

Erinnerungslernen als Antisemitismusprävention im Religionsunterricht¹

Wilhelm Schwendemann

1. Einleitung

In erschreckendem Ausmaß ist in der jetzigen bundesrepublikanischen Gesellschaft antisemitisches Gedankengut wieder salonfähig geworden; in Verbindung mit Islamfeindlichkeit ist auch Judenfeindlichkeit die Axt am Baum zivilgesellschaftlichen Zusammenlebens und rührt an die Grundlagen des Menschseins und der Menschenwürde, die infrage gestellt werden. Der Deutsche Koordinierungsrat hat im Februar 2019 folgende Erklärung zum Antisemitismus abgegeben: *„Dreiste und schamlose Ausdrucksformen von Antisemitismus nehmen zu in Europa, Nord- und Südamerika und darüber hinaus, immer häufiger anzutreffen auch im öffentlichen Leben. Angriffe und Vandalismus gegen Eigentum, Gebäude und Menschen – ja sogar Mord – sind in mehreren Ländern geschehen. Jüdinnen und Juden in vielen Orten sprechen von einem zunehmenden Gefühl von Furcht und Unsicherheit. Die Geschichte zeigt, dass die Geißel des Antisemitismus die verderbliche Fähigkeit besitzt, sich im jeweiligen Kontext in scheinbar unendlich vielen Ausdrucksformen zu zeigen. In der Welt des vorchristlichen Mittelmeerraums wurden Juden manchmal dafür angegriffen, dass sie heidnische soziale und religiöse Regeln ablehnten. Jüdinnen und Juden wurden im europäischen Christentum ausgegrenzt, weil sie die christliche Botschaft nicht annahmen; so wurden sie in Krisenzeiten leicht zu Sündenböcken. Während der Aufklärung fühlte sich eine vermeintlich säkularisierte Gesellschaft von der jüdischen Verweigerung gekränkt, sich religiös und kulturell zu assimilieren, verdächtigte aber später Juden, die sich assimilierten, verschiedener Verschwörungspäne ... Es heißt, der wiederauflebende Antisemitismus sei ein Warnsignal für einen gesellschaftlichen Zusammenbruch. Und in der Tat sind wir heute an vielen Orten Zeugen für ein Erstarken von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Islamophobie, Intoleranz und einen Mangel an grundlegendem menschlichem*

¹ Eine ähnliche Version des Aufsatzes ist erschienen: Erinnerungslernen an die Shoah – Menschenrechtsbildung und Prävention gegen Antisemitismus, in STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA TOM XI: 2020 NR 1 (30), S. 9–36.

Respekt für Personen, die in irgendeiner Form ‚anders‘ sind. Unsere Mitmenschlichkeit kann und muss besser sein! Auch wenn unsere Stimmen manchmal schwach und wenig effektiv wirken, sind wir alle aufgerufen – als Einzelne, Organisationen und Gesellschaften – unseren Widerstand gegen alle Formen von Fanatismus und Voreingenommenheit zu verstärken, darauf zu beharren, dass politisch Verantwortliche das Gemeinwohl von allen fördern und uns selbst erneut darauf zu verpflichten, uns für den Dialog auf allen Ebenen einzusetzen.“²

Deutlich wahrnehmbar ist die Verbindung zwischen Rassismus, Antisemitismus und Verletzung der Menschenwürde als Verletzung der Menschenrechte. Gerade die Wahlerfolge der AfD mit ihren rechtsnationalen Flügeln in Sachsen und Brandenburg sowie die aktuelle rassistische Zuspitzung durch Personen wie Andreas Kalbitz rücken das Problem der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (vgl. BpB, 2013; Emcke, 2017; Gebrande et al., 2017; Heitmeyer, 2011; 2012; 2012a; 2013; Herrmann, 2015; Möller, 2017; Piel, 2014; Robertson-von Trotha, 2011; Zick et al., 2016) wieder in den Fokus. Religionspädagogisch liegt der Schwerpunkt in der Erklärung des Deutschen Koordinierungsrates darauf, den Zusammenhang zwischen Menschenfeindlichkeit und abhanden gekommener Gottesbeziehung zu sehen. In Seelisberg wurde 1947 deutlich (vgl. Ahrens 2020), dass die Shoah direkte Folge des Antisemitismus und beileibe in unserer Gesellschaft kein Randproblem ist.³

2. Aufgaben des schulischen Unterrichts

Die allgemeinbildenden schulischen Fächer Deutsch, Gemeinschaftskunde, Ethik, Religion, Geschichte müssten eigentlich den Anspruch haben, gegen Antisemitismus, Islam- und Fremdenfeindlichkeit zu sensibilisieren und Kindern und Jugendlichen andere Identitätskonstruktionen zu ermöglichen als solche, die gewaltbereit sind und Identität auf Kosten anderer ausbilden.⁴ Grundsätzlich gehört die Prävention gegen Antisemitismus, Fremden- und Islamfeindlichkeit zu den grundlegenden Basisaufgaben des öffentlichen Schulwesens. Wenn

2 [https://duesseldorf.deutscher-koordinierungsrat.de/dkr-home-ICCJ-Erklärung-zum-Antisemitismus-2019/Der Vorstand des Internationalen Rates der Christen und Juden, Martin-Buber-Haus, Heppenheim, 28. Februar 2019.](https://duesseldorf.deutscher-koordinierungsrat.de/dkr-home-ICCJ-Erklärung-zum-Antisemitismus-2019/Der_Vorstand_des_Internationalen_Rates_der_Christen_und_Juden,_Martin-Buber-Haus,_Heppenheim,_28._Februar_2019)

3 Im schweizerischen Seelisberg fand 1947 eine der ersten christlich-jüdischen Konferenzen nach dem zweiten Weltkrieg statt; dort wurden 10 Thesen verabschiedet, deren Erneuerung in Berlin 2009 vollzogen wurde: *Zeit zur Neu-Verpflichtung: Zwölf Thesen von Berlin (2009)* (<https://www.ag-juden-christen.de/zeit-zur-neu-verpflichtung/>)

4 Vgl. dazu die Bildungsangebote der Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt a. M.; z. B.: https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Menschenrechte_in_Erziehung.pdf.

man jedoch den Bildungsplan (2016) Baden-Württemberg für Ev. Religion in der Sekundarstufe 1 und 2 und auch für die beruflichen Schulen (BRU) anschaut, fällt auf, dass der Erinnerung an die Shoah nur noch fragmentiert Wichtigkeit eingeräumt wird, dass es nur wenige systematische unterrichtliche Gesamtstrategien gegen Antisemitismus und Islam- und Fremdenfeindlichkeit gibt und dass der Unterricht kaum als umfängliche Menschenrechtsbildung strukturiert ist. Gegenüber den Bildungsplänen von 2004 ist bei den 2016 in Baden-Württemberg erstellten Bildungsplänen zudem zu bemerken, dass ein schulartenübergreifendes Gesamtcurriculum in der Beschäftigung mit der Shoah bzw. dem Holocaust fehlt. In den letzten 20 Jahren sind jedoch auch mehrere Studien zur unterrichtlichen Rezeption bzw. Wirkforschung erschienen (Wagensommer, 2009; Boschki & Schwendemann, 2010; 2011; 2015; Hirschfeld & Schwendemann, 2018; Oeftering & Schwendemann, 2011; Schwendemann et al., 2008; Schwendemann, 2013; Schwendemann & Wagensommer, 2004; 2007; Wermke & Assmann, 1997; Wermke, 1999) sowie auf den Bereich der Gedenkstättenpädagogik bezogene Untersuchungen (Nickolai & Schwendemann, 2013; Zumpfe, 2012). Gleichwohl lässt sich konstatieren, dass Erinnerungslernen – Menschenrechtsbildung – Prävention gegen Rassismus/Antisemitismus usw. bzw. politische Bildungsarbeit im Religionsunterricht bislang kaum zusammengedacht werden und eher Einzelaspekte hervorgehoben werden (Spichal, 2015).

3. Struktur des Erinnerungslernens

Erinnerungslernen wird in Anlehnung an Boschki (2015) und Schwendemann & Boschki (2008) auf die Ermordung des europäischen Judentums durch NS-Tätergruppen bezogen und nicht auf andere Gruppen von Menschen, die in der NS-Gewaltherrschaft ausgegrenzt bzw. ermordet wurden (Antiziganismus/T4 Euthanasie u. a., Boschki, 2015, S.1). Erinnerungslernen mit Bezug auf die Shoah thematisiert die Geschichte von Menschen jüdischer Herkunft, die durch die NS-Politik (z. B. Nürnberger Rassegesetze 1935; 9. November 1938; Wannseekonferenz 20.1.1942) zuerst erniedrigt, dann diskriminiert, ausgegrenzt und später ermordet wurden. Zu beachten ist jedoch, dass dieser Personenkreis nicht als „Opfer“ definiert und festgelegt wird, denn jeder ermordete Mensch hat vor seiner Ermordung eine Lebensgeschichte. Die Festlegung auf den Status eines Opfers vernichtet zugleich die Bedeutung der Lebensgeschichte und kommt einem Mnemozid gleich. Ein Mnemozid (Secher, 2003; 2011), Gedächtnismord, entsteht dann, wenn man sich nicht mehr erinnert. Gleichzeitig kennzeichnet der Begriff jedoch auch den Versuch des Nationalsozialismus, jüdische Kultur, jüdische Geschichte auszulöschen bzw. im Sinn des Nationalsozialismus umzudeuten bzw. zu vernichten. In den Blick kommt dann auch die Gruppe jüdischer Menschen selbst mit ihren Lebensvollzügen und Kulturen (vgl. Fiedler,

1980; 1984; 1999; 2005; Neuenzeit & Fiedler, 1990). Fatal und menschenunwürdig wäre es, Juden und Jüdinnen auf einen Opferstatus festzulegen und allein diesen im Unterricht zu thematisieren oder gar Grundlagen/Kultur der jüdischen Religion allein an das Erinnerungslernen an die Shoah zu binden (vgl. Schwendemann & Oeftering, 2011; Wagensommer, 2009, S.54 ff.). Mit Bezug auf Boschki (2015) verstehe ich unter Erinnerungslernen an die Shoah Erinnerung an die Menschlichkeit bzw. deren Aufhebung in den Verbrechen des Nationalsozialismus gegen die Menschlichkeit, das eine doppelte Zielrichtung hat: Einmal wird den Opfern, indem man sie erinnert, Würde zurückgegeben und zum anderen wird die Gegenwart des Lernenden berührt, sodass sich Erinnerungslernen immer auch als Lernprozess nach und über Auschwitz verstehen lässt, in dem an das Humanum erinnert wird. Erinnern in religiöser Sprache und darüber hinaus ist stets ein theologischer Topos in den Gedächtnisreligionen Judentum und Christentum. Aleida Assmann schreibt dazu: „Die Erinnerung an die Geschichte von Befreiung und Rettung und die Erinnerung an die Leidenden und die Toten der Geschichte (in Bezug auf Erinnerungsnarrative SWE) erfolgen nicht in 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“ (Assmann, 2006, S. 23).

„Auschwitz“ dient hier als Symbol- und Leitbegriff, der Menschheitsverbrechen ungeheuren Ausmaßes zum Ausdruck bringt; zugleich wird der Ort der ungeheuerlichen Verbrechen vor Augen gestellt (Adorno, 1978/2012). Erinnerung in diesem Sinn ist immer Vergegenwärtigung (Boschki, 2015), Schweigen lernen und das Ungeheuerliche ertragen (Wagensommer, 2009, S. 52–85; Schwendemann & Oeftering, 2011, S.207–224). Erinnerung ist deswegen auch eine theologische Basiskategorie, weil sie innerhalb der jüdischen und christlichen Tradition von Erzählgemeinschaften die Geschöpflichkeit des Menschen und die Beziehung Gott – Mensch tangiert. In der biblischen Erzählung gelingender Gottesbeziehung ist aber auch immer dialektisch die Gegenerzählung zu Beziehungsbruch und der Auflösung und Zerstörung gelingender Beziehung enthalten. In der Zugehörigkeit zur jeweiligen Erzählgemeinschaft des Judentums/Christentums und in der jeweiligen religiösen Praxis werden die Beispiele gelingenden Lebens und Zusammenlebens nicht nur erzählt, weitererzählt, sondern sie stellen auch das Bedeutungswissen ethischer Orientierung bereit. Erinnerung in diesem Sinn lässt sich also als religiöse Deutung der NS-Menschheitsverbrechen verstehen, ohne dass diese instrumentalisiert werden dürfen. Jüdischer Glaube, so Abraham Joshua Herschel, sei gleichbedeutend mit sich erinnern (1992, S. 37). Sich zu erinnern heiße, vor Augen stellen, zu hinterfragen, zu reflektieren und Resilienz einzuüben. Erinnern ist nach Astrid Greve (1999; 2014) auch ein Aufruf zur Tat, eigene Ängste zu überwinden, ein „Ausstrecken nach der Zukunft“ (Greve 1999, S. 22–27).

Lernen nach und über Auschwitz (das ist: Erinnerung als Lernprozess nach und über Auschwitz) sensibilisiert für die Leidenssituation der von den NS-Menschheitsverbrechen betroffenen Personengruppen; zudem stellt das Erinnern an das Leiden kreuzestheologisch eine Verbindung zum Kreuz Jesu dar und führt so in das Zentrum des Christentums (vgl. Metz, 2017; 1992; Görg & Langer, 1997, S. 203–217). Die religiöse Deutung der Leidenssituation von Opfern der NS-Gewaltherrschaft muss sich mit den historischen Fakten verbinden; aber nicht so, wie Stephan Marks und Wilhelm Schwendemann in ihren Untersuchungen gezeigt haben (Marks & Schwendemann, 2003; Marks, 2006; 2009; 2017), dass es zur Überwältigung von Schülern und Schülerinnen im Unterricht kommt, wenn sie anhand von Bild- und Tondokumenten (meist aus NS-Quellen) emotional von den „Fakten“ bzw. „Leichenbergen“ in Dokumentationen überwältigt werden (von Borries 1994; 1999; 2011; von Borries & Pandel 1994). Die Folgen der Überwältigung sind unterrichtliche Blockaden und eine Psychodynamik, die mit einer Entsolidarisierung mit den Opfern und einer Solidarisierung mit den NS-Tätern von Menschheitsverbrechen einhergehen kann. Erinnern als komplexer Konstruktions- und Dekonstruktionsprozess (Boschki, 2015, S. 4; Welzer, 2008; 2017; Schacter, 1999, S. 71–121) erfordert also von den am Unterricht beteiligten Personen ständiges Hinterfragen von Deutungen und Konstruktionen von Vergangenen im Lernprozess (Halbwachs, 1985). Die subjektiven Theorien der Schüler und Schülerinnen sind im Lernprozess immer wieder Gegenstand des Unterrichts selbst und müssen, um die oben angedeutete Psychodynamik zu unterbinden, immer wieder offengelegt und geklärt werden (von Borries, 2017; 1988; Schwendemann & Marks, 2003; Bar-On, Brendler & Hare, 1997; Scherr, 2007). Die Wissensbestände der Schüler und Schülerinnen, aber auch der Lehrenden müssen wie historische Quellen und Material ebenfalls offengelegt und geklärt (Wagensommer, 2009, S. 145) und in ihrer unterrichtlichen Relevanz analysiert werden. Es muss deutlich werden, dass hinter der symbolischen Rede von „Auschwitz“ (Bahr, 2015) konkrete Verbrechen an konkreten Menschen von konkreten Tätern und Täterinnen stehen: „Auschwitz ist damit nicht nur selbst der Ort kaum vorstellbarer Verbrechen, sondern ebenso Symbol des Holocaust insgesamt“ (Bahr, 2015, S. 3). Matthias Bahr macht darauf aufmerksam, dass die symbolische Rede nicht unachtsam gebraucht wird: „Als solches steht Auschwitz in der Gefahr, sich als konkreter Ort in gewisser Weise auch zu entziehen, obwohl er stets unmittelbar mit dem Handeln einzelner Menschen verbunden bleiben muss, die dort lebten und zu Verbrechen wurden, ohne als solche freilich geboren worden zu sein, wodurch sich die Dringlichkeit weiterer Fragen noch verstärkt“ (Bahr, 2015, S. 3). Am 4. 9. 1939 wurde Oświęcim bereits von deutschen Truppen erobert (Bahr, 2015, S. 4); ab Anfang 1940 begann der Aufbau des Konzentrationslagers Auschwitz (nach Dachau, Sachsenhausen, Buchenwald, Flossenbürg, Mauthausen, Ravensbrück). Bis 1942 (Bahr, 2015, S. 4) bestand die Mehrzahl der Häftlinge aus politischen

Gefangenen (Steinbacher, 2004, S. 26; Delbo, 1990; Levi, 1992); ab 1941 wurde neben dem „Stammlager“ (= Auschwitz I) nahe des Dorfes Brzezinka (Birkenau) ein weiteres Lager errichtet, das bis zu 200000 Menschen aufnehmen sollte. Anstelle der sowjetischen Kriegsgefangenen kamen nun aus allen Teilen Europas (Bahr, 2015, S. 6) Juden und Jüdinnen. Ab 1942 wurde Auschwitz zum Vernichtungslager und ab 1943 zum Ort des Massenmords (ähnlich Belzec, Sobibor, Treblinka, Majdanek). Dan Diner (1988) hat Auschwitz bzw. den Holocaust/ die Shoah als Zivilisationsbruch bezeichnet, der von Menschen herbeigeführt worden ist (Bahr, 2015, S. 8). Metz (2017) fordert im Religionsunterricht als eigentliche Aufgabe das „Eingedenken“ in das Leiden der Opfer und die Entfaltung von Solidarität (Bahr, 2015, S. 12). Das Eingedenken sei aber nur möglich, „wenn nur der andere in seinem Angesicht gegenübersteht. Das gelingt umso mehr, als er oder sie in seiner konkreten Existenz Kontur gewinnt, als Kind, Vater oder Mutter, mit einem Namen, einer Lebensgeschichte, einer Zugehörigkeit zu einer verfolgten Gruppe – als Jude, Sinti und Roma, Homosexueller, Zeuge Jehovas, Mensch mit körperlicher oder geistiger Behinderung“ (Bahr, 2015, S. 12).

4. Menschenwürde und Menschenrechte

Die rechtliche Grundlage für den Diskurs um die Menschenwürde bieten in Deutschland der Artikel 1 des Grundgesetzes, die nachfolgenden Grundrechtsartikel und der Artikel 79 GG (sog. Ewigkeitsklausel) (Düwell, 2010, S. 64; Geddert-Steinacher, 1990). Vielfältig sind die verfassungsrechtlichen Funktionen des Begriffs; in der Rechtstradition ist der Bezug auf Kants Verständnis der Selbstzweckhaftigkeit des Menschen relevant. Menschenwürde wird hierbei als Prinzip gesehen (Düwell, 2010, S. 65), „aus dem die Menschenrechte und daraus wiederum die Grundrechte abgeleitet werden; in dieser Lesart ist es dann interpretationsbedürftig, wie genau aus diesem Prinzip konkrete normative Gehalte folgen können“ (Düwell, 2010, S. 65). Diskussionswürdig ist danach das Verbot der Instrumentalisierung des Menschen – unklar bleibt, was von der Instrumentalisierung ausgeschlossen werden soll. Der auch in der religionspädagogischen Diskussion des Erinnerungslernens gemeinhin angenommene Zusammenhang zwischen der Menschenwürde und den Menschenrechten muss also begründet, nicht einfach vorausgesetzt werden. Obwohl der Begriff der Menschenwürde (Düwell, 2010, S. 67) juristische Funktionen übernimmt, wird er nicht hinlänglich, vor allem in der religionspädagogischen Diskussion, in seiner moralischen und ethischen Komplexität wahrgenommen (Düwell, 2010, S. 68). Düwell rekonstruiert in seiner Ausarbeitung mehrere Umschreibungen der Menschenwürde: a. Würde als Ehre; b. Würde als Perfektion; c. Würde als Macht; d. Würde als zur Moral befähigten und verletzlichen Wesens.

- a. Hier kommen vor allem religiöse Deutungen ins Spiel: „In seiner religiösen Variante setzt dieser Ehrbegriff die Würde voraus, dass der Mensch die eigene Ehre im Angesicht Gottes bewahrt“ (Düwell, 2010, S. 68).
- b. In diesen Würdebegriff wird die stoische Tradition mit aufgenommen: „Würde bezeichnet hier eine im menschlichen Leben anzustrebende Perfektion, aus der Verpflichtungen für den Menschen erwachsen. Diese Verpflichtungen sind als Pflichten des Einzelnen gedacht, sich gemäß der eigenen Würde zu verhalten“ (Düwell, 2010, S. 68).
- c. In dieser Dimension des Würdebegriffs wird der Mensch als Wesen mit besonderen Eigenschaften gesehen, das ihn vom Tier unterscheidet; der Würdebegriff ist aber von bestimmten Eigenschaften abhängig.
- d. Der letzte Würdebegriff dynamisiert Befähigungen: „Der moderne Würdebegriff verbindet die Vorstellung vom Menschen als einem moral- und vernunftfähigen Wesen mit der Betonung seiner Bedürftigkeit und Verletzlichkeit. Als verletzliches und bedürftiges Wesen ist der Mensch darauf angewiesen, in dieser Verletzlichkeit und Bedürftigkeit geschützt zu werden. Als vernunft- und moralfähiges Wesen kommt ihm deshalb eine *moralisch* bedeutsame Würde zu“ (Düwell, 2010, S. 68).

Es geht also darum, wie man andere Menschen behandeln darf oder behandeln soll (Düwell, 2010, S. 68). Für Düwell ist klar (2010, S. 69), dass der Begriff der Menschenwürde „ein genuin moralischer Begriff“ ist (Düwell, 2010, S. 69) und sie wird deshalb im deutschen Grundgesetz als ein „dezidiert moralischer Anspruch“ verankert (Düwell, 2010, S. 69). Im Grundgesetz wird daraus ein vorpositiver Geltungsanspruch: „Betont wird lediglich, dass die Würdeformel als eine *moralische* Stellungnahme verstanden werden muss. Mit diesem Anspruch ergibt sich allerdings zugleich auch die Notwendigkeit, den Würdebegriff selbst als moralischen Begriff zu interpretieren. Und als solcher wäre er dann auch zu legitimieren“ (Düwell, 2010, S. 69). Erst dann sind aber auch die Implikationen, dass aus der Menschenwürde Menschenrechte folgen, nachvollziehbar (Düwell, 2010, S. 72). Hannah Arendt hat in diesem Zusammenhang (1951/1995) pointiert formuliert, dass die Menschenwürde als das Recht zu verstehen sei, Rechte zu haben (Düwell, 2010, S. 72). Der so interpretierte Würdebegriff bringt das „grundlegende Recht jedes Menschen zum Ausdruck, Bürger eines Staates und Träger gleicher Rechte zu sein“ (Düwell, 2010, S. 72). Die Konsequenz besteht darin, Menschenwürde substanziell und inhaltlich zu füllen, gleichwohl bleibt die Menschenwürde die Basis der Menschenrechte (Beyleveld & Brownsword, 2001) – der Gebrauch des Würdebegriffs setzt ein grundlegendes und nicht-beliebiges „Urteil über den intrinsischen Wert des Menschen“ voraus (Düwell, 2010, S. 73). Düwell favorisiert deswegen „Menschenwürde als Befähigung zu autonomer Lebensgestaltung“ (Düwell, 2010, S. 73). Diese Befähigung zu selbstbestimmter und autonomer Lebensgestaltung muss aber inhaltlich gefüllt werden, wozu die

konkreten Menschenrechte anleiten. Die Kant'sche Grundlegung zur Metaphysik der Sitten mit ihren verschiedenen Formulierungen des Kategorischen Imperativs und ihrem Fokus auf die Selbstzweckhaftigkeit des Menschen lässt sich mit dieser Frage der Befähigung zusammendenken. In der Tradition der Menschenrechte seit 1948 ist zuerst die negative Seite der Schutz- und Freiheitsrechte in den Vordergrund getreten. Deutlich wird aber in diesem Zusammenhang, dass es nicht einfach ausreicht, negative und positive Rechte voneinander zu unterscheiden, sondern dass bestimmte Rechte gegenüber anderen gewichtet werden, d.h. in eine sinnvolle Rangordnung gebracht werden müssen. Düwell schlägt vor (2010, S. 75) solche Rechte in einer Hierarchie unterzubringen, die Güter von Menschen zum Überleben sichern und die sie zur Gestaltung eines selbstständigen Lebens besonders nötig haben. Deswegen bringt die Würde des Menschen den Status des Menschen zum Ausdruck, dass sich daraus tatsächlich moralische Verpflichtungen ergeben; zudem betont die Menschenwürde, dass es unbedingt wertvoll ist, ein solches selbstbestimmtes Leben zu führen oder führen zu können (Düwell, 2010, S. 75). Der Inhalt des menschlichen Schutzes bzw. der Menschenrechte insgesamt sind dann jene Güter, die Menschen befähigen, ein selbstbestimmtes Leben führen zu können (Düwell, 2010, S. 76). Menschenrechte schützen also die Güter, „die zu den Bedingungen selbstbestimmten und gelingenden Lebens zählen“ (Düwell, 2010, S. 76). Das selbstbestimmte Leben stellt ein uneingeschränktes Gut dar; das bedeutet, dass daraus die Verpflichtung entsteht, Menschen „bei der Ermöglichung selbstbestimmten Lebens zu unterstützen“ (Düwell, 2010, S. 76). Verletzungen der Menschenrechte berühren zugleich die Menschenwürde, was wiederum auf die Kant'sche Formel der Selbstzweckhaftigkeit des Menschen (1785/1995) verweist. Das bedeutet dann positiv, die Selbstzweckhaftigkeit des Menschen zu fördern und zu unterstützen (Düwell, 2010, S. 77). Die Befähigung, ein menschliches Leben führen zu können, berührt sich mit dem Ansatz von Martha Nussbaum (2010), die eine politische Gerechtigkeitstheorie mit der Idee der Menschenwürde (2010, S. 80) verbindet; die Menschenwürde wird in diesem Ansatz dann realisiert, wenn 10 Lebensbedingungen bzw. Grundfähigkeiten bzw. Tätigkeiten erreicht werden (Nussbaum 2010, S. 80; Nussbaum 1996; 1999; 2000a; 2000b; 2016a; 2016b). In ihrem Gerechtigkeitsmodell bezieht sie sich auf John Rawls „Theorie der Gerechtigkeit“ (1975, S. 635f.), der Folgendes auf den Punkt bringt: „Jeder Mensch besitzt eine aus der Gerechtigkeit entspringende Unverletzlichkeit, die auch im Namen des Wohls der ganzen Gesellschaft nicht aufgehoben werden kann“ (Rawls, 1975, S. 19). In der stoischen Philosophie war die Grundvoraussetzung in der praktischen Vernunft des Menschen gegeben, moralische Entscheidungen zu treffen (Nussbaum, 2010, S. 81). Aus dieser Befähigung und dem Gebrauch praktischer Vernunft entsteht gleichermaßen nach Seneca (Epistulae morales 41, Liber 4 (2018)) die Achtung vor dem Menschen bzw. dessen Menschenwürde. Nach Nussbaum kommt dieses Verständnis nahe an das Kant'sche der Selbst-

zweckhaftigkeit des Menschen heran (2010, S. 82), auch wenn das stoische Modell deutliche Schwächen hat, weil der Gebrauch der praktischen Vernunft nicht bei jedem Menschen deutlich wahrnehmbar ist. Nussbaum ergänzt deswegen das stoische Modell um Güter, die für den Menschen lebensnotwendig sind, wie z. B. Nahrung, Gesundheit, Bildung (Nussbaum, 2010, S. 84): „Dennoch scheint es so, als bedürften menschliche Fähigkeiten Unterstützung in der Welt (Liebe, Pflege, Bildung, Nahrung), wenn sie sich im Inneren entwickeln sollen und noch weitere Unterstützung in der Welt, wenn eine Person die Möglichkeit haben soll, diese Fähigkeiten auszuüben ... Also brauchen wir eine Vorstellung von Menschenwürde, die für verschiedene Ebenen von Fähigkeiten und Betätigungen sowie für deren Entfaltung und Entwicklung Raum schafft“ (Nussbaum, 2010, S. 86). Hier sind jedoch die Fähigkeiten von äußeren Faktoren in der Welt abhängig. Nussbaum betont, dass diese Fähigkeiten überhaupt ausgebildet werden müssen, um aus ihnen Handlungsoptionen zu generieren und das bedeutet, dass es um ein Leben in Würde geht (Nussbaum, 2010, S. 87). Nur wenn die Fähigkeiten ausgebildet werden, wird die Menschenwürde realisiert (Nussbaum, 2010, S. 88). Nussbaum setzt also die Ausbildung der Grundfähigkeiten in direkte Beziehung zur Menschenwürde (Nussbaum 2010, S. 91).

5. Fazit

Erinnerungslernen an die NS-Verbrechen gegen die Menschlichkeit erinnert also zuerst an die Selbstzweckhaftigkeit des Menschen; negativ, indem die ideologischen Strukturen, wie z.B. Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit, in ihrer jeweiligen Dynamik aufgedeckt werden. Antisemitismus als Ideologie verweigert die Zugehörigkeit zur Gattung Mensch, wie man an den Nürnberger Rassegesetzen studieren kann. Zuerst wurde die jüdische Bevölkerung diskriminiert, dann entrechtet, dann wurde ihr das Menschsein abgesprochen und zum Schluss mit Ungeziefer, das vernichtet werden muss, gleichgesetzt. Der Antisemitismus verweigert in seiner gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit einer Gruppe von Menschen Lebensrecht und Lebensbedingungen und Entfaltungsmöglichkeiten. Ähnliches lässt sich für Fremdenfeindlichkeit, Antiziganismus, Islamfeindlichkeit oder Abwehr von Inklusion konstatieren. Zudem muss im Erinnerungslernen an die Shoah eine sog. kognitive Empathie entwickelt werden, sachgemäß mit geschichtlichen Quellen umzugehen. Dazu gehört, dass im Religionsunterricht die Weitergabe von Text- und Bildmaterial aus NS-Quellen verweigert wird; ebenso kritisch ist mit Spielfilmen wie z. B. *Napola* oder *Das weiße Band* umzugehen, die fragmentiert NS-Ideologie transportieren, der Lernende und Lehrende dann zu leicht erliegen können. Um die NS-Ideologie aufzudecken, sollte mit authentischem biografischem Material gearbeitet werden, wie es z.B. von Yad Vashem auch zur Verfügung gestellt wird. Blockaden im Unterricht müssen

als Störungen wahrgenommen und thematisiert werden, was an die eigentliche Aufgabe des Religionsunterrichts erinnert, sich im Sinn einer Kreuzestheologie an die Seite derer zu stellen, die unter die Räder zu kommen drohen. Positiv lässt sich die Beziehung zwischen Erinnerungslernen und Erinnerung an die Menschenwürde charakterisieren, wenn Menschenwürde und Selbstzweckhaftigkeit des Menschen als Bedingungen gelten, Fähigkeiten bzw. Tätigkeiten für ein menschenwürdiges Leben führen zu können, was dem Capability-Ansatz von Martha Nussbaum entspricht. Erinnerungslernen beinhaltet als zukunftsorientierte Dimensionen die Erinnerung an die 10 Grundfähigkeiten und die Praxis der Menschenrechte, deren Kern unumstößliche Grundrechte sind.

Literatur

- Adorno, T. W. (1978). *Erziehung nach Auschwitz. Vortrag in e. Sendereihe d. Hess. Rundfunks 1966*. Stuttgart: Arbeitsgemeinschaft d. Evang. Jugend (AEJ) in d. Bundesrepublik Deutschland u. Berlin West e.V (Seminar material/Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend, AEJ, in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V).
- Adorno, T. W. (2012). *Erziehung nach Auschwitz*. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer und A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–135.
- Ahrens, Jehoshua (2020): *Gemeinsam gegen Antisemitismus – Die Konferenz von Seelisberg (1947) revisited. Die Entstehung des institutionellen jüdisch-christlichen Dialogs in der Schweiz und in Kontinentaleuropa*, Forum Juden und Christen, Band 19, Berlin: LIT.
- Assmann, A. (2006). *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: Beck.
- Bahr, M. (2015). Art. *Auschwitz/Auschwitzgedenken*. *WiReLex*. Online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/auschwitzauschwitz-gedenken/ch/9ddad4c6a1ff4fdafee1a7ce077cafd7/>, zuletzt aktualisiert am 20.09.2018, zuletzt geprüft am 18.09.2019.
- Bar-On, D.; Brendler, K.; Hare, P. (Hrsg.) (1997). „Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln ...“. *Identitätsformation deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust*. Frankfurt/Main, New York: Campus-Verl.
- Bauer, U.; Bittlingmayer, U. H.; Scherr, A. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Beyleveld, D.; Brownsword, R.. (2001). *Human dignity in bioethics and biolaw*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Borries, B. von. (1988). *Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie*. (1. Aufl.) Stuttgart: Klett.
- Borries, B. von (1994). „Wer sich des Vergangenen nicht erinnert, ist verurteilt, es noch einmal zu erleben“. *Zu Möglichkeiten und Grenzen historischen Lernens*; [am 9.11.1993 in Auschwitz als Vortrag während der im November 1993 stattgefunde-

- nen Internationalen Fachtagung „Pädagogik nach Auschwitz“ gehalten]. Hannover: Niedersächs. Landeszentrale für Polit. Bildung (Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung : Aktuelles zum Nachdenken, 11).
- Borries, B. von (1999). *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht* (Reihe Schule und Gesellschaft). Wiesbaden: Springer.
- Borries, B. von (2011). Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele. (1. Aufl.) Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Wissenschaft).
- Borries, B. von (2017): Learning and teaching about the Shoah. Retrospect and prospect. In *Holocaust studies : a journal of culture and history*, 23 (3), S. 425–440.
- Borries, B. von & Pandel, H.-J. (1994): *Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge*. (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Bd. 4 (1993/94)). Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Boschki, R. (2015): Boschki, R., Art. Erinnerung/Erinnerungslernen (pdf). Hrsg. v. *WiReLex*. Online verfügbar unter https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Erinnerung_Erinnerungslernen__2018-09-20_06_20.pdf, zuletzt aktualisiert am 2015, zuletzt geprüft am 10.09.2019.
- Boschki, R., Reichmann, B. & Schwendemann, W. (2015): Towards a new theory of Holocaust remembrance in Germany. Education, preventing antisemitism, and advancing human rights. In Z. Gross und E. D. Stevick (Hrsg.): *As the witnesses fall silent. 21st century Holocaust education in curriculum, policy and practice*. Cham: Springer [u. a.], S. 469–488.
- Boschki, R. & Schwendemann, W. (2010): Holocaust-Erinnerung und Menschenrechtsbildung. Ein möglicher Zusammenhang? In O. Dangl und T. Schrei (Hrsg.): „... gefeiert – verachtet – umstritten“. *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung*. (S. 293–312.). Wien [u. a.]: LIT.
- Boschki, R. & Schwendemann, W. (2011): Menschenrechtsbildung und Erziehung nach und über Auschwitz. In W. Schwendemann und T. Oeftering (Hrsg.): *Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen*. (S. 207–229). Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.
- Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.). (2013): *Wider die Gleichgültigkeit! Aktiv gegen Rechtsextremismus. Perspektiven, Projekte, Tipps*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Dangl, O.; Schrei, T. (Hrsg.) (2010): „... gefeiert – verachtet – umstritten“. *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung*. Wien [u. a.]: LIT.
- Delbo, C. (1990): *Trilogie. Auschwitz und danach*. Basel: Stroemfeld/Roter Stern.
- Diner, D. & Benhabib, S. (1988): *Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz*. (Orig.-Ausg.) Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbücher.
- Düwell, M. (2010): Menschenwürde als Grundlage der Menschenrechte. *Zeitschrift für Menschenrechte* (1), S. 64–79.
- Emcke, Carolin (2017): Gegen den Hass (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 10027). Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Fiedler, P. (1980). *Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analysen, Bewertungen, Perspektiven* (Reihe „Lernprozeß Christen Juden“). (1. Aufl.). Düsseldorf: Patmos-Verlag.

- Fiedler, P. (1984). *Lernprozeß Christen Juden. Ein Lesebuch* (Reihe „Lernprozeß Christen Juden“). Freiburg: Herder.
- Fiedler, P. (op. 1999). Studien zu einer neutestamentlichen Hermeneutik nach Auschwitz (Stuttgarter biblische Aufsatzbände Neues Testament, 27). Stuttgart: Verl. Katholisches Bibelwerk.
- Fiedler, P. (2005). Studien zur biblischen Grundlegung des christlich-jüdischen Verhältnisses (Stuttgarter biblische Aufsatzbände, 35). Stuttgart: Katholisches Bibelwerk.
- Gebrande, J.; Melter, C. & Bliemetsrieder, S. (Hrsg.). (2017). *Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Intersektional praxeologische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Geddert-Steinacher, T. (1990). *Menschenwürde als Verfassungsbegriff. Aspekte der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zu Art. 1 Abs. 1 Grundgesetz* (Tübinger Schriften zum Staats- und Verwaltungsrecht). (1. Aufl.). Online verfügbar unter https://www.wiso-net.de/document/DUHU__9783428468737220.
- Görg, M. & Langer, M. (Hrsg.). (1997). *Als Gott weinte. Theologie nach Auschwitz*. Regensburg: Pustet.
- Greve, A. (1999). *Erinnern lernen. Didaktische Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns* (Wege des Lernens). Neukirchen-Vllyn: Neukirchener Verlagshaus.
- Greve, A. (2014). *Zachor – Erinnern lernen. Aktuelle Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns*. Berlin: epubli GmbH.
- Gross, Z. & Stevick, E. D. (Hrsg.). (2015). *As the witnesses fall silent. 21st century Holocaust education in curriculum, policy and practice*. Cham: Springer [u. a.].
- Halbwachs, M. (1985). *Das kollektive Gedächtnis*. (Ungekürzte Ausg.) Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag ([Fischer-Taschenbücher], 7359 : Fischer Wissenschaft).
- Heitmeyer, W. (2012a). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Interaktionsprozesse im gesellschaftlichen Raum. In *Rechtsextremismus in Deutschland und Europa : Rechts außen – Rechts „Mitte“?*, S. 21–38.
- Heitmeyer, W. (2011): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Interaktionsprozesse im gesellschaftlichen Raum (Kulturwissenschaft interdisziplinär, 7). (S. 21–38). In C. Y. Robertson-von Trotha (Hrsg.), *Rechtsextremismus in Deutschland und Europa. Rechts außen – Rechts „Mitte“?* Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges
- Heitmeyer, W. (Hrsg.). (2012). *Deutsche Zustände*. Berlin: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W. (2012). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entscherten Jahrzehnt. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände*. Berlin: Suhrkamp, S. 15–41.
- Heitmeyer, W. (2013). Rechtsextremes Radikalisierungsspektrum, gesellschaftliche Entwicklung und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.), *Wider die Gleichgültigkeit! Aktiv gegen Rechtsextremismus. Perspektiven, Projekte, Tipps*. (S. 12–29). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Herrmann, M. (2015). *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in der Lebensphase der frühen Jugend. Eine schriftliche SchülerInnenbefragung über menschenfeindliche Einstellungen im Alter von 12 bis 16 Jahren*. Wien. Online verfügbar unter <http://othes.univie.ac.at/38678>.
- Heschel, A. J. (1992 (1988)): *Israel, Echo der Ewigkeit* (Information Judentum, 9). Neukirchen-Vllyn: Neukirchener Verl.

- Hirschfeld, U. & Schwendemann, W. (Hrsg.) (2018). *Mai 1945. Perspektiven der Befreiung*. (Erinnern und Lernen, Bd. 14) Berlin: LIT.
- Kant, I. & Weischedel, W. (1988–1993), Werkausgabe. (Suhrkamp-Taschenbuch-Wissenschaft). (S. 55–57, 186–193). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel; Weischedel, Wilhelm (1995): *Kritik der praktischen Vernunft*; Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. [Sonderausg.]. Frankfurt a.M: Suhrkamp Taschenbuch Verlag (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft).
- Langer, M. (1997). Langer, M., *Auschwitz lehren? Prolegomena zu einer anamnetischen Religionspädagogik*. In M. Görg & M. Langer (Hrsg.): *Als Gott weinte. Theologie nach Auschwitz*. (S. 203–217). Regensburg: Pustet.
- Levi, P.; Riedt, H. (1992). *Ist das ein Mensch? Ein autobiographischer Bericht*. (Ungekürzte Ausg.). München: Dtv.
- Marks, S. (2006): *Motive der NS-Anhänger. Ergebnisse des Forschungsprojektes Geschichte und Erinnerung, eine Skizze*. *Zeitschrift für Genozidforschung. Strukturen, Folgen, Gegenwart kollektiver Gewalt. Zeitschrift des Instituts für Diaspora- und Genozidforschung an der Ruhr-Universität Bochum*, 7 (1), S. 104–119.
- Marks, S. (2017). *Warum folgten sie Hitler? Die Psychologie des Nationalsozialismus*. Unter Mitarbeit von Heidi Mönnich-Marks. (4. Aufl.). Ostfildern: Patmos Verlag.
- Marks, S.; Oeftering, T. (Hrsg.). (2009): *Texte zur Menschenrechtspädagogik*. Münster, Westf.: LIT.
- Metz, J. B. (1992). *Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie*. (Welt der Theologie). (5. Aufl., Nachdr. der 4. Aufl. 1984).
- Metz, J. B. (2017). *Memoria passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft*. (Gesammelte Schriften/Johann Baptist Metz, Band 4) (1. Aufl.). Hrsg. v. J. Reikerstorfer. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Möller, K. (2017). „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (GMF) oder Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (PAKOs)? Welches Konzept führt wissenschaftlich und praktisch wohin? In J. Gebrande, C. Melter & Sandro Bliemetsrieder (Hrsg.), *Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Intersektional praxeologische Perspektiven*. (S. 164–190). Weinheim: Beltz Juventa.
- Neuenzeit, P. & Fiedler, P. (1990). *Juden und Christen auf neuen Wegen zum Gespräch. Ziele, Themen, Lernprozesse*. Würzburg: Echter.
- Nickolai, W. & Schwendemann, W. (Hrsg.). (2013). *Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit* (Erinnern und Lernen, Bd. 9). Münster, Berlin: LIT.
- Nickolai, W. & Schwendemann, W. (Hrsg.) (2013). *Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit* (Erinnern und Lernen, Bd. 9). Münster, Berlin: LIT.
- Nussbaum, M. (2010). *Menschenwürde und politische Ansprüche*. *Zeitschrift für Menschenrechte*, (1), S. 80–97.
- Nussbaum, M. C. (2016a): *Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht*. (2. Aufl.). Mühlheim a.d. Ruhr: TibiaPress Verlag GmbH.
- Nussbaum, M. C. (2016b): *Politische Emotionen. Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist*. Unter Mitarbeit von Ilse Utz. (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 2172). (1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. C. (2000a). *Vom Nutzen der Moraltheorie für das Leben*. (IWM-Vorlesungen zur modernen Philosophie). (Dt. Erstausg.). Wien: Passagen-Verlag.

- Nussbaum, M. C. (2000b). *Women and human development. The capabilities approach* (The John Robert Seeley lectures). (1. publ.). Cambridge: University Press.
- Nussbaum, M. C. (1996). *The quality of life* (WIDER studies in development economics). (Paperback ed., reprint).
- Nussbaum, M. C. (1999). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben* (Gender studies, 1739 = N.F., 739). (Deutsche Erstausgabe, 1. Auflage. Hrsg. v. Herlinde Pauer-Studer). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oeftering, T. (Hrsg.) (2009). *Texte zur Menschenrechtspädagogik* (Erinnern und Lernen, Bd. 7). Berlin. Münster: LIT.
- Oeftering, T. & Schwendemann, W. (2011). *Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen. Eine Ringvorlesung zur Menschenrechtspädagogik*. In W.Schwendemann und T. Oeftering (Hrsg.), *Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen*. (S. 7–10). Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.
- Piel, L. (2014). *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Eine Beschreibung des Syndroms*. München: GRIN Verlag GmbH.
- Rausch, J., Schäfer, V. & Wagensommer, G. (2008): *Vier Generationen nach Auschwitz – wie ist Erinnerungslernen heute noch möglich?* Hrsg. v. W. Schwendemann und R. Boschki. (Erinnern und Lernen, Bd. 4). Berlin/Münster: LIT.
- Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. (Wiss. Sonder-Ausg., 1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Robertson-von Trotha, C. Y. (Hrsg.). (2011). *Rechtsextremismus in Deutschland und Europa : Rechts außen – Rechts „Mitte“?* (Kulturwissenschaft interdisziplinär, 7). Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges.
- Schacter, D. L. (1999). *Wir sind Erinnerung. Gedächtnis und Persönlichkeit*. (1. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Scherr, A. & Schäuble, B. (2007). „*Ich habe nichts gegen Juden, aber ...*“. *Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus*. [Electronic ed.]. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung.
- Schwendemann, Wilhelm (2013): *Schoa und Erinnerung. Sinnvolles Lernen an Schulen und Gedenkstätten. Freiburger Rundbrief. Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung*, 20 (3), 180–189.
- Schwendemann, W. & Boschki, R. (Hrsg.). (2008). *Vier Generationen nach Auschwitz – wie ist Erinnerungslernen heute noch möglich?* Unter Mitarbeit von Jürgen Rausch, Vera Schäfer und Georg Wagensommer (Erinnern und Lernen, Bd. 4). Berlin/Münster: LIT.
- Schwendemann, W. & Ding, T. (2010). *Menschenrechte im Religionsunterricht. Menschenrechte, Solidarität, Zivilcourage. Bausteine für die Sekundarstufe I* (RU praktisch sekundar). (1. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwendemann, W. & Marks, S. (2003). *Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema*. (Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, 17). Münster/Hamburg: Lit-Verl.
- Schwendemann, W. & Oeftering, T. (Hrsg.) (2011). *Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen*. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.
- Schwendemann, W. & Wagensommer, G. (Hrsg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein*. (Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, Band 28). Münster: LIT.

- Schwendemann, W. & Wagensommer, G. (2007): „... bis ins dritte und vierte Glied“. *Religionspädagogische Rezeptionsforschung zu Nationalsozialismus und Holocaust* (Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, 30). Münster: LIT.
- Secher, R. (2003). *A French genocide. The Vendée. Notre Dame*, Ind.: Univ. of Notre Dame Press.
- Secher, R. (2011). *Vendée, du génocide au mémoricide. Mécanique d'un crime légal contre l'humanité*. Paris: Les Éd. du Cerf (Cerf politique Démocratie ou totalitarisme).
- Seneca, Lucius Annaeus (2018). *Epistulae morales ad Lucilium*. Briefe an Lucilius über Ethik. Gesamtausgabe (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 19522). Hrsg. v. Marion Giebel. Ditzingen: Reclam.
- Spichal, J. (2015). Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich (Arbeiten zur Religionspädagogik, Band 057). (1. Aufl.). Göttingen: V&R Unipress Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.14220/9783737004213>.
- Steinbacher, S. (2004). *Auschwitz. Geschichte und Nachgeschichte*. (Orig.-Ausg.) München: Beck'sche Reihe.
- Wagensommer, G. (2009): *How to teach the Holocaust. Didaktische Leitlinien und empirische Forschung zur Religionspädagogik nach Auschwitz (Übergänge, 12)*. Frankfurt a. M./New York: Peter Lang.
- Welzer, H. (2008). *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. (Beck'sche Reihe). (2. Aufl.). München: Beck.
- Welzer, H. (2017). *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung* (Beck Paperback, v.1669). (4th ed.). München: C.H. Beck Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5109947>.
- Wermke, M. (1999) *Jugendliteratur über den Holocaust. Eine religionspädagogische, gedächtnissoziologische und literaturtheoretische Untersuchung (Arbeiten zur Religionspädagogik)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wermke, M. & Assmann, J. (Hrsg.) (1997). *Die Gegenwart des Holocaust. „Erinnerung“ als religionspädagogische Herausforderung (Grundlegungen)*. Münster: LIT.
- Zick, A.; Krause, D.; Berghan, W.; Küpper, B. (2016). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002–2016. In A. Zick und B. Küpper (Hrsg.): *Gespaltene Mitte – feindselige Zustände. rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016*. (S. 33–81). Bonn: Dietz.
- Zick, A.; Küpper, B. (Hrsg.) (2016). *Gespaltene Mitte – feindselige Zustände. rechtsextreme Einstellungen in Deutschland*. Bonn: Dietz.
- Zumpe, H. (2012). *Menschenrechtsbildung in der Gedenkstätte. Eine empirische Studie zur Bildungsarbeit in NS-Gedenkstätten*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft). Online verfügbar unter <http://gbv.ebibl.com/patron/FullRecord.aspx?p=4514662>.