

Sonja Danner

Niemals Nummer – Immer Mensch

Erinnerungslernen im Religionsunterricht





unipress

Evangelische Hochschulschriften Freiburg

Band 9

Herausgegeben von Wilhelm Schwendemann, Dirk Oesselmann,
Jürgen Rausch, Kerstin Lammer und Bernd Harbeck-Pingel

Sonja Danner

Niemals Nummer – Immer Mensch

Erinnerungslernen im Religionsunterricht

Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Wilhelm Schwendemann

V&R unipress

ZukunftsFonds
der Republik Österreich



KIRCHLICHE
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
WIEN/KREMS



Gesellschaft für
Christlich-Jüdische Zusammenarbeit
Freiburg

eb⁺
EVANGELISCHER
BUND
ÖSTERREICH



EVANGELISCHE
Kirche in Österreich

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://dnb.de> abrufbar.

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Zukunftsfonds der Republik Österreich,
der Hochschulstiftung der Erzdiözese Wien, der Gesellschaft für Christlich-Jüdische
Zusammenarbeit Freiburg e.V., der Evangelischen Kirche A. und H.B. in Österreich und
des Evangelischen Bundes Österreich.

Das vorliegende Buch wurde an der Universität Wien als Dissertation mit dem Titel »Ich rufe dich
bei deinem Namen« eingereicht und in der Druckfassung partiell abgeändert.

© 2020, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen
schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Christoph Örley. »Ohne Titel«

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2198-5340

ISBN 978-3-8470-1139-2

Inhalt

Einleitende Worte	9
I. Forschungsstand zur unterrichtlichen Behandlung von Nationalsozialismus und seinen Gedenkstätten/ Erinnerungsorten	15
1. Einleitung	15
2. Forschungsstand	16
2.1. Religionspädagogik	17
2.2. Geschichtsdidaktik	25
2.3. Gedenkstättenpädagogik	34
2.4. Resümee für den Religionsunterricht	42
II. Erinnerungslernen – Erinnern im Angesicht der Shoah	45
1. Erinnern: grundsätzliche Aspekte	45
1.1. »Erinnern« – »Gedenken«: eine Begriffs(er)klärung?	47
1.2. »Traditionelles« Erinnern?	50
1.2.1. Exkurs: wie erinnern und womit?	58
1.3. Kollektives/öffentliches Erinnern	60
1.4. Vergessen	65
2. Erinnern/Gedenken als theologischer Topos	67
2.1. Erinnerung/Gedenken im Judentum	69
2.2. Erinnerung/Gedenken im Christentum	77
3. Erinnern/Gedenken aus religionspädagogischer Perspektive	85
3.1. Doppelte Subjektorientierung	86
3.2. Biblische Erinnerung – Ethische und selbstkritische Orientierung	91
3.3. Religiöse Bildung als Menschenrechtslernen	99
3.4. Biografie- und Ortsorientierung	102
3.5. Der größere Kontext jüdisch-christlichen Lernens	107
3.6. Überwältigungsverbot	110
3.7. Bekämpfung von Antisemitismus	112

4. Erinnern/Gedenken in der Gedenkstättenpädagogik	113
5. Erinnern/Gedenken in der Kirchengeschichtsdidaktik	122
6. Resümee	131
III. Die Studie	133
1. Forschungsdesign	133
1.1. Vorbemerkungen	133
1.2. Forschungsinteresse	134
1.3. Forschungsfrage	135
1.4. Forschungsgegenstand	135
1.5. Sampling	136
1.6. Methodisches Vorgehen – eine qualitative Interviewforschung	137
1.6.1. Interviewform	139
1.6.2. Fragebogenentwicklung	146
1.6.3. Auswertung: Inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse .	149
1.6.4. Kategorienermittlung	152
2. Datenanalyse – Kategorien	153
2.1. Definitionen und Verständnisweisen von Erinnerungsorten .	153
Familie und Lebensumstände bzw. Angreifbares, Sichtbares (Fotos, Texte, Postkarten, Geschichten)	153
Marko Feingold († 2019)	154
Persönlicher versus klassischer Erinnerungsort: die Kirche .	155
Besonderes Geschehen	156
Resümee	157
2.2. Persönlicher Zugang der Religionslehrer*innen zum Thema .	158
2.2.1. Nationalsozialismus	158
Geschichte der Herkunftsfamilie	159
Persönliche Betroffenheit	163
Konnotation mit der eigenen Kirchengemeinde	167
2.2.2. Erinnerungsorte/Gedenkstätten	169
Privater Besuch eines Erinnerungsortes	170
(Mit-)Gestaltung eines Erinnerungsortes	175
Verbindung von persönlichen Geschichten und Orten .	177
Allgemeine Reflexion	179
Resümee	180
2.3. Gesamtdidaktisches Konzept	182
Die Schüler*innen-Gruppe	182
Der richtige Zeitpunkt?!: Sekundarstufe I/Sekundarstufe II . .	186
Aus der Form? Unterricht abseits der Norm	189
Rahmenbedingung: Faktor Zeit	196

NS und ...: Inhaltliche Schwerpunktsetzung im	
Religionsunterricht	199
Mediale Umsetzung der Inhalte	206
Relevanz des Lehrplans	215
Lernziele	216
Resümee	221
2.4. Die Verortung von Erinnerungsorten im	
Unterrichtsgeschehen	224
Emotionen	224
Nähe des Erinnerungsortes zu den Schüler*innen	225
Personenbezogenheit im Sinne von Biografiefarbeit	227
Aneignung von Wissen	229
Transfer	231
Gedenken	235
Resümee	237
2.5. Konzeptuelle Überlegungen für die Arbeit am	
Erinnerungsort selbst	239
Vorbereitung der Lehrer*innen auf den Besuch eines	
Erinnerungsortes	239
Vorbereitung der Schüler*innen auf den Erinnerungsort im	
Unterricht	242
Unterricht am Erinnerungsort	245
Nachbereitung des dislozierten Unterrichts am	
Erinnerungsort	254
Resümee	257
2.6. Unterrichtsbeobachtung der Religionslehrer*innen	260
Resümee	270
2.7. Schlussfolgerung der Religionslehrer*innen	271
Resümee	279
Resümee und Perspektive	281
Anhang	301
Literatur	307
Zusammenfassung / Abstract	325
Register	327

Einleitende Worte

Auschwitz und auch das österreichische Mauthausen sind im Sinn Pierre Noras »Erinnerungsorte«. Erinnerungsorte sind nicht nur tatsächliche existierende Orte, heute Gedenkstätten ehemaliger nationalsozialistischer Konzentrationslager, sondern auch Symbole der verbrecherischen nationalsozialistischen Ideologie und der Verbrechen gegen die Menschlichkeit. Die Analyse der NS-Ideologie und die Auseinandersetzung mit den Verbrechen der NS-Täter*innen in den allgemeinbildenden schulischen Fächern wie Deutsch, Geschichte, Sozialkunde, Politik, Ethik, Religion u. a. führt unweigerlich zu den *Lieux de mémoire* (Pierre Nora), d. h. zu den »Erinnerungsorten«. Für die österreichische Gesellschaft ist das zuerst Mauthausen mit seinem Netz der Außenstellen, verzweigt über ganz Österreich. Im Unterricht ist die Auseinandersetzung mit der Shoah, aber auch mit den vielen anderen Verbrechen gegen die Menschlichkeit (zum Beispiel gegen Sinti und Roma oder auch homosexuelle Menschen u.v.m.) höchst komplex und fordert von Lehrenden höchste Sensibilität und Selbstreflexivität, um einerseits Lernende emotional nicht zu überfordern und andererseits für die Gegenwart, die mit der Vergangenheit über die Erinnerungsorte verbunden ist, zu sensibilisieren und präventiv gegen den aufkeimenden neuen Antisemitismus in der Mitte unserer Gesellschaften zu agieren.

Zuerst gibt die Autorin Rechenschaft über die verschiedenen unterrichtlichen Zugänge zum Thema Nationalsozialismus und Gedenkstätten nationalsozialistischer Verbrechen bzw. entsprechender Erinnerungsorte. Verschiedene Studien zum Bereich der Schüler*innenrezeption im Bereich des sogenannten Erinnerungslernens werden vorgestellt und diskutiert. Der Mehrwert der von Sonja Danner vorgelegten Studie liegt jedoch in der Befragung von Lehrkräften, resp. von Religionslehrkräften. Gleichwohl stellt die Autorin fest, dass bislang kein schulisches Gesamtcurriculum (Grundschule und weiterführende Schulen) zum Thema »Holocaust Education« zwischen den verschiedenen allgemeinbildenden Fächern vorliegt. Auf diesen Umstand verweisen auch die Forschungsergebnisse der internationalen Studie REMEMBER, die im Frühjahr 2020 publiziert werden wird. In der vorliegenden Schrift wird von Sonja Danner der Begriff »Holocaust«

problematisiert – in Bezug auf die Ermordung jüdischer Menschen ist es jedoch sachgemäßer, wie die Autorin ausführt, von Shoah zu sprechen. Im Freiburger Forschungsprojekt (seit 1999 am Institut für Menschenrechtspädagogik der Evangelischen Hochschule Freiburg; Leitung Prof. Dr. Wilhelm Schwendemann) wird der Begriff »Erziehung nach und über Auschwitz« verwendet. Der unterrichtliche Zusammenhang zwischen Nationalsozialismus und Gedenkstätten nationalsozialistischer Verbrechen wird in der vorgelegten Dissertationsschrift unter Verwendung dreier Perspektiven untersucht: Religionspädagogik – Geschichtsdidaktik – Gedenkstättenpädagogik. Im religionspädagogischen Kontext wird der Forschungsansatz der anamnetischen Religionspädagogik vorgestellt und auf zurückliegende Studien verwiesen (z. B. Wermke 1997; Schweitzer 1997; Boschki/Schwendemann 1997ff; Fiedler u. a. 1980ff u. a.). Offengelegt werden in der Analyse der Autorin defizitäre Darstellungen in Schul- und Unterrichtsbüchern zum Thema Judentum insgesamt; Defizite im christl.-jüdischen Dialog und das Problem des christlichen Antisemitismus, der erst in den letzten 20 Jahren stärker aufgearbeitet wird. Die Autorin nimmt dabei die Mahnungen Karl Ernst Nipkows (1990ff) auf, die Geschichte des Judentums nicht auf die Shoah zu reduzieren: »So müsse also in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen die Entwürdigung der Menschen gestellt werden, als Teil der menschenrechtsverletzenden Ideologie der Nationalsozialisten. Dabei wird auf grundsätzliche Implikationen verwiesen, denn im Religions- wie auch Geschichtsunterricht geht es um einen sozialen Lernprozess, der nicht auf Fremdes, sondern auf Gemeinsamkeiten zwischen den Jugendlichen aufbaut.«

Ausführlich wird dann die Dissertation Georg Wagensommers gewürdigt (2009), die im Rahmen des Freiburger Forschungsprojekts als Institutsstudie entstanden ist. Wichtig sind hier die subjektiven Theorien zum Nationalsozialismus bei Lernenden und Lehrenden. Als Ergebnis der Freiburger Studien insgesamt kann gelten, dass im Unterricht auch heute noch Psychodynamiken bei Lernenden aktiviert werden, die eine Übernahme von NS-Ideologie nahelegen und wahrscheinlich machen und auch Formen des Antisemitismus befördern helfen. Die Analyse von Geschichtsbüchern und Modellen der Geschichtsdidaktik zeigen einen ähnlichen Befund, was vor allem der deutsch-israelischen Schulbuchkommission zu verdanken ist – die Differenz zwischen pädagogischem Programm und Unterrichtsrealität sei bemerkenswert und zudem seien im Unterricht Lernstörungen und unterrichtliche Blockaden auffällig. Von der Autorin wird zudem für den Geschichtsunterricht nicht nur Informationswissen, sondern ebenso Aufbau von Bedeutungswissen bzw. der Aufbau entsprechender Kompetenzen gefordert. Filme, Quellen, historisches Material usw. müssten immer wieder dekonstruiert werden. In der Gedenkstättenpädagogik zu Erinnerungsorten von NS-Verbrechen weist die Autorin unter Bezug auf Meik Zülsdorf-Kersting (2011) auf die Ambi- bzw. Multivalenz

dieser Orte hin, die in ihrer Bedeutung zwischen Friedhof – Orte des Trauerns – Orte der Erinnerung – Orte der Begegnung – Orte des Lernens liegen. Oft genug würden Gedenkstätten zudem mit pädagogischen Erwartungen überfachtet, die weder dem Ort, noch den Besuchenden, noch den überlebenden Zeitzeug*innen, noch den Lernenden und Lehrenden gerecht werden können. Das zweite Kapitel widmet sich dem Modus des Erinnerns als Terminus der Religionspädagogik. Die religiöse Sprache des Erinnerns halte die humane Seite wach, denn in ihr manifestiere sich das solidarische Gedenken an die Opfer. Jan und Aleida Assmann unterscheiden in Anlehnung an Maurice Halbwachs »individuelles, soziales, kollektives und kulturelles Gedächtnis«. Das individuelle Gedächtnis beinhalte implizites und explizites Wissen, im sozialen Gedächtnis sei der Einzelne in eine Gruppe zurückgebunden; im kollektiven Gedächtnis werden Rituale, Texte, Denkmäler in ihrer Erinnerungsfunktion genutzt. Im kommunikativen Gedächtnis werden persönliche Erfahrungen in die Gruppe kommuniziert und im kulturellen Gedächtnis entfalte sich Erinnerung über mehrere Generationen. Nach Harald Welzer (2002) sei das kommunikative Gedächtnis »das Kurzzeitgedächtnis der Gesellschaft«. Die Autorin macht in diesem Zusammenhang auf Mnemozid, Gedächtnismord, aufmerksam, der entstehe, wenn man sich nicht mehr erinnere. Der Begriff »Mnemozid« kennzeichnet jedoch auch den Versuch des Nationalsozialismus, jüdische Kultur, jüdische Geschichte auszulöschen bzw. im Sinn des Nationalsozialismus umzudeuten. Erinnerung, so die Autorin, müsse gegenwartsbezogen bleiben, was einen neuen Zugang zum christlich-jüdischen Dialog und zur Bibelhermeneutik eröffne. In der religionspädagogischen Dimension des Dissertationsthemas sind die »doppelte Subjektorientierung, die biblische Erinnerung, die ethische und selbstkritische Orientierung, religiöse Bildung als Menschenrechtslernen, Biografie- und Ortsorientierung, Überwältigungsverbot im Unterricht und Antisemitismus-Bekämpfung« wesentlich. Lernende begreifen sich im Lernprozess selbst als Teil der Geschichte und als verantwortungsvolle Akteur*innen. In diesem Punkt kann die Beschäftigung mit den Texten des Ersten und Zweiten Testaments, so wie die Auseinandersetzung mit historischen Gegebenheiten, im Rahmen eines Erinnerungslernens zu einer ethischen und selbstkritischen Orientierung und Urteilsbildung beitragen. Als Ziel des Religionsunterrichts sei dabei eminent wichtig, die Antisemitismusprävention im Auge zu behalten. So betrachtet erfüllen Gedenkstätten im Lernprozess die Funktion der konkreten Vergegenwärtigung im Erinnerungslernen, das nicht abstrakt bleibt. Gleichwohl seien Zielsetzungen von Gedenkstätten multivalent und multiperspektivisch. Mit Reinhold Boschki (2015) weist die Autorin darauf hin, dass sich Auschwitz bzw. Mauthausen für Lernprozesse nicht elementarisieren lassen, weil es so zu einer Instrumentalisierung komme und anamnetisches Lernen am Humanum verhindert werde. Das Motto der vorgelegten Studie stammt aus (Deutero-)

Jesaja 43, 1 und Ziel der Studie ist das Erfassen der religionsdidaktischen Modelle mit Bezug zum Erinnerungslernen von NS-Verbrechen, den Opfern ihre Identität zurückzugeben. Entsprechend dem unterrichteten Geschehen über NS-Gedenkstätten ist der qualitative Forschungsprozess zu diesem Themenbereich mehr als komplex. Das Forschungsinteresse der Autorin »gilt hier der Vermittlungsarbeit, die Religionslehrer*innen leisten, wenn sie mit ihren Schulklassen im Rahmen des Religionsunterrichts zum Thema Nationalsozialismus an kleine Erinnerungsorte gehen und den sich daraus ergebenden Fragen«. Die Forschungsfrage lautet: »Welches Unterrichtsdesign entwerfen Religionslehrer*innen zum Thema Nationalsozialismus unter Einbeziehung kleiner Erinnerungsorte?«

Kontextualisiert ist die Studie im Bereich religionspädagogischer Konzepte zum unterrichtlichen Bereich Kirche /Nationalsozialismus und den damit verbundenen Diskursen zum Erinnerungslernen. Befragt wurden von der Autorin 10 Personen (drei Frauen /sieben Männer) zwischen 40–60 Jahren, die über langjährige Unterrichtserfahrung verfügen und in der Regel in Theologie/Religionspädagogik qualifiziert sind. Die befragten Personen kamen aus Salzburg /Tirol /Vorarlberg /Kärnten /Steiermark /Oberösterreich /Wien. Methodisch orientiert sich die Autorin an den qualitativ-empirischen Erhebungs- und Auswertungsverfahren nach Philipp Mayring und Jan Kruse. Als Verfahren wählte die Autorin das fokussierte, problemzentrierte leitfadengestützte, semi-strukturelle Interviewverfahren. In der Analyse orientiert sich die Autorin an dem in Freiburg von der Sozialwissenschaftlerin Cornelia Helfferich entwickelte SPSS-Verfahren (Fragen sammeln, prüfen, sortieren und in den Leitfaden subsummieren). Ausgewertet wurden die Transkripte nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015).

Erinnerungsorte sind in der Wahrnehmung der Befragten mit persönlichen Zugängen verbunden, hierzu zählen auch Fotos, Geschichten, Postkarten und Erlebnisse. Alle Befragten sind infolge ihrer Lebensgeschichte mit den Erinnerungsorten verbunden, der Zugang erfolgte durch die Geschichte der Herkunftsfamilien über persönliche Betroffenheit und Verbundenheit mit der eigenen Kirchengemeinde und dem beruflichen Umfeld. Wichtig ist jedoch, dass die persönlich-familialen Zugänge der Lehrkräfte in ihren Unterrichtskonzeptionen keine Rolle spielen und die Lernenden im Unterricht nicht ermuntert werden, in den eigenen Familien die Familiengeschichte nachzufragen. Im Freiburger Forschungsprojekt wurde diesbezüglich in einer eigenen Generationenuntersuchung festgestellt, dass die eigene Familiengeschichte gern tabuisiert oder verniedlicht oder verdrängt wird und es zu, um mit Harald Welzer zu sprechen, kumulativen Heroisierungen komme. Die meisten Lehrenden ziehen daraus Handlungsimpulse für den Unterricht: Sie wollen aufmerksam machen, sensibilisieren und ethische Haltungen gegen Nationalsozialismus

finden, was sich dann in der Kategorie »Gesamtdidaktisches Konzept« finden lässt. In den Interviews bedeutsam waren Begegnung mit Zeitzeug*innen, die fächerübergreifende Kooperation, die ökumenische Zusammenarbeit, die unterrichtliche Nacharbeit von Exkursionen oder auch der nachfolgende Museumsbesuch. Die Autorin rekonstruiert in den Interviews die pädagogische Balance und den Takt, die bei Besuchen von Gedenkstätten einzuhalten sind. Schüler*innenfragen sollen aufgenommen und die Partizipation der Lernenden gefördert werden, was eine intensive Lernbegleitung vor und nach dem Besuch einer Gedenkstätte notwendig mache und auch Biografiearbeit. In der Nacharbeit kämen neue Fragen auf, die ebenso bearbeitet werden müssten. Lerneffekte nach Gedenkstättenbesuchen seien u. a. bewusstere Wahrnehmung von Stolpersteinen und Sensibilisierung gegen NS-Ideologie. Langfristig zeige sich die Bedeutung von Gedenkstättenbesuchen, die oft als Höhepunkt schulischen Lernens charakterisiert würden.

Mehr als auf die Vermittlung historischen Informationswissens komme es auf das Bedeutungswissen an, was sowohl im Bereich ethischer und auch psychologischer Kompetenzen eine vielfältige Nacharbeit fordere. Die unterrichtliche Arbeit mit Lebensgeschichten/ Biografien habe sich als vorteilhaft für einen gelingenden Unterricht gezeigt; auch das noch mögliche Begegnungslernen mit sog. Zeitzeug*innen erwies sich als förderlich. Sonja Danner hat mit ihrer Studie einen wichtigen Baustein für das Erinnerungslernen in Bezug auf die Shoah vorgelegt.

Freiburg, im März 2020

Prof. Dr. Wilhelm Schwendemann

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

1. Einleitung

Seit vielen Jahren sind – vor allem in Deutschland – das Thema Nationalsozialismus sowie Gedenkstättenbesuche im Schulunterricht Gegenstand von Studien. Spezielles Interesse rief dabei immer wieder hervor, ob und welche Effekte bei Schüler*innen durch die unterrichtliche Behandlung dieser Themen erzielt wurden. In Österreich ist die Bandbreite an Forschungsergebnissen auf diesem Gebiet vergleichsweise dünn¹ und Untersuchungen im Religionsunterricht stehen zur Gänze aus. Georg Wagensommer ist einer der wenigen, der im Jahr 2009 seine Ergebnisse der empirischen Forschung in der Religionspädagogik zu dieser Thematik in Deutschland veröffentlichte.²

Diese und viele andere Untersuchungen bilden die Grundlage, auf der sich von November 2011 bis April 2014 in Deutschland ein Projekt (Holocaust Education in der Schule: ein fächerübergreifend abgestimmtes Gesamtcurriculum) etablierte. Ansprechpartner war Rainer Möller vom Comenius-Institut in Münster. Die Projektgruppe setzte sich aus Lehrer*innen unterschiedlicher Schularten und Fächer in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen, Verantwortlichen in der Gedenkstättenarbeit unter der Leitung von Gerda Koch (GEE) und Rainer Möller (Comenius Institut) zusammen. Ziel dieser Gruppe war es, ein fächerübergreifendes (Sachkunde, Politik/Sozialkunde, Geschichte, Religion, Ethik, Deutsch, Kunst, Musik etc.) und vernetzendes Gesamtcurriculum zum

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

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

Thema Holocaust Education zu erstellen. Dabei wurden von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe alle Schularten umspannt. Außerschulische Lernorte spielten hier eine wesentliche Rolle bei der Vermittlung des Themas Nationalsozialismus. Es wurde davon ausgegangen, dass es implizite Voraussetzungen zur Vermittlung der Geschichte der nationalsozialistischen Verbrechen gäbe,

»dass erstens Lernen aus der Geschichte als prinzipiell möglich und auch kollektiv erwünscht angesehen wird und zweitens die Ereignisse prinzipiell ›lehrbar‹, also didaktisierbar sind, damit sie ein wie auch immer geartetes ›Lernen aus der Geschichte‹ überhaupt erst ermöglichen«³.

Eine vergleichbare Initiative wäre speziell auch in Österreich wünschenswert, weil das Thema Shoah/ Nationalsozialismus nach wie vor in einigen Fächern individuell – abhängig vom/von der Lehrer*in – unterrichtet wird.⁴ Möglicherweise ist das darauf zurückzuführen, dass der Forschungsstand noch keine hinreichenden Ergebnisse bezüglich der einzelnen Fächer (speziell im Fach Religion) für weiterführende Projekte liefert. Eine empirische Untersuchung zum Besuch von Erinnerungsorten/Gedenkstätten bzw. zum Thema Nationalsozialismus im Religionsunterricht steht in Österreich noch völlig aus.

2. Forschungsstand

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

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

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

2.1. Religionspädagogik

Religionspädagogik, die sich mit dem Thema Nationalsozialismus und der Auseinandersetzung damit im Unterricht beschäftigt, fokussiert einerseits auf ein Erinnern an die Shoah⁵, auf anamnetisches Lernen mit seinen unterschiedlichen Facetten (Schuld, Scham etc.), und andererseits auf die empirische Erforschung der Rezeption durch die Schüler*innen im Religionsunterricht. Dabei gibt es auf evangelischer⁶ wie auf katholischer⁷ Seite ähnliche Forderungen nach einer Aufarbeitung der judenfeindlichen Aussagen, die durch das Christentum ventiliert wurden, und dem Eingestehen des Schuldig-Geworden-Seins. Bereits in den 1970er Jahren kam es in ersten Forschungsprojekten an der Universität Duisburg zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema Judentum-Christentum: eine Verhältnisbestimmung, die sich in der Religionspädagogik niederschlagen sollte. Schulbücher wurden durchforstet und Religionsunterricht beleuchtet⁸, um die Erneuerung des Verhältnisses Juden-Christen zu untermauern und für den Unterricht zu erschließen. Dem folgte das Freiburger Projekt »Lernprozess Christen Juden« (1977–84), welchem von Peter Fiedler eine genaue Krieteriologie als Basis zu einer Lehrplan- und Schulbuchanalyse zugrunde gelegt wurde⁹. Diese hatte lange Zeit Bestand¹⁰ und wurde auch jenseits

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

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

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

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

9 Vgl. dazu die vier erschienen Bände, die das Projekt »Lernprozess Christen Juden« dokumentieren. Fiedler, Peter (1980), Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analysen, Bewertungen, Perspektiven (Bd 1), Patmos Verlag: Düsseldorf; Biemer, Günter (Hg)

des Freiburger Projekts angewendet. So behandelte Martin Rothgangel in seiner Studie zum Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung das Thema unter besonderer Berücksichtigung von Röm. 9–11 und näherte sich dem Phänomen sozialwissenschaftlich, psychologisch und historisch an. Er kommt zu einem ambivalenten Schluss:

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

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

In Österreich beschäftigte sich Helga Kohler-Spiegel Anfang der 1990er Jahre in ihrer Dissertation mit diesem Thema und kam zum Ergebnis, dass sich der »Lernprozess Christen Juden« bereits in den vorliegenden Schulbüchern und Lehrplänen zumindest insofern niederschlägt, dass die Lehrpläne eine objektive

(1981), Freiburger Leitlinien zum Lernprozess Christen Juden (Bd 2), Patmos Verlag: Düsseldorf; Biemer, Günter/Biesinger, Albert/Fiedler, Peter (Hg) (1984), Was Juden und Judentum für Christen bedeuten. Eine neue Verhältnisbestimmung zwischen Christen und Juden (Bd 3), Herder: Freiburg i. Br.; Fiedler, Peter/Reck, Ursula/Minz, Karl-Heinz (Hg) (1984), Lernprozess Christen Juden. Ein Lesebuch (Bd 4), Herder: Freiburg i. Br.

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

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

12 Vgl. ebenda, S 307 ff. Rothgangel weist dezidiert auf die bestehende Präsenz dieser Tatsache hin. »Darüber hinaus sind nach wie vor z. B. auch im Religionsunterricht beliebte antithetische Wertungsmuster für die Tradierung eines ›christlichen‹ Antisemitismus verantwortlich, der sich oftmals in einer neutralisierten Form äußert.« S 316.

Beschäftigung mit dem Judentum als eigenständiger Religion vorsehen.¹³ Kurz darauf realisierte Paul Neuenzeit an der Universität Würzburg ein kommunikatives Lernprojekt, welches auf Verständigungslernen basierte und an dem je 15 jüdische und christliche Student*innen beteiligt waren. Ziel war es, in verschiedenen Lernphasen Themen und Bedingungen der jüdisch-christlichen Begegnungen herauszufiltern.¹⁴ Gabriele Niekamp analysierte in der Folge christologische Ansätze und legte die Dimensionen einer »Christologie nach Auschwitz« dar. Sie formulierte eine Reihe von Kriterien, die für die Religionsdidaktik von Bedeutung sind (Gott, Jesus Christus, Heil, Israel).¹⁵

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

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

Im Judentum hingegen verbinden sich in der jährlich sich wiederholenden, von Erinnerung geprägten Sederfeier,

»die für das Zugehörigkeitsgefühl des Einzelnen wie das Zusammengehörigkeitsgefühl des Volkes konstitutive Vergegenwärtigung und Lobpreisung des Befreiungshandelns Gottes mit der pädagogischen Aufgabe, den Kindern ihre Zugehörigkeit zur Gemeinschaft des Volkes Gottes zu vermitteln.«¹⁷

Die Entwicklung der sich verändernden Verhältnisbestimmung Juden-Christen resümierend, forderte Karl Ernst Nipkow Ende der 1990er Jahre für die Religi-

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

14 Vgl. Neuenzeit, Paul (1990), *Juden und Christen. Auf neuen Wegen zum Gespräch. Ziele, Themen Lernprozesse*, Echter Verlag: Würzburg. Lothar Schöppner schreibt über diese Lernprozesse in seiner Analyse und benennt, dass diese Begegnungen nicht im vorurteilsfreien Raum passieren und welche Problematik damit verbunden ist. Vgl. dazu Schöppner, Lothar (1993), *Begegnungsmodelle für den jüdisch-christlichen Dialog. Empirische Analyse des Würzburger Lernprojekts*, Herder: Freiburg i. Br.

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

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

17 Ebenda, S 199.

onspädagogik ein, im Unterricht ohne Antijudaismus zu unterrichten und den Austausch, die Begegnung, zwischen Juden und Christen zu ermöglichen. Er erkennt bereits die Notwendigkeit, die Geschichte der Juden nicht nur auf den Holocaust zu beschränken, wenngleich die Verantwortung und Schuld der Christen noch aufgearbeitet werden müsse, sondern das gesamte 20. Jahrhundert in den Blick zu nehmen und zudem jüdisches Leben (Religion, Kultur) zu reflektieren.¹⁸ Damit werden jüdische Opfer des Nationalsozialismus nicht nur auf ihren Opferstatus reduziert.

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

»Informationen über den Nationalsozialismus und Holocaust auf[zu]nehmen und gefühlsmäßig auch verarbeiten [...] können, eigene Fragestellungen [...] entwickeln und diese auch« durcharbeiten zu können. »Die Frage, was aus dem Holocaust zu lernen sei, verfehlt bereits diese Intention, weil sie den Holocaust für eigene pädagogische Fragestellungen instrumentalisiert. Der Holocaust ist aber kein unterrichtlicher Gegenstand, an dem es etwas zu ›lernen‹ gibt.«¹⁹

So müsse also in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen die Entwürdigung der Menschen als Teil der menschenrechtsverletzenden Ideologie der Nationalsozialisten gestellt werden. Dabei wird auf grundsätzliche Implikationen verwiesen, denn im Religions- wie auch Geschichtsunterricht geht es um einen sozialen Lernprozess, der nicht auf Fremdes, sondern auf Gemeinsamkeiten zwischen den Jugendlichen aufbaut. Dem Religionsunterricht obliegt hierbei

»der Erwerb einer bestimmten religiösen Bildung in Bezug auf [...] Glauben und [die Schüler*innen: Anm. d. V.] werden mit Wahrheitsansprüchen anderer Religionsgemeinschaften und Weltanschauungen konfrontiert. Mit diesen sollen sie sich auseinandersetzen.«²⁰

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

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

20 Ebenda, S 26.

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

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

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

22 Vgl. Wagensommer (2009), S 54f.

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

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

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

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

üben; f) die Frage nach den Zuschauern und Tätern stellen; die anamnetischen Erfahrungen der Jugendlichen ernst nehmen«. ²⁷

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

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

»Zugleich wurde deutlich, dass es nicht das hohe Maß an Faktenkenntnis und jenes der mentalen Verarbeitung sein können, welche die Jugendlichen zu einer Ablehnung der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust führen. Vielmehr können die wahrnehmbaren Störungen, Blockaden und Abwehrhaltungen auch in Zusammenhang gebracht werden mit Methodik, didaktischen Arrangements, Sozialformen

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

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

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

des Unterrichts und persönlichen Voraussetzungen/Voreinstellungen der Lehrenden und Lernenden, die in der Interaktion ihre (psycho-)soziale Dynamik entfalten.«³⁰

Der Autor widmet seine Aufmerksamkeit im folgenden dritten Kapitel besonders dem Begriff »Generation« und seiner genealogischen, pädagogischen und historisch-gesellschaftlichen Bedeutung, da die Auswirkungen des Nationalsozialismus nicht auf zwei Generationen beschränkt sind³¹ und daher als persönliche Voraussetzungen/Voreinstellungen mit bedacht werden müssen. Lehrer*innen und Schüler*innen sind in familiäre und generative Kontexte eingebunden, wenn sie sich dem Thema nähern. Das ist mit zu kalkulieren und gilt es aufzuarbeiten.

Hier knüpft die empirische Studie G. Wagensommers im Folgenden an mit der Frage:

»Welche subjektiven Theorien und Wissensbestände und in Gruppenprozessen zustande gekommene Meinungen die befragten Jugendlichen bezüglich Nationalsozialismus, Holocaust und Judentum/Christentum haben, und welchen Beitrag der Religionsunterricht hierzu leistet?«³²

G. Wagensommer widmet sich dem Generationenbegriff und der intergenerativen Tradierung von Nationalsozialismus und Holocaust und dem damit verbundenen Rezeptionsverhalten von Schüler*innen. Mittels Gruppendiskussionen und problemzentrierten Interviews untersucht der Autor, welche Wissensbestände und subjektive Theorien die jeweils befragten Schüler*innen, die den Religionsunterricht besuchen, sich zu eigen machen bzw. wie sich diese Theorien und das Wissen in Gruppenprozessen gemeinsam mit Orientierungshilfen und Bedeutungsmustern herausformen. Dies dokumentiert er entlang der herausgebildeten Kategorie »Kognitionen zu Judentum und Juden«.³³

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

31 Wagensommer (2009), S 241.

32 Ebenda, S 246.

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

Die Unterrichtsrezeption ist Gegenstand der vorliegenden empirischen Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht, deren Ausgangspunkt eine interdisziplinäre Perspektive darstellt.³⁴ Es sollen ein Forschungstagebuch geführt und zusätzlich in Dokumentationsbögen biographische Hintergründe der Interviewten und Diskutant*innen festgehalten werden, die im Auswertungsverfahren Relevanz besitzen könnten. G. Wagensommer analysiert die gewonnenen Daten der Gruppendiskussionen in einem mehrstufigen Verfahren der dokumentarischen Interpretation nach Bohnsack – basierend auf den wissenssoziologischen Überlegungen Mannheims. Der Fokus liegt damit nicht auf dem »was« jemand sagt, sondern auf dem »wie«. Die Einzelinterviews werden im Rahmen der Inhaltsanalyse (Mayring) nach der Methode der Zusammenfassung interpretiert. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die nationalsozialistische Vergangenheit für Jugendliche sehr gegenwärtig ist. »Die nationalsozialistische deutsche Vergangenheit ist für diese jungen Deutschen kein historisches Ereignis, dass diese lediglich als Gegenstand eines archivarischen Interesses berührt.«³⁵ Juden werden von den Jugendlichen vor allem als von Hitler verfolgte Opfer wahrgenommen³⁶. Die Begriffe »Judentum« und »Juden« sehen Schüler*innen als religiöse Kategorien, haben aber wenig Wissen darüber und stehen in keinerlei interreligiösem Kontakt mit jüdischen Jugendlichen,...³⁷ G. Wagensommer leitet aus den Ergebnissen die These ab, dass auch heute noch durch den Nationalsozialismus und Holocaust verursachte Dynamiken zum Tragen kommen, die nach wie vor die (Ur)Großelterngeneration heroisieren und die nationalsozialistische Ideologie reinszenieren:

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

Wie in dieser Studie dargelegt, hat empirische religionspädagogische Forschung einen interdisziplinären Ausgangspunkt und ihre Ergebnisse wirken daher nicht

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

35 Wagensommer (2009), S 386.

36 Vgl. ebenda, S 367; S 370.

37 Vgl. ebenda, S 377 ff.

38 Ebenda (2009), S 386.

allein auf den Religionsunterricht zurück. Damit löst religionspädagogische Forschung eine Forderung von Peter Schreiner und F. Schweitzer ein:

»Unter empirischer Religionspädagogik wird der Teil der Religionspädagogik verstanden, der bei dem Daten erhoben, ausgewertet und interpretiert werden, unter systematischer Anwendung entsprechender Untersuchungsmethoden, mit deren Hilfe neues Wissen generiert werden kann. Die empirische Religionspädagogik ist notwendigerweise inter- bzw. intradisziplinär ausgerichtet.«³⁹

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

2.2. Geschichtsdidaktik

Daher wird im Folgenden ein kurzer Streifzug durch verschiedene Forschungsbereiche der Geschichtsdidaktik unternommen, auch wenn der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit im religionspädagogischen Bereich liegt. Zwei Schwerpunkten soll hier das Augenmerk gelten, Schwerpunkte, die Forscher*innen in den letzten Jahrzehnten auf dem Gebiet der Vermittlung des Themas Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht besonders beschäftigt haben: einerseits das »Wie« und andererseits die Rezeption. Neben Lehrplänen waren immer wieder Schulbücher⁴¹ Gegenstand der Untersuchungen – vergleichbar mit den Studien zum Religionsunterricht, wie bereits ausgeführt. Bodo von Borries weist darauf hin, dass seit den 1970er Jahren mit der Verwendung

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

40 Vgl. Wagensommer (2009), S 58f.

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

des Begriffs »Geschichtsbewusstsein« Bewegung in die Geschichtsdidaktik gekommen ist und Mitte der 1990er Jahre in der Kulturwissenschaft die Geschichtskultur, auch Erinnerungsorte, fokussiert wurden. B. von Borries hebt die hohe Bedeutung dieser Veränderung hervor, die vom rein »Faktischen« auf die Erinnerung, das Vergessen, die Verarbeitung der geschichtlichen Fakten umgeschwenkt und die Orientierung der Geschichtsdidaktik damit auch in die Zukunft gelenkt hat.⁴²

Meik Zülsdorf beschäftigt sich in einer Studie mit dem Thema Vermittlung und geht der Frage nach: Wie werden in den Richtlinien und Lehrplänen steuernde Erziehungsdimensionen umgesetzt, die kollektives Geschichtsbewusstsein⁴³ bezüglich des Völkermordes an den europäischen Juden im Unterricht ermöglichen? Dabei stützt er sich auf Aussagen von Jan Assmann, wonach

»Richtlinien und Lehrpläne als Speichermedien des kulturellen Gedächtnisses, Lehrer(innen) als Wissensbevollmächtigte, der Geschichtsunterricht insgesamt als institutionalisierte Mnemotechnik und das Unterrichtsthema ›Holocaust‹ als geronnene Erinnerungsfigur anzusprechen« sind.⁴⁴

Sein Ergebnis fällt nüchtern aus: Den an sie gestellten Anforderungen können Fachlehrer*innen nicht gerecht werden.⁴⁵ Trotzdem versucht er aufzuzeigen, welche Unterrichtsmethoden, etwa dem didaktischen Prinzip der Problemorientierung entsprechende, eingesetzt werden können, nicht zuletzt, um einen gegenwartsbezogenen Ansatz zu schaffen, der die Probleme in den Blick nimmt, aber auch zu Fragen anregt.

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

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

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

45 Vgl. ebenda, S 174.

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

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

Namen wie Chaim Schatzker/Dieter Schmidt-Sinn⁴⁷, Ernst Hinrichs⁴⁸, Thomas Sandkühler⁴⁹, Wolfgang Marienfeld⁵⁰ und Wolfgang Geiger⁵¹ werden eng mit

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

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

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

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

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

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

diesen Analysen verbunden. Die letzten Studien über Schulbücher zum Thema »jüdische Geschichte im Schulbuch« verdanken wir einerseits Martin Liepach/Wolfgang Geiger⁵² sowie andererseits Martin Liepach/Dirk Sadowski⁵³. M. Liepach und D. Geiger haben für ihre Untersuchung eine Auswahl von 148 Schulbüchern herangezogen, wobei verschiedene Verlage, Schulstufen (Sekundarstufe I: 74 Bücher, Bereich von Gesamt-, Haupt, und Realschule: 36 Bücher, Gymnasien: 38 Bücher) und Bundesländer die Basis bilden. Die empirische Betrachtung zeigt nur geringe Unterschiede bzgl. der Anteile jüdischer Geschichte insgesamt in den verschiedenen Schulformen auf. Auffallend ist jedoch, dass zwei Drittel davon jeweils der NS-Geschichte gewidmet wird, d. h., die jüdische Geschichte wird unter anderem von der Geschichte der Verfolgung dominiert.⁵⁴ Die Einbeziehung von antisemitischen Quellen und Sprachgebrauch⁵⁵ sowie die Festschreibung der Juden und Jüdinnen in ihren Opferrollen bzw. als Geldverleiher mit Wucherzinsen⁵⁶ sind nach wie vor fixer Bestandteil. Sinja Strangmann pflichtet dem bei⁵⁷ und weist darüber hinaus darauf hin, dass in der Auseinandersetzung zwischen Nationalsozialismus und Holocaust eine transnationale Perspektive nicht einmal angedacht ist, welche im internationalen Bereich der Geschichtsschreibung durchaus gängig sei. So kommen Themen wie »kollaborierende Staaten, passives oder affirmatives Verhalten von Bevölkerungen oder Widerstand gegen die Verfolgung von Juden«⁵⁸ nicht in den Blick und der Antisemitismus in seiner europäischen Dimension bleibt unbeachtet. Nach dem Studium dieser Untersuchungen fällt es schwer, »den Schulbüchern« nicht eine gewisse Aufklärungsresistenz zu unterstellen. Bettina Alavi und Susanne Popp fordern hier ein neuerliches Durchdenken des Themas Nationalsozialismus und Holocaust in geschichtsdidaktischer Hinsicht und auch

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

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

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

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

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

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

58 Ebenda, S 137.

durch die Stockholmer Erklärung (2000)⁵⁹ wird die von S. Strangmann als bislang in Schulbüchern fehlend aufgeführte internationale Dimension gefordert, die nicht einfach übergangen werden kann.⁶⁰ B. Alavi und S. Popp sehen hier Handlungsbedarf in der Beschäftigung mit der Shoah als Menschheitsverbrechen über Grenzen hinweg und im Vergleich mit anderen Genoziden:

»[...] handelte es sich um einen in seiner transnationalen Durchschlagkraft bislang unbekanntem Prozess, bei dem internationale Institutionen jenseits von EU, Europarat und UN geschichtsdidaktische Zielvorstellungen und Konzepte entwickeln, die in den einzelnen beteiligten Staaten verbindlich im Geschichtsunterricht umzusetzen sind. Dies fordert die geschichtsdidaktische Reflexion heraus, zumal inzwischen eine Erweiterung des Blickfeldes stattgefunden hat, in dem neben dem Holocaust auch andere Menschheitsverbrechen, insbesondere Genozide, nicht mehr vernachlässigt werden dürfen. Daraus resultieren Diskussionen über die »Singularität« des Holocaust und dessen zukünftige Funktion für eine historisch-politische Bildung jenseits des »Gedenkens«, was für die deutsche Gesellschaft jedoch weiterhin von fragloser Bedeutung sein wird.«⁶¹

Unter Einbeziehung der Kritikpunkte eben genannter Autor*innen versucht die Orientierungshilfe für deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht aus dem Jahr 2003⁶² eine Handreichung für die Gestaltung der Curricula, der Lehrer*innenbildung und des konkreten Unterrichts zu geben.

Wie in den zitierten Studien dargelegt, bildet der Blick in die Schulbücher einen Schwerpunkt geschichtsdidaktischer Forschung, ein weiterer liegt in der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgeschehen. So beleuchtet etwa die

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

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

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

62 Kommission des Leo Baeck Instituts zur Verbreitung der deutsch-jüdischen Geschichte (Hg) (2003), Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Orientierungshilfe für Lehrplan- und Schulbucharbeit sowie Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, Frankfurt/Main. Diese Ausgabe erfährt im Jahr 2011 eine aktualisierte Neufassung, im selben Jahr, als die deutsch-israelische Schulbuchkommission neu etabliert wird. Unter ihrer Federführung erschienen 2015 die Empfehlungen zur Behandlung jüdischer Geschichte im Rahmen eines zeitgemäßen Geschichtsunterrichts. Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hg) (2015), Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen, Vandenhoeck & Ruprecht unipress: Göttingen, online: http://www.edumeres.net/fileadmin/publikationen/expertise/fulltext/9783847104384_Laesig_Schulbuch-empfehlungen_Fulltext_deutsch.pdf [29.06.2015].