

Trotzdem wurde in den vergangenen fast sechs Jahrzehnten im Gespräch zwischen Juden und Christen Großes bewegt. Vieles muß aber aus heutiger Sicht als selbstverständlich erkannt werden und ist kein Grund, in Selbstzufriedenheit zu verfallen. Sowohl in der Theorie als auch in der Praxis gibt es noch genügend Pendenzen. Man muß sich stets erneut vor Augen halten, was schon die biblischen Schriften verkündet haben oder wie sich Jules Isaac gegen die „Lehre der Verachtung“ engagiert hat.²¹ Man muß sich auch vergegenwärtigen, wieweit die Umsetzung des II. Vatikanischen Konzils fortgeschritten bzw. wo sie stehengeblieben oder gar zurückgefallen ist. Die großen Schritte der Vergangenheit mit ihrer nachhaltigen und einst überwältigenden Bedeutung dürfen nicht dazu führen, daß die Schritte, die darauf folgen mußten, auf sich warten lassen oder ganz unterlassen werden. Der Weg des Dialogs ist ein gemeinsames Unterfangen. Daher ist es unerläßlich, daß die Dialogpartner selbstkritisch bisherige Haltungen überprüfen und auch bereit sind, von ihnen Abstand zu nehmen.

21) Vgl. Die 18 Thesen von Jules Isaac aus „*Jésus et Israël*“, FrRu 1949/1950(Nr. 8/9)4 f.

Didaktisches Chaos oder alles im Griff? Erziehung nach und über Auschwitz

Wilhelm Schwendemann*

Kaum eine Schrift in jüngerer Zeit hat eine derartige Wirkung auf die Lehrerschaft gezeitigt wie der am 18. April 1966 von Theodor W. Adorno im Hessischen Rundfunk gehaltene Vortrag „Erziehung nach Auschwitz“. Adorno formulierte darin seinen kategorischen Imperativ:

* Wilhelm Schwendemann ist Prof. für Evangelische Theologie, Religions- und Schulpädagogik an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg/Br.

„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. Ich kann nicht verstehen, daß man mit ihr bis heute so wenig sich abgegeben hat. Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug. Daß man aber die Forderung, und was sie an Fragen aufwirft, so wenig sich bewußt macht, zeigt, daß das Ungeheuerliche nicht in die Menschen eingedrungen ist, Symptom dessen, daß die Möglichkeit der Wiederholung, was den Bewußtseins- und Unbewußtseinsstand der Menschen anlangt, fortbesteht. Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole. Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht. Man spricht vom drohenden Rückfall in die Barbarei. Aber er droht nicht, sondern Auschwitz war er; Barbarei besteht fort, solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fort-dauern.“¹

Aus diesem oft zitierten Anfangssatz spricht der Pädagoge, der um die Dialektik der Aufklärung innerhalb des Zivilisationsprozesses weiß. Adornos Imperativ zielt auf eine gesellschaftliche Erziehung, „die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht zuläßt, ein Klima also, in dem die Motive, die zu dem Grauen geführt haben, einigermaßen bewußt werden“.²

Grenzen der Erziehung

200 Jahre nach Immanuel Kant reformuliert Adorno für die Pädagogik – unter dem Eindruck des Völkermords – die Wendung aufs lernende Subjekt in seiner Autonomie und mit seiner Kraft zur Reflexion und damit zur Selbstbestimmung. An der nationalsozialistischen Pädagogik und an ihrem gewalttätigen Menschenbild kritisiert Adorno: „Das gepriesene Hart-Sein, zu dem da erzogen werden soll, bedeutet Gleichgültigkeit gegen den Schmerz schlechthin. Dabei wird zwischen dem eigenen und dem anderer gar nicht einmal so sehr fest unterschieden. Wer hart ist gegen sich, der erkaufte sich das Recht, hart auch gegen andere zu sein, und rächt sich für den

1) Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften*, hg. von Rolf Tiedemann, Frankfurt/M. 1986, Band 10/2, 674-690; als digitale Version directmedia Publishing Berlin.

2) Adorno (Anm. 1), 677.

Schmerz, dessen Regungen er nicht zeigen durfte [...]. Mit anderen Worten: Erziehung müßte Ernst machen mit einem Gedanken, [...] daß man die Angst nicht verdrängen soll. Wenn Angst nicht verdrängt wird, wenn man sich gestattet, real so viel Angst zu haben, wie diese Realität Angst verdient, dann wird gerade dadurch wahrscheinlich doch manches von dem zerstörenden Effekt der unbewußten und verschobenen Angst verschwinden.“³

Daraus die Mahnung an die Pädagogik: um keinen Preis Methoden, die der Nazi-Pädagogik entsprechen oder mit ihr verwandt sind, im Unterricht anzuwenden. Man würde sich dem gleichen instrumentalisierenden Bewußtsein ausliefern, das man aufklären will: „Aller politischer Unterricht endlich sollte zentriert sein darin, daß Auschwitz sich nicht wiederhole. [...] Kritisch zu behandeln wäre, um nur ein Modell zu geben, ein so respektabler Begriff wie der der Staatsraison: indem man das Recht des Staates über das seiner Angehörigen stellt, ist das Grauen potentiell schon gesetzt.“⁴

Adornos Forderung avancierte in der Folgezeit zum normativen Bezugspunkt einer Pädagogik, die zwar das Ziel der Prävention markierte, gleichzeitig aber nur das politisch korrekte Bewußtsein formierte, weil die gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Probleme, die mit der Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht einhergehen, individualisiert und in einem defizitären Menschenbild vermutet wurden, dem unterrichtlich-aufklärend beizukommen wäre.⁵ Das noch nicht durch die Moderne gebrochene Ideal Kants schwingt hierbei mit: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. [...]. Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese [die menschliche Natur] in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist.“⁶

Der Optimismus Kants wird freilich von Adorno nicht geteilt, weil Auschwitz für ihn das Scheitern der Aufklärung darstellt, denn seiner Meinung nach sei im Zivilisationsprozeß selbst die Barbarei angelegt. Noch unangenehmer wird die Frage, ob die Moderne nicht sogar die Rationalitätsstruk-

3) Adorno (Anm. 1), 682.

4) Adorno (Anm. 1), 690.

5) Wolfgang Meseth, *Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“*. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung, in: Bernd Fechner/Gottfried Kößler/Till Lieberz-Groß (Hg.), *„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft*, Weinheim/München, Juventa 2001, 19-30.

6) Immanuel Kant, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, 1. überprüfter Nachdr. d. Ausg. Darmstadt, Darmstadt 1966, 699 f.

turen entwickelt habe, die den Holocaust erst ermöglicht haben.⁷ Dann kann es im Unterricht über den Nationalsozialismus (NS) nicht mehr allein darum gehen, Bescheid zu wissen, sondern auch darum, den Zusammenhang zwischen den Ideen der Moderne und dem NS aufzuweisen, worin sich die zerstörerische Logik zeigt, die Welt nach einem scheinbar besseren Prinzip so einrichten zu können, wie man sie gern hätte.

Die Rezeption des Vortrags von Adorno zeigt die Gefahr derselben auf: Auschwitz wird auf ein Erziehungsproblem reduziert und somit instrumentalisiert, indem es für pädagogisches Handeln vereinnahmt wird.⁸ Adorno dagegen macht auf die Grenzen der Erziehung angesichts von Auschwitz aufmerksam und darauf, daß das pädagogische Dilemma ausgehalten werden muß.

Gefahr der Mythologisierung

Immer wieder wird beklagt, daß der herkömmliche Schulunterricht über Holocaust, NS und Antisemitismus häufig sein Ziel verfehle, prophylaktische Lerneffekte zu bewirken. Statt dessen sind Kommunikationsstörungen und Lernblockaden wahrnehmbar, die unfreiwillig zu Vorurteilen⁹ oder zu Überlegenheitsillusionen führen können.¹⁰ Ferner kann Unterricht dazu beitragen, das Interesse am NS zu schüren, oder sogar zu einem „sekundären Antisemitismus“¹¹ führen, „einem Antisemitismus nicht trotz, sondern wegen Auschwitz“¹². Manche Schüler *und* Lehrer reagieren ablehnend

7) Zygmunt Baumann in: Harald Welzer (Hg.), *Auf den Trümmern der Geschichte*. Ed. Diskord, Tübingen 1999.

8) Meseth (Anm. 5), 27.

9) Hans-Dieter König (Hg.), *Sozialpsychologie des Rechtsextremismus*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1998.

10) Vgl. Konrad Brendler, *Die NS-Geschichte als Sozialisationsfaktor und Identitätsballast der Enkelgeneration*, in: Dan Bar-On/Konrad Brendler/Paul A. Hare (Hg.), „*Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln ...*“, Campus, Frankfurt/M. 1997, 53-104.

Konrad Brendler/Günter Rexilius (Hg.), *Drei Generationen im Schatten der NS-Vergangenheit*, Bergische Universität Wuppertal 1991.

11) Vgl. Georg Wagensommer, *Den anderen wahrnehmen*, in: *Im Gespräch*, Hefte der Martin Buber-Gesellschaft, Nr. 4, 2002, 67-71.

12) Werner Bergmann/Rainer Erb, *Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland: Ergebnisse der empirischen Forschung von 1946-1989*, Leske u. Budrich, Opladen 1991, 215.

mit einem „Ich kann es nicht mehr hören!“, wenn sie auf NS und den Mord an den europäischen Juden angesprochen werden.¹³ Und in der Tat scheint es so zu sein, daß die NS-Zeit, seit sie fester Bestandteil des Lehrplans ist, als Unterrichtsthema zunehmend abgelehnt wird.¹⁴

Aktuelle Studien belegen, daß die nationalsozialistische Vergangenheit kein historisches Ereignis ist, das junge Menschen lediglich als Gegenstand eines archivarischen Interesses tangiert. Zu lernen wäre etwas über die Motive nationalsozialistischer Täterinnen und Täter, was grundsätzlich bedeutet, daß Informationswissen mit Emotionen verbunden sind, die, wenn nicht im Sinne Adornos aufgeklärt, schnell zu Irrationalität und Schuldgefühlen führen könnten.

Der Unterricht über NS darf einerseits nicht zur Entsolidarisierung mit den Opfern und zur Solidarisierung mit den Tätern der NS-Gewaltherrschaft führen. Andererseits muß der Unterricht Lehrende und Schüler aber auch sensibel machen für die menschlichen Abgründe, die offengelegt werden. Zudem sollten antisemitische Stereotypen und Vorurteile so bearbeitet werden, daß es nicht zu einem Antisemitismus wegen Auschwitz oder zu kontraproduktivem Unterricht kommt. Aber ist die Ermordung von Millionen Menschen überhaupt ein Unterrichtsgegenstand? Wie sind die historischen Tatsachen des Nationalsozialismus zu unterrichten?

In einer unserer Interviewreihen im Rahmen des Forschungsprojektes der Evangelischen Fachhochschule Freiburg¹⁵ war das *emotional-kognitive Vorwissen* über Nationalsozialismus seitens der Schüler/Schülerinnen *vor* der Behandlung des Themas *Nationalsozialismus* im Unterricht entscheidend. In einem zweiten Schritt haben wir das *Woher* dieses Wissens untersucht (Schule, Familie, Peer Group, Medien). Dabei wurde der Begriff *Nationalsozialismus* nicht umschrieben, sondern bewußt offen gebraucht, um den Befragten Spielraum für ihre Antworten zu geben. Auffällig war dabei die Reduzierung des Nationalsozialismus auf die Person Hitlers, der mehr oder weniger als einzig Verantwortlicher betrachtet wurde. Dieser jugendliche Hitlerzentrismus entspricht einer mythologisierenden Weltsicht. Er reproduziert, sofern er nicht aufgearbeitet wird, nationalsozialistisches Den-

13) Ido Abram/Matthias Heyl, *Thema Holocaust: Ein Buch für die Schule*, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1996, 61.

14) Vgl. Klaus Schönberger (Hg.), *Gedenkinflation, Schlußstrich oder Veränderung? Podiumsdiskussion*, in: *Geschichtswerkstatt e. V.* (1997), 24.

15) Wilhelm Schwendemann/Stephan Marks, *Unterrichtsthema „Nationalsozialismus“ in einer Hauptschule. Ergebnisse einer Pilotstudie*, in: *Im Gespräch* (Anm. 11), Nr. 5, 62-77.

ken: z. B. Hitler als von der Vorsehung bestimmten Führer und Verkörperung des Nationalsozialismus. Die Befragten zeichneten einerseits ein negatives Bild der Person (grausam), andererseits bezeichneten sie ihn als intelligent. Böse und gut hielten sich die Balance, wobei diese ambivalente Mischung eine latent wahrnehmbare Faszination auszuüben schien. Die Mischung aus Faszination, Trauer, Ekel, Haß, Schuldgefühlen, Irrationalität und Mythologisierung Hitlers und anderer Nationalsozialisten zeigt sich im Unterricht oft dann, wenn ein Film „über Hitler“ gezeigt wird. Dabei werden NS-Aufnahmen verwendet, die die NS-Propaganda filmisch umsetzen. Wenn es der NS-Propaganda gelungen ist, Millionen Menschen zu faszinieren, wie können dieselben Filme im Unterricht eingesetzt werden, ohne daß sich ähnliche faszinierende Wirkungen ergeben?

In einer zweiten Befragung nach Abschluß des Projektes war die Tendenz wahrnehmbar, die Mythologisierung Hitlers sogar noch zu verstärken, weil in der Auswertung der gezeigten Filme die Emotionalisierung der Schüler und Schülerinnen nicht thematisiert wurde. In einer Art unbewußten Gegenreaktion reagierte die Lehrkraft auf die emotionale Ambivalenz im Unterricht mit einem noch größeren Input an Informationswissen. Der Lehrer erwartete so einen größeren Output des entsprechenden Wissens, was aber aufgrund der Mythologisierungen scheitern mußte. Die beobachtbare Reaktion war eine kommunikative Blockade und emotionale Irritation.

Ein zweites unterrichtliches Beispiel aus der Literatur deckt sich weitgehend mit unseren Beobachtungen und Ergebnissen: Eine Überlebende des Holocaust erzählt vor einer 10. Klasse von ihrer Deportation nach Auschwitz, aber auch davon, wie selbst unter extremsten Bedingungen Menschen noch ihre Menschlichkeit bewahren konnten. An den Fragen der Schüler wird deutlich, wie intensiv sie sich mit dem Vortrag der Zeitzeugin beschäftigen. Jedoch die Lehrerin reagiert belehrend, moralisierend und skeptisch auf die Schüleräußerungen und spricht ihren Schülern indirekt die Befähigung zu couragiertem Handeln ab. Einzelne Schüler reagieren auf diese Kränkung. Die Schulstunde scheitert, weil die Lehrerin ihre eigenen Schuldgefühle auf die Jugendlichen verschiebt.¹⁶

Die Erfahrungen von Schuld, Versagen, Traumatisierung der ersten Generation, ob Täter, Mitläufer oder Opfer, sind für die Nachfolgenden nicht mehr hinreichend transparent. Diese nehmen die Verteidigungsmechanismen der

16) Vgl. König (Anm. 9), 127.

Täter wahr, errichten aber ihrerseits eine Mauer. In beiden Beispielen werden die Emotionen angesichts der Konfrontation mit Auschwitz nicht angemessen wahrgenommen. Im ersten Fall kommt es auf seiten der Schüler zu einer Mythisierung Hitlers. Im zweiten Beispiel werden die Schüler aufgefordert, auf Emotionen zu verzichten.

Ambivalentes Rezeptionsverhalten

Die Konsequenzen aus den genannten Beispielen liegen auf der Hand. Wenn der Unterricht sich auf bloße Vermittlung von Fakten beschränkt, lernen die Schüler wenig oder gar nichts. Die Fakten des Holocaust und NS erlangen nur dann Bedeutung, wenn die Erinnerung nicht in der Vergangenheit stehen bleibt, sondern gegenwärtige soziale, politische und auch emotionale Perspektiven aufnimmt.¹⁷ Die Aufgabe des Unterrichts besteht dann vor allem darin, Jugendliche zu unterstützen, Informationen über den NS und den Holocaust aufzunehmen und auch gefühlsmäßig zu verarbeiten, eigene Fragestellungen zu entwickeln und diese auch durchzuarbeiten. Die Frage, was aus dem Holocaust zu lernen sei, verfehlt bereits diese Intention, weil sie den Holocaust für eigene pädagogische Fragestellungen instrumentalisiert.

In einer Studie von deutschen und israelischen Wissenschaftlern zum Rezeptionsverhalten von deutschen und israelischen Jugendlichen wurde festgestellt, daß deutsche Jugendliche ein deutlich geringeres Faktenwissen haben, obwohl die Beschäftigung mit NS und Schoa in den Lehrplänen aller Schularten und in allen Bundesländern vorgegeben ist. Auch wußten deutsche Jugendliche sehr wenig über familiäre Verstrickungen in den NS, hätten ein wesentlich oberflächlicheres Bild von der Bedeutung des NS und zeigten geringere emotionale Reaktionen im Kontakt mit Medien über den Holocaust. Untersuchungsergebnisse lassen die Vermutung zu, „daß eine konstruktive, persönlichkeitsbildende Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte in Familie und Schule nur selten gelingt“.¹⁸ Aber die Ergebnisse sind doppeldeutig. In der Aneignung der NS-Geschichte lassen sich fünf Reaktionsformen unterscheiden:

17) Bar-On (Anm. 10), 11.

18) Vgl. Brendler (Anm. 10), 54.

1) *Heftige Abwehr der Schatten und Konsequenzen aus der Geschichte:* Jugendliche mit diesem Rezeptionsverhalten versuchen, Teile der NS-Geschichte zu verharmlosen, zu verleugnen, ungeschehen zu machen. Den verbrecherischen Seiten der Epoche wird mit Widerstand begegnet, die belastenden Facetten derealisiert. Gegen vordergründige Aufgeklärtheit und Interesse an der Geschichte stehen narzißtische Kränkungen und aufgestaute Gefühle.¹⁹ Sprache und Verhaltensweisen reproduzieren Nazi-Begrifflichkeiten und Haltungen und markieren unterschwellige Sympathien für rechtsradikale Leitfiguren, die durch relativierende Vergleiche entlastet werden. Jugendliche mit diesem Rezeptionsverhalten verfügen zwar über die Kenntnis vieler Fakten, das Wissen um den Völkermord ist dagegen eher marginal. Eindrücke des Grauens sind zwar vorhanden, kaum aber Einsichten in die Schuldverstrickung der Bevölkerung und deswegen auch keine moralische Sensibilisierung durch Schuldeinsicht. Emotional lassen sich Tendenzen der Faszination von Macht und Ohnmacht feststellen. Die identitätsstiftende Balance des eigenen Selbstbewußtseins wird durch Herabsetzung von gesellschaftlichen Minderheiten erreicht.

2) *Verdrängung und Rationalisierung persönlicher Betroffenheit:* Erinnerungsanlässen und Informationen zur NS-Zeit wird eher ausgewichen und es läßt sich kein empathischer Zugang zur Opferperspektive des Holocaust erkennen. Auschwitz wird als Ausnahmeereignis gesehen, was jedoch nicht zu realen Konsequenzen führt. „Durch die Konfrontation mit ‚ungeheuren Verbrechen‘ sind die Jugendlichen zwar ‚betroffen‘, aber die entmenslichten Opfer (bleiben) für sie nur statistische Zahlen ohne Identität.“²⁰

3) *Depressives Leiden unter dem psychischen Ballast der Erinnerung:* Jugendliche durchleben das Entsetzen und das Grauen angesichts der Menschheitsverbrechen, zeigen Trauer und Ratlosigkeit. Identitätsprobleme innerhalb der puberalen Phase potenzieren sich und Grundvertrauen wird erheblich erschüttert. Der ungeklärte Verdacht familialer Verstrickung macht das Selbstwertgefühl brüchig und führt zu lähmenden Schuldgefühlen. Die politisch korrekte Haltung dieser Jugendlichen zeigt sich im Aufstellen gesellschaftlicher und moralischer Postulate der Wiedergutmachung.

19) Brendler (Anm. 10), 60.

20) Brendler (Anm. 10), 66.

4) *Partielle Abwehr- und Konfliktbewältigung:*

Die Jugendlichen haben emotionale Irritationen und die Konfrontation mit dem Grauen durchgearbeitet und in die eigenen Identitätsprozesse integriert; depressive Lähmungen und Abwehrreaktionen weichen einer mehr oder weniger reflektierten Haltung; geschichtliche Fakten können differenziert dargestellt werden, ohne der Ambivalenz von Macht und Ohnmacht und Faszination preisgegeben zu werden. Die gelungene Aufarbeitung wurde durch eigene Spurensuche und Forschung ermöglicht mit dem Ergebnis, gegenüber Menschenrechtsverletzungen und Verletzungen der Würde des Menschen sensibilisiert zu sein.

5) *Konstruktive Aneignung und Integration der Schatten der Geschichte:*

Die Folgelasten der Greuelthaten der Nationalsozialisten werden als verpflichtendes Erbe und die Schuld der Vorfahren als moralische Herausforderung ernstgenommen. Das Bewußtsein, zum Volk der Täter zu gehören, ist integriert, ohne daß das Selbstwertgefühl beschädigt wird. Jugendliche dieses Typs haben sich auf die Tatsachen eingelassen, bleiben aber nicht bei einer lähmenden Betroffenheit stehen. Sie sind imstande, gesellschaftliche Bedingungen des Holocaust und des NS zu analysieren und die Konfrontation mit dem Grauen auszuhalten und gleichzeitig auch sensibel für die Symptome der Wiederholung zu sein.

Didaktische Schlußüberlegungen

Gerade der letzte Rezeptionstyp unterstützt bestimmte Unterrichtskonzepte: Betroffenheit erzeugende Medien und Dokumentationen werden so spärlich eingesetzt, daß eine emotionale Überforderung vermieden wird. Der Lehrende wird für die Lernenden auch in seiner persönlichen Betroffenheit wahrnehmbar. Er vermeidet einen moralisierenden und intellektualisierenden Umgang mit den Fakten der Geschichte und bringt den Schülern gegenüber eine grundsätzlich wertschätzende Haltung zum Ausdruck. Das von Adorno geforderte Klima allgemeiner Aufklärung in bezug auf Auschwitz und die Schoa muß immer wieder erarbeitet und erlitten werden.²¹ Eine Studie von 1995 zeigt, daß der Informationsstand schnell

21) Friedrich Schweitzer, *Erziehung nach Auschwitz*, in: Reinhold Boschki/Franz-Michael Konrad (Hg.), *Ist die Vergangenheit noch ein Argument?*, Tübingen 1997, 52.

verflachen kann, wenn die Erinnerung nicht wachgehalten wird. Das eigentliche Lernziel einer Erziehung nach und über Auschwitz liegt nicht nur im Wissen historischer Fakten, sondern zu erkennen, daß nationalsozialistische Ideologie menschenrechtsverletzend weiterwirkt, und daß die zweckfreie Erinnerung an die Opfer des Holocaust sich verbinden muß mit dem Eintreten für die Rechte aller Menschen, was einer bürgerlichen Übernahme von Verantwortung, wie mit Geschichte umzugehen ist, entspricht. „Die Übernahme der Verantwortung wird aber nicht anders möglich sein, als durch eine sehr weitgehende Einfühlung im Sinn einer aufgeklärten Scham: sowohl bezüglich der Handlungen der Täter als auch des Leidens der Opfer.“²²

Im Unterricht bedeutet das, von der *Entwürdigung* auszugehen und diese in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen zu stellen. Im Sinne Adornos heißt das, die Geschichte der Opfer so weiterzuerzählen, daß sie den Konstruktionen von Geschichte widerspricht, die sich über die Leiden der Menschen hinwegsetzt. Eingedenken ist, so Adorno, das Wachhalten der Geschichte der Opfer in der Gegenwart. Erinnern als Festlegen auf die Vergangenheit wäre Verdummung.

Die Mahnung Adornos in seinen „*Minima Moralia*“ ist deswegen wachzuhalten: „Der Gedanke, daß nach diesem Krieg das Leben ‚normal‘ weitergehen oder gar die Kultur wiederaufgebaut werden könnte – als wäre nicht der Wiederaufbau von Kultur allein schon deren Negation – ist idiotisch. Millionen Juden sind ermordet worden, und das soll ein Zwischenspiel sein und nicht die Katastrophe selbst? Worauf wartet diese Kultur eigentlich noch?“²³

Pädagogen hoffen mit Kant gegen den Pessimismus, daß durch widerstehende Erziehungsarbeit Schüler und Schülerinnen stark werden gegen die NS-Ideologie und ihre Versprechen. Zu leben wäre im Unterricht die Freiheit als die Bedingung und Verpflichtung des moralischen Gesetzes. „Wäre aber keine Freiheit, so würde das moralische Gesetz in uns gar nicht anzu-treffen sein.“²⁴

22) Micha Brumlik, *Erziehung nach „Auschwitz“ und Pädagogik der Menschenrechte*, in: Bernd Fechner u. a. (Anm. 5), 56.

23) Theodor W. Adorno, *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt/ M. 1987, 65.

24) Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, hg. von Jens Timmermann. Felix Meiner Verlag, Hamburg 1998.