

2.4

Reijo E. Heinonen

Schoah als Thema des Religionsunterrichts

Ein Beitrag zur Didaktik der Zeitgeschichte

1 Schoah als Geschichte und Gegenwart

1.1 Die Entwicklung der didaktischen Ansätze zu einem schwierigen Unterrichtsthema

Es gibt nur wenige Unterrichtsentwürfe, die die Schoah im Religionsunterricht behandeln; sie stellen diese im allgemeinen in Verbindung mit den Folgen des NS-Systems dar. Die zeitgeschichtlichen Wurzeln und der theologische Antijudaismus sowie die religionspsychologischen Kontroversen werden selten problematisiert.¹ So kommen die speziellen Berührungs punkte zur kirchlichen und theologischen Tradition im allgemeinen nicht zur Sprache.

Auch die »in der deutschen Bevölkerung lebendigen Vorurteile, Lethargie und Untertanengeist« kommen nach H. Schultze zu kurz.² Er erwartet mehr Aufmerksamkeit für das Handeln und das Schicksal einzelner Menschen in der NS-Zeit, damit ein stereotypes Bild vermieden wird.³

Auf dem Gebiet der politischen Bildung in der Bundesrepublik wird das Thema in Unterrichtsentwürfen häufiger behandelt. Es gibt 13 Titel von Unterrichtseinheiten, die zwischen 1960 und 1979 in Fachzeitschriften das Thema Antisemitismus und Judenverfolgung behandeln. Wenn man aber dieses Vorkommen mit den Titeln zum Widerstand, zu Kriegsvorbereitung und Krieg vergleicht - es handelt sich um 12 bzw. 8 Titel - , sieht man, daß auch in der politischen Bildung bis zum Ende der 70er Jahre relativ wenig über die Schoah didaktisch erarbeitet worden ist.⁴

1 Vgl. Ch. Schatzker, *Die Juden in den deutschen Geschichtsbüchern. Schulbuchanalyse zur Darstellung der Juden, des Judentums und des Staates Israel*, Bonn 1981, 182-188; H. Schultze (Hg.), *Unterrichtshilfen zum Thema Judentum. Kommentierte Dokumentation von Unterrichtsentwürfen und Unterrichtsmaterialien. Dokumentation 8.II*, (Comenius Institut) Münster 1987, 19-20; H. Kremers, *Judentum und Holocaust im deutschen Schulunterricht. Aus Politik und Zeitgeschichte B 4*, 1979, 37-45; R. Kakuschke (Hg.), *Evangelische Kirche und Drittes Reich. Ein Arbeitsbuch für Lehrer der Sekundarstufe I und II*, Göttingen 1983.

2 Schultze, *Unterrichtshilfen*, 65.

3 Vgl. ebd.

4 Vgl. D. Schmidt-Sinns, *Probleme deutsch-israelischer Schulbuchrevision*, in: Schatzker, *Die Juden*, 11-12.

Den entscheidenden Anstoß, die Schoah in den Schulen zu problematisieren, gab der amerikanische Fernsehfilm »Holocaust«, der 1979 auch in der Bundesrepublik ausgestrahlt wurde. Gegen Ende des Jahres wurden schon fünf Unterrichtseinheiten publiziert.⁵ Danach haben die westdeutschen Schüler eine große Anzahl von Materialien und Dokumentationen zum Studium bekommen, so daß ein Bedarf an differenzierten Modellen zur Behandlung des Themas entstand. Interviews und Schülerbefragungen entlarvten eine gewisse Ratlosigkeit der Eltern und Lehrer, mit diesem Thema umzugehen.⁶

P. Sichrovsky faßte die veränderte Lage in den Schulen wie folgt zusammen: »Wenn die Erwachsenen heute darüber klagen, daß sie fast nichts in ihrer Jugend über die NS-Zeit erfahren konnten, so beklagt sich die heutige Jugend darüber, daß sie nichts anderes hört, als daß sie ein Volk der Mörder und Mitschuldigen waren und vielleicht auch noch sind.«⁷

Man versuchte also, die seit Jahren entstandene Informationslücke durch moralisch herausfordernde Fakten und Interpretationen in kurzer Zeit aufzufüllen.

Es fragt sich aber, welchen erzieherischen Sinn es hat, die NS-Zeit und die Schoah nur für sich oder nur im Zusammenhang mit der »Vorgeschichte« zum Dritten Reich zu behandeln. Werden die Filme über die Untaten der Nationalsozialisten, die Besuche der Konzentrationslager und die Lektüre von Büchern über den Faschismus nicht die Geschichte des Dritten Reiches auf Mord und Verbrechen an Unschuldigen reduzieren?

Ein didaktischer Neuansatz artikulierte sich in der Frage, ob es nicht besser wäre, eine andere Zugangsart zum Thema zu wählen und das Schicksal der Menschen, die das Kriegsende nicht als Befreiung, sondern als Niederlage empfunden hatten⁸, genauer zu untersuchen.

Diese Frage traf den blinden Fleck der bisherigen Betrachtungsweise, nämlich die historische Kontinuität. Es waren zum großen Teil ja dieselben Menschen, dieselben Institutionen und Kirchen, die die Jahre 1933 und 1945 durchlebten.⁹ Was waren die Vor-

5 Vgl. ebd.

6 Vgl. P. Sichrovsky, *Schuldig* geboren. Kinder aus Nazifamilien, Köln 1987, 18-22.171; schwedisch: *Född skyldig*, Stockholm 1987; finnisch: *Syntynyt syylliseksi*. Natsiperheiden lapsia, Juva 1990.

7 Sichrovsky, *Född skyldig*, 155. Die schwedische Ausgabe ist mit einem Nachwort versehen.

8 Ebd.

9 In Österreich artikulierte sich diese Frage auch an dem heiß debattierten Theaterstück »Heldenplatz« von Thomas Bernhard. In einer Weise, die zum Skandal führte, deutete der Autor darin an, daß sich in den letzten 50 Jahren wenig am geistigen Klima in Österreich geändert habe. Er läßt in diesem Stück

aussetzungen für die Ereignisse des Jahres 1933? Waren nach 1945 nicht dieselben sozialen, moralischen und psychologischen Faktoren wirksam?

Bei der Antwort auf diese Fragen ist die Didaktik auf die *Geschichtswissenschaft* angewiesen; sie hat seit der Nachkriegszeit einen Paradigmenwechsel vollzogen. Nach dem Krieg war es üblich, die Anfänge des NS-Herrschaftssystems »als einen mit machiavellistischen Herrschaftstechniken von einer vergleichsweise kleinen Gruppe von Fanatikern zielbewußt gesteuerten Prozeß zu deuten«.¹⁰ Auf der Seite der Kirchenkampfhistoriographie entsprach diesem Ansatz eine theologisierende Gesamtdeutung, in der man die Ereignisse als Ausbruch irrationaler, satanischer Mächte beschrieb. Typisch für diese Geschichtsdeutung war der Titel des bekannten Buches von W. Künneth: »Der große Abfall«. In diesen Beschreibungsansätzen der Zeitgeschichte war es schwierig, die Kontinuität in Gesellschaft und Kirche zu finden.¹¹

Interessant für die kirchenhistorische Forschung erscheint, daß man in den 80er Jahren in der allgemeinen Zeitgeschichte immer mehr die Kontinuität betonte und »in voller Schärfe« die Frage

einen der Hauptdarsteller sagen: »Oxford ist mir ein Alptraum, aber Wien ist mir jeden Tag der viel größere Alptraum, ich kann hier nicht mehr existieren. Ich wache auf und habe es mit der Angst zu tun, die Zustände sind ja wirklich heute so, wie sie achtunddreißig gewesen sind. Es gibt jetzt mehr Nazis in Wien als achtunddreißig ...« (Heldenplatz, Eine Dokumentation, hg. vom Burgtheater Wien, Wien 1989, 10). Warnend im Hinblick auf eine Entstehung eines neuen Antisemitismus, weist »Der Spiegel« auf eine Diplomarbeit am Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaft über die Angste der Wiener Juden hin (s.u.). Demnach hatten nur 10% der Befragten keine Angste, U-Bahn zu fahren, wenn sie als Juden »erkennbar« wären! Da aber die Gruppe der Befragten relativ klein war (50 Personen von den insgesamt 5954 bei der Wiener Kultusgemeinde registrierten Juden), ist es nicht möglich, weitgehende Folgerungen aus dieser Untersuchung zu ziehen. Wie weit diese Angste aktuell durch die Auseinandersetzungen um Bundespräsident Waldheim entstanden sind, läßt sich wohl erst später beurteilen (vgl. Heldenplatz, 289. - Der Spiegel vom 19.11.1988). - Über die Bedeutung des österreichischen Gedenkjahres 1938/1988 schreibt Katinka Tatjana Nowotny in ihrer Diplomarbeit: »Es eröffnet erstmals die Möglichkeit, daß die privaten Geschichtsversionen als Alltagsgeschichte, als alltäglich gelebtes Leben unter der Zeit des Faschismus, in die offizielle Geschichte eingehen, daß aber auch subjektiv geprägte und wahrgenommene Inhalte sich von den Klischees der Entschuldigungskultur befreien können« (K.T. Nowotny, Erinnerung an den Nationalsozialismus. Eine Analyse zum österreichischen Gedenk Jahr 1938/88. Eine Inhaltsanalyse wichtiger Printmedien und eine Dokumentation von Veranstaltungen und politischen Kontroversen, Sozial-Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Universität Wien, Diplomarbeit, Wien 1990, 96).

10 W. Mommsen, Gegenwärtige Tendenzen in der Geschichtswissenschaft der Bundesrepublik, Geschichte und Gesellschaft 7 (1981) 164; vgl. Kakuschke, Kirche, 160.

11 W. Künneth, Der große Abfall. Eine geschichtstheologische Untersuchung der Begegnung zwischen Nationalsozialismus und Christentum, Hamburg 1947; Vgl. R. Heinonen, Saksan kirkollismiinisteriö 1935-1945 (Das Reichskirchenministerium 1935-1945), Teologinen Aikakauskirja, Teologisk Tidskrift 3 (1982) 210; F. Baumgärtel, Wider die Kirchenkampf-Legenden, Neuendettelsau 1950.

gestellt hat, »welchen konkreten Anteil die traditionellen Führungsgruppen in Staat, Gesellschaft und Wirtschaft im Zuge des Aufstiegs der Nationalsozialisten zur Macht gehabt« haben.¹² Entsprechend erwachte die Frage nach der möglichen kirchlichen Kontinuität in antideutschem Verhalten und antijudaistischen Auffassungen. Diese Betonung der Kontinuität hat in den theologischen und historischen Wissenschaften unterschiedliche Folgen gehabt.

In der politischen Geschichtswissenschaft führte die Betonung der Kontinuität zur Forderung nach Relativierung oder »Normalisierung« (Broszat) der Geschichtsschreibung über die NS-Zeit. Dagegen hob die Betonung der theologiegeschichtlichen Kontinuität die Schuld und die Verantwortung von Theologie und Kirche hervor und ließ die Schoah als einmaliges, singuläres Ereignis interpretieren. Man könnte sagen, daß in der kirchlichen Zeitgeschichte die Einsicht in die Kontinuität eine Voraussetzung dafür wurde, die Schuld neu in den Blick zu bekommen. Nach der rheinischen Synode in Bad Neuenahr 1980 hat die Betonung der geschichtlichen Kontinuität in bezug auf die antijudaistische Tradition immer breitere Zustimmung gefunden.¹³

Auch bei denen, die selbst nicht unmittelbar an den konkreten Ereignissen beteiligt waren, setzte sich das Erbe des Dritten Reiches - durch ablehnende oder billigende Einstellungen dazofort. Jede Generation bezeugt auf ihrer Weise, oft durch ihr Schweigen, ihren Bezug zu dieser Vergangenheit.

Die Stimme der zweiten Generation kam in einigen dokumentarischen Veröffentlichungen zur Sprache. Das Buch von D. Bossmann (Hg.), *Was ich über Adolf Hitler gehört habe. Folgen eines Tabus. Auszüge aus Schüleraufsätzen von heute*, Frankfurt/M. 1977 erweckte große internationale Aufmerksamkeit und deckte Mängel des Schulunterrichts auf. Das Buch von P. Sichrovsky »Schuldig geboren« erweckte erregte Diskussionen in der Bundesrepublik.¹⁴ In Österreich empfahl

12 Mommsen, Tendenzen, 164.

13 Vgl. R. Heinonen, *Zur Theologie nach Auschwitz. Die Schoah als Herausforderung für die protestantischen Kirchen. Ein Beitrag zur Theologiegeschichte*, KZG 3 (1990) 34ff. Zum Trend, den Historismus wieder zu würdigen, vgl. Mommsen, Tendenzen, 182: »Im Gegenzug gegen die Verdammung des Historismus durch die Vertreter einer ›kritischen‹, d.h. im Eigenverständnis ›progressiven‹ Geschichtswissenschaft wird neuerdings auf die Gefahren hingewiesen, die eine Vernachlässigung der klassischen methodischen Postulate des Historismus, namentlich der Methode des einfühlenden Verstehens und der individualisierenden Analyse, die die Handelnden selbst habe zu Wort kommen lassen, nach sich ziehen könnte.«

14 »An der Rezeption von ›Shoah‹ wird sich zeigen, wie authentisch der hierzulande so oft bekundete Wille zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ist. Lanzmann (Regisseur des Fernsehfilms *Shoah*) jedenfalls glaubt, daß ›Shoah‹ der erste befreende Film seit 1945 sei - für die Deutschen« (Der zähe Schaum der Verdrängung. Micha Brumlik über Claude Lanzmanns Dokumentarfilm »Shoah«, *Der Spiegel* 8, 1986, 197). - Vgl. weiter: Gestörte Identität,

das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport den Schulen, sich - gegen die Tendenzen zur Verdrängung - mit den Ereignissen des Jahres 1938 (Anschluß Österreichs) auseinanderzusetzen.¹⁵ Daraus entstand im Mai 1988 ein umfangreiches Projekt, dessen Ziel es war, die Aktivitäten der Schule zum Gedenkjahr zu dokumentieren. 430 Schulen aus dem gesamten Bundesgebiet antworteten mit Projektbeschreibungen, im Unterricht erarbeiteten Videobändern, Broschüren, selbstverfaßten Arbeitsunterlagen oder Texten, aber auch mit Berichten von Schulausstellungen und Theateraufführungen. Dieses Projekt zeigte, daß viele Schulen jetzt neue Formen des Unterrichts suchten. Man beabsichtigte, durch Interviews und biographische Darstellungen den Auswirkungen des Schweigens und der Verdrängung entgegenzuwirken und die historische Kontinuität realistisch zu beurteilen.¹⁶

stolpernder Gang. Die Nachkommen der Nazis - gezeichnet für Generationen (Der Spiegel 6, 1987, 74-80); *P. Sichrovsky*, Ich war's nicht, verdammt noch mal. Wie Nazi-Kinder mit der Vergangenheit ihrer Eltern leben (Der Spiegel 6, 1987, 82-89; 7, 1987, 144-160; 8, 1987, 176-193). S. auch die Leserbriefe dazu: »Nichts daraus gelernt?«, Der Spiegel 9, 1987, 7-8: »Eine widerwärtige Hetze, jetzt auch Versuch Kinder gegen Eltern. Schande über Augstein, der solche Machwerke veröffentlichten läßt« (Igor Goldner, Göttingen). »Eine Frage zur Primitivbezeichnung Nazikinder. Was ist das? Dieser schmutzige Beitrag, gegen unser Volk gerichtet, ist würdig aller bisherigen Beiträge Ihres Umerziehungsblattes. Was muß das für ein schmutziges Schwein sein, der so etwas zu Papier bringt, dem Namen nach bestimmt ein Jude. Die Rechnung wird diesem Burschen einmal präsentiert. Sei Gott seiner schmutzigen Seele gnädig« (Otto Ernst Bretenbach, Wolfsburg). »Als Kind faschistischer Großeltern fühlte ich mich schuldig. Schuldig daran, daß selbst 40 Jahre nach Ende der Nazi-Herrschaft nationalsozialistisches Gedankengut immer noch so verbreitet ist« (Georg Kopp, Braunschweig). Unter den 13 Leserbriefen (Der Spiegel 9, 1987) findet sich auch ein offener, an Stefanie gerichteter Brief von Dirk Kuhl (Remscheid): »Du sagst: Wer weiß, ob es damals wirklich so schlimm war? Glaube mir: Es war immer noch schlimmer. Ich habe Original-Todeslisten von Gefangenen, die in einem Arbeitslager bei Braunschweig vernichtet worden sind.« - Positive Äußerungen über das Buch von Sichrovsky: So eine Nachbarschaft. Ist Peter Schneiders Erzählung »Vati« ein schlichtes Illustrierten-Plagiat? (Der Spiegel 11, 1987, 216-219); daraus: »Anders als dem Wiener Autor Peter Sichrovsky, der gerade in einer Spiegel-Serie die Lebensläufe mehrerer Nazi-Kinder dokumentierte (Ich war's nicht, verdammt noch mal.) und dabei Wert legte auf die Feststellung, er habe nicht nur prominenten Nazi-Nachwuchs interviewt, ist es Peter Schneider (Vati, Darmstadt: Luchterhand 1987) nicht gelungen, einen Unterton von Mystifizierung zu vermeiden. Das ist beim Thema Mengèle auch gar nicht möglich. Sich aus fiktiver Sohnes-Perspektive anzunähern an ein Phantom des Grauens kann nur anbiederisch werden. Mengèle taugt nicht als Novelle« (ebd., 218). - Weiter über die Problematik der Kinder von Nazieltern: »In einem Land, in dem sich die einen auf den Befehlshotstand, die anderen auf die Gnade der späten Geburt berufen, in dem Auschwitz mal gegen die Vertreibung der Ostdeutschen aufgerechnet und mal vom Gulag abgeleitet wird, in dem also das Relativieren, Abwägen und Verharmlosen zur täglichen Übung geworden ist - in einem solchen Land muß die Anklageschrift des Sohnes gegen den eigenen Vater wie eine Kriegserklärung an die nationale Identität verstanden werden« (Diese Scheißbilder trage ich mit mir rum. Henryk M. Broder über die Reaktionen auf Niklas Franks »Mein Vater, der Nazi-Mörder«, Der Spiegel 28, 1987, 166-168). Zum Thema s. auch *D. von Westernhagen*, Die Kinder der Täter. Das Dritte Reich und die Generation danach, München 1988.

15 Die zwei Wahrheiten. Eine Dokumentation von Projekten an Schulen zur Zeitgeschichte im Jahr 1988, hg. vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, Abteilung für politische Bildung, und dem Österreichischen Kultur-Service, Wien 1989, 8.

16 Ebd.

Der methodische Zugang zur Sache hat sich mit der Zeit ebenfalls geändert. Zu Beginn der 60er Jahre hatte man die NS-Zeit in eher historischem Zugriff behandelt, gegen Mitte der 60er Jahre gewannen sozialpsychologische Kriterien mehr Gewicht. Zwischen 1967 und 1977 standen fast ohne einschlägige Veröffentlichungen die Grundsatzfragen wissenschaftstheoretischer Begründungszusammenhänge und innenpolitischer Streitfragen im Vordergrund.¹⁷

Die Aufführung des Holocaust-Films in der Bundesrepublik 1979 zeigte, welche Bedeutung die Popularliteratur und die Massenmedien in der Meinungsbildung hatten. Das akademisch-theoretische Fragen der Historiker wurde wieder zum Thema des ›Mannes auf der Straße‹. In den 80er Jahren entwickelte sich die Auseinandersetzung zur scharfen öffentlichen Debatte, die von jedem eine unmittelbare Stellungnahme verlangte. Diese Diskussion betraf auch die Religionslehrer. Sie waren herausgefordert, zeitgemäße Entwürfe zur Behandlung des Themas zu liefern.

1.2 Allgemeine Leitlinien für den Unterricht über die Schoah Ch. Schatzker hat einige Ansätze zu allgemeinen Leitsätzen für Lehrer zusammengefaßt. Er kann sich dabei auf die internationale Schulbuchforschung stützen (Fiedler, Fischer, Kastning-Olmesdahl, Kremers u.a.).¹⁸

Es gibt auch einige religionsdidaktische Reflexionen zum Thema. Charakteristisch für diese ist aber, daß die Schoah nicht direkt

17 Vgl. Schmidt-Sinns, Probleme, 11.

18 Vgl. Ch. Schatzker, The Teaching of the Holocaust. Dilemmas and Considerations. Reflections on the Holocaust, The Annals of the American Academy of political and social science 1980, 221-225; H. Kremers, Das Judentum im evangelischen Religionsunterricht. Lehrplananalysen und Vorschläge, in: H. Kallenbach und W. Schemel (Hg.), Judentum im christlichen Religionsunterricht (Schriften der Ev. Akademie in Hessen-Nassau, Heft 83), Frankfurt/M. 1972, 46-79; Kremers, Judentum und Holocaust (s.o. Anm. 1); Chr. Hopf, Antisemitismus als Unterrichtsgegenstand: Zwischen moralischer Empörung und Leugnung, in: W. Scheffler und W. Bergmann, Lerntag über den Holocaust als Thema im Geschichtsunterricht und in der politischen Bildung - gemeinsam mit der Research Foundation for Jewish Immigration, New York - am 8. November 1987, Berlin 1988, 28-45; P. Fiedler, Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analysen, Bewertungen, Perspektiven, Düsseldorf 1980; A. Kaufmann, Darstellung des Judentums und der Juden im Evangelischen Religionsunterricht, Braunschweiger Beiträge für Theorie und Praxis, Heft 4 (1986) 15-22; R. Kastning, Christliche Traditionen des Unterrichts über Juden und Judentum nach 1945, in: R.E. Heinonen, K.-J. Illmann und A. Toivanen (Hg.), Religionsunterricht und Dialog zwischen Judentum und Christentum, Abo 1988, 107-116; dies., Theological and Psychological Barriers to changing the Image of Jews and Judaism in Education, Journal of Ecumenical Studies 21 (1984) 452-469. In diesem Beitrag interpretiert Kastning die Ergebnisse der folgenden Schulbuchforschungen: P. Fiedler, 1980 (s.o.); E. Fischer, Faith without Prejudice, New York 1977; C.H. Bishop, How Catholics Look at Jews, New York 1974 sowie ihre eigene Untersuchung: R. Kastning-Olmesdahl, Die Juden und der Tod Jesu, Neukirchen-Vluyn 1981.

zum Thema des Religionsunterrichts gewählt worden ist. Dagegen hat man in den letzten Jahren die Grundkenntnisse über das Judentum ergänzen und verändern wollen.¹⁹ Die exegetischen und systematischen Analysen zum Antijudaismus haben neuen Stoff geliefert. Die Probleme der Didaktik der Zeitgeschichte beim Thema Schoah sind weniger berührt. Jedoch sind einige der von Schatzker gestellten Aufgaben ebenfalls mit historischer Analyse zu bewältigen.

Eine zentrale Frage berührt das Verhältnis der affektiven und kognitiven Lerndimensionen zueinander. Wie kann man das mit großen Ängsten und emotionalen Spannungen beladene Thema so im Unterricht behandeln, daß die Offenheit zu neuem Lernen bewahrt wird? »The Problem is how to present the truth without causing dangerous mental consequences - how to impress without traumatizing.«²⁰

Eine erste Voraussetzung dafür ist, daß der Lehrer die personale und emotionale Hingabe sowie rationales, analytisches Denken und Darstellen zu unterscheiden weiß. Obwohl beide Bereiche Verbindungen auf der Motivationsebene besitzen, ist es didaktisch wichtig, die zum Andenken und zur Meditation führenden Phasen des Unterrichts von den zentralen kognitiven Lernprozessen zu unterscheiden.

Zweitens muß der Lehrer entscheiden, wie und zu welchem Zweck er die Schoah als »Materialobjekt« des Unterrichts benutzt - ob er beabsichtigt, die Einmaligkeit der Schoah zu betonen, oder ob er mit dem Thema »Schoah« allgemeine humane bzw. inhumane Werte veranschaulichen will. In den israelischen Schulen hat man verständlicherweise den Akzent auf die erstere Betrachtungsweise gelegt, wogegen man in den Curricula der anderen Länder die universalen und humanen Elemente betont hat.²¹

Dieses Problem verknüpft sich mit der Entwicklung der theologischen und historischen Wissenschaften. Wie sehen die Geschichtswissenschaft und die Theologie die Singularität der Schoah?

Wie weit sind die Lehrpläne von der gesellschaftlichen und schulpolitischen Entwicklung abhängig? Kann man überhaupt ökumenisch relevante didaktische Hinweise erstellen? Was die letzte Frage betrifft, gibt es gute Gründe, für eine ökumenische Didaktik auf diesem Gebiet zu plädieren. Die theologische Neubewertung auf die Bedeutung der Schoah hat in den europäischen Kirchen dazu geführt, daß gemeinsame, mit der Theologiegeschichte verbundene Fragen neu entdeckt worden sind.²² Des weiteren führt die europäische Integration die Staaten und ihr kulturelles Erbe immer näher zueinander. Dies akzentuiert die gemeinsame Verantwortung für die Zukunft der christlich-jüdischen Beziehungen.²³

19 Vgl. Kastning, Barriers (s.o. Anm. 18); R.E. Heinonen, Torakunskapen i kristen religionsundervisning, Nordisk Judaistik. Scandinavian Jewish Studies 2 (1987) 104-112.

20 Schatzker, Teaching, 222.

21 Vgl. ebd., 224.

22 Vgl. Heinonen, Theologie (s.o. Anm. 13), 40-44.

23 Vgl. L. Eitinger (Hg.), The Antisemitism in our Time. A Treat against us all. Proceedings of the First International Hearing on Antisemitism, Oslo 7.-8.6.1983. The Nansen Committee, Oslo 1984.

An die Frage, wieweit man die Schoah als einmaliges, singuläres Ereignis darstellen sollte, knüpfen einige geschichtsdidaktische Fragen an. Wenn man durch die Beschreibung der Schoah die Bandbreite des menschlichen bzw. unmenschlichen Verhaltens zeigen will, liegt der Akzent auf der ethischen, systematischen Darstellung. Zu dieser breiteren Zielsetzung gehört die von Schatzker gestellte politische Aufgabe. Demnach soll der Unterricht gegen die neonazistische Literatur als politische Bildung wirken.²⁴ Dies wird um so wichtiger, als die grundlegenden Tatsachen über die Schoah in vielen Ländern nicht mehr in Erinnerung sind.

Eine weitere Aufgabe des Unterrichts besteht nach Schatzker darin, zur allgemeinen ethischen Erziehung beizutragen. Er weist in diesem Zusammenhang auf die psychologischen Voraussetzungen für illegitime Verallgemeinerungen, Vorurteile, Haß und Zerstörungslust in jedem Menschen hin. Hier sollten auch die theologische Fragestellung und die christliche Anthropologie zum Zuge kommen.

Drittens sollte der Unterricht zur historischen Analyse der Machtmechanismen des Staatsapparates führen: Sie stehen hinter dem Personenkult, der Massenhysterie, dem Zerbrechen der persönlichen moralischen Maßstäbe durch die Zielsetzung des Staates.

Viertens sollte der Unterricht auf das Bewußtmachen der Hintergründe des Antisemitismus zielen und damit zur existentiellen Erfahrung führen.²⁵ Dabei ist es schwierig, zu informieren, ohne zu frustrieren. Im Religionsunterricht gibt es aber Möglichkeiten, Schuld und Frustration in positiver Weise aus der Perspektive der christlichen Vergebung zu bewältigen, ohne die Tatsachen zu verallgemeinern oder zu verharmlosen. Dieser Sachverhalt kann wichtig für das persönliche mentale Gleichgewicht sein.

2 Möglichkeiten und Grenzen der Verwirklichung des Ethikunterrichts über die Schoah

Als die Schoah Ende der 70er Jahre durch den Holocaust-Film eine neue internationale Aktualität gewann und man sich mit den theologischen und religionsgeschichtlichen Problemen im Dialog zwischen Christentum und Judentum zu beschäftigen begann, richtete man gleichzeitig auch an die internationale Pädagogik die

24 Vgl. Schatzker, *Teaching*, 225.

25 Vgl. ebd.

Frage, welche Rolle sie in der Bildung der Jugend in einer Zeit nach Auschwitz haben könne. Die Antwort war u.a. ein internationales Projekt »Teaching the Holocaust as Education toward Values«, das in den Vereinigten Staaten, in der Bundesrepublik und in Israel verwirklicht wurde.²⁶

Als Methode benutzte man bei dieser Untersuchung Problemlösungsaufgaben. In den drei Ländern bekamen die Studenten gleiche moralische Probleme zu lösen. In der Konfrontation mit ausgewählten Vorurteilen und Stereotypen wurden sie zum kritischen Denken herausgefordert. Die Fragen waren auf einer allgemeinen ethischen Ebene gestellt, um den internationalen Vergleich zu ermöglichen.

Als ein Ergebnis des Projekts kann man eine programmatische Äußerung eines Studenten bewerten: »Auschwitz is the furthest end of a human continuum. I am obliged to do everything I can to prevent the human degeneration toward it.«²⁷

26 Vgl. A. Carmon, Problems in Coping with the Holocaust: Experiences with Students in a multinational Program, *The Annals of the American Academy of political and social science* 1980, 227; Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte und Geographie Israels in Schulbüchern der BRD. Zur Darstellung der deutschen Geschichte und der Geographie der BRD in israelischen Schulbüchern (Deutsch-Hebräisch) (Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 45), 1985; R. Schüssler, Zur Darstellung des Judentums in deutschen Schulbüchern. Gedanken - Anregungen - Hinweise. Bericht über ein interdisziplinäres Projekt, Erzielen heute 3 (1980) 11-17; G. Stein (Hg.), Begegnung und Auseinandersetzung. Ermutigende Anstöße und wegweisende Beiträge zu deutsch-israelischer Schulbucharbeit, Duisburg (Universität/Gesamthochschule) 1986; Vorschläge für die Darstellung von Juden, Judentum und Staat Israel in deutschen Schulbüchern für Geschichtsunterricht/Sozialkunde und Religionsunterricht, Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts 1 (1980). - In seiner zusammenfassenden Analyse der deutschen Schulbücher stellt Schatzker folgende sechs »idealtypische Erklärungsmuster« fest, »die bewußt oder unbewußt eine offene und erschöpfende Auseinandersetzung mit dieser Frage [Schoah] blockieren oder zumindest erheblich erschweren und zu gewissen Abwehrmechanismen führen«:

1. Das Erklärungsmuster des »Hineinschlitters«, wobei die konkreten ethischen Alternativen nicht zur Sprache kommen.
2. Die »Hitlertheorie« personalisiert alle Greuelaten der Nationalsozialisten in dem einen Führer.
3. »Das Ausweichen ins Unpersönliche« meint das Vermeiden der Benennung des Subjekts. Durch adverbiale Bestimmungen der Zeit und des Ortes kommt man zu passiven Wendungen.
4. Die »Verheimlichungstheorie« betont, daß erst gegen Ende des Krieges die Grausamkeiten in all ihrer Unmenschlichkeit bekannt wurden.
5. Die »Loyalitätstheorie« erklärt den Geschichtsverlauf nach dem Motto »Befehl ist Befehl«.
6. Die »Schuldaufrechnungstheorie« bedeutet ein allzu großes Verständnis für die ehemalige Machtelite des »Dritten Reichs« (Ch. Schatzker, *Die Juden in den deutschen Geschichtsbüchern. Schulbuchanalyse zur Darstellung der Juden, des Judentums und des Staates Israel*, Bonn [Bundeszentrale für politische Bildung] 1981, 146-155).

27 Carmon, Problems, 227.

Das Projekt arbeitete mit drei verschiedenen Sozialformen. Erstens beschäftigten die Studenten sich individuell mit einem speziellen Problem aus irgendeinem ausgewählten Dokument. Danach sammelten sie sich zu kleinen Gruppen, um ihre Erlebnisse und Meinungen auszutauschen und zu diskutieren. Schließlich diskutierten sie über das Holocaust-Problem gemeinsam mit der ganzen Schulklassese.²⁸

Bei dieser Arbeitsweise hängt viel davon ab, welche Intensität die Beschäftigung in der ersten Phase erreicht; ob die Dokumente dem intellektuellen Niveau des Schülers entsprechen; ob er sich die Mühe macht, seine Gedanken niederzuschreiben. In den Diskussionsbeiträgen ist es sonst schwierig, die Verschiedenheit der Ausgangspunkte zu verteidigen, da die Diskussionsform Verallgemeinerungen fördert. Oft beherrschen die verbal begabtesten Schüler mit ihren Meinungen die Diskussionen.

In den drei am Projekt beteiligten Ländern hat die Schoah bezeichnenderweise in den Curricula einen sehr unterschiedlichen Stellenwert. In Israel wurde sie zum obligatorischen Lerngegenstand mit 30 Stunden pro Jahr, als 1979 der Holocaust-Film die deutsche Öffentlichkeit aufrüttelte.²⁹

Darüber hinaus hat das didaktische Denken den Anteil der Schoah am Unterricht verändert. Seitdem problemorientierte Unterrichtsmodelle die Praxis des Religionsunterrichts in der Bundesrepublik umzugestalten begannen, wuchsen in den Lehrplänen die Hinweise auf das Judentum und den Holocaust. 1970 forderten bereits 34 von 67 Lehrplänen Informationen über das Judentum und seine Beziehung zum Christentum. Heute fordern dies auf evangelischer und katholischer Seite alle Lehrpläne.³⁰

Innerhalb dieser Informationen nimmt die Schoah eine Schlüsselstellung ein; demgegenüber werden die Beziehungen zwischen Judentum und Christentum in der Geschichte der Kirche wenig berücksichtigt. In einigen Schulbuchserien findet man Informationen über die Schoah sogar an mehreren Stellen. In den Religionsbüchern wird auf den Judenhaß in christlichen Ländern (»Der christliche Judenhaß«) als Wurzel des Antisemitismus hingewiesen.³¹

Den Anteil der Informationen über die Schoah an der allgemeinen Bildung in den USA beschreibt H. Friedlander. Er stellt zunächst für die letzten Jahre ein wachsendes Interesse am NS-Regime und am Holocaust in der amerikanischen Öffentlichkeit fest. Die Ursache sieht er in den Bemühungen der amerikanischen Gesellschaft, ihre eigenen traumatischen Erfahrungen in der Geschichte zu bewältigen. »Die einschneidenden Erfahrungen der amerikanischen Gesellschaft durch den Kampf für Gleichberechtigung (civil rights) und gegen den Vietnam-Krieg, begleitet von der Studentenbewegung, lenkten die öffentliche Aufmerksamkeit auf vergleichbare Erfahrungen in der Vergangenheit.«³²

28 Vgl. ebd., 230.

29 Vgl. ebd., 232.

30 Vgl. Kremers, Judentum, 40.

31 Vgl. ebd.

32 H. Friedlander, Holocaust als Problem der politischen Bildung in den USA, in: Scheffer/Bergmann (Hg.), Lerntag (s.o. Anm. 18), 110f.

Es wäre aber zu einfach zu behaupten, daß die Schoah nur aus politischer Zweckmäßigkeit aktualisiert wurde, um die öffentliche Meinung und das Interesse von Vietnam und der Bürgerrechtsbewegung abzulenken. Gewiß spielten auch diese Motive eine Rolle; aber das späte Erwachen des Interesses für die Schoah in den späten 70er Jahren zeigt, daß für die Aktualisierung und Sensibilisierung auch andere Motive wirksam waren. Maßgeblich waren u.a. die wissenschaftliche Aufarbeitung in judaistischen und theologischgeschichtlichen Studien sowie die öffentliche Meinungsbearbeitung durch die populären Filme wie »Holocaust«, »Winds of War« und »War and Remembrance«.³³

Was in den amerikanischen Schulen geschieht, beurteilt Friedlander wie folgt: »Zusammenfassend kann man sagen, daß die Schulen versuchen, die Lehre des Holocaust in die normalen, in den USA üblichen ›civil lessons‹ einzureihen. Diese ›civil lessons‹, also die deutsche ›politische Bildung‹, bieten aber leider nur moralisierende Klischees, die die Wirklichkeit des vom Nazi-Deutschland besetzten Europa kaum wiedergeben können.«³⁴ Die amerikanischen Lehrpläne über die Schoah kritisiert Friedlander in der Hinsicht, daß sie »meistens nur aneinander gereihte Zitate aus allen möglichen Quellen« sind und fehlende Sachkenntnis kaum verhehlen.³⁵ Die didaktische Gestaltung und der Inhalt des Unterrichts bleiben in hohem Maße von den Lehrern abhängig, die sich freiwillig dazu melden. Eine entsprechende Ausbildung für die Aufgabe politischer Bildung haben die Lehrer meistens nicht; ihre einzige Befähigung ist in der Regel die Tatsache, daß sie engagierte Juden sind.³⁶

Um diese Sachlage zu verändern, hatte das internationale Unterrichtsprojekt die Lehrerbildung als eine wichtige Aufgabe angesehen. Die beteiligten Lehrer mußten zuerst für das Projekt geschult werden. Sie sollten sich ihrer Vorurteile und Stereotypen bewußt werden. In Simulation der Schulsituation spielten die Lehrer die Rolle ihrer Studenten, nahmen so den Blickwinkel auf die eigene Werteskala ein und konnten ihre verdeckten Stereotypen kennenlernen. Als Ertrag dieses Projektes wurden Leitlinien für die Lehrerbildung³⁷ aufgestellt.

Eines der größten didaktischen Probleme bei der Behandlung der Schoah ist das Unterrichtsmaterial. Man fragt sich, ob es sachgemäß ist, die Schoah als historisches Ereignis ethisch zu verallgemeinern und als Beispiel immoralischen Verhaltens zu betrach-

33 Vgl. ebd., 114f.

34 Ebd., 117.

35 Ebd., 116. - Schatzker, Teaching, 219 formuliert das Scheitern der Erziehenden im Unterricht über die Schoah wie folgt: »Educators suddenly found themselves sharing in common the surprising discovery, that their educational systems had not fulfilled their duty in teaching the Holocaust and had not been aware of the educational values and opportunities which might be implicated in this subject, thus leaving their students unprepared for the confrontation with the problem the Holocaust evokes.«

36 Vgl. Friedlander, Holocaust, 116.

37 Vgl. Carmon, Problems, 232. - Beim Lernen neuer Einstellungen gegenüber dem Judentum spielen die Lehrer eine zentrale Rolle - wie einst in der antisemitischen Propaganda des Dritten Reiches. So äußerte sich S. W. Herman in seinem Bericht an die amerikanische politische Führung am 19.12.1945 wie folgt: »Nazism' greatest triumph lay in its almost complete conquest over the teachers«, vgl. KZG I (1988) 329.

ten. Der Unterricht über die Schoah führt in ein Dilemma zwischen der verallgemeinernden Aktualisierung durch die anthropologische Parallelität zwischen uns und den Menschen in den 30er und 40er Jahren einerseits und der distanzierenden Historisierung, die in der Schoah einen einmaligen, für die heutigen Menschen unmöglichen Verlauf der Geschichte sieht, andererseits. Dieses Problem artikuliert sich im Projekt in der Frage: »How do we cope with the insoluble dilemma of the unique and the universal?«³⁸

Für die didaktischen Entscheidungen scheint demnach die prinzipielle Stellung zur Singularität der Schoah entscheidend wichtig zu sein. Den Begriff »uniqueness« hoben der Schriftsteller und Nobelpreisträger E. Wiesel sowie der Rabbiner E. Fackenheim hervor.³⁹ Im sogen. deutschen Historikerstreit nach 1986 wurde über diesen Begriff heiß debattiert.⁴⁰ Die Schwierigkeiten, diesen Begriff in der Bildungsarbeit zu verwenden, formuliert Friedlander wie folgt: »... (M)an (kann) nicht fordern, daß für den Holocaust die Einmaligkeit, die keine Vergleiche zuläßt, gültig ist, und gleichzeitig verlangen, daß der Holocaust als Lehre für unsere Zeit dienen soll.«⁴¹ Im Bereich des Ethischen scheint die Einmaligkeit und die Allgemeinheit der Schoah in einem Dilemma zu stehen.

Um eine didaktische Lösung für den Religionsunterricht zu finden, brauchen wir nähere Kenntnis über die ethischen Probleme des Schülers beim Thema »Schoah«.

3 Das Scheitern der Erziehung an der Zeitgeschichte: Der Fall Stefanie

3.1 Die Ursprünge des Wertekonflikts

Es gibt einige Gründe dafür, den Fall Stefanie in dem bekannten Buch von P. Sichrovsky, »Schuldig geboren«, in Hinblick auf die skizzierten didaktischen Aufgaben genauer zu analysieren. Ihr Fall wurde in der westdeutschen Öffentlichkeit zu einem sprin-

38 Carmon, Problems, 228.

39 Vgl. Friedlander, Holocaust, 111; s. auch Kremers, Judentum und Holocaust (s.o. Anm. 1), 37f. Sowohl Friedlander wie Kremers betonen, daß Wiesel den Begriff »Holocaust« anzuwenden begann, um die Einmaligkeit des Geschehens zu betonen und die verharmlosende Sprache zu vermeiden. Die »Schoah« als hebräische Bezeichnung für die vernichtende, katastrophale Verfolgung versucht hingegen, möglicherweise beschönigende religiöse Konnotationen zu verhindern, die bei dem Begriff Holocaust (»Brandopfer«) entstehen.

40 Vgl. P. Steinbach, Historikerstreit 1986 - mehr als ein Streit der Historiker, KZG 1 (1988) 129-131.

41 Friedlander, Holocaust, 111.

genden Punkt des Buches, weil man in der Presse den Eindruck erwecken wollte, als teile ein großer Teil der Jugend die Auf-fassung von Stefanie über die NS-Zeit.⁴²

Für die didaktischen Konsequenzen ist es wichtig, die Aufmerksamkeit *erstens* auf die Relation der Wertsetzungen zur kognitiven Entwicklung bei Stefanie zu lenken. *Zweitens* ist es angebracht, die Struktur und Qualität ihrer Wertsetzungen auf dem Hintergrund der religiös bestimmten Gedankenmuster ihrer Familie zu betrachten. *Drittens* erklärt sich ihr Verhältnis zur Gesellschaft in vieler Hinsicht aus ihrer Wahl der Werte und Normen. In welchem Abhängigkeitsverhältnis stehen die Werte und die aufgenommene Information zueinander?

Ihr Großvater, ein hoher SS-Offizier, wurde nach dem Nürnberger Prozeß 1948 hingerichtet. Sie war in dem eng religiös orientierten Klima der Familie aufgewachsen. Beide Eltern gehörten zu den Zeugen Jehovas. Stefanie hatte religiöse Ideale und Werte abgelehnt und sich die Ansichten ihrer Großmutter, die immer noch ihrem Mann verehrte, angeeignet.⁴³

Ihr Problem war erstens, daß die Werte der nächsten Familienangehörigen und der Großmutter ganz verschieden waren. Den zweiten Konfliktbereich gab es in der Schule, wo die Einseitigkeit der Information zu Irritation und Protest anspornte. Beim Geschichtsunterricht konnten die Schüler sich mit den ethischen Alternativen der NS-Zeit überhaupt nicht identifizieren. Dem kritischen Verhältnis zum Geschichtslehrer und seinem Weltbild entsprach die Unfähigkeit, die Normen der Schule zu akzeptieren, was später zu einer gesellschaftskritischen Einstellung führte.⁴⁴

Vier verschiedene menschliche Beziehungen hatten zur Werterziehung Stefanie beigetragen: die Eltern, ihre Schwester Brigitte, ihr Geschichtslehrer und die Großmutter. Im Elternhaus wurde die Zeitgeschichte und besonders die NS-Zeit nach theologischen Kategorien interpretiert, was zu einer allgemeinen Dämonisierung der mit dieser Zeit verbundenen Sachverhalte führte. Die Zeitgeschichte wurde nicht rational analysiert, sondern als Schlachtfeld überrationaler geistiger Mächte verstanden. Irritiert äußert Stefanie, daß diese theologisierende Geschichtsbetrachtung ihre Fragen unbeantwortet ließ. »Über Großvater darf zu Hause überhaupt nicht gesprochen werden. Der kommt nur in den Gebeten vor.⁴⁵

Stefanies Wissensdurst schlug ein religiöses Tabu entgegen, das sie zum Schweigen zwang.

Vielleicht aus Protest begann Stefanie, das Bild ihres Großvaters zu verehren. Der Großvater war für sie wegen seines äußeren Habitus zum Symbol der verlorenen Würde der Familie geworden. »Und der Haarschnitt, diese starren Augen, vor dem haben sicher alle gezittert. Nicht so wie bei meinem Alten, da

42 Vgl. o. Anm. 14.

43 Sichrovsky, Schuldig geboren (s.o. Anm. 6), 40f.⁴⁵

44 Vgl. ebd. Stefanie: »Sag' du mir, an wen soll ich mich halten hier in Deutschland? Wer sind unsere Vorbilder? Die Gestrigen, die alten Nazis? Oder die neuen Grünen? Oder solche wie meine Eltern, die ihr Leben verzittern? Was glaubst du, was wir in unserem Alter hier in Deutschland für Vorbilder haben? Nichts. Niemand« (Sichrovsky, Schuldig geboren, 49).

45 Ebd., 40.

zittert er vor allem.«⁴⁶ Gegen die religiösen Werte der Eltern behauptete sie ihre eigenen Ideale, die aus der säkularen Jugendkultur entstanden waren. Es handelte sich hier um einen Werte-gegen-Werte-Konflikt, der eine Informationslücke entstehen ließ.

Die Schwester hatte durch ihr intensives Engagement für altruistische, diakonische Ziele die Opposition bei Stefanie gesteigert. Die Information und Geschichtsinterpretation, die ihre Schwester hatte, war für Stefanie wegen der Einseitigkeit und des moralischen Pathos nicht akzeptabel. Die bohrenden Fragen an die Großmutter, warum sie damals nichts gegen die Ungerechtigkeit getan hatte, waren anscheinend für Stefanie unsachgemäß. »Brigitte, meine Schwester, macht Großmutter immer Vorwürfe. Wie es denn möglich gewesen sei, daß Großvater bei diesen Verbrechen mitgemacht habe? Ob sie denn keinen Einfluß auf ihn gehabt habe? Die arme Alte weiß immer nicht, wie ihr ist. Die wird ganz rot im Gesicht und regt sich furchtbar auf. Kriegt einen richtigen Koller. Der sei kein Verbrecher, sondern ein Held gewesen!«⁴⁷ Hier verteidigt Stefanie aus der Situation heraus das Recht des Schwächeren. Die wehrlose Großmutter gewinnt ihre Sympathie. Stefanie sieht, daß ihre Schwester kein moralisches Recht für ein solches Verhalten der Großmutter gegenüber besitzt.

Der Wertekonflikt blockiert die Information, die Stefanie sonst von ihrer Schwester bekommen könnte. Die verschiedenen Interpretationen, was im Leben wichtig und bedeutungsvoll sein soll, trennen sie von der Schwester und machen Stefanie taub für die allgemein akzeptierte Geschichtsinterpretation ihrer Schwester. Der Wertekonflikt blockiert Stefanie's Aufnahmefähigkeit und Lernfähigkeit.

Ihr Lehrer konnte oder wagte nicht, die Ambivalenz der NS-Zeit zu erklären. Für ihn gab es nichts Gutes in diesen zwölf Jahren der deutschen Geschichte. Er hatte seinen Schülern nicht zur historischen Analyse verhelfen können. So mußte es zu den unfruchtbaren Auseinandersetzungen kommen, über die Stefanie berichtet: »Einer aus der Klasse hat ihn mal gefragt: ›Wo war denn das Tolle damals? Warum haben denn so viele Hurra und Heil gebrüllt? Warum waren die alle so begeistert? Da muß es doch noch etwas anderes gegeben haben?‹ Da schaute er blöd, der liebe Lehrer. Fing an, den Schüler als Neonazi zu beschimpfen, ob er denn keine Achtung vor den Opfern hätte usw...«⁴⁸

Erstens: Warum war dieses Stück der Zeitgeschichte für Lehrer und Schüler anscheinend unverständlich und sachlich als Geschichte nicht vermittelbar? Aus der Beschreibung von Sichrovsky bekommt man den Eindruck, daß dieser Lehrer ein einseitiges und deswegen aus der Sicht der Schulkinder unechtes und unehrliches Bild von der NS-Zeit lieferte. Dieser Sachverhalt, verbunden mit den Werten der linksrevolutionären Jugend der 68er Jahre, baute den Konflikt zwischen Lehrer und Schülern auf.⁴⁹ Es handelte sich um einen Konflikt, in dem die Werte der Schüler den scheinbar objektiven, aber an sich wertgeladenen Informationen des Lehrers gegenüberstanden. Die in der Schule vermittelte Geschichte war unrealistisch und irrelevant, weil die Wertalternativen nicht überzeugend beschrieben worden waren.

46 Ebd., 41.

47 Ebd., 45.

48 Ebd., 41.

49 Vgl. ebd., 42.

Die Unfähigkeit des Lehrers, die alternativen Werte und die Ambivalenz der historischen Vorgänge zu vergegenwärtigen, verursachte bei den Schülern eine Art Ratlosigkeit, die sich zu einem offenen Wertekonflikt zuspitzte. Gegenüber standen sich die Informationen des Lehrers und die Werte der Schüler. Die einseitige Information provozierte die Schüler, nach den hinter ihnen liegenden Werten zu fragen, so daß sich aus einer Kontroverse zwischen Informationen und Werten ein Werte-gegen-Werte-Konflikt entwickelte.

Ein *zweites* Problem beim Lehren der Zeitgeschichte liegt in der Schwierigkeit, die gelebten und die theoretischen, erst nach der Analyse übernommenen Werte zu unterscheiden. Die Propaganda der Nazis war z.B. so verschleiert auf harten, inhumanen Werten aufgebaut, daß es in gewissen Lebenssituationen nicht leicht war, dies zu durchschauen. Die Begeisterung der Massen konnte echt sein und trotzdem der Ungerechtigkeit und dem Mord Vorschub leisten.

Das *dritte* Problem beim zeitgeschichtlichen Unterricht über die Schoah liegt auf dem Gebiet der ethischen Bewußtwerdung. Es setzt ein Wagnis voraus zuzugeben, daß eine Ideologie, die auf barbarischen Grundwerten aufgebaut ist, als erlebte Wirklichkeit diese ihre Züge nicht immer offenbart. Es setzt große Sachkunde und ein ethisches Differenzierungsvermögen voraus, einerseits die Ehrlichkeit und Hingabe der Mitläufer der NS-Ideologie nicht zu bagatellisieren und andererseits die richtigen, differenzierten ethischen Alternativen der Zeit zu definieren.

Das Wagnis liegt beim Lehrer darin, daß ihm leicht vorgeworfen werden kann, er verstehe die NS-Zeitgeschichte zu gut, d.h. er vollziehe die Ideologie nach. Von der Didaktik her gesehen besteht aber die grundlegende Voraussetzung für die Schüler darin, die echten Alternativen herauszufinden, um ein ausbalanciertes Bild zu gewinnen. Ebendies fehlte in der Schulkasse von Stefanie.

4 Die Neubesinnung auf die Aufgaben des Religionsunterrichts

Die Zielsetzung des Religionsunterrichts über die Schoah ergibt sich *erstens* aus der vorgeführten Entwicklung der didaktischen Modelle und Ansätze und *zweitens* aus der Rezeption der Erziehungsergebnisse bzw. des Scheiterns des Unterrichts über die NS-Zeit bei der Jugend. *Drittens* können die Ziele des Unterrichts aus der kirchlichen und theologischen Neuinterpretation der Schoah bezogen werden, die sich besonders nach der Synode der Evangelischen Kirche im Rheinland von 1980 vollzogen hat.

Wir haben gesehen, daß bei mehreren Forschern das Verhältnis von historischer Einmaligkeit und Vergleichbarkeit der Schoah für die didaktischen Modelle die entscheidende Frage bildet. Nach Friedlander war es unmöglich, im Ethikunterricht der amerikanischen politischen Bildung einen Ausgleich zwischen beiden Interpretationskategorien zu finden. »Der Holocaust als Lehre für unsere Zeit« war nach seiner Meinung nicht gleichzeitig mit seiner Einmaligkeit zu verbinden.⁵⁰ Um eine Lösung dieser Aporie zu finden, muß man den Charakter der gemeinten Singularität und der Vergleichbarkeit näher betrachten.

Die Singularität eines historischen Phänomens kann sich einerseits auf die formale Einmaligkeit eines jeden historischen Ereignisses gründen, wobei man (neukantianisch) über ein ideo-graphisches Phänomen spricht. Andererseits kann man den Verlauf der Geschichte als eine Reihe nomothetischer Phänomene verstehen, die man oft in den statistischen Gesetzmäßigkeiten zu finden glaubt. Wenn man diese Unterscheidung benutzt, bleibt jedoch eine Aporie.

Es ist demgegenüber aber möglich, die Schoah als historisch-genetischen Prozeß, also von ihrem Inhalt her zu verstehen; man kann die Schoah als einen Endpunkt einer langen antisemitischen Geschichte begreifen, dessen Ausmaß alles Vorhergegangene übertrifft. Dabei wird die Singularität mit der historischen, inhaltlichen Einmaligkeit begründet.

Im Religionsunterricht kann man die Singularität der Schoah darüber hinaus auf gewissen theologischen Kategorien aufbauen. Die traditionelle Einbindung in antijudaistische theologische Traditionen der Kirchen (das Pharisäerbild; die Juden als »Christusmörder«; die diffamierende Rekonstruktion des jüdischen Gesetzes usw.) macht die Christen auch für die Schoah mitverantwortlich. Durch bewußte oder unbewußte Billigung der anti-jüdischen Betrachtungsweise werden sie mit den Ursprüngen der Schoah verbunden. Die Einsicht in das Abhängigkeitsverhältnis zwischen der eigenen theologischen Tradition und der Schoah wird wahrscheinlich für viele in verschiedenen Ländern eine schockartige Bewußtseinsveränderung bewirken. Dieses existentielle Verhältnis zur Schoah durch das Schuldbewußtsein verbindet die Menschen in einer einmaligen Weise mit dieser Phase der Zeitgeschichte.

Die historische Singularität, die aus den inhaltlichen Kriterien entsteht, wird durch die existentielle Einmaligkeit, die durch Schuld und Buße erlebt wird, ergänzt und vertieft, und zwar so,

50 Friedlander, Holocaust, 111.

daß das erarbeitete Schuldbewußtsein hermeneutisch neue Horizonte für die historischen Ereignisse eröffnet.⁵¹ Wenn man verantwortungsvoll, aber ohne apologetische Verkrampfung mit der Zeitgeschichte umgehen kann, werden neue Erklärungs- und Verstehensmöglichkeiten aufgedeckt.

Es ist schon darauf hingewiesen worden, daß für die Entwicklung von Schuldbewußtsein im Hinblick auf die Ereignisse im Dritten Reich die jüngste kirchengeschichtliche Entwicklung besonders in den deutschen protestantischen Kirchen beigetragen hat. Die nach der rheinischen Synode von 1980 begonnene konfessorische Phase des Dialogs zwischen Judentum und Christentum hat die theologiegeschichtlichen Fragen nach dem Ursprung des Antijudaismus bzw. Antisemitismus zur Identitätsfrage der Kirche erhoben.⁵² Anders als in der politischen Öffentlichkeit, in der man von der »Gnade der späten Geburt« gesprochen hat, ist man in einigen Kirchen nun bereit, sich mit der Schuld der Väter als Erben ihrer Theologie zu identifizieren.⁵³ Wie mit dieser Schuldfrage umzugehen ist, ist eine noch nicht gelöste Aufgabe der Kirche, von deren Lösung jedoch ihre Identitätsfindung in der Zukunft abhängig ist. In der pädagogischen Forschung erheben sich dementsprechend Wünsche, die historische und theologiegeschichtliche Vorgeschichte der Schoah genauer zu

51 Vgl. R. Heinonen, Zur Didaktik der kirchlichen Zeitgeschichte, in: J. Ohlemacher (Hg.), Religionspädagogik im Kontext kirchlicher Zeitgeschichte, Bd. 1 (Arbeiten zur Religionspädagogik 7), Göttingen 1992.

52 E. Bethge, Schoah (Holocaust) und Protestantismus, in: J. Kaiser und M. Greschat (Hg.), Der Holocaust und die Protestant, Frankfurt/M. 1988, 21; Heinonen, Theologie (s.o. Anm. 13), 42-44.

53 Zur Interpretation der Schoah bei den Kirchen s. Heinonen, Theologie, 36-40. - Bertold Klappert interpretiert das »Darmstädter Wort« (1947) wie folgt: »Die eigentümliche und in diesem Fall geradezu unheimliche Lebendigkeit der Geschichte besteht auch darin, daß sie Fernwirkungen hat, die lange Zeit unter einer dünnen Oberfläche schlummern, aber in Augenblicken, in denen wir es nicht vermuten, mit Macht zum Durchbruch kommen und uns in die Verblendung treiben.« Daß wir hier gewappnet seien, dazu kann die geschichtliche Erinnerung beitragen. Was der Systematiker hier »die unheimliche Lebendigkeit der Geschichte« nennt, die plötzlich in ihren Fernwirkungen die Gegenwart überfällt, bezeichnet den historischen Aspekt der Schuldfrage, die das Darmstädter Wort meint. Der zweite Aspekt ist die Aufdeckung dieser Fernwirkung schuldhafte und verbrecherischer Vergangenheit (vgl. B. Klappert, Schuld und Schulübernahme als theologisch-historisches Problem. Referat in der Evangelischen Akademie Arnoldshain, 17. November 1988 [unkorrigierte Tonbandnachschrift]; mit zwei Erklärungen des Bruderrats der EKiD von 1947 und 1948 veröffentlicht in: EPD-Dokumentation 3 [1989]). Die folgende Feststellung kann als Aufgabe für die Schule und den Unterricht verstanden werden: »Versöhnung ja, aber in der Versöhnung darf die Geschichtserinnerung nicht geopfert werden« (ebd., 23). - Trutz Rendtorff sucht nach einem neuen Weg, mit der Schoah umzugehen: »Vergebung, wie Christen sie von Gott erbitten, macht Schuld nicht gegenstandslos. Kann es einen Weg von Verurteilen zum Verstehen und Urteilen geben?« (T. Rendtorff, Schuld und Verantwortung - Gedanken zum christlichen Umgang mit der Vergangenheit. Vortrag bei einer Reformationsfeier, Matthäuskirche, München 30.10.1988, veröffentlicht in: EPD-Dokumentation 3 [1989] 37).

untersuchen, um die inhaltlichen und methodischen Brennpunkte im Unterricht über das Judentum zu finden.

Die letzte religionsdidaktische und kirchengeschichtliche Entwicklung hat also Mittel zur Lösung der Wertekonflikte geliefert, den wir u.a. beim Fall Stefanie angetroffen haben. *Erstens* darf man weder in der Kirche noch in der Schule die Schoah theologisierend mit dem Hinweis auf die lange Tradition des Antisemitismus historisch relativieren. Man darf und kann auch die Schuldfrage an gewissen praktischen Entscheidungen der Kirchen konkretisieren. Dabei werden auch theologische Begriffe transformiert werden. Der Wertekonflikt, den Stefanie mit ihren gläubigen Eltern hatte, kann abgebaut werden. Die historischen Ereignisse werden verantwortungsvoll beim Namen genannt und theologie- und kirchengeschichtlich konkretisiert.

Wichtig für Stefanie war der materielle Wohlstand. Sie verglich die große Villa ihres Großvaters mit der Zweizimmer-Wohnung ihrer Eltern in Moabit und fand auch deswegen die NS-Zeit für ihre Familie besser als die jetzige. Ihre Werte gehörten zu den sog. Having- und Being-Werten. Sie standen im Konflikt mit den universalen, religiösen Werten der Eltern, die man als Loving-Werte bezeichnen kann.⁵⁴ Der Anfang der Verständigung zwischen diesen beiden Ausgangspunkten würde aus pädagogischer Perspektive gesehen das Entgegenkommen der Eltern benötigen. Die materiellen und existentiellen Argumente gegen die offizielle Interpretation der NS-Zeit hätten zu Hause gehört werden müssen. Ihre Ausgangspunkte wie »Ich möcht' mich auch so freuen können«⁵⁵ hätten ernst genommen werden müssen, um überhaupt die Ebene der Sensibilität zu erreichen, auf der die mitmenschlichen Werte Geltung haben können.

54 E. Allardt definiert nach Abraham H. Maslows berühmter Motivhierarchie die Werte in drei Kategorien. Zu den Having-Werten gehören die physiologischen Grundbedürfnisse (Nahrung, Wärme, Luft und ein gewisses Maß an Sicherheit), zu den Loving-Werten gehören symmetrische Liebesbeziehungen, in denen das Individuum sowohl liebt als auch selbst Liebe erhält. Wenn die gegenseitigen Beziehungen symmetrisch sind und Ausdrücke für Liebe und Fürsorge beinhalten, spricht der Soziologe Allardt von einer Gemeinschaft. Zu den Being-Werten gehören die Werte, die die persönliche Entwicklung des einzelnen und die Selbst-Aktualisierung fördern. Vgl. E. Allardt, Att ha, att älska, att vara. Om välfärd i Norde, Lund 1975, 29-33. - S. auch Maslows Reflexion über die Being-Werte: »Perhaps my most important finding was the discovery of what I am calling B-values or the intrinsic values of Being... Most religions have either explicitly or by implication affirmed some relationship or even an overlapping or fusion between facts and values. For instance, people not only existed but they were also sacred. The world was not only merely existent but it was also sacred« (A.H. Maslow, Religions, Values, and Peak-Experiences, Ohio 1964, 64-65). Vgl. außerdem A.H. Maslow, Towards a Psychology of Being, New York 1968, 156.157. Maslow beschreibt hier die charakteristischen Züge einer psychisch gesunden Persönlichkeit.

55 Sichrovsky, Schuldig geboren, 48.

Zweitens könnte die bußfertige Besinnung der Kirchen sowohl die Eltern als auch die Schwester von ihren Einseitigkeiten befreien. Wenn Brigitte mit ihrer Großmutter menschlich-verständnisvoll umgegangen wäre, hätte sie das Vertrauen ihrer Schwester wenigstens zum Teil gewinnen können; das wäre bei dieser die Voraussetzung dafür gewesen, die Informationen des Unterrichts aufzunehmen.

Wenn man *drittens* die Aufgaben des Lehrers in der Bildung betrachtet, wäre es wichtig für ihn, die allgemeingültigen ethischen Alternativen in den Entscheidungen der NS-Zeit zu kennen, um das Schwarz-Weiß-Denken zu vermeiden. Überhaupt wäre eine Sensibilisierung im Umgang mit der Schoah nötig, um die Freiheit zum ethischen Denken zu ermöglichen. Der reale Denkprozeß der Kinder müßte mehr als bisher berücksichtigt werden, um die tatsächlichen ethischen Alternativen reflektieren zu können.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Schoah niemals zu einer festumrissenen »Lehre« werden kann, weil sie nur von jedem einzelnen persönlich verstanden werden kann und weil ihre allgemeingültigen Züge im Laufe der Geschichte immer neu für jede Generation interpretiert werden müssen. Ihre Allgemeingültigkeit ist erstens religionspsychologisch von der Sensibilisierung und Aktualisierung der Spannung abhängig, die jeden Menschen täglich in seinen ethischen und religiösen Entscheidungen betrifft. Zweitens hängt die Allgemeingültigkeit der Aussagen über die Schoah nach diesem Beitrag davon ab, ob die Singularität nicht nur auf der historischen Überdimensionalität, sondern auf der existentiellen Verbundenheit durch Schuld und Verantwortung gründet, die durch Buße und Vergebung immer neue Formen der Versöhnung zu suchen bereit ist.

Durch die didaktische und theologiegeschichtliche Entwicklung hat der Religionsunterricht die Aufgabe bekommen, die mit den theologischen Kategorien artikulierte Singularität der Schoah zu betonen. Durch die Erarbeitung des Schuldbewußtseins treten immer neue ethische und existentielle allgemeingültige Züge hervor, die zu Erziehungszielen der Gesellschaft gemacht werden sollten.

Reijo E. Heinonen, M.A., Dr. theol., ist Lektor für Religionsdidaktik und Dozent für Kirchengeschichte an der Universität Turku/Finnland.

Abstract

The aim of this paper is to point out the process-character of didactical decisions on teaching Holocaust. We have today more possibilities to find out a new, pedagogical argued and theological responsible, way to teach this topic. It means that the antisemitic and antijudaistic history of the Third Reich cannot be reduced to a »doctrine«, which ought to be instructed to the youth. On the contrary every teacher is challenged to make his own didactical decisions on the basis of the actual situation of the scientifical study and the Holocaust-discussion in the churches.

In order to find out a balanced position between »the unique and the universal« on this topic we must *first* recognize the hermeneutic horizon of our pupils, especially their value-experiences before. *Secondly* it is important to reflect the new awareness of the theological responsibility about the antijudaistic tradition of the churches. That's why teaching on Holocaust is always to see in the perspective to the selfdefinition and identity of the church.

Responsible penetration in spirit of reconciliation to the traumatic connections between the history of theology and antisemitism is not only leading (since 1980 in the Ev. Church of Germany) to a new selfunderstanding but also to a new ethic, which find concrete forms in dealing with jews and other ethnical minorities.

Thirdly it is important to point out the complexity of historical circumstances and the difficulty to see the real ethical alternatives. We need a new sensibility towards the historical complexity of the Holocaust in order to avoid falling under the tyranny of inhuman - but every time potential in human mind existing - values.