

Micha Brumlik

Ein ruhiges Anschauen des Grauens?

Zur Unzulänglichkeit des reformpädagogischen Erfahrungsbegriffs

Auschwitz als Unterrichtserfahrung?

Wenn »Unterricht« eine gezielt in Gang gesetzte Kommunikation mit dem Ziel darstellt, bei gegebenen Adressaten durch Informationsvermittlung oder Anregung ihrer kognitiven und emotionalen Vermögen die Wahrscheinlichkeit von Lernprozessen im Sinne wachsender Einsichten auszulösen, dann stellt die so genannte »Erziehung nach Auschwitz«, die ja aus Gründen der einzusehenden »Sache« auch stets eine »Erziehung über Auschwitz« zu sein hat, eine Schwierigkeit, wenn nicht eine absolute Grenze reformpädagogischer Didaktik dar. Dabei verstehe ich in diesem Kontext unter »reformpädagogischer Didaktik« weniger die auf Lebensformen bezogenen Schul- und Unterrichtsinstitutionen, genauer: Sie interessieren nur insoweit, als sie den Rahmen für unterrichtliche Erfahrungsgewinnung darstellen.

Die Reformpädagogik hat - das sei hier nur angedeutet - im Lauf ihrer Entwicklung seit dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts beginnend mit Lichtwarks Kunsterziehungsbewegung über Fritz Jödes »Jugendmusikbewegung« bis hin zur anschauenden Physikdidaktik Martin Wagenscheins und Horst Rumpfs Kritik eines ausschließlich wissenschaftszentrierten Unterrichts ganz besonderen Wert auf die »Rettung der Phänomene« sowie auf eine unbefangene Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand gesetzt. Theodor W. Adorno, der im Vertrauen auf den belehrenden Charakter der »Sache selbst« jeder Form schulischer oder auch universitätsbezogener Didaktik misstraute und entsprechend alle Probleme der Darstellbarkeit in die Ästhetik verschob, hat auf diese Probleme bekanntermaßen mit einer nicht nur negativistischen, sondern geradezu mit einer Ästhetik der Auslassung reagiert. Während in dieser Form Kritischer Theorie jedoch zumindest noch ein Bewusstsein von der Schwierigkeit einer solchen Darstellbarkeit existiert, verhält sich die Reformpädagogik, genauer: verhalten sich die letzten Vertreter ihres Erfahrungsbegriffs in Bezug auf das Thema »Auschwitz« in einer Art und Weise naiv, die bereits an Fahrlässigkeit grenzt.

Ich will im Folgenden zunächst den Erfahrungsbegriff der derzeit noch existierenden Reformpädagogik skizzieren, eine Skizze, die ohne einen näheren Blick auf mindestens einen ihrer prominenten Vertreter nicht auskommen wird. Sodann soll auf einige grundsätzliche pädagogisch-anthropologische Schwierigkeiten bei der Thematisierung von »Auschwitz« hingewiesen werden, um schließlich die ästhetische Lösung des Problems anzudeuten. Endlich soll gezeigt werden, warum diese ästhetische Lösung in pädagogischen Kontexten nur schwer zu akzeptieren ist und in welche Richtung eine pädagogische Antwort zu gehen hätte.

Martin Wagenschein und der Nationalsozialismus

Die erneuerte Reformpädagogik tritt heute als wesentlich kultur- und wissenschaftskritische, minder als Disziplin mit praktischem Anspruch auf. Von einer seit der Wende vom neunzehnten zum 20. Jahrhundert erfolgenden beispiellosen Neuorientierung vor allem im Bereich pädagogischer Lebensformen und unterrichtlicher Handlungen scheint heute vor allem ein allgemein wissenschaftskritischer Gestus übrig geblieben zu sein, der seinerseits nicht mehr ausweisen kann, ob und wie er Alternativen zum beklagten und kritisierten, angeblich wissenschaftsorientierten Unterricht entwickeln kann. So beklagt etwa Horst Rumpf in seiner Einführung zu den Lebenserinnerungen des Physikdidaktikers Martin Wagenschein aus dem Jahr 1983, dass der »Fachmann« die »Staunkraft« in sich »abgetötet« habe, aus dem alleine »wirkliches Wissen, wirkliches Verstehen und wirkliche Wissenschaftsverständigkeit« entstehen könne. Zudem stellt Rumpf in einer doch erstaunlich martialischen Bemerkung fest: »Weil der Mutterboden wirklichen Verstehens für sie (die Fachmenschen, M. B.) eine Region verbrannter Erde geworden ist, weil ihnen die vielfältige Welt von Phänomenen zum Illustrationsmaterial längst bekannter Gesetze und Prinzipien zu schrumpfen droht - jedenfalls wenn es an die Belehrung geht; deshalb verhindern sie, was sie zu erreichen suchen« (Rumpf 2002: 4). Hier werden zur Kennzeichnung einer gewiss kritikwürdigen Vermittlungsform Metaphern aufgerufen, die Tod und Verderben von Menschen ebenso in Erinnerung rufen wie tiefgreifende, verzweifelte Niederlagen und man mag sich fragen, wie diese, die Erfahrungen des 20. Jahrhunderts doch so genau beschreibenden Metaphern ihren Eingang in den doch eher undramatischen Bereich der Didaktik gefunden haben mögen.

Doch beklagt die reanimierte Reformpädagogik nicht nur die allgemeine Versachlichung und Verwissenschaftlichung der Welt, nein, sie scheut auch nicht davor zurück, ihre eigenen Konzepte sogar in eine Reihe mit Sigmund Freuds Psychoanalyse und das Entstehen der modernen Kunst zu rücken. Hierbei handele es sich um »Durchbrüche«, die Rumpf vor allem Martin Wagenschein zuschreibt und die letztlich in ein bestimmtes normatives Ideal von Unterricht münden: »ein von Respekt getragener, angstfreier Austausch über eine vor Augen liegende, Nachdenken und Beobachtung herausfordernde Sache (...)<« (ebd.: 5). Der bittere Grundton der reanimierten Reformpädagogik mit ihrer Klage darüber, dass eine diesem Unterrichtsideal entsprechende Reform der Schule nicht stattgefunden habe, erklärt sich aus einer doppelt verpassten Chance:

»Was die erste große Katastrophe des Jahrhunderts, der erste Weltkrieg und sein Ausgang nicht vermochte - eine wirkliche Änderung der aus dem 19. Jahrhundert überkommenen Schule, das, so macht Wagenschein deutlich, wurde von nicht wenigen nach der zweiten Katastrophe nach 1945 erhofft. Ein neuer Anfang - mit der Chance, daß die Schulhäuser, die Apparate in Trümmern lagen; daß die überlieferten ›Bildungsanstalten‹ allen Anlaß hatten, an sich und ihrer Qualität zu zweifeln« (ebd.: 6).

Die Äußerung legt in durchaus unklarer Weise einen internen Zusammenhang zwischen misslingenden Formen unterrichtlicher Vermittlung und der »zweiten Katastrophe« - sprich des Nationalsozialismus, des Zweiten Weltkriegs, der Massenvernichtung der europäischen Juden und der verheerenden Niederlage des Deutschen Reiches nahe, ohne indes diese These jemals zu entfalten.

Umso gespannter wendet sich der Leser nach der vielversprechenden Einführung nun Wagenscheins Erinnerungen zu, die immerhin ein langes Leben (1896-1988) umfassen - als die Nationalsozialisten an die Macht kamen, war der Autor, der als junger Mann in der Odenwaldschule Paul Gehees lehrte, immerhin 37 Jahre alt, als das Deutsche Reich kapitulierte, sah er seinem 50. Geburtstag entgegen. Indes: Der zeitgeschichtlich interessierte Leser, der in Wagenscheins Erinnerungswerk eine Entfaltung des von Rumpf nur angedeuteten internen Zusammenhangs zwischen missglückter Pädagogik und deutscher Katastrophe erwartet, wird mindestens enttäuscht, wenn nicht irritiert. Wagenscheins Aufzeichnungen über die Zeit des Nationalsozialismus - vor und nach dem Krieg - umfassen gerade zwei schmale Seiten vor allem anekdotischen Inhalts. In einer Anekdote ergötzt sich der Biograph an dem von den Darmstädter Schülern gepflogenen Mutterwitz

in der Tradition von Ernst Elias Niebergalls »Datterich«. Wagenschein schildert eine Unterrichtsstunde, in der Schüler - vor dem Krieg - auf Konzentrationslager zu sprechen kamen:

»Die damals bei öffentlichen Äußerungen angebrachte Reserve beherrschten sie (die Schüler, M. B.) bis an die Grenzen. Einer fehlte. ›Was ist denn mit dem?‹ fragte ich. Der Kleine wieder (unbewegt, monoton, Blick an die Decke): ›Der is die Woch ineme Laacher‹ - Ich (unschuldig): ›Was tun die denn da?‹ Er (im gleichen Ton): ›Da wern se geschliffe. Und dann misse se singe!‹ - Alle Gesichter wie abwesend, rundum« (ebd.: 48).

¹ »Der ist in dieser Woche in einem Lager (...). Da werden sie geschliffen. Und dann müssen sie singen.«

Der Gesamtduktus von Wagenscheins Text legt eine Deutung dieser Szene als Darstellung eines verschmitzten, gleichsam schwejschen Mutterwitzes in zumindest regimekritisch angedeuteter Absicht nahe. Allerdings: Ohne diese Deutungsvoraussetzung, die sich aus dem Material selbst nicht ergibt, spricht nichts für eine Handlung der Resistenz oder auch nur Renitenz - allenfalls für einen Ausdruck von Angst. Dagegen spricht indes, dass Wagenschein im unmittelbaren(!) Anschluss, nur durch eine Zwischenüberschrift getrennt, ein alles in allem nicht ungünstiges Bild seiner Zeit als Lehrer im Nationalsozialismus zu Protokoll gibt. Unter der Überschrift »Glückliche Stunde« lesen wir:

»Ich kann nicht sagen, daß es gerade die Schule war, in der ich mich unglücklich fühlte in den ersten Jahren der Diktatur. Das Unheil lagerte außerhalb, meine Fächer boten keinen Anlaß, sich mit der herrschenden Ideologie merklich zu reiben. Es kümmerte sich kaum jemand um meinen Unterricht. Ich machte unauffällig, was ich wollte, soweit ich konnte, und das war immerhin genug. Aus diesen Jahren erinnere ich mich, bisweilen in einer Verfassung gewesen zu sein, die wohl auch mancher Lehrer als eine seltene kennt und überhaupt jeder, der mit Menschen zu tun hat (...). Ich bin in einer weißen Wolke vollkommener Sicherheit eingeschlossen. Furcht ist nicht einmal vorstellbar (...). Alles ergibt sich dann von selbst« (ebd.: 49).

Diese Erfahrung deckt sich genau mit dem, was die empirische Psychologie des Wohlbefindens als *flow* bezeichnet, als Glücksempfinden eben (vgl. Csikszentmihalyi 1990; Csikszentmihalyi 1995). Wagenschein deutet das, was er unter diesen Umständen im Unterricht erfahren hat, als die Erfahrung einer durchaus mystisch zu verstehenden »Aufmerksamkeit«, deren theoretische Entfaltung er bei Simone Weil als *enracinement* in die Welt (der Dinge) gefunden hat.

Auf jeden Fall war Wagenschein - entgegen dem, was seine Aufzeichnungen sugge-

rieren - zur Zeit des Nationalsozialismus alles andere als gefährdet und es gab auch nicht den geringsten Anlass für ihn, beunruhigt oder doch froh zu sein, nicht behelligt zu werden: Immerhin publizierte er 1937 in einem angesehenen Verlag sein erstes Buch: »In meiner freien Zeit zog ich den Kopf ein und schrieb mein erstes, heute vergriffenes Buch: Zusammenhänge der Naturkräfte. Untertitel: das Gefüge des physikalischen Naturbildes (1937, Friedr. Vieweg & Sohn, Braunschweig)«. Der der NSDAP angehörende O.F. Bollnow lobte Wagenschein damals vor allem dafür, auf alles, was die »so genannte moderne Physik« ausmacht, verzichtet zu haben; und es dürfte kaum unfair sein, Buch und Rezension in den Umkreis jenes später von Wagenschein immer wieder zitierten Experimentalphysikers Philipp Lenard zu stellen, der eine rassistische und antisemitische deutsche Physik begründete. Er publizierte 1935 einen Aufsatz unter dem durchaus zeitgemäßen Titel »Physikalischer Unterricht und Intellektualismus«, in dem es allerdings um Johannes Kepler ging. Martin Wagenschein konnte zudem eine maßvolle Karriere im politischen Gefüge nationalsozialistischer Herrschaft verzeichnen: Nachdem er schon 1933 der NS-Volkswohlfahrt beigetreten war und dort von März bis November als Kassierer fungierte, wurde er noch im gleichen Jahr Mitglied des NS-Lehrerbundes. Seit 1938 Mitglied der NSDAP, erreichte er gleichwohl nach dem Krieg - am 28.10.1947 - einen Spruchkammerbescheid, der ihn der Gruppe Fünf (Entlastete) zuordnete. In der Begründung hieß es:

»(...) hat bei Schülern kritisches Urteilsvermögen durch ÜBUNG geschärft und so selbständiges Denken in jeder Hinsicht begünstigt, (...) leistete damit einen starken aktiven Widerstand gegen das autoritäre Erziehungssystem. Seine pädagogischen Schriften (...) beweisen, daß er Widerstand mit Konsequenz und Klugheit geleistet hat«

(vgl. <http://www.martin-wagenschein.de/Archiv/Lebenslf.htm>).

Der in seinen Erinnerungen gegebenen Schilderung sporadisch empfundenen Glücks in der Zeit des Nationalsozialismus folgt schließlich die bekundete Freude über einen neuen Anfang:

»Frühling 1945. - Der Krieg ist aus, die Freiheit gewonnen! Man steht zusammen unter grünenden Ruinen: Nun mußte auch die Schule ganz anders werden! Ein alter Kindertraum erfüllt sich: Die Schulen sind verbrannt! Ein alter Lehrertraum wird wahr: nach vielen freien Sommerwochen kommen einzelne Kinder aus der Nachbarschaft zu Lehrern in die Wohnung: sie wollen lernen« (ebd.: 51).

Staunen und Grauen

Der biographische Kontext dieser Reformpädagogik legt nahe, dass aus ihr Kategorien zu einer empathischen Unterrichtung empfundenen menschlichen Leidens im Nationalsozialismus ebenso wenig zu erwarten sind wie Prinzipien eines Geschichtsunterrichts, der verständlich macht, wie sich etwa die Massenvernichtung ereignen konnte. Freilich können biographische Hinweise bestenfalls den *context of discovery*, nicht aber die systematische Frage nach der sachlichen Gültigkeit, nach dem *context of justification* beantworten. Immerhin könnte es sein, dass eine Reformpädagogik im Sinne Wagenscheins ihrem unpolitisch-politischen Entstehungszusammenhang zum Trotz, zur Vermittlung auch auf den ersten Blick alle moralischen Gewissheiten erschütternder Erfahrungen geeignet ist.

Zur Klärung dieser Frage ist es unumgänglich, den von Wagenschein präferierten Erfahrungsbegriff zu klären, der schließlich seiner ganzen Didaktik zugrunde liegt und der in geradezu klassischer Weise in einem ausgearbeiteten Vortrag aus dem Jahre 1975 unter dem Titel »Rettet die Phänomene! (Der Vorrang des Unmittelbaren)« entfaltet ist. Wagenschein stellt in einer hinter Kants Erkenntniskritik zurückgehenden Weise »die Sache« selbst in das Zentrum seines Erfahrungsbegriffs und sieht in den Kategorien der theoretischen Physik letztlich sinnvolle Reduktionen. Die von ihm begründete Theorie des genetischen Lehrens und Lernens und die ihr gemäßige Didaktik findet ihre Aufgabe dann darin, zwischen der unmittelbaren Anschauung der Phänomene und den Reduktionen und Konstruktionen der theoretischen Physik zu vermitteln, genauer: aus den unmittelbaren Erfahrungen einer vortheorietischen Naturanschauung heraus den Sinn theoretischer Reduktionen verstehbar zu machen. »Phänomene«, so führt er nun bezüglich des Erfahrungsbereichs der Physik aus, »können nicht schon mit isoliertem Intellekt, müssen mit dem ganzen Organismus (>am ganzen Leibe<) erfahren werden (...). Auch auf höheren und späteren Stufen der Abstraktion muß der Durchblick bis hin zu den Phänomenen und auch der Rückweg zur Umgangssprache immer offengehalten werden (Wagenschein 2002: 143)«. Dabei beharrt Wagenschein darauf, dass all dies im Grundsatz auch schon für Erwachsene zu gelten habe. In der Schilderung eines schönen Experiments - es geht um die Bewegung des Pendels, das durch die Demonstration kleiner Messingkugeln an dünnen Fädchen nicht verstanden werden könne - erläutert der Physikdidaktiker, wie er einmal einen kopfgroßen Felsenbrocken in die Schule geschleppt und ihn an einem dicken

Seil an einer fünf Meter hohen Decke aufgehängt habe. Diese Anordnung hat ihren Eindruck auf die Schülerinnen und Schüler nicht verfehlt:

»Wie langsam! Das bloße Zusehen macht ruhig. Von selbst lockt es die Jungen und Mädchen von ihren Plätzen. Sie umstehen dicht und respektvoll den gefährlichen Schwingungsraum. Zu sagen ist nichts. Die Fühlung bedarf keiner Aufforderung, sie bedarf nur der Zeit (...). Das bloße Anschauen lenkt den Sinn aufs Maßvolle« (ebd.: 149).

Hier ist die Frage zu stellen, ob ein derartiger Erfahrungsbegriff und ihm entsprechende Erfahrungsarrangements in der Lage sind, das zu erschließen, worum es bei einer Erziehung nach Auschwitz geht, die immer auch eine Erziehung mit »Auschwitz« als ihrem Thema ist. Sie ist nun abschlägig zu beantworten: Die Erfahrung der Massenvernichtung überstieg als Form einer Extremtraumatisierung der Opfer jedes menschliche Fassungs- und Erinnerungsvermögen und ist daher nicht darstellbar, obwohl sie doch höchst real war. Gleichwohl kann es einer Kultur der Erinnerung um nichts anderes gehen, als eben dieses Undarstellbare - eventuell im Bewusstsein des notwendigen Scheiterns dieses Versuchs - öffentlich und ästhetisch angemessen zu repräsentieren (vgl. Friedländer 1996). Die theoretischen Gewährsleute Wagenscheins für dieses erfahrungsorientierte Programm sind u. a. der mit einem Nobelpreis für Experimentalphysik ausgezeichnete nationalsozialistische Begründer der »deutschen Physik« Philipp Lenard (ebd.: 141) sowie der von Martin Heidegger gelesene Johann Peter Hebel (Wagenschein 2002: 163; Heidegger 1983: 73-74). Deren Erkenntnisse resümiert Wagenschein noch 1979 in einer Kritik des Kopernikanischen Weltbildes:

»Selbst innerhalb der Physik hat es als menschliche Konstruktion nur den großen Vorzug der Einfachheit, nicht der tieferen Wirklichkeit.« (Wagenschein 1998: 116)

In gewisser Weise lässt sich Wagenscheins Didaktik als der Versuch lesen, das Staunen im Sinne der vorsokratischen Philosophie bzw. seiner Bestimmung durch Platon und Aristoteles als pädagogische Grundstimmung, nein mehr noch als genuin pädagogische Haltung zu rehabilitieren. »Denn gar sehr«, so Sokrates zu einem Theodoros, »ist dies der Zustand eines Freundes der Weisheit, die Verwunderung; je es gibt keinen anderen Anfang der Philosophie als diesen«. (vgl. Platon, Theaitetos, 155 d). Ganz im Sinn einer antiken Frömmigkeit angesichts des Kosmos postuliert Wagenschein deshalb als pädagogische Maxime: »Das bloße Anschauen lenkt den Sinn aufs Maßvolle.« (Brumlik 1985: 329)

An dieser Stelle ist jetzt nicht zu vertiefen, in welchem Ausmaß bei Wagenschein hier ein an Goethe gewonnenes Naturverständnis rehabilitiert wird, es ist auch nicht weiter zu erörtern, ob eine derartige Didaktik bezüglich des Lehrens physikalischer Phänomene der Mesoebene sinnvoll ist oder nicht. Es ist lediglich zu fragen, ob das Prinzip eines bloßen Anschauens, das den Blick aufs Maßvolle lenkt, angesichts dessen, worum es bei einer die nationalsozialistischen Verfolgungen und Vernichtungslager thematisierenden, zeitgeschichtlichen Didaktik gehen kann, angemessen ist. Sind jene Erfahrungen, um deren Vermittlung es gehen soll, im Modus »bloßen Anschauens« mit dem Ziel einer Gewinnung des Maßvollen überhaupt zugänglich - etwa jener:

»Der Leichenhaufen vor unserem wuchs jetzt über die Grabenränder hinaus. Trotz der Kartoffeln waren alle äußerst schwach; kein Kranker wurde im Lager gesund; stattdessen bekamen viele noch Lungenentzündung und Ruhr, wer nicht imstande gewesen war, aufzustehen, oder die Energie dazu aufgebracht hatte, lag stumpf auf seinem Bett, starr vor Kälte, und niemand merkte, wenn er starb« (Levi 1991:161).

Primo Levis nüchterne Schilderung seiner letzten Tage in Auschwitz vor der Befreiung - sie gehört noch zu den minder drastischen - berühren dabei noch nicht einmal die Grunderfahrungen von namenloser Angst, bohrendem Hunger und unerträglichem Schmerz - Erfahrungen, die sich dem Nachvollzug ebenso entziehen wie aufdrängen. Zumal am Beispiel des Schmerzes wird klar, warum hier »bloßes Anschauen« kein Modus der Erfahrung sein kann. Schmerz, so Wolfgang Sofsky, »ist nicht nur die entstellende Verletzung des Körpers, die den Menschen zerbricht, seine Stellung in der Welt wird insgesamt erschüttert (...). Sie trifft ihn in seinem Innersten und unterwirft ihn als ganzen, in seiner Totalität« (Sofsky 1996: 71; vgl. auch Scarry 1992; Das 1999). Ähnliches gilt von der Angst, deren Phänomenologie sich noch drastischer zeigt: Sie ist »ja nichts anderes als dieser Antagonismus von Lähmung und Flucht. Sie kettet den Menschen fest und löst in seinem inneren Kerker das Chaos aus« (Sofsky 1996: 71).

Angst ist eine Emotion, die wir sowohl selbst verspüren als auch anderen ansehen können. Sie ist - in begrenztem Ausmaß - auch eine interattraktive Emotion und kann wie Gelächter in unterschiedlichem Ausmaß ansteckend sein, ohne dass man die Ursachen oder Gründe der Angst anderer kennen müsste. Als interattraktives Gefühl erregt und motiviert Angst dabei gerade in die entgegengesetzte Richtung einer beschaulichen Sicht auf die Natur. Während diese beruhigt und beschwichtigt und über das Staunen

vielleicht die Neugier provoziert, erregt jene, wühlt auf und motiviert zu Flucht oder Erstarrung. Während jene das Denken freisetzt, wird es durch diese blockiert. Die Grundvoraussetzung einer »reformpädagogischen Erfahrung« wird also dort, wo interattraktive Phänomene wie Schmerz oder Angst erfahren werden, systematisch ausgeschaltet es sei denn, man neutralisierte die aufkommenden negativen Gefühle, was freilich nicht einmal in den Wissenschaften gelingt (vgl. Devereux 1975).

Das bloße Anschauen, so behauptet die Reformpädagogik, lenkt den Sinn aufs Maßvolle. Die reformpädagogische Didaktik, die an Formen der Natur- und gelegentlich auch der Kunstbetrachtung, nicht aber an der Teilhabe und Erkenntnis gesellschaftlichen, zwischenmenschlichen Handelns und Erliegens gewonnen ist, ist durch ihren Gegenstandsbezug von Phänomenen unmittelbarer Identifikation, von Verdrängung und Abwehr, die in der Reaktion auf eigene oder fremde Erfahrungen von Schmerz und Angst erfolgen, weitgehend frei. Jene Erfahrungen aber, die in Konzentrations- und Vernichtungslagern gemacht wurden, berühren die gattungsgeschichtlich angelegten Grenzen der Wahrnehmungsfähigkeit. »Auf jeden Fall«, so hat Susan Sontag versucht, die Schwierigkeiten beim Betrachten des Leidens anderer zu resümieren »lädt uns das Grauenhafte ein, entweder Zuschauer zu sein oder Feiglinge, die nicht hinsehen können« (2003: 51). Die hier angesprochene Zuschauerrolle ist indes nicht und sie kann es auch nicht sein - die des distanziert abwägenden oder des offen staunenden Betrachters. Zuschauer von anderem Leiden sind entweder Sadisten, Zyniker oder Feiglinge - ein Umstand, der auf die unauflösliche, lebensweltliche Verwurzelung unseres sozialen Vokabulars ebenso hinweist wie auf den Umstand, dass alle Gefühle auch immer moralische Stellungnahmen artikulieren (Nußbaum 2001: 89f.). Die auf das Zusammenleben in Kleingruppen, auf ein Minimum an Vertrauen, Vorhersehbarkeit und wechselseitige Zuwendung angelegten Verhaltens- und Wahrnehmungsprogramme der Gattung sind für Erfahrungen dieser Art nicht eingerichtet und münden deshalb im äußersten Extremfall in Formen der Depersonalisation. Sie hat Primo Levi am Beispiel der »Muselmänner« beschrieben, von Menschen, die automatenartig, wie Zombies, lebende Tote, gleichgültig und vermeintlich schmerzlos die Lager bis zu ihrem Tode bevölkerten: »Sie, die Muselmänner, die Verlorenen sind der Nerv des Lagers, sie, die anonyme, die stets erneuerte und immer identische Masse schweigend marschierender und sich abschuftender Nichtmenschen, in denen der göttliche Funke schon erloschen ist und die schon zu ausgehöhlt sind, um wirklich zu leiden« (Primo Levi zitiert nach Agamben 2003: 38).

Über Fragen politisch-gesellschaftlicher Konstruktion und Repräsentation hinaus ist also an die grundsätzliche Problematik der anthropologischen bzw. der ästhetisch-normativen Grenzen der Darstellbarkeit des Grauens zu erinnern. Das evolutionär herausgebildete Verhaltens- und Affektpotential der Gattung Mensch sieht die nüchterne Wahrnehmung der bewussten, im Lähmungszustand, ohne Fluchtmöglichkeit erfahrenen, körperliche Integritätsgrenzen über alle Erwartungen hinaus grausamst beeinträchtigende Verletzung nicht vor. Gleichwohl vermag die reflexive Anstrengung der Kunst diese Wahrnehmungsschranken zu überschreiten. Aber wie soll das repräsentiert und nachvollziehbar dargestellt werden, was jenseits aller Vorstellungs- und damit Vergleichbarkeitshorizonte liegt. Die Behauptung der Nichtdarstellbarkeit der Massenvernichtung, die gerade aus pädagogischen Impulsen heraus immer wieder durchbrochen wird, führt daher mit Notwendigkeit zur Frage nach ihrer Singularität und damit Vergleichbarkeit. Denn das, was mit nichts anderem vergleichbar ist, kann auch nicht als einzigartig behauptet werden.

Die Unverzichtbarkeit des Eingedenkens korrespondiert mit der Unverzichtbarkeit von Darstellungsformen, die mehr und anders sind als Informationsvermittlung und theoretische Interpretation. So nötig also Rituale sind, so sehr ist fraglich, ob sie ihrem Gegenstand gerecht werden können - nein, mehr noch -, so gewiss ist es, dass sie ihren Gegenstand im Falle der Shoah nicht gerecht werden können. Aus diesem Paradox freilich führt kein Weg heraus, vielmehr kommt es darauf an, tiefer in das Paradox hineinzugehen und dabei sämtliche Möglichkeiten aufzunehmen, die auf diesem Weg sichtbar werden.

Man sieht an den oben gegebenen Beispielen, dass der an einer goethischen Naturbeobachtung gebildete Begriff der Aufmerksamkeit jenen Phänomenen, die Verletzungen der Integrität menschlichen Lebens und menschlicher Würde ausdrücken, aufgrund der natürlichen und kulturellen Konstitution der Gattung nicht gerecht werden können. Das ist ein gewichtiger Einwand wider die Verwendung dieser Reformpädagogik angesichts der Erfahrungen des Jahrhunderts der Extreme und das keineswegs nur - oder sogar vor allem nicht - aus moralischen Gründen. Der an der kontemplativen Natur- oder Kunstdidaktik gebildete Erfahrungsbegriff wird einfach der Sache, um die es geht, nicht gerecht - lange vor jeder moralischen Bewertung. Somit versagt die reformpädagogische Theorie der Erfahrung auf ihrem eigensten Gebiet und gemäß ihrer eigenen emphatischen Ansprüche: einem Entsprechen der Phänomene.

Das Präsentationsproblem

Die Schwierigkeiten, vor denen eine Pädagogik steht, stellen sich der öffentlichen Repräsentation des Leidens in politischer und ästhetischer Hinsicht in ganz ähnlicher Weise. Peter Eisenman, der Architekt des Denkmals für die ermordeten Juden Europas in Berlin, äußerte zur Frage einer Gedenkstätte an die Opfer des auf die New Yorker *Twin Towers* gerichteten Terroranschlages vom 11. September:

»Ein Denkmal für den Holocaust zu bauen, bedeutet nicht dasselbe, wie auf dem Terrain des WTC zu bauen. Wenn man heute auf das Gelände von ›Auschwitz‹ geht, spürt man den Schrecken dessen, was dort geschehen ist. Ähnlich dem Schrecken dessen, der als Augenzeuge sah, dass die Gebäude des WTC zusammenbrachen. In ›Auschwitz‹ kann man sich den Schrecken vorstellen, der dort einmal war. Aber man kann weggehen, diese Erfahrung in seine Psyche integrieren. Man kann weitergehen, leben«.

Indem Eisenman wie selbstverständlich unterstellt, dass man die in »Auschwitz« wieder aufgerufenen Erfahrungen »in seine Psyche integrieren« könne, verwendet er die Erfahrungen von Überlebenden und Nachgeborenen zur Konstruktion einer allen Menschen vermittelbaren, distanzierten ästhetischen Wirkung. So wird die Erfahrung der Massenvernichtung zur Herausforderung eines grundlegenden Versprechens der Moderne, nämlich auf ein Leben in Sicherheit, das Eisenman gleichermaßen durch den Anschlag vom 11. September bedroht sieht. Unter Bezug auf den Architekturtheoretiker Adolf Loos, der aller Architektur unterstellte, von Gräbern und Mahnmalen zu handeln, schreibt er jedem Bauwerk die Aufgabe zu, das Leben einzelner Menschen in Erinnerung zu bringen. Aber so sehr man der Sepulkralkultur diese Absicht zuschreiben mag, so klar ist gleichwohl, dass ein einzelnes Leben, Leiden und qualvolles Sterben durch ein Bauwerk nicht im gleichen Maß artikuliert werden kann wie durch ein sprachliches Narrativ.

Aber nicht nur in ästhetischer, auch in sozialer Hinsicht entzieht sich die industrielle Massenvernichtung dem Repertoire vertrauter Gefühlsreaktionen und -bildungen. Schon die Massenvernichtung selbst war als »Verwirklichung des Utopischen« (Hans Mommsen) ein welthistorisch neuartiger Vorgang, den sogar die Opfer selbst dann nicht begreifen konnten, als sie in sein Getriebe gerieten und den die Täter allenfalls in einer wahnwitzigen Mischung aus *science fiction* und atavistischen Ängsten, gepaart mit bürokratischen Allmachtsphantasien, realisieren konnten. Hinter diesen technischen Möglichkeiten des Tötens mussten gemeinsame Gefühlsreaktionen und -bearbeitungen not-

wendig zurückbleiben - Günther Anders' Lehre von der *Antiquiertheit des Menschen* (Anders 1985) angesichts seiner technischen Möglichkeiten hat hier ihren genauen Sitz. Und schon aus diesem Grunde ist die Möglichkeit einer kulturellen Einbettung dieser Erfahrungen sogar im Rahmen herkömmlicher Formen von Ritualen oder Aufklärungsveranstaltungen begrenzt.

Ritual und Erhabenes

Wenn aber das Leiden und der Tod der Abermillionen in den Vernichtungslagern Ermordeten affektiv und ästhetisch nicht darstellbar und daher in herkömmlichen Formen des Rituals nicht gestaltbar ist, wie, so ist schließlich zu fragen, kann dann die Massenvernichtung im kollektiven Bewusstsein nicht nur der Deutschen, sondern der ganzen Menschheit, bewusst gehalten werden? Und vor allem: Wie sollen diese ohnehin kaum fassbaren Erfahrungen jüngerer vermittelt werden, deren Entwicklungsaufgaben vorrangig anderes beinhalten? So scheint als einzige Alternative auch im Bereich des Pädagogischen die nüchterne wissenschaftliche Aufklärung zu verbleiben: zeitgeschichtlicher Unterricht in den Schulen, einschlägige Forschungssymposien sowie genaue Informationen der Bevölkerung, für die die staatlichen und kommunalen Instanzen mit Bildungseinrichtungen wie Museen, Vortragsreihen und Gedenkstätten einzutreten haben. Dabei ist im Hinblick auf die zeitgeschichtliche Bildung Jugendlicher auf zwanghafte, lächerliche und aufgenötigte Formen ritualisierter Aufmerksamkeitserzwingung unbedingt zu verzichten, wenn anders nicht jede Chance vertan werden soll, auch bei solchen Generationen von Deutschen noch Gehör zu finden, bei denen es schon nicht mehr um die Eltern, sondern um die Groß- oder Urgroßeltern als Angehörige der Tätergeneration geht.

Gleichwohl sind - paradox genug - Rituale auch fürs Lernen notwendig. Dass das Eingedenken der Opfer auch in einem nicht religiösen Sinne unverzichtbar ist, erhellt sich aus der einfachen Tatsache, dass moderne technische Kultur den Ballast atavistischer Ängste, die sich etwa im Antisemitismus niederschlagen, keineswegs verschwinden ließ, sondern je und je neu reproduziert. Welche Züge der gegenwärtigen Vergesellschaftung - Kapitalismus, Bürokratie, verselbständigte Instrumentalität des Denkens - im einzelnen für »Auschwitz« und die Vernichtungslager zurechenbar sind, muss Gegenstand

wissenschaftlicher Auseinandersetzung bleiben. Dass das Ensemble möglicher Ursachen nicht verschwunden ist, bedarf keiner weiteren Erläuterung.

Rituale enthalten Kondensate von Lebensformen, aber auch - wenn auch häufig in mythisch verdichteter Form - Entwürfe von Moralen. Die Moral, die den vielen auch pädagogisch instrumentierten Gedenkritualen am nächsten kommt, ist die vor allem von katholischer Theologie entfaltete Idee anamnnetiseher Solidarität, die sich ihrerseits der durch die kritische Theorie geleisteten Anverwandlung biblischer Vorstellungen an die neuere Philosophie verdankt (vgl. Peukert 1978; sowie Brumlik 1995)

Wenn der Gedanke einer anamnnetischen Solidarität mit den fernen und fremden Opfern als Ausdruck einer beinahe unerreichbaren Reife des postkonventionellen moralischen Bewusstseins zu theologisch wirkt, so sollte doch die handfestere Überlegung, dass ethnisch-nationale Konflikte in Europa in den nächsten Jahren wieder auf der Tagesordnung stehen könnten, einsichtig machen, warum die Erinnerung an die Massenvernichtung von unmittelbarer Bedeutung für jede Politik ist, die mit den Risiken von Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit konfrontiert ist.

Aber auch hier entsteht die Frage: Wird das, dessen da gedacht werden soll, nicht banalisiert, wenn es politischen Zielsetzungen subsumiert wird? Wäre nicht vielmehr der Gedanke eines zweckfreien Eingedenkens anzustreben - und vor allem: Wiederholt sich hier nicht das Paradox der Nicht-Vorstellbarkeit ein weiteres Mal? Rituale und Aufklärung haben ebenso wie Kognitionen und Affekte, deren öffentlich institutionalisierte Formen sie in gewisser Weise sind, unterschiedliche komplementäre gesellschaftliche Funktionen. Aufklärung, die nach wie vor die Aufgabe hat, die Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit zu befreien und zu mehr Vernunft zu bilden, und die inzwischen angesichts ihrer eigenen Dialektik reflexiv geworden ist, hat zu ihrer Voraussetzung Kenntnisse von historischen und gesellschaftlichen Sachverhalten sowie Theorien, die diese Sachverhalte verständlich und damit in einem gewissen Ausmaß kontrollierbar halten. Obwohl Aufklärung in Wissenschaft nicht aufgeht, ist Aufklärung ohne Wissenschaft, das heißt das institutionalisierte Erheben und Deuten von Fakten, das theoriebildende und hypothesenprüfende Geschäft auch des Wissenschaftsbetriebes, nicht mehr möglich. Aufgabe von Bildung und Didaktik ist es, die wissenschaftlich gefundenen Ergebnisse in redlicher Art und Weise einer Öffentlichkeit zu vermitteln, die hierzu nach

Alter und Bildung völlig unterschiedliche Voraussetzungen besitzt.

Im Gegensatz zu dem auf Tiefenschärfe und Detailfreudigkeit, mit Fehlbarkeit und Skepsis prozessierenden wissenschaftlichen Betrieb geht es gesellschaftlichen Ritualen um schockhafte, oberflächlich operierende, aber emotional tiefgreifende Erlebnisinszenierungen, in denen nicht Wissen, sondern moralische Haltungen verändert werden sollen. Damit eignen sich Rituale, sofern sie nicht in bloßen Ritualismus erstarren - eine Gefahr, die zwar stets gegeben ist, aber doch nicht notwendig eintreten muss - in besonderer Weise zur Unterstützung von Werthaltungen. Lässt sich der Gefahr durch ästhetische Brechung entgehen, ist also der Gedanke eines skeptischen Rituals sinnvoll? Wenn es richtig ist, dass skeptische Rituale die Grenze zur Kunst überschritten haben, dann resultiert daraus, dass künstlerische Formen des Eingedenkens noch die adäquateste der ohnehin unzureichenden Formen der rituellen Vergewisserung des Unvorstellbaren sind. Künstlerische Formen des Eingedenkens sind ihrem Gegenstand adäquater, weil alleine die moderne Ästhetik eine Kategorie entwickelt, die der Erfahrung der Unfasslichkeit entspricht: das Erhabene! In der *Kritik der Urteilskraft* legt Kant (vgl. auch Brumlik 1977) dar, dass »erhaben« jene Gegenstände zu nennen seien, die in uns das Gefühl auslösen, dass sie »der Form nach zwar zweckwidrig für unsere Urteilskraft, unangemessen unserm Darstellungsvermögen und gleichsam gewaltig für die Einbildungskraft erscheinen« (Kant 1968: 330). Dieser Charakter der Erhabenheit kommt nicht den Gegenständen selbst zu, sondern der Erfahrung des Scheiterns unserer Urteilskraft. Für Kant, der die Eigenschaft »erhaben« nicht nur der Erfahrung von Naturgegenständen zurechnen wollte, sondern sie auch als paradoxe Erfahrung etwa des Sittengesetzes anwenden wollte, war Erfahrung des schlechthin Bösen, wie es in der Vernichtungspraxis der Nationalsozialisten zutage trat, unvorstellbar und unvordenklich. So verbleibt die Kategorie des »Erhabenen« letztendlich im Bann einer affirmativen Ästhetik. Ohne den affirmativen Charakter des »Erhabenen« bei Kant leugnen zu wollen, zeigt sich gleichwohl, dass seine ästhetischen Kategorien auch in moralischer Hinsicht aufschlussreich sind und zwar gerade dort, wo sie Begriffe für Unvorstellbares aber auch Unerreichbares liefern. Immerhin stellt Kant in Rechnung, dass die affirmative Erfahrung des Erhabenen in engster Anlehnung an eine kategorische, universalistische Moral den Enthusiasmus für das Bilderverbot beförderte: »Vielleicht gibt es keine erhabenere Stelle im Gesetzbuche der Juden, als das Gebot: Du sollst dir kein Bildnis machen, noch irgendein Gleichnis,

weder dessen, was im Himmel, noch auf der Erden, noch unter der Erden ist, usw. Dieses Gebot allein kann den Enthusiasmus erklären, den das jüdische Volk in seiner gesitteten Epoche für seine Religion fühlte (...)« (Kant 1968: 365).

Will man indes eine Erfahrung benennen, die eine kaum noch zu überbietende Erniedrigung und Instrumentalisierung beinhaltet, wird man wiederum bei Primo Levi die präzisesten Worte dafür finden:

»Mensch ist, wer tötet, Mensch ist, wer Unrecht zufügt oder erleidet; kein Mensch ist, wer jede Zurückhaltung verloren hat und sein Bett mit einem Leichnam teilt. Und wer darauf gewartet hat, bis sein Nachbar mit Sterben zu Ende ist, damit er ihm ein Viertel Brot abnehmen kann, der ist, wenngleich ohne Schuld, vom Vorbild des denkenden Menschen weiter entfernt als der roheste Pygmäe und der grausamste Sadist« (Levi 199: 164).

Angesichts dessen scheint sich eine negativistische, das heißt nicht einfach darstellende, sondern jede Darstellung kritisierende Ästhetik als die einzig verbliebene Möglichkeit zu erweisen, die Nichterfahrbarkeit der Massenvernichtung erfahrbar zu machen und somit auch kollektiv jenes Eingedenken darzustellen und emotional zu verankern, dessen diese Gesellschaft bedarf; wenn sie den Opfern gerecht werden und sich selbst und andere nicht ein weiteres Mal gefährden will. Doch: merkwürdig genug - Primo Levis Schilderungen sind von einer verblüffenden Präzision und Klarheit, gleichgültig, ob es - wie oben - um die Schilderung von vitalen Vollzügen oder - wie soeben - um eine beinahe aphoristische, negativ in sich gekehrte Form von Anthropologie geht. Eines nur sind diese Schilderungen nicht: schön. Der Geschmack am Schönen indes setzt, so Kant, »das Gemüt in ruhiger Kontemplation voraus und erhält« (Kant 1968: 331) es auch so. Letztlich, so zeigt sich jetzt, verdankt sich der reformpädagogische Erfahrungsbegriff einer affirmativen Theorie des Naturschönen, das die Phänomene, um die es einer Theorie zeitgeschichtlicher Bildung gehen müsste, systematisch verpasst.

Ist dann eine Pädagogik des negativ Erhabenen, des Ungeheuerlichen, überhaupt denkmöglich, eine Pädagogik, die dem Darstellungsparadox entgeht, es ermöglicht dem Grauen ins Auge zu blicken, ohne in Angst, Zynismus oder Gleichgültigkeit zu erstarren? Ist also eine Pädagogik der Aufmerksamkeit auf die Verletzlichkeit des Menschen möglich?

Literatur

- Agamben, Giorgio (2003), Was von Auschwitz bleibt. Das Archiv und der Zeuge, Frankfurt/M.
- Anders, Günther (1985), Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution, in: ders. (Hg.), Die Antiquiertheit des Menschen, Bd. 1, München.
- Brumlik, Micha (1977), Gemeinsinn und Urteilskraft, unveröffentl. Diss., Frankfurt/M.
- Brumlik, Micha (1985), Anschauung, in: Klaus Peter Hemmer/Hubert Wudtke (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 7.. Erziehung im Primarschulalter, Stuttgart, S.327-322.
- Brumlik, Micha (1995), Gerechtigkeit zwischen den Generationen, Berlin.
- Czikszentmihalyi, Mihaly (1990), Flow: Das Geheimnis des Glücks, Stuttgart.
- Czikszentmihalyi, Mihaly & Isabella (Hg.) (1995), Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag, Stuttgart.
- Das, Veena (1999), Anthropologie des Schmerzes, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Bd. 47, H.5 ,S.817-832.
- Devereux, George (1975), Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften, Frankfurt/M.
- Friedländer, Saul (Ed.) (1996), Probing the Limits of Representation: Nazism and the »Final Solution«, Cambridge.
- Heidegger, Martin (1983), Die Sprache Johann Peter Hebels, in: ders., Denkerfahrten: 1910-1976, Frankfurt/M, S.73-76.
- Kant, Immanuel (1968), Kritik der Urteilskraft, Werke, Bd. 8, Darmstadt.
- Levi, Primo (1991), Ist das ein Mensch?, München.
- Nußbaum, Martha (2001), Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions, Cambridge.
- Peukert, Helmut (1978), Wissenschaftstheorie, Handlungstheorie, Fundamentale Theologie, Frankfurt/M.
- Platon, Theaitetos, 155 d, Darmstadt.
- Rumpf, Horst (2002), »Einführung«, in: Martin Wagenschein (2002), Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie, Weinheim.
- Scarry, Elaine (1992), Der Körper im Schmerz: Die Chiffren der Verletzlichkeit und die Entstehung der Kultur, Frankfurt/M.
- Sofsky, Wolfgang (1996), Traktat über die Gewalt, Frankfurt/M.
- Sontag, Susan (2003), Das Leiden anderer betrachten, München.
- Wagenschein, Martin (1998), Staunen, Bewunderung, Verwunderung, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Darmstadt, S.116-126.
- Wagenschein, Martin (2002), Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie, Weinheim.
- (Abschrift aus: Wolfgang Meseth/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke (Hg.) Schule und Nationalsozialismus - Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Campus Verlag Frankfurt/New York 2004 S. 189-204)