



Leseprobe aus Rhein, Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft,

ISBN 978-3-7799-6054-6

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6054-6)

isbn=978-3-7799-6054-6

1 Einleitung

Das Geschichtsbewusstsein ist eine wesentliche Grundlage für die Entstehung und den Erhalt moderner Nationen. Angesichts des massiven und aggressiven Nationalismus des Nationalsozialismus ging die Forderung nach Erinnerung an die NS-Verbrechen lange mit einer Kritik des Nationalismus bzw. einer Forderung, diesen nicht zu laut werden zu lassen, einher. Allerdings veränderte sich das mit der Zeit – und die Erinnerungskultur in Bezug auf die NS-Zeit wurde in wachsendem Maße zur Grundlage für die Stiftung eines neuen deutschen Selbstbewusstseins.

Dass Auschwitz¹ erinnert werden muss, gehörte seit den 1980er Jahren zunehmend (wenn auch nie für alle) zum offiziellen deutschen Selbstverständnis. Mit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten konnte diese Form des selbstbewussten Erinnerns an das wachsende Selbstbewusstsein der deutschen Nation als geeinte Nation gekoppelt werden. So ist man inzwischen – zynisch formuliert – nicht mehr trotz, sondern wegen Auschwitz stolz auf Deutschland, denn schließlich erfülle man eine Vorbildfunktion im Hinblick auf die Geschichtsaufarbeitung und gelte als „Musterschüler in Sachen Vergangenheitsbewältigung“ (Elm 2008: 54).²

Von der gestiegenen Bedeutung der NS-Geschichte für ein nationales Selbstverständnis bleibt auch die Pädagogik nicht unberührt. Ganz im Gegenteil: Angesichts der immensen gesellschaftlichen Bedeutung, die dem Geschichtsverständnis im Rahmen nationaler Selbstverständigung zukommt, sind die Erwartungen an die Pädagogik besonders hoch. Insbesondere der Schule wird die Aufgabe zugeschrieben, gesellschaftliche Werte und Normen zu vermitteln, die in engem Zusammenhang mit der deutschen Vergangenheit gesehen werden und mit der Forderung verbunden sind, dass aus der Geschichte zu lernen sei. Daher sorgen Studien, die das Wissen über Nationalsozialismus und Holocaust für unzureichend erklären oder seine Bedeutung infrage stellen, für Aufsehen. (Vgl. Meseth/Proske/Radtke 2004: 10f.)

1. Auschwitz wird in dieser Arbeit in der Regel als Sammelbegriff für die unterschiedlichen NS-Verbrechen verwendet. Im Einzelfall werden aber auch andere Ausdrücke benutzt. So wird von Shoah gesprochen, wenn es explizit um die massenhafte Ermordung von Juden und Jüdinnen geht, oder von Porajmos, wenn die Ermordung von Sinti und Roma gemeint ist etc.
2. Dieses Bild des deutschen Musterschülers ist unter der Oberfläche allerdings von zahlreichen Widersprüchlichkeiten geprägt, denn neben der offiziell proklamierten Bedeutung des Erinnerns an die Verbrechen existieren nach wie vor verschiedenste Abwehrmuster. Neben einer partiellen Anerkennung von Schuld existieren zudem viele Entlastungsmechanismen. (Vgl. Rhein 2009) (Siehe Kap. 3.2, Abschnitt zu Antisemitismus nach 1945)

„Das große Erregungspotential und der geringe Pluralitätsspielraum im Umgang mit der NS-Vergangenheit deutet darauf hin, in wie starkem Maße das nationale Selbstverständnis davon abhängig gemacht wird, welche Lehren die nachwachsenden Generationen aus diesem Teil der deutschen Geschichte ziehen.“ (Meseth/Proske/Radtke 2004: 13)

Die Erwartung, dass jüngere Generationen etwas aus der Geschichte lernen, ist zunächst nichts Ungewöhnliches. Allerdings ist es doch erstaunlich, dass eine nationale Erinnerungslehre aus einem Menschheitsverbrechen gezogen werden soll, das nicht zuletzt von einem massiven Nationalismus mitgetragen wurde.

Angesichts dessen hatte auch Theodor W. Adorno den Nationalismus immer wieder kritisiert, was bei der Rezeption seiner Theorie in der Pädagogik allerdings keine besondere Beachtung erfährt. Der Inhalt seines in der Pädagogik möglicherweise am häufigsten zitierten Textes, des 1966 gesendeten Rundfunkbeitrags „Erziehung nach Auschwitz“, wird vielfach auf ein „Nie wieder Auschwitz“ bzw. auf die folgenden ersten Zeilen reduziert: „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.“ (Adorno 1973: 88) Und weiter: „Jede Debatte über Erziehungs Ideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole.“ (Ebd.)

Auf die zitierten Stellen reduziert, scheint es fast so, als hätte Adorno die Pädagogik als ein Mittel beschrieben, um eine Wiederholung von Auschwitz zu verhindern. Eine genauere Betrachtung des Beitrags zeigt jedoch, dass man Adorno mit einer solchen Lesart missversteht.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass Adorno einen Abdruck seiner Rundfunkbeiträge mit einiger Skepsis betrachtete, weil er sich darum sorgte, dass der dialektische Gehalt seiner Theorie bei der für solche Vortragsformen nötigen Vereinfachung der Überlegungen verloren gehen könnte. (Vgl. Meseth 2005: 153f.)

Die Art und Weise, wie Adorno hier über Pädagogik nachdenkt, ist jedoch entgegen seiner eigenen Bedenken stark vom dialektischen Denken geprägt und keineswegs als einfache Lösungsstrategie zu betrachten. Man müsste die Aufgabe, die Adorno der Pädagogik zuweist, wohl eher als verzweifelte Versuch beschreiben, angesichts der Totalität der gesellschaftlichen Verhältnisse zumindest nichts unversucht zu lassen, was eine Wiederholung von Auschwitz wenigstens unwahrscheinlicher machen *könnte*. Das wird etwa deutlich, wenn er mit Blick auf die „Dialektik der Aufklärung“ sagt, dass es angesichts der im „Zivilisationsprinzip selbst angelegten Barbarei“ (Adorno 1973: 88) etwas Verzweifelteres habe, sich dennoch dagegen zu richten.

„Die Besinnung darauf, wie die Wiederkehr von Auschwitz zu verhindern sei, wird verdrüstert davon, daß man dieses Desperaten sich bewußt sein muß, wenn man nicht der idealistischen Phrase verfallen will.“ (Adorno 1973: 88)

Trotzdem sei es zu versuchen, wobei diese Versuche „notwendig auf die subjektive Seite abgedrängt“ seien, weil die Möglichkeiten, „die objektiven, nämlich gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen, die solche Ereignisse ausbrüten, [...] heute aufs äußerste beschränkt“ (Adorno 1973: 89) seien. Adorno übt daher Kritik an seiner eigenen Überlegung:

„Ich möchte aber nachdrücklich betonen, dass die Wiederkehr oder Nichtwiederkehr des Faschismus im entscheidenden keine psychologische, sondern eine gesellschaftliche Frage ist. Vom Psychologischen rede ich nur deshalb soviel, weil die anderen, wesentlicheren Momente dem Willen gerade der Erziehung weitgehend entrückt sind, wenn nicht dem Eingriff des Einzelnen überhaupt.“ (Adorno 1973: 92)

Was den Text Adornos für eine Relektüre unter gegenwärtigen Bedingungen interessant macht, ist neben seiner Skepsis gegenüber Versuchen, gesellschaftliche Probleme mit pädagogischen Mitteln zu bearbeiten, auch seine darin formulierte Nationalismuskritik.

Für Adorno war 1966 noch nicht antizipierbar, dass in Deutschland einmal ein Zustand eintreten würde, in dem sich das nationale Selbstbild auf die vermeintlich gelungene Auseinandersetzung mit Auschwitz beruft und der Pädagogik hierbei eine bedeutsame Rolle zugewiesen wird. Dass seinerzeit, also in der spezifischen historischen Situation, gerade die zitierten Sätze in einer interessierten, kritischen Öffentlichkeit eine besondere Aufmerksamkeit erhielten, ist nicht verwunderlich, weil sie etwas artikulierten, an dem es der politischen Bildung – und nicht nur ihr – damals weitgehend fehlte, nämlich die Forderung nach einer Auseinandersetzung mit Auschwitz. Zum damaligen Zeitpunkt steckte darin dementsprechend auch noch ein ganz anderes kritisches Potential.

In Adornos weiteren Ausführungen heißt es über seine Vorstellung von einer Erziehung nach Auschwitz, dass er darunter zwei Bereiche fasst: zum einen die Erziehung insbesondere in der frühen Kindheit und zum anderen „allgemeine Aufklärung, die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht zulässt, ein Klima also, in dem die Motive, die zu dem Grauen geführt haben, einigermmaßen bewusst werden“ (Adorno 1973: 91). Auch wenn die Hoffnung, dass Aufklärung eine Wiederholung von Auschwitz verhindern könne, gering ist, so sieht Adorno hier doch eine Chance, das gesellschaftliche Klima dahingehend zu verändern, dass zumindest eine größere Hemmschwelle und ein Rahmen zur Reflexion entstehen könnten. (Vgl. Adorno 1973: 103) Zu einer solchen Aufklärung und einem solchen Kli-

ma gehört für Adorno gerade auch die Kritik von Kollektivierungsmechanismen, wobei er dem Nationalismus besondere Bedeutung beimisst, da er in ihm eine Wurzel des Völkermords sieht. (Vgl. Adorno 1973: 89) Ein nationalistisches Klima stellt für Adorno insofern eine besondere Gefahr dar, wie er im selben Radiobeitrag erläutert:

„Das Klima – ich deutete darauf hin –, das am meisten solche Auferstehung fördert, ist der wiedererwachende Nationalismus. Er ist deshalb so böse, weil er im Zeitalter der internationalen Kommunikation und der übernationalen Blöcke sich selbst gar nicht mehr so recht glauben kann und sich ins Maßlose übertreiben muss, um sich und anderen einzureden, er wäre noch substantiell.“ (Adorno 1973: 103)

Eine Aussage, die an Bedeutung nichts eingebüßt hat, auch wenn sich die internationale Lage verändert hat. Vielmehr erscheint sie heute noch überzeugender angesichts diverser Anzeichen dafür, dass die zunehmende Internationalisierung und Globalisierung bei vielen den Nationalismus aufleben lässt.

Aufgrund der Bedrohung, die Adorno im Nationalismus sieht, formuliert er als wichtigste Forderung für die Verhinderung einer Wiederholung von Auschwitz, dass der Mechanismus der Kollektivierung durchschaut werden müsse:

„Für das Allerwichtigste gegenüber der Gefahr einer Wiederholung halte ich, der blinden Vormacht aller Kollektive entgegenzuarbeiten, den Widerstand gegen sie dadurch zu steigern, dass man das Problem der Kollektivierung ins Licht rückt.“ (Adorno 1973: 95)

Ein Satz mit gewisser Schlagkraft für eine „Erziehung nach Auschwitz“, die zum Teil zu nationaler Mythenbildung zu verkommen droht.

Dass Adorno neben der Aufklärung auch der Erziehung in der Kindheit Bedeutung beimisst, hängt mit der nicht nur vom Marxismus, sondern auch von der Psychoanalyse geprägten theoretischen Herangehensweise zusammen. Zudem greift er auch auf seine Studien zum „Autoritären Charakter“ zurück, denn er sieht in der Ich-Schwäche des Individuums ein grundlegendes Problem für die Erlangung von Mündigkeit, wobei Mündigkeit im Kant'schen Sinne als „Fähigkeit und Mut jedes Einzelnen, sich seines Verstandes zu bedienen“ (Adorno 1973: 133) verstanden wird. Das stelle angesichts der gesellschaftlichen Widersprüche eine besondere Herausforderung dar, nicht zuletzt, weil es erfordere, diese Widersprüche aushalten zu können. Eine Ich-Schwäche führe hingegen zu einem erhöhten Bedürfnis, gesellschaftliche Widersprüche auszublenzen, was einen Hang zum kollektiven Narzissmus befördere, der die Widersprüche in der Identifikation mit der Nation aufzulösen versuche. Den kollektiven Narzissmus beschreibt Adorno in seinem Text „Theorie der Halb-bildung“ wie folgt:

„Kollektiver Narzissmus läuft darauf hinaus, dass Menschen das bis in ihre individuellen Triebkonstellationen hineinreichende Bewusstsein sozialer Ohnmacht, und zugleich das Gefühl der Schuld, weil sie das nicht sind und tun, was sie dem eigenen Begriff nach sein und tun sollen, dadurch kompensieren, dass sie, real oder bloß in der Imagination, sich zu Gliedern eines Höheren, Umfassenden machen, dem sie die Attribute alles dessen zusprechen, was ihnen selbst fehlt und von dem sie stellvertretend etwas wie Teilhabe an jenen Qualitäten zurückempfangen.“ (Adorno 1979: 114)

In der „Erziehung nach Auschwitz“ wird dieses Prinzip mit Blick auf den „Erfolg“ des NS beschrieben:

„Nach der subjektiven Seite, in der Psyche der Menschen, steigerte der Nationalsozialismus den kollektiven Narzißmus, schlicht gesagt: die nationale Eitelkeit ins Ungemessene. Die narzißtischen Triebregungen der Einzelnen, denen die verhärtete Welt immer weniger Befriedigung verspricht und die doch ungemindert fortbestehen, solange die Zivilisation ihnen sonst so viel versagt, finden Ersatzbefriedigung in der Identifikation mit dem Ganzen.“ (Adorno 1973: 19)

Scharf kritisiert Adorno den Druck der Kollektive auf die Einzelnen, vom vermeintlich „Normalen“ auf alles „Besondere“: „Der Druck des herrschenden Allgemeinen auf alles Besondere, die einzelnen Menschen und die einzelnen Institutionen, hat eine Tendenz, das Besondere und Einzelne samt seiner Widerstandskraft zu zertrümmern.“ (Ebd.: 91)

Eine wichtige Aufgabe für die Verhinderung einer Wiederholung von Auschwitz ist es angesichts dieser Überlegungen folglich, sowohl die Mechanismen der Kollektivierung in den Blick zu nehmen als auch die damit verbundenen Mechanismen der Ab- und Ausgrenzung. Astrid Messerschmidt schreibt im Anschluss an Adorno von der Notwendigkeit für eine kritische Erinnerungsbildung, eine „Sensibilität zu entwickeln für die Wirkungen gesellschaftlicher Wir- und Nicht-Wir-Konzepte“ (Messerschmidt 215: 46).

Ziel dieser Arbeit ist es, dieser Aufgabe ein Stück näher zu kommen, indem diese Mechanismen in ihrer historischen Entstehung und ihrer Wandelbarkeit jeweils unter zeitgenössischen Bedingungen untersucht werden. Der Rolle der Pädagogik gilt dabei eine besondere Aufmerksamkeit, denn es gilt, nationale Selbstbilder und Nationalismus als Herausforderung für diese ernstzunehmen, zumal im postnationalsozialistischen Deutschland. Mit postnationalsozialistisch ist damit nicht einfach nur die Zeit nach der NS-Herrschaft gemeint, denn dieses Danach bleibt nicht ohne Einfluss des Vergangenen. Mit dem Sieg der Alliierten war die NS-Herrschaft zwar beendet, aber der NS wirkte gesellschaftlich in verschiedener Hinsicht fort. Diese Fort- und Nachwirkungen sind als Prozesse zu denken, in denen es Brüche, aber auch Kontinuitäten gibt. Das Fortwirken ist dabei nicht als linearer Prozess zu betrachten,