

Erziehung nach und über Auschwitz - dass der Unterricht sich in Soziologie verwandle...

von Matthias Heyl¹

Der zentrale Bezugspunkt für deutsche Pädagogen bei der Diskussion über den Umgang mit der Geschichte der Judenverfolgung und des Mordes an den europäischen Juden ist immer wieder ein Aufsatz des Philosophen Theodor W. Adorno, der auf einen Radiovortrag aus dem Jahre 1966 zurückgeht. »Erziehung nach Auschwitz«,² so dessen Titel, ist zu einem stehenden Begriff geworden, und oft genug sind es nur die ersten beiden Sätze, die durch häufige Zitation und seltene Bezugnahme auf das folgende den leisen Tod der gewaltigen Floskel sterben.

Es ist sicherlich kein Zufall, dass dieser Text Adornos so eine gewichtige Bedeutung in der deutschen Erziehungswissenschaft erhalten hat. Adorno sprach damals von etwas, wovon die deutschen Erziehungswissenschaftler vorerst noch schwiegen - der Grund für ihr Schweigen? Vielleicht ein unruhiges, gar schlechtes Gewissen wegen der Komplizenschaft, die ihre Disziplin und teilweise sie selber mit dem nationalsozialistischen Regime eingegangen waren? Von der Erziehung *nach* Auschwitz zu sprechen, bedeutet immer auch, von der Erziehung *vor* Auschwitz sprechen zu müssen. Was war an dieser Erziehung, was Auschwitz nicht nur *möglich* werden ließ, sondern zur Realität erhob?

Adorno hat gleichsam als »*Fachfremder*« mit großer Genauigkeit über diese Fragen gesprochen, und er hat immer wieder - wie auch mit seinem Vortrag zu der Frage »*Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit*«,³ den er 1959 vor einer Erzieherkonferenz des Koordinierungsrates der *Gesellschaften für christlich-jüdische Zusammenarbeit* hielt - das Gespräch und die Auseinandersetzung mit den Pädagogen gesucht. Anlass für diesen früheren Vortrag war die antisemitische Welle des Winters 1959/60,⁴ die den damaligen Bundeskanzler Konrad Adenauer zu der profunden pädagogischen Aussage brachte: »*Meinen deutschen Mitbürgern insgesamt sage ich: Wenn Ihr irgendwo einen Lümmel erwischt, vollzieht die Strafe auf der Stelle und gebt ihm eine Tracht Prügel. Das ist die Strafe, die er verdient.*«⁵ Wurde in der Nacht vom 24. zum 25. Dezember 1959 die Synagoge in Köln mit Hakenkreuzen und antisemitischen Parolen beschmiert, steigerten sich die antisemitischen Übergriffe in den folgenden Wochen - Schönbach nennt allein für den 7. Januar 1960 die Zahl von 58 bekannt gewordenen Vorfällen,⁶ und Meyers berichtet für Februar desselben Jahres von 500 Delikten mit antisemitischem Hintergrund.⁷

Diese antisemitische Welle führte zu einer breiteren öffentlichen Diskussion, in der Fragen zur Wirksamkeit und Gestaltung historisch-politischer Bildung bald von zentraler Bedeutung waren.⁸ Mit einer ersten Entschließung zur »*Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichts- und gesellschaftskundlichen Unterricht in den Schulen*«⁹ vom Februar 1960 reagierte die Kultusministerkonfe-

¹ Jahrgang 1965, Erziehungswissenschaftler (Dr. phil.) und Historiker (M.A.), Leiter der *Forschungs- und Arbeitsstelle* (FAS) »*Erziehung nach/über Auschwitz*«, Postfach 52 20 08, D-22598 Hamburg, info@fasena.de.

² Adorno (1966): *Erziehung nach Auschwitz*, in: Adorno (1969): *Stichworte, Kritische Modelle 2*, Frankfurt, S. 85-101.

³ Adorno (1959): *Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit*, in: Adorno (1963): *Eingriffe, Neun Kritische Modelle*, Frankfurt, S.125-146

⁴ vgl. Schönbach (1961): *Reaktionen auf die antisemitische Welle im Winter 1959/1960*, Frankfurt.

⁵ Aus einer Erklärung von Bundeskanzler Konrad Adenauer vom 16. Januar 1960 - zit. nach Schönbach (1961), S. 49.

⁶ ebd., S. 7. Einen ersten plastischen Eindruck von dem Beginn dieser Welle liefert Wolfgang Kraushaar im dritten Band seiner »*Protestchronik*«, die leider am 31.12.1959 abbricht (die Folgebände für die Sechziger Jahre sollen 2001 erscheinen) - vgl. Kraushaar (1996): *Protestchronik*, Hamburg, Bd. III, S. 2348-2351.

⁷ vgl. Meyers (1980): *Vom »Antifaschismus« zur »Tendenzwende«*, *Ein Überblick über die Behandlung des Nationalsozialismus in der historisch-politischen Bildung seit 1945*, in: Schmidt-Sinns / Dallinger / Wettlauffer (1980): *Der Nationalsozialismus als didaktisches Problem, Beiträge zur Behandlung des NS-Systems und des deutschen Widerstands im Unterricht*, Bonn [Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Nr.156], S.43-63, hier: S. 56.

⁸ Longerich / Schatzker (1993): *Aufklärung und Unterricht: Deutschland*, in: Jäckel / Longerich / Schoeps (1993), *Enzyklopädie des Holocaust, Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden*, Berlin, 3 Bände S.98-101, hier: S. 98.

⁹ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) [Hg.] (1991): *Zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Schule - Ein*

renz darauf. Darin wurde die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus als Aufgabe der *politischen Bildung und Erziehung* verstanden, deren Wichtigkeit sie betont und die im schulischen Bereich im Geschichts- und Gemeinschaftskunde-Unterricht stattfinden solle. Die Shoah wird dort als thematischer Bezug oder Schwerpunkt jedoch nicht genannt, wohl aber die »Zerstörung der rechtsstaatlichen Ordnung in der nationalsozialistischen Zeit« und »Ursache und Wirkung der Spaltung Deutschlands«. ¹⁰ Der äußere Anlass für die Stellungnahme, der in den ihr vorangegangenen antisemitischen Ausschreitungen zu sehen ist, wird zu Beginn des Beschlusses noch sprachlich verschleiert als »besondere[...] Vorfälle des vergangenen Jahres« ¹¹ und erst später beiläufig benannt. Auch die *Saarbrückener Rahmenvereinbarungen* zur Einrichtung des Fachs Gemeinschaftskunde vom Oktober 1960 gehen auf die Ereignisse des Winters zurück. ¹² Am 2. Juli 1962 folgten eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur »Gestaltung der Lehrbücher für den Unterricht in neuester Geschichte und Zeitgeschichte« und drei Tage später die »Richtlinien für die Behandlung des Totalitarismus«, die – vor dem Hintergrund des »Kalten Krieges« – zu einer Neuakzentuierung des Geschichtsunterrichts über den Nationalsozialismus beitrugen, in denen auf die Judenverfolgung und den Mord an den europäischen Juden jedoch wiederum nicht explizit eingegangen wurde. ¹³ Man könnte sagen: die damals aktuelle Auseinandersetzung zwischen den konkurrierenden Gesellschaftssystemen erleichterte es den Deutschen seinerzeit einmal mehr, sich der Frage nach dem Umgang mit dem größten deutschen Verbrechen – dem Holocaust – zu entziehen.

Adorno hingegen hat Auschwitz in seinen Beiträgen - man möchte fast sagen: schonungslos - zum Zentrum seiner Überlegungen gemacht. Mit einem genauen analytischen Blick ging er auf die psychosoziale Dynamik ein, die Auschwitz ermöglicht hatte und noch *nach* Auschwitz fortwirkte. In seinem Vortrag aus dem Jahre 1959 erklärte er mit Blick auf neonazistische Umtriebe, er »betrachte das Nachleben des Nationalsozialismus *in der Demokratie als potentiell bedrohlicher denn das Nachleben faschistischer Tendenzen gegen die Demokratie.*« ¹⁴ Er hatte eine genaue Vorstellung von dem »Ges-tus, es solle alles vergessen und vergeben sein, der demjenigen anstünde, dem Unrecht widerfuhr«, der in Deutschland aber »von den Parteigängern derer praktiziert [wurde], die es begingen.« ¹⁵ - »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.« ¹⁶ Adorno skizzierte sehr minutiös »die Zerstörung von Erinnerung. Die Ermordeten sollen noch um das einzige betrogen werden, was unsere Ohnmacht ihnen schenken kann, das Gedächtnis.« ¹⁷ Richtig notierte er - und wandte sich damit implizit gegen das bis heute weithin geläufige Konzept der Verdrängung, die im klinischen Sinne einen Prozess unbewusster Abspaltung darstellt: »Die Tilgung der Erinnerung ist eher eine Leistung des allzu wachen Bewusstseins als dessen Schwäche gegenüber der Übermacht unbewusster Prozesse. Im Vergessen des kaum Vergangenen klingt die Wut mit, dass man, was alle wissen, sich selber ausreden muss, ehe man es den anderen ausreden kann.« ¹⁸

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, die so zwar einen Bezug zum historischen Geschehen - gleichsam aus einer als »koscher« anerkannten Quelle gewonnen - aufwies, der aber im weiteren nicht mehr eingelöst werden musste. In manchen erziehungswissenschaftlichen Aufsätzen liegen die Worte »Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, dass ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen.« ¹⁹ wie ein Fels vor dem Eingang zur Reflexion, als enthoben sie uns der Notwendigkeit zur Begründung, warum wir tun, was wir tun. Für diese Rezeption, die Adorno noch zur Munitionierung der Abwehr

Beitrag zur Information von Ländersseite / On the Treatment of the Holocaust at School - A contribution from the Länder, Bonn, S. 33-36.

¹⁰ vgl. KMK (1991), S.34.

¹¹ ebd., S. 33.

¹² vgl. Meyers (1980), S. 57.

¹³ ebd., S. 57.

¹⁴ Adorno (1959), S. 126. Die hier fettgedruckten Worte sind im Original *kursiv* gedruckt.

¹⁵ ebd., S. 125.

¹⁶ ebd., S. 125.

¹⁷ ebd., S. 128.

¹⁸ ebd., S. 129.

¹⁹ Adorno (1966), S. 85.

einer reflektierten und schmerzhaften Auseinandersetzung bemüht, kann Adorno selber jedoch am wenigsten. Dass manche diese Sätze vor den Zugang zu seinen analytisch starken und treffenden Aussagen rollen, hat der Urheber nicht zu verantworten.

Ich möchte Adornos Text nicht quasi als Exeget neu durchschreiten, möchte aber doch einen Komplex herausgreifen, der mir auch heute als überaus aktuell erscheint.

Adorno ist kein Pädagoge, wiewohl er wichtige Impulse für die Pädagogik bereithält. Mit seinem durch eine psychoanalytische Perspektive geschulten Blick auf die Subjekte der Geschichte weist der gesellschaftskritische Philosoph und Soziologe auf zweierlei Dimensionen des Geschehens, die allmählich aus Diskussionen in anderen Disziplinen Eingang auch in die erziehungswissenschaftliche Debatte in Deutschland erlangen. Zum einen arbeitet er die intrapsychische Struktur der Täter heraus, vom Individuum auf Gruppen oder »Kohorten« schließend oder übertragend, und er beschreibt umgekehrt die Wirkung der Zugehörigkeit eines einzelnen zu einer Gruppe auf das Individuum. Dies geschieht im Kontext einer Theorie, die Adorno in seinem Vortrag kaum entfalten kann, weshalb manches nur fragmentarisch wirkt, was er hier vorbringt.

Der »konkrete[...] Vorschlag« Adornos, »die Schuldigen von Auschwitz mit allen der Wissenschaft verfügbaren Methoden, insbesondere mit langjährigen Psychoanalysen, zu studieren, um möglicherweise herauszubringen, wie ein Mensch so wird«,²⁰ ist in Deutschland nicht realisiert worden. Der Auschwitz-Diskurs, der hier stark von der - nicht immer kenntnisreichen - Nutzung psychoanalytischer Termini geprägt ist, lässt zwar gelegentlich den Eindruck entstehen, als habe sich die deutsche Gesellschaft kollektiv auf die Couch gelegt, um ihr Unbewusstes zu offenbaren oder zu ergründen. Zahlreiche Darstellungen zum Umgang mit der Geschichte des Holocaust im Nachkriegsdeutschland zeigen doch, dass es nicht erst einer analytischen Situation im klinischen Sinne bedurfte, um unbewusste und bewusste Abwehrreaktionen zum Vorschein zu bringen.

Die Bereitschaft, sich der reflexiven Herausforderung einer Analyse zu unterziehen, hat nur eine verschwindende Minderheit gezeigt, die zumeist selber nicht direkt zu den historischen Tätern zählte. Nichtsdestotrotz kann im Kreise dieses äußerst selbstreferentiellen Zirkels gelegentlich der Eindruck entstehen, als habe die kritische Selbstreflexion bereits Mehrheitscharakter. Ich fürchte - gelegentlich konfrontiert mit gegenläufiger sozialer Realität -, dass wir nur zu einer sehr effektiven Form gefunden haben, einen Minderheitendiskurs zu organisieren und ihm sehr erfolgreich den Anschein einer gesellschaftlichen Breite zu verleihen.

Am Ende seines Vortrags wird Adorno noch einmal sehr konkret, wenn auch in einer theoretisch formulierten, nicht leicht zugänglichen Weise. Mit einem rhetorischen Rückgriff auf seine später vielzitierten Eingangsworte nimmt er Stellung zu der Frage, wie Erziehung *nach* Auschwitz im Sinne einer Erziehung *über* Auschwitz, die also Auschwitz selbst zum (Lern-)Gegenstand hat, beschaffen sein müsse. »*Aller politischer Unterricht endlich*«, formuliert Adorno, »*sollte zentriert sein darin, dass Auschwitz nicht sich wiederhole.*«²¹ Auch dieser Satz liefe Gefahr, als sinnentleerte Formel vernutzt zu werden, hätte Adorno nicht eine konkretere Forderung ergänzt, die wiederum immer noch abstrakt genug bleibt, um interpretativ erschlossen werden zu müssen. Hier nun stoßen wir zu dem Kern vor, von dem aus ich meine Akzentuierung des Textes beginnen möchte: Von Unterricht, zumal politischem, hatte Adorno bereits eingangs gesprochen, um nun zu offenbaren, worin er dessen notwendige Orientierung erkenne, die dem Ziel *jeder* Erziehung *nach* und *über* Auschwitz dienen möge: »*dass Auschwitz sich nicht wiederhole. Das wäre möglich nur, wenn zumal er ohne Angst, bei irgendwelchen Mächten anzustoßen, offen mit diesem Allerwichtigsten sich beschäftigt. Dazu müsste er in Soziologie sich verwandeln, also über das gesellschaftliche Kräftespiel belehren, das hinter der Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat.*«²²

Wer Adornos Texte im deutschen Original zu lesen gewohnt ist, wird sich an der auch für deutsche Ohren ungewöhnlichen Syntax kaum stören - so schreibt er nun einmal, so spricht er auch, und wo Worte nachgesetzt wie Barrieren stehen, signalisieren sie die Mühe, die gewissenhafte und treffende Reflexion braucht.

Dass aller politischer Unterricht sich in Soziologie zu verwandeln habe, wird Soziologen in der Regel eine gewisse Genugtuung verschaffen. Aber auch mir als Erziehungswissenschaftler, der aus der Geschichtswissenschaft kommt, leuchtet diese Forderung ein. Nicht so sehr das Beispiel, das Adorno für den Unterricht anfügt, wonach es gelte, etwa den »*so respektablen Begriff*« der Staatsraison zu

²⁰ ebd., S. 95.

²¹ ebd., S. 101.

²² ebd., S. 101.

demaskieren, der dazu diene, »das Recht des Staates über das seiner Angehörigen« zu stellen, wodurch »das Grauen potentiell schon gesetzt«²³ sei. Ich lege diesen Einschub, der mir in heutigen Zivilgesellschaften weniger zentral erscheint - dem gelegentlich als Ressentiment in anderen Wissenschaften gepflegten schlechten Ruf meiner Disziplin als Dünnbrettbohrerei folgend - beiseite, um die Forderung, was es bedeute, den politischen Unterricht in Soziologie zu verwandeln, zu erschließen. Zur Staatsraison nur so viel: in einer zivilen Gesellschaft bedeutet die Raison des Staates etwas grundsätzlich anderes als gemeinhin in dem Bild, das Staaten im größten Teil des 20. Jahrhunderts abgegeben haben. Damals bedeutete »Staatsraison« tatsächlich häufig genug kaum mehr als ein totalitärer Anspruch des Staates gegenüber seinen Bürgern, ein Freibrief für seine politische Kaste zur brachialen Durchsetzung ihrer eigenen Interessen. In einer Zivilgesellschaft des ausgehenden 20., beginnenden 21. Jahrhunderts ist die Raison ihres Staates eine andere: der Staat garantiert nunmehr den bürgerlichen Konsens, der Liberalität, individuelle und politische Freiheiten schützt und aufgeklärt beispielsweise gegen eine Ethnisierung der Gesellschaft steht. Im Angesicht ethnisch sich gerierender Konflikte könnte man sich wünschen, dass eine solche zivilgesellschaftliche Raison Politiker vom Schlage eines Milosevic von ihrem Treiben abhielte. Von der Raison, der Vernunft einer Gesellschaft ist abhängig, ob ein Staat ein Mittel zum Guten all seiner Bürger oder zu einer Gefahr für seine Minderheiten und andere wird. Gegen die Raison zivilgesellschaftlicher Staaten rennen heute vor allem Anhänger totalitärer Vorstellungen an, weil diese Staatsraison nicht mehr die ihre ist und sie gerade davon abzuhalten geeignet ist, sich des Staates als leichte Beute zu bemächtigen.

Doch zurück zum Eigentlichen dieses Aufsatzes.

»Walter Benjamin fragte mich einmal in Paris, während der Emigration«, berichtet Adorno, »als ich noch sporadisch nach Deutschland zurückkehrte, ob es denn dort noch genug Folterknechte gäbe, die das von den Nazis Befohlene ausführten. Es gab sie. Trotzdem hat die Frage ihr tiefes Recht. Benjamin spürte, dass die Menschen, die es tun, im Gegensatz zu den Schreibtischmördern und Ideologen, in Widerspruch zu ihren eigenen unmittelbaren Interessen handeln, Mörder an sich selbst, indem sie die anderen ermorden.«²⁴

Es gab genügend Menschen, die während der Nazizeit die Rolle des Täters ausfüllten, wobei sie ihren eigenen Interessen zuwiderhandelten. Aber Adorno hat an anderer Stelle, in seinem Gespräch mit Hellmut Becker über »Erziehung zur Mündigkeit«, zum Ausdruck gebracht, dass bereits im soziologischen »Begriff der Rolle selbst, der ja vom Theater genommen ist, die Unidentität der Menschen mit sich selber verlängert wird.«²⁵

Da Adorno selbst über weite Strecken in seinem Essay zur »Erziehung nach Auschwitz« die Frage behandelt hat, wie einzelne zu Tätern werden konnten und wurden, möchte ich seinen Ansatz hier von der eigentlichen auf der *Kritischen Theorie* fußenden analytischen auf eine pragmatische Ebene für den Unterricht herunterholen. Mit dem argumentativen Schritt, den ich jetzt vorhabe, entferne ich mich von seiner ursprünglichen Argumentationskette, glaube aber, die Motive dafür in Adornos Aussagen selber zu finden. Ich argumentiere gleichsam mit Adorno von Adornos Text weg, um auf einer im Unterricht einlösbaren Ebene wiederum etwas von seinen Forderungen einzulösen.

Ich habe nicht nur Zweifel, dass sich die *Kritische Theorie* - über deren Erkenntniswert sich auch sicherlich streiten lässt - im Unterricht an Jugendliche vermitteln lässt (so schwer es oft schon theoriegewöhnten Wissenschaftlern fällt, ihr zu folgen...), und so sehr Auschwitz als Faktum für ihre Entwicklung von größter Bedeutung wurde, wäre ich unsicher, ob ich den Unterricht über den Holocaust im Regelfall damit verbinden oder die *Kritische Theorie* sogar selbst in sein Zentrum rücken wollte.

Was Unterricht über den Holocaust sehr wohl leisten kann, ist, in der biographischen Konkretion die Täter (gleichsam die Hinwendung auf das Subjekt), sie zwar nicht einer klassischen Psychoanalyse zu unterziehen, wohl aber ihren Handlungsmotiven und Entscheidungsspielräumen nachzugehen.

Bei Adorno heißt es, die Wurzeln der Untaten, für die Auschwitz steht, seien »in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern, die man unter den armseligsten Vorwänden hat ermorden lassen«, und er spricht sogar explizit davon, dass nötig sei, was er »unter diesem Aspekt einmal die Wendung aufs Subjekt genannt habe«. Man müsse »die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, dass sie solcher Taten fähig werden, muss ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu

²³ ebd., S. 101.

²⁴ ebd., S. 101.

²⁵ Adorno (1969a): *Erziehung zur Mündigkeit*, in: Adorno (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt, S. 133-147, hier: S. 141.

verhindern trachten, dass sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewusstsein jener Mechanismen erweckt«. Das Wiederholungsrisiko liegt also nicht auf Seiten der Verfolgten, sondern auf Seiten der Täter und Zuschauer - *»Nicht die Ermordeten sind schuldig, nicht einmal in dem sophistischen und karikierten Sinn, in dem manche es heute noch konstruieren möchten. Schuldig sind allein die, welche besinnungslos ihren Hass und ihre Angriffswut an ihnen ausgelassen haben.«*²⁶

Die »Gesellschaft des Holocaust« - »choices« und »choice-less choices«

Der israelische Historiker *Yehuda Bauer* hat drei Forderungen formuliert, die er mit der Geschichte des Holocaust verbindet und die *Michael Berenbaum* die *»three commandments as the human imperative of the Holocaust«* nannte: *»Thou shalt not be a victim. Thou shalt not be a perpetrator. Above all, thou shalt not be a bystander.«*²⁷ Bauer unterstreicht damit die besondere Rolle, die den »Zuschauern« bei der Realisierung von Auschwitz zukam. Sie waren es, die durch ihr Tun und Nichtstun, durch ihr Verhalten und ihr Unterlassen, darüber entschieden, was es brauchte, um Täter zu werden oder um sich als Helfer auf die Seite der Verfolgten zu stellen. Aus dem Reservoir der Zuschauer schöpften die Täter, dort rekrutierten sie weitere Täter, Mittäter und Komplizen, und nur eine Minderheit unter den Tätern war von Anfang an zur Tat entschlossen. Viele begannen als »Zuschauer«.

Zahlreiche jüngere Unterrichtsmaterialien zum Thema, die vor allem in den USA ein neues pädagogisches Genre bilden, das unter dem Begriff *»Holocaust Curricula«* gefasst wird, rücken die Arbeit mit biographisch konkreten Quellen, die Entscheidungssituationen einzelner behandeln, in das Zentrum der Beschäftigung. Eines der Schlüsselworte ist - für die Nichtjuden - der Begriff der *»choices«* oder - etwa für die Juden in den Gettos und Lagern - der *»choice-less choices«*. Die Auseinandersetzung mit individuellen Entscheidungen von Rettern (*»rescuers«*) soll zum Beispiel zeigen, *»that one can make a difference«*,²⁸ und dass es selbst unter den Bedingungen des nationalsozialistischen Regimes in Deutschland und unter dem Terrorregime der Nazis in den von den Deutschen besetzten Gebieten graduelle Möglichkeiten nonkonformen Verhaltens gab.

Immer dann, wenn es um derlei individuelle Entscheidungssituationen und ihren gesellschaftlichen Kontext geht, liegt es nahe, sich soziologischer und sozialpsychologischer Methoden und Forschungsansätze zu bedienen, und zum Teil haben sie auch bereits Eingang in den Unterricht zum Thema Holocaust gefunden. Vielfach wird dort das Milgram-Experiment behandelt, das nicht unbedingt dazu angetan ist, Fragen mit bezug auf die Täter des Holocaust wirklich zu beantworten, dafür aber dazu beitragen kann, die Fragen genauer zu stellen, womit auch schon etwas erreicht ist.

Nachhaltig beeindruckt hat mich, als eine Studentin während eines meiner Seminare am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg über ihre Schulerfahrungen zum Thema Holocaust sagte, dass sie im Gemeinschaftskundeunterricht zwar ausführlich über das *»Milgram-Experiment«* gesprochen hätten, dass sie aber erst aus dem Seminarverlauf begriffen habe, dass das, was in diesem Experiment unter Laborbedingungen nachgewiesen wurde, in Deutschland während des Nationalsozialismus zur Realität des Nationalsozialismus gehörte: *»Wir haben über Milgram gesprochen, ohne von unsern Großeltern zu sprechen. Wir haben an die nicht einmal gedacht. Am Ende haben wir uns alle in die Hand geschworen, dass wir Zivilcourage üben wollen. Ich hätte gerne, im Nachhinein, damals schon die Verbindung gezogen, da hätte ich beides besser begriffen.«* Es kann sein, dass diese Hinwendung mit dem Milgram-Experiment auf eine quasi »experimentelle Situation« oft gerade auch diese Funktion einnimmt, zwar von Täterschaft sprechen zu können, die historischen Täter jedoch nicht direkt ansprechen und behandeln zu müssen.

Aus der Psychoanalyse wissen wir einiges über elterliche Delegationen und Schweigegebote, die von nachfolgenden Generationen oft befolgt oder bestritten werden. Die in vielen autobiographischen Aussagen von nichtjüdischen deutschen Kindern der Täter- und Zuschauergeneration bezeugte Verweigerung der Eltern, sich einer Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte - zumal im Gespräch mit den eigenen Kindern - zu stellen, geht einher mit der oft unbewussten Vermutung dieser Nachgeborenen, diese massive Verweigerung und die Kraft des errichteten Tabus ziele darauf, eine ebenso massive Schuld zu verbergen. Es ist ein quasi auf die Elterngeneration ausgedehnter Selbstschutz,

²⁶ Adorno (1966), a.a.O., S. 87

²⁷ vgl. Berenbaum (1993): *The World Must Know - The History of the Holocaust as told in the United States Holocaust Memorial Museum*, Boston / Toronto / London, S. 221.

²⁸ Oliner nach Abram (1996): *Erziehung und humane Orientierung*, in: Abram / Heyl (1996): *Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule*, Reinbek, S. 24

von den Tätern nicht konkret zu sprechen, um nicht entdecken zu müssen, dass die eigenen Eltern dann ebenfalls Gegenstand der schneidenden Reflexion werden müssten. So gibt es Formen der Auseinandersetzung mit Täterschaft, die wiederum entlastenden und entschärfenden Charakter tragen. Indem der Begriff des Täters etwa enthistorisiert wird und in einer gewissen Beliebigkeit gedehnt und ausgeweitet, werden auch Schuld und Verantwortung zu beliebigen Größen. Ein Beispiel: bei einem Vortrag in Nürnberg hörte ich die einleitenden Worte eines der Veranstalter, der die Stadt als »Stadt der Täter« kennzeichnete. Das ist wahr, wie es unwahr ist. Der Name der Stadt ist mit den »Nürnberger Gesetzen« und den »Nürnberger Parteitag« verbunden, mit dem Namen Julius Streichers und seiner antisemitischen Zeitung »Der Stürmer«; auf dem »Reichsparteitagsgelände« haben die Nazis ihren Größenwahn ausgelebt. Aber Nürnberg hatte auch jüdische Bürger, die verfolgt wurden, und es wird auch Menschen in dieser Stadt gegeben haben, die gegen den Terror aufbegehrt haben oder an ihm keinen Anteil nehmen wollten. Mit dem pauschalen Wort von der »Stadt der Täter« werden sie zum Verschwinden gebracht. Auch wenn es wenige waren: es gab sie. Und ein entlastendes Element liegt darin, sie zum Verschwinden zu bringen – so verhindert man, sich damit auseinander zu setzen, warum eben nicht alle Täter wurden. So bleibt der Eindruck einer alternativlosen Zwangsläufigkeit, die unwahr ist, denn jeder – auch wenn es wenige waren – der sich dagegen stellte, wirft die Frage auf, warum er, und die anderen nicht?

Wofür ich hier plädieren möchte, ist eine *soziologische* Sicht auf die »Gesellschaft des Holocaust«,²⁹ in der die in der deutschen Gesellschaft weithin gepflegte und vereinfachende Opfer-Täter-Dichotomie zugunsten einer komplexeren und differenzierteren Sicht der Dinge zurücktritt. Wir erkennen - mit Hilberg gesprochen - »Täter, Opfer und Zuschauer«, Verfolgte, wenige Helfer, Retter und Widerständler, viele Profiteure und Kollaborateure, Helfer der Täter, Mittäter und Täter, und eine Reihe von Zwischenformen und Handlungsoptionen.

Diese differenziertere Perspektive hat sich in einer Vielzahl niederländischer, amerikanischer und israelischer *Holocaust Curricula* bereits durchgesetzt. Vielleicht ist es in Deutschland paradoxerweise gerade die Art der *Adorno*-Rezeption gewesen, die dazu beigetragen hat, besonders hartnäckig an der Opfer-Täter-Dichotomie festzuhalten. Die von ihm mitinitiierten und -verfassten, bereits in der amerikanischen Emigration begonnenen »Studien zum autoritären Charakter«³⁰ und die durch diese Arbeit angeregte Studie Milgrams³¹ haben die hierzulande nachvollziehbarerweise verbreitete eingeschränkte und pauschalisierende Fixierung auf die Täter und ihre autoritäre Strukturierung in der minoritären kritischen Öffentlichkeit teilweise bestärkt. Wenn der weithin in Deutschland zu verzeichnende autoritäre Charakter der einzelnen den Status des Allgemeingültigen erhält, entsteht eine entlastende Zwangsläufigkeit.

Der streitbare Publizist Henryk M. Broder hat 1994 in der Zeitung »Die Woche« sehr genau beschrieben, warum es den nichtjüdischen Deutschen so schwer fällt, sich mit den Helfern zu befassen, und warum es beispielsweise »kein Zufall« war, dass der Film »Schindlers Liste« »von einem Juden gedreht wurde«: »Jeder Jude, ob er nun selbst ein Überlebender ist, Kind von Überlebenden oder vom Holocaust verschont wurde, empfindet gegenüber einem Deutschen wie Schindler tiefe Dankbarkeit, nicht nur weil er Juden gerettet, sondern weil er bewiesen hat, dass es möglich war, in einer Diktatur anständig zu bleiben. Dazu brauchte man kein Held zu sein und kein Heiliger, nur: ein Mensch mit einem normalen Empfinden dafür, was man tun darf und was nicht. Jeder Jude, der ein KZ überlebt hat, hat seinen Schindler getroffen, einen, der im entscheidenden Moment das Richtige tat. Viele dieser Gerechten waren, wie Schindler, NSDAP-Mitglieder, hatten sich führen und verführen lassen und sagten irgendwann doch: Nein, bis hierher und nicht weiter. Sie haben durch ihr Handeln das Gerede vom absoluten Befehlsnotstand und von der Sinnlosigkeit jedes Widerstandes als Ausrede widerlegt. Bei einem normalen, das heißt arischen Deutschen liegen die Dinge ein wenig anders. Er hat keinen persönlichen Grund, Schindler dankbar zu sein, und wenn er ihn als mutigen Menschen bewundert, dann wird die Bewunderung von einem anderen Gefühl überdeckt: der Scham darüber, dass es nicht mehr Schindlers gegeben hat, sowie der Frage, warum die eigenen Eltern oder Großeltern immer so heftig darauf beharrt haben, man habe nichts tun können, wo doch ein Mann wie Schindler vom Gegenteil zeugt. So wird er dazu neigen, Schindler als Einzelfall abzutun, sozusagen

²⁹ vgl. Heyl (1997): *Erziehung nach Auschwitz, Eine Bestandsaufnahme, Deutschland, Niederlande, Israel, USA*. Hamburg, S. 220-225.

³⁰ Adorno (1950): *Studien zum autoritären Charakter*, Frankfurt [1973].

³¹ Milgram (1982): *Das Milgram-Experiment, Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität*, Reinbek [Erstausgabe 1974].

den ersten Preis in einem Geschichtslotto, bei dem sonst nur Nieten gezogen wurden.«³² [Broder nach Weiss (1995), 112]

So blieb überwiegend amerikanischen und jüdischen Wissenschaftlern vorbehalten, sich für die Helfer zu interessieren und sie zu studieren. Während es die »*Folterknechte* [...], *Schreibtischmörder und Ideologen* [...], die] *Bogers und Kaduks*« gab, gab es doch auch andere, die anders handelten, und deren Lebenswege, Beweggründe und Orientierungen eine Reihe von Wissenschaftlern insbesondere im Bereich der amerikanischen Sozialpsychologie seit den siebziger Jahren interessierten.³³ Von besonderer Bedeutung sind im Bereich der Retterforschung die Studien von Samuel und Pearl Oliner über die »*altruistische Persönlichkeit*«³⁴ und von der Milgram-Schülerin Eva Fogelman über »*Lebensretter*«,³⁵ die sich in ihrer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den nichtjüdischen Rettern explizit auf die Beiträge der *Frankfurter Schule* zur Autoritätsforschung und auf Milgrams Studien bezieht.

Fogelman interessierte sich dafür, warum aus ganz gewöhnlichen Menschen Helfer der Juden werden konnten, die oft ein erhebliches Risiko auf sich nahmen, um den Verfolgten zu helfen. Damit wird der Milgram'sche Ansatz, erfahren zu wollen, wie aus ganz gewöhnlichen Menschen Täter werden, gleichsam spiegelbildlich verkehrt. Zugleich scheint aber die Retterforschung darauf hinzudeuten, dass sich Täter und Retter in ihren Biographien und in ihrer »Ausstattung« weit weniger unterscheiden, als leichthin anzunehmen wäre. Gelegentlich war eine autoritäre Orientierung durchaus hilfreich, etwa der Situation des Versteckens standzuhalten.

Auch in der historischen Täterforschung spielen sozialpsychologische Dimensionen eine immer größere Rolle, und Christopher Browning hat sehr genau beschrieben, wie aus den »*ganz normalen Männern*« des Hamburger Polizeibataillons 101 schrittweise die Mörder wurden, die sie waren.³⁶ Dabei bezieht er auch zunehmend die Überwindung kognitiver Dissonanzen und den Prozess der Konditionierung auf die Tat mit ein, während derer sich die Mehrzahl der Tatbeteiligten die eigene humane Orientierung zumindest so erfolgreich selbst auszureden wusste, dass sie am Mordgeschehen *effektiv* teilnehmen konnten.

Der Blick auf die Täter bei der Behandlung des Holocaust ist unabdingbar - auf der Täterseite liegt das Wiederholungsrisiko. Die Zentrierung auf die Zuschauer liegt darin begründet, dass sie das Reservoir bildeten, aus dem die Täter schöpften, und dass sie das Milieu formten, in dem das Morden geschehen konnte. Für die Ermordeten ist - noch einmal Adorno zitierend - das einzige, »*was unsere Ohnmacht ihnen schenken kann, das Gedächtnis*.«³⁷ Sie und die Überlebenden haben ein tiefes Anrecht auf unsere Erinnerung, und, da was nicht erfahren wurde, gelernt werden muss, um erinnert werden zu können, auch auf die Behandlung ihrer Geschichte in unserem Unterricht. Und um ihretwillen gewinnt die Pflicht, Täter und Zuschauer in den Blick zu nehmen, um einer Wiederholung entgegenzuwirken, an Gewicht.

Die Geschichten der Retter und Helfer der Verfolgten liefern gleichsam die pädagogisch positive Orientierung, zeigen aber auch die Möglichkeit und Kraft humaner Orientierung, Autonomie und Ambivalenz.

³² Broder (1994): Deutsche Ausreden, in: Die Woche, 3. März 1994

³³ Bereits im Jahre 1953 beschloss das israelische Parlament in seinem »*Gesetz zum Gedenken an die Märtyrer und Helden*« die Gründung der Gedenkstätte Yad VeShem, die unter anderem auch die »*Gerechten der Völker*« [hebr.: *Chasidei u'mot ha'olam*], die nichtjüdischen Retter von Juden während der Schoah, ehren soll. Aber erst seit Anfang der sechziger Jahre, also in unmittelbarer Folge des Eichmann-Prozesses, kam die Gedenkstätte diesem Auftrag nach. Seitdem wurden dort mehr als 12.000 Personen als Retter anerkannt. Die systematische Retterforschung, die im wesentlichen in den USA betrieben wird, geht in ihrem Ursprung im wesentlichen auf das Engagement des kalifornischen Rabbiners *Harold Schulweis* zurück, der, angeregt durch eine Aussage im Eichmann-Prozess, 1962 begann, sein Leben der Auseinandersetzung mit den Rettern zu widmen - vgl. Heyl (1997), S. 245-248.

³⁴ Oliner / Oliner (1989): *De altruïstische persoonlijkhed*, Amsterdam. Dieses ursprünglich 1988 in den USA erschienene Buch liegt noch in keiner deutschen Übersetzung vor.

³⁵ Fogelman (1995): »*Wir waren keine Helden*«, *Lebensretter im Angesicht des Holocaust, Motive, Geschichten, Hintergründe*, Frankfurt / New York. Die Autorin ist Leiterin der »*Jewish Foundation for Christian Rescuers*« der *Anti-Defamation League*.

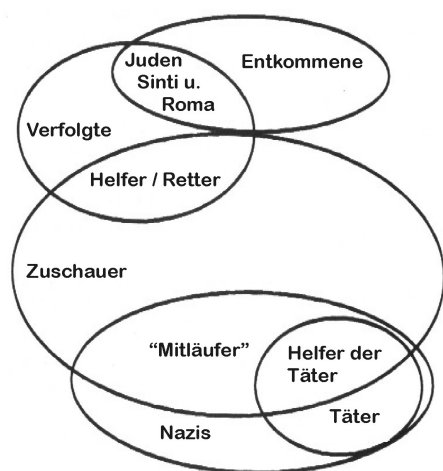
³⁶ vgl. Browning (1993): *Ganz normale Männer - Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die »Endlösung« in Polen*, Reinbek

³⁷ Adorno (1959), S. 128.

Ich möchte dafür plädieren, die Vielfalt menschlicher Entscheidungs- und Handlungsoptionen in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, dort, wo Geschichte, Soziologie und Sozialpsychologie einander begegnen. Damit soll die »Gesellschaft des Holocaust« nicht zum Labor menschlichen Verhaltens heruntergemeldet und enthistorisiert werden - im Gegenteil. Destruktive und konstruktive, humane Potentiale werden deutlich, die sich - in anderen oder vertrauten Erscheinungsformen - bis in unsere Gegenwart erhalten haben.

Gerade das bereits erwähnte Beispiel Schindlers zeigt eine weitere Facette im Zusammenhang mit individuellen Entscheidungssituationen und Rollenverhalten - er entspricht mit seinem Verhalten nicht unbedingt der Idee eines stringenten Rollenverhaltens, er ändert seine Haltung, sein Verhalten und seine Position zur Verfolgung und Ermordung der Juden.

Lassen Sie mich an dieser Stelle zur Konkretisierung ein Modell einführen, mit dem wir in den pädagogischen Materialien und Projekten unserer *Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) »Erziehung nach/über Auschwitz«* arbeiten. Es ist mit dem Titel *»Die Gesellschaft des Holocaust«* überschrieben:



Im Zentrum steht das Reservoir der »Zuschauer« die gleichsam die Mitte der Gesellschaft ausmachen. Sie entscheiden sich zum Teil, »Mittläufer« oder »Helfer der Nazis« zu werden, und manche werden zu expliziten Tätern. Andere, eine Minderheit, entschließen sich zur Hilfe für die Verfolgten und reihen sich zum Teil damit selber in die Gruppe der potentiell Verfolgten ein. In diesem Modell, das die Verfolgung der Juden zum zentralen Gegenstand hat, gibt es *eine* Gruppe, der von den Nazis kein Zuschauerstatus zugebilligt wird - dies sind die Juden oder die zu Juden Definierten. Einigen gelingt es zu entkommen, viele zählen zu den Verfolgten - bis hin zur Ermordung. (Ein ähnliches Modell ließe sich für andere Gruppen, die aufgrund rassistischer Definition verfolgt wurden - etwa Roma und Sinti - übertragen. Wegen ihrer politischen Überzeugungen Verfolgte wurden nicht aufgrund einer angeblichen, biologistisch festgesetzten Determiniertheit, sondern wegen ihres nonkonformen Verhaltens verfolgt. Sie haben im Rahmen dieses Modells - im Gegensatz etwa zu den Juden und Roma und Sinti - noch eine Entscheidungsmöglichkeit.)

Wir benutzen dieses Modell zur Arbeit mit biographischen Quellen, und ich möchte Ihnen am Beispiel Oskar Schindlers zeigen, worin die besondere dynamische Leistung dieser interpretativen Hilfskonstruktion liegt: Anfangs war Oskar Schindler - wie die meisten seiner Zeitgenossen - *Zuschauer*, entschloss sich aber, Mitglied der NSDAP zu werden - wurde er damit *Mittläufer* oder *Nazi*? Als *»Arisierer«* wurde er zum Profiteur der Verfolgung. War er damit expliziter *Täter* oder *Helfer der Nazis* bzw. der *Täter*? Und als er sich entschied, »seinen« Juden zu helfen, wurde er zum *Helfer der Verfolgten*. Die Einordnung in das Modell wirft viele Fragen auf, indem wir beginnen, sein Leben und seine Entscheidungen zu interpretieren, wir stoßen an die Grenzen des Modells, können es aber zum Anlass nehmen, uns mit dem Weg dieses Mannes auseinander zu setzen, der mit seiner Ambivalenz Dynamik in das Modell bringt. Offenbar hat er gespürt, dass er - in den Worten Adornos - in seiner Rolle unidentisch mit sich selbst war und ist seiner Ambivalenz gefolgt, wodurch er sich ein Stück seiner Autonomie zurückgeholt hat. In der Reflexion und Interpretation nähern wir uns mit Schülern und Lehrern der Person Schindlers an, entwickeln Empathie, wobei der interpretative Streit beispielsweise um die jeweilige Zuordnung auch selbstreflexive Momente enthält, weil es dann auch etwa darum geht, die eigenen Maßstäbe einer Reflexion zu unterziehen.

Solche ambivalenten Haltungen bergen eine Chance, und sie knüpfen an Ambivalenzerfahrungen an, die nahezu jeder von uns kennt, und wer sie nicht kennt, sollte sie durch Pädagogik zu erkennen lernen, um seine Autonomie - auch dies ein zentraler Begriff in Adornos Überlegungen zur *Erziehung nach Auschwitz* - zu entdecken. Adorno schreibt: *»Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.«*³⁸ Selbst die Geschichte des Holocaust bietet Beispiele dafür, dass es einzelne gab, die genau über diese Kraft verfügten.

³⁸ Adorno (1966), S. 90.

Gerne erzähle ich Lehrern und Schülern von dem überlieferten Fall einer katholischen Bäuerin aus dem Süden der Niederlande, die in ihrem Dorf als vehemente Antisemitin bekannt war. Als das Dorf, in dem sie lebte, befreit wurde, wunderten sich ihre Nachbarn, dass ausgerechnet aus einem ihrer Schuppen Juden hervorkamen, die sie über Jahre dort versteckt hatte. Fragenden entgegnete sie, sie habe sie nicht versteckt, *weil*, sondern *obwohl* sie Juden waren. Hier zeigt sich, wie wichtig es für die Entwicklung einer humanen Orientierung in der Lebenspraxis sein kann, dass Menschen mit ihren Überzeugungen brechen oder, wenn sie dazu nicht in der Lage sind, ihnen zuwiderhandeln.

Ungarn und die Welt wissen von Raoul Wallenbergs Wirken. Wer aber weiß heute noch von Gustav Mikulai? Der 1905 in Budapest geborene Musiker zog in den dreißiger und vierziger Jahren mit einem Orchester, das nur aus Frauen und überwiegend aus jüdischen Frauen bestand. Als Ungarn von den Deutschen besetzt wurde, half er seiner jüdischen Ehefrau und anderen Juden zu falschen Papieren und Verstecken, und bei manchen Juden hieß er der »Scarlet Pimpernel von Budapest«. Bei einem Rettungsversuch wurden die versteckten Juden und sein Bruder von Sympathisanten der Pfeilkreuzler denunziert und deportiert. Ein Satz Mikulais ist mir besonders in Erinnerung geblieben. Seinen Interviewern erzählte er von den drei großen Passionen, die ihn in seinem Leben bewegt hätten: die für Musik, Frauen und Juden. Als ich das zum ersten Mal las, erschrak ich, weil ich dachte: »Das könnte ein Eichmann genauso sagen«. Viele der Täter hatten eine Vorliebe für klassische Musik, mancher mag eine Passion für Frauen gehabt haben, und viele eine Obsession für Juden. Aber Mikulai nannte auch zwei ausgesprochen gute Gründe, warum er nicht Antisemit werden konnte: »Erstens empfand ich das als unmoralisch, und zweitens hatte ich eine ausreichend gute Meinung von mir selbst, dass ich gegen sie keinen Neid empfinden musste«. ³⁹

»... abgesehen von Ausnahmen menschlicher Schwächen...«

Ich will Ihnen eine zweite Stimme zu Gehör oder unter ihre Augen bringen, die keinem Erziehungswissenschaftler gehört, wohl aber jemandem, der auch einiges von Erziehung verstand. Wenn ich seine Worte neben die Adornos stelle, spreizt sich mir beim Schreiben die Feder. Es geht um jemanden, dessen Expertise in der Erziehung *vor* oder *auf Auschwitz hin* lag. Er formuliert die »Werte« und Orientierungen, die Auschwitz erst möglich gemacht haben, sehr treffend.

Heinrich Himmler hielt am 4. Oktober 1943 während einer SS-Gruppenführertagung in Posen eine mehrstündige Ansprache, in der er in einem mit der euphemistischen Umschreibung »*Die Judenevakuierung*« überschriebenen Abschnitt auf das Mordgeschehen einging. Es existiert ein Mitschnitt der Rede, und von einem schwedischen Kollegen erhielt ich eine Kopie. Er selber hat sein Exemplar inkognito von rechtsextremistischen Kreisen bezogen, die diese Aufnahme in Schweden kommerziell vertreiben. Es sind übrigens die gleichen Leute, die den Mord an den Juden leugnen, die sich an Himmlers Worten ergötzen, die übrigens an Deutlichkeit nicht vermissen lassen. Nachdem ich über mehrere Tage verteilt die ganze Ansprache angehört hatte, konnte ich mir einmal mehr nicht recht vorstellen, dass derlei Gedanken Deutschland mit dem 8. Mai 1945 so sang- und klanglos verlassen haben sollten. Die schriftliche Fassung, eine Abschrift des Mitschnitts offenbar, die vermutlich von Himmler nachträglich korrigiert wurde, wurde erstmals 1948 in einer Sammlung von Dokumenten zum Nürnberger Kriegsverbrecherprozess veröffentlicht. Ich zitiere aus dieser Dokumentation. Himmler erklärt zu Anfang seiner Ausführungen zum Mord an den Juden: »*Ich will hier vor Ihnen in aller Offenheit, auch ein ganz schweres Kapitel erwähnen. Unter uns soll es einmal ganz offen ausgesprochen sein, und trotzdem werden wir in der Öffentlichkeit nie darüber reden. Genau so wenig, wie wir am 30. Juni 1934 geögert haben, die befohlene Pflicht zu tun und Kameraden, die sich verfehlt hatten, an die Wand zu stellen und zu erschießen, genau so wenig haben wir darüber jemals gesprochen und werden je darüber sprechen. Es war eine, Gottseidank in uns wohnende Selbstverständlichkeit des Taktes, dass wir uns untereinander nie darüber unterhalten haben, nie darüber sprachen. Es hat jeden geschauert und doch war sich jeder klar darüber, dass er es das nächste Mal wieder tun würde, wenn es befohlen wird und wenn. es notwendig ist.*« ⁴⁰

³⁹ Block / Drucker (1992): *Rescuers. Portraits of Moral Courage in the Holocaust*, New York / London, S. 220ff.

⁴⁰ *Der Nürnberger Prozess gegen die Hauptkriegsverbrecher vor dem Internationalen Militärgerichtshof, Nürnberg 14. November 1945 - 1. Oktober 1946*, Nürnberg 1948, Band XXIX, Amtlicher Text, deutsche Ausgabe, Urkunden und anderes Beweismaterial, Nummer 1850-PS bis Nummer 2233-PS, Dokument 1919-PS, Rede Himmlers bei der SS-Gruppenführertagung in Posen am 4. Oktober 1943, S. 110-173; Abschnitt »*Die Judenevakuierung*«, S.145f, hier: S. 145.

Wenn es »notwendig« erforderlich ist, »die befohlene Pflicht«, ist der SS-Mann hart gegen sich selbst und seinesgleichen - und bewahrt dabei noch den »Takt«. Himmler spricht Klartext: »Ich meine jetzt die Judenevakuierung, die Ausrottung des jüdischen Volkes. Es gehört zu den Dingen, die man leicht ausspricht.«⁴¹ Himmler weiter: »Das jüdische Volk wird ausgerottet, sagt ein jeder Parteigenosse, ganz klar, steht in unserem Programm, Ausschaltung der Juden, Ausrottung, machen wir. Und dann kommen sie alle an, die braven 80 Millionen Deutschen, und jeder hat seinen anständigen Juden. Es ist ja klar, die anderen sind Schweine, aber dieser eine ist ein prima Jude. Von allen, die so reden, hat keiner zugesehen, keiner hat es durchgestanden.«⁴²

Himmler beschreibt das Mordgeschehen als etwas, das es *durchzustehen* und *durchzuhalten* gelte. Die Ambivalenz der Täter, jede Empathie mit den Opfern, die am ehesten dem einzelnen entgegenkommt, soll zum Schweigen gebracht werden.

»Von Euch werden die meisten wissen, was es heißt, wenn 100 Leichen beisammen liegen, wenn 500 daliegen oder wenn 1000 daliegen. Dies durchgehalten zu haben, und dabei - abgesehen von Ausnahmen menschlicher Schwächen - anständig geblieben zu sein, das hat uns hart gemacht.«⁴³

Worin liegt die »menschliche Schwäche«? Was ist der »Anstand« der Täter? Gegen die »menschliche Schwäche« setzt Himmler die erworbene »Härte«. Im nächsten Satz verpflichtet Himmler seine Gefolgsleute auf eine Komplizenschaft des Schweigens, das die Bande unter ihnen stärken soll: »Dies ist ein niemals geschriebenes und niemals zu schreibendes Ruhmesblatt unserer Geschichte.«⁴⁴ Dabei stimmt mich aber doch die Frage Jan Philipp Reemtsmas aus Anlass der Eröffnung der Ausstellung über den »Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941 bis 1944« in Hamburg im Sommer diesen Jahres nachdenklich, wie wohl das deutsche Narrativ über den Zweiten Weltkrieg ausgesehen hätte, wenn Deutschland den Krieg gewonnen hätte...

Nun will Himmler seinen Gefolgsleuten auch noch den leisesten Hauch der Ambivalenz und Empathie ausreden - und auch dies ist ein Anzeichen für ein »waches Bewusstsein« im Adornoschen Sinne - indem er das Mord- mit dem Kriegsgeschehen verbindet: »denn wir wissen, wie schwer wir uns täten, wenn wir heute noch in jeder Stadt - bei den Bombenangriffen, bei den Lasten und bei den Entbehnungen des Krieges - noch die Juden als Geheimsaboteure, Agitatoren und Hetzer hätten. Wir würden wahrscheinlich jetzt in das Stadium des Jahres 1916/17 gekommen sein, wenn die Juden noch im deutschen Volkskörper säßen.«⁴⁵

Der folgende Abschnitt bereitet bereits den Übergang zu Himmlers Ausführungen über die »Haltung«⁴⁶ und »Tugenden des SS-Mannes«,⁴⁷ die unmittelbar an seine Aussagen zur sogenannten »Judenevakuierung« anschließen. Es wäre sicherlich sinnvoll, die *Komposition* der Rede einmal genauer zu untersuchen. Wenn man so will, hat die bereits mehrstündige Ansprache Himmlers bislang den Charakter einer Art *Bestandsaufnahme* gehabt, an deren Ende seine Auslassungen zum Mord an den Juden stehen. Auf diesen Abschnitt folgen seitenlange Äußerungen zur »Haltung« und zu den »Tugenden des SS-Mannes«, die dann in eine Beschwörung der »praktische[n] Aufgaben«⁴⁸ und der »Zukunft«⁴⁹ münden. Hier ist leider nicht der angemessene Raum, Himmlers Vorstellungen von der »Haltung« und den »Tugenden des SS-Mannes« nachzugehen, was im erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Erziehung und Auschwitz durchaus Sinn machen würde, da sich darin gleichsam eine Vielzahl der nationalsozialistischen Vorstellungen einer Erziehung *vor, nach, durch* und *auf* Auschwitz *hin* finden lassen.

Himmler spricht vorerst von »Verfehlungen« einzelner und vom »moralischem Recht« - oder was er darunter versteht: »Die Reichtümer, die sie [die Juden] hatten, haben wir ihnen abgenommen. Ich habe einen strikten Befehl gegeben, den SS-Obergruppenführer Pohl durchgeführt hat, dass diese Reichtümer selbstverständlich restlos an das Reich abgeführt wurden. Wir haben uns nichts davon genommen. Einzelne, die sich verfehlt haben, werden gemäß einem von mir zu Anfang gegebenen Befehl bestraft, der androhte: Wer sich auch nur eine Mark davon nimmt, der ist des Todes. Eine Anzahl SS-Männer - es sind nicht sehr viele - haben sich dagegen verfehlt und sie werden des Todes

⁴¹ ebd., S. 145.

⁴² ebd., S. 145.

⁴³ ebd., S. 145.

⁴⁴ ebd., S. 145.

⁴⁵ ebd., S. 145f.

⁴⁶ ebd., S. 146.

⁴⁷ ebd., S. 149-165.

⁴⁸ ebd., S. 165-169.

⁴⁹ ebd., S. 169-173.

sein, gnadenlos. Wir hatten das moralische Recht, wir hatten die Pflicht gegenüber unserem Volk, dieses Volk, das uns umbringen wollte, umzubringen. Wir haben aber nicht das Recht, uns auch nur mit einem Pelz mit einer Uhr, mit einer Mark oder mit einer Zigarette oder mit sonst etwas zu bereichern.»⁵⁰

Seine abschließenden Bemerkungen zielen noch einmal auf die psychische Integrität der Mörder; schließlich gelten ihm die Juden als infektiös, und die unterschwellige Drohung scheint zu sein, man möge mit ihnen bloß keine Empathie empfinden, man solle sie als Krankheitserreger betrachten, und wieder müsse man hart gegen sich selbst sein (»ausbrennen«, »schwerste Aufgabe«), um aus dem Mordgeschehen ohne psychischen Schaden hervorzugehen. Was die Juden im Mordgeschehen einmal mehr gefährlich werden ließ, war die möglicherweise aufkeimende Empathie mit ihnen. Es hätte sich das Gewissen melden können, ein Rest humaner Orientierung. Deshalb wendet Himmler die Notwendigkeit der »Härte«, die einer Abhärtung gegenüber der Humanität gleichkommt, gegen die Opfer als Träger und Auslöser dieser Regungen, nutzt aber zugleich den projektiven Gehalt antisemitischer Propaganda, die den Juden all die eigenen unliebsamen Anteile zuschreibt, die bei sich selbst nicht wahrgenommen werden dürfen. Die Juden sind gleichsam die Träger des Gewissens, die in ihrer Existenz bedrohlich für die geforderte »Härte« sind, als Opfer im Mordgeschehen aber wiederum der »Abhärtung« dienen.⁵¹ »Wir wollen nicht am Schluss, weil wir einen Bazillus ausrotteten, an dem Bazillus krank werden und sterben. Ich werde niemals zusehen, dass hier auch nur eine kleine Fäulnisstelle entsteht oder sich festsetzt. Wo sie sich bilden sollte, werden wir sie gemeinsam ausbrennen. Insgesamt aber können wir sagen, dass wir diese schwerste Aufgabe in Liebe zu unserem Volk erfüllt haben. Und wir haben keinen Schaden in unserem Inneren, in unserer Seele, in unserem Charakter daran genommen.«⁵²

Diese Worte haben eine eigene, beunruhigende Kraft, und sie illustrieren geradezu idealtypisch Adornos Aussagen: Himmler argumentiert auf der Grundlage einer geforderten »Härte« - Adorno spricht von einer »Kälte«, die »als Indifferenz gegen das Schicksal der anderen die Voraussetzung dafür [war], dass nur ganz wenige sich regten. Das wissen die Folterknechte; auch darauf machen sie stets erneut die Probe.«⁵³

Wären die Menschen »also nicht zutiefst gleichgültig gegen das, was mit allen anderen geschieht außer den paar, mit denen sie eng und womöglich durch handgreifliche Interessen verbunden sind, so wäre Auschwitz nicht möglich gewesen, die Menschen hätten es dann nicht hingenommen.«⁵⁴

Adorno bricht mit einer persistenten idealisierenden Vorstellung vom menschlichen Zusammenleben, wenn er schreibt: »Die Gesellschaft in ihrer gegenwärtigen Gestalt - und wohl seit Jahrtausenden - beruht nicht, wie seit Aristoteles ideologisch unterstellt wurde, auf Anziehung, auf Attraktion, sondern auf der Verfolgung des je eigenen Interesses gegen die Interessen aller anderen. Das hat im Charakter der Menschen bis in ihr Innerstes hinein sich niedergeschlagen. Was dem widerspricht, der Herdentrieb der sogenannten lonely crowd, der einsamen Menge, ist eine Reaktion darauf, ein Sich-Zusammenrotten von Erkalten, die die eigene Kälte nicht ertragen, aber auch nicht sie ändern können.«⁵⁵

Und darin klingt etwas mit, was man als Empathie selbst mit den so »Erkalten« verstehen könnte, zu der Adorno fähig ist, während Himmler daran gelegen war, umgekehrt jeden Anflug von Empathie mit den Opfern »auszumerzen«. Ein zentraler Satz, der auch für Ido Abram in seiner Deutung des Adorno-Textes eine wichtige Rolle spielt, ist dieser: »Unfähigkeit zur Identifikation war fraglos die wichtigste psychologische Bedingung dafür, dass so etwas wie Auschwitz sich inmitten von einigermaßen gesitteten und harmlosen Menschen hat abspielen können.«⁵⁶

»Unfähigkeit zur Identifikation« gehört - zumal auch nach und durch Auschwitz - zum quasi normalen Repertoire der Abwehr gegenüber der Geschichte, für die Auschwitz steht. Auch Ido Abram bricht mit

⁵⁰ ebd., S. 146.

⁵¹ Diese Idee hat Gunnar Heinsohn ausführlicher entwickelt - vgl. Heinsohn (1995a): *Die Beseitigung der jüdischen Ethik durch Ausrottung der Juden und die Wiederherstellung des Rechts auf Töten*, in: Heinsohn (1995): *Warum Auschwitz? Hitlers Plan und die Ratlosigkeit der Nachwelt*, Reinbek, S. 156-172. Die Grundidee hat der niederländische Historiker Abel Herzberg bereits 1950 entwickelt - vgl. Herzberg (1985): *Kroniek der Jodenvervolgung 1940-45*, Amsterdam, hier insbesondere S. 37-45.

⁵² *Der Nürnberger Prozess...* (1948), S. 146 (vgl. Anm. 40).

⁵³ Adorno (1966), S. 98.

⁵⁴ ebd., S. 98.

⁵⁵ ebd., S. 98.

⁵⁶ ebd., S. 98.

einer einfachen, idealisierten Sicht der Dinge, indem er als Zeugnis von Naivität charakterisierte, wenn wir in der pädagogischen Praxis »gläub[en], dass Schüler eine größere Nähe zu den Opfern entwickeln, wenn man ihnen die Leiden dieser Opfer in allen Einzelheiten vor Augen führt. Eher das Gegenteil ist wahr: Die meisten Menschen - Schüler nicht ausgenommen - haben eine Antipathie gegen Opfer. In der Psychologie wird dieses Phänomen als 'blaming the victim' bezeichnet, d.h., man gibt dem Opfern selbst die Schuld an seinem [...] Elend.«⁵⁷

Damit stellt Abram einen - in der Erziehungswissenschaft immer auch wieder eingeforderten - identifikatorischen Bezugspunkt der deutschen »Erziehung über Auschwitz« zumindest teilweise in Frage - dies eher aus einer grundsätzlicheren didaktischen Überlegung heraus, als aus einer direkten Analyse der Wirkungsweise einer verkürzt als »Betroffenheitspädagogik« charakterisierten Formulierung des »Lernziels Betroffenheit«⁵⁸ im gesellschaftlichen Kontext Deutschlands.⁵⁹

Der Versuch einer Erziehung nach Auschwitz im Sinne einer Erziehung über Auschwitz kann aber gerade in dem Versuch, eine Betroffenheit über die Identifikation mit den Opfern und die Konfrontation mit dem Grauen herbeizuführen, für das etwa Auschwitz steht, zu einer Abstumpfung, Indifferenz, verstärkten Abwehr und schließlich auch zu einer ungewollten Faszination führen. Abram schreibt: »Es ist ein Irrtum anzunehmen, dass sich das Grauen nicht wiederholen wird, wenn man es ausführlich und detailliert darstellt. Gräueltaten wirken nicht unbedingt abschreckend, weder im Unterricht noch im wirklichen Leben. Besäße die These, dass Menschen durch erlebtes Elend geläutert würden, nur Gültigkeit - meistens trifft eher das Gegenteil zu. [...] Und auch in der Schule gilt, dass man noch längst kein Gegengift erzeugt, wenn man sich der Barbarei - in visueller, verbaler oder auditiver Form - aussetzt. Man kann Schüler dadurch erst auf falsche Gedanken bringen: Verhältnismäßig zuviel Aufmerksamkeit für extreme Grausamkeiten führt zu einer Verharmlosung der kleinen Grausamkeiten.«⁶⁰

Zugleich neigen wir in der Anforderung an die Schüler im Unterricht über den Holocaust, sich mit den Juden zu identifizieren, dazu, etwas anderes dafür auszusparen und damit zu verdecken. Es gibt an vielen deutschen Schulen heute Projekte und Dokumentationen über die Geschichte ehemaliger jüdischer Schüler und Lehrer während der Nazi-Zeit - weit mehr, als dass die Geschichte von Tätern und Zuschauern, die jeweils unsere Schule besuchten, bearbeitet worden wäre. Indem man von den Opfern und nur oder vorrangig von den Opfern spricht, lassen sich die Täter und Zuschauer wiederum guten Gewissens zum Verschwinden bringen.

Ein Problem unserer deutschen Bemühungen um eine Auseinandersetzung mit dem Holocaust liegt darin, dass sie in einem Kontext stehen, in dem wir deutsche Pädagogen Teil des Problems sind, von dem ich berichte: bei der Konfrontation mit der Geschichte des Holocaust stoßen wir fast unweigerlich auf Facetten, die wir - in Verleugnung oder zum Schutz unseres familialen Hintergrunds - zu negieren geneigt sind.

Beunruhigend und beruhigend zugleich wirkt die Erkenntnis des Bremer Hochschullehrers und Psychoanalytikers Rolf Vogt, dass es - psychoanalytisch ins Unreine gesprochen - zwei quasi »natürliche« und »gesunde« Reaktionen auf die Geschichte des Holocaust gebe: die »Abwehr nach vorn« und die »Abwehr nach hinten«.

»Abwehr nach vorn«: man stellt sich wortreich der Thematik, um sie guten Gewissens im eigenen Wortschwall zum Verschwinden zu bringen. »Abwehr nach hinten« - man verweigert und entzieht sich ihr mehr oder minder, »weil unter ihrem Schatten gar nicht sich leben lässt«.⁶¹

Adornos Aussagen zur Erziehung nach Auschwitz haben immer den gesellschaftlichen Kontext seiner Zeit mit einbezogen. Vieles von dem, was er für die fünfziger und sechziger Jahre beschreibt - über eine frühe Schlussstrichmentalität, über einsehbar zweckgebundene Formen der Verformung von

⁵⁷ vgl. Abram (1996), S. 32. Das Buch ist im Buchhandel vergriffen und kann bei der *Forschungs- und Arbeitsstelle* (FAS) »Erziehung nach/über Auschwitz«, Postfach 522008, D - 22598 Hamburg, info@fasena.de gegen Spende von € 5,- + Porto bestellt werden.

⁵⁸ Heyl (1996): »Erziehung nach Auschwitz« und »Holocaust Education«, *Überlegungen, Konzepte und Vorschläge*, in: Abram / Heyl (1996), S.61-164, hier: S. 128-131.

⁵⁹ Dass die Identifikation mit den historischen Opfern des Nationalsozialismus in Deutschland schwierig erscheint und angesichts der dieser Identifikation konträr entgegenstehen familialen Herkunft der Mehrzahl der deutschen SchülerInnen besondere Probleme aufweist, kann ich hier nur andeuten - vgl. Heyl (1997).

⁶⁰ Abram (1996), S. 37.

⁶¹ Adorno (1959), S. 125.

Erinnerung und die Zurichtung der Wahrnehmung von Auschwitz - bleibt auch für die heutige Zeit aktuell. Das Fortwirken dessen, was Auschwitz möglich und tatsächlich werden ließ, in unseren heutigen Gesellschaften und damit vielleicht sogar in unseren Bemühungen, uns dieser Geschichte zu stellen, sollte weit mehr Gegenstand unserer weiteren Reflexion sein.

Es bleibt, dass wir uns dieser Geschichte stellen müssen, damit sie uns nicht stellt. Die kommt einer Aporie gleich, denn radikales Nachdenken über Auschwitz führt unweigerlich an unsere Grenzen und führt, wenn wir es ernsthaft betreiben, seltener zu Antworten und Erklärungen als zu neuen Fragen. Aber wenn es uns gelingt, unsere Fragen präziser und treffender zu formulieren, ist doch damit auch schon etwas gewonnen.

Erlauben Sie mir zum Ende ein letztes Adorno-Zitat: *»Ich fürchte, durch Maßnahmen auch einer noch so weit gespannten Erziehung wird es sich kaum verhindern lassen, dass Schreibtischmörder nachwachsen. Aber dass es Menschen gibt, die unten, eben als Knechte das tun, wodurch sie ihre eigene Knechtschaft verewigen und sich selbst entwürdigen; dass es weiter Bogers und Kaduks gebe, dagegen lässt sich doch durch Erziehung und Aufklärung ein Weniges unternehmen.«⁶²*

Es gibt keine Zwangsläufigkeit, dass Erziehung über Auschwitz uns vor seiner Wiederholung bewahrte. Erziehung ist jedoch das einzige, was wir haben. Der klugen Bemerkung Antonio Gramscis folgend, wonach es den Pessimismus in der Analyse und den Optimismus im Tun braucht, um etwas zu bewegen, brauchen wir eine aufklärerische Erziehung, die sich dagegen stemmt, dass Auschwitz nicht nur möglich war, sondern war, und dass, wie Primo Levi sagte, wieder geschehen könne, was einmal geschehen sei. Die erzieherische Arbeit mit dem Ziel, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist eine Aufgabe, die uns bleibt. Oder in den alten und damit nicht minder wahren Worten Rabbi Tarfons, die uns durch den Talmud überliefert sind: *»Dir liegt nicht ob, die Arbeit zu vollenden, doch bist du auch nicht frei, dich ihr zu entziehen.«⁶³*

⁶² Adorno (1966), S. 101.

⁶³ Talmud, Sprüche der Väter (Pirkeh Aboth), II, 21.