



# DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

„Ich rufe dich bei deinem Namen“

Das Thema Nationalsozialismus im Kontext  
religionsunterrichtlicher Gedenkstättenbesuche

verfasst von / submitted by

Mag. Sonja Danner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree  
of

Doktorin der evangelischen Theologie (Dr. theol.)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on the student  
record sheet:

UA782041

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /  
field of study as it appears on the student record sheet:

UG2002 Evangelische Theologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. DDr. Martin Rothgangel

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	5
D) Forschungsstand zur unterrichtlichen Behandlung von Nationalsozialismus und seinen Gedenkstätten/Erinnerungsorten .....	6
1. Einleitung .....	6
2. Forschungsstand .....	7
2.1. Religionspädagogik .....	7
2.2. Geschichtsdidaktik .....	16
2.3. Gedenkstättenpädagogik .....	27
2.4. Resümee .....	34
II) Erinnerungslernen - Erinnern im Angesicht der Shoah .....	37
1. Erinnern: grundsätzliche Aspekte .....	37
1.1. „Erinnern“ – „Gedenken“: eine Begriffs(er)klärung? .....	38
1.2. „Traditionelles“ Erinnern .....	42
1.2.1. Exkurs: wie erinnern und womit? .....	51
1.3. Kollektives/öffentliches Erinnern .....	53
1.4. Vergessen .....	58
2. Erinnern/Gedenken als theologischer Topos .....	60
2.1. Erinnerung/Gedenken im Judentum .....	62
2.2. Erinnerung/Gedenken im Christentum .....	71
3. Erinnern/Gedenken aus religionspädagogischer Perspektive .....	80
3.1. Doppelte Subjektorientierung .....	80
3.2. Biblische Erinnerung - Ethische und selbstkritische Orientierung .....	86
3.3. Religiöse Bildung als Menschenrechtslernen .....	94
3.4. Biografie- und Ortsorientierung .....	97
3.5. Der größere Kontext jüdisch-christlichen Lernens .....	102
3.6. Überwältigungsverbot .....	105
3.7. Bekämpfung von Antisemitismus .....	107
4. Erinnern/Gedenken in der Gedenkstättenpädagogik .....	109
5. Erinnern/Gedenken in der Kirchengeschichtsdidaktik .....	118
6. Resümee .....	127
III) Die Studie .....	129
1. Forschungsdesign .....	129
1.1. Vorbemerkungen .....	129
1.2. Forschungsinteresse .....	130
1.3. Forschungsfrage .....	131
1.4. Forschungsgegenstand .....	131
1.5. Sampling .....	132
1.6. Methodisches Vorgehen – eine qualitative Interviewforschung .....	134
1.6.1. Interviewform .....	135
1.6.2. Fragebogenentwicklung .....	143
1.6.3. Auswertung: Inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse .....	146
2. Datenanalyse .....	148
2.1. Kategorienermittlung .....	148
2.2. Definitionen und Verständnisweisen von Erinnerungsorten .....	150
<i>Familie und Lebensumstände bzw. Angreifbares, Sichtbares (Fotos,</i> <i>Texte, Postkarten, Geschichten)</i> .....	150

<i>Marko Feingold</i> .....	151
<i>Persönlicher versus klassischer Erinnerungsort: die Kirche</i> .....	152
<i>Besonderes Geschehen</i> .....	154
2.3. Persönlicher Zugang der Religionslehrer*innen zum Thema .....	155
2.3.1. Nationalsozialismus .....	155
<i>Geschichte der Herkunftsfamilie</i> .....	155
<i>Persönliche Betroffenheit</i> .....	160
<i>Konnotation mit der eigenen Kirchengemeinde</i> .....	164
2.3.1. Erinnerungsorte/Gedenkstätten .....	167
<i>Privater Besuch eines Erinnerungsortes</i> .....	168
<i>(Mit)Gestaltung eines Erinnerungsortes</i> .....	174
<i>Verbindung von persönlichen Geschichten und Orten</i> .....	176
<i>Allgemeine Reflexion</i> .....	178
2.4. Gesamtdidaktisches Konzept .....	180
2.4.1. Allgemeine didaktische Überlegungen zum Thema .....	180
<i>Die Schüler*innen-Gruppe</i> .....	180
<i>Der richtige Zeitpunkt?!: Sekundarstufe I/Sekundarstufe II</i> .....	184
<i>Aus der Form? Unterricht abseits der Norm</i> .....	188
<i>Rahmenbedingung: Faktor Zeit</i> .....	196
<i>NS und ...: Inhaltliche Schwerpunktsetzung im Religionsunterricht</i> .....	198
<i>Mediale Umsetzung der Inhalte</i> .....	206
<i>Relevanz des Lehrplans</i> .....	216
<i>Lernziele</i> .....	218
2.4.2. Die Verortung von Erinnerungsorten im Unterrichtsgeschehen .....	222
<i>Emotionen</i> .....	223
<i>Nähe des Erinnerungsortes zu den Schüler*innen</i> .....	224
<i>Personenbezogenheit im Sinne von Biografiearbeit</i> .....	226
<i>Aneignung von Wissen</i> .....	228
<i>Transfer</i> .....	230
<i>Gedenken</i> .....	234
2.4.3. Konzeptuelle Überlegungen für die Arbeit an Erinnerungsorten .....	237
<i>Vorbereitung der Lehrer*innen auf den Besuch eines Erinnerungsortes</i> .....	237
<i>Vorbereitung der Schüler*innen auf den Erinnerungsort im Unterricht</i> .....	240
<i>Unterricht am Erinnerungsort</i> .....	244
<i>Nachbereitung des dislozierten Unterrichts am Erinnerungsort</i> .....	253
2.5. Unterrichtsbeobachtung der Religionslehrer*innen .....	257
2.6. Schlussfolgerung der Religionslehrer*innen .....	268
Resümee und Ausblick .....	277
Ergebnisse .....	277
Diskussion .....	284
Ausblick .....	293
Literatur .....	296

## Vorwort

Die vorliegende Studie greift ein Thema auf, welchem bislang keine Beachtung geschenkt wurde. Sie soll die Unterrichtskonzepte von Religionslehrer\*innen in den Blick nehmen, wenn es um die Vermittlung des Themas Nationalsozialismus und den Besuch von Erinnerungsorten im schulischen Kontext geht. Mein spezielles Interesse galt dabei nicht den Rezeptionen der Schüler\*innen oder deren Widerstände, sondern den Religionslehrer\*innen selbst. Ihre persönlichen Zugänge, didaktischen Überlegungen, Ziele und Motive, sich näher mit „Nationalsozialismus“ im Unterricht, auseinanderzusetzen zeigen ein hohes Engagement und haben mich immer wieder angeregt, meine persönliche Rolle in der Vermittlungsarbeit zu überdenken.

Ich möchte mich daher bei meinen Interviewpartner\*innen herzlich für ihre Bereitschaft bedanken, mir so bereitwillig Auskunft über ihre persönlichen Zugänge wie auch didaktischen Überlegungen zu geben. Dank gilt auch Univ.-Prof. DDr. Martin Rothgangel, der mich in meinem Tempo wunderbar begleitet hat. Eine wichtige Stütze war mir meine Familie, die nie die Hoffnung aufgegeben hat, dass diese Arbeit doch noch zu einem Ende kommen wird und Freund\*innen, die nicht müde wurden, in vielen Gesprächen meine Fragen zu diskutieren und schließlich auch beim Korrekturlesen wichtige Hinweise lieferten. Denn:

*„Anfang und Ende haben den Schlüssel zueinander, zwischendurch geht er verloren.“ (Manfred Hinrich, 1926-2015)*

# I) Forschungsstand zur unterrichtlichen Behandlung von Nationalsozialismus und seinen Gedenkstätten/Erinnerungsorten

## 1. Einleitung

Seit vielen Jahren sind - vor allem in Deutschland - das Thema Nationalsozialismus sowie Gedenkstättenbesuche im Schulunterricht Gegenstand von Studien. Spezielles Interesse rief dabei immer wieder hervor, ob und welche Effekte bei Schüler\*innen durch die unterrichtliche Behandlung dieser Themen erzielt wurden. In Österreich ist die Bandbreite an Forschungsergebnissen auf diesem Gebiet vergleichsweise dünn<sup>1</sup> und Untersuchungen im Religionsunterricht stehen zur Gänze aus. Georg Wagensommer ist einer der wenigen, der im Jahr 2009 seine Ergebnisse der empirischen Forschung in der Religionspädagogik zu dieser Thematik in Deutschland veröffentlicht.<sup>2</sup>

Diese und viele andere Untersuchungen bilden die Grundlage, auf der sich von November 2011 bis April 2014 ein Projekt (Holocaust Education in der Schule: ein fächerübergreifend abgestimmtes Gesamtcurriculum) etablierte, dessen Ansprechpartner Rainer Möller vom Comenius-Institut in Münster war. Die Projektgruppe setzte sich aus Lehrer\*innen unterschiedlicher Schularten und Fächer in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen, Verantwortlichen in der Gedenkstättenarbeit unter der Leitung von Gerda Koch (GEE) und Rainer Möller (Comenius Institut) zusammen. Ziel dieser Gruppe bildete der Gedanke, ein fächerübergreifendes (Sachkunde, Politik/Sozialkunde, Geschichte, Religion, Ethik, Deutsch, Kunst, Musik etc.) und vernetzendes Gesamtcurriculum zum Thema Holocaust Education zu erstellen. Dabei wurden von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe alle Schularten umspannt. Außerschulische Lernorte spielten hier eine wesentliche Rolle bei der Vermittlung des Themas Nationalsozialismus. Es wurde davon ausgegangen, dass es implizite Voraussetzungen zur Vermittlung der Geschichte der nationalsozialistischen Verbrechen gäbe, *„dass erstens Lernen aus der Geschichte als prinzipiell möglich und auch kollektiv erwünscht angesehen wird und zweitens die*

---

<sup>1</sup> An der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems fand dazu eine groß angelegte Studie „Es ist einem zum Reahrn“ zum Thema Gedenkstättenbesuche im Schulunterricht statt, deren Ergebnisse in folgenden Veröffentlichungen Niederschlag fanden. Bastel, Heribert/Halbmayer, Brigitte (Hg) (2014), Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbuch und seine vielfältigen Herausforderungen, LIT-Verlag: Wien, Berlin und Miklas, Helene/Amesberger, Helga/Danner, Sonja/Gmeiner, Christian (Hg) (2012), Mauthausen revisited, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Bd 6, LIT-Verlag: Wien

<sup>2</sup> Wagensommer, Georg (2009), How to Teach The Holocaust. Didaktische Leitlinien und empirische Forschung zur Religionspädagogik nach Auschwitz, Verlag Peter Lang: Frankfurt/M.

*Ereignisse prinzipiell ‚lehrbar‘, also didaktisierbar sind, damit sie ein wie auch immer geartetes ‚Lernen aus der Geschichte‘ überhaupt erst ermöglichen“<sup>3</sup>. Eine vergleichbare Initiative wäre speziell auch in Österreich wünschenswert, weil das Thema Shoah/Nationalsozialismus nach wie vor in einigen Fächern individuell - abhängig vom/von der Lehrer\*in - unterrichtet wird.<sup>4</sup> Möglicherweise ist das darauf zurückzuführen, dass der Forschungsstand noch keine hinreichenden Ergebnisse bezüglich der einzelnen Fächer (speziell im Fach Religion) für weiterführende Projekte liefert. Eine empirische Untersuchung zum Besuch von Erinnerungsorten/Gedenkstätten bzw. zum Thema Nationalsozialismus im Religionsunterricht steht in Österreich noch völlig aus.*

## 2. Forschungsstand

Das Gebiet Bildung/Unterricht zum Thema Nationalsozialismus an Gedenkstätten ist insgesamt relativ gut erforscht und dokumentiert. Hier soll der vorliegende Wissensstand besonders unter drei Aspekten beleuchtet werden, da sie grundlegend sind für die beabsichtigte Studie, in welcher die unterrichtliche Behandlung des Themas Nationalsozialismus und Gedenkstättenarbeit/Arbeit an Erinnerungsorten im Religionsunterricht im Fokus stehen wird: Religionspädagogik, Geschichtsdidaktik und Gedenkstättenpädagogik.

### 2.1. Religionspädagogik

Religionspädagogik, die sich mit dem Thema Nationalsozialismus und der Auseinandersetzung damit im Unterricht beschäftigt, fokussiert einerseits auf ein Erinnern an die Shoah<sup>5</sup>, auf anamnetisches Lernen mit seinen unterschiedlichen Facetten (Schuld, Scham, etc.), und andererseits auf die empirische Erforschung der Rezeption durch die

---

<sup>3</sup> Zumpe, Helen Esther (2012), Menschenrechtsbildung in der Gedenkstätte. Eine empirische Studie zur Bildungsarbeit in NS-Gedenkstätten, Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts., S 24

<sup>4</sup> In einzelnen Fällen wird dies im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts realisiert. Das geht aus Gesprächen mit teilnehmenden Lehrer\*innen am Seminar „Es ist einem zum Reahrn. Gedenkstätten und ihr pädagogisches Konzept“ im Wintersemester 2011/12 an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems hervor.

<sup>5</sup> Wermke begründet diese Verpflichtung zur Erinnerung im Christentum quasi als Eingeständnis von Schuld und zugleich der Hoffnung auf Gnade. *„Die Aufgabe christlicher Theologie müsste folglich darin bestehen, deutlich zu machen, daß angesichts der tiefen religiösen Bedeutung dessen, daß sich im Holocaust der gigantische Versuch äußerte, das Volk Gottes und damit den Willen Gottes in der Welt zu eliminieren, die Hoffnung auf eine ‚billige Gnade‘ völlig verfehlt ist. Vielmehr ist eine Vergebung für diesen unvergleichlichen Mordversuch - wenn überhaupt - allein von Gott zu erhoffen -, woraus sich die religiöse Verpflichtung zur Wahrung und Weitergabe der Erinnerung ableitet.“* Wermke, Michael (1997)<sup>1</sup>, Einführung, in: Wermke, Michael (Hg) (1997), Die Gegenwart des Holocaust – „Erinnerung“ als religionspädagogische Herausforderung, LIT-Verlag: Münster, S 1-5, S 5

Schüler\*innen im Religionsunterricht. Dabei gibt es auf evangelischer<sup>6</sup> wie auf katholischer<sup>7</sup> Seite ähnliche Forderungen nach einer Aufarbeitung der jüdenfeindlichen Aussagen, die durch das Christentum ventiliert wurden, und dem Eingestehen des Schuldig-Geworden-Seins. Bereits in den 1970er Jahren kam es in ersten Forschungsprojekten an der Universität Duisburg zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema Judentum-Christentum: eine Verhältnisbestimmung, die sich in der Religionspädagogik niederschlagen sollte. Schulbücher wurden durchforstet und Religionsunterricht beleuchtet<sup>8</sup>, um die Erneuerung des Verhältnisses Juden-Christen zu untermauern und für den Unterricht zu erschließen. Dem folgte das Freiburger Projekt „Lernprozess Christen Juden“ (1977-84), welchem von Peter Fiedler eine genaue Krieriologie als Basis zu einer Lehrplan- und Schulbuchanalyse zugrunde gelegt wurde<sup>9</sup>. Diese hatte lange Zeit Bestand<sup>10</sup> und wurde auch jenseits des Freiburger Projekts angewendet. So behandelt Martin Rothgangel in seiner Studie zum ‚Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung‘ das Thema unter besonderer Berücksichtigung von Röm. 9-11 und nähert sich dem Phänomen sozialwissenschaftlich, psychologisch und historisch an. Er kommt zu einem ambivalenten Schluss:

---

<sup>6</sup> Vgl. Schweitzer, Friedrich (1997), Erziehung nach Auschwitz. Über Notwendigkeit und Schwierigkeiten einer dem Erinnern verpflichtenden Pädagogik, in: Boschki, Reinhold/Franz, Michael (Hg) (1997), Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz, Attempto Verlag: Tübingen, S 21-36

<sup>7</sup> Vgl. Halbfas, Hubertus (1989), Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik, Schriften zur Religionspädagogik, Bd.2, Patmos Verlag: Düsseldorf

<sup>8</sup> Hier sei besonders das Projekt der Universität Duisburg erwähnt unter dem Forschungsschwerpunkt „Interdisziplinäre fachwissenschaftliche und fachdidaktische Forschung zu Geschichte und Religion des Judentums“, welches die Darstellung des Judentums und des Staates Israel in evangelischen Schul- und Lehrbüchern unter die Lupe nimmt. Vgl. dazu Stein, Gerd/Schallenberger, Horst (Hg) (1976), Schulbuchanalyse und Schulbuchkritik. Im Brennpunkt: Juden, Judentum und Staat Israel, Verlag der Sozialwissenschaftlichen Kooperative Duisburg: Duisburg

<sup>9</sup> Vgl. dazu die vier erschienen Bände, die das Projekt „Lernprozess Christen Juden“ dokumentieren. Fiedler, Peter (1980), Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analysen, Bewertungen, Perspektiven (Bd 1), Patmos Verlag: Düsseldorf; Biemer, Günter (Hg) (1981), Freiburger Leitlinien zum Lernprozess Christen Juden (Bd 2), Patmos Verlag: Düsseldorf; Biemer, Günter/Biesinger, Albert/Fiedler, Peter (Hg) (1984), Was Juden und Judentum für Christen bedeuten. Eine neue Verhältnisbestimmung zwischen Christen und Juden (Bd 3), Herder: Freiburg i. Br.; Fiedler, Peter/Reck, Ursula/Minz, Karl-Heinz (Hg) (1984), Lernprozess Christen Juden. Ein Lesebuch (Bd 4), Herder: Freiburg i. Br.

<sup>10</sup> Diese Krieriologie bedarf aber gegenwärtig einer Revision, wie die jüngst erschienene Dissertation von Julia Spichal darlegt. Die Autorin zeigt das anhand ihrer neuesten Schulbuchanalyse für den christlichen Religionsunterricht, der die Kriterien von Fiedler zugrunde gelegt werden, um den Veränderungen der Darstellungen des Judentums in Lehrplänen und Schulbüchern in Österreich und Deutschland nachzugehen. Vgl. Spichal, Julia (2015), Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich, V&R unipress GmbH: Göttingen

*„Es sind einerseits beachtliche positive Entwicklungen in der Darstellung des Judentums zu verzeichnen, andererseits führen die Analysen in ganz spezifischen Themenkreisen (Passionsgeschichte; Gesetz; Pharisäer; christlich-jüdisches Verhältnis; christliche Vereinnahmung des ‚Alten‘ Testamentes; defizitäre Darstellung der jüdischen Geschichte) gravierende Mängel zutage, da diese Punkte direkt oder indirekt von einem antithetischen Wertungsmuster, in dem das Judentum die negative Antithese bildet, bestimmt werden.“<sup>11</sup>*

Weiters weist der Autor darauf hin, dass eine *„unbedachte christlich-jüdische Verhältnisbestimmung“* in *„transformierter säkularisierter bzw. neutralisierter Gestalt“* zu einem späteren Zeitpunkt emergieren könne. Mit Röm 9-11 steht ein Text zur Verfügung, der mehr als geeignet ist, das Verhältnis Judentum-Christentum neu zu denken. Damit wäre eine Basis für die christlichen Konfessionen geschaffen, Verantwortung bei der Bekämpfung von Antisemitismus, den ‚das Christentum‘ speziell im westlichen Teil Europas stark mitprägt, zu übernehmen.<sup>12</sup>

In Österreich beschäftigt sich Helga Kohler-Spiegel Anfang der 1990er Jahre in ihrer Dissertation mit diesem Thema und kam zum Ergebnis, dass sich der *„Lernprozess Christen Juden“* bereits in den vorliegenden Schulbüchern und Lehrplänen zumindest insofern niederschlägt, dass die Lehrpläne eine objektive Beschäftigung mit dem Judentum als eigenständiger Religion vorsehen.<sup>13</sup> Kurz darauf realisierte Paul Neuenzeit an der Universität Würzburg ein kommunikatives Lernprojekt, welches auf Verständigungslernen basierte und an dem je 15 jüdische und christliche Student\*innen beteiligt waren. Ziel war es, in verschiedenen Lernphasen Themen und Bedingungen der jüdisch-christlichen Begegnungen herauszufiltern.<sup>14</sup> Gabriele Niekamp analysierte in der Folge christologische

---

<sup>11</sup> Rothgangel, Martin (1994), Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung: Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm. 9-11, (Lernprozeß Christen Juden Bd 10), Herder: Freiburg i. Br., S 306

<sup>12</sup> Vgl. ebenda, S 307ff. Rothgangel weist dezidiert auf die bestehende Präsenz dieser Tatsache hin. *„Darüber hinaus sind nach wie vor z.B. auch im Religionsunterricht beliebte antithetische Wertungsmuster für die Tradierung eines ‚christlichen‘ Antisemitismus verantwortlich, der sich oftmals in einer neutralisierten Form äußert.“* S 316

<sup>13</sup> Vgl. Kohler-Spiegel, Helga (1991), Juden und Christen. Geschwister im Glauben. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie am Beispiel Verhältnis Christentum Judentum, (Lernprozeß Christen Juden Bd 6) Herder: Freiburg i. Br.

<sup>14</sup> Vgl. Neuenzeit, Paul (1990), Juden und Christen. Auf neuen Wegen zum Gespräch. Ziele, Themen Lernprozesse, Echter Verlag: Würzburg. Lothar Schöppner schreibt über diese Lernprozesse in seiner Analyse und benennt dazu ebenso, dass diese Begegnungen nicht im vorurteilsfreien Raum passieren und welche Problematik damit verbunden ist. Vgl. dazu Schöppner, Lothar (1993), Begegnungsmodelle



Ansätze und legt die Dimensionen einer „Christologie nach Auschwitz“ dar. Sie formulierte eine Reihe von Kriterien, die für die Religionsdidaktik von Bedeutung sind (Gott, Jesus Christus, Heil, Israel).<sup>15</sup>

Michael Wermke sieht die christliche Religionspädagogik noch in anderer Weise herausgefordert, indem er schreibt:

*„Die Juden bleiben - trotz und auch wegen Auschwitz - Zeugen der Völker (Jes. 43, 10). Durch ihr Zeugnis machen Hoffnung und Glauben - auch nach Auschwitz - noch einen Sinn. Wir Christen, die wir durch Jesus Christus mit in den Gottesbund aufgenommen sind, können uns dieser Verpflichtung nicht entziehen. Eigentlich müssen wir es erst noch lernen, unsere Verpflichtung zu erkennen und ihr gerecht zu werden. Dies den nachwachsenden Generationen zu vermitteln, ist die theologische wie religionspädagogische Herausforderung.“<sup>16</sup>*

Im Judentum hingegen verbinden sich in der jährlich sich wiederholenden, von Erinnerung geprägten Sederfeier, *„die für das Zugehörigkeitsgefühl des Einzelnen wie das Zusammengehörigkeitsgefühl des Volkes konstitutive Vergegenwärtigung und Lobpreisung des Befreiungshandelns Gottes mit der pädagogischen Aufgabe, den Kindern ihre Zugehörigkeit zur Gemeinschaft des Volkes Gottes zu vermitteln“*.<sup>17</sup>

Die Entwicklung der sich verändernden Verhältnisbestimmung Juden-Christen resümierend, forderte Karl Ernst Nipkow Ende der 1990er Jahre für die Religionspädagogik ein, im Unterricht ohne Antijudaismus zu unterrichten und den Austausch, die Begegnung, zwischen Juden und Christen zu ermöglichen. Er erkennt bereits die Notwendigkeit, die Geschichte der Juden nicht nur auf den Holocaust zu beschränken, wengleich die Verantwortung und Schuld der Christen noch aufgearbeitet werden müsse, sondern das gesamte 20. Jahrhundert in den Blick zu nehmen und zudem jüdisches Leben

---

für den jüdisch-christlichen Dialog. Empirische Analyse des Würzburger Lernprojekts, Herder: Freiburg i. Br.

<sup>15</sup> Niekamp, Gabriele (1994), Christologie nach Auschwitz. Kritische Bilanz für Religionsdidaktik aus dem christlich-jüdischen Dialog (Bd 8), Herder: Freiburg i. Br.

<sup>16</sup> Wermke, Michael (1997)<sup>2</sup>, Ihr sollt meine Zeugen sein... Biblische Impulse für eine Pädagogik der Erinnerung, in: Wermke, Michael (Hg) (1997), Die Gegenwart des Holocaust – „Erinnerung“ als religionspädagogische Herausforderung, LIT-Verlag, Münster, S 187-220, S 193

<sup>17</sup> Ebenda, S 199

(Religion, Kultur) zu reflektieren.<sup>18</sup> Damit werden jüdische Opfer des Nationalsozialismus nicht nur auf ihren Opferstatus reduziert.

Wie bereits erwähnt ist ein Schwerpunkt der religionspädagogischen Forschung im Feld der empirischen Untersuchungen zur Unterrichtsrezeption angesiedelt, auch wenn dieser erst in den letzten Jahren verstärkt in den Blickpunkt genommen wird. Zu nennen wäre hier das Forschungsprojekt an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, welches die Wissensbestände und Einstellungen von Jugendlichen zu den Themen Nationalsozialismus, Holocaust und Antisemitismus zum Thema hat. Es wurden junge nichtjüdische Deutsche der vierten Generation befragt und folgende Schlüsse daraus gezogen: Jugendliche müssen im Unterricht unterstützt werden,

*„Informationen über den Nationalsozialismus und Holocaust aufnehmen und gefühlsmäßig auch verarbeiten [...] können, eigene Fragestellungen [...] entwickeln und diese auch“* durcharbeiten können. *Die Frage, was aus dem Holocaust zu lernen sei, verfehlt bereits diese Intention, weil sie den Holocaust für eigene pädagogische Fragestellungen instrumentalisiert. Der Holocaust ist aber kein unterrichtlicher Gegenstand, an dem es etwas zu ‚lernen‘ gibt.*<sup>19</sup>

So müsse also in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen die Entwürdigung der Menschen gestellt werden, als Teil der menschenrechtsverletzenden Ideologie der Nationalsozialisten. Dabei wird auf grundsätzliche Implikationen verwiesen, denn im Religions- wie auch Geschichtsunterricht geht es um einen sozialen Lernprozess, der nicht auf Fremdes, sondern auf Gemeinsamkeiten zwischen den Jugendlichen aufbaut. Dem Religionsunterricht obliegt hierbei *„der Erwerb einer bestimmten religiösen Bildung in Bezug auf [...] Glauben und [die Schüler\*innen: Anm. d. V.] werden mit Wahrheitsansprüchen anderer Religionsgemeinschaften und Weltanschauungen konfrontiert. Mit diesen sollen sie sich auseinandersetzen.“*<sup>20</sup>

<sup>18</sup> Vgl. Nipkow, Karl-Ernst (1998), *Bildung in einer pluralen Welt* (Bd 2). Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh, S 390ff

<sup>19</sup> Schwendemann, Wilhelm/Wagensommer, Georg (2007), *Das Antisemitismus-Forschungsprojekt an der Evangelischen Fachhochschule: Ergebnisse und Schlussfolgerungen*, in: Schwendemann, Wilhelm/Wagensommer, Georg (Hg) (2007), *„... bis ins dritte und vierte Glied.“ Religionspädagogische Rezeptionsforschung zu Nationalsozialismus und Holocaust. Aus der Geschichte lernen* (3), LIT-Verlag: Münster, S 18

<sup>20</sup> Ebenda, S 26

Einen Überblick und eine gute Zusammenfassung der neueren Erkenntnisse bisher vorliegender Arbeiten zur Religionspädagogik nach Auschwitz bietet G. Wagensommer (2009) in „How To Teach The Holocaust.“<sup>21</sup> Didaktische Leitlinien und empirische Forschung zur Religionspädagogik nach Auschwitz“. G. Wagensommer beschäftigt in diesem Zusammenhang vor allem die Frage, *wie „das Geschehene selbst zum Gegenstand pädagogischer Vermittlung“* gemacht werden kann und zugleich sind die *„grundsätzlichen Implikationen des Auschwitzgeschehens in (religions)pädagogischen Prozessen“*, ohne jedoch die Auseinandersetzung mit der Shoah zweckentfremdet (z.B. zur Moral- und Werteerziehung) und instrumentalisiert einzusetzen, in seinem Fokus<sup>22</sup>. Im ersten Teil seiner Arbeit legt er dar, in welche Richtung religionspädagogische Überlegungen der letzten Jahre gehen. Dabei beruft G. Wagensommer sich auf Wilhelm Schwendemann/Georg Wagensommer<sup>23</sup>, Reinhold Boschki<sup>24</sup>, Michael Langer<sup>25</sup>, Michael Wermke<sup>26</sup> u.v.a. Vor allem R. Boschki beschäftigt sich eingehend mit dem Thema Erinnerungslernen im Religionsunterricht. Seinen Formulierungen von Leitlinien einer Religionspädagogik geht G. Wagensommer im Einzelnen nach und weist auf ihre Bedeutung hin:

*„a) schweigen lernen; b) Fragen nach Gott und Fragen nach dem Menschen angesichts von Auschwitz; c) an Gott zweifeln, Gott suchen, Gott anklagen; d) doppelte Subjektorientierung im Blick auf die Subjekte der Gegenwart (die Lernenden) und der Vergangenheit (die Opfer, Zuschauer und Täter); e) Solidarität mit den Opfern einüben;*

---

<sup>21</sup> In Österreich ist seither auf religionspädagogischem Gebiet zum Erinnerungslernen nur die Arbeit von Christian Insam zu nennen, der anhand der Biografie von Josef Mayr-Nusser Themen wie ethisches, biografisches und biblisches Lernen als didaktische Prinzipien abhandelt. Er zeigt in seiner Diplomarbeit anhand dieser Lebensgeschichte, welchen Beitrag Erinnerungslernen im Religionsunterricht zur Gewissensbildung leisten kann. Insam, Christian (2018), Erinnerungslernen am Beispiel Josef Mayr-Nussers. Gewissensbildung im Religionsunterricht, Diplomarbeit an der Universität Innsbruck

<sup>22</sup> Vgl. Wagensommer (2009) S 54f

<sup>23</sup> Schwendemann, Wilhelm/Wagensommer, Georg (Hg) (2007), „... bis ins dritte und vierte Glied.“ Religionspädagogische Rezeptionsforschung zu Nationalsozialismus und Holocaust. Aus der Geschichte lernen (3), LIT-Verlag: Münster

<sup>24</sup> Boschki, Reinhold (2001), Erinnerung und Identität. Die Botschaft eines Überlebenden als Initial für religiöses und ethisches Lernen nach Auschwitz, in: Von Kellenbach, Katharina/Kronsdorfer, Björn/Reck, Norbert (2001), Von Gott reden im Tal der Täter, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, S 211-226

<sup>25</sup> Langer, Michael (1997), Auschwitz lehren? Prologomena zu einer anamnischen Religionspädagogik, in: Görg, Manfred/Langer Michael (Hg) (1997), Als Gott weinte. Theologie nach Auschwitz, Verlag Friedrich Pustet: Regensburg, S 203-217

<sup>26</sup> Wermke, Michael (Hg) (1997), Die Gegenwart des Holocaust – „Erinnerung“ als religionspädagogische Herausforderung, LIT-Verlag, Münster

*f) die Frage nach den Zuschauern und Tätern stellen; die anamnetischen Erfahrungen der Jugendlichen ernst nehmen“.<sup>27</sup>*

Als Beispiel eines pädagogischen Modells verweist G. Wagensommer auf Friedrich Schweitzers Forderung nach Elementarisierung.<sup>28</sup>

Im zweiten Teil seiner theoretischen Aufarbeitung thematisiert G. Wagensommer den von Schüler\*innen deutlich angesprochenen Widerstand in der Auseinandersetzung mit dem Holocaust und ihrem Argument der Übersättigung. Dem gegenüber stehen jedoch zahlreiche - zum Teil schon sehr frühe - Studien zum mangelnden Wissensstand der Schüler\*innen über die Zeit des Nationalsozialismus.<sup>29</sup> Das deutet darauf hin, dass Rezeptionsprobleme der Jugendlichen sich bereits zu Beginn der Vermittlungsarbeit gezeigt haben und diese Lernblockaden bis dato Inhalt der Debatte um einen gelingenden (Religions)Unterricht zum Thema Nationalsozialismus sind. G. Wagensommer fasst zusammen:

*„Zugleich wurde deutlich, dass es nicht das hohe Maß am Faktenkenntnis und jenes der mentalen Verarbeitung sein können, welche die Jugendlichen zu einer Ablehnung der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust führen. Vielmehr können die wahrnehmbaren Störungen, Blockaden und Abwehrhaltungen auch in Zusam-*

---

<sup>27</sup> Vgl. Wagensommer (2009), S 52-85. Boschki und Schwendemann weisen darauf hin, dass jedoch die Gesellschaft in Deutschland mehr und mehr pluralistisch gedacht werden müsse und der multikulturelle Aspekt im Unterricht mitbedacht werden müsse. Vgl. Boschki, Reinhold/Schwendemann, Wilhelm (2011), Menschenrechtsbildung und Erziehung nach und über Auschwitz, in: Schwendemann, Wilhelm/Oeftering, Tonio (Hg) (2011), Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen. Eine Ringvorlesung zur Menschenrechtspädagogik im Sommersemester 2010, LIT-Verlag: Münster, S 207-224, S 218

<sup>28</sup> Vgl. Wagensommer (2009), S 73. Schweitzer fordert eine Elementarisierung als pädagogisches Modell ein, (Vgl. Schweitzer, Friedrich (2003), An den Grenzen einer jeden Didaktik: „Erziehung nach Auschwitz“, in: Schweitzer, Friedrich (2003), Elementarisierung im Religionsunterricht – Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchener Theologie: Neukirchen-Vluyn, S 71-92, S 88), in welchem Inhalten und Schüler\*innen die gleiche Aufmerksamkeit zuteilwerden soll. (Vgl. Nipkow Karl-Ernst (2003), Theodizee – Leiden verstehen, Böses überwinden können?, in: Schweitzer, Friedrich (2003), Elementarisierung im Religionsunterricht – Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchener Theologie: Neukirchen-Vluyn, S 31-46, S 32). Schweitzer vertritt - wie vor ihm bereits Nipkow - die Ansicht, dass der Blick geweitet werden muss, d.h. Opfer des Nationalsozialismus nicht nur als Opfer, sondern mit ihrer ganzen Biographie wahrgenommen werden müssen.

<sup>29</sup> Vgl. Wiesemüller, Gerhard (1972), Unbewältigte Vergangenheit – überwältigte Gegenwart? Klett Verlag: Stuttgart (Vorstellungen zur Zeitgeschichte bei Schülern\*innen des 9. Schuljahres verschiedener Schulformen). Filser, Karl (1973), Geschichte: mangelhaft: Die Krise eines Unterrichtsfaches in der Volksschule, Ehrenwirth: München (Untersuchung der Kenntnisse der Volksschulabsolvent\*innen 1967/68 aus der Oberpfalz) Boßmann, Dieter (1977), Was ich über Adolf Hitler gehört habe, Fischer Verlag: Berlin (Untersuchung zum Schüler\*innen Wissen über die nationalsozialistische Zeit).

*menhang gebracht werden mit Methodik, didaktischen Arrangements, Sozialformen des Unterrichts und persönlichen Voraussetzungen/Voreinstellungen der Lehrenden und Lernenden, die in der Interaktion ihre (psycho-)soziale Dynamik entfalten.* <sup>30</sup>

Der Autor widmet seine Aufmerksamkeit im folgenden dritten Kapitel besonders dem Begriff „Generation“ und seiner genealogischen, pädagogischen und historisch-gesellschaftlichen Bedeutung, da die Auswirkungen des Nationalsozialismus nicht auf zwei Generationen beschränkt sind<sup>31</sup> und daher als persönliche Voraussetzungen/Voreinstellungen mit bedacht werden müssen. Lehrer\*innen und Schüler\*innen sind in familiäre und generative Kontexte eingebunden, wenn sie sich dem Thema nähern. Das ist mit zu kalkulieren und gilt es aufzuarbeiten.

Hier knüpft die empirische Studie G. Wagensommers im Folgenden an mit der Frage: *„Welche subjektiven Theorien und Wissensbestände und in Gruppenprozessen zustande gekommene Meinungen die befragten Jugendlichen bezüglich Nationalsozialismus, Holocaust und Judentum/Christentum haben, und welchen Beitrag der Religionsunterricht hierzu leistet“?*<sup>32</sup> G. Wagensommer widmet sich dem Generationenbegriff und der intergenerativen Tradierung von Nationalsozialismus und Holocaust und dem damit verbundenen Rezeptionsverhalten von Schüler\*innen. Mittels Gruppendiskussionen und problemzentrierten Interviews untersucht der Autor, welche Wissensbestände und subjektive Theorien die jeweils befragten Schüler\*innen, die den Religionsunterricht besuchen, sich zu eigen machen bzw. wie sich diese Theorien und das Wissen in Gruppenprozessen gemeinsam mit Orientierungshilfen und Bedeutungsmustern herausformen. Dies dokumentiert er entlang der herausgebildeten Kategorie „Kognitionen zu Judentum und Juden“.<sup>33</sup> Die Unterrichtsrezeption ist Gegenstand der vorliegenden

---

<sup>30</sup> Wagensommer (2009), S 145. Dies belegen auch Studien von Marks, Stephan/Schwendemann, Wilhelm (2003), *Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema*, LIT-Verlag: Münster (Zwei Forschungsprojekte in Freiburg); Von Borries, Bodo (1988), *Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein*, Klett Verlag: Stuttgart (Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie); Bar-On, Dan/Brendler, Konrad/Hare, Paul (Hg) (1997), *„Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln...“ Identitätsformation deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust*, Campus: Frankfurt/M.; Scherr, Albert/Schäuble, Barbara (2007), *Ich habe nichts gegen Juden, aber...“*. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Amadeu Antonio Stiftung: Berlin; Rothgangel, Martin (1995), *Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9-11*, Herder: Freiburg u.v.a.

<sup>31</sup> Wagensommer (2009), S 241

<sup>32</sup> Ebenda, S 246.

<sup>33</sup> Als weitere Unterkategorien: Verfolgung, Ausgrenzung, Holocaust; Religiöse Handlungspraxis und schriftliche Traditionen; Aspekte aus der Frühgeschichte Israels; Verbindung zwischen Christentum und Judentum; Aktuelle Bezüge zu Israel; Zugehörigkeit zu Judentum. (vgl. Wagensommer (2009), S 289ff)

empirischen Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht, deren Ausgangspunkt eine interdisziplinäre Perspektive darstellt.<sup>34</sup> Es sollen ein Forschungstagebuch geführt und zusätzlich in Dokumentationsbögen biographische Hintergründe der Interviewten und Diskutant\*innen festgehalten werden, die im Auswertungsverfahren Relevanz besitzen könnten. G. Wagensommer analysiert die gewonnenen Daten der Gruppendiskussionen in einem mehrstufigen Verfahren der dokumentarischen Interpretation nach Bohnsack – basierend auf den wissenssoziologischen Überlegungen Mannheims. Der Fokus liegt damit nicht auf dem „was“ jemand sagt, sondern auf dem „wie“. Die Einzelinterviews werden im Rahmen der Inhaltsanalyse (Mayring) nach der Methode der Zusammenfassung interpretiert. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die nationalsozialistische Vergangenheit für Jugendliche sehr gegenwärtig ist. *„Die nationalsozialistische deutsche Vergangenheit ist für diese jungen Deutschen kein historisches Ereignis, dass diese lediglich als Gegenstand eines archivarischen Interesses berührt“*<sup>35</sup>. Juden werden von den Jugendlichen vor allem als von Hitler verfolgte Opfer wahrgenommen<sup>36</sup>. Die Begriffe „Judentum“ und „Juden“ sehen Schüler\*innen als religiöse Kategorien, haben aber wenig Wissen darüber und stehen in keinerlei interreligiösem Kontakt mit jüdischen Jugendlichen,...<sup>37</sup> G. Wagensommer leitet aus den Ergebnissen die Theorie ab, dass auch heute noch durch den Nationalsozialismus und Holocaust verursachte Dynamiken zum Tragen kommen, die nach wie vor die (Ur)Großelterngeneration heroisieren und die nationalsozialistische Ideologie reinszenieren:

*„Sowohl im Aufeinandertreffen der Generationen, als auch auf individueller Ebene aktualisieren sich Dynamiken, die auf eine Tiefendimension hinweisen und in den Gruppenprozessen dokumentiert sich konjunktives Wissen, welches auf generative Zugehörigkeiten verweist. [...] Und Nationalsozialismus, Holocaust und Antisemitismus besitzen für schulisches Lernen auch vor diesem Hintergrund eine hohe Relevanz – sei es für die Religionspädagogik oder für andere Fachdidaktiken.“*<sup>38</sup>

---

<sup>34</sup> Weitere empirische Studien haben sich sowohl mit kognitiven als auch emotionalen Aspekten von Verarbeitung auseinandergesetzt, wie z.B. Langer-Plän, Martina (1995), Darstellung und Rezeption deutsch-jüdischer Geschichte als didaktisches Problem, Peter Lang: Frankfurt/M.; Von Borries, Bodo (1995), Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland, Juventa: Weinheim/München (1999) u.v.a.

<sup>35</sup> Wagensommer (2009), S 386

<sup>36</sup> Vgl. ebenda, S 367; S 370

<sup>37</sup> Vgl. ebenda, S 377ff

<sup>38</sup> Ebenda (2009), S 386

Wie in dieser Studie dargelegt, hat empirische religionspädagogische Forschung einen interdisziplinären Ausgangspunkt und ihre Ergebnisse wirken daher nicht nur auf den Religionsunterricht zurück. Damit löst religionspädagogische Forschung eine Forderung von Peter Schreiner und F. Schweitzer ein, wenn sie schreiben: *„Unter empirischer Religionspädagogik wird der Teil der Religionspädagogik verstanden, der bei dem Daten erhoben, ausgewertet und interpretiert werden, unter systematischer Anwendung entsprechender Untersuchungsmethoden, mit deren Hilfe neues Wissen generiert werden kann. Die empirische Religionspädagogik ist notwendigerweise inter- bzw. intradisziplinär ausgerichtet.“*<sup>39</sup>

Dass dabei das Unterrichtsprinzip politische Bildung, welches in Österreich eng mit dem Unterrichtsfach Geschichte verbunden ist, auch eine Rolle spielen muss, fordert G. Wagensommer ein, indem er die Religionspädagogik verpflichtet sieht, die religiöse wie auch politische Dimension ihrer Arbeit zu reflektieren, denn nach Auschwitz geht es darum, die prinzipielle Trennung wie auch die prinzipielle Vermischung von Religion und Politik zu überwinden.<sup>40</sup> Nimmt man die Anforderungen G. Wagensommers an die Vermittlung des Themas im Religionsunterricht ernst, so muss bereits hier der Blick auf die Geschichtsdidaktik - sowohl im Sinne der politischen Dimension religiöser Bildung als auch im Sinne des fächerübergreifenden Unterrichts - gerichtet werden, um die Erkenntnisse aus diesem Forschungsbereich für den Religionsunterricht fruchtbar machen zu können.

## 2.2. Geschichtsdidaktik

Daher wird im Folgenden ein kurzer Streifzug durch verschiedene Forschungsbereiche der Geschichtsdidaktik unternommen, auch wenn der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit im religionspädagogischen Bereich liegt. Zwei Schwerpunkten soll hier das Augenmerk gelten, Schwerpunkte, die Forscher\*innen in den letzten Jahrzehnten auf dem Gebiet der Vermittlung des Themas Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht besonders beschäftigt haben: einerseits das „Wie“ und andererseits die Rezeption. Neben Lehrplänen

---

<sup>39</sup> Schreiner, Peter/Schweitzer, Friedrich (2014), Religiöse Bildung erforschen, wie und warum, in: Schreiner, Peter/Schweitzer, Friedrich (Hg) (2014), Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven Waxmann Verlag: Münster, S 17-32, S 17

<sup>40</sup> Vgl. Wagensommer (2009), S 58f

waren immer wieder Schulbücher<sup>41</sup> Gegenstand der Untersuchungen - vergleichbar mit den Studien zum Religionsunterricht, wie bereits ausgeführt. Bodo von Borries weist darauf hin, dass seit den 1970er Jahren mit der Verwendung des Begriffs „Geschichtsbewusstsein“ Bewegung in die Geschichtsdidaktik gekommen ist und Mitte der 1990er Jahre in der Kulturwissenschaft die Geschichtskultur - auch Erinnerungsorte - fokussiert wurden. B. von Borries hebt die hohe Bedeutung dieser Veränderung hervor, die vom rein „Faktischen“ auf die Erinnerung, das Vergessen, die Verarbeitung der geschichtlichen Fakten umgeschwenkt hat und die Orientierung der Geschichtsdidaktik damit auch in die Zukunft gelenkt hat.<sup>42</sup>

Meik Zülsdorf beschäftigt sich nun in einer Studie mit dem Thema Vermittlung und geht der Frage nach: Wie werden in den Richtlinien und Lehrplänen steuernde Erziehungsdimensionen umgesetzt, die kollektives Geschichtsbewusstsein<sup>43</sup> bezüglich des Völkermordes an den europäischen Juden im Unterricht ermöglichen? Dabei stützt er sich auf Aussagen von Jan Assmann, wonach *„Richtlinien und Lehrpläne als Speichermedien des kulturellen Gedächtnisses, Lehrer(innen) als Wissensbevollmächtigte, der Geschichtsunterricht insgesamt als institutionalisierte Mnemotechnik und das Unterrichtsthema ‚Holocaust‘ als geronnene Erinnerungsfigur anzusprechen“* sind.<sup>44</sup> Sein Ergebnis fällt nüchtern aus: Den an sie gestellten Anforderungen können Fachlehrer\*innen nicht gerecht werden.<sup>45</sup> Trotzdem versucht er aufzuzeigen, welche Unterrichtsmethoden,

---

<sup>41</sup> Hier sollte jedoch kritisch angemerkt werden, dass eine Schulbuchanalyse prinzipiell noch keine Aussage über den konkreten Unterricht zulässt, da Lehrer\*innen dieses Unterrichtsmittel in unterschiedlicher Form einsetzen. Es müsste hier also zusätzlich eine Untersuchung darüber angestrengt werden.

<sup>42</sup> Borries von, Bodo (2004), Lernen und Lehren zum Nationalsozialismus, in: Schwendemann Wilhelm/Wagensommer, Georg (Hg) (2004), *Erinnern ist mehr als Informiertsein*, Aus der Geschichte lernen (2), LIT-Verlag: Münster, S 48-74, S 52f. Nicht näher soll jedoch auf den Historikerstreit (1986-88) eingegangen werden, der über die Frage der Bedeutung des Holocaust bezüglich der Entwicklung deutscher Identität und die Art des Gedenkens zwischen, - um zwei führende Vertreter der Auseinandersetzung zu nennen -, dem Historiker und Philosophen Ernst Nolte und dem linksdemokratischen Historiker Jürgen Habermas ausbrach. Vgl. Augstein, Rudolf (1987), *Historikerstreit. Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung*, 3. Aufl., Piper: München; Wehler, Hans-Ulrich (1988), *Entsorgung der deutschen Vergangenheit? Ein polemischer Essay zum "Historikerstreit"*, Beck: München

<sup>43</sup> Der Begriff „kollektives Geschichtsbewusstsein“ müsste hier jedoch überdacht werden ebenso wie „kollektive Identität“, mit welcher er eng zusammenhängt. Beide erscheinen problematisch, da Bewusstsein immer individuell ist. Stattdessen wäre es denkbar von kollektiven Identifikatoren zu sprechen, mit welchen die Identifizierung des Einzelnen ermöglicht wird.

<sup>44</sup> Zülsdorf, Meik (2004), *Zwischen normativer Setzung und ergebnisoffenem Diskurs: Das Thema „Nationalsozialismus“ in den Richtlinien und Lehrplänen für das Fach Geschichte in der Sekundarstufe I*, in: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hg) (2004), *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven, Zeitgeschichte – Zeitverständnis*, Bd. 12, LIT-Verlag: Münster, S 165-174, S 166

<sup>45</sup> Vgl. ebenda, S 174



etwa dem didaktischen Prinzip der Problemorientierung entsprechende, eingesetzt werden können, nicht zuletzt, um einen gegenwartsbezogenen Ansatz zu schaffen, der die Probleme in den Blick nimmt, aber auch zu Fragen anregt.

In ihrer Bedeutung für den Unterricht sind einander Lehrpläne und Schulbücher nicht unähnlich. Wenn es um die Darstellung „des Judentums“ geht, wird daher bei Analysen sehr häufig auf den Inhalt von Schulbüchern zurückgegriffen, da diese Unterrichtsmaterialien neben der zunehmenden Vielfalt an digitalen Medien nach wie vor eine wichtige Referenz für Lehrende darstellen. Daher gelten für Lehrpläne und Schulbücher ähnliche Maßstäbe, weshalb - wie Birgit Wenzel schreibt - Schulbücher immer noch abbildeten,

*„was die Gesellschaft bewahren, in Gang setzen und weitergeben möchte, und zwar in Form von kanonisiertem, legitimiertem Wissen. Insofern repräsentieren Schulbücher zur Geschichte immer auch nationale Erzählungen und Konstrukte über die Vergangenheit, tragen zum kollektiven Gedächtnis bei und gestalten den gesellschaftlichen Diskurs über Vergangenheitsdeutungen und damit auch von Gegenwarts- und Zukunftsorientierungen mit. Im Blick auf die Lernenden tragen sie zur Orientierung und Identitätsfindung, zu Wissensaufbau, Sach- und Werturteilsbildung bei.“<sup>46</sup>*

---

<sup>46</sup> Wenzel, Birgit (2013), Die Darstellung von Nationalsozialismus und Holocaust in deutschen Geschichtsbüchern, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 167-185, S 167

Namen wie Chaim Schatzker/Dieter Schmidt-Sinn<sup>47</sup>, Ernst Hinrichs<sup>48</sup>, Thomas Sandkühler<sup>49</sup>, Wolfgang Marienfeld<sup>50</sup> und Wolfgang Geiger<sup>51</sup> werden eng mit diesen Analysen verbunden. Die letzten Studien über Schulbücher zum Thema „jüdische Geschichte im Schulbuch“ verdanken wir einerseits Martin Liepach/Wolfgang Geiger<sup>52</sup> sowie andererseits Martin Liepach/Dirk Sadowski<sup>53</sup>. M. Liepach und D. Geiger haben für ihre Untersuchung eine Auswahl von 148 Schulbüchern herangezogen, wobei verschiedene Verlage, Schulstufen (Sekundarstufe I: 74 Bücher, Bereich von Gesamt-, Haupt, und Realschule: 36 Bücher, Gymnasien: 38 Bücher) und Bundesländer die Basis bilden. Die empirische Betrachtung zeigt nur geringe Unterschiede bzgl. der Anteile jüdischer Geschichte insgesamt in den verschiedenen Schulformen auf. Auffallend ist jedoch, dass zwei Drittel davon jeweils der NS-Geschichte gewidmet wird, d.h. die jüdische Geschichte wird unter anderem von der Geschichte der Verfolgung dominiert.<sup>54</sup> Die Einbeziehung von antisemitischen Quellen und Sprachgebrauch<sup>55</sup> sowie die Festschreibung der Juden und Jüdinnen in ihren Opferrollen bzw. als Geldverleiher mit

---

<sup>47</sup> Schatzker, Chaim/Schmidt-Sinn, Dieter (2000), Judentum und Israel in der politischen Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn. Schatzker, Chaim (1994), Juden und Judentum in den Geschichtslehrbüchern der Bundesrepublik Deutschland, in: Lange, Thomas (Hg) (1994), Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945. Bestandsaufnahmen, Erfahrungen und Analysen aus Deutschland, Böhlau Verlag: Österreich, Frankreich und Israel, Wien u.a., S 37-48

<sup>48</sup> Hinrichs, Ernst (Hg) (1992): Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte und Geographie Israels in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland – Zur Darstellung der deutschen Geschichte und der Geographie der Bundesrepublik Deutschland in israelischen Schulbüchern. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 45: Braunschweig

<sup>49</sup> Sandkühler, Thomas (2012), Nach Stockholm: Holocaust-Geschichte und historische Erinnerung im neueren Schulgeschichtsbuch für die Sekundarstufen I und II, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2012 (11), Menschenrechtsbildung, Holocaust Education, Demokratieerziehung, Vandenhoeck&Ruprecht: Göttingen, S 50-76. Sandkühler beschränkt sich in seiner Analyse auf Schulbücher im Raum Berlin, erhebt aber den Anspruch, dass das Ergebnis über Berlin hinaus verallgemeinerungsfähig sei. Vgl. Sandkühler (2012), S 51

<sup>50</sup> Marienfeld, Wolfgang (2006), Die Geschichte des Judentums in deutschen Schulbüchern, Universitätsverlag: Hannover 2000. Marienfeld, Wolfgang (2006), Jüdische Geschichte im deutschen Schulbuch im historischen Vergleich zwischen Gegenwart und kaiserlichem Deutschland, in: Internationale Schulbuchforschung Bd. 28, Nr. 2, Berghahn Books: Oxford/New York, S 139–161

<sup>51</sup> Geiger, Wolfgang (2012), Zwischen Urteil und Vorurteil. Jüdische und deutsche Geschichte in der kollektiven Erinnerung, Humanities Online: Frankfurt/Main

<sup>52</sup> Liepach, Martin/Geiger, Wolfgang (2014), Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen, Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts.

<sup>53</sup> Liepach, Martin/Sadowski, Dirk (Hg) (2014): Jüdische Geschichte im Schulbuch, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen

<sup>54</sup> „Mehr als 70% der Darstellungen beziehen sich auf die Ausgrenzungs- und Verfolgungsgeschichte der NS-Zeit und des Mittelalters.“ Liepach/Geiger (2014), S 16

<sup>55</sup> So in einer Überschrift des Schulbuches *Zeiten und Menschen* (Baden-Württemberg 2004–08) aus dem Schöningh-Verlag: „Innerer Reichsfeind Judentum“ Vgl. Liepach/Geiger (2014), S 50

Wucherzinsen<sup>56</sup> sind nach wie vor fixer Bestandteil. Sinja Strangmann pflichtet dem bei<sup>57</sup> und weist darüber hinaus darauf hin, dass in der Auseinandersetzung zwischen Nationalsozialismus und Holocaust eine transnationale Perspektive nicht einmal angedacht ist, welche im internationalen Bereich der Geschichtsschreibung durchaus gängig sei. So kommen Themen wie *„kollaborierende Staaten, passives oder affirmatives Verhalten von Bevölkerungen oder Widerstand gegen die Verfolgung von Juden“*<sup>58</sup> nicht in den Blick und der Antisemitismus in seiner europäischen Dimension bleibt unbeachtet. Nach dem Studium dieser Untersuchungen fällt es schwer, „den Schulbüchern“ nicht eine gewisse Aufklärungsresistenz zu unterstellen. Bettina Alavi und Susanne Popp fordern hier ein neuerliches Durchdenken des Themas Nationalsozialismus und Holocaust in geschichtsdidaktischer Hinsicht und auch durch die Stockholmer Erklärung (2000)<sup>59</sup> wird die von S. Strangmann als bislang in Schulbüchern fehlend aufgeführte internationale Dimension gefordert, die nicht einfach übergangen werden kann.<sup>60</sup> B. Alavi und S. Popp sehen hier Handlungsbedarf in der Beschäftigung mit der Shoah als Menschheitsverbrechen über Grenzen hinweg und im Vergleich mit anderen Genoziden:

*„[...] handelte es sich um einen in seiner transnationalen Durchschlagkraft bislang unbekanntem Prozess, bei dem internationale Institutionen jenseits von EU, Europarat und UN geschichtsdidaktische Zielvorstellungen und Konzepte entwickeln, die in den einzelnen beteiligten Staaten verbindlich im Geschichtsunterricht umzusetzen sind. Dies fordert die geschichtsdidaktische Reflexion heraus, zumal*

---

<sup>56</sup> Hier legen die Autoren Wert auf die Feststellung: *„Weder waren alle Juden Geldverleiher, noch alle Geldverleiher Juden, vielmehr standen Christen und Juden in diesem Geschäft von Anfang an in Konkurrenz zueinander“* Liepach/Geiger (2014), S 40

<sup>57</sup> Strangmann weist auf die Wichtigkeit des Aufzeigens der jüdischen Opferperspektive hin, betont aber auch die vielfältigen jüdischen Ausformungen von Widerstand mit all seinen Schwierigkeiten. Darin sieht sie eine Möglichkeit, die bis dato bestehende Vorstellung von Juden als passive Opfergruppe zu dekonstruieren. Vgl. Strangmann, Sinja (2014), Entrechtung, Verfolgung und Vernichtung (1933 – 1945), in: Liepach, Martin/Sadowski, Dirk (Hg) (2014): Jüdische Geschichte im Schulbuch, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, S 115-138

<sup>58</sup> Ebenda, S 137

<sup>59</sup> Vgl. Erklärung des Stockholmer Internationalen Forums über den Holocaust, online: <https://www.holocaustremembrance.com/de/about-us-stockholm-declaration/erklärung-des-stockholmer-internationalen-forums-über-den-holocaust> [30.12.2015]

<sup>60</sup> Auch Sandkühler weist auf die fehlende internationale Weitsicht hin, denn es *„wird Osteuropa im Geschichtsunterricht über den Holocaust weitgehend ausgeblendet;“* Er konstatiert eine Fokussierung auf das „Zentralsymbol“ Auschwitz, welches jedoch so in Szene gesetzt wird, dass *„die Vorstellung nahe gelegt wird [...], der Holocaust könne daher durch den Besuch einer KZ-Gedenkstätte auf Bundesgebiet nachempfunden werden.“* Sandkühler (2012), S 56

*inzwischen eine Erweiterung des Blickfeldes stattgefunden hat, in dem neben dem Holocaust auch andere Menschheitsverbrechen, insbesondere Genozide, nicht mehr vernachlässigt werden dürfen. Daraus resultieren Diskussionen über die »Singularität« des Holocaust und dessen zukünftige Funktion für eine historisch-politische Bildung jenseits des »Gedenkens«, was für die deutsche Gesellschaft jedoch weiterhin von fragloser Bedeutung sein wird.«<sup>61</sup>*

Unter Einbeziehung der Kritikpunkte eben genannter Autor\*innen versucht die Orientierungshilfe für deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht aus dem Jahr 2003<sup>62</sup> eine Handreichung für die Gestaltung der Curricula, der Lehrer\*innen-Bildung und des konkreten Unterrichts.

Wie in den zitierten Studien dargelegt, bildet der Blick in die Schulbücher einen Schwerpunkt geschichtsdidaktischer Forschung, ein weiterer liegt in der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgeschehen. So beleuchtet etwa die Studie von Oliver Hollstein u.a. 2002<sup>63</sup> die Frage nach dem pädagogischen Handeln im Geschichtsunterricht und findet deshalb hier Erwähnung, weil er mit diesem empirischen Forschungsansinnen ein neues Feld eröffnet. Im Mittelpunkt seiner Pilotstudie steht die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, welche unterschiedliche Formen haben kann, z.B. auch eine pädagogische<sup>64</sup>. Zwei Jahre lang (2000/2001) wurden Unterrichtsstunden in zwei Schulen

---

<sup>61</sup> Alavi, Bettina/Popp, Susanne (2012), Menschenrechtsbildung – Holocaust Education – Demokratieerziehung. Einführung in den Themenschwerpunkt, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (2012) Jg.11, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, S 7-10, S 8

<sup>62</sup> Kommission des Leo Baeck Instituts zur Verbreitung der deutsch-jüdischen Geschichte (Hg) (2003): Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Orientierungshilfe für Lehrplan- und Schulbucharbeit sowie Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, Frankfurt am Main. Diese Ausgabe erfährt im Jahr 2011 eine aktualisierte Neufassung, im selben Jahr, als die deutsch-israelische Schulbuchkommission neu etabliert wird. Unter ihrer Federführung erscheinen 2015 die Empfehlungen zur Behandlung jüdischer Geschichte im Rahmen eines zeitgemäßen Geschichtsunterrichts. Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hg) (2015), Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen, Vandenhoeck & Ruprecht unipress: Göttingen, online:

[http://www.edumeres.net/fileadmin/publikationen/expertise/fulltext/9783847104384\\_Laessig\\_Schulbuchempfehlungen\\_Fulltext\\_deutsch.pdf](http://www.edumeres.net/fileadmin/publikationen/expertise/fulltext/9783847104384_Laessig_Schulbuchempfehlungen_Fulltext_deutsch.pdf) [29.06.2015]

<sup>63</sup> Hollstein, Oliver (Hg) (2002), Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht: Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation: Bericht zu einer Pilotstudie, Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft: Reihe Forschungsberichte Bd 3: Frankfurt/Main

<sup>64</sup> Unter pädagogischer Kommunikation versteht Kade an soziale Personen gerichtete Kommunikation, welche -als pädagogisch definiert- auf das Individuum hinter dieser Person und dessen Bewusstsein fokussiert. (Vgl. Kade, Jochen (2004), Erziehung als pädagogische Kommunikation, in: Lenzen, Dieter (Hg) (2004), Irritationen des Erziehungssystems, Suhrkamp: Frankfurt/Main, S 199-232, S 203ff. J. Kade unterscheidet ebenso zwischen Vermittlung und Aneignung, wobei der Vermittlung kognitive und normative Inhalte zugeschrieben werden, während Aneignung den Umgang der Schüler\*innen mit diesen Lernangeboten meint, der sich in der Kommunikation im Unterrichtsgeschehen zeigt. Auch die

unterschiedlicher Ausrichtung, (Schule A = Berufsschule mit drei Formen: berufliches Gymnasium; Berufsschule und Berufsfachschule und Schule B = Kooperative Gesamtschule mit einer Förderstufe, Haupt- Real- und Gymnasialzweig und angeschlossener Oberstufe: Gymnasium) beobachtet und aufgezeichnet. Anhand von fünf ausgewählten Fallstudien wurde schließlich sichtbar, dass *„die Differenz zwischen pädagogischem Programm und der Realität des Unterrichts [...] zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust denkbar groß ist. [...] Ziele, Gegenstand und Form stehen in einem Spannungsverhältnis.“*<sup>65</sup> Dabei ist jeder Gegenstand, der zum Schulstoff wird, einer doppelten Transformation ausgesetzt, einer methodisch-didaktischen Reduktion und einer von außen vorab nicht steuerbaren Veränderung durch die Unterrichtsinteraktion selbst.<sup>66</sup> Durch die Auswertung der Kommunikation zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen kommt O. Hollstein zum Ergebnis, dass im Geschichtsunterricht gelernt werden kann,

*„wie über den Nationalsozialismus und Holocaust zu reden ist. Diese Einübung in die sozial gültigen Redeweisen ist nicht nur eine traditionelle Aufgabe der Schule, sondern auch ein wichtiger, in seiner Bedeutung für die politische Kommunikation nicht zu unterschätzender Schritt in Richtung auf die Institutionalisierung von geschichtlichen Sachverhalten und ihrer Bewertung. Viel mehr dürfte nicht zu erreichen sein.“*<sup>67</sup> [...] *Die Aufgabe und Leistung des Unterrichts bestünde genau darin, in den bereits institutionalisierten Umgang mit Geschichte durch Habitualisierung, sprachliche Kategorisierung, Internalisierung von Erwartungen, aber auch Reflexion und Kritik einzuüben und den Konsens öffentlichen Redens damit zu erhärten, sozial zu verankern und fortzuschreiben.“*<sup>68</sup>

---

Vorerfahrungen (Vorwissen), von Lehrer\*innen, wie Schüler\*innen, die die Einstellungen prägen, dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Vgl. Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hg) (2007), Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd 1, Pädagogische Kommunikation, Verlag Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills

<sup>65</sup> Hollstein (2002), S 157f

<sup>66</sup> Vgl. ebenda, S 157f

<sup>67</sup> Dieses Ergebnis schreibt m.E. die Conclusio von K. Brendler fort, die er aus einer gemeinsamen Studie von deutschen und israelischen Wissenschaftlern zum Rezeptionsverhalten Jugendlicher beider Nationen zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust zieht nämlich, „daß eine konstruktive, persönlichkeitsbildende Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte in Familie und Schule nur selten gelingt.“ Brendler, Konrad (1997), Die NS-Geschichte als Sozialisationsfaktor und Identitätsballast in der Enkelgeneration, in: Bar-On, Dan/Brendler, Konrad/Hare, Alexander Paul (Hg) (1997), „Da ist etwas kaputt gegangen an den Wurzeln“. Identitätsformen deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust, Campus: Frankfurt/Main, New York, S 53-104, S 54

<sup>68</sup> Ebenda, S 167ff

In der 2015 erschienenen Studie an nordrhein-westfälischen Gymnasien zur „Wirkung des Geschichtsunterrichts zu Nationalsozialismus und Holocaust auf die Identität von Jugendlichen“ geht Silvana S. Stubig der Frage nach dem Zusammenhang von eigenen Unterrichtserfahrungen und nationaler Identitätsentwicklung nach. In einem ersten Schritt werden mittels online-Befragung die Emotionen von Schüler\*innen bzgl. Bildern in Geschichtsbüchern zum Thema Holocaust erhoben. Das Ergebnis sind zum Großteil negative Gefühle, die hier zum Tragen kommen.<sup>69</sup> Im Verlauf wird dazu noch eine Klassenstudie durchgeführt. Parallel befragt sie Lehrer\*innen, die ihrerseits auf die große Bandbreite der Emotionen von Schüler\*innen nicht genügend vorbereitet sind und daher nicht adäquat darauf eingehen können.<sup>70</sup> Eine weitere Teilstudie widmet sich der Befragung von Studierenden und einer Interventionsstudie über ihre eigenen schulischen Erfahrungen im Geschichtsunterricht. Bei den Student\*innen überwiegt das Gefühl, dass dabei die Einübung von sozial erwünschten Statements im Vordergrund stand, - noch vor dem Faktenwissen.<sup>71</sup>

S. Stubig bietet in ihrem Werk zudem eine sehr übersichtliche tabellarische Zusammenfassung der Studien zum „Thema und Wissen, Geschichtsbewusstsein und Einstellung zu Nationalsozialismus und Holocaust“.<sup>72</sup>

Als nächstes sei ein Projekt erwähnt, welches beide Aspekte, den religionspädagogischen und geschichtsdidaktischen, verbindet: „Aus der Geschichte lernen?“ Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema von W. Schwendemann und Stephan Marks. In diesem vorliegenden Band werden zwei Forschungsergebnisse zusammengeführt, einerseits „Geschichte und Erinnerung“ (S. Marks) und andererseits „Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema“ (W. Schwendemann). In offenen Interviews versucht „Geschichte und Erinnerung“ der Frage: „Wie war der Nationalsozialismus möglich?“ nachzugehen und die gewonnenen Erkenntnisse in Altenarbeit (Pflege, Psychotherapie, Sterbebegleitung, etc.) und in die Arbeit mit Jugendlichen (Schule, politische Bildung, Jugendarbeit) einfließen zu lassen. Aus den Interviews geht hervor, dass Menschen, die den Nationalsozialismus mitgetragen haben, diese Zeit als magisch, traumhaft, heilig, geweiht erlebt haben. *„Etwas, woran man nicht*

---

<sup>69</sup> Stubig, Silvana S. (2015), Die Wirkung des Geschichtsunterrichts zu Nationalsozialismus und Holocaust auf die Identität von Jugendlichen, Shaker Verlag: Aachen, S 83ff

<sup>70</sup> Vgl. ebenda, S 110ff

<sup>71</sup> Vgl. ebenda, S 171ff

<sup>72</sup> Ebenda, S 40f

rühren sollte, was ansteckend wirkt, mit einem Wort: Tabu.“<sup>73</sup> „Nationalismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema“ hingegen verschreibt sich der Unterrichtsforschung mit Schwerpunkt Religion/Ethik und versucht vor allem mittels leitfadenerunterstützten Interviews und protokollierten Unterrichtsverläufen zu Ergebnissen zu kommen. Aus der Untersuchung resultiert, dass das Thema „Nationalsozialismus“ im Unterricht nicht distanziert objektiv betrachtet werden kann, sondern mit vielen unterschiedlichen Emotionen einhergeht. Beim Versuch diese eigenen Befindlichkeiten - sei es auf Lehrer\*innen wie auf Schüler\*innen-Seite - zu ignorieren, kann es zu Störungen und Blockaden kommen.<sup>74</sup>

Bei all diesen Studien schwingt im Hintergrund die Frage nach einer Wertevermittlung im Zusammenhang mit der Vermittlung historischer Fakten mit und wie es scheint, „[...] ist die zentrale Frage- und Problemstellung, wie man historische Bildung mit Wertevermittlung verknüpfen kann, derzeit wenig reflektiert.“<sup>75</sup> Auch das von Christoph Kühberger formulierte Ziel des Geschichteunterrichts weist darauf hin, dass es sich um einen kritischen, reflektierten Lernprozess handelt, der über ein „reines“ Faktenwissen hinausgehen und kompetenzorientiert sein muss:

*„Als Ziel eines kompetenzorientierten Geschichteunterrichts kann daher in Summe die Anbahnung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins angesehen werden. Es geht dabei um einen kritischen Umgang mit Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartsverständnissen und Zukunftsperspektiven, wie sie in Akten des historischen Denkens erzeugt werden, die auch hinsichtlich der je eigenen Wahrnehmung einer Person (Selbstreflexion) kritisch geprüft werden sollten“.*<sup>76</sup>

---

<sup>73</sup> Marks, Stephan (2003), War der Nationalsozialismus ein Phänomen der Hypnose?, in: Schwendemann, Wilhelm/Marks, Stephan (Hg) (2003), Aus der Geschichte lernen? Bd.1, Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema. Grundsätzliche Überlegungen, LIT-Verlag: Münster, S 211-230, S 226

<sup>74</sup> Vgl. ebenda, S 206

<sup>75</sup> Lutz, Thomas (2013), Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 367-382, S 380

<sup>76</sup> Kühberger, Christoph (2009), Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Bd 2, Studienverlag: Innsbruck, Wien, Bozen, S 21

Dies scheint gerade in Zeiten, wo viele Menschen aus Syrien und anderen von Krisen betroffenen Ländern auf der Flucht sind und unsere Zivilgesellschaft herausgefordert ist, sich vermehrt mit Themen wie Vertreibung, Verfolgung, Umgang mit Fremden u.a.m. auseinanderzusetzen, wichtig und dringend. Die diesbezügliche Beschäftigung im Unterricht ist aktueller und nötiger denn je, um Kinder und Jugendliche mit ihren möglichen Gefühlen, mit den Ängsten und Verunsicherungen, nicht allein zu lassen, sondern empathisch ins Geschehen einzubinden. Deshalb ist Faktenwissen eine Basis, damit Schüler\*innen nicht auf Phantasien ausweichen müssen, die vielleicht zusätzlich verunsichern, und auf der weitere Überlegungen zum Unterricht - wie die folgende - aufgebaut werden können.

So sollte nach Martin Lücke und Christina Brüning Unterricht zum Thema Nationalsozialismus folgendermaßen konzipiert sein:

*„Planvoll, weil es notwendig ist, das zumeist ungeordnete Wissen von SchülerInnen zu Nationalsozialismus und Holocaust durch Geschichtsunterricht zu strukturiertem historischen Wissen werden zu lassen. Eigen-sinnig, um den Lernenden historische Identitätsbildung auch vor dem Hintergrund hoher soziokultureller Diversität in unserer Gesellschaft zu ermöglichen, anstatt als Störfall zu betrachten, wenn die Ergebnisse von Geschichtsunterricht nicht den Maßstäben unserer hegemonialen bundesrepublikanischen Geschichtskultur entsprechen. Produktiv und aneignend - und zumeist handlungsorientiert -, weil nur so einer wachsenden Holocaust- und NS-Lethargie [...] entgegengewirkt werden kann.“<sup>77</sup>*

Die jüngst erschienene explorative Querschnittstudie „Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur“<sup>78</sup> von Christoph Kühberger und Herbert Neureiter im Rahmen des Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen und der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig beschäftigt sich mit historischem Lernen aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive mit Fokus auf Neue Mittelschulen in

---

<sup>77</sup> Lücke, Martin/Brüning, Christina (2013), Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I. Produktive eigen-sinnige Aneignungen, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 149-165, S 152

<sup>78</sup> Kühberger, Christoph/Neureiter, Herbert (2017), Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive, Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts.



der Stadt Salzburg. Schüler\*innen und Lehrer\*innen wurden mit quantitativen Fragebögen zu den Themen Holocaustdidaktik, Erinnerungskultur, Extremismus und Holocaustgedenken und Migrationsgesellschaft befragt. Die Ergebnisse zeigen die Wichtigkeit des Geschichtsunterrichts als Quelle des Wissenserwerbes zum Thema Nationalsozialismus und die Verantwortung, die damit bei den Lehrer\*innen liegt, die von Schüler\*innen rezipierte Geschichtskultur im Unterricht aufzugreifen. Damit soll einer „populärwissenschaftlichen Wissensvermittlung“ gegengesteuert werden, indem aktuelle Medien - Filme genauso wie Dokumentationen etc. - kritisch analysiert und auf ihre Perspektivität hinterfragt werden, um so eine De-Konstruktion in die Wege zu leiten. Personifizierte Geschichtsschreibung kann dies erleichtern. Aus den Ergebnissen ist auch ersichtlich, dass es im Geschichtsunterricht darum gehen muss, moralische Aspekte mit den Schüler\*innen zu verhandeln, ohne moralisch zu agieren. Interessant im Zusammenhang mit der Befragung von Religionslehrer\*innen in Österreich ist auch die Feststellung, dass 82,5 % der befragten Salzburger Geschichtslehrer\*innen mit jeder Klasse zumindest einmal eine lokale Gedenkstätte bzw. einen Erinnerungsort besuchen, während 47,8 % gar nicht (39,1 % hingegen schon) versuchen, an eine entfernte Gedenkstätte zu fahren. Ausblickend steht für die Autoren fest, dass es zusätzlich einer qualitativen Studie bedarf, *„um nach konkreten Motiven und Beweggründen für die ersichtlichen Haltungen zu forschen, nach individuellen Sinnbildungsprozessen zu suchen und deren Abhängigkeiten von Sozialisations- und Lernprozessen in Erfahrung zu bringen.“*<sup>79</sup>

Geschichtsdidaktik zum Nationalsozialismus und Holocaust ist - wie in der letzten Studie gezeigt - immer auch eng mit Erinnern, Erinnerungsorten/Gedenkstätten und dadurch mit „Gedenkstättenarbeit“ verwoben. Beide suchen nach der Möglichkeit, wie historische Ereignisse so ins Bewusstsein gerückt werden können, dass es zu einem kritischen Hinterfragen seitens der Jugendlichen kommt. Im schulischen Geschehen bildet sich das durch den Unterricht im Klassenraum und an außerschulischen Erinnerungsorten/Gedenkstätten ab. Welchen konkreten Beitrag kann nun Gedenkstättenpädagogik tatsächlich leisten und darf hier von DER Gedenkstättenpädagogik gesprochen werden? Diesen und anderen Fragen haben sich die folgenden Studien gewidmet.

---

<sup>79</sup> Ebenda, S 123

### 2.3. Gedenkstättenpädagogik

Bevor die Forschungslandschaft hierzu näher unter die Lupe genommen wird, ist es unumgänglich, sich den Begriffen „Erinnerungsort“ und „Gedenkstätte“ zuzuwenden, die häufig ohne Unterscheidung verwendet werden. Zunächst werden beide, wenn sie im schulischen Unterricht zum Einsatz kommen, als außerschulische Lernorte bezeichnet.

Der Begriff des Lernortes stammt in seinem ursprünglichen Sinne aus dem Umfeld der Berufsausbildung, um – im Gegensatz zum Unterricht im Klassenraum - den praktischen Unterricht in den Betrieben und Lernwerkstätten abzubilden.<sup>80</sup> Im Zusammenhang mit Lernen an Gedenkstätten ist festzuhalten, dass hier zeitlich sehr begrenzter Unterricht an historischen Orten stattfindet. Das Lehren an diesen Orten geht jedoch über die traditionellen Aufgaben von Museen hinaus, die Objekte sammeln und für ihre Besucher dokumentarisch und analysiert aufbereiten, mit dem Ziel auch Erinnerungsarbeit und Aufklärung zu betreiben, also einen Beitrag zu historisch-politischer Bildung zu leisten. Diese Ansprüche werden dann abgebildet, wenn die Inhalte für Schüler\*innen didaktisch auf ein bestimmtes Ziel hin gut aufbereitet werden.<sup>81</sup> Günter Morsch unterstreicht dies mit der Feststellung, dass sich Gedenkstätten nur unter diesen Bedingungen behaupten können.<sup>82</sup> Empirische Befunde dazu zeigen jedoch, dass es hier weniger um Wissensvermittlung geht. Kognitive Erfahrungen treten im Vergleich zu emotionalem Lernen in den Hintergrund, der Ort selbst wird zum Impuls für eine vertiefende Auseinandersetzung.<sup>83</sup> Thomas Lutz hält fest, dass bereits in den 1980er Jahren Gedenkstätten in Deutschland als Lernorte definiert und demzufolge mit neuen Formen der Bildungsarbeit unterlegt wurden. Parallel dazu entwickeln sie sich zu aktiven Erinnerungsorten, deren *Potential* „in geschichtsdidaktischer Hinsicht im Aufspüren, Entdecken und bewussten Wahrnehmen von Spuren, im Erkennen geschichtlicher Entwicklungen durch räumliche Gegebenheiten“ liegt, also einem „Lernen mit allen

---

<sup>80</sup> Vgl. Lutz (2013), S 367

<sup>81</sup> Vgl. Lehrke, Gisela (1988), Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus – Historisch-politische Bildung an Orten des Widerstands, Campus Verlag: Frankfurt/Main, S 28

<sup>82</sup> „Moderne Gedenkstätten sind zeithistorische Museen mit besonderen humanitären und bildungspolitischen Aufgaben. Nur wenn ein bestimmtes, international anerkanntes Niveau qualitativer Arbeit und personeller Organisation erreicht ist, können sich Gedenkstätten gegenüber Politik- und Interessensvertreter/innen behaupten.“ Morsch, Günter (2013), Die Gedenkstätten und ihre Aufgaben. Neun Prinzipien, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 411-415, S 413

<sup>83</sup> Vgl. Bromberger, Kathi/Rosendahl, Matthias (2011), Die Gedenkstätte Bautzen als außerschulischer Lernort, in: Pampel, Bert (Hg) (2011), Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S 147-169, S 167

Sinnen“.<sup>84</sup> Meik Zülsdorf-Kersting weist jedoch darauf hin, dass NS-Gedenkstätten sich mit zunehmender zeitlicher Entfernung zum Geschehenen, immer weniger als Erinnerungsorte für ihre Besucher\*innen selbst erklären, was auch mit dem Generationenwechsel zusammenhängt. Persönliche Erinnerung wird durch das Sterben der Zeitzeug\*innen dieser Geschichtsära immer weniger möglich. Mit seiner Analyse macht er zugleich auf einen Unterschied zwischen Gedenkstätte und Erinnerungsort aufmerksam. Er weist darauf hin,

*„dass NS-Gedenkstätten zunehmend keine Erinnerungsorte mehr sind, deren Bedeutung sich vor dem Hintergrund des eigenen Erlebens oder Mitleidens erschließt. Vielmehr müssen Gedenkstätten Lernorte sein bzw. werden, die eine Erarbeitung des weitgehend historisierten Nationalsozialismus möglich machen. [...] Wenn die ethisch gebotene Bewahrung eines Leidensortes und (nicht selten) Friedhofes zunehmend durch die Konzeption eines Lernarrangements ergänzt werden soll, dann wird sich auch der Blick auf die Gedenkstättenbesucher verändern. Lernorte sind Orte der Intentionalität. Sie wollen den Besucher verändern, indem sie ihn aufklären, wissender machen und ihn mit unbekanntem historischen Zusammenhängen konfrontieren. Andachtsorte und Friedhöfe sind primär auf die Opfer ausgerichtet und wahren Pietät und Distanz gegenüber den Trauernden.“<sup>85</sup>*

Helen Esther Zumppe verdeutlicht die Unterschiede zwischen Gedenkstätte, Gedächtnisort und Erinnerungsort. Sie arbeitet sehr gründlich heraus, dass Gedenkstätten *„im besten Fall einen Stellenwert im ‚kollektiven Gedächtnis‘ einer Gruppe oder Nation ein[n]ehmen und [sie] können daher neben ortsgebundenen Ereignissen auch als ‚Gedächtnisorte‘ bezeichnet werden, die eine zentrale Rolle im politischen Selbstverständnis einer Gesellschaft einnehmen und durch Erinnerungs- und Gedenkpolitik eines Staates permanent strukturiert werden.“<sup>86</sup>* Sie inkludiert damit in den Begriff Gedächtnisort, ähnlich wie Pierre Nora nicht nur reale Orte, sondern auch reale wie mythische Gestalten, literarische Texte, Symbole, Rituale, Ereignisse etc., die als Orte der Erinnerung

---

<sup>84</sup> Vgl. Lutz (2013), S 369f

<sup>85</sup> Zülsdorf-Kersting, Meik (2011), Historisches Lernen in der Gedenkstätte, in: Pampel, Bert (Hg) (2011), Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S 171-192, S 172

<sup>86</sup> Zumppe (2012), S 17. Man kann hier auch von einer institutionalisierten Form des Gedenkens sprechen.

fungieren.<sup>87</sup> Unter Erinnerungsorte fasst H. E. Zumpe die Stätten zusammen, die sich nicht an originären Orten der NS-Verbrechen befinden. Hier wären Museen oder Ausstellungen zur NS-Thematik zu nennen, Denkmäler, Mahnmale oder Gedenktafeln für Personen oder Ereignisse, aber auch historische Orte, *„die keine direkten ‚Tat-Orte‘ der NS-Verbrechen waren, an denen aber die TäterInnen des NS-Regimes unmittelbar wirkten und für die daher die Bezeichnung Gedenkstätte unangebracht wäre. An diesen Erinnerungsorten erinnert sich die Gesellschaft bewusst, sie gedenkt aber keiner Opfer und läuft Gefahr, eine nostalgische Pilgerstätte zu konservieren.“*<sup>88</sup> Immer mitbedacht werden muss hier, wie bei M. Zülsdorf-Kersting schon angeklungen, dass die Zahl derer, die eine authentische Erinnerung mit den einzelnen Orten verbinden, mehr und mehr schrumpft, daher in Verbindung mit Opfern eigentlich von Gedenk- und nicht von Erinnerungsorten gesprochen werden müsste.

In der Folge soll hier nur eine Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen „Gedenkstätte“ und „Erinnerungsorte“<sup>89</sup> gemacht werden in dem Wissen, dass Gedenkstätten ebenso Erinnerungsorte sind und umgekehrt. Unter Gedenkstätten werden in der Folge institutionalisierte Formen des Gedenkens/Erinnerns zusammengefasst, oft mit Ausstellungen oder Vermittlungsprogrammen zugänglich gemacht und verbunden, während Erinnerungsorte (oft kleinere) Orte subsumieren, die von regionaler Bedeutung sind, über kein didaktisches Vermittlungskonzept verfügen und die Darstellung eines Ereignisses, einer Person in den Fokus nehmen. Hilde Jakobs bezeichnet sie quasi als *die „Vorstufe zu den bekannten ‚großen‘ Gedenkstätten an Orten früherer Konzentrationslager wie Dachau, [...]“*<sup>90</sup> Es soll auf den Zusatz Gedenkstätten/Erinnerungsorte *des Nationalsozialismus* verzichtet werden, da die Thematik das bereits impliziert.

Im Folgenden werden nun die Forschungsergebnisse zur Gedenkstättenpädagogik aufgezeigt. Erinnerungsorte sind hier nicht berücksichtigt, da sie zum Großteil über

---

<sup>87</sup> Vgl. Nora, Pierre (1998), *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*, Fischer Taschenbuch-Verlag: Frankfurt am Main, S 20

<sup>88</sup> Zumpe (2012), S 18

<sup>89</sup> Der Begriff „Erinnerungsort“ soll trotz der schwindenden Zahl der sich authentisch erinnernden Personen beibehalten werden, einerseits um deutlich zu machen, dass dieser sowohl für Zeitzeug\*innen als auch Personen, die keine unmittelbaren Erinnerungen haben können, von Bedeutung sein kann und andererseits im Sinne des englischen remember - remind, welches ein erinnern und erinnert werden impliziert.

<sup>90</sup> Jakobs, Hilde (2015), *Die regionalen Gedenkstätten – Vielfältige Bildungsarbeit in der Nachbarschaft*, in: Gryglewski, Elke/Haug, Verena/Kößler, Gottfried/ Schikorra, Christa (2015), *Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen*, Metropol Verlag: Berlin, S 192-204, S 198

individuelle (didaktische) Konzepte einzelner Lehrer\*innen erschlossen werden und daher vielfach unbeachtet bleiben (was sich auch in fehlenden Untersuchungen zum Thema zeigt), da sie selten öffentlichkeitswirksam in Erscheinung treten.

„Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“.<sup>91</sup> Das Zitat von Theodor Adorno ist eines der meist genannten, wenn es um die Vermittlung des Themas Nationalsozialismus in der Schule geht. Dieser Aufforderung versuchen viele Lehrende gerecht zu werden und binden in ihren Unterricht Exkursionen an Gedenkstätten ein. Zudem versuchen sie Menschenrechtserziehung an Gedenkstättenbesuche zu knüpfen und verfolgen dabei oftmals Ziele, die nicht realisierbar sind (Immunisierung gegen „Rechts“ etc.)<sup>92</sup> Nicht mitbedacht wird dabei, dass das schulische Lernen in Gedenkstätten und Erinnerungsorten des Nationalsozialismus noch vielschichtiger ist, dass sich hier Erinnerungslernen, Gedenkstättenpädagogik und Geschichtsdidaktik treffen.<sup>93</sup> Bei dieser Form des Unterrichts zum Thema Nationalsozialismus darf es nicht ein Lernen im Vordergrund stehen, das im Sinne der „political correctness“ Schüler\*innen-Statements hervorbringt, die eine erwünschte Haltung widerspiegeln. Es geht um kritische Reflexion, um die Analyse von Erinnerungspolitik, um Erklärungen, warum etwas geschehen ist, um Multiperspektivität. Eine innere Anteilnahme sollte in den Fokus kommen, die den Menschen in den Vordergrund stellt und zu einer Selbstreflexion z.B. der eigenen Familientraditionen führt. Das zweckfreie Erinnerung ist ein weiterer, aber nicht der einzige Aspekt. Damit ist ein zweckfreies Erinnern intendiert, d.h. ein Gedenken an die Opfer um ihrer selbst willen, welches nicht in erster Linie aus pädagogischen Gründen geschieht.<sup>94</sup> Kritische Reflexion, Analyse von Erinnerungspolitik und Multiperspektivität sind weitere Aspekte, die in der Vermittlungsarbeit eine Rolle spielen. Schüler\*innen muss ein Rahmen bereitgestellt werden, der der Auseinandersetzung mit ihren Gefühlen förderlich ist, damit sie nicht in

---

<sup>91</sup> Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz, in: ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 – 1969. Herausgegeben von Kadelbach, Gerd (1970), Suhrkamp: Frankfurt/Main, S 92–109, S 92

<sup>92</sup> Danner, Sonja/Halbmayer, Brigitte (2014), „Es ist oft wahnsinnig schwierig“ – Der Gedenkstättenbesuch aus der Sicht der Lehrenden, in: Bastel, Heribert/Halbmayer, Brigitte (Hg) (2014), Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbuch und seine vielfältigen Herausforderungen, LIT-Verlag: Wien, Berlin, S 145-173, S 148

<sup>93</sup> Vgl. Zumpke (2012), S 44-60

<sup>94</sup> Vgl. Boschki, Reinhold (2007), Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnethischen Kultur in Europa, in: Schwendemann, Wilhelm/Wagensommer, Georg (Hg) (2007), „... bis ins dritte und vierte Glied.“ Religionspädagogische Rezeptionsforschung zu Nationalsozialismus und Holocaust. Aus der Geschichte lernen (3), LIT-Verlag: Münster, S 51-67, S 62

ihrer Emotionalität verharren. Dies ist nötig, um in Folge nicht von Emotionen überwältigt entweder in Abwehrreaktionen auszuweichen oder „gelähmt“ zu werden, sondern sich aktiv mit der Geschichte auseinanderzusetzen und in Bezug auf die Gesellschaft handlungsfähig zu werden.

Dem zugrunde liegt eine Gedenkstättenpädagogik, deren Ziele folgendermaßen beschrieben werden können: 1) Vermittlung von historischen Informationen - Faktenwissen, 2) Empathie für die Opfer entwickeln, 3) zum Nachdenken über die Opfer anregen und für Gefährdungen der Menschenrechte ein Sensorium bekommen, 4) demokratische Einstellungen und Kompetenzen fördern, die sich in Folge im Handeln widerspiegeln, 5) zur Selbstreflexion anregen.<sup>95</sup> In die Überlegungen zur Vermittlungsarbeit an einer Gedenkstätte, aber auch an einem Erinnerungsort, muss darüber hinaus einbezogen werden, dass es sich hier um einen außerschulischen Lernort handelt, - wie bereits erwähnt, - an welchem Lernen unter anderen Bedingungen stattfindet, als im sogenannten Regelunterricht in der Schule.<sup>96</sup>

Bereits 1995 forderten Cornelia vom Stein und Ingo Dammer eine Wirkungsforschung ein, die beides in den Blick nimmt: Lehrende mit ihren Erwartungen und die Rezeption von Schüler\*innen. Unbewusste Motive von Lehrenden sollten ins Visier genommen werden, da die beiden Autoren ein problematisches Verhältnis der Generationen bei der Beschäftigung mit diesem Thema wahrnahmen.<sup>97</sup> Damit greifen sie eine wichtige Forderung auf, wonach nicht nur Schüler\*innen Gegenstand der Erhebungen sein sollten, wie die Studien belegen, die sich auf Wirkungen, Verarbeitung, Motive und Erwartungen

---

<sup>95</sup> Vgl. ebenda, S 46ff

<sup>96</sup> Vgl. dazu Lutz (2013), S 378. Er beschreibt darin drei Dinge, die für einen außerschulischen Lernort wichtig sind: „[...] Motivation, die durch den Besuch des Ortes evoziert wird, die Zusammenarbeit mit Experten, die die Themen entsprechend didaktisch aufbereiten können, und zum Dritten die Möglichkeit, ohne Bewertungsdruck zu lernen, sodass nicht Noten, sondern die intrinsische Motivation der Lernenden bei der Entwicklung eigener Fragestellungen im Vordergrund steht.“ Auch Sauerborn et al. setzen sich mit dem Thema außerschulischen Lernens auseinander und stellen fest: „Das Besondere an der Begegnung mit dem außerschulischen Lernort liegt darin, dass das Interesse der Lernenden kontinuierlich geweckt werden kann; besonders auch bei leistungsschwächeren oder aufmerksamkeitsgestörten Schülern ist häufig eine höhere Motivation zum Lernen erkennbar. Durch die handelnde Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand an außerschulischen Lernorten ergibt sich die Chance für die Errichtung eines Erfolg versprechenden Unterrichts mit lebensbedeutsamen und -praktischen Bezügen für den Lernenden; unterschiedliche Kompetenzbereiche wie Kommunikation, Beurteilung, räumliche Orientierung sowie praktisches Handlungswissen können damit gleichzeitig angesprochen und längerfristig vermittelt werden.“ Sauerborn, Petra/Brühne, Thomas (2012), Didaktik des außerschulischen Lernens, Schneider Verlag Hohengehren GmbH: Baltmannsweiler, S 13

<sup>97</sup> Vgl. Dammer, Ingo/Vom Stein, Cornelia (1995), Blinde Flecken beim Gedenken. Zur Notwendigkeit von Wirkungsforschung, in: Ehmann, Annegret et al. (Hg) (1995), Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven, Leske und Budrich: Opladen, S 323-333

sowie Erinnerungen auf Schüler\*innen-Seite konzentrieren.<sup>98</sup> Eine Ausnahme bildet Sigrid Müller (1999), die Lehrer\*innen nach ihren Motiven und Erwartungen für Gedenkstättenbesuche befragt, bevor René Mounajed (2001), Rüdiger Jungbluth (2002), Harald Hutterberger (2002) und Anke Prochnau (2003) sich weiter mit Befragungen von Schüler\*innen auseinandersetzen.<sup>99</sup>

Eine Studie bzw. Dissertation von Bert Pampel, die unter dem Titel „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist. Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher“ veröffentlicht wurde, widmet sich einer theoretischen und diskursiven Erörterung von Rollen- und Funktionszuschreibungen an Gedenkstätten in der bundesrepublikanischen Gegenwart. Er fasst die bisherige Besucherforschung in Gedenkstätten nicht nur zusammen, sondern reflektiert sie und betreibt in seiner Dissertation wesentliche Grundlagenforschung zur Wirkung von Gedenkstättenbesuchen. Dabei kommt er zum Ergebnis, dass *„Besuchserfahrungen und -folgen einerseits davon abhängen, was Besucher bereits an Vorwissen, Einstellungen und Erwartungen mitbringen und andererseits, was sie nach dem Aufenthalt unternehmen, um den Besuch zu verarbeiten.“*<sup>100</sup>

Einen guten Überblick über die Forschung der letzten Jahre bietet zudem das Buch „Menschenrechtsbildung in der Gedenkstätte. Eine empirische Studie zur Bildungsarbeit in NS-Gedenkstätten“ von H. E. Zumpe.<sup>101</sup> Sie analysiert hier die Bildungsarbeit, die an Gedenkstätten geleistet wird und welcher Nutzen für die Menschenrechtsbildung daraus gezogen werden kann. Dabei liegt ihr Fokus auf der Frage, ob ein Zusammenhang per se gegeben ist oder erst bewusst hergestellt werden muss. H. E. Zumpe konstatiert den Gedenkstätten beinahe Etikettenschwindel, wenn es um dieses Thema geht, denn die Mehrzahl schreibt sich Menschenrechtspädagogik zwar als konzeptionelles Ziel auf ihre Fahnen, doch am Ort selbst erfahren die Besucher kaum etwas zu diesem Thema.<sup>102</sup>

Mit Überlegungen zur Gedenkstättenpädagogik als Handlungsfeld Sozialer Arbeit setzen sich Werner Nickolai und Wilhelm Schwendemann auseinander. Dabei wird der

---

<sup>98</sup> Vgl. Herbert Hötte (1984), Monika Weissert (1984), Gisela Lehrke (1988), Wilfried Schubarth (1989), Anton Hubert/Cornelia Fischer (1992), Renata Barlog-Scholz (1994) und Kai Freese/Thomas Rave (1995)

<sup>99</sup> Vgl. dazu auch Pampel, Bert (2007), „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist. Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher, Campus: Frankfurt/Main, New York

<sup>100</sup> Ebenda, S 366

<sup>101</sup> Zumpe (2012), s. Fußnote 3

<sup>102</sup> Vgl. ebenda, S 379. Zumpe nimmt auch die Studie von Eberle Annette (2008) unter die Lupe, die ebenfalls Schüler\*innen mit ihren Erinnerungen und Emotionen im Visier hat.

Frage: „Kann man Gedenkstättenpädagogik lernen?“ nachgegangen und Aspekte der Bildung und des Erinnerungslernens etc. näher beleuchtet.<sup>103</sup>

Die Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Studien ist ernüchternd und zeigt, dass auf Schüler\*innen-Seite kaum eine Veränderung der Haltung bezüglich Fremdenfeindlichkeit - wenn vorhanden - zu konstatieren ist, ebenso wenig wie die moralische Bewertung und grundlegende Erklärungsfiguren des Nationalsozialismus/Holocaust, wenngleich es häufig zu einem Wissenszuwachs des konkreten Geschehens am historischen Ort und der Motivation, sich vertieft mit dem Thema auseinanderzusetzen, kommt.<sup>104</sup> Aus österreichischer Sicht ist hier darauf hinzuweisen, dass keine vergleichbaren Studienergebnisse vorliegen, auch wenn in Österreich der Unterricht über den Nationalsozialismus oft mit einer Exkursion zur Gedenkstätte Mauthausen verbunden wird. Ca. 100.000 Schüler\*innen pro Jahr als Besucher\*innen belegen das.<sup>105</sup> Aus dem Jahr 2014 liegt die Studie „Es ist einem zum Reahrn“<sup>106</sup> vor, die von einem Forschungsteam der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/Krems gemeinsam mit dem Institut für Konfliktforschung durchgeführt wurde und die das Erleben und Wahrnehmen der Schüler\*innen sowie die Veränderung der Wahrnehmung durch Interventionen der Guides und die verbleibenden Fragen der Jugendlichen nach dem Gedenkstättenbesuch in Mauthausen zum Thema hatte. Die Ergebnisse zeigen Folgendes: Diese Exkursionen im Rahmen des Schulunterrichts bedürfen noch einer Schärfung der Aufbereitung und der didaktischen Verbindung von schulischem und außerschulischem Lernen. Die Fahrten werden meistens von Lehrer\*innen der Fächer Geschichte oder Deutsch organisiert und durchgeführt. Fächerübergreifender Unterricht findet hauptsächlich dann statt, wenn eine Lehrperson mehrere Unterrichtsfächer in einer Klasse unterrichtet.<sup>107</sup>

Welcher Aspekt in dieser Studie völlig unbeachtet blieb - trotz fächerübergreifenden Ansatzes - ist der religionspädagogische, da Religionslehrer\*innen in der Untersuchung nicht erfasst wurden. Auf die Wichtigkeit des Einbeziehens des Religionsunterrichtes weist

---

<sup>103</sup> Nickolaj, Werner/Schwendemann, Wilhelm (2013), Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit, LIT-Verlag: Berlin

<sup>104</sup> Einen guten Überblick über die Ergebnisse bietet Pampel, Bert (2011), Was lernen Schülerinnen und Schüler durch Gedenkstättenbesuche? (Teil)antworten auf Basis von Besucherforschung, in: Gedenkstättenrundbrief 162 (8/2011), S 16-29, online: [http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/was\\_lernen\\_schuelerinnen\\_und\\_schueler\\_durch\\_gedenkstaettenbesuche\\_teil\\_antworten\\_auf\\_basis\\_von\\_be/](http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/was_lernen_schuelerinnen_und_schueler_durch_gedenkstaettenbesuche_teil_antworten_auf_basis_von_be/) [9.1.2016]

<sup>105</sup> Siehe dazu die Homepage: mauthausen memorial, online: [http://www.mauthausen-memorial.at/index\\_open.html](http://www.mauthausen-memorial.at/index_open.html) [10.1.2016]

<sup>106</sup> Bastel/Halbmayer (2014)

<sup>107</sup> Danner/Halbmayer (2014), in: Bastel/Halbmayer (2014), S 169



Harry Noormann hin, der hier einen größeren Horizont vor Augen hat, wenn er vorschlägt, nicht den nationalen christlichen (konfessionellen) Aspekt von Erinnerung zu beleuchten, sondern sich einer internationalen interreligiösen (ökumenischen) weltgeschichtlichen Erinnerungskultur zu öffnen, um intersubjektive Erinnerungsarbeit „*an Themen und Orten in der Geschichte des Christentums, in denen sich auf dem Weg der Erinnerung Essentiale des christlichen Glaubens mit Einsichten der Lernenden kreuzen*“ zu ermöglichen.<sup>108</sup> Um dem gerecht werden zu können oder jedenfalls ein „Gesamtcurriculum“ nach deutschem Modell anzudenken, wird noch einiges an Arbeit vonnöten sein.

#### 2.4. Resümee

Die vorliegenden Studien zeigen einerseits den Ist-Zustand, indem die Wirkung der Vermittlungsarbeit auf die Jugendlichen, die Rezeption, festgehalten wird, sowie Schulbücher und Lehrpläne zur genaueren Unterrichtsanalyse durchforstet werden, andererseits fließen die Ergebnisse wieder in den Unterricht zurück und führen zu Implikationen auf das Unterrichtsgeschehen, zeigen Desiderate auf. Im Folgenden werden sie kurz zusammengefasst.

Religionspädagogik fokussiert beim Thema Nationalsozialismus auf anamnetisches Lernen und die Rezeption der Schüler\*innen. Erinnerung und Erinnerungslernen sind dabei die maßgeblichen Begriffe. Lehrpläne und Schulbücher erfüllen dabei die Funktion ein kollektives Gedächtnis widerzuspiegeln und kollektives Wissen weiterzugeben, indem sie den gesellschaftlichen Diskurs, wie der Holocaust zu deuten sei, abbilden, und ihn in Hinblick auf Gegenwarts- und Zukunftsorientierung mitbestimmen. Weiters tragen sie zu Orientierungs- und Identifikationsfindung, wie auch Sach- und Werturteilsbildung bei. Es geht hier auch um historische Identitätsfindung - Diversität mitgedacht - und Handlungsorientierung. Ein auf diese Weise angelegter Unterricht soll ohne moralisches Agieren der Lehrperson auskommen. Ziel, Form und Gegenstand stehen dabei oftmals in einem Spannungsverhältnis zueinander, vor allem, wenn die Vermittlung von „überzogenen“ Vorstellungen der Wirksamkeit auf Jugendliche geprägt wird, etwa wenn die Imprägnierung gegen Rechts als Ziel formuliert wird und die Aneignung der Schüler\*innen nicht im Blick ist. Sowohl Vermittlung, als auch Aneignung sind wesentlich mitbestimmt von Vorwissen und Einstellungen und erweisen sich mitunter auch im Gegensatz zueinander. Eine weitere Herausforderung stellt der zeitlich begrenzte Unterricht an

---

<sup>108</sup> Noormann, Harry (2007), Einsicht und Erinnerung. Anfragen zur Reinspektion der Kirchengeschichtsdidaktik, in: ZPT 59 (2007) H. 4, Westermann: Braunschweig, S 321-338, S 331

außerschulischen Lernorten dar, der ein Lernen mit allen Sinnen fokussiert, häufig jedoch kognitive Erfahrungen im Vergleich zu emotionalem Lernen in den Hintergrund stellt.

Was heißt das für die schulische Vermittlung des Themas Nationalsozialismus im Unterricht und speziell für den Religionsunterricht? M. Wermke weist darauf hin, dass es eine Verpflichtung zur Vermittlung gäbe. Als Begründung führt er den Gottesbund an, in welchen die Christen durch Jesus Christus ebenso aufgenommen sind. Zudem soll ein Austausch und Begegnungen zwischen Juden und Christen ermöglicht werden. Darüber hinaus gibt es jedoch noch weitere Anforderungen an den Religionsunterricht. So soll sich die Geschichte der Juden im Unterricht nicht auf den Holocaust beschränken und die Opferrolle einzementieren, sondern - unter Verzicht auf Antijudaismus - darüber hinaus unterrichtet werden. Damit werden Lebensgeschichten nicht fragmentarisch behandelt, sondern es ermöglicht den Blick auf ganze Lebensbiografien, die damit in den Vordergrund treten.

Zu beachten ist, dass dabei die Shoah nicht für pädagogische Fragestellungen, was aus dem Holocaust gelernt werden könne, instrumentalisiert wird, sondern konkret Menschenrechtsverletzungen durch die Nazis, bzw. die Entwürdigung von Menschen in den Mittelpunkt treten. Lehrpersonen haben hier die Aufgabe, den Inhalten sowie den Schüler\*innen, die bei diesem Thema häufig mehr als nur an einem „archivarischen“ Wissen interessiert sind, die gleiche Aufmerksamkeit im Unterrichtsgeschehen zu schenken, wobei der Interaktion zwischen beiden eine wesentliche Rolle zufällt. Reflektierte (verbale und non-verbale) Kommunikation der Lehrenden kann wesentlich zum Gelingen der Vermittlungsarbeit beitragen und Abwehrreaktionen der Jugendlichen verhindern. Selbstreflexion auf beiden Seiten, sowohl von Seiten der Schüler\*innen als auch der Lehrer\*innen, ist notwendig, da häufig der Familienkontext im Hintergrund mitschwingt. Es ist darauf zu achten, dass nicht das Trennende, das Fremde, sondern das Gemeinsame der Jugendlichen in den Blick genommen wird, Wahrheitsansprüche der Religionen diskutiert und reflektiert werden (religiöse Persönlichkeitsbildung) und der multikulturelle Aspekt nicht verloren geht. An die Seite der Vermittlung von Fakten treten auch Themen wie das Vergessen und die Aufarbeitung etc., welche mit dem Blick auf die Zukunft zur Sprache kommen, ohne dabei jedoch die Gegenwart auszusparen. Beim Unterricht an außerschulischen Orten erweitern sich die Ansprüche um den Aspekt, dass Erinnerungsorte mit dem Sterben von Zeitzeug\*innen immer weniger Orte des persönlichen Gedenkens und Mitleidens sind, sondern mehr zu Lernorten werden müssen,

an welchen die Konfrontation mit einem historisierten Nationalsozialismus und ein zweckfreies Erinnern um der einzelnen Personen willen ermöglicht wird.

Wer im Unterricht über die Zeit des Nationalsozialismus nachdenkt, kommt nicht herum, auch die Politik zu beleuchten. Für den Religionsunterricht heißt das, die politische Dimension von Religion zu thematisieren und damit die Verbindung von Religionspädagogik und politischer Bildung aufzunehmen. In Hinblick auf empirische Religionspädagogik bedeutet das ein interdisziplinäres Denken und Vorgehen.

Die Latte der Anforderungen an einen gelingenden Religionsunterricht zum sehr kontroversiellen Thema Nationalsozialismus, liegt sehr hoch und macht zugleich die Desiderate deutlich. Vieles ist gerade in diesem Bereich bislang unerforscht und daher auf Vermutungen angewiesen. So gibt es in Österreich keinerlei Studien in der Religionspädagogik, die den Religionsunterricht zum Thema Nationalsozialismus fokussieren. Auch Exkursionen an Erinnerungsorte und Gedenkstätten waren noch nicht Gegenstand näherer Betrachtungen. Der Forschungsstand zeigt weiter, dass es an Befragungen und Untersuchungen von Religionslehrer\*innen zum Thema Nationalsozialismus und dem damit verbundenen Erinnerungslernen fehlt (auch in Deutschland wurden diese bislang wenig beachtet), um konkrete Aussagen über den Religionsunterricht machen zu können. Als Folge der benannten Forschungsdesiderate schließt sich eine fehlende transnationale Auseinandersetzung in der Religionspädagogik an. Um diese „Erkenntnislücken“ zu schließen, bedarf es künftig einiger praktischer Studien auf dem Gebiet der Religionspädagogik. Als Basis dafür kann eine theoretische Grundlage des „Erinnerns“ für eine „Holocaust Education“ im Religionsunterricht dienen, die im Folgenden näher beleuchtet werden soll. Weiters wäre dann eine Studie in Österreich anzudenken, welche den Religionsunterricht zum Thema Nationalsozialismus aus der Perspektive der Lehrpersonen untersucht.

## II) Erinnerungslernen - Erinnern im Angesicht der Shoah<sup>109</sup>

„Das menschliche Erinnerungsvermögen ist eine Fähigkeit, keine Tugend.“ (Ruth Klüger)

### 1. Erinnern: grundsätzliche Aspekte

Im Folgenden soll nun dem Begriff des „Erinnerns“, als dem zentralen Terminus in der Religionspädagogik, wenn es um die Vermittlung des Themas Nationalsozialismus im Religionsunterricht geht, nachgegangen werden.

Das Erinnern erlebt gerade einen Boom. In Universitätsseminaren und in der Gedenkstättenpädagogik wird über Formen des Erinnerns/Gedenkens und ihre didaktische Aufbereitung nachgedacht. Sogar die Flüchtlingsbewegungen der letzten Jahre nach Europa zeigen, dass mittels moderner Medien - in diesem Fall des Mobiltelefons - die Erinnerung an das, was Heimat war/ist, wachgehalten wird. Aber auch die Erinnerungen an Flucht und damit verbunden geschehene Gräueltaten werden damit ins Gedächtnis gerufen. Erinnerungen, die zugleich Verbindung zur Vergangenheit und Gegenwart schaffen, die man mit anderen Flüchtlingen teilt oder im neuen Umfeld mitteilt. Das gegenseitige, sich wiederholende Erzählen nimmt dabei einen wichtigen Stellenwert ein.<sup>110</sup> Die Erzählungen werden in der Gruppe zu einem gemeinsamen Element, welches die Mitglieder zusammenhält. Durch das Erzählen der Geschichten wird jedoch das eigene Leid, die eigene Lebensgeschichte sichtbar, fordert auf, Stellung zu beziehen und gerät nicht in Vergessenheit. Welche der unterschiedlichen Gruppen sich letztlich mit ihrem Narrativ im öffentlichen Gedächtnis durchsetzt, ist von vielen Faktoren abhängig. *„Auch bei Erwachsenen gilt als gesichert, daß Erlebnisse und Ereignisse, über die man miteinander gesprochen hat, besser erinnert werden als solche, über die man sich nicht ausgetauscht hat – und dieser Befund zeigt sich desto deutlicher, je öfter ein- und dasselbe*

---

<sup>109</sup> Seit Jahrzehnten gibt es im deutschen Sprachraum eine breit angelegte Diskussion um die Verwendung der Begriffe „Holocaust“ und „Shoah“, der hier jedoch nicht näher nachgegangen werden soll. Im Folgenden wird von der Autorin selbst „Shoah“ verwendet, - andere Schreibweisen: Shoa, Schoa, Schoah -, da dieser Begriff über den (Brand-)Opfergedanken (griech: holokaustos – vollständig verbrannt) hinausgeht, daher nicht auf die griechische Übersetzung der Bibel, die Septuaginta, und ihre religiösen (Tier-)Brandopfer fokussiert. Das hebräische „Shoah“ bedeutet „Unheil“, „Verderben“, „Katastrophe“ und ist im neuhebräischen Sprachgebrauch die im Nationalsozialismus erfolgte Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden. Bei Zitaten oder Verweisen auf andere Autor\*innen, die auf den Begriff „Holocaust“ zurückgreifen, wird dieser Terminus beibehalten.

<sup>110</sup> Zu einem späteren Zeitpunkt wird noch einmal das Erzählen als eine wichtige Form des Erinnerns aufgegriffen, wenn es um den Religionsunterricht geht.

*Ereignis kommuniziert worden ist (wobei es sich, wie wir wissen, im Lauf der Zeit durchaus verändert).*<sup>111</sup>

Das Erzählen der leidvollen Erfahrungen und Erlebnisse, trägt jedoch nicht nur zu einer deutlicheren Erinnerung der erzählenden Person bei, sondern kann auch „heilende“ Wirkung für diese selbst haben. Mit dem Sprechen darüber werden oftmals Prozesse in Gang gebracht, die es ermöglichen, das Geschehene besser in den persönlichen Lebensumstand, in das Selbst, zu integrieren. Aber auch für den/die Zuhörende\*n, der/die sich aktiv auf diese Rolle einlässt, birgt diese Form der Erinnerung Chancen einer Neuorientierung. *„Gerade das Leid des Anderen anzuerkennen, es in die Überlegungen einzubeziehen, die daraus resultierende Perspektive mitzudenken, kann ein Beitrag zu einem neuen Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus und Shoah sein. Diese Herangehensweise entspricht einer heterogenitätssensiblen (interkulturellen) Bildungsarbeit, die erinnerungskontextuelle Unterschiede ernst nimmt und produktiv zu nutzen versucht.*<sup>112</sup>

Im folgenden Kapitel werden nun die Begriffe Erinnern/Gedenken näher dargelegt, ihre Formen und die ihnen zugrunde liegende(n) Theologie(n), wobei die Begriffe „Erinnerung“ und „erinnern“ ohne intendierte Unterscheidung verwendet werden. Diese Auseinandersetzung soll verdeutlichen, auf welchem Fundament der religionspädagogische Ansatz zum Thema Erinnerungslernen fußt, und die daraus resultierenden Leitlinien für den Religionsunterricht nachvollziehbar machen.

### 1.1. „Erinnern“ – „Gedenken“: eine Begriffs(er)klärung?

Im Kontext von individuellem und kollektivem/öffentlichem Erinnern wird häufig auch von „gedenken“, „Gedenkkultur“ oder „Gedenkfeiern“ gesprochen. Dabei werden in schriftlichen Texten „erinnern/gedenken“ oft ohne Unterscheidung in einem Atemzug verwendet<sup>113</sup>, in manchen Fällen mit einer Tendenz, wonach „erinnern“ mit persönlichem, „gedenken“ jedoch mit kollektivem Erinnern/Gedenken in Verbindung gebracht wird. So

<sup>111</sup> Welzer, Harald (2002), Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung, Verlag C.H. Beck: München, S 99

<sup>112</sup> Alavi, Bettina (2013), Herausforderungen an eine „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 79-94, S 82

<sup>113</sup> Vgl. online: [http://www.sigrid-falkenstein.de/euthanasie/pdf/weimann\\_erinnern.pdf](http://www.sigrid-falkenstein.de/euthanasie/pdf/weimann_erinnern.pdf) [19.4.2016]; "Erinnern tut weh": Holocaust-Gedenken am Wiener Heldenplatz, <http://derstandard.at/1389858426719/Holocaust-Gedenken-am-Heldenplatz> [27.1.2014]

übertitelt zum Beispiel ‚Die Zeit‘ einen Artikel mit „Zwischen persönlicher Erinnerung und musealer Gedächtniskultur.“<sup>114</sup>

In der deutschen Sprache wird „erinnern“ entweder reflexiv im Sinne eines „sich erinnern“ oder objektivierend als „erinnern“ an etwas/jemanden verwendet. Etwas in seinem Gedächtnis (auch Körpergedächtnis) gespeichert zu haben und sich dessen wieder bewusst zu werden, stellt einen passiven Akt der Erinnerung dar, eine Erinnerung, hervorgerufen ohne bewusste Absicht. Diese Form der authentischen Erinnerung passiert, sie kann nicht inszeniert werden.<sup>115</sup> Im Italienischen und auch Englischen gibt es die Unterscheidung in dieser Form nicht. Sowohl „ricordare qualcuno“ als auch „remember you“ kann beide Bedeutungen haben: sich an jemanden erinnern oder jemanden erinnern - reflexiv wie auch in Bezug auf eine andere Person. Dabei ist es

*„nicht gleichgültig, ob man ‚sich an etwas erinnert‘, also sich wieder einem Zusammenhang anschließt, oder ob man ‚etwas erinnert‘, also etwas seinem Inneren hinzufügt. So ist es im einen Fall das sich erinnernde Subjekt, das sich auf einen (Gemeinschafts-, Traditions- bzw. Lebens-)Zusammenhang zubewegt und daran Anschluss sucht, wogegen im anderen Fall ‚das Erinnerte‘ bewegt wird, indem es aus einem vorgestellten Vorrat an Erinnerbarem ins Gedächtnis des Subjekts aufgenommen wird.“<sup>116</sup>*

Norbert Reck geht sogar so weit zu sagen, dass ein reflexives Erinnern der (nicht-verfolgten) Mehrheitskultur nur dort möglich ist, wo tatsächliche Beziehungen zu Verfolgten bestanden oder noch bestehen. Ist das nicht der Fall, so kommt es im „erinnern an etwas“ erneut zu einem objektivierenden Akt der Erinnerung, der fortsetzt, was im Nationalsozialismus die *„Verdinglichung der Nachbarn zu Fremden, Nichtzugehörigen“* darstellt. Die wenigsten Nachkommen haben/hatten diese Bindungen und *so „traten in der Mehrheitskultur ‚Mahnungen‘ und ‚Lehren‘ an die Stelle der Treue zu den Toten.“<sup>117</sup>* Noch

<sup>114</sup> Vgl. Online : <http://www.zeit.de/2015/05/holocaust-gedenken-auschwitz> [19.4.2016]

<sup>115</sup> Marcel Proust beschreibt dies in seiner Geschichte über die Madeleines, deren Verzehr in ihm Erinnerungen an die Kindheit hervorrufen. Vgl. Proust, Marcel (2010): Auf der Suche nach der verlorenen Zeit, 10 Bde., Suhrkamp: Frankfurt am Main, Bd. 1, S 63-67

<sup>116</sup> Reck, Norbert (2003), Sich erinnern. Beobachtungen zu objektivierenden und reflexiven Formen der Erinnerung, In memoriam Hanna Mandel 1927-2003, in: Petzel, Paul/Reck, Norbert (Hg) (2003), Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, S 282-300, S 284f

<sup>117</sup> Ebenda, S 287f

einen anderen Aspekt bergen Erinnerungen an jemanden/etwas, welche bewusst bei einem selbst oder auch bei anderen Personen wachgerufen werden können, im Sinne eines aktiven Geschehens. Auch die Aufforderung, jemanden/etwas nicht zu vergessen, impliziert gleichzeitig ein Nicht-Vergessen und bildet wie das Zu-Bedenken-Geben den kommunikativen Aspekt des Erinnerns ab.<sup>118</sup>

J. Assmann meint, dass die englischen Begriffe ‚re-member‘ oder ‚re-collecting‘ sogar eine viel genauere Beschreibung dessen böten, worum es beim Erinnern geht, nämlich um das erneute Zusammenfügen, bzw. die Einsammlung, der einzelnen Glieder zu einem kohärenten Zusammenhang. Das gibt der deutsche Begriff so nicht wieder.<sup>119</sup>

Während die Philosophie und andere Wissenschaften sich jedoch den Kopf über menschliches Erinnern zerbrechen, geht biblische Erinnerung darüber hinaus, indem sie auch das göttliche Gedenken thematisiert. Gott wird an sein Gedenken erinnert. Gut sichtbar wird das in der katholischen Karfreitagliturgie, wo es heißt: „reminiscere“ - gedenke! (re-miniscere) Dabei kommt es nicht immer zu einer scharfen Abgrenzung der Begriffe „erinnern“ und „gedenken“. Beide, Gott und Mensch, sind in Vergangenheit und Gegenwart persönlich involviert.

*„Biblisches Gedenken bezieht sich mental auf Vergangenes, lässt sich aber auf diese Bedeutung nicht festlegen und schließt eine persönliche Anteilnahme/Betroffenheit und vor allem das aktive Ausüben, das ‚Sich-kümmern um‘ ein. Sowohl Gott als auch Menschen können gedenken bzw. sich erinnern und die Inhalte besagter Tätigkeiten sind Ereignisse, Zustände, Personen und zuweilen ganze Texte. Schwerpunkte solchen Be- und Gedenkens sind das Buch Deuteronomium, die priesterliche Überlieferung mit dem Buch Ezechiel und v.a. der Priesterschrift (vornehmlich mit ihrer Bundestheologie, in*

<sup>118</sup> Lesen wir die Liste der Synonyme, dann eröffnet sich gar ein breites Feld von Möglichkeiten, den Begriff „erinnern“ wahrzunehmen. "Behalten haben, beherzigen, sich besinnen, einfallen, sich entsinnen, erinnerlich sein, gegenwärtig sein, im Gedächtnis haben, im [Hinter]kopf haben, in den Sinn kommen, in Erinnerung haben, sich ins Gedächtnis rufen/zurückrufen, sich merken, nicht vergessen haben, noch kennen/wissen, Rückblick/Rückschau halten, sich zurückbesinnen, zurückdenken, sich zurückerinnern, zurücksehen, sich zurückversetzen; (gehoben) eingedenk sein, gedenken, gegenwärtig haben; (bildungssprachlich) präsent haben aktivieren, auffrischen, aufleben lassen, in Erinnerung bringen, ins Bewusstsein bringen/rufen, sich ins Gedächtnis rufen, mahnen, wachrufen, wecken, wiederholen, zurückrufen; (gehoben) aufrühren, gemahnen; (umgangssprachlich) aufmöbeln, aufpolieren, ähneln, ähnlich [aus]sehen, ähnlich sein, anklingen an, entsprechen, gleichen, gleichkommen, in jemandes Art schlagen, nahekommen; (gehoben) [ge]mahnen, nachgeraten, nachschlagen; (landschaftlich) nachkommen“. Online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/erinnern>, [14.3.2016]

<sup>119</sup> Assmann, Jan (1997), Re-Membering - Konnektives Gedächtnis und jüdisches Erinnerungsgebot, in: Wermke Michael (Hg) (1997), Die Gegenwart des Holocaust – „Erinnerung“ als religionspädagogische Herausforderung, LIT-Verlag: Münster, S 23-46, S 24

*der Gott der vergangenen Bünde mit Noah und Abraham gedenkt und Erinnerungszeichen wie den Regenbogen oder die Beschneidung stiftet) und schließlich die Psalmen.*<sup>120</sup>

„Gedenken“ hingegen wird in der Literatur oftmals in Zusammenhang mit kollektivem, offiziellem, öffentlichem Gedenken genannt. Man denkt an jemanden/etwas (oft ehrend oder in großer Anerkennung) zurück. Es kann aber in einer weiteren aktiven Handlung auch ein Vorhaben ausdrücken.<sup>121</sup> Schnell wird klar, dass die Begriffe „erinnern“ und „gedenken“ vieles gemeinsam haben und das nicht nur im profanen, sondern auch im religiösen Sinne. Gedenken ist aber zunächst eine Sache der menschlichen Kultur. Wir gedenken solcher Menschen und Ereignisse, die uns betroffen haben und noch betreffen. Politisch verordnete Erinnerung an Menschen, die gewaltsam starben oder die etwas „im Sinne des Staates geleistet haben“, unterscheidet sich maßgeblich davon. In diesem Fall kommt Erinnerung nicht von allein, sondern wird durch politisch motivierte Erinnerungsarbeit evoziert. Das ist jedoch weit vom Verständnis, welches Judentum und Christentum von Erinnerungsarbeit haben, entfernt. *„Gerade die Einlinigkeit nationaler und gesamteuropäischer Erinnerungspolitik, [...], die zunehmende Inszenierung der glorreichen Geschichtsevents, [...], die Politisierung und Funktionalisierung der Geschichte allgemein - dies ist dem europäischen Erinnern nicht zuträglich und widerspricht jüdisch-christlicher Erinnerungskultur.*<sup>122</sup>

Zusammenfassend heißt dies, um es mit Lech M. Nijakowski auf den Punkt zu bringen, dass Gedenken *„sowohl religiösen (Ort des Gedenkens als Grabstätte, als sepulkraler Raum), patriotisch-nationalen (Ort des Gedenkens, welcher der Stärkung der Identität und*

---

<sup>120</sup> Hossfeld, Frank-Lothar (2010), Aspekte biblischer Erinnerungskultur. Gedenken, Schriftwerdung. Auslegung, in: Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert (Hg) (2010), Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog, Schöningh Verlag: Paderborn, S 61-68, S 64

<sup>121</sup> „Sich besinnen, denken, sich entsinnen, sich erinnern, in Erinnerung bringen, sich ins Gedächtnis rufen, sich vergegenwärtigen, sich vor Augen führen, zurückblicken, zurückdenken; (gehoben) eingedenk sein; (besonders süddeutsch, österreichisch, schweizerisch) zurücksehen, beabsichtigen, die Absicht haben, entschlossen sein, gewillt sein, hinzielen, im Auge haben, im Sinn haben, sich in den Kopf setzen, intendieren, sich mit dem Gedanken tragen, planen, vorhaben, sich vornehmen, wollen; (österreichisch umgangssprachlich) tentieren“, online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/gedenken>, [14.3.2016]

<sup>122</sup> Bubmann, Peter/Deinzer, Roland/Luibl, Hans Jürgen (2011), Erinnerung zwischen Fragment und Identität, in: Bubmann, Peter/Deinzer, Roland/Luibl, Hans Jürgen (Hg) (2011), Erinnern, um Neues zu wagen. Europäische Gedächtniskulturen. Evangelische Perspektiven, Nova Druck Goppert GmbH: Nürnberg, S 5-22, S 14



der Erinnerung einer gegebenen Gruppe dienlich ist) oder auch postreligiösen (moralischen, ethischen) Charakter haben kann.“<sup>123</sup>

Sich an etwas/jemanden zu erinnern, zu gedenken - in welcher Form auch immer - ist stets eine Auswahl, bewusst oder unbewusst, an Inhalten. Damit werden manche Inhalte in den Vordergrund gespielt, nehmen Gestalt an, während andere im Hintergrund bleiben und in Vergessenheit geraten. Das Individuum wie auch die Gruppe/Gesellschaft verfolgt mit diesem Vergessen, welches häufig negativ konnotiert ist, ein bestimmtes (beabsichtigtes) Interesse. Dazu jedoch später. Zunächst soll das Erinnern selbst, speziell in Bezug auf die Shoah, Gegenstand der Betrachtungen sein.

## 1.2. „Traditionelles“ Erinnern?

Persönliche Erinnerung kann schmerzliche Erfahrungen nicht ungeschehen machen, lindert sie jedoch durch ihr Zulassen. Das Sprechen als Akt der „Lösung der Zunge“ verspricht Erlösung aus einer Sprachlosigkeit. Selbst beim Versagen der Stimme im Sprechakt selbst wird durch das Erzählen „die Sprech- und Erinnerungsnot“ überwunden.<sup>124</sup>

In diesem Sinn wird Erinnerung nicht nur als ein in die Gegenwart geholtes vergangenes Geschehen betrachtet, sondern auch als Beziehungsgeschehen. Beziehung ist stets im Dialog zu denken und umfasst - neben dem/der Dialogpartner\*in selbst - greifbar gemachte Situationen mit all ihren Facetten (Menschen, Dinge, Gefühle etc.). Schon das Kleinkind beginnt im sogenannten „memory talk“ im familiären Kontext sein Gedächtnis auszubilden, wobei der Sprache und ihrer Entwicklung eine wichtige Rolle zuteil wird.<sup>125</sup> Bezugspersonen erzählen dem Kind wiederholt ein Erlebnis, wobei die Erzählung selbst ein Gerüst für die Erinnerung des Kindes bildet. Während das Kleinkind anfänglich nur bestätigt oder wiederholt, ist es ab einem Alter von zwei Jahren bereits imstande, eigene Details selbständig hinzuzufügen bzw. auf Fragen sehr genau zu antworten. Im „memory

<sup>123</sup> Nijakowski, Lech M. (2006), Symbolische Domänen. Die symbolische Dimension nationaler Konflikte: Warszawa, zitiert nach Katarzyna Stec (2011), Die Symbolik und Bedeutung der Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau aus der Perspektive jugendlicher polnischer Besucher, in: Pampel, Bert (Hg) (2011), Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen, Leipziger Universitätsverlag: Leipzig, S 193-211, S 196

<sup>124</sup> Vgl. Henrix, Hans Hermann (2010), Das Christentum als Erinnerungsgemeinschaft. Anmerkungen zur kirchlichen und gesellschaftlichen Erinnerungskultur, in: Reinhold Boschki/Albert Gerhards (Hg) (2010), Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog, Schöningh Verlag: Paderborn, S 35-44, S 43

<sup>125</sup> Vgl. Hoffmann, Jeanette (2013), Literarische und historische Unterrichtsgespräche über den zeitgeschichtlichen Jugendroman Malka Mai von Miriam Pressler im deutsch-polnischen Kontext, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 231-246, S 233

talk“ wird damit gut sichtbar, dass die persönlichen Erinnerungen immer mit dem Gedenken anderer verbunden sind. Jürgen Manemann spricht sogar davon, dass Erinnerung von dieser Dimension nicht dispensiert werden könne.<sup>126</sup> Dennoch wo Erinnern stattfindet, ist stets auch Ausblendung nicht weit. So beruht die Erinnerung auf bewusster/unbewusster Auswahl, wird von daher auch interpretiert - sowohl vom Subjekt als auch vom Adressaten. Manches wird „schön geredet“, anderes fällt einer Amnesie anheim. Teilweise ist Erinnerung mit großen Affekten belegt, teilweise rational abgehandelt. Sie ist dennoch nie frei von gesellschaftlichen und politischen Einflüssen und *„sofern die Wahrnehmung und Interpretation der Vergangenheit identitätsstiftende und kommunikative Funktionen in der Gegenwart hat, ist die Rezeptionsgeschichte ein zentraler Aspekt der Erinnerungskultur“*<sup>127</sup>, zu welcher die religiöse Erinnerung genauso gehört wie die moralische. (Mit)geteilte Erinnerung (als kommunikativer Akt verstanden) wird demnach - wie schon in der Vergangenheit - als Aufforderung an jede\*n Einzelne\*n gewertet, sich zu den Ereignissen zu verhalten, sich zu Opfern und Tätern zu positionieren, um sich nicht zum neutralen Betrachter eines neuerlichen Massenmordes zu machen, sondern zu einem „bewussten“ Zuschauer zu werden. Ein bewusster Zuschauer *„[...] kann Wege der Solidarität mit den Opfern finden, ohne dass er sich mit ihnen identifiziert. Seine Positionierung gibt ihm die Chance, die Ereignisse in moralischen Kategorien zu bewerten. Er verschmilzt nicht mit einer der Gruppen, er wahrt Distanz, und dennoch kann er sich an die Seite derer stellen, die Unrecht erleiden.“*<sup>128</sup> Damit wird Erinnern als zentrales Element einer aktiven Haltung von Zuschauern beschrieben, die mit der nötigen Distanz zum Geschehen nicht in Mitleid eintauchen, sondern in der Lage bleiben, zu agieren. Dies erscheint wichtig gerade in Bezug auf die Shoah, „wenn es um Erinnerung und Erinnerungslernen geht.

Wir können zwar in die Shoah nicht mehr direkt eingreifen, sie auch nicht in erster Generation erinnern, dennoch ist sie Teil unserer Geschichte, indem sie Teil der Geschichte

---

<sup>126</sup> Manemann, Jürgen (2001), „In Geschichte verstrickt“ (W. Schapp). Theologische Reflexionen über Geschichte im Zeitalter der Posttraditionalität, in: Fuchs, Ottmar/Boschki, Reinhold/Frede-Wenger, Britta (2001), Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit, LIT-Verlag: Münster-Hamburg-London, S 167-182, S 168f

<sup>127</sup> Nowak, Irina (2013), Die Topographie des Erinnerns. Studentische Exkursionsseminare am Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 349-364, S 356

<sup>128</sup> Schwendemann (2011), S 62

unserer Vorfahren und der Gesellschaft, in der sie lebten und die in die Gegenwart hineinreicht, ist. Somit ist jede\*r Zuschauer\*in - nolens volens -

*„Teil des Geschehens. Alles kommt darauf an, wie er [und sie: Anm. d.V.] diese ‚Rolle‘ versteht und welche Konsequenzen er daraus zieht. [...] Durch die Beschäftigung mit den Verbrechen der Vergangenheit, insbesondere des Holocaust, sind wir heute auf die Rolle des Zuschauers festgelegt. Die Betrachtung eines historischen Fotos, einer Filmdokumentation, das Hören eines Berichts oder Lesen von Memoiren Überlebender lässt den heutigen Menschen zum Zuschauer vergangener Ereignisse werden.“<sup>129</sup>*

Diese Form der Zuseherschaft birgt ein wesentliches Moment, welches es möglich macht, sich auf vergangene Geschehnisse einzulassen. Leser\*innen und Bildbetrachter\*innen können mithilfe des Mediums ihre Distanz bzw. Nähe zur Shoah selbst bestimmen. Damit wird ein Einlassen erleichtert, Abwehrmechanismen müssen erst gar nicht aktiviert werden.

Diese\*r Zuschauer\*in - früher wie heute - ist in eine Tradition eingebettet, wie auch das Subjekt der Erinnerung an Traditionen gebunden ist. Als Tradition wird hier verstanden, was in puncto Verhaltensweisen, Ideen, Kultur u.v.m. innerhalb einer festgelegten Gruppe von Generation zu Generation entwickelt und weitergegeben wird und weiterhin andauert. Was aber, wenn diese Weitergabe unreflektiert passiert, bestimmte Inhalte (erfolgreich) verdrängt werden, Inhalte der Vergangenheit nicht aufgearbeitet wurden? Ist damit nicht bereits ein Grundstein für Wiederholungen gelegt? Diese Annahme setzt voraus, dass die Gegenwart nur als Ergebnis der Vergangenheit gesehen wird, nicht aber umgekehrt. Jede Gegenwart wirft ein spezielles Bild auf die Vergangenheit und somit ist Tradition *„jene Nachwirkung der Vergangenheit, welche die Gegenwart für ihr Leben braucht.“<sup>130</sup>*

Auch Yosef Hayim Yerushalmi versucht sich der Erinnerung und seiner Weitergabe in Gruppen anzunähern und erforscht das Verhältnis zwischen „objektiven“ Gegebenheiten und „subjektiver“ (individueller und kollektiver) Bedeutung in Gruppen.<sup>131</sup> Dabei ist der Begriff „objektiv“, speziell wenn es um objektive Geschichte/Geschichtsschreibung geht, stark diskutiert. Jede Geschichtsschreibung, jede objektive Geschichte oder Gegebenheit

<sup>129</sup> Ebenda, S 62

<sup>130</sup> Theißen, Gerd (1997), Tradition und Entscheidung. – Der Beitrag des biblischen Glaubens zum kulturellen Gedächtnis, in: Wermke, Michael (1997), Die Gegenwart des Holocaust. „Erinnerung“ als religionspädagogische Herausforderung, LIT-Verlag: Münster, S 47-67, S 47

<sup>131</sup> Vgl. Yerushalmi Yosef Hayim (1988), Zachor: Erinnere Dich! Jüdische Geschichte und jüdisches Gedächtnis, Wagenbach: Berlin

enthält persönliche Interessen/Anteile. Welchen „objektiven“ Inhalten werden welche „subjektiven“ Bedeutungen zugemessen, die die Gruppe letztendlich weitergibt?

*„Nationen, Völker, ethnische, kulturelle und religiöse Gruppen wählen aus der Geschichte ihrer Gruppe Elemente aus, interpretieren sie vor dem Hintergrund einer bestimmten Hermeneutik, woraus die Ereignisse für die soziale Identität der Gruppe einen bestimmten Sinn erhalten. Durch Tradierungsprozesse, Rituale, Narrative, Ausstellungen, Museen, Filme hin bis zu Bildungs- und Erziehungsprogrammen, werden die Erinnerungen verfestigt und an kommende Generationen weiter gegeben.“<sup>132</sup>*

Dies gilt jedoch nicht nur für große, sondern ist bereits in kleinen Gruppen sichtbar, wie die Arbeit von G. Wagensommer zeigt. Am Beispiel einer speziellen Gruppe - der Familie - belegt er, welche zentrale Rolle ihr als Trägerin von Tradition zukommt. Er verdeutlicht, *„dass intellektuelle und emotionale Zugänge zum Nationalsozialismus in gravierender Weise von der familialen Prägung abhängen und extreme Identitätsfindungsprozesse und eine Suche nach Werten und Normen wesentlich durch das Schweigen in der Herkunftsfamilie verursacht würden. Zudem begünstige ein Mangel an Mitgefühl mit den verfolgten und ermordeten Juden ein emotionales Vakuum im innerfamilialen Dialog.“<sup>133</sup>*

Damit benennt er ein Problem, welches nach wie vor in vielen Familien den Blick auf Vergangenes verstellt: das Schweigen. Gertrud Hardtmann geht sogar noch schärfer ins Gericht mit Familientraditionen und meint,

*„dass es den Bemühungen der Lehrer und Journalisten zu verdanken ist, wenn überhaupt in der zweiten und dritten Generation ein bestimmtes Maß an Wissen über den Nationalsozialismus, die Konzentrationslager und speziell den Holocaust vorhanden ist. Bis auf wenige Ausnahmen muss davon ausgegangen werden, dass diese Zeit nach wie vor in den Familien totgeschwiegen wird und die Spuren längst versandet und dem Vergessen anheim gefallen wären, wenn nicht Informationen aus außerfamiliären Quellen gekommen wären.“<sup>134</sup>*

<sup>132</sup> Assmann, Aleida (2006), Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, Verlag C.H. Beck: München, S 23

<sup>133</sup> Wagensommer (2009), S 207

<sup>134</sup> Hardtmann, Gertrud (1997), Auf der Suche nach einer unbeschädigten Identität. Die dritte Generation in Deutschland, in: Bar-On, Dan/Brendler, Konrad/Hare, A. Paul (Hg) (1997), „Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln...“, Campus Verlag: Frankfurt/New York, S 105-136, S 122

Während jedoch individuelle Erinnerungen, die aus der Gruppe selbst kommen, einen Effekt auf diese ausüben, ruft das offizielle Gedächtnis, offiziell und öffentlich Kommemoriertes, nicht zwingendermaßen Resonanz im Familiengedächtnis hervor.<sup>135</sup> Neben die authentischen Erinnerungen tritt also die Information von „außen“ und die Inszenierung, das öffentliche Ritual.

J. Manemann legt im Zusammenspiel von Individuum, Gruppe und Tradition den Schwerpunkt seiner Betrachtungen auf die Tradition und hebt klar zwei Aspekte - einen positiven und einen negativen - hervor. So sieht er in der Bewahrung der Tradition den Weiterbestand der Menschheit gesichert, im starren Verhaftet-Sein in einer bestimmten Tradition jedoch einen Hemmschuh für die Gestaltung der Zukunft.

*„Tradition - die Fähigkeit, die nicht-informatorischen und nicht-technologischen Werte aufzubewahren und zu überliefern - ist unabdingbar, um der Selbstvernichtung der Gattung Mensch entgegenzuwirken. [...] Traditionen können in diesem Sinne Zukunft eröffnen. Dennoch kann ihre Janusköpfigkeit nicht beiseite geschoben werden; Traditionen sind nämlich immer auch ursächlich damit verbunden, Zukunft zu verunmöglichen, indem sie Volksgruppen und Nationen immer wieder an ein Negativbild binden, von dem diese sich nicht befreien können. Traditionen sind also immer auch Projektionen. Die Frage lautet also: Von welcher Vergangenheit muss die Gegenwart sich befreien, damit Zukunft möglich wird? Bzw.: Welche Vergangenheit kann zur Zukunft befreien?“<sup>136</sup>*

Dieser Aspekt, diese Frage, ist gerade jetzt aktueller denn je, einerseits im Rückblick auf die Zeit des Nationalsozialismus, andererseits beim Anblick von um Hilfe suchender Flüchtlinge aus den Krisengebieten etwa des Nahen Ostens und Afrikas sowie im Ausblick auf die Zukunft. Wie gehen wir mit der eigenen Tradition um, wie mit der der Flüchtlinge? Was als „Willkommensgesellschaft“ begonnen hat, kann in Zeiten von Krisen sehr schnell umschlagen. Bereits jetzt lassen sich diese Tendenzen erkennen und anstatt des Wunsches, sich in den Dialog mit anderen Traditionen einzulassen, wird der Ruf nach Abgrenzung -

---

<sup>135</sup> Vgl. Assmann, Aleida (2013), Die Erinnerung an den Holocaust. Vergangenheit und Zukunft, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 67-78, S 69

<sup>136</sup> Manemann (2001), S 172f

im wahrsten Sinne des Wortes - laut. Damit wird „die Krise“ ihrer ursprünglichen Bedeutung nur in Teilaspekten gerecht, denn vom griechischen herkommend, erfahren wir, dass „krinein“ als: "(ent-) scheiden", "auswählen", "beurteilen", "sich messen", "streiten", "kämpfen" wiedergegeben werden kann. Im politischen Sinn meint das Wort „Krise“ jedoch häufig die Zuspitzung einer Konfliktsituation, einer schwierigen Lage, die nur allzu oft in Kämpfen endet. Unter diesem Gesichtspunkt ist es auch zu sehen, wenn in den Medien von Krisenherden oder Krisenregionen die Rede ist. J. Manemann fasst die Krisen unserer Zeit wie folgt zusammen und versucht ihnen etwas Positives abzugewinnen:

*„Die Herausforderungen, vor die unsere Gesellschaft heute gestellt ist, können mit folgenden Stichworten charakterisiert werden: Globalisierung, Individualisierung, Gesellschaft ohne Arbeit und ökologische Krise. Aber diese Krisen sind nicht durchweg als negativ zu bezeichnen, denn das, was im Zuge dieser Prozesse verloren geht, kann womöglich als Freiheit gewonnen werden, als sogenannte riskante Freiheit, aber immerhin als Freiheit. Für unseren Problemzusammenhang ist v.a. folgende Beobachtung festzuhalten. Eine Gesellschaft der Ungewissheit,<sup>137</sup> der Krise ist definiert als eine nachtraditionelle Gesellschaft. In ihr werden Traditionen abgelöst und durch Expertenwissen ersetzt.“<sup>138</sup>*

Denkt man diesen Ansatz weiter, so führt er zur Aussage, dass demnach Demokratie nur auf Basis einer enttraditionalisierten Gesellschaft möglich sei, denn Tradition in ihrem negativen Aspekt ist voll von Ressentiment geladenen Reaktionen und führt in die Inhumanität.<sup>139</sup> Demgegenüber stellt Thomas Laubach eine umfassende Humanität, erfüllt durch Erinnerung. Menschliches Handeln durch Erinnern hemmt „spontane Bedürfnisbefriedigung“ und Humanität bleibt so in einem Prozess ständiger Erneuerung,

---

<sup>137</sup> Auch biblische Geschichten sind voll von Ungewissheit, wenn wir z.B. die Geschichten Abrahams und Mose heranziehen. Diese Ungewissheit ist aber nicht gleichzusetzen mit negativen Aspekten wie Orientierungslosigkeit, sondern kann durchaus auch Positives, Offenheit, Aufbruch zu Neuem, bedeuten. So gesehen hat Ungewissheit in der Bibel auch immer mit Gewissheit zu tun. Diese Gewissheit „kommt nicht von Wissen, sondern von Gewissen, und das Gewissen ist die Fähigkeit, die tiefen Anliegen der anderen zu den eignen zu machen. Meine Verantwortung für andere ist Ungewissheit für mich, vermag jedoch den anderen eine Gewissheit zu vermitteln, die nichts mit den heute geforderten Gewissheiten gemein hat.“ Vgl. Manemann (2001), S 176f

<sup>138</sup> Ebenda, S 171

<sup>139</sup> Vgl. ebenda, S 171

Aktualisierung. Er schreibt der Erinnerung jedoch die Aufbewahrung als weitere Funktion zu, „ohne die es ebenfalls keine Humanität geben kann“<sup>140</sup>.

Gerade wenn es um Humanität geht, könnten religiöse Traditionen als Vorbild, als Maßstab dienlich sein. Unter den Geboten ist der Schutz des Fremden ein sehr wichtiges. Die Schutzbestimmungen des Fremdlings wie etwa in Ex 22,20 oder Ex 23,9 (die Fremdlinge sollt ihr nicht bedrängen und bedrücken), um nur zwei herauszugreifen, werden als maßgeblich hervorgehoben, da sich das Volk der Israeliten an die eignen Erfahrungen als Fremde in Ägypten erinnert.

*„Nur eine Tradition, die in der Lage ist, eine andere Tradition anzuerkennen, wäre eine Zukunft ermöglichende Tradition. Auf religiöse Traditionen würde man formulieren müssen: Wenn wir den Fremden willkommen heißen, heißen wir Gott willkommen. Das heißt aber nicht, den Fremden der eigenen Tradition zu berauben - dies wäre Ausdruck einer totalitären Tradition. Den Fremden willkommen heißen bedeutet, seine Anliegen aufzunehmen.“<sup>141</sup>*

Hier ist religiöse Tradition, die in die Öffentlichkeit geht, gefragt. Dies stellt eine große Herausforderung angesichts der komplexer werdenden Gesellschaften dar, denn eine öffentliche Theologie ist angehalten, biblisch-theologisches Profil zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit säkularisierter Vernunft „zweisprachig“ zu sein. Sie muss sich auf dem Parkett der Interdisziplinarität und Interkontextualität, bewegen können und zugleich Politikberatungs-Kompetenz aufweisen.<sup>142</sup> Dabei kommt „Sprache“, religiöser Sprache, eine wichtige Funktion zu, abseits der oben genannten Zweisprachigkeit. Die religiöse Sprache kann Mittel sein, um nicht wie Lots Frau zu enden, als sie sich umdreht und ob des furchtbaren Anblicks zur Salzsäule erstarrt, sondern um aus dieser Erstarrung aufzutauchen, und wieder handlungsfähig, erlöst, zu werden.

---

<sup>140</sup> Laubach, Thomas (2001), Warum sollen wir uns überhaupt erinnern? Ethische Zugänge zur Erinnerung, in: Fuchs, Ottmar/Boschki, Reinhold/Frede-Wenger, Britta (Hg) (2001), Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit, LIT-Verlag: Münster-Hamburg-London, S 183-198, S 188

<sup>141</sup> Ebenda, S 173

<sup>142</sup> Vgl. Bedford-Strohm, Heinrich (2011), Eine öffentliche Theologie in Europa – und der Beitrag für eine europäische Erinnerungskultur, in: Bubmann, Peter/Deinzer, Roland/Luibl, Hans Jürgen (Hg) (2011), Erinnern, um Neues zu wagen. Europäische Gedächtniskulturen. Evangelische Perspektiven, Nova Druck Goppert GmbH: Nürnberg, S 61-76, S 67

Religiöse Sprache hat jedoch noch weitere Aufgaben, denen sie bezüglich des Erinnerns gerecht werden muss. So sieht Luzia Sutter Rehmann einen wichtigen Impuls darin, dass seelische Schmerzen ein Ventil nach draußen brauchen. Es muss Möglichkeiten geben, mittels zur Verfügung gestellter (sprachlicher) Bilder Gewalterfahrungen jeglicher Natur ausdrücken zu können. Das hätte einen therapeutischen Effekt, neben welchen sie jedoch die politische Aufgabe stellt: *„nämlich öffentlich und einsichtig zu machen, in welchen Machtverhältnissen wir leben.“*<sup>143</sup>

Dass religiöse Traditionen das Potential zur Vorbildwirkung haben, wurde kurz angegriffen, dennoch bergen sie - wie andere Traditionen auch - Konfliktpotential. Wer sich darauf einlässt, müsse damit rechnen, in dieses hineinzugeraten, vor Entscheidungen gestellt zu werden, ist Gerd Theißen sicher. Damit gehe Tradition im kulturellen Gedächtnis auf, - über welches noch zu sprechen sein wird -, ohne jedoch als Tradition noch weiter zu wirken. Den Unterschied sieht G. Theißen darin, dass Tradition den Spielraum von Entscheidungsmöglichkeiten kleiner macht, während kulturelles Gedächtnis den Entscheidungsraum öffne und vergrößert.<sup>144</sup>

G. Theißen entwickelt drei Thesen, die sowohl die Unterschiede zwischen Christentum und ihrem Verhältnis zu Tradition als auch Judentum und ihrem Traditionsverständnis beleuchten. Für ihn ist ausschlaggebend, dass in Israel der Konflikt zwischen Tradition und Gegenwart sehr bewusst wahrgenommen wird. Damit steht die Tradition ‚faktisch‘ in Spannung zur Gegenwart und wird ‚kontrafaktisch‘ gegen die Gegenwart ausgespielt. Er nennt diesen Entscheidungstyp, der durch die Auseinandersetzung mit Tradition entsteht, ‚Umkehrentscheidung‘ (normative Entscheidung) und sieht darin begründet, dass Erinnerung zur religiösen Pflicht im Judentum gehöre. Erinnerung sei als eine Erinnerung an ein ‚kontingentes Geschehen‘ zu verstehen, eingebettet in ein Vorher und Nachher, durch Abfall und Umkehr bzw. Schuld und Gehorsam diesem Geschehen gegenüber gekennzeichnet. So verstanden beeinflusse sie wiederum künftiges Geschehen, gestalte es mit.<sup>145</sup> Im Gegensatz dazu stehe die hellenistisch-römische Zeit, das beginnende Christentum, mit seiner ‚Konversionsentscheidung‘, die zu den feststehenden Normen zusätzlich die Tradition einbeziehe. Damit sind wir bei seiner zweiten These, dass es

---

<sup>143</sup> Sutter Rehmann, Luzia (2003), *Ins Leben rufen. Ein Beitrag zur Hermeneutik des Erinnerns*, in: Petzel, Paul/Reck, Norbert (Hg) (2003), *Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, S 26-40, S 28

<sup>144</sup> Vgl. Theißen (1997), S 48

<sup>145</sup> Er nennt sie deshalb auch normative Entscheidung, da die Normen, zu denen man sich immer wieder verhalten muss, zurückkehren muss, feststehen. Vgl. ebenda, S 56



folglich in dieser Zeit des Nebeneinanders von Juden-/Heiden-/Christentum zum Konflikt von Traditionen kommt, da Konversionsentscheidungen nun für eine breitere Masse offen sind. Das hat Auswirkungen auf das kulturelle Gedächtnis, welches sich plötzlich mit verschiedenen Traditionen, die in Spannung zueinander stehen, konfrontiert sieht und sich Richtung Pluralismus verändern muss. Damit bewahrt es auch Traditionen, die bereits vergessen wurden. Hat das Judentum das Verhältnis zur eigenen Geschichte zum Gegenstand des Willens erklärt, so zeichnen sich Konversionsentscheidungen der hellenistischen-römischen Zeit durch das Zusammenspiel von Wahl und Wille aus, wodurch es zum Bruch mit einer Tradition und zum Anschluss an eine andere kommen kann. Im Weiteren, welches G. Theißen als dritte These einführt, hebt das Christentum den pluralistischen Konflikt zwischen den Traditionen in Juden-/Heiden-/Christentum auf und wandelt ihn zu einem Konflikt der Interpretationen im Christentum um, welcher die gesamte Gesellschaft erfasst. Damit wird das kulturelle Gedächtnis abermals komplexer, was G. Theißen als Grundlage menschlicher Freiheit bis dato ansieht. Aus ursprünglichen Umkehr- bzw. Konversionsentscheidungen werden Interpretations- und Identifikationsentscheidungen, wo nun die Entscheidung der Christen gefragt ist im Streit der Interpretationen um das wahre Christentum. Umkehr und Konversion bleiben jedoch bewahrt. Zusammenfassend stellt G. Theißen fest, dass alle drei Entscheidungsformen bis heute in der Auseinandersetzung mit Traditionen und Überzeugungssystemen eine wichtige Rolle einnehmen.<sup>146</sup>

Nicht um Entscheidungsfreiheit geht es Johann Baptist Metz, sondern um den Begriff der Moral im Zusammenhang mit Tradition. Er sieht als Voraussetzung dafür, dass der historisch-objektive Abstand zwischen Erinnerndem und Erinnerungtem nicht gegeben sei, sondern diese Distanz durch ein moralisches Verhältnis aufgehoben wird. Aus Trauer wird anamnetische Kultur im solidarischen Gedenken an die Opfer. Auschwitz, quasi als ‚Symbol‘ für den Nationalsozialismus, muss als „Zeit-Mal“ präsent gehalten werden in seinem ganzen Ausmaß als Katastrophe, um aus der Geschichte für das eigene Handeln Maßstäbe entwickeln zu können.<sup>147</sup>

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass „erinnern“ immer einen kommunikativen Akt impliziert und damit eine Aufforderung zur Stellungnahme zum Erinnerungtem birgt. Im Falle der Shoah ist unsere Rolle aus heutiger Sicht zwar als die der Zuschauer\*innen

---

<sup>146</sup> Vgl. ebenda, S 51-65

<sup>147</sup> Tück, Jan-Heiner (2010), „Wer euch antastet, tastet meinen Augapfel an“ (Sach 2,12), Theologische Anmerkungen zur Singularität der Shoah, in: IkaZ Communio 39 (2010), S 440-453, S 444

festgeschrieben, was jedoch nicht zwangsläufig Passivität bedeuten muss. Die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen (Familie, religiösen Gruppen etc.) und mit diesen etwaig verbundenen Traditionen prägt dabei unser Rezeptionsverhalten und unsere Entscheidungen, aber auch unsere Erinnerungen wesentlich mit. Angesichts dieser Tatsachen scheint ein Abriss auch über die Theorien von Gedächtnisformen angebracht.

### 1.2.1. Exkurs: wie erinnern und womit?

Jan<sup>148</sup> und Aleida Assmann<sup>149</sup> haben in ihren Werken „Gedächtnis“ kulturwissenschaftlich aufgearbeitet und schließen damit an Maurice Halbwachs<sup>150</sup> an, der sich mit dem kollektiven Gedächtnis auseinandersetzt und hier zwischen der Form des Wiederbelebens und der Rekonstruktion (Erinnerung plus beeinflussende Faktoren) von Erinnerungen unterscheidet. A. Assmann denkt diesen Ansatz weiter und kommt zu einer Gliederung in vier Formen: individuelles, soziales, kollektives und kulturelles Gedächtnis.<sup>151</sup> Während individuelles Gedächtnis implizites und explizites Wissen einschließt,<sup>152</sup> beschreibt das soziale Gedächtnis die Einbindung des Einzelnen mit seinen Erinnerungen in eine Gruppe. Dies bedeutet, dass soziales und individuelles Erinnern stark aneinander gebunden sind.<sup>153</sup> Kollektives Gedächtnis ist nicht per se existent, sondern muss erst durch ein Kollektiv, eine Institution „erschaffen“ werden, indem Rituale, Texte, Denkmäler etc. Hilfestellungen bieten. Es setzt sich aus kommunikativem Gedächtnis, d.h. der mündlichen Weitergabe von persönlichen Erfahrungen an die Gruppe, und kulturellem Gedächtnis, bei dem Erfahrungen, Erinnerungen und Wissen über mehrere Generationen systematisch

---

<sup>148</sup> Vgl. Assmann, Jan (2013), Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, Beck'sche Reihe: München. Assmann spricht hier auch von kulturellem Wissen, das sowohl in Handlungsmustern, als auch Museen, etc. weitergegeben wird. Das Selbstverständnis, das eine Gesellschaft hat, bezieht sich vornehmlich aus dem kulturellen Gedächtnis.

<sup>149</sup> Vgl. Assmann, Aleida (1999), Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, C.H. Beck: München

<sup>150</sup> Vgl. Halbwachs, Maurice (1991), Das kollektive Gedächtnis, Fischer Verlag: Frankfurt; oder: Halbwachs, Maurice (1985), Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft: Berlin

<sup>151</sup> Vgl. Assmann, Aleida (2001), Vier Formen von Gedächtnis. Von individuellen zu kulturellen Konstruktionen der Vergangenheit, in: Wirtschaft & Wissenschaft 9, H. 4, S 34-45

<sup>152</sup> Hierzu wären verschiedene Formen zu nennen wie etwa prozedurales (umfasst Wissen, welches implizit - also ohne nachzudenken - abgerufen werden kann, z.B. Schwimmen) und deklaratives Gedächtnis, unter welches episodisches (Speichern und Abrufen von verschiedenen Episoden im Leben) und semantisches (Weltwissen, vom Individuum unabhängig), Gedächtnis zu subsumieren wären, auf die hier jedoch nicht näher eingegangen werden soll.

<sup>153</sup> „Ohne die Möglichkeit, Erfahrungen in ein konventionelles, d.h. sozial geteiltes System von Regeln und Rahmen einbetten zu können, nähme ein Erlebnis keine Gestalt im Bewußtsein an und würde nicht zu einer Erfahrung, die bewußt zu erinnern wäre. (...) Ein Erlebnis wird erst zur Erfahrung, wenn es reflektiert wird, und reflektieren bedeutet, der Erfahrung eine Form zu geben.“ Welzer (2002), S 25-30

„aufbewahrt“ werden, zusammen. Während das kollektive Gedächtnis durch Kommunikation und Interaktion in Gruppen geformt wird, trägt das individuelle (wie auch das kommunikative), welches die Erinnerung einzelner Individuen bezeichnet, zur je eigenen Identitätsbildung bei. Kulturelles Gedächtnis dient nach A. Assmann als Versicherung gegen das allgemeine Vergessen. Harald Welzer spricht auch vom kommunikativen Gedächtnis quasi als „*Kurzzeitgedächtnis der Gesellschaft*“ im Vergleich zum kulturellen, da es „*an die Existenz der lebendigen Träger und Kommunikatoren von Erfahrung gebunden*“ ist und einen Abschnitt von drei bis vier Generationen einschließt.<sup>154</sup> Wie komplex die unterschiedlich ausdifferenzierten Formen von Gedächtnis sind, lässt sich durch die folgende Präzisierung von Jeanette Hoffmann nachvollziehen:

*„Das kommunikative Familiengedächtnis bildet den Ort des alltäglichen Erinnerns und ist narrativ aufgebaut. Die narrativen Strukturen helfen den Heranwachsenden, ihre Erfahrungen zu organisieren, sie bieten ihnen Orientierungen und sind zentral für ihre Identitätsbildung. Im Laufe der Sozialisation werden die Handlungsspielräume des Individuums um öffentliche Institutionen und Medien erweitert. Im Zuge dessen gewinnt das kulturelle Gedächtnis zunehmend an Bedeutung. Das kulturelle zeichnet sich gegenüber dem kommunikativen Gedächtnis insbesondere durch einen hohen Grad an Geformtheit und Organisiertheit aus, der sich auch in literarischen Unterrichtsgesprächen widerspiegelt. Nach Aleida Assmann lässt sich das kulturelle Gedächtnis in die komplementären Modi des Funktions- und des Speichergedächtnisses ausdifferenzieren. Im Funktionsgedächtnis sind die Erinnerungen sinnbildend geordnet. Das Speichergedächtnis gleicht eher einer amorphen Masse unstrukturierter Erinnerungen. Es bietet aber den notwendigen Hintergrund für die Neuordnung des Funktionsgedächtnisses.“<sup>155</sup>*

Wurde bislang das Gedächtnis in den Blick genommen, so wirft Heinrich Bedford-Strohm nun in Anlehnung an Michael Welker nochmal ein anderes Licht auf das Erinnern. Durch seine Herangehensweise macht er klar, dass Gesellschaften, - womit nun das offizielle/öffentliche Erinnern in den Fokus kommt, - in unterschiedlicher Weise erinnern. Er beschreibt zum einen die „heiß erinnernden“ Gesellschaften, deren Gedächtnis der

---

<sup>154</sup> Vgl. Welzer (2002), S 14.

<sup>155</sup> Hoffmann (2013), S 233

Motor zur eigenen Entwicklung ist, die eine Veränderung anstreben, im Gegensatz zu „kalt erinnernden“, die jegliche Neuerungen abwehren und somit quasi den Status Quo einfrieren. Zuletzt nennt er aber auch eine Mischform, in welcher eine Gesellschaft sich sowohl heiß als auch kalt erinnert und ein kanonisches, lebendiges kulturelles Gedächtnis prägt. Dieses wird einerseits durch einen bestimmten festgelegten Textbestand definiert als auch andererseits durch eine permanent stattfindende Auslegung dessen.<sup>156</sup> Das wäre der Fall, wenn, - um die Diskussion um Tradition hier wieder aufzunehmen, - diese als prinzipiell hinterfragbar angesehen wird, der Ausgangspunkt von Reflexion und Selbsterkenntnis ist und in weiterer Folge zu einer ergebnisoffenen Weiterentwicklung der Gesellschaft führt. Das heißt, es kann sowohl der Status Quo beibehalten, als auch eine Veränderung angestrebt werden. Wie sieht es jedoch konkret aus, wenn nicht der/die Einzelne individuell erinnert, sondern eben eine ganze Gesellschaft?

### 1.3. Kollektives/öffentliches Erinnern

Öffentliches und offizielles, kollektives, Gedenken findet nicht zufällig, spontan statt. Es wird inszeniert, angeleitet. Die Politik hat ihren eigenen Umgang mit Erinnern, dem Aufarbeiten des Themas Nationalsozialismus und der Shoah, mit dem oft zitierten „Nie wieder“, gefunden<sup>157</sup> und nimmt besonders Lehrer\*innen in die Pflicht, rechtsradikalen und rechtsextremen Tendenzen vorzubeugen. Ausbildungsstätten sollen krisenfest machen. Schule soll ein neues Auschwitz verhindern. Das wird im Besonderen dann mit Nachdruck gefordert, wenn sich Situationen zuspitzen, wie etwa die folgende Nachricht der Pädagogischen Hochschule Steiermark zeigt:

*„Am 25. April wurde in der Aula der Pädagogischen Hochschule Steiermark vor zahlreichem und prominentem Publikum die Ausstellung ‚Der Holocaust in Europa‘ des Pariser Mémorial de la Shoah eröffnet. In ihrer Begrüßungsrede hob Rektorin Dr. Elgrid Messner hervor, dass eine der wichtigsten Aufgaben von PädagogInnen darin bestehe, in den ihnen Anvertrauten eine fundierte demokratische Haltung zu entwickeln und sie gegen jegliche Form autoritärer und faschistischer Tendenzen zu immunisieren:*

---

<sup>156</sup> Vgl. Bedford-Strohm, S 68f

<sup>157</sup> Es ist daher erstaunlich, dass im Zuge der Flüchtlingspolitik davon gesprochen wird, dass in den nächsten Wochen darauf geachtet werden soll, Flüchtlinge möglichst schnell aus Griechenland in andere EU-Staaten „umzusiedeln“. (Hörfunk-Nachrichten, Ö 1, am 16.3.16 um 8:00)

*„Das ist gerade in Phasen ökonomischer und sozialer Krisen, in welchen die Anfälligkeit für solche Lösungen steigt, von besonderer Bedeutung.“<sup>158</sup>*

Offensichtlich haben offizielle Vertreter\*innen erkannt, welches Potential in einer aufgearbeiteten - oder eben noch nicht aufgearbeiteten - Geschichte, wie derjenigen Österreichs, liegt und dass die Wichtigkeit von Erinnerung gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann, wenn es um die Entwicklung einer Gesellschaft geht. Dennoch ist das Ziel „zu immunisieren“ sehr ambitioniert gesteckt und läuft Gefahr, verfehlt zu werden, wenn es nicht zu Differenzierungen kommt. Auch A. Assmann betont die Wichtigkeit der Erinnerung, weist aber zugleich darauf hin, in welchem Lichte sie zu sehen ist:

*„Erinnerungen (und damit Deutung von Geschichte) wirken prägend auf gesellschaftliche Transformationsprozesse, sind politik- und kulturgenerierend. Entscheidend wird sein, dass ‚objektive Geschichte‘ und ‚subjektive‘ Deutung der Geschichte in der Erinnerung nicht so weit auseinander klaffen, dass sie widersprüchlich werden. Im Idealfall gibt es ein dialektisches Verhältnis von Geschichte und Erinnerung, wobei jede Seite sich als kritisches Korrektiv der anderen begreift.“<sup>159</sup>*

Dieses Verhältnis von Geschichte und Erinnerung ist gerade im politischen, im öffentlichen Diskurs nicht unbedeutend, zumal eine Erinnerungskultur nun endgültig Einzug in das politische Leben gehalten zu haben scheint. Öffentliche Vertreter\*innen verschiedener politischer Parteien, Vereine, Gruppen und Organisationen appellieren speziell in den Maitagen an die Gesellschaft und fordern zu ethischem und moralischem Handeln auf. Die Ära des „Vergessens“, wie sie gerade in Österreich speziell bis in die 1980er Jahre noch anzutreffen war, scheint abgelöst. T. Laubach spitzt diese Beobachtung in folgender Formulierung zu: *„Doch der politisch-pazifizierende Vorrang des Vergessens [...] erfuhr im Post-Holocaust-Zeitalter eine radikale Wende. Er trat hinter das Primat des Erinnerns zurück. Die Erinnerung als das scheinbar exklusive Erbe der Religionen erfasst nunmehr*

<sup>158</sup> <http://phst.at/schnellzugriff/aktuelles/detailinformation-zur-nachrichten/article/bis-30-mai-holocaust-ausstellung-an-der-phst/#sthash.uHFpv929.dpuf> [21.5.2014]

<sup>159</sup> Assmann (2006), S 23

*alle Bereiche des öffentlichen Lebens. Es gehört jetzt zum guten Ton der Politik, die Erinnerung einzufordern oder sie einfach vorauszusetzen.*“<sup>160</sup>

Dieses Zitat von T. Laubach stammt aus dem Jahr 2001 und kann so nicht mehr unkommentiert stehen bleiben. In den letzten Jahren ist der „gute Ton“ aus der Politik mancher Länder stark im Schwinden und auch in Österreich sind diese Tendenzen stark spürbar. Eindeutig konnotiertes Vokabular, vor Jahren noch undenkbar in öffentlichen Debatten, wird mit dem Hinweis auf Meinungsfreiheit nonchalant verwendet und durch häufiges Repetieren seiner Schärfe enthoben und wieder salonfähig gemacht. Das offizielle Erinnern an den Nationalsozialismus ist in Österreich häufig mit Mauthausen verbunden, einer Gedenkstätte, an der jährlich im Mai Gedenkfeiern für die Opfer des Nationalsozialismus abgehalten werden. Oskar Deutsch, Präsident der Israelitischen Kultusgemeinde in Wien, fasste diese Entwicklung im Rahmen der Feierlichkeiten 2019 zusammen, indem er das Adorno-Zitat „Die größten Pogrome in der Geschichte seien durch bloße Gerüchte ausgelöst“ heranzog: Antisemitismus sei „*das Gerücht über die Juden*“ und dieses würde „*in Ungarn vom Premierminister, in Polen von Regierenden*“ verbreitet. „*[...] und auch in Österreich sind es Spitzenvertreter einer Regierungspartei, die Verschwörungstheorien verbreiten.*“<sup>161</sup> Diese und andere Gerüchte, die verbreitet würden, seien heute keine Randerscheinungen mehr in der Politik.

Werden diese Gedenkfeiern damit zu Inszenierungen, an denen Vertreter\*innen aus der Politik nur noch als Statist\*innen ohne innere Anteilnahme involviert sind? Die Frage drängt sich auf, ob diese Veranstaltungen die letzten Bastionen „des guten Tons“ sind? Wenn Martin Schellenberg von einer „*zivilisatorischen Praxis*“ spricht, wie kann man diese dann verstehen? Nach seinem Verständnis ist diese, die gesellschaftlich sehr häufig an Gedenkstätten gebunden ist, mehr als nur Einfühlung und Hinwendung. M. Schellenberg stellt in Hinblick darauf die Frage in den Raum, welchen Stellenwert dabei Emotionen haben dürfen? Ist diese Form des Gedenkens (Trauerns) mit Emotionen verbunden?<sup>162</sup> Eine Antwort darauf zu finden, setzt voraus, sich eine weitere Frage zu stellen: Ist es ein Erinnern an historische Vorgänge oder aber an Personen, die Opfer dieser Vorgänge waren? Bestenfalls ist Erinnern stets mehr als historische Vergewisserung, mehr als der Versuch,

<sup>160</sup> Laubach (2001), in: Fuchs/Boschki/Frede-Wenger (Hg) (2001), S 192

<sup>161</sup> <https://derstandard.at/2000102536354/Scharfe-Kritik-des-IKG-Praesidenten-beim-Mauthausen-Gedenken> [5.5.2019]

<sup>162</sup> Vgl. Schellenberg, Martin (2015), Gedenken als pädagogische Aufgabe, in: Gryglewski, Elke/Haug, Verena/Köbler, Gottfried/ Schikorra, Christa (2015), Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, Metropol Verlag: Berlin, S 127-146, S 130-135

die Gräueltaten des Nationalsozialismus in historischen Fakten abzubilden, es geht auch über eine bloße Emotionalisierung hinaus. Damit kann einerseits dem Abgleiten in den Versuch einer sogenannten Objektivierung und andererseits einer Lektion in Sachen Moralerziehung entgangen werden. Öffentliche Erinnerung - wie jeder Unterricht zum Thema Nationalsozialismus, der sich als Erinnerungslernen versteht - ist stets von emotionalisierenden Fakten geprägt. Dessen sollten sich sowohl Lehrer\*innen wie auch Politiker\*innen bewusst sein, gerade wenn sie mangelnde Empathiefähigkeit bei Schüler\*innen beklagen und eine versöhnende Haltung einfordern. Werden hingegen in der (politischen) *„Bildung die Macht der Gefühlswelten [ignoriert], dann bleibt man - wie in der politischen Öffentlichkeit oder in offiziellen Gedenkveranstaltungen - blind gegenüber den Schattenseiten der Erinnerungen und verharrt in Apologetik und Moralisation, statt sich den Prozessen der versöhnenden Konfrontation und Empathiebildung anzuvertrauen.“*<sup>163</sup>

Es gibt vielfältige Möglichkeiten durch Erinnerung seinen Emotionen Ausdruck zu verleihen. Dies ist nicht zwingenderweise an DIE Gedenkstätte Mauthausen gebunden, sondern kann durchaus auch an speziellen Gedenkzeiten wie individuelle Jahrestage oder öffentliche Gedenktage geschehen, die die Gelegenheit dazu bieten. Einzelnen Personen ist es dadurch möglich, Trauer zu (er-)leben und auszudrücken, während das Kollektiv hier seine Gefühle kanalisieren kann. Durch diese Emotionalität wird sowohl auf die Vergangenheit Bezug genommen als auch auf die Zukunft.<sup>164</sup> A. Assmann sieht gerade Jahrestage als *„wichtige Schnittstellen zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis.“*<sup>165</sup> Oftmals sind Schulen Träger dieser Erinnerungskultur und nutzen Jahrestage, um mit Projekten und Veranstaltungen zu einer Sensibilisierung auf Seiten der Schüler\*innen und Lehrer\*innen beizutragen. Hier gibt es zahllose Beispiele wie etwa den Lesemarathon am 17.10.2014 in Wien im Rahmen des „The Vienna Project“.<sup>166</sup>

---

<sup>163</sup> Krondorfer, Björn (2013), Interkulturelle Erinnerungsarbeit als offener Prozess, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 481-497, S 494

<sup>164</sup> Vgl. Assmann (2009), S 21

<sup>165</sup> Assmann (2006), S 231

<sup>166</sup> Es wurden an 38 kleinen Gedenkort in Wien Briefe, die von Opfern des Nationalsozialismus stammen, von Schüler\*innen vorgelesen. Damit sollten die einzelnen Personen der Anonymität entrissen und ihnen ein „Gesicht“ gegeben werden. Weitere Infos zu diesem Projekt unter: [theviennaproject.org](http://theviennaproject.org) [19.07.2017]

Ottmar Fuchs sieht die Wichtigkeit dieser und ähnlicher Veranstaltungen, macht aber auf ihre begrenzte Wirkung aufmerksam. Ihm erscheint es wichtiger, in Hinblick auf Nachhaltigkeit

*„Sorge und Engagement für die Gestaltung von sozialen Beziehungen in Familie, Institutionen, Vereinen und Kirchengemeinden [zu tragen], in denen die Menschen den leid- und schwächeoffenen Teil ihrer selbst nicht durch Idealisierung und Kollektivismus abspalten müssen, sondern wo sie genau dieses Beste ihrer selbst behalten und realisieren dürfen, weil sie nicht Angst haben müssen, bei dann auch sperriger Individualität mit Sanktionen und Liebesentzug bestraft zu werden.“<sup>167</sup>*

Dies trifft umso mehr zu, wenn man bedenkt, dass Schulklassen mittlerweile sehr häufig multikulturell und daher kollektive Erinnerung(en) heterogen und divers sind. Dies muss auch bedacht werden, wenn es um historisches Lernen geht, welches wesentlich davon beeinflusst wird.<sup>168</sup>

Erinnerungskultur ist ein beständiger Wandlungsprozess, nicht nur in Österreich. Einerseits sind viele Länder bemüht um eine Kultur der Erinnerung, die in vielen Fällen durch diverse Gedenkstätten ihren Ausdruck findet. Dies ist begrüßenswert, hat jedoch ihre Schlagseite im Konkurrenzdenken, welches damit Hand in Hand geht. Zudem macht es, wie G. Morsch betont, auch die entgegengesetzte Strömung erkennbar. G. Morsch spricht von einem *„erbitterten Deutungskampf“*, der damit einsetzt: *„Alte Feindbilder werden hervorgezerrt, Risse zwischen gesellschaftlichen Gruppen, Ethnien und Staaten reißen auf, Opferkonkurrenzen entstehen, Parteien und Regierungen formen die wieder aufgebrochenen Ressentiments in ‚Erinnerungs- bzw. Vergangenheitspolitiken‘ um.“<sup>169</sup>*

All die Mahnmale, Gedenkorte und Jahrestage mit ihren Mahnreden und Veranstaltungen sind letztlich wichtige Versuche gegen das Vergessen, welches in Österreich bis in die 1980er Jahre in Bezug auf die Zeit des Nationalsozialismus tonangebend war, anzukämpfen. „Vergessen“ wird hier gleichgesetzt mit nicht wahrhaben wollen, sich nicht damit auseinandersetzen, verdrängen. All diese Bedeutungen sind

---

<sup>167</sup> Fuchs (2001), S 327

<sup>168</sup> Vgl. Alavi (2013), S 80

<sup>169</sup> Morsch, Günter (2013), Entwicklungen, Tendenzen und Probleme einer Erinnerungskultur in Europa, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts., S 95-108, S 98



letztlich negativ in Zusammenhang mit der Aufarbeitung eines dunklen Kapitels der Österreichischen Geschichte. Im Folgenden soll „dem Vergessen“ Raum gegeben werden, nicht als Abwehrmechanismus oder Gegenteil von Erinnern, sondern unter Abwägung seiner verschiedenen Facetten.

#### 1.4. Vergessen

Die Aufforderung, sich mit dem Thema Nationalsozialismus auseinanderzusetzen, um einem „nie wieder“ gerecht zu werden, trägt implizit den Imperativ mit sich, nicht vergessen zu dürfen. Man spricht etwa von Erinnerungslernen, Erinnerungsorten, die in der Holocaust Education eine besondere Rolle spielen. Das Vergessen wird dabei stets als der Antagonist schlechthin, als Negativum dargestellt.<sup>170</sup> Dabei könnte man umgekehrt genauso sagen, dass es eine besondere Leistung unseres Gehirns darstellt, nicht etwa wie ein Computer jede Information zu sammeln und abzuspeichern, sondern diese zu filtern, nach Wichtigkeit und Relevanz zu sortieren, und die Inhalte, die sich als für das eigene Leben unwichtig und unangenehm, herauskristallisieren, zu „eliminieren“, nicht zu erinnern, zu vergessen. In diesem Sinn treffen wir eine Entscheidung, was uns einer Erinnerung wert erscheint und daher tradiert werden soll, und was eben nicht. Wir entscheiden über historische Inhalte und deren Form der Weitergabe wie auch über die Rolle, die wir als Person darin einnehmen wollen. *„Indem wir das Geschehene erforschen und erinnern, indem wir entscheiden, was davon erzählens- und erinnerenswert sei, was andererseits (getrost) vergessen werden könne, treffen wir Entscheidungen, die über den engen Horizont unserer jeweiligen Gegenwart hinausgehen. Unsere heutige Rede wird Teil der Überlieferung von morgen sein – im pädagogischen wie im politischen und im kulturellen Diskurs.“*<sup>171</sup>

Das heißt auch, dass es sich beim Vergessen um einen aktiven Prozess handelt und nicht um ein passives Geschehen, um einen willentlichen Akt, den das Gehirn ausführt, um nicht mehr relevante Informationen durch neuere Inhalte zu ersetzen. Mit den Forschungsergebnissen zu dieser These, der eine Gruppe rund um Karl-Heinz Bäuml und Simon

<sup>170</sup> „Jedes Erinnern birgt ein Vergessen. ... Trotz der Interdependenz von Vergessen und Erinnern hat das Vergessen im historisch-politischen Lernen bisher keinen Ort gefunden. Da sich die pädagogische Thematisierung des Holocaust ausschließlich am Erinnern orientiert, wird dem Vergessen keine Aufmerksamkeit geschenkt oder es wird negativ mit Gleichgültigkeit und Revanchismus konnotiert.“ Krondorfer (2013), S 493

<sup>171</sup> Heyl, Matthias (2010), Historisch-politische Bildung zur Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen im 21. Jahrhundert, in: Till, Hilmar (Hg) (2010), Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus, Czernin Verlag: Wien, S 23-54, S 26

Hanslmayr an der Universität Regensburg nachgegangen ist, kann man sich nun auch von der alten Vorstellung trennen, dass Vergessen immer „*eine Schwäche oder Fehlfunktion des Gedächtnisses oder ein allmähliches Verblässen des einst Gespeicherten*“ ist.<sup>172</sup> Vielmehr ist es eine Annäherung an einen Menschen, der ohne Vergessen nicht auskommen kann, ohne Erinnerung jedoch schon. Damit liegt es im Ermessen der einzelnen Person, ob die Gegenwart und die Zukunft bereits begraben sind, bevor sie begonnen haben, oder aber, ob sie von der Vergangenheit so weit gelöst werden, dass sie sich entfalten können. J. Manemann weist darauf hin, dass die Grenze bestimmt werden müsse, „*an der das Vergangene vergessen werden muss. Die Herausforderung der Erinnerung wird erst deutlich, wenn man die Bedeutung des Vergessens für das Leben ermessen hat. Ohne Vergessen zu leben, ist ganz und gar unmöglich. Erinnern und Vergessen sind nicht einfach zu trennen, sondern unterhalten eine komplexe Beziehung. So ist etwa das Vergessen die Voraussetzung von Erinnerung überhaupt.*“<sup>173</sup>

Im Bewusstsein dieses Verhältnisses von erinnern und vergessen wird deutlich, dass ethisch nicht die Frage, ob man sich erinnern soll, zu stellen sei, sondern vielmehr den Fragen nachgegangen werden muss, warum Erinnerung wichtig ist und was erinnert werden soll. Auch das Subjekt des Erinnerns/Vergessens wird zum Fokus. Dies zeigt sich deutlich in der Umfrage der Bertelsmann Stiftung anlässlich des 50-jährigen Jubiläums diplomatischer Beziehungen zwischen Israel und Deutschland, die zum Thema „Deutschland und Israel heute: Verbindende Vergangenheit, trennende Gegenwart?“, erstellt wurde. 58% der Deutschen wollen einen Schlussstrich unter das Kapitel Holocaust ziehen. Im Gegensatz dazu stehen 38%, die das ablehnen. Anders sehen die Zahlen bei den israelischen Befragten aus, die zu 77% die Aussage „*Wir sollten nicht mehr so viel über die Judenverfolgung reden, sondern endlich einen Schlussstrich unter die Vergangenheit ziehen*“ negieren.<sup>174</sup> Das Ergebnis zeigt aber ebenfalls, dass die politische Kultur sowohl Israels als auch Deutschlands durch die Erinnerung an den Holocaust geprägt ist.<sup>175</sup> Im Aufeinander-Zugehen der beiden Gesellschaften als Partner einer Erinnerungskultur, die je andere Erinnerungen an dasselbe Ereignis verbinden, könnte beides - das Erinnern und das

<sup>172</sup> Online: [https://www.psychologie-heute.de/news/emotion-kognition/detailansicht/news/das\\_vergessen\\_ich\\_mal\\_lieber](https://www.psychologie-heute.de/news/emotion-kognition/detailansicht/news/das_vergessen_ich_mal_lieber) [21.4.2016]

<sup>173</sup> Manemann (2001), S 172f

<sup>174</sup> Vgl. Ergebnisse aus der Studie „Deutschland und Israel heute: Verbindende Vergangenheit, trennende Gegenwart?“, S 26, download unter: [https://www.google.at/search?q=bertelsmann+stiftung+umfrage+2015&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe\\_rd=cr&ei=EztqV8GHFIyH8Qe-mYGyAQ](https://www.google.at/search?q=bertelsmann+stiftung+umfrage+2015&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=EztqV8GHFIyH8Qe-mYGyAQ) [22.6.2016]

<sup>175</sup> Ebenda, S 12

Vergessen - Platz haben, denn dann wäre es auch möglich, „*Raum für das Vergessen*“ zu schaffen, wie Peter Bubmann, Roland Deinzer und Hans Jürgen Luibl meinen. „*Wo andere zugelassen werden, wird prinzipiell auch das Andere, das Ausgeschlossene und Verdrängte zugelassen.*“<sup>176</sup> Im Kontext des Nahostkonfliktes hingegen und im Zusammenhang vieler Friedensverträge wird beispielsweise dennoch das Vergessen explizit empfohlen, um einen Ausstieg aus dem Kreislauf der Gewalt zu ermöglichen. Denn nur wer nicht unentwegt an Rache und Vergeltung sein Denken hängt, ist fähig, Neues entstehen zu lassen.<sup>177</sup>

Im theologischen Kontext würde das bedeuten von der Offenbarungsreligion zur Erinnerungsreligion überzugehen, um dann wieder zur Offenbarung zurückzukehren, was durch ein: „*Erinnern sein lassen dürfen*“ erst möglich gemacht wird.<sup>178</sup> Dabei ist nicht das Vergessen Gottes schlechthin gemeint, welches Untergang und Tod mit sich bringt und zugleich heißt, „*sich mit Verhältnissen abzufinden, die von Unrecht und Gewalt geprägt sind*“, wovor auch die Propheten warnen. Das Vergessen Gottes scheint jedoch viel eher die Erfahrung zu sein, als ihn zu erinnern, vergleichbar mit der Erinnerung an ein gelungenes Leben, welches zugunsten von schlechten Erfahrungen schnell in den Hintergrund tritt und erst wieder bewusst gemacht werden muss.<sup>179</sup> Um dieses Ins-Gedächtnis-Rufen von „Erinnerung“ aus theologischer Perspektive soll es nun im Anschluss gehen.

## 2. Erinnern/Gedenken als theologischer Topos

Erinnern ist mehr als nur ein Datum, an welchem einer Sache, eines Menschen gedacht wird. Das unterstreicht einmal mehr die theologische Auseinandersetzung mit diesem Thema in den letzten Jahrzehnten. Sowohl das Judentum als auch das Christentum sind sogenannte „Gedächtnis-Religionen“. Das Erinnern/Gedenken nimmt in beiden einen hohen Stellenwert ein, was sich auch auf den christlich-jüdischen Dialog auswirkt. Er ist dominiert von der Shoah, die immer wieder im Vordergrund steht, und damit ist Erinnern und Gedenken fast ausschließlich mit dieser verbunden. Das Christentum wie das Judentum, aber auch der Islam basieren auf Erinnerungsnarrativen, nämlich: „*Die Erinnerung an die Geschichte von Befreiung und Rettung und die Erinnerung an die Leidenden und die Toten der Geschichte. Beide Erinnerungsformen erfolgen nicht in*

<sup>176</sup> Vgl. Bubmann/Deinzer/Luibl (2011), S 17

<sup>177</sup> Vgl. Laubach (2001), S 185-190

<sup>178</sup> Vgl. Bubmann/Deinzer/Luibl (2011), S 18

<sup>179</sup> Vgl. Greve, Astrid (1999), Erinnern lernen. Didaktische Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns, Weg des Lernens Bd 11, Neukirchener-Verlag: Neukirchen-Vluyn, S 18ff

*historiografischer Absicht, sondern sind religiöse Deutungen der Erfahrungen früherer Generationen. Erinnerung in ihrer religiösen Gestalt ist stets Deutung des Geschehenen vor dem Hintergrund der Gottesbeziehung.*<sup>180</sup>

Dennoch sind die Ansätze des Erinnerns in Judentum und Christentum unterschiedlich. Christoph Münz fasst das mit einem Satz zusammen: *„Das Christentum hat eine Geschichte, das Judentum lebt mit einem Gedächtnis.*<sup>181</sup> Das Christentum trennt zwischen Nation und Religion, während das Judentum eine Einheit aus beiden bildet, was den Erinnerungsbegriff wesentlich mitbestimmt, da er auf den Glauben rekurrieren kann. Die Identität der Juden nimmt daher sowohl auf die Geschichte des Volkes Israel, wie auch auf den Glauben der Religionsgemeinschaft Israels Bezug. Im Gegensatz dazu formuliert C. Münz als These, dass das Christentum eine Insensibilität der Geschichte und eine Armut dem Gedächtnis gegenüber an den Tag lege, was vermutlich aus mehreren Faktoren gewachsen sei. So sieht er den Absolutheitsanspruch des Christentums verbunden mit dem Missionsgedanken, den statischen Offenbarungsbegriff - abgeschlossen in Christus -, der eine Dogmatisierung des Glaubens nahelegt (im Judentum wird eine solche Dogmatisierung und Systematisierung des Glaubens abgelehnt) und die Orthodoxie im Gegensatz zur Orthopraxie des Judentums als wesentliche mitprägende Faktoren für die Kultur des Erinnerns. Dazu kommt das Erlösungsverständnis im Christentum, wonach Jesus der Messias ist (das Judentum geht von der Unerlöstheit aus). Das Christentum wendet sich vom schöpfungsorientierten Judentum ab und hängt seine Erinnerung an Tod und Auferstehung Christi, an ein Ereignis, das einzige signifikante historische Ereignis (das Kommen Christi), welches bereits vergangen ist.<sup>182</sup> M. Wermke nennt das auch einen verengten Blick, den das Christentum auf die Erinnerung der Geschichte legt. Dadurch würde auch die *„religiöse Heils- bzw. Unheilsbedeutung geschichtlicher Ereignisse, wie wir sie im Holocaust vorfinden, nicht mehr wahrgenommen.*<sup>183</sup> C. Münz geht sogar so weit zu sagen, dass *„der Kampf des Christentums gegen das Judentum immer auch ein Kampf gegen die Geschichte und das Bewußtsein von ihr gewesen und damit gegen solche Kategorien des Geschichtlichen wie Erinnerung und Gedächtnis schlechthin*<sup>184</sup> ist.

---

<sup>180</sup> Assmann (2006), S 23

<sup>181</sup> Münz, Christoph (1997), „Alles was ich tun kann ist, diese Geschichte zu erzählen“ Erinnerung und Gedächtnis im Judentum und Christentum, in: Wermke Michael (Hg) (1997), Die Gegenwart des Holocaust – „Erinnerung“ als religionspädagogische Herausforderung, LIT-Verlag: Münster, S 69-83, S 71

<sup>182</sup> Vgl. ebenda, S 71-78

<sup>183</sup> Wermke (1997)<sup>1</sup>, S 4

<sup>184</sup> Münz (1997), S 80f

Bereits in dieser kurzen Einleitung wird sichtbar, dass Erinnern für beide Religionen, das Judentum wie das Christentum, eine wichtige Kategorie darstellt, die jeweils aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet wird. In der Folge sollen beide Religionen dazu zu Wort kommen, beginnend mit dem Judentum.

## 2.1. Erinnerung/Gedenken im Judentum

Folgt man dem jüdischen Schriftgelehrten und Rabbiner Abraham Joshua Heschel, so ist jüdischer Glaube gleichbedeutend mit „sich erinnern“. Was damit gemeint ist, präzisiert er so: „[...] unsere Art zu leben besteht darin, alles im Gedächtnis zu halten, was Erinnerung weckt, Erinnerung zu artikulieren.“<sup>185</sup>

Erinnern und gedenken wird im Judentum mit dem Wort „sachor“, „Erinnere dich!“, ausgedrückt. Im Jüdischen trauert man um das, „was war und was gewesen sein könnte und nicht wurde“. „Sachor“ ist eine allgemeine Aufforderung zum Erinnern, verbunden mit dem Appell: Du sollst nicht vergessen! „Es ist die Präeminenz des Erinnerns und des Gedenkens, das dem Judentum seine Identität verleiht. Es geht nicht darum, sich an vergangene Ereignisse zu erinnern, zum Beispiel an Verfolgung, Erniedrigung bis hin zum Mord, um damit Rachegefühle in die Geschichte hineinzutragen. Nein, ganz im Gegenteil: Erinnerung bedeutet Humanisierung.“<sup>186</sup> Auch hier wird, wie bereits bei T. Laubach, Erinnerung und Humanisierung in einem ständigen Dialog gedacht, in welchem in letzter Konsequenz die eine die andere bedingt. In Geschichten und Erzählungen, aber auch in seiner Überlieferung gedenkt das jüdische Volk. Es erinnert sich auch in Gebeten. Denkmäler, die im Judentum eher wenig verbreitet sind, spielen dabei keine große Rolle. Dennoch wird jede Gedenkstätte zur Verinnerlichung der jüdischen Geschichte.<sup>187</sup> Gedenkstätten/Erinnerungsorte für die Shoah sind nicht genuin jüdische. Sie sind an eine nicht jüdische Bevölkerung gerichtet und für diese gestaltet. Eine der wenigen Ausnahmen bietet in Israel Yad Vashem. Hier wird aller Opfer des Holocaust unter anderem in der ‚Halle der Namen‘ gedacht. Indem den einzelnen Menschen ihre Namen wiedergegeben werden, erhalten sie ein Stück Würde, Identität zurück. „Die Nennung der Namen, und ich erinnere an die Reflexionen über den göttlichen Namen und die Nennung der Namenlosen, ist in der jüdischen Tradition eine symbolische Weise der Lebensrettung, die vor dem

<sup>185</sup> Heschel, Abraham J (1992), *Echo der Ewigkeit*, Neukirchener Verlag: Neukirchen-Vluyn, S 37

<sup>186</sup> Vgl. Brandt, Henry G. (2010), *Sachor – Erinnerungskultur und Dialog aus jüdischer Perspektive*, in: Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert (Hg) (2010), *Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog*, Ferdinand Schöningh: Paderborn, S 27-44, S 27f

<sup>187</sup> Vgl. ebenda, S 27-44, S 27f

*zweiten Tod in der Vergessenheit schützt.*<sup>188</sup> Mit einer Erinnerung, die nur an die Verfolgung gebunden wäre, würde sie zu einer Litanei des Klagens, was nicht der Fall ist. Im Gegenteil, das Judentum blickt optimistisch in die Zukunft, mit der Haltung: *„Trotz allem und allem zum Trotz“.*<sup>189</sup> Der wöchentliche Ruhetag wird als Erinnerung an Gottes Schöpfung begangen, aber auch die Freiheit des Menschen und die Schöpfung als Ganzes werden erinnert. Dabei ist wichtig, dass diese Erinnerung nicht nur in eine Richtung fokussiert. Der Mensch erinnert sich an Gott (Sinai), aber auch Gott wird in der Thora aufgefordert, sich an den Bund mit Abraham zu erinnern. Im Alltag wird Erinnerung wach gehalten durch wiederkehrende Rituale, die Symbolhandlungen dazu sind. So wird etwa der Tallit von männlichen jüdischen Gläubigen zu allen Morgenandachten an Wochentagen, am Sabbat, an Festtagen und beim Zusatzgebet getragen im Gedenken daran, Gottes Gesetze zu befolgen. Die Tefillin, die nur an Wochentagen anzulegen sind (denn das Anlegen wird als Arbeit angesehen), sind als Zeichen dafür anzusehen, dass sich der Mensch im Denken, Fühlen und Handeln in den Dienst Gottes stellen soll. Zuletzt sei als sichtbares Erinnerungszeichen noch die Mesusa, eine an einen Türpfosten angebrachte Schriftpinsel, genannt. Zudem gibt es zwei Gedenktage im jüdischen Jahr: Rosch Haschana (Neujahrsfest: September/Oktober). Hier wird nicht der Vertreibung gedacht, sondern der Verbindung Mensch-Gott-Mensch. Das Schofar (Widderhorn) ist das Instrument der Erinnerung an Isaak, der glaubte seinen Sohn opfern zu müssen, und zugleich Zeichen des Bundes. Die Liturgie an diesem Tag hat verschiedene Themen: Gott als König und Gott, der sich an sein Volk erinnert. *„Der Jahreszyklus der Feste ist im Judentum der Zugang zu biblischen Texten wie zu den Grundlagen des Glaubens. Nicht zufällig findet sich häufig eine Parallelisierung von christlichem Katechismus und jüdischem Kalender. Beiden geht es um das Lernen der Grundlagen des Glaubens - nur in völlig unterschiedlicher Form.“*<sup>190</sup> Der zweite Gedenktag ist Jom haZikaron (israelischer Nationalfeiertag: April/Mai). An diesem Tag wird der gefallenen israelischen Soldaten und Opfer des Terrorismus gedacht. Dass Jom haZikaron genau am Vortag des Unabhängigkeitstages gefeiert wird, ist kein Zufall, sondern soll die Menschen erinnern, welchen Preis sie für die Unabhängigkeit zahlen mussten.

---

<sup>188</sup> Lenzen, Verena (1995), *Jüdisches Leben und Sterben im Namen Gottes. Studien über die Heiligung des göttlichen Namens (Kiddusch HaSchem)*, Piper Verlag: München, S 177

<sup>189</sup> Ebenda, S 29

<sup>190</sup> Greve (1999), S 100

Gehen wir aber noch einmal zum Begriff „sachor“ oder auch „zachor“, dem appellativ gebrauchten Verb, zurück. In dieser Aufforderung sich zu erinnern steckt auch die Aufforderung zu hinterfragen, zu reflektieren - auch die eigene Person, die eigene Geschichte.

*„‘Erinnere dich‘ heißt, das Gewordensein zu erkennen - auch am eigenen Leib und somit die Nicht-Selbstverständlichkeit dessen, was ist, zu begreifen. ‚Zachor‘ reißt heraus aus den Selbstverständlichkeiten des gegenwärtigen Alltags. Es weckt alte, vergessene Hoffnungen und Sehnsüchte, es befreit aus dem zwanghaften Denken, daß alles so bleiben muß, wie es ist und weitergehen wird wie bisher, und nicht zuletzt kann ‚Zachor‘ auch das Staunen lehren: Mit der Erinnerung an den Anfang beginnt die Bibel, mit der Erinnerung an das allmähliche Gewordensein dessen, was uns auf dieser Erde umgibt und die eigene Existenz trägt.“<sup>191</sup>*

Auch hier wird eine andauernde Pendelbewegung angedeutet zwischen der Erinnerung der Anfänge und dem Hier und Jetzt. Die Reflexion des eigenen (leiblichen) Seins in der Welt auf Basis der Anfänge der Bibel führt in Erkenntnisse, die wieder an den Glauben rückgebunden werden können.

Astrid Greve hat sich bereits Ende des vorigen Jahrhunderts intensiv mit der jüdischen Kultur des Erinnerns auseinandergesetzt und kommt weiters zu folgenden Aussagen. Der Sprachgebrauch von „zachar“ (gedenken) in der hebräischen Bibel zeigt, dass dieses Verb immer *„mit Tendenz zur Tat hin verbunden“* ist. Bereits in den Psalmen wird es verwendet, um ein Erinnern an ein heilendes Handeln Gottes in der Geschichte und am eigenen Leben, d.h. Gott loben, auszudrücken. Erlittene Gewalt und erlittenes Leid, wie das der Sklaverei beispielsweise, sind keine ‚moralische Schule‘ und führen daher zu keinem Bruch mit diesem Denken, leiten kein Umdenken ein. Vielmehr kommt es häufig zu Wiederholungszwängen, die den Appell „zachor!“ hervorrufen. „Zachar“ erhebt einen *„hohen Anspruch an eine Identifikations- und Lernbereitschaft, die eigene Ängste überwindet. Tief verankert ist hier ein Wissen um die zerstörerischen Dimensionen zwanghaften Erinnerns.“*<sup>192</sup> Erinnern versteht A. Greve immer als Beziehungsakt, ein *„Ausstrecken nach der Zukunft“*. Dabei halten beide Seiten am Bund fest mit der Hoffnung

---

<sup>191</sup> Ebenda, S 17f

<sup>192</sup> Ebenda, S 23

auf Zukunft. Demnach würde „vergessen“ das Gegenteil bedeuten. Damit wird auch klar, dass die Existenz des jüdischen Volkes an der Überlieferung hängt.<sup>193</sup> Als Dialogpartner tritt neben den Menschen und greifbar gemachte Situationen in ihrer ganzen Dimension (Gefühle, etc.): Gott.

„Zachar“ (gedenken), „schamor“ (festhalten, bewahren), „sim lev“ (das Herz auf etwas legen) sind nur drei Bedeutungsebenen des Erinnerns. Das Herz wird als Sitz der Erinnerung angesehen. Sich „etwas zu Herzen nehmen“ hat immer auch mit reflektieren, mit auseinandersetzen zu tun. Das Herz als Motor von Leben-Bewegung, aber im übertragenen Sinn auch als Sitz der Emotionen rundet das Bild ab: sich etwas „zu eigen“ machen, emotional wie kognitiv. Beachten, zur Einsicht kommen, auf jemanden/etwas hören sind nur einige der Bedeutungen, die aus der Redewendung herausgelesen werden können.

*„Wenn nun ‚erinnern‘ synonym mit ‚zu Herzen nehmen‘ verwendet werden kann, welche Rückschlüsse lassen sich aus dem Bedeutungsspektrum von ‚Herz‘ in der Hebräischen Bibel auf die Tätigkeit des Erinnerns ziehen? Offensichtlich haben wir es beim Erinnern mit einer Vermittlung emotionaler und kognitiver Vorgänge zu tun, die für die Fähigkeit zu Willensentscheidungen und Zukunftsplanungen, für die Antizipation der eigenen Zukunft eine wichtige Rolle spielt. [...] Erinnerung ist ein sehr emotionaler Vorgang - Gefühle kommen wieder, sie haben die Macht, die Gegenwart zu prägen. Zugleich aber ist Erinnerung eine kognitive Leistung, eine Strukturierung und Herauskristallisierung von Ereignissen und Erfahrungen, die Herstellung einer Kontinuität, die für die Identität notwendig ist.“<sup>194</sup>*

Neben der schriftlichen existiert jedoch auch die mündliche Tora im Judentum. Sie gilt als Zeichen dafür, dass die Tora nicht einfach als gegeben hinzunehmen sei, sondern täglich neu angeeignet werden müsse. Das verschafft dem Volk Israel auf seiner Wanderung zudem die Möglichkeit, die Schrift auf alle Lebensverhältnisse, Länder, Zeiten anzuwenden und die Religion aktiv auszuüben. R. Boschki vermutet sogar, dass die Mehrheit der frommen Juden auch in den Todeslagern die Mizwot (Befehle, Verordnungen) eingehalten haben. *„Diese Reaktion auf die Unterdrückung ist neben dem Schreiben von*

---

<sup>193</sup> Vgl. ebenda, S 22-27

<sup>194</sup> Ebenda, S 32



*Tagebüchern und Chroniken als die elementarste jüdisch-religiöse Reaktion auf die Shoah zu verstehen.*<sup>195</sup> Dies ist eine erste Antwort der Juden auf die Shoah, während die Ausbildung einer jüdischen Holocaust-Theologie erst viel später erfolgte. Auch hier gilt die Forderung, Theologie an Lebensverhältnisse und Menschen „anzupassen“, d.h. vom Leiden am und durch den Holocaust ausgehend durch die je eigenen Glaubensstraditionen zu den Menschen vorzudringen. *„Theologie nach Auschwitz ist gezwungen, den Blick von den konkreten Leidensgeschichten im Horizont der Glaubensstradition auszuweiten auf die Verstehensvoraussetzungen und Lebensverhältnisse der Menschen von heute.*<sup>196</sup>

Somit sind mündliche und schriftliche Tora untrennbar zusammen zu denken, eine Einheit. Gott hat sie Mose in dieser Form am Sinai geoffenbart. Erst in der Begegnung von Offenbarung mit der Realität der Welt wird Theologie begreifbar: Offenbarung kann sich in der Begegnung ereignen und erst von der Begegnung her erhält die Analyse der Realität ihre kritischen Maßstäbe. Durch das ständige „Überprüfen“ des Toratextes an der Realität wird der Kanon lebendig gehalten und immer wieder hinterfragt.<sup>197</sup> *„Die jüdische Konzeption der schriftlichen und mündlichen Tora bringt eine starke Aufwertung der Tradition mit sich, wobei Tradition nicht verstanden wird als ein Gebäude von Lehrsätzen, sondern als fortgesetzte Diskussion um die Tora und das fortgesetzte Bemühen, sie ins Leben zu ziehen.*<sup>198</sup> Tradition so verstanden erweist sich als weltoffen, kritisch und nicht in einer Starre gefangen und unterscheidet sich wesentlich vom christlichen Traditionsbegriff.<sup>199</sup>

Die Shoah jedoch stellt die jüdische Theologie vor neue Fragen, auf die sie Antworten zu geben sucht. Es beginnen Diskussionen, wie diese Erfahrung einzuordnen sei. Dabei kristallisiert sich heraus, dass die Überlegungen dazu geschichtlich-religiöser Natur sind, und die Debatten sich auch um eine angemessene Erinnerungsform an die Geschehnisse drehen. Bereits das Alte Testament, die Thora, bildet sehr gut die lange Tradition an Leiderfahrungen in der Geschichte des Judentums ab und die Integration dieser in den lebendigen Glauben. Die biblischen Geschichten begründen die Tatsache, dass jeder Tat

---

<sup>195</sup> Boschki, Reinhold (2001), Zugänge zum Unzugänglichen. Religionspädagogik nach Auschwitz, in: Fuchs, Ottmar/Boschki, Reinhold/Frede-Wenger, Britta (Hg) (2001), Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit, LIT-Verlag: Münster-Hamburg-London, S 346-371, S 358

<sup>196</sup> Ebenda, S 364

<sup>197</sup> Vgl. School of Jewish Theology Potsdam, online: <http://www.juedischetheologie-unipotsdam.de/lehrstuehle/hebraeischebibel.html>, [28.4.16]

<sup>198</sup> Greve (1999), S 130

<sup>199</sup> Vgl. Kapitel 1.2.

ein bestimmtes Ergehen folge, diese beiden eng aufeinander bezogen sind. In der Heiligung des Namen Gottes, im Kiddusch Haschem (3. Buch Mose 22, 31–32), welches drei Bedeutungen anbietet, nämlich moralisches Verhalten, Gebet oder das Martyrium und im Mipnej Chata'enu, um unserer Sünden wegen, ist das religiöse Verständnis gebündelt, das Leid zu erklären.

Nun wird um die Erinnerung an dieses einschneidende Ereignis der Shoah gerungen. Vor allem die beiden Rabbiner Emil Ludwig Fackenheim und Richard Lowell Rubenstein, die hier als zwei Vertreter herausgegriffen werden sollen, bilden in ihren theologischen Überlegungen dazu, die sehr breit geführten Debatten ab, die über viele Jahrzehnte von der „nicht-jüdischen Welt“ weder rezipiert noch zur Kenntnis genommen wurden. Im Vordergrund immer wieder die Frage nach dem Warum?

R.L. Rubenstein, in seinem Denken unter anderem von Paul Tillich beeinflusst, stellt nach einem Gespräch mit Heinrich Grüber, einem evangelischen Theologen, den direkten Zusammenhang von Tat und Ergehen in Frage. Schockiert über die Tatsache, dass die jüdische Religion in der logischen Abfolge von Sünde und Strafe selbst die Rechtfertigung des Holocaust parat halte<sup>200</sup>:

*„I believe the greatest single challenge to modern Judaism arises out of the question of God and the death camps. [...] How can Jews believe in an omnipotent, beneficent God after Auschwitz? Traditional Jewish theology maintains that God is the ultimate, omnipotent actor in the historical drama. It has interpreted every major catastrophe in Jewish history as God's punishment of a sinful Israel. I fail to see how this position can be maintained without regarding Hitler and the SS as instruments of God's will. [...] To see any purpose in the death camps, the traditional believer is forced to regard the most demonic, antihuman explosion in all history as a meaningful expression of God's purposes. The idea is simply too obscene for me to accept.“<sup>201</sup>*

---

<sup>200</sup> Vgl. Münz, Christoph (2005), Der Holocaust, das Judentum und die Erinnerung. Anmerkungen zu innerjüdischen Deutungen des Holocaust und der Zentralität des Gedächtnisses im Judentum, Compass, Infodienst für christlich-jüdische und deutsch-israelische Tagesthemen im Web, Online-Extra Nr. 3, online: <https://www.compass-infodienst.de/Christoph-Muenz-Der-Holocaust-das-Judentum-und-die-Erinnerung.248.0.html> [6.5.2019]

<sup>201</sup> Rubenstein, Richard L. (1966), After Auschwitz: Radical Theology and Contemporary Judaism, Bobbs-Merrill: Indianapolis, S 153

In dieser Aussage wird die historisch-religiöse Dimension deutlich. Den Holocaust als göttlichen Plan, als Strafe für Israel, zu sehen, lehnt er strikt ab. Diese Überlegungen münden schließlich in der Aussage, dass Gott tot sei. Steven Katz bietet folgende Erklärung dafür: *“The logic that has driven him to utter these three extraordinarily powerful words can be put in the following syllogism: (1) God, as He is conceived of in the Jewish tradition, could not have allowed the Holocaust to happen; (2) the Holocaust did happen. Therefore, (3) God, as He is conceived of in the Jewish tradition, does not exist.”*<sup>202</sup> Barbara Krawcowicz spricht hier davon, dass es sich nicht um ein ontologisches Statement handle, sondern um die Feststellung einer tief säkularen Wirklichkeit, die mehr über den Menschen als über Gott aussage. Zudem sei dieser Satz nur in Bezug auf Rubenstein von Bedeutung, da er verrate, was der Rabbi über Gott denke. Er verrate nichts über Gott, aber dass für einen modernen Juden, für die in einer säkularen Stadt heranwachsenden Kinder, Gott *„as a source of meaning and value“* nicht verfügbar sei, auch nicht *„of meaning in history.”*<sup>203</sup>

Dieses Ringen um eine Deutung des Holocaust zeigt unter anderem auch die Reaktion E.L. Fackenheim<sup>204</sup> auf die für das Judentum historisch bedeutenden Ereignisse des 20. Jahrhunderts (Shoah, Sechs-Tage-Krieg) und die theologische Auseinandersetzung mit R. Rubenstein. Er stellt den traditionellen 613 gültigen Geboten des Judentums ein 614. gegenüber, welches das jüdische Leben prägen und das Gedenken hervorheben soll. *„Es sei geboten, als Juden zu überleben, der Opfer zu gedenken, nicht Zuflucht in Zynismus und Jenseitigkeit zu suchen und schließlich sei es verboten, am Gott Israels zu verzweifeln, damit das Judentum nicht untergehe.“*<sup>205</sup> Damit wird die Frage ‚gläubig oder ungläubig‘ obsolet, denn allein die Existenz des säkularen Juden beispielsweise legt Zeugnis für Gott und gegen den Götzendienst ab.<sup>206</sup>

---

<sup>202</sup> Katz, Steven T. (1983), *Post-Holocaust Dialogues: Critical Studies in Modern Jewish Thought*, New York University Press: New York, S 174

<sup>203</sup> Krawcowicz, Barbara (2015), Richard L. Rubenstein and the Death of "Ghetto Judaism", in: *Shofar: An Interdisciplinary Journal of Jewish Studies*, Volume 33, Number 3, S 27-45, S 37

<sup>204</sup> Emil L. Fackenheim war ein deutscher Philosoph und Rabbiner (1996-2003). Fackenheim ist neben anderen jüdischen Theologen wie Eliezer Berkovits, Arthur Cohen, Ignaz Maybaum, Yitzchak Greenberg oder Richard L. Rubenstein ein Vertreter der sogenannten „Holocaust Theologie“. Dieser Terminus setzt sich in Ermangelung an Alternativen vor allem in der englischsprachigen Welt durch, wie später der gleichsam diskutierte Begriff der „Holocaust Education“.

<sup>205</sup> Noah, Iris (2003), Zur Erinnerung an Emil Fackenheim. Das 614. Gebot – das jüdische Volk muss überleben, in: *Jüdisches Leben online*: <http://www.hagalil.com/archiv/2003/09/fackenheim.htm> [7.11.2016]

<sup>206</sup> Fackenheim, Emil L. (1993), Die gebietende Stimme von Auschwitz, in: Brocke, Michael/Jochum, Herbert (Hg) (1993), *Wolkensäule und Feuerschein*, Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh, S 73-110, S 92f. Seine Beschäftigung mit dem Holocaust - ausgelöst durch den Sechs-Tage-Krieg - ist ursprünglich philosophischer Natur, weitet sich aber auf sein theologisches Denken aus und, - man könnte fast sagen,-

Bezugnehmend auf E.L. Fackenheim bezeichnet C. Münz den Holocaust (einschließlich dem 614. Gebot) wie auch den Exodus und die Sinai-Offenbarung als „Wurzelerfahrungen“ des jüdischen Volkes in seiner Geschichte. Sie wären grundlegend für das Geschichtsverständnis und die Auffassung von „Gedächtnis“ im Judentum. Und wie bereits der Exodus und die Sinai-Offenbarung *„in Fest, Ritual und Liturgie seit Jahrtausenden erinnernd vergegenwärtigt werden, ebenso werde der Holocaust im jüdischen Gedächtnis mittels Ritual und Liturgie erinnernd bewahrt werden müssen.“*<sup>207</sup> Rabbi Irving Greenberg geht darüber noch hinaus, indem er nicht nur Erinnerung bewahrt wissen möchte, sondern darüber hinaus „zachor“ als Aufruf gegen den Genozid anzugehen. „Zachor became a very influential paradigm, symbolizing the need to fight evil and would be genocide. [...] The paradigm “to remember” is best expressed in action to destroy or defeat what would be, future genocidal behavior.”<sup>208</sup> Er reagiert damit auf Rubenstein, dessen Theologie er in diesem Zusammenhang für überzogen und einseitig hält, denn es dürfe keinesfalls nach dem Holocaust mehr zu einer Endlösung kommen, auch nicht theologisch.

Zusammenfassend kann man also konstatieren, dass im Judentum Erinnerungen und Gebote maßgeblich sind, Erzählungen und Gesetz sich gegenseitig bedingen.<sup>209</sup> Darunter fallen die Denkzeichen auf der Stirn, der Hand und dem Haus. Mit diesen sichtbaren Elementen soll der Bund mit Gott vor Augen gehalten werden (Tefillin, Tallit, Mezuzah). Auch Ritus und Feste nehmen eine wichtige Stellung ein, da man lange Zeit auf das menschliche Gedächtnis für die Weitergabe von Geschichte(n) angewiesen war. Es kommt zur Entwicklung von Formen der ganzheitlichen Unterstützung wie z.B. Poesie, Rituale, Tänze etc. In Schriftkulturen spielen zusätzlich Texte eine zentrale Rolle. Auslegung und Erinnerung, Hermeneutik werden wichtig. So wie Erzählungen und Gesetz einander bedingen, sind auch das religiöse und geschichtliche Selbstverständnis im Judentum miteinander verwoben, das religiöse Selbstverständnis verhält sich zur Geschichte Israels und das geschichtliche zur Religion. *„Ansonsten voneinander getrennte Aspekte wie*

---

mündet im Satz, dass das jüdische Volk überleben müsse, um Hitler nicht posthum einen Sieg zu verschaffen.

<sup>207</sup> Münz (2005), online: [https://www.compass-infodienst.de/Christoph-Muenz-Der-Holocaust-das-Judentum-und-die-Erinnerung.248.0.html#referenz\\_12](https://www.compass-infodienst.de/Christoph-Muenz-Der-Holocaust-das-Judentum-und-die-Erinnerung.248.0.html#referenz_12), [6.5.2019]

<sup>208</sup> Rabbi Irving Greenberg, online: <https://rabbiirvinggreenberg.com/lectures/read/> [6.5.2019]

<sup>209</sup> J. Assmann beschreibt das anhand der Übergabe der Zehn Gebote am Sinai, die plötzlich zum Teiler zwischen vorher und nachher wird, aus einer kalt erinnernden Gemeinschaft eine heiß erinnernde macht, indem die Zeitvorstellung mit einem Mal zu einer linearen wird und sich vom immer wiederkehrenden Rhythmus, quasi einer Kreisbewegung, wegbewegt. Aus einer gelebten wird eine gelernte Tradition mit der Israel zu einer Lern- und Erinnerungsgemeinschaft wird. Vgl. Assmann (1997), S 40

*Religion, Kultur, Land, Ethnizität und Nationalität [fallen] in der einen Bezeichnung Judentum“* zusammen. Diese Tatsache ist wichtig für die Bestimmung des Verhältnisses der Erinnerung für die Identität der Juden, da sowohl auf die Geschichte des Volkes wie auch auf den Glauben Israels rekurriert werden muss. *„Nicht wie das Verhältnis dieser beiden Größen konkret gestaltet und begriffen wird ist dabei das allein entscheidende Spezifikum jüdischer Identität, sondern dass jede Selbstdefinition eine solche Verhältnisbestimmung zur Aufgabe hat ist der springende Punkt, der es uns zugleich erlaubt, von einer Zentralität des Gedächtnisses im Judentum zu sprechen.“*<sup>210</sup> Die enge Verbindung beider und das gegenseitige Bedingen wird nach Y.H. Yerushalmi darin sichtbar, dass die Erinnerung an die Shoah liturgisch und rituell verarbeitet wird, indem die Synagogen Gedenkgottesdienste dazu abhalten und ein eigener Gedenktag, der Yom HaShoa, ins Leben gerufen wurde.<sup>211</sup> Die Conclusio, die C. Münz daraus zieht, verdichtet sich in vier Thesen. Interpretation und Erinnerung an den Holocaust gestaltet sich für das Judentum nicht nur durch das unermessliche Ausmaß schwierig, sondern auch durch das Faktum, dass die Bedeutung eines historischen Ereignisses im Judentum höher als in anderen Religionen eingeschätzt wird. Betrachtet man nun *„geschichtstheologisches Denken und rituell-liturgisches Gedenken“* als die beiden Pole, in welchen jüdisches Gedächtnis sichtbar wird, so verdeutlicht sich das Wesen jüdischen Gedächtnisses als Prozess *„existentieller Er-Innerung“* als Bestandteil der eigenen Existenz.

*„Jüdisches Gedächtnis fordert dazu auf, die Vergangenheit in einem existenziell-ganzheitlichen Sinne wieder-zu-vergegenwärtigen, zu re-Präsentieren. Als ein Teil der Gegenwart erinnere ich mich nicht an die Vergangenheit, um an ihr Teil zu haben, sondern als Teil der Gegenwart bin ich kraft der Erinnerung unmittelbarer Teil der Vergangenheit. Wiedervergegenwärtigung der (meiner) Vergangenheit ist Erinnerung an (m)eine vergangene Gegenwart.“*<sup>212</sup>

C. Münz spricht auch von einem Mnemocid, einem versuchten Gedächtnismord am Gedächtnis der Welt (in Gestalt des Judentum), wenn man die außergewöhnliche Verknüpfung von Geschichte und Religion als *„mustergültigen Entwurf für ein Gedächtnis*

---

<sup>210</sup> Münz (2005), online: [https://www.compass-infodienst.de/Christoph-Muenz-Der-Holocaust-das-Judentum-und-die-Erinnerung.248.0.html#referenz\\_12](https://www.compass-infodienst.de/Christoph-Muenz-Der-Holocaust-das-Judentum-und-die-Erinnerung.248.0.html#referenz_12), [7.5.2019]

<sup>211</sup> Vgl. Yerushalmi (1988)

<sup>212</sup> Münz (2005), online: [https://www.compass-infodienst.de/Christoph-Muenz-Der-Holocaust-das-Judentum-und-die-Erinnerung.248.0.html#referenz\\_12](https://www.compass-infodienst.de/Christoph-Muenz-Der-Holocaust-das-Judentum-und-die-Erinnerung.248.0.html#referenz_12), [7.5.2019]

*der Welt begreift“.*<sup>213</sup> Soll jedoch in der Shoah die jüdische Identität ausgelöscht werden, so kann man diesem Angriff nur mit den gleichen „Waffen“ begegnen: mit geschichtstheologischem denken und rituell-liturgischem Gedenken. Dass jüdische Erinnerung keineswegs auf „*explizit religiöse Räume und Symbole festgelegt*“ ist, stellt C. Münz mit einem Zitat einer Rede vom 16.1.1996 des damaligen Präsidenten des Staates Israel, Ezer Weizmann, vor dem Deutschen Bundestag dar:

*"Ich war ein Sklave in Ägypten und empfang die Thora am Berge Sinai, und zusammen mit Josua und Elijah überschritt ich den Jordan. Mit König David zog ich in Jerusalem ein, und mit Zedekiah wurde ich von dort ins Exil geführt. Ich habe Jerusalem an den Wassern zu Babel nicht vergessen, und als der Herr Zion heimführte, war ich unter den Träumenden, die Jerusalems Mauern errichteten. Ich habe gegen die Römer gekämpft und bin aus Spanien vertrieben worden. Ich wurde auf den Scheiterhaufen in Magenza, in Mainz, geschleppt, und habe die Thora im Jemen studiert. Ich habe meine Familie in Kischinev verloren und bin in Treblinka verbrannt worden. Ich habe im Warschauer Aufstand gekämpft und bin nach Eretz Israel gegangen, in mein Land, aus dem ich ins Exil geführt wurde, in dem ich geboren wurde, aus dem ich komme und in das ich zurückkehren werde."*<sup>214</sup>

## 2.2. Erinnerung/Gedenken im Christentum

So wie die jüdische Tradition des Erinnerns ihren festen Sitz in der Hebräischen Bibel, im Speziellen im Deuteronomium aber auch in anderen Schriften hat, kann äquivalent für das Christentum auch die Bibel herangezogen werden, um die Bedeutung der Erinnerung und des Gedenkens, herauszufiltern. „*Die Bibel hat als ‚Speichermedium‘ der jüdisch-christlichen Kultur zu gelten. Sie bringt die Erinnerung der gesellschaftlichen Grundlagen des Abendlandes, sie ist das Schnittmuster abendländischer Kultur. Diese Tatsache wird sichtbar in der Zeitrechnung, in den Stadtbildern, den öffentlichen Ritualen, in den prägenden Ikonographien bis heute.*“<sup>215</sup>

So wird auch in christlicher Tradition auf die Hebräische Bibel als eine Quelle von Texten, die Erinnern/Gedenken thematisieren und als biblische Kategorie ausweisen,

---

<sup>213</sup> Ebenda [7.5.2019]

<sup>214</sup> Ebenda [8.5.2019]

<sup>215</sup> Haberer, Johanna (2011), Medien als Arena der Erinnerung, in: Bubmann, Peter/Deinzer, Roland/Luibl Hans Jürgen (Hg) (2011), Erinnern, um Neues zu wagen. Europäische Gedächtniskulturen. Evangelische Perspektiven, Nova Druck Goppert GmbH: Nürnberg, S 79-90, S 80

zurückgegriffen. Von daher ist es zu verstehen, dass im Folgenden die Grenzen zwischen rein christlicher und jüdischer Tradition durchlässig sind, wenn dieses Thema angesprochen wird und immer wieder ein Rekurs auf das jüdische Verständnis stattfindet. So wird im weitgehend christlich geprägten Europa das Denken von der Antike her mitbestimmt. Dieses Denken hat Auswirkungen auf die Zeitvorstellung, die als linear gesehen wird. So liegt im Christentum die Vergangenheit im Rücken, hinten, während die Zukunft noch im wahrsten Sinne des Wortes vor einem liegt. Nicht so im hebräischen Denken. Hier ist die Zeit das Herz der Existenz und die Chronologie von Ereignissen per se unbedeutend. Die Bedeutung wird einzelnen Vorgängen durch eine Gruppe verliehen, für die das Geschehene wichtig ist, und damit erlangt das Ereignis auch für das Individuum Wichtigkeit. Ein hebräisch denkender Mensch hat *„durch erinnernde Vergegenwärtigung der unabgeschlossenen Dimensionen vergangener Geschehnisse die Vergangenheit nicht hinter sich, sondern vor sich.“*<sup>216</sup> Dies zeigt sich ganz deutlich auch am Gebrauch von Verben. Die griechische Sprache, wie sie von den Christen verwendet wird, kennt Zeitwörter, die in die Vergangenheit, in die Gegenwart und in die Zukunft gesetzt werden, während das Hebräische, die Sprache der Juden, nur eine Unterscheidung zwischen Perfektum und Imperfektum, d.h. zwischen vollendetem und unvollendetem Geschehen, kennt. Wie ein Ereignis einzuschätzen ist, liegt allerdings in der Einschätzung des Redners oder der Rednerin und ist von ihm/ihr abhängig. *„In der Welt, wie sie ist, manifestieren sich die Taten der Vorfahren, die Zukunft dagegen sieht man nicht, sie ist letztlich verschlossen, liegt hinter dem Rücken, sie ist noch im Kommen.“*<sup>217</sup>

Zu diesen Versuchen, „sich in der Zeit zu bewegen“, kommt ein weiterer Aspekt von Zeit hinzu. Die Unendlichkeit. Die Aufforderung im Hebräischen zu erinnern geht von den Israeliten zu Gott und von Gott zu den Israeliten. Wenn das Christentum nun den Erinnerungsbegriff vom Verhältnis Gottes zu seiner Schöpfung her deutet, dann kommt das Individuum an den Rand dessen, was es auszudrücken imstande ist. *„Wenn wir zeitliche Menschen an Gottes Gedenken appellieren oder gar uns erdreisten zu sagen, Gott möge doch vom Schlaf erwachen, um des Menschen nicht zu vergessen, bezeigen wir mit dieser Redeweise lediglich, dass wir uns nur linear-zeitlich ausdrücken können, aber zugleich*

---

<sup>216</sup> Hagemann, Waltraud/Hirsch, Elke (2003), *Leben mit der Zukunft im Rücken. Juden und Christen erinnern sich. Primarstufe und Sek I*, Patmos Verlag: Düsseldorf, S 5

<sup>217</sup> Vgl. auch Greve (1999), S 40ff

ahnen, dass der ‚Ewige‘ über diesen zeitlichen Sprechakten steht und als der angerufen wird, der war, der ist und der sein wird.“<sup>218</sup>

In Ps 111,4 wird nun deutlich, wer dieses Erinnern möglich macht. Nicht der Mensch aus eigener Willenskraft ist des Gedenkens/Erinnerns mächtig, erst Adonai/Jahwe selbst ruft ein Gedächtnis an seine Wunder ins Leben. Als erster Adressat jedoch für eine Erinnerungsfähigkeit wird Gott selbst genannt. Er hat ein Gedächtnis gestiftet seiner Wunder, der gnädige und barmherzige HERR. Er gibt Speise denen, die ihn fürchten; er gedenkt ewiglich an seinen Bund. *„Hier wird vor allem festgehalten, dass der Stifter des ‚Gedächtnisses‘ Gott selbst ist: Worin aber besteht die Barmherzigkeit, worin bestehen die Wunder? ‚Denen, die ihn fürchten, hat er Speise gegeben; er gedenkt ewig seines Bundes (Jiskor leolam beritho).‘ Das Gedenken ist also nicht zuerst im menschlichen Gedächtnis verankert, sondern im göttlichen Gedächtnis.“*<sup>219</sup>

Die Hebräische Bibel kann als gemeinsame Basis des Erinnerns herangezogen werden, wengleich auch eine Asymmetrie in jüdischer und christlicher Erinnerung deutlich wird, die mit Opfer und Tätergesellschaft sehr eng verknüpft ist. Die Bedürftigkeit nach Namen und damit den Opfern ihre Identität zurückzugeben (Dtn 25, 17-19) ist ein wesentlicher Bestandteil des Gedenkens in der jüdischen Tradition. Zudem ist die Tätergesellschaft, die christlich dominiert ist, für die Juden der neue Amalek. Jan Assman sieht hier eine unauflösliche Spannung zwischen Vergessen und Nicht-Vergessen bzgl. des Bösen. Einerseits darf Amalek weder der Vergessenheit preisgegeben werden, andererseits muss jede Erinnerung an ihn getilgt werden, wobei mit Amalek nicht das fremde, sondern das eigene Verbrechen gemeint ist.<sup>220</sup>

Das Christentum wiederum hat den Kern seiner Erinnerungstradition in der griechischen Bibel. Die „*memoria passionis*“, wie sie genannt wird, oder auch „*memoria passioni, mortis et resurrectionis Iesu Christi*“ vereint Christ\*innen zu einer Erinnerungsgemeinschaft. Der Kreuztod Jesu wird als Kernstück definiert. Doch wird oftmals ein Aspekt dabei besonders in den Vordergrund gerückt: Jesus als eigentlicher Sieger, der Tod am Kreuz als Sieg Jesu. Gefühle wie Trauer, Schmerz, Angst, Verzweiflung, um einige exemplarisch zu nennen, die in einer Situation wie dieser wohl im Vordergrund gestanden haben mögen,

---

<sup>218</sup> Wohlmuth, Josef (2010), *Veritas domini in aeternum* (Ps 116 Vulg.). Überlegungen zur theologischen Grundlegung des Dialogs zwischen Juden und Christen, in: Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert (Hg) (2010), *Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog*, Ferdinand Schöningh: Paderborn, S 45-57, S 49

<sup>219</sup> Ebenda, S 56f

<sup>220</sup> Vgl. Assmann (1997), S 23f



*„werden als punktuell dargestellt und interpretiert. Wenn Christen sich in dieser Tradition sehen, dann ist es umso verständlicher, dass sie jenen Leiden, die eben nicht als grenzenlose Siege gesehen werden können, Unverständnis entgegenbringen. Noch nach dem Holocaust redeten so manche Theologen davon, dass es der Versuch war, ohne Gott das Heil zu finden, der das jüdische Volk ‚schließlich fast zu seiner Vernichtung führte.‘“<sup>221</sup>*

In weiterer Folge kann jede Märtyrerverehrung, die - oft an Orte und Gedenktage gebunden - identitätsstiftend auf die Christen gewirkt haben mag, so gewertet werden, dass mithilfe der Erinnerung „das Trauma der physischen Niederlage“ in einen „moralischen Triumph“ über die Widersacher und Verfolger verkehrt wird. Als vier wichtige Parameter dafür benennt Tim Lorentzen die Lokalisierung, Periodisierung, Liturgisierung und die Literarisierung.<sup>222</sup>

Ottmar Fuchs geht darüber noch hinaus, indem er die Erinnerung an den Tod Jesu an das Herrschaftssystem in jener Zeit knüpft und auf die Opferrolle Jesu hinweist, welche in diesem Zusammenhang gern vergessen wird. Unter Einbeziehung dieses Aspektes wäre Erinnerung, wie sie die jüdische Tradition denkt, auch dem Christentum nicht fremd. Der Umgang mit Opfer- und Tätererinnerungen dürfte Christ\*innen eigentlich nicht fremd sein, da sie sich an den Umgang Jesu mit Sündern und Tätern erinnern und letztlich an Jesus selbst als Opfer der Geschichte. Dieser letztgenannte Umstand, dass Jesus einer Menschenverachtung zum Opfer gefallen war, wird jedoch oftmals vergessen, stattdessen stilisiert man ihn als Jesus der Sieger hoch.

*„Zur Beurteilung dessen, was geschehen ist und was heute geschieht, haben Christen diese elementare Erinnerung an einen, dessen Solidarisierung mit den Schwachen und Bedrängten ihn das Leben gekostet hat. Denn er hielt es mit den Kranken, Verhaltensauffälligen und Abständigen, traute ihnen Wahrhaftigkeitsfähigkeit zu und interpretierte diese Praxis vom Willen Gottes her. Für ChristInnen hat diese Wahrnehmungsstruktur also einen christologischen Kern, insofern sich christliche*

---

<sup>221</sup> Reck (2003), S 293

<sup>222</sup> Vgl. Lorentzen, Tim (2016), Gedächtnis und Gott. Reflexionen zur Kirchengeschichtlichen Erinnerungsforschung, in: Meyer-Blanck, Michael (Hg) (2016), Geschichte und Gott. XV. Europäischer Kongress für Theologie (14.-18. September 2014 in Berlin), Evangelische Verlagsanstalt GmbH: Leipzig, S 669-690, S 675

*Erinnerung in der Begegnung mit jenem Opfer der Geschichte ereignet, von dem der christliche Glaube annimmt, dass es sich um die Menschwerdung Gottes selbst gehandelt hat.*<sup>223</sup>

Diese explizit auf Jesus bezogene anamnetische Existenz unterscheidet die jüdische Tradition von der christlichen. Das Christentum sieht sich einerseits rückgebunden an einen treuen Gott der hebräischen Bibel, der befreit und rettet, an einen „jüdischen“ Gott, und andererseits an die Person Jesu, die als Teil der jüdischen Geschichte (Befreiungs-, Verheißungs- und Leidensgeschichte)<sup>224</sup> nicht losgelöst von dieser gesehen werden kann und darf. Wenn es gelingt, diese beiden Erinnerungsstränge zusammenzuführen, als gleichgültig der jüdisch-christlichen Tradition innewohnend zu denken und in die Glaubenspraxis umzusetzen, dann gehören Forschungsergebnisse, wie sie G. Wagensommer im Jahre 2009 vorgelegt hat, vielleicht bald der Vergangenheit an: *„In vergleichbarer Weise erinnern sich die Jugendlichen der schriftlichen Traditionen: So ist es den Schülern weder möglich, die von ihnen genannten Texte der jüdischen Bibel zu kontextualisieren, noch wird das Gemeinsame einer jüdisch-christlichen Tradition thematisiert. Vielmehr erscheinen diese Traditionen als „anders“ und „fremdartig“.*<sup>225</sup>

Die zum Kern jüdisch-christlicher Tradition gehörende „Memoria passionis“ birgt jedoch sowohl die Erinnerung an die Leiden und den Tod Jesu als auch an sein Leben davor, welches von solidarischer Gemeinschaft geprägt war, von Kommunikation und Handeln frei von Vorurteilen. Die christliche Glaubenspraxis hat diesen Aspekt des „Menschen Jesu im Dialog mit seiner Umwelt“ verinnerlicht, eine Praxis, die im Gedächtnis Jesu Christi ihre Wurzeln findet, bezogen auf ihn und seine Praxis. *„[...]sie beinhaltet somit die Erinnerung an seine Ansage und Praxis der Gottesherrschaft, seine Verkündigung Gottes als einer befreienden und rettenden Wirklichkeit, seine prophetischen Zeichenhandlungen, seine Zuwendung zu gesellschaftlichen Marginalisierten und Exkommunizierten, seine Mahlgemeinschaften mit Frommen und Verachteten.*<sup>226</sup> Aber nicht nur diese Erinnerung

<sup>223</sup> Fuchs, Ottmar (2001), Doppelte Subjektorientierung in der Memoria Passionis. Elemente einer Pastoraltheologie nach Auschwitz, in: Fuchs, Ottmar/Boschki, Reinhold/Frede-Wenger, Britta (Hg) (2001), Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit, LIT-Verlag: Münster-Hamburg-London, S 309-345, S 330

<sup>224</sup> Vgl. Thoma, Clemens (1995), Das Messiasprojekt. Theologie jüdisch-christlicher Begegnung, Pattloch Verlag: München

<sup>225</sup> Wagensommer (2009), S 298

<sup>226</sup> Arens, Edmund (2003), Anamnetische Praxis. Erinnern als elementare Handlung des Glaubens, in: Petzel, Paul/Reck, Norbert (Hg) (2003), Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, S 41-55, S 49

wird wach gehalten, auch die Konflikte werden erinnert, die durch Jesu Praxis hervorgerufen werden, da er einerseits in der Tradition der Propheten der hebräischen Bibel, andererseits des Propheten Johannes steht, der in seiner Apokalypse zur Umkehr mahnt. Letztlich enden die Auseinandersetzungen mit der römischen Besatzungsmacht tödlich für ihn. Im christlichen Glauben wird nun bekannt, dass dieser Kreuzestod nicht das Ende seiner Botschaft von Befreiung und Rettung durch Gott darstellt, auch bezogen auf seine solidarische, gerechte Praxis.<sup>227</sup>

Die Erinnerung endet nicht mit dem Tod am Kreuz, sondern geht darüber hinaus: „resurrectionis Jesu“. Die Memoria Passionis hat ebenso wie die Memoria salutis absolute theologische Dignität.<sup>228</sup> Und über dieser memoria passionis steht die bedingungslose Heilszusage. In der katholischen Tradition wird gern der Apostel Paulus mit seinem Brief an die Römer zitiert, wenn es um diese Treue Gottes zu seinem Volk geht (vgl. hierzu Röm. 11,7ff). Israel wird als Ganzes gerettet, was aus katholischem Verständnis vom Tod Jesu her gedeutet werden muss und auch das Judentum mit einschließt, obwohl dieses nicht „*in seiner Ganzheit zum Glauben an Jesus gekommen ist*“.<sup>229</sup> Denn der Gott Israels sagt seine Treue Heiden wie Juden auf ewig zu, auch wenn die Juden nicht an Jesus glauben. „*Das Vertrauen, das die Christenheit auf die versöhnende Wirkung des Kreuzes setzt, setzt das Judentum, das an Jesus nicht glaubt, auf die bedingungslose Erwählung des einen Gottes. Beide aber sind bei Paulus zusammengeschlossen durch das beiden zugesagte göttliche Erbarmen, das Ausdruck der unverbrüchlichen Treue ist.*“<sup>230</sup> Um hier jedoch einzelne Bibelstellen nicht subjektiven Interpretationen preiszugeben und damit eine zweckfreie Erinnerung zu verunmöglichen, ist ein Dialog zwischen Judentum und Christentum bzgl. anamnetischer Kultur(en) geboten. Johann Baptist Metz spitzt das sogar so weit zu, dass der Dialog erst Wege einer Kultur des Gedenkens eröffne. „*Eine anamnetische Kultur kann nur im Dialog mit jüdischem Geist und mit konkreten Juden, das heißt mit jüdischer Existenz in Geschichte und Gegenwart realisiert werden. Nur eine Theologie, die konsequent im Horizont des christlich-jüdischen Dialogs denkt und agiert, kann Wege in eine Kultur des Eingedenkens eröffnen.*“<sup>231</sup> Damit würde die Theologie an ein

---

<sup>227</sup> Vgl. ebenda, S 49

<sup>228</sup> Vgl. Metz, Johann Baptist (2006), Memoria Passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft, Verlag Herder: Freiburg/Basel/Wien

<sup>229</sup> Wohlmuth (2010), S 51f

<sup>230</sup> Ebenda, S 55

<sup>231</sup> Metz (2006), S 25f

Erinnerungsmodell anschließen, wie es die kulturelle Erinnerung der jüdisch-christlichen Literatur bereits zeigt: Erinnerung als dynamischer, partizipativer Prozess.<sup>232</sup>

Neben der Bereitschaft zum Dialog muss jedoch auch eine Fähigkeit zur Empathie gegeben sein. Wir können nicht mehr in die Vergangenheit eingreifen, die *vita passionis* nur mehr aus der Gegenwart in Form der *memoria passionis* durch das Mitfühlen, Mitleiden, Mit(er)leben. Wenn diese „Compassion“ gegeben ist, kann es zu einer fruchtbaren Aufarbeitung, zu neuen Einsichten und sich daraus ergebenden Handlungsfeldern kommen. Dies bewirkt ein Bewusstsein der Würde des Menschen egal welcher ethnischen Zugehörigkeit, aber auch der Unterscheidung von Unwürdigkeit und Würde. Die ethnische Sensibilisierung gegenüber (und die Erinnerung an) die Leiden des Anderen/der Anderen sind dabei wesentlich. R. Boschki geht sogar so weit zu sagen, dass durch die Erinnerung der Inhumanität Humanität provoziert wird.<sup>233</sup> Fehlt sie jedoch, können sich alte Denk- und Verhaltensmuster zusätzlich verstärken. Was hier vielfach vergessen wird zu erwähnen, ist, dass jede Form des Mitgefühls, des Mitfühlens, einen Perspektivenwechsel voraussetzt. Wer nicht fähig ist, sich vorzustellen, wie er/sie in ähnlichen Situationen, in welchen andere sich befinden, handeln oder fühlen würde, wird auch keine Empathie empfinden können, weder in Hinblick auf historische Personen noch auf lebende. „Compassion“ darf auch nicht verstanden werden als in das Leid des anderen mit hineinfallen, sich davontragen lassen, denn im Leid sind viele starr, wie gelähmt. Wer sich in dieses „Handlungsmuster“ begibt, ist vollständig identifiziert mit dem Leidenden, nicht mehr als Mitleidender zu bezeichnen. Der/Die Leidende und der/die Mitleidende bleiben verhaftet im Leid und die Leidensspirale dreht sich nach unten weiter, es besteht keine Distanz mehr zwischen beiden Personen.

*„Von daher kann man sich das Verhältnis von Vita Passionis und Memoria Passionis in einer zweipoligen Weise vorstellen, so dass es diese beiden Ausgangspunkte auf das gleiche Ziel hin gibt: einmal vom Schrecken der Memoria Passionis her, zum anderen von der Compassio der Gegenwart her. Beide stehen in einem gegenseitigen Erschließungs- und Steigerungsverhältnis. Wenn sie fehlen, steigert sich dadurch die gegenseitige Verdunkelungskraft, bis hin zur gegenseitigen Steigerung von Aktio Mali*

---

<sup>232</sup> Vgl. Haberer (2011), S 81

<sup>233</sup> Boschki, Reinhold (2010), Menschenbild. Menschenwürde. Menschenrechte aus religiöser und pädagogischer Perspektive, in: Dangl, Oskar/Schrei, Thomas (Hg) (2010), „...gefeiert – verachtet – umstritten“. Menschenrechte und Menschenrechtsbildung, LIT-Verlag: Wien, Berlin, Münster, S 269-291, S 287

*und der Memoria Mali. [...] An der Vergangenheitsohnmacht der Memoria Passionis muss bereits ausgehalten werden, was in ganz bestimmten Situationen der gegenwärtigen Compassio gegen allen Sinnlosigkeitsverdacht auszuhalten ist.*<sup>234</sup>

Mit dem Ansatz, Erinnerung als gegenwartsbezogen zu verstehen, wird nicht nur ein Dialog zwischen Christentum und Judentum angestrebt, sondern auch ein Dialog mit den Schriften und ihren Auslegungen. *„Die gegenwartsbezogene Beschäftigung mit Gedächtnis und Identität ermöglicht im Gegenzug allerdings auch, die bisherigen Theologien konstruktiv in Frage zu stellen und so das Ringen um die dem biblischen Selbstverständnis angemessene Auslegung der Heiligen Schrift lebendig zu halten.*“<sup>235</sup>

Bislang waren vor allem Jesus und die Shoah und das Gedenken der Opfer im Blickpunkt der theologischen Betrachtung von Erinnerung. Die Tätergesellschaft blieb „vergessen“. In Mt 25, 31ff werden im Weltgericht die angesprochen, die geben und die, die das verweigern in der Not. Hier wäre ein Ansatzpunkt, auch über die Täter\*innen nachzudenken, wie es vielfach in der Holocaust Education jetzt passiert. Auch in der memoria passionis wären Täter\*innen und Zuschauer\*innen zu beleuchten, nicht im Glauben, dass aus einer negativen Erinnerung ein positiver Schluss gezogen werden könne, sondern vielmehr um sich auch der eigenen Identität(en) in all ihren Facetten – der religiösen eingeschlossen – bewusst zu werden.

*„So geht es darum, die Weltgerichtsrede Mt 25 nicht nur synchron in Bezug auf die Lebenden zu verstehen, sondern auch diachron in Bezug auf die bedrängten Subjekte der Vergangenheit. Auch in ihnen begegnet der in der Geschichte sich mit den Leidenden identifizierende Christus. Aus christopraktischer Perspektive ist füglich nicht nur eine mentale, sondern auch materielle Hermeneutik der Erinnerung in den Blick zu nehmen. Und gerade aus dieser Perspektive ist es eine Erinnerung nicht nur an die Opfer, sondern auch an die Täter: Denn in der Weltgerichtsrede werden auch sie genannt.*“<sup>236</sup>

---

<sup>234</sup> Fuchs (2001), S 342f

<sup>235</sup> Braunwarth, Matthias (2002), Gedächtnis der Gegenwart. Signatur eines religiös-kulturellen Gedächtnisses. Annäherung an eine Theologie der Relationierung und Relativierung, in der Reihe Fuchs, Ottmar/Biesinger, Albert/Reinhold, Boschki (Hg) (2002), Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, Bd 16, LIT-Verlag: Münster - Hamburg – London, S 284

<sup>236</sup> Ebenda, S 331

Von manchen beherzigt und in diesem Geist entsteht auf einer kleinen Basis eine „Theologie nach Auschwitz“, die um eine stetige Erneuerung des christlich-jüdischen Dialogs bemüht ist. Es ist eine Theologie wider das Vergessen und Verdrängen hin zur bewussten Reflexion der Rolle des Christentums, des Eingestehens der Schuld in Zusammenhang mit der Shoah. Sie lässt endgültig eine Theologie hinter sich, die während des Krieges den „Opfertod“ (aktives Selbstopfer) der Soldaten mit dem Sterben Jesu am Kreuz vergleicht und nach dem Krieg die Soldaten zu passiven, durch die verbrecherische Führung verleiteten Opfern stilisiert.<sup>237</sup> Sie lässt auch endgültig von einer (evangelischen und katholischen) Theologie ab, die nach dem Krieg wohl den Tod der Juden beklagt, aber gleichzeitig an einer Judenmission festhält, welche sich erst in den 1960er Jahren aufzulösen beginnt. *„Zur anamnetischen Glaubenspraxis der Christen gehört darum die Erinnerung an diese Schuldgeschichte, die Wahrnehmung, Anerkennung, das Eingeständnis und das Bekenntnis der eigenen Schuld an der Verdrängung der Erinnerung an den jüdischen Wurzelgrund, an die Ausmerzung des jüdischen Erbes des Christentums und die Mitschuld an der in der Shoah industriell betriebenen Ausrottung des jüdischen Volkes.“*<sup>238</sup>

Erinnerung, von biblischer jüdisch-christlicher Tradition abgeleitet, aber auch von der Geschichte der Shoah ausgehend, ist Teil einer anamnetischen Glaubenspraxis. Während im Judentum „Schma‘ Jisrael“ das Bekenntnis im Zuge der Erinnerung darstellt, hat die christliche Tradition das „Apostolische Glaubensbekenntnis“ als Kernpunkt des Gedächtnisses seiner Erinnerungsgemeinschaft verdichtet und verbindlich zur Sprache gebracht.<sup>239</sup> Das Christentum hat einerseits in den Abendmahlfeiern<sup>240</sup> und Tauffeiern, andererseits in den verschiedenen Stationen des Kirchenjahres Rituale, Symbole des Erinnerens entwickelt. Neben einer authentischen Erinnerung brauchen wir auch diese inszenierten Rituale. Die Shoah wird vielfach im Religionsunterricht, wo der Ermordeten gedacht sowie etwa die Auswirkungen und die Schuldfrage reflektiert werden, immer mit der Frage thematisiert: „Was hat das mit mir zu tun?“ Damit wird den Orten der

---

<sup>237</sup> Vgl. Pöpping, Dagmar (2011), Die Wehrmachtseelsorge im 2. Weltkrieg, in: Gailus, Manfred/Nolzen, Armin (Hg) (2011), Zerstrittene „Volksgemeinschaft“. Glaube, Konfession und Religion im Nationalsozialismus, Vandenhoeck & Rupprecht: Göttingen, S 257-286, S 277

<sup>238</sup> Arens (2003), S 51

<sup>239</sup> Vgl. ebenda (2003), S 53

<sup>240</sup> „Das rituelle Erinnern der Christinnen und Christen geschieht insbesondere in der Feier der Eucharistie, in deren Zentrum das Gedächtnis Jesu Christi steht. Die Erinnerung an das Mahl sowie die Vergegenwärtigung der Tischgemeinschaft Jesu beim letzten Abendmahl nehmen nicht von ungefähr den Mittelpunkt jeder Eucharistiefeier ein, welche die Kirche mit Jesu eigenen Worten zu seinem Gedächtnis tut. (Die Kirche feiert bei jedem Herrenmahl ihr Gründungsgeschehen).“ Arens (2003), S 41-55, S 48

„reflektierten und reflektierenden Erinnerung [...] in der Kirche“, der „Katechese und Unterweisung“, der „Theologie, aber auch“ der „lehramtlichen Äußerung“<sup>241</sup> - ein weiterer zugefügt, nämlich die Schule und im Speziellen der Religionsunterricht.

### 3. Erinnern/Gedenken aus religionspädagogischer Perspektive

Gerade im Zusammenhang mit dem Thema Nationalsozialismus tauchen im Religionsunterricht viele Fragen auf. Manche können beantwortet werden, andere müssen ungeklärt im Raum stehen bleiben. Die Auseinandersetzung mit ihnen muss jedoch in jedem Fall geführt werden. Im religionspädagogischen Diskurs wird oft von Erinnerungslernen, beziehungsweise anamnetischer Religionspädagogik gesprochen. In den 1990er Jahren und später finden sich diesbezüglich zahlreiche Publikationen<sup>242</sup>, in denen entsprechende richtungweisende Überlegungen entworfen werden. Eine gute Zusammenfassung wichtiger Leitlinien bietet R. Boschki: Doppelte Subjektorientierung, Biblische Erinnerung - ethische und selbstkritische Orientierung, Religiöse Bildung als Menschenrechtslernen, Biografie- und Ortsorientierung, der größere Kontext jüdisch-christlichen Lernens, Überwältigungsverbot und Antisemitismus-Bekämpfung.<sup>243</sup> Diese Punkte strukturieren gleichfalls die nachstehenden Überlegungen.

#### 3.1. Doppelte Subjektorientierung

Aus religionspädagogischer Sicht gibt es zum Thema Nationalsozialismus und Gedenkort verschiedene Anknüpfungspunkte. Wie bereits dargelegt ist das Christentum eine „Gedächtnis-Religion“, der Ansatz einer erinnerungsgeleiteten religiösen Bildung Im Religionsunterricht liegt also nahe. Erinnerung wird - so R. Boschki - nicht nur auf religiöser, sondern auch sozialer, ethnischer oder nationaler Ebene gepflegt und ist „bisweilen identitätsstiftend und von daher gesucht, bisweilen umkämpft. Fast kann man

<sup>241</sup> Henrix (2010), S 35

<sup>242</sup> Wermke Michael (1997), Langer Michael (1997), Pätzold Kurt (2001), Kogon Eugen/Metz Johann Baptist (1989), Boschki Reinhold (2005), Schwendemann Wilhelm/Boschki Reinhold (2009) und Wagensommer Georg (2009) um nur einige zu nennen.

<sup>243</sup> Boschki, Reinhold (2015), Erinnerung/Erinnerungslernen, online: <http://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/erinnerungerinnerungslernen/ch/17f3508aa7e5204858639a9e68cd547a/> [9.11.2016] Noch im Jahr 2001 hatte Boschki als eine der wichtigsten Leitlinien einer Religionspädagogik das „Schweigen Lernen“ genannt, ein Schweigen im Angesicht einer Thematik, über die gesprochen werden muss, auch wenn die Worte fehlen. Entscheidend dafür waren ihm drei große Bereiche: (1.) Die Aufgabe der Erneuerung des jüdisch-christlichen Verhältnisses, (2.) der Dialog mit Erziehungswissenschaftlicher Reflexion einer „Erziehung nach Auschwitz“ und (3.) die Auseinandersetzung mit exegetischer und systematischer „Theologie nach Auschwitz“. Vgl. Boschki (2001), S 356

sagen, dass nicht ein Kampf der Kulturen im Allgemeinen, sondern ein Kampf der Erinnerungskulturen in Europa vorstatten geht.“<sup>244</sup> Nicht ganz Europa erinnert also im Einklang.<sup>245</sup> Die Erinnerungskulturen sind divergierend, so wie die Geschichte der einzelnen Länder. Manches wird verdrängt, anderes überlappt oder konkurriert zum Teil im Rahmen des Gedenkens, wie das sehr gut an einigen Orten in Zentral- und Osteuropa sichtbar wird. Die Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg, NS-Herrschaft und Kommunismus vermischen sich. Identität(en), religiöse, wie soziale, kulturelle und psychohistorische stehen auf dem Spiel, haben sie doch oft ihre Wurzeln „in der Rückschau“. Bereits hier wird klar, dass die Kultur des Erinnerns mehr sein muss als eine bloße geschichtswissenschaftliche Vergewisserung, - also eine Darstellung von historischen Fakten und deren Abstraktionen - oder „Entrüstungs- und Betroffenheitsrhetorik“, da sonst leicht die Gefahr besteht, in eine Objektivierungs- oder Moralisierungsfalle zu tappen.<sup>246</sup> Dennoch kann historische Bildung als ein erster Schritt in Richtung Identitätsbildung angesehen werden, denn die Auseinandersetzung mit Geschichte ist auch gewissermaßen ein Erinnern, aus dem sich wiederum Identität konstituiert. „Das menschliche Selbstkonzept ist geradezu erinnerungsgeleitet: Erfahrungen, Sozialisation, bewusste und unbewusste Gedächtnisinhalte bestimmen über unsere Ich-Identität.“<sup>247</sup>

Darauf aufbauend erachtet eine Religionspädagogik nach Auschwitz eine historiographische Erinnerung als wichtigen Teil, muss aber darüber hinausgehen und eine subjektorientierte Erinnerung einschließen. R. Boschki sieht die theologisch-anthropologische Frage, wie sie der Religionsunterricht unweigerlich aufgreift, und das historische Gedenken „untrennbar verbunden“. Subjektorientierung im Bereich der Theologie und Religionspädagogik bedeutet für ihn aber auch, „am Glauben der Subjekte

---

<sup>244</sup> Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert (2010), Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft? Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog, in: Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert (Hg) (2010), Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog, Ferdinand Schöningh: Paderborn, S 13-26, S 18

<sup>245</sup> Wir sprechen hier von einem Europa, das in den letzten beiden Jahrtausenden hauptsächlich vom Christentum und vom Hellenismus geprägt wurde. J.P. Metz geht davon aus, dass das auch für das Christentum nicht unerheblich sei, denn „man berief sich zwar auf die Glaubenstraditionen Israels, den Geist aber holte man sich ausschließlich aus Athen, oder genauer aus den hellenistischen Traditionen, also aus einem subjektlosen und geschichtsfernen Seins- und Identitätsdenken, für das Ideen allemal fundierender sind als Erinnerungen.“ Metz, Johann Baptist (1997), Athen versus Jerusalem? Was das Christentum dem europäischen Geist schuldig geblieben ist, in: Wermke, Michael (Hg) (1997), Die Gegenwart des Holocaust - „Erinnerung“ als religionspädagogische Herausforderung, LIT Verlag: Münster, S 9-14, S 10

<sup>246</sup> Vgl. Metz (2006), S 24

<sup>247</sup> Schwendemann (2011), S 50



anzusetzen“. <sup>248</sup> Das Erinnern darf nicht „verzweckt“ bzw. funktionalisiert oder zweckrationalisiert werden, sondern ist stets ein Gedenken an die Opfer der Shoah, das Einzelschicksale in den Blick nimmt und sie so der anonymen Masse entreißt. Aber auch das greift noch zu kurz. Subjektorientierung geht über das Erinnern der Opfer um ihretwillen hinaus, indem sie dazu auch das Subjekt des Erinnernden einschließt. Es dreht sich also um eine doppelte Subjektorientierung. Die gegenwärtige Gedenkstättenpädagogik nimmt diese in der Frage: „Was hat das mit mir zu tun?“ auf. Ottmar Fuchs präzisiert diesen Gedanken, indem er meint,

*„dass sich das gegenwärtige Subjekt nicht mehr durch geschichtliche Erinnerung und Kontinuität konstituiert, sondern durch den fast ausschließlichen Bezug auf die Gegenwart und nähere Zukunft der eigenen Existenz und Biographie, auf die eigenen Erfahrungen und Erlebnisse. [...] Offensichtlich haben geschichtliche Erinnerungen nur dann eine Chance, mit den Biographien der Menschen in einen ernsten Kontakt zu geraten, wenn sie etwas mit diesen Menschen, ihren Sehnsüchten und Hoffnungen selbst zu tun haben. [...] Nur das, was nutzt und bestätigt, was in diesem Sinn etwas bringt, wird in die eigene Biographie einbezogen. Begegnungen und damit auch Erinnerungen verkommen dann zu Vorgängen der Instrumentalisierung und der Unterwerfung unter das eigene Ich und den dieses Ich ‚positiv‘ tragenden Strukturen.“*<sup>249</sup>

So stellt sich Erinnerungslernen in religionspädagogischer Absicht einerseits einem synchronen Aspekt, indem die Schüler\*innen der Gegenwart den Fokus bilden, aber andererseits auch einem diachronen, indem es Menschen in der Vergangenheit, in der Shoah, mit ihren Erfahrungen und Geschichten thematisiert.<sup>250</sup> Damit werden Schüler\*innen nicht nur zu Objekten, zu Adressat\*innen, einer Botschaft, sondern begreifen sich als Subjekte, als Teil der Geschichte. Bildung wird zur Selbstbildung. O. Fuchs erweitert den Begriff der doppelten Subjektorientierung im Erinnerungslernen um den wichtigen Aspekt der Begegnung. Es seien beim Erinnerungslernen zentral,

*„dass sich nicht nur die synchrone Begegnung mit den Lebenden als intersubjektive Begegnung ereignet, sondern dass auch die diachrone Erinnerung als Begegnung mit*

---

<sup>248</sup> Boschki (2001), S 357f

<sup>249</sup> Fuchs (2001), S 309

<sup>250</sup> Vgl. Wagensommer (2009), S 68f

*vergangenen Subjekten erlebt und rekonstruiert wird. [...] Beide Subjektorientierungen, die diachrone und die synchrone, sind also im Blick zu behalten, wenn es um den integralen Prozess jener Erinnerung geht, die beides ernst nimmt, die Gegenwart aus der Perspektive der Vergangenheit, und die Vergangenheit aus der Perspektive der Gegenwart, wobei der Perspektivenbegriff die diesen Blick ausrichtende kritische Wertorientierung beinhaltet.“<sup>251</sup>*

Auch O. Fuchs macht damit klar, dass es nicht um ein bloßes Sprechen über Objekte und deren historische Fußspuren gehen darf, sondern um Begegnung mit Subjekten in Gegenwart und Vergangenheit, um ein Einlassen auf das Thema. Die Lebensgeschichten von Individuen regen hier nicht zu einem Lernen ‚über‘, sondern zu einem Lernen ‚von‘ und ‚mit‘ an, was die Lernenden mit den Subjekten des Lernens in Beziehung setzt. Mit diesem so entstehenden kommunikativen Verhältnis der Subjekte der Gegenwart mit den Subjekten der Vergangenheit kann Gegenwart und Zukunft erst mitgestaltet werden,<sup>252</sup> da damit die Schwelle der bloßen Information über Objekte und ‚Kausalzusammenhänge‘ überschritten ist und das Zulassen von Gefühlen wie Schuld und Trauer ermöglicht werden. Dieses empathische Empfinden ist Subjekten gegenüber möglich, historischen abstrakten Persönlichkeiten oder Gegebenheiten gegenüber jedoch unwahrscheinlich. *„Die Menschen der Vergangenheit sind wie wir Subjekte der Initiative, der Rückschau und der Vorschau gewesen. [...] Würde man nämlich die vergangenen Subjekte auf Grund der nicht mehr veränderbaren Vergangenheit, ihrerseits als damals schon nicht veränderbare Faktoren innerhalb eines zwingenden historischen Kausalzusammenhanges ansehen, wären sie keine Subjekte, denen man begegnen könnte, sondern Objekte der Vergangenheit.“<sup>253</sup>*

R. Boschki sieht eine doppelte Subjektorientierung nicht nur theologisch, sondern auch pädagogisch begründet:

*„Theologisch, weil in der jüdisch-christlichen Tradition Gott stets als der geglaubt wird, der radikal auf der Seite der Menschen steht - in Vergangenheit, Gegenwart und in der erhofften Zukunft. Gott lässt weder die Lebenden, noch die Toten ‚in Ruhe‘, sondern lässt allen - so die biblische Hoffnung - Gerechtigkeit zuteil werden. Weil Gott selbst*

---

<sup>251</sup> Fuchs (2001), S 313

<sup>252</sup> Ansonsten verkommt die Erinnerung zum Unsichtbarmachen der Subjekte und damit zu einem dauerhaften Nekrolog, indem sich die vergangenen Subjekte in einer „erledigten Zeit“ befinden, *„die tot genug ist, um uns nur noch historisch zu interessieren.“* Vgl. Fuchs (2001), S 313

<sup>253</sup> Vgl. ebenda, S 316ff

*„subjektorientiert‘ ist, ist christlicher Glaube und christliche Theologie ihrerseits auf die Subjekte verwiesen, die früheren und die heutigen. - Und pädagogisch, weil ‚Bildung‘ nie im gesellschaftlichen Vakuum vonstatten gehen kann, sondern sich stets vor dem Hintergrund der Geschichte - der Bildungs- und Kulturgeschichte, aber auch der Leidenserinnerung - ereignet.“<sup>254</sup>*

Wenn nun Gott radikal auf der Seite der Menschen steht, so schließt das die Gesamtheit aller ein - ein lange Zeit vernachlässigtes Thema in der Erinnerungsarbeit. Das heißt aber, sich nicht nur mit den Opfern, sondern auch mit Täter\*innen, Mitläufer\*innen und Zuschauer\*innen bzw. mit deren Lebensgeschichten zu beschäftigen. In der Auseinandersetzung mit den religionspädagogischen auf Perspektiven, Opfer, Täter\*innen und Zuschauer\*innen (Mitläufer\*innen), gewinnt die Beschäftigung mit der eigenen Person, mit der eigenen Geschichte und den sich daraus ergebenden Fragen noch eine Facette dazu, die G. Wagensommer als *„Blick für die gesellschaftliche und kirchlich-theologische Schuldgeschichte“*<sup>255</sup> bezeichnet. Welche Mitverantwortung trägt die Kirche am Antisemitismus durch ihr Verhältnis zum Judentum? R. Boschki mahnt in diesem Zusammenhang eine „Sensibilisierung“ in der religionspädagogischen Bildung ein, um die es gehen müsse,

*„angesichts des Unfassbaren und Unermesslichen. [...] Sensibilisierung für das eigene Verhältnis zur konkreten Leidensgeschichte (,anamnetische Erfahrung‘ ...), Sensibilisierung für die historisch-politischen Abläufe der Ermordung der Juden, Sensibilisierung für einzelne Schicksale, Sensibilisierung für die Schuldfrage und die Verantwortungsverstrickung, Sensibilisierung für Leidenssituationen unserer Tage und schließlich nicht zuletzt eine Sensibilisierung für die Gottesfrage.“<sup>256</sup>*

Diese Sensibilität für „das Leiden in der Geschichte“ könne vom jüdischen Glauben gelernt werden, meint A. Greve<sup>257</sup>, denn die Frage nach Gerechtigkeit, wie sie sich in der Bibel stellt, in Bezug auf Schwache und Menschen, denen ohne ihr Zutun Leid widerfährt, wird nicht aus dem Gedächtnis verdrängt.

---

<sup>254</sup> Boschki (2001), S 362

<sup>255</sup> Vgl. Wagensommer (2009), S 83

<sup>256</sup> Boschki (2001), S 367

<sup>257</sup> Greve (1999), S 129

Geht man von einer breiten Sensibilisierung aus, wie R. Boschki sie sieht, bzw. der Bildung als Selbstbildung, so inkludiert dieser Ansatz ein Reflektieren, ein Hinterfragen der eigenen Person, der eigenen „Moral“ und muss sich über das historische Wissen hinaus mit der Empathie(fähigkeit) der Schüler\*innen auseinandersetzen.

*„Dabei muss Empathie folgendermaßen verstanden werden: „Durch einführende Vorstellung wird also zunächst die Distanz zu der Person abgebaut und später als reflexiver Akt auf die eigene Person diese Distanz in Form einer Erzählung wiederhergestellt. [...] Der hier vorgeschlagene Empathie-Begriff belässt die Annäherung an eine Person nicht auf der Ebene einer undistanzierten (emotionalen) Identifikation oder der vergleichsweise flüchtigen und subjektiven Ebene einer reinen Emotion (wie Sympathie), reduziert Empathie aber auch nicht auf ein bloßes rationales, abstraktes Verstehen eines Fremden oder seiner Emotionen wie bei McKayton. Die Reflexion über die historische Person und über den Kontext ihres Handelns aus der Distanz des Betrachters erlaubt es erst, die Emotionen, Haltungen und Handlungsoptionen der fremden Person als einer historischen Person zu verstehen und zu bewerten.“<sup>258</sup>*

Allerdings lässt sich nicht im Vorfeld festlegen, wie dieses reflexive Lernen durch Empathie<sup>259</sup>, die Gedanken- und Gefühlswelt der Lernenden beeinflusst. Das führt R. Boschki zur Frage, welchen Beitrag der Religionsunterricht zu diesem Thema leisten kann, und er merkt an, dass es dabei um essentielle Fragen nach Gott und dem Menschen selbst gehe. Wo war Gott in Auschwitz, warum schwieg er und hat er nicht eingegriffen? Wo war der Mensch? Das sind die Fragen, die die Schüler\*innen bewegen.<sup>260</sup> Somit hat die Frage

---

<sup>258</sup> Schellenberg (2015), S 133

<sup>259</sup> Hier stellt sich die Frage, wie Empathie definiert werden soll? Martin Schellenberg geht hier einer Definition von Juliane Brauer nach, indem er sagt: *„Durch einführende Vorstellung wird also zunächst die Distanz zu der Person abgebaut und später als reflexiver Akt auf die eigene Person diese Distanz in Form einer Erzählung wiederhergestellt. [...] Der hier vorgeschlagene Empathie-Begriff belässt die Annäherung an eine Person nicht auf der Ebene einer undistanzierten (emotionalen) Identifikation oder der vergleichsweise flüchtigen und subjektiven Ebene einer reinen Emotion (wie Sympathie), reduziert Empathie aber auch nicht auf ein bloßes rationales, abstraktes Verstehen eines Fremden oder seiner Emotionen wie bei McKayton. Die Reflexion über die historische Person und über den Kontext ihres Handelns aus der Distanz des Betrachters erlaubt es erst, die Emotionen, Haltungen und Handlungsoptionen der fremden Person als einer historischen Person zu verstehen und zu bewerten.“* Schellenberg (2015), S 133

<sup>260</sup> Vgl. Boschki, Reinhold (1995), Gott in Auschwitz? - Gott nach Auschwitz? Die Massenvernichtung als Thema der religiösen Erziehung, in: Konrad, Franz-Michael/Boschki, Reinhold/Kehr, Franz-J (Hg) (1995),

nach der Theodizee hat große Bedeutung, die Fragen nach Schuld und Scham dito. Warum? Gott der Ermordete oder der Mitleidende? „An diesen Fragen zu partizipieren, sich an ihnen abzuarbeiten, sich wirklich - nicht nur scheinbar, mit sicherer Antwort in der Tasche - von ihnen betreffen zu lassen, ist die Aufgabe der Religionspädagogik ebenso wie aller weiteren theologischen Disziplinen. Man kann sich nicht „systematisch“ erschüttern lassen und in Verkündigung, Unterricht und Katechese unerschütterlich auftreten. [...] Religionspädagogik nach Auschwitz ist Arbeit an der Gottesfrage - existentiell, theologisch, pädagogisch.“<sup>261</sup> A. Greve verknüpft die Gottesfrage aber auch eng mit der Frage nach dem Menschen und seinen Handlungen und umgekehrt. Damit macht sie die Frage nach Gottes Handeln auch zur Frage nach dem Handeln der Menschen und begründet das mit der ersten Frage Gottes in der Bibel nach dem Menschen: „Wo bist du Adam?“<sup>262</sup>

### 3.2. Biblische Erinnerung - Ethische und selbstkritische Orientierung

Religiöses Lernen auf Basis der Bibel erfolgt im Spannungsfeld Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft. An diesem Punkt kann die Beschäftigung mit den Texten des Ersten und Zweiten Testaments, so wie die Auseinandersetzung mit historischen Gegebenheiten, im Rahmen eines Erinnerungslernens zu einer ethischen und selbstkritischen Orientierung und Urteilsbildung beitragen, die eine Reflexion der eigenen Person wie auch der Gesellschaft und Kirche insgesamt nach sich ziehen.<sup>263</sup> A. Greve bezeichnet das Deuteronomium als „Basis und Ausgangspunkt biblischer Erinnerungskultur“.<sup>264</sup> Sie schreibt dazu: „Das Thema Identifikation und Identitätsstiftung ist hier angesprochen: Wie gelingt es, nachfolgende Generationen in diese Geschichte so hineinzustellen, daß sie sich die Erinnerung zu eigen macht? Dies ist m. E. eine wichtige religionspädagogische Fragestellung.“<sup>265</sup> Hier wird bereits auf eine erforderliche Voraussetzung hingewiesen: Zu eigen machen passiert nicht durch Erzwingen, sondern passiert, weil jemand die Wichtigkeit dieses Anliegens für sich selbst, sein Leben erkennt und sich damit

---

Erziehung aus Erinnerung. Pädagogische Perspektiven nach Auschwitz, Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart: Stuttgart, S 117-149, S 143

<sup>261</sup> Boschki (2001), S 361

<sup>262</sup> Greve (1999), S 167

<sup>263</sup> Vgl. Boschki (2015), online: <http://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/erinnerungerinnerungslernen/ch/17f3508aa7e5204858639a9e68cd547a/> [9.11.2016]

<sup>264</sup> Greve (1999), S 34

<sup>265</sup> Ebenda, S 62

identifiziert.<sup>266</sup> „Nur wenn jene Erinnerungen, um die es geht, sich als sinnstiftend und heilsam, vielleicht sogar ‚not-wendig‘ für jeden einzelnen erweisen, kann Identifikation erfolgen und Identität gestiftet werden.“<sup>267</sup> Als Anregung für den Unterricht schlägt sie didaktische Implikationen kultureller Mnemotechnik, von J. Assmann entwickelt, vor: bewusstmachen, beherzigen, einschreiben ins eigene Herz (Schema Israel). J. Assmann sieht acht Verfahren der Mnemotechnik, wie sie in der kanonisierten Erinnerung vorliegen, im Dtn verankert<sup>268</sup>:

„1) Dtn 6,6: Bewußtmachung, Beherzigung; Einschreibung ins eigene Herz; 2) Dtn 6,7: Erziehung; Weitergabe an die folgenden Generationen durch Kommunikation, Zirkulation; davon Reden allerorten und allerwege; 3) Dtn 6,8: Sichtbarmachung; Denkzeichen auf Stirn und Hand (Körpermarkierung); 4) Dtn 6,9: ‚Limitische Symbolik‘; Inschrift auf den Türpfosten (Grenze des eigenen); 5) Dtn 27, 2-8 u 31, 9-13: Speicherung und Veröffentlichung; Inschrift auf gekalkten Steinen; 6) Dtn 16: Feste der kollektiven Erinnerung; die drei großen Versammlungs- und Wallfahrtsfeste: Pessach, Schawuot und Sukkot; 7) Dtn 31: Mündliche Überlieferung, d.h. Poesie als Kodifikation der Geschichtserinnerung; das Buch schließt mit einem großen Lied, das die Warnung vor den fürchterlichen Folgen der Untreue und Vergeßlichkeit noch einmal in poetisch verdichteter Form zusammenfaßt. Dieses Lied soll in der mündlichen Überlieferung des Volkes lebendig bleiben und es auf diese Weise ständig an seine Bindungen erinnern; 8) Dtn 31, 9-13: Kanonisierung des Vertragstextes (Tora) als Grundlage ‚Buchstäblicher‘ Einhaltung.“<sup>269</sup>

---

<sup>266</sup> Damit arbeitet vor allem auch jüdische Bibeldidaktik: „Sie wendet sich den biblischen Texten in der Suche nach dem Eigenen zu. Gerade das Vertraute, das Nachvollziehbare wird zum Ausgangspunkt des Verstehens. In jenem von A. und J. Assmann beschriebenen, für Schriftkulturen typischen Verstehen wird der Zeitabstand gerade nicht thematisiert, sondern er wird geleugnet. Der erinnernde Rückbezug auf die Texte erlaubt keine objektiv-distanziert-betrachtende Haltung, sondern verlangt Subjektivität, verlangt das ‚Sich-er-innern.‘“ Greve (1999), S 142f. Die Auswahl an Texten wird so getroffen, dass diese einen Bezug zu den Schüler\*innen haben und keine mühsam aktualisierten sind. Ein Umweg über eine Rekonstruktion zum Verstehen ist daher obsolet, da es sich um einen erfahrungsbezogenen Dialog handelt.

<sup>267</sup> Ebenda, S 62

<sup>268</sup> Bibelstellen sind zitiert nach: Assmann (1992), S 35f

<sup>269</sup> Assmann, Jan (1991), Die Katastrophe des Vergessens. Das Deuteronomium als Paradigma kultureller Mnemotechnik, in: Assmann, Aleida/Harth, Dietrich (Hg) (1991), Mnemosyne - Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung, Fischer Verlag: Frankfurt/Main, S 337-355, S 339-341

J. Assmann geht davon aus, dass die letzte Form entscheidend ist, vor allem wenn Trennung von Identität und Territorium gegeben ist: Im Exil ist alles anders als in der Wüste, d.h. es findet ein kompletter Rahmenwechsel statt. In diesem Zusammenhang kommt es zur Ausbildung der Mnemotechnik. Um einen Inhalt jedoch wirklich verankern zu wollen, darf es sich nicht um eine einmalige, sondern muss es sich um eine wiederholte Aktion handeln. Dies ist ein „*wesentliches Element des kulturellen Gedächtnisses*“<sup>270</sup> und trägt daher nennenswert zur Entstehung wiedererkennbarer Muster in einer Gesellschaft bei. Denn Erfahrungen eines gelungenen Lebens drohen schnell in Vergessenheit zu geraten, sie sind entweder selbstverständlich oder werden von negativen Erlebnissen überschrieben, sodass sie ganz bewusst wieder ins Gedächtnis gerufen werden müssen.<sup>271</sup>

Auch Jürgen Ebach beruft sich auf das Erste Testament und sieht im Buch Mose drei wesentliche Faktoren, die mit drei wesentlichen Merkmalen des Judentums, mit geschichtlichem und religiösem Selbstverständnis sowie mit dem Beziehen auf schriftliche und mündliche Tradition in Verbindung stehen und für eine Erinnerungskultur als wichtig zu erachten sind, ja eine Erinnerungskultur ausmachen:

*„Da ist zuerst das Buch. Mose soll die Geschichte zum Gedächtnis (zikkaron) in das Buch (bassefer) schreiben. Wer das liest, liest es in eben dem Buch, in dem es geschrieben steht, in der „Schrift“. Da ist als Zweites die mündliche Tradition, die Kette des Erzählens. Mose soll es in Josuas Ohren legen, es dem Jüngeren erzählen, der ihm nachfolgen wird. Die Erinnerung wird bewahrt, indem von Generation zu Generation erzählt wird. Und da ist als Drittes der von Mose ohne direkte Anweisung Gottes zum Gedächtnis errichtete Altar. Die Erinnerung bekommt einen rituellen Ort.“<sup>272</sup>*

Am häufigsten kommt das Gebot des Erinnerns in seiner appellativen Form in der Bibel vor, wobei Johann Baptist Metz als Erinnerung eine Unterbrechung<sup>273</sup> verstanden haben will, die ihre Auswirkungen bis in die Gegenwart hinein hat. Diese Form des Gedenkens wäre charakteristisch für heiß erinnernde Gesellschaften, die einen Veränderungsprozess

<sup>270</sup> Vgl. Greve (1999), S 62ff

<sup>271</sup> Vgl. ebenda, S 25

<sup>272</sup> Jürgen Ebach in einem Vortrag am 34. Evangelischen Kirchentag in Hamburg, 3.5.2013, online: [http://www.kirchentag2013.de/presse/dokumente/dateien/VJUC\\_004\\_0820.pdf](http://www.kirchentag2013.de/presse/dokumente/dateien/VJUC_004_0820.pdf) [9.11.2016]

<sup>273</sup> J.B. Metz geht hier sogar soweit „Unterbrechung“ als kürzeste Definition von Religion zu bezeichnen. Vgl. Metz, Johann B. (1977), Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie, Matthias Grünewald Verlag: Mainz, S 150

zulassen und gegenwärtiges Geschehen hinterfragen (im Gegensatz dazu stünden kalt erinnernde, die auf einem Ist-Zustand beharren, wie bereits genannt). Biblische Erzählungen greifen aber auch Probleme auf, die das Verharren in der Vergangenheit für Gegenwart und Zukunft aufwerfen kann. Als Beispiel wäre Sodom und Gomorra zu nennen. Der Blick zurück in Vergangenes, in die Katastrophe, versteinert Loths Frau. Das würde bedeuten, das Zurückschauen lähmt, führt in die Handlungsunfähigkeit.<sup>274</sup> Wie kann eine Befreiung aus dieser Starre geschehen? Gibt es eine Möglichkeit für die Nachfolgegenerationen speziell von Täter\*innen, sich z.B. auf spirituelle Art und Weise loszueisen? Ist das in etwa gleichzusetzen mit der Fähigkeit der Wahrnehmung und Bekämpfung von Unrecht?<sup>275</sup> Es geht in den Texten nicht darum das Vergangene zu vergessen, nicht zurückzublicken, wie etwa Jesaja aufzeigt, der immer wieder Neues, welches sich aus den Bildern des Alten nährt, ins Feld führt, obwohl es auf ersten Blick so scheint, als würde er ein Plädoyer für das Vergessen halten (Jes 43,18). Im Gegenteil es wird - vergleichbar mit Psalm 78 - der Finger darauf gelegt, dass Erinnerung einerseits unerlässlich ist, aber andererseits auch deren Abbruch, um Neues entstehen zu lassen. Erinnerung ist nötig, um nicht fortzuschreiben, was verändert werden kann und muss, um nicht in einer unveränderbaren Dauerschleife ins dauerhaft Gleiche zu verfallen. Biblische Erzählungen sind so nach wie vor relevant für die Gegenwart der Schüler\*innen, da sie sich als Modelle anbieten, die eigene Situation zu reflektieren, zu analysieren und (neu) zu interpretieren. Durch dieses Reframing können neue Einsichten gewonnen werden. In der Tradition christlicher Erinnerung machen sich diese Möglichkeiten der Deutung im Zweiten Testament an den Texten über das Leben, Sterben und Auferstehen Jesu fest. Greve betont, dass die (nicht historische) Erinnerung der biblischen Geschichten zu einer Sensibilisierung für Geschichten unserer Zeit beiträgt und meint: *„Es gibt keine Randbezirke ‚religiösen‘ Lebens der Menschen. Die ganze Geschichte ist der Ort der Begegnung von Gott und Mensch.“*<sup>276</sup> Aus christlicher Perspektive ist die Erinnerung an die Auferstehung der zentrale Punkt, an dem das Leid überwunden ist, dennoch nicht in Vergessenheit geraten darf. Den Finger immer wieder darauf zu legen, kann als biblische ethische Erziehung verstanden werden. So wird die Gewalt in Ägypten nicht verdrängt,

---

<sup>274</sup> Vgl. Manemann (2001), S 174f

<sup>275</sup> Vgl. Mayer, Gabriele H. (2001), Religiöse Sprachlosigkeit nach Auschwitz. Junge Frauen befassen sich mit dem Holocaust - ein Werkstattbericht, in: Fuchs, Ottmar/Boschki, Reinhold/Frede-Wenger, Britta (Hg) (2001), Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit, LIT-Verlag: Münster-Hamburg-London, S 291-308

<sup>276</sup> Greve (1999), S 131



sondern „im Angesicht dieser Leiden wird die gewonnene Freiheit als menschliche Verantwortung wahrgenommen. [...] Dabei spielt Identifikation eine große Rolle; nur wenn ich fremdes Leiden wie das eigene empfinden kann, kann es mich in Bewegung setzen.“<sup>277</sup>

Dem zu widersprechen, scheint angebracht. Sich mit dem Leid einer anderen Person zu identifizieren, hieße, sich mit dem Opfer gleichzusetzen. Genau um diese Identifikation kann und darf es nicht gehen, denn wem großes Leid widerfährt, der ist nicht mehr frei zu handeln, kann sich nicht in Bewegung setzen. Bei einer Identifikation wäre zwangsläufig auch diese Handlungsunfähigkeit zu übernehmen. Dies stellt das Christentum nicht in den Fokus seiner Theologie, sondern vielmehr die Hoffnung, die trägt. Wer sich hingegen empathisch in eine andere Person und deren Gefühlswelt hineinversetzen kann, ohne sich mit dieser zu identifizieren, wäre demnach in der Lage, fremdes Leid als eigenes zu empfinden, ohne seine Handlungsfähigkeit zu verlieren. Auch in der biblischen Erinnerungsarbeit, die Jugendlichen eine ethische und selbstkritische Orientierung geben soll, muss es vornehmlich um Hoffnung und die Erweiterung der eigenen Handlungsspielräume und Perspektiven gehen und die kritische Auseinandersetzung damit.

A. Greve betont ebenso, dass einer biblischen Didaktik der Erinnerung eine anamnetische Ethik<sup>278</sup> inhärent ist, eine Ethik, die durch erinnern und erzählen anrührt und tiefer in die Bewusstseinschichten vordringt, „als moralische Appelle oder ethische Einsichten dies vermögen.“<sup>279</sup> Sie setzt diese gleich mit einem „In-Beziehung-Setzen zur eigenen Person. [...] Aufgrund der narrativen Struktur ist sie mit dem ganzen Bereich der Seele und des Gefühls verbunden.“ Das heißt den Kern anamnetischer Ethik machen Erinnerung und Erzählung aus. Sie bilden die Basis und sind zugleich Antwort für den Menschen, der hinterfragt und nicht unreflektiert übernimmt. Damit stellen sie eine Wegweisung und einen „Impuls für Veränderung“ dar, wie es für biblische Ethik charakteristisch ist.<sup>280</sup>

---

<sup>277</sup> Greve (1999), S75

<sup>278</sup> „Eine anamnetische Ethik, die immer auch narrative Ethik ist, arbeitet nicht zunächst diskursiv-problem- bzw. themenorientiert und setzt nicht bei der Bildung moralischer Urteile oder dem Begründungszusammenhang sittlicher Normen an. Didaktisch entscheidend ist, daß ihr erster Schritt das Erinnern und Erzählen ist, das auf Glaubwürdigkeit, Leidenschaft und das Wecken von selbstbestimmter Handlungsorientierung aus innerer Motivation heraus baut.“ Greve (1999), S 165. Greve führt das noch näher aus, indem sie diese Form als induktiv arbeitend beschreibt, das heißt es werden eigene Erfahrungen angesprochen, Inhalte in Beziehung gesetzt zur eigenen Person, und es wird nicht auf ein „Wissen-über“ abgezielt. Vgl. ebenda, S 168

<sup>279</sup> Ebenda, S 137

<sup>280</sup> Vgl. ebenda, S 76f

J. Manemann greift den Gedanken der Verantwortung des Einzelnen in diesem Zusammenhang auf und spricht von einer Erinnerung an die Zukunft als dem „Zentrum der biblischen Traditionen.“ Damit definiert er eine Form der „Erinnerung, die einer rückwärts gewandten Solidarität entstammt. Sie erinnert eine Zukunft für die Opfer, erinnert ihre Hoffnungen und ihre ungelösten Sehnsüchte.“<sup>281</sup> Diese solidarische Erinnerung kann jedoch nicht mehr vorausgesetzt werden, da man im 21. Jahrhundert nicht automatisch von einem funktionierenden Generationenvertrag ausgehen kann.<sup>282</sup> Oft ist er mangelhaft (Solidarität zwischen Eltern und Kindern ist keine Selbstverständlichkeit mehr) und ein „erlebnisbegründeter Generationenabbruch“ verunmöglicht eine solidarische Erinnerung<sup>283</sup>, an welcher dann auch keinerlei Interesse besteht.<sup>284</sup> Umso dringlicher erscheint es, dass Jugendliche in eine Begegnung mit „gewesenen Menschen“ in der Vergangenheit eintreten. In dieser Begegnung kann die eigene Ohnmacht in Bezug auf die Menschen erfahrbar werden, die gewaltsam aus dem Leben, aus ihren Träumen, Zukunftsvorstellungen gerissen wurden, eine Ohnmacht, nichts mehr tun zu können, nicht mehr helfen zu können, was in dieser Form in Begegnungen mit Menschen in der Gegenwart nicht möglich ist. Hier kann quasi in das Schicksal der Einzelnen theoretisch noch eingegriffen werden, dazu beigetragen werden, dass Lebensversprechen eingelöst werden.<sup>285</sup> R. Boschki und F. Schweitzer sehen in Erinnerung immer auch kommunikative

---

<sup>281</sup> Manemann (2001), S 178

<sup>282</sup> Die Wichtigkeit einer anamnetischen Solidarität kann nicht groß genug eingeschätzt werden. Micha Brumlik fasst das in einem Satz sehr prägnant zusammen: „Wenn der Gedanke einer anamnetischen Solidarität mit den fernen und fremden Opfern als Ausdruck einer beinahe unerreichbaren Reife des postkonventionellen moralischen Bewusstseins zu theologisch wirkt, so sollte doch die handfeste 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 Nationalsozialismus und Fremdenfeindlichkeit konfrontiert ist.“ Brumlik, Micha (2004), Ein ruhiges Anschauen des Grauens? Zur Unzulänglichkeit des reformpädagogischen Erfahrungsbegriffs, in: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hg) (2004), Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Campus Verlag: Frankfurt/New York, S 198-204, S 201

<sup>283</sup> Ottmar Fuchs geht sogar so weit zu sagen, dass es keinerlei „notwendigen Zusammenhang von Erinnerung und Solidarität“ gäbe und plädiert daher für eine „Passiopädagogik“, deren Notwendigkeit er folgendermaßen begründet. „Es kann nicht Solidarisches erinnert und zur Tat der Gegenwart werden und es kann sich Unsolidarisches durchaus in die Geschichte hinein vernetzen. Auch der Erinnerungsbegriff ist also hochambivalent und benötigt inhaltliche Perspektiven, die Gegenwart und Vergangenheit verbinden. So scheint sicher zu sein, dass nur dann, wenn synchron die Option für die Armen und die Wahrnehmung der Opfer eine Rolle spielen, auch mit entsprechender Leidsensibilität die Erinnerung gestaltet werden kann und gestaltet wird.“ Fuchs (2001), S 342

<sup>284</sup> Vgl. ebenda, S 310

<sup>285</sup> Vgl. ebenda, S 319

Erinnerung, die sich im Gespräch der Generationen miteinander formt.<sup>286</sup> Aber nicht nur dem kommunikativen Element sollte hier Bedeutung zugemessen werden, sondern auch einer fortwährenden Bereitschaft zur Selbstreflexion. Darin sieht Astrid Messerschmidt die Voraussetzung, um in einer Tätergesellschaft sich der eigenen Geschichte zu erinnern, da anamnetische Solidarität<sup>287</sup> in diesem Zusammenhang ein sehr „fragiles“ Unterfangen ist.<sup>288</sup>

Dennoch geben diese Zukunftserinnerungen, die sich in den Bibeltexten finden, Hoffnung auf Veränderung, gerade wenn ein Eingreifen in die Vergangenheit nicht mehr möglich ist. Man könnte sogar von einer Didaktik der Hoffnung sprechen. A. Greve hebt hier den subversiven Charakter der biblischen Didaktik in Bezug auf das Hoffen hervor, da in diesen Erinnerungen nicht nur von Leid und Hoffnung, sondern auch immer wieder von Widerstand die Rede ist - Widerstand gegen politische Verhältnisse und Machthaber, die in Frage gestellt werden. Das ist nicht ungefährlich, geben sie doch gute Beispiele dafür ab, wie diese Erinnerungen zu einer Rückenstärkung führen können, nicht zuletzt, da sie utopischen Charakter haben. Die Hoffnung auf Veränderung macht stark.<sup>289</sup>

Diese Hoffnung gilt es in den Religionsunterricht hineinzutragen, wenn eine gedächtnisgestützte Religionspädagogik den Anspruch, zu einer ethischen und selbstkritischen Orientierung und Urteilsbildung der Schüler\*innen beizutragen und eine Orientierungskompetenz auszubilden, ernst nimmt. Zusätzlich darf sie die Vielfalt der Lebenswelten, in welchen sich Jugendliche heute bewegen, nicht außer Acht lassen. In dieser Individualisierung verbirgt sich bereits eine indirekte Aufforderung kein „Orientierungs-Depositum“ vermitteln zu wollen, sondern (,sichere‘) Erfahrungsräume bereitzustellen, die einen guten Nährboden für die Bildung von Kompetenzen abgeben. Orientierungskompetenz versteht Matthias

Braunwarth in diesem Rahmen als *„gedächtnisverantwortete Wahrnehmungskompetenz, welche im Relationierungs- und Relativierungsgeschehen der Gegenwart*

---

<sup>286</sup> Boschki, Reinhold/Schweitzer, Friedrich (2003), Was heißt Subjektorientierung einer dem Gedenken verpflichteten Religionspädagogik?, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 55 (2003) 4, S 327-338, S 337

<sup>287</sup> Ottmar Fuchs unterscheidet hier zwischen einer sogenannten „Nah- und Fernsolidarität“, dem Trauern um die eigenen oder die Toten insgesamt *„in einer optional gebahnten selektiven Erinnerung um die Benachteiligten und Opfer der Geschichte (mit einer korrespondierenden Erinnerung der Täter)“*. Fuchs (2001), S 320

<sup>288</sup> Messerschmidt, Astrid (2003), Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis, Brandes & Apsel: Frankfurt/Main, S 261

<sup>289</sup> Greve (1999), S 138

*Handlungsoptionen und (religiöse) Deutungsoptionen eröffnet.*<sup>290</sup> M. Braunwarth erweitert diesen Ansatz noch um das kollektive und kulturelle Gedächtnis in der Religionspädagogik. Er ortet „*modernisierendes Potential*“, wenn es gelingt, zwischen Einzelem und Gesellschaft, zwischen „*biologisch konstituiertem Gedächtnisträger*“ und seiner ihn prägenden sozio-kultureller Umgebung einerseits und Wahrnehmung und Ausbildung von Identitäten andererseits einen Zusammenhang auszumachen. Diese Kompetenz der relational-relativen Wahrnehmungsstruktur, die in der Theologie verankert ist, führt dann im besten Fall dazu, dass Jugendliche innerhalb einer „*transzendentalen Gemeinschaft*“ ihre individuellen Identitäten formen können.<sup>291</sup>

Bislang war im Zusammenhang der ethischen und selbstkritischen Orientierung häufig von Solidarität und anamnetischer Ethik die Rede, von der Frage: Was hat das mit mir zu tun? Wie aber ist das Erbe der Täter\*innen in die Aufarbeitung zu integrieren? Kann die Heilung der gekrümmten Frau in Lukas 13, 11-12 hier herangezogen werden? Einer eigenen möglichen Täterschaft muss nachgegangen werden, um eine vorschnelle Identifizierung mit Opfern und damit den buchstäblichen blinden Fleck der Täterschaft auszuschließen. Dies wäre ein Weg in die Handlungsorientierung.<sup>292</sup> Dieser Anstoß stellt einen wesentlichen Beitrag zur Religionspädagogik dar, genau zwischen Opfer und Täterperspektiven zu unterscheiden, respektive nicht von DEN Nachkommen zu sprechen, sondern auch hier zu differenzieren, wer zur Nachkommenschaft von Opfern/Tätern gehört.<sup>293</sup> Dabei kommt der biblischen Botschaft eine wichtige Funktion zu, indem sie eine „*schuldensible Täteridentifizierung*“ mit Erinnerung verknüpft mit dem Ziel, in der Zukunft eine mögliche Täterschaft gar nicht erst wachsen zu lassen. Buße und Umkehr sind dabei wesentliche Faktoren. Jede/r ist angesprochen in Selbstreflexion die eigenen Täterpotentiale aufzuspüren, der alle ausgesetzt sind. „*Die Selbstverdächtigung als Sünder provoziert die Umkehr und die Umkehr vermittelt handlungsbezogen zwischen Erinnerung und Zukunft. Die Erinnerung als solche provoziert noch keinen Prozess der Buße und der Umkehr.*“<sup>294</sup> Ausgesetzt zu sein, heißt aber noch nicht, sie auszuleben. O. Fuchs betont,

---

<sup>290</sup> Braunwarth (2002), S 282. In den Bereich der Orientierungskompetenz und De-Konstruierungskompetenz fällt jedoch auch der multiperspektivische Zugang, „*zumal die gesellschaftliche bzw. politische Funktion von Erinnerungskultur damit erkannt wird und auch gesellschaftliche Orientierung durch Reflexion erfolgt.*“ Hellmuth, Thomas (2016), *Erinnern und Vergessen, Erinnerungskultur im neuen Lehrplan der Sekundarstufe I*, in: Verein für Geschichte und Sozialkunde (2016), *Historische Sozialkunde. Erinnerungskulturen. Geschichtsmymen und Erinnerungspolitik unter der Lupe*, 46 Jg. Nr. 3, S 11-15

<sup>291</sup> Vgl. ebenda, S 283f

<sup>292</sup> Vgl. Fuchs (2001), S 328

<sup>293</sup> Vgl. Wagensommer (2009), S 66

<sup>294</sup> Fuchs (2001), S 333

dass manche Menschen im Laufe ihres Lebens durch widrige belastende Lebensumstände im Zusammenleben in gesteigertem Ausmaße in schwierige Lagen kommen können, in denen sie der Gefahr, schuldig zu werden, ausgesetzt sind. (Anderen bleibt dieses Wechselbad von Mitleid und Aggression erspart, wonach ihnen ein ‚Gut-Sein‘ unvergleichbar leichter fällt.) *„Dann erst wird das erbsündliche Dilemma in seiner ganzen Tiefe ausgelotet. Nämlich in jener Bereitschaft zum Bösen, der alle ausgeliefert sind. Als potentielle Täter werden sie wohl für die Rettung der faktischen Täter eintreten: Dass es bei ihnen Gnade ante factum war und dass die Täter jetzt diese Gnade post factum nicht vorenthalten bekommen.“*<sup>295</sup> Deshalb plädiert J. Manemann für eine genaue Erinnerung insbesondere wenn sie sich *„kritisch gegen uns richtet“*, damit sie nicht zu einer *„beruhigenden Inszenierung“* avanciert und in der Folge das Erinnernte keinen Effekt auf Gegenwart und Zukunft hat.<sup>296</sup>

Zusammenfassend lassen sich mit Georg Wagensommer hier folgende Ansprüche aus religionspädagogischer Perspektive formulieren: *„Es sind dies die Forderung nach Wahrnehmung jüdischer Kultur, einer Solidarität mit den Opfern, die Frage nach den Tätern und die Ermöglichung einer anamnetischen Erfahrung für die Jugendlichen.“*<sup>297</sup>

### 3.3. Religiöse Bildung als Menschenrechtslernen

Zuerst soll hier in aller Kürze versucht werden, auf den Begriff der Religiösen Bildung etwas näher einzugehen, wobei auf einen etwaigen historischen Abriss bewusst verzichtet wird.<sup>298</sup> F. Schweitzer widmet sich u.a. diesem Thema und gemeinsam mit Jürgen Baumert zusammen, dass den Grundlagen der Bildung ein religiöser Modus der Weltbegegnung inhärent sei. In das gleiche Horn stößt Dietrich Benner, wenn er über Religion als unverzichtbare Dimension des Menschseins spricht. Bildungstheorie muss daher Religion jedenfalls berücksichtigen.<sup>299</sup> Da Religion einen Teil der menschlichen Gesamtpraxis darstellt - D. Benner unterscheidet hier sechs Formen<sup>300</sup> - ist sie bedeutsam für die Bildung.

---

<sup>295</sup> Ebenda, S 340

<sup>296</sup> Manemann (2001), S 329

<sup>297</sup> Wagensommer (2009), S 73

<sup>298</sup> Damit fallen die Auseinandersetzung beispielsweise mit J. J. Rousseau oder den Bildungsschriften von J. G. Herder, aber auch mit der dritten Rede F. Schleiermachers *„Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern“* (1799) u.v.a. heraus, da diese einen eigenen großen Diskurs darstellen.

<sup>299</sup> Vgl. Schweitzer, Friedrich (2014), *Bildung*, Theologische Bibliothek; Band II, Neukirchener Verlagsgesellschaft: Neukirchen-Vluyn 2014, S 118ff

<sup>300</sup> Diese sind: Politik, Kunst, Religion, Arbeit, Ethik und Pädagogik. Diese menschliche Gesamtpraxis weist einen sehr komplexen Zusammenhang der Einzelpraxen auf, die gleichgewichtig anzusehen sind. Einzelnen jedoch wird in institutionell ausdifferenzierten Bereichen immer wieder eine

Umgekehrt fragt F. Schweitzer sich, ob auch der Glaube als Bildung verstanden werden könne und kommt zu dem Ergebnis, dass durch den Glauben grundlegende Einstellungen und Orientierungen des Menschen verändert werden und damit eine Neuausrichtung des inneren Menschen erfolgen könne, man aber immer zwischen Bildung und Glauben unterscheiden müsse. Wenn reine Kirchlichkeit überwunden sei, sowie religiöse Selbständigkeit und Urteilsfähigkeit erreicht seien, könne man von gebildetem Glauben sprechen, nicht aber, wenn nur religiöse Traditionsbestände angeeignet würden, denn Bildung allgemein - wie im speziellen auch religiöse Bildung - schlossen immer eine (selbst)kritische Auseinandersetzung mit ein.<sup>301</sup> Seine Conclusio: Keine Bildung ohne Religion und umgekehrt. Religion ist nicht nur Bildungsinhalt, sondern auch Bildungsdimension, indem sie nicht auf den Religionsunterricht allein beschränkt ist, sondern religiöse Themen in allen Fächern von Relevanz sind. Es kann auch kein pädagogisches Ziel sein, religiöse Sozialisation oder Bindung an eine Kirche zu erreichen, da zur Bildung religiöse Mündigkeit dazugehört.<sup>302</sup>

Bernhard Dressler weist im Zusammenhang von Bildung und Theologie auf die kritische Aufgabe der Theologie in Bezug auf das Bildungssystem hin, die sich gegen die Funktionalisierung von Bildung wenden müsse. Zudem habe die Pädagogik immer wieder darauf hinzuweisen, dass sie es mit Menschen zu tun habe und nicht mit Dingen oder etwa Göttern.<sup>303</sup> Das Ziel religiöser Bildung ist daher, Religion als Teil der *conditio humana* zu erhalten. Dazu gehört auch die Fähigkeit des Perspektivenwechsels. Einerseits soll die Binnenperspektive (*learning religion*) andererseits jedoch auch die Außenperspektive (*learning about religion*) eingenommen werden können, wobei für ihn religiöses Reden und reden über Religion zusammen gehören. Das entscheidende Kriterium sieht er darin, dass beide Perspektiven im distanzierten Nachdenken über Religion in ein Verhältnis gesetzt werden können.<sup>304</sup>

K. E. Nipkow fasst in seinen Überlegungen die Denkansätze zu Bildung zusammen und resümiert: Bildung ist Formung (handwerklich-technologisches und künstliches Denk-

---

Vormachtstellung eingeräumt, die das Gleichgewicht ins Wanken bringt. Die Aspekte Freiheit, Geschichtlichkeit, Sprachlichkeit und Leiblichkeit kennzeichnen in diesem Rahmen menschliches Handeln. Vgl. Benner, Dietrich (2001), Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft, UTB Verlag: Stuttgart, S 44

<sup>301</sup> Vgl. Schweitzer (2014), S 177-182

<sup>302</sup> Ebenda, S 203 ff

<sup>303</sup> Vgl. Dressler, Bernhard (2006), Unterscheidungen. Religion und Bildung (ThLZ.F 18/19), Evangelische Verlagsanstalt: Leipzig, S 68f

<sup>304</sup> Vgl. ebenda, S 133-149

muster), aber Bildung ist auch als Beitrag zu Entwicklung und Entfaltung (teleologisch-organologisches Denkmuster) zu sehen und schließlich trägt Bildung zur Selbstbildung (selbstreflexiv-autonomes, subjektorientiertes Denkmuster) bei.<sup>305</sup> Zu diesen drei Aspekten fügt sich ein vierter von Norbert Mette dazu, welches er aus den Blickwinkeln des Individuums, der Gesellschaft und der Religion betrachtet. Er nennt es „*lebensbegleitend-transformatorisch*“ (Individuum). Als die Aufgabe von religiöser Erziehung und Bildung sieht er es an, jedem einzelnen Individuum „*begleitend an der Seite zu stehen*,<sup>306</sup> ihm zu helfen sein eigenes Leben in einem größeren Kontext zu sehen, indem er von den Höhen und Tiefen anderer Lebensgeschichten erfährt und möglicherweise davon, wie darin je individuelle, aber auch darüber hinaus bedeutsame Gotteserfahrungen gemacht worden sind, Mut zu geben, den nächsten Schritt zu tun, auch wenn die Folgen noch nicht absehbar sind [...].“<sup>307</sup> Er spricht damit nicht kontinuierliches Lernen im Sinne von Wissenszufuhr an, sondern ein Lernen, welches ungeplant und unvermittelt durch ein Ereignis stattfindet und zu einem Hinterfragen des eigenen Selbstverständnisses, zur Umkehr, führt. Von der Gesellschaft her gesehen ist Bildung für ihn „*kritisch-solidarisch*“, was eine besondere Sensibilität und Empathie für „*Opfer in Vergangenheit und Gegenwart*“ mit sich bringt, während Bildung in der Religion (Kirche) als „*ökumenisch-konziliar*“ anzusehen ist.<sup>308</sup>

Ursula Reitemeyer spitzt das zu, indem sie von Bildung spricht, die „*im Horizont des Weltgeistes oder des Faktums der Vernunft erscheint*“ und in diesem Sinn eine prozesshafte Selbstbildung darstellt, was sie „*von Halbbildung und Kadavergehorsam*“ unterscheidet,

---

<sup>305</sup> Nipkow, Karl Ernst (2005), Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Band 1: Bildungsverständnis im Umbruch – Religionspädagogik im Lebenslauf – Elementarisierung, Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh, S 66-93

<sup>306</sup> Dies deckt sich mit der Wahrnehmung von Lehrer\*innen und Schüler\*innen, die in diesem Zusammenhang die Methode des Frontalunterrichts ablehnen und für ein Anregen der Schüler\*innen „*durch aktives, entdeckendes, forschungs- und projektorientiertes Lernen*“ eintreten, um Meinungsbildung in Gang zu setzen. Die Kenntnis von Täter- und Opferbiographien hierbei sei unumgänglich. Vgl. Pollak, Alexander (2011), Die Verknüpfung von historischem Wissen über Menschenrechte - Herausforderung für Gedenkstätten und Schulen, in: Pampel, Bert (Hg) (2011), Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S 237-255, S 247. Nora Sternfeld tritt sogar dafür ein, dass sich Vermittlung nicht ausschließlich darum drehen dürfe, Jugendliche „*dort abzuholen, wo sie sind*“, sondern vor allem darum, sie „*von dem freizusetzen, wo sie stehen*“, und sie damit zu selbstbestimmtem Denken und Handeln zu ermächtigen. Vgl. Sternfeld, Nora (2003), Was heißt selbstbestimmt?, in: Büro trafo K et al. (Hg) (2003), In einer Wehrmachtsausstellung. Erfahrungen mit Geschichtsvermittlung, Verlag Turia und Kant: Wien, S 87-102, S 98f

<sup>307</sup> Mette, Norbert (2002), Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen, in: Bitter, Gottfried/Englert, Rudolf/Miller, Gabriele/Nipkow, Karl Ernst (Hg) (2002), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Kösel-Verlag GmbH & Co: München, S 31-35, S 34

<sup>308</sup> Ebenda, S 35

welche beide nicht den Vorstellungen einer modernen Zivilgesellschaft entsprechen. *„Erinnerungsarbeit springt daher nicht auf den Zug einer vom Zeitgeist glatt geschliffenen Erinnerungskultur, sondern geht, so zeigt es die Dialektik der Aufklärung, viel tiefer zurück – bis in die Anfänge der Moderne, als Wissenschaft sich vom kirchlichen Dogma löste und das Paradigma der Naturbeherrschung an die Stelle der göttlichen Vorsehung trat.“*<sup>309</sup>

Bedenkt man all diese Facetten mit, so wird klar, dass gerade im Bereich erinnerungsgeleiteter Religionspädagogik religiöse Bildung ganzheitlich gedacht werden muss, folglich den ganzen Menschen mit einbezieht. Damit ist auch der politisch-gesellschaftliche Bereich angesprochen, wenn es um die *„Sensibilisierung in Fragen der Menschenrechte, des Rassismus, der Fremdenfeindlichkeit, die nicht nur Juden, sondern alle ethnischen, religiösen und sozialen Gruppen betrifft“*, geht.<sup>310</sup> Was für die Person des/der Lernenden seine Gültigkeit beansprucht, muss jedoch auch für die Subjekte des Erinnerens gelten. Nicht ausschließlich „abgehobene“, das heißt von ihrer Umwelt getrennt betrachtete Persönlichkeiten sind ins Blickfeld zu rücken, wenn Biografien zum Gegenstand des Lernens werden. Damit gliedert sich religiöse Bildung mit ihren Ansprüchen in die Reihe der politischen, philosophischen und pädagogischen Ideen der Aufklärung ein, die neben Mündigkeit auch (Selbst-)Reflexion,<sup>311</sup> Autonomie und soziale Verantwortung fordern.<sup>312</sup>

### 3.4. Biografie- und Ortsorientierung

Seit einiger Zeit beschäftigt sich Pädagogik zum Thema Erinnern mehr und mehr mit Biografiearbeit. Einzelne Personen mit ihren Lebensgeschichten treten in den Vordergrund des Unterrichtsgeschehens und werden so zu Protagonisten der Geschichtsdarstellung. Mit

<sup>309</sup> Reitemeyer, Ursula (2010), Erinnerungsarbeit als Voraussetzung einer reflexiven Moderne, in: Birkmeyer, Jens/Kleinknecht, Thomas/Reitemeyer, Ursula (2007), Erinnerungsarbeit in Schule und Gesellschaft. Ein interdisziplinäres Projekt von Lehrenden und Studierenden der Universität Münster in Zusammenarbeit mit dem Geschichtsort Villa ten Hompel, Waxmann: Münster, New York, München, Berlin, S 57-64, S 63

<sup>310</sup> Vgl. Schwendemann, Wilhelm/Boschki, Reinhold (Hg) (2009), Vier Generationen nach Auschwitz – Wie ist Erinnerungslernen heute noch möglich?, LIT-Verlag: Münster (hier zitiert nach: Boschki, Reinhold (2015), online: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100048/> [24.1.2017]

<sup>311</sup> Hier sei nochmals auch auf die religiöse Reflexivität verwiesen, die zu erreichen sei, indem es zum Austausch mit anderen im Rahmen biografischer Reflexion kommt, wobei Fragen um prägende religiöse Einflüsse und das eigene Verhalten dazu einfließen. Vgl. Schweitzer (2014), S 186

<sup>312</sup> Damit unterscheidet sich das Bildungs- und Erziehungsziel wesentlich vom jüdischen, welches ein lebenslanges Lernen im Blick behält, - nicht, um Jugendlichen klassisch humanistisch zur Entfaltung ihrer je einzigartigen Persönlichkeit zu verhelfen -, sondern, um sie in den Gehorsam Gott gegenüber einzuweisen und in das Volk Israel einzugliedern. Damit ist jüdische Erziehung festgelegt als Einführung in *„menschliche und göttliche Beziehungen des Volkes Israel“* und die Sederfeier ein didaktisch-methodisch einzigartiger Religionsunterricht. Vgl. Wermke (1997)<sup>2</sup>, S 197



ihren Lebensgeschichten verbunden sind immer auch Orte, an denen sie gelebt und gewirkt haben. Durch die Beschäftigung mit der ganzen Lebensgeschichte werden Menschen nicht auf ihren Opferstatus festzementiert, sondern darüber hinaus wahrgenommen. Durch die Verbindung mit ihren ‚Lebensorten‘ bekommt Erinnerung zusätzlich einen ‚festen Platz‘. Aber nicht nur aus diesen Gründen sind ‚authentische Orte‘ mehr und mehr gefragt. Hier wird auch das Bedürfnis nach Verifikation gestillt, indem die Geschichte einem festen Ort zugewiesen wird. Dadurch wird sie ‚wahrer‘ und glaubwürdiger. Zudem bietet sich die Möglichkeit einer ‚sinnlichen‘ Auseinandersetzung.<sup>313</sup> R. Boschki und Albert Gerhards bezeichnen diese Orte auch als anregend, „*sich bestimmten historischen Ereignissen zu stellen, sie also ,zu erinnern‘*.“ In diesem Sinn generieren Orte Erinnerung, sind aber nicht unumgänglich Träger von Erinnerung, da „*durch Erzähltraditionen, -die an bestimmten Orten immer schon verdichtet waren-, Verschriftlichung und Ritualisierung*“ Erinnerungen nicht unbedingt auf einen abgesteckten Ort begrenzt werden.<sup>314</sup> R. Boschki entwirft elf Thesen, die seine weiteren Überlegungen über das Zusammenspiel von Erinnerungsräumen und Erinnerungslernen darlegen. Er geht davon aus, dass beim Erinnerungslernen Ort und Zeit durch biografisches Lernen in Verbindung gebracht werden müssen, indem sie in der Vergangenheit rekonstruiert, in der Gegenwart in einem größeren Zusammenhang gedeutet und in der Zukunft zur Demaskierung von „*Diskriminierung, Unterdrückung, Exklusion, Herrschaft und Gewalt*“ führen.<sup>315</sup>

Aber gerade im Christentum ist unter dem Ort des Gedenkens nicht immer ein geografischer gemeint, denn Kirche definiert reflektierte/reflektierende Erinnerung auch

---

<sup>313</sup> Vgl. Christmeier, Martina (2011), Wahrnehmung eines authentischen Ortes, in: Pampel, Bert (Hg) (2011), Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen, Leipziger Universitätsverlag: Leipzig, S 307-327, S 318

<sup>314</sup> Vgl. Boschki/Gerhards (2010), S 13-26, S 18

<sup>315</sup> Vgl. Boschki, Reinhold (2013), Erinnern – gedenken – lernen. Thesen zum Zusammenhang von Erinnerungsräumen und Erinnerungslernen, in: Nickolai, Werner/Schwendemann, Wilhelm (2013), Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit, LIT-Verlag: Berlin, S 89-100, S 89. Seine Thesen gehen davon aus, dass Lebenszeiten und Orte eine Einheit bilden, an denen sich kollektive (vor allem Leiderfahrungen) und individuelle Erinnerungen festmachen bzw. tradiert werden. Vor allem diese Leiderfahrungen stiften kollektive Identität. Religionen erweisen sich dabei speziell als „*Tradenten von (Leidens-) Erinnerungen an bestimmten Orten.*“ R. Boschki nimmt den Soziologen Zygmunt Bauman, der ein Auseinanderklaffen zwischen Raum und Zeit der Gegenwart konstatiert, als Basis für weitere Thesen. Wo dies der Fall ist, fehlt nicht nur ein Lernen am Du, sondern die Basis für Erinnerung, die immer an Zeit, verbunden mit einem Ort, geknüpft ist. Nicht der Sieger muss gedacht werden, sondern ethisch relevant ist das Gedenken an Verfolgte, Ermordete anhand ihrer Biografien. So entsteht eine Verbindung von Vergangenheit und Gegenwart, Geschichtsbewusstsein, welches sich wiederum nur an konkreten Orten bilden kann. Soziale Prozesse und die Begehung von Orten sind dafür nötig, um Raum und Zeit zu verbinden. Ethisches Lernen hat diesen Auftrag.

als Teil ihrer Theologie, der Katechese und Unterweisung und letztlich auch der lehramtlichen Äußerung.<sup>316</sup>

Selbstreflexion über den eigenen Standpunkt sowie über Denk- und Handlungsmuster verbunden mit historischen Fakten schreibt auch die Erinnerungspädagogik auf ihre Fahnen, wenn es um ‚authentische Orte‘ und dort initiierte Erkenntnisprozesse geht. *„Die ‚Erinnerungspädagogik‘ setzt somit einen Reflexionsprozess voraus, der von der Befragung der Vergangenheit zum Hinterfragen der Gegenwart reicht und zur Aktivierung des historischen Gedächtnisses in moralischer und geschichtlicher Dimension führt.“*<sup>317</sup> Diese Reflexion bezieht aber auch Fragen über den Ort selbst mit ein, die einerseits die Opfer, an die erinnert wird und die Form der Erinnerung betreffen, andererseits - im Besonderen an (größeren) Gedenkstätten - die Täter und die Funktion/den Sinn des Ortes im Nationalsozialismus.<sup>318</sup> Damit haben wir es mit einem sehr komplexen Lehr- und Lernarrangement an Erinnerungsorten zu tun, welches einerseits die Biografien der Opfer/Täter mit einbezieht, andererseits jedoch im selben Ausmaß einen reflektierten Zugang zur eigenen Biografie voraussetzt.

R. Boschki weist darauf hin, dass es als wesentlich in der anamnetischen Religionspädagogik gilt, dass die Theorie wie auch die Praxis sich diesen konkreten Menschen mit ihren gesamten Biografien und nicht nur auszugsweise (bezogen auf den Opferstatus beispielsweise) annehmen muss. Damit sind die Lebensgeschichten, wie sie in verschiedenen Quellen (insbesondere in Briefen und mündlichen Erzählungen) vorliegen, und die Orte, an denen sich diese Leben vollzogen haben, im Vordergrund. Das führt zu einem Ablösen vom reinen Faktenlernen und in Folge zu einer größeren Sensibilisierung der Lernenden für ihr „Gegenüber“. Hier kommen sich Gedenkstättenpädagogik und Religionspädagogik sehr nahe, weil beide das Subjekt der Erinnerung, die Lernenden, als aktive Teilnehmer\*innen im Lerngeschehen sehen und darauf achten, diese ‚dort abzuholen, wo sie gerade sind‘.<sup>319</sup> Nicht vergessen werden darf in diesem Zusammenhang

---

<sup>316</sup> Vgl. Henrix (2010), S 35

<sup>317</sup> Kranz, Thomas/Wysok, Wieslaw (2013), Zur Bildungsarbeit mit Schulklassen in der KZ-Gedenkstätte Majdanek, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 427-435, S 428

<sup>318</sup> Vgl. Ritscher, Wolf (2013), Bildungsarbeit an den Orten nationalsozialistischer Terrors. „Erziehung nach, in und über Auschwitz hinaus“, Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S 247f

<sup>319</sup> Vgl. Boschki, Reinhold (2015), online: <http://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/erinnerungerinnerungslernen/ch/17f3508aa7e5204858639a9e68cd547a/> [5.12.2016]

jedoch, dass Erinnerungsorte oftmals mehr auf das Abwesende hinweisen, Lücken bewusst machen, die durch das Fehlen von Personen, etc. entstanden sind. Sie sind Orte der Diskontinuität von Erinnerung, zeigen die Unterbrechung mit ihren noch vorhandenen Fragmenten von Geschichte auf, die sich dann auch nicht selbstredend für ihre Besucher\*innen erschließt.<sup>320</sup> Darauf weist auch M. Zülsdorf-Kersting hin, der Besucher\*innen ein selbständiges Erschließen von Erinnerungsorten aufgrund des eigenen Mitleidens oder Erlebens abspricht. Er lenkt den Blick auf das Lernen (Erinnerungsorte = Lernorte) und erweitert damit ein zweckfreies Gedenken erweitert sieht durch Lernkonzepte und pädagogische Vermittlung, um eine „*Erarbeitung des weitgehend historisierten Nationalsozialismus*“ zu ermöglichen. Auf diese Weise treten auch die Lernenden als Adressaten\*innen in den Vordergrund, auf die die Lernarrangements zugeschnitten werden müssen, wenn Erinnerungsorte aufklären, Wissen weitergeben und Zusammenhänge vermitteln wollen.<sup>321</sup> Damit jedoch vernetztes Denken-Fühlen-Wissen entstehen kann, muss mehrdimensionales, kritisches Lernen stattfinden, reflektiert werden. Affekte bleiben dann nicht im Nichts stehen.<sup>322</sup> Hier greift Wolf Ritscher ein wichtiges Moment auf, die affektive Dimension. Denn was beim Lernen an Biografien häufig in den Hintergrund tritt, ist die Resonanz der fremden auf die eigenen Lebensgeschichten, die wiederum im Klassenverband unterschiedliche Dynamiken und damit Lernvoraussetzungen schaffen kann. Dabei geht es vordergründig darum, eine gute Lernbasis zu schaffen, die auf die allgemeine Anerkennung der Biografie jeder einzelnen am Diskurs teilnehmenden Person abzielt. Damit verbunden ist die Schaffung der Dimensionen Zeit und Raum zum Austausch der Lebensgeschichten. Christoph Schäfer fügt dem noch folgendes hinzu: „*Diese affektive Dimension von Anerkennung in den erinnerungsbasierten Mikrodiskursen didaktisch inszenierter Vermittlungsprozesse hängt maßgeblich von der Anerkennung der kulturellen Gruppenidentität der Diskursteilnehmer ab. Diese Anerkennung müsste als erlernbare ethische Kommunikationsfähigkeit didaktisch im Modus eines dialogisch-narrativen Diskurses entwickelt werden.*“<sup>323</sup> Die Anerkennung der Schüler\*innen als gesamte biografische Personen an didaktischen Vermittlungsdiskursen muss daher ebenso im Blick der Lehrenden sein wie die didaktische Aufgabe, dass bei der

---

<sup>320</sup> Vgl. Krause, Sabine (2014), *Erinnern und Tradieren. Kulturelles Gedächtnis als pädagogische Herausforderung*, Ferdinand Schöningh: Paderborn, S 173

<sup>321</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting (2011), S 172

<sup>322</sup> Vgl. Ritscher (2013), S 238ff

<sup>323</sup> Schäfer, Christoph (2009), *Didaktik der Erinnerung. Bildung als kritische Vermittlung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis*, Waxmann Verlag GmbH: Münster, S 235

Bildung von Identitäten größere Erzählräume im Unterricht eingeplant werden. Vermittlungsaufgaben müssen damit verknüpft werden. *„Diese dürfen allerdings nicht als kulturelle Parallelwelt neben den biographischen Erzählungen angebaut werden, sondern müssen aus diesen heraus aufgegriffen und diskursiv weiterentwickelt werden.“*<sup>324</sup> Der Klassenraum wird somit als „Community inquiry“ genutzt. Nur so können Anerkennung und Diskursivität zusammengebracht werden. C. Schäfer bringt dieses auf den Punkt, indem er auf die Wichtigkeit des Dialogs hinweist, wenn es um die *„ethische Dimensionierung einer erinnerungsbasierten Didaktik und die Anerkennung der biographischen Person und ihrer Würde“*<sup>325</sup> geht. Lehrende sind daher gefordert, den Dialog nicht moralisierend zu führen, um den Prozess der gegenseitigen Anerkennung nicht zu unterlaufen und die von den Schüler\*innen dargebotenen Biografien und damit Identitäten zu würdigen. Wolfgang Ludwig Schneider sieht in einer moralischen Kommunikationsweise zudem die Verknüpfung einer Bewertung der einzelnen Wortmeldungen,<sup>326</sup> die sich in richtig oder falsch bzw. in gut oder schlecht, etc. der einzelnen Wortmeldungen ausdrücken kann, die wiederum direkt in eine (Miss-)Achtung der jeweiligen Dialogpartner\*innen mündet. Kontroverselle Themen laufen bereits wegen ihrer Fragestellungen schnell Gefahr in dieses Fahrwasser zu geraten.

Wenn in der Literatur von Gedenkstätten und Erinnerungsorten gesprochen wird, Untersuchungen präsentiert werden, so handelt es sich in der Mehrheit der Fälle um sogenannte größere (bekannte) Gedenkstätten. In den letzten Jahren jedoch sind auch kleinere Gedenkstätten/Erinnerungsorte in den Vordergrund getreten und zu Referenzpunkten der Geschichtsdarstellung geworden, weil man die regionale Bedeutung dieser und damit verbunden den ‚Mehrwert‘ in der Vermittlung an einem bekannten, vertrauten Ort in der Nähe erkannt hat. H. Jakobs sieht hier eine besondere Chance durch die thematische Vielfalt der Gedenkstätten vor Ort, eine größere Bandbreite von Interessensgruppen anzusprechen, sei es vom Alter her, vom Bildungsstand, etc.<sup>327</sup> Diese

---

<sup>324</sup> Ebenda, S 236

<sup>325</sup> Ebenda, S 238

<sup>326</sup> *„Moralische Kommunikation teilt Bedingungen mit, deren Erfüllung die Voraussetzung ist für die Achtung anderer. In moralisch aufgeladenen Auseinandersetzungen wird die Kommunikation unter unvereinbare Bedingungen wechselseitiger Achtung gestellt mit der Folge, dass die Beantwortung der Frage, welche Bewertung als richtig gelten kann, zugleich eine Entscheidung über die Zuteilung persönlicher Achtung bzw. Missachtung impliziert.“* Schneider, Wolfgang Ludwig (2004), Die Unwahrscheinlichkeit der Moral. Strukturen moralischer Kommunikation im Schulunterricht über Nationalsozialismus und Holocaust, in: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hg) (2004), Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Campus Verlag: Frankfurt/New York, S 205-234, S 206

<sup>327</sup> Vgl. Jakobs (2015), S 199

regionalen Gedenkstätten werden im „*Idealfall lebendige, aktive Zentren für die konkrete Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus und seinen Folgen in der Region, ausgehend von dem historischen Ort und hineinwirkend in die gegenwärtige Stadt.*“<sup>328</sup>

### 3.5. Der größere Kontext jüdisch-christlichen Lernens

Judentum und Christentum sind seit Anbeginn untrennbar in ihrer oft schwierigen gemeinsamen Geschichte und Theologie verwoben und es wurde versucht, das Verhältnis im „Lernprozess Christen Juden“ (1977-84) in Freiburg - wie bereits an anderer Stelle erwähnt - auf neue Beine zu stellen. Dieses Projekt stellt einen wichtigen Schritt in Richtung Erinnerungslernen dar, da anamnetisches Lernen in christlicher Tradition niemals ohne den Austausch mit einer jüdischen Perspektive und Gegenwart gedacht werden kann. J. B. Metz formuliert das in der Forderung, dass eine anamnetische Kultur nur im direkten Dialog mit Juden in Vergangenheit und Gegenwart angedacht werden kann. „*Nur eine Theologie, die konsequent im Horizont des christlich-jüdischen Dialogs denkt und agiert, kann Wege in eine Kultur des Eingedenkens eröffnen.*“<sup>329</sup> Das bedeutet für ein „christliches“ Lernen nach Auschwitz, sich der jüdischen Wurzeln und der Shoah zu besinnen. Durch Erzählgemeinschaften können dann die Erinnerungen „*an das Humanum*“ lebendig bleiben und in eine neue Form der Auseinandersetzung führen.<sup>330</sup> Für einen Religionsunterricht in multikultureller Pluralität heißt das den Umgang mit dem Fremden zu überdenken. Dazu lassen sich Fragen wie die folgenden stellen: ‚Wie lassen wir sie unter uns wohnen in Zeiten der Bedrängnis?‘ Damit sollen eigene Projektionen in den Hintergrund treten zugunsten der Auseinandersetzung mit der Realität von Fremden. Das Muster wird unterbrochen, wonach sich das Christentum die ihm fremd gewordenen jüdischen Wurzeln und Traditionen aneignet und umdeutet, zumal dies einer Enterbung gleichzusetzen ist und ein Ungleichgewicht im Dialog nach sich zieht - die Partner sind nicht mehr gleichwertig -, „*sondern sie [die Juden: Anm. d.V.] wurden schließlich in ihrer*

<sup>328</sup> Ebenda, S 204. Jakobs verweist dabei auf die Gründungsgeschichten vieler kleiner Gedenkstätten, die in die ausgehenden 1970er Jahre zurückreichen, wo Stadtbewohner – beeinflusst durch ein sich wandelndes Geschichtsbild in der Gesellschaft - erstmalig begannen, sich mit der bis dahin verdrängten Geschichte des Nationalsozialismus in all seinen (lokalen) Facetten näher zu befassen und diese in Institutionen zu verankern, um eine Anlaufstelle für historisch Interessierte als Konsument\*innen einerseits und „Lieferant\*innen“ von historischen Dokumenten andererseits zu schaffen. Anhand dieser Dokumente (Fotos, dokumentierte Alltagssituationen, etc.) „*lassen sich Kontinuitäten, Verluste und Besonderheiten der heutigen und der historischen Stadtgesellschaft ausmachen.*“ Jakobs, S 201

<sup>329</sup> Metz (2006), S 25f

<sup>330</sup> Vgl. Leimgruber, Stephan (1995), Religionspädagogik im Kontext jüdisch-christlicher Lernprozesse, in: Ziebertz, Hans-Georg/Werner, Simon (Hg) (1995), Bilanz der Religionspädagogik, Patmos-Verlag: Düsseldorf, S 193-203, S 201

gesamten Existenz und Geschichte für überflüssig erklärt und der Auslöschung preisgegeben.“<sup>331</sup> Um es mit K. E. Nipkow zu sagen: aus dem vergangenen Verhältnis von Juden und Christen für heute zu lernen heißt, sich als erstes diese vom Christentum eingesetzten Modelle zu vergegenwärtigen (Substitutions- Enteignungs- und Enterbungsmodell) und die historischen Sachverhalte von verfälschenden theologischen Deutungen zu reinigen. Die Verurteilung Jesu kann nicht länger als Gottesmord und immerwährende Schuld dem ganzen Judentum angelastet werden. Zudem muss es ein Vordringen in die emotionale Tiefenschicht religiös ‚an-sozialisierter‘ Vorurteile geben. Zuletzt ist die theologische Stigmatisierung des Judentums zu überwinden und damit das Christentum gezwungen, seine Identitätssicherung - lange Zeit basierend auf Kosten des Judentums - aufzugeben.<sup>332</sup> So muss beispielsweise aus katholischer Sicht die Aussage von Röm 11,7f (ganz Israel soll gerettet werden), die auf dem Tod Jesu fußt und das Judentum mit einschließt, obwohl dieses nicht „*in seiner Ganzheit zum Glauben an Jesus gekommen ist*“,<sup>333</sup> fallen gelassen und aus jüdischer Sicht betrachtet werden.<sup>334</sup> Aus evangelischer Sicht ist seitens der Kirche einerseits die Anerkennung aller offizieller Beschlüsse im Anschluss an Röm 9-11 bzgl. der bleibenden heilsgeschichtlichen Bedeutung Israels vonnöten und andererseits der Wunsch, nicht mehr als heilsgeschichtliche Institution an die Stelle des alttestamentlichen Israel treten zu wollen, zu berücksichtigen. Mit der Verabschiedung der Enterbungs- und Substitutionstheorie und der Anerkennung Israels als nicht überholtem Wurzelgrund ist der Blick Richtung Gegenwart gerichtet. Mit einer für beide Seiten völligen Selbstrelativierung vor Gott kommt neben der Gegenwart auch die Zukunft ins Spiel. In der Hoffnung, Gott selbst wird kommen, beugen sich alle unter den einen Gott.<sup>335</sup>

---

<sup>331</sup> Greve (1999), S 173

<sup>332</sup> Vgl. Nipkow (1998), S 362-369

<sup>333</sup> Wohlmuth (2010), S 51f. Dann wird klar, was Josef Wohlmuth meint, wenn er sagt: „*Das Vertrauen, das die Christenheit auf die versöhnende Wirkung des Kreuzes setzt, setzt das Judentum, das an Jesus nicht glaubt, auf die bedingungslose Erwählung des einen Gottes. Beide aber sind bei Paulus zusammengeschlossen durch das beiden zugesagte göttliche Erbarmen, das Ausdruck der unverbrüchlichen Treue ist.*“ (s. Fußnote 226) Bereits im Zweiten Vatikanischen Konzil (1962) wurden Schritte in diese Richtung gesetzt, wie auch im Arbeitspapier des Gesprächskreises Juden und Christen des Zentralkomitees der dt. Katholiken (1979), welches besonders die Gegenwart und die Zukunft im Auge hat. Das Recht auf wechselseitiges Zeugnis, der Verzicht auf die Zumutung der Untreue des Anderen. Vgl. Nipkow (1998), S 371-379

<sup>334</sup> Christliche Glaubenspraxis hat ihre Wurzeln genau im Gedächtnis an die Person und das Handeln Jesu Christi, d.h. sie ist bezogen auf seine Verkündigung, seine prophetischen Zeichenhandlungen, seinen Umgang mit marginalisierten Gruppen, kommunikatives und innovatives Handeln. Dies unterscheidet das Christentum wesentlich vom Judentum. Vgl. Arens (2003), S 49

<sup>335</sup> Vgl. Nipkow (1998), S 371-379

Wie wichtig es ist, gerade aus religionspädagogischer Perspektive das Verhältnis Judentum-Christentum, insbesondere die Frage nach der Rezeption der Themenbereiche Juden-Judentum, ins Visier zu nehmen, zeigt auch einmal mehr die Untersuchung von G. Wagensommer. Juden und Judentum sind der Lebenswelt der meisten Jugendlichen fern und werden eher als exotisch eingestuft. Damit einher gehen eine anonymisierte und unpersonifizierte Thematisierung und unbestimmte Vergangenheitsbezüge. Auffallend ist das Ansprechen der Juden als Opfer.<sup>336</sup> Die Verbindung zum Christentum wird wohl von den jungen Menschen thematisiert, bleibt aber auf die Stellungnahme einzelner Schüler\*innen reduziert und wird nicht gegenwartsbezogen diskutiert. Lediglich der Nahostkonflikt wird erwähnt.<sup>337</sup> Der Beitrag einer christlichen Religionspädagogik wäre hier nach M. Wermke die Entwicklung „*liturgisch angemessener Formen des Erinnerns und Gedenkens*“. Den Sitz dieser Erinnerungsformen im Leben der Schüler\*innen ortet er in Gedenkstättenbesuchen und regionalgeschichtlicher Aufarbeitung. Unter Liturgie versteht M. Wermke den „*Akt der Vergegenwärtigung des Schicksals des jüdischen Volkes im Holocaust*“. M. Wermke spricht hier den Perspektivenwechsel an, dem sich Schüler\*innen zu unterziehen hätten, um an die Geschehnisse des Holocaust nicht historisch betrachtet - von außen - heranzugehen, sondern gleichsam als Zeug\*in, um ihnen bewusst zu machen, dass sie in der Gegenwart des Holocaust stehen und als Zeug\*innen diese Gegenwart weiterzugeben haben. Damit meint M. Wermke jedoch nicht, sich in die Rolle der Opfer hineinzugeben, welches als Nachkommen der Tätergeneration auch gar nicht intendiert werden kann, sondern als Christ\*innen sich sowohl in Zeugenschaft für die Leiden der Opfer als auch für die Schuld der Täter\*innen zu begeben. Auf die „Liturgie“ bezogen, bedeutet das, sich der uneinlösbaren Schuld vor Gott bewusst zu werden verbunden mit der Bitte um sein Erbarmen.<sup>338</sup> Das Judentum selbst hat in die Liturgie seines Glaubens die Erinnerung hineingestellt. Während P. Neuhaus sogar davon spricht, dass sich die Zentralität des Gedenkens durch die tragende Verbindung aus Geschichte und

---

<sup>336</sup> „Im Hinblick auf die Exemplifizierungen der Mädchen und Jungen hinsichtlich des Opferseins von Juden fallen nun aber Wortbildungen auf, die durch eine Hinzunahme von Präfixen eine Ausdruckserweiterung erfahren. Häufig bedienen sich die Befragten des Präfixes ‚ver‘-, wodurch sie auch eine als perfektiv zu bezeichnende Komponente in den jeweiligen Verbkompositionen (Vorgangsbezeichnungen) hervorheben. Umschreiben lässt sich diese Thematisierung mit dem Motiv ‚Handeln mit Juden mit stets negativem Resultat.‘ Demnach wurden Juden verfolgt, vergast, verbrannt, erschossen, vernichtet, verladen, geschnappt, aufgeschnitten, mitgenommen, abtransportiert; sie wurden gehasst und entlassen.“ Wagensommer (2009), S 372

<sup>337</sup> Ebenda, S 291-304

<sup>338</sup> Wermke (1997)<sup>2</sup>, S 209ff

Glaube, aus „*religiösem und geschichtlichem Selbstbewußtsein*“ im Judentum, ergibt,<sup>339</sup> stellt der Historiker C. Münz darüber hinaus fest, dass das jüdische Gedächtnis „*weder voraussetzungslos, noch wertfrei oder objektiv*“ ist, was es aber auch nicht sein will. Das Ziel jüdischen Gedenkens sei es, in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft die Herstellung und Bewahrung jüdischer Identität sicherzustellen.<sup>340</sup> Damit ist eine distanzierte Haltung der jüdischen Geschichte gegenüber nicht haltbar, sondern der Zugang als „*emphatisch*“ zu beschreiben<sup>341</sup> - *emphatisch* im Gedenken vor allem der jüdischen Opfer gegenüber (damit auf bestimmte Subjekte bezogen). Um die bedrohte Identität zu schützen, wird selektiv erinnert.

### 3.6. Überwältigungsverbot

R. Boschki versteht unter Überwältigungsverbot, sich nicht auf eine oftmals als „*Leichenbergpädagogik*“ oder *Schockpädagogik* benannte Vermittlungsform zum Thema Nationalsozialismus zu berufen, um Jugendlichen den Holocaust in sehr emotionalisierender Weise näher zu bringen. Im Gegensatz dazu müssen Lernende zu jedem Zeitpunkt die Möglichkeit haben, sich vom vermittelten Inhalt distanzieren zu können, um in kritischer Distanz reflektieren und sich einen eigenen Umgang mit dem Thema erarbeiten zu können.<sup>342</sup>

Überwältigungsverbot schließt aber außer der „*medialen*“ Vermittlungsform der *Schockpädagogik* auch noch die Lehrenden mit ein, die ihrerseits mitunter durch (un)bewusstes pädagogisches Agieren im Unterricht den Schüler\*innen bestimmte Haltungen transportieren wollen, die sie als Vermittler\*innen in diesem Rahmen als opportun ansehen. K. E. Nipkow spricht hier von einer bevormundenden, moralisierenden Wertevermittlung von oben herab, die zu vermeiden sei, um im Geist der modernen philosophischen Ethik besonders in der Tradition Immanuel Kants zu bleiben.<sup>343</sup> Das impliziert auch einen nicht wertenden Umgang seitens der Lehrenden, wenn sich Lernende nicht erwartungsgemäß äußern oder verhalten sowie in Widerspruch zur Lehrperson

---

<sup>339</sup> Neuhaus, Peter (2001), „*Erinnerung*“ als Brückenkategorie. Anstöße zur Vermittlung zwischen der politischen Theologie von Johann Baptist Metz und der Tiefenpsychologischen Theologie Eugen Drewermanns, LIT-Verlag: Berlin-Münster-Wien-Zürich-London, S 72

<sup>340</sup> Vgl. Münz, Christoph (1995), *Der Welt ein Gedächtnis geben*, Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh, S 436

<sup>341</sup> Vgl. ebenda, S 452

<sup>342</sup> Boschki (2015), online: <http://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/erinnerungerinnerungslernen/ch/17f3508aa7e5204858639a9e68cd547a/> [9.11.2016]

<sup>343</sup> Nipkow, (2005), S 335f



stehen. Nach den von K. E. Nipkow verfassten Dialogregeln, die er für interreligiöse und interkonfessionelle Verständigung in wechselseitiger Achtung vor Differenz<sup>344</sup> als Basis erachtet, die jedoch für jede Kommunikation - speziell auch für unterrichtliche Gespräche - anwendbar sein sollten, sollen Kinder Differenz so erleben und sich bewusst machen, dass sie von ihnen je nach ihrer Lage und Entwicklung auch ausgehalten werden kann. Es darf nicht zu einer psychischen Überwältigung und Selbstentfremdung kommen. Das schließt bei den Vermittler\*innen ein, dass sie sich dessen bewusst sind, dass es verschiedene Geschichtsbilder und demnach auch Deutungen gibt und nicht eine Geschichte, eine Wahrheit. Das impliziert eine schrittweise Annäherung an das Thema, angepasst an *„Unterscheidbarkeit und Unabschließbarkeit individueller und gesellschaftlicher Verhandlungsprozesse um die Deutung von Vergangem und daran anschließende Bildungsprozesse“*.<sup>345</sup>

An den Beginn des Lernprozesses sollte kein feststehendes Konzept gestellt werden, denn Erinnern allein macht einen solchen noch nicht aus. S. Krause spricht hier im Besonderen die Ausgangslage von Erinnerungslernen an, den Unterschied an Erfahrung der Lehrenden und Lernenden, und die Vorstellung der Schüler\*innen, die in den unterrichtlichen Prozess einfließen müssen. Unterricht zum Erinnern auf Basis einer Unmöglichkeit einer Erinnerung wird durch eine daraus folgende Re-Konstruktion möglich. Das heißt aber auch, dass Lernen aus Geschehnissen im Sinne einer Handlungsorientierung bei Selbsterlebtem oder *„in der Anschauung oder sprachlichen Repräsentation der Erfahrung anderer“* denkbar ist. *„Erinnern wird somit eine soziale und sozial geprägte Praxis innerhalb und in Verbindung mit anderen Praxen [...]“*<sup>346</sup> S. Krause bricht eine Lanze für einen Unterricht, der Bestehendes vermitteln und zugleich zu einer kritischen Auseinandersetzung mit diesem führen soll, um zur aktiven Teilhabe an sozialen Gestaltungsprozessen anzuregen. Dabei müssen sowohl die reflexive als auch die performative Ebene bedacht werden. Lehren ist immer auch aktive Kommunikation des Lehrenden mit dem Lernenden. Wo nur eine Ein-Weg-Kommunikation stattfindet, läuft Vermittlung ins Leere, hat kein Gegenüber. Auch Gesten (wie oft bei Ritualen zu finden) und Sprache können dabei erinnernde Funktion haben, denn schon Platon hat auf die mimetische Fähigkeit des Menschen hingewiesen. Das bedeutet, dass Kinder und Jugendliche soziales Verhalten in der Begegnung mit anderen Menschen lernen, sich aber

---

<sup>344</sup> Nipkow (1998), S 112-123

<sup>345</sup> Krause (2014), S 41

<sup>346</sup> Vgl. ebenda, S 41-44

umgekehrt mitunter auch durch negative Rezeption von der Erwachsenenwelt bewusst abgrenzen müssen. Abwehrhaltungen können aber ebenso durch das Auseinanderklaffen von Erwartung und Erfahrung entstehen. Existieren jedoch in einer Gemeinschaft unterschiedliche Auslegungen von Regeln, Normen und Werten, dann funktioniert Nachahmung nicht. Daher räumt S. Krause der Aufforderung zur Selbsttätigkeit (Selbstbestimmung) einen pädagogisch hohen Wert ein mit dem Ziel, „aus einer Fremdaufforderung eine Selbstaufforderung werden zu lassen.“ Als „unglückliche Erinnerungen“ bezeichnet sie Erinnerungen, die abhängig von individuellen Fähigkeiten und subjektivem Wollen und durch Gemeinschaft ermöglichte und zugelassene Sichtweisen sind, die jedoch in der Retrospektive neu bewertet und mitunter zu einem späteren Zeitpunkt positiv gesehen werden. In diesem Lernprozess kann es immer wieder zu Verunsicherungen kommen, in denen Jugendliche nach Allianzen suchen, um Stärkung zu erreichen oder sich abgrenzen, um das Eigene zu stärken.<sup>347</sup>

### 3.7. Bekämpfung von Antisemitismus

Religiöse Bildung muss - ganz abgesehen von menschlichen Gründen - allein aus einer theologischen Motivation zu Antijudaismus und Judenfeindlichkeit deutlich Stellung beziehen. Themen der Erinnerung können daher nicht neutral verhandelt werden.<sup>348</sup> Stephan Leimgruber plädiert ebenfalls mit Nachdruck dafür, den „schuldhaften Umgang“ bezüglich der Vorurteile dem Judentum gegenüber und auch den (praktizierten) Antijudaismus nicht unreflektiert stehen zu lassen, sondern im Rahmen einer Religionspädagogik nach Auschwitz in eine Erinnerungskultur einzubinden. Erst eine Einsicht in schuldhaftes Verhalten und die Aufarbeitung desselben können dann in ein tragfähiges interreligiöses Lernen in der Zukunft übergehen.<sup>349</sup> Auch K. E. Nipkow fordert für den pädagogischen Aufgabenbereich eine Klarheit über Sachverhalte (vom Nationalsozialismus über Antisemitismus und Holocaust bis hin zur Nachkriegszeit und Rechtsextremismus) ein, um einen angemessenen Umgang damit zu finden. Er schlägt unter anderem den Dialog mit jüdische Zeitzeug\*innen im Unterricht und Synagogenbesuche vor. Als thematische Schwerpunkte sieht er einerseits den kirchlichen

<sup>347</sup> Vgl. ebenda, S 140

<sup>348</sup> Boschki (2015), online: <http://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/erinnerungerinnerungslernen/ch/17f3508aa7e5204858639a9e68cd547a/> [9.11.2016]

<sup>349</sup> Leimgruber, Stephan (2002), Religionspädagogik im Kontext jüdisch-christlicher Lernprozesse, in: Bendel, Rainer (2002), Die katholische Schuld? Katholizismus im Dritten Reich zwischen Arrangement und Widerstand, LIT-Verlag: Berlin-Münster-Wien-Zürich-London, S 354-368, S 354f

Antijudaismus und Antisemitismus und in diesem Zusammenhang die Re-Lektüre neutestamentlicher Texte, wie andererseits das Eintauchen in gegenwärtiges jüdisches Leben und Lernen. Die Geschichte von Juden und Christen müsse genauer betrachtet werden. Vier hermeneutische Grundregeln seien dabei zu beachten: Vertrauen in den Anderen und diesen von seiner Andersheit her zu sehen - wie schon von M. Buber eingefordert -, die schonungslose Auslegung der menschlichen Natur und der geschichtlichen Wirklichkeit, die Bewahrung verbindender theologischer Deutungsmuster in der Deutung vom Leiden und Sterben zum einen von Jesu und zum anderen vom jüdischen Volk und die Würdigung der individuellen Weise gläubigen Verstehens.<sup>350</sup>

Ausgehend von R. Boschkis hier noch einmal zusammengefassten Leitlinien kann ein guter und umfassender Überblick über den Stand des religionspädagogischen Diskurses dargelegt werden, der in seinen Überlegungen immer in Zusammenhang mit anderen Geisteswissenschaften und mit anderen Unterrichtsfächern gesehen werden muss. St. Leimgruber hat anamnetisches Lernen bereits im Jahr 2001 als religionsdidaktischen Schwerpunkt mit großem Potential erkannt. *„Sowohl die biographische Erinnerung als auch das kollektive Gedenken können integrierende und heilende Wirkung zeitigen, vorausgesetzt, die Bereitschaft zum Lernen aus den Fehlern ist vorhanden. Schule und Religionsunterricht sollen vermehrt Wege des Gedenkens, des Erzählens und Feierns beschreiten, wobei sie viel von der Erinnerungskultur in den großen Religionen profitieren können.“*<sup>351</sup> Auch Johannes Rothloff sieht in der anamnetischen Religionspädagogik großes Potential und erkennt in ihr eine weitere Verwendbarkeit und Fortführung in der Geschichtsdidaktik.<sup>352</sup> Im Religionsunterricht wird vielfach auch ein Weg des Erinnerns im Unterricht beschritten, nämlich der Besuch an Erinnerungsorten. Berücksichtigt man diese Exkursionen, die zum Thema Nationalsozialismus durchgeführt werden, so darf eine Auseinandersetzung mit den Diskussionen um eine Gedenkstättenpädagogik und (Kirchen)Geschichtsdidaktik nicht vernachlässigt werden. Diese sollen im Folgenden in ihrer Relevanz für den Religionsunterricht betrachtet werden.

#### 4. Erinnern/Gedenken in der Gedenkstättenpädagogik

<sup>350</sup> Vgl. Nipkow (1998), S 389-396

<sup>351</sup> Leimgruber, Stephan (2001), Erinnerungsgelitetes Lernen, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (2001), Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung, Beruf, Kösel-Verlag: München, S 340-348, S 348

<sup>352</sup> Roloff, Johannes (2013) Der Holocaust als Herausforderung für den Geschichtsunterricht, LIT-Verlag: Berlin, S 115

Gottfried Kößler bezeichnet Gedenkstätten „*vor allem als Ersatz für die lebendige Erzählung*“.<sup>353</sup> Daher muss ihnen interaktiv und im Gespräch begegnet werden, da historische, soziale und emotionale Seiten erfahrbar und durchschaubar werden müssen im Sinne eines Demokratielernens und einer dementsprechenden Handlungsorientierung.<sup>354</sup> „*Partizipative Pädagogik*“ scheint hier angemessen, die sich zwischen Ort des Verbrechens, Trauer- und Gedenkort, Lern- und Bildungsort und einer „*kommunikativ-partizipativen Vermittlungsstruktur*“ ihren Weg bahnen muss.<sup>355</sup>

All das zu verbinden verlangt den Lehrenden einiges ab. „*Das Lernen an Gedenkstätten erfolgt nicht im ‚luftleeren Raum‘, sondern ist in individuelle Wissenshorizonte und Deutungsmuster der Schüler eingebunden, welche ihnen durch den Schulunterricht, die öffentliche Geschichtskultur und insbesondere die eigene Familie vermittelt werden.*“<sup>356</sup> Mit diesen Worten umfassen Kathi Bromberger und Matthias Rosendahl bereits wichtige Eckpunkte des Lernens an Gedenkstätten, die sie folglich weniger als „*Orte der Wissensvermittlung, als vielmehr [als] Orte, von denen Impulse für eine weitere Auseinandersetzung ausgehen können*“, sehen und an denen nicht-kognitive Erfahrungen einen wichtigen Stellenwert einnehmen.<sup>357</sup> Uwe Hirschfeld sieht hier vor allem auch die Lehrenden in einer wesentlichen Position, da sie selbst Lernende sind und sich mit ihren Schüler\*innen gemeinsam Inhalte aneignen. Was sie unterscheidet ist jedoch ihr Wissen um die Schwierigkeiten, Spannungen und möglichen Prozesse auf diesem Weg (Aneignung, Spurenlesen, Funktionieren des kollektiven Gedächtnisses, Geschichtspolitik etc.) Der eigene „*Blick von unten*“ im Verhältnis zur großen Erzählung muss Gegenstand der Betrachtung sein.<sup>358</sup> Cornelia Sauerborn und Thomas Brühne weisen dabei auch auf den Widerspruch hin, der sich daraus ergibt, einerseits den Raum für eigene Vorstellungen und Assoziationen an den Erinnerungsorten/Gedenkstätten zu bieten und andererseits die Bildung von Empathie den Opfern des NS-Regimes gegenüber zu fördern. Beides jedoch

---

<sup>353</sup> Kößler, Gottfried (2013), „Pädagogik an verunsichernden Orten. Anforderungen und Chancen der Gedenkstättenpädagogik“, in: Nickolai, Werner/Schwendemann, Wilhelm (2013), Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit, LIT-Verlag: Berlin, S 69-82, S 71

<sup>354</sup> Vgl. ebenda, S 77

<sup>355</sup> Vgl. Schwendemann, Wilhelm (2013), Erinnern und Lernen in bildungswissenschaftlicher Perspektive – Was soll in einer zeitgemäßen Form der Auseinandersetzung mit dem Holocaust gelernt werden?, in: Nickolai, Werner/Schwendemann, Wilhelm (2013), Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit, LIT-Verlag: Berlin, S 101-115, S 109

<sup>356</sup> Bromberger/Rosendahl (2011), S 153

<sup>357</sup> Vgl. ebenda, S 167

<sup>358</sup> Vgl. Hirschfeld, Uwe (2013), „Kann man Gedenkstättenpädagogik lernen?“, in: Nickolai, Werner/Schwendemann, Wilhelm (Hg) (2013), Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit, S 23-32, S 26

ist für die Arbeit an diesen speziellen Orten von „*konstitutiver Bedeutung*“.<sup>359</sup> Wie kann nun eine pädagogische Auseinandersetzung auf diesen Grundlagen erfolgen?

Der Begriff Gedenkstättenpädagogik suggeriert, dass es so etwas wie EINE Gedenkstättenpädagogik gäbe, was jedoch nicht der Fall ist. Wann kann von Gedenkstättenpädagogik überhaupt gesprochen werden? Wenn Gedenkstätten bestimmte Orte sind, die über deren Ableben hinaus - die Zeugen bezeugen und hinzukommt, dass sie Museen, bauliche Denkmäler oder Mahnmale angeschlossen haben, dann bezeichnet man die jeweils entworfenen pädagogischen Vermittlungskonzepte als Gedenkstättenpädagogik. Viele dieser Gedenkstätten sind in vergangener Zeit zunehmend mit pädagogischen Konzepten und Anregungen versehen worden. Es wird jedoch von erinnerungsgeleitetem Lernen gesprochen, wenn ein allgemeines pädagogisches Konzept gemeint ist - frei von jeglichem Ort einsetzbar. Für Erinnerungsorte setzt sich demnach die Zugangsweise des erinnerungsgeleiteten Lernens durch, da Lehrende oftmals auf keine Führungen und vorgefertigte Konzepte zurückgreifen können, die aufgrund der Mannigfaltigkeit oder der speziellen Bedeutung der einzelnen Orte nicht vorliegen. Die Unterschiedlichkeit der Orte selbst muss bei den Überlegungen zu Vermittlungskonzepten ebenfalls mitgedacht werden, denn bei diesen sogenannten historischen Orten<sup>360</sup> handelt es sich nicht immer zugleich um Erinnerungsorte/Gedenkstätten und daher unterscheidet sich auch die Zugangsweise. Was ihnen gemeinsam ist, ist ihre Relevanz für die Gegenwart, auf die Gedenkstättenpädagogik ihren Schwerpunkt legt, indem sie den sinnstiftenden Zusammenhang ihrer Geschichte dem/r Besucher\*in vermitteln will.<sup>361</sup> Auch die Erkundung des Ortes<sup>362</sup> ist ihnen gemeinsam, ebenso ist es allgemein notwendig, Quellen zur Informationsbeschaffung zu Rate zu ziehen - seien sie mündlicher oder schriftlicher

---

<sup>359</sup> Sauerborn/Brühne, S 372

<sup>360</sup> Markus Kroll und Benjamin Städter fassen in Anlehnung an Christian Kuchler folgende Formen von historischen Orten zusammen. „*Orte, die sich ereignisgeschichtlich auszeichnen; Orte, an denen sich bedeutsame Strukturen nachweisen lassen; Orte, an denen sich Veränderungen und Abweichungen nachzeichnen lassen; sowie Orte, die vergangenes Geschehen präsentieren und deuten. Eine Besonderheit historischer Orte ist weiterhin, dass es keine zwei identischen gibt - ihnen ist immer eine Eigentümlichkeit inhärent, sodass sie immer eine individuelle und spezifische Fallanalyse offerieren.*“ Kroll, Markus/Städter, Benjamin (2016), Herausforderungen und Perspektiven der Kirchengeschichtsdidaktik aus der Warte der Geschichtsdidaktik, in: Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg) (2016), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, S 89-102, S 95.

<sup>361</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting (2011), S 173

<sup>362</sup> „*Eine Makromethode des außerschulischen Lernens stellt die Erkundung dar. Hierunter wird ein Unterrichtsgang verstanden, bei dem die Schüler in kleinen Gruppen fußläufig ein vorgegebenes räumliches Gebiet [...] unter verschiedenen Fragestellungen und Arbeitsaufträgen systematisch erkunden.*“ Sauerborn/Brühne (2012), S 68

Natur. Während „rein“ historische Orte sich dann jedoch einer Rekonstruktion der historischen Fakten unterziehen müssen, die gedeutet werden, geht es an Gedenkstätten nicht um eine *„originale Begegnung und eine Rekonstruktion und Imagination der Ereignisse am Ort. Das Leid bleibt letztlich ‚unvorstellbar‘, weshalb die Rekonstruktion in der Gedenkstätte kein didaktischer Schritt sein darf.“*<sup>363</sup> Daher kann ein Besuch von Gedenkstätten in Schulklassen nicht vorgeschrieben werden, sondern nur auf freiwilliger Basis stattfinden und muss Raum für Emotionen lassen.

Auch diese Unterscheidung macht die Fülle von Überlegungen zum Umgang mit diversen Erinnerungsorten und Gedenkstätten deutlich, die eben aus dem Umstand ihrer unterschiedlichen Intentionen und Konstruiertheit, je abgestimmte Konzepte erfordern, jeweils unter besonderer Berücksichtigung der Besucher\*innen. Man könnte auch fragen, wie ein Mahnmal zum Lernort wird? Spätestens hier werden die verschiedenen Facetten der einzelnen Orte sichtbar. Einerseits sind sie historische Orte, weil sie ein bestimmtes historisches Geschehen sichtbar machen, zum anderen sind sie aber auch Erinnerungsorte, da sie gleichzeitig diese dort stattgefundenen Ereignisse und die dahinterstehenden Menschen, geprägt von diesen Erfahrungen, ins Gedächtnis rufen. Von ihnen wird aber auch als Begegnungsorte gesprochen, da hier so viele Meinungen wie Menschen aufeinandertreffen, was ein gewisses Dissenspotential birgt, wenn man bedenkt, dass hier Bildung und ethisch-politische Orientierung angestoßen bzw. fortgeführt werden sollen. Als Lernorte kristallisieren sie sich dann heraus, wenn es zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit den historisch-politischen Ereignissen/Themen und den unterschiedlichen Formen des Gedenkens kommt.<sup>364</sup> Kognitives, emotionales und handlungsorientiertes Lernen durchdringen einander und durch die Möglichkeit der originalen Begegnung(en) mit dem Ort selbst werden neue affektive Erfahrungswelten erschlossen, die ihrerseits wieder rückwirken auf kognitive Zugänge. Aus unstrukturierten Denkvorgängen werden kognitive Strukturen als Basis für angestrebte Kompetenzen. Ebenfalls dazu tragen zielorientierte Handlungen bei. Um diesen Lernprozess schließlich kognitiv zu verankern, ihn in den Erkenntnisbereich der Schüler\*innen zu bringen, ist eine

---

<sup>363</sup> Vgl. Köster, Norbert (2016)<sup>1</sup>, Historische Orte als außerschulische Lernorte im Religionsunterricht, in: Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg) (2016), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, S 188-203, S 200

<sup>364</sup> Vgl. Ritscher (2013), S 241f

Nachbereitung des Besuches an diesem außerschulischen Lernort dringend angebracht, da sonst wichtige Einsichten verloren gehen können.<sup>365</sup>

Daher müssen beispielsweise eine Gedenktafel oder ein Stolperstein pädagogisch kontextualisiert und auf die Besucher\*innen abgestimmt werden. Daraus ergibt sich, dass manche Überlegungen aus der Gedenkstättenpädagogik viele Bereiche des Lernens abdecken, um durchaus als allgemeingültige Maßstäbe für die Erarbeitung von Erinnerungsorten übernommen werden zu können. Viele Fragen werden aufgeworfen und sind konzeptuell zu bedenken. Welche Grundsätze pädagogischer Arbeit vertreten diese Ansätze? Wer genau sind jeweils die Adressat\*innen? Gehen wir von Schüler\*innen als Besucher\*innen aus, wie ist dann genau der Unterschied von Schulunterricht und historischer Bildung an Gedenkstätten zu definieren? Gibt es einen methodischen Unterschied zwischen den vor Ort angebotenen Führungen (die Führungen der Lehrer\*innen miteinbezogen) oder findet Unterricht in beiden Fällen – vergleichbar dem Regelunterricht - hauptsächlich durch dialogische Kommunikation zwischen Lehrer\*innen (Guides) und Schüler\*innen statt? Ergibt sich weniger ein Dialog zwischen Schüler\*innen und Ort, der anzustreben wäre? Um eine gewisse Qualität zu erreichen, ist es in der gedenkstättenpädagogischen Arbeit nach Wolfgang Meseth unerlässlich, sich immer mit bildungspolitischen Steuerungs- und Optimierungserwartungen auseinanderzusetzen, da hinter Reformen eher ein technologisches Verständnis von Erziehung und Bildung steht.<sup>366</sup> Welche Überlegungen bilden nun die Basis von Konzepten gedenkstättenpädagogischer Vermittlung?

Religionslehrer\*innen besuchen aufgrund der Rahmenbedingungen im Unterricht oftmals kleine Erinnerungsorte/Gedenkstätten mit den Schüler\*innen, da hier die räumliche Nähe und Machbarkeit mit gemischten Gruppen (jahrgangsübergreifend, klassenübergreifend etc.) eine wesentliche Rolle spielen. Für besagte außerschulische Lernorte liegen - wie schon erwähnt - daher äußerst selten vorgefertigte Konzepte vor, die für den Unterricht (modifiziert) übernommen werden können und demnach auch keine Zielformulierungen. Religionslehrer\*innen sind daher gezwungen, im Rahmen des Unterrichtsgeschehens zum Thema Nationalsozialismus ihre eigenen Ziele für den Erinnerungsort zu definieren. W. Meseth verweist hier auf das grundsätzliche Verständnis

---

<sup>365</sup> Vgl. Sauerborn/Brühne (2012), S 16

<sup>366</sup> Vgl. Meseth, Wolfgang (2015), Gedenkstättenpädagogisches Handeln. Zur Etablierung eines Arbeitsfeldes zwischen Professionalisierung und Standardisierung, in: Gryglewski, Elke/Haug, Verena/Köbler, Gottfried/ Schikorra, Christa (2015), Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, Metropol Verlag: Berlin, S 98-110, S 99

pädagogischen Handelns von Lehrenden. Sind ihre Konzepte von Output-orientiertem Handeln getragen oder folgen sie bildungstheoretischen Ansätzen, die das Verhältnis Sache/Person im Fokus haben? Hinter letzterem Denkmodell steht ein professionelles Verständnis, das sich nicht daran anlehnt, nach einer bestimmten, immer gleichbleibenden Richtlinie zu handeln, sondern die Vorgangsweise dem anzupassen, was der einzelne Fall verlangt, um zu einer guten Lösung zu kommen, vergleichbar mit den Professionen Arzt/Ärztin, Jurist\*in und Seelsorger\*in.<sup>367</sup> Beide Ansätze müssen jedoch das spezielle pädagogische Setting der offenen Lehr- und Lernsituation von außerschulischen Lernorten im Auge behalten, die eine methodisch-didaktisch gute Vorbereitung brauchen, um der Herausforderung des kontroversiellen Themas<sup>368</sup> und des speziellen Unterrichtsortes begegnen zu können. W. Meseth weist in diesem Zusammenhang nicht nur auf die vielfältigen Lernmöglichkeiten hin, sondern auch auf die unvorhersehbaren Konfliktpotentiale, die sich hier in unterschiedlicher Weise ergeben können und dann der jeweiligen Situation gemäß behandelt werden müssen. Dies setzt nicht nur methodisch-didaktisches, sondern auch fachlich-pädagogisches Wissen der Lehrer\*innen voraus, in besonderer Weise aber auch die Kenntnis über die „Geschichtsbedürfnisse“ Jugendlicher, „*die an diesem Gegenstand in besonderer Weise zum Ausdruck kommen können.*“<sup>369</sup>

Geht man mit H. E. Zumpe von einem prinzipiell möglichen Lernen an Gedenkstätten aus, dann stellt sich nur die Frage: welche Inhalte sollen wie vermittelt werden? Eckpfeiler der Gedenkstättenpädagogik sind für H. E. Zumpe, dass die Bildungsangebote historischer Orte aufgegriffen sowie die Bildungs- und Aufklärungsfunktion gegenüber den Besucher\*innen wahrgenommen werden müssen, da sie als „*pädagogische Vermittlungsinstanz historischer Erkenntnisse*“<sup>370</sup> gilt. Während H. E. Zumpe von Bildungsfunktion von Gedenkstätten und W. Meseth von den mit diesen verbundenen bildungspolitischen Erwartungen spricht, hat W. Ritscher den Bildungsauftrag von Gedenkstätten im Blick, den

---

<sup>367</sup> Vgl. ebenda, S 106f

<sup>368</sup> Damit werden hier Themen bezeichnet, die starke Gefühle erzeugen und in Gruppen/in der Gesellschaft sehr widersprüchlichen Meinungen hervorrufen.

<sup>369</sup> Vgl. Meseth (2015), S 100

<sup>370</sup> Vgl. Zumpe (2012), S 23f. Die räumliche und zeitliche Festlegung der Besuche an Gedenkstätten trägt zu einer Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bei, immer in Beziehung auf den jeweiligen sozialen Raum.



er im Erarbeiten eines Gegenentwurfes zu Stereotypen<sup>371</sup> und Ideologien<sup>372</sup> sieht. Freiheit und Menschenwürde, wie auch Diversität sind Angelpunkte einer Arbeit zu Gedenkstätten, zu der W. Ritscher junge Menschen eingeladen sehen will, um auf die „*fatalen Folgen*“ genannter Stereotypen und Ideologien hinzuweisen, denn „*partizipative Demokratie*“ muss an diesen Themen dranbleiben, um schließlich bei der oft zitierten Frage anzukommen: „*Was hat das mit mir zu tun?*“<sup>373</sup>

Mit der Forderung nach einem Gegenentwurf steht bereits implizit die Frage nach Zielen im Raum. Viele Einrichtungen sehen es als maßgeblich an, Ziele zu formulieren, die ihrerseits wiederum gesellschaftlichen Anforderungen unterliegen. H. E. Zumpe hat in ihren Untersuchungen dazu in den meisten Gedenkstätten Leitfäden und Themenkataloge gefunden und fasst sie in acht Zielsetzungen der Gedenkstätten zusammen:

- 1) Vermittlung historischer Fakten des jeweiligen Ortes auch durch Irritieren
- 2) Vermittlung von Erkenntnissen der Geschichtswissenschaft – Multiperspektivität inbegriffen
- 3) Förderung von Geschichtsbewusstsein (Zusammenhang von gedeuteter Vergangenheit, wahrgenommener Gegenwart, erwarteter Zukunft) soll zum Transfer und zu aktuellen Fragen anregen.
- 4) Förderung der Analyse- und Urteilsfähigkeit (bzgl. Quellen, etc.)
- 5) Förderung des Wertebewusstseins (insbesondere Menschenrechte und Menschenwürde)
- 6) Förderung der Reflexion und des Subjektbezuges („Was hat das mit mir zu tun?“)
- 7) Förderung affektiv-emotionalen Lernens (Empathie)
- 8) Handlungskompetenz/Handlungsmotivation

Als ‚übergeordnetes‘ Ziel der Gedenkstätten konstatiert H. E. Zumpe die Förderung des Geschichtsbewusstseins, da es die meisten der genannten Ziele subsumiert.<sup>374</sup> Dem stehen

---

<sup>371</sup> Sein Verständnis von Stereotypen bezieht W. Ritscher auf negative, festgefrorene Vorurteile gegen bestimmte Personen und Gruppen mitunter als Ergebnis von Traditionsbildung im Rahmen des kulturellen und kommunikativen Gedächtnisses. Dabei meint er jedoch nicht jene ‚Vor-Urteile‘, die Jugendliche wie Erwachsene dringend brauchen, damit sie eine ‚Reduktion von Komplexität‘ ihrer Lebenswelten erreichen, um wahrnehmungs- und handlungsfähig zu bleiben. Diese sind sogar überlebensnotwendig, „*nicht aber hinsichtlich der Urteilsbildung im Rahmen nachfolgender Reflexionsprozesse.*“ Vgl. Ritscher (2013), S 250

<sup>372</sup> Ideologien sind „*festgefügte Ideensysteme mit der Tendenz, sich gegen kritische Anfragen, alternative Perspektiven und von der eignen Theorie abweichende Realitätsbeschreibungen zu immunisieren.*“ Ebenda, S 250

<sup>373</sup> Vgl. ebenda, S 251

<sup>374</sup> Vgl. Zumpe (2012), S 69-72

jedoch die Thesen entgegen, die Bert Pampel aus seinen Forschungsergebnissen über Besucher\*innen von Gedenkstätten ableitet, wobei er davon ausgeht, dass durch Gedenkstättenbesuche vorhandene Einstellungen und Wissen verstärkt werden. Er formuliert sechs Punkte: 1) Fremdenfeindlichkeit wird nicht verringert; 2) Die moralische Bewertung des Nationalsozialismus ändert sich nicht wesentlich; 3) Grundlegende Erklärungsfiguren von NS und Holocaust verändern sich nicht signifikant; 4) Erwerb neuer Kenntnisse auf den konkreten Ort bezogen, sogenanntes Fachwissen, aber keine historischen Zusammenhänge; 5) Kurzzeitiges Interesse bei Schüler\*innen wird geweckt, das jedoch nur bei ohnehin Interessierten anhält; 6) Es werden kaum selbstreflexive Prozesse in Gang gesetzt.<sup>375</sup>

M. Zülsdorf-Kersting vervollständigt dieses Bild noch, indem er speziell für das Thema Nationalsozialismus anmerkt, dass hier Gedenkstättenbesucher\*innen geschichtskulturell vorgeprägt sind. Das heißt für ihn konkret, dass sie Geschichtsvorstellungen ausgebildet, also deutungsmächtige (Sachurteile) und identitätsstabilisierende Geschichtsbilder (Werturteil) verinnerlicht haben. Diese sollen dann keinesfalls destabilisiert oder verunsichert werden.<sup>376</sup>

Vergleicht man die anvisierten Ziele in den Gedenkstätten, die H. E. Zumpe herausfiltert, mit den Thesen zu den Ergebnissen der Studie von Pampel, so stellt sich die Frage, welche Strategien sowie pädagogischen Modelle und Methoden neu- oder umgedacht werden müssen?

W. Ritscher weist dazu auf einen weiteren wichtigen Punkt hin, dem gerade gedenkstättenpädagogische Arbeit unterliegt, nämlich dem Übergang von kollektivem zu kulturellem Gedächtnis. Es handelt sich hier im Wesentlichen um eine abstrakte mediale Rückschau derer, die nicht mehr unmittelbar am Geschehen beteiligt waren (dritte/vierte Generation) und auf eigene Erfahrungen und den daraus resultierenden Geschichten diesbezüglich zurückgreifen können. Da man sich dabei auf einen komplexen Überlieferungsbestand symbolischer Formen in externen Medien und Institutionen stützen muss, kommt es zu einer Auslagerung von Erinnerungen, Erfahrungen und Wissen auf Datenträgern in Bild und Ton. Themen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden im Kontext von Tradition und Zeitgeist gesehen und erfordern damit neue Interpretationen

---

<sup>375</sup> Pampel, Bert (2011), Was lernen Schülerinnen und Schüler durch Gedenkstättenbesuche? (Teil-) Antworten auf Basis von Besucherforschung. In: Gedenkstättenrundbrief (Stiftung Topographie des Terrors) Nr. 162 8/2011, S 16-29, S 20ff

<sup>376</sup> Zülsdorf-Kersting, Meik (2007), Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation, LIT-Verlag: Berlin, S 174f

alter Inhalte, kommen zu neuen Perspektiven. Diese unterschiedlichen Rezeptionen, Denkmuster oder Deutungen der Shoah sind unter dem Blickwinkel der Multiperspektivität mitzudenken. Die Historisierung auch dieses Themenkomplexes geht Schritt für Schritt voran, kann jedoch in der Pädagogik durch „*Konzepte eines lebensorientierten, erfahrungsorientierten, selbstaktiven und von den Interessen der Lernenden ausgehenden Lernens*“ gestaltet werden.<sup>377</sup> Damit bricht W. Ritscher eine Lanze für prozessorientiertes und persönlichkeitsbildendes Lernen an Gedenkstätten, getragen von Beziehung und Kommunikation. Historisch-politische Bildung, emotionale Intelligenz sowie kritisch-distanzierte Reflexion tragen wesentlich zu dieser Persönlichkeitsentwicklung bei und müssen gefördert werden. Diese Überlegungen führen ihn zu folgender Zusammenfassung von anzustrebenden Zielen in Bezug auf Bildungsarbeit an Gedenkstätten.

*„Reflexion auf das Subjekt, Kraft zur Autonomie. Mut zum nicht Mitmachen, zum Querdenken, der Verweigerung, dem Protest [...] und zum Widerstand gegen Menschenrechtsverletzungen. Diese Ziele bilden den Rahmen für eine Bildungsarbeit, in der die durch den historischen Ort repräsentierten Themen erweitert werden im Hinblick auf gegenwärtige Fragestellungen, z.B. die universelle Gültigkeit der Menschenrechte und ihre Realisierung in unserer und anderen Gesellschaften bzw. Ländern.“*<sup>378</sup>

W. Ritscher formuliert jedoch nicht nur seine Zielvorstellungen, sondern verweist auch auf methodische Hilfestellungen, die die Arbeit an Gedenkstätten tragen sollen. So plädiert er für das Ergehen<sup>379</sup> des Ortes einerseits in selbstentdeckender Auseinandersetzung,

---

<sup>377</sup> Vgl. Ritscher (2013), S 210ff

<sup>378</sup> Ebenda, S 244f

<sup>379</sup> Bereits Pierre Bourdieu erkannte die Wichtigkeit des Körpers in Bezug auf das Lernen. Körper und Geist arbeiten wesentlich zusammen, wenn es um die Selbstbildung geht. Thomas Alkemeyer, der sich mit diesem Aspekt auseinandersetzt, schreibt in Hinblick auf Bourdieu Folgendes: „*Die Einverleibung des Sozialen erfolgt gemäß Bourdieu in pädagogisch-didaktischen Settings wie in einem stummen alltäglichen Mitlernen von Körper zu Körper [...] Die derart zur ‚zweiten Natur‘ des Menschen verwandelte Kultur verfügt über eine enorme Beharrungskraft. Denn was der Körper einmal gelernt hat – Fahrradfahren und Klavierspielen ebenso wie seine ‚politische Identität‘ – das vergisst er nicht. Bourdieu reduziert die Menschen also weder auf reine Geisteswesen noch auf passive Objekte gesellschaftlicher Prägungen. Gegen die Verdünnung von Verinnerlichung auf geistige Vorgänge hebt er die grundlegende Beteiligung des Körpers an allen (Selbst-)Bildungsprozessen hervor; und gegen anpassungsmechanistische Vorstellungen betont er [...] die sinnlichen Tätigkeiten, mit denen die Menschen gesellschaftliche Konstrukte in ihre eigene subjektive Praxis umsetzen.*“ Alkemeyer, Thomas (2011), Die Körperlichkeit des Lernens, der Bildung und der Subjektivierung, in: Erler, Ingolf/Laimbauer, Viktoria/Sertl, Michael (Hg) (2011), Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen, Schulheft 142/2011, Studienverlag: Innsbruck-Wien-Bozen, S 58

andererseits mit Guides, wobei er ebenso für die Einbeziehung der Umgebung eintritt. Auch Erhaltungsarbeiten durch Schüler\*innen auf Friedhöfen oder prinzipiell auf dem Gelände der Gedenkstätte/des Erinnerungsortes wären hier speziell als handlungsorientiert einzureihen. Wichtig dabei ist die körperliche Bewegung, die Spannung reduzierend und Offenheit erhöhend fungiert. Auch Räume wie Bibliotheken sind einzubeziehen, um Orte für Distanzierung und Reflexion zu sein.<sup>380</sup> Damit verbunden sind ganzheitliche pädagogische Konzepte und Lernprozesse, zu denen viele Gedenkstätten Möglichkeit und Raum bieten. Heinrich Roth sieht pädagogisch und methodisch die Herausforderung darin, dass „tote Sachverhalte“ wieder in „lebendige Handlungen“, aus denen sie hervorgegangen sind, zurückzuführen sind. Wenn nun Erfindungen oder Entdeckungen wieder in den daraus resultierenden Gegenständen oder Werken sichtbar werden, aus Beschlüssen die ursprünglichen Verträge abzuleiten sind, sich aus Lösungen die Fragestellungen und Aufgaben herauskristallisieren,<sup>381</sup> dann kommt Dynamik in den Lernprozess und eine Annäherung an (die) Geschichte, die vermittelt und entdeckt werden soll.

Zieht man all diese Vorschläge, Konzepte, Anregungen ins Kalkül, dann wird schnell die Wichtigkeit der Auseinandersetzung der Lehrenden mit dem Ort im Vorfeld und die Unumgänglichkeit einer fundierten Vorbereitung der Schüler\*innen deutlich, umso mehr als außerschulische Lernorte im Religionsunterricht nach wie vor ein Randthema darstellen.<sup>382</sup> Das ist möglicherweise mit ein Grund, warum eine Rezeption von Gedenkstättenpädagogik in Bezug auf Lernen von Kirchengeschichte bis dato nicht erfolgt ist. Norbert Köster vertritt diesbezüglich sogar den Standpunkt, Gedenkstättenexkursionen im Religionsunterricht vom didaktischen Ansatz her vielmehr in der Geschichtsdidaktik verankert zu sehen.<sup>383</sup> Dennoch oder gerade deshalb soll nun ein Licht auf die Kirchengeschichtsdidaktik geworfen werden, um ihre Ansätze aufzuzeigen und sie in Hinblick auf Gedenkstätten zu beleuchten.

## 5. Erinnern/Gedenken in der Kirchengeschichtsdidaktik

Der Themenkomplex Nationalsozialismus erfordert es, sich nicht nur mit anamnetischem Lernen<sup>384</sup> auseinanderzusetzen, sondern auch mit Kirchengeschichte und ihrer didaktischen

---

<sup>380</sup> Ritscher (2013), S 285

<sup>381</sup> Vgl. Roth, Heinrich (1965), Die „originale Begegnung“ als methodisches Prinzip, in: Roth, Heinrich (1965), Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hermann Schroedel Verlag: Hannover, S 105-118, S 116

<sup>382</sup> Köster (2016)<sup>1</sup>, S 188

<sup>383</sup> Vgl. ebenda, S 199

<sup>384</sup> Vergleicht man die unterschiedlichen didaktischen Modelle, die in der Kirchengeschichte zum Einsatz kommen, dann stellt man fest, dass Erinnerungslernen nur im Rahmen der Shoah religionspädagogisch

Aufbereitung. R. Boschki differenziert hier zwischen Historiographie auf geschichtswissenschaftlicher Basis mit dem Fokus auf genauer Rekonstruktion von Ereignissen und Erinnerung als religiöse (Be-)Deutung von historischen Begebenheiten zwischen (Kirchen-)Geschichte und Gegenwart. Er beruft sich dabei auf den US-amerikanischen Historiker Y.H. Yerushalmi, der sich bereits in den 1980er Jahren mit der Spannung zwischen der jüdischen Erinnerungskultur und objektiver Geschichtsschreibung auseinandersetzt.<sup>385</sup> R. Boschki sieht diese beiden Pole in einem dialektischen Verhältnis. *„(Religiöse) Erinnerung braucht historisch-kritische Reflexion, Historiographie braucht deutende Orientierung.“*<sup>386</sup>

Kirchengeschichte kann nicht per se alleine stehen, sondern muss in den Zusammenhang religiösen Lernens integriert werden, d.h. christliche Traditionen müssen unter historischer Perspektive betrachtet werden. Kirchengeschichtliche Inhalte sind unter dem Aspekt religionsdidaktischer Konzepte zu entwickeln und diese wiederum auf die Anschlussfähigkeit von Kirchengeschichtsdidaktik zu überprüfen. Das heißt bei Harald Schwillus konkret, dass eine *„theologisch-religionspädagogische Perspektive der Subjektorientierung mit der theologischen Perspektive der Kirchengeschichte in einen lebendigen Austauschprozess“* treten muss.<sup>387</sup>

*„Für kirchengeschichtliche Inhalte und Fragestellungen ist daher eine didaktische Transformation zu leisten, die im Rahmen religionsdidaktischer Modelle und Konzeptionen erfolgt, damit den Schülern/-innen deutlich wird, dass es sich hierbei um eine unverzichtbare Dimension religiösen Lernens handelt, die mit dem Methoden-reservoir der Geschichtsdidaktik arbeitet. Der spezifische Beitrag der kirchendidaktischen*

---

relevant scheint. Es hat den Anschein, als wäre es didaktisch bei keinem anderen Thema umsetzbar und darf daher auch nicht falsch verstanden werden als Aufrechterhalter des kulturellen Gedächtnisses. Vgl. Köster, Norbert (2016)<sup>2</sup>, Kirchengeschichtsdidaktik aus der Perspektive der Kirchengeschichte, in: Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg) (2016), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, S 13-31, S 21

<sup>385</sup> Vgl. Yerushalmi (1988)

<sup>386</sup> Boschki, Reinhold (2015), Erinnerung/Erinnerungslernen, online: <http://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/erinnerungerinnerungslernen/ch/17f3508aa7e5204858639a9e68cd547a/> [9.11.2016]

<sup>387</sup> Vgl. Schwillus, Harald (2016), Kirchengeschichte im Religionsunterricht im Spannungsfeld von Religionsdidaktik und historischer Theologie, in: Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg) (2016), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, S 103-115, S 112f

*Perspektive religiösen Lernens besteht dabei in der Eröffnung und Kultivierung der historischen Dimension christlichen Glaubens und Theologisierens.*<sup>388</sup>

Damit wird drei wesentlichen Punkten mit dieser kirchengeschichtsdidaktischen Perspektive gegengesteuert. Der Gefahr, dass das Christentum Geschichte nicht mehr mit(be)denkt, Opfer ab,- und Täter aufgewertet werden bei der Re-Konstruktion von historischen Fakten und gegen die Sichtweise auf „Kirche als ahistorische Größe“.<sup>389</sup> ‚Kirchengeschichte‘ intendiert daher in erster Linie nicht eine historisierende Zusammenfassung der Geschichte der Amtskirche zu sein, sondern bezieht sich auf christliche Identitäten im Zusammenwirken mit ihrer Umwelt, sei es in sozialen, wirtschaftlichen, politischen oder kulturellen Bereichen.<sup>390</sup> Daraus ergibt sich für Klaus König folgender didaktischer Ansatz für einen kirchengeschichtlichen Unterricht:

*„Wenn also religiöses Lernen anhand von Kirchengeschichte thematisiert, wie Subjekte und lokale, regionale, staatliche sowie kirchliche Gemeinschaften in unterschiedlichen zeitlichen Kontexten sich für die Gestaltung ihres Lebens auf Motive und Gehalte von Christlichem beziehen, wenn dabei zudem deutlich wird, dass diese Beziehungen für religiöse Orientierung in der Gegenwart auf unterschiedliche Weise bedeutsam sind [...], dann wäre ein didaktisch relevanter Begriff von Kirchengeschichte gewonnen.“*<sup>391</sup>

Er beschreibt zudem drei didaktische Ansätze, die religiöse Bildung im Rahmen der Kirchengeschichte thematisieren: Das deduktiv-theologische Modell, als eine „*problemorientierte Einführung in den christlichen Glauben*“, welches vom Thema ausgehend an die Lebenswelt der Schüler\*innen andocken will, das induktiv-identitätsorientierte Modell, welches religiös relevante Erfahrungen der Schüler\*innen eben auch mittels Geschichte bearbeitet und das abduktiv-kulturhermeneutische Modell, welches die deutlich geringer werdende Bindung an die Amtskirchen im Blick hat und

---

<sup>388</sup> Ebenda, S 113

<sup>389</sup> Vgl. ebenda, S 113

<sup>390</sup> Reinhold Boschki und Albert Gerhards sehen Geschichte theologisch gar als immanent und transzendent. „*Geschichte offenbart sich dem Glaubenden in ihrer Bedeutung erst, wenn ihre theologische Tiefenstruktur zutage kommt, ‚offenbar wird‘. Gottes Gegenwart in Leid, Tod und Rettung wird zum umfassenden Deutehorizont für das Verständnis von Welt und Wirklichkeit und mithin der Geschichte.*“ Boschki/Gerhards (2010), S 24

<sup>391</sup> König, Klaus (2016), Kirchengeschichte aus der Perspektive der Religionspädagogik, in: Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg) (2016), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, S 49-61, S 52

daher auf Religionskultur fokussiert, um hervorzuheben, dass christliche Elemente Kultur und Gesellschaft mitgestalten.<sup>392</sup> Auf das Thema Nationalsozialismus umgelegt, wäre hier speziell der Ansatz des induktiv-identitätsorientierten Lernens in den Blick zu nehmen, da Fragen nach dem Umgang mit Schuld, aber auch Themen, die sich in der Auseinandersetzung und dem Dialog mit Täter\*innen oder auch Opfern und deren Biografien ergeben, zur Sprache kommen können. Der vermeintliche Gegensatz von gut-böse kann durch die Analyse und Reflexion von Täter\*innen-Biografien beispielsweise hinterfragt werden und in der Auseinandersetzung mit der je eigenen Persönlichkeit zu differenzierten Aussagen führen und dadurch im Prozess der Identitätsfindung eine Rolle spielen. K. König führt hier als einen wesentlichen Punkt auch die „*Suche nach Unerledigtem, also nach Potentialen von Christlichem*“ an, die bislang möglicherweise nicht näher unter die Lupe genommen wurden und in deren Bearbeitung er Potential für „*eine gegenwärtige Ausdifferenzierung von personaler Identität*“ ortet.<sup>393</sup> Als religionsdidaktische Konsequenzen sieht er in der Kirchengeschichte einen Beitrag zur Orientierung der Lernenden. Das Bedürfnis nach Orientierung vor allem in Zeiten der Unsicherheit kann durch das Ausleuchten in der Vergangenheit erprobter (Krisen)Modelle mit all den in ihnen formulierten Handlungskompetenzen und Konsequenzen in Beziehung zur gegenwärtigen Situation der Schüler\*innen gesetzt werden. Diese brauchen einen festen Orientierungsrahmen, den Kirchengeschichte in seiner „*konfessionskirchlichen Gestalt*“ zu bieten vermag und somit Sicherheit gibt. Damit wird aber auch eine Alternative zu dominanten Orientierungsmustern, wie sie in unserer vom Kapitalismus bestimmten Gesellschaft vorherrschen, geboten und die „*Ausbildung von Eigensinn*“ gefördert. Aber nicht nur das, wenn es gelingt, Entscheidungen in der Vergangenheit und die Prozesse, die zu ihnen geführt haben mitsamt ihren erledigten und unerledigten Themen zu erkennen und zu reflektieren, dann wird Kirchengeschichte unter ihrem Aspekt der Veränderbarkeit – prozesshaft - sichtbar und „*nicht nur ihre Herkunft geklärt*“. Kirchengeschichte didaktisch aufbereitet legt ihr Augenmerk nicht auf singuläre Veränderungen, sondern zeigt „*Veränderung als religiösen Impuls grundsätzlich*“ auf.<sup>394</sup> Peter Biehl spricht auch von

---

<sup>392</sup> Ebenda, S 53ff

<sup>393</sup> Vgl. ebenda, S 54

<sup>394</sup> Vgl. ebenda, S 57ff

„der geschichtlichen Dimension religiösen Lernens“.<sup>395</sup> Das entspricht dem Prinzip des erinnerungsgeleiteten (= anamnetischen) Lernens aus der Geschichte.<sup>396</sup>

Kirchengeschichte hat nicht nur den Anspruch, Geschehenes zur Kenntnis zu nehmen, sondern dieses auch verständlich zu machen. Es geht also um mehr als Faktenlernen, um eine Begegnung mit Geschichte, die religiöses Leben fördern soll, nicht um ein Eingeholt-Werden von Geschichte. Dies ist gerade in Zeiten wie diesen, in denen die Zukunft durch wechselnde politische, soziale und persönliche Verhältnisse einer ständigen Veränderung unterliegt und oft sehr unsicher erscheint, von Bedeutung. Der Blick auf die Vergangenheit, die Erinnerung daran, vermittelt Sicherheit, denn Vergangenes ist unveränderbar. Damit bekommen auch Erinnerungsorte als Orte vergangenen Geschehens ihre Bedeutung. Vergangenheit und Gegenwart werden in Beziehung gesetzt und in ihrer oft bewegten Geschichte den Schüler\*innen nahegebracht. Dabei ist Kirchengeschichte nicht nur in Bezug auf Kultur relevant, sondern in ihrer ganzen religiösen Dimension zu sehen.<sup>397</sup> Rainer Lachmann, Herbert Gutschera und Jörg Thierfelder bringen dies folgendermaßen auf den Punkt. *„Die Kirchengeschichtsdidaktik steht in der Spannung zwischen kirchengeschichtlicher und religionspädagogischer Theoriebildung und reflektiert die aufgezeigten Kirchengeschichtsverständnisse im Kontext religionsunterrichtlicher Konzeptionen.“*<sup>398</sup> Mit N. Köster wäre dem hinzuzufügen, dass das tertium comparationis für eine Kirchengeschichtsdidaktik einen zentralen Angelpunkt darstellt.<sup>399</sup> Heidrun Dierk u.a. sehen diesen Vergleichspunkt in einer Elementarisierung kirchengeschichtlicher Inhalte, wobei Dierk dabei die „Relevanzverfahren“ in der Begegnung mit kirchengeschichtlichen Themen herausgreift, der sie zwei Tiefendimensionen zuordnet. Einerseits die Bewusstmachung/-werdung *„der Fremdheit, mit der die kirchengeschichtlichen Traditionen gegenwärtigem Denken und Handeln gegenüber-treten“*, die sie für die Persönlichkeits- und religiöse Entwicklung als wichtig erachtet, und andererseits die ethische Dimension, die Schüler\*innen durch die Auseinandersetzung mit Kirchengeschichte und ihren sich wandelnden Wertvorstellungen befähigen soll, die

---

<sup>395</sup> Vgl. Biehl, Peter (2002), Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens, in: JRP 18/2002, S 135-143

<sup>396</sup> Vgl. Lachmann, Rainer/Gutschera, Herbert/Thierfelder, Jörg (2014), Kirchengeschichtliche Grund-themen, historisch-systematisch-didaktisch, in: Lachmann, Rainer/Adam, Gottfried, Theologie für Lehrer und Lehrerinnen Bd3, Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen, S 16

<sup>397</sup> Köster (2016)<sup>2</sup>, S 20

<sup>398</sup> Lachmann/Gutschera/Thierfelder (2014), S 14

<sup>399</sup> Vgl. Köster (2016)<sup>2</sup>, S 24



eigenen zu reflektieren.<sup>400</sup> Auch G. Wagensommer sieht in einer Religionspädagogik nach Auschwitz das pädagogische Modell der Elementarisierung als verwirklicht, indem hier ein komplexer Inhalt auf das Wesentliche zurückgeführt werden soll, um bei den Schüler\*innen verständlich anzukommen. Dabei müsse auf elementare Wahrheiten, Erfahrungen, Strukturen und Zugänge zurückgegriffen werden.<sup>401</sup> R. Boschki hingegen sieht im Vermittlungs- und Aneignungsprozess dieses Themas eine klare Grenze bei der Elementarisierung: *„Auschwitz lässt sich nicht elementarisieren wie andere, etwa biblische Themen im Religionsunterricht. Die Massenvernichtung von Juden und anderen Volksgruppen zu didaktisieren, birgt immer die Gefahr der Instrumentalisierung der Leidenden und Opfer für moralische oder religionspädagogische Zwecke und die Gefahr, das unermessliche ‚Thema‘ in kleine ‚Häppchen‘, gleichsam scheinbarweise darzubieten.“*<sup>402</sup>

Aber wie soll dieses Thema, über welches zu sprechen unmöglich erscheint, dann pädagogisiert und didaktisch aufbereitet werden? Mehrere Fragestellungen müssen mitbedacht werden. So darf nicht nur die Vergangenheit in den Blick kommen, sondern auch die Gegenwart muss beleuchtet werden: „Wer war betroffen? Wer ist heute noch betroffen?“ Aus den Fragekomplexen sollte sich bestenfalls eine Handlungskompetenz ableiten lassen, die in Richtung Zukunft deutet. Dabei gehen Lehrer\*innen oft eine Gradwanderung, sie wollen fordern, aber nicht überfordern, sie muten zu, ohne das Thema zu einer „Zumutung“ zu machen. Konstantin Lindner stellt sich dieser Anforderung und belegt durch seine Studie<sup>403</sup>, dass Biografiearbeit eine geeignete Methode dafür darstellt, da die Lebensgestaltung anderer Menschen einen Anstoß für eigene Lebensentwürfe gibt und so wiederum auf großes Interesse stößt. Damit finden Schüler\*innen auf verschiedenen Ebenen Zugang zu Kirchengeschichte, weil Biografien immer im Kontext, exemplarisch-repräsentativ und existentiell zu sehen sind.<sup>404</sup> K. König spricht auch vom *„Dialog mit Menschen aus der Vergangenheit, die religiöse Fragen gestellt und bearbeitet haben und dadurch für deren Gestalt in Gegenwart und Zukunft relevante Spuren, Folgen und*

---

<sup>400</sup> Vgl. Dierk, Heidrun (2005), Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht, LIT-Verlag: Münster, S 247-260

<sup>401</sup> Vgl. Wagensommer (2009), S 71

<sup>402</sup> Boschki (2001), S 361

<sup>403</sup> Lindner, Konstantin (2007), In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Arbeiten zur Religionspädagogik Bd 31, V&R unipress: Göttingen

<sup>404</sup> Vgl. ebenda, S 257

*Wirkungen hinterlassen haben.*<sup>405</sup> Auch Harmjan Dam sieht Kirchengeschichte als Personengeschichte. Speziell zum Thema Nationalsozialismus ist es für ihn nicht ausreichend, diesen ausschließlich unter politischen und kulturellen Aspekten zu betrachten, sondern vor allem unter der Frage, wie Menschen in diesem Rahmen, mit unterschiedlichen Möglichkeiten ihr Leben gestaltet haben. Dabei ist es wichtig, die Personen in ihrer Ambivalenz zu sehen, in ihrer Vorbildfunktion, das Christsein zu leben mit mehr oder weniger Erfolg.<sup>406</sup> Karoline Kuhn weist jedoch mit ihrer Forschung darauf hin, dass sich religiöse Dimensionen im Handeln von Personen für Schüler\*innen nicht automatisch erschließen, auch nicht für solche, die man als religiös sozialisiert bezeichnen würde.<sup>407</sup> Dennoch würden die einen wie die anderen durch die Auseinandersetzung mit Biografien deutlich mehr Interesse zeigen und durchaus persönlich betroffen in die Beschäftigung religiöser Themenfelder einzutauchen.<sup>408</sup> Auch Christoph Schäfer fordert Biografiearbeit in einer erinnerungsbasierten Didaktik ein, jedoch legt er den Fokus dabei nicht auf die Objekte der Bildung, sondern auf deren Subjekte. Er sieht das Bewusstsein des Einzelnen sozial eingebettet in Inhalte, die vom kollektiven Gedächtnis vorgegeben werden und geht davon aus, dass eine Fokussierung in der Biografiearbeit auch auf eine dritte Entität gegeben sein muss, um nachhaltig symbolisch im Gedächtnis seinen Platz zu finden. Erst durch diese Fokussierung wird die Würde des Anderen anerkannt. Und diese Anerkennung der singulären Person findet immer unter Beachtung der jeweiligen kollektiv-soziokulturellen „*Hintergrundidentität*“ statt.<sup>409</sup> Uwe Hirschfeld fordert die Arbeit mit der eigenen Biografie sogar vehement ein, um eine historische Reflexionskompetenz zu erreichen.<sup>410</sup>

---

<sup>405</sup> König, Klaus (2016), Kirchengeschichte aus der Perspektive der Religionspädagogik, in: Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg) (2016), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, S 49-61, S 49

<sup>406</sup> Vgl. Dam, Harmjan (2016), Evangelische Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont der Praxis, in: Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg) (2016), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, S 116-128, S 126. Als weiteren Punkt sieht er die Wichtigkeit der Erschließung der eigenen Tradition, eingebettet in ein Raster, welches die Einordnung von Fakten erleichtern soll. Damit ist er in seinem Ansatz König (2016) und Köster (2016)<sup>1</sup> durchaus ähnlich, geht jedoch in seinen Überlegungen darüber hinaus, indem er auch auf die Kompetenzen hinweist, die im Rahmen von Kirchengeschichte erlernt werden können: Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz, Urteil- und Handlungskompetenz, Beteiligungskompetenz (Dialog- und Gestaltungsfähigkeit).

<sup>407</sup> Vgl. Kuhn, Karoline (2010), An fremden Biographien lernen! Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung, LIT-Verlag: Münster, S 252ff

<sup>408</sup> Vgl. ebenda, S 284f

<sup>409</sup> Schäfer (2009), S 231

<sup>410</sup> Hirschfeld (2013), S 31

St. Leimgruber sieht im Rahmen der Kirchengeschichte sogar eine Verbindung und ein Zusammenrücken von beiden bisher genannten Formen des Lernens zum Themenfeld Nationalsozialismus. Für ihn nähern sich biografisches und anamnetisches Lernen sehr durch den narrativen Zugang an, der beide auszeichnet.<sup>411</sup> Das narrative Element verbindet auch Christentum und Judentum, denn sowohl beim Christentum als auch beim Judentum handelt es sich um Erzählgemeinschaften. Unter diesem Aspekt betont St. Leimgruber, dass vor allem Christen nach der Erfahrung der Shoah,<sup>412</sup> diese nicht verdrängen dürfen. In diesem Zusammenhang prägte er den Begriff des „Humanum“ wesentlich, von dem bereits die Rede war. W. Schwendemann greift diesen Begriff auf und stellt fest, dass dieses Lernen am Humanum<sup>413</sup> und anamnetisches Lernen einander bedingen. So begründet er, dass ein Lerneffekt nur dann vorliege, wenn über einem kognitiv und wieder reproduzierbaren erlernten Sachverhalt eine dauerhafte Veränderung im Verhalten des Lernenden auszumachen ist, was nach Auschwitz - der absoluten Inhumanität - nur im Erlernen von Humanität liegen kann. *„Erziehung nach Auschwitz‘ (Theodor W. Adorno) ist gleichbedeutend mit ‚Erziehung zur Humanität‘“.*<sup>414</sup> Das heißt auch, *„die Aufgaben der von Gott gegebenen Vernunft zu achten und die Humanisierungs- und Befreiungstraditionen der biblischen Überlieferungen und ihre Auswirkungen ebenso in den Blick zu nehmen, wie die Gefahren, die sich hieraus ergeben könnten (vernunftferner Irrationalismus, naiver Vernunftglaube).“*<sup>415</sup>

Das Narrative ist zusätzlich ein Bindeglied zwischen Geschichtsunterricht und Religionsunterricht, da in beiden die narrative Kompetenz unverzichtbar ist. J. Manemann geht davon aus, dass eine Religionspädagogik insgesamt die

---

<sup>411</sup> Leimgruber (2001), S 346

<sup>412</sup> Tanja Gojny verweist hier darauf, dass sowohl in der Bibel, als auch in der Kirchengeschichtsdidaktik als elementare Inhalte der Glaubenslehre dieses menschliche Leid einerseits, aber auch die Erinnerung an Rettungs- und Heilserfahrungen andererseits wesentlich seien. Vgl. Gojny, Tanja (2011), ‚Erinnern‘ und ‚Erinnerungsorte‘ in der Religionspädagogik - einige Schlaglichter, in: Bubmann, Peter/Deinzer, Roland/Luibl, Hans Jürgen (Hg) (2011), *Erinnern, um Neues zu wagen. Europäische Gedächtniskulturen. Evangelische Perspektiven*, Nova Druck Goppert GmbH: Nürnberg, S 47-61, S 47

<sup>413</sup> Jürgen Manemann macht hier aufmerksam, dass der Begriff Humanität und somit auch Humanum etymologisch vom lateinischen Begriff „humare“ abzuleiten ist, was so viel wie bestatten, beerdigen, begraben heißt. Mit Humanität wäre dann die Fähigkeit verbunden, den Anderen zu bestatten und die „Erinnerung an die Totenwache“ ist wesentlich für diese Humanität. Vgl. Manemann, Jürgen (2003), *Leben vom Anderen her: Humanität als Ausdruck anamnetischer Solidarität*, in: ZPT 55 (2003), S 318-327, S 320

<sup>414</sup> Schwendemann (2011), S 50f

<sup>415</sup> Wagensommer, S 58f. Wagensommer meint dazu, dass der Religionsunterricht in der Form darauf reagieren müsse, mit Schüler\*innen demokratisches, ökologisches und kommunikatives Verhalten einzüben. So wird der Grundstein für (Über)Leben auf dieser Welt gelegt und als Erfahrung verankert und *„Widerstand gegen Diskriminierung, Ausgrenzung und Gewalt aufgebaut und verfestigt.“*

*„narrative Kompetenz der Kinder unterstützen [muss], denn sie ist der Humus, auf dem biblische Religionen, ihre Erinnerungen und Erzählungen wachsen. Dazu bedarf es einer sensiblen Maieutik, denn verlangt ist nicht eine angeleitete Durchleuchtung der Geschichten, die nach unseren Kriterien wahr von unwahr unterscheidet, sondern es kommt darauf an, Mut zu machen, einander Geschichten zu erzählen und weiter zu erzählen, und zwar in einer Art und Weise, die das in ihnen enthaltende Unsichtbare nicht ans Licht zerzt.“<sup>416</sup>*

Dieser narrativ-memorativen religionspädagogischen Maieutik<sup>417</sup> liegt zugrunde, dass durch ständiges Wiedererzählen Erinnerung garantiert ist und diese wiederum zu Erzählungen führt. So kann struktureller Amnesie und aggressiver *„Vergewaltigung des noch vorhandenen Gedächtnisses“* entgegengewirkt werden und im Falle eines Versagens ganzer Institutionen kann die Erinnerung einen Gegenpol darstellen und Missstände aufzeigen. Das heißt Wertemaßstäbe dürfen nicht abstrakt bleiben, sondern müssen gewissermaßen in Leib und Seele übergegangen sein. In Bezug auf Schüler\*innen bedeutet dies ambiguitäts- und kontingenzfähig zu werden, indem sie mit den Pluralitätssituationen in der Gegenwart vertraut gemacht werden und über Sinnlosigkeit nicht nur reden können, sondern auch in der Lage sind, diese auszuhalten. Dadurch, dass das Augenmerk auf Leib UND Seele gelegt wird, können Schüler\*innen ihren eigenen Bedürfnissen nachspüren und erkennen, unabhängig von den Bedürfnissen, die von außen an sie herangetragen werden. Damit wird ein Schritt Richtung Subjektwerdung gesetzt, in Richtung *„Ort des Glaubenslernens.“*<sup>418</sup> Schüler\*innen sind damit nicht mehr nur Zuhörende und Rezipierende, sondern sie können, wenn es erforderlich ist, über den Religionsunterricht hinaus in ihrem Umfeld wirken, indem sie *„selbst ihre Visionen und Träume formulieren, ihre eigenen Klagen aussprechen und Worte für ihre Freude finden, selbst zu Feiernden werden, selbst zu Mahnenden in prophetischem Sinne“*, denn Erinnern und Erzählen ist nie losgelöst von Handeln.<sup>419</sup> An diesem Punkt wird auch deutlich, wie eng anamnetisches und eschatologisches Lernen miteinander verbunden sind, denn ein Lernen aus der

---

<sup>416</sup> Manemann (2001), S 168

<sup>417</sup> *„Als narrativ-memorative Maieutik würde die Religionspädagogik an der Subjektwerdung von Kindern und Jugendlichen partizipieren, unterstützte sie dieses doch darin, die Zerstörungen ihrer Lebensgrundlagen und die Gewalt an ihren Leibern zu verbalisieren. In der Verbindung dieser Zerstörungen offenbart sich eine unsichtbare Beziehung zu den Leiden der anderen.“* Ebenda, S 181

<sup>418</sup> Ebenda, S 180ff

<sup>419</sup> Greve (1999), S 132

Erinnerung, ist gleichzeitig ein Lernen für die Gestaltung der Zukunft. Diese Form der Erinnerung „*will aus dem Eingedenken der uneingelösten Hoffnungen und der politischen Befreiungsprojekte, aus der Erinnerung ihrer Opfer und Leidenden Gegenwart auf Zukunft hin gestalten, in die hinein und durch die dann Gott einbrechen kann.*“<sup>420</sup>

In diesem Sinne verbindet Erinnerungsarbeit nach Auschwitz die Vergangenheit mit der Gegenwart hin zu einer lebhaften Zukunft und arbeitet sich daher auf verschiedenen Zeitstrukturen ab.<sup>421</sup> Damit eine reflektierte Zukunft möglich wird, müssen in der Gegenwart Individuen bereit sein, Positionsveränderungen gemäß den Umständen vorzunehmen - immer im Gewahrsein der Erfahrungen aus der Vergangenheit. Das setzt voraus, dass es diesen Menschen gelingt, selbst Zusammenhänge zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herstellen zu können, „*damit sie persönlich Konsequenzen aus ihrer Auseinandersetzung mit der Zeit nationalsozialistischer Herrschaft ziehen können.*“<sup>422</sup>

Zusammenfassend lassen sich die Aufgaben der Kirchengeschichtsdidaktik<sup>423</sup> mit N. Köster folgendermaßen definieren: Das Wissen der (kirchen-)historischen Forschung muss so aufbereitet und zugänglich gemacht werden, dass es für religiöse Lernprozesse genutzt werden kann. Dazu müssen Lebenswelten vor Ort genutzt werden, die durch Zusatzmaterialien und Informationen von den Schüler\*innen rekonstruiert werden sollen.<sup>424</sup> Wie bereits dargelegt, gibt es zur Realisierung verschiedene (methodische) Ansätze und Theorien, die jedoch noch darauf warten, empirisch erforscht zu werden, um - wie F. Schweitzer es ausdrückt - zu einer evidenzbasierten Religionsdidaktik beizutragen.

---

<sup>420</sup> Grümme, Bernhard (2009), Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, S 210

<sup>421</sup> Britta Konz versucht hier neben der spezifischen Perspektive des Religionsunterrichts auf den Umgang mit Geschichte unter Berücksichtigung von Bedingungen der jüdischen und christlichen Erinnerungskultur einen Dialog mit Kunstdidaktik und Geschichtswissenschaft für die Kirchengeschichte fruchtbar zu machen. Mittels anamnetischen Theologisierens mit Kunst sollen Schüler\*innen sich der biografischen Arbeit, dem Erfahrungslernen und dem Lernen von Kirchengeschichte annähern. Konz, Britta (2019), Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ein Beitrag zur Kirchengeschichtsdidaktik, University Press: Kassel

<sup>422</sup> Herrmann, Annett (2007), Erinnerung: Zwischen Vergangenheit und Zukunft liegt die zeitliche Nähe. Anmerkungen zur zeitlichen Multiperspektivität von Erinnerungsarbeit, in: Birkmeyer, Jens/Kleinknecht, Thomas/Reitemeyer, Ursula (2007), Erinnerungsarbeit in Schule und Gesellschaft. Ein interdisziplinäres Projekt von Lehrenden und Studierenden der Universität Münster in Zusammenarbeit mit dem Geschichtsort Villa ten Hompel, Waxmann: Münster, New York, München, Berlin, S 15-33, S 25

<sup>423</sup> Ausgespart bleibt hier ganz bewusst das Segment der sogenannten Kirchenpädagogik/Kirchenraumpädagogik, da es bei den Erinnerungsorten nicht um Kirchen geht, die wohl im Christentum auch eine besondere Rolle spielen, wenn von Erinnerung die Sprache ist. Damit sind Modelle gelenkter Kirchenführungen (auch unter kirchengeschichtlichem Aspekt) hier nicht aufgenommen.

<sup>424</sup> Vgl. Köster (2016)<sup>1</sup>, S 201f

Die empirische Forschung soll dazu ihren Beitrag leisten, dass „im Unterricht einerseits die Unterrichtsdidaktik eingesetzt wird, die sich als besonders wirkungsvoll erweist, andererseits auch, dass neue, praxisrelevante Erkenntnisse diesbezüglich gewonnen werden.“<sup>425</sup> Quasi gleich einem ewigen Kreislauf soll Forschung die Praxis abbilden, um im Folgenden durch die gewonnene Erkenntnis wieder auf sie zurück zu wirken und zu einer „Verbesserung dieser Praxis beizutragen“.<sup>426</sup>

## 6. Resümee

Von Erinnerungslernen oder erinnerungsgeleitetem Lernen spricht man im Religionsunterricht ausschließlich beim Thema Nationalsozialismus, auch wenn beide Religionen, das Judentum und das Christentum, sich als „Erinnerungsreligionen“ bezeichnen. Die Basis von Erinnerung schlechthin ist dabei die Bibel. Als wichtige Wegweiser für den Unterricht kristallisieren sich hierzu einzelne Punkte heraus: So ist einer Kultur des Gedenkens der Dialog zwischen Juden und Christen vorausgesetzt. Erinnerung in einer Mehrheitsgesellschaft funktioniert nur dann, wenn persönliche Beziehungen zu jüdischen Menschen existieren, da man sonst Gefahr läuft zu verdinglichen: Nachbarn werden zu „Fremden“, man erinnert sich an „etwas“, aber nicht an jemanden. Damit würde fortgeschrieben, was im Nationalsozialismus seinen Ausgang nahm.

Erinnern ist Beziehung, ist Beziehungsgeschehen, auch in der Schule. Als Voraussetzung dafür kann eine gute Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehung angesehen werden, die kommunikativ auf Augenhöhe ist, und das Ermöglichen einer synchronen (Zeitzeug\*innen-Gespräche) und diachronen Begegnungen (Biografiearbeit) im Unterricht und macht damit deutlich, dass nicht nur historische Fakten (kognitiv) gedacht wird, sondern auch der Opfer (emotional). Wichtig ist dabei, immer die Sorge um die Beziehungen mit der Familie, den Freund\*innen und anderen nahestehenden Personen im Blick zu haben. Wer keine Bindungen erfährt, ist selbst dazu nur schwer in der Lage und Empathiefähigkeit bzw. Perspektivenwechsel, beide für ein erinnerungsgeleitetes Lernen unverzichtbar, können zu unüberwindbaren Hürden werden. Perspektiven mitzudenken und das Leid der anderen

---

<sup>425</sup> Schweitzer, Friedrich (2012), Zur Bedeutung religionspädagogischer Forschung für die Praxis religiöser Bildung, in: Koerrenz, Ralf/Mettele, Gisela/Wermke, Michael (Hg) (2012), Bildung und Religion. Dokumentation der Gründungsveranstaltung des „Zentrums für Religionspädagogische Bildungsforschung“. (Religionspädagogik im Diskurs II), IKS Garamnod Verlag: Jena, S 17-34, S 30

<sup>426</sup> Schweitzer, Friedrich (2008), Wissenschaftliche Begleitforschung als Aufgabe der Religionspädagogik, in: Gramzow, Christoph/Liebold, Heike/Sander-Gaiser, Martin (2008) (Hg); Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung, evangelische Verlagsanstalt: Leipzig, S 125-136, S 127

anzuerkennen, ist Teil des dynamischen partizipativen Prozesses von Erinnerung. Es ist jedoch darauf zu achten, nicht nur die Rolle der Opfer im Blick zu haben, sondern sich auch zu öffnen für die Auseinandersetzung auch mit Täter\*innen-Biografien. Am Beispiel dieser können eigene „Täter\*innen-Anteile“ reflektiert werden, ohne jedoch auf Moralerziehung und Objektivierungen zurückzugreifen. Denn jedem objektiven Inhalt kommt eine subjektive Bedeutung zu. Sowohl Opfer- als auch Tätererinnerungen können am Tode Jesus Christus sichtbar gemacht werden, verzichtet man darauf, Jesus als Sieger darzustellen. Dies führt auch zur freien Sicht auf Jesus in seiner Solidarität mit Schwachen und Bedrängten, d.h. auf das „Vorher“ und in Folge auch auf das „Nachher“ in seiner Auferstehung und Wirkung auf die Hinterbliebenen.

R. Boschki berücksichtigt viele dieser Punkte in seinen religionspädagogischen Leitlinien zum erinnerungsgeleiteten Lernen. Dennoch darf der Unterricht zu diesem Thema in seiner Wirkung nicht zu hoch eingeschätzt werden. Schüler\*innen bringen immer auch eigene Familiennarrative, intellektuelle und emotionale Zugänge mit. Das Schweigen im Familienverband kann daher mit extremen Identifikationsproblemen und einer starken Suche nach Normen und Werten einhergehen. Auch die Rezeptionsgeschichte, ein zentraler Aspekt der Erinnerungskultur, hat identifikationsstiftende und kommunikative Funktion in der Gegenwart für Jugendliche. Denn die Gegenwart ist nicht nur das Ergebnis der Vergangenheit, sondern wirft auch ein spezielles Licht auf diese.

Auf dem Gebiet des erinnerungsgeleiteten Lernens gibt es klare Desiderate in der österreichischen religionspädagogischen Diskussion. So wie es keine unterrichtliche Forschung im Fach Religion zum Thema Nationalsozialismus gibt, ist auch die religionspädagogische Auseinandersetzung mit Erinnerungslernen oder erinnerungsgeleitetem Lernen im Religionsunterricht in Österreich auf die bereits genannte Diplomarbeit von Christian Insam aus dem Jahr 2018 beschränkt. Dieses Thema wurde bislang in der Forschung nicht beleuchtet. Im Sinne einer Begleitforschung kann nun die folgende Studie gesehen werden, die einen ersten Schritt in diese Richtung wagt: Es soll mit den Ergebnissen ein Beitrag zur Erforschung des Religionsunterrichtes geleistet werden und im Speziellen zur Thematisierung des Nationalsozialismus unter Einbeziehung von Erinnerungsorten. Die so gewonnenen Daten bilden die Basis, auf der eine Verortung und Weiterentwicklung erinnerungsbasierter Grundsätze der Religionspädagogik – Didaktik und Methodik - angedacht werden können.

### III) Die Studie

#### 1. Forschungsdesign

##### 1.1. Vorbemerkungen

Die Untersuchung trägt den Titel „Ich rufe dich bei deinem Namen“ und soll bereits vorliegende Konzeptionen von Religionsunterricht an Erinnerungsorten des Nationalsozialismus erfassen. Der Titel verweist einerseits auf einen Anspruch der Gedenkstättenpädagogik, den Opfern des Nationalsozialismus ‚ihre Identitäten zurück zu geben‘, indem sie mit ihren Namen benannt und mit ihren Lebensgeschichten verbunden werden sollen, also den Blick zu weiten und zu schärfen, indem Kultur und Tradition wahrgenommen werden: Opfer wie Täter haben jeweils ihre Biographien und sind in ein größeres Ganzes einzuordnen. Sie haben ein Leben vor (nach) dem Holocaust. Es soll zusätzlich Solidarität mit den Opfern eingeübt werden, denn Opfer haben Namen, Gesichter.<sup>427</sup> Andererseits verweist der Titel auf den Bibeltext Jesaja 43,1, der häufig in Zusammenhang mit Taufen zitiert wird und aussagt, dass wir vor Gott je individuelle Geschöpfe sind, die einen Namen haben und die von ihm nicht vergessen werden.

Die Komplexität des Forschungsbereiches zeigt, dass die Themen, die in der Datenerhebung eine wichtige Rolle spielen, vielfältig sind und in Wechselwirkung zueinander stehen. Das heißt konkret, dass sie in der Befragung einzelnen Stimuli zugeordnet werden, jedoch ihre Verknüpfung weder in der Situation des Interviews noch in der Auswertungsphase aus den Augen verloren werden darf. Im Mittelpunkt stehen die Lehrenden - in diesem Fall Religionslehrer\*innen -, die mittels ihres fundierten Unterrichtsdesigns gewährleisten sollen, dass sich bei den Schüler\*innen die gewünschten „Lernerfolge“ einstellen. Die Lehrer\*innen sind einem Lehrplan verpflichtet, der auf einem Kompetenzkatalog aufbaut und Ziele formuliert und sollen inhaltlich Religions- mit (Kirchen-) Geschichtsunterricht verbinden. Es geht daher nicht „nur“ um historisches, kirchengeschichtliches Wissen. Das Lernen der Schüler\*innen steht in Beziehung zum Unterrichtsdesign der Lehrer\*innen und umgekehrt, wobei das Unterrichtsdesign seinerseits von den Vorgaben des Lehrplanes, den Anforderungen des Erinnerungsortes und dazu noch vom Lernen an einem außerschulischen Lernort in Form einer Exkursion beeinflusst wird. Nicht zu vergessen ist die Zusammensetzung der jeweiligen Gruppe der

---

<sup>427</sup> Vgl. Wagensommer (2009), S 74f



Schüler\*innen, die in Vorüberlegungen einbezogen werden muss. Der Lernort per se wirkt wiederum auf die Schüler\*innen, da der Unterricht nicht in der gewohnten Umgebung stattfindet.<sup>428</sup>

Wie das unterrichtliche Geschehen selbst, so ist auch der qualitative Forschungsprozess ist ein sehr vielschichtiger und erfordert immer wieder Entscheidungen, die getroffen werden müssen (und gegebenenfalls zu revidieren sind), um darauf aufbauend erneut zu Entscheidungen zu kommen. In der Literatur wird oftmals von einem hermeneutischen Zirkel<sup>429</sup> gesprochen, in welchen sich der/die Forscher\*in begeben muss, um zu gewünschten Ergebnissen zu kommen. *„Der qualitative Sozialforschungsprozess ist dagegen [in Abgrenzung zur quantitative Forschung: Anm. d.V.] ein dynamisch-offener, iterativ-zyklischer Forschungsprozess [...], in dem so wenig wie möglich an Setzungen eingespeist werden soll, um so zu empirisch konstruierten, gegenstandsbegründeten Konzepten zu gelangen [...].“*<sup>430</sup> Daher schlägt Cornelia Helfferich vor, bereits zu Beginn genau zu unterscheiden, was das Forschungsinteresse, die Forschungsfrage und den Forschungsgegenstand ausmachen, in welche Theorien der eigene Forschungsgegenstand eingebettet werden soll, bzw. welches Vorwissen und Interesse am Text vorliegt.<sup>431</sup>

## 1.2. Forschungsinteresse

Das Forschungsinteresse gilt hier der Vermittlungsarbeit, die Religionslehrer\*innen leisten, wenn sie mit ihren Schulklassen im Rahmen des Religionsunterrichtes zum Thema Nationalsozialismus an kleine Erinnerungsorte gehen und den sich daraus ergebenden Fragen. Welchen Beitrag leisten sie in ihrem Unterricht zum Thema Nationalsozialismus? Worauf legen Religionslehrer\*innen im konkreten Unterricht ihre Schwerpunkte? Welche persönlichen, didaktischen, methodischen Überlegungen haben sie in Bezug auf das Thema Nationalsozialismus in Verbindung mit Gedenkstättenarbeit mit ihren Schüler\*innen? Welche Ziele verfolgen sie? Welche Motivation der Religionslehrer\*innen steht dahinter? Welchen Sinn messen sie dem bei? Welche subjektiven Konzeptionen tragen diesen Unterricht? Erinnern stellt dabei eine religionspädagogische Schlüsselkategorie dar, die

---

<sup>428</sup> Erste Ergebnisse dazu liegen bereits durch das Forschungsprojekt „Es ist einem zum Reahrn“ vor, welches die Erforschung von Gedenkstättenbesuchen Jugendlicher in Mauthausen im Rahmen ihres Deutsch/Geschichtsunterrichtes zum Ziel hatte. Vgl. dazu Bastel/Halbmayer (Hg) (2014)

<sup>429</sup> Vgl. Kruse, Jan (2014), Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, Beltz Juventa: Weinheim und Basel S 68

<sup>430</sup> Ebenda, S 46

<sup>431</sup> Vgl. Helfferich, Cornelia (2011), Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien: Wiesbaden, 4. Aufl., S 27f

gerade verbunden mit Gedenkstättenarbeit, mit der Arbeit an Erinnerungsorten, ihren Platz haben sollte.

### 1.3. Forschungsfrage

Wie bereits dargelegt, ist dieses Unterrichtsvorhaben von Religionslehrer\*innen mehrdimensional. Durch die Forschungsfrage: *Welches Unterrichtsdesign entwerfen Religionslehrer\*innen zum Thema Nationalsozialismus unter Einbeziehung kleiner Erinnerungsorte?* soll nun beleuchtet werden, wie Lehrende ihren Religionsunterricht zu diesem Thema konzipieren. Dabei wird davon ausgegangen, was Bert Pampel folgendermaßen beschreibt:

*„Schulklassenbesuche in Gedenkstätten vollziehen sich unter bestimmten institutionellen Rahmenbedingungen und vor dem Hintergrund subjektiver Vorstellungen, Voreinstellungen und Voraussetzungen von Lehrern und Schülern. Beide Aspekte beeinflussen die Wahrnehmung des Ortes und die Folgen des Aufenthaltes. Weder der institutionelle Rahmen noch das Vorverständnis ist mit dem gedenkpädagogischen Selbstverständnis und den fachdidaktischen Ansprüchen vollständig kompatibel.“<sup>432</sup>*

### 1.4. Forschungsgegenstand

*„Der methodologisch verortete Forschungsgegenstand lässt sich aus der Forschungsfrage ableiten, er benennt aber zugleich, was in dem (sprachlichen) Material der Interviewtexte gesucht werden soll und welcher erkenntnistheoretische Status dem Material zukommt.“<sup>433</sup>*

Geht man der Definition von C. Helfferich nach, dann verortet sich der Forschungsgegenstand in den Ansätzen religionspädagogischer Konzepte zum Thema Nationalsozialismus und dem damit verbundenen Diskurs zum Erinnerungslernen.<sup>434</sup>

---

<sup>432</sup> Pampel, Bert (2011), Gedenkstätten als „außerschulische Lernorte“. Theoretische Aspekte – empirische Befunde – praktische Herausforderungen, in: Pampel, Bert (Hg) (2011), Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S 11-58, S 23

<sup>433</sup> Helfferich (2011), S 27

<sup>434</sup> Der Unterschied zwischen subjektiven Theorien und Konzepten ist hierbei darin zu finden, dass in den Konzepten Zusammenhänge und Erklärungen von Phänomenen mitgedacht werden, Vgl. Helfferich (2011), S 32

### 1.5. Sampling

Es wurden jene Religionslehrer\*innen konkret angesprochen, die mit einzelnen Schulklassen oder Unterrichtsgruppen ihren Unterricht zum Thema Nationalsozialismus auch an Gedenkstätten abhalten. Fachinspektor\*innen wurden um Mithilfe gebeten, durch entsprechende Aussendungen an Religionslehrer\*innen die Interviewanfrage zu ventilieren, da es ihnen nicht nur durch ihre Vernetzung in Fachkonferenzen, sondern auch durch den Überblick über Lehrstoffverteilungen der einzelnen Lehrenden leicht möglich ist, Personen zu finden, die an einer Mitarbeit interessiert sind. Das Sample verteilt sich somit auf ganz Österreich. Zehn Personen - drei Frauen/sieben Männer - erklärten sich spontan zu einem Interview bereit. Davon reiht sich ein/e Interviewpartner\*in in die Altersgruppe zwischen 40-45 Jahre ein, drei zwischen 50-55 und alle anderen sind zwischen 55-60 Jahre alt. Alle zehn verfügen über eine langjährige Berufserfahrung als Lehrer\*in. Acht von zehn Interviewten haben ein mit Magister/Magistra abgeschlossenes Universitätsstudium vorzuweisen, wobei sieben Fachtheologie absolvierten, - davon wiederum eine/r mit Zweitfach-, und eine/r ein kombiniertes Studium (Religionspädagogik und Zweitfach). Eine Person hat einen Abschluss als Master und eine weitere als Diplom-Pädagog\*in. Von den zehn Interviewten waren insgesamt acht als Pfarrer\*innen tätig, vier davon sind zurzeit aktiv im Pfarramt. Hier muss zusätzlich angeführt werden, dass es in Österreich für alle Pfarrer\*innen vorgesehen ist, dass sie einen Teil ihrer Berufsausübung dem schulischen Unterricht zu widmen haben. Dies bedeutet, dass Pfarrer\*innen im Regelfall ein Ausmaß von acht Wochenstunden im Religionsunterricht verbringen, welches jedoch von der Kirchenleitung im Fall der Übernahme einer anderen wichtigen Tätigkeit in der Kirche bis auf null Stunden reduziert werden kann. Als Ausnahmen können hier auch sogenannte Schulpfarrstellen angeführt werden, die ausschließlich der Erteilung des Religionsunterrichtes gewidmet sind, oder Pfarrstellen, die keinerlei Unterricht vorsehen, wie z.B. in einzelnen Seelsorgebereichen (Krankenhaus, Gefängnis, etc.) Die Stichprobe verteilt sich folgendermaßen: drei Personen aus der Diözese Salzburg/Tirol/Vorarlberg, eine aus Kärnten, zwei aus der Steiermark, eine aus Oberösterreich und drei weitere aus Wien. Alle zehn Proband\*innen gaben an, das Thema in einer Sekundarstufe II zu unterrichten, wobei in acht von zehn Fällen die Unterrichtsgruppen klassenübergreifend und jahrgangsübergreifend geführt werden. Zudem geben vier Personen an, das Thema auch mit 13-Jährigen schon unterrichtet zu haben, d.h. in der Sekundarstufe I. Daher lässt sich sagen, dass sich in dieser Studie die Altersgruppe, in welcher Nationalsozialismus

hauptsächlich im Religionsunterricht thematisiert wird, auf 15- bis 19-Jährige fokussiert. In sieben Fällen findet der Unterricht in der Oberstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule statt, in fünf Fällen in einer Berufsbildenden Höheren Schule, eine Schule davon stellt in der Oberstufe eine Mischform beider Schultypen dar. Diese Zahlen ergeben sich daraus, dass acht der Religionslehrer\*innen an mehreren Schulen unterrichten mit den damit verbundenen Herausforderungen (Stundenpläne, Konferenzen, Fahrzeiten, etc.). Alle zehn haben sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II Unterrichtserfahrung. Neun der zehn Interviewteilnehmer\*innen unterrichten hauptsächlich im städtischen Bereich – mittlere bis große (> 21.000 Einwohner\*innen) -, eine/r auch im ländlichen. Die Schüler\*innen kommen aus Schulen, in denen der Anteil an Schüler\*innen, die nicht in Österreich geboren wurden, als nicht überdurchschnittlich eingeschätzt wird. Im Religionsunterricht wird er als kaum wahrnehmbare Größe angegeben. Sechs von zehn Lehrenden haben biographisch oder verwandtschaftlich starke Bezüge zu Deutschland. Nur eines der Interviews findet in einer Schule im Konferenzzimmer statt, alle anderen außerhalb. Die Atmosphäre ist jeweils sehr entspannt, auf Augenhöhe.

Zuletzt sei noch darauf hingewiesen, dass in Österreich die evangelischen Christ\*innen eine Minderheit darstellen, somit auch die Religionslehrer\*innen zahlenmäßig gering im Vergleich zu den katholischen Kolleg\*innen sind.<sup>435</sup> Daher wurde bei der Verschriftlichung durch die zusätzliche Anonymisierung der Geschlechter oder Ortsbezeichnungen darauf geachtet, eine Authentifizierung der interviewten Personen zu verhindern.

### 1.6. Methodisches Vorgehen – eine qualitative Interviewforschung

Die Datenerhebung erfolgt mit Hilfe qualitativer Interviews mit Religionslehrer\*innen zu ihrem Unterrichtsdesign bezüglich des Themas Nationalsozialismus unter Einbeziehung von Erinnerungsorten und den dahinterstehenden Intentionen.

In ersten Probeinterviews werden zusätzlich zwei Religionslehrer\*innen zur Forschungsfrage: *Welches Unterrichtsdesign entwerfen Religionslehrer/innen zum Thema Nationalsozialismus unter Einbeziehung von kleinen Gedenkstätten (= Erinnerungsorten)?*

---

<sup>435</sup> Im Moment ist die Zahl der in Österreich aktiv im Dienst des Religionsunterrichts stehenden Lehrpersonen mit ca. 590 zu bemessen.

interviewt, womit die „Brauchbarkeit“ der Leitfragen überprüft werden soll, d.h. sie dienen der formalen Schärfung und nicht der inhaltlichen Auswertung. Die Interviews fanden mündlich statt und nicht mittels schriftlicher Fragebögen, da Sinnzusammenhänge erfasst werden sollen und damit im Falle von notwendigen Schärfungen, Präzisierungen, Unklarheiten, etc. die Möglichkeit eines sofortigen Nachfragens besteht. Peter Atteslander befürwortet dies, wenn er schreibt: *„Während bei der persönlichen Befragung der Interviewer immer auch direkten Einfluss auf den Gesprächsverlauf nimmt, also einen Verzerrungsfaktor darstellt, ist er andererseits in der Lage, auch Regel- und Kontrollfunktionen zu übernehmen.“*<sup>436</sup>

Jan Kruse<sup>437</sup> weist auf verschiedene Einwände bzgl. qualitativer Interviewforschung hin. Damit ist u.a. der sprachzentrierte Bias gemeint, wonach es aus unterschiedlichen Gründen (keine adäquate Sprache, Interviewte sind es nicht gewohnt, sich auszudrücken, etc.) zu Sprachproblematiken in den Interviews kommen kann. Dieses Argument kommt in diesem Fall nicht zum Tragen, da Lehrer\*innen in ihrem beruflichen Kontext gewohnt sind, sich ausdrücken zu müssen und eine adäquate Sprache für dieses Thema im Unterricht eine gewisse Selbstverständlichkeit hat. Es sei aber auch in qualitativen Interviews eine eurozentrische Mittelschichtverzerrung bzw. ein bildungsbürgerlicher Bias zu beobachten. Dieser Einwand sollte in Evidenz gehalten werden, ist jedoch im gegenständlichen Fall kein Kriterium, da die interviewten Personen gerade dem sogenannten Bildungsbürgertum angehören müssen, weil ein abgeschlossenes Studium an einer Pädagogischen Akademie (heute: Hochschule) oder Universität die Voraussetzung für ihre Unterrichtstätigkeit bildet, ihnen daher auch die akademische Wissenschafts-sprache ein Begriff sein sollte. Ein weiterer Kritikpunkt kommt von den Vertretern der Ethnomethodologie:

*„Qualitative Interviews situieren sich nicht in natürlichen Handlungskontexten, sondern realisieren sich in dem künstlichen Setting der Forschungssituation. In diesem Kontext wird nicht jene soziale Wirklichkeit der Befragten aus deren Alltagsbezügen qua sozialer Praktiken konstituiert. Es wird lediglich über jenen praktischen, sozialen Sinn gesprochen – womit nicht an jenen ‚ursprünglichen sozialen Sinn‘, der eben streng kontext- bzw. handlungsbezogen ist, heranzukommen ist.“*<sup>438</sup>

---

<sup>436</sup> Atteslander, Peter (2010), Methoden der empirischen Sozialforschung, Verlag Erich Schmidt: Berlin, S 136

<sup>437</sup> Kruse (2014), S 288f

<sup>438</sup> Ebenda, S 290

Dies würde heißen, dass sich das Interview auf die Performanz - im Gegensatz zur Repräsentanz - beschränken würde und nur das Reden über die soziale Wirklichkeit widerspiegelte, nicht die Wirklichkeit selbst, was der Konstituierung von sozialem Sinn (Handlung und Reden über die Handlung) nicht gerecht würde. Worauf jedoch im inhaltsanalytischen Verfahren auf jeden Fall zu achten sein wird, ist das ‚Wie‘ der Versprachlichung, *„dass der Habitus als spezifische Sinnstruktur sowohl Handlungen als auch Sprachhandlungen hervorbringt und sich auf der Ebene der Beobachtung von Versprachlichungen rekonstruieren lässt.“*<sup>439</sup>

### 1.6.1. Interviewform

Im Folgenden wird zu klären sein, welche Form des qualitativen Interviews im Fall der Befragungen der Religionslehrer\*innen gewählt werden soll. Die Forschungsfrage in ihrer Komplexität lässt vermuten, dass es sich um keine „formenreine“ Interviewform handeln wird, sondern je nach Phase, in welcher sich das Gespräch befindet, die Interviewführung variiert. Es soll neben der Abklärung der Form jedoch auch auf weitere wichtige Aspekte der Interviewführung selbst, der Kommunikation, ein Augenmerk gelegt werden. Mehr und mehr finden sich in der Literatur Hinweise dazu, dass sich Interviews letztlich aus Kombinationen mehrerer Formen der Interviewführung zusammensetzen, die dem/r Interviewenden die Möglichkeit geben, erzählgenerierende Phasen mit Phasen des gezielten Abfragens abzuwechseln:

*„In der Praxis spielen zunehmend Mischformen eine Rolle, sei es, dass Interviews aus mehreren Phasen bestehen, in denen unterschiedliche Vorgehensweisen zum Tragen kommen (wie z.B. beim narrativen Interview mit Nachfragephase, aber auch beim halbstandardisierten Interview), sei es, dass Leitfadeninterviews über sehr wenige erzählgenerierende Aufforderungen strukturiert sind, kombiniert mit situationsflexibel und an den Sprachgebrauch der Erzählperson angepasst eingebrachten Nachfragen. Sie setzen sich de facto aus mehreren ‚kleinen‘, aufeinander folgenden narrativen Interviews zusammen.“*<sup>440</sup>

J. Kruse fasst dies zusammen, indem er schreibt: *„Erstens sind hierzu die komplexen kommunikativen Situationen viel zu vielschichtig und dynamisch, und zweitens gebietet das*

---

<sup>439</sup> Ebenda, S 291f

<sup>440</sup> Helfferich (2011), S 42

*Primat der Gegenstandsangemessenheit der Methode [...], dass in konkreten Kommunikationssituationen verschiedene Interviewformen phasendynamisch kombiniert werden.*<sup>441</sup>

In den geführten Interviews heißt das konkret, dass die interviewten Personen in jeweils einer ersten Frage zu einem bestimmten Aspekt angeregt werden frei zu erzählen. Im Falle von Unklarheiten kann im Anschluss an die Erzählung nachgefragt werden, bevor der nächste Aspekt erzählerisch zur Sprache gebracht wird.

Zentral für die Fragestellung und die theoretische Rekonstruktion des speziellen Lernens zum Thema Nationalsozialismus an kleinen Gedenkstätten im Religionsunterricht erweist sich das Vorwissen, welches aus der letzten Studie über Gedenkstättenbesuche gewonnen werden konnte. Hier wurde sichtbar, dass in den ‚literarischen‘ Fächern (hier im Besonderen Deutsch und Geschichte), die bislang zum Thema Gedenkstättenbesuche erforscht wurden, keinerlei Wissen beispielsweise über das Judentum vermittelt, bzw. eine Vor- und Nachbereitung nur sehr schemenhaft - wenn überhaupt - durchgeführt wurde. Als Voraussetzung für einen gelingenden Unterricht zu diesem mehrschichtigen Thema hat sich dabei auch die Empathiefähigkeit der Lehrer\*innen ihren Schüler\*innen gegenüber erwiesen bzw. die Selbstreflexion der Lehrer\*innen im Vorfeld bzgl. ihrer eigenen Einstellungen dem Thema gegenüber, die jedoch vielfach vernachlässigt wurde. Mit diesen Ergebnissen im Hintergrund ist bereits eine Richtung festgelegt, die auf eine *problemzentrierte* Form der Interviewführung hinweist, die J. Kruse folgendermaßen beschreibt:

*„Somit basiert das problemorientierte Interview, anders als z.B. das narrative Interview, nicht auf einem rein textorientierten Sinnverstehen, sondern auf einem problemorientierten Sinnverstehen [...], innerhalb dessen der/die Interviewende eigenes, oftmals theoretisches Vorwissen in deduktiver Weise nutzt und unter Umständen die Befragten damit auch im Interview konfrontiert. Das problemorientierte Interview wird leitfadengestützt geführt. Dieser Leitfaden enthält Fragen, die auf jenes theoretische und problemorientierte Vorwissen rekurrieren. Das Interview weist damit oftmals eine phasenweise sehr dialogische Form auf.“*<sup>442</sup>

---

<sup>441</sup> Kruse (2014), S 151

<sup>442</sup> Ebenda, S 156

Ein Verständnisprozess soll bereits während des Interviews in Gang gesetzt werden, wobei die Phasen des Verständnis-Generierens sich mit Phasen des Erzählens abwechseln. Wenn es zur Klärung beiträgt kann nachgefragt werden.<sup>443</sup> Auch hier wird deutlich, dass sich das Interview in der Situation des Interviewens selbst bis zu einem gewissen Grad frei entwickeln kann, um dann jedoch wieder vom/von der Interviewer\*in auf festgelegte Themenkreise rückgeführt zu werden. Dies ist mittels *Leitfaden* gewährleistet, der stets im Hintergrund präsent ist und Hilfestellung gibt, damit das Gespräch nicht in eine vom Thema unabhängige Richtung abdriftet.

C. Helfferich fasst dies kurz folgendermaßen zusammen: „*Gesprächsführend, nicht-direktiv, Besonderheit: Dialogisch, am Problem orientierte und über vorgängige Kenntnisnahme formulierte Fragen und Nachfragen, Fragesammlung in einem Leitfaden als Hintergrundkontrolle mit spontanen Fragen durch Interviewende.*“<sup>444</sup>

Es sollte jedoch darauf bedacht werden, dass das problemorientierte Gespräch nicht zu einem Beratungsgespräch, wie es immer wieder in Therapieverläufen zu beobachten ist, wird. Hier sind klare Abgrenzungen zu treffen. So können etwaig aufbrechende Emotionen im Gegensatz zur Therapie im Interview nicht aufgearbeitet werden, bzw. können schwierige emergierende Lebenserzählungen nicht therapeutisch vom/von der Interviewenden angegangen werden. Das heißt, persönliche Befindlichkeiten dürfen wohl thematisiert werden, aber das Gespräch darf nicht in ihnen verharren und sie zum dominierenden Thema des Interviews werden lassen. Was beide Formen - das Beratungsgespräch und das problemorientierte Interview - verbindet, ist die gemeinsame Entwicklung des Gesprächs im Gespräch selbst. „*Gemeinsam hat die klientenzentrierte Gesprächsführung v.a. mit problemzentrierten Interviews die Prozesshaftigkeit: Das Interview/Gespräch wird als ein Prozess einer (gemeinsamen) Arbeit verstanden [...].*“<sup>445</sup>

In der Literatur<sup>446</sup> wird oft noch eine weitere Unterscheidung zwischen problemzentriertem und fokussierendem Interview vorgenommen. Diese findet jedoch hier keine Beachtung. Auch wenn keine Hypothese(n) überprüft werden, wie im fokussierenden Gespräch hauptsächlich intendiert, wurde dennoch im Vorfeld ein Bereich fokussiert, zu welchem Informationen erhoben werden sollen. Die Art und Weise der Erhebung wird dabei durch relative Offenheit geprägt, d.h. sie ist einerseits bereits durch ein gewisses

---

<sup>443</sup> Vgl. Helfferich (2011), S 41

<sup>444</sup> Ebenda, S 36

<sup>445</sup> Ebenda, S 49

<sup>446</sup> Vgl. Lamnek, Siegfried (1989), *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken*, Bd 2, Psychologie Verlags Union: Weinheim



Vorwissen über den Gegenstand eingeschränkt und beschränkt dadurch auch die/den Interviewte\*n sein Relevanzsystem nach eigenen Vorstellungen darzulegen - nicht wie z.B. im autobiographischen narrativen Interview. Jedoch soll durch die Offenheit der Stimuli gewährleistet werden, dass der interviewten Person gewisse narrative Freiräume geschaffen werden,<sup>447</sup> wobei die Kunst in der Interviewführung auch darin besteht, während der Befragung bereits an „*der Interpretation des Gehörten zu arbeiten und die Kommunikation immer mehr auf das Forschungsproblem zuzuspitzen*“.<sup>448</sup> J. Kruse verweist jedoch auch auf die Möglichkeiten von auftretenden Problemen, die sich durch diese Methode ergeben können und derer man sich bewusst sein sollte. Er fasst sie so zusammen: Ist ein gesellschaftlich relevantes Problem auch ein subjektives im Relevanzsystem der Befragten? Wie passen vorgängige Kenntnisaufnahmen von objektiven Rahmenbedingungen und Offenheit bzgl. Fremdverstehens und Indexikalität zusammen? Unter Indexikalität wird allgemein die Kontextabhängigkeit von Sprache verstanden. J. Kruse führt dazu an: „*Die Indexikalität von Sprache, von sprachlichen Mitteln i.S.v. begrifflichen Zeichen, meint ganz allgemein, dass sich die Bedeutung eines Begriffs immer nur in seinem konkreten Zeichengebrauch und in Relation zu anderen Konzepten konstituiert [...]. Es kann hierbei zwischen einer situativ-kontextuellen und einer begrifflich-referentiellen Dimension von Indexikalität unterschieden werden.*“<sup>449</sup>

Wie gewährleistet die Orientierung am Problem die Entfaltung des Sinnsystems der Befragten? Inwieweit ist Fremdverstehen möglich, wenn nebenbei bereits die Interpretation läuft?<sup>450</sup>

Um das Problem immer wieder in den *Fokus* zu bekommen und die Themenkomplexe einzugrenzen, soll der Leitfaden unterstützend sein. Damit wird jedoch auch eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse in den Einzelinterviews gewährleistet. Ebenso ist hier eine Kenntnis der Thematik unumgänglich, damit Fragen so formuliert werden, dass sie aussagekräftige Ergebnisse liefern bzw. gegebenenfalls bereits im Interview nachgefragt werden kann, wenn es einem besseren Verständnis dienlich ist. All diese Gedanken zusammengefasst ergeben eine Arbeitsweise, die das Gespräch fließen lässt, dann aber

---

<sup>447</sup> Vgl. online: [http://www.uni-magdeburg.de/iniew/files/u4/M\\_03.pdf](http://www.uni-magdeburg.de/iniew/files/u4/M_03.pdf) [22.11.2014]

<sup>448</sup> Kruse (2014), S 157. Helfferich arbeitet beim fokussierenden Interview als Hauptaugenmerk folgendes heraus: „Gesprächsführung mit spezifischen Regeln, Leitfaden, nicht-direktiv; Besonderheit: Vorgabe eines Reizes („Fokussierung auf einen Gegenstand“), z.B. eines Films.“ Helfferich (2011), S 36

<sup>449</sup> Kruse (2014), S 75

<sup>450</sup> Vgl. ebenda, S 157

wieder strukturiert. Die Form des Interviews ist damit um einen weiteren Aspekt klarer. Es handelt sich um ein *semistrukturelles* Interviewverfahren.<sup>451</sup>

In der Literatur findet sich ein weiteres Interviewverfahren, welches hier kurz zur Sprache gebracht werden soll, da die interviewten Personen über ein bestimmtes Fachwissen zum befragten Thema verfügen. Es wird als Expert\*innen-Interview bezeichnet. Diese Art der Befragung stellt jedoch m.E. keine eigene Methode dar, sondern sollte als Voraussetzung jedes Interviews gesehen werden. Denn unabhängig davon, ob eine Person zu ihrem Leben, zu einer Situation, zu einem bestimmten Thema etc. befragt wird, ist sie doch im gegenständlichen Fall, in diesem Moment, zu eben dem festgelegten Thema für den/die Interviewende\*n der/die Expert\*in und es gelten die Handlungsstrukturen und Kommunikationsmuster, die Phasendynamik, die von Rainer Trinczek ausgemacht wurde. R. Trinczek beschreibt sein Phasenkonzept folgendermaßen: Die Anfangsphase, für die ein handlungsbelasteter Diskurs, geprägt durch Skepsis und Unsicherheit, typisch ist, weist einen Kommunikationsstil auf, der sich strategisch und formell in einem Konzept von Frage-Antwort in schneller Abfolge auszeichnet (Rollenabklärung, manchmal Machtspielchen). Man könnte auch von einem alltagsweltlichen Kommunikationsmuster sprechen. Eine Übergangsphase leitet zu einem handlungsentlastenden Diskurs über und ermöglicht im Anschluss ein Kommunikationsmuster, in welchem sich argumentativ-diskursiv und narrative Phasen abwechseln.<sup>452</sup>

Diese Muster, die sich durch die Kommunikation in der Interviewsituation entwickeln, hat auch C. Helfferich beschrieben. Dabei unterscheidet sie zwischen monologischen und teilmonologischen (Leitfaden gestützten) Mustern, offenem Gespräch und dem Muster, gemeinsam an etwas zu arbeiten. Dem zuletzt genannten soll hier besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, da es im problemzentrierten bzw. fokussierten Interview eine Rolle spielt. *„Dieses Muster ist stärker dialogisch. Die Rollen sind mehr miteinander verschränkt und die Interviewenden bringen sich als Person mitsamt ihrem*

---

<sup>451</sup> „Bei der teilstrukturierten Form der Befragung handelt es sich um Gespräche, die aufgrund vorbereiteter und vorformulierter Fragen stattfinden, wobei die Abfolge der Fragen offen ist. Die Möglichkeit besteht wie beim wenig strukturierten Interview, aus dem Gespräch sich ergebende Themen aufzunehmen und sie von den Antworten ausgehend weiter zu verfolgen. In der Regel wird dazu ein Gesprächsleitfaden benützt.“ Atteslander (2010), S 135

<sup>452</sup> Vgl. Trinczek, Rainer (2005), *Wie befrage ich Manager? Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitativer Methode empirischer Sozialforschung*, in: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg) (2005), *Das Experteninterview. Theorie. Methode. Anwendung*, 2. Aufl., VS Verlag: Wiesbaden, S 209-222, S214ff

*Wissen stärker ein. Sie leiten einen Prozess der Reflexion bei den Befragten, die ihre eigenen Äußerungen da, wo sie unklar sind, überdenken und korrigieren sollen.*“<sup>453</sup>

Aber auch der Aspekt der zwischenmenschlichen Kommunikation mit zugewiesenen Rollen als Interviewer\*in und Expert\*in darf nicht außer Acht gelassen werden. Alexander Bogner und Wolfgang Menz raten immer auf die Rollenkonstellation zwischen Interviewende\*r und Expert\*in zu schauen, wobei damit eine Rollentypologie der Wahrnehmung von Interviewenden durch den/die Expert\*in gemeint ist. Sie sprechen dabei von den Interviewenden als Co-Experten, d.h. die Kommunikation erfolgt auf Augenhöhe einem Fachgespräch vergleichbar, das jedoch auch in ein Streitgespräch kippen kann. Kritisch darf hier angemerkt werden, dass es in diesem Fall dazu kommen kann, dass gemeinsames Vor-Wissen in den Vordergrund tritt, während der gemeinsame Erfahrungshintergrund unbeachtet bleibt. Aber auch das genaue Gegenteil kann der Fall sein, der/die Interviewende wird als (willkommener oder unwillkommener) Laie gesehen, was die Kommunikationsstruktur horizontal wie vertikal in eine Schiefelage bewegt, mit dem Ergebnis, dass der/die Expert\*in entweder sein/ihr Wissen gern preisgibt, da die interviewte Person ohnehin nichts damit anfangen kann oder gar nichts preisgibt, weil er/sie sich unverstanden fühlt. Wird der/die Interviewende als Expert\*in einer anderen Wissenskultur gesehen, d.h. hat er/sie sich hohe fachliche Kompetenz auf einem anderen Gebiet erworben, verläuft die Kommunikation oft vertikal symmetrisch, hat jedoch horizontal eine Schiefelage. Fachliche Fremdheit des/der Interviewenden erzeugt hingegen Explikation des/der Expert\*in, was die Gesprächsdynamik dahin beeinflussen kann, dass sie kippt, wenn die Erwartungen des/der Expert\*in in die Richtung gehen, dass die interviewende Person ein/e potentielle/r Kritiker\*in ist. Sollte der/die Interviewende jedoch als Autorität angesehen werden, wird sich die Kommunikation durch ein hohes Ausmaß an Argumentativität und Verteidigung und Rechtfertigung des eigenen Wissens auszeichnen, da Misstrauen die Gesprächsdynamik prägen kann. Desgleichen kann sich einstellen, wird der/die Interviewende als potentielle/r Kritiker\*in angesehen, d.h. die Weltsicht ist eine unterschiedliche. Feindseligkeit in offener oder verdeckter Form können dann das Interview prägen im Gegensatz zur Rollenzuschreibung als Kompliz\*in, wodurch der/die Interviewende als Mitstreiter\*in vereinnahmt wird. Hier wird jedoch darauf hingewiesen, dass damit der Aspekt des Fremdverstehens einer erzeugten Vertrautheit anheimfallen

---

<sup>453</sup> Helfferich (2011), S 43f

könnte. In jedem Interview sollte das Bewusstsein dieser Rollenzuschreibungen mitbedacht und in der Auswertung nochmals darauf Bezug genommen werden.<sup>454</sup>

Es wurde hier des Öfteren auf eine symmetrische/asymmetrische Kommunikationsstruktur hingewiesen. Aber nicht nur in diesem Bereich kann von Symmetrie bzw. Asymmetrie gesprochen werden, P. Atteslander weist auch auf eine mögliche Schieflage bezüglich der Motivation hin,

*„[...] dass bei der Befragung die Motivation asymmetrisch sei: Der Interviewer ist stärker interessiert, Antworten zu erhalten, als der Befragte, solche zu geben. Je größer das Ungleichgewicht, desto größer die Möglichkeit einseitiger Beeinflussung. Je geringer der Grund der Gemeinsamkeit der Kommunikation, desto eher entspricht die Struktur der Antworten der Struktur der Befragung und nicht, wie dies anzustreben wäre, der eigenen Erfahrung der Antwortenden. Ziel einer Befragung muss also sein, eine möglichst hohe Gemeinsamkeit in der Kommunikation zu erreichen.“<sup>455</sup>*

In der vorliegenden Studie kann davon ausgegangen werden, dass diese Schieflage zwischen Interviewerin und interviewter Person keine wesentliche Rolle spielt, da die Interviews freiwillig, ohne jeglichem Druck von außenstehender Seite, zustande kamen und davon auszugehen ist, dass die Fragen ohne Ressentiments beantwortet werden. Da beide Seiten der gleichen Berufsgruppe angehören, liegt es hier zum Großteil in der Verantwortung der Interviewerin, das Gespräch so zu führen, dass es auf Augenhöhe passieren kann. Das gilt auch für etwaige geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen, die in diesem Zusammenhang einer kurzen Überlegung wert sind. Die oben dargestellte Rollentypologie kann noch durch geschlechtstheoretische Reflexionen ergänzt werden unter der Fragestellung: Ist Forschung männlich? Die Praxis zeigt, dass geschlechtertheoretische Fragen oft aufgrund des scheinbar männlich dominierten Feldes ausgeblendet werden. *„Die Vergeschlechtlichung der Gesprächsinhalte wird durch direkte Thematisierungen („Aber hören sie, gnädige Frau...“) oder durch implizite Thematisierung („Unser Betrieb wird wie eine Familie geführt...“) rekonstruierbar.“<sup>456</sup>* Oder aber hängt

---

<sup>454</sup> Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2005), Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion, in: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg) (2005), Das Experteninterview. Theorie. Methode. Anwendung, 2. Aufl., VS Verlag: Wiesbaden, S 33-70, S 50ff

<sup>455</sup> Atteslander (2010), S 129

<sup>456</sup> Kruse (2014), S 186

diese Vernachlässigung an der Meinung, Experten seien in den Interviews hauptsächlich in ihrer Rolle, nicht aber als eigenständige Persönlichkeiten anwesend?<sup>457</sup>

In diesem Zusammenhang spricht Berthold Vogel von Interaktionseffekten zwischen dem/der Interviewer\*in und dem/der Expert\*in und benennt vier Effekttypen: Paternalismus,- Katharsis,- Eisberg,- und Rückkopplungseffekt. Wie die Bezeichnung „Paternalismuseffekt“ schon sagt, wird hier ein bevormundend, männlich dominiertes/geprägtes (Macht-)Verhältnis angezeigt, welches der Frau Unwissenheit zuschreibt. Demonstrative Gutmütigkeit schlägt der Interviewerin entgegen oder diskriminierendes Verhalten, da sie inkompetent sei. Der „Katharsiseffekt“, bei welchem der eigenen beruflichen Unzufriedenheit Luft gemacht wird, stellt sich ein, da Frauen in der Interviewerinnen-Rolle oftmals die Rolle der Privatperson untergeschoben wird. Bei einem sehr kargen knappen Interview, in welchem das Eis nicht gebrochen werden kann, spricht man hingegen von einem „Eisbergeffekt“ (betrifft weniger oft Frauen als Interviewerinnen). Sollte sich während des Interviews eine Umkehr der Rollen, d.h. der/die Interviewer\*in wird ausgefragt, bezeichnet B. Vogel dies als Rückkoppelungseffekt. Frauen sind hier seltener betroffen, zumal sie weniger oft als Co-Expertinnen akzeptiert werden.<sup>458</sup> Gabriele Abels und Maria Behrens fügen diesen vier Effekten einen fünften hinzu, den Profilierungseffekt. Der/die Expert\*in zeigt beständig seine/ihre Macht und Kompetenz, wobei hier besonders weibliche Interviewerinnen oft betroffen sind.<sup>459</sup>

All diese Überlegungen führen abschließend dazu, hier von einem fokussierenden, problemzentrierten, Leitfaden gestützten, semi-strukturellen Interviewverfahren zu sprechen, welches in den Gesprächen mit den Religionslehrer\*innen zum Einsatz kommen soll. Dabei dürfen die Kommunikationsmuster bzw. Rollenzuschreibungen zu keinem Zeitpunkt aus den Augen verloren werden, wenn auch nicht mit etwaigen Asymmetrien zu rechnen ist.

---

<sup>457</sup> Vgl. ebenda, S 186. Damit ist gemeint, dass in der Regel Männern schneller zugeschrieben wird als Frauen, aus der Antwort sich selbst als Person herauszunehmen und nur in der Rolle zu antworten.

<sup>458</sup> Vgl. Vogel, Berthold (1995), „Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt...“: Einige Reflexionen über den Stellenwert und die Probleme des Experteninterviews in der Praxis der empirischen Sozialforschung, in: Brinkmann, Christian/Deeke, Axel/Völkel Brigitte (Hg) (1995), Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit: Nürnberg, S 73-83, S 73ff

<sup>459</sup> Vgl. Abels, Gabriele/Behrens, Maria (2005), ExpertInnen Interviews in der Politikwissenschaft. Geschlechtertheoretische und politikfeldanalytische Reflexion einer Methode, in: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg) (2005), Das Experteninterview. Theorie. Methode. Anwendung, 2. Aufl., VS Verlag: Wiesbaden, S 173-190, S 181ff

### 1.6.2. Fragebogenentwicklung

Als hilfreich bei der Entwicklung des Interviewleitfadens erweist sich das sogenannte S<sup>2</sup>PS<sup>2</sup>-Verfahren, welches von J. Kruse aus dem SPSS-Verfahren<sup>460</sup> weiter entwickelt wurde. Die Anlehnung an das gleichnamige quantitative Verfahren ist nicht zu übersehen. Der Begriff SPSS steht dabei für (Fragen) sammeln, (über-)prüfen (auf Eignung), sortieren (nach Inhalt) und subsumieren (in den Leitfaden). Im erweiterten Verfahren wird nach einer ersten Sammlung von Fragen im Brainstorming (Aufnahme auf Tonband, Arbeiten auf Flipchart-Papers oder Arbeiten mit Zettelkärtchen werden hier vorgeschlagen) eine Sortierung vorgenommen und erst im Anschluss daran geprüft. Bei dieser Prüfung kommt es zu Streichungen von Fragen, die im Prozess als „verzichtbar“ erachtet werden und erst dann wird subsumiert. Das mittlere SPS bildet nach J. Kruse nochmals eine Einheit in der Einheit und habe *„das Ziel, das Frage-/Stimulus-Material zu reduzieren und somit einen ersten einsatzbereiten Leitfaden zu entwickeln.“*<sup>461</sup>

Das SPSS-Verfahren eignet sich besonders dafür, in einem diskursiven Prozess, d.h. im Projektteam oder in der Gruppe, durchgeführt zu werden. *„Das grundlegende Ziel dieser ersten Phase ist der Versuch, sich aus den eigenen, subjektiven und selektiven theoretischen Relevanzrahmen sozusagen ‚herauszuschrauben‘, um neue Fragestellungen bzw. Perspektiven zu entwickeln, gewohnte Dinge in Frage zu stellen und Neues in den Blick bekommen zu können.“*<sup>462</sup>

Das Brainstorming zur Fragensammlung verläuft mittels Flipchart-Methode, d.h. die Fragen werden auf Papier geschrieben, überprüft und dann einem Team von Kolleg/innen zur kritischen Betrachtung vorgelegt. Damit wird *„ein erster wichtiger methodischer Verfahrensaspekt“*<sup>463</sup>, nämlich die Forscher\*innen-Triangulation, die für die verschiedenen Sichtweisen des Fremdverstehens von Bedeutung ist, eingebracht. Zudem gibt es Vorgespräche einerseits mit Forschungs-Kolleg\*innen als auch Religionslehrer\*innen-Kolleg\*innen. Zudem fließen eigene Beobachtungen, die Rezeption von Literatur sowie Vorwissen durch das oben genannte Projekt „Es ist einem zum Reahrn“ in die Fragerstellung ein. Im Wesentlichen werden mit den Leitfragen folgende Bereiche angesprochen: persönlicher Zugang der Lehrer\*innen zum Erinnerungsort, das Verständnis von Erinnerungsorten und die Begründung, warum diese als solche verstanden werden,

---

<sup>460</sup> Vgl. Helfferich, Cornelia (2009), Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Springer VS: Wiesbaden

<sup>461</sup> Kruse (2014), S 239

<sup>462</sup> Kruse (2014), S 235

<sup>463</sup> Ebenda, S 235

Erfahrungen an einem Erinnerungsort, Überlegungen für den Unterricht an einem Erinnerungsort, konkrete Unterrichtsplanung zum Thema Nationalsozialismus unter Einbeziehung von kleinen Gedenkstätten sowie der Bezug des Themas zum Religionsunterricht.

Der zweite Schritt, auf den sich die hochgestellte Ziffer zwei bezieht, umfasst das diskursive Sortieren und wird im Anschluss ebenfalls mit Kolleg\*innen diskutiert. Durch das Sortieren kristallisierten sich Themenblöcke heraus und auch einzelne Dimensionen.

- Lernen der Schüler\*innen (Kompetenzen)
- Unterrichtsdesign von Religionslehrer\*innen
- Kleine Gedenkstätten des Nationalsozialismus
- Religionsunterricht
- Exkursionen
- Religionslehrer\*innen

Bei der anschließenden Prüfung fallen einige Fragen als „unerheblich“ heraus und werden in Folge gestrichen.<sup>464</sup> In der weiteren Ausformulierung wird Wert darauf gelegt, keine Artefakte zu verwenden:

*„Unter einem Artefakt ist in diesem Zusammenhang die durch das Instrument eingeschränkte oder provozierte Meinungsäußerung zu verstehen. Artefakte liegen dann vor, wenn Begriffe Verwendung finden, die vom Befragten nicht verstanden werden, wenn sich der Antwortende bedroht fühlt, sei es aus Unsicherheit oder Unwissenheit, wenn durch die Frage eine willkürliche Eingrenzung erfolgt, schließlich wenn Hypothetisches erfragt wird: ‚Was würden sie tun, wenn?‘, wobei für das ‚Wenn‘ die Erfahrung fehlt.“<sup>465</sup>*

In folgenden Diskussionen im Kolleg\*innenkreis über die Art der Fragestellungen werden Schlüsselbegriffe wie Gedenkstätten und Erinnerungsorte<sup>466</sup> in ihren Bedeutungen

---

<sup>464</sup> „Beschreiben sie bitte, wodurch sich für sie ein Erinnerungsort für die Opfer des Nationalsozialismus auszeichnet?“ und „Erzählen sie bitte, was Erinnerungsorte für sie persönlich bedeuten?“ wurden gestrichen, da sie keinen maßgeblichen Informationsgewinn zur Fragestellung vermuten ließen.

<sup>465</sup> Atteslander (2010), S 121

<sup>466</sup> Die beiden Begriffe wurden bereits an anderer Stelle behandelt. Vgl.2.3. Gedenkstättenpädagogik. Hier daher nur kurz zur Erinnerung: Gedenkstätte: Duden: „zum Gedenken an jemanden, etwas eingerichtete, angelegte Stätte“. Erinnerungsort: „Er bezeichnet zum einen den „Ort der Erinnerung“, also einen sicht- und begehbaren, bezeichneten und intentional gestalteten Platz oder Raum, der einen Anstoß für die komplexe rekonstruktive Operation des aktiven Erinnerns bildet oder sogar den Anspruch

hinterfragt. Als Ergebnis aus diesen Gesprächen resultiert, dass im Folgenden von Erinnerungsorten und nicht mehr von Gedenkstätten die Rede sein wird. Auch werden sie um den Zusatz Erinnerungsorte „an die Opfer des Nationalsozialismus“ erweitert. Dies wird zu Beginn des Interviews geklärt, wonach im Anschluss nur mehr der Begriff Erinnerungsorte verwendet wird. Außerdem wird klar, dass es um den Begriff des Themas Nationalsozialismus gehen soll und nicht um den bereits enger gefassten Terminus Holocaust, auch wenn wir im schulischen Umfeld immer wieder von Holocaust Education sprechen. Es wird ein Probeinterview geführt, um nochmal den Fragenkatalog auf seine Schärfe oder Unklarheit gleichsam „abzuklopfen“. Daraus resultiert, dass Fragen um Befürchtungen und Erwartungen seitens der Lehrer\*innen herausfallen, da sie keine nennenswerten Ergebnisse auf die Forschungsfrage zu liefern scheinen. Der entwickelte Fragenkatalog reduziert sich nach dem Probedurchlauf auf folgende Fragen:

*Leitfragen:*

- Begrüßung und kurze Einführung in die Einstiegssituation. Sind Sie so weit, dass wir mit den Fragen beginnen können?
- Erzählen Sie bitte, welche Erfahrungen Sie bislang mit einem Besuch an einem Erinnerungsort an die Opfer des Nationalsozialismus im Religionsunterricht gemacht haben?
  - o Warum haben Sie mit ihren Schüler\*innen einen Erinnerungsort besucht?
  - o Welchen persönlichen Bezug haben Sie zu Erinnerungsorten?
- Beschreiben Sie bitte, wie sie ihren Unterricht zum Thema Nationalsozialismus unter Einbeziehung eines Erinnerungsortes konkret planen, welche Überlegungen dazu für Sie wichtig sind?
  - o Wie bereiten Sie ihre Schüler\*innen vor?
  - o Wie bereiten Sie sich selbst auf einen Besuch vor?
  - o Nach welchen Kriterien haben Sie den Ort ausgewählt?
  - o Wie gestaltet sich der Unterricht am Erinnerungsort selbst?
  - o Wie bereiten Sie den Besuch mit den Schüler\*innen nach?
  - o Welche Ziele verfolgen Sie mit dem Unterricht an einem Erinnerungsort?
  - o Welche Methoden setzen Sie ein und warum?
  - o Welche Rolle spielt der Lehrplan bei den Überlegungen?
  - o Welche Infoquellen nutzen Sie?



- Erzählen Sie bitte, in welchem Bezug das Thema Nationalsozialismus zu Ihrem Religionsunterricht steht?
  - o Mit welchen anderen Themen ist es verknüpft?
  - o Welche Lerneffekte haben Sie bei den Schüler\*innen beobachtet?
  - o Welche Folgerungen ziehen Sie daraus?
- Nun haben wir einiges besprochen, gibt es von Ihrer Seite aus noch etwas, was wir nicht angetastet haben, Ihnen aber noch wichtig ist zu erzählen?
- Herzlichen Dank für das Interview!

### 1.6.3. Auswertung: Inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse

Das Material liegt zum einen in Form von Interview-Tonaufnahmen vor, zum anderen in schriftlicher Form als Transkripte eben dieser. Bei der Auswertung des Materials soll nach der qualitativen Inhaltsanalyse basierend auf Philipp Mayring vorgegangen werden, wobei diese nach verschiedenen Verfahren ausdifferenziert werden kann und muss.<sup>467</sup> Es soll im Folgenden jedoch nicht um eine Spezifizierung der einzelnen gehen, sondern die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse als Werkzeug der Auswertung dieser Studie in den Blick genommen werden, da sie die geeignete Methode für Expert\*innen-Interviews darstellt. In der Herangehensweise der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse folgend sind für diese Studie Jochen Gräser und Grit Laudel<sup>468</sup> richtungsweisend, die sowohl ein deduktives als auch ein induktives Vorgehen in gemischter Form für die Inhaltsanalyse grundsätzlich befürworten. Deduktiv, da sich einige Kategorien bereits von der Theorie, die sich im Leitfaden widerspiegelt, ableiten, induktiv, da eine Offenheit bezüglich empirischer Informationen, die sich aus dem zugrundeliegenden Text ableiten lassen, zur weiteren Kategorienbildung beiträgt. Auch Margrit Schreier schließt sich dem an, wenn sie die wesentlichen Punkte der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse zusammenfasst und die Vorgehensweise Schritt für Schritt beschreibt, nicht ohne darauf hinzuweisen, dass manche möglicherweise mehrmals zu durchlaufen sein werden.

- „Sich-Vertraut-Machen mit dem Material
- Ableitung von Oberkategorien aus der Fragestellung / dem Interviewleitfaden

---

<sup>467</sup> Es seien hier nur die typenbildende, wie auch skalierende, evaluative und zusammenfassende als weitere erwähnt und die Liste ließe sich noch fortsetzen.

<sup>468</sup> Vgl. Gräser, Jochen/Laudel Grit (2013), Life With and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations, S 9, online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1886/3529> [28.3.2018]

- Bestimmen von Fundstellen / Kodiereinheiten
- Entwicklung von Unterkategorien und Kategoriendefinitionen
- Erprobung des Kategoriensystems
- Modifikation des Kategoriensystems
- Kodieren des gesamten Materials mit dem überarbeiteten Kategoriensystem
- Ergebnisdarstellung, Interpretation, Beantwortung der Forschungsfrage<sup>469</sup>

Auch P. Mayring widerspricht dem nicht, wenn er schreibt: „[...] sie [Inhaltsanalyse: Anm. d.V.] muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden. Dies wird vorab in einem Ablaufmodell festgelegt, [...], die die einzelnen Analyseschritte definieren und in ihrer Reihenfolge festlegen. Aber auch zusätzlich müssen immer wieder Regeln festgelegt werden.“<sup>470</sup>

Die obigen Ausführungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Es soll also ein paraphrasierendes Verfahren zur Anwendung kommen, welches Redundanzen streicht, auf eine Generalisierung verzichtet, und von deduktiven wie auch induktiven Kategorien ausgeht. Anhand eines Probeinterviews soll somit ein erstes deduktives Kategoriensystem erstellt werden, welches für eine Auswertung Anwendung finden kann. Zusätzlich soll bei den weiteren Interviews Raum für das Entstehen von induktiven Kategorien eingeräumt werden. Deduktive wie auch induktive Kategorien werden genau begründet. „Qualitative Inhaltsanalyse wird dabei ein besonderes Augenmerk auf die Kategorienkonstruktion und -begründung legen.“<sup>471</sup>

Ein reduktionistisches Verfahren bzw. eine Generalisierung, wie es P. Mayring bei der Paraphrasierung vorsieht, scheint jedoch nicht angemessen, da sonst die Gefahr des Verlustes der Tiefenstruktur besteht. Dennoch wird selbstverständlich systematisch und geleitet von Regeln und Gütekriterien wie Validität und Reliabilität vorgegangen.

---

<sup>469</sup> Schreier, Margrit (2014), Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, in: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 15, No 1 (2014), online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/2043/3635> [23.2.2018]. Schreier geht sogar so weit zu sagen, dass deduktiv gebildete Hauptkategorien zu einem späteren Zeitpunkt in der Arbeit mit dem Text durch induktive ergänzt werden können, bzw. Unterkategorien bereits durch ein bestimmtes Vorwissen ohne Arbeit am Text gebildet werden. Im letzten Fall ist für jeden neuen Gesichtspunkt „eine neue (Unter-) Kategorie anzulegen, während Aspekte, die im Kategoriensystem bereits durch eine (Unter) Kategorie abgedeckt sind, mental unter diese bereits bestehenden Kategorien subsumiert werden.“

<sup>470</sup> Mayring, Philipp (2015), Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage, Beltz Verlag: Weinheim und Basel, S 51

<sup>471</sup> Ebenda, S 51

## 2. Datenanalyse

### 2.1. Kategorienermittlung

Aus der deduktiven Herangehensweise erschließen sich für die Auswertung folgende Hauptkategorien, die sich aus den Fragestellungen im Interviewleitfaden ableiten lassen.

- Erfahrungen mit dem Erinnerungsort
- Konkrete Unterrichtsplanung
- Bezug zum Religionsunterricht
- Beobachtete Lerneffekte bei Schüler\*innen
- Folgerungen

Bereits bei der Auswertung des Probeinterviews wird deutlich, dass sich mittels induktiver Vorgehensweise das Kategoriesystem verändert, da die Frage nach den Erfahrungen mit Erinnerungsorten neben den schulischen sehr viele persönliche Zugänge offengelegt hat, sei es zum Thema Nationalsozialismus, sei es zu den Erinnerungsorten. Zudem kristallisierte sich heraus, dass die interviewten Personen dem Terminus „Erinnerungsort“ sehr individuelle *Definitionen und Verstehensweisen* zuschrieben. Auch Angaben zur Planung des konkreten Unterrichtes zum Thema Nationalsozialismus unter Einbeziehung kleiner Erinnerungsorte erforderte eine genauere Differenzierung, da hier dieselbe Zweiteilung zu beobachten war wie im persönlichen Zugang. Einerseits bewegten die Religionslehrer\*innen hier allgemeine didaktische Überlegungen zum Unterrichten dieses Themas, die in der Kategorie *Gesamtdidaktisches Konzept* abgebildet wurden. Andererseits auch spezielle Überlegungen deutlich, welche direkt mit der Exkursion an den Erinnerungsort zu tun haben und die in *Konzeptuelle Überlegungen für die Arbeit an Erinnerungsorten* ihren Niederschlag fanden. Es zeigte sich in den vorliegenden Interviews zudem, dass sich die befragten Lehrpersonen nicht nur mit ihren Unterrichtskonzepten auseinandergesetzt hatten, sondern sehr intensiv der Frage „Warum besuche ich im Religionsunterricht einen Erinnerungsort“ nachgegangen waren, hier als Kategorie: *Motivation...* abgebildet. Auch die aus der deduktiven Herangehensweise erschlossene Kategorie „Beobachtete Lerneffekte bei Schüler\*innen“ griff nach Auswertung der Interviews zu kurz, da die Befragten ihre Unterrichtsbeobachtungen nicht auf die Lerneffekte einschränkten, sondern auch auf Verhalten oder emotionale Resonanz ausdehnten.

In zehn Fällen haben wir ein *Resümee der Religionslehrer\*innen* über ihren Unterricht zumindest in einzelnen Bereichen vorliegen, welches ein großes Spektrum, von Rahmenbedingungen bis Rolle als Lehrer\*innen, abdeckt.

Folgende, aus einem induktiven Vorgehen resultierende Kategorien lassen sich anführen:

1. Definitionen und Verständnisweisen von Erinnerungsorten
2. Persönlicher Zugang der Religionslehrer\*innen zum Thema
3. Gesamtdidaktisches Konzept
4. Motivation zur Einbeziehung eines Erinnerungsortes in den Unterricht
5. Konzeptuelle Überlegungen für die Arbeit an Erinnerungsorten
6. Unterrichtsbeobachtung der Religionslehrer\*innen
7. Resümee der Religionslehrer\*innen

## 2.2. Definitionen und Verständnisweisen von Erinnerungsorten

Dieser Kategorie wurden alle persönlichen Aussagen der Lehrer\*innen zugeordnet, in denen ein Erinnerungsort formuliert oder ein ganz persönliches Verständnis dafür definiert wurde. Nicht gemeint ist hier die Reihe unterschiedlicher geographischer Orte, die bereits existierende Erinnerungsorte darstellen und ausdrücklich mit Namen genannt werden.

Explizit definiert werden nur Erinnerungsorte, von denen die Interviewten annehmen, dass sie nicht allgemein als solche (an-)erkannt werden oder nicht „klassisch“ sind. In den Gesprächen wird deutlich, dass dabei von individuellen Erinnerungen ausgegangen wird, die jeweils für das einzelne Individuum prägend waren, daher nicht unmittelbar mit dem Thema Nationalsozialismus zu tun haben müssen und doch damit in Verbindung gebracht werden. Nicht explizit definiert oder genau beschrieben in ihrer Funktion als Erinnerungsorte bleiben sie hingegen, wenn sie bereits im kollektiven Gedächtnis als Erinnerungsorte angekommen sind bzw. offiziell als solche benannt werden wie z.B. der Kreuzstadl in Rechnitz, das Denkmal von Rachel Whiteread am Judenplatz in Wien. Wir haben es hier mit einem weitgefassten Begriff von Erinnerungsort zu tun, der viel mehr umfasst als reine geographische Örtlichkeiten. Erinnerung wird vielfach verortet. Religionslehrer\*innen greifen hier - vermutlich unbewusst - auf das Konzept von Pierre

Nora<sup>472</sup> zurück, welches Erinnerungsorte sehr breit fasst und eine Manifestation kollektiver Erinnerung auch in Orten, Persönlichkeiten, Symbolen und Bräuchen etc. für möglich sieht, die zu Kristallisationspunkten werden können. Sieben von zehn Lehrenden formulieren im Laufe des Interviews ihre persönliche Definition von Erinnerungsorten. Hier zeigt sich, dass manche Bilder nur singulären Vorstellungen entsprechen, andere sich jedoch bei mehr als einer Person wiederfinden. Sie sollen im Folgenden dargelegt werden.

*Familie und Lebensumstände bzw. Angreifbares, Sichtbares (Fotos, Texte, Postkarten, Geschichten)*

Einen sehr weit gefassten Begriff von Erinnerungsort entfaltet A in seinen/ihren Beschreibungen. *„Also ich würd' das mit den Gedenkorten noch ein bisschen breiter sehn, es ist von dem Platz wichtig, aber es ist auch etwas zum Angreifen, etwas zum Sehn.“* (A 12) Dabei kommt deutlich heraus, dass A den geographischen Ort als eine, nicht jedoch alleinige Möglichkeit sieht, Erinnerung zu verankern. Vielmehr weist A darauf hin, dass auch verschiedene Gegenstände Orte der Erinnerung sein können und nach seiner/ihrer Einschätzung nach im wahrsten Sinne des Wortes „greifbarer“ seien. Dieses haptische Element dürfte auch das Lesen des Textes von Anne Frank beinhalten, deren Geschichte Schüler\*innen durch das ähnliche Lebensalter „begreifbarer“ sein könnte. Deutlich wird das auch in der Formulierung, dass eine *„Postkarte, die die Kinder da in der Hand halten, sogar noch greifbarer ist als so ein Stolperstein oder eine Tafel.“* (A 34) Die Festlegung eines Ortes allein auf seinen geographischen Aspekt sieht A sogar als Einschränkung.

Lehrer\*in A verbindet mit dem Begriff „Erinnerungsort“ aber noch mehr: Familie, Lebensumstände. Das Lesen eines Textes von Anne Frank soll dies plastisch vor den Augen der Schüler\*innen entstehen lassen: *„[...] also von dem Erinnerungsort, was da in Klagenfurt los war, das mach ich mit denen dann ein bisschen später. Weil ich da dann noch in die Tiefe geh'. Aber so als ersten Ansatz, es ist zwar kein Ort, ja, aber es ist für mich schon ein Ort, Familie oder Lebensumstände und einen Anne Frank Text zu lesen und da braucht's eigentlich dann nicht mehr viel, damit die Kinder dann die Fragen stellen.“* (A 4)

Des Weiteren werden Fotos, Geschichten, Postkarten genannt, etwas (An)Greifbares, etwas Sichtbares, auch hier wieder „Dinge“, die letztlich geeignet sind, Biografien lebendig werden zu lassen: *„[...] von daher wollt ich sagen, dass Orte für mich auf der LandKreditkarte, dass Orte für mich auch Fotos sind, Orte für mich auch Geschichten sind,*

---

<sup>472</sup> Vgl. Nora (1998)

oder... Also ich würd das nicht so einschränken auf jetzt einen auf einen lokal, auf einen geographischen Ort, genau. (A 34) Herausstechend in diesem Zitat ist die Wortkreation „Landkreditkarte“. Sind damit Gegenstände gemeint, die etwas „hergeben“? Es wird vom Befragten jedoch nicht mehr darauf rekurriert.

### *Marko Feingold*

Drei der interviewten Personen (D, F, G) nennen eine Person als „Erinnerungsort“: Marko Feingold. Zwei von ihnen (D und G) bringen ihn in Verbindung mit der Synagoge als Erinnerungsort, quasi ein Erinnerungsort am Erinnerungsort. *„Für mich käme das mit dazu, das ist halt für mich auch ein Salzburger Erinnerungsort, auch wenn da die Definition sicher ein bisschen schief ist, ich bin ja sehr regelmäßig immer wieder auch beim Hofrat Feingold, das ist im Grunde eine Erinnerungsperson. [...] Ich denke, das ist auch ein Erinnerungsort. Gleichzeitig ist die Synagoge schon auch ein Ort [...].“* (D 20)

Während bei D durch das Wort „gleichzeitig“ die Verbindung des Ortes „Synagoge“ mit dem „Ort Feingold“ hergestellt wird, wird in der Erzählung von G deutlich, dass es sich explizit um eine Exkursion zu Marko Feingold handelt. *„Ich bin dabei, eine weitere Exkursion zu organisieren, weil jetzt ein anderer von meinen mindestens zehn katholischen Kollegen schon lange bettelt [...], sich bei Feingold zu melden, also muss ich in dem Fall organisieren und das wird schon auch klappen.“* (G 4) In einer weiteren Ausführung wird klar, dass diese Exkursion in die Synagoge zu Herrn Feingold führt. (Vgl. G 6)

F erweitert die Beschreibung noch, indem er zwar den Namen nicht expliziert, aber den Aspekt der Begegnung mit dem Zeitzeugen. Offenbar handelt es sich hier um ein wesentliches Charakteristikum, welches der/die Befragte dem Erinnerungsort zuordnet: der Moment der Begegnung. Der Beschreibung dieser Person ist eindeutig Marko Feingold zuordenbar und es wird klar, dass F dieses Wissen um die Salzburger Kultusgemeinde als selbstverständlich voraussetzt. *„Wir machen sehr stark auch in der Begegnung, das ist ja ein Phänomen, der Vorsitzende oder der Präsident der Salzburger Kultusgemeinde, steht immer noch als Zeitzeuge zur Verfügung.“* (F 10) Die Begegnung dürfte auch bei den folgenden Definitionen eine Rolle spielen, nämlich die Begegnung mit der eigenen Familiengeschichte, die eine große Tiefe im Erleben am Erinnerungsort erreicht und zunächst nichts mit dem Thema Nationalsozialismus zu tun hat.

### *Persönlicher versus klassischer Erinnerungsort: die Kirche*

D beschreibt hier einen weiteren Aspekt eines Erinnerungsortes, nämlich die ganz persönliche Erfahrung, wo der Besuch eines Erinnerungsortes zu einem ganz starken Erlebnis wird. Er/Sie unterscheidet seinen persönlichen vom „klassischen“, für das Kollektiv erfahrbaren Erinnerungsort, wenngleich er/sie auch dort den emotionalen Zugang als sehr stark beschreibt, ohne erkennbare Unterschiede im affektiven Erleben der Erinnerungsorte. *„Ich mache es an einem ganz persönlichen Beispiel deutlich, das ist kein klassischer Erinnerungsort, aber ich war vor zweieinhalb Jahren in der Taufkirche meiner Mutter in Polen, eine ehemals evangelische Kirche, die dann verfallen war, die jetzt restauriert ist als eine römisch-katholische Kirche und sie haben den Taufstein mit deutscher Aufschrift aus dem 19. Jahrhundert stehen lassen und benutzen ihn. An diesem Ort zu stehen und zu wissen, da ist meine Mutter getauft, war für mich ein ganz starkes Erlebnis. Es geht mir jetzt natürlich auch mit allen anderen Erinnerungsorten so [...]“.* (D 8) Damit drückt D möglicherweise aus, dass es eine große Bandbreite an Erinnerungsorten gibt, die jeweils mit der eigenen Geschichte oder allgemein mit Geschichte(n) verbunden sein können, ohne daraus ein Qualitätskriterium anknüpfen zu wollen, welches einen Erinnerungsort in der Bedeutung über einen anderen stellen würde.

Ist beim letzten Beispiel eine Kirche, die nicht mit dem Thema Nationalsozialismus verbunden ist, als kein klassischer, sondern ein persönlicher Erinnerungsort genannt worden, so ist beim nächsten Beispiel auch eine Kirche im Vordergrund. Auch hier verbindet die Lehrperson ein persönliches Ereignis, die Konfirmation des Sohnes, mit dem Aspekt des kollektiven Erinnerungsortes, erfahrbar durch die im Kirchenraum angebrachten Zeichen.

Auch Lehrer\*in H stellt zunächst die persönliche Beziehung mit dem Erinnerungsort voran: *„[...] und dieser Kirche-Raum, in dem vorigen Donnerstag nicht nur mein eigener jüngster Sohn konfirmiert worden ist, sondern auch drei der vier Schüler, die ich alle in der vierten Klasse habe, das ist heuer witziger Weise eine ganz winzige Truppe in der vierten Klasse.“* Er/Sie definiert ihn in Folge aber auch als einen, der *„natürlich den Geist der damaligen Zeit komplett atmet“*. In diesem Fall handelt es sich um eine Kirche (nicht zum Zeichen der Erinnerung, des Gedenkens, errichtet, was sie per definitionem bereits zum Erinnerungsort machen würde), die selbst als Zeugnis evangelischer Kirchengeschichte im Nationalsozialismus fungiert, da der damalige Pfarrer im Kircheninnenraum verschiedene Malereien angebracht hatte. Diese entlarven ihn zuerst nicht als dem System kritisch gegenüberstehend: *„Das Schlimmste ist nicht das Horoskop an der Decke, das Schlimmste sind die beiden arischen Engel links und rechts vom*

*Altarraum und die Dornenkrone, die so hochkant gestellt ist, dass es mich immer an das Hakenkreuz erinnert.*“ Bei genauerer Betrachtung jedoch ließen die Malereien sehr konkret auf seine kritische Einstellung zum Nationalsozialismus schließen.

*„Und der Pfarrer Schneider, der damals der erste Pfarrer war, war offensichtlich nicht auf der Linie, hat sich aber auch nicht ganz offen als Gegner des Nationalsozialismus oder des Deutschnationalismus geäußert, hat aber im Kirchenraum ein paar Anmerkungen hinterlassen, die durchaus vergnüglich sind. Mit Oberstufenschülern kann man da drüber reden, wieso da die vier Apostel von Dürer hängen als Warnung vor falschen Propheten usw., das ist schon eine schöne Bosheit, die der Pfarrer Schneider da gemacht hat. Diese Kopie von den vier Aposteln von Dürer hat der Schneider, der ein sehr guter Maler gewesen sein muss, der hat auch die Glasfenster selber angefertigt, das ist rein von dem her, künstlerisch ist das toll, dass ein Pfarrer sowas kann - und vom Inhaltlichen ist das auch großartig.“ (Vgl. H 24)*

Wie schon bei D hat auch bei H die persönliche Erinnerung nichts mit dem Nationalsozialismus zu tun. Das Beispiel zeigt jedoch die Tatsache, dass ein geographischer Ort Erinnerungsstätte für unterschiedliche Zeitabschnitte und Ereignisse sein kann, sowohl für eine Einzelperson als auch ein Kollektiv. Letzteres lässt sich sehr gut in der ehemaligen DDR beobachten, wo Orte nationalsozialistischer Verbrechen zum Teil der Erinnerung an die „SED Justiz“ wichen. Welche Erinnerung überlagert die andere, welche drängt sich in den Vordergrund? Kann das allgemein gesagt werden oder ist das individuell nach eigener Betroffenheit unterschiedlich? In beiden Fällen handelt es sich um ein besonderes Geschehen, wie auch im Folgenden von zwei Religionslehrer\*innen beschrieben.

### *Besonderes Geschehen*

Person E stellt für seine/ihre Definition eines Erinnerungsortes das eigene Wissen in den Vordergrund, dass ebenda ein spezielles Ereignis stattgefunden habe. Dieses Bewusstsein in Zusammenhang mit dem Ort des Geschehens lasse einen Ort zum Erinnerungsort werden. *„Für mich sind Orte, erstens, wenn ich weiß, das ist ein Ort, wo irgendwie was Besonderes passiert ist, ja, es hat Bedeutung. Es ist für mich dann nicht irgendein Ort.“ (E 6)* Als besonderes Geschehen lässt sich möglicherweise auch der von I genannte Weg einordnen, der in seiner gesamten Länge zum Schauplatz eines dramatischen Ereignisses wird. Nicht eine singuläre Stelle, ein singulärer Ort, sind hier als Erinnerungsort



festzumachen, sondern eine Strecke, die untrennbar mit der Geschichte der ungarischen Juden verbunden ist, einst ein Durchzugsweg nach Mauthausen, den nun die Lehrperson mit seinen/ihren Schüler\*innen beschreitet. I beschreibt diesen Erinnerungsort als gerade von Historikern wiederentdeckt, weil man sich eben mit diesen Geschehnissen begonnen habe auseinanderzusetzen. Die Lehrperson verwendet den Ausdruck „Durchzugsvertreibungswege“, welcher auch als Kurzbeschreibung des Ereignisses dienen könnte, da er sehr komprimiert die Sachlage darstellt. Interessant diesbezüglich scheint auch der Verweis, dass der Weg sehr nahe an den Häusern vorbeiführe. Versucht I damit indirekt die Verbindung des lange Nicht-Sehens der Historiker mit dem Nicht-Sehen-Wollen der Bevölkerung darzustellen? Führt sich diese „Ignoranz“ bis in die Gegenwart weiter? „[...] dass wir uns früh am Nachmittag mal treffen und mal so zwei Kilometer selber gehen, wo sie getrieben wurden, wie dicht sind die an den Häusern [...]“. (I 18)

### 2.3. Persönlicher Zugang der Religionslehrer\*innen zum Thema

Die Interviews mit den Lehrer\*innen zeigen, dass alle Befragten zum Teil durch ihre persönlichen Lebensgeschichten, die bei sieben Personen in den Fokus genommen werden, zum Teil durch Besuche an Erinnerungsorten als Privatpersonen abseits des Unterrichts, die von neun Personen direkt, von einer indirekt angeführt werden, eine gewisse Verbundenheit mit dem und ein Eigeninteresse am Thema haben. Dabei unterscheiden die Befragten jedoch konkret zwischen ihrer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus allgemein und dem Zugang speziell zu Erinnerungsorten/Gedenkstätten, was in den folgenden beiden Unterkategorien abgebildet wird.

#### 2.3.1. Nationalsozialismus

Dieser Unterkategorie *Persönlicher Zugang zum Thema Nationalsozialismus* wird die Beschreibung persönlicher (affektiver, kognitiver und handlungsorientierter) Zugangsweisen der Religionslehrer\*innen in Bezug auf das Thema zugeordnet.

Hier verorten sich drei thematische Schwerpunkte: Einerseits kristallisiert sich bei den Religionslehrer\*innen ein Zugang über die Geschichte der eigenen Herkunftsfamilie heraus, andererseits aber auch über persönliche Betroffenheit (hier nicht allein auf das Emotionelle bezogen). Auch die Konnotation mit der eigenen Kirchengemeinde ist für die Lehrpersonen ein wichtiger Anknüpfungspunkt.

Nicht in diese Kategorie fallen die Zugänge bzw. persönliche Erfahrungen mit Schüler\*innen zu diesem Thema, die die konkrete Planung des Unterrichts betreffen und erst zu einem späteren Zeitpunkt Gegenstand der Analyse sein werden.

### *Geschichte der Herkunftsfamilie*

Fünf der befragten Personen beschreiben einen ganz persönlichen Zugang, der eng mit der eigenen Familiengeschichte verknüpft ist (A, C, D, F, G). Vier Interviewte erzählen von ihren Vätern (A, C, F, G), in zwei Geschichten kommen auch die Mütter vor (A, C). Wiederum vier dieser fünf Religionslehrer\*innen haben einen großen Teil ihrer Jugend in Deutschland verbracht, wo das Thema Nationalsozialismus offensichtlich sowohl in den Familien als auch in der Schule thematisiert wurde.

So kommt in den Familiennarrativen zweimal konkret das Thema „Was man gewusst hat“ zur Sprache. Beide Male wird es im Zusammenhang mit der Geschichte der Mutter erwähnt und ist eng mit der Erzählung einer Bedrohung durch das Regime verbunden.

*„Die Mutter hat gesagt: „Ja, man hat das nicht so ganz mitgekriegt. Man hat bloß manchmal so diesen Schauer gekriegt. Die hatten in dem Ort in der Steiermark, wo die Mutter Lehrerin war, gab’s einen jüdischen Arzt und der hat dann Selbstmord gemacht mit seiner Familie. Bevor sie ihn abgeholt haben, also man hat’s mitgekriegt, man hat andererseits selber – die Mutter war sehr religiös, - katholisch - dann hat ihr die Schulleiterin nahe gelegt eben nicht mehr in die Messe zu gehen, das macht man nicht am Sonntag und so nach dem Motto: das wird gesehen. Sie ist dann nicht mehr gegangen. Das war diese Bedrohung, die eigene Bedrohung aufgrund eigener Sachen.“*  
(A 25)

Das Wissen der Mutter wird hier zwiespältig dargestellt. Einerseits wusste sie offenbar wie die anderen Ortsbewohner auch ob der Vorfälle Bescheid, andererseits wird der Eindruck vermittelt, dass dieses Wissen sich eher im emotionalen Bereich wiederfand, indem man ab und zu „so diesen Schauer“ bekam. Im nächsten Fall entsteht das Bild einer Mutter, die sehr bewusst die Geschehnisse im Zusammenhang mit der jüdischen Bevölkerung wahrgenommen hat.

*„Meine Mutter hat schauen müssen, dass sie überlebt und sie hat im Zweiten Weltkrieg auch - also beide Eltern waren Sozialisten, das war nicht so ganz einfach, sie waren nie in irgendeiner Nazi-Geschichte dabei. Mein Vater war Melder, hat die ganzen brutalen Geschichten der Wehrmacht erlebt, auch die brutalen Russen dann in der Gefangenschaft, aber Erschießungen von Juden hat er nie gesehen. Aber meine Mutter*

*hat den Krieg in Dresden überstanden und sie hat in Dresden in den 40er-Jahren die Einsätze der Juden gesehen, die dann für die Deutschen gearbeitet haben, also diese Jammerzüge und da war ihr klar, was das heißt. Sie hat auch die verschwundenen Ärzte erlebt und die verschwundenen Apotheker und sie hat gewusst, was da passiert und sie fand das ganz, ganz furchtbar. Meine Mutter saß im Gefängnis, nur drei Tage, aber sie saß im Gefängnis, im Gestapo-Gefängnis, weil ihr unterstellt wurde, sie wäre halt ‚Sozi‘, was sie auch war, und sie hätte den Leuten geholfen, denen man nicht helfen darf. Es ist nichts passiert, sie ist wieder freigelassen worden.“ (C 6)*

Beide Mütter sind Bedrohungen, die eine als Besucherin der Messe, die andere als Sozialistin, ausgesetzt. Während die katholische Mutter ihre Kirchenbesuche auf Anraten sofort einstellt, um keinerlei negative Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, folgt dem Vorwurf Sozialistin zu sein, dessen sich die Mutter von C „schuldig macht“, ein Gefängnisaufenthalt. Im Fall der Katholikin bleibt eine mögliche Konsequenz eines „Fehlverhaltens“ unklar, die Angst dürfte sich also auf allgemeine mögliche Repressalien beziehen, denn die Folgen für einen weiteren Messbesuch werden nicht benannt. Beide Male dient der Berufsstand der Ärzte als Beispiel für verschwundene Juden und Jüdinnen, einerseits durch ein „bewusstes“ Verschwinden durch Selbstmord, andererseits durch ein ungewolltes, von dem zumindest einige gewusst haben, was dieses bedeutete. Es ist zu vermuten, dass das plötzliche Fehlen die Berufsgruppen der Ärzte und Apotheker für die Bevölkerung als sehr einschneidend empfunden wurde.

Auch einer der Väter wird als „selber einer gewissen Verfolgung“ (F 38) ausgesetzt beschrieben. Zuvor aber hatte er einen Gesinnungswandel durchgemacht von „wohlwollend ‚dem‘ gegenüber“ als Protestant bis zur Situation, in der er als praktizierender Christ, Kantor und Kirchenmusiker „sehr schnell in einen Konflikt [...] mit der NS-Propaganda“ geraten sei. Hier zeichnet sich möglicherweise eine Biografie ab, die für evangelische Pfarrer in der NS-Zeit durchaus nicht unüblich war.

Aus den Erzählungen geht klar hervor, dass bei drei Interviewten die Väter in der Wehrmacht dienten, das heißt, aktiv am Krieg teilgenommen haben. „Da kommt ein Stück aus meiner Vergangenheit. Ich habe sehr alte Eltern gehabt. Meine Eltern haben beide den Zweiten Weltkrieg bewusst erlebt, mein Vater war im Krieg.“ (C 6) Es werden auch Anhaltspunkte geliefert, wo sie sich in etwa während der Kriegshandlungen aufgehalten haben, bei zwei Vätern wird der genaue Geburtsjahrgang genannt. „Mein Vater war 1904 geboren [...] Und das ist dann so die persönliche Geschichte. Mir geht’s insofern sehr nah,

*weil die Eltern eben sehr alt waren und den ganzen Krieg erlebt haben mit allem drum und dran. [...] Erinnerungsort: diese Wehrmachtsausstellung vor ein paar Jahren, die war sehr spannend, weil mein Vater genau an diesen Orten war in der Ukraine und in Serbien und seine Geschichten erzählt hat [...]“ (A 25)*

Bei den Vätern, die eingezogen waren, ist die Frage nach dem Wissen überlagert von Erzählungen über die eigenen Wehrmachtserfahrungen. Während A im Folgenden auf Geislerschießungen, zu denen die älteren Soldaten eingeteilt wurden, eingeht und erwähnt, dass sie seinem/ihrer Vater, der sich nicht zu helfen gewusst hätte, jedoch erspart geblieben sind, erzählt F von der Strafversetzung des Vaters. Hier liegt die Vermutung nahe, dass es sich bei beiden Ereignissen um einschneidende Erlebnisse der Väter gehandelt haben dürfte, die in der Familie weitererzählt wurden. *„Speziell (Zugang) aber auch zu dieser Thematik habe ich durch meinen Vater, der Jahrgang 1911, aktiv eingebunden war in die Geschehnisse des 2. Weltkriegs. [...] indem er z. B. ins Partisanengebiet geschickt worden ist nach Slowenien, wie das dort nicht funktioniert hat, weil er sehr gut mit den Menschen dort umgegangen ist und sie ihn geschätzt haben, ist er dann strafversetzt worden an den Ural als Soldat.“ (F 38)*

Sieht man sich die biographischen Aussagen über die Väter näher an und vergleicht sie mit den Geburtsjahren der drei Lehrpersonen, so kann gesagt werden, dass die Väter aller drei Religionslehrer\*innen zum Zeitpunkt ihrer Geburt für damalige Verhältnisse als *„eben sehr alt“* galten. Folglich gehören die interviewten Personen der zweiten Generation an und es ist zu vermuten, dass die Kriegserlebnisse der Eltern noch deutlich spürbar waren und von den Kindern rezipiert wurden.

Nur im Fall des Vaters, der die Kriegszeit als Bub miterlebt und die Veränderung in seiner Umwelt aus den Augen eines Kindes wahrnimmt und auch erinnert, wird das Thema indirekt ins Spiel gebracht. In der vierten Vaterdarstellung handelt es sich daher um Kindheitserinnerungen an plötzlich verschwundene jüdische Nachbarn, die in der Familie weitergegeben werden, und die die befragte Person, möglicherweise unbewusst, wie sie betont, in ihren Bann zieht. *„Also mein Vater ist dort aufgewachsen, genau gegenüber, so eine Häuserreihe rund um den Platz, dort war er Bauernbub. Die Synagoge war damals Spielplatz, ein zerstörtes Gebäude. Davon hat er immer wieder erzählt und er hatte Erinnerungen an die jüdischen Nachbarn, die plötzlich weg waren, nach denen anscheinend kein Mensch gefragt hat.“ (G 14)* Die Erzählung über das Verschwinden der jüdischen Nachbarn mit dem Zusatz *„nach denen anscheinend kein Mensch gefragt hat“* könnte auf ein Nicht-Wissen-Wollen der Bevölkerung, vielleicht auch der eigenen

Großeltern, hindeuten, jedoch auch als Interpretation des/der Interviewten gedeutet werden, was durch das Wort *anscheinend* unterstrichen wird. Dass kein Mensch gefragt hat, ist also nicht sicher aus der Erzählung des Vaters hervorgegangen.

Keine Anhaltspunkte über konkrete Familiennarrative erhalten wir bei D. Implizit enthält seine/ihre Aussage jedoch das Verhältnis der für die Erziehung relevanten Personen in Bezug auf die gefragte Zeitspanne und ihren Einfluss auf die interviewte Person und wurde deshalb hier mit aufgenommen. *„Ich bin ein Stück so erzogen, dass man eigentlich nicht stolz sein kann, ein Deutscher zu sein aufgrund dieser Geschichte. Und das prägt ja natürlich auch meinen Zugang, das ist immer auch da.“ (D 28)*

Wirft man einen Blick auf die Rezeption der Familiennarrative, so sind deutliche Unterschiede sichtbar. Im Fall von F wird klar, dass eine Rezeption gefördert werden kann, wenn in der Familie, in diesem Fall durch den Vater, offen über die Geschichte und die damit verbundenen Gefühle gesprochen wird. *„Mein Vater konnte dann Gott sei Dank offen darüber reden und zunächst seine Begeisterung, aber auch seine Abkehr und aus seinem Schicksal mir verdeutlichen, daher auch eine große Betroffenheit.“ (F 38)* Viermal beschreiben die Lehrpersonen daraufhin ihre emotionale Aufnahme der jeweiligen Familiengeschichten, wobei nur zweimal in der Ich-Form gesprochen wird. *„Mir geht's insofern sehr nah“ (A 25); „Das hat mich wahrscheinlich von klein auf gefangen genommen.“ (G 14)* Die anderen beiden Male geht aus dem Kontext zwar hervor, dass der/die Erzähler\*in sich selbst meint, aber die Darstellung erfolgt entweder ohne Subjekt oder mit „man“, welches sehr häufig verwendet wird, um eine gewisse Distanz herzustellen oder sich als Teil eines großen Ganzen zu begreifen: *„[...] dass man eigentlich nicht stolz sein kann, ein Deutscher zu sein aufgrund dieser Geschichte.“ (D 28)* Ein ähnlicher Effekt wird erreicht, wenn die Aussage ins Passiv gesetzt wird: *„Das ist so ein Stück Familiengeschichte, wo ich sage, das darf nie wieder sein.“ (C 6)* Dabei wird deutlich, dass eine Wiederholung der Geschichte nicht erwünscht ist, wenngleich die Aussage keine Handlungsoption offenlegt. Am Schluss der Erzählung zur Familiengeschichte kommt noch einmal die Folgerung: *„Ich fand immer, dass es wichtig ist, dass sowas nie wieder passiert. ‚Wehret den Anfängen‘ war bei uns zuhause immer schon wichtig und ich denke, das muss man auch weitertragen.“* Wie im Fall von A wechselt die Person vom „ich“ zum „man“: *„Diese Momente, die find ich immer sehr schrecklich oder eindrucksvoll oder, dass man selber zu dieser Geschichte so dazugehört.“* Eine Distanzierung auch hier? Bleibt das historische Geschehen hier in einer Verallgemeinerung stecken, welche zwar eine

Ablehnung den Geschehnissen gegenüber ausdrückt, aber die eigene Beteiligung an einem ‚aktiven Verhindern‘ nur zwischen den Zeilen vermutet werden kann?

Dem widerspricht jedoch eindeutig das sehr aktive Aufgreifen und Weitertragen dieses Anliegens der Lehrer\*innen im Unterricht. Ist möglicherweise für die Behandlung des Themas in der Schule auch eine gewisse Distanzierung hilfreich oder geht es hier um die Wahrnehmung einer Verantwortung durch die Gesellschaft, in welcher sich der/die Religionslehrer\*in als Teil versteht? Wo das Thema nicht global gesehen wird, sondern individuell, wird dann auch ganz klar die Ich-Form verwendet. *„Ich möchte mich jetzt bemühen, ich hab das versucht, hab bloß noch nicht die richtige Stelle gefunden, so die Wehrmacht Karriere meines Vaters, der war in Polen, der war in der Ukraine, der war in Serbien, das mal nachvollziehen zu können.“* (A 25) Die Person lässt eindeutig die eigene Initiative, durch die Familiengeschichte ausgelöst, erkennen. Möglicherweise ist hier der Antriebsfaktor darin zu sehen, dass es sich um die Erforschung und Aufarbeitung im weitesten Sinn der eigenen (Familien)Geschichte handelt, also nicht um eine allgemeine politische, soziale etc. in der Gesellschaft. Neben die emotionale Betroffenheit, die diese Rezeptionen begleiten können, stellt sich jedoch auch ein anderes Betroffen-Sein. Diese persönliche Betroffenheit greifen mehr als die Hälfte der befragten Lehrer\*innen im Folgenden heraus.

#### *Persönliche Betroffenheit*

Auf persönliche Betroffenheit, Betroffen-Sein im Sinne des Erlebens, greifen sechs von zehn Religionslehrer\*innen zurück, wenn es um ihren Zugang zum Thema geht. Zwei Lehrende beschreiben eigene Erlebnisse (C, F), einmal steht das eigene Betroffen-Sein (D) im Fokus, ein/eine Religionslehrer\*in beruft sich auf ein Projekt (I), an welchem er/sie selbst beteiligt war. Drei Beschreibungen beziehen sich auf die jeweils erlebte Schulzeit in Deutschland (C, D, G) bzw. die Beeinflussung durch das Leben in Deutschland (G). Viermal stellen sich die Interviewten die Frage nach den eigenen Handlungsoptionen (C, F, J, G).

Dort, wo das Erleben, das Betroffen-Sein, in die eigene (Familien)-Geschichte eingreift, kommen starke emotionale Ausdrücke wie *„ziemlich beschämend“* (C 6) und *„große Betroffenheit“* (F 38) vor, während diese in den anderen Erzählungen in den Hintergrund treten. Es wird die persönliche Involvierung deutlich spürbar, die Fragen nach dem eigenen Handeln und seinen Konsequenzen aufwirft: *„Was hat das mit mir zu tun?“* Das Thema reicht bis ins Hier und Jetzt der eigenen Erlebbarkeit und es wird sichtbar, dass damit die

Schwierigkeit einer Distanzierung verbunden ist. So wird beispielsweise die erfahrene Beschämung, die nach dem Krieg in der zweiten Generation ihre Fortsetzung durch das Verhalten „Deutschlands“ findet, zwar nicht ungeschehen gemacht, durch die eigene Handlungsmöglichkeit, eine neue Staatsbürgerschaft in Österreich anzunehmen, wird dieser Beschämung aber aktiv entgegengetreten, was eine gewisse Befriedigung verschafft.

*„Ich fand das dann ziemlich beschämend, dass dann Deutschland genauso rumgemacht hat mit dem Staatsbürgerschaftsnachweis. Ich hätte ihn fast nicht bekommen, weil mein Vater gebürtiger Tscheche war, also gebürtiger Österreicher und dann Tscheche, 1938 Deutscher und ich bin nur Deutsche gewesen, weil mein Vater den Nachweis der Wehrmacht gehabt hat und das fand ich für mich selber sehr gruselig. Ich bin dann auch ohne irgendwelches Bedauern Österreicherin geworden, [...]“ (C 6)*

Im anderen Fall macht das „Euthanasie-Programm“ und seine konkreten Auswirkungen auch noch fast vierzig Jahre nach Ende des Krieges auf bekannte Personen, nämlich die eigenen Nachbarn, die Lehrperson zum/r „direkt“ Angesprochenen und Betroffenen, auch hier verbunden mit der Frage nach dem eigenen Handeln. Verstärkt wird dies durch die Behinderung des eigenen Sohnes und gewinnt damit nochmal an Präsenz.

*„[...] die Situation, als wir einen behinderten Sohn bekommen haben. Interessanterweise gab es damals eine Fernsehdokumentation über das Euthanasie-Programm und das hat uns dann wahnsinnig getroffen. Wie hätten wir reagiert in so einer Situation, wäre es uns gelungen, den Sohn zu verstecken, zu verleugnen oder was das auch bedeutet hat. Da sind wir im Nachhinein erst draufgekommen, dass eine Nachbarin von uns, die ein behindertes Kind während der Nazizeit zur Welt gebracht hat - die haben das Kind bis in die 80er-Jahre in ihrer Wohnung versteckt, was bedeutet hat, dass dieses Ehepaar nie gemeinsam rausgehen konnte, entweder der eine oder der andere. Da sieht man, was das ausgelöst hat, so ein Regime, so eine Haltung [...].“ (F 38)*

Wie aus dem Zitat hervorgeht, folgt auf die Frage nach der eigenen Reaktion die Darstellung der Nachbarn und der gelungenen Rettung ihres behinderten Kindes. Aber auch die Reflexion darüber, was das für das gemeinsame Leben der Eheleute bedeutet haben

mag, wird kurz angesprochen. Möglicherweise spielt das auch in die Frage nach dem eigenen Agieren hinein: „Wären wir dazu imstande gewesen?“

Das gleiche Thema wird auch von einer anderen Seite beleuchtet noch einmal angesprochen, nämlich von der eigenen Betroffenheit als Homosexueller, wobei das eigene Überleben nicht einmal in Betracht gezogen wird, eine mögliche Handlungsoption nicht im Blick ist. Der/Die Religionslehrer\*in formuliert es in einem Satz, den er/sie einem Schüler gegenüber im Unterricht äußert, geht aber sofort auf die Reflexionsebene. Aus dem „*du und ich*“ wird ein „*ich und er*“: „*N\*, du und ich, wir hätten die Zeit nicht überlebt. Also ich als Schwuler und er als Behinderter.*“ (D 52)

Aber nicht nur eine konkrete Betroffenheit löst Reflexionen über den persönlichen Standpunkt und die Frage nach einem aktiven Eingreifen in die Geschichte aus, wie C und J zeigen. Hier wird die eigene mögliche Reaktion auf die Zeit des Nationalsozialismus allgemein und insgesamt hinterfragt. Dabei geht es nicht um eine Bewertung aus der Distanz, sondern eher um den Versuch, sich in die Lage der 30er- und 40er-Jahre hineinzusetzen. Das zeigt sofort die eigenen Grenzen auf, aus dem Hier und Jetzt über das (eigene) Verhalten in der NS-Zeit zu urteilen.

*„Ich wüsste nicht, wie es mir gegangen wär‘, wenn ich in den 30er-Jahren aufgewachsen wäre, wie weit ich mich getraut hätte, was ich gemacht hätte. Wahrscheinlich hätte man mitgelebt und hätte versucht, so wenig wie möglich aufzufallen und trotzdem Gutes zu tun. Haben viele gemacht, aber hätte jetzt keinen Umsturz hervorgerufen. Also dass man das ein bisschen auseinanderhält. Wir können viele Utopien jetzt machen - wir haben da nicht gelebt.“ (C 36)*

Was aus den Überlegungen von J unter anderem hervorgeht, ist die Anerkennung, dass es viel Mut zu offenen Reaktionen braucht. „*Ja, das frage ich mich selber auch, es gehört ja irrsinnig Mut dazu, was zu tun, das ist ja nicht so. Und die Frage, wie stelle ich mich solchen Dingen, wo bin ich aufgerufen, wenigstens hinzuschauen.*“ (J 30) Obwohl in den Aussagen klar ist, dass sich die Interviewten die Frage nach den eignen Handlungsoptionen stellen, dies auch in der Ich-Form tun, ist die Antwort, die sie sich selbst zu geben versuchen, nur in zwei Fällen (F, J) auf die eigene Person bezogen. In den anderen Fällen wird sie mehr oder weniger in ein „wir“ oder „man“ subsumiert.

Eine Spur weniger emotional ist das Statement von I, in welchem es offensichtlich um ein erlebtes Projekt geht, das als „spannende Geschichte“ erlebt wird. Ausschlaggebend



dafür ist nicht zuletzt das Verhalten politischer Funktionäre, die sich gleichsam abinent halten wollen und sich in Vorurteilen ergehen.

*„Und da ist aus diesem Projekt ein Nachfolgeprojekt [hervor]gegangen, nicht nur um diesen Marsch der ungarischen Juden durch Gleisdorf, speziell in der Oststeiermark, sondern auch zu sagen, was ist aus den Retter-Familien [geworden], also die jetzt tatsächlich zum Teil auch verstorben sind, und gäbe es womöglich einen der Gerechten auch in der Oststeiermark. Spannende Geschichte, die auch politisch insofern Wellen geschlagen hat, also dass nach wie vor einige selbst junge Bürgermeister in der Gegend sich dem Thema überhaupt nicht nähern wollten und die üblichen Vorurteilssätze immer wieder veröffentlichen.“ (I 18)*

Möglicherweise sind diese ablehnenden Haltungen getragen von Ängsten, es könnten „unerwünschte“ Inhalte an die Oberfläche kommen, denen dann nachgegangen werden müsse. Nur so wäre zu verstehen, dass das zunächst positive Anliegen des Projektes, „Retter-Familien“ aufzuspüren und möglicherweise einen Gerechten unter den Völkern auch im Gebiet der Oststeiermark zu finden, eher mäßigen Anklang auch unter politischen Funktionären findet.

Dort, wo die eigene Schulzeit als Referenzpunkt für die persönliche Betroffenheit dient, geschieht das in beschreibender Weise, vergleichsweise in einem nüchtern anmutenden Stil (C, D):

*„In Deutschland wird Nationalsozialismus ein bisschen anders unterrichtet, also wir sind damit schon großgeworden von Anfang an. Da gibt es auch Geschichte in jedem Schuljahr, es gibt kein Jahr, wo Geschichte ausgesetzt wird, in der Oberstufe gibt es politische Bildung separat.“ (C 6) „Das ist vielleicht auch sicher meine bundesdeutsche Prägung, wo meiner Schülergeneration von unseren Lehrern gesagt wurde, dass das einfach so etwas Massives ist, dass es heute noch unser Reden und Leben und Denken beeinflusst.“ (D 28)*

Es wird in beiden Fällen stark verallgemeinert, weder werden einzelne Lehrer\*innen genannt, die sich im Unterricht mit dem Thema Nationalsozialismus besonders auseinandergesetzt hätten, noch nennt sich die interviewte Person selbst als Adressat\*in dieses Unterrichtsgeschehens. Es erfolgt vielmehr eine starke Verallgemeinerung auf

beiden Seiten. Dennoch wird implizit hervorgehoben, dass in der Bundesrepublik Deutschland ein offener Zugang zum Thema Nationalsozialismus in Schulen gefördert werde, welcher bereits früh die Auseinandersetzung der Schüler\*innen vorantreibt und als prägend erlebt werde. Das *„wird anders unterrichtet“* weist auch darauf hin, dass der Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus in Schulen in Deutschland noch immer unterschiedlich zur Handhabung in Österreich erlebt wird, wo die Befragten mittlerweile von der Rolle als Schüler\*innen auf die Seite der Lehrenden gewechselt haben. Möglicherweise soll darauf hingewiesen werden, dass sich in deutschen Schulen die Beschäftigung mit der Zeit des Nationalsozialismus durch die Schullaufbahn durchzieht, während es sich in österreichischen um punktuelle Lehrinhalte handelt. *„Da gibt es auch Geschichte in jedem Schuljahr, es gibt kein Jahr, wo Geschichte ausgesetzt wird“* zielt darauf ab. Bezieht man hier das Alter der Befragten mit ein, ist deutlich ein Unterschied zur Vorgangsweise in Österreich zu sehen, wo der Geschichtsunterricht in den 60er/70er-Jahren sich zumeist beim Ende des Zweiten Weltkrieges erschöpfte, die Folgezeit wurde nur mehr sehr bruchstückhaft abgebildet.<sup>473</sup>

Im Fall von G wird auf die Gesellschaft insgesamt, auf die gesellschaftlichen Umbrüche in Deutschland, rekurriert, um über die eigene Verantwortung zu reflektieren, die sich nicht im Wohlfühlen in der Institution Kirche erschöpfen dürfe. Dies deutet auch auf eine Verpflichtung der Christ\*innen allgemein und speziell der Religionslehrer\*innen hin, hier wach und gegebenenfalls tätig zu werden, ein Statement dafür, dass Kirche nicht unpolitisch sein darf. *„Naja, und außerdem seit ich ein Jahr in der DDR verbracht habe und die Veränderungen erlebt habe, bin ich endgültig ein politischer Mensch, würde ich behaupten, und zu wissen, dass wir als BürgerInnen mit Verantwortung tragen für unsere Gesellschaft. Also einfach sich nur im Kirchenbauch wohlfühlen, falls das möglich ist, reicht nicht.“* (G 14) Wird hier ein Unterschied sichtbar, in welchem „Nachfolgestaat“ der NS-Herrschaft man aufgewachsen ist, wenn es um die politische Bildung oder besser gesagt, um das politische Interesse geht? Spielt hierbei eine Rolle, ob der/die Interviewte in einem Staat groß geworden ist, der bereits früh nach Kriegsende die Verantwortung für sein Handeln übernommen und mit der Aufarbeitung der eigenen Geschichte begonnen hat wie die Bundesrepublik Deutschland? Oder spiegelt sich die Sozialisation in einem Staat wider, der eigenständige politische Aktivitäten nicht geduldet oder als Widerstand gegen

---

<sup>473</sup> Hier lohnt sich ein Blick in die Schulbücher dieser Zeit, die wohl auf die Nachkriegsjahre verweisen, jedoch frei von kritischer Aufarbeitung sind.

den Staat verfolgt hat wie die Deutsche Demokratische Republik? Oder aber bildet sich das Aufwachen in einem Land ab, in welchem die Opfertheorie bis in die 80er-Jahre als politische Wahrheit galt, in dem geschwiegen und abgewehrt wurde wie in Österreich? Dass der eigene Zugang zum Thema Nationalsozialismus jedenfalls eng mit der Auseinandersetzung der persönlichen Umgebung zu tun hat, darauf lässt der nächste Schwerpunkt schließen, der im Falle einiger Religionslehrer\*innen die Kirchengemeinde ist.

#### *Konnotation mit der eigenen Kirchengemeinde*

Viele Religionslehrer\*innen und Pfarrer\*innen sind stark in „ihren Pfarren“ verwurzelt, da sie entweder in diesen ihre kirchliche Sozialisierung erfahren haben oder aber durch ihre Arbeit in Schule oder Pfarrgemeinde eng persönlich mit ihnen verbunden sind. Diese Verbundenheit übersteigt oftmals das übliche Ausmaß eines Arbeitsverhältnisses. Auch das persönliche Interesse an Hintergrundwissen zur historischen Vergangenheit der Pfarre und den damit verbundenen Personen ist aus diesem Grund von Bedeutung. Daher bringen vier der Befragten das Thema Nationalsozialismus mit der eigenen Kirchengemeinde in Verbindung (B, D, F, G). Bei zwei dieser Personen handelt es sich im aktiven Dienst stehende Pfarrer\*innen, zwei sind zum Zeitpunkt des Interviews ohne Pfarrstelle. Bei Religionslehrer\*innen, die auch Pfarrer\*innen sind, besteht offenbar der Wunsch, die Gemeinde, in welcher sie als Pfarrer\*innen tätig waren oder sind, etwas genauer historisch unter die Lupe zu nehmen. Immerhin beschäftigen sich vierzig Prozent mit der Geschichte ihrer Gemeinde, dreißig mit ihren Vorgängern im Amt, das heißt mit deren Biografien (D, F, G). *„Das ist jetzt ein Nebengedanke, aber ich habe über den ersten Halleiner Pfarrer geforscht und was ich dann mitbekommen habe, war: ‚Der war auch so ein Nazi‘. Wenn man dann in die Quellen der Archive geht, merkt man, das stimmt gar nicht. Der hat sich sehr deutlich distanziert, kein Widerständler, aber hat gesagt, er will mit denen nichts zu tun haben.“ (D 28)* In Ansätzen deutet sich auch in diesen Beschreibungen die Geschichte vieler Protestanten\*innen in Österreich im Nationalsozialismus an - getragen von anfänglichem Anhängertum hin zu Reflexion, Abneigung, Mitläufertum, manchmal auch zum Widerstand -, wie sie bereits zuvor in einer „Vatergeschichte“ zur Sprache gekommen ist. Offenbar wurde die Abkehr jedoch nicht immer laut kundgetan, denn wie wäre sonst erklärbar, dass sich die Fama, es handle sich um einen nationalsozialistisch eingestellten Pfarrer, zum Teil bis dato hält?

Die Auseinandersetzung mit den Biografien ist nicht unwesentlich, wenn man sich bewusst macht, welchen Einfluss die Person, die Persönlichkeit, des Pfarrers auf die gesamte Gemeinde hat(te). Dies zeigen auch folgende Aussagen.

*„Ein Kollege von Herrn Florey<sup>474</sup>, der Herr Kaufmann, ist nach Brasilien ausgewandert. Dieser Schritt hat bei sehr vielen jungen Menschen damals großes Nachdenken ausgelöst. Interessanterweise haben die damaligen Jugendlichen, das habe ich auch dann dort erlebt, im Gemeindeleben später noch Kontakt mit diesem Pfarrer gehalten und sind dann als Erwachsene ihn besuchen gefahren nach Brasilien, das ist schon erstaunlich.“ (F 10)*

Von der Salzburger Gemeinde Gerhard Floreys wird weiter sogar gesagt, sie sei gespalten worden. Hier kann vermutet werden, dass ein Teil sich der politischen Meinung des Pfarrers anschloss, ein Teil jedoch damit nicht einverstanden war. Neben dem historischen Interesse am Wirken der jeweiligen Pfarrer in den Gemeinden, das die Befragten an den Tag legen, steht jedoch bei F auch die ganz persönliche Auseinandersetzung, das heißt neben der diachronen findet eine synchrone Annäherung an das Thema statt durch eine positive persönliche Begegnung mit Pfarrer Florey. Bei diesem Treffen reflektierte Pfarrer Florey kritisch seine Rolle und die Situation in seinem Amt als Pfarrer und war um eine Aufarbeitung seiner Geschichte bemüht. F zieht insgesamt aus dem Treffen die Conclusio: *„Er selber hat das leider nicht mehr erlebt, dass das auch publizistisch aufgenommen worden ist und das finde ich für ihn sehr schade, weil das zeigt, dass die Gemeinde mit der eigenen Geschichte nicht gut umgehen kann.“ (F 10)*

Eine Person beschreibt die eigene Gemeinde im Vergleich zur jüdischen und reflektiert gleichzeitig die sich ihm/ihr stellende Frage zur Geschichte in der Gegenwart. *„Ich finde, dieses Nebeneinander spannend - unsere Gemeinde und die jüdische Gemeinde, weil das so ähnlich und so gleich war, und plötzlich sind die einen nicht mehr da und die anderen schon noch. Wir haben auch relativ viele türkische Geschäfte - wenn die plötzlich alle nicht mehr türkisch wären, würde mir das auffallen?“ (B 6)* Dabei hebt er/sie die Ähnlichkeit der jüdischen mit der christlichen Gemeinde hervor und das plötzliche Fehlen der Erstgenannten. Im selben Atemzug wird diese Tatsache gleichgesetzt mit der Reflexion

---

<sup>474</sup> Evangelischer Pfarrer in Salzburg, ab 1934 amtsführender evangelischer Pfarrer der Stadt Salzburg und mit drei Presbytern auch Mitglied der NSDAP

über das eigene Bemerkten eines plötzlichen Fehlens türkischer Geschäfte in der Gegenwart. Viele Assoziationen und Fragen dazu tun sich auf: Wird hier ein in der Gesellschaft vorherrschendes Narrativ aufgenommen? Wer würde sich heute ein Verschwinden bewusst machen (wollen)? Die gestrigen Juden sind die heutigen Türken? Tempel abgelöst von Konsumtempeln?

Das Eigeninteresse der Lehrenden an der (historischen) Vergangenheit, der persönliche Zugang also, ist in der Hälfte der Fälle auch zugleich mit Überlegungen der Weitergabe dieses erworbenen Wissens verknüpft. Dass hier manches nicht realisierbar ist, zeigt sich bei G. Er/Sie beschreibt die Zeit als Pfarrer\*in in Gosau, Dachstein, dem Ort des Wirkens Georg Eders, bevor er Bischof wurde. Das Anliegen, darüber in der Schule sprechen zu wollen, geht deutlich aus seiner/ihrer Aussage hervor, weil ihm/ihr etwaige noch vorhandene Erinnerungen oder Abwehrmechanismen ein Thema sind. Die Realisierung habe jedoch nie stattgefunden, da G in Gosau nicht unterrichtet habe und ihm/ihr auch die Zeit zur Recherche gefehlt hätte, wenngleich G überzeugt ist, dass es viele Fotos dazu in den Archiven gäbe. (Vgl. G 44) Eine/r der Befragten sieht sich In Bezug auf eine Wissensweitergabe sogar als Zeitzeug\*in, der/die die erinnerten Fakten über die historischen Gegebenheiten in der Gemeinde, wiederum in diese zurücktragen möchte. Der letzte Satz gibt auch sein/ihr Ansinnen preis, dass damit ein Schritt in Richtung Aufarbeitung getan werde. *„Und diese Geschichten bringe ich dann ein, quasi ich als Zeitzeuge in der Gemeinde, was ich so erlebt habe, was man eigentlich nirgends in keinem Protokoll nachlesen kann. Das ist mir aber auch wichtig zur Aufarbeitung dann, dass dieser Prozess eigentlich noch nicht abgeschlossen ist.“ (F 10)*

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Pfarrgemeinden bedeutet insgesamt eine mehrschichtige Beschäftigung mit dem Thema. Zum einen rückt die Person des Pfarrers in den Mittelpunkt und es wird versucht anhand der jeweiligen Biografie näheres Wissen zu erlangen, zum anderen interessieren die Auswirkungen der Einstellungen (der Persönlichkeit) des Pfarrers auf die Gemeindemitglieder. Da Pfarrgemeinden stets örtlich gebunden sind, ist auch das Gegenstand der historischen Betrachtungen und Reflexionen. Die damit verbundenen Kirchengebäude stellen selbst auch Erinnerungsorte dar, wenn man sie von der Religionsausübung im Christentum her betrachtet und die Definitionen der Religionslehrer\*innen heranzieht. Die religiöse Dimension von Erinnerung verbunden mit bestimmten Orten ist allerdings in der zweiten Unterkategorie nicht thematisiert, wenn die Befragten ihren persönlichen Zugang zum Thema Erinnerungsorte/Gedenkstätten

beschreiben. Vielmehr handelt es sich ausschließlich um Orte, die thematisch mit dem Nationalsozialismus in Zusammenhang stehen.

### 2.3.2. Erinnerungsorte/Gedenkstätten

In der Unterkategorie *Persönlicher Zugang zum Thema Erinnerungsorte/Gedenkstätten* legen die Religionslehrer\*innen den Fokus auf vier Bereiche: den eigenen Besuch eines Erinnerungsortes, die (Mit)Gestaltung eines Erinnerungsortes, die Verbindung von persönlichen Geschichten und Orten und allgemeine Reflexionen.

#### *Privater Besuch eines Erinnerungsortes*

In diesem Schwerpunkt beschreiben Religionslehrer\*innen persönliche Erfahrungen, die sie bei privaten Besuchen von Orten der Erinnerung an die Verbrechen in der NS-Herrschaft gemacht haben. Nicht darunter fallen Besuche an Erinnerungsorten im schulischen Kontext, da hier vor allem persönliche Erfahrungen der Lehrpersonen in den Mittelpunkt gerückt sind, die privat gemacht wurden, und nicht auf didaktische Reflexionen im und für den Religionsunterricht abzielen. Exkursionen mit Schüler\*innen-Gruppen im Unterricht zu diversen Erinnerungsorten werden eigens unter verschiedenen Blickwinkeln zu einem späteren Zeitpunkt dargelegt.

Neun von zehn Befragten erzählen hier bis zu fünf persönliche Besuche an unterschiedlichen Erinnerungsorten im In- und Ausland (A, B, C, D, E, G, H, I, J). Aus den Aussagen geht hervor, dass die Lehrenden diese Orte in gleichem Ausmaß besuchen, d.h. acht Nennungen von Erinnerungsorten außerhalb Österreichs stehen äquivalent acht innerhalb Österreichs gegenüber, wobei größere Gedenkstätten wie Mauthausen und Auschwitz viermal so häufig wie kleinere, beispielsweise der Kreuzstadl in Rechnitz besucht werden. Im Zitat von J bündeln sich die beiden wichtigsten Erfahrungsbereiche an Erinnerungsorten, die in unterschiedlicher Form von den Religionslehrer\*innen benannt werden: „*Meine persönliche Beziehung zu solchen Orten - ich versuche immer ein bisschen zu verstehen, was ist da passiert, man kann es eh nicht verstehen, aber wenn ich einmal dort bin, ist das Gefühl halt irgendwie anders.*“ (J 10) Das Verstehen der Geschichte und die emotionale Ebene ziehen sich durch die Aussagen der Interviewten. Die direkte Wirkung am Ort und die anhaltende Wirksamkeit des Besuches sowie Handlungsoptionen, die sich daraus ergeben können, sind Gegenstand der Erzählungen. Die Erinnerungsorte entfalten dabei als Orte des Geschehens, d.h. als Originalschauplätze (wie beispielsweise

die Todesstiege in Mauthausen) ihre Bedeutsamkeit durch ihre Aufbereitung, indem sie Zusammenhänge veranschaulichen. (Vgl. D 10) Dabei spielt das „Ergehen“ des Themas immer wieder eine Rolle, aber auch Ambivalenzen werden deutlich wahrgenommen und führen zu Irritationen. Im Folgenden werden diese Wahrnehmungen und Erfahrungen näher beschrieben.

Zweimal wird explizit benannt, dass der Besuch in der Jugend stattgefunden hat und Spuren hinterlassen haben dürfte (B, C). B ist überzeugt, an diesen Orten wirklich die Ereignisse der damaligen Zeit „kapiert“ zu haben. (Vgl. B 14) Bei C wird sogar das eigene Alter beim Besuch des Erinnerungsortes genannt. Möglicherweise hat dieser Einfluss auf die spätere Entscheidung als Lehrer\*in, mit einer Gruppe einen Besuch zu planen. *„Ich habe in der Konfirmandenzeit mein erstes KZ besucht, ein kleines im Elsass, war ganz grauenhaft für mich damals, mit Galgen im Hof und so. Mit 14, das ist schon beeindruckend. Ich habe dann auch zuhause darüber geredet, wie das war.“ (C 6)* Auch hier dürfte das eigene Sehen und Erleben sehr eindrücklich gewesen sein durch das vermittelte Grauen einerseits, andererseits aber auch im Sinne einer tiefen Erfahrung, was auf mehreren Ebenen sichtbar wird. So beschreibt C in weiterer Folge Besuche mit den eigenen Kindern, denen diese Form von Geschichtsaneignung wohl ebenfalls ermöglicht werden sollte. Deutlich wird das aber auch durch die Verwendung des starken emotionalen Ausdruckes „grauenhaft“ und durch das Belegen des Konzentrationslagers mit dem Possessivpronomen „mein“, welches auf ein Sich-zu-eigen-machen hinweisen könnte. Dass das Erleben nicht sofort verpufft ist, zeigt zudem das Sprechen darüber in der Familie. Nicht nur C verbindet den Besuch eines Erinnerungsortes mit Emotionen. Insgesamt siebenmal ist der Zugang der Lehrenden mit emotionalen Beschreibungen verbunden. Genauso häufig wird der am Erinnerungsort gemachten Erfahrung jedoch auch mit einer sachlichen Reflexion begegnet, ohne dass dabei die emotionale Komponente ins Spiel gebracht wird.

Vier der Befragten finden ihren ‚Zu-Gang‘ zu Erinnerungsorten über das ‚Be-Gehen‘ (B, D, I, J). *„Und ich glaube auch im Gehen diese Geschichte zu erleben, zu hören, aber auch zu sehen macht es leichter, das zu begreifen, was da geschehen ist auch. Aber vielleicht ist das auch einfach nur meine Art, was zu lernen. Jedenfalls finde ich das noch viel eindrücklicher als irgendeinen Film oder so.“ (B 14)* Die Bewegung ermöglicht offenbar ein besseres Aufnehmen mit allen Sinnen, wobei explizit das Hören, das Sehen und das haptische Element des Be-Greifens genannt werden. Es wird jedoch auch auf das Unbegreifliche mehrfach aufmerksam gemacht.

Dreimal kommt bei C und J diese Unbegreiflichkeit - hervorgerufen durch Gegensätze und Ambivalenzen, die Erinnerungsorte mit sich bringen können -, zur Sprache. Zum einen thematisiert C, dass er/sie persönlich im Frühjahr nicht von der Gedenkstätte berührt wurde und die Vermutung, dass der hereinbrechende Winter möglicherweise an der Rezeption etwas verändern könne: *„Auschwitz ist groß, weit, mittlerweile mit sehr viel Rasen und Grün. Ich war immer im Frühjahr, ich war nie im November, vielleicht ist es im November anders, aber es erreicht einen nicht, finde ich.“* (C 20) Als Blockade für den persönlichen Zugang wird hier das vielleicht unerwartete Aufblühen im Frühling (Auferstehung), welches Wachstum verspricht und - durch die Beschreibung der großen grünen Rasenfläche ausgedrückt - das im Gegensatz zum Verwelken und Abblühen, vielleicht auch Sterben (Allerheiligen, Totensonntag), im Spätherbst steht. Das evidente Wachsen und Gedeihen ist mit dem Ort des Todes nicht stimmig und verhindert eine Annäherung. Zum anderen wird die wunderschöne Landschaft, die nicht zu den schrecklichen Geschehnissen passt, konkret thematisiert.<sup>475</sup> *„Wir waren heuer am Obersalzberg mit dem erinnern.at-Netzwerk, ich war dort noch nie, immer nur gehört, immer von früher - ich war fix und fertig, wie schön es dort ist, diese Gegend. Du stehst und schaust diese wunderschönen Berge an. Da denkst du dir, und da sind sie gegangen und haben sich die schrecklichsten Sachen ausgedacht.“* (J 10) Die Zwiespältigkeit, das Nicht-Zueinander-Passen, findet ihren Ausdruck auch in der Sprache von J. „Ich war fix und fertig“ legt zunächst die Konnotation nahe, etwas Unerfreuliches erlebt zu haben, wird aber durch „wie schön es dort ist“ zu einer unerwarteten positiven Erfahrung. Nicht nur darin wird der Gegensatz sichtbar; J spricht auch die Diskrepanz, die bei ihm/ihr durch die heutigen Wohnsiedlungen in Ebensee oder Peggau ausgelöst wird, an. Das Unverständnis und fast Gruseln - *„Das ist so puhh...“* (J 14) -, welches die Vorstellung auslöst, das eigene Haus auf einem Grund stehen zu haben, *„wo wahrscheinlich Leute vergraben waren, die sie dann halt ausgegraben haben“* (J 14), wird thematisiert, der zur „Normalität“ gewordene Wohnort, der die Gräber vieler Opfer und die Täter-Orte überdeckt. Vielleicht findet sich hier auch eine Anspielung darauf, wie in Österreich mit der Aufarbeitung der nationalsozialistischen Verbrechen umgegangen wird.

---

<sup>475</sup> Vgl. hier auch eine Studie mit Schüler\*innen, die ihre Erfahrungen über die Gegensätze bei einem Besuch in der Gedenkstätte Mauthausen ähnlich thematisieren, wie hier die Lehrenden, in: Miklas, Helene/Amesberger, Helga, Danner, Sonja/Gmeiner, Christian (2012), Mauthausen revisited, LIT-Verlag: Wien



Das folgende Zitat von J gibt neben der Ambivalenz, die ein Erinnerungsort ausstrahlen kann, auch gleich einen Einblick über die unmittelbare Wirkung desselben, welche noch in fünf weiteren Aussagen von vier Personen vorkommt:

*„Dann fährst du nach Theresienstadt, das ist ein Ort, ein kleiner Ort, ein ganz normaler Ort, du kannst sogar übernachten, es gibt ein Hotel, du kannst dort einkaufen, es gibt ein Geschäft und dann gehst du dort rein und in manchen Räumen sind eben die Gedenkräume. Und dann gehe ich so herum und dann kriegt das plötzlich alles, diese Musik, die du kennst aus Theresienstadt oder diese Geschichten oder in Prag die Ausstellung mit den Kinderzeichnungen, und plötzlich kriegt das alles einen Zusammenhang und eine Bedeutung.“ (J 14)*

Spannend ist hier der Wechsel zwischen dem „Du“ und dem „Ich“ als Subjekt. Das „Du“ wird in der ersten Sequenz verwendet, die allgemein den Besuch in Theresienstadt beschreibt, so wie jede beliebige Person ihn erleben könnte. Dass es sich um ein persönliches Erlebnis handelt, kommt stilistisch nur in einem Satz ins Spiel und da spricht der/die Religionslehrer\*in plötzlich in der Ich-Form, um anschließend wieder ins „Du“ überzugehen. *„Und plötzlich hast du das alles vor dir, wie das war und du kannst das alles ganz anders einordnen und die Geschichte wird irgendwie lebendig und du bist fassungslos in Wirklichkeit.“ (J 14)* Soll dieses „Du“ die Interviewerin mit ins Boot holen, wie das „Du“, welches man im Unterricht verwendet, um Schüler\*innen direkt anzusprechen? Soll es die vor Ort entstandenen und offenbar gut erinnerten Bilder auch für das Gegenüber lebendig werden lassen? Das Begehen des „normalen“ Ortes beflügelt J offenbar zusätzlich in die Vergangenheit einzutauchen. Es scheint, als wären es allgemein eben diese zur Verfügung gestellten Geschichten, die entweder in der Vorstellung oder angeregt durch Texte und Bilder etc. an den Orten selbst vor dem geistigen Auge entstehen, die die Erinnerungen prägen. Als Beispiel dafür führt C die Kindergedenkstätte in Yad Vashem an. *„Ich finde Geschichten, Briefe, auch Namen viel beeindruckender. Ich war in Yad Vashem damals auch von diesen laufenden Namen der verstorbenen Kinder in diesem Raum mit den Kerzen viel mehr beeindruckt, als von Knochen oder so. Das schreckt mich ab, aber es beeindruckt mich nicht so. Mich beeindrucken Namen und Geschichten viel mehr.“ (C 12)*

Neben diesen unmittelbaren Eindrücken bei ihren Besuchen beschreiben drei Lehrende die anhaltende Wirkung, die die jeweiligen Orte auf sie gemacht haben (A, C, H), wobei

auch hier auf die Wirkung der Stätte selbst bzw. die Veranschaulichung der Geschichte rekurriert wird. A bezieht sich in seiner/ihrer Aussage auf den Abend gleich nach dem Besuch von Dachau und zeigt einerseits Verständnis dafür, dass seine/ihre Jugendmitarbeiter\*innen den Tag in heiterer Stimmung ausklingen lassen, nachdem vor Ort *„die Aufmerksamkeit sehr groß und die Berührung sehr groß“* waren. Andererseits scheint das für ihn/sie selbst nicht möglich zu sein, zu groß sei die Nachwirkung. *„Aber ich halt es schwer aus. Bei mir wirkt das einfach noch länger und ich kann denn nicht so lustig sein [...]“* (A 27) Fragen gibt in diesem Zusammenhang die Formulierung auf, dass der Besuch des Erinnerungsortes beim Lehrenden *„noch länger“* nachwirke und damit die Stimmung beeinflusse. Ist damit gemeint, dass er/sie annimmt, dies sei bei den Jugendmitarbeiter\*innen nicht der Fall oder sind damit die unterschiedlichen Verarbeitungsmuster gemeint, die hier für den/die Religionslehrer\*in offensichtlich werden und in Ordnung sind?

C spricht allgemein von einem Beeindruckt-Sein durch die Erinnerungsorte sowohl am Ort selbst als auch im Nachhinein und bricht eine Lanze für kleinere Erinnerungsorte. *„Auschwitz hat mich nicht so sehr beeindruckt wie manche kleinere Geschichte. Ich fand Dachau z. B. wesentlich beeindruckender und das kleine im Elsass, wo ich war, Struthof ist wirklich klein, hat mich auch extrem beeindruckt und das ist immer noch sehr beeindruckend, weil es urtümlicher ist.“* (C 20) Die Größe wird offenbar an Auschwitz als Maßstab festgemacht. Dachau ist daher schon als kleiner eingestuft und Struthof bekommt noch das Attribut *„wirklich“* dazu, um die Kleinheit zu unterstreichen. Mit dem Maß der abnehmenden Größe steigt proportional die Beeindruckung, *„nicht so sehr beeindruckt“* (Auschwitz), *„beeindruckender“* (Dachau) und *„extrem beeindruckt“* (Struthof).

H schließt sich dieser Sichtweise an, wenn er/sie davon spricht, dass die Möglichkeit, der Geschichte ein Gesicht zu geben, sowohl von großen Gedenkstätten wie Auschwitz als auch von kleinen Erinnerungsorten wahrgenommen werden könne. Wichtig sei ihm/ihr dabei gewesen, den Ort, den er/sie bislang nur aus Filmzeugnissen und Beschreibungen kannte, in seiner Authentizität zu erleben. H6: *„Und dadurch, dass ich dort gewesen bin, ist es für mich eigentlich jetzt auch nicht angenehm und easy geworden, aber erträglicher geworden, weil das Ganze irgendwie eher ein Gesicht hat. Das können kleine Orte genauso machen.“* (H 6) Nicht ganz klar ist, was genau *„erträglicher“* geworden ist. Es könnte jedoch ein Hinweis darauf sein, dass es leichter ist, mit einer Tatsache umzugehen, der man ins Gesicht schauen kann, als auf diffuse Vorstellungen angewiesen zu sein, die eine Konfrontation fast unmöglich machen. Indem H nicht mehr auf seine Phantasie

zurückgeworfen ist, sondern diesen Ort selbst erlebt hat, verändert sich auch das Gefühl zur Vergangenheit selbst, die plötzlich real vor Augen steht und eine ganz andere Gegenwartsrelevanz bekommt. *„Es bekommt ein Gesicht und es ist nicht mehr so vollkommen jenseitig und dass es eigentlich im selben Aussagemodus ist wie ‚Der Herr der Ringe‘, also dass es eigentlich eine fantastische Erzählung ist, die eigentlich nichts mit heute usw. zu tun hat.“* (H 6) Das „es“ würde damit auf die plötzlich historisch greifbaren Umstände hinweisen, die nicht mehr jenseits jeder Vorstellung rangieren oder ähnlich einer phantastischen Erzählung keine Verbindung zur Gegenwart haben. Damit scheint eine Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart geschlagen und ermöglicht es einzelnen Lehrenden, über ihr Möglichkeiten mit dieser Erkenntnis umzugehen, nachzudenken.

Drei Lehrende verknüpfen das Erlebte, Gesehene, mit den Überlegungen weiterer Handlungsoptionen in Bezug auf ihre Schüler\*innen (E, G, I). So führt E an, dass er/sie sehr viele Orte kenne und noch dabei sei kennenzulernen, weil er/sie sich für dieses Thema interessiere und daher die Schüler\*innen bereits im Vorbeigehen auf diese aufmerksam machen und die eigenen Kenntnisse weitergeben könne. (Vgl. E 14) Er/Sie führt jedoch nicht näher aus, worin dieses Aufmerksam-Machen genau besteht. G nimmt gleich eine unbestimmte Zahl von Religionslehrer\*innen samt Pfarrgemeinden in die Pflicht, bei den Schüler\*innen in der Vermittlung aktiv zu werden. Möglicherweise hat G den Eindruck, dass diese Aufgabe von der Politik gar nicht oder nur unzureichend wahrgenommen wird, weshalb es ihm/ihr dringend erscheint, die Religionslehrer\*innen gemeinsam mit den Pfarrgemeinden zum Tun aufzufordern.

*„Gleich über dem Berg, über den Hügel, von Weppersdorf nach Lackenbach, dort war das sogenannte Anhaltelager für die Roma und Sinti. Die politische Gemeinde hat fast alle Spuren ausradiert, es gibt jetzt nur noch ein paar große Steine, etwa in der Größe von dem Sessel, und einmal im Jahr kommt halt eine Delegation und es wird bedacht. Und gleich daneben ist übrigens der jüdische Friedhof, verwildert, genauso wie im Bilderbuch, verwachsen, kein Mensch kümmert sich drum.“* (G 46)

Durch die Beschäftigung der Pfarrgemeinden mit dem Thema soll einer Wiederholung der Geschichte vorgebeugt und Vorurteile gegen Fremde abgebaut werden. Auch der Beitrag zur Erinnerungskultur ist ihm/ihr dabei wichtig, die er/sie gerne verändert sehen würde. *„Solange die Pfarrgemeinden sagen, ‚Das ist vorbei, brauchen wir nicht‘, dann wird sich natürlich nichts ändern, ich meine an der Erinnerungskultur. Aber wir riskieren insgesamt*

*natürlich auch Wiederholungen. Wir riskieren, dass Leute Fremdenfeindlichkeit für salonfähig halten, auch Leute aus unseren Kreisen, oder in jedem Syrer einen Terroristen erblicken.“ (G 46)* Mit „Leute aus unseren Kreisen“ könnten evangelische Christ\*innen gemeint sein, die im Handlungsfeld der Pfarrgemeinden liegen.

Derselbe/dieselbe Lehrende sieht sich aber auch als Privatperson zu einer weiteren Handlung aufgerufen, nicht zuletzt zur Befriedigung seines/ihres Eigeninteresses. *„In Hallein gab es, das habe ich jetzt erst selbst gelernt, ein Nebenlager und es gibt ein paar Stolpersteine und es gibt eine ehemalige mittelalterliche Synagoge, die ist also schon seit Jahrhunderten keine mehr, das ist ein Bereich, wo ich selbst weiterforschen möchte.“ (G 16)* Gerade dieses persönliche Interesse der Nachforschung verbunden mit dem Nachdenken über Handlungsoptionen führt drei Religionslehrer\*innen zu einem weiteren persönlichen Zugang zu Erinnerungsorten, nämlich der „(Mit)Gestaltung eines Erinnerungsortes“.

#### *(Mit)Gestaltung eines Erinnerungsortes*

Dieser Schwerpunkt widmet sich den Angaben, die Lehrpersonen zu ihrer persönlichen Beteiligung an der Gestaltung von Erinnerungsorten beispielsweise durch Mitarbeit an Gedenktafeln und ähnlicher Aktivitäten machen.

Bei zwei dieser drei Religionslehrer\*innen, die an einer Gestaltung beteiligt sind, hatte bereits der Besuch eines Erinnerungsortes ein Nachdenken über etwaige Handlungsoptionen ausgelöst, welches prompt in die Tat umgesetzt wurde. E, I und H wirken daraufhin an der „Formgebung“ kleiner Orte der Erinnerung mit. Die Person I hat schon als Schüler\*in Erfahrungen bei der Errichtung einer Gedenkstätte gesammelt:

*„Denn während meiner Schulzeit haben wir in meiner Heimatstadt in Norddeutschland ebenso dieses Thema behandelt und sind mit der Fragestellung konfrontiert gewesen: ‚Gibt es eigentlich Zeugen, gibt es eigentlich Spuren jüdischen Lebens in unserer norddeutschen Heimat?‘ Und sind so auf die Idee gekommen, da nachzuforschen und um es zu verkürzen, daraus ist eine dieser kleinen Gedenkstätten in Norddeutschland geworden.“ (I 2)*

Zur Eröffnung reisen dann auch auf Kosten der Stadtgemeinde Aurich in Niedersachsen die „letzten Überlebenden oder deren Nachkommen“ aus Südamerika an. Dieses Ereignis war offenbar für die befragte Person sehr prägend, da die Errichtung dieses

Erinnerungsortes nicht etwa den Schlusspunkt dieser Nachforschungen darstellt, sondern darüber hinaus Kreise zieht, indem I sich weiter mit dem Thema beschäftigt und schließlich sogar den Anstoß zu weiteren Überlegungen von Projekten gibt. Ein Gedanke ist dafür richtungsweisend: I ist „nach wie vor der Meinung“, dass Mechanismen, die im Nationalsozialismus griffen, auch heute noch in der Bevölkerung funktionieren würden. (Vgl. I 2) Es kommt nicht nur zur Reflexion, dass Denkweisen des Nationalsozialismus nichts an Relevanz in der Gegenwart eingebüßt hätten, sondern auch zu Überlegungen, wie I diese Erkenntnis trotz der langen Zeitspanne dazwischen gut an Schüler\*innen weitergeben könne. In der Folge wird der/die Religionslehrer\*in eigeninitiativ und plant als Projekt, eine Gedenkstätte zu errichten. Dabei greift die Lehrperson auf eine positive Erfahrung zurück, die er/sie in seiner/ihrer Jugendzeit gemacht hat. Dies zeigt sich unter anderem in der Herangehensweise, dass I hier nicht nur andere Lehrer\*innen im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts mit einbezieht, sondern auch die Stadtpolitik. Dies hatte sich offensichtlich schon einmal in seiner/ihrer Jugend bewährt und steht als positives Modell zur Verfügung. Darüber reflektiert I zusätzlich das Fehlen einer Zeitdimension bei Jugendlichen (möglichweise auch eine Selbsterkenntnis auf die er/sie zurückgreifen kann), die maximal die Erinnerung an die letzte Woche hätten, „biografisch gesehen: ‚Wann hat mich meine Freundin verlassen‘, und sie wissen auch nur, wann die Sommerferien kommen usw. Sie haben kein Gespür für 70 Jahre, 50 Jahre, und und und.“ (I 2) Wie dieser letzte Gedanke in die Arbeit eingeflossen ist, lässt sich schwer sagen, da das Projekt nicht näher dargelegt wird.

Anders stellt sich die Errichtung eines Erinnerungsortes bei E und H dar. An beide Interviewpartner\*innen wurde die Bitte um ein Mitwirken bei der Erstellung von Gedenktafeln von außen herangetragen. Beide Lehrer\*innen kamen diesem Anliegen sehr gern nach. E recherchierte als Privatperson, H als Privat- und Lehrperson in einem Projekt gemeinsam mit einem kleinen Team von zwei Schülerinnen. Im Fall von E trat das Diakoniewerk an den/die Religionslehrer\*in heran, um im Rahmen eines Symposiums 2011 anlässlich des 70. Jahrestages der Euthanasie-Aktionen auch die bestehende Gedenktafel für die Opfer in Gallneukirchen neu recherchieren zu lassen, um vermeintliche Lücken in der Aufarbeitung zu schließen und alle Betroffenen namentlich aufzuführen. Den Abschluss der Recherchearbeiten bildete ein historischer Vortrag der Lehrperson über die Euthanasieaktionen in Gallneukirchen am Symposium selbst. (Vgl. E 40)

Für H ergab sich der Rechercheauftrag bei einer Gedenkveranstaltung, an der es ihm/ihr wichtig war, nicht nur als Privatperson, sondern auch in Vertretung der Schule

teilzunehmen. H wurde dort von Robert Streibel<sup>476</sup> angesprochen, sich gemeinsam der Errichtung einer Gedenktafel oder Stele zu widmen, wobei Streibel den Part der vertriebenen Juden und Jüdinnen im „Grätzl“ übernahm und H die Recherche der jüdischen Schüler\*innen vorantrieb. Jeder Gruppe wurde dann eine Seite der Tafel zugeordnet. Die Recherchearbeit basierte auf „den Katalogen im Internet, es gibt ja von Yad Vashem und vom Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes die dementsprechenden Datenbanken“ (H 2) und alle Ergebnisse wurden zusammengeführt. Nebeneffekt: Auch die Schule, in welcher bereits eine Gedenktafel hängt, soll eine revidierte, von Fehlern befreite Kopie erhalten. Es ist zu vermuten, dass mit dem Anbringen der Gedenktafel für H künftig nicht nur historische Gegebenheiten verknüpft sein werden, sondern auf persönlicher Ebene auch die Entstehungsgeschichte des Erinnerungsortes. Dass diese persönlichen Geschichten für einige Religionslehrer\*innen einen wesentlichen Faktor in der Beschäftigung mit dem Thema darstellen, zeigt der nächste Schwerpunkt.

#### *Verbindung von persönlichen Geschichten und Orten*

Hier wird speziell der Zugang der Lehrpersonen mittels (erlebter) persönlicher Geschichten deutlich. Insgesamt vier Religionslehrer\*innen nennen Orte in Verbindung mit persönlichen Geschichten, drei davon sogar jeweils zwei verschiedene, die damit zu ganz persönlichen Erinnerungsorten werden. Ob diese speziellen Orte bereits dezidiert als „offizielle“ kleine Gedenkstätten gekennzeichnet sind, spielt keine Rolle. Dabei werden zweimal Gedenkstätten mit Familiengeschichten konnotiert (A, G), beide Male sind die Väter das Bindeglied. Bei G ist es die Abstammung des Vaters und der Wohnort mancher Verwandter, die die Verbindung mit dem Erinnerungsort darstellen. (Vgl. G 14) A zieht dafür die Erzählung des Vaters heran, die von seinem sehr reichen Freund, einem Kaufmannssohn, handelt, der im selben Haus wohnte. Für den hätte er sich einmal geprügelt und als dieser dabei abgehauen sei, endete auch ihre Freundschaft. Bis heute gebe es jedoch für diese Schuhgeschäftsbesitzerfamilie eine Gedenktafel in S\*. „*Und die Tafel die gibt's da noch. Und das ist für mich so ein Ort, jedes Mal, wenn ich in B\* bin, ich wohne dann da um die Ecke, dann guck ich mir die Tafel an. Gibt's die noch? Und das ist dann so die persönliche Geschichte.*“ (A 34) Wie sehr sich A mit dieser Geschichte verbunden fühlt, zeigt die Aussage, dass er/sie bei jedem seiner/ihrer Besuche in B\* den Verbleib der Tafel kontrolliere.

---

<sup>476</sup> Robert Streibel ist Historiker und Autor zahlreicher Werke über die Zeit des Nationalsozialismus [Anm. d. V.]

Mit einem Heimatort verbindet auch C seinen/ihren Zugang zu Erinnerungsorten, denn in jenem Ort, in welchem C aufgewachsen ist, hatte das positive „Einschreiten“ eines Beamten, indem er möglicherweise einer Anordnung nicht Folge leistete, die Vernichtung des jüdischen Friedhofes verhindert: *„[...] oder in meiner Heimatstadt ist z. B. der jüdische Friedhof nicht vernichtet worden, weil derjenige Beamte ihn einfach in die Schublade geschoben hat und das nicht ausgeführt hat [...].“* (C 8) Ob hier der „gerettete“ Friedhof oder das Einschreiten des Beamten im Vordergrund der Erzählung steht, lässt sich nicht sagen, aber es zeigt sich möglicherweise ein frühes Interesse an Orten der Erinnerung im eigenen Lebensumfeld, welches zu einem späteren Lebenszeitpunkt erneut wichtig wird. Der gewechselte Arbeitsort und zugleich Wohnort, die Gemeinde in W\*, und das positive Beispiel des Vorgänger-Pfarrers - verbunden mit einem ganz konkreten Versteck - werden für C zu einer Verbindung. Arbeits-/Wohnort ist zugleich Erinnerungsort für C. Er/Sie erwähnt *„den Kollegen, der dort die jüdische Familie versteckt hat, ich weiß auch genau, wo.“* (C 8) Ob dieses Wissen aus persönlichen Gesprächen mit dem Amtsvorgänger stammt oder auf anderen Wegen erworben wurde?

Mit einem anderen Arbeitsort, dem der Schule, verbindet J zweimal das Thema. Einmal, weil dieser Ort selbst Erinnerungsort ist: *„Jetzt fällt mir noch was ein zum Letzten. Ich habe lange an der Waldorfschule unterrichtet, das war eine Außenstelle vom Feldhof, also vom Landessonderkrankenhaus, der 1941 geräumt worden ist und die alle nach Hartheim gekommen sind.“* (J 50) Und das andere Mal, weil es einen katholischen Religionslehrer-Kollegen an der Schule gegeben habe, der mit seinem Engagement um den Erinnerungsort Knittelfeld komplett auf Unverständnis gestoßen sei. Nach der Erzählung der Lehrperson dürfte der Kollege jedoch seine Aktivitäten gemeinsam mit Schüler\*innen trotzdem nicht eingestellt haben. Diese seien für J sehr beeindruckend gewesen, zumal er/sie durch die Arbeit an vielen verschiedenen Schulen nicht die Kapazität dazu gehabt habe. Aber genau dieser Kollege habe dann offenbar durch seine Vorbildwirkung den Anstoß gegeben, sich später einem Netzwerk anzuschließen und sich mit dem Thema intensiver zu beschäftigen. (Vgl. J 4) Nachdem das Netzwerk hier nicht benannt wird, kann an dieser Stelle nur vermutet werden, dass es sich um [erinnern.at](http://www.erinnern.at)<sup>477</sup> handelt, welches J an anderer Stelle erwähnt. (Vgl. J 10)

Zuletzt sei nochmals A erwähnt, der/die durch eine zufällig beobachtete Szene bei einer Autofahrt auf einen Erinnerungsort aufmerksam wird, den Loibl-Tunnel. Er/sie beschreibt

---

<sup>477</sup> Online: <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich> [5.6.2019]

seine erste Fahrt auf den Loibl-Pass, nachdem die Grenzkontrollen durch das Schengener Abkommen eingestellt wurden. *„Und dann war ich oben und sehe fünf alte Männer, die sich lachend zu dem Zollhaus stellen und sich fotografieren lassen. Es sind ja auch immer wieder die Veranstaltungen dort.“* (A 58) A beschreibt die Männer nicht näher, auch nicht weitere Umstände, verbindet jedoch dieses Erlebnis seither mit dem Bau des Tunnels, der für ihn erst durch diese Fahrt bewusst eine Gedenkstätte darstellt. *„Also ich hab lange Jahre nicht gewusst, dass der Loibl-Tunnel zum Beispiel von KZ-Häftlingen gebaut worden ist. Und seitdem ich’s jetzt weiß, denk ich jedes Mal dran, wenn ich durchfahre. Gedenke ihrer.“* (A 58)

Die bislang angeführten Beispiele zeigen deutlich, dass es eine starke Verbindung von persönlichen Zugängen der Lehrpersonen zu Erinnerungsorten mit konkreten Situationen an diesen Orten gibt. Anders stellt sich das im folgenden Punkt dar.

#### *Allgemeine Reflexion*

Zuletzt zeigen allgemeine Reflexionen von fünf Religionslehrer\*innen über ihre persönlichen Zugänge auf, welche Metaebene sich zusätzlich zu den erlebten Orten und ihren dahinterliegenden Geschichten aufspannen. Es zeigt sich, dass hauptsächlich jüdische Orte in den Fokus des Interesses treten und die emotionale Verfassung beim Besuch reflektiert wird. Damit verbunden stellt sich auch die Frage der Wirksamkeit, des Verständnisses und des geschichtlichen Interesses. Ist dieses bereits davor gegeben oder wird es erst geweckt durch das Herstellen eines persönlichen Bezuges? Was bedeutet das für die eigenen Handlungsoptionen?

So handelt es sich bei den zuvor konkret beschriebenen Orten häufig um „jüdische Erinnerungsorte“. B fasst das in seinen/ihren Überlegungen so zusammen. *„Ich überlege gerade, was für mich außer jüdisch ein Erinnerungsort wäre. Mir fallen nur so jüdische Sachen ein.“* (B 12) Immer wieder wird dabei von den Religionslehrer\*innen auf die Emotionalität, die ein Besuch eines Erinnerungsortes bei ihnen auslöst, hingewiesen. C ist sich dessen bewusst und reflektiert das in Bezug auf das eigene Berührt-Sein folgendermaßen. *„Ich muss mich auch emotional ein bisschen festigen, weil mich nimmt das immer sehr mit, ich bin da immer sehr emotional, weil ich mich wirklich reinversetzen kann und das einfach ein Thema ist, was mir sehr wichtig ist.“* (C 10) Er/Sie definiert jedoch nicht näher, wie diese Festigung im Detail aussieht und was dabei hilfreich sein könnte. Es deutet jedoch darauf hin, dass die Lehrperson des Öfteren mit dem Thema konfrontiert ist, sich mit dem Thema konfrontiert, weil es ihr wichtig ist. Das könnte auch



dem Umstand geschuldet sein, dass der/die Religionslehrer\*in diesen Themenbereich häufig unterrichtet.

E bringt als weitere Überlegung, dass er/sie die starke Bindung vertrauter Orte auch in ihrer Wirksamkeit als hoch einstuft: *„Erstens bin ich selber geschichtlich sehr interessiert und für mich bedeuten Orte etwas und gerade, wenn es Orte sind, die einem eigentlich vertraut sind oder wo man auch immer wieder hinkommt, dann glaube ich, dass das was bringt.“* (E 4) Zudem nennt er einen Punkt, der offenbar auch eine Rolle spielt: das geschichtliche Interesse. Dieses gepaart mit einem Erinnerungsort offenbart zusätzlich Zusammenhänge und ermöglicht ein besseres Verständnis geschichtlicher Ereignisse. Auch diesen Aspekt haben drei Personen bereits beim Besuch eines Erinnerungsortes genannt. F geht hier noch einen Schritt weiter und reflektiert auch gleich seine/ihre Handlungsmöglichkeiten.

*„Ich habe selber einen unwahrscheinlich starken Bezug, weil ich ein Mensch bin, für den Geschichte wahnsinnig wichtig ist, angefangen von der persönlichen Geschichte. Für mich ist Geschichte überhaupt der Ort, um Leben verstehen zu können und Zusammenhänge und Vorgänge verstehen zu können, auch in Richtung Veränderbarkeit, dass ich für mich immer merke, wo kann ich selber was tun, wo kann ich auch Verantwortung übernehmen, wenn was vorgeht?“* (F 38)

I, der/die besonders kleine Gedenkstätten schätzen gelernt hat, macht auf einen immer wichtiger werdenden Punkt aufmerksam, der die steigende Bedeutung von regionalen Erinnerungsorten in der Zukunft im Blick hat, wenn die letzten Zeitzeug\*innen nicht mehr leben werden und Geschichte(n) weitergeben können. Er/sie hebt die Arbeit und das Anliegen vieler Personengruppen, die in diesem Sinne tätig sind, hervor. *„Und da gibt es nach wie vor gute Projekte, auch Zusammenschlüsse, Plattformen, im Internet, ich sage nur, ‚Zukunft braucht Erinnerung‘, an der 190 Lehrer, Literaten, Autoren, gute Historiker arbeiten, um das auch in den Regionen greifbar zu machen.“* (I 8)

Die Kategorie persönlicher Zugang der Religionslehrer\*innen zum Thema hat die unterschiedlichen Sicht- und Herangehensweisen der Interviewten abseits von schulischer Realität deutlich gemacht und gezeigt, womit sie den Bereich Nationalsozialismus und Erinnerungsorte konnotieren. Es stellt sich nun die Frage, ob diese Einstellungen zum einen das gesamtDidaktische Konzept der Lehrenden beeinflussen und sich zum anderen auf die Motivation, einen Erinnerungsort in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen, auswirken?

Im folgenden Abschnitt soll die Darstellung der Kategorie *Gesamtdidaktisches Konzept* unter anderem dieser Frage nachgehen.

#### 2.4. Gesamtdidaktisches Konzept

In diese Kategorie fallen alle Gedanken der Interviewten, die aus ihrer Sicht zu einer Konzeption gelingenden Religionsunterrichts zum Thema Nationalsozialismus unter Einbeziehung eines kleinen Erinnerungsortes beitragen. Es kristallisiert sich heraus, dass Erinnerungsorte als dislozierte „Lernorte“ anderen didaktischen „Gesetzmäßigkeiten“ unterliegen als der Regelunterricht in der Klasse. Daher und auch aufgrund der Fragestellungen im Interview nehmen sie bei Religionslehrer\*innen in ihren Ausführungen eine „Extrastellung“ ein und werden gesondert behandelt. Dasselbe trifft auch auf den Unterricht am Erinnerungsort selbst zu. Dem wird hier durch die Darstellung in drei Unterkategorien Rechnung getragen: „Allgemeine didaktische Überlegungen zum Thema“, „Didaktische Verortung von Erinnerungsorten“ und „Konzeptuelle Überlegungen für die Arbeit an Erinnerungsorten“.

##### 2.4.1. Allgemeine didaktische Überlegungen zum Thema

In dieser Unterkategorie werden alle für Religionslehrer\*innen relevanten Betrachtungen für die Planung ihres Unterrichts zum Thema Nationalsozialismus beschrieben. Dabei kommen Rahmenbedingungen genauso zur Sprache wie die konkrete Arbeit an Inhalten. Es werden hier auch die Aussagen aufgenommen, die in Zusammenhang mit Erinnerungsorten (zur Organisation, zur Gruppe etc.) stehen, aber nicht zur Klärung der Verortung von kleinen Gedenkstätten im Unterrichtsgeschehen beitragen, sondern vielmehr allgemeine Vorüberlegungen für gelingenden Unterricht sind. Was hier nicht ausgeführt wird, sind konkrete didaktische und konzeptuelle Überlegungen für den Unterricht an Erinnerungsorten.

Aus den Interviews ergeben sich folgende didaktisch relevante Schwerpunkte für Religionslehrer\*innen: Die Schüler\*innen-Gruppe, der richtige Zeitpunkt, die Unterrichtsform, die Rahmenbedingungen, die inhaltliche Schwerpunktsetzung, die mediale Umsetzung der Inhalte, die Relevanz des Lehrplans und die Lernziele.

##### *Die Schüler\*innen-Gruppe*

Diesem Schwerpunkt werden Überlegungen zugeordnet, die sich konkret mit Überlegungen zur Unterrichtsgruppe im Fach Religion auseinandersetzen, seien es etwa Gedanken zur Gruppengröße oder die Zusammensetzung der Gruppen.

Acht der insgesamt zehn Religionslehrer\*innen äußern sich zu diesem Thema (A, C, D, E, F, G, I, J), wobei in sechs Fällen die Gruppengröße thematisiert wird (A, D, E, F, G, J). In der Hälfte der Fälle wird die geringe Schüler\*innenzahl als positiv bewertet. „*Also ich hab den Vorteil der kleinen Gruppe.*“ (A 36) Wie die Gruppengröße erlebt wird, hängt wesentlich mit der Organisation des Besuches am Erinnerungsort zusammen. J beispielsweise sieht einen Vorteil darin, dass der Transport einer kleinen Gruppe sehr viel leichter sei - die Wahl des Transportmittels stellt sich dabei als eher unüblich im schulischen Bereich dar, da er/sie den Transport mit dem Privatwagen übernimmt - und damit verbunden Unterricht abseits des Gewohnten möglich würde. „*[...] und ich habe das Glück durch die kleinen Gruppen, dass ich sie teilweise in ein Auto packen kann, weil sie so wenig sind und sagen kann: ‚Schaut mal, da ist was ganz was anderes, als ihr sonst immer hört und sieht.‘*“ (J 4) F hingegen sieht die große Gruppe prinzipiell zwar als Vorteil an, da durch die höhere Schüler\*innenzahl vor allem in der Unterstufe ein höheres Ausmaß an Stunden zur Verfügung stehe, für Exkursionen hingegen stelle sie eine Schwierigkeit dar, da die Schüler\*innen aus unterschiedlichen Klassen rekrutiert werden müssten. Das Herausnehmen würde zugleich eine Beeinträchtigung des Unterrichts in den verschiedenen Klassen bedeuten, was relativ schwierig sei. (Vgl. F 8) In ähnlicher Weise argumentiert E den größeren organisatorischen Aufwand einer Exkursion, wenn er/sie von den fast ausschließlich klassenübergreifenden Gruppen spricht, die meist sehr klein seien (vier bis zehn Schüler\*innen), nur in Ausnahmefällen die Zahl zehn übersteigen würden. (Vgl. E 22) G sieht die Kleinheit der Gruppe einerseits positiv, da so ein Anschließen an die katholische Religionsgruppe bei einer Exkursion möglich sei, andererseits bedeute eine geringe Zahl von Schüler\*innen weniger Wochenstunden und sei so einer eigenständigen Organisation der Exkursion mit dem Bus sogar hinderlich. (Vgl. G 4) Im Gegensatz dazu erwähnt F die Gruppengröße als reine Information über die Klassenstärke: „*Wobei ich muss sagen, die Gruppen in der Unterstufe schwanken so zwischen 13 bis 19 Schüler, hin und wieder über 20.*“ (F 24) Damit muss die Lehrperson automatisch von einer größeren Gruppe ausgehen und von einem zweistündigen Unterricht.

Neben diversen genannten organisatorischen Problemen wird der Unterricht am Erinnerungsort selbst ebenfalls mit der Gruppengröße in direkten Zusammenhang gebracht. In den folgenden Aussagen findet sich ein Plädoyer für kleine Gruppen, jedoch wird im

Gegensatz zur leichteren Organisation der Exkursionen gemeinsam mit den katholischen Klassen der Unterricht vor Ort in ökumenischer Zusammenarbeit als nicht machbar beschrieben. Grund hierfür ist auch die Befürchtung, dass es an persönlichem Kontakt zur ganzen Großgruppe mangeln könnte, der jedoch wichtig für die Wahrnehmung der Rezeption durch die Schüler\*innen am Erinnerungsort sei. (Vgl. D 24) *„Es hat auch den Vorteil, dass ich die Schüler zum Teil dann schon länger kenn und dass ich merk, wenn's wirklich ganz, ganz an die Nieren geht.“* (Vgl. A 52) D sieht den engeren Kontakt zur Kleingruppe auch als maßgeblich dafür an, keine fremde Führung vor Ort in Anspruch nehmen zu wollen, da durch die eigene Begleitung ein unmittelbares Eingehen auf die einzelnen Schüler\*innen-Reaktionen sogar besser gegeben sei (Vgl. D 24). Auch das Zusammenbleiben der Schüler\*innen beim Erkunden des Erinnerungsortes sei bei einer kleinen Gruppe von vier bis sechs Jugendlichen ohnehin der Fall, bei einer ganzen Klassenstärke nicht. (Vgl. D 22)

Abgesehen von der Gruppengröße stehen jedoch auch Freiwilligkeit und Bereitschaft der Schüler\*innen, sowohl am Unterricht zum Thema Nationalsozialismus als auch an einer Exkursion teilzunehmen, für A, D, E und I im Vordergrund. „Bereitschaft“ wird jedoch unterschiedlich verortet. A organisiert die Stunden im Blockunterricht in der Sekundarstufe II, indem jeder einzelne Block mit einem Thema versehen wird und die Schüler\*innen sich im Rahmen der erforderlichen Stundenanzahl frei zuordnen können. Er/Sie bietet immer wieder Blöcke zum Thema Nationalsozialismus an in der Hoffnung, alle Jugendlichen im Laufe der Schulzeit dafür zu interessieren. Dabei setzt er/sie auch auf die Qualität, die nicht zuletzt durch das Hinzuziehen einer Universitätsassistentin gewährleistet sei und sich herumsprechen würde. Die Jugendlichen würden sich dadurch ernst genommen fühlen. (Vgl. A 54) E hingegen erkundet in jeder Klasse, ob die Gruppe für den Besuch an einem Erinnerungsort offen sei und führt diesen nicht durch, wenn die Schüler\*innen dazu nicht bereit seien. (Vgl. E 36) Für D spielt bei der Planung einer etwaigen Exkursion eine große Rolle, *„was die SchülerInnen wollen“* (D 40).

Neben die freie Wahl der Themen und die Bereitschaft, prinzipiell an einer Exkursion teilzunehmen, tritt also auch der von Schüler\*innen geäußerte Wunsch nach einem Besuch eines Erinnerungsortes. In jedem Fall nehmen die Lehrenden den Umstand wahr, ob die Gruppe interessiert und offen, aber auch reif ist. Dies fällt umso leichter, als sie die Jugendlichen durch kontinuierliches Unterrichten in jedem Schuljahr meist gut kennen. E verlangt von seinen/ihren Schüler\*innen nicht an der Exkursion teilzunehmen, wenn sie dem Besuch gegenüber nicht aufgeschlossen sind. Es ist offenbar ein gemeinsamer Prozess,

das abzuklären: „*Es gehört dazu, dass man eben eine Gedenkstätte besucht und von Seiten der Schüler ist es natürlich unterschiedlich. Meistens ist ja eine große Offenheit da, aber wenn sie nicht von vornherein sagen, okay, wir lassen uns darauf ein, dann mache ich es auch nicht, das kommt ja dazu. Ich verlange ja nicht, dass wir unbedingt gehen müssen [...].*“ (E 2) Auch D versucht, bereits im Vorfeld des Besuches zu klären, wo die Schüler\*innen in Bezug auf Erinnerungsorte stehen. Für ihn/sie ist es notwendig, „*im Vorfeld zu schauen, wie die verschiedenen Zugänge sind, aber das schaut man sich eh bei den unterschiedlichen Gruppen an, man kennt sich ja schon, ich habe die ja, seit sie zehn sind. Da ein bisschen schauen, auf welche Gruppe passt was.*“ D bespricht sich dann mit der Unterrichtsgruppe, wie zuvor auch E, und klärt ab, ob ein Besuch den Vorstellungen der Schüler\*innen entspricht. „*Damals in H\*, das war eine wahnsinnig interessierte Gruppe, da haben wir gesagt, das machen wir jetzt. Da schaut man einfach ein bisschen.*“ Das „wir“ weist auf eine gemeinsame Entscheidung hin. In manchen Gruppen werde sogar ein zweiter Besuch eines Erinnerungsortes durchgeführt, weil die Klasse nicht nur das Potential habe, also in der Unterstufe schon reif dafür sei, sondern dezidiert auch fahren wolle. Damit sei ein Besuch gegen Ende der Sekundarstufe I und in der Oberstufe an verschiedenen Orten möglich. (Vgl. D 52)

Über die konkrete Zusammensetzung einzelner Gruppen und ihre Auswirkungen auf den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus machen sich C und D Gedanken. C reflektiert Gruppenkonstellationen, in welchen auch „rechtsnationale“ Kinder zu finden sind, und wie damit umzugehen, was abzuwägen sei. Zugleich beschreibt er/sie die eigenen Schwierigkeiten mit von ihnen geäußertem Gedankengut im Unterricht, das zur eigenen Denkweise im Gegensatz stehe, und kommt zur Ansicht: „*Deswegen müssen wir uns nicht zerfleischen, aber wir können gegenseitig unsere Argumente vortragen und es kann gesittet zugehen und wir können trotzdem hinterher zu dem Ergebnis kommen, wir verstehen einander nicht. Und trotzdem kann ich ihn stehen lassen und muss nicht sagen, ‚Du Nazi‘ oder so. Das muss man üben. Das ist manchmal auch für mich schwer.*“ (C 32) Hier stellt sich natürlich die Frage, was die Schüler\*innen genau von sich geben. Explizit rechtsextremes Gedankengut darf im Unterricht nicht als Meinung im demokratischen Spektrum betrachtet werden und es ist sogar zu überlegen, welche Schritte die Lehrperson dann setzen müsste. Zumeist können Lehrer\*innen keine Veränderung des Denkens im Schulunterricht bei diesen Jugendlichen mehr erzielen. Eine Diskussion ist daher inakzeptabel, um andere Schüler\*innen vor diesen Ansichten zu schützen, denn jede Diskussion zeigt: das ist eine Meinung wie jede andere auch. Möglicherweise übernehmen

die Klassenkamerad\*innen diese Ansicht dann auch noch.<sup>478</sup> Interessant ist bei den Formulierungen die verwendete unpersönliche Form „man“, die jedoch mit dem nachfolgenden Satz „das ist auch manchmal für mich schwer“ eindeutig die Lehrperson einschließt. Um nicht auch in solche Situationen zu kommen, lässt sich I nur mit Gruppen, die er/sie schon lange unterrichtet, auf dieses Thema ein. Er/Sie sieht das „Funktionieren“ der Vermittlung dieses Inhaltes abhängig von der Reife der Gruppe über verschiedene Mechanismen, die im Nationalsozialismus gegriffen hätten, nachzudenken, was er/sie zweimal betont. Das sei also keine Frage des Lehrplanes, sondern hänge mit dem über Jahre aufgebauten Vertrauensverhältnis zur Gruppe zusammen. Mit einer neu übernommenen Gruppe würde er/sie „nicht groß drüber nachdenken“. (Vgl. I 10, I 26)

D hingegen überlegt, wie dieses Thema zu unterrichten ist, wenn es in der Klasse persönlich Betroffene gibt, wie in einem konkreten Fall, den er/sie vor Augen hat. Dabei handelt es sich um eine/einen Jugendliche\*n, der/die eine schwere Muskelerkrankung hat und im Rollstuhl sitzt. Im Unterricht wird dieser/diese seit fünf Jahren von einer Begleitlehrerin unterstützt. Gemeinsam überlegt die Gruppe einen Besuch an der Gedenkstätte H\*. D verweist darauf, dass die Dimension in der Gruppe nochmal eine andere sei durch den persönlichen Kontakt mit diesem Mitschüler: *„Ich habe das Gefühl, da ist es ihm klarer, als seinen Mitschülern, was Nationalsozialismus geheißen hat. Das wissen die zwar, aber wenn man jetzt zu diesem Ort fahren würde, wäre es nochmal eine heftigere Stufe, sowohl für ihn als auch für die Mitschüler, die dann sagen würden: ‚Unser Mitschüler wäre dort vergast worden‘.“* (D 52)

Die Zusammensetzung der Gruppe, Reife, Freiwilligkeit und natürlich die Gruppengröße sind für didaktische Überlegungen der Religionslehrer\*innen von Relevanz, wie die Aussagen gezeigt haben. Aber auch Gedanken zum „geeigneten“ Alter der Schüler\*innen bewegen die Lehrpersonen. Soll man den Themenbereich in der Sekundarstufe I oder in der Sekundarstufe II in den Religionsunterricht hereinholen?

#### *Der richtige Zeitpunkt?: Sekundarstufe I/Sekundarstufe II*

Dieser Schwerpunkt enthält Überlegungen zum geeigneten Zeitpunkt für einen Religionsunterricht zum Thema Nationalsozialismus. Im Folgenden wird die Zählung der Klassen in der Sekundarstufe I mit 1.-4. Klasse angegeben (Unterstufe), die der Sekundarstufe II mit 5.-8. Klasse (Oberstufe). Nicht aufgenommen werden hier

---

<sup>478</sup> Vgl. Behrens, Rico (2014), Solange die sich im Klassenzimmer gut benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule, Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts.

Beschreibungen und Begründungen von Themenbereichen und Medien, bzw. Materialien, die im konkreten Unterrichtsgeschehen eingesetzt werden.

Neun der zehn Religionslehrer\*innen äußern sich zu diesem Punkt (alle außer I), wobei sechsmal von den Lehrenden die Sekundarstufe I erwähnt wird und fünfmal die Sekundarstufe II. Von vier Interviewten wird für beide Stufen eine Erklärung abgegeben (C, D, F, J). Hier muss jedoch relativierend gesagt werden, dass drei der Lehrpersonen zum Zeitpunkt der Interviews hauptsächlich oder sogar ausschließlich in Schulformen, die ab der Oberstufe geführt werden, ihren Unterricht versehen (B, J, G), daher die Wahlmöglichkeit zwischen Sekundarstufe I und II nur eingeschränkt oder gar nicht gegeben ist. Die Aussagen sind daher nicht als relevant zu betrachten, wenn man sie unter dem Gesichtspunkt des entweder Sekundarstufe I oder Sekundarstufe II sehen und Vergleiche daraus ableiten möchte, wann die Behandlung des Themas geeigneter sei. Sie geben jedoch einen guten Einblick in die für Religionslehrer\*innen wichtigen Begründungen des Unterrichts in der jeweiligen Schulstufe.

A und F geben an, dass sie bereits in der dritten/vierten Klasse mit dem Thema aus aktuellem Anlass beginnen würden. F benennt den aktuellen Auslöser allgemein: *„Das sind die Schüler von mir gewohnt, dass ich diese Aktualität dann prioritär behandle. Das ist für mich dann entscheidend. Wenn es dann mal in der dritten Klasse ist, ist es für mich genauso richtig und stimmig, als wenn es dann im Lehrplan in der vierten Klasse ist, [...]“*. (F 18) Dagegen bezieht sich A auf einen konkreten Anlassfall, der ausschlaggebend für die *„ansatzweise“* Bearbeitung des Themas in der Sekundarstufe I ist. *„Draufgekommen bin ich, dass mich ein Drittklassler gefragt hat: ‚Was ist ein KZ. Ich hab das gehört, KZ?‘“* (A 4) In den beiden Aussagen wird deutlich, dass der aktuelle Anlass entweder von außen an die Lehrperson herangetragen werden kann, möglicherweise durch ein gesellschaftliches Ereignis, aber auch durch die Klasse selbst, indem die Schüler\*innen selbst durch Fragen beispielsweise das Thema einbringen. Ob dabei in der vierten Schulstufe gehäuft die Eigeninitiative von Jugendlichen sichtbar wird, da der Lehrplan in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung die Behandlung des Nationalsozialismus jedenfalls vorsieht<sup>479</sup>, kann daraus nicht geschlossen werden.

H unterrichtet an seiner/ihrer Schule seit 1986 und gibt an, das Thema von Beginn an in der vierten Klasse gemacht zu haben, primär, weil es für ihn unbedingt in der Sekundarstufe

---

<sup>479</sup> Online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [25.6.2019]

I unterrichtet werden müsse und die Schüler\*innen da auch alt genug seien. Seit der Lehrplan für die Sekundarstufe I 2002<sup>480</sup> in Kraft getreten ist, bringe er es in einem bestimmten Lernfeld zur Sprache, das im Lehrplan mit 4D benannt ist, und verknüpfe es mit dem Thema „Schuld. *Das war aber eine nachträgliche Klammer, die ich hergestellt habe, weil ich über die Stuttgarter Schulderklärung mir gedacht habe, das ist eine Schuld der Kirche und da bringe ich das auch unter.*“ (H 2) Das Thema zumindest in Kurzform unterzubringen argumentiert auch D mit dem Lehrplan, wenngleich bei ihm/ihr ein weiterer Aspekt dazukommt: ein möglicher Schulwechsel der Schüler\*innen nach der vierten Klasse und damit verbunden vielleicht die einzige oder letzte Gelegenheit für manche Schüler\*innen, sich überhaupt im schulischen Rahmen mit „Nationalsozialismus“ auseinanderzusetzen. „*Ich mache in der Regel eine Kurzeinheit zu Nationalsozialismus und Kirche in der Vierten, da ist es ja auch im Lehrplan, auch mit dem Gedanken, dass ja dann viele weg sind aus der AHS-Unterstufe.*“ (D 40) Eine vertiefende Thematisierung finde dann erneut in der Sekundarstufe II mit einem Besuch eines Erinnerungsortes statt. (Vgl. D 40)

C hingegen sieht seinen/ihren Unterricht zum Thema Nationalsozialismus in der vierten Klasse als wichtige Ergänzung zum Geschichtsunterricht, wo die Schüler\*innen eine Exkursion nach Mauthausen machen. Einerseits ist es ihm/ihr dabei wichtig, dass hier eine Vermittlung gegeben sei, die über das reine Faktenwissen hinausgehe, andererseits sieht er/sie den eigenen Unterricht als wichtige Vorbereitung zum Gedenkstättenbesuch. Er/sie mutmaßt, dass es dort unterschiedlich qualitätsvolle Führungen gebe und das Gelingen und die Wirkung des Besuchs einer Gedenkstätte auch abhängig vom Verhalten der Schüler\*innen vor Ort sei. Das Thema erscheint der Lehrperson - auch wenn nicht vorgeschrieben - schon in der vierten Klasse wichtig, in der sechsten gehöre es selbstverständlich dazu. (Vgl. C 20) Auch F gestaltet seinen/ihren Religionsunterricht in Sekundarstufe I und II zu diesem Thema. Er/sie sieht, dass Schüler\*innen in der Unterstufe von ihrer Entwicklung her näher am Thema Widerstand gegen Obrigkeiten oder auch Politik dran seien als in der Oberstufe. (Vgl. F 20) Möglicherweise zielt der Unterricht bei F in der Unterstufe verstärkt auf die emotionale Ebene ab, während in der Oberstufe eine vertiefende intellektuelle Auseinandersetzung angestrebt wird. „*In der Oberstufe hat man natürlich auch die Chance, oder ich zumindest habe das als Erfahrung, dass ich viel mehr*

---

<sup>480</sup> Online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20001986/Lehrplan%20e2%80%93%20Evangelischer%20Religionsunterricht%20an%20Hauptschulen%2c%20Fassung%20vom%2013.03.2017.pdf> [25.6.2019]



*mich auch auf einer intellektuellen Ebene auseinandersetzen kann, was waren es für ideologische Hintergründe, welche Konsequenzen hat es gehabt.“ (F 20)* Auch F erwähnt die Fahrt nach Mauthausen als wesentliches Element des Unterrichtes, aber erst in der 7. Klasse. Ob hierzu der Religionsunterricht auch als Vorbereitung dienen soll, wird nicht angedeutet.

J und G streben das Thema in der Sekundarstufe II an, da die äußeren Umstände für beide das vorgeben. J unterrichtet nur in der Oberstufe und G hauptsächlich in berufsbildenden Höheren Schulen. (Vgl. G 28) J plädiert dafür, dass der Themenbereich selbstverständlich in der Oberstufe zu unterrichten sei, jedoch auch in der Unterstufe bereits angegangen werden müsse und verweist dabei auf gute, auch für den Religionsunterricht relevante Projekte, die es dazu bereits für die Primarstufe gebe: *Man dürfe sich um das Thema nicht drücken, weder in der Unterstufe, auf gar keinen Fall, in der Oberstufe sowieso nicht.“ (J 62)* Damit betont J die Wichtigkeit, die der Behandlung des Themas bereits in der Sekundarstufe I beigemessen werden sollte. Zum einen wird die Ich-Form verwendet und zum anderen die nachdrückliche Verstärkung *„auf gar keinen Fall“*. J geht davon aus, dass in der Oberstufe schon allgemeines Wissen zum Thema Nationalsozialismus vorhanden sei, da auch viele Pfarrgemeinden in S\* mit ihren Konfirmand\*innen bereits Erinnerungsorte wie Mauthausen, Peggau oder Eisenerz aufgesucht hätten und fokussiert die Informationen im Unterricht daher speziell auf den jeweils im Religionsunterricht besuchten Ort. (Vgl. J 20) J ist definitiv mit seinem/ihrem Unterricht auf die Sekundarstufe II festgelegt, während G mit *„hauptsächlich“* nur andeutet, wo die Mehrzahl der eigenen Unterrichtsstunden wahrscheinlich angesiedelt ist, nämlich in der Oberstufe. Ob es sich dabei um ein zeitliches begrenztes Unterrichten ausschließlich in der Oberstufe handelt, oder aber zum Zeitpunkt des Interviews auch wenige Unterstufengruppen unterrichtet werden, ist nicht klar. Dennoch begründen beide die Wichtigkeit des Themas Nationalsozialismus sowohl für ihre eigenen Schulstunden als auch bereits für die Unterstufe. Auch B legt das Thema in die Oberstufe, da er/sie einerseits in einer Handelsakademie unterrichtet, daher so wie J und G auf die Oberstufe festgelegt ist. Andererseits setzt er/sie ebenso geschichtliches Wissen zum Thema *„gegen Ende der Schullaufbahn“* als Basis für den Besuch eines Erinnerungsortes voraus. (Vgl. B 2)

D hingegen geht davon aus, dass *„Nationalsozialismus“* in jedem Fall im Laufe der Oberstufe für seine/ihre Schüler\*innen von Interesse sei. Für die einen früher, für die anderen später. Er/sie lege sich daher nicht auf eine bestimmte Schulstufe fest, sondern plane gemeinsam zu Beginn jeden Schuljahres seinen/ihren Unterricht mit den

Jugendlichen. Dem liege die Erfahrung zugrunde, dass dann jedes wichtige Thema zum für Schüler\*innen interessanten Zeitpunkt zur Sprache komme. (Vgl. D 40) Bei D und F wird aus den Stellungnahmen klar, dass sie sowohl in der Unterstufe, als auch in der Oberstufe unterrichten. Alle anderen Befragten haben sich zur Schulstufe, in welcher der Unterricht in jedem Fall stattfinden müsse, zwar geäußert, aber die Aussagen lassen keine Schlüsse einerseits darauf zu, ob besagte Lehrer\*innen nur in der genannten Sekundarstufe ihren Religionsunterricht halten und andererseits ob das Thema nicht auch in der Sekundarstufe unterrichtet wird, die nicht von ihnen genannt wurde. So äußert sich beispielsweise A dazu, bereits in einer dritten/vierten Klasse mit dem Thema zu beginnen, ein anderer Verweis im Interview zur Schüler\*innen-Gruppe lässt jedoch vermuten, dass er/sie in beiden Bereichen unterrichtet.

Neben den Gedanken zur jeweiligen Gruppe selbst bzw. zur Schulstufe ist auch die Unterrichtsform Gegenstand der Überlegungen der interviewten Personen. Dabei bewegen sich die Religionslehrer\*innen mit ihren Gedanken einerseits auf dem Boden der Realität, d.h. sie erzählen konkret über die unterschiedlichen Formen, in welchen sich ihr Religionsunterricht bewegt, andererseits geben sie sich auch ihren Visionen hin, deren Realisierung nicht immer machbar erscheint.

#### *Aus der Form? Unterricht abseits der Norm*

In diesem Schwerpunkt werden die Beschreibungen der Religionslehrer\*innen zusammengefasst, die sich zur äußeren Form des Religionsunterrichtes zum Thema Nationalsozialismus finden. Es kommen hier verschiedene Formen dislozierten Unterrichts zur Sprache, ferner Möglichkeiten Unterricht abseits des vorgegebenen Stundenplans z.B. in Blöcken zu organisieren, aber auch Kooperationen, die fächerübergreifend in der Regelunterrichtszeit stattfinden. Obwohl manche dieser Unterrichtsformen sehr deutlich immer wieder auch an ihre Grenzen der Machbarkeit stoßen, entwickelt eine Lehrperson seine/ihre Vision von einer Form guten Unterrichts.

Exkursionen oder Lehrausgänge zu den Erinnerungsorten werden hier nicht explizit als Unterrichtsform benannt, da sie sich aus der Sachlage zwingend ergeben, finden aber Beachtung, wenn Lehrer\*innen sie im Zusammenhang mit fächerübergreifendem Lernen erwähnen.

Sieben von zehn Religionslehrer\*innen äußern sich zum Thema Unterrichtsformen, wobei der benannte Fokus eindeutig auf der Wichtigkeit des fächerübergreifenden Unterrichtens liegt (A, C, F, G, H, I, J). In drei Fällen wird ausgewiesen, dass es eine Kooperation mit

dem Fach Geschichte gebe (C, F, I), in ebenso vielen Fällen mit dem Fach katholische Religion (C, F, J). Einmal wird das Fach Deutsch als Kooperationspartner genannt (I). In vier Fällen wird vor allem bei der Exkursion zum Erinnerungsort kooperiert (C, F, J, H).

C weist darauf hin, das Thema in der vierten Klasse parallel zu Geschichte zu unterrichten. (Vgl. C 2) Er/Sie spreche sich im Vorfeld mit den Geschichtelehrer\*innen ab, die in ihren Herangehensweisen sehr unterschiedlich seien. Manche würden sich dem Thema eher beiläufig, andere intensiv widmen. Davon sei die eigene Unterrichtsplanung abhängig, denn es erscheint C wichtig, dass die Schüler\*innen nicht Doppelungen an Informationen im Unterricht erführen, sondern dass er/sie im Fach Religion ergänzend die Werte vermittele, die in Geschichte nicht angedacht würden. (Vgl. C 8) Diese Vernetzungen mit anderen Kolleg\*innen im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts führen auch dazu, dass Exkursionen an Erinnerungsorte auch ein wenig von den Themen, die in den Fächern Geschichte oder Musik beispielsweise durchgenommen wurden, abhängig seien. *„Das habe ich auch schon gemacht, auch mit Musik schon, dass wir auf den jüdischen Spuren im \* unterwegs waren und sie [die Musiklehrerin] sich ganz speziell diese jüdische Musik aus der Zeit rausgesucht hat und mit ihnen auch eine KZ-Musik besprochen hat und wir sind dann Gedenkorte auch abgegangen, das war auch ganz spannend.“* (C 14) Auch die Kooperation mit den katholischen Kolleg\*innen wird in Betracht gezogen, gestaltet sich jedoch in der Sekundarstufe I offenbar schwieriger.

*„Ich finde es wichtig, dass wir da keinen Alleingang machen, dass man es abstimmt. Wenn es geht, versuche ich es auch mit den Katholiken. Ist in der Unterstufe schwierig, weil die Unterstufe ein ganz anderes Programm fährt. In der Oberstufe geht es. Da gibt es jetzt auch diese Themenblocks bei ihnen und da kann man so mit Verantwortung und Ethik, da kann man was gemeinsam machen, das geht ganz gut. In der Unterstufe ist es schwieriger, da machen sie meistens was anderes.“* (C 8)

Mit dem anderen „Programm“ im katholischen Religionsunterricht könnte der Lehrplan gemeint sein, der für das Fach katholische Religion anderes vorgibt als für evangelische Religion, aber auch die persönliche Unterrichtsgestaltung der Kolleg\*innen. In der Sekundarstufe II scheint ein gemeinsames Einbringen des Themas leichter möglich zu sein, die Lehrpläne offener dafür. Auch I spricht sich, bevor er/sie das Thema in der Gruppe beginnt, mit den Kolleg\*innen aus den Fächern Deutsch und Geschichte ab. Ihm/ihr seien vor allem die von den Schüler\*innen mitgebrachten Voraussetzungen wichtig, um in eine

längere Einheit zu diesem Thema einzusteigen. Auch welche historischen Quellen den Jugendlichen bereits bekannt seien, interessiere ihn/sie. Auch das zielt auf das Vermeiden von Doppelungen und den möglichen Folgen ab: *„Äh, nicht schon wieder Hitler, äh, nicht schon wieder Juden, äh, wir kennen alles“*. (I 14) Zugleich verweist I aber darauf, wo mit dem Religionsunterricht angeknüpft werden könne. Im weiteren Gesprächsverlauf wird jedoch nicht näher umrissen, ob der fächerübergreifende Unterricht mit diesen Absprachen abgetan ist oder ob es weitere gemeinsame Unterrichtszeiten, Vorbereitungen mit den Kolleg\*innen gibt. Die Beschaffung für die Schulbibliothek und das Lesen der kommentierten Ausgabe von Hitlers *„Mein Kampf“* dürfte für I jedoch eine wichtige Rolle spielen. (Vgl. I 10)

G hingegen spricht sich für das Thema Nationalsozialismus als Unterrichtsprinzip in allen Fächern aus und stellt es damit der Politischen Bildung gleich, wobei er/sie nicht Stellung bezieht, ob der eigene Religionsunterricht an der Schule mit anderen Fächern verknüpft ist. Er/sie begründet das damit, dass das Thema *„immer wieder einmal, und sei es an den verrücktesten anderen Stellen, auftauchen“* sollte,

*„um den jungen Menschen zu zeigen, bitteschön, das ist überall vorhanden. Manchmal ganz knapp unter der Oberfläche. Und die Leute, die entsprechend auffallen, weil jetzt Fremde da sind und möglicherweise, angeblich, Probleme verursachen oder auch nicht, die sind vielleicht immer noch in ihrem Innersten geprägt von so einer Haltung, die halt alles anders Scheinende ablehnt. Also eine gewisse unterirdische Verbindung sehe ich hier.“* (G 18)

Mit „unterirdischer Verbindung“ könnte das Unbewusste im Menschen angesprochen sein, welches bei manchen Personen möglicherweise nach wie vor von der allgemeinen Ablehnung dem Fremden gegenüber geprägt ist.

Auch wenn es um die Exkursionen an die Erinnerungsorte geht, arbeiten die Interviewten gerne mit unterschiedlichen Kolleg\*innen zusammen, weil es unter anderem die Organisation erleichtere, wie J beschreibt. Dies wurde auch schon bei den Gruppengrößen erwähnt. Die Besuche der Erinnerungsorte würden zudem auch an den Nachmittag verlegt, da sie damit den Regelunterricht weniger tangierten und keine Supplierstunden anfielen. (Vgl. J 56) Gerne wird sowohl mit Kolleg\*innen in katholischer Religion als auch Geschichte kooperiert (F, C). Die Erfahrung, dass vor allem junge Kolleg\*innen offen seien für diese Exkursionen, macht F. (Vgl. F 4) Dabei sieht er/sie vor

allem die Möglichkeit der Zusammenarbeit bei Stolpersteinen, wobei zunächst aus der Aussage nicht hervorgeht, ob tatsächlich eine gemeinsame Exkursion an die Erinnerungsorte durchgeführt wird, oder die Kooperation auf das Klassenzimmer beschränkt bleibt. *„Stolpersteine sind eine ganz tolle Möglichkeit, mit Schülern zu reden, weil sie denen auf Schritt und Tritt auch begegnen in der A\*, nur ist es ihnen oft nicht bewusst. Und da arbeite ich mit dem Geschichtsunterricht zusammen, dass wir immer sagen: ‚Was bedeutet es, dass wir diese Stolpersteine haben?‘“ (F 4)* Erst in einer weiteren Beschreibung präzisiert F, dass sowohl mit dem Fach Geschichte als auch katholische Religion diese „Aktionen“ durchgeführt werden. F begründet das wie zuvor schon J mit der geringeren Beeinträchtigung des Regelunterrichtes durch den gemeinsamen Unterricht der Religionsgruppen. Zudem würde es allen Schüler\*innen einer Klasse ermöglichen, *„dass sie in einer Klasse möglichst gemeinsam Erfahrungen machen, über die sie sich da austauschen können, weil da geschieht ja dann unwahrscheinlich viel.“ (F 8)* Für F ist hier wichtig, dass die gesamte Klasse diese Erfahrung macht und nicht nur ein Teil mit dem Thema konfrontiert wird. Erst dann ist Austausch gut möglich. F kooperiert vor allem dann, *„wenn ich zu solchen Themen komme“ (Vgl. F 8)*, was vermuten lässt, dass diese Zusammenarbeit mit den beiden genannten Fächern des Öfteren geschieht. Offen bleibt die Bedeutung von „solchen“. Ist eine Kooperation zum Thema weder mit katholischer Religion noch mit Geschichte machbar, so hat F für die Durchführung der Exkursion eine andere Lösung gefunden: Er verlegt sie virtuell ins Klassenzimmer. Dies geschieht immer dann, wenn er/sie das Thema vertiefen wolle, aber weder der katholische Kollege, noch der Geschichtslehrer aus unterschiedlichen Gründen verfügbar seien. F holt in diesem Fall den Erinnerungsort mit Hilfe von Medien in das Klassenzimmer hinein (Vgl. F 8): *„Wenn ich jetzt versuche zu vertiefen oder nur alleine mache, weil halt der katholische Kollege gerade woanders ist oder der Geschichtslehrer sagt: ‚Das passt mir gerade nicht hinein‘, und ich möchte es aus irgendwelchen aktuellen Gründen oder weil es eine Beschäftigung vom Lehrplan her vorsieht, dann hole ich diese Sachen sehr stark mit Hilfe von Medien herein.“ (F 8)*

H beschreibt eine spezielle fächerübergreifende Exkursion, da er/sie auch das Fach Latein unterrichtet. Einerseits kooperiert er mit sich selbst in den Fächern Latein und evangelischer Religion, andererseits *„mit dem Kollegen“*, dessen Fach nicht genannt wird, regelmäßig. *„Ein zweiter Erinnerungsort, das hat auch was mit mir als Lateinlehrer zu tun, ist dass ich mit dem Kollegen schätze in relativ regelmäßigen Abständen, wenn wir gemeinsam eine sechste Klasse haben, auch Judentum in der Innenstadt machen, das heißt,*

*das Holocaust-Denkmal von der R\* W\*, inklusive O-S-Synagoge\*, eventuell auch Besuch der Synagoge in der S\*-Gasse.“ (H 2)*

Unter einem völlig anderen Aspekt beschäftigt sich A mit der Frage der Unterrichtsform. Er/Sie unterrichtet an einer Höheren Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe und einer Höheren gewerblichen Bundeslehranstalt und ist seit ca. neun Jahren damit beschäftigt, seinen/ihren Unterricht in Blöcken abzuhalten, da er/sie nach eigener Aussage *„keinen normalen Unterricht mehr gekriegt habe“*. (A 60) Mit „normalem“ Unterricht ist wohl der Regelunterricht gemeint, eine fixe Stunde im Stundenplan. Innerhalb der Blöcke von je drei Einheiten hat das Thema Nationalsozialismus bei A einen großen Stellenwert, denn er/sie weist darauf hin, dass von zehn Blöcken, *„die ich gestalte, da sind drei dabei, die sich mit Nationalsozialismus beschäftigen oder mit Widerstand.“* (A 46) Diese Form des Unterrichtens erleichtere nicht nur Exkursionen im Religionsunterricht und er/sie müsse nicht ständig darum kämpfen, *„dass es überhaupt geht, weil dann müssen die Schüler wieder aus der Schule raus, nicht wie beim normalen Unterricht und dann ist alles verboten“* (A 60), sondern mache es auch leichter möglich, Referent\*innen einzuladen. (Vgl. A 2) Die Blöcke seien jeweils thematisch abgeschlossen, da im drauffolgenden Semester andere thematische Akzente gesetzt würden. Vorgabe der Schule für diese Unterrichtsform sei gewesen, *„dass das also dislozierter Unterricht, offiziell, ist“* (A 60). Durch die Dislozierung werden auch Blöcke zu anderen Themen außerhalb der Schule unterrichtet. Er/Sie merkt an, dass eine Verankerung der Inhalte durch eine Exkursion mit engagierten externen Referent\*innen aus seiner/ihrer Sicht wahrscheinlich ist. (Vgl. A 72) Verbunden mit den Überlegungen zur Unterrichtsform stellt die Lehrperson sich die Frage nach den Rahmenbedingungen für ein Gelingen, die in der Schule oft nicht zu finden seien. Als wesentlich benennt er/sie dafür *„das Wohlwollen aller vorgesetzten Stellen zu haben, mit dem Interesse dieser Stellen, dass man darüber arbeitet. Wenn du Glück hast, hast du den einen oder anderen Kollegen, mit dem du kooperieren kannst. Aber als Religionslehrer, wenn du an vier, fünf Schulen bist, bist du vielleicht gar nicht in Kontakt zu den Leuten.“* (A 72) Diese spezielle Form des Unterrichtens regt A an, über das Setting in Regelschulen und im Religionsunterricht zum Themenblock Nationalsozialismus nachzudenken. Dieses müsse in den wenigen Stunden, die dem/der Religionslehrer\*in zur Verfügung stünden, ein wirksames Lernen zu diesem Thema und nicht ein Lernen auf eine Prüfung hin zum Ziel haben. Für A stellt sich dahingehend die Frage: *„Wie kann ich das so machen, dass Widerstand gegen solche Sachen als was Positives wahrgenommen wird und zwar Widerstand heute?“* (A 72) Letztlich, so seine Conclusio, würde ein solches Ziel eigentlich

den Rahmen des Unterrichts sprengen. Deshalb überlegt er/sie, was an der Schulpraxis verändert werden müsse, um auch Exkursionen zu erleichtern. Die Antwort bleibt er/sie (sich) aber schuldig. In der Reflexion von A wird deutlich, wie sehr die Unterrichtsform letztlich mitbestimmend sein kann über ein „Gelingen“ von Unterricht.

Eine weitere Form des dislozierten Unterrichts nennt J. Er/sie findet den Besuch bei Zeitzeug\*innen wichtig, lädt sie aber nicht selbst in den Unterricht ein. Es ist zu vermuten, dass er/sie das aufgrund der geringen Schüler\*innenzahl in den Gruppen unterlässt. Die Frage nach der Einladung von Zeitzeug\*innen im Unterricht verneint J, indem er/sie meint: *„Ich selber nicht, nein. Für die paar...“* (Vgl. J 60) Werden diese jedoch von anderen Lehrer\*innen in die Schule eingeladen, schließt er/sie sich gern mit der kleinen Gruppe an. Schwieriger sei es, den dislozierten Unterricht zum Besuch von Zeitzeug\*innen-Gesprächen zu organisieren. Man müsse sich rechtzeitig informieren, wo und wann diese Veranstaltungen stattfinden und die Gruppe anmelden, da sonst die Plätze vergeben seien, und eine verpflichtende Teilnahme der Schüler\*innen könne nur zu regulären Unterrichtszeiten vorausgesetzt werden. Bei Veranstaltungen von Zeitzeug\*innen, die außerhalb der Unterrichtszeiten lägen, müsse der Besuch freiwillig von Seiten der Jugendlichen kommen, sei also nicht erzwingbar. J zeichnet aber auch gleich das Zukunftsszenario, der immer weniger werdenden Zeitzeug\*innen und ihrer Besuche und verweist auf einen allfälligen „Ersatz“, die DVD. (Vgl. J 60) Dass der Besuch bei „Zeug\*innen“ auch in anderer Weise als Exkursion genutzt wird, zeigt D. Nicht nur Marko Feingold ist für ihn/sie eine Option, sondern auch die Aids-Hilfe, wo HIV-Positive von ihren Erfahrungen, auch über den Umgang anderer Menschen mit ihnen, berichten würden. (Vgl. D 20) Dies macht deutlich, dass das Lernen in und durch Begegnung mit anderen Menschen einen wichtigen Aspekt im Unterricht einnimmt, nicht nur speziell zum Thema Nationalsozialismus.

Um dislozierten Unterricht handelt es sich auch bei H. Er/sie erzählt von einer Teilnahme an einer Gedenkveranstaltung mit einer Schüler\*innen-Gruppe im Jahr 2013 zum 75-jährigen Gedenken zu den Novemberpogromen. H lud interessierte Oberstufenschüler\*innen dazu ein, meldete diese offiziell an und ging dort als Schulabordnung in Beauftragung der Direktorin hin, die aus zeitlichen Gründen nicht teilnehmen konnte. (Vgl. H 2) Ob diese Schüler\*innen aus den eigenen Religionsgruppen oder den Lateinklassen von H oder aber sogar aus Klassen, in welchen H gar nicht unterrichtet, rekrutiert werden, bleibt unerwähnt. Dafür äußert er/sie sich zum Anlass, wie es zu diesem „dislozierten Unterricht“ kam, bei dem ebenfalls ein Zeitzeuge, Rudi Gelbard,

gesprochen habe. Ein von Barbara Prammer, damalige Präsidentin des Nationalrates, herausgegebener umfangreicher Katalog mit allen Veranstaltungen zum Thema „75 Jahre Novemberpogrom“ in Österreich stellt sich als Stein des Anstoßes heraus, da dieser nicht alle initiierten Aktivitäten dazu enthalten hatte. *„Und das hat mich dann doch etwas betroffen gemacht, dass da die W\*[Schulbezeichnung] drinnen steht, die A\*[Schulbezeichnung: Anm. d. V.] drinnen steht und wir, die wir eigentlich so was gemacht haben, - es ist nur nicht wahrgenommen worden, - nicht drinnen stehen.“* (H 2) Mit „so was gemacht haben“ ist vermutlich die Recherche zu einer Gedenktafel, die H gemeinsam mit Schüler\*innen unternommen und damit zur Errichtung eines kleinen Erinnerungsortes beigetragen hat, gemeint.

Ein geplanter Museumsbesuch ist ebenfalls als dislozierter Unterricht anzusehen. Hier stellt sich die Frage, ist das Jüdische Museum beispielsweise als reiner Ausstellungsort zu sehen oder aber bereits als Erinnerungsort? In seinen wechselnden Ausstellungen „gedenkt“ das Museum Personen, Ereignissen und auch Orten. Diese Exkursion wird hier jedoch deshalb unter dem Aspekt der Unterrichtsform aufgenommen, da der/die Lehrer\*in betont, regelmäßig auch zwischendurch mit den Schüler\*innen dorthin zu gehen, *„wenn was ist, was passt“* (C 4). Das deutet darauf hin, dass auch zu anderen, wahrscheinlich das Thema „Judentum“ betreffenden Themenbereichen im Unterricht ein Besuch vorgesehen ist. Anders verhält es sich bei einer Exkursion zu einer vorübergehenden Ausstellung in einer Kirche, die G beschreibt. Er/Sie nützt das für eine bestimmte Zeit bestehende Angebot, *„im Eingangsbereich eine kleine Ausstellung über die Vertreibung der Protestanten vom Dürnberg“* anzuschauen, um bei diesem Thema *„wenigstens ein bisschen was zeigen und anknüpfen“* zu können, auch wenn es sich um keine Darstellungen *„über die NS-Zeit und wie die Evangelischen dort damit verfahren sind“* (G 44) handle. Hier liegt die Vermutung nahe, dass der Besuch der Ausstellung als Einstieg in das Thema „Nationalsozialismus“ dient, da mit der gezielten Vertreibung/Verfolgung einer Gruppe aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion ein Anknüpfungspunkt gegeben wäre. Ähnlich ist der Fall bei B, der/die eine Ausstellung zu „Luther und die Juden“ gemeinsam mit den Schüler\*innen besuchte. Die Gruppe hatte dort die Möglichkeit mit vorbereiteten Arbeitsblättern die einzelnen Räume im je eigenen Tempo zu erkunden. Aus der Sicht der Lehrperson fehlende, aber wichtige Aspekte, wie beispielsweise die Dramatik für Juden und Jüdinnen in der damaligen Situation, greife B noch extra auf. Da der/die Religionslehrer\*in die Ausstellung als gelungen befindet, überlegt er/sie, diese in einer



kleinen Tisch-Variante zu erwerben. (Vgl. B 24) Somit kann diese auch noch zu einem späteren Zeitpunkt direkt in der Klasse „besucht“ werden.

Zuletzt sei noch die Vision von I erwähnt, eine völlig neue Form des dislozierten Unterrichtens ausprobieren zu wollen. Er/Sie startet seine Überlegungen mit der Frage nach dem Menschenbild, das in Österreich wohl vorherrsche, wenn man nur an die über 900 Titel denke, die es da gebe und mit denen auch diese Dissertation verbunden sei. Er wünscht sich gleichzeitig,

*„dass wir wegkommen von so einem reinen Geschichts-Religionsunterricht, da können wir jetzt Dietrich Bonhoeffer nehmen, da könnten wir eine ganze Menge nehmen, und das allerbeste wäre natürlich mit Schülern unterwegs sein, reisen, die Länder zeigen, eine Moschee in einem muslimischen Land zu sehen, mit einer Ganzkörperverschleierung als Frau herumzugehen, belästigt zu werden. Das schwebt mir vor, werde ich wohl aber in diesem Leben nicht mehr erreichen.“ (I 42)*

Was I hier anspricht, ist der Unterricht mit allen Sinnen, der wohl in der Klasse durch reine Faktenvermittlung nicht zu erreichen sei.

Fasst man die von Religionslehrer\*innen durchgeführten Unterrichtsformen zusammen, so wird schnell ersichtlich, dass hier die Mehrzahl der Lehrpersonen neben dem fächerübergreifenden Ansatz von disloziertem Unterrichten als einer geeigneten Form ausgeht. Die Unterschiede der einzelnen Beispiele lassen sich vor allem im Zweck, zu welchem das Schulgebäude verlassen wird, festmachen. So finden Ausstellungen (Museumsbesuche), Begegnungen und Gespräche mit (Zeit)zeug\*innen denselben Anklang wie die Teilnahme an einer Gedenkveranstaltung. Die Wirksamkeit dieser Unterrichtsform dürfte als hoch eingestuft werden, da es zweimal dezidiert Überlegungen auf eine spätere Wiederholung gibt. Im Fall der Zeitzeug\*innen wird auf den Einsatz einer DVD mit Interviews im Klassenzimmer verwiesen, im zweiten Fall soll eine Ausstellung in Miniatur angeschafft werden, ebenfalls für den späteren Gebrauch in der Klasse. In beiden Fällen wäre damit der dislozierte Unterricht obsolet und die Frage naheliegend, ob mit dem Einsatz dieser Medien dieselbe Wirkung erreicht wird? Sich damit auseinanderzusetzen ist vor allem im Fall der Zeitzeug\*innen dringend geboten, da diese aufgrund ihres biologischen Alters durch ihr Sterben bald nicht mehr zur Verfügung stehen werden. Daher ist der Faktor Zeit, der auch allgemein im Religionsunterricht eine Rolle

spielt, nicht unwichtig, wenn Lehrpersonen Überlegungen zu ihrem didaktischen Konzept von Erinnerungslernen anstellen, wie der folgende Schwerpunkt zeigt.

*Rahmenbedingung: Faktor Zeit*

Dieser Schwerpunkt fasst die Aussagen der Interviewten zusammen, für die die zeitliche Einschränkung ihres Religionsunterrichts durch die vorgegebenen Schulstrukturen ein Thema ist.

Für sechs Religionslehrer\*innen (A, D, E, G, I, J) ist der Faktor Zeit ein wesentliches Element, das den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus in verschiedener Weise beeinflusst. Vor allem bei der Planung und Organisation von Exkursionen finden sich vermehrt Bedenken, die auf die Zeitdimension als Bremsfaktor hinweisen.

A sieht sich bestärkt in seinem/ihrer Konzept des Blockunterrichtes, weil man für Exkursionen an Erinnerungsorte Zeit bräuchte, was im „normalen Religionsunterricht kaum zu machen“ sei, und das Thema dann nicht „in Stückchen aufgehackt“ sei. (Vgl. A 40) Bei I hingegen, wo nicht dezidiert von Blockungen gesprochen wird, ist die Rede davon, mit den Schüler\*innen zwei Stunden beim Erinnerungsort zu verbringen - „aus anderen technischen Gründen geht es oft nicht länger“, - und im Anschluss daran im Kaffeehaus „ganz viel zu sammeln und fragen und zuordnen“ (I 20). Nicht klar ist hier, was mit „technischen Gründen“ gemeint ist. Vielleicht spricht I hier organisatorische Möglichkeiten an. Zudem stellt sich die Frage, ob die Zeit im Kaffeehaus noch zum dislozierten Unterricht gehört oder aber bereits in die Freizeit und somit in den Bereich der Freiwilligkeit der Schüler\*innen fällt. In einem noch engeren Zeitkorsett für Exkursionen denkt G. Er/Sie zieht eine Schulstunde dafür heran und kommt nach folgender Überlegung zum Ergebnis, dass Lehrausgänge schwierig seien: „Die Stunde dauert 45 oder 50 Minuten, bis die also in den Schuhen sind und ihre Sachen angezogen haben, sind zehn Minuten locker vergangen. Und selbst wenn man nur ein paar Schritte geht, also man kommt selten so weit, hat dann vor Ort vielleicht fünf, zehn Minuten und muss schon wieder umdrehen.“ (G 2) Die Schwierigkeit sieht G vor allem in der tatsächlich verbleibenden Zeit am Erinnerungsort und was dort in zehn Minuten sinnvoller Weise als Unterrichtsvermittlung stattfinden könne? „Dass man so eng ist“ mit der Zeit im Religionsunterricht, bemängelt auch D, wenn es um Exkursionen, die nicht im engeren Schulumfeld liegen, geht. Er/Sie phantasiert davon, mit den Schüler\*innen nach München in eine „sehr lebendige“ Synagoge fahren zu wollen, um dem „Manko, „dass wir keine aktive, lebendige, jüdische Gemeinde haben“ in S\*, etwas entgegenzusetzen und zu zeigen, dass das Judentum auch

heute noch eine lebendige Weltreligion sei. (Vgl. D 56) E macht seine/ihre Exkursionen abhängig von der zur Verfügung stehenden Zeit. So beschränke er/sie sich bei maximal einer Doppelstunde auf Erinnerungsorte in L\*, während größere Fahrten beispielsweise nach Hartheim in den Nachmittag hineingingen. (Vgl. E 22) Nicht hervor geht hier (wie schon zuvor bei I), ob die Zeit am Nachmittag bereits in die Freizeit der Schüler\*innen und des/der Lehrer\*in fallen. Auch J fährt mit seinen/ihren Schüler\*innen an einen Erinnerungsort, gibt aber zu bedenken, wie kompliziert das sei, sodass er/sie manchmal denke, *„danke vielmals, das spare ich ein“*. (Vgl. J 58)

Aber nicht nur in Bezug auf etwaige Exkursionen ist „Zeit“ ein Thema. D spricht dezidiert die *„eine Wochenstunde“* an, die bei ihm/ihr für den Religionsunterricht zur Verfügung stehe, in der manches nicht machbar sei und nur anklingen könne. (Vgl. D 56) Auch G sieht dies als Manko, versucht es jedoch in seinem/ihrer Unterricht folgendermaßen zu lösen. *„Also ich kann und will jetzt nicht große, riesige Kapitel wälzen, das geht einfach nicht, ich kann immer nur versuchen, und das ist mein pädagogischer Ansatz, das aufzunehmen, was an Faden-Enden vielleicht da ist, und daraus etwas zu knüpfen. Und wenn das gelingt, bin ich an sich zufrieden, denn was machst du mehr in einer Wochenstunde, die noch dazu öfters einmal aus verschiedensten Gründen ausfällt.“* (G 16) Daran knüpft er/sie auch Überlegungen, welche Medien für den Unterricht nicht mehr in Frage kämen, da aus eigener Erfahrung die Zeit fehle: Filme. Er begründet das am Beispiel *„Schindlers Liste“*. *„Da musst du drei, vier Wochen eigentlich investieren, musst eigentlich immer von vorne anfangen, denn über acht Tage haben sie das meiste verschwitzt, hast in der Regel Probleme mit der Technik oder mit den Räumen.“* (G 14) Noch drei weitere Male wird „Zeit“ im Zusammenhang mit dem Medium Film thematisiert, immer verknüpft mit der *„50-Minuten-Stunde“*. In ähnlicher Weise wie schon G sieht A den Einsatz von audiovisuellen Medien. Im Speziellen nennt er/sie den Film *„Das Leben ist schön“* und führt als weitere Argumentation gegen den Einsatz von Filmen im Unterricht an, dass damit Betroffenheit und das Einsteigen in das Thema *„in 50 Minuten nicht zu erreichen“* sei. Möglicherweise würden sich Exkursionen dafür besser eignen. Für ihn/sie stellt sich die Frage nach den Rahmenbedingungen. *„Es ist immer wieder ein Versuch, eine Atmosphäre herzustellen in 50 Minuten und das ist wahnsinnig anstrengend und gelingt nicht immer, wenn du da 20 Leute da hast, pubertierende Jugendliche.“* (A 72) Auch D sieht das Zeigen von Filmen kritisch durch die 50 Minuten Beschränkung einer Schulstunde. Zusätzlich sei der Film *„ja irgendwie auch ein Stück distanziert auf der Leinwand“*, während der Erinnerungsort selbst unmittelbarer sei. Aber auch ohne Film sei

diese „Nähe“ nicht hinzukriegen in der Klasse. (Vgl. D 10) Da I selbst gerne mit Filmen arbeitet, findet er für sich eine Lösung des Zeitproblems und verwendet in seinem/ihrem Religionsunterricht verstärkt Kurzfilme. Als Einstieg in das Thema scheint ihm dabei auch „Die Welle“ geeignet, als Film oder in Buchform. (Vgl. I 14)

Was A mit den Worten „in Stückchen aufgehackt“ beschrieben hatte, zieht sich auch durch die Aussagen von D, G und I. Die Realität des evangelischen Religionsunterrichts bedeutet mittlerweile aufgrund der Schüler\*innen-Zahl in den meisten Fällen eine Wochenstunde und damit einen langen Abstand von einer Stunde zur nächsten, der durch Stundenausfälle oftmals noch ausgedehnt wird. Ein Thema ausführlich behandeln zu wollen, stößt daher auf die benannten Probleme und zeigt sich am deutlichsten beim Einsatz des Mediums Film. Schwierigkeiten, jedes Mal neu an das Thema anknüpfen zu müssen, die Nähe zum Thema zu verlieren oder gar nicht aufbauen zu können und die mühsame Herstellung einer guten Lernatmosphäre werden als hinderlich erlebt. Die Beeinflussung des Religionsunterrichtes durch den Zeitfaktor, der als stark begrenzend erlebt wird, zieht nach sich, dass - wie im Falle von G - entweder kleine Kapitel durchgenommen werden oder aber eine inhaltliche Schwerpunktsetzung zum Thema Nationalsozialismus für das eigene Fach erfolgt.

#### *NS und ...: Inhaltliche Schwerpunktsetzung im Religionsunterricht*

In diesem Schwerpunkt wird die inhaltliche Verortung des Themas Nationalsozialismus im Religionsunterricht von den Lehrpersonen näher erläutert. Dabei werden sowohl Themenkomplexe angesprochen, welchen sich „Nationalsozialismus“ im Religionsunterricht zuordnet, aber auch der umgekehrte Weg wird beschrieben, wonach „Nationalsozialismus“ selbst als Ausgangspunkt für einer nähere Beschäftigung mit „religiösen Themen“ herangezogen wird. Ebenso werden allgemeine Überlegungen zur Umsetzung dieser Schwerpunkte angestellt.

Alle zehn Religionslehrer\*innen betten das Thema Nationalsozialismus und Besuche an Erinnerungsorten einerseits in größere ethisch/theologische Zusammenhänge ein, andererseits unterrichten sie „Nationalsozialismus“ als eigenen Schwerpunkt. Damit liegt die Vermutung nahe, dass es sich nicht nur um ein einmaliges Ansprechen des Themas im Religionsunterricht handelt, sondern dass verschiedene Aspekte der NS-Zeit in Verbindung mit unterschiedlichen religiösen Themen mehr als einmal zur Sprache kommen. Was offen bleibt, ist die Frage, ob das Ausgangsthema „Nationalsozialismus“ in einer Religionsgruppe mehrfach thematisiert wird, z.B. in der Unterstufe und in der Oberstufe, und damit

als Möglichkeit dient, ethisch/theologische Aspekte daran festzumachen, oder aber ob unterschiedliche Aspekte, auf einzelne Gruppen zugeschnitten, hervorgehoben werden. In manchen Fällen ist der Einstieg ins Thema auch weniger geplant, wie G aus seinem/ihrem Unterricht erzählt. Der Einstieg verläuft dann eher zufällig. *„Ja, aber jetzt nicht bewusst und gezielt, um dann was in Blick auf NS zu machen, sondern es ergibt sich im Gespräch. Das hüpfte eher zufällig dann vom Arbeitsblatt heraus oder aus einem Einwurf eines Jugendlichen“.* (G 20)

Von den Religionslehrer\*innen am meisten unterrichtet wird das Thema Nationalsozialismus im Bereich der (evangelischen) Kirchengeschichte. Insgesamt 19mal wird darauf fokussiert und folgende Termini finden von den Lehrenden dabei Verwendung: Kirchengeschichte (zweimal), Kirche und Nationalsozialismus (zweimal), Kirche im Dritten Reich, evangelische Kirche im Nationalsozialismus, Verhalten der evangelischen Kirche im Nationalsozialismus, evangelische Kirche und Rassismus/Antisemitismus, evangelische österreichische Kirchengeschichte, Kirchenkampf, Bekennende Kirche (zweimal) und Deutsche Christen (dreimal). Auch Georg von Schönerer und die Los-von-Rom-Bewegung reihen sich hier ein und werden in Bezug gesetzt zur späteren Unterwanderung der evangelischen Kirche.

Ein thematischer Fokus, dem Religionslehrer\*innen folgen, kann mit den Worten von A folgendermaßen zusammengefasst werden: *„mutige Menschen“* (A 46) bzw. *„Widerstand“* (A 59). Hier wird vor allem ein Name besonders hervorgehoben: *„Dietrich Bonhoeffer“*. Sechs Lehrer\*innen gestalten ihren Unterricht zu seiner Person (A, C, D, E, F, H), A selbst nennt auch Anne Frank als unterrichtsrelevant. (Vgl. A 20).

Dreimal (B, E, F) wird das Thema im Bereich der Kirchengeschichte von Religionslehrer\*innen zugespitzt auf die Verbindung mit der eigenen Gemeinde genannt. So ist B die Beleuchtung der evangelischen Kirchengemeinde und der jüdischen Gemeinde im Vergleich wichtig, ihr Werdegang und was von beiden blieb (vgl. B 4), während E die Stadtgeschichte verbunden mit der evangelischen Geschichte in den Blick nimmt (vgl. E 4). Auch F thematisiert die Geschichte der eigenen Kirchengemeinde in der NS-Zeit. (Vgl. F 10)

Wenn Religionslehrer\*innen das Themenfeld „Glaube und Religion“ im Unterricht ansprechen, rekurren sie zehnmal auf den Nationalsozialismus und stellen Verbindungen her. Spezifisch verweisen sie auf folgende Themen, die sie als Ausgangspunkt der Beschäftigung mit der NS-Zeit nehmen. A nennt hier allgemein *„Religion“* (A 46), bezieht sich dabei aber auf das Judentum, B erwähnt *„andere Religionen“* und spezifiziert das

ebenfalls mit „*Judentum*“ (B 40), ähnlich wie F, der/die „Interreligiöse Themen“ mit dem Judentum verbindet (vgl. F 6), während G „*Buddhismus*“ (G 18) und J religiöse Sondergruppen, wie beispielsweise die „*Zeugen Jehovas*“ (J 42), im Vordergrund sehen. D hingegen unterrichtet viele Stunden zum „Islam“, da er/sie viele Parallelen zum Judentum sieht, weil Muslime jetzt ein Stück weit die Rolle der damaligen Juden übernehmen würden. (Vgl. D 56) Aber auch Missbrauch von Religion, Fundamentalismus und Fanatismus werden angesprochen. (Vgl. D 44) Sind Glaubensfragen im Zentrum, so werden sie abgearbeitet an der „*Zwei-Reiche-Lehre Luthers*“ (C 32), „*Glaube und Gewalt*“ (E 12), „*Führerkult und Glaubensfrage*“ (E 28), „*Christus*“ (G 38) und „*Patchwork Religiosität und dogmatischen Modellen*“ (H 26). J hingegen zieht das Thema Bibelübersetzungen heran, da er/sie durch eine Ausstellung in der Heilandskirche, die ihn/sie sehr beeindruckt hatte, auf ein ehemaliges „*Entjudaierungs-Institut*“ in Wittenberg gestoßen sei, welches sich zum Ziel gesetzt habe, die Bibel und das Gesangbuch von allen jüdischen Wörtern wie Halleluja und Zion „*frei zu räumen*“. Nachdem Schüler\*innen diese Praxis hinterfragt haben, wird es offensichtlich im Unterricht thematisiert und J stellt fest: „*Ich glaube, dass das Thema bei mir dauernd auftaucht.*“ (Vgl. J 42)

Auch im Bereich „*Ethik*“ (E 28) ist das Thema Nationalsozialismus angesiedelt und wird hier z.B. im Rahmen von „*Verantwortung und Ethik*“ (C 8), „*politische Ethik*“ (C 24) näher beleuchtet. E selbst verwendet noch die Begriffe Bioethik und Eugenik (vgl. E 12) als weitere Anknüpfungspunkte für „Nationalsozialismus“ im eigenen Religionsunterricht sowie Euthanasie und Wert des Lebens (vgl. E 28). In abgewandelter Form finden wir diese auch bei H, wenn er/sie von Gefährdung der Würde des Lebens (vgl. H 26) spricht, oder bei J, der/die neben „*Euthanasie*“ (J 38) auch „*Behinderte*“ (J 42) nennt. D führt seinen/ihren Zugang dazu näher aus, indem er/sie noch den Aspekt „*Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigung*“ (D 44) ergänzt. Diese Formulierung finden wir in ganz ähnlicher Weise auch bei F, wenn er/sie von der Beschäftigung mit dem Thema Behinderung oder dem Umgang damit spricht. (Vgl. F 10, 36) „*Umgang mit Fremden*“ (B 40) und „*Ausländerfeindlichkeit*“ (D 44) lassen auf aktuelle Bezüge schließen, „*Ausgrenzung*“ (C 40), „*Umgang mit Minderheiten*“ (D 44), „*Kategorisieren von Menschen*“ (E 12) und „*Manipulation von Menschen*“ (I 32) weisen ebenfalls in diese Richtung. Diese Tendenz zum Gegenwartsbezug bestätigt die Aussage von C zum Thema „*Ausgrenzung*“, die als wiederkehrende Unterrichtsthematik benannt wird. Die Lehrperson begründet diesen großen Bereich damit „*dass alles im Kleinen angefangen hat und dass*

wir da aufpassen müssen“. Ausgrenzung führe in schwierige Zeiten, Toleranz sei daher wichtig, denn man könne „locker über 35% der Wähler sagen“, sie seien dumm, dürfe aber nicht ausgrenzen, sondern müsse darüber sprechen. Dass es dazu auch in einzelnen Familien zu Streitereien komme, nähmen auch 10-Jährige bereits wahr. (Vgl. C 40)

Zweimal wird auch Israel als Bezugspunkt genannt (A, D), wobei bei A nicht daraus hervorgeht, welche Verbindung genau er/sie mit „Israel“ (A 59) herstellt, während D konkret von „Israel heute“, „Konflikt Israel-Palästina, Auswanderung“ (D 56) spricht. Mit „menschlichen Grundfragen“ (G 18) schafft G einen Rahmen, in welchen möglicherweise auch „Unterdrückung“ (G 36), „Leiden“ (A 59), (Homo)Sexualität (vgl. D 44), Sterbehilfe/Sterbebegleitung (vgl. J 38) sowie „Abtreibung“ (J 42) fallen. Zuletzt sei noch auf „Sport und Politik“ (I 32) verwiesen, mit welchen I das Thema Nationalsozialismus im Religionsunterricht verbindet.

Auffallend ist, dass nur eine einzige interviewte Person auf die Frage nach dem Bezug des Themas Nationalsozialismus zum eigenen Religionsunterricht explizit „das Judentum“ anführt. Implizit wird darauf jedoch mehrmals an anderer Stelle in den Interviews von Lehrpersonen verwiesen, wenn sie auf „(andere) Religion“ oder „interreligiöse Themen“ als ihren Schwerpunkt eingehen (s. B und F). Dieses Nicht-Benennen steht im Gegensatz zur Tatsache, dass alle Lehrenden in ihrem Unterricht Erinnerungsorte, an denen der Verbrechen an Juden, der Shoah, gedacht wird, besuchen. Das wirft die Frage auf, ob „Nationalsozialismus“ in den Religionsstunden ganz selbstverständlich mit den Themen Juden, Judenverfolgung und jüdische Religion einhergeht und daher nicht mehr extra genannt wird? Das würde auch erklären, warum es im umgekehrten Fall sehr wohl Erwähnung findet, nämlich dann, wenn „das Judentum“ Gegenstand der Unterrichtsstunde(n) ist und anhand dessen auch das Thema Nationalsozialismus abgehandelt wird. Wäre dann „das Judentum“ dem Thema Nationalsozialismus als immanent anzusehen? Heißt das weiters für die Beschäftigung mit der Shoah, dass diese hauptsächlich mit dem Besuch von Erinnerungsorten abgedeckt wird, der Mord an Juden und Jüdinnen damit verdeutlicht werden kann und soll? Denkbar wäre jedoch auch, dass gerade Religionslehrer\*innen das Judentum nicht ausschließlich mit der Shoah verbunden sehen wollen und daher das Thema bewusst abheben vom „Nationalsozialismus“. Als Beispiel wäre hier A zu nennen, der/die zwei unabhängige Unterrichtsblöcke dem Judentum widmet und in diesem Zusammenhang nur in einem Block die Shoah zum Thema macht. Als Vorbild dafür dient ihm/ihr das Museum in Berlin. Den Rundgang im Keller zu starten, wo einander zwei Gänge - thematisch dem Exil und der Shoah gewidmet - kreuzen,

und dann hinaufzugehen, wo jüdisches Leben sichtbar gemacht werde, das sei ihm/ihr wichtig. Judentum solle nicht auf die Verfolgten zu reduziert, sondern auch als Nährboden für das Christentum und vor allem als eigenständige Religion, „zu der wir merklich Beziehung haben“, dargestellt werden. (Vgl. A 46) Auch D sei hier genannt, dem/der es ein Anliegen ist, auf eine Schwierigkeit hinzuweisen: Das Judentum sei häufig nur mit der vergangenen Geschichte (Holocaust, Shoah) verbunden, wo alle umgekommen seien. Leider habe man in S\* keine aktive jüdische Gemeinde mehr, die man dem entgegensetzen könne. (Vgl. D 56) Hinter diesen thematischen Verbindungen, die die Unterrichtsentwürfe prägen, stehen konkrete Überlegungen der Religionslehrer\*innen. Im Folgenden wird sichtbar, welche Blickwinkel dieser Lehrpersonen hierbei einfließen. Leitend sind dabei Gedanken zur Geschichtsvermittlung, was naheliegend ist, da (evangelische) Kirchengeschichte am häufigsten mit „Nationalsozialismus“ im Religionsunterricht verbunden wird. Auch die Perspektive eines/einer evangelische Christ\*in mit der Frage nach dem Handeln Christus‘ oder dem Vorbild Bonhoeffers tritt in den Vordergrund.

D bringt seine/ihre Erfahrungen der historischen Recherchen zur Person des Halleiner Pfarrers mit ein, indem er/sie ein Augenmerk darauf legt, dass Personen nicht „schwarz oder weiß“ sind. „Also wir müssen da auch schauen, dass man die vielen Schattierungen wahrnimmt.“ (D 28) Der Umstand das vereinfachte Denken aufzugeben, würde dann unterschiedliche Reaktionen von Menschen darauf hervorrufen. Mit „wir“ ist wohl die konkrete Gruppe der Religionslehrer\*innen gemeint, der er sich zugehörig fühlt, während das unpersönliche „man“ auf unbestimmte Adressat\*innen, möglicherweise die Schüler\*innen, hinweist.

Aber nicht nur persönliche Geschichtsforschung bereichert den Unterricht, auch der Vermittlung von Kirchengeschichte als Bindeglied zum Nationalsozialismus wird Augenmerk geschenkt. A stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie mit Geschichte überhaupt umzugehen sei, denn Zahlen auswendig zu lernen, halte er für „blöd“. Dagegen schiene es ihm vernünftig Bezüge herstellen zu können. (Vgl. A 16) Er erachte auch den Gegenwartsbezug für wertvoll und überlege eine Unterhaltung mit jetzigen Flüchtlingen, da er durch seine Frau, die mit Asylanten Deutsch lerne, gute Verbindungen habe. Er relativiert den Gedankengang jedoch sofort wieder und fragt sich, ob man die Geschichte der Juden separat stehen lassen oder in Kontext zu heutigen Dingen setzen solle? Nehme man der speziellen Geschichte der Juden dadurch etwas weg oder würde sie vertieft? Oder würden die Judenverfolgungen gar instrumentalisiert durch den Verweis auf heutige Flüchtlingsdramen? Er zieht eine Parallele zum „Anne Frank



Zentrum“ in Berlin, das die Person Anne Frank als „Türöffner“ zum Verweis auf heutige Zustände betrachtet. Wenn dadurch Menschenleben gerettet werden können, sei es aber möglicherweise in Ordnung? A habe dieses Thema jedoch noch nie zu Ende gedacht. (Vgl. A 28) Auch an anderer Stelle verweist A auf die Flüchtlingsdramen, die sich seit geraumer Zeit im Mittelmeer abspielen. Die Situationen seien in mancher Hinsicht ganz ähnlich, weil *„die sind in die andere Richtung übers Mittelmeer gefahren, ja, und da sind sie ertrunken dabei und heute fahren sie in die Richtung und ertrinken auch.“* (A 30)

Für B ist der Gegenwartsbezug bei Jugendlichen stark mitzudenken und er/sie sieht eine hohe Relevanz dessen, was nicht *„irgendwie so aufgesetzt ist“* durch den Lehrplan, sondern in direkter Verbindung mit dem Leben der Schüler\*innen stehe. (Vgl. B 42) Daher mache er/sie eine grobe Jahresplanung, deren Ablauf manchmal auch geändert werde, weil ein anderes Thema gerade besser zu einem aktuellen Ereignis in der Welt passe. Der Religionsunterricht dürfe hier nicht so abgehoben sein, sondern es werde über Themen gesprochen, die *„uns jetzt hier betreffen“*. (Vgl. B 16) Auch G versucht die Kirchengeschichte mit aktuellen Ereignissen wie z.B. dem Beschmieren von Stolpersteinen durch Neonazis zu koppeln, indem er/sie Marko Feingolds Besuch eines der gefassten Täter im Gefängnis zitiert, das angeblich zu einer *„Einsicht des Kerls“* geführt haben soll. (Vgl. G 8) Für ihn/sie wäre es wünschenswert, die *„ureigenste kirchliche NS-Geschichte“* zu beleuchten, wofür es möglicherweise in der Stadt andere Möglichkeiten als auf dem Land gebe. Er/Sie ist aber nicht sicher, wie viel Kolleg\*innen das versuchen würden. (Vgl. G 44) Auch J vertritt die Ansicht, dass sich viel mehr Kolleg\*innen im Unterricht *„mit der Geschichte vor Ort“* beschäftigen sollten und nicht primär beispielsweise mit Anne Frank, was zwar gut sei, aber örtlich sehr weit entfernt. (Vgl. J 54)

Kirchengeschichte ist jedoch auch immer unter dem Blickwinkel evangelischer Kirchengeschichte zu verstehen. Daher stellt sich D die Frage: *„Wie verhalten wir uns als evangelische Kirche“*, damals wie heute, wo möglicherweise Grundwerte/Grundrechte wieder in Gefahr sind. Was heiße das für evangelische Christ\*innen und deren Verhalten gegenüber den Deutschen Christen und der Bekennende Kirche? Er/Sie hinterfragt den Drang mancher Menschen, mit der Zeit gehen zu müssen. Müssten nicht stattdessen unsere Fragen lauten: *„Was würde Jesus dazu sagen?“*, *lutherisch: „Was Christum treibet?“*, in Verweis auf die Heilige Schrift. Eine Frauengleichberechtigung zu haben, nur weil sie gerade in sei und nicht, weil es prinzipiell erstrebenswert ist, *„das ist zum Teufel“*. Modernität allein ist für D kein Gütekriterium, denn auch die Deutschen Christen seien hochmodern gewesen. Was hätte das in Hinblick auf unser Verhalten (evangelische

Christ\*innen) bei einem etwaigen Sieg des Nationalsozialismus bedeutet? Welche Kriterien der Beurteilung würden für mich als Christ\*in dahinter liegen? (Vgl. D 46) Unter den gleichen Gesichtspunkt, was Jesus dazu sagen würde, stellt auch A seine/ihre Überlegungen. Er/Sie präzisiert diesen Gedanken mit den Fragen: „*Was hat das mit uns zu tun?*“ und „*Wo ist Widerstand heute nötig?*“ Dürfe ein/eine Christ\*in politisches Engagement zeigen? Habe ein/eine Christ\*in das Recht Widerstand zu leisten? A fällt dazu die Fachbereichsarbeit einer Schülerin ein zum Thema Einsatz des eigenen Lebens, Selbstmordattentate, ein. Man könne hierzu „*keine Rezepte geben*“, aber die Überlegung, warum jemand (nicht) und in welcher Form Widerstand geleistet habe, könne man thematisieren und das damalige wie heutige (Un)Wissen der Menschen. „*Ist es schuldhaft nix zu wissen?*“ A stellt sich selbst die Frage nach den intellektuellen Kapazitäten mancher Menschen, die wahrscheinlich nur bedingt erreichbar seien. (Vgl. A 68) Die Frage des Widerstandes beschäftigt ihn/sie zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews noch einmal verbunden mit der Frage nach der Vermittelbarkeit eines positiven Widerstandsbegriffes. (Vgl. A 72) Aktiver Widerstand ist auch für E zu thematisieren. Dieses Kapitel ist ihm/ihr offenbar ein dringendes Anliegen in Bezug auf das Thema Gewalt, welches von E sowohl in Sekundarstufe I wie Sekundarstufe II unterrichtet wird. In der Oberstufe stelle er/sie den Zusammenhang mit Dietrich Bonhoeffer her mit der Frage: „*Wie reagiert man auf diese Gewalt?*“ Dabei dient ihm/ihr Bonhoeffer mit seinem „berühmten“ Ausspruch „dem Rad in die Speichen fallen“ als Vorbild für gelebten Widerstand, da er sich ganz bewusst dieser Gewalt widersetzte und Verfolgung auf sich genommen habe. (Vgl. E 12)

Einen noch größeren Bogen als A versucht G zu spannen, der/die ebenfalls von Christus und von der Frage ausgehend „*was ein Christus denn sei*“ bzw. wie Jeschua von Nazareth zu Christus werde, klarzumachen versuche, dass der „*Herr Hitler gern so eine Art Messias gewesen wäre, über 1000 Jahre mindestens*“. Hier zeigten sich die Verbindungen der Themen Nationalsozialismus und Theologie und es stelle sich die Frage nach dem ersten Gebot bzw. nach einer Bekennenden Kirche und dem gleichzeitigen Versagen der Kirchen. Die Vermittlung gleiche quasi der Quadratur des Kreises, alles sei miteinander verwoben, aber wenn sie wenigstens ansatzweise gelinge, dann werde für manche spürbar, dass Religion mit dem Leben zu tun habe und nicht „*stinkfad*“ und überflüssig sei. (Vgl. G 38) Die Formulierung „*der Herr Hitler*“ ist offenbar bewusst eingesetzt und lässt verschiedene Assoziationen zu: „*der Herr Karl*“ als Pendant wäre ebenso denkbar wie eine etwas despektierliche Darstellung der Selbstüberschätzung Hitlers durch das „*Herr*“. Interessant auch die Nennung von „*Herr Hitler*“ im selben Atemzug mit Christus, dem das „*Herr*“ nicht

vorgestellt wird. Möglich wäre auch, dass G damit die Anrede der zeitgenössischen französischen oder englischen Medienberichte aufnimmt, die Hitler als „Mister Hitler“ und „Monsieur Hitler“<sup>481</sup> ansprachen. G greift jedoch auch „Faschismen und andere vergleichbare Verbrechen“ in seinem/ihrem Unterricht auf. Das habe sowohl mit Grundfragen des Menschseins zu tun also auch aus theologischer Sicht mit der Liebe Gottes. Denn „wenn es Gott gibt und wenn er Liebe ist und Liebe erwartet, dann muss man über Nationalsozialismus und ähnliche Faschismen und andere vergleichbare Verbrechen sprechen.“ (Vgl. G 36) Die Lehrperson verbindet das Thema mit dem Namen William Rising, wobei er aber darauf nicht näher eingeht, und dem Beispiel von Ausbeutung von Menschen, weil die beiden Themen ihrem Wesen nach „gar nicht so wenig verwandt“ seien.

*„Also wenn die eine Hälfte der Menschheit die andere unterdrückt, ausbeutet, missbraucht, und zwar seit es Menschen gibt, dann ist es doch für einen glaubenden Menschen oder einen, der zumindest darüber nachdenkt, unbedingt notwendig, das zum Thema zu machen. Ich kann doch nicht wegschauen und so tun, als wär nichts. Prostitution gibt es selbstverständlich, auch wenn die Stadtpolitik die Augen am liebsten zumachen würde. Es gibt sie halt vor allem in den schrecklichen Formen, nämlich in illegaler Zwangsvergatterung, Mädchen- und Frauenhandel.“ (G 36)*

G verweist zusätzlich darauf, dass Deutschland und Österreich die größten Drehscheiben für den Frauenhandel seien. Möglicher weise bezieht er/sie sich auf das Buch von Jessica Bangisa<sup>482</sup> oder

Nicht speziell auf die Kirchengeschichte, sondern vielmehr auf die allgemeine Geschichte vor Ort, geht F ein, der/die die Rolle S\* sowohl unter dem Aspekt des historischen Faschismus als auch unter dem des gegenwärtigen Alltagsfaschismus beleuchtet und aktuell den Zusammenhang mit den Flüchtlingen und Bettlern in der Stadt herstellt. (Vgl. F 4) Er/Sie klinkt sich in ein Projekt der Stadt, welches er/sie erst durch aufgehängte Transparente wahrgenommen habe, ein und wolle im Religionsunterricht auf die Stellung S\* auch nach dem Krieg hinweisen, wo es viele Flüchtlingslager gegeben habe, „aber auch die Internierungen, vor allem der SS-Leute in G\*“. (Vgl. F 6)

<sup>481</sup> Vgl. Liehr, Günter (2013), Frankreich – Ein Länderporträt, Ch. Links Verlag: Berlin S 34

<sup>482</sup> Vgl. Bangisa Jessica (2014), Die Frau als Ware. Ursachen von Frauenhandel und Zwangsprostitution und Lebensumstände betroffener Frauen, Diplomica Verlag GmbH: Hamburg, S 26

Die Zugänge und Verbindungen zum Thema Nationalsozialismus im Religionsunterricht sind, wie eben dargestellt, sehr breit gestreut. Ob das auch für ihre (mediale) Aufbereitung im Unterricht zutrifft, soll im folgende Abschnitt einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

### *Mediale Umsetzung der Inhalte*

In diesem Schwerpunkt beschreiben Religionslehrer\*innen den Einsatz von unterschiedlichen Medien in ihrem Religionsunterricht zum Thema Nationalsozialismus. Die Bandbreite reicht dabei von filmischem Material, über Texte zu Bildern/Fotos und Gegenständen.

Eines der am häufigsten eingesetzten Medien ist der Film. Acht von zehn Lehrenden erwähnen, (Spiel)Filme, Dokumentationen oder Videos im Unterricht zu verwenden (A, B, D, E, F, G, H, I), wobei letzteres ein Format beschreibt, welches für die Lehrenden offenbar sowohl Filme als auch Dokumentationen einschließt. Dabei reicht die Bandbreite von der beiläufigen unspezifischen Erwähnung, kurze Filme zu verwenden (vgl. G 14), über die schon etwas nähere Eingrenzung durch Nennung des Schwerpunktes, zu welchem Videos oder Dokumentationen angeschaut werden, bzw. durch Nennung des Filminhaltes bis hin zur klaren Auflistung von Spielfilmen. Um sich ein besseres Bild machen zu können, werden manche Inhalte näher beschrieben, sofern nicht vorausgesetzt werden kann, dass es sich um bereits bekanntes Filmmaterial handelt.

H beschreibt, in den Religionsstunden zum ihm/ihr ganz wichtigen Thema *"Gefährdungen der Würde des Lebens über die Aktion T4 zu reden"*, da die Schule einen direkten Blick auf das Gelände des S\* [Gedenkstätte: Anm.d.V.] freigebe. Die Aufarbeitung der Geschichte dieses Ortes habe erst im 21. Jahrhundert begonnen. Lichtstelen würden heute daran erinnern. Er/Sie gehe besuche zwar diesen Ort nicht, habe aber genug Videomaterial, im Unterricht darauf einzugehen. (Vgl. H 26) In diesem Fall ist zu vermuten, dass es sich um eine Dokumentation handelt.

Drei der Religionslehrer\*innen bedienen sich im Unterricht verschiedener filmischer Zeitzeug\*innen-Berichte. E spricht vom Einsatz „irgendwelcher Filmdokumente“, wobei er/sie gerne *„Zeitzeugeninterviews“* verwende. Als Beispiel nennt E eine CD mit Interviews jüdischer Vertriebener von erinnern.at, die auszugsweise Verwendung finde. (Vgl. E 24)

B gibt an, *„bestimmte Filme“* zur Geschichte anzusehen (vgl. B 26), vor allem *„Zeitzeugenberichte“*. Er/Sie habe im laufenden Schuljahr einen neuen Film diesbezüglich

entdeckt: „Die letzten Zeugen“. Das sei eigentlich ein Theaterabend im Burgtheater, wo mehrere Zeitzeug\*innen aus ihren Leben berichten, Schauspieler teilweise aus den Texten dieser Menschen vorlesen und teilweise Orte des Geschehens in Wien zu sehen seien. Den Film finde er/sie besonders gut, weil er kurz sei. (Vgl. B 28) In dieser Kürze würden verschiedene Schicksale (Verstecke, KZ-Aufenthalt, Flucht, Auswanderung nach Israel) in Ausschnitten beleuchtet. B arbeite bei Filmen immer mit Fragebögen, die die Schüler\*innen bereits während des Schauens ausfüllen müssten. (Vgl. B 30) Die Lehrperson erwähnt weiters, "Letters to the Stars" im Unterricht zu verwenden. Und sie habe bei einer Nacht des Gedenkens mit zwei jüdischen Zeitzeugen selbst gefilmt, und auch davon schon Ausschnitte gezeigt. (Vgl. B 31)

Auch F verwendet verschiedene Dokumentationen, in welchen Zeitzeug\*innen zu Wort kommen. So ist Agnes Primocic und Kommunistin, Arbeiterin in einer Tabakfabrik in Hallein, die Protagonistin in einer Doku. Primocic war politisch tätig und geriet in die Mühlen der NS-Verfolgung durch die Gestapo. Schließlich wurde sie ins Konzentrationslager deportiert. F beschreibt sie als *„unwahrscheinlich faszinierende Frau, eigentlich sehr einfach und trotzdem wahnsinnig klar, auch bis zum Schluss, wie sie sich geäußert hat. Und [sie] war auch noch als hochbetagte Frau politisch interessiert.“* Das Material sei vor allem in Oberstufen gut zu verwenden. Weiteres von F verwendetes Dokumentationsmaterial sei aus einer Ausstellung junger Historiker\*innen in Salzburg entstanden, und würde im Unterricht zum Thema „unwertes Leben“ eingesetzt. Diese Dokumentation sei vor einigen Jahren begleitend zur Salzburger Festspielzeit in Hallein gezeigt worden und behandle Umgang, Verfolgung und Vernichtung von *„Menschen mit geistiger Behinderung“* in S\*. Als Vorlage dienten Protokolle, Berichte (auch aus der NS-Administration), Briefe, Aufzeichnungen der Schwestern der Vinzenterinnen aus Schwarzach unter der Oberin Anna Bertha Königsegg, die mutig gegen die NS-Schergen aufgetreten sei. Ein Dokumentationsfilm, der über Familienangehörige dieser ermordeten Menschen gedreht wurde, zeige vier oder fünf Fälle, unter anderem den des ehemaligen Landtagspräsident und Bürgermeister von Zell am See, Walter Thaler. Der Abtransport seines kaum gekannten Bruders, der in seinem Erleben ein besonderer Mensch gewesen sein soll, habe die gesamte Familie lange anhaltend belastet. Erst durch die Möglichkeit des Darüber-Redens könne er jetzt seine Ruhe finden. F zeige ausgewählte „Fälle“ auch in der Unterstufe, nicht alle, *„weil sie auch wahnsinnig dicht sind und irrsinnig hernehmen“*. Die Schüler\*innen sollen aber erkennen, dass *„das [...] nicht nur ein Regime“* war, *„sondern das hat Menschenleben gekostet, das hat Familien zerstört, das hat Leute, die*

*helfen wollten, in die Ratlosigkeit gestürzt.*“ (Vgl. F 14) Anschließend werde die Dokumentation mit Verständnisfragen aufgearbeitet, um so einerseits sicherzustellen, dass den Schüler\*innen die volle Härte des Regimes bewusst geworden sei und sie ihre Betroffenheit ausdrücken können, andererseits auch, um die politischen Folgen in der Gegenwart zu thematisieren. Denn nach der Beschäftigung mit dem Film gab es große Diskussionen, ob man Anna Bertha Königsegg die öffentliche Anerkennung zukommen lassen sollte, posthum ein sonderpädagogisches Zentrum nach ihr zu benennen, da sie doch öffentlich gegen die Obrigkeit revoltiert habe. (Vgl. F 16)

Während E und B Zeitzeug\*innen-Interviews aus der Perspektive verfolgter Juden und Jüdinnen mit ihren Schüler\*innen ansehen, verwendet F Dokumentationen zu anderen Opfergruppen bzw. zu Angehörigen von NS-Opfern. Bei diesen Religionslehrer\*innen zeigt sich sehr gut der unterschiedliche Einsatz und Umgang mit Dokumentationen. Während B sich auf Fragebögen stützt, die bereits parallel zum Anschauen ausgefüllt werden sollen, setzt F auf eine Diskussion, weil er/sie sichergestellt haben möchte, dass ihm wichtige Punkte auch von den Schüler\*innen wahrgenommen werden. Dazu biete das Gespräch die Möglichkeit, sich über Befindlichkeiten auszutauschen.

Zum Thema Euthanasie verwendet auch E Dokumentationen, einerseits Ausschnitte aus einem Propagandafilm des Nationalsozialismus, der zeigen sollte, *„dass diese Leute eben wertlos sind“*, andererseits ähnlich wie B einen selbstgedrehten Film. Dieser sei 2011 *„anlässlich der Enthüllung einer Gedenktafel für die Euthanasieopfer“* in G\* in Zusammenarbeit mit Schüler\*innen entstanden. (Vgl. E 12)

In der Liste der gezeigten Spielfilme finden sich vor allem *„Anne Frank“*, der von A eingesetzt wird, weil er/sie auf der Suche nach etwas Altersgemäßem gewesen sei, nachdem Schüler\*innen der vierten Klasse ihm/ihr erzählt hätten, *„Schindlers Liste“* geschaut zu haben, was in seinen/ihren Augen sehr früh sei. *„Anne Frank“* solle nun den Zugang zum Thema ermöglichen, da er verschiedene Anknüpfungspunkte zum Lebensbereich der Jugendlichen biete und geeignet sei, bei Schüler\*innen das Bewusstsein zu schaffen, dass diese Familie nach Auschwitz deportiert wurde, weil sie jüdisch war. (Vgl. A 4) Auch D arbeitet mit dem *„Anne Frank“* Film, der für ihn/sie nur mühsam über eine Bestellung aus Holland zu bekommen gewesen sei. Auch er/sie führt *„Schindlers Liste“* an, der früher von ihm/ihr im Unterricht eingesetzt worden sei, dann länger nicht mehr, weil sich manches überhole. Er sei jedoch auch sehr eindrücklich für die Jugendlichen gewesen. (Vgl. D 20) Auch B vermutet *„Schindlers Liste“* bereits verwendet zu haben, kann sich jedoch nicht mehr erinnern. (Vgl. B 31)

Ein weiterer Film, der zweimal genannt wird, ist „Die weiße Rose“. A sieht ihn als grandiosen, nicht direkt auf Judenverfolgung abzielenden Film, der die Situation des Widerstandes behandle. (Vgl. A 44) F habe ihn gerade in einer vierten Klasse eingesetzt, weil er/sie ihn für 14-Jährige als unwahrscheinlich wichtig ansehe, wobei man nicht übertreiben dürfe mit der „*Behandlung des Themas*“ (F 32). Was genau mit „Behandlung des Themas“ gemeint ist, erläutert F nicht näher. Er/Sie habe gerade eine sehr lange Sequenz der „Weißen Rose“ im Unterricht zum Thema gezeigt und es habe gut gepasst. Der/Die Religionslehrer\*in habe jedoch auch schon erlebt von einer Schülerin während der Szene der Gerichtsverhandlung gefragt zu werden, was das wohl mit Religion zu tun habe? (Vgl. F 32)

A beschäftigt sich mit seinen/ihren Schüler\*innen auch mit dem Film „Das Leben ist schön“ ohne genauer zu definieren, wie oder warum damit gearbeitet wird. (Vgl. A 4) Auch I arbeitet sehr gern mit Filmen, vor allem mit Kurzfilmen, weil dieses gut in einer Stunde unterzubringen seien. Er/Sie kläre ab, ob „Die Welle“ bekannt sei, gelesen oder gesehen (vgl. I 14), ohne jedoch näher darauf Bezug zu nehmen, ob dieser Spielfilm in seinem/ihrem Religionsunterricht angeschaut wird. Dahingegen kommt der Film „Napola“, wenn auch nur sequentiell, zum Einsatz, weil für die Präsentation des Gesamtwerkes mit Vor- und Nachbereitung Monate vergehen würden. Es gehe im Film ums Boxen und einen nicht zur Elite gehörenden Jungen, der es schafft, „*auf diese Napola-Schule zu kommen, und glaubt eben auch, nur wenn ich alles richtig mache, wenn ich nur meinen Sport mache, was dann?*“ I verweise dann auf farbige Sportler in Amerika in den 20er und 30er Jahren, auf Fußball und große heutige Fußballstars, auch auf Basketball, um das Thema auszuweiten. Es stelle sich die Frage nach der Wertfreiheit des Sportes und ob nicht eine Entscheidung zur Absage der Sommerspiele von Sotschi oder eine Nicht-Teilnahme politisch korrekt gewesen wären? Ob er eine Konfrontation mit Aussagen des deutschen Fußballbunds „*wir spielen nur Fußball und wir machen die Augen zum Thema Menschenrechte zu*“ (I 16) nur andenkt oder im Unterricht thematisiert, bleibt unklar ebenso der Einsatz von historischem Filmmaterial zu diesem Thema. Die Frage nach dem Religiösen im Sport sei ebenfalls ein guter Einstieg in das Thema und in vielen Diplomarbeiten bereits (weniger) gut aufgearbeitet. (Vgl. I 30)

Sieht man sich die Liste der Filme, der Dokumentationen und Zeitzeug\*innen-Berichte, die im Religionsunterricht zum Einsatz kommen, näher an, so kann bis auf wenige Ausnahmen gesagt werden, dass sie Wege einzelner Personen und Familien nachzeichnen, Biografien für die Schüler\*innen gleichsam „zum Leben erwecken“, um ihnen die Zeit des

Nationalsozialismus unter verschiedenen Aspekten näher zu bringen. Es werden jedoch von den Schüler\*innen nicht nur Filme konsumiert, denn ebenso häufig lesen sie im Unterricht.

Acht der zehn Religionslehrer\*innen erzählen, dass sie Texte im Unterricht einsetzen. Dabei reicht die Bandbreite von sehr unterschiedlichen Büchern, die sie auszugsweise verwenden, bis hin zu einzelnen Texten (A, B, C, D, E, G, H, J), manche konkret benannt, manche nicht.

Ausschnitte aus Büchern setzt A im Religionsunterricht ein, sogar mehrfach. „Damals war es Friedrich“ hält er/sie für wichtig, da es um Einzelpersonen gehe, quasi „nur“ um eine zerbrochene Freundschaft. Es sei auch eine Tabelle im Buch, die veranschaulicht, wie „*scheibchenweise*“ die Judenverfolgung vor sich gegangen sei. (Vgl. A 42) Diese Zeittafel werde an die Schüler\*innen ausgeteilt, damit sie eine Vorstellung kriegen von der schleichenden, gezielten Verfolgung. Er/Sie habe vier Exemplare, die auch an die Jugendlichen verborgt würden. Ebenso werden ausgewählte Texte aus dem „Tagebuch der Anne Frank“ im Unterricht behandelt. (Vgl. A 44) Einzelne Abschnitte aus Hitlers „Mein Kampf“ verwendet E in Gegenüberstellung zu einem fast im selben Jahr entstandenen Text von Albert Schweitzer beim Thema Bio-Ethik in der Oberstufe. Schweitzer vertrete die Position, dass jedes Leben wertvoll sei, ganz im Gegensatz zur Einstellung Hitlers. „*Wir versuchen dann die Gedankengänge nachzuvollziehen, wie kommt der eine zu dem, wie kommt der andere zu dem. Das ist also gerade in diesem Bioethischen. Und wir ziehen natürlich dann schon Parallelen auch bis heute, wie ist das mit der Eugenik heute und wie ist das mit der Position von Schweitzer heute oder Ähnlichem.*“ (E 12) E versucht hier einerseits durch den Vergleich darzustellen, dass es auch abweichende Positionen zum Nationalsozialismus gab, andererseits spannt er den Bogen bis zur Gegenwart. Auch B vergleicht, konkretisiert aber in den Aussagen wenig, da sich der Unterrichtsentwurf jeweils an die Gruppe anpasse, was die Freiheit lasse, auch mal eine eben stattfindende Ausstellung mit einzubeziehen.

*„Ich habe einfach selber zu dem Thema auch eine große Sammlung, wo ich einfach auch Bücher und Zeitungsausschnitte und Bilder von früher und heute auch immer gegenüberstelle, was ich einfach habe oder sammle. Das wird immer mehr und immer wenn ich mir denke, das passt vielleicht auch für die Schule, dann nehme ich vielleicht auch das mal wieder - ich ändere das auch. Ich habe das nicht einmal so entworfen und*



*dann mache ich das so, sondern ich überlege mir das jedes Mal, wie passt das auch für die jetzt gerade oder zu dem, was vorher gerade war.“ (B 38)*

Zuletzt sei noch J angeführt, der/die das Buch „Nationalsozialismus in der Steiermark“ von Heimo Halbrainer und Gerald Lamprecht im Religionsunterricht einsetzt: Er/sie weist noch darauf hin, dass es ziemlich neu sei und dass mittlerweile für fast alle Bundesländer ein ebensolches erschienen sein müsse.<sup>483</sup> (Vgl. J 36) Wie jedoch dieses Buch Einzug in den Religionsunterricht findet, wird hier nicht dargelegt. Sieht man von diesem Werk ab, so ist auch bei den Texten eindeutig die Tendenz zu bemerken, dass biographische Inhalte von Menschen dominieren, mit denen es einerseits den Jugendlichen erleichtert werden soll, sich zu identifizieren, weil sie ein ähnliches Alter haben, oder aber die Positionen von Einzelpersonen einander gegenüberstellen. Es geht also immer wieder um Einzelschicksale, um herausgehobene Einzelstandpunkte, zu denen sich der/die Einzelne in Beziehung setzen kann, und nicht um eine anonyme Masse, die letztlich ungreifbar bleibt.

Sieben Lehrende geben an, ihren Unterricht mit Texten (auch Liedtexten) zu untermauern, ohne dass sie jedoch die Quelle angeben, aus welcher die „Dokumente“ stammen (A, B, C, D, E, G, H). Manche Angaben sind sehr allgemein gehalten wie z.B. bei A, der die Verwendung von „*Originaldokumenten*“ angibt. (Vgl. A 48) Auch B legt sich nicht fest, um welche Texte es sich genau handle, nennt aber zumindest in einem Fall den Zusammenhang, in welchen dieser einzuordnen sei. Wenn die Auswirkungen des NS Regimes im Unterricht klargemacht worden seien, schaue er/sie mit den Schüler\*innen an, *„was hat die Kirche damals dazu gesagt oder nicht gesagt oder welche tollen Artikel gibt es da in Gemeindezeitungen“*. (B 16) Mit der Auswahl dieser Texte soll offensichtlich die Stellungnahme und die Position der Kirche im Nationalsozialismus zur Sprache kommen. Auch C gibt an, mit den Schüler\*innen *„sehr ausführlich alle Texte, die es gegeben hat zur politischen Verantwortung in irgendeiner Art und Weise miteinander gelesen“* zu haben. (C 30)

E nennt zuerst allgemein von ihm/ihr eingesetzte Dokumente oder Texte, spezifiziert dann aber nach Inhalten und konkretisiert die Texte dazu. Wenn es um Kategorisierung von Menschen gehe, stehe zuerst die grundsätzliche gemeinsame Überlegung, wo kategorisiert

---

<sup>483</sup> Die hier erwähnten Bücher wurden von erinnern.at herausgegeben und sind in einer jugendgerechten Sprache verfasst.

und wie darüber geredet werde, bevor es ein Gespräch darüber und die Suche nach Dokumenten - auch älteren, nicht spezifisch aus der NS-Zeit - gebe. Es werde der Umgang mit Behinderten beleuchtet, auch Bezeichnungen wie etwa „Idioten“ für diese Menschen zusammengesucht, weil ihm/ihr Begriffe sehr wichtig seien, um den Schüler\*innen bewusst zu machen, wie hier in einer herablassenden Art über Menschen gesprochen werde. Dann würde E ein paar wenige Dokumente aus der NS-Zeit diesbezüglich als Arbeitsmaterial einsetzen, etwa die „Thesen der Deutschen Christen“, da diese die Diktion „unwert, wertlos“ übernommen hätten. Die historische Information dazu komme im Anschluss. Auch zum Thema Widerstand würden die fünften Klassen einzelne, eher friedliche Texte von Bonhoeffer, „*allen voran das Lied ‚Von guten Mächten‘*“ lesen, um zu zeigen, dass dieser mit seinem aktiven Auftreten gegen Gewalt Verfolgung auf sich genommen habe. Dann erzähle E den Hintergrund mit der Frage, wie jemand bereits inhaftiert in einem Hochsicherheitsgefängnis so einen Text verfassen könne? In der siebten/achten Klasse würden die Schüler\*innen dann „Wer bin ich“ oder „Sind wir noch brauchbar?“ von Bonhoeffer lesen, hier verbunden mit der Frage, wie jemand mit einer quasi enthemmten und nach außen hin legitimierten Gewalt des Nationalsozialismus umgehen könne? (Vgl. E 12)

Eine spezielle Form von Text, nämlich ein Liedtext, findet bei G Verwendung. Er/Sie setzt ein „*Lied über die Gefallenen des Ersten Weltkrieges ein, das anscheinend im englischen Sprachraum berühmt und hochbekannt ist*“ (G 14). Titel, Autorenschaft oder Ziel der Verwendung bleiben unerwähnt.

H hingegen verwendet im Religionsunterricht den Text eines Zeitzeugen, den er/sie auf einer Gedenkveranstaltung des Renner-Institutes mit Axel Corti im Jahr 1988 kennenlernt. Der Zeitzeuge habe sich bei Publikumsfragen zu Wort gemeldet. Er sei zur Zeit der Novemberpogrome Schüler der Schule, in welcher H jetzt unterrichtet, gewesen. Darauf von H nach der Veranstaltung angesprochen, hat er diesem einen selbstverfassten Text geschickt, der bis dato im Unterricht Verwendung finde. Darin werde dargelegt, „*dass damals am Morgen des 10. November zwei Stunden Unterricht war[en] und dass dann freigegeben worden ist und dass manche auch noch [in] jüdische[n] Geschäfte[n] vorne am H\* Platz die Fenster eingeschlagen haben usw., und die anderen Schüler im Klassenverband hingeführt worden sind und ins Feuer geschaut haben und das lustig gefunden haben*“. (H 2)

Ein selbstverfasster Text hingegen wird von C im Religionsunterricht gelesen. Die Lehrperson berichtet über die Entstehungsgeschichte desselben während einer

Schreibübung zu einer Fotografie aus den 30er Jahren, wo ein Hund, ein Papierschnipsel und eine leere Straße zu sehen gewesen sei. Er/Sie habe die Assoziation, der Hund sei beim Abtransport übriggeblieben, in Worte gefasst und der letzte Satz laute: „*Denn dort, wo sie hingehen, da können sie auch keine Hunde brauchen*“. Damit solle die Hoffnungslosigkeit ausgedrückt werden, die in dem Moment da sei, denn das Grauen über das wahre Geschehen wolle er/sie den Schüler\*innen auch nicht mit „*KZ-Bildern, mit Knochen oder irgendwelchen Geschichten*“ veranschaulichen. Das könnten sie selbst auf Wunsch vor Ort ansehen. (Vgl. C 12)

Wie schon zuvor bei B angeklungen, setzen auch andere Religionslehrer\*innen neben „weltlichen“ Texten und Dokumenten ganz gezielt „kirchliche“ ein. So verwendet A einen für ihn/sie ganz wichtigen Text, die „Posener Reden“, und verweist auf diese mit folgender Aussage: „*Mir fallen so die ganz gruseligen Sachen ein*“. (A 42) Wie genau das „gruselig“ zu verstehen ist, wird jedoch nicht näher ausgeführt. Zum Schwerpunkt Widerstand setzt A auf einen kurzen Text von Bonhoeffer, auch hier keine Angabe, um welchen es sich handle. (Vgl. A 44) B und D hingegen lesen mit den Schüler\*innen „Zeit zur Umkehr – Die evangelischen Kirchen in Österreich und die Juden“, die Erklärung der Generalsynode vom November 1998, die bei D auch in anderen Zusammenhängen verwendet werde. (Vgl. D 56, B 6) D verknüpft den Text zusätzlich mit der „Theologischen Erklärung der Bekenntnissynode von Barmen“, wo es „*um unsere Grundlage*“ (der evangelischen Kirche: Anm.d.V.) geht. (Vgl. D 56) Beide Male verwenden die Interviewten das kollektive „wir“ in ihren Aussagen (s. „*unsere Grundlage*“), welches deutlich macht, dass sie sich möglicherweise nicht nur mit den Inhalten identifizieren, sondern sich auch als Teil eines großen Ganzen, der evangelischen Kirche, sehen. Auch E nimmt einen theologischen Text, die „Festpredigt der Pfarrgemeinde Thening aus dem Jahr 1933“, um den Schüler\*innen anhand dessen die Begeisterung vieler Evangelischer für den Nationalsozialismus zu zeigen und das Thema Verführung anzusprechen. Es sei darin vieles enthalten, was er/sie für typisch halte, wie etwa der Antisemitismus, der Sittenverfall etc. und zusätzlich werde der Nationalsozialismus „*als Heilsbotschaft gesehen*“. (Vgl. E 28) Der Einsatz dieser oft sehr speziellen Textauswahl macht deutlich, dass Religionslehrer\*innen ihren Blick, den sie zusätzlich auf die historische Darstellung der NS-Zeit haben, nämlich den auf die Kirchengeschichte, im Unterricht einbringen und zu vermitteln versuchen. Das geschieht mit keinem der genannten Medien so häufig wie mit Texten in Schriftform.

Filme und Texte dominieren von Medienseite her den Religionsunterricht, aber auch Bilder oder Fotos werden von vier Lehrenden als Unterrichtsmaterialien eingesetzt. So

zeigt A konkret Fotos der Wannsee Villa her, welche er selbst besucht hat (vgl. A 42), und erwähnt auch einen Holzschnitt, den er/sie irgendwo gefunden habe. Auch hierbei handelt es sich um ein Bild, auf welchem *„KZ-Häftlinge irgend einen Graben ausheben und arbeiten und ganz klein im Hintergrund siehst du den Soldaten mit der Maschinenpistole“*. Dieses Motiv verbinde A mit dem Thema Exodus. Die Schüler\*innen würden von ihm/ihr mit Fragen darauf hingeführt, dass es sich hierbei um Juden handle, die bei der Arbeit zu sehen seien. A versucht dann den Bezug zu Ägypten herzustellen, fragt sich aber gleichzeitig, ob es legitim sei, die Geschichte der Juden, das Alte Testament, mit der Gegenwart in Bezug zu stellen. (Vgl. A 68) G hingegen beschreibt die Bilder nicht, aber das Medium, über welches sie dargeboten werden: der eigene Computer. Es ist ihm/ihr wichtig darauf hinzuweisen, da es sich für G beim Einsatz dieses elektronischen Gerätes im Unterricht um technisches Neuland handle, das er/sie sich gerade aneigne, während G ansonsten auf alles Aufwändige verzichte und lieber auf Gespräche setze. Als Sternstunde bezeichnet er/sie, wenn dies gelinge. (Vgl. G 14) H arbeitet sehr konkret mit einem Bild der H\* Synagoge und bemängelt hier zugleich, dass das Standardwerk von Pierre Genée dasselbe mit einem falsch geschriebenen Straßennamen untertitle. (Vgl. H 2) Zuletzt sei noch E genannt, der/die beim Themenbereich Gewalt auf einzelne Bilder zurückgreift, um den Schüler\*innen die Verherrlichung von Gewalt bewusst zu machen. Propagandabilder des Nationalsozialismus in Verbindung mit Unterrichtsunterlagen aus der NS-Zeit, die in Text und Bild verdeutlichen, welchen hohen Stellenwert Gewalt und Kampf einnahmen. *„Wir ziehen dann sehr oft natürlich Parallelen zur Gegenwart, das ist klar“*, meint E und zeigt zusätzlich die Wichtigkeit und Selbstverständlichkeit, damit an das Hier und Jetzt anzuknüpfen. (Vgl. E 12)

Vermutlich haben wir es auch im Folgenden mit Bildern und Texten zu tun, wenn B erzählt, Unterrichtsmaterial aus Deutschland zu verwenden. Es sei jedoch wegen der geringeren Stundenzahl des Faches Religion in Österreich zu umfangreich und schwierig und B müsse es daher zusätzlich für die Schüler\*innen *„runterbrechen“*, d.h. Sachen würden herausgenommen, die nach Ansicht der Lehrperson im Unterricht nicht zu schaffen seien. Kopien könnten nicht *„eins zu eins“* eingesetzt werden. Das liege möglicherweise daran, dass *„Religion“* in Deutschland ein wichtigeres Fach sei. (Vgl. B 38)

Als weitere Informationsquelle, in welche sowohl Bilder als auch Texte fallen, wird zweimal das Internet genannt. B arbeitet mit Homepages, speziell werde die von Steyr genutzt, weil *„die haben komischerweise ziemlich ausführlich über die evangelische Kirche und den Nationalsozialismus einige Seiten drauf“*. (B 38) Der Ausdruck

„komischerweise“ deutet darauf hin, dass B das auf dieser Homepage wohl nicht erwartet haben dürfte. Auch hier wird „das Spezialgebiet“ der Religionslehrer\*innen im Unterricht bedient. J verweist bei seinem/ihrem unterrichtlichen Einsatz des Internets auf Clio und das Zentrum für Jüdische Studien, wobei er/sie auch auf das gut sortierte Archiv und zur Verfügung stehende Pläne zurückgreife. (Vgl. J 34) Sehr viel unspezifischer arbeitet A mit dem Internet, indem er die Schüler\*innen allgemein ermuntert zu „googeln“ und zu recherchieren, das aber nicht im Unterricht einsetzt, weil das nicht zu jener Zeit passe und er/sie es nicht möge. (Vgl. A 50) Stattdessen setze er auf das Gespräch, das Fragen, das Zuhören. (Vgl. A 48) Auf eine spezielle Form des Gesprächs, nämlich eigene Erzählungen, baut D. Damit sind beispielsweise seine Schilderungen über private Besuche in ehemaligen Konzentrationslagern, auch kleinen Nebenlagern, gemeint, die in den Unterricht einfließen. (Vgl. D 36)

Einen neuen Aspekt bringt C mit ein, der/die als Unterrichtsmaterialien von den Schüler\*innen mitgebrachte persönliche Gegenstände von Großeltern oder Urgroßeltern einsetzt, da sie für die Jugendlichen unmittelbar mit Erinnerungsorten verbunden seien. Diese reichten von Orden des Großvaters, Mutterschaftskreuzen und Bildern über einen SS-Ring, den C als das „Gruseligste“ bezeichnet. Sie wurden oftmals versteckt aufgehoben, weil sie in manchen Familien doch eine Rolle spielen würden. Man müsse die furchtbare Geschichte des Krieges im Gesamten trennen von der Bedeutung eines Ordens oder des Mutterschaftskreuzes für die einzelne Person. Ein Orden als Tapferkeitszeugnis im Krieg könne unter Umständen auch für die Rettung von Menschen verliehen worden sein. Man müsse die Geschichten dahinter genau anschauen und im Unterricht thematisieren und nicht sofort schlecht reden, denn aus der Gegenwart kritisch in die Vergangenheit zu blicken sei leicht. (Vgl. C 36) Wichtig sei es, die Situation auch aus der damaligen Lage heraus zu beleuchten, z.B. den Stolz des Opas darauf, denn alles habe zwei Seiten. (Vgl. C 38) C geht mit diesem Ansatz direkt auf die Lebenswelt, die Familiengeschichte, der Schüler\*innen ein und nutzt den persönlichen Bezug, den diese mitbringen, als Anknüpfungspunkt im Unterricht.

Während den Lehrenden bei der Wahl ihrer Unterrichtsformen und dem Einsatz diverser Medien jede Freiheit im Rahmen der schulischen Möglichkeiten gegeben ist, die sie, - wie die beiden letzten Schwerpunkte gezeigt haben, - auch nutzen, hat der bestehende Lehrplan konkretere Vorgaben bezüglich der Lernfelder, Kompetenzen etc., in die das Thema Nationalsozialismus einzureihen ist. Wie gehen Religionslehrer\*innen damit um und welche Relevanz hat der Lehrplan für sie bei diesem Thema?

### *Relevanz des Lehrplans*

Eine sehr hohe Relevanz hat der Lehrplan vor allem für H, weil er/sie darin eine Bestätigung all dessen findet, was er/sie ohnehin für „gut, wichtig und richtig“ (H 22) halte. Dass dem tatsächlich so ist, stellt er/sie sofort unter Beweis, indem H auswendig mit Schlagworten zitiert, in welchen Klassen (Unterstufe/Oberstufe) das Thema im Religionsunterricht vorkomme und zu welchen Lernfeldern. Das zeigt auch, wie diese Lehrperson den Lehrplan als fixen Bestandteil der Unterrichtsvorbereitung sieht. So wird „Nationalsozialismus“ bereits in den Lernfeldern 3C und 7H „Geschichte der Evangelischen in Österreich“ von H thematisiert. (Vgl. H 24) Auch in 4D, wo H eine Klammer mit „Schuld“ herzustellen versuche (vgl. H 2), in 8B „Gefährdung der Würde des Lebens“ finde das Thema Platz (vgl. H 26), in 6E (vgl. H 22) „christliche Wurzeln des Antijudaismus“ und 6H „Patch-Work-Identity und dogmatische Modelle“ (vgl. H 26). Auch für D spielt der Lehrplan eine wichtige Rolle. Das Thema sei in der vierten Klasse Unterstufe vorgesehen und es erscheine ihm/ihr besonders wichtig, es auch dort unterzubringen, da ja ein Teil der Schüler\*innen nach der Sekundarstufe I die Schule verlasse. (Vgl. D 41) J hingegen sieht die Relevanz des Lehrplanes vor allem darin, dass er viele Bezugspunkte zu Themen herstellen könne, die im Lehrplan genannt werden. (Vgl. J 45) F hingegen mache das Thema gerade auch, weil es im Lehrplan vorgegeben sei (vgl. F 8), betont aber an anderer Stelle, dass der Lehrplan eine gewisse Notwendigkeit habe, um nicht nur sogenannte Lieblingsthemen zu unterrichten, aber es sinnlos sei, ein Thema durchzunehmen, um den „Lehrplan abzuhaken“. In seinem/ihrem Unterricht komme „Nationalsozialismus“ dran, wenn es dran sei. (Vgl. F 14) Aus dieser Haltung geht eine gewisse Ambivalenz hervor, die einerseits die Sinnhaftigkeit des Lehrplans hervorhebt, andererseits auch darauf hinweist, wo diese in Bezug auf die Themenwahl der Lehrperson in Frage zu stellen sei.

Ähnliche Auffassungen vertreten auch andere Religionslehrer\*innen, die den Lehrplan zwar als „Wegmarkierungen“ und daher relevant im weiteren Sinn sehen (vgl. G 32), aber eher als sehr „allgemeine Orientierung“ (E 28) verstehen. Für die Oberstufe ortet E für sich in den letzten Jahren eine Orientierung an den Schwerpunkten bzw. Themenbereichen. Dabei ordnet er/sie ganz bewusst das Thema „evangelischer Nationalsozialismus“ in den großen Bereich „Was ist Religion?“ ein und mache ganz bewusst keinen eigenen Themenbereich dazu. Es gehe darin um Führerkult und die Frage des Glaubens. Aber auch in „Ethik, Bioethik“ sei es zu finden, „in der Auseinandersetzung um die Euthanasie“ und

in der Frage um „*die Werte des Lebens*“. (Vgl. E 28) Auch G präzisiert die „Wegmarkierungen“ mit dem Hinweis, keine vorgegebenen Reihenfolgen oder Zeitressourcen einzuhalten, sondern sich auf die Signale der Jugendlichen zu verlassen. (Vgl. G 32) I zählt besonders auf die Bereitschaft der Gruppe, der Lehrplan selbst spiele eine untergeordnete Rolle. (Vgl. I 26) Auch C betont eine gewisse Freiheit der Interpretation im Lehrplan zu sehen, halte sich aber an diesen, nicht zuletzt deshalb, da er/sie auch Verantwortung den Unterrichtspraktikant\*innen gegenüber habe. (Vgl. C 24) A nennt seinen/ihren Zugang zum Lehrplan als „*nicht wirklich verzichtbar*“, betont aber gleichzeitig, dass dieser in den Unterrichtsblöcken keine Relevanz habe, da die 40 Schüler\*innen aus 26 Klassen kämen. Daher könnten nur wichtige Schwerpunkte wie beispielsweise Basiswissen der Bibel, Reformation und Judentum untergebracht werden. Es sei wichtig, aus den schwierigen Umständen einen für alle befriedigenden Religionsunterricht zu gestalten. (Vgl. A 64) Daher sei das Kriterium, „*was hat das mit mir zu tun*“, wichtiger als die Einhaltung des Lehrplans. (Vgl. A 70)

Keine Relevanz bei der Vermittlung des Themas Nationalsozialismus hat der Lehrplan für B und J. Beide stellen fest, dass dieses Thema ungeahnt dessen, ob und wo es seine Verankerung im Lehrplan habe, Teil des Religionsunterrichtes sein müsse. (Vgl. B 36, J 32) B teilt dazu noch seine/ihre Kritik der Unverständlichkeit des in Kraft gesetzten Lehrplans mit. Beide Lehrpersonen betonen die Abkoppelung des Themas in ihrem Religionsunterricht vom Lehrplan.

Wie die Interviews gezeigt haben, ist der Stellenwert des Lehrplanes für Religionslehrer\*innen bei nur wenigen als hoch zu bezeichnen. Die Mehrzahl, nämlich die Hälfte der Lehrpersonen, sehen ihn vielmehr als Wegmarkierung für ihren Unterricht und ein kleiner Teil misst ihm kaum Bedeutung zu. Homogener erscheint das Bild, wenn es um die Formulierung dessen geht, was mit dem Unterricht erreicht werden soll. Alle zehn Lehrenden formulieren verschiedene affektive, kognitive und handlungsorientierte Ziele. E sieht darin ebenso die Erfüllung des Lehrplanes gegeben, wenn „*die grundlegenden Ziele, wie auch eben Persönlichkeitsbildung, Reflexion*“, der „*Wert des Menschen und ähnliche Dinge*“ oder der „*Selbstwert usw.*“ berührt werden. (Vgl. E 28)

#### *Lernziele*

Dieser Schwerpunkt zeigt auf, worauf Religionslehrer\*innen in ihrem Unterricht zum Thema Nationalsozialismus abzielen, was sie erreichen wollen. Nicht berücksichtigt werden hier Ziele, die speziell für die Exkursionen an Erinnerungsorte genannt wurden.

Alle zehn Religionslehrer\*innen geben an, dass ihnen die Erreichung kognitiver Lernziele wichtig ist, acht (A, B, C, D, E, F, H, I) haben affektive Lernziele im Blick und sechs der zehn Lehrer\*innen (A, C, D, F, G, J) fokussieren auch auf Handlungsorientierung im Unterricht. Dabei fällt auf, dass niemand der Lehrenden eindimensional bzgl. der Zielperspektive(n) denkt. Vier Religionslehrer\*innen nennen alle drei Bereiche als ihre erklärten Lernziele (A, C, D, F) und acht sehen ihren Unterricht im Bereich einer Kombination der affektiven und kognitiven Lernziele angesiedelt. Folglich verknüpfen alle der acht Lehrenden, die ein affektives Lernziel angeben, dieses mit Wissensvermittlung, während fünf der zehn Lehrpersonen kognitive mit handlungsorientierten Zielen verbinden (A, D, F, G, J). Affektive Lernziele und Handlungsorientierung werden viermal kombiniert (A, C, D, F). Der Schwerpunkt der genannten Ziele liegt auf dem kognitiven Aspekt, der dreimal so häufig wie die beiden anderen formuliert wird. Dass jedoch auch eine Zielformulierung jenseits dieser einzelnen Kategorien im Sinne der Persönlichkeitsbildung gedacht werden kann, zeigt eine Lehrperson. D verweist in seiner/ihrer Antwort einmal mehr auf das erstrebte „Oberziel“ des ganzen Religionsunterrichtes, *„dass aus diesen Schülern und Schülerinnen noch mehr mündige Menschen werden, die selber denken, die selber ihr Handeln, ihr Glaubensleben verantworten, denen ich hoffentlich ein Stück Kriterien an die Hand geben kann, deren Gewissen ich schärfen kann, dass sie einfach sehr kritisch mit sich selber, mit der Welt, mit dem Leben umgehen und in dieser evangelischen Freiheit Verantwortung übernehmen.“ (D 46)*

Sieht man sich die Lernziele im Einzelnen an, so ist der Terminus, der von fünf Religionslehrer\*innen für kognitives Lernen als Ziel Verwendung findet, *„Bewusstmachen“* bzw. *„Bewusstsein“* für etwas entwickeln (A, C, E, I, J). C bemerkt dazu, man müsse das Bewusstsein schärfen, mehr könne man nicht tun. (Vgl. C 18) Es finden sich aber noch weitere Ausdrücke wie *„wachsam sein“ (I 24)*, *„durchschauen“ (I 2)*, *„Augen aufmachen und hinschauen“ (J 28)* bzw. *„kritischer Blick“ (C 36)*, die ein Sich-Ins-Bewusstsein-Rufen ausdrücken. E hingegen spricht direkt an, es gehe ihm/ihr um Wissensvermittlung (vgl. E 28), F möchte, dass die Schüler\*innen eine Ahnung zum Thema haben (vgl. F 6) und D sieht es als wichtig an, dass neben dem Aktualitätsbezug auch Querverbindungen zu anderen Themen gezogen werden sollen (vgl. D 44). H formuliert die Wissensvermittlung sehr klar und legt auch gleich Schwerpunktthemen für den Unterricht fest. *„Also folgendes kognitives Lernziel, dass sie über die historischen Fakten, über die grundlegenden Bescheid wissen. Was das Novemberpogrom war, was die Shoah insgesamt war.“ (H 18)* Alle diese Formulierungen setzen jedoch voraus, dass das



Thema im Religionsunterricht kognitiv erschlossen wird. Wie dieser Wissenserwerb konkret aussieht, ist sehr unterschiedlich.

Der Wunsch nach einem verstärkten Bewusstmachen von Mechanismen, Strukturen und Systemen, die im Nationalsozialismus wirksam waren, läuft sehr häufig parallel mit dem Fokussieren auf die Gegenwart und die Zusammenhänge mit den Lebensumständen der Schüler\*innen. Historische Gegebenheiten sollen mit dem persönlichen Leben in Verbindung gebracht werden. *„Und gerade in einer Stadt wie S\* erleben wir das hautnah, diese rechte Szene, und die ist ungeniert, wie sie sich artikuliert und das ist dann eine Pflicht, dass wir das in der Aktualität aufgreifen und nicht als historisches Phänomen, sondern auch als aktuelle Herausforderung sehen.“ (F 44)*

A versucht auch die sukzessive Veränderung von Einstellungen im Laufe der Zeit zu verdeutlichen, auch am Beispiel von Muslimen, die vor mehr als 30 Jahren gern und bewusst ins Land geholt wurden, und der Umgangsformen ihnen gegenüber jetzt. Er versuche zusätzlich den Schüler\*innen klarzumachen, dass Bildung Spaß mache, wenn man die einzelnen Puzzleteile zueinander fügen könne. (Vgl. A 62) Man müsse die Geschichte in Zusammenhang mit der Gegenwart stellen, aber die „Einzigartigkeit der Nazizeit“ solle dennoch deutlich bleiben. (Vgl. A 32) Ebenso verweist C auf Muslime, aber auch auf Afrikaner, als derzeit gefährdete Randgruppen. Er/Sie meint, dass man aufpassen müsse, dass sich nicht wieder ein bestimmtes Bewusstsein entfalte, welches bislang unter einer dünnen Decke schlummere, die jederzeit aufbrechen könne. Für C ist ein wesentlicher Punkt, dass die NS-Zeit nie vergessen werden dürfe und die Schüler\*innen selbst Träger und Überbringer von Informationen darüber sein können. Das würde er/sie ihnen gern mitgeben. (Vgl. C 20) J geht noch einen Schritt weiter, indem er/sie den Schüler\*innen bewusst machen möchte, dass es auf die Aussage, „das“ endlich ruhen zu lassen, nur die Antwort: „Nein“, gäbe, da „das“ zu uns gehöre. Die Frage nach dem Umgang mit Erinnerung stelle sich. (Vgl. J 14) Möglicherweise sind mit „das“ die Geschehnisse rund um den Nationalsozialismus, die historische Vergangenheit, die Teil unserer Geschichte ist, gemeint. Zudem würden Frage aufgeworfen wie: *„Wie stelle ich mich solchen Dingen? Wo bin ich aufgerufen, wenigstens hinzuschauen?“* Es gehe ihm/ihr zunächst nicht einmal um ein *„Mund aufmachen oder etwas tun“*, denn das sei bereits der nächste Schritt, aber *„wenigstens einmal hinschauen und wahrnehmen, was da passiert.“* (Vgl. J 30) Im Gegensatz dazu konkretisiert H, dass das Aufrechterhalten der Erinnerung an die Shoah, die Auseinandersetzung damit und das Darüber-Reden-Müssen, ein wesentliches Unterrichtsziel sei. (Vgl. H 6)

I definiert als wichtigen Punkt die inhaltliche Auseinandersetzung mit „Ausgrenzung“ und als ersten Schritt in diese Richtung die Beschäftigung mit Vorurteilen und Stigmatisierungen. Es ist ihm/ihr ein wichtiges Ziel, grundsätzlich auch den Blick für die Reflexion einer möglichen eigenen Täterschaft nicht zu verlieren, nicht im Sinne einer Schuldzuweisung, sondern im Bewusstsein auf die Verantwortung hier und jetzt, nicht eines „billigen *Widergutmachens*“, sondern eines Wachsam-Seins. (Vgl. I 24) Die Mechanismen des Nationalsozialismus würden heute wie damals funktionieren. „*Und um das zu durchschauen und um das klarzumachen und um das greifbar zu machen, ist es nach meinem Dafürhalten und [meiner] Interpretation auch Teil des evangelischen Religionsunterrichtes, denn wir sollen Strukturen, Systeme durchschauen, um eventuell dagegen zu steuern und es gäbe eine ganze Reihe von biblischen Stellen dazu.*“ (I 2) Auch wenn I hier im Konjunktiv spricht und die Bibel als Textbuch bei keinem der Religionslehrer\*innen zum Thema Nationalsozialismus explizit als verwendetes Unterrichtsmedium genannt wird, ist anzunehmen, dass er/sie den einen oder anderen Bibeltext verwendet. Möglicherweise zitiert er diese auch im Gespräch. E beschäftigt sich mit dem von I benannten Themenkreis unter dem speziellen Blickwinkel der Kategorisierung von Menschen nach bestimmten Kriterien, wobei sein/ihr Fokus auf der Frage nach dem Wert des Lebens und dem Euthanasie-Gedanken liegt. Den entscheidenden Lerneffekt sieht E im Bewusstmachen von: *„Wohin führt es, wenn wir Menschen kategorisieren und in gewisse Schubladen einteilen?“* (E 12) In diesem Zusammenhang wolle er/sie verdeutlichen, was es heiße, Gewalt plötzlich als legitim in ihrer Anwendung zu erleben. (Vgl. E 10)

In den von D, H und E formulierten Zielvorstellungen lässt sich am deutlichsten ein spezieller Blick von Religionslehrer\*innen auf das Thema Nationalsozialismus nachvollziehen. D strebt an, die Schüler\*innen ein Stück in ihre Geschichte in Österreich hineinzuführen, konkret in die der evangelischen Kirche, die *„sich nicht so furchtbar mit Ruhm bekleckert hat in der Zeit des Nationalsozialismus“*. Es sei jedoch mit einer differenzierte Betrachtungsweise heranzugehen. (Vgl. D 28) Auch H setzt beim Wissen um die evangelische Kirche und ihrer Mitschuld an. Das Stuttgarter Schuldbekenntnis müsse Ausgangspunkt sein für die Frage einer Wiederholung der Geschichte und die Reflexion über aktuelle Bedingungen in der Gesellschaft, die zur Suche nach neuen möglichen Sündenböcken führt, ähnlich der Juden damals. (Vgl. H 18) E sieht im Bogen Glaube und Gewalt einen möglichen Ausgangspunkt für potentielle Opfer, seien sie jüdisch oder nicht-jüdisch. Dies sei den Schüler\*innen bewusst zu machen. (Vgl. E 12) Zusätzlich dazu sei

bewusst zu machen, dass „*Nationalsozialismus gewissermaßen*“ eine „*Ersatzreligion, Führerkultur*“, die im Gegensatz zum Glauben stünden, gewesen sei. (Vgl. E 10)

Einige der bereits genannten Ziele sind wohl beides, sowohl kognitiv als auch handlungsorientiert, die Grenze verläuft manchmal fließend, weil die Formulierungen unterschiedliche Interpretationen offen lassen. Während die Formulierung, dass das „nie wieder passieren“ dürfe und man daran mitarbeiten müsse, wie C es nennt, sehr allgemein gehalten ist, spricht A in der Ich-Form konkret eine Person an. Dieses „Ich“ ist nicht nur konkretisierend, sondern bezieht gleichzeitig jede\*n Einzelne\*n ein. „*Ich kann's nicht mehr ändern, aber ich kann vielleicht was verhindern*“. (A 62) C nimmt seine/ihre Schüler\*innen ebenfalls in die Pflicht, das Wissen weiterzutragen, da nicht davon ausgegangen werden könne, dass dies durch die Erwachsenen passiere. (Vgl. C 18) Auch das von J formulierte Ziel kritisch zu leben, kritisch hinzuschauen immer verbunden mit der Frage: „*Was hätte ich getan*“ damals verbindet J mit der Frage nach dem heute? Was tun wir heute? (Vgl. J 28) Ob dieser Gegenwartsbezug nur bereits bestehende Handlungen deutet oder auch auf mögliche Handlungsoptionen abzielt, wird nicht erläutert. Auch D bezieht seine/ihre handlungsorientierte Frage auf die Gegenwart: „*Was heißt das eigentlich für den Umgang mit Ausländern heute?*“. An dieser Frage mache er/sie die Mechanismen bewusst, die dazu führen, dem Populismus, Ideologisierung und oder Menschen „*auf den Leim*“ zu gehen. (Vgl. D 44) Als leitende Option für mögliche Handlungen spricht F die Christenpflicht an, „*sich kritisch mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, und nicht zu allem ‚Ja und Amen‘ zu sagen oder auch wie Dietrich Bonhoeffer Widerstand zu leisten*“. Dabei nehme es bei ihm/ihr einen großen Stellenwert ein, sich zu fragen, ob aus dem Glauben heraus die Ermutigung zu non-konformen Handlungen erwachsen könne? Sein/ihr Ziel im Unterricht sieht F nun dahingehend, die Schüler\*innen - weil man das ja nicht einfordern könne, - zu ermutigen, etwas tun und sich nicht ausgeliefert zu fühlen. (Vgl. F 32)

Auch affektives Lernen im Bereich Erinnerung ist von einigen wenigen Begriffen dominiert. Die Gefühlsdimension wird vor allem durch „*Betroffenheit*“ (A 62, F 14, I 22) und „*Berührt-sein*“ (C 20) definiert. Während A nicht näher ausformuliert, was genau damit gemeint ist, definiert F „*Betroffenheit*“ als Beziehung zum Thema, die er/sie herstellen wolle, weil sie für ihn/sie von größter Wichtigkeit sei. (Vgl. F 14) Zudem sei ein Religionsunterricht, „*der nicht betrifft und betroffen macht*“ problematisch, da Religion weniger eine Sache des Intellektes als vielmehr des Herzens sei. (Vgl. F 38) Es sei daher kaum sinnvoll, ein Thema nur intellektuell anzugehen. Er/Sie wolle auch sensibilisieren in

Hinblick auf Alltagsfaschismus und unreflektierte Vorurteile, da nur das nachhaltig wachrüttle. (Vgl. F 14) Auch I betont die andere Dimension des Lernens durch „Betroffenheit“, indem *„es von dieser Kopfgeschichte zu einer nicht bewussten, aber einkalkulierten Betroffenheit, Geschichte und Situation, wird“* (I 22). Mit „es“ wird hier wohl das Lernen am Thema angesprochen. Persönlich berührt zu sein *„durch kleine Sachen“* (C 20), möchte C mit ihrem Unterricht bei den Schüler\*innen genauso erreichen wie fehlendes Unrechtbewusstsein wahrzunehmen. (Vgl. C 8) Auch das reale Erleben der NS-Zeit im Gegensatz zum gegenwärtigen Blick auf diese Zeit müsse auseinandergehalten werden. (Vgl. C 36) D sieht es als Ziel an, dass Geschichte, im speziellen hier die des Nationalsozialismus, den Schüler\*innen nahekommt und sie auch ein Stück weit konfrontiert werden mit den grausamen Aspekten einer für die Gegenwart bedeutsamen Geschichte. (Vgl. D 28) In der Wahl der Ausdrücke wie Betroffenheit, Berührt-Sein und Nahekommen lässt sich auch eine gewisse Erwartung an die Tiefe der Gefühle ablesen, die hier geweckt werden soll. Wie der Terminus „Nahekommen“ schon sagt, ist hier in erster Linie ein Annähern an das Thema auf der Gefühlsebene gemeint. „Berührt-Sein“ geht bereits einen Schritt weiter und vermittelt den Eindruck des gefühlsmäßigen Andockens, welches noch eine Verstärkung durch „Betroffenheit“ erfährt.

Die affektive Dimension spielt jedoch nicht nur auf der Ebene der Lernziele eine Rolle, sondern findet eine hohe Entsprechung auch bei didaktischen Überlegungen zu Erinnerungsorten. Zudem finden alle Schwerpunkte aus den allgemeinen didaktischen Überlegungen in unterschiedlicher Form Eingang in die konzeptionelle Arbeit mit Erinnerungsorten, d.h. sie werden von den Religionslehrer\*innen nicht nur genannt, sondern auch umgesetzt.

#### 2.4.2. Die Verortung von Erinnerungsorten im Unterrichtsgeschehen

Diese Unterkategorie bildet die (didaktischen) Konzepte ab, die Religionslehrer\*innen zu einem großen Teil aus ihrer Motivation, Erinnerungsorte in das Unterrichtsthema Nationalsozialismus einzubeziehen, entwickeln. Es werden hier alle Aussagen aufgenommen, die Lehrende auf die dezidierte Frage nach dem Erinnerungsort machen, die eindeutig mit diesem verbunden sind. So finden hier u.a. auch Lernziele Eingang, weil sie explizit im Zusammenhang mit dem Besuch des Erinnerungsortes als wichtig erachtet und genannt werden. Manche Aussagen finden sich sowohl in den allgemeinen didaktischen Überlegungen als auch in der Verortung. Das ist immer dann der Fall, wenn die Lehrperson

sie ausdrücklich in beiden Bereichen wiederholt nennt. Nicht beschrieben wird hier die konkrete Arbeit an den kleinen Orten selbst.

Alle zehn Interviewten äußern sich zu dieser Kategorie mehrfach und aus ihren Antworten haben sich sieben verschiedene Schwerpunkte herauskristallisiert, die für eine Didaktik der Erinnerungsorte leitend ist: Emotionen, Nähe des Erinnerungsortes zu den Schüler\*innen, Personenbezogenheit im Sinne von Biografiearbeit, Aneignung von Wissen, Transfer, Gedenken, Abhängigkeit vom Unterrichtsthema. Jede einzelne Person nennt mindestens drei dieser sieben Bereiche, die für ihn/sie ein wichtiges Element für einen Besuch darstellen. Zwei Befragte haben sich sogar zu allen sieben Schwerpunkten geäußert.

### *Emotionen*

Dass Erinnerungsorte die Gefühlsebene erreichen sollen, finden neun von zehn Befragten wichtig (alle außer B). Siebenmal möchten die Religionslehrer\*innen durch ihren Besuch bei Schüler\*innen Betroffenheit auslösen, weitere zweimal ein Berührt-Werden. Dies deckt sich weitgehend mit den affektiven Lernzielen, die zuvor benannt wurden. Als zusätzliche Beschreibungen für einen emotionalen Zugang zum Thema Nationalsozialismus, den Erinnerungsorte hervorrufen sollen, werden Formulierungen wie „*eindrücklicher*“ (C 4) oder „*in sich aufnehmen*“ (D 2) und „*Gespürentwicklung*“ (I 20) genannt. Auch für H ist der emotionale Aspekt bedeutend. Er/sie verweist auch beim Erinnerungsort auf die ihm wichtige Verankerung im Lehrplan unter „*affektive Lernziele*“ (H 18). F hingegen nähert sich der emotionalen Seite, indem er zunächst in seiner/ihrer Aussage den Umkehrschluss ausdrückt, dass ohne Erinnerungsort reine Themenarbeit, die unberührt lässt, passieren würde: „*Was heißt das konkret? Es ist sonst eine gewisse historische Distanz zu dem Thema da, die auch die Tendenz hat, dass mich das unberührt lässt. [...] Ich schaffe eine Betroffenheit und das ist mir ganz, ganz wichtig, [...].*“ (F 2) Er/sie wechselt in der Erzählung dreimal das Subjekt. Während der/die Lehrende zu Beginn vom Erinnerungsort ausgeht, der Direktheit mit sich bringe, wird er/sie dann allgemein beschreibend, ohne die Adressat\*innen genauer zu nennen. Wenn F von einer „*gewisse[n] historische[n] Distanz*“ spricht, beruft er sich möglicherweise unbewusst auf die eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen im Unterricht. Dann kommt es abermals zu einem Wechsel und F reflektiert wiederum das eigene persönliche Erleben: „*dass mich das unberührt lässt.*“ Ein paar Sätze weiter führen die zuvor beschriebenen Erfahrungen F zur Erkenntnis, am Erinnerungsort Betroffenheit schaffen zu können. Der/die Befragte weist aber in der Aussage auf einen

weiteren Punkt hin, die historische Distanz, die offenbar überwunden werden soll, indem eine Nähe zu den Schüler\*innen hergestellt wird. „Nähe“ in verschiedenen Dimensionen stellt sich als wesentliches Element für Religionslehrer\*innen dar.

#### *Nähe des Erinnerungsortes zu den Schüler\*innen*

Die Nähe des Erinnerungsortes zu den Schüler\*innen ist für Religionslehrer\*innen offensichtlich von großer Bedeutung. Alle zehn Befragten geben an, dass dies eine Motivation sei, einen kleinen Ort des Gedenkens aufzusuchen und nicht auf größere, oftmals weiter entfernte Gedenkstätten auszuweichen. Für D hat dieser Punkt eine so große Wichtigkeit, dass er/sie „Nähe“ in abgewandelter Form insgesamt sieben Mal thematisiert. Dabei stellt sich heraus, dass mit Nähe unterschiedliche Vorstellungen verbunden werden. So finden sich insgesamt neun Aussagen bei sieben Lehrenden, die Nähe mit schneller Erreichbarkeit im Unterricht gleichsetzen (C, D, E, G, H, I, J). Einer der Gründe dafür ist der Stundenplan, der oftmals ein längeres Wegbleiben von der Schule schwierig gestaltet, d.h. die Organisation eines Besuches am Erinnerungsort fällt umso leichter, je örtlich näher er ist, wie die Aussage von H belegt, der/die eine Gedenktafel in Schulfähigkeit besucht. Für ihn/sie sei es wichtig, *„dass es in der unmittelbaren Umgebung ist, es ist also organisatorisch auch leichter erreichbar.“* (H 8) In die Formulierung *„organisatorisch auch leichter erreichbar“* soll offenbar beides hineingenommen werden, die Organisation, die einfacher ist, aber auch die Erreichbarkeit. Damit ist die Zeitdimension und die Unterrichtsform indirekt angesprochen sowie die damit oft verbundene Problematik, die bereits Erwähnung fand. Zugleich ist jedoch der nahegelegene Erinnerungsort eine adäquate Antwort darauf. Auch G argumentiert mit der Nähe, gibt aber im selben Moment zu verstehen, dass kleinere Erinnerungsorte wie Stolpersteine, so gut wie nicht in seinem/ihrem Unterricht besucht würden, weil sie immer noch zu weit weg seien. (Vgl. G 2) Ebenfalls in den Bereich der örtlichen Nähe fallen Beschreibungen, die die geringe Distanz zwischen Wohnort bzw. Schule der Schüler\*innen und Erinnerungsort hervorheben, wodurch die Möglichkeit einer wiederholten Begegnung besteht. Sechsmal wird dieser Umstand von vier Personen als wesentlich angegeben (B, E, F, H). *„Ich konzentriere mich bei dem, wo ich mit denen hingehe, auf F\*, weil die meisten meiner Schüler dort wohnen, da gehen sie zumindest in die Schule [...].“* (B 2) Mit dieser Ortsverbundenheit geht zugleich eine wichtige Vertrautheit der Schüler\*innen einher, die zwei Religionslehrer\*innen benennen (E, G).

*„Das Eine, was ich gerne mache, ist an Erinnerungsorte zu gehen, die in der Nähe der Schule sind, das heißt z. B. im Fall meiner Stammschule ist das der jüdische Friedhof in L\*. Im Fall einer anderen Schule ist es vor allem die L\* Altstadt, die ja ein Ort ist, wo sich die Jugendlichen üblicherweise am Wochenende abends vergnügen, das heißt, das ist ein Ort, der den Jugendlichen sehr vertraut ist und wo es für sie einfach völlig überraschend ist [...].“ (E 2)*

Auch durch Vertrautheit mit dem Erinnerungsort entsteht eine gewisse Nähe, da die Schüler\*innen eine Beziehung entweder schon in ihrer Freizeit aufgebaut haben oder sie im Unterricht durch diesen Umstand leichter hergestellt werden kann. Nähe durch Beziehung wird fünfmal von drei Lehrenden als Grund für die Wahl des Ortes angegeben. F ist dabei wichtig, *„die Distanz aufzuheben, dass das weit weg ist von mir, sowohl räumlich wie zeitlich, sondern dass das etwas ist, was in meinem Umfeld passiert ist und wo ich dadurch jetzt auch eine Beziehung herbekomme.“ (F 2)* Ein/eine Religionslehrer\*in ist auch der Überzeugung, dass eine persönliche Konfrontation Nähe herstellen könne, wie er/sie als affektives Lernziel nennt. (Vgl. D 28) In einem *„plastischen Erleben“ (D 2)* am Erinnerungsort sieht D nun die Chance, Beziehung zum Geschehen aufzubauen. Damit ist möglicherweise gemeint, dass der Ort „angreifbar“ ist, also real erlebt werden kann. Nähe könne jedoch auch besonders an einem Erinnerungsort hergestellt werden, wenn dieser ein Andocken von Kindern und Jugendlichen gut ermögliche. Das werde erreicht, indem am Ort die Erinnerung an junge Menschen wachgehalten werde, eine Identifizierung der Schüler\*innen also gut möglich sei: *„Nähe zur Person. Ich hab da Kinder sitzen, dann möchte ich etwas haben, was mit Kindern zu tun hat. Ich hab da junge Erwachsene sitzen, dann freu ich mich, wenn ich etwas finde [...].“ (A 14)* F bringt zusätzlich den religionspädagogischen Aspekt des „Sitz im Leben“ mit ein, indem er/sie speziell seine Sichtweise hierzu als Theologe anspricht: *„Ja, wir haben als Theolog[\*inn]en gelernt, sie im Leben dort abzuholen, wo sie eine Beziehung aufbauen können und das bleibt ihnen dann auch lange im Gedächtnis.“ (F 8)* Nicht von Beziehung, aber von einem direkteren Bezug, der hergestellt werden könne, spricht H. Dies sei der Unterschied zum Reden darüber in der Klasse, welches weniger intensiv sei. H erinnert sich an ein Erlebnis vor Ort, welches für ihn/sie klar mache, dass die Umgebung des Erinnerungsortes ganz anders herausfordere, Schüler\*innen dadurch besser erreichen könne. (Vgl. H 4)

Eine weitere Form von Nähe, die dem Erinnerungsort innewohnt, ist eine gewisse Nähe zum historischen Geschehen. Zwei der Religionslehrer\*innen (D, F) sehen hier quasi eine

Vermittlerfunktion des Ortes zwischen Schüler\*innen und den geschichtlichen Ereignissen. D sieht dieses Ziel im Sehen und Erleben des Erinnerungsortes erreicht. (Vgl. D 4) Dass für die Überbrückung einer möglichen Distanzierung der Schüler\*innen zum Ort auch der geschichtliche Lokalbezug sehr hilfreich sei, sehen drei Lehrende bei ihrem Besuch am Erinnerungsort als sinnvoll an (D, G, I). G fokussiert dabei seine/ihre Rolle als Religionslehrer\*in darauf, nicht die gesamte NS-Zeit zu beleuchten, sondern konkret auf die lokale Geschichte einzugehen. (Vgl. G 16)

Wie bereits bei A 14 (s. oben) angeklungen, ist die Verbindung der Schüler\*innen zu einer (gleichaltrigen) Person, die die NS-Zeit erlebt hat, eine didaktische Überlegung für Lehrer\*innen, einen Erinnerungsort für den Religionsunterricht auszusuchen. Dass hinter diesen am Ort „erlebbar Personen“ auch Geschichten stehen und Biografien sichtbar zu Tage treten, ist ein weiteres Motiv für Religionslehrer\*innen, einen Erinnerungsort in die Vermittlungsarbeit einzubauen.

#### *Personenbezogenheit im Sinne von Biografiearbeit*

Neun der Befragten sehen die Verbundenheit des Erinnerungsortes mit einer Biografie als wesentliches Kriterium für den Besuch an (alle außer I). Damit führen sie weiter, was sie bereits im Klassenraum mit unterschiedlichen Medien begonnen haben, die Biografiearbeit. Es stellt sich ihnen dabei die Frage, wer hier biografisch unter die Lupe genommen werden soll und darf? Nur Opfer oder Täter und Opfer? Dürfen Erinnerungsorte mit Schüler\*innen besucht werden, die vornehmlich Täter-Orte sind? Ein/e Religionslehrer\*in beschreibt, dass diese Frage zu einer großen Diskussion unter Kolleg\*innen geführt habe und beantwortet sie für sich selbst: *„Aber es macht was mit einem, wenn man dort ist.“ (J 10)* Ob damit nun gemeint ist, dass jede Biografie geeignet sei, die Schüler\*innen gleichsam „abzuholen“, bleibt damit unbeantwortet. An einem Tatort, der zugleich als Erinnerungsort für Opfer gilt, auch Täter zum Thema zu machen, stellt für D dennoch eine Option dar. Er/Sie sieht darin die Möglichkeit, die Ambivalenz vieler Menschen in der NS-Zeit aufzuzeigen und damit auch die Mechanismen, die in der NS-Zeit zur Wirkung kamen, zu verdeutlichen. Als bestes Beispiel dient ihm/ihr dafür Hitler selbst. *„Es wird den Schülern verdeutlicht, wie wahnsinnig dieser Mensch eigentlich war. Und du siehst dann eben auch natürlich Bilder vom Hitler und das zeigt natürlich auch die Widersprüchlichkeit dieser Person, das finde ich, wird da sehr schön deutlich. Es zeigt für mich nochmal mehr Facetten auf als Mauthausen, das ist so das Entsetzen ‚Wie kann man nur‘, aber der O\*berg macht verständlicher, wie es eigentlich dazu kam. Warum haben die Leute Hitler*



*so toll gefunden und warum ist es erstmal das Jubeln, und das ist doch eigentlich ein netter Mensch.“ (D 28)*

In allen anderen hier genannten Fällen sind nicht Täterbiografien das Thema, sondern Lebensgeschichten von Opfern. In fünf Aussagen von drei Lehrenden wird darauf hingewiesen, wie wichtig es sei, reale Menschen und ihre Geschichten vor Augen zu haben. *„Und was ich wichtig finde ist also, dass es personenbezogen ist, dass das wirkliche Schicksale sind, [...] man sieht, dass dort ganz reale Menschen gelitten haben und gequält oder ermordet worden sind.“ (A 2)* Neben dieser Tatsache, dass es sich nicht um anonyme Zahlen und Personen, derer gedacht wird, handelt, wird auch noch Wert darauf gelegt, dass diese Menschen „hier“ gelebt haben. Das heißt, indirekt kommt es dabei zu einem Verweis auf die Wichtigkeit, dass diese realen Personen - gleich den Schüler\*innen – rund um den Erinnerungsort ihren Lebensmittelpunkt hatten. *„Wir haben uns dann mit einzelnen Schicksalen von Personen beschäftigt, haben uns dann auch vor Ort eben z. B. in der Altstadt die Orte angeschaut, wo diese Menschen einmal gelebt haben.“ (E 8)*

Im Rahmen der persönlichen Definitionen von Erinnerungsorten wurde von den Lehrenden bereits dargelegt, dass diese mehr als nur ein geografischer Ort seien. Unter anderem wurde dabei mehrfach auf Marko Feingold verwiesen, der als Zeitzeuge auch als eine Art Erinnerungsort fungiere. Auf ihn greifen zwei Religionslehrer\*innen bei ihren Besuchen eines „Erinnerungsortes“ zurück und erläutern auch warum. Während F ihn als *„Modell“ (F 10)* beschreibt, das mit seinen 102 Jahren wohl körperlich mittlerweile *„etwas reduziert,“* aber *„geistig unwahrscheinlich frisch“* und immer noch voll im schulischen wie öffentlichen Leben präsent sei, stellt G einen anderen Aspekt in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen, der an Erinnerungsorten für Opfer des NS-Regimes kaum je zum Tragen kommt: Die Erzählung des Lebens nach der Verfolgung. Er nimmt damit ein wichtiges Element auf, das sehr häufig unbeachtet bleibt. Die Erinnerung an die Überlebenden und ihr Leben „danach“. *„Es gibt dann auch die beste Gelegenheit zu berichten darüber, wie die meisten Überlebenden ja kaum zurechtkommen mit ihrem Überleben. Die große Frage, wie macht dieser Marko das? Wahrscheinlich arbeitet er sich halt ab, um diese Fragen zu bewältigen.“ (G 6)* Der letzte Satz lässt darauf schließen, dass G hier speziell die Bewältigungsstrategien von Überlebenden im Blick hat, von denen die Zeit nach der Verfolgung geprägt ist, aber auch die Weitergabe von Wissen vor Ort, um die Jahre der Schreckensherrschaften nicht in Vergessenheit geraten zu lassen und zu mahnen.

*Aneignung von Wissen*

Neben der Personenbezogenheit, sei es seitens der Schüler\*innen durch Nähe oder seitens der Opfer/Täter-Biografien/Geschichten und der emotionalen Berührung durch den Erinnerungsort, streben Religionslehrer\*innen auch in acht Fällen eine Wissensvermittlung mithilfe des Erinnerungsortes an (B, C, D, E, F, G, H, J). Diese zeigte sich bereits bei den Lernzielen als für sie sehr relevant. J setzt sogar noch einen Schritt früher an, indem er/sie bereits die Kenntnis von Erinnerungsorten und Gedenkstätten nicht für voraussetzbares Wissen der Schüler\*innen hält und durch den Besuch diese Wissenslücke schließen möchte. *„Erstens glaube ich, es gehört zu unserer österreichischen Geschichte dazu. Jeder Mensch, der in Österreich zur Schule geht, sollte an so einem Ort einmal gewesen sein. Viele sind es nie in ihrem Leben, ich kenne viele Leute, die sagen, sie wissen nichts davon. Ich finde, das gehört zur Allgemeinbildung dazu.“* (J 4) Auch B besucht Erinnerungsorte im Religionsunterricht, um sie ins Bewusstsein der Jugendlichen zu bringen, weil ihm/ihr das wichtig sei. (Vgl. B 10) Die Kenntnis des Erinnerungsortes selbst wird hier bereits als Zuwachs an Wissen gewertet. Für E scheint der kognitive Bereich der Wissensvermittlung sogar einen sehr hohen Stellenwert einzunehmen, da er/sie insgesamt sechsmal darauf verweist. Er/Sie meint dabei nicht ein allgemeines Wissen über die Zeit des NS-Regimes, sondern konkretisiert die eigenen Vorstellungen in vier Fällen je nach Erinnerungsort. So ist seine/ihre Wissensvermittlung von historischen Fakten immer an den jeweiligen Ort angepasst. In H\* sollen sich Schüler\*innen mit dem Thema der Euthanasie auseinandersetzen, in der Altstadt von L\* hingegen mit den historischen Gegebenheiten der Judenvertreibung ab 1420 bis zum Nationalsozialismus. Auch das Thema „Willkürliche Ausübung von Gewalt“ verbindet E mit dem Altstadtbesuch, wobei hier besonders Wert auf den Aspekt Religion und Gewalt gelegt werde. (Vgl. E 4)

Das weist auf den Punkt hin, dass neben der Vermittlung historischer Fakten - wobei sich die Bandbreite der genannten Inhalte von medizinischen Versuchen über Pogrome hin zu Konzentrationslagern bewegt, die insgesamt zehnmal von den Lehrenden genannt werden - eine andere „Wissensvermittlung“ parallel läuft, welche es voranzutreiben gilt: Die ethische Wissensvermittlung. D meint: *„Es hängt natürlich auch davon ab, wo ist mein Fokus in dieser Unterrichtseinheit?“* Er stellt damit klar, dass die Art der Wissensvermittlung jeweils stark von der Lehrperson abhängt. Er/Sie nennt dann auch gleich einige Schwerpunkte und setzt sie in Verbindung mit den entsprechenden Orten, die er/sie zum jeweiligen Thema ins Auge fasst. „Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigung“ ist für ihn/sie mit H\* verbunden, „Widerstand im Dritten Reich“ hingegen mit dem O\*. Trotz des erhöhten Aufwandes war auch D\* schon einmal das Ziel

einer schulischen Exkursion, *„da kann ich halt natürlich sehr gut diesen kirchlichen Widerstand [zeigen], weil das ja sozusagen das Pfarrer-KZ war, etwas Böse gesagt [...]“*.<sup>484</sup> Auch der Zeitzeuge Marko Feingold, der für D einen Erinnerungsort darstellt, wird nicht etwa aufgesucht, wenn es um das Thema Judentum geht, sondern um „mit ihm über Nationalsozialismus und zwar aus Sicht eines Opfers, eines KZ-Insassen“ zu sprechen, da das „wahnsinnig stark“ sei. Interessant ist hier, dass D im selben Zusammenhang die Aids-Hilfe nennt, zu der er/sie seit Jahren mit Klassen gehe, wenn „Homosexualität“ als Thema durchgenommen wird, um dort einen HIV-positiven Menschen zu treffen. Es stellt sich die Frage nach der gedanklichen Verbindung. Ist es die Person, die beide Themen verbindet, oder die Aids-Hilfe ein Erinnerungsort an die Aids-Opfer oder die Sicht aus der Perspektive Betroffener? *„Das ist nochmal eine andere Sicht, wenn einer sagt ‚Ich hab das, und so geht's mir damit und so gehen die Leute mit mir um.‘“* (Vgl. D 20) Auch für F ist das Thema „Behinderung“ oder das ethische Thema Präimplantationsdiagnostik Ausgangspunkt, einen Erinnerungsort zu besuchen: welchen genau, nennt er/sie nicht näher. Vielmehr steht die Frage im Raum, was diesbezüglich bereits alles geschehen sei. F sieht dabei Ähnlichkeiten im Vergleich von früher und heute im Umgang mit dem Thema und der Grundhaltung dazu. (Vgl. F 36)

Allein bei D sind die Themen, die über die Erinnerungsorte vermittelt werden sollen, sehr vielfältig. Diese große Bandbreite setzt sich auch bei anderen Religionslehrer\*innen fort. C möchte, dass seine/ihre Schüler\*innen vor Ort sich mit der Abwertung von Menschen auseinandersetzen. Dabei setzt er/sie auf das *„Deutlichmachen“* kleiner Abwertungen zu Beginn, die viel wichtiger seien, *„als das, was dann in den KZs passiert ist, weil das ist für sie so weit weg oder so brutal.“* (C 4) E hingegen legt hier sein/ihr Augenmerk auf die zu hinterfragende Kategorisierung von Menschen, die bereits vor der Exkursion im Unterricht angesprochen wird. Was genau damit gemeint ist, präzisiert E mit der Einteilung von Menschen nach bestimmten Kriterien. (Vgl. E 10) Aber auch andere Themenbereiche hält E für relevant - sie werden von ihm/ihr auch als kognitives Ziel benannt - und seien konkret am jeweiligen Erinnerungsort zu thematisieren: *„Der zweite Aspekt wäre die Frage nach Kult, also Nationalsozialismus gewissermaßen als Ersatzreligion, Führerkultur und diese Dinge und als Gegensatz dazu eben Glaube und der dritte ist eben einfach auch die Anwendung von Gewalt, dass plötzlich Gewalt legitimiert*

---

<sup>484</sup> D spricht hier von einem Konzentrationslager in Deutschland, in welches zahlenmäßig die meisten Pfarrer verschleppt wurden.

wird.“ (E 10) D und E greifen zusätzlich die Gegensätze, die der von ihnen ins Auge gefasste Ort ausstrahlt, mit den Schüler\*innen auf: „[...] hier wird Gewalt geübt oder ist hier geübt worden an diesem Ort, wo es jetzt friedlich ist, wo es jetzt ruhig ist, wo es jetzt auch fröhlich ist, da ist sowas passiert.“ (E 10) D hingegen nimmt die wunderschöne Landschaft und das furchtbare Geschehen als Kontraste: „Natürlich auch das Ziel, dieser Kontrast, das ist ja eine wunderschöne Landschaft, dieser B\* Talkessel ist so ganz idyllisch und schön und dort wird im Grunde sowas Furchtbares beschlossen, abgesegnet. Das wird da nochmal irgendwie sehr deutlich.“ (D 32) Zuletzt wird von B noch ein Aspekt angesprochen, der möglicherweise auf viele kleine Erinnerungsorte zutreffend ist: „Da sieht man kaum was, aber ich denke, man sollte es einfach wissen.“ (B 4)

Die Wissensvermittlung stellt ein großes Anliegen dar, wie hier gezeigt wurde, aber einen ebenso hohen Stellenwert, der für den Besuch mit Schüler\*innen an einem Erinnerungsort spricht, besitzt bei Religionslehrer\*innen die Frage nach dem Transfer.

### *Transfer*

Auch diesen Bereich finden neun von zehn Lehrenden für die Einbeziehung des Ortes ins Unterrichtsgeschehen wichtig (alle außer C). Es differieren jedoch die Ansichten, was genau transferiert werden soll. Während sich beispielsweise bei E oder J der Transfer in der Frage nach einer konkreten Handlungsoption erschließt, wird er in anderen Fällen wie bei D und G allgemeiner gefasst. So wird als Ziel dieser Transferleistungen der Wunsch nach Verhinderung - einerseits einer Wiederholung, andererseits etymologischer Verklärungen der Ereignisse der NS-Zeit - genannt. Transfer sei mehr als historisches Erinnern und Erzählen, es gehe darum, was die Geschichte „für uns heute“ (D 4) bedeute.

A erwähnt viermal, dass der Gegenwartsbezug für ihn/sie von Bedeutung sei und auch, dass dieser Zugang durch Erinnerungsorte bedient werde. Eine wesentliche Rolle dürften für A hier kompetente Personen sein, die den Unterricht vor Ort gestalten. (Vgl. A 2) Mit dem Verweis auf das Hier und Jetzt kommt es zur Anknüpfung der Arbeit am Erinnerungsort an die inhaltlichen Schwerpunkte. F erachtet das Hereinholen der Geschichte als wesentlich, indem die Distanz zwischen Ort und Person zeitlich wie räumlich aufgehoben würde und präzisiert noch: „das hat was mit uns hier und jetzt zu tun.“ (F 10) Eben diesen Bezug zur eigenen Person müssten die Schüler\*innen selbst erarbeiten, der Transfer passiere nicht von selbst, stellt E klar. (Vgl. E 2) Wodurch dieser Bezug zum eigenen Leben leichter hergestellt werden könne, überlegt H und kommt zum Ergebnis, dass eine Verbindung eher durch das Aufsuchen eines lebensnahen Ortes gegeben sei. Wörtlich

spricht er/sie von der „Welt [...], in der man sich bewegt“. (Vgl. H 8) Diese Formulierung könnte auf eine geografische Nähe verweisen, die dem/der Religionslehrer\*in wichtig ist, aber auch auf die Nähe zur Person der Schüler\*innen, um den Transfer zu gewährleisten. Während bislang ein allgemeiner Wunsch des Transfers von historischen Gegebenheiten in die Lebenswelt der Schüler\*innen dargelegt wurde, benennen einige Religionslehrer\*innen konkrete Themen, anhand derer sie diesen Gegenwartsbezug herstellen wollen. So möchte B für die Zusammenhänge der jüdischen und christlichen Geschichte von F\* und das ehemalige Leben in der Synagoge im Vergleich zur eigenen evangelischen Gemeinde, die immer noch existiert, ein Bewusstsein schaffen.

*„Unsere beiden Gemeinden sind ca. gleichzeitig entstanden, waren auch ca. gleich groß bei der Gründung. Die Synagoge ist um einiges größer gebaut worden als unsere Kirche, aber ich finde es so spannend - wir sind noch da und die nicht mehr. Das jüdische Leben in F\* ist ausgerottet. Es ist kaum mehr jemand zurückgekommen, es gibt durchaus Überlebende, aber die wollten nicht mehr wiederkommen - oder zum großen Teil, jedenfalls so, dass eine Gemeinde möglich wäre.“ (B 4)*

Dieser Zugang impliziert, dass die Jugendlichen einen Bezug zur eigenen Kirchengemeinde haben, was nicht mehr bei allen vorausgesetzt werden kann. Bei J, der/die den Todesmarsch der Juden als historisches Faktum für seine/ihre Schüler\*innen am Erinnerungsort erarbeiten möchte, stellt sich beim Transfer ins Hier und Jetzt zugleich die Frage nach der Handlung. Er/Sie zieht eine Parallele zu den vorbeimarschierenden Juden mit der heutigen Flüchtlingssituation.

*„Ich will erreichen, dass sie (die Schüler\*innen: Anm. d.V.) die Augen aufmachen und dass sie sehen, das ist noch nicht lange her, dass ganz in unserer Nähe Sachen passiert sind, wo alle weggeschaut haben und ich möchte erreichen, dass sie, wenn wieder irgend sowas ist, oder jetzt, diese ganzen ausländerfeindlichen Geschichten, dass sie nicht wegschauen, das ist mein Ziel. Jungen Menschen zu sagen, dass sie nicht wegschauen dürfen. Ich will nicht, dass sie alle demonstrieren gehen, aber ich möchte, dass sie wach sind und hinschauen, was passiert.“ (J 28)*

Anhand der Geschichte stellt er/sie am Schluss die Frage an die Schüler\*innen: „Lassen wir sie vorbeigehen? Alle?“ Dieses „Wir“ schließt die Lehrperson mit ein, die sich offenbar auch selbst mit dieser Frage beschäftigt. Dieses Wegschauen geht bei J Hand in

Hand mit der thematischen Beschäftigung des Nicht-Gewusst-Habens, welche für die NS-Zeit sehr wesentlich ist. Wer hat was warum gewusst, wissen können, nicht gewusst? Dieser Problematik nähert sich J an und möchte seine/ihre Jugendlichen zu einem kritischen Umgang mit dieser Frage bewegen. *„Und ich möchte ihnen schon zeigen, da waren so viele Leute, und die haben von Nichts was gewusst? Das ist mein Ziel. Ich habe mir das schon oft überlegt, warum tut man das, aber für mich ist dieses Kritische, kritisch leben, kritisch hinschauen, das ist total wichtig.“ (J 28)*

E nimmt den jüdischen Friedhof, der mit einem Vorhängeschloss abgesichert ist, und seine Geschichte als Ausgangspunkt, um Verbindungen in die Gegenwart zu schlagen. Dabei geht es ihm/ihr darum zu zeigen, dass für Juden und Jüdinnen ein Leben in Österreich offenbar immer noch mit Angst verbunden sei: *„Das ist ja eben dieses Wesentliche, gerade mit einer sehr dicken Kette ist dieses verrostete Gittertor des Friedhofs zugeschlossen mit einem Vorhangschloss und das macht auch deutlich, hier herrscht immer noch Angst [...]“.* (E 10) Zudem macht er/sie darauf aufmerksam, dass der jüdische Friedhof sehr groß sei im Gegensatz zur kleinen jüdischen Gemeinde, die sich heute auf 20 Leute beschränke. Damit greift er/sie einen ähnlichen Aspekt wie B auf, die das Verschwinden der jüdischen Gemeinde im Vergleich zur eigenen Kirchengemeinde thematisiert. Auch die Kategorisierung von Menschen, die anhand des Erinnerungsortes in H\* thematisiert werden soll und die E bereits in Zusammenhang mit der Wissensvermittlung anspricht, wird erneut genannt. Er/Sie verwendet das Bild des historischen „Geradehalters von Schreber“, der für ihn/sie als „klassisches Symbol“, um Menschen Haltung beizubringen, fungiert. Zudem arbeitet er/sie im Bereich „lebensunwertes Leben“, um den Schüler\*innen folgende Frage mitzugeben: *„Es geht ja um das, was wir ja auch tun, immer wieder die Leute bewerten nach Nützlichkeit, Brauchbarkeit, was weiß ich, Schönheit, wie auch immer und was das in der letzten Konsequenz dann für die heißen kann, die eben nicht nützlich, nicht schön, nicht brauchbar sind. [...] Wohin führt es, wenn wir Menschen kategorisieren und in gewisse Schubladen einteilen?“* (E 10) Auch er/sie schließt in der Frage an seine /ihre Schüler\*innen seine/ihre Eigenreflexion ein, indem er/sie von „wir“ spricht.

Dieser von Religionslehrer\*innen angestrebte Transfer soll jedoch nicht nur auf die Gegenwart gerichtet sein, sondern zugleich für die Zukunft vorbauen. So etwa hofft H, dass durch die profunde Beschäftigung mit der Geschichte eine Identifikation mit „rechtem“ Gedankengut ausbleibe. *„Wer sich ernsthaft mit der Geschichte befasst hat, wird hoffentlich niemals den Gruppen zu nahe kommen oder gar von ihnen vereinnahmt werden, die das Gedankengut pflegen. Der wird vielleicht sogar jetzt mit unseren Flüchtlingen*

*niemals auf die Idee kommen, sich den rechten Schreihälsen anzuschließen, hoffe ich. Ob es stimmt, weiß ich nicht.“ (H 10)* In seiner Hoffnung drückt sich nicht nur ein Ablehnen der rechten Ideologie aus, sondern dezidiert auch ein Handlungsmuster, welches gegenwärtig im Umgang mit Flüchtlingen zutage treten möge. Dass es eine Hoffnung bleibt, legt der letzte Satz nahe. Aber auch das „Hereinholen der Shoah“ ins Leben, welche mit unbegreiflichem Grauen und Schrecken verbunden ist, steht für ihn als Transfer, und solle als Voraussetzung für einen besseren Umgang mit dieser dienen und einer Verklärung vorbeugen. (Vgl. H 6) Aber noch ein weiterer Punkt ist ihm wichtig, nämlich der Vergleich der Situation für Juden damals mit heutigen Bedingungen, die Gruppen gefährden, in eine Sündenbockfunktion zu kommen. (Vgl. H 18) I sieht die Motivation für einen Besuch am Erinnerungsort ebenfalls darin, für das NS-Regime verantwortliche Mechanismen sichtbar zu machen, die seiner/ihrer Meinung nach bis dato in der Gesellschaft greifen würden. Als Beispiele für erste Schritte dahin nennt er Ausgrenzung, Vorurteile oder Stigmatisierung. (Vgl. I 24)

G verfolgt ein weiteres Ziel in der Vermittlung, wenn es um den Transfer zu seinen/ihren Schüler\*innen geht. Er/Sie möchte ihnen als Teil der Gesellschaft ihre (politische) Verantwortung nicht für die Vergangenheit, aber für die Gegenwart und Zukunft nahebringen. Damit soll es einerseits zu einer Entlastung der Menschen in Bezug auf die Vergangenheit kommen, für die sie nicht verantwortlich seien, aber ihnen zugleich die Verantwortung und Aufgabe in der gegenwärtigen Gesellschaft bewusst werden. (Vgl. G 30)

Einen anderen Ansatz von Transfer verfolgt F. Er/Sie geht von gegenwärtigem Geschehen aus, das am Erinnerungsort mit historischen Gegebenheiten der NS-Zeit in Verbindung gebracht werden soll. Für F ist dieser aktuelle Bezug so wichtig, dass der/die Lehrende insgesamt achtmal auf das Thema Aktualität zu sprechen kommt. Was F mit Transfer meint, fasst er/sie so zusammen: *„[...] den Moment zu finden, wo ich die Schüler so abholen kann, dass sie eben diese Direktheit, diese Bezogenheit empfinden können. Und da ist es mir dann egal, ob ich etwas anderes vorgehabt hätte: Wenn aktuell jetzt etwas vorfällt, dann ziehe ich das einfach vor. Das sind die Schüler von mir gewohnt, dass ich diese Aktualität dann prioritär behandle. Das ist für mich dann entscheidend.“ (F 8)* F bezieht sich dabei einerseits auf eine starke rechte Szene in S\*, die aktuell etwa immer wieder durch Schmierereien auf Stolpersteine in Erscheinung tritt, aber auch auf Projekte der Stadt selbst, wie z.B. die „Aktion 88 gegen Rechts“. Diese Vorkommnisse der rechten Szene nimmt die Lehrperson zum Anlass, auf das Problem der nicht vorhandenen

Vergangenheitsbewältigung hinzuweisen, wie unter anderem die Zerstörung einer Glasstele im M\*park. *„Diese Glasstele ist mit Material gefüllt, die eigentlich hinweisen sollte auf diese Verbrennungsüberreste, die entstanden sind, als man die Leichen entsorgt hat. Auch hier wieder eine aktuelle Situation, die ich sehr stark in den Unterricht miteinbezogen habe: Im vergangenen Jahr hat es ein Attentat auf diese Stele gegeben, mittlerweile ist der Mensch ausgeforscht worden, von einem rechtsradikalen Mann ist diese Stele zerstört worden.“* (F 8) F sieht den Mehrwert, eine aktuelle Situation aufzugreifen, um mit Erinnerungsorten zu arbeiten, in der Intensität, mit der die Schüler\*innen diese aufnehmen würden.

Diese Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus „aus aktuellem Anlass“, wie F es sieht, oder dieses „Ins-Leben-Hereinholen“ der Vergangenheit, wie H es bezeichnet, kann einerseits durch den Transfer erfolgen, wie dieser Abschnitt zeigt, aber auch mit der Erinnerung, dem Gedenken.

### *Gedenken*

Sieben Religionslehrer\*innen haben als Motivation, einen Erinnerungsort mit ihren Schüler\*innen zu besuchen, das Gedenken, das Erinnern genannt. Zwei davon, C und H nahmen dafür mit ihren Klassen an Gedenkveranstaltungen an einem Gedenkort teil. *„Ich war jetzt auch schon zweimal mit Klassen bei so Gedenkfeiern bei der Reichspogromnacht dabei, an so kleinen Orten.“* (C 4) In weiterer Folge sagt C, dass das *„eindrücklicher sei“*. Vermutlich bezieht sich das „eindrücklicher“ auf einen „normalen“ Gedenkstättenbesuch, wie er/sie ihn schon des Öfteren mit Klassen absolviert hat. Die Beschäftigung mit Erinnerungskultur ergibt sich für A im Zusammenhang mit einem Erinnerungsort in K\*. Der aus historischer Sicht für Protestant\*innen sehr wichtige Ort wurde zur Erinnerung an diese schwierige Zeit mit einer Gedenktafel ausgestattet. Für die jüdischen und slowenischen Folteropfer der NS-Zeit am selben Ort fehlen solche Tafeln jedoch. A fragt sich, warum das so sei, warum es diese Form der Erinnerungskultur gebe und womit sie zusammenhänge. Mit dem Nicht-Zurückkehren der Juden oder dem Zurückkehren mancher Slowenen? (Vgl. A 2)

B beschreibt, welche Erinnerungsorte er/sie mit ihren Schüler\*innen aufsucht und warum. Gedenken, um gegen das Vergessen der Orte oder der Geschichte, die an diesen Orten passiert ist, zu arbeiten? *„Dann gibt es ein Gedenkmal zu diesem KZ vor unserem Bezirksmuseum, das liegt eh so am Weg [...]. Wir gedenken auch dem, es soll nicht vergessen sein.“* (B 4) Das „es“ würde eher auf die Geschichte als auf den Ort, der nicht



vergessen werden soll, hinweisen. Interessant ist auch die Formulierung „*Gedenkmal*“, die fast einer Aufforderung gleichkommt. Ähnlich stellt sich die Aufforderung von E an seine/ihre Schüler\*innen dar, in der ebenfalls ein „das“ im Zusammenhang mit der Erinnerung zu finden ist: „*Mir ist eben ganz wichtig in dem Fall, in der Altstadt auch dieser Appell, das bewusst in Erinnerung zu halten, [...].*“ (E 18) Ist die Geschichte gemeint, die nicht vergessen werden darf? E bringt mit dem Begriff „erinnern“ auch eine weitere Dimension ein. Nicht die Schüler\*innen erinnern etwas an einem Ort, sondern der Ort erinnert die Schüler\*innen an etwas, nämlich dass an ihm brutale Gewalt geübt wurde: „*[...] dieser Ort erinnert auf irgendeine Weise daran, dass hier brutal willkürlich Gewalt geübt worden ist.*“ (E 10)

A verbindet mit Erinnerung einzelne Momente, die die Schüler\*innen an den Erinnerungsorten erlebt haben, und setzt offenbar auf die Stärke dieser bleibenden Eindrücke. Sie sollen quasi als Brücke fungieren, um neue Informationen mit den bereits vorhandenen verknüpfen und zuordnen zu können. (Vgl. A 18)

Konkreter in den Aussagen ist B, der/die auf die protestantische Erklärung der Generalsynode 1998 „Zeit zur Umkehr“ verweist. Die Lehrperson geht jedoch nicht vom Begriff der Erinnerung aus, sondern davon, was nicht vergessen werden soll. „*Ich lese mit ihnen dann auch immer diese Erklärung der Synode [...]. Die ältere, weil da ist mehr drinnen. Ich zeige Ihnen, dass da drinsteht, dass wir uns als Kirche dafür entschieden haben, diese Geschichte nicht vergessen zu lassen und dass das auch der Grund ist, warum wir das machen.*“ (B 6) Etwas später im Interview wird klar, warum diese Erinnerung für B einen sehr hohen Stellenwert besitzt. Er/Sie nimmt damit die Schüler\*innen als evangelische Christ\*innen in die Pflicht, diese Mitschuld der evangelischen Kirche, deren Teil sie sind, nicht zu vergessen. „*Weil ich glaube, dass es wichtig ist, dass wir als Kirche auch diese Erinnerung wachhalten und damit auch unsere Mitschuld. Dass die das einfach wissen und diese Orte kennen. Das ist mir wichtig und deswegen mache ich das.*“ (B 10) Diese beiden Aussagen unterscheiden sich darin, dass in der ersten Aussage von einem „wir“ die Rede ist, wenn es darum geht, diese Exkursionen durchzuführen, während B später von „ich“ spricht, „*deswegen mache ich das*“. Möglicherweise ist im „wir“ die Wichtigkeit für die gesamte Kirche angesprochen, es könnte aber auch der Unterricht gemeint sein, das „wir“ also Lehrperson und Schüler\*innen miteinschließt. Im „ich“ kommt dann aber eindeutig die Wichtigkeit für den/die Religionslehrer\*in zum Ausdruck und der damit verbundene Entschluss, im Unterricht die Exkursion durchzuführen.

H fasst sein/ihr Gedenken etwas weiter und strebt ein Aufrechterhalten der Erinnerung an die Shoah an, um dieses geschichtliche Ereignis erträglicher zu machen. Er/Sie hält den Besuch an Erinnerungsorten und das Reden über die Shoah deswegen für wichtig, *„dass es irgendwie erträglich wird.“* (H 6) H geht hier offenbar von seiner persönlichen Erfahrung aus, die er/sie durch einen privaten Besuch an einem Erinnerungsort gemacht hat (s. privater Besuch eines Erinnerungsortes).

D hingegen stellt sich die Frage nach den Auswirkungen dieser Erinnerung und konstatiert, dass sie nicht nur aus historischer Sicht zu betrachten seien, sondern auch aus der Sicht gesellschaftspolitischen Handelns in der Zukunft. *„Einerseits, wie hat man jetzt diesen Ort gestaltet, aber natürlich diese Erinnerungen von damals, was bewirkt das für unser jetziges Dasein, für unser sozialpolitisches Handeln, Engagement. Das ist nicht nur eine reine Geschichtssache, das würde ja viel zu kurz greifen.“* (D 4) Um die Zukunft und das Handeln in der Zukunft geht es auch G, wenn er/sie die Erinnerung an die Verbrechen der Nazis wachhalten will. Dieses Wissen sieht die Lehrperson quasi als Vorbeugung neuerlicher Verbrechen an. *„In einem Satz zusammengefasst, versuche ich zu vermitteln, dass wir zwar nicht verantwortlich sind für die Verbrechen der Nazis, aber sehr wohl verantwortlich dafür, dass die Erinnerung bleibt, um ähnliche Verbrechen in Zukunft zu vermeiden zu helfen. Wenn die Erinnerung stirbt, dann stirbt wahrscheinlich ein ganz wichtiger Schutzwall. Ich sehe es ein bisschen wie eine Schutzinfo.“* (G 10)

#### 2.4.3. Konzeptuelle Überlegungen für die Arbeit an Erinnerungsorten

Dieser Kategorie werden alle Überlegungen der Religionslehrer\*innen zugeordnet, die ausschließlich mit dem unterrichtlichen Geschehen am Erinnerungsort in Zusammenhang stehen: die Vorbereitung der Lehrer\*innen und die Vorbereitung der Schüler\*innen auf die Exkursion zum Erinnerungsort, die Durchführung der Exkursion sowie die Nachbereitung der Exkursion.

##### *Vorbereitung der Lehrer\*innen auf den Besuch eines Erinnerungsortes*

In diesem Schwerpunkt setzen sich die Befragten mit den persönlichen Vorbereitungen auf den gemeinsamen Besuch des Erinnerungsortes mit den Schüler\*innen auseinander und erörtern dabei, welche Aspekte ihnen wichtig sind. Acht von zehn Religionslehrer\*innen sprechen dabei sowohl theoretische als auch praktische Aspekte an. A betont, dass

seine/ihre Vorbereitung darauf beruhe, sich „*das ganze Konzept ja ausgedacht*“ zu haben (vgl. A 56), während I sehr allgemein formuliert, sich zu informieren, was es im Umfeld zu wissen gebe (vgl. I 12). Er/Sie ist aber auch überzeugt, dass ein erster Schritt der Überlegung gelten müsse, welches Vertrauensverhältnis zur Gruppe existiere. Dieses sei dadurch geprägt, wie lange die Klasse bereits von der Lehrperson unterrichtet wurde: „*Das halte ich in der Vorbereitung für eine wesentliche Vorbereitung des Lehrers vor allen Dingen, denn schwierig oder eigentlich davor warnen möchte ich, dieses Thema während des Unterrichtens abbrechen zu müssen. Also es muss wirklich dann auch durchgezogen werden, und diese Entscheidung, da setze ich einfach darauf, dass der Religionspädagoge Kompetenzen hat, um das abzuschätzen. Schaffe ich das? Nur mal einen Film sehen, machen die anderen auch, wir machen es hoffentlich nicht.*“ (I 26) I grenzt durch das „wir“ die Gruppe der Religionslehrer\*innen von den Kolleg\*innen der anderen Fächer ab und bringt hier eine sehr wichtige Frage zur Sprache: „*Schaffe ich das?*“ Diese müsse man sich unbedingt vor Beginn des Unterrichts zum Thema stellen. Er/Sie spricht dabei alle Religionslehrer\*innen an und seine Aussage bekommt etwas Appellatives. Möglicherweise stehen im Hintergrund eigene Erfahrungen, die er/sie auf diesem Wege weiterzugeben versucht.

Die Hälfte der Lehrenden sieht es als wichtigen Faktor an, sich immer wieder Neues anzueignen und so am Ball zu bleiben. A gibt hier an nachzufragen, sich zu interessieren, ob es vielleicht wieder etwas Neues gäbe. (Vgl. A 58) Bei wem er/sie fragt, bleibt ungenannt, ebenso was genau nachgefragt wird, während B versucht, im Gespräch mit Zeitzeugen, Neues herauszufinden. Diesen Wissenszuwachs bezieht er/sie etwa konkret auf die Existenz jüdischer Geschäfte und Kaufhäuser wie Gerngross sowie auf Schneiderein direkt vor Ort und deren Schließung. Er/Sie „*versuche immer wieder, was aufzuschnappen, es zu dokumentieren und irgendwie einzubringen*“. (B 4) Eher zufällig stolpert C manchmal über Neues und bezeichnet sich selbst als „*Sammler*“ (C 12) Er/Sie lässt sich aber zudem ganz bewusst neue Informationen über Stolpersteine in der Umgebung schicken und habe den Newsletter des Jüdischen Museums abonniert. Vor einer Fahrt an eine große Gedenkstätte wie Mauthausen oder Auschwitz informiere er/sie sich über etwaige neue Ausstellungen vor Ort. (Vgl. C 26) Wie C bezeichnet sich auch D als „*Jäger und Sammler*“ von Informationen „*by the way*“, die in einem Ordner „*Nationalsozialismus*“ abgelegt würden. (Vgl. D 38) Durch den speziellen Zugang als Kirchenhistoriker\*in mit Schwerpunkt Mittelalterreformation und Neuzeit sowie 20. Jahrhundert, lese er/sie auch immer wieder neue Publikationen zu diesen Themen. (Vgl. D 18) Auch E gibt an, sich

laufend mit dem Thema auseinanderzusetzen und neue Dinge zu entdecken. (Vgl. E 14) E blickt aber auch auf das Projekt „In Situ“ zurück, welches im Jahr 2009 in L\* stattgefunden hat. Im Zuge dessen seien Inschriften auf wichtige Orte in der NS-Zeit gesprüht worden, um auf deren Geschichte aufmerksam zu machen. In der Zwischenzeit seien sie „zugemacht worden“ und somit größtenteils spurlos verschwunden. Dies hätte aber geholfen, vieles noch besser kennenzulernen. (Vgl. E 14)

Dass die Einbeziehung von Erinnerungsorten in den Religionsunterricht für manche keine einmalige Angelegenheit darstellt, zeigen einige Antworten der Lehrer\*innen, die darauf hinweisen, dass sie die jeweiligen Orte bereits sehr gut kennen würden. A verweist darauf, dass sich der Besuch von Erinnerungsorten schon eingespielt und er/sie somit bereits ein Schema für die einzelnen Orte in K\* habe. (Vgl. A 38) Auch B habe den Rundgang mit Ausnahme von Jahreszahlen und „*wie viele Leute genau in die Synagoge gepasst haben*“ im Laufe der Jahre bereits auswendig im Kopf. (Vgl. B 18) Diese Aussagen implizieren, dass die Vorbereitung auf die Erinnerungsorte bereits vor längerer Zeit stattgefunden haben und daher nur einer Aktualisierung bedürfen. Beide Lehrpersonen hatten sich dazu ja bereits positiv geäußert. Obwohl E beispielsweise angibt, viele Orte schon näher zu kennen, verweist er/sie darauf, dass das nicht von Beginn an so war. Er/Sie erinnert sich an den Erinnerungsort in H\*, für welchen er/sie sich ein Programm überlegt und jeden einzelnen Raum im Vorfeld studiert habe. Dasselbe mache er/sie auch bei den anderen Orten, bevor sie mit Schüler\*innen besucht werden. (Vgl. E 14) Dem schließt sich D an, verweist jedoch darauf, dass es leider nicht immer möglich sei, auch wenn er/sie dies anstrebe, selber schon im Vorfeld zu wissen, was sie erwarte. (Vgl. D 18) Auch A wolle klären, was die Schüler\*innen am Erinnerungsort zu erwarten haben. (Vgl. A 40) Aufbauend auf einer Erfahrung, dass ein Denkmal schon einmal eingerüstet gewesen sei bzw. Steine zugewachsen, möchte auch C im Vorfeld wissen, was ihn/sie erwarte. Es solle die Begehbarkeit geprüft werden, aber auch die Verwendbarkeit passender Texte. (Vgl. C 12)

In der konkreten fachlichen Vorbereitung der Religionslehrer\*innen zeigt sich, dass das angeeignete Wissen zum Großteil über Bücher oder Zeitungen bezogen wird. „*Aber ich lese vorher natürlich, informiere mich*“. (D 18) Das „natürlich“ lässt darauf schließen, dass es als selbstverständlich betrachtet wird, Bücher als Informationsquelle heranzuziehen. Dies wird noch dadurch untermauert, dass D angibt, die private Bibliothek, die viele Geschichtspublikationen zum Thema enthalte, für Recherchen heranzuziehen. Zudem gebe es eine Medienstelle in S\* mit guten Materialien, die gelegentlich herangezogen werde.

(Vgl. D 38) Wie auch D kaufen und besitzen B, C, G, H und E aus Eigeninteresse Bücher zum Thema und vertiefen mit diesen ihr Wissen. (Vgl. B 38, C 16, E 14, G 24, H 12) E fasst das folgendermaßen zusammen. *„Inzwischen kenne ich natürlich sehr viel, kenne die Literatur zu diesen Orten, egal ob das jetzt am jüdischen Friedhof ist, da gibt es ja die sehr, sehr ausführlichen Arbeiten von der Verena Wagner<sup>485</sup> dazu, für den Bereich der Altstadt habe ich mir im Lauf der Jahre das wirklich auch zusammengesucht und ja, auch erarbeitet.“* (E 14) Auch eine Häuserchronik sei in L\* vorhanden, die jedoch eher auf die Verfolgung von Juden im Jahre 1420 bzw. von Evangelischen im Jahre 1620 rekurriere. (Vgl. E 14) Als leidenschaftliche\*r Zeitungsleser\*in bezieht I seine/ihre Informationen zum Thema auch aus jenen Printmedien, die auch allgemein zur Meinungsbildung beitragen würden. (Vgl. I 28)

Zusätzlich wird im Internet gelesen und recherchiert. (Vgl. D 38, H 12, C 26) C verweist hier ausdrücklich auf eine Website für Erinnerungsorte, „Spuren der Erinnerung“, die sich speziell mit Erinnerungsorten beschäftige. (Vgl. C 26) Zuletzt sei noch H genannt, der/die Bibliotheken und Archive nutzt, um zu Informationen zu gelangen. (Vgl. H 12)

Abgesehen vom Lesen einschlägiger Texte zum Thema, ob gedruckt oder im Internet, nutzen Religionslehrer\*innen auch andere Möglichkeiten der Vorbereitung für sich. So geben A und H an, Gedenkveranstaltungen am jeweiligen Erinnerungsort zu besuchen, um sich vorzubereiten. (Vgl. H 12, A 58) So hatte A bei den persönlichen Zugängen zu Erinnerungsorten erwähnt, er sei zufällig auf den Loibl-Pass aufmerksam geworden, als er einmal vorbeigefahren sei und sich dort Männer fotografieren ließen. Er besuche nun dort auch Gedenkveranstaltungen. (Vgl. A 58) H schaut zusätzlich auch Dokumentationen zur Vorbereitung. (Vgl. H 12) Aber auch Ausstellungen sind im Vorfeld beliebt, um sich mit dem Ort näher vertraut zu machen. In einem Fall machte der Besuch einer Landesausstellung zu einem gänzlich anderen Thema, Geheimprotestantismus, auch auf das Anne Frank Zentrum in Berlin aufmerksam (vgl. A 38), welches für A offenbar eine gute Vorbereitung ermöglicht. I hingegen gibt an, bereits in Yad Vashem gewesen zu sein und sich dort vorbereitet zu haben. Die direkte Vorbereitung im Moment sei aber die Diskussion mit Kolleg\*innen und die Überzeugungsarbeit im Kollegium an der Schule, wo I gute Argumente liefern müsse, die kommentierte Ausgabe von „Mein Kampf“ für den Unterricht anzuschaffen, was immer mit der Frage verbunden sei, ob die Schule bestimmte Bücher brauche. Aber auch der Kontakt zu Plattformen wie „Zukunft braucht

---

<sup>485</sup> Vgl. Wagner, Verena (2008): Jüdisches Leben in Linz 1849-1943, Wagner Verlag: Linz

Veränderung“ sei hilfreich, „*Retterfamilien*“ sei für ihn/sie hierbei das Stichwort. (Vgl. I 28)

Eine einzige Lehrperson gibt an, sich vor dem Besuch eines Erinnerungsortes emotional festigen zu müssen, weil er/sie psychisch immer sehr mitgenommen sei durch das intensive empathische Hineinspüren in das Thema. (Vgl. C 12)

Zwei Lehrer\*innen sehen ihre Vorbereitungen darin, sich Unterrichtsmaterial selbst erarbeitet zu haben, da dies praktisch nicht vorhanden sei (vgl. B 4) bzw. ganz konkret für den Unterricht ihre selbst erstellten Kopiervorlagen herauszunehmen und zu fotokopieren (vgl. H 12).

So wie die Religionslehrer\*innen sich selbst auf den Besuch der Erinnerungsorte vorbereiten, ist es ihnen auch ein Anliegen ihre Schüler\*innen nicht unvorbereitet auf die Exkursion mitzunehmen.

#### *Vorbereitung der Schüler\*innen auf den Erinnerungsort im Unterricht*

Alle zehn Religionslehrer\*innen geben an, ihre Schüler\*innen auf den Erinnerungsort vorzubereiten, wobei G zuerst meint, keine „*großen Dinge*“ an Vorbereitung versucht zu haben. Er/Sie erinnert sich dann jedoch, sich jeweils über bereits bestehendes Wissen der Schüler\*innen erkundigt zu haben, um sie einerseits nicht zu „*überfüttern*“ und andererseits Wissenslücken aufzuspüren. Im zweiten Fall versuche er, fehlende Daten und Fakten nachzureichen. (Vgl. G 22) Konkret bezieht er sich auf etwaige Stolpersteine, die im Unterricht thematisiert würden, sowie verschiedene Erinnerungsorte bzw. Gedenkstätten. (Vgl. G 26) G spricht bei seiner Schilderung über den Unterricht am Erinnerungsort im Konjunktiv, was zu einem späteren Zeitpunkt im Interview klar wird, als er/sie näher auf den Besuch am Erinnerungsort eingeht, der offenbar virtuell im Klassenzimmer stattfindet. Religionslehrer\*innen legen bei ihrer eigenen Vorbereitung den Schwerpunkt auf die Erwerb von Wissen und streben das auch bei ihren Schüler\*innen im Vorfeld eines Besuches am Erinnerungsort an. Sechs von zehn Lehrenden geben dies an (A, C, D, E, G, J). Zwei davon, A und C, achten dabei auf eine ganzheitliche Vorbereitung im Unterricht, indem sie den Blick genauso auf Wissensvermittlung wie auf die emotionale Komponente legen, die die Exkursion mit sich bringt. Um die Schüler\*innen nicht zu passiven Zuhörer\*innen zu machen, ist ein weiterer Blick der Handlungsorientierung im Unterricht geschuldet. Damit wird auch hier in der Vorbereitung der Schüler\*innen sichtbar, was in den Lernzielen bereits als Dreiteilung sichtbar wurde: Wissensvermittlung, emotionale Vorbereitung und Ansprechen der Handlungsoptionen.

A legt bei der Vermittlung von Wissen zu Beginn nicht so sehr Wert aufs Detail und auf die große Anzahl der Ermordeten. Dafür sei später noch Zeit. Vielmehr sollen Fragen der Schüler\*innen angeregt werden, indem Themen wie Familie und Lebensumstände angesprochen werden. Im Vordergrund stünde vor allem eine Sensibilisierung der Schüler\*innen für das Thema Nationalsozialismus und Holocaust. (Vgl. A 4) A sei bestrebt, die Neugierde zu wecken und versuche vor allem Fragen zu beantworten, die die Schüler\*innen stellen, nach den Juden in K\* und deren Verbleib beispielsweise. (Vgl. A 40) Er/Sie setzt hier auf eine erprobte Referentin, die komme und von den Menschen aus den Konzentrationslagern an ihre Verwandten geschriebene Originalbriefe und Postkarten herzeige und Geschichten darüber erzähle. (Vgl. A 2) Die Vorbereitung der Schüler\*innen beschreibt A als von Klasse zu Klasse unterschiedlich, denn es sei auch sehr unterschiedlich, wie betroffen die Gruppen seien. So arbeitet A manchmal mit der Frage: „Warum hat niemand etwas gemacht?“ und präsentiert Sophie Scholl als Gegenentwurf. Auch Briefe hätten sie im Unterricht schon „an Leute“ geschrieben. An wen genau und zu welchem Zweck verschweigt A. Aber offenbar geht es der Lehrperson hier eher darum, durch das Vorbild Sophie Scholl und durch das Verfassen von eigenen Texten an fremde Personen (damalige) Handlungsoptionen ins Bewusstsein zu rufen. (Vgl. A 60) C hingegen zieht zur Wissensvermittlung für die Maturant\*innen Ringvorlesungen an der Universität heran oder geht auch zu Veranstaltungen des Jüdischen Museums oder des Widerstandarchivs. (Vgl. C 26) Vor Exkursionen frische er/sie nochmal das Thema „Kirche und Nationalsozialismus“ auf und zeige anhand einer Diashow diesbezüglich wichtige Punkte in Wien. (Vgl. C 2) Auch C klärt Erwartungen im Vorfeld ab und macht eine „Gefühlrunde“ mit den Schüler\*innen. Neben den kognitiven Zugängen stehen also die emotionalen Vorbereitungen. (Vgl. C 10) Zudem versuche C zum Erinnerungsort immer von den Schüler\*innen vorbereitete Texte mitzunehmen. Diese würden sich damit auseinandersetzen, was sie gerne Menschen, die unfreiwillig und oft unter Zwang ihre Heimat verlassen müssen, mitgeben würden. Dabei wird ein Zusammenhang mit aktuellen Flüchtlingsgeschichten hergestellt und danach gefragt, „wie [...] es Leuten gegangen sein“, muss, „die einfach wissen, sie müssen jetzt gehen, es geht nicht mehr anders. Die zwar nicht geschickt werden, aber die sagen auf offener Reise, wo sie noch nicht wissen, wo sie ankommen werden.“ Es würden gute Texte dabei herauskommen, die auch wichtig für die Schüler\*innen seien. (Vgl. C 10) Bei den vierten Klassen beispielsweise sei es C wichtig, dass sie sich in eigenen Texten mit dem Thema auseinandersetzen. (Vgl. C 16) C greift da offenbar auf die eigene prägende Erfahrung des Textschreibens zurück. Bei den

zum Einsatz kommenden Medien wurde bereits erwähnt, dass er/sie einen „*belanglosen*“ Text im Rahmen einer Schreibübung verfasst hat und diesen auch im Unterricht vorlese. (Vgl. C 12)

D liegt besonders am Herzen, dass die Schüler\*innen eine Basis an Informationen bekommen, damit „*sie das auch einsortieren können*“, denn der Ort mache was mit ihnen. (Vgl. D 14) Damit ist hier wohl gemeint, dass die Geschichte des Erinnerungsortes in die Geschichte des Nationalsozialismus eingeordnet werden soll, also in das „große Ganze“. Dazu sei auch Wissen über den Nationalsozialismus allgemein wie auch über den Erinnerungsort speziell nötig. Konkret benennt D den Ort O\*, der vielleicht - obwohl in der Nähe des Ortes, in dem sich die Schule befindet, - nicht so bekannt sein dürfte. (Vgl. D 16) Auch F sieht eine allgemeine Information im Vorfeld vonnöten und setzt sich mit den Schüler\*innen zu Begriffen wie Faschismus als nicht nur historisches, sondern auch gegenwärtiges Phänomen auseinander, um dann zu aktuellen Themen wie der Aktion „88 gegen Rechts“ überzugehen. Er ist überzeugt von der Existenz eines Alltagsfaschismus, und sei es nur, indem Vorurteile unreflektiert wieder bemüht würden. Um das zu analysieren zieht F immer wieder Zeitungsartikel heran. (Vgl. F 14) Lesend begibt sich auch B in die Vorbereitung mit den Jugendlichen, wobei er/sie - wie auch in einem gemeinsamen Erinnern mit den Schüler\*innen - vorhandenes Wissen über „*Juden in W\**“ abkläre, um dann das Thema Kirche und Nationalsozialismus aufzubereiten und die historischen Stellungnahmen der Kirche in Gemeindezeitungen nachzulesen. (Vgl. B 16) E und J versuchen in der Vorbereitung, die Grundlagen für biografisches Lernen zu schaffen. E arbeitet im Falle des Besuches eines jüdischen Friedhofs mit einer Personenrecherche, indem unter anderem in einer Arbeit von Verena Wagner nachgelesen werde. Beziehungen herzustellen sei dabei das Ziel, Beziehungen zu den Personen, aber auch zu Geschäften in L\*, die in jüdischem Besitz gewesen seien, an denen man dann vielleicht bewusster vorbeigehe. (Vgl. E 6) Auch die Frage nach dem Zugesperrt-Sein des Friedhofs beschäftigt im Vorfeld die Klasse. Durch Interviews mit dem ehemaligen Präsidenten und der jetzigen Präsidentin der Kultusgemeinde sowie durch Recherchen im Internet werde hier Licht ins Dunkel gebracht. Friedhofschändungen werde nachgegangen, in diesem Fall „*zufälligerweise, tragischer Weise*“ auch einer aktuellen im islamischen Teil des Stadtfriedhofes. Fahre E jedoch mit der Klasse nach H\*, sei die Vorbereitung getragen von der Einteilung des Menschen nach „*Nützlichkeit, Wirtschaftlichkeit, Brauchbarkeit*“. (E 10) Hier würde die Vorbereitung nicht erst beim Nationalsozialismus ansetzen, sondern bereits früher. Mit Dokumenten werde der Umgang mit behinderten



Menschen und oft herablassende Bezeichnungen für diese näher beleuchtet und E spreche auch mit den Schüler\*innen darüber. (Vgl. E 12) So wie auch E stellt J in der Vorbereitung Beziehungen anhand von Lebensbildern und Biografiearbeit her. Damit würden Verallgemeinerungen von Opfergruppen aufgebrochen. Zudem wüssten die Schüler\*innen dann auch klar, was sie am Erinnerungsort erwarten und Befürchtungen könnten damit abgebaut werden. (Vgl. J 16) Oft ergebe sich eine Exkursion aber auch kurzfristig, weil er/sie z.B. für eine\*n Kolleg\*in einspringen müsse. Dann beginne J zwei bis drei Stunden vorher, konkret Vorbereitungen zum Ort zu machen. (Vgl. J 18) Wenn die Schüler\*innen bereits ca. 17 Jahre alt seien, hätten sie auch Informationen über Gedenkstätten allgemein, weil sie oft schon an solchen gewesen seien. (Vgl. J 20)

Während die Mehrheit der interviewten Religionslehrer\*innen ihre Vorbereitungen kurzfristig, vor dem Besuch des Erinnerungsortes anlegen, legt H Wert darauf, dass er/sie durch „*das Setting im Reli-Raum*“ das Thema Judentum immer präsent halte und es dann oftmals zwischendurch en passant kurz streife und benenne. Dies beginne bereits in der ersten Klasse Sekundarstufe I, auch wenn die Schüler\*innen da noch keinen Geschichtsunterricht hätten, zumal das Thema zuhause manchmal gestreift wird. Dabei sei H wichtig, „*dass es nicht überfallsartig kommt, sondern dass das sickern kann.*“ (Vgl. H 10) Er/Sie zeige einen kurzen Ausschnitt von Hugo Portischs Fernsehdokumentation „*Österreich I*“ und zünde zu Stundenbeginn eine Kerze an. (Vgl. H 14) Dieses symboldidaktische Element setze H ganz bewusst ein, weil der „*Approach*“ vom Religionsunterricht her unterschiedlich zum Fach Geschichte sei. „*Das hat auch mit einer gewissen spirituellen Dimension zu tun, auch die Bitte um die Vergebung der Schuld, die die Menschen damals auf sich geladen haben, aber auch Institutionen auf sich geladen haben.*“ (H 20)

Die Zugänge zur Vorbereitung sind hier als sehr mannigfaltig skizziert. Während die einen ganz kurzfristig nach aktueller Lage das Thema einschieben und dementsprechend spontan ihre Schüler\*innen maximal zwei bis drei Stunden auf den Lehrausgang vorbereiten, wird dieser von den anderen langfristig vorbereitet oder das Thema in seinen verschiedenen Facetten immer wieder im Unterricht – auch bei anderen Unterrichtsthemen - angesprochen. Auch in der Durchführung der Exkursion, dem Unterricht am Erinnerungsort, um den es im Folgenden gehen soll, lässt sich eine ähnliche Vielfalt erkennen.

### *Unterricht am Erinnerungsort*

Obwohl es in der Fragestellung um den Besuch kleiner Erinnerungsorte ging, verweisen fünf (A, C, F, I, J) der Religionslehrer\*innen auf die große Gedenkstätte Mauthausen, die neben den Besuchen von kleinen Erinnerungsorten zusätzlich besichtigt wird. Hier wird deutlich, welche Stellung Mauthausen als „der“ Gedenkstätte in Österreich auch heute noch zukommt. Es geht aus den Erzählungen teilweise hervor, dass es sich dabei um Klassenfahrten handelt, bei denen Religionslehrer\*innen als Begleitpersonen eingesetzt werden, aber nicht dezidiert um Religionsunterrichtsgruppen, die Exkursionen nach Mauthausen machen. (Vgl. A 36) Auch F berichtet von traditionellen Fahrten nach Mauthausen in der Oberstufe, siebte Klasse, in der kalten Jahreszeit. Dass er/sie Teil dieser Exkursionen ist, deutet ein „wir“ an. Es *„hat sich das auch unter den Kollegen irgendwie so eingebürgert, dass wir sehr gerne im Winter fahren.“* Dies schaffe zusammen mit der Tatsache nicht über das Besucherzentrum anzureisen, sondern die Schüler\*innen an der Todesstiege beim Steinbruch aussteigen zu lassen, eine gewollte Betroffenheit. (Vgl. F 20) Auch J fahre mit Klassen mit, wenn es sich ergebe, auch in Vertretung einer Kollegin. Der Zeitpunkt sei unterschiedlich, entweder um den 27. Jänner, aber genauso im Mai oder Dezember sei das der Fall gewesen. (Vgl. J 18) In manchen Fällen sei auch das Fach Religion bei diesen Exkursionen nach Mauthausen die treibende Kraft, aber *„heuer war ich in einer Schule mit Übernachten in Hartheim und Mauthausen an zwei Tagen.“* (Vgl. J 2) I hält es sogar für wichtig, sich bei Klassenfahrten nach Mauthausen als Begleitung hinein zu monieren, und diese nicht nur Deutschlehrer\*innen und Klassenvorständen zu überlassen, da wir *„uns als Religionslehrer auch nicht zu schade sind, sondern diese Wichtigkeit und Wertigkeit auch im Lehrerkollegium nehmen und sagen: ‚Wir haben da Kompetenzen, wir haben da was zu sagen!‘ Es ist nicht nur einfach Geschichte, sondern [...] da hat Religion auch Funktion und das präsentieren wir an den Schulen, das ist unsere Sache.“* Er/Sie bezieht sich dabei auf einen strafrechtlich relevanten Vorfall in der Gaskammer, wo verbotenerweise ein Selfie gemacht wurde. Hier wäre es gut gewesen, vor Ort zu sein und die Schüler\*innen als Religionslehrer\*in zu begleiten und mit ihnen darüber ins Gespräch zu kommen. (Vgl. J 38) Über den eigentlichen Unterricht vor Ort, etwaige Führungen von eigens dafür ausgebildeten Guides, Lehrerkolleg\*innen oder den Religionslehrer\*innen selbst wird nichts erzählt.

Im Folgenden beschreiben Religionslehrer\*innen nicht nur sehr unterschiedliche Erinnerungsorte, sondern auch die verschiedenen unterrichtlichen Zugänge. Dabei entsteht der Eindruck, dass jeder von Mauthausen abweichende Ort unter „kleine Erinnerungsorte“ subsumiert wird.

So sieht C seine/ihre Exkursionen als Ergänzung zur Mauthausenfahrt in den vierten Klassen im Geschichtsunterricht bzw. zu Fahrten nach Auschwitz und Krakau in der Oberstufe. (Vgl. C 2) Dabei besucht er/sie den A\*-bahnhof und erwähne auch als positive kirchengeschichtliche Beispiele die Hiendl-Sakristei in Rubendorf (vgl. C 2) oder fährt in die Innenstadt zum H\*-Denkmal oder gehe Gedenksteine mit den Schüler\*innen ab (vgl. C 4). Zuerst werde, sozusagen zum Ankommen, vor Ort eine Gedenkrunde gemacht, danach Infos, die den Ort betreffen, weitergegeben. Die Schüler\*innen würden selbst verfasste Texte mitbringen. (Vgl. C 16) Es ist zu vermuten, dass sie diese auch vor Ort lesen oder vortragen, obwohl das von C nicht ausdrücklich erwähnt wird. Auch H besucht mit einer vierten Klasse den Erinnerungsort E\* jeweils in der Religionsstunde, die zum Tag der Novemberpogrome am nächsten liegt. Es ist dies ein Ort, *„wo die damals niedergebrannte Synagoge gestanden ist, das ist jetzt ein Wohnhaus, das war die einzige freistehende Synagoge, die in der Zwischenkriegszeit erbaut worden ist.“* Heute steht dort ein modernes *„Erinnerungsmal“*. H arbeite dort mit der Doppeldeutigkeit des Begriffes *„Standpunkt“*. Einerseits könne man in einem Täterland der Shoah - auch wenn man nicht persönlich beteiligt war - nicht ignorant daran vorbeischaun, sondern müsse einen Standpunkt beziehen. Andererseits habe er/sie ein Foto der ehemaligen Synagoge in Kopie mit, mit Hilfe dessen die Schüler\*innen versuchen sollen, den Standpunkt der Aufnahme zu lokalisieren, was nur wegen des geringen Verkehrsaufkommens dort überhaupt möglich sei, da man dabei auf der Straße stehe. (Vgl. H 2) H lese dann am Ort selbst den Text des Zeitzeugen W\*, der ihm persönlich im Rahmen einer Gedenkveranstaltung zur Verfügung gestellt wurde. (Vgl. H 14)

Auch der K\* wird von zwei Religionslehrer\*innen besucht. I setzt sich konkret inhaltlich wie auch in der Aufbereitung mit der Form des Kreuzes bei den Exkursionen auseinander. So gehen die Schüler\*innen mit ihm/ihr die Form ab, die sich durch verschiedene Stationen von Betroffenheit auszeichne. An manchen Stellen seien die Schüler\*innen still, an anderen wiederum schreien sie. Das bringe die Jugendlichen *„auch ein Stück weit näher und lässt auch ihre unterschiedlichen Gefühle oft überhaupt erst aufkommen.“* (Vgl. I 6) Nicht ausgesprochen wird, woran sich die Jugendlichen genau annähern. Auch J fährt zum K\* und nach P\* und gibt das eigene Wissen vor Ort wieder. Für alles andere würde er/sie I heranziehen, da diese Lehrperson darauf spezialisiert sei und einfach noch mehr interne Informationen habe. In P\* beim Stollen zeigt J mit Hilfe eines Planes Baracken, den Lebensraum der Menschen, wo jene zum Beispiel eingekauft haben

und weist darauf hin, welche Arbeiten die dort internierten Menschen verrichten mussten. (J 24)

Hier handelt es sich in allen Fällen um außerschulische Lernorte im Freien, wobei der Unterricht von den Lehrpersonen selbst bzw. unter Einbeziehung eines/r Kolleg\*in, durchgeführt wird. Allerdings unterrichten die Lehrenden an Erinnerungsorten im Freien, die nicht statisch sind, d.h. die Gruppe wandert auf den Spuren der Opfer des nationalsozialistischen Regimes. Bis auf A führen auch hier die Religionslehrer\*innen die Schüler\*innen-Gruppe selbst und gestalten somit den Unterricht vor Ort persönlich. A hingegen holt sich beispielsweise spezialisierte Kolleg\*innen aus der islamischen oder evangelischen Gemeinde, wenn Exkursionen auf den historischen Spuren der Muslime oder Evangelischen anstünden. Er/Sie mache aber auch manchmal Lehrausgänge allein, etwa wenn nach Engeln in K\* gesucht werde, die dann zur Gestaltung eines Adventkalenders dienen würden.<sup>486</sup> (Vgl. A 60) Im Falle des Themas Nationalsozialismus lädt A sich eine Kollegin ein, die seit vielen Jahren Führungen durchs jüdische K\* anbiete und dabei auch Orte einbeziehe, die vor dem Zweiten Weltkrieg Lebensraum von Juden und Jüdinnen gewesen seien. Dabei werde bewusst, dass das, was den Menschen passiert sei, heute nicht wirklich wahrgenommen werde, denn wo einmal die Synagoge stand, sei jetzt ein Parkplatz oder nur winzige Gedenksteine erinnerten daran. Erinnerungsorte für die slowenischen Opfer seien zusätzlich ein Thema des Rundganges. Die Schicksale realer Menschen stünden bei den Erzählungen im Vordergrund, wobei die Referentin auf authentisches Material von Zeitzeug\*innen zurückgreife, welches ihr zur Verfügung gestellt worden sei. Auch die Verbindung mit dem jüdischen Friedhof sei interessant, wo man Namen der Vorfahren nationalsozialistischer Opfer wiederfinde. A ist zudem der Zusammenhang mit den evangelischen Spuren in K\* wichtig. Er hebt ein paar Orte hervor (erste evangelische Universität, Burg) und erwähnt die Gedenktafel des Kollegiums „*sapienzia ed pietates*“. Die Burg sei nach der Gegenreformation Verwaltungszentrum gewesen und in der „*Nazizeit*“ habe die Gestapo in seinen Kellern gefoltert. (Vgl. A 2)

B habe sich im Laufe der Jahre eine Route durch F\* zusammengestellt und erzähle die Geschichten der verschiedenen Stationen. Der JSB\*-Park mit seiner Gedenktafel und zwei Stolpersteinen - benannt nach dem ersten Rabbi in F\*- bilde eine Station, auch die ehemalige Synagoge, dazu eine Gedenktafel an einem Haus (mittlerweile Hotel), deren

---

<sup>486</sup> A begibt sich hier in K\* auf die Suche nach Engelsstatuen oder Bildern, die die Schüler\*innen fotografieren und im Anschluss daran mit diesen Bildern einen Adventkalender gestalten.

Anbringung durch „die Grünen“ sich schwierig gestaltet habe und die immer wieder heruntergerissen werde. Sie hänge jetzt seit Ende der 1980-er Jahre hänge dort. (Vgl. B 2) Am Beispiel des Lebens rund um die Synagoge zeigt B, wie im Zuge der Donaregulierung und der Industriellen Revolution mit ihren Fabrikgründungen mehr und mehr Menschen zugezogen seien, was sich auf das jüdische und evangelische Leben ausgewirkt habe. Auch ein KZ mit Zwangsarbeitern aus Mauthausen für die Rüstungsindustrie habe es in F\* gegeben. Diese Menschen seien jeden Morgen sichtbar für alle dorthin hin und zurückgegangen. Ein „Gedenkmal“ dazu stehe direkt vor dem Bezirksmuseum. (Vgl. B 4) Es sei also unmöglich, nichts von diesen Arbeitern gewusst zu haben. (Vgl. B 6) Neben diesen Erzählungen habe B die Schüler\*innen in diesem Jahr erstmalig die einzelnen Stationen fotografieren lassen, um Plakate zu gestalten, was sich ziemlich bewährt habe und möglicherweise beibehalten werde. (Vgl. B 20) Wenn für die Exkursion zwei Stunden Zeit sei, werde noch der jüdische Friedhof angeschlossen, für den zuvor der Schlüssel besorgt werden müsse. Auch hier konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf die Namen der Verstorbenen. (Vgl. B 2)

Auch E geht mit den Schüler\*innen eine Route in der Altstadt von L\*ab. Er/Sie zeige dann z.B. ein Haus, in welches jüdische Schüler\*innen *„einfach aus dem Unterricht weg“* hineingezwungen worden seien. E lese dann die Namen vor: *„[...] das sind ganz gewöhnliche deutsche Vor- und Familiennamen, wo also nichts auf irgendwelche Ausländer oder Juden oder wie hinweisen würde“*. Ein weiteres Haus in der Altstadt habe eine sehr grausige Geschichte, die E mitunter erzähle. In *„der Reichspogromnacht“* habe es *„eine brutale Vergewaltigung gegeben [...], also Gewaltakte, massive Übergriffe, es sind dort Leute eingedrungen, SS-ler oder SA-Leute eingedrungen in das Haus und haben den Leuten dort Gewalt angetan.“* (Vgl. E 10) Ein weiterer Ort des Besuches sei dann die ehemalige Synagoge. Sie würden sich dort auf die Bänke setzen und E frage die Schüler\*innen, ob hier etwas auffällig sei. Andersfarbige Pflastersteine säumen den Boden und eine Gedenktafel an einem Haus würde dies erklären. E erzähle es jedoch selbst mit dem Hinweis auf viele andere Häuser, die Inschriften zur Erinnerung an diverse Geschehnisse tragen würden. E setzt auf das Gespräch mit den Jugendlichen, stellt Fragen und erklärt ihm/ihr wichtige historische Fakten. E fasst die Besuche so zusammen: *„Im Prinzip ist es nicht mehr, als dass wir uns wirklich bewusst diese Orte anschauen und ich ihnen diese Geschichten erzähle, die mit diesen Häusern oder mit diesen Orten verbunden sind. Das sind diese kleinen Besuche.“* (Vgl. E 16)

In allen drei genannten Fällen spielen Namen eine Rolle, vermutlich um die einzelnen Opfer nicht in einer breiten Masse anonym verschwinden zu lassen, sondern ihnen ihre Identität zurückzugeben. Zudem werden immer wieder Verweise auf die evangelische Kirchengeschichte oder Religion gemacht.

Auch H begibt sich in der Innenstadt von W\* auf die Spuren des Holocaust Denkmals von R.W.\*, besucht dabei auch die O-S-Synagoge\* bzw. die Synagoge in der S\*gasse. Er/sie als Lateiner\*in sei auch am Tatort am J\*platz an der Inschrift am Haus zum Großen Jordan interessiert, wo in Hexametern von den „Hebräerhunden“ die Rede sei. (Vgl. H 2) Unter einem anderen Gesichtspunkt stellt I seine/ihre Route zusammen. Die Gruppe trifft sich am frühen Nachmittag, um auf dem Weg des Todesmarsches der ungarischen Juden ein Stück weit zu gehen. Durch die spontanen Reaktionen der Bevölkerung durch Winken und Fragen auf die kleine Schüler\*innen-Gruppe, soll den Schüler\*innen bewusst werden, dass eine Menschenmenge von ca. 5000 Menschen nicht ungesehen bleiben konnte. Dies werfe die Frage auf, warum damals niemand reagiert habe oder was mit jenen passiert sei, die womöglich Kartoffel auf den Weg gelegt haben? (Vgl. I 18) Nicht Frontalunterricht sei angesagt, sondern im Gehen seien sie eigentlich mitten in der Geschichte: *„Ich setze so ein bisschen drauf, dass sie, natürlich bei guter Vorbereitung und wissen, wir gehen jetzt da lang, dass sie das Gespür dafür entwickeln, und da gehen wir manchmal in Gruppen, aber manchmal auch ganz alleine.“* (I 20)

In den genannten Beispielen beschreiben Religionslehrer\*innen Erinnerungsorte, die sich im Freien befinden und an keine Institutionen angeschlossen sind, ja die möglicherweise als solche gar nicht leicht zu erkennen sind, da sie sich völlig unaufdringlich in die (Stadt)Landschaft einfügen. Drei der Lehrenden besuchen jedoch auch Orte, die mit Ausstellungen auf die je eigene Geschichte aufmerksam machen. In allen Fällen verzichten die Lehrenden auf eine „fremde“ Führung wegen der kleinen Gruppe. (Vgl. E 2) D habe die Erfahrung, dass Schüler\*innen oftmals „*zugetextet*“ würden, während er/sie freier an das Thema herangehe und so Raum für Fragen und Interessensgebiete der Jugendlichen bleiben würden. Die Unmittelbarkeit des Ortes ginge damit weniger leicht verloren, weil D die Klasse schon kenne und daher die Themen besser gewichten könne, ohne große Vorträge zu halten. Begleitung anhand von Erklärungen der Schautafeln löst Phasen der Alleinbeschäftigung der Schüler\*innen ab, um diese nicht zu überfordern. (Vgl. D 22) Das setze voraus, dass der/die Lehrer\*in sich selbst gut auskennt und weiß, wie die Ausstellung aufgebaut sei. (Vgl. D 18) Intensiver, unmittelbarer Kontakt sei D wichtig, um unmittelbare Reaktionen als Gestaltungsmöglichkeit im Unterricht

aufnehmen zu können. Das sei nicht möglich, wenn man sich sozusagen als Lehrperson „*rausziehe*“. (Vgl. D 24) J arbeitet in H\* mit den Namen, also mit Biografien konkreter Menschen, weil es beeindruckend sei, auf diese Weise eine andere Wirklichkeit, eine andere Dimension als beispielsweise in Filmen, sichtbar zu machen. (Vgl. F 8)

In diesem Sinne sieht D die eigene Qualität des Besuches an einem Erinnerungsort als wesentlich (vgl. D 2), der „*als Höhepunkt*“ (D 14) am Ende der Unterrichtseinheit stehe (vgl. D 12). Konkret fährt er/sie zum O\*. Die Beschreibung der unterschiedlichen Bereiche lassen darauf schließen, welche Schwerpunkte inhaltlicher Natur D für den Besuch am Erinnerungsort ins Auge fasst und mit welchen Zielen. Im Vordergrund steht die Wissensvermittlung bzw. Aneignung von Wissen durch die Jugendlichen. Zudem erwähnt D im Interview, nicht alle Themen bei einem Besuch durchzunehmen, da damit die Schüler\*innen überfordert wären. (Vgl. D 32) Die Unterrichtsgestaltung wird Großteils durch die Ausstellungsgestaltung, durch Schautafeln und Filme, vorgegeben. Die Ausstellung zeige die allgemeine Geschichte des Nationalsozialismus und mit Interviews werde die Person Hitlers dargestellt, der - ursprünglich „Sommerfrischler“ dort - später alles aufkauft. (Vgl. D 30) Das zeige die brutale Macht der Enteignung des Dorfes, um die Führerresidenz verwirklichen zu können. Auch die Ambivalenz des schönen Ortes wird dargestellt, an welchem schreckliche Entscheidungen gefallen seien und viele Menschen zum „*Schuften*“ herangezogen wurden, um den Wahnsinnsbau zu verwirklichen. Die verschiedenen Facetten des Nationalsozialismus kämen da gut heraus. (Vgl. D 28) Zudem sei ein weiterer Bereich mit Tafeln und Hörbeispielen dem Thema „Widerstand“ gewidmet, ein Schwerpunkt für D, während andere Bereiche mit wechselnden Ausstellungen und Filmen bestückt würden. So sei er/sie zum didaktisch und pädagogisch ausgesprochen guten 20-Minuten-Film über Anne Frank gekommen, den D in der Folge auch für den Unterricht besorgt habe. (Vgl. D 20) Im Bereich „Zweiter Weltkrieg“, der oft für die Burschen von großem Interesse ist (vgl. D 30), finde man alles über Waffen und Militär und die Schilderungen dazu. Dies zeige die „*Wahnwitzigkeit*“ Hitlers. Diese Aussage deutet möglicherweise darauf hin, dass dies ein Bereich ist, den D mit den Gruppen eher anschaut, wenn sie von Burschen dominiert sind. Als fünfter Bereich seien die beeindruckenden Kellerräume zu nennen, in welchen Filme über Judenverfolgungen und Ghettoisierung gezeigt würden. Das weitere Gebäude K\* gehöre eigentlich auch zum Besuch dazu, auch wenn Hitler durch seine Höhenangst nur einmal dort gewesen sei. (Vgl. D 32)

Auch E bestimmt im Wesentlichen selbst, was die Schüler\*innen in H\* erarbeiten. Er/Sie erstellt Aufgaben, die sich direkt auf die Ausstellung zum „Wert des Lebens“ beziehen, aber auch mit den Jugendlichen selbst als Personen zu tun hätten. Als Beispiel führt E einen Raum an, der sich historisch auf Behinderteneinrichtungen vor der Zeit des Nationalsozialismus bezieht. Hier seien die Jugendlichen gefordert herauszufinden und zu reflektieren, welche Bezeichnungen behinderten Menschen zugeschrieben wurden, z.B. Idioten, Kretine, Irre und Schwachsinnige etc. (Vgl. E 2)

Gänzlich unterschiedlich läuft der Unterricht am Erinnerungsort ab, wenn damit eine Person verbunden ist, wie im Fall des Präsidenten der Salzburger Kultusgemeinde Marko Feingold. Während im Fall F der Zeitzeuge immer wieder an die Schule eingeladen wird (vgl. F 10), was aufgrund seines zunehmenden Alters nicht leichter werden wird, besucht ihn G mit den Klassen in der Synagoge, eine der wenigen nicht zerstörten. Feingold erzähle dann zuerst über das Judentum und jüdisches Leben. G mutmaßt, dass es ihn möglicherweise störe, nur auf seine persönliche Überlebensgeschichte festgelegt zu sein. Dann folge jedoch die Geschichte von den vier überlebten Konzentrationslagern und die Erklärung, dass es ihm bis dato wichtig sei, vor allem auch mit Schüler\*innen darüber zu reden. Er erleichtere auch allgemein in der Schule den Zugang zu diesem Thema, da ihn die Jugendlichen schon aus den Medien kennen würden. Einmal habe er sogar die Schule besucht, weshalb auch ein Plakat dazu in einem Schulgang hänge. (Vgl. G 6) In beiden Fällen ist anzunehmen, dass sich der Unterricht im Gespräch abspielt und historische Fakten sich direkt auf den Zeitzeugen beziehen, so sie vorkommen.

Drei Religionslehrer\*innen (E, I, H) haben bei ihrem persönlichen Zugang zu Erinnerungsorten angegeben, bereits selbst an der Gestaltung einer Gedenkstätte mitgewirkt zu haben. Diese drei zuzüglich einer vierten Personen (J) sind es nun auch, die mit den Schüler\*innen Projekte an/mit Erinnerungsorten durchführen. Eine weitere Lehrperson gibt an, sie habe eine Nacht des Gedenkens organisiert, bei welcher Jugendliche mit selbst gestalteten Plakaten für einzelne Erinnerungsorte mitgewirkt hätten. (Vgl. B 18) Im Fall E ist der Unterricht am Erinnerungsort jüdischer Friedhof der Ausgangspunkt für das Projekt. Frau W\*, eine Kennerin des Ortes, führe die Schüler\*innen durch und erzähle zu den einzelnen Gräbern Geschichten. Auch ein Friedhofsgärtner habe schon einmal auf die wackeligen Grabsteine aufmerksam gemacht, da sie ein Sicherheitsrisiko darstellen würden. Sie machten bewusst, dass es niemanden mehr gäbe, der sich darum kümmern könne, weil kaum Personen überlebt hätten und der Friedhof sehr groß sei. Einzelpersonen und ihre Schicksale seien Gegenstand der Beschäftigung im Projekt. So werde beim



Familiengrab eines Textilkaufmanns mit einem großen Familiengrab am Friedhof sichtbar, dass von 1938 bis 1940 viele dem Holocaust zum Opfer gefallen seien. Er habe sein Haus verloren, von dem beim Rundgang durch die Altstadt gesprochen worden sei. Heute sei dort ein freier Platz. Schüler\*innen hätten aus dieser Geschichte einen mit viel Arbeit verbundenen 12-minütigen Film gedreht, ihre Freizeit hineingesteckt. Nicht nur in der Schule hätte es dafür Anerkennung gegeben, der Film hätte auch bei einem Projektwettbewerb der evangelischen Kirche gewonnen. (Vgl. E 8)

H hingegen nimmt eine fehlerhafte Gedenktafel im Schulgebäude zum Anlass, diesen Erinnerungsort neu zu gestalten und fehlende Namen von Schüler\*innen zu ergänzen, bzw. falsch zugeordnete herauszunehmen und so die Tafel richtig zu stellen. Es sei dies ein Anliegen zum 75-jährigen Pogromgedenken der damaligen scheidenden Direktorin gewesen, im Stiegenaufgang vier Gedenktafeln anbringen zu lassen, eine mit den Namen der Schüler\*innen, *„die im April 1938, also unmittelbar nach dem Anschluss, die Schule, das Gymnasium F\* verlassen mussten aus sogenannten rassistischen Gründen. Das waren gute 80.“* Heute sei diese Tafel gut geeignet zu zeigen, wie problematisch das nationalsozialistische „Rassenlehre“ sei, *„also wer ist Jude, das nach heutigen Begriffen eben auch konfessionslose, auch evangelische [AB, HB] damals als Juden gegolten haben, also ‚rassistisch versippt‘. Und hier sieht man auch auf den ersten Blick schwarz eingeringelt, wer tatsächlich zu den sieben in der Shoah Ermordeten gehört. Darunter ist eben auch ein evangelischer Schüler, evangelisch AB getauft.“* (Vgl. H 2)

Auch I gestaltet einen Erinnerungsort mit den Schüler\*innen am Gymnasium in G\* selbst, welcher durch ein fächerübergreifendes Projekt entsteht und heute noch gut seinen Dienst tut. Dieses Projekt sei *„in der Folge auch in die Stadtpolitik“* reingekommen. (Vgl. I 2) Ob damit eine finanzielle Unterstützung gemeint ist oder schlicht die Aufmerksamkeit der Stadtpolitik gewonnen werden konnte, geht daraus nicht hervor.

J nimmt für ein Projekt den Umstand zum Anlass, dass die Schule durch den ungewöhnlichen Standort an einer ehemaligen Außenstelle des Landessonderkrankenhauses einen besonderen Bezug zur Gedenkstätte H\* hat, da diese Außenstelle 1941 geräumt und die betreuten Personen nach H\* verlegt wurden. Die Schüler\*innen recherchierten den Lebensweg dieser Personen, wobei die Gedenkstätte H\* dabei sehr hilfreich gewesen sei. Ein Besuch derselben sei Teil des Projektes gewesen. (Vgl. J 50)

Zuletzt sei noch eine spezielle Form des Besuches an Erinnerungsorten erwähnt: F und G bedienen sich des virtuellen Erinnerungsortes, den es im Religionsunterricht zu erforschen und ins Klassenzimmer zu holen gilt. F versucht das mithilfe aufgezeichneter

Interviews, Filmen und Dokumentationen, um den jeweiligen Erinnerungsort im Unterricht zu veranschaulichen. (Vgl. F 2) Wie sich herausstellt, findet diese Art von „Besuch eines Erinnerungsortes“ immer dann statt, wenn F Themen vertiefen will, diese laut Lehrplan zu unterrichten seien oder ein direkter Besuch des Erinnerungsortes den Kolleg\*innen (katholische Religion und Geschichte), mit denen F diese Exkursionen sonst gemeinsam mache, gerade nicht in den Unterricht passe. Dann würde er/sie die Schüler\*innen auf die Stolpersteine hinweisen und die C-D\*-Landesnervenklinik, deren Gelände frei zugänglich sei. (Vgl. F 8) Dort seien vor allem Menschen mit geistiger Behinderung auf der Zwischenstation ins Schloss H\* interniert worden. Viele hätten bei Versuchen zu medizinischen Zwecken ihr Leben verloren. (Vgl. F 6) F weist jedoch auch auf ein Mahnmal für diese Opfer hin, eine Glasstele im M\*park. Diese sei mit Material gefüllt, welches auf die Überreste der Leichen durch die Verbrennung hinweisen sollte. Einmal wurde sie von einem Rechtsradikalen zerstört, was einen doppelten Effekt erzielt habe, der vom Zerstörer so nicht gewünscht war. Einerseits machte es auf die Problematik aufmerksam und andererseits auf die nicht bewältigte Vergangenheit. (Vgl. F 8) Als weiteren Ort erwähnt F die Außenstelle des Konzentrationslagers in M\*, welche in erster Linie für Roma gedacht war. Über viele Jahre sei dieses Thema totgeschwiegen, erst jetzt in vielen Dokumentationen aufgegriffen worden. Als dritten Ort hebt F die in Flammen aufgegangene Synagoge hervor, da in S\* starke Pogrome heftige Spuren hinterlassen hätten. Dieser Ort sei Gegenstand der Beschäftigung, wenn es um interreligiöse Themen gehe. Auch die Flüchtlingslager müssen wie das Internierungslager für SS-Leute in G\* hervorgehoben werden. Hier zeige F in der Klasse die Bilder, damit die Schüler\*innen wissen, wo diese gewesen seien. (Vgl. F 6) Die Darstellung der virtuellen Erkundung der Erinnerungsorte lässt darauf schließen, dass der Schwerpunkt für F hier auf der inhaltlichen Darstellung liegt, d.h. auf der historischen Wissensvermittlung. Auch wenn diese Art der „Exkursion“ doch immer wieder vorzukommen scheint, geht F, wenn es zeitlich möglich ist, direkt an die Orte. (Vgl. F 12)

G hingegen beschreibt kurz, dass er die Gedenkstätten virtuell ins Klassenzimmer hole, indem er/sie aktuelle Ereignisse wie die Schändung von Stolpersteinen und das auffällige Treiben der Neonazigruppen thematisiere. (Vgl. G 8) Er/Sie spreche mit den Jugendlichen über Aussagen wie „*Seltsame Dinge im Boden*“ (Stolpersteine) sowie über die Möglichkeiten und Herausforderungen, die mit Stolpersteinen verbunden seien. (Vgl. G 2) Zudem könne G auch an die „*schrecklichen T\*-Leute*“ anknüpfen, deren Haus von Himmler beschlagnahmt wurde und in dem er seine Mordpläne gewälzt haben soll. Fast in

Sichtweite liege die A\*festung, ein ebenso negativer Ort, an dem ein/e Religionslehrer\*in Fragen aufwerfen könne nach der Zulässigkeit für wirtschaftliche Nutzung im Tourismus. Es stehe dort ein Fünfsternehotel, wo einst „*Bonzen geglaubt haben, sie können tausend Jahre überleben*“. Manche der Jugendlichen wüssten das. Aber es gebe auch haufenweise Friedhöfe von Nebenlagern im Stadtteil M\*, in welchem entsprechende Todesraten zu verzeichnen gewesen seien. Die letzten Stolpersteine seien dort verlegt worden. (Vgl. G 16)

#### *Nachbereitung des dislozierten Unterrichts am Erinnerungsort*

Neun von zehn Religionslehrer\*innen führen dezidiert an, sich mit den Schüler\*innen nach dem Besuch des Erinnerungsortes in Form eines Gespräches auszutauschen (alle außer B). Im Falle von A erfolgt dies zusammen mit der Referentin, die damit Erfahrung hat. In diesem Zusammenhang spricht er/sie davon „*zu Hause jetzt noch ein bisschen weiter zu reden*“ (A 26). Mit der Formulierung „*zu Hause*“ ist wohl die Schule gemeint, in welcher die Nachbesprechung stattfindet. Es könnte aber auch ein Hinweis auf die gute, vertraute Atmosphäre sein, die in den Gruppen wohl zumeist herrscht. Die Gespräche sollen hauptsächlich dem allgemeinen Austausch der Befindlichkeit der Schüler\*innen im Anschluss an den Besuch des Erinnerungsortes dienen und die Möglichkeit bieten, offene Fragen anzusprechen. Damit wird eine Mischung aus Informationsaustausch und emotionalem Erleben angestrebt. Es müsse ja noch was kommen nach der Exkursion, damit die Schüler\*innen erzählen könnten, wie sie das Erlebte bewege und Fragen austauschen könnten (D 14, D 26). C stellt auch konkret die Frage nach dem emotionalen Empfinden der Jugendlichen, wenn der besuchte Ort beispielsweise heute inmitten von Geschäften, Wohnhäusern und Verkehrsknotenpunkten angesiedelt ist. (Vgl. C 18) H betrachtet diese Form der Nachbereitung ebenfalls als sinnvoll und außerdem für ein gutes Feedback zur Exkursion (H 16). Für J klären diese Gespräche noch zusätzlich, welche Informationen bei den Schüler\*innen hängengeblieben seien und was eventuell an der Gedenkstätte anders gemacht werden solle. Aus seiner/ihrer Sicht, wollen die meisten „*dann eh reden*“. (Vgl. J 26) Dieses Bewusstsein teilt G nicht, wenn er/sie die Gruppe eine Woche später fragt: „*Was habt ihr euch gemerkt, was war euch wichtig, wo könnte man evtl. nochmal anknüpfen, was fehlt vielleicht oder gibt es Einwände, gibt es ergänzende Informationen*“? Vielmehr beschreibt er/sie diese Nachbereitung als „*kümmertlich*“. Einen Preis würden sie damit nicht gewinnen und der Fachinspektor wäre vermutlich damit nicht zufrieden. Die Diskussion sei ihm/ihr wichtig, wenn auch nichts aufgeschrieben werden würde dazu. (Vgl. G 28) G

fragt dezidiert nicht nach den Gefühlen, was möglicherweise damit zusammenhängt, dass der Erinnerungsort virtuell im Klassenzimmer „begangen“ wurde.

Dass die Nachbesprechungen nicht zwangsweise im Schulhaus stattfinden müssen, zeigt I. Er/Sie verbringt diese Phase gleich im Anschluss an den Besuch des Erinnerungsortes mit der Gruppe im Kaffeehaus, um den Schüler\*innen die Möglichkeit zu geben, Eindrücke zu sammeln und zuzuordnen sowie Fragen zu stellen, aber auch um Fragen aus seiner/ihrer Wahrnehmung zu stellen. Daraus ergibt sich für ihn/sie die Planung der nächsten und übernächsten Schulstunde. (Vgl. I 20)

Mit der Selbstreflexion der Schüler\*innen und einer bestimmten Gesprächskultur bringt F weitere Aspekte der Nachbesprechungen ein, die im Sesselkreis stattfinden und wo jede\*r zu Wort kommen könne:

*„Diese Nacharbeit, zum einen, dass die Schüler durchaus sehen können, wie es ihnen damit geht. Mir ist auch wichtig, wenn sie zunächst einmal nicht wirklich entsetzt oder betroffen sind, aber dass sie das auch artikulieren können und artikulieren dürfen und nicht als unsensibel gelten. Ich will nicht, dass ich lauter verstörte und heulende Kinder habe, aber dass sie einfach fähig sind zu artikulieren, wie es ihnen mit der Befassung dieses Themas gegangen ist und das gelingt mir eigentlich in der Regel ganz gut. [...] Ich versuche auch, alle einzubinden, also es kommt im Grunde genommen keiner aus und wir entwickeln im Laufe der Zeit doch so eine gute Diskussions- und Gesprächskultur, dass es einfach Auslachen oder irgendwie lächerlich machen nicht gibt. Von daher sind sie auch gewohnt, dass sie sich äußern und dass sie auch einmal sagen: ‚Ja, das kann ich nicht ganz nachempfinden‘ oder ‚Das fand ich interessant‘ oder ‚Da muss ich erst drüber nachdenken.‘ Sehr oft ist es, dass Kinder dann mit Berichten aus der eigenen Familie kommen, und sei es nur, dass sie von der Großelterngeneration erzählen oder um was es in den Familien gegangen ist. Das ist aber ganz wichtig, dass sie das erzählen können und dass sie Stellung nehmen können, aber auch hier ohne Wertung. Hier geht es darum, dass da nicht gewertet wird, wenn z. B. auch ein Kind erzählt, dass der Großvater bei der SS gewesen ist. (F 24)*

Nicht allen Schüler\*innen ist es jedoch möglich, sich zu diesem Thema mündlich zu äußern. So gibt F ihnen zusätzlich die Möglichkeit, durch das Schreiben eigener Texte ein Ventil zu finden, die Exkursion zu verarbeiten. Diese so entstandenen Gedanken, Reflexionen und Fragen können im Anschluss vorgelesen oder ausgetauscht werden,

dürfen jedoch auch geheim bleiben. (Vgl. F 26) Auch I gibt im Kaffeehaus die Möglichkeit, einen Brief oder ein Gedicht zu verfassen. (Vgl. I 20) Sowohl bei F als auch bei I steht hier der sprachliche Ausdruck im Vordergrund, der Freiheit für persönliche, aber auch sachliche Darstellungen bietet. Bei B gestalten Schüler\*innen Plakate (vgl. B 18), was vielleicht eine Ausdrucksmöglichkeit auch für diejenigen schafft, deren primärer Zugang zur Aufarbeitung nicht dem sprachlichen Stilmittel geschuldet ist.

Die Nachbereitung der Besuche an den Erinnerungsorten ist jedoch nicht immer durch die stattfindenden Gespräche abgedeckt, im Gegenteil. Es eröffnen sich durch die Fragen der Schüler\*innen auch Themen, die mitunter noch besprochen bzw. vertieft werden wollen. So macht sich D in diesem Fall auf die Suche nach geeigneten Texten, um die zusätzlichen Informationen, die die Jugendlichen einfordern, bereitzustellen und geht damit in die Tiefe. (Vgl. D 26) Auch E arbeitet mit Dokumenten, aber auch Bildern in der Nachbereitung, um einzelne Aspekte zu verdeutlichen, nachdem die Gruppe die behandelten Inhalte wiederholt hat. (Vgl. E 18) G verwende manchmal, wie er/sie sagt, einen Kurzfilm oder Fotos. (Vgl. G 28) B betont, nicht immer gleich nachzubereiten, aber zuerst sei meist eine Wiederholung anhand eines Bildes angezeigt, damit sich der Ort im Kopf verankern würde. Dann bekämen die Schüler\*innen noch ein Infoblatt für ihre Mappen, was auch bei H der Fall ist. (Vgl. B 24, H 16) Mit einem konkreten Thema schließt B jedoch die Nachbereitung ab: Kirche und Nationalsozialismus. Dazu sei es nötig anzuschauen, was die Kirche damals gesagt hätte. Dazu gäbe es auch tolle Artikel in Gemeindezeitungen (vgl. B 16) oder Bilder von Verbotstafeln, „[...] *diese Bank nur für Arier. Da habe ich jetzt auch ein super Foto gemacht mit einer Bank nur für Inländer oder irgend sowas, auch jetzt gibt es das, nicht nur damals.*“ (B 24)

In drei Fällen (B, E, I) schließen sich an diese Nachbereitungen neue Aktivitäten an, um am Thema weiterzuarbeiten. Zweimal stellt es sich aber so dar, als handle es sich dabei nicht um ein didaktisches Vorgehen, das immer wieder zur Anwendung kommt. Im Fall B wird die Ausstellung „Luther und die Juden“ besucht (vgl. B 24), welche aktuell gerade angeboten wurde, und E besucht als Abschluss eines Projektes mit seinen/ihren Schüler\*innen den alten jüdischen Friedhof in Rosenberg, Tschechien, auf dem einige Juden aus L\* begraben sind (vgl. E). Anders stellt sich die Lage bei I dar. Er/Sie geht im Stadtarchiv oder im Archiv des jeweiligen Dorfes der Frage nach, ob wirklich niemand 5000 Juden - zum Teil schon schwache Frauen, Kinder und Alte - bei ihrem Todesmarsch gesehen haben könne.

*„[...] schlimmstenfalls gehe ich zum römisch-katholischen Pfarramt, auch das hat so einen Seitenstrang, der sich dann auftut, weil die dann doch sehr viel vermerkt haben, - auch mit interessanten Bemerkungen in ihren Büchern-, was passiert sonst so alles, der und der ist beerdigt worden usw. Und dann setze ich immer ganz gern auf das Menschliche - dann stoßen sie auf Hindernisse, die ich ihnen nicht aus dem Weg räume, sondern die sie erleben und sagen: ‚Das ist ja der Bürgermeister, das kann ja nicht wahr sein, dass der uns keinen Zugang als Oberstufe, Gymnasium, sechste, siebte Klasse, im Ort, wir kennen uns alle, hallo, nicht zulässt.‘“ (I 22)*

Interessant ist hier, was mit „*schlimmstenfalls*“ gemeint sein könnte. Möglicherweise meint I damit, dass es in dem Fall, dass der Zutritt zum Stadt/Dorfarchiv nicht gestattet wird, immer noch die Möglichkeit besteht, die katholischen Matriken zu durchforsten. Offenbar hat I bereits Erfahrung damit, dass der Zugang verwehrt wurde und thematisiert das mit den Jugendlichen. Mehr Einblick in die Reflexionen der Religionslehrer\*innen geben die Unterrichtsbeobachtungen der Religionslehrer\*innen selbst. Darin werden die Wirksamkeit des eigenen Unterrichts zum Thema hinterfragt und Folgerungen für eine künftige Umsetzung der Besuche an kleinen Erinnerungsorten und Gedenkstätten wie auch des Themas per se im Fach Religion gezogen.

## 2.5. Unterrichtsbeobachtung der Religionslehrer\*innen

In diese Kategorie fallen alle Beobachtungen der Lehrpersonen ihren Unterricht und ihre Schüler\*innen betreffend. Damit sind sowohl emotionale Reaktionen der Jugendlichen gemeint, die in manchen Fällen durch bestimmte Verhaltensweisen derselben ausgedrückt werden, als auch etwaige erzielte Lerneffekte bei den Schüler\*innen. Alle zehn Religionslehrer\*innen machen dazu Angaben. Sie reichen von eher allgemeinen Beobachtungen, die keiner bestimmten Schüler\*innen-Gruppe bzw. keiner unterrichtlichen Aktion zugeordnet werden können, über sehr spezifische Aussagen zu einzelnen Lerneffekten, die durch den Besuch bestimmter Erinnerungsorte ausgelöst werden. Grundlage, um Lernzuwächse benennen zu können, sind aber auch Feedbacks der Schüler\*innen. Nicht in dieser Kategorie abgebildet werden Rückmeldungen von Jugendlichen, die sich allgemein auf das Unterrichtsgeschehen beziehen.

So weist D darauf hin, dass die Lernschritte sehr breit gefächert ausfallen würden, da die Schüler\*innen in der Materie bereits unterschiedlich tief „*drin sind*“. Während manche in der sechsten Klasse bereits in Amsterdam im Anne Frank Haus gewesen seien, seien

andere noch sehr unbedarft und müssten erst sensibilisiert werden. (Vgl. D 50) G stellt dazu ganz allgemein fest, dass „*die wenigsten jungen Leute, mit dem, was sie sehen, allzu viel anfangen.*“ Er/Sie sieht darin den Widerspruch zum oftmals Geäußerten, dass Jugendliche bereits mit Informationen zu diesem Thema überfüttert seien. Oft seien es aber gerade diese Jugendlichen, die ihren Überdruß äußerten, die „*in Wirklichkeit nicht durchschaut haben, worum es wirklich geht*“. Man müsse sie direkt darauf hinweisen, da oft Ratlosigkeit herrsche. Daher könne man von diesem Thema nie zu viel im Unterricht durchnehmen und es sei notwendig, „*gewisse Widerstände, natürlich mit Vorsicht und Freundlichkeit, aber doch zu überwinden. Vielleicht sind dann kleine Erinnerungsorte eine Hilfe, wie z. B. der Zaun an der Synagoge.*“ (Vgl. G 2) G untermauert dies, indem er/sie auf ein aktuelles Erlebnis mit Jugendlichen aus K\*, die eine Fachschule besuchen, rekurriert, wo Schüler\*innen untereinander im Gespräch Flüchtlinge pauschal als ‚Lumpenpack‘ diffamiert hätten. Es würden in der Bevölkerung allgemein und auch bei den jungen Menschen keine Differenzierungen mehr vorgenommen, alles in einen Topf geworfen. Da sei noch viel Arbeit zu leisten, wahrscheinlich sei dies das Allerwichtigste in Zeiten wie diesen. (Vgl. G 46)

Dass die Schüler\*innen sensibilisiert und kritisch - vor allem dem Verhalten der evangelischen Kirche dem Nationalsozialismus gegenüber - seien, davon ist J überzeugt, wenn er/sie die Gruppe ein paar Jahre unterrichtet habe. (Vgl. J 46) Die Lehrperson untermauert das mit der Feststellung, dass alle Schüler\*innen - ungeachtet ihres Alters, in welchem ein Besuch einer Gedenkstätte stattgefunden habe - anders zurückgekommen seien, auch „*wenn sie noch so blödeln*“. (Vgl. J 6) Wie der Lerneffekt genau aussieht, beschreibt J nicht. Die Aussage lässt jedoch auch darauf schließen, dass J das Thema Evangelische Kirche und Nationalsozialismus mehrfach zum Gegenstand des Unterrichts macht. E hingegen sieht den Lernzuwachs seiner/ihrer Unterrichtsgruppen vor allem durch kleine Erinnerungsorte gegeben, die sich völlig unspektakulär ins Straßenbild/Stadtbild einfügen und daher für die Schüler\*innen im Gegensatz zu Routine gewordenen Besuchen an großen Gedenkstätten überraschend seien. Das sei ein ganz bewusstes Lernen. (Vgl. E 32) Er/Sie scheint des Öfteren mit der Frage konfrontiert zu sein, was es den Schüler\*innen bringe, da formal gesehen diese erbrachte Leistung nicht in die Note eingerechnet werde. Er/Sie sieht die Beschäftigung vor allem als persönliche Erfahrung, die beispielsweise im Zusammenhang mit einem Projekt zusätzlich sehr interessante und ungewöhnliche Spezialgebiete für die Matura hervorgebracht habe. (Vgl. E 8)

Von sieben Religionslehrer\*innen wird das Verhalten der Schüler\*innen im Unterrichtssetting explizit erwähnt. Dabei geht B auf ihre Angst ein, die er/sie immer wieder gehabt habe, dass sich vor allem pubertierende Gruppen z.B. am jüdischen Friedhof „irgendwie aufführen“ würden, was aber nicht eingetreten sei. *„Da kriegen sie wirklich mit, das ist ein besonderer Ort und da muss ich mich besonders verhalten, da kann ich mich nicht aufführen.“* (Vgl. B 8) Hier führt eine Selbstreflexion der Lehrperson über die eigenen Ängste und Befürchtungen zum Nachdenken über die Schüler\*innen.

A erzählt zuerst, es habe vor Ort noch nie Schwierigkeiten mit dem Verhalten der Jugendlichen gegeben (vgl. A 22), spricht aber in weiterer Folge davon, dass bei der Heimfahrt einer Exkursion nach Mauthausen im Bus große Ausgelassenheit geherrscht habe, die dann auch in die Dokumentation der Schüler\*innen eingeflossen sei (vgl. A 36). Dieses Lachen beobachtet auch I und hält es für das Lachen, welches durch Überforderung entstünde. *„Lachen ist laut Helmut Thielickes Definition ‚ich kriege zwei Ebenen nicht zusammen‘, und genau das passiert. Sie können, wenn sie speziell in Mauthausen dort stehen, die Gaskammern, das können sie nicht in ihrer eigenen Vorstellung, in ihre eigene Erlebniswelt hineinbekommen und lachen.“* Dieses Lachen zeige auch eine tiefe Betroffenheit bei Jugendlichen, in die sie förmlich hineinsinken würden, die sie hinunterziehe. (Vgl. I 4)

E hingegen erinnert sich an die Entwurf von Plakaten „gegen Gewalt“, die sich in der dritten/vierten Klasse sehr schwierig gestaltet hätte (vgl. E 24), da wohl einige das sehr ernst genommen, manche Buben jedoch eher „was Blödes“ hervorgebracht hätten (vgl. E 26). Auch F ist eine Situation in einer Unterstufenklasse in Erinnerung, in welcher die Schüler\*innen durch *„unwahrscheinlich kindliches, verblödendes, eher auffälliges Verhalten“* signalisiert hätten, dass sie die Konfrontation mit dem Erinnerungsort nicht aushalten würden und dass sie die Erfahrung auf ihre Art verarbeiten. Das sei eine klassische Übersprungshandlung, denn zumeist sei es auf Heimfahrten von Mauthausen sehr still. Auch Schüler\*innen, die eher dazu neigen würden, den Unterricht zu stören, seien sehr betroffen. (Vgl. F 26) Aber allgemein nimmt F wahr, dass die Unterstufen bei aktuellen politischen Ereignissen sehr wach seien und auch dankbar, wenn sich jemand mit ihnen zum Thema Nationalsozialismus auseinandersetze. (Vgl. F 6) Betrachten wir die beiden Beobachtungen von A und F bzgl. der Heimfahrten, stellt sich die Frage, wie weit hier eine gewisse Gruppendynamik die Reaktionen der Schüler\*innen mitbestimmt. Der Bus ist ein geschlossener Ort, in welchem kaum Rückzugsmöglichkeiten geboten werden und die Stimmung leichter sowohl in die eine als auch in die andere Richtung kippen kann.



Fünf der Religionslehrer\*innen haben auch Abwehrhaltungen der Jugendlichen erlebt, denen sie jedoch versuchen entgegenzuwirken, indem sie einen anderen Blickwinkel auf das Thema einnehmen wollen, der den Schüler\*innen nicht bereits von anderen Fächern geläufig ist (C, D, E, F, I). E sieht die Haltung der Jugendlichen vor Ort als zumeist sehr offen (vgl. E 2), da sie viel Fantasie mitbrächten, sich die Geschehnisse vorzustellen (vgl. E 20), aber er/sie habe auch die Erfahrung, dass die Schüler\*innen sehr oft sofort „zumachen“ würden, wenn er nur ankündigen würde, jetzt über den Nationalsozialismus mit ihnen reden zu wollen. Das würden sie ohnehin in Geschichte schon durchnehmen. Er gehe daher nicht so an das Thema heran. (Vgl. E 10) Auch D beschreibt das Gefühl der Schüler\*innen als: „*Ach nicht schon wieder das Thema*“ und zeigt auf, dass dieses in Verbindung mit Kirche noch nicht behandelt wurde und welchen Mehrwert der Besuch eines Erinnerungsortes habe. (D 28) I setzt darauf, die Mechanismen des Nationalsozialismus zu durchschauen, wenn der Satz „*nicht schon wieder Hitler, schon wieder Juden, wir kennen das alles*“ fällt. (Vgl. I 14) Eine weitere Form von Abwehr, die sich jedoch anders präsentiert, sieht F in folgendem Beispiel einer sehr sensiblen Schülerin, welche sich fragt, was Sophie Scholl im Gerichtssaal (Filmszene) mit Religionsunterricht zu tun habe. In der Aufarbeitung wurde dann klar: „*Kann aus dem Glauben heraus Ermutigung zu solchen nonkonformen Handlungen [kommen]?‘ Das kann man nicht einfordern, aber man kann sie ermutigen, dass man sagt, dass man etwas tun kann, dass ich dem nicht ausgeliefert bin.*“ (Vgl. F 32) Auch hier finden wir wieder den schon so oft festgestellten Sprung vom „man“ zum „ich“. Während die Ermutigung zum Handeln sehr allgemein ausgedrückt wird, ist das nicht Ausgeliefert-Sein-Wollen auf die eigene Person bezogen. Alle sollen zum Handeln ermutigen, dass der Einzelne sich nicht machtlos fühle. C beschreibt seine/ihre Erfahrungen vor allem in der Unterstufe als zwiespältig, da die Kinder zu diesem Zeitpunkt sehr von ihrem oft konservativen (vielleicht weit „rechts“ stehenden) Elternhaus geprägt seien, in welchem möglicherweise noch deutschnationale Tendenzen zu finden seien. Aussagen wie: „Müssen wir das schon wieder hören? Warum kommt das schon wieder?“ seien hier durchaus vorgekommen, auch wenn es das erste Mal gewesen sei, dass dieses Thema überhaupt in der Schule angesprochen wurde. Auch C versucht diese Einwände zu entkräften, indem er/sie klar macht, dass es ihm/ihr hier vor allem darum gehe, sich vom Standpunkt der Menschlichkeit her an die Geschichte anzunähern, den Mechanismus der Abwertung von Menschen näher unter die Lupe zu nehmen. Vor allem in der Sekundarstufe I würde das Eindruck machen und Offenheit zur Folge haben. (Vgl. C 4) H hingegen meint, so gut wie nie Abwehrhaltungen der

Jugendlichen zu erleben, sondern eher das Gegenteil, dass sie sich mit dem Thema auseinandersetzen wollen. (Vgl. H 28)

Sieben Religionslehrer\*innen beobachten, dass bei diesem Thema Schüler\*innen in unterschiedlicher Weise emotional betroffen sind (A, C, D, E, F, G J). So stellt A im Zusammenhang mit der Exkursion fest, dass Emotionen bei den Jugendlichen hervorgerufen würden, wenn sie direkt am Erinnerungsort stehen, die gegenwärtige Verwahrlosung sehen und zusätzlich Fotos von den damals betroffenen Personen gezeigt und Geschichten dazu erzählt bekämen. (Vgl. A 2) Später fügt er/sie hinzu, dass diese Geschichten den Schüler\*innen im Gedächtnis blieben, da sie diese mit den Namen verbänden. (Vgl. A 18) Manche dieser Geschichten gingen emotional sehr tief und man müsse vorsichtig damit sein. Als Beispiel führt A die Geschichte einer Familie an, die auf der Donau geflüchtet und bis Belgrad gekommen sei. Da die Donau zugefroren gewesen sei, wäre ihnen die Flucht nicht geglückt und sie seien alle ermordet worden. (Vgl. A 22) Auch D teilt die Beobachtung, dass am Erinnerungsort - wengleich Filme wie Schindlers Liste oder Anne Frank auch sehr eindrücklich seien - durch das unmittelbare Erleben selbst eine wesentlich größere Betroffenheit herrsche als im Klassenraum, (vgl. D 10, 36) *„weil der Ort für sich ein Stück spricht, Dinge noch einmal klarer und deutlicher und manchmal auch brutaler zeigt.“* (D 6) Dies führe jedoch auch zu einer Überforderung der Jugendlichen, wenn man einen Ort länger als eineinhalb bis zwei Stunden besuche. Da sei die Energie dann verbraucht, da ein solcher Besuch sehr aufwühlend sei und an die Substanz gehe. D ermutigt die Schüler\*innen dann vielmehr an den Ort zurückzukommen und das Nicht-Gesehene anzuschauen. (Vgl. D 18) E und J beobachten bei ihren Schüler\*innen einerseits Überraschung (vgl. E 2), andererseits eine große Berührung (vgl. J 2, E 2), weil die Nähe des Erinnerungsortes zum eigenen Lebensort bewusst wird. Bei E finden sich die Jugendlichen in der Situation wieder, dass sie oftmals die Fliesen, die im Boden eingelegt sind, um auf eine ehemalige Synagoge hinzuweisen, noch nie bemerkt haben, obwohl sie jedes Wochenende in der Altstadt ausgehen. Es sei ein besonderes Erlebnis, diese Nähe wahrzunehmen. (Vgl. E 2) Auch bei J sind es die Oberstufen-Schüler\*innen, die die Nähe, die zum Erinnerungsort herrscht, sehr beeindruckt. Weiters seien die Jugendlichen berührt, weil der Ort (Stollen) nicht betreten werden dürfe, abgeschlossen sei, und nur durch Pläne, die gezeigt würden, „sichtbar“ gemacht werden könne. Dies gilt auch für die Baracken, in welchen wahrscheinlich bis zu 800 Leute gelebt hätten. Von diesen Toten wolle niemand mehr etwas wissen. Das sei sehr berührend für die Jugendlichen. (Vgl. J 2) Der Umstand, dass der Ort verschlossen ist, berühre auch seine/ihre

Schüler\*innen, wenn sie den Erinnerungsort (jüdischer Friedhof) betreten wollen, da es als nicht gewünscht und vielleicht sogar gefährlich angesehen werde. (Vgl. E 2)

Aber nicht nur emotionale Reaktionen der Schüler\*innen werden bei Exkursionen an den Erinnerungsort beobachtet. Drei Lehrpersonen orten auch einen Lerneffekt. So beobachtet D, dass Das Thema Nationalsozialismus und Shoah eine unmittelbare Wirkung auf die Schüler\*innen hat. (Vgl. D 10) Diese Beobachtung deckt sich mit seinen/ihren Erfahrungen bzw. seiner/ihrer Eigenwahrnehmung, dass die Verbrechen des Nationalsozialismus „*einem einfach noch einmal viel deutlicher vor Augen*“ gestellt werden. (Vgl. D 8) H berichtet von einem Erlebnis mit einem Schüler und fasst dessen Lernzuwachs am Ort selbst so zusammen: „*Wie sie dann da gestanden sind und wie immer eine gewisse Betroffenheit da war*“, habe der Schüler gesagt: „*‘Den Baum gibt es aber noch, der hat seit damals wachsen dürfen.’ Das ist so ein Highlight in dem ganzen Lehrerleben. Die Trauer über die Lebenschancen, die man den Juden genommen hat, im Vergleich zu dem einen Baum, der wirklich seit damals Jahresringe zugelegt hat, so auf den Punkt gebracht.*“ (H 2) E bemerkt, dass den Schüler\*innen bewusst werde, dass der jüdische Friedhof relativ groß ist und es kaum Überlebende gibt. Dies werde ihnen unter anderem vor Augen geführt, weil es kaum mehr Leute für die Instandhaltung gäbe. (Vgl. E 8) Auch aus dem Umstand, dass der Friedhof zugesperrt ist, offenbar ein Besuch unerwünscht sei und vielleicht sogar gefährlich (die sichere Verankerung von Grabsteinen ist oft nicht mehr gegeben), ergibt sich für die Jugendlichen die Frage, warum das so sei. In H\* hingegen, wo sie sich mit den unterschiedlichen damaligen Bezeichnungen für behinderte Menschen auseinandersetzen müssten, würde ihnen deutlich, „*warum wir das in Religion machen und nicht in Geschichte*“. (Vgl. E 2)

B hat die Erfahrung gemacht, dass viele Schüler\*innen erst am Erinnerungsort selbst das vorher Gehörte wirklich begreifen, dass es „ankomme“, weil es plötzlich mit ihnen zu tun habe: „*Da gehe ich jeden Tag vorbei*“ oder „*Da fahre ich jeden Tag mit der Straßenbahn vorbei*“ oder „*Am Fußballplatz trainiere ich und ich habe gar nicht gewusst, dass nebenbei eine Außenstelle des KZ war*“. Die Relevanz und ein gesteigertes Eigeninteresse sei in dem Moment gegeben, in dem es mit dem Leben der Schüler\*innen zu tun habe. Sie würden sogar anfangen, Verwandte zu befragen und dies in den folgenden Stunden erzählen. (Vgl. B 42) Auch E spricht in diesem Zusammenhang von einer ganz anderen Begegnung der Schüler\*innen, als „*wenn man nur sagt, ja da war einmal was*“. (Vgl. E 20)

Aber nicht nur am Erinnerungsort selbst beobachten die Religionslehrer\*innen einen emotionalen Zugang der Kinder und Jugendlichen, schon der „Nationalsozialismus“ selbst sei ein sehr existentielles Thema, ähnlich dem Umgang mit Tod und Sterbenden und löse Erschütterung aus, führe zu weiteren Fragen wie: „*Was war da?*“ oder „*Und was ist heute?*“. Dies bringe zusätzlich einen Denkprozess bei den Jugendlichen in Gang. (Vgl. D 48) Diese essentielle Betroffenheit macht sich besonders bemerkbar, wenn ihnen aufgrund der persönlichen Geschichte der Lehrperson, die den Jugendlichen bekannt ist, bewusst wird, dass es auch ihn/sie vielleicht nicht mehr geben würde. (Vgl. D 52) C bemerkt gerade bei Schüler\*innen der Sekundarstufe II, wenn es um die Frage von Schuld gehe, dass das Wahrnehmen fehlenden Unrechtsbewusstseins, das einhergeht mit der Ausrede, es seien „*ja nur Befehle*“, ausgeführt worden, für sie sehr schlimm sei. (Vgl. C 8) Diese Betroffenheit sei auch in Diskussionen in der Klasse spürbar, speziell dann, wenn es um einen Anlassfall gehe, wo Mahnmale in der näheren Umgebung zerstört worden seien. (Vgl. F 16) Dies passiere, wenn Vergangenheitsbewältigung nicht stattgefunden habe. (Vgl. F 8)

G hingegen ist der/die Einzige, der/die beides im Unterricht beobachtet Berührt- und Unberührt-Sein der Jugendlichen. Einerseits bemerkt er/sie, dass Schüler\*innen nach dem Besuch eines Erinnerungsortes nachdenklich werden, vielleicht anders durch die Stadt gehen und auf etwaige Stolpersteine schauen. Er wagt jedoch nicht zu beurteilen, wie tief die Unterrichtserfahrung sitze. Ein Fall sei ihm/ihr aber besonders in Erinnerung, wo er/sie einem Hauptschüler, der nicht in seiner/ihrer Religionsgruppe gewesen sei, eine Fahrt nach Mauthausen ermöglichen wollte, da dieser mit neonazistischen Sprüchen aufgefallen sei. Dieser Jugendliche sei überraschend wirklich mitgefahren, habe sich alles angeschaut, sei aber völlig unbeeindruckt geblieben und mache so weiter wie bis dato. Da hatte auch eine Feier, an der die letzte Überlebenden teilgenommen hatten, die im Lager geboren waren, nichts geändert, er sei unberührt geblieben, sei „*offenbar imprägniert*“, obwohl er bei den Feierlichkeiten direkt daneben gestanden sei. (Vgl. G 40)

Während Verhalten und Emotionen direkt im Unterricht für Religionslehrer\*innen beobachtbar sind, sei es in der Klasse, sei es am Erinnerungsort, ist das bei Lerneffekten nicht immer der Fall. Dennoch machen auch hier alle zehn Religionslehrer\*innen Angaben, was sie bei den Schüler\*innen an Lernzuwachs wahrnehmen. Manche Lernschritte sind sehr schnell aufgrund von Äußerungen der Schüler\*innen sichtbar, von anderen erlangen die Lehrpersonen mitunter erst nach Jahren Kenntnis, wenn sie die Gruppen über einen längeren Zeitraum unterrichten, oder aber gar nicht. Zudem fielen die Lernschritte wie auch

Reaktionen sehr unterschiedlich aus, was nicht zuletzt abhängig davon sei, welche Vorkenntnisse die Schüler\*innen schon mitbrächten: *„Der eine ist dem mal überhaupt nicht begegnet, eine andere geht nochmal tiefer rein und kann das schon viel mehr verorten.“* (Vgl. D 50)

Abgesehen von der emotionalen Betroffenheit sehen vier Religionslehrer\*innen deutlich die Transferleistungen, die die Jugendlichen vom Thema Nationalsozialismus ins Hier und Jetzt erbringen. A ist überzeugt, dass die Jugendlichen sowohl durch den Unterricht in der Schule als auch durch den Besuch eines Erinnerungsortes befähigt werden, Bezüge herzustellen. Daraus zieht er/sie die Hoffnung, dass Schüler\*innen auch andere Informationen, die sie außerhalb der Schule und der Exkursionen erhalten, zu- und einordnen können. (Vgl. A 18) B fällt auf, dass in ihren Gruppen besonders seit kurzer Zeit ein Konnex zur jetzigen politischen Situation hergestellt würde, was bis dato nicht der Fall gewesen sei. Dies würde sich dadurch ausdrücken, dass die Schüler\*innen in aktuellen Postings im Internet Parallelen zwischen Vergangenheit und Gegenwart ziehen und im Religionsunterricht thematisieren: *„Schau mal, das sind die gleichen Worte, das ist ja so ähnlich, da geht es genauso zu“.* (B 8) Davon ausgehend sei den Jugendlichen ganz allein aufgefallen, dass es heute nicht unbedingt nur um die Juden ginge, sondern auch um die Muslime. (Vgl. B 8) C nimmt einen ähnlichen Transfer in den Oberstufenklassen wahr, die reflektierter seien als die Unterstufenklassen. *„Da setzen sie sich auch schon wieder von den Eltern ab und da kommt jetzt auch im Moment sehr stark ‚Wehret den Anfängen‘, ‚die Moslems sind die neuen Juden‘.“* (C 4) Diese Erkenntnis sei für sie so eine Art Zeitreise, sie könnten sich in die Situation der Ausgrenzung und Verfolgung gewissermaßen hineinversetzen. Damit einher ginge der Ruf, dass das Geschehene *„uns nie wieder passieren“* darf und die Frage nach dem Umgang mit fremden Menschen, die *„zu uns kommen“* oder Religionen heute. Über die Handlungsspielräume, die wir haben, wird reflektiert. Viele Schüler\*innen stellen sich die Frage, *„was die [heutige] Generation besser machen“* könne. Die Jugendlichen hätten daher einen Spielesachmittag mit Kindergartenkindern, die aus unterschiedlichen Kulturkreisen gekommen seien, organisiert. (Vgl. C 18) Ein anderes Ergebnis dieses Lernprozesses ist der bewusstere Umgang der Schüler\*innen mit der Vergangenheit, nicht zuletzt auch dadurch, dass sie diese mit der Gegenwart verkoppeln. Auch in ihrer christlichen Identität würden sie Verantwortung übernehmen, ganz nach dem Vorbild von *„von Dietrich Bonhoeffer“*, der davon spricht,

„dem Rad in die Speichen [zu] fallen, also was ist als Christ jetzt dran? Was muss ich machen, was darf ich machen und in welchem Zusammenhang stehe ich da?“ Die Jugendlichen würden sich dazu Fragen stellen wie etwa: „Was darf ich, was darf ich nicht? Was darf ich innerhalb eines demokratischen Systems, wir sind ja nicht in einer Diktatur, was kann ich tun? Was ist Beeinflussung, wo muss ich den anderen wahrnehmen?“ (C 32)

Da ihnen bewusst ist, dass Protestant\*innen häufig deutschnational waren, dächten sie auch laut über die Tatsache nach, dass der FPÖ-Politiker, ehemalige Präsidentschaftskandidat und ehemalige Infrastrukturminister Norbert Hofer evangelisch sei und was denn das jetzt wohl heiße? (Vgl. C 8) Aus Elterngesprächen wisse C, dass die Jugendlichen nach dem Besuch eines Erinnerungsortes darüber sprächen, „auch die Großen“. (C 34) Der Zusatz, „auch die Großen“ könnte darauf hinweisen, dass C eine Beschäftigung mit dem Thema als weniger wahrscheinlich ansieht als bei den Jüngeren. H sieht den Lerneffekt seiner/ihrer Schüler\*innen in der Frage zusammengefasst: *„Wer könnten die neuen Sündenböcke sein?“*. Bestenfalls würden sie sensibilisiert, die Mechanismen sozialer Ausgrenzung in Medien und in Stammtischgesprächen zu erkennen. (Vgl. H 28)

Neben der Transferleistungen, die von Lehrpersonen bei Schüler\*innen beobachtet werden, indem nicht zuletzt ein Gegenwartsbezug hergestellt wird und Mechanismen sozialer Ausgrenzung verglichen werden, kommt es auch zu einer Sensibilisierung bezüglich des eigenen Lebensumfeldes. Die Jugendlichen nähmen Orte, Tendenzen in der Gesellschaft und neuerliche Übergriffe auf einzelne Menschengruppen bewusster wahr. E bemerkt, dass Besuche an Erinnerungsorten den Schüler\*innen bis zur achten Klasse präsent blieben, auch wenn sie bereits in der Unterstufe stattgefunden hätten. Sie erinnern vor allem auch die Zusammenhänge, warum diese stattgefunden haben. Als Beispiel nennt er/sie den jüdischen Friedhof, der mit Angst und Vertreibung verknüpft wird, weshalb sich niemand mehr um die Gräber kümmern würde. Er nennt auch die Altstadt mit den für die Jugendlichen überraschenden Erinnerungsorten, die den Anstoß weiter nachzudenken geben würden. E entnimmt den Gesprächen mit Schüler\*innen auch, ohne es „geprüft“ zu haben, dass Exkursionen nach Mauthausen eher zur Routine gehören, während bei den Besuchen an kleinen unspektakulären Erinnerungsorten im Religionsunterricht der Eindruck entstehe, sie hätten bewusst was dazugelernt. Das sei zu bemerken, wenn es in der Altstadt zu Gewaltaktionen komme und sie sofort die Verbindung zu Gewaltakten an diesen Orten, von denen sie im Unterricht gehört hatten, herstellen würden: *„Es bleibt*

*etwas, und es regt sie an zum Nachdenken.*“ (E 32) Dass dieses Weiterdenken sich dann mitunter in einer vorwissenschaftlichen Arbeit über Sophie Scholl und die Weiße Rose niederschlägt, weiß D zu berichten. (Vgl. D 30)

Vier Religionslehrer\*innen bemerken den Lerneffekt, indem die Jugendlichen ihre Umgebung nach den Exkursionen plötzlich aufmerksamer wahrnehmen, z.B. durch bewusste Registrierung von Erinnerungsorten wie Stolpersteine. So registriert F ein aufmerksames Gehen durch die Stadt, welches mit „aha, hier hat der oder der gelebt“, von den Jugendlichen kommentiert werde. (Vgl. F 34) Auch C berichtet von Erzählungen der Schüler\*innen, *„dass es in ihrem Bezirk plötzlich Steine der Erinnerungen gibt und dass sie sich auch interessiert haben. Sind ja nicht alle gekoppelt mit einer Tafel, dass man dann weiß, um was es geht.“* Schüler\*innen würden sogar mit Zeitungsartikeln kommen, die beispielsweise über den Unwillen von Geschäftsleuten, aber auch anderen Menschen berichten, Stolpersteine vor dem Geschäft oder Haus verlegen zu lassen. C fragt sich, wo die Jugendlichen diese Informationen erhielten. (Vgl. C 32) G hingegen hofft mehr auf solche Lerneffekte, als er/sie diese konkret dann wahrnimmt. Besonders gilt seine/ihre Hoffnung den HTL Schüler\*innen, vor allem den Schüler\*innen des bildhauerischen Schulzweigs. Für diese sei es selbstverständlich, die Steine aus dem umliegenden Kalkalpengebiet mit ehemals vielen Nebenlagern zu bearbeiten. Diese sollten solche Steinbrüche mit anderen Augen wahrnehmen, auch wenn die Spuren längst ausgeradiert seien. (Vgl. G 42) Für E deuten dagegen die Rückmeldungen vieler Jugendlicher, bei ihren Streifzügen durch die Altstadt mit anderen Augen auf Erinnerungsorte zu schauen, in die Richtung einer bewussteren Wahrnehmung ihres Umfeldes. *„Ja, wir waren jetzt wieder in der Altstadt, aber ich habe genau auf diese Fliesen geachtet und auch daran gedacht“.* (E 4, Vgl. E 38) Hier setzt sich offenbar das, was E als *„besonderes Erlebnis“* (E 2) für die Jugendlichen beim Besuch des Erinnerungsortes bezeichnet, fort, indem plötzlich die in den Boden eingelegten Fliesen nicht mehr unbemerkt bleiben, weil diese sich in das Bewusstsein eingeschrieben haben.

Dass das Thema weiterwirkt, erfahren Religionslehrer\*innen auch dadurch, dass die Jugendlichen dies im Unterricht immer wieder zu aktuellen Anlässen zur Sprache bringen. So bemerkt E, dass Schüler\*innen auf Medienberichte - auch aus dem Ausland - verweisen. Er/sie nennt als Beispiel die Berichte über Übergriffe auf Juden in Frankreich, die zu diversen Kommentaren geführt hätten: *"Aja, und da drüben haben wir ja auch diese Erinnerungsorte an diese Ereignisse" oder "Dann versteht man auch wieder die Angst der jüdischen Gemeinde".* (E 38) Zum einen erinnern sich die Jugendlichen an die

Erinnerungsorte und zum anderen gelingt ihnen schaffen andererseits der Transfer zu Ereignissen der Gegenwart, indem sie auch darüber reflektieren, was diese Ereignisse auszulösen vermögen. F erzählt von Medienberichten über die Zerstörung von zwei großen Transparenten, die auf einem sehr prominenten Fußgängerübergang als Denkanstoß angebracht gewesen seien. Die Jugendlichen hätten immer wieder im Unterricht darauf aufmerksam gemacht, dass diese beständig beschmiert und zerstört worden seien. Zugleich erkundigten sie sich, welche Bedeutung diese Transparente eigentlich hätten. (Vgl. F 4) Der Fokus sei aber auf der Zerstörung gelegen und dem Verschwinden der Plakate aus dem Stadtbild. (Vgl. F 14) Auch würden sich Schüler\*innen gegenseitig darauf aufmerksam machen, wenn sie Gefahr laufen, den *„Alltagsfaschismus raushängen zu lassen. Das ist dann schon sehr interessant, wie das nachwirkt bei ihnen. Und ich glaube, á la longue hat das schon eine große Wirkung auf sie, wie man das in diesen Lebensabschnitten macht und da sensibilisiert, dass nicht alles selbstverständlich ist.“* (F 34). Aber auch andere Plakate werden zum Gegenstand des Interesses von Schüler\*innen, wie C bemerkt. Wahlplakate würden plötzlich auch von Erstklässlern bemerkt mit der Frage: *„Da steht 'Er spaltet das Land nicht, der andere spaltet das Land', was heißt das eigentlich?“* (C 40) Aus solchen Fragen entstünden gute Unterrichtsgespräche, nicht zuletzt auch in Verbindung damit, dass einige Kinder aus den jeweiligen Klassen nicht österreichische Wurzeln hätten und andere das Deutschnationale als hohen Wert ansehen würden, was für C als geborene\*n Deutsche\*n nicht nachvollziehbar sei. Fazit sei, dass es zu einem Nachdenkprozess komme, der sichtbar würde, indem manche Schüler\*innen Stunden später mit Texten in den Unterricht kämen und z.B. sagen würden: *„Ich habe da nochmal nachgedacht, ich habe da einen Text gefunden“.* (C 32)

Aber nicht nur ein paar Stunden später seien Lerneffekte bemerkbar, auch langfristig sei die Beschäftigung mit dem Thema zu beobachten. So betont E, dass sich von vier Schüler\*innen, die sich eingehend mit dem Thema Nationalsozialismus durch ein Friedhofprojekt im Religionsunterricht beschäftigt hätten, drei davon in Religion maturierten. Zusätzlich hätten sie ihre Spezialthemen etwa zu den jüdischen Bestattungsregeln oder dem Friedhof ausgearbeitet. Das sei für E wichtig zu erwähnen, weil sich ja oft die Frage stelle, was es den Schüler\*innen - abgesehen von den persönlichen Erfahrungen – schulisch bringe, an einem derartigen Projekt mitzuwirken, welches ja keinerlei Einfluss auf die Schulnote habe. (Vgl. E 8) Dass diese Unterrichtserfahrungen jedoch langfristig auf Jugendliche wirke, erfährt E immer wieder - auch nach Jahren - durch Reaktionen der Schüler\*innen zu diesem Thema und dem Wissen darüber: (Vgl. E 4) *„Ich*



*habe jedenfalls festgestellt, dass diese Besuche, auch wenn sie z. B. schon in der dritten Klasse waren, waren ihnen diese Besuche bis zur achten Klasse jedenfalls ganz präsent, und zwar auch wirklich die Zusammenhänge, warum wir das gemacht haben.“ (E 32)*

Das bestätigt auch J, der/die in einem Gespräch mit ehemaligen Schüler\*innen nach der Matura in einer Rückschau auf den Religionsunterricht feststellte, dass die Exkursion für die Jugendlichen in ihrer Schullaufbahn das Ereignis gewesen sei, welches sie am allermeisten beeindruckt habe. J ist darüber einigermaßen erstaunt, da er/sie während des Besuches am Erinnerungsort eher das Gefühl hatte, die Jugendlichen seien vom Vorabend - die Exkursion hatte in der Faschingszeit stattgefunden - noch müde und nur halbherzig bei der Sache. Dabei hatte man sich in H\* sehr viel Mühe gegeben auf Namen einzugehen, die mit der Schule in enger Verbindung standen. Noch einige Zeit später habe J via Facebook-Gruppe der ehemaligen Schüler\*innen mitbekommen, dass diese eine filmische Aufarbeitung der Geschichte planen würden. *„Und ich habe mir gedacht, ach, doch was passiert, obwohl sie so schlecht drauf waren damals. Da habe ich mich irrsinnig gefreut, der Unterricht hat was gebracht.“ (Vgl. J 50)* Dennoch bleibt J in seiner/ihrer Reflexion vorsichtig, was die Lerneffekte anlangt: *„[...] man kann nur hoffen, dass sie kritisch sind“.* Zudem meint er/sie selbstkritisch: *„Wir glauben immer, was wir für einen tollen Einfluss haben auf sie, also ich hoffe einfach, das haben sie mitgekriegt, Leute, schaut hin, hört hin, glaubt nicht alles, was in der Zeitung steht. Hoffe ich. Mehr als hoffen können wir nicht.“ (J 48)* F sieht die Chance auf einen lange andauernden Lerneffekt darin, dass er/sie versuche, im Unterricht einen Erinnerungsort nicht wie ein touristisches Denkmal anzuschauen. (Vgl. F 8) Er/Sie bestätigt diesen Lernzuwachs später im Interview durch Feedbacks seiner/ihrer Schüler\*innen: *„Aha, jetzt habe ich das verstanden. Das wolltest du uns damals mitgeben.“ (F 40)* „Damals“ weist auf eine zeitliche Distanz zum Unterrichtsgeschehen hin.

Wie hier beschrieben können alle zehn Lehrpersonen Angaben entweder zum Verhalten der Schüler\*innen direkt am Erinnerungsort und als Reaktionen auf das Thema selbst machen oder aber die Lernzuwächse ihrer Schüler\*innen - mitunter auch noch nachdem sie längst die Schule verlassen haben - beschreiben. Dies gelingt vor allem, weil sie die Gruppen oft über viele Jahre im Unterricht begleiten und darüber hinaus mit ihnen in Kontakt stehen. Diese Beobachtungen bieten jedoch auch eine Grundlage für Religionslehrer\*innen, ihren eigenen Unterricht zu reflektieren und Folgerungen daraus zu ziehen.

## 2.6. Schlussfolgerung der Religionslehrer\*innen

In diese Kategorie fallen die Reflexionen der Lehrenden ihren Unterricht betreffend und ihre Folgerungen daraus. Alle zehn Religionslehrer\*innen reflektieren angeregt durch ihre Erfahrungen bzw. die Feedbacks ihrer Schüler\*innen ihren Unterricht in der Klasse sowie an außerschulischen Lernorten zum Thema Nationalsozialismus und kommen dabei zu den im Folgenden beschriebenen Schlüssen:

Drei der Lehrpersonen (C, E, I, J) machen sich allgemein Gedanken, welchen Einfluss die Rahmenbedingungen, die sich für sie aus dem Unterricht zu diesem Thema herauskristallisiert haben, auf sie haben. C ist der Überzeugung, dass es richtig und wichtig sei, in der vierten Klasse (Sek I) das erste Mal zu unterrichten. (Vgl. C 4) E ergänzt dazu jedoch, dass es sich gerade in der Unterstufe schwierig gestalte, wenn sich das Thema über viele Wochen hinziehe. Er/Sie präferiere daher, es in „*kleinen Brocken*“ zu verabreichen. (Vgl. E 26) I kritisiert in diesem Zusammenhang den Lehrplan, „*der viel zu verkopft ist, der zweitens mit der Lebenswirklichkeit nicht augenfällig etwas zu tun hat. Wir sind jetzt im 21. Jahrhundert.*“ (I 36) J lässt seinen/ihren Gedanken zu den denkbar schlechten Rahmenbedingungen, unter denen Religionsunterricht oft stattfindet, freien Lauf (nur eine, oft ausfallende Wochenstunde vor allem am Donnerstag oder Freitag im Sommersemester) und spricht über den persönlichen Zweifel, ob der Unterricht überhaupt fruchte. Zuversicht, auf dem richtigen Weg zu sein, geben dem/der Religionslehrer\*in dann Äußerungen der Jugendlichen oder ihre Facebook-Einträge zu verschiedenen Themen: „*[...] dann denke ich mir, okay, es hat doch was bewirkt und ich glaube, wir dürfen nicht aufhören zu sagen: Schaut hin, das waren auch junge Leute damals und die waren auch so wie ihr. Ich bin davon überzeugt, dass das super wichtig ist.*“ (J 52)

Für D und F ist das Thema Nationalsozialismus eines, das im Religionsunterricht auf jeden Fall vorkommen müsse, nicht weil es dann „abgehakt“ sei (vgl. F 40), sondern weil es einerseits für die Jugendlichen, andererseits auch für die Lehrperson selbst von Wichtigkeit sei. D legt dabei einen Fokus auf die verschiedenen Zugänge der Schüler\*innen und passt seinen/ihren Unterricht diesen an, da er/sie die Gruppen bereits seit dem zehnten Lebensjahr unterrichte und sie einander gut kennen würden. (Vgl. D 52) Möglicherweise lässt dieses „Naheverhältnis“ verstärkt Rückmeldungen der Schüler\*innen über den Religionsunterricht an die einzelnen Lehrpersonen zu, welche in Folge auf Lehrer\*innen-Seite zu Reflexionen und Rückschlüssen den eigenen Unterricht betreffend führen. Dies zeigen die nachstehenden Schlussfolgerungen der Religionslehrer\*innen.

F sucht den passenden Ort und die passende Zeit, das Thema einzubinden. Durch seine mehr als 30-jährige Lehrtätigkeit habe er/sie die Erfahrung, dass es kein „Drama“ sei, wenn es nicht zu einer Vertiefung des Themas komme, denn es bleibe die Sicherheit, trotzdem etwas ausgelöst zu haben. Das würden ihm/ihr Feedbacks der Schüler\*innen zu einem späteren Zeitpunkt verdeutlichen. *„Ich glaube auch, dass wir vertrauen können, dass was wir den Schülern auch an Stoff zumuten und was wir ihnen näherbringen, dass das schon auch Wirkung zeigt.“* (F 40) Auch C spricht von der Hoffnung, etwas angeregt zu haben bei den Schüler\*innen, *„was weiterwirkt und dass man auch dort, wo man auf der anderen Seite steht, also wo man eine andere Meinung hat, trotzdem den Gedanken der Toleranz soweit vorangetragen hat, dass die in der Lage sind, dass man normal miteinander reden kann.“* Auch wenn er/sie selbst oft voll Verwunderung über Aussagen und Handlungen anderer dastünde und diese Dinge nicht nachvollziehen könne, gelinge es doch, einander nicht im Streit zu begegnen und den jeweils anderen *„als Menschen stehen zu lassen“*. C beschreibt hier die Wichtigkeit der Gesprächshaltung im Unterricht, im Besonderen die Haltung, mit der er/sie sich auf Diskussionen mit Jugendlichen einlässt, die sich als für rechtspopulistische Positionen empfänglich erwiesen haben. Die Formulierung „man“ deutet darauf hin, dass C diese Haltung auf beiden Seiten reklamieren möchte. Es koste viel Kraft und gehe manchmal an die psychischen Grenzen, aber die Rückmeldungen der Schüler\*innen darüber seien sehr positiv und zeigten, dass es gelinge, eine gewisse Gesprächshaltung zu vermitteln. C hat hier konkret das Beispiel eines jungen Mannes vor Augen, der sich Argumenten gegen Rechtspopulismus völlig verschließe. (Vgl. C 34) H ist wiederum überzeugt davon, dass das Thema Nationalsozialismus und Holocaust im Fach Religion besondere Wichtigkeit habe, weil manche Aspekte nicht von Kolleg\*innen aus dem Fach Geschichte und Sozialkunde abgedeckt werden könnten und die Schüler\*innen sie nur im Religionsunterricht erfahren und reflektieren würden. Er/Sie stützt sich hier ebenfalls auf Rückmeldungen der Jugendlichen. (Vgl. H 30) A hat bislang wenig über langfristige Lerneffekte durch Schüler\*innen erfahren, wird jedoch durch das Interview angeregt, aktiv Schüler\*innen, die vor zwei, drei Jahren das Thema im Religionsunterricht durchgenommen hätten, zu befragen, was an „Geschichten“ erinnert werde. (Vgl. A 18)

Das eigene Verhalten als Lehrperson im Religionsunterricht in den Blick zu nehmen bzw. die Rolle als Religionslehrer\*in zu reflektieren, hat C bereits angedeutet, indem er/sie über die Anstrengung nachdenkt, eine wertschätzende Haltung im Gespräch beizubehalten, wenn die eigene Meinung abweichend von der Einstellung der Jugendlichen ist. Für sechs weitere Lehrende ist dies Anlass, sich näher mit ihrer Funktion zu beschäftigen.

Zwei der Religionslehrer\*innen reflektieren ihre eigene Rolle im Unterrichtsgeschehen (A, I). A denkt vor allem darüber nach, weil er/sie eine „wirklich kompetente“ Referentin für das Thema gefunden habe, die sich sehr intensiv mit Erinnerungsorten auseinandergesetzt habe und ein didaktisches Konzept - nicht nur für Schüler\*innengruppen - mitbringe. Daher könne er die Stunde(n) guten Gewissens an diese abgeben, nicht jedoch ohne dem Unterricht selbst beizuwohnen und aktiv teilzunehmen. Das habe den Vorteil selbst Fragen stellen zu können, die bei manchen Gruppen nicht von allein kämen, aber wichtig seien. So habe A gewissermaßen eine Steuerungsfunktion. (Vgl. A 2) A wechselt hier bewusst die Seite und stellt sich auf jene der Schüler\*innen. Dennoch scheint dieses mehr ein „als ob“ Szenario, das ihm/ihr die Möglichkeit bieten soll, das Unterrichtsgeschehen unauffälliger zu steuern und ihm/ihr als Lehrer\*in wichtige Themen einzubringen.

I hingegen denkt über die Rolle des/der Religionslehrer\*in insofern nach, als er eine - ihm/ihr wichtige - Kompetenz benennt: die Selbstreflexion. Darauf hat I bereits im Zusammenhang auf die Notwendigkeit einer tiefen Vorbereitung durch die Lehrperson hingewiesen. Er/Sie macht damit auf die Kompetenz der Lehrenden aufmerksam abzuschätzen, ob sie sich dieses Thema im Unterricht zutrauen würden und rundet das Rollenverständnis der Religionslehrer\*innen mit der Hoffnung ab, sich von anderen Fächern in der Unterrichtsgestaltung zu unterscheiden und damit einen Mehrwert zu bieten. (Vgl. I 26) Nicht nur in Bezug auf den Unterricht, auch auf das Lehrer\*innen-Kollegium müssen Religionslehrer\*innen ihre „Wichtigkeit und Wertigkeit“ wahrnehmen, da sie wichtige Kompetenzen hätten: *„Wir haben da was zu sagen, es ist nicht nur einfach Geschichte, sondern sagen, nein, da hat Religion auch Funktion und das präsentieren wir an den Schulen, das ist unsere Sache.“* Daher müssen sie gut über das Thema und darüber hinaus informiert sein und sich auch mit Filmen wie „Die Welle“ und mit Medien allgemein auseinandersetzen. Dies sei sehr anspruchsvoll und koste auch Geld, über das die Pfarrgemeinden oftmals nicht verfügten. Dadurch seien die Religionslehrer\*innen wieder auf sich selbst zurückgeworfen. (Vgl. I 38)

Auch J sieht einen Auftrag für Religionslehrer\*innen, sich mit dem Thema Nationalsozialismus befassen. *„Wir müssen es thematisieren, auch im Hinblick auf heute.“* Dies sei nicht nur Aufgabe im Fach Religion, sondern auch im Konfirmandenunterricht, denn für Friede und Gerechtigkeit einzutreten, heiße mehr, als nur nach Schloss Klaus zu fahren und zu beten. (Vgl. J 62) Indem J von einem „wir“ spricht, nimmt er nicht nur sich sondern auch die Kolleg\*innen in die Pflicht.

Die Aussagen von vier Religionslehrer\*innen zeigen (A, C, E, F), dass das Thema Nationalsozialismus es nicht zulässt, dass sich die Lehrpersonen allein auf ihre Lehrer\*innen-Rolle zurückziehen. Ein Unterrichten ist damit ohne Authentizität und eigene Bereitschaft sich einzulassen nicht denkbar. F folgert aus seinen/ihren Erfahrungen, dass Lehrer\*innen auch „*eine gewisse Gelassenheit entwickeln dürfen, manchmal auch Mut zur Lücke*“ entwickeln müssten. Wichtig sei, die Schüler\*innen neugierig zu machen und anzuregen, sich mit dem Nationalsozialismus auseinanderzusetzen und selbst aktiv zu werden, wenn auch vielleicht erst viele Jahre später. Gleichzeitig ist ihm/ihr wichtig, nicht distanziert zu unterrichten und sich als Person - durchaus auch mit der eigenen Betroffenheit und heftiger Reaktion, wenn Jugendliche „*Schimpfwörter verwenden*“, etwa „*,du Spast‘, ,du Spastiker‘, ,du Behinderter‘ oder auch ,du Schwuler‘*“. F ist überzeugt, dass dieses Nachspüren persönlicher Betroffenheit von Menschen in deren Lebensschicksalen eine wichtige Erfahrung für Schüler\*innen darstelle, und die Authentizität der Erzählung die Fakten zusätzlich unterstreichen würde. (Vgl. F 42) Er/Sie nimmt eine Schüler\*in-Aussage, die sich über „Alltagsfaschismus“ eines anderen Jugendlichen geäußert hat, zum Anlass, seine/ihre Überzeugung auszudrücken, dass der Religionsunterricht durch die Herangehensweise der Lehrperson große Wirkung hinterlassen könne. F will die Schüler\*innen bereits in der Unterstufe sensibilisieren und sie dazu anhalten, nicht alles als selbstverständlich anzusehen. (Vgl. F 34) Die dritte und vierte Klasse scheint F dazu besonders geeignet, da Schüler\*innen in diesem Alter konfirmiert werden und das positiv erleben würden. Damit seien sie gefordert Entscheidungen zu treffen und würden auch in Glaubensfragen in der Kirche ernst genommen. (Vgl. F 36) Für C ist das Gefühl wichtig, dass sich Schüler\*innen angesprochen fühlen. „*In dem Moment, wo es persönlich wird, wo es sie [Schüler\*innen] persönlich erreicht oder wo ich auch persönlich was erzähle, habe ich das Gefühl, da bleibt auch ein bisschen was hängen. Für mich gehört es eindeutig mit zu meinem Auftrag, da was dazu zu erzählen.*“ (C 20) Das Moment der persönlichen Erzählung, des Einblick-Gewährens in die Lebenswelt der Lehrperson, erreicht die Jugendlichen. Daraus leitet C für sich eine wichtige Handlungsoption für den Unterricht ab.

Auch E ist überzeugt, dass es lohnend sei, den Jugendlichen die eigene Wichtigkeit des Themas deutlich zu vermitteln. Wenn dies gelinge, würden ihnen die Augen geöffnet und sie würden sich damit beschäftigen. Damit geht bei E die Hoffnung einher, es könne etwas davon auf die Schüler\*innen übergehen und Gedenkstättenbesuche würden so nicht alltäglich werden. (Vgl. E 34) A reflektiert dabei, mit welchen Schwierigkeiten er/sie als

Person zu kämpfen habe, denn das Thema nehme einen ja auch persönlich als Lehrer\*in mit, da man *„nahe dran ist“*, weil man mitunter *„Leute kannte, die es erlebt haben“*, vielleicht sogar die eigene Geschichte damit verwoben sei. Daraus geht zudem die immer wieder auftretende Schwierigkeit hervor, aus der eigenen Betroffenheit im Unterrichtssetting auch wieder auszusteigen. A macht deutlich, dass dies manchmal für ihn/sie sogar schwieriger sei als für Jugendliche. (Vgl. A 36) Die Reflexion über die eigene Involvierung erleichtert möglicherweise auch die Stimmungen der Schüler\*innen schneller wahrzunehmen und aufzufangen, denn dass hier auch Widerstände ausgelöst werden können, dessen ist sich G bewusst, lässt sich aber davon *„bisher nicht sehr beeindruckt“*. Er/Sie sieht dennoch auf der anderen Seite auch die Vorteile und Chancen von Religionslehrer\*innen, entsprechende Wünsche und Aufgaben im Unterricht umzusetzen. (Vgl. G 14) Im Moment betrachtet G neben dem „Nationalsozialismus“ das Flüchtlings-thema als eines der wichtigsten Unterrichtsthemen. Für G misst sich an diesem Thema die Verfasstheit der gesamten Gesellschaft. Er/Sie mutmaßt, *„dass wir womöglich wieder in eine aggressive Gesellschaftsform kippen, die Gefahr, dass ein Viktor Orban oder ein Putin oder ähnliche Typen, eine Le Pen in Frankreich alle anderen mitreißen [wird] und wir haben in Kürze womöglich ein sehr rechtes Europa und vergessen völlig darauf, dass Europa was ganz anderes sein sollte“*. G sieht die NS-Zeit und die gegenwärtige Gefahr, die rechtspopulistische Bewegungen für die bürgerlich-demokratische Gesellschaft darstellen, in enger Verbindung miteinander, zumal die NS-Zeit nicht wirklich *„verdaut“* worden sei. Als Beispiele nennt er/sie die aktuelle politische Situation in Österreich allgemein und speziell in manchen Regionen, die Gefahr läuft sich aufzuschaukeln. Gleichzeitig fragt er/sie sich, was wohl in den Pfarrgemeinden und im Religionsunterricht dazu gesagt würde? C sieht auch kein Problem darin, wenn Schüler\*innen über sein Wahlverhalten Bescheid wissen wollen und er/sie offen dazu steht, auch wenn die Jugendlichen diese offene Haltung mitunter hinterfragen. C ordnet dieses Verhalten der Schüler\*innen als *„sehr kritisch in jeder Hinsicht und das ist ja gut“* ein. (Vgl. G 48) Gleichzeitig schätzt er/sie jedoch den Wirkungsgrad des Religionsunterrichts allein als eingeschränkt ein. *„Ich vermute, solange ausschließlich der Religionslehrer mit ihnen drüber redet, ist es ein Glücksfall, wenn es was bringt. Es bräuchte ein Umfeld, es bräuchte eigentlich viele Lehrer\*innen, Eltern, Freunde, wo ständig auch drüber verhandelt wird, und das dürfte eher die Ausnahme sein, fürchte ich.“* (G 40)

Zwei der Lehrenden (I, J) nehmen ihre Reflexionen zum Anlass über die Religions-lehrer\*innen-Ausbildung kritisch nachzudenken. Für I ist das Thema Nationalsozialismus

- aber nicht nur dieses -ganzheitlich (mit allen Sinnen) anzugehen und er/sie ortet hier ein hohes Defizit in der Ausbildung, diese Fähigkeit zu erlernen. Damit verbindet er/sie die Feststellung, dass es viele Religionslehrer\*innen gebe, die einen ausgezeichneten Unterricht böten, „*die alles richtig machen und was bleibt dann hängen, ist meine Frage, wo ist das Prägende, in der einen Stunde, die wir haben? Hoffentlich nicht nur zu wissen, wann Katharina von Bora gestorben ist.*“ (Vgl. I 36) Auch I möchte den angehenden Lehrer\*innen an den Pädagogischen Hochschulen bereits vermitteln, dass sie den schwierigeren Weg gehen sollen. Damit meint er/sie, dass es wünschenswert ist, nicht nur Anne Frank zu lesen, sondern an Gedenkstätten bzw. Erinnerungsorte zu fahren. Dieser Weg sei insofern komplizierter, als er mit mehr Organisationsaufwand verbunden sei. (Vgl. J 56) Aus diesem Wunsch lässt sich ableiten, dass J hier die eigenen Unterrichtserfahrungen zum Thema gerne an Junglehrer\*innen weitergeben möchte, da er/sie darin möglicherweise einen Mehrwert für die Jugendlichen sieht, das Thema mit einer Exkursion an einen Erinnerungsort zu verbinden. Auch B stuft den Stellenwert der Lehrausgänge als hoch ein, macht klar, dass sogar noch mehr davon wichtig wären. Der Organisationsaufwand sei jedoch immer mühsam, ausgenommen, man beschränke ihn auf eine Schulstunde. In diesem Fall sieht B kein Problem, einfach das Schulgebäude zu verlassen und mit den Schüler\*innen wegzugehen. (Vgl. B 44)

Weitere fünf Religionslehrer\*innen (C, D, E, F, I) machen ihre Besuche an Erinnerungsorten zum Ausgang ihrer Schlussfolgerungen. So ist D von der unterschiedlichen Qualität einzelner Gedenkstätten überzeugt und auch davon, dass der Besuch Mauthausens mit den vierten Klassen zu früh sei und frühestens für die Oberstufe geeignet. Zuvor würden die Schüler\*innen das „*gar nicht wirklich begreifen*“. (Vgl. D 28) I zieht aus der Erfahrung mit Exkursionen nach Mauthausen den Schluss, dass es nicht ausreiche, gut vorbereitet zu sein, sondern dass es nötig sei, mindestens eine Übernachtung einzuplanen. Damit wird eine zeitliche Distanz zur jeweiligen Lebenswelt der Jugendlichen (Schule, Familie, Freundeskreis) erzeugt, welche es leichter mache, die durch die Ausnahmesituation entstandene Betroffenheit noch belassen und bearbeiten zu können. (Vgl. I 4) Für I ist es offenbar wichtig, die am Ort entstandenen Emotionen aufzufangen und nicht zuzudecken. Welche Möglichkeiten dabei ausgeschöpft werden, bleibt unklar. Dass man mit der emotionalen Berührtheit der Kinder umgehen müsse, davon ist A ebenso überzeugt. (Vgl. A 22) Es ist anzunehmen, dass er/sie ebenfalls einen Modus mit den Schüler\*innen dafür gefunden hat, der aber an dieser Stelle nicht erklärt wird. Diese Vermutung wird gestützt, wenn A auf Schüler\*innen hinweist, die wenig Vorwissen

mitbringen und dadurch manchmal tief betroffen seien: „*Ich versuch, das dann auch aufzufangen*“ (A 52) Auch B meint, dass mitunter auch Wissen, die Vermittlung von Wissen, Schüler\*innen bei der Verarbeitung des Erlebten helfen kann. Die Schüler\*innen hätten wohl ein Überblickswissen, - so sie das nicht wieder vergessen haben, - wüssten aber nicht über die lokalen Gegebenheiten Bescheid, z.B. dass es in der Gemeinde eine Synagoge gegeben habe. Außer eines in der Zwischenzeit pensionierten Kollegens und möglicherweise einer Kollegin würde das kein\*e Religionslehrer\*in unterrichten. (Vgl. B 6)

Auch F hat Erfahrung mit emotionaler Betroffenheit seiner Schüler\*innen, die sich in Übersprungshandlungen ausdrücken. Er/Sie erzählt von einem Erlebnis mit einem Schüler. F habe im ersten Moment eine Reaktion gesetzt, die eher einer Zurechtweisung gleichgekommen sei. Erst beim zweiten Blick sei für F sichtbar gewesen, was den Schüler umgetrieben habe. F löst das Problem mit dem Angebot an den Schüler, in einem weiteren Gespräch über sein Befinden nach dem Besuch des Erinnerungsortes zu sprechen. Dadurch habe F Klarheit über das Verhalten des Jugendlichen gewonnen. (Vgl. F 28) Damit scheint beiden geholfen, dem Schüler, der ein Gegenüber findet, um mit seinen Gefühlen nicht allein zu sein, und der Lehrperson, die nun das Verhalten des Jugendlichen deutlich anders einstuft und anstatt mit Zurechtweisung mit Verständnis reagieren kann. F machte es dem Schüler damit auch möglich, seinen Widerstand aufzugeben und sich (wieder) dem Thema anzunähern. Der Jugendliche konnte sich damit erneut aktiv einbringen, musste nicht an seinem auffälligen Verhalten festhalten. Auch C thematisiert die Aktivierung der Schüler\*innen an den Erinnerungsorten, allerdings in anderer Weise. Er/Sie spricht sich für eine aktive Beteiligung der Schüler\*innen auch bei den Führungen aus, weil die Erfahrung gezeigt hat, dass dies besser sei, „*als wenn man sie nur irgendwie rumführt.*“ (Vgl. C 16) Wie genau diese Aktivierung aussieht, bleibt im Interview unklar.

E beschäftigt im Anschluss an die Besuche der Erinnerungsorte die Frage der Zulässigkeit von Gedenkstättenbesuchen als „*Art Füllprogramm*“ der letzten Schulwoche, bzw. die verpflichtende Fahrt nach Mauthausen, weil sie dazugehöre. Daraus zieht er/sie noch einmal das Resümee, im Religionsunterricht nur dann den Besuch an einem Erinnerungsort ins Auge zu fassen, wenn die Schüler\*innen sich „*auch dafür öffnen*“, was Gedenkstätten an Inhalten anbieten. „*Es soll wirklich etwas Besonderes für sie bleiben, sich bewusst zu machen, da ist ein Ort, von dem haben wir bis jetzt nicht gewusst, was da ist.*“ (E 36) Dennoch steht E dazu, Exkursionen an Erinnerungsorte durchführen zu wollen in der Überzeugung, dass die Schüler\*innen hier nicht nur „ferne“ Theorie aus Texten



mitnehmen, sondern „lebendige“ Geschichte, die ihnen mehr oder weniger vor Augen geführt wird. Dabei orientiert er/sie sich am Audioweg in G\*, der zwar aus verschiedenen Gründen in seinem/ihrem Unterricht nicht machbar, aber den Jugendlichen durchaus bekannt sei. Nichts sei dort mehr sichtbar vom ehemaligen Konzentrationslager, zumal eine Wohnsiedlung auf dem Gelände errichtet wurde. Und trotz der unsichtbaren Baracken und anderer Einrichtungen „betrifft“ der Ort die Schüler\*innen. (Vgl. E 20) Davon überzeugt organisiert E seine/ihre Exkursionen weiterhin an nahegelegene Erinnerungsorte im Lebensumfeld der Schüler\*innen. Zudem hält E fest, dass Gedenkstättenprojekte - wie das seine/ihre zum jüdischen Friedhof - in Zusammenhang mit weiteren Besuchen an Erinnerungsorten für Schüler\*innen hilfreich sei, denn durch die Begegnung in der Synagoge hätten sie mehr über die jüdische Gemeinde erfahren (vgl. E 8), quasi eine bleibende Erfahrung gemacht.

Als letztes sei noch darauf hingewiesen, dass der Religionsunterricht speziell beim Thema Nationalsozialismus, aber auch insgesamt als Beitrag zur (Persönlichkeits)Bildung als bedeutend betrachtet wird. I, der/die das Thema nach eigenen Angaben schon viele Jahre lang unterrichtet, möchte hier nicht das Wort „lernen“ strapazieren, sondern bevorzugt den Begriff der „Verinnerlichung“: *„Sie haben es wirklich verinnerlicht“* beziehungsweise: *„Wir haben es verinnerlicht.“* Damit reiht I sich selbst unter die Lernenden ein. Gemeint ist dabei, dass es zu keiner Abwehrhaltung dem Thema gegenüber mehr kommen soll, denn für ihn/sie gelte nach wie vor der Satz: *„Mechanismen, die damals funktioniert [haben], funktionieren auch heute.“* Diese Verinnerlichung sei das Wesentliche, denn wenn *„wir das hinkriegen, an einer Stelle nur, dann ist nicht nur Religionsunterricht, sondern dann ist grundsätzlich Menschenbegleitung, Menschenprägendes gelungen und das passiert in hohem Maße.“* (I 34) Religionsunterricht zum Thema Nationalsozialismus wird - das ist wohl eine der zentralsten Schlussfolgerungen für den eigenen Unterricht – gleichzeitig als prägend für junge Menschen betrachtet. Die Formulierung, *„das passiert in hohem Maße“* lässt die Überzeugung des Lehrenden durchklingen, dass dies wohl vielfach gelingen würde.

## Resümee und Perspektive

### Ergebnisse

Der Fokus diverser Studien zum „Nationalsozialismus“ lag bislang hauptsächlich auf Schüler\*innen-Seite, sei es indem ihre Rezeption des Themas Nationalsozialismus erforscht wurde, sei es um zu einem besseren Verständnis ihrer Abwehrmechanismen beizutragen und diese auffangen zu können. In der vorliegenden Studie standen erstmals Religionslehrer\*innen im Mittelpunkt der Erhebungen, um damit einem Desiderat gerecht zu werden, welches auf fehlende Daten diesbezüglich in der Unterrichtsforschung hinwies.

Aus der Studie geht hervor, dass der persönliche Zugang der Religionslehrer\*innen eine starke familiäre Prägung aufweist, von persönlichen Geschichten getragen und zudem eng verbunden mit der Kirchengemeinde ist, der die Lehrpersonen entweder als Pfarrer\*innen beruflich oder als Privatpersonen angehören. So setzen sie sich mit den Familiennarrativen ihrer Eltern und eigenen Erfahrungen emotional und kognitiv auseinander und bringen ebenso ein historisches Interesse mit dem Schwerpunkt evangelische Kirchengeschichte mit. Zudem haben neun der zehn Befragten in ihrem Leben bis zu fünf verschiedene Erinnerungsorte besucht und waren in unterschiedlicher Form davon betroffen. Emotionalität rückt dann auch bei ihren Zielen, die sie für einen gelingenden Unterricht am Erinnerungsort anstreben, in den Fokus. Drei der Lehrer\*innen waren außerdem bereits in ihrer Freizeit in die Gestaltung eines Erinnerungsortes involviert. Dieses persönliche Engagement wie auch die Besuche an Gedenkstätten und die daraus resultierenden Erfahrungen sind deshalb von Interesse, da sie Religionslehrer\*innen stark in ihrer Unterrichtsplanung und bei der Ausführung von Exkursionen mit ihren Schüler\*innen beeinflussen. Umso mehr fällt auf, dass die Befragten wohl auf das kognitive Vorwissen der Jugendlichen eingehen und sich dabei auch für den Unterricht in anderen Schulfächern interessieren, aber nicht auf die Familiengeschichten der Schüler\*innen rekurren. Obwohl die Gespräche mit den Eltern und die Erforschung der persönlichen Familiengeschichte(n) von den Religionslehrer\*innen als prägend für den eignen Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus erlebt wurden, beziehen sie im Unterricht nicht dieses „Vorwissen“ der Schüler\*innen ein, es sei denn, wie ein Fall zeigt, die Jugendlichen bringen Erinnerungsstücke von zu Hause mit, die dann thematisiert werden.

Bevor die Lehrpersonen an die konkrete Unterrichtsplanung herangehen, stellen sie Überlegungen zu ihren didaktischen Konzepten in den Vordergrund, welche in gewisser

Weise die Rahmenbedingungen eines gelingenden Unterrichts oder ein vermeintliches Scheitern im Blick haben. Religionslehrer\*innen stehen dabei kleinen Schüler\*innen-Gruppen positiv gegenüber, sehen aber auch die Schwierigkeiten, die damit organisatorisch bei Exkursionen verbunden sind. Grund dafür ist die Zusammenziehung der Jugendlichen meist aus verschiedenen Klassen für eine Religionsgruppe. Für vier Lehrpersonen steht auch die Reife und Freiwilligkeit der Jugendlichen, einen Erinnerungsort zu besuchen, im Vordergrund. Diese Reife ist für sechs Lehrer\*innen bereits in der dritten oder vierten Klasse der Sekundarstufe I gegeben, in welchen sie das Thema Nationalsozialismus unterrichten. In einem Fall spielt möglicherweise die persönliche Erfahrung einer Lehrperson eine Rolle. Diese spricht davon, in ihrer Jugend selbst mit 14 Jahren das erste Mal in einer Gedenkstätte gewesen zu sein und sehr davon profitiert zu haben. Daher besucht sie nicht nur mit ihren eigenen Kindern, sondern auch mit Schüler\*innen jedenfalls in der vierten Klasse Erinnerungsorte. Die Hälfte der Religionslehrer\*innen nennt die Sekundarstufe II als Zeitpunkt, in welchem das Thema abgehandelt wird. Diese Zahlen sind jedoch als relativ zu betrachten vor dem Hintergrund, dass einige der Lehrpersonen nur in der Sekundarstufe II unterrichten. Viermal wird „Nationalsozialismus“ in beiden Schulstufen thematisiert. Unbeantwortet bleibt hier jedoch die Frage, ob Religionslehrer\*innen dieses Thema mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung mehrfach in einer Religionsgruppe ansprechen, z.B. in beiden Schulstufen. Die Vermutung liegt nahe, dass dies der Fall ist, betrachtet man die Einbettung in den Religionsunterricht näher. So wird insgesamt von allen zehn Lehrpersonen sowohl auf die Verbindung des Themas mit „Glaube und Religion“ in seinen verschiedenen Facetten als auch mit „Kirchengeschichte“ hingewiesen. Vor allem die evangelische Kirchengeschichte in der Zeit zwischen 1933 und 1945 ist hier gemeint. Ein einziges Mal wird „Nationalsozialismus“ explizit mit dem „Judentum“ verbunden. Dies steht im Gegensatz zu den im Unterricht besuchten Erinnerungsorten, die bei allen zehn Religionslehrer\*innen auf Verbrechen an Juden und Jüdinnen fokussieren. Möglicherweise wollen Religionslehrer\*innen „Judentum“ als Religion in einem eigenen Schwerpunkt ansprechen und nicht ausschließlich mit der Shoah verbunden wissen.

Der kirchengeschichtliche Blick legt auch eine Kooperation mit Geschichtskolleg\*innen nahe. Fächerübergreifender Unterricht nimmt beim Thema Nationalsozialismus einen hohen Stellenwert ein, denn sieben der befragten Religionslehrer\*innen arbeiten mit Kolleg\*innen zusammen. Die Lehrpersonen sprechen sich im Vorfeld ab, damit der Religionsunterricht beispielsweise andere Schwerpunkte thematisiert bzw. eine Ergänzung zum Geschichts- und Deutschunterricht darstellt. In vier Fällen wird vor allem wegen der

besseren Organisierbarkeit der Exkursionen kooperiert. Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen nennen den Faktor Zeit - wobei hier vor allem die geringe Stundenanzahl, also das Fehlen der Zeit, gemeint ist - als wesentlich für die Unterrichtsgestaltung und als großen Hemmfaktor, sich längerfristig auf das Thema zu konzentrieren. Der Lehrplan hat dabei für die Mehrheit der befragten Religionslehrer\*innen eher eine Orientierungsfunktion.

Neben den Überlegungen der Religionslehrer\*innen, die sich auf den Unterricht im Klassenraum beziehen, gibt es auch Konzepte, die die Interviewten zur Einbeziehung der Erinnerungsorte entwickelt haben. Alle zehn Lehrer\*innen veranstalten Exkursionen zu Erinnerungsorten, zwei davon besuchen diese auch virtuell im Klassenzimmer. Neun Lehrpersonen wollen, dass ihre Schüler\*innen durch die Exkursion emotional erreicht werden, um keine „historische Distanz“ zu erzeugen. Sie wollen durch den Besuch Betroffenheit und Berührt-Sein auf Seiten der Schüler\*innen auslösen. Offensichtlich hat hier die eigene Erfahrung, dass das emotionale Angesprochen-Sein, das emotionale Lernen, eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit dem in der Freizeit besuchten Erinnerungsort spielte, einen Effekt auf die Lernziele zum Thema Nationalsozialismus. Auch durch die Nähe des Erinnerungsortes sollen bei den Schüler\*innen Emotionen erzeugt werden. Nicht nur, dass er in der regulären Unterrichtszeit leicht erreichbar ist, ist der Ort auch im Lebensumfeld der Schüler\*innen präsent. Damit wird „Vertrautheit“ hergestellt und emotionale Nähe angestrebt. Durch den Besuch des Erinnerungsortes sollen die Verbrechen des Nationalsozialismus ein „Gesicht bekommen“, um die Rezeption zu erleichtern. Das englischsprachige „to face something“ drückt es in seiner Bedeutung aus: sich etwas stellen, etwas begegnen.

Acht Lehrende wollen am Erinnerungsort neben emotionaler Betroffenheit auch Wissen vermitteln. Die Hälfte der Religionslehrer\*innen erwähnt, sich immer wieder „Neues“ zum Thema anzueignen und als Vorbereitung ein Unterrichtskonzept für einen Erinnerungsort zu erstellen bzw. diesen im Vorfeld aufzusuchen, um unliebsame Überraschungen zu vermeiden. Mit „Neues aneignen“ beschreiben sie angelesenes Wissen, welches hauptsächlich aus Printmedien stammt. Handelt es sich dabei um ein Merkmal der zweiten Generation? Dafür sprechen auch die im Unterricht zum Einsatz kommenden Medien wie beispielsweise Videos. Andere Möglichkeiten wie etwa Internet, Gedenkveranstaltungen und Ausstellungen, um das Wissen zu erweitern, werden viel weniger ins Kalkül gezogen. Im Gegensatz dazu beziehen Jugendliche ihr Wissen heute zum Großteil aus dem Internet. Der Wissenserwerb steht auch an erster Stelle mit sechs Nennungen, wenn es um die Vorbereitung der Schüler\*innen auf den Erinnerungsort geht. Lediglich eine Lehrperson

gibt an, dass die emotionale Vorbereitung für sie persönlich wie auch in Bezug auf ihre Schüler\*innen wichtig sei. Möglicherweise ist die besondere Bedeutung der Wissensvermittlung dem hohen Bildungsideal im evangelischen Religionsunterricht geschuldet, welches sich stärker am Wissen als an der „Herzensbildung“ festmacht. Oder wird schlicht auf die emotionale Vorbereitung vergessen?

Die starke Konzentration auf Wissen steht im Gegensatz zu den formulierten Lernzielen, welche kognitives und emotionales Lernen am Erinnerungsort als gleich wichtig ausweisen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, warum aus zwei Bereichen, dem Wissen und der Emotion, die in der Betrachtungsweise der Religionslehrer\*innen als gleichwertig gesehen werden, so unterschiedliche Vorgangsweisen in der Unterrichtsvorbereitung resultieren? Ungeklärt bleibt, ob die Ursachen dafür in der Ausbildung von Religionslehrer\*innen respektive Pfarrer\*innen liegen, die sich durch ihre Studien gut gewappnet fühlen, emotionale Reaktionen ihrer Schüler\*innen nicht nur aufzufangen, sondern damit auch umzugehen, weshalb ihnen eine Vorbereitung nicht unbedingt notwendig erscheint.

Neben der Vermittlung von Fakten wird im Religionsunterricht auch die Vermittlung von ethischem oder psychologischem Wissen angestrebt, z.B. wie es zur Abwertung von Menschen oder zum bewussten Einsatz von Gewalt und zu deren Legitimierung kam (bzw. kommt). Beides, inhaltliches wie ethisches Wissen, stehen dabei immer in engem Zusammenhang mit dem besuchten Erinnerungsort. Dass dieses erworbene Wissen über die Vergangenheit nicht nur als historisches Faktenwissen angesehen wird, sondern dass ein Transfer in die Gegenwart stattfindet, ist neun Religionslehrer\*innen ein Anliegen. Dieser Transfer soll die Bedeutung der Geschichte(n) für die Schüler\*innen in der Gegenwart beleuchten, einer Wiederholung der Verbrechen vorbeugen und zugleich die Verantwortung für Gegenwart und Zukunft aufzeigen. Damit ist die Hoffnung verbunden, eine „vorbeugende Wirkung“ gegen rechtspopulistisches Gedankengut zu erzielen.

Durch mediale Unterstützung erhoffen sich die interviewten Religionslehrer\*innen, den Schüler\*innen zusätzlich einen guten Zugang zum Thema zu verschaffen. Gerne greifen sie dabei auf Filme und Bücher bzw. Texte zurück. (Spiel)Filme, Dokumentationen und Videos sind dabei die von acht Lehrenden am häufigsten angeführten Medien. Inhaltlich setzen die Lehrpersonen hier auf einzelne Biografien, etwa über Anna Bertha Königsegg, oder Zeitzeug\*innen-Interviews, deren Einsatz Lehrpersonen besonders oft nennen. Sowohl bei den Überlegungen zum Unterricht im Klassenraum als auch zur Vermittlung am Erinnerungsort spielt das biografische Lernen für neun Lehrpersonen eine große Rolle.

Dabei geht es ausschließlich um Lebensgeschichten von Opfern, womit offenbar weitergeführt wird, was im Klassenraum noch nicht so deutlich sichtbar ist: Mitläufer- oder gar Täterbiografien bleiben fast gänzlich ausgespart.

Auch Spielfilme wie „Anne Frank“, „Napola“ oder „Die weiße Rose“ erzählen von Schicksalen einzelner Menschen. Während die ausgewählten Bücher wie „Anne Frank“ oder „Damals war es Friedrich“ das Leben von Einzelpersonen darstellen, findet sich in der Auswahl der Texte eine Bandbreite von „Originalen“ (Thesen der Deutschen Christen, Texte von Dietrich Bonhoeffer, Posener Reden etc.). Hier wird sichtbar, dass neben den „weltlichen“ Texten ganz gezielt christliche zum Einsatz kommen, etwa Dietrich Bonhoeffers „Wer bin ich?“ oder die Erklärung der Generalsynode „Zeit zur Umkehr - Die evangelischen Kirchen in Österreich und die Juden“. Neben der Zusammenstellung von Büchern und schriftlichen Quellen sollen jedoch auch Bilder und Fotos zum Lernen anregen. Vier Lehrer\*innen setzen auf diese Medien im Unterricht. Eine Lehrperson arbeitet mit persönlichen Gegenständen, die Schüler\*innen aus dem Familienfundus mitbringen, wie etwa das Mutterschaftskreuz.

Hinter den Entscheidungen für die Wahl eines bestimmten Mediums stehen bei den Befragten bestimmte Zielvorstellungen. Bei allen Religionslehrer\*innen werden Lernziele immer mehrdimensional angedacht. So streben vier Lehrende kognitive, affektive und handlungsorientierte Lernziele an. Kognitiv wird achtmal mit emotional und fünfmal mit handlungsorientiert verbunden, während sich die Kombination affektiv mit handlungsorientiert viermal ergibt. Unerwähnt bleibt allerdings eine Spezifizierung der Wege zur Erreichung der gesetzten Ziele. Mit welchen Medien, Unterrichtsinterventionen, Methoden etc. sollen einzelne Ziele im Detail verfolgt werden? Und was soll weiter geschehen, wenn dieses Ziel erreicht ist? Wie werden die erzeugten Emotionen im Religionsunterricht verarbeitet und diese etwa auf eine rationale bzw. Wissensebene gehoben bzw. beide Ebenen miteinander verbunden? Dieser Zugang über die verschiedenen Ebenen ist auch in der Vorbereitung der Schüler\*innen auf angeordnetes Erinnern mitzubedenken, welches ebenso wenig über reines Faktenwissen laufen darf, zumal dieses zu Abwehrhaltungen oder Gleichgültigkeit führen kann. Verordnete Erinnerung - beispielsweise der Holocaust Memorial Day am 27. Jänner - kann nur dann etwas bewegen, wenn er bewegt. Dass das emotionale Bewegt-Sein im Unterricht angestrebt wird, wurde bereits genannt, aber zusätzlich versuchen Religionslehrer\*innen ihre Schüler\*innen auch ganz im wörtlichen Sinne zu bewegen.

Fünf Religionslehrer\*innen „ergehen“ mit ihren Schüler\*innen Erinnerungsorte im Freien. Dieses „Er-gehen“ ist ein Lernen im Gehen, drückt ein In-Bewegung-Sein aus und spricht viele Sinne an: sehen, hören, begreifen. Im Gehen gestalten diese Lehrpersonen ihren Unterricht. Sie stellen mitunter ganze Routen zusammen, wobei die Phasen des Gehens für Gespräche genützt werden. Bewegung ermöglicht Kontakt und Kommunikation (und erinnert an Sophokles, der bereits mit seinen Schüler\*innen gewandert sein soll). Im Gegensatz zur Kommunikation im Klassenzimmer, gehen Lehrer\*innen und Schüler\*innen nebeneinander und stehen oder sitzen einander nicht „konfrontativ“ gegenüber. Dazu kommt, dass sich ein Lernen mit allen Sinnen durch Bewegung im Körper verankert und sehr effizient ist.<sup>487</sup> Das Körpergedächtnis speichert sein Wissen oft über das kognitive Erinnern hinaus. So gehen die Jugendlichen auf den Ort zu und stellen durch die Bewegung eine Beziehung zum Ort her, im Gegensatz zum Lernen im Klassenraum, in welchem ein statisches Sitzen oft unvermeidbar ist. Erinnerungsrouten und Erinnerungsorte sollen auf diese Weise erspürt werden und den Zugang über das persönliche Erleben ermöglichen, der im Anschluss reflektiert wird.

Neben dieser Form der Handlungsorientierung zeigen sich noch zwei weitere Ansätze: So wird Unterricht handlungsorientiert gestaltet, indem die Schüler\*innen etwa eigene Texte verfassen oder beim Erhalten von Erinnerungsorten tatkräftig mitwirken. Auch hier stellt sich ein direkter Zusammenhang zwischen der Erfahrung der Religionslehrer\*innen und dem geplanten Unterrichtsgeschehen heraus. Jene drei Befragten, die privat an der Gestaltung eines Erinnerungsortes beteiligt waren, halten in der Folge auch mit ihren Schüler\*innen Unterricht in dieser Form ab.

Religionslehrer\*innen haben zudem erkannt, dass der Unterricht am Erinnerungsort nicht am Ort selbst endet, sondern einer Nachbearbeitung bedarf. Ob diese nun gleich im Anschluss im Kaffeehaus erfolgt oder Tage später im Klassenzimmer, wird unterschiedlich gehandhabt. In neun Fällen kommt es dabei zu einem Gespräch zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen. Dieses Ergebnis unterscheidet sich deutlich von der bereits erwähnten Studie „Es ist einem zum Reahrn“, in welcher zum Ausdruck kommt, dass es sowohl bei

---

<sup>487</sup> Vgl. Fessler, Norbert/Stibbe, Günter/Haberer, Elke (2008), Besser Lernen durch Bewegung? Ergebnisse einer empirischen Studie in Hauptschulen, in: Deutscher Sportlehrerverband e.V. (Hg.), Sportunterricht, 57.Jahrgang, Heft 8, Hofmann Verlag: Schorndorf, S 250-256, online: [https://www.hofmann-verlag.de/project/zs\\_archiv/archiv/sportunterricht/2008/sportunterricht-Ausgabe-August-2008.pdf#page=12](https://www.hofmann-verlag.de/project/zs_archiv/archiv/sportunterricht/2008/sportunterricht-Ausgabe-August-2008.pdf#page=12) [23.4.19]

der Vorbereitung als auch bei der Nachbereitung von Besuchen an Erinnerungsorten noch deutliches Verbesserungspotential gibt.<sup>488</sup>

In den Interviews wurde auch danach gefragt, ob der Religionsunterricht zum Thema Nationalsozialismus und Erinnerungsorte die von Religionslehrer\*innen erwünschten Lerneffekte erbrachte und somit die gesteckten Ziele erreicht wurden? Die Lehrpersonen gaben dazu an, nicht nur emotionale Reaktionen am Erinnerungsort selbst beobachtet zu haben, sondern konnten partiell auch Auskunft über die Lernzuwächse der Schüler\*innen geben. Dies ist möglicherweise eine Folge davon, dass sie die Gruppen in ihrem Fach meist über viele Jahre begleiten und so mit den Jugendlichen im Gespräch bleiben. Daher ist oftmals - auch durch die kleinen Gruppengrößen - ein spezielles Vertrauensverhältnis gegeben und die Beziehung zwischen Lehrenden und Schüler\*innen bleibt zum Teil über die Schulzeit hinaus aufrecht. Dies ermöglicht, über Lernzuwächse mitunter auch nach Jahren Kenntnis zu erlangen. Deutlich wird dabei, dass die gehaltenen Exkursionen und Schulstunden zum Thema Nationalsozialismus oftmals über die Schulzeit hinaus bei Jugendlichen Wirkung zeigen. Dies kennen auch Lehrpersonen aus eigener Erfahrung und sind sich dessen bewusst. Religionslehrer\*innen nehmen eine Sensibilisierung ihrer (Ex)Schüler\*innen wahr, historische Ereignisse im engeren Lebensumfeld zu reflektieren, was wiederum zu einer bewussteren Wahrnehmung der persönlichen Lebens(um)welt, etwa wenn Mahnmale zerstört werden, Mitmenschen sich ‚alltagsfaschistisch‘ äußern oder Wahlplakate problematische Botschaften transportieren, führt. Unbeantwortet bleibt die Frage, ob Religionslehrer\*innen speziell die Lernzuwächse bei ihren Schüler\*innen beobachten und benennen, die sie auch selbst durch die Beschäftigung mit dem Thema erfahren haben. Lediglich bei einer Lehrperson ist dies evident. Sie erzählt, im Anschluss an den Besuch eines Erinnerungsortes damals mit ihren Eltern darüber gesprochen zu haben und beobachtet das nun ebenfalls bei ihren Schüler\*innen, die darüber hinaus sogar persönliche Familien-Erinnerungsstücke aus der NS-Zeit mit in den Unterricht bringen.

Zu den Reaktionen der Schüler\*innen am Erinnerungsort selbst geben die interviewten Lehrpersonen an, sich neben erwünschten Äußerungen auch mit Übersprungshandlungen oder mit in anderer Weise geäußerten Widerständen konfrontiert zu sehen. Diesen versuchen sie zu begegnen, indem sie mit den Schüler\*innen intensiv in Beziehung treten und in Gesprächen die Probleme thematisieren und auffangen. Dabei ist bei den Lehrer\*innen kein systematisches Handlungskonzept, welches hinter der emotionalen

---

<sup>488</sup> Vgl. Danner/Halbmayer (2014), in: Bastel/Halbmayer (2014), S 145-173



Aufarbeitung steht, zu entdecken. Vielmehr wird die Herangehensweise von Fall zu Fall entschieden. Auch hier ist möglicherweise das Selbstverständnis als Seelsorger\*innen federführend, welches in der Ausbildung der Religionslehrer\*innen gefestigt wurde. „Typische“ Abwehrhaltungen der Schüler\*innen, die sich etwa in Aussagen wie: „Nicht schon wieder“ widerspiegeln, werden aufgegriffen und in Gesprächen zu entkräften versucht durch den Hinweis, dass der Fokus im Religionsunterricht ein völlig anderer sei als in anderen Fächern. Durch den Zugang über „ethisches Wissen“, d.h. indem sie sich an die Geschichte vom Standpunkt der Menschlichkeit her annähern oder den Schwerpunkt darauf legen, durch den Glauben Ermutigung zu nonkonformen Handlungen erfahren zu können, sollen etwaige Blockaden durch emotionale Überforderung bei den Schüler\*innen bereits im Vorfeld vermieden werden. Als positive Identifikationsfiguren für Zivilcourage dienen hier oftmals Einzelpersonen. Die Lebensgeschichten dieser Menschen oder Ausschnitte daraus werden häufig mittels diachroner Biografiearbeit im Unterricht erarbeitet, indem vor allem Personen wie Martin Bonhoeffer als Beispiele dienen, zu denen sich Schüler\*innen in Beziehung setzen sollen, denn: erinnern ist mehr als bloße historische Vergewisserung. Erinnern kann gleichermaßen die Erinnerung an Fakten wie an Opfer beinhalten.

Zuletzt sei noch ein von sieben Lehrpersonen als wichtig angesehener Schwerpunkt am Erinnerungsort genannt: das Gedenken. Dabei stehen jedoch nicht, wie angenommen werden könnte, die Biografien im Vordergrund, die zuvor erarbeitet wurden, sondern es geht um die Erinnerung historischer Gegebenheiten. Die Schüler\*innen sollen sich aktiv daran erinnern, um die Fakten besser einordnen zu können. Nicht ein Gedenken etwa mit Ritualen oder anderen spirituellen Formen steht hier im Vordergrund. Das Sichtbarwerden des religiösen Zugangs verortet sich vielmehr in der Erinnerung an die evangelische Kirchengeschichte und speziellen Fragestellungen. Nur zweimal werden Rituale wie etwa das Kerzenanzünden genannt.

### Diskussion

Bei näherer Betrachtung dieser Ergebnisse lässt sich Folgendes feststellen: Religionslehrer\*innen bewegen sich im Unterricht mit ihren religionspädagogischen Konzepten zum Thema Nationalsozialismus und Erinnerungsorte zwischen den Polen „Bezug“ und „Beziehung“. Während „Bezug“ den sachlichen Zugang zum Thema beschreibt, stellt „Beziehung“ das wechselseitige Verhältnis und den inneren Zusammenhang - sei es zwischen Erinnerungsort und Schüler\*innen (Lehrer\*innen), sei es zwischen

Schüler\*innen (Lehrer\*innen) und dem Thema Nationalsozialismus oder zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen - in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen und Durchführung der Schulstunden. Der Religionsunterricht ist stark geprägt von persönlichen Erfahrungen und Zugängen der Religionslehrer\*innen, die nicht nur die Wahl der Schwerpunkte mitbestimmen, sondern auch die didaktischen Überlegungen.

So wird auf Lehrer\*innen-Seite der persönliche Bezug zum Thema Nationalsozialismus durch die Beziehung zu den Eltern geprägt, die von ihren Erlebnissen aus der NS-Zeit und dem Zweiten Weltkrieg erzählen bzw. erzählt haben. Schon das Sample gibt erste Hinweise in diese Richtung, da von den zehn Befragten, die sich spontan zu einem Interview bereit erklärt hatten, nur eine Person zwischen 45 und 50 Jahre alt ist, mehr als die Hälfte jedoch die Altersgrenze von 55 Jahren bereits erreicht oder überschritten hat. Wir haben es hier also mit der zweiten Nachkriegsgeneration zu tun, die durch ihre Familien stark geprägt und dadurch persönlich betroffen ist und die zudem historisches Interesse an der Thematik auszeichnet. Das zeigt sich einerseits daran, dass die Nachwirkungen der NS-Zeit für diese Personengruppe zum Teil im familiären Kontext noch konkret spürbar sind und sie (dadurch) eigene Handlungsmuster hinterfragen. Andererseits gibt es ein hohes Ausmaß an Bewusstsein bei einzelnen Lehrenden, dass sie durch ihre persönlichen Lebensumstände wohl zu den Opfern des NS-Regimes gezählt hätten. Zum „Nationalsozialismus“ wird daher von den Interviewten nicht nur ein sachlicher Bezug hergestellt, sondern auch eine emotionale Beziehung. Dieser Umstand wird verstärkt durch den Arbeitsplatz, die Kirchengemeinden, die ein Ort der Begegnung und von Gesprächen mit den in die NS-Zeit involvierten Pfarrern oder mit Gemeindemitgliedern sind. Auch die privaten Besuche an Gedenkstätten und Erinnerungsorten tragen wesentlich zu dieser emotionalen Beziehung bei, da sie in sieben Fällen als sehr emotional und von anhaltender Wirkung erlebt wurden und den Ausgangspunkt boten, eigene Denkstrukturen und Handlungen zu reflektieren. Den Bezug zum „Nationalsozialismus“ haben Religionslehrer\*innen also durch das angeeignete (kirchengeschichtliche) Wissen zum Thema einerseits und andererseits durch die Beziehungen und damit verbundenen Kommunikation mit der Familie oder mit Gemeindemitgliedern bzw. durch den Besuch an einer oder mehreren Gedenkstätten.

Die Erfahrung, dass die eigene Lebenswelt, d.h. die Familie prägend war für den Zugang zum Thema, legen Religionslehrer\*innen jedoch nicht wie vielleicht erwartet um, indem sie die Schüler\*innen ermuntern, auch in ihren Familien Gespräche zu führen. Sie sehen die Möglichkeit bei Jugendlichen, eine Beziehung zu einem Erinnerungsort zu schaffen vielmehr durch die Nähe desselben zur Lebenswelt der Schüler\*innen. Diese örtlich

geringe Distanz hat jedoch auch den Vorteil, meist zusätzlich sehr nahe zur Schule zu sein und damit der schnellen und meist unkomplizierten Erreichbarkeit im Unterricht. Die Schüler\*innen sind in gewisser Weise mit den Orten vertraut und mit diesen auf unterschiedlichen Ebenen, weil sie zum Beispiel täglich an ihnen vorbei in die Schule gehen, verbunden. Nähe hat hier zwei Facetten: zum einen den räumlichen Bezug und zum anderen die emotionale Beziehung („sich nahe stehen“). Beide sind gleichermaßen wichtig bei der Auswahl von Schulexkursionen, sind in ihrer Bedeutung gleichwertig. Steht nur ein begrenzter Zeitrahmen zur Verfügung, was im Schulbetrieb häufig der Fall ist, so rekurren Lehrpersonen besonders gern auf kleine Erinnerungsorte. Bei persönlichen Besuchen an Gedenkstätten, die mit dem schulischen Unterricht nicht in Verbindung stehen und in den Privatbereich bzw. in die Freizeit fallen, spielt die Nähe zum Wohn- oder Schulort zunächst keine Rolle für Religionslehrer\*innen. Die „persönliche“ Nähe (Beziehung) zum Ort bezeichnen Lehrende jedoch auch nach privaten Besuchen von Erinnerungsorten als wichtige Erfahrung in ihren Reflexionen.

Die Nähe der Erinnerungsorte zur Lebenswelt der Schüler\*innen kann zudem eine Verbindung zwischen Schulwirklichkeit und Familienwirklichkeit schaffen, die erfolgreiches Erinnerungslernen fördert. Um das kontroversielle Thema Nationalsozialismus auch zuhause diskutieren zu wollen, muss aber der Unterricht dazu für Jugendliche anregend sein. Solche Diskussionen im geschützten Raum der Familie sind wichtig und eine weitere Orientierungshilfe. Wie soll sonst eine Auseinandersetzung im öffentlichen Raum, die mehr ist als ein Aufeinanderprallen von Emotionen und persönlicher Betroffenheit, ermöglicht werden, wenn sogar innerhalb der Familie darüber geschwiegen wird. In Österreich sind Diskussionen über die Verbrechen des Nationalsozialismus im öffentlichen Raum immer noch schwierig, vieles wird verharmlost oder gar totgeschwiegen. Schule und Familie müssen - auch bei einander gänzlich widersprechenden Zugängen - den Rahmen für eine Auseinandersetzung bieten und so zur Orientierung der Jugendlichen beitragen. Das Schweigen kann für junge Menschen zu Identifikationsproblemen führen, sie in eine intensive Suche nach Normen und Werten stürzen. Daher ist es unumgänglich, dass Religionslehrer\*innen ihre Schüler\*innen dazu ermuntern, mit ihren Eltern über dieses Thema ins Gespräch über die eigene Familiengeschichte zu kommen.

Neben der Beziehung zum Erinnerungsort ist jedoch auch das historische Wissen, der - wie bereits genannt - Bezug zum „Nationalsozialismus“ bei den interviewten Personen von großer Bedeutung. Auch dieser Zugang fließt stark in die Überlegungen zum Unterricht ein. In der Wissensvermittlung wird bei der Herstellung von Bezügen häufig in zwei

Richtungen gedacht: So wird einerseits der Bezug zur Vergangenheit vor allem durch Kirchengeschichte, evangelische Kirchengeschichte, angestrebt. Das Wissen um historische Fakten, welche auf die Involvierung der „eigenen“ Kirche in die NS-Zeit hinweisen, nimmt dabei einen hohen Stellenwert ein. Andererseits wird dieser sachliche Bezug gemeinsam mit der intendierten Beziehung als Basis für den Gegenwartsbezug gesehen. Dieser Transfer in die Gegenwart wird verstanden als Wissen um die historischen Zusammenhänge von Vergangenheit und Gegenwart. Aber auch konkrete Themen, die die Geschichte hervorgebracht hat, sollen reflektiert und das gewonnene Wissen daraus auf heutige Lebensverhältnisse umgelegt werden: flüchtende Menschen, Kategorisierung von Menschen, Ausgrenzung und Sündenbockmechanismen, Verantwortung für die Gesellschaft, vom Nichts-Gesehen-Haben zum Augen-Aufmachen. Die Blickrichtung kann dabei durchaus auch umgekehrt werden, wenn es um aktuelle, meist negative Ereignisse wie die Verunstaltung von Stolpersteinen geht. Auch von der Gegenwart aus können sich hier neue Perspektiven für die Vergangenheit eröffnen, denn jede Gegenwart kann sowohl als Ergebnis der Vergangenheit gesehen werden, wirft aber gleichzeitig durch neue Betrachtungsweisen ein spezielles Licht auf diese zurück.

Wenn nun historische Fakten mit einzelnen konkreten Lebensgeschichten in Verbindung gebracht werden, treten häufig Emotionen hervor. Ohne „Vorbildung“ kann es nun schnell zur Überforderung von Lehrpersonen kommen, wenn Schüler\*innen ihre Emotionen zeigen. Daher müssen sich Lehrpersonen im Klaren sein, welche Reaktionen sie mit verschiedenen didaktischen Interventionen bei Schüler\*innen hervorrufen können und ob sie anschließend in der Lage sein werden, mit den ausgedrückten Gefühlen adäquat umzugehen. Wer sich hier überfordert sieht, sollte von einer zweiten Person, die darin Erfahrung hat, auf der Exkursion begleitet werden. Denn verunsichernde Orte haben oftmals eine verunsichernde Wirkung auf Schüler\*innen genauso wie auf Lehrer\*innen. Widerstand und Blockaden sind oft die Folge.

Eine Möglichkeit diesen Reaktionen zu entgehen, ist die Selbstbestimmung von Nähe und Distanz durch die Jugendlichen selbst. So kann vermieden werden, dass sich die Schüler\*innen durch Gefühle überwältigt fühlen, die einem Lernen durch Erinnerung massiv im Wege stehen. Nicht nur Angst, auch andere Gefühle, die so groß werden, dass sie nicht mehr gebändigt werden können, verhindern einen „Lerneffekt“. Die Gefahr, in den Gefühlen gleichsam „stecken“ zu bleiben und im Denken wie im Handeln manövrierunfähig zu werden, ist groß. Eine Elementarisierung wäre eventuell anzudenken, auch

wenn R. Boschki<sup>489</sup> hier die Gefahr einer häppchenweisen Darreichung des unermesslichen Themas ortet. Dem wäre entgegenzuhalten, dass Schüler\*innen diese als unverdaulich scheinenden Inhalte oft nur in kleineren Dosierungen zu sich nehmen können, weil diese dann erst verdaubar sind. Damit wird vermieden, dass sie sozusagen „im Magen liegen“ und Jugendliche überfordert werden, womit ein völliger Rückzug, Blockaden oder Widerstand verbunden sein können. Wenn zudem der Ansatz, dass Holocaust Education bereits ein Thema für die Primarstufe sei, zunehmend verwirklicht werden soll, dann muss der Inhalt aufbauend in kleinen Schritten aufbereitet werden.

Die Arbeit mit Lebensgeschichten kann dabei helfen und beugt zudem einer Objektivierung gewissermaßen vor. Sich an historische Personen jedoch lediglich zu erinnern, greift zu kurz. Vielmehr muss Beziehungsarbeit geleistet und sich um (familiäre) Beziehungen gesorgt werden. Biografiearbeit ist dabei ein wichtiger Bestandteil für Schüler\*innen und Lehrpersonen, vor allem wenn man bedenkt, dass Biografien Jugendlicher heute zumeist nicht mehr stringent sind. Beruf oder Wohnort sind etwa nicht mehr vorgegeben, Lebensläufe gekennzeichnet durch Handlungsspielräume und Wahlmöglichkeiten, die mitunter eine Überforderung darstellen können. Dadurch ergeben sich Lebensläufe, die nicht „aus einem Guss“ sind, die Abbrüche, Neugestaltungen und Neuorientierungen mit sich bringen. So ist auch nicht mehr von der Ausbildung einer Identität, sondern von Mehrfach- bzw. Patchwork-Identitäten auszugehen.<sup>490</sup> Jugendliche kommen daher möglicherweise viel weniger zur „Ruhe“ als noch die Generation davor. Auch die schnellen Entwicklungen auf dem Sektor der Kommunikationstechnologie tragen dazu bei. Zudem treibt unsere Gesellschaft die Individualisierung durch die Stärkung der individuellen Freiheit und die damit verbundenen Möglichkeiten der Lebensgestaltung voran. Zugleich wird immer mehr Bildung im Dienste der Wirtschaft bzw. überhaupt der Funktionalisierung betrieben. Die Fokussierung des Unterrichts auf Kompetenzen spiegelt diese Entwicklung, zumal der Begriff „Kompetenz für ein Ensemble von Text- und Trainingstechniken“ steht, „die den Menschen letztlich als einen Köhner/Nichtköhner adressieren, dessen Fähigkeiten sich nicht unbegrenzt, aber doch immer noch wenig mehr

---

<sup>489</sup> Vgl. Boschki (2001), S 361

<sup>490</sup> Vgl. Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang/Höfer, Renate/Mitzscherlich, Beate/Kraus, Wolfgang/Straus, Florian (1999), Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Rowohlt-Taschenebuch-Verlag: Reinbek b. Hamburg, S 294; Hitzler, Ronald/Honer, Anne (1994), Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung, in: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.), Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Suhrkamp: Frankfurt a. M., S 307-315

steigern lassen.“<sup>491</sup> Schulen müssen demnach auf eine gute wirtschaftliche und/oder gesellschaftliche Verwertbarkeit des Unterrichts achten. Danach erfolgt die Einteilung in brauchbar oder weniger brauchbar, die Grenzen zwischen Dingen und Menschen sind zunehmend beliebig und fließend. Beziehungen bleiben dabei oftmals auf der Strecke. Hier kann der Religionsunterricht einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leisten, aber auch zur Stärkung des Selbstbewusstseins junger Menschen.

Biografiearbeit ist dabei für Jugendliche ein Anknüpfungspunkt zum Thema und kann in der Gegenwart verankert werden - für jede Person individuell. So kann der eigene Vorname zum Ausgangspunkt genommen und reflektiert werden: Welche Bedeutung kommt ihm zu? Welche persönliche Bedeutung hat er? Auch der Nachname gibt verschiedene Auskünfte: Welcher Familie gehöre ich an und was bedeutet das? Was verraten meine Namen über mich und meine Identität? Stellt sich der Lehrende selbst als Projektionsfläche zur Verfügung, so fällt es den Schüler\*innen mitunter leichter, auch über eigene Familien-narrative zu reflektieren. In der vorliegenden Studie spielt der Bereich der Personenbezogenheit (Biografiearbeit) für neun Lehrende eine wichtige Rolle bei der Arbeit mit Erinnerungsorten und der Motivation, diese mit ihren Schüler\*innen zu besuchen.

Unter den Fokus Biografiearbeit fallen auch Gespräche mit Zeitzeug\*innen. Sie, die die Shoah überlebt haben, geben durch ihre Existenz den Blick auf einen weiteren theologischen Fokus, nämlich die Hoffnung, frei.<sup>492</sup> Wer hofft, hat sich noch nicht abgefunden und nicht aufgegeben, sieht über die Gegenwart hinaus in die Zukunft, in welcher Träume und Wünsche sich noch erfüllen und Pläne aufgehen können. Hoffnung stärkt. Auch das ist Teil von Persönlichkeitsbildung, die der Religionsunterricht hier thematisieren sollte. Indem Zeitzeug\*innen in den Unterricht eingeladen werden, kann die Beziehung zu Opfer-Biografien auch synchron gelebt werden. Dies fördert im Idealfall die Orientierungskompetenz der Jugendlichen, indem unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten thematisiert werden. Auch hier wird der Beziehungsaspekt deutlich, denn die Schüler\*innen haben sowohl in der Kommunikation mit den Zeitzeug\*innen wie auch den Lehrer\*innen und dadurch, dass sie mit diesen in Beziehung treten, die Möglichkeit, mit dem Thema in Beziehung zu treten. Dies ist eine Form von Begegnungslernen, denn Versöhnung kann nur im direkten Dialog von Juden und Christen stattfinden, der die Kultur des Gedenkens eröffnet. In den Interviews wird ein Zeitzeuge, Marko Feingold, der in diesem Jahr seinen

---

<sup>491</sup> Gelhard, Andreas (2012), Kritik der Kompetenz, Diaphanes: Zürich, S 12

<sup>492</sup> Vgl. Greve (1999), S 138. A. Greve spricht hier von der Stärkung der selbstkritischen Orientierung und Urteilsbildung von Schüler\*innen.

106. Geburtstag feierte, dreimal sogar zum Erinnerungsort erklärt.<sup>493</sup> Nachdem Erinnern einen dynamisch-partizipativen Prozess darstellt, müssen hier immer wieder neue Formen gefunden werden, da sich der Zugang auf beiden Seiten verändert. Biografiearbeit darf nicht auf den Opferstatus beschränkt werden, sich nicht an einzelnen Lebensabschnitten festmachen. Eine Lehrperson spricht diesen Sachverhalt explizit an, den auch Juden und Jüdinnen im Gespräch zunehmend nennen<sup>494</sup>: Sie würden auf die Vergangenheit und damit auf das Erinnern reduziert, während gegenwärtiges oder zukünftiges Leben unbedacht bliebe. Es reicht nicht, jüdischen Menschen in der Vergangenheit zu begegnen und sie somit nur aus der Distanz, als etwa „Vergangenes“ wahrzunehmen, vielmehr muss ein Bewusstsein geschaffen werden, dass es auch heute über Zeitzeug\*innen hinaus jüdische Menschen in unserer Gesellschaft gibt. Damit einher geht die Aufgabe, zugleich aufzuzeigen, dass hier eine Minderheit in der Bevölkerung lebt, die ein Recht darauf hat, wahrgenommen und respektiert zu werden. Wenn diese Brücke nicht gelingt, sind Erinnerungsveranstaltungen gefährdet, zu Events zu werden.

Hier bietet das Christentum und somit der Religionsunterricht eine gute Möglichkeit, in der memoria passionis anzuknüpfen, der Erinnerung an den Tod und die Leiden Christi. Damit ist das Christentum gleich dem Judentum eine Erinnerungsreligion. Oftmals wurde Jesus als Sieger am Kreuz dargestellt. Aber auch hier muss die Erinnerung über den Kreuzestod hinausgehen. So ist Jesus' Solidarisierung mit Schwachen und Menschen in Not vor der Passion genauso zu thematisieren wie die Auswirkungen seines Todes auf die Nachwelt. Ebenso ist zu überlegen, was die Auferstehung bedeutet? Eine Lehrperson stellt dazu konkret im Unterricht die Frage: „Was hätte Jesus getan?“ Erinnerungen an den Tod Jesu beinhalten zudem gleichsam Opfer- und Tätererinnerungen. Es geht also um Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel, da es sonst zu einer vollständigen Identifizierung mit dem Leidenden kommt. Damit ginge die für Biografiearbeit wichtige Distanz verloren, um handlungsfähig zu bleiben. Zudem engt der Blick auf die Opfer die eigene Perspektive ein und verstellt den Blick auf die Reflexion und das Hinterfragen eigener Täter\*innen-Anteile. Daher sind auch Täter\*innen-Biografien im Religionsunterricht heranzuziehen, denn die Passionsgeschichte ist ebenfalls nicht nur Opfer-, sondern auch

---

<sup>493</sup> Religionslehrer\*innen haben einen sehr weiten Begriff von Erinnerungsort und nähern sich dem Verständnis von Pierre Nora an. Sie bezeichnen neben geografischen Orten auch Texte, die Familie, Fotos, Geschichten, Angreifbares etc. als Orte der Erinnerung.

<sup>494</sup> Vgl. Jensen, Olaf (2004), Geschichte machen: Strukturmerkmale des intergenerationellen Sprechens über die NS-Vergangenheit in deutschen Familien, Studien zum Nationalsozialismus, Bd. 9, Edition Diskord: Tübingen

Tätergeschichte.<sup>495</sup> O. Fuchs weist hier sehr stark auf diesen Aspekt hin, der jedoch von Religionslehrer\*innen im Unterricht nicht in den Fokus kommt. Dabei wird als Anknüpfungspunkt immer wieder auf das Erste Testament verwiesen, welches bereits J. Assmann<sup>496</sup> in seiner Erklärung zur Mnemotechnik (Dtn) stark im Visier hat. Religionslehrer\*innen rekurren hier eher auf Jesus.

Ein Aspekt der Biografiearbeit, der beim Thema Nationalsozialismus oft strapaziert wird, ist der Perspektivenwechsel<sup>497</sup>, der meist mit Perspektivenübernahme gleichgesetzt wird. Die Bedeutung von Perspektivenwechsel kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Sie hilft im Verstehen des Anderen, des Fremden - interpersonal und interkulturell und interreligiös. Sich in eine andere Person gedanklich und emotional hineinversetzen zu können, empathisch zu sein, und in der Lage zu sein, eine Situation aus eben dieser neu gewonnenen Sichtweise zu konstruieren, ist unabdingbar für soziales Handeln. Diese so neu gewonnene Sicht der Dinge führt in Folge dazu, die eigenen Standpunkte zu reflektieren, auf ihre Subjektivität und ihre relative Bedeutung hin zu hinterfragen. Dies soll zu einer Verbesserung von Kommunikationsfähigkeiten und Problemlösungsstrategien sowie zur Lösung sozialer Konflikte beitragen. Ob in der Vor- oder Nachbereitung der Zeitzeug\*innen-Besuche der Perspektivenwechsel angedacht ist, geht aus den Interviews nicht hervor. In Zukunft werden aber Religionslehrer\*innen auch den historischen Perspektivenwechsel mehr und mehr im Blick haben müssen. Hier heißt es, sich mithilfe historischer Quellen in die Akteure hineinzudenken und hineinzufühlen, um historische Ereignisse und das Handeln von Menschen in der Vergangenheit aus deren Perspektive plausibel erklären zu können. Mit zu bedenken sind dabei die gesellschaftlichen Umstände wie etwa Normen und Werte, denen der/die Einzelne unterliegt. Oftmals werden dabei eigene Erfahrungen auf historische Akteure umgelegt, die Vergangenheit aus Sicht der Gegenwart reflektiert. Schüler\*innen müssen daher realisieren, dass damit keine Einsichten in „historisches Handeln“ gewonnen werden können, da sich die Vergangenheit und die Gegenwart unterscheiden und historische Handlungsergebnisse durch spezifische zeitliche und räumliche Bedingungen zustande kamen. Vollziehen Jugendliche nun einen Perspektivenwechsel und kommen zur Erkenntnis, dass trotzdem die Möglichkeit gegeben ist, dass eine andere Person eine Situation gänzlich unterschiedlich erlebt (hat), kann man von einem

---

<sup>495</sup> Vgl. Fuchs (2001), S 328ff

<sup>496</sup> Vgl. Assmann (1991), S 337ff

<sup>497</sup> Vgl. Cantzler, Anja (2016), Spurensuche: Wie Biografiearbeit pädagogisches Handeln ändert, online: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=641:spurensuche-wie-biographiearbeit-paedagogisches-handeln-aendert&catid=29> [22.11.2018]



gelungenen Perspektivenwechsel sprechen, der mitunter zur Reflexion eigenen gegenwärtigen Handelns führt. Sowohl der soziale als auch der historische Perspektivenwechsel trägt dann zur Persönlichkeitsbildung bei.<sup>498</sup>

Perspektivenwechsel ist jedoch auch ein kommunikativer Akt, der im schulischen Unterricht auf dem Dialog zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen basiert. Diese Kommunikation ist getragen von verschiedenen Generationen mit je eigenem Zugang bzw. historischem Verständnis und es ist zu überlegen, welche Rolle der Lehrperson hier zukommt? Perspektivenwechsel ist durch Begegnungslernen<sup>499</sup> gut einzuüben. Begegnung ist dann vorbehaltlos möglich, wenn davor Beheimatung stattgefunden hat. Wer keine Beheimatung erfahren hat - und damit ist nicht die Heimat im lokalen Sinn gemeint wie etwa die Nation das Land oder der geographische Ort - kann sich mitunter nur schwer in eine tiefe Begegnung hineinwagen. Wer sich dessen, woher er kommt, unsicher fühlt und wer nicht weiß, wer er ist, hat schnell Angst: Angst vor Fremden und Angst vor Fremdem. Beheimatung hat also mit einem sicheren Ort auch in sich selbst zu tun, d.h. mit Selbstwert. Auch Erinnern ist Beziehungsgeschehen und Begegnung.

Erinnern ist in diesem Zusammenhang auch identitätsbildend, wenn es über die Person als erinnerndes Subjekt erfolgt. Sinneswahrnehmungen wie Riechen, Hören oder haptisches Erleben können sehr schnell zur Erinnerung eigener gemachter Erfahrungen führen. Wenn ein Lernen auf verschiedenen Ebenen angedacht wird, kann dies der Lehrende im Unterricht nutzen, um Inhalte bei den Jugendlichen zu verankern. Dass Religionslehrer\*innen das im Blick haben, zeigen die Interviews.

Aber nicht nur das, auch der Stellenwert der Lehrenden im Unterrichtsgeschehen wird in den Befragungen sichtbar. Aus den Ergebnissen der Studie geht einmal mehr die zentrale Rolle der Religionslehrer\*innen im Unterricht zum Thema Nationalsozialismus hervor. Dieser wurde bislang eindeutig zu wenig Beachtung geschenkt. Die Lehrperson beeinflusst wesentlich mit, in welcher Rolle die Schüler\*innen sich letztlich wiederfinden, ob als Subjekte und damit Teil der Geschichte oder als Empfänger\*innen von Lerninhalten. Der Blickwinkel, mit dem die Lehrperson auf die Lernenden schaut, stellt erste Weichen: Soll Schüler\*innen mit dem Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust Persön-

---

<sup>498</sup> Vgl. dazu etwa auch die Ausführungen von Schütz, Alfred (2004): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*, UVK: Konstanz, S 242; Völkel, Bärbel (2008)<sup>2</sup>: *Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht*, Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts., S 32

<sup>499</sup> Boehme, Katja (2019), *Interreligiöses Begegnungslernen*, online: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/interreligioeses-begegnungslernen/ch/236148e7573b75b3de979537c86fd5cc/> [13.3.2019]

lichkeitsbildung ermöglicht werden, die eine Orientierung in der Gegenwart zulässt, oder soll lediglich Lehrstoff vermittelt werden? Sowohl die Eigenreflexion bezüglich Familien-narrative(n) als auch die Reflexion über persönliche Motive in Bezug auf das Thema im Unterricht und die persönlichen Geschichtsbilder müssen von Religionslehrer\*innen im Vorfeld stattgefunden haben. Sind diese unreflektiert, ist es obsolet über Subjektorientierung in Hinblick auf Schüler\*innen nachzudenken. Lehrende, Lernende und Inhalte bilden ein Dreieck im Unterricht und beeinflussen einander gegenseitig. Die Fokussierung auf deren Zusammenwirken gibt Denkanstöße, kann einen Beitrag zur Bildung liefern und Identitätsbildung fördern. Daher ist hier von einer dreifachen Subjektorientierung auszugehen, um Unterricht zum Thema Nationalsozialismus gerecht zu werden: Lehrer\*innen können sich nicht auf die Rolle der reinen Wissensvermittlung (Bezug) zurückziehen, sondern sind beim Herstellen der Beziehung zu Erinnerungsorten und zu den Jugendlichen selbst stets Lernende wie ihre Schüler\*innen. Die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung wie auch die Beziehung der Lehrer\*innen und Schüler\*innen zu den Inhalten sind keine konstanten Größen und können jederzeit in Frage gestellt, abgebrochen oder auch als gegenseitig befruchtend erlebt werden.

#### Ausblick

In der Zwischenzeit schreitet die Historisierung der NS-Zeit voran.<sup>500</sup> Damit einhergehend ist eine neue Ausrichtung der Pädagogik allgemein und auch der Religionspädagogik im Speziellen. Neue Konzepte müssen erschlossen werden, wenn Bezüge und Beziehung zum Thema hergestellt werden sollen. Die Lehrer\*innen-Generation wechselt von der in dieser Studie befragten zweiten auf die dritte und vierte Generation, dementsprechend verschiebt sich die Schüler\*innen-Generation auf die vierte und fünfte. Der Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis wird vollzogen. Die Möglichkeit, Zeitzeug\*innen in den Unterricht einzuladen, wird der Vergangenheit angehören und damit auch der synchrone Zugang, die direkte Begegnung als Beziehungsgeschehen, der persönliche jüdisch-christliche Dialog mit "historischen Personen". Lehrer\*innen selbst werden sich ihre Bezüge zum Thema erst erarbeiten müssen, da sie nicht wie bisher direkten Zugang über ihre Eltern dazu haben werden. Das trifft auch auf ihre persönliche Beziehung zum Thema zu. Möglicherweise ist die geeignete Form, in welcher das geschehen wird, eigene

---

<sup>500</sup> Vgl. Fischer, Torben/Lorenz, Matthias N. (Hg) (2009), Lexikon der ‚Vergangenheitsbewältigung‘ in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945, transcript Verlag: Bielefeld

Biografiearbeit: Das Erstellen von Genogrammen und eigenen Kommentaren dazu, Erkunden der Familiengeschichte und der Narrative über diese Zeit in Form von Interviews mit den ältesten noch lebenden Verwandten, Vertiefen in Familien-Tagebücher, Familiendokumente und historische Quellen, die Aufschluss über das familiäre Umfeld geben können. Dieser Vertiefung in die eigene Familiengeschichte muss eine Reflexion darüber folgen.

Während die zweite Generation der Lehrpersonen noch am eigenen Leib erfahren hat, welche Auswirkungen die Erlebnisse im Zweiten Weltkrieg und unter der Herrschaft des Nationalsozialismus, die die Bezugspersonen mitbringen, auf sie haben, werden sich die dritte und vierte Generation mehr und mehr fragen müssen: "Was hat das mit mir zu tun?" Von dieser Reflexion ausgehend, die nur noch in manchen Fällen durch Erzählungen im direkten Kontakt mit Familienangehörigen geprägt sein kann, werden sich Lehrer\*innen an eine Vermittlung herantasten, die auf Schüler\*innen-Seite hauptsächlich geprägt sein wird durch Studieren historischer Quellen sowie wissenschaftlicher und wohl auch populärwissenschaftlicher Darstellungen. Das direkte Beziehungsgeschehen wird nicht mehr in Zeitzeug\*innen-Gespräche stattfinden sondern sich schwerpunktmäßig in die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Kommunikation im Unterricht verlagern und von ihr wird wesentlich abhängen, welchen Zugang Jugendliche zum Thema finden werden. Ein kontroversielles Thema wie den Nationalsozialismus im Religionsunterricht zu behandeln, erfordert ein hohes Maß an Reflexion und Aufmerksamkeit der Lehrenden, da die Beschäftigung mit dieser Thematik immer mit starken Gefühlen einhergeht und oft mit diametral voneinander abweichenden Meinungen konfrontiert ist. Dabei ist darauf zu achten, im demokratischen Diskussionsprozess keine Bühne für rechtsextreme Äußerungen zu bieten, die fälschlicherweise oft als Meinungen deklariert in den Raum gestellt werden. Der/Die Religionslehrer\*in hat hier - im Sinne eines demokratischen Werterahmens - eindeutig Stellung zu beziehen. Jugendliche haben in diesen Diskussionen die Möglichkeit, Unterstützung zu erhalten, um sich ihrer eigenen Gedanken- und Gefühlswelt klar zu werden und Aussagen anderer ohne Voreingenommenheit auf Basis rationaler Überlegungen zu prüfen. Es ist wichtig und nötig zu lernen, mit der täglichen Informationsflut, die über die Schüler\*innen schwappt, sinnvoll umzugehen, womit sie auf Hilfestellungen zur Orientierung angewiesen sind. Debatten über den Nationalsozialismus helfen, sich den persönlichen Bezug zum Thema bewusst zu machen und sind Teil eines demokratischen Prozesses.

Deshalb muss ein wechselseitiger Dialog von Schüler\*innen mit Vergangenheit und Gegenwart stattfinden, in welchen sich Religionslehrer\*innen immer wieder einklinken, um Hilfestellung zu leisten, nicht aber um zu manipulieren oder zu moralisieren. Lehrpersonen müssen demnach in der Lage sein, Schüler\*innen im Unterricht „nicht nur dort abzuholen, wo sie sind“, sondern ihnen auch zu ermöglichen, genau diesen Standpunkt zu hinterfragen, um etwaige festgefahrene Positionen gegebenenfalls aufzuweichen, neue Perspektiven sowie Orientierungs- und Entscheidungskompetenzen zu entwickeln. Die Jugendlichen sollen durch den Religionsunterricht in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt werden und ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sie als Christ\*innen Verantwortung für die Schöpfung Gottes haben. Diese Verantwortung in der Welt und in der Gesellschaft wahrzunehmen, ist auf der Glaubensebene der Schöpfungsauftrag für Juden, Jüdinnen und Christ\*innen. Die Basis dafür bietet das „Wissen“ des gläubigen Menschen, dass alle Menschen Geschöpfe Gottes und als solche ohne Unterschied nach Geschlecht, Hautfarbe, sexueller Orientierung, Behinderung oder Volkszugehörigkeit von ihm angenommen sind. Schüler\*innen zu stärken, heißt somit, sie auch anzuleiten, sich zuerst mit der eigenen Person, mit der eigenen Geschichte auseinanderzusetzen, um dann näher auf die Gesellschaft einzugehen, die in der Zeit des Nationalsozialismus Schuld auf sich geladen hat. Sowohl die ganz persönliche (Familien)Geschichte der Jugendlichen wie auch die Geschichte der Gesellschaft allgemein wirken auf sie zurück, weil beide das Umfeld darstellen, in welchem sie sich täglich bewegen und von dem es nur begrenzt möglich ist, sich zu unterscheiden. Es kann hier nicht von einer persönlichen Schuld gesprochen werden, aber in einer Familie von Opfern, ehemaligen Täter\*innen oder Mitläufer\*innen aufgewachsen zu sein, hat transgenerationale Auswirkungen. Dass sich Teile der Gesellschaft in Österreich und Einzelpersonen schuldig gemacht haben, muss in ihrer Bedeutung für den Einzelnen hinterfragt werden. Dann können auch Reflexion und Transfer stattfinden: Welche Verantwortung nehme ich wahr und wo werde ich in dieser Gesellschaft schuldig? Die Einsicht in schuldhaftes Verhalten - auch wenn es nicht das eigene betrifft - ist zudem Voraussetzung für interreligiöses Lernen. Was für die Vermittlungsarbeit im Religionsunterricht gilt, ist jedoch nicht weniger relevant für die Religionslehrer\*innen selbst. Sich auf das Thema im Unterricht vorzubereiten, verlangt auch den Lehrpersonen diese persönliche Auseinandersetzung und Eigenreflexion im Vorfeld ab.

Um vertiefende Erkenntnisse über den Religionsunterricht zum Thema Nationalsozialismus zu erhalten, ist es einerseits nötig, in weiteren Untersuchungen die Kommunikation im Unterrichtsgeschehen näher zu beleuchten bzw. andererseits Interviewpartner\*innen

aus der dritten und vierten Generation von Religionslehrer\*innen über ihre didaktischen Zugänge zu befragen. Dies würde die Basis schaffen, etwaige Veränderungen zu den vorliegenden Ergebnissen herauszuarbeiten und so die möglichen unterschiedlichen Herangehensweisen der Generationen herauszufiltern. Auf dem Wissen um diese Kommunikationsweisen und Zugänge können weitere Konzepte für Religionslehrer\*innen-Ausbildung und Fortbildung entstehen.

## Literatur

ABELS, Gabriele/Behrens, Maria (2005), ExpertInnen Interviews in der Politikwissenschaft. Geschlechtertheoretische und politikfeldanalytische Reflexion einer Methode, in: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg) (2005), Das Experteninterview. Theorie. Methode. Anwendung, 2. Aufl., VS Verlag: Wiesbaden, S 173-190

ADORNO, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz, in: ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 – 1969. Herausgegeben von Kadelbach, Gerd (1970), Suhrkamp: Frankfurt/Main

ALAVI, Bettina/Popp, Susanne (2012), Menschenrechtsbildung – Holocaust Education – Demokratieerziehung. Einführung in den Themenschwerpunkt, in: Zeitschrift für Geschichts- didaktik (2012) Jg.11, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, S 7-10

ALAVI, Bettina (2013), Herausforderungen an eine „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 79-94

ALKEMEYER, Thomas (2011), Die Körperlichkeit des Lernens, der Bildung und der Subjek- tivierung, in: Erlner, Ingolf/Laimbauer, Viktoria/Sertl, Michael (Hg) (2011), Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen, Schulheft 142/2011, Studienverlag: Innsbruck-Wien-Bozen

ARENS, Edmund (2003), Anamnetische Praxis. Erinnern als elementare Handlung des Glaubens, in: Petzel, Paul/Reck, Norbert (Hg) (2003), Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basis- kategorie, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, S 41-55

ASSMANN, Aleida/Harth, Dietrich (Hg) (1991), Mnemosyne – Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung, Fischer Verlag: Frankfurt/Main

ASSMANN, Aleida (1999), Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Ge- dächtnisses, C.H. Beck: München

ASSMANN, Aleida (2001), Vier Formen von Gedächtnis. Von individuellen zu kulturellen Kon- struktionen der Vergangenheit, in: Wirtschaft & Wissenschaft 9, H. 4

ASSMANN, Aleida (2006), Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Ge- schichtspolitik, Verlag C.H. Beck: München

ASSMANN, Aleida (2013), Die Erinnerung an den Holocaust. Vergangenheit und Zukunft, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des National- sozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 67-78

ASSMANN, Jan (1997), Re-Membering – Kollektives Gedächtnis und jüdisches Erinnerungsgebot, in: Wermke, Michael (1997), Die Gegenwart des Holocaust. „Erinnerung“ als religionspädago- gische Herausforderung, LIT-Verlag: Münster, S 23-46

ASSMANN, Jan (2013), Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, Beck'sche Reihe: München

ATTESLANDER, Peter (2010), Methoden der empirischen Sozialforschung, Verlag Erich Schmidt: Berlin

AUGSTEIN, Rudolf (1987), Historikerstreit. Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung, 3. Aufl., Piper: München

BANGISA, Jessica (2014), Die Frau als Ware. Ursachen von Frauenhandel und Zwangsprostitution und Lebensumstände betroffener Frauen, Diplomica Verlag GmbH: Hamburg

BAR-ON, Dan/BRENDLER, Konrad/HARE, Paul (Hg) (1997), „Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln...“ Identitätsformation deutscher und israelischer jugendlicher im Schatten des Holocaust, Campus: Frankfurt/M.

BASTEL, Heribert/HALBMAYR, Brigitte (Hg) (2014), Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbuch und seine vielfältigen Herausforderungen, LIT-Verlag: Wien, Berlin

BEDFORD-STROHM, Heinrich (2011), Eine öffentliche Theologie in Europa – und der Beitrag für eine europäische Erinnerungskultur, in: Bubmann, Peter/Deinzer, Roland/Luibl, Hans Jürgen (Hg) (2011), Erinnern, um Neues zu wagen. Europäische Gedächtniskulturen. Evangelische Perspektiven, Nova Druck Goppert GmbH: Nürnberg, S 61-76

BEHRENS, Rico (2014), Solange die sich im Klassenzimmer gut benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule, Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts

BENNER, Dietrich (2001), Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft, UTB Verlag: Stuttgart

BERTRAM, Christiane (2016), Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie, Wochenschau-Verlag: Schwalbach

BIEHL, Peter (2002), Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens, in: JRP 18/2002, S 135-143

BIEMER, Günter (Hg) (1981), Freiburger Leitlinien zum Lernprozess Christen Juden (Bd 2), Patmos Verlag: Düsseldorf

BIEMER, Günter/BIESINGER, Albert/FIEDLER, Peter (Hg) (1984), Was Juden und Judentum für Christen bedeuten. Eine neue Verhältnisbestimmung zwischen Christen und Juden (Bd 3), Herder: Freiburg i. Br.

BOGNER, Alexander/MENZ, Wolfgang (2005), Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion, in: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg) (2005), Das Experteninterview. Theorie. Methode. Anwendung, 2. Aufl., VS Verlag: Wiesbaden, S 33-70

BORRIES von, Bodo (1988), Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein, Klett Verlag: Stuttgart

BORRIES von, Bodo (1995), Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland, Juventa: Weinheim/München

BORRIES von, Bodo (2004), Lernen und Lehren zum Nationalsozialismus, in: Schwendemann Wilhelm/Wagensommer, Georg (Hg) (2004), Erinnern ist mehr als Informiertsein, Aus der Geschichte lernen (2), LIT-Verlag: Münster, S 48-74

BOSCHKI, Reinhold (1995), Gott in Auschwitz? – Gott nach Auschwitz? Die Massenvernichtung als Thema der religiösen Erziehung, in: Konrad, Franz-Michael/Boschki, Reinhold/Kehr, Franz-J (Hg) (1995), Erziehung aus Erinnerung. Pädagogische Perspektiven nach Auschwitz, Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart: Stuttgart, S 117-149

BOSCHKI, Reinhold (2001), Zugänge zum Unzugänglichen. Religionspädagogik nach Auschwitz, in: Fuchs, Ottmar/Boschki, Reinhold/Frede-Wenger, Britta (Hg) (2001), Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit, LIT-Verlag: Münster-Hamburg-London, S 346-371

BOSCHKI, Reinhold (2001), Erinnerung und Identität. Die Botschaft eines Überlebenden als Initial für religiöses und ethisches Lernen nach Auschwitz, in: Von Kellenbach, Katharina/Kronsdorfer, Björn/Reck, Norbert (2001), Von Gott reden im Tal der Täter, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, S 211-226

BOSCHKI, Reinhold/SCHWEITZER, Friedrich (2003), Was heißt Subjektorientierung einer dem Gedenken verpflichteten Religionspädagogik?, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 55 (2003) 4

BOSCHKI, Reinhold (2007), Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, in: Schwendemann, Wilhelm/Wagensommer, Georg (Hg) (2007), „... bis ins dritte und vierte Glied.“ Religionspädagogische Rezeptionsforschung zu Nationalsozialismus und Holocaust. Aus der Geschichte lernen (3), LIT-Verlag: Münster, S 51-67

BOSCHKI, Reinhold/GERHARDS, Albert (2010), Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft? Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog, in: Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert (Hg) (2010), Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog, Ferdinand Schöningh: Paderborn, S 13-26

BOSCHKI, Reinhold (2010), Menschenbild. Menschenwürde. Menschenrechte aus religiöser und pädagogischer Perspektive, in: Dangl, Oskar/Schrei, Thomas (Hg) (2010), „...gefeiert – verachtet – umstritten“. Menschenrechte und Menschenrechtsbildung, LIT-Verlag: Wien, Berlin, Münster, S 269-291

BOSCHKI, Reinhold/SCHWENDEMANN, Wilhelm (2011), Menschenrechtsbildung und Erziehung nach und über Auschwitz, in: Schwendemann, Wilhelm/Oefering, Tonio (Hg) (2011), Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen. Eine Ringvorlesung zur Menschenrechtspädagogik im Sommersemester 2010, LIT-Verlag: Münster, S 207-224

BOSCHKI, Reinhold (2013), Erinnern – gedenken – lernen. Thesen zum Zusammenhang von Erinnerungsräumen und Erinnerungslernen, in: Nickolai, Werner/Swendemann, Wilhelm (2013), Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit, LIT-Verlag: Berlin, S 89-100

BOBMANN, Dieter (1977), Was ich über Adolf Hitler gehört habe, Fischer Verlag: Berlin

BRANDT, Henry G. (2010), Sachor – Erinnerungskultur und Dialog aus jüdischer Perspektive, in: Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert (Hg) (2010), Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog, Ferdinand Schöningh: Paderborn, S 27-44

BRAUNWARTH, Matthias (2002), Gedächtnis der Gegenwart. Signatur eines religiös-kulturellen Gedächtnisses. Annäherung an eine Theologie der Relationierung und Relativierung, in der Reihe Fuchs, Ottmar/Biesinger, Albert/Reinhold, Boschki (Hg) (2002), Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, Bd 16, LIT-Verlag: Münster - Hamburg – London



BRENDLER, Konrad (1997), Die NS-Geschichte als Sozialisationsfaktor und Identitätsballast in der Enkelgeneration, in: Bar-On, Dan/Brendler, Konrad/Hare, Alexander Paul (Hg) (1997), „Da ist etwas kaputt gegangen an den Wurzeln“. Identitätsformen deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust, Campus: Frankfurt/Main, New York, S 53-104

BROMBERGER, Kathi/ROSENDAHL, Matthias (2011), Die Gedenkstätte Bautzen als außerschulischer Lernort, in: Pampel, Bert (Hg) (2011), Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S 147-169

BRUMLIK, Micha (2004), Ein ruhiges Anschauen des Grauens? Zur Unzulänglichkeit des reformpädagogischen Erfahrungsbegriffs, in: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hg) (2004), Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Campus Verlag: Frankfurt/New York, S 189-204

BUBMANN, Peter/DEINZER, Roland/LUIBL Hans Jürgen (2011), Erinnerung zwischen Fragment und Identität, in: Bubmann, Peter/Deinzer, Roland/Luibl Hans Jürgen (Hg) (2011), Erinnern, um Neues zu wagen. Europäische Gedächtniskulturen. Evangelische Perspektiven, Nova Druck Goppert GmbH: Nürnberg, S 5-22

CHRISTMEIER, Martina (2011), Wahrnehmung eines authentischen Ortes, in: Pampel, Bert (Hg) (2011), Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen, Leipziger Universitätsverlag: Leipzig, S 307-327

DANNER, Sonja/HALBMAYR, Brigitte (2014), „Es ist oft wahnsinnig schwierig“ – Der Gedenkstättenbesuch aus der Sicht der Lehrenden, in: Bastel, Heribert/Halbmayer, Brigitte (Hg) (2014), Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbuch und seine vielfältigen Herausforderungen, LIT-Verlag: Wien, Berlin, S 145-173

DAM, Harmjan (2016), Evangelische Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont der Praxis, in: Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg) (2016), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, S 116-128

DAMMER, Ingo/Vom STEIN, Cornelia (1995), Blinde Flecken beim Gedenken. Zur Notwendigkeit von Wirkungsforschung, in: Ehmann, Annegret et al. (Hg) (1995), Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven, Leske und Budrich: Opladen, S 323-333

DIERK, Heidrun (2005), Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht, LIT-Verlag: Münster

DRESSLER, Bernhard (2006), Unterscheidungen. Religion und Bildung (ThLZ.F 18/19), Evangelische Verlagsanstalt: Leipzig

FACKENHEIM, Emil L. (1993), Die gebietende Stimme von Auschwitz, in: Brocke, Michael/Jochum, Herbert (Hg) (1993), Wolkensäule und Feuerschein, Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh

FIEDLER, Peter (1980), Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analysen, Bewertungen, Perspektiven (Bd 1), Patmos Verlag: Düsseldorf;

FIEDLER, Peter/RECK, Ursula/MINZ, Karl-Heinz (Hg) (1984), Lernprozess Christen Juden. Ein Lesebuch (Bd 4), Herder: Freiburg i. Br.

FILSER, Karl (1973), *Geschichte: mangelhaft: Die Krise eines Unterrichtsfaches in der Volksschule*, Ehrenwirth: München

FISCHER, Torben/LORENZ, Matthias N. (Hg) (2009), *Lexikon der ‚Vergangenheitsbewältigung‘ in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*, transcript Verlag: Bielefeld

FUCHS, Ottmar (2001), *Doppelte Subjektorientierung in der Memoria Passionis. Elemente einer Pastoraltheologie nach Auschwitz*, in: Fuchs, Ottmar/Boschki, Reinhold/Frede-Wenger, Britta (Hg) (2001), *Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit*, LIT-Verlag: Münster-Hamburg-London, S 309-345

GEIGER, Wolfgang (2012), *Zwischen Urteil und Vorurteil. Jüdische und deutsche Geschichte in der kollektiven Erinnerung*, Humanities Online: Frankfurt/Main

GELHARD, Andreas (2012), *Kritik der Kompetenz*, Diaphanes: Zürich

GOJNY, Tanja (2011), ‚Erinnern‘ und ‚Erinnerungsorte‘ in der Religionspädagogik- einige Schlaglichter, in: Bubmann, Peter/Deinzer, Roland/ Luibl, Hans Jürgen (Hg) (2011), *Erinnern, um Neues zu wagen. Europäische Gedächtniskulturen. Evangelische Perspektiven*, Nova Druck Goppert GmbH: Nürnberg, S 47-61

GREVE, Astrid (1999), *Erinnern lernen. Didaktische Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns, Weg des Lernens Bd 11*, Neukirchener-Verlag: Neukirchen-Vluyn

GRÜMME, Bernhard (2009), *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart

HABERER, Johanna (2011), *Medien als Arena der Erinnerung*, in: Bubmann, Peter/Deinzer, Roland/Luibl Hans Jürgen (Hg) (2011), *Erinnern, um Neues zu wagen. Europäische Gedächtniskulturen. Evangelische Perspektiven*, Nova Druck Goppert GmbH: Nürnberg, S 79-90

HAGEMANN Waltraud/HIRSCH, Elke (2003), *Leben mit der Zukunft im Rücken. Juden und Christen erinnern sich. Primarstufe und Sek I*, Patmos Verlag: Düsseldorf

HALBFAS, Hubertus (1989), *Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik, Schriften zur Religionspädagogik, Bd.2*, Patmos Verlag: Düsseldorf

HALBWACHS, Maurice (1985), *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft: Berlin

HALBWACHS, Maurice (1991), *Das kollektive Gedächtnis*, Fischer Verlag: Frankfurt

HARDTMANN, Gertrud (1997), *Auf der Suche nach einer unbeschädigten Identität. Die dritte Generation in Deutschland*, in: Bar-On, Dan/Brendler, Konrad/Hare, A. Paul (Hg) (1997), *„Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln...“*, Campus Verlag: Frankfurt/New York, S 105-136

HELFFERICH, Cornelia (2009), *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, Springer VS: Wiesbaden

HELFFERICH, Cornelia (2011), *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien: Wiesbaden, 4. Aufl.

HELLMUTH, Thomas (2016), Erinnern und Vergessen, Erinnerungskultur im neuen Lehrplan der Sekundarstufe I, in: Verein für Geschichte und Sozialkunde (2016), Historische Sozialkunde. Erinnerungskulturen. Geschichtsmymthen und Erinnerungspolitik unter der Lupe, 46 Jg. Nr.3, S 11-15

HENRIX, Hans Hermann (2010), Das Christentum als Erinnerungsgemeinschaft. Anmerkungen zur kirchlichen und gesellschaftlichen Erinnerungskultur, in: Reinhold Boschki/Albert Gerhards (Hg) (2010), Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog, Schöningh Verlag: Paderborn, S 35-44

HERRMANN, Annett (2007), Erinnerung: Zwischen Vergangenheit und Zukunft liegt die zeitliche Nähe. Anmerkungen zur zeitlichen Multiperspektivität von Erinnerungsarbeit, in: Birkmeyer, Jens/Kleinknecht, Thomas/Reitemeyer, Ursula (2007), Erinnerungsarbeit in Schule und Gesellschaft. Ein interdisziplinäres Projekt von Lehrenden und Studierenden der Universität Münster in Zusammenarbeit mit dem Geschichtsort Villa ten Hompel, Waxmann: Münster, New York, München, Berlin, S 15-33

HESCHEL, Abraham J (1992), Echo der Ewigkeit, Neukirchener Verlag: Neukirchen-Vluyn

HEYL, Matthias (2010), Historisch-politische Bildung zur Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen im 21. Jahrhundert, in: Till, Hilmar (Hg) (2010), Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus, Czernin Verlag: Wien, S 23-54

HINRICHS, Ernst (Hg) (1992): Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte und Geographie Israels in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland – Zur Darstellung der deutschen Geschichte und der Geographie der Bundesrepublik Deutschland in israelischen Schulbüchern. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 45: Braunschweig

HIRCHFELD, Uwe (2013), „Kann man Gedenkstättenpädagogik lernen?“, in: Nickolai, Werner/Schwendemann, Wilhelm (Hg) (2013), Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit, LIT-Verlag: Berlin, S 23-32

HITZLER, Ronald/HONER, Anne (1994), Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung, in: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.), Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Suhrkamp: Frankfurt a. M., S 307-315

HOFFMANN, Jeanette (2013), Literarische und historische Unterrichtsgespräche über den zeitgeschichtlichen Jugendroman Malka Mai von Miriam Pressler im deutsch-polnischen Kontext, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 231-246

HOLLSTEIN, Oliver (Hg) (2002), Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht: Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation: Bericht zu einer Pilotstudie, Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft: Reihe Forschungsberichte Bd 3: Frankfurt/Main

HOSSFELD, Frank-Lothar (2010), Aspekte biblischer Erinnerungskultur. Gedenken, Schriftwerdung, Auslegung, in: Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert (Hg) (2010), Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog, Schöningh Verlag: Paderborn, S 61-68

INSAM, Christian (2018), Erinnerungslernen am Beispiel Josef Mayr-Nussers. Wissensbildung im Religionsunterricht, Diplomarbeit an der Universität Innsbruck

JAKOBS, Hilde (2015), Die regionalen Gedenkstätten – Vielfältige Bildungsarbeit in der Nachbarschaft, in: Gryglewski, Elke/Haug, Verena/Kößler, Gottfried/ Schikorra, Christa (2015), Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, Metropolis Verlag: Berlin, S 192-204

JENSEN, Olaf (2004), Geschichte machen: Strukturmerkmale des intergenerationellen Sprechens über die NS-Vergangenheit in deutschen Familien, Studien zum Nationalsozialismus, Bd. 9, Edition Diskord: Tübingen

KADE, Jochen (2004), Erziehung als pädagogische Kommunikation, in: Lenzen, Dieter (Hg) (2004), Irritationen des Erziehungssystems, Suhrkamp: Frankfurt/Main

KADE, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hg) (2007), Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd 1, Pädagogische Kommunikation, Verlag Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills

KATZ, Steven T. (1983), Post-Holocaust Dialogues: Critical Studies in Modern Jewish Thought, New York University Press: New York

KEUPP, Heiner/AHBE, Thomas/GMÜR, Wolfgang/HÖFER, Renate/MITZSCHERLICH, Beate/KRAUS, Wolfgang/STRAUS, Florian (1999), Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Rowohlt-Taschenbuch-Verlag: Reinbek b. Hamburg

KOHLER-SPIEGEL, Helga (1991), Juden und Christen. Geschwister im Glauben. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie am Beispiel Verhältnis Christentum Judentum, (Lernprozeß Christen Juden Bd 6) Herder: Freiburg i. Br.

KOMMISSION des LEO BAECK INSTITUTS zur Verbreitung der deutsch-jüdischen Geschichte (Hg) (2003): Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Orientierungshilfe für Lehrplan- und Schulbucharbeit sowie Lehrerbildung und Lehrerfortbildung: Frankfurt am Main

KONZ, Britta (2019), Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ein Beitrag zur Kirchengeschichtsdidaktik, University Press: Kassel

KÖNIG, Klaus (2016), Kirchengeschichte aus der Perspektive der Religionspädagogik, in: Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg) (2016), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, S 49-61

KÖSTER, Norbert (2016)<sup>1</sup>, Historische Orte als außerschulische Lernorte im Religionsunterricht, in: Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg) (2016), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, S 188-203

KÖSTER, Norbert (2016)<sup>2</sup>, Kirchengeschichtsdidaktik aus der Perspektive der Kirchengeschichte, in: Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg) (2016), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, S 13-31

KÖBLER, Gottfried (2013), „Pädagogik an verunsichernden Orten. Anforderungen und Chancen der Gedenkstättenpädagogik“, in: Nickolai, Werner/Schwendemann, Wilhelm (2013), Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit, LIT-Verlag: Berlin, S 69-82

KRANZ, Thomas/WYSOK, Wieslaw (2013), Zur Bildungsarbeit mit Schulklassen in der KZ-Gedenkstätte Majdanek, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013),

Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 427-435

KRAUSE, Sabine (2014), Erinnern und Tradieren. Kulturelles Gedächtnis als pädagogische Herausforderung, Ferdinand Schöningh: Paderborn

KRAWCOWICZ, Barbara (2015), Richard L. Rubenstein and the Death of "Ghetto Judaism", in: Shofar: An Interdisciplinary Journal of Jewish Studies, Volume 33, Number 3, S 27-45

KROLL, Markus/STÄDTER, Benjamin (2016), Herausforderungen und Perspektiven der Kirchengeschichtsdidaktik aus der Warte der Geschichtsdidaktik, in: Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg) (2016), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, S 89-102

KRONDORFER, Björn (2013), Interkulturelle Erinnerungsarbeit als offener Prozess, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 481-497

KRUSE, Jan (2014), Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, Beltz Juventa: Weinheim und Basel

KUHN, Karoline (2010), An fremden Biographien lernen! Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung, LIT-Verlag: Münster

KÜHBERGER, Christoph (2009), Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Bd 2, Studienverlag: Innsbruck, Wien, Bozen

KÜHBERGER, Christoph/NEUREITER, Herbert (2017), Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive, Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts.

LACHMANN, Rainer/GUTSCHERA, Herbert/THIERFELDER, Jörg (2014), Kirchengeschichtliche Grundthemen, historisch-systematisch-didaktisch, in: Lachmann, Rainer/Adam, Gottfried, Theologie für Lehrer und Lehrerinnen Bd3, Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen

LAMNEK, Siegfried (1989), Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken, Bd 2, Psychologie Verlags Union: Weinheim

LANGER, Michael (1997), Auschwitz lehren? Prologomena zu einer anamnetischen Religionspädagogik, in: Görg, Manfred/Langer Michael (Hg) (1997), Als Gott weinte. Theologie nach Auschwitz, Verlag Friedrich Pustet: Regensburg, S 203-217

LANGER-PLÄN, Martina (1995), Darstellung und Rezeption deutsch-jüdischer Geschichte als didaktisches Problem, Peter Lang: Frankfurt/M.

LAUBACH, Thomas (2001), Warum sollen wir uns überhaupt erinnern? Ethische Zugänge zur Erinnerung, in: Fuchs, Ottmar/Boschki, Reinhold/Frede-Wenger, Britta (Hg) (2001), Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit, LIT-Verlag: Münster-Hamburg-London, S 183-198

LEHRKE, Gisela (1988), Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus – Historisch-politische Bildung an Orten des Widerstands, Campus Verlag: Frankfurt/Main

LEIMGRUBER, Stephan (1995), Religionspädagogik im Kontext jüdisch-christlicher Lernprozesse, in: Ziebertz, Hans-Georg/Werner, Simon (Hg) (1995), Bilanz der Religionspädagogik, Patmos-Verlag: Düsseldorf, S 193-203

LEIMGRUBER, Stephan (2001), Erinnerungsgeleitetes Lernen, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (2001), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung, Beruf, Kösel-Verlag: München, S 340-348

LEIMGRUBER, Stephan (2002), Religionspädagogik im Kontext jüdisch-christlicher Lernprozesse, in: Bendel, Rainer (2002), Die katholische Schuld? Katholizismus im Dritten Reich zwischen Arrangement und Widerstand, LIT-Verlag: Berlin-Münster-Wien-Zürich-London, S 354-368,

LENZEN, Verena (1995), Jüdisches Leben und Sterben im Namen Gottes. Studien über die Heiligung des göttlichen Namens (Kiddusch HaSchem), Piper Verlag: München

LIEHR, Günter (2013), Frankreich – Ein Länderporträt, Ch. Links Verlag: Berlin

LIEPACH, Martin/GEIGER, Wolfgang (2014), Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen, Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts.

LIEPACH, Martin/SADOWSKI Dirk (Hg) (2014): Jüdische Geschichte im Schulbuch, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen

LINDNER, Konstantin (2007), In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Arbeiten zur Religionspädagogik Bd 31, V&R unipress: Göttingen

LORENTZEN, Tim (2016), Gedächtnis und Gott. Reflexionen zur Kirchengeschichtlichen Erinnerungsforschung, in: Meyer-Blanck, Michael (Hg) (2016), Geschichte und Gott. XV. Europäischer Kongress für Theologie (14.-18. September 2014 in Berlin), Evangelische Verlagsanstalt GmbH: Leipzig, S 669-690

LUTZ, Thomas (2013), Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 367-382

LÜCKE, Martin/BRÜNING, Christina (2013), Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I. Produktive eigen-sinnige Aneignungen, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 149-165

MANEMANN, Jürgen (2001), „In Geschichte verstrickt“ (W. Schapp). Theologische Reflexionen über Geschichte im Zeitalter der Posttraditionalität, in: Fuchs, Ottmar/Boschki, Reinhold/Frede-Wenger, Britta (2001), Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit, LIT-Verlag: Münster-Hamburg-London, S 167-182

MANEMANN, Jürgen (2003), Leben vom Anderen her: Humanität als Ausdruck anamnetischer Solidarität, in: ZPT 55 (2003), S 318-327

MARIENFELD, Wolfgang (2006), Die Geschichte des Judentums in deutschen Schulbüchern, Universitätsverlag: Hannover 2000.

MARIENFELD, Wolfgang (2006), Jüdische Geschichte im deutschen Schulbuch im historischen Vergleich zwischen Gegenwart und kaiserlichem Deutschland, in: Internationale Schulbuchforschung Bd. 28, Nr. 2, Berghahn Books: Oxford/New York

MARKS, Stephan (2003), Schwendemann, Wilhelm/Marks, Stephan (Hg) (2003), Aus der Geschichte lernen? Bd.1, Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema. Grundsätzliche Überlegungen, LIT-Verlag: Münster

MAYER, Gabriele H. (2001), Religiöse Sprachlosigkeit nach Auschwitz. Junge Frauen befassen sich mit dem Holocaust – ein Werkstattbericht, in: Fuchs, Ottmar/Boschki, Reinhold/Frede-Wenger, Britta (Hg) (2001), Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit, LIT-Verlag: Münster-Hamburg-London, S 291-308

MAYRING, Philipp (2015), Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage, Beltz Verlag: Weinheim und Basel

MESETH, Wolfgang (2015), Gedenkstättenpädagogisches Handeln. Zur Etablierung eines Arbeitsfeldes zwischen Professionalisierung und Standardisierung, in: Gryglewski, Elke/Haug, Verena/Kößler, Gottfried/ Schikorra, Christa (2015), Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, Metropol Verlag: Berlin, S 98-110

MESSERSCHMIDT, Astrid (2003), Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis, Brandes & Apsel: Frankfurt/Main

METTE, Norbert (2002), Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen, in: Bitter, Gottfried/Englert, Rudolf/Miller, Gabriele/Nipkow, Karl Ernst (Hg) (2002), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Kösel-Verlag GmbH & Co: München, S 31-35

METZ, Johann B. (1977), Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie, Matthias Grünewald Verlag: Mainz

METZ, Johann Baptist (1997), Athen versus Jerusalem? Was das Christentum dem europäischen Geist schuldig geblieben ist, in: Wermke, Michael (Hg) (1997), Die Gegenwart des Holocaust – „Erinnerung“ als religionspädagogische Herausforderung, LIT Verlag: Münster, S 9-14

METZ, Johann Baptist (2006), Memoria Passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft, Verlag Herder: Freiburg/Basel/Wien

MIKLAS, Helene/AMESBERGER, Helga/DANNER, Sonja/GMEINER, Christian (Hg) (2012), Mauthausen revisited, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Bd 6, LIT-Verlag: Wien

MORSCH, Günter (2013) Die Gedenkstätten und ihre Aufgaben. Neun Prinzipien, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 411-415

MORSCH, Günter (2013), Entwicklungen, Tendenzen und Probleme einer Erinnerungskultur in Europa, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts., S 95-108

MÜNZ, Christoph (1995), Der Welt ein Gedächtnis geben, Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh

MÜNZ, Christoph (1997), „Alles was ich tun kann ist, diese Geschichte zu erzählen“ Erinnerung und Gedächtnis im Judentum und Christentum, in: Wermke Michael (Hg) (1997), Die Gegenwart des Holocaust – „Erinnerung“ als religionspädagogische Herausforderung, LIT-Verlag: Münster, S 69-83

NEUENZEIT, Paul (1990), Juden und Christen. Auf neuen Wegen zum Gespräch. Ziele, Themen Lernprozesse, Echter Verlag: Würzburg

NEUHAUS, Peter (2001), „Erinnerung“ als Brückenkategorie. Anstöße zur Vermittlung zwischen der politischen Theologie von Johann Baptist Metz und der Tiefenpsychologischen Theologie Eugen Drewermanns, LIT-Verlag: Berlin-Münster-Wien-Zürich-London

NIEKAMP, Gabriele (1994), Christologie nach Auschwitz. Kritische Bilanz für Religionsdidaktik aus dem christlich-jüdischen Dialog (Bd 8), Herder: Freiburg i. Br.

NIPKOW, Karl Ernst (1998), Bildung in einer pluralen Welt (Bd 2). Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh

NIPKOW, Karl Ernst (2003), Theodizee – Leiden verstehen, Böses überwinden können?, in: Schweitzer, Friedrich (2003), Elementarisierung im Religionsunterricht – Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchener Theologie: Neukirchen-Vluyn, S 31-46

NIPKOW, Karl Ernst (2005), Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Band 1: Bildungsverständnis im Umbruch – Religionspädagogik im Lebenslauf – Elementarisierung, Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh

NOORMANN, Harry (2007), Einsicht und Erinnerung. Anfragen zur Reinspektion der Kirchengeschichtsdidaktik, in: ZPT 59 (2007) H. 4, Westermann: Braunschweig, S 321-338

NORA, Pierre (1998), Zwischen Geschichte und Gedächtnis, Fischer Taschenbuch-Verlag: Frankfurt am Main

NOWAK, Irina (2013), Die Topographie des Erinnerns. Studentische Exkursionsseminare am Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 349-364

PAMPEL, Bert (2007), „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist. Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher, Campus: Frankfurt/Main, New York

PAMPEL, Bert (2011), Gedenkstätten als „auerschulische Lernorte“. Theoretische Aspekte – empirische Befunde – praktische Herausforderungen, in: Pampel, Bert (Hg) (2011), Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S 11-58

PAMPEL, Bert (2011), Was lernen Schülerinnen und Schüler durch Gedenkstättenbesuche? (Teil-)Antworten auf Basis von Besucherforschung. In: Gedenkstättenrundbrief (Stiftung Topographie des Terrors) Nr. 162 8/2011, S 16-29

POLLAK, Alexander (2011), Die Verknüpfung von historischem Wissen über Menschenrechte – Herausforderung für Gedenkstätten und Schulen, in: Pampel, Bert (Hg) (2011), Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S 237-255



PÖPPING, Dagmar (2011), Die Wehrmachtseelsorge im 2. Weltkrieg, in: Gailus, Manfred/Nolzen, Armin (Hg) (2011), Zerstrittene „Volksgemeinschaft“. Glaube, Konfession und Religion im Nationalsozialismus, Vandenhoeck & Rupprecht: Göttingen, S 257-286

PROUST, Marcel (2010), Auf der Suche nach der verlorenen Zeit, 10 Bde., Suhrkamp: Frankfurt am Main, Bd. 1

RECK, Norbert (2003), Sich erinnern. Beobachtungen zu objektivierenden und reflexiven Formen der Erinnerung, In memoriam Hanna Mandel 1927-2003, in: Petzel, Paul/Reck, Norbert (Hg) (2003), Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, S 282-300

REITEMEYER, Ursula (2010), Erinnerungsarbeit als Voraussetzung einer reflexiven Moderne, in: Birkmeyer, Jens/Kleinknecht, Thomas/Reitemeyer, Ursula (2007), Erinnerungsarbeit in Schule und Gesellschaft. Ein interdisziplinäres Projekt von Lehrenden und Studierenden der Universität Münster in Zusammenarbeit mit dem Geschichtsort Villa ten Hompel, Waxmann: Münster, New York, München, Berlin,

RITSCHER, Wolf (2013), Bildungsarbeit an den Orten nationalsozialistischen Terrors. „Erziehung nach, in und über Auschwitz hinaus“, Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S 57-64

ROLOFF, Johannes (2013) Der Holocaust als Herausforderung für den Geschichtsunterricht, LIT-Verlag: Berlin

ROTH, Heinrich (1965), Die „originale Begegnung“ als methodisches Prinzip, in: Roth, Heinrich (1965), Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hermann Schroedel Verlag: Hannover, S 105-118

ROTHGANGEL, Martin (1994), Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung: Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm. 9-11, (Lernprozeß Christen Juden Bd 10), Herder: Freiburg i. Br.

RUBENSTEIN, Richard L. (1966), After Auschwitz: Radical Theology and Contemporary Judaism, Bobbs-Merrill: Indianapolis

SANDKÜHLER, Thomas (2012), Nach Stockholm: Holocaust-Geschichte und historische Erinnerung im neueren Schulgeschichtsbuch für die Sekundarstufen I und II, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2012 (11), Menschenrechtsbildung, Holocaust Education, Demokratieerziehung, Vandenhoeck&Ruprecht: Göttingen, S 50-76

SAUERBORN Petra/BRÜHNE, Thomas (2012), Didaktik des außerschulischen Lernens, Schneider Verlag Hohengehren GmbH: Baltmannsweiler

SCHÄFER, Christoph (2009), Didaktik der Erinnerung. Bildung als kritische Vermittlung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis, Waxmann Verlag GmbH: Münster

SCHATZKER, Chaim/Schmidt-Sinn, Dieter (2000), Judentum und Israel in der politischen Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.

SCHATZKER, Chaim (1994), Juden und Judentum in den Geschichtslehrbüchern der Bundesrepublik Deutschland, in: Lange, Thomas (Hg) (1994), Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945. Bestandsaufnahmen, Erfahrungen und Analysen aus Deutschland, Böhlau Verlag: Österreich, Frankreich und Israel, Wien u.a., S 37-48

SCHELLENBERG, Martin (2015), Gedenken als pädagogische Aufgabe, in: Gryglewski, Elke/Haug, Verena/Kößler, Gottfried/Schikorra, Christa (2015), Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, Metropolis Verlag: Berlin, S 127-146

SCHERR, Albert/SCHÄUBLE, Barbara (2007), Ich habe nichts gegen Juden, aber...“ Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Amadeu Antonio Stiftung: Berlin

SCHNEIDER, Wolfgang Ludwig (2004), Die Unwahrscheinlichkeit der Moral. Strukturen moralischer Kommunikation im Schulunterricht über Nationalsozialismus und Holocaust, in: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hg) (2004), Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Campus Verlag: Frankfurt/New York, S 205-234

SCHÖPPNER, Lothar (1993), Begegnungsmodelle für den jüdisch-christlichen Dialog. Empirische Analyse des Würzburger Lernprojekts, Herder: Freiburg i. Br.

SCHREINER, Peter/SCHWEITZER, Friedrich (2014), Religiöse Bildung erforschen, wie und warum, in: Schreiner, Peter/Schweitzer, Friedrich (Hg) (2014), Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven Waxmann Verlag: Münster, S 17-32

SCHÜTZ, Alfred (2004): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie, UVK: Konstanz

SCHWEITZER, Friedrich (1997), Erziehung nach Auschwitz. Über Notwendigkeit und Schwierigkeiten einer dem Erinnern verpflichtenden Pädagogik, in: Boschki, Reinhold/Franz, Michael (Hg) (1997), Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz, Attempto Verlag: Tübingen, S 21-36

SCHWEITZER, Friedrich (2003), An den Grenzen einer jeden Didaktik: „Erziehung nach Auschwitz“, in: Schweitzer, Friedrich (2003), Elementarisierung im Religionsunterricht – Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchener Theologie: Neukirchen-Vluyn, S 71-92

SCHWEITZER, Friedrich (2008), Wissenschaftliche Begleitforschung als Aufgabe der Religionspädagogik, in: Gramzow, Christoph/Liebold, Heike/Sander-Gaiser, Martin (2008) (Hg); Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung, evangelische Verlagsanstalt: Leipzig, S 125-136

SCHWEITZER, Friedrich (2012), Zur Bedeutung religionspädagogischer Forschung für die Praxis religiöser Bildung, in: Koerrenz, Ralf/Mettele, Gisela/Wermke, Michael (Hg) (2012), Bildung und Religion. Dokumentation der Gründungsveranstaltung des „Zentrums für Religionspädagogische Bildungsforschung“. (Religionspädagogik im Diskurs II), IKS Garamnod Verlag: Jena, S 17-34

SCHWEITZER, Friedrich (2014), Bildung, Theologische Bibliothek; Band II, Neukirchener Verlagsgesellschaft: Neukirchen-Vluyn 2014

SCHWENDEMANN, Wilhelm/WAGENSOMMER, Georg (2007), Das Antisemitismus-Forschungsprojekt an der Evangelischen Fachhochschule: Ergebnisse und Schlussfolgerungen, in: Schwendemann, Wilhelm/Wagensommer, Georg (Hg) (2007), „... bis ins dritte und vierte Glied.“ Religionspädagogische Rezeptionsforschung zu Nationalsozialismus und Holocaust. Aus der Geschichte lernen (3), LIT-Verlag: Münster, S 10-30

SCHWENDEMANN, Wilhelm/BOSCHKI, Reinhold (Hg) (2009), Vier Generationen nach Auschwitz – Wie ist Erinnerungslernen heute noch möglich?, LIT-Verlag: Münster

SCHWENDEMANN, Wilhelm (2013), *Erinnern und Lernen in bildungswissenschaftlicher Perspektive – Was soll in einer zeitgemäßen Form der Auseinandersetzung mit dem Holocaust gelernt werden?*, in: Nickolai, Werner/Schwendemann, Wilhelm (2013), *Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit*, LIT-Verlag: Berlin, S 101-115

SCHWILLUS, Harald (2016), *Kirchengeschichte im Religionsunterricht im Spannungsfeld von Religionsdidaktik und historischer Theologie*, in: Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg) (2016), *Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik*, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, S 103-115

SPICHAL, Julia (2015), *Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich*, V&R unipress GmbH: Göttingen

STEIN, Gerd/SCHALLENBERGER, Horst (Hg) (1976), *Schulbuchanalyse und Schulbuchkritik. Im Brennpunkt: Juden, Judentum und Staat Israel*, Verlag der Sozialwissenschaftlichen Kooperative Duisburg: Duisburg

STERNFELD, Nora (2003), *Was heißt selbstbestimmt?*, in: Büro trafo K et al. (Hg) (2003), *In einer Wehrmachtausstellung. Erfahrungen mit Geschichtsvermittlung*, Verlag Turia und Kant: Wien, S 87-102

STEC, Katarzyna (2011), *Die Symbolik und Bedeutung der Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau aus der Perspektive jugendlicher polnischer Besucher*, in: Pampel, Bert (Hg) (2011), *Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen*, Leipziger Universitätsverlag: Leipzig, S 193-211

STRANGMANN, Sinja (2014), *Entrechtung, Verfolgung und Vernichtung (1933 – 1945)*, in: Liepach, Martin/Sadowski, Dirk (Hg) (2014): *Jüdische Geschichte im Schulbuch*, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, S 115-138

STUBIG, Silviana S. (2015), *Die Wirkung des Geschichtsunterrichts zu Nationalsozialismus und Holocaust auf die Identität von Jugendlichen*, Shaker Verlag: Aachen

SUTTER REHMANN, Luzia (2003), *Ins Leben rufen. Ein Beitrag zur Hermeneutik des Erinnerns*, in: Petzel, Paul/Reck, Norbert (Hg) (2003), *Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, S 26-40

THEIßEN, Gerd (1997), *Tradition und Entscheidung. – Der Beitrag des biblischen Glaubens zum kulturellen Gedächtnis*, in: Wermke, Michael (1997), *Die Gegenwart des Holocaust. „Erinnerung“ als religionspädagogische Herausforderung*, LIT-Verlag: Münster, S 47-67

THOMA, Clemens (1995), *Das Messiasprojekt. Theologie jüdisch-christlicher Begegnung*, Pattloch Verlag: München

THIMM, Barbara/KÖSSLER, Gottfried/ULRICH, Susanne (2010), *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*, Schriftenreihe des Fritz Bauer Instituts, Brandes & Apsel: Frankfurt am Main

TRINCZEK, Rainer (2005), *Wie befrage ich Manager? Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitativer Methode empirischer Sozialforschung*, in: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg) (2005), *Das Experteninterview. Theorie. Methode. Anwendung*, 2. Aufl., VS Verlag: Wiesbaden, S 209-222

TÜCK, Jan-Heiner (2010), „Wer euch antastet, tastet meinen Augapfel an“ (Sach 2,12), Theologische Anmerkungen zur Singularität der Shoah, in: *IKaZ Communio* 39 (2010), S 440-453

VOGEL, Berthold (1995), „Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt...“: Einige Reflexionen über den Stellenwert und die Probleme des Experteninterviews in der Praxis der empirischen Sozialforschung, in: Brinkmann, Christian/Deeke, Axel/Völkel Brigitte (Hg) (1995), *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung*, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit: Nürnberg, S 73-83

VÖLKEL, Bärbel (2008)<sup>2</sup>: *Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht*, Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts

WAGENSOMMER, Georg (2009), *How to teach the Holocaust. Didaktische Leitlinien und empirische Forschung zur Religionspädagogik nach Auschwitz*, Verlag Peter Lang: Frankfurt am Main

WAGNER, Verena (2008): *Jüdisches Leben in Linz 1849-1943*, Wagner Verlag: Linz

WALTER, Uwe (2004), *Memoria und res publica. Zur Geschichtskultur im republikanischen Rom*, Frankfurt/Main: Verlag Antike

WEHLER, Hans-Ulrich (1988), *Entsorgung der deutschen Vergangenheit? Ein polemischer Essay zum "Historikerstreit"*, Beck: München

WELZER, Harald (2002), *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*, Verlag C.H.Beck: München

WENZEL, Birgit (2013), *Die Darstellung von Nationalsozialismus und Holocaust in deutschen Geschichtsbüchern*, in: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hg) (2013), *Handbuch des Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung*, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts., S 167-185

WERKER Bünyamin (2016): *Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote*, Waxmann: Münster

WERMKE, Michael (Hg) (1997), *Die Gegenwart des Holocaust – „Erinnerung“ als religionspädagogische Herausforderung*, LIT-Verlag, Münster

WERMKE, Michael (1997)<sup>1</sup>, *Einführung*, in: Wermke Michael (Hg) (1997), *Die Gegenwart des Holocaust – „Erinnerung“ als religionspädagogische Herausforderung*, LIT-Verlag: Münster, 1-5

WERMKE, Michael (1997)<sup>2</sup>, *Ihr sollt meine Zeugen sein... Biblische Impulse für eine Pädagogik der Erinnerung*, in: Wermke, Michael (Hg) (1997), *Die Gegenwart des Holocaust – „Erinnerung“ als religionspädagogische Herausforderung*, LIT-Verlag, Münster, S 187-220

WIESEMÜLLER, Gerhard (1972), *Unbewältigte Vergangenheit – überwältigte Gegenwart?* Klett Verlag: Stuttgart

WOHLMUTH, Josef (2010), *Veritas domini in aeternum (Ps 116 Vulg.). Überlegungen zur theologischen Grundlegung des Dialogs zwischen Juden und Christen*, in: Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert (Hg) (2010), *Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog*, Ferdinand Schöningh: Paderborn, S 45-57

YERUSHALMI Yosef Hayim (1988), *Zachor: Erinnere Dich! Jüdische Geschichte und jüdisches Gedächtnis*, Wagenbach: Berlin

ZUMPE, Helen Esther (2012), Menschenrechtsbildung in der Gedenkstätte. Eine empirische Studie zur Bildungsarbeit in NS-Gedenkstätten, Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts.

ZÜLSDORF, Meik (2004), Zwischen normativer Setzung und ergebnisoffenem Diskurs: Das Thema „Nationalsozialismus“ in den Richtlinien und Lehrplänen für das Fach Geschichte in der Sekundarstufe I, in: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hg) (2004), Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven, Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 12, LIT-Verlag: Münster, S 165-174

ZÜLSDORF-KERSTING, Meik (2007), Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation, LIT-Verlag: Berlin

ZÜLSDORF-KERSTING, Meik (2011), Historisches Lernen in der Gedenkstätte, in: Pampel, Bert (Hg) (2011), Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S 171-192

### *Internetseiten:*

BOEHME, Katja (2019), Interreligiöses Begegnungslernen,  
<https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/interreligioeses-begegnungslernen/ch/236148e7573b75b3de979537c86fd5cc/> [13.3.2019]

BOSCHKI, Reinhold (2015), Erinnerung/Erinnerungslernen  
<http://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/erinnerungerinnerungslernen/ch/17f3508aa7e5204858639a9e68cd547a/> [9.11.2016]  
[www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/APuZ\\_2016-03-04\\_online\\_0.pdf](http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2016-03-04_online_0.pdf) [17.1.2016]

CANTZLER, Anja (2016), Spurensuche: Wie Biografiearbeit pädagogisches Handeln ändert  
<https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=641:spurensuche-wie-biographiearbeit-paedagogisches-handeln-aendert&catid=29> [22.11.2018]

EBACH, Jürgen in einem Vortrag am 34. Evangelischen Kirchentag in Hamburg, [3.5.2013]  
[http://www.kirchentag2013.de/presse/dokumente/dateien/VJUC\\_004\\_0820.pdf](http://www.kirchentag2013.de/presse/dokumente/dateien/VJUC_004_0820.pdf) [9.11.2016]  
 Erklärung des Stockholmer Internationalen Forums über den Holocaust:  
<https://www.holocaustremembrance.com/de/about-us-stockholm-declaration/erklärung-des-stockholmer-internationalen-forums-über-den-holocaust> [30.12.2015]

FESSLER, Norbert/STIBBE, Günter/HABERER, Elke (2008), Besser Lernen durch Bewegung? Ergebnisse einer empirischen Studie in Hauptschulen, in: Deutscher Sportlehrerverband e.V. (Hg.), Sportunterricht, 57. Jahrgang, Heft 8, Hofmann Verlag: Schorndorf, S 250-256, online:  
[https://www.hofmann-verlag.de/project/zs\\_archiv/archiv/sportunterricht/2008/sportunterricht-Ausgabe-August-2008.pdf#page=12](https://www.hofmann-verlag.de/project/zs_archiv/archiv/sportunterricht/2008/sportunterricht-Ausgabe-August-2008.pdf#page=12) [23.4.19]

[http://www.uni-magdeburg.de/iniew/files/u4/M\\_03.pdf](http://www.uni-magdeburg.de/iniew/files/u4/M_03.pdf) [22.11.2014]

<http://theviennaproject.org> [19.07.2017]

<http://phst.at/schnellzugriff/aktuelles/detailinformation-zur-nachrichten/article/bis-30-mai-holocaust-ausstellung-an-der-phst/#sthash.uHFpv929.dpuf> [21.5.2014]

<http://www.duden.de/rechtschreibung/gedenken>, [14.3.2016]

<http://www.zeit.de/2015/05/holocaust-gedenken-auschwitz> [19.4.2016]

<http://www.duden.de/rechtschreibung/erinnern>, [14.3.2016]

[http://www.sigrid-falkenstein.de/euthanasie/pdf/weimann\\_erinnern.pdf](http://www.sigrid-falkenstein.de/euthanasie/pdf/weimann_erinnern.pdf) [19.4.2016]; "Erinnern tut weh":

[https://www.google.at/search?q=bertelsmann+stiftung+umfrage+2015&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe\\_rd=cr&ei=EztqV8GHFIyH8Qe-mYGYAQ](https://www.google.at/search?q=bertelsmann+stiftung+umfrage+2015&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=EztqV8GHFIyH8Qe-mYGYAQ) [22.6.2016]

[https://www.psychologie-heute.de/news/emotion-kognition/detailansicht/news/das\\_vergesse\\_ich\\_mal\\_lieber](https://www.psychologie-heute.de/news/emotion-kognition/detailansicht/news/das_vergesse_ich_mal_lieber) [21.4.2016]

<https://derstandard.at/2000102536354/Scharfe-Kritik-des-IKG-Praesidenten-beim-Mauthausen-Gedenken> [5.5.2019]

Holocaust-Gedenken am Wiener Heldenplatz - [derstandard.at/1389858426719/Holocaust-Gedenken-am-Heldenplatz](http://derstandard.at/1389858426719/Holocaust-Gedenken-am-Heldenplatz). Vgl. <http://derstandard.at/1389858426719/Holocaust-Gedenken-am-Heldenplatz> [27.1.2014]

Kommission des Leo Baeck Instituts zur Verbreitung der deutsch-jüdischen Geschichte (Hg) (2015), Empfehlungen zur Behandlung jüdischer Geschichte im Rahmen eines zeitgemäßen Geschichtsunterrichts. Deutsch-Israelische Schulbuchkommission, Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen, Vandenhoeck & Ruprecht unipress: Göttingen, online unter: [http://www.edumeres.net/fileadmin/publikationen/expertise/fulltext/9783847104384\\_Laessig\\_Schulbuchempfehlungen\\_Fulltext\\_deutsch.pdf](http://www.edumeres.net/fileadmin/publikationen/expertise/fulltext/9783847104384_Laessig_Schulbuchempfehlungen_Fulltext_deutsch.pdf) [29.06.2015].

Mauthausen Homepage: mauthausen memorial [http://www.mauthausen-memorial.at/index\\_open.html](http://www.mauthausen-memorial.at/index_open.html) [10.1.2016]

MÜNZ, Christoph (2005), Der Holocaust, das Judentum und die Erinnerung. Anmerkungen zu innerjüdischen Deutungen des Holocaust und der Zentralität des Gedächtnisses im Judentum, Compass, Infodienst für christlich-jüdische und deutsch-israelische Tagesthemen im Web, Online-Extra Nr. 3, <https://www.compass-infodienst.de/Christoph-Muenz-Der-Holocaust-das-Judentum-und-die-Erinnerung.248.0.html> [6.5.2019]

NOAH, Iris (2003), Zur Erinnerung an Emil Fackenheim. Das 614. Gebot – das jüdische Volk muss überleben, in: Jüdisches Leben online <http://www.hagalil.com/archiv/2003/09/fackenheim.htm> [7.11.2016]

PAMPEL, Bert (2011), Was lernen Schülerinnen und Schüler durch Gedenkstättenbesuche? (Teil)antworten auf Basis von Besucherforschung, in: Gedenkstättenrundbrief 162 (8/2011), S 16-29, online: [http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/was\\_lernen\\_schuelerinnen\\_und\\_schueler\\_durch\\_gedenkstaettenbesuche\\_teil\\_antworten\\_auf\\_basis\\_von\\_be/](http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/was_lernen_schuelerinnen_und_schueler_durch_gedenkstaettenbesuche_teil_antworten_auf_basis_von_be/) [9.1.2016]  
Rabbi Irving Greenberg, <https://rabbiirvinggreenberg.com/lectures/read/> [6.5.2019]

School of Jewish Theology Potsdam: <http://www.juedischetheologie-unipotsdam.de/lehrstuehle/hebraeischebibel.html>, [28.4.16]

### *Visuelle Quellen:*

Hörfunk-Nachrichten, Ö 1, am 16.3.16 um 8:00

## Abstract

In den letzten Jahren erlebt Rechtspopulismus in Europa einen Aufschwung und beinahe täglich erreichen uns Aussagen von Politiker\*innen, die diese Tendenz nicht nur unterstreichen sondern zusätzlich anfachen. Im Gegensatz dazu stehen die Lehrpläne an Österreichs Schulen, die einen Unterricht vorsehen, der über das Thema Nationalsozialismus informiert und menschenverachtendem Umgang gegensteuern soll. Orientierungskompetenz und Persönlichkeitsbildung für Schüler\*innen sind dabei wichtige Wertmaßstäbe.

In Deutschland beschäftigen sich bereits in den 1970er Jahren Untersuchungen mit dem „Lernprozess Christen Juden“, während in Österreich erst Anfang der 1990er Jahre eine Auseinandersetzung mit Lehrplänen und Schulbüchern dazu einsetzt. Eine Reihe von Untersuchungen belegt in den folgenden Jahren die Rezeption bzw. Abwehrmechanismen der Schüler\*innen. Eine groß angelegte Studie 2014 zum Thema Mauthausen beleuchtet das Unterrichtsgeschehen näher, hat jedoch das Fach Religion nicht im Blick.

Aber auch Religionslehrer\*innen kommen ihrem Bildungsauftrag nach und halten sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II ihren Unterricht zum Thema Nationalsozialismus ab. Viele von ihnen beziehen dabei kleine Erinnerungsorte in das Unterrichtsgeschehen ein. Die vorliegende Studie befasst sich nun mit den Unterrichtskonzepten, die Religionslehrer\*innen entwickeln, damit Erinnerungslernen gelingen kann. Im Fokus stehen erstmals die Lehrpersonen selbst mit ihren persönlichen und fachlichen Zugängen zum Thema.

## Abstract

In recent years right-wing populism has experienced an upswing in Europe and almost every day we hear statements from politicians who not only underline this tendency but also foment it. In contrast, the curricula in Austria's schools provide instruction that forces information on the subject of National Socialism and is intended to counteract inhuman behaviour. Orientation competence and personality development for pupils are important value benchmarks.

In Germany studies on the "learning process of Christians and Jews" began as early as the 1970s, while in Austria it was not until the early 1990s that curricula and textbooks were discussed. In the following years a series of studies proved the reception and defence mechanisms of the pupils. A large-scale study in 2014 on the subject of Mauthausen sheds more light on what is happening in the classroom, but does not focus on religious education.

But teachers of religious education also fulfill their educational mandate and teach the issue of National Socialism at both lower and upper secondary level. Many of them include small memory places in their teaching. The present study now deals with the teaching concepts that teachers of religious education develop so that "memorial learning" can succeed. For the first time, the focus is on the teachers themselves with their personal and professional approaches to the subject.