

Vierte Generation nach Auschwitz: Zugänge zur Erinnerung aus religionspädagogischer Sicht

Im Alltagsleben gilt: Je weiter ein Ereignis in die Vergangenheit rückt, desto schlechter kann man sich erinnern. Im Blick auf den Judenmord im Nationalsozialismus scheint dieses Prinzip umgedreht: Die erste Generation der Deutschen, die direkt Betroffenen, hatten wohl die größten Schwierigkeiten sich zu erinnern. Zu sehr war das Gedenken der schrecklichen Geschehnisse mit Schuld und Scham beladen, was an die zweite und dritte Generation »vererbt« wurde. Angesichts der jungen Menschen heute spricht man inzwischen von der vierten Generation nach Auschwitz. Gibt es für sie noch Zugänge zur Erinnerung? Welche Voraussetzungen müssen aus religionspädagogischer Sicht gegeben sein, um Zugänge zu eröffnen bzw. nicht (weiter) zu verstellen?

1. »Erinnerung an Auschwitz« als Bestandteil religiöser Bildung

Wer sich aus pädagogischer und/oder aus religionspädagogischer Absicht dem nähert, wofür der Ortsname Auschwitz steht, steckt sofort in einem eigenartigen Dilemma:

Einerseits kann die Notwendigkeit des Erinnerns aus pädagogischer, gesellschaftlicher und ethischer Perspektive gut und solide begründet werden. Die hinlänglich bekannte Forderung Theodor W. Adornos, wonach nach Auschwitz alle Erziehungsbemühungen dahingehend zu justieren seien, dass sich ein solches Menschheitsverbrechen nie wieder ereignen kann (Adorno 1971; vgl. Fechner et al. 2000), leuchtet – gesunden Menschenverstand vorausgesetzt – rasch ein. Über Adorno hinaus können weitere Gründe für eine pädagogische Beschäftigung mit dem Holocaust ins Feld geführt werden. Entwicklungspsychologisch ist zu sehen, dass die jungen Menschen insbesondere in der Adoleszenz den Wunsch und das Bedürfnis haben, sich in ihrer Welt, in der sie leben, zu verorten, wobei Rückfragen an die Geschichte aufkommen (Rüsen 2001).

Andererseits wird sofort deutlich, dass das Grauen, das Auschwitz bedeutet, niemals in Lehr-Lernprozessen eingefangen, didaktisiert und einfachhin »vermittelt« werden kann. Zu

groß, zu monströs, zu unvorstellbar sind die Verbrechen, als dass sie in Lerneinheiten und Unterrichtsbausteine passen könnten. Insbesondere die Überlebenden von Konzentrations- und Vernichtungslagern haben immer wieder unterstrichen, dass das, was sie erlebt und erlitten hatten, nicht zu »begreifen« sei (z. B. Wiesel 1987). Diese »negative Hermeneutik«, diese Unfähigkeit des Verstehens, haftet der Judenvernichtung durch die Nationalsozialisten unlösbar an (Boschki 1995). Wie aber könnte man etwas lehren, das man nicht begreifen kann?

Das pädagogische Dilemma verschärft sich in religionspädagogischer Hinsicht. Welchen Auftrag könnte die religionspädagogische Beschäftigung in Bezug auf den Nationalsozialismus und genauerhin auf die europäische Judenvernichtung haben, wenn sie ihren eigenen Beitrag zur Bildung junger Menschen leisten und zu diesem Thema nicht einfach ein Anhängsel der Geschichtsdidaktik sein will? So wichtig eine Kooperation mit der Geschichtsdidaktik und mit anderen Fächern im schulischen Fächerkanon ist, so sehr bedürfen religionsdidaktische Bemühungen eigener Begründungsstrukturen. Sonst würde sich das Fach Religionslehre sehr schnell ins Abseits stellen und an Plausibilität verlieren.

Die spezifische religionspädagogische Begründung für eine Beschäftigung mit Au-

schwitzt im Religionsunterricht muss demnach eine spezifisch theologische sein, denn neben allen anderen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kooperationsfächern bleibt die Theologie für den »klassischen« Religionsunterricht die primäre Bezugsdisziplin. Wie aber »verstehen« Kirchen und Theologie den Holocaust? Verstehen sie ihn anders als die Geschichtswissenschaft? Um diese Frage zu beantworten, müssen kirchlicher Umgang mit Auschwitz und die Theologie nach Auschwitz der vergangenen Jahrzehnte aufgearbeitet werden.

Ein elementarer Kern dabei ist folgender: Kirche und Theologie beschäftigen sich nicht mit Auschwitz selbst. Außer der Disziplin der Kirchengeschichte wenden sich kirchliche und theologische Annäherungen nicht direkt dem historischen, objektiven Material zu, um Auschwitz besser zu verstehen. Kirche und Theologie beschäftigen sich vielmehr mit der *Erinnerung* an Auschwitz. Hier haben die Zeugnisse der Verschwundenen, die Tagebücher und Ghettochroniken, die Berichte der Augenzeugen in den Lagern, die Erzählungen der Überlebenden die höchste Autorität. Wer auf die Zeugnisse hört, reiht sich ein in die Kette des Erinnerns. Hier finden kirchliches und theologisches Engagement einen Brennpunkt: Hören auf die Erinnerung der Opfer, Bewahren dieser Erinnerung und Weitertradieren des Gedenkens, um dem Vergessen zu wehren.

Von hier aus ergibt sich auch der spezifische Auftrag für religiöses Lehren und Lernen: Nicht Auschwitz ist Gegenstand religiöser Bildung, sondern die Erinnerung an Auschwitz. Nicht das Ereignis selbst, die historischen und historiographischen Daten stehen im Mittelpunkt religiöser Lernprozesse, sondern die Erinnerung derer, die es erlebt, erlitten und manche zum Glück überlebt haben. Damit ist nicht die Faktenvermittlung die erste Pflicht des Religionsunterrichts. Im Mittelpunkt stehen vielmehr die Erfahrungen und Erzählungen, die Deutungen, die menschlichen und religiösen Fragen, die sich daraus ergeben – auch die Anfragen. Auch die Anfragen an Gott.

Nicht weil es der Religionsunterricht besser könnte als der Geschichtsunterricht, sondern weil er es anders kann, weil er einen anderen Zugang zum historischen Ereignis hat, weil die Bedeutung der Erinnerung ein ureigenes Lebensprinzip jüdischer und christlicher Tradition darstellt – deshalb beschäftigen sich Religionspädagoginnen und -pädagogen mit dem unbegreiflichen und doch niemals zu vergessenden Ereignis: Auschwitz.

2. Erinnerung als theologische und religionspädagogische Schlüsselkategorie

Um das eben Gesagte zu fundieren, muss der Blick kurz auf die Struktur von Erinnern und Gedenken in der jüdisch-christlichen religiösen Tradition gelenkt werden. Denn nur wenn die christlich-theologische Basis für die Erinnerung an Auschwitz klar vor Augen steht, kann auch die Basis für religiöses Lehren und Lernen deutlich werden. Erinnern ist nicht etwas, das marginal oder von außen auf die jüdische und christliche Religion zukäme. Erinnern ist die Urzelle religiöser Lebensäußerungen, wie sie uns in der jüdischen und christlichen Bibel sowie den weiteren heiligen Schriften der jeweiligen Traditionen gegenüber treten (u. a. Jahrbuch biblische Theologie 2007; Petzel et al. 2003). Dabei sind stets zwei Aspekte unterschieden und doch untrennbar miteinander verbunden: die Erinnerung an die Geschichte von Befreiung und Rettung und die Erinnerung an die Leidenden und die Toten der Vergangenheit. Beide Erinnerungsformen erfolgen nicht in historiografischer Absicht, sondern sind Deutungen des Erlebten. Erinnerung in ihrer religiösen Gestalt ist stets Deutung des Geschehens vor dem Hintergrund der Gottesbeziehung. Die *Memoria passionis* hat ebenso wie die *Memoria salutis* eine absolute theologische Dignität (Metz 2006). Denn Geschichte ist im religiösen Verständnis nie nur immanent, sondern immer auch transzendent dimensioniert. Mehr noch: Geschichte offenbart sich dem Glaubenden in ihrer Bedeutung erst, wenn ihre theologische Tiefenstruktur zutage kommt, offenbar wird. Gottes Gegen-

wart in Leid, Tod und Rettung wird zum umfassenden Deutehorizont für das Verständnis von Welt und Wirklichkeit und mithin der Geschichte.

Ein besonderer Brennpunkt des Verständnisses von Erinnerung im Judentum und Christentum ist das Totengedenken. Die Toten zu vergessen ist eines der schlimmsten Vergehen, denen man sich religiös schuldig machen kann. Denn die Toten sind in die Geschichte Gottes mit den Menschen eingeschrieben. Im Totengedenken artikuliert sich die Hoffnung auf den Gott, der die Toten nicht in Ruhe lässt, der die einzige Instanz ist, der den Opfern und Besiegten der Geschichte Gerechtigkeit widerfahren lassen kann. Somit reiht sich das menschliche Gedenken der Toten in das Gedenken Gottes.

Aus diesem Grund hat das jüdische Totengedenken eine Vielzahl von liturgischen Vollzügen, Riten und besonderen Stationen im religiösen Jahr hervorgebracht. Die jüdische Friedhofskultur ist steinerner Zeuge davon; die Beerdigungsriten und Bräuche beim Friedhofsbesuch; gottesdienstliche Formen des Totengedenkens; das Kaddisch-Gebet in der täglichen Gebetspraxis; häusliche bzw. familiäre liturgische Formen und vieles mehr. Nicht zuletzt aufgrund dieser Tradition des Totengedenkens hat die Schoah-Erinnerung im Judentum einen so eminent hohen Stellenwert.

Analoges findet sich in der christlichen Tradition. Dieses jüdische und christliche Proprium kann (und muss) Theologie und Kirche in die Waagschalen der gegenwärtigen Gesellschaft werfen, die im digitalen, schnelllebigen Zeitalter eher eine Kultur des Vergessens hervorbringt als eine Kultur der Erinnerung. Sie muss sich auch in religiöser Bildung niederschlagen, will diese nicht in einer Beliebigkeit religiöser Phänomene stecken bleiben, sondern das Zentrum der christlichen Religion im Blick haben. Erinnerung wird somit auch zu einer religionspädagogischen Schlüsselkategorie (Boschki 2005; Leimgruber 2001).

Doch wie kann dies in der konkreten Bildungsarbeit, zumal unter den Vorzeichen von

Religionsunterricht in der Schule, realisiert werden? Stöhnen die Schülerinnen und Schüler heute nicht eh' schon unter einem vermeintlichen Zuviel an unterrichtlicher Behandlung des Holocaust? Wenn schon in den Fächern Geschichte, Gemeinschaftskunde, Deutsch etc. vom Nationalsozialismus die Rede war, warum dann auch noch in Religion, fragen sich nicht wenige junge Leute – und sie fragen v. a. ihre Lehrerinnen und Lehrer? Dabei kann die obige Bestimmung hilfreich sein, die man den Lernenden so auch artikulieren kann, um die Unterrichtsthemen plausibel zu machen: Erinnerung ist ein Grundwort der christlichen Religion. Ohne Erinnerung gäbe es keine Religion, besteht sie doch aus Geschichten, Erzählungen und Erinnerungen an Heil und Leid. Deshalb ist Erinnerung des Holocaust keine Nebensache, sondern eine wichtige Thematik, die im Religionsunterricht auf andere Weise behandelt wird als in der Geschichtsdidaktik. – Aber wie?

3. Elementarisierung der Erinnerung an die Judenvernichtung im Nationalsozialismus

In religionsdidaktischer Hinsicht hat sich das Konzept der Elementarisierung inzwischen gut etabliert und bewährt (zusammenfassend: Schweitzer 2003). Aus der Auseinandersetzung mit der Allgemeinen Didaktik, insbesondere mit der didaktischen Analyse im Anschluss an Wolfgang Klafki entwickelt, wurde das vier- bzw. fünfschrittige Schema zur Planung und Durchführung von Lehr-Lernprozessen (nicht nur in der Schule!) zu einem führenden religionsdidaktischen Modell in evangelischer und inzwischen auch in katholischer Religionsdidaktik, wo es das Korrelationsmodell in kreativer Weise beerbt. Neuere Untersuchungen bestätigen die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes (Schnitzler 2007). Die Stärke der Elementarisierung liegt darin, dass sie den Blick sowohl auf die fachlichen und thematischen Voraussetzungen als auch – sozusagen im gleichen Atemzug – auf die Verstehensvoraussetzungen und Zugänge der Lernenden legt. Beide Seiten kommen gleichgewichtig ins Blickfeld, wodurch eine

Vereinseitigung in inhaltlicher Hinsicht (Inhaltslastigkeit) ebenso vermieden wird wie in Schülerhinsicht (ausschließliche Schülerorientierung). Durch ein Zusammenspiel beider Faktoren können Lernprozesse optimiert werden.

Im Folgenden werden die fünf Schritte der Elementarisierung für das Thema »Erinnerungslernen« durchbuchstabiert, was als Anregung für die eigene Planung und Realisierung von Lehr-Lernprozessen im Kontext des Erinnerungslernens dienen soll bzw. als Ermutigung, die bereits eingeschlagenen Wege unbeirrt weiterzugehen.

3.1. Elementare thematische Strukturen der Erinnerung an die NS-Verfolgung der Juden

Elementarisierung ist das Gegenteil von Simplifizierung! Es geht nicht darum, ein Thema auf simple, leicht lehr- und lernbare Scheibchen oder didaktische Häppchen zu reduzieren, die auch noch der einfach strukturierteste des Lernprozesses schlucken kann. Im Gegenteil: Elementarisierung ist ein anspruchsvolles Konzept. Es gilt, das zu Lernende so elementar zu verdichten, dass sich die Struktur des Gesamthemas in elementareinfachen Aspekten zeigen kann. Elementarisierung konzentriert statt simplifiziert, fasst zusammen, statt sich im Detail zu verlieren.

Lehrende, die sich dem Thema der Judenvernichtung im Dritten Reich im Kontext religiösen bzw. kirchlichen Lernens stellen, sollten sich zunächst die im ersten Abschnitt gemachte elementare Reduzierung vergegenwärtigen, nämlich dass nicht Auschwitz als solches zu lehren und zu lernen ist, sondern dass es im Religionsunterricht (analog in Gemeinde, religiöser Erwachsenenbildung etc.) in erster Linie um die Erinnerung an Auschwitz geht, wie sie in Zeugnissen, Aussagen, Büchern, Erzählungen, Gedichten, Bildern und weiteren künstlerischen bzw. musikalischen Verarbeitungen zum Ausdruck kommt. Nicht Auschwitz ist zu elementarisieren, sondern die Erinnerung an Auschwitz. Nicht das Grauen ist Gegenstand der Lehrens und Lernens, sondern die Erinnerung an die Schrecken der Judenvernichtung v. a. auf Sei-

ten der Verschwundenen und Überlebenden. Damit ist die erste und basale Elementarisierung des Gesamtkomplexes vollzogen. Lehrende können sich auf die Zeugnisse der Erinnerung konzentrieren.

Eine weitere elementare Struktur des Themas wurde bereits oben angesprochen, nämlich die Tatsache, dass die Erinnerung an Auschwitz kaum oder nur mit großen Schwierigkeiten kommunikabel ist. Auschwitz entzieht sich dem Verstehen und der Vermittlung, weshalb die Zeugen der Verbrechen quasi nur mit gebrochener Sprache, mit Hemmungen und Stottern davon berichten können. Der erste Zugang zur Erinnerung an Auschwitz kann nur der des Schweigens, des Versagens von Sprache, der Nichtmittelbarkeit und der Unmöglichkeit des Verstehens sein. Nur so wird man dem gerecht, was unzählige Überlebende der Nachwelt kommunizierten: Wer Auschwitz begreifen und auf handhabbare Wissens- oder Lerneinheiten reduzieren wollte, hat gar nichts begriffen. Auschwitz entzieht sich der Didaktisierung.

Dennoch ist die Bedeutung der Erinnerung an die Toten und Opfer zu betonen – ein weiterer elementarer Kern des Themas. Wie das allgemeine Totengedächtnis in Judentum und Christentum, so ist das spezifische Gedächtnis der Leiden der Shoah von Bedeutung für Geschichte, Gegenwart und Zukunft. Elementarer Bestandteil des Erinnerungslernens sollte sein, dass die Opfer der Geschichte, gleich welcher Zeit, nicht dem Vergessen anheimfallen dürfen, da sonst die Lebensgeschichten unzähliger Menschen in Sinnlosigkeit versinken würden.

Eine elementare Struktur des »Themas« der Judenvernichtung ist fernerhin, dass es nie in seiner Ganzheit dargestellt werden kann, dass aber in regionalen und einzelbiographischen Zugängen das Ganze offenbar werden kann. Eine Familiengeschichte der Menschen, die vor Ort gelebt und gelitten hatten und von dort in eines der Todeslager deportiert wurden, bringt deutlicher zum Ausdruck, was die Judenvernichtung bedeutet, als etwa das umfassende Kalendarium des Lagers Auschwitz-Birkenau – ohne das eine gegen das andere

auszuspielen. Im Blick auf Lehren und Lernen muss Elementarisierung stets eine regionale Orientierung und biographische Konzentrierung bedeuten.

Selbstverständlich ist auch in religionsdidaktischer Hinsicht eine elementare Kenntnis der Sachverhalte und des Kontextes der Judenvernichtung, aber auch des Judentums selbst unerlässlich, sowie eine – so möchte ich versuchsweise formulieren – elementare Sensibilität im Umgang mit Shoah und Judentum. Dazu gehören u.a. (vgl. Trutwin 2006; Henrix 2004; Freiburger Lernprozess Christen-Juden):

- die Mechanismen der Ausgrenzung, Verfolgung, Deportation und Vernichtung der Juden im Nationalsozialismus;
- die Strukturen des religiösen Antijudaismus und des paganen, staatlichen wie politischen Antisemitismus in Geschichte und Gegenwart (Überblick z. B. Bergmann 2006);
- elementare Kenntnisse jüdischen Lebens in Geschichte und Gegenwart; denn beide Themen – Judentum und Judenvernichtung – können nicht voneinander getrennt gesehen, dürfen aber auch nicht in eins gesetzt werden;
- Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis des Judentums (z. B. durch eigene Lektüre jüdischer Autoren: jüdische Schriftsteller, Theologen, Rabbiner, Überlebende, Stimmen der jungen jüdischen Generation etc.; vgl. Werblowski 2005);
- elementare Strukturen des christlich-jüdischen Dialogs; Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Christentum und Judentum (z. B. Dirscherl/Trutwin 2004);
- Kenntnis der Vielfalt im Judentum (z. B. Rosenthal/Homolka 2006);
- Verständnis von Judentum als Gegenwart, nicht nur Vergangenheit (z. B. Schneider 2000);
- Verständnis von Judentum nicht nur als Verfolgungs- und Leidensgeschichte, sondern in seinem religiösen und kulturellen Reichtum;
- positive Sicht der Halacha, in der es um Gottesbeziehung geht;

- ein (wenigstens) ansatzhaftes Verständnis der Nahostproblematik, da letztere in die Debatte um Erinnerung immer wieder hineinspielt, auch wenn sie zunächst völlig unabhängig davon ist;

- die Täter und die Verfolgung anderer Volksgruppen nicht aus den Augen verlieren.

Diese – und gewiss noch weitere – elementare thematische Strukturen helfen den Lehrenden, ihre eigenen Zugänge zu dem gewiss schwierigen Themenkomplex zu finden, sie helfen aber auch, Unterrichtsprozesse zu justieren. Man kann nicht alles berücksichtigen, aber man kann an einzelnen, elementaren Aspekten in nuce das größere Ganze aufzeigen.

In und hinter den elementaren Strukturen stehen jedoch elementare »Wahrheiten«, die die Auseinandersetzung mit der Erinnerung an Auschwitz und mit der Geschichte und Gegenwart des Judentums nochmals vertiefen.

3.2. Elementare Wahrheiten im Zusammenhang mit der Erinnerung an Auschwitz

Die Frage nach dem elementar Wahren im religionsdidaktischen Prozess will die Lehrenden und Lernenden dafür sensibilisieren, dass religiöse Lerninhalte nicht beliebig sind, dass die Wahrheitsfrage im Diskurs über Religion, Glauben, Gott und den Menschen nicht ausgeklammert werden darf, dass es im christlichen Religionsunterricht letztlich um Gott und seine Offenbarung geht, die nicht preisgegeben werden kann. Keineswegs geht es darum, »Wahrheiten zu verkünden«, im Gegenteil, Schülerinnen und Schüler sollen in den Diskurs um die Fragen nach Wahrheit und Gültigkeit hineingeführt werden, wobei die Lehrenden ihren Standpunkt deutlich machen müssen. Im Zusammenhang mit der Erinnerung an Auschwitz gilt: Wo der Mensch und die Menschlichkeit bedroht sind, müssen Wahrheitspositionen umso stärker eingebracht und verteidigt werden. Die elementare Wahrheit »Juden sind Menschen«, die im Nationalsozialismus negiert wurde, darf niemals mehr zur Disposition gestellt werden, weshalb Lernende Strategien der Verteidigung

solcher elementarer Wahrheiten erwerben sollten. An dieser Stelle wird das oben erwähnte Diktum Adornos virulent, wonach Gesellschaft, Kultur und Bildung (!) alle Anstrengungen unternehmen sollten, inhumanen Tendenzen entgegenzutreten. Daraus folgen grundlegende Optionen, die den Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit diesem schwierigen Thema bilden:

- Perspektive der Opfer als zentrale Hermeneutik für den Unterrichtsprozess;
- Erinnerung, die zweckfrei ist und allein um der Opfer willen geschieht;
- Erinnerung in ihrer Bedeutung für Gegenwart und Zukunft etc.

Sind diese »elementaren Wahrheiten« auf die Erinnerung an Auschwitz selbst konzentriert, gibt es daneben Wahrheiten bzw. Optionen, die sich für das christliche Verhältnis zum Judentum »nach Auschwitz« als unhintergebar erwiesen haben:

- die bleibende Erwählung Israels; der nie gekündigte Bund (Vatikanum II; Nostra Aetate; dazu: Henrix 2006);
- Judentum als Geschichte Gottes mit den Menschen bis heute; Rede vom »doppelten Ausgang des Alten Testaments« (Groß 2001);
- Ablehnung von Antijudaismus und Antisemitismus;
- Gottesrede und Christologie müssen sich von Auschwitz betreffen lassen (Peters 2005; Petersen 2004; Kogon/Metz 1986);
- »doppelte Solidarität« (Ottmar Fuchs) mit Israel und gleichzeitig mit Palästina (Lebensrecht für beide; Ablehnung von Gewalt und Terror auf beiden Seiten).

Wie oben bei den elementaren thematischen Strukturen gilt auch für die elementaren Wahrheiten, dass sie nicht aus sich und für sich allein stehend formuliert werden können, sondern dass sie die Lernenden schon im Blick haben, wenn sie für den Lehr-Lernprozess formuliert werden. Lehrende müssen sich im Vorfeld mit diesen Fragen diskursiv auseinandersetzen (am besten in Teams, in Aus- und Fortbildung), um auch die Schülerinnen und Schüler in das Ringen um die Wahrheit hineinführen zu können.

3.3. Elementare Zugänge zur Erinnerung an Auschwitz

Wie oben erwähnt, fast jede und jeder Lehrende hat von Schülern schon einmal gehört: »Ich kann das Thema Auschwitz nicht mehr hören!« Oft fühlen sich Schüler »überfüttert« mit der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus, da sie, wie sie sagen, schon ab der siebten Klasse (z.B. durch Lektüre des Tagebuchs der Anne Frank) in den verschiedensten Fächern mit der Thematik konfrontiert wurden. Auf der anderen Seite konstatieren empirische Untersuchungen immer wieder eine »wachsende Ahnungslosigkeit« (Silbermann/Stoffers 2000) im Bezug auf Kenntnis der Tatsachen. Einfachste Zusammenhänge seien nicht bekannt und könnten in den höheren Klassen oder nach Schulabgang nicht als sicherer Wissensbestand vorausgesetzt werden. Dieser Widerspruch – Übersättigungsgefühl einerseits, mangelnde Kenntnis andererseits – ist m.E. ein Problem der mangelnden Berücksichtigung elementarer Zugänge zum Thema auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Es gibt diese Zugänge zur Erinnerung (Fuchs et al. 2001), sie sind nur häufig verstellt durch Abwehrmechanismen aufgrund (familien-)biografischer Vorerfahrungen, aufgrund von diffusen, nicht bearbeiteten Schuld- und Schamgefühlen (Welzer 2002; Bar-On et al. 1997). Noch immer ist das Wissen heutiger Jugendlicher über die Verbrechen der Nazi-Zeit mit einem immensen Gefühlsballast befrachtet. Oft werden familiäre Schweigebotschaften von Generation zu Generation tradiert, die eine offene Auseinandersetzung nicht zulassen. Jugendliche bewegen sich auf unterschiedlichen »Rezeptionsniveaus«, was den Holocaust betrifft: (1) Aggressive Abwehr der Schatten und Konsequenzen der Geschichte; (2) Verdrängung und Rationalisierung persönlicher Betroffenheit; (3) depressives Leiden unter dem psychischen Ballast der Erinnerung; (4) partielle Abwehr- und Konfliktbewältigung; (5) konstruktive Aneignung und Integration der Schatten der Geschichte (Brendler 2001).

Die Niveaus 1–3 können nur emotional bearbeitet werden. Anhäufung von Fakten nützt gar nichts bzw. bewirkt das Gegenteil. Doch junge Menschen sind nicht von vorneherein ablehnend gegenüber der Beschäftigung mit Geschichte, im Gegenteil: Entwicklungspsychologisch gesehen besteht eine der Aufgaben, die sie im Laufe der Adoleszenz zu bewältigen haben und auch bewältigen wollen, darin, sich in der Kultur und Gesellschaft zu beheimaten (Fend 2005; Noack 1994). Jugendliche fragen »Was ist meine und unsere Geschichte, die Vergangenheit des Landes, in dem ich lebe? Was haben die Menschen in früherer Zeit, in diesem Land, in dem ich lebe, gemacht? Wie waren meine Vorfahren daran beteiligt? War Opa auch ein Nazi?« (Welzer et al. 2002). Hier finden sich elementare Zugänge auch zur Beschäftigung mit Auschwitz, die sich in einer offenen Auseinandersetzung an Fragen artikulieren können, wie:

- Welche Bedeutung hat die Judenvernichtung im Nationalsozialismus für heute? Hat sie überhaupt noch eine Bedeutung? Ist die junge Generation heute Schuld an dem, was damals geschah? Ist sie verantwortlich?
- Was haben meine Familie, meine Vorfahren, das Dorf, der Stadtteil, in dem ich lebe, damit zu tun (gehabt)? Was haben die Menschen vor Ort – auf Täter- und auf Opferseite – erlebt?
- Wie denke ich generell über die Geschehnisse von damals? Welche Gefühle kommen mir? Warum wohl?

3.4. Elementare Erfahrungen angesichts der Erinnerung an Auschwitz

Hier geht es noch konkreter um Vorerfahrungen, sog. signifikante oder anamnetische Erfahrungen (Fuchs et al. 2001) aufseiten der Lehrenden und Lernenden, an die der Lernprozess anknüpfen kann:

- Was habe ich zu diesem »Thema« schon erlebt? War ich schon einmal in einer Gedenkstätte? Habe ich jemanden von damals erzählen hören? Bin ich schon einem Zeitzeugen begegnet?
- Habe ich Filme über die Zeit von damals

gesehen? Bücher gelesen? Was hat mich beeindruckt? Abgeschreckt?

- Habe ich schon an Diskussionen über die Vergangenheit teilgenommen? Was hat mich bewegt?
- Hatte ich im Ausland schon einmal das Gefühl, als Deutscher anders behandelt oder angesehen zu werden als andere?
- Kenne ich etwas aus der eigenen Familiengeschichte? Was weiß ich über die Urgroßeltern oder Großeltern? Hat mir schon jemand etwas erzählt? Was hat mich bewegt?
- Habe ich schon mit Juden zu tun gehabt? Juden erlebt? Eine Synagoge besucht? Einen jüdischen Friedhof? Kenne ich jüdische Literatur? Filme?
- Wie denke ich über Juden? Wie sehe ich sie – in Geschichte und Gegenwart? Was weiß ich über jüdisches Leben früher und heute?

Wer als Lehrende und Lehrender möglichst nahe an die Erfahrungen und Verstehensvoraussetzungen der Lernenden herankommt, wird den Unterrichtsprozess im Blick auf Inhalte und Lernformen daran orientieren können.

3.5. Elementare Lernformen im Blick auf die Erinnerung an Auschwitz

Die meisten Religionslehrerinnen und -lehrer haben in ihren Unterrichtsthemen schon den Holocaust gestreift oder behandelt. Gelingt es, die konkreten Lernformen so zu wählen, dass sie sich möglichst oft mit (einzelnen) elementaren Strukturen, Wahrheiten, Zugängen und Erfahrungen berühren, gewinnt der Unterricht an Tiefe und Orientierungskraft. Einige Hinweise seien wiederum exemplarisch und stichpunktartig gemacht:

- Die Unmöglichkeit des Sprechens über Auschwitz kann deutlich gemacht werden: Es gibt Situationen im Leben, über die man nicht sprechen kann, nicht einmal mit guten Freunden. Warum können viele Überlebende der Todeslager nicht oder nur mit großen Schwierigkeiten über ihre Erfahrungen sprechen? – Hier eignen sich stille Schreibgespräche auf Plakaten, auch

beispielsweise nach Lektüre eines Textes von Überlebenden;

- Schweigen beim Besuch eines jüdischen Friedhofs oder einer Gedenkstätte; Fotodokumentation, Gedichte, Zeichnungen anfertigen; erst später über Gedanken, Gefühle und Hintergründe ins Gespräch kommen;
- Beschäftigung mit Einzel- und Familienschicksalen vor Ort (Lohrbächer et al. 1999);
- Handlungsorientierung durch lokale Spurensuche;
- Beschäftigung mit Schicksalen aus der Literatur. Lektüre einer Ganzschrift (Elie Wiesel; Simon Wiesenthal, Imre Kertész ...); narrative und exemplarische Herangehensweise;
- Offene, dialogische Auseinandersetzung mit Orten des NS-Unrechts und Gedenkstätten (Ruppel/Schmidt 2002);
- Aufführung von am Thema orientierten Theaterstücken und Musicals; Organisation von Ausstellungen;
- Begegnungen mit noch lebenden Zeitzeugen oder deren Nachkommen ermöglichen; dialogische Auseinandersetzung fördern;
- Judentum nicht folklorisieren; keine (neuen alten) Stereotypen produzieren (»der fromme Jude«);
- Judentum nicht musealisieren; gegenwärtiges jüdisches Leben erfahrbar machen;
- Gottesfrage wachhalten (z. B. durch Gebete und Klagen von Opfern der Shoah); eigene Fragen an Gott, eigene Klagegebete verfassen etc.

»Best Practice« gibt es bereits

Längst werden in vielen Schulen von engagierten Lehrkräften hervorragende Projekte zur Erinnerungsarbeit geleistet. Viele der zuletzt aufgeführten Lernformen werden bereits praktiziert. Es gilt, sie mit den anderen Polen der elementaren Annäherung an den Themenkomplex der Judenvernichtung zu verknüpfen. Dann können sich für Lehrende und Lernende neue Zugänge zur Erinnerung eröffnen.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz (1966), in: Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1971, 88–104.
- Bar-On, Dan; Brendler, Konrad; Hare, A. Paul (Hg.): »Da ist etwas kaputt gegangen an den Wurzeln«. Identitätsformen deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust, Frankfurt/M., New York 1997.
- Bergmann, Werner: Geschichte des Antisemitismus, München 2006.
- Boschki, Reinhold: Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa. Individuelle, gesellschaftliche und religionspädagogische Aspekte des Gedenkens, in: Religionspädagogische Beiträge 55/2005, 99–112.
- Boschki, Reinhold: Der Schrei. Gott und Mensch im Werk von Elie Wiesel, Mainz 1995.
- Brendler, Konrad: Identitätsformationen von Jugendlichen im Schatten der Schoah. Zur Wirkungsgeschichte der Schoah und den Chancen der Erinnerungsarbeit, in: Fuchs, Ottmar; Boschki, Reinhold; Frede-Wenger, Britta: Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zu einer subjektorientierten Erinnerungsarbeit, Münster 2001, 31–56.
- Dirscherl, Erwin; Trutwin, Werner (Hg.): Redet Wahrheit/Dabru Emet. Jüdisch-christliches Gespräch über Gott, Messias und Dekalog, Münster 2004.
- Fechler, Bernd; Kößler, Gottfried; Groß-Liebertz, Till (Hg.): »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim 2000.
- Fend, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Wiesbaden 2005.
- Freiburger »Lernprozess Christen–Juden« (hg. von Biemer, Günter; Ehrlich, Ernst Ludwig); zahlreiche Bände. Fuchs, Ottmar; Boschki, Reinhold; Frede-Wenger, Britta: Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zu einer subjektorientierten Erinnerungsarbeit, Münster 2001.
- Groß, Walter (Hg.): Das Judentum – Eine bleibende Herausforderung christlicher Identität, Mainz 2001.
- Henrix, Hans Hermann (Hg.): Nostra Aetate – ein zukunftsweisender Konzilstext. Die Haltung der Kirche zum Judentum 40 Jahre danach, Aachen 2006.
- Henrix, Hans Hermann: Judentum und Christentum. Gemeinschaft wider Willen, Regensburg 2004.
- Jahrbuch biblische Theologie, Themenband »Die Macht der Erinnerung«, Bd. 22, Neukirchen-Vluyn 2007.
- Kogon, E.; Metz, J. B. (Hg.): Gott nach Auschwitz. Dimensionen des Massenmords am jüdischen Volk, Freiburg, 1986.
- Leimgruber, Georg: Erinnerungsgeleitetes Lernen, in: Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 340–348.
- Lohrbächer, Albrecht; Ruppel, Helmut; Schmidt, Ingrid; Thierfelder, Jörg (Hg.): Schoa. Schweigen ist unmöglich. Erinnern, Lernen, Gedenken, Stuttgart 1999.

- Metz, Johann Baptist:* Memoria Passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft, Freiburg/Basel/Wien 2006.
- Noack, Christian:* Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewußtsein, in: *Borries, Bodo von; Pandel, Hans-Jürgen* (Hg.): Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Bd. 4), Pfaffenweiler 1994, 9–46.
- Peters, Tiemo Rainer:* Christologie nach Auschwitz, in: *Eicher, Peter* (Hg.): Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, München 2005, Bd. 2, 251–254.
- Petersen, Birte:* Theologie nach Auschwitz? Jüdische und christliche Versuche einer Antwort, Berlin 2004.
- Petzel, Paul; Reck, Norbert* (Hg.): Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie, Darmstadt 2003.
- Rosenthal, Gilbert S.; Homolka, Walter:* Das Judentum hat viele Gesichter. Die religiösen Strömungen der Gegenwart, Bergisch Gladbach 2006.
- Ruppel, Helmut; Schmidt, Ingrid* (Hg.): Warum soll ich trauern? Gedenkstättenbesuche vorbereiten und begleiten, Berlin 2002.
- Rüsen, Jörn* (Hg.): Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln/Weimar/Wien 2001.
- Schneider, Richard Chaim:* Wir sind da! Die Geschichte der Juden in Deutschland von 1945 bis heute, Berlin 2000.
- Schnitzler, Manfred:* Elementarisierung – Bedeutung eines Unterrichtsprinzips, Neukirchen-Vluyn 2007.
- Schweitzer, Friedrich:* Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003.
- Silbermann, Alphons; Stoffers, Manfred:* Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland, Berlin 2000.
- Trutwin, Werner:* Das Judentum im Religionsunterricht, in: *Stimmen der Zeit* 224 (2006), 228–238.
- Welzer, Harald; Moller, Sabine; Tschuggnall, Karoline:* »Opa war kein Nazi«. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt/M. 2002.
- Werblowski, R. J. Zwi:* Judentum. Aus jüdischer Sicht, in: *Eicher, Peter* (Hg.): Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, München 2005, Bd. 2, 292–298.
- Wiesel, Elie:* Gesang der Toten (Chants des morts, 1966), Freiburg 1987.

Das Wichtigste

Das Wichtigste heute ist nicht die halacha für den Juden oder die Kirche für den Christen – sondern die Voraussetzung, die beiden Religionen zugrundeliegt, nämlich ob es ein pathos gibt, eine göttliche Wirklichkeit, der das Schicksal des Menschen am Herzen liegt und die auf geheimnisvolle Weise auf die Geschichte einwirkt; das Wichtigste ist, ob wir für den Anruf und die Erwartung des lebendigen Gottes offen sind oder tot. Die Krise verschlingt uns alle. Die Not und die Angst vor den Entfremdung von Gott lässt Juden und Christen gemeinsam aufschreiben.

Abraham Heschel, Keine Religion ist ein Eiland (1965)