

Aus: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2006, S. 152-177.

Christian Angerer

Zur Didaktik ästhetischer Darstellungen des Holocaust.

Eine theoretische Grundlegung

I. Einleitung

Es ist nicht allgemeiner Konsens, dass der Holocaust¹ künstlerisch dargestellt werden darf. Noch immer klingt uns Theodor W. Adornos – freilich später relativiertes – Verdikt warnend im Ohr, nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, sei barbarisch.² Elie Wiesel stellt apodiktisch fest, über Auschwitz könne man keinen Roman schreiben.³ Literatur, so darf man Adornos Satz verstehen, sei als Ausdrucksmedium einer Kultur, die zu Auschwitz führte, grundsätzlich desavouiert, während Literatur bei Wiesel zu ästhetisch verspielt erscheint, um den Holocaust angemessen darstellen zu können. Konfrontiert mit der historischen Katastrophe müsse die Ästhetik abdanken. Es fehlt aber auch nicht an gewichtigen Gegenstimmen. Der israelische Schriftsteller Aharon Appelfeld sagt über die Holocaust-Erfahrung: „Wir müssen diese furchtbare Erfahrung aus der Kategorie der Geschichte in die der Kunst überführen.“⁴ Und Imre Kertész, der Auschwitz überlebt hat, schreibt: „Das Konzentrationslager ist ausschließlich als Literatur vorstellbar, als Realität nicht. (Auch nicht – und vielleicht sogar dann am wenigsten –, wenn wir es erleben.)“⁵ Gerade weil die Holocaust-Erfahrung alle vertrauten Kategorien übersteigt, ist ihr nach Ansicht dieser Autoren nur die Kunst gewachsen. Mit Hilfe ästhetischer Mittel könnten wir uns dazu befähigen, mit dieser Erfahrung umzugehen.

¹ Unter dem Begriff „Holocaust“ verstehe ich im Kern den Mord an den europäischen Juden im Nationalsozialismus und darüber hinaus „die *Gesamtheit* der Repressions- und Vernichtungspolitik der Nationalsozialisten gegen *alle Opfergruppen*“; siehe dazu Sascha Feuchert in: Holocaust-Literatur. Auschwitz. Für die Sekundarstufe I herausgegeben von Sascha Feuchert. Stuttgart 2000 (= Reclam 15047: Arbeitstexte für den Unterricht.), S. 13-15.

² Theodor W. Adorno: Kulturkritik und Gesellschaft. In: Ders.: Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden. Hg. von Rolf Tiedemann. Bd. 10/1: Kulturkritik und Gesellschaft I. Frankfurt/M. 1977, S. 11-30, hier S. 30.

³ Elie Wiesel: Plädoyer für die Überlebenden. In: Ders.: Jude heute. Erzählungen, Dialoge, Essays. Wien 1987, S. 183-216, hier S. 203.

⁴ Aharon Appelfeld: Beyond Despair: Three Lectures and a Conversation with Philip Roth. New York 1994, S. XIV. Zit. nach Geoffrey Hartman: Der längste Schatten. Erinnern und Vergessen nach dem Holocaust. Berlin 1999, S. 222.

⁵ Imre Kertész: Galeerentagebuch. Berlin 1993, S. 253.

Wenn wir die literarische und künstlerische Landschaft betrachten, wird klar, dass sich das Verbot ästhetischer Darstellungen des Holocaust längst auf verlorenem Posten befindet. Autoren und Autorinnen, Künstler und Künstlerinnen geben mit ihren Werken ihrem und unserem Bedürfnis Ausdruck, die historische Erfahrung des Holocaust ästhetisch zu bewältigen. Die Spannweite reicht von massentauglichen, mit mimetischen Verfahren operierenden Produktionen wie etwa der Fernsehserie *Holocaust* oder Steven Spielbergs Spielfilm *Schindlers Liste* bis zu komplexen ästhetischen Formen, die von Auschwitz sprechen, ohne es abbilden zu wollen, wie z.B. die Gedichte Paul Celans oder Claude Lanzmanns Dokumentation *Shoah*. Angesichts einer wachsenden Vielfalt und Fülle von Holocaust-Darstellungen hat sich der Ausgangspunkt der Betrachtung von der Frage, ob Auschwitz dargestellt werden kann, auf die Feststellung verschoben, dass ästhetische Darstellungen von Auschwitz massenhaft vorhanden sind.⁶ Im Lauf der Jahrzehnte hat sich – wenn auch stets kritisch von der Diskussion der Darstellbarkeit von Auschwitz begleitet – sozusagen das „Genre“ einer Holocaust-Ästhetik herausgebildet, insbesondere in Form der Holocaust-Literatur und des Holocaust-Films.

Viele dieser Texte und Filme prägen unser Gedächtnis entscheidend mit. Sie sind nicht nur im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs präsent, sondern nehmen auch in didaktischen Aufbereitungen von Nationalsozialismus und Holocaust ihren Platz ein. Während jedoch die ästhetischen Auschwitz-Darstellungen international ständig auf einer wissenschaftlichen oder journalistischen Meta-Ebene reflektiert werden⁷, trifft dies auf die didaktische Verwendung dieser Darstellungen in viel geringerem Ausmaß zu. Einer reichhaltigen Praxis steht hier ein Mangel an Reflexion gegenüber, in der sich die Didaktik Rechenschaft darüber ablegt, was sie tut, wenn sie sich dem Holocaust über Kunstwerke nähert. Welche pädagogischen Ziele werden bei der Bearbeitung ästhetischer Darstellungen des Holocaust verfolgt? Welche spezifischen Chancen bieten künstlerische Zugänge? Welche Problemfelder werden dabei betreten? Welche Methoden sind für die didaktische Umsetzung geeignet? Auf diese Fragen versuche ich Antworten zu geben. Zunächst formuliere ich unter Berufung auf die jeweiligen Fachdiskussionen grundlegende Positionen zur historischen Bewertung des Holocaust, zur Pädagogik nach Auschwitz und zur Problematik der ästhetischen Repräsentation des Holocaust, aus denen ich dann Grundzüge einer Didaktik ästhetischer Holocaust-Darstellungen ableite und mit Ergebnissen der deutschsprachigen bzw. englischsprachigen didaktischen Fachliteratur stütze. Der Focus richtet sich, was die ästhetischen Darstellungen

⁶ Stefan Krankenhagen: *Auschwitz darstellen. Ästhetische Positionen zwischen Adorno, Spielberg und Walser*. Köln, Weimar, Wien 2001 (= Beiträge zur Geschichtskultur Bd.23), S. 6.

⁷ Ebd., S. 2-3.

betrifft, auf literarische Texte, doch werden auch Beispiele aus Film, Fotografie und bildender Kunst berücksichtigt.

II. Auschwitz – ein Bruch im Zivilisationsbewusstsein

Mit dem Vergehen der Zeit entschwinden Nationalsozialismus und Holocaust in die Geschichte. Besonders deutlich wird uns das beim Gedanken an die nahe Zukunft, in der eine Jugend ohne die Möglichkeit heranwachsen wird, Überlebenden zu begegnen. Wenn zudem das aus Erzählen, Verschweigen und Schuld gewirkte familiengeschichtliche Band an Stärke verliert, werden sich junge Menschen fragen, warum sie sich unbedingt mit diesem Abschnitt der Geschichte beschäftigen sollen, intensiver und anders als etwa mit dem 30-jährigen Krieg oder mit dem Sklavenhandel nach Amerika.⁸ Die im Zuge des deutschen Historikerstreits geäußerte Befürchtung, jene aus verschiedenen Richtungen erhobene Forderung nach einer „Historisierung“ des Nationalsozialismus könnte in Relativierung und Verharmlosung münden⁹, scheint mit Blick auf eine mögliche Entwicklung in der Zeit nach den Zeitzeugen berechtigt.

Einem allmählichen Eintauchen des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen, allen voran des Massenmordes an den europäischen Juden, in den gleichförmigen Strom der Geschichte steuert das wach gehaltene Bewusstsein entgegen, welche außerordentliche intellektuelle und moralische Herausforderung diese Ereignisse für uns, für unser Menschen- und Weltbild darstellen. Dem Einschnitt, den der Holocaust im Denken hinterlässt, dem scheiternden Versuch, das Unbegreifliche zu begreifen, den Hannah Arendt, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno und andere in unterschiedlichen Ausprägungen dokumentieren¹⁰, hat Dan Diner den Namen „Zivilisationsbruch“ gegeben.¹¹ Mit diesem Begriff erfasst er die unvorstellbare Sinn- und Zwecklosigkeit der Vernichtung aus der Perspektive der Opfer. Das zweckgerichtete Verhalten der Opfer, die bei ihren Handlungen auf Selbsterhaltungstrieb und

⁸ Vgl. Bodo von Borries: Zum Geschichtsbewusstsein deutscher Jugendlicher im Blick auf NS-Zeit und Holocaust. In: Ottmar Fuchs, Reinhold Boschki, Britta Frede-Wenger (Hg.): Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit. Münster 2001 (= Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik Bd.5), S. 13-30, hier S. 30.

⁹ Siehe z.B. Hans Mommsen: Aufarbeitung und Verdrängung. Das Dritte Reich im westdeutschen Geschichtsbewusstsein. In: Dan Diner (Hg.): Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit. Frankfurt/M. 1987 (= Fischer TB 4391), S. 74-88, hier S. 85-86.

¹⁰ Siehe die Beiträge in Dan Diner (Hg.): Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz. Frankfurt/M. 1988 (= Fischer TB 4398).

¹¹ Dan Diner: Zwischen Aporie und Apologie. Über Grenzen der Historisierbarkeit des Nationalsozialismus. In: Diner (Hg.): Ist der Nationalsozialismus Geschichte? S. 62-73, hier S. 71.

Nützlichkeitserwägungen der Täter zählten und so zu überleben hofften, erwies sich als Teil des Tötungskalküls.

Die Überlebensabsicht der Opfer wurde zum willfährigen Instrument der Nazis; jede Handlung, und war sie aller menschlichen und gesellschaftlichen Erfahrung nach noch so rational und erfolgversprechend aufs Überleben gerichtet, führte notwendig in die Vernichtung. So war der Erfolg des Überlebens fast ausschließlich dem Zufall geschuldet und keiner wie auch immer gearteten Rationalität.¹²

Was die Opfer so erfahren mussten, war die Zerstörung des fundamentalen Vertrauens auf die rationalen und utilitaristischen Grundregeln der zivilisierten Gesellschaft.¹³ Nur die Einnahme der Opferperspektive mache daher, so Diner, den „in Auschwitz verwirklichte[n] Zivilisationsbruch“ erkennbar, und das erhebe diese Perspektive zugleich zum universalen Ausgangspunkt für die Einschätzung der weltgeschichtlichen Bedeutung des Holocaust, der sich dem Verstehen entziehe.¹⁴

Der Ansicht, dass Auschwitz einen „Zivilisationsbruch“ darstelle, widerspricht – ohne sich auf Dan Diner zu beziehen – der Soziologe Zygmunt Bauman.¹⁵ Er legt in seiner Studie dar, dass sowohl das Ziel als auch die organisatorische Durchführung des Holocaust Produkte der entwickelten Zivilisation seien. Das „höhere[] Ziel“ des modernen Genozids sei „*die Vision einer besseren, von Grund auf gewandelten Gesellschaft*“, die mittels „Social Engineering“ planbar und machbar erscheine.¹⁶ Für den Nationalsozialismus bot der moderne, auf Elimination ausgerichtete Rassismus die ideologische Rechtfertigung dafür, in den Plan der Natur einzugreifen und jene zu vernichten, die nicht in das Bild von der perfekten Gesellschaft passten.¹⁷ Zur Umsetzung dieses Planes bediente er sich der modernen Bürokratie, die nach den Prinzipien von Effizienz und Arbeitsteilung funktioniert und dabei moralische Fragen vom verfolgten Zweck abkoppelt.¹⁸ Durch ihre zweckrationale Eigendynamik wurde die Funktionsweise der Bürokratie zu einer Antriebskraft des Vernichtungsprozesses.¹⁹ Baumans Fazit:

In der Endlösung haben das industrielle Potential und das technologische Know-how, dessen sich unsere Zivilisation brüstet, eine Aufgabe nie dagewesener Größenordnung gefunden und diese gemeistert. Und in der Endlösung offenbarte die moderne Gesellschaft erstmalig, welcher Taten sie fähig ist.²⁰

¹² Ebda., S. 72.

¹³ Dan Diner: Vorwort des Herausgebers. In: Diner (Hg.): Zivilisationsbruch, S. 7-13, hier S. 7-8.

¹⁴ Diner: Zwischen Aporie und Apologie, S. 71-72.

¹⁵ Zygmunt Bauman: Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Hamburg 2002 (= eva TB 105).

¹⁶ Ebda., S. 106 (kursiv im Original).

¹⁷ Ebda., S. 107-108.

¹⁸ Ebda., S. 113.

¹⁹ Ebda., S. 31-32.

²⁰ Ebda., S. 23.

Die fortschrittsgläubige Zivilisation habe im Holocaust die destruktiven Kräfte, die ihr innewohnen, in bisher ungekanntem Ausmaß freigesetzt.

Diners These vom „Zivilisationsbruch“ Auschwitz und Baumans Darstellung von Auschwitz als Produkt des Zivilisationsprozesses scheinen zunächst unvereinbar²¹, doch eine genauere Prüfung ergibt ein einander ergänzendes Verhältnis beider Positionen mit einer gemeinsamen Basis. Diner kommt zu seinen Erkenntnissen, indem er die Sichtweise der Opfer einnimmt. Bauman hingegen rekonstruiert die ideologischen und soziologischen Voraussetzungen, die zum „Funktionieren“ des Holocaust im Sinn der Täter nötig waren. Dort, wo Bauman die Rolle der Opfer untersucht, beschreibt er ähnlich wie Diner die erfahrene Perversion eines für tragfähig gehaltenen Rationalismus: Während die Opfer vernünftig im Interesse ihres Überlebens zu handeln glaubten, arbeiteten sie ungewollt der Mordmaschinerie in die Hände.²² Vor allem aber haben die Ansätze Diners und Baumans trotz unterschiedlicher Zugänge gemeinsam, dass es ihnen um den Begriff von Zivilisation geht, der nach Auschwitz nicht mehr derselbe sein kann wie vorher. Diner entnimmt der Erfahrung der Opfer, wie ihre Vorstellung von Zivilisation am Holocaust zerbrach und wie mit dem Verlust dieser vertrauten zivilisatorischen Grundlage auch unser Versuch, den Holocaust zu verstehen, zum Scheitern verurteilt ist. Bauman leitet aus seiner Analyse ab, dass wir mit dem bisher dominanten Bild des Zivilisationsprozesses Auschwitz nicht verstehen können; er fordert als „Lehre“ aus dem Holocaust, das „Modell des Zivilisationsprozesses“ um das Bewusstsein des ungeheuren destruktiven Potentials, das er enthält, zu erweitern.²³ Desgleichen weist Diner auf die durch Auschwitz sichtbar gewordene „Möglichkeit unserer Zivilisation zur Selbst- und Fremdvernichtung“ hin.²⁴ Der tief in das Denken unserer westlichen Kultur eingegrabene „Mythos“ vom vernunftbestimmten und humanisierenden Vorwärtsschreiten der Zivilisation ist laut Bauman nach Auschwitz nicht mehr haltbar.²⁵ Die divergenten Perspektiven Diners und Baumans auf das Verhältnis von Zivilisation und Holocaust treffen sich darin, dass für beide der Holocaust einen Bruch im Zivilisationsbewusstsein bedeutet.

Unterschiedlich akzentuiert sind ihre Schlussfolgerungen aus diesem Befund, aber sie weisen in dieselbe Richtung der Erkenntniskritik. Bauman sieht seine Studie als Beitrag dazu, „die soziologischen, psychologischen und politischen Implikationen des Phänomens Holocaust für

²¹ Als unvereinbar einander gegenübergestellt werden beide Positionen z.B. von Jürgen Nieraad: Engagement als ästhetische Radikalität. Shoah-Literatur: Zwischen Gelächter und Schweigen. In: POETICA 28 (1996), H.3-4, S. 408-431, hier S. 410-411.

²² Über das Dilemma der Judenräte siehe Bauman: Dialektik der Ordnung, S. 149-157.

²³ Ebda., S. 42.

²⁴ Diner: Zwischen Aporie und Apologie, S. 73 (im Original kursiv).

das Selbstverständnis und die Praxis der Institutionen wie auch der Mitglieder der Gesellschaft zu verdeutlichen.²⁶ Er möchte die „Selbstzufriedenheit“ erschüttern, welcher der Holocaust von der vermeintlich „gesunden Gesellschaft“ aus, in der man lebt, als fernes pathologisches „Krebsgeschwür“ erscheint.²⁷ Die durch die Erfahrung des Holocaust gewendete Auffassung des Zivilisationsprozesses bedeutet auch Kritik der eigenen gesellschaftlichen Praxis und des eigenen Denkens. Diner treibt, der Erfahrung der Opfer von den zerstörten Zivilisationsgrundlagen folgend, die Erkenntniskritik auf die Spitze. Für ihn bleibt Auschwitz „ein Niemandsland des Verstehens, ein schwarzer Kasten des Erklärens“.²⁸ In ihrer radikalen Erkenntniskritik ist diese Position mit Horkheimers und Adornos Kritik der Vernunft in der *Dialektik der Aufklärung* verwandt. Horkheimer und Adorno entwickeln 1942 bis 1944 im amerikanischen Exil unter dem Eindruck des Nationalsozialismus, allerdings noch ohne das volle Wissen um den Holocaust²⁹, die Theorie, dass im Prozess der aufgeklärten Zivilisation der Vernunftbegriff zum Instrument der Herrschaft des Subjekts über das Fremde in sich selbst, in der Natur und in den anderen und damit selber zu Mythologie geworden sei; dessen müsse die Vernunft, um ihren aufklärerischen Anspruch zu retten, durch kritische Selbstreflexion inne werden.³⁰ Adorno denkt dann nach 1945 die erkenntnistheoretischen Konsequenzen dieser fundamentalen Vernunftkritik für ein Sprechen über Auschwitz, über das die Sprache verschlagende schrecklichste Ergebnis der aufgeklärten Zivilisation, weiter. Er fordert – v.a. im anfangs erwähnten berühmten Satz über Gedichte nach Auschwitz – ein Bewusstsein dafür, dass Auschwitz mit den Erkenntnismitteln der Zivilisation, die es hervorbrachte, nicht erfasst werden könne; zugleich demonstriert er diese Nichterfassbarkeit und Undarstellbarkeit in der sprachlichen Form seiner Äußerungen, die mit Übertreibung und Paradoxon operieren zum Zweck der Selbstreflexion.³¹ Der von Diner, Baumann und – im größeren Kontext einer „Dialektik der Aufklärung“ – auch von Adorno konstatierte Bruch im Zivilisationsbewusstsein durch Auschwitz geht mit der

²⁵ Bauman: *Dialektik der Ordnung*, S. 26-27.

²⁶ Ebda., S. 12.

²⁷ Ebda., S. 8.

²⁸ Diner: *Zwischen Aporie und Apologie*, S. 73. Die Differenz zwischen beiden Einschätzungen, den Holocaust „verstehen“ zu können, ist darin begründet, dass Diners historischer Ansatz bei der erlebten Perspektive der jüdischen Opfer die Singularität des Holocaust zentral setzt, während Baumans gesellschafts- und institutionsgeschichtliche Untersuchung diese Singularität potentiell aufhebt. Vgl. dazu Dan Diner: *Den Zivilisationsbruch erinnern. Über Entstehung und Geltung eines Begriffs*. In: Heidemarie Uhl (Hg.): *Zivilisationsbruch und Gedächtniskultur. Das 20. Jahrhundert in der Erinnerung des beginnenden 21. Jahrhunderts*. Innsbruck u.a. 2003 (= *Gedächtnis – Erinnerung – Identität* Bd.3), S. 17-34.

²⁹ Sigrid Weigel: „Kein philosophisches Staunen“ – „Schreiben im Staunen“. Zum Verhältnis von Philosophie und Literatur nach 1945: Benjamin, Adorno, Bachmann. In: *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 70 (1996), H.1, S. 120-137, hier S.127.

³⁰ Krankenhagen: *Auschwitz darstellen*, S. 37-39; Max Horkheimer, Theodor W. Adorno: *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt/M. 1971 (= Fischer TB 6144), z.B. S. 34-41.

kritischen Einschränkung der Möglichkeit einher, Auschwitz zu „verstehen“. Im Holocaust wurden zivilisatorische Errungenschaften, deren wir uns tagtäglich bedienen, z.B. Vertrauen auf die Berechenbarkeit des anderen, auf Gewaltverzicht, Wissenschaft und rationale Begriffsbildung, benützt und pervertiert. Deshalb muss der Versuch, von den Grundlagen dieser Zivilisation aus Auschwitz zu verstehen, mit der Selbstkritik dieses Erkenntnisanspruches verknüpft sein. Es ist zwar dem Einwand Recht zu geben, eine normative Festlegung der Unbegreifbarkeit des Holocaust, wie sie Diner vornimmt, berge die Gefahr in sich, Auschwitz als negativen Mythos aus Geschichte und Gesellschaft herauszulösen.³² Wie immer man jedoch zur strittigen Frage steht, ob der Holocaust prinzipiell erklärbar ist oder nicht – für entscheidend halte ich, dass die Erklärungs- und Deutungsversuche die Grenzen des Verstehens bedenken. Diese Verständnisbarrieren gehen darauf zurück, dass uns in Auschwitz ein entsetzliches Zerrbild der uns vertrauten Zivilisation, ihrer rationalen Wissenskultur und ihrer verflochtenen Institutionen, entgegentritt. Wolfgang Kraushaar macht das Verzagen, das uns angesichts dieser Tatsache befallen kann, eindrucksvoll deutlich:

Die Schwierigkeit des Verstehens drückt sich schon in dem gewöhnlich einfachen Vorgang des Benennens und der damit verbundenen Unsicherheit aus. Massenmord, Völkermord, Menschenvernichtung, Genozid, Holocaust, Shoah – ein Ausdruck nach dem anderen ist entwertet, verbraucht, trifft etwas und geht doch vorbei. Es hängt wohl mit dieser Überforderung eines Wortes im Einzelnen und der Sprache im Ganzen zusammen, dass Auschwitz, der deutsche Name eines polnischen Ortes für die Vernichtung der europäischen Juden, zum gebräuchlichsten Ausdruck geworden ist. Doch ebensowenig wie heute mit Auschwitz nur ein einziger Ort gemeint ist, so trifft er auf die Summe der Konzentrations- und Vernichtungslager zu. Als Synonym für ein das Wahrnehmungs- wie das Erkenntnisvermögen überschreitendes Geschehen ist es zugleich Reflex einer Struktur. Es steht für ein infrastrukturelles Geflecht, in dem Staat und Militär, Industrie und Bürokratie, Banken und Behörden, Justiz und Medizin, Chemie und Biologie, die Reichsbahn, der Straßenbau usw. aufeinander bezogen, miteinander verwickelt und ineinander verstrickt sind. Die Monstrosität des Vernichtungskomplexes, seine kapillare Verästelung ins soziale Gewebe, die einerseits nichts an grausamster Konkretion ermangelnde, andererseits aber auch nur schwer zu durchblickende Abstraktheit der Mordmaschinerie lassen die überlebenden Opfer wie die Ankläger, die Berichterstatter wie die bloßen Beobachter, die Psychologen wie die Soziologen und die Politik- wie die Geschichtswissenschaftler ratlos zurück. In jeder Hinsicht fällt es schwer, vor dem negativen Ganzen nicht zu kapitulieren.³³

³¹ Krankenhagen: Auschwitz darstellen, S. 63.

³² Wolfgang Kraushaar: Zivilisationsbruch Auschwitz. Singularität versus Universalität der Judenvernichtung. In: Helmut Schreier, Matthias Heyl (Hg.): „Dass Auschwitz nicht noch einmal sei...“ Zur Erziehung nach Auschwitz. Hamburg 1995, S. 121-140, hier S. 138-139.

³³ Ebda., S. 139-140.

Ich halte es für eine der Aufgaben didaktischer Konzepte zu Auschwitz, diese Irritation des Verstehens, die Selbstinfragestellung bei der Auseinandersetzung mit dem Holocaust zu stimulieren.

III. Erziehung nach Auschwitz

„Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“, lautet das Axiom, mit dem Adorno seine Überlegungen zu einer „Erziehung nach Auschwitz“ einleitet.³⁴ Gemeinhin wird der Pädagogik eine wichtige Aufgabe im Bemühen, eine Wiederholung der Katastrophe zu verhindern, zugeschrieben. Doch Pädagogik kann an Auschwitz nicht unbefangen und unverstrickt herangehen. Wenn sie Auschwitz als Bruch im Zivilisationsbewusstsein ernst nimmt, muss aufklärerische Pädagogik bereit sein, sich auch selbst in Frage zu stellen.³⁵ Die Pädagogik versteht sich als Kind der Aufklärung, als Teil des großen Projektes der modernen Zivilisation. Durch Auschwitz wurde der moderne Mythos von der in rationaler Planung fortschreitenden Zivilisiertheit des Menschen gebrochen. Das gilt auch für die Erziehung. Dennoch bleibt – ich sehe keine Alternative – die pädagogische Orientierung an vernunftbestimmtem Handeln notwendig, wenn auch in einer selbstkritischen Perspektive, die Kernvorstellungen von Zivilisation nicht „wegen“, sondern „trotz“

Auschwitz bewahrt:

Nach Auschwitz festzuhalten an dem Ringen um Aufklärung und Vernunft, an dem Versuch, Konflikte anders als gewaltförmig zu lösen, an dem Versuch, Monopolisierung von Herrschaft und Ressourcen zu bekämpfen und in rationale, demokratisch plurale Austragung von gesellschaftlichen Interessen aufzulösen – wir tun dies nicht wegen, sondern trotz Auschwitz. Die Menschheit hat in Auschwitz mehr verloren, mehr vergessen, als sie je daraus lernen könnte. An der Substanz von Zivilisation festzuhalten, heißt fortan vor allem ein Wissen um den Verlust, um die Verwundung zu haben.³⁶

Zivilisatorische Selbstkritik einer Pädagogik nach Auschwitz bedeutet meiner Ansicht nach vor allem, von einem Modell abzurücken, das den zu Erziehenden „Lernziele“, die im Vorhinein mit der Autorität des Erziehers definiert wurden, auf möglichst „effiziente“ Weise

³⁴ Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt/M. 1969 (= edition suhrkamp 347), S. 85-101, hier S. 85.

³⁵ Helmut Schreier: Anmerkungen über das Sammeln von Überlegungen zur Erziehung nach Auschwitz. In: Schreier, Heyl (Hg.): „Dass Auschwitz nicht noch einmal sei...“, S. 17-25, hier S. 22.

³⁶ Hanno Loewy: Die Leere nach Auschwitz – Warum man *aus* Auschwitz nichts lernen kann. In: Michael Wermke (Hg.): Die Gegenwart des Holocaust – „Erinnerung“ als religionspädagogische Herausforderung. Münster 1997 (= Grundlegungen. Veröffentlichungen des Religionspädagogischen Instituts Loccum Bd.1), S. 101-107, hier S. 107.

„vermitteln“ will. Gerade die von oben nach unten geplante Ver-Formung des Einzelnen und der Gesellschaft sowie die Effizienz in der organisatorischen Durchführung sind Merkmale der modernen Zivilisation, die in Auschwitz kulminierten. Eine Erziehung *nach* Auschwitz sollte diese Verfahren – auf einem anderen Feld und mit anderen Inhalten – nicht unbefragt reproduzieren. Sie sollte, auch als Erziehung *über* Auschwitz, Offenheit für Unzulänglichkeiten in Erklärungsversuchen und methodischen Zugängen entwickeln, für divergierende Schlussfolgerungen, für das eigene Dilemma, eine Erziehung zu sein, die pädagogische Gewissheiten aufgibt, um Unsicherheiten zu teilen.³⁷ Damit ist keineswegs die Relativierung historischer Tatsachen gemeint – über die Existenz der Gaskammern kann es keinen Streit geben –, sondern vielmehr die Problematik einer Pädagogik, die per definitionem erzieherischer Ansprüche bedarf, aber zugleich ihre Menschen-formende Rolle im Kontext einer Zivilisationskritik nach Auschwitz bezweifeln muss.

Wie lässt sich, um dennoch eine Erziehung nach Auschwitz zu ermöglichen, diese Kluft zwischen unverzichtbaren Erziehungszielen einerseits und der Selbstzurücknahme der Erziehung andererseits überbrücken? Zwei zentrale Gedanken in Adornos Aufsatz *Erziehung nach Auschwitz* können dabei als Leitvorstellungen dienen. Adorno setzt der Anpassung an die Macht die Idee der vernunftgeleiteten Selbstbestimmung des Einzelnen entgegen, indem er auf die Philosophie der Aufklärung zurückgreift: „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 Und aus seiner Feststellung, dass die „Unfähigkeit zur Identifikation“, die „Indifferenz gegen das Schicksal der anderen“ die wichtigste psychologische Bedingung für Auschwitz war³⁹, ist, als Gegenmittel zu dieser gesellschaftlichen Kälte, die Forderung nach Einfühlungsvermögen abzuleiten. Autonomie und Empathie sind bei Adorno inhaltliche Ziele einer Erziehung nach Auschwitz. Sie haben gemeinsam, dass sie keine operationalisierbaren „Lernziele“, sondern Leitbilder sind, an die man sich anzunähern versucht. Weder Autonomie noch Empathie lassen sich durch Unterricht „vermitteln“, aber Unterricht und pädagogisches Handeln können den Raum zur Entwicklung auf diese Ziele hin erweitern. Damit eine solche Entwicklung stattfinden kann, muss der Adressat der Erziehung den Freiraum verspüren, seinen Weg zur Selbstbestimmung zu finden und seine Gefühlsbereitschaft aus sich heraus zu entbinden. Autonomie und Empathie als Erziehungsziele haben daher für die Pädagogik auch methodische Konsequenzen. Da Autonomie und Gefühle nicht als Pensum aufgetragen

³⁷ Schreier: Anmerkungen, S. 19-20.

³⁸ Adorno: *Erziehung nach Auschwitz*, S. 90.

³⁹ Ebda., S. 98.

werden können, hat sich eine Pädagogik, die sich an diesen Zielen ausrichtet, in ihrem Streben nach effizienter Vermittlung zurückzunehmen.

Entsprechend gibt es in der gegenwärtigen didaktischen Diskussion eine Strömung, die dem Verlangsamten, Verzögern, Innehalten den Vorrang vor einer planvoll-effektiven Vermittlung von Inhalten einräumt.⁴⁰ Dadurch wird für den Lernenden der Freiraum selbständiger kognitiver Arbeit und affektiver Erfahrungen am Gegenstand größer. In der Geschichtsdidaktik z.B. spricht man vom Ziel eines „reflexiv-balancierenden Geschichtsbewusstseins“, das vom Einzelnen – gerade auch in der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust – individuell zu entwickeln sei und letztlich auf vernunftmäßiger und moralischer Autonomie beruhe.⁴¹ Eine Reihe empirischer Erhebungen über das Verhältnis Jugendlicher zur Erinnerung an den Holocaust belegen, dass die Akzentuierung der „Subjekte“ der Erinnerung nicht nur theoretisch begründbar ist, sondern einem Bedürfnis der jungen Menschen entspricht: Sie möchten selber Bezüge zu ihrer Gegenwart bilden, ihre eigenen Fragen an die Geschichte stellen, das historische Geschehen aus verschiedenen Perspektiven, auch derjenigen der Täter, erkunden.⁴² Ihre Stimme soll im Erinnerungsdiskurs zählen:

Wir möchten über die Vergangenheit jetzt frei reden, nicht mehr nur zuhören, vorgetragen bekommen und vielleicht in kleinen Runden diskutieren – oder es gar anderen überlassen. Wir wollen mehr als nur einen Film anschauen. Wir wollen offen über unsere Vergangenheit reden und sagen, was wir denken, fühlen, verstehen und nicht verstehen. Erstmals seit langer Zeit können wir uns damit beschäftigen, wie wir mit dieser Vergangenheit leben wollen und können.⁴³

Junge Menschen müssen sich Erinnerung selbstbestimmt aneignen können, damit die Vergangenheit für sie von gegenwärtiger Bedeutung ist.

Freilich kommt auch eine Erziehung zur Autonomie nicht ohne Didaktik aus. Zwar ist das Misstrauen gegenüber einer „Didaktisierung“ von Auschwitz⁴⁴, welche den Holocaust zum Lerngegenstand macht, berechtigt: weil Didaktik, die in Auschwitz das Mittel zum Lernzweck sieht, den Toten nicht gerecht werden kann – das vermag nur ein rituelles Gedenken einzig um der Ermordeten willen⁴⁵; weil dem Holocaust, wenn man didaktisch verwertbare

⁴⁰ Schreier: Anmerkungen, S. 20.

⁴¹ von Borries: Zum Geschichtsbewusstsein deutscher Jugendlicher, S. 26-30.

⁴² Ulrike Bechmann: Was denken eigentlich die „Subjekte“ der Erinnerungskultur? Analyse und Interpretation von Jugendstatements. In: Fuchs, Boschki, Frede-Wenger (Hg.): Zugänge zur Erinnerung, S. 57-91, hier S. 82-83 u.ö.

⁴³ Sebastian Gaiser: Endlich erwacht dieses Land: Wir Jungen brauchen diese Diskussion. In: Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen (Hg.): Was bleibt von der Vergangenheit? Die junge Generation im Dialog über den Holocaust. Berlin 1999, S. 74-76, hier S. 75.

⁴⁴ Micha Brumlik: Erziehung nach Auschwitz als Unterweisung ins Eingedenken. In: Wermke (Hg.): Die Gegenwart des Holocaust, S. 145-161, hier S. 158.

⁴⁵ Ebd., S. 161.

Lehren aus ihm zieht, ein Sinn unterstellt wird, den er als sinnloses Ereignis nicht hat⁴⁶; weil Auschwitz zur historischen Metapher reduziert und zur Untermauerung eigener politischer oder ideologischer Haltungen instrumentalisiert wird.⁴⁷ Wenn wir aber eine Erziehung nach und über Auschwitz, die ihren Beitrag dazu leisten will, dass sich Ähnliches nicht wiederholt, für nötig erachten, brauchen wir auch die Diskussion über didaktische Verfahrensweisen, wie unzulänglich sie letztlich angesichts der historischen und moralischen Dimension der Katastrophe auch erscheinen mögen.⁴⁸ Das philosophische Dilemma einer vom Zivilisationsbewusstseinsbruch versehrten Pädagogik nach Auschwitz wiederholt sich auf der Ebene der Methodendiskussion. Aus Auschwitz kann nichts gelernt werden, weil die zivilisatorische Basis unseres Lernens, Verstehens, Begreifens dort verloren ging; aber wie können wir trotzdem in einer Erziehung nach Auschwitz uns und anderen das Verlorene – verwundet – zurückgewinnen? Die Kehrseite der Verwundung ist der zuversichtliche Blick in die Zukunft, ohne den sich Pädagogik, Didaktik und Lernen erübrigen würden. Sobald wir den Holocaust zum Gegenstand des Lernens machen, sei es als Unterrichtende oder Lernende, kleiden wir ihn unvermeidlich in einen Sinn ein, um unsere Zukunftsperspektive vor der Leere zu schützen. Volkhard Knigge schreibt:

Ich gehe davon aus, dass die Tendenz zu jenem Sich-in-Sicherheit-Bringen (und hierzu gehört gleichermaßen, den Holocaust als Steigerungsphänomen von Bekanntem zu interpretieren oder als unfassliche Dämonie zu entwirklichen) in Aneignungs- und Lernprozessen, die den Holocaust zum Gegenstand haben, nicht vermieden werden kann. Ja, das Aus-Reißen von Geschichtsaneignung und -bewusstsein sind geradezu der Preis dafür, sich überhaupt ernsthaft mit ihm zu beschäftigen. Wer hielte denn die Leere, die radikale Differenz, die Verunmöglichung jeder Gewissheit auf zwischenmenschlich verbürgtes (Über-) Leben aus, ohne nicht wenigstens einen Sog zu verspüren, die Elemente des Holocaust, die Ereignisse und ihre Deutung so zurechtzurücken, so auslegen zu wollen, dass nicht wenigstens ein Rest an selbstgewisser Zukunftsgewissheit auch noch aus diesem Kapitel der deutschen Geschichte zu gewinnen wäre.⁴⁹

Für die didaktische Arbeit zieht Knigge daraus die Schlussfolgerung, solchen Sinnkonstruktionen, die der Abwehr entspringen, mit behutsam verstehender Argumentation zu begegnen, um ihren latenten emotionalen Gehalt, die Gefühle, die sich darin äußern, zu entschlüsseln. Trotz Widerspruch in der Sache soll dabei die Achtung vor dem Subjekt und

⁴⁶ Matthias Heyl: Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA. Hamburg 1997, S. 66-67.

⁴⁷ Hanno Loewy: Die Leere nach Auschwitz, S. 102-103.

⁴⁸ Vgl. Brumlik: Erziehung nach Auschwitz, S. 156-157.

⁴⁹ Volkhard Knigge: Abwehren – Aneignen. Der Holocaust als Lerngegenstand. In: Hanno Loewy (Hg.): Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte. Reinbek bei Hamburg 1992 (=rororo Sachbuch 9367), S. 248-259, hier S. 255-256.

seinen Bedürfnissen gewahrt bleiben.⁵⁰ Im einfühlsamen Dialog mit dem Lernenden über das Ausweichen vor dem Holocaust in „Geschichtsgeschichten“ wird der Geschichtsvermittler möglicherweise selber an die Ursprünge seiner Abwehr geführt.⁵¹ Das von Adorno nach Auschwitz geforderte Erziehungsziel der Empathie: Hier finden wir es als methodisches Prinzip der Didaktik über Auschwitz wieder.

Erziehung nach Auschwitz sieht sich dem doppelten Dilemma ausgesetzt, ein aufklärerisches Menschenbild weiter zu tragen, dessen Vertrauensbasis in Auschwitz zerstört wurde, und Wege zur pädagogischen Bearbeitung eines Ereignisses zu suchen, das sich dem didaktischen Zugriff entzieht. Aus dem Bewusstsein des Dilemmas resultiert die Selbstzurücknahme der Pädagogik: ein Verzicht auf dirigistisch verfolgte Lernziele und auf durchgängige Didaktisierung zugunsten eines subjektiven Freiraums der Bearbeitung und eines selbstreflexiven Umgangs mit Hilfskonstruktionen. Nur so kann dieses zivilisationskritische Bewusstsein auch auf nachkommende Generationen übergehen. Erziehung nach Auschwitz, „Holocaust education“ im englischen Sprachgebrauch, ist nicht Ausbildung, die funktionell einen fest gefügten „body of knowledge“ vermittelt, sondern Bildung, die auf persönlicher Auseinandersetzung mit Werten und kulturellen Normen beruht.⁵² Sowohl zur inhaltlichen als auch zur methodischen Orientierung einer *Bildung* nach Auschwitz scheinen mir Adornos Forderungen der Autonomie und Empathie grundlegend.

Adorno richtet seine Forderungen in erster Linie an die Menschen in der Gesellschaft, in der die Täter aufgewachsen sind, also in der deutschen (und, man darf ergänzen, in der österreichischen) Gesellschaft, doch sind Autonomie und Empathie ohne weiteres zu verallgemeinern als Erziehungsziele einer Pädagogik nach Auschwitz in universaler Perspektive. Durch den Universalismus wird der Gegensatz zwischen Opfern und Tätern (bzw. Zuschauern), werden die partikularen Ausformungen des Gedächtnisses, die Differenzen zwischen Opfer- und Tätergedächtnis überdeckt, was von den Tätern (bzw. Zuschauern) und deren Nachfahren auch als Entlastung wahrgenommen werden kann.⁵³ Für eine Erinnerung hingegen, welche die Kluft zwischen Opfern und Tätern offen hält und dadurch dem Kollektiv, dem die Täter entstammen, eine besondere Moralität abverlangt, steht

⁵⁰ Ebda., S. 256-258.

⁵¹ Ebda., S. 258-259.

⁵² Elly Dlin, Shlomo Fisher: Teaching the Holocaust: Preliminary Survey Results. In: Holocaust and Education. Proceedings of the First International Conference. The International School for Holocaust Studies in Yad Vashem, Jerusalem, 1996. Jerusalem 1999, S. 151-157, hier S. 156.

⁵³ Juliane Köster: Archive der Zukunft. Der Beitrag des Literaturunterrichts zur Auseinandersetzung mit Auschwitz. Augsburg 2001 (= Augsburger Studien zur Deutschdidaktik Bd.3), S. 37-40.

exemplarisch Jean Améry mit seinem Essay *Ressentiments*.⁵⁴ Während die universalistische, sich auf Adorno berufende Perspektive in Deutschland ab den 60er Jahren stark rezipiert wurde und zur Etablierung eines demokratiepädagogischen Ansatzes in der Schule führte, der den Nationalsozialismus als Modell zum politischen Verständnis von Gegenwart und Zukunft behandelt, blieb die partikularistische, von Jean Améry profilierte Perspektive, die auf die Vergegenwärtigung der Verbrechen der Täter und der Leiden der Opfer im Holocaust zielt, also einen an der Vergangenheit orientierten gedenkpädagogischen Ansatz begründet, bis Mitte der 90er Jahre weitgehend unbeachtet und ist bis heute nicht breitenwirksam.⁵⁵ Für die Schulpädagogik in Deutschland (und Österreich) bedeutet das einen Mangel an begrifflichen Unterscheidungen. Die Differenzen zwischen Gedächtnistraditionen der Täter und der Opfer, zwischen Universalismus und Partikularismus, zwischen Demokratiepädagogik und Gedenkpädagogik werden von einem vordergründigen Universalismus verschleiert.⁵⁶ Es herrscht in der pädagogischen Praxis eine Verbindung universalistischer demokratiepädagogischer Intentionen mit impliziter Übernahme der Opferperspektive vor, eine „Gedenkpädagogik im Schutz der Gedächtnisperspektive der Opfer“.⁵⁷ Eine „Betroffenheits“-Pädagogik, die Jugendlichen nahe legt, was sie zu fühlen haben, wird jedoch oft auf Abwehr stoßen.⁵⁸ Vielfach beobachtete Reaktionen des Überdresses bei Jugendlichen in Deutschland und Österreich haben eine ihrer Ursachen darin, dass Lehrende sowohl die Schuldgefühle, die sich in der Auseinandersetzung mit der elterlichen Generation der Täter, Mitläufer und Zuschauer auf sie übertragen, als auch die Solidarität mit den Opfern, die ihnen Entlastung von Schuld bietet, als moralische Erziehungsziele auf die jungen Menschen projizieren; Jugendliche spüren, dass sie dabei mit einem Konflikt beladen werden, den ihre Lehrer nicht gelöst haben, und wehren sich dagegen, funktionalisiert zu werden.⁵⁹ Sie suchen ihren eigenen Zugang zur Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust, und nicht selten finden sie ihren ersten Anknüpfungspunkt nicht beim Mitgefühl für die Opfer, sondern beim kritischen Interesse für die Geschichte ihrer Vorfahren, die häufig Täter, Mitläufer und Zuschauer waren.⁶⁰ Der Notwendigkeit, Jugendlichen in einer Erziehung nach Auschwitz das

⁵⁴ Jean Améry: *Ressentiments*. In: Ders.: *Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten*. 2.Aufl. Stuttgart 1980, S. 102-129.

⁵⁵ Köster: *Archive der Zukunft*, S. 96-98.

⁵⁶ Ebda., S. 132-141.

⁵⁷ Ebda., S. 178.

⁵⁸ Matthias Heyl: „Erziehung nach Auschwitz“ und „Holocaust Education“ – Überlegungen, Konzepte und Vorschläge. In: Ido Abram, Matthias Heyl: *Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule*. Reinbek bei Hamburg 1996 (=rororo Sachbuch 9733), S. 61-164, hier S. 129-131.

⁵⁹ Gottfried Köbler: *Bewusstseinsbildung an Erzählungen über den Holocaust? „Konfrontationen“: Der Versuch, ein amerikanisches Curriculum für deutsche Schulen zu adaptieren*. In: *Der Deutschunterricht* 49 (1997), H.4, S. 40-49, hier S. 43-44.

⁶⁰ Vgl. ebda., S. 43.

ganze Spektrum partikularer Perspektiven zu öffnen, trägt in Deutschland das vom Fritz Bauer-Institut in Frankfurt/Main entwickelte Konzept „Konfrontationen“ Rechnung. Es baut auf dem Mitte der 70er Jahre begründeten US-amerikanischen Curriculum „Facing History and Ourselves“ auf, das einen gegenwartsbezogenen Geschichtsunterricht durch Moralerziehung anstrebt. Lehrende und Lernende üben sich im Fällen von Entscheidungen, mit denen jeder Einzelne zum Verlauf der Geschichte beiträgt.⁶¹ Am Beispiel Holocaust werden die historischen Entscheidungssituationen, in denen Täter, Opfer, Zuschauer, Retter standen, nachgezeichnet und ihre Relevanz für eine gegenwärtige Demokratie- und Menschenrechtserziehung herausgearbeitet.⁶² „Konfrontationen“ übernimmt den Ansatz bei der „Fähigkeit des Einzelnen, sich in moralischen Konfliktsituationen angemessen zu verhalten“, um Geschichte auf heutiges Handeln zu beziehen, doch im Unterschied zur universalistischen Ausrichtung des amerikanischen Erziehungsprogramms, dem Nationalsozialismus und Holocaust zur extremen „Fallstudie“ im Dienst der Moralerziehung geraten, muss das deutsche Projekt partikularistisch vom Tätergedächtnis, von der drängenden familiengeschichtlichen, ethischen und emotionalen Präsenz dieser Geschichte ausgehen.⁶³ Dass sich zwischen der Verantwortung für die Erinnerung an das singuläre Verbrechen des Holocaust und seiner Opfer und dem Versuch, Bezüge zum gegenwärtigen Handeln herzustellen, dass sich also zwischen partikularistischer Gedenkpädagogik und universalistischer Demokratiepädagogik eine unauflösbare Spannung auftut, gilt es in einer Erziehung nach Auschwitz, wenn sie überhaupt stattfinden soll, als steten Anstoß der Reflexion zu akzeptieren: „Die Aporie, einerseits nicht vergleichen zu dürfen (um des Andenkens der Ermordeten willen) und zugleich (um der Zukunft willen) aktuelle Parallelen ziehen zu müssen – diese Aporie muss im pädagogischen Alltag bewusst ausgehalten werden.“⁶⁴

Die Öffnung unterschiedlicher Gedächtnisperspektiven erlaubt Jugendlichen eine möglichst umfassende Wahrnehmung, in der sich ihre emotionalen Reaktionen, ihre Fragen, ihre moralischen Positionen, ihre Suche nach der Bedeutung der Geschichte für ihr eigenes Leben

⁶¹ Mary Johnson: Facing History als Konzept aktiven Erinnerns. In: Schreier, Heyl (Hg.): „Dass Auschwitz nicht noch einmal sei...“, S. 249-272, hier S. 249-250.

⁶² Ebda., S. 256-258.

⁶³ Kößler: Bewusstseinsbildung an Erzählungen über den Holocaust?, S. 42.

⁶⁴ Ebda., S. 42-43. Demgegenüber vertritt Michael Wermke in seiner Kritik an „Konfrontationen“ die Meinung, der Holocaust werde unzulässig pädagogisiert, während es nötig sei, „sich der Verpflichtung gegenüber den Opfern zu stellen und sich ihrer Erinnerungen zu erinnern“. Diese Position führt aber wiederum zur Verwischung der partikularen Gedächtnisperspektiven und zur Aneignung des jüdischen Opfergedächtnisses; Michael Wermke: Jugendliteratur über den Holocaust. Eine religionspädagogische, gedächtnissoziologische und literaturtheoretische Untersuchung. Göttingen 1999 (= Arbeiten zur Religionspädagogik Bd.17), S. 103-104, 203.

entwickeln können.⁶⁵ Dabei dürfen Vergleiche mit anderen Beispielen von Völkermord in Geschichte und Gegenwart nicht gescheut werden, um den Jugendlichen, die ihre moralischen Haltungen an aktuellen Ereignissen formen oder historische Erfahrungen aus anderen Ethnien mitbringen, eine Begegnung mit dem Thema Holocaust zu erleichtern.⁶⁶ Pädagogik und Didaktik müssen dieses Angebot der Sichtweisen bereitstellen, Reflexionshilfen bieten, zur diskursiven Auseinandersetzung anleiten, aber sich in der planmäßigen „Vermittlung“ von Gefühlen, Einstellungen und „moralische[n] Präskripten“⁶⁷ zurücknehmen. Erst wenn sie sich im Glas der partikularen Perspektiven brechen und als methodische Prinzipien des Unterrichts über den Holocaust wirksam werden, können die universalen Bildungsziele der Autonomie und Empathie ihren Anspruch entfalten.

IV. Auschwitz ästhetisch darstellen

Ebenso wie die Erfahrung von Auschwitz als Bruch im Zivilisationsbewusstsein die Möglichkeit des Verstehens von Auschwitz einschränkt, setzt sie seiner ästhetischen Abbildung Grenzen. Den Bemerkungen Adornos über die Undarstellbarkeit von Auschwitz kommt die historische Bedeutung zu, den „Bruch Auschwitz“ und die Problematisierung seiner Darstellbarkeit im öffentlichen Bewusstsein verankert zu haben.⁶⁸ Doch die Rede von der Undarstellbarkeit ließ Kunst und Literatur nicht verstummen, sondern wurde vielmehr zum Ausgangspunkt spezifischer ästhetischer Verfahren, die auf Distanz schaffende und indirekte Repräsentation zielen.⁶⁹ Der Diskurs über das Darstellungsverbot erwies sich auch als Anregung für ästhetische Innovation, wie Claude Lanzmanns große Dokumentation *Shoah* exemplarisch belegt. Dabei scheinen für den ästhetischen Auschwitz-Diskurs insgesamt eigene Gesetze zu walten. Im Unterschied zu anderen Themen der Gegenwartskunst und – literatur sind bei der Darstellung des Holocaust ästhetische und moralische Kriterien untrennbar miteinander verknüpft.

Während in der zeitgenössischen Literatur, Kunst und Ästhetik im Namen der Postmoderne Konzepte der Simulation, Ambiguität, Entreferentialisierung und der Tod des Autors propagiert werden, bestimmten und bestimmen Postulate wie Authentizität, Wahrhaftigkeit, moralische Integrität und Beglaubigung durch

⁶⁵ Köster: *Archive der Zukunft*, S. 200-201, 210; siehe auch Heyl: „Erziehung nach Auschwitz“, S. 130-131.

⁶⁶ Falk Pingel: *Unterricht über den Holocaust – Eine kritische Bewertung der aktuellen pädagogischen Diskussion*. In: Eduard Fuchs, Falk Pingel, Verena Radkau (Hg.): *Holocaust und Nationalsozialismus*. Innsbruck u.a. 2002 (= *Konzepte und Kontroversen* Bd.1), S. 11-23, hier S. 21.

⁶⁷ Köster: *Archive der Zukunft*, S. 210.

⁶⁸ Krankenhagen: *Auschwitz darstellen*, S. 86.

⁶⁹ Ebda., S. 14.

Autorschaft die Produktion, die Gestaltung, die Rezeption und die Bewertung von Kunst über den Holocaust.⁷⁰

Die Verschmelzung ästhetischer Maßstäbe mit historischen und moralischen Ansprüchen konzentriert sich am stärksten in der Erwartung von Authentizität, mit der Kunst über den Holocaust konfrontiert wird.⁷¹ An der Empörung, die sich erhob, als Benjamin Wilkomirski zunächst gelobte vermeintliche Autobiografie *Bruchstücke. Aus einer Kindheit 1939-1948* als Fiktion entlarvt wurde, ist ablesbar, wie sehr sich der Holocaust in unserer Wahrnehmung dem freien künstlerischen Spiel der Erfindung widersetzt und an Authentizität – in Autorschaft, Tatsachentreue und ästhetischer Gestaltung – gebunden bleibt.⁷² Authentizität ist allerdings ein Begriff, der in Zeiten einer auf Dekonstruktion ausgerichteten Ästhetik hinterfragt – und eben dekonstruiert wird. Das Authentische löst sich diesem Blick in aufeinander folgende oder konkurrierende Versionen von Authentisierungsstrategien auf.⁷³ James Edward Young hat in seiner grundlegenden Studie über die Holocaust-Literatur dargelegt, dass auch die Augenzeugenberichte Überlebender narrativen Mustern gehorchen und wie literarische Texte rezipiert werden.⁷⁴ Für den Autor mögen sie „authentischer“ Ausdruck der eigenen Erfahrung sein, dem Leser aber präsentieren sie sich als Texte, die ihm Erfahrungen mit ästhetischen Strategien vermitteln.⁷⁵ Die Unterscheidung zwischen „primären Darstellungen“ des Holocaust, die von denjenigen stammen, die in den Lagern waren, und „sekundären Darstellungen“ von denjenigen, die nicht in den Lagern waren⁷⁶, wird damit zwar nicht hinfällig, weil die primären Texte als Zeugnisse des Geschehens eine eigene Authentizität besitzen, die in der körperlich erfahrenen Unterbrechung des spekulativen Sprechens⁷⁷ begründet ist, in der Beglaubigung des Textes – sei es Autobiografie oder Roman – durch das Leben des Autors. Aber unter dem Blickwinkel einer ästhetischen

⁷⁰ Matías Martínez: Zur Einführung: Authentizität und Medialität in künstlerischen Darstellungen des Holocaust. In: Ders. (Hg.): *Der Holocaust und die Künste. Medialität und Authentizität von Holocaust-Darstellungen in Literatur, Film, Video, Malerei, Denkmälern, Comic und Musik*. Bielefeld 2004 (= *Schrift und Bild in Bewegung* Bd.9), S. 7-21, hier S. 9.

⁷¹ Ebda., S. 10.

⁷² Vgl. ebda., S. 12-17. Siehe dazu auch Stefan Mächler: *Der Fall Wilkomirski. Über die Wahrheit einer Biographie*. Zürich 2000.

⁷³ Helmut Lethen: *Versionen des Authentischen. Sechs Gemeinplätze*. In: Hartmut Böhme, Klaus R. Scherpe (Hg.): *Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle*. Reinbek bei Hamburg 1996 (= *rowohlts enzyklopädie* 575), S. 205-231.

⁷⁴ James E. Young: *Beschreiben des Holocaust. Darstellung und Folgen der Interpretation*. Frankfurt/M. 1992, S. 71-72.

⁷⁵ Ebda., S. 46-49.

⁷⁶ So die Terminologie bei Krankenhagen: *Auschwitz darstellen*, S. 10-14.

⁷⁷ So der gedankliche Ansatz bei Jean-Francois Lyotard (Hg.): *Streitgespräche, oder Sprechen nach Auschwitz*. Bremen o.J., zit. nach Manuel Köppen, Klaus R. Scherpe: *Zur Einführung: Der Streit um die Darstellbarkeit des Holocaust*. In: Dies. (Hg.): *Bilder des Holocaust. Literatur – Film – Bildende Kunst*. Köln u. a. 1997 (= *Literatur*

Rezeption müssen auch die primären Texte einer Kritik ihrer Form zugänglich sein. Denn an der fundamentalen Tatsache, dass Darstellungen in Schrift und Bild nicht die dargestellte Sache selbst sein können, sondern immer eine symbolische Repräsentation bilden, führt auch beim Thema Holocaust kein Weg vorbei.⁷⁸ Deshalb meint die gegenwärtige Kunst- und Literaturkritik meist, wenn sie primären Auschwitz-Darstellungen Authentizität zuschreibt, nicht nur das Vorhandensein einer biografischen Nähe zu den historischen Geschehnissen, sondern ebenso das Einhalten und Reflektieren einer unvermeidlichen ästhetischen Distanz. Authentizität, so verstanden, schlägt sich im selbstreflexiven Formbewusstsein des Werkes nieder, als Klarheit darüber, dass der Holocaust in kein formales Ganzes und in keinen dadurch vermittelten Sinn einzubetten ist. Viele Kunstwerke sind sich angesichts des Holocaust durchaus ihrer unlösbaren Aufgabe bewusst, von etwas Nicht-Darstellbarem dennoch eine Vorstellung erzeugen zu müssen⁷⁹, die Sinnlosigkeit des Holocaust mit künstlerisch geschaffener Bedeutung versehen zu müssen.⁸⁰ Bei Werken, die von Überlebenden des Holocaust stammen, geht die Selbstreflexion der Form einher mit dem Transparentmachen der selektiven, fragmentierenden und mythisierenden Operationen des eigenen Erinnerungsprozesses, mit der Kritik der Sinngebung durch Erinnerung. Herausragende Beispiele für eine solchermaßen authentische literarische Erinnerungsarbeit im Spannungsfeld zwischen Autobiografie und Roman sind Jorge Semprúns Buchenwald-Trilogie, Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen* und Ruth Klügers *weiter leben*.⁸¹ Im Bereich des Films setzt Claude Lanzmanns *Shoah* die Maßstäbe für eine Form, welche mit der Darstellung der Erinnerungsarbeit Überlebender die Vergangenheit, die Shoah, die Auslöschung folgerichtig als Abwesenheit, als Auslöschung des Erinnerten vergegenwärtigt.⁸² In Sekundärzeugnissen hingegen, die zunehmend das Erbe der Erzählungen der Zeitzeugen antreten, fällt die persönliche Nähe zu den historischen Ereignissen als Basis des Authentischen weg. Authentizität kann in ihnen nur als Ausdruck der eigenen Erlebnisse und Gedanken beim Umgang mit dem Thema Holocaust verstanden werden.⁸³ Art Spiegelman

– Kultur – Geschlecht. Kleine Reihe Bd.10), S. 1-12, hier S. 1-3; vgl. auch Krankenhagen: Auschwitz darstellen, S. 10-11.

⁷⁸ Sigrid Lange: Authentisches Medium. Faschismus und Holocaust in ästhetischen Darstellungen der Gegenwart. Bielefeld 1999, S. 16-17.

⁷⁹ Ebda..

⁸⁰ Vgl. ebda., S. 133-134.

⁸¹ Siehe zu Semprún, Kertész und Klüger z.B. Christian Angerer: „Wir haben ja im Grunde nichts als die Erinnerung.“ Ruth Klügers *weiter leben* im Kontext der neueren KZ-Literatur. In: Sprachkunst XXIX (1998), 1.Halbband, S. 61-83.

⁸² Joachim Paech: Erinnerungs-Landschaften. In: Manuel Köppen (Hg.): Kunst und Literatur nach Auschwitz. Hg. in Zusammenarbeit mit Gerhard Bauer und Rüdiger Steinlein. Berlin 1993, S. 124-136, hier S. 133-136.

⁸³ Klaus R. Scherpe: Von Bildnissen zu Erlebnissen: Wandlungen der Kultur „nach Auschwitz“. In: Böhme, Scherpe (Hg.): Literatur und Kulturwissenschaften, S. 254-282, hier S. 271.

z.B. demonstriert uns mit *Maus*, wie die Auseinandersetzung eines Nachgeborenen mit dem Holocaust am Leitfaden der Familiengeschichte selbst im befremdlichen Medium des Tiercomics durch selbstreflexive, immer wieder Distanz erzeugende Aufladung der Form Authentizität gewinnen kann.⁸⁴ Auch Komik und Satire können in Literatur und Film, z.B. in Roberto Benignis *Das Leben ist schön*, als bewusste nicht-realistische Antworten auf die Undarstellbarkeit von Auschwitz die Qualität eines authentischen ästhetischen Abstandhaltens besitzen.⁸⁵ Das Konzept von Authentizität als selbstkritische Reflexion der Sinngebung durch Form⁸⁶ umspannt also primäre und sekundäre Darstellungen von Auschwitz. Adornos Darstellungsverbot hat die Entstehung dieser selbstreflexiven Ästhetik der Distanz theoretisch präfiguriert, wahrscheinlich auch maßgeblich beeinflusst.

Natürlich wählen nicht alle künstlerischen Darstellungen des Holocaust diese Zugangsweise. Neben dem Höhenkamm einer Ästhetik der Distanz fließt der breitere Strom von Holocaust-Darstellungen, die auf eine Ästhetik der „realistischen“ Nähe setzen, um den Rezipienten zur Identifikation einzuladen, zu erschüttern, emotional gefangen zu nehmen. Der größte Teil der umfangreichen Filmproduktion zum Themenkreis Nationalsozialismus und Holocaust von der unmittelbaren Nachkriegszeit bis in die Gegenwart ist hier anzusiedeln.⁸⁷ Es sei nur an die aufwühlende Wirkung der amerikanischen Fernsehserie *Holocaust* auf das deutsche und österreichische Publikum im Jahr 1979 erinnert.⁸⁸ Das Paradigma für die Kunst des Emotionalisierens sind jene ästhetischen Repräsentationsformen, die seit den 90er Jahren unter dem Schlagwort „Amerikanisierung des Holocaust“⁸⁹ zusammengefasst werden. Im weiteren, auf den gesellschaftlichen Kontext der USA bezogenen Verständnis meint die Amerikanisierung des Holocaust den Versuch, die Erinnerung an den Holocaust in das historische Gedächtnis der Vereinigten Staaten zu integrieren, indem er als warnendes historisches Gegenbeispiel das Engagement für die Verteidigung der liberalen amerikanischen

⁸⁴ Andreas Huyssen: Von Mauschwitz in die Catskills und zurück: Art Spiegelmans Holocaust-Comic *Maus*. In: Köppen, Scherpe (Hg.): *Bilder des Holocaust*, S. 171-189, hier S. 176; Axel Dunker: „Time flies“. Mediale Selbstreflexivität in Art Spiegelmans Holocaust-Comic *Maus*. In: Martínez (Hg.): *Der Holocaust und die Künste*, S. 79-98, hier S. 97-98.

⁸⁵ Zu Benignis Film siehe z.B. Anja Oster, Walter Uka: Der Holocaust als Filmkomödie. Komik als Mittel der Darstellung des Undarstellbaren. In: Sven Kramer (Hg.): *Die Shoah im Bild*. München 2003, S. 249-266, hier S. 261-265.

⁸⁶ Vgl. die dafür bezeichnenden Titel bzw. Untertitel der Untersuchungen von Lange („Authentisches Medium“) und Martínez („Medialität und Authentizität von Holocaust-Darstellungen“).

⁸⁷ Vgl. Peter Reichel: *Erfundene Erinnerung. Weltkrieg und Judenmord in Film und Theater*. München, Wien 2004.

⁸⁸ Knut Hickethier: Die Darstellung des Massenmordes an den Juden im Fernsehen der Bundesrepublik von 1960-1980. In: Kramer (Hg.): *Die Shoah im Bild*, S. 117-131, hier S. 129-130; Heidemarie Uhl: Von „Endlösung“ zu „Holocaust“. Die TV-Ausstrahlung von „Holocaust“ und die Transformationen des österreichischen Gedächtnisses. In: Dies. (Hg.): *Zivilisationsbruch und Gedächtniskultur*, S. 153-179.

Werte und der Menschenrechte stärken soll.⁹⁰ Dabei wird die Singularität des Holocaust als konkretes historisches Ereignis zurückgedrängt zugunsten einer stark verallgemeinernden Sicht, die hinter Auschwitz dieselben inhumanen Einstellungen und Motive erkennt wie hinter der Diskriminierung von Minderheiten in den USA.⁹¹ Als pädagogischer Ertrag für die Schüler wird eine moralische Lektion wider den Rassismus erwartet.⁹² Um Schülern oder Besuchern die historischen Ereignisse nahe zu bringen, werden sie in Curricula oder Museen mit Hilfe von Nachinszenierungen und Simulationsspielen in Situationen versetzt, in denen sie die Erfahrung des Holocaust „real“ nachempfinden können.⁹³ Solcher Art mimetische Zielsetzungen und Verfahren von Holocaust-Darstellungen sind unter der Formel „Amerikanisierung des Holocaust“ im engeren Sinn für die ästhetische Diskussion von Belang. Merkmale dieser amerikanisierten Ästhetik sind „ihre narrativen und kohärenten Darstellungsmodelle“, ihr „identifikatorische[r] Zugang zur Geschichte der Vernichtung“ sowie ihre Prägung durch die „massenmedial erprobte[] Dramaturgie Hollywoods“.⁹⁴ Anders als bei den Werken, die sich einer Ästhetik der Distanz verpflichtet fühlen, versteht sich hier Authentizität nicht als Selbstreflexion angesichts der Undarstellbarkeit des Holocaust, sondern als Autorität der Erzählung, die ihre Geschichte wirkungsvoll präsentiert.⁹⁵ So nützen etwa das United States Holocaust Memorial Museum und Steven Spielbergs Film *Schindlers Liste* sowohl die klassischen dramaturgischen Mittel des Spannungsaufbaus als auch die authentisierenden Effekte des Dokumentarismus, um die museale bzw. filmische Darstellung von Auschwitz für den Betrachter zum Erlebnis werden zu lassen.⁹⁶ Populäre narrative Muster der Darstellung lösen Adornos Darstellungsverbot ab.⁹⁷ Dank ihrer selbstgewissen Formensprache und ihrem Fokus auf die Rettung Einzelner⁹⁸ nehmen diese Werke einer Ästhetik der Nähe mit pädagogischem Eifer „die Umdeutung von Auschwitz zu einem sinnhaften Ereignis“⁹⁹ für die Nachgeborenen vor.

⁸⁹ Dieser Ausdruck ist von Michael Berenbaum, dem Gründungsdirektor des United States Holocaust Memorial Museum in Washington, verwendet worden; zit. nach Franklin Bialystok: Perspektiven auf die Amerikanisierung des Holocaust. In: Schreier, Heyl (Hg.): „Dass Auschwitz nicht noch einmal sei...“, S. 271-294, hier S. 271-272.

⁹⁰ Bialystok: Perspektiven auf die Amerikanisierung des Holocaust, S. 271-272.

⁹¹ Ebda., S. 278-280.

⁹² Ebda., S. 283-285.

⁹³ Ebda., S. 286.

⁹⁴ Krankenhagen: Auschwitz darstellen, S. 165.

⁹⁵ Ebda., S. 184-185.

⁹⁶ Ebda., S. 193-196 und 210-216.

⁹⁷ Ebda., S. 218.

⁹⁸ Ebda., S. 180.

⁹⁹ Ebda., S. 168; vgl. auch S. 175-176 und 196.

In der ästhetischen Amerikanisierung des Holocaust und in ihrer breiten Rezeption gerät in Vergessenheit, was Auschwitz als Bruch im Zivilisationsbewusstsein für uns bedeutet.¹⁰⁰ Von der Erschütterung der selbstsicheren Position, in einer ganz anderen Gesellschaft zu leben als in derjenigen, die den Holocaust hervorbrachte, vom Bewusstsein der bleibenden Verwundung unserer zivilisatorischen Grundlagen, von der Einsicht in die Grenzen des Verstehens¹⁰¹, von der Zurückhaltung pädagogischer Lenkung, von der möglichst autonomen Entwicklung affektiver Bezüge und kritischer Fragestellungen¹⁰², von der Selbstreflexion der künstlerischen Form und ihrer Sinngehalte bleibt wenig übrig. Trotz dieser Fundamentalkritik dürfen die Verdienste, die der Amerikanisierung des Holocaust zugute zu halten sind, nicht übersehen werden. Die Museen und Bildungsprogramme, die in diesem Kontext entstanden sind, haben viel dazu beigetragen, die Öffentlichkeit über den Holocaust aufzuklären, sie haben Überlebenden, Rettern und Befreiern eine Stimme gegeben und ihnen ein interessiertes Publikum geboten.¹⁰³ Die Popularität, die der Holocaust dadurch erlangt hat, bezeugt die anhaltende Notwendigkeit, sich mit Auschwitz auseinander zu setzen.¹⁰⁴ Vor allem aber führt uns die breitenwirksame Rezeption dieser Werke eindrucksvoll vor Augen, welche wichtige Funktion beim Umgang mit dem Thema Holocaust den ästhetischen Erzählformen und ihren Sinnangeboten zukommt.

Damit ist eine für diese Untersuchung zentrale Frage eröffnet: Welche Rolle spielen Kunst und Literatur in der – pädagogischen – Auseinandersetzung mit Auschwitz? Warum brauchen wir sie neben den dokumentarischen Berichten und neben der Geschichtsschreibung zur Bearbeitung dieser historischen Erfahrung? Kunst und Literatur tragen meiner Ansicht nach in zweifacher Hinsicht zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust bei: Sie bringen uns diese Erfahrung durch Erzählformen näher und öffnen uns gleichzeitig eine ästhetische Distanz zum Erzählten, die der Reflexion verfügbar gemacht werden kann.

Die grundlegende Aufgabe von Kunst und Literatur über den Holocaust sehe ich darin, eine letztlich unannehmbare wie unverständliche Erfahrung „erzählbar“ zu machen.¹⁰⁵ Gegen die Erzählbarkeit des Holocaust wird eingewandt, dass die Erfahrungen der Opfer in den Lagern jenseits des Rahmens unserer Alltagswelt liegen und deshalb in den bekannten kulturellen

¹⁰⁰ Ebda., S. 220; siehe dazu die Kritik der kulturindustriellen Inszenierung des Holocaust bei Detlev Claussen: *Veränderte Vergangenheit. Über das Verschwinden von Auschwitz*. In: Nicolas Berg, Jess Jochimsen, Bernd Stiegler (Hg.): *Shoah. Formen der Erinnerung. Geschichte, Philosophie, Literatur, Kunst*. München 1996, S. 77-92.

¹⁰¹ Bialystok: *Perspektiven auf die Amerikanisierung des Holocaust*, S. 287.

¹⁰² Ebda., S. 287-288.

¹⁰³ Ebda., S. 276.

¹⁰⁴ *Krankenhagen: Auschwitz darstellen*, S. 219.

¹⁰⁵ Geoffrey Hartman: *Der längste Schatten. Erinnern und Vergessen nach dem Holocaust*. Berlin 1999, S. 184.

Mustern, in den „verfügbaren Plotstrukturen“ nicht zu artikulieren sind.¹⁰⁶ Zahlreiche Aussagen Überlebender belegen die Skepsis, Außenstehenden das dort Erlebte durch Erzählung begreiflich machen zu können.¹⁰⁷ Dass die Erfahrungswelten der Überlebenden und der Außenstehenden auseinander klaffen, ist unbezweifelbar; doch ebenso sicher ist, dass es keinen anderen Weg als den Versuch der Erzählung gibt, um denen, die nicht dabei waren, eine Vorstellung vom Geschehenen zu ermöglichen. Dabei haben Kunst und Literatur gegenüber alltagssprachlichen und wissenschaftlichen Zugängen den Vorteil, das Unbegreifliche mit Hilfe symbolischer Formen dennoch evozieren zu können. Ruth Klüger etwa verwendet das Mittel des bildhaften Vergleiches, um die Erfahrung in der Vorstellung zu übertragen: Wer in einem engen Lift gestanden sei, habe einen Eindruck von der Enge im Güterwaggon, in dem sie deportiert wurde, und sie ihrerseits habe durch die Erfahrung im Waggon eine gewisse Ahnung davon, wie es in den Gaskammern gewesen sein müsste.¹⁰⁸ Selbst dem von niemandem jemals Erzählbaren, der letzten Station der Auslöschung in den Vernichtungslagern, die durch ihre ständige gleichförmige Wiederholung, durch die Auslöschung jeglicher Individualität nur eine Statistik, aber kein Narrativ kennt und dem Bewusstsein daher wie eine unstrukturierte „gestaute Zeit“ erscheint¹⁰⁹, kann sich vielleicht am ehesten noch die Kunst durch indirekte, negative Repräsentation, durch symbolische Andeutung des Undarstellbaren nähern. „Vom Holocaust, dieser unfassbaren und unüberblickbaren Wirklichkeit, können wir uns allein mit Hilfe der ästhetischen Einbildungskraft eine wahrhafte Vorstellung machen“, schreibt Imre Kertész.¹¹⁰ Sich eine Vorstellung machen zu können, ist die Voraussetzung dafür, die Erfahrung weiter zu geben und ihre Konsequenzen zu bedenken. Dazu brauchen wir die Auseinandersetzung mit der kulturellen und ästhetischen Tradition. Die Holocaust-Erfahrung wird erzählbar, indem ihr eine – epische, lyrische, dramatische, filmische, fotografische, bildnerische – ästhetische Form gegeben wird, die das verstörende Ereignis strukturiert, bündigt, interpretiert.¹¹¹ „Erzählbarkeit“ in diesem weiten Begriff meint nicht nur gängige narrative Muster, sondern

¹⁰⁶ Harald Welzer: Jenseits der Erfahrung – die Unerzählbarkeit der Vernichtung. In: Ders.: Verweilen beim Grauen. Essays zum wissenschaftlichen Umgang mit dem Holocaust. Tübingen 1997, S. 123-145, hier S. 125.

¹⁰⁷ z.B. ebda., S. 130-141.

¹⁰⁸ Ruth Klüger: weiter leben. Eine Jugend. Göttingen 1992, S. 109-110.

¹⁰⁹ Dan Diner: Massenvernichtung und Gedächtnis. Zur kulturellen Strukturierung historischer Ereignisse. In: Hanno Loewy, Bernhard Moltmann (Hg.): Erlebnis – Gedächtnis – Sinn. Authentische und konstruierte Erinnerung. Frankfurt/M., New York 1996 (= Wissenschaftliche Reihe des Fritz Bauer Instituts Bd.3), S. 47-55, hier S. 50-51.

¹¹⁰ Imre Kertész: Ein langer, dunkler Schatten. In: Ders.: Eine Gedankenlänge Stille, während das Erschießungskommando neu lädt. Essays. Reinbek bei Hamburg 1999 (= rororo 22571), S. 84-92, hier S. 85.

¹¹¹ Vgl. Hartman: Der längste Schatten, S. 164; vgl. auch Ruth Klüger: Dichten über die Shoah. Zum Problem des literarischen Umgangs mit dem Massenmord. In: Gertrud Hardtmann (Hg.): Spuren der Verfolgung. Seelische Auswirkungen des Holocaust auf die Opfer und ihre Kinder. Gerlingen 1992, S. 203-221, hier S. 208.

ästhetischen Formgebung mit dem ganzen Repertoire ihrer künstlerischen Verfahren und Möglichkeiten, sowohl Verstand als auch Einbildungskraft und Sinne anzusprechen. Die Überlebenden haben sich schon in den Lagern und auch danach überlieferter literarischer Topoi und Formen bedient, um ihrem Bedürfnis nach Mitteilung Ausdruck zu geben¹¹² und sich so als Teilhaber der Überlieferung ihrer kulturellen Identität zu vergewissern.¹¹³ Überlebende nutzen die Fähigkeit von Literatur und Kunst, die Blockade der Übermittlung von extremen Ereignissen, die aus der Erfahrung herausfallen, mittels ästhetischer Darstellungsformen zu lösen.¹¹⁴ Für nachfolgende Generationen hingegen wird die Holocaust-Erfahrung durch die ästhetische Mischung von Realität und Fiktion, z.B. durch die Erzählung individueller Lebensgeschichten, emotional erfahrbar und vorstellbar.¹¹⁵ So wird es möglich, sich fremde Erfahrung als „inneren Besitz“ anzueignen, „innere Bilder“ zu entwerfen, die dann, kognitiv bearbeitet, zur Konstitution von Geschichtsbewusstsein beitragen.¹¹⁶ Mit dem Verschwinden der Zeitzeugen fällt fiktionalen Darstellungen zunehmend die Rolle zu, einen emotionalen Bezug zur Vergangenheit zu stiften, um die individuelle Erinnerung wach zu halten.¹¹⁷ Die Individualisierung ist zugleich eine Differenzierung der Erinnerung. Dank ihrer Offenheit für Ambivalenzen und Unbestimmtheiten, auch dank ihrer Freiheit zur Erfindung hat die Kunst die Chance, eine Gegenmacht zu vereinfachten Erzählungen im kollektiven Gedächtnis zu sein.¹¹⁸ Die Konfrontation mit der Vergangenheit über Kunst stellt immer auch die in der Form gefasste Bedeutung des Vergangenen zur Diskussion. Im Gegensatz zu dokumentarischen Berichten und zu geschichtswissenschaftlichen Texten, die ihre Form vernachlässigen, um scheinbar nur über den Inhalt zu sprechen¹¹⁹, ist bei Kunstwerken die Präsenz der Form als Bedeutungsträger zentral. Über ästhetische Interpretation und Differenzierung der Erinnerung greifen Kunst und Literatur in den Sinndiskurs ein. Auch wenn Auschwitz jeden Sinn sprengt – die Beschäftigung mit der Sinnfrage, also mit der

¹¹² Andrea Reiter: „Auf dass sie entsteigen der Dunkelheit“. Die literarische Bewältigung von KZ-Erfahrung. Wien 1995, S. 195-225.

¹¹³ Zur Bedeutung der kulturellen Identität im KZ siehe Maja Suderland: Territorien des Selbst. Kulturelle Identität als Ressource für das Überleben im Konzentrationslager. Frankfurt/M. 2004; vgl. auch Lange: Authentisches Medium, S. 168.

¹¹⁴ Geoffrey Hartman: Zeugnis und Authentizität. Reflexionen über Agambens *Quel que resta di Auschwitz*. In: Martínez (Hg.): Der Holocaust und die Künste, S. 99-118, hier S. 113.

¹¹⁵ Reichel: Erfundene Erinnerung, S. 13-14.

¹¹⁶ Margarete Willerich-Tocha: Geschichten erzählen – Geschichte erfahren. Interdisziplinäre didaktische Überlegungen zum Thema Holocaust und Drittes Reich in der Literatur. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 12 (2001), S. 732-751, hier S. 733-734.

¹¹⁷ Aleida Assmann, Ute Frevert: Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart 1999, S. 286.

¹¹⁸ Hartman: Der längste Schatten, S. 163-164.

¹¹⁹ Hayden White legt dar, dass auch die Geschichtsschreibung literarische Grundformen verwendet, aber dort ist, meine ich, die Form nicht im selben Maße präsent und wirkungsmächtig wie im literarischen Text; Hayden

Frage, welche Bedeutung wir dieser Erfahrung, diesem Geschehen für die eigene Weltsicht und für das Selbstverständnis zuschreiben, ist sowohl für die Überlebenden als auch für die Nachfolgenden unverzichtbar. Kunst und Literatur regen diese Auseinandersetzung an, indem sie Auschwitz „erzählen“, d.h. durch ästhetische Formgebung der Vorstellung zugänglich machen und mit Bedeutung versehen.

Die zweite Funktion von Kunst und Literatur über Auschwitz wirkt komplementär zur Erzählbarkeit der Erfahrung, die uns das Erzählte ja näher bringt: Kunstwerke gestatten uns, dass wir uns in ein ästhetisch distanzierendes Verhältnis zu den historischen Ereignissen versetzen. Das mag auf den ersten Blick zynisch erscheinen, aber es gibt gute Gründe anzunehmen, dass ästhetische Distanz die reflektierende Bearbeitung der historischen Erfahrung fördern kann. Diese Idee liegt z.B. Geoffrey Hartmans Konzept der „intellektuellen Zeugenschaft“¹²⁰ zu Grunde. In Zukunft sind wir auf Sekundärzeugnisse angewiesen, also auf Zeugnisse von Menschen, die den Holocaust nicht selbst erlebt haben, aber durch ihre Kenntnisse oder ihre Einbildungskraft davon betroffen sind. Diese intellektuellen Zeugen hält Hartman für unerlässlich, um nach den Zeitzeugen die Holocaust-Erfahrung an jüngere Generationen weiterzugeben. Der intellektuelle Zeuge ist kein Augenzeuge, sein Verhältnis zum Holocaust beschreibt Hartman als eines der „ästhetischen Distanz“ und vergleicht ihn dazu mit einem Theaterbesucher, dessen Einbildungskraft durch die emotionale Teilnahme an den Ereignissen auf der Bühne angeregt wird, ohne dass seine Urteilskraft verloren geht.¹²¹ Ästhetische Distanz bedeutet beim intellektuellen Zeugen also nicht Teilnahmslosigkeit, sondern ist die Voraussetzung für die Verbindung von Einfühlungsvermögen und Nachdenklichkeit. Sie wirkt wie ein Regulativ und verhindert, wie Hartman darlegt, eine „Überidentifikation“ mit den Opfern, also eine Einfühlung, die so stark wird, dass sie die Seele verletzt und die Reflexion lähmt.¹²² Nicht nur für den intellektuellen Zeugen selbst ist ästhetische Distanz wichtig, sondern ebenso für diejenigen, an die er sich richtet. Sie ist daher für die Didaktik von großem Interesse. Das verstörende Geschehen des Holocaust soll als lebendige Erinnerung an die Jugend vermittelt werden, aber ohne bei ihr nur Verletzung oder Verzweiflung zurückzulassen.¹²³ Hartman meint, die mitfühlende Identifikation mit den Opfern solle der Identifikation mit den Figuren einer erzählten Geschichte vergleichbar

White: Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses. Stuttgart 1986 (= Sprache und Geschichte 10).

¹²⁰ Hartman: Der längste Schatten., S. 174.

¹²¹ Ebda., S. 175.

¹²² Geoffrey Hartman: Intellektuelle Zeugenschaft und die Shoah. In: Ulrich Baer (Hg.): „Niemand zeugt für den Zeugen“. Erinnerungskultur und historische Verantwortung nach der Shoah. Frankfurt/M. 2000 (= edition suhrkamp 2141), S. 35-52, hier S. 42 und 48.

¹²³ Hartman: Der längste Schatten, S. 187.

sein.¹²⁴ Die ästhetische Darstellung wirkt wie ein Filter vor der Realität, der eine Bearbeitung des Schreckenerregenden in der Phantasie gestattet. Vorstellungskraft wird geweckt, Empathie angeregt, aber auch der Rückweg bleibt offen. Indem man heraustreten kann aus der ästhetisch vermittelten Identifikation, gewinnt man wieder Abstand und damit Raum für Gedanken über das Vorgestellte und Empfundene. Auf dieser ästhetischen Distanz beruht auch der Perspektivenwechsel, den uns Kunst und Literatur erlauben: Gleichsam experimentell können wir die verschiedenen Perspektiven von Opfern, Tätern, Zuschauern, Widerstandleistenden, Rettern nachvollziehen und zugleich aus einem Abstand kritisch betrachten. Komik und Satire lassen sich als Beispiele für künstlerische Verfahren anführen, die durch den Verstoß gegen Erwartungen an die Darstellung des Holocaust zu einer reflektierenden, Fragen stellenden Rezeptionshaltung provozieren. Die Möglichkeit, über ästhetische Distanz Empathie und Reflexion zu verknüpfen, wohnt aber der Auseinandersetzung mit Kunstwerken über den Holocaust generell inne. Sie können daher zur Lösung des pädagogischen Problems, wie emotionale Berührung ohne Paralisierung der Urteilskraft zu erreichen sei¹²⁵, einen wertvollen Beitrag leisten.

V. Grundzüge einer Didaktik ästhetischer Holocaust-Darstellungen

Meine These lautet, dass künstlerische Darstellungen dank ihrer komplementären Leistungen, uns durch Erzählung die Geschichte nahe zu bringen und zugleich durch ästhetische Distanz den Abstand zur Geschichte zu wahren, die Verbindung von Einfühlungsvermögen und Reflexion fördern. Das kommt einer Pädagogik nach Auschwitz, die möglichst selbstbestimmte und unterschiedliche Perspektiven wählende Annäherungen zulässt, entgegen. Im Folgenden skizziere ich aus dieser These ableitbare Grundlinien einer didaktischen Bearbeitung ästhetischer Holocaust-Darstellungen. Dabei nehme ich Bezug auf didaktische Literatur aus Deutschland, den USA und Israel.

Zu allererst ist festzustellen, dass eine Didaktik der Ästhetik der interdisziplinären Kooperation mit der Didaktik der Geschichte bedarf, sowohl in Form einer umfassenden historischen Kontextualisierung des Dargestellten als auch durch die Verknüpfung ästhetischer und historischer Fragestellungen bei der konkreten Beschäftigung mit den Darstellungen. So wertvoll es ist, dass z.B. literarische Texte über den Holocaust die historischen Fakten in emotional und intellektuell herausfordernde individuelle Erfahrungen

¹²⁴ Hartman: Intellektuelle Zeugenschaft, S. 42.

verwandeln, so essentiell bleibt es, die Geschichte des Holocaust dabei nicht zu verfälschen.¹²⁶ Durch die thematische Ausrichtung der Werke bzw. durch die Ergänzung des historischen Kontextes müssen zentrale Aspekte des Holocaust in den Blick gerückt werden.¹²⁷

Historische Korrektheit ist daher in der Fachliteratur auch ein prominentes Kriterium bei der Auswahl der Kunstwerke¹²⁸, wie überhaupt dem Problem der Auswahl im didaktischen Diskurs große Aufmerksamkeit geschenkt wird. Man ist verständlicherweise auf der Suche nach Werken, die den Lernenden einen affektiv berührenden, die historische Wahrnehmung schärfenden, die kritische Selbstwahrnehmung provozierenden und die moralische Entwicklung fördernden Zugang zum Thema Holocaust ermöglichen.¹²⁹ Als ästhetische Qualitäten, die eine zu selbständiger Reflexion führende „Fragehaltung“¹³⁰ zu initiieren im Stande sind, werden am Beispiel literarischer Texte z.B. genannt: Vielfalt der Perspektiven¹³¹, lebensnahe Ambivalenz der Charaktere¹³², das Sichtbarmachen von Entscheidungsspielräumen¹³³, indirekte Darstellungsformen wie Verknappung¹³⁴, Verfremdung und Symbolik¹³⁵. Werke mit solchen Merkmalen arbeiten explizit mit Verfahren der ästhetischen Distanzierung, die einerseits vor emotionaler Überwältigung schützen¹³⁶ und andererseits zu reflexiver oder kreativer Bearbeitung anregen. Sie fordern die Haltung des Fragens, des Weiterdenkens, der Übernahme ungewohnter Perspektiven von sich aus ein. Obwohl es für didaktische Konzeptionen wichtig ist, die unterschiedliche Qualität von Werken klar zu sehen und die Vorzüge, welche „the strongest pieces of literature about the Holocaust“¹³⁷ bieten, in der Unterrichtsarbeit zu nützen, hielte ich es dennoch für falsch, nur die anspruchsvollsten Werke heranzuziehen. Die Didaktik sollte einen Querschnitt durch die

¹²⁵ Vgl. Pingel: Unterricht über den Holocaust, S. 18.

¹²⁶ Samuel Totten: Incorporating Fiction and Poetry into a Study of the Holocaust. In: Ders. (Hg.): Teaching Holocaust Literature. Boston u.a. 2001, S. 24-62, hier S. 24-28.

¹²⁷ Mit diesem Argument wird in der didaktischen Diskussion bezweifelt, dass das *Tagebuch der Anne Frank*, in dem es in erster Linie um die pubertäre Entwicklung der Autorin geht, ein geeigneter Text für den Unterricht über den Holocaust sei; siehe z.B. Elaine Culbertson: *The Diary of Anne Frank: Why I Don't Teach It*. In: Totten (Hg.): Teaching Holocaust Literature, S. 63-70.

¹²⁸ Totten: Incorporating Fiction and Poetry, S. 29-30.

¹²⁹ Vgl. z.B. Köster: Archive der Zukunft, S. 214-217.

¹³⁰ Ebda., S. 208; vgl. auch Hartmut Eggert: Kinder und Jugendliche im Dritten Reich. Lektüreprüfungen von Jugendbüchern für den Unterricht in der Sekundarstufe I. In: Der Deutschunterricht 35 (1983), H.5, S. 57-69, hier S. 59-61.

¹³¹ Totten: Incorporating Fiction and Poetry, S. 25-26.

¹³² Ebda., S. 31; Willerich-Tocha: Geschichte erzählen – Geschichte erfahren, S. 737-738.

¹³³ Köster: Archive der Zukunft, S. 217.

¹³⁴ Ebda., S. 208-209, 214-215; vgl. auch Jochen Vogt: Geschichten eines Adjektivs. Was man mit einem kleinen Text von Anna Seghers machen kann. In: Der Deutschunterricht 49 (1997), H.4, S. 20-27, hier S. 22-25.

¹³⁵ Rotem Wagner, Inbar Raveh: Liberation. Holocaust Literature – a teaching unit. Yad Vashem/Jerusalem 1999, bes. S. 63-66, 70-76, 77-81, 82-84, 94-103.

¹³⁶ Willerich-Tocha: Geschichte erzählen – Geschichte erfahren, S. 743, 750.

¹³⁷ Totten: Incorporating Fiction and Poetry, S. 29.

qualitative Bandbreite der ästhetischen Holocaust-Darstellungen nicht scheuen, um den auf verschiedenen Niveaus angesiedelten Wirkungsweisen gerecht zu werden. Der Akzent wäre also vom Problem der Auswahl der besten Werke auf die Möglichkeiten der didaktischen Berücksichtigung von Werken unterschiedlicher Qualität zu verschieben.

Zwei Gründe sprechen meiner Meinung nach für eine solche Erweiterung des Spektrums. Erstens: Ob bzw. wie sich Einfühlung und Reflexion entwickeln, hängt auch von der individuellen Aufnahme eines Werkes ab. Da wir nicht berechnen können, was uns oder andere berührt, bewegt, erschüttert, da also emotionale Nähe oder Distanz bei der Rezeption eines Werkes didaktisch nicht planbar und verfügbar sind, müssen wir Werke auswählen, die „unterschiedliche Modi der Beteiligung“ zulassen, die „auf unterschiedlichen Stufen der Identifikation Erkenntnis ermöglich[en] und Erfahrung stifte[n].“¹³⁸ Wir brauchen die „abgerundeten wie die brüchigen Geschichten“, weil wir ihre Wirkungen im Lernprozess nicht vorschreiben können.¹³⁹ Der Raum für die Wahrnehmung des unberechenbaren, unvorhersehbaren Details, das uns an einem Werk, und sei es ein triviales, ergreift, für das „Punctum“, das Roland Barthes anhand der Fotografie erläutert¹⁴⁰, muss offen sein. Dieses Zufällige, das uns fasziniert oder irritiert, kann Ausgangspunkt für Fragen an Werk und Thema, also ein Impuls auf der Reflexionsebene werden. Zweitens: Die Didaktik sollte es als ihre Aufgabe ansehen, dort, wo das Werk selbst die Distanz der Reflexion durch seine ästhetische Struktur nicht einfordert, diesen Abstand durch methodische Verfahren zu schaffen, um etwa mit künstlerischen Darstellungen, die Stereotypen verwenden, oder mit Fotografien, die sich unhinterfragbar objektiv geben, einen reflektierten Umgang zu ermöglichen.

In der didaktischen Diskussion zur Holocaust-Literatur finden sich Hinweise auf Methoden, die relativ unabhängig vom Niveau der ästhetischen Darstellung eine selbständige Auseinandersetzung mit dem Werk gestatten. Dazu zählt z.B. der rezeptionsästhetische Ansatz der „Reader Response Theory“, welcher den subjektiven Reaktionen der Leser in kreativen Formen wie z.B. Rollendiskussionen, Collagen oder Briefen an den Autor breiten Raum gibt.¹⁴¹ Eine ähnliche Funktion haben Lesetagebücher, „reflective journals“, in denen

¹³⁸ Willerich-Tocha: Geschichten erzählen – Geschichte erfahren, S. 734-735.

¹³⁹ Ebda., S. 734.

¹⁴⁰ Roland Barthes: Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie. Frankfurt/M. 1989 (= suhrkamp taschenbuch 1642).

¹⁴¹ Samuel Totten: Analyzing Short Stories about the Holocaust via a Multiple Intelligences and Reader Response Approach. In: Ders.: Teaching Holocaust Literature, S. 125-142; Samuel Totten: „Written in Pencil in the Sealed Railway-Car“. Incorporating Poetry into a Study of the Holocaust via a Reader Response Theory Activity. In: Ders.: Teaching Holocaust Literature, S. 143-160.

die Leser der Bedeutung, die ein Text für sie hat, nachspüren.¹⁴² Auch bei der Beschäftigung mit bildender Kunst zum Thema Holocaust stehen vielfältige Arbeitsformen – z.B. Weitermalen, Nachstellen von Bildern, Verfassen von Texten zu Bildern – zur Wahl, die sowohl auf Einfühlung als auch auf reflektierender Distanz zum Dargestellten aufbauen.¹⁴³ Diese kreativen Tätigkeiten nehmen zwar die ästhetische Interpretation, die das vorliegende Werk vorgibt, als Ausgangspunkt, lassen aber der Suche nach der persönlichen Bedeutung des historischen Geschehens großen Freiraum. Zugleich enthalten sie einen reflektierenden Aspekt, der durch didaktische Hilfestellungen zur analytischen Betrachtung des Werkes geschärft werden kann. An das Kunstwerk wären Fragen zu stellen wie z.B.: Ist die Erzählform dem historischen Geschehen angemessen? Aus welcher Perspektive wird das Geschehen dargestellt? Welche sprachlichen bzw. künstlerischen Verfahren werden eingesetzt? Die genaue Beobachtung der Form legt die ästhetischen Strategien frei, mit denen das Werk das Dargestellte interpretiert und Wirkung erzeugt.¹⁴⁴ Vergleiche von Werken unterschiedlicher Form zum selben Thema können dabei von besonderem heuristischen Wert sein.¹⁴⁵ Aber es geht nicht darum, die Werke im Vergleich gegeneinander auszuspielen, sondern Anhaltspunkte für eine „sensible Reflexion der künstlerischen Mittel“ am einzelnen Beispiel zu finden.¹⁴⁶ Die Analyse sollte sowohl die Beschränkungen als auch die Wirkungsmöglichkeiten, die das Werk gemäß seiner Intention und seinem Genre hat, würdigen. Ästhetische Wertung von Holocaust-Darstellungen ist in der Didaktik notwendig, doch dürfen solche Wertungen nicht über das hinweggehen, was das Werk innerhalb seiner Grenzen leistet und was den Betrachter vielleicht an ihm fesselt. So gelangt Sigrid Lange durch Formanalyse z.B. zu der Einschätzung, dass Spielberg mit *Schindlers Liste* nicht einfach die Hollywoodsche Unterhaltungsversion vom Holocaust abliefern, sondern die Gattung der Novelle innovativ und folgerichtig einsetzt, um das unerhörte Ereignis der Rettung inmitten der Vernichtung zu erzählen.¹⁴⁷ Indem die Lernenden erkennen, dass die Form Bedeutung konstituiert, indem sie sich erklären können, wie ästhetische Verfahren auf sie wirken, gewinnen sie auch die Fähigkeit, sich dem Werk gegenüber bewusster zu

¹⁴² Totten: Incorporating Fiction and Poetry, S. 36-37.

¹⁴³ Ossenberg: Sich von Auschwitz ein Bild machen? S. 73-74, 77-78; vgl. auch Ziva Amishai-Maisels: The Visual Arts as an Aid in Teaching the Holocaust at the Elementary and High School Levels. In: Holocaust and Education, S. 109-113.

¹⁴⁴ Vgl. Holocaust-Literatur. Auschwitz, S. 211-225; vgl. Christian Angerer: Mitfühlen und Mitdenken. Ruth Klügers Autobiographie *weiter leben* im Deutsch- und Geschichtsunterricht. In: Günther Bärnthaler, Ulrike Tanzer (Hg.): Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. Innsbruck, Wien 1999 (= ide-extra Bd.5), S. 204-218.

¹⁴⁵ Siehe z.B. den Vergleich einer Sequenz aus *Schindlers Liste* mit einer Passage aus Ruth Klügers *weiter leben* zum Thema Überleben bei Kößler: Bewusstseinsbildung an Erzählungen über den Holocaust? S. 44-49.

¹⁴⁶ Lange: Authentisches Medium, S. 16-17, 151.

¹⁴⁷ Ebd., S. 152-154.

verhalten: Identifikationsangebote und Perspektiven anzunehmen oder zu verwerfen, das Dargestellte in der Phantasie zu ergänzen oder es zu differenzieren, die ästhetische Form kritisch zu bewerten. Es kommt darauf an, dass die Betrachter die durch den analytischen Blick vergrößerte ästhetische Distanz als Erweiterung ihrer Möglichkeiten, sich eigenständig mit der Darstellung und dem Dargestellten auseinander zu setzen, erfahren können. Matthias Heyl beschreibt exemplarisch an Hand der Arbeit mit Fotografien zum Holocaust, wie die vermeintliche Objektivität, in der Fotos erstarrt erscheinen, in subjektive Spielräume aufzulösen sind: Wenn wir dem Blick des Fotografen nachforschen, seinem Blickwinkel, seiner Position, seinen Motiven, wenn wir uns vorzustellen versuchen, mit welchen Augen, Gedanken, Gefühlen die Fotografierten die Situation wahrnahmen, und wenn wir schließlich uns selbst als „Augenzeugen“ Rechenschaft ablegen, in welcher Beziehung wir zum Foto stehen, sind Einfühlung, Phantasie und Reflexion gefordert, um all die Geschichten hinter den Augen zu rekonstruieren.¹⁴⁸

Wenn die vielfältigen Perspektiven, die ein Foto auf ein Geschehen zulässt (Abgebildete, Fotograf, Betrachter), deutlich werden und der Betrachter sich als ein Teil der Geschichte zu begreifen beginnt, gewinnt er Kompetenz, kritischer und eigenständiger mit der Abbildung und ihrer Botschaft umzugehen. Seine Subjektivität erhält einen Raum, den ein allein objektivierender Umgang mit dem Geschehen und seinen Visualisierungen unzulässig verschließen würde.¹⁴⁹

Die Kombination von analytischen und kreativen Verfahren zu ästhetischen Darstellungen öffnet den subjektiven Freiraum, in dem sich Lernende empathisch, selbstbestimmt, sich als „Teil der Geschichte“ begreifend mit dem Holocaust beschäftigen können.

Da der Holocaust die rationalen und humanistischen Prinzipien unserer Zivilisation pervertierte und da uns dieser Riss im Zivilisationsbewusstsein unauslöschlich begleitet, darf er von der – in der Tradition dieser aufklärerischen Zivilisation stehenden – Pädagogik nicht wie irgendein anderes Thema abgehandelt werden. Die Verwundung unserer zivilisatorischen Grundlagen muss spürbar bleiben, die Barrieren des Verstehens müssen erfahrbar sein, wenn wir die Notwendigkeit kritischer Selbstreflexion nicht ignorieren wollen. Ästhetische Darstellungen bieten besondere Voraussetzungen, dieses Bewusstsein weiterzutragen. Sie spielen ihre spezifische Doppelrolle aus, um den Prozess der Selbstreflexion zu unterstützen. Zum einen bändigen sie ein un-fassbares Geschehen in einer Form, die uns durch ihren gestaltenden Zugriff eine sinnlich-sinnhafte Vorstellung vom Sinnlosesten verschafft und uns durch das „Schöne“ der Kunst über das Entsetzliche hinwegtröstet.¹⁵⁰ Zum anderen sorgt der

¹⁴⁸ Heyl: „Erziehung nach Auschwitz“ und „Holocaust Education“, S. 142-143.

¹⁴⁹ Ebd., S. 151.

¹⁵⁰ Vgl. Hartman: Der längste Schatten, S. 184.

Kunst-Charakter dafür, dass uns Sinn und Trost nur im ästhetischen Als-ob gegeben sind. Wir lassen uns auf die künstlerische Gestaltung ein, um zu erfahren, was sie für uns an Emotion, Anschauung, Bedeutung bereithält, und wir können, vom Werk selbst oder didaktisch dazu aufgefordert, dank der ästhetischen Distanz wieder zurücktreten, um zu begreifen, wie wir an die Grenzen der Vorstellung und des Verstehens stoßen. Kunstwerke erscheinen daher geradezu als ideale Form von „Geschichtsgeschichten“, wie sie Volkhard Knigge als unverzichtbare Konstruktionen beschreibt, in denen wir das Sinnentleerte des singulären Phänomens Holocaust, mit dem ein „Bruch in die Geschichte“ kam, abwehren¹⁵¹ – *ideal* deshalb, weil sie der Leere durch ästhetische Formkraft eine Bedeutung zuschreiben und sich zugleich durch die Distanz der Ästhetik selbst als Hilfskonstruktionen zurücknehmen. Ein didaktischer Weg, deutlich zu machen, dass jede (ästhetische) Interpretation des Holocaust unzulängliche Konstruktion sein muss, wäre die Diskussion des Authentizitätsproblems. An ästhetisch avancierten Werken ist zu beobachten, wie sich der Authentizitätsanspruch am Bewusstsein der Undarstellbarkeit des Dargestellten abarbeitet. Sie signalisieren mit dem künstlerischen Versuch, Nähe zum historischen Geschehen herzustellen, auch die unaufhebbare Differenz, die diesem Versuch anhaftet. Konkrete Ansatzpunkte für eine solche Reflexion sind, am Beispiel literarischer Texte, etwa die Erforschung sprachlicher Bilder, mit denen Autoren etwas Undarstellbares auszudrücken versuchen¹⁵², oder die Untersuchung collageartiger Erzählverfahren, die zur Wahrnehmung einer „unüberbrückbaren Erfahrungsdifferenz“ zwingen, welche als Grenze des Verstehens nicht zu überschreiten ist.¹⁵³ Die Auseinandersetzung mit ästhetischen Darstellungen des Holocaust könnte also zu jener Verunsicherung befähigen, die wir brauchen, um die Selbstzufriedenheit, mit der wir das inkommensurable Ereignis für uns in Vorstellungsbilder und Begriffssysteme einfrieden möchten, aufzustören. Die ästhetische Irritation mag Fragen nach sich ziehen wie z.B.: Welche historische und persönliche Bedeutung messe ich dem Holocaust bei? Wie wirken sich diese historischen Ereignisse auf mein Bild von Geschichte, Zivilisation und Gesellschaft aus? Muss ich mich selbst in Frage stellen? Wenn dieser Funke auf Lernende überspringt, wäre Selbstreflexion in Gang gesetzt.

¹⁵¹ Knigge: Abwehren – Aneignen, S. 254-256.

¹⁵² Totten: Incorporating Fiction and Poetry, S. 43, 47.

¹⁵³ Willerich-Tocha: Geschichten erzählen – Geschichte erfahren, S. 739-741.