

Erinnerung und Identität

Die Botschaft eines Überlebenden als Initial für religiöses und ethisches Lernen nach Auschwitz

Reinhold Boschki

„Lies das Buch *Nacht* von Elie Wiesel. Es ist das Buch eines Jugendlichen, der Auschwitz überlebt hat, der über Leben und Sterben in dieser Hölle schreibt, und der mit seinem Gott abrechnet.“ Wenn ich heute rückblickend versuche zu verstehen, warum mich diese Aufforderung so anrührte und umtrieb, dann war es wohl der letzte Teil des Satzes, der mich provozierte. Ich hörte diese Sätze zwischen Geschirrgeklapper an einem Mensatisch. Kurz nach Studienbeginn lernte ich einen Kommilitonen kennen, der mir sagte, er könne wohl nicht weiter Theologie studieren, da er an einen Gott, der Auschwitz zulasse, nicht mehr glauben kann. Ich verlor den Mitstudenten bald danach aus den Augen. Elie Wiesel und seine Botschaft indes beschäftigen mich bis heute.

Autobiographische Reminiszenzen

Geboren irgendwann zwischen der zweiten und dritten Generation nach der Shoah – mein Vater war am Ende des Krieges soeben erwachsen, meine Mutter noch ein Kind – erinnere ich mich aus der Jugendzeit an wenige Gespräche über die Zeit des Nationalsozialismus im familiären Umfeld. Im Schulunterricht gab es Filme, und ich weiß noch, dass Mitschülerinnen das Klassenzimmer verließen, weil ihnen angesichts der Leichenberge von Dachau schlecht wurde. Doch nicht mediale Präsentation, nicht Historie aus zweiter oder dritter Hand im schulischen Unterricht, nicht moralisierende Reden Erwachsener waren Ausgangspunkt für eine intensive religiöse, ethische und theologische Beschäftigung mit Auschwitz und dem, wofür dieser Ortsname steht, sondern die Konfrontation mit der Biographie eines einzigen Zeugen, eines Überlebenden und seines Werks, Elie Wiesel. Seine Schriften ließen mich nicht mehr los. Die theologische Last, die in seinen Geschichten und Erzählungen liegt, führte mich als jungen Theologiestudenten immer tiefer in die Auseinandersetzung zwischen dem historischen Faktum der Judenvernichtung und der religiösen Überlieferung, den

theologischen Inhalten christlicher Theologie. Die Frage nach der Schuldgeschichte des Christentums war eine der ersten, die sich mir aufdrängte. Die zweite war und ist die Frage nach der Solidarität mit den Opfern. Zu beiden Fragen lernte ich menschlich und theologisch Entscheidendes in den Seminaren bei Elie Wiesel an der Boston University und bei Johann Baptist Metz an der Universität Münster. Konsequenz? Mein Theologietreiben hat sich verändert. Ich nahm die klassischen Inhalte immer mehr in der Verschattung von Auschwitz wahr. Die *Nacht* der Lager (Wiesel 1996) und das Licht der christlichen Botschaft schienen zwei Welten, die nicht miteinander vereinbar waren. Irving Greenbergs Diktum, wonach alle theologischen Inhalte so gesprochen werden müssen, dass sie angesichts ermordeter Kinder der Shoah Bestand haben können, wurde mir nahezu zur Obsession (Greenberg 1977, 23). Welche christlichen Glaubensaussagen könnten dann noch bestehen?

Wiesel, der mich anleitete, die Tagebücher und Chroniken der Opfer zu lesen, sagte mir eines Tages, als er spürte, wie sehr mich die jüdische Welt, jüdische Religion, jüdische Geschichte und Gegenwart faszinierte: „Denke niemals daran, zum Judentum überzutreten. Im Gegenteil. Finde dein Heil in deiner eigenen Tradition. Reinige deine, die christliche Tradition von allen Formen des Antijudaismus und Antisemitismus.“ Ich glaube, dass ich an jenem Tag meinen Philosemitismus ablegte. Die Aufgabe lag plötzlich klar vor Augen: Theologische Arbeit zur Aufdeckung der Schuldgeschichte und der Mittäterschaft des Christentums war zu leisten. Gleichzeitig galt und gilt es, eine Kultur der Erinnerung theologisch zu begründen. Doch weniger exegetische Klärungen, kirchen- und dogmengeschichtliche Forschungen sollten meinen weiteren Weg in der Theologie bestimmen, sondern eine praktische Fundamentaltheologie (Metz 1977) und eine fundamentale Praktische Theologie/Religionspädagogik, die radikal die Subjekte in Geschichte und Gegenwart zum Brennpunkt des Theologietreibens macht.

Opferperspektive – die alleinige theologische Hermeneutik?

Die eigenen Wege der Sensibilisierung für die Bedeutung der Shoah habe ich deshalb so ausführlich nachgezeichnet, weil ich überzeugt bin, dass die Reflexion der eigenen Zugänge zur Erinnerung bei der Frage weiterhelfen können, welche Zugänge *andere* Menschen im Land der Täterinnen und Täter haben können – insbesondere junge Leute. Ihnen gilt der Fokus dieses Beitrags, dessen Fragestellung lautet: Welches sind die Voraussetzungen für „anamnetische Erfahrungen“ und für eine Kultur der Erinnerung in Gesellschaft, Kirche und Theologie?

Mit dieser Frage versuche ich, die theologische Diskussion einen Schritt über das hinaus zu bringen, was von der „zweiten Generation“ gedacht und geschrieben wurde. Mit „zweiter Generation“ meine ich hier allerdings nur diejenigen,

die Auschwitz als Erschütterung für ihre Theologie überhaupt wahrnahmen – und das waren wenige. Mein Ansatz ist in dieser Hinsicht besonders von Johann Baptist Metz, Dorothee Sölle und Jürgen Moltmann geprägt. Später traten zum Teil persönlich, zum Teil durch ihre Schriften Leute wie Rolf Rendtorff, Martin Stöhr, Peter von der Osten-Sacken, Tiemo Rainer Peters, Harry James Cargas, Alice und Roy Eckardt und weitere christliche Theologinnen und Theologen hinzu. Sie konzentrieren sich in ihrem theologischen Denken auf die Opfer der Shoah, ähnlich wie ich es – unter anderen Vorzeichen – von meinen jüdischen Lehrern und Freunden lernte, neben Elie Wiesel v.a. Albert H. Friedlander und Alan Rosen. Metz' Grundsatz hat bis heute Geltung: „Wir Christen kommen niemals mehr hinter Auschwitz zurück; über Auschwitz hinaus aber kommen wir, genau besehen, nicht mehr allein, sondern nur noch zusammen mit den Opfern von Auschwitz.“ (Metz 1979, 124) Keine Theologie mehr zu treiben, die von Auschwitz unberührt bleibt (Metz 1979, 138), ist für den christlichen Weg ebenso notwendig, wie es Juden für den ihren aufzeigten (Fackenheim 1978, 100f). Die Hermeneutik der „Opfer und Besiegten“ hatte Metz von der Kritischen Theorie, insbesondere von Walter Benjamin, übernommen und für christliche Theologie durchbuchstabiert. Mit ihr konnte er sich und andere für die konkreten Subjekte der Shoah, die Ermordeten, theologisch sensibilisieren. Dies hatte und hat Signalwirkung insbesondere für systematische und exegetische Theologie nach Auschwitz. Dass die Opferperspektive im Mittelpunkt steht, hat ihren theologischen Grund im biblischen Gottesbild. Dort wird Gott als der geglaubt, der radikal auf Seiten der Menschen steht, insbesondere der Armen und Unterdrückten, der Leidenden und von Todesnot Bedrohten. Christliche Gottesvorstellung steht dabei in einer Linie mit dem Gottesbild der Tora, der Schriften und der Propheten.

Die Hermeneutik der Opfer war nie – schon gar nicht bei Walter Benjamin – im Sinne einer Identifikation mit den Opfern verstanden, sondern konsequent als Solidarität mit ihnen – so ist es auch bei Metz und Sölle gemeint. Solidarität ist von Identifikation grundsätzlich verschieden. Dies hat nicht zuletzt die Philosophie des Anderen von Emmanuel Lévinas gezeigt.

Wer sich mit den Opfern solidarisch erklärt, *kann* die Täter nicht vergessen. Sie sind es, die die Opfer zu Opfern machen. Nicht, weil sie per se (durch ihre Taten und Motive) Bedeutung erlangt hätten, sondern in ihrem negativen Verhältnis zu den Opfern sind die Täterinnen und Täter relevant für eine Theologie nach Auschwitz. Die historischen und politischen Konstellationen – und mit ihnen die geistesgeschichtlichen Voraussetzungen der Täter – müssen von einer Theologie, die Geschichte nicht nur als Heilsgeschichte, sondern auch und zunächst als konkrete „Profangeschichte“ versteht, mit berücksichtigt werden (vgl. Manemann 2001).

Doch an der Seite der Täterinnen und Täter stehen noch andere, deren Verhalten ebenso reflektiert werden muss: die „Zuschauer“. Das Land der Täter ist

auch das Land der ehemaligen Zuschauer, die mit ansahen, was geschah, die sehr wohl bemerkten, dass die Juden der eigenen Stadt, des eigenen Dorfes ausgegrenzt, später deportiert wurden, dass die Synagogen zerstört, jüdische Besitztümer aufgeteilt wurden (vgl. Hilberg 1997).

Neben den Subjekten der Geschichte (Opfer, Täter, Zuschauer) stehen die Subjekte der Gegenwart im Brennpunkt einer Theologie nach Auschwitz. Die Grundsatzfrage des Theologietreibens lautet nach Metz: „Wer treibt wo – also: mit wem? – und in wessen Interesse – also: für wen? – Theologie?“ (1977, 55) Das „Mit wem?“ einer Theologie nach Auschwitz wurde oben benannt. Die Antwort auf das „Für wen?“ steht noch aus. Ohne Zweifel stellt sich Theologie an die Seite der Leidenden und Gebeugten *unserer Tage*. Sie sind die ersten Adressaten von Reflexion und Praxis der Botschaft Jesu Christi. Doch der Adressatenkreis der Theologie ist größer. In praktisch-theologischer und religionspädagogischer Perspektive sind all diejenigen Adressaten der Theologie, zu denen die Frohe Botschaft kommen will: junge Menschen und Erwachsene in Schulen und Gemeinden. Hier wird die Hermeneutik der Opfer erweitert hin zu einer Hermeneutik der Subjekte und ihrer Lebenswelt in Kirche und Gesellschaft. Theologie nach Auschwitz ist gezwungen, den Blick von den konkreten Leidensgeschichten im Horizont der Glaubenstradition auszuweiten auf die Verstehensvoraussetzungen der Menschen von heute. Darum steht das Verhältnis der zweiten und dritten Generation zu den Verbrechen des Nationalsozialismus in den folgenden zwei Abschnitten im Mittelpunkt.

Die praktisch-theologische Frage nach „anamnetischen Erfahrungen“

Wie oben bereits angedeutet, ist eine der Einsichten der theologischen Diskussionen am Ende des vergangenen Jahrhunderts, dass die menschlichen Erfahrungen – alltägliche, existentielle, religiöse Erfahrungen – nicht ungeschichtlich und unabhängig von den politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen (theologisch) verstanden werden können. Kontextuelle und kontextorientierte Theologien haben die Abhängigkeit aller menschlichen Vollzüge von den jeweiligen wirtschaftlichen, politischen, regionalen und sozialen Umständen aufgewiesen. So sind auch „anamnetische Erfahrungen“ (Fuchs/Boschki/Frede 2001), d.h. Zugänge heutiger Menschen zur Erinnerung an die Leidensgeschichte derer, die vor ihnen gelebt haben, gesellschaftlich, zum Teil auch familien- und geschichtlich geprägt. In Deutschland ist die Diskussion um die Erinnerung von den historischen Fakten mitbestimmt, von den Taten der Täterinnen und Täter, von der „Kultur“ (Unkultur) des Verdrängens, Verschweigens und der Abwehr von Schuld ihrer unmittelbaren Nachfahren, von der jahrzehntelangen Unfähigkeit, ein angemessenes Gedenken in Politik und Gesellschaft zu finden. Die Debatten um die Bedeutung der Geschichte des Nationalsozialismus für heute

und morgen (u.a. Historikerstreit, Goldhagen-Thesen, Holocaust-Mahnmal bis hin zur Walser-Bubis-Kontroverse) bilden die Folie, auf deren Hintergrund sich die persönliche Aneignung oder Abwehr von Erinnerung vollzieht. Der Wunsch, wegzuschauen, nichts mehr von Auschwitz hören zu wollen, gehört ebenso zur bundesdeutschen Gedenklandschaft wie das Lamento über ein Zuviel an Erinnerung: Schülerinnen und Schüler stöhnen nicht selten über die „ständige“ Behandlung des Nationalsozialismus in verschiedenen Fächern verteilt über viele Jahre. Die Forderung nach einem Schlussstrich taucht nicht nur an Stammtischen und in Alltagsgesprächen, sondern auch in Leserbriefen angesehener Tageszeitungen auf.

Im Blick auf junge Menschen (dritte bis vierte Generation) ist festzustellen, dass sie in den erwähnten öffentlichen Debatten meist nur als Adressaten der Vermittlung vorkommen. Die Erwachsenen (zweite Generation) scheinen am besten zu wissen, was für die Jungen von heute im Blick auf die Vergangenheit wichtig ist, welche Konsequenzen sie zu ziehen haben. Wo jedoch werden junge Menschen nicht nur als Objekte, sondern als Subjekte der Erinnerung gesehen? Die Diskussionswellen um die Erinnerung in Deutschland – Ähnliches gilt für Österreich und die Schweiz – hatten und haben zumindest eines gemein: Sie blieben weitgehend Diskurse der „Senioren“, derer, die aus unterschiedlichen Motiven heraus sich sehr besorgt um die Rezeption der historischen Last durch die jetzt junge Generation geben. „Geschlossene Gesellschaft. Bei den Diskussionen um die NS-Vergangenheit bleiben die Senioren unter sich“, lautet denn auch der Aufschrei eines 23-jährigen Studenten, der – an der Walser-Bubis-Kontroverse festgemacht – den „Seniorentreff“ der Feuilletons aufs Heftigste kritisiert. Er stört sich an dem „Wachsfiguren-Kabinett der moralischen Größen“, die eine „ehrenwerte Runde grauer Herren“ bildet (Podszun 1999, 27.28) und die – von Rudolf Augstein über Marcel Reich-Ranicki, Ralph Giordano bis hin zu den Vermittlern Roman Herzog und Richard von Weizsäcker – mit allen reden, nur nicht mit der Generation, auf die hin der Diskurs wesentlich geführt wird, zumindest den eigenen Aussagen nach. „Walser, Bubis und ihre Kollegen maßen sich an, den einzigen Zugang zur Geschichte gefunden zu haben. Einen Zugang zu den nachfolgenden Generationen haben sie nicht entdeckt. Ihre Nachfahren kommen als Argumentationsobjekte vor: Allenthalben wurde beteuert, beim Holocaust-Mahnmal gehe es darum, den zukünftigen Deutschen die Erinnerung weiterzugeben. In den Verfahren aber spielte die jüngere Generation keine Rolle ... Junge Berater? Fehlanzeige.“ (Podszun 1999, 31)

Die Kritik ist berechtigt, gar nötig (jedoch im Blick auf Ignatz Bubis, der mit Hunderten von Schulklassen das persönliche Gespräch suchte, nicht gerechtfertigt). Zu häufig werden gerade junge Menschen zu passiven Adressaten einer Botschaft gemacht, die von den Vorgängergenerationen um jeden Preis weitergegeben werden will. Hier finden Praktische Theologie und Religionspädagogik

eine erste Aufgabe in der Erinnerungsdiskussion, nämlich das Subjektsein Jugendlicher einzuklagen und es gegen unterschiedlich motivierte Verobjektivierungen zu verteidigen. Sie hat konsequent nach den Verstehensvoraussetzungen und -zugängen, d.h. nach der „Lebenswelt“ (in subjekt- und sozialphänomenologischem Verständnis) junger Menschen zu fragen.

Jugendliche Verstehensvoraussetzungen im Kontext der Erinnerung an Auschwitz

Vielfach ist zu hören, Jugendliche unserer Zeit seien in ihrer Lebenswelt und in ihren Interessen „Lichtjahre“ von einem bewussten Umgang mit Geschichte entfernt, insbesondere mit der Geschichte des Nationalsozialismus. Demgegenüber zeigen neuere Studien, dass Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland durchaus Zugänge zur Erinnerung haben, wobei jedoch solche Zugänge oft verschlossen, versperrt, verstellt sind. Werden sie freigelegt, entdecken junge Menschen die Wichtigkeit der Beschäftigung mit historischen Ereignissen, insbesondere mit der Geschichte der Opfer. Die junge Generation in Deutschland ist – zumindest zu einem nicht unwesentlichen Teil – auf der Suche nach einer für sie bedeutsamen Auseinandersetzung mit der deutschen Vergangenheit. Und vor allem, sie ist *fähig* dazu. Sie lässt sich ihren Umgang mit Geschichte nicht verordnen, sondern will, wenn Fragen aufbrechen, diese dialogisch bearbeitet wissen. Junge Menschen *haben* Fragen, stellen sie ungeniert, wenn man ihnen die Gelegenheit dazu gewährt.

Die Forschungen von Bodo von Borries über das Geschichtsbewusstsein junger Deutscher bestätigen, dass das Thema NS-Vergangenheit heutige Jugendliche umtreibt und keineswegs einfach erledigt ist (Borries 1995, 72–79; vgl. ebd. 1994, 1999 und zusammenfassend 2001). Jugendliche spüren sehr deutlich, wie sehr Öffentlichkeit, Medien, Elternhäuser und Schule dieser „Sache“ äußerste Bedeutung zumessen – positive wie negative. Sie wissen z.B.: Tauchen Hakenkreuze auf dem Schulhof auf, wird die Lehrerschaft und Direktion in hellste Aufregung versetzt und die Polizei alarmiert. Auch berichten viele Jugendliche von Erfahrungen, sie fühlten sich im Ausland – wenn auch noch so subtil – als Deutsche herabgesetzt bzw. angefragt (Hardtmann 1997, 114ff). „What do you think about Hitler?“ war eine Frage, die ein 27-jähriger Student im Ausland immer wieder hörte (Kern 1999, 107). Solche Begebenheiten können zu Schlüssel-erlebnissen werden, die „zu einer vertieften Wahrnehmung und Beschäftigung mit dem Holocaust“ führen (Hardtmann 1997, 114).

Zu den Grundfragen von Pubertierenden und Adoleszenten „Wo stehe ich“, „Wo gehöre ich dazu?“ gesellt sich notwendig die Frage: „Woher komme ich?“, „Was war meine, unsere (familiäre und gesellschaftliche) Geschichte?“ Damit ist im günstigsten Fall – so meine These – eine Auseinandersetzung gesucht und

provoziert, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen aktiv als gesellschaftlich handlungsfähige Subjekte gestalten. Christian Noack hat die Stufen der Ich-Entwicklung und des Geschichtsbewusstseins in Beziehung gesetzt (Noack 1994). Er fand in qualitativer Forschung (d.h. ausführlichen Interviews zu Geschichtsbild und Geschichtsverständnis) deutliche Entsprechungen zwischen Identitätsentwicklung und dem Vergangenheitsbewusstsein Jugendlicher. Ich möchte aus Noacks Ergebnissen nur einige Aspekte herausgreifen, die für den Argumentationsgang relevant sind.

Das jugendliche Geschichtsbild ist demnach noch stark an konkreten Geschichten orientiert, die, wenn auch indirekt, mit der eigenen Gruppenzugehörigkeit zu tun haben. In der Adoleszenz eignen sich Jugendliche Geschichte an, um bei anderen Mitgliedern der Herkunftsgruppe anerkannt zu sein und in ihren Augen „richtig“ zu denken (Noack 1994, 20). Erst älteren Jugendlichen gelingt es, einen eigenen, kritischen Standpunkt zu entwickeln. Entscheidend ist m.E. die Feststellung, im Jugendalter bestehe ein grundsätzliches Interesse, „sich selbst geschichtlich zu verorten“ (Noack, 22). Hier kommt zutage, wie sehr Jugendliche im Laufe ihrer Identitätsentwicklung ihren eigenen Standort im historischen Ablauf suchen. Identitätsentwicklung und Geschichtsbewusstsein sind parallel verlaufende Prozesse, wenn auch nicht stets voneinander abhängig.

Wie problematisch der Aufbau eines Geschichtsbildes in Blick auf die NS-Vergangenheit für Jugendliche sein kann, liegt auf der Hand: Niemand von ihnen – außer rechtsorientierten und rechtsradikalen – kann und will sich positiv mit der NS-Geschichte identifizieren. Die Schreckensgeschichte eignet sich keineswegs für eine affirmative Identifikation mit der Herkunftsgruppe, den Deutschen. So bleiben zunächst einmal Fragen an die Geschichte, Fragen nach der familialen Verstricktheit, Fragen nach der Schuld der damaligen Deutschen, der heutigen Deutschen, des eigenen Involviertsein „Mit diesen Fragen stehen interessierte Jugendliche seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges noch immer einer in ihrer Gesamtheit relativ ratlosen Gesellschaft gegenüber.“ (Wittmeier 1997, 64) Folgen können sein: Abwehr, Abkehr, Verdrängung – all das, was junge Menschen als gesellschaftlich vorgeprägte Reaktionsmuster vorfinden und für sich selbst übernehmen. Es ist nicht (allein) ihre Schuld, wenn sie keinen oder einen defizitären Zugang zur Erinnerung an den Nationalsozialismus und die Massenvernichtung haben. Mitverantwortlich ist die Unfähigkeit der Eltern- und Großelterngeneration, ein offenes Verhältnis zu diesem Teil der deutschen Geschichte zu finden. Doch von Gleichgültigkeit gegenüber der Geschichte kann keine Rede sein. Geringe historische Detailkenntnis in Bezug auf den Nationalsozialismus (vgl. Silbermann/Stoffers 2000) darf nicht mit Verharmlosung oder Desinteresse gleichgesetzt werden.

Wie stark die heute junge Generation in Deutschland (übrigens analog in Israel) beim Thema NS-Geschichte emotional involviert ist, zeigen jüngere Un-

tersuchungen. Sie „decken auf, mit welchem Gefühlsballast das Wissen heutiger Jugendlicher über die Verbrechen der Nazi-Zeit befrachtet ist“ (Bar-On/Brendler/Hare 1997, 7). Brendlers Untersuchungen zu Gefühlsreaktionen junger Deutscher bei der Erinnerung an den Holocaust erbrachte das überraschende Ergebnis, viele junge Deutsche spürten Scham- und Schuldgefühle oder gar Straf- und Zukunftsängste (Brendler 1997, 54f). Brendler fand fünf „Rezeptionsniveaus“ zur Aneignung der NS-Geschichte (59ff): (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.

In der Analyse der Interviews stieß Brendler auf die Tatsache, die NS-Geschichte stelle für deutsche Jugendliche einerseits einen Sozialisationsfaktor, andererseits einen Identitätsballast dar. „Die Mehrheit der hier befragten Jugendlichen leidet noch immer unter der Last des moralischen Versagens ihrer Vorfahren.“ (Brendler 1997, 93) Meist stehen irrationale Schuldgefühle (irrational, weil nicht auf eigenes Verhalten rückführbar; vgl. ebd. 55) einer konstruktiven Auseinandersetzung mit der Shoah im Wege. Vielen Jugendlichen gelingt es nicht oder nur schwer, sich von der schuldverstrickten Tätergeneration abzugrenzen, was Dan Bar-On im Bild der „doppelten Mauer“ illustriert:

Die erste Generation der Opfer- wie auch der Täterseite, mit den unmittelbaren Erfahrungen des Holocaust und den Verstrickungen in Schuld und Versagen, hat eine Art Mauer zwischen ihren Erlebnissen der Vergangenheit und ihrem Leben nach dem Krieg errichtet. Da ihre Nachkommen über ein feines Gespür für jene Hemmungen der Eltern sowie deren Verteidigungsmechanismen verfügten, errichteten sie ihrerseits eine Mauer. Sobald eine Seite die Bereitschaft zeigte, ein „Fenster“ in ihrer „Mauer“ zu öffnen und ansetzte, etwas zu sagen oder eine Frage zu stellen, traf sie im Normalfall nur auf die „Mauer“ der anderen Seite. (Bar-On 1997, 10)

Es ist zu vermuten, dass die dritte Generation derlei Verarbeitungs- bzw. Nicht-Verarbeitungs- und Schuldabwehrmechanismen ererbt hat und die „elterlichen Delegationen“ (Heyl 1997, 177) als stille Aufträge und Übertragungen übernimmt. Auch Michael Kohlstruck sieht in seinen Untersuchungen die Schuldfrage als archimedischen Punkt des Verhältnisses junger Deutscher zum Nationalsozialismus (Kohlstruck 1997, 8ff, 22ff, 39ff).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Schuldgefühle, zumal diffuse und irrationale, verhindern eine offene Auseinandersetzung der jungen Generation mit der Shoah. Inwieweit eine solche Auseinandersetzung dennoch möglich ist, zeigen die erwähnten Studien. Sie berichten nicht allein von Abwehr und aktiver Verdrängung, sondern auch von der Möglichkeit konstruktiver Aneignung von Geschichte. Junge Menschen können eigenaktive Subjekte ihrer Vergangenheitsdeutungen sein bzw. werden. Entscheidende Voraussetzung ist, sie als solche

Subjekte ernst zu nehmen und zu akzeptieren und sie nicht nur als Objekte der Vermittlung bestimmter Einsichten zu behandeln. Bildungsprozesse müssen die Eigenaktivität Jugendlicher beim Aufbau ihrer Welt- und Vergangenheitsdeutungen initiieren. Gibt es Vorbilder und Ansätze einer so verstandenen „Erziehung nach Auschwitz“? Und welchen spezifischen Beitrag hat dazu die Religionspädagogik bzw. Praktische Theologie, die sich als Theologie nach Auschwitz versteht, zu leisten?

„Sensibilisierung“ als zentrale Kategorie historischer und religiöser Bildung nach Auschwitz

Wie nun können die Verbrechen des Nationalsozialismus so *gelehrt* und vermittelt werden, dass sie *gelernt* werden können, also bei Jugendlichen „ankommen“? Entscheidend ist es, die Aneignungsmöglichkeiten auf der Seite der Individuen – hier: der Schülerinnen und Schüler oder der Jugendlichen in politischer und kirchlicher Jugendarbeit – in den Mittelpunkt zu stellen.¹ Doch kann man sich das, wofür der Name Auschwitz steht, „aneignen“? Sicher nicht im Sinne von letztendlichem Begreifen. Auch hier lauert die Gefahr der Identifizierung mit den Opfern durch „Aneignen“ ihrer Geschichte. Der *Begriff* Aneignung ist für Lernen nach Auschwitz missverständlich, auch wenn die *Hermeneutik* der Aneignung für Lehr-Lernprozesse dieser Art unerlässlich ist. Aus diesem Grunde scheinen mir das Konzept und der Begriff der „Sensibilisierung“ am geeignetsten, wenn es um Bildungsprozesse angesichts der Shoah geht.

Historisches Faktenwissen kann nicht das einzige Ziel von Bildung bleiben. Emotionale Zugänge müssen die kognitiven notwendig ergänzen, ebenso handlungsorientierte und soziale. Damit wird „Erziehung nach Auschwitz“ in einem breiten Sinn verstanden als historische, ethische und religiöse Bildung angesichts der Massenvernichtung im Nationalsozialismus. Den Begriff „Bildung“ verwende ich im Sinne der neueren Bildungsdiskussion: Es geht zwar auch um „klassische“ Bildung als Vermittlung von Fakten, aber weit mehr um Selbst-Bildung im Sinne eigenverantwortlicher Aneignung. Junge Menschen (Analoges gilt für die Erwachsenenbildung) sollen sensibilisiert werden und sich selbst sensibilisieren für die Leiden der Opfer, die Passivität der Zuschauer, die Herrschaftsmechanismen der Täter sowie für die Konsequenzen für heute und morgen. Eine solche Sensibilisierung kann nur erfolgen, wenn sich die Lehrenden zunächst selbst sensibilisieren und sensibilisieren lassen.

Sensibilisierung beginnt mit Fragen. Fragen der Lehrenden, Fragen der Schülerinnen und Schüler. Fragen an konkrete (ggf. narrativ vermittelte) Geschichten aus der Geschichte. Im pädagogischen Prozess sind Fragen der erste und der wichtigste Schritt. Es kann nicht darum gehen, Antworten *auf* und Lehren *aus* Auschwitz einfach zu vermitteln. Der Massenmord darf nicht als Quelle morali-

scher Belehrungen missbraucht, die Opfer nicht für noch so ehrne Zwecke instrumentalisiert werden. Moralisierung sind ohnehin in pädagogischen Prozessen meist kontraproduktiv.

Viel wichtiger als die Vermittlung vorgefertigter Lehren ist es, Schülerinnen und Schüler zum Fragen anzuregen. Es sei noch einmal wiederholt: Junge Menschen *haben* Fragen! Pädagogische Erfahrungen zeigen: Es ist ohne weiteres möglich ist, Schülerinnen und Schüler zu Fragen nach der Shoah zu animieren. Der „Gefühlsballast“ (Bar-On/Brendler/Hare 1997), den deutsche Jugendliche vererbt bekamen und auch heute noch mitschleppen, fordert zum Fragen heraus. Wenn sie spüren, dass ihre Fragen – auch unbequeme! – erlaubt und erwünscht sind, öffnen sie sich. Dies kann geschehen durch Konfrontation mit Zeugenaussagen (am besten, so lange es noch möglich ist, von Überlebenden im direkten Gespräch), mit exemplarischen Texten von Opfern und Überlebenden (Tagebücher, Autobiographien, Berichte etc.), mit Täterprotokollen (z.B. den Wannsee-Beschlüssen), durch Hinführung zu den Orten nationalsozialistischen Unrechts – also die ganze Spannbreite einer „Erziehung nach Auschwitz.“² Die Konfrontation muss als Eröffnung von Fragen, nicht als Präsentation von Antworten geschehen; sie muss kreative und eigenaktive Elemente miteinschließen.³ Beispielsweise ist ein Besuch einer KZ-Gedenkstätte ein Anfangs-, nicht ein Endpunkt: Warum könnte man dort Schülerinnen und Schüler nicht ausschicken, damit jede und jeder beim selbstständigen Erkunden des Ortes zehn Fragen in Blick auf die Opfer sowie zehn Fragen in Blick auf die Täter niederschreibt? Man würde über die anschließenden Diskussionen und die gemeinsame, möglichst selbsttätige Erarbeitung in den kommenden Wochen überrascht sein.

Diese Hinweise müssen an dieser Stelle genügen. Sie erfolgten nur exemplarisch im Blick auf die Fragestellung des Bandes – die Auseinandersetzung der heute jungen Generation mit der Shoah. Die These, die vertreten wird, lautet: Es ist möglich, pädagogisch zu Auschwitz zu arbeiten. Es kommt darauf an, dass wir (die dritte Generation) uns sensibilisieren, um damit andere (die kommende vierte Generation) ihrerseits sensibilisieren zu können.

Und der Beitrag der Religionspädagogik? Das, was für historische Lernprozesse gesagt wurde, gilt analog für religiöses Lernen. Im Religionsunterricht müssen religiöse Fragen gestellt werden. Bei allen ethischen und sozialen Auseinandersetzungen bleibt die Gottesfrage Zentrum religiösen Lernens. Die Frage nach Gott hat im Blick auf die Shoah zwei Richtungen. Die eine kreist um Fragen wie: Hat Gott die verzweifelte Gebete der Opfer, die ersticken Schreie und das Weinen der Kinder nicht gehört? Wo war Gott, als Millionen von Menschen in den Tod getrieben wurden? Warum hat er nicht eingegriffen? Die andere Fragerichtung lautet: Was hat Gott mit den Tätern zu tun? Steht Gott auf ihrer Seite? Ist Gott unbewegter Zuschauer der Katastrophe? Wie konnten die Verbrechen von christlich Getauften in die Tat umgesetzt werden?

Um solche Frage präzise stellen zu können, ist die eigene Auseinandersetzung mit Geschichte und Geschichten wichtig. Im Folgenden kann ich nur auf eigene Erfahrungen rekurrieren, indem ich berichte, wie die Entdeckung des Werks des Auschwitz-Überlebenden Elie Wiesel für meine Arbeit mit Jugendlichen zum entscheidenden pädagogischen Schlüssel wurde.

Fragen im Zeugnis eines Überlebenden von Auschwitz

Zu Beginn seines ersten und wichtigsten Buches, dem autobiographischen Bericht über seine Zeit in den Konzentrations- und Todeslagern, schreibt Wiesel von einer prägenden Gestalt seiner Kindheit, dem Küster Mosche. Wiesel sucht ihn sich als persönlichen Lehrer der Kabbala, der jüdisch-mystischen Geheimlehre. Mosche und der junge Elie knüpfen enge Bande, die vor allem im Teilen von Fragen besteht:

Von diesem Tag an sah ich ihn häufig. Er versuchte mir eindringlich zu erklären, daß jede Frage eine Kraft besitzt, welche die Antwort nicht mehr enthält ... „Und warum betest Du, Mosche?“ fragte ich ihn. „Ich bete zu Gott, der in mir ist, daß er mir die Kraft gebe, ihm wahre Fragen zu stellen.“ (Wiesel 1996, 19)

Diese Szene steht nicht zufällig am Anfang des Berichts über Leid und Tod der Familienangehörigen (Schwester, Mutter, Vater) und der ganzen jüdischen Gemeinde von Sighet, Wiesels Geburtsstadt. Das Buch und Wiesels weiteres Werk, das um die Auschwitz-Erinnerung kreist, ist durchzogen von expliziten und impliziten Fragen – menschliche, ethische, religiöse, ohne zwischen ihnen unterscheiden zu können. Die Gottesfrage wird bereits in *Nacht* auf die Spitze getrieben. Die Frage eines Internierten „Wo ist Gott?“ angesichts der Erhängung eines Kindes (Wiesel, 1996, 91–94) erhält eine Antwort, die selbst wieder zur Frage wird: „Wo er ist? Dort – dort hängt er am Galgen.“ Hier wird keine Theologie und schon gar nicht eine Antwort auf die Theodizee-Frage gegeben, sondern eine weitere Frage gestellt: Auf welcher Seite steht Gott? Auf Seiten der Opfer oder der Täter? Ist Gott der Allmächtige oder der Ohnmächtige angesichts von Auschwitz?

Diese Fragen, die menschlichen wie die religiösen, haben sich bei der Lektüre des Zeugen der Todeslager mit meinen eigenen Fragen verknüpft. Dadurch geschah eine immer tiefere Sensibilisierung und Aneignung, die ich versucht habe, in pädagogischen Prozessen wieder an andere weiterzugeben. Die mehrfache Lektüre von *Nacht* als Ganzschrift im Religionsunterricht mit 16-Jährigen zeigte, wie sehr das eigene Involviertsein auf Schülerinnen und Schüler überspringen kann. Das eigene Engagement, die eigenen Emotionen auf Seiten des Lehrers wirken im Lehr-Lern-Prozess überzeugend. Authentizität und Ehrlichkeit werden von jungen Menschen sehr sensibel *wahr*-genommen.

Wiesels Weg der Anklage gegen Gott blieb nicht unabhängig von meinem Glaubensweg und meinem theologischen Ansatz. Wiesel, der fromme, tiefreligiöse Jude von einst, richtet bereits in Auschwitz seine Fragen und seinen Protest an Gott: „Wer bist Du, mein Gott, dachte ich zornig, verglichen mit dieser schmerz erfüllten Menge, die Dir ihren Glauben, ihren Zorn, ihren Aufruhr zuschreit?“ Immer schmerzlicher und brennender werden seine Anklagen:

Warum sollte ich ihn preisen? Jede Faser meines Wesens sträubte sich dagegen. Nur weil er Tausende seiner Kinder in Gräben verbrennen ließ? Nur weil er sechs Gaskammern Tag und Nacht, Sabbat und Feiertag arbeiten ließ? Nur weil er in seiner Allmacht Auschwitz, Birkenau, Buna und so viele andere Todesfabriken geschaffen hatte? (Wiesel 1996, 94f)

Hier – in den Fragen – scheint Gott fast auf der Seite der Mörder zu stehen. Oder – fragt Wiesel an vielen anderen Stellen – ist Gott passiver Zuschauer, ein Schweigender, der nicht eingreifen will oder nicht eingreifen kann? Wiesels Obsession für Fragen hinterlässt Spuren beim Leser (vgl. Boschki 1995; Boschki/Mensink 1998). Durch die Fragen des Überlebenden werden eigene provoziert. Zurück bleibt eine Sensibilisierung, die offen ist für weitere Auseinandersetzung. Die Fragen bei Wiesel bleiben nicht antwortlos, doch jede Antwort impliziert neue Fragen. In einem kurzen theologischen *Kommentar* zu seinem eigenen Bericht über die Erlebnisse in den Lagern, den er in seiner zweibändigen Autobiographie in den neunziger Jahren rekapituliert, „spielt“ Wiesel mit der tief in der jüdischen Tradition verwurzelten „Theologie des leidenden Gottes“ und prüft, ob sie eine religiöse Antwort auf die Geschehnisse sein könnte: „Ist dies endlich eine Antwort? Nein: Es ist die Frage. Eine Frage mehr.“ (Wiesel 1995, 143)

Gegen alle Antwortversuche sperrt sich die „negative Hermeneutik“, der Wiesels Auseinandersetzung mit Auschwitz zugrunde liegt (Boschki 1995, 36ff). Es gibt, so Wiesel, keine Lösung für die Frage nach Auschwitz, denn sie könnte Zwangsläufigkeit, Notwendigkeit, gar Sinn suggerieren. Verstehensbemühungen können allzu leicht in der Gestalt von Sinngebungsversuchen auftreten. Wiesels Gesamtwerk ist der Versuch, sich solchen Sinngebungs- und Erklärungsversuchen für Auschwitz zu widersetzen. Wer glaubt, Auschwitz verstanden zu haben, hat überhaupt nichts verstanden: „Uns bleibt nur, den Kopf zu senken und zu schweigen ... Sie wollen verstehen? Es gibt nichts mehr zu verstehen. Sie wollen etwas erfahren? Es gibt nichts mehr zu erfahren.“ (Wiesel 1987a, 177) Dieser Impetus zieht sich durch die Äußerungen Wiesels bis zu den neuesten Veröffentlichungen. Wiesel versucht in seinen narrativen und essayistischen Bearbeitungen der Shoah-Thematik, die Nichtmittelbarkeit der Erfahrung zu vermitteln: „Wenn ich das Schweigen übermitteln könnte, also die Nichtvermittelbarkeit [incommunicability], dann hätte ich zu einem kleinen Teil mein eigenes Werk gerechtfertigt.“ (Wiesel 1987b, 112) Sein Anliegen ist es, „die Unmöglichkeit der Vermittlung mitzuteilen“ (Wiesel 1977, 8). Auschwitz lässt sich nicht vermitteln –

dies ist die Mitteilung Wiesels an seine Leser und Hörer. Und dennoch ist Schweigen zu Auschwitz keine Alternative. Das Schweigen könnte als Schweigen der Leugner und Verdränger missverstanden werden. Die Spannung zwischen Unmöglichkeit der Mitteilung und Notwendigkeit der Vermittlung kennzeichnet Wiesels Werk.

In der Arbeit mit Jugendgruppen der kirchlichen Jugendverbände und im Religionsunterricht war dieser Ansatz Wiesels mein Begleiter. So sehr es darum ging, junge Menschen mit dem Thema vertraut zu machen, so sehr war stets von vornherein klar: Auschwitz lässt sich nicht vermitteln, nicht „lehren“, nicht für unterrichtliche Prozesse einfach „elementarisieren“. Es sperrt sich gegen Verwendung, sei sie noch so gut gemeint. Und dennoch bleibt keine Alternative, als das Thema mit Jugendlichen zu besprechen. Spürten jene die eigene Zurückhaltung, die eigenen Vorbehalte, dann konnte sich auch hier wieder – eher indirekt – Sensibilisierung ereignen.

Für mich jedenfalls wurden die Wege der Sensibilisierung im Werk eines bestimmten Überlebenden und die bedrängenden Fragen, die sich daraus ergeben, zum Initial der weiteren, intensiven Beschäftigung. Solche Initialisierung kann auch in der Auseinandersetzung mit der Literatur anderer Zeugen und Opfer geschehen, denn in ihren Berichten und Erzählungen lassen sich Fragen finden, die den eigenen nahe sind.

Fazit

Die (religions-)pädagogische Frage, ob man „Auschwitz lehren“ (Langer 1997) oder „Auschwitz elementarisieren“ (Boschki 2001) könne, findet vor dem Hintergrund des Gesagten eine ambivalente Antwort. Wenn „lehren“ bedeutet, vorgefertigte Erklärungsmuster (historische oder theologische) vermitteln zu wollen, dann ist die Antwort nicht eindeutig positiv. Dies unterscheidet m.E. den Ansatz der zweiten Generation von meinem eigenen und von zahlreichen meiner jungen Kolleginnen und Kollegen, die sich heute mit der Herausforderung der Shoah für Gesellschaft und Theologie beschäftigen. Unsere „Lehrer“ waren noch zu stark in der Vermittlungshermeneutik und in moralisierenden Netzen verstrickt. Die Opfer kamen eher als Beispiele, um Betroffenheit zu erwecken, die Täter paradigmatisch und die lernenden Subjekte – die junge Generation in ihrem gesellschaftlichen Kontext – fast gar nicht in den Blick. So wichtig die Impulse der engagierten zweiten Generation für eine Theologie und Pädagogik nach Auschwitz waren und bleiben, so wichtig ist es, sie weiter zu entwickeln. Die Gefahr der Instrumentalisierung der Opfer und der Mythologisierung von Auschwitz muss mehr denn je klar gesehen werden.

So ergibt sich notwendig eine doppelte Subjektorientierung für Theologie bzw. Religionspädagogik nach Auschwitz: Im zweckfreien Gedenken der Op-

fer, im Hören auf das Schweigen der Verstummtten und auf die letzten Worte und Berichte der Verschwundenen verändert sich die eigene Art und Weise des Theologietreibens. Durch die Augen der Opfer blicken wir auf die Zuschauer und Täter, was wiederum Theologie verändert, insbesondere bezüglich der Aufdeckung der Schuldgeschichte und der Revision des Antijudaismus in christlicher Theologie. Gleichzeitig sind die Menschen von heute, die Jugendlichen und Erwachsenen, *loci theologici*. Ihre gesellschaftliche Wirklichkeit (fehlende bzw. emergente Erinnerungskultur heute), ihre Lebenswelt (Blockaden bzw. Zugänge zur Erinnerung) und ihre sozialpsychologischen Voraussetzungen können von einer Theologie nach Auschwitz nicht unberücksichtigt bleiben.

„Lernt also zu schweigen!“ ist Wiesels Appell an uns in einem seiner frühen Essays (Wiesel 1987a, 177). Schweigen zu lernen ist der erste Schritt der Sensibilisierung angesichts der Shoah. Verantwortet vor den Opfern und angemessen für heutige Subjekte wieder reden zu lernen ist der zweite, den wir erst noch vollziehen müssen.

Anmerkungen

- 1 Zur religionspädagogischen Diskussion um eine Hermeneutik der Aneignung oder Vermittlung vgl. Becker/Scheilke (1995); zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Klafki (1995).
- 2 Dazu u.a. Rathenow/Weber (1988); Schreier/Heyl (1992); Lohrbächer et al. (1999); Fechner/Kößler/Liebertz-Groß (2000).
- 3 Didaktische Bausteine für eine Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust bietet neuerdings die Schriftenreihe *Konfrontationen* von Kößler/Mumme (2000).

Literatur

- Bar-On, D., 1997: *Wie lassen sich deutsche und israelische Jugendliche zum Thema Holocaust ansprechen?*, in: Bar-On/Brendler/Hare, 9–18
- Bar-On, D./Brendler, K./Hare, A.P. (Hg.), 1997: *„Da ist etwas kaputt gegangen an den Wurzeln“ – Identitätsformation deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust*, Frankfurt am Main/New York
- Becker, U./Scheilke C. T. (Hg.) 1995: *Aneignung und Vermittlung. Beiträge zur Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*, Gütersloh
- Borries, B.v., 1994: *Historische (Re-)Konstruktion, moralisches Urteil und bemerkenswerter Wandel*, in: *Jahrbuch für Geschichtsdidaktik*, 173–195
- 1995: *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*, Weinheim/München
 - 1999: *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*, Opladen

- Borries, B.v., 2001: *Zum Geschichtsbewusstsein deutscher Jugendlicher im Blick auf NS-Zeit und Holocaust*, in: Fuchs/Boschki/Frede
- Borries, B.v./Pandel, H.J. (Hg.), 1994: *Jahrbuch für Geschichtsdidaktik*, Bd. 4: Zur Genese historischer Denkformen: Qualitative und quantitative empirische Zugänge, Paffenweiler
- Boschki, R., 1995: *Der Schrei. Gott und Mensch im Werk von Elie Wiesel*, Mainz
- 2001: *Auschwitz elementarisieren? Sackgassen und Chancen einer religionspädagogischen „Kultur der Erinnerung“*, in: *Religionspädagogische Beiträge* (im Druck)
- Boschki, R./Mensink, D. (Hg.), 1998: *Kultur allein ist nicht genug. Das Werk von Elie Wiesel – Herausforderung für Religion und Gesellschaft*, Münster
- Brendler, K., 1997: *Die NS-Geschichte als Sozialisationsfaktor und Identitätsballast der Enkelgeneration*, in: Bar-On/Brendler/Hare, 53–104
- Fackenheim, E.L., 1978: *Midrashic Existence after the Holocaust. Reflections Occasioned by the Works of Elie Wiesel*, in: A. Rosenfeld/I. Greenberg (Hg.), *Confronting the Holocaust*, Bloomington/London, 99–116.
- Fechler, B./Köbler, G./Groß-Liebertz, T. (Hg.), 2000: *„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen*, Weinheim
- Fuchs, O./Boschki, R./Frede, B. (Hg.), 2001: *Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zu einer subjektorientierten Erinnerungsarbeit*, Münster
- Greenberg, I., (1977): *Clouds of Smoke, Pillar of Fire. Judaism, Christianity, and Modernity after the Holocaust*, in: E. Fleischner (Hg.), *Auschwitz: Beginning of a New Era?*, New York, 7–55
- Hardtmann, G., 1997: *Auf der Suche nach einer unbeschädigten Identität. Die Dritte Generation in Deutschland*, in: Bar-On et al., 105–136
- Heyl, M., 1997: *Holocaust Education in (West-)Germany – Now and Then*, in: Schreier/Heyl, 165–179
- Hilberg, R., 1997: *Täter, Opfer, Zuschauer. Die Vernichtung der Juden 1933–1945*, Frankfurt am Main
- Kern, T., 1999: *Zachor! Persönliche Erfahrungen*, in: *Was bleibt von der Vergangenheit?* 107–118
- Klafki, W., 1995: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim
- Köbler, G./Mumme, P., 2000: *Konfrontationen. Bausteine für die pädagogische Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust*, Heft 1: Identität, Frankfurt am Main
- Kohlstruck, M., 1997: *Zwischen Erinnerung und Geschichte. Der Nationalsozialismus und die jungen Deutschen*, Berlin
- Langer, M., 1997: *Auschwitz lehren? Prolegomena zu einer anamnetischen Religionspädagogik*, in: M. Görg/M. Langer (Hg.), *Als Gott weinte. Theologie nach Auschwitz*, Regensburg, 203–217
- Lohrbächer, A./Ruppel, H./Schmidt, I./Thierfelder, J. (Hg.), 1999: *Schoa. Schweigen ist unmöglich. Erinnern, Lernen, Gedenken*, Stuttgart

- Manemann, J., 2001: *In Geschichten verstrickt (W. Schapp). Theologische Reflexionen über Geschichte im Zeitalter der Posttraditionalität*, in: Fuchs/Boschki/Frede
- Metz, J.B., 1979: *Ökumene nach Auschwitz. Das Verhältnis von Christen und Juden in Deutschland*, in: E. Kogon/J.B. Metz (Hg.), *Gott nach Auschwitz*, Freiburg, 121–144
- 1992: *Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie*, Mainz (Neuaufgabe und mit neuem Vorwort versehen)
- Noack, C., 1994: *Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewußtsein*, in: *Jahrbuch für Geschichtsdidaktik*, 9–46
- Podszun, R., 1999: *Geschlossene Gesellschaft. Bei den Diskussionen um die NS-Vergangenheit bleiben die Senioren unter sich*, in: *Was bleibt von der Vergangenheit?*, 27–32
- Rathenow, H.-F./Weber, N.H. (Hg.), 1992: *Erziehung nach Auschwitz*, Pfaffenweiler
- Schreier, H./Heyl, M. (Hg.), 1992: *Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerns*, Hamburg
- 1997: *Never again! The Holocaust's Challenge for Educators*, Hamburg
- Silbermann, A./Stoffers, M., 2000: *Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland*, Berlin
- Was bleibt von der Vergangenheit? Die junge Generation im Dialog über den Holocaust*, Hg. Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen, 1999, Berlin
- Wiesel, E., 1987a: *Gesang der Toten* (Chants des morts, 1966), Freiburg
- 1987b: (mehrere Beiträge) in: O. Schwencke (Hg.), *Erinnerung als Gegenwart. Elie Wiesel in Loccum* (Loccumer Protokolle 25/1986), Loccum
 - 1995: *Alle Flüsse fließen ins Meer. Autobiographie* (Tous les fleuves vont à la mer, 1994), Hamburg
 - 1996: *Die Nacht* (La nuit, 1958), Freiburg
- Wiesel, E. et al. (Hg.) 1997: *Dimensions of the Holocaust*, Evanston
- Wittmeier, M., 1997: *Internationale Jugendbegegnungsstätte Auschwitz. Zur Pädagogik der Erinnerung in der politischen Bildung*, Frankfurt am Main