Reiche‘, ‚Geld‘ und ‚Geist‘, ‚Universalismus‘ und ‚Emanzipation‘, „Heimat ohne Land: Identität. Deswegen muß man Grenzen ziehen und sie spüren lassen, daß es Grenzen gibt, Blut, Rasse, Nation“. Claussen 1994a, S.61.

<sup>59</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S.195.

<sup>60</sup> Adorno 2001, S.189.

<sup>61</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S.179.

<sup>62</sup> Ebenda, S. 179. Gegenseitlicher Ansicht ist Aly und behauptet, dass der ‚Holocaust zum Vorteil aller Deutschen‘ geschah, den er als ‚größten Massenraubmord der modernen Geschichte‘ bezeichnet. Dessen ökonomische Rationalität habe schließlich zum ‚Funktionieren des deutschen Alltags im Nationalsozialismus‘ beigetragen“. Vgl. Aly 2005.

Geschäftsinteresse: daß man seinen eigenen Vorteil vor allem anderen wahrnimmt und, um nur ja nicht sich zu gefährden, sich nicht den Mund verbrennt. Das ist ein allgemeines Gesetz des Bestehenden. Das Schweigen unter dem Terror war nur dessen Konsequenz. Die Kälte der gesellschaftlichen Monade, des isolierten Konkurrenten, war als Indifferenz gegen das Schicksal der anderen die Voraussetzung dafür, daß nur ganz wenige sich regten.“<sup>63</sup>

Die Gleichgültigkeit der bürgerlichen Gesellschaft – der restlosen Abstraktion vom Besonderen, indem der Einzelne austauschbar und ersetzbar ist – avancierte im Nationalsozialismus schließlich zur Gleichgültigkeit gegenüber jeder Individualität und wurde in Auschwitz auf die Spitze getrieben: „Sterben bestätigt bloß noch die absolute Irrelevanz des natürlichen Lebewesens gegenüber dem gesellschaftlich Absoluten.“<sup>64</sup> Diese durchaus resignative Feststellung Adornos nimmt auch Claussen auf, wenn er konstatiert: „Die Gleichgültigkeit der Subjekte gegen andere folgt einer immanenten Tendenz der bürgerlichen Gesellschaft. Sie bleibt in ihrer Substanz das kontinuierliche Moment vor, während des und nach dem Nationalsozialismus.“<sup>65</sup>

### 1.1.3 Nach Auschwitz

*„In Deutschland hat der Faschismus gesiegt. (...) Aber wenn alles vorüber ist, braucht keine freiheitliche Gesinnung über Europa sich auszubreiten, seine Nationen können so xenophob, kulturfeindlich und pseudokollektivistisch werden, wie der Faschismus war. (...) Auch seine Niederlage bricht nicht notwendig die Bewegung der Lawine.“<sup>66</sup>*

Die Überlegungen Horkheimers und Adornos zum Antisemitismus in der spätbürgerlichen Gesellschaft nach Auschwitz beginnen mit der Feststellung, dass es keine Antisemiten mehr gebe, denn jene seien ganz in der Totalität aufgegangen. Dass ohnehin verkümmerte Gewissen des Einzelnen sei nun vollkommen aufgelöst und stattdessen die unmittelbare Identifikation mit der jeweils herrschenden Ordnung eingetreten: „Gewählt wird immer noch, aber einzig zwischen Totalitäten. Anstelle der antisemitischen Psychologie ist weithin das bloße Ja zum faschistischen Ticket getreten, dem Inventar der Parolen der streitbaren Großindustrie. (...) Antisemitismus ist kaum mehr eine selbständige Regung, sondern eine Planke der Plattform.“<sup>67</sup> Widerstandslos ließe der Einzelne sich die Vorgaben von Hierarchie

---

<sup>63</sup> Adorno 1971a, S.101.; Adorno 1971b, S.17ff.

<sup>64</sup> Adorno 2001, S.449.

<sup>65</sup> Claussen 1994a, S.69.

<sup>66</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S.232

<sup>67</sup> Ebenda, S.210. Rensmann weist jedoch darauf hin, dass in der Subsumierung des Antisemitismus unter den Begriff des ‚Tickets‘ der Blick auf das Besondere verloren zu gehen scheint, indem Adorno sich zwischen der

und Verwaltung diktieren, da ihm die Anpassung vernünftiger erschiene als die Vernunft selbst. Aufgrund fehlender Erfahrungsmöglichkeiten und -fähigkeiten, zeichne sich das Denken nur noch als Ticketdenken aus, als Ausfall von Reflexion: „Heute erhalten die Einzelnen ihre Tickets fertig von den Mächten, wie die Konsumenten ihr Automobil von den Verkaufsfilialen der Fabrik. Realitätsgerechtigkeit, Anpassung an die Macht, ist nicht mehr Resultat eines dialektischen Prozesses zwischen Subjekt und Realität, sondern wird unmittelbar vom Räderwerk der Industrie hergestellt.“<sup>68</sup>

In der Ära nach Auschwitz bestehe die Wahl lediglich nur noch darin, welches Ticket der Einzelne zieht oder wie die Autoren es formulieren: „Das Ticketdenken, Produkt der Industrialisierung und ihrer Reklame, misst den internationalen Beziehungen sich an. Ob ein Bürger das kommunistische oder das faschistische Ticket zieht, richtet sich bereits danach, ob er mehr von der roten Armee oder den Laboratorien des Westens sich imponieren läßt.“<sup>69</sup> Auch nach Claussen wurde die antisemitische Ideologie mit der Gründung der beiden deutschen Staaten durch eine neue ersetzt, die ‚Planke‘ also ausgetauscht, indem die Wahl nur noch darin bestand, „zwischen dem sowjetunion-gebundenen kommunistischen und dem progressiv-demokratischen westlichen Ticket zu wählen. Die Freiheit nach dem Nationalsozialismus kam schon beschädigt auf den Bajonetten alliierter Waffen.“<sup>70</sup> Der Antisemitismus ist damit nur noch Teil eines Tickets, d.h. hinreichendes aber nicht notwendiges Moment der Massenmanipulierung. Dessen Fortleben fand sich, wenn auch unter anderen Kennzeichen, auf westdeutscher Seite vorwiegend im Philosemitismus<sup>71</sup> wieder, auf östlicher Seite im Antizionismus<sup>72</sup>. In beiden Formen war das Fortdauern des Antisemitismus somit garantiert, als „das verformte Resultat (...), nicht die Gestalt des Verformten selbst.“<sup>73</sup>

Damit ist zugleich der sekundäre Antisemitismus benannt, der Antisemitismus nach und ‚wegen Auschwitz‘<sup>74</sup>, „weil die Täter und deren Erben permanent an ihre Untaten und zugleich an ihr Versagen erinnert werden. Jeder lebende und überlebende Jude ist Zeuge und

---

Anerkennung der Singularität von Auschwitz, der spezifischen Ursachen des Antisemitismus einerseits und dem Versuch einer allgemeinen Erklärung, der zufolge der Antisemitismus dem gesellschaftlichen Ticketdenken inhärent ist und jede verfolgte Gruppe treffen könne, bewegt. Vgl. Rensmann 1998, S.292.

<sup>68</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S.215.

<sup>69</sup> Ebenda, S.214.

<sup>70</sup> Claussen 1994a, S.66.

<sup>71</sup> Als Reaktion auf die neuen sozialen, ökonomischen und politischen Bedingungen nach 1945 bekam dieser in der BRD durchaus normativen Charakter. Ihn zeichnet die Verschiebung bzw. Umdeutung tradierter negativer Stereotypen in positive aus, d.h. ‚besondere‘ Eigenschaften von Juden werden betont hervorgehoben, ihre ‚besonderen Leistungen für Deutschland‘ gelobt, wobei die nationalistische Komponente ebenso deutlich mitklingt. Vgl. Claussen 1994a, S.195 ff.; Benz 1991; Giesel 1984.

<sup>72</sup> Vgl. Runge 1994, S.159-170. Zum linken Antizionismus in der BRD vgl. Haury 2001.

<sup>73</sup> Claussen 1994a, S.74.

<sup>74</sup> Diner 1986, S.125.

Vorwurf zugleich<sup>75</sup> oder wie der jüdische Psychoanalytiker Zwi Rix formulierte: „Auschwitz werden uns die Deutschen nie verzeihen!“<sup>76</sup> Der Begriff des ‚Sekundären Antisemitismus‘ bezeichnet antijüdische Einstellungen und Handlungen nach und aufgrund von Auschwitz und manifestiert sich unter anderem in Abwehrreaktionen wie der Leugnung, Relativierung, Schuldzurechnung und Verdrängung im Hinblick auf den deutschen Umgang mit Auschwitz.<sup>77</sup> Offensichtlich stellen die Erinnerungen an das Geschehen die eigene und auch kollektive deutsche Identität in Frage: „Man will von der Vergangenheit loskommen: mit Recht, weil unter ihrem Schatten gar nicht sich leben läßt, und weil des Schreckens kein Ende ist, wenn immer nur wieder Schuld und Gewalt mit Schuld und Gewalt bezahlt werden soll; mit Unrecht, weil die Vergangenheit, der man entrinnen möchte, noch höchst lebendig ist“<sup>78</sup>, so Adorno.

Besonders mit der deutschen Wiedervereinigung nahm der sekundäre Antisemitismus einen deutlich sichtbareren Charakter an, was sich unter anderem an den Debatten um die angemessene Form der Erinnerung, wie der Neuen Wache oder dem Holocaust Mahnmal, der Walser Rede, Goldhagendebatte, Äußerungen diverser Politiker etc. nachzeichnen lässt.<sup>79</sup> Da mit der Wiedervereinigung die „geborgte Zeit der verwestlichten alten Bundesrepublik abgelaufen“<sup>80</sup> war, generierte diese gleichsam eine Art Amnestie, eine ‚Erlösung des Nationalen‘, aus der, aufgrund der nationalsozialistischen Vergangenheit als Strafe empfundenen, deutschen Teilung. Denn trotz der Übernahme westlicher Institutionen und der Integration in die übernationale Gemeinschaft, blieb das deutsche kollektive Gedächtnis nach Diner exklusiv, d.h. ob in Form von Schuld oder Abwehr, weiterhin an den Nationalsozialismus gebunden und damit kollektive Zugehörigkeit konstituierend.<sup>81</sup>

Trotzdem offene antisemitische Äußerungen und Straftaten staatlich verfolgt oder zumindest verpönt werden<sup>82</sup>, reproduzieren und erneuern sich jedoch subtile antisemitische Formen

---

<sup>75</sup> Broder 1986, S.11.

<sup>76</sup> Zit. nach Juelich 1994, S.86. Vgl. ebenso Rensmann 1998, S.234.

<sup>77</sup> Laut Frei handelt es sich dabei nicht primär um ein ‚Nichtwissenwollen‘, sondern vielmehr um ein ‚Nichtertragenkönnen‘. Vgl. Frei 1992, S.103.

<sup>78</sup> Adorno 1963, S.125.

<sup>79</sup> Näheres dazu in Brumlik/ Funke/ Rensmann 2000.

<sup>80</sup> Diner 1995, S.121.

<sup>81</sup> Ebenda. Identität bildet sich über verschiedene Sozialisationsinstanzen wie die der Familie, Schule und Gesellschaft im Allgemeinen und ist dementsprechend durch Erinnerung an Geschichte beeinflusst. Diese wird durch das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft tradiert und darüber Zugehörigkeit zu dieser konstituiert, d.h. das Individuum als Teil dieser Geschichte kann sich aufgrund dessen in der jeweiligen Gesellschaft verorten. Das *kollektive Gedächtnis* ist insofern von Bedeutung, als dass darüber *bestimmte* Aspekte aus der Geschichte und Vergangenheit aufgegriffen werden, die wiederum die gegenwärtige gesellschaftliche Verfasstheit bestimmen und begründen. Weiterführend Halbwegs 1985; Assmann/ Frevert 1999; Steffens 1995.

<sup>82</sup> Dies ließe sich nach Gutte/ Huisken ebenso auf nationale Interessen zurückführen, da jede Form von Rassismus und Antisemitismus dem Selbstverständnis einer sich strikt vom Faschismus abgrenzenden Demokratie zuwiderlaufe. Vgl. Gutte/ Huisken 1997; Elsässer 1992.

fortwährend. Die hinter dem Verbot eines offenen Antisemitismus liegenden latenten Formen dessen, „die durch ihre Implikationen, auch durch einen gewissen Gestus des Augenzwinkerns, den Antisemitismus nähren“<sup>83</sup>, bezeichnete Adorno als ‚Kryptoantisemitismus‘, als das Tuscheln, das Gerücht, sich selbst als Verfolgte darzustellen. Ein besonders prekäres Argument sei diesem Zusammenhang: „Man darf ja gegen Juden heute nichts sagen“<sup>84</sup>, womit aus einem öffentlichen Tabu ein Argument für den Antisemitismus gemacht wird. So wirkt der sekundäre Antisemitismus auf Schuld- und Schamgefühle entlastend und dient zudem der positiven (Neu-) Besetzung der eigenen Nation. Derartige Äußerungen „finden sich nicht selten in verbalen Angriffen auf Amerika, die Intellektuellen, das Finanzkapital oder die ‚Macht der (liberalen) Medien‘ (...) ‚Wir haben es satt,‘ schreiben u.a. Helmut Schmidt, Marion Dönhoff und Edzard Reuter, ‚in einer Raffgesellschaft zu leben, (...) in der sich allzu vieles nur ums Geldverdienen dreht. Es gibt wichtigeres im Leben des einzelnen wie auch im Leben der Nation.‘ Für das ‚*raffende Kapital*‘ stehen traditionell im völkischen Jargon die Juden. Ob dies vergessen wurde oder nicht, der Code bedient den Antisemitismus und die Entgegensetzung des ‚Abstrakten‘ gegenüber einer ‚konkreten nationalen Gemeinschaft‘, eine latent judenfeindliche Dichotomie.“<sup>85</sup> Der neuen kollektiven Identitätsbildung steht jedoch die bloße Existenz der Opfer<sup>86</sup> entgegen, was sodann zur Leugnung, Relativierung oder Affirmation des Geschehenen führt und Adorno bereits Mitte der sechziger Jahre bemerkte: „[D]aß insgeheim, unbewußt schwelend und darum besonders mächtig, jene Identifikationen und der kollektive Narzißmus gar nicht zerstört wurden, sondern fortbestehen. (...) Sozialpsychologisch wäre daran die Erwartung anzuschließen, daß der beschädigte kollektive Narzißmus darauf lauert, repariert zu werden, und nach allem greift, was zunächst im Bewußtsein die Vergangenheit in Übereinstimmung mit den narzißtischen Wünschen bringt, dann aber womöglich auch noch die Realität so modelt, daß jene Schädigung ungeschehen gemacht wird.“<sup>87</sup> Eine der Strategien der Erinnerungsabwehr ist die Schuldverschiebung, indem sich das Täter-, als das Opferkollektiv geriert. Das Leben unter einer Diktatur, die Bombardierung der Alliierten, die

---

<sup>83</sup> Adorno 1971g, S.107.

<sup>84</sup> Ebenda, S.115. Beispielhaft zeigte sich dieses deutlich antisemitische Ressentiment, das Stereotyp der ‚Macht‘ und ‚Rachsucht‘ der Juden, die nicht vergeben und vergessen wollen, anhand der Möllemann Debatte 2002. Vgl. Benz 2004, S.146- 154.

<sup>85</sup> Rensmann 1998, S.221. Vgl. Jäger 1996. Hervorhebungen von der Verfasserin.

<sup>86</sup> Denen unterstellt wird, sie würden nicht nur ständig mit der ‚Vergangenheit‘ konfrontieren, sondern diese zudem für sich ausnutzen (das Stereotyp der ‚Machtgier‘, des ‚Geldjuden‘) und Auschwitz funktionalisieren, u.a. nachvollziehbar an der Finkelstein-Debatte. Vgl. Piper 2001.

<sup>87</sup> Adorno 1971b, S.19.

Vertreibungen, Wiedergutmachungsleistungen und die ‚Last Deutscher zu sein‘<sup>88</sup>, werden als spezifisch deutsches Leiden überhöht und als ein durch andere Verursachtes undefiniert: „Zuweilen werden die Sieger zu Urhebern dessen gemacht, was die Besiegten taten, als sie selber noch obenauf waren, und für die Untaten des Hitler sollen diejenigen verantwortlich sein, die duldeten, dass er die Macht ergriff, und nicht jene, die ihm zujubelten“<sup>89</sup>, so Adorno. Die mit relativierenden Vergleichen zu anderen ‚Verbrechen‘ oder dem eigenen im Krieg erfahrenen Leiden einhergehende Schuldauflösung trägt so dazu bei, dass Auschwitz durch die eigene kollektive Leidenserfahrung überdeckt und der projektive Neid, ebenso als Opfer anerkannt zu werden, gestillt wird. Nicht selten schwingt in dieser Ambivalenzhaltung die „Ja – aber Formel“<sup>90</sup> mit, d.h. einerseits erfolgt die Ablehnung der Vernichtung der Juden, andererseits wird ihnen eine gewisse Mitschuld daran unterstellt: „Das Unmaß des Verübten“, so Adorno, „schlägt diesem noch zur Rechtfertigung an: so etwas, tröstet sich das schlaffe Bewusstsein, könne doch nicht geschehen sein, wenn die Opfer nicht irgendwelche Veranlassung gegeben hätten, und dies vage ›irgendwelche‹ mag dann nach Belieben fortwuchern.“<sup>91</sup> Eine Schuldabwehr lässt sich auch feststellen, indem bestimmte ‚wahnsinnige‘ oder ‚kranke‘ Personen oder Cliquen als Verursacher ausgemacht werden, um ihnen die eigentliche ‚deutsche‘ Identität entgegenzustellen, bzw. das Verbrechen als ‚in deutschem Namen begangenes‘ zu definieren.<sup>92</sup>

Weniger offenere Formen, wie die der Relativierung, Gleichsetzung oder Leugnung des Geschehens, fanden in Schlussstrich-, Versöhnungs- und Normalitätsforderungen breite gesellschaftliche Resonanz.<sup>93</sup> Auch im Hinblick auf die israelische Politik verfügt der sekundäre Antisemitismus zudem über eine Stellvertreterfunktion, indem mittels der Kritik an dieser die eigene Geschichte zu verharmlosen versucht wird; der eigene moralische Konflikt gegenüber den Juden, der sich laut Rommelspacher zwischen Idealisierung und Ablehnung bewegt, wird an ihnen abgearbeitet, bzw. die Politik Israels zum vergleichenden Maßstab und eigenem Legitimationsgrund genommen.<sup>94</sup> Israel tritt dabei an die Stelle ‚der Juden‘ und umgekehrt, wobei ihnen anhand des Israel-Palästina-Konflikts ein unmoralisches Verhalten nachgewiesen werden soll, sie letztlich auf perfide Weise mit den Nationalsozialisten verglichen werden: „Noch in der absurden Forderung, jene, die den Lagern entkommen seien,

---

<sup>88</sup> Vgl. Giordano 1987.

<sup>89</sup> Adorno 1971b, S.12.

<sup>90</sup> Bergmann/ Erb 1995, S.39 ff.

<sup>91</sup> Adorno 1971b, S.12.

<sup>92</sup> Vgl. Wittmeier 1997, S.112 ff.

<sup>93</sup> Vgl. Zuckermann 1999; Butterwegge 1997; Funke 1988.

<sup>94</sup> Vgl. Rommelspacher 1997.



müssten heute die besseren Menschen sein und dürften beispielsweise als Israelis keine Palästinenser unterdrücken, klingt die Vorstellung vom KZ als Besserungsanstalt nach und der Verdacht, es habe Gründe gegeben die Juden dorthin zu verschleppen.“<sup>95</sup> Die Verleugnung des Geschehens und auch die Ablehnung der Schuld der deutschen Bevölkerung nach 1945 stehen synonym für die auch heute noch oft zu hörende Aussage, dass man doch von alledem nichts gewusst habe: „’Wir alle’ - erinnert sich Margaret Bourke-White – ‚bekamen diese Worte so häufig und monoton zu hören, dass sie uns wie eine deutsche Nationalhymne vorkam‘“.<sup>96</sup> Das die Reflexion über das Geschehene nur bedingt stattfand und sich entweder durch die beschriebenen Abwehrmechanismen, aber gleichzeitig auch Schuldbekennnissen in Form einer „geheuchelten Nationalmoral“<sup>97</sup> auszeichnet, verweist auf eine ungebrochene Gleichgültigkeit gegenüber den Juden.

Adorno sah in dieser Indifferenz, der Gefühlskälte, eben die Voraussetzung dafür, dass es überhaupt zu Auschwitz kommen konnte: „Die Ermordeten sollen noch um das einzige betrogen werden, was unsere Ohnmacht ihnen schenken kann, das Gedächtnis. (...) Noch die psychologischen Mechanismen in der Abwehr peinlicher und unangenehmer Erinnerungen dienen höchst realitätsgerechten Zwecken. Die Abwehrenden selbst plaudern sie aus, wenn sie etwa praktischen Sinnes darauf hinweisen, daß die allzu konkrete und hartnäckige Erinnerung ans Geschehene dem deutschen Ansehen im Ausland schaden könne. (...) Die Tilgung der Erinnerung ist eher eine Leistung des allzu wachen Bewusstseins als dessen Schwäche gegenüber der Übermacht unbewußter Prozesse.“<sup>98</sup> Daraus erklärt sich auch die deutsche „Unfähigkeit zu trauern“<sup>99</sup>, denn Trauer hieße, um das Verlorene, das einst Geliebte zu trauern, was jedoch der damals geduldeten oder gar willentlich betriebenen Ausgrenzung, Vertreibung und Vernichtung der Opfer entgegensteht. Die eigentliche Trauer bezöge sich damit vielmehr auf den Verlust der geglaubten Ideale, der Liebe zum Führer und der zum Vaterland<sup>100</sup>, der jedoch angesichts der notwendigen nationalen Reputation nicht nachgegangen werden konnte und wollte: „Wie fragil dieses Selbstwertgefühl ist, wird allenthalben sichtbar, wenn in Deutschland in auffällig eskalierender Manier sich dessen zu

---

<sup>95</sup> Giesel 1984, S.122.

<sup>96</sup> Heyl 1997, S.76.

<sup>97</sup> Gutte/ Huiskens 1997, S.14.

<sup>98</sup> Adorno 1971b, S.12.

<sup>99</sup> Vgl. Mitscherlich/ Mitscherlich 1967. Deren psychoanalytische Sichtweise wird von Claussen kritisiert, da mit der allgemeinen Behauptung einer Verleugnung *der Deutschen* schlechthin zwischen Tätern und Opfern nicht mehr unterschieden werde und sie zudem die ‚äußere materielle Realität psychologisch aufzulösen verspricht‘. Claussen 1994a, S.195. Den auch in diesem Zusammenhang oft verwendeten psychoanalytischen Begriff des ‚Schuldkomplexes‘ kritisierte bereits Adorno, da er die Annahme unterstelle, dass es keine tatsächliche Schuld gäbe, sondern bloße Einbildung des Abwehrenden sei, womit das Geschehen vielmehr verharmlost, als erklärt werde. Vgl. Adorno 1971b, S.12.

<sup>100</sup> Vgl. Adorno 1971g, S.42 ff.

versichern versucht wird, was in dem Satz »wir sind wieder wer« kumuliert. Von dem Umstand, daß dieses Selbstwertgefühl so fragil ist, geht allerdings auch die Bedrohlichkeit aus.“<sup>101</sup> Auf diese wies auch Adorno hinsichtlich des wirtschaftlichen Wiederaufschwungs in Deutschland hin, der ähnlich einer Versicherung gegen die Wirtschaftskrise und deren Folgen in den zwanziger Jahren ausgegeben wurde. Da dessen konjunkturelle Dauer und damit auch die Gefährdung der eigenen ökonomischen Grundlage dem Einzelnen jedoch bewusst sei, würde eben darin die Gefahr liegen, die persönliche Existenzangst dem Staat zu überantworten und dessen Schutz zu suchen, auch „wenn die ökonomische und politische Freiheit nicht funktioniert. Noch inmitten der Prosperität, selbst während des temporären Mangels an Arbeitskräften fühlt insgeheim wahrscheinlich die Mehrheit der Menschen sich als potentielle Arbeitslose, Empfänger von Wohltaten und eben damit erst recht als Objekte, nicht als Subjekte der Gesellschaft; das ist der überaus legitime und vernünftige Grund ihres Mißbehagens. Daß es im gegebenen Augenblick nach rückwärts gestaut und für die Erneuerung des Unheils missbraucht werden kann, ist offenbar.“<sup>102</sup>

Insofern stellen für Adorno weniger die offenen Formen von Antisemitismus oder organisierten neonazistischen Strukturen die eigentliche Bedrohung dar, als dass sie vielmehr der konkrete Ausdruck eines allgemeinen gesellschaftlichen Zustands sind, der „das Nachleben des Nationalsozialismus in der Demokratie“<sup>103</sup> deutlich macht. So sind in jeder Form von nationaler Besinnung oder nationalistischem Denken antisemitische Ressentiments enthalten, denn Antisemitismus ist, so Adorno, „wie Horkheimer und ich das seinerzeit in der »Dialektik der Aufklärung« ausgedrückt haben, der Teil eines ›Tickets‹, eine Planke der Plattform.“<sup>104</sup> Wenn dieser primär gesellschaftlich begründet ist und sich über die sozialen Institutionen reproduziert, sei mit der Hoffnung auf dessen Bekämpfung vor allem eine Instanz angesprochen: Die Erziehung. Nach Adorno hätte diese schließlich auch ihre eigenen Vorgaben, Ziele und Inhalte zu hinterfragen, wenn sie im Sinne der Aufklärung bestrebt sei, die „Idee eines autonomen, mündigen Menschen“<sup>105</sup> Wirklichkeit werden zu lassen.

---

<sup>101</sup> Juelich 1994, S.101.

<sup>102</sup> Adorno 1971b, S.20.

<sup>103</sup> Ebenda, S.10.

<sup>104</sup> Adorno 1997b, S.361.

<sup>105</sup> Adorno 1971d, S.107.

## 1.2 ‚Erziehung wozu?‘

*„Man kann vor allem, wenn dieses »wozu« einmal verlorengegangen ist, es nicht einfach durch den Willen restituieren, ein Erziehungsziel von außen aufrichten. (...) Ich möchte es danach riskieren, auf einem Beine stehend, zu sagen, was ich mir zunächst unter Erziehung überhaupt vorstelle. Eben nicht sogenannte Menschenformung, weil man kein Recht hat, von außen her Menschen zu formen; nicht aber auch bloße Wissensübermittlung, deren Totes, Dinghaftes oft genug dargetan ward, sondern die Herstellung eines richtigen Bewußtseins.“<sup>106</sup>*

Trotzdem Adorno davon ausgeht, dass im „Zivilisationsprozeß selbst die Barbarei angelegt ist“ und es „etwas Desperates [hat], dagegen aufzubegehren“<sup>107</sup>, hält er es für notwendig, in das gesellschaftliche Geschehen, um der besseren Zukunft willen, durch Erziehung einzugreifen. Möglich sei dies nur, indem man sich eben diesen Umstand bewusst macht und keinem idealistischen Glauben an independente Erziehungsziele und -ideale verfällt. Da die objektiven gesellschaftlichen Bedingungen, die zu Auschwitz führten, nach Adorno noch immer Bestand haben und sich der Marxsche „kategorische[n] Imperativ, alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtetes Wesen ist“<sup>108</sup>, unter den gegebenen Verhältnissen kaum realisieren lasse, sieht er die wesentlichste Aufgabe zunächst darin gelegen, einer Wiederholung von Auschwitz entgegenzuwirken: „Hitler hat den Menschen im Stande ihrer Unfreiheit einen neuen kategorischen Imperativ aufgezwungen: ihr Denken und Handeln so einzurichten, daß Auschwitz nicht sich wiederhole, nichts Ähnliches geschehe.“<sup>109</sup> Enthalten ist in Adornos kategorischem Imperativ zugleich die Hoffnung auf eine Welt, in der der Mensch den Menschen nie allein als bloßes Mittel, sondern immer auch als Zweck anerkennt.<sup>110</sup>

Erziehung hätte deshalb die Mechanismen aufzuzeigen und bewusst zu machen, die zu Auschwitz führten, denn „[e]s wäre eine schlechte und idealistische Abstraktion, wenn man, um der Struktur des Ganzen willen, die Möglichkeiten von Verbesserungen im Rahmen der bestehenden Verhältnisse bagatellisieren oder gar, und auch daran hat es früher nicht gefehlt, negativ akzentuieren würde. Es läge darin nämlich ein Begriff von Totalität, der sich über die Interessen der jetzt und hier einzeln lebenden Menschen hinwegsetzt, und es gehört dazu eine

---

<sup>106</sup> Adorno 1971d, S.106.

<sup>107</sup> Adorno 1971a, S.88.

<sup>108</sup> Marx 1972a, S.18.

<sup>109</sup> Adorno 1966, S.356.

<sup>110</sup> So formulierte Kant: „Der Mensch und überhaupt jedes vernünftige Wesen existiert als Zweck an sich selbst, nicht bloß als Mittel zum beliebigen Gebrauche für diesen oder jenen Willen, sondern muß in allen seinen sowohl auf sich selbst, als auch auf andere vernünftige Wesen gerichteten Handlungen jederzeit zugleich als Zweck betrachtet werden.“; I. Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. 1984, S.78. Zit. nach Wittmeier 1997, S.135.

Art von abstraktem Vertrauen auf den Gang der Weltgeschichte, das ich jedenfalls in dieser Gestalt schlechterdings nicht aufzubringen vermag.“<sup>111</sup> Die Verhinderung einer Wiederholung sieht er notwendig auf die ‚subjektive Seite abgedrängt‘<sup>112</sup>, womit Erziehung sich unmittelbar dem Subjekt zu widmen hätte: Sie wäre „sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer Selbstreflexion“<sup>113</sup>, mit der bereits in der frühen Kindheit, in der sich die Charakterbildung vollzieht, begonnen werden müsse. Zum anderen müsse eine allgemeine Aufklärung betrieben werden, „die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht zulässt, ein Klima also, in dem die Motive, die zu dem Grauen geführt haben, einigermaßen bewusst werden.“<sup>114</sup> Sie müsste die Bedingungen aufdecken, die zur Kälte und Regression in der kapitalistischen Gesellschaft führen, dem Individuum aufzeigen ‚wie es so wurde‘ und ihm so zu Autonomie und Mündigkeit verhelfen.

### 1.2.1 Allgemeine Aufklärung – Autonomie, Mündigkeit, Selbstreflexion

Die allgemeine Frage, wozu Erziehung überhaupt führen sollte, wird von Adorno mit kritischem Duktus schlicht damit beantwortet, dass es kein solches Erziehungsziel geben könne. Das ‚wozu‘ selbst hätte seine Selbstverständlichkeit und Unschuld unter der Erfahrung von Auschwitz bereits verloren und könne deshalb weder einfach restauriert, noch unter einem neuen, von außen errichteten Leitbild definiert werden. Zudem verbiete sich dies schon deshalb, da niemand das Recht besitze zu entscheiden, *wozu* Menschen erzogen werden sollen, denn dies stehe in Anlehnung an Kant im „Widerspruch zur Idee eines autonomen, mündigen Menschen“<sup>115</sup>. Erziehung hieße nach Adorno deshalb weder ‚Menschenformung‘, noch ‚bloße Wissensübermittlung‘, sondern die Herstellung eines richtigen Bewusstseins, was er unter den Begriff der Mündigkeit fasst.

Ebenso wie bereits anhand der ‚Dialektik der Aufklärung‘ dargestellt, wären zunächst auch die der Mündigkeit innewohnenden Widersprüche zu vergegenwärtigen, denn so sei „die Einrichtung der Welt selbst unmittelbar zu ihrer eigenen Ideologie geworden.“<sup>116</sup> Indem das Bewusstsein durch die gesellschaftlichen Zwänge und infolgedessen auch der individuellen Anpassung an die gegebenen Verhältnisse bereits derart deformiert sei, wird auch die Erziehung von diesem äußeren Druck dominiert: „Es wäre wirklich idealistisch im

---

<sup>111</sup> Adorno 1973a, S.29.

<sup>112</sup> Adorno 1971a, S.89.

<sup>113</sup> Ebenda, S.90.

<sup>114</sup> Ebenda, S.91.

<sup>115</sup> Adorno 1971d, S.107.

<sup>116</sup> Ebenda, S.108.

ideologischen Sinn, wollte man den Begriff der Mündigkeit verfechten, ohne daß man die unermessliche Last der Verdunklung des Bewusstseins durch das Bestehende mitaufnimmt.“<sup>117</sup> Sich Dinge bewusst zu machen, vernunftmäßig zu erklären, beinhaltet jedoch auch immer einen gewissen Grad der Anpassung an diese Realität, die man seiner rationalen Prüfung zu unterziehen bzw. zu kritisieren versucht. Diesen Umstand hätte eine Erziehung zur Mündigkeit weder zu ignorieren, noch geradewegs darauf einzustimmen, sondern sie hat gewissermaßen einen Spagat zu absolvieren, zwischen einer Erziehung zur überlegten und der zur bloßen Anpassung an das Gegebene, dem Beitrag zu einer Veränderung der gegenwärtigen Verhältnisse zum Besseren hin oder deren stetiger Reproduktion. Diesem Balanceakt könne sich Erziehung nicht entziehen, wenn sie darauf ausgerichtet ist, die gesellschaftliche Entfremdung, die „Verdrängungsmechanismen und Reaktionsbildungen, die in den Menschen selber ihre Erfahrungsfähigkeit verkrüppeln [lassen]“<sup>118</sup> bewusst zu machen. Adorno bezeichnet einen solchen Verlust von Erfahrung und Individualisierung auch als ‚Halbbildung‘, als ein Bewusstsein, dass sich seiner selbstbestimmten Momente entledigt und stattdessen an die vorgegebenen Kultur- und Bildungsgüter angepasst hat: „Halbbildung ist der vom Fetischcharakter der Ware ergriffene Geist“<sup>119</sup>. Sie zeichnet sich durch Konformismus und Konventionalismus aus, durch den Wunsch, sich mit bereits Bekanntem zu beschäftigen und damit keiner eigenen Anstrengung zu bedürfen. Nicht das aufgeklärte und autonome Subjekt ist ihr Ergebnis, sondern ein Individuum, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse dadurch stabilisiert, als dass es durch oberflächliches Bescheidwissen, Mitredenkönnen und Dazugehörenwollen im größeren Ganzen aufzugehen erhofft. Auch die weit verbreitete Bildungsfeindschaft resultiere nach Adorno aus einem solchen Erfahrungsverlust, denn weder dem Bedürfnis nach Bildung, noch nach Aufklärung würde gesellschaftlich Rechnung getragen. Statt jedoch der Frage nachzugehen, aus welchen Gründen diese nicht ausreichend zur Verfügung gestellt werden oder auch mit welchen Zwecken verbunden nur bestimmte Inhalte vermittelt werden, wende sich die Ablehnung und das Aufbegehren gegen diesen Zustand stattdessen gegen die Bildung selbst. Die Selbstreflexion, das auf Realität und Inhalte bezogene Denken, das „des Subjekts und dem, was es nicht selber ist“<sup>120</sup>, bleibe damit verschlossen.

---

<sup>117</sup> Adorno 1971d, S.108.

<sup>118</sup> Ebenda, S.115. Der Verlust von Erfahrungen, sich selbst im Austausch mit seiner Umwelt zu reflektieren, resultiert wie bereits in Kapitel 1.1.2 dargestellt, aus den Arbeitsprozessen der modernen Gesellschaft selbst, in denen von den individuellen Fähigkeiten des Einzelnen, der Individuation überhaupt, abgesehen wird.

<sup>119</sup> Adorno 1959, S.108.

<sup>120</sup> Adorno 1971d, S.116.

Denken würde nach Adorno jedoch heißen, geistige Erfahrungen zu machen, wonach sich eine Erziehung zur Mündigkeit als eine Erziehung zur Erfahrung auszuweisen hätte. An diesem Punkt sei auch auf den Fetisch Begabung zu verweisen, um das Argument zu widerlegen, Denken und Bewusstsein würden notwendig vom ‚Intellekt‘ abhängen. Nicht der Intellekt sei nach Adorno jedoch entscheidend, sondern die gesellschaftlichen Umstände, die dessen Herausbildung (nicht) zulassen, weshalb Begabung keine natürliche Veranlagung, sondern „Funktion gesellschaftlicher Bedingungen ist, so dass schon die Voraussetzungen der Mündigkeit, von der eine freie Gesellschaft abhängt, von der Unfreiheit der Gesellschaft determiniert ist.“<sup>121</sup> Unweigerlich hängt damit verbunden auch der Begriff der Autonomie zusammen. Diese zu erlangen hieße weder, gegen jede Art von Autorität anzukämpfen, genauso wenig wie die These vertretbar sei, dass das Individuum vollkommen determiniert, d.h. lediglich von außen gesteuert sei und sich dem Gegebenen widerstandslos anpasse. Vielmehr seien Mündigkeit und Autonomie als dynamische Größen zu verstehen, als etwas Werdendes und Prozesshaftes. Enthalten ist darin jedoch erneut die Schwierigkeit des gesellschaftlichen Widerspruchs schlechthin, nämlich dass das Individuum nicht allein nach seiner eigenen Bestimmung leben kann, sondern bestimmt und vermittelt wird. Wie man dem benannten Widerspruch entgegentreten kann, darin läge die „einzig wirkliche Konkretisierung der Mündigkeit“, die sich deshalb nur als eine „zum Widerspruch und zum Widerstand“<sup>122</sup> verstehen könne. Gemäß einer „Erziehung des Madigmachens“<sup>123</sup>, wäre dem Einzelnen bewusst zu machen, dass man betrogen wird und ihm im Hinblick auf eine Veränderung des herrschenden Zustands zum Bewusstsein zu verhelfen.

Auch die Forderung, der Kälte und Beziehungslosigkeit durch das Eingehen von Bindungen zuvorzukommen, unterzieht Adorno einer Kritik. Ob diese nun familiärer oder gesellschaftlicher Natur sind, individuell seien sie ohnehin kaum mehr real erfahrbar. Idealistisch sei ein solches Plädoyer auch deshalb, weil diese leicht ‚zum Gesinnungspass‘ geraten und eingegangen werden, um sich als anständiger und pflichttreuer Bürger auszuweisen. Denn in der Konsequenz bedeuten sie „Heteronomie, ein Sichabhängigmachen von Geboten, von Normen, die sich nicht vor der eigenen Vernunft des Individuums verantworten. (...) Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie (...); die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“<sup>124</sup>, so Adorno. Vielmehr wäre in diesem Zusammenhang die Anpassung und Identifikation mit

---

<sup>121</sup> Adorno 1971f, S.135. Zur Kritik am falschen Verständnis von ‚Begabung und Intelligenz‘ vgl. Huisken 1991, S.107 ff.

<sup>122</sup> Adorno 1971f, S.145.

<sup>123</sup> Ebenda, S.146.

<sup>124</sup> Adorno 1971a, S.93.

einem Kollektiv zu problematisieren, die zum Verlust von Mündigkeit und Unabhängigkeit beitragen. Sei es, um das eigene geschwächte Selbst durch die vermeintliche kollektive Macht und Stärke aufzuwerten oder sich materielle Vorteile zu erhoffen, einher geht damit stets der Verlust an Individualität, die Aufgabe von Autonomie.

Allgemeine, rationale Aufklärung hätte darin zu erfolgen, dass Erziehung die subjektiven Mechanismen offen legt, die Auschwitz möglich machten, und sich heute durch abwehrende Haltungen, sowie stereotypes und projektives Denken weiterhin auszeichnen, um „gewisse Gegeninstanzen [zu stärken] und [...] ein Klima bereiten [hilft], das dem Äußersten ungünstig ist.“<sup>125</sup> Begegnet werden könne diesen nicht durch Werteappelle oder das Hervorheben besonderer positiver Eigenschaften von Diskriminierten, sondern es wäre beispielsweise über eine mögliche Verschiebung von dem, was sich in Auschwitz ausdrückte, aufzuklären: „Morgen kann eine andere Gruppe drankommen als die Juden, etwa die Alten, die ja im Dritten Reich gerade eben noch verschont wurden, oder die Intellektuellen, oder einfach abweichende Gruppen.“<sup>126</sup> Widerstandsmöglichkeiten könnten dahingehend aufgezeigt werden, indem an das egoistische Eigeninteresse eines Jeden appelliert werde, indem darauf verwiesen wird, dass niemand vor Verfolgungen gefeit ist, insofern er zum erklärten Feind gezählt würde. Eine wichtige Funktion schrieb Adorno dabei der politischen Bildung zu, die über die gesellschaftlichen Verhältnisse aufzuklären hätte, die die Ohnmacht des Einzelnen durch Abhängigkeiten und Normen bedingen und dessen Autonomie und Emanzipation verhindern. Politischer Unterricht müsste diese ohne Furcht vor Sanktionierungen offen legen, er „müsste sich in Soziologie verwandeln, also über das gesellschaftliche Kräftespiel belehren, das hinter der Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat.“<sup>127</sup> Als Beispiel einer solchen notwendigen Kritik nennt Adorno den Begriff der ‚Staatsraison‘, denn würde das Recht des Staates über das seiner Mitglieder gestellt, wäre „das Grauen potentiell schon gesetzt“<sup>128</sup>. Konkret heißt dies, den Staat in seinen Institutionen und politischen Prämissen zu analysieren und zu kritisieren, insofern das Gemeinwohl über das des Einzelnen gestellt wird. Zwar resümiert Adorno, dass Erziehung neue ‚Schreibtischmörder‘ nicht verhindern könne, „[a]ber dass es Menschen gibt, die unten, eben als Knechte das tun, wodurch sie ihre eigene Knechtschaft verewigen und sich selbst entwürdigen (...), dagegen lässt sich doch durch Erziehung und Aufklärung ein Weniges unternehmen.“<sup>129</sup>

---

<sup>125</sup> Ebenda, S.103.

<sup>126</sup> Ebenda, S.103.

<sup>127</sup> Ebenda, S.104.

<sup>128</sup> Ebenda, S.104.

<sup>129</sup> Adorno 1971a, S.104.

### 1.2.2 Entbarbarisierung

Wie bereits aufgezeigt wurde, bestimmt Adorno die moderne Totalität, in Gestalt des Nationalsozialismus, als einen gesellschaftlichen Zustand, in dem die Menschen „hinter ihrer eigenen Zivilisation zurückgeblieben sind“<sup>130</sup> und sich durch primitiven Hass und nackte Gewalt gegen Andere auszeichnen. Als vordringlichste Aufgabe erweise sich deshalb eine Erziehung zur Entbarbarisierung. Auch in diesem Punkt weist er darauf hin, dass es, unabhängig vom einzelnen Subjekt, vor allem jedoch die gesellschaftlichen Momente seien, die zu einer derartigen Regression führen. Aus diesem Grund hätte auch eine Erziehung zur Entbarbarisierung ihre eigenen „barbarische[n] Elemente, nämlich unterdrückende, repressive Momente“<sup>131</sup> selbst zu thematisieren, da sie Teil jener gesellschaftlichen Verhältnisse ist, die diese hervorbringen. Die ‚Barbarei‘ wird von Adorno dabei als „Rückfall in primitive physische Gewalt“ verstanden, „ohne daß er in einer durchsichtigen Beziehung zu vernünftigen Zwecken der Gesellschaft steht.“<sup>132</sup> Ihren objektiven Grund sieht er im „Scheitern der Kultur“<sup>133</sup> begriffen, was, wie bereits aufgezeigt wurde, auf die unerfüllten Versprechen der Aufklärung zurückzuführen ist, die sich negativ gewendet, durch Ohnmacht und Verbitterung, „im Namen von Ordnung, im Namen von Autorität, im Namen etablierter Mächte“<sup>134</sup>, unmittelbar gegen sich selbst richtete. Unter die genannten gesellschaftlichen Momente fällt vor allem der soziale Wettbewerb der Gesellschaftsmitglieder untereinander, der einer humanen Erziehung und entbarbarisierten Menschen entgegensteht. Dieser findet nach Adorno seinen Ausdruck im ‚Ellenbogengebrauch‘ des bürgerlichen Individuums, in Konkurrenz und Leistungsdruck und wird vor allem beginnend mit der schulischen Laufbahn erlernt. Wie im Produktionsprozess, treffen auch in der Institution Schule vollkommen verschiedene Menschen unter einem bestimmten Zweck aufeinander, der von ihrem individuellen Wollen und Können weitestgehend absieht und zur Ordnung, Anpassung und Typisierung zwingt.

So bezeichnet Adorno die Schule im Hinblick auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung auch als „Prototyp gesellschaftlicher Entfremdung überhaupt“<sup>135</sup>, die sich beispielsweise am ersten Schultag darin zeige, dass die Angst des Schülers vor dem unbekanntem Neuen und der damit verbundenen Ahnung sich ihren objektiven Zwecken fügen zu müssen, durch

---

<sup>130</sup> Adorno 1971e, S.120.

<sup>131</sup> Ebenda, S.122.

<sup>132</sup> Ebenda, S.124.

<sup>133</sup> Ebenda, S.128. Vgl. den von Adorno in ähnlichem Sinn gebrauchten Begriff der ‚Klaustrophobie der Menschheit in der verwalteten Welt‘. Vgl. Kap.1.1.2.

<sup>134</sup> Ebenda, S.123.

<sup>135</sup> Adorno 1971c, S.82.



Geschenke und rituelle Feierlichkeiten zu überdecken versucht werde. Statt diesen offensichtlichen Zwang zur Disziplin, Angleichung und Unterordnung zu harmonisieren, sollte sich eine Erziehung zur Entbarbarisierung vielmehr als eine verstehen, die ihren gesellschaftlichen Zweck, ihre Funktion und ihre institutionellen Auswirkungen auf das Subjekt selbst thematisiert, statt ihre ‚Not‘ zu einer ‚Tugend‘ zu verklären: „Entbarbarisierung der Menschheit ist die Voraussetzung des Überlebens unmittelbar. Dem muß die Schule, so beschränkt ihr Bereich und ihre Möglichkeiten auch sein mögen, dienen, und dazu bedarf sie der Befreiung von den Tabus, unter deren Druck die Barbarei sich reproduziert.“<sup>136</sup> Unter ein solches Tabu fällt beispielsweise die Macht des Lehrers über seine ihm rechtlich nicht gleichgestellten Schüler, was ihn von anderen Berufsgruppen, wie etwa Ärzten oder Rechtsanwälten, unterscheidet. Das Ausüben von Kontrolle und Autorität über die zu Erziehenden, ist für Adorno im gesellschaftlichen Bewusstsein so wenig verankert, wie auch andererseits die öffentliche Abneigung gegen den auch als ‚Schul tyrann‘ bezeichneten Lehrer davon zeugt, dass dieser „die wirkliche Macht nur parodiert, die [allgemein] bewundert wird“<sup>137</sup>. Die oft negativ bewertete Rolle des Lehrers ist dabei nicht nur seiner beruflichen Funktion als Wissensvermittler geschuldet, die es nach Adorno notwendig mit sich bringt, dass er über ein höheres Quantum an Wissen verfügt und dem Schüler damit stets voraus sei. Vielmehr erkläre sich der imaginierte, wie auch reale ‚ungerechte Lehrer‘ aus der Tatsache, dass er gesellschaftlich dazu gezwungen werde: „Der Mensch wird durch den Beruf zum ‚Lehrer‘“<sup>138</sup>. Denn auch er ist nur das Produkt einer auf Gewalt beruhenden Gesellschaft, die „ihre Ordnungen, wenn es hart auf hart geht, nur durch physische Gewalt durchzusetzen vermag, sei diese Möglichkeit im vorgeblich normalen Leben noch so entfernt, so kann sie die Leistung der sogenannten zivilisatorischen Integration, welche die Erziehung nach allgemeiner Doktrin besorgen soll, bis heute und unter den herrschenden Verhältnissen nur mit dem Potential physischer Gewalt vollbringen. Diese physische Gewalt wird von der Gesellschaft delegiert und zugleich in den Delegierten verleugnet. Die, welche sie ausüben, sind Sündenböcke für die, welche die Anordnung treffen.“<sup>139</sup>

Insofern verbindet sich mit der Kritik des Lehrers, sowie der der Schule, erneut die Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen im Allgemeinen. Das heißt, im ‚Mikrokosmos der Schule‘ spiegelt sich zugleich die Gesellschaft selbst wieder, deren Hierarchie darauf beruht, dass der Einzelne in Absehung von seinen Begabungen und Bedürfnissen nach ‚Geist‘,

---

<sup>136</sup> Ebenda, S.86.

<sup>137</sup> Ebenda, S.75.

<sup>138</sup> Adorno zit. nach Paffrath 1992, S.56.

<sup>139</sup> Adorno 1971c, S.77.

„Leistung“ und „Noten“ beurteilt wird und andererseits innerhalb dieser Ordnung und daraus folgend, Fähigkeiten entwickelt, die ihm Anerkennung und Macht verschaffen, auf Kosten anderer. Anzusetzen wäre nach Adorno deshalb in der frühen Kindheit, in der sich die Charaktere formen bzw. durch Erziehung derart geformt werden, dass bestimmte Charakterdispositionen entstehen können, wie sie sich im Nationalsozialismus offenkundig zeigten. Denn die Frage danach, warum Menschen dazu fähig sind andere als Dinge, als Material zu behandeln und in völliger Gleichgültigkeit ihren Tod in Kauf zu nehmen, ist mit jener verbunden, wodurch Menschen so wurden.<sup>140</sup> Höchste Priorität hätte deshalb der Abbau von jeglicher Autorität, die sich in Befehlen, Verboten und elterlichen Handlungen ausdrückt, die für das Kind nicht fassbar und einsichtig sind, weil sie nicht erklärt werden. Autoritäre Erziehung, die zu Härte und Starksein anhält, sei es durch psychische oder physische Gewalt, müsste vor allem in Frage gestellt werden, denn auch durch zugefügte Schmerzen oder das Aushalten von Qualen könne Befriedigung erlangt und damit Gleichgültigkeit gegen andere, die dann eng mit der Lust am Quälen verbunden ist, gefördert werden. Stattdessen sollten Angst und Schmerzen nicht verdrängt, sondern thematisiert werden. Eine der Härte entgegenstehende Erziehung zur Liebe kritisiert Adorno jedoch ebenso: „Der Zuspruch zur Liebe – womöglich in der imperativischen Form, daß man es soll – ist selber Bestandteil der Ideologie, welche die Kälte verewigt. Ihm eignet das Zwangshafte, Unterdrückende, das der Liebesfähigkeit entgegenwirkt. Das erste wäre darum, der Kälte zum Bewusstsein ihrer selbst zu verhelfen, der Gründe warum sie wurde.“<sup>141</sup>

Damit sind auch einer Pädagogik Grenzen gesetzt, die durch besondere Zuwendung und einer ganzheitlichen Förderung des Einzelnen versucht, über die bestehende Anonymität und die objektiven Zwänge der Institution Schule hinweg, eine jedoch nur scheinhafte Harmonie unter ihren Angehörigen herzustellen. In Anlehnung an Adorno bestimmt Gruschka deren theoretische und praktische Konzepte wie folgt: „Das Thema dieser Pädagogik ist die Idealisierung falscher Praxis, nicht deren Analyse. Ein Einspruch gegen die bürgerliche Kälte geht von ihr nicht aus. (...) Sie alle versprechen mehr oder weniger dasselbe: die glückliche Versöhnung der Entwicklung der individuellen Kräfte mit den Geboten der Integration in die bürgerliche Gesellschaft. (...) Das alles findet aber statt unter Bedingungen des Heran- und Hineinwachsens in die Aufgabe der Sicherung möglichst guter individueller Reproduktion in

---

<sup>140</sup> Nach Adorno lässt sich dies auf den Warencharakter der bürgerlichen Gesellschaft zurückführen: "Im gesellschaftlichen Tauschverhältnis als solchem wird der Antagonismus gesetzt und reproduziert, der organisierte Gesellschaft jeden Tag mit der totalen Katastrophe auslöschen könnte. Einzig durch das Profitinteresse hindurch und den immanent-gesamtgesellschaftlichen Bruch erhält sich, knirschend, stöhnend, mit unsäglichen Opfern bis heute das Getriebe". Adorno 1997a, S. 143.

<sup>141</sup> Adorno 1971a, S.103.

der Gesellschaft. Der Widerspruch zwischen den Erfordernissen einer massenhaften Ausbildung und den Geboten individueller Förderung wird nur dem Anschein nach aufgelöst.“<sup>142</sup>

Nicht nur, dass die Liebe in beruflich vermittelten Verhältnissen, wie denen der Schule, weder einklagbar noch künstlich erzeugbar ist, auch die Familie ist nach Adorno von der benannten Kälte nicht ausgenommen. Zum einen ist diese selbst Produkt einer kalten Gesellschaft und andererseits wäre es ebenso töricht, die Kinder von dieser fernhalten zu wollen und sie ihr später unvorbereitet auszuliefern, denn so seien diese „erst recht der Barbarei ausgesetzt“<sup>143</sup>. Bezüglich der sozialpsychologischen Ursachen des Antisemitismus weist Adorno neben der Familie als primärer Quelle auf die (vor-) schulischen Einflüsse hin, die das Individuum mit Vorurteilen und Ausgrenzungsmechanismen in Berührung bringen. Das erzieherische Hauptaugenmerk wäre zunächst auf die bereits ‚antisemitisch geimpften oder anfälligen Kinder‘ zu legen, indem deren familiär bedingte ‚Verhärtungen‘ durch empathisches Eingehen der Erzieher auf ihre individuellen Nöte zu beheben wären. Auch an diesem Punkt macht Adorno darauf aufmerksam, dass es „sich um eine besonders kritische Zone [handelt]; man sollte sehr darüber nachdenken, was man in ihr tun kann, ohne in die Verlogenheit synthetischer Nestwärme, Nestwärme mit Klimaanlage, zu verfallen“<sup>144</sup>.

Schließlich wären diejenigen schulischen Ausschlussmechanismen zu bekämpfen, die nach Adorno den antisemitischen deutlich ähneln und beispielsweise durch Cliques- oder Gruppenbildungen zutage treten, in denen Stärke und Macht über andere erlangt werden soll. Derartigen Ausgrenzungen und Diskriminierungen wäre jedoch nicht mit Appellen ans Klassenkollektiv<sup>145</sup> und dessen notwendigem Gemeinschaftsgefühl beizukommen, sondern es wären stattdessen die oftmals belächelten und gar von Lehrern ungewollten individuellen Freundschaften zu stärken, denn „[w]ären Menschen kein Besitz mehr, so könnten sie auch nicht mehr vertauscht werden. Die wahre Neigung wäre eine, die den andern spezifisch anspricht, an geliebte Züge sich heftet und nicht ans Idol der Persönlichkeit, die Spiegelung von Besitz. (...) Der Schutz des ganz Bestimmten ist, daß es nicht wiederholt werden kann, und eben darum duldet es das andere.“<sup>146</sup>

---

<sup>142</sup> Gruschka 1994, S.309.

<sup>143</sup> Adorno 1971a, S.102. Zur bürgerlichen Familie vgl. Horkheimer 1988a, S.377-395.

<sup>144</sup> Adorno zit. nach Paffrath 1992, S.91.

<sup>145</sup> Adorno 1997b, S.120 ff.

<sup>146</sup> Adorno 2001, S.140.

### 1.2.3 Erinnerung und Gedenken

*„Was allen Gefühlen widerfährt, die Ächtung dessen, was keinen Marktwert hat, widerfährt am schroffsten dem, woraus nicht einmal die psychologische Wiederherstellung der Arbeitskraft zu ziehen ist, der Trauer. Sie wird zum Wundmal der Zivilisation, zur asozialen Sentimentalität, die verrät, daß es immer noch nicht ganz gelungen ist, die Menschen aufs Reich der Zwecke zu vereidigen. (...) In Wahrheit wird den Toten angetan, was den alten Juden als ärgster Fluch galt: nicht gedacht soll deiner werden. An den Toten lassen die Menschen die Verzweiflung darüber aus, daß sie ihrer selbst nicht mehr gedenken.“<sup>147</sup>*

Dem von Adorno formulierten Imperativ einer Erziehung nach Auschwitz kann ein entsprechendes Zitat von Horkheimer beigelegt werden, dass sowohl deren theoretisches Selbstverständnis nach Auschwitz beschreibt, als dass es gewissermaßen auch die Forderung an den Einzelnen impliziert, sich der individuellen Existenz und Gegenwart folgendermaßen bewusst zu werden: „Unser Denken, unsere Arbeit gehört ihnen [den Opfern]; der Zufall, daß wir entkommen sind, soll die Einheit mit ihnen nicht fraglich, sondern gewisser machen. Was immer wir erfahren, hat unter dem Aspekt des Grauens zu stehen, das uns wie ihnen gegolten hat. Ihr Tod ist die Wahrheit unseres Lebens, ihre Verzweiflung und ihre Sehnsucht auszudrücken, sind wir da.“<sup>148</sup> Auch die bisher dargestellten Überlegungen Adornos und Horkheimers über das Scheitern der Aufklärung und ihren Umschlag in die ‚Barbarei‘, der Regression des bürgerlichen Individuums und auch der Ära nach Auschwitz scheinen in diesem Zitat komprimiert. Der ‚Zufall‘ überlebt zu haben, verbindet sich hierbei mit der Verpflichtung, der Opfer einerseits zu gedenken und zu erinnern und andererseits zugleich das eigene Dasein und dessen zerstörerische Tendenzen stets wachsam zu begleiten. Erinnerung heiße deshalb, das selbst nicht Erfahrene zu ergründen, sich „dem Grauen der Sache, die das Grauen unserer Welt ist“<sup>149</sup> rational zu stellen, um es überhaupt erinnern zu können. Dies berührt vor allem die Generationen nach Auschwitz und die Frage danach, wie die Erinnerung an das Geschehen aufrechterhalten werden kann oder aber den Opfern das Einzige aberkannt wird, was ihnen überhaupt noch entgegengebracht werden kann: ‚das Gedächtnis‘.<sup>150</sup>

Dass „Erinnerung, Zeit, Gedächtnis von der fortschreitenden bürgerlichen Gesellschaft selber als eine Art irrationaler Rest liquidiert werden“, um sich der Gegenwart umstandslos anpassen und sich in ihr einrichten zu können, führt Adorno, im Verweis auf die ‚Dialektik der Aufklärung‘ und der darin entwickelten Gedanken, auf den Warencharakter der kapitalistischen Gesellschaft selbst zurück, die „universal unter dem Gesetz des Tauschs, des

---

<sup>147</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S.226.

<sup>148</sup> Horkheimer 1974, S.213, zit. nach Peukert 1991, S.127.

<sup>149</sup> Adorno 1971a, S.93.

<sup>150</sup> Adorno 1971b, S.12.

›Gleich um gleich‹ von Rechnungen“<sup>151</sup> steht und woraus sich auch die bereits dargelegten Formen der Erinnerungsabwehr, wie etwa Gleichsetzungen oder Schuldaufrechnungen, erklären lassen: „Nicht zuletzt darin liegt die Gefahr, dass es sich wiederhole, dass man es nicht an sich herankommen lässt und den, der auch nur davon spricht, von sich wegschiebt, als wäre er, wofern er es ungemildert tut, der Schuldige, nicht die Täter.“<sup>152</sup> Einer solchen, den Opfern wiederholten und Überlebenden erneut entgegengebrachten Gleichgültigkeit könne nach Adorno nur begegnet werden, indem diese Indifferenz durch Anteilnahme und Einfühlung in menschliches Leiden überhaupt aufgelöst werde, obschon einer solchen Empathieentwicklung objektive Grenzen gesetzt sind: „Das Bedürfnis, Leiden beredt werden zu lassen, ist Bedingung aller Wahrheit. Denn Leiden ist Objektivität, die auf dem Subjekt lastet; was es als sein Subjektivstes erfährt, sein Ausdruck, ist objektiv vermittelt.“<sup>153</sup> Individuelle Ängste und Leiden wären insofern bewusst zu machen, indem darüber aufzuklären wäre, dass das, was sich in Auschwitz in der Totalität ereignete, im Kleinen jedem widerfährt, der sich nicht dem Druck der Allgemeinheit unterordnet, denn so Adorno: „Die Folter ist nach der Einsicht von Max Horkheimer die in Regie genommene und gewissermaßen beschleunigte Anpassung der Menschen an die Kollektive.“<sup>154</sup> Diesen Punkt gilt es jedoch sensibel zu behandeln, insofern ein Vergleichen ähnlicher Strukturen und Mechanismen nicht einem Gleichsetzen von Vergangenheit und Gegenwart entsprechen sollte. Die Unterschiede würden dadurch nivelliert und die Opfer noch einmal ‚gleichgemacht‘, denn erst die Analyse, das Begreifen des ‚Alleräußersten‘ in seinen damaligen Ursachen, sowie dessen bis heute bestehenden gesellschaftlichen Auswirkungen, kann ein angemessenes Verantwortungsbewusstsein schaffen, dass über eine bloße Entrüstung und damit gewissermaßen Kapitulation vor der Wahrheit hinausgeht.<sup>155</sup>

Der pädagogische Beitrag, der objektiven Gefahr gegenwärtiger regressiver Potentiale entgegenwirken zu wollen, hätte sich dabei weder auf geschichtliche Reduzierungen und Vereinfachungen, noch moralische Appelle zu beschränken. Wichtig sei vor allem der Bildung von Stereotypen zuvorzukommen, gleich diese negativer oder positiver Art sind, denn beide verallgemeinern und reduzieren Menschen auf bloße Gattungswesen. So sei es beispielsweise wenig viel versprechend, besonders positive Eigenschaften oder Leistungen von Juden hervorzuheben, Erschütterung und Einsicht durch das Darstellen eines persönlichen

---

<sup>151</sup> Ebenda, S.13.

<sup>152</sup> Adorno 1971a, S.93.

<sup>153</sup> Adorno 1966, S.27, zit. nach Rohrmoser 1970, S.25.

<sup>154</sup> Adorno 1971a, S.98.

<sup>155</sup> Vgl. Adorno 1997b, S.108.

Schicksals, wie etwa das der Anne Frank<sup>156</sup>, zu erhoffen oder aber durch interkulturelle Begegnungstreffen eine immunisierende Wirkung gegen den Antisemitismus erzielen zu können: „Man geht dabei allzusehr von der Voraussetzung aus, der Antisemitismus habe etwas Wesentliches mit den Juden zu tun und könne durch konkrete Erfahrungen mit Juden bekämpft werden. (...) Ist der Antisemitismus primär objektiv-gesellschaftlich begründet, und dann in den Antisemiten, dann hätten diese wohl, im Sinn des nationalsozialistischen Witzes, die Juden erfinden müssen, wenn es sie gar nicht gäbe.“<sup>157</sup> Zudem würden die Opfer, wenn diese als Lerngegenstand benutzt werden, auf eine humanisierende und für die Zukunft sinnstiftende Funktion reduziert, womit sie erneut objektiviert und zur Legitimation gegenwärtiger Handlungsprämissen instrumentalisiert würden. So wie Adorno in seinem Vortrag das Hauptaugenmerk auf die Tat- bzw. Tätergenese legt, plädiert er auch in diesem Zusammenhang dafür, dem Einzelnen die eigenen Vorurteile gegen andere bewusst zu machen, ihn auf seine eigenen unmittelbaren Überlebensinteressen zu verweisen. Erst die Durcharbeitung des Vergangenen und Reflexion der eigenen sowie kollektiven Ausgrenzungs- und Abwehrformen heute könnten zur Verhinderung einer Wiederholung und damit auch grundsätzlichen Gesellschaftsveränderung beitragen, was jedoch erst gelingen würde, „wenn die Ursachen des Vergangenen beseitigt wären. Nur weil die Ursachen fortbestehen, ward sein Bann bis heute nicht gebrochen.“<sup>158</sup>

Schließlich geht mit der Frage, was erinnert und wem gedacht werden soll, auch die notwendige Frage danach einher, was als erinnerenswert gilt, womit die gesellschaftliche Erinnerungskultur selbst in den Mittelpunkt rückt und zu hinterfragen wäre. Erinnerung ist stets partikularistisch, d.h. sowohl individuell als auch kollektiv bestimmt und damit interessengeleitet: „Die Erinnerung prägt und gründet die Gruppe. Wer sie ist und was sie soll, erzählt sich die Gruppe im Gedächtnis der Toten. Zirkulation von Erinnerung wird zum Gemeinsinn, und Gemeinsinn entsteht durch Zirkulation von Erinnerung. Sinn, langfristige und grundsätzliche Selbstvorstellungen halten sich nur als kollektive (...) Erinnerung und Selbstverständnis aus einer gemeinsamen Herkunft gibt personale Identität und individuelles Wissen und Bewußtsein natürlich nicht auf. Aber es entsteht ein Subjekt, das sich auch von

---

<sup>156</sup> Gleichwohl Adorno der Darstellung von Einzelschicksalen eine gewisse pädagogische Wirksamkeit und individuelle Einsicht nicht abspricht, warnt er davor, dass diese ‚zum Alibi des Ganzen‘ werden. Reine Betroffenheit, ohne die notwendige kognitive Auseinandersetzung, kann dabei allzu schnell zu Äußerungen wie dieser führen: „ja, aber *das* Mädchen hätte man doch wenigstens leben lassen können“. Vgl. Adorno 1971b, S.26.

<sup>157</sup> Adorno 1971b, S.26.

<sup>158</sup> Ebenda, S.28.

außen nach innen verstehen kann. Es baut sich auf kraft seiner Teilnahme am Wissen und am Selbstbild der Gruppe, zu der es gehört.“<sup>159</sup>

Daraus ergibt sich gleichsam auch eine Unterscheidung von Erinnerungsperspektiven, indem der historische Bezug zur Vergangenheit einerseits tat- oder täterzentriert, als (kritische) Vergewisserung der eigenen politischen Identität oder andererseits opferzentriert, im zweckfreien Gedenken an die Opfer<sup>160</sup>, erfolgen kann.<sup>161</sup> So konstatiert Rensmann in Bezug auf die Erinnerungsperspektive der Täter und deren Nachkommen, dass selbst die Erinnerung und das Gedenken, als Teil des gesellschaftlichen Zusammenhangs, verdinglicht sind: „Noch die kulturindustrielle Vergegenständlichung und die Verstaatlichung der Erinnerung befördern in ihrer Tendenz die Abwehr und die Rekonstruktion nationaler Identität, die ‚Einheit durch Versöhnung‘. Dies ist wiederum vermittelt mit konkreten gesellschaftlichen Interessen und politischer Macht, mit Herrschafts- und Klasseninteressen, die vom ungestörten Fortgang der Geschichte profitieren.“<sup>162</sup>

Da die Wiederholungsgefahr durch das Fortdauern der gesellschaftlichen Bedingungen begründet ist, konzentriert sich Adornos Vortrag somit primär auf die Täter- und Tatprävention und der damit verbundenen Aufklärung des Subjekts, d.h. in der kritischen Auseinandersetzung mit den Taten und Tätern könne überhaupt erst Verantwortung für das Geschehen übernommen, von positiver nationaler Identifikation abgesehen und schließlich die daraus folgende Konsequenz gezogen werden: „[D]ie Bereitschaft, das Geschehene, ohne dass man vom Gedanken daran und dem Widerstand dagegen besessen wäre, zur Sache der eigenen Verantwortung zu machen. Die Schwelle liegt nicht beim Zugestehen oder Leugnen objektiver Tatbestände, sondern bei der Tendenz des Individuums, sich selbst moralisch einzubeziehen.“<sup>163</sup> So sieht er, in zukunftsgerichteter Sichtweise, allein in der Bewusstwerdung und Einsicht in das eigene verdinglichte Bewusstsein die Chance einer Verhinderung der Wiederholung von Auschwitz und einer damit verbundenen Hoffnung auf eine gesellschaftliche Veränderung. Damit wird deutlich, dass sein Appell an die Mündigwerdung des Subjekts nicht unabhängig von der der Gesellschaft zu betrachten ist, gleichwohl diese durch ihre einzelnen Subjekte gebildet wird: die Emanzipation des

---

<sup>159</sup> Assmann 1992, S.130, zit. nach Kraushaar 1995, S.128. Weiterführend dazu Halbwachs 1966 und 1985.

<sup>160</sup> Vgl. Brumlik 1995, S.91 ff.

<sup>161</sup> Weder eine einseitige opfer- noch täterzentrierte Sichtweise scheinen nach Garbe geeignet, die gesellschaftliche Entwicklung so begründen zu können, dass zwischen menschlichen ‚Handlungsmotiven‘ im NS und denen der Gegenwart Analogien hergestellt werden können. So bleibe ‚die geforderte antifaschistische Gegenwehr lediglich appellativ‘. Vgl. Garbe 1992, S.258; Indes würde der Blick auf die ‚Tat‘ die Analyse erweitern, die als Ausgrenzung der ‚Überflüssigen‘, als Reaktion auf Modernitätskrisen zu verstehen wäre. Vgl. Lingelbach 1995, S.258 ff.

<sup>162</sup> Rensmann 1998, S.283 nach Bodemann 1996.

<sup>163</sup> Adorno 1975, S.320.

Einzelnen gelingt nicht ohne die gesellschaftliche Veränderung, wie diese ebenso wenig ohne die subjektive Veränderung zu haben ist.

Adornos dialektisches Denken macht die Schwierigkeit deutlich, vor der jede Pädagogik nach Auschwitz steht: Sich als Teil eines Zusammenhangs zu begreifen, in dem, wie Adorno 1966 feststellte, „die Grundstruktur der Gesellschaft und damit ihre Angehörigen, die es [zu Auschwitz] gebracht haben, heute die gleichen sind wie vor fünfundzwanzig Jahren“<sup>164</sup> und dennoch um der besseren Zukunft willen in die Gegenwart einzugreifen. Jeder Versuch einer positiven Neuformulierung von Erziehung oder der Forderung nach pädagogischer Beteiligung an Politik und Gesellschaft bewegt sich damit unweigerlich auf dem schmalen Grad zwischen der Emanzipation vom und der Affirmation des Bestehenden.

## **2 Adorno-Rezeption und Pädagogik nach Auschwitz**

Im heutigen pädagogischen Nach-Auschwitz-Diskurs existiert kein Zweifel an der ungebrochenen Aktualität Adornos und der Notwendigkeit, seine Gedanken über Erziehung nach Auschwitz in gegenwärtige Überlegungen einzubeziehen und weiterzuentwickeln. Dabei wird mehr oder weniger Bezug auf ihn, sowie die sich daran anschließenden (An-)Forderungen an die Pädagogik genommen und seinem moralischen Imperativ gefolgt: Erziehung so einzurichten, ‚dass Auschwitz sich nicht wiederhole‘. Adorno selbst gibt in seinem Vortrag an mehreren Stellen Anlass für einen solchen pädagogischen Erziehungsoptimismus, der durch die ‚Wendung aufs Subjekt‘ pädagogische Prävention erhofft, obwohl Adorno an anderen Stellen genau dies bezweifelt: „Ich möchte aber nachdrücklich betonen, dass die Wiederkehr oder Nichtwiederkehr des Faschismus im Entscheidenden keine psychologische [somit auch keine pädagogische], sondern eine gesellschaftliche Frage ist.“<sup>165</sup> Und weiter führt er aus: „Barbarei besteht fort, solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fort dauern. Das ist das ganze Grauen. (...) Wenn im Zivilisationsprinzip selbst die Barbarei angelegt ist, dann hat es etwas Desperates, dagegen aufzubegehren.“<sup>166</sup>

---

<sup>164</sup> Adorno 1971a, S.88.

<sup>165</sup> Adorno 1971a, S.92.

<sup>166</sup> Ebenda, S.88.



Zunächst soll dargestellt werden, mit welchen Motiven sich die heutige Pädagogik auf Adornos Aufsatz beruft und diesen in seiner Bedeutung für ihre eigenen Prämissen interpretiert. Die im Folgenden vorrangig verhandelten Autoren<sup>167</sup> sind sich grundsätzlich einig darüber, dass weder der pädagogische Beitrag Adornos ausreichend gewürdigt, noch eine entsprechende Erziehung berücksichtigt und umgesetzt wurde. Deshalb ist ihnen daran gelegen, dieses von ihnen ausgemachte Missverhältnis durch das Aufzeigen von Perspektiven und der Konkretisierung einer Erziehung nach Auschwitz heute wettzumachen.

In einem zweiten Schritt sollen die Autoren auf ihre Begründungen und Folgerungen der Notwendigkeit einer Erziehung nach / über Auschwitz heute, im Verweis auf Adorno, untersucht werden. Im Mittelpunkt stehen dabei ihre aus dem festgestellten Versäumnis abgeleiteten Programmatiken und Handlungsanweisungen, die den Anspruch haben, dass eine Wiederholung durch die Beihilfe einer entsprechenden Pädagogik zu verhindern sei. Wie pädagogische Aufklärung im Allgemeinen auszusehen hat und weshalb die heutige Pädagogik gewissermaßen in der Verantwortung und Pflicht steht, eine Wiederholung zu verhindern, wird unterschiedlich diskutiert. Dabei reichen die hier behandelten Vorschläge von kognitiver Aufklärung und Wissensvermittlung, verschiedenen Möglichkeiten der Prävention und Bekämpfung von Antisemitismus, Rechtsextremismus, Gewalt und Nationalismus, über Friedenserziehung und Demokratieentwicklung, bis hin zu Überlegungen, wie Erinnerung und Gedenken der Opfer aus pädagogischer Verantwortung im kollektiven Gedächtnis wach gehalten werden können. Norbert Hilbig, Direktor der T.W. Adorno-Schule in Niedersachsen, entwirft in seinem Buch ‚Mit Adorno Schule machen‘ ein an Adorno orientiertes reformpädagogisches Schulmodell, das die Förderung von Empathie und Selbstbestimmung zum Inhalt hat und gegen aktuelle rassistische Tendenzen resistent machen soll. Die Frage, wie Adornos Erziehung nach Auschwitz positiv konkretisiert werden kann, stellt sich Franz Pöggeler und proklamiert in seinem Buch ‚Erziehung für die eine Welt‘, dass sich Erziehung nur als universelle und allgemein gültige Friedenserziehung bewähren kann, die sich nationalistischem Gedankengut widersetzt. Manfred Wittmeier befasst sich im Fokus auf die ‚Internationale Jugendbegegnungsstätte Auschwitz. Zur Pädagogik der Erinnerung in der politischen Bildung‘, hauptsächlich mit der Frage, wie eine Erziehung nach Auschwitz für gegenwärtige und zukünftige Probleme sensibilisieren kann, ohne jedoch dabei die Opfer zu instrumentalisieren und Auschwitz zu didaktisieren. Insofern versucht er durch eine Verbindung, einerseits des Lernens über Auschwitz und andererseits des zweckfreien

---

<sup>167</sup> Die Autoren scheinen der Verfasserin besonders geeignet um aufzuzeigen, wie sie ihre eigenen Ansätze aus Adornos Überlegungen ableiten und an ihren ‚kritischen‘ Ansprüchen teilweise scheitern. Darauf soll in Kapitel 3 näher eingegangen, bzw. Kritik geübt werden.

Gedenkens an die Opfer, Perspektiven für eine demokratie- und gedenkorientierte Pädagogik aufzuzeigen.

Wie gelingt also nach Auschwitz eine Erziehung zu Toleranz und Humanität?

## **2.1 Adorno-Rezeption – Drei Wege ‚nach‘ Adorno**

### *2.1.1 Zum pädagogischen Umgang mit Adornos schwierigem Erbe*

Adornos Vortrag bildet insofern den normativen und „moralisch unangreifbaren Bezugspunkt für pädagogisches Handeln“<sup>168</sup>, als dass das Gelingen oder Misslingen der Pädagogik nach Auschwitz an ihm gemessen wird. Dabei werden wahlweise Adornos Überlegungen kritisiert oder der Pädagogik falsche Schlussfolgerungen aus diesen attestiert. Im Hinblick auf gegenwärtige Probleme von Rechtsextremismus, Antisemitismus, Rassismus und Gewalt besteht der Grundtenor der Autoren darin, dass weder den Gedanken Adornos angemessen nachgegangen, noch der Versuch unternommen wurde, diese praktisch umzusetzen.

Hilbig erklärt sich das Motiv dieses Scheiterns zum einen aus der Kritischen Theorie Adornos selbst und zum anderen durch deren pädagogische Falschauslegung. So hätte Adorno selbst ein praktisches Eingreifen eher mit Skepsis betrachtet, da jeder dahingehende Vorschlag bereits zum Helfershelfer des zu kritisierenden Zustands würde, wenn von einem wohlwollenden ‚Wir können es schaffen‘ die Rede ist. Denn dies würde bereits die Identifikation mit dem ‚Wir‘ und darum auch die mit dem schlechten Bestehenden einschließen und man unterliege nach Adorno dabei dem Trugschluss zu glauben, durch gute Absichten und gemeinschaftliches Handeln die Verhältnisse ändern zu können, in denen jedoch „jener Wille ohnmächtig ist und die Identifikation mit *hommes de bonne volonté* eine verkappte Gestalt des Übels“<sup>169</sup> ist. Hilbig weist jedoch darauf hin, dass Adorno ebenso eine die Praxis verweigernde reine Theorie kritisierte, die die gesellschaftlichen Widersprüche nur bestätigen und verstärken würde. So sei Adorno zu dem Schluss gekommen, es „mögen selbst armselige Reformen mehr Recht annehmen, als ihnen an sich gebührt.“<sup>170</sup> Hilbig deutet dies als die vehemente Einforderung von Praxis, die durchaus mit der Kritischen Theorie übereinkommt. Eben diese sei jedoch seiner Ansicht nach zu einer ‚Praxisfeindlichkeit‘ vereinfacht, reduziert auf eine reine Gesinnung, und gegen die ‚Praktiker‘ gerichtet worden. Eine derart richtige, so konstatiert Hilbig zwar, aber dennoch einseitige und verkürzte

---

<sup>168</sup> Meseth 2000, S.27. Vgl. Paffrath 1992, S.155.

<sup>169</sup> Adorno 1963, Einleitung.

<sup>170</sup> Adorno 1963, Einleitung. Vgl. Hilbig 1997, S.13 ff.

Adorno-Rezeption, würde jedoch gerade denen Unrecht tun, die das ‚Schlechte‘ zu verändern suchen: „Vor Schieß entstellt, aus Angst, die Unschuld der reinen Gesinnung zu verlieren, schließen sich die klaustrophilen Adornoapologeten in den Theorien ein und machen die Hände sich nicht schmutzig.“<sup>171</sup> Adornos dialektisches Denken würde so bewusst negiert.

Auf dieser Folie aufbauend begründet er seinen Ansatz damit, dass, wenn die ‚fundamentalistische Adorno-Rezeption‘ die Praxis abtrennt, die Praktiker gleichermaßen die Theorie abtrennen sollten, insofern diese die Praxis behindert und ignoriert. Legitimationsgrundlage bildet für ihn die Annahme, dass die Kritische Theorie immer schon auf eine aktive Beteiligung an einer besseren Welt und nicht nur auf die Erfassung des Bestehenden hin gerichtet war.<sup>172</sup> Insofern plädiert er dafür, durch die Praxis, Reformen voranzutreiben, die, wenn auch langsam und dürftig, dennoch verändernd wirken, da auch ihre beteiligten Subjekte sich ändern, wohl durch Erziehung. Adorno sei schließlich anhand einer ‚Alltagspraxis‘ sichtbar zu machen und seine Theorie „auf die Sonntage zu legen“<sup>173</sup>.

Ähnliche Gründe führt Pöggeler an, wobei er anstelle des Zurückstellens der Theorie deren Weiterdenken fordert und eine Pädagogik nach Auschwitz positiv konkretisiert werden sollte. Da Adorno mit dem Anspruch angetreten sei, den (nicht-) eingelösten Glücksversprechen der kapitalistischen Moderne nachzugehen und dabei die gesamte Gesellschaft in den Blick nahm, mit dem Ziel diese zu verändern, führte dies laut Pöggeler dazu, dass seine Theorie zu abstrakt blieb. Zwar hätte Adorno in seinem Vortrag über Erziehung versucht, diese Kritik am Beispiel der Bildung zu konkretisieren, indem er deren institutionelle und ideelle Bedingungen analysierte. Ihm sei es aber nicht gelungen, ein geeignetes Gegenmodell zu entwerfen, sondern lediglich die Umrisse einer besseren Zukunft aufzuzeigen. Eben diese Lücke gilt es nach Pöggeler zu schließen, nicht zuletzt deshalb, da sie aufzeigt, dass mit dem Vortrag Adornos ähnlich wie mit der Auseinandersetzung des Nationalsozialismus in der Pädagogik selbst umgegangen wurde, indem er nahezu gänzlich vergessen oder jüngeren Pädagogen überlassen und als „Teil- oder Sondergebiet der Erziehungsgeschichte eingeschätzt [wurde], nicht jedoch als Auseinandersetzung mit einem Fundamentalproblem der Erziehung überhaupt.“<sup>174</sup> Zurückzuführen sei dies auf die ungenügende Aufarbeitung der Vergangenheit ihrer eigenen Disziplin, in der „das Erbe Hitlers in den Köpfen mancher

---

<sup>171</sup> Hilbig 1997, S.13.

<sup>172</sup> Er bezieht sich hierbei auf Paffrath, der jedoch darauf hinweist, dass Adornos Gedanken nicht dahingehend fehl gedeutet werden dürften, dass eine ‚Lehre vom richtigen Leben‘ auf das Subjekt oder ein Bildungsproblem abzielen, sondern auf den gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang in dem es kein ‚richtiges Leben im falschen‘ gibt. Paffrath 1994, S.47 und 160.

<sup>173</sup> Hilbig 1997, S.14.

<sup>174</sup> Pöggeler 1990, S.40.

Zeitgenossen weiterwirkte“ und damit eher von der „Geschichte einer verdeckten Verdrängung unerledigter Schuldkomplexe [zeugt], nicht aber [von der] Geschichte einer fälligen Aufklärung und Wende. Nur so ist das ‚Vergessen‘ der ‚Erziehung nach Auschwitz‘ zu verstehen.“<sup>175</sup> Andererseits werde das Versäumnis darin deutlich, dass die Nachkriegsdemokratie zwar versucht hätte, Antisemitismus, Rassismus und Nationalismus zu begrenzen, diese jedoch nicht völlig beseitigen konnte. Ein Grund für diese Feststellung Pöggelers kann darin gesehen werden, dass die von den Alliierten angedachte Durchsetzung einer Entnazifizierung der gesamten deutschen Bevölkerung nach 1945, sich eher als problematisch erwies. Im Zuge des Kalten Krieges, sowie des wirtschaftlichen Wiederaufbaus und damit verbundener Interessen, wurden die ehemaligen Täter eher milde behandelt und zu großen Teilen zurück in ihre alten Ämter gehoben. Auch in der Pädagogik führte dies zu einer Verdrängung von Verantwortung und damit der Verhinderung einer rückhaltlosen Aufklärung der eigenen Disziplin und deren Funktion im Nationalsozialismus.<sup>176</sup> Stattdessen wurde weiterhin die Fiktion einer unpolitischen und machtfreien Pädagogik aufrechterhalten, einhergehend mit einer künstlichen Trennung von pädagogischen Theorien und den politischen Optionen dieser, um als neutrale Disziplin weiterhin für Staat und Industrie anschlussfähig sein zu können.<sup>177</sup>

Lange Zeit begrenzte sich die Auseinandersetzung lediglich auf bestimmte pädagogische Repräsentanten, nicht jedoch auf die Opfer und Emigranten, was für Pöggeler von einer pädagogischen ‚Geringachtung‘ dieser, ebenso wie des Verdrängens von Schuld und Verantwortung zeugt. Adorno müsse sich als ‚Rufer in der Wüste‘ gefühlt haben, indem sich alte und junge Pädagogen eher zukünftigen Aufgaben zuwandten, als seine Warnungen und Deutungen ernst zu nehmen. Trotz der ungenügenden Aufnahme der Gedanken Adornos, die Pöggeler kritisiert, lässt sich jedoch ab den sechziger Jahren ein zunehmendes pädagogisches Interesse an diesen feststellen. Auch getragen durch die Studentenbewegung fanden reformpädagogische, antiautoritäre und gesellschaftskritisch orientierte Erziehungsauffassungen vermehrt Eingang in die pädagogische Diskussion und belebten in der Folgezeit die Frage nach einer auf der Kritischen Theorie basierenden Pädagogik neu. Doch auch die Aufnahme dieser führte nach Pöggeler eher zu einer Abwendung von der Kritischen Theorie, indem an der Tragweite von Diskursen und Reformen, bzw. dem

---

<sup>175</sup> Ebenda

<sup>176</sup> Nach der deutschen Wiedervereinigung wurde die Debatte über die Aufarbeitung der Vergangenheit eher einseitig geführt. Verstärkt wurde dies durch den zunehmenden Rechtsextremismus, der auf den ‚verordneten Antifaschismus‘ der DDR zurückgeführt wurde und so ein Systemvergleich im totalitarismustheoretischen Sinne einer nationalgeschichtlichen Aufarbeitung zuvorkam. Vgl. Beutler/ Wiegmann 1995.

<sup>177</sup> Vgl. Keim 1996.

pädagogischen Beitrag zu einer grundsätzlichen Gesellschaftsveränderung, gezweifelt wurde. Er fordert deshalb eine an der Kritischen Theorie orientierte Erziehung nach Auschwitz positiv zu konkretisieren und steht damit etwa der folgenden Auffassung Paffraths entgegen: „Charakteristisch für das Adornosche Oeuvre ist der Kritische Grundzug gegenüber Pädagogik und Erziehung. Deshalb ist an diese Kritik zu erinnern, um sich nicht vorschnell an positiv Konkrete, ans eigentlich Pädagogische zu heften.“<sup>178</sup>

Auch Wittmeier ist der Ansicht, dass Adorno kaum konkrete Vorschläge für eine praktische Erziehung nach Auschwitz unterbreitete und erklärt dies mit der Feststellung, dass er eben ‚kein Pädagoge‘ gewesen sei<sup>179</sup>, wogegen Pädagogen<sup>180</sup> sich jedoch Gedanken machten, diese auszuformulieren und zu konkretisieren: „Für viele Pädagogen ist durch seine Überlegungen die Thematisierung von Auschwitz eine Verpflichtung geworden, ohne die eine Aktualisierung von übergreifenden Gegenwartsfragen kaum mehr vorstellbar ist.“<sup>181</sup> Die anhaltende normative Bedeutung Adornos zeigt sich für ihn besonders in Ansätzen, die der Forderung nach der Verhinderung einer Wiederholung durch politischen Unterricht nachkommen wollten. Allerdings sei es diesen nicht gelungen über eine Gesellschaftskritik hinauszugehen und „eine plausible Lernperspektive darlegen“<sup>182</sup> zu können. Insofern erklärt sich für ihn auch deren Entsetzen über rechte Gewalttaten und die neu entfachte Diskussion über Einflussmöglichkeiten von Erziehung und ihrem Beitrag zu Demokratie und Humanismus. Das Defizit der bis in die neunziger Jahre vorherrschenden demokratieorientierten und auf Autonomie und Emanzipation gerichteten Pädagogik, die es nicht vermochte, derartigen Gewalttaten etwas entgegenzusetzen, begründe sich gleichsam aus Adornos Vortrag selbst, indem nicht Auschwitz, sondern die Erziehung *nach* Auschwitz im Fokus steht. Insofern hätte sich nach Wittmeier die heutige pädagogische Reflexion auf eine Erziehung über Auschwitz zu konzentrieren, d.h. den Weg, der dahin führte, aufzuzeigen und darüber aufzuklären und damit Auschwitz als den zentralen Gegenstand einer gedenk- und demokratieorientierten Pädagogik zu benennen.<sup>183</sup>

---

<sup>178</sup> Paffrath 1992, S.15.

<sup>179</sup> Wittmeier 1997, S.37. Es fragt sich, welchem durchaus eingeschränkten Verständnis von Pädagogik eine solche Auffassung zugrunde liegt und was einen ‚richtigen‘ Pädagogen ausmacht. Auch wenn Adorno selbst betonte kein Pädagoge zu sein, sollte dies vielmehr darauf verweisen, was er unter einem solchen verstand und in seinen Schriften kritisierte. Zudem kann ein solches Argument damit widerlegt werden, dass Adorno auch als Hochschullehrer stets darum bemüht war, Forschung und Lehre zu verbinden und mit einem aufklärerischen Impuls seinen Studenten Erkenntnisse zu vermitteln. Vgl. Paffrath 1992, S.51, 96, 162.

<sup>180</sup> Wittmeier 1997, S.37. Er betont hier v.a. Pöggeler 1990.

<sup>181</sup> Ebenda, S.37.

<sup>182</sup> Ebenda, S.28.

<sup>183</sup> Vgl. Brumlik 2000a, Meseth 2000; Zum Verständnis der Gedenkstättenpädagogik vgl. Ehmann 1995, Neirich 2000, Borries 1994.

### 2.1.2 Pädagogische Schuld und Verantwortung

*„Fünfzig Jahre nach Auschwitz. In Deutschland werden Menschen verbrannt. (...) Fünfzig Jahre nach Auschwitz. Die deutsche Pädagogik hat die jugendlichen Täter nicht beeinflussen können, ihre Erziehung misslang (...) [wie schon einmal!'] Diese Gesellschaft hat versagt; bei der erstbesten Krise fiel sie zurück in die überwunden geglaubte Barbarei.“<sup>184</sup>*

Unter dem Eindruck zunehmend rechtsextremer Gewalttaten Anfang der neunziger Jahre, im Speziellen der Brandanschläge von Mölln und Solingen, sieht Hilbig das Versagen der Pädagogik bestätigt. Noch unverständlicher ist ihm, dass Pädagogen, anstatt aus der Geschichte gelernt zu haben und durch die Erfahrung von Auschwitz in die Gegenwart einzugreifen, auf die Zunahme rechtsextremer jugendlicher Gewalt durch Rückzug reagieren. Anstelle eines praktischen Eingreifens würden sie sich in ihrer „Pilatus-Mentalität“<sup>185</sup> Absolution erteilen, indem das eigene Versagen den determinierenden gesellschaftlichen Verhältnissen angelastet würde. Adornos kategorischem Imperativ sowie einer pädagogischen Theorie als auch Praxis sei so eine Absage erteilt worden. Folglich steht die Pädagogik damit gleichermaßen in der Schuld, die Entwicklung einer angemessenen Erziehung versäumt zu haben, wie auch in der Verantwortung für diese Schuld, die nur durch eine theorieorientierte Praxis wahrzu- und zu übernehmen sei, d.h. die die Theorie zwar nicht negiert, aber sich zugunsten der Praxis gewissermaßen ihrer entledigt. Im Verweis auf Adorno<sup>186</sup>, der die Realisierung einer Theorie für möglich hielt, wenn diese ohne die Direktive ihrer Verwirklichung daherkommt, konstatiert Hilbig, dass jenem zwar nicht an einer praktischen Umsetzung der Kritischen Theorie gelegen war, wohl aber an der Hoffnung auf diese. Folglich bedürfe es einer hinreichenden Form, die die Ziele und Maßstäbe einer praktischen Erziehung nicht absolut setzt, sondern in der Zuversicht auf ihre Erfüllung anstrebt. Angesichts gegenwärtiger Gewalttaten steht die Pädagogik deshalb buchstäblich in der besagten Verantwortung und könne die Warnung Adornos vor der allgegenwärtig drohenden Barbarei nicht durch angeblich fehlende Interventionsmöglichkeiten von sich weisen. Denn wenn Pädagogik sich Hilbig zufolge über ihre gesellschaftliche Verantwortung bewusst wäre, dann auch darüber, dass die „Grundstruktur und Gesellschaftsmitglieder die gleichen wie vor 25 Jahren sind“<sup>187</sup> und allein „die Scham darüber, was wir nach Auschwitz nicht haben verhindern können“<sup>188</sup>, sollte diese begründen.

---

<sup>184</sup> Hilbig 1997, S.8.

<sup>185</sup> Ebenda, S.11. Er führt hier v.a. an: Hafenecker 1993 (päd. Extra, Nr.2, S. 29), Giesecke 1995 („Forum 4: Essay, ‚Wozu ist die Schule da?‘“, in: NDR 4, (Sendemanuskript, S.10f).

<sup>186</sup> Ebenda, S.29. Vgl. Adorno 1997c, S.780.

<sup>187</sup> Adorno 1971a, S.88.

<sup>188</sup> Hilbig, S.30.

*„Die Welt, in der wir heute leben, ist kein Kosmos; sie ist nicht universal, sondern bis in ihr innerstes Gefüge durchfurcht von Widersprüchen; und es wäre die Unwahrheit, wollte man sie in einem geistigen Bild beschwören, das Universalität beansprucht.“*<sup>189</sup>

Laut Pöggeler kann nach Auschwitz nur noch eine universelle Erziehung vertreten werden, die allen Menschen ein würdevolles Miteinander ermöglicht und dies rational begründen zu müssen, würde „einem Nichtbegreifen von Menschenwürde, ja Menschlichkeit gleichkommen.“<sup>190</sup> Aus der Erfahrung von Auschwitz und dem Eingeständnis, dass die Pädagogik eben diese geforderte Achtung eines jeden Menschen während des Nationalsozialismus nicht bewahrt hat, hätte sie heute in der Verantwortung für ihr Versagen einen umfassenden und nicht national beengten Anspruch zu formulieren. Ob faschistisch oder nationalistisch geprägte Pädagogik, derart beengte und an die jeweilige Herrschaft angepasste Erziehungsformen, sind für Pöggeler „nicht einfach Entgleisungen, sondern Sündenfälle, die es in Zukunft nicht mehr geben darf.“<sup>191</sup> Pädagogik nach Auschwitz hat gleichsam von einer Unterwerfung unter ihre entsprechende Regierungsgewalt abzusehen und ihren Autonomiestatus über die Verhältnisse zu bewahren, indem sie übergreifende Erziehungsziele formuliert. Und auch aus dem Grund sollte Konsens über eine herrschaftsunabhängige pädagogische Disziplin bestehen, da nur jene dem wissenschaftlichen Anspruch genügt, selbstbestimmtes Denken und somit geistige Freiheit praktizieren zu können. Für Pöggeler kann sie folglich nur als ‚weltoffene‘ und ‚vergleichende Wissenschaft‘ Verantwortung übernehmen, deren allgemeiner Maßstab eine universelle Friedenserziehung sein sollte.

Folgt man seinen Gedanken, wäre also eine Pädagogik nach Auschwitz im Allgemeinen, sowie im Besonderen zu präzisieren. Das heißt, sie müsste sich zunächst darüber bewusst werden, dass sie zwar die ‚Herrschaft‘ bestätigt, deshalb aber nicht in der Verpflichtung steht, sich gewissermaßen mit ihr zu versöhnen, sondern gefordert ist eben diesen permanenten Widerspruch offen zu benennen. In diesem Sinne hätte eine politische Pädagogik Kapitalismuskritik zu betreiben, die sie mit Marx’ Theorie dahingehend verbindet, dass sie beide von der „Sorge um [die] Subjektsetzung der Menschheit (...), die das Recht der Individuen nicht nur schützt, sondern zur Einforderung dieses Rechts ermutigt“<sup>192</sup>, geleitet sind. Geschichte ist damit als Mögliche zu konstituieren, deren Theorie sich eben erst durch

---

<sup>189</sup> Horkheimer 1953, S.7.

<sup>190</sup> Pöggeler 1990, S.28; Vgl. Nickolai/ Lehmann 2002.

<sup>191</sup> Pöggeler 1990, S.10.

<sup>192</sup> Koneffke 1990, S.147.

ihre Realisierung bewahrheitet, d.h. die durch die Pädagogik angestrebte Mündigkeit objektiv wird.

Auch Wittmeier ist der Ansicht, dass Adornos Imperativ und den damit verbundenen Forderungen, denen sich die Pädagogik stellen wollte, praktisch nur unzureichend entsprochen worden ist und erklärt sich dies durch den Umstand, dass sich weder Autonomie noch Selbstreflexion im schulischen Alltag, der durch Leistungsdenken und schulische Konkurrenz geprägt ist, überhaupt verwirklichen lassen. Seine Feststellung lässt sich darauf zurückführen, dass weder die schulische Auseinandersetzung, noch die mediale Erziehung durch Filme und Dokumentationen über Auschwitz bis heute ihr Ziel, nämlich auf rechte Tendenzen zu reagieren, wirklich erreichten. Bereits in den siebziger Jahren wurde aufgrund der auftretenden neuen Qualität des Neonazismus der Ruf nach der Pädagogik laut und ihr kam im Hinblick auf die politische Bildung eine bedeutendere Rolle zu. Sie sollte im und für den staatlichen Erziehungsauftrag jene Inhalte abdecken, die sich bis dahin die ‚Neue Linke‘, eher gesellschaftskritisch und teilweise marxistisch orientiert, zum Gegenstand ihrer theoretischen Auseinandersetzung gemacht hatte. Insofern war diese Lehrerschaft nun von einem eher intentionalen und ‚staatlich verordneten Antifaschismus‘<sup>193</sup> geleitet und an konkreten Präventions- und Handlungsaspekten interessiert, ohne sich jedoch mit der Thematik „kulturkritisch und fachlich gezielt auseinanderzusetzen“<sup>194</sup>. Oftmals ging diese Anti-Haltung, zum einen aus ideologischer Überzeugung und zum anderen nun abgesichert durch den staatlichen Auftrag, mit einer reinen Moralisierung, einem „hilflosen Antifaschismus“<sup>195</sup> einher. Zudem wurde durch die antifaschistische Erziehung die Vernichtung der Juden oftmals relativiert, indem beispielsweise deren Einzigartigkeit auf einen ‚allgegenwärtigen Terror‘ ausgedehnt, der Nationalsozialismus lediglich als eine besondere Form der bürgerlichen Herrschaft im Allgemeinen interpretiert wurde.<sup>196</sup> Und auch die ministeriellen Erlässe marginalisierten das Geschehen zum Teil durch die Gleichsetzung von Stalinismus und Nationalsozialismus, bzw. ließen eine Thematisierung und tatsächliche Auseinandersetzung mit Auschwitz zugunsten von Fragen nach pädagogischen Reaktionen auf die gefährdete Demokratie und dem Ansehen im Ausland ganz unter den Tisch fallen. In der Folge wurde daraufhin verstärkt auf eine Erzeugung von Betroffenheit und Emotionen gesetzt, indem anhand konkreter Beispiele und Alltagsgeschichten ‚gelernt‘ werden sollte. Einerseits kann deshalb von einer pädagogischen Selbstüberschätzung gesprochen werden,

---

<sup>193</sup> Der Begriff wurde besonders nach 1990 einseitig auf die Erziehung in der DDR bezogen, aber scheint der Autorin hier ebenso angebracht. Vgl. Wittich 1992.

<sup>194</sup> Wittmeier 1997, S.112.

<sup>195</sup> Vgl. Haug 1987.

<sup>196</sup> Vgl. Kühnl 1971.



andererseits kann die antifaschistische Erziehung nicht „als bildungspolitische Feuerwehr gegen die sozialen und psychischen Folgen ökonomischer und politischer Krisen und Fehlentwicklungen kompensatorisch“<sup>197</sup> zum Einsatz kommen. Beide Varianten, sowohl die reine Wissensvermittlung, als auch Moralisierung, führten meist eher zu einer ‚Abwehr durch Aufklärung‘<sup>198</sup>, d.h. weder zu der erhofften Einsicht in das Geschehen Auschwitz und damit verbundener Prävention und Bekämpfung gegenwärtiger rechtsextremer Gewalt, noch zu der angestrebten Einfühlung und Empathieentwicklung bezüglich der Opfer.

Wittmeiers Ansicht nach hätte eine verantwortungsvolle Pädagogik die Strukturen durch Aufklärung offenzulegen, die die Ausbildung von Autonomie und Selbstbestimmung behindern und den Versuch einer gesellschaftlichen Veränderung, angesichts fehlender politischer Gegenmodelle, auf die subjektive Ebene zu verlagern. So weist er darauf hin, dass auch Adorno angesichts neuerlicher antisemitischer Vorfälle und einem wieder erstarkendem Nationalismus pädagogisch aufmerksam geworden sei und daraufhin begann „Erziehung nicht mehr nur negativ zu begreifen, sondern auch als Chance, um die Entwicklung von Selbstreflexion und Autonomie junger Menschen zu unterstützen.“<sup>199</sup> Verständlicher werde diese ‚positive Wendung‘ Adornos dadurch, dass er aufgrund seiner Untersuchungen über die Kontinuität des Autoritarismus in Deutschland, resultierend aus den Feststellungen über den im Nationalsozialismus offensichtlich gewordenen emotionslosen ‚Tätertypus‘, eine reale Wiederholungsgefahr begründet sah. Insofern stellt Adornos Forderung nach größtmöglicher Aufklärung eine „Spätform der Reeducation“<sup>200</sup> dar.

Wittmeier versteht, ähnlich wie Pöggeler, eine solche pädagogische Aufklärung in der Hinwendung zum Subjekt auch im umfassenderen Sinne, als dass besonders nach alten und neuen Nationalismen Ausschau gehalten werden sollte, da im Zuge der Globalisierung „Kriege erneut als Politikersatz zum Abstecken neuer Einflussbereiche und zur Auflösung multiethnisch gestalteter Gesellschaften hingenommen [werden] oder erfahren sogar die ungebrochene Unterstützung.“<sup>201</sup> Um auf antisemitische, rassistische und nationalistische Entwicklungen reagieren zu können, sollten, statt auf sozialpsychologische Erklärungsansätze wie dem des autoritären Charakters zurückzugreifen, jedoch vielmehr die politischen Verhältnisse selbst analysiert werden.<sup>202</sup> Eben darin liegt die Verantwortungsübernahme für

---

<sup>197</sup> Reich/ Stammwitz 1990, S.98.

<sup>198</sup> Vgl. Rommelspacher 1995.

<sup>199</sup> Wittmeier 1997, S.33, zit. nach Paffrath 1992, S.128.

<sup>200</sup> Vgl. Lingelbach 1995, S.253.

<sup>201</sup> Wittmeier 1997, S.29.

<sup>202</sup> Ebenda, S.28. So wären vielmehr die gesellschaftlichen Auswirkungen der Wiedervereinigung, einhergehend mit der Proklamation einer ‚neuen deutschen Stärke‘ und dem damit wiederauflebenden Nationalismus in Deutschland in den Blick zu nehmen. Auch die Auswirkungen des jahrzehntelangen Schweigens und

die Gegenwart, indem Geschichte vermittelt und in ihren Auswirkungen auf heutige Verhältnisse sichtbar gemacht wird. Je nach dem Maß der Übernahme von Verantwortung werde so auch deutlich, welchen Beitrag man zur Gestaltung und Einigung im europäischen Kontext zu leisten bereit sei, der sich als „Ethikdiskurs der Europäer zur Verantwortung“, welcher "aus der Vergangenheit der NS-Geschichte erwächst"<sup>203</sup>, als ebenso neue Aufgabe an die Gedenkstättenpädagogik stellt. Das Erinnern an das Geschehen Auschwitz und die Trauer um die Opfer sind dabei im kollektiven Gedächtnis zu bewahren.

### *2.1.3 Problematisierungen einer Pädagogik nach Auschwitz*

Das die von Adorno geforderte Entbarbarisierung objektiv nicht umgesetzt wurde, bildet für Hilbig die Grundlage, ein an Adorno orientiertes theorie- und praxisgeleitetes Modell von Schule zu entwickeln, das sich gegenwärtigen Problemen offensiv stellt und eine demgemäß schulische Lebenswelt etabliert. Rechtsextremismus und jugendlicher Gewalt könne Hilbig zufolge nur mit der von Adorno formulierten ‚Wendung aufs Subjekt‘ begegnet werden, was jedoch nicht als Psychologismus oder Verklärung der gesellschaftlichen Bedingtheit des Einzelnen verstanden werden sollte.<sup>204</sup> Erst durch das Erkennen individueller Ursachen und dem Wissen, dass Jugendliche durch bestimmte Situationen und Erlebnisse geprägt sind, die mitunter zu gewalttätigem Verhalten führen, könnten pädagogische Gegenstrategien entwickelt werden. Überhaupt sollte sich eine kritische Pädagogik dahingehend verstehen, dass sie vor einer Verurteilung zunächst zu der Verhinderung von Schuld (-igen) beiträgt. Anders als Adorno, der für Hilbig diese Möglichkeit hauptsächlich im Rahmen von Selbstreflexion und Aufklärung gegeben sah, würden sich derart rationale Vorstellungen in der Praxis jedoch erfolglos zeigen. Statt an diesen festzuhalten, sollte Schule seiner Ansicht nach bereits so human eingerichtet sein, dass sie Aggressionen und Gewalt gar nicht erst aufkommen lässt, weshalb „Möglichkeiten einer offenen Abarbeitung dem leidenden Subjekt“<sup>205</sup> zu eröffnen wären.

Zwar sieht Hilbig ähnlich wie Adorno fehlende Liebe und Wärme als Grundübel von Gewalt und Beziehungslosigkeit an, jedoch widerspricht er ihm darin, dass diese in beruflich

---

Verdrängens der Nachkriegsgeneration, verbunden mit einem verdeckten Antisemitismus, Antikommunismus und Philosemitismus, sollten von Interesse sein.

<sup>203</sup> Ebenda, S.324.

<sup>204</sup> Vgl. Sünker 1995, S.205; Paffrath 1992, S.15.

<sup>205</sup> Hilbig 1997, S.35.

vermittelten Verhältnissen nicht entstehen könnten.<sup>206</sup> Seiner Ansicht nach sind die Angehörigen einer Schule, die sich ehrlich und aufrichtig einander begegnen und der Kälte gemeinsam entgegentreten, durchaus in der Lage, auch an diesem Ort Liebe nicht nur äußerlich entstehen zu lassen: „Und ist es für den Gewärmten so wichtig, ob denn sein Wohlbefinden von der Sonne oder vom Kaminfeuer herrührt?“<sup>207</sup> und, so fragt sich Hilbig, sollte man sich bei vernachlässigten Kindern nicht wenigstens etwas bemühen und die fehlende Liebe zu kompensieren versuchen? Vor allem familiäre Deformationen und Versagungen, die Kinder oftmals erfahren und durch Aggressionen nach außen leiten, seien durch Zuhören und pädagogische Einfühlung im Schulalltag aufzuheben und könnten somit zugleich derartige Gewaltpotentiale abstellen. Um einer Idealisierung schulischer Einflussmöglichkeiten zuvorzukommen, stimmt Hilbig in Anlehnung an Hentig zwar damit überein, dass Schule per se schlecht sei, aber relativiert dies zugleich, da es dennoch gelte, das Gute darin zu stärken, wenngleich dessen Inhalt unklar sei und deshalb nur das Schlechte erkannt und verringert werden könne.<sup>208</sup>

Folglich existiert seiner Ansicht nach auch keine richtige Schule im theoretischen, sondern nur im praktischen Sinne, d.h. eine menschliche und human eingerichtete Schule. Als Direktor der T.-W.-Adorno-Schule in Elze bemüht er sich eben diesem Anspruch gerecht zu werden, der Forderung Adornos nach Entbarbarisierung, durch selbstbestimmtes Lernen, Liebe und Glück nachzukommen. Wie aber kann die Eigenständigkeit des Schülers herausgebildet werden, der eben durch den Lehrer, als Durchsetzungsinstanz von geltenden gesellschaftlichen Normen und Werten, zu Ordnung und Leistung angehalten wird und das Objekt von Erziehung ist? Und würde nicht ein Hinwegsehen über die bestehenden Widersprüche zwischen Lernendem und Lehrendem diese harmonisieren, die doch offenkundig aus den allgemein gesellschaftlichen Antagonismen resultieren und die es im Sinne Adornos aufzuspüren und zu verändern gilt?

Pöggeler zufolge war Adorno nicht daran gelegen, eine ausgereifte Erziehungslehre zu entwickeln, sondern eher an eine einzig gerechtfertigte zukünftige Erziehung zu appellieren. Und eben diese, nämlich eine Erziehung zur Liebe „der vorauszusetzen ist, dass allen Menschen gleicher Wert und Würde zukommt“<sup>209</sup>, sei nicht umgesetzt worden. Die pädagogische Aufgabe besteht nun insofern darin, fehlender Emotionalität durch Sensibilisierung zuvorzukommen und durch Empathie und Zuwendung zum anderen Gewalt

---

<sup>206</sup> Vgl. Adorno 1971a, S.102. Ähnlich argumentiert Abram und verweist darauf, dass eben diese nur durch Erziehung zur Identifikation herausgebildet werden können. Vgl. Abram 1996, S.14 ff.

<sup>207</sup> Hilbig 1997, S.39.

<sup>208</sup> Ebenda, S.44. Vgl. Hentig 1979, S.90.

<sup>209</sup> Pöggeler 1990, S.36.

zu unterbinden. Diesem Ziel sieht er jedoch gegenwärtige Folgen der Globalisierung entgegenstehen, die zu einer erneuten Barbarei führen könnten: „Erziehung wird damit zu nichts Geringerem als zur versuchten Prävention eines neuen Völkermordes, der im Zeitalter der Atomwaffen im Overkill der Menschheit enden muß.“<sup>210</sup> Benannt ist damit die Dialektik des technischen ‚Fortschritts‘ nach Auschwitz. Denn dieser hat keineswegs nur neue Formen und Möglichkeiten hervorgebracht, die einen Schritt hin zu einer friedlicheren und humaneren Gesellschaft darstellen würden. „Für diese Menschheit ist die ‚Erziehung nach Auschwitz‘ die letzte Vermeidung von Selbstvernichtung. Alle, die für die Erziehung und Bildung zum mündigen Menschen verantwortlich sind, erwarten, daß die Botschaft von Auschwitz nicht zu einem Ruf in der Wüste wird, sondern zentrales Thema einer vernünftigen, weltweiten Erziehung für Freiheit, Frieden und Solidarität der ‚family of mankind‘. – Wer dies für zu idealistisch hält, muß sich fragen lassen, wie er anders das Überleben der Menschheit garantieren will. Zwar wird die Botschaft von Auschwitz heute noch nicht deutlich genug gehört. Wie die kriegerischen Auseinandersetzungen in diversen Weltregionen zeigen. Aber dadurch verliert sie nicht an Geltung und Notwendigkeit.“<sup>211</sup> Die allseits drohende Gefahr einer Wiederholung führt er auf die von Adorno benannte „Klaustrophobie der Menschheit in der verwalteten Welt“<sup>212</sup> zurück. Das heißt, je stärker der Einzelne in gesellschaftliche Beziehungen und Strukturen verwoben, verwaltet, strukturiert und organisiert ist, desto mehr damit seine individuelle Freiheit beschnitten und die Aufgabe der eigenen Identität gefordert wird, desto aussichtsloser sei auch der Versuch, dieser Enge zu entkommen. Die Einsicht in diesen desolaten Zustand, d.h. dass die Verdinglichung der eigenen Bedürfnisse dazu führt, dass die objektiven Zwecke übernommen werden und das Subjekt liebesunfähig und gleichgültig macht, führe nach Adorno geradezu in die Regression, eben die Zerstörung dessen, was den Einzelnen gefangen hält: Die Zivilisation. Folglich müssten also die Bedingungen, unter denen Menschen im Kapitalismus leben, dass sie Soziales gleichsam schaffen und zerstören, sich also im Widerspruch von Gewalt und Verständigung bewegen, untersucht werden. Zu diesen Bedingungen, die auch nach Auschwitz Brutalität und Unmenschlichkeit hervorbringen, zählt für Pöggeler vor allem ein neuer Nationalismus, und hinzuzufügen wäre ebenso ein weiterhin existierender Antisemitismus. Eine ständige Bedrohung, hervorgerufen durch nationalistisches Denken, sieht er vor allem durch Asien, Afrika und Lateinamerika repräsentiert, in denen eine solche Erziehung transportiert und verinnerlicht werde: „Die Art von Erziehung also, die bei uns offiziell nicht mehr statthaft ist

---

<sup>210</sup> Ebenda, S.29.

<sup>211</sup> Ebenda, S.8.

<sup>212</sup> Adorno 1971a, S. 90.

und einer primitiven, längst überholten Stufe der kulturellen Entwicklung zugerechnet wird, feiert in vielen außereuropäischen Staaten täglich fröhliche Urständ, und dies trotz UNESCO und weltweiter Propagierung einer neuen Menschheitsidee.“<sup>213</sup>

Dass der Nationalismus auch in Deutschland noch immer virulent ist und sich trotz öffentlicher Debatten und Thematisierungen ein Vergessen der Vergangenheit durchzusetzen scheint, führt Wittmeier zu der Frage, wie die Erinnerung an Auschwitz wach gehalten werden kann. Besonders im Hinblick auf die Zukunftsfähigkeit hätte sich die Pädagogik neu darüber zu verständigen, wie sie ihrer Verpflichtung zur Aufklärung und dem Gedenken an die Opfer nachkommen kann, wenn die heute nur noch wenigen lebenden Zeitzeugen nicht mehr existieren. Deshalb müssten „die universellen Themen der Menschheit in der Erinnerung an das Geschehen von Auschwitz für einen neuen Diskurs geöffnet werden, der auf diesem Hintergrund des Einflusses von moralischen, spirituellen und erzieherischen Möglichkeiten in der Hinwendung zu Gegenwarts- und Zukunftsfragen zu führen ist.“<sup>214</sup> Noch immer ist deshalb die Forderung Adornos einzulösen, zu untersuchen, wie Menschen dazu fähig sein können, anderen derart Gewalt anzutun, um hinsichtlich einer besseren Zukunft gegenwärtige Veränderungen und ähnliche Strukturen erkennen zu können. Lernen in und über Auschwitz hieße zugleich, für heute noch bestehende gefährliche Potentiale empfindlich zu machen und erfordere andererseits auch höchste Sensibilität hinsichtlich eines nicht-instrumentellen Gedenkens der Opfer.

Er verweist hierbei auf das pädagogische Paradoxon schlechthin: „So wird sich die Pädagogik weiter damit auseinandersetzen müssen, daß mit ihr die Jugend- und Erwachsenenbildner trotz Auschwitz zur Achtung des Menschen verpflichtet sind und zugleich dabei unfähig bleiben, der Sinnlosigkeit des Holocaust für den 'Menschen nach Auschwitz' einen Sinn zu geben.“<sup>215</sup> Damit unvereinbar sei deshalb eine Didaktisierung des Lernens in Gedenkstätten, da sie zu der Frage führen würde, was aus dieser Geschichte, im speziellen der Judenvernichtung, gelernt werden kann. Weder sollten die Opfer als Lerngegenstand benutzt, noch die Singularität von Auschwitz berührt werden: „Dabei steht jede ‚Pädagogik nach Auschwitz‘ vor der schwierigen und zugleich anspruchsvollen Aufgabenstellung, dass diese etwas soll, was sie nicht sein darf.“<sup>216</sup> Obwohl der Nationalsozialismus noch immer

---

<sup>213</sup> Pöggeler 1990, S.34.

<sup>214</sup> Wittmeier 1997, S.83.

<sup>215</sup> Wittmeier 1997, S.135.

<sup>216</sup> Wittmeier 1997, S.40. Ähnlich steht die Pädagogik für Heyl vor dem Dilemma, einerseits ihrer staatlichen Aufgabe, ein ‚konsensfähiges Selbstbild zu tradieren‘, nachzukommen und andererseits ihrem eigenen aufklärerischen und ethischen Anspruch gerecht zu werden, d.h. Geschichte und Humanität verständlich zu vermitteln. Vgl. Heyl 1997, S.286.

allgegenwärtig sei, fand seiner Ansicht nach „die Vergangenheit von ‚Auschwitz‘ als Zivilisationsbruch“<sup>217</sup> als intergenerationelle Erinnerung keine Berücksichtigung und die nachfolgenden Generationen wurden stattdessen ihrer Unwissenheit überlassen. Auf der Suche nach dahingehenden Antworten fordert er deshalb, die Motive des Vergessens genauer zu untersuchen, die einerseits an den Lebensumständen Jugendlicher festgemacht werden können und andererseits ebenso auf Versäumnisse und Fehlleistungen von Schule und deutscher Vergangenheitsbewältigung im Allgemeinen hinweisen. Da es nach 1945 unmöglich schien, sich weiterhin positiv auf die eigene Vergangenheit, deutsche Traditionen und Werte zu beziehen<sup>218</sup>, galt es nun, die neue Demokratie zu stärken und ein entsprechendes Demokratiebewusstsein zu etablieren. In diesem Sinne bekam der Geschichtsunterricht die Aufgabe übertragen, neben der Wissensvermittlung dazu beizutragen, einen Standpunkt im demokratischen Sinne einnehmen zu können. Laut Wittmeier führte dies jedoch nicht zu einem reflektierten Umgang mit der Vergangenheit, sondern vielmehr zu einem Geschichtsbewusstsein, das sich durch einseitige Interpretationen auszeichnet: „Dieses Geschichtsbild führt zu keiner kritischen Distanz, weder gegenüber der Vergangenheit noch gegenüber der eigenen gesellschaftlichen Situation der Gegenwart.“<sup>219</sup>

Die von ihm formulierten Probleme lassen sich angesichts der oft zu hörenden Sätze, dass man das ‚Thema‘ nicht mehr hören könne oder weshalb man sich heute noch immer mit der ‚Moralkeule Auschwitz‘<sup>220</sup> herumschlagen müsse, verdeutlichen und zeigen auf, wie allgegenwärtig die Vergangenheit noch immer ist und den Bezugsrahmen für die individuelle und kollektive Identität herstellt. Derartige Abwehrreaktionen führen sodann zu der Frage, wie die Auseinandersetzung und nicht ob sie überhaupt stattgefunden hat, da ihr ein bestimmtes Interesse zugrunde liegt, eben sie zu betreiben oder nicht. Der pädagogische Standardbefund lautet meist, dass Überfütterung, Übersättigung und Überdrusserscheinungen auf ein Zuviel an Wissensvermittlung hinweisen, die zugleich auch auf die Ursachen von rechtsextremer Gewalt verweisen würden. Das Übermaß an Informationen müsse zuvor als Aggression erfahren worden sein und bewirke so, in seiner Gegenreaktion, eine Verschiebung der Abwehr bei rechtsextremen Gewalttaten ins Offensive<sup>221</sup>; bei anderen Abwehrformen führe dies zu Verdrängungen, Abdrängungen, Schuldgefühlen, Projektionen etc..<sup>222</sup>

---

<sup>217</sup> Wittmeier 1997, S.59.

<sup>218</sup> Kritisch dazu bemerkt Köbler, dass der Geschichtsunterricht in erster Linie davon zeugt, durch den Bezug auf eine gemeinsame Geschichte Gemeinschaft zu stiften und an dieser Tatsache auch die ‚negativen Vorzeichen bei der Beschäftigung mit Nationalismus und Holocaust nichts zu ändern vermögen‘. Vgl. Köbler 2000, S.195.

<sup>219</sup> Wittmeier 1997, S.56, zit. nach Friedeburg/ Hübner 1964, S.44. Vgl. Borries 1995, S.73.

<sup>220</sup> Vgl. umfassend Brumlik/ Funke/ Rensmann 2000; Schneider 2000; Knigge/ Frei 2002.

<sup>221</sup> Vgl. Heyl 1992, S.257 ff.

<sup>222</sup> Vgl. Dahmer 1990, S. 133-143; Juelich 1994; Dammer/ v. Stein 1995.

Erziehung nach Auschwitz heißt deshalb, über ihren Inhalt und ihre Ziele nachzudenken und darüber, wie Auschwitz sinnvoll vermittelt werden kann. Damit verbinden sich theoretische Überlegungen mit praktischen Handlungsorientierungen, die schulisch wie auch allgemein gesellschaftlich umsetzbar sein sollen.<sup>223</sup> Kein anderes Thema bewegt sich dabei in einem solchen „Spannungsfeld aus moralischen Ansprüchen, gesellschaftlichen Tabus, historischer Entwirklichung und pädagogischer Reflexion. (...) Diese Geschichte ist eine Last.“<sup>224</sup> Eine Last deshalb, da die Beschäftigung mit der Thematik im ‚Land der Täter‘ stattfindet und damit anders an Fragen der eigenen Geschichte, zumal der eigenen Familie, rührt wie in anderen Ländern. Zu schnell wird dabei die Auseinandersetzung eher abstrakt geführt, um unliebsame Einsichten in das vorhandene (Selbst-) Bild von Familie und gesellschaftlicher Zugehörigkeit zu verhindern, die sich durch tradierte Geschichtsbilder und kollektive Tabus auszeichnen.<sup>225</sup> Insofern schließt die Identitätsentwicklung im Heute ein Hineindenken in die von Individuen gemachte Vergangenheit ein um zu lernen, bzw. um aus der Erinnerung sich selbst kennen zu lernen und zu denken. Gegenwarts- und Zukunftsperspektiven können nur durch historisches Lernen über die Vergangenheit erzielt werden, weshalb ein ‚politisches Bewusstsein‘ mit ‚historischem Bewusstsein‘ einhergeht.<sup>226</sup>

## **2.2 Orientierungen und Handlungsanweisungen von Demokratie- und Gedenkpädagogik**

Pädagogik nach Auschwitz heißt, sich mit veränderten und auch fortbestehenden gesellschaftlichen Bedingungen auseinanderzusetzen, die zu Auschwitz führten und die es in der Gegenwart im Hinblick auf die Zukunft abzuwenden gilt. Pädagogische Intervention gegen einen neuerlichen ‚Rückfall in die Barbarei‘ schien Adorno nur durch eine gründliche Ursachenforschung möglich. Wenn auch er selbst die Möglichkeiten des Eingreifens als gering abschätzte, so versuchte er diese dennoch zu konkretisieren, indem Pädagogik durch Aufklärung und Selbstreflexion dazu anhalten sollte, den Widerstand gegen irrationale Zwänge und Aggressionen zu stärken. Eine wichtige Funktion schrieb er dabei der politischen Bildung zu, die sich in ‚Soziologie verwandeln‘ solle und über die gesellschaftlichen Verhältnisse aufzuklären hätte, die die Ohnmacht des Einzelnen durch Abhängigkeiten und

---

<sup>223</sup> Vgl. Heyl 1996, S.66.

<sup>224</sup> Ebenda, S.77.

<sup>225</sup> Ebenda, S.78 ff.; vgl. Rommelspacher 1997.

<sup>226</sup> Ebenda, S.88.

Normen bedingen. Neben der Analyse der Täter- bzw. Tatgenese und einer entsprechend reflexiven Erziehung sah er die weitere Aufgabe einer Erziehung nach Auschwitz darin gelegen, das ‚Grauen‘ und das ‚Leiden‘ unmittelbar an sich herankommen zu lassen, um nicht vor der Wahrheit zu kapitulieren. Damit sind die Generationen nach Auschwitz angesprochen und die Frage, wie diese das Geschehen verarbeiteten, ein reflektiertes Bewusstsein von Verantwortung entwickeln oder aber durch bestimmte Abwehrmechanismen den Opfern selbst noch das Gedenken aberkennen.<sup>227</sup> Es ist also die Frage, ob sich pädagogische Ansätze vorwiegend aus gedenk- oder demokratieorientierter Perspektive dem Thema annehmen.

### 2.2.1 *Autonomie, Mündigkeit und Selbstreflexion durch Aufklärung*

*„Den Antisemitismus kann nicht bekämpfen, wer zur Aufklärung zweideutig sich verhält.“*<sup>228</sup>

Obwohl Hilbig an mehreren Stellen darauf hinweist, dass Schülern weniger durch Aufklärung, als vielmehr durch Einfühlung und Verstehen begegnet werden sollte, gibt er dennoch einige Vorschläge, wie Aufklärung praktisch verstanden werden sollte. Wichtig erscheint ihm dabei die Auseinandersetzung mit verschiedenen Ausprägungsformen von Herrschaft, die jedoch stets dieselbe Grundlage aufweisen würden, nämlich die Herrschaft des Allgemeinen über das Besondere, wie es bei Adorno heißt, und was die Herrschaft des Staates, der Gesellschaft, der Schule etc. über ihre (Zwangs-) Mitglieder bedeutet. Zugleich führt ihn diese Feststellung zu der Frage, weshalb sich Menschen entgegen ihrer Vernunft und Lebenswelt bestimmten Zwängen und Normen fügen und ob die Institution der Schule womöglich selbst zu dieser Anpassung erzieht. Dazu zieht er zunächst die von Horkheimer und Adorno in der Kritik der Kulturindustrie formulierte These heran, in der es heißt: „[D]u sollst dich fügen, ohne Angabe worein; fügen in das, was ohnehin ist, und in das, was, als Reflex auf dessen Macht und Allgegenwart, alle ohnehin denken. Anpassung tritt kraft der Ideologie der Kulturindustrie anstelle von Bewusstsein.“<sup>229</sup>

In dieser reduktiven Deutung, die die Kulturindustrie als alles umfassende Herrschaft und damit der totalen Anpassung an das Bestehende begreift, wäre das Subjekt in seiner Entscheidungsfähigkeit jedoch gleichsam aufgelöst. Folglich wäre damit auch die Möglichkeit von Autonomie und Emanzipation außer Kraft gesetzt, weshalb Hilbig dagegen hält, dass die Menschen nicht vollkommen determiniert seien und Schule durchaus ihren

---

<sup>227</sup> Vgl. Adorno 1971b, S.12.

<sup>228</sup> Adorno 1997b, S.369.

<sup>229</sup> Adorno 1977, S.343, zit. nach Hilbig 1997, S.45.



positiven Teil zur Aufklärung beitragen kann, indem sie Methoden entwickeln müsste, die die Lügen und Manipulationen der Kulturindustrie aufdecken. So würden existierende Probleme als solche nicht mehr empfunden, bzw. dessen Widersprüche neutralisiert werden, weil die unbegriffenen Zusammenhänge des bestehenden Problems in der Zustimmung zum ‚unbegriffenen Ganzen‘ aufgehoben würden. Unhinterfragt erschienen sie dem Einzelnen gleichsam wie eine naturgegebene Selbstverständlichkeit. Sich dagegen der eigenen gesellschaftlichen Bedingtheit, deren Gewaltverhältnissen und Anpassungsforderungen bewusst zu werden und der möglichen Autonomie darin, würde den Einzelnen handlungsfähig halten und ihm die Möglichkeit eröffnen, in die gesellschaftlichen Verhältnisse einzugreifen: „Pädagogische Intervention soll junge Menschen davor bewahren, in der Masse aufzugehen, die eigene Zukunft über Bord zu werfen und sich total dem Weltlauf preiszugeben. Dagegen hat sie Erziehung, soweit es überhaupt möglich ist, zu immunisieren.“<sup>230</sup> Die Aufklärung über diesen ‚Massenbetrug‘ wäre Hilbig zufolge die „ganze Legitimation schulischen Handelns“, das die „Fesselung des Bewusstseins“<sup>231</sup> auflösen und stattdessen Autonomie fördern kann. Als Beispiel, wie das ‚sich-betrogen-fühlen‘ sichtbar gemacht werden könne, führt er das Tragen von Markenartikeln bei Schülern an. Vor allem bei armen Schülern sei dies stark ausgeprägt und stehe in völligem Widerspruch zu deren realen Lebenswelten, was als ein Kaschieren ihrer gesellschaftlichen Deprivilegierung interpretiert werden könne. Dieses Beispiel macht für ihn einerseits den Wunsch deutlich, denen, die sich derartige Dinge leisten können, angehören zu wollen und andererseits sich zu den davon Ausgeschlossenen nicht dazuzählen zu wollen. Statt Etabliertes zu kritisieren und dessen scheinbar allgemeine Gültigkeit zu hinterfragen, eben darin die Manipulation zu entdecken, erfolge indes vermehrte Angleichung an den Status quo. In diesem Zusammenhang sei vor allem bei Hauptschülern die Ablehnung von ‚Ökos‘ dahingehend zu deuten, dass in ihnen das Verweigern von Unterwerfung unter Herrschaft und Statussymbole aufscheinen würde und zugleich auch der eigene Selbstbetrug der Getäuschten, der mithin zu Aggressionen gegen diese ‚anderen‘ führe.<sup>232</sup>

---

<sup>230</sup> Paffrath 1992, S.48.

<sup>231</sup> Hilbig 1997, S.48.

<sup>232</sup> Diese Erklärung geht jedoch nicht der Frage auf den Grund, was die Gründe und Motive des Einzelnen sind, sich so oder so zu kleiden. Weder kann bei armen Schülern das Tragen von Marken aufgrund von Schamgefühlen verallgemeinert werden, da auch diese sich durchaus nach persönlichem Geschmack bekleiden, noch kann behauptet werden, dass ‚Ökos‘ lediglich durch einen herrschaftskritischen Impetus geleitet seien. Hier könnte auch umgekehrt gefragt werden, weshalb sich wohl situierte Menschen entgegen ihrer finanziellen Spielräume ausstatten, was ebenso durch ein Dazugehörenwollen zu einer bestimmten Gruppe motiviert sein kann. Vgl. Huisken 1996, S.59 ff.

Aufklärung hätte auch über oftmals von Eltern und Pädagogen geäußerte Forderungen zu erfolgen, dass der schülerischen Freiheit Grenzen gesetzt werden sollten. Für Hilbig bilden diese das buchstäbliche ‚Synonym‘ für den Autoritarismus, der sich aus der angeblichen Gefahr des Entgleisens Jugendlicher aufgrund fehlender gesetzter Grenzen rechtfertigt. Dem widerspricht er entschlossen, da man so einen Schritt der Freiheit zurückginge. Schule müsste sich stattdessen mit ihrer Dialektik von Herrschaft und Bildung auseinandersetzen, d.h. dass neben Zwängen und einschränkenden Strukturen dennoch Mündigkeit und Autonomie zu verwirklichen seien, indem durch Anerkennung und Empathie die Subjektivität gefördert wird. Aber wie kann Schule dazu beitragen, wenn sie selbst durch vorgefertigte Strukturen und Hierarchien die Erfahrungsfähigkeit von Schülern von Anbeginn beeinflusst, wenn nicht gar ausschließt?

Bereits Adorno wies in seinem Vortrag ausdrücklich darauf hin, nationalistischen Tendenzen durch pädagogische Interventionen zuvorzukommen und vor allem der politischen Bildung die Aufgabe zu, „für jegliche Kritik der Staatsraison“<sup>233</sup> offen zu sein. Die fehlende Kritik an dieser, so Pöggeler, bereitete weit vor 1933 bereits den Weg nach Auschwitz, und auch Erziehung trug zum unkritischen Denken bis hin zur vollkommenen Zustimmung gegenüber staatlichen Gewaltakten bei. Dagegen stehen jedoch Vernunft und Aufklärung als nachdrücklicher Appell, womit Erziehung vordringlich zu kritischem Bewusstsein anregen sollte, um etwaigen Tendenzen einer neuen Barbarei vorzubauen. Er bezieht sich dabei auf den von Adorno noch nicht als verwirklicht angesehenen Kulturliberalismus, umschreibt diesen mit den Prinzipien ‚Urbanität, Weltläufigkeit, Toleranz und Liberalität‘<sup>234</sup> und macht deutlich, dass diese ‚ein bestimmtes Maß an Relativismus‘<sup>235</sup> brauchen, um nicht die eigene Ansicht oder Kultur absolut zu setzen. Im Hinblick auf ein Vergleichen von Kulturen, geprägt durch die jeweilige Geschichte, weist er durchaus auf die Gefahr der Relativierung von Auschwitz hin, aber ebenso auch darauf, strukturell ähnliche Ereignisse nach Auschwitz nicht mehr hinreichend wahrzunehmen, bzw. sie als ‚natürlich‘ wahrzunehmen. Diese fehlende Sensibilität ist für ihn selbst „Ausdruck einer Gefühlskälte (...) einer merkwürdigen Mischung von Interesse am Grauen und zugleich Unbeteiligtsein und tatenlosem Zusehen“ und diesem entspreche heute die „Verharmlosung der Gewalt: Man stellt das große Übel mit geringeren Übeln auf die gleiche Ebene und nivelliert die Unterschiede.“<sup>236</sup>

---

<sup>233</sup> Pöggeler 1990, S.35.

<sup>234</sup> Ebenda, S.30. Vgl. Adorno 1971a, S.94.

<sup>235</sup> Ebenda, S.30.

<sup>236</sup> Pöggeler 1990, S.33. Vgl. Adorno 1971a, S.101.

Da Adorno in seinem Vortrag zur Erziehung darauf hinwies, dass es jederzeit auch andere Gruppen ‚treffen‘ könne, ist für Pöggeler somit auch der Beweis geliefert bzw. interpretiert er diese Gedanken dahingehend, dass Adorno Auschwitz folglich nicht als singuläres Phänomen oder Schicksal begreift, dass mit dem Ende des Nationalsozialismus abgeschlossen wäre, sondern die Zivilisation dies aus sich heraus produziert: „Diese Gefahr zu minimieren wird daher zum zentralen politischen Problem der modernen Gesellschaft seit der ‚Endlösung‘.“<sup>237</sup> Als Pädagoge, der eigens mehrere Jugendaustausche von ost- und westdeutschen Jugendlichen begleitet hat, ist er davon überzeugt, dass es nicht ausreicht, lediglich die kulturellen Errungenschaften eines Landes, sondern ebenso deren negatives Spiegelbild zu ergründen. Die Frage der pädagogischen Vermittlung, wie also Auschwitz dem Verstand zugänglich gemacht werden kann, stellt sich für ihn durchaus. Der Ort Weimar stelle dabei eine große Herausforderung dar, um jungen Menschen anschaulich zu machen, wie nahe Zivilisation und Antizivilisation beieinander liegen. Hier prallen für ihn die Gegensätze von deutschem Kulturgut und Humanismus einerseits und der Unmenschlichkeit andererseits derart aufeinander, dass diese Tatsache kaum zu begreifen sei, „wie es möglich sein konnte, dass sozusagen in Sichtweite zu den Lebensstätten Goethes und Herders, Bachs und Liszts ein Marterplatz des SS-Staates entstehen konnte. (...) Das Gebot zur Humanität auf der einen Seite (‚Edel sei der Mensch, hilfreich und gut‘), die Ausrottung von ‚Volksfeinden‘ auf der anderen, – eine fast unbegreifliche ‚coincidentia oppositorum‘, die man nicht einfach als Schicksal verharmlosen oder vernebeln kann, wenn man politisch denkt und Frieden sucht.“<sup>238</sup> Die Auseinandersetzung Jugendlicher mit diesen ‚zwei Seiten‘ der deutschen Geschichte, sollte so zu einem ‚Mitwissen als gemeinsame Betroffenheit‘ führen. Die Schule hätte deshalb die Aufgabe, Jugendliche einerseits „mit unserer literarischen und politischen Tradition zu stimulieren“ und ihnen andererseits die Schuld und das Versagen, resultierend aus „falschen Zielen und Werten des Lebens und der Bildung“, ‚Vergötzung‘ und ‚Geringschätzung‘, zu vermitteln.<sup>239</sup> Im heutigen Zeitalter von ‚Kommunikation und Kooperation‘ fördere eine national gedachte Erziehung ohnehin längst überholte Gegensätze, weshalb Erziehung und Bildung nur dann sinnvoll seien, wenn sie zur Verständigung untereinander beitragen, sowie Toleranz und Frieden fördern. Laut Pöggeler verstand Adorno eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘ als jene, die sich gegen die Gleichgültigkeit anderen gegenüber, gegen Gewalt und Kriege richtet. Dies erfordere, dass die Erziehungswissenschaft Vergleiche von Kulturen, Herrschaft etc. vornimmt, um so zum Verständnis des / der anderen

---

<sup>237</sup> Lingelbach 1995, S.254.

<sup>238</sup> Pöggeler 1990, S.127.

<sup>239</sup> Pöggeler 1992, S.81 ff.

beizutragen und nicht nur ‚das Eigene‘ zu betonen. Das Instrument des Vergleichens ist seiner Ansicht nach deshalb von so großer Bedeutung, weil darin einerseits die kulturellen und geistigen Errungenschaften anderer Kulturen und so auch die eigenen Defizite sichtbar werden, denn ein Vergleichen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden beinhaltet auch immer ein gewisses Maß zu ‚Relativieren (...) und schützt das wissenschaftliche Vorgehen vor naiver Überschätzung des Eigenen ebenso wie vor der Verherrlichung des Fremden.‘<sup>240</sup> Besonders interessant sei in diesem Zusammenhang, die Ideologie von Erziehungssystemen nach dem Ende bestimmter geschichtlicher Abschnitte zu untersuchen, wie diese etwa nach dem Nationalsozialismus in der Bundesrepublik ‚das Gegenteil, nämlich ‚Philien‘ nach sich zogen, z.B. in den Jahren der ‚reeducation‘ Anglo-, Americo-, Franco- bzw. Russophilie.‘<sup>241</sup> Offenbar ist damit gemeint, dass die bis dato gültige Ideologie von einer deutschen Erziehung mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges und infolge der Besatzung durch die Siegermächte, durch die Übernahme von deren Weltanschauungen abgelöst und statt der Etablierung eigener und neuer, Vorlieben für andere Erziehungskonzepte entwickelt wurden. Trotzdem laut Pöggeler eine solche Übernahme stattfand, würde durch das Mittel des Vergleichens offensichtlich, dass andere Kulturgüter in der deutschen Erziehung nur wenig berücksichtigt wurden, indem beispielsweise Schulbücher weiterhin vorwiegend nationale Autoren behandelten. Kritisches wissenschaftliches Denken schließe infolgedessen also das Vergleichen notwendig ein und hat ungeachtet der jeweiligen Politik oder Ideologie ihrem Erkenntnisdrang nachzugehen und Selbstreflexion zu betreiben. Der praktische Nutzen, den Pöggeler durch das Vergleichen sieht, liege in der ‚empirisch fundierte[n] Aufstellung von Rangskalen, in denen das Erziehungssystem des einzelnen Staates einen höheren oder niedrigeren Platz zugewiesen bekommt.‘<sup>242</sup> Anders formuliert würden somit also Erziehungssysteme verschiedener Staaten an ihre rechtmäßigen Plätze verwiesen werden, indem sie nach bestimmten selektiven Kriterien miteinander verglichen wurden, was Pöggeler jedoch nicht weiter ausführt. Welchen Zweck haben aber derartige Rangskalen? Verhindert nicht diese Selektion in besser oder schlechter eben ‚die eine Welt‘, die Pöggeler anstrebt, und legitimiert gleichsam die bestehenden Unterschiede? Und liegt einer solchen Forderung nicht bereits ein nationales Motiv zugrunde, eben weil man sich in der Konkurrenz zu anderen beweisen will, sich bereits im Vorhinein auf den obersten Plätzen wähnt?

Das Erlangen von Autonomie und Selbstreflexion bei Jugendlichen durch Aufklärung geht für Wittmeier mit ihrer Wahrnehmung von historischer Verantwortung einher. Das heißt,

---

<sup>240</sup> Pöggeler 1990, S.78.

<sup>241</sup> Ebenda, S.78.

<sup>242</sup> Ebenda, S.79.

Verantwortung für die Zukunft zu erlernen bedeutet, die „Vergangenheit in jeweiliger Gegenwart aufzuarbeiten. Die Unterbrechung objektiver Zusammenhänge gefährdet stets auch die Kontinuität im subjektiven Bereich.“<sup>243</sup> Erziehung, verstanden als politische Bildung, ist daher gefordert, die Fähigkeit des Erkennens inhumaner Entwicklungen auszubilden, das Bewusstsein zu schärfen und ebenso Handlungsperspektiven zu offerieren. Trotz der Tatsache, dass die Barbarei bereits in der gesellschaftlichen Entwicklung angelegt sei, trotz aller „abhanden gekommenen Gewissheiten der Menschheit und angesichts innergesellschaftlicher Krisen (...) dennoch daran festzuhalten, dass die Erziehung zur demokratischen Aushandlung von Konflikten und moralischen Kategorienbildung möglich ist“<sup>244</sup>, sei nach Wittmeier die permanente Aufgabe politischer Bildung. Würde Auschwitz als Sinnbild des Grauens verstanden, dass einem Begreifen nicht zugänglich ist, würde die Tat, als die „mit größter Perfidität angewandte wissenschaftliche, rationelle Organisation der Arbeit“<sup>245</sup>, auch nicht als eine von Menschen systematisch geplante und durchgeführte Vernichtung von Menschen verstanden und folglich auch keine dem zugrunde liegenden Mechanismen erhellt werden können, die zum Teil weiterhin von Bestand sind. Nur so könnten schließlich heute (un-) gleiche Strukturen und Potentiale erkannt und vorausschauend verändert werden: „Die Kritik der Verhältnisse findet hier ihre stärkste Legitimation, wenn es darum geht, die gesellschaftliche Dynamik mit den ‚Kenntnissen von Auschwitz‘ zu betrachten, wenngleich die funktionalistische Bezugnahme auszuschließen ist.“<sup>246</sup> Die Pädagogik steht damit vor dem Problem, Aufklärung nicht durch eine Instrumentalisierung der Opfer zu betreiben, d.h. sie als ‚Mittel des Lernens‘ zu behandeln. Etwaige Lehren abzuleiten hieße, die Opfer noch einmal zu Objekten zu machen oder nach Claussen, „als ob sie getötet wurden, um den Nachfahren Lehren zu erteilen.“<sup>247</sup> Die in diesem Zusammenhang noch immer zu hörende Frage ‚Wie konnte das passieren‘ umschreibt dies, da hierbei oftmals weniger nach konkreten Antworten oder Inhalten gesucht wird, sondern oftmals eher der emotionalen Erschütterung Ausdruck verliehen werden soll oder wie es Gremliza formuliert: „unheimliche Betroffenheit sei heimliche Unbetroffenheit.“<sup>248</sup> Auch das Schweigen oder unsachliche Erzählen über die Vergangenheit, was sich in den Generationen fortsetzte, führte zu unterschiedlichen Abwehrreaktionen der nachfolgenden Generationen und ließ Leerstellen und Mythen entstehen. Die oft einseitigen

---

<sup>243</sup> Wittmeier 1997, S.31, vgl. Gamm 1988, S.44.

<sup>244</sup> Ebenda, S.38.

<sup>245</sup> Ebenda, S.204.

<sup>246</sup> Ebenda, S.324.

<sup>247</sup> Ebenda, S.132, zit. nach Claussen 1987, S.11.

<sup>248</sup> Zit. nach Heyl 1996, S.131.

schulisch vermittelten Bilder kollidieren dabei mit den entgegengesetzten Erzählungen der Großeltern und verhindern so das Erkennen komplexer Zusammenhänge, bzw. werden die (Groß-) Eltern nicht mit den vorhandenen Bildern identifiziert. Infolgedessen kann von der eigenen biographischen Herkunft leichter abgesehen und sich stattdessen mit der „moralisch angenehmen Seite“<sup>249</sup>, den Opfern, identifiziert werden. Auschwitz verstehen hieße deshalb, aus dem Wissen um und über die Vergangenheit die Gegenwart und Zukunft zu deuten, was für die Identitätsbildung, die eben Geschichtsbewusstsein schafft, sowie für die Gestaltung von Demokratie von enormer Bedeutung sei.<sup>250</sup> Die Nachgeborenen hätten demnach lediglich die Möglichkeit, sich innerhalb dieser Geschichte kritisch zu verorten, denn Auschwitz versage es, sich anhand der Geschichte positiv orientieren zu können. Geschichte kennen lernen zu wollen hieße nach Wittmeier, die eigene Identität zu hinterfragen, was zu einem möglichen Bruch mit dieser und vorhandenen Überzeugungen führen kann, jedoch dadurch erst die Entwicklung von eigenständigem reflexivem Denken möglich wäre. Ebenso können dahingehende Erkenntnisse gegenwärtige Ausschlussmechanismen erhellen, die denen, die zu Auschwitz führten, gleichen oder sich verändert haben und den Blick auf neue Verdrängungen schärfen. Im Hinblick darauf sei der Austausch der Perspektiven, des Verständnisses von Geschichte unter den Jugendlichen wichtig: „Eine derartige hier sichtbar zu machende Vielfalt hat ihre besondere Bedeutung in unserer Demokratie, denn: ‚Wir brauchen die unterschiedlichen Traditionsstränge regionaler, konfessioneller, ideologischer, politischer sozialer Traditionsbestände auch und gerade als Substanzen unterschiedlicher politischer Willensbildung und legitimen gegenwärtigen Selbstverständnisses‘.“<sup>251</sup> So müssten Gedenkstätten, die sich als aufklärerischer ‚Lernort‘<sup>252</sup> verstehen, die bereits vorhandenen Bilder über das Geschehen erweitern und gegebenenfalls berichtigen, Interesse wecken, den eigenen Standpunkt klären helfen und auch historische Bezüge herstellen. Laut Wittmeier sind jedoch angesichts der aufkommenden Emotionen während eines Besuchs einer Gedenkstätte, meist Überforderungen und Dilemmata auf beiden Seiten zu verzeichnen. Die oft kurzfristigen Besuche mangeln zudem an Zeit und lassen weder Schülern genügend Raum zur Verarbeitung, noch Lehrern die zur angebrachten Auseinandersetzung und Reaktion auf auftretende Probleme. Gefragt sei deshalb eine Pädagogik, „die es versteht, zwischen den Themen der Geschichte, ihrer Rezeption und den Emotionen der Persönlichkeiten und den

---

<sup>249</sup> Wittmeier 1997, S.208. Vgl. Heyl 1997, S.230.

<sup>250</sup> Vgl. Sünker 1995, S.204.

<sup>251</sup> Wittmeier 1997, S.90, nach K. H. Jeismann: ‚Identität‘ statt ‚Emanzipation‘? Zum Geschichtsbewusstsein in der Bundesrepublik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung. Das Parlament vom 17.5.1986, S.15.

<sup>252</sup> Vgl. Dingel 1985, S.64 ff.; Gareis 1990.

darin enthaltenen politischen Gegenwartsimplikationen kompetent zu vermitteln.“<sup>253</sup> In diesem Sinne müssten die auftretenden Irritationen und Emotionen durch Sensibilität aufgenommen und einem reflexiven Denken zugänglich gemacht werden, d.h. die emotionale Überwältigung sollte möglichst durch sachliche Auseinandersetzung abgelöst werden, um damit auch die Möglichkeit offen zu halten, rationale Gedanken in einen umfassenderen Bezug stellen zu können. Lernen über Auschwitz kann deshalb einerseits die Erinnerung an die Opfer und andererseits ein ‚kritisches Erinnern‘ an den Nationalsozialismus bedeuten. „[D]ie Zukunftsbedeutung von Auschwitz in angemessenem Bezug und mit einer zeitlichen Eingrenzung [zu] diskutieren“<sup>254</sup>, kann das Interesse an einer Auseinandersetzung mit Auschwitz wecken und die Erinnerung daran wach halten. Zur Voraussetzung hat dies die unbedingte Freiwilligkeit und Eigenmotivation der Bildungsteilnehmer, sowie eine hohe Sensibilität hinsichtlich des Gedenkens und der Singularität von Auschwitz ebenso, wie die Sensibilisierung für heute noch bestehende gefährliche Potentiale. Die Arbeit und politische Bildung einer Gedenkstätte setzt Wittmeier zufolge nicht bei null an, sondern ihr gehen individuelle und gesellschaftliche Vorprägungen voraus, die zu beachten sind, da sie bereits eingrenzend wirken bzw. Anknüpfungspunkte für die Auseinandersetzung bilden. Gedenkstättenpädagogik könne aufgrund von derartigen Erfahrungen nicht mehr ohne eine entsprechende Vor-, Begleit- und Nachbereitung durchgeführt werden, da der Besuch eines solchen Ortes eher Fragen als Antworten bereithält. Vor einem Besuch sollte deshalb der Weg nach Auschwitz und heutige Tendenzen, die evtl. in ähnliche Richtungen führen, diskutiert werden, was das später Gesehene insofern erleichtern helfen kann, als das es strukturierter und klarer wird. Gefordert sind dabei „eine allumfassende Befähigung des Intellekts und insbesondere auch (...) die psychischen Möglichkeiten der lernenden Menschen.“<sup>255</sup>

Mit Adorno gesprochen sei das Vergegenwärtigen der Vergangenheit in der Hinsicht entscheidend, dass von einem ‚bloßen Vorwurf‘ abzusehen und zu versuchen sei, den Schrecken selbst zu verstehen. Da Jugendliche durch die Konfrontation mit ihren Bildern über das Geschehen und dem tatsächlichen Ort des Geschehens oft überfordert und überwältigt sind, ist laut Wittmeier ein gemeinsamer Austausch unumgänglich, um daran anschließend mit einer rationalen Bearbeitung zu beginnen. Eröffnet werden soll dabei „die Selbstthematisierung der Teilnehmer mit dem Ziel, sich zu fragen: Wie hätte ich hier gehandelt?“<sup>256</sup> Dabei steht die eigene Identität vor der Gruppe zur Diskussion, d.h. die

---

<sup>253</sup> Wittmeier 1997, S.301.

<sup>254</sup> Ebenda, S.316.

<sup>255</sup> Ebenda, S.34. Vgl. Adorno 1971a, S.93.

<sup>256</sup> Wittmeier 1997, S.92.

Anerkennung zu bekommen, mit der man sich selbst auch identifiziert. Nach Brumlik ist dies die soziale Funktion der Erinnerung, da die anderen Gruppenmitglieder quasi zu Richtern über die eigene Wahrheit werden.<sup>257</sup> Die Nachbereitung erachtet Wittmeier vor allem hinsichtlich der Anschlussfähigkeit für den ‚normalen Alltag‘ als wichtig, in dem man mit dem eingeschränkten oder gar Nicht-Wissen von Mitmenschen konfrontiert sei. Eine Möglichkeit bestünde darin, eigene Lernprojekte zu entwickeln, die einerseits dem individuellen Verstehen dienen und andererseits das gewonnene Wissen nach außen tragen. Beispielhaft könnte dies durch das Lernen am Modell geschehen, indem bestimmte Gruppen oder Situationen während des Nationalsozialismus näher betrachtet und analysiert werden.

### 2.2.2 Entbarbarisierung

*„Es sind jene pathisch kalten, beziehungslosen, mechanisch verwalteten Typen. (...) Es ist die Reaktion auf einen Mangel an Affekt, und Affekt kann man nicht predigen. Daß es zur Freiheit des Affekts nicht kommt, liegt an unserer Gesellschaft selber... Es handelt sich um eine besonders kritische Zone; man sollte sehr darüber nachdenken, was man in ihr tun kann, ohne in die Verlogenheit synthetischer Nestwärme, Nestwärme mit Klimaanlage, zu verfallen, wie es denn überhaupt nichts Törichtereres gibt, als Menschen aufzufordern zu lieben.“<sup>258</sup>*

Wie bereits angedeutet, ergeben sich für Hilbig die Aufgaben von Schule und Erziehung weniger durch Aufklärung, die im Unterricht stets zu Zwang und Autoritarismus tendiere, als vielmehr durch die Abschaffung schulischer Autorität selbst. Unter der Prämisse der Entbarbarisierung hätte Erziehung vordringlich das Wohl des Einzelnen zu fördern, weshalb ein „gelungenes Schulleben von größerer Wertigkeit als die Vermehrung von Unterricht, die Herstellung von Wärme mehr, als ein Vortrag über die Wirkungen der Kälte“<sup>259</sup> sei. Konkreter formuliert, hätte Schule zu wärmen statt zu bilden und statt Aufklärung zu betreiben, Zukunftsvisionen von Glück und Leben zu entwerfen, wenn die Eltern in dieser Hinsicht versagen. Dass Adorno die Barbarei als Gegensatz zur Aufklärung und Bildung verstand, scheint für Hilbig heute kaum mehr haltbar, bzw. hätte Bildung gezeigt, dass sie weder durch ein Mehr noch einen humanistischen Impetus dazu fähig ist, vor Unmenschlichkeit zu bewahren. Seiner Ansicht nach wäre Adorno nicht bewusst und nicht bekannt gewesen, bzw. hätte er die Möglichkeit auch nicht erkennen können, dass Schule ein befriedetes und lebendiges Miteinander gegen ihre eigenen irrationalen und behindernden Zwänge schaffen kann. Hilbig ist deshalb überzeugt, dass Adorno die schulische

---

<sup>257</sup> Ebenda. Nach Brumlik 1995, S.127.

<sup>258</sup> Adorno zit. nach Paffrath 1992, S.91.

<sup>259</sup> Hilbig 1997, S.49.



Verwirklichung einer Kritischen Theorie gewollt hätte, die auf einem Neuentdecken und Erleben von Schule basiere. In diesem Sinne hätte sie die durch Zwänge und Normen entstehenden Ängste zuzulassen statt zu unterbinden, wie auch gegen eine ‚Erziehung zur Härte‘<sup>260</sup> anzukämpfen, indem deutlich gemacht wird, dass Schmerz nicht ertragen werden muss. Die Einsicht, Schmerzen nicht aushalten zu müssen, könne jedoch nicht durch Aufklärung, sondern nur durch Erleben vermittelt werden. Erleben hieße deshalb Strukturen, ‚Freiräume‘ und ‚Auszeiten‘ zu schaffen, die aufkommenden Frust, etwa durch das Durchhalten einer Unterrichtsstunde und damit Bedürfnisunterdrückungen und Versagungen verhindern. Eine an Kritischer Theorie und Entbarbarisierung orientierte Disziplin hätte Wärme gegen die schulische Kälte isolierter und vereinzelter Individuen bereitzuhalten, denn laut Hilbig bedingt eine kalte Schule kalte Menschen: „Ohne diese Kälte ‚wäre Auschwitz nicht möglich gewesen, die Menschen hätten es dann nicht hingenommen‘, es war ‚ein Sich-Zusammenrotten von Erkaltenen‘“.<sup>261</sup> In diesem Sinne wären bei Schülern Empathie, die Identifikation mit anderen und der Institution zu fördern, d.h. Liebe und Vertrauen zu schaffen. Stolz auf sich und andere zu sein, würde sodann auch keinen Stolz mehr brauchen ‚deutsch‘ zu sein, „wofür er [der Schüler] nichts kann“.<sup>262</sup> Wie es an Wärme fehlt, so fehlt es nach Hilbig auch an Liebe im Allgemeinen und obwohl Adorno darauf hinwies, dass man diese nicht künstlich schaffen oder predigen könne<sup>263</sup>, sei Schule dennoch in der Lage, diese zu vermitteln, wenn ihre Angehörigen sich ehrlich gegenüber treten und dieses Ziel gemeinsam verfolgen.

Wenn die Kälte die Grundbedingung für Auschwitz und auch für heutige Gewalttaten ist, dann folgt für ihn daraus die Konsequenz eine humane Schule zu bilden wenn auch ‚im Schlechten‘ und trotz der „neuerlichen Tendenz zur Barbarisierung“.<sup>264</sup> Rationale Aufklärung oder das Erzeugen eines richtigen Bewusstseins wären dabei allenfalls Randerscheinungen eines Konzeptes, das einen ‚Liebesraum‘ im ‚Lebensraum‘ Schule schafft und eine Gemeinschaft konstituiert, in der Kinder frei und selbstbestimmt miteinander leben und arbeiten. Dass es daran im Normalfall mangelt und Schule ein solches Glück nicht realisiert, sei auf die Tatsache zurückzuführen, dass es der Schule oftmals an Phantasie, Kreativität und Eigenverantwortlichkeit der Lehrer fehlt. Diese würden zwar unwidersprochen bestimmten Restriktionen und administrativen Falschentscheidungen unterliegen, andererseits dienen solcherlei Begründungen aber auch dazu, sich aus Angst vor neuen Aufgaben und

---

<sup>260</sup> Vgl. Adorno 1971a, S.96.

<sup>261</sup> Hilbig 1997, S.38. Vgl. Adorno 1971a, S.101.

<sup>262</sup> Ebenda, S.38.

<sup>263</sup> Vgl. Adorno 1971a, S.102.

<sup>264</sup> Hilbig 1997, S.39 ff.

Denkprozessen weiterhin in alten Sicherheiten und althergebrachten Strukturen zu wiegen. Hilbig interessiert sich folglich weniger für die verwaltungsmäßigen Einschränkungen, als vielmehr für die ungenutzten Potentiale durch das Lehrpersonal selbst, die er auf deren Macht- und Kontrollinteresse zurückführt. In der Konsequenz hätte der Lehrer deshalb seine Rolle als solcher aufzugeben, bzw. sich seiner Macht und Rolle zunächst bewusst zu werden, um sich positiv und emphatisch auf die Schüler einstellen und ihnen herrschaftsfrei begegnen zu können. Derart hätte Schule auch Gewaltprävention zu üben, indem sie auf Gewalt, die sie nicht abstellen oder verhindern kann, nicht mit Belehrungen und Worten reagiert, sondern durch vorbeugende Maßnahmen, die Hilbig selbst als noch nicht exemplifizierte ausmacht. Gewalt und Brutalisierung zielen ihm zufolge weniger auf den Leidtragenden selbst ab, als dass sie vielmehr Ausdruck eines allgemeinen gesellschaftlichen Phänomens sind und auch rechte Gewalt ihm nach ‚nur‘ eine besondere Form der allgemeinen Brutalisierung, deren Grund er bei Jugendlichen auch in einem fehlenden Zuhause vermutet. Diese Kälte und fehlende Beziehungslosigkeit beschränkt sich dabei nicht nur auf das Elternhaus, sondern ist im übergreifenden Sinne zu verstehen, denn auch Schule und Gesellschaft allgemein zeugen für ihn davon.

In der Analyse der Ursachen von Gewalt seien deshalb weniger die Jugendlichen selbst in den Blick zu nehmen, als vielmehr die in der Gesellschaft unterschwellig herrschenden Meinungen und Einstellungen. Gegen ‚Neofaschismus‘ kämpfen hieße nach Hilbig, nicht gegen die Jugendlichen selbst zu kämpfen, denn diese drücken, wenn auch mit Gewalt, das aus, was ohnehin gesellschaftlich kursiere. Ihnen durch Aufklärung zu begegnen, sei deshalb verfehlt, da ihre Brutalität wesentlich aus fehlender Identität und Selbstwertgefühlen resultiert, die den Einzelnen aufgrund erfahrener Verletzungen und fehlender Aufmerksamkeit durch Elternhaus oder Schule von sich selbst entfremden und so auch andere ihm fremd werden, an denen er seine Ängste und Aggressionen projektiv auslässt.<sup>265</sup> Jugendlichen ein positives Selbstbewusstsein zu geben, sollte Pädagogen trotz der elterlichen Einflüsse und der ‚terroristischen Medienwelt‘ gelingen, und nur dahingehende Erfahrungen können laut Hilbig dazu beitragen, „die Zahlen in den Lichterketten [zu] vergrößern und die auf der anderen Seite [zu] verkleinern.“<sup>266</sup>

Die pädagogische Aufgabe bestünde also darin, den Einzelnen derart zu sensibilisieren, dass einer emotionalen Kälte vorgebeugt wäre, d.h. es bedarf der Empathie und Zuwendung zum anderen statt diesem mit Gewalt zu begegnen. Auch Pöggeler hält dazu an, die ‚Erziehung

---

<sup>265</sup> Hilbig 1997, S.103.

<sup>266</sup> Hilbig 1997, S.103.

durch Härte', die zur Gleichgültigkeit gegenüber anderen und auch zu Ausschwitz führte, streng in den Blick zu nehmen: „Mit Härte ist stets die Neigung zu strikter Exklusivität statt zum Relativieren verbunden. In der deutschen Pädagogik hat das ‚vorgebliche Ideal‘ der Härte seine Tradition.“<sup>267</sup> Pädagogik, die darauf abzielt, sei stets zu hinterfragen, da legitime Ängste zugunsten dieser Härte unterdrückt würden, statt diese selbst zu thematisieren und bewusst zu machen. Adornos Appell an eine Erziehung zur Liebe hätte zur Voraussetzung, dass jedes Individuum ohne Ansehen seiner staatlichen, religiösen oder geschlechtlichen Zugehörigkeit gleichwertig und würdevoll behandelt werde. Folglich sind für Pöggeler die zu fordernden Prämissen jeder heutigen Erziehung die der Friedenserziehung und das Erlangen des Bewusstseins, gemeinsam nur in einer Welt zu leben, welches durch die Begegnung „der Völker und Kontinente, der Religionen und Kulturen“<sup>268</sup> entsteht.

Vor allem bei vermehrter rechter Gewalt fordern alle politischen Lager einhellig die politische Bildung, Gedenk- und Jugendpädagogik dazu auf, einzugreifen und entsprechende Lehrpläne gegen geringes Wissen und die Befassung mit der Geschichte zu erarbeiten. Dabei könne „Aufklärung allein gegen die latenten Gefahren der Rebarbarisierung wenig ausrichten“<sup>269</sup>, so Wittmeier. Den Anfang für einen sensiblen pädagogischen Umgang mit der Thematik sollten die Emotionen und Irritationen des Einzelnen bilden, die Zeit brauchen, denn würde über diese subjektive Annäherung hinweggesehen, so könnte dies zu ungewünschten Reaktionen führen. Wichtig sei deshalb eine Vorabklärung der persönlichen Motive und Perspektiven für den Besuch einer Gedenkstätte. Vor allem das Einbinden lebensweltlicher Bezüge, wie die der Familie, in die der Nationalsozialismus bis heute hineinreicht, ist dabei gefordert. Die eigene Familie zur Grundlage zu nehmen und deren Umgang mit Verantwortung und Auseinandersetzung zu untersuchen, erscheint Wittmeier dabei als besonders geeigneter Punkt, der die Verbindung von Geschichte im Allgemeinen und geschichtlichem Individuum im Besonderen deutlich macht. Grundlegend sei deshalb ein selbstbestimmtes und forschendes Lernen in Gedenkstätten, was durch die notwendigen Freiräume und Gelegenheiten zum Nachdenken ermöglicht werden sollte.

Wie sich gezeigt hätte, führte die bloße Erzeugung von Betroffenheit oder reine Wissensvermittlung nicht zu den erwarteten pädagogischen Erfolgen und „Adorno sprach deshalb sogar von einem Nachleben des Nationalsozialismus in der Demokratie ohne erkennbare Tendenzen gegen die Grundlagen der demokratischen Vereinbarungen.“<sup>270</sup> Dem

---

<sup>267</sup> Pöggeler 1990, S.31. Vgl. Adorno 1971a, S.96.

<sup>268</sup> Ebenda, S.11.

<sup>269</sup> Wittmeier 1997, S.132.

<sup>270</sup> Wittmeier 1997, S.290. Vgl. Adorno 1971b, S.10.

könne Wittmeier zufolge durch die Erzeugung von Betroffenheit begegnet werden, „das heißt, dass ein schmerzhafter emotionaler und kognitiv-dissonanter Zustand erreicht wird“<sup>271</sup>, der das Interesse an einer Auseinandersetzung mit Geschichte und der persönlichen Verortung in ihr weckt. Betroffenheit sollte jedoch nicht als bereits intendierte zu verstehen sein, da diese häufig auf Abwehr stößt und entsprechend unerwünschte Reaktionen hervorbringt. Oftmals werde speziell nach dem ‚Bösen‘ gesucht, nach ‚Gaskammern‘ gefragt, wo keine existieren, und würden Protokolle von Tätern gelegentlich „negative Faszinationen“<sup>272</sup> auslösen, denen durch pädagogisches Eingreifen kein Raum gelassen werden sollte, da jene die Würde der Opfer missachten und zudem rationale Diskurse unmöglich machen. Ebenso verhandeln seiner Ansicht nach Gedenkstätten selbst die Thematik oftmals zu moralisch und benutzen die Opfer als Lernobjekte. Betroffenheitspädagogik, die Gedenkstättenfahrten häufig als präventive oder maßregelnde pädagogische Maßnahme versteht, widerspreche jedoch dem gedenkpädagogischen Grundsatz der Freiwilligkeit und der unbedingten Eigenmotivation, den Ort zu besuchen: „Die Aufklärung im besten Sinne der Vernunfttätigkeit muß hier an oberster Stelle stehen bleiben, demgegenüber muß die pädagogische Belehrung weitgehend zurückstehen“<sup>273</sup>, so Wittmeier.

Und dennoch können seiner Ansicht nach weder das Wissen über Auschwitz, noch gewonnene Einsichten durch Zeitzeugengespräche wirklich umfangreiche Einblicke in das Geschehen ermöglichen. Pädagogik sei an dieser Stelle dazu angehalten, Zeit und Raum für die eigenen Geschichten, die individuelle Verarbeitung von Eindrücken zu lassen, um zur Entwicklung einer ‚narrativen Kompetenz‘ beizutragen. Selbst bei ablehnenden Haltungen sei das Gespräch zu suchen, auch wenn es „sogar verletzend wirken, sich also gegen die Gefühle von Zeitzeugen richten oder die gebotene Ruhe in der Gedenkstätte selbst stören“<sup>274</sup> kann. Eine wichtige Funktion einer Gedenkstätte, wenn diese zugleich Lernstätte sein soll, sei die der Trauer. Die Friedhofsstille in Auschwitz sei nach Wittmeier das Beeindruckendste überhaupt und stehe für sich, ganz ohne Sinn. Auschwitz sollte lediglich als Mahnung, Warnung und Orientierungspunkt dienen, am Ort selber sei „auf alle affektneutralisierenden Erklärungen, Sinngebungen, Zusatzinformationen und Abstraktionen weitgehend [zu]

---

<sup>271</sup> Ebenda, S.63, nach Heitmeyer, W./ Jacobi, J.: Politische Sozialisation und Individualisierung. Perspektiven und Chancen politischer Bildung. Weinheim 1991, S. 273.

<sup>272</sup> Ebenda, S.303. Diesbezüglich weist Abram auf das Phänomen des sog. ‚blaming the victim‘ hin. Eine größere Nähe zu den Opfern herstellen zu wollen, indem deren Leiden besonders detailliert geschildert wird, führe eher zu einer Antipathie gegen diese, da man sich einerseits ungern mit ihnen identifiziert und andererseits dem Opfer selbst die Schuld an seinem Leiden gibt. Zudem würde in einer solch vorrangig betriebenen opferzentrierten Erziehung die Täter- und Zuschauerperspektive vernachlässigt. Vgl. Abram 1996, S.35 ff.

<sup>273</sup> Ebenda, S.324.

<sup>274</sup> Wittmeier 1997, S.95.

verzichten. (...) In Auschwitz geht es um Tod und Leben, um Herrschaft und Zerstörung des Menschen, um Gewalt im nicht vorstellbaren Ausmaß, um Ohnmacht und um Kälte, Hunger usw.“.<sup>275</sup> In diesem Zusammenhang weist er in Anlehnung an Kant darauf hin, den Menschen als Zweck und nicht als Mittel zu verstehen und wie Brumlik formuliert: ‚Was einen Preis hat‘, so Immanuel Kant in seiner Metaphysik der Sitten, ‚an dessen Stelle kann auch etwas anderes ... gesetzt werden; was dagegen über allen Preis erhaben ist ... das hat eine Würde‘. Menschen – und zwar ausnahmslos alle Menschen – haben nach Kant diese Würde, weil menschliches Handeln einem Prinzip unterliegt, das Menschen einander immer auch als Zwecke ansehen und behandeln müssen und niemals nur als bloße Mittel. Nichts anderes aber ist den Opfern in den nationalsozialistischen Vernichtungslagern widerfahren. (...) Die, die es zufällig überlebt haben, haben diesen Verlust der Würde als aufgenötigte Selbstinstrumentalisierung erfahren.“<sup>276</sup> Für Wittmeier stellt sich deshalb die Frage, welche pädagogischen Perspektiven, angesichts des Zivilisationsbruchs Auschwitz, vor dem die Erziehungswissenschaft nicht hat bewahren können, überhaupt aufgezeigt werden können.

### 2.2.3 *Humanität und Solidarität gegen einen Rückfall in die Barbarei*

*„Man spricht vom drohenden Rückfall in die Barbarei. Aber er droht nicht, sondern Auschwitz war er; Barbarei besteht fort, solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fort dauern. Das ist das ganze Grauen.“<sup>277</sup>*

Einer Wiederholung dessen was Auschwitz bezeichnet vorzubeugen, heißt für Hilbig die Lust am Frieden zu entdecken, die jedoch nicht als Unterrichtsthema vermittelt, sondern nur gelebt werden kann. Das heißt wenn in einer Schule kein ‚gutes Leben‘ möglich ist, so auch keine Friedenserziehung. Schule hat deshalb Lust am Lernen und Leben zu wecken, womit seiner Ansicht nach eine Friedenserziehung von selbst existieren würde. Zwar würden dieser der schulische Leistungsdruck und die damit verbundenen Ängste entgegenstehen, aber durch entsprechende Bedingungen, denen ein gemeinsames Wollen von Glück durch Lehrer und Schüler vorausgesetzt ist, könnten diese abgeschafft werden.

Dass Schule nach Adorno zur Exklusion tendiert und sich gegen Kritik verschließt, erfordert Hilbigs Ansicht nach eine Öffnung ihrerseits nach außen, für die Welt. Schule erscheint für die Neuankömmlinge zunächst wie die Fremde, die sich Kinder erschließen wollen, aber sich bestimmten Normen, Regeln und Werten zu unterziehen haben. Dabei begehe die Schule in

---

<sup>275</sup> Ebenda.

<sup>276</sup> Brumlik 27.01.2005, S.3.

<sup>277</sup> Adorno 1971a, S.88.

eben dieser Organisierung von Lern- und Lebenszusammenhängen den Fehler, sich selbst mit der Welt zu identifizieren. Das heißt, sie missdeutet sich selbst als Welt, nicht als ‚Geburtshelferin‘ auf einer ‚Probephühne‘, denn würde sie dies tun, könnte sie laut Hilbig „Bewußtseine umhüllen mit dem Schoßgefühl von Zugehörigkeit und Identität; durch das Versprechen von Kontinuität und Erwartungssicherheit“ und so zu einem „sekundäre[n] Uterus“ werden, der äußere Spannungen abfängt und innere erträglich macht.<sup>278</sup> Pädagogen sollte bewusst sein, dass Schüler nicht als Tabula rasa, sondern bereits mit einer gewissen Prägung in die Schule eintreten, die sie später weitergeben. Die in sie eingeschriebenen Erfahrungen und Erlebnisse, die „Brandzeichen der Seele“<sup>279</sup>, müssten nach Hilbig entziffert und durch neue positive Sicherheiten ersetzt werden, denn nur durch Offenheit und Aufgeschlossenheit sei Schule in der Lage, die Welt sichtbar zu machen und in diese zu entlassen. Leben und Schule existieren für Hilbig erst dann als Einheit, wenn die „Schule Adorno hinter sich gelassen [hat], da er sich als ‚reaktionäre‘ Schrulle selbst den Riegel vorschob, wo andere den Schlüssel zum Öffnen der Tür schon in den Händen hatten.“<sup>280</sup> Schulöffnung hieße somit eine Öffentlichkeit herzustellen, indem innere Angelegenheiten nach außen getragen werden und äußere in ihr thematisiert werden, wie es in der Theodor W. Adorno-Schule durch die Präsenz in Medien, Presse, Dokumentationen, eigenen Pressespiegeln etc. praktiziert wird.

Auch Pöggeler plädiert, ähnlich wie Hilbig, für eine Friedenserziehung, die nur als menschenfreundliche und, wie bereits dargestellt, vergleichende Wissenschaft bestehen kann. Um diesem Ziel näher zu kommen sollte, statt auf alte Humanitätsvorstellungen zurückzugreifen, eine neue Menschlichkeit bzw. Solidarität geübt werden, die sich allein aus dem Wissen um die Möglichkeit einer ständig drohenden menschlichen Selbstvernichtung speisen sollte und die Folge mangelnder Aufklärung und Irrationalität darstellt. Zur Voraussetzung hätte eine solche Erziehung die Verteilungsgerechtigkeit von geistigem und materiellem Kapital, sowie die Ausgewogenheit von Individualismus und solidarischem Gemeinschaftsgefühl. Eine solche Moral müsste zwar, um allorts Gültigkeit zu haben, verschiedene Religionen und Weltanschauungen tolerieren, aber deren ausschließende Elemente und Geltungsansprüche übertreffen. Im Hinblick auf eine internationale Friedenspädagogik wären so die unterschiedlichen Religionen zu berücksichtigen, obwohl Adorno gerade diese aufgrund ihrer Exklusivität einer notwendigen Ethik entgegenstehen sah,

---

<sup>278</sup> Hilbig 1997, S.54, nach Sloterdijk, P.: Zur Welt kommen. Zur Sprache kommen. Frankfurter Vorlesungen. Frankfurt a. M. 1988, S. 135.

<sup>279</sup> Ebenda, S.55.

<sup>280</sup> Ebenda, S.162.

und trotzdem diese sich gegenseitig bekämpfen würden, streben sie nach der Ansicht Pöggelers dennoch dasselbe an: Frieden. Die gemeinsame Suche nach einer neuen Solidarität, geht für ihn eng mit einer Erziehung zur aktiven Toleranz einher, die bedeute, durch individuelle Auffassungen andere nicht abzuwerten, auszuschließen oder sich an ihnen aufzuwerten: „Im Grunde lässt sich jede Gruppe als Gegenbild missbrauchen, so die Kapitalisten bei den Kommunisten (und umgekehrt).“<sup>281</sup> Ausgehend von diesen Überlegungen zu einer neuen Form von Humanität schlussfolgert er, dass eine wahrhaft betriebene ökumenische Erziehung stärker in der Lage sei, zur Friedenserziehung beizutragen, als vereinzelte Pazifisten dies könnten. Denn jenen bescheinigt er einen gewissen ‚Sektencharakter‘, da sie andere zu ihrem Glauben bekehren wollen und dies vor allem jene treffe, die, wie er, militärische Lösungen mit einer Friedenserziehung für kompatibel halten. Eine Friedenserziehung wäre nach Pöggeler durchaus nicht als Abkehr von Verteidigungsmöglichkeiten zu verstehen: „Der Frieden ist nicht nur Sache von Pazifisten, sondern auch von Soldaten.“<sup>282</sup> Er begründet dies mit einem allseits bestehenden ‚Sicherheitsrisiko‘, was auf seine zuvor festgestellten Gefahren – Globalisierungsfolgen, Nationalismus, nukleare Bedrohung, Religionskriege – verweist und weshalb er dazu anhält, junge Menschen sowohl politisch als auch pädagogisch zum Wehrdienst zu motivieren. Dass dies bei Pazifisten auf Abwehr stoße, begründe gleichsam die Gefahr, dass diese sich „zu einer (mehr oder weniger militant operierenden) Armee der Wehrdienstverweigerer solidarisieren. Der Bundeswehr und deren Verteidigungsauftrag würde das schaden.“<sup>283</sup> Aufgrund dessen müsse bereits die Schule die Bundeswehr „als Instrument des Staates zur Sicherung des Friedens bejahen und anerkennen, wenn Schüler von heute Soldaten von morgen werden sollen.“<sup>284</sup> Friedenserziehung hätte in einem demokratischen Staat deshalb die von ihm durchaus als Widerspruch deklarierte Aufgabe zu lösen, junge Menschen zum Kampf zu erziehen, „damit das Kämpfen im Ernstfall nicht einzutreten braucht.“<sup>285</sup> Mit dem Ende des Kalten Krieges und der deutschen Wiedervereinigung sieht er eine solche Erziehung jedoch erschwert. Da die klaren ideologischen Gegensätze jenseits und diesseits des Eisernen Vorhangs weggefallen seien, wüsste auch die heutige Jugend nicht mehr, wogegen und gegen wen sie kämpfen sollte. Durch klare Feindbilder hätte sich die Motivation zum Wehrdienst bisher wesentlich leichter gestaltet, weshalb nun neue Ansätze und Methoden entwickelt werden müssten, wie Erziehung und Bildung zum Militärdienst anhalten könnten. Eine

---

<sup>281</sup> Pöggeler 1990, S.37.

<sup>282</sup> Ebenda, S.91.

<sup>283</sup> Ebenda, S.94.

<sup>284</sup> Pöggeler 1992, S.90.

<sup>285</sup> Pöggeler 1990, S.94.

dahingehende Möglichkeit sieht er in Katastropheneinsätzen, indem Jugendliche etwa für Mineneinsätze im Golfkrieg zu motivieren seien.<sup>286</sup> Die politische Bildung hätte dabei die Aufgabe, den Jugendlichen vor allem die Qualität einer ‚inneren Führung‘ zu vermitteln, die er nicht als Zwang, sondern politische Verpflichtung verstanden wissen möchte: „Pflicht und Zwang sind Phänomene, mit denen sich kritische und mündige Bürger auseinandersetzen und die sie nicht einfach gedankenlos hinnehmen.“<sup>287</sup> Innere Führung solle dabei als Dienstgehorsam verstanden werden, der durch Erziehung herzustellen wäre. Dessen offensichtliches Fehlen, sowie die Wehrdienstverweigerung von Jugendlichen überhaupt, zeugen für ihn vielmehr von äußeren Beeinflussungen, als dass sie die bewusste individuelle Entscheidung des Einzelnen wären.

Unter der Überschrift „Erziehung zur Partnerschaft statt zum Haß“<sup>288</sup>, führt er aus, welche Anstrengungen für die Pädagogik nach 1990 auch damit verbunden waren, die ostdeutsche Bevölkerung mit der Demokratie vertraut zu machen. Da die meisten „mit der Ideologie des Regimes konform gingen“, die den Westen als den, den Frieden bedrohenden Feind proklamierte, bedürfe es dringend einer „Invasion von [westlichen] Demokraten“, damit die Demokratie „gründlich und beharrlich eingeübt“ werde und insofern eine ‚Mentalitätsveränderung‘ gleichviel wichtiger sei, als Veränderungen im Bildungssystem selbst, d.h. die Schüler sollten sich als ‚family of mankind‘ kennen lernen, „die auf aktiver Toleranz und Friedfertigkeit basiert“.<sup>289</sup> Auf die Jugend sei das erzieherische Hauptaugenmerk zu legen, sie könnten demokratisch umerzogen werden, im Vergleich zum ideologisch vorgeprägten ostdeutschen Bildungswesen und auch Militär: „Die Praxis der NVA wurde von einer Mischung aus orthodoxem Marxismus- Leninismus und missverstandenen Preußentum geprägt, von sturem Konformismus und unkritisch-naiver Staatsgläubigkeit.“<sup>290</sup> Diesen Feststellungen führt er jedoch ebenso wenig aus, wie er die Gedanken nachvollziehbar macht, die ihn von einer humanistischen Friedenserziehung ‚für die eine Welt‘, zu einer nationalen Wehrerziehung führen. Ließe sich folglich ein Verantwortungsbewusstsein im Sinne eines humanen Miteinanders nur über den (Um-) Weg eines nationalen und militärischen Bewusstseins gewinnen?

Aufgrund der Tatsache, dass die Generationen nach Auschwitz zunehmend weniger biographisch mit der Vergangenheit verbunden sind, sieht Wittmeier die Chance der Pädagogik, eine entsprechend neue oder veränderte Form des Umgangs mit der Geschichte

---

<sup>286</sup> Pöggeler 1992, S.87 ff.

<sup>287</sup> Ebenda, S.92.

<sup>288</sup> Ebenda, S.37.

<sup>289</sup> Pöggeler 1992, S.38-40.

<sup>290</sup> Pöggeler 1992, S.94.



und deren Vermittlung zu finden, wobei Jugendliche stets dazu angehalten sein sollten „sowohl als verantwortungsbewusste Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, aber auch als Kinder von ehemals rebellierenden Eltern der Bewegung von 1968 und als (Ur)Enkel von Mittäterinnen und Mitläufern ein Verhältnis zu einer Gesellschaft und einer Nation zu finden, die sich moralisch zutiefst desavouiert hat, ohne dass sie an all dem selbst beteiligt gewesen wären.“<sup>291</sup> Wenn sich Jugendliche heute auf den Nationalsozialismus beziehen und dabei sowohl die Auseinandersetzung mit den Tätern als auch Opfern berücksichtigen, sollten sie dies Wittmeier zufolge in der Verantwortung gegen Ausgrenzungen „im Namen der aufgeklärten Demokratie“<sup>292</sup> tun. Da die Deutung des Nationalsozialismus in der BRD noch immer als ‚Kulturkampf‘ stattfindet, d.h. Geschichte als Hauptfaktor für das Gesellschafts- und Staatsverständnis gesehen und sich besonders nach 1989 ihrer zu entledigen versucht oder sie ideologisch benutzt wurde, statt wirkliche Aufklärung zu betreiben, sei es die Aufgabe jeder Gedenkstättenpädagogik, eben aus diesem Grund universelle Fragen aufzunehmen und Bezüge zur Gegenwart herzustellen.<sup>293</sup>

Gegen das Vergessen, Vereinseitigen und Leugnen anzukämpfen hieße, die Entwicklung von Empathie und ‚kollektiver Kompetenz‘ zu fördern: „Hierin findet die politische Bildung ihre zentrale Begründung als ein unabdingbarer Beitrag zur Verantwortungsübernahme in der neuen deutschen Demokratie, in der ‚Menschen das Gemeinwesen, in und unter dem sie leben, nicht nur als eine fremde, ihnen feindlich gegenüber stehende Institution verstehen‘“.<sup>294</sup> Dazu gehören Fragen universeller Menschenrechte und Demokratie, sowie die Thematisierung heutiger Gewaltformen, um die Anschlussfähigkeit für die nachfolgenden Generationen und deren Fragen und Probleme offen zu halten. Erziehung nach Auschwitz hieße, etwas wie Trauer über den ‚Verlust der Humanität und der Empfindungskompetenz‘<sup>295</sup> zu entwickeln, d.h. Trauer über die fehlende Einfühlung in die Opfer und den fehlenden Widerstand gegen deren Ermordung zu empfinden. Eine solche Identifikation mit den Opfern sollte jedoch nicht als wirkliche Identifikation verstanden werden, da darin die Gefahr einer ‚Über-Identifikation‘, und damit auch einer Form des Philosemitismus liegt, indem man sich

---

<sup>291</sup> Wittmeier 1997, S.55, zit. nach Brumlik, M.: Zur aktuellen Diskussion um den Nationalsozialismus, in: Cogoy, R. u.a. (Hg.): Erinnerung einer Profession. Erziehungsberatung, Jugendhilfe und Nationalsozialismus. Münster 1989, S.21.

<sup>292</sup> Ebenda. S.208.

<sup>293</sup> Angesichts der hohen Zunahme rechtsextremer Gewalt in den neunziger Jahren, wurde die Frage nach den Einflussmöglichkeiten von Erziehung, oftmals in einfachen Erklärungsmodellen beantwortet, die sich besonders auf autoritäre Charakterdispositionen oder jugendliche Orientierungslosigkeit bezogen (u.a. W. Heitmeyer 1994). Vgl. kritisch dazu Huisken 1996, S.63 ff.; Beispielhaft ist auch die Dokumentation von Nickolai/Lehmann 2002, in der die Autoren von ihrer (pädagogisch gescheiterten) Projektfahrt nach Auschwitz mit ‚benachteiligten‘ rechten Jugendlichen aus Rostock-Lichtenhagen berichten.

<sup>294</sup> Wittmeier 1997, S.333, zit. nach Brumlik 1992, S.301.

<sup>295</sup> Ebenda, S.36.

selbst anstelle der Opfer setzt, diese mit eigenen Leidenserfahrungen vergleicht und sie dadurch verdrängt und relativiert.<sup>296</sup> Ebenso sollten die Opfer nicht als widerstands- und machtlose Objekte dargestellt, sondern Geschichte als ein Prozess von (Dis-) Kontinuitäten, Ambivalenzen und Brüchen aufgezeigt werden, der die Auseinandersetzung mit dem Geschehen und dem Selbst eröffnet, denn damit „wird Kontextualisierung zu einer Erinnerungs- im Sinne von Identitätsarbeit als reflexiver und reflektierter Prozess“.<sup>297</sup> Insofern könnte auch die individuelle Schuld- und Verantwortungsfrage konkreter geklärt und das sich zum Geschehen verhalten können deutlicher werden.

Eine reflektierte Identifikation, d.h. den Opfern des Nationalsozialismus Empathie entgegenbringen zu können, würde es, so Wittmeier, auch ermöglichen, Solidarität gegenüber „Opfern heutigen Unrechts“<sup>298</sup> zu empfinden. Auch im Hinblick auf die Täter und Mitläufer wäre die Einfühlung ebenso notwendig und sollte auch hier nicht auf ein völliges, sondern konfrontierendes statt entschuldigendes Verstehen und Einfühlen abzielen. Eine Möglichkeit bestünde darin, Biographien ins Blickfeld zu rücken, um Geschichte als eine von Menschen gemachte zu vermitteln und um zu zeigen, dass niemand als Opfer oder Täter geboren würde. In der Verbindung kognitiver und emotionaler Elemente des Lernens könne so verdeutlicht werden, dass die Täter unfähig zur Identifikation waren, d.h. das was sie ihren Opfern antaten nicht nachempfanden. Dazu wären jedoch umfassendere Bedingungen zu erklären, da eine bloße Nachempfindung keine Analyse und Reflexion ersetzt. Heyl merkt dazu an: „Die nationalsozialistische Geschichte verlangt also das Nacherleben der Geschichte der Täter, der Mitläufer, der Teilnahmslosen und Widerständigen sowie auch der Entrechteten, Verfolgten, Ermordeten und Überlebenden. (...) Die wechselnde Identifikation mit den verschiedenen Beteiligten ermöglicht es dann auch, eine ‚Innensicht‘ zu relativieren, die allein aus dem Blickwinkel der Eltern und Großeltern zu verstehen versucht“.<sup>299</sup>

Das vordringlichste Lernziel sollte nach Ansicht Wittmeiers noch immer das der Empathie sein, die schließlich zu einer „kollektiven Kompetenz“<sup>300</sup>, d.h. gesellschaftlichen Solidarität, befähigen sollte. Dem Einzelnen seien deshalb Lernräume zu offerieren, in denen er neu und anders wahrnehmen kann, in denen ihm Verschiebungen von Gewalt gegen andere aufzeigt und dagegen „Zivilcourage und Widerstand“<sup>301</sup> gestärkt werden sollten. Insofern könne

---

<sup>296</sup> Ein Beispiel hierfür ist Anne Frank, deren Aufzeichnungen vor allem bei Jugendlichen eher die Identifikation mit ihren individuellen, jugendlichen Problemen hervorrufen, als ihre Situation im gesellschaftspolitischen Kontext zu betrachten. Vgl. dazu Kap. 1.2.3.

<sup>297</sup> Heyl 1997, S.232.

<sup>298</sup> Wittmeier 1997, S.306.

<sup>299</sup> Heyl 1997, S.130.

<sup>300</sup> Wittmeier 1997, S.290.

<sup>301</sup> Ebenda, S.18.

überhaupt erst Empathie für Opfer und Täter entwickelt werden, wobei diese bezüglich der Täter nur eine von kritisch- distanzierter Art sein sollte. Authentische Quellen, wie Berichte, Tonaufnahmen und Zeitzeugen, wären dabei geeignete Hilfsmittel, um die damalige fehlende Empathie aufzudecken, sie rational zu bearbeiten und gegen ihre heutigen Erscheinungsformen und Uminterpretationen aufmerksam zu machen. So könnten auch geschichtliche Leerstellen entsprechend aufgespürt, stärker für bestehende Vorurteile sensibilisiert und damit die Selbstfindung und Fremdeinschätzung innerhalb der hiesigen Gesellschaft eröffnet werden.

Eine Humanisierung Zukünftiger als das proklamierte Lernziel von Auschwitz auszugeben, wäre jedoch nach Wittmeier mit Vorsicht zu betrachten, da so die Leiden der Opfer funktionalisiert würden. In Anlehnung an Brumlik schlägt er deshalb eine „Didaktik informierter universeller Solidarität“<sup>302</sup> vor. Das hieße zunächst „Informationen und Kenntnisse von Ereignissen, Zusammenhängen“ und entsprechenden Theorien zu vermitteln, die mit auftretenden „Affekten und Emotionen“ bei der Behandlung des Themas einhergehen und auf denen beiderseits eine „moralische Beurteilung- und Handlungskompetenz“<sup>303</sup> beruhe, die schließlich zu der erhofften globalen Solidarität führen solle. Und dennoch bleibe das pädagogische Dilemma bestehen, „dass ‚dem Holocaust kein Sinn innewohnt‘, und deshalb auch nichts aus ihm selbst heraus gelernt werden kann“.<sup>304</sup> Denn was auch immer durch Auschwitz vermittelt werde, sei es der Kampf um Menschenrechte und Demokratie, gegen Ausgrenzung und Unterdrückung, „Auschwitz steht jeder Form der Bemächtigung und auch selbst dem übergreifenden Lernziel der Humanisierung entgegen“.<sup>305</sup>

### **3 Erziehung nach / über Auschwitz – Rezeptionskritik**

In einem freiheitlich demokratischen Staat, der sich in seinen Grundfesten deutlich vom Faschismus abgrenzt und die Vergangenheit nicht selten als überwunden glaubt, stellt sich die Frage, *warum* fast 60 Jahre nach Auschwitz noch immer antisemitische Straftaten, (neo-) faschistisch denkende und handelnde Personen, Stammtische oder Parteien und ebenso (un-) bewusste antisemitische Klischees in weiten Teilen der Gesellschaft vorhanden sind. Insofern

---

<sup>302</sup> Wittmeier 1997, S.214, nach Brumlik, M.: Der Pogrom der ‚Reichskristallnacht‘. Entwurf einer didaktischen Konzeption. Frankfurt a. M. 1992, S.6.

<sup>303</sup> Ebenda.

<sup>304</sup> Ebenda, S.124.

<sup>305</sup> Wittmeier 1997, S.135.

werden deren soziale und ökonomische Probleme auch zu denen von Bildung und Erziehung bzw. zu diesen gemacht. Erklärungen und Lösungsansätze, konkrete Vorschläge und Handlungsfähigkeit sind folglich die Erwartungen, die sich an eine Erziehung nach Auschwitz stellen. Der moralische Imperativ, dem dabei gefolgt wird, lautet: Durch die Stärkung von Demokratie und Menschenrechten gilt es eine Wiederholung von Auschwitz zu verhindern. Denn wie kann sich eine Gesellschaft zum Besseren hin verändern, wenn sich diese Veränderung nicht durch die ihrer Mitglieder vollzieht? Und wer hätte daran nicht größeren Anteil und Einfluss als Erziehung selbst?

Wie im vorherigen Kapitel aufgezeigt wurde, nähern sich demokratie- und gedenkpädagogisch orientierte Ansätze dem Thema Auschwitz und seiner Bedeutung für die Gegenwart und Zukunft unterschiedlich an. Ebenso wurde deutlich gemacht, dass sie sich in ihren Prämissen nicht eindeutig voneinander abgrenzen lassen. Aufgrund dessen soll im Folgenden weder eine Gegenüberstellung, noch ein Vergleichen der jeweiligen Vor- und Nachteile beider Positionen von Interesse sein. Zur Diskussion stehen lediglich die stellvertretend ausgewählten Autoren in Bezug auf ihre Adorno-Rezeption und deren Auseinandersetzung mit dem (Lern-) Gegenstand Auschwitz. Insofern diese ebenso in einen allgemeinen gesellschaftlichen Kontext eingebunden ist, soll deutlich werden, welche gesellschaftspolitische Funktion eine Erziehung nach Auschwitz besitzt und wie sie ihren, an sie von außen herangetragen, Aufgaben und Anforderungen nachkommt: „Das in der vorgeschlagenen Moral der Erziehung entbundene pädagogische Pathos richtet sich subjektiv auf die gesellschaftlichen Bedrohungen, auf die die Pädagogik mit Einspruch und Aufklärung reagieren müsse, und es gilt damit bereits als notwendig und legitim. In vielen Fällen resultiert daraus eine bestimmte Form von Postulatepädagogik: Friedenspädagogik, Umweltpädagogik, aber auch »Erziehung in der wertunsicheren Gesellschaft«<sup>306</sup>.

### **3.1 Drei Beispiele für die ‚Pädagogisierung‘ der Gesellschaftskritik Adornos**

Von der Annahme ausgehend, dass Adornos Überlegungen einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘ pädagogisch nutzbar gemacht werden, ist zu erwarten, dass dies zu einer verkürzten Adorno-Rezeption führt. Sein Vortrag dient diversen Erziehungsprogrammen und -perspektiven als Begründung, bildet folglich die Legitimationsgrundlage für deren theoretische sowie praktische Überlegungen zu einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘ und scheint ein willkommenes

---

<sup>306</sup> Gruschka 1994, S.176.

Geschenk an die Pädagogik und die Erklärung ihrer sozialen Notwendigkeit: „Die Faszination, die der einflussreichere Aufsatz Adornos zur »Erziehung nach Auschwitz« auf die deutsche Erziehungswissenschaft ausübte, mag auch darin begründet liegen, dass er es erleichterte, nach oberflächlicher Lektüre nur die ersten beiden Sätze herauszulösen, um sie wie ein Motto den eigenen Überlegungen voranzustellen (...) gleichsam aus einer als »koscher« anerkannten Quelle gewonnen. (...) In manchen erziehungswissenschaftlichen Aufsätzen liegen [seine] Worte (...) wie ein Fels vor dem Eingang zur Reflexion, als enthoben sie uns der Notwendigkeit zur Begründung, warum wir tun, was wir tun. [D]ie Rezeption (...) [die] diese Sätze vor den Zugang zu seinen analytisch starken und treffenden Aussagen roll[t], hat der Urheber nicht zu verantworten.“<sup>307</sup>

Adorno selbst mahnt in seinem Vortrag die erzieherische Hinwendung zum Einzelnen an und benennt gar konkrete Erziehungs- und Bildungsziele, obwohl er ebenso darauf verweist, dass eine Wiederholung von Auschwitz keine psychologische, somit also auch keine pädagogische, sondern ‚eine gesellschaftliche Frage‘<sup>308</sup> ist. So gibt der Vortrag dennoch Anlass für einen Erziehungsoptimismus, der durch die ‚Wendung aufs Subjekt‘ pädagogische Präventions- und Interventionsmöglichkeiten erhofft. In einer solchen subjektorientierten Lesart bleiben die von Adorno an anderen Stellen<sup>309</sup> ausdrücklich genannten gesellschaftlichen Ursachen von Auschwitz jedoch zurück, werden pädagogisch vereinheitlicht und in ihrer Komplexität reduziert: „Selbst Adorno hielt einen solch naiven Erziehungsoptimismus angesichts seiner radikalen Kultur- und Vernunftkritik für vermessen. Umso verwunderlicher ist es, daß gerade er als Begründer einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘ gehandelt wird und daß er in seinem Vortrag selbst an ein solches Programm appelliert, wenn er dessen Unmöglichkeit an anderer Stelle reflektiert.“<sup>310</sup> Diese Unmöglichkeit benannte Adorno bereits in seinen Erklärungen über das Scheitern der Aufklärung und deren Umschlag in die Barbarei, die sich in Auschwitz offenbarte: „Mit dieser radikalen Kritik am Programm der Aufklärung lässt sich offensichtlich keine Pädagogik begründen. Vielmehr scheint sie als ‚Kind‘ der Aufklärung durch eine solche Perspektive an die Grenzen der eigenen Grundlagen zu stoßen. Diese Spannung zwischen der prinzipiell optimistischen Denkfigur neuzeitlicher Pädagogik und der resignativen kultur- und vernunftkritischen Perspektive der Kritischen Theorie Adornos stellt die zentrale Konfliktlinie dar, die (...) Versuche, Pädagogik mit der Kritischen Theorie Adornos zu begründen, immer wieder als ein problematisches

---

<sup>307</sup> Heyl 2001, S.2.

<sup>308</sup> Adorno 1971a, S. 90 und 92.

<sup>309</sup> Vgl. Kap.1.1.

<sup>310</sup> Meseth 2000, S.20.

ambivalentes oder gar destruktives Unterfangen bezeichnet, da der Theorie Adornos offensichtlich keine systematische Bedeutung abzugewinnen ist.“<sup>311</sup>

Deutlich wird dies bei Hilbig, der seiner eigenen T.W. Adorno-Schule ein pädagogisches Konzept zugrunde legt, das zwar an Adorno angelehnt scheint, dessen Anliegen jedoch darin besteht, Adornos theoretische Überlegungen in eine entsprechende Reformpädagogik der neunziger Jahre zu ‚übersetzen‘.<sup>312</sup> Sodann geht Hilbig auch gewissermaßen den Schritt von einer Kritischen Theorie der Gesellschaft, bzw. Schule, hin zu einer Kritischen Praxis der Pädagogik: „Und in dem Maße, wie die fundamentalistische Adorno-Rezeption die Praxis abschneidet, schneiden wir die Theorie ab. (...) Mit Adorno Schule machen, das heißt seine Forderungen und Utopien umzusetzen in Alltagspraxis und die mitunter abgeschnittene Theorie auf die Sonntage zu legen.“<sup>313</sup> „Mit Adorno ‚Schule machen‘, das heißt auch gegen ihn, gegen seine Schrullen, seine eigenen Intentionen verfolgen, seine eigenen Vorstellungen verwirklichen.“<sup>314</sup> „Leben und Schule sind nicht länger Gegensätze. Und an dieser Stelle, in diesem Zustand hat Schule Adorno hinter sich gelassen, da er sich als ‚reaktionäre‘ Schrulle selbst den Riegel vorschob, wo andere den Schlüssel zum Öffnen der Tür schon in den Händen hatten.“<sup>315</sup> Der pädagogische Beitrag zum gesellschaftlichen Fortschritt liegt für Hilbig damit weniger in der Kritik der Verhältnisse, als vielmehr in der Zuwendung zum Einzelnen, dem Zu-Erziehenden. Insofern steht für ihn die Praxis, die sich direkt dem Subjekt widmet, und nicht die Theorie im Mittelpunkt einer wirklichen Erziehung nach Auschwitz. Sein Vorwurf gegen eine selektive, weil rein theoretische Adorno-Rezeption, kann damit an ihn zurückgegeben und umgeschrieben werden: Sein Zurückstellen der Theorie führt zu einer gewissen ‚Theoriefeindlichkeit‘, die die „reine Praxis fundamentalistisch bewahrt, hütet, wie eine zerfranste Fahne hochhält“ gegen die „Theoretiker“<sup>316</sup>.

---

<sup>311</sup> Meseth 2000, S.22 (Er verweist hier u.a. auf Kelle 1992, Oelkers 1990, Peukert 1996, Schäfer 1996).

<sup>312</sup> Er entspricht damit dem gängigen Vorwurf an die Kritische Theorie, sie ver falle in Resignation, ziehe keine praktischen Konsequenzen und wolle die gesellschaftlichen Zustände nicht wirklich verändern, was jedoch bereits Adorno zurückwies: „Beargwöhnt wird, wer nicht fest zupacken, nicht die Hände sich schmutzig machen möchte, als wäre nicht die Abneigung dagegen legitim und erst durchs Privileg ent stellt. (...) Die vielberufene Einheit von Theorie und Praxis hat eine Tendenz, in die Vorherrschaft von Praxis überzugehen“. Adorno 1971g, S.145.

<sup>313</sup> Hilbig 1997, S.13-14.

<sup>314</sup> Ebenda, S.48.

<sup>315</sup> Ebenda, S.162.

<sup>316</sup> Hilbig 1997, S.13. An anderer Stelle wird er noch deutlicher: „Ich will den Versuch machen, die Teile subversiver Theorie in kritische Schulpraxis zu überführen, von denen die Frankfurter meinten, sie haben in der Alltagspraxis keinen Ort. Ein humanes, auf Selbstbestimmung und Mündigkeit zielendes Schulhalten ist machbar, Herr Nachbar Adorno! Ob es die gewünschten Erfolge zeitigt, das wird sich zeigen!“, Hilbig 1993, S.50.

In seinem Aufsatz über ‚Resignation‘<sup>317</sup>, setzte sich Adorno mit dem hier aufgezeigten Problem zum Verhältnis von Theorie und Praxis auseinander. So entgegnete er dem Vorwurf der Praxisfeindschaft an die Kritische Theorie, auch als Form von Antiintellektualismus zu verstehen, folgendermaßen: „Falsche Praxis ist keine. Verzweiflung, die, weil sie die Auswege versperrt findet, blindlings sich hineinstürzt, verbindet noch bei reinstem Willen sich dem Unheil. Feindschaft gegen Theorie im Geist der Zeit, ihr keineswegs zufälliges Absterben, ihre Ächtung durch die Ungeduld, welche die Welt verändern will, ohne sie zu interpretieren, während es doch an Ort und Stelle geheißen hatte, die Philosophen hätten bislang bloß interpretiert – solche Theoriefeindschaft wird zur Schwäche der Praxis. Daß dieser die Theorie sich beugen soll, löst deren Wahrheitsgehalt auf“<sup>318</sup>. In das falsche Ganze partiell einzugreifen, sei es durch revolutionäre oder reformerische Akte, scheint Adorno nahezu unmöglich, denn beide würden dieses nur verstärken und verlängern. Zugleich beklagt er auch die Theorie, die an ihrer unmöglichen Verwirklichung von Praxis krankt und die ihren Ausweg lediglich im Denken selbst finde; Denken damit zur Praxis wird: „Wer jedoch nichts tun kann, ohne daß es, auch wenn es das Bessere will, zum Schlechten auszuschlagen drohte, wird zum Denken verhalten; das ist seine Rechtfertigung und die des Glücks am Geiste. Dessen Horizont muß keineswegs der einer durchsichtigen Beziehung auf später mögliche Praxis sein...“<sup>319</sup>. Den Wunsch, aktiv in die Gesellschaft eingreifen zu wollen, sah er der individuellen Ohnmacht und dem Leiden am gesellschaftlichen Zustand geschuldet, der dem Einzelnen, der ohnehin „vorm Kollektiv, mit dem er sich identifiziert“ kapituliert, in der kollektiven Aktivität und Praxis „erspart, seine Ohnmacht zu erkennen; die Wenigen werden sich zu Vielen.“<sup>320</sup>. Die erzeugte gemeinschaftliche Pseudoharmonie und –Aktivität gerinne sodann zur bloßen ‚Ersatzbefriedigung‘ und wird zum ‚Selbstzweck‘, nämlich in der unveränderlich scheinenden Gesellschaft „Enklaven der Unmittelbarkeit zu retten. Rationalisiert wird das damit, die kleine Veränderung sei eine Etappe auf dem langen Weg zu der des Ganzen.“<sup>321</sup> Bei Hilbig wird dies daran deutlich, dass er für unbedingte Reformen innerhalb der Institution Schule plädiert, deren ‚Alltagspraxis‘ zwar Adorno sichtbar machen sollte, dessen Theorie aber ‚auf die Sonntage zu legen‘ wäre. Er fällt damit unter folgende Charakterisierung von Pädagogen: „»Mit Kritik allein ist uns nicht geholfen«, heißt ihr erster und Standardspruch, mit dem sie den Kritiker ins Unrecht setzen wollen. (...) Zum Konzert pluralistischer Kritik sollen nur solche Gedanken zugelassen werden, deren praktische

<sup>317</sup> Adorno 1971g.

<sup>318</sup> Adorno 1969 zit. nach Schmucker 1977, S.121. Vgl. Horkheimer 1988b, S.206 ff.

<sup>319</sup> Adorno 1966, zit. nach Rohrmoser 1970, S.29.

<sup>320</sup> Adorno 1971g, S.149.

<sup>321</sup> Ebenda, S.148.

Schlussfolgerungen zur *Verbesserung* des Kritisierten einladen. (...) Der Imperativ der konstruktiven Kritik erweist sich folglich als eine Meßlatte, die die Kritik nicht auf ihre Stimmigkeit, sondern auf ihre Verträglichkeit mit zugelassenen Reformen überprüft. (...) Dabei gibt es – um einen allzu selten beherzigten Kalauer zu bemühen – nichts Konstruktiveres als eine zutreffende Kritik!<sup>322</sup>

Auch für Pöggeler trifft diese Charakterisierung zu, wenn er beklagt, dass weder Adorno noch die gegenwärtige Pädagogik eine hinreichende Perspektive bzw. ein geeignetes Gegenmodell einer Erziehung lieferten: „Der Entwurfscharakter von Adornos ‚Erziehung nach Auschwitz‘ bedingt einen Rest von offenen Fragen, die es zu klären gilt. So ist zunächst – nach dem radikalen Aufweis dessen, was nicht sein darf – zu ermitteln, wie sich das Konzept ‚Erziehung nach Auschwitz‘ durch Ziele und Inhalte der Erziehung konkretisieren lässt.“<sup>323</sup> Er ist der Ansicht, dass Adorno in seiner umfassenden Gesellschaftskritik zu abstrakt geblieben sei, die Pädagogik nicht einmal seine Forderungen aufgenommen oder weiterentwickelt und schon gar nicht zu einem „Fundamentalproblem der Erziehung überhaupt“<sup>324</sup> erklärt hätte. Deshalb würde auch hier Kritik allein nicht genügen, sondern es bedürfe einer „positiven Konkretisierung der ‚Erziehung nach Auschwitz‘“. Was diese betrifft, kann das letzte Wort noch nicht gesprochen worden sein.<sup>325</sup> Da Adorno an die einzig gerechtfertigte Erziehung überhaupt appelliert hätte, die sich durch Empathie und Zuwendung, Liebe und Frieden auszeichne, resümiert Pöggeler: „Erziehung und Bildung können nur noch sinnvoll sein, wenn sie Verständigung, Toleranz und Frieden fördern – und nicht Haß und Krieg. Theodor W. Adorno hat die Formel geprägt: Wenn es heute überhaupt noch sinnvolle Erziehung geben kann, darf es nur noch ‚Erziehung nach Auschwitz‘ sein, d.h. eine Erziehung, die ein für allemal Brutalität, Unmenschlichkeit und Krieg unmöglich macht.“<sup>326</sup> Dieser Anspruch könne nur durch eine weltoffene und nicht national definierte Friedenserziehung eingelöst werden, indem grenzübergreifend nach Wegen zu einer ‚Erziehung für die eine Welt‘ gesucht werden müsse. Wie bereits erwähnt, sieht Pöggeler im wissenschaftlichen Vergleichen der Vor- und Nachteile von (Erziehungs-) Systemen die Möglichkeit, zum Verständnis des anderen beigetragen, die eigenen Errungenschaften und Defizite aufzudecken und deutlich werden zu lassen, dass das jeweilige Verständnis von Kultur, Lebensform etc. der Relativierung bedarf, um die eigenen Ansichten nicht zu überhöhen und die anderer damit nicht abzuwerten. Die

---

<sup>322</sup> Huisken 1996, S.90.

<sup>323</sup> Pöggeler 1990, S.36.

<sup>324</sup> Ebenda, S.40.

<sup>325</sup> Ebenda, S.41.

<sup>326</sup> Pöggeler 1990, S.77.



Pädagogik hätte sich deshalb von staatlichen und ideologischen Grenzen zu lösen, um so ihrem kritischen und selbstreflexiven Erkenntnisdrang nachgehen zu können.

In ähnlicher Weise stellt auch Wittmeier ein Zurückbleiben der gesellschaftlichen Praxis hinter Adornos Imperativ fest und sieht dies ebenso zum Teil der Tatsache geschuldet, dass Adorno selbst ungenügende Vorschläge für eine praktisch verstandene Erziehung nach Auschwitz unterbreitete. Konkretisierungsversuche, etwa durch politische Bildungsarbeit, seien dabei nicht über eine Gesellschaftskritik hinausgekommen und hätten keine hinreichende pädagogische Perspektive bieten können. Da auch Adorno trotz seiner steten Kritik an Bildungs- und Erziehungsprozessen dennoch daran gelegen war, zur Mündigkeit und Autonomie des Einzelnen beizutragen, müsse zumindest versucht werden, positiv über eine Erziehung nach Auschwitz nachzudenken: „Die ‚Erziehung nach Auschwitz‘ zielt auf eine Erweiterung des Reflexionsvermögens für die Gegenwarts- und Zukunftsfragen, um ‚Auschwitz nie wieder‘ möglich zu machen. (...) Die Deutung der Welt nach Auschwitz wird nach dem Lebensende der Zeitzeugen und ihrem Beitrag in der bisherigen Gedenkstättenarbeit immer mehr zu einer Frage der in jeder Hinsicht unbeteiligten Generationen und macht mehr denn je eine pädagogische Vermittlung erforderlich.“<sup>327</sup>

Am Beispiel der Jugendbegegnungsstätte Auschwitz, deren bildungspolitisches Konzept Wittmeier selbst mitverfolgt und beeinflusst hat, entwickelt er daraufhin ausgerichtete Grundsätze und Perspektiven einer ‚Pädagogik der Erinnerung in der politischen Bildung‘. Dem Adornoschen Imperativ gegenüber verpflichtet, sollten diese, in ihrer aufklärenden Funktion für die nachwachsenden Generationen, jedoch nicht das Geschehen sowie die Opfer als Lernmedium benutzen: „Hiermit ist der pädagogische Auftrag zur gesellschaftlichen Sensibilisierung formuliert, der sich jedoch dem zu respektierenden Verfügungsgebot der Opfer stellen muß, derer eben nur ‚nicht instrumentell und zweckfrei‘ gedacht werden soll. Die in Auschwitz- Birkenau ermordeten Menschen dürfen nicht als ein ‚Mittel des Lernens‘ preisgegeben werden. (...) Damit steht jede ‚Pädagogik nach Auschwitz‘ vor der schwierigen und zugleich anspruchsvollen Aufgabenstellung, daß diese etwas soll, was sie eigentlich nicht darf.“<sup>328</sup> In Anlehnung an Brumlik plädiert Wittmeier deshalb für eine ‚Erziehung über Auschwitz‘, die sich dadurch auszeichnet, dass sie einerseits durch die Vermittlung von Wissen und kognitiver Aufklärung hinreichend zu Toleranz und Sensibilität befähigen soll, gleichwohl diese aber das „Gedenken als Selbstzweck im Rahmen einer Kultur der

---

<sup>327</sup> Wittmeier 1997, S.286.

<sup>328</sup> Wittmeier 1997, S.39.

Erinnerung, einer »anamnetischen Kultur« (Johann Baptist Metz), zu pflegen<sup>329</sup> hätte. Auch für ihn liegt, ähnlich wie bei Hilbig und Pöggeler, in der Hinwendung zum Einzelnen das viel versprechende pädagogische Potential, da erst durch die Entwicklung von Empathie wirkliche Verantwortung für die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft übernommen werden könne.

### 3.2 Pädagogisierungen gesellschaftlicher Probleme

In der pädagogischen Auseinandersetzung mit den Ursachen die zu Auschwitz führten und denen, die eine Intervention gegen heutige und zukünftige Gewalttaten notwendig machen, werden diese vorrangig auf die subjektive Ebene verlagert und damit zu einem Erziehungsproblem erklärt. Damit stehen die politischen und ökonomischen Ursachen jedoch kaum mehr im Mittelpunkt: „In diesen pädagogischen Handlungsanweisungen und vor allem in der sozialpsychologisch enggeführten Konstruktion der Ursachen von Auschwitz wiederholt sich die Grundfigur neuzeitlicher Pädagogik, die den Vortrag für diesen Fachbereich interessant gemacht hat. Die Verhinderung eines zweiten Auschwitz wird zur Aufgabe der Pädagogik.“<sup>330</sup>

Auch bei den hier verhandelten Autoren kann deshalb von einer ‚Pädagogisierung‘ der Gesellschaftskritik Adornos gesprochen werden, sowie von einer damit verbundenen pädagogischen ‚Moralisierung‘, die sich, unabhängig von ihrer positiven oder negativen Positionierung zur Praxis, notwendig ergibt: „Kein Organisationsvorschlag für Schulen, kein Curriculum, kein unterrichtsmethodischer Hinweis etc. wird vorgelegt, ohne daß darin zugleich eine normative Vorstellung von Pädagogik ausgesprochen würde.“<sup>331</sup> Positivierungen, die eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘ lediglich auf eine Moral und daraus abzuleitende Lehren reduzieren, führen jedoch zu analytischen Mängeln bei der Behandlung des Themas und zeigen sich oftmals ebenso erfolglos gegen heutige Formen von rassistisch oder antisemitisch motivierter Gewalt. Eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘ stößt vor allem da an ihre Grenzen, wo sie von einer ‚nationalen Sorge um Deutschland‘<sup>332</sup> zeugt und mitnichten von einem wissenschaftlichen Erkenntnis- sondern politischem und pädagogischem Interesse zur Vergangenheits- und Gegenwartsbewältigung geleitet ist. Von Bedeutung ist deshalb das

---

<sup>329</sup> Brumlik 1995, S.91. Vgl. Brumlik 4/1995, S.6-10.

<sup>330</sup> Meseth 2000, S.24.

<sup>331</sup> Gruschka 1994, S.176.

<sup>332</sup> Laut Gutte/Huisken verdankt sich die antifaschistische Pädagogik keinem eigenen sondern einem politischen Interesse, der Schuldanerkennung, die zum ‚nationalen Pflichtprogramm als Beweis zur demokratischen Läuterung‘ erhoben wurde. Vgl. Gutte/ Huisken 1997, S.4 ff.

Verhältnis von Sachlichkeit und Moral in der jeweiligen Begründung einer ‚Erziehung nach / über Auschwitz, und dies sowohl in der Auseinandersetzung mit dem Geschehen selbst, als auch gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemen: „Die Konfrontation des Seins mit dem Sollen eignet sich nicht zur moralisierenden Kritik und nur sehr mittelbar zu moralischer Empörung. In der »Dialektik der Aufklärung« von Horkheimer / Adorno heißt es: Nicht das Gute, sondern das Schlechte ist Gegenstand der Theorie! Ich möchte das verlängern: Nicht das Gute bzw. das relativ weniger Schlechte, sondern das Schlechte, das mit seiner Rechtfertigung die Chancen verbaut, daß es besser werden könnte, ist Gegenstand der pädagogischen Kritik an der Kälte!“<sup>333</sup>.

### 3.2.1 ‚Mit Adorno Schule machen‘ gegen eine neue Barbarei

*„Wenn denn die ‚Kälte als Bedingung des Unheils‘ begriffen ist, dann bleibt uns nichts als der ‚Versuch, vorwegnehmend im individuellen Bereich diesen ihren Bedingungen entgegenzuarbeiten.‘ (...) Hier, weniger noch als anderswo, geht es aber vornehmlich nicht um rationale Aufklärung, nicht um die ‚Herstellung eines richtigen Bewusstseins‘ – die hat bestenfalls an den Rändern von Schulehalten, im Unterricht, ihren Ort, - hier braucht es ein Schullebenkonzept, das die Jugendlichen ganzheitlich ‚wärmt‘. (...) Die Schule ist hier qua definitionem zu ungeheuerlichen Leistungen fähig. Ihr Beitrag zur Entbarbarisierung mittels positiver Identifikationen, der Schaffung ‚bedeutsamer Gemeinsamkeiten‘ und der Schaffung von Liebes-Raum im Lebens-Raum Schule sind von nicht zu unterschätzender gewaltpräventiver Potenz.“<sup>334</sup>*

Um Gewalttaten vorzubeugen, erscheint die Schule als soziale Institution Hilbig besonders geeignet, dass fehlende Zuhause Jugendlicher durch die Stärkung eines Gemeinschaftsgefühls, die Identifikation mit der Einrichtung und die ihrer Angehörigen wettzumachen. Durch ein vertrauensvolles Miteinander würden Jugendliche ihre Selbst- und Fremdachtung wiedergewinnen und so nicht mehr ‚nach außen schlagen‘ müssen, was jedoch bereits von Adorno streng angezweifelt wurde.<sup>335</sup> Obwohl Hilbig sich in seiner allgemeinen Kritik an der Schule darüber bewusst zu sein scheint, dass diese weit davon entfernt ist, den Schülern die geforderte ‚Nestwärme‘ zu spenden, ‚Rückfälle in die Barbarei‘ zu verhindern, noch ihre eigentliche Funktion eben darin besteht, nimmt er seine eigene Perspektive davon aus und entwirft ein gewissermaßen idealisiertes Bild von Schule. Und mehr noch, er unterstellt in seinem Entwurf, die Schule sei ‚qua definitionem‘ die Instanz schlechthin, die dazu fähig sei, den Heranwachsenden ‚Wärme‘ zu vermitteln. Eine solche ‚Praxis des

---

<sup>333</sup> Gruschka 1994, S.150.

<sup>334</sup> Hilbig 1997, S.39-40.

<sup>335</sup> Adorno 1971a, S.92.

humanen Schulehaltens', deren Umsetzung ihm, wie er selbst sagt, unklar ist, scheint angesichts des schulischen Leistungsdrucks und Autoritätszwanges jedoch kaum realisierbar: „Die gesellschaftlichen Ursachen des Leidens werden ausgeblendet, gerade weil man sich der Illusion hingibt, mit der Abwendung des Blicks vom Objektiven und der Zuwendung zum Subjektiven das Subjektive retten zu können.“<sup>336</sup> Zwar sieht er dieses funktionale Moment von Schule, das durch Selektion und Konkurrenz eben zur Vereinzelung des Individuums führt, seiner Forderung durchaus entgegenstehen. Statt dieses jedoch auf seinen objektiven gesellschaftlichen Zweck hin zu hinterfragen und daraus folgend abzulehnen, schlägt er indes vor, dieses Grundübel durch Glück, Vertrauen, Liebe, durch selbstbestimmtes und kooperatives Lernen etc. zu verringern: „Dem Befund, daß es nun einmal »kein gutes Leben im schlechten gibt«, setzen sie [die Pädagogen] ihre Berufslüge entgegen, daß es »kein schlechtes Leben im prinzipiell guten zu geben braucht«.“<sup>337</sup> Bei Hilbig ist damit eher „der Wunsch der Vater des Gedankens, der dabei hilft, die Praxis schon mit der besseren Absicht zu verwechseln“<sup>338</sup>, die jedoch auch durch Schülermitbestimmungsrechte, Formen offenen Unterrichts etc. nichts an der Tatsache zu ändern vermag, dass dem Lehrer-Schüler-Verhältnis ein objektives Macht- und Herrschaftsverhältnis zugrunde liegt, in dem der Schüler als Objekt, durch den Repräsentanten der Institution Schule, den Lehrer, behandelt wird.

*„Es haben diese Kinder und Jugendlichen im wörtlichen wie im metaphorischen Sinne kein ‚Zuhause‘. (...) So sind denn die jungen Leute, mit denen wir es pädagogisch zu tun haben, ein Sekundäres in der Gewaltanalyse, gleichwohl ein Primäres in der Gewaltprävention. (...) Wenn sie rufen ‚Deutschland den Deutschen‘, dann wird da sozialpsychologisch etwas zum Ausdruck gebracht, das durch antifaschistische Aufklärung gar nicht zu erreichen ist. (...) Es ist das Fehlen von Identität, Selbstwertgefühl und Sicherheit, das zur Brutalität disponiert (...) Schule hat in derlei Argumentationszusammenhang nicht mehr und nicht weniger als positive Lebenswelten und –erfahrungen zu schaffen (...) Allein, es gibt keinen gangbaren Weg und keine Chancen sonst, die Zahlen in den Lichterketten zu vergrößern und die auf der anderen Seite zu verkleinern.“*<sup>339</sup>

Hilbig weist zwar darauf hin, dass jugendliche (rechtsextreme) Gewalt nur der konkrete Ausdruck einer allgemeinen gesellschaftlichen Brutalisierung und emotionalen Kälte sei, die sodann zu einem emotionalen Mangel an Empathie führe, worin auch der Grund für auftretende Aggressionen liege. Woraus aber die gesellschaftliche ‚Gewalttätigkeit‘ resultiert und aus welchen Gründen sich die Aggressionen gegen bestimmte Individuen richten, führt er nicht aus, sondern setzt an dieser Stelle mit pädagogischen Handlungsanweisungen an. Damit

---

<sup>336</sup> Gruschka 1994, S.115.

<sup>337</sup> Huisken 1996, S.93.

<sup>338</sup> Gruschka 1994, S.186. Vgl. Horkheimer 1988b, S.190.

<sup>339</sup> Hilbig 1997, S.102-104.

„fällt der Inhalt und der Zweck der jeweiligen Tat aus der theoretischen Erwägung heraus. (...) Allenfalls wird der Inhalt dann als recht gleichgültige Äußerungsform für die sich Bahn brechende Gewaltbereitschaft wieder eingeführt: Dann erschlagen Skins Ausländer nicht deswegen, weil sie diese für einen Anschlag auf die Rassereinheit des deutschen Volkes oder für die Ursache der Arbeitslosigkeit von Deutschen oder für beides halten, sondern weil sich bei ihnen eine Gewaltbarriere gelockert hat.“<sup>340</sup> Diese Kritik erscheint zutreffend, wenn Hilbig konstatiert, dass rechtsextreme Gewalt ‚nur‘ eine Form der allgemeinen gesellschaftlichen Brutalisierung sei. Faschistisches Gedankengut würden Jugendliche unreflektiert übernehmen, um die Beachtung zu finden, die ihnen tagtäglich verwehrt bleibe. So würden sie auch nicht die Asylsuchenden selbst meinen, sondern ‚in der Tat‘ ihren Schmerz, resultierend aus dem fehlenden Zuhause, ausdrücken. Daraus jedoch die Förderung eines positiven Selbstbildes durch Zuwendung, Anerkennung und Liebe abzuleiten, die die geeignete (schulische) Gewaltpräventionsmaßnahme darstellen soll, scheint fraglich.<sup>341</sup> Zumal bei den Tätern von Rostock, Mölln, Solingen etc. nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich diese, abgesehen vom Beifall Erwachsener und dem Nichteinschreiten der Polizei wie in Rostock-Lichtenhagen, einzig aus alleingelassenen und vernachlässigten Jugendlichen rekrutierten, die durch die Tat ihre fehlende Zuneigung zum Ausdruck bringen wollten.<sup>342</sup> Vielmehr stellt sich die Frage, warum ihnen Gewalt als probates Mittel erscheint bzw. weshalb ihnen die von Hilbig geforderte Liebe für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse offensichtlich nicht ausreicht? Und weshalb konzentrieren sich ihre ‚Affektentladungen‘ kalkulierend auf ‚Asylsuchende‘, nicht aber auf Mitschüler, Lehrer, Eltern oder Nachbarn, die die unmittelbaren Quellen ihres ‚fehlenden Zuhauses‘, ihrer Entfremdung, darstellen? An diesem Punkt könnte vielmehr die Erklärung ansetzen, dass die jugendlichen Täter offensichtlich das in die Tat umsetzten, was in der deutschen Öffentlichkeit Anfang der neunziger Jahre allgemein kursierte und was die Jugendlichen zum Teil überzeugt und in ihren bereits manifesten Ansichten bestätigt haben muss: Eine geregelte Zuwanderung gemäß der Parole ‚das Boot ist voll‘ zu fordern, notfalls auch mit Gewalt wenn der Staat dieser nur ungenügend nachkommt, fehlende Arbeitsplätze und ökonomische Unsicherheit, Kriminalität und Werteverfall etc. den ‚Ausländern‘ anzulasten. Diese für den einzelnen Täter scheinbar objektiven Gründe, nämlich die Gefährdung seiner Existenz, die Bedrohung seines ‚Vaterlands‘ etc. wären von Hilbig, wenn er sich in der Tradition der Kritischen Theorie

---

<sup>340</sup> Huisken 2002, S.25.

<sup>341</sup> Vgl. Paffrath 1992, S.156.

<sup>342</sup> Vgl. Jungle World vom 21.8.2002. Eine filmische Dokumentation des dreitägigen Pogroms in Rostock lieferten Mark Saunders und Siobhan Cleary in: The Truth Lies In Rostock - Die Wahrheit liegt/ lügt in Rostock, 1993, GB.

versteht, als solche auszumachen und dem Jugendlichen als falsch bewusst zu machen.<sup>343</sup> Liebe und Selbstvertrauen hingegen können ihn weder ernähren, noch ihm die unbegründete Angst vor Überfremdung nehmen.

Dass der Jugendliche nach Hilbig seine Auffassung ‚Deutschland den Deutschen‘, „wofür er nichts kann“<sup>344</sup>, zugunsten Gemeinsinn stiftender schulischer Angebote, für die er gleichfalls ‚nichts kann‘, ablegen sollte, steht ebenso zur Disposition. Zum einen wären diese erneut vorbestimmt, durch z.B. Projektunterricht, Klassenkonstellationen und Schulhierarchien, nicht frei wählbar für den Einzelnen und fallen ebenso unter vorgegebene hierarchische Strukturen, die die Schulkritik redlich beanstandet. Zum anderen garantieren neue Identifikationsangebote nicht, wenn auch subjektorientiert, dass der Jugendliche sein Stolzsein auf etwas eben aus diesen bezieht. Vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass der Schüler sich bewusst gegen die ihm unterbreiteten Offerten, wie der Identifikation mit dem Klassenkollektiv oder der Schule, entschieden und sich nach anderen Möglichkeiten umgesehen hat, um sich die erhoffte Anerkennung und seinen Stolz zu verschaffen. So „geraten alle einschlägigen Rezepte nur zur Präsentation eines Ideals: So soll es sein, sagen die Schultheoretiker und verraten dabei gerade nicht, wie die Einstellung von Vandalen zu ändern, d.h. um 180 Grad zu drehen wäre. Denn die wohlgemeinte Aufforderung zu mehr Harmonie im Umgang miteinander verfängt bei Schülern nicht, die ihre halbe Klasse auf ihre Art zu Untermenschen erklärt haben. (...) Vielmehr handelt es sich um Bilder für das Ideal vom durchgesetzten »Wir-Gefühl«, für das Schüler im allgemeinen keinen guten Grund haben, und für das jene Schüler keinen Grund wissen, die sich das Urteil zurechtgelegt haben, die Schule sei ein unberechtigter Angriff auf ihre beachtenswerte Persönlichkeit. (...) Vielmehr offenbart sich darin der wahre Gehalt der Sozialmoral: Dienst an den Einrichtungen, denen man unterworfen ist, störungsfreie Integration in sie und friedliche Lösung aller in ihr vorprogrammierten »Konflikte« nach Maßgabe der Anliegen des hohen pädagogischen Hauses (...) als ein Mittel, das Störungspotential in der Schülerschaft zu neutralisieren.“<sup>345</sup> Im Vorhaben Hilbigs der gesellschaftlichen Kälte durch ‚positive Erfahrungen‘ beizukommen und damit die ‚Lichterkettenanzahl‘ gegen Rechtsextremismus erhöhen zu können, zeigt sich nach Gruschka in Anlehnung an Adorno zudem die ‚Fiktion solidarischer Gemeinschaft moralisch

---

<sup>343</sup> Vgl. Kap.1.1.2, S.22.

<sup>344</sup> Hilbig 1997, S.38.

<sup>345</sup> Huiskens 1996, S.76. Diese Kritik lässt sich anhand der Schulverfassung der T.W. Adorno-Schule wunderbar nachvollziehen, laut jener die friedliche Lösung von Konflikten unbedingtes Gebot ist, jeder fair und gerecht behandelt werden soll und deren meiste Paragraphen sich auf die Sicherstellung eines sauberen, geordneten und unbeschädigten Schulgebäudes beziehen. Vgl. dazu Hilbig 1997, S.151.

Gleichgesinnter“<sup>346</sup>. In derartigen Aktionen wird zum einen eine angebliche Gemeinschaft konstituiert, in der die Ohnmacht und Bedeutungslosigkeit des Einzelnen aufgehoben scheint. Zum anderen ist der Einzelne darin jedoch nur von Bedeutung, „sofern er als disziplinierter Teil einer Masse auftritt. Diese Instrumentalisierung des Individuums für ein Massenspektakel verweist auf eine Form der Sozialität, gegen die die Kritik an der Kälte sich richten müsste.“<sup>347</sup> Kritik hätte beispielsweise darin zu erfolgen, dass in den zahlreichen Demonstrationen gegen Rechtsextremismus und Gewalt wie in den neunziger Jahren, höchst unterschiedliche Menschen mit höchst verschiedenen politischen Auffassungen von ‚links bis rechts‘ unter einem gemeinsamen und zudem politisch erwünschten Zweck als Gemeinschaft demonstrierten, um zu zeigen, dass sich die deutsche Bevölkerung unisono gegen rechtsextreme Gewalt ausspricht.<sup>348</sup> Dass dabei die alltägliche und auch scheinbar legitime staatliche Gewalt gegen die ‚betrauten Opfer‘ kaum thematisiert wurde, angefangen von Diskriminierungen bis hin zur Abschiebung, verträgt sich dabei mit dem Bild, was der Öffentlichkeit präsentiert werden sollte: Man habe schließlich aus der Vergangenheit gelernt, weshalb sich anerkannte geregelte Ausschlussverfahren und Deklassierungen von Menschen innerhalb der Demokratie nicht mit ‚barbarischen‘ Gewalttätigkeiten vertragen oder wie es Günther Beckstein auf den Punkt brachte: „Auch der Ausländer, der morgen abgeschoben wird, muß sich heute auf unseren Straßen sicher fühlen.“<sup>349</sup>

*„Und gerade weil durch das Elternhaus so viele Deformierungen schon entwickelt, womöglich abgeschlossen sind (...) kommt der Schule eine besondere Kompensationsfunktion zu. (...) Der Kampf gegen die alles durchströmende Kälte wäre von der Schule neu zu führen. Sie könnte Licht in die Finsternis bringen. Sie könnte eine Vielzahl von Versagungen beheben, der Nöte sich annehmen, denen sich sonst keiner sich annimmt, zuhören, wo sonst niemand zuhört, retten, was verloren scheint. Keiner müsste mehr nach außen schlagen, weil die Ursachen, die ihn nötigten, behoben wären.“<sup>350</sup>*

---

<sup>346</sup> Gruschka 1994, S.103.

<sup>347</sup> Ebenda, S.103.

<sup>348</sup> Ein aktuelleres Beispiel liefert auch der ‚Tag der Demokratie‘ am 8. Mai 2005, der aufgrund einer angekündigten NPD-Demonstration in Berlin, anlässlich des 60. Jahrestags der Befreiung vom Nationalsozialismus, proklamiert wurde. Dieser fand in einem Festakt von Politikern, Künstlern und Verbänden am Brandenburger Tor statt, um sowohl ein Zeichen gegen Geschichtsvergessenheit, Rechtsextremismus und Gewalt zusetzen, als auch für die Demokratie und ein friedliches Europa einzutreten. Gleichzeitig demonstrierten an anderer Stelle mehrere tausend Menschen gegen den NPD-Aufmarsch, um diesen u.a. durch Blockaden zu verhindern, schließlich mit Erfolg. Im Anschluss wurden von dieser Seite Stimmen laut, die sich gegen eine Vereinnahmung durch die Politik aussprachen: „Der Senat wollte in Abgrenzung zur NPD ein Gedenkritual feiern, das den Anforderungen neudeutscher Politik gerecht wird (...) Der 8. Mai bleibt ein inszenierter Sonderfall, weil sich Senat und Bundesregierung als die geläuterten Demokraten darstellen wollten, um dem Ausland zu zeigen: Deutschland hat aus seiner Geschichte gelernt, ist fit für weitere weltpolitische Aufgaben und Nazis sind von gestern.“, Lorenz 21.05.2005, S.25.

<sup>349</sup> Günther Beckstein (CSU) in München auf einer Pressekonferenz zum Kampf gegen Rechtsextremismus. Freies Wort 1.8.2000.

<sup>350</sup> Hilbig 1997, S.42-43.

Sodann hätte die Schule laut Hilbig zuallererst durch ein Mehr an Empathie und Gefühl das Wohl des Einzelnen fördern, statt die Schüler über ihre eventuellen Fehlurteile aufzuklären. Statt ‚Bewusstseinsarbeit zu betreiben‘ solle sie „Bewußtseine umhüllen mit dem Schoßgefühl von Zugehörigkeit und Identität; durch das Versprechen von Kontinuität und Erwartungssicherheit“, sie solle kurz gesagt zu einem „sekundären Uterus“ werden, „in de[m] sichs mit Pflichten und Gewichten leben läßt“<sup>351</sup> und der den ‚gebranntmarkten‘ Jugendlichen neue positive Sicherheiten vermittelt.

Es stellt sich jedoch die Frage, wie die Schule ein solches ‚Schoßgefühl‘ zu vermitteln, eine Gleichheit unter ihren Angehörigen herzustellen vermag? Eine solche positive Verklärung der schulischen wie auch gesellschaftlichen Zwänge und Unterordnungsverhältnisse legt eine Kritik an eben diesen, sowie den Versuch diese Umstände zu verändern, beiseite: „Je bewusstloser Menschen Situationen suchen, die an sich die Freude an der Gemeinschaft und die Sorglosigkeit des Glücks versprechen, desto zwanghafter wird ihr Verhalten. Wer sich so auf die Wärme stürzt, will die Kälte ignorieren, die dennoch weiter besteht. (...) Es fällt schwer, sich Wärme in Gruppen oder Kollektiven vorzustellen (...). Diese sind mehr oder weniger geprägt durch das gesellschaftlich Allgemeine der Konkurrenz.“<sup>352</sup> Gerade Adorno wies darauf hin, dass die offensichtlichen Widersprüche zwischen Lernendem und Lehrendem, zwischen Einzelinteresse und Gesamtinteresse nicht harmonisiert, sondern im Gegenteil offen kritisiert gehören.<sup>353</sup> Hilbig scheint darüber hinwegzusehen und vergisst bewusst, wenn auch in gut gemeinter Absicht, „daß das schulische Lernen, das als Leistungslernen organisiert ist, vom Gegeneinander geradezu lebt.“<sup>354</sup> Denn auch seine Schule beruht wie jede andere, ob staatliche oder private, objektiv auf dem Prinzip der Konkurrenz und Selektion: „Sie soll über die Planung des schulischen Outputs unter den Vorzeichen der formellen Gleichheit und demokratischen Gerechtigkeit über die Erteilung unterschiedlicher Abschlüsse und Berechtigungen den ungleichen Zugang zu Berufslaufbahnen / Lebensmöglichkeiten steuern und rechtfertigen. (...) Der offizielle Schulzweck der »gerechten« Zuweisung zu unterschiedlichen Berufslaufbahnen / Lebenschancen ist dabei nur zu erreichen, wenn die Notengebung als streng vergleichbar bzw. einheitlich ausgegeben werden kann, d.h. der Anspruch gerechtfertigt erscheint, daß die Schülerinnen / Schüler als Grundlage für die Bewertung das jeweils gleiche Quantum an

---

<sup>351</sup> Ebenda, S.54.

<sup>352</sup> Gruschka 1994, S.106.

<sup>353</sup> Vgl. Adorno 1971c, S.70 ff; Adorno 1971a, S.95 ff.

<sup>354</sup> Huiskens 1996, S.76.



Unterricht erhalten.“<sup>355</sup> Als Durchsetzungsinstanz des staatlichen Erziehungsauftrags hat der Lehrer den Schüler, als Objekt seiner Erziehung, eben zu den Dingen anzuhalten und die Resultate zu produzieren, die gewünscht sind: Erfolg, Leistung, Disziplin, Kooperationsbereitschaft, Moral etc. Dabei kann die Kritik an den allzu restriktiven und administrativen Vorgaben oder wie bei Hilbig die Forderung nach Wärme und Achtung gegenüber dem Schüler nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Lehrer-Schüler-Verhältnis die bestehenden Widersprüche und Probleme stets reproduziert: „Dabei ist (...), die Änderung dieses Zustands nicht in das Belieben der Lehrer und Schülerinnen / Schüler gestellt: Man hat es dabei vielmehr um die subjektive Seite eben jener Schuldisziplin zu tun, die mit der Reproduktion ihrer eigenen gesellschaftlichen Funktionalität (...) die Verwahrlosung ihrer Lernkultur notwendig mitreproduziert.“<sup>356</sup>

### 3.2.2 ‚Erziehung für die eine Welt‘ als nationale und militaristische Friedenserziehung

*„Für diese Menschheit ist die ‚Erziehung nach Auschwitz‘ die letzte Vermeidung von Selbstvernichtung. Alle, die für die Erziehung und Bildung zum mündigen Menschen verantwortlich sind, erwarten, daß die Botschaft von Auschwitz nicht zu einem Ruf in der Wüste wird, sondern zentrales Thema einer vernünftigen, weltweiten Erziehung für Freiheit, Frieden und Solidarität der ‚family of mankind‘. – Wer dies für zu idealistisch hält, muß sich fragen lassen, wie er anders das Überleben der Menschheit garantieren will. Zwar wird die Botschaft von Auschwitz heute noch nicht deutlich genug gehört. Wie die kriegerischen Auseinandersetzungen in diversen Weltregionen zeigen. Aber dadurch verliert sie nicht an Geltung und Notwendigkeit.“<sup>357</sup>*

Pöggeler entwirft eine dementsprechende Vorstellung einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘, die einer neuen Form von universeller Menschlichkeit und Solidarität bedürfe. Bedingt durch das Wissen um die ständige Bedrohung dieser einen Welt - resultierend aus den Folgen globaler Entwicklungen, wie Migration, einem ‚Ökonomie- und Zivilisationsgefälle‘, sowie der nuklearen Bedrohung - konstatiert er: „Erziehung wird damit zu nichts Geringerem als zur versuchten Prävention eines neuen Völkermordes, der im Zeitalter der Atomwaffen im Overkill der Menschheit enden muß.“<sup>358</sup> Nach dieser Lesart steht also die Pädagogik in der Verantwortung für das Überleben der gesamten Menschheit, hätte deshalb eine ‚Erziehung für die eine Welt‘ zu sein, statt sich in nationalen Grenzen zu bewegen. Durchgängig macht Pöggeler deshalb auf die vom Nationalismus ausgehenden Gefahren aufmerksam. Als

---

<sup>355</sup> Holzkamp 1992.

<sup>356</sup> Ebenda. Vgl. Gruschka 1994, S.226.

<sup>357</sup> Pöggeler 1992, zit. nach Meseth 2000, S.26.

<sup>358</sup> Pöggeler 1990, S.29.

gewissermaßen Urzustand der menschlichen Entwicklung sei dieser heute angesichts sich stellender universaler Probleme zwar ein längst überholtes Phänomen, das hier ‚bei uns‘ durch die Anerkennung der weltweit geltenden Menschenrechte bereits Geschichte sei, jedoch außerhalb der Grenzen Europas „täglich fröhliche Urständ [feiert]“<sup>359</sup>.

Weshalb der Nationalismus außerhalb Europas jedoch virulenter sei, erklärt Pöggeler nicht, sondern hält auch hier die Pädagogik dazu an, ihn mit allen Mitteln zu bekämpfen und erklärt ihn damit zu einem pädagogischen Problem. Wie sich an seinen weiteren Ausführungen erkennen lässt, ist er jedoch selbst in eben diesem Denken verhaftet, was er zu kritisieren versucht. Wie in Kapitel 2.2.1 angeführt, hält er es etwa für interessant der Frage nachzugehen, weshalb nach gesellschaftlichen Umbrüchen oftmals Erziehungskonzepte anderer Kulturen übernommen, statt eigene entwickelt werden: „Eines der schicksalsschweren und folgenreichen Motive der deutschen Bildungsgeschichte darf man darin sehen, daß sich deutsche Bildung und deutsche Kultur im Laufe der Epochen immer wieder im Verstehen des Fremden und Verwandten so sehr verausgabten, daß das *eigennationale Wesen* in Gefahr geriet, vergessen und verloren zu werden. (...) Sobald das Bemühen um Ergänzung des eigenen Nationalcharakters durch Institutionen und Gestaltungskräfte fremder Völker und Kulturen manisch wird, ist der *Zustand der Erkrankung* erreicht. – Ebenso interessant wäre es (...), die Geschichte dieser Heteromanien mit den erziehungs- und kulturgeschichtlichen Phasen *nationaler Selbstverkrampfung*, *Selbstbeschränktheit* und *Isolierung* zu vergleichen. Deutschland als das Zentralland Europas ist solchen antinomischen Entwicklungstendenzen in verstärktem Maß ausgesetzt.“<sup>360</sup> Dass Pöggeler hierbei vor allem auf die bildungs- und kulturpolitische deutsche ‚Zäsur‘ nach 1945 abzielt, ist offensichtlich.<sup>361</sup> Seine Gedanken können dahingehend interpretiert werden, dass mit Beginn der Reeducation, der Umerziehung der Deutschen durch die Alliierten, verhindert wurde, dass sich aus dem eigenen Bemühen ein neuer bzw. ein auf alten kulturellen Errungenschaften basierender deutscher ‚Nationalcharakter‘ und eine damit verbundene kulturelle und bildungspolitische Identität herausbilden konnten. Zudem sei diese Neuorientierung gewissermaßen freiwillig erfolgt, hätte man sich der gemachten Angebote gern angenommen und mehr noch, diese Übernahme sei ‚manisch‘, also mit einem krankhaften Ehrgeiz betrieben worden. Das dieser deutsche ‚Zustand der Erkrankung‘ folglich zu ‚nationaler Selbstverkrampfung, Selbstbeschränktheit und Isolierung‘ führen musste, ist sodann auch der nahe liegende Schluss, den Pöggeler in

---

<sup>359</sup> Pöggeler 1990, S.34.

<sup>360</sup> Ebenda, S.165. Hervorhebungen von der Verfasserin.

<sup>361</sup> Zudem wird diese Vermutung darin bestärkt, dass er in ähnlicher Argumentation wie hier am Begriff von ‚Manien‘, zuvor ‚Philien‘ einer wissenschaftlichen Untersuchung anempfiehlt und dabei explizit auf die Nachkriegsperiode verweist. Vgl. ebenda, S.78.

seinem, durchaus als patriotisch zu bezeichnendem Denken zieht. Die Vermutung, dass er unter dem Postulat einer Friedenserziehung durchaus eine nationale Erziehung versteht, wird im Folgenden noch deutlicher bestätigt:

*“Friedenserziehung muß Gegenstand jeder modernen Erziehung sein. (...) Trotzdem ist Friedenserziehung nicht ein Instrument der Schwächung, sondern der Verteidigungskraft, und die Befähigung zum Verteidigen (auch mit militärischen Mitteln) muß als legitimer Bestandteil der Friedenserziehung gelten. Der Frieden ist nicht nur Sache von Pazifisten, sondern auch von Soldaten.“<sup>362</sup>*

Trotz seines Entwurfs einer ‚Erziehung für die eine Welt‘, der Fortschreibung einer Erziehung nach Auschwitz, die auf universeller Menschlichkeit und Solidarität basieren sollte, kommt er zu dem Schluss, dass ‚eine Taube noch keinen Frieden macht‘ und deshalb eine Friedenserziehung auch als Wehrerziehung zu verstehen sei. Auch und gerade weil diese nicht jenen überlassen werden dürfe, die sich zu einer ‚Armee der Wehrdienstverweigerer solidarisieren‘<sup>363</sup> und damit dem Verteidigungsauftrag der Bundeswehr zum Schaden gereichen könnten, so Pöggeler. Er begründet dies aus einem feststellbaren ‚Defizit an Wehrmotivation‘<sup>364</sup> in Deutschland, das für ihn ein nicht tragbares ‚Sicherheitsrisiko‘ innerhalb der Demokratie darstellt und deshalb müsse bereits die Schule die Bundeswehr ‚als Instrument des Staates zur Sicherung des Friedens bejahen und anerkennen, wenn Schüler von heute Soldaten von morgen werden sollen.‘<sup>365</sup> Wie bereits erwähnt, plädiert er aufgrund fehlender Feindbilder nach dem Ende des Kalten Krieges und der deutschen Wiedervereinigung dafür, neue pädagogische und politische Ansätze und Methoden zu entwickeln, die die Jugend wieder zum Militärdienst motivieren könnten.<sup>366</sup> Er offenbart sich damit durchaus als nationalaffirmativer (Friedens-) Pädagoge. Wie sollte sich seine Fürsprache zum Wehrdienst anders erklären lassen? Wie er selbst sagt, werde durch den Pazifismus ‚der Versuch erschwert, junge Menschen davon zu überzeugen, daß in demokratischen Staatssystemen das Paradox geleistet werden kann, junge Männer in der Armee zum Kämpfen zu erziehen, damit das Kämpfen im Ernstfall nicht einzutreten braucht.‘<sup>367</sup> Was er als Paradox bezeichnet, müsste in kritischer Absicht vielmehr als ideologische Überzeugungsarbeit und gewissermaßen Vortäuschung falscher Tatsachen bezeichnet werden, wenn ihm doch unvermittelt daran gelegen ist, nach Motivationsstrategien

---

<sup>362</sup> Pöggeler 1990, S.89-92.

<sup>363</sup> Pöggeler 1990, S.94.

<sup>364</sup> Ebenda, S.92.

<sup>365</sup> Pöggeler 1992, S.90.

<sup>366</sup> Ebenda, S.87-92.

<sup>367</sup> Pöggeler 1990, S.94.

zu suchen, die junge Männer von ihrer pazifistischen Einstellung abbringen sollen.<sup>368</sup> Zudem erfolgt die staatliche Einrichtung einer Armee polemisch formuliert ebenso wenig unter der Prämisse, im ‚Ernstfall‘ eine wehrflüchtige sondern im Gegenteil eine wehrtüchtige Armee zu besitzen. Welche andere Funktion besitzt eine Armee, wenn auch in einem demokratisch verfassten Staat, als jenen nach innen und außen mittels Waffengewalt zu schützen?

Ihr Auftrag bzw. ihre Funktion sind notwendig national bestimmt und der geltenden staatlichen Ordnung unterworfen. Junge Menschen auf diese einzuschwören, ihnen wie Pöggeler fordert, zudem durch Erziehung ‚Dienstgehorsam‘ und ‚innere Führung‘<sup>369</sup> angelehrt zu lassen, bewegt sich dabei fernab jeder von ihm zuvor ersuchten Kritik, sei es die am Nationalismus, die an der ‚Staatsraison‘, noch jene an Herrschaftsverhältnissen schlechthin: „Wie überhaupt die ganze Ausmalerei vom Untergang der Menschheit angesichts 10facher overkill-capacity die Parteinahme für ‚ordentliche Kriege‘ stützt. Krieg soll eben Krieg bleiben und nicht in der Katastrophe enden, so die militärische Logik. (...) So landet man von der „Ausmalung des Untergangs der Menschheit“ sehr schnell bei dem praktischen Schluß, daß den Herren über die Raketen nur keine Steine in den Weg gelegt werden dürfen bei ihrem aufreibenden Geschäft, Tag für Tag die Katastrophe zu vermeiden.“<sup>370</sup> Das Nachvollziehen Pöggelers Gedanken verweist zudem auch auf eine allgemein geführte Kontroverse nach 1990: Im europäischen Kontext das ‚richtige‘ Verständnis und Verhältnis zur deutschen Nation zu finden, das sich im Spannungsfeld von Nationalismus, Patriotismus, Verfassungspatriotismus, Heimatliebe etc. bewegt. Der alte Nationalismus scheint dabei, wie auch bei Pöggeler nachzulesen ist, angesichts des Zusammenwachsens europäischer Nationen längst ausgedient, wird verpönt und macht stattdessen einem ‚Postnationalismus‘ Platz.<sup>371</sup> Mit dem Verweis auf das nationale Bewusstsein, das längst überholt sei und sich neuen Anforderungen zu stellen hätte, bei Pöggeler rangiert dies unter dem Erlangen des Bewusstseins für die ‚eine Welt‘, lebt der nationale Gedanke jedoch durchaus unter diesem Deckmantel fort. Deren friedliche Koexistenz zeigt sich, wenn er als Herausforderungen des neuen deutschen Bildungssystems nach 1990 angibt: „Entfaltung einer neuen *staatlichen Identität* für alle Deutschen, Schaffung eines sensiblen *Bewusstseins für die Grundwerte und Grundhaltungen einer vitalen freiheitlich-rechtsstaatlichen Lebensordnung*, möglichst *konkrete Einiübung in Demokratie* als Alltagspraxis, Erweiterung der Kenntnisse über den je

---

<sup>368</sup> Noch deutlicher wird dies an anderer Stelle, wenn er ausführt: „Es genügt nicht, das Problem der Wehrmotivation in einer großen ‚Technik‘ der Anpassung ans soldatische Leben zu beschränken; gefragt ist Überzeugung als Ergebnis geistiger Auseinandersetzung.“, Pöggeler 1992, S.92.

<sup>369</sup> Pöggeler 1992, S.92.

<sup>370</sup> Huisken 1984, S.26.

<sup>371</sup> Vgl. dazu S. 20-21 dieses Kapitels.

anderen Teil des *deutschen Vaterlandes* (...), stärkere *Berücksichtigung Gesamteuropas und weltweiter Perspektiven*<sup>372</sup>.

Eine weitere wichtige Aufgabe sieht er, wie in Kapitel 2.2.3 bereits angeführt wurde, in der Demokratisierung der ostdeutschen Bevölkerung und speziell deren Jugend. Diese könne seiner Ansicht nach durch eine entsprechende Bildung und Erziehung weit eher demokratisch umerzogen werden, als das ideologisch vorgeprägte ostdeutsche Bildungswesen und Militär, die sich durch eine „Mischung aus orthodoxem Marxismus- Leninismus und missverstandenen Preußentum geprägt, von sturem Konformismus und unkritisch-naiver Staatsgläubigkeit“<sup>373</sup> auszeichnen. Letztere scheinen ihm in einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung offensichtlich ausgeschlossen, auch wenn junge Menschen zum Wehrdienst angehalten werden und ihr „Dienen als politische Verpflichtung und nicht als bloßen Zwang“ empfinden sollen, denn so Pöggeler, „Pflicht und Zwang sind Phänomene, mit denen sich kritische und mündige Bürger auseinandersetzen und die sie nicht einfach gedankenlos hinnehmen.“<sup>374</sup> Mutmaßlich geht er also davon aus, dass in der hiesigen Gesellschaft bereits ein derart aufgeklärtes und entwickeltes Bewusstsein herrscht, was eine Unterordnung und Anpassung an die jeweils geltenden sozialen Normen und Werte gar nicht erst aufkommen lässt. Das widerspricht jedoch seiner an anderer Stelle gemachten Feststellung zu wehrunwilligen Jugendlichen: „Eine eventuelle Antimotivation ergibt sich nicht infolge einer individuellen Entscheidung, sondern ist soziale Mitgift. (...) Es ist Sache des Staates als des Dienstherrn des Wehrpflichtigen, den gesetzlichen Befehl zum Dienen nicht nur den unmittelbar Betroffenen einsehbar zu machen, sondern möglichst allen.“<sup>375</sup> Demnach wäre es also nicht die individuelle Entscheidung eines mündigen Staatsbürgers, dem er zuvor ein durchaus reflektiertes Denken unterstellt, den Befehl zu verweigern, er würde hierbei nicht bewusst die Vor- und Nachteile abwägen, die ihm mit einer solchen Entscheidung bevorstehen, sondern er wäre vielmehr von äußeren Faktoren beeinflusst. Deshalb hätte Pöggeler zufolge auch der Staat einzugreifen und ihm, sowie seiner Umgebung bewusst zu machen, weshalb es unangemessen sei, sein unmittelbares Eigeninteresse, etwa den Wehrdienst aufgrund der Trennung von der Familie abzulehnen, über das des Gesamtinteresses, dem Staat zu dienen und ihn zu verteidigen, zu stellen. Der von Pöggeler kritisierte ostdeutsche Konformismus und Autoritarismus, die ‚naive Staatsgläubigkeit‘,

---

<sup>372</sup> Pöggeler 1992, S.16. Hervorhebungen von der Verfasserin.

<sup>373</sup> Ebenda, S.94. An dieser Stelle liegt zumindest die Frage nahe, ob es denn ein richtig verstandenes Preußentum gibt und was darunter zu verstehen wäre.

<sup>374</sup> Pöggeler 1992, S.92.

<sup>375</sup> Ebenda.

fänden in einer solchen Befürwortung und von ihm geforderten Überzeugungsarbeit allerdings ihr Pendant.

### 3.2.3 *„Erziehung nach und über Auschwitz“ aus gedenkpädagogischer Sicht*

*„Wenn sich die jungen Generationen seit der Nachkriegszeit verständlicherweise nicht mehr aus der Schuldnerperspektive dem Holocaust nähern wollen, werden sie zugleich doch nicht um die Erkenntnis einer historischen Kontinuität der deutschen Verantwortung umhinkönnen. Nur wenn sie in Lernsituationen hineinzugehen bereit sind, sich mit den kulturellen und humanistischen Verlusten zu konfrontieren, werden sie fähig werden, aus der deutschen Geschichte für ihre Zukunft zu lernen (...) und dann kann eine Erziehung nach Auschwitz sich nur als eine höchst wachsame Anstrengung verstehen, gegen drohendes und bereits vorhandenes Unrecht aktiv zu werden.“<sup>376</sup>*

Benannt sind mit diesen Worten im weitesten Sinne die Grundsätze und Orientierungen der außerschulischen Bildungsarbeit in der Gedenkstättenpädagogik: Jugendliche einerseits davon in Kenntnis zu setzen, wie Auschwitz „von der deutschen Bevölkerung ausgehend und einer von ihr akzeptierten Politik exekutiert“<sup>377</sup> möglich sein konnte, um sie demgemäß hinreichend dafür zu sensibilisieren, geschichtliche Zusammenhänge begreifen und (Dis-) Kontinuitäten erkennen zu können. Andererseits hätte sich die Gedenkstättenpädagogik zwar nicht von ihrer vornehmlichen Aufgabe, der historischen Vermittlung und der zweckfreien Erinnerung bzw. dem Gedenken an die Opfer zu lösen, müsse jedoch, um für die nachfolgenden Generationen anschlussfähig bleiben zu können, ebenso Bezüge zur Gegenwart herstellen und deshalb heutige Gewaltformen thematisieren, ohne dass dabei jedoch, beispielsweise angesichts des gegenwärtigen Rechtsextremismus, ein kurzschlüssiger Rückgriff auf den Faschismus erfolgt.<sup>378</sup> Im Hinblick auf die Verantwortungsübernahme der Generationen nach Auschwitz wird auch bei Wittmeier deutlich, in welchem Spannungsverhältnis sich diese hinsichtlich einer spezifisch deutschen oder universellen Verantwortung bewegt, wenn er schreibt: „Es kann auch für die nachfolgenden Generationen nicht darum gehen, die Verbrechen vergangener Generationen als eigenes Versagen zu verantworten. Aber gleichwohl zeigt die Wirkungsgeschichte des Geschehens von Auschwitz, die in die deutschen Traditionen und Institutionen eingewoben ist, daß es ohne ein Bewusstsein davon und die darin gebundene Verantwortung für die Geschichte keinen demokratischen Konsens geben wird, wenn das Geschehen von Auschwitz in Deutschland nicht als die ‚Menschheitskatastrophe‘ ohne

---

<sup>376</sup> Wittmeier 1997, S.36-37.

<sup>377</sup> Wittmeier 1997, S.120.

<sup>378</sup> Vgl. Heyl 1996, S.106ff.

Einschränkung die gebührende Anerkennung findet.“<sup>379</sup> Diese Äußerung verweist auf die Problematik, wie Jugendliche im ‚Land der Täter‘ ein Bewusstsein von Verantwortung entwickeln können, ohne dass dieses von diffusen Schuldgefühlen geprägt ist, die sich negativ gewendet oftmals in der Abwehr des Vergangenen äußern. Diese resultieren oftmals aus dem ihnen durch Schule und Gesellschaft vermittelten Gefühl, einem besonderen Kollektiv mit besonderer Haftung anzugehören.<sup>380</sup> Was damit jedoch konstruiert und etabliert wird, wird nach Claussen „unter dem Stichwort »nationaler Identität« weltweit akzeptiert und national gefördert. Der im vorbewußten System nationalisierte »Holocaust« ist in Deutschland Teil der »Identität« geworden, an die sich Narzissmus und Angst der vereinzelt Gesellschaftsmitglieder heften. In Deutschland ist man schnell bereit (...) von der besonderen deutschen Verantwortung zu reden (...) Die Abwehr gegen das Vergangene, das den Glauben an die Gegenwart in Frage stellt, gibt sich demokratisch.“<sup>381</sup> Die individuelle Zugehörigkeit zum deutschen Kollektiv, oftmals unter besonderer Betonung der ‚Nachkommen der Täter‘, wird damit über ein quasi naturgegebenes ‚deutsches Erbe‘ von Haftung und Verantwortung, derer sich niemand entziehen könne, gebildet. Eine tatsächliche Auseinandersetzung mit der Geschichte macht eine solche Selbstvergewisserung von Identität und Zugehörigkeit jedoch nicht gleich zwingend notwendig, weshalb sich die Übernahme von Verantwortung nicht aufgrund einer scheinbaren ‚Erblast‘ einstellen sollte, sondern vielmehr im Wissen um und Reflektieren von Geschichte, um diese hinsichtlich einer besseren Zukunft positiv mitgestalten zu können.

Wittmeier zufolge könnten ‚die Deutschen‘ ihre Verantwortung und ‚*Lernfähigkeit*‘ darin beweisen, daß die eigene Geschichte der unausweichliche Ausgangspunkt der politischen Kritik und Reflexion bleibt. Diese wahrgenommene Verantwortung der Deutschen nach Auschwitz wird dann die europäische Öffnung und den *Gestaltungsbeitrag unserer Gesellschaft* zu diesem internationalen Projekt maßgeblich prägen und tatsächlich zu einem zentralen Beitrag für die Einigung in Europa werden. Der einzigartige Völkermord in der europäischen Kultur wurde *durch die Deutschen* in diesem Jahrhundert verübt, und diese Tat wird die unübersehbare Warnung gegenüber allen Gefahren der Barbarisierung der Zukunft sein können.“<sup>382</sup> Im Hinblick auf die Rolle Deutschlands im europäischen Einigungskontext scheint diese Äußerung jedoch nicht unproblematisch.

---

<sup>379</sup> Wittmeier 1997, S.172.

<sup>380</sup> Vgl. Heyl 1996, S.74.

<sup>381</sup> Claussen 1994a, S.26. Vgl. dazu die Rede von Gerhard Schröder anlässlich des 60. Jahrestages der Befreiung der Konzentrationslager, in der er konstatiert: „Aber aus der Geschichte, aus der tiefsten Schande unseres Landes können wir lernen.“, Schröder 10.4.2005.

<sup>382</sup> Wittmeier 1997, S.324. Hervorhebungen von der Verfasserin.

Wittmeier kritisiert zwar den strategischen und entlastenden Gebrauch der sogenannten ‚Vergangenheitsbewältigung‘ in Deutschland „zur Wiedergewinnung eines aufrechten Ganges als Deutscher“, setzt dem aber die „fundamentale Verkenning der besten Traditionen unserer neueren politischen Kultur [entgegen], als sei die durch *Not* erworbene moralische Sensibilität gegenüber der eigenen Geschichte ein kultureller und politischer *Nachteil* verglichen mit anderen Nationen.“<sup>383</sup> Dass er diese hier offensichtlich positiv belegte politische Entwicklung weder beanstandet, noch weiter darauf eingeht, weshalb gerade in der Anerkennung der deutschen Geschichte ein Vorteil liegen könnte, lässt einige Fragen offen. Nicht unwesentlich wäre deshalb zu erwähnen, dass ein positiver Bezug zur heutigen Rolle Deutschlands in Europa gerade in der Anerkennung jener ‚dunklen Vergangenheit‘ möglich scheint und sich diese durchaus als Negativbeispiel anbietet<sup>384</sup>, dem gegenüber ein demokratisiertes und sich als lernfähig erwiesenes Deutschland repräsentiert wird: „Das Pendel, das nach 1945 in Richtung der Diskreditierung des deutschen Nationalismus ausschlug, bewegt sich nach dem erneuerten Aufstieg des deutschen Nationalstaats nun wieder in die andere Richtung. (...) Der deutsche Nationalismus ist nicht eine eingemottete Biedermeiermütze, die nach Belieben aus dem historischen Inventar geholt wird. Der deutsche Nationalismus ist hochgradig dynamisch. Im Zentrum der deutschen politischen Kultur bezieht er sich heute auf Deutschlands erfolgreiche wirtschaftliche und soziale Entwicklung nach 1945, auf die Anziehungskraft des Modells Deutschland.“<sup>385</sup> Nicht zuletzt lässt sich an aktuellen Debatten, anlässlich des nunmehr sechzig Jahre zurückliegenden Endes des Nationalsozialismus, auch ein zunehmender Wandel im proklamierten politischen Verständnis von Verantwortung feststellen.<sup>386</sup> Verstärkend Betonung findet darin nicht mehr nur allein die deutsche, sondern allgemein die europäische zukünftige Verantwortung im Verweis auf Auschwitz und den hinterlassenen tiefen Graben im europäischen Gedächtnis. Auch darin zeigt sich jedoch erneut

---

<sup>383</sup> Wittmeier 1997, S.125. Hervorhebungen von der Verfasserin.

<sup>384</sup> Anlässlich der Eröffnung des ‚Holocaust Mahnmals‘ in Berlin kommentiert Reinecke: „Normalisierung und Holocaust-Erinnerung sind kein Gegensatzpaar mehr – im Gegenteil (...) Claus Leggewie und Erik Meyer schreiben in ihrem lesenswerten Buch ‚Ein Ort, an den man gerne geht‘, dass es zwar logisch unmöglich ist, „den deutschen Sonderweg symbolisch zu beteuern und faktisch für beendet zu erklären“, aber genau so funktioniert. Dieser scheinbar paradoxe Prozess ist unter Rot-Grün zum Abschluss gekommen. Die *Dialektik von Schuldrepräsentation und Normalisierung* ist nicht das Resultat eines Masterplans, der auf die trickreiche Entsorgung deutscher Geschichte durch demonstrative Gesten abzielt. Die Bundesrepublik hat, langsam und viel zu spät, Auschwitz zu ihrem negativen Gründungsereignis gemacht. Das ist ein Zeichen ihrer Zivilität – und das Eintrittsbillet in die Normalisierung.“, Reinecke 10.05.2005, S.3.

<sup>385</sup> Stern 1994, S.186-188. Zur nationalen Funktion von Gedenkstätten in Deutschland vgl. Garbe 1992, S.265 ff.; Zur Entlastungsfunktion der Anerkennung der Singularität der Massenvernichtung vgl. Kraushaar 1995, S.136.

<sup>386</sup> Vgl. dazu die Rede Gerhard Schröders anlässlich der Gedenkveranstaltung des Internationalen Auschwitz Komitees in Berlin, Schröder 25.01.2005; ebenso die Rede Joschka Fischers bei der Gedenkfeier in Sachsenhausen, Fischer 17.04.2005.



die Konstruktion einer gemeinsamen, wenn auch postnationalen Identität aller Europäer, die sich aufgrund einer vermeintlich gemeinsamen Geschichte und einer daraus resultierenden Moral gründet und damit gleichsam politische Ziele und Zwecke begründet. Und wiederum geschieht dies ebenso in Abgrenzung zu anderen Kollektiven, die sich unter die scheinbaren Gemeinsamkeiten nicht subsumieren lassen.<sup>387</sup> Mit Adorno gesprochen läge deshalb die Aufgabe einer, der Aufklärung verpflichteten, politischen Bildung darin, die Verschiebung des Nationalismus sichtbar zu machen, wenn er konstatiert: „Er ist deshalb so böse, weil er im Zeitalter der internationalen Kommunikation und der übernationalen Blöcke an sich selbst gar nicht mehr so recht glauben kann und sich ins Maßlose übertreiben muß, um sich und anderen einzureden, er wäre noch substanziell.“<sup>388</sup>

*„Dabei gehört es seit vielen Jahren zu den breit diskutierten Thesen, daß Aufklärung allein gegen die latenten Gefahren der Rebarbarisierung allein wenig ausrichten kann. (...) Die Subjektivität und die hier eigene und häufig auch schmerzhaft erlebte Irritation, wie sie bei Besucherinnen und Besuchern angesichts der nur im Ansatz möglichen Wahrnehmung von dem, 'was Auschwitz war' und ist, erfahren wird, sollte der Ausgangspunkt für eine vorsichtige pädagogische Beschäftigung mit diesem Ort werden.“<sup>389</sup>*

Wittmeier merkt an, dass die alleinige Anhäufung von Wissen und Kenntnissen über Auschwitz nicht ausreichen würden, um das Geschehen in vollem Umfang begreifen und hinreichend Sensibilität entwickeln zu können. Eine Erweiterung um emotionales Lernen wäre deshalb vonnöten, um so schließlich zu einer moralischen Urteilsfähigkeit gelangen zu können.<sup>390</sup> Angesprochen ist damit auch die polare Spannung, in der sich die Gedenkstättenpädagogik aufgrund ihrer Funktionalität bewegt. Als politische Bildungsarbeit hat sie einerseits ihrer Verpflichtung zur Aufklärung nachzukommen, indem Auschwitz als Teil der eigenen Kultur vermittelt und in einen umfassenderen Kontext eingebunden wird. Andererseits liegt darin jedoch zugleich die Gefahr der Relativierung und widerspricht dem

---

<sup>387</sup> Vgl. dazu den von Jürgen Habermas verfassten und Jacques Derrida mit unterzeichneten Artikel, in dem unter der Betonung einer gemeinsamen europäischen Geschichte letztlich in Abgrenzung zur kriegführenden USA ein friedliebendes Europa, als ‚weiche Macht‘, dargestellt und legitimiert wird: „Die Bevölkerungen müssen ihre *nationalen Identitäten* gewissermaßen „aufstocken“ und um eine europäische Dimension erweitern (...) Seit *damals* werden Züge einer gemeinsamen politischen *Mentalität* erkennbar, so daß die anderen in uns oft den Europäer eher wahrnehmen als den Deutschen oder den Franzosen – und das nicht nur in Hongkong, sondern selbst in *Tel Aviv* (...) Die *selbstkritischen Auseinandersetzungen* über diese Vergangenheit haben die moralischen Grundlagen der Politik in Erinnerung gerufen. Eine erhöhte *Sensibilität* für Verletzungen der persönlichen und der körperlichen Integrität spiegelt sich unter anderem darin, daß Europarat und EU den *Verzicht auf die Todesstrafe* zur Beitrittsbedingung erhoben haben (...) Aus den Erfahrungen der militärischen und geistigen Mobilisierung gegeneinander haben sie nach dem Zweiten Weltkrieg die Konsequenz gezogen, neue supranationale Formen der *Kooperation* zu entwickeln.“, Habermas 31.5.2003, S.33. Hervorhebungen von der Verfasserin.

<sup>388</sup> Adorno 19971a, S.103.

<sup>389</sup> Wittmeier 1997, S.132.

<sup>390</sup> Vgl. Rathenow/ Weber 1995.

eigenständigen Zweck einer Gedenkstätte, der Würde des Ortes angemessen Rechnung zu tragen.<sup>391</sup> Das Geschehen sowie die Opfer sollten dabei gerade nicht als Mittel des Lernens benutzt werden, sondern ihnen gelte lediglich eine zweckfreie Erinnerung, verbunden mit der Entwicklung von Empathie. Aufgrund dessen verbiete sich laut Wittmeier jeder Versuch einer Didaktisierung von Auschwitz. Dem ist soweit zuzustimmen, als dass das Geschehen selbst bzw. die Opfer als Lernmodell instrumentalisiert würden, an denen ein Maßstab im Sinne eines strategischen Lernens angelegt würde. Der Vernichtung von Menschen, aus der „ein Nutzen für das Leben weder direkt erschließbar und vorstellbar“<sup>392</sup> ist, würde so ein nachträglicher Sinn unterstellt, an dem sich lernen ließe. Dennoch verwundert es, wenn er Auschwitz als „nicht einzuordnendes Ereignis“<sup>393</sup>, dem „Nichtvermittelbaren“<sup>394</sup>, aufgrund „der Unvorstellbarkeit des Geschehens“<sup>395</sup> charakterisiert. Eine solche Feststellung könnte ebenso dahingehend verstanden werden, dass die Thematik der Vernunft nicht zugänglich sei. Diese Vermutung unterstützt er an anderen Stellen zum Teil dadurch, indem er auf die „Sinnlosigkeit des Holocaust“<sup>396</sup> verweist. „Man hat sich angewöhnt“, so Micha Brumlik, „die nationalsozialistischen Vernichtungslager und insbesondere den qualvollen Tod, den Menschen dort fanden, als sinnlos zu bezeichnen, und gemeint, damit etwas besonders Kritisches oder Widerspenstiges gesagt zu haben. Aber ‚Auschwitz‘ war eben keine Naturkatastrophe, sondern ein Verbrechen, und Verbrechen sind – jedenfalls für die Täter – mit Sinn und Zweck verbundene Handlungen.“<sup>397</sup> Das hier von Brumlik Kritisierte soll Wittmeier durchaus nicht unterstellt werden, da er sich vehement dagegen ausspricht, Auschwitz als „anderen Planeten“<sup>398</sup> wahrzunehmen. Aber dennoch erläutert er in seinen Überlegungen zum historischen Lernen über Auschwitz nur unzureichend, welchen Sinn und Zweck, welche Ziele mit der Vernichtung von Menschen verfolgt wurden. Hinsichtlich der Analyse von Ursachen und Zusammenhängen verweist er einerseits auf die Sozialwissenschaften, andererseits auf den Geschichtsunterricht als primären Ort der Wissensvermittlung, der durch neue Einsichten, Kompetenzen und Selbstbezüge durch den Besuch einer Gedenkstätte zu ergänzen wäre. Seine Zweifel gegenüber einem umfassenden

---

<sup>391</sup> Vor einer ‚Vereindeutigungswut‘ warnen Dammer/ v. Stein, die sich bei der Suche nach dem ‚richtigen‘ Konzept einer Gedenkstätte oftmals feststellen lasse. Sie plädieren dafür, Gedenkstätten vielmehr als ‚Wirkungsräume‘ ernst zu nehmen und zu untersuchen, wie sich das genannte Spannungsverhältnis darstellt und auswirkt. Vgl. Dammer/ vom Stein 1995, S.330 ff.

<sup>392</sup> Wittmeier 1997, S.87.

<sup>393</sup> Wittmeier 1997, S.131.

<sup>394</sup> Ebenda, S.69.

<sup>395</sup> Ebenda, S.85.

<sup>396</sup> Ebenda, S.124 und 136.

<sup>397</sup> Brumlik 27.01.2005, S.3.

<sup>398</sup> Milchmann/ Rosenberg 1995, S.155.

Begreifen des Geschehens, welches weder durch alleinige Wissensaneignung, noch durch bestimmte Einsichten, wie den Besuch einer Gedenkstätte oder das Gespräch mit Zeitzeugen möglich sei, stehen jedoch seiner Feststellung an anderer Stelle entgegen, dass eben an diesen Orten die Wahrheit zur ‚Gewissheit‘ werde.<sup>399</sup> Stellt nicht diese Gewissheit zugleich das Begreifen der Wahrheit, das Begreifen von Auschwitz dar?

„Auschwitz kann interpretiert werden als nationalsozialistische Reaktion auf den missglückten deutschen Griff nach Weltmacht, für den die Ideologie des nationalsozialistischen ‚Rassenimperialismus‘ die Legitimation abgab.“<sup>400</sup> Würde diese Wahrheit, die sich am Ort selbst in ihrer kältesten Form präsentiert, nicht erkannt, würde das Ankämpfen gegen heutige Formen von Antisemitismus, Nationalismus und Rassismus nur unzureichend gelingen, bzw. diese in ihren Ursprüngen nicht hinreichend begriffen werden, was denn aber nach Wittmeier eine der wichtigen Aufgaben von Gedenkstätten und deren politischer Bildungsarbeit darstellen sollte. Seine Zweifel hinzunehmen hieße gewissermaßen, dem politischen Bildungsanspruch einer Gedenkstätte, bzw. deren Konzeptualisierung, bereits im Vorhinein ein Scheitern zuzusprechen und zugespitzt formuliert würde die Frage nahe liegen, welche aufklärende Funktion diese überhaupt für sich in Anspruch nehmen könnte. Seine eigenen Vorschläge hinsichtlich der Grundsätze und Orientierungen einer gedenkpädagogischen Vermittlung, die darauf ausgelegt sein sollten, das Geschehen rational zu erfassen, wären damit vielmehr als nahe gelegte Empfehlungen, denn als Perspektiven und Leitfäden zu werten.

Schließlich stellen auch für Wittmeier der individuelle Zugang, die Emotionen des Einzelnen den pädagogischen Anknüpfungspunkt dar, womit das Subjekt in den Mittelpunkt der pädagogischen Anstrengungen rückt. Er schließt sich Adorno in der Forderung an zu untersuchen, wie Menschen zu derartigen Gewalttaten fähig waren und sind, um Veränderungen und ähnliche Mechanismen heute erkennen zu können. Geeignet erscheint ihm dabei, Biographien ins Blickfeld zu rücken, um zu zeigen, dass niemand als Opfer oder Täter geboren wird, denn so Wittmeier: „Es waren Menschen, die es nicht gelernt hatten, sich mit dem Leid ihrer Opfer zu identifizieren.“<sup>401</sup> Durch das Aufzeigen von Ähnlichkeiten oder Verschiebungen von Gewalt gegen andere könne überhaupt erst Empathie für die Opfer und Täter entwickelt werden und schließlich würde jene für die Opfer des Nationalsozialismus empfundene, ebenso zur Solidarität gegenüber „Opfern heutigen Unrechts“<sup>402</sup> befähigen

---

<sup>399</sup> Vgl. Wittmeier 1997, S.94 und 302.

<sup>400</sup> Claussen 1994b, S.7.

<sup>401</sup> Wittmeier 1997, S.35.

<sup>402</sup> Ebenda, S.306.

können. Dies scheint jedoch in zweierlei Hinsicht problematisch. So weist Abram unter dem psychologischen Begriff des „blaming the victim“<sup>403</sup> darauf hin, dass sich die erhoffte Empathieentwicklung, beispielsweise durch das Aufzeigen der Leiden, durchaus in ihr Gegenteil verkehren kann und sich vielmehr eine Antipathie gegen die Opfer entwickelt. Werden diese als ‚bedauernswerte Geschöpfe‘ dargestellt oder empfunden, neige man vielmehr dazu, sich nicht zu ihnen dazugehörig wissen zu wollen und mache sie letztendlich selbst für ihr Leiden verantwortlich. Zum anderen geht die Empfindung von Empathie für die Opfer des Nationalsozialismus durchaus mit einer ablehnenden Haltung gegenüber heutigen diskriminierten oder verfolgten Menschen überein, denn: „Sinnliche *Erfahrung* für sich genommen bewirkt eben überhaupt keine theoretische *Einsicht*.“<sup>404</sup> In beiden Fällen wäre es deshalb unerlässlich die charakteristischen Merkmale der gesellschaftlichen Ausschließungspraktiken zum Gegenstand zu machen.

Wittmeier zufolge hätte sich die Entwicklung von Empathie im Sinne einer Trauer über die damals fehlende Identifikation und den nicht geleisteten Widerstand der deutschen Bevölkerung mit den Opfern des Nationalsozialismus einzustellen. Auch wenn er die Einfühlung in die Täter und Opfer als reflektierte Identifikation und jene bezüglich der Opfer nur als Annäherung verstanden wissen will, weist Loewy auf das damit verbundene Unvermögen zur Trauer hin: „So ist heute die Erinnerung an dieses Verbrechen unlösbar mit dem Widerspruch verbunden, daß Opfer betrauert werden, zu denen, wie Micha Brumlik zu Recht hervorhebt, eine unmittelbare positive Affektbindung (und dies wäre doch eigentlich die Bedingung von Trauer) gar nicht bestanden hat.“<sup>405</sup> Grundsätzlich sollte deshalb von einer individuellen Trauer und realen Identifikation mit den Opfern abgesehen werden, da diese nicht zur Erklärung des Geschehens beitragen, sondern vielmehr sprachlos und handlungsunfähig machen.<sup>406</sup> Emotionale Erschütterungen wären deshalb von den Personen abzulösen und einem rationalen Verstehen zuzuführen. Wittmeier ist zuzustimmen, dass eine auf Emotionen, Belehrungen oder Schockwirkung abzielende Pädagogik als

---

<sup>403</sup> Abram 1996, S.39 ff.; Vgl. Gruschka 1994, S.113.

<sup>404</sup> Gutte/ Huisken 1997, S.288.

<sup>405</sup> Loewy 1992, S.10; vgl. Mitscherlich/ Mitscherlich 1967.

<sup>406</sup> Vgl. Lutz 1995; Gutte/ Huisken kritisieren (u.a. an Heyl 1996, 1997), dass das identifikatorische Lernen einerseits pädagogisch gewollt und gefordert, andererseits aber dessen Wirksamkeit und ‚Erfolg‘ zugleich in Frage gestellt werde. Ein solcher Ansatz sei nicht nur deshalb zu kritisieren, da er der ‚Kälte‘ der Vernunft die ‚Wärme‘ des Gefühls entgegensetzt, sondern von Zynismus zeuge, wenn Pädagogen zunehmend beklagen, „daß das >identifikatorische Lernen< nur ein Surrogat sei. Das ist apart, heißt es doch zuende gedacht, daß die Lernmöglichkeiten ungleich günstiger wären, wenn es den Faschismus noch gäbe. Denn wenn eigentlich nur persönliche Erfahrung geeignet ist, den Faschismus richtig, d.h. wie gewünscht zu begreifen, dann wäre es das beste – so ließe sich der Gedanken in aller didaktischen Unschuld verlängern – gelegentlich ein Faschismus- oder Auschwitz-Praktikum zum Zwecke des wahren Begreifens der Greuel des Faschismus einzuplanen.“, Gutte/ Huisken 1997, S.323; vgl. Bialystok 1995, S.286.

‚Erziehungsmittel‘ abzulehnen sei. Er plädiert deshalb dafür, die eigene Motivation für eine Auseinandersetzung, sowie auftretende emotionale Überwältigungen selbst zu thematisieren, um anschließend im gemeinsamen Austausch einen eigenen Standpunkt finden zu können.<sup>407</sup> Durch eine reflektierte Einfühlung könnten schließlich auch aktuelle gesellschaftliche Ausgrenzungspraktiken erkannt werden, wobei „die Selbstthematizierung der Teilnehmer mit dem Ziel, sich zu fragen: Wie hätte ich hier gehandelt?“<sup>408</sup>, eröffnet werden sollte. Ob diese moralische Frage jedoch objektiv beantwortet werden kann erscheint fraglich, da es schwer fallen dürfte, sich in die konkrete Situation von Menschen unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen hineinzusetzen, die mit ihrer unmittelbaren Erfahrungswelt, ihrem heutigen Lebensalltag scheinbar nur wenige Gemeinsamkeiten aufweisen.<sup>409</sup> Kritisiert ist sie zum anderen auch deshalb, da mit ihr eine gewisse moralische Erwartungshaltung einhergeht, die eine tatsächliche inhaltliche Analyse des jeweiligen gesellschaftlichen Kontextes auszublenden, sowie eine „entstellte und entstellende Identifikation mit den Opfern und Zuschauern“<sup>410</sup> erlaubt und Geschichte nicht zuletzt aus subjektivem Interesse an sozialer Anerkennung rückblickend bewertet wird. Im Verweis auf Halbwachs macht Brumlik in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass sich das individuelle Gedächtnis stets auch aus dem kollektiven speist und damit einen konstruierten Charakter besitzt.<sup>411</sup> Individuelle sowie gesellschaftliche Erinnerung dient dabei stets partikularen Zwecken, findet je nach Bedeutung und Interesse an der Vergangenheit statt und stellt damit ihren Wahrhaftigkeitsanspruch in Frage. Insofern wären die Erinnerungsinhalte selbst in den Mittelpunkt zu stellen, indem genauer danach geschaut werden müsste, mit welchen Intentionen diese verfolgt, von welchen Motiven sie geleitet und zu welchen Zwecken diese benutzt werden. Young merkt bezüglich des gesellschaftlichen Hintergrundes für das Erinnern an: „Wenn der Staat also unter anderem das Ziel verfolgt, ein Bewusstsein gemeinsamer Werte und Ideale zu schaffen, dann verfolgt er auch das Ziel, als Fundament eines einigen Gemeinwesens ein Bewusstsein gemeinsamer Erinnerung zu schaffen. Öffentliche Gedenkstätten, nationale Gedenktage und gemeinsame Kalender wirken so zusammen, um gemeinsame Räume zu erzeugen, um die sich nationale Identität gruppiert. (...) Institutionalisierte nationale Gedenktage schaffen das Gefühl einer gemeinsamen Vergangenheit und nähren so das Gefühl einer gemeinsamen Gegenwart und Zukunft, ja

---

<sup>407</sup> Vgl. Ehmann 2000, S.189 ff.

<sup>408</sup> Wittmeier 1997, S.92.

<sup>409</sup> Vgl. Garbe 1994.

<sup>410</sup> Bialystok 1995, S.288.

<sup>411</sup> Vgl. Brumlik 1995, S.119 ff.; weiterführend dazu Halbwachs 1966 und 1985.

sogar das Gefühl eines gemeinsamen nationalen Schicksals.“<sup>412</sup> Insofern sollten im besten Sinne der Vernunfttätigkeit das soziale Selbstverständnis des Erinnerns und Gedenkens, sowie auch das individuelle, kritisch hinterfragt und notwendig revidiert werden.

### 3.3 Instrumentalisierung und Relativierung von Auschwitz

Den besprochenen Autoren dient Auschwitz insofern als Bildungsmodell für die Gegenwart und Zukunft, als dass sie der zuvor festgestellten versäumten oder gar fehlinterpretierten Umsetzung einer Erziehung nach Auschwitz eigene Vorschläge entgegensetzen und folglich liefert es die Folie, auf der durch die Erfahrung und das Wissen um Auschwitz in die Gegenwart eingegriffen werden soll. Wird dies aufgrund von Auschwitz oder Problemen die an dessen Stelle gesetzt werden legitimiert, ist damit jedoch die Gefahr der Relativierung oder Instrumentalisierung von Auschwitz verbunden, wenn selbiges als Modell ‚Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute‘ dienen soll: „«Auschwitz» repräsentierte die NS-Verbrechen insgesamt und wurde sowohl für als auch gegen den neuen deutschen Einheitsstaat, sowohl für als auch gegen ein militärisches Eingreifen gegen den Irak in Anspruch genommen. Die Auseinandersetzung um den nationalsozialistischen Völkermord ist mithin Teil der politischen Kultur der alten Bundesrepublik geworden, damit aber auch zu einer Chiffre mit Leerformelcharakter, die vor allem die jüngeren Generationen kaum noch existentiell berühren kann.“<sup>413</sup> In diesem Punkt scheint zugleich die allgemeine Problematik auf, die sich in jeglicher Auseinandersetzung mit dem Thema Auschwitz landläufig ergibt: ob das Geschehen als singuläres<sup>414</sup> oder universelles<sup>415</sup> Phänomen eingeordnet und behandelt wird.

---

<sup>412</sup> Young 1992, S.222.

<sup>413</sup> Zimmermann 1992, S.135.

<sup>414</sup> Singularitätsvertretern gilt Auschwitz oft als ‚unerklärliches historisches Phänomen‘, da es wie kein anderes von der Unschuld der Opfer und der Willkür der Täter zeuge, als ein sinnloses Verbrechen ‚ohne logische Begründung oder Herleitung für die Ermordung der Juden‘. Vgl. Heyl 1996, S.98 ff.; Nach dieser strengen Lesart erscheint Auschwitz jedoch als Mysterium, als ‚black box‘ (Diner 1987) und wird so zum „Schicksal, zur Tragödie beyond history, die den Standpunkt der Verantwortung, der Scham und der Umkehr auflösen würde.“ (Metz 1992, S.35). Gewarnt wird vor allem davor, dass es zu einer Sensibilisierung für gegenwärtige und zukünftige Ursachen und Erscheinungsformen von Gewalt und Antisemitismus keiner Vergleiche oder gar Gleichsetzungen zu anderen Verbrechen bedarf, denn Auschwitz würde dadurch bagatellisiert. Vgl. Ehmann 1995.

<sup>415</sup> Zwar erfolgen Universalisierungen in der antifaschistischen und demokratiegeleiteten Orientierung zunächst für die ‚gute Sache‘, jedoch verschwimmen darin oftmals die spezifischen Bedingungen und Ursachen der jeweiligen Verbrechen. Insofern „müsste (...) eine Brücke geschlagen werden, zwischen der kulturkritischen Diagnose des Zivilisationsbruchs (...) und den Alltagskontinuitäten (...) Solange diese Vermittlung nicht gelingt, schwankt die These vom Zivilisationsbruch zwischen einer pauschalen Generalanklage und der Tabuisierung konkreter historischer Aufarbeitung“. Niethammer 1992, S. 24 ff.

Auschwitz als universelles Phänomen zu begreifen, ergibt sich bereits aus der Tatsache zu wissen, wozu Menschen im Stande waren und noch immer sind. Vor kurzschlüssigen Gleichsetzungen oder Relativierungen sollte jedoch gewarnt werden, wie es sich unter anderem an der auch von Pädagogen häufig verwendeten Formulierung verdeutlichen läßt, dass die ‚Türken die Juden von heute‘ seien, womit der Begriff ‚Jude‘ zum bloßen Synonym für diverse Arten von Ausgrenzung und Vorurteilen verkommt und die inhaltliche Bestimmung dieser darin vollkommen verloren geht.<sup>416</sup>

Die Entwicklung pädagogischer Perspektiven bleibt bei den hier verhandelten Autoren zum Teil insofern fragmentarisch, als dass sie nicht eindeutig herausstellen, welchen (Nicht-) Bruch Auschwitz für sie markiert, ob sie das Geschehen als singuläres oder universelles verstehen, ob es begreifbar oder vergleichbar sei, wie sie es in seinen Ursachen bestimmen und woraus sich folglich ihre Handlungsanweisungen ergeben. So wird an einigen Stellen deutlich, in welchen Fallstricken und Widersprüchen sie sich selbst bewegen, indem sie vorrangig auf zu ziehenden Lehren, Werten und Maßstäben insistieren und Auschwitz damit für bestimmte Zwecke instrumentalisieren, statt das Geschehen selbst zum Mittelpunkt der inhaltlichen Auseinandersetzung zu machen, denn „Pädagogik müsste“, so Adorno, „anstatt mit Tiefsinn aus zweiter Hand übers Sein des Menschen zu schwafeln, eben der Aufgabe sich annehmen, deren unzulängliche Behandlung man der re-education so eifrig vorwirft.“<sup>417</sup>

### 3.3.1 Hilbig – ‚Auschwitz na und?‘

*„Die Relativierung und Einebnung von Auschwitz nimmt jenem das Grauen (...) macht den Faschismus ‚beliebig‘, ‚ungefähr‘, ‚erlöst‘ uns von Bewältigungs- und Trauerarbeit, entbindet uns letztlich auch von Haftung. (...) Die moralische Bewertung wird in unser subjektives Belieben gestellt, denn, immerhin haben ja auch ‚die anderen‘ ihren ‚Dreck am Stecken‘. Adornos ‚Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ ist außerkraft; wenn wir – gerade als Lehrer – nicht dagegenhalten!“<sup>418</sup>*

Der heutigen Bedeutung von und dem Umgang mit Auschwitz widmet Hilbig sich in seinem Buch lediglich auf zwei Seiten, zudem unter der Überschrift ‚Auschwitz, na und?‘. Dies verwundert, wenn man bedenkt, dass er darauf insistiert, eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘ neu begründen zu wollen. Bestärkt wird damit jedoch die These, dass ihm weniger an einer theoretischen Reflexion und damit Aufklärung über Auschwitz, als an praktischen pädagogischen Vorschlägen gelegen ist. So weist er zwar durchaus auf die Gefahr der

---

<sup>416</sup> Vgl. Heyl 1996, S.103.

<sup>417</sup> Adorno 1971b, S.25.

<sup>418</sup> Hilbig 1997, S.71.

Relativierung von Auschwitz hin, macht aber nicht deutlich, was darunter inhaltlich zu verstehen ist, außer dass somit das ‚Grauen‘ nicht mehr sichtbar und eine angemessene moralische Verpflichtung nicht mehr gegeben sei. Auch zeigt er nicht auf, was dieses ‚Grauen‘ buchstäblich ausmacht, wie es Schülern zu vermitteln, noch wie pädagogisch gegen das Vergessen und Relativieren anzukämpfen wäre. So wird abermals deutlich, dass ihm weniger an einer Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Auschwitz gelegen ist, als vielmehr an daraus abzuleitenden Emotionen und Lehren. Obwohl sicherlich auch er der Ansicht wäre, dass die Nachgeborenen keiner persönlichen Verantwortung oder Schuld unterliegen, spricht er von einer gleichsam ideellen Mithaftung und einer einzufordernden allgemein gültigen Moral, an der man sich orientieren müsse oder mit Brumlik gesprochen hätte sich „eine Generation künftiger Staatsbürger mit der politischen Hypothek und der moralischen Aufgabe auseinanderzusetzen.“<sup>419</sup> Es stellt sich jedoch die Frage, worin sich heutige Jugendliche verantwortlich sehen sollten, woraus ihre Haftung resultiert? Und wie wäre diese Einsicht zu erlangen, wenn nicht durch das Wissen über Auschwitz und einem daraus resultierenden Bewusstsein?

Wenn Hilbig die zur Beliebigkeit avancierte moralische Bewertung des Geschehens beklagt, so könnte man mutmaßen, dass er infolgedessen einen Maßstab anlegen müsse, wie denn eine moralisch ‚richtige‘ Würdigung der deutschen Vergangenheit auszusehen hätte. Demnach würde auch die persönliche Überzeugung eines Schülers zunächst unter das von ihm kritisierte ‚subjektive Belieben‘ fallen, da sich dieser erst einmal subjektiv mit der Thematik auseinandersetzt und daran anschließend zu einem (moralischen) Urteil gelangt. Man könnte annehmen, dass jedoch einer solchen individuellen Auslegung nicht recht über den Weg getraut wird, weshalb an dieser Stelle eine gewisse pädagogische ‚Unterstützung‘ zugunsten der erhofften Bewertung und Einsicht erfolgt. Anders formuliert würde die pädagogische Aufgabe bei aller gut verstandenen ‚Wendung aufs Subjekt‘, einschließlich der Entwicklung von Kritikfähigkeit und Mündigkeit, somit darin liegen, den Einzelnen mit der allgemein gültigen Moral vertraut zu machen, ihm die inhaltliche Bewertung nicht vollends selbst zu überlassen, sondern ihn den allgemeinen Konsens als sein persönliches Anliegen empfinden zu lassen. Damit wäre auch der Gefahr einer beliebigen Bewertung von Auschwitz pädagogisch vorgebeugt, sie wäre folglich eine nach gesellschaftlichem Einvernehmen gewollte, je nachdem wie es um die Gedenk- und Erinnerungsjunktur in Deutschland bestellt ist.<sup>420</sup> Wenn Hilbig also nicht erklärt, weshalb der Faschismus nicht ‚beliebig‘ und

---

<sup>419</sup> Brumlik 1995, S.92.

<sup>420</sup> Vgl. Heyl 1995, S.27-62.



nicht ‚ungefähr‘ ist, sondern lediglich darauf verweist, dass ein Vergessen und Relativieren von Auschwitz ‚uns‘ von Scham und Verantwortung freispricht, so scheint folgende allgemeine Kritik zutreffend: „Schweigendes Ehren der Opfer, Erschauern angesichts der Unfaßlichkeit der Taten, schuldbewusstes Konstatieren, daß die Täter Deutsche waren, dies sind die Ideale eines Unterrichts, der sich »in Würde dem heiklen Thema der deutschen Geschichte« stellt. Der *Verzicht* auf jeden Versuch, sich über die Ursachen von Rassismus und Antisemitismus Klarheit zu verschaffen, sich die Differenz zwischen dem Alltagsrassismus von Bürgern und Rassismus als politischem Programm zu vergegenwärtigen, sich sorgfältig nach den politischen und ökonomischen Verhältnissen, die den Rassismus hervorbringen, zu erkundigen usw., ist denn auch kein *Versäumnis*, sondern gehört mit zum Programm der »Erziehung nach Auschwitz«.“<sup>421</sup>

Auschwitz dient Hilbig lediglich als Modell, wenn auch als Negatives, insofern er die Kälte und Gleichgültigkeit anderen gegenüber als Grundbedingung von Auschwitz ausmacht und daraufhin als zu ziehende Konsequenz und Lehre die Bildung einer ‚wärmenden‘ Schule fordert. Aus dieser pädagogischen Positivierung ergibt sich zugleich auch der analytische Mangel seiner Überlegungen, denn wenn eine rationale Aufklärung und die ‚Herstellung eines richtigen Bewusstseins‘ in seinem Entwurf von einer kritischen Schulpraxis allenfalls ‚am Rande Platz‘ finden sollen, bleibt die Frage, wie Schülern die Vergangenheit und im Speziellen Auschwitz vermittelt werden kann und ob sich das Geschehen begreifen lässt, unbeantwortet.<sup>422</sup> Wie er selbst sagt, sei ein angst- und gewaltfreies Miteinander, das Erfahren von gegenseitigem Verständnis und Vertrauen unendlich viel wichtiger, um gegenwärtigen und zukünftigen Gewaltpotentialen vorzubeugen, als über deren Ursachen zu informieren, womit von einer kognitiven Aufarbeitung der Vergangenheit damit ebenso weitgehend abgesehen wird, wie von einer Aufklärung über etwaige Kontinuitäten zugunsten eines von ihm präferierten zukunftsorientierten Schulmodells, denn so Adorno: „Das Problem der immanenten Unwahrheit der Pädagogik ist wohl, daß die Sache, die man betreibt, auf die Rezipierenden zugeschnitten wird, keine rein sachliche Arbeit um der Sache willen ist. Diese wird vielmehr pädagogisiert.“<sup>423</sup>. Legitimiert wird die institutionelle und gesellschaftspolitische Funktion der Pädagogik bei Hilbig vor allem dadurch, weil Erziehung im Allgemeinen und Schule im Besonderen vermeintlich noch immer nicht aus Auschwitz gelernt hätten:

---

<sup>421</sup> Gutte/Huisken 1997, S.140.

<sup>422</sup> In seinem Buch ‚Plädoyer für eine sozialpädagogische Schule‘ finden sich dennoch einige Überlegungen zur Didaktisierung von Auschwitz. Ähnlich wie Wittmeier, aber weitaus radikaler spricht er sich darin gegen die Behandlung des Themas als Unterrichtsgegenstand aus. Vgl. Hilbig 1993, S.24-32.

<sup>423</sup> Adorno 1971c, S.75.

*„Fünfzig Jahre nach Auschwitz. In Deutschland werden Menschen verbrannt. (...) Fünfzig Jahre nach Auschwitz. Die deutsche Pädagogik hat die jugendlichen Täter nicht beeinflussen können, ihre Erziehung misslang (...) [wie schon einmal!'] Diese Gesellschaft hat versagt; bei der erstbesten Krise fiel sie zurück in die überwunden geglaubte Barbarei. (...), „Es hätte zudem eine Praxis einsetzen müssen, (...) eine Pädagogik nach Auschwitz, eine Pädagogik nach Mölln/Solingen, eine Pädagogik gegen einen neuerlichen ‚Rückfall in die Barbarei‘ (...) Daß in der Gegenwartspädagogik unter dem Eindruck von rechtsextremer Gewalt nicht nachdrücklich auf Adorno rekurriert wird, ist nicht zu verstehen. (...) ‚Nur‘ Ereignisse, die bestätigen, nicht widersprechen. Und die Scham darüber, was wir nach Auschwitz nicht haben verhindern können.“<sup>424</sup>*

Pädagogische Präventions- und Interventionsmaßnahmen gegen heutige rassistisch motivierte Gewalttaten werden bei Hilbig im Rekurs auf Auschwitz legitimiert, indem er unter dem Eindruck von Mölln und Solingen der Pädagogik vorwirft, die Täterschaft nicht durch Präventionsmaßnahmen verhindert zu haben und mehr noch, wenn er der Erziehung und Gesellschaft im Allgemeinen ein zum wiederholten Male vollkommenes Versagen attestiert. Abermals hat sich also die deutsche Erziehung und Bevölkerung schuldig gemacht, hätte sich noch immer in ihrer ‚Scham‘ über eine fehlgeschlagene Erziehung und Verhinderung von Gewalt gegen andere ihrer Verantwortung zu stellen. Begründet ist somit gleichsam der moralisch unangreifbare und normative Erziehungsauftrag<sup>425</sup>, der seit 1945 lautet ‚Nie wieder Auschwitz‘ und bei Hilbig um ein ‚Nie wieder Mölln und Solingen‘ erweitert wird. Dass er diese beiden Ereignisse in einem Atemzug nennt, lässt die Frage zu, ob er so, entgegen seiner Warnung vor einer Relativierung des Geschehens, dieser nicht Vorschub leistet. Zumindest wäre zu erwarten, dass er auf die politischen und ökonomischen Ursachen bzw. daraus resultierende Motive der Täter eingeht, die in Mölln, Rostock und Solingen andere waren als die, die sechs Millionen Juden das Leben kosteten. Diese auf Schlagworte wie ‚Versagungen‘, ‚Bedürfnisunterdrückungen‘, ‚gesellschaftliche Kälte‘, ‚blinde Anpassung‘, ‚fehlende Identifikation‘ und ‚fehlendes Selbstwertgefühl‘ etc. zu reduzieren, scheint zu kurz gegriffen. Weder sind damit die Genese des modernen Antisemitismus mitsamt seinen politischen und ideologischen Implikationen erklärt, noch die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen die Täter in den neunziger Jahren ihre „Ventile und Umleitungen“<sup>426</sup> in Brandanschlägen gegen Asylbewerberheime sichtbar machten.<sup>427</sup> So wird abermals deutlich, dass Auschwitz als Negativbeispiel in die Pflicht genommen wird, um daran ein pädagogisches Programm begründen zu können, mit dem gegen heutige Probleme reagiert werden soll: „Auschwitz

---

<sup>424</sup> Hilbig 1997, S.11 und 28-30.

<sup>425</sup> Vgl. Meseth 2000, S.27.

<sup>426</sup> Hilbig 1997, S.33.

<sup>427</sup> Vgl. Butterwegge 1997.

wird damit zur Legitimation pädagogischen Handelns und damit einseitig für diesen Zweck vereinnahmt.<sup>428</sup> Statt jedoch vorschnelle Vergleiche zu ziehen oder wie bei Hilbig, die Erziehung vor und nach Auschwitz unter dem Gesichtspunkt eines generellen und erneuten Versagens der Pädagogik zu subsumieren, wäre vielmehr der jeweilige gesellschaftliche Kontext zu analysieren in dem die betrachteten Phänomene stattfinden, um sie daran anschließend gegebenenfalls in ihren (Dis-) Kontinuitäten zu vergleichen. Eine Erklärung oder inhaltliche Bestimmung dessen, was durch den Namen Auschwitz symbolisiert wird und was sich in Mölln, Solingen, Rostock etc. zutrug, liefert Hilbig unter dem allgemein gefassten Begriff ‚Barbarei‘ jedenfalls nicht: „Um einen »Rückfall in die Barbarei« handelt es sich bei der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft nicht (...) Dieser Terror war vielmehr ein politisches Phänomen, das einzig im Kontext der modernen Zivilisation verständlich gemacht werden kann, nämlich als politische Konsequenz des Versuchs, den Desorientierungsfolgen des eigenen Gescheitertseins an den Herausforderungen der ohnehin desorientierungsträchtigen Moderne in die Gewissheiten einer Geschichtsideologie zu entkommen, die einen in die Rolle des Endsiegers einsetzt.“<sup>429</sup> An den wie bei Hilbig offensichtlichen Ineinssetzungen von diversen ‚Rückfällen in die Barbarei‘ wird zugleich deutlich, dass der Name Auschwitz durchaus inflationär gebraucht wird, um somit bestimmte politische<sup>430</sup> oder pädagogische<sup>431</sup> Ansichten und Ziele legitimieren zu können. Die Bemühung von Geschichte, als brauchbarer „Selbstbedienungsladen für politische Ideologien“<sup>432</sup>, dient dabei dem pädagogischen Zweck, „was Schüler lernen *sollen*, was die Gesellschaft der nachwachsenden Generation zu überliefern wünscht.“<sup>433</sup>

### 3.3.2 Pöggeler – ‚Mitwissen als gemeinsame Betroffenheit‘

Auch bei Pöggeler wird deutlich, dass er Auschwitz nicht als einmaliges Geschehen begreift, wenn er hinsichtlich der atomaren Bedrohung von einem ständig drohenden ‚Overkill der Menschheit‘ und damit von einer dauerhaften Wiederholungsgefahr ausgeht. Diese begründet sich bei ihm ebenfalls aus anderen Faktoren, wie Nationalismus und anhaltender Gewalt,

---

<sup>428</sup> Meseth 2000, S.27.

<sup>429</sup> Lübke 1992, S.89.

<sup>430</sup> Besonders deutlich wurde die politische Instrumentalisierung anhand des ‚Präventivkrieges‘ der NATO gegen Jugoslawien, der durch die deutsche Bundesregierung im Verweis auf Auschwitz und der damit verbundenen besonderen deutschen Schuld legitimiert wurde. Vgl. Elsässer/ Markovits 1999; Schneider 2000.

<sup>431</sup> Hierunter fallen auch oft willkürlich verwendete Begriffe wie ‚atomarer Holocaust‘, u. a. bei Rathenow/Weber 1986, S.15-16, und auch die Begründung einer ‚Erziehung nach Mölln‘ bei Schneider 1993, S. 131-141. Vgl. kritisch dazu Heyl 1996, S.109.

<sup>432</sup> Heyl 1996, S.111.

<sup>433</sup> Heyl 1997, S.137, nach F. Pingel: Nationalsozialismus und Holocaust in westdeutschen Schulbüchern. In: R. Steininger: Der Umgang mit dem Holocaust. Europa, USA, Israel, Wien. 1994, S.221.

sowie ungleicher Verteilungschancen von ökonomischem und geistigem Kapital, wodurch die Menschen nur noch verstärkter zur Anpassung und Unterordnung in Abhängigkeits- und Herrschaftsverhältnissen gezwungen seien und was aufgrund damit verbundener Versagungen und Bedürfnisunterdrückungen schließlich zur Zerstörung des selbst Geschaffenen führen würde. Dabei könne „Bewusstsein leicht in Unbewußtes umschlagen (...) Erhält menschliches Tun vom Unbewußten her seine Impulse, gerät es außer Kontrolle und Verantwortbarkeit. Ein unqualifizierbares ‚Es‘ übt seine Macht aus – von Erziehung kann nicht mehr die Rede sein.“<sup>434</sup> Pöggeler führt an dieser Stelle jedoch nicht aus, wie dieser psychische Umschlag vonstatten geht, woraus das Unbewusste oder ‚Es‘ resultiert und weshalb der Pädagogik an dieser Stelle Grenzen des Eingreifens gesetzt seien.

Es stellt sich deshalb die Frage, ob er gemäß seiner Feststellung, dass ‚menschliches Tun‘ unbewusst gesteuert ist, unkontrolliert vonstatten geht und sich somit der Verantwortung entzieht, nicht eine Entschuldigung für menschliches Handeln schlechthin liefert. Bezogen auf Auschwitz legt diese Feststellung einen höchst fatalen Schluss nahe. Demnach wäre die Tat als unbewusste, und nicht der Überzeugung und dem Denken von Menschen geschuldete, als nicht mehr individuell verantwortbare zu bezeichnen. Jedoch „es ist nun einmal jede Tat, die politische zumal, die Ausführung des vorher Gedachten. Menschliches Handeln ist seiner Natur nach bewusstes, reflektiertes Handeln. (...) [Die Menschen] legen sich – in der Demokratie ebenso wie im Faschismus – ihren Akt der Unterwerfung mit Argumenten zurecht, die ihn als gut begründet erscheinen lassen – heißt die allgemeinwohlverpflichtete Notwendigkeit nun Vorsehung, Deutschland und Zukunft oder Standort, Wachstum und Zukunft. Es zeichnet sogar die Menschen in bürgerlichen Gesellschaften aus, daß sie ihren freien Willen eher dazu benutzen, sich über die Relativierung ihrer Anliegen den staatlich ins Recht gesetzten Interessen zu akkomodieren.“<sup>435</sup> Wie anders ließe sich erklären, dass die von Pöggeler zuvor festgestellte bewusste Wut, resultierend aus Anpassungs- und Unterordnungsverhältnissen, nicht zur Auflehnung gegen die diesen Zwang durchsetzenden Institutionen und Verhältnisse führt? Weshalb werden aufkommende Aggressionen, von ihm nunmehr als unbewusste bezeichnet, anderweitig bzw. an anderen, abreagiert und zudem, wie im Nationalsozialismus, in entsprechende systemkonforme Bahnen gelenkt?

Die Antwort liegt vielmehr darin, dass dies nicht aus unbewussten und damit nicht mehr fassbaren Gründen zu erklären ist, weil diese die „harte, äußere materielle Realität

---

<sup>434</sup> Pöggeler 1990, S.32.

<sup>435</sup> Gutte/Huisken 1997, S.358.

psychologisch aufzulösen verspr[echen]<sup>436</sup>, sondern beispielsweise aus dem Wissen um die etwa drohenden Sanktionen oder der Überzeugung das Gemeinwesen nicht zu gefährden. Letzteres schließt notwendig die Identifikation mit der jeweiligen Nation ein und folglich diejenigen, die zu dieser nicht dazugehörig erachtet werden, aus. Wie Adorno und Horkheimer in den ‚Elementen des Antisemitismus‘ bereits anmerkten, waren die Pogrome gegen Juden demzufolge nichts anderes als die herrschaftlich sanktionierte kollektive Rebellion gegen die Herrschaft selbst. Von ihr unterdrückte individuelle Bedürfnisse und egoistische Eigeninteressen, die jedoch das Allgemeinwohl bedrohen, wurden auf den Juden, den die Herrschaft als Feindbild deklarierte, projiziert und an ihm stellvertretend ‚bekämpft‘: „Man darf dem verpönten Trieb frönen, wenn außer Zweifel steht, daß es seiner Ausrottung gilt. (...) Um den Augenblick der autoritären Freigabe des Verbotenen zu zelebrieren, versammeln sich die Antisemiten, er allein macht sie zum Kollektiv, er konstituiert die Gemeinschaft der Artgenossen.“<sup>437</sup> Die Konstituierung dieser Volksgemeinschaft erklärt sich dabei weniger aus unbewussten Triebkanalisationen, denn vielmehr aus dem je individuellen Eigeninteresse, das sich insofern durch das Gesamtinteresse vertreten sah – resultierend aus einem (völkischen) Nationalismus, der dem Einzelnen mit der ‚Beseitigung‘ der Juden Erfolg, Ansehen und Aufgehobensein versprach. Zwar weißt Pöggeler eben auf diesen als eine Ursache des Nationalsozialismus hin, aber erklärt folgende Aussage beispielsweise nicht: „Pädagogiken, wie die des Faschismus oder Nationalismus waren nicht einfach Entgleisungen, sondern Sündenfälle, die es in Zukunft nicht mehr geben darf. Unsere Welt ist aufgeklärt genug, um zu wissen, daß jede Art von fundamentalistischer oder totalitärer Pädagogik dadurch unwissenschaftlich wird, daß sie ein Andersdenken und damit Denkfreiheit nicht zulässt.“<sup>438</sup> und damit auch die Notwendigkeit einer von der Herrschaft unabhängigen Pädagogik. An diesem Punkt stellt sich die Frage, ob eine solche Feststellung nicht von einer Ideologie angeblicher Wissenschaftsfreiheit zeugt, hat doch jedwede Pädagogik eine bestimmte Funktion innerhalb eines Staatengefüges, die da heißt: den Nachwuchs eben in der gewünschten Form zu erziehen und für den Staat zukunftsfähig zu machen. Insofern ist jene auch an die Vorgaben und Gesetzmäßigkeiten gebunden, die ihr überhaupt erst ihr Tun ermöglichen.

Wie erwähnt, hält Pöggeler die Stadt Weimar für besonders geeignet, um Jugendliche einerseits mit der deutschen Kultur, geprägt durch Goethe, Schiller und Herder, und

---

<sup>436</sup> Claussen, 1994a, S.195.

<sup>437</sup> Adorno/ Horkheimer 2003, S.193.

<sup>438</sup> Pöggeler 1990, S.10.

andererseits mit der deutschen ‚dunklen‘ Vergangenheit zu konfrontieren. Er stellt hierbei eine gewissermaßen zweideutige Frage:

„Darf man heute das Bild bester deutscher Kulturtradition durch ein Phänomen wie Buchenwald verdunkeln lassen? Würde man nach einer solchen Verdunkelung überhaupt fragen, wenn es in Buchenwald kein KZ gegeben hätte?“<sup>439</sup>

Die Schule habe deshalb die Aufgabe, Jugendliche einerseits „mit unserer literarischen und politischen Tradition zu stimulieren“ und ihnen andererseits „Schuld und Versagen“, resultierend aus „falschen Zielen und Werten des Lebens und der Bildung“, „Vergötzung des deutschen Volkes und deutscher Kultur und der damit verbundenen Geringschätzung anderer“ zu vermitteln und im Anschluss daran hält er fest: „Junge Leute können heute ihr Wert- und Sinninteresse gar nicht mehr so selbstverständlich und bedingungslos am eigenen Volk festmachen, – sie sind an Weltoffenheit als an eine ganz selbstverständliche Praxis ihrer Freiheit gewöhnt.“<sup>440</sup> Demnach zieht Pöggeler den eher beruhigenden Schluss, dass die heutige Jugend angesichts ihrer freien Möglichkeiten und damit verbundener Weltoffenheit weniger anfällig für nationalistische oder gar faschistische Einstellungen sei. Es spricht jedoch nicht für diese Vermutung und auch nicht für die oftmals zu hörende Behauptung, dass deutscher Nationalstolz oder Nationalbewusstsein aufgrund von EU-Erweiterung und europäischem Zusammenwachsen untauglich geworden seien, wenn sich laut einer Studie von 2003 69 Prozent deutscher Jugendlicher „stark bis sehr stark mit Deutschland verbunden“ fühlen und 63 Prozent dasselbe für Europa angeben: „Überaus positiv blicken die jungen Deutschen auf die EU-Zugehörigkeit der Bundesrepublik: Fast zwei Drittel der Befragten verbinden mit der deutschen EU-Mitgliedschaft *positive Folgen für das eigene Land* (64 Prozent). (...) Das Fazit der Wissenschaftler: Das Gefühl einer europäischen Identität der jungen Deutschen fußt nur selten auf persönlichen Erfahrungen. Stattdessen empfinden sie ihr *Europäertum* eher als etwas ‚Angeborenes‘.“<sup>441</sup> Offensichtlich schließt also die Identifikation mit dem eigenen Land und deren Bevölkerung jene mit einer übergreifenden Gemeinschaft nicht notwendig aus, insofern diese die eigene Nation nicht negativ beeinflusst. Die Unter- bzw. Einordnung in eine größere Gemeinschaft wie etwa die europäische wird damit weiterhin in Abhängigkeit vom Fortkommen und Bestehen der eigenen (Existenz) gedacht, womit sich Jugendliche durchaus ‚selbstverständlich‘ positiv auf ihre Nation beziehen

---

<sup>439</sup> Pöggeler 1992, S.72 ff.

<sup>440</sup> Pöggeler 1992, S.81 ff.

<sup>441</sup> Im Auftrag der International University Bremen (IUB) vom Emnid-Institut in Bielefeld und Chemnitz durchgeführte Befragung von 400 zufällig ausgewählten Personen zwischen 18 und 25 Jahren zu ihrem Europa-Bild, vgl. Lohre 27.10.2003. Hervorhebungen von der Verfasserin.

können. Ebenso zeigt diese Studie auf, dass die staatliche Herkunft und Zugehörigkeit trotz der ‚Lehren aus der Geschichte‘ und vermeintlicher Aufklärung noch immer als ‚angeborene‘ Eigenschaft interpretiert wird. Daraus resultierendes Nationalbewusstsein oder Nationalstolz gehen ebenso durchaus mit einer Tolerierung des Fremden überein, wie auch bei Pöggeler nachzulesen ist: „Unser Land hat sich zu einem inter- und multikulturellen Lebensraum entwickelt, in dem ein friedliches Neben- und Miteinander von Menschen verschiedener Nationalitäten und Religionen (...) praktiziert werden soll.“ Dies gilt jedoch nur solange, wie sich die nationalen Werte, Normen und Geltungsansprüche nicht durch ‚die Anderen‘ geschmälert, bedroht oder in Frage gestellt sehen oder wie Pöggeler es formuliert sei „der Anlaß zu Konflikten mit türkischen Familien, (...) die Tatsache, daß diese zur Erhaltung ihrer nationalen und religiösen Identität die Gesetze des Koran für maßgeblich halten und diese den Gesetzen einer säkularisiert-liberalen Demokratie überordnen. (...) Erziehung zur Toleranz und multinationales Zusammenleben geraten aber dann in Konflikt, wenn in konkreten Fällen die Grenze der Toleranz überschritten wird und Einheimische ihre Rechte und Chancen behindert sehen.“<sup>442</sup> Anders formuliert ist die Tolerierung von ‚Fremden‘ nur solange von Dauer und findet Akzeptanz, insofern sich diese den hiesigen geltenden Maßstäben anpassen. Auch bei Pöggeler stößt eine Erziehung zu Toleranz und Menschlichkeit offenbar an Grenzen, wenn er an dieser Stelle vor bevorstehenden gesamtdeutschen „Kreuzberger Verhältnissen“ warnt und deshalb fordert, ausländische Kinder beizeiten „mit den bei uns in Europa gängigen ‚Kulturtechniken‘ vertraut zu machen, (...) mit dem Alphabet der Grundwerte und Menschenrechte.“<sup>443</sup> Eine Abkehr von der rückschrittlichen „archaisch-agrarisch[en] Herkunftskultur türkischer Schulkinder in Deutschland“<sup>444</sup> und stattdessen eine fortschrittliche Hinwendung zur weltoffenen und freiheitlichen Demokratie lautet damit die, die hier geltenden Maßstäbe anerkennende und national wohlgesonnene, Aussage Pöggelers.<sup>445</sup>

---

<sup>442</sup> Pöggeler 1992, S.55.

<sup>443</sup> Ebenda, S.58.

<sup>444</sup> Ebenda, S.61.

<sup>445</sup> Von den gesellschaftlichen Bedingungen im Einwanderungsland wird damit weitgehend abgesehen und unterschiedliche menschliche Verhaltensweisen lediglich auf ihre nationale Zugehörigkeit zurückgeführt. Damit wird nach Osterkamp „die Fremdheit, die man zu überwinden sucht, nicht nur [ge]festigt, sondern geradezu konstituiert, etwa deutsche Kinder christlicher und türkische Kinder moslemischer erscheinen [zu] lasse[n] (...) Die Kultur des Einwanderungslandes würde i.d.R. als >universal<, die der Herkunftsländer als >partikular< bzw. traditional = zurückgeblieben definiert und entsprechende Kritik auf sich ziehen. Eine solche Darstellung würde dadurch eine prinzipiell schiefe, die Minderheit diskreditierende Dimension annehmen, daß (...) im allgemeinen den Prinzipien >hier< die Realität >dort< gegenübergestellt würde – wobei in einem solchen Vergleich nicht nur die Gründe für eine >traditionale< Ausrichtung in einer historisch bestimmten Situation unter den Belastungen der Migration übersehen würden, sondern auch die patriarchalische Realität der deutschen Gesellschaft verblasse. Vgl. Osterkamp 1996, S.123.

Wenn also Jugendliche trotz geschichtlicher Kenntnisse über den Nationalsozialismus und Auschwitz dennoch einen positiven Bezug zu ihrer Nation herstellen, so widerspricht dies durchaus nicht seiner Forderung nach einem ‚Mitwissen als gemeinsame Betroffenheit‘, von der man annehmen könne, dass sie zu einer Abkehr von jeglichem nationalistischen Denken führen würde: „Die derzeit verbindliche Antwort ist die Formel, der Holocaust dürfe weder vergessen noch relativiert werden, verbunden mit dem Appell, aus der Geschichte zu lernen. (...) Dies könnte, (...), im Sinne einer nationalen Selbstverständigung ein prekäres Unterfangen sein.“<sup>446</sup> Im Gegenteil wird durch das Propagieren und Einfordern von Betroffenheit, Verantwortung oder Scham über die deutsche Schuld, vielmehr erneut eine nationale Identität gestiftet, die sich über das deutliche Bekenntnis zur deutschen Schuld bildet und dies in völliger Absehung vom Einzelnen, sei dieser nun Überlebender, Demokrat, Rechtsextremist etc.: „Diese Sorte nationaler Identität ist mit Erfolg an deutschen Schulen vermittelt worden. Wer die Schule im Bewusstsein verlassen hat, daß der Faschismus eine einzige Ansammlung unbegreiflicher Greuel darstellt, vor der man kopfschüttelnd geistig kapitulieren muß, der präsentiert sich als guter deutscher Moralist, der alles tun will, damit »es nicht wieder dazu kommt«, und die Demokratie vor jedem Angriff verteidigen will. (...) So z.B. wenn er in Erinnerung an »unsere Vergangenheit« – und nicht wegen der Opfer deutscher Politik – anmahnt, doch mit den Ausländern nicht so unfreundlich umzugehen oder den Militäreinsatz in Bosnien noch etwas zu verschieben. Im großen und ganzen aber weiß er, daß er in einer Demokratie lebt, die es deswegen zu verehren und zu bewahren gilt, weil sie kein Faschismus ist – immerhin darf er in ihr sogar die Politiker zur Mäßigung aufrufen.“<sup>447</sup>

### 3.3.3 Wittmeier – ‚Auschwitz entzieht sich jeder Bemächtigung‘

Ausgehend von der Frage, wie die Erinnerung an Auschwitz zukünftig wach gehalten werden könne, wenn auch die letzten lebenden Zeitzeugen nicht mehr existieren, entwickelt Wittmeier Grundsätze einer solchen Pädagogik der Erinnerung. Weitaus differenzierter als Hilbig und Pöggeler setzt er sich mit der Problematik der Instrumentalisierung und Relativierung des Geschehens auseinander und weist stets darauf hin, dass weder Auschwitz, noch die Opfer als Lernbeispiele oder moralische Kategorien instrumentalisiert werden dürften. So kommt Wittmeier, wie bereits erwähnt wurde, zu dem Schluss, dass in der Auseinandersetzung mit Auschwitz weder Lernergebnisse oder -erfolge, noch eine daraufhin ausgerichtete Lehre Platz finden sollten, da Auschwitz kein Ort sei, der nur zur

---

<sup>446</sup> Kößler 2000, S.196. Vgl. Niethammer 1992, S.21-34.

<sup>447</sup> Gutte/ Huisken 1997, S.67.



Wissenserweiterung oder als Instrument zur Erinnerungsinzenierung benutzt werden dürfe. Würde man den ersten Einwand weiterführen, so ließe sich daran ein bereits zuvor angelegter Maßstab erkennen, indem das Wissen nämlich zu einem bestimmten Zweck akkumuliert würde, wie beispielsweise die Anhäufung von Wissen über das Geschehen die Lernfähigkeit von Schülern unter Beweis stellen sollte. Insofern wäre jedoch noch nichts darüber ausgesagt, zu welchen Schlüssen der Schüler aufgrund seiner Kenntnisse gelangt, sondern er stellt lediglich unter Beweis, dass er lernt. Ebenso verhält es sich mit dem Lernziel oder Maßstab des Erinnerns und Gedenkens. Weder kann dies vom Schüler erzwungen werden, noch fördert eine solche Inszenierung und die häufig darauf ausgerichtete Erzeugung von Betroffenheit die pädagogisch erwünschten Ergebnisse: „Die Institution hält die Schüler dazu an, im Sinne der Moral, die der Lehrer propagiert, zu moralisieren, und sie tun das im Wissen darum, daß ihnen das zum Vorteil gereicht, also nicht unbedingt, weil sie die vom Lehrer propagierten Überzeugungen aufbauen würden. Ihre Anpassung bleibt abhängig von der Macht, mit der über sie verfügt wird. Ihre Reaktionen auf die Einführung und Einweisung in moralische Orientierungen reflektieren mehr die Bedingungen der Anpassung an das Realitätsprinzip der Schule (mit Blick auf nützliche Implikationen für ihr Leben nach der Schule), als daß sie die vorgestellten Werte oder Einstellungen dauerhaft ausbilden würden.“<sup>448</sup> Im Gegenteil führen derartige Inszenierungen und Moralisationen, wie erwähnt, eher zu Abwehrreaktionen und Fehlinterpretationen bei Schülern.<sup>449</sup>

In beiden beschriebenen Fällen würde Auschwitz als Maßstab genommen und benutzt, um sich daran kognitiv oder moralisch bewähren zu müssen. Insofern verbietet es sich nahezu, daraus Erziehungsziele wie Toleranz, Emanzipation oder Solidarität abzuleiten, da jene keiner zusätzlichen Begründung bedürfen.<sup>450</sup> Und dennoch verwundert Wittmeier, wenn er im Hinblick auf eine pädagogische Perspektive, wie also das Geschehen dennoch zu vermitteln sei, Vorschläge unterbreitet, am Modell zu lernen. Nach seinem Dafürhalten wären etwa konkrete Gruppen (Juden, Sinti und Roma, Kinder, Überlebende etc.) oder Biographien näher zu beleuchten, was die legitime Frage aufwirft, ob dies nicht einer von ihm kritisierten Instrumentalisierung Vorschub leisten würde.<sup>451</sup> Deutlich wird darin zugleich das Dilemma,

---

<sup>448</sup> Gruschka 1994, S.16.

<sup>449</sup> Vgl. Garbe 1992, S.268.

<sup>450</sup> Vgl. Heyl, der dies mit der von Moshe Zimmermann 1992 gestellten Frage untermauert, was der Zweite Weltkrieg ohne Auschwitz heute für eine Bedeutung hätte, denn trotz der Vernichtung von Menschen sollten derartige Ziele selbstverständliche Elemente von Erziehung sein. Heyl 1996, S.68 ff.

<sup>451</sup> Aly merkt in diesem Zusammenhang an: „Das Bewältigungs-Kleinklein führte zu einer seltsamen Blüte des deutschen Gedenkstättenwesens (...) Den Pädagogen ist das Exempel wichtig. Es macht Geschichte übersichtlich, vermeintlich leichter fassbar. Ob dadurch mehr begriffen wird, sei dahingestellt.“, Aly 1992, S.46 ff.

das der pädagogischen Auseinandersetzung mit Auschwitz inhärent scheint: Die Suche nach einem angemessenen Umgang mit der Thematik, wobei das Gedenken an Auschwitz aufrechterhalten und zugleich für die Zukunft sensibilisiert wird, ohne jedoch in bester demokratiepädagogischer Absicht in Instrumentalisierungen zu verfallen.

Angesichts dieser Problematik wurde von Brumlik eine genauere Unterscheidung zwischen einer Demokratiepädagogik und einer Pädagogik des ‚Eingedenkens‘ getroffen: „Während einerseits eine an Auschwitz orientierte ‚Erziehung nach Mölln‘ die Auseinandersetzung mit Vernichtung und Nationalsozialismus als Mittel *zum Zweck der Zivilisierung*, als wesentlichen Beitrag etwa zu einer antirassistischen und multikulturellen Bildung betrachtet, würde eine strikte ‚Unterweisung ins Eingedenken‘ jede Zwecksetzung von sich weisen und z.B. jede Fahrt an die Orte von Konzentrations- oder Vernichtungslagern einzig an den Zweck binden, zu erfahren, was sich dort abgespielt hat. *Der Besuch einer Gedenkstätte und das Gespräch mit Zeitzeugen hätte demnach keinen anderen Zweck, als in Erfahrung zu bringen, wie es dort gewesen ist und für die Opfer des historischen Unrechts Zeugnis abzulegen, sie durch diese Ehrbekundung in unser moralisches Universum aufzunehmen.*“<sup>452</sup>

Wittmeier kann durchaus in beide benannten Positionen eingeordnet werden. Auch wenn er einen Gedenkstättenbesuch zwar nicht als ‚Mittel zur Zivilisierung‘ verstanden wissen will, so entwickelt er dennoch Perspektiven hinsichtlich der Befassung mit und gewissermaßen auch dem Lernen aus der Vergangenheit, wenn er die Aufgabe politischer Bildungsarbeit ferner in der Gestaltung einer humaneren Zukunft gelegen sieht. Andererseits verweist er wie Brumlik auf die damit verbundenen Gefahren und begreift das Gedenken als „zweckfrei, [...] sich selbst Grund genug und nicht interessiert, nur deshalb zu erinnern oder zu trauern, damit sich in Zukunft ein weiteres Auschwitz nicht mehr ereigne.“<sup>453</sup> Offensichtlich lässt sich also die theoretische und begriffliche Unterscheidung zwischen einer demokratie- und gedenkorientierten Pädagogik, so hilfreich diese in der Analyse von pädagogischen Herangehensweisen sein mag, in der Praxis und Vermittlung nur schwerlich umsetzen, worauf auch Köster mit der Frage hinweist, „in welcher Weise Nationalsozialismus und Holocaust als Gegenstand historischer Bildung unabhängig von ihrer Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung thematisiert werden sollen.“<sup>454</sup>

So gibt auch Wittmeier, wenn auch nicht intendiert, dennoch ein Lernziel an. Dieses sei die Entwicklung von Trauer und Empathie, die wie in Kapitel 2.2.3 ausgeführt, letztlich zu einer kollektiven Kompetenz und globalen Solidarität führen solle. Der Widerspruch wird an dieser

---

<sup>452</sup> Brumlik 4/ 1995, S.10.

<sup>453</sup> Brumlik 1992, S.210.

<sup>454</sup> Köster 2001, S.138.

Stelle offensichtlich. Denn, wenn weder der Kampf um Menschenrechte und Demokratie, noch gegen Ausgrenzung und Unterdrückung aus Auschwitz begründbar sein sollten, so kann es folglich auch nicht das der Empathieentwicklung sein, wenn Wittmeier der Ansicht ist, dass „Auschwitz (...) jeder Form der Bemächtigung und auch selbst dem übergreifenden Lernziel der Humanisierung entgegen[steht].“ Jedoch die Entschuldigung für diesen Antagonismus liefert er jedoch gleichsam mit, wenn er schließt: „Hier ist die zentrale Anforderung an die Pädagogik nach Auschwitz nur noch als ein Paradoxon verstehbar.“<sup>455</sup>

Da aus Auschwitz eben kein allgemeiner Sinn und Zweck für das Leben denk- und ableitbar sei, habe eine Erziehung *über* Auschwitz lediglich den Weg nach Auschwitz aufzuzeigen und so der politischen Bildung im Sinne einer Erziehung *nach* Auschwitz die Möglichkeit zu eröffnen, ein zivilisiertes Miteinander zu gestalten. So erklärt sich auch, dass er trotz seiner Warnung vor jeder politischen und pädagogischen Inbeschlagnahme, Auschwitz dennoch als größte ‚Herausforderung‘ für die „Lösung von Fragen mit Menschheitsbedeutung“<sup>456</sup> begreift.

Die hier vorgestellten, sich teilweise ausschließenden und sicherlich nicht einseitig gangbaren Wege, Perspektiven und Aufgaben einer zukünftigen Erziehung nach / über Auschwitz, bringt Garbe folgendermaßen auf den Punkt: „Vielmehr gilt es, sich einer *Instrumentalisierung der Erinnerungsarbeit* für alle möglichen Themen entschieden zu erwehren. Das Erfordernis, der Millionen Geschundenen und Ermordeten im Land der Täter zu gedenken, *bedarf weder einer politischen noch einer pädagogischen Legitimierung*; die Erinnerung allein um der Opfer willen – um ihrer selbst willen – verleiht dem Gedenken hinreichend Recht und Zweck. Aber das Gedenken erschöpft sich weder in Trauer und individuellem Eingedenken noch im Feierstundenritual und Betroffenheitsgestus. Vielmehr trägt es in sich auch die Verpflichtung zu Stellungnahme und Engagement (...) Primo Levi hat die Botschaft der Überlebenden in die Worte gefasst: „*Es ist geschehen, und folglich kann es weiterhin geschehen: darin liegt der Kern dessen, was wir zu sagen haben.*“<sup>457</sup>

---

<sup>455</sup> Wittmeier 1997, S.136.

<sup>456</sup> Ebenda, S.306.

<sup>457</sup> Garbe 1992, S.279. Hervorhebungen von der Verfasserin.

## 4 Schluss

Eine Erziehung nach Auschwitz ist nicht das Ziel, sondern eine schwierige Aufgabe auf dem Weg zu menschlicher Selbstbestimmtheit und Humanität. Es gilt, den Widerspruch auszuhalten, dass die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse stets die Bedingungen (re-) produzieren, die das, was mit dem Namen Auschwitz bezeichnet ist, ermöglichten und noch immer möglich machen, und in diese dennoch verändernd eingreifen zu wollen. Vor diese Schwierigkeit sah sich nicht nur Adorno gestellt, sondern auch jedwede Pädagogik, die darum bemüht ist, Perspektiven aufzuzeigen. Diese wurden anhand von konkreten Beispielen in der Arbeit vorgestellt.

Um die eingangs formulierte These der Pädagogisierung Adornos sowie der von Auschwitz zu diskutieren, wurde zunächst ein Überblick über die sozialphilosophischen und pädagogischen Arbeiten Adornos gegeben. Im Anschluss daran konnten die ausgewählten Autoren im Hinblick auf ihre Adorno-Rezeption somit eingehender betrachtet werden. In einem ersten Schritt wurde aufgezeigt, welche Bedeutung sie dem von Adorno hinterlassenen schwierigen Erbe in der Pädagogik beimessen und sein erzieherisches Wirken bewerten. Sie gehen darin konform, dass die von Adorno formulierten Ansprüche an die Pädagogik stark theoriegeleitet seien und deshalb einer Konkretisierung bedürfen. Auch stimmen die Autoren überein, dass es der Pädagogik bisher nicht gelungen sei, seinen Forderungen angemessen Rechnung zu tragen und ihrer gesellschaftlichen Verantwortung nachzukommen. Ihre daraus resultierenden Problematisierungen einer Pädagogik nach Auschwitz wurden in einem zweiten Schritt unter näherer Betrachtung konkreter Handlungsanweisungen dargelegt. Es wurde festgestellt, dass die Autoren, in Anlehnung an Adorno, Erziehung unter anderem als die zur Selbstreflexion, Aufklärung, Entbarbarisierung und Humanität begreifen. Die Umsetzung und Gewichtung dieser Prämissen divergiert jedoch in den jeweiligen Ansätzen. Bei Hilbig steht, mit dem Fokus auf die Institution Schule, primär eine praxisorientierte Erziehung zur Entbarbarisierung im Vordergrund. Pöggeler reklamiert eine aufklärerische und universelle Friedenserziehung, die sich ferner als Wehrerziehung zu verstehen hätte. Eine historisch-politische sowie selbstreflexive Erziehung zur Demokratie einerseits und eine gedenkorientierte, nicht-instrumentelle Erziehung über Auschwitz andererseits wird von Wittmeier ersucht. Diese Feststellungen wurden im dritten Teil der Arbeit einer genaueren Analyse und Diskussion unterzogen.

Von der These ausgehend, dass vorrangig der eher erziehungsoptimistische Vortrag Adornos – ‚Erziehung nach Auschwitz‘ – für den je eigenen Ansatz nutzbar gemacht wird, wurde erwartet, dass dies zu seiner beengten und selektiven Rezeption führt.

Bei Hilbig wurde dies unter anderem darin nachgewiesen, dass er, in Absehung von der Adornoschen Kritik an der schulischen Institution und ihren Mitgliedern, ein idealisiertes Bild des Schullebens entwirft. Die mögliche Praxis einer humanen Schule, die Adorno durch ihre objektiven gesellschaftlichen Aufgaben radikal in Frage gestellt sah, legitimiert Hilbig, indem er behauptet, dass eine solche Schule möglich sei, wenn diese mittels Wärme und Solidarität ihre eigenen Bedingungen untergrabe und deshalb auch Adornos Kritische Theorie notwendig beiseite legen müsse. Eine ebenso ‚positive Konkretisierung Adornos‘ regt Pöggeler an und interpretiert dessen Forderung – Erziehung so einzurichten, dass sich Auschwitz nicht wiederholt – als jene, sich jedem nationalistischen, inhumanen sowie ideologischen Denken und Handeln zu widersetzen. Für ihn mündet diese in einer universalen Friedenserziehung, die er jedoch nicht als pazifistische, sondern durchaus militaristische versteht. Es wurde deutlich gemacht, dass seine diesbezüglichen Vorschläge zur pädagogischen Wehrmotivation Jugendlicher oder die Empfehlung, bereits in der Schule darauf hinzuwirken, die Bundeswehr als friedenssichernde staatliche Institution anzuerkennen, sowohl im Widerspruch zu seiner zuvor reklamierten, als auch entgegen dem Adornoschen Verständnis einer ideologie- und herrschaftskritischen Erziehung stehen. Eine verantwortungsvolle ‚Erziehung nach Auschwitz‘ versteht Wittmeier, und darin geht er mit Adorno konform, als politische Kritik und Reflexion der eigenen Geschichte und Bedingtheit. So betont er die besondere deutsche Verantwortung und die daraus resultierende Chance, gerade durch die eigene Vergangenheit einen positiven Beitrag im europäischen Einigungskontext leisten zu können. Die bei ihm positiv belegte Definition von Verantwortung, die er im Sinne des Lernens aus der Geschichte und einer daraus folgenden Ablehnung jeglicher Form von Nationalismus oder konstruierten kollektiven Identitäten versteht, vernachlässigt jedoch eine Kritik an ihrem Gebrauch bzw. ihrer Dialektik. Es wurde auf die damit verbundene Gefahr der Herstellung von nationaler Identität aufmerksam gemacht, die sich unter besonderer Betonung der deutschen Verantwortung reproduziert, indem ein Kollektiv aufgrund dieser konstruiert wird. Auch stimmt Wittmeier mit Adorno darin überein, dass die Aufklärung über das Geschehen nicht anhand der Opfer, indem diese als Lernmodell instrumentalisiert würden, sondern primär über die Täter- und Tatgenese zu erfolgen hätte. Undeutlich bleibt, wie er Auschwitz in seinen Ursachen bestimmt, indem er das Geschehen aufgrund seiner Einmaligkeit und unvorstellbaren Grausamkeit an mehreren Stellen als nicht eindeutig erklärbar und evident

darlegt. Für Adorno stellte sich jedoch, wie im ersten Kapitel aufgezeigt wurde, eben dieses Grauen als das ‚Grauen unserer Welt‘ dar, dass sich durch die dialektische Entwicklung der modernen Gesellschaft und die ihr immanente Regression offenbart.

So verbindet die besprochenen Autoren nicht nur ihr Bezug auf die pädagogischen Überlegungen Adornos zu einer Pädagogik nach Auschwitz, sondern ihrem Anliegen gemäß ist auch eine Erklärung dessen notwendig immanent, was mit dem Namen Auschwitz bezeichnet wird. Um die dahingehend eingangs geäußerte Vermutung zu überprüfen, dass Auschwitz als Modell zur ‚Bekämpfung des Antisemitismus heute‘ pädagogisiert wird und damit einer Instrumentalisierung oder Relativierung anheim fällt, wurden die Ansätze hinsichtlich ihrer historisch-politischen Bestimmung des Geschehens untersucht.

Es wurde festgestellt, dass Hilbig zwar auf die Gefahr einer Relativierung aufmerksam, aber nicht deutlich macht, worin diese besteht. Die Grundbedingung von Auschwitz sieht er in Anlehnung an Adorno in der gesellschaftlichen Kälte und Indifferenz gelegen, der durch eine ‚wärmende Schule‘ zuvorgekommen werden soll. So erachtet er Vertrauen, Zuwendung und Liebe als eigentliche gewaltpräventive Faktoren und misst einer rationalen Aufklärung weitaus weniger Bedeutung zu. Auf die pädagogische Vermittlung von Geschichte und deren (Dis-) Kontinuitäten geht er ebenso wenig ein, wie auf das von ihm geforderte Ankämpfen gegen ein (relativierendes) Vergessen. Auch in seinem Vorwurf des erneuten Versagens an die Pädagogik, die der Forderung des ‚Nie wieder Auschwitz‘ angesichts der rassistisch motivierten Anschläge in den neunziger Jahren nicht nachgekommen sei, bleibt eine Erklärung der historisch-politischen Bedingungen von Auschwitz sowie der gegenwärtiger Gewalttaten aus, womit die These bekräftigt wurde, dass das Geschehen vielmehr instrumentalisiert wird, um eine daraus folgende pädagogische Verantwortung nachweisen und legitimieren zu können. Bei Pöggeler wurde diese Vermutung bereits anhand seiner Vorstellung von einer ‚Friedenserziehung‘ bestätigt. Aufgrund des Fortdauerns von Nationalismus, Antisemitismus und Gewalt bekräftigt er eine Wiederholungsgefahr von Auschwitz und schließt sich Adorno in der These an, dass der gesellschaftliche Druck schließlich in der Zerstörung der eigenen zivilisatorischen Fortschritte münde. An diesem Punkt sieht er der Pädagogik jedoch Grenzen gesetzt, indem er diese Regression, im Rekurs auf Freud, auf unbewusste Triebe zurückführt. Insofern er damit vor dem Gegenstand kapituliert, das Geschehen in seinen Ursachen nicht mehr als rational fassbar erklärt und beispielsweise nicht untersucht, weshalb sich vermeintlich unbewusst gesteuerte Aggressionen dennoch gegen ganz konkrete Subjekte richteten, pädagogisiert bzw. psychologisiert er Auschwitz. Weiterhin wurde aufgezeigt, welche Bedeutung er dem

Geschehen hinsichtlich der gesellschaftlichen Entwicklung beimisst. Er betont darin die Lernfähigkeit Deutschlands, die sich unter anderem in ihrer ‚Multikulturalität‘ und Toleranz, einem friedlichen Zusammenleben verschiedener Nationen und Religionen erwiesen hätte. Dennoch vorhandene Konflikte führt er im Sinne der Kritischen Theorie jedoch nicht auf die sozialen und ökonomischen Bedingungen zurück, unter denen Menschen in einem Gemeinwesen leben und die ihr Verhältnis zueinander bestimmen, sondern sieht deren Ursachen in der Nichtanerkennung der geltenden Maßstäbe und Werte des Einwanderungslandes gelegen, womit erneut deutlich gemacht werden konnte, dass er seiner eigens geforderten ‚Kritik an der Staatsraison‘ Grenzen setzt. Wittmeier setzt sich im Vergleich zu Hilbig und Pöggeler explizit mit der Gefahr der Relativierung oder Instrumentalisierung von Auschwitz auseinander. Sowohl das Geschehen, als auch die Opfer nimmt er von jedem instrumentellen Gebrauch, sie als Mittel des Lernens zu benutzen, aus, da der Vernichtung von Menschen so ein nachträglicher Sinn zugesprochen würde. Auch die Forderung nach einer Erziehung zur Solidarität oder Humanität legitimiert sich für ihn nicht aufgrund von Auschwitz, sondern vielmehr trotz Auschwitz, da diese, mit Adorno gesprochen, keiner zusätzlichen Begründung bedarf. Dennoch wurde festgestellt, dass Wittmeier anempfiehlt, anhand von konkreten Opfergruppen oder Biographien zu lernen, und ebenso ein Lernziel angibt – das der Trauer und Empathie. Sich diesem Gegensatz bewusst seiend, stellt er gleichsam resignierend und dennoch herausgefordert fest, dass der Adornosche Imperativ somit nur noch als Widerspruch in sich zu verstehen ist. Er versucht, diesen aufzulösen, indem er einer Erziehung nach Auschwitz die Aufgabe der politischen Bildungsarbeit zuweist, um so die Möglichkeit einer zukünftig zivilisierten Gemeinschaft offen zu halten, und eine Erziehung über Auschwitz dahingehend zu bestimmen, den Gegenstand selbst in den Mittelpunkt zu rücken und dem Gedenken und der Würde der Opfer allein aus diesem Zweck angemessen Rechnung tragen zu können.

Ungeklärt bleibt in dieser Arbeit, wie eine angemessene Pädagogik nach Auschwitz zu definieren wäre. Eine Beantwortung dessen sollte jedoch weder das Ziel dieser Arbeit sein, noch lässt sich ein solches zweifelsfrei angeben, was keineswegs nur die unterschiedlichen Ansätze und Interpretationen deutlich gemacht haben. Auch Adorno war nicht daran gelegen, eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘ eindeutig zu bestimmen und ihr so ein grundlegendes Instrument für die Praxis in die Hand zu geben. Vielmehr sind seine Vorträge über Erziehung, die erst nach seinem Tod 1969 schriftlich festgehalten wurden, in das unterschiedliche Ensemble der unter dem Namen ‚Erziehung zur Mündigkeit‘ herausgegebenen Texte sowie in

seine weiteren Arbeiten einzuordnen. Demzufolge kann es nicht darum gehen seine Überlegungen zu einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘ einseitig positiv pädagogisch auszulegen. Adorno selbst macht in seinem Vortrag ‚Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute‘ darauf aufmerksam, dass dieser vielmehr als ‚Erinnerungsstütze‘ zur Nachverfolgung dienen und zugleich Anstoß für die Entwicklung eigener kritischer Gedanken geben soll. So weist er auch die Verantwortung für den Abdruck von sich, insofern er darin „selber ein Symptom jener Verhaltensweise der verwalteten Welt [sieht], welche noch das ephemere Wort, das seine Wahrheit an der eigenen Vergänglichkeit hat, festnagelt, um den Redenden darauf zu vereidigen. Die Bandaufnahme ist etwas wie der Fingerabdruck des lebendigen Geistes.“<sup>458</sup>

Aufgrund der in dieser Arbeit aufgezeigten Perspektiven und Weiterentwicklungen einer Pädagogik nach Auschwitz und ‚nach‘ Adorno schließt sich vor allem die Frage nach einem geeigneten Umgang mit der Vergangenheit und ihrer daraus resultierenden Verantwortung an. Dabei sind vorschnelle inhaltliche Festschreibungen einer angemessenen Erziehung, wie auch die in der Gefahr einer Relativierung stehenden Ausdehnungen des Begriffs Auschwitz auf heutige Phänomene, kritisch in den Blick zu nehmen. Vor allem aber kann es im Hinblick auf die Vermittlung von und Erinnerung an Auschwitz nicht darum gehen, zukünftige Verantwortung unter der Betonung der von Deutschen verübten Tat und einer damit verbundenen Schuld zu übernehmen. Der instrumentelle Gebrauch der Vergangenheit für bestimmte Zwecke, sei es um Kriege legitimieren oder eine ‚deutsche Schicksalsgemeinschaft‘ begründen zu wollen, die sich auf besonders positive oder negative Art von anderen unterscheidet, legt davon Zeugnis ab.

In diesem Punkt wäre eine weitere Vertiefung wünschenswert, insofern sich ein neuerlicher Wandel im deutschen Erinnerungsdiskurs in mehrerer Hinsicht vermuten lässt. Zum einen zeugt die gegenwärtig enorme öffentliche Präsenz von Auschwitz und nicht zuletzt dessen mediale Vermarktung von dem Bedürfnis nach einer Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte. Trotzdem dabei vor einem Vergessen und einer Normalisierung gewarnt wird, scheint diese Debatte dennoch als ein Schritt in diese Richtung, insofern ihr eine Nationalisierung, vor allem durch eine emotionale Erinnerung und den Verweis auf die universale besondere deutsche Verantwortung, inhärent scheint. Es wäre zu prüfen, ob sich diese nach dem Ende des sechzigsten Jahrestages der Befreiung oder der Diskussionen um das Holocaust-Mahnmal in Berlin noch deutlicher zeigt und verstärkt. Zum anderen lässt sich die politische Konjunktur der Erinnerung anhand ihrer staatlichen und institutionellen Behandlung nachzeichnen, die sich mit einem eventuell bevorstehenden Regierungswechsel

---

<sup>458</sup> Adorno zit. nach Kadelbach 1971, S.8; Vgl. Köster 2001, S.33.



ändern könnte. So wäre genauer zu prüfen, welche innen- und außenpolitischen Ziele damit verfolgt würden und wie sich die der Kritischen Theorie verpflichtet wissende Pädagogik nach Auschwitz dazu verhält.

*„Wer ändern will“, so Adorno, „kann es wahrscheinlich überhaupt nur, indem er diese Ohnmacht selber und seine eigene Ohnmacht zu einem Moment dessen macht, was er denkt und vielleicht auch was er tut.“<sup>459</sup>*

---

<sup>459</sup> Adorno 1971f, S.147.

## 5 Literaturverzeichnis

- Abram, Ido/ Heyl, Matthias:** Thema Holocaust - Ein Buch für die Schule. Reinbek bei Hamburg 1996
- Adorno, Theodor W.:** Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften Bd. 8. Soziologische Schriften I. Frankfurt am Main 1959
- Adorno, Theodor W.:** Eingriffe. Neun kritische Modelle. Frankfurt am Main 1963
- Adorno, Theodor W.:** Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie. Frankfurt am Main 1964
- Adorno, Theodor W.:** Negative Dialektik. Frankfurt am Main 1966
- Adorno, Theodor W.:** Erziehung nach Auschwitz In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main 1971a. S.88-104 (zuerst 1966)
- Adorno, Theodor W.:** Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main 1971b. S.10- 28 (zuerst 1959)
- Adorno, Theodor W.:** Tabus über dem Lehrberuf In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main 1971c. S.70-87 (zuerst 1965)
- Adorno, Theodor W.:** Erziehung – wozu? In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main 1971d. S.105-119 (zuerst 1966)
- Adorno, Theodor W.:** Erziehung zur Entbarbarisierung In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main 1971e. S.120-132 (zuerst 1968)
- Adorno, Theodor W.:** Erziehung zur Mündigkeit In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main 1971f. S.133- 147 (zuerst 1969)
- Adorno, Theodor W.:** Kritik. Kleine Schriften zur Gesellschaft. Frankfurt am Main 1971g
- Adorno, Theodor W.:** Vorlesung zur Einleitung in die Soziologie. Frankfurt am Main 1973a
- Adorno, Theodor W.:** Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt am Main 1973b
- Adorno, Theodor W.:** Schuld und Abwehr. Eine qualitative Analyse zum ‚Gruppenexperiment‘. In: Ders.: Soziologische Schriften II. Gesammelte Schriften Bd. 9.2. Frankfurt am Main 1975
- Adorno, Theodor W.:** Résumé über Kulturindustrie. In: Gesammelte Schriften Bd. 10.1. Frankfurt am Main 1977
- Adorno, Theodor W.:** Soziologische Schriften I. Gesammelte Schriften 8. Frankfurt am Main 1997a (zuerst 1965)

- Adorno**, Theodor W.: Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute (zuerst 1962) In: Ders.: Gesammelte Schriften Bd. 20.1. Frankfurt am Main 1997b
- Adorno**, Theodor W.: Marginalien zu Theorie und Praxis. In: Ders.: Gesammelte Schriften Bd. 10.2., Frankfurt am Main 1997c
- Adorno**, Theodor W.: Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt am Main 2001 (zuerst 1951)
- Adorno**, Theodor W./ **Horkheimer**, Max: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main 2003 (zuerst 1944)
- Aly**, Götz: Wider das Bewältigungs- Kleinklein. In: Loewy, Hanno (Hg.): Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte. Reinbek bei Hamburg 1992
- Aly**, Götz: Hitlers Volksstaat. Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus. Frankfurt am Main 2005
- Assmann**, Aleida/ **Frevert**, Ute: Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart 1999
- Assmann**, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1992
- Benz**, Wolfgang: Zwischen Antisemitismus und Philosemitismus. Juden in der Bundesrepublik. Berlin 1991
- Benz**, Wolfgang: Was ist Antisemitismus? Bonn 2004
- Bergmann**, Werner/ **Erb**, Rainer: Zur Entwicklung und Bedeutung des antisemitischen Syndroms in der Bundesrepublik Deutschland. In: Beutler, Kurt / Wiegmann, Ulrich u.a. (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 1995 - Auschwitz und die Pädagogik. Frankfurt am Main 1995
- Bialystok**, Franklin: Die Amerikanisierung des Holocaust. In: Schreier, Helmut/ Heyl, Matthias (Hg.): Das Auschwitz nicht noch einmal sei... Zur Erziehung nach Auschwitz. Hamburg 1995
- Bodemann**, Michael Y.: Gedächtnistheater. Die jüdische Gemeinschaft und ihre deutsche Erfindung, Berlin 1996
- Borries**, Bodo von: „Wer sich des Vergangenen nicht erinnert, ist verurteilt, es noch einmal zu erleben“. Zu Möglichkeiten und Grenzen historischen Lernens. Hannover 1994
- Borries**, Bodo von: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Weinheim/ München 1995
- Broder**, Henryk M.: Der ewige Antisemit. Über Sinn und Funktion eines beständigen Gefühls. Frankfurt am Main 1986

- Brumlik**, Micha: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld 1992a
- Brumlik**, Micha: Trauerrituale und politische Kultur nach der Shoah in der Bundesrepublik. In: Loewy, Hanno (Hg.): Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte. Reinbek bei Hamburg 1992b
- Brumlik**, Micha: Erziehung nach Mölln oder im Gedenken unterweisen. In: Erziehung und Wissenschaft 4/1995, S.6-10
- Brumlik**, Micha: Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin 1995
- Brumlik**, Micha: Erziehung nach "Auschwitz" und Pädagogik der Menschenrechte. Eine Problemanzeige. In: Fechner, Bernd/ Köbber, Gottfried/ Liebertz-Groß, Till u. a. (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Weinheim/München 2000a
- Brumlik**, Micha/ **Funke**, Hajo/ **Rensmann**, Lars: Umkämpftes Vergessen. Walser Debatte, Holocaust- Mahnmal und neuere deutsche Geschichtspolitik. Berlin 2000b
- Brumlik**, Micha: Eine neue Epoche beginnt. In: taz vom 27.01.2005, S.3
- Butterwegge**, Christoph (Hg.): NS- Vergangenheit, Antisemitismus und Nationalismus in Deutschland. Beiträge zur politischen Kultur der Bundesrepublik und zur politischen Bildung. Baden Baden 1997
- Claussen**, Detlev: Vom Judenhass zum Antisemitismus. Materialien einer verleugneten Geschichte. Darmstadt 1987
- Claussen**, Detlev: Nach Auschwitz. Ein Essay über die Aktualität Adornos. In: Diner, Dan (Hg.): Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz. Frankfurt am Main 1988
- Claussen**, Detlev: Grenzen der Aufklärung. Die gesellschaftliche Genese des modernen Antisemitismus. Frankfurt am Main 1994a
- Claussen**, Detlev: Was heißt Rassismus? Darmstadt 1994b
- Dahmer**, Helmut: Derealisation und Wiederholung. In: Psyche 44/1 1990,S. 133-143
- Dammer**, Ingo/ **Stein**, Cornelia vom: Blinde Flecken beim Gedenken. Zur Notwendigkeit von Wirkungsforschung. In: Ehmman, Annegret/ Kaiser, Wolf (Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen 1995
- Diner**, Dan: Negative Symbiose. Deutsche und Juden nach Auschwitz. In: Babylon. Heft 1. 1986
- Diner**, Dan (Hg.): Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit. Frankfurt am Main 1987
- Diner**, Dan: Kreisläufe. Nationalsozialismus und Gedächtnis. Berlin 1995

- Dingel**, Frank: Gedenkstätten - Denkstätten: rezeptives Lernen oder aktive Aneignung. In: Materialien zur politischen Bildung. Heft 1. 1985
- Dubiel**, Helmut: Kritische Theorie der Gesellschaft. Weinheim und München 1988
- Ehmann**, Annegret: Über Sprache, Begriffe und Deutungen des nationalsozialistischen Massen- und Völkermords. Aspekte des Erinnerns. In: Ders./Kaiser, Wolf (Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen 1995
- Ehmann**, Annegret: Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung. Wo – stehen wir – was bleibt – was ändert sich? In: Fechner, Bernd/ Kößler, Gottfried/ Liebertz-Groß, Till u. a. (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Weinheim/München 2000
- Elsässer**, Jürgen: Antisemitismus. Das alte Gesicht des neuen Deutschland. Berlin 1992
- Elsässer**, Jürgen/ **Markovits**, Andrei S. (Hg.): Die Fratze der eigenen Geschichte. Von der Goldhagen-Debatte zum Jugoslawien-Krieg. Berlin 1999
- Fischer**, Joschka: Rede von Bundesaußenminister Fischer zum 60. Jahrestag der Befreiung des Konzentrationslagers Sachsenhausen. 17.04.2005. Online in Internet: URL: [http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/ausgabe\\_archiv?archiv\\_id=7071](http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/ausgabe_archiv?archiv_id=7071) [Stand 16.04.2005]
- Frei**, Norbert: Auschwitz und Holocaust. Begriffe und Historiographie. In: Loewy, Hanno (Hg.): Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte. Reinbek bei Hamburg 1992
- Friedeburg**, Ludwig v./ **Hübner**, Peter: Das Geschichtsbild der Jugend. Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde. München 1964
- Funke**, Hajo: Bergen-Belsen, Bitburg, Hambach. In: Ders. (Hg.): Von der Gnade der geschenkten Nation. Zur politischen Moral der Bonner Republik. Berlin 1988
- Gamm**, Hans-Jochen: Schwieriger Umgang mit Tradition: Die jungen Deutschen und ihre Zeitgeschichte. In: Rathenow, Hanns F./ Weber, Norbert H. (Hg.): Erziehung nach Auschwitz. Pfaffenweiler 1988
- Garbe**, Detlev: Gedenkstätten: Orte der Erinnerung und die zunehmende Distanz zum Nationalsozialismus. In: Loewy, Hanno (Hg.): Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte. Reinbek bei Hamburg 1992
- Garbe**, Detlev: Der Stachel im Fleisch. Neue Aufgaben für Gedenkstättenarbeit. In: Zeichen 2/1994
- Gareis**, Sven B.: Didaktik der Begegnung. Zur Organisation historischer Lernprozesse im Lernort Dachau. Frankfurt am Main 1990

- Giesel**, Eike: Lastenausgleich, Umschuldung. Die Wiedergutwerdung der Deutschen. Essays, Polemiken, Stichworte. Berlin 1984
- Giordano**, Ralph: Die zweite Schuld oder Von der Last Deutscher zu sein. Hamburg 1987
- Gruschka**, Andreas: Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Wetzlar 1994
- Gutte**, Rolf/ **Huisken**, Freerk: Alles bewältigt, nichts begriffen! Nationalsozialismus im Unterricht. Berlin 1997
- Habermas**, Jürgen: Unsere Erneuerung. Nach dem Krieg: Die Wiedergeburt Europas, FAZ vom 31.5.2003
- Halbwachs**, Maurice: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. West-Berlin/Neuwied 1966
- Halbwachs**, Maurice: Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt am Main 1985
- Haug**, Wolfgang F.: Vorlesungen zur Einführung ins Kapital. Köln 1974
- Haug**, Wolfgang F.: Vom hilflosen Antifaschismus zur Gnade der späten Geburt. Berlin 1987
- Haury**, Thomas: Der Antizionismus der neuen Linken in der BRD. Sekundärer Antisemitismus nach Auschwitz. In: Arbeitskreis Kritik des deutschen Antisemitismus (Hg.): Antisemitismus – die deutsche Normalität. Geschichte und Wirkungsweise des Vernichtungswahns. Freiburg 2001
- Hentig**, Hartmut von: Was ist eine humane Schule? München/ Wien 1979
- Heyl**, Matthias: Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA. Hamburg 1997
- Heyl**, Matthias: Erziehung nach und über Auschwitz– dass der Unterricht sich in Soziologie verwandele. 2001. Online in Internet: URL: [http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl%20\(2001\).pdf](http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl%20(2001).pdf) [Stand 01.04.2005]
- Hilbig**, Norbert: Plädoyer für eine sozialpädagogische Schule. Hildesheim, Zürich, New York 1993
- Hilbig**, Norbert: Mit Adorno Schule machen. Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie. Bad Heilbrunn 1997
- Holzkamp**, Klaus: Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. 1992. Online in Internet: URL: <http://www.kritische-psychologie.de/texte/kh1992a.html> [Stand 21.09.2003]
- Horkheimer**, Max: Akademisches Studium. Immatrikulationsrede zum Sommersemester 1952. In: Frankfurter Universitätsreden. Heft 8. 1953
- Horkheimer**, Max: Nach Auschwitz. In: Ders.: Notizen 1950 bis 1969 und Dämmerung. Frankfurt am Main 1974

- Horkheimer**, Max: Autorität und Familie. In: Ders.: Gesammelte Schriften Bd.3. Frankfurt am Main 1988a
- Horkheimer**, Max: Traditionelle und Kritische Theorie. In: Ders.: Gesammelte Schriften Bd.4. Frankfurt am Main 1988b
- Horkheimer**, Max: Die Juden in Europa In: Ders.: Schriften 1936-1941. Gesammelte Schriften Bd. 4. Frankfurt am Main 1993
- Huisken**, Freerk: Anstiftung zum Unfrieden. Ein destruktives Lesebuch mit konstruktivem Anhang. Berlin 1984
- Huisken**, Freerk: Die Wissenschaft von der Erziehung. Einführung in die Grundlagen der Pädagogik. Hamburg 1991
- Huisken**, Freerk: Jugendgewalt. Der Kult des Selbstbewusstseins und seine unerwünschten Früchtchen. Hamburg 1996
- Huisken**, Freerk: z.B. Erfurt. Was das bürgerliche Bildungs- und Einbildungswesen so alles anrichtet. Hamburg 2002
- Jansen**, Jan/ **Brandt**, Susanne: Drei Tage im August. Jungle World Nr.35 vom 21.8.2002
- Jay**, Martin: Dialektische Phantasie. Frankfurt am Main 1976
- Jäger**, Siegfried: Brandsätze. Rassismus im Alltag. Duisburg 1996
- Juelich**, Dierk: Die Wiederkehr des Verdrängten. Sozialpsychologische Aspekte zur Identität der Deutschen nach Auschwitz. In: Kulke, Christine/ Lederer, Gerda (Hg.): Der gewöhnliche Antisemitismus. Pfaffenweiler 1994
- Kadelbach**, Gerd (Hg.): Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969. Frankfurt am Main 1971
- Kaiser**, Wolf: Historische Erkenntnis contra Rechtsextremismus? Zur politischen Funktion der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: Ehmman, Annegret / Ders. (Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen 1995
- Keim**, Wolfgang: Deutsche Pädagogik und NS-Vergangenheit. Relativierung und Befangenheit. In: Himmelstein, Klaus/ Keim, Wolfgang (Hg.): Die Schärfung des Blicks. Pädagogik nach dem Holocaust. Frankfurt am Main 1996
- Knigge**, Volkhard/ Frei, Norbert (Hg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. München 2002
- Koneffke**, Gernot: Auschwitz und die Pädagogik. In: Zubke, Friedhelm (Hg.): Politische Pädagogik. Beiträge zur Humanisierung der Gesellschaft. Weinheim 1990

- Köster, Juliane:** Archive der Zukunft. Der Beitrag des Literaturunterrichts zur Auseinandersetzung mit Auschwitz. Augsburg 2001
- Kößler, Gottfried:** Perspektivenwechsel. Vorschläge für die Unterrichtspraxis zur Geschichte und Wirkung des Holocaust. In: Fechler, Bernd/ Kößler, Gottfried/ Liebertz-Groß, Till u. a. (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Weinheim/München 2000
- Kraushaar, Wolfgang:** Zivilisationsbruch Auschwitz. In: Schreier, Helmut/ Heyl, Matthias (Hg.): Das Auschwitz nicht noch einmal sei... Zur Erziehung nach Auschwitz. Hamburg 1995
- Kühnl, Reinhardt:** Formen bürgerlicher Herrschaft: Liberalismus- Faschismus, Reinbek 1971
- Lingelbach, Karl C.:** Vergegenwärtigung von Ausgrenzung und Widerstand. Ein Grundproblem politischer Pädagogik nach der „Endlösung“. In: Beutler, Kurt/ Wiegmann, Ulrich (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 1995 - Auschwitz und die Pädagogik. Frankfurt am Main 1995
- Loewy, Hanno (Hg.):** Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte. Reinbek bei Hamburg 1992
- Loewy, Hanno:** Im deutschen Bewusstsein gibt es keinen „Holocaust“ – Über Missverständnisse und andere Formen des Gedenkens. In: Schreier, Helmut/ Heyl, Matthias (Hg.): Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerns. Hamburg 1992a
- Lohre, Matthias:** Junge Deutsche identifizieren sich stark mit Europa. Aber sie wissen wenig über die EU-Institutionen. In: Das Parlament Nr. 44 vom 27.10.2003. Online in Internet: URL: <http://www.das-parlament.de/2003/44/JugendimDialog/004.html> [Stand 05.03.2005]
- Lorenz, Sebastian:** „Auf Wowereits Danke kann ich verzichten“. In: taz vom 21.05.2005
- Lutz, Thomas:** Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes. Geschichte, Arbeitsweisen, gesellschaftliche Wirkungsmöglichkeiten In: Ehmann, Annegret /Kaiser, Wolf (Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen 1995
- Lübbe, Hermann:** Rationalität und Irrationalität des Völkermords. In: Loewy, Hanno (Hg.): Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte. Reinbek bei Hamburg 1992
- Marx, Karl:** Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. In: Marx, Karl/ Engels, Friedrich: Ausgewählte Werke. Bd.1. Berlin 1972a (zuerst 1844)
- Marx, Karl:** Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Bd. I. Berlin 1972b (zuerst 1890)



- Meseth**, Wolfgang: Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung. In: Fechler, Bernd/ Kößler, Gottfried/ Liebertz-Groß, Till u. a. (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Weinheim/München 2000
- Metz**, Johann B.: Für eine anamnetische Kultur. In: Loewy, Hanno (Hg.): Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte. Reinbek bei Hamburg 1992
- Milchmann**, Alan/ **Rosenberg**, Alan: Der Holocaust und die Frage nach seiner Einzigartigkeit. In: Schreier, Helmut/ Heyl, Matthias (Hg.): Das Auschwitz nicht noch einmal sei... Zur Erziehung nach Auschwitz. Hamburg 1995
- Mitscherlich**, Alexander/ **Mitscherlich**, Margarete: Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. München 1967
- Neirich**, Uwe: Erinnern heißt wachsam bleiben. Pädagogische Arbeit in und mit Gedenkstätten. Mühlheim 2000
- Nickolai**, Werner/ **Lehmann**, Henry (Hg.): Grenzen der Gedenkstättenpädagogik mit rechten Jugendlichen. Freiburg 2002
- Niethammer**, Lutz: Erinnerungsangebot und Erfahrungsgeschichte. Institutionalisierungen mit kollektivem Gedächtnis. In: Loewy, Hanno (Hg.): Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte. Reinbek bei Hamburg 1992
- Osterkamp**, Ute: Rassismus als Selbstentmächtigung. Hamburg 1996
- Paffrath**, Hartmut F.: Die Wendung aufs Subjekt. Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adornos. Weinheim 1992
- Peukert**, Helmut: ‚Erziehung nach Auschwitz‘ – eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft. In: Hoffmann, Dietrich (Hg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft: Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim 1991
- Piper**, Ernst (Hg.): Gibt es wirklich eine Holocaust- Industrie? Zur Auseinandersetzung um Norman Finkelstein. Zürich 2001
- Postone**, Moishe: Antisemitismus und Nationalsozialismus. Ein theoretischer Versuch. In: Dan Diner (Hrsg.): Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz, Frankfurt am Main 1988
- Pöggeler**, Franz : Erziehung für die eine Welt. Frankfurt am Main 1990
- Pöggeler**, Franz: Bildungsunion im vereinten Deutschland. Frankfurt am Main 1992
- Rathenow**, Hans F./ **Weber**, Norbert H.: Auschwitz – mehr als ein Ort in Polen. Berlin 1986

- Rathenow, Hans F./ Weber, Norbert H.:** Gedenkstättenbesuche im historisch-politischen Unterricht. In: Ehmann, Annegret /Kaiser, Wolf (Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen 1995
- Reich, Brigitte/ Stammwitz, Wolfgang:** Antifaschistische Erziehung in der Bundesrepublik? Von den Schwierigkeiten einer pädagogischen „Bewältigung“ des Nationalsozialismus. Frankfurt am Main 1990
- Reinecke, Stefan:** Ein Skandal, der gefällt. In: taz vom 10.05.2005
- Rensmann, Lars:** Kritische Theorie über den Antisemitismus. Studien zu Struktur, Erklärungspotential und Aktualität. Berlin und Hamburg 1998
- Rohrmoser, Günter:** Das Elend der Kritischen Theorie. Freiburg 1970
- Rommelspacher, Birgit:** Schuldlos- Schuldig? Wie sich junge Frauen mit Antisemitismus auseinandersetzen. Hamburg 1995
- Rommelspacher, Birgit:** Der deutsche Umgang mit dem Antisemitismus: Erinnerung und Verdrängung. In: Butterwegge, Christoph (Hg.): NS- Vergangenheit, Antisemitismus und Nationalismus in Deutschland. Beiträge zur politischen Kultur der Bundesrepublik und zur politischen Bildung. Baden Baden 1997
- Runge, Irene:** Ignoranz, Solidarität und Nationalwahn zu Zeiten der DDR. Innenansicht aus jüdischer Perspektive, In: Kulke, Christine/ Lederer, Gerda: Der gewöhnliche Antisemitismus. Pfaffenweiler 1994
- Schmucker, Joseph F.:** Adorno – Logik des Zerfalls. Stuttgart – Bad Cannstatt 1977
- Schneider, Peter:** Erziehung nach Mölln. In: Kursbuch 113. Berlin 1993
- Schneider, Wolfgang (Hg.):** Wir kneten ein KZ. Hamburg 2000
- Schreier, Helmut/ Heyl, Matthias (Hg.):** Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerns. Hamburg 1992
- Schröder, Gerhard:** „Die Nazi-Ideologie war menschengewollt und menschengemacht.“ Rede von Bundeskanzler Gerhard Schröder im Deutschen Theater Berlin. 25.01.2005. Online in Internet: URL: <http://www.bundesregierung.de/-,413.778869/artikel/Die-Nazi-Ideologie-war-mensche.htm> [Stand 16.04.2005]
- Schröder, Gerhard:** „Aus der tiefsten Schande unseres Landes können wir lernen.“ In: Die Zeit vom 10.4.2005. Online in Internet: URL: <http://www.zeit.de/2005/15/Gedenkfeier> [Stand 16.04.2005]
- Steffens, Gerd:** Die Gegenwart von Auschwitz. Zum pädagogischen Umgang mit der Realität des Unglaublichen In: Beutler, Kurt / Wiegmann, Ulrich u.a. (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 1995 - Auschwitz und die Pädagogik. Frankfurt am Main 1995

- Stern**, Frank: Die deutsche Einheit und das Problem des Antisemitismus. In: Kulke, Christine/ Lederer, Gerda (Hg.): Der gewöhnliche Antisemitismus. Pfaffenweiler 1994
- Strauss**, Herbert A./ **Kampe**, Norbert (Hg.): Antisemitismus. Von der Judenfeindschaft zum Holocaust. Bonn 1984
- Sünker**, Heinz: Demokratische Pädagogik und demokratische Erziehung heute. Längere Notiz zu einem alten Problem. In: Beutler, Kurt / Wiegmann, Ulrich u.a. (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 1995 - Auschwitz und die Pädagogik. Frankfurt am Main 1995
- Wiggershaus**, Rolf: Die Frankfurter Schule. Geschichte, Theoretische Entwicklung, Politische Bedeutung. München 1989
- Wittich**, Bernd: Die dritte Schuld. Antifaschismus, Stalinismus und Rechtsextremismus. In: Heinemann, Karl-Heinz/ Schubarth, Wilfried (Hg.): Der antifaschistische Staat entlässt seine Kinder. Jugend und Rechtsextremismus in Ostdeutschland. Köln 1992
- Wittmeier**, Manfred: Internationale Jugendbegegnungsstätte Auschwitz. Zur Pädagogik der Erinnerung in der politischen Bildung. Frankfurt am Main 1997
- Young**, James E.: Die Textur der Erinnerung. Holocaust-Gedenkstätten. In: Loewy, Hanno (Hg.): Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte. Reinbek bei Hamburg 1992
- Zimmermann**, Michael: Negativer Fixpunkt und Suche nach positiver Identität. Der Nationalsozialismus im kollektiven Gedächtnis der alten Bundesrepublik. In: Loewy, Hanno (Hg.): Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte. Reinbek bei Hamburg 1992
- Zuckermann**, Moshe: Gedenken und Kulturindustrie. Ein Essay zur neuen deutschen Normalität. Berlin und Bodenheim bei Mainz 1999