

Anforderungen an eine historisch-politische Bildung nach Auschwitz

Von Dominique Miething (dominique.miething@fu-berlin.de), März 2007

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung.....	S.2
2. Gesellschaftskritik als Basis der Pädagogik.....	S.3
3. Exkurs: Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus.....	S.7
4. Außerschulische Bildung & Gedenkstättenpädagogik.....	S.10
5. Schlussbetrachtung.....	S.12

1. Einleitung

Die Tat ‚Auschwitz‘ zu begreifen, ist für sich genommen ein schwieriges Vorhaben. Sie stellt den Menschen vor immense psychologische und intellektuelle Barrieren, derer man sich bewusst sein sollte, sofern eine pädagogische Vermittlung des Holocaust und seiner (moralischen) Implikationen das Ziel sein soll. Nun wird im Folgenden, v.a. basierend auf der Pionierarbeit Theodor W. Adornos, der Versuch unternommen, Anforderungen an eine historisch-politische Bildung herauszuarbeiten.

Zu Beginn heißt das konkret, die Schlüsselbegriffe aus Adornos Text ‚Erziehung nach Auschwitz‘ herauszuarbeiten und daraus politische Konsequenzen für die Pädagogik abzuleiten. Hierbei öffnet sich der Raum der Gesellschaftskritik für Menschen im Allgemeinen und interessierte Pädagogen im Besonderen, die den Holocaust gleichzeitig als Kontinuum wie auch als ‚Zivilisationsbruch‘ ansehen, nach dessen Geschehen Erziehung von heranwachsenden Generationen alles tun muss, um Genozide in der Zukunft zu verhindern¹.

Im Unterricht der Schulen findet, wie in den Lehrplänen festgeschrieben, eine Vermittlung der Themenkomplexe Nationalsozialismus und Holocaust statt. Das Ziel dieser Arbeit ist nicht die Analyse solcher Unterrichtsmodelle, sondern, neben der Gesellschaftskritik, der Hinweis auf die Komplexität der pädagogischen Vermittlung der Shoa und des Phänomens Antisemitismus. In einem Exkurs, anschließend an die Ausführungen Adornos und dessen Implikationen für zukünftige Pädagogik, beschäftige ich mich mit einer entsprechenden Seite des Antisemitismus, der bereits von Max Horkheimer erkannt und von Moishe Postone zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen wurde – der Fetischisierung des Denkens.

Natürlich erfordert schon alleine die Vermittlung des Zeitgeschehens vor, im und nach dem Nationalsozialismus, einen hohen zeitlichen Aufwand, der es im schulischen Kontext erschwert, ein derartiges Thema erschöpfend zu behandeln. Vielleicht auch gerade deswegen ist das Genre der Gedenkstättenpädagogik ein chancenreicher Raum zu Vertiefung des Wissens und der Sensibilisierung von Schülern. Die außerschulische Bildung bietet andere

¹ Für die Pädagogik ist dies eine doppelt komplexe Aufgabe; zu zeigen, dass Auschwitz als singuläres Ereignis existierte und die Gefahr der Relativierung bei Vergleichen mit anderen Genoziden gegeben ist.

Rahmenbedingungen für die Schüler und Pädagogen gleichermaßen, daher sollen in diesem vorletzten Abschnitt die Vorteile dessen in den Vordergrund gestellt werden, obgleich es sich bei Gedenkstättenpädagogik fast immer um sog. Kurzzeit-Pädagogik handelt.

Am Schluss wird sicherlich keine ausreichende Antwort auf die Realisierbarkeit der Vermittlungskriterien stehen, allerdings sollten Bezugspunkte erkennbar sein, die didaktische Konzepte berücksichtigen können.

2. Gesellschaftskritik als Basis der Pädagogik

„Erziehung nach Auschwitz“ lautet der Titel des Radiovortrages den der Philosoph und Soziologe Theodor W. Adorno im April 1966 im Hessischen Rundfunk hielt. In der Sendereihe „Bildungsfragen der Gegenwart“ wurde öffentlich über die Bildungsreform der 1960er und die damit verbundene Re-Education der Alliierten diskutiert.² Es ist zunächst bemerkenswert, wie sehr sich dieser verhältnismäßig kurze Text stilistisch von Adornos übrigen Werken unterscheidet, was damit zusammenhängen mag, dass er bewusst für ein breiteres Publikum verfasst wurde. An zweiter Stelle fällt die pädagogische Ausrichtung des Textes auf; sie steht auf den ersten Blick in ungewohntem Kontrast zu den vernunftkritischen Werken Adornos, was sich aber bei genauer Rezeption als vorschnelles Urteil herausstellt. In den einleitenden Worten wird konstatiert, dass die Möglichkeit die Gesellschaft derart zu verändern, dass eine Wiederholung der Tat Auschwitz zukünftig verhindert werden kann, sehr beschränkt sind. Daher hält Adorno eine „Wendung aufs Subjekt“ für notwendig, um die Mechanismen ausfindig zu machen, die die Täter zu den Verbrechen geführt haben.

Die bekannteste Anspruch „*dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung*“³ steht am Anfang des Vortrages und begleitet ihn und die bis heute andauernde Rezeptionsgeschichte normativ. Die Tatsache allerdings, dass dieser kategorische Imperativ in vielen öffentlichen Reden und pädagogischen Texten herausgelöst von seinem Ursprung erscheint und derartig anschlussfähig an verschiedenste Debatten ist, mag irritieren.⁴ Bei genauerem Hinsehen minimiert sich diese Irritation; der Inhalt des Textes ist notwendigerweise verknüpft mit Adornos theoretischen Überlegungen und denen der Kritischen Theorie. So scheint es unproblematischer, sich eines generell Zustimmung findenden Imperativs (s.o.) zu bedienen, als die gesellschaftskritischen Äußerungen Adornos selbst zu berücksichtigen. Im Folgenden wird es daher um die Schlüsselbegriffe aus Adornos Vortrag gehen, die im engen

² vgl. Meseth, Wolfgang (2001): Theodor W. Adornos Erziehung nach Auschwitz. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung. In: Fechner, Bernd / Kößler Gottfried (2001): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Juventa Verlag München. S. 22

³ Adorno, Theodor W. (1966): *Erziehung nach Auschwitz*. In: GS. Bd. 10.2, S.674

⁴ vgl. Meseth, Wolfgang (2001): ebd. – S.24ff

Zusammenhang mit den Anforderungen an eine historisch-politische Bildung nach Auschwitz stehen.

Autonomie, Empathie und Verdinglichung bzw. Fetischisierung lauten die drei Schlüsselbegriffe in dem an Pädagogen gerichteten Vortrag Adornos. Alle drei sind eng verwoben und überschneiden sich in ihrer inhaltlichen Ausrichtung.

Was den Begriff der Autonomie anbelangt, so mag es nach Adornos Ausführungen legitim sein, zu sagen, dass dies die wichtigste pädagogische Zielbestimmung ist. Um gegen das „Prinzip von Auschwitz“ aufzubegehren, muss die „Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ stehen.⁵ Diese Feststellung ist mit dem psychoanalytischen Hintergrund Adornos verknüpft und sie richtet sich vor allem auf das „schwache Ich“, jener autoritätsgebundenen Charaktere, die eine Tendenz zur Identifikation mit Kollektiven haben, um das eigene, schwache, Selbstbewusstsein auszugleichen. Politisch übersetzt geht es um die Stärkung des Selbstbewusstseins des Individuums gegen die „blinde Vormacht aller Kollektive“⁶, wie die der Nation und des Volkes. Heute aktueller denn je, sei der Nationalismus und seine Anziehungskraft deshalb so fatal, „weil er im Zeitalter internationaler Kommunikation und der übernationalen Blöcke [...] sich ins Maßlose übertreiben muß, um sich und anderen einzureden, er wäre substantiell“⁷.

An der Schwelle zwischen Autonomie und Empathiefähigkeit steht die Gewaltfrage, die Adorno am Beispiel der Rolle des Sports auf die Gesellschaft rück überträgt: Der Sport hat eine hochgradig ambivalente Rolle zwischen Fairplay und Sadismus. Letzteres fußt auf dem Erziehungsideal der Härte, wodurch zur Disziplin erzogen werden soll. Eine solche Erziehung, bedeutet eine Gleichgültigkeit gegenüber dem Schmerz den andere Empfinden, denn „[wer] hart ist gegen sich, der erkaufte sich das Recht, hart auch gegen andere zu sein, und rächt sich für den Schmerz dessen Regung er nicht zeigen durfte und verdrängen mußte“.⁸ Nicht zuletzt schließt das auch eine Kritik an der Erziehung vor 1933 mit ein; eine Kritik an den Erziehungswissenschaften, die in der Kinder- und Jugendzeit der Tätergeneration gewirkt haben⁹. Diese ist nun als eine Anforderung an historisch-politische Bildung bzw. an generelle Erziehung zu berücksichtigen.

Im Verlauf des Vortrages wird die These aufgestellt, gesellschaftliche Kälte sei ein anthropologischer Grundzug und ohne diesen wäre Auschwitz nicht möglich gewesen. An diesem Punkt entfaltet sich Adornos Gesellschaftskritik. Das so genannte „Mitläufertum“ sei

⁵ Adorno, Theodor W. (1966): ebd. – S.679

⁶ ebd. – S.681

⁷ ebd. – S.689

⁸ ebd. – S.682

⁹ siehe dazu: Ahlheim, Klaus (1992): ‚Erziehung nach Auschwitz‘ oder die Grenzen politisch- aufklärender Bildung. In: Ders.: Mut zur Erkenntnis. Verlag Klinkhardt. Bad Heilbrunn. S.22-44

vor allem reines Geschäftsinteresse der „*isolierten Konkurrenten*“¹⁰ gewesen, welches seinerseits wiederum ein notwendiges Outcome der kapitalistischen Vergesellschaftung sei. Wenn nun aber der Egoismus ein anthropologischer Grundzug ist, wie Adorno schreibt, so scheint es doch als Schlussfolgerung schwierig vorherzusagen, ob in einer nicht kapitalistisch verfassten Gesellschaft diese Unfähigkeit zu Lieben nicht ebenfalls existent wäre. Insofern lässt sich dieser Gedankengang in Frage stellen. Gleichzeitig verwehrt sich Adorno gegen jede Form der verordneten Liebe (durch Erziehung); ein solcher Imperativ sei erneut Bestandteil der gleichen Ideologie, die die zwischenmenschliche Kälte hervorbringt. Obwohl über den Umweg des Christentums versucht wurde, gesellschaftliche Kälte zu lindern, war dieser Versuch zum Scheitern verurteilt, da er niemals an den Grundfesten der Gesellschaft rührte.¹¹ So ist eine der daraus folgenden Schlussfolgerungen die Notwendigkeit über die Bedingungen der gesellschaftlichen Kälte zu betrachten. An diesem Punkt treffen Adornos kritische Worte direkt das Thema dieser Arbeit, denn alleine schon die „*beruflich vermittelten Verhältnisse wie dem von Lehrer und Schüler [...]*“¹² sind ein künstliches Umfeld, was der ehrlichen Fähigkeit zu Identifikation mit dem Gegenüber widerspricht. Die Forderung nach Erziehung zur Empathie stößt in diesem Verhältnis an ihre Grenze. Darüber hinaus vermag nun aber die Kritik der eben erwähnten Grundfeste auf verschärfte, alltäglich reproduzierte, Ermöglichungsbedingungen hinzuweisen, die mit dem dritten Schlüsselbegriff Verdinglichung und Fetischisierung eng verbunden sind.

Adorno weist auf zwei verschiedene Arten von Fetischisierung hin; beide müssen vor allem von Pädagogen reflektiert werden, um zukünftigen Generationen derartige gesellschaftliche Phänomene ins Bewusstsein zu rufen. Wird von einem Fetisch gesprochen so meint dies zunächst generell gesprochen eine Zuschreibung von übernatürlichen Fähigkeiten an ein Ding. Im Vortrag finden sich Passagen zu dem Technikfetisch auf der einen Seite und der Verdinglichung auf der anderen Seite. Über den Technikfetisch schreibt Adorno: „*Die Menschen sind geneigt, die Technik für die Sache selbst, für Selbstzweck, für eine Kraft eigenen Wesens zu halten und darüber zu vergessen, dass sie der verlängerte Arm der Menschen ist*“.¹³ Dem folgt das einprägsame Beispiel der Entwicklung des Zugsystems nach Auschwitz, woran sich die allzu schnell überwundene Schwelle zwischen rationalem Verhältnis zur Technik und ihrer „Überbewertung“ zeigt.¹⁴ Die Anforderung an historisch-politische Bildung

¹⁰ ebd. – S.687

¹¹ vgl. ebd. – S.688

¹² ebd.

¹³ ebd. – S.686

¹⁴ Meiner Einschätzung nach handelt es sich hier um eine Analogie, wie sie auch in der Dialektik der Aufklärung zu finden ist. Das Zugsystem nach Auschwitz folgt einem rationalen Ziel, nämlich der effizienten und reibungslosen Deportation von jüdischen Menschen in das Vernichtungslager. Hier tritt die Perversion von Vernunft und Rationalität zu tage. Insofern hat Adorno recht mit seiner fatalistischen Behauptung (auch für Pädagogen):

ist in diesem Fall der Hinweis auf die Gefahr einer Verselbstständigung von technischem Fortschritt.

Neben dem Technikfetisch existiert das Phänomen der Verdinglichung¹⁵. Dieser Terminus ist der marxischen Kritik der politischen Ökonomie entlehnt, was nicht verwundert, ist doch der Neomarxismus das politische Label für Adorno/Horkheimer und weitere Theoretiker der Frankfurter Schule. Der Gebrauch des Terminus „verdinglichtes Bewusstsein“ in Adornos Vortrag beschränkt sich auf die Feststellung, dass die Menschen, die einen „manipulativen Charakter“ besitzen, der Verdinglichung unterliegen und „*sich selber gewissermaßen den Dingen [gleichmachen]*“¹⁶. Er sieht Verdinglichung exemplifiziert im gängigen Sprachgebrauch, z.B. an dem Ausdruck: *jemanden fertigmachen*. Weitergehend wird von ihm von der individuellen Ebene (des „Fertigmachens“) auf die gesamtgesellschaftliche Ebene geschlossen, wobei die physische Zurechtung, die Folter, eine „beschleunigte Anpassung“ ans Kollektiv forciert. Der Mensch wird nicht mehr als gleichwertig betrachtet, sondern nur noch als bloßes Material (des Volkes, der Nation etc.). Hierbei ergeben sich meiner Einschätzung nach nun zwei Optionen: In der ersten Konsequenz, stellt der als ‚deutsch‘ definierte Staatsbürger im Nationalsozialismus quasi ein Glied in der Kette da, der als einzelner nichts wert, als Teil der Nation jedoch wertvoll ist. In der zweiten möglichen Konsequenz stellt Auschwitz dann die negative Fabrik dar in der es nicht um die Herstellung von Dingen geht, sondern um die Vernichtung von verdinglichten Menschen.¹⁷

Am Ende seines Vortrages ‚Erziehung nach Auschwitz‘ gibt Adorno zu bedenken, dass eine überspringende Hassreaktion auf andere gesellschaftliche Gruppen möglich ist und so ein Genozid erneut beginnen könnte. Eine Aufklärung über die Möglichkeit einer Verschiebung der Opfergruppe ist schlussfolgernd eine weitere Anforderung an historisch-politische Bildung.

Wie im nächsten Abschnitt erläutert wird, ist die Möglichkeit der Verschiebung zwar existent, jedoch argumentiert Moishe Postone, die Wahl der Juden und Jüdinnen als „Opfergruppe“ sei aus der fetischisierten ‚antikapitalistischen‘ Variante des Nationalsozialismus eine gewisse ‚Notwendigkeit‘. Es soll hierbei näher auf die theoretischen Überlegungen zum Antisemitismus eingegangen werden, die eine Verbindung zwischen Fetischismus und Antisemitismus verdeutlicht und insofern eine Erweiterung von Adornos Kritik an Verdinglichung darstellt. Für historisch-politische Bildung ist dies von Bedeutung, weil ein kaum

„Wenn im Zivilisationsprinzip selbst die Barbarei angelegt ist, dann hat es etwas Desperates dagegen aufzubegehren“ (S.674)

¹⁵ Bei Karl Marx ist das Prinzip der Verdinglichung eine Seite des Warenfetischismus.

¹⁶ ebd. – S.684

¹⁷ Das Phänomen Antisemitismus, welches in Auschwitz gipfelte, ist nicht auf Verdinglichung reduzierbar. Sie stellt nur eine der Ermöglichungsbedingungen dar.

verstandener Antisemitismus und dessen Grundlagen nicht den Anforderungen an eine ‚Erziehung gegen Auschwitz‘ gerecht werden kann. Dies äußert sich möglicherweise auch in der Form, dass in Lehrplänen der *„Antisemitismus der Nazis unter ganz allgemeingehaltenen Überschriften wie „Vorurteile“ oder „Rassismus“, „Sündenböcke“ oder „Bigotterie“ ab[gehakt wird], statt sich mit dem Antisemitismus zu befassen“*¹⁸.

3. Exkurs: Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus

Da sich der vorherige Abschnitt mit den pädagogischen Impulsen Adornos beschäftigt hat, mag der folgende Rekurs auf sein früheres Werk und dessen dezidierte Gesellschaftskritik verwundern. Im folgenden Exkurs soll allerdings eben dies näher erläutert werden, um v.a. der Pädagogik Hinweise zu geben, inwiefern Reflektionen des Gesellschaftlichen notwendig sein könnten, um einen „Rückfall in die Barbarei“ zu verhindern.

Im Jahr 1944 formulierten Adorno und Horkheimer in ihrem fragmentarischen Aufsatz *„Elemente des Antisemitismus“* bereits das, woran Moishe Postone 1979 in seinem Essay *„Nationalsozialismus und Antisemitismus“* anknüpfte: Die These III des Aufsatzes konzentriert sich auf den Zusammenhang zwischen dem bürgerlichen Antisemitismus und seiner ökonomischen Grundlage: *„die Verkleidung der Herrschaft in Produktion“*¹⁹. Die beiden Philosophen zeigen die Sündenbockfunktion der Juden als ein Element des Antisemitismus auf. In diesem Sinne werden Juden schlicht mit der Zirkulationssphäre des warenproduzierenden Systems identifiziert; ihnen wird *„das ökonomische Unrecht der ganzen Klasse aufgebürdet“*²⁰. In den weiteren Passagen wird, auch im Sprachgebrauch, der sich an die marxischen Ausführungen zum Fetischcharakter der Ware anlehnt²¹, deutlich, dass die Fetischkritik das wesentliche Element dieser dritten These ist.

Eine derartige Kritik ist deshalb so wichtig, weil ein nicht verstandener Geldfetisch Grundlage für ökonomisch reduzierten Antisemitismus sein kann, nämlich in der Personalisierung „der Juden“ mit der Zirkulationssphäre. Der Geld- und Warenfetisch sind allerdings beide noch nicht die letzten und am meisten entwickelten Denkformen innerhalb des Kapitalismus. Als dritte existiert der Kapitalfetisch; in seiner antisemitischen Variante eine Entgegensetzung von „raffendem“ (jüdischem) und „schaffendem“ (nicht-jüdischem) Kapital, die in der Welterklärung der Nationalsozialisten eine entscheidende Rolle spielt. Das zinstrah-

¹⁸ Auron, Yair (2005): *Der Schmerz des Wissens. Holocaust- und Genozidproblematik im Unterricht*. Verlag Edition AV. Lich / Hessen. - S.172

¹⁹ Adorno, Theodor W. / Horkheimer, Max (1944): *Elemente des Antisemitismus*. In: Dies.: (2006): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Fischer Verlag. Frankfurt/M. – S.182

²⁰ ebd. – S.183

²¹ „Die Verantwortlichkeit der Zirkulationssphäre für die Ausbeutung ist gesellschaftlich notwendiger Schein.“; „Aber sie waren allzu lange in sie [die Zirkulationssphäre] eingesperrt, als daß sie nicht den Haß, den sie seit je ertragen, durch ihr Wesen zurückspiegelten.“ – ebd. (Hervorhebung: D. Miething)

gende Kapital wird aus dieser Sicht mit der Börse und Banken identifiziert, hinter welchen wiederum „die Juden“ stehen, die allumfassende Macht und Kontrolle über das „schaffende“ Kapital ausüben. In der weiter gesteigerten Sicht des Antisemiten verbindet sich dies mit der Vorstellung des „heimatlosen Juden“, der zersetzenden Charakter im Bezug auf eine Gemeinschaft besitzt und in Kommunikation mit Gleichgesinnten tritt, umso die „jüdische Weltverschwörung“ voranzutreiben²². Es muss nach diesen generellen, mit Wertkritik versehenen, Feststellungen über die ökonomisch- stereotype Seite des Antisemitismus angemerkt werden, dass sich noch keine Aussagen darüber treffen lassen, welche Auswirkungen der Antisemitismus hat und wie verbreitet er in der Gesellschaft ist.

Die Schnittstelle zwischen Adorno und Postone ist meiner Einschätzung nach in der Charakterisierung der „Volksgemeinschaft“ und dem psychologischen Verhalten derselbigen zu sehen. Die oben erwähnte Empathieunfähigkeit erfährt im nationalsozialistischen Deutschland eine Wendung: Es überwiegt das „Es wird gesorgt“ Gefühl und nach den ökonomischen Krisenjahren der 1920er, „gegenüber dem *laissez-faire*[,] beschützte die Hitlerwelt tatsächlich bis zu einem gewissen Grade die Ihren vor den Naturkatastrophen der Gesellschaft“²³. In diesem Zustand erschien es vielen, als ob „die Kälte des entfremdeten Zustands abgeschafft [wäre] durch die wie immer auch manipulierte und angedrehte Wärme des Miteinander“²⁴ der Volksgemeinschaft. Dieses Empfinden ging im nationalsozialistischen Deutschland mit dem schrittweisen Ausschluss aus der Gesellschaft, bis hin zur industriell betriebenen Vernichtung, von Juden und Jüdinnen einher.

Während Adorno von einer „angedrehten Wärme“ der Volksgemeinschaft schreibt, geht Postone von einer „Revolte“ gegen das Abstrakte durch die deutschen Täter aus. Er ist der Ansicht, „die qualitative Besonderheit“²⁵ des Holocausts könne nicht nur auf der allgemeinen Ebene von Erklärungsmustern wie dem Sündenbock-Mechanismus beantwortet werden. Wie eingangs erläutert ist das eine Grundschwierigkeit bei der Vermittlung von Genoziden im Allgemeinen und dem Holocaust im Besonderen. Diese Spannung muss bei der pädagogischen Vermittlung ausgehalten werden; daraus allerdings kann in der Unterrichtspraxis das Problem der (unbeabsichtigten) Hierarchisierung von Genozidverbrechen entspringen.

Postone unternimmt den Versuch, die Vernichtung des europäischen Judentums mit den Kategorien der marxschen Kritik der politischen Ökonomie als Grundlage der Gesell-

²² vgl. **Heinrich, Michael (2005):** *Kritik der politischen Ökonomie. Eine Einführung*. 3. Auflage. Schmetterling Verlag. Stuttgart. S. 192

²³ **Adorno, Theodor W. (1959):** Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit? In: GS, Bd. 10.2, S.562

²⁴ ebd.

²⁵ **Postone, Moishe (1979):** *Antisemitismus und Nationalsozialismus*. In: Diner, Dan (Hrsg., 1988): *Zivilisationsbruch: Denken nach Auschwitz*. Frankfurt/M. Fischer Verlag. - S.243

schaftsanalyse zu verstehen, um so eine präzisere Verständnis des Geschehenen zu erhalten²⁶. Wendet man sich dem Holocaust als Untersuchungsgegenstand zu, so müsse zunächst erkannt werden, dass die Ermordung der europäischen Juden keine funktionelle Bedeutung hatte, d.h. in diesem Fall keine dem militärischen Sieg zuträgliche, jedoch trotzdem diesem Vernichtungswillen absolute Priorität beigemessen wurde. Am Beginn von Postones Argumentation steht die Zustimmung zu Horkheimers These der Personifizierung der Juden mit Geld und dem Finanzkapital. Allerdings beschreibe diese These nur den Zustand, erkläre ihn aber nicht erkenntnistheoretisch. Was hier vonnöten sei, ist *„ein Ansatz, der die Unterscheidung zwischen dem trifft, was moderner Kapitalismus ist und der Form, in der er erscheint; also die Unterscheidung zwischen Wesen und Erscheinung“*²⁷. Wird diese Unterscheidung nicht vorgenommen, besteht die Gefahr der Verharrung in einer Form der Kapitalismuskritik, die lediglich die Erscheinungen der abstrakten Wertseite (dem Geld) kritisiert und sie evtl. als die vermeintliche Ursache aller negativen Eigenschaften des Kapitalismus erkennt. Dieser Denkschritt ist aufgrund des stets vorhandenen Doppelcharakters der Fetische schwierig zu vollziehen: Einerseits ist das Geld ein Abstraktum in seinem Wesen, da es einen vorgestellten Wert (als nicht existente Natureigenschaft eines Dings) ausdrückt. Andererseits ist das Geld in seiner Erscheinung aber sehr wohl materiell vorhanden. Durch diesen Effekt entsteht der Fetischcharakter, welches die eigentliche Einheit bei gleichzeitiger Trennung von Abstraktem und Konkretem verhüllt. Erst nach genauer Analyse der warenförmigen Gesellschaft wird dieser Sachverhalt deutlich und insofern auch erkennbar, wieso Adorno forderte, jeglicher Unterricht solle sich in Soziologie verwandeln²⁸. Moishe Postone vollzieht nun die Verbindung zwischen fetischisierter Denkform und Antisemitismus: *„Betrachtet man die besonderen Charakteristika der Macht, die der moderne Antisemitismus den Juden zuordnet – nämlich Abstraktheit, Universalität, Unfaßbarkeit, Mobilität – dann fällt auf, daß es sich hierbei um Charakteristika jener gesellschaftlichen Formen handelt, die Marx analysiert hat.“*²⁹ Die dem Fetisch immanente Naturalisierung bildet die Schnittstelle zur *„Biologisierung des Kapitalismus“*³⁰. Genau wie der Tauschwert einen Träger (Geld) benötigt, werden „die Juden“ als Träger der abstrakten Sphäre des Kapitalismus auserkoren, und letztendlich mit dem Kapitalismus selbst identifiziert. Nach Postones Interpretation transferiert sich dieser Gegensatz von Abstraktem und Konkretem auf den *„rassischen Gegensatz von Arier und Ju-*

²⁶ Zu Beginn seines Aufsatzes gibt Postone selbst an, dass sein Beitrag kein Ersatz für sozialpsychologische Untersuchungen etc. sein kann. Nichtsdestotrotz würde ohne diese Art der Herangehensweise der Zusammenhang zwischen der warenförmigen Verfasstheit der Gesellschaft und dem Antisemitismus nicht erkennbar sein.

²⁷ ebd. S. 246

²⁸ vgl. Adorno, Theodor W. (1966): ebd. – S.690

²⁹ Postone, Moishe (1979): ebd. – S.4

³⁰ ebd. – S.7

de“³¹ In der nationalsozialistischen Konsequenz ist demnach das antikapitalistisch- fetischierte Moment die „Überwindung“ der Juden (siehe S.5).

Abschließend sei angemerkt, dass Unterricht und Prävention gegen Antisemitismus Gefahr liefe, einer Ausblendung der Täterschaft von einzelnen Subjekten zu verfallen (da diese lediglich einem „falschen Bewusstsein“³² unterlägen), sofern er das eben gesagte überbetont. Trotzdem erweist sich Postones Argumentation als hilfreich, weil sie im Bezug auf Adornos einführende Feststellungen unterstützenden Charakter hat. Sie zeigt, wie nötig Aufklärung über gesellschaftliche Verhältnisse ist und insofern hat der Exkurs erläuternde Funktion, die die gravierende Feststellung Adornos bestärkt (Fußnote 14).

4. Außerschulische Bildung & Gedenkstättenpädagogik

Im Rahmen dieser Hausarbeit ist es nicht möglich, die Frage zu beantworten, ob die Schule ein geeigneter Ort ist, um jungen Menschen die Tat ‚Auschwitz‘ und die Konsequenzen für das zukünftige Zusammenleben von Individuen zu vermitteln. Aber unter dem Eindruck struktureller Zwänge von Prüfungen, Evaluationen, Notengebung, Lehrer-Schüler-Hierarchien und geringen Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülern scheint es absurd, die obigen Impulse Adornos in der aktuellen Schulform verwirklichen zu wollen. Vor allem inhaltlich scheint es unwürdig, das zu Lernende über die Ermordung von sechs Millionen jüdischen Menschen ebenso prüfungsgemäß abzufragen wie die Korrektheit von geometrischen Figuren. Nichtsdestotrotz ist die Schule zeitlich betrachtet der Bildungsort, an dem Schülerinnen und Schüler die meiste Zeit verbringen (müssen). Daher wäre es fatal, die Shoa und den Nationalsozialismus nicht zum Gegenstand des Unterrichts zu machen und zumindest thematisch vorbereitend auf (emotional) schwierige Gedenkstättenbesuche hinzuarbeiten.

Wendet man sich historisch-politischer Bildung in außerschulischen Einrichtungen zu, so ist folgender günstiger Aspekt zu berücksichtigen: „*In Abgrenzung zu schulisch organisierten Lernprozessen [...] lehrt und unterrichtet der außerschulische Lernprozeß nicht Fächer, sondern er schafft Lernorte und Lernanlässe [...]*“³³ In der Gedenkstättenarbeit und –pädagogik wird dies besonders deutlich, sei es in einer KZ-Gedenkstätte, als ‚Ort der Opfer‘ oder bspw. im ‚Haus der Wannseekonferenz‘, als ‚Ort der Täter‘. Die „*Charakteristika außerschulischer politischer Bildung [sind]: [...] das Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme,*

³¹ ebd. - S.7

³² Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit diesem ambivalenten Ausdruck vgl. **Hauck, Gerhard (1992): Einführung in die Ideologiekritik: bürgerliches Bewußtsein in Klassik, Moderne und Postmoderne.** Argument Verlag, Berlin

³³ **Massing, Peter (1999): Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung.** In: Bundeszentrale für politische Bildung 1999: Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn. – S. 50

das weitgehende Fehlen von Leistungskontrollen, Herrschaftsarmut [...], Akzeptanz als Ergebnis von Vereinbarungen und vor allem flexible zeitliche und institutionelle Strukturen“³⁴

Hierbei kommen die strukturellen Bedingungen dem Lernen über die einzelnen Themenkomplexe zugute. Am Beispiel der pädagogischen Programme in der „Gedenkstätte Haus der Wannseekonferenz“ stehen vielfältige Angebote zur Verfügung, angefangen bei Führungen durch die Ausstellung von Schülern durch Schüler bis hin zur Kleingruppenprojektarbeit. Die Befähigung zur Autonomie als eine Anforderung an historisch-politische Bildung wird hier meiner Einschätzung nach gefördert, was unter anderem durch Diskussion von Entscheidungssituationen und anderen Methoden themenzentrierter Interaktion geschehen kann³⁵. Parallel zum Erarbeiten von historischen Fakten beschäftigen sich andere pädagogische Programme, wie die des United States Holocaust Memorial Museums („Facing History and Ourselves“), zu dem auch mit der Vermittlung von universalen moralischen Lehren an heranwachsende Generationen. Das Ziel ist, mit Schülern und Studenten die Geschichte des Holocausts zu studieren, um „*die essentielle Verbindung zwischen der Geschichte und moralischen Entscheidungen, die sie im eigenen Leben treffen müssen, zu erkennen*“³⁶. Trotz alledem ist Vorsicht vor einer Überbewertung dieser pädagogischen Herangehensweise geboten. Zeitliche Beschränkung auf Studientage und wenige Themenausschnitte sind einige der Rahmenbedingungen auf die Wolf Kaiser, Leiter der pädagogischen Abteilung, hinweist³⁷, wenn es um einige der Grenzen von außerschulischer Bildung geht.

Im Kontext meiner Fragestellung über Anforderungen an historisch-politische Bildung nach Auschwitz sollte dieser Abschnitt ein kurzer Blick in die Praxis sein. Die Analyse der bisher vorhandenen pädagogischen Programme unter dem Vorzeichen der adornitischen Impulse wäre ein weiterführendes Vorhaben.

³⁴ ebd. – S. 49

³⁵ Dazu näher: **Heyl, Matthias (2002):** *Dass der Unterricht sich in Soziologie verwandele... Erziehung nach und über Auschwitz.* In: Lenz, Claudia /Schmidt, Jens (Hrsg.): *Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit.* Hamburg. S.231-241; und Broschüre der Gedenkstätte Haus der Wannseekonferenz (2000)

³⁶ Auron, Yair (2005): ebd. – S.164

³⁷ vgl. **Kaiser, Wolf (1995):** Studientage für Schülerinnen und Schüler im Haus der Wannseekonferenz. In: Ehmann, Annegret/Kaiser, Wolf (Hrsg.): *Gedenkstättenpädagogik.* Leske + Budrich. - S. 151ff

5. Schlussbetrachtung

Das Skizzieren von theoretischen Anforderungen an historisch-politische Bildung nach der Tat ‚Auschwitz‘ war das Ziel dieser Arbeit. Autonomie- und Empathiefähigkeit und die Bewusstmachung von Verdinglichung standen im Zentrum von Adornos pädagogischem Anspruch. Festzustellen ist, dass eine Diskrepanz besteht, zwischen der Möglichkeit über das Geschehene zu unterrichten und dem sozialrevolutionären Anspruch Adornos, die Bedingungen zu überwinden, die die Shoa ermöglichten, indem eine *„Pädagogisierung von Auschwitz“*³⁸ stattfindet, wird oftmals erhofft, die Besserung der Menschheit mittels Erziehung führe zu einem gesellschaftlichen Fortschritt.

Aus den obigen Abschnitten ergibt sich als Anforderung für historisch-politische Bildung, auch zu erkennen und zu vermitteln, welche psychischen Strukturen die bürgerliche Gesellschaft hervorbringt, die zur Verbreitung von Antisemitismus beitragen, um so wirksame (pädagogische) Programme zu seiner Eindämmung zu entwickeln. Gleichzeitig sind Pädagogen, die sich der Vermittlung der Themen „Shoa“ und „Nationalsozialismus“ widmen, mit der Komplexität des Phänomens Antisemitismus und dessen Implikationen konfrontiert. Ist dies theoretisch verarbeitet, gilt nach wie vor das Überwältigungsverbot von Lehrenden über ihre Lernenden, vor allem dann, wenn die Lernsituation von Desinteresse am Thema geprägt ist.

Historisch-politische Bildung nach und über Auschwitz könnte abschließend grob umrissen folgendes beinhalten:

- Aufklärung über historische Fakten und Ermöglichungsbedingungen (u.a. Fetischisierung des Denkens)
- Vermittlung der Möglichkeit einer Verschiebung der Opfergruppe (moralische Implikationen, Universalisierung der Lehren, d.h. Übertragung auf gegenwärtige Genozidverbrechen und dessen Prävention)
- Anerkennung der Singularität der Shoa
- Autonomie- und Empathiefähigkeit als psychologische Faktoren gegen das „Prinzip von Auschwitz“
- Widerstandsmöglichkeiten

Abschließend sei noch bemerkt, dass die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Shoa nicht automatisch zu Reflexionsprozessen führen muss, sondern im Gegenteil eventuell von Faszination mit dem Grauen begleitet werden kann. Es muss unterschieden werden zwischen dem von Adorno Geschriebenen, über das was ‚Erziehung *nach* Auschwitz‘ für Pädagogen heißt, und dem, was Erziehung *über* Auschwitz ist.

³⁸ Meseth, Wolfgang (2001) – S.19

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1966):** *Erziehung nach Auschwitz*. In: Gesammelte Schriften. Bd. 10.2, S.674
- Adorno, Theodor W. (1959):** *Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit?* In: Gesammelte Schriften. Bd. 10.2, S.562
- Adorno, Theodor W. / Horkheimer, Max (1944):** *Elemente des Antisemitismus*. In: Dies.: (2006): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Fischer Verlag. Frankfurt/M
- Ahlheim, Klaus (1992):** *„Erziehung nach Auschwitz“ oder die Grenzen politisch- aufklärender Bildung*. In: Ders.: *Mut zur Erkenntnis*. Verlag Klinkhardt. Bad Heilbrunn
- Auron, Yair (2005):** *Der Schmerz des Wissens. Holocaust- und Genozidproblematik im Unterricht*. Verlag Edition AV. Lich / Hessen
- Hauck, Gerhard (1992):** *Einführung in die Ideologiekritik: bürgerliches Bewußtsein in Klassik, Moderne und Postmoderne*. Argument Verlag. Berlin
- Heinrich, Michael (2005):** *Kritik der politischen Ökonomie. Eine Einführung*. 3. Auflage. Schmetterling Verlag. Stuttgart
- Heyl, Matthias (2002):** *Dass der Unterricht sich in Soziologie verwandele... Erziehung nach und über Auschwitz*. In: Lenz, Claudia /Schmidt, Jens (Hrsg.): *Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit*. Hamburg
- Kaiser, Wolf (1995):** *Studententage für Schülerinnen und Schüler im Haus der Wannseekonferenz*. In: Ehmman, Annegret/Kaiser, Wolf (Hrsg.): *Gedenkstättenpädagogik*. Leske + Budrich
- Massing, Peter (1999):** *Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung*. In: Bundeszentrale für politische Bildung 1999: *Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern*. Bonn
- Meseth, Wolfgang (2001):** *Theodor W. Adornos Erziehung nach Auschwitz. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung*. In: Fechner, Bernd / Kößler Gottfried (2001): *„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen*. Juventa Verlag München
- Postone, Moishe (1979):** *Antisemitismus und Nationalsozialismus*. In: Diner, Dan (Hrsg., 1988): *Zivilisationsbruch: Denken nach Auschwitz*. Fischer Verlag. Frankfurt/M.