

Internationale Konferenz zur Holocaustforschung: Der Holocaust als Erfahrungsgeschichte 1945-1949 (Berlin, 25.-27. Januar 2015)

Praxisforum – Workshop 5: Erziehung nach Auschwitz – 2015

Bildungsarbeit in den Nachwirkungen von Auschwitz (Astrid Messerschmidt)

Pädagogische Arbeit bleibt eine Arbeit „nach Auschwitz“, auch wenn die Beziehungen zu dem historischen Gegenstand sich im Generationenwechsel verändern. Pädagogisches Handeln befindet sich auch dann innerhalb der Folgen und Wirkungen von Auschwitz, wenn es thematisch nicht um die Geschichte der NS-Verbrechen geht. Adorno war einer der ersten, der auf diese zeitgeschichtliche Verbindung jeder Bildungsarbeit nach 1945 aufmerksam gemacht hat.

Pädagogische Besetzungen

Die pädagogische Rezeption von Adornos Rundfunkvortrag „Erziehung nach Auschwitz“ aus dem Jahr 1966 bewegt(e) sich zwischen einer kritischen Auseinandersetzung mit den Folgen der NS-Ideologie und einer moralpädagogischen Selbstbestätigung. Teilweise wird Adornos Text bis heute zur Beschwörung eines „Nie wieder!“ als Beleg heran gezogen, wobei wesentliche Elemente seines kritischen Gehalts preisgegeben werden. Der negative Bezugspunkt, der für Adorno eine unlösbare Verbindung zum Nationalsozialismus ausmacht, wird dabei umgedeutet zu einer Aufforderung für eine bessere Zukunft, die es erzieherisch abzusichern gelte.

Erinnerung läuft leer, wenn sie sich auf diese Formel reduziert, die leicht zu einer Selbstvergewisserung darüber werden kann, dass eine derartige Wiederholung ohnehin nicht möglich sei. Angesichts rassistisch begründeter Vertreibungen und Kriege in Europa in den 1990er Jahren und angesichts von Kriegsstrategien, die nach 2001 mit einem Gegensatz von Kulturen legitimiert worden sind, wirkt die Beschwörung einer Nichtwiederholung ignorant. Die „Dignität des Erinnerungsbegriffs“ (Knigge 2001, 138) erweist sich als fragil und geht verloren, wenn das Erinnern an die NS-Verbrechen in erster Linie dazu dient, die gegenwärtigen Verhältnisse demgegenüber als fortschrittlich und human zu repräsentieren. Angesichts der unaufhaltsamen Historisierung des Nationalsozialismus kann das Konzept der Erinnerung „unproduktiv oder sogar zu Falle“ werden (ebd.), wenn es unkritisch eingesetzt wird. Was heißt das für die pädagogische Vermittlung der NS-Geschichte? Im Kontext der Schule können Lehrer_innen von den heutigen Schüler_innen nicht erwarten, dass sie sich erinnern, und vielleicht wirkt auf heutige Schüler_innen schon der Anspruch der Erinnerung unangemessen. Niemand sollte in einer pädagogischen Institution dazu veranlasst werden, die NS-Verbrechen zu seiner inneren Angelegenheit zu machen. Zugleich sollte offen gehalten werden, wie nah vielfältigen Schüler_innen heute diese Geschichte gehen kann. Die Chance, dass von Erinnerung heute eine Kritik an gegenwärtigen Missständen

ausgeht, hängt davon ab, inwiefern die gesellschaftlichen und in Bildungsinstitutionen verankerten Erinnerungspraktiken selbst zum Gegenstand der Reflexion werden. Für den schulischen Kontext würde dies bedeuten, im Zusammenhang mit der NS-Thematik immer auch auf die Meta-Ebene zu gehen und danach zu fragen, wie in der Schule bisher darüber gesprochen worden ist und was daran anregend und interessant war und was daran als unbehaglich, als Zumutung oder als völlig entfernt von den Erfahrungen der Schüler_innen erlebt worden ist.

Die beständige Verknüpfung der NS-Thematisierung mit Erziehungszielen hat zu einer normativen Grundstruktur geführt, zu einem Modus der Sinnstiftung. Die „demokratische Restitution des deutschen Nationalstaates“ (Meseth 2007, 102) wurde verknüpft mit einer offensiven Distanzierung von den NS-Täter_innen bei gleichzeitigem Bemühen, die Masse der Deutschen als „lediglich hilflose Opfer einer perfiden Verführung“ (ebd., 103) zu betrachten. Die dadurch ermöglichte „Konstruktion einer letztlich unverdächtigen deutschen Tradition“ (ebd.) sieht Wolfgang Meseth eng verknüpft mit einer individualisierenden Betrachtung der NS-Verbrechen, aus der sich Erziehungsziele ableiten ließen. An die Stelle der Rekonstruktion der gesellschaftlichen Voraussetzungen, die Auschwitz erst ermöglicht hatten, trat das Konzept erzieherischer Prävention. Adornos zeitgeschichtliche Markierung „nach Auschwitz“ wird pädagogisch bis heute in dieser präventiven Lesart rezipiert und damit inhaltlich verfehlt.

Etablierung und Kritik

Nachdem die Thematisierung der NS-Verbrechen durch Gedenken und Aufarbeitung nach 1990 in die kulturelle Grundausrüstung der Bundesrepublik Deutschland integriert worden ist, bleibt die Geschichte der Abwehr von Erinnerung weitgehend unsichtbar. Diese Abwehrgeschichte freizulegen, wird zu einer wesentlichen Aufgabe einer zeitgeschichtlichen Bildungsarbeit, wenn diese Bildungsarbeit sich einem kritischen Geschichtsbewusstsein verpflichtet sieht.

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in der Bundesrepublik zeichnet sich durch Diskontinuitäten aus. Für die Generation heutiger Schüler_innen und Student_innen ist oft nicht mehr erkennbar, wie umkämpft der Weg zu einer öffentlich artikulierten Anerkennung der Relevanz der NS-Verbrechen gewesen ist. Nach 1990 hat sich der als „Erinnerungskultur“ bezeichnete Modus des Geschichtsbezugs zu einem staatstragenden Element im Selbstverständnis und in der internationalen Repräsentation der Bundesrepublik Deutschland entwickelt. Bis weit in die 1980er Jahre dominierte eine konsensuelle Reserviertheit gegenüber der Thematisierung der Verbrechen und ihrer Akteur_innen bei gleichzeitiger Präsenz vielfältiger Initiativen des Gedenkens vor Ort. Ein durchgehendes Motiv im Umgang mit den NS-Verbrechen in der Bundesrepublik besteht bis heute in der Abwehr eines vermuteten und stets befürchteten Schuldvorwurfs, der

nicht ausgesprochen werden muss, um eine vorauseilende Beteuerung der Nichtschuld zu provozieren. Diese stark emotionale Komponente findet sich auch in den dritten und vierten Generationen nach 1945 wieder, deren Angehörige kein ernst gemeinter Schuldvorwurf treffen kann. Die Etablierung eines öffentlich und parlamentarisch verantworteten Erinnerens an die NS-Verbrechen kann nicht unabhängig von diesen Abwehrmustern wahrgenommen werden. Sie ist mit ihnen verknüpft, was insbesondere dann zum Ausdruck kommt, wenn die Erinnerung dazu dient, ein unproblematisches Selbstbild der gegenwärtigen Gesellschaft zu zeichnen.

Die Auseinandersetzung mit dem NS ist heute zweifellos in der Mitte der Gesellschaft angekommen und der Hinweis darauf, dass sie das bis 1990 keineswegs gewesen ist, wirkt für heutige Schüler_innen abstrakt und weit entfernt von ihren aktuellen Erfahrungen mit der Art und Weise, wie der NS in Schule und Öffentlichkeit thematisiert wird. Wie lässt sich in dieser Situation etablierten Erinnerens noch irgendetwas anderes aus der zeitgeschichtlichen Thematisierung gewinnen als Abgrenzung von einer monströsen Gewaltgeschichte und Bestätigung der gegenwärtigen Demokratie? Distanzierung lässt Geschichte erstarren und macht sie handhabbar für die Pflege eines unproblematischen gesellschaftlichen Selbstbildes, und genau dies widerspricht dem Anliegen von Adornos Vortrag, der auf eine kritische gesellschaftliche Selbstreflexion zielt.

Analytische Zugänge und die Auseinandersetzung mit Täterschaft

Es fällt leicht, die Praktiken des NS im Kontrast zur heutigen Gesellschaft zu repräsentieren, die vor diesem Hintergrund fortschrittlich, aufgeklärt, demokratische und friedlich erscheint. Doch diese Abgrenzung banalisiert den historischen Gegenstand und instrumentalisiert die Erinnerung daran für Zwecke der Selbstbestätigung. Der Schauer über Grausamkeit und entgrenzte Gewalt stellen pädagogisch keine geeigneten Zugänge zum Thema bereit. Erst ein analytischer Ansatz, der ideologische Elemente und darauf bezogene politische Praktiken verdeutlicht, macht klar, was nach wie vor an dieser Geschichte relevant ist und global erforscht und aufgearbeitet wird. Die völkische Ideologie rassistisch und antisemitisch begründeter Überlegenheitsansprüche, die damit verbundene Autoritätsbehauptung und Unterwerfungsbereitschaft, der Zusammenhang von Gehorsam und Indifferenz, der Mangel an aktiver Menschlichkeit und die Attraktivität der Zugehörigkeit zur Volksgemeinschaft sind Elemente für eine analytische Auseinandersetzung mit der Geschichte und Wirkung des NS. Sie regen mehr zum Denken als zum Fühlen an, wobei Gefühle und Empathie pädagogisch weder ausgeschlossen noch evoziert werden sollten. Empathie ist kein geeigneter Anspruch für eine Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen in pädagogischen Kontexten, solange damit verlangt wird, dass sich Lernende heute emotional mit den Opfern dieser Verbrechen verbinden. Insbesondere in der Institution Schule, der sich keine_r entziehen

kann, sollten keine Erwartungen an bestimmte emotionale Beziehungen gestellt werden. Das ganze Spektrum von Distanzierung und Identifikation muss hier offen bleiben und vor allem jenseits jeder Bewertung.

Trotz der ausgeprägten Wissensvermittlung über die Jahre 1933-1945 im deutschen Bildungssystem, fällt auf, dass wesentliche ideologische Elemente des NS kaum bekannt sind, wodurch Zusammenhänge unzugänglich bleiben. Der Nationalismus des 19. Jahrhunderts und der darin eingewobene „nationale Antisemitismus“ (Holz 2001) gehören zu diesen vernachlässigten Themen. Erst vor diesem Hintergrund lässt sich jedoch verstehen, warum die NS-Ideologie der Volksgemeinschaft für viele Deutsche so attraktiv gewesen ist. Sich mit der Attraktivität des NS auseinander zu setzen, macht aber erst zugänglich, warum und durch welche Maßnahmen massenhafte Täterschaften zustande gekommen sind – Täterschaften von „ganz normalen Männern“ (Christopher Browning) und Frauen. Die Auseinandersetzung mit der Breite der Täterschaft macht in Adornos Vortrag den wichtigsten historischen Gegenstand für die erzieherische Thematisierung von Auschwitz aus. Es handelt sich im Grunde um den einzigen Punkt, den Adorno hinsichtlich einer Erziehung „über Auschwitz“ anspricht. Alle anderen Aspekte beziehen sich auf die Art und Weise des erzieherischen Umgangs zur Überwindung von autoritären Mustern.

Moralisierung und Überdruß

Die pädagogischen Herausforderungen im Umgang mit dem NS in Unterrichtszusammenhängen haben zum einen mit den Schwierigkeiten des Sprechens über Massenverbrechen zu tun. Viele Jugendliche kritisieren eine abstrakte Reduzierung auf Zahlen und Fakten ohne Hintergründe. Andere beklagen eine übermäßige Verknüpfung mit moralischen Erziehungszielen, so als könne man durch das Nachdenken über den NS zu einem besseren Menschen werden. Beides blockiert das Interesse. Häufig wird behauptet, der Themenzusammenhang Nationalsozialismus und Holocaust sei erschöpfend behandelt. Darin äußert sich ein Überdruß an den Formen der Vermittlung und den immer gleichen Informationen. Der NS erscheint vielen Jugendlichen heute als ein Gegenstand, aus dem bereits die unumstößlichen Lehren gezogen worden sind und zu dem es daher nichts wirklich Interessantes mehr zu sagen gäbe. Erst wenn neue Fragen an die Geschichte gestellt und Gegenwartsbezüge hergestellt werden, lässt sich das Interesse wecken. Denn alle Jugendlichen interessieren sich dafür, warum sich Erwachsene, die sich selbst als anständig und bürgerlich betrachtet haben, an derartigen Verbrechen beteiligen konnten. Sie interessieren sich für die Ideologien, die aus Anderen Fremde machen und fragen danach, wo das heute passiert. Im Unterricht kann dann bspw. besprochen werden, wo die Unterschiede liegen zwischen einer systematischen Verfolgung im Zusammenhang eines Staatsapparatismus und heutigen Erfahrungen

von Alltagsrassismus in der Demokratie. In den Bildungsinstitutionen erleben viele Jugendliche einen Mangel an wertschätzenden Erfahrungen, manchmal Missachtung. Häufig hängt dies mit einer fehlenden Passung zwischen der Institution und ihren Insassen zusammen. Wenn diejenigen, die immerzu als nichtzugehörig betrachtet werden im Geschichtsunterricht dann behaupten, es ginge immer nur um „die Juden“ dann steckt dahinter weniger die Missachtung der Shoah, sondern ein hilfloser Versuch, sich selbst ins Spiel zu bringen und um Anerkennung zu kämpfen (vgl. Gryglewski 2013). „Erziehung nach Auschwitz“ beabsichtigt diese kritische Perspektive auf die eigenen Erziehungspraktiken und ihre implizit ausgrenzenden Wirkungen gegenüber zu Fremden gemachten Gruppen. Doch nicht nur subjektive Praktiken sind der Kritik zu unterziehen, sondern auch die Institution, in deren Rahmen gehandelt wird. Schule kann als eine „Kontaktzone“ (Sternfeld 2013) begriffen werden, die aus Herrschaftsverhältnissen hervor geht und die zugleich einen Ort bietet, an dem dieselben reflektiert, in Frage gestellt und verneint werden können.

Rassismusthematisierungen in der Gegenwart

Welche Muster für das Denken in hierarchischen Ungleichwertigkeitsvorstellungen heute zur Verfügung stehen, hängt davon ab, wie der überlieferte Rassismus, Antisemitismus, klassenbezogene Abwertungen oder Vorstellungen von mehr oder weniger wertvollem Leben bearbeitet worden sind und gegenwärtig bearbeitbar werden. Zu den Nachwirkungen des NS gehört neben Das nach wie vor dominierende nationalkulturelle und auf Abstammung bezogene deutsche Selbstbild hat fatal unzeitgemäße und ausgrenzende Wirkungen in einer globalisierten Gesellschaft, die durch Migrationen gekennzeichnet ist. Zugleich begünstigen die öffentlich zelebrierte Distanzierung von der NS-Ideologie und die Behauptung ihrer vollständigen Überwindung das Schweigen über gegenwärtigen Rassismus. Bis heute fällt es besonders schwer anzuerkennen, dass es Rassismus in der bundesdeutschen Gesellschaft heute alltäglich gibt, dass er eine Normalität in der Demokratie ist und nicht ein Phänomen aus vergangenen Zeiten. Diese emotional verankerte Abwehr und Nichtthematisierung betrachte ich als Folge des „Wunsch(es), unschuldig zu sein“ (Schneider 2010, 122), den Christian Schneider der zweiten Generation nach 1945 diagnostiziert und der offensichtlich weiter vermittelt worden ist. Der Rassismusbegriff wird auch im Schulunterricht, wenn er überhaupt ausgesprochen wird, auf die nationalsozialistische Judenverfolgung fixiert und steht somit für ein vergangenes Problem. Zugleich wird dabei eine Auseinandersetzung mit den ideologischen Elementen des Antisemitismus vermieden, wenn dieser unter dem NS-Staatsrassismus subsumiert wird. Sowohl die Verlagerung des Rassismusproblems in die Vergangenheit als auch die Nichtthematisierung der spezifischen ideologischen Paradigmen des

Antisemitismus blockieren die gesellschaftliche Selbstreflexion in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus (vgl. Messerschmidt 2010). Die Vorstellung, man hätte nach der Demokratisierung die rassistischen und antisemitischen Weltbilder überwunden, steht einer Auseinandersetzung mit alltäglichen Rassismusphänomenen und aktuellen Formen von Antisemitismus im Wege und behindert eine Aufarbeitung der zeitgeschichtlichen Bedeutung von kolonialem Rassismus einerseits und der völkischen Gesellschaftsbilder in der nationalsozialistischen Ideologie andererseits (vgl. Messerschmidt 2011). Beide Muster haben Auswirkungen auf die Gegenwart, wenn es darum geht, wer Deutsche_r werden und wie viel innere Heterogenität in dieser Gesellschaft gelebt werden kann.

Adorno misstraute jeder Identitätsbehauptung und betrachtete den NS als Ausdruck einer identitären Hybris zur endgültigen Herstellung eines Volkskörpers. Sein Engagement galt der Verteidigung der Nicht-Identität. Wenn „Erziehung nach Auschwitz“ sich von dem unterscheiden soll, was erzieherisch zu Auschwitz beigetragen hat, dann richtet sie sich gegen alles, was der Politik national-rassistischer und antisemitischer Identitätssicherung ähnelt. In diesen strukturellen Ähnlichkeiten lassen sich die Nachwirkungen des NS sichtbar machen bei gleichzeitiger notwendiger Unterscheidung der politischen Kontexte. Den Begriff der Nachwirkungen verwende ich, um die Unabgeschlossenheit dieses Teils europäischer und deutscher Geschichte zu verdeutlichen, ohne Gleichsetzungen zu den Verhältnissen in der Gegenwart nahe zu legen.

Mit den Kategorien Nation, Religion, Sprache und Kultur werden aktuell im bundesdeutschen Alltag Gruppen konstituiert und als gesellschaftlich nichtzugehörig repräsentiert, um einen identitären gesellschaftlichen Innenraum herzustellen. Aktueller Alltagsrassismus und Alltagsantisemitismus sowie Antiziganismus ordnen eine unübersichtliche globalisierte Welt. Die Abgrenzungslinien zwischen einem erwünschten Wir und einem imaginierten kollektiven und fremd gemachten Anderen dienen dabei stets der Problematisierung dieses Anderen und schließen die Selbstreflexion systematisch aus. Sie schneiden somit den Faden zu jener Form der Auseinandersetzung ab, die Adorno mit der Gegenwartsbestimmung „nach Auschwitz“ eingefordert hat.

Literatur

- Gryglewski, Elke (2013): Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust, Berlin.
- Holz, Klaus (2001): Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung. Hamburg.
- Knigge, Volkhard (2001): Abschied von der Erinnerung. In: Gedenkstättenrundbrief Nr. 100, Heft 4/2001, S. 136-142.
- Messerschmidt, Astrid (2011): Intercultural Education in a post-National Socialist Society – Processes of Remembrance in Dealing with Racism and anti-Semitism. In: Heike Niedrig/Christian Ydesen (eds.): Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education, Frankfurt/Main/New York 2011, S. 74-94.

- Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden/Paul Mecheril (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, S. 41-57.
- Meseth, Wolfgang (2007): Die Pädagogisierung der Erinnerungskultur. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen zu einem bisher kaum beachteten Phänomen. In: Zeitschrift für Genozidforschung, 8. Jg., Heft 2/2007, S. 96-117.
- Schneider, Christian (2010): Besichtigung eines ideologisierten Affekts: Trauer als zentrale Metapher deutscher Erinnerungspolitik. In: Jureit, Ulrike/Schneider, Christian: Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung, Stuttgart, S. 105-212.
- Sternfeld, Nora (2013): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien.