

# Holocaust im Unterricht - Von der Unmöglichkeit zu unterrichten und der Macht psychodynamischer Strukturen im Unterricht

Von Prof. Dr. Wilhelm Schwendemann

»Wie sagen wir es unseren Kindern? Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht«, Tagung des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-

Jüdische Zusammenarbeit und der Konrad-Adenauer-Stiftung, Wesseling, 9. – 11. 10. 2005

## 1. Einleitung

Ich stelle drei Zitate von Theodor Wiesel und Adorno zu Anfang dieses *Vortrags Holocaust im Unterricht - Von der Unmöglichkeit zu unterrichten und der Macht psychodynamischer Strukturen im Unterricht*<sup>1</sup>, sozusagen als Leitmotiv voran, um die Problematik des Unterrichts und der Erziehung über Auschwitz zu verdeutlichen:

*Hitler hat den Menschen im Stande ihrer Unfreiheit einen neuen kategorischen Imperativ aufgezwungen: ihr Denken und Handeln so einzurichten, dass Auschwitz nicht sich wiederhole, nichts Ähnliches geschehe. Dieser Imperativ ist so widerspenstig gegen seine Begründung wie einst die Gegebenheit des Kantischen. Ihn diskursiv zu behandeln, wäre Frevel: an ihm lässt lebhaft das Moment des Hinzutretenden am Sittlichen sich fühlen. [...].<sup>2</sup>*

*Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht. Man spricht vom drohenden Rückfall in die Barbarei. Aber er droht nicht, sondern Auschwitz war er; Barbarei besteht fort, solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fortdauern. Das ist das ganze Grauen. Der gesellschaftliche Druck lastet weiter, trotz aller Unsichtbarkeit der Not heute.<sup>3</sup>*

*Wenn im Zivilisationsprinzip selbst die Barbarei angelegt ist, dann hat es etwas Desperates, dagegen aufzubegehren. Die Besinnung darauf, wie die Wiederkehr von Auschwitz zu verhindern sei, wird verdüstert davon, dass man dieses Desperates sich bewusst sein muss,*

*wenn man nicht der idealistischen Phrase verfallen will.<sup>4</sup>*

*Aller politischer Unterricht endlich sollte zentriert sein darin, dass Auschwitz nicht sich wiederhole. Das wäre möglich nur, wenn zumal er ohne Angst, bei irgendwelchen Mächten anzustoßen, offen mit diesem Allerwichtigsten sich beschäftigt.<sup>5</sup>*

In diesen kurzen Verweisen auf Auschwitz und vor allem in der zuletzt zitierten Rundfunk-Rede von 1966 reformuliert Adorno für die Pädagogik unter dem Eindruck des Völkermords die Wendung aufs lernende Subjekt in seiner Autonomie und mit seiner Kraft zur Reflexion und damit zur Selbstbestimmung. Gleichzeitig zeigt er die Verstrickung des modernen Menschen in die Dialektik der Aufklärung.

Seine These ist: Auschwitz ist als Völkermord nur verständlich auf dem Hintergrund des sich aufklärerisch gebenden Zivilisationsprozesses.

Nur im Einzelnen verwirkliche sich das Allgemeine, nicht Instrumentelle der Vernunft.

Die Hoffnung Adornos: nur das autonome Subjekt entziehe sich nicht der Konfrontation mit dem Grauen und widerstehe dem Erziehungsbild der Härte und Kälte.

An der nationalsozialistischen Pädagogik und an ihrem gewalttätigen Menschenbild kritisiert Adorno die Kaltblütigkeit der Vernunft, die zum Spießgesellen der Mörder geworden ist.

## 2. Das Problem des Unterrichts über Auschwitz

Das größte Problem des Unterrichts über den Gegenstand Auschwitz liegt darin, dass sich das Grauen über Auschwitz dem Unterrichtenden,

dem Lernenden aufzwingt und sich gleichzeitig die Lernenden und Lehrenden dem Unterrichtsgegenstand entziehen wollen.

## Thesen

1. Das größte Problem des Unterrichts über den Gegenstand Auschwitz liegt darin, dass sich das Grauen über Auschwitz dem Unterrichtenden, dem Lernenden aufzwingt und sich gleichzeitig die Lernenden und Lehrenden dem Unterrichtsgegenstand entziehen wollen.
2. Wenn das Ziel von Unterricht im Bereitstellen einer kognitiv-pragmatischen Haltung im Sinn des NIE WIEDER sein soll, wird vergessen, dass ein Lernprozess über Menschenrechtsschändung tatsächlich in moralerzieherischer Perspektive mehr sein muss, als eine politisch-korrekte Haltung ins Öffentliche zu kehren.
3. Die These im Freiburger Forschungsprojekt »Antisemitismus und Nationalsozialismus als Themen des Unterrichts« ist, dass Informationswissen nur ungenügend rezipiert werden kann, wenn der Unterricht zur Identitätsgefährdung der Schüler und Schülerinnen beiträgt, Orientierungswissen nicht vorhanden ist und auch erst gar nicht versucht wird und unterrichtliche Blockaden von Seiten der Lehrenden unzureichend mit mehr Einsatz an Informationswissen nur scheinbar gelöst werden und sich in dieser Spirale letztlich die Kälte der NS-Ideologie wiederholt.
4. Adornos Auftrag sollte also auf keinen Fall in einer moralisierenden Weise rezipiert und sein philosophischer Imperativ nicht mit ethischer Erziehung gleichgesetzt werden.
5. Den Schülern und Schülerinnen müssen Erfahrungen bereitgestellt werden, die das Entsetzen, aber auch die Empörung sprachlich-biografisch verdichten, um sich so mit dem Nationalsozialismus und seinen Mordtaten und Verbrechen wider die Menschlichkeit auseinander setzen zu können. Gleichsam muss das Psychogramm der Täter und Mitläufer mit ihrem Antisemitismus geklärt werden. Unterricht müsste so etwas wie versprachlichte Trauer über den unersetzbaren Verlust von Menschenleben sein.
6. Erinnerungsarbeit kann nur gelingen, wenn diejenigen in einem Lernprozess, die sich an einen erinnernden und eingedenkenden Lernprozess heranwagen, verstehen und empfinden können, dass die Erinnerungsarbeit etwas mit ihnen als Subjekten des Prozesses und ihren Lebens- und Alltagsbedingungen zu tun hat. Erinnerung ist als Lernprozess nur innerhalb eines solidarischen Begegnungsrahmens möglich, in dem das Nichtwissen um Erinnerung nicht zum moralischen Vorwurf generiert, und in dem eine Lernsituation der Achtsamkeit und Wahrnehmung aufgebaut wird.
7. Erinnerung darf nicht in einem Kontext von Schuld, Scham und Schande geschehen, sobald dies jedoch im Unterrichtsgeschehen geschieht (z.B. Beschämen eines Schülers durch den Lehrer oder durch die Lerngruppe beim geben einer falschen Antwort), wiederholt sich die Kälte der NS-Ideologie und repräsentiert sich sofort im psychodynamischen Grundprozess der unterrichtlichen Interaktionen

Denn der Lernprozess als solcher im Umfeld des Grauens ist die Aufhebung aller Lernprozesse, die Vernichtung, die Unterricht nichtet; dass wir dennoch unterrichten, ist der Hoffnung geschuldet, dass sich Auschwitz nicht wiederhole und dass das Bekenntnis zu dieser Hoffnung als politisches und auch religionspädagogisches Minimalziel Lernende und Lehrende eint.

Adorno gibt mit seinen Zielperspektiven der Pädagogik eine schwere Aufgabe: Wenn das Ziel von Unterricht im Bereitstellen einer kognitiv-pragmatischen Haltung im Sinn des NIE WIEDER sein soll, wird vergessen, dass ein Lernprozess über Menschenrechtsschändung tatsächlich in moralerzieherischer Perspektive mehr sein muss, als eine politisch-korrekte Haltung ins Öffentliche zu kehren. Je mehr aber betont wird, dass der Lernende selbst Entscheidendes zum Lernerfolg

beiträgt, wird Denken und Denkentwicklung interessant, weil hier dann eine Verbindung zur Moralerziehung stattfindet, die sich nicht allein auf kognitiv-pragmatische Urteilsfähigkeit stützt, sondern die Persönlichkeitsbildung des Edukanden im Ganzen sieht.<sup>6</sup>

Unterricht, der nur die formale Forderung Adornos aufnimmt, ist zum Scheitern verurteilt, weil er auf eine kognitivistische Perspektive verengt bleibt und die Wahrnehmung emotionaler und sozial-kommunikativer Untergrundbewegungen in der unterrichtlichen Interaktion unterdrückt.

Die Kluft zwischen moralischem *Denken* und dem *Handeln* im Alltag kann nur dann überwunden werden, wenn Moralerziehung im schulischen Alltag die Komplexität der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen abbildet (vgl. Schwen-

demann 2003) und gleichzeitig zur positiven Identitätsbildung der unterrichteten und lernenden Jugendlichen beiträgt.<sup>7</sup>

Adorno selbst verweist, wenn man die bekannten Sätze aus *Erziehung nach Auschwitz* weiterverfolgt, auf die soziale Kälte, den sozialen Tod, der sich m.E. im Unterrichtsgeschehen repräsentiert, wenn allein nur die politisch-korrekte Haltung des Schülers, der Schülerin erwünscht ist und gleichzeitig sich das Unterrichtsgeschehen nur auf die Informationswissensebene konzentriert.

Wichtig im Unterricht, vor allem im Religions- und Ethik- und Gemeinschaftskundeunterricht ist nicht nur das Informationswissen, sondern vor allem das Orientierungswissen, das beim Schüler und der Schülerin vorhanden sein muss. Die These im Freiburger Forschungsprojekt »Antisemitismus und Nationalsozialismus als Themen des Unterrichts« ist, dass Informationswissen nur ungenügend rezipiert werden kann, wenn der Unterricht zur Identitätsgefährdung der Schüler und Schülerinnen beiträgt, Orientierungswissen

nicht vorhanden ist und auch erst gar nicht versucht wird und unterrichtliche Blockaden von Seiten der Lehrenden unzureichend mit mehr Einsatz an Informationswissen nur scheinbar gelöst werden und sich in dieser Spirale letztlich die Kälte der NS-Ideologie wiederholt.

Dazu kommt u.E., dass im schulischen Unterricht bisher zu wenig den Familiendynamiken und den Dynamiken von Peer Groups Rechnung getragen wurde, wie ein Schaubild von Christoph Steinebach verdeutlichen kann (Steinebach 2004).

Ergebnis ist bei dieser Synopse, wenn man sie noch um die vierte biologische Generation ergänzt, dass sich Täter-Generation und dritte / vierte Generation in Haltungen und Praktiken annähern und dass die jetzige Generation davon ausgeht, dass in der Tätergeneration mehr oder weniger Widerstandskämpfer gegen den NS vorhanden waren, zumindest wenn es um Sicht der eigenen Familie und der Darstellung derselben in Peer-Groups und im schulisch-unterrichtlichen Kontext geht.<sup>8</sup>

**Tabelle 1: Generationenmerkmale (vgl. Steinebach 2003)**

	Großeltern-Generation	Eltern-Generation	Kinder-Generation
Jahrgänge	1930 – 1940	1955 – 1965	1983 – 1991
Jugend	1945 – 1955	1970 – 1980	1998 – 2006
Zukunftssicht	Optimisten	Pessimisten	Optimisten
Lebensorientierung	Pragmatiker	Idealisten	Pragmatiker
Utopien	Post-Ideologen	Ideologen	Post-Ideologen
Konsum	Materialisten	Post-Materialisten	Materialisten
Erziehungsmilieu	Autoritär	liberal	post-liberal
Rituale	traditionell	informell	neo-traditionell

Peer-Beziehungen sind als Sozialisationsagenten wesentlich stärker zu beachten, als dies bisher angenommen wurde. Dabei sollten auch die positiven und nicht nur die negativen Wirkungen

dieser Beziehungen beachtet werden Peer-Beziehungen unterscheiden sich ganz wesentlich von familialen Beziehungen (vgl. die folgende Tabelle, Steinebach 2003 / Steinebach 2004).

**Tabelle 2: Eltern-Jugendlichen und Peer-Systeme im Vergleich (nach Steinebach 2003 und Steinebach 2004)**

Merkmale	Eltern	Peer-Beziehung
Rolle	gegeben	Angestrebte
Beginn	vorgegeben	Initiiert
Ende	unkündbar	Auflösbar
Ziel	Eltern bestimmen	Offen
Sanktionen	formell, emotional	Ausschluss, ...
Zeit	zukünftig Ende	Verdichtung
Körper	distanzierend	Steigerung

Im Peer-Group Bereich wird das den Jugendlichen angeboten, was indirekt in der Tätergeneration Kindern und Jugendlichen z.B. im Bereich der Hitlerjugend missbräuchlich versprochen wurde: Abenteuer, Selbstbestimmung, Freiheit, Ablösung von Elternautoritäten, was die Attraktivität der Aktionen bei der Hitlerjugend ausmachte und was in Interviews mit Angehörigen der Tätergeneration immer wieder durchscheint.<sup>9</sup>

**Wichtig im Unterricht, vor allem im Religions- und Ethik- und Gemeinschaftskundeunterricht ist nicht nur das Informationswissen, sondern vor allem das Orientierungswissen, das beim Schüler und der Schülerin vorhanden sein muss.**

In dem bekannten Vortrag nennt Adorno einige, wie er sagt, Nervenpunkte einer solchen Erziehung, dessen Ausgangspunkt die eingangs zitierte Forderung ist, die *»...so sehr jeder anderen voran(geht), dass ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. (...) Dass man aber die Forderung, und was sie an Fragen aufwirft, so wenig sich bewusst macht, zeigt, dass das Ungeheuerliche nicht in die Menschen eingedrungen ist, Symptom dessen, dass die Möglichkeit der Wiederholung, was den Bewusstseins- und Unbewusstseinsstand der Menschen anlangt, fortbesteht. Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, dass Auschwitz nicht sich wiederhole. Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht. Man spricht vom drohenden Rückfall in die Barbarei. Aber er droht nicht, sondern Auschwitz war er; Barbarei besteht fort, solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fort dauern, das ist das ganze Grauen.«<sup>10</sup> Der Auftrag an jede Erziehung ist demnach einer nach Entbarbarisierung, der die Bedingungen, die jene Barbarei zeitigten, zum Ausgangspunkt hat.*

Eine so verstandene *Erziehung nach Auschwitz* muss aber gerade in der dritten und vierten Generation auf Selbstreflexion hinarbeiten und früh beginnen. In diesem Sinne sind Menschen *»...davon abzubringen, ohne Reflexion auf sich selbst nach außen zu schlagen. Da aber die Charaktere insgesamt, auch die, welche im späteren Leben die Untaten verübten, nach den Kenntnissen der Tiefenpsychologie schon in der frühen Kindheit sich bilden, so hat Erziehung, welche die Wiederholung verhindern will, auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren.«<sup>11</sup>*

Das bedeutet: Eine gelingende Identität des Kindes muss schon durch eine geeignete Menschen-

rechtserziehung im Vorschulalter begonnen werden. Neben der Kindheit muss Erziehung jedoch auch auf eine allgemeine Aufklärung hinarbeiten, die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht zulässt.

Th. W. Adorno glaubte nicht, dass es viel Sinn mache, um der Wiederholung von Antisemitismus entgegenzuarbeiten, öffentlich an allgemeine Werte zu appellieren oder gar darüber aufzuklären, welche positiven Qualitäten die jeweils verfolgten Minderheiten besitzen. Vielmehr sei nach den Wurzeln in den Verfolgern zu suchen. Nötig ist, was er eine Wendung aufs Subjekt nennt - der Versuch, sich in die Täter hineinzusetzen, ohne sich mit ihnen zu identifizieren.<sup>12</sup>

Denn: *»Man muss die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, dass sie solcher Taten fähig werden, muss ihnen selbst diese (...) aufzeigen und zu verhindern trachten, dass sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewusstsein jener Mechanismen weckt.«<sup>13</sup> Dem ist allerdings noch hinzuzufügen, dass man Auschwitz an sich selbst herankommen lassen muss - die Möglichkeit der Verdrängung hingegen ist dem Grauen inhärent. Und darin liegt nach Th. W. Adorno auch die Gefahr: dass es sich wiederholt, da man es nicht an sich herankommen lässt *»...und den, der auch nur davon spricht, von sich wegschiebt, als wäre er, wofern er es ungemildert tut, der Schuldige, nicht die Täter.«<sup>14</sup>**

Auschwitz und die Shoa stellen für die Erziehungswissenschaft und insbesondere für die Religions- und Ethikdidaktik und das Projekt der Erziehung eine grundsätzliche Herausforderung dar und ein wesentlicher Impuls ging von diesem Vortrag Th. W. Adornos aus.

Jedoch war Th. W. Adorno kein Pädagoge, sondern Philosoph und kritischer Analytiker gesellschaftlicher Prozesse und so geht es ihm mehr um die Bedeutung von Auschwitz *für* die Erziehung an sich als um das alltägliche Geschäft der pädagogischen Auseinandersetzung.<sup>15</sup> So weist sein Vortrag und der Begriff von der *»Erziehung nach Auschwitz«* als *»Rahmenprogramm«* über die Frage, welche Rolle Nationalsozialismus und Auschwitz in der schulischen Erziehung beigemessen und wie darüber unterrichtet werden soll, hinaus, d.h.: *»Das Wort von der »Erziehung nach Auschwitz« thematisiert und akzentuiert zugleich die grundsätzlicheren Implikationen des Auschwitz-Geschehens für jede Erziehung nach Auschwitz.«<sup>16</sup>*

Andererseits stellt sich allerdings für die pädagogische Praxis unweigerlich die Frage, was über den Holocaust vermittelt werden und wie dies geschehen soll. Demnach sind in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit

Auschwitz zwei grundsätzliche Zugänge zu unterscheiden:

- a. »Erziehung nach Auschwitz«
- b. »Holocaust Education«

### 3. Erziehung nach und über Auschwitz

Mit dem Begriff »Erziehung nach Auschwitz« verbindet sich im deutschsprachigen Raum die Frage, was Auschwitz für die Erziehung nach Auschwitz insgesamt bedeutet. Andererseits, so der Erziehungswissenschaftler M. Heyl, sind Antworten auf die Frage zu formulieren, »...wie das Geschehene selbst zum Gegenstand pädagogischer Vermittlung zu machen sei.«<sup>17</sup> Für diesen Zugang wurde in den USA der Begriff der »Holocaust Education«<sup>18</sup> geprägt und in diesem Sinne findet er auch in der deutschen wissenschaftlichen Diskussion Anwendung. Dieses Faktum ist u.a. auch Spiegelbild dessen, dass im deutschsprachigen Raum die Frage nach der pädagogischen Praxis bisher vernachlässigt wurde, was dazu führte, dass Lehrerinnen und Lehrer vor allem in der (Geschichts-) Didaktik und Schulbuchliteratur nur bedingt Hilfe finden.

Zusammenfassend lassen sich - wenn »Erziehung nach Auschwitz« als Oberbegriff für alle erziehungswissenschaftlichen Bemühungen verstanden wird - drei Fragenkomplexe voneinander unterscheiden:

1. Was bedeutet Auschwitz für das Projekt der Erziehung, wenn man dieses, so H. Schreier, »...als ein durch das Datum Auschwitz ein an seine Grenze gelangtes Unternehmen begreift?«<sup>19</sup> Diese Frage ist die grundlegende in der Diskussion um Erziehung nach Auschwitz und »...eng verbunden mit der nach der Einordnung des Geschehens in die Geschichte der menschlichen Zivilisation und der Moderne.«<sup>20</sup> Aus dieser Frage lassen sich solche nach Sinn und Zweck und Ziel einer jeden Erziehung ableiten; mit ihr hinterfragt man demnach das Selbstverständnis von Pädagogik.

2. Welche Schlussfolgerungen hat Erziehungswissenschaft aus der Tatsache, dass Auschwitz stattgefunden hat, gezogen oder zu ziehen? Diese Frage zielt auf den theoretischen Umgang mit dem Auschwitz-Geschehen in pädagogischen Prozessen.

3. Was bedeutet dies für die pädagogische Praxis? Diese dritte Frage legt den Akzent auf

die praktischen Erfordernisse und beschreibt das Interesse der »Holocaust Education«: »Was können und müssen wir davon weitergeben? Wie sollen wir es tun?«<sup>21</sup>

Th. W. Adornos Begriff der »Erziehung nach Auschwitz« umfasst diese drei Bereiche erziehungswissenschaftlicher Forschung und deren Bemühungen müssen zuallererst jener Forderung nachkommen, »...dass Auschwitz nicht noch einmal sei (...).«<sup>22</sup> Das zweite ist, dass das Negieren dieser Forderung und der Fragen, die sie aufwirft, einer Wiederholung von Auschwitz ebenso entgegenkommt wie eine Verdrängung, denn »nicht zuletzt darin liegt die Gefahr, dass es sich wiederhole, dass man es nicht an sich herankommen lässt (...).«<sup>23</sup> Allerdings stehen diese Adorno-Worte in der Gefahr, schmückendes Beiwerk zu werden. D.h. eine »Erziehung nach Auschwitz« im Sinne einer »Holocaust Education krankt oft daran, so der Historiker und Pädagoge M. Heyl, »...dass das *deklamatorische* »Nie wieder!« solange Makulatur bleibt, wie es nicht davon weiß, was denn nie wieder sein dürfe, solange das »*Wie war das nur möglich*« moralische Platitude bleibt.«<sup>24</sup>

Neben der fachlichen Qualifikation sind hier somit auch psychische Dispositionen des Erziehenden angesprochen, die einerseits historisch-biographisch vermittelt sind und andererseits dem Reflexionsvermögen unterliegen. Der Konflikt, den der Lehrende dabei auszutragen hat, ist jener zwischen Neugier und dem Wunsch, unwissend zu bleiben.

Für den Psychoanalytiker M. Wangh bedeutet dies, dass der Pädagoge dabei »...zu allererst die Hindernisse in sich selbst aufspüren (muss), wenn er beginnt, diesen Teil deutscher Geschichte zu erforschen. Ist es Stolz, Scham, Schuld, sadistische oder masochistische Erregung - etwas davon oder von jedem etwas -, das ihn an der Untersuchung dessen, was sein älterer Bruder oder seine ältere Schwester, Mutter oder Vater während des ‚Krieges gegen die Juden‘ tat oder nicht tat, hindert (...).«<sup>25</sup> Auf diesem Hintergrund stellt eine »Holocaust Education« für all jene, die

in der pädagogischen Praxis stehen, eine besondere Herausforderung dar, denn das Verhalten und der Umgang des Lehrers mit Nationalsozialismus und Holocaust wirken sich auf die Schülerinnen aus (s.u.).

**„ Zusammenfassend lässt sich für die Untersuchungsergebnisse aus den 60ern und 70ern des 20. Jahrhunderts sagen, dass erkannt wurde, dass das Argument der Übersättigung aufgrund einer Überinformation offensichtlich nicht den Kern der Problematik trifft.**

Zugleich sind die »Ergebnisse« einer Erziehung nach Auschwitz ernüchternd. Schönberger weist in dem Buch »Erinnern gegen den Schlussstrich« darauf hin, dass es den Anschein hat, dass die NS-Zeit, seit sie fester Bestandteil des Unterrichts ist, »...durch immer mehr SchülerInnen, zumindest was die Quantität anbelangt, abgelehnt (wird).«<sup>26</sup> Und häufig berichten Pädagogen, dass sie bei Schülern auf eine »Front« der Ablehnung stoßen, wodurch der Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust sein Ziel, prophyktische Lerneffekte bei Schülern zu bewirken, verfehlt. Unter Umständen könne der Schulunterricht auch ungewollt dazu beitragen, das

Interesse von Schülern am Nationalsozialismus zu schüren, oder sogar, so R. Erb vom Zentrum für Antisemitismusforschung, zu einem »sekundären Antisemitismus führen«...- einem Antisemitismus nicht trotz, sondern wegen Auschwitz.«<sup>27</sup> Adornos Auftrag sollte also auf keinen Fall in einer moralisierenden Weise rezipiert und sein philosophischer Imperativ nicht mit ethischer Erziehung gleichgesetzt werden.<sup>28</sup>

Zusammenfassend lässt sich für die Untersuchungsergebnisse<sup>29</sup> aus den 60ern und 70ern des 20. Jahrhunderts sagen, dass erkannt wurde, dass das Argument der Übersättigung aufgrund einer Überinformation offensichtlich nicht den Kern der Problematik trifft. Zudem verdeutlichen die von Schülern vorgetragenen Behauptungen über Juden, dass hier offensichtlich außerschulische und keineswegs objektiv ausgerichtete Informationsquellen wirksam waren. Die Darstellung der Vermittlungsproblematik und deren Erklärungsversuche im historischen Rückblick zeigen aber auch, dass das Problem von Beginn an bis heute bewusst war und dennoch nicht ausgeräumt werden konnte. Denn immer noch scheitern Unterrichtseinheiten zu Nationalsozialismus, Antisemitismus und Holocaust, was Primärerfahrungen in der Schule belegen.<sup>30</sup>

#### 4. Das Freiburger Forschungsprojekt

**Ziel unseres Projektes »Antisemitismus und Nationalsozialismus als Unterrichtsthema. Unterrichtsblockaden bei Schülern und Lehrern und andere didaktische und methodische Probleme - Ein Forschungsprojekt über nicht gelingenden Unterricht an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg«<sup>31</sup>** war es, Einsichten in die Genese des Nationalsozialismus und Antisemitismus / Fremdenfeindlichkeit und in die innere, psychosoziale Dynamik von NS / Antisemitismus vornehmlich bei Angehörigen der dritten und vierten Generation nach dem Nationalsozialismus (heutige Lehrer- und Schülergeneration) und bei Angehörigen der vierten Generation (heutige Schülergeneration) zu gewinnen. Vor allem interessierten die Unterrichtsblockaden (bei Schülern und Lehrern) und kontraproduktiver Unterricht (Probleme der Prozesssteuerung und Kybernetik des Unterrichts). Wenn die psychischen und psychodynamischen Mechanismen der Unterrichtsblockaden im kognitiven und emotionalen Lernzielbereich geklärt wären, so unsere Grundannahme, sei es eher möglich, didaktische Strategien aufzubauen, um ein Widerstandspotenzial gegen Antisemitismus und Neonazismus zu er-

zeugen und produktive Lernprozesse zu initiieren.

Im Zuge des Forschungsvorhabens wurden qualitativ orientierte Interviews (40) sowohl mit Angehörigen der Tätergeneration als auch mit Angehörigen der dritten und vierten Generation (LehrerInnen und Schüler und Schülerinnen) an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen geführt und ausgewertet. Der Untersuchung lagen vier erkenntnisleitende Hypothesen zugrunde:

1. Gespräche über mit am Nationalsozialismus Beteiligten (»Täter«, »Mitläufer«, »Opfer«) entbergen die psychosoziale Struktur des Nationalsozialismus und die Faszination, die von dieser Ideologie ausgehen.
2. Die Beteiligungs- und Motivationsstruktur der NS-Ideologie wird deutlich.
3. In den Gesprächen und Interviews werden die emotionalen Hindernisse und Blockaden gegen Informationen über Nationalsozialismus deutlich.

4. Zudem lässt sich die psychodynamische Tradition, d.h. Weitergabe von nazistischen und antisemitischen Einstellungen von einer Generation zur nächsten klären, wenn Interviews und Gespräche sowohl tiefenpsychologisch als auch soziokulturell ausgewertet werden können.

Eine Begründung für das Vorhaben ergab sich aus dem Umstand und der Unterrichtsbeobachtung, dass bei den alten Lehrplanthemen von 1994 im Fach ev./rk. Religion (z.B. Juden und Christen nach Auschwitz) im Bereich der 8.-10. Klassenstufen Haupt-Realschulen, Gymnasien) oder im entsprechenden Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht, aber auch im Ethikunterricht, oft erhebliche Blockaden bei Schülern und Schülerinnen auftraten, die Lernprozesse in diesem Bereich kontraproduktiv werden lassen. Erinnerungs- und Trauerarbeit, die oft sehr plakativ eingefordert werden, werden durch diese Umstände im Unterricht unmöglich gemacht. Unsere Hypothese lautete deswegen, dass nicht verarbeitete Einstellungen der Lehrenden zu Antisemitismus und/oder zur jüngeren deutschen Geschichte und/oder zu Juden und Jüdinnen überhaupt mit verantwortlich für entsprechende Unterrichtsblockaden sind.

»*Wer keine Erinnerung hat, hat keine Zukunft*«, sagte einst Primo Levi, ein Überlebender des Holocaust. Im Unterricht wurden unserer Meinung nach Erinnerungen - sicherlich zu Recht - allein auf die Opfer des Nationalsozialismus bezogen; die Täter und Mitläufer, die sich z.T. euphorisch auf den Nationalsozialismus eingelassen haben, wurden jedoch ausgeblendet und stellten in ihrer Nichtanwesenheit einen Reiz für Schüler und

Schülerinnen dar. Aber wie kann man aus der Vergangenheit lernen, wenn geschichtliche Erinnerung unvollständig bleibt und die Erinnerungen der Täter /Mitläufer Schüler /Schülerinnen nicht erschüttern können? Gerade als Dokumente der Zeitgeschichte und der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft und Verblendung sind diese Erinnerungen für die nach dem II. Weltkrieg Geborenen wichtig, weil sie das Unfassbare, Unvorstellbare und das Grauen angesichts nationalsozialistischer Gräueltaten persönlich werden lassen.

Den Schülern und Schülerinnen müssen Erfahrungen bereitgestellt werden, die das Entsetzen, aber auch die Empörung sprachlich-biografisch verdichten, um sich so mit dem Nationalsozialismus und seinen Mordtaten und Verbrechen wider die Menschlichkeit auseinander setzen zu können. Gleichsam muss das Psychogramm der Täter und Mitläufer mit ihrem Antisemitismus geklärt werden. Unterricht müsste so etwas wie versprachlichte Trauer über den unersetzbaren Verlust von Menschenleben sein. Nur wer sich die Versuchungen, Ideologien, Verstrickungen, Irrwege dieser Zeit schonungslos vor Augen hält, kann umkehren.

Deshalb beschäftigten wir uns in erster Linie mit den Beweggründen und Motiven, sich auf NS-Ideologie einzulassen und versuchten zu rekonstruieren, wie aus bestimmten psychischen, sozialpsychologischen und sozialen Konstellationen heraus der Weg in die Barbarei angetreten wurde. Ohne die Konfrontation mit den Tätermotiven bleibt die Erinnerung unvollständig und der Lernprozess von Widerstand gegen Nationalsozialismus und Antisemitismus brüchig und gefährdet.<sup>32</sup>

## 5. Religionsunterricht nach Auschwitz

Im neuen Bildungsplan 2004<sup>33</sup> für das Fach evangelische Religion für die 9. und 10. Klasse wird in den Dimensionen Gott und Kirche und Kirchen und im Themenfeld Kirche und Auschwitz das Thema Auschwitz in den Unterricht eingebracht. In der Dimension Gott heißt es: »Die Schülerinnen und Schüler können Sprachformen der Bibel als Ausdruck unterschiedlicher Erfahrungen mit Gott deuten; können darstellen, dass christliche Hoffnungsbilder angesichts des Todes im Glauben an Gott gründen können begründen, dass der Glaube an Gott Freiheit gegenüber totalitären menschlichen Ansprüchen ermöglicht; können darlegen, inwiefern »Auschwitz« den Glauben an Gott in eine Krise geführt hat.« Die Dimension

Kirche und Kirchen formuliert: Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Haltungen von Christinnen und Christen zum Nationalsozialismus aus deren theologischen Vorstellungen (Antijudaismus, Verständnis der Obrigkeit) herleiten; können an einem Beispiel erläutern, wie aus christlicher Überzeugung gegen die nationalsozialistische Ideologie und Praxis Widerstand geleistet wurde.« Für beide Dimensionen wird dann das Themenfeld Kirche und Auschwitz angeboten, das vor der Lehrplanrevision noch Juden und Christen nach Auschwitz hieß. Im neuen Themenfeld sollen folgende Fragestellungen angesprochen werden: Antijudaismus und Antisemitismus, Beispiele aus der Geschichte der Ju-

denverfolgung, die NS-Judenpolitik und Reaktionen der Kirchen, ein Beispiel christlichen Widerstandes, Christen und Juden nach Auschwitz: zum Beispiel EKD-Denkschriften ‚Juden und Christen‘, Aktion Sühnezeichen, Spurensuche vor Ort, Nach Auschwitz an Gott glauben?

**„ Den Schülern und Schülerinnen müssen Erfahrungen bereitgestellt werden, die das Entsetzen, aber auch die Empörung sprachlich-biografisch verdichten, um sich so mit dem Nationalsozialismus und seinen Mordtaten und Verbrechen wider die Menschlichkeit auseinander setzen zu können. Gleichsam muss das Psychogramm der Täter und Mitläufer mit ihrem Antisemitismus geklärt werden.**

Soweit der Lehrplan evangelische Religion; in der kath. Religionslehre heißt es ganz kurz in der Dimension Kirche; die Kirchen und das Werk des Geistes Gottes: Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Verhaltensweisen von Christen in der Zeit des Dritten Reiches darlegen und bewerten. In der Dimension Religionen und Weltanschauungen: Die Schülerinnen und Schüler kennen Beispiele für christlichen Antijudaismus und können sich kritisch damit auseinandersetzen. Als verbindliches Themenfeld sieht der Kath. Lehrplan vor: Die Kirchen in der Zeit des Nationalsozialismus: Zeugnis und Versagen

In beiden Lehrplankonstruktionen fällt auf, dass auch hier in Fortführung des alten Lehrplanes die Themen Holocaust bzw. Schoah und Nationalsozialismus sowohl mit den Bereichen Kirche als auch Judentum verbunden sind, was zwar von der Sache her einleuchtend scheint, aber didaktisch problematisch ist. Holocaust - Judentum - Kirche werden in der Perspektive des Lehrplanes historisierend betrachtet, also als Lerngegenstände der Vergangenheit, die mit uns Heutigen nichts mehr zu tun hat. Sowohl Judentum aber auch Christentum erscheinen in dieser Perspektive als vergangen und überholt und nur noch von musealem Interesse, was sich in der Verbindung mit der Schoah als verheerend erweist. Die persönlichkeitsbildende Grunddimension des Religionsunterrichts wird hier völlig ausgeblendet, sie scheint nur im ev. Lehrplan an der Stelle »Spurensuche vor Ort« durch, in der das Eigeninteresse des Schülers oder der Schülerin eine Rolle spielt.

Der erhobene moralisierende Zeigefinger, der aber tatsächlich in der Haltung des Schülers nur Widerstände hervorruft, ist bei dieser Lehrplan-

konstruktion m.E. deutlich wahrnehmbar, denn der Holocaust ist in dieser Sicht etwas, was die Urgroßeltern- bzw. Großelterngeneration angeht, die nach den eingangs zitierten empirischen Erhebungen im familialen Kontext so lange weichegespült wird, bis aus Tätern und Mitläufern vehemente Befürworter der Demokratie und sogar Widerstandskämpfer gegen den Nationalsozialismus geworden sind. In den aktuellen Lehrplänen wird die Frage ausgeblendet, worüber wir reden, wenn wir über Auschwitz reden oder sollte man besser sagen, schweigen?<sup>34</sup> Religionsunterricht über Auschwitz ist eine abgründige Form, die Gottesfrage in existenzieller, theologischer und pädagogischer Absicht zu stellen.<sup>35</sup> Auschwitz lässt sich nicht vermitteln, aber gleichzeitig darf das Schweigen angesichts des Grauens nicht die einzige Antwort bleiben.

Bevor ich jedoch dieses didaktische Grundproblem weiter vertiefe, will ich ein paar Hinweise auf das institutionalisierte religiöse Lernen im Religionsunterricht im Unterschied z.B. zum Geschichts- oder Gemeinschaftskundeunterricht geben.

Der Lernort Schule zeichnet sich durch einige Besonderheiten aus: Zu nennen wären z.B. die allgemeine Schulpflicht und Nichtfreiwilligkeit des Lernens, die alle Kinder und Jugendlichen zwischen 6 und 18 Jahren umfasst oder die multikulturelle Zusammensetzung der Schulklassen in Bezug auf soziale Milieus, Herkunft, Nationalität, Religionszugehörigkeit usw. Dabei wird recht schnell deutlich, dass Schule eine sehr komplexe und nicht eindeutige Institution darstellt, die sich in Funktion und Zielsetzung von anderen Institutionen des Bildungsbereichs unterscheidet. In einer Gesellschaft, in der aber das Unentschiedene oder Ambivalente oder auch die Pluralität der Lebensverhältnisse und des Sozialen zum Normalfall geworden sind, kommt es entscheidend darauf an, dass die Schule als größte gesellschaftliche Bildungsinstitution sich im Dienst einer Einwanderungs- und Migrationsgesellschaft stehend begreift und umfassend interkulturell bildet.<sup>36</sup> Schulklassen sind künstliche und mehr oder wenig zufällig zusammengesetzte Gruppen, die von Lehrenden nach bestimmten Kriterien wie z.B. Lerntempo, Lernvoraussetzungen, Lernergebnis usw. unterschieden werden. Die Wahrnehmung von Wirklichkeit eines Lernprozesses in einer Schulklasse unterliegt dabei konstruktivistischen Modellen.

Die Konstruktionen von Wirklichkeit, also auch das, was als religiös oder nichtreligiös, christlich

oder nichtchristlich gilt, ist nicht individuelle Einzelleistung eines Lehrenden, sondern bedient sich bestimmter tradierter Wissensinhalte oder kultureller Codes, die bestimmte Deutungen der Situation zulassen oder verhindern.<sup>37</sup> So ist die Deutung einer Klasse als religiös einheitlich oder als multireligiös eine Konstruktion von Wahrnehmung des Lehrenden. Schüler und Schülerinnen sind in gleichem Maß wie die Lehrenden dieser uneindeutigen, aber konstruierten Lernsituation ausgesetzt und müssen die Fähigkeit erwerben, die Konstrukte von Wirklichkeit zu hinterfragen, Gemeinsamkeiten zu entdecken und die Unterschiede zu benennen.

Die grundsätzliche Problematik im Unterricht besteht in Bezug auf die Lernenden darin, dass diese mehr als ihre Lehrenden im Begriff sind, eine Patchworkidentität heranzubilden, was sich selbstverständlich auch auf die religiöse Lernkultur bezieht. Keupp und andere sprechen dabei von einer fluiden Gesellschaft, in der die Milieus nicht mehr abgegrenzt sind, sondern sich in Prozessen der Individualisierung, Pluralisierung, Flexibilität und Mobilität auflösen. Die Identitätskonstruktionen heutiger Jugendlicher sind genau in diesen Prozess eingeschlossen und gehören zur Normalität heutigen Alltagslebens. Diese Normalität unterzieht sich dem Sog des Kapitalismus, der einerseits neue Lebenskonzepte wie die Winner-Loser-Ideologie aber auch einen Werteverlust nach sich zieht und dazu verhilft, Fremdes nicht mehr als Fremdes zu akzeptieren und zu respektieren. Die daraus resultierende Ungleichverteilung der Güter und Ressourcen wird nicht mehr infragegestellt, sondern als »naturgegeben« hingenommen, was wiederum sich zu einer ambivalenten Grunderfahrung von Jugendlichen verdichtet. Ich-Identität als eine Form sich selbst vergewissernder emotionaler und sozialer Sicherheit geht verloren und damit aber auch eine Quelle des Widerstands gegen die Bodenlosigkeit von Auschwitz.<sup>38</sup>

In einem elementaren Sinn geht es hierbei um einen sozialen Lernprozess, dessen Kern aber nicht die Festlegung auf Fremdes, sondern die Entdeckung der Gemeinsamkeiten zwischen den Lernenden ist. Schüler und Schülerinnen werden also nicht auf ihre religiösen und kulturellen Herkunftsmilieus festgelegt (nach dem Motto: Du bist doch Christ oder Jude oder Muslim, also musst Du Dich auch so verhalten), sondern lernen sich als Mitglieder einer bestimmten Lerngruppe oder Klasse zu verstehen.

Das Gemeinsame, das entsteht, ist der Lernprozess in dieser Lerngruppe. In einer demokratischen und pluralen Gesellschaft ist deshalb die Schule in einzigartiger Weise ausgezeichnet, den Umgang mit »Fremdheit« kreativ zu vermitteln, nicht auf kulturelle oder individuelle Eigenarten festzulegen und das Gemeinwesen mit seinen Aufgaben zu stärken: *Aber was ist religiöse Grundbildung in einem schulischen Kontext?*

Bei der Antwort auf diese Frage wird man mit dem evangelischen Paradoxon konfrontiert, dass Religion als kognitives Kompetenzbündel zwar lehrbar, gleichzeitig der Glaube nicht lehrbar ist. Kognitive oder abfragbare Inhalte einer bestimmten positiven Religion bzw. Religionsgemeinschaft sind lernbar (z.B. im Bereich des Christentums kirchengeschichtliche Daten und Zusammenhänge oder biblisches Einleitungswissen usw.), die innere Teilnahme des Lernenden an den Inhalten in Form eines praktischen Vollzugs unter innerer Teilnahme jedoch nicht. Die innere Teilnahme am Kult bzw. das Berührtwerden durch Inhalte verstehe ich als Glaubensausdruck bzw. als emotionalen Anteil der jeweiligen Religion. Glaube im Christentum als Geschenk Gottes bedarf aber keiner Bedingungen, ist an keine Lernleistung geknüpft und setzt nichts voraus. Keine Kognition, kein Inhalt ist hierbei im strengen Sinn Lernvoraussetzung.

Im diesem Sinn ist Glaube auch keine Kompetenz als zu erwerbende Fertigkeit oder Fähigkeit. Schüler und Schülerinnen können im Religionsunterricht zwar verschiedene Inhalte (in allen fünf Lerndimensionen: kognitiv, affektiv, sozial-kommunikativ, psychomotorisch, operativ), nicht aber die innere Teilnahme an der Religion lernen.

Schüler und Schülerinnen erlernen im Religionsunterricht nicht den (christlichen) Glauben, sondern erwerben eine bestimmte religiöse Bildung in Bezug auf diesen Glauben und werden mit Wahrheitsansprüchen anderer Religionsgemeinschaften oder Weltanschauungen konfrontiert, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen.

Die Schule und speziell der Religionsunterricht bieten hierfür im Sinn oben angedeuteter Kompetenz eine Möglichkeit, sich mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen auseinandersetzen zu können, um **so zu** lernen und entscheidungsfähig zu werden. Religiöse Entscheidungen werden vorbereitet, aber nicht grundsätzlich evoziert.

Die Lehrbarkeit von Religion am Lernort Schule bezieht sich aber zuerst auf die kognitive Außen-

sicht des Glaubens und dort eher auf eine kognitive und sozial-kommunikative Lerndimension.

Zwar bleibt der Glaube unverfügbar, enthebt aber die Religionspädagogik nicht von der Notwendigkeit, Lernprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu reflektieren; - wenn möglich - in Bezug auf die kognitiv-affektive Dimension auch zu evaluieren.<sup>39</sup>

Die Ambivalenz der Lehrbarkeit von Religion und die Nichtlehrbarkeit des Glaubens (aber die Partizipation und Begegnung mit ihm) macht den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zu einer für Schüler und Schülerinnen attraktiven und zugleich kritischen Instanz, die dem gegenwärtigen Bildungsverständnis als »Technologie und Marktgerechtigkeit« entgegen- und widersteht.

Schulpädagogisch begründet sich deshalb der Religionsunterricht vor allem über seine Möglichkeit, das Zusammenleben von Lehrenden und Lernenden unterschiedlicher kultureller Milieus zu fördern und das Angebot religiöser Bildung in einer multikulturellen und pluralen Schulgemeinde zu machen.

Der christliche Religionsunterricht wird sich selbstverständlich als solcher im Rahmen der Schulentwicklung positionieren und die Themen des Unterrichts entsprechend gestalten. Das, was im Religionsunterricht m.E. gelernt werden kann, steht unter einer biblisch-weisheitlichen Perspektive des Lernens ohne Vernutzungs- und Ideologiecharakter.<sup>40</sup>

Im aufklärerisch gefüllten Begriff BILDUNG schwingen Selbstgestaltungs- oder Selbstverfügmotive des Menschen mit oder auch eigenwillige Konstruktionen von Subjektivität oder Freiheit.<sup>41</sup> In diesem Zusammenhang sind Religion Lehrende aber sofort in die Dialektik der Aufklärung verstrickt, die die barbarischen Anteile im Zivilisationsprozess vor Augen führt.<sup>42</sup>

Nach Adorno gehört eben zur Bildung mehr als nur Informiertheit oder bloßes Bescheidwissen. Es gehöre das Differenzieren, das Herausarbeiten des Besonderen, aber auch das Stehenlassen von Fremdheit, das Verstehen, die Offenheit und Begegnung hinzu, also das, was zu den Bedingungen der so genannten hermeneutischen Kompetenz gezählt wird.

## 6. Lernende im Fach Religion

Lernende bleiben mit einem Informationswissen in einem Fach wie Religionskunde, das nicht in Bedeutungs- oder Orientierungswissen verwandelt ist, allein mit ihren Fragen. In wirklichen religiösen Bildungsprozessen geht es immer um den Überschuss des Humanen, um dieses Mehr, das Orientierung von bloßer Information unterscheidet<sup>43</sup>, denn Bildung zielt auf die Gestaltung der ganzen menschlichen Persönlichkeit. Es geht eben gerade im Religionsunterricht darum, die Welt unter verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen und in ihr einen Sinn zu sehen, d.h. nach Sinn und Bedeutung im religiösen und transzendenten / transzendentalen Bezug zu suchen. Gelesenes, Verstandenes wird in die Beziehungsstruktur der Gott-Welt-Erfahrung, Gottes- und Selbsterkenntnis eingebracht und in Beziehung dazu gesetzt.<sup>44</sup> »Der Mensch ist ein Beziehungswesen, deshalb gehört zur Förderung der Beziehungsfähigkeit des Menschen auch das Einüben von sozialem Leben, von Leben in der Gemeinschaft, Familie, Gruppe, Gesellschaft, globalen Welt.«<sup>45</sup>

Die Fragen, die sich in Bezug auf Schoah als Unterrichtsthema ergeben, sind: Warum sollen wir

uns überhaupt im schulischen Unterricht auf diese Form der Erinnerung einlassen und wer erinnert sich in welcher Weise und was hat diese spezifische Form von Erinnerung mit dem eben Gesagten über den Religionsunterricht im Allgemeinen zu tun? Also, warum sollen wir uns überhaupt mit diesem Teil deutscher Vergangenheit beschäftigen?<sup>46</sup>

Wie ich oben angedeutet habe, gehören Erinnerung in kommunikativer und kultureller Form zu den Grundlagen des Religionsunterrichtes, wie auch die letzte EKD Denkschrift zu religiöser Bildung feststellt.<sup>47</sup> Auch gerade der Bereich des Holocaust gehört in die Erinnerungsarbeit evangelischen Religionsunterrichts wie die Lehrplangestaltung 2004 deutlich zeigt.

Ottmar Fuchs und Reinhold Boschki sprechen von einer anamnetischen Religionspädagogik, aber noch einmal nachgefragt: wer erinnert sich - wer sind die Subjekte der Erinnerung?<sup>48</sup>

Erinnerungsarbeit kann nur gelingen, wenn diejenigen in einem Lernprozess, die sich an einen erinnernden und eingedenkenden Lernprozess

heranwagen, verstehen und empfinden können, dass die Erinnerungsarbeit etwas mit ihnen als Subjekten des Prozesses und ihren Lebens- und Alltagsbedingungen zu tun hat. Erinnerung ist als Lernprozess nur innerhalb eines solidarischen Begegnungsrahmens möglich, in dem das Nichtwissen um Erinnerung nicht zum moralischen Vorwurf generiert, und in dem eine Lernsituation der Achtsamkeit und Wahrnehmung aufgebaut wird.

“ **Die Fragen, die sich in Bezug auf Schoah als Unterrichtsthema ergeben, sind: Warum sollen wir uns überhaupt im schulischen Unterricht auf diese Form der Erinnerung einlassen und wer erinnert sich in welcher Weise und was hat diese spezifische Form von Erinnerung mit dem eben Gesagten über den Religionsunterricht im Allgemeinen zu tun? Also, warum sollen wir uns überhaupt mit diesem Teil deutscher Vergangenheit beschäftigen?**

Schülerkohorten der vierten Generation<sup>49</sup> setzen sich nicht von sich aus mit dem Thema Holocaust auseinander, nur weil das von Lehrenden im Blick auf Lehrpläne gefordert wird.<sup>50</sup>

Hinzu kommt, dass Erinnerung nur dann geschieht, wenn für die Subjekte dieses Prozesses eine Zukunft existiert, sei es in beruflicher, sozialer, personaler Hinsicht.

Jugendliche, die von der Sorge um Ausbildung, Studium und anderen existenziellen Sorgen umgetrieben werden, haben kaum noch Energie, sich mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen, denn abgebrochene Zukunft zerbricht Vergangenheit.

Erinnerungsarbeit in einem unterrichtlichen Kontext wird dann auch nicht als Informationsweitergabe über die Zahlen der Gräueltaten oder Ermordeten möglich sein, sondern nur als ein sich Betreffen-Lassen von der Biografie Einzelner, d.h. Erinnerung ist letztlich nur als Begegnung möglich, mit den Überlebenden oder Nachfahren des Holocaust und mit der eigenen familialen Biografie, die zu Tage fördern könnte, dass eigene Familienangehörige in die Verbrechen des Nationalsozialismus verstrickt gewesen sein könnten.

Hier ist die heikelste Stelle innerhalb des didaktischen Prozesses: Erinnerung darf nicht in einem Kontext von Schuld, Scham und Schande<sup>51</sup> geschehen, sobald dies jedoch im Unterrichtsgeschehen geschieht (z.B. Beschämen eines Schülers durch den Lehrer oder durch die Lerngruppe

beim geben einer falschen Antwort), wiederholt sich die Kälte der NS-Ideologie und repräsentiert sich sofort im psychodynamischen Grundprozess der unterrichtlichen Interaktionen. Vielmehr geht es in der didaktischen Vorentscheidung um eine Unterrichtskonstruktion, in der der Selbstwert der Lernenden gestärkt und unterstützt wird, d.h. also in einem Kontext der Verantwortung für die Gegenwart und Zukunft.

Für den Lernprozess selbst bedeutet dies, dass die lernenden Subjekte in einem gegenwärtigen Unterricht erfahren und diesem Unterricht abspüren können, dass die in der Vergangenheit Handelnden ebenso Subjekte gewesen sind, die sich in einer bestimmten Weise entschieden haben zu handeln oder zuzuschauen oder gar aktiv am Nationalsozialismus beteiligt waren.

Hier gilt zu unterscheiden, dass die Opfer des Nationalsozialismus tatsächlich auch also solche wahrgenommen werden, ohne sie jedoch auf diese Rolle festzulegen. Erschreckend hierbei ist in unserem Freiburger Forschungsprojekt, dass SchülerInnen stereotyp auf Kenntnisse nach dem Judentum befragt mit der Festlegung auf die Opferrolle antworten: jüdische Menschen sind in dieser Perspektive allein und ausschließlich Opfer oder Ermordete, aber losgelöst von Lebensalltag, Lebenspraxis, Biografie.

Die Festlegung auf den Opferstatus war in vielen Interviews, die wir an Hauptschulen durchgeführt haben, das Einzige, was Schülern zum Thema Judentum eingefallen ist. Aber »man muss nichts vom »Dritten Reich« verstehen, um zu wissen, dass man nicht die Wohnung vom Türken anzündet.«<sup>52</sup>

Die didaktische Schlussfolgerung daraus ist zunächst einmal, diese stereotype Konstruktion aufzuweichen und eine ethische Haltung nicht zu historisieren. Dann ist zudem nötig, dem Lernenden in einer entsprechend gestalteten Lernsituation eine Entsprechung zwischen gelebter Solidarität - Zivilcourage und Erinnerungs- bzw. Trauerarbeit aufzuzeigen, denn Erinnerung - so zum Beispiel im Geschichts- oder Gemeinschaftskundeunterricht bewirkt als solche noch keine ethische Haltung, was wiederum auch in unseren Forschungsergebnissen deutlich wird (Schwendemann 2003).

Am Beispiel der so genannten Leichenbergpädagogik<sup>53</sup> wird das sehr deutlich: Solange Schüler und Schülerinnen durch den Kontakt mit AV-

Medien oder Bildern allein traumatisiert werden, wird Lernen blockiert.

Das Schlimmste, was im Unterricht passieren kann, ist der Umstand, dass Lehrende diese Form von Traumatisierung nicht wahrnehmen und in Unkenntnis dieser hoch emotionalisierten Situation drauf noch einmal kognitives Informationswissen setzen, d.h. also die entsprechenden Bilder »erklären«.

Die Vergegenwärtigung des Vergangenen und die Motivation, sich auf soziales und damit auch auf ethisches Lernen einzulassen wachsen nicht aufgrund eines Schocks, sondern nur im allmählichen Herantasten.

Aber auch die Erinnerung selbst ist ambivalent, denn man muss sich fragen, von welcher Seite, z.B. in Unterrichtsmedien, wird erinnert und mit welcher Intention. Nehmen die SchülerInnen Medien aus der Sicht der Täter und Mitläufer auf oder handelt es sich tatsächlich um Erinnerung von der Seite der Opfer, denn »Geschädigte und Nutznießer, Opfer und Täter gibt es in beiden Zeitbereichen. Hier wie dort entscheidet die Frage, wovon her, von welchen Inhalten und Personen her wir die Wirklichkeit wahrnehmen.«<sup>54</sup>

Zur hermeneutischen Kompetenz, die im Religionsunterricht oder Ethikunterricht erworben werden kann, gehört das Verstehen aus der Sicht der Anderen, in diesem Fall aus der Sicht der tatsächlichen Opfer. Das wäre der eigentliche soziale Lernprozess, um den es didaktisch in erster Linie gehen muss: Sensibilisierung für die Gestaltung sozialer Beziehung.<sup>55</sup>

Um noch einmal zu Adorno zurückzukehren: Schüler müssen lernen, dass der Nationalsozialismus seinen Anfang nimmt in der rassistischen Haltung gegenüber z.B. dem Judentum und dass lange vor dem Völkermord die soziale Diffamierung, Demütigung und Erniedrigung stehen und dieser Anfang sich rational und zivilisiert gibt.

Gerade im christlichen Religionsunterricht beider Konfessionen haben Teilnehmende die Grunderinnerung an »einen, dessen Solidarisierung mit den Schwachen und Bedrängten ihm das Leben gekostet hat.«<sup>56</sup>

Die christologische und soteriologische Dimension des Religionsunterrichts ist anamnetisch. Die Spur wird verlassen in dem Moment, wo die Opfer nichts anderes mehr als Opfer sind und so in einer Weise versachlicht werden, dass ihnen ein zweites Mal die Menschenwürde geraubt wird.

## 7. Schlussfolgerungen

Auf den tatsächlichen Lernprozess im Unterricht auf Holocaust bezogen bedeutet dies, dass Auschwitz in keiner Weise für den Lehrenden aber auch für den Lernenden instrumentalisiert und schon gar nicht, wie es in der eingangs zitierten Lehrplankonstruktion auf das christlich-jüdische Verhältnis bezogen werden darf.<sup>57</sup> Schüler und Schülerinnen sind nicht passive Adressaten, sondern Akteure des Unterrichts, deren Grundfragen von den Lehrenden ernst genommen werden müssen.

Solange SchülerInnen jedoch überhaupt nicht als Subjekte und Akteure des Unterrichts wahrgenommen werden, kann eine konstruktive und persönlichkeitsbildende Auseinandersetzung mit Schoah / Holocaust überhaupt nicht gelingen.<sup>58</sup> Für die Didaktik bedeutet dies grundsätzlich, dass es auf aktive Formen der Aufarbeitung ankommt und die fremdbestimmte Konfrontation mit dem Nationalsozialismus Widerstände produziert.<sup>59</sup>

Je höher der Anteil an aktiven Interaktionen seitens der Schüler und Schülerinnen im Unterricht über Auschwitz, desto geringer die Wahrscheinlichkeit von Blockaden, denn Jugendliche sind Subjekte ihrer eigenen Lebensvollzüge und ihrer Aktionen in Bezug auf Erinnerung.<sup>60</sup>

Der Religionsunterricht muss also drei Pole ausbalancieren: sich an den lernenden Subjekten orientieren - erinnern und gedenken - aktiv handeln.<sup>61</sup>

Das Erinnern und Gedenken orientiert sich am Erinnern überlebender Opfer, ohne die Täterperspektive auszublenden und ist zugleich ein kommunikationsorientierter Unterrichtsprozess, den Lehrende vor allem achtsam<sup>62</sup> gestalten müssen. Aktives Gestalten wird sensibel machen für Menschenrechtsverletzungen der heutigen Zeit, ohne die Singularität des Holocaust infragezustellen. Religionspädagogisch handeln heißt, sich auf möglichst viele Begegnungsmöglichkeiten und Begegnungsebenen einzulassen.

**Anmerkungen:**

<sup>1</sup> Zu den hinreichend diskutierten Schwierigkeiten siehe vor allem v. Borries (2004; 1999); Brendler (1997); Brumlik (1995); Schreier (1995; 1994); Schreier & Heyl (1995; 1994; 1992).

<sup>2</sup> [Band 6: Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit: Dritter Teil: Modelle. Digitale Bibliothek Band 97: Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, S. 3422 (vgl. GS 6, S. 358)]

<sup>3</sup> [Band 10: Kulturkritik und Gesellschaft I/II: Erziehung nach Auschwitz. Digitale Bibliothek Band 97: Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, S. 8516 (vgl. GS 10.2, S. 674)]...

<sup>4</sup> [Band 10: Kulturkritik und Gesellschaft I/II: Erziehung nach Auschwitz. Digitale Bibliothek Band 97: Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, S. 8517 (vgl. GS 10.2, S. 674-675)]

<sup>5</sup> [Band 10: Kulturkritik und Gesellschaft I/II: Erziehung nach Auschwitz. Digitale Bibliothek Band 97: Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, S. 8543 (vgl. GS 10.2, S. 690)]

<sup>6</sup> Steinebach 2000; 2004

<sup>7</sup> Wilhelm Schwendemann / Stephan Marks (2003): Antisemitismus - in Interviews rekonstruiert, in: Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan (Hg.) (2003): Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema. Münster u.a.: LIT-Verlag, S. 187-210

<sup>8</sup> vgl. dazu auch die Studie von Silbermann / Stoffers (2000).

<sup>9</sup> Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan (2003a): Antisemitismus - in Interviews rekonstruiert, in: Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan (Hg.) (2003): Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema. Münster u.a.: LIT-Verlag, S. 187-210.

<sup>10</sup> Ebd., S. 674

<sup>11</sup> Ebd., S. 676

<sup>12</sup> Fuchs, Ottmar (2001): Doppelte Subjektorientierung in der Memoria Passionis. Ein vergessener Zusammenhang? 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 u.a., aaO., S.309-345, hier S. 336.

<sup>13</sup> Ebd., S. 676

<sup>14</sup> Ebd., S. 679

<sup>15</sup> Vgl. Heyl, Matthias (1996): (Erziehung nach Auschwitz( und Holocaust Education) - Überlegungen, Konzepte und Vorschläge, in: Abram, Ido/Heyl, Matthias(Hg.(1996), S. 61 - 164, hier S. 64

<sup>16</sup> Heyl, Matthias (1997): Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme: Deutschland, Niederlande, Israel, USA, Hamburg, S. 120

<sup>17</sup> Ebd., S. 20

<sup>18</sup> Zur Kontextualisierung des Holocaust in den USA siehe: Heyl, M., 1997, S. 114ff.; Bialystock, F., 1994, S. 129-138. Positiv ist, so M. Heyl in seiner Studie, dass der hohe Grad an Institutionalisierung dessen, was in den USA mit dem Begriff »Holocaust Education« gefasst wird, eine große Vielfalt und hohe Qualität pädagogischer Materialien hervorgebracht hat. Auch stehen die amerikanischen Holocaust Curricula auf einer fachwissenschaftlichen Basis, wie es für den deutschsprachigen Raum in dieser Breite (noch) nicht der Fall ist. (Vgl. Heyl, M., 1997, S. 279) Es sind diese Bemühungen um die pädagogische Praxis, die den amerikanischen Begriff zum Feststehenden auch in Europa werden ließen, auch wenn deren Beweggründe hinterfragt werden können. Z.B. hat das Programm »Facing History and Ourselves« den Schwerpunkt von der Diskussion universeller

Implikationen des Holocaust zur Analyse der amerikanischen Gesellschaft verschoben. Und es scheint, die zentrale Prämisse einer Amerikanisierung des Holocaust zu sein, dass »...Schüler, indem sie über dieses Geschehen lernen, eine weniger rassistische, dafür aber einfülsamere und immer tolerantere Gesellschaft schaffen werden.« (Bialystock, F., 1994, S. 132)

<sup>19</sup> Schreier, H., 1994, S. 264 und Meier 1990.

<sup>20</sup> Heyl, M., 1997, S. 21

<sup>21</sup> Ebd., S. 21

<sup>22</sup> Adorno, Th. W., 1966, S. 674

<sup>23</sup> Ebd., S. 679

<sup>24</sup> Heyl, M., 1994, S. 69

<sup>25</sup> Wangh, Martin (1992): How to teach the Holocaust?, in: Schreier, Helmut/Heyl, Matthias (Hg.) (1992), S. 161 - 167, hier S. 162.

<sup>26</sup> Schönberger, Klaus, 1997, S. 24 (Haug, J. (Hg.) (1997):Erinnern gegen den Schlußstrich : (zum Umgang mit dem Nationalsozialismus). - Freiburg i. Br. : Haug, 1997).

<sup>27</sup> Erb, R., 1991, S. 215

<sup>28</sup> Boschki in: Fuchs u.a., aaO., S. 354 und Friedrich Schweitzer: Education after Auschwitz - Perspectives from germany, in: Religious Education. An Interfaith Journal of Spirituality, Growth and Transformation 95, 2000, S. 360 - 372 und dito: Erziehung nach Auschwitz. Über Notwendigkeit und Schwierigkeiten einer dem Erinnern verpflichteten Pädagogik, in: Reinhold Boschki / Franz-Michael Konrad (Hg.) Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz, Tübingen 1997, S. 21-36 und dito: Was heißt Subjektorientierung einer dem Gedenken verpflichteten Religionspädagogik?, in: ZPT 4 /2003, S. 327-338 und Michael Wermke (Hg.): Die Gegenwart des Holocaust. »Erinnerung« als religionspädagogische Herausforderung, LIT- Münster, 1997

<sup>29</sup> z.B. Filser 1971 und Langer-Plän 1995 und Norden 1973.

<sup>30</sup> vgl. Breitinger 2000 und Brendler 1997 und Bar-On 1997.

<sup>31</sup> zu Methoden siehe vor allem Brusten, & / Beiner & Winkelmann (1991) / Deppermann (1999) / Flick (1999) / Jüttemann (1985) / Schmidt-Grunert (1999) / Strobl & Böttger (1996) / Watzlawick & Beavin & Jackson (1996) / Witzel (2000; 1996; 1985;1982) und die Forschungsergebnisse in folgenden Publikationen:

**Veröffentlichungen im Forschungsprojekt der EFH-Freiburg:**

Stefanie Hepp: Forderungen an eine gelungene Erinnerungsarbeit am Beispiel des Ökumenischen Jugendprojektes Mahnmal, in: Friederle Rundbrief der Arbeitsstelle Frieden (Evangelische Landeskirche in Baden), Nr. 29 / April 2005, S. 3

Didaktisches Chaos oder alles im Griff? - Erziehung nach und über Auschwitz, in: Freiburger Rundbrief NF 12, 2005/3, S. 196-205.

Aus der Geschichte lernen? Unterrichtsthema Antisemitismus, zusammen mit Georg Wagensommer, in: Freiburger Rundbrief (Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung) Neue Folge 12, 2005/1, S. 70+71.

zusammen mit Eva-Maria Glück und Georg Wagensommer:

Mein Opa ist geil, mein Opa war Nazi - Bericht des Freiburger Forschungsprojekts Antisemitismus und

Nationalsozialismus als Themen des Unterrichts, in: Zeitschrift für Internationale Schulbuchforschung / International Textbook Research 26, 2004/3, S.313-321.

Didaktisches Chaos oder alles im Griff? Aspekte einer Erziehung nach und über Auschwitz, in: Schwendemann, Wilhelm und Wagensommer, Georg (Hg.) (2004): Erinnern ist mehr als Infor-

mirtsein. Aus der Geschichte lernen (2), LIT-Verlag Münster u.a., S. 33-47.

zusammen mit Bock, Ulrike: Abgründe des Holocaust im Religionsunterricht, in: Schwendemann, Wilhelm und Wagensommer, Georg (Hg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen (2)*, LIT-Verlag Münster u.a., S. 75-79

Glück, Eva-Maria und Georg Wagensommer (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein*, in: Wilhelm Schwendemann / Georg Wagensommer (Hg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen (2)*, LIT-Verlag Münster u.a., S. 97-109.

Glück, Eva-Maria zusammen mit Wilhelm Schwendemann und Georg Wagensommer (2004): *Aufklären, Erinnern und Gedenken - Weiterer Bericht des Freiburger Forschungsprojektes »Antisemitismus und Nationalsozialismus als Themen des Unterrichts«*, in: *Im Gespräch Nr. 9 / Herbst 2004* (Hefte der Martin Buber Gesellschaft), S. 60-71.

Glück, Eva-Maria (zusammen mit Wilhelm Schwendemann und Georg Wagensommer) (2004): »Mein Opa ist geil. Mein Opa ist Nazi.« Bericht des Freiburger Forschungsprojektes »Antisemitismus und Nationalsozialismus als Thema des Unterrichts«. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 3 (2004), Heft 1, S. 120-133.

Glück, Eva-Maria (2003): *Von der Verletzung an einem Altnachmittag - von einem gescheiterten Versuch zur Thematisierung des Nationalsozialismus bei alten Menschen*, in: Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan (Hg.) (2003): *Aus der Geschichte lernen? Band: 1 Grundsätzliche Überlegungen*, Münster u.a.: LIT-Verlag, S. 326-332.

Swendemann, Wilhelm und Wagensommer, Georg (2005): *Aus der Geschichte lernen? Unterrichtsthema Antisemitismus*, in: *Freiburger Rundbrief (Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung) Neue Folge* 12, 2005/1, S. 70+71.

Swendemann, Wilhelm und Wagensommer, Georg (Hg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen (2)*, LIT-Verlag Münster u.a.

Swendemann, Wilhelm und Wagensommer, Georg (2004): *Vorwort der Herausgeber*, in: Schwendemann, Wilhelm und Wagensommer, Georg (Hg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen (2)*, LIT-Verlag Münster u.a., S. 5-10.

Swendemann, Wilhelm (2004): *Didaktisches Chaos oder alles im Griff? Aspekte einer Erziehung nach und über Auschwitz*, in: Schwendemann, Wilhelm und Wagensommer, Georg (Hg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen (2)*, LIT-Verlag Münster u.a., S. 33-47.

Swendemann, Wilhelm und Bock, Ulrike (2004): *Abgründe des Holocaust im Religionsunterricht*, in: Schwendemann, Wilhelm und Wagensommer, Georg (Hg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen (2)*, LIT-Verlag Münster u.a., S. 75-79.

Swendemann, Wilhelm / Georg Wagensommer (2004) (Hg.): *Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen Band 2*, LIT-Verlag, Münster u.a. 2004

Swendemann, Wilhelm / Wagensommer, Georg (2004): *Das Unfassbare hereinholen. Fachtagung: »Aus der Geschichte lernen? Unterrichtsthema Antisemitismus.«* In: *Hochschulbrief der Evangelischen Fachhochschulen*, Jg. 30 (2004), S. 75-76

Swendemann, Wilhelm (zusammen mit Eva Maria Glück und Georg Wagensommer) (2004): »Mein Opa ist geil, mein Opa war Nazi.« Bericht des Freiburger Forschungsprojektes »Antisemitismus und Nationalsozialismus als Themen des Unterrichts«, in: *theo-web, Zeitschrift für Religionspädagogik*, 3. Jahr-

gang 2004, Heft 1, S. 120-133, in: [http://www.user.gwdg.de/~theo-web/Theo-Web/theo-web-wissenschaft\\_04-1.htm/](http://www.user.gwdg.de/~theo-web/Theo-Web/theo-web-wissenschaft_04-1.htm/) und: *Im Gespräch* 2004/2 und in der *Internationalen Zeitschrift für Schulbuchforschung*.

Swendemann, Wilhelm / Marks, Stephan (Hg.) (2003): *Aus der Geschichte lernen? Band: 1 Grundsätzliche Überlegungen*, Münster u.a.: LIT-Verlag.

Swendemann, Wilhelm / Marks, Stephan (2003a): *Antisemitismus - in Interviews rekonstruiert*, in: Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan (Hg.) (2003): *Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema*. Münster u.a.: LIT-Verlag, S. 187-210.

Swendemann, Wilhelm (2003b, April). *Rezension zu: Harald Welzer (Hrsg.) (1999). Auf den Trümmern der Geschichte: Gespräche mit Raul Hilberg, Hans Mommsen und Zygmunt Baumann* [15 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 4(2). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03review-swendemann-d.htm> // Volume 4, No. 2 - May 2003 // Harald Welzer (Ed.) (1999). *Auf den Trümmern der Geschichte: Gespräche mit Raul Hilberg, Hans Mommsen und Zygmunt Bauman* [On the Ruins of History: Discourses with Raul Hilberg, Hans Mommsen and Zygmunt Bauman]

Swendemann, Wilhelm (2003c): »Mein ist die Rachel!«, spricht der HERR. *Sinn und Bedeutung der Racheesalmen im Alten Testament. Gesprächsabend in der Reihe »Befreiung von biblischen Alpträumen«*, in: *Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit der Pfalz*, unter: <http://www.Christen-und-juden.de/html/rache.htm> (4.4.2003/22.00)

Swendemann, Wilhelm; Marks, Stephan (2002a): *Unterrichtsthema »Nationalsozialismus« in einer Hauptschule- Ergebnisse einer Pilotstudie*, in: *Im Gespräch, Hefte der Martin Buber - Gesellschaft Nr.5, Herbst 2002*, S. 62-77.

Swendemann, Wilhelm (2002b): *Forschungsprojekt Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema (Unterrichtsforschung)*, in: Jürgen Sehrig, Stephan Marks, Werner Nickolai, Christoph Steinebach (Hg.): *Mit alten Menschen über den Nationalsozialismus sprechen*. *KFH Focus* 12/2002, Freiburg 2002, S. 63

Swendemann, Wilhelm (2002c): *Philosophie schützt vor Torheit nicht. Einige Bemerkungen zum Antisemitismus in der Philosophie des 19. Jahrhunderts*, in: *Im Gespräch* 3, (Hefte der Martin Buber - Gesellschaft) 2002/5, S. 83-85

Swendemann, Wilhelm / Marks, Stephan / Sehrig, Jürgen (2001a): *Die Befragung der Zeiteuginnen und Zeiteugen. Gedenke! - Geschichte und Erinnerung: Ein Forschungsverbund von PH, EFH und KFH Freiburg*, in: *Hochschulbrief* 27/2001, S. 42-45

Swendemann, Wilhelm (2001b): *Antisemitismus und Nationalsozialismus als Unterrichtsthema*, in: *Im Gespräch. Hefte der Martin Buber Gesellschaft Nr. 2, Frühjahr 2001*, S. 57-63

Wagensommer, Georg (zus. mit Glück, Eva-Maria/Wilhelm Schwendemann): »Mein Opa ist geil. Mein Opa ist Nazi.« Bericht des Freiburger Forschungsprojektes »Antisemitismus und Nationalsozialismus als Thema des Unterrichts«. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 3 (2004), Heft 1, S. 120-133

Wagensommer, Georg (zusammen mit Wilhelm Schwendemann) (Hg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen Band 2*, LIT-Verlag, Münster u.a.

Wagensommer, Georg (2004): *Gegen Abhängigkeit wappnen. Die gesellschaftlichen Aufgaben und der pädagogische Auftrag von Schule in der Gesellschaft - Die Position Wolfgang Klafkis*. In:

Hochschulbrief der Evangelischen Fachhochschulen, Jg. 30 (2004), S. 61-65

Wagensommer, Georg (2003): Rezension Peter Roos: Hitler lieben. Roman einer Krankheit. In: Im Gespräch. Hefte der Martin Buber-Gesellschaft, Nr. 7, 2003, S. 103-104

Wagensommer, Georg (2003): »Antisemitismus wegen Auschwitz.« Vortrag anlässlich der Preisverleihung der EFH. In: Schwendemann, Wilhelm/Marks, Stefan (Hg.): Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema. Band I: Grundsätzliche Überlegungen. Münster, Hamburg, London 2003, S. 180-186

Wagensommer, Georg (2003): Die Psychodynamik von Nationalsozialismus, Antisemitismus und Holocaust in der vierten Generation nichtjüdischer Deutscher. Eine qualitative Untersuchung, in: Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan (Hg.) (2003): Aus der Geschichte lernen? Band: 1 Grundsätzliche Überlegungen, Münster u.a.: LIT-Verlag, S. 43-171.

Wagensommer, Georg (2002): Die Trauer nicht vertilgen. Trauerarbeit als Aufgabenfeld Sozialer Arbeit. In: Hochschulbrief der Evangelischen Fachhochschulen, Jg. 28 (2002), S. 48-53

Wagensommer, Georg (2002): Den anderen wahrnehmen. Zur Wirkung von Fotodokumenten des Holocaust auf Schüler, in: Im Gespräch, Hefte der Martin Buber-Gesellschaft Nr.4, Frühjahr 2002, S. 67-71.

Wagensommer, Georg (2002): Unterrichtsforschung zu Nationalsozialismus und Holocaust. In: person-zentriert. Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft für klientenzentrierte Therapie und humanistische Pädagogik, Nr.10, 2002, S. 19-22

Wagensommer, Georg (2001): »Ich habe nichts Näheres damit zu tun...« Zur Psychodynamik von Nationalsozialismus und Holocaust bei Jugendlichen. In: Hochschulbrief der Evangelischen Fachhochschulen, Jg. 27 (2001), S. 46-48

Wagensommer, Georg (2001): Zur Konfrontation Jugendlicher mit Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht: »In der Schule darüber reden, das ist nicht gerade mein Ding.«, in: Im Gespräch. Hefte der Martin Buber-Gesellschaft, Nr. 2, Frühjahr 2001, S. 64 - 68

Wagensommer, Georg (2001): »Ich habe nichts Näheres damit zu tun...« Zur Psychodynamik von Nationalsozialismus und Holocaust bei Jugendlichen, in: Hochschulbrief der Evangelischen Fachhochschulen, 27/2001, S. 46 - 48

<sup>32</sup> Bohleber / Drews (1991) / Brendler (1991) / Brendler (1997) / Erikson (1980) / Grünberg (1997)

<sup>33</sup> [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym\\_evR\\_bs.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_evR_bs.pdf) und Ministerium 1994.

<sup>34</sup> vgl. dazu Reck, Norbert (1998): Im Angesicht der Zeugen : eine (Theologie nach Auschwitz), Mainz : Matthias-Grünwald-Verlag.

<sup>35</sup> Boschki, Reinhold (1994): Der Schrei : Gott und Mensch im Werk von (Elie Wiesel), mit einem Vorw. von Elie Wiesel, Mainz : Matthias-Grünwald-Verlag.

<sup>36</sup> Siehe dazu: Bauman, Zygmunt (1996): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit, Frankfurt a.M., S. 76ff. und Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik, 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Darmstadt, S. 15

<sup>37</sup> vgl. zu den Konstruktionen von Wirklichkeit vor allem auch mit ihrer Kritik an Auernheimer Diehm, Isabell / Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung, Grundriß der Pädagogik Band 3, Stuttgart u.a, S. 38ff.

<sup>38</sup> Bauman, Zygmunt (2005): Liquid life, Cambridge und dito (1997): Flaneure, Spieler und Touristen : Essays zu (postmodernen Lebensformen), Hamburg und Keupp, Heiner u.a. (Hg.) (2001) Identitätsarbeit heute: (Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung), Frankfurt a.M. und dito (2002): Identitätskonstruktionen: das (Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne), 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg und dito (Hg.) (1990) Risiken des Heranwachsens : (Probleme der Lebensbewältigung im Jugendalter) / [Sachverständigenkommission 8., München und Sennett, Richard (2000): Der flexible Mensch : die (Kultur des neuen Kapitalismus, München.

<sup>39</sup> Siehe dazu Schweitzer, Friedrich (1990): Zwischen Theologie und Praxis. Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion, in: JRP 7 (1990), Neukirchen-Vluyn 1991, S. 3-41 und aus der neueren Diskussion: Dressler, Bernhard (2003): Menschen bilden? Theologische Einsprüche gegen pädagogische Menschenbilder, in: Evangelische Theologie 63, 2003, Heft4, S. 261-271.

<sup>40</sup> siehe Ladenthin, Volker (2003): Was ist >Bildung<?. Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff, in: Evangelische Theologie 63, 2003, Heft 4, S. 237-260.

<sup>41</sup> Vgl. dazu. Pongratz, Ludwig A. (1986): Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim.

<sup>42</sup> Vgl. dazu vor allem Welzer, Harald (Hg.) (1999): Auf den Trümmern der Geschichte : Gespräche mit Raul Hilberg, Hans Mommsen und Zygmunt Baumann , Tübingen., und Theodor Wiesengrund Adorno (1997): Theorie der Halbbildung, in: Theodor Wiesengrund Adorno: Gesammelte Schriften Band 8, Frankfurt a.M., S.93-121.

<sup>43</sup> Vgl. Heydorn, Heinz Joachim (1995): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, in: dito Werke. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften Band 4, Vaduz 1995, S. 57-157 und dito: Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht, aaO., 283-304 und Luther, Henning (1992): Religion und Alltag : Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart.

<sup>44</sup> 1. Kor 1.

<sup>45</sup> Gäfgen-Track, Kerstin (2002): PISA und der Religionsunterricht oder neue Chancen für einen protestantischen ?ildungsbegriff, in: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 3/02, S. 122.

<sup>46</sup> Vgl. Boschki, Reinhold (2000): Zugänge zum Unzugänglichen. Religionspädagogik nach Auschwitz, in: Fuchs, Ottmar / Boschki, Reinhold / Frede-Wenger, Britta (Hg.): Zugänge zur Erinnerung, LIT Münster u.a., , S. 346-371 und Holzbach, Heidrun (2000):

<sup>47</sup> EKD (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh, S. 82ff.

<sup>48</sup> zum Folgenden siehe vor allem: Fuchs, Ottmar /Boschki, Reinhold / Frede-Wenger, Britta (Hg.) (2000): Zugänge zur Erinnerung, LIT Münster u.a., bes. 309-345

<sup>49</sup> vgl. Roberts 1998 und 1997 und Rommelsbacher 1994.

<sup>50</sup> siehe Fuchs, Ottmar: Doppelte Subjektorientierung in der Memoria Passionis. Elemente einer Pastoraltheologie nach Auschwitz, in: Fuchs, Ottmar u.a., 2000, S. 309

<sup>51</sup> vgl. Marks (2004; 1999)

<sup>52</sup> Rudolph, Karsten (2000): Vom Nutzen der Historie, in: Die Zeit Nr. 44, 26.10.2000, S.5

<sup>53</sup> <http://www.ghwk.de/deut/tagung/haase.htm> [Zugriff am 6.10.2005, 21.16]

<sup>54</sup> Fuchs, Ottmar, aaO., S. 323

<sup>55</sup> zu den psychologischen Aspekten von z.B. Trauerarbeit siehe: Abram /Heyl (1996) / Cohen (1992) / Freud (1972): Giordano (1994): Grünberg (1997) / Juelich (1992) / Kast (1982) / König (1997) / König & Heim, Robert (1997) / Massing & Beushausen (1986) / Moser (2000; 1996; 1993) / Müller-Hohagen (1992) / Ochsmann (1991) / Ohlmeier (1991) / Roberts (1998; 1997) / Rosenthal (1992) / Schulz-Hardt (1997)

<sup>56</sup> ebda, S. 330

<sup>57</sup> siehe hierzu vor allem die Ergebnisse des universitären Freiburger Forschungsprojektes: Lernprozess Christen Juden, so z.B.: Fiedler, Peter (1980): Das Judentum im katholischen Religionsunterricht : Analysen, Bewertungen, Perspektiven, Düsseldorf : Patmos Verlag; Rothgangel, Martin (1995): Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung : eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9-11, Freiburg : Herder;

Biemer, Günter; Biesinger, Albert (1981): Universität <Freiburg, Breisgau> / Forschungsprojekt Judentum im Katholischen Religionsunterricht. Freiburger Leitlinien zum Lernprozess Christen, Juden : theologische und didaktische Grundlegung ; {Forschungsprojekt »Judentum im katholischen Religionsunterricht« am Seminar für Pädagogik und Katechetik der Universität Freiburg, Düsseldorf : Patmos-Verlag; Biemer, Günter (1984): Was Juden und Judentum für Christen bedeuten : eine neue Verhältnisbesinnung zwischen Christen und Juden ; Lehr-Lerneinheiten für die Sekundarstufen, Freiburg ; Basel ; Wien : Herder; Fiedler, Peter (Hg.) (1984): Lernprozess Christen Juden : ein Lesebuch, Freiburg : Herder, Schöppner, Lothar (1993): Begegnungsmodell jüdisch-christlicher Dialog : {empirische Analysen des Würzburger Lernprojekts Juden - Christen}, Freiburg im Breisgau : Herder;

## Literatur:

**Abram, Ido** (1996): Erziehung und humane Orientierung, in: Abram, Ido/Heyl, Matthias (Hg.) (1996), S. 11 - 60.

**Abram, Ido/Heyl, Matthias (Hg.) (1996):** Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule, Reinbek bei Hamburg.

**Adorno, Theodor W.** (1966): Erziehung nach Auschwitz, in: Tiedemann, Rolf (Hg.) (1977), S. 674-690 (Druckausgabe) und: Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, hg. von Rolf Tiedemann u.a., directmedia Publishing Berlin 2003 (digitale Bibliothek).

**Adorno, Th. W.** (1997): Theorie der Halbbildung, in: Theodor Wiesengrund Adorno: Gesammelte Schriften Band 8, Frankfurt a. Main S.93-121.

**Auernheimer, Georg** (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik, 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Darmstadt.

**Baacke, Dieter** (2004): Jugend und Jugendkulturen : Darstellung und Deutung, - 4. Aufl.. - Weinheim: Juventa-Verlag.

**Baacke, Dieter / Vollbrecht, Ralf** (2003): Die 13- bis 18-jährigen : Einführung in die {Probleme des Jugendalters}, Überarb.: Ralf Vollbrecht. - 8., überarb. Aufl., Weinheim ; Basel: Beltz.

**Bar-On, Dan / Brendler, Konrad / Hare, A. Paul (Hg.)** (1997): (Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln... (Identitätsformationen deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust, Frankfurt a.M., New York.

**Bauman, Zygmunt** (2005): Liquid life, Cambridge

**Bauman, Zygmunt** (1997): Flaneure, Spieler und Touristen : Essays zu (postmodernen Lebensformen), Hamburg.

**Bauman, Zygmunt** (1996): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit, Frankfurt am Main.

Niekamp, Gabriele (1994): Christologie »nach Auschwitz« : (kritische Bilanz für die Religionsdidaktik aus dem christlich-jüdischen Dialog), Freiburg ; Basel ; Wien : Herder.

<sup>58</sup> Siehe Schwendemann / Wagensommer (2005) und Dan Bar-On / Konrad Brendler / A. Paul Hare (Hg.) (1997): »Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln.« Identitätsformation deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust, Frankfurt / New York und Reinhold Boschki: »Es gibt keine Lehren von Auschwitz«, in: Neue Sammlung. Vierteljahresschrift für Erziehung und Gesellschaft 40, 2000, S. 519-536.

<sup>59</sup> zum Subjektbegriff in der Didaktik siehe vor allem: Baacke, Dieter; Vollbrecht, Ralf (2003): Die 13- bis 18-jährigen: Einführung in die {Probleme des Jugendalters}, Überarb.: Ralf Vollbrecht. - 8., überarb. Aufl., Weinheim ; Basel : Beltz und Baacke, Dieter (2004): Jugend und Jugendkulturen : Darstellung und Deutung, - 4. Aufl., Weinheim : Juventa-Verl., 2004; Hurrelmann, Klaus (2004): Lebensphase Jugend : eine (Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung), 7., vollst. überarb. Aufl. - Weinheim ; München : Juventa-Verlag; Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie / Klaus Hurrelmann. - 8., vollst. überarb. Aufl. - Weinheim ; Basel : Beltz, 2002.

<sup>60</sup> Boschki, es gibt keine..., 2000, S. 525

<sup>61</sup> Schweitzer, Friedrich (2003): An den Grenzen einer jeden Didaktik: »Erziehung nach Auschwitz«, in: dito: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen - Perspektiven - Beispiele, Neukirchen-Vluyn, S. 71-92.

<sup>62</sup> Vgl. Schulz von Thun (1998).

**Bialystok, Franklin** (1994): Die Amerikanisierung des Holocaust - Jenseits der Limitierungen des Universellen, in: Schreier, Helmut / Heyl, Matthias (Hg.) (1994), S. 129 - 138.

**Biemer, Günter** (1984): Was Juden und Judentum für Christen bedeuten : eine neue Verhältnisbesinnung zwischen Christen und Juden ; Lehr-Lerneinheiten für die Sekundarstufen, Freiburg ; Basel ; Wien : Herder

**Biemer, Günter; Biesinger, Albert** (1981): Universität <Freiburg, Breisgau> / Forschungsprojekt Judentum im Katholischen Religionsunterricht. Freiburger Leitlinien zum Lernprozess Christen, Juden : theologische und didaktische Grundlegung; {Forschungsprojekt »Judentum im katholischen Religionsunterricht« am Seminar für Pädagogik und Katechetik der Universität Freiburg, Düsseldorf : Patmos-Verlag

**Bohleber, Werner; Drews, Jörg** (Hg.) (1991): »Gift, das du unbewußt trinkst...«. Der Nationalsozialismus und die deutsche Sprache, Bielefeld.

**Borries, Bodo von** (2004): Lernen und Lehren zum Nationalsozialismus 2004, in: Schwendemann & Wagensommer (2004), aaO., S.48-74.

**Borries, Bodo von** (1999): Jugend und Geschichte: ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen.

**Boschki, Reinhold**: »Es gibt keine Lehren von Auschwitz«, in: Neue Sammlung. Vierteljahresschrift für Erziehung und Gesellschaft 40, 2000, S. 519-536.

**Boschki, Reinhold** (2000): Zugänge zum Unzugänglichen. Religionspädagogik nach Auschwitz, in: Ottmar Fuchs / Reinhold Boschki / Britta Frede-Wenger (Hg.): Zugänge zur Erinnerung, LIT Münster u.a., , S. 346-371.

**Boschki, Reinhold / Konrad, Franz-Michael** (Hg.) (1997): Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz, Tübingen.

**Boschki, Reinhold** (1994): Der Schrei : Gott und Mensch im Werk von {Elie Wiesel}, mit einem Vorw. von Elie Wiesel, Mainz : Matthias-Grünwald-Verlag.

**Breitinger, Eric** (2000): »Schule kann Rechtsextremismus nicht verhindern.«, in: Badische Zeitung, 24. August 2000, S. 2.

**Brendler, Konrad** (1997): Die NS-Geschichte als Sozialisationsfaktor und Identitätsballast der Enkelgeneration, in: Bar-On, Dan/Brendler, Konrad/Hare, A. Paul (Hg.)(1997), S. 53 - 104.

**Brendler, Konrad** (1991): Die Unumgänglichkeit des »Themas« Holocaust für die Enkelgeneration, in: Brendler, Konrad/Rexilius, Günter (Hg.)(1991), S. 220 - 258.

**Brendler, Konrad / Rexilius, Günter** (Hg.)(1991): Drei Generationen im Schatten der NS-Vergangenheit, Wuppertal.

**Brumlik, Micha** (1995): Gerechtigkeit zwischen den Generationen, Berlin.

**Brusten, M./Beiner, F./Winkelmann, B.** (1991): The relevance of the Holocaust for Current Perspectives of German Youth, in: Brendler, Konrad/Rexilius, Günter(Hg.)(1991), S. 164 - 186.

**Cohen, Ellie A.** (1992): Die Schuld der Deutschen, in: Schreier, H./Heyl, M.(Hg.)(1992), S. 19 - 26.

**Deppermann, Arnulf** (1999): Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden, Opladen.

**Diehm, Isabell / Radtke, Frank-Olaf** (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung, Grundriß der Pädagogik Band 3, Stuttgart u.a.

**Bernhard Dressler** (2003): Menschen bilden? Theologische Einsprüche gegen pädagogische Menschenbilder, in: Evangelische Theologie 63, 2003, Heft4, S. 261-271.

**Erb, Rainer** (1991): Antisemitismus wegen Auschwitz in der jungen Generation?, in: Brendler, Konrad / Rexilius, Günter (Hg.)(1991), S.204 - 218.

**Erikson, Erik H.** (1980): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im Sozialen Wandel, 3. Aufl., Stuttgart.

**Evangelische Kirche in Deutschland (Hg)** (2003): Maße des Menschlichen: evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft / eine Denkschrift des Rates der Evang. Kirche in Deutschland, Gütersloh: Gütersloher Verlaghaus.

**Fiedler, Peter (Hg.)** (1984): Lernprozeß Christen Juden : ein Lesebuch, Freiburg : Herder.

**Fiedler, Peter** (1980): Das Judentum im katholischen Religionsunterricht : Analysen, Bewertungen, Perspektiven, Düsseldorf : Patmos Verlag.

**Filser, Karl** (1973): Geschichte: mangelhaft. Die Krise eines Unterrichtsfaches in der Volksschule, München

Flick, Uwe (1999): Qualitative Forschung, 4. Auflage, Reinbek bei Hamburg.

**Freud, Sigmund** (1972): Zur Psychopathologie des Alltagslebens. Über vergessen, versprechen, vergeifen, Aberglaube und Irrtum, 15. Auflage, Frankfurt am Main.

**Fuchs, Ottmar / Boschki, Reinhold / Frede-Wenger, Britta** (Hg.) (2001): Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit, Münster.

**Fuchs, Ottmar** (2001): Doppelte Subjektorientierung in der Memoria Passionis. Ein vergessener Zusammenhang? 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 u.a., aaO.,S.309-345

**Gäfigen-Track, Kerstin** (2002): PISA und der Religionsunterricht oder neue Chancen für einen protestantischen Bildungsbegriff, in: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 3/02, S. 122

**Giordano, Ralph** (1994): »Von allem Schweren ist es das Leichteste, sich der Wahrheit zu stellen...«, in: Krahulec, Peter/Schopf, Roland/Wolf, Siegfried (Hg.)(1994), S. I - IV.

**Grünberg, Kurt** (1997): Schweigen und Ver-Schweigen. NS-Vergangenheit in Familien von Opfern und von Tätern oder Mittläufern, in: Psychosozial 68, S. 9 - 22.

**Haug, Joachim** (Hg.) (1997): Erinnern gegen den Schlussstrich. Zum Umgang mit dem Nationalsozialismus, Freiburg: Haug (Geschichtswerkstatt Band 29).

**Heydorn, Heinz Joachim** (1995): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, in: dito Werke. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften Band 4, Vaduz.

**Heyl, Matthias** (1997): Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme Deutschland, Niederlande, Israel, USA, Hamburg.

Heyl, Matthias (1996): (Erziehung nach Auschwitz( und (Holocaust Education( - Überlegungen, Konzepte und Vorschläge, in: Abram, Ido / Heyl, Matthias(Hg.)(1996), S. 61 - 164.

**Heyl, Matthias** (1994): Erziehung nach Auschwitz. Eine deutsche Perspektive, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik. Zeitschrift für historisch-politische Bildung, 22 Jg., Heft 1-2/1994, S. 63 - 73.

**Heyl, Matthias** (1994a): Zur Gegenwart der Schoah - Generationen und Identitäten nach dem Mord an den europäischen Juden, in: Schreier, Helmut / Heyl, Matthias(Hg.)(1994), S. 51 - 110.

**Holzbach, Heidrun** (2000): Holocaust - was soll dass sein?, in: Die Zeit, Nr. 33/2000, S. 5.

**Hurrelmann, Klaus** (2004): Lebensphase Jugend: eine (Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung) / Klaus Hurrelmann. - 7., vollst. überarb. Aufl. - Weinheim ; München : Juventa-Verl.

**Hurrelmann, Klaus** (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie / Klaus Hurrelmann. - 8., vollst. überarb. Aufl. - Weinheim ; Basel: Beltz.

**Juelich, Dierk** (1992): Die Wiederkehr des Verdrängten - Sozialpsychologische Aspekte zur Identität der Deutschen nach Auschwitz, in: Schreier, H. / Heyl, M. (Hg.)(1992), S. 57 - 71

**Jüttemann, Gerd** (Hg.) (1985): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim, Basel.

**Kast, Verena** (1982): Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses, Stuttgart.

**König, Hans-Dieter** (1997): Unfreiwillige Vorurteilsproduktion im politischen Unterricht, in welche Falle eine Lehrerin trotz guter Absichten aufgrund einer uneingestanden Gefühlsambivalenz tappte, in: Gegenwartskunde 46, H. 1/1997, S. 73-82.

**Keupp, Heiner** (2002): Identitätskonstruktionen: das (Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne), 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg.

**Keupp, Heiner** u.a. (Hg.) (2001) Identitätsarbeit heute: (klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung), Frankfurt a.M.

- Keupp, Heiner** (Hg.) (1990) Risiken des Heranwachsenden : {Probleme der Lebensbewältigung im Jugendalter} / [Sachverständigenkommission 8., München.
- König, Hans-Dieter / Heim, Robert** (1997): Editorial, in: *Psychosozial* 68, S. 5-7.
- Krahulec, Peter / Schopf, Roland / Wolf, Siegfried** (Hg.) (1994): *Buchenwald - Weimar: April 1945. Wann lernt der Mensch?*, Münster, Hamburg.
- Ladenthin, Volker** (2003): Was ist >Bildung<?. Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff, in: *Evangelische Theologie* 63, 2003, Heft 4, S. 237-260.
- Langer-Plän, Martina** (1995): *Darstellung und Rezeption deutsch-jüdischer Geschichte als didaktisches Problem*, Frankfurt am Main / New York.
- Luther Henning** (1992): *Religion und Alltag : Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart.
- Marks, Stephan** (2004): »Jemanden öffentlich beschämen ist wie Blutvergießen« (Talmud). Scham und Schamabwehr als Thema für die Schule, in: *Schwendemann, Wilhelm / Wagen-sommer, Georg* (2004), aaO., S. 20-32.
- Marks, Stephan**: Kurzbeschreibung des Projekts *Geschichte und Erinnerung*. Unveröffentlichtes Manuskript, o.J.
- Marks, Stephan** (1999): *Geschichte und Erinnerung: Täter und Mitläufer im Nationalsozialismus*, in: *Sozialwissenschaftliche Informationen*, Heft 4, S. 297-298.
- Massing, Almuth / Beushausen, Ulrich** (1986): »Bis ins dritte und vierte Glied« - Auswirkungen des Nationalsozialismus in den Familien, in: *Psychosozial* 28, S. 27-42.
- Meier, Christian** (1990): *Vierzig Jahre nach Auschwitz. Deutsche Geschichtserinnerung heute*, 2. erw. Aufl., München.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1994): *Bildungsplan für die Realschule, Lehrplanheft 3/1994*, Stuttgart.
- Moser, Tilman** (2000): Diese Mischung aus Schamlosigkeit und Gier, in: *Badische Zeitung*, 12.05.2000, S. 24.
- Moser, Tilman** (1996): *Dämonische Figuren. Die Wiederkehr des Dritten Reiches in der Psychotherapie*, Frankfurt am Main.
- Moser, Tilman** (1993): *Politik und seelischer Untergrund. Aufsätze und Vorträge*, Frankfurt am Main.
- Müller-Hohagen, Jürgen** (1992): *Psychotherapeutische Erfahrungen bei der Behandlung von psychischen Störungen in der dritten und vierten Generation*, in: *Schreier, Helmut / Heyl, Matthias* (Hg.) (1992), S. 43 - 71.
- Niekamp, Gabriele** (1994): *Christologie »nach Auschwitz«: {kritische Bilanz für die Religionsdidaktik aus dem christlich-jüdischen Dialog}*, Freiburg ; Basel ; Wien : Herder.
- Norden, Günther van** (1973): *Das Dritte Reich im Unterricht*, 2. Auflage, Frankfurt am Main.
- Ochsmann, Randolph** (1991): *Todesfurcht und ihre Auswirkungen: Wenn die eigene Sterblichkeit bewußt wird...*, in: *ders.* (Hg.) (1991), S. 119 - 136.
- Ochsmann, Randolph** (Hg.) (1991): *Lebens-Ende. Über Tod und Sterben in Kultur und Gesellschaft*, Heidelberg.
- Ohlmeier, Dieter** (1991): *Nazifaschistische Züge in der Sprache der Psychoanalyse*, in: *Bohleber, Werner; Drews, Jörg* (Hg.) (1991), S. 38 - 47.
- Pongratz, Ludwig A.** (1986): *Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung*, Weinheim.
- Reck, Norbert** (1998): *Im Angesicht der Zeugen : eine (Theologie nach Auschwitz)*, Mainz : Matthias-Grünwald-Verlag.
- Roberts, Ulla** (1998): *Spuren der NS-Zeit im Lebender Kinder und Enkel. Drei Generationen im Gespräch*, München.
- Roberts, Ulla** (1997): *Anklagen, Verschweigen, Verdrängen. Die NS-Zeit im Konflikt der Generationen*, in: *Psychosozial* 67, S. 61 - 75
- Rommelsbacher, Birgit** (1994): *Schuldlos - Schuldig? Wie sich junge Frauen mit Antisemitismus auseinandersetzen*, Hamburg.
- Rosenthal, Gabriele** (1992): *Kollektives Schweigen zu den Nazi-Verbrechen*, in: *Psychosozial* 51, S. 22-33.
- Rothgangel, Martin** (1995): *Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung : eine {Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9-11}*, Freiburg : Herder.
- Rudolph, Karsten** (2000): *Vom Nutzen der Historie*, in: *Die Zeit* Nr. 44, 26.10.2000, S.5
- Schmidt-Grunert, Marianne** (1999): *Grundlagen*, in: *dies.* (Hg.) (1999), S. 11 - 64
- Schmidt-Grunert, Marianne** (Hg.) (1999): *Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode*, Freiburg i.Br.
- Schöppner, Lothar** (1993): *Begegnungsmodell jüdisch-christlicher Dialog : (empirische Analysen des Würzburger Lernprojekts Juden - Christen)*, Freiburg im Breisgau : Herder.
- Schreier, Helmut** (1995): *Anmerkungen über das Sammeln von Überlegungen zur Erziehung nach Auschwitz*, in: *Schreier, Helmut / Heyl, Matthias* (Hg.) (1995), S. 17 - 26.
- Schreier, Helmut** (1994): *Einige schultheoretische Voraussetzungen und ein didaktischer Vorschlag zum Projekt der Erziehung nach Auschwitz*, in: *Schreier, Helmut / Heyl, Matthias* (Hg.) (1994), S. 263 - 283.
- Schreier, Helmut / Heyl, Matthias** (Hg.) (1995): »Daß Auschwitz nicht noch einmal sei...«. *Zur Erziehung nach Auschwitz*, Hamburg.
- Schreier, Helmut / Heyl, Matthias** (Hg.) (1994): *Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden*, Hamburg.
- Schreier, Helmut / Heyl, Matthias** (Hg.) (1992): *Das Echo des Holocaust: Pädagogische Aspekte des Erinnerns*, Hamburg.
- Schulz von Thun, Friedemann** (1998): *Das Innere Team ( und situationsgerechte Kommunikation*, Reinbek bei Hamburg.
- Schulz-Hardt, Stefan** (1997): *Wozu ist das gut?*, in: *Psychologie Heute*, 24 Jg., Heft 10, S. 28-33.
- Schweitzer, Friedrich** (2003): *An den Grenzen einer jeden Didaktik: »Erziehung nach Auschwitz«*, in: *dito: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen - Perspektiven - Beispiele*, Neukirchen-Vluyn, S. 71-92.
- Schweitzer, Friedrich** (2003): *Was heißt Subjektorientierung einer dem Gedenken verpflichteten Religionspädagogik?*, in: *ZPT* 4 /2003, S. 327-338.
- Schweitzer, Friedrich** (2000): *Education after Auschwitz - Perspectives from germany*, in: *Religious Education. An Interfaith Journal of Spirituality, Growth and Transformation* 95, 2000, S. 360 - 372.
- Schweitzer, Friedrich** (1997): *Erziehung nach Auschwitz. Über Notwendigkeit und Schwierigkeiten einer dem Erinnern verpflichteten Pädagogik*, in: *Reinhold Boschki / Franz-Michael Konrad* (Hg.) *Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz*, Tübingen 1997, S. 21-36.
- Schweitzer, Friedrich** (1990): *Zwischen Theologie und Praxis. Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion*, in: *JRP* 7 (1990), Neukirchen-Vluyn 1991, S. 3-41.

**Schwendemann, Wilhelm / Wagensommer, Georg** (2005): Aus der Geschichte lernen? Unterrichtsthema Antisemitismus, in: Freiburger Rundbrief (Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung) Neue Folge 12, 2005/1, S. 70+71.

**Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan** (Hg.) (2003): Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema. Münster u.a.: LIT-Verlag.

**Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan** (2003a): Antisemitismus - in Interviews rekonstruiert, in: Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan (Hg.) (2003): Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema. Münster u.a.: LIT-Verlag, S. 187-210.

**Sennett, Richard** (2000): Der flexible Mensch : die Kultur des neuen Kapitalismus, München.

**Silbermann, Alphons / Stoffers, Manfred** (2000): Auschwitz: Nie davon gehört?, Berlin.

**Steinebach, Christoph** (2004): Was müssen wir entwicklungspsychologisch bedenken, wenn wir über Nationalsozialismus unterrichten?, in: Schwendemann, Wilhelm / Wagensommer, Georg (Hg.) (2004): Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen (2); Münster u.a.: Lit-Verlag, S.80-96.

**Steinebach, Christoph** (2003): Pädagogische Psychologie. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Steinebach, Christoph** (2000): Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Strobl, Rainer / Böttger, Andreas** (Hg.) (1996): Workshop Paraphrasieren, Kodieren, Interpretieren ... <1995, Hannover>; Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen - (KFN); Wahre Geschichten?: zu Theorie u. Praxis qualitativer (Interviews) ; Beitr. zum Workshop Paraphrasieren, Kodieren, Interpretieren ... im Kriminologischen Forschungsinst. Niedersachsen am 29. u.

30. Juni 1995 in Hannover, Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft.

**Tiedemann, Rolf** (Hg.) (1977): **Th. W. Adorno**: Gesammelte Schriften, Band 10.2: Kulturkritik und Gesellschaft II., 1. Auflage, Frankfurt am Main.

**Wagh, Martin** (1992): How to teach the Holocaust?, in: Schreier, Helmut / Heyl, Matthias (Hg.) (1992), S. 161 - 167.

**Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D.** (1996): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, 9., unveränderte Auflage, Bern.

**Welzer, Harald** (Hg.) (1999): Auf den Trümmern der Geschichte : Gespräche mit Raul Hilberg, Hans Mommsen und Zygmunt Baumann , Tübingen.

**Wermke, Michael** (Hg.) (1997): Die Gegenwart des Holocaust. »Erinnerung« als religionspädagogische Herausforderung, LIT-Münster.

**Witzel, Andreas** (Januar 2000): Das problemzentrierte Interview (26 Absätze). Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal), 1. Abrufbar über: <http://qualitative-research.net/fqs> (Zugriff: 17.03.00).

**Witzel, Andreas** (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen, in: Strobl, Rainer / Böttger, Andreas (Hg.) (1996), S. 49-74.

**Witzel, Andreas** (1985): Das problemzentrierte Interview, in: Jüttemann, Gerd (Hg.) (1985), S. 227 - 255.

**Witzel, Andreas** (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen, Frankfurt am Main / New York.